دراسات عربية في التربية وعلم النفس
ASEP

٣١

دراسات عربية في التربية وعلم النفس

(مجلة عربية إقليمية محكمة)

دورية تصدر شهريا بصفة مؤقتة
اعتبارا من يناير ٢٠١٢م

تصدرها : رابطة التربويين العرب

العدد الحادي والثلاثون (جزء أول) .. نوفمبر ٢٠١٢م

ISSN : 2090-7605

obeikandl.com

((أعضاء الهيئة الاستشارية للمجلة بالترتيب الأبجدي))

- 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 دمياط مصر.
- أ . د / بو حفص بالعيد مباركى..كلية التربية جامعة وهران الجزائر.
- أ . د / حسن سيد شحاته .. كلية التربية جامعة عين شمس .
- أ . د/حسن مصطفى عبد المعطى.كلية التربية جامعة طيبة السعودية.
- أ . د / حمدى أبو الفتوح عطيفة .. كلية التربية جامعة المنصورة مصر.
- 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 / عبد الرحمن أحمد الأحمد .. كلية التربية جامعة الكويت .
- أ . د / عبد العزيز محمد عبد العزيز كلية التربية جامعة الأزهر مصر.
- 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 / عواطف على شعير .. معهد البحوث التربوية جامعة القاهرة.
- 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 / محمد عبد المجيد حزين .. كلية التربية جامعة بنها مصر .
- أ . د / محمد نجيب مصطفى .. كلية التربية جامعة الأزهر مصر.
- أ . د / محمود أبو النيل.. كلية الآداب جامعة عين شمس مصر.
- أ . د / نعمان سعيد نعمان الأسودى .. كلية التربية جامعة ذمار اليمن .
- أ . د / وضيئة محمد أحمد إبراهيم أبو سعدة..كلية التربية جامعة بنها
- أ . د / يحى عطية سليمان .. كلية التربية جامعة عين شمس مصر .

((هيئة تحرير المجلة)) :

رئيس التحرير :

• أ.د/ماهر إسماعيل صبري..جامعة بنها مصر.

مدير التحرير :

• أ.د / ناهد عبد الراضي محمد..جامعة المنيا مصر

أعضاء هيئة التحرير :

• أ.د/ نجاح السعدي المرسي عرفات.. جامعة أم القرى بمكة
• د/عماد الدين الوسيمي ..كلية التربية جامعة بني سويف
• د / عطيات محمد يس..كلية التربية جامعة بنها مصر
• د/مآرب محمد المولى..كلية التربية جامعة الموصل العراق
• د/صفاء عبد العزيز سلطان..كلية التربية جامعة حلوان مصر
• د/خولة عزات عبد الكريم القدومي .. جامعة إربد الأردن
• أ/فيصل عبد المطلب..مدير النشر بمؤسسة الرشد بالرياض

سكرتيرة التحرير:

ثمن النسخة : ٢٥ ريالا سعوديا أو ما يعادلها في الدول العربية ، ١٠ دولار أمريكي أو ما يعادلها بجميع دول العالم.
الاشتراك السنوي : ٥٠٠ ريال سعودي للأفراد العرب ، ٧٥٠ ريالا للمؤسسات العربية.
٢٠٠ دولار للأفراد ، ٣٥٠ دولارا للمؤسسات بباقي دول العالم
((ترسل جميع طلبات الاشتراك باسم رئيس التحرير))

محتويات العدد (٣١) الجزء الأول :

م	بحوث ودراسات محكمة :	الصفحات
١)	" توثيق المراجع في البحوث النفسية والتربوية وفقا للمراجعة السادسة لقواعد جمعية علم النفس الأمريكية APA للنشر الصادرة عام ٢٠١٠ ".. إعداد : أ . د / إلهام عبد الرحمن .	١١ - ٣٤
٢)	" رصد التصورات البديلة في مقرر الرياضيات لدي طلاب البرامج التحضيرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وعلاقتها باتجاهاتهم نحو الرياضيات (دراسة تشخيصية)" .. إعداد : د/أحمد محمد رجائى الرفاعى .	٣٥ - ٥١
٣)	" تقييم البرامج المقدمة في مؤسسات التربية الخاصة من وجهة نظر الطلاب المعلمين بقسم التربية الخاصة فى ضوء مدخل الجودة" .. إعداد : د / أحمد صلاح الدين أبو الحسن د / رائد سعد الدين الخطيب .	٥٣ - ٩٢
٤)	" معنى الحياة والمساندة الاجتماعية وعلاقتها ببعض الاضطرابات النفسية لدى المصابين في الحوادث المرورية بالمملكة العربية السعودية" .. إعداد : د / عبد الله محمد المهداوي .	٩٣ - ١٥٨
٥)	" تحليل الأخطاء الإملائية الشائعة في التعبير الكتابي على شبكة المعلومات الإنترنت(الأردن نموذجاً) ".. إعداد : د / محمد علي حسن الصويركي .	١٥٩ - ١٨٢
٦)	" إعداد معلمة رياض الأطفال في ضوء النمط الملبسي الملائم لأدوارها بالروضة (دراسة حالة)" .. إعداد : د / رشا عباس محمد متولي الجوهري ، د / جيهان لطفي محمد .	١٨٣ - ٢٠٩
٧)	" استراتيجية مقترحة لنشر ثقافة الوقف في بلدان العالم الإسلامي" .. إعداد : د / أحمد عبد العظيم أحمد سالم .	٢١١ - ٢٤٤
٨)	*"The Effectiveness of a Training Program of English Language Teachers' Questions in the Achievement of their Students and Developing their Thinking Skills" Dr. Marwan Rashed Abd-El Rahem Arafat Faculty of education*	1-35

تعريف بالمجلــة :

((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 بالمجلــة :

- 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 الإنسانيــة 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 الحادي والثلاثين من مجلتنا الغراء دراسات عربية في التربية وعلم النفس .. وهو الحادي عشر على التوالي في الإصدار الشهري للمجلة ، ويشمل هذا العدد جزءين .

وفي الجزء الأول من هذا العدد **ثمانية بحوث** : أولها بعنوان : **" توثيق المراجع في البحوث النفسية والتربوية وفقا للمراجعة السادسة لقواعد جمعية علم النفس الأمريكية APA للنشر الصادرة عام ٢٠١٠ "**.. إعداد : أ . د / إلهام عبد الرحمن .

وثانيها بعنوان : **" رصد التصورات البديلة في مقرر الرياضيات لدي طلاب البرامج التحضيرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وعلاقتها باتجاهاتهم نحو الرياضيات (دراسة تشخيصية)"** .. إعداد : د/أحمد محمد رجائي الرفاعي.

وثالثها بعنوان : **" تقييم البرامج المقدمة في مؤسسات التربية الخاصة من وجهة نظر الطلاب المعلمين بقسم التربية الخاصة فى ضوء مدخل الجودة"** .. إعداد : د / أحمد صلاح الدين أبو الحسن د / رائد سعد الدين الخطيب.

ورابعها بعنوان : **" معنى الحياة والمساندة الاجتماعية وعلاقتها ببعض الاضطرابات النفسية لدى المصابين في الحوادث المرورية بالمملكة العربية السعودية"** .. إعداد : د / عبد الله محمد المهداوي .

وخامسها بعنوان : **" تحليل الأخطاء الإملائية الشائعة في التعبير الكتابي على شبكة المعلومات الإنترنت(الأردن نموذجا) "**.. إعداد : د / محمد علي حسن الصويركي.

وسادسها بعنوان : **" إعداد معلمة رياض الأطفال في ضوء النمط الملبسي الملائم لأدوارها بالروضة (دراسة حالة)"** .. إعداد : د / رشا عباس محمد متولي الجوهري د / جيهان لطفي محمد.

وسابعها بعنوان : **" استراتيجية مقترحة لنشر ثقافة الوقف في بلدان العالم الإسلامي"** .. إعداد : د / أحمد عبد العظيم أحمد سالم .

وثامنها بعنوان : *"The Effectiveness of a Training Program of English Language Teachers' Questions in the Achievement of their Students and Developing their Thinking Skills"* .. إعداد : د / مروان رشيد عبد الرحيم عرفات .

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

obeikandl.com

بحوث ودراسات محكمة

obeikandl.com

obeikandl.com

البحث الأول:

" توثيق المراجع في البحوث النفسية والتربوية وفقا للمراجعة السادسة لقواعد جمعية علم النفس الأمريكية APA للنشر الصادرة عام ٢٠١٠ "

إعداد :

أ.د / إلهام عبد الرحمن خليل

أستاذ علم النفس الإكلينيكي كلية الآداب جامعة المنوفية، مصر

كلية التربية جامعة جازان، المملكة العربية السعودية

obeikandl.com

obeikandl.com

" توثيق المراجع في البحوث النفسية والتربوية وفقا للمراجعة السادسة لقواعد جمعية علم النفس الأمريكية APA للنشر الصادرة عام ٢٠١٠ "

أ . د / إلهام عبد الرحمن خليل

- **مقدمة** :

يعتبر التواصل في العلم من أساسيات التقدم العلمي. وقد أكد أرسطو منذ أكثر من ألفي سنة أن العلم عبارة عن جزأين؛ الاستفهام والجدال، وعند محاولة قياس هذين الجزأين بالمصطلحات البحثية الحالية، يلاحظ أن الاستفهام يتمثل في أسئلة البحث، و يشير الجدال إلى إعلام الباحث بالنتائج البحثية التي توصل إليها للآخرين للاستفادة منها (خليل، ٢٠٠٩، ص. ٦١) ولإحداث المعرفة العلمية المتمثلة في انجازات العديد من الباحثين وتراكمها عبر الزمن. من هنا يمكن القول بأنه لكي يحدث تواصل جيد بين الباحثين في مجال ما، يجب أن يوجد لغة مشتركة متفق عليها لهذا التواصل.

ويمكن للباحث مساعدة القارئ في الجزء النقدي من البحث بكتابة اسهامات الآخرين من خلال اقتباس أفكار الباحثون الذين أثروا في مجال البحث. بينهم نقدم في هذا المقال القواعد الأساسية لتوثيق الاقتباسات من الآخرين، وتوضيح المستوى المناسب للاقتباس، وذلك حتى لا يقع الباحث تحت طائلة الاتهام بالسرقة الأدبية (سرقة التأليف Plagiarism). وقد اعتمد هذا المقال على قواعد التوثيق التي أقرها دليل النشر Publication Manual لجمعية علم النفس الأمريكية American Psychological Association (APA) الصادر عام ٢٠١٠.

- **متى يمكن الاقتباس**:

يمكن أن يقتبس الباحث من الأعمال العلمية لباحثين آخرين أثرت أفكارهم أو نظرياتهم أو بحوثهم بصورة مباشرة على البحث العلمي الذي يقوم به. فقد يقدم هؤلاء الباحثون أرضية معلومات أساسية، تدعم أو تدحض Dispute موضوع البحث، أو يقدمون تعريفات وبيانات انتقادية يمكن الاستفادة منها. وتؤدي الاقتباسات من الأعمال العلمية التي يقرأها الباحث للآخرين إلى بناء موضوع بحثه من خلال معلومات سابقة موثوق بها، مما يحقق التراكم العلمي.

تختلف عدد المصادر التي يقتبس منها الباحث في بحثه تبعا للهدف منه. فمعظم البحوث تهدف للاقتباس من واحد أو اثنين من أكثر المراجع تمثيلا لكل نقطة أساسية في البحث. بعكس مقالات المراجعة Review التي تهدف إلى تعريف القراء بكل ما هو مكتوب عن موضوع المقال، مما يؤدي مؤلف المقال المرجعي إلى مراجعة التراث متضمنا أكبر قدر من الاقتباسات.

يجب على الباحث أثناء عملية كتابة بحثه، ألا يكتب أفكار أو أعمال الآخرين كما لو كانت عمله، فعندما يقتبس الباحث فكرة ما نصا أو بإعادة صياغتها من مرجع معين، يجب توثيق هذا المرجع حتى لا يتهم بالسرقة الأدبية.

- **الاقتباس بالنص الحرفي و بإعادة الصياغة** Quoting and Paraphrasing

قد يقتبس الباحث (أو يُعيد صياغة فكرة) من عمل ما لآخرين أو عمل له سبق نشره، وعندما يتم ذلك، يجب أن يُكتب في المتن اسم المؤلف، سنة النشر

والصفحة المحددة التي تم الاقتباس منها أو رقم الفقرة (عندما يكون المقال المقتبس منه ليس به ترقيم للصفحات)، بينما يكتب المرجع كاملا في قائمة المراجع.

عندما يشتمل الاقتباس على أقل من ٤٠ كلمة مدمجة داخل المتن، وفي وسط الجملة، يطوّق الاقتباس بعلامات تنصيص، ثم يوضع رقم الصفحة بالمرجع المقتبس منه بين قوسين بعد علامات التنصيص مباشرة، ثم تتواصل الجملة كما في المثال التالي:

Cronbach 1950 (cited in Soueif, 1958a) defined response sets as "characteristics of the individual stable from time to time, or as transient sets which can only be regarded as errors in testing rather than personality characteristics" (p. 3) ....

عندما يكون الاقتباس في نهاية الفقرة يكتب أيضا داخل علامات تنصيص، ثم بعدها مباشرة قوسين بينهما اسم المؤلف، السنة، رقم الصفحة، كما في المثال التالي:

Confusing this issue is the overlapping nature of roles in palliative care, whereby "medical needs are met by those in the medical disciplines; nonmedical needs may be addressed by anyone on the team" (Csikai & Chaitin, 2006, p. 112)

ينطبق ما سبق على المتن المكتوب باللغة الإنجليزية أو باللغة العربية، كما يتضح مما سبق أن علامات التنصيص توضع فقط إذا كان الاقتباس نصا حرفيا، وليس نقلا أو إعادة صياغة لفكرة أو لمعلومة ما.

عندما يشتمل الاقتباس الحرفي على ٤٠ كلمة أو أكثر، يبدأ الاقتباس في سطر جديد، وتدخل مسافة كما لو كانت فقرة جديدة؛ وأيضا يفصل بينه وبين الفقرتين السابقة واللاحقة، وبين سطوره مسافتين، ولا يوضع علامات تنصيص وتكتب المراجع ورقم الصفحة بالطريقتين اللتين سبق توضيحهما. كما في المثال التالي:

Kapo, Morrison, and Liao (2007) found the following:
The U.S. population is aging at increasing rates. By 2030, one in five Americans will be age 65 or older. The fastest growing demographic segment…persons age 85 and older, expected to more than double in size from 3.5 million to 8.5 million within the next 30 years. (p. 185)

عندما يتم إعادة صياغة أو الاشارة لفكرة موجودة في مرجع آخر، يمكن أن يُدعم بتقديم رقم الصفحة أو الفقرة، هذا فقط عندما يكون ذلك مساعدا

للقارئ لطول أو تعقد هذا المرجع (كتاب مثلا)، وهذا يعني أن رقم الصفحة ليس أمرا أساسيا عند إعادة صياغة الأفكار المقتبسة.

ويجب عند توثيق الاقتباسات المأخوذة من خلال الانترنت مباشرة، يتم كتابة اسم المؤلف والسنة ورقم الصفحة بين قوسين، ولكن العديد من المصادر الالكترونية لا تقدم ترقيما للصفحات. فإذا كانت أرقام الفقرات متاحة، يمكن استخدامها، وتحل محل رقم الصفحة ويستخدم الاختصار para بدلا من الاختصار p الخاص بالإشارة إلى الصفحة، ومثالا لذلك:

- ..... **(Smith, 2002, para. 6).**

يلاحظ أن هذا الاختصار غير متفق عليه في الكتابات العربية ويمكن وضع الاختصار (فق.). بينما في حالة عدم وجود رقم للصفحة أو للفقرة، هنا يستخدم العنوان الجانبي المندرج تحته الاقتباس مع استخدام علامات التنصيص؛ وذلك كما في المثال التالي:

In their study, Verblunt, Pernot, and Smeets (2008), found that "the level of perceived disability in patients with fibromyalgia seemed best explained by their mental health condition and less by their physical condition" (Discussion section, para. 1).

يكتفى بسنة النشر بين قوسين إذا ورد اسم المؤلف / الباحث في الجملة، وتكتب رقم الصفحة بين قوسين في نهاية الاقتباس (عند الضرورة)؛ ويوضح ذلك الأمثلة التالية:

- Ex.1. Wilson (2001) surveyed patients and discovered ..... (p.)
- Ex.2. A study by Kirton et al. (2001) found that .....(p.)

◄◄ مثال ٣: أكد عكاشة (١٩٨٨) إلى أن حوالي ٢٠ ٪ ..... (ص. ٢٥)

ولكن إذا لم يرد اسم المؤلف في الجملة، يكتب لقب المؤلف / الباحث، وسنة النشر، والصفحة (عند الضرورة) داخل قوسين؛ كما في المثالين التاليين:

- Ex.1. In an earlier patient survey (Wilson, 2001), it was found .....

◄◄ مثال ٢: اضطرابات الطفولة والمراهقة هي ..... (إبراهيم، الدخيل، و إبراهيم، ١٩٩٣، ص. ١٩٠).

أولا : كيفية توثيق الاقتباسات النصية أو إعادة الصياغة لفكرة داخل المتن

يتم التعامل في كتابة التوثيق داخل المتن مع الاسم الأخير (لقب) المؤلف وتختلف طريقة كتابته تبعا لعدد الباحثين المشتركين في البحث كما يلي:-

١. **عند الاقتباس (أو نقل فكرة) من مرجع واحد، لمؤلف / باحث واحد**

يمكن ملاحظة الأمثلة التالية:

- Ex.1. Hutchinson (2002) found that …..
- Ex.2.Results from a study by Upitis (1992) showed …
- Ex.3.The reasons for the gender gap in LD diagnoses are unclear (Winzer, 1999)

◄◄ مثال ٤: يرتكز القلق من وجهة نظر إبراهيم (١٩٩١؛ ١٩٩٤) ..... (ص.١٥)

◄◄ مثال٥: يفتقد الشخص العصابي لغة الاتصال الاجتماعي السليم (إبراهيم، ١٩٩٤، ص.).

لاحظ الفرق في كيفية التوثيق عندما يرد اسم مؤلف/ باحث المرجع المقتبس منه في المتن (الأمثلة ١، ٢، ٤) حيث توضع سنة النشر فقط بعد لقب الباحث بين قوسين، ثم توضح في نهاية الفقرة رقم الصفحة بين قوسين. وعندما لا يرد الاسم في المتن (المثالين ٣، ٥) يوضع داخل القوسين لقب الباحث، سنة النشر، رقم الصفحة).

٢. عند الاقتباس (أو نقل فكرة) من مرجع واحد، لمؤلفين / باحثين

عند نقل أو اقتباس فكرة من مرجع ذو مؤلفين، كما في الأمثلة التالية:

- Ex.1. Floyd and Widaman (1995) suggested that exploratory factor analysis is appropriate in the initial stages of model development ….
- Ex.2.One Canadian study reported that phonemic process ing in grade 1 was thebest predictor of grade 6 reading (C unningham & Stanovich, 1997).

لاحظ "and" و "&" في المثالين السابقين.

◄◄ مثال ٣: أوضحت دراسة المشعان والعنزي (١٩٩٦) ....

◄◄ مثال ٤: اتضح أن مّن في المرحلة الثانوية أكثر قلقاً ممن في المرحلة الجامعية (عبد الخالق وحافظ، ١٩٨٨).

٣. عند الاقتباس (أو نقل فكرة) من مرجع واحد، لثلاثة - خمسة / باحثين

عندما يرد ذكر المرجع لأول مرة في المتن يكتب كل الباحثين كما في الأمثلة التالية:

- Ex.1. Wood, Jones and Benjamin (1986) reported that only 9 studies about the topic had been conducted in USA from 1952 to 1959.
- Ex.2. Societies around the globe are becoming increasingly connected and interdependent (Apple, Kenway, & Singh, 2005).

◄◄ مثال ٣: يذكر إبراهيم، الدخيل، وإبراهيم (١٩٩٣) ..... (ص)

مثال ٤: ..... (إبراهيم، الدخيل، وإبراهيم، ١٩٩٣، ص.).

عندما يرد ذكر المرجع بعد ذلك في المتن، يكتب المرجع كما في الأمثلة التالية:

- Ex.1. Wood et al. (1986) reported that only 9 studies about the topic had been conducted in USA from 1952 to 1959.
- Ex.2. Societies around the globe are becoming increasingly connected and interdependent (Apple, et al., 2005).

◄◄ مثال ٣: يذكر إبراهيم وآخرون (١٩٩٣) ..... (ص)
◄◄ مثال ٤: ..... (إبراهيم وآخرون، ١٩٩٣، ص.).

٤. عند الاقتباس (أو نقل فكرة) من مرجع واحد، لأكثر من خمسة باحثين

عندما يرد الاقتباس لأول مرة يكتب كما يلي:

- Ex. White et al. (2010) proposes ….

◄◄ مثال: يذكر عبد الخالق وآخرون (١٩٩٩) .....

٥. عندما يكون الاقتباس (أو نقل فكرة) من مرجع لا يوجد له مؤلف

يستخدم الكلمات الأولى من العنوان؛ ويوجد حالتان لهذا الأمر:-

عندما يكون الاقتباس من مقال بدورية يكتب كما في المثال التالي:

- Ex. …. ("Fun Learning APA," 2010)

◄◄ مثال: .... ("التصنيف الرابع"، ١٩٩٤).

حيث يكتب اختصار العنوان بين علامات تنصيص، وأيضا تكون الحروف الأولى من كل كلمة حروفا كبيرة.

عندما يكون الاقتباس من كتاب، أو موقع إلكتروني .... إلخ، حيث يكتب اختصار العنوان بحروف مائلة، كما في المثال التالي:

- Ex. …. (The Publication Manual, 2010)

◄◄ مثال: ... (معجم علم النفس، ١٩٩٤).

٦. عندما يكون الاقتباس من مرجع مؤلفه رابطة، جمعية، حكومة، مؤسسة ...

يعتبر اسم المؤلف هنا هو اسم المؤسسة أو الجمعية ....إلخ يتم كتابة المرجع داخل المتن كما هو موضح فيما يلي:

- Ex. …… (American Psychological Association [APA], 2010, p.50)

◄◄ مثال: ..... (المكتب الإقليمي لمنظمة الصحة العالمية بالشرق المتوسط ٢٠٠١، ص. ٥)

يكتب توثيق الاقتباس بالطريقة السابقة عند ورود المرجع لأول مرة داخل المتن، ويكتفى بعد ذلك بالحروف الأولى فقط من اسم المؤسسة بعد ذلك.

ملحوظة: عند عدم وجود تاريخ للنشر، يوضع n.d في موضع تاريخ النشر. مثالا لذلك:

- Ex. ……(Webber, n.d) or Webber (n.d.) reported that….

◄◄ مثال: ..... (راجح، د.ت.) أو ..... راجح (د. ت.).

٧. عندما يكون الاقتباس من أكثر من مرجع لنفس المؤلف / مؤلفين مختلفين

عند اقتباس أو إعادة صياغة لفكرة ما وردت في أكثر من مرجع، هنا يمكن توثيق تلك المراجع كما في الأمثلة التالية:

- Ex.1. Soueif (1958 a, 1958b) showed…..
- Ex.2. Past research (Gogel, 1990, 2006, in press) …
- Ex,3. Several studies (Miller, 1999; Shafranske & Mahoney, 1998) …..

◄◄ مثال ٤: يذكر سويف (١٩٥٨ أ، ١٩٥٨ ب)

◄◄ مثال ٥: إبراهيم (١٩٩١، ١٩٩٤، ١٩٩٨)

◄◄ مثال ٦: .... (إبراهيم، ١٩٩١أ، ١٩٩١ ب؛ سويف، ١٩٨٥؛ عبد الخالق، ٢٠٠١)

يلاحظ في المثالين الأول والرابع ورود اسم الباحث في المتن، لذا يوضع تاريخ النشر للمراجع الخاصة بالباحث والمقتبس منها بين قوسين، وهذا الأمر ينطبق أيضا على المثالين الثاني والخامس، إلا أنه يجب التأكيد على أن ترتيب تاريخ النشر يكون من الأقدم إلى الأحدث إذا كانت المراجع لنفس الباحث. بينما إذا كانت المراجع لباحثين مختلفين، يتم الترتيب داخل الأقواس تبعا للترتيب الأبجدي لأسماء (الاسم الأخير) الباحثون، كما في المثالين الثالث والسادس.

جدول (١) : ملخص لطرق توثيق الاقتباسات (نقل الأفكار) من المراجع الأجنبية في المتن، تبعا لأسلوب APA

نمط الاقتباس	وروده لأول مرة مع اسم المؤلف في المتن	وروده بعد المرة الأولى، مع اسم المؤلف في المتن	وروده لأول مرة بدون اسم المؤلف في المتن	وروده بعد المرة الأولى، بدون اسم المؤلف في المتن
مرجع واحد لمؤلف واحد	Walker (2007)	Walker (2007)	(Walker, 2007)	(Walker, 2007)
مرجع واحد لمؤلفين	Walker and Allen (2004)	Walker and Allen (2004)	(Walker & Allen, 2004)	(Walker & Allen, 2004)
مرجع واحد لثلاثة مؤلفين	Brayley, Ramirez, and Soo (1999)	Brayley et al. (1999)	(Brayley, Ramirez, & Soo, 1999)	(Brayley et al., 1999)
مرجع واحد لأربعة مؤلفين	Brayley, Ramirez, Soo, and Walsh (2006)	Brayley et al. (2006)	(Brayley, Ramirez, Soo, & Walsh, 2006)	(Brayley et al., 2006)
مرجع واحد لخمسة مؤلفين	Walker, Allen, Bradley, Ramirez, and Soo (2008)	Walker et al. (2008)	(Walker, Allen, Bradley, Ramirez, & Soo, 2008)	(Walker et al., 2008)
مرجع واحد لستة أو أكثر من المؤلفين	Walker et al. (2009)	Walker et al. (2009)	(Walker et al., 2009)	(Walker et al., 2009)
مرجع واحد لجمعية أو مؤسسة ...إلخ	American Psychological Association (APA, 2010)	APA (2010)	(American Psychological Association [APA], 2010)	(APA, 2010)
مرجع واحد لجمعية او مؤسسة ...إلخ ليس لها اختصارات	The Library of Durham College (2010)	The Library of Durham College (2010)	(The Library of Durham College, 2010)	(The Library of Durham College, 2010)
مرجع بدون مؤلف	_____	_____	("Fun Learning APA", 2010)	("Fun Learning APA", 2010)

٨. كيفية كتابة مرجع ثانوي

عندما يقتبس (أو ينقل) الباحث فكرة ما، ليست من مرجع خاص بصاحب الفكرة ولكن من مرجع آخر، هنا يمكن كتابة التوثيق داخل المتن كما في المثال التالي:

- Ex. According to Berg, 1953 and Rundquist, 1950 (as cited in Soueif, 1958, p. 5)

◄◄ مثال: أجريت إدارة الخدمة الاجتماعية بوزارة التربية بالكويت عام ١٩٩١ (في: المشعان، ١٩٩٨) دراسة عن الآثار الاجتماعية والنفسية للغزو العراقي للكويت.

ويوضح جدول رقم (١) طرق توثيق الاقتباسات من المراجع الأجنبية في المتن.

ما سبق هو كيفية توثيق الاقتباسات أو الأفكار المنقولة من مراجع أجنبية فكيف يكون الأمر بالنسبة للاقتباسات أو نقل الأفكار من مراجع عربية ؟. هي نفس الطريقة المستخدمة للمراجع الأجنبية، كما يُفضل استخدام الاسم الأخير (اللقب) للباحث. وهذا ما يتضح في الجدول رقم (٢).

جدول (٢) : ملخص لطرق توثيق الاقتباسات (نقل الأفكار) من المراجع العربية في المتن، تبعا لأسلوب APA

نمط الاقتباس	وروده لاول مرة مع اسم المؤلف في المتن	وروده بعد المرة الأولى، مع اسم المؤلف في المتن	وروده لاول مرة بدون اسم المؤلف في المتن	وروده بعد المرة الأولى، بدون اسم المؤلف في المتن
مرجع واحد لمؤلف واحد	حسين (٢٠٠٤)	حسين (٢٠٠٤)	(حسين، ٢٠٠٢)	(حسين، ٢٠٠٢)
مرجع واحد لمؤلفين	زيدان والإمام (٢٠٠٣)	زيدان والإمام (٢٠٠٣)	(زيدان والإمام، ٢٠٠٣)	(زيدان والإمام، ٢٠٠٣)
مرجع واحد لثلاثه مؤلفين	حسين، زيدان، والإمام (٢٠٠٥)	حسين وآخرون (٢٠٠٥)	(حسين، زيدان، والإمام، ٢٠٠٥)	(حسين وآخرون، ٢٠٠٥)
مرجع واحد لاربعه مؤلفين	حسين، زيدان، ابو ناشي، والإمام (٢٠٠٧)	حسين وآخرون (٢٠٠٧)	(حسين، زيدان، ابو ناشي، والإمام، ٢٠٠٧)	(حسين وآخرون، ٢٠٠٧)
مرجع واحد لخمسه مؤلفين	حسين، زيدان، ابو ناشي، محمد، والإمام (٢٠٠٨)	حسين وآخرون (٢٠٠٨)	(حسين، زيدان، ابو ناشي، محمد، والإمام، ٢٠٠٨)	(حسين وآخرون، ٢٠٠٨)
مرجع واحد لسته أو أكثر من المؤلفين	حسين وآخرون (٢٠٠٨)	حسين وآخرون (٢٠٠٨)	(حسين وآخرون، ٢٠٠٨)	(حسين وآخرون، ٢٠٠٨)
مرجع واحد لجمعيه أو مؤسسة ...إلخ	رابطه الاخصائيين النفسيين المصريين (رائم، ٢٠٠٥)	رائم (٢٠٠٥)	(رابطه الاخصائيين النفسيين المصريين [رائم]، ٢٠٠٥)	(رائم، ٢٠٠٥)
مرجع واحد لجمعيه أو مؤسسة ...إلخ ليس لها اختصارات	جامعه القاهرة (٢٠٠٦)	جامعه القاهرة (٢٠٠٦)	(جامعه القاهرة، ٢٠٠٦)	(جامعه القاهرة، ٢٠٠٦)
مرجع بدون مؤلف (كتابة الكلمات الأولى من العنوان)	ـــــ	ـــــ	("دليل التوثيق"، ٢٠٠٦)	("دليل التوثيق"، ٢٠٠٦)

يكتب الباحث د. ت. عندما لا يجد تاريخا لنشر المرجع، وذلك في الموضع المخصص للتاريخ.

- **ثانيا : كيفية كتابة المراجع بالقائمة**

تتضمن قائمة المراجع فقط المصادر التي تم استخدامها في البحث وإعداد المقال. وتشترط الدوريات التابعة لـ APA الأمريكية، والعديد من الدوريات الأخرى اتباع قواعد توثيق الـ APA في التوثيق داخل المتن وأيضا في كتابة قائمة المراجع، بحيث يستخدم مسافتين بين السطور وأيضا تكون السطور التالية للسطر الأول ٥- ٧ مسافات (١,٢٧ سم) للداخل (معلقة)، ويجب ألا تتضمن القائمة إي خطابات شخصية أو اتصالات إلكترونية غير رسمية.

أحد أهداف قائمة المراجع هو تمكين القراء من استعادة المصادر وبيانات المرجع لتصحيح المعلومات أو استكمالها. ويحتوي كل مرجع بالقائمة العناصر التالية: المؤلف، سنة النشر، العنوان، وكل بيانات النشر الضرورية لسهولة التعرف على المرجع في البحث بالمكتبة. وتعتبر أفضل طريقة للتأكد من دقة واكتمال المعلومات تكون بمراجعة كل مرجع بعناية مع الأصل المنشور. ويجب الاهتمام بالأسماء والكلمات في اللغات الأجنبية، بما يتضمنه من حركة أو أي علامات خاصة، وأيضا اكتمال اسم المجلة، والمجلد، ورقم العدد، وأرقام الصفحات، وتاريخ استعادة المعلومات الالكترونية. ويعني ذلك تضمن المرجع كل المعلومات الخاصة به.

قد تشتمل المراجع بعض الاختصارات التي يجب معرفتها لفهم المعلومات المتعلقة به جيدا. و يوضح الجدول رقم (٣) تلك الاختصارات.

جدول (٣) : الاختصارات الخاصة بكتابة المراجع بالقائمة

الاختصار	المقصود به باللغة الانجليزية	المقصود به باللغة العربية	الاختصار
Ed.	Edition	الطبعة	ط
Rev. ed.	Revised edition	طبعة منقحة	ط. م.
2nd ed.	Second edition	الطبعة الثانية	ط٢
Ed. (Eds.)	Editor (Editors)	محرر (محررون)	محرر (محررون)
Trans.	Translator(s)	مترجم	مترجم
n.d.	No date	بدون تاريخ	د. ت.
p. (pp.)	Page (pages)	الصفحة (الصفحات)	ص
Vol.	Volume	المجلد	م
No.	Number	العدد	ع
Pt.	Part	الجزء	ج
Suppl.	Supplement	ملحق	ملحق

بالرغم من أن الكثير من الدوريات والكتب تستخدم الترقيم اللاتيني للدلالة على رقم المجلد أو العدد (مثال: III للدلالة على رقم 3)، إلا أن الـ APA أقرت استخدام الأرقام العربية فقط لسهولة فهمها، ولكن إذا كانت الترقيم اللاتيني متضمنا في عنوان؛ (مثل عنوان الكونجرس الدولي لعلم النفس XXVII International Congress of Psychology) يظل كما هو.

- **تنظيم المراجع داخل القائمة :**

يوجد عدد من القواعد التي يجب اتباعها في تنظيم المراجع بالقائمة تبعا لقواعد الـ APA، وهي:

١. **ترتب تبعا للأبجدية:** حيث أن أسماء الباحثون تكتب بالاسم الأخير (اللقب)، لذا فإن ترتيب الأبجدية هذا يتم من خلال الاسم الأخير، وإذا تشابه الحرف الأول مع أكثر من اسم هنا يتم الترتيب تبعا للحرف الثاني ... وهكذا.

٢. **قد يوجد عدد من المراجع لنفس المؤلف الأول:** عندما يوجد عدد من المراجع، ذات مؤلف واحد، هنا يوجد عدد من الحالات لترتيبها كما يلي:

أ- **عندما يوجد عدد من المراجع بمؤلف واحد فقط.** ترتب المراجع الخاصة به تبعا لتاريخ النشر من الأقدم فالأحدث. كما في المثاليين التاليين:

- Upenieks, V. (2003).
- Upenieks, V. (2005).

◄◄ إبراهيم، عبد الستار (١٩٩١).
◄◄ إبراهيم، عبد الستار (١٩٩٤).

ب- **المؤلف الأول منفرد في مرجع معين، ويشترك معه آخرين في مرجع ثاني.** يكتب في هذه الحالة البحث المنفرد به أولا، ثم البحث المشترك، كما في المثالين التاليين:

- Allene, R. L. (2001).
- Alleyne, R. L. & Evans, A. J. (1999).

◄◄ المشعان، عويد (١٩٩٨).
◄◄ المشعان، عويد والعنزي، فريح (١٩٩٦).

ج- **ترتيب عدد من المراجع مؤلفها الأول نفس الباحث، ولكن يختلف المؤلف الثاني أو الثالث.** ترتب في هذه الحالة المراجع أبجديا من خلال اللقب للمؤلف الثاني أو الثالث إذا كان الحرف الأبجدي للمؤلف الثاني يتماثل مع الحرف الأول لاسم المؤلف الأول؛ كما في الأمثلة التالية:

- Ex. 1. Boockvar, K. S. & Burack, O. R. (2007).
- Boockvar, K. S., Carison LaCorte, H., Giambanco, V., Friedman, B., & Siu, A. (2006).
- Ex. 2. Hayward, D., Firsching, A., & Brown, J. (1999).
- Hayward, D., Firsching, A., & Smigel, J. (1999).

◄◄ مثال ٣: عبد الخالق، أحمد وحافظ، أحمد خيري (١٩٨٨).
◄◄ عبد الخالق، أحمد؛ دويدار، عبد الفتاح؛ شكري، عادل؛ النيال، مايسة؛ وعبد الغني، السيد (١٩٨٩).

د. **ترتيب عدد من المراجع بنفس المؤلفين.** ترتب المراجع الخاصة تبعا لتاريخ النشر من الأقدم فالأحدث. مثال:

- Cabading, J. R. & Wright, K. (2000).
- Cabading, J. R. & Wright, K. (2001).

◄◄ المشعان، عويد والعنزي، فريح (١٩٩٦).
◄◄ المشعان، عويد والعنزي، فريح (١٩٩٩).

هـ. ترتيب عدد من المراجع بنفس المؤلف / المؤلفين، وفي نفس تاريخ النشر. يتم التمييز بين المراجع داخل المتن وفي القائمة بوضع ترقيم حرفي (a, b, ..) (أ، ب، ..) مع تاريخ النشر كما في المثال التالي:

- Baheti, J. R. (2001a).
- Baheti, J. R. (2001b).

- سويف، مصطفي (١٩٥٨أ).
- سويف، مصطفي (١٩٥٨ب).

و. ترتيب عدد من المراجع يتشابه الاسم الأخير(اللقب) للمؤلف الأول ويختلف في الاسم الأول. نظرا لأن المراجع تكتب عادة بالاسم الأخير في كل من المراجع العربية والأجنبية، فقد يوجد مؤلفان لهما نفس الاسم الأخير، هنا يتم الترتيب بناءا على الاسم الأول (الاختصارات) كما يلي:

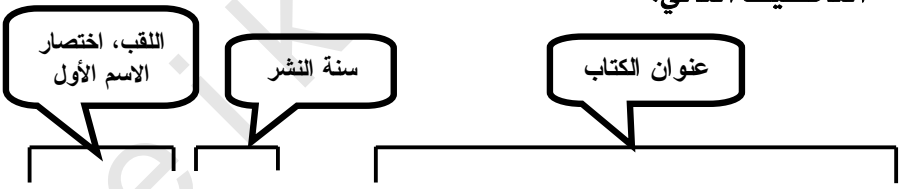
- Mathur, A. L., & Wallston, J. (1999).
- Mathur, S. E., & Ahlers, R. J. (1998).

- العيسوي، طارق (٢٠٠١).
- العيسوي، عبد الرحمن (١٩٩٩).

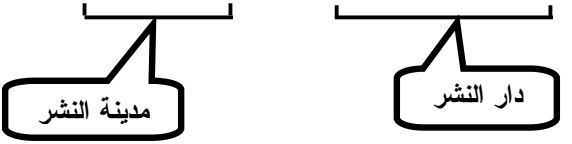
أولا : طريقة كتابة كتاب مطبوع بقائمه المراجع.

تقدم الـ APA إرشادات عامة لكيفية كتابة المراجع بالقائمة، حيث يتم كتابة كل المؤلفين بصورة عكسية؛ أي الاسم الأخير (اللقب) أولا، ثم اختصارات للاسم الأول واسم الأب، (بينما في المراجع العربية يمكن كتابة الاسم الأول واسم الأب كاملا) وبينهما "فاصلة" (،). كما تكون السطور التالية للسطر الأول بالداخل كما ذكر سابقا. وتختلف كتابة المراجع بالقائمة تبعا لاختلاف عدد المؤلفين، وطريقة نشر المرجع (مطبوع، الانترنت ... إلخ).

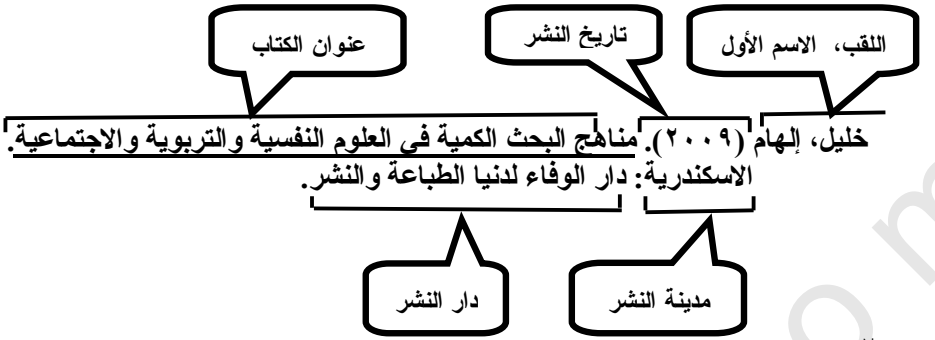
١. طريقة كتابة كتاب مطبوع له مؤلف واحد فقط. تتضح من خلال التخطيط التالي:



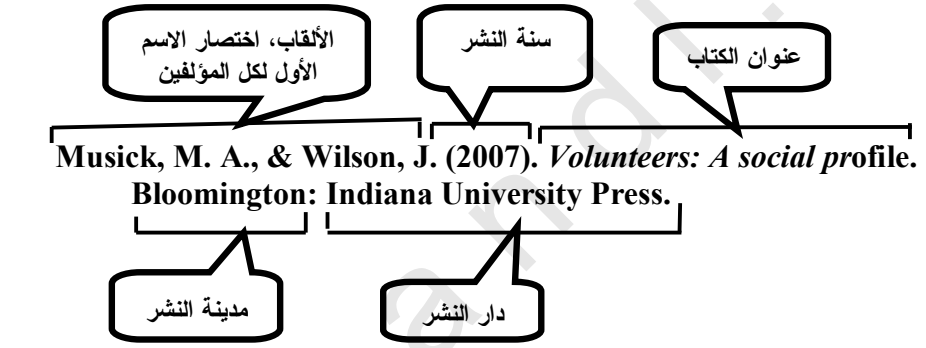
Egeland, J. (2008). ***A billion lives: An eyewitness report from the frontlines of humanity.*** **New York, ny: Simon & Schuster.**

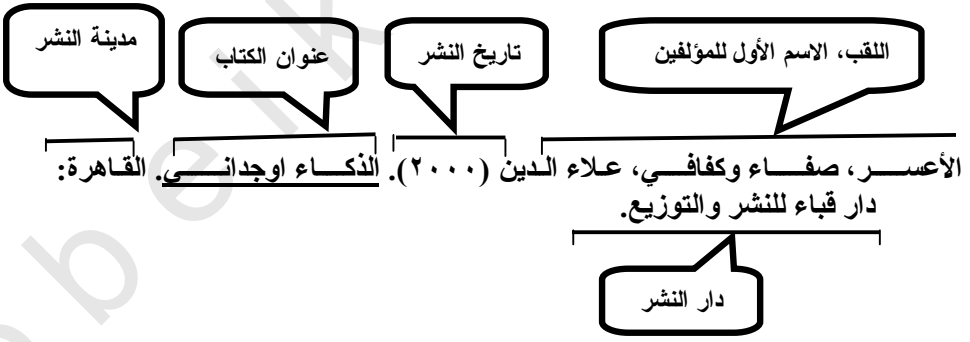


الطريقة العامة لكتابة الكتاب في القائمة هي: الاسم الأخير للمؤلف/ اللقب، اختصارات الاسم الأول واسم الأب. (سنة النشر). عنوان الكتاب. مدينة النشر، الولاية: دار النشر.



٢. طريقة كتابة كتاب مطبوع له أكثر من مؤلف. عندما يكون عدد المؤلفين من اثنين إلى سبعة، يكون تخطيط كتابة المرجع كما يلي:





يمكن تلخيص الطريقة العامة لكتابة كتاب مطبوع له أكثر من مؤلف كما يلي: لقب المؤلف الأول، اختصارات الاسم الأول واسم الأب ولقب المؤلف الثاني، اختصارات الاسم الأول واسم الأب. وهكذا حتى ينتهي كل المؤلفين(سنة النشر). عنوان الكتاب. مدينة النشر: دار النشر.

يلاحظ أن الاختصارات في الاسم الأول واسم الأب لا تستخدم في المراجع العربية.

٣. طريقة كتابة كتاب مطبوع له أكثر من سبعة مؤلفين.

عندما يكون سبعة مؤلفين يتم كتابتهم جميعا بالطريقة التي تم توضيحها سابقا، بينما إذا كان أكثر من سبعة، هنا يكتب ستة مؤلفين بالطريقة السابقة، يليهم العناصر التالية: فاصلة ..... فاصلة ثم اسم المؤلف الأخير، وذلك كما في المثال التالي:

Mulvaney, S. A., Mudasiru, E., Schlundt, D. G., Baughman, C. L., Fleming, M.,
VanderWoude, A., . . . Rothman, R. (2008). Self-management in Type 2
diabetes: The adolescent perspective. *The Diabetes Educator*, 34, 118–127.

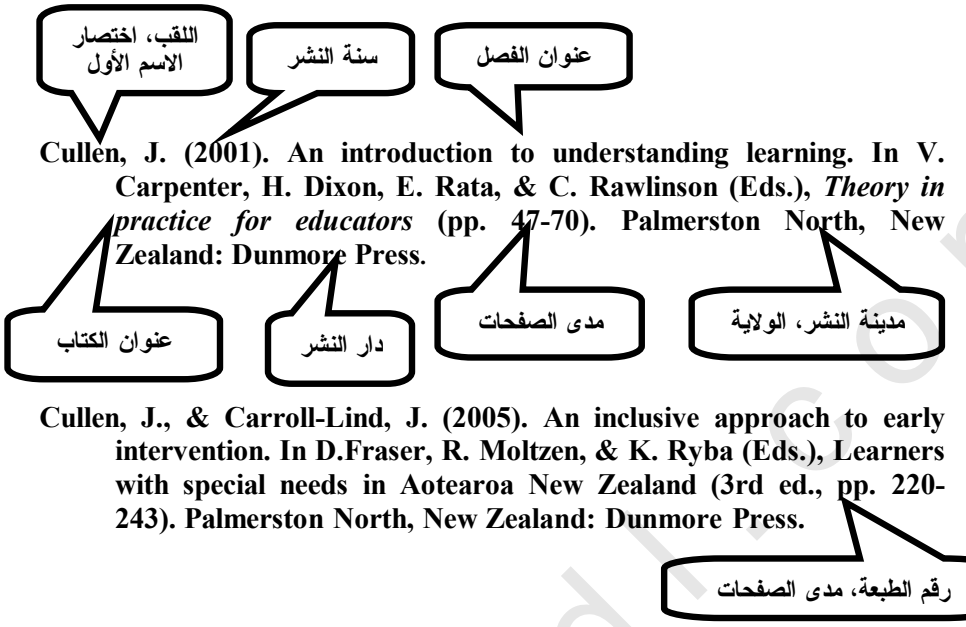
٤. طريقة كتابة كتاب مطبوع مؤلفه أحد المؤسسات. عندما يكون المؤلف أحد المؤسسات يكتب المرجع كما يلي:

American Psychological Association. (2010). *Publication manual of the American Psychological Association* (6th ed.). Washington, DC: Author

٥. طريقة كتابة كتاب مطبوع بلا مؤلف. هنا يحدث إزاحة حيث يكتب عنوان الكتاب (سنة النشر). مدينة النشر: دار النشر. مثالا لذلك

***Merriam-Webster's collegiate dictionary* (10th ed.). (1993). Springfield, MA: Merriam-Webster.**

٦. طريقة كتابة فصل من كتاب مطبوع. كما في المثالين التاليين:



يتضح من المثالين السابقين أن الطريقة العامة لكتابة فصل في كتاب محرر يكون كما يلي: الاسم الأخير، اختصارات الاسم الأول واسم الأب لكاتب أو كل مّن كتب الفصل (سنة النشر). عنوان الفصل. في اختصار الاسم الأول لمحرر الكتاب. اللقب (Ed./Eds.)(محرر)، عنوان الكتاب بحروف مائلة (رقم طبعة الكتاب إن وجد، مدى صفحات الفصل). مدينة النشر، الولاية: دار النشر.

- مثال لذلك فصل من كتاب محرر مكتوب باللغة العربية:

المشعان، عويد (١٩٩٨). معدّلات العدوانية لدى المراهقين والشباب الكويتيين. في: عبد اللطيف خليفة؛ *دراسات في علم النفس الاجتماعي* (ص. ص. ٣٠١-٣٣٠). القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

٧. طريقة كتابة كتاب مطبوع مترجم.

عندما يترجم كتاب من لغة إلى أخرى، يكتب في الجزء الخاص بالمؤلف اسم المؤلف الأصلي (اللقب، اختصار الاسم الأول)، وذلك كما في المثالين التاليين:

Ex. Castro, F. (2008*). My life* (A. Hurley, Trans.). London: Penguin. (Original work published 2006).

- مثال لكتاب مترجم إلى اللغة العربية:

بتروفسكي، أ. ف. و ياروشفسكي، ج. (١٩٩٦). *معجم علم النفس المعاصر* (ترجمة، حمدي عبد الجواد وعبد السلام رضوان). القاهرة: دار العالم الجديد.(نشرت النسخة الأصلية عام ١٩٩٠)

٨. طريقة كتابة نسخة إلكترونية لكتاب مطبوع.

يوجد بعض الكتب المطبوعة والمقالات المنشورة في مجلة علمية مطبوعة، ولكن مع وجود نسخة إلكترونية منها، وأيضا يوجد بعض الكتب والدوريات إلكترونية فقط. تهتم الـ APA في مراجعتها الأخيرة لقواعد النشر بما يسمى "محدد الكيان الرقمي"[١] Digital Object identifier (DOI) في المواد الالكترونية، وإذا كان هذا الرقم غير موجود يُنصح باستخدام ما يسمى المحدد الموحد للمصدر[٢] Uniform Resource Locator (URL)؛ وهو يستخدم كخريطة للمعلومات الرقمية على الانترنت، وتتكون عناصره مما يلي:

بروتوكول//	المضيف	المسار نحو المقال /	اسم الملف الخاص بالمقال/
http://	www.apa.org	monitor/2010/11/	random.aspx

Protocol://Host name /Path to document / file name of specific document

وتكتب النسخة الإلكترونية من الكتاب المطبوع في حالتي وجود / عدم وجود DOI كما في المثالين التاليين:

Schiraldi, G. R. (2001*). The post-traumatic stress disorder sourcebook: A guide to healing, recovery, and growth* [Adobe Digital Editions version]. Doi: 10.1036/0071393722

Barell, J. (2003). *Developing more curious minds.* Retrieve from http://0-www.netlibrary.com.Topek alibraries.info/

تم كتابة الـ doi في المثال الأول، وفي حالة عدم وجوده كُتب URL كما في المثال الثاني. يلاحظ أنه نفس طريقة كتابة الكتاب المطبوع مع عدم كتابة مدينة ودار النشر.

٩. طريقة كتابة كتاب إلكتروني . . يكتب كما يلي:

Moses, R. P., & Cobb, C. E. (2001). *Radical equations: Math literacy and civil rights.* Retrieved from http://ebookw.net /2009/04/06/radical-equations-math-literacy-and-civil-rights.html

هنا تم الاكتفاء بعنوان صفحة الانترنت URL التي تمكّن القارئ من الحصول على الكتاب.

---

[١] محدد الكيان الرقميDOI نظام يقدم آلية لتحديد وتبادل حقو ق الملكية الفكرية في البيئة الرقمية ويتكون من مجموعة من الحروف والأرقام غير المحددة بطول معين، وينقسم إلى جزأين يفصل بينهما (/) ، ويحصل الناشر على هذا المحدد من المؤسسة الدولية لمحدد الكيان الرقمي International DOI Foundation. (السيد، د.ت.)

[٢] مؤشر يدل على مكان وجود صفحة، أو أي نوع آخر من الموارد، ضمن مجال شبكة ويب (العنوان الخاص بالوصول إلى الصفحة على الانترنت). (السيد، د.ت.)

- **ثانيا : طريقة كتابة مقال بدورية (مجلة علمية) بقائمة المراجع :**

١. **كتابة مقال في دورية (مجلة علمية) مطبوعة. يكتب عامة بالعناصر التالية: الاسم الأخير للمؤلف، اختصارات اسمه الأول واسم الأب (سنة النشر). عنوان البحث. *اسم الدورية بحروف مائلة على أن يكون أول حرف من كل كلمة حرفا كبيرا*، رقم المجلد مائل(العدد)، مدى الصفحات. كما في الأمثلة التالية:**

Ex.1. Kavussanu, M., & Boardley, I. D. (2009). The prosocial and antisocial behavior in sport scale. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 31*, 97-117.

Ex. 2. Brown, M., Richard, G., & Wagstaff, P. (2003). Using a home care model to monitor bilirubin levels in early discharged infants. *Topics in Health Information Management, 24*(4), 39-41.

◄◄ **مثال ٣: لمقال في دورية (مجلة علمية) عربية مطبوعة:**

حسين، محمد (٢٠٠٤). نموذج مقترح لتفسير الإسهام النسبي لمكونات الذكاء الانفعالي والذكاء المعرفي في التنبؤ بأداء معلمي المرحلة الابتدائية. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ١٤ (٤٣)، ٩٩-١٧٠.

٢. **كتابة مقال في دورية (مجلة علمية) إلكترونية. سبق الاشارة إلى اهتمام المراجعة السادسة لقواعد النشر لجمعية علم النفس الأمريكية بما DOI و URL، وبالتالي الطريقة العامة لكتابة مقال منشور بدورية إلكترونية يكون كما يلي: الاسم الأخير للمؤلف، اختصارات اسمه الأول واسم الأب (سنة النشر). عنوان البحث. اسم الدورية بحروف مائلة على أن يكون أول حرف من كل كلمة حرفا كبيرا، رقم المجلد مائل(العدد)، مدى الصفحات. doi: xxxxxx/xxxxxx.**

أ- عند وجود محدد الكيان الرقمي DOI: يكتب المرجع كما في المثال التالي:

Wolff, H. G., & Moser, K. (2009). Effects of networking on career success: A longitudinal study. *Journal of Applied Psychology, 94* (1), 196-206. doi: 10.1037/a0013350

ب- عند عدم وجود محدد الكيان الرقمي DOI: يكتب في هذه الحالة URL الذي يمكن القارئ من الحصول على المقال، كما في المثال التالي:

Le Barbenchon, E., Milhabet, I., Steiner, D. D., & Priolo, D. (2008). Social acceptance of exhibiting optimism. *Current Research in Social Psychology, 14*(4), 52-63. Retrieved

from http://www. uiowa. edu/~grpproc/crisp /crisp14_ 4.pdf

ج. كتابة مقال في قائمة المراجع من قاعدة بيانات مع عدم وجود محدد الكيان الرقمي DOI: وذلك كما في المثال التالي:

Howard, K. R. (2007). Childhood overweight: Parental perceptions and readiness for change. *The Journal of School Nursing, 23*(2), 73-79. Retrieved from PsychINFO database.

د. كتابة مقال في قائمة المراجع من دائرة معارف إلكترونية. كما في المثال التالي:

Graham, G. (2007). Behaviorism. In E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford encyclopedia of philosophy*. Retrieved from http://plato.stanford.edu/entries/behaviorism

يلاحظ أن التوثيق يتماثل مع توثيق فصل من كتاب إلكتروني محرر.

هـ. كتابة ملخص مقال في قائمة المراجع من قاعدة بيانات. كما في المثال التالي:

Fournier, M., de Ridder, D. & Bensing, J. (1999). Optimism and adaptation to multiple sclerosis: What does optimism mean?. *Journal of Behavioral Medicine, 22*, 303-326. Abstract retrieved from PsycINFO database.

و. كتابة مقال في قائمة المراجع من قاعدة بيانات إريك Eric: كما في المثال التالي:

Khalil, E. (2001). Extremeness, flexibility, and indifference response sets: A cross-cultural study. Retrieved from ERIC Database: Ed 459389.

Peterson, L. (1999). *Transforming the daily life of the classroom: The District Six laptop project*. Retrieved from ERIC database. (ED437028)

يلاحظ كتابة رقم البحث في قاعدة البيانات الـ Ed

- **ثالثا : طريقة كتابة أعمال المؤتمرات والندوات و الاجتماعات العلمية بقائمة المراجع.**

يمكن أن تنشر أعمال الاجتماعات والندوات في كتاب؛ وبالتالي تكتب في قائمة المراجع كما يُكتب الكتاب أو الفصل من كتاب. كما يمكن أن تنشر في صورة دورية؛ وهنا تكتب كما تكتب المقال في الدورية. ولكن الأعمال العلمية التي تم عرضها بالمؤتمرات في ندوات أو كأوراق بحثية أو كملصقات عرض ولم تنشر

بصورة مطبوعة أو إلكترونيا، يستخدم القوالب التالية عند توثيقها في قائمة المراجع:

١. الندوة Symposium.

Gierl, M. J.., Roberts, M., Alves, C. & Gotzmann, A. (2009, April). Using judgments from content specialists to develop cognitive models for diagnostic assessments. In E. E. Chairperson(Chair). *How to Build a Cognitive Model for Educational Assessments*. Symposium conducted at the Annual Meeting of the National Council on Measurement in Education (NCME), San Diego, CA.

يتم كتابة الباحثون كما هو معتاد (السنة، الشهر). عنوان العمل العلمي المقدم في الندوة. في اسم رئيس جلسة بالندوة بنفس الطريقة التي يُكتب بها محرر الكتاب (رئيس الجلسة). عنوان الندوة بخط مائل. اسم المؤتمر أو الاجتماع الذي تضمن الندوة والمؤسسة التي انعقد بها، المكان الذي انعقد به.

٢. عرض التقرير العلمي كورقة بحثية أو كملصق عرض. كما في المثال التالي:

O'Callaghan, R.K., Morley, M.E., & Schwartz, A. (2004, April). *Developing skill categories for the SAT Math section*. Paper/ poster presented at the meeting of the National Council on Measurement in Education, San Diego, CA.

يكتب عنوان البحث في هذا الموضع بخط مائل.

٣. كتابة ملخص بحث تم عرضه في مؤتمر واستعيد من الانترنت. كما في المثال التالي:

Liu, S. (2005, May*). Defending against business crises with the help of intelligent agent based early warning solutions*. Paper presented at the Seventh International Conference on Enterprise Information System, Miami, FL.Abstract retrieved from http://www. iceis. org/ iceis2005/ abstracts_2005.htm

٤. أعمال مؤتمر يتم نشرها دوريا على الانترنت. مثالا لذلك:

Herculano-Houzel, S., Collins, C. E., Wong, P., Kaas, J. H., & Lent, R. (2008). *The basic nonuniformity of the cerebral cortex*. Proceedings of the National Academy of Sciences 105, 12593-12598. Doi:10.1073/pnas. 0805417105

٥. كتابة أعمال المؤتمر المنشورة في كتاب خاص بذلك المؤتمر. مثالا لذلك:

Katz, I., Gabayan, K., & Aghajan, H. (2007). A multi-touch surface using multiple cameras. In J. Blance-Talon, W. Philips, D. Popescu, & P. Scheunders (Eds.), *Lecture Notes in Computer Science: Vol. 4678. Advanced Concepts for Intelligent Vision Systems* (pp. 97-108). Berlin, Germany: Springer –Verlag. Dio:10.1007/978-3-540-74607-2_9

مثال آخر لأعمال مؤتمر تم نشرها في كتاب مطبوع خاص بالمؤتمر

Khalil, E. (2002). An Aesthetic research studies in Arab countries". In A. L. Comunian & U. P. Gielen (Eds.*), It's all about relationships*. Langerich (Germany): Pabst Science Publishers.

يلاحظ أن طريقة كتابة أعمال مؤتمر منشور في كتاب يتماثل مع كيفية كتابة فصل في كتاب محرر.

- **رابعا: كتابة رسائل الماجستير والدكتوراه بقائمة المراجع**

١. يمكن استعادة رسائل الماجستير والدكتوراه من قواعد البيانات، أرشيف المؤسسات العلمية، أو مواقع شخصية. فإذا كانت الرسالة مستعادة من قاعدة البيانات مثل ProQuest وقاعدة البيانات Dissertation Abstract International (DAI) ... تكتب كما يلي:

Hymel, K. M. (2009). *Essays in urban economics* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (AAT 3355930)

لقب المؤلف، اختصارات الاسم الأول (سنة النشر). عنوان الرسالة بخط مائل (نوعها ماجستير/ دكتوراه). متاحة في ثم يكتب اسم قاعدة البيانات. (رقمها)

٢. كما يمكن استعادة الرسالة من شبكة الانترنت كالمثال التالي:

Buruckman, A. (1997). *MOOSE Crossing: Construction, community, and learning in a networked virtual world for kids* (Doctoral dissertation, Massachusetts Institute of Technology). Retrieved from http://www-static.cc.gatech.edu/~asb/thesis

٣. كتابة رسالة ماجستير أو دكتوراه غير منشورة

Dixon, H. (1999). *The effect of policy on practice: An analysis of teachers' perceptions of school based assessment practice* (Unpublished master's thesis). Massey University, Palmerston North, New Zealand .

فراج، محمد فرغلي (١٩٦٥). *الاستجابات المتطرفة عند فئات من المرضى النفسيين: دراسة بواسطة التحليل العاملي* (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية الآداب، جامعة القاهرة: الجيزة، مصر.

- **خامسا : وسائل الاعلام السمعية والبصرية** Audiovisual Media

تعتبر وسائل الاعلام المختلفة في الفترة الأخيرة من المصادر المهمة للحصول على المعلومات، ومن ثم يجب أن يكون هناك طريقة نظامية يمكن من خلالها توثيق المعلومة، وقد اهتمت الـ APA بهذا الأمر كما سيتضح في الجدول رقم (٤).

جدول (٤) : كيفية كتابة وسائل الاعلام في كل من المتن وقائمة المراجع

وسيلة الاعلام	كيفية كتابته في المتن	كيفية كتابته في قائمة المراجع
فيلم أو فيديو او دي في دي DVD يكتب اللقب، اختصار للاسم الأول ثم صفة الشخص بين قوسين (المخرج، الكاتب، المنتج) (سنة الانتاج). عنوان الفيديو [نوعه دي في دي/ فيديو/ فيلم]. مدينة المنتج بها الفيديو: اسم شركة الانتاج. ويلاحظ كتابة عنوان المنتج بخط مائل.	(Cowan, Flahive, & Saadoun, 2008)	Cowan, P. (Director, Writer), Flahive, G., & Saadoun, P. (Producers). (2008). *Paris 1919* [DVD]. Canada: National Film Board.
	(Howe & Newman, 1988)	Howe, D. (Producer), & Newman, G. (Director). (1988). *Sensitive communication* [Video]. Auckland, New Zealand: Society for the Intellectually Handicapped.
	(Scorsese & Lonergan, 2000)	Scorsese, M. (Producer) & Lonergan, K. (Writer/Director)) .2000). *You can count on me* [Motion picture]. Hollywood, Co : Paramount Pictures.
كيفية كتابة فيديو تم استعادته من You Tube	(Krempl, 2008)	Krempl, S. (2008, April 7). *The beauty of story* [Video file]. Retrieved from http://www.youtube.com/watch?v=2zSbm25SJ4
كيفية كتابة حلقة من سلسلة حلقات ببرنامج تليفزيوني أو إذاعي	(Thomason, Rudd, & Fineri, 2007)	Thomason, M., Rudd, P., & Fineri, W. (Writers/Direct)(2007). North West Passage [Television series episode] .In T. Wright (Supervising Producer). *Captain Cook: Obsession and discovery*. Melbourne, Vic: Film Australia.
كيفية كتابة برنامج تليفزيوني أو إذاعي	Leonard and de Pieri (2009)	Leonard, D. (Producer), & de Pieri, S. (Presenter). (2009). *A gondola on the Murray* [Television series]. Melbourne,Vic: ABC Television.
كيفية كتابة برنامج كمبيوتر Computer Software تم استخدامه		Miller, M. E. (1993). The interactive tester (Version 4.0) [Computer software]. Westminster, CA: Psytek Services
طريقة كتابة شرائح Power Point		Indiana Wesleyan University, Off Campus Library Services. (2009). Basic library instruction: Associates [PowerPoint slides]. Retrieved from http://www.indwes.edu/ocls/Database/General/Intro_to_Research.pdf
يجب ملاحظة موضع الخط المائل في الامثلة السابقة.		

- **التحديثات التي تمت في المراجعة السادسة لقواعد التوثيق لـ** APA

نظرا للتطورات التي حدثت في مصادر الحصول على المعلومات، وخاصة تلك المنشورة من خلال شبكة الانترنت، كان لزاما عمل التغييرات في قواعد التوثيق والتي تتواكب مع تلك التطورات، وتيسر للقارئ إمكانية الوصول إلى مصدر المعلومات. ويمكن توضيح تلك التغيّرات في النقاط التالية:

- استخدام "para" لتحديد رقم الفقرة بدلا من استخدام الرمز ¶ عند الاقتباس من مقال منشور على الانترنت وليس به ترقيم للصفحات.
- استخدام وسائل تعريف الكائن الرقمي Digital Object Identifiers: من أهم التغييرات التي أحدثتها الـ APA كانت في كيفية كتابة الدوريات العلمية المنشورة على الانترنت بقائمة المراجع، حيث اقرّت استخدام محدد الكيان الرقمي (DOI) – سبق توضيحه – وهو يعطى إمكانية تحديد محتوى الدورية وأيضا كيفية الوصول إليها على الانترنت[٣]. وذلك بدلا من المحدد الموحد للمصدر URL الذي يتسم بالطول، كما يمكن استخدامه عند عدم وجود DOI .
- عدم استخدام تاريخ استعادة المقال من على الانترنت، خاصة إذا كان هناك ثقة بعدم تغيير URL، مما يسهّل على باحث ويجعل التوثيق أقصر. (Augusta State University, 2010).
- استخدام الأرقام العربية (... 1,2,3) في الترقيم بدلا من الأرقام اللاتينية (مثال III التي تعني "٣") وذلك بهدف السهولة في الفهم، ويستثنى من هذا الأمر عندما تكون الأرقام اللاتينية مستخدمة في العناوين، كما في عناوين بعض المؤتمرات.
- أصبح المرجع الذي له ستة أو أكثر من المؤلفين يتم كتابته بعد الاقتباس داخل المتن من أول مرة بكتابة الاسم الأول ثم .et al (آخرون)، وذلك بعدما كان سبعة مؤلفين فيما سبق.
- يكتب المرجع الذي له أكثر من سبع مؤلفين في قائمة المراجع، بكتابة الست المؤلفين الأول، ثم ..... ثم الاسم الأخير، وبالتالي يكتب سبع أسماء بعدما كان ستة أسماء في السابق.
- كان يستخدم فقط المدينة – خاصة تلك المدن المشهورة – في توثيق الكتاب بقائمة المراجع، إلا أن الـ APA اهتمت أيضا بإضافة كتابة الولاية. (Augusta State University, 2010; DUGAN, 2010; Major Differences Between 5TH and 6TH, 2010)

- **المراجع** :

السيد، أماني محمد (د.ت.). *تطبيقات الميتاداتا في الربط البيني للإستشهادات المرجعية بالدوريات الإلكترونية*. استعيدت بتاريخ ٢٠/١١/٢٠١٠ من شبكة الانترنت http://dr-amany.50webs.com/files/Cross%20Reference_DrAmany_04.pdf

---

[٣] مثال لمحدد مقال في دورية Journal of Molecular Biology هو doi:10.1006/jmbi.1995.2434 ويتضح اختصار اسم الدورية في الجزء الثاني من المحدد ويليه سنة النشر، ثم رقم المسلسل للمقال. وعندما يستخدم هذا الرقم للربط المرجعي، أي للحصول على المقال، يظهر بالشكل التالي http://dx.doi.org/10.1006/jmbi.1995.2434 (السيد، د.ت.، ص.٣)

خليل، إلهام (٢٠٠٩). *مناهج البحث الكمية في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية*. الاسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

American Psychological Association. (2010). *Publication Manual of the American Psychological Association* (6th ed.). Washington, DC: Author.

Augusta State University (2010). *Changes in 2010 Sixth edition of APA guidelines*. Retrieved 11, 15, 2010 from http://www.aug.edu/elcse/2010APAGuidelineChanges.pdf

College of Central Florida Library (2010). *Guide the new APA citation style (6th ed.)*. Retrieved from http://library.cf.edu/PDF/guideapa6ed.pdf

Curtin University Library (2010*). APA Referencing*. Retrieved Nov. 25,2010from http://www.library.curtin.edu.au/.../376385.0.APA%206th%20referencing%20guide,%20Sem%201% 202010.pdf

Dugan, J. P. (2010). *APA 6th edition: Notable changes and additions*. Retrieved Dec, 9, 2010 from http://www. ocls. cmich.edu/APA% 206th%20Edition%20CHANGES.pdf

Electronic Library Services, Community College (2010). *Citing Sources:APA Style (Social Sciences)*.Retrieved from http://www. worwic.edu/ .../LibraryResources/APA%20Style.pdf

Hacker, D., & Sommers, N. (2010). *Documenting Sources in APA Style: 2010 Update*. Boston: Bedford. Retrieved from http://lrcsubjects.pbworks.com/f/Documenting+Sources+in+APA+Style.pdf

Honolulu Community College Library (2010). *Documenting Sources in APA Style*. Retrieved from http://honolulu. hawaii.edu/library/APAStyle_LibGuide4.pdf

Indiana Wesleyan University (2010). *APA 6e guide: Based on publication Manual of the American Psychological Association, 6th ed*. Marion, Indiana: Author. Retrieved from http://www2.indwes.edu/ocls/apa/APA6eGuide.pdf

Johnson & Wales University (2010*). JWU APA Basics Handbook 2010-2011: A Style Manual for Students of the Alan Shawn Feinstein Graduate School*. Retrieved from http://scholarsarchive.jwu.edu/grad_adm/3

Library of The University of British Columbia (2010). *Getting started with APA citation style*. Retrieved from http://www. library. ubc.ca/pubs/apastyle.pdf

Lone Star College System (2010*). Library Guide to APA style: Paper and electronic*. Retrieved from http://www.lonestar. edu/citation-help.htm

Major Differences Between 5TH and 6TH Editions of APA Manual (2010). Retrieved Dec. 5, 2010 from http://www.nursing.ufl.edu/.../SynopsisofChangesin6thEditionAPAManual_005.doc

Psychology Department (2010). *Psychology: APA Format Summary*. Canada: Mount Allison University. Retrieved from http://www.mta.ca/faculty/science/psych/ studentinfo /apaguide.pdf

Reinert-Alumni Library, Creighton University (2010). *APA Style is commonly used for the social sciences and business*. Retrieved from http://docs.google.com/viewer? a=v&q= cache:jQM5fXHw9EJ:reinert.creighton.edu/aboutlib/help/APA.pdf

Scribe, Abel (2010). *APA Style lite for college papers: American Psychological Association style for final manuscripts*. Retrieved from www.docstyles.com

Selkirk College Library (2010). *APA Style Guide:6th Edition 2010* (2010). Retrieved from http://wmich.edu/library/guides /find/ styleguides

Southern Cross University Library (2010). *APA (American Psychological Association) Style*. Retrieved from www.scu.edu.au/library/download.php?doc_id=1390&site_id...

The Learning Commons, University of Guelph (2010). *Acknowledging print and electronic: APA style*. Retrieved from www.learningcommons.uoguelph.ca

The Library of Durham College & University of Ontario Institute of Technology UOIT (2010). *APA citation style: Guide to bibliographic citation*. Canada: The authors. Retrieved fromhttp://www.uoit.ca/assets/Section~specific/Current~students/Academic~resources/Library/PDF/APA.pdf

The Student Learning Centre (2010). *APA referencing: Sixth edition*. Auckland (New Zealand): The University of Auckland. Retrieved from http://www.library. auckland. ac.nz/subjects/edu/docs/APAbooklet2010.pdf

Washburn University Mabee Library (2010). *APA style guide*. Retrieved from http://www.washburn.edu/mabee/find_it/researchGuideFiles/Fall2006/APA_Style_Guide.pdf

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الثاني :

رصد التصورات البديلة في مقرر الرياضيات لدي طلاب البرامج التحضيرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وعلاقتها باتجاهاتهم نحو الرياضيات (دراسة تشخيصية)

إعداد :

د/أحمد محمد رجائي الرفاعي

أستاذ مساعد تعليم الرياضيات كلية العلوم جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

أستاذ مساعد مناهج وطرق تدريس الرياضيات كلية التربية جامعة طنطا

obeikandl.com

obeikandl.com

" رصد التصورات البديلة في مقرر الرياضيات لدى طلاب البرامج التحضيرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وعلاقتها باتجاهاتهم نحو الرياضيات (دراسة تشخيصية) (١) "

د / أحمد محمد رجائي الرفاعي

• **مستخلص**:

هدفت الدراسة إلي رصد التصورات البديلة في مبادئ الرياضيات لدي طلاب البرامج التحضيرية مساري العلوم الإنسانية والعلوم التطبيقية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، كذلك تم حساب دلالة العلاقة بين التصورات البديلة واتجاه الطلاب نحو الرياضيات.

تضمنت عينة الدراسة مجوعتين من الطلاب: المجموعة الأولي من طلاب مسار العلوم الإنسانية (الدراسين لمقرر مبادئ الرياضيات Math015) بلغ عددهم ١٠٠ طالب ، المجموعة الثانية من طلاب مسار العلوم الطبيقيةت (الدراسين لمقرر مبادئ الرياضيات Math050) بلغ عددهم ١٠٠ طالب.

أعدت الدراسة اختباريين تشخيصيين بالمفاهيم البديلة في مقرر مبادئ الرياضيات بمعدل اختبار لكل مسار ، كذلك قننت الدراسة مقياس اتجاه نحو الرياضيات.

أشارت النتائج إلي وجود أخطاء شائعة بنسب متفاوتة في كافة مفاهيم/موضوعات الرياضيات لدي عينة الدراسة ، اختيرت منها المفاهيم/الموضوعات الممثلة لأخطاء شائعة تكررت لدي أكثر من ٤٠٪ من حجم العينة ، ثم اشتقت منها التصورات البديلة حول كل خطأ شائع ، كما لم تستطع النتائج الكشف عن وجود ارتباط دال بين التصورات البديلة والاتجاه نحو الرياضيات.

قدمت الدراسة عددا من التوصيات والمقترحات التربوية متعلقة بمتغيرات ونتائج الدراسة.

الكلمات المفتاحية: التصورات الرياضية البديلة . الاتجاه نحو الرياضيات . اختبار تشخيصي.

Determine Misconceptions in Mathematics Course for Preparatory Programs Students in Al Imam Mohammed Ben Saud Islamic University and its Relationship with your Attitudes towards Mathematics (Diagnostic Study)

Abstract

This study aimed to determine the misconceptions in mathematics course for preparatory year students, which appear for them during mathematics teaching and learning. The study designed two diagnostics tests and attitude questionnaire towards mathematics. The sample consisted of 200 students (100 students from human science track and 100 students from application science track).The results indicated that the sample had many common errors in mathematics course, the study determine many misconceptions in mathematics course and no relation between misconceptions and attitude towards mathematics.

Keywords: *alternative mathematical misconceptions – attitudes towards mathematics -diagnostic test.*

---

[1] يشكر الباحث عمادة البحث العلمي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في المملكة العربية السعودية لتمويلها هذا المشروع في عام ١٤٣٢ هـ برقم (٣٢١٢٠٣) .

- **مقدمة** :

يواجه كثير من الطلاب عند دراستهم للرياضيات مشكلات جمة بسبب عوامل كثيرة منها خلفيتهم الرياضة الضعيفة أو مرورهم بخبرات غير سارة في تعلم الرياضيات أو وجود تصورات بديلة (تصورات خاطئة) حول مفاهيم وإجراءات الرياضيات ، ولعل وظيفة القائم بالتدريس لا تتوقف عند مجرد إلقاء محاضرة علي الطلاب مفعمة بالمفاهيم والقواعد والمهارات الرياضية (التدريس التقليدي) ، وإنما تفعيل وتنشيط التدريس التشخيصي الهادف إلي كشف أخطاء الطلاب وخاصة الشائع منها ومحاولة وضع خطط علاجية (التدريس العلاجي) .

وتشخيص وعلاج تصورات الطلاب البديلة في مقرر الرياضيات قد يساعد الطلاب علي زيادة فهم وتحصيل الرياضيات وعدم تراكم تصورات بديلة خاطئة لديهم تؤثر علي تحصيله في المادة أو تؤدي إلي نقص في مستوي فهم المواد التخصصية الأخرى – كالاقتصاد وعلوم الحاسب والهندسة والطب والعلوم الاجتماعية وعلم النفس ... الخ التي تحتاج لدراسة قدر معين من الرياضيات. كما أن أداء الطلاب علي مهام الرياضيات قد يتأثر بعوامل انفعالية (مثل تقدير قيمة الرياضيات في الحياة وأهميتها، والاستمتاع بدراستها، ومحاولة سبر الفجوات المعرفية والفضول عند دراستها...) . وتعد عينة الدراسة من الأهمية بمكان حيث سيتم مناقشة المشروع من وجهة نظر تربوية يليها معالجة النتائج باستخدام تطبيقات إحصائية مناسبة يتم استخدامها بعمق للمساعدة في تفسير ومناقشة نتائج الدراسة.وتحقق الدراسة إفادة لكل من الطلاب والقائمين بالتدريس ، كما تؤكد علي حل مشكلات يعاني منها طلاب البرامج التحضيرية كمعيار من معايير جودة العملية التعليمية .

- **الإطار النظري والتجريبي للدراسة** :

يدخل طلاب البرامج التحضيرية لتعلم الرياضيات في حجرات وقاعات التدريس وبحوزتهم أفكارا مسبقة تم تشكيلها حول العديد من الموضوعات التي يقومون بدراستها ، وهذه الأفكار قد تتعارض في كثيرٍ من الأحيان مع طبيعة مقرر الرياضيات التي نتوقع منهم تعلمه ، وتمثل عائقا أمام اكتساب الطلاب للمفاهيم والتعميمات الرياضية وقيامهم بحل المشكلات كمهارة بصورة صحيحة. وعادة ما تكون التصورات البديلة مقبولة لدى الطلاب بالرغم من تعارضها مع ما يدرسونه ؛ لأنها تعطي الطالب تفسيرات تبدو منطقية بالنسبة له؛ لأنها تأتي متفقه مع تصوره المعرفي وخبراته السابقة.

وقد أصبح التحدي الذي يواجه القائمين علي تعليم الرياضيات ليس مساعدة الطلاب على تعلم الرياضيات فحسب، بل مساعدتهم أيضا على تعديل التصورات البديلة التي قد توجد في بنيتهم المعرفية، ولذا يتعين تشخيص ورصد تلك التصورات البديلة عن المفاهيم والأفكار والتعميمات والمهارات الرياضية لدى الطلاب ومحاولة تعديلها باستخدام الاستراتيجيات التدريسية المناسبة.

وتزخر أدبيات تعليم وتعلم الرياضيات بالعديد من الدراسات التي تختلف فيما بينها ربما في طبيعة العينة والمقررات التي اهتمت بها وقياس المتغيرات

التابعة ذات العلاقة بالتصورات البديلة ، كما تختلف في استخدام استراتيجيات علاجية مناسبة بناء عن ما تمخض عنه تطبيق اختبار تشخيصي أو أكثر علي عينة الدراسة.

ونظرا لطبيعة تعلم الرياضيات الهرمية والتي تتطلب من الطلاب أن يتعلموا مفاهيم وأفكار رياضية كمتطلبات لفهم مفاهيم وأفكار وعلاقات رياضية تالية وهكذا ، فقد اهتمت الدراسات برصد التصورات البديلة (الخاطئة) لدي الطلاب وطرح مقترحات علاجية لها مما قد يؤثر بالإيجاب علي تعلم الرياضيات مستقبلا ، وهو أحد الأسباب الرئيسية في إخفاق الطلاب عند تعلمهم للمقررات جديدة في الرياضيات.

وتتلخص أهمية رصد التصورات البديلة وطرح مقترحات لعلاجها لدي الطلاب في: مساعدتهم لتعلم الرياضيات في المقررات الحالية والمقررات التالية لها ، وزيادة مستويات تحصيلهم ، وتحسن ثقتهم واتجاهاتهم نحو الرياضيات، ومساعدتهم في تحسين تحصيلهم للمقررات الأخرى التي تتطلب فهمها استيعاب الرياضيات مثل الفيزياء والكيمياء والاقتصاد والمحاسبة والمواد الهندسية ... الخ.

وتعني التصورات الخاطئة بأنها (إبراهيم ، ٢٠٠٧ ، ص ١٦٦) "وجود مفاهيم وعلاقات غير دقيقة علميا لدي المتعلمين عن بعض القوانيين العلمية مما يجعلهم يصدرون استجابات أو أحكام تتعارض مع البنية المعرفية الصحيحة لتلك القوانيين".

ويشير (محمد ، ٢٠٠١ ، ص ١٦٧) التصور الخطأ الشائع بأنه "التصور الذى تصل نسبة شيوعه إلى ٢٥ ٪ فأكثر من عدد تلاميذ مجموعة ما".

بينما اتفقت عدد من الدراسات على تعريف التصورات الخطأ أو التصورات البديلة (محمود ، ٢٠٠٥ ، ص ٥٨) ، (محمد ، ٢٠٠٣ ، ص ٦٠) ، (رمضان ، الخطيب ، ٢٠٠٩ ، ص ٤٠) علي أنها "مجموعة من المعاني والأفكار غير الصحيحة لدي التلاميذ تجاه بعض المفاهيم ، والتي يتمسك بها التلاميذ ويستخدمونها ، ويحتفظون بها لفترات ليست قصيرة ، على الرغم من تعارضها مع المعني الصحيح لتلك المفاهيم ، وتعمل على إعاقة فهمهم الصحيح لتلك المفاهيم ومقاومتهم لها".

أما التغير المفهومي هو (محمود ، ٢٠٠٥ ، ص ٥٨) "عملية تهدف إلى إحداث تعلم فعال لبعض المفاهيم المقررة ، من خلال تدريبهم على التخلي عن المفاهيم الخطأ ، التى يتمسك بها التلاميذ واستبدالها بمفاهيم صحيحة تتفق مع وجهة النظر العلمية وتتسم بالوضوح ، من أجل الوصول إلى حالة عدم الرضا بالمفهوم الخطأ ، الأمر الذي يؤدي في النهاية إلى تغييره بمفهوم صحيح".

يعرف (سعيد ، ١٩٩٧ ، ص ٢٧٥) المفاهيم البديلة بأنها عبارة عن "أبنية عقلية تكونت نتيجة مرور الفرد بخبرات حياتية مختلفة ، وتأثره بالبيئة المحيطة به وتعكس تفكير ومعتقدات الفرد حول بعض المفاهيم ، ويستخدمها بديلا عن

المفاهيم العلمية الصحيحة فى تفسير الظواهر الطبيعية المختلفة ، وتكون بالنسبة للفرد القانون الذى يحكم من خلاله على صحة التفسيرات العلمية".

وأشارت نتائج دراسة (محمود ، ٢٠٠٥ ، ص ٧٤) إلى فعالية استراتيجية التغير المفهومي في تصويب التصورات الخطأ في بعض المفاهيم لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية في مقرر النحو .

كما أشارت دراسة الباحثة (محمد ، ٢٠٠٣ ، ص ٨٨) إلى أن قوة تأثير النموذج التوليدي في تعديل التصورات البديلة حول بعض الظواهر العلمية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

واتفقت كل من دراسة (إبراهيم ، ٢٠٠٧ ، ص ١٧٥) ودراسة (أبوزيد ، ٢٠٠٣ ، ص ٢١٥) ودراسة (السيد ، الدوسري ، ٢٠٠٣ ، ص ١١٠) ودراسة (إبراهيم ، ٢٠٠٧ ، ص ١٧٥) على فعالية نموذج (مدخل) التعلم البنائي في تصويب التصورات الخاطئة لدي طلاب الجامعة.

وأشارت نتائج دراسة (رمضان ، الخطيب ، ٢٠٠٩ ، ص ٦٠) إلى أن التعلم القائم على المواقف المزدوجة له تأثير كبير فى تصحيح التصورات البديلة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

وأكدت نتائج دراسة (أبو زيد ، ٢٠٠٣) ودراسة (السيد ، الدوسري ، ٢٠٠٣ ، ص ١١٠) إلى تحسن اتجاهات الطالبات نحو مقرر الاقتصاد المنزلي نتيجة تصويب التصورات الخطأ لديهن.

كما استخدمت دراسة (محمد ٢٠٠١ ، ص ١٩٦) طريقة إعادة التدريس وأثبتت فعاليتها فى خفض متوسط النسبة المئوية للأخطاء الناتجة عن التصورات الخطأ حول الكسور العشرية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

وقد أكدت دراسة (رمضان ، الخطيب ، ٢٠٠٩) علي فعالية نموذج التعلم القائم علي المواقف المزدوجة(DSLM) في تصحيح التصورات البديلة وتنمية التفكير العلمي في مادة العلوم ، ودراسة (إبراهيم ، ٢٠٠٧) التي أثبتت فعالية نموذج التعلم البنائي في تصويب تصورات طلاب شعبة الرياضيات بكلية التربية.

وأشارت نتائج دراسة (يعقوب ، ٢٠٠٥) إلي ضرورة قياس اتجاهات الطلاب وقلقهم لأنها عوامل تؤثر في تحصيل الطلاب ، بينما أكدت دراسة (الراشد ٢٠٠٢) علي أهمية عمليات رصد المفاهيم العلمية الخطأ لدي الطلاب والفوائد التربوية من وراء تلك العمليات . في حين أشارت عدد من الدراسات لأساليب تقويم الطلاب بهدف اكتشاف تصوراتهم البديلة مثل الاختبارات والمقابلات والملاحظات وتحليل أعمالهم المكتوبة... الخ منها الدراسات : روش (Roche,2010) ، وبوش (Bush,2009) ، ولي وجانسبرج (Lee & Ginsburg,2009) ، وكمي وجودسكش (Kamii & Judith Kysh,2006).

بناء علي ماسبق فإن التصورات البديلة في الرياضيات تعني "المفاهيم والأفكار والعلاقات الرياضية غير الصحيحة لدي الطالب والتي تحل محل المفاهيم

والأفكار والعلاقات الرياضية الصحيحة". ويمكن قياس تلك التصورات البديلة بالعديد من الأدوات منها الاختبارات التشخيصية (اختبارات ورقة وقلم . اختبارات شفهية) والمقابلات التشخيصية والملاحظات وتحليل المواد المكتوبة واستطلاع آراء الطلاب والقائمين بالتدريس ... الخ.

كما أن هناك استراتيجيات علاجية يمكن اقترحها بعد التوصل للتصورات البديلة لدي الطلاب ، والتي توضع في ضوء الأخطاء الأكثر تكرارا لدي الطلاب ، من تلك الاستراتيجيات (رمضان ، الخطيب ، ٢٠٠٩) (إبراهيم ، ٢٠٠٧) (محمود ، ٢٠٠٥) (أبو زيد ، ٢٠٠٣) (السيد ، الدوسري ، ٢٠٠٣) (محمد ، ٢٠٠٣): إعادة تدريس الأساسيات السابقة المتطلبة لاستيعاب الطلاب للموضوع الحالي الرياضي عن طريق تحليل المهام الرياضية Mathematical Tasks Analysis أو إعادة التدريس عن طريق أمثلة Examples Based teaching أو استخدام أمثلة من العالم الحقيقي Real World Examples في التدريس ، أو استخدام الأمثلة الإلكترونية E-Example أو استخدام برمجية جاهزة Software أو استخدام التدريس القائم علي الاكتشاف Discovery Based Teaching ... الخ

- **مشكلة الدراسة** :

تتلخص مشكلة الدراسة في ضَعف نتائج طلاب البرنامج التحضيري بمسارية (العلوم الإنسانية والعلوم التطبيقية) في مقرر مبادئ رياضيات ، ظهر ذلك من نتائج الطلاب في الاختبارات القصيرة والاختبارات الفصلية والاختبارات النهائية لطلاب كليات : العلوم والاقتصاد والعلوم الإدارية وعلوم الحاسب التي قام الباحث بالتدريس لطلابها ، ولوحظ أن غالبية الطلاب لديهم خلفيات رياضية ضعيفة المستوى وأفكار ومفاهيم غير صحيحة تؤدي إلي انخفاض مستواهم التحصيلي في المقرر ، علاوة علي أن نتائج تحليل عينة من أعمال الطلاب المكتوبة المكلفين بها كالواجبات والاختبارات والتي أشارت بقوة لوجود مفاهيم رياضية مغلوطة لديهم حول عمليات وعلاقات وأفكار الرياضيات تحتاج إلي مقترحات علاجية مناسبة علي أسس علمية وتربوية صحيحة وتشخيصات متعددة لتحديد المسببات.

- **أسئلة الدراسة** :

للتصدي لمشكلة الدراسة يحاول الباحث الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

" ما التصورات البديلة في مقرر الرياضيات لدي طلاب البرامج التحضيرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وعلاقتها باتجاهاتهم نحوه ؟ "

وستتطرق الدراسة للإجابة عن الأسئلة الفرعية التالية:

- ما التصورات البديلة في مقرر الرياضيات لدي طلاب البرامج التحضيرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في مقرر الرياضيات ؟
- ما مدي اتجاهات طلاب البرامج التحضيرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية نحو الرياضيات ؟
- ما مدي العلاقة بين: التصورات البديلة في مقرر الرياضيات ، والاتجاه نحو الرياضيات لدي طلاب البرامج التحضيرية ؟

- **تحديد مصطلحات الدراسة** :

- التصورات البديلة في مقرر الرياضيات : "عبارة عن مفاهيم أو أفكار أو علاقات أو تعميمات غير صحيحة تتكون لدي الطالب وتكون جزء من خبرته السابقة ويتعامل من خلالها وتؤثر في فهمه للمعلومات الرياضية الجديدة" .
- الاتجاه نحو الرياضيات: "يعبر عن حالة القبول أو الرفض (التأييد أو المعارضة) لدي الطالب تجاه الرياضيات والتي يدل عليها بعض المؤشرات".

- **المجتمع والعينة** :

يتمثل مجتمع الدراسة في الطلاب الملتحقين بالبرامج التحضيرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض ، كما تتمثل عينة الدراسة في عينة عشوائية من طلاب البرامج التحضيرية بهذا المجتمع بلغ حجمها ٢٠٠ طالب موزعين بالتساوي علي مساري العلوم الإنسانية (٣ شعب) والعلوم التطبيقية (٣ شعب).

- **منهج الدراسة** :

استخدمت الدراسة كل من المنهج الوصفي التحليلي لرصد التصورات البديلة لدى عينة الدراسة ، والمنهج شبه التجريبي لدراسة العلاقة بين متغيري الدراسة التابعين كما هما لدى عينة الدراسة.

- **حدود الدراسة** :

- الحدود الموضوعية: تقتصر الدراسة علي تشخيص التصورات البديلة في مقرر الرياضيات (مبادئ الرياضيات) لدي عينة عشوائية من طلاب البرامج التحضيرية – المستوي الأول – من مساري العلوم الإنسانية والعلوم التطبيقية ، واستخدمت الدراسة اختباريين تشخيصيين فقط بمعدل اختبار تشخيصي واحد فقط لكل مسار بسبب صعوبة تطبيق اختبارت اخري أو أختبار أكثر طولا من المستخدم لضيق وقت الطلاب وصعوبة تفريغهم بعد انتهائهم من دراسة مقرر مبادئ الرياضيات لفترة كبيرة.
- الحدود المكانية: تقتصر تطبيق الدراسة علي عينة من طلاب البرامج التحضيرية داخل جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض – بالمملكة العربية السعودية.
- الحدود الزمانية: مدة الدراسة ١٢ شهراً .

- **أهداف الدراسة** :

تحاول الدراسة تحقيق الأهداف التالية :

- إعداد اختبار تشخيصي مقنن حول المحتويات الرئيسة لمقرر مبادئ الرياضيات بهدف استخدامه للتوصل إلي قائمة بالأخطاء لدي طلاب البرامج التحضيرية (مساري العلوم الإنسانية والعلوم التطبيقية) في مقرر الرياضيات ، ومن ثم تحديد الأخطاء الشائعة لديهم.
- إعداد مقياس اتجاه نحو الرياضيات يناسب طلاب البرامج التحضيرية (عينة الدراسة) .
- بحث مدي العلاقة بين التصورات البديلة والاتجاه نحو الرياضيات لدي طلاب البرامج التحضيرية.

- طرح مقترحات لطرق علاجية مناسبة للمفاهيم البديلة التي تم رصدها لدي طلاب البرامج التحضيرية.

- **أهمية الدراسة** :

من منطلق أن التصورات البديلة من أكبر المشكلات التي تعوق تعليم وتعلم الرياضيات لدي الطلاب فإن أهمية الدراسة تتمثل في :

- إفادة القائمين بالتدريس بصفة عامة تدريس البرنامج التحضيري بصفة خاصة بقائمة تتضمن أخطاء الطلاب في مقرر الرياضيات ، مما يفيدهم كتغذية راجعة يمكن مراعاتها خلال عمليات التدريس.
- تزويد القائمين بالتدريس لفنيات كل من التدريس التشخيصي والتدريس العلاجي ، مما قد يفيدهم في تشخيص دقيق وصحيح لأخطاء طلابهم وكذلك وضع برامج علاجية فعالة لهؤلاء الطلاب .
- تقديم أدوات قياس مقننة ومضبوطة علميا تساعد في تحديد وتشخيص أخطاء الطلاب في مقرر الرياضيات المقدم للبرنامج التحضيري، وكذلك قياس اتجاهاتهم نحو الرياضيات.
- دراسة مدي العلاقة بين مستويات المفاهيم البديلة (كما وكيفا) في مقرر الرياضيات واتجاهات الطلاب نحوه.

- **أدوات الدراسة** :

- **اختبار تشخيصي في مقرر الرياضيات لقياس التصورات البديلة** :

أعدت الدراسة اختبار تشخيصي في المفاهيم والتعميمات والمهارات الرئيسة كما يلي:

- تحليل محتويات كل من : مقرر مبادئ الرياضيات (Math015) لطلاب البرنامج التحضيري مسار العلوم الإنسانية ، ومقرر مبادئ الرياضيات (Math050) لطلاب البرنامج التحضيري مسار العلوم التطبيقية بهدف التوصل لقائمة بأهم التصورات (مفاهيم – تعميمات – مهارات أو حل مشكلات) المتضمنة في المقررين.
- كتابة اختبارين تشخيصيين لطلاب مساري العلوم الإنسانية وطلاب العلوم التطبيقية كل في مقرره ، حول التصورات الرياضية المتعلقة بالمقرر الذي يدرسونه مع مراعاة الصياغة العلمية واللغوية وشاملة لمفردات المقرر.
- عرض الصورة المبدئية للإختبارين التشخيصيين علي ثلاثة أعضاء من هيئة التدريس تخصص علم النفس التربوي وثلاثة آخرين تخصص مناهج وطرق تدريس الرياضيات.
- تعديل بعض المفردات من حيث الصياغة العلمية واللغوية وقدرتها عن الكشف عن المفاهيم البديلة (التصورات).
- تجريب الاختبارين التشخيصيين علي عينة استطلاعية من طلاب البرامج التحضيرية (٣٥ طالب) للتأكد من وضوحة وقدرته علي كشف التصورات البديلة.
- كانت الصورة النهائية للإختبار (انظر ملحقي "١" ، "٢") تتكون من ٥٤ مسألة كما يوضحها جدول (١).

جدول(١): توزيع المسائل المتضمنة بالاختبارين التشخيصيين

الفصل	عنوانه	المسائل	الفصل	عنوانه	المسائل
1	Whole Numbers	1-7	1	Equations, Inequalities and Modeling	1-6
2	Fraction Notation	8-11	2	Functions and Graphs	7-12
3	Mixed Numerals		3	Polynomial and Rational Functions	12-18
4	Decimal Notation	12-17	4	Exponential and Logarithmic Functions	19-24
5	Ratio and Proportion	18-20	5	Systems and Matrices	25-32
6	Solving Equation	21-24			
الإجمالي		24			30

ويوضح جدول (٢) التصورات المتضمنة في الاختبارين التشخيصيين تبعا للأسئلة المتضمنة بهما.

جدول (٢): التصورات المتضمنة بأسئلة الاختبارين التشخيصيين

التصور	مبادئ الرياضيات (Math015)	التصور	مبادئ الرياضيات (Math050)
القسمة	١	الدالة*	٧ ، ٨ ، ٩ ، ١٢ ، ١٣
المتوسط	٢	معكوس الدالة	١٠
كتابة الأعداد*	٣ ، ٥	محصلة دالتين	١١
التقريب*	٤ ، ١٥ ، ١٦	العمليات علي دالتين*	١٤ ، ١٥
المقياس	٧	المصفوفات*	٢٥ ، ٢٦ ، ٣١
الكسور والأعداد الكسرية والعشرية*	٨ ، ١١ ، ١٢ ، ١٤ ، ١٧	المحددات	٣٠ ، ٣٢
المشكلات الكلامية*	٩ ، ٢٤	المشكلات الكلامية*	٦ ، ٢٩
النسبة*	١٠ ، ١٩	العدد التخيلي	١٨
القيمة المكانية	١٣	الأسس	١٩
المعادلات*	١٨ ، ٢١	اللوغاريتمات*	٢١ ، ٢٢ ، ٢٣ ، ٢٤
النسبة المئوية*	٢٠ ، ٢٢ ، ٢٣	المعادلات*	١ ، ٤ ، ١٦ ، ١٧ ، ٢٠ ، ٢٧ ، ٢٨
		المتباينات*	٢ ، ٣ ، ٥

(*) تصورات تم الاهتمام بقياسها أكثر من غيرها بناء علي نتائج بعض الدراسات السابقة.

- **مقياس اتجاه نحو الرياضيات** :

أعدت الدراسة مقياس الاتجاه نحو الرياضيات كما يلي:

- الإطلاع علي عينة من مقاييس الاتجاه مثل (Champion et al., 2011) ، (Lee & Yuan,2010)، (محمد ، ٢٠٠٩) ، (السيد & الدوسري ، ٢٠٠٣) ، (أبو زيد ، ٢٠٠٣) ، (يعقوب ، ٢٠٠٥) ، واختيار محاور المقياس الاتجاه المستخدم في الدراسة الحالية بما يتناسب مع أهداف الدراسة.

- تحددت محاور مقياس الاتجاه نحو الرياضيات عبر الدراسات السابقة وطبيعة متغيرات الدراسة الحالية وتحقيق أهدافها في : الثقة في الرياضيات القلق تجاه الرياضيات ، الاستمتاع بالرياضيات.
- تم كتابة عبارات تصف حالة الاتجاه نحو الرياضيات لكل محور من محاور المقياس ، وعرضت المقياس بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين لإبداء آرائهم حول عباراته ووضوحها لغويا وبنائها العلمي وانتماؤها للمحور محل القياس ، وتم عمل التعديلات المطلوبة.
- طبق المقياس استطلاعيا علي عينة من طلاب البرنامج التحضيري مسار العلوم الإنسانية (ن = ٣٠) لحساب زمن التطبيق ، كما تم تطبيقه مرة ثانية عليذات العينة الاستطلاعية بفارق ١٦ يوم لحساب ثباته الذي وصل إلي ٠,٦٥ ويعبر عن ثبات معقول.
- كانت الصورة النهائية للمقياس مكونة من ٢٠ عبارة موزعة علي أبعاده الثلاثة (انظر ملحق "٣") درجته الصغري (٢٠ درجة) ودرجته العظمى (١٠٠ درجة) يجيب عنها الطالب بمستوي خماسي (أوافق بشدة ، أوافق ، غير متأكد ، أرفض ، أرفض بشدة) كما يوضح جدول (٣).

جدول (٣): توزيع محاور مقياس الاتجاه نحو الرياضيات على عباراته

م	المحور	العبارات		الدرجات الصغري	الدرجات العظمى
		إيجابية	سلبية		
١	الثقة في الرياضيات	١ ، ٥ ، ١٤ ، ١٧ ، ١٨ ، ١٩	٢، ٦ ، ١٣	٩	٤٥
٢	القلق تجاه الرياضيات	٧ ، ١٠ ، ٢٠	٤ ، ١٢	٥	٢٥
٣	الاستمتاع بالرياضيات	٣ ، ٨ ، ١١ ، ١٥	٩ ، ١٦	٦	٣٠
	المجموع			٢٠	١٠٠

- **إجراءات الدراسة** :
- اختيرت عينة الدراسة بصورة عشوائية من طلاب البرامج التحضيرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، وتضمنت ١٠٠ طالب من مسار العلوم الإنسانية ، ١٠٠ طالب من مسار العلوم التطبيقية.
- تم تطبيق الاختبار التشخيصي حول مقرر مبادئ الرياضيات (Math015) علي طلاب مسار العلوم الإنسانية ، والاختبار التشخيصي حول مقرر مبادئ الرياضيات (Math050) علي طلاب مسار العلوم التطبيقية دون التقيد بزمن محدد ، واستغرق متوسط تطبيق كل اختبار حوالي ٣ جلسات بمعدل ساعة ونصف للجلسة الواحدة.
- تم تطبيق مقياس الاتجاة نحو الرياضيات لمدة ٣٠ دقيقة علي طلاب عينة الدراسة.
- صححت أوراق إجابات الطلاب (عينة الدراسة) في الاختباريين التشخيصيين بهدف معرفة كم الأخطاء والتصورات البديلة وكذلك تحديد درجات العينة في الاختباريين ، وأيضا تم تصحيح أداء عينة الدراسة علي مقياس الاتجاه نحو الرياضيات.
- حددت الأساليب الإحصائية المستخدمة في استخدام كل من : النسب المئوية والتكرارات ، ودلالة معامل الارتباط لبيرسون ، وبعض مقاييس النزعة المركزية والتشتت ، واستخدمت الحزمة الإحصائية SPSS في تحليل النتائج.

- **نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها** :
- **نتائج التصورات البديلة في مقرر الرياضيات لدي طلاب البرامج التحضيرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في مقرر الرياضيات**:

تم تحليل نتائج الاختبارين التشخيصيين كل على حده بهدف معرفة التصورات التي تعبر عن أخطاء شائعة (الخطأ الشائع طبقا لبعض الدراسات السابقة هو الذي يقع فيه أكثر من ٢٥٪ من الطلاب) ، ويعرض جدول (٤) نتائج هذا التحليل:

جدول (٤): التصورات البديلة للأسئلة التي بها أخطاء شائعة

التصور	نسبة الأخطاء الشائعة (Math015)	التصور	نسبة الأخطاء الشائعة (Math050)
القسمة	%٣٠	الدالة	%٧٠
المتوسط	%٢٠	معكوس الدالة	%٥
كتابة الأعداد	%٧٠	محصلة دالتين	%٢٠
التقريب	%٦٠	العمليات علي دالتين	%٤٠
المقياس	%٢٥	المصفوفات	%٣٠
الكسور والأعداد الكسرية والعشرية	%٦٥	المحددات	%٢٥
المشكلات الكلامية	%٨٠	المشكلات الكلامية	%٧٠
النسبة	%٥	العدد التخيلى	%٢٠
القيمة المكانية	%٣٠	الأسس	%٢٥
المعادلات	%٣٠	اللوغاريتمات	%٦٠
النسبة المئوية	%٦٥	المعادلات	%٤٠
		المتباينات	%٣٠

وبسبب كثرة الأخطاء وتنوعها لدى طلاب عينة الدراسة فقد تم أخذ معيار للخطأ الشائع وهو "الخطأ الذي يقع فيه نسبة ٤٠٪ أو أكثر من الطلاب. بناء علي تحديد الأخطاء الشائعة لدي الطلاب (انظر جدول (٤) تم تحليل الأسئلة في المفهوم/الموضوع الذي به خطأ شائع للوصول إلي التصورات البديلة لدى طلاب مساري العلوم الإنسانية والعلوم التطبيقية كما يوضح جدولي (٥) ، (٦).

جدول (٥): التصورات البديلة في المفهوم/الموضوع المتضمن به أخطاء شائعة لطلاب مسار العلوم الإنسانية (Math015)

المفهوم/الموضوع	التصور البديل	نسبة الشيوع
المشكلات الكلامية	- وجود ترجمة لغوية أو رياضية خاطئة للمسألة. - تحديد قانون خطأ أو عدم معرفة القانون المناسب. - تحديد مطلوب خلاف المطلوب الحقيقي للمسألة. - تحديد عملية رياضية خطأ خلاف العملية الصحيحة.	%٨٠
كتابة الأعداد	- الانتقال بين صور عدد (الطريقة القياسية ،الكلامية ، الرمزية) من صورة أخري: بسبب الترجمة الخاطئة أو عدم فهم الفروقبين الصورة المعطاة والصورة المطلوب الانتقال إليها.	%٧٠
النسبة المئوية	- الخلط بين صور النسب المئوية عند وضعها في صورة كسر عادي أو عشري.	%٦٥
الكسور والأعداد الكسرية والعشرية	- جمع أو طرح البسط معا والمقامات معا لكسريين اعتياديين. - الخلط بين الكسر الإعتيادي والكسر العشري وكتابة كل منهما بالصورة الممتدة Expand form. - الخلط بين الكسور المتجانسة والكسور غير المتجانسة. - العدد الأكبر هو العدد المكون من عدد كبير من الخانات دون تحديد الأعداد الصحيحة أو الأعداد العشرية. - أخطاء التحويل بين كسر إعتيادي إلي كسر عشري.	%٦٥
التقريب	- عدم التمييز بين التقريب للعدد أو لجزء منه. - تحديد عدد خاطئ في العدد العشري للبدأ في التقريب لجزء من عشرة أو مائة	%٦٠

جدول (٦): التصورات البديلة في المفهوم/الموضوع المتضمن به أخطاء شائعة لطلاب مسار العلوم التطبيقية (Math050)

المفهوم/ الموضوع	التصور البديل	نسبة الشيوع
المشكلات الكلامية	- الترجمة الخاطئة بسبب اللغة. - الخلط بين المعطيات والمطلوب. - عدم تحديدي العلاقة المطلوب استخدامها.	%٧٠
الدالة	- الخلط بين المجال والمدي والمجال المقابل لدالة. - عدم مراعاة الفترتين المعرف عليهما دالة مزدوجة في الرسم والتعويض. - الخلط بين التقاطع مع محور y (x intercept) والعكس لدالة معطاة. - رسم دالة المقياس مثل الدالة بدون المقياس. - قلة استيعاب رسم معطي لدالة ما في استنتاج معلومات وقيم معينة.	%٧٠
اللوغاريتمات	- قلة الاهتمام بأساس اللوغاريتم. - نسيان أنه عند عدم كتابة أساس اللوغاريتم فإن الأساس يكون ١٠. - الخلط بين الأساس والأس والناتج عند التحويل بين اللوغاريتمات والأسس. - الخلط بين قوانيين العمليات علي اللوغاريتمات عند حل معادلات تحوي لوغريتمات.	%٦٠
المعادلات	- الحصول علي حل واحد لمعادلة في صورة المقياس واهمال الحل الاخر. - التخمين بقيمتي x ، y في معادلة واحدة عند حل معادلتين معا من الدرجة الأولي في مجهولين. - التطبيق الخطأ لقوانيين الأسس عند حل معادلة علي شكل $x^{4/3} = 625$ أو شكل $2^x = 64$. - محاولة حل أنظمة المعادلات للحصول علي قيم مجهولين أو ثلاثة مجاهيل باستخدام الطرق العادية بدلا من استخدام المحددات.	%٤٠
العمليات على دالتين	- محاولة حل انظمة المعادلات للحصول علي قيم مجهولين او ثلاثة مجاهيل باستخدام الطرق العادية بدلا من استخدام المحددات. - الخلط عند ضرب دالتين تحتويان على أعداد تخيلية.	%٤٠

يتبين من جدولي(٥) ، (٦) وجود ٣١ تصور بديل . علي الأقل . تم رصدهم حول مفاهيم/موضوعات عديدة في مقرر مبادئ الرياضيات لدي عينة الدراسة المتمثلة في طلاب البرامج التحضيرية مساري العلوم الإنسانية والعلوم التطبيقية. وربما يرجع وجود هذا الكم الكبير من المفاهيم البديلة إلي تنوع خلفيات دراسة الرياضيات لدي الطلاب الملتحقين بالبرامج التحضيرية ؛ فبعضهم واصل دراسة الرياضيات بالمرحلة الثانوية والبعض الآخر كان آخر عهده بدراستها في المرحلة المتوسطة (تخصص علوم شرعية). كما أن رصد كافة المفاهيم البديلة مجهود كبير يحتاج لفترات زمنية أطول من المتاح في الدراسة الحالية.

والمفاهيم البديلة التي رصدتها الدراسة الحالية تشير في مجملها لوجود عوائق معرفية لدي الطلاب لا يتنبهون إليها . وربما نفس الحال لمعلميهم . تعمل علي صعوبة استيعاب ومواصلة دراسة الرياضيات ، مما يضيع معه المجهود المقدم في تعليم وتعلم الرياضيات سدا إذا لم يتم معالجة تلك المفاهيم الخاطئة قبل تعلم موضوعات/مفاهيم جديدة قائمة علي المفاهيم المتعلمة قبل ذلك.

- **نتائج اتجاهات طلاب البرامج التحضيرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية نحو الرياضيات**:

تم تحليل نتائج عينة الدراسة علي مقياس الاتجاه نحو الرياضيات من خلال استخدام لبعض مفاهيم الإحصاء الوصفي واختبار "ت" T-Test كما يوضحه جدول (٧).

جدول (٧): نتائج التحليل عينة الدراسة حول مقياس الاتجاه نحو الرياضيات

	مسار العلوم الإنسانية (Math015)	مسار العلوم التطبيقية (Math050)
المتوسط	٢٩.٠٤	٥٣.١٢
أكبر درجة	٧٩	٨٨
أقل درجة	١٢	٣٠
الانحراف المعياري	١٥.٤٨	١٤.٩٠
درجة الحرية	١٩٧	
قيمة "ت"	١١.٢١	
الدلالة	٠.٠٠٠	

يتضح من جدول(٧) وجود اختلافات بين درجات طلاب البرامج التحضيرية مساري العلوم الإنسانية (Math015) والعلوم التطبيقية (Math050) بين متوسطي درجات المجموعتين في الاتجاه نحو الرياضيات لم يرق لحد الدلالة الإحصائية .

كما كانت درجات عينة الدراسة في المسارين متسقة إلي حد كبير (انظر قيمة الانحراف المعياري بجدول "٧").

وتشير النتائج في مجملها إلي تدني اتجاهات عينة الدراسة نحو الرياضيات (انظر المتوسط بجدول "٧") مما قد يكون أحد الأسباب غير المباشرة في ظهور تصورات بديلة لديهم أدت إلي قلة الثقة بالنفس عند تعلم الرياضيات وزيادة القلق عند دراستها وقلة الاستمتاع بها ، ترسخ ذلك كله لوجود أخطاء في استوطنت بنيتهم المعرفية نتيجة لتراكمات سابقة مما جعل بنيتهم المعرفية تكمل النقص في المعلومات بتصورات بديلة خاطئة لم تسنح الفرص لتصحيحها بعد.

- **نتائج العلاقة بين: التصورات البديلة في مقرر الرياضيات ، والاتجاه نحو الرياضيات لدي طلاب البرامج التحضيرية ؟**

لبحث العلاقة بين متغيري الدراسة (التصورات البديلة ، الاتجاه نحو الرياضيات) ، تم رصد درجات عينة الدراسة في: درجات الأخطاء التي ارتكبوها في الاختبار التشخيصي (التي تعبر عن وجود تصورات بديلة) ودرجات أدائهم علي مقياس الاتجاه نحو الرياضيات ، تلى ذلك حساب دلالة معامل ارتباط بيرسون بين المتغيرين كما يوضح جدول (٨) التالي.

جدول (٨): معامل ارتباط بيرسون بين التصورات البديلة والاتجاه نحو الرياضيات

مسار العلوم الإنسانية (Math015)	الاتجاه	مسار العلوم التطبيقية (Math050)	الاتجاه
التصورات البديلة	٠.٥٤٣	التصورات البديلة	٠.٤٣٣
الدلالة	٠.٠٠٠	الدلالة	٠.٠٠٠

يتضح من جدول(٨) أن العلاقةبين متغيري الدراسة (التصورات البديلة الاتجاه نحوالرياضيات) لم ترق لحد الدلالة الإحصائية لدي طلاب البرامج التحضيرية (عينةالدراسة) في كلا المسارين (العلوم الإنسانية والعلوم التطبيقية) ، مما يؤكد عدم الكشف عن وجود علاقة بين التصورات البديلة في الرياضيات والاتجاه نحوها.

ولعل النتيجة السابقة يمكن أن تفسر من خلال تحديد طبيعة التصورات البديلة التي ترجع إلي معتقدات راسخة لدي الطلاب اعتادوا عليها ولم يشكوا في احتمال عدم صحتها أو لجؤا إليها لأنها أعانتهم علي الانتهاء من حل مسألة أو الإجابة عن سؤال موجه إليهم من المعلم أو زملائهم ، كما أن تلك التصورات أصبحت جزء ثابت من البناء المعرفي لديهم ، كل ذلك أدي إلي عدم تأثر تلك البناء المعرفي – وإن كان خاطئا – باتجاهاتهم نحو الرياضيات المتضمنة الثقة بالرياضيات ودرجة القلق حيالها والاستمتاع بدراستها.

كما ان التصورات البديلة هي بطريقة ما الوجه المكمل للتحصيل ، وعدد كبير من الدراسات السابقة أشار لوجود علاقة دالة بين التحصيل والاتجاه نحو الرياضيات، ومن ثم فالنتيجة التي تم التوصل إليها من عدم الكشف عن علاقة دالة بين التصورات البديلة والاتجاه نحو الرياضيات تكون منطقية.

- **توصيات ومقترحات الدراسة** :

في ضوء نتائج الدراسة الحالية يوصي بما يلي:

- الاهتمام بتقنين اختبارات تشخيصية للكشف عن التصورات البديلة في مقررات الرياضيات قبل دراسة الطلاب لها.
- تدريب القائمين علي أمر تدريس الرياضيات (المعلمين بالمدارس وأعضاء هيئة التدريس بالجامعات والمعاهد) علي كيفية تشخيص التصورات البديلة في الرياضيات وعلاجها.
- مراعاة فصل الطلاب ذوي الخلفيات الرياضة الضعيفة عن الطلاب ذوي الخلفية الرياضية المناسبة عند تدريس نفس المقرر ، حيث وجود خلفيات متنوعة بشدة من الطلاب عند دراسة المقرر قد يصعب معه التدريس التشخيصي والعلاجي.
- تشجيع الطلاب عند تعلم الرياضيات عن كشف اتجاهاتهم والصعوبات التي يواجهونها أولا بأول للمساعدة في تشخيص تصوراتهم عن المفاهيم/الموضوعات المتضمنة بالمقرر وعلاج الخاطئ منها.
- تخصيص وقت لرصد التصورات الرياضية البديلة وعلاجها لدي الطلاب عبر الملاحظات الشكلية وغير الشكلية بقاعات الدراسة لبناء بنية معرفية صحيحة لديهم.
- رصد خطط علاجية متنوعة للتصورات البديلة لدي الطلاب في مقررات الرياضيات ، وإصدار كتيب يوضح كيفية استخدام تلك الخطط بالتفصيل مثل نموذج التعلم البنائي والتعليم التعاوني واستخدام التكنولوجيا وحل المشكلات والنموذج التوليدي واستراتيجية التوسط المفاهيمي ونموذج التعلم القائم على المواقف المزدوجة ... الخ.

كما تقترح الدراسة ما يلي:

- دراسة للمتغيرات الانفعالية مثل الاتجاه والميل أو التهيؤ أو المعتقدات نحو الرياضيات وعلاقتها بطبيعة التصورات الرياضية البديلة لدي طلاب المرحلة الجامعية.

- استخدام بعض الأساليب والطرق والمداخل والاستراتيجيات لعلاج التصورات الرياضية البديلة في أحد مقررات الرياضيات مثل البنائية أو نظرية الذكاءات المتعددة أو التعليم التعاوني أو حل المشكلات ...
- دراسة طولية للتصورات البديلة لدي طلاب المراحل التعليمية (الابتدائية أو المتوسطة أو الثانوية) وعلاقتها بأنماط التعلم لديهم مثل نمط (معتمد – مستقل) ونمط (مندفع – متروي).
- دراسة جودة التفاعل اللفظي داخل قاعة الدراسة وعلاقتها بالتصورات البديلة لدي الطلاب خلال عمليات تعليم وتعلم الرياضيات.
- تدريب الطلاب علي رصد أخطائهم بأنفسهم أو عن طريق زملائهم في أحد مقررات الرياضيات وعلاقته بتحسين تفكيرهم الرياضي.

• قائمة المراجع :

١. رمضان ، حياة محمد علي & الخطيب ، منى فيصل أحمد (٢٠٠٩) : فاعلية استخدام نموذج التعلم القائم علي المواقف المزدوجة (DSLM) في تصحيح التصورات البديلة وتنمية التفكير العلمي في مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية . ***دراسات في المناهج وطرق التدريس***، العدد ١٥٠، ص ص ٣٤ – ٧٠.

٢. إبراهيم ، معتز أحمد (٢٠٠٧) : فعالية نموذج التعلم البنائي في تصويب تصورات طلاب شعبة الرياضيات بكلية التربية عن قوانين نيوتن للحركة . ***مجلة كلية التربية*** جامعة بنها ، مجلد ١٧ ، عدد ٦٩ ، ص ص ١٦٢ – ١٧٨ .

٣. سعيد ، أيمن حبيب (١٩٩٧): دراسة المفاهيم البديلة الموجودة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية عن بعض المفاهيم العلمية. ***مجلة البحث فى التربية وعلم النفس*** ، كلية التربية – جامعة المنيا ، عدد ٢ ، ص ص ٢٦٧- ٢٨٥.

٤. يعقوب ، إبراهيم محمد عيسى (٢٠٠٥) : التنبؤ بتحصيل تلاميذ الصف العاشر في الرياضيات من قلقهم من الرياضيات ، واتجاهاتهم نحوها . ***مجلة العلوم التربوية والنفسية***، جامعة البحرين، مجلد ٦، عدد ٣، ص ص ٦٣ – ٨٣ .

٥. أبو زيد ، لمياء شعبان أحمد (٢٠٠٣) : برنامج مقترح لتصويب التصورات الخطأ لبعض مفاهيم الاقتصاد المنزلي وفقا للمدخل البنائي الواقعي وتعديل اتجاهات طالبات شعبة التعليم الابتدائي بكلية التربية بسوهاج نحوه . ***دراسات في المناهج وطرق التدريس*** العدد ٩٠ ، ص ص ١٧٩ – ٢٢٧ .

٦. السيد ، جيهان كمال محمد & الدوسري ، فوزية محمد ناصر (٢٠٠٣) : فاعلية نموذج التعلم البنائي في تعديل التصورات البديلة لبعض المفاهيم الجغرافية وتنمية الاتجاه نحو المادة لدي تلميذات الصف الأول من المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية . ***دراسات في المناهج وطرق التدريس*** ، العدد ٩١ ، ص ص ٨٧ – ١١٧ .

٧. الراشد ، علي أحمد (٢٠٠٢) : المفاهيم العلمية الخطأ لدي طلاب القسم العلمي في كلية المعلمين بالرياض . ***مجلة كلية التربية***، جامعة الإمارات العربية المتحدة، السنة ١٧، عدد ١٩، ص ص ٣٥ – ٦٧.

٨. محمد ، جمال حامد (٢٠٠١) : استخدام إستراتيجية التوسط المفاهيمي في تعديل التصورات الخطأ الشائعة في الكسور العشرية لدي تلاميذ الصف الخامس الابتدائي .

مجلة البحث في التربية وعلم النفس، جامعة المنيا، مجلد ١٥، عدد ١، ص ص ١٦٤ – ٢١٠.

٩. محمد، ناهد عبدالراضي النوبي (٢٠٠٣): فعالية النموذج التوليدي في تدريس العلوم لتعديل التصورات البديلة حول الظواهر الطبيعية المخيفة واكتساب مهارات الاستقصاء العلمي والاتجاه نحو العلوم لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. ***مجلة التربية العلمية***، مجلد ٦، عدد ٣، ص ص ٤٥- ١٠٤.

١٠. محمود، عبدالرازق مختار (٢٠٠٥): فعالية استراتيجية مقترحة للتغير المفهومي في تصويب التصورات الخطأ عن بعض المفاهيم النحوية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. ***مجلة كلية التربية*** بأسيوط، مجلد ٢١، عدد ١، ص ص ٤٨- ٨٩.

11. Bush.H. (2009). Assessing Children's Understanding of Length Measurement: a focus on three key concepts. ***Australian Primary Mathematics Classroom***, 14(4), PP.29-32.

12. Champion, J. ; Parker, F. ; Spencer, B. & Wheeler, A. (2011).College Algebra Students' Attitudes Towards Mathematics in Their Careers. ***International Journal of Science and Mathematics Education***, 9, PP.1039-1110.

13. Lee, J. & Ginsburg, H. (2009). Early childhood teachers' misconceptions about mathematics education for young children in the United States. ***Australasian Journal of Early Childhood***, 34(4), PP.37- 45.

14. Lee, C. & Yuan, Y. (2010).Gender Differences in the Relationship between Taiwanese Adolescents `Mathematics Attitudes and their Perceptions towards Virtual Manipulatives. ***International Journal of Science and Mathematics Education***, 8, PP.937-950.

15. Kamii, C. & Judith Kysh, J. (2006). The difficulty of "length×width": Is a square the unit of measurement? ***Journal of Mathematical Behavior***, 25, PP. 105-115.

16. Roche, A. (2010).Decimates: Helping Students to Make Sense of Decimal Place Value. ***Australian Primary Mathematics Classroom***, 15(2), PP.4-10.

❋❋❋❋❋❋❋

obeikandl.com

البحث الثالث :

" تقييم البرامج المقدمة في مؤسسات التربية الخاصة من وجهة نظر الطلاب المعلمين بقسم التربية الخاصة فى ضوء مدخل الجودة "

إعداد :

د / أحمد صلاح الدين أبو الحسن د / رائد سعد الدين الخطيب

obeikandl.com

obeikandl.com

" تقييم البرامج المقدمة في مؤسسات التربية الخاصة من وجهة نظر الطلاب المعلمين بقسم التربية الخاصة فى ضوء مدخل الجودة "

د / أحمد صلاح الدين أبو الحسن د / رائد سعد الدين الخطيب

- **ملخص الدراسة** :

هدفت الدراسة إلى تقييم البرامج المقدمة في مؤسسات التربية الخاصة من وجهة نظر الطلاب المعلمين في قسم التربية الخاصة في ضوء مدخل الجودة، وبلغت عينة الدراسة ١١٣ طالباً من الطلاب المعلمين بقسم التربية الخاصة فى تخصصات إعاقة عقلية ، إعاقة سمعية صعوبات تعلم خلال الفصل الثاني للعام الدراسي ١٤٣٢/ ١٤٣٣ هـ الموافق ٢٠١٢/٢٠١١ م. وأوضحت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة بين تقديرات الطلبة المعلمين لبرامج التربية الخاصة وفق متغير التخصص، كذلك أوضحت النتائج فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة بين تقديرات الطلبة المعلمين لبرامج التربية الخاصة وفق متغير المعدل التراكمي (مقبول- جيد – جيد جداً – ممتاز) لصالح الطلاب من ذوى التقديرات الممتازة ، كما أوضحت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في تقييم الطلاب المعلمين في قسم التربية الخاصة لبرامج التربية الخاصة يعود لمتغير نوعية البرنامج (عزل – دمج).

Evaluation of programs offered in institutions of special education from the perspective of student teachers, Department of Special Education in the light of the entrance of quality

Abstract:

The study aimed to evaluate the programs offered in institutions of special education from the perspective of student teachers in the Department of Special Education in the light of the entrance of quality, and reached the sample 113 students from the student teachers, Department of Special Education in the disciplines of mental disabilities - hearing impairment - learning difficulties during the second semester of the academic year 1432/1433 AH 2011/2012 m.The results of the study show that no statistically significant differences at the level of significance between the estimates of student teachers for special education programs according to the variable of specialization, as well as the results showed statistically significant differences at the level of significance between the estimates of student teachers for special education programs according to the variable rate cumulative (Acceptable - Good - Good very - Excellent) for students with estimates of the excellent, and results showed no statistically significant differences at ($\alpha = 0.05$) in the evaluation of student teachers in the Department of Special Education for special education programs due to the variable quality of the program (insulation - merge)

• **مقدمة** :

تولي المجتمعات الإنسانية عناية كبرى ، ومخططة بمجال التربية الخاصة لكونها منظومة تربوية من الخدمات المتكاملة، والبرامج التربوية تتضمن تعديلات خاصة سواء في المناهج، أو الوسائل، أو طرق التعليم، إستجابة للحاجات الخاصة لمجموع الطلاب ذوي الإعاقات، الذين لا يستطيعون مسايرة متطلبات برنامج التربية العادية.

وقد شهد هذا المجال تغير فى فلسفة التربية الخاصة في السنوات الأخيرة من مفهوم إتاحة برامجها إلى جودة هذه البرامج حيث حاولت جميع الدول العربية أن تواكب هذا التغير من خلال النمو، والتطور الكمي في البداية، وتحول الحديث حاليا في اتجاه البحث عن جودة تلك البرامج، وما تقدمه من خدمات تربوية، ونفسية، واجتماعية للفئات المستهدفة .

وفي المملكة العربية السعودية كمثال بدأت مؤشرات النمو الكمي تظهر إرتفاع أعداد المدارس والمؤسسات الحكومية والخاصة التي تعنى بالأفراد ذوي الإعاقات في المجتمع، وأصبح كمثال نجد تطور أعداد تلك البرامج (المعاهد – الفصول المدمجة – المراكز الخاصة) من برنامجا واحدا أفتتح فى عام ١٩٥٧ م / ١٣٧٧هـ إلى أكثر من ثمانين معهدا خاصا بالإعاقات المختلفة، وأكثر من أربعة عشر فصلا مدمجا تنتشر في جميع مدن وقرى المملكة، اضافة إلى عشرات المراكز الرعاية النهارية الخاصة فى المدن الرئيسية. (درعان، أبو الحسن، ٢٠٠٨)

وعلى الجانب الآخر لم يكن التطور كمياً فقط، بل يمكن رصد الكثير من التطورات الكيفية بدءا من اصدار أول نظام لرعاية ذوي الاعاقات فى عام ١٤٢٢ه وكذلك إتساع تضمين فئات أخرى من الطلاب من ذوي الاعاقات في البرامج والخدمات المقدمة، إضافة الى إتاحة التعليم العالي لبعض الفئات من الصم والتوسع في افتتاح أقسام التربية الخاصة في الجامعات، ومؤسسات التعليم العالي السعودية.

وإنطلاقاً من المؤشرات السابقة، بدأت منظومة التربية الخاصة في السعي نحو الجودة لتحقق أهدافها المرسومة بالصورة المثلى من خلال العمل الدائم على تقويم المسيرة التربوية من كافة الأوجه، من خلال العديد من العمليات (الإجراءات والممارسات) التي تشكل فى النهاية دالة الجودة في برامج التربية الخاصة.

وربما تعود التوجهات الحالية في التربية بمسألة تقييم برامج التربية الخاصة بحثا عن جودتها إلى جملة عوامل منها ما يتعلق بالتوقعات والطموح الذي سكنت بنود وفقرات الاعلانات والمواثيق الدولية المتتابعة كإعلان القواعد القياسية الصادر عن الأمم المتحدة عام ١٩٩٣م، وإعلان سلامنكا الأول والثاني (١٩٩٤م . ٢٠٠٩م)، واتفاقية تعزيز حقوق ذوى الاعاقات (٢٠٠٧م)، التي صادقت عليها المملكة في العام التالي مباشرة. وفي سياق متصل، لا يمكن أيضاً أن نغفل تأثير التعديلات والتحسينات التي طالت القانون الفيدرالي للإعاقة (IDEA, Individuals with Disabilities Education Act . 2004) الذى ما زال

يشكل هو والقانون الأصلي الصادر فى عام ١٩٧٥م، بوصلة لتوجهات التربية الخاصة على مستوى العالم، وأبرزت تلك التعديلات التوجه الملح نحو الجودة.

ومن هنا يرى البيلاوي وآخرون (١٤٢٦هـ) أن مفهوم الجودة يشير إلى ثقافة جديدة في التعامل مع مؤسسات الإنتاج؛ لتطبيق معايير مستمرة لضمان جودة المنتج، وجودة العملية التي يتم من خلالها الحصول على المنتج، وهو مفهوم وارد أساسا إلى التعليم من الصناعة، فأصبحت المعايير هي المدخل الحقيقي الذي يتم من خلاله تحقيق جودة التعليم في مؤسسة ما.

وبتطبيق ما سبق على للبرامج المقدمة في مؤسسات التربية الخاصة، فإن الحاجة ماسة للتعرف على الواقع الحالي للخدمات التي تقدمها هذه المؤسسات في المملكة، وتقييم البرامج التي تقدمها هذه المؤسسات لذوي الحاجات الخاصة ومن ثم معالجة نقاط الضعف حال وجودها، بعد تحديد أماكن الخلل والقصور، لتطوير البرنامج التربوي المقدم للطلاب ذوي الاعاقات في مؤسسات التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية، لتتماشى مع التطورات العلمية والتربوية، والتكنولوجية في شتى ميادين الحياة .

وقد حاولت بعض الدراسات السابقة كدراسة : (أبو صفية ، ٢٠١٠، بخش ٢٠٠٩، يوسف ٢٠٠٧ ، البحراوي ،٢٠٠٦، دانهاور وجونسون danhauer & Johnson, 2006 , يونغ وآخرون Young ,A, et al 2009) تقييم برامج التربية الخاصة، والخدمات المساندة لها من وجهة نظر العاملين ، والإدارة المدرسية ، والأسرة ، والطلاب أنفسهم .

وعلى الجانب الآخر هنالك حاجة إلى التعرف على تقييم هذه البرامج من وجهة نظر الطلاب المعلمين، وهو عنصر هام لم يتم الالتفات إليه بالشكل الكافي، بل تكاد تخلو البحوث والدراسات منه . في حدود علم البحث . رغم أنهم يقضون في هذه البرامج فصلا دراسيا كاملا يتفاعلون مع كافة تفاصيل وفنيات العمل التربوي بشكل يومي، لذا كان من المهم التعرف على آرائهم وإنطباعاتهم حول هذه البرامج، علما أن مقرر التربية الميدانية يقتضي من الطالب المعلم أن يقدم تقريرا مفصلا عن المؤسسة التي يتدرب فيها سواء كانت مركزا، أو صفا ملحقا، بما فيها من برامج تربوية ، وتجهيزات، وكوادر بشرية، وبيئة فيزيقية.

كما أن هؤلاء الطلاب قد تلقوا من الناحية النظرية، ما يقرب من سبع فصول دراسية شملت ما يقرب من دراسة (١٢٣) ساعة معتمدة، إحتوت على العديد من مواضيع التربية الخاصة وما يتعلق بها كالتقييم والتشخيص، والبرامج التربوية، وإعداد الكوادر، والخدمات المساندة، وغيرها .

ومن هنا تتكامل عملية الإعداد التربوي لطلاب قسم التربية الخاصة بشقيها الإكاديمي، والمهني بإمداد هؤلاء الطلاب بجوانب المعرفة، والمهارات، والإتجاهات والقيم الإيجابية اللازمة لعملهم المستقبلي كمعلمين في مؤسسات التربية الخاصة، بالإضافة إلى تمكينهم من اكتساب القدرة على تقييم مؤسسات التدريب الميداني التي يتدربون بها في إطار إستخدامهم للجوانب النظرية التى سبق لهم اكتسابها في المقررات المختلفة بقسم التربية الخاصة، والتي تعكس

ماينبغي أن تكون عليه مؤسسات التربية الخاصة، ومقارنة الجانب المثالي بالواقع الحالي لتلك المؤسسات، التي تقتضي نوعا من التطابق بين المقررات النظرية التي تقدم في قسم التربية الخاصة في كليات التربية ، والممارسات المهنية الفعلية والخدمات الموجودة، فإن مثل هذه التقارير تفيد في تعديل وتطوير المقررات الدراسية للتطابق ، وتقدم حلولا لبعض المشكلات الموجودة في الميدان.

وقد أهتمت العديد من المؤسسسات الدولية العاملة بمجال الجودة، والاعتماد الاكاديمي بتضمين التغذية الراجعة من الطلاب المعلمون حول جودة هذه البرامج المهنية ضمن معايير جودة الاعداد المهني لهم، وأحد معاييرها للاعتماد الأكاديمي، حيث تعد الخبرات الميدانية المقدمة لطلاب أقسام التربية الخاصة المعيار الثالث لمعايير مؤسسات الجودة، والاعتماد الأكاديمي التي تعمل وفقا لمعايير معينة، وهي اختصار لإسم المجلس القومي لإعتماد إعداد المعلمين (NCATE): National Council for Accreditation of Teacher Education) وهو مجلس أمريكي يمنح مؤسسات برامج إعداد المعلم اعتمادا يكسبها جودة محلية، وتحسنا واعترافا عالميا حيث يمارس الطلاب المهارات، والمعارف ميدانيا وعمليا تحت إشراف ومتابعة منظمة، ويتم تحديد أهداف التدريب الميداني بوضوح، ومهام عمل الطلاب ودورهم في التدريب الميداني مع توضيح ضوابط، ومسئوليات التدريب الميداني.

ومما سبق يتضح الحاجة إلى التعرف على وجهة نظر الطلاب المعلمين في تقييم البرامج المقدمة بمؤسسات التربية الخاصة فى ضوء ما يجب أن تكون عليه تلك المؤسسات وفقا للاتجاهات العالمية المعاصرة التي تنادي بالجودة للمؤسسسات التعليمية.

- **أسئلة الدراسة** :

تهدف الدراسة للإجابة على السؤال الرئيس الآتي: ما تقييم البرامج المقدمة في مؤسسات التربية الخاصة من وجهة نظر الطلاب المعلمين في قسم التربية الخاصة في ضوء مدخل الجودة؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

- ما تقييم البرامج المقدمة في مؤسسات التربية الخاصة من وجهة نظر الطلاب المعلمين في قسم التربية الخاصة في ضوء مدخل الجودة حسب التخصص ؟
- ما تقييم البرامج المقدمة في مؤسسات التربية الخاصة من وجهة نظر الطلاب المعلمين في قسم التربية الخاصة في ضوء مدخل الجودة حسب المعدل التراكمي ؟
- ما تقييم البرامج المقدمة في مؤسسات التربية الخاصة من وجهة نظر الطلاب المعلمين في قسم التربية الخاصة في ضوء مدخل الجودة حسب نوعية برنامج التربية الخاصة (عزل، دمج)؟

- **فروض الدراسة** :

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في تقييم الطلاب المعلمين في قسم التربية الخاصة لبرامج التربية الخاصة يعود لمتغير التخصص ؟

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في تقييم الطلاب المعلمين في قسم التربية الخاصة لبرامج التربية الخاصة يعود لمتغير المعدل التراكمي ؟
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في تقييم الطلاب المعلمين في قسم التربية الخاصة لبرامج التربية الخاصة يعود لمتغير نوع البرنامج (عزل ، دمج) ؟

- **أهداف الدراسة** :

تهدف الدراسة الحالية إلى الآتي :

- تحديد معايير تقييم برامج التربية الخاصة المقدمة للطلاب من ذوي الاعاقات في ضوء مدخل الجودة .
- تحديد درجة توفر معايير الجودة في برامج التربية الخاصة المقدمة للاطلاب من ذوي الاعاقات من قبل الطلاب المعلمين.
- تحديد الفروق الدالة إحصائيا بين متوسطات استجابات عينة الدراسة من الطلاب المعلمين بقسم التربية الخاص على مدى توافر معايير الجودة في برامج التربية الخاصة المقدمة للاطلاب من ذوي الاعاقات، ووفقا لمتغير التخصص، ونوعية البرنامج.

- **أهمية الدراسة** :

قد تفيد الدراسة الحالية في الآتي:

- التعرض لدراسة موضوع في جانب من جوانب التربية الخاصة، لم يحظ بالعناية الكافية من قبل الباحثين في هذا المجال.
- كما أنها تعد أول دراسة عربية – حسب علم البحث – تدرس المتغيرات التي وردت في هذه الدراسة، والتي يتوقع أن تكون نتائجها إضافة نوعية إلى الأدب التربوي في هذا المجال.
- تعكس نتائج هذه الدراسة رؤية الطلاب المعلمين في قسم التربية الخاصة في ضوء اعدادهم المهني.
- توجيه أنظار الباحثين في ميدان التربية الخاصة إلى ضرورة التعرض لموضوعات حديثة تواكب الاتجاهات التربوية الحديثة، وتنسجم مع متطلبات العصر.
- تسلط الضوء على واقع الخدمات في هذه المؤسسات، ومدى مواكبتها للإتجاهات المعاصرة من وجهة نظر الطلاب المعلمين.
- تكشف عن واقع مؤسسات التربية الخاصة في محافظة جدة، وما يوجد بها من جوانب ضعف وقصور، من وجهة نظر الطلاب المعلمين بما يسهم في تطوير هذه المدارس والارتقاء بها.
- توفر الدراسة الحالية أداة لتقييم البرامج الموجودة في مؤسسات التربية الخاصة، يمكن التعرف من خلالها على وجهات نظر المعلمين ، الطلاب المعلمين ، المشرفين الاكاديميين ، .... الخ .

- **حدود الدراسة** :

تقتصر الدراسة الحالية على الآتي:

- تقتصر هذه الدراسة على الطلاب الملتحقين ببرنامج التربية الميدانية في قسم التربية الخاصة، كلية التربية في جامعة الملك عبد العزيز، في تخصصات (الإعاقة العقلية، صعوبات التعلم، والإعاقة السمعية).

- تقتصر هذه الدراسة على معاهد، و برامج التربية الخاصة في مدينة جدة بالمملكة العربية السعودية.
- تقتصر نتائج هذه الدراسة على المحاور المدرجة في تقييم البرامج داخل أداة الدراسة، كما تتحدد نتائج الدراسة بمدى اهتمام، وموضوعية أفراد الدراسة في إجابتهم على أدوات الدراسة.
- اقتصرت هذه الدراسة على الفصل الثاني للعام الدراسي ١٤٣٢/ ١٤٣٣هـ الموافق ٢٠١٢/٢٠١١ م.

- **مصطلحات الدراسة** :

- **التقييم** : عملية فردية موضوعها الرئيس هو المتعلم، والمعلومات التي يوفرها التقييم حول أداء المتعلم تسهم في إتخاذ قرارات تربوية بشأنه، وهو مما يفسح المجال لاتخاذ قرارات في مجالات أخرى ذات علاقة بتوجه العمل فيها جميعا لخدمة المتعلم ، مثل تخطيط أنشطة التعليم والتعلم ، وتشخيص صعوبات التعلم، وتصميم البرامج العلاجية . ويعرف التقييم اجرائيا بأنه: " مدى تطابق الخدمات المقدمة للطلبة ذوي الاعاقات في مراكز، معاهد، غرف مصادر، وصفوف ملحقة بالمدارس العادية، مع المعايير المشتقة من الإتجاهات المعاصرة في التربية الخاصة المدرجة في أداة الدراسة" .
- **برامج التربية الخاصة** : هي البرامج المقدمة للطلاب من ذوي الاعاقات فى معاهد التربية الخاصة، أو في الفصول الملحقة بالمدارس العادية ،وتشمل مجموعة من البرامج والخطط والاستراتيجيات المصممة خصيصا لتلبية الاحتياجات الخاصة بالأطفال غير العاديين ، كما تحتوي على طرائق تدريس وأدوات وتجهيزات ومعدات خاصة، بالإضافة إلى خدمات مساندة. (الروسان، ١٩٩٨)
- **الطلاب المعلمون**: هم أولئك الطلاب الملتحقين بقسم التربية الخاصة في كلية التربية، وفي المستوى الثامن ، والذين أنهوا مقرراتهم الدراسية النظرية، والتحقوا بغرف مصادر، أو غرف ملحقة بالمدرسة العادية، أو بأحد المعاهد الحكومية، أو المراكز الخاصة التي تعنى بتقديم خدمات للطلاب ذوي الإعاقات، وذلك للتدريب المهنى قبل الخدمة الفعلية بوزارة التربية والتعليم.
- مؤسسات التربية الخاصة : تعرف اجرائيا بأنها: " كل مركز، معهد، غرف مصادر، أو صفوف ملحقة بالمدارس العادية، التي تعنى بتقديم خدمات متنوعة للطلبة ذوي الحاجات الخاصة " .
- **مدخل الجودة** : يعني أن تكون المخرجات التربوية متفقة مع المدخلات، وتعني الكفاءة والفعالية معا، أي الاستخدام الأمثل للمدخلات من أجل الحصول على نواتج ومخرجات تربوية معينة، أو الحصول على مقدار معين من المخرجات بأدنى قدر من المدخلات .(Egbert.Wali,1996, p58).

- **الإطار النظري والدراسات السابقة** :

شهدت خدمات التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية قفزات كبيرة وتوسعا هائلا، وبالأخص في السنوات الأخيرة، ويتضح ذلك جليا في زيادة عدد برامج التربية الخاصة بشكل كبير التى وصلت نسبة الدمج فيها إلى ٨٠٪ من عددها، وادخال العديد من الفئات ضمن تلك المنظومة.(درعان، أبو الحسن ٢٠٠٨)

ولضمان أن يكون تقديم الخدمات في هذه البرامج بجودة عالية، فيجب أن تُبنى هذه الخدمات على قاعدة وأساس متين، فكلما كان هذا الأساس يتسم بالمتانة، والقوة كانت فرص نجاح كل الخدمات اللاحقة، والتي ستقوم على هذا الأساس، وتلبيتها للأهداف المنشودة كبيرة، ويمكن تحديد أهم جوانب التطور فى التحول من مفهوم الإتاحة للبرامج، والخدمات المساندة فى مجال التربية الخاصة فى إتجاه جودتها.

و تتطلب الخصائص المميزة للطلاب ذوي الإعاقات وجود بيئية تعليمية داعمة لتلك الخصائص، تتناسب معها سواء كانت قدرات نفسية، وحسية وحركية، واجتماعية، وتتناسب مع الأهداف التربوية في برامج التربية الخاصة وأهمها تحقيق نمو الطفل ذا الإعاقة ، وتطوير قدراته.

إضافةً إلى ذلك يجب أن تحاول البئية التعليمية، وتشمل تلك البيئة مجموعة من المدخلات تتعلق بالتجهيزات المعمارية، ومستوى المرافق، والمكونات المادية للفصول التعليمية، وغرف المصادر ، وتوافر المكتبات والمعامل، وحجرات التربية البدنية والفنية، وتحاول تحقيق أهداف مناهج التربية الخاصة المقدمة للتلاميذ ذوي الاعاقات من كافة الفئات، بحيث يعمل التصميم على تلبية أهداف المنهج، وفلسفته، فالمنهج القائم على برامج التعلم النشط يتطلب تنظيما عمرانيا مفتوحا خاليا من الحواجز والفواصل وقاعات متعددة الوظائف، أما البرامج القائمة على أساس النشاط الحر لهؤلاء الطلاب، فقوامها يعتمد على توفير أعداد كبيرة من الألعاب والتجهيزات، وموضوعة في رفوف قريبة من متناول يد الطفل المعاق، في حين أن المناهج القائمة على أساس البرنامج الأكاديمي فطبيعة التجهيزات فيه قريبة إلى حد ما للصفوف الدراسية، أو ذات طاولات وكراسي تتيح ممارسة التدريبات العقلية والتعليمية كتلك المتوافرة في فصول التربية الخاصة الملحقة بالمدارس العادية للطلاب ذوي الاعاقات العقلية، والسمعية، والتوحد، وصعوبات التعلم.

كما يجب على أن تراعى في البيئة التعليمية عوامل السلامة والأمان، وصحة الأطفال ذوي الإعاقات، وأن تكون خالية من عوامل الخطر كالغبار والأتربة وتجنب الألعاب والمواد التعليمية التي تحوي على مواد سامة كالبلاستيك الرديء، أو من الرصاص أو الزئبق، أو التي تحتوي أطرافا حادة، كذلك إبعاد المواد الخطرة كالمنظفات والأدوية عن متناول يد الطلاب ذوى الاعاقات، وأن تكون البيئة التعليمية خالية من الحيوانات والحشرات الضارة، مع إتخاذ إجراءات تمنع دخول الحشرات إلى المبنى، والقيام بالصيانة المستمرة لما يتلف من تلك الاحتياطات. وامتدادا لتأكيد برامج التربية الخاصة على جودة البيئية التعليمية، واحتوائها على بدائل تربوية تتناسب وطلابها من ذوي الإعاقات، أصبحت الإتجاهات التربوية المعاصرة تنادي بالتوجه نحو التربية الحقيقية التي تؤمن بأن كل طالب يمكن أن يكون حالة خاصة، وعلى النظام التربوي أن يتحمل مسؤولياته حيال جميع الطلاب مهما كانت درجة الاعاقة أو الصعوبة التى تواجههم.(النوري،١٩٩٦، ٥٠). وفي هذا الإطار يعد تعديل، وتكيف مناهج التعليم العام أحد متطلبات دمج الطلاب ذوي الإعاقات في المدرسة العادية باعتبار أن المنهج يظل الأداة الإجرائية التي تحقق للعملية التربوية أهدافها

وتجعله فعالاً في تلبية حاجات الطلاب الأساسية إذا ما تم الجمع بين تنوع أساليب العمل مع الطلاب ، واحترام إختلاف سرعات التعليم بينهم ، حيث يتم تكييف المنهج الدراسي الواحد لظروف الموقف التعليمي المتنوع.

وتعتبر عمليات وفعاليات التقييم والتشخيص الأساس الذي تقوم عليه جميع خدمات التربية الخاصة، وهي المرحلة الانتقالية التي من خلالها يتحدد مستوى الاعاقة، والصعوبة التى يعانيها الطالب، ومستوى ونوعية خدمات الدعم والمساندة المطلوبة ، هذه العملية ليست جزءًا هاما من العملية التربوية فحسب بل من أخطر مضامينها، لما يترتب عليها من قرارات تربوية، وعواقب نفسية واجتماعية في حياة الفرد، وفي مستقبله . وعليه فإن من الضروري أن تتصف عملية التقييم وإجراءاتها بالشروط، والمواصفات التي تضمن التوصل إلى أحكام ونتائج دقيقة .

كما تتضح أهمية عمليات التقييم والتشخيص التي يتعرض لها الطلاب ذوي الاعاقات في مؤسسات التربية الخاصة في كونها عملية أساسية في تحديد البرنامج التربوي المناسب ، ويترتب على نتائجها آثار، وقرارات تحدد بشكل كبير ملامح مستقبل الفرد موضع عملية التقييم.

وقد حدد النمر (2006) مجموعة من الشروط الواجب مراعاتها في عملية التشخيص مع جميع فئات التربية الخاصة للوصول إلى عملية تشخيص تتسم بالدقةٍ وهي :

- أولا: تشخيص طبي شامل للفرد يتضح فيه الحالة الصحية، والأمراض والإصابات التي يعاني منها الفرد، كما يجب أن يوضح التقرير الطبي الإجراءات الطبية المتخذة، والأدوية التي يجب تناولها كما هو الحال ببعض الإعاقات كالصرع .
- ثانيا: دراسة الحالة من أجل تقييم شامل للحالة الأسرية من حيث وضع الأسرة، وعدد أفرادها، وترتيب الطفل فيها، وهل ويوجد حالات أخرى في الأسرة ؟ ومعلومات شاملة عن تاريخ الحمل والولادة والمشكلات التي رافقت ذلكٍ بما في ذلك تعرض الأم الحامل للأمراض، أو الأشعة، أو الإصابات.
- ثالثا: تقييم تربوي شامل: خاصة لأولئك الذين يتم تحويلهم من المدارس العادية حيث يوضح التقييم السيرة الأكاديمية للطالب، ونقاط القوة والضعف، والمشكلات، والصعوبات التربوية.
- رابعا: استخدام الاختبارات المقننة، والمناسبة للفئة، والبيئة الثقافية، والعمر الزمني .

وهناك العديد من القواعد التى يجب الالتزام بها قبل، وأثناء موقف القياس منها:

- الالتزام بمواصفات معيارية لمكان أو الغرفة التي يتم بها القياس، بحيث تتوافر فيها شروط الإضاءة، والتهوية ودرجة الحرارة المناسبة، وبعيدةٍ عن مصادر الضوضاء في المدرسة.
- مراعاة إنعدام مشتتات الانتباه داخل حجرة القياس، وخارجها بحيث لا تؤثر على أداء المفحوص.

- حرص اخصائي التشخيص على اعداد أدواته بشكل مناسب، قبل البدء في تطبيق الإختبارات .
- التوقف عن عملية التشخيص عند ملاحظة علامات التعب، أو الإرهاق على الطفل أثناء موقف الاختبار، ومتابعتها في وقت آخر.
- كذلك ينبغي العمل على إقامة ألفة مع المفحوص لكسب ثقته، وتعاونه .

وفي ظل المهام الكبيرة، والمتنوعة عند القيام بجمع البيانات من مختلف المصادر، وتحليلها وتفسيرها، فإنه يتعذر على أي مهني (كالأخصائي النفسي على سبيل المثال) القيام بعملية التقييم والتشخيص بمفرده ، بل تستلزم عملية مشاركة فريق عمل متعدد التخصصات مثل: الأخصائي النفسي، والطبيب والأخصائي الاجتماعي، ومعلم التربية الخاصة لتقليل من فرص حدوث الأخطاء نظرًا لتكامل المعلومات والطرق المختلفة، وضمان تطبيق البرامج العلاجية المقترحة بشكل أفضل حيث إن معظم أعضاء فريق التقييم هم من سيكونوا مسؤولون عن تنفيذ ذلك البرنامج للطفل موضع عملية التقييم .

وقد أوضحت نتائج دراسة القريوتي والسرطاوي(١٩٨٨) التي تناولت عمليات التقويم المستخدمة في معاهد التربية الخاصة في مدينة الرياض، أن ٥٠٪ من المعاهد يوجد لديها لجان فنية للتقييم ، و ٦٠٪ منها تقوم بعملية التقييم وتمارس مهماتها، أما النسبة المتبقية فمع وجود لجان فنية للتقييم غير أن الأخصائي النفسي هو الذي يتولى مهمة التقييم بشكل كلي، كما أظهرت النتائج أيضا أن الغالبية العظمى (٨٠ ٪) من المعاهد تعتمد كليا على الاختبارات الرسمية المقننة فقط.

وقد طالبت دراسة أبو الحسن و باحشوان (٢٠١٠) بتفعيل الاعتماد على أوجه ومناشط التقويم البديل في سبيل تحقيق الدمج الشامل، حيث يحتاج هذا النوع من التعليم إلى العديد من عمليات التقويم الفعال، الذي يحاول تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية أمام الطلاب ذوي الإعاقات، بحيث يتيح لهم إثبات الجدارة التعليمية المؤهلة لبلوغ مراحل دراسية متقدمة، وهو ما يبرز أهمية اتصاف عمليات التقويم التربوي بالمرونة الكافية للتوافق مع الخصائص التعليمية التربوية المميزة لهؤلاء الطلاب.

وتعد الخدمات المساندة عنصراً رئيسياً في منظومة التربية الخاصة المعاصرة حيث تكاد أن تكون قاسما مشتركا في معظم قوانين، وتشريعات التربية الخاصة باعتبارها ضمان لحصول كل طالب من ذوي الإعاقات على كافة صور التعليم الملائم لاحتياجاته، وبناء على ما تقتضيه احتياجاته الفردية.

كما أنها نوعاً ما هي الخدمات غير التربوية التي تقدم للطلاب من ذوي الإعاقات من خلال اختصاصيين / مهنيين ذو علاقة بها مثل: الخدمات الطبية والصحة المدرسية، والتأهيلية والنفسية /الاجتماعية للمعوق، أو الخدمات المجتمعية، والإرشادية والمعرفية والتأهيلية /التواصلية للأسرة، وغير ذلك من الخدمات التي يرى فريق الخطة ضرورتها لدعم العملية Individualized Education Plan Team (IEPT) التربوية الفردية التعليمية والتربوية للتلميذ، ودعم دور الأسرة للاستفادة، والمشاركة فى جميع البرامج.

وقد حاولت عدداً من الدراسات في مجال التربية الخاصة تحديد ووصف الخدمات المساندة للطلاب ذوي الاعاقات مثل دراسة (Heward,2006:22-23) (Kaka Downing (2004,199) (Smith ,2007:52-53) كخدمات اللغة والكلام، والخدمات السمعية، والخدمات النفسية، والعلاج البدني التأهيلي والعلاجي (الترفيهي)، والتعرف والتشخيص المبكر للإعاقات عند الطفل الخدمات الإرشادية وتتضمن إعادة Recreation التأهيل الإرشادي، وخدمات التوجه والحركة، والخدمات الطبية لأغراض التشخيص والتقييم، خدمات الصحة المدرسية، وخدمات العمل الاجتماعي في المدارس، والإرشاد والتدريب للآباء، وأخيرا خدمات النقل المدرسى. وما سبق يتطلب أن تقوم برامج التربية الخاصة بتوظيف مهارات وخبرات مجموعة من المختصين في المجالات المختلفة كفريق عمل، سواء في مجال التقييم والتشخيص، أو رسم البرامج التعليمية، وتنفيذها، وغالبا ما يشتمل الفريق على المدير، والأخصائي النفسي، والمعلم العادي، والطبيب، أخصائي عيوب النطق، المرشد الطلابي ،الأسرة ،معلم التربية البدنية والفنية .

وإتساع وتنوع برامج التربية الخاصة المعاصرة يجعلها بحاجة إلى عناصر بشرية ذات كفاءة عالية لتنفيذها، ويجعل المعلم في هذا الميدان أحد الأقطاب الرئيسية في تلك المنظومة، حيث تقوم مجمل العملية التعليمية، و التأهيلية على جهوده، وتتشكل أطر وآليات وإجراءات تنفيذها من خلفيته وأفكاره، وتتأثر جودتها بمشاعره ومعتقداته، مما يلقي عبئا كبيرا على مؤسسات إعداده التي تحتاج إلى انتخاب، وانتقاء من يتميزون بقدر عالي من التوافق الشخصي والاجتماعي للقيام بمهام رعاية، وتربية هؤلاء الأطفال على الوجه الأكمل.

وقد أفرزت العلاقة التلازمية بين الجودة، وكفايات الفريق العامل في برامج التربية الخاصة، حراكا تربويا تسمى بحركة التربية القائمة على الكفايات المتعلقة بالصفات الشخصية، والطرائق التعليمية الجيدة التي يستخدمها العاملون فى برامج التربية الخاصة، تجعل معيار الجودة فى الأداء المهني لهؤلاء العاملين راجعا إلى مستوى فعاليتهم المهنية ، وقدرتهم على توظيف كفاياتهم المهنية لإتخاذ القرارات المناسبة فيما يتعلق بالعملية التعليمية فى التربية الخاصة. ويعتبر معلم التربية الخاصة الكفء أساس فعالية أي برنامج تربوي، ومن ثم فإن تعرف وقياس الخصائص المميزة للمعلم الكفء يعد واحدا من أكثر الاهتمامات والقضايا التربوية أهمية ، ويعكس الالتزام والمسؤولية تجاه التربية . ويجب أن تتوفر في المعلم مجموعة من الخصائص والصفات المطلوبة والمحددة حتى تساعد على ممارسة مهنة التعليم، كالالتزام الفطري بقوانين، ومتطلبات مهنة التدريس، والرغبة في التدريس ، والذكاء المناسب ، والمعرفة الكافية في مجال تخصصه، ومعرفة طرق ووسائل التعليم ، ومعرفة الطلاب الذين يدرسهم والصبر، والمظهر الحسن ، والصحة العقلية، والتحمس للعمل، والأمانة ، والمرونة . (درعان ، ابو الحسن، ٢٠٠٨)

- **الدراسات السابقة** :

لقد تناول العديد من الدراسات السابقة موضوع التقييم في دراسات عديدة ووفق متغيرات متنوعة، وقد تم إختيار عدد من الدراسات على أساس وجود علاقة بين موضوعاتها، وموضوع هذه الدراسة .

وبما أن الأدب التربوي يخلو – في حدود علم البحث – من متغيرات هذه الدراسة، فقد تم عرض الدراسات ذات العلاقة، وتم تصنيف البحوث والدراسات حسب ترتيبها الزمني.

ففي الإردن حاولت دراسة أبو صفية (٢٠١٠م) تقييم خدمات التدخل المبكر في مراكز ومؤسسات التربية الخاصة للأطفال الإعاقات السمعية بالأردن في ضوءٍ المعايير العالمية، وقد تألفت عينة الدراسة من (١٤) أخصائيا، و(٣٤) معلما ومعلمة لهؤلاء الأطفال في عدد من مراكز، ومدارس التربية الخاصة في عمان والزرقاء، والسلط، و(٤٤) من أمهات هؤلاء الأطفال المسجلين في هذه المراكز والمدارس، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية : تقييم خدمات التدخل المبكر للأطفال المعاقين سمعيا من وجهة نظر المعلمين والأخصائيين كانت مرتفعة في جميع أبعاد المقياس ، كما أن تقييم خدمات التدخل المبكر المقدمة للأطفال المعاقين سمعيا من وجهة نظر الأمهات كانت مرتفعة ، و وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى($\alpha = 0,05$) بين متوسطات درجات المعلمين والأخصائيين (أقل من ٥ سنوات خبرة ، أكثر من ٥ سنوات خبرة) وذلك على فقرات بعد إرشاد وتثقيف أسر المعاقين سمعيا، وذلك لصالح المعلمين الأكثر خبرة ، بينما لم توجد فروق في بقية أبعاد الإستبانة . كما أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha = 0,05$) بين متوسطات درجات المعلمين والأخصائيين على أبعاد استبانة تقييم خدمات التدخل المبكر المقدمة للأطفال المعاقين سمعيا تبعا لمتغير المستوى التعليمي للمعلمين والأخصائيين.

كما أجرى يوسف (٢٠٠٧م) دراسة هدفت إلى تقييم البرامج التربوية المقدمة للطلبة المعاقين سمعيا في سوريا من وجهة نظر المعلمين والآباء، وقد تكونت عينة من الدراسة من (٩٥) معلما ومعلمة، و(٢٣٠) أسرة في المعاهد الحكومية التابعة لوزارة الشؤون الاجتماعية والعمل في الجمهورية العربية السورية التي بلغ عددها ستة معاهد، وقد طورت استبانة لتحقيق هدف الدراسة، مكونة من ستة أبعاد وأشارت النتائج إلى تقييم المعلمين على البعد الفلسفي والقانوني، وبعد المعلمين والبعد المهني كان مرتفعا، أما على بعد البيئة، والأدوات والوسائل التعليمية، وبعد المنهاج وبعد الآباء فقد كان منخفضا، وبالمقابل تشابه تقييم الآباء مع تقيم المعلمين على بعد الآباء.

وهدفت دراسة القريني (١٤٢٨هـ) إلى التعرف على مدى توافر الخدمات المساندة المقدمة للطلاب ذوى الاعاقات العقلية ، ومدى فعاليتها فى دعم العملية التعليمية لهؤلاء الطلاب فى معاهد التربية الفكرية بمدينة الرياض، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي ، من خلال استبانة تم تطبيقها على عينة بلغت (٥٥١) يمثلون جميع العاملين بمعهد التربية الفكرية بالرياض، وأوضحت نتائج الدراسة توافر معظم الخدمات المساندة في معهد التربية الفكرية ، وقد جاءت تلك الخدمات والبرامج التي شملت هذه الدراسة، مرتبة تنازليا حسب توفرها كالآتي : خدمات النقل المدرسي ، والخدمات النفسية المدرسية ، خدمات الارشاد المدرسي ، خدمات التخاطب وعلاج الكلام ، الخدمة الصحية المدرسية، خدمة التنقل، خدمة العلاج الطبيعي، خدمة العلاج الوظيفي .كما أظهرت الدراسة فاعلية هذه الخدمات المساندة في دعم العملية التعليمية لهؤلاء

الطلاب بين أفراد العينة ، فيما لم تظهر النتائج اية فروق ذات دلالة احصائية تعود لإختلاف التخصص، المؤهل؛ إلا أنها أظهرت فروق دالة إحصائية بينهم حسب متغير الموضع التعليمي لصالح العاملين ببرامج التربية الفكرية وكذلك متغير الخبرة لصالح المجموعة الأقل خبرة من (١- ٥ سنة).

وقام بحراوي (٢٠٠٦م) بدراسة هدفت إلى تقييم الخدمات المساندة المقدمة للأفراد ذوي الاعاقة العقلية في الأردن ، وشملت عينة الدراسة أخصائي الخدمات المساندة، وإداريي المراكز، ومعلمي ومعلمات التربية الخاصة في المراكز والمشرفين، وكشفت هذه الدراسة عن تقديم الخدمات المساندة بدرجة متوسطة في مراكز التربية الخاصة في الأردن، أما بالنسبة لتقديم الخدمات المساندة بشكل منفرد من قبل أخصائي الخدمات المساندة أو تقديمها من قبل المعلمين والمعلمات فقط، كشفت الدراسة عن تقديم الخدمات المساندة بدرجة جيدة. وكشفت الدراسة أن أكثر أفراد الاعاقة العقلية استفادة من الخدمات المساندة هم الأفراد ذوو الإعاقة العقلية البسيط والمتوسط، كما كشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقدير المشرفين، وتقدير معلمي ومعلمات الأفراد ذوي الإعاقة العقلية في مراكز التربية الخاصة في الأردن على أداتي تقييم عمل معلم التربية الخاصة.

وأجرى الشلول(2005) دراسة هدفت إلى تقويم البرامج التربوية المقدمة للمعوقين عقليا بمراكز التربية الخاصة في مدينة عمان من وجهة نظر المديرين والمعلمين، بلغ عدد أفراد الدراسة (230) فردا موزعين على النحو التالي(34) مديرا ومديرة و (196) معلما ومعلمة ، وأعد الباحث مقياسا اشتمل على أربعة أبعاد هي: بعد المنهاج ، الوسائل والأساليب التعليمية، البيئة الصفية ، والخدمات الداعمة للبرنامج. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقييم المديرين /المديرات ، والمعلمين/المعلمات على الأبعاد الأربعة للبرامج التربوية ، كما أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على متغيرات الدراسة وهي الجنس، المؤهل العلمي ، والخبرة .

وحاولت دراسة الغزو، والحميدي (٢٠٠٤) التعرف على فاعلية فصول التربية الخاصة في دولة الأمارات العربية المتحدة من وجهة نظر المعلمين وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى فاعلية فصول التربية الخاصة في دولة الأمارات العربية المتحدة من وجهة نظر المعلمين. واشتملت عينة الدراسة على (١٣٢) معلماً ومعلمة منهم (٢٥) من الذكور و (١٠٧) من الإناث. وقد استخدم الباحثان مقياساً يتكون من (٥٧) فقرة، مثلت خمسة أبعاد وهي :البيئة التعليمية، التشخيص، الهيئة التدريسية، التعاون، والبرامج ، وأظهرت نتائج الدراسة أن فاعلية فصول التربية الخاصة بمدارس وزارة التربية والتعليم الإماراتية بلغت ٦٦% ، وذلك حسب استجابة أفراد عينة الدراسة وهي نتيجة غير مرضية من وجهة نظر الباحث، وأظهرت نتائج الدراسة إلى عدم وجود اختلاف في وجهات نظر المعلمين في مدى فاعلية فصول التربية الخاصة في تقديم خدماتها يعزى لاختلاف الجنس وسنوات الخبرة، وكذلك أظهرت نتائج الدراسة وجود ارتباط دال إحصائيا عند مستوى أقل من (05, 0) بين بعد البيئة التعليمية وبعد الهيئة التدريسية، وبعد التشخيص وبعد الهيئة

التدريسية، والهيئة التدريسية والتعاون، وأيضا ارتباط دال إحصائياً عند مستوى أقل من (01, 0) على الأبعاد البيئة التعليمية والبرامج، والتشخيص والبرامج، والهيئة التدريسية ، والبرامج.

وفي دراسة اليونسيف (UNICEF,2002) حول الخدمات المتوفرة للأطفال ذوي الحاجات الخاصة في الأردن، قيمت المراكز والمؤسسات التي تقدم الخدمات المتنوعة لذوي الحاجات الخاصة، وكذلك الحصول على التغذية الراجعة من الأسر حول الخدمات المقدمة لهم، وشملت العينة (١٠) مراكز و(٢٥) من أولياء الأمور ، و (٥٠) من الكوادر العاملة مع ذوي الحاجات الخاصة وقد أظهرت النتائج عدم رضى الأسر عن الجانب المتعلق بالعلاج الوظيفي والعلاج اللغوي، وتعديل السلوك، أما فيما يتعلق بالناحية التعليمية ، والمالية والعاطفية فقد بينت النتائج أن للمركز أثرا كبيرا عليهم.

كما قامت المعمري (2000) بدراسة حول مستوى فاعلية مراكز التربية الخاصة في سلطنة عُمان ، هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى فاعلية مراكز التربية الخاصة في سلطنة عُمان . تكونت عينة الدراسة من جميع مراكز ومدارس التربية الخاصة الحكومية في سلطنة عُمان والبالغ عددها 4) (مراكز ، وتضم (4) مدراء ، و (136) معلمًا ومعلمة ، وأشارت النتائج إلى أن جميع مراكز التربية الخاصة في سلطنة عمان فعالة في جميع الأبعاد ماعدا بعد المعلمين والعاملين، فقد كان أعلى المتوسطات بعد الجو التربوي ومن ثم جاء بعد الإدارة ، وبعد المنهاج ، وبعدي خصائص المركز والتدريس والتدريب . كما أشارت النتائج حول المشكلات التي تحد من فاعلية مراكز التربية الخاصة من وجهة نظر المعلمين والتي تتعلق بالإعداد منها النقص في إعداد وتأهيل وتدريب المعلمين ، وعدم وجود منهاج خاص لفئات الإعاقة العقلية، وعدم وجود دليل للمعلم، ومن أهم المشكلات التي تتعلق بالمركز واللوازم التعليمية هي نقص اللوازم التعليمية ، وعدم توفر مختبرات ، وعدم توفر أجهزة وقصور في الجانب المادي.

كما حاولت دراسة الوابلي (١٩٩٨م) التعرف على واقع الخدمات المساندة وتحديد أهم مجالاتها التي يحتاجها الطلاب ذوي الإعاقات العقلية كما يراها العاملون في معاهد التربية الفكرية، كما تناولت الدراسة مفهوم الخدمات المساندة، وأهدافها، ومجالاتها، ووظائفها، وأشارت إلى أن حاجة صغار الأطفال المعوقين للخدمات المساندة تزيد أكثر بحكم صغر السن، بل أن حاجاتهم إلى الخدمة المكثفة قد تساعدهم على تقليص الفجوة بينهم ، وبين أقرانهم من الأطفال العاديين من نفس العمر، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك بعض الخدمات قد وصلت إلى مستويات ضعيفة من التحقق، وذلك لغياب الكوادر الفنية المتخصصة، وقد استفاد البحث الحالي من هذه الدراسة عندما تعرض لمفهوم الخدمات المساندة وأهميتها، وللتعرف على الصعوبات التي واجهها الباحث.

وعلى صعيد الدراسات الأجنبية قام دانهاور وجونسون (danhauer & Johnson, 2006) بدراسة هدفت إلى تقييم برنامج فحص السمع والتدخل

المبكر الناشيء، والمبني على المجتمع في ولاية كاليفورنيا الامريكية ، وتكونت عينة الدراسة من (٥١) طفلا تم تحويلهم من مستشفيات تجري فحص السمع للأطفال حديثي الولادة إلى مركز أهلي ينظر في هذه الحالات ، وأظهرت نتائج الدراسة أن نسبة شكاوى الآباء المتعلقة بمعاينة أطفالهم المقيمين في المستشفى (١٠٠٪)، وانخفضت نسبة شكاوى آباء الاطفال الذين تم تحويلهم إلى مراكز أهلية خارج نطاق المستشفى ،كما اختار (٥٠٪) من الآباء الأطفال الذين يشكون من فقدان حاسة السمع استعمال المعينات السمعية.

وهدفت دراسة بانج وريشي (Pang & Richy, 2005) إلى تقيم واقع برامج التدخل المبكر للأطفال ذوي الإعاقات في خمس دول هي (زمبابوي، بولندا، الصين الهند، الولايات المتحدة) قام الباحثان بدراسة السياسات التي تدعم برامج التدخل المبكر، والعوائق الأساسية التي تواجه تلك الدول في تطبيق برامج التدخل المبكر، وذلك من خلال مراجعة الوثائق الرسمية لبرامج التدخل المبكر، وذلك من خلال مراجعة الوثائق الرسمية لخدمات التدخل المبكر لكل دولة، وإجراء مقابلاتٍ شخصية لخبراء في الميدان، وقد خلصت الدراسة بأن قلة التمويل تقف حائلا دون تقديم تلك الخدمات في تلك الدول، كما أن نقص العاملين المؤهلين أحد أهم العوائق الأساسية التي تواجه تلك الدول. وكما أوصت الدراسة بأهمية تحسين خدمات الخاصة في الطفولة المبكرة، وذلك بإعداد العاملين المؤهلين، وتحسين الخدمات المتمركزة على الأسرة.

كما قامت جين (Gine, C ,et al , 2005) بدراسة هدفت إلى تقييم حالة التدخل المبكر في إسبانيا بعد (٣٠) سنة من العمل مع الأسر، والأطفال ذوي الاعاقة النمائية، أو المعرضين لخطر الاصابة بمثل هذه الإعاقات، وتناولت الدراسة الأفكار التالية: القاعدة المعرفية، والتنظيمية للتدخل المبكر في إسبانيا وتطورها بالتدرج خلال العقود القليلة الماضية. وأن هذا المجال ما يزال في مرحلة من التحول بإتجاه نموذج من التدخل يكون أكثر تركيزا على الأسرة، وأكثر اندماجا بشبكات الخدمات المجتمعية، وما تزال هناك مشكلات إدارية ومالية وصعوبات في التدريب المهني في هذا المجال.

أما يونغ وآخرون (Young ,A ,et al, 2009) فقام بدراسة هدفت إلى تصميم استبانة للأهل بحيث يتم استخدامها في تقييم خصائص ونوعية خدماتٍ التدخل المبكر التي تتبع الكشف المبكر للصمم، تكونت عينة الدراسة من (٨٢) أبا وأما، وكانت من نتائج الدراسة سهولة الإجابة عن الاستبانة فلم يواجه الآباء صعوبة في ذلك ، بالإضافة إلى أن الاستبانة التي تم تصميمها تفيد في فهم طبيعة التدخل المبكر وخدماته، ومدى فاعليته، وكيفيته وأثره، ومدى رضا الأهل عنه .

- **التعقيب على الدراسات السابقة** :

في إطار مجال الدراسة الحالية لمحاولة تقييم برامج التربية الخاصة من وجهة نظر الطلاب المعلمين، يمكن استنباط بعض نقاط الإتفاق بينها، وبين الدراسات السابقة، في كون معظم الدراسات السابقةٍ تهدف إلى تحديد مستوى الخدمات المقدمة لذوي الحاجات الخاصة إعتمادا على تقديرات العاملين في

المجال، أو الخبراء كدراسة (أبو صفية ، ٢٠١٠، و الوابلى ، ١٩٩٨، يوسف ٢٠٠٧ البحراوي ،٢٠٠٦)، أو أولياء الأمور كدراسة (اليونسيف ، ٢٠٠٢، يوسف ٢٠٠٧ يونغ وآخرون Young ,A, et al 2009)، للوقوف على نقاط القوة والضعف فيها، وتجنب نقاط الضعف، ومحاولة التحسين في هذه الخدمات قدر الإمكان لتحقيق هذه الخدمات الأهداف التي وضعت من أجلها، إلا أن الدراسة الحالية تختلف عن الدراسات السابقة في محاولتها تقييم البرامج المقدمة في مؤسسات التربية الخاصة من وجهة نظر الطلاب المعلمين فى ضوء مدخل الجودة، وهو مالم تتطرق إليه الدراسات السابقة .

كما حاولت الدراسات السابقة تقييم البرامج المقدمة في مؤسسات التربية الخاصة من خلال تقييم بعد، أو مجال واحد فقط كتقييم خدمات التدخل المبكر كدراسة (أبو صفية ٢٠١٠، جين ٢٠٠٤، بانج وريشي (٢٠٠٥م)، دانهاور وجونسون , danhauer & Johnson, 2006)، يونغ وآخرون (Young ,A, et al 2009) ، أو الخدمات المساندة كدراسة (الوابلى ،١٩٩٨، يوسف ٢٠٠٧ البحراوي ،٢٠٠٦) ، مما يجعل الدراسة الحالية أكثر شمولاً في تقييم الخدمات من هذه الدراسات ، لتحديد مستوى هذه الخدمات وما يحتاج منها إلى تعديل .

وقد تمت الإفادة من الدراسات السابقة في إعداد أدوات الدراسة الحالية، والتي تشمل استبانة تقييم البرامج المقدمة في مؤسسات التربية الخاصة من وجهة نظر الطلاب المعلمين في ضوء مدخل الجودة، وذلك من خلال الاطلاع على الأطر النظرية الموجودة في هذه الدراسات، وعلى أدوات الدراسات المتعلقة بالبرامج، والخدمات المقدمة في مؤسسات التربية الخاصة، والإفادة منها في وضع أبعاد أدوات الدراسة وبناء فقراتها، كما تمت الإفادة من هذه الدراسات في مناقشة نتائج الدراسة الحالية وتفسيرها .

- **منهج الدراسة وإجراءاتها** :

إعتمد الباحثان في دراستهما هذه على المنهج الوصفي المسحي، الذي يتم بواسطته إستجواب جميع أفراد مجتمع الدراسة، أو عينة منه بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها وتفسيرها (العساف،١٤١٦،ص١٩١).

أ_ مجتمع الدراسة :

يتكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب التربية الميدانية في قسم التربية الخاصة بكلية التربية في جامعة الملك عبد العزيز بجدة للفصل الدراسى الثانى للعام الدراسى ١٤٣٢/ ١٤٣٣هـ ، الذين قدر عددهم بحوالي (١١٣) طالبا.

ب- عينة الدراسة:

شملت عينة الدراسة جميع الطلاب المعلمون في قسم التربية الخاصة في مسارت الإعاقة العقلية، الإعاقة السمعية، وصعوبات التعلم، وقد أستبعدت الدراسة طلاب المعلمون من مسار التوحد لصغر عددهم إلبالغ خمسة طلاب فقط ، وبلغت عينة الدراسة ٩٧،٦٪ من مجتمع الدراسة وفقا لما يوضحه الجدول الآتي:

جدول رقم (١): توزيع عينة الدراسة على المسارات الدراسية بقسم التربية الخاصة ونسبتها إلى المجتمع الأصلي

م	المسار" التخصص "	مجتمع الدراسة	عينة الدراسة	النسبة المئوية %
١	إضطرابات سلوكية وتوحد	٥	---	-------
٢	إعاقة سمعية	١٠	٩	%٩٠
٣	صعوبات تعلم	٥٦	٥٦	%١٠٠
٤	إعاقة عقلية	٤٢	٤١	%٩٧.٦
	المـــــجـمـــــوع	١١٣	١٠٦	%٩٧.٦

وتوضح الجداول (٢)، (٣) تحديد خصائص مجتمع الدراسة حسب المسار "التخصص"، والمعدل التراكمي للطلاب ، ونوعية مؤسسة التدريب الميدانى، ونوع البرنامج (عزل – دمج)، وفقا للمتغيرات المرتبطة لمجتمع الدراسة.

جدول رقم (٢): توزيع أفراد الدراسة طبقاً لمتغير المعدل التراكمي.

المعدل التراكمى	العدد	النسبة المئوية
• أقل من ٣	٣٣	٣١.١٣
• جيد (٣ – ٣.٧٤)	٣٩	٣٦.٧٩
• جيد جدا (٣.٧٥ – ٤.٤٩)	٢٢	٢٠.٧٥
• ممتاز (من ٤.٥٠– ٥)	١٢	١١.٣٢
المجموع	١٠٦	%١٠٠

يتضح من الجدول رقم (٢) أن ٣٦,٧٩٪ من الطلاب أفراد الدراسة معدلاتهم التراكمية في المستوى الجيد، و ٣١,١٣٪ منهم في المستوى المقبول. أما تقدير ممتاز فجاء بنسبة منخفضة بلغت ١١,٣٢٪ من الطلاب أفراد الدراسة. وحيث أن المعدل التراكمي يعد مؤشرا للتحصيل الدراسي في مقررات قسم التربية الخاصة ، مما يشير بوضوح إلى قدرة الطالب المعلم على تقييم برامج التربية الخاصة

جدول رقم (٣): توزيع أفراد الدراسة طبقاً لمتغير نوعية البرنامج التعليمي(عزل/ دمج)

م	المسار التخصص	معهد/ مركز		فصل مدمج	
		العدد	%	العدد	%
١	اعاقة عقلية	١٤	٤٠.٤٨	٢٧	٥٩.٥٢
٢	اعاقة سمعية	٦	٦٠	٣	٤٠
٣	صعوبات تعلم	---	--	٥٦	١٠٠
	المجموع	٢٠	%١٩	٨٦	%٨١

يتضح من الجدول رقم (٣) أن الطلاب أفراد عينة الدراسة يتوزعون على برامج التربية الخاصة سواء المعاهد، أو الفصول الملحقة بنسبة متفاوتة، تصل الى نسبة ١٠٠٪ من طلاب مسار صعوبات التعلم نظرا لطبيعة المسار، بينما تصل نسبة الطلاب المعلمون من قسم التربية الخاصة فى تخصص الإعاقة العقلية الذين يقضون فترة التربية الميدانية بالفصول الملحقة بنسبة ٥٩,٥٢٪ مقابل ٤٠,٤٨٪ فى معهد التربية الفكرية.

جـ - أداة الدراسة :

قام الباحثان ببناء أداة الدراسة (إستبانة) وذلك لتقييم برامج التربية الخاصة من وجهة نظر الطلاب المعلمون ، وقد تم بناء أداة البحث اعتمادا على الدراسات السابقة في هذا المجال مثلا: (أبو صفية ، ٢٠١٠ و بخش ، ٢٠٠٩ ويوسف ، ٢٠٠٧ و البحراوي ، ٢٠٠٦ و دانهاور وجونسون danhauer &

Johnson , 2006 ويونغ وآخرون2009 Young ,A, et al) ، واعتماداً على المعايير العالمية في مجال برامج التربية الخاصة الصادرة من مجلس الاطفال غير العاديين؛ فضلا عن خبرة الباحثين في مجال التربية الخاصة . وقد تم صياغة مفردات الاستبانة، على شكل عبارات إيجابية، تصف في مجملها جوانب الأداء التي ينبغي توافرها في مؤسسات التربية الخاصة ، وقد بلغ عددها فى الصورة الأولية (٧٠) فقرة موزعة عدة مجالات على الأجزاء اللآتية : الجزء الأول : ويتعلق بالبيانات الشخصية للمفحوص وتضم البنود التالية : الاسم " اختيارى " ، الرقم الجامعي ، المعدل التراكمي التخصص " المسار" مكان التدريب " معهد ، فصل ملحق ، غرف مصادر، مركز خاص" ، واشتمل الجزء الثاني على محاور تصف أبعاد ومحاور تقييم البرامج المقدمة للطلاب ذوى الإعاقات وفقا للاتجاهات المعاصرة التى أوضحتها أدبيات التربية الخاصة.

- **حساب صدق الاداة** :
- **أولا** : **الصدق الظاهري** :

للتأكد من صدق أداة الدراسة، قام الباحثان بعرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الإختصاص وطلب منهم إبداء الرأي حول صلاحية كل عبارة ومناسبتها لكل محور، وبناءً على ما أبداه المحكمون من ملحوظات تم استبدال بعض الفقرات، وإعادة صياغة بعضها، ثم قام الباحثان بصياغة الاستبانة في شكلها النهائي، وقد تضمنت خمسة محاور رئيسة على النحو الآتي:

- المحور الأول: محور البيئية التعليمية واشتمل على (١٢) فقرة.
- المحور الثاني: محور كوادر التربية الخاصة العاملة واشتمل على (١٢) فقرة.
- المحور الثالث: محور التقييم والتشخيص واشتمل على (١٧) فقرة.
- المحور الرابع: محور الدعم والمساندة التربوية (١٤) فقرة.
- المحور الخامس: محور الخدمات المساندة واشتمل على (١٢) فقرة.

واستخدم مقياس رباعى للإستجابة على الفقرات في مقياس ليكرت الرباعي يتم احتساب الفترات حسب المعادلة التالية:عدد المسافات ÷ عدد الإجابات..... وتصبح تقدير الفقرة كالتالى: ٤ .متوفرة بدرجة كبيرة ، ٣. متوفرة بدرجة متوسطة، ٢. متوفرة بدرجة ضعيفة، ١. غير متوفرة ، = ٤ وتم حساب إجمالي المسافات = ٣ وبالتطبيق على القانون أعلاه :تصبح الفترة = ٣/٤= ٠,٧٥ وبذلك يكون تفسير المتوسط الحسابي الموزون كالآتي :

- من ١ إلى ١,٧٤ يكون التقدير اللفظي غير متوفرة.
- من ١,٧٥ إلى ٢,٤٩ يكون التقدير اللفظي متوفرة بدرجة ضعيفة.
- من ٢,٥٠ إلى ٣,٢٤ يكون التقدير اللفظي متوفرة بدرجة متوسطة.
- من ٣,٢٥ إلى ٤ يكون التقدير اللفظي متوفرة بدرجة كبيرة.

وقد تم التأكد من صدق الاستبانة بعد عرضها على مجموعة من المحكمين كما ذكر سابقا، وتم حذف وتعديل بعض الفقرات في ضوء آراء المحكمين فأصبحت فى صورتها النهائية تتكون من ٦٦ فقرة، كما استخدم الباحثان صدق الاتساق الداخلي Internal Consistency Validity ، حيث تم حساب معامل الإرتباط بين فقرات المجال مع الدرجة الكلية للمجال، وحساب معاملات ارتباط المجالات بالدرجة الكلية للاستبيان، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٤) صدق الاتساق الداخلي

المحور	رقم الفقرة	إرتباط الفقرة بالمجال	إرتباط الفقرة بالاستبيان	رقم الفقرة	إرتباط الفقرة بالمجال	إرتباط الفقرة بالاستبيانة
البيئية التعليمية	١	٠.٦٥٤**	٠.٦٥٦**	٧	٠.٦٥٣**	٠.٦٩٨**
	٢	٠.٥٦٨**	٠.٦٩٩**	٨	٠.٦٧٨**	٠.٦٣٩**
	٣	٠.٦٤٣**	٠.٦٧٩**	٩	٠.٦٧٤**	٠.٤٦٦*
	٤	٠.٦٢١**	٠.٦٢٨**	١٠	٠.٤٧٨*	٠.٤٨٩*
	٥	٠.٤٢٣*	٠.٥٦٤**	١١	٠.٧٣٢**	٠.٦٣٤**
	٦	٠.٧٢٨**	٠.٧٤٣**	١٢	٠.٤٥٦*	٠.٦٧٣**
كوادر التربية الخاصة	١	٠.٦٦٥**	٠.٥١٣**	٧	٠.٤٧٣*	٠.٧٦٢**
	٢	٠.٦٧٨**	٠.٤٤٦*	٨	٠.٦٨٤**	٠.٤٣٧*
	٣	٠.٦٣٢**	٠.٤٣٥*	٩	٠.٤٣٧*	٠.٤٧٨*
	٤	٠.٧٦١**	٠.٦٢٣**	١٠	٠.٤٩١**	٠.٧٤٣**
	٣	٠.٦٨٩**	٠.٦٧٨**	١١	٠.٦١٥**	٠.٦٨٩**
	٥	٠.٧٧٨**	٠.٧٣٢**	١٢	٠.٤٩٧*	٠.٦٦٨**
	٦	٠.٧٣٢**	٠.٧٧٣**			
التقييم والتشخيص	١	٠.٤٧٢**	٠.٤٤٥*	٩	٠.٤٥٩*	٠.٥٦٧**
	٢	٠.٦٦٤**	٠.٦٤٠**	١٠	٠.٦٥٤**	٠.٥٤٣**
	٣	٠.٨٧٥**	٠.٤٣٩*	١١	٠.٦١٢**	٠.٧٣٧**
	٤	٠.٦٢٣**	٠.٧٦٢**	١٢	٠.٤٥٣*	٠.٦٥٢**
	٥	٠.٤٧٢**	٠.٤٤٥*	١٣	٠.٤٧٨*	٠.٥٧٨**
	٦	٠.٦٦٤**	٠.٦٣٦**	١٤	٠.٦٥٤**	٠.٥٤٣**
	٧	٠.٨٧٥**	٠.٤٧٨*	١٥	٠.٥٦٨**	٠.٦١١**
	٨	٠.٦٣٦**	٠.٧٦٧**	١٦	٠.٤٧٨*	٠.٦٤٣**
	١٧	٠.٦٧٤**	٠.٦٢٣**			
الدعم المساندة التربوية	١	٠.٦٥٦**	٠.٦٩٤**	٧	٠.٧٣٤**	٠.٧٦٥**
	٢	٠.٦٠٩**	٠.٦٨١**	٨	٠.٦٥٨**	٠.٧١٢**
	٣	٠.٦١١**	٠.٤٧٣**	٩	٠.٧٩٣**	٠.٤٩١*
	٤	٠.٥٦٧**	٠.٥٤٤**	١٠	٠.٧٦٠*	٠.٤٥٨*
	٥	٠.٤٢٣*	٠.٤٧٨**	١١	٠.٦٩٣**	٠.٧٣٥**
	٦	٠.٦٩٩**	٠.٧٠٧**	١٢	٠.٤٦٧*	٠.٦٧٨**
الخدمات المساندة	١	٠.٦٣٧**	٠.٧٠٤**	٧	٠.٦٥٤**	٠.٦٤٠**
	٢	٠.٧٣٢**	٠.٦٧٢**	٨	٠.٦٧١**	٠.٦٧٥**
	٣	٠.٦٢٢**	٠.٦٩٣**	٩	٠.٧٤٧**	٠.٤٥٧*
	٤	٠.٥٩٨**	٠.٦٢١**	١٠	٠.٤٤٣*	٠.٣٧٢*
	٥	٠.٤٥٦*	٠.٥٧٧**	١١	٠.٦١٥**	٠.٦٧٨**
	٦	٠.٦٧٥**	٠.٦٨٩**	١٢	٠.٤٧٨*	٠.٦٤٩**

◆ قيمة معامل الارتباط دالة عند مستوى (٠,٠٥).

◆◆ قيمة معامل الارتباط دالة عند مستوى (٠,٠١).

- **حساب ثبات الأداة** :

تم تحديد معامل الثبات بطريقتين:

الطريقة الأولى: تم حساب معامل الثبات للأداة باستخدام معادلة كرو نباخ ألفا Cronbach's alpha ، وقد بلغ معامل الثبات الكلي (٠,٨٣) كما تم حساب معاملات الثبات الفرعية، وقد تراوحت بين (٠,٩٣)، (٠,٦٦) وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥).

الطريقة الثانية: طريقة التجزئة النصفية باستخدام معامل الارتباط بين جزأي الاختبار للعبارات الزوجية والفردية وقد بلغ معامل الثبات الكلي بهذه الطريقة (٠,٨١)، كما تم حساب معاملات الثبات الفرعية، وقد تراوحت بين (٠,٥٩، ٠,٨٩)، وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥)، والجدول الآتي يبين ذلك.

جدول رقم (٥) : معاملات الثبات للمجالات الفرعية باستخدام طريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية

م	المحـــــــور	معامل الارتباط	معامل ثبات التجزئة النصفية
١	البيئية التعليمية	٠.٦٦	٠.٦١
٢	كوادر التربية الخاصة	٠.٦٢	٠.٥٩
٣	التقييم والتشخيص	٠.٨٩	٠.٨١
٤	الدعم والمساندة التربوية	٠.٨٣	٠.٧٧
٥	الخدمات المساندة	٠.٩٣	٠.٨٩
المجموع الكلى		٠.٧٨	٠.٧٣

وتعتبر هذه الأداة مناسبة لأغراض الدارسة، حيث تتميز بصدق وثبات عاليين مما يعزز الثقة في استخدامها، ويمكن القول بأن هذه الاستبانة يعتمد عليها في قياس ما أعدت لأجله.

د- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

استخدم البحث الأساليب الإحصائية التالية في معالجة البيانات التي تم جمعها من أفراد الدراسة: التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، وتحليل التباين الأحادي عند مستوى الدلالة ٠,٠٥، واختبار شيفيه للمقارنات البعدية في حالة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ .

- **عرض النتائج ومناقشتها** :

للإجابة عن السؤال الأول، والذي ينص على: " ما تقييم البرامج المقدمة في مؤسسات التربية الخاصة من وجهة نظر الطلاب المعلمين في قسم التربية الخاصة في ضوء مدخل الجودة ؟". وتوضح الجداول (٦) (٧) (٨) (٩) (١٠) التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والرتب لتقييم أفراد عينة الدراسة للبرامج المقدمة في مؤسسات التربية الخاصة في مدينة جدة تبعا لدرجة الموافقة على محاور أداة الدراسة.

- **اولا : درجة تقييم محور البيئة التعليمية** :

يوضح جدول رقم (٦) التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والرتب لتقييم أفراد عينة الدراسة لمحور البيئة التعليمية كالآتي:

جدول رقم (٦): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والرتب لتقييم أفراد عينة الدراسة لمحور البيئة التعليمية

م	محور البيئية التعليمية	مستوى درجة تقدير								المتوسط	درجة التوفر
		بدرجة كبيرة		بدرجة متوسطة		بدرجة ضعيفة		غير متوفرة			
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%		
١	بيئة المدرسة / المركز غنية ومشجعة لتيسير تعلم الاطفال.	٤٣	٤٠.٦	٤٩	٤٦.٢	١٤	١٣.٢	–	–	٢.٤٤	ضعيفة
٢	البناء المدرسى يراعي كود البناء المنصوص عليه فى التعليمات واللوائح	٤٣	٤٠.٦ ٥	٤٠	٣٧.٧	١١	١٠.٣	١٢	١١.٣	٢.٤٢	ضعيفة

٣	تتمتع الفصول الدراسية/غرف المصادر بعوازل للصوت، وإضاءة وتهوية مناسبة.	٥٣	٥٠	٤١	٣٨.٧	٩	٨.٤	٢	١.٨٨	٢.٥٢	متوسطة
٤	يتوفر في الفصول / غرف المصادر الأثاث المناسب.	٦١	.٥٧٥	٣٨	٣٥.٨	٧	٦.٦	–	–	٣.٢٣	متوسطة
٥	يتوفر في الفصول الدراسية / غرف المصادر مكتبة شاملة.	١٣	١١.٣	٢٦	٢٤.٥	٥٦	٥٢.٨	٩	٨.٤	١.٩٧	ضعيفة
٦	يتوفر في الفصول الدراسية / غرف المصادر تقنيات تعليمية حديثة تناسب طبيعة الفئة	٤٨	٤٥.٣	٣٢	٣٠.٢	١٤	١٣.٢	١٩	١٧.٩	٢.٤٩	ضعيفة
٧	يتوفر في الفصول/ غرف المصادر ألعابا تربوية وترفيهية تناسب طبيعة الفئة	٣٨	٣٥.٨	٣٤	٣٢.٧	٢١	١٩.٨	١٣	١١.٣	٢.٢٩	ضعيفة
٨	توجد فى المدرسة/ المركز مرافق لممارسة الانشطة البدنية، والفنية، والمهنية، والترويحية.	٧٢	٦٧.٩	٢٩	٢٧.٣	٤	٣.٧٧	١	٠.٩٤	٣.٤١	كبيرة
٩	يتوفر في المدرسة / المركز انظمة الامان والسلامة مثل وسائل إنذار، إطفاء، لوحات الإرشادية .	٧٧	٧٢.٦	٢١	١٩.٨	٨	٧.٥٤	–	–	٣.٦٥	كبيرة
١٠	تتوفر مرافق صحية (دورات مياه) تتناسب طبيعة الفئة.	٨٦	٨١.١٣	١٦	١٥.٠٩	٨	٧.٥٤	٤	٣.٧٧	٣.٧٣	كبيرة
١١	تتوفر بالمدرسة / المركز عيادة طبية مجهزة.	٩	٨.٤	١٦	١٥.٠٩	٢٢	٢٠.٨	٥٩	٥٥.٦	١.٢١	غير متوفرة
١٢	للمدرسة/ المركز موقع على الشبكة العنكبوتية يستخدم فى التوعية والتواصل .	١٤	١٣.٢	٢٥	٢٣.٥	٣٢	٣٠.٢	٣٤	٣٢.٧	١.٣٤	غير متوفرة
	المتوسط العام للمحور									٢.٥٥	متوسطة

يتضح من الجدول رقم (٦) أن المتوسط العام للمحور قد بلغ (٢,٥٥ من ٤) وهو مايعني أن تقدير عينة الدراسة لفقرات محور البيئية التعليمية في برامج التربية الخاصة موضع التقييم متوفرة بدرجة متوسطة، وقد تراوحت متوسطات

تقييم عينة الدراسة لفقرات محور البيئة التعليمية من (١,٢١) إلى (٣,٧٣) وحصلت الفقرات (٨،٩،١٠) على أعلى نسب توافر في برامج التربية الخاصة على التوالى (٣,٧٣) ، (٣,٦٥)، (٣,٤١) من خلال تقييم عينة الدراسة وهي الفقرات الخاصة:بـ " تتوفر مرافق صحية (دورات مياه) تتناسب طبيعة الفئة" ، و " يتوفر في المدرسة / المركز انظمة الامان والسلامة مثل وسائل إنذار، إطفاء، لوحات الإرشادية "، و" توجد فى المدرسة/ المركز مرافق لممارسة الانشطة البدنية، والفنية، والمهنية، والترويحية."

بينما حصلت الفقرات (٥،١٢،١١) على أدنى نسب توافر فى برامج التربية الخاصة على التوالى (١,٢١)، (١,٣٤) ، (١,٩٧) وهي الفقرات الخاصة:بـ" تتوفر بالمدرسة / المركز عيادة طبية مجهزة." ، و" للمدرسة/ المركز موقع على الشبكة العنكبوتية يستخدم فى التوعية والتواصل" ، و" يتوفر في الفصول الدراسية / غرف المصادر مكتبة شاملة."

- **ثانيا : درجة تقييم محور كوادر التربية الخاصة العاملة:**

يوضح جدول رقم (٧) التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والرتب لتقييم أفراد عينة الدراسة لمحور كوادر التربية الخاصة العاملة كالآتي:

جدول رقم (٧): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والرتب لتقييم أفراد عينة الدراسة لمحور كوادر التربية الخاصة العاملة

م	محور كوادر التربية الخاصة العاملة	مستوى درجة تقدير								المتوسط	درجة التوفر
		بدرجة كبيرة		بدرجة متوسطة		بدرجة ضعيفة		غير متوفرة			
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%		
١	يوجد في المركز/ المدرسة مدير مؤهل أو لديه الخبرة في التعامل مع ذوي الحاجات الخاصة.	٥٩	٥٥.٦	٣٣	٣١.١	١٤	١٣.٢	–	–	٣.٥٥	كبيرة
٢	يوجد في المركز/ المدرسة فريق متعدد التخصصات (تربوية – طبية – نفسية – اجتماعية ...الخ).	٨٢	٧٧.٣	١٧	١٦.٠٣	٧	٦.٦	–	–	٣.٧٦	كبيرة
٣	يتمتع فريق العمل في المركز/ المدرسة بالمؤهلات	٥٨	٥٤.٧	٣١	٢٩.٢	١١	١٠.٣٧	٦	٥.٦	٢.٧١	متوسطة

	والخبرات المناسبة لمهامهم.									
٤	يتناسب عدد المعلمين مع اعداد الطلاب بطريقة مقننة .	٦٣	٥٩.٤	٢٨	٢٦.٤	١٢	١١.٣	٤	٣.٧٧	٢.٨٤	متوسطة
٥	يوجد معلم مستشار / متجول فى الدمج الاكاديمى داخل الفصل العادى	٤١	٣٨.٦	٣٦	٣٣.٩	٢١	١٩.٨	٨	٧.٥٧	٢.٤٤	ضعيفة
٦	يوجد لدى فريق العمل فهما واضحا والتزاما بفلسفة التربية الخاصة المعاصرة	٤٠	٣٧.٧	٢٢	٢٠.٧	١٩	١٧.٩	٢٥	٢٣.٥	٢.٤١	ضعيفة
٧	يعمل جميع اعضاء فريق العمل في المركز/ المدرسة بطريقة مهنية وفقا لمتطلبات التربية الخاصة.	٢١	١٩.٨	٣٨	٣٥.٨	٣٩	٣٦.٩	٨	٧.٥٧	٢.١٣	ضعيفة
٨	يوجد قنوات تواصل ومشاركة مهنية بين المدرسة / المركز وقسم التربية الخاصة (دورات ، تدريب ميدانى)	٦١	٥٧.٥	٣٩	٣٦.٥	٤	٣.٧٧	٢	١.٨	٢.٦٣	متوسطة
٩	تقدم فرص لتطوير الاداء المهني لفريق العمل من خلال (تدريب خارجى/ داخلى، وابتعاث ، ودراسات عليا).	٧٥	٧٠.٧	٢١	١٩.٨	٨	٧.٥٧	٢	١.٨	٣.٣٤	كبيرة
١٠	يجتمع فريق العمل بصورة	٧٨	٧٣.٨	١٦	١٥.١	٨	٧.٥٧	٤	٣.٧٧	٣.٦٣	كبيرة

	دورية ومنتظمة لمناقشة قضاياهم المهنية									
١١	يمارس فريق العمل بالمدرسة / المركز مهامه وفقا للتشريعات والنظم السارية في مجال التربية الخاصة.	٨٤	٧٩.٢٤	١٧	١٦.٠٣	٥	٤.٧١	--	-	٣.٧٩	كبيرة
المتوسط العام للمحور										٣.٠٢	متوسطة

يتضح من جدول رقم (٧) أن المتوسط العام للمحور قد بلغ (٣,٠٢ من ٤)، وهو مايعني أن تقدير عينة الدراسة لفقرات محور الكوادر العاملة في برامج التربية الخاصة موضع التقييم متوفرة بدرجة متوسطة، وقد تراوحت متوسطات تقييم عينة الدراسة لفقرات محور الكوادر العاملة من (٢,١٣) الى (٣,٧٩) وحصلت الفقرات (٩،١٠،٢،١١) على أعلى نسب توافر فى برامج التربية الخاصة على التوالي (٣,٧٩)، (٣,٧٦)، (٣,٦٣)، (٣,٣٤) من خلال تقييم عينة الدراسة وهي الفقرات الخاصة:بـ " يمارس فريق العمل بالمدرسة / المركز مهامه وفقا للتشريعات والنظم السارية فى مجال التربية الخاصة" ، و " يوجد في المركز/ المدرسة فريق متعدد التخصصات (تربوية – طبية – نفسية – اجتماعية ...الخ)"، و" يجتمع فريق العمل بصورة دورية ومنتظمة لمناقشة قضاياهم المهنية"، و" تقدم فرص لتطوير الاداء المهني لفريق العمل من خلال (تدريب خارجى/ داخلى، وإبتعاث ، ودراسات عليا)".

بينما حصلت الفقرات (٦،٥،٧) على أدنى نسب توافر في برامج التربية الخاصة على التوالي (٢,١٣)، (٢,٤١)، (٢,٤٤) وهى الفقرات الخاصة: بـ" يعمل جميع اعضاء فريق العمل في المركز/ المدرسة بطريقة مهنية وفقاً لمتطلبات التربية الخاصة." ، و" يوجد لدى فريق العمل فهما واضحا والتزاما بفلسفة التربية الخاصة المعاصرة "، و" يوجد معلم مستشار / متجول فى الدمج الإكاديمى داخل الفصل العادى".

- **ثالثا: درجة تقييم محور التقييم والتشخيص:**

يوضح جدول رقم (٨) التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والرتب لتقييم أفراد عينة الدراسة لمحور التقييم والتشخيص كالآتي:

جدول رقم (٨): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والرتب لتقييم أفراد عينة الدراسة لمحور التقييم والتشخيص

م	محور التقييم والتشخيص	مستوى درجة تقدير								المتوسط	درجة التوفر
		بدرجة كبيرة		بدرجة متوسطة		بدرجة ضعيفة		غير متوفرة			
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%		

١	وجود فريق متخصص للقيام بعمليات التقييم والتشخيص المتنوع وفقاً للصلاحيات المهنية المعتمدة	٢٣	٢١.٧	٤٩	٤٦.٢	٢١	١٩.٨	١٢	١١.٣٢	١.٤٨	غير متوفرة
٢	يعمل فريق التشخيص وفق آليات عملية التقييم والتشخيص المنصوص عليها في برامج التربية الخاصة .	٣٦	٣٣.٩	٣٣	٣١.١	٣١	٢٩.٢	٦	٥.٦٦	١.٦٢	غير متوفرة
٣	تتوافر في المركز / المدرسة أدوات تشخيص ملائمة تتيح تعدد المحكات فى التشخيص.	٢١	١٩.٨	٢٦	٢٤.٥	٣٨	٣٥.٨	٢١	١٩.٨	١.٤٢	غير متوفرة
٤	يستخدم فريق متعدد التخصصات مقاييس رسمية مقننة على البيئة المحلية في عملية التشخيص .	١٨	١٦.٩	٣١	٢٩.٢	١٦	١٥.٠٩	٤١	٣٨.٧	١.٣٩	غير متوفرة
٥	تجرى عمليات الملاحظة للطفل اثناء تعامل الطفل مع اسرته فى المركز / المدرسة	١٤	١٣.٢	٢٧	٢٥.٤٧	٣١	٢٩.٢	٣٤	٣٢.٠٧	١.٣٧	غير متوفرة
٦	توفر غرفة خاصة معدة إعدادا مناسباً لإجراء عملية	٤٣	٤٠.٥	٣٨	٣٥.٨	١٩	١٧.٩	١٣	١٢.٢	٢.٤٨	ضعيفة

	التقييم والتشخيص فيها									
٧	تستخدم الملاحظة والمقابلة كأحد الأساليب في تقييم الطلاب ذوي الإعاقات .	٣٩	٣٦.٩	٣٣	٣١.١٣	٢٢	٢٠.٧٥	١١	١٠.٣٧	١.٦٧	غير متوفرة
٨	تجمع البيانات حول الطلبة من ذوي الإعاقات من عدة مصادر.	٥١	٤٨.١١	٢٩	٢٧.٣٥	١٨	١٦.٩	٨	٧.٥٤	٢.٥٨	متوسطة
٩	يجرى تقييم دوري لمتابعة تقدم الطلاب ذوي الاعاقات.	٥٤	٥٠.٦	٢٩	٢٧.٣٥	١٠	٩.٤٣	١٣	١٢.٢	٢.٦٧	متوسطة
١٠	تستخدم البيانات المستخرجة من التشخيص للتخطيط للبرامج التربوية الفردية ومتابعة التقدم الحاصل.	٤٦	٣ .٤٣	٣١	٢٩.٢	١٩	١٧.٩٨	١١	١٠.٣٧	٢.٥١	متوسطة
١١	تتوفر أنماط من التقويم البديل تتاسب مع إحتياجات فئات الاعاقة .	٢١	١٩.٨	٣٣	٣١.١٣	١١	١٠.٣٧	٤١	٣٨.٦٧	١.٤٦	غير متوفرة
١٢	تتميز عملية التقييم والتشخيص بأنها مستمرة ومندمجة ومتكاملة مع الانشطة التعليمية.	٣٦	٣٣.٩	٣١	٢٩.٢	٢٦	٢٤.٥	١٣	١٢.٢٦	١.٧٦	ضعيفة
١٣	تعتمد عملية التقييم والتشخيص على الانشطة التدريسية ذات	١٣	١٢.٢	٣٩	٣٦.٨	١٦	١٥.١	٥٦	٥٢.٨	١.٢٣	غير متوفرة

	المعنى.									
١٤	تتوفر فى بنود التقييم والتشخيص مهمات تقييمية فى سياق وظيفى (حياتى) حقيقى.	١٧	١٦.١	٤٤	٤١.٥	٣٦	٣٣.٩	٩	٨.٥	٢.١٩	ضعيفة
١٥	يتمتع فريق التقييم والتشخيص بنظرة واقعية لاداءات الطلاب ومخرجات العملية التعليمية .	٢١	١٩.٨	٢٩	٢٧.٦	٤٥	٤٢.٤	١١	١٠.٣	١.٨٦	ضعيفة
١٦	يوجد دور واضح للاسرة (الوالدين) فى عملية التقييم والتشخيص خاصة فى مرحلة الطفولة المبكرة.	٣٩	٣٦.٨	٣٨	٣٥.٨	١٦	١٥.١	١٣	١٢.٢	١.٩٦	ضعيفة
١٧	تستخدم فى عملية التقييم والتشخيص اختبارات وادوات وتقينات تكنولوجية متطورة.	٢٨	٢٦.٤	٣١	٢٩.٢	٤٦	٤٣.٣	٤١	١.٤٩	٢.١٦	ضعيفة
	المتوسط العام للمحور								١.٨٧		ضعيفة

يتضح من جدول رقم (٨) أن المتوسط العام للمحور قد بلغ (١,٨٧ من ٤)، وهو مايعنى أن تقدير عينة الدراسة لفقرات محور التقييم والتشخيص في برامج التربية الخاصة موضع التقييم متوفرة بدرجة ضعيفة، وقد تراوحت متوسطات تقييم عينة الدراسة لفقرات محور التقييم والتشخيص من (١,٢٣) الى (٢,٧٦) وحصلت الفقرات (٩، ١٠،٨) على أعلى نسب توافر في برامج التربية الخاصة على التوالي (٢,٧٦)، (٢,٥٨)، (٢,٥١) من خلال تقييم عينة الدراسة وهي الفقرات الخاصة: بـ " يجرى تقييم دوري لمتابعة تقدم الطلاب ذوي الإعاقات"، و " تجمع

البيانات حول الطلبة من ذوي الإعاقات من عدة مصادر"، و" تستخدم البيانات المستخرجة من التشخيص للتخطيط للبرامج التربوية الفردية ومتابعة التقدم الحاصل".

بينما حصلت الفقرات (١٣، ١١،٣،٤، ٧) على أدنى نسب توافر في برامج التربية الخاصة على التوالي (١,٢٣)، (١,٣٩)، (١,٤٢)، (١,٤٦) (١,٦٧) وهي الفقرات الخاصة:بـ" تعتمد عملية التقييم والتشخيص على الأنشطة التدريسية ذات المعنى. " ، و" يستخدم فريق متعدد التخصصات مقاييس رسمية مقننة على البيئة المحلية في عملية التشخيص"، و" تتوافر في المركز / المدرسة أدوات تشخيص ملائمة تتيح تعدد المحكات فى التشخيص"، و " تتوفر فى بنود التقييم والتشخيص مهمات تقييمية في سياق وظيفى (حياتي) حقيقي"، و" تستخدم الملاحظة والمقابلة كأحد الأساليب في تقييم الطلاب ذوي الحاجات الخاصة ".

هذا وتركز التوجهات الحديثة على إشراك الأسر في البرامج التربوية ، ويعتمد نجاحها على مشاركة آباء ذوي الاحتياجات الخاصة ، وهذا ما أشارت اليه كل من دراسة منصور (٢٠٠٥، ٦١- ٦٢) وميكلسين (Mikkelsen et, al 2001,pp116-119) , التي أظهرت النتائج فيها مطالبة الأهالي بتطوير خطط لتفعيل الخدمات المساندة المقدمة لأبنائهم ، بينما اختلفت الدراسة الحالية معها حيث أشارت إلى ضعف مشاركة الأهل في مساعدة المختصين على تنفيذ البرامج التربوية.

- **رابعا: درجة تقييم محور الدعم والمساندة التربوية**:

يوضح جدول رقم (٩) التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والرتب لتقييم أفراد عينة الدراسة لمحور الدعم والمساندة التربوية كالآتي:

جدول رقم (٩): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والرتب لتقييم أفراد عينة الدراسة لمحور الدعم والمساندة التربوية

م	محور الدعم والمساندة التربوية	مستوى درجة تقدير								المتوسط	درجة التوفر
		بدرجة كبيرة		بدرجة متوسطة		بدرجة ضعيفة		غير متوفرة			
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%		
١	تستند المناهج الدراسية على خصائص الطالب وأساليب تعلمه	٣١	٢٩.٢٤	٤٩	٤٦.٢	١٨	١٦.٩	٨	٧.٥	٢.٣٦	ضعيفة
٢	تستند المناهج الدراسية الى نظريات ومداخل تربوية معتمدة في التربية الخاصة.	٣٦	٣٣.٩	٤١	٣٨.٦	١٢	١١.٣	١٧	١٦.١	٢.٣٢	ضعيفة
٣	توفر المناهج الدراسية المقدمة	١١	١٠.٣	٥٤	٥٠.٩	٢٧	٢٥.٥	١٤	١٣.٢	٢.٤٦	ضعيفة

	فرصة حقيقية لتقدم وانتقال الطلاب لمستويات أعلى.										
٤	تدار المناهج الدراسية بشكل تعاوني بين المعلمين .	٣٤	٣٢.١	٣٨	٣٥.٨	٢١	١٩.٨	١٣	١٢.٢	٢.٥٢	متوسطة
٥	المناهج الدراسية معدلة لتتناسب مع طبيعة الفئة.	١٣	١٢.٢	١٤	١٣.٢	٥٦	٥٢.٨	٢٣	٢١.٧	١.٩٣	ضعيفة
٦	يقوم فريق متعدد التخصصات بإعداد البرنامج التربوي الفردي لكل طالب .	٢٦	٢٤.٥	٣٢	٣٠.١٨	٢٣	٢١.٧	٢٣	٢١.٧	٢.١١	ضعيفة
٧	إعداد خطط تربوية وتعليمية فردية مستندة الى مستوى الأداء الحالى للطالب.	٤٢	٣٩.٦	٣٤	٣٢.٠٧	١٨	١٦.٩	١٢	١١.٣	٢.٦١	متوسطة
٨	تصاغ الأهداف الورادة في الخطط التعليمية بشكل صحيح قابلة للقياس .	٥٣	٥٠	٢٩	٢٧.٣	١٣	١٢.٢	١١	١٠.٣	٢.٧٦	متوسطة
٩	تستخدم إستراتيجات وأساليب تدريسية متنوعة لتحقيق الاهداف الموضوعة.	٤٩	٤٦.٢	٢٦	٢٤.٥	١٧	١٦.١	١٤	١٣.٢	٢.٥١	متوسطة
١٠	تتوفر وسائل وأدوات مساعدة لتنفيذ الإستراتيجات التدريسية.	٥٧	٥٣.٧	٢٦	٢٤.٥	٢٨	٢٦.٤	١٩	١٧.٩	٢.٧١	متوسطة
١١	تستخدم أساليب	٤٧	٤٤.٣	٣٦	٣٣.٩	٣٤	٣٢.١	١٦	١٥.١	٢.٥٦	متوسطة

	تقييم مناسبة للحصول على تغذية راجعة لاتقان الطلاب للمهام والمهارات.									
١٢	توفر المدرسة/ المركز بدائل تربوية إساليب الدمج التي تتناسب مع الفئة.	٥٨	٥٤.٧	٣٣	٣١.١	١٦	١٥.١	٢	١.٨٨	٢.٧٩	متوسطة
١٣	تتوفر في المدرسة أو المركز برامج خاصة بالتدخل المبكر.	٧	٦.٦	١١	١٠.٤	١٧	١٦.١	٧١	٦٦.٩	١.١٢	غير متوفرة
١٤	تشارك المدرسة أو المركز في المسابقات والفعاليات الخاصة بذوي الإعاقات	٣٣	٣١.٢	٢٦	٢٤.٥	٢٨	٢٦.٤	١٩	١٧.٩	٢.٤٧	ضعيفة
المتوسط العام للمحور										٢.١	ضعيفة

يتضح من جدول رقم (٩) أن المتوسط العام للمحور قد بلغ (٢,١ من٤)، وهو ما يعني أن تقدير عينة الدراسة لفقرات محور الدعم والمساندة التربوية في برامج التربية الخاصة موضع التقييم متوفرة بدرجة ضعيفة، وقد تراوحت متوسطات تقييم عينة الدراسة لفقرات محور الدعم والمساندة التربوية من (١,١١) إلى (٢,٧٦) وحصلت الفقرات (١٢، ١٠،٨) على أعلى نسب توافر في برامج التربية الخاصة على التوالي (٢,٧٩)، (٢,٧٦)، (٢,٧١) من خلال تقييم عينة الدراسة وهي الفقرات الخاصة: بـ " توفر المدرسة / المركز بدائل تربوية (اساليب دمج) تتناسب مع الفئة "، و " تصاغ الاهداف الورادة في الخطط التعليمية بشكل صحيح قابلة للقياس"، و" تتوفر وسائل وادوات مساعدة لتنفيذ الاستراتجيات التدريسية ". بينما حصلت الفقرات (١٣، ٥،٦) على أدنى نسب توافر في برامج التربية الخاصة على التوالي (١,١٢)، (١,٩٣)، (٢,١١) وهي الفقرات الخاصة: بـ" تتوفر في المدرسة أو المركز برامج خاصة بالتدخل المبكر" ، و" المناهج الدراسية معدلة لتتناسب مع طبيعة الفئة"، و" يقوم فريق متعدد التخصصات بإعداد البرنامج التربوي الفردي لكل طالب ". وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة المعمري (٢٠٠٠) والشلول (٢٠٠٥) أن هذه المناهج لا تثير الدافعية لدى الأطفال ولا تلبي الاحتياجات الخاصة لديهم ، وتخلو من مواضيع متنوعة، ولا تراعي الفروق الفردية .

- **خامسا : درجة تقييم محور الخدمات المساندة:**

يوضح جدول رقم (١٠) التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والرتب لتقييم أفراد عينة الدراسة لمحور الخدمات المساندة كالآتي:

جدول رقم (١٠) : التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والرتب لتقييم أفراد عينة الدراسة لمحور الخدمات المساندة

م	محور الخدمات المساندة	مستوى درجة تقدير								المتوسط	درجة التوفر
		بدرجة كبيرة		بدرجة متوسطة		بدرجة ضعيفة		غير متوفرة			
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%		
١	تتم إحالة الطلاب لتلقى الخدمات المساندة وفقا لقواعد محددة سواء داخل او خارج المدرسة أو المركز .	٢١	١٩.٨	٤٩	٤٦.٢	٢٦	٢٤.٤	٢٤	٢٢.٦	٢.١٤	ضعيفة
٢	تقدم في المركز/ المدرسة خدمات ارشادية للطلاب ذوي الإعاقات الخاصة بصورة فردية وجماعية .	٤٣	٤٠.٥	٤٠	٣٧.٧	٢٢	٢٠.٧	١	٠.٩٤	٢.٤٧	ضعيفة
٣	تتوفر في المركز/ المدرسة خدمات العلاج الطبيعي المختلفة لاعادة التاهيل الجسمي الحركي أو يوجد نظام احالة بديل .	١٣	١٢.٢	١٤	١٣.٢	٥٦	٥٢.٨	٢٣	٢١.٧	١.٨٧	ضعيفة
٤	تتوفر في المركز/ المدرسة خدمات العلاج الوظيفي أو يوجد نظام إحالة بديل.	٣١	٢٩.٦	٣٨	٣٥.٤	٢٧	٢٥.٤	١٠	٩.٤	٢.٤٣	ضعيفة
٥	تقدم في المركز / المدرسة خدمات علاج اللغة والكلام .	٢٢	٢٠.٨	٢٦	٢٤.٥	٤٩	٤٦.٣	٩	٨.٤	٢.٤٩	ضعيفة

٦	تتوفر في المركز/ المدرسة الخدمات الصحية المدرسية أو يوجد نظام إحالة بديل.	٤٨	٤٥.٣	٣٢	٣٠.٢	١٤	١٣.٢	١٩	١٧.٩	٢.٦٦	متوسطة
٧	تتوفر في المركز/ المدرسة خدمات العمل الإجتماعي المدرسي	٣٨	٣٥.٨	٣٤	٣٢.٠٧	٢١	١٩.٨	١٣	١٢.٢	٢.٤٧	ضعيفة
٨	تتوفر في المركز/ المدرسة خدمات انتقالية (التحضير، والتدريب للتكيف السريع على البيئة الجديدة)	١١	١٠.٣	١٦	١٥.٠٩	٤٧	٤٤.٣	٦٤	٦٠.٣	١.٢٧	غير متوفرة
٩	تتوفر في المركز/ المدرسة خدمات التكنولوجيا المساندة المختلفة.	٧٢	٧٦.٩	٢١	١٩.٨	٨	٧.٤	٥	٤.٧	٢.٦١	متوسطة
١٠	تتوفر في المركز/ المدرسة خدمات الإرشاد التأهيلي.	٢٦	٢٤.٥	٤٣	٤٠.٥	١٥	١٤.١	٢١	١٩.٨	٢.٣٣	ضعيفة
١١	تتوفر خدمات التنقل للطلاب من إلى المدرسة / المركز.	٥٥	٥١.٤	٣٧	٣٤.٩	٨	٧.٥	٦	٥.٦	٣.٠٩	متوسطة
١٢	تتوفر في المركز/ المدرسة خدمات متابعة الخريجين من الطلاب	٧	٦.٦	١٦	١٥.١	٣٩	٣٦.٨	٥٩	٥٥.٦	١.٦٢	غير متوفرة
	المتوسط العام للمحور									١.٨٩	ضعيفة

يتضح من جدول رقم (١٠) أن المتوسط العام للمحور قد بلغ (١,٨٩ من٤)، وهو ماييعني أن تقدير عينة الدراسة لفقرات محور الدعم والمساندة التربوية في برامج التربية الخاصة موضع التقييم متوفرة بدرجة ضعيفة، وقد تراوحت متوسطات تقييم عينة الدراسة لفقرات محور الخدمات المساندة من (١,٢٧) الى (٣,٠٩) وحصلت الفقرات (١١، ١٢،٩) على أعلى نسب توافر في برامج التربية الخاصة على التوالي (٣,٠٩)، (٢,٦٦)، (٢,٦١) من خلال تقييم عينة الدراسة وهي الفقرات الخاصة: بـ " تتوفر خدمات التنقل للطلاب من الى المدرسة / المركز "

obeikandl.com

و " تتوفر في المركز/ المدرسة الخدمات الصحية المدرسية أو يوجد نظام احالة بديل"، و " تتوفر في المركز/ المدرسة خدمات التكنولوجيا المساندة المختلفة" ، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة كل من القريني (٢٠٠٧) ، ودوغلاس (Douglas,2004) والتي أظهرتا فاعلية خدمة النقل والتنقل في دعم استفادة الطلاب ذوى الاعاقات من خلال ماتقدمه البرامج التربوية لهم، سواءً في نقلهم لتلك المؤسسات التعليمية التي تقدم خدماتها لهم بوسائل نقل معدلة، أو مكيفة لتناسب احتياجاتهم، أو مساعدتهم بالمشاركة في الأنشطة والزيارات الميدانية، والتي تساعدهم في تحقيق الأهداف التعليمية المطلوبة منهم. كما وتشير هذه النتيجة إلى ضعف ومحدودية فاعلية الخدمة الصحية المدرسية في برامج التربية الخاصة ، وتتفق تلك النتيجة مع نتائج دراسة القريني (٢٠٠٧) التى أشارت الى توفر تلك الخدمات بصورة ضعيفة ، وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع ما أكدت عليه دراسة كل من وايركسن (Ericksen, 1998) ، و بجباي (Bigby, 2004) ، و هاكر و وسيل (Hacker & Wessel,198) من فاعلية تلك الخدمة في دعم ، واستفادة الطلاب ذوي الاعاقات من البرامج التعليمية المقدمة لهم. وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة شيحة (٢٠٠٥) في توفر خدمات التكنولوجيا المساندة المختلفة في مؤسسات التربية الخاصة ، يفسر هذه النتيجة الدعم المقدم من المملكة العربية السعودية لهذه الفئات، وعدم التقصير في توفير جميع المستلزمات التي تخص المعوقين من أجل تحسين حياتهم ، ورفع كفاءتهم من أجل مشاركتهم في تنمية المجتمع ، ويتحملون العبء في تحمل مسؤولياتهم ، وهذا الحرص في توفير المعدات والبرمجيات الخاصة لمساعدة الأفراد ذوي الإعاقة ، والتركيز على استخدام الحاسوب في تقديم الخدمات والبرامج لذوي الاحتياجات الخاصة.

بينما حصلت الفقرات (٨،٣،١٢) على أدنى نسب توافر في برامج التربية الخاصة على التوالي (١,٢٧)، (١,٦٢)، (١,٨٧) وهي الفقرات الخاصة: بـ" تتوفر في المركز/ المدرسة خدمات انتقالية (التحضير، والتدريب للتكيف السريع على البيئة الجديدة " ، و" تتوفر في المركز/ المدرسة خدمات متابعة الخريجين من الطلاب" ، و" تتوفر في المركز/ المدرسة خدمات العلاج الطبيعي المختلفة لإعادة التاهيل الجسمي الحركي أو يوجد نظام احالة بديل". كما توضح نتيجة الدراسة الحالية إلى ضعف ومحدودية خدمة علاج اللغة والكلام رغم اهميتها للطلاب ذوى الاعاقات ، وهو ما يختلف مع نتائج دراسة كل من القريني (٢٠٠٧)، توماس وسانجر (Tomes & Sanger, 1986) ، وبرنارد والبرونا (Bernald Illerbrun, 1998 & Francis, 1989)، وفرانسيس (Ukrainetz & Fresques , 2003) ، ويوكرانيتز و فريسكويز ، والتي تؤكد جميعها على فاعلية هذه الخدمة في علاج اللغة والكلام للطلاب ذوي الاعاقات .

- **ثانيا: اختبار فروض الدراسة** :

لاختبار الفرض الصفري الأول في الدراسة الحالية والذي نصه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في تقييم الطلاب المعلمين في قسم التربية الخاصة لبرامج التربية الخاصة يعود لمتغير التخصص"، وتم

إستخدام إختبار تحليل التباين الأحادي one way ANOVA ، ويوضح جدول رقم (١١) ذلك.

جدول رقم (١١): نتائج اختبار تحليل التباين للفروق بين إتجاهات مفردات عينة الدراسة وفق متغير التخصص (إعاقة عقلية، إعاقة سمعية، صعوبات تعلم)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	١.٥١	٣	٠.٥٦٦	١.٧٦٥	٠.١٣٤
داخل المجموعات	٢٧.٠٤	١٠٣	٠.٢٩١		
المجموع	٢٨.٥٦	١٠٦			

ويتبين من الجدول رقم (١١) أن مستوى الدلالة أقل من 0.05، مما يؤّكد عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين تقديرات الطلبة المعلمين لبرامج التربية الخاصة وفق متغير التخصص ، وبالتالى يمكن قبول الفرض الصفرى الأول للدراسة الذى نصه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في تقييم الطلاب المعلمين في قسم التربية الخاصة لبرامج التربية الخاصة يعود لمتغير التخصص".

وكمحاولة لتفسير النتيجة السابقة يمكن القول بأنها تعود إلى مجموعة من الأسباب المحتملة منها أن معظم عينة الدراسة (٨١٪) قد مارست مهاراتٍ وفعالياتٍ التربية الميدانية في الفصول الملحقة بمدارس عادية شكلت مناخا موحدا لممارسات التربية الخاصة ، اضافة إلى ذلك فإن جميع عينة الدراسة قد تعرضوا لمقررات موحدة فى أغلبها اثناء مرحلة اعدادهم الأكاديمي في قسم التربية الخاصة مع بعض الاختلاف في مقررات دراسية تخصصية قليلة .

٢- لإختبار الفرض الصفري الثاني في الدراسة الحالية والذي نصه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في تقييم الطلاب المعلمين في قسم التربية الخاصة لبرامج التربية الخاصة يعود لمتغير المعدل التراكمي"

الجدول رقم (١٢): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لتقديرات عينة الدراسة لتقييم برامج التربية الخاصة one way ANOVA حسب المعدل التراكمي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	٢.٢٥٢	٣	٠.٧٥١	١٢٧.٧٦٠	دالة
داخل المجموعات	٠.٤٢٧	٩٦	٠.٠٠٤		
المجموع	٢.٦٦٧	٩٩			

ويتبين من الجدول رقم (١٢) أن مستوى الدلالة أقل من 0.05، مما يؤّكد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة($\alpha = 0.05$) بين تقديرات الطلبة المعلمين لبرامج التربية الخاصة وفق متغير المعدل التراكمي (مقبول- جيد – جيد جدا – ممتاز)، بالتالي يتم رفض الفرض الصفري الثاني الذي وضعتها الدراسة.

ولمعرفة لصالح أي المجموعات كانت الفروق، تم إستخدام اختبار (Schaffe)للمقارنات البعدية كما يظهرها الجدول رقم (١٣).

جدول (١٣) : نتائج اختبار (Schaffe) للمقارنات البعدية بين المجموعات حسب المعدل التراكمي

المعدل	الوسط الحسابى	مقبول (أقل من ٣)	جيد (٣ – ٣.٧٤)	جيد جدا (٣.٧٥ – ٤.٤٩	ممتاز (من ٤.٥٠ – ٥)
مقبول (أقل من ٣)	٢.٦٤		-٠.٢٢٣*	-٠.٤٢٦*	-٠.٥٧٢*
جيد (من ٣ – ٣.٧٤)	٢.٨٩	٠.٢٢٣*	–	٠.٢١٢	-٠.٣٤٦*
جيد جدا (من ٣.٧٥ – ٤.٤٩)	٣.٤٥	٠.٤٢٦*	٠.٢١٨*	–	-٠.١٤٦*
ممتاز (من ٤.٥٠ – ٥)	٣.٨٦٧	٠.٥٧٢*	٠.٣٤٦*	٠.١٤٦*	–

يتبين من الجدول رقم (١٣) أن الفروق تركزت لصالح الطلاب المعلمين من أصحاب المعدل التراكمي الممتاز، ومن وجهة نظر البحث تبدو هذه النتيجة منطقية، حيث يحتاج التقييم الجيد لبرامج التربية الخاصة الى معدلات تحصلية عالية قادرة على استنتاج الفروق بين النظرية والتطبيق، والطلاب المعلمين من أصحاب هذا المعدل هم الأكثر تمييزا لنقاط القوة والضعف في أداءات برامج التربية الخاصة التي يتدربون بها، وكما أن ارتفاع معدل التحصيل مؤشر على التعامل بإيجابية مع مقتضيات التربية الميدانية ومهامها المتعددة، وإعتبارها فرصة للمزيد من النجاح والتقدم من قبل ذوي التحصيل الأكاديمي المرتفع .

٣- لاختبار الفرض الصفري الثالث في الدراسة الحالية والذي نصه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0.05) في تقييم الطلاب المعلمين في قسم التربية الخاصة لبرامج التربية الخاصة يعود لمتغير نوعية البرنامج (عزل – دمج)، وتم إستخدام إختبار تحليل التباين الأحادي one way ANOVA، ويوضح جدول رقم (١٤) ذلك.

جدول رقم (١٤): نتائج اختبار تحليل التباين للفروق بين إتجاهات مفردات عينة الدراسة وفق (عزل – دمج)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	١.٦٧	٢	٠.٥٣٥	١.٦٦٤	٠.١٢١
داخل المجموعات	٢٧.٣٤	١٠٣	٠.٢١٢		
المجموع	٢٩.٥٨	١٠٦			

ويتبين من الجدول رقم (١٤) أن مستوى الدلالة أقل من 0.05، مما يؤكد عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (α = 0.05) بين تقديرات الطلبة المعلمين لبرامج التربية الخاصة وفق لمتغير نوعية البرنامج (عزل – دمج)، وبالتالي يمكن قبول الفرض الصفري الثالث للدراسة الذى نصه" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0.05) في تقييم الطلاب المعلمين في قسم التربية الخاصة لبرامج التربية الخاصة يعود لمتغير نوعية البرنامج (عزل – دمج)".

ويمكن تفسير النتيجة السابقة في ضوء الدمج المرحلي غير المكتمل الممارس حاليا فى فصول التربية الخاصة الملحقة في مدارس عادية، إلا أن الممارسات الفعلية لا ترقى إلى المستوى المطلوب ، وجعل منها مجرد دمج مظهرى بين الطلاب ذوي الإعاقات، وزملائهم من الطلبة العاديين.

- **توصيات الدراسة** :

في ضوء النتائج السابقة فإن البحث يوصي بالآتي:

- الإعتماد على أداة الدراسة في تقييم برامج التربية الخاصة التي يمارس بها الطلاب المعلمون بقسم التربية الخاصة لمهام ، وفعاليات التربية الميدانية .
- مناقشة نتائج التقييم لبرامج التربية الخاصة من خلال مقررات طرق التدريس الخاصة لتنمية إتجاهات ومهارات الطلاب .
- تفعيل التواصل بين وحدات التربية الميدانية بكليات التربية ، وادارة التعليم وإدارة التربية الخاصة ، ومعاهد وفصول التربية الخاصة لتقديم التغذية الراجعة حول فعالية تلك البرامج .
- إجراء دراسة تستهدف التعرف على معايير مؤسسات التدريب الميداني الفعال للطلاب المعلمين في قسم التربية الخاصة.
- إجراء دراسة تستهدف مقارنة تقديرات كل من المشرفين الأكاديمين في قسم التربية الخاصة، بتقديرات طلابهم لجودة برامج التربية الميدانية .

- **المراجع** :

- **المراجع العربية** :

١. إبراهيم ،الغزو ، عماد ،الحميدي،مؤيد ،(٢٠٠٤). فاعلية فصول التربية الخاصة في دولة الإمارات العربية المتحدة من وجهة نظر المعلمين ، **مجلة العلوم التربوية** ،العدد السادس ص ١٢٧- ١٤٢.

٢. أبو الحسن ، أحمد و باحشوان ، صالح (٢٠١٠). التقويم التربوي المعدل للطلاب ذوي الإعاقات في ضوء التعليم الشامل ، ورقة عمل مقدمة للملتقى العاشر للجمعية الخليجية للاعاقة ، المملكة العربية السعودية ، الدمام ، في الفترة من ١٣ – ١٥ جمادي الأولى ١٤٣١هـ الموافق ٢٧ – ٢٩ أبريل ٢٠١٠م تحت شعار "برامج التأهيل في دول مجلس التعاون الخليجي : تشخيص المواقع واستشراف المستقبل".

٣. أبو صفية، سلوى (٢٠١٠). ت**قييم خدمات التدخل المبكر في مراكز ومؤسسات التربية الخاصة في الأردن للأطفال المعاقين سمعيا في ضوء المعايير العالمية** ، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان ، الأردن .

٤. بحراوي، عاطف (٢٠٠٦). **تقييم الخدمات المساندة للأفراد ذوي التخلف العقلي في الأردن** . رسالة دكتوراة غير منشورة ، الجامعة الأردنية ، عمان ، الأردن .

٥. البيلاوي، حسن وآخرون (١٤٢٦هـ) . **الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد الأسس والتطبيقات** ، تحرير أ.د. رشدي أحمد طعيمة ، الطبعة الأولى ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، الأردن.

٦. درعان ، علي و أبو الحسن ، أحمد (٢٠٠٨). **الإدارة والإشراف والتنظيم فى التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية** ، خوارزم للنشر والتوزيع ، جدة ، السعودية.

٧. الروسان، فاروق (٢٠٠١) . **سيكولوجية الأطفال غير العاديين – مقدمة في التربية الخاصة** ، دار الفكر للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .

٨. الشلول ، علي (2005). **تقويم البرامج التربوية المقدمة للمعاقين عقليا بمراكز التربية الخاصة في مدينة عمان من وجهة نظر المديرين والمعلمين**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية ، عمان ، الأردن.

٩. الشيحة ، سارة (٢٠٠٥). **دراسة تقويمية لإستخدام التقنيات التعليمية في معاهد الأمل للصم بمدينة الرياض** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الملك سعود ، الرياض ، السعودية .

١٠. العتيبي، ناصر (٢٠٠٢). *الدمج الشامل للتلاميذ ذوى الاعاقات الشديدة ، ماهيته ، مناهجه فعاليته*. دراسة مقدمة للمؤتمر الثامن لاتحاد هيئات الفئات الخاصة والمعوقين بجمهورية مصر العربية ، القاهرة ، مجلد المؤتمر ، ص ٥٩- ٨١.

١١. العساف ، صالح (١٤١٦ه). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية . مكتبة العبيكان ، الرياض ، السعودية .

١٢. القريوتي، يوسف والسرطاوي، عبدالعزيز (١٩٨٨). دراسة مسحية لعمليات التقويم المستخدمة في معهد التربية الخاصة بمدينة الرياض. **مركز البحوث التربوي** ، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

١٣. القريني، تركى عبد الله سليمان (١٤٢٨هـ). **مدى توافر الخدمات المساندة وفاعليتها فى دعم العملية التعليمية لتلاميذ التربية الفكرية**، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الملك سعود، الرياض ، السعودية .

١٤. مهدي السامرائي (١٩٨٧). وقائع الندوة الفكرية الثالثة لرؤساء ومديري الجامعات في الدول الأعضاء من ١٨- ٢٠ أبريل ١٩٨٧م . **مركز البحوث التربوية والنفسية** ، جامعة بغداد.

١٥. المعمري، خولة (٢٠٠٠). **مستوى فاعلية مراكز التربية الخاصة في سلطنة عمان** ، رسالة ماجستير غير منشورة ،الجامعة الأردنية ، عمان، الأردن .

١٦. منصور ، طلعت (٢٠٠٥). *الإرشاد النفسي من أجل تربية دامجة* . ندوة جامعة الخليج العربي : دور الخدمات المساندة في التأهيل الشامل لذوي الحاجات الخاصة ، ١٦- ١٨ مايو ، ص ص ٤٣- ٨٥ .

١٧. النمر، عصام .(2006). **محاضرات في أساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة** . دار اليازوري للنشر والتوزيع ، عمان، الأردن .

١٨. النوري، عبلة (١٩٩٦). حول تعليم التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة في صفوف الدراسة العادية، **مجلة المعلم العربي**، العدد الرابع، ص ص ٥٠- ٥٥.

١٩. الوابلي ،عبد الله (١٩٩٨). التحرر من نظم المؤسسات الداخلية ، **مركز البحوث التربوية بكلية التربية** ، جامعة الملك سعود ، الرياض.

٢٠. الوابلي، عبدا لله .(1996) واقع الخدمات المساندة ومدى أهميتها من وجهة نظر العاملين في معاهد التربية الفكرية في المملكة العربية السعودية .**مجلة كلية التربية** ،ع٢٠(٢) ، ص ص 191-232.

٢١. يوسف ، نينا (٢٠٠٧) . **تقييم البرامج التربوية المقدمة للطلبة المعاقين سمعياً في سوريا** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية ، الأردن.

٢٢. اليونسيف (2002). الخدمات المتوفرة للأطفال ذوي الحاجات الخاصة في الأردن: متاحة على الرابط http://www.unicef.org/jordan/arabic/resources_1406.html

• **المراجع الاجنبية** :

1. Bernard, G. & Illerbrun, D., (1998). Evaluting Rural Preschool Speech- Language Services, **Journal of Disability Development and Education**, Vol. 45, No.2, pp.203-210.
2. Bigby, L. M. (2004). Medical and Health-*Related Services*: More Than Treating Boos-Boos and Ouchies. **Journal of Intervention in school and clinic**, Vol.39 No. 4,pp.233-235.
3. Danhauer , J & Johnson , C (2006). A case study of an emerging Community - Based early hearing detection and Intervention Program: Part1. Parents Compliance. **American Journal of Audiology**, vol,15 (1). P 25- 32.
4. Egbert,Wali, (1996).analysis of Quality Assessment, Higher Education, vol19,no1.
5. Ericksen, C., (1998). School Nursing and Helath Services. **Journal of Teacher Education,** Vol. 3., No. 28, pp. 359-363.
6. Francis, M., (1989), Making Related Services Decisions for students With SevereHandicapps in Public Schools, Rools, Criteriaand, authority. [ph. D. dissertation]united State New York.
7. Gine, C,et al.(2005). Early Intervention in Spain: some directions for future development, **Infants& Young children journal,** vol 17(3) – p 247- 257 .
8. Hacker, K. & Wessel, G., (1998). School –Based Health Centers and School Nurses,**Journal of School Health**, Vol. 68, No. 10, pp. 409- 414.
9. Heward, w. (2006): Exceptional children .An introduction to special Education ,Eighth Edition ,upper saddle River, New Jersey,Columbs,Ohio.
10. Kika, H., Lenia P. & Chryso, S. (2005): Evaluation of supports services provided to Deaf children Attending Secondary General Schools in Cyprus. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, Vol. 10(2) pp. 203-211.
11. Mikkelsen, U. Nielsen, P. & Rasmusen, S.(2001): Support Services in Denmark for Parents of children who are deaf or

hard of hearing – a national survey. **Scandinavian audiology**, Vol.,30, pp. 116-119.

12. NCATE, (2000): Standards. Washington, DC: Author: Available on NCATE's Web site, www.ncate.org. (2000).

13. Pang, Y & Richy,D (2005). A comparative study of Early intervention in Zimbabwe, Poland, China, India, and United states of America, **The International Journal of Special Education** , vol. 20 (2) , p. 122 – 131.

14. Smith, D. D. (2007): Introduction to special Education, Sixth Edition. Boston. London.

15. Tomes, L. & Sanger, D., (1986). Attiude of interdisciplinary Team Members Toward Speech – Language Services in Public Schools, **Journal Language, SpeechHearing Services in the School,** Vol. 17, No3, pp. 230- 240.

16. Ukrainetz, T. & Fresques, E., (2003). What Isn't Language?": Qualitative Study of the Role of the School Speech-Language Pathologist, **Journal of Language, Speech, and Hearing Services in School**, Vol.34, No.4, pp.284- 298.

17. Young, A, et al (2009) . The design and validation of a parent – report questionnaire for assessing the characteristics and quality of early Intervention overtime, **the Journal of deaf studies and deaf Education**, vol.14 (4), p 422- 435.

****

obeikandl.com

البحث الرابع :

" معنى الحياة والمساندة الاجتماعيـــــة وعلاقتها ببعض الاضطـــرابات النفسية لدى المصابين في الحوادث المرورية بالمملكة العربية السعودية"

إعداد

د / عبد الله محمد الهداوي

obeikandl.com

obeikandl.com

" معنى الحياة والمساندة الاجتماعيـــــة وعلاقتها ببعض الاضطـــرابات النفسية لدى المصابين في الحوادث المرورية بالمملكة العربية السعودية"

د / عبد الله محمد المهداوي

مستخلص البحث :

استهدف البحث تحديد مدى العلاقة بين معنى الحياة والمساندة الاجتماعية وبعض الاضطرابات النفسية لدى المصابين في الحوادث المرورية بالمملكة العربية السعودية ، وخصوصا منطقة مكة المكرمة . حيث تكونت عينة البحث من بعض المصابين بالحوادث المرورية في منطقة مكة المكرمة وعددهم (٦٤) مصابا .وقد استخدم البحث أربعة مقاييس هي : مقياس معنى الحياة إعداد الرشيدي ، مقياس المساندة الاجتماعية إعداد الباحث ، مقياس بيك للقلق إعداد بيك Beak ، ومقياس بيك للاكتئاب . وتوصل البحث إلى عدة نتائج من أهمها : - توجد علاقة إرتباطية سالبة وذات دلالة إحصائية بين معنى الحياة والمساندة الاجتماعية مع بعض الاضطرابات النفسية (القلق والاكتئاب)- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة البحث حول كل من معنى الحياة والمساندة الاجتماعية والاضطرابات النفسية (القلق والاكتئاب) تبعا لمتغير الحالة الاجتماعية - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة البحث في البعد الأول (معنى الحياة) تبعا لمتغير المؤهل التعليمي - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة البحث حول كل من معنى الحياة والمساندة الاجتماعية والاضطرابات النفسية (القلق والاكتئاب) تبعا لمتغير نوع الحادث المروري - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة البحث حول كل من معنى الحياة والمساندة الاجتماعية والاضطرابات النفسية (القلق والاكتئاب) تبعا لمتغير مدة البقاء بالمستشفى - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة البحث حول كل من معنى الحياة والمساندة الاجتماعية والاضطرابات النفسية (القلق والاكتئاب) تعزى للعمر الزمني- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين (مرتفعي ومنخفضي) القلق في معنى الحياة والمساندة الاجتماعية لصالح منخفضي القلق - وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين (مرتفعي ومنخفضي) الإكتئاب في معنى الحياة والمساندة الاجتماعية لصالح منخفضي الإكتئاب .

- **مقدمـــة** :

يواجه الإنسان في حياته مواقف مختلفة ، منها ما يمثل خبرة وصدمة عنيفة قد تؤثر في شخصيته نفسيا واجتماعيا .

وتعد الحوادث المرورية مثالاً لتلك المواقف المؤثرة وشكلت ظاهرة مزعجة ومشكلة مؤرقة للأفراد والمجتمعات . وتبرز مشكلة حوادث المرور من خلال استعراض إحصاءات (تقرير منظمة الصحة العالمية ، ٢٠٠٧) والتي أشارت إلى أن حوادث المرور تتسبب في مقتل مليوني شخص وإصابة خمسة ملايين شخص للإعاقة مدى الحياة سنويا وتعاني مائة مليون عائلة في العالم من وجود وفاة أو إعاقة بين أفرادها من جراء حوادث المرور. إن ارتفاع نسبة الحوادث مع زيادة شدتها يساهم في خلق الذعر وظهور الاضطرابات النفسية ، فقد دلت البحوث على أن ضحايا مختلف الصدمات لديهم النمط نفسه من الاضطراب النفسي كما يشيع لديهم الحدوث المشترك لاضطرابات الضغوط التالية للصدمة وتشخيصات أخرى مثل اضطراب القلق والاكتئاب وسوء استخدام المواد ذات التأثيرات النفسية . (عبد الخالق ٢٠٠٦م : ٢٥)

ويرى مادان (Madan,2006) أن نتائج الإصابة التي يتعرض لها الفرد أثناء الحوادث قد تؤدي إلى شعور الفرد بأنه غير قادر على أن يعيش الحياة

بصورة طبيعية خصوصاً أن أعراض تلك الإصابة قد تشمل حياة الفرد الاجتماعية والنفسية والوظيفية .

وتؤثر معتقدات الفرد وإدراكاته وسماته الشخصية على مواجهة لتلك الصدمات وما تبعها من اضطرابات حيث يرى بيك Beck وآخرون أن (معتقدات الحياة) لها بالغ الأثر في تعجيل شفاء المصاب من الصدمات ومن هذهٍ المعتقداتٍ (للحياة معنى وهدف . يصيب الشرُ " الآخرين " . سأتصرف دوما تصرفا صحيحا عند أي طارئ) (ماكماهون ، ٢٠٠٢)

فإذا كانت السمات الإيجابية ذات تأثير في مواجهة الأحداث الصدامية فإن الباحث يتساءل هل ثمة علاقة بين بعض خصائص الشخصية الإيجابية والاضطرابات النفسية لدى المصابين في الحوادث .

ويرى الباحث أن معنى الحياة يمثل أحد أبرز الخصائص الإيجابية بإعتباره " إدراك الفرد لهدف وجوده في الحياة وسعيه لتحقيق هذا الهدف بشكل فعلي في وجوده من خلال كل ما يقوم به من إنجازات قيمة وأهداف بناءة وقيم خيرة بما يثري حياته ويجعله يشعر بمعناها من خلال ما حققه من أهداف (جرجس ١٩٩٥ م : ١٣١). وقد أشارت عدد من الدراسات منها دراسة (فلورين ، ١٩٩٠ سليمان وإيمان فوزي ، ١٩٩٩ ؛ عبد العزيز ، ٢٠٠٠) إلى الدور الإيجابي لمعنى الحياة في تخفيف الاضطرابات النفسية .

كما تعد المساندة الاجتماعية من الخصائص الإيجابية بإعتبارها إدراك الفرد بوجود عدد كافٍ من مانحي المساندة الاجتماعية وقت حاجته إليها " (الخشاب ،٢٠٠٢ م : ٢٨)

وقد أشارت عدد من الدراسات منها دراسة (عبد الله ،١٩٩٥ ؛ علي وآخرون ٢٠٠١ ؛ دانيت وآخرون ، ٢٠٠٢) إلى الأثر الإيجابي للمساندة في تخفيف الاضطرابات النفسية . ويرى (عبد الخالق ، ٢٠٠٦ م) أن الفرد الذي لا يتلقى مساندة أسرية يصبح أكثر قابلية لتأثير الصدمة ويرى أيضا أن المساندة في ذاتها ليست مهمة ، بل إن "إدراك الشخص لهذه المساندة " هو الذي يمكن أن يقلل من اثر الصدمة .

وفي ضوء المعطيات السابقة رأى الباحث دراسة العلاقة الارتباطية بين معنى الحياة والمساندة الاجتماعية وبعض الاضطرابات النفسية (القلق والاكتئاب) لدى المصابين في حوادث المرور .

- **مشكلة البحث وتساؤلاته** :

تحددت مشكلة البحث في ضوء التساؤلات التالية :

- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين معنى الحياة والمساندة الاجتماعية وبعض الاضطرابات النفسية (القلق والاكتئاب) لدى المصابين في حوادث المرور بمنطقة مكة المكرمة ؟
- هل توجد فروق بين المصابين في الحوادث المرورية في(معنى الحياة . المساندة الاجتماعية . والاضطرابات النفسي (القلق والاكتئاب) تبعا لمتغير الحالة الاجتماعية ؟

- السؤال الثالث : هل توجد فروق بين المصابين في الحوادث المرورية في (معنى الحياة . المساندة الاجتماعية . والاضطرابات النفسية(القلق والاكتئاب) تبعاً للمؤهل التعليمي ؟
- هل توجد فروق بين المصابين في الحوادث المرورية في (معنى الحياة . المساندة الاجتماعية . بعض الاضطرابات النفسية (القلق والاكتئاب) تبعا لنوع الحادث المروري ؟
- هل توجد فروق بين المصابين في الحوادث المرورية في(معنى الحياة . المساندة الاجتماعية . والاضطرابات النفسية (القلق والاكتئاب) تبعا لمدة البقاء في المستشفى ؟
- هل توجد فروق بين المصابين في الحوادث المرورية في (معنى الحياة ، المساندة الاجتماعية . والاضطرابات النفسية (القلق والاكتئاب) تبعا للفئات العمرية ؟
- هل توجد فروق بين المصابين في الحوادث المرورية (مرتفعي القلق ومنخفضي القلق) في كل من (معنى الحياة . المساندة الاجتماعية) ؟
- هل توجد فروق بين المصابين في الحوادث المرورية (مرتفعي الاكتئاب ومنخفضي الاكتئاب) في كل من (معنى الحياة . المساندة الاجتماعية) ؟

- **أهداف البحث** :

هدف البحث إلى:

- الكشف عن العلاقة بين معنى الحياة ، والمساندة الاجتماعية ، وبعض الاضطرابات النفسية (القلق والاكتئاب) لدى المصابين في حوادث المرور .
- التعرف على الفروق بين المصابين في الحوادث المرورية في (معنى الحياة ، المساندة الاجتماعية . والاضطرابات النفسية (القلق ، والاكتئاب) تبعا لمتغير الحالة الاجتماعية .
- التعرف على الفروق بين المصابين في الحوادث المرورية في (معنى الحياة ، المساندة الاجتماعية . والاضطرابات النفسية (القلق والاكتئاب) تبعا للمؤهل التعليمي .
- التعرف على الفروق بين المصابين في الحوادث المرورية في(معنى الحياة ، المساندة الاجتماعية . بعض الاضطرابات النفسية (القلق والاكتئاب) تبعا لنوع الحادث المروري .
- التعرف على الفروق بين المصابين في الحوادث المرورية في (معنى الحياة . المساندة الاجتماعية . والاضطرابات النفسية (القلق والاكتئاب) تبعا لمتغير مدة البقاء في المستشفى .
- التعرف على الفروق بين المصابين في الحوادث المرورية في (معنى الحياة ، المساندة الاجتماعية . والاضطرابات النفسية (القلق والاكتئاب) تبعا للفئات العمرية .
- التعرف على الفروق بين المصابين في الحوادث المرورية(مرتفعي القلق ومنخفضي القلق) في كل من (معنى الحياة . المساندة الاجتماعية) .
- التعرف على الفروق بين المصابين في الحوادث المرورية (مرتفعي الاكتئاب ومنخفضي الاكتئاب) في كل من (معنى الحياة . المساندة الاجتماعية)

- **أهمية البحث** :

اتضحت أهمية البحث في جانبين :

- **الأهمية النظرية** :

- كونها من أوائل الدراسات في المملكة العربية السعودية . على حد علم الباحث ـ التي تناولت معنى الحياة ، والمساندة الاجتماعية ، وبعض الاضطرابات النفسية لدى المصابين في حوادث المرور .
- أنها دراسة علمية تسعى إلى توظيف آليات علم النفس في فهم وتحليل شخصية المصابين في الحوادث المرورية من منظور سيكولوجي .
- حداثة موضوع البحث الحالية إذ ينتمي لدائرة علم نفس الصحة Health Psychology أحد الفروع الحديثة في علم النفس والذي يهتم بدراسة العوامل النفسية والسلوكية التي لها صلة مباشرة بالصحة والمرض يعطي قدرا من الأهمية لهذا البحث .
- أهمية عينة البحث التي تمثل المصابين في حوادث المرور في الوقت الذي بلغت الحوادث المرورية في المملكة العربية السعودية أرقاما مخيفة جعل خمس المنومين في مستشفيات وزارة الصحة من المصابين في حوادث المرور
- تركيزها على الجوانب الإيجابية في الشخصية (معنى الحياة . المساندة الاجتماعية) في الوقت الذي يشهد قلة الدراسات التي تناولت الجوانب الايجابية وكثرة الدراسات التي تناولت الجوانب السلبية .

- **الأهمية التطبيقية** :

- إن الاقتراب من هذه الظاهرة يسهم في زيادة الرصيد التشخيصي والاستكشافي الذي يمكن أن يساعد المتخصصين في الإرشاد النفسي لوضع دعائم برامجهم المختلفة للمصابين في الحوادث المرورية .
- إن اختيار الباحث لمتغير معنى الحياة والمساندة الاجتماعية لهؤلاء المصابين يعزز الاتجاه الإيجابي لأسر هؤلاء المرضى والعاملين معهم في ميدان العلاج فيشعرون بأهمية المساندة ويقبلون على تفعيلها، وكذلك تدريب المرضى على السلوك التوكيدي من قبل المختصين ، ناهيك عن دورهم في مساعدة المرضى على فهم معاني الحياة بصورة أشمل وأعمق مما يؤدي إلى تحسين الخدمات النفسية لهم .
- يسهم هذا البحث في وضع بعض التوصيات والمقترحات التي تساعد على الاهتمام بالجانب النفسي لدى الفرد المصاب ، وإعطائه ما يستحقه من الاهتمام والرعاية .
- إن التوصل لسبل علاج المصابين ومساعدتهم من خلال علم النفس يمكن أن يوفر الكثير من الأموال المهدرة على العلاج الطبي .

- **حدود البحث** :

تحدد هذا البحث بالحدود التالية :

- الحدود الموضوعية: حيث تحدد هذا البحث بموضوع (معنى الحياة والمساندة الاجتماعية) وكذلك الاضطرابات النفسية (القلق ، والاكتئاب) وتتحدد هذا البحث بالعينة المستخدمة وهي عينة المصابين في حوادث المرور.
- الحدود المكانية : اقتصرت هذا البحث على عينة المصابين في منطقة مكة المكرمة وذلك في المحافظات التالية (مكة . جدة . الطائف . الليث . القنفذة)

- الحدود الزمانية : تم تطبيق هذا البحث خلال الفصل الدراسي الأول من العام ١٤٢٩/١٤٣٠هـ

- **مصطلحات البحث** :

- **معنى الحياة** :

ويعرف معنى الحياة بأنه " إدراك الأمر التماسك ، إدراك الأهداف من وجود الإنسان ، ومتابعة وتحقيق الأهداف ذات القيمة ومصاحبة ذلك بمشاعر الامتلاء والحيوية (الرشيدي ، ١٩٩٦م). ويحدد الباحث معنى الحياة إجرائيا على أنه الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس معنى الحياة (للرشيدي ١٩٩٦م) والتي تتراوح الدرجة الخام فيه بين (١٩٥.٣٩) .

- **المساندة الاجتماعية** :

عرف المدهون (٢٠٠٤م) المساندة الاجتماعية بأنها : مدى وجود أشخاص يمكن للفرد أن يثق بهم ويعتقد أن في وسعهم العناية به ويحبونه ويقفون بجانبه عند الحاجة . ويعّرف الباحث المساندة الاجتماعية إجرائيا على انه الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس المساندة الاجتماعية إعداد الباحث والتي تتراوح الدرجة الخام فيه بين (١٨٠.٣٦) درجة .

- **الاضطرابات النفسية** :

عرفتها دهنون أحمد ومحمود (١٤٢٢هـ) بأنها مجموعة من الاضطرابات الوظيفية نفسية السبب عضوية العرض تصيب الشخصية وتظهر في صورة أعراض نفسية وعضوية وتؤدي إلى اختلال نسبي وجزئي في جانب من جوانب الشخصية " . ويشمل البحث الحالي الاضطرابات التالية :

- **القلق** :

يعرفه بيك Beck بأنه انفعال يرتبط بتوقع (خطر، محتمل)(باترسون ١٩٩٠م) .

- **الاكتئاب** :

ويعرفه بيك Beck بأنه حالة انفعالية تتضمن تغيراً محدداً في المزاج مثل مشاعر الخوف والقلق واللامبالاة ، ومفهومها سالباً عن الذات وتوبيخها ولومها وتحقيرها ووجود رغبات في عقاب الذات مع رغبة في الهروب والاختفاء والموت وتغيرات في النشاط وتغيرات في مستوى النشاط (صالح ، ١٩٨٩، ١٠٨) . ويرى الباحث أن التعريف الإجرائي للاضطرابات النفسية في هذا البحث هو : مقدار الدرجة التي يحصل عليها المفحوص من عينة البحث في الاضطرابات النفسية (القلق. الاكتئاب) على (مقياس بيك للقلق ١٩٩٣ . مقياس بيك للاكتئاب ١٩٩٦) والتي تتراوح الدرجات الخام فيها بين (صفر. ٦٣)

- **الإطار النظري** :

- **أولا** : **معنى الحياة** Meaning of Life

- **مفهوم معنى الحياة** :

يعتبر مفهوم معنى الحياة من المفاهيم النفسية التي يكتنفها شيئاً من الغموض بسبب ارتباطها بالمفهوم اللغوي من جهة ودلالته من جهة أخرى . وعليه فإن الباحث سوف يستعرض المفاهيم التي تتعلق بالمفهوم النفسي لمعنى

الحياة دون الخوض في غيره وفي هذا السياق تجد كثيراً من المنظرين في علم النفس تعرضوا لهذا المفهوم ففي البداية يرى (ماسلو Maslow) أن معنى الحياة يعتمد على مشاعر الامتلاء والحيوية والمغزى " في حين يرى (ويسكويف Weisskopf) " أن معنى الحياة مفهوم شائع ومتعدد الاستجابات ليضيف خبرة حياة الفرد كحياة لها مغزى لكونها تحتوي على مشاعر التكامل والاتصال " (خضر ، ١٩٩٧م : ١٦١). ويرى الباحث أن التعريفين السابقين ركزا على مشاعر الامتلاء والتكامل. وترى نوال عطية أن هذا المعنى النفسي يتمثل عند الأفراد في الاستجابة التقويمية بالنسبة للمتغيرات اللفظية وهذه الاستجابات التقويمية تتضمن صيغة انفعالية إزاء هذه المثيرات " (سليمان ، ٢٠٠٧ :١٣٠). ويرى الباحث أن تعريف نوال عطية ركز فقط على المثيرات اللفظية واستجاباتها التي تتضمن صيغة انفعالية مع إغفال مثيرات واستجابات أخرى يمكن أن تدخل تحت هذا التعريف .

ويعرف (ريكر ، ونج Reker & Wong) معنى الحياة بأنه إدراك الأمر والتماسك وإدراك الأهداف من وجود الإنسان ومتابعة وتحقيق الأهداف ذات القيمة ، ومصاحبة ذلك بمشاعر الامتلاء والحيوية (الرشيدي ، ١٩٩٦م : ١٠٢٦)

ويرى الباحث أن هذا التعريف أكثر وضوحاً للمعنى ودقة في التعبير وشمولا لمفهوم معنى الحياة من التعاريف السابقة له .

ويعرف ديباتس وآخرون (Debats,et al) معنى الحياة على أنه حالة سيكولوجية ناتجة عن الشعور بالنجاح والحيوية في إدراك معنى وهدف الحياة تلك التي تمنح الفرد الإحساس بالتفرد والهوية الذاتية وتلك هي خبرة الحياة ذات المغزى ثم عاد ديباتس (Debats,et al) ليعرف معنى الحياة بأنه شعور عميق بالمغزى في الحياة مع قدرة فائقة على التماسك والإدراك للأهداف من وجود الإنسان في الحياة وأن هذا يدفع الفرد إلى تحقيق الأهداف ذات القيمة في الحياة مع الشعور بالحيوية والسعادة " (عبد الصمد ، ٢٠٠٢م : ٢٣٥). ويعرف (حسين وعلام) معنى الحياة " بأنه الوعي المناسب من جانب الفرد بمعنى الحياة والمفهوم الشامل لأهدافها المختلفة وكيفية تحقيق هذه الأهداف بالأساليب المناسبة (سهير سالم ، ٢٠٠٥ :٩) . ويرى الباحث أن هذا التعريف يقتصر على أهداف الحياة من حيث الوعي بها أو كيفية تحقيقها والأساليب المناسبة لتحقيقها . ويعرف صبحي المعاني بأنها " مجموعة المفاهيم والمدركات الواعية التي من شأنها أن ترشد الإنسان إلى تحقيق أهدافه ، فهي تجعله يثري حياته ويخاطر فيها باجتهاداته وإنجازاته ومن ثم يكون المعنى وتحقيق الهدف من الحياة (سليمان ، ٢٠٠٧ :١٢٣). بينما يعرف (جرجس ، ١٩٩٥ : ١٣١) المعنى الوجودي بأنه : " إدراك الفرد لهدف وجوده في الحياة ، وسعيه لتحقيق هذا الهدف بشكل فعلي في وجوده من خلال كل ما يقوم به من إنجازات قيمة وأهداف بناءة وقيم خيرة بما يثري حياته ويجعله يشعر بمعناها من خلال ما حققه من أهداف ". ويتفق الباحث مع تعريف (سهير سالم ، ٢٠٠٥ : ١١) والذي ترى فيه أن المقصود بمعنى الحياة هو مفهوم أو مجموعة مفاهيم إيجابية أو سلبية كالنجاح أو الفشل مثلا يكونها الفرد عبر الحياة عن حياته عبر مصادر مختلفة داخل حيز خبراته الشخصية التي يخبرها في مواقف تفاعله مع ذاته

والآخرين في ظل ثقافة المجتمع ومتغيراتها وتعكس هذه المفاهيم توجه الفرد نحو الحياة وأسلوب حياته المعاش وتظهر في صورة أساليب وأهداف في مجالات شتى يعمل على تحقيقها ويتضمن ثلاثة أبعاد : الوعي بالمعنى في الحياة والتوجه نحو الحياة ، وأسلوب الحياة .

ويتفق الباحث مع (الرشيدي ،١٩٩٦م) بأن معنى الحياة يتكون من مجموعة عوامل هي :

- **العامل الأول** : **أهداف الحياة** :Purpose in life

يدل المعنى السيكولوجي لهذا العامل على أن الحياة تكتسب معناها لدى الأفراد من الأهداف التي يحددها الإنسان لنفسه وأن هذا المعنى يكون واضحا عندما يعيش الإنسان حياته عن آخرها ولا يتقوقع حتى ولو أحيل للتقاعد فيظل يعمل أعمالا مثيرة كان يرغب فيها ويشعر بالحيوية والحماسة أثناء العمل ، وأن يتقدم في تحقيق الأهداف ويرى أن الحياة تستحق أن تعاش أكثر من مرة لما فيها من أهداف ورسالة يجب أن يؤديها الفرد وهو مستقر وذلك في مقابل أنه عندما يكون معنى الحياة متدنيا وغير واضح فالحياة تكون خالية من الأهداف ولا يحقق فيها الإنسان تقدما يذكر ويتقوقع في حياته ويتمنى أنه لو لم يولد أصلا لما في الحياة من سأم وضجر وعدم استقرار وتدل الدرجة المرتفعة على هذا العامل أن الإنسان لديه أهداف واضحة للحياة .

- **العامل الثاني** : **التعلق الإيجابي بالحياة المتجددة** Positive Regard of life

يدل المعنى السيكولوجي لهذا العامل على أنه إذا كان معنى الحياة لدى الإنسان واضحا ومرتفعا فإنه يتعلق إيجابيا فيشعر أن الفرص متجددة ويأمل أن يكون عاملا متغيرا يشمل الجديد دائما ويكون هو فيه شخصية جديدة ومغامرة ويلازمه الشعور بأن حياته الخصبة لم تأت بعد ، ويعتقد بأنه سوف يعمل شيئا له قيمة في حياته ويكون الشيء غير عادي وغير مألوف بالنسبة للآخرين ويحدوه الشعور بالأمل في أن يكشف سر الحياة وذلك في مقابل إذا كان معنى الحياة غير واضح ومتدني فإن الإنسان يشعر بأن الفرص محدودة وأن عالمه ضيق رتيب وأن شخصيته ضحلة لا تكتسب خبرات جديدة وأنه محكوم بالتقليدية فهو لايستطيع أن يقدم أشياء جديدة ويعيش بحكم العادة فلا يبحث عن سر الحياة وتدل الدرجة المرتفعة على هذا العامل أن الفرد يتعلق إيجابيا بالحياة .

- **العامل الثالث** : **التحقق الوجودي** Actualization of Existence

وتكشف المعاني السيكولوجية لهذا العامل على التحقق الوجودي للإنسان والتي تبدو في مسألة الحرية والمسئولية والتجديد وقضية الموت أو يكمن معنى الحياة في أن يحقق الفرد ذاته في حرية الاختيار ومسئوليته التامة على هذا الاختيار وأن الحياة لا معنى لها عندما يختفي منها الجديد والإنجازات وأن الحياة تكون قد اكتسبت معناها في نظر الإنسان متدنيا وغير واضح عندما يظل الإنسان محكوما بالتغيرات والشروط وأن تكون اختياراته نابعة من هذه المحددات وليست نابعة منه وبالتالي فهو ليس مسئولا عنها ويرمي باللائمة على الظروف وأن تكون حياته روتينية وبالتالي فعندما يأتيه الموت يكون خائف ويرجو كرة أخرى وتعني الدرجة المرتفعة على هذا العامل أن الفرد يحقق ذاته وجوديا .

- **العامل الرابع** : **الثراء الوجودي** Existent ional Richness

تدل المعاني السيكولوجية لعبارات هذا العامل على الشعور بالثراء الوجودي مقابل الفراغ الوجودي والذي يدل على الشعور بالخواء والفراغ من معنى الوجودي والذي يؤدي إلى العصاب الوجودي ، فتدل العبارات على أن الإنسان يجد المعنى ويكون ثريا وواضحا لديه عندما يعي ويدرك أن قوته مستنفذة في تحقيق الأهداف التي وجه إليها حياته وأن طبيعة شخصيته مليئة بالمعنى ، وأن علاقاته بعالمه تتناسب مع معنى الحياة بالنسبة له وأنه يتحكم في حياته تماما وتدل الدرجة المرتفعة على هذا العامل على الثراء الوجودي لدى الإنسان .

- **العامل الخامس** : **نوعية الحياة** Quality of life

وتوضح المعاني السيكولوجية للعبارات على نوعية الحياة التي يرغب الإنسان في أن يحققها ، فإذا كان معنى الحياة واضحا ومرتفعا لديه فإن الحياة بالنسبة له تبدو مثيرة جدا ، وان كل يوم يكون جديد تماما ويلازمه شعور انه وجد ما ظل يبحث عنه طيلة حياته ، ويستطيع أن يحدد ألأشياء المفقودة من حياته بدقة ووضوح وتظل النشاطات تتمتع بجاذبيتها كأول مرة ، أما إذا كان معنى الحياة متدنيا وغير واضح لدى الفرد فإن الحياة تبدو بالنسبة له روتينية ، وان كل يوم هو بالنسبة له مثل اليوم السابق ولا يستطيع تحديد أموره الهامة برغم قدرته على إنجازها ويظل في حالة بحث عن أشياء فقدها وتفقد النشاطات والاهتمامات جاذبيتها بالنسبة له وتدل الدرجة المرتفعة على هذا العامل على أن الحياة ذاتها عنده حسنة ونوعيتها جيدة .

- **العامل السادس الرضا الوجودي** Existential satisfaction

تكشف الدلالات السيكولوجية للعبارات في هذا العامل عن الرغبة في الحياة أو العزوف عنها ، فالإنسان في مناخ الرغبة في الحياة يكون دائم التفكير في حياته ويكشف العبرة من وجوده وأن الانتحار لم يرد على فكره إطلاقا وقدرته على إيجاد معنى أو هدف أو رسالة توجد بصورة ثرية جدا وتكون الأعمال اليومية مصدر سرور ورضا ، أما في مناخ العزوف عن الحياة فعندما يفكر الإنسان في الحياة يقابل بالتساؤل لماذا خلق ؟ ويكون التفكير في الانتحار بجدية للتخلص من مأزق الحياة وتكون الأعمال اليومية مصدر ألم وخبرة وضجر وتولد السأم . وتدل الدرجة المرتفعة على هذا العامل أن الفرد لديه شعور مفعم بالحياة ويختلف هذا العامل . التعلق الإيجابي للحياة . من حيث البعد الزمني فالتعلق الإيجابي بالحياة يكون في النظرة المستقبلية كما يبدو ذلك من العبارات أن المرغوبية في الحياة فتكون بالشعور الآني المفعم بالحياة

- **النظريات والنماذج المفسرة لمعنى الحياة**

وجد الباحث أن هناك عدد من النظريات التي ساهمت في إيجاد تفسير لمعنى الحياة كان أهمها ما يلي :

- **نظرية ماسلو** Maslow Theory

يعتبر ماسلو Maslow من العلماء الذين أقروا بعلم النفس التسامي والذي يتركز على فرضية التسامى بالذات والتي تتجلى في حضور الفرد مع نفسه ومع واقعه ومع أمانيه ومراميه وفي حضوره مع الآخرين ومع العمل والنشاط حضورا خلاقا إبداعيا ليس بعكس حقيقة الإنسان ، فقد قرر ماسلو أن

الخاصية العامة التي يشترك فيها الأشخاص الذين درسهم هي الإبداع والابتكار وهي خاصية مميزة للطبيعة الإنسانية بصفة عامة وتعطى للكائنات الإنسانية عند الميلاد ، إلا أن هذه الخاصية تفقد بفعل المؤثرات الثقافية ، إلا أن بعض الأفراد يظلون يحتفظون بهذه الوجهة الصافية ، أو أن يستعيدوها بعد إن كانوا قد فقدوها (عيد ، ٢٠٠٢م : ١٣١). ويعتبر (ماسلو) ممن اعتنقوا نظرية تحقيق الذات Self actualization كهدف نمائي للإنسان في مقابل مفهوم الاتزان عند أصحاب الوجهة التحليلية باعتبار أن استعادة الاتزان تكون في حالة المرض ، أما تحقيق الذات فتلك العملية النمائية التي تصير فيها إمكانية الفرد حقيقة واقعية (الرشيدي ١٩٩٦م : ١٠٢٨)

- **نظرية فرانكل** Frankl Theory

لعل نموذج مدرسة العلاج بالمعنى Logo therapy ومؤسسها " فيكتور فرانكل " Frankl . يعد من أبرز الاتجاهات التي اهتمت بمعنى الحياة ، فقد قامت مدرسة "فرانكل" على أساس من انتقاداته التي وجهها لكل من التحليل النفسي الفرويدي وعلم النفس الأدلري ، خاصة تلك الانتقادات الموجة على نظريتي الدافعية لدى كل منهما ، حيث يرى " فرانكل" أن مبدأ اللذة الفرويدي ودافع المكانة الأدلري غير كافيين لتفسير سلوك الإنسان ، وفي هذا الصدد يقرر " فرانكل" أنه وضع ما أسماه إرادة المعنى The Will to Meaning ليعارض به كلا من مبدأ اللذة الذي يحكم نظرية الدافعية في التحليل النفسي وإرادة القوة The Will to power كمبدأ رئيسي في علم النفس الأدلري . فالسعي إلى تحقيق اللذة أو الوصول إلى المكانة المهيأة للحصول على القوة والنفوذ لايمكن أن يفسر كل صور النشاط الإنساني ، في حين أن معنى الحياةٍ لدى كل إنسان هو الذي يمكن أن يجعل من السعي الدؤوب وتحمل المعاناة شيئا يرفع من قيمة الحياة ويجعلها تستحق أن تعاش بل إن الإنسان الذي يكتشف لحياته معنى وهدف هو الإنسان الذي يستطيع أن يتحمل ندرة اللذة والافتقار إلى المكانة والنفوذ دون أن ينتقص هذا من سعادته أو من صحته النفسية ، فالمسعى الرئيسي للإنسان هو تحقيق المعنى في الحياة لا تعقب اللذة أو تعاظم السطوة (عيد ، ٢٠٠٢ م : ١٥٢). والمعنى الحقيقي للحياة إنما يوجد في العالم الخارجي أكثر مما هو في داخل الإنسان أو في تكوينه النفسي ذاته ، كما لو أننا في نظام مغلق وتعني هذه العبارة أن الهدف الحقيقي للوجود الإنساني لا يمكن أن يوجد في ما يسمى بتحقيق الذات ، فالوجود الإنساني هو بالضرورة تسام بالذاتٍ وتجاوز لها أكثر من أن يكون تحقيقا للذات ، وتحقيق الذات ليس هدفا ممكنا على الإطلاق وذلك لسبب بسيط هو أنه بقدر ما يسعى الإنسان إليه ، بقدر ما يخفق في الوصول إليه ، وإلى الحد الذي يلتزم فيه الإنسان بتحقيق معنى لحياته ، فإن بهذا الحد أيضا يحقق ذاته ، وبعبارة أخرى لا يمكن التوصل إلى تحقيق الذات إذا جعله الشخص كغاية في حد ذاته ولكن يكون هذا ممكنا إذا نظر إليه كأثر جانبي للتسامي بالذات فقط .(فرانكل ، ١٩٩٨ :٤١). ويؤكدٍ (فرانكل) أن المعنى يتغير دائما ، ولكنه لا يتوقف أبدا عن أن يكون موجودا ووفقا للعلاج بالمعنى نستطيع أن نكشف هذا المعنى في الحياة بثلاث طرق هي :

- بواسطة الإتيان بفعل أو عمل .
- بواسطة أن نخبر قيمة من القيم .

- بواسطة أن نعيش حالة من المعاناة .

وما يشغل بالنا ليس هو معنى الحياة بصفة عامة ، ولكن يهمنا هو المعنى الخاص للشخص عن الحياة في وقت معين ، فلكل شخص مهنته الخاصة أو رسالته الخاصة في الحياة التي تفرض عليه مهاما محددة عليه أن يقوم بتحقيقها وفي ذلك لا يمكن أن يحل شخص محل شخص آخر ، كما أن حياته لا يمكن أن تتكرر ، ومن ثم تعتبر مهمة أي شخص في الحياة مهمة فريدة مثلما تعتبر فرصته الخاصة في تحقيقها فريدة كذلك ، والمعنى في الحياة من وجهة نظر " فرانكل" يمكن أن يتحقق من خلال تحقيق ثلاث قيم يستخدمها كمصدر علاجي استراتيجي يساعد به المريض الذي يعاني من أزمة المعنى ، هذه القيم يعرفها " فرانكل " على أنها :

- قيم إبداعية Creative وتشمل ما يستطيع الفرد إنجازه ، أي إبداعه الخاص ، وقد يكون عملا فنيا أو اكتشافا علميا ..الخ ويوفر مثل ذلك الإنجاز شكلا من أشكال معنى الحياة .
- قيم خبرية experiential : وتتضمن ما يمكن أن يحصل عليه الإنسان من خبرات حسية ومعنوية ، خاصة ما يحصل عليه من خلال الاستمتاع بالجمال أو البحث عن الحقيقة أو الدخول في علاقات إنسانية مشبعة كالحب والصداقة .
- قيم اتجاهية Attitudinal : وتتكون من الموقف الذي يتخذه الإنسان من معاناته التي لا يمكن أن يتفاداها كالقدر والمرض والموت .

والمعاناة تمثل إحدى طرق التوصل إلى معنى في الحياة ، فحينما يجد شخص نفسه في موقف لا مفر منه ، وحينما يكون على شخص أن يوجه قدرا لايمكن تغييره ، كأن يكون مرضا عضالا . مثل السرطان . عندئذ فقط يكون أمام الشخص فرصة أخيرة لتحقيق القيمة العليا لتحقيق المعنى الأعمق ، وهو معنى المعاناة ، والمهم فوق كل ذلك هو الاتجاه الذي نأخذه نحو المعاناة ، والاتجاه الذي نجعل به معاناتنا فوق أنفسنا وأن المعاناة تتوقف على أن تكون معاناة بشكل ما في اللحظة التي تكتسب فيها المعاناة معنى ، مثل معنى التضحية. والمعاناة قد تكون إنجازا إنسانيا طيبا ، خاصة إذا كانت تنشأ من الإحباط الوجودي ويؤكد (فرانكل) على أن بحث الإنسان عن معنى لوجوده أو حتى تشككه في هذا المعنى ، إنما يشتق في أي حالة من أي مرض ، أو يتمخض عن أي مرض ، فالإحباط الوجودي ليس في حد ذاته ظاهرة مرضية ولا هو عرض ذو أصل مرضي فالمرضى لا ييأسوا أبدأ بسبب أي معاناة في حد ذاتها ، وإنما يتبدد يأسهم في كل حالة بسبب ما إذا كانت هذه المعاناة ذات معنى أم لا ، فالإنسان على استعداد لتحمل أي معاناة طالما يمكنه أن يرى معنى من خلالها. ويؤكد (فرانكل) في كتاباته على ثلاثة أنماط من المعاناة هي :

- المعاناة التي تنتج عن خبرة انفعالية أليمة مثل فقد الإنسان لمحبوب .
- المعاناة المصاحبة لمصير غير ممكن تغييره مثل مرض السرطان الذي يستعصى علاجه .
- المعاناة التي تنشأ من الفراغ الوجودي في حياة الفرد ، عندما تتعرض محاولته في أن يجد معنى في الحياة للإحباط (مكاوي ، ١٩٩٧: ١١١،١١٤).

ويرى " فرانكل " أن المعنى مشتق من الوجود الذي يتصف بأنه مقصود ومتجاوز في آن واحد مما يجعل التوتر قائما بين الموضوع والذات ، وهو ذات التوتر الماثل بين الواقع والمثل الأعلى ويحل هذا التوتر لصالح أن يجد الفرد معنى فجوهر المعنى هو الذي يرسم معالم الوجود إذا ويكون من الخطورة أن ندمج بين الحقائق والقيم فكون الإنسان إنسانا يعني أنه في مواجهة معنى يلزم تحقيقه ويلزم إدراكه .

ويتصف المعنى بأنه نسبي ومتفرد ، فهو نسبي في أنه يتعلق بشخص معين مشتبك في موقف نوعي بعينه ، إما كونه متفردا فلا يوجد ما نسميه معنى عاما للحياة وإنما المعاني الفريدة للمواقف الفريدة ولا يمنع ذلك من وجود مواقف بينها أشياء مشتركة مما يوجد معان تشترك فيها البشر والمعاني أيضا أشياء على الإنسان أن يجد لها ويكتشفها حيث إنها أكثر من أن تكون مجرد إسقاطات من ذات الفرد على الأشياء من حوله أو أن يخترعها فالضمير يحث ويوجه الإنسان إلى أن يعبر عن المعنى باعتبار أن المعنى فريد وأن الضمير هو القدرة الحدسية الوحيدة للإمساك بجشطلتات المعنى (الرشيدي ،١٩٩٦م : ١٠٣٠) .

- **نموذج " فان دورزن – سميث "**

أما نموذج معنى الحياة الذي قدمته " فان دورزن . سميث " فيكتشف طبيعة ظاهرية التناقض للوجود الإنساني حيث يكون على الإنسان أن يكتشف معنى وجوده على أربع مستويات للخبرة ، فالأول يتعلق بالخبرة الحسية في العالم الطبيعي ، والثاني يتعلق بالخبرة ذات الطابع الاجتماعي أو ما نسميه العالم العام ، والثالث يرتبط بالخبرة الشخصية الذي نسميه العالم الخاص ، أما الرابع فيختص بالمثال أو ما نسميه العالم المثالي ، والإنسان في سعيه لتحقيق المعنى على هذه المستويات الأربع يجد نفسه مضطرا للاصطدام بمهددات المعنى ويتوقف معنى حياة الإنسان على مدى نجاحه في مواجهة تلك المهددات. وتقسم " فان دورزن . سميث " أنواع المعنى في الحياة وفقا للمستويات الأربع للخبرة إلى أغراض أساسية تتحقق من خلال أهداف وسيطة ، ثم تعرض لما تسميه " بالاهتمام النهائي" الذي يشكل تهديدا لتحقيق المعنى على كل مستوى للخبرة ، فعلى كل مستوى نجد أن الغرض الأساسي يتناقض مع الاهتمام النهائي فالأول يمثل القيمة المثالية التي يسعى إليها الإنسان عن وعي أو عن غير وعي أما الثاني فيحتل الجانب الخفي والمنطقي والذي لا يمكن تفاديه في صورة تهديد لتحقيق الإنسان المثال ، بذلك يصبح تحقيق المعنى هو النجاح في التحدي والتغلب على مهددات المعنى المتمثلة في الاهتمامات النهائية. ومن هنا يمكن القول أن النجاح في تحدي مهددات المعنى والاحتفاظ في مقابلها بحس المعنى لدى الإنسان يكسب الإنسان طاقة هائلة ودافعية مرتفعة للحياة على مستوى إنساني فعّال ، وهذا هو ما تحرص " فان دروزن . سميث " على التأكيد عليه من حيث تناول الدافعية التي يخلقها المعنى : " فالحياة وفقا للإحساس الداخلي بالفرضية يوفر دافعية تتجاوز مجرد الرغبة في أداء الواجب ، أنها تجعل الإنسان يشعر بأنه حي حقا وبحماس عميق وتجعل الحياة أكثر قيمة (سليمان إيمان فوزي ، ١٩٩٦م) .

ويخلص الباحث إلى أن معنى الحياة يمثل سمة إيجابية يمكن أن تسهم في تحقيق أعلى درجات الصحة النفسية لدى الأفراد .

- **ثانيا : المساندة الاجتماعية**

- **مفهوم المساندة الاجتماعية :**

لقد قدم الكثير من العلماء والباحثين تعريفات لمفهوم المساندة الاجتماعية وتباينت هذه التعريفات من حيث العمومية والنوعية ، فقد ركز بعض الباحثين على العلاقات المتبادلة بين الأفراد بعضهم البعض وركز البعض الآخر على جوانب محددة في هذه العلاقات باعتبارها تمثل جوهر المساندة الاجتماعية (علي ، ٢٠٠٥ : ٥). وعرفها (سارسون وآخرون) بأنها عبارة عن وجود أشخاص يعتمد عليهم الفرد ويبادلونه كل محبة وتقدير (غادة ، ٢٠٠٧م : ١١١) .

أما تعرف ليفي (Leavy) للمساندة الاجتماعية فهو إمكانية وجود أشخاص مقربين . الأسرة والأصدقاء ، الزوجة ، الجيران . يحبون الفرد ويهتمون به ويقفون بجانبه عند الحاجة (شعبان ، ٢٠٠٢م : ٤٥) .

كما يشير ليبور (Lepore) إلى أن المساندة الاجتماعية هي الإمكانيات الفعلية أو المدركة للمصادر المتاحة في البيئة الاجتماعية للفرد التي يمكن استخدامها للمساعدة في أوقات الضيق ويتزود الفرد بالمساندة الاجتماعية من خلال شبكة العلاقات الاجتماعية التي تضم كل الأشخاص الذين لهم اتصال اجتماعي منتظم بشكل أو بآخر مع الفرد وتضم شبكة العلاقات الاجتماعية في الغالب الأسرة والأصدقاء وزملاء العمل وليس كل شبكات العلاقات الاجتماعية مساندة ، بل المساندة منها تميل إلى دعم صحة ورفاهية فتلقى المساندة (غادة ٢٠٠٧م:١٢٣).

ويرى خان (Kahn) أن المساندة الاجتماعية لها ثلاث مقومات هامة هي العاطفة والتفاعل وتقديم العون أو المساعدة وبهذا يعرف خان المساندة الاجتماعية التي تتمثل في أوسع معانيها بما نستقبله من مشاعر العاطفة والود والحب وتعبيرات القبول والتفاعل والمبادرة في تقديم المساعدة المباشرة أو العون المادي أو النصيحة أو المشورة (علي ، ٢٠٠٥ : ١٣) .

وهذا ما أشار إليه ويس (With) بأن المساندة الاجتماعية تتكون من علاقات اجتماعية مميزة تتمثل في المودة والصداقة الحميمة والتكامل الاجتماعي واحترام الفرد وتقديم المساعدة المادية والعاطفية لهم حيث تكون صلة الفرد بالآخرين مبنية على الثقة والمساندة المتبادلتين .(الربيعة ، ١٩٩٧م : ٣٢) .

ويعرفها (عبد الحميد ، ١٩٩٦ : ١٣) بأنها درجة شعور الفرد بتوافر المشاركة العاطفية ، والمساندة المادية والعملية من جانب الآخرين مثل . الأسرة ، والأقارب والأصدقاء ، وزملاء العمل ، ورؤساء العمل . وكذلك وجود من يزودونه بالنصيحة والإرشاد من هؤلاء الأفراد ، ويكون معهم علاقات اجتماعية عميقة . وعرفها (خليل) بأنها : " كل دعم مادي أو معنوي يقدم للمريض بقصد رفع روحه المعنوية ، ومساعدته على مجابهة المرض وتخفيف آلامه العضوية والنفسية الناجمة عن المرض . (علي ، ٢٠٠٥م ، ص١٤)

ويركز هذا التعريف على المساندة النفسية التي تتم عن طريق تقبل المريض لمرضه ، وتقبل ذاته من خلال الاهتمام به وطمأنته على صحته وتنمية أمله في الحياة وإحاطته بالدعم المادي والمعنوي .

وأشار كابلان (Caplan) إلى مكونين أساسيين للمساندة هما : المكون الوجداني والمكون المعرفي معا ، ويرى أن المساندة الاجتماعية هي " التوجيه والإرشاد الذي يوجهه المقربين للفرد حتى يصل إلى القدرة على ضبط انفعالاته عند تعرضه لأحداث الحياة الضاغطة (شعبان ، ٢٠٠٢م : ٤٦). ويرى الباحث أن كابلان ركز على مكونين فقط من مكونات المساندة الاجتماعية وأغفل المكون الأدائي . ويرى باريرا (Barrera) أن هناك ثلاث معاني أو مفاهيم للمساندة الاجتماعية هي :

- الغمر الاجتماعي : وفقاً لهذا المفهوم ، فإن المساندة الاجتماعية تشير إلى العلاقات أو الروابط الاجتماعية التي يقيمها الأفراد مع الآخرين ذوي الأهمية في بيئتهم الاجتماعية .
- المساندة الاجتماعية المدركة : وينظر إلى المساندة الاجتماعية وفقاً لهذا المعنى باعتبارها تقويما معرفيا للعلاقات الثابتة مع الآخرين .
- المساندة الفعلية : ويشير هذا المفهوم إلى المساندة الاجتماعية باعتبارها تلك الأفعال التي يؤديها الآخرون بهدف مساعدة شخص معين(علي ، ٢٠٠٥م :١٠).

وتعرف ثوتيس (Thoits) المساندة الاجتماعية بأنها : " مجموعة الأفراد الذين يمثلون جزءا من شبكة العلاقات الاجتماعية المحيطة بالفرد والذين يقدمون له الدعم العاطفي والمساندة الأدائية(غادة قبيصي ، ٢٠٠٧م : ١٢٦) .

وفي هذا التعريف نجد أن ثوتيس ركزت فقط على إشباع الحاجات الاجتماعية الأساسية للفرد من خلال انتمائه لشبكة العلاقات الاجتماعية وتفاعله فيها وأغفلت الجوانب المعرفية التي يحتاجها الفرد في حياته اليومية والمفترض توافرها كمصادر أساسية في عملية المساندة الاجتماعية .

ويرى هوس (House) أن المساندة الاجتماعية " تشير إلى العلاقات المتداخلة بين الأفراد وتقوم على الأسس التالية : الاحترام والتقدير الذاتي ، المشاعر الوجدانية ، والمساعدات المالية وتقديم المعلومات(علي ، ٢٠٠٥م : ١١). ويعرف سيدني كوب (Cobb) المساندة الاجتماعية بأنها " تقوم على الرعاية المتبادلة بين الأفراد (التواصل الاجتماعي) وتتسم بثلاثة مقومات أساسية :

- المساندة الوجدانية : وتتمثل في تسليم الفرد بأنه محاط بالرعاية والحب من قبل الجماعة التي ينتمي إليها .
- المساندة المدعمة بالاحترام : وهي التي تقود إلى إحساس الفرد بالاحترام والقيمة بين المحيطين به .
- المساندة المدعمة من شبكة العلاقات الاجتماعية : والتي تتمثل في شعور الفرد بأنه يمتلك موقع متميز في شبكة العلاقات الاجتماعية التي ينتمي إليها (علي ، ٢٠٠٥م : ١١) .

كما عرف جاكبسون (Jaccobson) المساندة الاجتماعية بأنها : "السلوك الذي يعزز شعور الفرد بالطمأنينة النفسية والثقة بالنفس وبأنه يحظى

بالتقدير والاحترام من أفراد البيئة المحيطة به ومن المقربين له ، وإحساسه أيضاً بالرضا عن مصادر المساندة التي يتلقاها والتي تساعده على حل مشكلاته العلمية " . وعرفها أيضا كل من جولد سمث (Gold smith) وباركس (Parks) بأنها " الإدراك الكلي للفرد بوجود عدد كافٍ من مانحي المساندة الاجتماعية وقت حاجته إليها " (الخشاب ، ٢٠٠٢م : ٢٨). ويرى الباحث أن جولد سميث ركز على المفهوم من منظور إدراك المساندة وفي ضوء الاتجاه الوظيفي يعرف فيشباخ (Feshabach) المساندة الاجتماعية بأنها : " تلك الآليات التي يتم بواسطتها حماية الأفراد من الآثار النفسية السيئة لأحداث الحياة الضاغطة .

ولقد عرف أيضاً (سميث Smith وماكي Machie) المساندة الاجتماعية بأنها " مصادر للمقاومة والمواجهة الإيجابية التي تقدم للمتلقي من المحيطين به ويستخدمها الفرد في مواجهة أحداث الحياة الضاغطة التي يتعرض لها في حياته (هبة إبراهيم ، ٢٠٠٥م : ٥٨). ويعرفها (علي ، ١٤٢٦هـ : ١٣) بأنها : " الدعم المادي والعاطفي والمعرفي الذي يستمده الفرد من جماعة الأسرة أو زملاء العمل أو الأصدقاء في المواقف الصعبة التي يواجهها في حياته وتساعده على خفض الآثار النفسية السلبية الناشئة من تلك المواقف وتساهم في الحفاظ على صحته النفسية والعقلية .

ويرى الباحث أن التعريفات الأخيرة ركزت على وظائف المساندة باعتبارها أحد المصادر الأساسية التي يستغلها الفرد للحفاظ على صحته النفسية . ويرى كوهين وويلر أنه توجد أربعة أنواع من المساندة هي :

١- **مساندة التقدير** Esteem Support :

وهذا النوع من المساندة يكون في شكل معلومات بأن هذا الشخص مقدر ومقبول ويستحسن أن ننقل للأشخاص أنهم مقدرون لقيمتهم الذاتية وخبراتهم وأنهم مقبولون بالرغم من أي صعوبات أو أخطاء شخصية ، وهذا النوع من المساندة يشار إليه بمسميات مختلفة مثل المساندة النفسية psyco-support والمساندة التعبيرية expressive ومساندة تقديرية الذات self-esteem ومساندة التنفيس ventilation والمساندة الوثيقة close support ورغم ذلك فإن كل هذه المسميات تشير إلى الجانب النفسي من المساندة الاجتماعية .

٢- **المساندة بالمعلومات** Information Support

وهذا النوع من المساندة يساعد في تحديد وتفهم التعامل مع الأحداث (الضاغطة) ويطلق عليها أحيانا النصح ومساندة التقدير appraisal esteam والتوجيه المعرفي cognitive guidance.

٣- **الصحبة الاجتماعية** Social Companionship

وتشمل على قضاء بعض الوقت مع الآخرين في أنشطة الفراغ والترويح وهذه المساندة قد تخفف الضغوط من حيث إنها تشبع الحاجة إلى الانتماء والاتصال مع الآخرين وكذلك بالمساعدة على إبعاد الفرد عن الانشغال بالمشكلات أو عن طريق تيسير الجوانب الوجدانية الموجبة وقد يشار إلى هذا النوع من المساندة أحيانا بأنه مساندة الانتشار والانتماء .

٤- المساندة الإجرائية Instrumental Support

وتشمل تقديم العون المالي والإمكانات المادية والخدمات وقد يساعد العون الإجرائي على تخفيف الضغوط عن طريق الحل المباشر للمشكلات الإجرائية أو عن طريق إتاحة بعض الوقت للفرد المتلقي للخدمة أو العون ويطلق على المساندة الإجرائية بعض المسميات مثل العونAid . المساندة المادية material والمساندة الملموسة Tangible support (نجلاء محمد ، ٢٠٠٥ : ١٣) ، (أسماء عبد المنعم ،٢٠٠١ :١٣) .

هذا ويرى علماء النفس الاجتماعي أن المساندة الاجتماعية تنقسم إلى نوعين أساسيين :

- الدعم الوسائلي : ويتضمن مساعدة شخص لآخر بطريقة ملموسة ويشمل هذا إقراض شخص ما بالمال أو مساعدة صديق أو مساعدة شخص لديه مشاكل .
- الدعم الوجداني : ويتضمن تقديم التشجيع أو المشاركة الوجدانية والتقدير أو التفاعل مع الناس بوسائل تدعمهم وينظر لكل نوع من أنواع المساعدة على أنه نوع من العطاء الاجتماعي الذي يمكن تبادله بين الناس وهؤلاء الناس الذين يعتقدون أن بإمكانهم الاشتراك في هذه العلاقات مع الآخرين يتوقع لهم أن يحيوا حياة أكثر سعادة وأن تكون لهم القدرة على التكيف والتوافق بشكل أكثر فاعلية مع ضغوط الحياة (غادة قبيصي ، ٢٠٠٧م : ١١٣) .

ويرى هاوس (House) أن المساندة تأخذ عدة أشكال هي :

- المساندة الانفعالية Emotional Support: والتي تظهر في المظاهر الآتية : تقديم الرعاية والتعاطف وتعميق الثقة بالنفس .
- المساندة الأدائية Instrumental Support وتتمثل في تقديم المساعدات المادية والدعم في مجال العمل .
- المساندة بالمعلومات Informational support وتقوم على تقديم المعلومات المفيدة والمساعدة على حل المشكلات .
- مساندة الأصدقاء Companionship وتظهر في المشاركة الاجتماعية والتفاعل من خلال الانتماء لشبكة العلاقات الاجتماعية المحيطة بالفرد (غانم ، ٢٠٠٢م : ٣٩)

ويرى الباحث أن للمساندة ثلاثة أبعاد هي البعد المعرفي والبعد الوجداني والبعد الأدائي وأن المساندة الانفعالية تمثل العنصر المشترك في أبعاد المساندة الاجتماعية عند كل المنظرين ويرى أيضا أن هذا يعود إلى أهميتها أولا ثم إلى أنها تمثل المدخل الرئيسي المشترك لكل أنواع المساندات الأخرى .

- **النماذج الرئيسة لتفسير الدور الذي تقوم به المساندة**

قدم كوهين وويلز (١٩٨٥) دراسة استعرضنا فيها نتائج البحوث التي أجريت في مجال المساندة الاجتماعية والتي تبحث حول الدور الذي تؤديه المساندة في المحافظة على استمتاع المرء بصحة بدنية ونفسية مناسبة ، وقد خلص الباحثان إلى أن هناك نموذجين لتفسير الدور الذي تقوم به المساندة الاجتماعية في سعادة الفرد أوردها (الخشاب ، ٢٠٠٢ : ٢٤) هما :

- **النموذج الأول** :

نموذج الأثر الرئيسي للمساندة ويفترض هذا النموذج أن المساندة الاجتماعية لها تأثير مفيد على حياة الفرد وسعادته بصرف النظر عما إذا كان هذا الفرد يقع تحت ضغط أم لا ، وقد اشتق هذا النموذج أدلته من واقع التحليلات الإحصائية التي أظهرت وجود أثر رئيسي لمتغير المساندة Main effect وعدم وجود تأثير للتفاعل بين الضغط والمساندة مما دعا البعض إلى أن يطلق عليه نموذج الأثر الرئيسي The main effect model وهذا النوع من المساندة يمكن أن يرتبط مع السعادة حيث إنها توفر حالة إيجابية من الوجدان وإحساسا بالاستقراء في مواقف الحياة ، والاعتراف بأهمية الذات ، ويصور هذا النموذج المساندة من وجهة نظر سوسيولوجية (علم الاجتماع) على أنه تفاعل اجتماعي منظم أو الانغماس في الأدوار الاجتماعية أما من ناحية علم النفس (المنظور السيكولوجي) فإنه ينظر للمساندة على أنها تفاعل اجتماعي واندماج اجتماعي .

- **النموذج الثاني** :

نموذج الأثر الواقي (المخفف) من الضغط يفترض هذا النموذج أن المساندة ترتبط بالصحة فقط بشكل أساسي للأشخاص الذين يقعون تحت ضغط ويعرف هذا بنموذج التخفيف أو الحماية حيث ينظر إلى المساندة على أنها تعمل على حماية الأشخاص الذين يتعرضون لضغوط من احتمال التأثير الضار لهذه الضغوط .

والدور الذي تقوم به المساندة الاجتماعية هو إنه يمكن للمساندة أن تتدخل بين الحادث الضاغط (أو توقع هذا الحادث) وبين رد فعل الضغط حيث يقوم بتخفيف أو منع استجابة تقدير الضغط بمعنى أن إدراك الشخص أن الآخرين يمكنهم أن يقدموا له الموارد والإمكانات اللازمة التي تجعله يعيد تقدير إمكانية وجود ضرر أو تقوى لديه القدرة على التعامل مع المطالب التي يفترضها عليه الموقف .

والباحث في هذه الدراسة يسير وفق هذا النموذج حيث يرى أن حوادث المرور تشكل صدمه نفسية للفرد المصاب ومن ثم فإن المساندة الاجتماعية تتدخل لمنع حدوث الاضطرابات النفسية المصاحبة لهذه الصدمة أو كما تعرف بالاضطرابات النفسية البعدية .

- **نظريات تفسير المساندة الاجتماعية**

لقد حدد كل من بيرس Pierce وسارساون Sarasone خمسة اتجاهات نظرية بارزة لدراسة المساندة الاجتماعية وتفسيرها هي :

- **النظرية البنائية** The Structural Theory

إن علماء المدرسة البنائية ركزوا على تدعيم بناء شبكة العلاقات الاجتماعية المحيطة بالفرد لزيادة حجمها ، وتعدد مصادرها وتوسيع مجالاتها لتوظيفها في خدمة الفرد ، ولمساندته في مواجهة أحداث الحياة الضاغطة ووقايته من أي آثار نفسية سلبية يواجهها في البيئة المحيطة .

ويرى دك Duck وسلفر Sliver أن " النظرية البنائية تهتم أيضاً بدراسة الخصائص البنائية لشبكة العلاقات الاجتماعية وتعدد مصادرها وتأثيرها الفعال في التوافق النفسي والاجتماعي في البيئة المحيطة بالفرد وأن الاتجاه البنائي في دراسته للمساندة الاجتماعية يقوم على افتراض أن الخصائص الكمية لشبكة المساندة تؤثر على التفاعلات المتبادلة بين الأفراد وعلى عمليات التوافق مع أحداث الحياة الضاغطة وتلعب دورا هاما في تعزيز المواجهة الإيجابية لهذه الأحداث دون إحداث أي آثار سلبية على الصحة النفسية للفرد .

ولقد قدم ستوكس Stokes وهو من أحد علماء النظرية البنائية قائمة لقياس بعض أبعاد المساندة الاجتماعية ومن أهمها حجم المساندة وكثافتها ومصادرها المختلفة .

- **النظرية الوظيفية** The Functional Theory

يرى كابلن وآخرون أن علماء النظرية الوظيفية أكدوا على وظائف العلاقات المتداخلة في شبكة العلاقات الاجتماعية المحيطة بالفرد والتي تعمل على مساندته في الظروف الصعبة التي يواجهها في بيئته وتركز هذه النظرية أيضاً على تعزيز أنماط السلوك المتداخل في شبكة هذه العلاقات لزيادة مصادر المساندة الاجتماعية لدى الفرد .

ويرى كل من دك وسلفر إلى أن المساندة الاجتماعية هي تلك المعلومات التي تؤدي إلى اعتقاد الفرد بأنه محبوب من المحيطين به وأنه يشعر بأنه محاط بالرعاية من الآخرين وبالانتماء إلى شبكة العلاقات الاجتماعية في البيئة المحيطة ويحس بالتقدير والاحترام من مصادر المساندة الاجتماعية القريبة منه ويحس أيضاً بواجباته والتزاماته الاجتماعية مع المحيطين به .

- **النظرية الكلية** The General Theory

يشير دك وسيلفر إلى أن هذه النظرية تؤكدها حاجة الفرد إلى المساندة الاجتماعية خاصة في المواقف الصعبة التي يمر بها الفرد وتركز أيضاً على الخصائص الشخصية التي يمكن أن تؤثر في شبكة العلاقات الاجتماعية المحيطة بالفرد والخاضعة للمواقف الاجتماعية التي يواجهها الفرد في حياته اليومية .

والنظرية الكلية تهتم أيضاً بقياس الإدراك الكلي لمصادر المساندة المتاحة للفرد ودرجة رضاه عن هذه المصادر وهذا الإدراك الكلي للمساندة الاجتماعية يشكل الأساس النظري لعدد من مقاييس المساندة الاجتماعية ويأتي مقياس الباحث لهذه الدراسة في إطار هذا التصور.

- **نظرية التبادل الاجتماعي** Social Exchange Theory

إن هذه النظرية تتسم باتجاهها النظري الذي يبنئ بامتداد شبكة العلاقات الاجتماعية لضعف مستويات الصحة وعادة ما يكون تقديم المساعدات المادية والنفسية والأدائية متداخل في العلاقات التبادلية بين الأفراد ولكن الوصول إلى إيجاد التوازن في تلك العلاقات أمر يتسم بالصعوبة خاصة عندما تزداد حاجة المتلقي إلى المساندة . ومن ثم ، فإن نظرية التبادل الاجتماعي ترى أن العلاقات الاجتماعية التي يحقق من خلالها الفرد إشباعات معينة تسهم في مظاهر

الصحة النفسية لديه أو بشكل عام فإن العلاقات الأمينة بين الأفراد في الشبكة الاجتماعية يحقق عددا من الوظائف منها تقوية ودعم شعور الفرد بالرضا عن الذات والحياة والتقبل الاجتماعي وتسهيل استراتيجيات التعايش لمواجهة أحداث الحياة الفعلية والمساعدة في الحل الفعال للمشكلات التي يواجهها ومن ثم تتحقق له السلامة النفسية والجسدية .

- **نظرية المقارنة الاجتماعية** Social Comparison Theory:

يشير بيونك وآخرون أنه وفقا لوجهة نظر هذه النظرية أن الأشخاص قد يفضلون أحيانا الاندماج مع الآخرين الذين يتساوون معهم أو يفضلونهم حيث إن هذا النمط من الاندماج يقدم لهم تفاعلات سارة ومعلومات ضرورية تعمل على تحسين موقفهم في البيئة المحيطة بهم .

كما يرى بيونك وآخرون أيضاً أن الأفراد الذين يعانون من أحداث الحياة الضاغطة يلتصقون بآخرين أفضل منهم ولكنهم يحيطون بصفة خاصة في محاولاتهم للوصول إلى مصادر المساندة التي يرغبونها فيشعرون بضغوط أحيانا تكون أكثر حدة (علي ، ٢٠٠٥) ، (مصطفى ، ٢٠٠٥م) ، (فايد ،١٩٩٨) ، (جاب الله و شعبان ،٢٠٠٢م)

- **ثالثا : الصدمات النفسية للحوادث المرورية واضطراباتها البعدية**

تشكل الحوادث المرورية ظاهرة عالمية تعاني منها مختلف المجتمعات (المتقدمة والنامية) ومختلف الأفراد (الصغار والكبار) مما جعلها تحتل الصدارة في قائمة المشكلات الاجتماعية الجديرة بالدراسة والاهتمام على كافة المستويات ، وذلك نظرا لما تسببه من خسائر جسيمة بشرية ونفسية واجتماعية واقتصادية تعود بالضرر على الفرد والمجتمع على حد سواء .(عبد الله ورضوان ، ٢٠٠٥م)

وتلعب الصدمات النفسية للمصابين في الحوادث المرورية تأثيراً واضحاً على حياة الفرد المستقبلية مشتملاً ذلك على النظرة للحياة التي يعيشها والسلوك الذي يمارسه وقدرته على مواجهة الاضطرابات النفسية الناشئة عن تلك الحوادث ناهيك عن إدراك هذا الفرد للمساندة الاجتماعية وتأثره بها لذا رأى الباحث أن يتناول هذا الموضوع من خلال استعراض مفهوم الحادث المروري والنظريات المفسرة للحوادث المرورية ثم التعرض بعد ذلك إلى الصدمات النفسية والاضطرابات النفسية البعدية لها .

ويترتب على الحادث الصدمي علامات وأعراض تتفاعل مع السمات الشخصية النفسية والاجتماعية والجسمية ، للفرد مما يؤدي إلى أحد اتجاهين هما:

- الاتجاه التكيفي : وفيه يستطيع الفرد التغلب على أعراض الصدمة .
- الاتجاه المرضي : وفيه تقل قدرة الفرد في مواجهة أعراض الصدمة ويؤدي إلى تجمع الأعراض في صورة اضطراب نفسي أهمها القلق والاكتئاب والخوف.

وسوف يستعرض الباحث فيما يلي القلق والاكتئاب بصورة مفصلة دون غيرهما كونهما محور الدراسة الحالية .

١- القلق

- **مفهوم القلق** :

يشير مصطلح القلق إلى حالة الانزعاج والحركة المضطربة وعلى نفس النحو في المعاجم الإنجليزية حيث يعرف في معجم أكسفورد Oxford على أنه إحساس مزعج في العقل ينشأ من الخوف وعدم التأكد من المستقبل (عديلة تونسي ،٢٠٠٢ : ٥٤)

وعلى المستوى الاصطلاحي ترتبط التعريفات في الغالب بالأطر النظرية التي ينتمي إليها المعرفون وعلى هذا الأساس لا يوجد هناك تعريف شامل لمصطلح القلق يمكن أن يعكس كل هذه التوجهات ، فعلى سبيل المثال يعرف التحليليون القلق كما أورده فرويد بأنه : " شعور غامض غير سار بالتوقع والخوف والتحفز والتوتر مصحوب عادة ببعض الإحساسات الجسمية ويأتي في نوبات تتكرر لدى نفس الفرد " (الزراد ،١٩٨٤) .

وفي حين ينظر إليه السلوكيون على أنه " تعميم لاستجابات الخوف الحادثة نتيجة لمواقف أو أحداث ما " وعلى خلاف ذلك ينظر إليه المعرفيون على أنه نتاج تحليل فكري حيث عرفه بك Beck على أنه انفعال يرتبط بتوقع خطر محتمل (باترسون ، ١٩٩٠)

وانطلاقاً مما سبق يرى الباحث أن هذه التعاريف تعكس نظر المنظرين حيث ركزت تعريفاتهم على طبيعة نمو وتطور هذه الاضطرابات .

- **أعراض القلق** :

قد يشكو المصاب بالقلق من أعراض تتصل بالجانب النفسي أو الجسمي وعادة ما يشكو منهما معا ويمكن التحدث عن مظاهر الأعراض النفسية والجسمية للقلق على النحو التالي :

- **الأعراض النفسية** :

تتمثل الأعراض النفسية للقلق في الشعور بالخوف والجزع والتردد الذين يبدو انه بشكل واضح في مظهر المريض وحركاته وتصرفاته فنجده دائما مترددا سريع الغضب يثور لأتفه الأسباب ، غير مستقر ، يهم بالعمل ثم يتركه فجأة هذا ولا يستمر خوف المصاب بالقلق على درجة واحدة بل يزداد هذا الخوف في مناسبات وأوقات معينة وخاصة بعد التعب وعند الإصابة بمرض وبعد التعرض لحادثة أو صدمة (وجيه ، ب.ت : ٥٦)

ويرى (عثمان ، ٢٠٠١م ، ص٣٠) من الأعراض النفسية للقلق أيضاً حدوث نوبات من الهلع التلقائي والاكتئاب وزيادة الميل إلى العدوان والانفعال الزائد وعدم القدرة على الإدراك والتمييز .

يضاف إلى ما سبق التوتر العام والقلق على الصحة والعمل والشعور بانعدام الأمن والراحة والحساسية المفرطة وسرعة الإثارة بالإضافة إلى الشك والتردد والضيق وتوهم المرض وبطبيعة الحال فإن هذه الأعراض تؤدي إلى تدهور في قدرة الفرد على الإنجاز والعمل ، كما تؤثر على توافقه الاجتماعي والمهني والأسري (عبد الظاهر ، ١٩٩٤ : ٣٨٥)

- **الأعراض الجسمية** :

إن الأعراض الجسمية للقلق هي مظهر لفرط نشاط الجهاز العصبي اللاإرادي السمبثاوي ونظير السمبثاوي ، وتتعلق الأعراض الجسمية بأعضاء الجسم المختلفة منها :

- الجلد : حيث فرط العرق ، شحوب اللون ، انتصاب الشعر ، وظاهرة جلد الأوزة نتيجة بروز الشعر وانكماش الجلد .
- العيون : حيث النظرات المحدقة ، توسع حدقة العين ، عدم وضوح البصر .
- الجهاز البولي التناسلي : حيث تكرار التبول وسرعة قذف المني ، والضعف الجنسي في الرجال والبرود الجنسي واضطرابات الحيض في النساء .
- الجهاز التنفسي : حيث نجد ضيق التنفس ، الشعور بضيق الصدر ، فرط التهوية ، وفي القلق الحاد يؤدي فرط التهوية إلى الغثيان . (حامد ، ١٩٩١ : ٥٦)
- الجهاز الحركي : حيث تشيع آلام الرقبة والظهر مع سهولة حدوث التعب والضعف والتوتر في أية مجموعة من العضلات ويمكن أن تحدث الرعشة والألم عند القيام بحركة ، وربما يبرز عدم الاستقرار والرعونة في الإتيان بالحركات الدقيقة وعدم الثبات ويمكن أن يظهر الصوت المرتجف المتقطع .
- الجهاز الهضمي : وتوجد أعراض فقد الشهية وعسر الهضم والغثيان والشعور بانتفاخ ومذاق مرير بالفم والإمساك أو الإسهال أو اضطراب المعدة مع غصة في الحلق وصعوبة في البلع وجفاف في الحلق وحدوث آلام قبل الوجبات أو بعدها ومن المحتمل أن يؤدي خلل الوظائف المعدية إلى قرحة في المعدة .
- الجهاز القلبي الوعائي : فقد توجد آلام في الصدر تماثل نوبة الذبحةٍ الصدرية أو ألم في الصدر يمكن أن يصاحبه خفقان وإحساس بأن شيئا يضغط على الصدر أو الإحساس بسخونة في الوجه واحمراره وكذلك ارتفاع ضغط الدم .
- الجهاز العصبي المركزي : حيث تحدث أعراض مثل الأرق ونقص التركيز والتهيج ، والكوابيس ، والنسيان وفرط الحساسية للعمليات الجسمية العادية (كالنبض ودقات القلب) وكلها يمكن أن تكون شكاوي خطيرة ، بالإضافة إلى شحوب ودوار شديد وأكزيما وارتكاريا ونقص في الوزن مع مبالغة في المنعكس العضلي التوتري .(القريطي ، ١٩٩٨ : ١٢٨)

- **أعراض نفسجسمية** :

وتتمثل فيما يطلق عليه بالأمراضٍ السيكوسوماتية ، أي تلك الأمراض العضوية التي يسببها القلق أو يلعب دورا هاما في نشأتها أو في زيادة أعراضها كالذبحة الصدرية والربو الشعبي ، وجلطة الشرايين التاجية وروماتزم المفاصل والبول السكري وقرحة المعدة والأنثى عشر والقولون العصبي والصداع النفسي وفقدان الشهية العصبي . (القريطي ، ١٩٩٨ : ١٣٠)

- **أسباب القلق** :

يتباين المنظرين في تحديد أسباب القلق تبعاً لخلفياتهم النظرية ، فهناك من يركز على القلق كعصاب ناتج عن الخبرات المكبوتة خصوصا في الطفولة، وهذا ما نجده لدى المنظرين في المدرسة التحليلية ، بينما يركز السلوكيون على عملية التعلم وتعميمه ، أما الإنسانيون فيرون أن عدم تحقق الذات من أهم

أسباب القلق ، إلا أن النظرة الشمولية توجب الأخذ في الاعتبار جميع الأسباب المحتملة ، وفيما يلي تلخيص لأهم أسباب القلق بصفة عامة :

- **الاستعداد الوراثي** :

تشير بعض الدراسات إلى احتمال تدخل العامل الوراثي كعامل من عوامل الاستعداد للقلق ، فقد أثبتت هذه الدراسات وجود تشابه في الجهاز العصبي المستقل واستجابته للمنبهات الخارجية لدى التوائم فقد وجد في بعض الدراسات أن نسبة القلق بين التوائم المتشابهة تصل إلى ٥٠٪ في مقابل ٤٪ فقط بين التوائم غير المتشابهة ، وإن ١٥٪ من آباء وأخوة مرضى القلق يعانون من نفس المرض ومن هنا فإن الباحث يرى أن العامل الوراثي هام ويجب أن يؤخذ في الاعتبار عند البحث عن أسباب القلق .

- **الاستعداد النفسي العام** :

تساعد بعض الخصائص النفسية على ظهور القلق ومن ذلك الضعف النفسي العام ، والشعور بالتهديد الداخلي أو الخارجي الذي تفرضه بعض الظروف البيئية بالنسبة لمكانة الفرد وأهدافه ، والتوتر النفسي الشديد والشعور بالذنب والخوف من العقاب وتوقعه وتعود الكبت بدلا من التقدير الواعي لظروف الحياة وعدم تقبل مد الحياة وجزرها ، كما يؤدي فشل الكبت إلى القلق وذلك بسبب طبيعة التهديد الخارجي الذي يواجه الفرد أو لطبيعة الضغوط الداخلية التي تسببها رغبات الفرد الملحة .

- **العوامل الاجتماعية** :

تعتبر العوامل الاجتماعية وفقاً لغالبية نظريات علم النفس من المثير الأساسي للقلق ، إذ تؤكد أهمية هذه العوامل كعوامل أساسية لإحداث القلق ولا شك في أن حصر مثل هذه الأسباب أمر مستحيل لتعددها وتشعب جوانب الحياة المقلقة خاصة في عصر اتسم بالقلق . وتشمل هذه العوامل مختلف الضغوط كالأزمات الحياتية والضغوط الحضارية والثقافية والبيئية المشبعة بعوامل الخوف والحرمان والوحدة وعدم الأمن واضطراب الجو الأسري وتفكك الأسرة وأساليب التعامل الوالدي القاسية وتوفر النماذج القلقة ومنها الوالدين والفشل في الحياة ومن ذلك الفشل الدراسي والمهني والزواجي .

- **العوامل الفسيولوجية** :

تشير الدراسات إلى ارتباط القلق أحياناً ببعض العوامل البنائية والفسيولوجية ومن ذلك عدم نضج الجهاز العصبي في الطفولة وكذلك ضمور هذا الجهاز في الشيخوخة ، وما يتبع ذلك من خلل في الوظائف الفسيولوجية والنفسية ويمثل القلق واحد من أهم الاضطرابات النفسية المحتملة كنتائج للاضطرابات الوظيفية .(عديلة تونسي ، ١٩٩٦م ؛ زهران ١٩٩٧م ؛ هيام صابر ،٢٠٠٥م)

- **النظريات المفسرة للقلق**

إذا كان هناك اتفاق بين علماء النفس على أهمية القلق ومدى تأثيره على السلوك فإنه لا يوجد بينهم اتفاق فيما يتعلق بمسبباته ومصادره ، ويلاحظ في هذا المجال تعدد النظريات واختلاف الرؤى وسوف يستعرض الباحث فيما يلي النظريات المختلفة وتفسيراتها للقلق :

- **تفسير الاتجاه التحليلي للقلق** :

أرجع فرويد القلق إلى التهديدات المتواصلة المنذرة بالخطر التي تنطلق من الهو والمواد المكبوتة ، فالهي تبحث عن إشباع حفزاتها الغريزية الجنسية والعدوانية بأي طريقة ، وما قامت الأنا بكبته من مواد محظورة ومستكرهة يتراكم ويتفاعل ويضغط محاولا التغلب على دفاعاتها والظهور إلى حيز الشعور ، وكلما تزايدت هذه التهديدات تزايد شعور الفرد بالخطر ومن ثم القلق الذي يعمل حينئذ بمثابة إنذار بالنسبة للأنا بهذا الخطر وشيك الوقوع (القريطي ، ١٩٩٨ : ١٣٠.١٣١)

وقد أرجع محللون نفسيون آخرون القلق لأسباب مختلفة ، فقد رأى أدلر أن القلق النفسي ينشأ نتيجة لشعور الفرد بأنه ناقص ، فيزيد شعوره بعدم الأمن ومن ثم ينشأ لديه القلق ويشمل مفهوم القصور المصدر العضوي وأيضا القصور بمعناه المعنوي والاجتماعي . ولقد ربط أوتورانك بين القلق وبين صدمة الميلاد فانفصال الطفل عن الأم وخروجه من رحمها هو أول صدمة يعيشها ، أنه قلق الانفصال ، ثم يأتي بعد ذلك قلق الفطام ، ثم قلق الانفصال عن الأم والذهاب للمدرسة ، وهكذا ينتقل الإنسان من قلق إلى قلق .

وتؤكد كارن هورني على أهمية دور العلاقات الإنسانية في نشأة القلق فعندما تكون العلاقات الإنسانية للطفل غير ملائمة ينشأ لديه قلق قاعدي . أساسي . تصفه هورني على أنه شعور بالعزلة والعجز في عالم عدائي ، وترى هورني أن الشخص العصابي يكون لنفسه صورة مثالية عن ذاته ، كوسيلة للهروب من مشكلاته مع الآخرين ومن القلق القاعدي لعزلته وعجز ذاته الواقعية وترى هورني أن الطفل الذي يشعر بالعدوان أو القسوة أو التوتر أو مشاعر الكراهية تحيط به ، يفقد قدرته على أن يتوجه بحبه للآخرين. إنه يخاف من الحب ، ويخاف من فقدان الحب ويشعر بالقلق . (الطيب ، ١٩٩٤ : ٣٨٤)

أما التحليليون الآخرون مثل أريك فروم وسوليفان ، فهما يؤكدان أهمية العلاقات الاجتماعية التي ينشأ في وسطها الطفل ، وهما يذهبان إلى أن القلق ينشأ من أن تكون هذه العلاقة على نحو مهدد للفرد ، فإذا اتسمت هذه العلاقات بالتسلطية أو بالتباعد ، فإن الفرد يشعر بمشاعر الاغتراب والعزلة . والطفل في هذا الموقف يتنازعه دافعان، أحدهما يدفعه إلى أحضان الوالدين حيث الأمن والدفء والآخر يدفعه بعيدا عنهما طلبا للاستقلال ، ويمكن أن يستشعر الفرد القلق من الصراع بين التبعية والاستقلال (كفافي ، ١٩٩٧ : ٣٤٩)،(هيام صابر ٢٠٠٥م :١٢٠- ١٢٤)

ويخلص الباحث إلى أن الاتجاه التحليلي ركز على تأثير الخبرات السابقة للفرد وعلى صراعات الفرد الداخلية وعلى العلاقات الإنسانية والاجتماعية التي نشأ فيها الفرد .

- **تفسير الاتجاه السلوكي للقلق** :

ينظر السلوكيون إلى القلق على أنه سلوك متعلم أو استجابة خوف اشتراطيه مكتسبة من حيث تكوينها ونشأتها ويروا أن هذه الاستجابة تستثار بمثير محايد ليس من شأنه ولا في طبيعته أصلا ما يثير الشعور بالخوف . إلا أن

هذا المثير المحايد يكتسب المقدرة على استدعاء الخوف نتيجة اقترانه عدة مرات بمثير طبيعي للخوف وفقا لعملية الاشتراط ولقوانين التعلم التي أكد عليها الأشتراطيون وعندما ينسى الفرد رابطة الاشتراطٍ وظروفها ، فإنه عادة ما يخاف عندما يتعرض للمثير الذي كان من قبل محايدا وأصبح مثيرا شرطيا للخوف (القريطي ، ١٩٩٨ : ١٣٢). في حين يرى السلوكيون المحدثون أن القلق المرضي استجابة مكتسبة نتج عن :

- تعرض الفرد لمواقف ليس فيها إشباع أو تعرضه لمواقف خوف أو تهديد مع عدم التكيف الناجح لها ، فيترتب عليها اضطرابات انفعالية أهمها عدم الارتياح الانفعالي والشعور بالتوتر وعدم الاستقرار .
- إسراف الوالدين في حماية الأطفال ، فتكون النتيجة شعور الأطفال بالخطر عندما يتعرضون للمواقف الخارجية البعيدة عن مجال الأسرة .
- الضعف العام في الجهاز العصبي والخطأ في التركيب العضوي ، مثل اختلال الأوعية الدموية (محمد ، ١٩٩٦ : ١٥٢)

ويخلص الباحث إلى أن الاتجاه السلوكي أكد على أهمية تعلم القلق من البيئة المحيطة بالفرد .

- **تفسير المدرسة الإنسانية للقلق** :

تؤكد هذه المدرسة على أن التحدي الرئيسي أمام الإنسان هو أن يحقق وجوده وذاته كإنسان وكائن متميز عن الكائنات الأخرى وكفرد يختلف عن بقية الأفراد، وعلى كل إنسان أن يسعى لتحقيق هذا الوجود لأن هذا هو الهدف النهائي الذي يجب أن يوجه الإنسان في الحياة ولذا فإن كل ما يعوق محاولات الفرد لتحقيق هذا الهدف يمكن أن يثير قلقه وعلى ذلك فإن عوامل القلق ومثيراته ترتبط بالحاضر والمستقبل بعكس التحليل النفسي والسلوكية التي تعزو أسباب القلق إلى الماضي .

ومن أهم العوامل المرتبطة بالقلق عند أصحاب هذه المدرسة بحث الإنسان عن مغزى لحياته أو هدف لوجوده ، وإذا لم يهتد الإنسان إلى هذا المغزى فإنه سيكون فريسة للقلق ، ويرتبط فشل الإنسان في الاهتداء إلى مغزى لحياته بالتناقضات القائمة في المجتمعات الصناعية الكبرى التي تتسم بدرجة واضحة من عدم التكافؤ بين العمال وأرباب العمل مما يجعل الفرد يشعر بالضآلة والعجز والعزلة (كفافي ، ١٩٩٧ : ٣٥٠)، (هيام صابر ، ٢٠٠٥: ١٢٦).

ويرى الباحث أن الاتجاه الوجودي يربط بين القلق وغياب المعنى في الحياة بمفهوم يسمى بالقلق الوجودي وفي ضوء ذلك المفهوم تم تفسير القلق .

- **تفسير الاتجاه المعرفي للقلق** :

يعتبر جورج كيلي من علماء النفس الذين أعطوا المعرفة الإنسانية وزناً في تفسير الشخصية في حالتي السواء والمرض ، حيث يرى أن أي حدث قابل لمختلف التفسيرات وهذا يعني أن تعرض الإنسان للقلق يمكن تفسيره بأكثر من طريقة حتى للحالة الواحدة . كما يرى أن العمليات التي يقوم بها الشخص توجه نفسيا بالطرق التي يتوقع فيها الأحداث وعلى اعتبار أن عملية القلق ليست إلا عملية توقع وخوف من المستقبل .

ويرى بيك أن القلق انفعال يظهر مع تنشيط الخوف الذي يعتبر تفكيراً معبراً عن تقويم أو تقديم لخطر محتمل ، ويرى أن أعراض القلق والمخاوف تبدو معقولة للمريض الذي تسود تفكيره موضوعات الخطر والتي قد تعبر عن نفسها من خلال تكرار التفكير المتصل بها وانخفاض القدرة على التمعن أو التفكير المتعقل فيها وتقويمها بموضوعية . هذا يؤدي إلى تعميم المثيرات المحدثة للقلق إلى الحد الذي يؤدي إلى إدراك أي مثير أو موقف كمهدد ، فانتباه المريض يبدو مرتبط بتصور أو مفهوم الخطر مع انشغال البال الدائم بالمثيرات الخطيرة . وبسبب تثبت أو توقف معظم انتباه المريض على المفاهيم أو المثيرات المتصلة بالخطر ، فإنه يفقد كثيرا من القدرة على أن ينقل فكره إلى عمليات أخرى داخلية أو على مثيرات أخرى خارجية ، فموضوع الخطر مبالغ مع الميل إلى تهويل المآسي والأخطار الافتراضية وجعلها مساوية للأخطار الحقيقية (باترسون ، ١٩٩٠) (عديلة تونسي ١٩٩٦م)

ويخلص الباحث إلى أن الاتجاه المعرفي أرجع القلق إلى أفكار غير عقلانية أو أنماط تفكير غير منطقية .

- **قلق الحالة وقلق السمة** :

لم تعط النظريات السابقة أهمية للتفريق بين القلق من حيث هل هو حالة طارئة أم سمة لازمة ؟ إلا أن كاتل وسبلبيرجر توصلا بعد دراسات وبحوث عديدة إلى أن لاضطراب القلق شكلان يجب التفريق بينهما ، الأول هو حالة القلق الذي يشعر به الإنسان في موقف محدد ويزول بزواله وعرف هذا النوع من القلق على أنه " حالة انفعالية مؤقتة يشعر به الإنسان في مواقف التهديد فينشط جهازه العصبي المستقل وتتوتر عضلاته، ويستعد لمواجهة هذا التهديد وتزول هذه الحالة بزوال مصدر التهديد ، فيعود الإنسان جسميا ونفسيا إلى حالته العادية " ، أما الشكل الآخر من القلق فهو سمة القلق وعرف هذا النوع " أنه عبارة عن استعداد سلوكي مكتسب يظل كامناً حتى تنبهه وتنشطه منبهات داخلية أو خارجية فتثير حالة القلق ويتوقف مستوى إثارة حالة القلق عند الإنسان على مستوى استعداده للقلق " ، وتوجد سمة القلق والتي تعني الاستعداد للقلق عند جميع الناس بدرجات متفاوتة فتوجد عند البعض بدرجة منخفضة وعند آخرين بدرجة عالية بينما توجد عند الغالبية بدرجة متوسطة أو قريبة من الوسط والشخص صاحب الاستعداد العالي للقلق يدرك تهديد تقدير الذات في مواقف كثيرة ويستجيب له بحالة قلق زائدة لا تتناسب مع ما في الموقف من خطر حقيقي ، أما الشخص صاحب الاستعداد المنخفض للقلق فيدرك التهديد في مواقف الخطر الحقيقي ويستجيب بقلق مناسب غير مبالغ فيه (مرسي ، ١٩٧٩م : ٤٩)

في ضوء نظرية " قلق الحالة . قلق السمة " فإن الشعور بالقلق في مواقف الإحباط والصراع مسالة نسبية ، تختلف من شخص لآخر بحسب الاستعداد للقلق عند كل منهما ، فالشخص ذو الاستعداد العالي يظهر القلق والتوتر في مواقف الإحباط والصراع أكثر من الشخص ذو الاستعداد المنخفض للقلق لأن الأول يدرك العجز والفشل بسرعة ولا يثق في قدراته وإمكاناته ، ويتوقع الشر ويعجز عن اتخاذ قراراته . وينمو الاستعداد للقلق من التفاعل بين المعطيات

الوراثية وأساليب التنشئة الخاطئة وقد تبين من العديد من الدراسات تأثير أساليب التنشئة الخاطئة في تنمية هذا الاستعداد بدرجة تفوق تأثير الوراثة ، حيث وجد أن الأشخاص من ذوي سمة القلق العالية عانوا من تنشئة أكثر سلبية كما تعرضوا لدرجة أعلى من النبذ والحرمان والقسوة في مرحلة الطفولة مقارنة بغيرهم (عديلة التونسي ، ١٩٩٦ : ٣٥)

- **التفسير الفسيولوجي للقلق** :

يذكر عكاشة أن أعراض القلق تنشأ من زيادة في نشاط الجهاز العصبي اللاإرادي بنوعية السمبثاوي والباراسمثاوي ومن ثم تزيد نسبة الأدرينالين والنور أدرينالين في الدم من تنبيه الجهاز السمبثاوي فيرتفع ضغط الدم وتزيد ضربات القلب وتجحظ العينان ويتحرك السكر من الكبد وتزيد نسبته في الدم مع شحوب في الجلد وزيادة إفراز العرق وجفاف الحلق وأحيانا الأطراف ويعمق النفس وعليه فإن التفسير الفسيولوجي للقلق يربط بين أعراض القلق وزيادة نشاط الجهاز العصبي اللإرادي . (محمد ، ٢٠٠١ : ٤٣٦)

ويرى الباحث أن اختلاف تفسيرات المنظرين للقلق ساهم بشكل إيجابي في زيادة البحث من قبل المنظرين مما انعكس على تحسين الخدمات النفسية لهذه الفئة من قبل الممارسين .

- **٢- الاكتئـــــاب**

يعد الاكتئاب من أكثر الاضطرابات النفسية شيوعاً ، ويفسره ٧٪ من الإيداع بمستشفيات الصحة الذهنية وهو يحدث عندما يتفاعل الإنسان السوي مع حوادث الحياة المؤسفة والمؤلمة والتي من طبيعتها أن تثير الشجن وتبعث الحزن بالاكتئاب ، فإذا زاد هذا الاكتئاب عن حده وكان غير ملائم لطبيعة السبب أو شدته أو إذا استمر فترة أطول من المعتاد أعتبر هذا التفاعل اضطرابا نفسيا (شاهين والرخاوي ، ١٩٩٧ :١٦٩)

- **مفهوم الاكتئاب** :

حيث إن لمصطلح الاكتئاب معاني كثيرة الأمر الذي جعل من الصعوبة تحديده أو تعريفية وبالتالي فقد تعددت التعريفات لمفهوم الاكتئاب :

فعرفته منظمة الصحة العالمية (WHO) في تصنيفها الدولي العاشر (ICD-10) بأنه انحطاط في المريض فقد اهتمامه وعدم تمتعه بما يبهج الآخرين ، وتتفاوت كل واحدة من تلك الأعراض في كل نوبة بين البسيط والمتوسط والشديد ، كذلك تتفاوت درجة الأعراض من وقت لآخر في الشخص الواحد أثناء نوبة الاكتئاب ، وتتلخص هذه الأعراض في هبوط القدرة على التركيز وانحطاط تقدير المريض لذاته وثقته بنفسه ، ومعاناته مع الإحساس بالذنب وعدم أهميته ، والتشاؤم وسرعة الإنهاك والتفكير في إيذاء نفسه بما فيه إقدامه على الانتحار ، والأرق الشديد والنوم المتقطع ، ثم انعدام الشهية . (حقي ١٩٩٥ : ٨٢)

وعرفه بيك Beck بأنه : " حالة انفعالية تتضمن تغيراً محدوداً في المزاج مثل مشاعر الحزن والقلق واللامبالاة ومفهوما سالبا عن الذات مع تبويخ الذات وتحقيرها ولومها ووجود رغبات في عقاب الذات مع رغبة في الهروب والاختفاء

والموت وتغيرات في النشاط مثل صعوبة النوم والأكل وتغيرات في مستوى نقص أو زيادة النشاط (صالح ، ١٩٨٩ : ١٠٨.١٠٩)

ويعرفه (عبد الخالق ، ١٩٩٣م : ١) بأنه " حالة انفعالية وقتية أو دائمة يشعر فيها الفرد بالانقباض والحزن والضيق ، وتشع فيها مشاعر الهم والغم والشؤم فضلا عن مشاعر القنوط والجزع واليأس والعجز ويصاحب هذه الحالة أعراض محددة متصلة بالجوانب المزاجية والمعرفية والسلوكية والجسمية "

ويعرفه (زهران ، ١٩٩٧ : ٥١٤) بأنه : " حالة من الحزن الشديد المستمر تنتج عن الظروف المحزنة الأليمة ، وتعبر عن شيء مفقود وإن كان المريض لا يعي المصدر الحقيق لحزنه " .

ويعرف (توفيق ، ١٩٩٧، ١٨٧) الاكتئاب بأنه " خبرة إنسانية شائعة وأن كل فرد يمر في مرحلة من حياته بخبرة سيئة أو يعاني من مرض أو توجد لديه بعض المؤشرات التي تشير إلى الاكتئاب مثل الحزن والكآبة والتشاؤم واليأس وعدم الأهمية والبكاء وفقد الشهية وسوء الهضم وتناقص الدافع الجنسي "

كما عرفه (أبو الخير، ٢٠٠١ م : ٩٢) بأنه : " حالة من الحزن الشديد المستمر المبالغ فيه والناتج عن الظروف المحزنة المؤلمة والتي تعبر عن خيبة أمل ما أو نتيجة لفقد عزيز "

ويرى الباحث أن هناك ثلاثة معايير يمكن صياغة مفهوم الاكتئاب وهي النظرة السالبة نحو الذات والنظرة السالبة نحو المجتمع والنظرة السالبة نحو المستقبل .

- **أنواع الاكتئاب وأعراضه** :

يختلف تضيف الاكتئاب باختلاف أعراضه وأسبابه وفي ذلك يشير (الزراد ١٩٨٤م : ٢٦) إلى أن بعض العلماء يقولون بوحدة الأمراض الوجدانية وعدم اختلافها إلا في شدة الأعراض فقط وأنه لا يوجد اكتئاب نفسي واكتئاب عقلي ذهاني ، كما أنه لا يوجد ما يثبت فسيولوجيا اختلاف هذين النوعين من مرض الاكتئاب ، في حين يرى فريق آخر من العلماء أن الاكتئاب نوعان : نفسي وعقلي ذهاني ، ويرى فريق ثالث أن هناك نوع من الاكتئاب خليط بين الاثنين وقد أعتمد هؤلاء في تصنيفهم على الاختلاف الواضح في الأسباب والأعراض وفي استجابة المريض للعلاج . ويشير العفيفي (١٩٩٠) إلى أنواع الاكتئاب هي :

- **الاكتئاب العصابي** Neurotic Depression :

وينتج عن هذا النوع من الاكتئاب نتيجة الشعور بالذنب والكبت والتعرض للحوادث المؤلمة وهو أكثر أنواع الاكتئاب شيوعا ، ويتميز بعدد من الأعراض تشمل المزاج المكتئب الحزين والشعور بالتعب لأقل مجهود ويسود تفكير المريض التشاؤم والأفكار السوداء ، فقدان الأمل والنوم المتقطع مع أحلام مزعجة ويتميز بحدوث القلق في أول الليل ، وأعراض جسمية خفيفة مثل ارتفاع ضغط الدم وفقدان الشهية للطعام .

- **الاكتئاب الذهاني** Psychotic Depression :

هو اضطراب ذهاني داخلي المنشأ وراثي الجذور يمتاز بالكآبة والبطء النفس . حركي ويميل إلى التكرار الدوري وهو لا يكون استجابة لحادثة محزنة يمكن تحديدها أو التعرف عليها بالفعل فهو يحدث دون أن تقع حادثة مباشرة أو قريبة . ويمتد هذا النوع من الاكتئاب إلى فترات أطول بكثير من فترات الاكتئاب العصابي ، ويتميز بعدد من الأعراض تشمل الهبوط في النشاط الحيوي أو الحركي ، القنوط المسيطر ، البطء الشديد في العمليات العقلية والجسمية فقدان الشهية والأرق والبكاء ، وتوهم المرض واتهام النفس ومشاعر الإثم والهلوسة والهذاءات التي تصل بالمريض على الانتحار وينقسم هذا النوع من حيث الدرجة إلى :

- **الاكتئاب البسيط** Mild Depression :

يظهر في الحلقة الرابعة والخامسة من العمر حيث تكون الشخصية ناضجة ومشغولة بالكفاح للوصول إلى الهدف المنشود ، وحيث يكون الإنسان في أوج نشاطه ، ونادرا ما يظهر هذا النوع من الاكتئاب في شكل حزن يشكو منه المريض أو يكون الحزن ظاهرا عليه ، وغالبا ما يشكو المريض من قلبه ومعدته . ولا يتحول الاكتئاب البسيط إلى اكتئاب حاد إلا في حالات نادرة ، إذ انه غالبا مايبقى بسيطا لفترات طويلة وقد يزول تلقائيا بلا علاج .

- **الاكتئاب الحاد** Acute Depression :

وهو أقصى درجات الاكتئاب ، إذا وصل المريض إلى هذا النوع قد يصعب تشخيصه ، ويتميز ببعض الأعراض تشمل الجمود في التفكير والحركة والكلام تصل بالمريض إلى حد البكم حيث لايستطيع الكلام أبدا ، واليأس والذي يصل بالمريض إلى درجة القنوط والكدر ، اضطراب الوعي بشكل واضح ، فلا يتعرف المريض على البيئة ويبدو وكأنه في حالة غيبوبة ، العزلة الشديدة ، مع صعوبة في تحديد الزمان والمكان والأشخاص نظرا لتشتت الانتباه وظهور هلاوس وضلالات تدور حول الشعور بالذنب واتهام النفس ، وازدياد الشكاوي المرضية العضوية بشكل ملحوظ ، الأفكار الانتحارية إلا أنه لا ينفذها نظرا لبطء حركته ، لذا يخشى عليه من تنفيذ الانتحار أثناء تماثله للشفاء لتحسن نشاطه الحركي قبل الانفعالي .

- **اكتئاب التقدم في العمر** Aging Depression :

وهو اكتئاب يحدث للمرء في النصف الثاني من عمره بسبب التقدم في العمر وما يصحب ذلك من ضعف في الحيوية وتختلف سن الإصابة بهذا النوع من الإكتئاب بين الرجال والنساء فعادة تصاب المرأة به في سن من ٤٠ . ٥٠ سنة تقريبا ، بينما يصاب به الرجل في سن ٥٠-٦٠ سنة ويعود السبب في الإصابة بهذا النوع إلى نقص بعض الأمينات ، ويلعب العامل الوراثي دورا هاما في الإصابة باكتئاب سن اليأس والقعود ، بالإضافة إلى ما تحدثه الظروف الاجتماعية مثل التقاعد عند الرجال ، وانقطاع الحيض عند المرأة وغيرها من الظروف التي يشعر معها المسن بنقص الكفاية . ويضيف شاهين والرخاوي إلى أن هذا النوع من الاكتئاب يتميز بعدد من الأعراض من أهما الشك والقلق والشعور بالهم والهذاء والتوتر العاطفي والهواجس السوداوية ، ورفض الطعام والشعور بعدم الأهمية .

- **الاكتئاب الموقفي** Situational Depression :

هو عبارة عن رد فعل قوي لصدمة عنيفة ومؤثرة نتيجة لموقف صعب أو عقب مصيبة كفقدان ثروة أو فشل اجتماعي أو أسري أو عاطفي ، وهو قصير المدى لايبقى طويلا ، ومن الممكن شفاؤه ولايعود للظهور إلا بعودة وضع مشابه أو خبرة مماثلة للوضع أو الموقف الذي سبب الاكتئاب ويسمى الاكتئاب في الحالة الثانية الاكتئاب الشرطي Conditional Depression .

- **الاكتئاب الذهولي** Stupor Depression :

هذا النوع يمثل أقصى درجات الحدة حيث إن المصاب به يظل واقفا بدون حركة إذا ترك وعنده استعداد تام للعزوف عن الطعام والشراب لدرجة أنه إذا وضع الأكل في فمه يتركه دون مضغ ، بالإضافة إلى إهمال النظافة الشخصية ، حتى ليصعب التمييز أحيانا بين هذا النوع والفصام الكتاتوني لتشابههم في حالة الذهول والتخشب التي يكون عليها المريض في كل منهما .

- **الاكتئاب الدفاعي** Defensive Depression :

يتميز هذا النوع بأنه مثل أي عصاب آخر ليس سوى دفاعاً ميكانزمياً للتخلص من جرعة زائدة من القلق غير محدد المعالم يحمل تهديدا بالإحباط فيقوم الإكتئاب بإزالة هذا التهديد بأن يعيش خبرة مثالية وكأن الإحباط قد تم فعلا وهذا التخيل رغم قسوته إلا أنه يحدث توازنا نفسيا لدى الشخص وذلك أن النفس تستطيع أن تتحمل الإحباط الذي تم فعلا وأصبح أمرا واقعيا أكثر من قدرتها على تحمل التهديد بالإحباط .

- **الاضطراب ثنائي القطب " الهوس الاكتئابي** " Bipolar Disorder :

يتميز هذا النوع من الاكتئاب بدورات مختلفة من اكتئاب شديد إلى الابتهاج والشعور الشديد بالفرح غير المألوف لدى الشخص وأحيانا يكون هذا التغيير تدريجيا وأحيانا يكون سريعا جدا وعندما يكون المريض في دورة الهوس فإنه يمر بعدد من الأعراض تشمل تغيير المزاج من السرور الشديد إلى الحزن الشديد والعكس وبشكل غير ملائم للظروف ، الأرق وقلة واضطراب النوم اضطراب التفكير ، الشعور بالعظمة ، سرعة الكلام وعدم ترابط الأفكار ، الازدياد الملحوظ في الرغبة الجنسية ، سوء التصرف في المواقف الاجتماعية ، زيادة في الحركة والطاقة .

- **أسباب الاكتئاب** :

يرجع البعض الاكتئاب إلى تفاعل عوامل مهيأة للاكتئاب والأسباب النفسية والفسيولوجية على النحو التالي :

- (أ) **الأسباب النفسية** :

- التوتر الانفعالي والظروف المحزنة والخبرات الأليمة والكوارث القاسية مثل موت عزيز أو طلاق أو سجن برئ والانهزام أمام هذه الشدائد .
- الحرمان ويكون الاكتئاب استجابة لذلك وفقد الحب والمساندة العاطفية وفقد حبيب أو فراقه أو فقد وظيفة أو فقد المكانة الاجتماعية والفقر الشديد
- ضعف الأنا الأعلى واتهام الذات ، والشعور بالذنب الذي لا يغتفر بالنسبة لسلوك سابق ، خاصة حول الأمور الجنسية والرغبة في عقاب الذات .

- الوحدة والعنوسة وسن القعود . سن اليأس . وتدهور الكفاية الجنسية والشيخوخة والتقاعد
- سوء التوافق ويكون الاكتئاب شكلاً من أشكال الانسحاب ووجود الكره أو العدوان المكبوت ولا يسمح الأنا الأعلى للعدوان أن يتجه للخارج ويتجه نحو الذات حتى أنه قد يظهر في شكل محاولة الانتحار ويكون الاكتئاب هنا بمثابة الكفارة (زهران ، ١٩٨٧ : ٤٣٠ . ٤٣١)
- الصراعات اللاشعورية .
- الإحباط والفشل والكبت والقلق .
- التربية الخاطئة مثل التفرقة في المعاملة والتسلط والإهمال .
- عدم التطابق بين مفهوم الذات الواقعي والمثالي (هيام صابر ، ٢٠٠٥م : ١٧٦)

• (ب) **الأسباب الفسيولوجية مثل** :

- انخفاض مستوى نوع معين من الأحماض الأمينية مثل الكاتيكول أمين أو انخفاض مادة النور أدرينالين في مناطق الاستقبال بالمخ وهي تختص بالسلوك العاطفي والوجداني وكذلك النقص في معدلات بعض المواد الكيميائية في المخ مثل السيرتونين مما يؤثر على المزاج والتحكم في التصرفات
- عادة ما يحدث الاكتئاب في الأشخاص ذوي التكوين البدين والذين يتصفون بمزاج متقلب حاد .
- يعتبر الاكتئاب رد فعل شائع وموهن غالباً للأمراض المزمنة ، فحوالي ثلث المرضى بأمراض مزمنة والمقيمين في مستشفى يقررون على الأقل أعراضاً معتدلة من الاكتئاب ، في حين أن حوالي الربع يعاني من اكتئاب حاد وشديد والاكتئاب ربما يكون رد فعل متأخر للمرض المزمن لأنه غالباً ما يأخذ المريض وقتاً لكي يفهم الاستنتاجات الكاملة لحالته (الشاذلي ، ١٩٩٩م : ١٣٥- ١٣٦)

ويرى الباحث أن الاكتئاب اضطراب قد يعاني منه كثيراً من الأفراد العاديين ويكون أكثر شدة وتأثيرا على المرضى والمصابين بالأمراض المزمنة .

• **النظريات المفسرة للاكتئاب** :

حيث إن الاكتئاب من أكثر الاضطرابات النفسية انتشارا فقد حاول كثيراً من المنظرين تفسير هذا الاضطراب انطلاقا من مرجعيتهم العلمية ومدارسهم الفكرية التي ينتمون إليها ، وقد حاول الباحث استعراض أهم هذه النظريات على النحو التالي:

• **النظرية البيولوجية** :

إن الاهتمام بمعرفة دور العوامل البيولوجية في الاكتئاب قديم ، فقد تحدث الطبيب اليوناني هيبوقراط على أن الزيادة في المادة السوداوية تسبب الميلانخوليا ولكن التفسير البيولوجي الدقيق للاكتئاب تأخر بسبب نقص المعرفة بفسيولوجيا المخ عند الأسوياء ، ولم يعد الأمر ممكنا إلا في بداية الخمسينات والستينات من القرن الماضي .

ويرى أصحاب النظرية البيولوجية أن الخبرات الانفعالية تؤثر على النشاط الكيميائي للمخ ، وفي المقابل فإن الأفكار والمشاعر والسلوك يمكن أن تتبدل

نتيجة تغيرات كيميائية في المخ ، فهناك بلايين الخلايا العصبية أي ترسل الرسائل الكهربائية عن طريق الوصلات العصبية المتمثلة في المواد الكيميائية ، وهناك أشياء كثيرة يمكن أن تحدث خللا في الخلايا العصبية أو خلل وظيفي في عمل خلايا الاستقبال ، والخلل في تلك الأمور يسهم بشكل رئيسي في الإصابة بالاكتئاب . (معمرية ، ٢٠٠٠ : ١٣٠)

- **النظرية المعرفية** :

تمثل وجهة نظر بيك Beck واحدةٍ من أهم النظريات المفسرة للاكتئاب من وجهة نظر معرفية ، حيث يرى إجمالا أن طريقة التفكير الخاطئ هي الأصل في نمو الاكتئاب إذ تبين من دراساته الأولى ارتباط الاكتئاب بخطأ في إدراك الأمور وفي أسلوب التفكير فيها وأن المكتئبين يرون أن فشلهم يرجع إلى أخطاء فيهم ويضخمون ذلك إلى درجة الإكتئاب . وقد طور بيك نظريته المعرفية في الاكتئاب في وقت لاحق اعتمادا على نتائج الأبحاث الميدانية مرجعا إياه إلى ثلاث عناصر شملت الطرق السلبية لإدراك الفرد لذاته ، والميل إلى إدراك الخبرات الحالية بطريقه سلبية، والنظرة السلبية للمستقبل مؤكدا ارتباط هذه العناصر بالبنية المعرفية للفرد مشيرا إلى أن المجموعات المعرفية Schemas تفسر سبب ميل البعض إلى تكوين اتجاهات سالبة نحو ذاته أو تكوين اتجاهات مؤلمة له بالرغم من إمكانية وجود بعض الجوانب الإيجابية في حياته ونعني بالمجموعات المعرفية هنا الطرق أو النماذج المعرفية التي يستخدمها الأفراد لتفسير الأحداث والمثيرات ، هذه النماذج تحدد الطرق التي يبني بها الأفراد خبراتهم والمشكلة لدى المكتئبين تكمن في ربطهم ما يتعرضون له من أحداث آنية بالخبرات المؤلمة السابقة مما يحرمهم من ضم الخبرات المعرفية الجديدة إلى مجموعات أكثر مناسبة وأكثر إيجابية وذلك كنتيجة لفقدانهم للسيطرة على البنية المعرفية لديهم ، كما يعمدون إلى اختيار المجموعات غير المناسبة لتفسير الأحداث الحالية وأيضا للمعالجة الخاطئة للمعلومات Faulty Information Processing والتي تشمل تكوين العلاقات السببية غير الصحيحة أو الوصول إلى نتائج في ظل غياب الدليل على علاقة سببية واضحة ، والتركيز على عناصرٍ قد تكون خارج الحدث وإهمال عناصر أكثر قربا وهي أكثر إيجابية وأيضا التعميم المبالغ فيه والوصول إلى نهايات أو استنتاجات معتمدة على عناصر مفككة وغير مترابطة مما يعني عدم ارتباط المقدمات بالنتائج وتضخيم الأمور والنتائج السلبية للأحداث وربط الأحداث الخارجية بالنفس والتفكير الأحادي والمطلق غير المرن والذي لا يأخذ في الاعتبار مختلف الاحتمالات ، كالنظر إلى نتائج الخبرة على أنه ضدين لا أكثر أو النظر إلى أن الأحداث يجب أن تكون تامة أو لا تكون (هيام صابر ، ٢٠٠٥م : ١٥٠) .

- **نظرية التحليل النفسي** :

ترى هذه النظرية أن التناقض العاطفي هو الخاصية الأساسية للحياة النفسية لدى مريض الاكتئاب ، فكمية الحب وكمية الكراهية اللذان يتعايشان معا تكونان أقرب إلى التكافؤ ، فمرضى الاكتئاب عاجزون عن الحب لأنهم يكرهون كلما أحبوا ، ولقد قرر أبراهام أن مريض الاكتئاب متناقض العاطفة إزاء نفسه بقدر ما هو متناقض العاطفة إزاء الموضوعات .

ويرى أبراهام كذلك أن المرحلة الفمية هي نقطة التثبت المفضلة لدى مرضى الاكتئاب وهذا ما يفسر اضطراب الأكل لديهم وترى نظرية التحليل النفسي أنه يمكن تلخيص العوامل المثيرة للاكتئاب في :

- تغيير في التوازن الخاص بالدوافع الغريزية أي الحب والعدوان .
- تغيير في علاقة المريض بموضوع الحب .

إن فقدان الحب هو الموقف الأساسي الباعث على الاكتئاب ، فابتعاد موضوع الحب يمكن أن يستشعره الاكتئابي فقدان للحب ، وهذه العلاقة مع موضوع الحب التي يحدث بانقطاعها الاكتئاب يكون نموذجها العلاقة الأولى مع الأم ومن هنا فإن الموقف الأوديبي لدى الاكتئابيين تغمره الصراعات وخاصة ذات الطابع الفمي (الطيب ، ١٩٩٤ : ٤٢٨)

- **النظرية السلوكية** :

ترى السلوكية أن الإنسان يولد مزوداً باستعدادات عامة وهذه الاستعدادات تمثل المادة الخام وتتشكل حسب المثيرات التي يتعرض لها الفرد في بيئته ، فجميع ألوان السلوك تكتسب حسب قواعد التعلم ، ومن نتائج تشكيل الاستعدادات العامة بالتعلم التنظيمات السلوكية ، وقد ينشأ الصراع بين هذه التنظيمات ولكنه ليس كالصراع الذي يحدث بين الغرائز وبين المجتمع الذي تحدثت عنه نظرية التحليل النفسي ، ويواجه الطفل صراعا بين سعيه لإشباع رغباته الأولية وقد يتعرض في سبيل ذلك للعقاب من جانب والديه ويعد مفهوم خفض التعزيز من المفاهيم الأساسية لدى بعض أنصار السلوكية ، فعندما يقف الإنسان عن التصرف بالطريقة التي أعتادها قبل فقدان المحبوب . عندما كان التعزيز كثيرا . فإن مستوى النشاط المنخفض ذاته يتم تعزيزه عن فقدان الشخص المحبوب بالنسبة للاكتئابي يرتبط لديه بظهور عرض الكآبة خاصة وأن الاكتئابي غالبا ما تنقصه المهارات الاجتماعية التي تمكنه من العثور على آخر بسهولة .

وتوضح نظرية التعلم أن الاكتئاب لا يرجع إلى فقدان المحبوب فحسب فقد تنطفئ التعزيزات المعتادة لعدة أسباب وعلى هذا فإن مفاهيم المدرسة السلوكية تعزي الاكتئاب إلى انخفاض في النشاط عند انخفاض التعزيز (هيام صابر ، ٢٠٠٥م : ١٧٢).

- **النظرية أو الاتجاه الفينومنولجي في تفسير الاكتئاب** :

تعتبر الذات انعكاسا كيفيا للعالم ، لهذا فإن الذات صورة مصغرة من العالم وإذا اضطربت الوحدة الوجودية بين الذات والآخر وبقي للذات نرجسيتها والآخر ابتعاده مما يؤدي إلى حل الاغتراب والعدم وبالتالي تفقد الحياة معناها ويصبح الطريق إلى الخلاص من الجحيم سهلا بالانتحار ، انتقاما من الذات ومن الأخر ولينتهي الوجود ، ويعتبر الفقدان من أهم دواعي الاكتئاب ، سواء أكان الفقد خارجياً أم داخليا ، هذا الفقدان يدرك على أنه فقدان في كل شيء وفقدان في المعنى واضطراب للحياة ، وقد تتوقف وتختلط المدركات ويحدث النكوص أو الانسحاب رغبة في إعادة إصلاح ما أتلفه الفقدان وإذا نجحت المحاولة الترميمية يكون الإنكار والتحرر من الماضي بغية الوصول إلى وضع أفضل في

الحاضر انطلاقاً إلى المستقبل وإذا فشلت المناورات أو الدفاعات الإنكارية تزايدت حدة الانسحاب البيولوجي للطاقة الحيوية (عسكر ، ١٩٨٨)

أما زيور فيرى أن الاكتئاب عبارة عن تدهور القدرة على الكينونة الفراغ في الزمان أو الواقع التي يترتب عليها انخفاض شديد في الشعور بالوجود أي الشعور بالكينونة (الفراغ في المكان) ولامعنى لها بغير الصيرورة وهذا الشعور بالنقص في الكينونة يصل إلى ذروته في الاكتئاب الشديد حتى يصل إلى الشعور بالفراغ وهذا يعني الموت النفسي عندما ينقطع التناغم بين الأنا والعالم وعندما يصل نقصان الشعور بالكينونة نقصانا حادا فيصل إلى عدمية الوجود أي أن بعدي الزمان والمكان يضطربان بشكل حاد في الاكتئاب . (حصة السبيعي ٢٠٠٤م) .

وبعد استعراض للنظريات المفسرة للاكتئاب، فإنه لا يمكن إلقول أن هناك نظرية واحدة مكتملة بذاتها،وأنها قد قدمت تفسيرا جامعا مانعا لمفهوم الاكتئاب ذلك أن كل نظرية قد تناولت الاكتئاب من وجهة النظر الفلسفية التي قامت عليها وما اعتمدت عليه من مبادئ وقوانين علمية،وبالتالي فإنه يمكننا القول بأن هذه النظريات يجمع بينها التكامل جميعا والتوفيق بينها عند محاولة تفسير الاكتئاب وخصوصا عند الممارسات التطبيقية .

- **الدراسات السابقة** :

يتناول الباحث في هذا الفصل الدراسات والبحوث السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة ، سواء بطريقة مباشرة أو غير مباشرة ، منتهيا بفروض الدراسة . وبما أنه ليس المقصود في هذا الفصل حشد عدد من الدراسات السابقة فقط ، وإنما المقصود هو عرض لأهم الدراسات ذات الصلة الوثيقة بالدراسة والتي يمكن الاستفادة منها في صياغة المشكلة وتكوين الفروض واختيار وتصميم أدوات الدراسة ، كما أن الأهمية الأكبر لها تجنب تكرار مطابق لجهد سابق لا يثري البحث العلمي ولا يتيح فرصة الإضافة أو الإسهام بجديد ، وبناء على هذا فإن الباحث سيعرض فيما يلي عدد من الدراسات والبحوث التي ترتبط بموضوع الدراسة الحالية والتي تتناول العلاقة بين معنى الحياة والمساندة الاجتماعية و. وبعض الاضطرابات النفسية والقلق والاكتئاب لدى المصابين في حوادث المرور ويصنفها الباحث إلى ما يلي :

- دراسات تناولت معنى الحياة وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية
- دراسات تناولت معنى الحياة وعلاقتها ببعض الاضطرابات النفسية
- دراسات تناولت المساندة الاجتماعية وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية
- دراسات تناولت المساندة الاجتماعية وعلاقتها ببعض الاضطرابات النفسية

- **دراسات تناولت مفهوم معنى الحياة وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية**

قام " ريكر وآخرون " (Reker,et,al 1984) بدراسة هدفت إلى التعرف على العوامل المؤثرة في معنى الحياة وأهدافها لدى عينة بلغت (٦٠) من الذكور والإناث مقسمة على خمس مراحل عمرية مختلفة من ١٦-٧٥ سنة . وأسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيا ترجع إلى العمر الزمني في أربع متغيرات تتعلق بمعنى الحياة هي : البحث عن الأهداف ، ومعنى المستقبل ، وتقبل الموت

وأغراض الحياة ، ولم يظهر تأثير دال للعمر في الخواء الوجودي والتحكم في الحياة والرغبة في معرفة المعنى ، كما اتضح أن البحث عن أهداف الحياة ومعنى المستقبل تنقص بزيادة العمر الزمني .

وأجرى (أولمر Ulmar,1991) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين الهدف في الحياة وكل من الرضا عن الحياة والمساندة الاجتماعية على عينة قوامها (١٢٢) من الأفراد الذين قد فقدوا أو حرموا من شخص ما عزيز عليهم وطبق مقياس الهدف من الحياة ومقياس المساندة الاجتماعية و أشارت النتائج إلى وجود علاقة دالة موجبة بين الهدف في الحياة وكل من الرضا عن الحياة والمساندة الاجتماعية .

وقام(الرشيدي ، ١٩٩٥) بدراسة عن معنى الحياة والتحكم الذاتي لدى عينة من طلاب الجامعة وشملت عينة الدراسة (١١٠) من طلاب الفرقة النهائية بكلية التربية بكفر الشيخ تتراوح أعمارهم بين [٢٢:٢٠] سنة واستخدم الباحث مقياس التحكم الذاتي إعداد "ريم " (١٩٧٥) ، " تون روز تهوز " (١٩٨١) ترجمة " عبد الوهاب كامل " (١٩٨٨) ومقياس معنى الحياة إعداد " كرامبيه ، مهلك " (١٩٦٦) ترجمة الباحث. وأظهرت النتائج أن الطلاب مرتفعي معنى الحياة يتفوقون في التحكم الذاتي عن الطلاب منخفضي معنى الحياة ، كما ظهر أنه يمكن التنبؤ بمعنى الحياة من تغيرات التحكم الذاتي .

وفي دراسة (خضر ، ١٩٩٧) التي هدفت إلى الكشف عن معنى الحياة وأبعاده المختلفة لدى الشباب الجامعي ، تكونت عينة الدراسة من ١٠٤٣ طالبا وطالبة واستخدم الباحث مقياس معنى الحياة من إعداد الرشيدي (١٩٩٦) وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية : أن معنى الحياة يتأثر كثيرا بالمستوى الثقافي للأسرة والعمر الزمني والجنس والمرحلة الدراسية - عدم وجود تأثير دال إحصائيا لعامل التخصص والحالة الاجتماعية والتفاعل بين الجنس والصف في درجات معنى الحياة .

وقام (عمر ،١٩٩٨م) بدراسة هدفت إلى معرفة علاقة معنى الحياة بكل من الصلابة النفسية والتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة وتكونت عينة الدراسة من (٦٢٠) طالب وطالبة واستخدم الباحث مقياس معنى الحياة (الرشيدي ،١٩٩٦م) ومقياس الصلابة النفسية إعداد الباحث وأظهرت النتائج أن الطلاب الذكور كانوا أكثر تحديدا ووضوحا لمعنى أهدافهم في الحياة بما يحقق مستويات طموحاتهم ويشعرهم بالحيوية والحماس ، كما كانت متوسطات درجات الإناث أعلى من الذكور في البعد الخاص بالتعلق الإيجابي بالحياة المتجددة .

وأجرى (أبو النور ، ٢٠٠٠م) دراسة هدفت إلى التعرف على الفرق بين الذكور والإناث في الهدف في الحياة وطبيعة العلاقة الارتباطية بها وبين بعض المتغيرات النفسية الطموح . قوة الأنا . المرغوبية الاجتماعية . تأكيد الذات وكذلك الفروق بين مرتفعي ومنخفضي الهدف في الحياة في المتغيرات النفسية موضع البحث استخدم مقياسين للهدف في الحياة والطموح ، على عينة قوامها (٣٩٣) فردا بواقع (١٧٦) من الذكور ، (٢١٧) من الإناث من طلبة كلية التربية .

جامعة المنيا . وأسفرت نتائج الدراسة عن عدم وجود فرق دال بين الذكور والإناث في الهدف في الحياة ووجود علاقة ارتباطية دالة موجبة بين الهدف في الحياة والمتغيرات النفسية موضع الدراسة ، كما وجدت فروق دالة إحصائيا بين مرتفعي ومنخفضي الهدف في الحياة في المتغيرات النفسية موضع البحث.

وفي دراسة (عبد الصمد ، ٢٠٠٢) التي هدفت إلى فحص العلاقة بين معنى الحياة والصلابة النفسية والوعي الديني على عينة من طلاب الدبلوم العام قوامها (٢٤٨) طالبا وطالبة وطبق المقاييس السيكومترية : مقياس الصلابة النفسية إعداد الباحث ومقياس الوعي الديني (البحيري ودمرداش ، ١٩٦٨) ومقياس معنى الحياة (الرشيدي ، ١٩٩٦) بالإضافة إلى استمارة المقابلة الشخصية مجموعة من لوحات اختبار التات (TAT) وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية : وجود علاقة ارتباطيه موجبة ودالة إحصائيا بين الصلابة النفسية والوعي الديني الجوهري ومعنى الحياة - وجود فروق دالة إحصائيا بين مرتفعي ومنخفضي الصلابة النفسية في الوعي الديني الجوهري ومعنى الحياة لصالح مرتفعي الصلابة - وجدت فروق بين الذكور والإناث في الالتزام والتحكم والصلابة لصالح الذكور - أسهم كل من معنى الحياة والوعي الديني الجوهري إسهاما دالا في الصلابة النفسية ولذلك يمكن التنبؤ بالصلابة النفسية لدى أفراد العينة من خلال معرفة درجاتهم في معنى الحياة والوعي الديني الجوهري وقد اتفقت النتائج الإكلينيكية مع النتائج السيكومترية إلا أن النتائج الإكلينيكية بينت العلاقة السببية بين الظواهر التي كشفت عنها الدراسة السيكومترية .

كما أجرت (سهير سالم ، ٢٠٠٥) دراسة هدفت التعرف على معنى الحياة وعلاقتها ببعض أبعاد الشخصية والمراحل العمرية وقد تكونت عينة الدراسة من (٤٦٨) فردا ، وطبقت عليهم أدوات الدراسة السيكوميترية . وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية : وجود فروق دالة بين عينة الذكور والإناث في معنى الحياة في اتجاه الإناث . وجود علاقة ارتباطيه بين معنى الحياة ومتغيرات الدراسة (الانبساط . الطيبة . يقظة الضمير . الثبات الانفعالي . . .) - لا توجد علاقة ارتباطيه بين معنى الحياة والدجماطية .

وفي دراسة (سليمان ، ٢٠٠٧) التي هدفت إلى معرفة علاقة معنى الحياة بسلوك العنف لدى طلاب وطالبات التعليم الثانوي العام ، وتكونت العينة من (٦٠٠) طالب وطالبة وطبق مقياس معنى الحياة وسلوك العنف وكلاهما من إعداد الباحث . وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية : وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب وطالبات التعليم العام والتعليم الفني في درجات مقياس معنى الحياة لصالح طالبات وطلاب التعليم العام - وجود علاقة سالبة دالة بين مستوى سلوك العنف ومعنى الحياة لدى عينة الدراسة.

- **دراسات تناولت مفهوم معنى الحياة في علاقته ببعض الاضطرابات النفسية**

أجرى كيتش ومودي (Kish & Moody ,1989) دراسة حول الأمراض النفسية وارتباطها بأهداف الحياة حيث استخدم الباحثان عدة أدوات منها اختبار الهدف في الحياة واستخبار هدف الحياة وكذلك استهدفت

الدراسة التعرف على الفراغ الوجودي وارتباطه بالاكتئاب باستخدام مقياس الاكتئاب الوجودي ، كما استخدم الباحثان (١١) عبارة من اختبار " مينسوتا " المتعدد الأوجه والمرتبطة بالهدف في الحياة وذلك على عينة قوامها (٤٨) فردا من الذكور المترددين على مركز علاجي بـ " فرجينيا " بهدف العلاج والذين يعانون من الاكتئاب والاعتماد الكحولي ولمدة (٢٨) يوم تم من خلالها تطبيق أدوات الدراسة ، تبين أن هناك علاقة وطيدة بين الاضطرابات النفسية كالاكتئاب وأثره البالغ على الاعتماد الكحولي لدى عينة الدراسة ، كل هذا ناجم عن الفراغ الوجودي الذي تعاني منه عينة الدراسة وافتقاد الهدف في الحياة والمعنى في حياتهم وعدم الشعور بوجودهم .

وفي دراسة (فلورين ،١٩٩٠) التي هدفت إلى التعرف على معنى الحياة لعينة من الآباء قوامها ٥٢ ممن فقدوا أبناءهم في عمليات عسكرية ، وذلك بعد مرور عامين إلى احد عشر عاما على فقدهم ، ومقارنتهم بعينة أخرى قوامها(٥٠) من الآباء الذين لم يتعرضوا لهذا الفقد وأوضحت نتائج الدراسة أن الآباء الذين عانوا من الفقد كان مستوى درجاتهم في معنى الحياة أقل من أقرانهم الذين لم يعانوا من الفقد وكانت الفروق غير دالة داخل مجموعة الفقد .(سهير سالم ٢٠٠٥م)

كما أجرى رابابورت (Rappaport 1993) دراسة بعنوان المستقبل وقلق الموت الغرض من الحياة بين الراشدين وكبار السن طبق مقياس خط الزمن لرابابورت واختبار الغرض في الحياة ومقياس قلق الموت على عينة من كبار السن قوامها ٨٥ شخصا تتراوح أعمارهم بين٥٢ . ٩٤ عاما من جماعة من المتقاعدين تنتمي للكنيسة . وذلك بهدف اختبار الفروض التالية :

وجود علاقة ارتباطيه سالبة بين الغرض في الحياة وقلق الموت . وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين الغرض في الحياة والامتداد الزمني في المستقبل . وجود علاقة ارتباطيه سالبة بين قلق الموت والامتداد الزمني سواء في الماضي أو المستقبل . وجود علاقة ارتباطيه سالبة بين الغرض في الحياة والتركيز الزمني على الحاضر . وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين قلق الموت والتركيز الزمني على الحاضر. وقد أيدت النتائج الفروض (٥،٢،١) في حين لم تظهر علاقة ذات دلالة بين أي من قلق الموت ولامتداد الزمني في المستقبل ،أو بين الغرض في الحياة والتركيز الزمني على الحاضر .

وقام (إدموندز وهوكر Edmonds & Hooker,1992) بدراسة هدفت إلى التعرف على التغير في معنى الحياة بعد حوادث الكوارث لمعرفة ما إذا كان هناك آثار إيجابية تخلفها الكوارث أم لا وكانت عينة الدراسة (٤٩) من طلاب الجامعة من الذين عانوا حديثا فقد أحد أفراد الأسرة ومحاولة البحث عن وجود علاقة بين الأسى ومعنى الوجودية . لقد أكدت كل الدلائل وجود تغير إيجابي في معنى الحياة وعلى الجانب الآخر وجود فروق عالية في معنى الوجودية لصالح أولئك الذين أظهرت التقارير أن لديهم تغيرا سلبيا في أهداف الحياة .

وأجرى (سليمان ، إيمان فوزي ،١٩٩٩) دراسة هدفت إلى التعرف على معنى الحياة وعلاقته بالاكتئاب النفسي لدى عينه من المسنين العاملين وغير

العاملين وكانت عينة الدراسة مكونة من (٦٠) مسنا من الذكور (٣٠) مسنا من العاملين بعد التعاقد (٣٠) مسنا من المتقاعدين غير العاملين وتراوحت أعمارهم بين (٦٢:٨٦) عاما وقسمت العينية إلى ثلاث مجموعات فرعية مجموعات ذات درجة منخفضة على القياس واستخدم مقياس معنى الحياة إعداد الباحثين ومقياس للتقدير الذاتي للاكتئاب للمسنين إعداد " سليمان ، عبد الله " (١٩٩٥) وتبين أن المسنين غير العاملين أعلى من المسنين العاملين على مقياس الاكتئاب ووجد تأثير دال للدرجة على مقياس معنى الحياة على مقياس الاكتئاب ووجد أن المجموعة ذات الدرجة المنخفضة على مقياس معنى الحياة أعلى المجموعات اكتئابا تليها المجموعة ذات الدرجة المتوسطة ثم المجموعة ذات الدرجة المرتفعة .

وقام (عبد العزيز ،٢٠٠٠) بدراسة عن قلق الموت وعلاقته بالتدين ومعنى الحياة لدى عمال مصنع فوسفات الوادي الجديد وشملت عينة البحث على (٨٠) فردا ذكرا من العاملين. واستخدم مقياس قلق الموت إعداد " أحمد عبد الخالق " (١٩٨٧) ، مقياس الوعي الديني إعداد (البحيري ، الدمرداش ١٩٨٨) ومقياس معنى الحياة إعداد " الرشيدي " (١٩٩٥) وتبين أن العاملين الدائمين ذوي التدين الحقيقي أعلى في معنى الحياة من كل العمال الدائمين ذوي التدين الظاهري وكذلك أعلى من العمال الدائمين ذوي التدين الظاهري ، في حين لم تظهر فروق دالة في متغير قلق الموت بين العمالة الدائمة وتدين حقيقي ، والعمالة الدائمة وتدين ظاهري أو بين العمالة المؤقتة وتدين الحقيقي ، والعمالة المؤقتة وتدين ظاهري ، وكذلك بين العمالة الدائمة " تدين حقيقي " والعمالة المؤقتة وتدين ظاهري " ، أو بين العمالة الدائمة "تدين حقيقي " والعمالة المؤقتة " تدين حقيقي "

- **دراسات تناولت مفهوم المساندة الاجتماعية وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية**

أجرى الشناوي وعبد الرحمن (١٩٩٤) دراسة بعنوان :العلاقة بين المساندة الاجتماعية وأبعاد الشخصية وتقدير الذات والتوافق في المرحلة الجامعية وهدفت الدراسة التعرف على العلاقة بين متغيرات المساندة الاجتماعية والانبساطية والميل العصابي والميل الذهاني والتوافق للجامعة مع بعضها البعض وكذلك التعرف على مدى تأثير أبعاد التوافق للجامعة (التوافق التحصيلي والتوافق الاجتماعي والتوافق الانفعالي والتوافق للجامعة) بمتغيرات المساندة الاجتماعية (العدد والرضا) والشخصية (الانبساطية . الميل العصابي ، الميل الذهاني ، والاستحسان الاجتماعي) وتقدير الذات من خلال التعرف على المعادلات التنبؤية لها. وبلغت عينة البحث (١١٥) طالبا وطالبة من كلية العلوم الاجتماعية جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، استخدم الباحثان أدوات عديدة منها قائمة إيزنك للشخصية ، قائمة المساندة الاجتماعية ، قائمة التوافق للجامعة ومقياس كوبر سميث لتقدير الذات . وقد أوضحت النتائج وجود مجموعة من العلاقات الإيجابية والعلاقات السلبية الدالة بين مجموعة من المتغيرات التي تشتمل عليها الدراسة ، كما يختلف التأثير النسبي للمتغيرات المستقلة (المساندة ، والشخصية ، وتقدير الذات) على المتغيرات التابعة (أبعاد مقياس التوافق).

وقام (علي ،٢٠٠١) بدراسة بعنوان : " المساندة الاجتماعية واتخاذ قرار الزواج واختيار القرين وعلاقتهما بالتوافق الزواجي" . تكونت عينة الدراسة من مجموعتين : المجموعة الأولى : قوامها (٥٠) من العاملين المتزوجين وتتراوح أعمارهم ما بين (٤٥.٢٥سنة) وحاصلين على مؤهلات متوسطة ويعملون بالمصالح الحكومية ويتسمون بمشاركة أسرهم في اتخاذ قرار الزواج ، واختيار القرين قبل إتمام الزواج ومُدعمين بمساندة اجتماعية وعاطفية من الأسرة ويتسمون باستمرار العلاقة الزوجية بين الزوج والزوجة ما بين (١٠ـ٢٠) عام ويتمتعون بالتوافق الزواجي . والمجموعة الثانية : قوامها (٥٠) من العاملين المتزوجين تم اختيارهم وبنفس المواصفات ، فيما عدا أن هذه المجموعة غير مُدعمين بمساندة اجتماعية وعاطفية من الأسرة ولم يشارك أحد أفراد الأسرة في اتخاذ قرار الزواج واختيار القرين قبل إتمام الزواج . استخدم الباحث استبيان المساندة الاجتماعية ومقياس اتخاذ القرار وهي عملية على هيئة صورتين متكافئتين الصورة الأولى (أ) سميت باختبار الموقف . والصورة الثانية (ب) سميت باختيار الجمل واكتفى الباحث بتطبيق الصورة (أ) على أفراد المجموعتين واستبيان فحص العلاقة الزوجية واستبيان التوافق الزواجي . أوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بُعد (القدرة على اتخاذ القرار) بين المجموعتين لجانب مجموعة المتزوجين المدعمين بالمساندة الاجتماعية من الأسرة ، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بُعد (العلاقة الزوجية الإيجابية) بين المجموعتين لجانب مجموعة العاملين المتزوجين المدعمين بالمساندة الاجتماعية من الأسرة . كما أوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بُعد (التوافق الزواجي) بين المجموعتين لجانب مجموعة العاملين المتزوجين المدعمين بالمساندة الاجتماعية من الأسرة .

كما أجرى (النبهاني وآخرون ، ٢٠٠٥) دراسة هدفت : إلى معرفة مستوى الشعور بالوحدة النفسية وتبادل العلاقات الاجتماعية والمساندة الاجتماعية ومعرفة طبيعة العلاقة بين (الشعور بالوحدة النفسية ، تبادل العلاقات الاجتماعية ، والمساندة الاجتماعية) والكشف عن البنية العاملية وقد طبق الباحثين مقياس الشعور بالوحدة النفسية مقياس تبادل العلاقات الاجتماعية ومقياس المساندة الاجتماعية على (٢٥٤) طالبا وطالبة من جامعة السلطان قابوس وكشفت التحليلات الإحصائية للبحث عن مستوى قريب من المتوسط الحسابي للشعور بالوحدة النفسية ومرتفع في تبادل العلاقات الاجتماعية والمساندة الاجتماعية ، أما الارتباطات فكانت سالبة ودالة بين الشعور بالوحدة النفسية وكل من متغير تبادل العلاقات الاجتماعية والمساندة الاجتماعية ، وموجبة دالة بين تبادل العلاقات الاجتماعية والمساندة الاجتماعية ، وأما التحليل العاملي فقد كشف عن عامل ثنائي القطب يضم الشعور بالوحدة النفسية مقابل تبادل العلاقات الاجتماعية وآخر أحادي يضم المساندة الاجتماعية ومكوناته وبخصوص الفروق تبعا لمتغيري الجنس والتخصص بالمتغيرات النفسية الثلاثة (الشعور بالوحدة النفسية ، تبادل العلاقات الاجتماعية ، المساندة الاجتماعية) فقد كانت غير دالة إحصائيا .

وفي دراسة (نجلاء محمد ، ٢٠٠٥ هـ) التي هدفت إلى معرفة تأثير المساندة الاجتماعية على خفض الضغوط النفسية الناجمة عن صدمات الحوادث لدى عينة من طلبة الجامعة وتكونت عينة الدراسة من (٢٠) طالبا وطالبة من طلبة الجامعة الذين يقضون فترة العلاج في المستشفى واستخدامات الباحثة مجموعة من الأدوات وهي (مقياس المساندة الاجتماعية [ومقياس الضغوط النفسية [إعداد الباحثة] ، ومقياس المستوى الاقتصادي [إعداد الشخص ١٩٩٥م] وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: توجد علاقة ارتباطيه سالبة بين درجات أفراد العينة على مقياس المساندة الاجتماعية ودرجاتهم على مقياس الضغوط النفسية الناجمة عن صدمات الحوادث - لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس المساندة الاجتماعية وكذلك درجاتهم على مقياس الضغوط النفسية تبعا للمستوى الاقتصادي .

- **دراسات تناولت مفهوم المساندة الاجتماعية وعلاقتها بالاضطرابات النفسية**

أجرى دين وآخرون (Dean'et al,1990) دراسة هدفت إلى التعرف على الدور الوقائي للمساندة الاجتماعية من مصادر مختلفة على الاكتئاب وأجريت الدراسة على عينة قوامها (٩٩٧) من الجنسين الذكور والإناث (٥٠٪) لكل منهما ممن تراوحت أعمارهم بين ٥٠ـ٥٨ عام . وطبق الباحثون مقياس الأعراض الاكتئابية ومقياس المساندة الاجتماعية التعبيرية ومقياس أحداث الحياة وباستخدام معامل الانحدار المتعدد ، وأسفرت النتائج على أن أحداث الحياة تؤثر بشكل موجب دال على زيادة الأعراض الاكتئابية ، بينما ارتبطت المساندة الاجتماعية المرتفعة بأعراض اكتئابية أقل .

وفي دراسة (عبد الله ، ١٩٩٥) التي بعنوان : المساندة الاجتماعية وعلاقتها بالاكتئاب واليأس لدى عينة من الطلاب والعاملين وهدفت الدراسة إلى بحث العلاقة بين المساندة الاجتماعية من حيث حجمها ودرجة الرضا عنها من جانب وكلا من الاكتئاب واليأس من جانب آخر . وتكونت عينة الدراسة من (٣٢٨) فردا (١٦٩ ذكرا . ١٥٩ أنثى) وعينة الطلاب تكونت من (٢٤٢) طالبا وطالبة تراوحت أعمارهم ما بين ١٩-٢٥ سنة . وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس المساندة الاجتماعية ومقياس التقدير الذاتي للاكتئاب ومقياس الشعور باليأس وأسفرت النتائج عما يلي : كلما انخفض مستوى المساندة الاجتماعية من حيث حجمها ودرجة الرضا عنها كلما زاد الاكتئاب واليأس لدى الطلاب والعاملين من عينة الدراسة والعكس صحيح ، كما أسفرت الدراسة عن ثلاث نتائج أساسية تتناول الفروق بين أفراد العينة الكلية في المساندة الاجتماعية باختلاف الجنس ونوع الإقامة ، ونوع العمل ، وتأثير التفاعل المشترك بين هذه المتغيرات على المساندة الاجتماعية . كما أتضح أن العاملين أكثر في المساندة الاجتماعية من الطلاب ربما يعود ذلك إلى العمل الذي قد يؤدي إلى حالة من الاستقرار والمساندة الاقتصادية مقارنة بالطلاب الذين قد يشعرون بالخوف تجاه مستقبلهم المهني .

وفي دراسة لارا وآخرون (Lara,et al,1997) التي هدفت إلى التعرف عما إذا كانت المساندة الاجتماعية مرتبطة بسير الاكتئاب عند الضبط الإحصائي لمتغيرات العصابية ، على عينة قوامها (٥٩) مريضا تم تشخيصهم كنوبات

اكتئاب عظمى وفقاً لمعايير دليل التشخيص الأمريكي للأمراض النفسية والعقلية وطبق مقياس المساندة الاجتماعية ومقياس العصابية ومقياس بيك للاكتئاب وذلك بشكل تتبعي لمدة ستة أشهر وأشارت النتائج إلى أن المساندة الاجتماعية قد تنبأت بدرجة دالة بكل من شدة الاكتئاب والعلاج منه بعد العزل الإحصائي للعصابية واستخلص الباحثون أن المساندة الاجتماعية قد تتوسط العلاقة بين العصابية والاكتئاب .

كما أجرى جراس وآخرون (Grassi, et al ,1997) دراسة هدفت إلى بحث الاضطرابات الاكتئابية والعوامل النفسية المرتبطة بها لدى(١١٣) مريض تتراوح أعمارهم ما بين ٢٠-٦٧ سنة مر عام على تشخيص المرض لديهم . ولقد أظهر المرضى المكتئبون مستوى عال من وجهة الضبط الخارجي وحدوث مواقف غير مرغوب فيها أو غير محكومة بشكل عال أكثر مما أظهر المرضى غير المكتئبين واختلفوا أيضا من حيث تقرير المرضى المكتئبين مرورهم في أوقات كثيرة باضطرابات انفعالية وعجز عن التكيف لتشخيص السرطان وحصولهم على درجات منخفضة في الأداء كما أن المرضى المكتئبين أظهروا مستوى عال من الفقر في المساندة الاجتماعية كان منبئا قويا للأمراض الاكتئابية .

أجرى (فايد ، ١٩٩٨م) دراسة بعنوان : الدور الدينامي للمساندة الاجتماعية في العلاقة بين ضغوط الحياة المرتفعة والأعراض الاكتئابية الناتجة عن ارتفاع مستوى الضغوط وتكونت عينة الدراسة من (٣٢٤) من الذكور من خريجي الجامعة تراوحت أعمارهم ما بين (٣٥.٢٤) سنة . استخدم الباحث استبانه أحداث الحياة الضاغطة ، وقائمة بك للاكتئاب واستبانه المساندة الاجتماعية . أوضحت نتائج الدراسة وجود فروق جوهرية بين منخفضي ومرتفعي الضغوط في الأعراض الاكتئابية لصالح مرتفعي الضغوط . كما وجدت فروق جوهرية بين منخفضي ومرتفعي الضغوط في المساندة الاجتماعية في الأعراض الاكتئابية لصالح منخفضي المساندة الاجتماعية ، كما أشارت النتائج إلى فروق جوهرية بين منخفضي ومرتفعي الأعراض الاكتئابية من ذوي الضغوط المرتفعة في المساندة الاجتماعية لصالح منخفضي الأعراض الاكتئابية .

وفي دراسة كلين (Klien ,2000) التي هدفت إلى تحديد مستويات الاكتئاب واستراتيجيات التوافق لدى سيدات يعانين من سرطان الثدي ولتحقيق هذا الهدف فلقد تم إجراء مقابلات شخصية مع عينة مكونة من ١٥ سيدة وقد أشارت نتائجها إلى أن المشاركات في الدراسة قررن حدوث الاكتئاب لديهن بشكل متزايد قبل وبعد تشخيص السرطان لديهن ، وأن أغلب المشاركات قد اعتمدن على المساندة الاجتماعية كقوة أساسية لمساعدتهن في توافقهن مع السرطان وأن العديد منهن يعتمدن عليها في نموهن وبقائهن .

وقام ليوو وآخرون (Leeuw,et al ,2000) بدراسة هدفت إلى بحث آثار الأشكال المختلفة للمساندة الاجتماعية على الأعراض الاكتئابية ولتحقيق هذا الهدف فقد طبقت استبانة المساندة المتلقاه والمتاحة وحجم شبكة العلاقات الاجتماعية والأعراض الاكتئابية والشكاوى الصحية العامة وذلك قبل العلاج ثم بعد مرور ستة أشهر منه على عينة مكونة من ١٩٧ شخص مصابين بسرطان

العنق بلغ متوسط أعمارهم ٨ : ٥٨ عاماً يعالجون بالجراحة والعلاج الإشعاعي أو بالعلاج الإشعاعي فقط ولقد أشارت النتائج إلى أن المساندة المتلقاه قد ارتبطت بأعراض اكتئابية شديدة وذلك عند القياس القبلي وأن المساندة المتاحة قد أدت على أعراض اكتئابية أقل وأشارت النتائج أيضاً إلى أن العلاقة بين المساندة الاجتماعية والأعراض الاكتئابية تظهر بشكل خاص لدى المرضى الذين يعانون من أمراض صحية عامة بشكل اقل . (المشاط ، ١٤٢٤هـ)

وقام (علي وآخرون ، ٢٠٠١) بدراسة بعنوان" القلق والاكتئاب لدى مرضى سرطان الثدي قبل وبعد المشاركة في جماعة مساندة مرضى السرطان " لقد استهدفت الدراسة تقييم الأثر طويل المدى للانضمام لجماعة المساندة على انتشار الأمراض النفسية لدى مرضى يعانون من سرطان الثدي وذلك قبل وبعد مرور عام من المشاركة في جماعة لمساندة مرضى سرطان الثدي . ولقد تم قياس الأمراض النفسية باستخدام مقياس قلق . اكتئاب المستشفى بالإضافة إلى تجميع بيانات كيفية وذلك على عينة مكونة من(٥٦) مريضا تتراوح أعمارهم ما بين ٢٥ : ٧٨ سنة . ولقد أسفرت النتائج عن انه بينما أحرز ١٦ مريضا درجات عالية على المقياس الفرعي للقلق وذلك في القياس المبدئي فإنه مع المتابعة فيما بعد فإن اثنين من المرضى فقط كان من المحتمل أن يعايشا أعراض قلق حادة وبمقارنة القلق في القياس المبدئي وقياس المتابعة ، فلقد وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات القلق المبدئية وتلك التي تم الحصول عليها مع المتابعة ويؤكد تحليل البيانات الكيفية أن الاندماج في مجموعات المساندة كان العامل الأكثر أهمية والذي أسهم في تحسين الصحة النفسية للمرضى . وتفترض نتائج هذه الدراسة أن الاندماج والمشاركة في جماعات مساندة مرضى السرطان من الممكن أن يكون له تأثير طويل المدى في تخفيف القلق لدى مرضى السرطان .

وأجرت (دانيت وآخرون ، Danette, et al 2002) دراسة هدفت إلى بحث ما إذا كانت علاقة المساندة الاجتماعية بشدة الأعراض الاكتئابية تختلف باختلاف جنس وعمر المريض وقد تضمنت عينة البحث ٣٤٢ مريض من مرضى السرطان (منهم ٢٣٩ أنثى . ٩٩ ذكرا) تتراوح أعمارهم فيما بين ٢٧ : ٩١ سنة وطبق عليهم مقياس التقدير الذاتي للأعراض الاكتئابية وكفاية المساندة الاجتماعية المدركة والرضا عن فاعلية الأسرة وحجم شبكة العلاقات الاجتماعية ولقد أشارت النتائج إلى وجود فروق غير دالة بسبب الجنس والعمر في علاقة المساندة الاجتماعية بالأعراض الاكتئابية .

ويختلف البحث الحالي عن الدراسات السابقة في الهدف حيث إن هدفه هو تحديد العلاقة الارتباطية بين مجموعة من المتغيرات الإيجابية (معنى الحياة والمساندة الاجتماعية والتوكيدية) وبعض الاضطرابات النفسية (القلق والاكتئاب) كما يختلف البحث الحالي عن الدراسات السابقة في نوع العينة حيث يتخذ المصابين في حوادث المرور عينة له . ويتفق البحث الحالي مع دراسة (الرشيدي ، ١٩٩٥م) في استخدامه لمقياس معنى الحياة ويختلف عن الدراسات الأخرى في استخدامه لمقياس المساندة الاجتماعية إعداد الباحث ، ومقياس (بيك) للقلق ، ومقياس (بيك) للاكتئاب

- **فروض البحث** :

في ضوء تساؤلات البحث ومن خلال الإطار النظري وما أشارت إليه نتائج الدراسات السابقة تم فرض الفروض التالية :

- توجد علاقة ارتباطيه ذات دلاله إحصائية بين درجات عينة الدراسة في متغيرات كل من (معنى الحياة . المساندة الاجتماعية) وبعض الاضطرابات النفسية (القلق والاكتئاب) من المصابين في حوادث المرور .
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المصابين في حوادث المرور في كل من معنى الحياة والمساندة الاجتماعية وبعض الاضطرابات النفسية (القلق والاكتئاب) تبعا لمتغير الحالة الاجتماعية .
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المصابين في حوادث المرور في كل من معنى الحياة والمساندة الاجتماعية وبعض الاضطرابات النفسية (القلق والاكتئاب) تبعا لمتغير المؤهل التعليمي .
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المصابين في حوادث المرور في كل من معنى الحياة والمساندة الاجتماعية وبعض الاضطرابات النفسية (القلق والاكتئاب) تبعا لمتغير نوع الحادث المروري .
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المصابين في حوادث المرور في كل من معنى الحياة والمساندة الاجتماعية وبعض الاضطرابات النفسية (القلق والاكتئاب) تبعا لمتغير مدة الإقامة في المستشفى .
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المصابين في حوادث المرور في كل من معنى الحياة والمساندة الاجتماعية وبعض الاضطرابات النفسية (القلق والاكتئاب) تبعا لمتغير الفئة العمرية .
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة الدراسة (مرتفعي . منخفضي) القلق في كل من معنى الحياة والمساندة الاجتماعية .
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة الدراسة (مرتفعي . منخفضي) الاكتئاب في كل من معنى الحياة والمساندة الاجتماعية و. .

- **إجراءات البحث** :

- **منهج البحث** :

حيث إن البحث الحالي يهدف إلى التعرف على العلاقة بين معنى الحياة والمساندة الاجتماعية و. وبعض الاضطرابات النفسية (القلق الاكتئاب) لدى المصابين في الحوادث المرورية بمنطقة مكة المكرمة (مكة، جدة الطائف ، الليث ، القنفذة) ومعرفة الفروق بين المصابين في حوادث المرور تبعا لمتغيرات (نوع الحادث المروري ، العمر ، الحالة الاجتماعية ، المستوى التعليمي المدة التي قضاها المصاب في المستشفى) . لذا فقد رأى الباحث استخدام المنهج الوصفي الارتباطي ، باعتباره أنسب المناهج الملائمة للدراسة الحالية . حيث يتم من خلاله دراسة العلاقات الارتباطية بين المتغيرات والكشف عن الفروق بينها من أجل الوصف والتحليل للظاهرة المدروسة .

- **مجتمع البحث** :

يتكون مجتمع البحث من جميع المصابين في حوادث المرور بمنطقة مكة المكرمة (مكة . جدة . الطائف . الليث . القنفذة) والذين خضعوا للتنويم خلال

فترة تطبيق الدراسة الحالية والبالغ عددهم (٤١٠) مصاب وذلك حسب إفادة رؤساء أقسام الخدمة الاجتماعية بالمستشفيات المذكورة .

- **عينة الدراسة** :

نظرا لكبر حجم مجتمع البحث ، وبناء على التقديرات السابقة للمجتمع الإحصائي فقد اعتمد الباحث في المعاينة على استخدام العينة العنقودية في المرحلة الأولى حيث وقع الاختيار على مستشفى واحد من كل محافظة من محافظات منطقة مكة المكرمة وهذه المستشفيات هي (مستشفى الملك عبد العزيز بجدة ، مستشفى النور التخصصي بمكة ، مستشفى الملك عبد العزيز بالطائف ، مستشفى الليث العام ، مستشفى القنفذة العام) . ثم تم اختيار عينة من خلال الحصر الشامل لجميع الأفراد من المستشفيات المذكورة سابقا مع مراعاة اقتصارها على الأفراد الذكور فقط الذين يتحدثون العربية دون غيرهم والذين لديهم وعي تام بما حولهم . وقد بلغت العينة المختارة في صورتها النهائية (٦٤) فردا على النحو الموضح بالجدول (١) :

جدول (١) : وصف عينة الدراسة حسب مكان تلقي العلاج ومستوى الدخل والمستوى التعليمي ومدة البقاء في المستشفى والعمر والحالة الاجتماعية ونوع الحادث المروري

المتغيرات		العدد	النسبة (%)
مكان تلقي العلاج	مستشفى النور بمكة	١٦	٢٤.٢
	مستشفى الملك عبد العزيز بجدة	١٤	٢٢.٦
	مستشفى الملك عبد العزيز بالطائف	١٢	١٨.٨
	مستشفى الليث العام	١٢	١٨.٨
	مستشفى القنفذة العام	١٠	١٥.٢
المجموع		٦٤	%١٠٠
المستوى التعليمي	تعليم متوسط فأقل	١٩	٢٩.٧
	تعليم ثانوي	٣٤	٥٣.١
	تعليم جامعي فأعلى	١١	١٧.٢
المجمـــــوع		٦٤	١٠٠.٠
مدة البقاء في المستشفى	أقل من ٣ أيام	٢٦	٤٠.٦
	من ٣ - ١٥ يوما	٢٤	٣٧.٥
	أكثر من ١٥ يوما	١٤	٢١.٩
المجمـــــوع		٦٤	١٠٠.٠
العمر حسب	أقل من ٢٥ سنة	٣٨	٥٩.٤
	من ٢٥ سنة فأكثر	٢٦	٤٠.٦
المجمـــــوع		٦٤	١٠٠.٠
الحالة الاجتماعية	متزوج	١٩	٢٩.٧
	أعزب	٤٥	٧٠.٣
المجمـــــوع		٦٤	١٠٠.٠
نوع الحادث المروري	انقلاب	١٦	٢٥.٠
	اصطدام	٣٧	٥٧.٨
	دهس	١١	١٧.٢
المجمـــــوع		٦٤	١٠٠.٠

- **أدوات الدراسة** :

استخدم الباحث في هذه الدراسة الأدوات التالية :.

- مقياس معنى الحياة إعداد الرشيدي ١٩٩٦م .
- مقياس المساندة الاجتماعية إعداد الباحث١٤٣٠هـ .
- مقياس بيك للقلق إعداد بيك Beak ، ١٩٩٣م
- مقياس بيك للاكتئاب إعداد بيك Beak ، ١٩٩٦م
- سوف يقوم الباحث بعرض هذه الأدوات بشيء من التفصيل .

- **١- مقياس معنى الحياة إعداد : الرشيدي (١٩٩٦م)**

- **وصف المقياس** :

ظهر مقياس معنى الحياة بعد أن بذلت محاولات من قبل كل من كرومباخ ومولاك Crumbaugh & mohalick لوضع مقياس يقيس معنى الحياة على أساس نظرية فرانكل Frankle وتوصل كلاهما على أن يصيغا مقياس مكون من ٢٠ بندا يقيس معنى الحياة من خلال أهداف الحياة . وفيما بعد استطاع كرومباخ Crumbaugh أن يضع أداة لتقيس معنى الحياة من خلال قوة الدافعية لإيجاد معنى في الحياة تتكون من ٢٠ بندا أيضا وكان ذلك عام ١٩٧٧م . وتتطلب كلا الأداتين الاستجابة عليها بالاختيار من بين ٧ بدائل وتم حساب الصدق والثبات للأداتين في بيئتها الأجنبية . وقام (الرشيدي ١٩٩٦م) بضم المقياسين في أداة واحدة ووضع أمام كل عبارة مدرجا يبدأ بالجانب السلبي للعبارة عند رقم (١) والجانب الإيجابي عند الرقم (٧) وبين الدرجات (١ ، ٧) الدرجات ٢ ، ٣ ، ٤ ، ٥ على أن يقوم المفحوص باختيار الدرجة التي تنطبق عليه ويرى أنها تعبر عنه بصدق وأصبح المقياس الجديد مكون من ٤٠ عبارة ، وقام (الرشيدي ، ١٩٩٦م) بعد ذلك بتطبيق المقياس على عينة من ١٨٥ طالبا وأجرى التحليل العاملي لهذه العبارات بعد إيجاد ثبات الاختبار وذلك للتعرف على البنية العاملية التي يتكون منها معنى الحياة وأصبح المقياس يتكون من ٣٩ عبارة موزعة على ٦ أبعاد .

- **ثبات المقياس** :

توصل (الرشيدي ، ١٩٩٦م) إلى إيجاد ثبات المقياس بالطرق الآتية :

- الاتساق الداخلي وتبين أن معاملات الارتباط دالة عند ٠,٠١
- إعادة الاختبار : تم تطبيق الاختبار مرة ثانية بعد مرور ١٥ يوماً على عينة من الطلاب مكونة من ٨٥ طالبا وكان معامل الارتباط مساويا ٠,٩٨٦

- **صدق المقياس** :

أوجد (الرشيدي ، ١٩٩٦م) صدق المقياس بطريقتين :

- صدق التكوين الفرضي : تم تطبيق المقياس على عينة من (٣٠) طالباً من الجامعة الذين أودعوا مستشفى طنطا للأمراض النفسية فترة من الزمن في مقابل (٣٠) طالبا من طلاب الجامعة العاديين وبلغت قيمة (ت) ١٣,٨١ وهي دالة عند ٠,٠١ وهذا يعني أن للاختيار قدرة تمييزية بين العينات المرضية والعادية
- الصدق العاملي (التحليل العاملي للمقياس) : أسفر التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية التي وضعها هوتيللنج Hhottelling ، على ١٢

عاملاً تشبعت عليها جميع العبارات وباستخدام الجذر الكامن نسبة التباين العاملي اقتصر التحليل السيكولوجي على (٦) عوامل فقط هي العوامل التي ميزت بين عبارات المقياس فيما عدا العبارة رقم (٩) فلم يكن تشبعها مرضيا على أي من العوامل (٦) وتم استبعاد هذه العبارة وبذلك أصبح عدد عبارات المقياس ٣٩ عبارة تشبعت على (٦) عوامل .

- **الصدق والثبات للمقياس في البحث الحالي** :

قام الباحث بإجراء دراسة استطلاعية على عينة مكونة من ٤٠ فرداً وذلك لحساب الصدق والثبات كما يلي :

- **صدق المقياس** :

قام الباحث بحساب صدق المقياس بواسطة حساب الاتساق الداخلي بين عبارات المقياس والدرجة الكلية والجدول رقم (٢) يوضح ذلك

جدول (٢) : معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠.٥٨	١١	٠.٦٦	٢١	٠.٥٨	٣١	٠.٦١
٢	٠.٦٥	١٢	٠.٦٠	٢٢	٠.٥٢	٣٢	٠.٦٨
٣	٠.٦٢	١٣	٠.٥٨	٢٣	٠.٥٩	٣٣	٠.٥٤
٤	٠٦١	١٤	٠.٥٠	٢٤	٠.٦٠	٣٤	٠.٥٥
٥	٠.٥٦	١٥	٠.٥٤	٢٥	٠.٦٣	٣٥	٠.٥٧
٦	٠.٦٧	١٦	٠.٥٢	٢٦	٠.٦٤	٣٦	٠.٥٥
٧	٠.٦٦	١٧	٠.٥٦	٢٧	٠.٥٧	٣٧	٠.٥٩
٨	٠.٥٤	١٨	٠.٥٩	٢٨	٠.٥٨	٣٨	٠.٥١
٩	٠.٥٨	١٩	٠.٦٥	٢٩	٠.٥٩	٣٩	٠.٥٢
١٠	٠.٦١	٢٠	٠.٦٧	٣٠	٠.٦٦		

جميع القيم ذات دلالة إحصائية عند (٠,٠١)

ويتضح من الجدول (٢) أن جميع الارتباطات ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) كما قام الباحث بحساب صدق الاختبار بواسطة الصدق الذاتي (الخاص) وذلك بحساب الجذر التربيعي للثبات وكان معامل الصدق مرتفعا حيث بلغ (٠,٩٥)

- **ثبات المقياس** :

قام الباحث بحساب ثبات المقياس بواسطة معامل ثبات ألفا كرونباخ فكان معامل ألفا كرونباخ (الثبات) = ٠,٩١ بمستوى دلالة ٠,٠١ ويعتبر معامل الثبات الذي تم الحصول موثوق به .

- **٢- مقياس المساندة الاجتماعية إعداد الباحث**

- **وصف المقياس** :

- يستخدم المقياس لمعرفة مدى إدراك الفرد للمساندة الاجتماعية المقدمة له من مصادر المساندة المختلفة .
- يتكون المقياس من ٣٦ بنداً (عبارة) موزعة على ثلاثة أبعاد هي :
  - ✓ بعد المساندة المدركة من الأسرة .

- ✓ بعد المساندة المدركة من الأصدقاء .
- ✓ بعد المساندة المدركة من فريق خدمات المرضى

- ⏮ صممت بنود المقياس على طريقة ليكرت(Likert) بحيث يختار المفحوص إجابة واحدة من خمس إجاباتٍ وهي دائما ودرجتها (٥) وغالبا ودرجتها (٤) وأحيانا ودرجتها (٣) ونادرا ودرجتها (٢) وأبدا ودرجتها (١) واعتمد الباحث في صياغة الفقرات على أسلوب التقرير الذاتي selfreporr .
- ⏮ تشير الدرجة المرتفعة إلى أن إدراك الفرد للمساندة الاجتماعية عالي والعكس صحيح .

- **الخصائص السيكومترية للمقياس (الصدق والثبات)**

قام الباحث باستخراج الصدق والثبات للمقياس على النحو التالي :

- **صدق المقياس** :

حيث إن الصدق يشير إلى أن يقيس المقياس ما أعد لأجله فإن الباحث قام باستخراج صدق المقياس باستخدام الطرائق الآتية :

- ⏮ الصدق الظاهري (صدق المحكمين) : للتحقق من الصدق الظاهري للمقياس تم عرض بنود المقياس على عشرة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات والكليات السعودية للتحكيم ملحق رقم (١) وتم اعتبار نسبة المحكمين معيارا لصدق المقياس وتم حذف البنود التي كانت نسبة الاتفاق عليها أقل من (٨٠٪) من حيث تمثيلها للميدان الذي تقيسه ، وقد تم أيضا بناء على توجيهات المحكمين حذف البنود المتكررة أو التي تحمل نفس المعنى .
- ⏮ صدق الاتساق الداخلي : ويعد هذا الأسلوب من الأساليب المستخدمة في قياس الصدق حيث يهتم بمعرفة هل كل فقرة من الفقرات تسير في الاتجاهٍ الذي يسير فيه المقياس كله أم لا وهو يمتاز بكونه يقدم لها مقياسا متجانسا. ولمعرفة صدق الاتساق الداخلي قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (٤٠ فردا) ثم بعد ذلك تم بحساب معاملات الارتباط لكل بند من بنود المقياس مع الدرجة الكلية له والجدول (٣) يوضح ذلك :

جدول (٣) معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠.٦٠	١٠	٠.٦١	١٩	٠.٦٠	٢٨	٠.٦١
٢	٠.٥١	١١	٠.٦١	٢٠	٠.٦٢	٢٩	٠.٦٢
٣	٠.٥٠	١٢	٠.٥٨	٢١	٠.٦٠	٣٠	٠.٦٤
٤	٠.٥٣	١٣	٠.٥٠	٢٢	٠.٥٤	٣١	٠.٦٠
٥	٠.٥٣	١٤	٠.٥٠	٢٣	٠.٦٣	٣٢	٠.٥١
٦	٠.٥١	١٥	٠.٥١	٢٤	٠.٥٤	٣٣	٠.٥٠
٧	٠.٥٣	١٦	٠.٥٦	٢٥	٠.٥٧	٣٤	٠.٥٢
٨	٠.٥٩	١٧	٠.٥٦	٢٦	٠.٥٨	٣٥	٠.٥١
٩	٠.٦٣	١٨	٠.٦١	٢٧	٠.٦٠	٣٦	٠.٥٣

❖ دالة عند مستوى ٠,٠١

ويتضح من الجدول (٣) أن جميع الاتباطات ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) مما يعني أن مقياس المساندة الاجتماعية الذي أعده الباحث قادر على قياس ما وضع لأجله .

- الصدق الذاتي : تم حساب الصدق الذاتي عن طريق حساب الجذر التربيعي لمعامل الثبات حيث بلغ معامل الصدق ٠,٩٥٪ ونسبة عالية تدل على صدق المقياس .

- **ثبات المقياس** :

لحساب المقياس قام الباحث باستخدام الطرق الآتية :

- طريقة الفاكرونباخ للثبات : قام الباحث بحساب معامل الثبات بطريقة الفاكرونباخ وقد بلغ قيمة معامل الثبات لمقياس المساندة الاجتماعية (٠,٩١) وهي درجة ثبات عالية ويمكن الوثوق بها.
- التجزئة النصفية : قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين مجموع درجات البنود الفردية للمقياس ومجموع درجات البنود الزوجية للمقياس على نفس العينة وقد بلغ معامل الارتباط بينهما (٠,٧٣) وهو معامل ارتباط دال عند مستوى ٠,١ يجعل الباحث يطمئن إلى درجة ثبات هذا المقياس .

- **٣- مقياس (بيك) للقلق** : Beck Anxiety Inventory

- **تعريف عام بالمقياس** :

أعد مقياس (بيك) للقلق في صيغته الأخيرة كل من بيك وستير (Beck&steer) ويرمز له اختصارا (BAI,1993) ويتكون المقياس في صيغته القديمة من واحد وعشرين بندا والذي أعد من قبل (Beck , Epstein, Brown, & Steer 1988) ويستخدم المقياس لتقييم شدة القلق لدى المراهقين والبالغين ، ثم طوره بيك ومساعدوه في مركز العلاج المعرفي بقسم الطب النفسي بكلية الطب بجامعة بنسلفانيا . وبني المقياس استنادا إلى عدد من المقاييس التي تعتمد على التقرير الذاتي للقلق ومن خلال الخبرة مع المرضى المترددين على مركز العلاج المعرفي وأيضا وفقا لمعايير جمعية علم النفس الأمريكية للاختبارات والمقاييس النفسية . نقح (بيك) التعديلات التي أجريت في إرشادات تقدير الدرجات التي تختلف عن الطبعات السابقة ، فالمدى التشخيصي وقوالب الوصف المرتبطة بها أعدت انطلاقا من خبرته مع مرضى العيادات الخارجية المصابين بأعراض واضطرابات القلق ويتكون مقياس (بيك) للقلق في صيغته الحديثة الذي يعرف اختصارا بمقياس (بيك) للقلق يتكون من واحد وعشرون عبارة لقياس أعراض القلق . والجدول (٤) توضيح الفروق بين الطبعة القديمة التي أعدت من قبل كل من (Beck , Epstein, Brown, &Steer 1988) والطبعة الحديثة التي أعدت من قبل كل من (Beck & steer,1997)

جدول (٤) الفروق في تقدير الدرجات لمقياس (بيك) للقلق (١٩٨٨) و (١٩٩٣)

المقياس	بسيط	بسيط - شديد	شديد	
مقياس (بيك) طبعة ١٩٨٨	(٨-١٥)	(١٠ - ١٨)	(٣٠-٦٣)	لا شيء
	حد ادنى	بسيط	متوسط	شديد
مقياس (بيك) طبعة ١٩٩٣	(٠-٧)	(٨-١٥)	(١٦-٢٥)	(٢٦-٦٣)

- **تعليمات تطبيق المقياس وتقدير الدرجات** :

يقدم مقياس (بيك) للقلق (BAI,1993) للمرضى أو المستهدفين في التطبيق بأقل قدر من الصعوبات ويتحتم أن تتسم ظروف بيئة تطبيق المقياس بالإضاءة والهدوء الكافيين للقراءة لتوفير جو ملائم للمفحوص وينبغي على الفاحص أن يحدد سلفا ما إذا كان المريض سيكون مدركا لمحتويات عناصر مقياس القلق أم لا . ويتطلب تطبيق مقياس (بيك) للقلق من الوقت ما بين خمس إلى عشر دقائق (١٠.٥ دقائق) لاستكماله إذا كان تطبيقه يتم بشكل ذاتي ويستغرق تطبيقه بصورة شفهية (مُلقي ومتلقي) عشر دقائق .

- **تقدير درجات مقياس (بيك) للقلق وتفسيرها** :

حدد (بيك) وزملاؤه في دليل المقياس طبعة (BAI,1993) أربعة بدائل (خيارات) للاستجابات لكل بندٍ من بنود المقياس هي كما يلي : البديل (لا) لا وجود للمعاناة من القلق مطلقا ، وتقدر درجته (بصفر) . والبديل (بسيط) تكون المعاناة بسيطة ، وتقدر درجته (بدرجة واحدةٍ) . والبديل متوسط) تكون المعاناة متوسطة ، فتقدر درجته (درجتين) . وأخيرا البديل (شديد) تكون المعاناة شديدة ولا تطاق وتقدر درجته (ثلاث درجات) وحددت الدرجة الكلية القصوى للمقياس (٦٣ درجة) . كما حددت درجات القطع لكل مستوى من مستويات المعاناة بأربعة مستويات هي (مستوى أدنى ، وبسيط ، ومتوسط ، وشديد) والجدول رقم (٥) ملخص لمستويات درجات المعاناة في مقياس بيك للقلق (BAI,1993) وتفسيراتها :

جدول (٥) مستويات درجات المعاناة في مقياس بك للقلق

مدى الدرجات	التفسير
من (٠-٧) درجة	مستوى أدنى من القلق
من (٨-١٠) درجة	مستوى بسيط من القلق
من (١٦-٢٥) درجة	مستوى متوسط من القلق
من(٢٦-٦٣) درجة	مستوى شديد من القلق

- **الخصائص السيكومترية لمقياس (بيكٍ) للقلق** :

بني مقياس (بيك) للقلق استنادا لخبرة عيادية تطبيقية من مجال تقييم وعلاج الاضطرابات النفسية حيث استمدت فقراته من خلال الخبرة العيادية مع مرضى العيادات الخارجية المصابين بالقلق وكذا بناءا على مقاييس نفسية أخرى وأثناء عملية تطوير وبناء المقياس اختبرت مصداقية وثبات المقياس وقد قيس ثبات مقياس (بيك) للقلق بأكثر من طريقة منها الاتساق الداخلي والاختبار وإعادة الاختبار" فقد أعتمد كل من (Beck & Epstein,et al,1988) على أكثر من منهجية لتحديد الثبات منها الاتساق الداخلي وأجريت دراسات على عينة تتكون من (١٦٠) مريضا من مرضى العيادات الخارجية وتم التوصل إلى أن مقياس (بيك) للقلق (BAI,1993) كان له ثبات عال في اتساقه الداخلي ومقداره (٠,٩٥) باستخدام معامل (ألفا Alpha) وكذلك قيس ثبات المقياس عبر منهجية الاختبار وإعادة الاختبار ففي دراسة لعينة فرعية مكونة من (٨٣) مريضا من مرضى العيادات الخارجية كان مقدار الارتباط من الدرجات المحرزة والدرجات التي أحرزت عقب أسبوع من التطبيق الأول يساوي (٠,٧٥)

- **صدق مقياس (بيك) للقلق** Validity

أجريت الكثير من الدراسات لتحديد مصداقية مقياس (بيك) للقلق وهناك خمسة مظاهر لمصداقية المقياس هي :

- صدق المحتوى Content Validity حيث تم التأكد من صدق المحتوى من خلال تطابق محتوى المقياس ومعيار الدليل الإحصائي والتشخيصي للأمراض العقلية الإصدار الثالث (DMS-IIIR)
- الصدق التكويني Constructed Validity
- الصدق التمييزي Discriminate Validity
- الصدق العاملي Factories Validity
- الصدق التلازمي أو التوافقي Concurrent Validity

وتم التأكد منه عبر مقارنة نتائج المقياس بنتائج مقاييس نفسية مختلفة وقد تراوح معامل الارتباط بينهما وبين مقياس بيك للقلق في حدود (٠,٧٠) (فضل ، ٢٠٠٧) ، (زيزي إبراهيم ، ١٤٢٦هـ). وقام (فضل ، ٢٠٠٧) بحساب الصدق والثبات للمقياس في آخر صورة عربية للمقياس وحصل على درجة صدق وثبات مقبولة كما قامت (زيزي إبراهيم ،١٤٢٦هـ) بحساب الصدق من خلال حساب ارتباط بطارية بيك للقلق مع بطارية بيك للاكتئاب وكانت نسبة الارتباط ٠,٦٦ أما ثبات المقياس فكان ٠,٧٩وهو ثبات مرتفع .

- **الصدق والثبات للمقياس في البحث الحالي** :
- **صدق المقياس** :

قام الباحث بحساب صدق المقياس بواسطة حساب الاتساق الداخلي بين عبارات المقياس والدرجة الكلية والجدول (٦) يوضح ذلك

جدول (٦) معامل الارتباط بين العبارات والمجموع الكلي للقياس

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠.٥٠	٧	٠.٥٩	١٣	٠.٥٠	١٩	٠.٥٢
٢	٠.٥٥	٨	٠.٦١	١٤	٠.٥٤	٢٠	٠.٦٣
٣	٠.٥٠	٩	٠.٦١	١٥	٠.٥٢	٢١	٠.٥١
٤	٠.٤٦	١٠	٠.٥٥	١٦	٠.٥١		
٥	٠.٦٠	١١	٠.٥٠	١٧	٠.٥٥		
٦	٠.٥٤	١٢	٠.٥٧	١٨	٠.٥٢		

◆◆ دالة عند ٠,٠١

ويتضح من الجدول (٦) أن جميع الارتباطات ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ مما يعني أن مقياس بيك للقلق الذي أخذ به الباحث قادر على قياس ما وضع لأجله في هذه الدراسة ، كما قام الباحث بحساب صدق المقياس بواسطة الصدق الذاتي وذلك بأخذ الجذر التربيعي للثبات وكان معامل الصدق (٠,٩٥) وهو معامل صدق عال .

- **ثبات المقياس** :

قام الباحث بحساب ثبات المقياس بواسطة معامل الثبات ألفا كرونباخ فكان معامل ألفا كرونباخ = ٠,٩٢ ويعتبر معامل الثبات الذي تم الحصول عليه عال

• **٤- مقياس (بيك) للاكتئاب ـ الصورة الثانية** Beck Depression Inventory

يتكون مقياس بيك) للاكتئاب . الصورة الثانية (BDI-II,1996) من (٢١ بندا) أعده كل من (Beck, Steer & Brown) وقد بني على فكرة التقرير الذاتي لقياس شدة الاكتئاب لدى البالغين والمراهقين ويستخدم في مدى عمري يبدأ من (١٣) عاما فما فوق . طور مقياس (بيك) للاكتئاب الصورة الثانية لتقييم الأعراض التي توافق معايير تشخيص اضطرابات الاكتئاب المتفق والمنصوص عليها في الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية الإصدار الرابع (DSM-IV, 1994) الصادر عن الجمعية الأمريكية للطب النفسي ، ويعد المقياس في طبعته الثانية ثمرة جهد خمس وثلاثون عاما من البحث والتنقيح للطبعات السابقة وكذا الخبرة العيادية ويتكون المقياس من (٢١) بندا كل بند يحتوي على أربع خيارات رتبت هذه الخيارات وفقا لشدة المحتوى تنازليا ووضع كل بند على مقياس مداه أربع بدائل لتقييم مدى المعاناة من شدة الاكتئاب وذلك على النحو التالي :

- البديل (لا ... مطلقا) لا وجود للمعاناة من الاكتئاب مطلقا وتقدر درجته هذا (بصفر)
- البديل (بسيط) يشير إلى معاناة بسيطة من الاكتئاب وتقدر درجة (بدرجة واحدة)
- البديل (متوسط) يشير إلى معاناة متوسطة من الاكتئاب وتقدر درجته (بدرجتين)
- البديل (شديد) يشير إلى معاناة شديدة من الاكتئاب وتقدر درجته (بثلاث درجات)
- ومقدار الدرجة الكلية القصوى للمقياس (٦٣) درجة . (فضل ، ٢٠٠٧)

• **الخصائص السيكومترية للمقياس** :

- **الثبات :** وجد بيك وآخرون (زيزي إبراهيم ،١٤٢٦هـ) أن بطارية بيك الثانية للاكتئاب لها ثبات مرتفع حيث بلغ معامل ألفا ٠,٩٣ أما في الثقافة العربية قام (غريب ، ٢٠٠٠م) بترجمة وإعداد المقياس للاستخدام وقام بحساب الثبات عن طريق إعادة الاختبار على عينة مكونة من ٥٥ طالبا وكان معامل الارتباط ٠,٧٤ ويمكن الوثوق به .
- **الصدق :** وجد بيك وآخرون (زيزي إبراهيم ،١٤٢٦هـ) أن بطارية بيك الثانية للاكتئاب تتمتع بصدق معنوي وصدق عاملي كبير وأثبتت كفاءة التشخيص الفارق للاكتئاب ، أما في البيئة العربية فقد قام (غريب ، ٢٠٠٠ م) بحساب الصدق من خلال التحليل العاملي ووجد نتائج مشابهة لنتائج الدراسات الأجنبية .

• **الصدق والثبات في البحث الحالي** :

قام الباحث بحساب الاتساق الداخلي بين عبارات المقياس والدرجة الكلية والجدول (٧) يوضح ذلك

جدول (٧) معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠.٥٣	٧	٠.٥٨	١٣	٠.٥٠	١٩	٠.٥٠
٢	٠.٥٣	٨	٠.٥١	١٤	٠.٥٦	٢٠	٠.٥٣
٣	٠.٥٠	٩	٠.٦١	١٥	٠.٥٢	٢١	٠.٥١
٤	٠.٥٤	١٠	٠.٥٥	١٦	٠.٥٧		
٥	٠.٥٠	١١	٠.٥٤	١٧	٠.٥٥		
٦	٠.٥٨	١٢	٠.٥٣	١٨	٠.٥٤		

❖ دالة عند ٠,٠١

ويلاحظ من الجدول (٧) أن جميع معاملات الارتباط داله عند (٠,٠١) وهذا دليل على تمتع الاختبار بدرجة صدق مناسبة لهذه الدراسة .كما قام الباحث بحساب الثبات بواسطة معامل ألفاكرونباخ فكان معامل الثبات(٠,٩١) وهو معامل ثبات مرتفع يمكن الوثوق به في هذه الدراسة .

- **تحليل ومناقشة نتائج الدراسة**

قام الباحث بعرض نتائج البحث الحالي من خلال مناقشة نتائج كل فرض من فروض البحث على حدة مع الاستدلال بالجداول التي توضح العلاقات الارتباطية بين متغيرات الدراسة المختلفة أو الفروق الإحصائية التي توصلت إليها الدراسة للإجابة على فروضها مع الإشارة إلى مدى اتفاق أو اختلاف نتائج كل فرض من فروض الدراسة مع الدراسات السابقة :

- **الفرض الأول**:

توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين درجات عينة الدراسة حول كل من : معنى الحياة والمساندة الاجتماعية وبعض الاضطرابات النفسية (القلق والاكتئاب) لدى المصابين في حوادث المرور . وللتحقق من هذا الفرض قام الباحث بحساب معامل الارتباط لبيرسون بين درجات عينة الدراسة حول كل من : معنى الحياة والمساندة الاجتماعية و. والاضطرابات النفسية (القلق والاكتئاب) وتم عرض النتائج في الجدول (٨)

جدول (٨): معاملات الارتباط بين درجات معنى الحياة والمساندة الاجتماعية و. والاضطرابات النفسية

المتغيرات	معنى الحياة	المساندة الاجتماعية	القلق	الاكتئاب
معنى الحياة		٠.٤٣٥**	-٠.٢٦١*	-٠.٢٨٧*
المساندة الاجتماعية	٠.٤٣٥**		-٠.٢٦٧*	-٠.٢٧٣*
القلق	-٠.٢٦١*	-٠.٢٦٧*		٠.٦٠٤**
الاكتئاب	-٠.٢٨٧*	-٠.٢٧٣*	٠.٤٠٤**	

❖ **تعني وجود دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١**
❖ **تعني وجود دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥**

ويتضح من الجدول (٨) أن هناك :

- علاقة سالبة ودالة إحصائياً بين معنى الحياة والاضطرابات النفسية (القلق والاكتئاب) لدى أفراد عينة الدراسة حيث بلغ معامل الارتباط (-٠,٢٦١ ، -٠,٢٨٧) على التوالي .
- علاقة سالبة ودالة إحصائياً بين المساندة الاجتماعية والاضطرابات النفسية (القلق والاكتئاب) لدى أفراد عينة الدراسة حيث بلغ معامل الارتباط (-٠,٢٦٧ ، -٠,٢٧٣) على التوالي .
- علاقة موجبة دالة إحصائياً بين معنى الحياة والمساندة الاجتماعية حيث إن معامل الارتباط بينهما (٠,٤٣٥) ولدى أفراد عينة الدراسة .

ويعني ذلك قبول الفرض الاول القائل بوجود علاقة ارتباطية بين معنى الحياة والمساندة الاجتماعية و. وبعض الاضطرابات النفسية (القلق الاكتئاب) لدى المصابين في الحوادث المرورية .

• **الفرض الثاني** :

ينص هذا الفرض على انه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المصابين في حوادث المرور في كل من معنى الحياة والمساندة الاجتماعية و. والاضطرابات النفسية (القلق والاكتئاب) تبعا لمتغير الحالة الاجتماعية. ولاختبار صدق الفرض قام الباحث باستخدام اختبار (ت) للمقارنة بين متوسطات درجات عينة الدراسة في الأبعاد السابقة تبعا لمتغير الحالة الاجتماعية وعرض النتائج في الجدول رقم (٩):

جدول (٩) : متوسطات درجات معنى الحياة والمساندة الاجتماعية و. والاضطرابات النفسية (القلق والاكتئاب) تبعا للحالة الاجتماعية

الأبعاد	الحالة الاجتماعية	العدد	درجات الحرية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
معنى الحياة	متزوج	١٩	٦٢	٣.٩١	٠.٧٢	١.٣٧	غير دال
	أعزب	٤٥		٣.٧٠	٠.٤٩		
المساندة الاجتماعية	متزوج	١٩	٦٢	٣.٩٥	٠.٤٩	٠.٤٥	غير دال
	أعزب	٤٥		٣.٨٨	٠.٥٩		
	أعزب	٤٥		٣.٣٨	٠.٥٢		
القلق	متزوج	١٩	٦٢	٠.٤٥	٠.٥٢	١.٠٦ـ	غير دال
	أعزب	٤٥		٠.٥٨	٠.٤٤		
الاكتئاب	متزوج	١٩	٦٢	٠.٤٩	٠.٤٠	١.٠٦ـ	غير دال
	أعزب	٤٥		٠.٦٩	٠.٤٧		

ويتضح من الجدول (٩) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة الدراسة حول كل من معنى الحياة والمساندة الاجتماعية و. والاضطرابات النفسية (القلق والاكتئاب) تبعا لمتغير الحالة الاجتماعية وهذا يعني أنه لا توجد فروق بين المتزوجين وغير المتزوجين في المتغيرات موضع الدراسة . وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (خضر ، ٢٠٠٤م) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق بين المتزوجين وغير المتزوجين في معنى الحياة ويعزو الباحث ذلك إلى طبيعة العلاقات الاجتماعية وتعدد مصادرها في ضوء مجتمع تدعو فيه القيم الإسلامية إلى دعم الترابط الأسري والمجتمعي لكافة فئات المجتمع وبخاصة الشباب ، كما أن العادات السائدة في هذه المجتمعات تعمل على توفير الدعم الاجتماعي للمتزوجين وغير المتزوجين على حد سواء مما يؤدي إلى ذوبان الفوارق الاجتماعية ، فالفرد غير المتزوج يلقى دعما اجتماعيا من أسرته ومجتمعه من خلاله يستطيع تقليص الفارق ويصبح عامل الحالة الاجتماعية غير دال . ويخلص الباحث إلى أن نتيجة اختبار صحة الفرض تؤيد قبول الفرض فيما يتعلق بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المصابين في حوادث المرور في كل من معنى الحياة والمساندة الاجتماعية والاضطرابات النفسية (القلق والاكتئاب) تبعا لمتغير الحالة الاجتماعية .

• **الفرض الثالث**

ينص هذا الفرض على انه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المصابين في حوادث المرور في كل من معنى الحياة والمساندة الاجتماعية والاضطرابات النفسية (القلق والاكتئاب) تبعا لمتغير المؤهل التعليمي. ولاختبار صدق الفرض

قام الباحث باستخدام تحليل التباين للمقارنة بين متوسطات درجات عينة الدراسة تبعا لمتغير المؤهل التعليمي والجدول (١٠) يوضح النتائج

جدول (١٠) المتوسطات وقيمة " ف " لمعنى الحياة والمساندة الاجتماعية والاضطرابات النفسية (القلق والاكتئاب) تبعا لمتغير المؤهل التعليمي

المحاور	مصادر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
معنى الحياة	بين المجموعات	٢	٢.٠٦	١.٠٣	٣.٤١	غير دال
	داخل المجموعات	٦١	١٨.٤٤	٠.٣٠		
	الكلي	٦٣	٢٠.٥٠			
المساندة الاجتماعية	بين المجموعات	٢	٠.٠٣	٠.٠١	٠.٠٤	غير دال
	داخل المجموعات	٦١	١٩.٧٩	٠.٣٢		
	الكلي	٦٣	١٩.٨٢			
القلق	بين المجموعات	٢	٠.١٥	٠.٠٧	٠.٣٣	غير دال
	داخل المجموعات	٦١	١٣.٤٥	٠.٢٢		
	الكلي	٦٣	١٣.٥٩			
الاكتئاب	بين المجموعات	٢	٠.٥٢	٠.٢٦	١.٢٧	غير دال
	داخل المجموعات	٦١	١٢.٤٧	٠.٢٠		
	الكلي	٦٣	١٢.٩٩			

ويتضح من الجدول (١٠) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة في البعد الأول معنى الحياة حيث بلغت قيمة " ف " ٣,٤١ ولمعرفة اتجاهات الفروق تم استخدام اختبار شيفيه والجدول (١١) يوضح النتائج :

جدول رقم (١١): لتحديد اتجاهات الفروق في معنى الحياة حسب المؤهل التعليمي

المؤهل التعليمي	المتوسطات الحسابية	متوسط فاقل	ثانوي	جامعي فأعلى
متوسط فاقل	٣.٥٣	_	٠.٢٦-	٠.٥٣-*
ثانوي	٣.٧٩		_	٠.٢٧-
جامعي فأعلى	٤.٠٦			_

ويتضح من الجدول (١١) : وجود فروق بين المؤهل التعليمي متوسط فأقل والمؤهل التعليمي جامعي فأعلى ، لصالح جامعي فأعلى وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (ريكر وآخرون ،١٩٨٤م ، خضر ، ٢٠٠٤م) وهذا يعني أن للمستوى التعليمي أثرا إيجابيا على معنى الحياة لدى أفراد عينة الدراسة ويعزو الباحث ذلك إلى أثر النمو التربوي والتعليمي في تحسين معنى الحياة لدى أفراد العينة من ذوي التعليم الجامعي فأعلى الذي أكسبهم فهم أشمل وأعمق للحياة وهذا الفهم ساعدهم في مواجهة الحوادث الصدامية وبالتالي ظهر جليا من خلال النتيجة السابقة .

كما يتضح من الجدول (١١) أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات عينة الدراسة في المساندة الاجتماعية والاضطرابات النفسية (القلق والاكتئاب) ويعزو الباحث ذلك إلى أن تأثير هذه المتغيرات (المساندة الاجتماعية والقلق والاكتئاب) ترتبط بدرجة كبيرة بالبيئة الاجتماعية وتأثيرها أكبر من ارتباطها بالنمو التعليمي للمصابين .

ويخلص الباحث إلى أن نتيجة اختبار صحة الفرض الثالث تؤيد رفض الفرض فيما يتعلق بمعنى الحياة ، كما تؤكد قبول الفرض فيما يتعلق

بالمساندة الاجتماعية والاضطرابات النفسية وعلاقتها بمتغير الحالة الاجتماعية .

- **الفرض الرابع** :

ينص هذا الفرض على انه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المصابين في حوادث المرور في كل من معنى الحياة والمساندة الاجتماعية والاضطرابات النفسية (القلق والاكتئاب) تبعا لمتغير نوع الحادث المروري. وللتأكد من صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام تحليل التباين لمعرفة الفروق بين متوسطات درجات عينة الدراسة في الأبعاد السابقة تبعا لمتغير نوع الحادث المروري والجدول (١٢) يوضح النتائج :

جدول رقم (١٢): المتوسطات وقيمة "ف" لمعنى الحياة والمساندة الاجتماعية و. والاضطرابات النفسية (القلق والاكتئاب) تبعا لمتغير نوع الحادث المروري

المحاور	مصادر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
معنى الحياة	بين المجموعات	٢	٠.٦٧	٠.٣٣	١.٠٣	غير دال
	داخل المجموعات	٦١	١٩.٨٣	٠.٣٣		
	الكلي	٦٣	٢٠.٥٠			
المساندة الاجتماعية	بين المجموعات	٢	٠.٥٣	٠.٢٦	٠.٨٤	غير دال
	داخل المجموعات	٦١	١٩.٢٩	٠.٣٢		
	الكلي	٦٣	١٩.٨٢			
القلق	بين المجموعات	٢	٠.٠١	٠.٠٠	٠.٠١	غير دال
	داخل المجموعات	٦١	١٣.٥٩	٠.٢٢		
	الكلي	٦٣	١٣.٥٩			
الاكتئاب	بين المجموعات	٢	٠.٢٢	٠.١١	٠.٥٢	غير دال
	داخل المجموعات	٦١	١٢.٧٧	٠.٢١		
	الكلي	٦٣	١٢.٩٩			

ويتضح من الجدول (١٢) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حسب نوع الحادث المروري وذلك في جميع متغيرات الدراسة ويفسر الباحث ذلك أن خبرة التهديد الذي يتعرض له الفرد المصاب له نفس التأثير سواء كان ذلك الحادث اصطدام أو دهس أو انقلاب . وتتفق هذه النتيجة مع الأطر النظرية للصدمات النفسية (عبد الخالق ٢٠٠٦م) والتي ترى أن التعرض للصدمة (أي كان نوعها) عامل ضروري كي يحدث اضطراب أو تغيير في بناء الشخصية ، وأن حدوث الاضطرابات بعد الحادث التصادمي هو الاستثناء وليس القاعدة . ويخلص الباحث إلى أن سمات الشخصية للمصابين تلعب دورا فاعلا في حدوث الاضطرابات النفسية أكثر من طبيعة ونوع الحادث . ويخلص الباحث إلى أن شدة الحادث المروري وسمات الشخص المصاب في الحادث ذات تأثير في حدوث الاضطرابات النفسية بغض النظر عن نوع ذلك الحادث (صدام ، انقلاب ، دهس) وهذه النتيجة المتمثلة في عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المصابين في الحوادث المرورية في كل من : معنى الحياة ، والمساندة الاجتماعية وبعض الاضطرابات النفسية (القلق والاكتئاب) تبعا لمتغير نوع الحادث المروري تؤيد قبول الفرض الذي وضعته هذه الدراسة .

• **الفرض الخامس** :

ينص هذا الفرض على انه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المصابين في حوادث المرور في كل من معنى الحياة والمساندة الاجتماعية والاضطرابات النفسية (القلق والاكتئاب) تبعا لمتغير مدة الإقامة في المستشفى ولاختبار صحة الفرض قام الباحث باستخدام إختبار (ف)للمقارنة بين متوسطات درجات عينة الدراسة في الأبعاد السابقة تبعا لمتغير مدة الإقامة في المستشفى والجدول (١٣) يوضح النتائج :

جدول (١٣) المتوسطات وقيمة (ف) لمعنى الحياة والمساندة الاجتماعية و. والاضطرابات النفسية (القلق والاكتئاب) تبعا لمتغير مدة الإقامة بالمستشفى

المحاور	مصادر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
معنى الحياة	بين المجموعات	٢	١.٠٦	٠.٥٣	١.٦٧	غير دال
	داخل المجموعات	٦١	١٩.٤٤	٠.٣٢		
	الكلي	٦٣	٢٠.٥٠			
المساندة الاجتماعية	بين المجموعات	٢	٠.١٨	٠.٠٩	٠.٢٩	غير دال
	داخل المجموعات	٦١	١٩.٦٣	٠.٣٢		
	الكلي	٦٣	١٩.٥٢			
القلق	بين المجموعات	٢	٠.٣٧	٠.١٩	٠.٨٦	غير دال
	داخل المجموعات	٦١	١٣.٢٢	٠.٢٢		
	الكلي	٦٣	١٣.٥٩			
الاكتئاب	بين المجموعات	٢	٠.٣٣	٠.١٧	٠.٨٠	غير دال
	داخل المجموعات	٦١	١٢.٦٦	٠.٢١		
	الكلي	٦٣	١٢.٩٩			

ويتضح من الجدول (١٣) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حسب مدة البقاء بالمستشفى وذلك في جميع المتغيرات وهذا يعني عدم وجود ارتباط بين متغيرات الدراسة الحالية (معنى الحياة . المساندة الاجتماعية . القلق والاكتئاب) ومدة البقاء (أقل من ثلاثة أيام أسبوعين . أكثر من أسبوعين) . ويعزو الباحث إلى ذلك إلى ٨٠٪ من عينة الدراسة تراوحت بين يوم إلى أقل ١٥ يوما داخل المستشفى وهي فترة ذات مدى قصير قد لا تظهر التباين وأثر الممارسات ومن ثم ظهور تأثيراتها الدالة على هذه المتغيرات أو الخصائص الشخصية للفرد المصاب . ويخلص الباحث إلى أن نتيجة اختبار صحة الفرض الخامس تؤيد قبول الفرض القائل بعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المصابين بحوادث المرور في كل من معنى الحياة والمساندة الاجتماعية والاضطرابات النفسية (القلق الاكتئاب) تبعا لمتغير مدة الإقامة بالمستشفى .

• **الفرض السادس** :

ينص هذا الفرض على انه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المصابين في حوادث المرور في كل من معنى الحياة والمساندة الاجتماعية والاضطرابات النفسية (القلق والاكتئاب) تبعا لمتغير الفئة العمرية. وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) وعرض النتائج في جدول (١٤):

جدول (١٤) المتوسطات واختبار " ت " لمعنى الحياة والمساندة الاجتماعية و. والاضطرابات النفسية (القلق والاكتئاب) تبعا لمتغير الفئة العمرية

المحاور	الفئة العمرية	العدد	درجات الحرية	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
معنى الحياة	أقل من ٢٥ سنة	٣٨	٦٢	٣.٦٦	٠.٤٨	ــ ١.٧٣	غير دال
	من ٢٥ سنة فأكثر	٢٦		٣.٩١	٠.٦٦		
المساندة الاجتماعية	أقل من ٢٥ سنة	٣٨	٦٢	٣.٧٩	٠.٥٧	ــ ٢.٠٢	غير دال
	من ٢٥ سنة فأكثر	٢٦		٤.٠٧	٠.٥٢		
القلق	أقل من ٢٥ سنة	٣٨	٦٢	٠.٥٨	٠.٤١	٠.٧٩	غير دال
	من ٢٥ سنة فأكثر	٢٦		٠.٤٩	٠.٥٤		
الاكتئاب	أقل من ٢٥ سنة	٣٨	٦٢	٠.٧٠	٠.٤٥	١.٣٨	غير دال
	من ٢٥ سنة فأكثر	٢٦		٠.٥٤	٠.٤٥		

ويتضح من الجدول (١٤) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة الدراسة حول كل من معنى الحياة والاضطرابات النفسية (القلق والاكتئاب) تعزى لمتغير الفئة العمرية. كما يتضح من الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المساندة الاجتماعية تعزى للعمر الزمني وذلك لصالح العمر ٢٥ سنة فأكثر. وهذا يعني أن الأفراد المصابين الذين أعمارهم من ٢٥سنة فأكثر لديهم إدراك بالمساندة الاجتماعية مرتفع. وهذه النتيجة تتسق مع دراسة (عبد الله ، ١٩٩٥م) والتي أشارت إلى وجود فروق تعزى لصالح العاملين مقارنة بالطلاب والسياق العام والمنطقي لسمات المجتمع الذي تتسم فيه الدراسة ، وتفسير هذه النتيجة إلى ما يلقاه كبار السن من تقدير واحترام داخل المجتمع وما يحث عليه ديننا الإسلامي نحو هذه الفئة إضافة إلى الأدوار التي يمارسها الفرد في هذا السن مما تنعكس على سلوك الآخرين نحوه . ويخلص الباحث إلى أن نتيجة إختبار صحة الفرض السادس تؤيد قبول الفرض بعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المصابين في حوادث المرور في معنى الحياة والاضطرابات النفسية (القلق ، الاكتئاب) في متغير الفئة العمرية، بينما نتيجة اختبار صحة الفرض ترفض قبول الفرض فيما يتعلق بمتغير المساندة الاجتماعية .

- **الفرض السابع** :

ينص هذا الفرض على انه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة الدراسة (مرتفعي . منخفضي) القلق في كل من معنى الحياة والمساندة الاجتماعية. وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث أولا بتحديد مرتفعي ومنخفضي القلق بالخطوات التالية:

- ترتيب أفراد العينة الكلية (٦٤) من مصابي الحوادث المرورية وفقا لدرجاتهم في الاضطرابات النفسية (القلق) ترتيبا تنازليا.
- تم اختيار أعلى (٢٧٪) من أفراد العينة وفقا لدرجاتهم في القلق وعددهم (١٧) مصابا.

- تم اختيار أدني (٢٧٪) من أفراد العينة وفقا لدرجاتهم في القلق وعددهم (١٧) مصابا.
- ثم تمت المقارنة بين متوسطات درجات (معنى الحياة – المساندة الاجتماعية) لدى كل من مرتفعي ومنخفضي القلق باستخدام اختبار (ت) وكانت نتائجه كما بالجدول (١٥):

جدول رقم (١٥): المقارنة بين متوسطات درجات عينة الدراسة (مرتفعي – منخفضي) القلق حول كل من معنى الحياة والمساندة الاجتماعية و.

المحاور	الاضطرابات النفسية ن = ٣٤	درجات الحرية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	اتجاه الفروق
معنى الحياة	مرتفعي القلق	٣٢	٣.٦٠	٠.٤٩	٢.٢٥ –	لصالح منخفض القلق
	منخفضي القلق		٣.٩٦	٠.٤٢		
المساندة الاجتماعية	مرتفعي القلق	٣٢	٣.٧٦	٠.٣١	٢.١٣ –	لصالح منخفض القلق
	منخفضي القلق		٣.٩٦	٠.٢٣		

ويتضح من الجدول (١٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين (مرتفعي ، ومنخفضي) القلق لصالح منخفضي القلق في بعد معنى الحياة حيث بلغت قيمة "ت" (٢,٢٥ .) لصالح منخفضي القلق. وهذا يعني أن المصابين الذين لديهم معنى إيجابي ومرتفع للحياة يساهم في خفض مستوى القلق لديهم ، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (عبد العزيز ، ٢٠٠٠م) والتي تشير إلى وجود ارتباط سالب بين القلق ومعنى الحياة . ويفسر الباحث هذه النتيجة في ضوء ما أشار إليه (أبو النور ، ٢٠٠٠م) بأن الفرد الذي يعتقد بأنه عديم القيمة وليس له هدف يعيش من أجله فإنه من المؤكد أن يصبح عرضه للعديد من الاضطرابات وخصوصا القلق كما أشار (الرشيدي ، ١٩٩٥م) إلى أن مرتفعي معنى الحياة يتفوقون في التحكم الذاتي ، وبالتالي فإن درجة القلق لديهم منخفضة . كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الإطار النظري حيث ترى الوجودية أن غياب المعنى يؤدي إلى الفراغ الوجودي ومن ثم إلى القلق الوجودي ، ويرى الباحث أن إحساس الفرد بعدم وجوده يرتبط بضعف الإيمان بالله وبالتالي فإن وجود درجة عالية من الإيمان (أهداف الحياة لدى الفرد) يسهم في خفض مستوى القلق . ويخلص الباحث إلى أن معنى الحياة المرتفع يعمل على حماية الفرد المصاب من الاضطرابات وخصوصا القلق ويأتي ذلك من خلال إدراك هذا الفرد لأهداف الحياة ومعانيها والوعي بتحقيقها وحقيقة وجوده فيها .

كما تشير نتائج الجدول (١٥) إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين (مرتفعي ومنخفضي) القلق في بعد المساندة الاجتماعية حيث بلغت قيمة " ت " (٢,١٣) لصالح منخفضي القلق وهذا يعني أن الأفراد المصابين والذين يتمتعون بدرجة مناسبة وإدراك إيجابي للمساندة الاجتماعية يستطيعون مواجهة الاضطرابات النفسية وخصوصا القلق . وبالتالي أشارت النتيجة إلى انخفاض القلق لدى مرتفعي المساندة . ويفسر الباحث هذه النتيجة في ضوء الدور الرئيس للمساندة الاجتماعية والذي يظهر في أن المساندة يمكن أن تتدخل بين الحدث وبين رد فعل الحدث ، حيث تقوم بتخفيف استجابة القلق من خلال إدراك الفرد بأن الآخرين يمكنهم أن يقدموا له المصادر والإمكانات اللازمة التي تجعله أكثر قوة وصلابة

في مواجهة الحوادث والنتائج المترتبة عليها. ويخلص الباحث إلى أن نتيجة اختبار صحة الفرض تؤيد قبول الفرض والذي يتضمن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة الدراسة (مرتفعي ومنخفضي) القلق في كل من معنى الحياة والمساندة الاجتماعية.

- **الفرض الثامن** :

ينص هذا الفرض على انه : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة الدراسة (مرتفعي . منخفضي) الاكتئاب في كل من معنى الحياة والمساندة الاجتماعية. وللتأكد من صحة هذا الفرض قام الباحث بتحديد مرتفعي ومنخفضي الاكتئاب استخدم اختبار (ت) للمقارنة بين متوسطات درجات (معنى الحياة – المساندة الاجتماعية) والجدول (١٦) يوضح النتائج :

جدول (١٦) : متوسطات درجات (مرتفعي – منخفضي) الاكتئاب حول كل من معنى الحياة والمساندة الاجتماعية و.

الأبعاد	الاضطرابات النفسية ن = ٣٤	درجات الحرية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	اتجاه الفروق
معنى الحياة	مرتفعي الاكتئاب	٣٢	٣.٦٠	٠.٤٧	٢.٢٥ ــ	توجد فروق لصالح منخفضي الاكتئاب
	منخفضي الاكتئاب		٣.٩٦	٠.٤٢		
المساندة الاجتماعية	مرتفعي الاكتئاب	٣٢	٣.٧٦	٠.٣١	٢.١٣ ــ	توجد فروق لصالح منخفضي الاكتئاب
	منخفضي الاكتئاب		٣.٩٦	٠.٢٣		
.	مرتفعي الاكتئاب	٣٢	٣.١٩	٠.٤٦	٢.٠١ ــ	توجد فروق لصالح منخفضي الاكتئاب
	منخفضي الاكتئاب		٣.٤٧	٠.٣٤		

ويتضح من الجدول (١٦) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين (مرتفعي ومنخفضي) الاكتئاب في بعد معنى الحياة لصالح منخفضي الاكتئاب حيث بلغت قيمة "ت" (٢,٢٥) وهي قيمة دالة عند مستوى ٠,٠١ لصالح منخفضي الاكتئاب . وهذا يعني أن الأفراد الذين لديهم معنى حياة إيجابي (مرتفع) يستطيعون مواجهة المصاعب دون أن يفقدوا متعة الحياة أو تشوبهم أحداثها وبالتالي أدى إلى تدني مستوى الاكتئاب لديهم . وهذه النتيجة تتفق مع نتائج بعض الدراسات السابقة منها (سليمان ،إيمان فوزي ،١٩٩٩م) والتي أشارت إلى أن وجود علاقة سالبة بين معنى الحياة والاكتئاب . ويفسر الباحث هذه النتيجة في ضوءِ الاتجاهِ الفينومنولجي والذي يرى (حصة السبيعي ،١٤٢٥هـ) أن الذات انعكاسا كيفيا للعالم وصورة مصغرة منه. وإذا اضطربت الوحدة الوجودية بين الذات والآخر تفقد الحياة معناها ويصبح الطريق إلى الخلاص مرغوب فيه ويعتبر الفقدان من أهم دواعي الاكتئاب أو الاضطراب في الحياة . كما يتضح من الجدول (١٦) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين (مرتفعي ومنخفضي) الاكتئاب في بعد المساندة الاجتماعية لصالح منخفضي الاكتئاب حيث بلغت قيمة " ت" (٢,١٣) وهي قيمة دالة عند مستوى ٠,٠١ لصالح منخفضي الاكتئاب وتعني هذه النتيجة أن الأفراد المصابين والمدركين لمساندة الآخرين لهم حصلوا على درجة متدنية في الاكتئاب أي أن مستوى الاكتئاب لديهم منخفض. وهذه النتيجة تتفق مع كل من دراسة (داين وآخرون ، ١٩٩٠م ، حسين ، ١٩٩٨م) والتي أشارت إلى وجود فروق بين مرتفعي ومنخفضي الاكتئاب في المساندة الاجتماعية ويرى الباحث أن هذه النتيجة يمكن تفسيرها في ضوء النظرية الكلية للمساندة الاجتماعية والتي تؤكد على حاجة الفرد إلى المساندة خاصة

في المواقف الصعبة التي يمر بها والتي يستمدها من شبكة العلاقات الاجتماعية المحيطة به وأن إدراك الفرد الكلي لمصادر المساندة الاجتماعية المتاحة ودرجة رضاه عن هذه المصادر تجعله أكثر قدرة على مواجهة الاضطرابات النفسية ومنها الاكتئاب النفسي . ويخلص الباحث إلى أن نتيجة اختبار صحة الفرض تؤيد قبول الفرض والذي يتضمن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة الدراسة (مرتفعي ، منخفضي) الاكتئاب في كل من معنى الحياة والمساندة الاجتماعية.

- **توصيات الدراسة** :

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية يوصي الباحث بما يلي :

- تكوين فريق مساعدة ومساندة متخصص في الإرشاد والعلاج النفسي لمعاونة المصابين الذين تعرضوا للصدمات وحوادث الطرق ، وذلك بوجودهم ضمن فريق الصحة بقسم الحوادث والطوارئ .
- تقديم برامج إرشادية نمائية في معنى الحياة والتوكيدية لجميع المصابين الشباب والراشدين ، والعزاب ، والمتزوجين ، على حدا سواء .
- تعزيز دور المساندة الاجتماعية بمختلف أبعادها (الأسرة . الأصدقاء . فريق الخدمات الصحية) لجميع المصابين وخصوصا فئة الشباب .
- إتاحة الفرصة لمشاركة الجمعيات التطوعية المتخصصة وتقديم الدعم الكافي لها ونشر خدماتها على نطاق واسع بما يفيد مساعدة المصابين وذويهم
- التوسع في افتتاح العيادات النفسية ليشمل مراكز الرعاية الصحية الأولية حتى يتمشى تقديم الخدمات النفسية للأفراد في وقت مبكر والاستفادة من سجل المعلومات الصحية والنفسية في عملية التنبؤ والتشخيص المبكر .
- استمرار الخدمات النفسية والصحية للمصابين من لحظة دخول المريض إلى وقت خروجه .
- تنمية مهارات تدريب القائمين على خدمات المرضى وخصوصاً في مهارات الاتصال والتواصل النفسي ومهارات تقديم الخدمة الصحية .
- وضع تنظيمات جديدة تكفل حقوق المرضى وواجبات مقدمي الخدمة الصحية .
- التعرف على الخصائص النفسية الإيجابية في شخصية الفرد المصاب والتركيز عليها واستثمارها في مواجهة الاضطرابات النفسية.

- **الدراسات المقترحة** :

تقترح الدراسة بعض الدراسات العلمية التالية :

- فاعلية برنامج إرشادي نمائي لمفهوم معنى الحياة في ضوء التصور الإسلامي للمصابين في الصدمات والكوارث .
- تأثير معنى الحياة والمساندة الاجتماعية على فئات أخرى من المرضى مثل : مرض (السرطان . الإيدز . القلب . السكري . الكلى) .
- تأثير تذكر الصدمة النفسية على جوانب الصحة النفسية لدى المصابين في حوادث المرور .
- المتغيرات النفسية (التفاؤل والتشاؤم . التوافق المهني والزواجي لدى المصابين في حوادث المرور .

- فعالية برنامج إرشادي سلوكي ، معرفي ، انتقائي لتخفيف الاضطرابات النفسية التالية للصدمة النفسية عند ضحايا الحوادث والتعرف على مدى فاعليته .
- دراسة تأثير الصدمة النفسية للمصابين في كارثة سيول جدة على الخصائص النفسية والمزاجية على المصابين في تلك الحوادث
- دراسة أثر المساندة الاجتماعية في الاضطرابات النفسية لدى المصابين في كارثة سيول جدة .

• المراجع :

• الكتب العربية :

١. إبراهيم ، زيزي السيد (٢٠٠٥م) **العلاج المعرفي للاكتئاب** ، دار غريب للطباعة والنشر القاهرة ، مصر .

٢. الأحمدي ، حسن ، المطروط ، نضال ، العوفي ، خلف ، الصغير محمد (١٤٢٨هـ) ، **الحوادث المرورية الناجمة عن نقل المعلمات والطالبات خارج المدن** ، مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية (اللجنة الوطنية لسلامة المرور) الرياض .

٣. أدلر ، ألفريد ، (١٩٨٤م) ، **معنى الحياة . دراسة في علم النفس الفردي** . ترجمة محمود هاشم ، دار الكتاب الحديث ، بيروت ، لبنان .

٤. جاب الله ، منال عبد الخالق ، (٢٠٠٦م) **الشعور بالذنب (المفهوم ، القياس ، العلاج)** دار المؤيد ، الرياض .

٥. جمل الليل ، محمد جعفر ، (٢٠٠٥م) ، **بناء مقياس القلق العام للأطفال والمراهقين** سلسلة البحوث التربوية والنفسية ، معهد البحوث العلمية ، جامعة أم القرى .

٦. الجيوشي ، محمد بلال ، (٢٠٠٢م) ، **أنت وأنا مقدمة في مهارات التواصل الإنساني** ، مكتب التربية العربي لدول الخليج ، الرياض .

٧. حب الله ، عدنان ، (٢٠٠٦م) ، **الصدمة النفسية** ، دار الفارابي ، بيروت ، لبنان .

٨. حمودة ، محمود عبد الرحمن ، ٢٠٠٤م) ، **أمراض النفس** ، مركز الطب النفسي والعصبي للأطفال ، مصر الجديدة ، القاهرة .

٩. خير الزاد ، فيصل محمد ، (٢٠٠٥م) ، **العلاج النفسي السلوكي** ، دار العلم للملايين بيروت ، لبنان .

١٠. الريماوي وآخرون ، (٢٠٠٦) ، **أصول علم النفس** ، دار الكتب ، عمان .

١١. عبد الحميد ، جابر ، كفافي ، علاء (١٩٩٢م) **معجم في علم النفس والطب النفسي** الجزء الخامس ، دار النهضة القاهرة .

١٢. عبد الخالق ، أحمد محمد ، (٢٠٠٦م) ، **الصدمة النفسية** ، ط٢ ، دار أقراء للنشر والتوزيع حولي ، الكويت .

١٣. عبد الرحمن ، كرم الله (١٩٨٤م) ، **حوادث المرور أسبابها وطرق الوقاية منها** ، الرياض معهد الإدارة العامة .

١٤. عبد الرحمن ، محمد السيد ، (١٩٩٨م) ، **دراسات في الصحة النفسية** ، الجزء الثاني ، دار قباء القاهرة .

١٥. عثمان ، فاروق السيد (١٤٣٠هـ) : **الصدمات النفسية ما بعد الكارثة مقدم في ندوة معالجة الصدمات النفسية أثناء الكوارث** ، جامعة الأمير نايف العربية للعلوم الأمنية ، الرياض

١٦. علي ، علي عبد السلام (١٩٩٧م) **المساندة الاجتماعية ومواجهة أحداث الحياة الضاغطة كما تدركها العاملات المتزوجات** ، دراسات نفسية ، المجلد السابع ، العدد الثاني .

١٧. علي ، علي عبد السلام (٢٠٠٥م) **المساندة الاجتماعية وتطبيقاتها العملية** ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة .

١٨. عيد ، محمد إبراهيم (٢٠٠٢م) ، **الهوية والقلق والإبداع** ، دار القاهرة للنشر ، القاهرة مصر .

١٩. عيد ، محمد إبراهيم ، (١٩٩٧م) ، **أزمات الشباب النفسية** ، مكتبة زهراء الشرق ، القاهرة مصر .

٢٠. عيد ، محمد إبراهيم ، (١٩٩٧م) ، **أزمات الشباب النفسية** ، مكتبة زهراء الشرق ، القاهرة .

٢١. عيد ، محمد إبراهيم ، (٢٠٠٢م) ، **الهوية والقلق والإبداع** ، دار القاهرة للنشر ، القاهرة .

٢٢. فايد ، حسين علي (١٩٩٨م) **الدور الدينامي للمساندة الاجتماعية في العلاقة بين ضغوط الحياة المرتفعة والأعراض الاكتئابية** ، العدد الثاني ، دراسات نفسية ، رابطة الأخصائيين النفسيين ، القاهرة .

٢٣. فرانكل ، فيكتور إيميل ، (١٩٩٧) **إرادة المعنى (أسس وتطبيقات العلاج بالمعنى)** ترجمة إيمان فوزي ، دار زهراء الشرق ، القاهرة .

٢٤. القشعان ، حمود فهد (١٤٣٠هـ) : **تجربة مكتب الإنهاء في دولة الكويت لمواجهة الصدمات النفسية أثناء الكوارث** ، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية ، الرياض .

٢٥. كالهون وريسك ، كارو وباتريشيا (٢٠٠٢) **اضطرابات الضغوط التالية للصدمة** (مرجع إكلينيكي) ، ترجمة صفوت فرج ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة .

٢٦. ماكماهون ، جلادينا ، (٢٠٠٢م) ، **التكيف مع صدمات الحياة** ، مكتبة العبيكان ، الرياض .

٢٧. المطيري ، عقاب صقر ، (١٤١١هـ) ، **حوادث المرور ماهيتها وطرق التحقيق فيها** ، دار الثقافة العربية ، الرياض .

٢٨. منظمة الصحة العالمية (٢٠٠٧م) **التقرير الخاص بالصحة في العالم** ، المكتب الإقليمي لشرق البحر المتوسط ، الإسكندرية .

- **المجلات العلمية** :

٢٩. أبو النور ، محمد عبد التواب ، ٢٠٠٠م ، **الهدف من الحياة وبعض المتغيرات النفسية المرتبطة به لدى عينة من طلبة الجامعة** . مجلة البحث في التربية وعلم النفس ، العدد الأول ، المجلد الرابع عشر ، القاهرة .

٣٠. أحمد ، عاشور محمد ، (٢٠٠١م) **فاعلية الإرشاد النفسي الديني في تخفيف قلق المستقبل لدى عينة من طلاب الجامعة** ، مجلة البحث في التربية وعلم النفس ، المجلد الخامس عشر ، العدد الأول .

٣١. جاب الله ، شعبان ، (٢٠٠٦م) **دور المساندة الاجتماعية في الإفصاح عن الذات والتوجه الاجتماعي لدى الفصاميين والأكتئابيين** ، مجلة دراسات نفسية ، المجلد السادس عشر ، العدد الثاني .

٣٢. جاب الله ، شعبان ، هريدي ، عادل (٢٠٠٢م) **العلاقة بين المساندة الاجتماعية وكل من مظاهر الاكتئاب وتقدير الذات والرضا عن الحياة** ، مجلة علم النفس ، العدد (٥٨) الهيئة العامة للكتاب ، القاهرة .

٣٣. خليل ، محمد بيومي (١٩٩٦م) **المساندة النفسية الاجتماعية وإرادة الحياة ومستوى الألم لدى المرضى بمرض مفضي إلى الموت** ، مجلة علم النفس ، العدد (٣٧) .

٣٤. راوية ، محمود دسوقي ، (١٩٩٤م) **النموذج السببي للعلاقة بين المساندة الاجتماعية وضغوط الحياة والصحة النفسية للمطلقات** ، مجلة علم النفس ، العدد (٣٩) ، الهيئة المصرية العامة للكتاب .

٣٥. الربيعة ، فهد عبد الله ، (١٩٩٧م) **الوحدة النفسية والمساندة الاجتماعية لدى عينة من طلاب الجامعة** ، مجلة علم النفس ، العدد (٤٣) الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة .

٣٦. الرشيدي ، هارون توفيق (١٩٩٥م) ، **معنى الحياة والتحكم الذاتي لدى عينة من طلاب الجامعة** ، مجلة البحوث النفسية والتربوية ، جامعة المنوفية ، المجلد الحادي عشر العدد الثالث .

٣٧. عبد الرازق ، عماد (١٩٩٨م) **المساندة الاجتماعية متغير وسيط في العلاقة بين المعاناة الاقتصادية والخلافات الزوجية** ، مجلة دراسات نفسية ، العدد الأول ، رابطة الأخصائيين النفسيين ، القاهرة .

٣٨. عبد الصمد ، فضل إبراهيم (٢٠٠٢م) **الصلابة النفسية وعلاقتها بالوعي الديني ومعنى الحياة لدى عينة من طلاب الدبلوم العام بكلية التربية بالمنيا** ، مجلة البحث في التربية وعلم النفس ، المجلد السابع عشر ، العدد الثاني .

٣٩. غانم ، محمد حسن ، (٢٠٠٢م) ، **المساندة الاجتماعية المدركة وعلاقتها بالشعور بالوحدة النفسية والاكتئاب لدى المسنين والمسنات المقيمين في مؤسسات إيواء واسر طبيعية** مجلة دراسات عربية في علم النفس ، المجلد الأول العدد (٣) ، دار غريب للطباعة والنشر .

٤٠. غانم ، محمد حسن ، (٢٠٠٢م) ، **المساندة الاجتماعية المدركة وعلاقتها بالوحدة النفسية والاكتئاب** ، مجلة دراسات عربية في علم النفس ، العدد (٣) ، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة

٤١. فايد ، حسين علي (٢٠٠٥م) **ضغوط الحياة والضبط المدرك للحالات الذاتية والمساندة الاجتماعية كمنبئات بالأعراض السيكوسوماتية لدى عينة غير إكلينيكية** ، مجلة دراسات نفسية ، المجلد الخامس عشر العدد الأول .

٤٢. محمد ، سيد عبد العظيم ، (٢٠٠١م) ، **خواء المعنى في علاقته ببعض المتغيرات النفسية والاجتماعية لدى عينة من طلاب الجامعة** ، مجلة البحث في التربية وعلم النفس العدد (٢) كلية التربية ، جامعة عين شمس .

٤٣. مخيمر ، عماد محمد ، (١٩٩٧م) ، **الصلابة النفسية والمساندة الاجتماعية متغيرات وسيطة في العلاقة بين ضغوط الحياة وأعراض الاكتئاب لدى الشباب الجامعي** ، مجلة دراسات نفسية ، العدد (١٧) المجلد (٧) رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية

٤٤. المدهون ، عبد الكريم ، (٢٠٠٤م) **المساندة الاجتماعية كما يدركها المعوقين حركياً بمحافظة غزة وعلاقتها بصحتهم النفسية** ، مجلة الإرشاد النفسي ، جامعة عين شمس .

٤٥. مرسي ، أبو بكر (١٩٩٧م) **أزمة الهوية والاكتئاب لدى الشباب الجامعي** ، مجلة دراسات نفسية ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو .

٤٦. مرسي ، محمد مرسي ، (٢٠٠٣م) **الحوادث المرورية وأثرها على الأطفال** ، مجلة الطفولة العربية ، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي .

٤٧. اليوسف ، عبد الله محمد ،(١٤٣٠هـ) ، **رؤية في الجانب الترغيبي في المخلفات المرورية** مجلة آمون ، الإدارة العامة للأمن العام ، الرياض ، العدد (١٩)

- **الرسائل العلمية** :

٤٨. البقمي ، محمد شباب (١٤٢٨هـ) ، التخطيط التعليمي للسلامة المرورية في المرحلة الثانوية ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة أم القرى .

٤٩. جرجس ، ماريورحال (١٩٩٥م) المعنى الوجودي وعلاقته ببعض المتغيرات الشخصية لدى عينة من الشباب الجامعي ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية البنات ، جامعة عين شمس ، القاهرة .

٥٠. الحربي ، محمد علي سمران ، (١٤٢٩هـ) ، بعض الخصائص المزاجية وأساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء وعلاقتها بارتكاب الحوادث المرورية ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة أسيوط .

٥١. الخشاب ، ناجي عباس ، (٢٠٠٢م) ، ديناميه العلاقة بين المساندة النفسية الاجتماعية وإرادة الحياة والاكتئاب لدى مرضى الايدز ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية الآداب ، جامعة عين شمس .

٥٢. دحلان ، هالة بنت صادق (١٤٢٤هـ) ، القلق والاكتئاب وعلاقتهما بالأعراض السيكوسوماتية لدى عينة من الأطفال المراجعين بالمراكز الصحية بمدينة مكة المكرمة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة .

٥٣. السليم ، محمد إبراهيم ، (١٤٢٧هـ) علاقة مستوى التدين والمساندة الاجتماعية بالانتكاسة . دراسة على المتعافين والمنتكسين من المنومين بمجمع الأمل بالرياض ، رسالة ماجستير غير منشورة ، قسم علم النفس كلية العلوم الاجتماعية ، جامعة الإمام محمد بن سعود ، الرياض .

٥٤. سليمان ، حاتم عبد العزيز ، (٢٠٠٧) سلوك العنف في ضوء معنى الحياة لدى عينة من طلبة وطالبات التعليم الثاني ، رسالة ماجستير غير منشورة ، قسم علم النفس ، كلية الآداب ، جامعة عين شمس .

٥٥. سهير محمد سالم ، (٢٠٠٥) ، معنى الحياة وبعض المتغيرات النفسية ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، معهد الدراسات التربوية ، جامعة القاهرة .

٥٦. صفاء إسماعيل أحمد (١٩٩٨م) الرغبة في الحياة لدى فئات من المرضى الميئوس من شفائهم وعلاقتها بالانطواء واكتئاب الموت ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الآداب قسم علم النفس .

٥٧. عثمان ، محمد سعد ، (٢٠٠٧م) ، الاكتئاب وعلاقته بتقدير الذات ومعنى الحياة لدى الشباب ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس

٥٨. غادة قبيصي أحمد ، (٢٠٠٧م) أثر برنامج تدريبي في المساندة الاجتماعية على تنمية التفكير الأبتكاري لدى المكفوفين ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الآداب ، جامعة عين شمس .

٥٩. فضل ، محمد أحمد (٢٠٠٧م) فعالية العلاج المعرفي في خفض مستوى أعراض القلق والاكتئاب لدى مرضى الشريان التاجي ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية آلآداب ، جامعة عين شمس .

٦٠. محمد ، عزت عبد الحميد ، (١٩٦٦م) ، المساندة الاجتماعية وضغط العمل وعلاقة كل منهما برضا المعلم عن العمل ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق .

٦١. المشاط ، هدى عبد الرحمن (١٤٢٤هـ) المساندة الاجتماعية وعلاقتها بالوحدة النفسية والخلافات الزوجية وأحداث الحياة الضاغطة لدى بعض طالبات كلية إعداد المعلمات بمحافظة جدة ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، قسم التربية وعلم النفس ، كلية التربية للبنات بجدة .

٦٢. مصطفى ، عماد رمضان ، (٢٠٠٥م) ، مكونات العلاقة بين إدراك المساندة الاجتماعية ومواجهة ضغوط أحداث الحياة وبين الكفاية الإنتاجية ، رسالة دكتوراه غير منشورة كلية الآداب ، جامعة عين شمس .

٦٣. مكاوي ، صلاح فؤاد (١٩٩٧م) ، فاعلية العلاج بالمعنى في خفض مستوى الاكتئاب لدى عينة من الشباب الجامعي ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .

٦٤. نجلاء محمد عبد المعبود ، (٢٠٠٥م) ، تأثر المساندة الاجتماعية على خفض الضغوط النفسية الناجمة عن صدمات الحوادث لدى عينة من طلبة الجامعة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .

٦٥. هيام صابر شاهين ، (٢٠٠٥م) المساندة الاجتماعية كما يدركها عينة من مرضى السرطان وعلاقتها ببعض الأبعاد المزاجية والمعرفية ، رسالة ماجستير غير منشورة كلية ألآداب ، جامعة عين شمس .

- **البحوث والمؤتمرات** :

٦٦. إبراهيم ، أسماء عبد المنعم ،(٢٠٠١) **المساندة الاجتماعية التقليدية وغير التقليدية في حالات الشكل** ، المؤتمر السنوي الثامن لمركز الإرشاد النفسي ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .

٦٧. أبو غزالة ، سميرة علي (٢٠٠٧م) **فاعلية الإرشاد بالمعنى في تحقيق أزمة الهوية وتحسين المعنى الإيجابي للحياة لدى طلاب الجامعة** . المؤتمر السنوي الرابع عشر لمركز الإرشاد النفسي . جامعة عين شمس .

٦٨. الحمد ، عبد الرزاق بن محمود (١٤٣٠هـ) : **مقدمة عن أعراض اضطرابات ما بعد الصدمة** ، بحث مقدم في ندوة معالجة الصدمات النفسية أثناء الكوارث ، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية ، الرياض .

٦٩. الحميد ، عبد العزيز ، (١٩٩٨م) ، **الآثار الاجتماعية والاقتصادية الناجمة عن حوادث المرور** ، المؤتمر الوطني الأول للسلامة المرورية ، الرياض .

٧٠. خضر ، عبد الباسط متولي (١٩٩٧م) ، **معنى الحياة لدى الشباب** ، المؤتمر الدولي الرابع لمركز الإرشاد النفسي ، جامعة عين شمس .

٧١. الرشيدي ، هارون توفيق ، (١٩٩٦م) ، **مقياس معنى الحياة** ، المؤتمر الدولي الثالث لمركز الإرشاد النفسي . إرشاد في عالم متغير . جامعة عين شمس .

٧٢. السبيعي ، حصة بنت حميد ، (١٤٢٥هـ) ، **الاكتئاب وعلاقته بالشعور بالوحدة النفسية في ضوء بعض أساليب المعاملة الوالدية كما تدركه البنات** . سلسلة البحوث التربوية والنفسية ، معهد البحوث العلمية ، جامعة أم القرى .

٧٣. سليمان ، عبد الرحمن ، إيمان فوزي ، (١٩٩٩م) ، **معنى الحياة وعلاقته بالاكتئاب النفسي لدى عينة من المسنين العاملين وغير العاملين** ، المؤتمر الدولي الثالث بمركز الإرشاد النفسي . الإرشاد في عالم متغير ، جامعة عين شمس .

٧٤. السيف ، عبد الجليل ، الشربيني ، زكريا ، ملا نبيل (١٩٩١م) ، بحث في **دراسة ارتفاع نسبة إصابات حوادث المرور في كل من منطقتي مكة المكرمة والمنطقة الشرقية** ووسائل تلافيها ، مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية ، الرياض .

٧٥. طاهر ، عباطة طبعان (١٤٣٠هـ) **الاضطرابات النفسية الناتجة من الصدمات النفسية** ، بحث مقدم في ندوة معالجة الصدمات النفسية أثناء الكوارث ، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية ، الرياض .

٧٦. عبد الله ، معتز ، رضوان ، شعبان ، (٢٠٠٥م) ، **الخصال الشخصية لدى مرتكبي الحوادث والمخالفات المرورية** ، حوليات مركز البحوث والدراسات النفسية العدد (١) ، كلية ألآداب ، جامعة القاهرة .

٧٧. عبد الله ، هشام إبراهيم ، (١٩٩٥م) **المساندة الاجتماعية وعلاقتها بالاكتئاب واليأس لدى عينة من الطلاب العاملين** ، المؤتمر الدولي الثاني لمركز الإرشاد النفسي ، جامعة عين شمس .

٧٨. العويضة ، سلطان بن موسى (١٤٣٠هـ) **العلاج النفسي للمصابين بالصدمات النفسية** بحث مقدم في ندوة معالجة الصدمات النفسية أثناء الكوارث ، جامعة نايف العربية للعلوم ألأمنية ، الرياض .

٧٩. الغامدي ، علي ، (١٩٩٨م) ، **الأسباب والآثار لحوادث المرور في المملكة العربية السعودية** ، المؤتمر الوطني الأول للسلامة المرورية ، الرياض .

٨٠. الصنيع ، صالح إبراهيم (١٤٣٠هـ) : **معالجة الصدمات النفسية من منظور إسلامي** ، بحث مقدم في ندوة معالجة الصدمات النفسية أثناء الكوارث ، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية ، الرياض .

٨١. المشوح ، سعد عبد الله (١٤٣٠هـ) : **آليات التعامل مع الصدمات النفسية** ، بحث مقدم في ندوة معالجة الصدمات النفسية أثناء الكوارث ، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية ، الرياض .

- **المراجع الأجنبية** :

82. Bloom,(1999), The Complex web of causation : motor vehicle accidents, co morbidity and PTSD, Community works.

83. Butler,(2005),Driving With The Brakes On:Guido Calabresi'Failed 1970 Auto Insurance Case Against Safety-Device Mandates, National Organization for Women.

84. Center for Mental Health in Schools at UCLA(2008) , Youngsters Mental Health and Psychological Problems: What are the Data? Los Angeles.

85. Dean,A,et al (1990) Effects of Social Support various Sources on depression in elderly Persons. Journal of Health & Social Behavior,31(2) pp148-152.

86. Fimka,(2002) : Social-medical aspects of traffic accident traumatism in children and youth in the republic of Macedonia, Medical Faculty, Skopje,2002, no, of pages 156.

87. Forlenza,(2002), relationship between psychological stress and Oxidative stress in victims of motor vehicle accidents, Oakland.

88. Ghani, N & Yusoff, M (2003) : " Value of life of Malaysian Motorists: Estimates From A Nationwide Surver" , Journal of the Eastern Asia Society for Transportation Studies,Vol.5 October,2003.

89. Kish,g & Moody ,D (1989) Psychopathology and life purpose. International For Logo therapy, 12,1,PP 40-42.

90. Lara,M,et,al (1997) The association between social support and Course of depression , Journal of Abnormal psychology,106,(3) pp 478-482.

91. Madan,V (2006) , Road Traffic Accidents: Emerging Epidemic, Indian Journal Of Neuro trauma (IJNTI) 2006, Vol.3, No.1 pp.1-3, New Delhi.

92. Mason,& lynch,(2003), In the Court of Appeals of Maryland, No. 24,Maryland.

93. Ulmer,A (1991) Purpose in life : A moderator of recovery from bereavement omega; Journal of Death and Dying 23 (4) pp 279-282.

94. W,Azmani et al,(2005) , Pattern of Road Traffic Accidents in Kelantan, Pattern of Road Traffic Accidents in Kelantan,NCD Malaysia2005, volume 4 ,No,4.www. Trauma Web.org

البحث الخامس :

" تحليل الأخطاء الإملائية الشائعة في التعبير الكتابي على شبكة المعلومات الإنترنت (الأردن نموذجاً) "

إعداد :

د / محمد علي حسن الصويركي

obeikandl.com

obeikandl.com

" تحليل الأخطاء الإملائية الشائعة في التعبير الكتابي على شبكة المعلومات الإنترنت (الأردن نموذجا) "

د / محمد علي حسن الصويركي

• **الملخص**:

هدفت هذه الدراسة إلى تحليل الأخطاء الإملائية الشائعة في التعبير الكتابي على شبكة المعلومات (الإنترنت)، واقتصرت عينة الدراسة على مواقع إلكترونية محدودة النطاق في الأردن، وقد أجابت الدراسة عن الأسئلة الآتية:

- ما مدى استخدام اللغة العربية الفصحى على المواقع الإلكترونية (الإنترنت)؟
- ما مدى استخدام اللغة العامية على المواقع الإلكترونية (الإنترنت)؟
- ما هي الأخطاء الإملائية الشائعة على المواقع الإلكترونية (الإنترنت)؟

وللإجابة عن أسئلة الدراسة فقد تم أخذ عينات عشوائية من الكتابات المنشورة على شبكة المعلومات (الإنترنت)، وتم دراستها، وتصنيفها، وتحليل أسبابها، وأظهرت النتائج أن أفراد العينة ارتكبوا (١٨) خطأ إملائيا، وقد بلغت نسبة استخدامهم للغة العربية الفصحى ٣٩,٨ ٪ واللغة العامية ٥٨,٧٪، واللغة الإنجليزية ١,٤ ٪ . وخلصت الدراسة إلى العديد من الاقتراحات والتوصيات.

كلمات مفتاحية: الإنترنت، اللغة الفصحى، اللغة العامية، الخطأ الإملائي، الازدواج اللغوي.

Analysis of common spelling errors In written expressionThe information network (Internet)(Jordan model)

Dr. Mohammad Ali Hassan Alsweerky
Department of General Courses - Faculty of Arts and Humanities - King Abdulaziz University in Jeddah - Saudi Arabia

Abstract:

This study aimed to analyze the common spelling errors in written expression on the web (Internet), the study sample was limited to small-scale sites in Jordan, the study has answered the following questions:

1 - What is the use of classical Arabic on the Web (Internet)?
2 - What is the use of colloquial language on the Web (Internet)?
3 - What is the common spelling errors on websites (Internet)?

To answer the study questions have been taking random samples of published literature on the information network (Internet), have been studied, and classification, and analysis of its causes, and results showed that the respondents have committed (18) error misspelling, and the percentage of use of classical Arabic 39.8% , and slang 58.7%, English 1.4%. The study concluded that many of the proposals and recommendations.

Keywords: *Internet, the classical language, slang, spelling error, double language.*

• **المقدمة** :

تعد اللغة العربية اليوم من أكبر لغات المجموعة السامية انتشاراً من حيث عدد المتحدثين، إذ يتحدث بها أكثر من (٤٢٢) مليون نسمة، يتوزعون في الدول العربية، بالإضافة إلى بعض المناطق المجاورة كالأهواز- في إيران- وتركيا وتشاد، ومالي، والسنغال، وإريتريا، وللغة العربية أهمية قصوى لدى المسلمين فهي لغة القرآن الكريم، ولا تتم الصلاة إلا بإتقان بعض من كلمات هذه اللغة.

وبأثّر انتشار الإسلام، وتأسيسه دولاً، ارتفعت مكانة اللغة العربية، وأصبحت لغة السياسة والعلم والأدب لقرون طويلة في الإمبراطورية الإسلامية، وأثرت العربية، تأثيرًا مباشرًا أو غير مباشر على كثير من اللغات الأخرى في العالم الإسلامي، كالتركية والفارسية والأردية والألبانية والكردية، كما أنها تدرس بشكل رسمي أو غير رسمي في الدول الإسلامية والدول الأفريقية المحاذية للوطن العربي. وتعد اللغة الرابعة من بين لغات منظمة الأمم المتحدة الرسمية (موسوعة ويكيبيديا =wikipedia).

ونتيجة انتشار شبكة المعلومات العالمية (الإنترنت) بشكل واسع، أصبح الناس اليوم يعيشون في عصر يتميز بالسرعة الفائقة، والتغيرات المذهلة، أنه عصر ثورة المعلومات والاتصالات والاكتشافات، وقد دخلت تكنولوجيا العصر إلى كل منزل، ومكتب، ومؤسسة خاصة أو حكومية، وتحول شعار أمية القراءة والكتابة إلى شعار أمية الحاسوب والإنترنت، وتمكنت التقنيات الحديثة من فرض نفسها على الجميع ومنها خدمة الإنترنت التي غدت حاجة ضرورة للإنسان المعاصر لايستطيع العيش بدونه أو الاستغناء عنه (الحاج، ٢٠٠٨).

لذا يجب أن نستفيد من إيجابيات ما تقدمه الشبكة العالمية، ونعمل على تجنب سلبياتها التي تعتبر شيئا ثانويا، مقارنة بالمنافع العديدة التي تقدمها والتي غدت أمورا مهمة في التنمية الثقافية والعلمية والتكنولوجية والاقتصادية والتربوية...(الهوش،٢٠١١).

• **الإنترنت النشأة والتطور**:

يرجع تاريخ شبكة الإنترنت (net) إلى ما عرف باسم (ARPANET)، وهي شركة الوكالة الأمريكية لمشاريع البحوث العسكرية المتقدمة التي أسستها سنة ١٩٦٩م كرد فعل أمريكي على إطلاق الاتحاد السوفيتي السابق للقمر الصناعي (سبوتنيك)، والفكرة الأساسية التي تركز عليها الشبكة هي استمرارية الاتصال بين السلطات الأمريكية في حالة تعرضها إلى هجوم نووي من قبل الاتحاد السوفيتي السابق (الحاج، ٢٠٠٨).

كانت الشركة تتكون من أربعة حواسيب فقط منتشرة في جامعة يوتا وجامعتي كاليفورنيا في سانتا بربارا ولوس أنجلوس، ومعهد ستانفورد الدولي للأبحاث، وفي شهر ديسمبر عام ١٩٧٠ انتهت اللجنة الدائمة للشبكة من إعداد بروتوكول ضبط الشبكة، وعلى مدى عامين ١٩٧١- ١٩٧٢ تم استكمال تنفيذ البروتوكول لضبط الشبكة، واستطاع المستفيدون من الشبكة تطوير استخدامهم لها، وتوسيعها، وظهور خدمة البريد الإلكتروني (E-MAIL)، وفي عام ١٩٧٤ ظهرت تلنت (Telnet)، وهي إحدى خدمات الإنترنت التي تسمح

للمستفيد بالدخول على قواعد معلومات حاسوب آخر، وفي عام ١٩٧٩ ظهرت أول مجموعة أخبار (News groups)، وفي عام ١٩٨٢ استخدمت كلمة إنترنت (Internet) لأول مرة، وفي عام ١٩٨٣ تم تطوير بروتوكوك للتخاطب مع الأجهزة يسمى Internet Protocol (IP) ومن أبرز وظائفه: تحديد قواعد اتصال الحواسيب مع بعضها البعض، وفي عام ١٩٨٨ ظهرت المخاطبة الآنية عبر الإنترنت (Internet Relay Chat) (النوايسة،٢٠٠٠)، (الدبيان، ٢٠٠٥).

في عام ١٩٩٠ توقفت شركة أربانت ليحل محلها شبكة الإنترنت وعندها بدأ الانتشار الفعلي للإنترنت حيث برزت عدة شبكات وارتبطت فيما بينها، وتعد شبكة البحوث والتربية الوطنية الأمريكية الشبكة المهيمنة National Research and Educational Net(NERN)، ومن الشبكات المرتبطة بها شبكة المؤسسة الوطنية للعلوم، ووزارة التربية، كما ظهرت خدمة جوفر (Gopher) من قبل العاملين في جامعة منيسوتا الأمريكية، وفي عام ١٩٩١ ظهرت خدمة الشبكة العنكبوتية (World Wide Web) (WWW) بواسطة تيم برنرز لي (Tim Berners Lee)، وفي عام ١٩٩٣ ظهر أول متصفح للإنترنت وهو موزايك (Mosaic) بواسطة مارك أندرسن ومجموعة من طلبة جامعة إلينوي، وفي عام ١٩٩٤ ظهر متصفح نتسكيب (Netscape)، وهذه المتصفحات لديها القدرة على تصفح الإنترنت والانتقال من صفحة إلى أخرى بكل يسر وسهولة (العبود، ١٤٢١هـ).

- **وسائط الإنترنت** :

أول ما يجذب الانتباه أن الإنترنت يعد وسيلة واحدة، إلا أنه يتضمن وسائط عديدة، وأشكالا متعددة من الاستخدامات، ومن أهم هذه الوسائط:

البريد الإلكتروني (E-mail): يقوم بإرسال الرسائل واستلامها، ويمتاز بالسرعة المتناهية، وإمكانية الإرسال إلى آلاف وملايين الأفراد في وقت واحد، ومن مزودي خدمة البريد الهوت ميل (hotmail)، وموقع بريد ياهو (Yahoo).

المجموعة البريدية (Newsgroup): تقدم خدمة استضافة المجموعات لاستقبال الأخبار وتوزيعها على المشتركين في نفس المجموعة، وبالتالي يمكن للمشتركين فقط تصفح الرسائل والمشاركة في التعليق عليها، والإدلاء بأفكارهم.

المواقع (Websites): تقدم هذه المواقع خدمة المنتجات والخدمات للمستهلك، وهي نافذة إعلامية للتعريف بالهوية والأعمال والخدمات التجارية والمعلوماتية كالمكتبات، البنوك، المستشفيات، الأندية، محركات البحث والمنتديات. ومن أشهر هذه المواقع:

- الفيس بوك (Facbook): وهي شبكة التواصل الاجتماعي، يقوم فيها المستخدم بإنشاء صفحة خاصة به يضع فيها ما يريد من صور وملفات ومواد سمعية وفيديو، واستقبال رسائل من الموقع عن المشاركات الجديدة، وتعد نافذة إعلامية للشباب للتعبير عن آرائهم المختلفة.
- اليوتيوب (You tube): يقول شعار اليوتيوب (أذع نفسك) أي ضع صورتك وصوتك على الشاشة لتكون نافذتك على العالم، ويقدم خدمة

جديدة لشبكة التواصل الاجتماعي منذ عام ٢٠٠٥م، إذ تنفرد بجعل المشاركة بالفيديو على الهواء مباشرة، وتجعل الفرد العادي صحفيا يعرض معلومات حساسة فيدعمها بالصوت والصورة، ويلعب دورا كبيرا في تشكيل الرأي العام.

- سكايب (Skype): يقصد بهذه الخدمة إجراء لقاء مباشر بالفيديو، وقد بدأت منذ عام ٢٠٠٥م، ويمكن للمشتركين إجراء لقاء مباشر بالصوت والصورة مع آخرين مسجلين في الخدمة.
- التويتر (Twitter): يقدم خدمة مجانية للتواصل عبر الرسائل القصيرة في عالم الإنترنت، وهي مشابهة لرسائل الجوال يطلق عليها (التويتر) وتعني طائر الوروار المعروف بالزقزقة المتتابعة، ويتابع المشتركون رفاقهم من خلال إذاعة رسالة نصية قصيرة لبقية المشتركين، وفي نفس الوقت يتيح هذا الموقع لهم متابعة أصدقائهم (حبيب، ٢٠١٠).

- **أسباب الانتشار السريع لشبكة الإنترنت** :

هناك عدة عوامل ساهمت في الانتشار السريع لشبكة المعلومات (الإنترنت) من أبرزها: تعدد الخدمات الإعلامية والإعلانية والحاجة إلى إيصالها إلى مختلف المجتمعات، تحول الاقتصاد العالمي إلى ما يسمى باقتصاد السوق، وربط أسواق المال والبورصات العالمية، الثورة الحقيقية في مجال تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات، توفر خدمات سريعة وغير مكلفة على الشبكة مثل البريد الإلكتروني والتواصل الاجتماعي، انتشار أجهزة الحاسبات الآلية الشخصية لدى الأفراد سهولة الاشتراك في شبكة الإنترنت عبر الشبكات المحلية (الهوش، ٢٠١١).

- **العالم العربي والإنترنت** :

دخل الإنترنت إلى العالم العربي عام ١٩٩٢م، ومنذ ذلك الوقت أخذ عدد المستخدمين يزداد تدريجيا في غالبية الدول العربية، حتى أصبحت اللغة العربية تشكل ١٨،٨٪ من اللغات المستخدمة على الإنترنت حتى منتصف عام ٢٠١٠م وتجد المجتمعات الأكثر استخداما لوسائط الإنترنت الأخرى هي التي تزخر بالحراك الاجتماعي والسياسي، فتكثر المدونات، والمنتديات، والمجموعات البريدية.

تحتل الأردن - عينة الدراسة - المرتبة الثامنة عربياً في استخدام الإنترنت حسب إحصائيات عام ٢٠١٠م، إذ بلغ عدد المستخدمين لها (١،٧٤١،٩٠٠) مستخدم (حبيب،٢٠١٠م)، (الهوش،٢٠١١).

- **علاقة الإنترنت باللغات** :

تعد اللغة الوسيلة الأولى في التخاطب على شبكة الإنترنت، وتمثل بواسطتها المعلومات المتوفرة على صفحاتها، والمتبادلة بين الأفراد والمؤسسات المختلفة.

في بداية نشوء الإنترنت احتلت اللغة الإنجليزية الصدارة في الاستخدام على هذه الشبكة الجديدة، وذلك لأنها انطلقت أساسا من الولايات المتحدة الأمريكية الناطقة بها، وبعد اتساع الشبكة في العالم، سمحت للغات الأخرى بالدخول إلى الشبكة وكان من بينها اللغة العربية (حادو، ٢٠٠١). وفي أواسط التسعينيات من القرن الماضي ذكرت بعض الدراسات أن استخدام اللغة الانجليزية على الإنترنت بلغ ٨٠٪، تليها اللغة الألمانية بنسبة ٤٠٪، واليابانية

١,٦٪، والإسبانية ١,١٪، والسويدية ٠,٩٪، والايطالية ٠,٨٪، والبرتغالية ٠,٧٪، أما اللغة العربية فقد احتلت المرتبة الثامنة عشرة من بين اللغات العالمية السابقة (الحاج، ٢٠٠٦).

يقول كريستال (٢٠٠٦) عن اللغة المستخدمة في الإنترنت: أنها شيء جديدٍ تماماً، فلا هي كتابة منطوقة، ولا كلام مكتوب، بل هي شيء مختلف اختلافا جذريا عن الكتابة والكلام، وإنما هي باختصار وسيط رابع.

فالإنترنت بدأ يغير الأشكال والصيغ التقليديةٍ للكتابة والسرد، وأنه ليس مجرد ثورة تقنية بل ثورة اجتماعية أيضا، مؤكدا أن اللغة قضية محورية في قلب هذه الثورة الاجتماعية للإنترنت، ومن ثم فقد حان الوقت لدراسة دور اللغة في الإنترنت، وانعكاسات الإنترنت على اللغة، وأطلق على هذه اللغة الجديدة مصطلح (السرد الإلكتروني) الذي يعتبر في حد ذاته بمنزلة وسيط جديد يشكلٍ لغة جديدة يمكن أن يثري اللغة ويمنحها المزيد من الأبعاد والآفاق، ويفتح فضاءً بحثيا جديدا مثيرا للدهشة بقدر ما هو ديناميكي وفي حراك فاعل .(http://vb.arabsgate.com)

- **الدراسات السابقة** :

لاحظ الباحث قلة الدراسات التي تناولت واقع اللغة العربية على شبكة الإنترنت، وذلك بسبب دخول هذه الخدمة في وقت متأخر إلى العالم العربي منذ عام ١٩٩٢م، وفي المقابل نجد عدة دراسات تناولت طريقة استخدام الحاسوب في التعليم العام كإحدى وسائل التكنولوجيا الحديثة، وأخرى حول كيفية استخدام الإنترنت في الحصول على المعلومات، لذلك لا توجد دراسات ملفتة للانتباه حول موضوع الدراسة- حسب علم الباحث- ومن الدراسات التي أجريت حول الإنترنت:

أجرت موضي الدبيان (٢٠٠٥) دراسة بعنوان" إفادة الباحثات في الجامعات السعودية من الإنترنت في الحصول على المعلومات"، ولتحقيق هدف الدراسة وزعت الباحثة استبانة على عينة مكونة من (٣٤٠) باحثة في الجامعات السعودية وبعد معالجة البيانات باستخدام الأساليب الإحصائية، أسفرت الدراسة عن مانسبته ٧٥٪ من مجتمع الدراسة يستخدمن الإنترنت بالبيت، وأكثر الخدمات استخداما خدمة البريد الإلكتروني، وأكثر محركات البحث استخداما كان محرك ياهو (Yahoo)، ومن أهم دوافع الإفادة من الإنترنت هو حداثة المعلومات، ومن أبرز معوقات الإفادة منه كان البطء في الاتصال، وعلى العموم كان هناك شعور بالرضا من استخدامه.

وأجرى الحاج (٢٠٠٦) دراسة بعنوان "اللغة العربية ووسائل الاتصال الحديثة". وقد جاءت في ثمانية فصول، تناول فيها العلاقة بين اللغة العربية والحاسوب وواقع اللغة العربية ومكانتها على شبكة المعلومات العالمية (الإنترنت)، وفي الرسائل الخلوية، ووسائل الإعلام الحديثة، والإعلانات التجارية، والترجمة والعولمة، والأخطاء الشائعة. وقد اقترح الباحث بعض الحلول للنهوض باللغة العربية على الشبكة العالمية (الإنترنت)، من بينها: زرع حب اللغة العربية في قلوب الأجيال الصاعدة، حتى يرقى بالمخزون اللغوي العربي على الشبكة

العالمية، وتوظيف المناهج المدرسية والجامعية لخدمة هذه القضية، ودعوة مراكز البحوث والجامعات ومجامع اللغة إلى بث حصيلتها المعرفية ومادتها المتعلقة باللغة العربية على صفحات الإنترنت، واستحداث محرك بحث باللغة العربية والتأكيد على أهمية التعامل بعقلية منفتحة مع الإنترنت بحيث يتم منع الأجزاء غير المقبولة منه بدلاً من منع الشبكة ككل.

وأجرى أبو سرحان (٢٠٠٧) دراسة بعنوان" اثر استخدام معالج النصوص في تصويب أخطاء الرسم الإملائي الشائعة لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في محافظة الزرقاء واتجاهاتهم نحو استخدامه". واختيرت العينة بالطريقة القصدية، ووزعت على مجموعتين، الأولى جرى تدريسهم بالطريقة التقليدية والثانية باستخدام الحاسوب. وكانت نتائج الدراسة لصالح المجموعة التجريبية التي استخدمت معالج النصوص بالحاسوب، أما اتجاهات الطلبة نحو استخدام برنامج معالج النصوص فكانت إيجابية.

أما الدراسات الأجنبية فقد سبقتنا في هذا المجال، ومنها دراسة (Hareis,1995) التي أشارت إلى أن الأخطاء الإملائية في النصوص المكتوبة على الإنترنت هي عبارة عن مؤشرات مفيدة تدلنا على مستوى التعليم الرسمي العام لمجتمع معين، ومستوى الذين كتبوها أيضا.

كما قامت دراسة (Ringlstetter,2006) بتصنيف الأخطاء الإملائية في اللغة الانجليزية على الإنترنت إلى أخطاء إملائية، وأخطاء مطبعية، وأخطاء ناتجة عن ترميز الأحرف بشكل غير كافٍ، وتجاهل علامات الترقيم، وعدم الأخذ بعين الاعتبار باستخدام الأحرف الكبيرة أو الصغيرة. وتم ربط هذه الأخطاء مع مستوى من يكتبها، ومدى مخزونه اللغوي والثقافي، وقد أدرج ثلاثة أنواع فرعية من الأخطاء، وهي:

- الزلات النفسية للقلم أو لوحة المفاتيح: فالأخطاء المطبعية البسيطة شائعة جدا وكثيرة؛ إذا ما أدخلت النصوص بواسطة لوحة المفاتيح من قبل طابع غير ماهر.
- ميكانيكية الأخطاء المطبعية: وهي ناتجة بسبب الضرب الخاطئ على الأحرف مما يؤدي إلى تبديلات بينها، أو حذف بعضها، وما يرافقها من كتابة النصوص على عجل، أو تحرير النصوص بشكل سيئ.
- قيود ذات طابع تقني: وهي تتألف من بدائل غير مرغوب فيها من الأحرف التي يتم إدخالها بشكل غير صحيح من قبل الكاتب، مثل معالجة الأحرف الخاصة، أو إدخال علامات التشكيل.

وخلصت الدراسة إلى القول بأن الأخطاء الإملائية التي تحصل على الإنترنت ناتجة إما بسبب سرعة الكتابة، أو الجهل بقواعد الإملاء، أو عدم تحرير النص، أو تدني مستوى الكاتب اللغوي، أو التداخل اللغوي من غير الناطقين باللغة الأصلية.

- **مشكلة الدراسة** :

إن تفشي ظاهرة شيوع الأخطاء الإملائية دفعت بالمهتمين إلى اعتبارها ظاهرة تستحق التوقف على حقيقتها، والتعرف على أبعادها، توطئة لتحديد أسبابها،

ومن ثم إيجاد الحلول العملية لتلافيها، فطلبة التعليم العام وبعض خريجي الجامعات غير قادرين اليوم على الكتابة الإملائية بصورة صحيحة خالية من الأخطاء (سعيد، ١٩٩٧)، وأصبحت مشكلة عامة ومستعصية موجودة لدى الأدباء والمدرسين والصحفيين والموظفين، كما تجدها على صفحات الجرائد والمجلات والمطبوعات، وعلى المواقع الإلكترونية (الإنترنت) (منصور، ١٩٩٥)، وقد لفتت هذه الظاهرة الخطيرة على اللغة العربية انتباه العديد من الجهات الرسمية والمؤسسات الأكاديمية، والمجامع اللغوية، فعقدت لها المؤتمرات والندوات والدراسات والأبحاث، من أجل معرفة أسباب الخطأ، وأنواعه، وإيجاد السبل المناسبة لحلها (شحاته، ١٩٧٨، والتل،١٩٨٩).

لذلك أصبحت الحاجة ملحة إلى دراسة تشخيص حال اللغة العربية في وسائل الاتصال الحديثة وعلى رأسها الإنترنت لمعرفة واقعها ومكانتها في عصر التفجر المعلوماتي والتقني، وإذا كان واقع اللغة العربية جيدا، حاولنا المحافظة على هذه المكانة، وابتكار أسس ومعايير جديدة للارتقاء بها، أما إذا كان واقع اللغة دون المستوى المطلوب، يجعلنا نبحث عن مواطن الخلل في وجه العلاقة بين لغتنا وتقنيات الاتصال، لكي نصحح هذا الخلل، ومحاولة طرح التوصيات اللازمة للتغلب عليها، ونعيد الأمر إلى نصابه.

- **هدف الدراسة وأهميتها** :

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على الأخطاء الإملائية الشائعة في التعبير الكتابي على الشبكة العالمية (الإنترنت)، ومعرفة مدى تقيد أصحابها باستخدام اللغة العربية السليمة في كتاباتهم، وتشخيص تلك الأخطاء الإملائية الشائعة، وتصنيفها، ومحاولة معرفة أسبابها، وطرح التوصيات المناسبة للتغلب عليها.

كما تنبع أهمية الدراسة إلى قلة الدراسات التي تصدت لهذا الموضوع على الشبكة العالمية (الإنترنت). ولفت عناية المهتمين والباحثين في مجامع اللغة العربية، والتعليم العام، والجامعات، ووسائل الإعلام إلى واقع اللغة العربية الحقيقي على هذه الشبكة، لعلها تتعاون معا لطرح السبل المناسبة للتغلب على ضعف اللغة العربية على الشبكة العالمية الإنترنت التي غدت اليوم من أبرز وسائل التواصل والتعارف والمعلومات والمعرفة.

- **أسئلة الدراسة** :

تحاول هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما مدى استخدام اللغة العربية الفصحى على المواقع الإلكترونية (الإنترنت)؟
- ما مدى استخدام اللغة العامية على المواقع الإلكترونية (الإنترنت)؟
- ما هي الأخطاء الإملائية الشائعة على المواقع الإلكترونية (الإنترنت)؟

- **مصطلحات الدراسة** :

فيما يلي مصطلحات الدراسة التي نرى ضرورة تعريفها، وهي على النحو الآتي:

- الإنترنت: شبكة مترابطة من ملايين الحواسيب المنتشرة جغرافياً عبر العالم والمرتبطة من خلال خطوط الهاتف، أو الأقمار الصناعية، وتقدم العديد من

الخدمات والبيانات لمختلف القطاعات التربوية والصناعية والطبية والتجارية وغيرها بكل يسر وسهولة.

- التعبير الكتابي: هو عمل عقلي شعوري لفظي، يتصل بتكوين الأفكار أو إبداعها ووضعها على الصفحة الإلكترونية وفق قواعد السلامة في التهجي والتنظيم في الترقيم، بقصد الاتصال اللغوي بالآخرين.
- الخطأ الإملائي: هو تغيير في ترتيب الحروف والكلمات والجمل مما يؤدي إلى فساد المعنى أو اضطرابه، وذلك بسبب الخروج عن الأصول العامة لقواعد الإملاء المتعارف عليها.
- اللغة العامية: هي خليط من ألفاظ أدركها التحريف والتغيير، في إبدال حرف مكان حرف آخر، وفي تغيير بنية الكلمة، وتسكين أواخر الكلمات في القصر والوصل، والتحلل الكامل من قيود الإعراب والنحو والصرف المعروفة.
- الازدواج اللغوي: هو استخدام فرد أو جماعة مستويين لغويين في بيئة لغوية واحدة، أو التنافس بين لغة أدبية مكتوبة ولغة عامية شائعة الاستعمال اللغوي.

- **عينة الدراسة** :

لأغراض الدراسة اختار الباحث عينات عشوائية من كتابات جاءت كردود على موضوعات منشورة في المواقع الإعلامية الأردنية في الإنترنت، وهي:

- موقع كل الأردن (www.allofjo.net).
- موقع جريد الغد (www.alghad.com).
- موقع جريدة الدستور (www.adustur.com).
- موقع جريدة الرأي (www.alrai.com).
- موقع وكالة عمون الإخبارية (www.ammonnews.net).
- موقع الحقيقية الدولية (www.factjo.com).
- موقع خبرني (www.khaberni.com).
- موقع المدينة الإخبارية (www.almadenanews.com)
- وكالة عفرا الإخباري (www.efranews.com).

ويعود سبب اختيار الباحث عينة الدراسة من الأردن؛ لأنه أحد أبنائها الذين يعرفون لهجتها العامية وما تحتوي من كلمات وعبارات وأمثال وكنايات وتعابير، بالإضافة إلى أن الأردن يعد من طليعة الدول العربية في استخدام الشبكة العالمية (الإنترنت)، إذ دخل شارع في إحدى مدنها (مدينة إربد) في (موسوعة جينيس) للأرقام القياسية؛ كونه يضم أكبر عدد من مقاهي الإنترنت في العالم، بالإضافة إلى وقوف الأردن في طليعة الدول العربية في مجال التعليم العام حسب تصنيف المنظمات الدولية، كما أنها تعد رافدا أساسيا للكفاءات العلمية والأكاديمية لمعظم دول الخليج العربي.

- **محددات الدراسة** :

أجريت هذه الدراسة في ضوء المحددات التالية:

- تم تطبيق الدراسة على عينة مختارة من المواقع الإعلامية الأردنية على الإنترنت خلال عام ١٤٣٣هـ /٢٠١٢م.
- عينات الدراسة كانت محددة في كتابات القراء من ردود وآراء وحوارات على المقالات والموضوعات المنشورة في المواقع الإعلامية على الإنترنت فقط.

- استبعدت الدراسة المقالات التي كتب القراء ردودهم عليها؛ لأن أصحابها كتّاب محترفون دونوها بلغة سليمة، وذات تحرير جيد.
- اقتصرت الدراسة على معرفة الأخطاء الإملائية الشائعة في كتابات القراء من ردود وآراء نشرت على الإنترنت، وبيان واقع اللغة العربية من هذه الكتابات.

- **أداة الدراسة** :

من أجل تحقيق غرض الدراسة قام الباحث باختيار عينة عشوائية من كتابات القراء من ردود وآراء وتعليقات جاءت نتيجة لتفاعلهم مع الموضوعات المنشورة على المواقع الإلكترونية (الإنترنت)، وبذلك اعتبرت (كتابات العينة) أداة الدراسة لتشخيص الأخطاء الإملائية الشائعة، ومعرفة أنواعها، وأسبابها وبيان واقع اللغة العربية.

- **إجراءات الدراسة** :

قام الباحث بتصوير كتابات عينة الدراسة، وبعدها جرى دراستها، وتحديد أنواع الأخطاء الإملائية الواردة فيها، وأجرى لها المعالجة الإحصائية اللازمة من حساب عدد الردود المكتوبة باللغة الفصحى أو العامية، وحساب تكرارات الأخطاء ونسبها المئوية، وبناء على ذلك تم تصنيفها، وبيان أسبابها وفق أهداف الدراسة وأسئلتها، واقتراح التوصيات اللازمة لعلاجها.

- **نتائج الدراسة** :

هدفت هذه الدراسة إلى تحليل الأخطاء الإملائية الشائعة في التعبير الكتابي على بعض المواقع الإلكترونية الأردنية، وبعد تطبيق الدراسة، خلصت إلى النتائج الآتية:

- **أولا : النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ونصه: ما مدى استخدام اللغة العربية الفصحى على المواقع الإلكترونية (الإنترنت)؟**

جدول رقم (١): نوع اللغة المستخدمة من قبل العينة على الإنترنت ونسبها المئوية.

نوع اللغة	مجموع الردود	النسبة المئوية	المجموع الكلي
اللغة العامية	٢٤٢	%٥٨،٧	٤١٢
اللغة الفصحى	١٦٤	%٣٩،٨	٤١٢
اللغة الانجليزية	٦	%١،٤	٤١٢
المجموع	٤١٢	%١٠٠	٤١٢

أظهرت نتائج الدراسة أن اللغة العربية الفصحى احتلت المرتبة الثانية في كتابات عينة الدراسة، بنسبة قدرها ٣٩،٨٪، بينما احتلت اللغة العامية المرتبة الأولى، بنسبة قدرها ٥٨،٧٪، واللغة الانجليزية بنسبة قدرها ١،٤٪، وقد بلغ مجموع الردود والتعليقات التي كتبتها عينة الدراسة على المقالات والموضوعات المنشورة في المواقع الإلكترونية (٤١٢) ردا، منها (٢٢٤) ردا كتب باللغة العامية، و (١٦٤) ردا كتب باللغة الفصحى، و (٦) ردود كتب باللغة الانجليزية.

جدول رقم (٢): ردود العينة على المقالات السياسية والاجتماعية ونسبها المئوية.

الموضوعات	عدد الردود باللغة الفصحى	النسبة المئوية	عدد الردود باللغة العامية	النسبة المئوية	المجموع الكلي
المقالات السياسية والاجتماعية معا	١٦٤	%٤١،٩	٢٤٢	%٥٨	٤٠٦
المقالات السياسية	١٦٥	%٦٤،٩	٨٩	%٣٥	٢٥٤
المقالات الاجتماعية	١١١	%٧٧	٣٣	%٢٢،٩	١٤٤

كما صنفت المقالات والموضوعات التي تناولها القراء بالرد إلى صنفين، وهما: المقالات السياسية، إذ احتلت فيها اللغة العربية الفصحى المرتبة الأولى، وبلغ عددها (١٦٥) ردا، بنسبة قدرها (٦٤،٩٪) من مجموع الردود الكلية البالغة (٢٥٤) ردا، بينما احتلت اللغة العامية المرتبة الثانية، إذ بلغ عددها (٨٩) ردا، بنسبة قدرها ٣٥٪ من مجموع الردود الكلية البالغة (٢٥٤) ردا.

أما الموضوعات الاجتماعية، فقد احتلت فيها اللغة العربية الفصحى المرتبة الثانية، إذ بلغ عددها (٣٣) ردا، بنسبة قدرها (٢٢،٩٪) من مجموع الردود الكلية البالغة (١٤٤) ردا ، بنما احتلت اللغة العامية المرتبة الأولى، إذ بلغ عددها (١١١) ردا، بنسبة قدرها (٧٧٪) من مجموع الردود الكلية البالغة (١٤٤) ردا.

- **ثانيا : النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ونصه: ما مدى استخدام اللغة العامية على المواقع الإلكترونية (الإنترنت) ؟**

أظهرت نتائج الدراسة أن اللغة العامية احتلت المرتبة الأولى في كتابات العينة، إذ بلغ مجموع الردود المكتوبة بها (٢٤٢) ردا، بنسبة قدرها ٧،٥٨٪ من مجموع الردود الكلية البالغة (٤١٢) ردا، وقد شاع في كتاباتهم استخدام المفردات والأقوال، والأمثال، وعبارات الترحاب والتحية والشكر الدارجة في اللغة العامية كما وظفوا ثقافتهم الدينية في ردودهم على تلك المقالات والموضوعات المنشورة على الإنترنت. وقد استخدمت عينة الدراسة (١٢٣١) كلمة عامية في كتاباتها ومن أمثلتها: نص (نصف)، بس (يكفي)، هيك (كذلك)، مشان (من أجل) مابدك (لا تريد)، كمان (أيضا)، شكلو (حاله)، بيزبط (بصلح)، هاي (هذه) جوزك (زوجك)، ايش أو ليش (لماذا)، الشب (الشاب)، رايح (ذاهب)، هاض (هذا) شوف (انظر)، شوي (انتظر قليلا)، جاي (قادم)، بلاش (لا)، اكويس (جيد).

كما استخدمت الأمثال الشعبية العامية، إذ بلغ عددها (٤٠) مثلاً، ومن أمثلتها: جايب الدب من ذيله، خليك محضر خير، متعلمين عند شيخ واحد طعة وقايمة، بموت الزمار وأصابعه بتلعب، عواس السمن بذوقواٍ خليها بتبنها إذا وقع الجمل كثروا ذباحينه. كما استخدمت مفردات وجملا مستمدة من الدين الإسلامي، إذ بلغ عددها (٨٦) عبارة، ومن أمثلتها: لا حول ولا قوة إلا بالله الله يرحمنا برحمته، نعيش على فيض الكريم، الفتنة نائمة لعن الله من أيقضها، أعينونا أعانكم الله، حسبنا الله ونعم الوكيل، إنا لله وإنا إليه راجعون عظم الله أجركم، جزاك الله كل خير. كما استخدمت عبارات المدح والإطراء والشكر والترحاب الدارجة في الحياة اليومية، إذ بلغ عددها (٤٠) عبارة، ومن أمثلتها: سلمت يداك، الله محييك، والله أنك كبير، سلمت أيها الكاتب، الله يحيي أصلك، اللهم زد وبارك، الله يجزيكم الخير، شكرا ع هيك مواضيع، دايما رافعة رأسنا، كان الله في عونك. كما استخدم بعض من أفراد العينة مفردات متداولة في المدن فقط، وليست سائدة في القرى والبادية، إذ بلغ عددها (٧٠) كلمة، وذلك بقلب الثاء إلى التاء (المثناة) كما في قولهم: كتير (كثير)، توب (ثوب)، متل (مثل)، التاني (الثاني). أو تحويل حرف (الذال) إلى (زاي) كما في قولهم: إزا (إذا)، كزب (كذب)، زوق (ذوق). وتحويل حرف (الذال) إلى (دال) كما في قولهم: هده (هذه)، هاد (هذا)، تدمر (تذمر). كما استخدمت بعض الكلمات الأجنبية، إذ بلغ عددها (٦) كلمات، ومن أمثلتها: هاي (مرحبا)، باي

باي (مع السلامة)، لستا (قائمة)، نيوز (أخبار)، البزنس (العمل)، شيزوفرينا (انفصام الشخصية).

كما استخدمت اللغة الانجليزية في بعض الردود بدلاً من اللغة العربية، إذ بلغ عددها (٥) ردود، ومن أمثلتها: The article is beset، all our high ministers the same they want the chair only and don't to work and stay from the fild، who thy are be brave and tell. there ،Why did you hide, if you know don't tell about them. is no night club at alhusson so this is not 100% true please fix this.

كما استخدم ظاهرة تكرار الحرف الواحد في الكلمة عدة مرات من أجل الاستغناء عن علامات الترقيم من تعجب، واستفهام، أو لغرض الاستنكار، أو لتأكيد المعنى، أو لفت الانتباه، وقد بلغ عددها (٢٠) كلمة، ومن أمثلتها: رووووووح طير، آآآآآخ يا قلبي، جاااائعة، هههههههه هاي، اشيييييييييي، اصلاحيييييين، تخبيييييييييييص، عظماااااااء، اشيييي، ماشاااااااء الله، كبيييييير.

- **ثالثا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ونصه: ما هي الأخطاء الإملائية الشائعة على المواقع الإلكترونية (الإنترنت)؟**

وللإجابة عن هذا السؤال جرى حساب تكرارات الأخطاء، ونسبها المئوية، ويبين الجداول رقم (٣) النتائج:

الجدول رقم (٣): أنواع الأخطاء الإملائية، وتكراراتها، ونسبها المئوية.

رقم الخطأ تنازلياً حسب تكراره	أنواع الأخطاء الإملائية	التكرارات	النسبة المئوية لنوع الخطأ
١	إهمال همزة القطع	١٢٨١	%٧٠,٨
٢	الخلط بين التاء المربوطة والهاء	٢٤٣	%١٣,٤
٣	إشباع الحركات القصيرة	٥٤	%٩،٢
٤	الخلط بين هاء الضمير والتاء المربوطة	٥١	%٢،٨
٥	مخالفة كتابة الهمزة المتوسطة	٤١	%٢،٢
٦	الخطأ في كتابة الهمزة المتطرفة	٢٣	%١,٢
٧	إثبات همزة القطع محل همزة الوصل	٢٠	%١,١
٨	تقصير الحركات الطويلة	١٨	%٠،٩
٩	الخطأ في كتابة همزة القطع	١٣	%٠،٧
١٠	إهمال حرف المد	١٢	%٦،٠
١١	حذف اللام الشمسية أو اللام القمرية	١٢	%٠,٦
١٢	حذف الألف بعد واو الجماعة	١٢	%٠،٦
١٣	كتابة التاء المربوطة تاء مفتوحة	٩	%٠،٤
١٤	كتابة الحروف التي تنطق ولا تكتب	٧	%٠،٣
١٥	الخطأ في كتابة الألف اللينة المتطرفة	٤	%٢،٠
١٦	كتابة همزة الوصل همزة قطع	٣	%٠،١
١٧	إبدال حرف بحرف آخر	٣	%١،٠
١٨	الخلط بين النون والتنوين	١	%٠٥،٠
المجموع		١٢٨١	%١٠٠

بينَّ الجدول رقم (٣) أنواع الأخطاءِ الإملائِية المرتكبة من قبل عينة الدراسة والبالغ عددها ثمانية عشر نوعا مرتبة تنازليا وفق تكراراتها على الوجه التالي: إهمال همزة القطع، الخلط بين التاء المربوطة والهاء، إشباع الحركات القصيرة الخلط بين هاء الضمير والتاء المربوطة، مخالفة كتابة الهمزة المتوسطة الخطأ في كتابة الهمزة المتطرفة، إثبات همزة القطع محل همزة الوصل، تقصير الحركات الطويلة، الخطأ في كتابة همزة القطع، إهمال حروف المد، حذف اللام الشمسية واللام القمرية، حذف الألف الفارقة، كتابة التاء المربوطة تاء مفتوحة، كتابة الحروف التي تنطق ولا تكتب، الخطأ في كتابة الألف اللينة المتطرفة، كتابة همزة الوصل همزة قطع، إبدال حرف بحرف آخر ، الخلط بين النون والتنوين.

وحسب الجدول رقم (٣) فقد احتل خطأ إهمال همزة القطع المرتبة الأولى، إذ بلغ عدد تكرارات هذا النوع (١٢٨١) خطأ؛ بنسبة قدرها (٨،٧٠ ٪) من مجموع الأخطاء الإملائية، ومن أمثلتها: اخ (أخ)، اولاد (أولاد)، ايضا (أيضا)، اذا (إذا)، انا (أنا)، افكار (أفكار)، الامور (الأمور)، الاردني (الأردني)، اكبر (أكبر).

واحتل الخلط بين التاء المربوطة والهاء المرتبة الثانية؛ إذ بلغ عدد تكرارات هذا النوع (٢٤٣) خطأ، بنسبة قدرها (٤، ١٣٪) من مجموع الأخطاء الإملائية. ومن أمثلتها: دقيقه (دقيقة)، السياحه (السياحة)، الدوله (الدولة)، المحاسبه (المحاسبة)، الحشمه (الحشمة)، محجبه (محجبة).

واحتل خطأ إشباع الحركات القصيرة وكتابتها حروفاً المرتبة الثالثة؛ إذ بلغ مجموع تكراراتها (٥٤) خطأ، بنسبة قدرها (٩،٢٪) من مجموع الأخطاء الإملائية. ومن أمثلتها: أنتي (أنتِ)، انتا (أنتَ)، يوصدق (يصدق)، يوكذب (يكذب)، عندكي (عندكِ)، بكي (بكِ)، زوجكي (زوجكِ)، مسائكي (مسائكِ).

واحتل الخلط بين هاء الضمير والتاء المربوطة المرتبة الرابعة؛ إذ بلغ مجموع تكراراتها (٥١) خطأ، بنسبة قدرها (٨،٢٪) من مجموع الأخطاء الإملائية. ومن أمثلتها: فية (فيه)، يراة (يراه)، مواطنية (مواطنيه)، التشبة (التشبه)، هذة (هذه)، قدمية (قدميه)، قالة (قاله).

واحتل خطأ مخالفة كتابة الهمزة المتوسطة المرتبة الخامسة؛ إذ بلغ مجموع تكراراتها (٤١) خطأ، بنسبة قدرها (٢،٢٪) من مجموع الأخطاء الإملائية. ومن أمثلتها: المسؤول (المسؤول)، يسالك (يسألك)، جائت (جاءت)، الراي (الرأي) روساء (رؤساء)، رائيك (رأيك)، سئمنا (سأمنا)، متاكد (متأكد).

واحتل الخطأ في كتابة الهمزة المتطرفة المرتبة السادسة؛ إذ بلغ مجموع تكراراتها (٢٣) خطأ، بنسبة قدرها (٢،١٪) من مجموع الأخطاء الإملائية. ومن أمثلتها: مباديء (مبادئ)، تجرئ (تجرأ)، القاريء (القارىء)، البيضا (البيضاء) فنبداء (فنبدأ)، يبداء (يبدأ)، خطا (خطأ). واحتل إثبات همزة القطع محل همزة الوصل المرتبة السابعة؛ إذ بلغ مجموع تكراراتها (٢٠) خطأ، بنسبة قدرها (١،١٪) من مجموع الأخطاء الإملائية. ومن أمثلتها: إبن (ابن)، إبتهال (ابتهال)، إتقوا (اتقوا)، ألكذب (الكذب)، ألعجب (العجب)، بإسم (باسم)، إحترام (احترام).

واحتل خطأ تقصير الحركات الطويلة المرتبة الثامنة؛ إذ بلغ مجموع تكراراتها (١٨) خطأ، بنسبة قدرها (٩،٠ ٪) من مجموع الأخطاء الإملائية. ومن أمثلتها: الي (اللي)، ال هي (الا هي)، ال يبين (الا يبين)، عالسياحة (على السياحة)، ذوه (ذووه).

واحتل الخطأ في كتابة همزة القطع المرتبة التاسعة؛ إذ بلغ مجموع تكرارها (١٣) خطأ، بنسبة قدرها (٠،٧ ٪) من مجموع الأخطاء الإملائية. ومن أمثلتها: لأنوثتها (لإنوثتها)، الأجراء (الإجراء)، وتسأل (وتساءل)، لإن (لأن)، النتأئج (النتائج).

واحتل خطأ حذف حرف المد المرتبة العاشرة؛ إذ بلغ مجموع تكراراتها (١٢) خطأ، بنسبة قدرها (٦،٠ ٪) من مجموع الأخطاء الإملائية. ومن أمثلتها: الاخر (الآخر)، الان (الآن).

واحتل خطأ حذف اللام الشمسية المرتبة الحادية عشر؛ إذ بلغ مجموع تكراراتها (١٢) خطأ، بنسبة قدرها (٦،٠ ٪) من مجموع الأخطاء الإملائية. ومن أمثلتها: الامن عام (الأمن العام)، وشعبي (والشعبي)، عن شهرة (الشهرة)، قوى شد (الشد)، بامنطقة (بالمنطقة)، في خارج (في الخارج)،

واحتل خطأ حذف الألف الفارقة المرتبة الثانية عشر؛ إذ بلغ مجموعها (١٢) خطأ، بنسبة قدرها (٦،٠ ٪) من مجموع الأخطاء الإملائية. ومن أمثلتها: عملو (عملوا)، حاولو (حاولوا)، يعملو (يعملوا)، أظهرو (أظهروا)، بدرسو (بدرسوا) خافو (خافوا).

واحتل خطأ كتابة التاء المربوطة تاءً مفتوحة المرتبة الثالثة عشر؛ إذ بلغ مجموع تكراراتها (٩) أخطاء، بنسبة قدرها (٤،٠ ٪) من مجموع الأخطاء الإملائية. ومن أمثلتها: وفات (وفاة)، سمية (سميت)، مساحت (مساحة)، صاحبت (صاحبة)، محاربت (محاربة).

واحتل خطأ كتابة الحروف التي تنطق ولا تكتب المرتبة الرابعة عشر، إذ بلغ مجموعها (٧) أخطاء، بنسبة قدرها(٣،٠٪) من مجموع الأخطاء الإملائية. ومن أمثلتها: هاذا (هذا).

واحتل خطأ الألف اللينة المتطرفة المرتبة الخامسة عشر؛ إذ بلغ مجموعها (٤) أخطاء، بنسبة قدرها (٢، ٠٪) من مجموع الأخطاء الإملائية. ومن أمثلتها: علا (على).

واحتل خطأ كتابة همزة الوصل همزة القطع المرتبة السادسة عشر؛ إذ بلغ مجموع تكراراتها (٣) أخطاء، بنسبة قدرها (١،٠ ٪) من مجموع الأخطاء الإملائية. ومن أمثلتها: إسالوه (اسالوه)، إقتراح (اقتراح)، أو حذف همزة الوصل، مثل: الاجهزة لامنية (الأمنية)، التفاق (الاتفاق).

واحتل إبدال حرف بحرف آخر المرتبة السابعة عشر؛ إذ بلغ مجموع تكراراتها (٣) أخطاء، بنسبة قدرها (١،٠٪)؛ من مجموع الأخطاء الإملائية. ومن أمثلتها: ضروفك (ظروفك)، سار (صار)، الضهر (الظهر).

واحتل الخلط بين النون والتنوين المرتبة الثامنة عشر؛ إذ بلغ مجموع تكراراتها خطأ واحداً بنسبة قدرها (٠،٠٤٪) من مجموع الأخطاء الإملائية. ومن أمثلتها: دائمن (دائما).

- **مناقشة النتائج** :

فيما يلي مناقشة النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة التي جرى عرضها فيما سبق،كما يتضمن أيضا عددا من التوصيات والمقترحات ذات العلاقة بنتائج الدراسة.

أولاً : مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ونصه: ما مدى استخدام اللغة العربية الفصحى على المواقع الإلكترونية (الإنترنت)؟

أظهرت نتائج الدراسة أن اللغة العربية الفصحى جاءت في المرتبة الثانية بعد اللغة العامية في كتابات العينة، ويعزى سبب ميلهم إلى استخدام العامية؛ لأنها لغة مألوفة ومستخدمه في حياتهم اليومية، وقد تعودوا عليها في المنزل، والشارع والمدرسة، والجامعة.. لذلك فهي سهلة الانقياد لهم لامتلاكهم لها منذ الصغر أنظمتها الصوتية والدلالية، أما اللغة الفصحى فيهربون من استخدامها لأنها بنظرهم مقيدة بضوابط اللغة الإملائية والنحوية والصرفية، والتي تعد بنظرهم في غاية الغرابة والصعوبة، ولا تنسجم إلا بقليل مع ما توفر لديهم من ثروة لغوية شكلت اللغة العامية معظم مادته، وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة (القيسي، ١٩٨٨).

لذلك فإن العامية تكون بحد ذاتها نموذجاً كثيراً ما يخضع لها البعض أو يقارنوا بها نطقا وكتابة بما فيها اللغة الفصحى (شحاته، ١٩٧٨)، وبمعنى آخر تسرب عادات العامية إلى استعمالات الفعل في اللغة الفصحى (السيد، ١٩٨١).

أن قصور الأسرة والمدرسة والجامعة ووسائل الإعلام في أداء رسالتها في ترسيخ استخدام اللغة الفصحى، مع تعود الناس على سماع العامية واستخدامها على مدار اليوم، أدى إلى ضعف ملكة التعبير بالفصحى، وهذا ما دفع القحطاني (١٩٩٧) إلى القول: أرجو أن لا أكون مغاليا إذا قلت: بأن ليس هناك من يتكلم العربية الفصحى في حياته كلها وفي مجالات عمل يومه، وإذا وجد من يحسن تكلمها في بعض المناسبات سيجد إنكارا إن لم يجد تهكما وسخرية، ظنا منهم أنه يتشدق باللغة أو يتفيهق بها.

ويمكن أن يعزى شيوع اللغة العامية في هذه الكتابات إلى عدم توفر محررين في تلك المواقع تقوم بتحرير المشاركات وتشذيبها من الأخطاء اللغوية والإملائية قبل نشرها على مواقع الإنترنت. أضف إلى ذلك شيوع ظاهرة الحرية الشخصية مما يدفعهم إلى الكتابة بحرية مطلقة دون وجود قيودٍ أو موانع لغوية مما يشجعهم على الكتابة بالعامية، فهم يعدون أنفسهم أحرارا في استخدام أي لغة يشاؤون على هذه المواقع.

وهناك نتيجة جاءت لصالح اللغة الفصحى في هذه الدراسة، وهي التزام القراء باللغة الفصحى في ردودهم على المقالات السياسية، ويعزى ذلك إلى أن أصحاب تلك الردود كانوا ذو مستويات فكرية وثقافية عالية، ومن هنا جاء

حرصهم على استخدام الفصحى التي تناسب هذا المقام، وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسات سابقة ذكرت إن الأخطاء الإملائية تقل نسبتها كلما تقدم المستوى الدراسي والمعرفي للفرد بسبب زيادة حصيلته اللغوية والفكرية (السيد ١٩٨١، والتل،١٩٨٨، وأبو الرب،٢٠٠٣).

- **ثانيا : مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ونصه: ما مدى استخدام اللغة العامية على المواقع الإلكترونية (الإنترنت)؟**

من المعروف أن العامية فساد طرأ على اللغة الفصحى، وأصابها في الألفاظ والصيغ والجمل والإعراب، وأتسع مجالها لتصبح لغة التفاهم والتخاطب حتى في قاعات التدريس وكل أوجه النشاط الجامعي، فظاهرة الازدواجية اللغوية وجدت في لغات العرب القديمة، التي عرف بها الكسكسة والكشكشة والتلتلة والشنشنة والعمعمة والغمغمة (عبد التواب، ١٩٧٧)؛ لكنه وجد معها لغة أدبية مشتركة وهي (الشعر الجاهلي أو لغةٍ قريش)، ومن ثم نزل القران الكريم بهذه اللغة المشتركة التي أصبحت نموذجا يحتذى للثقافة والأدب والعلم، ثم تفاعلت العربية ولغات الشعوب الإسلامية الجديدة، الذي أفضى إلى شيء من اللحن في اللغة، فهبت الحاجة الحضارية والدينية إلى تعلم اللغة النموذجية، فنشأ لحماية اللغة جراء ذلك علم النحو، ومن هنا بدأت الازدواجية في اللهجات العربية التي استمرت مع الزمن إلى عصرنا الحاضر وهي اللهجات العامية السائدة في البلدان العربية (القحطاني، ١٩٨٧).

ومن هنا احتل استخدام اللغة العامية المرتبة الأولى في كتابات عينة الدراسة، ويعود ذلك إلى الازدواجية اللغوية الحاصلة بين العامية والفصحى، وهي من أبرز أسباب الضعف في اللغة العربية (خضير، ١٩٩٨)، فالعامية هي اللغة التي يتقنها الطفل قبل الفصحى في حياته، وتتشكل مفرداتها وتعابيرها لديه قبل أن يذهب إلى المدرسة ليتعلم منها الفصحى، وحين يدخل المدرسة يفاجأ بلغة جديدة عليه أن يبدأ بتعلمها على أيدي المدرسين، فيشعر حينها بفجوة واسعة بين العامية التي تعود عليها واللغة الجديدة (الفصحى) التي بدأ يتعلمها في المدرسة، وكأنها لغة أجنبية غريبة يفرض عليه أن يتعلمها ويترجم عليها أفكاره ومشاعره (خاطر، ١٩٨٦).

ومن الأسباب الأخرى التي ساهمت في شيوع العامية؛ أنها لغة سهلة الاستخدام لا تحكمها ضوابط نحوية أو صرفية خلاف ما نجده في اللغة الفصحى المحكومة بضوابط الصرف والنحو والإملاء، وعلى الرغم من انتشار التعليم في العالم العربي لا يزال خريجو الثانوية والجامعات والموظفون والكتّاب والصحفيون يعانون من الضعف العام في اللغة العربية قراءة وكتابة دون أخطاء في الإملاء والتركيب والنحو والصرف، وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة (خضير،١٩٩٨). ومن الأسباب التي تدعو الناس إلى استخدام العامية ربما يكون ضعف مشاعر الانتماء إلى اللغة العربية الأم باعتبارها لغة عالمية لها مكانتها الدينية والثقافية والقومية، أضف إلى ما سبق تشجيع أصحاب المواقع الإلكترونية القراء على نشر كتاباتهم بالعامية التي تعج بالأخطاء، دون تكليف أنفسهم بتحريرها، أو حجبها عن النشر.

- **ثالثا : مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ونصه: ما هي أنواع الأخطاء الإملائية الشائعة على المواقع الإلكترونية (الإنترنت)؟**

يبين الجدول رقم (٣) أن أكثر الأخطاء الإملائية الشائعة التي ارتكبتها عينة الدراسة وقعت في نوعين من الأخطاء، وهما: إهمال همزة القطع، وكتابة التاء المربوطة هاءً، إذ بلغ عدد تكرارهما (١٥١٤) خطأ، بنسبة قدرها (٨٤،٢٪) من مجموع الأخطاء الإملائية البالغة (١٨٠٧) خطأ.

فخطأ إهمال همزة القطع بلغ عدد تكراره (١٢٨١) خطأ، بنسبة قدرها (٧٠،٨٪) من مجموع الأخطاء الإملائية. وإغفال همزة القطع خطأ شائع يعود انتشاره إلى عدم المعرفة بقاعدة كتابة همزة القطع؛ علما بأن همزة القطع هي التي تكتب؛ وينطق بها حال الوصل، أما همزة الوصل فتسقط من النطق حال الوصل بكلام آخر (الجبوري، ١٩٩٦).

لذلك يتهرب البعض من كتابتها خوفاً من الوقوع في الخطأ، والبعد عن مشاكل ألف الوصل وألف القطع، والخلط بينهما، كما يعتقدون أيضا أن ألف تلك الكلمات ألف وصل، ولا تحتاج إلى إشارة الهمزة، وبالتالي لا يفرقون بين مواضع همزة القطع، ومواضع همزة الوصل.

وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (التل،١٩٨٩) و(أبو الرب، ٢٠٣) اللذان قالا: بأن إهمال همزة القطع يعد من أكثر الأخطاء تكرارا لدى متعلمي مرحلة التعليم العام، والذي بدوره ينتقل هذا الإهمال إلى المرحلة الجامعية، ومن ثم ينتقل مع الخريجين إلى المرحلة العملية والوظيفية.

أما خطأ كتابة التاء المربوطة هاءً، بلغ عدد تكراراتها (٢٤٣) خطأ، بنسبة قدرها (١٣،٤٪) من مجموع الأخطاء الإملائية، ويعود شيوع هذا الخطأ إلى عدم المعرفة بقاعدة التمييز بين التاء المربوطة والهاء، لذلك يكتبونها كما يلفظونها (هاءً) مع نسيانهم لقاعدة كتابة التاء المربوطة؛ بأنها تنطق هاءً عند الوقف، وتنطق تاءً عند الوصل، مع ضرورة وضع النقطتين فوقها (إبراهيم،١٩٧٥، وعجب، ٢٠٠٧).

- **أخطاء كتابة الهمزة.**

يعد الخطأ في كتابة الهمزة من أكثر الأخطاء الإملائية التي ارتكبتها عينة الدراسة؛ ويبين الجدول رقم (٣) أخطاء كل من همزتي الوصل والقطع، والهمزة المتوسطة، والمتطرفة، إذ بلغ مجموعها (١٣٦١) خطأ، وبنسبة قدرها (٧٦٪) من مجموع الأخطاء الإملائية.

ويرجع الخطأ في كتابة الهمزة إلى صعوبة كتابتها وفق قواعدها الإملائية؛ بسبب كثرة قواعدها، وتعددها، ووجود الشاذ عنها، لذلك يخطئون في تطبيق قواعدها، وبعضهم يتهرب من إثباتها في مكانها الصحيح خوفا من الوقوع في الخطأ، فتجد من لا يفرق بين همزتي القطع والوصل، ولا يعرف كيف يكتب الهمزة المتوسطة، أو المتطرفة، وهذه النتيجة تتفق مع ما قاله النجار (١٩٨٤): بأن الهمزة تمثل مشكلة المشكلات في اللغة العربية، سواء في نطقها، أو في رسمها الإملائي، ويضيق بقواعدها الأجنبي والعربي على السواء، ولا ينأ عن مشكلاتها

المثقفون أنفسهم، كما تمثل مشكلة كبيرة في الصرف اللغوي، وتعد شوكة الحروف العربية.

ومن الأسباب التي تجعل البعض يثبتون همزة الوصل همزة قطع تشديدهم النبر على مقطعها عند النطق بها، دون أن يراعوا سياقاتها ولو نطقا؛ وربما فعلوا ذلك متأثرين بكيفية نطق مثل تلك الألف الوصلية في اللغة العامية؛ إذ تنطق تلك الألف بوصفها همزة قطع لا ألف وصل، فكثيرا ما تكتب الألف في كلمة (الأسم) همزة قطع، لأنهم ينطقون كما يلفظون في لهجتهم العامية ويكتبون كما ينطقون (أبو الرب، ٢٠٠٣).

ولذلك تعد كتابة الهمزة من أكثر الأخطاء الإملائية شيوعاً لدى طلبة المدارس والجامعات والموظفين والصحفيين والكتاب وغيرهم، وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسات سابقة أكدت هذه النتيجة كدراسة (اليعقوب،١٩٩٠ والشوملي،١٩٩٣، والبدوي،١٩٩٧، وبركات،٢٠٠٤، وأبو سرحان،٢٠٠٧).

- **حذف الألف بعد واو الجماعة**.

يعود ارتكاب هذا الخطأ؛ لأن حرف الألف من الحروف التي تزاد خطاً ولايُنطق بها، لذا يُنسى ذكرها بعد الواو، وهناك سبب آخر وهو عدم المعرفة بقاعدة ضبط الواو التي تأتي في آخر الكلمة، ومتى نضع أمامها ألفا، فالواو إما أن تتصل بالاسم (ويسمونها واو الجمع)، وإما أن تتصل بالفعل (ويسمونها واو الجماعة). فالواو المتصلة بالاسم لا نضع أمامها ألفا بأي حال من الأحوال، مثل: (معلمو المدرسة)، فواو جمع المذكر السالم تحذف نونه عند الإضافة، فلا تزاد بعد الواو ألفا. أما الواو المتصلة بالفعل، وهي ضمير، فتزاد بعد الواو ألفا، وتكون في ماضي الجماعة للغائبين، مثل: (كتبوا)، وفعل الأمر للمخاطبين، مثل: (اكتبوا)، وكذلك في المضارع إذا اتصلت به واو الجماعة وحذفت نونه لجازم أو ناصب فتزاد الألف بعد واو الجماعة، في مثل: (لم يسافروا، ولن يسافروا) (إبراهيم،١٩٧٥، والقرعاوي،١٩٩٧، ونبوي،٢٠٠١).

وهذه الألف تسمى بالألف الفارقة؛ لأنها تكتب بعد واو الجماعة، ليفرق بين الفعل الذي آخره واو الجماعة، والفعل الذي آخره واوا أصلية، مثل: يرجو، يدعو (الجبوري،١٩٩٦).

- **الخلط بين الهاء والتاء المربوطة**.

يرجع وقوع هذا الخطأ إلى عدم القدرة على التفريق بين الضمير المتصل للغائب وبين التاء المربوطة في الإسم المؤنث، فهاء الضمير المتصل للغائب بأواخر الأسماء والأفعال، تنطق دائما - هاءً - في الوقف أو في الوصل، ومن الخطأ تنقيطها، مثل: (كتابه، ضربه). أما التاء المربوطة فتنطق – هاءً- عند الوقف وتنطق تاءً في الوصل، لذلك يلتبس الأمر على البعض، ولم يعد يفرق بينهما فيضع النقطتين فوق هاء الضمير متوهما أنها تاءً مربوطة (نبوي، ٢٠٠١).

ويعلل الموسى (٢٠٠٨) هذا الخطأ بسبب المبالغة في التصحيح بطرد هذه المسائل على قياس شكلي من التوهُّم، فيثبتون النقطتين على كلِّ هاء أخيرة كهاء الضمير، وفي المقابل يغفلون نقطتي التاء المربوطة، وذلك بسبب الازدواج

اللغوي بين الفصحى والعامية، فالعامة تقف عليها بالهاء في الغالب، وهكذا درج الناس على رسمها كالهاء.

- **كتابة الحروف التي تنطق ولا تكتب** :

يرجع سبب وقوع هذا الخطأ إلى عدم المعرفة بقاعدة ما يُنطق ولا يكتب من الحروف، فهناك ألفاظا يجب حذف ألفها من وسط الكلمة، ومن الأمثلة التي تندرج تحت هذه القاعدة الألفاظ التي تقع بعد هاء التنبيه نحو (هذا)، أو اسم الإشارة المتصل بلام البعد نحو (ذلكم)، أو كلمة (ابن) و (ابنة) إذا وقعت بين علمين متّصلين. ويصبح الخطأ حسب قول الموسى (٢٠٠٨) من هذا النوع لدى البعض نظيرا للتفسير الشكلي الأول للغة، وهو التفسير الذي يجعلها أصواتا منطوقة يمثل الرسم الكتابي صورة مرآوية عنها، فـ (هذا) تصبح (هاذا).

- **الخطأ في كتابة الألف اللينة المتطرفة** :

يعود وقوع البعض في هذا النوع من الأخطاء إلى عدم معرفتهم بالألف اللينة التي لا تقبل الحركة، وهي امتداد صوتي لحركة الحرف السابق لها، وتجيء في وسط الكلام أو في آخره، ولا تجيء في أوله، وترسم ألفا دائما، سواء أكان توسطها أصليا أم كان عارضا. أما إذا جاءت متطرفة في آخر الكلمة، فإما ترسم ألفا أو ياءً حسب قواعد محددة ومعروفة (النجار، ١٩٨٤).

- **إشباع الحركات القصيرة، وقلب الحركات الطويلة إلى حركات قصيرة** :

عرف إشباع الحركات القصيرة إلى حركات طويلة بالقلب (الإطالة) الذي يعرف بمصطلح (الإشباع)؛ وهو مد الحركات القصيرة وأطالتها بحيث تكتب كحرف، فتقلب الفتحة ألفا، والضمة واوا، والكسرة ياءً، مثل: (أنتا- أنتَ)، و(نحنو- نحنُ)، و(بكي- بكِ). تعلل أخطاء إطالة الحركات القصيرة؛ لأن البعض يعطي هذه الحركات مزيدا من القوة فيحولها إلى حركات طويلة من جنسها، وهذه الظاهرة عرفت عند العرب قديما بـ (مطل الحركات)، وقد تعرض لها ابن جني (١٩٨٣) بقوله:"وإذا فعلت العرب ذلك (أي المطل) أنشأت عن الحركة الحرف من جنسها، فتنشئ بعد الفتحة الألف، وبعد الكسرة الياء، وبعد الضمة الواو". ويعزي ارتكاب هذا الخطأ إلى عدم تمكن البعض من تمييز حرف المدّ من الحركة التي تناسبه، لاشتراكهما في المخرج الصوتي الواحد، فالفتحة والألف يخرج صوتهما من مخرج واحدٍ، وكذلك الضمة والواو، والكسرة والياء، لذلك يشبع الحركات فيكتبها حروفا، أو يفعل العكس: إذ يقصر في إشباع المدّ فيوهمه حركة قصر، ولا يرسم الحرف المطلوب (منصور، ١٩٩٥). وقد يعزى إلى عدم التعود على الربط بين المعلومات الصرفية والكتابية في حالة التباس النطق لدى البعض، وبالتالي صعوبة تمييزه بين الحركات الطوال والقصار وحروف المد في حال استخدامها، وهذه النتيجة تتفق مع ما دراسات سابقة كدراسة (شريف،١٩٧٦، والقيسي،١٩٨٨، وقرعاوي،١٩٩٧).

- **حذف اللام الشمسية أو اللام القمرية** :

يرجع شيوع هذا الخطأ بسبب إهمال كتابة ألف (أل) التعريف غير المنطوقة في (أل) التعريف القمرية، وإلغاء (أل) التعريف الشمسية إذا سبقت بأحد حروف العطف أو الجر، ويكتفون بالمنطوق منها.

والسبب الآخر لهذا الخطأ يعود إلى عدم المعرفة بقاعدة اللام الشمسية، وهي لام لا ينطق بها، والحرف الذي بعدها يكون مشدداً، ويسمى حرفا شمسيا، وعدم المعرفة باللام القمرية، وهي لام ينطق بها ساكنة، والحرف الذي بعدها يكون غير مشدد، ويسمى حرفا قمريا (نخبة من المؤلفين،٢٠١٠). أضف إلى تأثير اللغة العامية على اللغة الفصحى وتمكنها منها (القرعاوي،١٩٩٧).

- **كتابة التاء المربوطة مفتوحة** :

يرجع ارتكاب هذا الخطأ لأن البعض أوصلها مباشرة مع الكلمة التي تليها، فيحسبها تاءً مفتوحة كما نطقها، ومن هنا يرسمها تاءً مفتوحة، أو يعزى إلى عدم المعرفة بقاعدة كتابة التاء المربوطة والتاء المفتوحة وكيف يميز بينهما، والفرق بينهما حال الوقف. فالتاء المربوطة حال الوقف تنطق هاءً، والمفتوحة تنطق تاءً في الوقف والوصل، فعند كتابتها أو طباعتها يشكل الأمر فيحصل هذا الخطأ (الجبوري،١٩٩٨). وهناك سبب آخر وهو التفسير الشكلي الأول للغة الذي يجعل أصواتا منطوقة يمثل الرسم الكتابي صورة مرآوية عنها، فكتابة (أمي سيدة بيت) تكتب هكذا (أمي سيدت بيت)؛ على وفق النطق الآني لها لا باعتبار وضعها الصرفي، وحكمها عند الوقف (الموسى، ٢٠٠٨).

- **إبدال حرف بحرف آخر** :

يعود خطأ إبدال حرف بحرف آخر إلى الخلط بين الأصوات المتشابهة نطقاً أو المتقاربة في مخارجها، ومنها إبدالهم الظاء من الضاد في مثل: (أيظن- أيضا)، وإبدال الضاد من الظاء في مثل: نضرة (نظرة)، لموضف (لموظف)، ضروفك (ظروفك)، وإبدال الدال طاءً أو تاءً في مثل: (زغلطت – زغردت)، و(زغرتت- زغردت). أو إبدال الصاد سينا مثل: سقل (صقل). وهذا الإبدال راجع لسهو في معرفة القاعدة النحوية والصرفية في التثنية والجمع، أو من تأثير اللغة اللغة العامية التي يعايشها الكاتب (الجبوري،١٩٩٦). وربما يرجع إلى سبب فني في عملية الطباعة بسبب مجاورة الحروف المتشابهة شكلا من بعضها البعض على لوحة المفاتيح في الحاسوب، ونتيجة لسرعة الطباعة لا يضرب على الحرف المطلوب وإنما يتخطاه إلى الحرف المجاور، ومن أمثلة الحروف المتجاورة على لوحة المفاتيح: (ج ح خ)، و(ع غ)، و(ف ق)، و(ص ض)، (س ش). أضف إلى ذلك عدم تحرير النص بعد طباعته من المفردات الخاطئة إملائيا.

- **الخلط بين النون والتنوين** :

ورد الخلط بين النون والتنوين في مثال واحدٍ جاء في كلمة دائمن (دائماً). وسبب ارتكاب هذا الخطأ يعود إلى عدم المعرفة بقاعدة التنوين، وهو نون ساكنة تلحق الأسماء أحيانا نطقا لا كتابة، ويرمز إلى هذه النون المنطوقة بحركة ثانية فتحة (كتابا)، أو ضمة (كتابٌ)، أو كسرة (كتابٍ).

- **أخطاء أخرى** :

كما أظهرت نتائج الدراسة خلو الكتابات من علامات الترقيم، واعتبارهم إياها قضية هامشية لا تستحق العناية، ويعزى ذلك إلى تهربهم منها بسبب عدم معرفتهم بكيفية استخدامها بالشكل الصحيح؛ وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسات سابقة أشارت إلى إهمال طلبة التعليم العام والجامعي لعلامات الترقيم في كتاباتهم مثل دراسة (القيسي،١٩٨٨، والتل،١٩٨٩).

كما وجدت بعض الأخطاء المطبعية، ومن أمثلتها: الشمسش (الشمس) الاشعب (الشعب)، تركوهك (تركوها)، يميناك (يمناك)، هذ (هذا)، اثبتك (اثباتك)، اقول (أقوال)، عامل الطوبر (الطوبار).ووجدت ظاهرة العشوائية في الكتابة من خلال الصاق الأحرف ببعضها البعض دون استخدام مسطرة المفاتيح مثل: اللهماجعل (اللهم اجعل)، انشالله (إن شاء الله).

ويعزى وقوع الأخطاء المطبعية إلى عدم توفر المهارة الفنية لدى الكاتب، أو نتيجة سرعته في الطباعة، وعدم تحرير النص من الأخطاء، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (Ringlstetter,2006).

وبشكل عام يعزى شيوع الأخطاء الإملائية الشائعة على مواقع الشبكة العالمية الإنترنت إلى عدة أسباب، من أبرزها:

- ضعف مستخدمو الإنترنت في اللغة العربية بشكل عام، وفي مهارات الإملاء بشكل خاص.
- نسيان القاعدة الإملائية الضابطة عند عملية الكتابة أو الطباعة.
- السرعة في الطباعة بسبب قلة المهارة الفنية في استخدام لوحة المفاتيح.
- عدم مراجعة النص بعد كتابته من أجل تشذيبه من الأخطاء الإملائية.
- تأثير اللغة العامية على كتاباتهم، وتسلل قواعدها الخاطئة إليها.
- عدم وجود رقابة لغوية في المواقع الإلكترونية، أو وجود ضوابط وتعليمات تمنع نشر الكتابات باللغة العامية.
- عدم وجود مدققين ومحررين في المواقع إلكترونية تأخذ على عاتقها تحرير كتابات المشاركين من الأخطاء اللغوية والإملائية قبل نشرها.
- شيوع حرية التعبير في الإنترنت مما يشجع المستخدمون على حرية الكتابة باللغة العامية.
- عدم وجود جهة رقابية حكومية أو تشريعات تحاسب أصحاب المواقع الإلكترونية على استهتارهم باللغة العربية من خلال نشرهم كتابات القراء باللغة العامية التي تعج بالأخطاء الإملائية.
- ضعف الشعور بأهمية اللغة العربية الفصحى ومكانتها الحضارية والدينية واللغوية والقومية، مما يجعل البعض لا يتقيد بها حديثا أو كتابة في حياتهم العلمية والعملية.

- **التوصيات والمقترحات** :

- ضرورة وضع ضوابط وتشريعات محددة تلتزم بها المواقع الإلكترونية العربية على الإنترنت بأن تكون اللغة العربية الفصحى هي لغة الكتابة السائدة على هذه المواقع.
- الحرص على توعية المجتمع العربي بأهمية اللغة العربية وما تتمتع به من مكانة عالمية ودينية وثقافية ولغوية عبر جميع وسائل الأعلام المسموعة والمرئية والمقروءة.
- ضرورة اهتمام وزارات التربية والجامعات العربية بتدريس اللغة العربية وفق أسس حديثة مع إعادة النظر في مناهج اللغة العربية من أجل تنمية مهارات اللغة الأربع: الكتابة والقراءة والحديث والاستماع.
- إجراء دراسات على عينة أكبر، تشمل مواقع أخرى، للتمكن من تعميم النتائج.
- التزام المشرفين على مواقع الشبكة العالمية (الإنترنت) بنشر المقالات والموضوعات والمشاركات باللغة العربية الفصحى، والعمل على حجب المشاركات إذا كانت مكتوبة بالعامية ومليئة بالأخطاء اللغوية.
- ضرورة وجود محررين لغويين في المواقع الإلكترونية للعمل على تحرير كتابات المشاركين من الأخطاء اللغوية والإملائية والنحوية.

- ضرورة وجود رقابة حكومية وتشريعات تحاسب الذين يستهترون باللغة العربية وخاصة أصحاب المواقع الإلكترونية.

• المراجع :

- إبراهيم، عبد العليم (١٩٧٥). الإملاء والترقيم في الكتابة العربية. القاهرة: مكتبة غريب.
- ابن جني، الخصائص (١٩٨٣). تحقيق محمد علي النجار، ط٢، القاهرة: عالم الكتب.
- ابن حمادو، عبد المجيد (٢٠٠١). اللغة والإنترنت، ورقة عمل مقدمة إلى مجمع اللغة العربية الأردني في موسمه الثقافي التاسع عشر، ٢٠٠١م.
- أبو سرحان، حسن (٢٠٠٧). أثر استخدام معالج النصوص في تصويب أخطاء الرسم الإملائي الشائعة لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في محافظة الزرقاء واتجاهاتهم نحو استخدامه. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- البدوي، محمود (١٩٩٧). أثر برنامج تعليمي علاجي قائم على المنحى التكاملي في تعليم اللغة العربية في معالجة أخطاء الرسم الإملائي الشائعة لدى طلبة الصف الثامن، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- التل، عاتكة أحمد محمد (١٩٨٩). تحليل الأخطاء الكتابية لدى متعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- الجبوري، إمام بن حسن (١٩٩٦). الأخطاء الشائعة في الرسم الإملائي وصوابها. الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، (سلسلة ينابيع الثقافة، ٢٩).
- الحاج، وليد إبراهيم (٢٠٠٨). اللغة العربية ووسائل الاتصال الحديثة. عمان: دار البداية.
- الدبيان، موضي بنت إبراهيم (٢٠٠٥). إفادة الباحثات في الجامعات السعودية من الإنترنت في الحصول على المعلومات. الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- السيد، محمود أحمد (١٩٨١) الاستعمالات النحوية في التعبير: دراسة ميدانية. دمشق: مكتبة الأنوار.
- الشوملي، علي (١٩٩٣). ضعف الطلبة في الإملاء من الصف الثالث إلى السادس وطرق العلاج. مجلة دراسات العلوم الإنسانية، الجامعة الأردنية، عمان الأردن، العدد (٢٢أ)، ص ص١٢٠١- ١٢٤٣.
- العبود، فهد بن ناصر بن دهام (١٤٢١هـ). آلية البحث في الإنترنت: محركات البحث، أنواعها، مهامها، طرائق البحث فيها. الرياض: دار الفيصل الثقافية.
- القحطاني، عبد المحسن بن فرَّاج (١٩٩٧). أثر المجتمع والأسرة في الازدواج اللغوي بين الفصحى والعامية. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كلية اللغة العربية، الرياض، بحث منشور في كتاب بحوث ندوة ظاهرة الضعف اللغوي في المرحلة الجامعية، المجلد الأول، ص ص ٧٥- ١٠١
- القرعاوي، حسن بن علي (١٩٩٧). الأخطاء الشائعة في القراءة والكتابة والمحادثة وسبل علاجها. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كلية اللغة العربية، الرياض، بحث منشور في كتاب بحوث ندوة ظاهرة الضعف اللغوي في المرحلة الجامعية، المجلد الأول، ص ص٤٤٧- ٤٨٣
- القيسي، إبراهيم أحمد عبد ربه (١٩٨٨). الأخطاء الشائعة لدى طلاب المرحلة الإعدادية على مستوى الإملاء في التعبير الكتابي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

- الموسى، نهاد (٢٠٠٨). اللغة العربية وأبناؤها، عمان: دار المسيرة.
- النجار، شوقي (١٩٨٤). الهمزة: مشكلاتها وعلاجها، الرياض: دار الرفاعي.
- النوايسة، غالب عوض (٢٠٠٠). خدمات المستفيدين من المكتبات ومراكز المعلومات، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- الهوش، أبو بكر محمود (٢٠١١). شبكة الإنترنت وخدمات المعلومات.القاهرة: دار السحاب للنشر والتوزيع.
- اليعقوب، نهى (١٩٩٠). الأخطاء الإملائية لدى الطلبة كليات المجتمع الحكومية في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- بركات، سلمي محمد (٢٠٠٣). الضعف في الكتابة لدى طلبة مرحلة التعليم الأساسي في الأردن، تشخيصه وعلاجه. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، الأردن.
- حبيب، راكان عبد الكريم (٢٠١٠). وسائل الاتصال والإعلام الجديد. جدة: مكتبة دار زهران.
- خضير، رائد محمود السليم (١٩٩٨). أسباب ظاهرة الضعف اللغوي عند طلبة المرحلة الأساسية من وجهة نظر معلمي اللغة العربية في محافظة إربد. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- شحاته، حسن سيد حسن (١٩٧٨). الأخطاء الشائعة في الإملاء في الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية، تشخيصها وعلاجها، رسالة ماجستير مقدمة إلى كلية التربية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.
- شريف، محمد أبو الفتوح (١٩٧٦). من الأخطاء الشائعة في النحو والصرف واللغة القاهرة: مكتبة الشباب.
- عبد التواب، رمضان (١٩٧٧). فصول في فقه العربية. القاهرة: دار روتابرينت للطباعة.
- عجب، هياء عائض (٢٠٠٧). إتقان قواعد الإملاء، جدة: خوارزم العلمية.
- كريستال، ديفيد (٢٠٠٥). اللغة والإنترنت. ترجمة أحمد شفيق الخطيب، القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة.
- منصور، حسن عبد الرزاق (١٩٩٥). مشكلة الضعف في الإملاء: دراسة تحليلية. الزرقاء، الأردن.
- موسوعة ويكيبيديا على الإنترنت: http://ar.wikipedia.org
- نبوي، عبد العزيز (٢٠٠١). في أساسيات اللغة العربية، القاهرة: مؤسسة المختار.
- نخبة من الخبراء (٢٠١٠)، تنمية المهارات اللغوية والكفاءة التربوية، الإسكندرية.

مقالات مترجمة من (الجوجل:Google):

- كريستوفر، رينج لستيتتر وآخرون (٢٠٠٦). أخطاء إملائية في الإنترنت، مجلة عالم اللغة، ٣٢(٣)،ص ص٢٩٥- ٣٤٠
- هاريس، روي (١٩٨٦). علامات الكتابة، روتليدج، لندن، نيويورك.

****

البحث السادس :

" إعداد معلمة رياض الأطفال في ضوء النمط الملبسي الملائم لأدوارها بالروضة (دراسة حالة)"

إعـــداد

د / رشا عباس محمد متولي الجوهري د / جيهـــان لطفي محمد محمد

obeikandl.com

obeikandl.com

" إعداد معلمة رياض الأطفال في ضوء النمط الملبسي الملائم لأدوارها بالروضة (دراسة حالة)"

د / رشا عباس محمد متولي الجوهري د / جيهـــان لطفي محمد محمد

- **مقدمة ومشكلة البحث** :

للمعلم – أيا كان تخصصه ، والمرحلة التي يعمل بها – فضل الإسهام في تشكيل الأمم وتطويرها ، وعليه يتوقف نجاح العملية التعليمية، وتحقيق أهدافها، فبقدر ما لديه من علم ووعي وإدراك، وما يتصف به من خصائص ومايتوفر له من قدرات وإمكانات، يمكن له، التأثير على سلوك المتعلمين وتفكيرهم وتكوين قيمهم واتجاهاتهم(١٨)

وتعد معلمة رياض الأطفال ركيزة أساسية من ركائز تحقيق الروضة لأهدافها، فهي القدوة و المثل الأعلى، فإن أحسن اختيارها وإعدادها استطاعت أن تنمي كافة جوانب شخصية الطفل (الجسمية، العقلية، الخلقية، الاجتماعية، والنفسية) وأن تغرس فيه العادات الطيبة والاتجاهات البناءة، وأن تكسبه الخصال الكريمة و السلوك القويم، لذا يجب اختيارها وفق خصائص وسمات شخصية معينة؛ كي تستطيع القيام بواجبها على أكمل وجه (٦).

ومما لا شك فيه أن معلمة رياض الأطفال تقوم بأدوار عديدة ومتداخلة، وتؤدي مهام كثيرة ومتنوعة تتطلب العديد من المهارات التي يصعب تحديدها بشكل دقيق و تفصيلي (٢٧)، فهي الممثلة لقيم المجتمع، والمساعدة على عملية النمو، والمديرة والموجهة لعملية التعليم والتعلم، والمدعمة للعلاقات الإنسانية والمستقبلة الأولى للطفل والمتعاونة مع أسرته،.....كما أنها حجر الأساس في بناء وتطبيق البرنامج اليومي للروضة بفتراته الخمس، من حلقة، ولعب بالخارج، والوجبة الغذائية، واللعب الحر في الأركان، واللقاء الأخير. (٦)

لذا كان عليها ضرورة اختيار الملبس المريح الذى يتناسب مع خصائص شخصيتها ، وأدوارها داخل الروضة، وذلك لأن الملبس هو الجلد الثاني للجسم الذي يعينه على التكيف البدني (الفسيولوجي) مع البيئة الخارجية حتى يساعد على أداء العمل بسهولة ويسر، ومن هنا تأتي ضرورة مراعاة بعض العناصر التي تساعد على نجاح الملبس في تأدية الدور الخاص به، سواء كان شكله، أو خامته، أو لونه.(٣٢)

وترجع أهميه الألوان فى الملبس إلى إمكانية استخدامها في إخفاء بعض العيوب الجسمية مثل (الضخمة الممتلئة – القصيرة الضخمة – الطويلة الضخمة - ..... الخ) (٢)، وأيضا لابد من مراعاة اختيار ألوان الملابس وفقا للون البشرة حيث تنقسم ألوان البشرة إلى (بشرة فاتحة – بشره شاحبة – بشرة داكنة- بشرة متوسطة بين الفاتح والداكن)، كما يفضل اختيارها وفقا لألوان العين (عيون زرقاء – خضراء – سوداء – بنية) (٣٦)، (٣٧).

ومن العوامل الأخرى التي تراعى عند اختيار ألوان الملابس، هو لون الشعر حيث يتنوع ما بين (الأشقر – الأسود – الأحمر – البني) وفى الحقيقة أن قليل

من الناس يتطابق لون شعره مع نوع البشرة، فلون الشعر عاده يجذب الانتباه؛ لذا لابد من استخدام خاصية التباين لإظهار هذه الجاذبية، وذلك باستعمال الأسود قريبا من الشعر الفاتح واللون الأبيض قريبا من الشعر الأسود أو لبس نفس لون الشعر على أن يكون الثوب غامقا أكثر من الشعر وهكذا . (١٩)

كذلك على معلمة رياض الأطفال الاهتمام بمعرفة أنواع الملابس الخارجية ومكوناتها لكي تلائم طبيعة العمل حيث يبرز دور بعض الملابس في تغيير شكل الجسم كأن تعمل على إظهار كتفين عريضين أو حجما أكبر للصدر أو تضييق جزء من الجسم وغيرها. (٣٨)

ومن أمثله الملابس الخارجية (الجونلة – التونيك – الدرل - .....الخ). والجونلة هي رداء خارجي يغطى النصف السفلى من الجسم من مستوى الوسط إلى مستوى أعلى أو أسفل الركبه" وفقا لاتجاهات الموضة السائدة في الفترات التاريخية المختلفة، وغالبا ما ترتدي مع البلوزة أو الجاكيت أو تشكل جزء من الفستان .

والجونلة مهمة جدا للمرأة العاملة، وذلك لكثرة خروجها في العصر الحديث إلى مجالات متعددة من العمل، مما يتطلب ارتداؤها ملابس مناسبة لظروف عملها ومن أمثلة هذه الملابس الجونلة حيث تصلح لملابس الصباح أو بعد الظهر ، وهي متعددة الأنماط والأنواع .(٣٥)

أما التونيك هو نوع من الملابس المختلفة في الطول فهي تبدأ من الأكتاف حتى مكان ما بين الأرداف والكاحل. (٣٨)، أما الدرل فهو عبارة عن فستان بدون أكمام، ويوجد أنواع أخرى عديدة من الملابس الخارجية التى تصلح للعمل مثل (الفستان - التاييز – البدلة). وجدير بالذكر أيضا ضرورة اهتمام معلمة رياض الأطفال باختيار مكملات الملابس(Accesories)- لما لها من أهمية كبيرة على التأثير على شكل الزي - والتي تلائم الغرض الوظيفي- حيث تعد مكملات الأزياء وسيلة للزينة منذ أقدم العصور حتى أصبحت في الوقت الحالي من أساسيات الزينة عند المرأة خاصة بعد أن تطورت فى أشكالها وخاماتها عبر العصور والقرون المتعاقبة (١٧)، والتي تتنوع، ويمكن استعمالها مع أكثر من زى مثل الحلي، أغطية الرأس، الأحذية، الأحزمة، حقائب اليد.....، وهى قائمة بذاتها وليست محاكاة على الزى.(١٥)

ومن هنا يتضح أهمية الملبس في إظهار شخصية الفرد وأثره على الإحساس بالراحة وإعطاء المظهر الجيد بما يتناسب مع طبيعة العمل، والذي يتطلب الاختيار الجيد للملبس وفق العديد من العوامل وبخاصة مع معلمة رياض الأطفال لكي تتناسب مع خصائصها وأدوارها المختلفة وطبيعة النشاط الذي تقوم به داخل الروضة وسوف يساعدها أيضا – بلا شك- على الظهور بالمظهر الحسن (القدوة) أمام الأطفال.

وبالبحث في العديد من الدراسات السابقة العربية والأجنبية، فسنجد أن منها من تناول خصائص المعلمة وسماتها الشخصية، مثل دراسة (أسماء عبد العزيز محليس ٢٠١٠، ايهاب سيد أحمد ١٩٩٨).

ومنها من تناول إعدادها وتكوينها وتطويرها، مثل دراسة (رشا سيد أحمد ٢٠١٠، ولاء جلال أحمد ٢٠٠٩، حسام سمير إبراهيم ٢٠٠٨، رشا سيد أحمد ٢٠٠٧ جيهان لطفي محمد ٢٠٠٥، حسام سمير إبراهيم ٢٠٠٤، Lekies – Kristi 2002، انتصار محمد إبراهيم ٢٠٠١ ، Pieper – Peggy- Ann 1993 نفيسة سيد عطية ١٩٩٤ ، فضيلة زمزمي ١٩٩١ .

ومنها من تناول تقييم وتقويم برامج إعدادها، مثل دراسة (ممدوح عبد الرحمن الجعفري ٢٠٠١، جمال أحمد وآخرون ١٩٩٥) .

ومنهم من تناول أدوارها وأساليبها، مثل دراسة فتحي عبد الرسول ١٩٩٣ Bauml, Michelle2011.

ومنهم من تتبعها بعد التخرج ليرى مدى مناسبة إعدادها لاحتياجات العمل مثل دراسة (حسن حسان وهدى الناشف ١٩٩٢ ، Fei – Gail – Janet 1995 Neokleous, Rania 2010

إلا أن جميع هذه الدراسات لم تتناول النمط الملبسي للمعلمة بالدراسة والتدقيق.

لذا يحاول البحث الحالي الإجابة على التساؤلات التالية :

- ما الواقع الحالي لإعداد معلمة رياض الأطفال بكلية التربية جامعة الطائف في ضوء النمط الملبسي الملائم لأدوارها.
- ما الوزن النسبي للإعداد الملبسي للمعلمة في خطة الدراسة بقسم رياض الأطفال بكلية التربية جامعة الطائف.
- ما التصور المقترح لتطوير إعداد معلمة رياض الأطفال بكلية التربية جامعة الطائف في ضوء النمط الملبسي الملائم لأدوارها.

- **أهداف البحث** :

يهدف البحث الحالي إلى ما يلي :-

- الكشف عن الواقع الحالي لإعداد معلمة رياض الأطفال بكلية التربية بالطائف في ضوء النمط الملبسي الملائم لأدوارها.
- إعداد قائمة بالنمط الملبسي الملائم لأدوار معلمة رياض الأطفال بالروضة.
- وضع تصور مقترح لتطوير إعداد معلمة رياض الأطفال في ضوء النمط الملبسي الملائم لأدوارها.

- **أهمية البحث** :

تظهر أهمية هذا البحث في جانبين أساسيين :

- **الجانب الأول** : **الأهمية النظرية**

- يعتبر هذا البحث تدعيماً للدراسات والبحوث التي تناولت إعداد معلمات رياض الأطفال بصفة عامة ، كما يعتبر إضافة إلى المكتبة التربوية ، حيث أنه لا توجد دراسة تناولت إعداد معلمات رياض الأطفال في ضوء النمط الملبسي الملائم لخصائصها وأدوارها.
- الكشف عن جوانب القوة والضعف في إعداد معلمة رياض الأطفال سعياً وراء التحسين والتطوير.

- **الجانب الثاني** : **الأهمية التطبيقية**

- توجيه كليات وأقسام الطفولة للاستفادة من نتائج هذا البحث في تعديل لائحة الدراسة بها بما يحقق الاهتمام بالنمط الملبسي الملائم لمعلمة رياض الأطفال.
- تقديم مقترحات لوزارة التربية و التعليم للاستفادة من نتائج هذا البحث في إعداد برامج تدريبية للمعلمات القائمات بالتدريس برياض الأطفال لتنمية السلوك الملبسي لديهن.

- **فروض البحث** :

- توجد علاقة بين مدى مساهمه المواد الدراسية المدرجة بخطة الدراسة بقسم رياض الأطفال وتنمية النمط الملبسى لدى معلمة الروضة .
- توجد علاقة بين المعوقات المقترحة والتي تعوق إعداد معلمة رياض الأطفال في ضوء النمط الملبسى الملائم لها وأدوارها داخل الروضة .
- توجد علاقة بين المقترحات المقدمة وتفعيل إعداد معلمة رياض الأطفال في ضوء النمط الملبسى الملائم لأدوارها داخل الروضة .

- **منهج البحث** :

يستخدم هذا البحث المنهج الوصفي لوصف الواقع الحالي لإعداد معلمات رياض الأطفال بصفة عامة والإعداد وفق النمط الملبسي للمعلمة بصفة خاصة في كلية التربية بالطائف . كما يستخدم البحث أيضا أسلوب تحليل النظم كأحد أساليب المنهج الوصفي، وذلك لتحليل نظام إعداد معلمة رياض الأطفال بكلية التربية بالطائف، للتعرف على الوزن النسبي لإعدادها وفق النمط الملبسي للمعلمة بالنسبة لخطة الدراسة ككل خلال السنوات الأربع.

- **أدوات البحث** :

استبانه موجهة لمعلمات رياض الأطفال القائمات بالتدريس في الروضات خريجات قسم رياض الأطفال بكلية التربية جامعة الطائف، وذلك لما لآرائهن من وزن خاص باعتبارهن الفئة التي تم برنامج الإعداد عليهن بالجامعة.

- **حدود البحث** :

- **الحدود المكانية** :

سوف يقتصر البحث الحالي على محافظة الطائف بالمملكة العربية السعودية

- **الحدود البشرية** (**عينة البحث**) :

سوف يقتصر البحث الحالي على عدد (٥٨) معلمة من معلمات رياض الأطفال القائمات بالتدريس بالروضات من خريجات قسم رياض الأطفال بكلية التربية – جامعة الطائف.

- **مصطلحات البحث** :

١. **معلمة رياض الأطفال** (**التعريف الإجرائي**) :

هي الطالبة المعلمة المتخرجة من قسم رياض الأطفال بكلية التربية – جامعة الطائف، والحاصلة على بكالوريوس رياض الأطفال، والتي تعمل على تحقيق

النمو الشامل و المتكامل للطفل في جميع الجوانب (الجسمية و العقلية و الخلقية و الاجتماعية و النفسية) وتحقيق تكيفه مع نفسه ومجتمعة وتهيئته لدخول المدرسة الابتدائية من خلال ما تقوم به من أدوار وأنشطة داخل الروضة .

٢. **الملبس** :

ورد فى تعريف مصطلح الملبس مرادفات لغوية كثيرة مثل (اللباس، الرداء الثياب) أو جاء فى لسان العرب لابن منظور أن الرداء هو الشئ الذى يلبس فالرداء هو الغطاء الكبير وكل ما زينك فهو رداء وما ذكر بدائرة المعارف البريطانية أن الرداء بمعنى (dress) يحتوى على الملابس والأحذية والقبعات وغيرها ويشير إلى التغطية المستخدمة لجسم الإنسان.

والملابس بمعنى(clothes) هو الشئ المنسوج من الشعر أو الصوف أو القطن أو جلد الحيوان وتعنى كلمة الملابس التى تغطى الجسم كله بأنواعه المختلفة الداخلية والخارجية ومكملات الزينة أيضا (الاكسسوارات) .(١٦)

٣. **مكملات الملابس** :

هى إضافات او قطع تصاحب الملبس لتزيد من جماله ورونقه إذا أضيفت اليه بأسلوب متميز وأنيق، وتشمل مكملات الملابس حقائب اليد والأحذية والأحزمة والايشاربات والقفازات والجوارب والحلى بأنواعها .(٢٤). كل ما يمكن أن يضاف للملبس سواء كان متصلا به او منفصلا عنه يمكن أن يزيد من جماله ورونقه ويعطيه مظهر جميلا جذابا ويتحقق به إشباع الرغبة الجمالية لدى مستخدم هذه المكملات وهذه القطع عادة غير أساسية يمكن ارتداء الملبس بدونها عدا الأحذية فهى أساسية لاغني عنها .(١٥)

- **النمط الملبسى (تعريف اجرائى)** :

هو الأسلوب أو الطريقة او شكل لكل ما ترتديه معلمه رياض الأطفال من ملابس ومكملات بما يتلائم مع شكل الجسم ولون البشرة والشعر والعين وفصول السنة وأدوارها وخصائصها الشخصية.

- **الأساليب الإحصائية المستخدمة** :
  - التكرارات والنسب المئوية
  - كا٢ ، وذلك لكل مفردة من مفردات الاستبانة
- **واقع إعداد معلمة رياض الأطفال بكلية التربية جامعة الطائف (٢٢)**

وسيتم دراسة الواقع من خلال الأتي :

أولا : **أهداف الإعداد** :

- ترسيخ القيم والمثل الإسلامية الرفيعة وتقديم المعلومات الأساسية عن طبيعة المجتمع العربي والإسلامي .
- تزويد الطالبات بالمعلومات والخبرات اللازمة لفهم طبيعة الطفل ونموه في شتى المجالات ، وإعدادهن لتولي مهام التدريس والإشراف على دور الحضانة ورياض الأطفال في جميع المؤسسات الحكومية والأهلية.
- تدريب الطالبات على أساليب التدريس الحديثة في هذا المجال وإمدادهن بالتدريبات العملية الحديثة لتزويد الأطفال بالأسس والمفاهيم التربوية والسلوكية اللازمة .

- الإسهام في فهم الطالبات طبيعة مناهج رياض الأطفال، وأساسيات أنشطة الطفل، والخبرات الجديدة.
- إجراء البحوث والدراسات في مجال الطفولة التي تسهم في تطوير التعليم وتحديثه.
- تدريب معلمة رياض الأطفال أثناء الخدمة لرفع مستوى الكفاية المهنية من خلال الدورات التدريبية لمعرفة كل ما هو جديد في مجال رياض الأطفال.

ومن الملاحظ أن الهدف الثاني يشير إلى ضرورة تزويد المعلمة بكل ما يؤهلها للقيام بأدوارها على الوجه الأكمل.

- **ثانيا: نظام القبول**

اعتمد نظام القبول على التقديم اليكترونياً عبر بوابة القبول الالكتروني بموقع الجامعة على شبكة الإنترنت حين بدء الفترة المخصصة لذلك، وعدم إجراء أي مقابلات شخصية مع الطالبات، على الرغم من أهميتها في الحكم على صلاحية قبول الطالبة بهذا القسم من عدمه.

- **شروط القبول**:

- أن تكون الطالبة سعودية الجنسية ، أو تكون أمها سعودية.
- أن تكون حاصلة على شهادة الثانوية العامة أو ما يعادلها من داخل المملكة أو من خارجها.
- أن لا تكون قد مضى على حصولها على شهادة الثانوية العامة أو ما يعادلها مدة تزيد عن خمس سنوات.
- أن تجتاز بنجاح أي اختبار أو مقابلة شخصية تشترطها الأقسام العلمية.
- أن لا تكون الطالبة قد فصلت من أي جامعة فصلا أكاديميا أو تأديبيا.
- أن لا تكون الطالبة قد سبق لها التسجيل في الجامعة
- أن تكون حسن السيرة والسلوك.

ومما سبق يتضح أن نظام القبول يتم بشكل روتيني عبر موقع الجامعة، دون النظر إلى قدرات الطالبة أو نمط شخصيتها، أو حتى شكلها، ومدى مناسبته للتعامل مع طفل الروضة من عدمه.

- **ثالثا: برامج الإعداد**

تضمن برنامج إعداد معلمة رياض الأطفال عدة مدخلات تتكامل فيما بينها وصولا إلى تخريج هذه المعلمة بالإعداد المطلوب لمقابلة احتياجات رياض الأطفال وبالمواصفات المطلوب توافرها في معلمة الروضة، تلك المدخلات التي تتضمن الأهداف الخاصة بالبرامج، محتويات هذه البرامج، الأساليب و الطرائق والاستراتيجيات المستخدمة في تحقيق هذه الأهداف وغيرها من المدخلات التي تتعلق بالإمكانات البشرية من طالبات وأعضاء هيئة التدريس المتخصصين في تربية الطفل، والمناخ التنظيمي في قسم رياض الأطفال (٥).

ونظراً لما ورد في أهداف القسم من ضرورة تزويد الطالبات بالمعلومات والخبرات اللازمة لفهم طبيعة الطفل ونموه في شتى المجالات، وإعدادهن لتولي مهام التدريس والإشراف على دور الحضانة ورياض الأطفال في جميع المؤسسات الحكومية والأهلية.

توقعت الباحثتان وجود مقررات دراسية تهتم بالجانب الملبسي للمعلمة لتحقيق هذا الهدف من كافة جوانبه، لكنهما لم يجدا ما يفيد ذلك؛ لذا تلمستا أن تجدا اهتماما بهذا الجانب في ثنايا محتوى المقررات الدراسية، فقامتا بجمع التوصيف الخاص بهذه المقررات والمعتمد من جامعة الطائف من المستوى الأول وحتى المستوى الثامن، وذلك للوصول إلي واقع إعداد معلمة رياض الأطفال في ضوء النمط الملبسي الملائم لأدوارها، وبعد الإطلاع عليها وتنفيذها تم التوصل إلى.

- بالاطلاع على مسمى المقررات الدراسية المدرجة بالخطة والمكتوبة في المحور الأول للاستبانة، نجد أن إعداد معلمة رياض الأطفال بكلية التربية جامعة الطائف يراعي جوانب الإعداد المتعارف عليها للمعلمة (الأكاديمي – التربوي والنفسي – الثقافي) لكنه يهمل الجانب الملبسي في إعدادها
- تم التنويه عن مظهر المعلمة في مقرر طرق تدريس رياض الأطفال (١) والذي يدرس للمستوى السادس، وذلك في نقطة واحدة أثناء عرض الخصائص الجسمية للمعلمة، وهي : أن تهتم المعلمة بمظهرها دون مبالغة، وهذا يعد قدرا ضعيفا جدا، كما أنه مبهم، فما هي أوجه الاهتمام بالمظهر التي لابد أن تراعيها المعلمة؟ وما هي مظاهر المبالغة من عدمها؟
- عرض مقرر طرق تدريس رياض الأطفال(١)، أدوار معلمة رياض الأطفال، ولم يربطها بالنمط الملبسي الملائم لهذه الأدوار.
- عرض مقرر المدخل إلى رياض الأطفال البرنامج اليومي للروضة (الحلقة- اللعب بالخارج- الوجبة الغذائية- اللعب الحر في الأركان- اللقاء الأخير) ولم يربطها من قريب أو بعيد بالنمط الملبسي للمعلمة، والذي يتناسب مع هذه الفترات والأدوار المنوطة بها في كل فترة من فترات البرنامج.
- لم يربط مقرر التربية الحركية للطفل بين التعبير الحركي، والنمط الملبسي المناسب للمعلمة والطفل أثناء أداء هذه الأنشطة.

ومما سبق يتضح عدم وجود وزن نسبي لإعداد المعلمة في ضوء النمط الملبسي.

- **رابعا: الإمكانات المادية والبشرية**

- يحتوي قسم رياض الأطفال على (١٦) من عضوات هيئة التدريس والمحاضرات والمعيدات، وجميعهن قائمات بالتدريس.
- تحتوي الكلية على مكتبة كبيرة، بها العديد من الكتب الأدبية والعلمية.
- يحتوي القسم على معمل للتربية الفنية، ومسرح عرائس.
- يخصص لقسم رياض الأطفال (١٢) قاعة دراسية لتلقى المحاضرات.

- **خامسا: نظام التقويم**

ويشمل (تقويم المقررات الدراسية، وتقويم الطالبة)

تقويم المقررات الدراسية : ويشمل (تقويم كفاءة المقرر ، وتقويم فعالية المقرر)

- **تقويم كفاءة المقرر**

وذلك عن طريق التوصيف المدرج بملف المادة حيث تقوم لجان متخصصة بفحص هذه الملفات ومتابعة مدي تحقق الأهداف المدرجة بكل مقرر دراسي

كما يقوم الطالبات بتقويم المقررات الدراسية من خلال الاستمارة المدرجة علي المنظومة الجامعية لتقيم عضوات هيئة التدريس والتي بها جزء كبير يخص المقرر الدراسي.

- **تقويم فعالية المقرر**

من المفترض متابعة الخريجات بعد تخرجهن لمعرفة أثر المقررات الدراسية علي أداء الخريجات بالروضات، لكن هذا الجانب لم يتم لكثرة الأعباء الملقاة علي عضوات هيئة التدريس من أعمال تدريسية وإدارية وبحثية.

- **تقويم الطالبة**

يتم تقويم الطالبة من خلال الاختبار النصفي ويقدر بعشرين درجة والنشاط الملحق بالمقرر الدراسي ويقدر بعشرين درجة، أما الاختيار النهائي فيقدر بستين درجة.

أي أن تقويم الطالبة في المقررات الدراسية تنوع ما بين الجانب المعرفي الذي يمثل نسبة ٨٠٪ وجانب النشاط والمشاركة الذي يمثل ٢٠٪

أما تقويم الطالبة في التربية العملية الميدانية فيتم بناء علي استمارة لتقيم الطالبة لكن هذه الاستمارة لا تحمل في طياتها أي بنود خاصة بالنمط الملبسي للمعلمة الملائم للأدوار التي تقوم بها داخل الروضة.

- **الدراسة الميدانية**

تم تطبيق الاستبانة في صورتها النهائية على عدد (٥٨) معلمة من خريجات كلية التربية بالطائف في شهر فبراير ٢٠١٢ م، واشتملت الاستبانة على ثلاثة محاور، وذلك على النحو التالي:

- المحور الأول : مدى مساهمة المقررات الدراسية المدرجة بخطة الدراسة بالقسم في تنمية النمط الملبسي لدى معلمة الروضة، وكان المطلوب وضع علامة (✓) أمام أحد الاستجابات (لا يساهم- يساهم إلى حد ما- يساهم)
- المحور الثاني : المعوقات التي تعوق إعداد المعلمة في ضوء النمط الملبسي الملائم لأدوارها داخل الروضة، وكان المطلوب وضع علامة (✓) أمام أحد الاستجابات (أوافق- أوافق إلى حد ما- لا أوافق).
- المحور الثالث : أهم المقترحات لتفعيل إعداد المعلمة في ضوء النمط الملبسي الملائم لأدوارها داخل الروضة، وكان المطلوب وضع علامة (✓) أمام أحد الاستجابات (أوافق- أوافق إلى حد ما- لا أوافق).

وقد تم حساب (كا٢) لكل مفردة من مفردات الاستبانة، حيث أن الفكرة الرئيسة التي تقوم عليها (كا٢) هي أن التكرار الملاحظ في فئة معينة، ما هو إلا انحراف عن التكرار المتوقع لهذه الفئة. (١٢)، وذلك كما هو موضح بالجداول التالية :

- **الفرض الاول** :

توجد علاقة بين مدى مساهمه المواد الدراسية المدرجة بخطة الدراسة بقسم رياض الأطفال وتنمية النمط الملبسى لدى معلمة الروضة .

جدول رقم (١) : المحور الأول : مدى مساهمة المواد الدراسية المدرجة بخطة الدراسة بالقسم في تنمية النمط الملبسي لدى معلمة الروضة

م	المقررات الدراسية	لا يساهم		يساهم إلى حد ما		يساهم		كا٢	درجة الحرية
		ك١	%	ك٢	%	ك٣	%		
١	المدخل إلى رياض الاطفال	١٤	٢٤.١	٤٤	٧٥.٩	-	-	١٥.٥١٧	١
٢	علم النفس العام	٥٨	١٠٠	-	-	-	-	-	-
٣	اللغة الإنجليزية ١	٥٨	١٠٠	-	-	-	-	-	-
٤	اللغة العربية ١	٥٨	١٠٠	-	-	-	-	-	-
٥	نمو التعبير الفني وتطوره	٥٨	١٠٠	-	-	-	-	-	-
٦	توجيهات القران والسنة في تربية الطفل	٥٨	١٠٠	-	-	-	-	-	-
٧	الثقافة الإسلامية ١	٥٨	١٠٠	-	-	-	-	-	-
٨	مبادئ التربيه	٥٨	١٠٠	-	-	-	-	-	-
٩	إسهامات علماء المسلمين في تربية الطفل	٥٨	١٠٠	-	-	-	-	-	-
١٠	القران الكريم ١	٥٨	١٠٠	-	-	-	-	-	-
١١	التربيه الفنيه الإسلاميه للطفل	٥٨	١٠٠	-	-	-	-	-	-
١٢	دور الاسرة في رعاية الطفل	٥٨	١٠٠	-	-	-	-	-	-
١٣	اصول التربية الإسلامية	٥٨	١٠٠	-	-	-	-	-	-
١٤	التعليم في المملكة	٥٨	١٠٠	-	-	-	-	-	-
١٥	بيولوجية الطفل	٥٨	١٠٠	-	-	-	-	-	-
١٦	علم نفس اللعب	٥٨	١٠٠	-	-	-	-	-	-
١٧	تغذية الطفل	٥٨	١٠٠	-	-	-	-	-	-
١٨	علم نفس النمو	٥٨	١٠٠	-	-	-	-	-	-
١٩	تنميه المهارات والمفاهيم اللغوية	٥٨	١٠٠	-	-	-	-	-	-
٢٠	مقدمه في الكمبيوتر التعليمي	٥٨	١٠٠	-	-	-	-	-	-
٢١	إدارة وتنظيم رياض الاطفال	٥٨	١٠٠	-	-	-	-	-	-
٢٢	العلاقات الإنسانية	٥٨	١٠٠	-	-	-	-	-	-
٢٣	طرق البحث العلمي	٥٨	١٠٠	-	-	-	-	-	-
٢٤	الثقافة الإسلامية ٢	٥٨	١٠٠	-	-	-	-	-	-
م	المقررات الدراسيه	لا يساهم		يساهم إلي حد ما		يساهم		كا٢	درجة الحرية
		ك١	%	ك٢	%	ك٣	%		
٢٥	القران الكريم ٢	٥٨	١٠٠	-	-	-	-	-	-
٢٦	ادب وثقافة الطفل	٥٨	١٠٠	-	-	-	-	-	-
٢٧	علم النفس التربوي	٥٨	١٠٠	-	-	-	-	-	-
٢٨	التوجيه والإرشاد	٥٨	١٠٠	-	-	-	-	-	-
٢٩	مشكلات الطفولة	٥٨	١٠٠	-	-	-	-	-	-
٣٠	برامج التليفزيون التربوي للطفل	٥٨	١٠٠	-	-	-	-	-	-
٣١	تجريب التعبير الفني	٥٨	١٠٠	-	-	-	-	-	-
٣٢	الإشراف التربوي الفني	٥٨	١٠٠	-	-	-	-	-	-
٣٣	استخدام الكمبيوتر التعليمي	٥٨	١٠٠	-	-	-	-	-	-
٣٤	التربية الحركية للطفل	٥٨	١٠٠	-	-	-	-	-	-
٣٥	الثقافة الإسلامية ٣	٥٨	١٠٠	-	-	-	-	-	-
٣٦	اسس المناهج وتنظيماتها	٥٨	١٠٠	-	-	-	-	-	-
٣٧	نمو المفاهيم لدى الطفل	٥٨	١٠٠	-	-	-	-	-	-
٣٨	تعليم القراءة والكتابة	٥٨	١٠٠	-	-	-	-	-	-
٣٩	مسرح الطفل	٥٨	١٠٠	-	-	-	-	-	-
٤٠	التربية الوطنية	٥٨	١٠٠	-	-	-	-	-	-
٤١	صعوبات التعلم	٥٨	١٠٠	-	-	-	-	-	-
٤٢	الاشكال الهندسية والزخرفية	٥٨	١٠٠	-	-	-	-	-	-
٤٣	التنشئة الاجتماعية للطفل	٥٨	١٠٠	-	-	-	-	-	-
٤٤	الصحة النفسية	٥٨	١٠٠	-	-	-	-	-	-

٤٥	طرق تدريس رياض أطفال ١	٤١	٧٠.٧	١٧	٢٩.٣	-	-	٩.٩٣١	١
٤٦	الوسائل وتكنولوجيا التعلم	٥٨	١٠٠	-	-	-	-	-	-
٤٧	مناهج رياض الاطفال	٥٨	١٠٠	-	-	-	-	-	-
٤٨	الاختبارات والمقاييس	٥٨	١٠٠	-	-	-	-	-	-
٤٩	تعليم الرياضيات للطفل	٥٨	١٠٠	-	-	-	-	-	-

م	المقررات الدراسية	لا تساهم		يساهم إلي حد ما		يساهم		كا٢	درجة الحرية
		ك١	%	ك٢	%	ك٣	%		
٥٠	الالعاب التربوية	٥٨	١٠٠	-	-	-	-	-	-
٥١	مقدمة في الإدارة التعليمية التربوية	٥٨	١٠٠	-	-	-	-	-	-
٥٢	طرق تدريس رياض الأطفال ٢	٥٨	١٠٠	-	-	-	-	-	-
٥٣	البيئة والتراث الإسلامي	٥٨	١٠٠	-	-	-	-	-	-
٥٤	الثقافة الإسلامية ٤	٥٨	١٠٠	-	-	-	-	-	-
٥٥	إنتاج الوسائل التعليمية	٥٨	١٠٠	-	-	-	-	-	-
٥٦	الصوت اللغوي عند الطفل	٥٨	١٠٠	-	-	-	-	-	-
٥٧	علم نفس الطفل غير العادي	٥٨	١٠٠	-	-	-	-	-	-
٥٨	صحة الطفل والإسعافات الأولية	٥٨	١٠٠	-	-	-	-	-	-
٥٩	علم الاجتماع التربوي	٥٨	١٠٠	-	-	-	-	-	-
٦٠	تربية عملية رياض أطفال	٣٩	٦٧.٢	١٩	٣٢.٨	-	-	٦.٨٩٧	١

من جدول رقم (١) يتضح ما يأتي :

- لم تحتسب (كا٢) لعدد (٥٧) مقرر من إجمالي عدد (٦٠) مقرر دراسي، وذلك لأن جميع الاستجابات كانت لصالح البعد (لا يساهم) بنسبة ١٠٠٪ ، مما يؤكد غياب هذا البعد (إعداد معلمة رياض الأطفال في ضوء النمط الملبسي الملائم لأدوارها) بالمقررات الدراسية المدرجة بخطة الدراسة.
- كانت (كا٢) لباقي المقررات الدراسية الثلاثة على النحو التالي :

✓ مقرر (المدخل إلى رياض الأطفال)، كانت قيمة كا٢ لهذه المفردة (١٥,٥١٧) وبالكشف فى الجدول الإحصائى لـ كا٢ عند درجة الحرية (١) وجد أن النسبة الحرجة(٦,٦٤) وهذا يعنى أن قيمة كا٢ (دالة إحصائيا) عند مستوى (٠,٠١) وذلك لصالح البعد (يساهم إلى حد ما). وبالرجوع إلى النسب المئوية لاستجابات أفراد العينة ، نجد أن هناك نسبة ٧٥,٩٪ لصالح البعد (يساهم إلى حد ما) ، ونسبة ٢٤,١ ٪ لصالح البعد (لا يساهم) ، ونسبة ٠,٠ ٪ لصالح البعد (يساهم) . وقد ترجع النسبة الكبيرة التي وجدت لصالح البعد (يساهم إلى حد ما)، إلى ربط محاضرة المقرر لأجزاء من المقرر الدراسي، وهي الأركان التعليمية، وفترات البرنامج اليومي، بلبس المعلمة والطفل، وذلك بشكل شفهي، واجتهادا منها، لأن ذلك لم يكن مطروحا في توصيف المقرر، أو حتى مكتوب داخل ثنايا الموضوعات بالمقرر، ورغم ظهور هذه النسبة لصالح البعد (يساهم إلى حد ما) إلا أن هذا يعد قدرا لا يذكر بالنسبة لأهمية إعدادها في ضوء النمط الملبسي الملائم لأدوارها بالروضة.

✓ مقرر (طرق تدريس رياض الأطفال ١) ، كانت قيمة كا٢ لهذه المفردة (٩,٩٣١) وبالكشف فى الجدول الإحصائى لـ كا٢ عند درجة الحرية (١) وجد أن النسبة الحرجة (٦,٦٤) وهذا يعنى أن قيمة كا٢ (دالة إحصائيا) عند مستوى (٠,٠١) وذلك لصالح البعد (لا يساهم) . وبالرجوع إلى النسب المئوية لاستجابات أفراد العينة ، نجد أن هناك نسبة ٧٠,٧٪ لصالح

البعد (لا يساهم) ، ونسبة ٢٩,٣ ٪ لصالح البعد (يساهم إلى حد ما) ، ونسبة ٠,٠ ٪ لصالح البعد (يساهم)، وهذا دليل على أننا بحاجة إلى الاهتمام بهذا الجانب .

- ✓ مقرر (تربية عملية رياض أطفال) ، كانت قيمة كا٢ لهذه المفردة (٦,٨٩٧) وبالكشف فى الجدول الإحصائى لـ كا٢ عند درجة الحرية (١) وجد أن النسبة الحرجة (٦,٦٤) وهذا يعنى أن قيمة كا٢ (دالة إحصائيا) عند مستوى (٠,٠١) وذلك لصالح البعد (لا يساهم) . وبالرجوع إلى النسب المئوية لاستجابات أفراد العينة ، نجد أن هناك نسبة ٦٧,٢٪ لصالح البعد (لا يساهم) ، ونسبة ٣٢,٨ ٪ لصالح البعد (يساهم إلى حد ما) ، ونسبة ٠,٠ ٪ لصالح البعد (يساهم)، وهذا دليل على أننا أيضا بحاجة إلى الاهتمام بهذا الجانب .

ومما سبق يتضح اتفاق عينة الدراسة على أن (٥٩) مقرر دراسي (لا يساهم) في تنمية النمط الملبسي لدى معلمة رياض الأطفال، بينما(ساهم إلى حد ما) مقرر المدخل إلى رياض الأطفال، وقد يرجع ذلك إلى مهارة محاضرة المقرر الدراسي في ربط مفردات المقرر بالنمط الملبسي للمعلمة.

- **الفرض الثاني :توجد علاقة بين المعوقات المقترحة والتي تعوق إعداد معلمة رياض الأطفال في ضوء النمط الملبسى الملائم لها وأدوارها داخل الروضة**

جدول رقم (٢) المحور الثاني : المعوقات التي تعوق إعداد المعلمة في ضوء النمط الملبسي الملائم لأدوارها داخل الروضة

م	المعوقات	أوافق		أوافق إلى حد ما		لا أوافق		كا٢	درجة الحرية
		ك١	%	ك٢	%	ك٣	%		
١	عدم وجود مقرر دراسي يتناول التذوق الملبسي لدى معلمة رياض الأطفال	٥٨	١٠٠	-	-	-	-	-	-
٢	عدم وجود مقرر دراسي يتناول النمط الملبسي الملائم لمعلمة طفل الروضة وفق خصائصها وأدوارها والأنشطة المنوطة بها.	٥٨	١٠٠	-	-	-	-	-	-
٣	عدم وجود أنشطة تربوية تعمل على تنمية النمط الملبسي لدى معلمة الروضة وتكون مصاحبة للمنهج.	٣٧	٦٣.٨	١٦	٢٧.٦	٥	٨.٦	٢٧.٣٤٥	٢
٤	عدم معرفة الطالبة بالاختيار الجيد لألوان الملابس بما يتلائم مع شكل الجسم .	٥٠	٨٦.٢	٨	١٣.٨	-	-	٣٠.٤١٤	١
٥	عدم معرفة الطالبة بالاختيار الجيد لألوان الملابس بما يتلائم مع لون البشرة .	٤٥	٧٧.٦	٩	١٥.٥	٤	٦.٩	٥١.٧٥٩	٢
٦	عدم معرفة الطالبة بالاختيار الجيد لألوان الملابس بما يتلائم مع لون العين	١٩	٣٢.٧	١٢	٢٠.٧	٢٧	٤٦.٦	٥.٨٢٨	٢
		اوافق		أوافق إلى حد ما		لا أوافق			درجة

م	المعوقات	ك١	%	ك٢	%	ك٣	%	كا٢	الحرية
٧	عدم معرفة الطالبة بالاختيار الجيد لألوان الملابس بما يتلائم و لون الشعر	٤٩	٨٤.٥	٩	١٥.٥	-	-	٢٧.٥٨٦	١
٨	عدم معرفة الطالبة بالاختيار الجيد لألوان الملابس بما يتلائم مع فصول السنة .	٠	٠	٢١	٣٦.٢	٣٧	٦٣.٨	٤.٤١٤	١
٩	عدم معرفة الطالبة بالاختيار الجيد لألوان الملابس بما يتلائم مع الشخصية	١٠	١٧.٢	٢١	٣٦.٢	٢٧	٤٦.٦	٧.٦٩٠	٢
١٠	عدم معرفة الطالبة بأنواع الملابس (تايير- بدلة- بلوزه وبنطلون- تنوره وبلوزه- تونيك- فستان) ومناسبتها لانشطة الروضة	٤٨	٨٢.٨	٨	١٣.٨	٢	٣.٤	٦٤.٦٩٠	٢
١١	عدم معرفة الطالبة بمكملات الزي (الحذاء- توك الشعر- غطاء الرأس) وعلاقتها بأنشطة الروضة.	٤٩	٨٤.٥	٦	١٠.٣	٣	٥.٢	٦٨.٥١٧	٢
١٢	عدم الاهتمام بعقد الندوات الثقافية التي تهدف إلى تنمية النمط الملبسي لمعلمة الروضة.	٣١	٥٣.٤	٢٧	٤٦.٦	-	-	٠.٢٧٦	١
١٣	قلة اهتمام بعض عضوات هيئة التدريس بربط خصائص وأدوار وأنشطة معلمة الروضة بالنمط الملبسي الذي يجب أن تكون عليه داخل الروضة.	٥١	٨٧.٩	٧	١٢.١	-	-	٣٣.٣٧٩	١

م	المعوقات	أوافق		أوافق إلي حد ما		لا أوافق		كا٢	درجة الحرية
		ك١	%	ك٢	%	ك٣	%		
١٤	عدم وجود قائمة بالنمط الملبسي الملائم للمعلمة داخل الروضة	٥٨	١٠٠	-	-	-	-	-	-
١٥	ضعف دراية بعض عضوات هيئة التدريس بالنمط الملبسي الملائم للمعلمة داخل الروضة	٤٩	٨٤.٥	٩	١٥.٥	-	-	٢٧.٥٨٦	١
١٦	عدم وجود درجات واضحة لتقييم طالبة رياض الأطفال أثناء التربية الميدانية على النمط الملبسي الذي ترتديه أثناء أداء الأنشطة داخل الروضة.	٥٤	٩٣.١	٤	٦.٩	-	-	٤٣.١٠٣	١

من جدول رقم (٢) يتضح الأتي :

- **ان البند الأول والثاني والرابع عشر من المعوقات حصلوا على استجابة أوافق بنسبه ١٠٠ ٪ .**

obeikandl.com

- كما تراوحت الاستجابة ما بين (أوافق- أوافق إلى حد ما – لا أوافق) للبنود (الثالث – الرابع – الخامس – العاشر – الحادي عشر) وكانت لصالح استجابة أوافق مع اختلاف النسب .
- بينما حصل كل من البندين (السادس – التاسع) من المعوقات على أعلى نسبه استجابة لصالح لا أوافق مع اختلاف النسب .
- اما البنود (السابع – الثاني عشر – الثالث عشر – الخامس عشر- السادس عشر) للمعوقات تراوحت الاستجابات ما بين أوافق ، أوفق إلى حد ما وكانت أعلى نسبه استجابة لصالح أوافق مع اختلاف النسب .
- بينما البند الثامن للمعوقات تراوحت استجاباته ما بين أوافق ، وأوافق إلى حد ما ، ولا أوافق وكانت الاستجابة الأعلى لصالح استجابة لا أوافق .

- **الفرض الثالث :توجد علاقة بين المقترحات المقدمة وتفعيل إعداد معلمة رياض الأطفال في ضوء النمط الملبسى الملائم لأدوارها داخل الروضة .**

جدول رقم (٣) المحور الثالث : أهم المقترحات لتفعيل إعداد المعلمة في ضوء النمط الملبسي الملائم لأدوارها داخل الروضة

م	المقترحات	أوافق		أوافق إلى حد ما		لا أوافق		كا٢	درجة الحرية
		ك١	%	ك٢	%	ك٣	%		
	١- مقترحات خاصة بالمناهج								
أ	إعداد مقرر دراسي يهتم بالتذوق الملبسي لمعلمة الروضة	٥٨	١٠٠	-	-	-	-	-	-
ب	إعداد مقرر دراسي يهتم بالنمط الملبسي الملائم للمعلمة وفق خصائصها وأدوارها والأنشطة التي تقوم بها داخل الروضة.	٥٨	١٠٠	-	-	-	-	-	-
ج	تضمين محتويات بعض المقررات المدرجة بالخطة الدراسية علي أجزاء خاصة بالنمط الملبسي للمعلمة الذي يساعدها علي أداء الأنشطة والأدوار التي تقوم بها داخل الروضة	٥٨	١٠٠	-	-	-	-	-	-
	٢- مقترحات خاصة بالأنشطة التعليمية								
أ	زيادة عدد الأنشطة التعليمية المتعلقة بتنمية النمط الملبسي الملائم لمعلمة رياض الأطفال في ضوء أدوارها والأنشطة التي تقوم بها داخل الروضة	٥٦	٩٦.٩	٢	٣.٤	-	-	٥٠.٢٧٦	١

م	المقترحات	أوافق		أوافق إلي حد ما		لا أوافق		كا٢	درجة الحرية
		ك١	%	ك٢	%	ك٣	%		
ب	زيادة عدد الكتب والمراجع المرتبطة بتنمية النمط الملبسي الملائم لمعلمة الروضة بمكتبة الكلية.	٥٨	١٠٠	-	-	-	-	-	-
ج	عقد ندوات بالقسم عن النمط الملبسي للمعلمة	٥٨	١٠٠	-	-	-	-	-	-
د	تكريم الطالبات المتميزات	٥٣	٩١.٤	٥	٨.٦	-	-	٣٩.٧٢٤	١

	في التربية الميدانية من حيث الملبس المتوافق مع أدوار وأنشطة المعلمة داخل الروضة								
هـ	تدعيم مكتبة القسم بألبومات صور للملابس التي يجب أن ترتديها المعلمة وفق خصائصها وأدوارها والأنشطة التي تقوم بها داخل الروضة	٥٨	١٠٠	-	-	-	-	-	-
و	عقد اجتماعات دورية مع الطالبات لمناقشة أداء النمط الملبسي الذي يتناسب مع خصائص المعلمة وأدوارها ويساعد علي أداء العملية التربوية بالروضة بكفاءة ويسر والنمط الذي لا يتناسب مع خصائصها وأدوارها ويعرقل العملية التربوية بالروضة	٥٠	٨٦.٢	٤	٦.٩	٤	٦.٩	٧٢.٩٦٦	٢
		أوافق		أوافق إلي حد ما		لا أوافق			درجة الحرية
م	المقترحات	ك١	%	ك٢	%	ك٣	%	كا٢	
	٣- مقترحات خاصة بالندوات								
أ	التوسع في عقد الندوات التي تهتم بتبصير الطالبات بالنمط الملبسي الملائم لمعلمة رياض الأطفال من حيث الخصائص والأدوار.	٤٢	٧٢.٤	١٣	٢٢.٤	٣	٥.٢	٤٢.٤٤٨	٢
ب	عقد دورات تدريبية لعضوات هيئة التدريس لتوعيتهم بضرورة الاهتمام بهذا الجانب.	٥٨	١٠٠	-	-	-	-	-	-
	٤ – برامج التطبيق								
أ	إعداد لوحة إعلانات يعرض بها أسبوعيا أنماط للملابس التي تصلح لمعلمة رياض الأطفال في ضوء خصائصها وأدوارها بالروضة.	٤٩	٨٤.٥	٧	١٢.١	٢	٣.٤	٦٨.٩٣١	٢
ب	إعداد يوم مفتوح يسمى (يوم داخل الروضة) يتم فيه عرض البرنامج اليومي للروضة مصحوباً بالأنماط الملبسية المناسبة لكل فترة من فترات البرنامج	٥٢	٨٩.٧	٤	٦.٩	٢	٣.٤	٨٢.٨٩٧	٢
	مقترحات أخري								

من جدول رقم (٣) يتضح الأتي :-

- أن جميع المقترحات الخاصة بالمناهج حصلت على استجابة أوافق بنسبه ١٠٠٪.
- أما المقترحات الخاصة بالأنشطة التعليمية كانت الاستجابة لها على النحو التالي :

obeikandl.com

- ✓ تراوحت الاستجابة لكل من المقترح الأول والرابع بندى (أ، د) ما بين أوافق وأوافق إلى حد ما وكانت الاستجابة الأعلى لصالح أوافق مع اختلاف النسب .
- ✓ كما حصل كل من المقترح الثاني ، الثالث ، الخامس البنود (ب، ج ،هـ) على استجابة أوافق بنسبه ١٠٠٪ .
- ✓ بينما حصل المقترح السادس البند(و) على استجابات تراوحت ما بين أوافق وأوافق إلى حد ما ولا أوافق وكانت الاستجابة الأعلى لصالح أوافق .

◄◄ بينما المقترحات الخاصة بالندوات كانت الاستجابة لها على النحو التالي :

- ✓ المقترح الأول البند (أ)حصل على استجابات تراوحت مابين أوافق وأوافق إلى حد ما ولا أوافق وكانت النسبة الأعلى لصالح استجابة أوافق .
- ✓ أما المقترح الثاني البند (ب) حصل على نسبه ١٠٠٪ لصالح استجابة أوافق .

◄◄ أما المقترحات الخاصة ببرامج التطبيق حصلت على استجابات تراوحت ما بين أوافق وأوافق إلى حد ما ولا أوافق وكانت الاستجابة الأعلى لصالح استجابة أوافق مع اختلاف النسب.

قائمة بالنمط الملبسي لمعلمة رياض الأطفال

	المحـــاور
	المحـــور الأول : الألـــوان
	اولا : الوان الملابس وعلاقتها بشكل الجسم :
١-	تصلح الألوان (الفاتحة) مع المرأة الطويلة النحيفة .
٢-	تصلح الألوان الغامقة مثل (الأخضر - الرمادي) مع المرأة الطويلة الضخمة .
٣-	تصلح الألوان (الزاهية) مع المرأة القصيرة النحيفة .
٤-	تصلح الألوان الزاهية للنصف العلوي واختيار احد الألوان منها مع النصف السفلى مع المرأة الطويلة الضخمة .
٥-	يمكن استخدام الألوان المتعددة لكل من النصف السفلى والعلوي مع المرأة الطويلة هزيلة الجسم . - كما يمكن استخدام ألوان متعددة للنصف السفلى واستخدام احد ألوانها للنصف العلوي .
٦-	تصلح الألوان المتقاربة في القيمة اللونية للمرأة القصيرة إلى حد ما .
٧-	تصلح جميع الألوان مع الجسم المثالي .
	ثانيا: الوان الملابس وعلاقتها بلون البشرة:
١-	تفضل الألوان (ازرق داكن – جميع درجات الأزرق – الأسود – الأخضر المتوسط) مع ذوات البشرة الفاتحة .
٢-	تفضل الألوان (ابيض – ازرق – اسود) مع ذوات البشرة الشاحبة .
٣-	تصلح جميع الألوان فيما عدا (البني الداكن – الألوان الباهتة) مع ذوات البشرة الداكنة .
٤-	يصلح الدمج ما بين الألوان الطبيعية الشاحبة والألوان والصارخة البراقة مع ذوات البشرة المتوسطة ما بين الفاتح والداكن .
	ثالثا: الوان الملابس وعلاقتها بلون العين:
١-	تصلح الألوان (الأزرق – الرمادي الفاتح) مع ذات العيون الزرقاء .
٢-	تصلح الألوان (برتقالي – أحمر - أصفر) مع ذات العيون البنية المائلة للحمرة .
٣-	تصلح الألوان (الارجواني – البرقوقي) مع ذات البنية المائلة للخضرة .
٤-	تصلح الألوان (الأخضر - الأزرق) مع ذات العيون الخضراء .
٥-	تصلح الألوان (الأزرق – الوردى – الارجوانى – البيج – الازرق البحرى - البنى) مع ذات العيون العسلية .
	رابعا: الوان الملابس وعلاقتها بلون الشعر:
١-	يصلح اللون الابيض او لبس نفس اللون على ان يكون أغمق مع ذات الشعر الأسود .
٢-	يصلح معظم الألوان مع ذات الشعر الذهبي .
٣-	تفضل الألوان (الصفراء – الخضراء) مع ذات الشعر الأحمر .

	خامسا: ألوان الملابس وعلاقتها بفصول السنة:
١-	تصلح الألوان الهادئة – الفاتحة (الباردة) لفصل الصيف .
٢-	تصلح الألوان الغامقة (الساخنة) لفصل الشتاء .
٣-	تصلح الألوان الزاهية لفصل الربيع .
٤-	تصلح الألوان الهادئة لفصل الخريف .
	سادسا : ألوان الملابس وعلاقتها بالغرض الوظيفي :
١-	**تصلح الألوان الهادئة (الباردة) مثل (الأزرق ودرجاته – البنفسجي ودرجاته – الوردي) مع الأنشطة التابعة للأركان الآتية :** أ- الحلقة ب- فترة الوجبة الغذائية ج- ركن اللغة والتخطيط د- ركن المسرح والتمثيل هـ- ركن المكتبة و- ركن الرياضيات ع- ركن الحاسب الالى ل- ركن المتحف م- ركن الأسرة ركن الموسيقى ن- اللقاء الأخير
٢-	**تصلح الألوان الغامقة أو اللون المناسب للرياضة مع الأنشطة التابعة لفترة اللعب بالخارج .**
٣-	**تصلح الألوان الغامقة مع الأنشطة التابعة للأركان الآتية :** أ- ركن التعبير الفني ب- ركن العلوم والاستكشاف .
	سابعا: ألوان الملابس وعلاقتها بالشخصية:
١-	تصلح الألوان الهادئة مثل (الباستيل الهادئة – الأزرق السماوي – الفسدقى) مع ذات الشخصية الرقيقة الأنيقة .
٢-	تصلح الألوان القوية – وكذلك بعض الألوان الهادئة مع ذات الشخصية القوية .
٣-	تصلح الألوان الزاهية مثل (الأحمر – الأخضر الزرعى – الأزرق – الأصفر الزاهي) والألوان الملفتة للنظر مع ذات الشخصية المحبة للموضة .
٤-	تصلح الألوان (الأخضر الهادي – الروز – الرمادي- البنى) مع ذات الشخصية الرزينة .
٥-	تصلح الألوان (الرمادي – الأسود – الأزرق) مع ذات الشخصية الوقورة .
٦-	تصلح الألوان الفاتحة مثل (اللبنى – الروز – الموف) مع ذات الشخصية الرياضية .
٧-	تصلح الألوان (الأخضر – البنفسجي) مع ذات الشخصية الاجتماعية .
٨-	تصلح الألوان الغامقة مثل (الكحلى) مع ذات الشخصية السياسية .
٩-	تصلح الألوان ذات التناسق اللوني مع ذات الشخصية الجمالية .
	المحـــور الثاني : نوع الملبس وعلاقته بأنشطة الروضة:
١-	**التايير :**
	أ- يصلح التايير لاداء الأنشطة التابعة للاركان التالية : **١- ركن اللغة والتخطيط ٢- ركن البناء والهدم ٣- ركن المسرح والتمثيل** **٤- ركن المكتبة ٥- ركن الرياضيات ٦- ركن الحاسب الالى** **٧- ركن المتحف** **ب - يصلح التايير لأداء الأنشطة الملحقة بفترة اللقاء الأخير.**
٢-	**البـــدلة :**
	أ- تصلح البدلة لاداء الأنشطة التابعة للاركان التالية : **١- ركن اللغة والتخطيط ٢- ركن البناء والهدم ٣- ركن المسرح والتمثيل** **٤- ركن المكتبة ٥- ركن الرياضيات ٦- ركن الحاسب الالى** **٧- ركن المتحف** **ب- تصلح البدلة لأداء الأنشطة الملحقة بفترة اللقاء الأخير.**
٣-	**بلوزة وبنطلون :**
	أ- تصلح البلوزة والبنطلون لاداء الأنشطة التابعة للاركان التالية : **١- الركن الادراكى ٢- ركن الأسرة " اللعب الايهامى " ٣- ركن التعبير الفني ٤- ركن العلوم والاستكشاف** **ب- تصلح البلوزة والبنطلون لأداء الأنشطة الملحقة بالفترات التالية :** **١- الحلقة ٢- فترة الوجبة الغذائية**
٤-	**جونلة (تنورة)وبلوزة :**

	أ- تصلح الجونلة والبلوزة لاداء الانشطة التابعة للاركان التالية : ١ – الركن الادراكى ٢ – ركن الأسرة " اللعب الايهامى " ٣ – ركن التعبير الفنى ٤ – ركن العلوم والاستكشاف ب- تصلح الجونلة والبلوزة لأداء الأنشطة الملحقة بالفترات التالية : ١ -الحلقة ٢ – فترة الوجبة الغذائية
٥-	التونيك :
	أ- يصلح التونيك لاداء الانشطة التابعة للاركان التالية : ١ – الركن الادراكى ٢ – ركن الأسرة " اللعب الايهامى " ٣ – ركن التعبير الفني ٤ – ركن العلوم والاستكشاف ٥ – ركن الموسيقى . ب- يصلح التونيك لأداء الأنشطة الملحقة بالفترات التالية : ١ -الحلقة ٢ – فترة الوجبة الغذائية
٦-	الفستـــــان :
	أ- يصلح الفستان لاداء الانشطة التابعة للاركان التالية : ١ – الركن الادراكى ٢ – ركن الأسرة " اللعب الايهامى " ب- يصلح الفستان لأداء الأنشطة الملحقة بالفترة التالية : ١ -فترة الوجبة الغذائية
٧-	الدريـــل :
	أ- يصلح الدريل لاداء الانشطة التابعة للاركان التالية : ١- الركن الادراكى ٢ – ركن الاسرة " اللعب الايهامى " ٣ – ركن التعبير الفنى ٤ – ركن العلوم والاستكشاف ٥ – ركن الموسيقى ب- يصلح الدريل لأداء الأنشطة الملحقة بالفترات التالية : ١- الحلقة ٢ – فترة اللعب بالخارج
٨-	الفســت: أ- يصلح الفست لأداء الأنشطة التابعة للأركان التالية :
	١ – ركن التعبير الفنى ٢ – ركن العلوم والاستكشاف ب- يصلح الفست لأداء الأنشطة الملحقة بالفترات التالية : ١ -الحلقة ٢ – فترة اللعب بالخارج
٩-	المريلة :
	أ- تصلح المريلة لاداء الانشطة التابعة للاركان التالية : ١ – ركن التعبير الفني ٢ – ركن العلوم والاستكشاف ب- يصلح الفست لأداء الأنشطة الملحقة بالفترة التالية : ١ - فترة الوجبة الغذائية
	المحـــور الثالث : مكملات الزى
١-	الحـــــذاء :
	أ- ارتداء الحذاء الارضي في الانشطة التابعة للاركان التالية : ١ - اللعب في الخارج ٢ – الركن الادراكى ٣ – ركن الأسرة " اللعب الايهامى " ٤ – ركن التعبير الفني ٥ – ركن العلوم والاستكشاف أ- ارتداء الحذاء الارضي لأداء الأنشطة الملحقة للفترة التالية : ١ -فترة الوجبة الغذائية
	أ- ارتداء الكوتشى في الانشطة التابعة للاركان التالية : ١ - النشاط الرياضي بالملعب ٢ – ركن التعبير الفني ٣ – ركن العلوم والاستكشاف
	أ- ارتداء حذاء ذو كعب متوسط أثناء اداء الانشطة التابعة للاركان التالية : ١ – الركن الادراكى ٢ – ركن الأسرة : اللعب الايهامى " ٣ – ركن الموسيقى ٤ – ركن اللغة والتخطيط ٥ – ركن البناء والهدم ٦ – ركن المسرح والتمثيل ٧ – ركن المكتبة ٨ – ركن الرياضيات ٩ – ركن الحاسب الآلي ب- ارتداء حذاء ذو كعب متوسط أثناء أداء الأنشطة الملحقة للفترات التالية : ١ -الحلقة ٢ – فترة الوجبة الغذائية
	أ- ارتداء حذاء ذو كعب عالي أثناء اداء الانشطة الملحقة للفترات التالية : ١ -استقبال الأطفال داخل الروضة ٢- فترة اللقاء الأخير
٢-	تـــــوك الشعـــر :

	أ- ارتداء التوك التي تساعد على رفع الشعر بعيدا عن العين والوجه خلال جميع الأنشطة وبما تتناسب من حيث " الشكل – اللون " مع " الملبس – وطريقة رفع الشعر " .
	ب- ارتداء التوك الآمنة التي لا تجرح الأطفال .
٣-	غطاء الرأس :
	أ- يفضل تغطية الرأس أثناء فترة الوجبة الغذائية مع ملاحظة الوان الغطاء بما يتناسب مع الملابس .
	ب- في حالة الحجاب تستخدم الربطات التي نبتعد فيها عن استخدام الدبابيس التي تؤذى الأطفال .

- **تصور مقترح لتطوير إعداد معلمة رياض الأطفال في ضوء النمط الملبسي الملائم لأدوارها بالروضة**

- **١- الأهداف الخاصة باللائحة**

يجب أن تتضمن لائحة رياض الأطفال على :

- **هدف محدد لتنمية جانب التذوق الملبسى لدى معلمة رياض الأطفال**

و هو على النحو التالى :

- إعداد معلمة رياض الأطفال معرفيا و مظهريا (ملبسيا) لتنمية جانب التذوق الملبسى لديها ولدى الطفل .
- إعداد معلمة رياض الأطفال مظهريا (ملبسيا) لتسهيل أداء عملها بما يتناسب مع أدوارها وخصائصها .

- **٢ - نظام القبول**

إجراء إختبارات قبول عديدة و دقيقة للطالبات المتقدمات لقسم رياض الأطفال تبين

- مدى إدراك الطالبة لأهمية الملابس ونمطها بما يتناسب مع مهنة معلمة رياض الأطفال وأدوارها ٠
- مدى تمتع الطالبة بالحس الملبسى والذي يظهر في مظهرها بما يتلائم مع (شكل الجسم ، لون البشرة ، لون العين ، أدوارها ، ٠٠٠) التي تؤهلها للعمل بهذه المهنة مستقبلا، على أن تؤخذ هذه الاختبارات بصورة جدية وليست شكلية.

- **٣ - برنامج الإعداد**

يمكن تفعيل التذوق الملبسى ببرنامج الإعداد على النحو التالى :

- **المقررات الحالية**

- ربط أنشطة الروضة الموجودة بالمقرر الدراسي بالجانب الملبسى وأنماطه
- تضمين المقررات الدراسية على أنشطة تربوية تعمل على تنمية جانب التذوق الملبسى وأسس الاختيار السليم لدى طالبات رياض الأطفال ٠

- **المقررات المقترحة**

الاهتمام بالنمط الملبسي الملائم للمعلمة وإدخاله ضمن المقررات الدراسية التى تدرس لطالبات رياض الأطفال بالخطة الدراسي وذلك على النحو التالي :

- **تضمين المقررات الدراسية على** :

- (١) **مقرر (المدخل إلى التذوق الملبسي لمعلمة رياض الأطفال)**

و فيما يلى تصور مقترح لتوصيف هذا المقرر :

- اسم المقرر : المدخل إلى التذوق الملبسي لمعلمة رياض الأطفال
- المستوى : الثاني
- عدد الساعات الدراسية / نظري / ساعتان

درجات المقرر	أعمال السنة	اختبار نصفي	تحريري	الدرجة الكلية
	٢٠	٢٠	٦٠	١٠٠

- **أهداف المقرر** :
- **الأهداف العامة** :
  - تنمية التذوق الملبسي لدى معلمة رياض الأطفال.
  - تكوين اتجاه ايجابي نحو كيفية اختيار الخامات المناسبة للملابس الأطفال بمرحلة الطفولة المبكرة.
- **الأهداف الإجرائية**
  - أن تُعرف الطالبة الملابس ومكملاتها تعريفاً دقيقاً.
  - أن تشرح الطالبة علاقة الملابس بالأداء الوظيفي في عبارات واضحة.
  - أن تربط الطالبة بين أنماط الجسم المختلفة والألوان المناسبة لها في نقاط محددة.
  - أن تستخدم الطالبة أسلوب الخداع البصري في علاج عيوب الجسم أثناء اختيار الملابس من بين المعرض أمامها، بشكل جمالي.
  - أن تبدي رأيها في بعض التصميمات المعروضة عليها من حيث مناسبتها للمرأة المحجبة وغير المحجبة، في نقاط محددة.
  - أن تختار ألوان الملابس المناسبة للون بشرتها بدون خطأ.
  - أن تحدد ألوان الملابس التي تتناسب مع لون شعرها تحديداً صحيحاً.
  - أن تحدد ألوان الملابس التي تتناسب مع لون عينيها تحديدا صحيحا.
  - أن تختار من الموضة ما يتناسب وقيم المجتمع المسلم.
- **محتوى المقرر**
- **الفصل الأول**
  - تعريف الملابس ومكملاتها.
  - المصطلحات الخاصة بالملابس.
  - الخامات النسجية المستخدمة في الملابس.
  - أنواع الملابس (الجاكيت- التايير- البدلة- القميص- البنطالون- الجونلة(التنورة)- التونيك- الفست- الدرل- الفستان- العباءة)
  - الملابس وعلاقتها بالأداء الوظيفي.
  - دور الموضة في الملابس.
- **الفصل الثاني**
  - أنماط الجسم المختلفة .
  - الألوان (شدة اللون . نصوع اللون ..... الخ) وعلاقتها باختيار الملبس.
  - البشرة وعلاقتها باختيار الملبس.
  - لون العين وعلاقته باختيار الملبس.

obeikandl.com

- الشعر وعلاقته باختيار الملبس.
- علاج عيوب الجسم بالخداع البصري المستخدم في تصميم الملابس.
- الملابس وعلاقتها بفصول السنة.

- **الفصل الثالث**
- أنواع الشخصية وعلاقتها بالملبس.
- بعض التصميمات الملائمة للمرأة المحجبة وغير المحجبة.

- **التقنيات و الوسائل التعليمية**
- كتاب المدخل إلى التذوق الملبسي لمعلمة رياض الأطفال
- الكمبيوتر وجهاز البروجكتور (لعرض بعض أنماط الملابس المناسبة لشكل الجسم، لون البشرة، لون العين، لون الشعر، ولفصول السنة) ٠

- **طرق التدريس**
- الحوار و المناقشة فى المحاضرة ٠
- البيان العملي.
- ورش العمل

- **تقويم المقرر**

و يشتمل تقويم مقرر (المدخل إلى التذوق الملبسي لمعلمة رياض الأطفال) على :

- **تقويم كفاءة المقرر** :

و ذلك من خلال الأساليب التالية :

- عقد اختبار تحصيلى للطالبات ٠
- استبيان موجة للدارسين لتقويم كفاءة المقرر للتعرف على مدى نجاح المقرر فى تحقيق أهدافه ٠

- **تقويم فعالية المقرر** :

و ذلك من خلال الأساليب التالية :

- استخدام بطاقة الملاحظة لمعرفة مدى فاعلية المقرر الدراسي فى إنتاج آثاره المتوقعة فى المواقف التعليمية داخل الروضة أى مدى تأثير المقرر الدراسي على ممارسات المعلمة داخل الروضة ٠
- عمل استبانه للخريجات بعد دراستهن لهذا المقرر لتوضيح مواطن القوة ومواطن القصور ذات العلاقة بأهداف المقرر فى أداء المعلمة

- (٢) **مقرر (النمط الملبسي الملائم لمعلمة وطفل الروضة**) ٠

و فيما يلى تصور مقترح لتوصيف هذا المقرر :

- اسم المقرر : النمط الملبسي الملائم لمعلمة وطفل الروضة
- المستوى : الرابع
- عدد الساعات الدراسية / نظرى / ساعتان

درجات المقرر	أعمال السنة	اختبار نصفي	تحريرى	الدرجة الكلية
	٢٠	٢٠	٦٠	١٠٠

- **أهداف المقرر** :
- **الأهداف العامة** :

- إعداد معلمات رياض الأطفال في ضوء النمط الملبسي الملائم لخصائصها وأدوارها.
- تنمية معارف ومهارات المعلمة اللازمة لتحديد النمط الملبسي لطفل الروضة وفقا لخصائص النمو بمرحلة الطفولة المبكرة.

- **الأهداف الإجرائية**

- أن تناقش الطالبة خصائص معلمة الروضة وعلاقتها بالملبس الملائم لأدوارها في نقاط محددة.
- أن تشرح الطالبة علاقة الملبس بأدوار المعلمة داخل الروضة شرحاً وافياً.
- أن تحدد الطالبة في نقاط النمط الملبسي المناسب لكل نشاط داخل الروضة.
- أن تعدد الطالبة متطلبات تصميم ملابس الأطفال من حيث (الأمان- الراحة- المظهر الجمالي- الاقتصاد).
- أن تميز الطالبة بين الخامات المناسبة لملابس الطفل والخامات غير المناسبة.
- أن تستنتج الطالبة بعض التأثيرات الضارة لبعض الخامات على الطفل.

- **محتوى المقرر**

- **الفصل الأول** (**معلمة الروضة والنمط الملبسي الملائم لخصائصها وأدوارها**)٠

- خصائص معلمة الروضة وعلاقتها بالملبس.
- أدوار معلمة الروضة وعلاقتها بالملبس.
- الأنشطة اليومية بالروضة والملابس الملائمة لها من حيث :
  - ✓ الألوان.
  - ✓ نوع الملبس.
  - ✓ الإكسسوار.

- **الفصل الثانى** (**خصائص النمو في مرحلة الطفولة المبكرة وعلاقتها بالملبس**)

- متطلبات ملابس طفل الروضة.
- متطلبات تصميم ملابس الأطفال من حيث:
  - ✓ الأمان.
  - ✓ الراحة.
  - ✓ المظهر الخارجي.
  - ✓ الاقتصاد.
- الخامات الملائمة لملابس الأطفال.
- التأثيرات الضارة لبعض الخامات على الطفل.

- **التقنيات و الوسائل التعليمية**

- كتاب (النمط الملبسي الملائم لمعلمة وطفل الروضة)
- الكمبيوتر وجهاز البروجكتور (لعرض بعض أنماط الملابس الملائمة للطفل والمعلمة) ٠

- **طرق التدريس**

- الحوار و المناقشة فى المحاضرة ٠

obeikandl.com

- البيان العملي.
- ورش العمل

- **تقويم المقرر**

و يشتمل تقويم مقرر (النمط الملبسي الملائم لمعلمة وطفل الروضة) على :

- **تقويم كفاءة المقرر**

و ذلك من خلال الأساليب التالية :

- عقد اختبار تحصيلى للطالبات ٠
- استبيان موجة للدارسين لتقويم كفاءة المقرر للتعرف على مدى نجاح المنهج فى تحقيق أهدافه ٠

- **تقويم فعالية المقرر**

و ذلك من خلال الأساليب التالية :

- استخدام بطاقة الملاحظة لمعرفة مدى فاعلية المقرر الدراسي فى إنتاج آثاره المتوقعة فى المواقف التعليمية داخل الروضة أى مدى تأثير المقرر الدراسي على ممارسات المعلمة داخل الروضة ٠
- عمل استبانه للخريجات بعد دراستهن لهذا المقرر لتوضيح مواطن القوة ومواطن القصور ذات العلاقة بأهداف المقرر فى أداء المعلمة

- **بالنسبة للعناصر البشرية**

- **(١) الطالبة**

- إسداء النصح و الإرشاد للطالبات من خلا ل اللقاءات و الندوات، لتوعية الطالبات بأهمية الملابس لمهنة معلمة الروضة ٠
- توعية الطالبات و إكسابهن الاتجاهات الإيجابية نحو التذوق الملبسى من خلال الممارسة العملية ٠
- ضرورة وجود متابعة او أشراف على المظهر الملبسى لدى الطالبات لتحسين اختيارهم للملابس بما يتلائم مع خصائصهم وأدوارهم .

- **(٢) أعضاء هيئة التدريس**

- عقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس و معاونوهم لتدريبهم على تنمية جانب التذوق الملبسى لدى طالبات رياض الأطفال ٠
- ضرورة حرص أعضاء هيئة التدريس و معاونوهم على إكساب الطالبات المظهر الملبسى السليم من خلال القدوة الحسنة ٠
- ضرورة حرص أعضاء هيئة التدريس و معاونوهم على ربط المادة العلمية و الأنشطة التربوية بجانب التذوق الملبسى ٠
- تدريب طالبات رياض الأطفال على كيفية الاختيار السليم للملابس بما يتلائم مع أدوارهن داخل الروضة.
- تخصيص جزء من الدرجات الخاصة بتقييم أداء الطالبات في التربية العملية على النمط الملبسى ومدى ملاءمته لأدوارها وخصائصها ٠

- **العناصر المادية** :

- ضرورة إنشاء مكتبة صوتية بالقسم تضم شرائط فيديو لبعض أنماط وأشكال الملابس، و يسمح للطالبات باستعارتها أو مشاهدتها بالمكتبة ٠

- زيادة عدد الكتب المرتبطة بالملابس فى مكتبة الكلية ٠
- زيادة الموارد المادية لعقد الندوات الخاصة بالتوعية الملبسية ٠

- **نظام التقويم**

ضرورة إتباع الآتي :

- عمل لوحة شرف لتكريم الطالبات المتميزاتِ ملبسياً بالقسم ٠
- وضع درجات خاصة بتقويم الطالبة ملبسيا ٠
- وجود حوافز عينية للمتميزات في الملبس بما يتلائم مع خصائصها وأدوارها كمعلمة رياض أطفال ، كما هو موجود للمتميزات علميا ٠

- **التوصيات** :

- الاهتمام بإدراج مقررات تهتم بالملابس وأنواعها بما يتلائم مع ادوار معلمة رياض الأطفال وذلك في الخطط المستقبلية .
- ضرورة إعداد برنامج تدريبي لتنمية مهارات الخريجات ولم يدرسن مقررات تتعلق بالملابس على التذوق الملبسى واختيار ملابس تلائم أدوارهن كمعلمات رياض أطفال .
- الاهتمام أيضا بإدراج مقررات توضح أنواع الملابس التي تلائم أطفال الروضة بما يتناسب مع الأنشطة داخل الروضة.

- **المراجـــع** :

أولا ً المراجع العربية :

١- أسماء عبد العزيز عبد اللطيف على محليس(٢٠١٠): " الضغوط النفسية المهنية لمعلمة رياض الأطفال و علاقتها ببعض المتغيرات الشخصية "، رسالة ماجستير غير منشورة قسم العلوم النفسية، كلية **رياض الأطفال**، جامعة القاهرة.

٢- أمل عبد السميع مأمون على(٢٠٠٠): " إمكانية الاستفادة من أسس وعناصر التصميم لزيادة القيمة الجمالية والتمويه على النقاط السلبية في بعض أنماط جسم المرأة المصرية " رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية النوعية ، جامعة المنصورة.

٣- انتصار محمد علي (٢٠٠١) : " تصور مقترح لتطوير برنامج إعداد معلمات رياض الأطفال في ضوء المستجدات التربوية في مجال تربية الطفل " مجلة كلية التربية الجزء الأول ، العدد ٤٧ ، سبتمبر ، جامعة المنصورة .

٤- إيهاب سيد أحمد (١٩٩٨): " قائمة ببعض السمات الشخصية الواجبة في معلمات رياض الأطفال"، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

٥- جابر محمود طلبه (٢٠٠٢): "مستقبل تربية الطفل" بحوث ودراسات، مكتبة جرير المنصورة.

٦- جيهان لطفي محمد، خديجة عبد الله بصفر(٢٠١١): "طرق تدريس رياض الأطفال في ضوء معايير الجودة"، الرياض، مكتبة الرشد.

٧- جيهان لطفي محمد (٢٠٠٥): " إعداد معلمات رياض الأطفال في ضوء الوظيفة الخلقية للتربية- دراسة حالة"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية النوعية ببورسعيد، جامعة قناة السويس.

٨- جمال أحمد و آخرون (١٩٩٥): " تقويم برنامج إعداد معلمة رياض الأطفال بكلية التربية الأساسية، مجلة كلية التربية، العدد الحادي عشر، المجلد الثاني، جامعة أسيوط يونية

٩- حسام سمير عمر إبراهيم(٢٠٠٨): " **التنمية المهنية المستدامة لمعلمة رياض الأطفال في مصر في ضوء بعض الخبرات الدولية**"، رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم العلوم التربوية كلية **رياض** الأطفال، جامعة القاهرة.

١٠- حسام سمير عمر إبراهيم (٢٠٠٤) ، " نظم تكوين معلم رياض الأطفال في مصر في ضوء بعض الاتجاهات التربوية المعاصرة " ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية جامعة المنصورة .

١١- حسن محمد حسان وهدى الناشف (١٩٩٢) :" الدراسة الميدانية التتبعية لخريجي مؤسسات إعداد معلمات دور الحضانة ورياض الأطفال" ، المؤتمر الأول لتطوير برامج إعداد معلمات دور الحضانة ورياض الأطفال من (٢٨- ٣٠ أبريل) ، المجلس القومي للطفولة والأمومة ، القاهرة .

١٢- ديو بولد فان دالين (١٩٩٠) :"مناهج البحث في التربية وعلم النفس" ، ترجمة محمد نبيل نوفل وآخرون ، مراجعة سيد احمد عثمان ، ط٤ ، الأنجلو ، القاهرة

١٣- رشا سيد احمد محمد السيد(٢٠٠٧):" **فاعلية برنامج لتنمية مهارات الطالبة المعلمة في توظيف القصة لتعديل بعض سلوكيات الطفل المشكل داخل الروضة**" ،رسالة ماجستير غير منشورة ، قسم العلوم الأساسية - كلية **رياض** الأطفال - جامعة القاهرة.

١٤- رشا سيد أحمد محمد السيد(٢٠١٠):" **فعالية برنامج لتدريب الطالبة المعلمة برياض الأطفال على بعض أساليب تقديم وتقويم قصص وحكايات الأطفال** "،رسالة دكتوراه غير منشوره، قسم العلوم الأساسية، كلية **رياض** الأطفال، جامعة القاهرة.

١٥- رشا فواز عبد العال(٢٠٠١): " إعداد منهج مقترح لمادة مكملات الملابس لطلاب الفرقة الرابعة شعبة الملابس والنسيج- كلية الاقتصاد المنزلي"، رسالة ماجستير غير منشورة- كلية الاقتصاد المنزلي – جامعة حلوان.

١٦- رشدي على أحمد عيد: "البيئة الريفية ومفهوم التذوق الملبس لدى فلاحى قرية مناوهله بمحافظة المنوفية " بحث منشور المؤتمر المصري الثالث للاقتصاد المنزلي" جامعة المنوفية، ١٩٩٨م.

١٧- صفاء صبري إبراهيم الصعيدي(٢٠٠٢):" أثر بعض مكملات الأزياء على مقومات الأناقة الملبسية لطالبات الجامعة"، رسالة ماجستير غير منشورة ،كلية التربية النوعية، جامعة المنصورة.

١٨- عبد الرحمن عبد البديع عويس (١٩٩٦) :" العوامل العقلية وغير العقلية المساهمة في النجاح لدى معلمي رياض الأطفال "، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية ببنها جامعة الزقازيق.

١٩- على السيد زلط : (الملابس الخارجية) ، دار الإسلام للطباعة ، المنصورة ، د ت .

٢٠- فتحي عبد الرسول (١٩٩٣) : " بعض أدوار وأساليب معلمة رياض الأطفال في تربية الطفل"، المجلة التربوية ، العدد ٨ ، ج١ ، يناير ، كلية التربية بسوهاج ، جامعة أسيوط

٢١- فضيلة أحمد حسين زمزمي (١٩٩١) : " بناء برنامج مقترح لإعداد معلمة رياض الأطفال في كليات التربية للبنات بالمملكة العربية السعودية " ،رسالة دكتوراة غير منشورة ، كلية التربية للبنات ، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة .

٢٢- لائحة قسم رياض الأطفال بكلية التربية - بجامعة الطائف، والمعمول بها حتى عام ١٤٣٢ /١٤٣٣ هـ

٢٣- محمد عبد الله الجمل(١٩٩٠): " متطلبات الوظيفية للملبس الصحي بين اعتبارات التربية الإسلامية وتأثيرات التقنيات الحديثة " بحوث طبية عن الطفولة في المؤتمر الدولي لطفولة في الإسلام، جامعة الأزهر.

٢٤- ممدوح عبد الرحمن الجعفري(٢٠٠١):" دراسة لتقييم برنامج إعداد المعلمات في كلية رياض الأطفال بالإسكندرية"، مجلة التربية والتنمية، السنة التاسعة، العدد ٢٣ سبتمبر، تصدر عن مركز التنمية البشرية والمعلومات.

٢٥- نادية محمود خليل: " اتجاهات طالبات المرحلة الثانوية نحو استخدام مكملات الملابس وعلاقتها ببعض المتغيرات" ،مجلة علوم وفنون- العدد الرابع- المجلد التاسع- جامعة حلوان- أكتوبر ١٩٩٧م.

٢٦- نفيسة سيد مصطفى عطية (١٩٩٤) :" الإعداد التربوي لمشرفات رياض الأطفال بجمهورية مصر العربية " ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق .

٢٧- هدى محمود الناشف (١٩٩٧) :" رياض الأطفال " ، دار الفكر العربي ، القاهرة .

٢٨- ولاء جلال احمد محمد حسن(٢٠٠٩):" **تصور مقترح لتطوير إعداد معلمات رياض الأطفال بكلية التربية النوعية بالفيوم في ضوء خبرات بعض الدول الأجنبية**"، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم العلوم التربوية، كلية **رياض** الأطفال، جامعة القاهرة.

- **ثانيا: المراجع الأجنبية** :

29- Bauml, M. (2011): We Learned All about that in College": The Role of Teacher Preparation in Novice Kindergarten/Primary Teachers' Practice, Journal of Early Childhood Teacher Education, v32 n3 p225-239 2011.

30- Fei , G (1995) "Kindergarten Teachers Beliefs And Practices", Assessing Teachers use of Developm - entally Appropriate Practice In Massachusetts , Craig – Grace ,U . S .A

31- Lekies, K (2002) ," Early Childhood Workforce Preparation In New York State" , Reports Descriptive , Cornell University , New York .

32- Natalie, B: (1979)," dress fitting basic principles and practice" 2th ed Matric London Granda publishing.

33- Neokleous, R (2010), Tracking Preservice Kindergarten Teachers' Development of Singing Skills and Confidence: An Applied Study, ProQuest LLC, D.M.A. Dissertation, Boston University.

34- Pieper, P (1993) , " Perceptions of Iowa Kindergraten Through Third – Grade Teachers Regarding Early Childhood Teacher Preparation and Inservice Training" , Dakota, University of South Dakota ,U .S .A

35- Yarwood, D :(1992), "fashion in the western world 1500:1990" B. T.Bats Ford, ltd., London, 1992

- **مواقع الانترنت** :

36- http://www.jawwad.org/topics,16,4,2012
37- http://beautyalltime.blogspot.com,16,4,2012
38- http://ar.wikipedia.org/wiki,16,4,2012

❋❋❋❋❋❋❋

obeikandl.com

البحث السابع :

" استراتيجية مقترحة لنشر ثقافة الوقف في بلدان العالم الإسلامي "

إعداد :

د / أحمد عبد العظيم أحمد سالم

obeikandl.com

obeikandl.com

" استراتيجية مقترحة لنشر ثقافة الوقف في بلدان العالم الإسلامي "

د / أحمد عبد العظيم أحمد سالم

- **مقدمة** :

يعد الوقف من المؤسسات التي لعبت دوراً مميزاً ومهماً في تاريخ الحضارة الإسلامية ، حيث كان يمثل الركيزة الأولى والدور الرئيس في بلورة تلك الحضارة وتقدمها ، والمتتبع لكتابات المؤرخين ومؤلفات الرحالة وأعمال المفكرين يقف متعجبا أمام مايسيره الله تعالى لهذه المؤسسة من أسباب النجاح ، وما هيأه من فرص الفاعلية في مختلف جوانب الحياة الاجتماعية والاقتصادية في المجتمعات المسلمة.

ولقد تنبه الميسورون والمحسنون في وقت مبكر من نشأة الحضارة الإسلامية إلى أهمية نشر العلم وتيسيره لطلابه ، وضرورة توفير الظروف المعيشية المناسبة للعلماء وطلاب العلم ، فخصصوا قدرا من أموالهم للإنفاق في هذا السبيل فأنشأوا المدارس ، واجتهدوا في توفير احتياجاتها ، وضمان استمرارها من بعدهم فاشتروا لها البيوت والدكاكين والبساتين ، وأوقفوها حبسا مؤبدا عليها وعلى حلقات في المساجد تدرس علوما معينة ومذاهب محددة(١).

ومن هنا فلقد كان نظام الوقف هو الممول الرئيس لمرافق التعليم ، والرعاية الصحية والاجتماعية ، ومنشآت الدفاع والأمن ، ومؤسسات الفكر والثقافة. ولعل الشاهد على ذلك العديد من المؤسسات والمرافق الشامخة التي نشأت تحت كنف نظام الوقف ، وظلت إلى يومنا هذا تؤتي واجبها كاملا غير منقوص تستنهض العزائم والهمم لصحوة تعيد للأمة الإسلامية مجدها التليد(٢).

ونظام الوقف باعتباره نظاماً خيرياً يوجد منذ القدم بصور متعددة ، إلا أنه من المؤكد أن هذا النظام منذ نشأته الأولي في الحضارة الإسلامية له خصوصية متفردة لا يمكن مقارنتها بأوجه الخير والبر في الحضارات المختلفة.

ولعل هذا النظام يطرح بصورة أو بأخرى علاقة الوقف بالدولة في إطار أخلاقي يجمع بين مفهوم الربح والهبة ، إذ يهدف الوقف إلى المنفعة الأخروية عن طريق التصدق والهبات ، إذ هو تبرع في الحياة كالهبة والصدقة لنيل الأجر والثواب ، ويهدف أيضا إلى المنفعة الدنيوية لأنه يضمن تأمين الحاجات الأساسية والضرورية لأفراد المجتمع المحتاجين ، ويخلق فرصا للاستثمار العائد على النفع العام أو الخاص في ضوء شروط الوقف ، أو ماتراه الدولة يصب في المصلحة العامة(٣).

---

(١) سحر بنت عبد الرحمن مفتي الصديقي: أثر الوقف الإسلامي في الحياة العلمية بالمدينة المنورة ، مركز بحوث ودراسات المدينة المنورة ، ١٤٢٤هـ ، ٢٠٠٣م ، ص٩.

(٢) محمود أحمد مهدي (محرر): نظام الوقف في التطبيق المعاصر :نماذج مختارة من تجارب الدول والمجتمعات الإسلامية ، وقائع ندوات رقم ٤٥ ، البنك الإسلامي للتنمية:المعهد الإسلامي للبحوث والتدريب بالتعاون مع الأمانة العامة للأوقاف بدولة الكويت ،١٤٢٣هـ،٢٠٠٣م ، ص٧.

(٣) أحمد محمد السعد: الملامح الأساسية للعلاقة بين نظام الوقف والاقتصاد: مدخل نظري ، مجلة مؤتة للبحوث والدراسات ، ع ٨ ، مج١٧ ، جامعة مؤتة ، الأردن ، ٢٠٠٢

ومن الملاحظ أنه في عصرنا الحاضر قد أصاب هذا الكم الهائل من الأوقاف بعض الركود وشئ من الإهمال ، مع مالاحظنا من أهمية ودور عظيمين ، هذا الركود قلل من فعالية الوقف وتأثيره الاجتماعي والاقتصادي في بلدان العالم الإسلامي بصورة عامة ، لذا ينادي الكثير من المفكرين والمهتمين بأحوال المسلمين ورعاية مصالحهم من رسميين وغير رسميين بتنشيط دور الأوقاف وبعثه من جديد للقيام بالمهام العظيمة التي كان يؤديها في عهود الحضارة الإسلامية الزاهرة.

ومن هنا كان هذا البحث الذي يحاول وضع استراتيجية مقترحة لنشر ثقافة الوقف في بلدان العالم الإسلامي ؛ حتى يعود الدور الذي كان ، وتعود معه كل الفوائد الجمة التي قد تصلح من أحوال المسلمين في شتى مناحي الحياة.

ولتحقيق هذا الهدف ينقسم البحث إلى ثلاثة مباحث رئيسة:

المبحث الأول: الإطار العام للبحث ، وفيه يتم تحديد مشكلة البحث وتساؤلاته وأهدافه وأهميته والمنهجية العلمية المتبعة فيه وأهم مصطلحاته والدراسات السابقة المتعلقة بموضوعه.

المبحث الثاني: الإطار التنظيري للبحث وفيه يتم عرض النقاط الآتية : مفهوم الوقف، الأدلة على مشروعية الوقف في الإسلام ، الوقف ومكانته من الدين الإسلامي ، حكمة مشروعية الوقف ، شروط صحة الوقف ، تنظيم الوقف أركان الوقف وأقسامه ، أقسام الوقف ، الصفات المطلوب توفرها في الواقف أهداف الوقف ، الدور الاجتماعي والإنساني للأوقاف في الحضارة الإسلامية الأوقاف من المنظور الاقتصادي الإسلامي والوضعي ، دور البحث العلمي في الأوقاف ، أثر الوقف في التنمية.

المبحث الثالث: الاستراتيجية المقترحة لنشر ثقافة الوقف في بلدان العالم الإسلامي وفيه يتم تحديد النقاط الرئيسة للاستراتيجية المستقبلية فيما يلي: الإطار المرجعي ، الرؤية المستقبلية ، السياسات العامة ، الأهداف الاستراتيجية الأطر المرحلية للتنفيذ.

- **المبحث الأول** : **الإطار العام للبحث** :
- **مشكلة البحث** :

بالرغم من أن نظام الوقف قد شهد بعض التراجع والركود إبان الحقبة الاستعمارية التي خيمت علي بعض بقاع العالم الإسلامي ، وكادت خلالها معظم ممتلكات الوقف أن تغيب في طي النسيان ، إلا أن الآونة الأخيرة شهدت توجهات جادة من قبل العديد من الدول الإسلامية بهدف إحياء هذه المؤسسة وتفعيل دورها الاجتماعي والاقتصادي ، ولما كانت التجربة الإسلامية ممثلة في الأوقاف تجربة ثرية وفاعلة بما قدمت في هذا المجال من إسهامات شعبية أو أهلية في مجال الخدمات خاصة التعليمية منها ، فإنه من المفيد العودة إلى تلك التجربة الإسلامية في محاولة لإظهار دورها وأهميتها والفوائد العائدة من ورائها. وإذا كانت ثقافة الوقف بصفة خاصة قد تراجعت أهميتها وقلت الفوائد الناجمة عن ضعف انتشارها –ذلك نتيجة بعض الأفكار الوافدة أو الثقافات

التي غيرت من بعض المفاهيم العامة للمسلمين- لذا وجب الرجوع إلى نشر هذه الثقافة بين المسلمين في ربوع العالم الإسلامي ، وجعلها ثقافة أساسية ورئيسة في بناء المجتمع المسلم ، فما السبيل لنشر هذه الثقافة من جديد ليعود النظام الوقفي لسابق عهده ويشارك في بناء وتقدم المجتمعات الإسلامية في عصرنا الحديث؟

ومن هنا كان السؤال الرئيس للبحث هو: كيف السبيل إلى استراتيجية فاعلة لنشر ثقافة الوقف في بلدان العالم الإسلامي؟

ومنه تتفرع أسئلة فرعية هي:

- مامفهوم الوقف؟ وما أسباب ظهوره في أبنية الحضارة الإسلامية؟
- كيف ينظر الدين الإسلامي لمسائل الوقف المختلفة ؟
- ماهو العائد من وراء تطبيق أنظمة الوقف في بلاد المسلمين؟
- ماأهم عناصر الاستراتيجية المقترحة لنشر ثقافة الوقف في بلدان العالم الإسلامي؟ وماسبل تفعيلها؟

- **أهداف البحث** :

تتمثل أهداف البحث الحالي فيما يلي:

- بيان حقيقة الوقف وما يتصل به من قضايا تهم المسلمين.
- توضيح أسباب ظهور نظام الوقف في الحضارة الإسلامية.
- الوقوف على نقاط محددة في الفقه الإسلامي تناولت مسائل الوقف المختلفة.
- الكشف عن الفوائد الناتجة من تطبيق الوقف على تيسير الحياة الاجتماعية والاقتصادية للمسلمين.
- تحديد عناصر لاستراتيجية مقترحة لنشر ثقافة الوقف في بلاد المسلمين وكيفية تفعيلها.

- **أهمية البحث** :

تظهر أهمية البحث الحالي في محاولته إبراز دور الوقف في المجتمع الإسلامي وبيان أهميته من النواحي الاجتماعية والاقتصادية ، من خلال تأييد النداءات المعاصرة الداعية لجعل الوقف ومؤسساته من أهم قواعد التنمية الشاملة في بلاد المسلمين ، ثم وضع عناصر محددة لاستراتيجية فاعلة لنشر ثقافة الوقف وتفعيل هذه العناصر بما يخدم الواقع الإسلامي المعاصر.

- **المنهجية المتبعة** :

يستخدم الباحث في بحثه الحالي منهجية علمية مركبة من شقين: الأول يعتمد على المنهج الوصفي الذي يحاول الإجابة عن السؤال الرئيس في العلم وهو (ماذا؟) أي ماطبيعة الظاهرة موضع الدراسة؟ وكيف يمكن تحليل عناصرها؟ وماهي العلاقات الحاكمة بين مكوناتها؟ وبهذا يجيب هذا الشق عن الأسئلة الفرعية الثلاثة الأولى. والشق الثاني يركز على التوجه المستقبلي الذي يدعم الكيفية المقترحة لنشر ثقافة الوقف في بلدان العالم الإسلامي من خلال استراتيجية مقترحة واضحة المعالم ، مع وضع السبل المختلفة لتنفيذ عناصر تلك الاستراتيجية ، مما يجيب عن السؤال الفرعي الرابع.

- **مصطلحات البحث** :
- **الوقف** :

الوقف لغة : أصل الوقف: الحبس والمنع ، والوقف مصدر وقف ، والجمع أوقاف ، يقال : وقفت الدار وقفا : حبستها في سبيل الله

أما الوقف في الاصطلاح الشرعي :

فقد عرفه الحنفية : بأنه عبارة عن "حبس المملوك عن التمليك من الغير"(٤).

وعرفه المالكية بقولهم: "إعطاء منفعة شئ مدة وجوده لازماً بقاؤه في ملك معطيها ولو تقديرا" (٥).

وعرفه الشافعية بأنه "حبس مال يمكن الانتفاع به مع بقاء عينه بقطع التصرف في رقبته علي مصرف مباح"(٦).

وعرفه الحنابلة أنه : "تحبيس الأصل وتسبيل المنفعة"(٧).

وعلى ذلك فإن الوقف بمفهومه الإجمالي "يفيد معنى حبس المال عن الامتلاك والتداول في سبيل المقاصد العامة"(٨).

- **الاستراتيجية** :

الاستراتيجية بالنقل الحرفي للكلمة الإنجليزية Strategy ، هي خطط أو طرق توضع لتحقيق هدف معين على المدى البعيد اعتمادا على التخطيطات والإجراءات الأمنية في استخدام المصادر المتوفرة في المدى القصير.

ويعود أصل الكلمة إلى التعبير العسكري ولكنها الآن تستخدم بكثرة في سياقات مختلفة مثل استراتيجيات العمل استراتيجيات التسويق .. الخ.

وهي تعني أصول القيادة الذي لا اعوجاج فيه، فهي تخطيط عال المستوى، فمن ذلك الإستراتيجية العسكرية أو السياسية التي تضمن للإنسان تحقيق الأهداف من خلال استخدامه وسائل معينة، تعني الطريق أو الاستراتيجية، فهي علم وفن التخطيط والتكتيك والعمليات، ثم استعملت هذه الكلمة في المجالات المتعددة في شتى مناحي الحياة المختلفة(٩).

---

(٤) أحمد المقري الفيومي: المصباح المنير في غريب الشرح الكبير للرافعي ، مادة وقف ، جـ٢ ، ط٢ ، وزارة المعارف المصرية ، ١٣٢٤هـ ، ص ٦٦٩.

(٥) محمد بن أحمد المالكي: شرح منح الجليل ، ط١ ، جـ٤ ، المطبعة الكبرى ، القاهرة ، ١٢٩٤هـ ، ص ٣٤.

(٦) أحمد بن محمد بن حجر الهيثمي: تحفة المحتاج بشرح المنهاج ، جـ٦ ، مطبعة مصطفي محمد ، القاهرة ، ص ٢٣٥.

(٧)موفق الدين عبد الله بن أحمد بن قدامة المقدسي: المقنع في فقه إمام السنة أحمد بن حنبل الشيباني ، جـ٢ ، المؤسسة السعيدية ،الرياض ، السعودية ، ب ت ، ص ٣٠٧.

(٨) مصطفى أحمد الزرقا : أحكام الأوقاف ، دار عمار ، عمان ، الأردن ، ١٤١٨هـ ، ١٩٩٧م ،ص١٠.

(٩) ويكيبيديا ، الموسوعة الحرة http://ar.wikipedia.org

وكلمة الاستراتيجية strategy تعريب شائع لمصطلح يوناني قديم strategia مشتق من لقب الستراتيغوس strategos الذي كان يحمله الرؤساء التنفيذيون الإغريق في مجلس الشيوخ، وكان هؤلاء ينتخبون من بين القادة الفرسان المخولين سلطات عسكرية وسياسية واسعة.

والاستراتيجية مصطلح واسع المعنى متعدد الوجوه ، وقد ارتبطت تاريخياً بفن الحرب وقيادة القوات ، ثم اتسعت مضامينها بمرور الزمن وبتراكم الخبرات والمعارف حتى غدت نمطا من التفكير العالي المستوى الموجه لتحقيق غايات السياسة، وتعبئة قوى الأمة المادية والمعنوية، وضمان مصالحها في السلم والحرب. ولهذا السبب ليس للاستراتيجية معنى متفق عليه، لأن معناها ومبناها مرتبطان بالشروط الزمانية والمكانية التي صيغت فيها، وبالأحداث التي انبثقت عنها، وبالأشخاص الذين تبنوها وطبقوها، وبالمدارس الفكرية التي ولدتها وبالمجالات التي اختصت بها(١٠).

- **الدراسات السابقة** :

حظي الوقف الإسلامي وموضوعاته المتعلقة بالعديد من الدراسات نظراً لأهميته وأهمية العائد من تطبيقه في بلاد المسلمين ، ولعل ذلك يظهر في العديد من المؤتمرات والندوات والنقاشات وورش العمل المحلية والإقليمية والعالمية التي عقدت لتوضيح هذا الدور الفاعل ، وكذا العديد من الأبحاث المختلفة التي تناولت بالشرح والتحليل هذه القضية المهمة وتفريعاتها المختلفة.

ولكن يبقى التوجه المستقبلي والتخطيط لما يجب أن يكون عليه الحال في المستقبل القريب أو البعيد حول قضايا الوقف في بلاد العالم الإسلامي قليل البحث والتتبع والدراسة ، مع مالهذا التوجه من أهمية قصوى في تبيان مستقبل الوقف في بلادنا الإسلامية. ونظرا لكثرة الأبحاث النظرية في هذا المجال فسوف يقتصر الباحث على عرض أهم الدراسات السابقة التي تناولت هذا التوجه والذي يهتم به البحث الحال.

دراسة سامي محمد الصالحات(١١): وكان الهدف الرئيس من هذه الدراسة بيان أهمية التخطيط الاستراتيجي المحكم للمؤسسات الوقفية المعاصرة ، ومدى الاستفادة التي يمكن أن تحققها هذه المؤسسات من تطبيق وممارسة عملية التخطيط الاستراتيجي ضمن فريق عمل مميز ، ومن خلال هذا الهدف قام الباحث بوضع خطوات أساسية لاستراتيجية تطوير العمل المالي الوقفي من خلال دراسة عناصر القوة والضعف لكل مرحلة من مراحل تطبيق عملية التخطيط الاستراتيجي للمؤسسة الوقفية التي طبق عليها الدراسة وهي مؤسسة الأوقاف وشئون القصر بدبي بدولة الإمارات العربية المتحدة ، ثم خلص الباحث في نهاية دراسته إلى عدة محددات استراتيجية مستقبلية يجب العمل عليها لتحقيق عناصر الاستراتيجية المقترحة.

---

(١٠) الموسوعة العربية http://www.arab-ency.com

(١١) سامي محمد الصالحات: دور التخطيط الاستراتيجي في دعم المؤسسات الوقفية: مؤسسة الأوقاف وشئون القصر بدبي نموذجا ، بحث مقدم إلى المؤتمر الثالث للأوقاف ، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة ، ١٤٣٢هـ- ٢٠١١م.

دراسة فارس أحمد مسدور(١٢) : كان الهدف من هذه الدراسة هو التوصل إلى بعض الصيغ الحديثة لتمويل واستثمار الأوقاف من خلال عرض وتحليل بعض الصيغ المتبعة في البلاد الإسلامية ، واتخذ الباحث دولة الجزائر كمثال تطبيقي علي دراسته ، وقد توصل الباحث إلى ثلاث صيغ حديثة يمكن تطبيقها في المستقبل لتمويل واستثمار الأوقاف وهي: الصناديق الوقفية ، الصكوك الوقفية ، نظام البناء والتشغيل BOT.

دراسة زينب صالح الأشوح(١٣): وهدفت الدراسة إلى توضيح مايمكن أن يقوم به الوقف من دور في مساندة الدولة على تحميل جزء من أعباء موازنتها العامة ، ثم حصرت نطاق بحثها في الوقف الجماعي ، وذلك من خلال تقديم نموذج مقترح قابل للتطبيق في مصر ، يهدف إلى تفعيل العمل الوقفي في الحد مما يمكن أن تعانيه الموازنة العامة من عجز ، وقد توصلت الباحثة إلى أن الوقفٍ الجماعي بصيغه المختلفة يمكن أن يلعب دورا مهما في دعم ميزانية الدولة نظرا لتلاؤمه مع أشكال التكتلات الاقتصادية السائدة على مستوى العالم.

دراسة أنس الزرقا(١٤): وحددت الدراسة أهدافها في توضيح الخصائص الشرعية والاقتصادية والاجتماعية للأموال الوقفية وإدارة الأوقاف ، حما حددت بعض المعايير الرئيسة الاقتصادية والإسلامية في اختيار مشروعات مستقبلية للأوقاف ، وتوصلت الدراسة في نهايتها إلى عدة نتائج وضحت فيها الإجابة على بعض الأسئلة الفقهية لتحسين طرق استثمار عقارات الوقف ، ثم وضعت اقتراحات مستقبلية لهذا الاستثمار العقاري وكيفية تحويله لصيغة تخدم بلاد المسلمين عند تنفيذ مشروعات وقفية.

- **المبحث الثاني: الإطار النظري للبحث**
- **مفهوم الوقف:**

الوقف : وهو لغة الحبس والمنع . و هو مصدر وقف ، نقول : وقفت الدابة إذا منعتها من السير فوقفت . ووقفت الدار ، إذا حبستها . و لا نقول : أوقفتها ، فإنها لغة رديئة . وورد : (أوقف) بمعني سكت ، و بمعني أمسك و أقلع ، نقول : أوقفت عما كنت فيه . أي أقلعت عنه . كما ورد : (أوقفه) بمعني فعل به ما جعله واقفا . ووقفه علي ذنبه : أطلعه عليه .

ثم أشتهر الوقف بمعني الموقوف ، من باب إطلاق المصدر علي اسم المفعول كالرد والغيب فيقال : هذا البيت وقف ، أي موقوف ، ومن هنا جمع علي أوقاف(١٥) .

---

(١٢) فارس أحمد مسدور: تطوير صنع تمويل واستثمار الأوقاف ، أعمال المؤتمر الثالث للأوقاف ، مرجع سابق.

(١٣) زينب صالح الأشوح: دور الوقف الجماعي في حل مشكلة العجز في الموازنة العامة للدولة:بعض التصورات المقترحة في جمهورية مصر العربية ، أعمال المؤتمر الثالث للأوقاف ، مرجع سابق.

(١٤) أنس الزرقا: الوسائل الحديثة للتمويل والاستثمار ، وقائع الحلقة الدراسية لتثمير ممتلكات الأوقاف ، المعهد الإسلامي للبحوث والتدريب التابع للبنك الإسلامي للتنمية ، جدة ، ٢٠/٣- ٢/٤/١٤٠٤هـ .

(١٥) عبد الجليل عبد الرحمن عشوب ، الوقف ، ط٢ ، مطبعة الرجاء ، القاهرة، ١٣٥٤هـ - ١٩٣٥م . ص١.

قال عنترة :

ووقفت فيها ناقتي فكأنها فدن ، لأفضي حاجة المتظلم(١٦)

وفي لسان العرب : وقف الأرض علي المساكين ، وللمساكين ، وقفا : حبسها ووقفت الدابة ، والأرض و كل شئ .

فأما أوقف في جميع ما تقدم من الدواب والأرضيين وغيرهما ، فهي لغة رديئة

وقيل : (وقف وأوقف سواء . قال الجوهري : و ليس في الكلام أوقفت ، إلا حرف واحد : أوقفت عن الأمر الذي كنت فيه ، أي أقلعت ، قال ألط رماح :

قل في شط نهر وان اغتماضي ودعاني هوي العيون المراضي

جامحا في غوايتي ، ثم أوقفت رضا بالتقي ، وذو البر راض(١٧)

والأحباس و الأوقاف بمعني واحد ، غير أن الأولي شائعة عند المغاربة ، والثانية شائعة عند المشارقة ، وحبس الفرس في سبيل الله وأحبسها ، فهو محبس وحبيس جمعه : حبس والأنثى حبيسة والجمع حباس . وفي الحديث : ذلك حبيس في سبيل الله ، أي موقوف علي الغزاة ، يركبونه في الجهاد .

- والوقوف عند الفقهاء هو منع التصرف في رقبة العين التي يمكن الانتفاع بها مع بقاء عينها ، وجعل المنفعة لجهة من جهات الخير ابتداءً أو انتهاءً(١٨) فإذا كان من أولٍ الأمر علي جهة بر لا تنقطع ، كمسجد أو مدرسة أو سبيل ماءٍ ، سمي وقفا خيريا ، وإذا كان جهة تحتمل الانقطاع كالذرية ، سمي وقفا ذريا أو أهليا(١٩).

ويعتمد وجود الوقف في الفقه الإسلامي علي ثلاثة أصول :

- حديث : (إذا مات بن آدم انقطع عمله إلا من ثلاث : صدقة جارية ، أو علم ينتفع به ، أو ولد صالح يدعو له) .
- ما روي من أن عمر بن الخطاب رضي الله عنه : أتي النبي ﷺ فقال : يا رسول الله ! إني أصبت أرضا بخيبر لم أحب مالا قط هو أنفس عندي منه فما تأمرني به؟ قال : إن شئت حبست أصلها و تصدقت بها . فتصدق بها عمر أنها لا تباع ولا توهب ولا تورث ، وتصدق بها علي الفقراء ، وفي الرقاب، وفي سبيل الله ، وابن السبيل ، والضيف . و لا جناح علي من وليها أن يأكل منها بالمعروف ، ويطعم غير متمول.

---

(١٦) فدن : قصر ، جمعه أفدان .

(١٧) لسان العرب / مادة : (وقف) .

(١٨) محمد أبو زهرة ، محاضرات في الوقف ، ط٢ ، دار الفكر العربي ، القاهرة ،١٩٧١م ، ص٥.

(١٩) عبد الجليل عبد الرحمن عشوب ، الوقف ، مرجع سابق ، ص ١.

- عمل كثير من الصحابة والتابعين وأئمة السلف بالوقف(٢٠) .

وقد كان الوقف بما قدمه في حياة الناس يمثل بؤرة النهضة العلمية والفكرية العربية والإسلامية علي مدار القرون ، ويقوم بدور الحجر الأساس في بنيتها ، حيث أسهم الواقفون من حكام ووزراء وعلماء وأفراد في مساندة المسيرة العلمية وبالتالي إتاحة المعرفة لكافة طبقات المجتمع دون أدني تمييز(٢١) ولعل من أهم مظاهر تلك المساندة :

- تشييد المدارس ، وتعيين المدرسين فيها ، والأنفاق علي طلبة العلم .
- الإفادة من المساجد في التعليم بإيجاد زوايا العلم وحلقات الدرس .
- العناية بتوفير مصادر للمعلومات في المدارس والمساجد والأربطة والمارستانات.

وقد حظيت مكة والمدينة من تلك الأوقاف بالنصيب الكبير والحظ الأوفى باعتبارها مقصدا لكل المسلمين ، وذلك فيما يخص الحرمين المشرفين وفيما يخص المرافق الأخرى ففي مكة بالإضافة إلي أربعين مدرسة حول الحرم ، كان هناك مائة وخمسون مدرسة للصبيان منتشرة هنا وهناك ، كما بلغ عدد المدارس بالمدينة المنورة مائة وعشرًا وسبع دور للقرآن ومثلها للحديث (٢٢) .

وقد أدرك كافة الواقفين للمدارس وزوايا العلم وحلقات الدرس في المساجد أهمية الكتاب في العملية التعليمية فاهتموا بوقف الكتب عليها لتكون معينة علي التحصيل والمراجعة وأصبح من المعتاد في البلاد الإسلامية وجود مكتبة في كل مدرسة أو جامع فيه زوايا للعلم أو رباط موقوف علي طلبة العلم وغيرهم .

وحين كثرت الأوقاف بنوعيها في مصر والشام كثرة واضحة ،عمدوا إلي إنشاء إدارة خاصة تشرف عليها ، وأول من فعل ذلك بمصر : توبة بن نُمير/ قاضي مصر في زمان هشام بن عبد الملك ، وكانت قبله في أيدي أهلها وفي أيدي الأوصياء فلما وصل القضاء قال : ما أري مرجع هذه الصدقات إلا إلي الفقراء والمساكين ، وأري أن أضع يدي عليها حفاظا لها من الضياع والتوارث . فلم يمت توبة هذا حتى صار للأوقاف ديوان مستقل عن بقية الدواوين ، للقاضي الإشراف عليه فقط(٢٣) .

ثم أنشئت لها وزارة ، وكانت في المملكة العربية السعودية ، مقترنة بالحج ، ثم أسست لها وزارة مستقلة ضمت لها الشؤون الإسلامية .

ومع كثرة الأوقاف في مصر ، فإنها لم تتجاوز الدور والرباع ، وأول وقف عربي في الأراضي والبساتين كان وقف أبي بكر المارداني ، فقد حبس أراضي له علي الحرمين الشريفين ، وبعض جهات البر ، ثم حبس غيره من بعده(٢٤) .

---

(٢٠) محمد أبو زهرة ، محاضرات في الوقف ، مرجع سابق ، ص ٧.

(٢١) يحي محمود ساعاتي: الوقف وبنية المكتبة العربية ، مركز الملك فيصل ، الرياض ، ١٤٠٨هـ ١٩٨٨م ، ص ٩

(٢٢) محمد عبد اللطيف هويدي: شؤون الحرمين الشريفين في العهد العثماني في ضوء الوثائق التركية العثمانية ، دار الزهراء للنشر ، القاهرة ، ١٤١٠هـ - ١٩٨٩م .

(٢٣) محمد أبو زهرة ، محاضرات في الوقف ، مرجع سابق ، ص ٩.

(٢٤) المرجع السابق ص ١٣ .

- **الأدلة على مشروعية الوقف في الإسلام** :
- **أ- الأدلة من القرآن الكريم** :

حثَّ القرآن الكريم في آيات كثيرة على فعل الخير، والبر والإحسان، وهذا مايعنيه ويهدف إليه الوقف، ومن الآيات الكريمة الدالة على استحسان الوقف مايلي:

- { لن تنالوا البر حتى تنفقوا مما تحبون } [آل عمران، ٩٢].
- { وافعلوا الخير لعلكم تفلحون } [الحج، ٧٧].
- { وأن تصدقوا خير لكم إن كنتم تعلمون } [البقرة، ٢٨٠].
- { يا أيها الذين آمنوا اتقوا الله وابتغوا إليه الوسيلة } [المائدة، ٣٥].
- { وما تفعلوا من خير فلن تكفروه } [آل عمران، ١١٥].

هذه الآيات العظيمة وغيرها من كتاب الله العظيم أعظم دليل على مشروعية الأوقاف في الحياة الإسلامية ومشروعية ظهور هذا الجهاز والمؤسسة ذات النفع العام والخاص بين فئات الأمة والتي عرفت بالأحباس أو الأوقاف وديوان الأوقاف ثم وزارة الأوقاف في الوقت الحاضر.

- **ب- الأدلة القولية من السنة النبوية** :

وتحقيقاً للمعاني الفاضلة من الأوقاف فقد طبق ثم حثَّ المصطفى صلى الله عليه وسلم على استحسان الوقف ومن الأدلة على ذلك:

- قوله صلى الله عليه وسلم لعمر بن الخطاب رضي الله عنه عندما غنم أرضاً بخيبر :(إن شئت حبست أصلها وتصدقت بثمرتها).
- قال أنس بن مالك فلما نزلت الآية: { لن تنالوا البر حتى تنفقوا مما تحبون} قام أبو طلحة فقال يا رسول الله إن أحب أموالي بيرحاء وإنها صدقة لله. أرجو برَّها وذُخرها عند الله فضعها يا رسول الله حيث شئت، فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم (بخ ذلك مال رابح، ذلك مال رابح، وقد سمعت ما قلت، وإني أرى أن تجعله في الأقربين، فقال أبو طلحة: أفعل يا رسول الله، فقسمها أبو طلحة بين بني عمه وأقاربه .).
- قوله صلى الله عليه وسلم (إذا مات ابن آدم انقطع عمله إلا من ثلاث: صدقة جارية ...) فالوقف صدقة جارية يبتغي الواقف أجرها في الدنيا والآخرة.
- إن نصوص الأحاديث الشريفة تدل على مشروعية الأوقاف لما لها من دور فعَّال وخير كبير بين المسلمين.

- **جـ- الأدلة الفعلية من السنة النبوية** :

وتطبيقاً لما حثَّ عليه النبي صلى الله عليه وسلم من إجراء الوقف على أعمال البر والخير، فقد أسس أول مسجد في الإسلام (مسجد قباء) وهو أول وقف ديني في الإسلام ... ثم المسجد النبوي الذي بناه بعد وصوله المدينة وأوقفه للعبادة ... وفي الحديث (أنه صلى الله عليه وسلم قال لبني النجار في الحائط الذي بني مسجده فيه: يا بني النجار هل تأمنوني بحائطكم هذا فقالوا: لا، والله لا نطلب ثمنه إلا إلى الله) رواه البخاري بهامش فتح الباري ج٥، ص٢٦٣(٢٥).

---

(٢٥) محمد بن عبدالعزيز بنعبد الله: الوقف في الفكر الإسلامي ، جـ١ ، مطبوعات وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية ، المملكة المغربية ، ١٤١٦هـ ، ص١١٩.

وأول وقف من (المستغلات الخيرية) ما وقفه النبي صلى الله عليه وسلم وهو سبعة حوائط (بساتين)، وهي التي تركها مخيريق اليهودي، الذي قتل في غزوة أحد وكان قبل موته أوصى بأمواله للنبي صلى الله عليه وسلم يضعها حيث يشاء، فلما قتل قال عنه المصطفى صلى الله عليه وسلم (مخيريق خيرُ يهود) فتصدق بها النبي أي أوقفها(٢٦).

تلك نماذج من الأدلة العملية التي أرساها الهادي البشير صلى الله عليه وسلم في مشروعية إقامة الأوقاف لصالح المسلمين سواء لعبادتهم مثل المساجد ... أو للعمل الخيري بجميع أنواعه ... ولجميع المحتاجين إليه.

- **د- الأدلة الفعلية للصحابة والتابعين** :

يقتدي الصحابة الأجلاء بقدوتهم ومثلهم الأعلى النبي صلى الله عليه وسلم لذا فعندما أقرَّ عليه السلام لعمر ولأبي طلحة رضي الله عنهما بوقف ممتلكاتهما لأعمال البر والخير توالى وتسابق الصحابة في الوقف، الذي كان يُعرف بالصدقة والحبس ... فأوقف عثمان رضي الله عنه مِن أموالِه ... وعلي بن أبي طالب رضي الله عنهِ تصدق بأرضه ((ينبع)) حبسا وصدقة على الفقراء والمساكين وقد بلغ قِطافُ نخيلها في عهده رضي الله عنه حِمْلَ ألف بعير ... (ولعلها المعروفة الآن بينبع النخل)، وكذلك وقف الزبير بن العوام بيوته على أولاده ، لا تباع ولا تورث ولا توهب ، كما شرط أن للمطلقة من بناته أن تسكن غير مُضرَّةٍ ولا مُضرّ بها .. فإذا تزوجت فليس لها حق .. إلا ما لغيرها من ثمر الوقف .. وكذلك سائر الصحابة والصحابيات مثل أم المؤمنين عائشة رضي الله عنها وأسماء بنت أبي بكر، ومعاذ بن جبل وزيد بن ثابت، وسعد بن أبي وقاص وخالد بن الوليد .. وغيرهم مما يدل على تسابق الصحابة والصحابيات على البرّ والخير في الدنيا والآخرة اقتداءً واهتداءً بسيد البشرية صلى الله عليه وسلم(٢٧).

- **الوقف ومكانته من الدين الإسلامي** :

للأستاذ الزرقا رأي جيد وجواب وافٍ لمن يسأل عن مكانة وموقع الأوقاف من الدين الإسلامي حيث يقول(٢٨): إن الجواب عن ذلك يختلفُ بحسب المراد من السؤال:

فإن كان السؤال هل الدين يأمرُ بالوقف ويفرضه على الناس، كما فرض الواجبات الدينية من صلاة وزكاة ونحوهما، فالوقفُ قطعا ليس كذلك:

وإن كان السؤال هل الدين يُحَبِّذُه ويَستحسنهُ باعتبارِ موضوع الخيرِ والبر فيه، كما يستحسنُ سائر أعمال البر بوجهٍ عام، فلا شكَ أنه بهذا المعنى من الدين. ولو أن الناس لم يقف أحدٌ منهم من أمواله، في وجوه الخير، لم يكونوا

---

(٢٦) مصطفى الزرقا، أحكام الوقف ، مرجع سابق ، ص١١.

(٢٧) مصطفى الزرقا، أحكام الوقف ، مرجع سابق ، ص١١- ١٢.

(٢٨) المرجع السابق ، ص٢١.

آثمين، إذ الوقفُ ليس عبادةً من شعائر الدين، وإنما هو طريقٌ لِلبرِّ والإحسان وصلة القربى والفقراء، فإذا انسدَّ من ذلك بابٌ، فالأبواب سواه مُفتَّحة.

غير أن الوقف ضماناً مستمراً للقيام بعمل الخيرات، لا يوجد في غيره، لو أحسن الذين يُوكلُ إليهم أمرهُ القيام عليه مخلصين غير طامعين فيما ائتمنوا عليه، ولا مقصرين في شؤونه.

ومن ثم اعتُبرتْ لأموال الأوقاف حُرْمةٌ مستمدةٌ من الجهةِ الموقوفِ عليها. فما كان حقا لأشخاص موَقوف عليهم ، فحرمته حرمة مال الغير وحقوقه. وماكان لمصالح دينية أو عامة أخرى، فحرمته حرمة حقوقِ الله تعالى والأموال العامة التي تتعلق بها حقوقُ الجماعة.

إن الأدلة القرآنية الكريمة والأحاديث النبوية الشريفة وآراء العقلاء والعلماء والحكماء يؤكد أن الوقف له مكانة وموقع مهم من الدين الإسلامي ونظمه لمايقوم به من أدوار عظيمة في جميع شؤون الحياة الإسلامية بكافة مناحيها.

- **حكمة مشروعية الوقف** :

إن وقف الأعيان سلاحاً كان أو خيلاً أو عقاراً من أفضل الصدقات ومن أفضل الأعمال لأن الأصول تبقى ثابتةً لا تُباع ولا توهب ولا تورث ونفعها وثمارها وخيراتها تستفيد منه الأمة جيلا بعد جيل ولا يستطيع أحد أن يستأثر بها وحده كائنا من كان.

وهذا ما امتاز به الوقف على سائر الصدقات.

لقد أسهم الوقف في إرساء دعائم المجتمعات الإسلامية على مدى قرون طوال في تشييد المدارس والمساجد والآبار والحدائق والمكتبات وبناء القوة في تجهيز الجيوش والدروع والخيل.

وللوقف أهمية عظيمة في الحياة الاجتماعية التي يحياها الناس ، ومن يستقرئ التاريخ يقف علي حقيقة الدور العظيم الذي أداه الوقف في الحياة الاجتماعية للمسلمين ، فقد ساهمت الأوقاف تبعا لطبيعتها وأساس نشأتها بدور كبير في رعاية الفقراء والمحتاجين من المسلمين(٢٩).

ولقد كان للوقفِ دور تراحمي في المجتمع من خلال إنشاء الملاجئ والتكايا حتى إنها شكلت إطارا أهليا عاما للتراحم الاجتماعي(٣٠).

- **شروط صحة الوقف** :

- أن يكون الواقف جائز التصرف بأن يكون عاقلاً بالغاً حراً رشيداً غير محجور عليه لفلس.
- أن يكون الوقف منجزاً فلا يصح تعليقه على شرط.
- أن يكون الوقف مؤبداً فلا يصح أن يكون مؤقتا.

---

(٢٩) خالد بن هدوب بن فوزان المهيدب: أثر الوقف على الدعوة إلى الله تعالى ، رسالة ماجستير منشورة ، دار الوراق ، الرياض ، ١٤٢٥هـ ، ٢٠٠٥م ، ص٦٢.

(٣٠) المرجع السابق ، ص٦٣.

- أن يكون في حالة الصحة فلا يصح في مرض الموت.
- أن يكون مصرف الوقف معينا معلوما.
- أن يكون الموقوف ملا متقوما معلوما.
- أن تكون العين ملكا للواقف.
- أن يكون الوقف على جهة بر.
- أن يكون الموقوف عليه جهة ممتدة.
- أن لا يعود الوقف على الواقف نفسه.

ويتعين العمل على تنفيذ شرط الواقف من اعتبار وصف أو عدمه، أو جمع أو تقديم أو ترتيب أو ضده، ونظر، ويلزم الوفاء بشرطه إذا كان مستحبا خاصة.

قال ابن القيَّم: شروط الواقف كنصوص الشارع في الدلالة وتخصيص عامها وحمل مطلقها على مقيدها واعتبار مفهومها، كما يعتبر منطوقها(٣١).

- **تنظيم الوقف** :

من خلال استقراء النصوص الخاصة بالأوقاف عند المسلمين تظهر لنا عناية المسلمين الفائقة بهذا الجانب وتنظيمهم الدقيق له ، حتى أنه شُكِلت له إدارات أشبه ما تكون بوزارات الأوقاف في عصرنا الحاضر إذ تتوافقان في الهدف، وهو تنظيم الوقف وضبطه وحسن التصرف فيه حتى يوجه العائد المادي منه إلى ما يتصل به دون إساءة أو استغلال حفظا للعين الموقوفة وما تؤديه من خدمات حضارية(٣٢).

وكان أول من أهتم بأمر الأوقاف، وعمل على تنظيمه وضبط شؤونه الخليفة الأموي هشام بن عبد الملك (٦٥- ٨٧هـ / ٦٨٤ - ٧٠٥م)، وذلك نتيجة التوسع في استخدامه، مما أدى إلى تكاثر ظواهره في المجتمع في ذلك الحين. وقد عمد الخليفة هشام إلى تخصيص إدارة مستقلة به عرفت بديوان الوقف، تولاه القاضي توبة بن نمر بن حوقل الحضرمي - قاضي مصر - المتوفى سنة ١٢٠هـ (٧٣٨م) الذي وضع سجلا خاصا للأحباس لحماية مصالح الموقوف عليهم(٣٣).

ومنذ ذلك الوقت أصبحت الأوقاف تابعة للقضاء ، وصار من المتعارف عليه أن يتولى القاضي النظر في الأوقاف، بحفظ أصولها، واستثمارها، وقبض ريعها وصرفه في أوجه صرفه، وكانت الأوقاف قبل ذلك تحت تصرف المستحقين لها أو نظارها، وذلك حسب شروط الواقف، دون أن يكون للدولة أي تدخل في شؤونها(٣٤).

---

(٣١)الإحكام في شرح أصول الأحكام جـ٣ ، ص٣٧٣.

(٣٢) يحيى بن محمود بن جنيد (الساعاتي): الوقف والمجتمع: نماذج وتطبيقات من التاريخ الإسلامي، سلسلة كتاب الرياض ،ع٣٩ ، مؤسسة اليمامة الصحفية ، الرياض: ١٤١٧هـ ، ص١٨.

(٣٣) محمد عبيد الكبيسي: أحكام الوقف في الشريعة الإسلامية ،جـ١ ، مطبعة الإرشاد ، بغداد ،١٣٩٧هـ - ١٩٧٧م، ص٣٨.

(٣٤) محمد محمد الأمين: الأوقاف والحياة الاجتماعية في مصر ٦٤٨ – ٩٢٣هـ / ١٢٥٠- ١٥١٧م- دراسة تاريخية وثائقية- ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، ١٩٨٠م، ص ٤٨- ٤٩.

وبالرغم من أنّ قاضي القضاة تولى أمر الأوقاف في بداية الدولة الفاطمية بمصر، فإنه لم يلبث أن أصبح للأحباس ديوان مستقل بها، فقد أمر المعز لدين الله الفاطمي سنة ٣٦٣هـ (٩٧٤م) أن تُحوَل إلى بيت المال جميع المتحصلات المالية المجباة من الممتلكات الموقوفة، وطالب المنتفعين بتقديم الوثائق التي تدل على أحقيتهم في ريع هذه الأوقاف. ومنذ ذلك الحين أصبح للأحباس ديوان خاص بها تشرف عليه الدولة(٣٥).

وهكذا اعتبرت الدولة الفاطمية نفسها مسئولة عن أمور الأوقاف، وأشرف ديوان الأحباس على جباية ريع الأحباس سواء تلك التي حبسها الإفراد، أو التي حبسها الخلفاء، كما أنه كان يشرف على توجيه إيرادات الأوقاف إلى مصارفها الصحيحة متبعا الشروط التي نصّ عليها الواقف في وثيقة الوقف(٣٦).

وفي العصرين الزنكي والأيوبي استمر ديوان الأحباس في الإشراف على الأوقاف المختلفة، وقبْض ريعها والصرف منه على جهات الصرف المنصوص عليها في حجج الوقف، أما من فقدت وثائق تحبيسها فقد تولى هذا الديوان مهمة الإنفاق من ريعها على الجوامع والمدارس، وما يدخل ضمن ذلك من أرباب الوظائف والمهن(٣٧).

أما في العصر المملوكي، فتؤكد المصادر المملوكية المختلفة أنّه شهد توسعاً زائدا في أعمال الأوقاف وتنظيماته، إذ أحدث في هذا العصر نظام جديد للأوقاف تمثل في التنظيم الذي أصدره السلطان الظاهر بيبرس للأوقاف، وقد هدف من ورائه إلى المحافظة على الأوقاف وإعطائها الأهمية التي تستحقها(٣٨). وكان من أهم مميزات هذا التنظيم الجديد أن أوجد توزيعا دقيقا للأوقاف بأنواعها المختلفة حسب شروط كلّ وقف، وظروفه، وجهاته التي وقف عليها ، الأمر الذي شهد العصر معه حركة دائبة في البناء والتعمير في شتى المرافق العامة المتصلة بالمجتمع. وكان من نتيجة ذل الازدياد الكبير في الأوقاف ومصارفها أن أصبح من الصعب حصرها، فكان لابد للإشراف عليها، والتحكم في ضبطها من الفصل في التخصصات والتعدد في الإدارات، ويمكن القول إنّ هذا العصر شهد ثلاثة أنواع من الأوقاف تتمثل فيما يلي:

- الأحباس، وتشمل أوقاف الجوامع والمساجد والربط والزوايا والخانقهات، ويشرف عليها "الدوادار" وناظر الأحباس وعدد من المباشرين والكتّاب، ويتولى صاحب ديوان الأحباس توزيع الصدقات من ريع الأراضي الموقوفة على المؤسسات الدينية.

---

(٣٥) تقي الدين أحمد بن علي المقريزي: المواعظ والاعتبار بذكر الخطط والآثار، المعروف بـ "الخطط المقريزية" ، جـ٢ ، دار صادر ، بيروت، (د.ت) ، ص٢٩٥.

(٣٦) محمد محمد الأمين: الأوقاف والحياة الاجتماعية في مصر ، مرجع سابق ، ص٥٤.

(٣٧) نعمان الطيب سليمان: منهج صلاح الدين الأيوبي في الحكم والإدارة، مطبعة الحسين الإسلامية، القاهرة، ١٤١١هـ - ١٩٩١م ، ص٣٩٧.

(٣٨) تقي الدين أحمد بن علي المقريزي: كتاب السلوك لمعرفة دول الملوك، ط٢ ، جـ١، نشر محمد مصطفى زيادة، القاهرة ، لجنة التأليف والترجمة والنشر ،١٩٧٠م ، ص٥٣٩.

- الأوقاف الخيرية أو الحكمية، وتشمل الأوقاف المخصصة للحرمين الشريفين وعلى صدقات الفقراء، والأسرى ويشرف عليها قاضي القضاة، ويعرف متوليها باسم: "ناظر الوقف".
- أما النوع الثالث، فيجمع بين الوقف الأهلي والوقف الخيري، ويضم الأوقاف الأهلية الخيرية من أراضٍ ودور وعقارات، وكان ريعها الزائد عن الحاجة التي نصّ عليها في حجية الوقفً يستغل في بناءٍ المساجد والمدارس، ولهذا النوع من الأوقاف ديوان خاص بها وناظر خاص أيضا يكون من أولاد الواقف، أو من ولاة السلطان أو القاضي(٣٩).

ويظهر من هذا التنظيم الذي تمّ في العصر المملوكي حرص سلاطين المماليك على تنظيم الأوقاف وضبط أمورها، وتنظيم التصرف فيها في وجوهها المشروعة، حتى يضمن حسن استغلالها والمحافظة عليها، وهذا أدى بدوره إلى نتائج إيجابية كان من أهمها ازدهار الأوقاف، وضمان صرفها في جهاتها النظامية.

وفي المقابل فإنه يشار هنا إلى أنه متى خفت أو انعدمت مراقبة الأوقاف ومتابعة عوائدها، وتنظيم أمورها، فإنّ ذلك مدعاة إلى تدهور الأوقاف وانحسار دورها في المجتمع، بل وتلاشيه نهائيا كما حصل في كثير من ديار المسلمين في عصورها المتأخرة.

- **أركان الوقف وأقسامه** :

الركن هو ما كان داخلاً في قوام الشيء يتحقق ذلك الشيء بتحققه وينعدم بعدمه وأركان الوقف أربعة:

- الواقف الذي هو المالك.
- الموقوف عليه وهو المستفيد من الوقف.
- الموقوف: هو العين المملوكة للواقف.
- الصيغة التي تصدر من الواقف بمال موقوف على جهة موقوف عليها.
- ويصح الوقف بالقول وبالفعل الدال عليه.

قال ابن قدامة: وألفاظ الوقف ستة، ثلاثة صريحة، وثلاثة كناية: فالصريحة وقفت، وحبست، وسبلت، متى أتى بواحدة من هذه الثلاث صار وقفا من غير انضمام أمر زائد؛ لأن هذه الألفاظ ثبت لها عرف الاستعمال بين الناس وانضم إلى ذلك عرف الشرع بقول النبي –صلى الله عليه وسلم- لعمر (إن شئت حبست أصلها، وسبلت ثمرتها) فصارت هذه الألفاظ في الوقف كلفظ التطليق في الطلاق.

وأما ألفاظ الكناية فهي تصدقت وحرمت وأبدت فليست صريحة لأن لفظة الصدقة والتحريم مشتركة، فإن الصدقة تستعمل في الزكاة والهبات والتحريم يستعمل في الظهار والإيلاء والإيمان ويكون تحريما على نفسه وعلى غيره والتأبيد يحتمل تأبيد التحريم وتأبيد الوقف، ولم يثبت لهذه الألفاظ عرف

---

(٣٩) انظر: حياة ناصر الحجي: السلطان الناصر محمد بن قلاوون ونظام الوقف في عهده ، مكتبة الفلاح ، الكويت ، ١٤٠٣هـ - ١٩٨٣م ،ص٥٥- ٦٩.

الاستعمال فلا يحصل الوقف بمجردها ككنايات الطلاق فيه، فإن انضم إليها أحد ثلاثة أشياء حصل الوقف بها.

أحدها: أن ينضم إليها لفظة أخرى تخلصها من الألفاظ الخمسة فيقول صدقة موقوفة أو محبسة أو مسبلة أو محرمة أو مؤبدة. أو يقول هذه محرمة موقوفة أو محبسة أو مسبلة أو مؤبدة.

والثاني: أن يصفها بصفات الوقف فيقول صدقة لا تباع ولا توهب ولا تورث لأن هذه القرينة تزيل الاشتراك.

والثالث: أن ينوي الوقف فيكون على ما نوى إلا أن النية تجعله وقفاً في الباطن دون الظاهر لعدم الاطلاع على ما في الضمائر، فإن اعترف بما نواه لزم في الحكم لظهوره، وإن قال ما أردت الوقف فالقول قوله لأنه أعلم بما نوى.

وظاهر مذهب أحمد أن الوقف يحصل بالفعل مع القرائن الدالة عليه.

مثل أن يبني مسجداً ويأذن للناس في الصلاة فيه، أو مقبرة ويأذن في الدفن فيها، أو سقاية ويأذن في الشرب منها، فإنه قال في رواية أبي داود وأبي طالب فيمن دخل بيتا في المسجد وأذّن فيه لم يرجع فيه، وكذلك إذا اتخذ المقابر وأذن للناس بالدفن فيها فليس له الرجوع، وهذا قول أبي حنيفة، وذكر القاضي من قول أحمد إذ سأله الأثرم عن رجل أحاط حائطا على أرض ليجعلها مقبرة ونوى بقلبه ثم بدا له العود فقال إن كان جعلها لله فلا يرجع، وهذا لا ينافي الرواية الأولى(٤٠).

ومتى فعل الواقف ما يدل على الوقف أو نطق بالصيغة لزم الوقف.

- **أقسام الوقف** :

ينقسم الوقف إلى قسمين وقف أهلي، ووقف خيري.

- **الوقف الأهلي** :

وهو ما كان على الأولاد والأحفاد والأسباط والأقارب ومن بعدهم إلى الفقراء ويسمى هذا بالوقف الأهلي أو الذّريّ، ويقوم على أساس حبس العين والتصدق بريعها في وجوه البر والخير في الحال أو المآل، فإنه يذهب أولا إلى الواقف نفسه وإلى ذريته من بعده أو غيرهم طبقا للشروط التي يحددها الواقف. ثم جعل الوقف بعد ذلك على جهة البر والخير.

- **وقف الإنسان على نفسه** :

إذا وقف الإنسان على نفسه ثم على المساكين أو على ولده ففيه روايتان:

إحداهما: لا يصح فإنه قال في رواية أبي طالب وقد سئل عن هذا فقال: لاأعرف الوقف إلا ما أخرجه لله وفي سبيل الله فإذا وقفه عليه حتى يموت فلا

---

(٤٠) موفق الدين عبد الله بن أحمد بن قدامة المقدسي : المغني، تحقيق: عبد الله بن عبد المحسن التركي، ومحمد عبد الفتاح الحلو، جـ٦ ، هجر للطباعة والنشر ، القاهرة ، ١٤٠١هـ ، ص١٩٦.

أعرفه، فعلى هذه الرواية يكون الوقف عليه باطلاً وهل يبطل الوقف على من بعده؟

على وجهين بناء على الوقف المنقطع الابتداء وهذا مذهب الإمام الشافعي لأن الوقف تمليك للرقبة والمنفعة، ولا يجوز أن يملك الإنسان نفسه من نفسه، كما لا يجوز أن يبيع نفسه مال نفسه، ولأن الوقف على نفسه إنما حاصله منع نفسه التصرف في رقبة الملك فلم يصح ذلك كما لو أفرده بأن يقول لا أبيع هذا ولا أهبه ولا أورثه. ونقل جماعة أن الوقف صحيح اختاره ابن أبي موسى.

قال ابن عقيل: وهي أصح وهو قول ابن أبي ليلى وابن شبرمة وأبي يوسف وابن شريح لما ذكرنا فيما إذا اشترط أن يرجع إليه شيء من منافعه. ولأنه يصح أن يقف وقفاً عاماً فينتفع به كذلك إذا خص نفسه بانتفاعه والأول أقيس.

وكلا الفريقين له أدلة في ذلك.

أما الذين قالوا بعدم جواز وقف الإنسان على نفسه فاستدلوا برواية أبي طالب وهو مذهب الشافعي لأن الوقف تمليك للرقبة والمنفعة ولا يجوز أن يملك الإنسان نفسه كما لا يجوز أن يبيع نفسه مال نفسه كما ذكرنا آنفا.

وقال فريق آخر: إن الإنفاق على النفس صدقة، ولقد قال –صلى الله عليه وسلم- : (ابدأ بنفسك فتصدق عليها) وإذا كان الإنفاق على النفس صدقة فلا مانع إذن من أن يقف الشخص عقارا ويجعل بعض غلاته أو كلها لنفسه لأن الوقف في أصل شرعه للصدقات، وأول أبواب الصدقات أن ينفق الإنسان على نفسه، وعلى من يعول، وقال (ابدأ بنفسك ثم من تعول).

وأن عمر- رضي الله عنه- جعل لمن ولى صدقاته التي وقفها أن يأكل منها بالمعروف ولم يكن ثمة مانع أن يليها هو فكان له بمقتضى هذا الشرط أن يأكل منها إذا وليها، وأن عثمان - رضي الله عنه- اشترى بئر رومة وأوقفها على المسلمين فجعل دلوه فيها كدلاء المسلمين.

فيدخل الواقف ضمن عامة المسلمين في المنفعة كمن يبني مسجداً فيصلي فيه مع الناس، أو يبني مدرسة فيتعلم فيها أولاد الآخرين، أو يقيم مستشفى فله أن يتداوى فيه وأسرته مع الآخرين. وعلى هذا فاشتراط الأكل بالمعروف ومن غير تمول ليس كاشتراط الغلات لنفسه طول حياته وليس للواقف أن يشترط كل الغلات لنفسه إلا إذا استثنى لنفسه شيئا يسيرا بحيث لا يُتهم بأنه قصد حرمان ورثته.

- **الوقف الخيري** :

وهو الوقف على أبواب الخير ابتداءً وهو الذي يقوم على حبس عين معينة على أن لا تكون ملكا لأحد من الناس وجعل ريعها لجهة من جهات الخير والبر كالمساجد والمدارس والمشافي ودور الرعاية الاجتماعية.

وجملة القول أن الوقف الذي لا اختلاف في صحته ما كان معلوم الابتداء والانتهاء غير منقطع لأن الوقف مقتضاه التأبيد فإذا كان منقطعا صار وقفا على مجهول فلم يصح كما لو وقف على مجهول في الابتداء.

- **الصفات المطلوب توفرها في الواقف** :

يُشترط أن يكون الواقف ممن يصح تصرفه بأن يكون كامل الأهلية من العقل والبلوغ والحرية والاختيار، وألا يكون محجورا عليه لفلس، وأن لا يكون في مرض الموت، وأن يصدر منه الوقف في حالة الرضا والاختيار ولا يكون مكرها على ذلك.

واتفق الفقهاء على أن الوقف لا يكون إلاّ في عين مملوكة للواقف ملكاً باتاً وأن تكون معروفة بحدودها واضحة بمعالمها، ولا يكتفي بشهرتها لأنه قد جرى العمل في كل العقود الناقلة للملكية على ذكر الحدود الأربعة لأن هذه العقود تستمر أحكامها آمادا طويلة ومتى فعل الواقف ما يدل على الوقف أو نطق بالصيغة لزم الوقف ولا يحتاج في انعقاده إلى قبول الموقوف عليه.

- **أهداف الوقف** :

والوقف في الإسلام باعتباره – عملاً من أعمال البر والخير – يحقق هدفين: هدفا عاما ، وهدفا خاصا ، وذلك أن للوقف وظيفة اجتماعية قد تبدو ضرورية في بعض المجتمعات وفي بعض الأحوال، والظروف التي تمر بها الأمم، فلقد اقتضت حكمة الله أن يكون الناس مختلفين في الصفات، متباينين في الطاقة والقدرة، وهذا يؤدي بالضرورة إلى أن يكون في المجتمع الغني والفقير والقوي والضعيف، فلذا أمر الشارع الحكيم الغني بالعناية بالفقير والقوي بإعانة الضعيف.

وقد أخذ تنفيذ هذا الأمر بأساليب عديدة وصور متعددة منها الواجب ومنها المستحب، ومنها ما هو مادي، ومنها ما هو خاص بالخلق والشمائل، ولهذا جاء المجتمع المسلم متكافلا متراحما ومتعاطفا كالبناء المرصوص يشد بعضه بعضا، وهذا البناء يقوم على أسس منها الوقف الذي يحفظ لكثير من الجهات العامة حياتها، مما يضمن لكثير من طبقات الأمة لقمة العيش عند انصراف الناس عن فعل الخير، ونضوب الموارد من الصدقات العينية، ولاسيما أن أغراض الوقف ليست قاصرة على الفقراء أو دور العبادة فحسب وإنما تتعدى إلى أهداف اجتماعية واسعة، وأغراض خيرة شاملة حيث أسهمت الأوقاف في إرساء دعائم ثقافية متنوعة في المجتمعات الإسلامية مثل بناء المدارس والمعاهد العلمية، وتعيين المعلمين لها والإنفاق على طلبة العلم، بالإضافة إلى الاستفادة من المساجد في التعليم بإيجاد أروقة العلم وحلقات الدرس، والعناية بتوفير الكتب والمراجع المختلفة، وقد حملت هذه المعاهد رسالة الإسلام إلى الناس ونشطت في البلاد الإسلامية الواسعة وكونت حركة علمية منقطعة النظير، ووفرت للمسلمين نتاجا علميا ضخما، وتراثا إسلاميا خالدا ورجالا متبحرين في علوم الشريعة.

وكان من هذه الأوقاف جزء كبير مخصص لأبناء السبيل (الخانقاهات) وكان المسافرون يجدون في هذه الأماكن المأوى والمأكل، كما أسهمت الأوقاف في إنشاء المشافي ودور العلاج (المارستانات).

أما الهدف الخاص للوقف فإن الإنسان يدفعه إلى فعل الخير دوافع عديدة منها الدافع الاجتماعي الذي هو نتيجة للشعور بالمسؤولية الإنسانية تجاه

الجماعة، فيدفعه ذلك إلى أن يرصد شيئاً من أمواله على هذه الجهة أو تلك؛ لتستفيد من ريع هذا الوقف، ومنها الدافع العائلي، حيث تتغلب العاطفة النسبية على غيرها من النزعات فيندفع الواقف بهذا الشعور إلى أن يؤمن لعائلته وذريته موردا ثابتا يكون ضماناً لمستقبلهم حماية لهم من الفاقة والحاجة "إنك إن تذر ورثتك أغنياء خير من أن تذرهم عالة يتكففون الناس"(٤١).

هذا الحديث وإن ورد بشأن الإرث إلا أن الوقف يحقق من حماية الذرية مثل مايحقق الإرث بل ربما يكون أفضل، لأن الإرث يجري فيه اقتسام الأعيان وربما تتلف فيصيبهم الفقر، بينما الوقف مصانة عينة محبوسة عن التصرف فيها إنا يجري الانتفاع بها.

ويلاحظ أن مؤسسات الرعاية الاجتماعية القوية في الغرب تعتمد –في توفير الجانب الأكبر من خدماتها– على مؤسسات خيرية قامت على التبرعات أو تخصيص مبالغ أو ريع ناتج من أصول مالية أو عقارية للإنفاق على تلك المشروعات الخيرية كرعاية الأيتام والمشردين والمعوقين. ومن المناسب الإشارة هنا إلى دور هذه الخدمات الاجتماعية في حركة التنصير، فهي تؤدي الخدمة الدينية في صورة مساعدة اجتماعية، ولاسيما في البلاد التي ينخفض فيها مستوى المعيشة ولا تكون أغلبيتها الساحقة قادرة على مواجهة الحياة.

ولا يوجد ما يمنع من أن تقدم جهات وأجهزة الدعوة الإسلامية الرعاية الاجتماعية لطائفة من الناس، تأليفا لقلوبهم للإسلام ولأهله، ولا يوجد ما يمنع شرعا من قيام مؤسسات رعاية اجتماعية إسلامية في البلاد الفقيرة، ولامانع من امتداد خدماتها إلى غير المسلمين في هذه البلاد.

- **الدور الاجتماعي والإنساني للأوقاف في الحضارة الإسلامية** :

للأوقاف الإسلامية دور عظيم في إمداد الجانب الإنساني والاجتماعي لخدمة الفرد والجماعة والأمة .. وقد تميّز هذا الدور ولا يزال في جميع مراحل الحضارة الإسلامية، ويؤكد هذا المعنى (الهاشمي الفيلالي) وزير الأوقاف والشؤون الإسلامية سابقا بالمملكة المغربية فيقول(٤٢):

إن الحديث عن مؤسسة الأوقاف في العالم العربي والإسلامي .. يتعلق بمؤسسة اجتماعية اقتصادية دينية لعبت الدور الفعّال في تنظيم المجتمع الإسلامي وتكوين (إمبراطوريته) وتشييد حضارته .. إن هذه المؤسسة الإسلامية المنيرة قامت وعلى طول تاريخ الحضارة العربية الإسلامية بدور مركزي في تنظيم المجتمع وتسيير شؤونه من خلال:

- الوقف على المؤسسات الإنسانية مثل المستشفيات والأيتام والعجزة.
- الوقف على المرافق العامة مثل حفر الآبار وتعهدها.
- الوقف من أجل بناء المساجد والمدارس والمعاهد العلمية وغيرها.

---

(٤١) صحيح مسلم، جـ٣، ص١٢٥٣.

(٤٢) بحوث ندوة مؤسسة الأوقاف في العالم العربي والإسلامي، المملكة المغربية، ١٤٠٣هـ ص٩- ١١.

ثم يضيف: وهذه المؤسسة الإسلامية لها تأثير فعَّال في حياة المجتمع الإسلامي بالإضافة إلى إبرازها للمبادئ السمحة التي بشر بها ديننا والحاثة على التضامن والتكافل الاجتماعي الإسلامي .. إن التطورات التي عرفتها مجتمعاتنا الإسلامية الحديثة غيَّرت في حياتها ، ومن أبرز التطورات تعدد الخدمات الاجتماعية لأداء الوظائف التي اشتقت نموذجها من الحضارة الغربية .. إن الجانب الإنساني والمميزات الدينية التي تتوفر عليها مؤسسة الأوقاف وجميع الخدمات التي تقدمها، لا تتوفر في هذه المؤسسة الحديثة، وهذا شيء أساسي جدا ..).

إن شهادة كتلك من خبير ووزير وعارف بالشأن الخارجي غير الإسلامي تؤكد ما هو معلوم ومعروف لدى العام والخاص بتميز الحضارة الإسلامية على كل الحضارات في كل شأن فيه خير ونفع وبرّ وإنسانية لكل إنسان .. على هذه الأرض وذلك نابع من المصدرين الأساسيين لهذه الحضارة القرآن الكريم والسنة النبوية.

وتأكيداً لدور الأوقاف الاجتماعي يشير (بنعبد الله) في كتابه (الوقف في الفكر الإسلامي) إلى هذا العمل المتميز بقوله(٤٣): إن الأوقاف عمل اجتماعي دوافعه في أكثر الأحيان اجتماعية وأهدافه دائما اجتماعية .. فالأوقاف الإسلامية في الأصل عمل اجتماعي، ومحاولة الفقهاء والمتمولين المسلمين للحد من مشكلتين شائكتين: مشكلة الفقر ومشكلة المركزية الشديدة للاستبداد.

والمقصود من هذا الكلام ما ظهر في العراق من ثورة عرفت بالزنج (العبيد) بالبصرة في القرن الهجري فقام الأثرياء وأهل الخير بعمل المؤسسات الاجتماعية الخيرية لتخفيف الحقد الطبقي.

وآخرون أقاموا تلك المؤسسات للتخفيف من المركزية والتسلط مما جعل أهل السلطة يحذون حذوهم في الوقف الخيري مما نفع الله به فئات المجتمع المحتاجة.

وتأكيداً لعالمية الأوقاف بالنسبة للمسلمين ودورها الاجتماعي في كل أرض إسلامية يشار إلى التجربة الماليزية في إحياء الوقف الإسلامي عن طريق دفع الفرد المسلم حصة من ماله لتنفيذ مشروع الوقف الإسلامي الذي سيخدم فقراء المسلمين وأيتامهم ، وأكد (داتو أحمد عبدالله) رئيس لجنة الشؤون الإسلامية لحكومة ولاية (جوهور) الماليزية: أن هذه الخطة دليل على وحدة المسلمين في ماليزيا ووسيلة لتقويتهم اقتصاديا ومساعدتهم على تنفيذ شرع الله وتطبيق أحكامه من خلال المساهمة في الأوقاف الإسلامية التي ستوجه لخدمة الفقراء المسلمين.

إن النموذج الماليزي دليل على أن عطاء الوقف للحضارة الإسلامية متجدد في كل زمان ومكان وأن الدين الإسلامي يرفع أتباعه إلى الخلق الرفيع والعمل الجليل وبخاصة خدمة الضعفاء والمحتاجين.

---

(٤٣) محمد بن عبد العزيز بنعبد الله ، الوقف في الفكر الإسلامي ، مرجع سابق ، ص٢٢٠.

وهكذا فإن الخير في هذه الأمة الخيِّرة التي جاءت بخير البشارات التي بشر بها خير البشر صلى الله عليه وسلم.

وعن هذا الخير وسعته وبركته يحدثنا (السباعي) عن دور الأوقاف في إشاعة الخير للجميع فيقول(٤٤): .. قال جابر بن عبدالله الأنصاري: فما أعلم أحدا ذا مقدرة من أصحاب رسول الله صلى الله عليه وسلم إلا حبس مالا من ماله صدقة موقوفة .. ثم تتابع المسلمون جيلا بعد جيل يوقفون الأراضي والبساتين والدور والغلال لأعمال البرّ مما ملأ المجتمع بالمؤسسات .. كانت هذه المؤسسات نوعين:

- نوع تُنْشِئه الدولة وتوقف عليه الأوقاف الواسعة.
- ونوع يُنشِئه الأفراد .. ومن هذه المؤسسات الخيرية الاجتماعية بيوت الفقراء يسكنها من لا يجد بيتا .. ومنها السقايات أي تسييل الماء للمحتاجين والمطاعم العامة لكل محتاج ووقف المقابر وتجهيز الموتى ومؤسسات لرعاية اليتامى واللقطاء والقيام بجميع حاجاتهم حتى الكِبْر بالإضافة إلى مؤسسات للعميان والعجزة يعيشون فيها مُكرمَين مُعَزَّزين .. ومؤسسات لتزويج الشباب والفتيات.

إن الأمثلة التي أشار إليها الدكتور السباعي نماذج مشرفة لحضارة الإسلام الخالدة ذلك أنها تعتمد تعاليم رب العباد جل جلاله في بسط الرحمة والشفقة فهو رحمن رحيم يرحم الراحمين من عباده.

وإضافة لما سبق فإن إيقاف الأموال على نشر التعليم فتح مجالاً للشباب أن يرتقوا ويتميزوا في السلم الاجتماعي وفي التأثير والنفوذ حتى لو كانت أصولهم الاقتصادية والاجتماعية ضعيفة نتيجة ما أتاحته لهم أموال الوقف المخصصة للتعليم من مجالات... فالتعليم الجيد الذي قد يحمله شخص موهوب قد ينقله ليس لأن يتسلم مرتبة الإفتاء والقضاء فحسب بل لأن يتمرس في العمل الإداري وتيسير أمور الدولة، أو في أي مهنة متخصصة كالطب والإدارة أو غيرها والتي قد لا تتاح له لولا أموالا موقوفة قد ساعدته على هذا الارتقاء وسهلت له سبيل التعليم والانتقال والارتقاء.

لقد أدَّت الطبقة المتعلمة دوراً رئيساً في انتقال المعرفة والمعلومات الإنسانية والعلمية والأخلاقية والقيم الدينية بأن نقلوها لمختلف أبناء الأمة الإسلامية وأتيح لكل فرد من أفراد المجتمع الإسلامي الفرصة على أن يكون عضوا فعالا في هذه الفئة التي اتصفت بالعلم والمعرفة، كما أن العلماء بالرغم من كونهم مستقلين عن الإدارة والتأثير السياسي إلا أنهم المصدر الرئيسي الذي رفد الجهاز بكل احتياجاته، كما كانت المدارس والمساجد المصدر لتنمية وإمداد الأجهزة والدواوين الحكومية بما تحتاجه من قوى بشرية مؤهلة.

وفي الوقت نفسه نجد بأن الكثيرين من المعلمين والفقهاء الذين اعتمدوا في تعليمهم ومعاشهم الحياتي على أموال أمدتهم بها الأوقاف قد اندمجوا كذلك في الأعمال الاقتصادية والنشاطات التجارية الفردية، فاشتغل العلماء والفقهاء

---

(٤٤) مصطفى السباعي: من روائع حضارتنا ، ط٢، المكتب الإسلامي ، دمشق ، ١٣٩٧هـ ، ص١٢١.

وطلبة العلم في السوق، وكان وجودهم واضحاً في ساحة النشاط الاقتصادي للمجتمع الإسلامي، إذ عملوا تجاراً وكتبة ومحاسبين وصيارفة وفي غير ذلك من المهن التي تواجدت في المجتمع، وكان العديد من العلماء يقسمون نشاطهم اليومي بين التجارة والتعليم فيشتغلون بعض الوقت تجاراً في السوق وفي البعض الآخر منه إما أن يكونوا طلبة متعلمين أو أنهم يقوموا هم بالتدريس لغيرهم من الأفراد عندما يبلغون درجة من العلم تؤهلهم لذلك.

وفي دراسة قامت بها: إيرا لابيدوس عن المجتمع الإسلامي في العصر الوسيط بعنوان (المدن الإسلامية في العصور الوسطى المتأخرة) وجدت أنه من بين نموذج استخلصته من تراجم الرجال يمثل ستمائة تاجر في هذا العصر في بعض هذه المدن الإسلامية وجدت أن بين هؤلاء الستمائة تاجر، مائتين وخمسة وعشرين تاجراً كانوا أساتذة في المدارس الجامعية وعلماء شريعة وأئمة للمساجد أو قضاة ومحتسبين، كما وجدت أن فيهم كتّاباً للعدل ونظاراً على الأوقاف الخيرية، كما وجدت أن من بينهم أربعة وثمانين تاجراً يعملون بنفس الوقت كمحدثين في المساجد والمدارس الموقوفة وخمسة عشر شخصاً آخر كانوا يتولون وظيفة قاضي وستة آخرين عملوا في وظائف الإدارة العليا، كما أن ستة أشخاص عملوا في وظائف الحسبة.

كل ذلك لم يكن ممكناً إلاّ بفضل ما وفرته الأموال الموقوفة لباقي الطبقات من موارد صرفت عليهم بسخاء في سبيل تعليمهم حسبة لله.

ولذا فإننا نرى بأن الصناع والعمال كانت الفرص متاحة لهم لأن يتعلموا ويواصلوا تعليمهم في مختلف مراحل الدراسة معتمدين على المخصصات التي تصرف على الطلبة من الوقف وبذلك كان المجتمع كله يتعلم وينمو، وقد قرر فقهاء الوقف المسلمون بأن الوقف على المتعلم لا يحرم المتعلم من أجره أو من راتبه أو من وظيفته، واعتبروا أن الوظيفة هي نوع من التعلم واستمرارية له(٤٥).

- **الأوقاف من المنظور الاقتصادي الإسلامي والوضعي:**

تحدث كثير من علماء الاقتصاد وأشاروا إلى مصادر حل المشكلات الاقتصادية في العالم من منظور إسلامي وبالتحديد أشاروا إلى ما شرعه الإسلام من نظم لحل تلك المشكلات في مقدمتها(٤٦):

- نظام الزكاة.
- نظام الصدقات المطلقة والمقيدة والكفارات.
- نظام النفقات.
- نظام خُمس الغنائم.
- نظام الركاز.

---

(٤٥) محمد بن أحمد الصالح: الوقف وأثره في حياة الأمة ندوة مكانة الوقف وأثره في الدعوة والتنمية، وكالة شئون الأوقاف بوزارة الشئون الإسلامية والأوقاف والدعوة والإرشاد بالمملكة العربية السعودية، مكة المكرمة، ١٨- ١٩ شوال ١٤٢٠هـ، ص٣٦.

(٤٦) مصطفى الزرقا، أحكام الوقف ،مرجع سابق ، ص١٧- ١٩.

- الكفالة العامة من بيت المال لكل إنسان في الأرض الإسلامية.
- نظام الأوقاف.

ويشار إلى دور الأوقاف في حلّ المشكلات في المجتمع المسلم بأن نظام الوقف أهم مساعد لنظام الزكاة لحل المشكلات الاقتصادية لأنهم استخدموه لحل الكثير من المشكلات التي تظهر في المجتمع المسلم ومن ذلك: ما أوقفوه للمرضى وللعجزة والمساكين والضعفاء والفقراء واليتامى والأرامل بل وحتى رعاية الحيوانات .. ولولا أن أوقاف المسلمين لعب بها كثيرا لكفت طبقات كثيرة من الناس .. فلابد من إعادة الأوقاف بشقيها: الأوقاف الذرية والأوقاف العامة.

ويطرح (مصطفى الزرقا) رأي علماء الاقتصاد ومعارضهم للوقف ثم يرد عليهم بالمنظور الإسلامي فيما يلي:

ينظر علماء الاقتصاد اليوم إلى الوقف نظرة مريبة، فيرون فيه محاذير وأضرارا بالنسبة إلى المقاصد الاقتصادية العامة، لا تجعله لديهم من التدابير المستحسنة، وخلاصة تلك المحاذير في نظرهم هي:

- أن الوقف يمنع من التصرف في الأموال، ويخرج الثروة من التعامل والتداول فيؤدي إلى ركود النشاط الاقتصادي، ويقضي على الملكية.
- إنه غير ملائم لحسن إدارة الأموال، لانتفاء المصلحة الشخصية في نُظَّار الأوقاف، فلا يهتمون في إصلاح العقارات الموقوفة فتخرب.
- إنه يُورِثُ التواكل في المستحقين الموقوف عليهم، فيقعد بهم عن العمل المنتج اعتمادا على موارده الثابتة. وهذا مخالف لمصلحة المجتمع.

ثم يرد عليهم بقوله: لا يخفى أن هذه المحاذير، إذا سَلِمَ كلها أو جُلُّها لاتسلم من الرد عليها بما يبرر فكرة الوقف، ويرجح جانب المصلحة فيه.

- **المحذور الأول:** يقابله ما في الوقف من مصالح البرِّ والخير التي تحيا به وليس يصحُّ وزنُ كلِّ شيءٍ بميزان الاقتصاد، إذ ليست غاية الأمة مادية بحتة وهناك من المصالح العامة والخدمات الاجتماعية التي تؤديها الدولة نفسها كالمعارف وسواها، لا سبيل إليه إلا بتجميد طائفة من الأموال والعقار لتكون مراكز للعلم والثقافة، وينفق عليها عوضا عن أن تستغل، لأن المحذور الاقتصادي في تجميدها، يقابله نفعٌ أعظم منه في الأغراض العامة التي تجمد، أو تنفق الأموال في سبيلها.
- **المحذور الثاني:** يرد مثله في أعمال الدولة وعمالها، وفي الوصاية على الأيتام. فكلٌّ من عمال الدولة، وكذا الأوصياء، لا يعملون لمصلحةٍ شخصية، تحفزهم على الإتقان والإصلاح. والقائمون على إدارة أملاك الدولة ليس لهم في حسن إدارتها وإصلاحها منفعة شخصية مادية، تنقص بتقصيرهم وتزداد بعنايتهم. ومع ذلك لا يصح الاستغناء عن أن تقني الدولة أملاكا، وتوظف في أعمالها المالية وغيرها عمالا، وكذا لا يستغني عن نصبِ الأوصياء. ولكن يجب حُسْنُ الانتقاء في هؤلاء جميعا، بحيث ينتخب للعمل القويُّ الأمين الذي يشعر ضميره بالواجب والتبعة. ومن وراءِ ذلك إشرافٌ وحسابٌ وقضاء. وهذا ماأوجبه الشرع في إدارة شؤون الأوقاف ومن يتولونها.

المحذور الثالث: فيقال مثله في الميراث فإن كثيراً ممن يرثُون أموالاً جمَّة، يتواكلون عن الأعمال التي أفاد بها مورثوهم ما خلفوه لهم من ثروة، وينصرفون إلى الصرف والتبذير، عن الجد المنتج والتوفير، ولم يصلح هذا سببا لعدم الإرث. ولو لم يكن المال الموقوف وقفاً، لأصبح إرثا وداهمنا فيه المحذورُ نفسه.

وقد رأينا أن نظام الوقف في الإسلام له في الواقع من المنافع العلمية والخيرية ما يجلُّ عن التقدير. وليست الكلمة للاقتصاد وحده، بل هناك مصالح عامة أخرى غير مادية، لها شأن كبير في الوزن التشريعي.

- **دور البحث العلمي في الأوقاف** :

ويمكننا أن نتساءل: ما الدور الذي يمكن أن يؤديه البحث العلمي في تنمية الوقف وتطويره ؟

لاشك أن الوقف سيفيد من البحث العلمي إما في عين الموقوف أو شرط الواقف أو في المحافظة على الوقف أو في تنمية الوقف(٤٧):

- **أولا** : **عين الوقف** :

ونقصد العين الموقوفة من عقار أو زرع أو مال أو غير ذلك، وهنا فإن البحث العلمي من معرفة أحوال الناس المعيشية، ورصد متطلباتهم والقيام ببعض العمليات الإحصائية ستكون مفيدة في هذا المجال، خصوصا إذا استصحبنا أن الواقف ينشِد أكبر منفعة يمكن أن تحصل من وقفه، فلو أراد الواقف مثلا أن يوقف عقارا أو زرعا فإن عليه قبل أن يفعل ذلك أن يدرس قيمه هذا العقار أو الزرع، وما مدى حاجة الناس إليه، كما أنه من الأصلح للعين الموقوفة أن يضمن لها الاستمرار لطول فترة ممكنة وإلا ترتَّب على ذلك كساد في العين الموقوفة أو انتهاء لها وتلاش، كما أن على الواقف أن يختار المكان الأصلح والأكثر حاجة لوقفه، وهذا لا يُتأتى إلا بمعرفة أحوال العباد، فوقف على مسجد أو مدرسة إسلامية مثلا في بلد إسلامي فقير كالهند أو في بلدٍ المسلمون فيه أقلية كبعض بلدان أفريقيا أو أمريكا اللاتينية ربما يكون أصلح منه في بلد مساجده كثيرة ومدارسه تبنيها الدولة كالمملكة العربية السعودية.

- **ثانيا** :**شرط الواقف** :

وأبسط شيء هنا هو أن الواقفٍ يجب عليه أن يعرف بعض أحكام الوقف حتى لا يشترط شرطا غير جائز شرعا أو شرطا جائرا؛ كذاك الدمشقي الذي جعل في شرط وقفه لمدرسة ما: ألا يدخلها يهودي ولا نصراني ولا حنبلي، فحرمان الحنبلي منها وقرنه باليهودي والنصراني لاشك أنه نقص في الفهم الشرعي للوقف وأحكامه، والبحث العلمي الشرعي في الوقف وأحكامه يفيد فيتجنب الوقوع في مثل هذا الشطط أو الزلل، كما أن البحث العلمي المناسب يساعد الواقف على تعيين شروطه طبقا لظروف معنية وملابسات لا تظهر إلا بعد التقصي والبحث العلمي ومعرفة الناس والمجتمع والأحكام الفقهية، لأن الواقف

---

(٤٧) ناصر بن سعد الرشيد: تسخير البحث العلمي في خدمة الأوقاف وتطويرها، ندوة مكانة الوقف وأثره في الدعوة والتنمية ، مرجع سابق ، ص٣٨- ٤٠.

قد يأثم وهو لا يدري من حيث يريد الأجر والثواب، فلو شرط شرطاً حراماً في الإسلام لأثم، ولكان ذلك حوبا كبيرا، فلو وقف واقف وقفا ما، وشرط أن ينفق ريع هذا الوقف على تقديم القرابين والذبائح لقبْر لكان آثما من جهة، ولحرم المجتمع الإسلامي من منفعة هذا الوقف من جهة ثانية، ومثل ذلك لو أن واقفا على مدرسة شرط أن يدرَّس فيها الرقص والموسيقى أو أن يختلط فيها الرجال والنساء.

- **ثالثا : المحافظة على الوقف وصيانته:**

وخصوصا إذا كان الوقف من النوع الذي يحتاج إلى محافظة وصيانة كالعقار والمكتبات ونحو ذلك، وصيانة العقار لا شك أنها تحتاج إلى معرفة بالترميم والترقيع ونحو ذلك، وخصوصا إذا كان العقار قديما، ويحتاج إلى إدخال إصلاحات جديدة تناسب الزمن الذي نعيشه ومتطلباته. وإلا فإن العقار سيكسد ويتعطل ريعه ومردوده أو يضعف، ومثل ذلك يقال عن المكتبات فلابد من تجليدها وترميمها إذا أصابها بلل أو أكلتها عفة أو أرضه أو تقادم ورقها والأبحاث العلمية الجديدة في هذه التقنية تساعد على ذلك كما هو الحال في المراكز الثقافية المتقدمة التي تشتمل على مكتبات قديمة أو مخطوطة كالمتحف البريطاني ومكتبة الكونجرس الأمريكي ومركز الملك فيصل للبحوث الإسلامية ومكتبات بعض الجامعات.

- **رابعا : تنمية الوقف:**

وهذا يتطلب معرفة بالاستثمار وطرقه ومواكبة مستجداته، والبحوث الاقتصادية التي تعالج التنمية وطرق الاستثمار المشروع والبدائل المثمرة المنتجة إذا كان الوقف مما يرى أن من المصلحة صرفه في غير ما وضع له، إذا رأى ذلك ناظر الوقف الذي يحسن به أن يكون ممن لديهم معرفة بأحوال الاستثمار وتقلبات الاقتصاد، حتى يضمن تحقيق أكبر قدر ممكن من الربح حتى يتمكن الوقف من الإنفاق على تحقيق أغراضه.

- **أثر الوقف في التنمية :**

الوقف من مآثر الإسلام ومفاخرة لما يحققه من إصلاح حياة المجتمع، إنه مصدر خير للمجتمع الإسلامي والدعوة الإسلامية، ولقد أدت الأوقاف الخيرية دورا هاما في نهضة الدعوة العلمية، وفي نهضة التعليم والتنمية الاجتماعية والنهضة الاقتصادية.

إن للوقف دوراً فعالاً في عملية التطور والنمو في مختلف مناحي الحياة على مدى عصور الإسلامي.

لقد كان الوقف من أنجح الوسائل في علاج مشكلة الفقر حيث إن المسلمين تتبعوا مواضع الحاجات مهما دقت وخفيت فوقفوا لها، حتى أنهم عينوا أوقافا لعلاج الحيوانات المريضة وأخرى لإطعام الكلاب الضالة.

قال زيد بن ثابت – رضي الله عنه- : لم نر خيراً للميت ولا للحي من هذه الحبس الموقوفة. أما الميت فيجري أجرها عليه، وأما الحي فتحبس عليه ولا توهب ولا تورث ولا يقدر على استهلاكها.

قال ابن بطوطة عن مدينة دمشق: إن أنواع أوقافها ومصارفها لا تحصر لكثرتها فمنها أوقاف على العاجزين عن الحج لمن يحج عن الرجل منهم كفايته ومنها أوقاف على تجهيز البنات إلى أزواجهن وهنّ اللواتي لا قدرة لأهلهنّ على تجهيزهنّ، ومنها أوقاف لفكاك الأسرى، ومنها أوقاف لأبناء السبيل يعطون منها ما يأكلون ويلبسون ويتزودون لبلادهم ومنها أوقاف على تعديل الطرق ورصفها ومنها أوقاف لمن تكسر له آنية أو صحاف في الشارع، ومنها أوقاف لسوى ذلك من أفعال الخير. وأوقاف يصرف ريعها لجرف الثلج عن الطرق.

ولقد حقق الوقف استقلال العلماء ولقد تم حبس الأوقاف الكثيرة في بلاد العالم الإسلامي على العلماء ودور العلم والجوامع والمباني العامة لتبقى دائمة الانتفاع على مدى الدهر، ويستغنى بها العلماء، وقامت الأوقاف بسد فاقة المحتاجين وأصحاب الزمانات والعاهات عن التكفف والاستجداء وذل السؤال.

ولقد كان الوقف من أهم المؤسسات التي كان لها دورها الفعال في عملية التطور والنمو الاقتصادي في مختلف عصور الإسلام.. ولم يقتصر تأثير الوقف الإسلامي على المسجد وحده، فقد أوقف المسلمون العديد من النشاطات الاقتصادية من أجل تطوير مجتمعاتهم بجعلها أموالاً موقوفة، فأنشأوا المستشفيات العديدة، والمدارس، والمكتبات.. إلخ مما كان له أكبر الأثر في حياة المسلمين ومجتمعاهم الإسلامية.

- **المبحث الثالث** :

- **استراتيجية نشر ثقافة الوقف في بلدان العالم الإسلامي** :

انفردت حضارتنا الإسلامية البديعة بميزات وخصائص عديدة، هي أقرب الخصائص إلى روح الإنسان وفطرته وكينونته ، كمخلوق متميّز متفرّد ... فالمنحى " الخيري أو الإنساني" يكاد يكون ميزة عامة تصطبغ بها منظومة هذه الخصائص من ناحيتي الأداء والمقاصد على حدّ سواء.

وما نظام الوقف الإسلامي إلا مَعلماً من تلك المعالم الإنسانية الرائدة ، التي تميزت بها حضارتنا عبر العصور المختلفة.

وعلى الرغم من أن أوروبا – كما نجد في تاريخ الحضارات – قد تأثرت بمفهوم الوقف الإسلامي وسماته النبيلة، وذلك عن طريق نقاط التواصل والتماس معها، من خلال جامعات الأندلس ، ومؤلفات علماء العرب والمسلمين الموسوعية ، التي تمثل بواكير دوائر المعارف في التاريخ العلمي للإنسانية ، حيث وجد عندها – كصدى للوقف الإسلامي – ما يُعرف بنظام "الترست Trust " وهو نظام شبيه بالوقف الإسلامي إلى حدود بعيدة ، إلا أن نظام الوقف الإسلامي بخلفيتهٍ ومنطلقاته وغاياته ، يظل منهجا فريدا، وأسلوبا إنسانيا وخيريا استثنائيا ، تتميز به الحضارة الإسلامية والتشريع الإسلامي .

ومن هنا يحاول البحث الحالي وضع أطر محددة لاستراتيجية مقترحة لعودة الدور المهم للوقف في بلاد المسلمين ، من خلال نشر ثقافة الوقف وأهميتهٍ وحكمته في الدين الإسلامي ؛ ليعود هذا الدور كما كان في سابق عهده مرتكزا رئيسا لتقدم المجتمع المسلم في مناحيه المختلفة خاصة الاجتماعية والاقتصادية

من خلال الاستفادة بالإطار النظري السابق وبرؤية مستقبلية تساعد علي تنفيذ تلك الاستراتيجية.

والإستراتيجية التي نقصدها هنا هي مجموعة الأفكار والمبادئ التي تتناول ميدانا من ميادين النشاط الإنساني بصورة شاملة متكاملة ، وتكون ذات دلالة على وسائل العمل ومتطلباته واتجاهات مساراته بقصد إحداث تغييرات فيه وصولا إلي أهداف محددة ، ونعنى بالنشاط الإنساني هنا عملية الوقف في حد ذاتها مع التركيز في بنود الاستراتيجية علي موضوع نشر ثقافة الوقف على وجه الخصوص ، وصولا إلى إحداث هذا التغيير المشار إليه في ثقافة الفرد والمجتمع المسلم تجاه قضية الوقف الإسلامي ومابها من مشتملات.

- **أسس بناء الاستراتيجية** :

على الرغم مما يواجه عملية وضع أسس معينة لبناء الاستراتيجيات من اعتراضات بسبب التغيرات المتسارعة في كل المجالات مما يضع التكتيكات المتضمنة في هذه الاستراتيجيات موضع تغيير وتبديل دائم ، لكنه يمكن القول - بصفة عامة- أن هناك عدة أسس رئيسة تمثل الخطوط الأساسية التي يمكن إنتاجها في بناء الاستراتيجية ومن أهمها:

- إن نقطة البدء في بناء الاستراتيجية هي تحديد الأهداف بطريقة واضحة ومقارنتها بالوسائل والإمكانات مع ملاحظة ضرورة الملائمة بين الأهداف وطرق تحقيقها.
- مراعاة أن تتسم الاستراتيجية بالمرونة مع القدرة على مواجهة ما ينشأ من تغيرات بعضها محتمل والبعض الآخر يرتبط بعامل التغير، مع ملاحظة أن هناك عوامل طارئة يمكن أن تحدث لذا يراعى أن تكون الاستراتيجية دينامية ومرنة .
- إن الاستراتيجية بناء عقلي تنظيمي يعمل على تحقيق الأهداف التي تضعها السياسة العامة لأمر ما أو مؤسسة ما ، كما أنها تالية لها في التنظيم لكنها ليست منفصلة عنها .
- إن الاستراتيجية بجميع مستوياتها تسبق التخطيط ومن ثم فإنها لا تهتم بالتفصيلات الواجبة في مجال التخطيط ، وهذا ماسيلاحظ في البحث الحالي حيث لايتسع المجال لعرض موضوع البحث بمايتلاءم مع أسس التخطيط المبني على التفصيلات الدقيقة المحددة لأطر العمل.
- مراعاة أن تتسم الاستراتيجية بالشمول والتكامل في علاقاتها بالواقع ، وكذا علاقتها بالاستراتيجيات الموضوعة في نفس المجال من ناحية أخرى.

عناصر الاستراتيجية المقترحة :

تضم الاستراتيجية عددا من العناصر الرئيسة التي تعبر عن مراحل تسلسل في التفكير نحو تطوير العمل على نشر ثقافة الوقف في البلدان الإسلامية ، وتتلخص هذه العناصر فيما يأتي:

- الإطار المرجعي
- الرؤية المستقبلية
- السياسات العامة
- الأهداف الاستراتيجية

- الأطر المرحلية للتنفيذ

وفيما يأتي تفصيل هذه العناصر..

- **أولا : الإطار المرجعي :**

والإطار المرجعي لأية استراتيجية بصفة عامة يتمثل في أهم المرجعيات والوثائق المعبرة عن التوجهات العامة للموضوع ، والتشريعات المنظمة للعمل فيه كما يهتم هذا الإطار المرجعي بالواقع الفعلي الذي تظهر عليه هذه القضية وتأثيرها في المجتمع بما يسمى البيئة الداخلية للموضوع قيد الدراسة.

وعلى هذا فإن الإطار المرجعي (لاستراتيجية نشر ثقافة الوقف في بلدان العالم الإسلامي) يتحدد في أهم الأسس التنظيرية المرتبطة بنظرة الإسلام إلى قضية الوقف ، والذي ظهرت واضحة في عرض هذا البحث في إطاره النظري من مفهوم الوقف، الأدلة على مشروعية الوقف في الإسلام ، الوقف ومكانته من الدين الإسلامي ، حكمة مشروعية الوقف ، شروط صحة الوقف ، تنظيم الوقف أركان الوقف وأقسامه ، أقسام الوقف ، الصفات المطلوب توفرها في الواقف أهداف الوقف ، الدور الاجتماعي والإنساني للأوقاف في الحضارة الإسلامية الأوقاف من المنظور الاقتصادي الإسلامي والوضعي ، دور البحث العلمي في الأوقاف ، أثر الوقف في التنمية ، وقد سبق عرضها باستفاضة في هذا البحث في إطاره النظري مما لا يستدعى تكرارها للمرة الثانية.

- **ثانيا : الرؤية المستقبلية :**

لاشك أن التفكير الاستراتيجي الذي نسعى إلى تنفيذ منظومة نشر ثقافة الوقف في بلدان العالم الإسلامي من خلاله لابد في البداية أن يضع أسسا للتخطيط لهذه العملية ، وتعتمد هذه الأسس في الأصل على تغيير النظرة الحالية لمؤسسات الوقف في بلدان العالم الإسلامي من خلال دراسات مستقبلية مستفيضة تبدأ بدراسة الواقع وتنتهي بوضع سبل مختلفة لهذا التغيير وجعله مستطاعا ، وهذا لن يتم إلا من خلال مايأتي:

- صياغة رؤية استراتيجية عامة ترسم ملامح المستقبل لوضع الوقف ومؤسساته في البلاد الإسلامية.
- تطوير منظومة القيم التشغيلية ، وتوضيح رسالة الوقف الإسلامي وسبل تحقيقها في المجتمع والعمل على إعادة تشكيلها وبلورتها بما يتناسب مع هذا التوجه المستقبلي ، وبما لايغفل القيم الأخلاقية والمسئولية الاجتماعية.
- العمل على الارتقاء بالفكر المؤسسي للوقف في مستوياته العليا (تطوير الأفكار السائدة لدى كبار المسئولين عن المؤسسات الوقفية في البلاد الإسلامية) مما يجعل الفكر الاستراتيجي أكثر قابلية عند أفراد المؤسسات الأقل درجة وبالتالي سهولة تطبيقه.
- التعاون مع المؤسسات الإعلامية الموجودة بالبلد المسلم لنشر ثقافة الوقف بصورة غير نمطية.
- ومن هنا يمكننا وضع سبل لتنفيذ الرؤية المستقبلية لنشر ثقافة الوقف في بلدان العالم الإسلامي ومقترحاتها السابقة فيما يأتي:

- أن تعمل كل مؤسسة وقفية في بلدان العالم الإسلامي علي صياغة رؤية ورسالة واضحتين ، تكون الرؤية فيها واضحة ومثيرة وطموحة ، وتصور الاتجاه الاستراتيجي للمؤسسة المطلوب تحقيقه ، والرسالة تحدد العمل المنوط بالمؤسسة والخدمات التي تقدمها والقطاعات المستهدفة لخدماتها والموارد البشرية والمادية التي تتميز بها.
- العمل علي تطوير منظومة القيم الموجودة لدي العاملين في المؤسسات الوقفية وعدم الاقتصار علي تبيان الوضع الإسلامي لقضية الوقف ، والعمل علي تنمية قيم جديدة مستمدة من الواقع الفعلي للحياة المعاصرة بما فيها من تغييرات وتحولات.
- عقد الكثير من اللقاءات والندوات وورش العمل للعاملين في المؤسسات الوقفية للاستفادة من خبرات السابقين والدارسين ؛ لتغيير الفكر وطريقة العمل لديهم ، وتعميم هذا الفكر داخل المجتمع.
- جعل الفكر الاستراتيجي والتطلع نحو المستقبل هو الفكر السائد بما يوسع حدود المؤسسة الوقفية وجعلها أكثر مرونة وتواصلا مع المجتمع الذي تعمل فيه.
- مشاركة وسائل الإعلام المختلفة لنشر ثقافة الوقف وتسويق الخدمات التي يقدمها ، والمنتجات التي ينتجها، بواسطة الإعلان ، أو دعوة الناس إلى المساهمة في أصولها بغية الوصول إلى مردود أكبر، وزيادة في الأصول والأرباح وهذا بدوره يساعد على أداء الوقف لدوره المنشود في المجتمع.

- **ثالثا : السياسات العامة :**

والسياسات العامة هي المبادئ الأساسية التي تحكم العمل التخطيطي والتنفيذي المنبثق عن الإستراتيجية ، أو هي منطلقات رئيسة يؤمن بها واضعو الاستراتيجية وتنبني عليها أهدافهم المستقبلية فيما بعد ، وتتبلور السياسات العامة الحاكمة لاستراتيجية نشر ثقافة الوقف في بلدان العالم الإسلامي فيما يلي:

- الوقف جزء لا يتجزأ من منظومة العمل داخل المجتمع المسلم.
- المؤسساتٍ الوقفية لها دورها الفاعل في تنمية المجتمع المسلم اقتصادياً واجتماعيا.
- تحتاج ثقافة الوقف في بلدان العالم الإسلامي إلي بعض التغيير والتطوير في الفكر والممارسات.
- ضرورة مواكبة الإدارة الوقفية لمتطلبات العصر الحديث.

هذا ، ولن تنجح أي خطة استراتيجية لأية مؤسسة وقفية مالم تكن أهدافها واضحة لدى قياداتها والعاملين بها أولا ثم المستفيدين بخدماتها والمترددين عليها ثانيا ، ومن هنا ، ماهي الأهداف الاستراتيجية التي يمكن وضعها لاستراتيجية نشر ثقافة الوقف في بلدان العالم الإسلامي؟

- **رابعا : الأهداف الاستراتيجية :**

والأهداف الاستراتيجية هي النتائج المرغوب الوصول إليها في المستقبل ، والتي تعبر عن غاية نهائية محددة ، وعند وضع أي مؤسسة وقفية لأهدافها الاستراتيجية يجب أن تراعي مايلي:

- ترتبط بفترة زمنية طويلة ومحددة.
- تتصف بالواقعية والقابلية للتنفيذ.
- يمكن قياسها كميا بقدر الإمكان.
- سهولة فهمها وتنفيذها.
- ترتبط بنشاط أو خدمة معينة.
- تنطوي علي تصرفات محددة تساعد على اتخاذ القرارات اللازمة لتنفيذها.

وعلي ماسبق يمكن وضع الأهداف الاستراتيجية لنشر ثقافة الوقف في بلدان العالم الإسلامي كمايلي:

- تدعيم ثقافة الوقف بين أفراد المجتمع المسلم.
- تطوير منظومة القيم التشغيلية بمؤسسات الوقف في بلاد المسلمين.
- أن يكون الوقف الإسلامي أحد أهم أركان الاقتصاد الإسلامي.
- بلورة أنظمة جديدة لتعامل مؤسسات الوقف الإسلامي مع النظم العامة للدول الإسلامية.
- صياغة نظام موحد للوقف في بلدان العالم الإسلامي.
- مساهمة وسائل الإعلام في البلاد الإسلامية في نشر ثقافة الوقف بين أفراد المجتمع المسلم.
- تطوير أنظمة التخطيط الاستراتيجي لمؤسسات الوقف مايجعل عملية التحول الاستراتيجي أكثر سهولة وتقبل وتنفيذ.
- استفادة الوقف الإسلامي من الصيغ الاستثمارية الحديثة في مجال الإدارة الوقفية.
- تطوير عملية تقويم الاستثمارات الوقفية بحيث تعتمد في الأساس على بيانات مالية ومعلومات محاسبية كمية ونوعية ، موثقة ومفعلة إلكترونيا.

- **خامسا** : **الأطر المرحلية للتنفيذ** :

لا تتضح الأفكار الرئيسة لأية استراتيجية إلا من خلال آليات عملية التنفيذ ووضع أطر زمنية محددة لها حتى تكون الاستراتيجية قابلة للتطبيق. وتعد الأطر المرحلية للتنفيذ بمثابة ترجمة واقعية للسياسات والأهداف الموضوعة بحسب الفترة الزمنية المحددة لكل عنصر من عناصر التنفيذ.

وقبل الشروع في عملية تنفيذ الاستراتيجية يجب أن تسعى كل مؤسسة وقفية مهتمة بتنفيذها إلى الإجابة عن التساؤلات الثلاث الآتية:

- من هم الأفراد الذين سيقومون بتنفيذ الاستراتيجية؟
- ما الذي يجب القيام به لتجهيز عمليات المؤسسة للتوجه المستقبلي الجديد؟
- كيف يمكن لكل فرد في المؤسسة أن يقوم بما يجب أن يقوم به؟

ومن ثم ، يضع البحث الحالي عدة آليات لتنفيذ استراتيجية نشر ثقافة الوقف في بلدان العالم الإسلامي مرتبطة بإطار زمني (قصير أو متوسط أو طويل) المدى ، حتى يتسنى التنفيذ بصورة أكثر واقعية وسهولة.

١- **آليات التنفيذ قصيرة المدى**:

- وضع جدول زمني للتنفيذ.
- تحديد المسئوليات التشغيلية لكل عنصر من عناصر التنفيذ البشرية والمادية.

- تنسيق العمل بما يتلاءم مع احتياجات ورغبات العاملين.
- نشر ثقافة التوجه المستقبلي لطرق مختلفة مثل النشرات والدورات التدريبية واللقاءات علي رأس العمل .. إلخ.
- تحديد أولويات العمل.
- وضع إطار صارم للثواب والعقاب داخل المؤسسات الوقفية.
- تحديد المشكلات والمعوقات التي تعوق التنفيذ.
- التقويم والمراجعة عند الانتقال من خطوة إلى التي تليها.

٢- **آليات التنفيذ متوسطة المدى** :

- وضع خطط تدريبية منتظمة للعاملين بمؤسسات الوقف لتغيير الثقافة السائدة في القيم والممارسات.
- الاهتمام بالدراسات الاقتصادية الداعمة بدور الوقف في تنمية الحياة الاقتصادية في المجتمع المسلم.
- عقد ندوات ومؤتمرات دولية إسلامية للعمل على إيجاد تعاون مشترك في قضايا الوقف في البلدان الإسلامية.
- تشجيع الاستثمار في المؤسسات الوقفية من خلال الدخول في السوق الاستثماري والتجاري المحلي والعالمي.
- تدريب القيادات الإداريةٍ العليا في المؤسسات الوقفية علي أسس التخطيط الاستراتيجي فكرا وعملا.
- التركيز علي أهمية التواصل المعلوماتي بين المؤسسات الوقفية داخل المجتمع الواحد.
- وضع أسس حاكمة وبروتوكولات عمل للتعاون مع وسائل الإعلام المختلفة لنشر ثقافة الوقف وتدعيم صورته المفيدة لأفراد المجتمع المسلم.
- بناء شراكات أو تحالفات استراتيجية مع الأطراف المؤثرة في الدولة أفراداً وجماعات ومؤسسات.

٣- **آليات التنفيذ طويلة المدى** :

- إنشاء منظمة إسلامية للوقف الإسلامي في بلدان العالم الإسلامي.
- التواصل المعلوماتي لقضايا الوقف بين بلدان العالم الإسلامي.
- العمل على إنشاء مؤسسة إعلامية خاصة بقضايا الوقف في بلدان العالم الإسلامي.
- التحليل والمواءمة بين الأهداف الاستراتيجية لقضايا الوقف الإسلامي والمتغيرات المحلية أو الإقليمية أو الدولية ، مما يساعد على مرونة الأهداف مع المتغيرات الجديدة.
- الاستفادة من الصيغ الاستثمارية الحديثة في مجالات الإدارة الوقفية بما لايتعارض مع الأسس الثابتة للدين الإسلامي.

وبعـــــد :

فإن الحضارة ترقى ويرتفع شأنها بين الحضارات بسمو مبادئها، وارتقاء غاياتِها، ومن ذلك سمو النزعة الإنسانية في مقوماتها عن طريق شمولها لمطالب كل من ينتمي إليها، وبذلك تتنافس الحضارات، وتتفاضل فيما بينها.

وحضارتنا الإسلامية بلغت بذلك ذروة لم تصل إليها حضارة من قبل، رغم عراقة بعض الحضارات السابقة وبروزها في كثير من ضروب الحياة الإنسانية.

ومما تميزت به حضارتنا مجالات أعمال الخير، والإنفاق على أوجه البر، وهو ما عرف في الحضارة الإسلامية بـ (نظام الوقف). وهذا النظام - وإن عرف عند بعض الحضارات غير الإسلامية السابقة واللاحقة- فقد جاء في أضيق مجالاته دون الغاية السامية التي أوجد هذا النظام من أجلها في الإسلام، وهي طلب الأجر والثواب من الله عز وجل، إذ كان الدافع الأكثر وضوحا في توجه بعض أصحاب الأوقاف الإنسانية غير الإسلامية إلى هذه الأعمال هو طلب الجاه أو الشهرة ، أو خلود الذكر، بينما كان المحرك الأساس في أعمال البر والإنفاق عند المسلمين هو ابتغاء مرضاة الله عز وجل سواء أعلم الناس أم لم يعلموا .

ونظراً لأهمية نظام الوقف ودوره الفاعل في حياة المجتمع المسلم تطرق هذا البحث لوضع إستراتيجية قابلة للتنفيذ لنشر ثقافة الوقف في بلدان العالم الإسلامي ، آملا في أن تساعد هذه الاستراتيجية القائمين على المؤسسات الوقفية في الدول الإسلامية ليكون الوقف مجالا ورافدا اقتصاديا واجتماعيا في بناء وتقدم المجتمع المسلم.

- **مراجع البحث** :

١- أحمد المقري الفيومي: المصباح المنير في غريب الشرح الكبير للرافعي ، مادة وقف ، جـ٢ ط٢ وزارة المعارف المصرية ، ١٣٢٤هـ .

٢- أحمد بن محمد بن حجر الهيثمي: تحفة المحتاج بشرح المنهاج ، جـ٦ ، مطبعة مصطفي محمد القاهرة.

٣- أحمد محمد السعد: الملامح الأساسية للعلاقة بين نظام الوقف والاقتصاد: مدخل نظري ، مجلة مؤتة للبحوث والدراسات ، ع ٨ ، مجـ١٧ ، جامعة مؤتة ، الأردن ،٢٠٠٢.

٤- أنس الزرقا: الوسائل الحديثة للتمويل والاستثمار ، وقائع الحلقة الدراسية لتثمير ممتلكات الأوقاف ، المعهد الإسلامي للبحوث والتدريب التابع للبنك الإسلامي للتنمية ، جدة ٢٠/٣- ١٤٠٤/٤/٢هـ .

٥- تقي الدين أحمد بن علي المقريزي: المواعظ والاعتبار بذكر الخطط والآثار ، المعروف بـ "الخطط المقريزية" ، جـ٢ ، دار صادر ، بيروت، (د.ت) .

٦- تقي الدين أحمد بن علي المقريزي:كتاب السلوك لمعرفة دول الملوك،ط٢ ، جـ١، نشر محمد مصطفى زيادة ، القاهرة ، لجنة التأليف والترجمة والنشر ،١٩٧٠م .

٧- حياة ناصر الحجي: السلطان الناصر محمد بن قلاوون ونظام الوقف في عهده ، مكتبة الفلاح الكويت ، ١٤٠٣هـ - ١٩٨٣م .

٨- خالد بن هدوب بن فوزان المهيدب: أثر الوقف على الدعوة إلى الله تعالى ، رسالة ماجستير منشورة ، دار الوراق ، الرياض ، ١٤٢٥هـ ، ٢٠٠٥م .

٩- زينب صالح الأشوح: دور الوقف الجماعي في حل مشكلة العجز في الموازنة العامة للدولة:بعض التصورات المقترحة في جمهورية مصر العربية ، بحث مقدم إلى المؤتمر الثالث للأوقاف الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة ، ١٤٣٢هـ- ٢٠١١م.

١٠- سامي محمد الصالحات: دور التخطيط الاستراتيجي في دعم المؤسسات الوقفية: مؤسسة الأوقاف وشئون القصر بدبي نموذجا ، بحث مقدم إلى المؤتمر الثالث للأوقاف الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة ، ١٤٣٢هـ- ٢٠١١م.

١١- سحر بنت عبد الرحمن مفتي الصديقي: أثر الوقف الإسلامي في الحياة العلمية بالمدينة المنورة ، مركز بحوث ودراسات المدينة المنورة ، ١٤٢٤هـ ، ٢٠٠٣م.

١٢- عبد الجليل عبد الرحمن عشوب ، الوقف ، ط٢ ، مطبعة الرجاء ، القاهرة ، ١٣٥٤هـ - ١٩٣٥م

١٣- فارس أحمد مسدور: تطوير صنع تمويل واستثمار الأوقاف ، بحث مقدم إلى المؤتمر الثالث للأوقاف ، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة ، ١٤٣٢هـ- ٢٠١١م.

١٤- محمد أبو زهرة ، محاضرات في الوقف ، ط٢ ، دار الفكر العربي ، القاهرة ،١٩٧١م .

١٥- محمد بن أحمد الصالح: الوقف وأثره في حياة الأمة ندوة مكانة الوقف وأثره في الدعوة والتنمية ، وكالة شئون الأوقاف بوزارة الشئون الإسلامية والأوقاف والدعوة والإرشاد بالمملكة العربية السعودية ، مكة المكرمة ، ١٨- ١٩ شوال ١٤٢٠ه

١٦- محمد بن أحمد المالكي: شرح منح الجليل ، ط١ ، جـ٤ ، المطبعة الكبرى ، القاهرة ١٢٩٤هـ

١٧- محمد بن عبدالعزيز بنعبد الله: الوقف في الفكر الإسلامي ، جـ١ ، مطبوعات وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية ، المملكة المغربية ، ١٤١٦هـ .

١٨- محمد عبد اللطيف هويدي: شؤون الحرمين الشريفين في العهد العثماني في ضوء الوثائق التركية العثمانية ، دار الزهراء للنشر ، القاهرة ، ١٤١٠هـ - ١٩٨٩م .

١٩- محمد عبيد الكبيسي: أحكام الوقف في الشريعة الإسلامية ،جـ١ ، مطبعة الإرشاد بغداد ،١٣٩٧هـ - ١٩٧٧م.

٢٠- محمد محمد الأمين: الأوقاف والحياة الاجتماعية في مصر ٦٤٨ – ٩٢٣هـ / ١٢٥٠- ١٥١٧م- دراسة تاريخية وثائقية- ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، ١٩٨٠م.

٢١- محمود أحمد مهدي (محرر): نظام الوقف في التطبيق المعاصر :نماذج مختارة من تجارب الدول والمجتمعات الإسلامية ، وقائع ندوات رقم ٤٥ ، البنك الإسلامي للتنمية:المعهد الإسلامي للبحوث والتدريب بالتعاون مع الأمانة العامة للأوقاف بدولة الكويت ،١٤٢٣هـ،٢٠٠٣م

٢٢- مصطفى أحمد الزرقا : أحكام الأوقاف ، دار عمار ، عمان ، الأردن ، ١٤١٨هـ ، ١٩٩٧م .

٢٣- مصطفى السباعي: من روائع حضارتنا ، ط٢، المكتب الإسلامي ، دمشق ، ١٣٩٧هـ .

٢٤- موفق الدين عبد الله بن أحمد بن قدامة المقدسي : المغني، تحقيق: عبد الله بن عبد المحسن التركي، ومحمد عبد الفتاح الحلو، جـ٦ ، هجر للطباعة والنشر ، القاهرة ١٤٠١هـ .

٢٥- موفق الدين عبد الله بن أحمد بن قدامة المقدسي: المقنع في فقه إمام السنة أحمد بن حنبل الشيباني ، جـ٢ ، المؤسسة السعيدية ،الرياض ، السعودية ، ب ت .

٢٦- ناصر بن سعد الرشيد: تسخير البحث العلمي في خدمة الأوقاف وتطويرها، ندوة مكانة الوقف وأثره في الدعوة والتنمية ، وكالة شئون الأوقاف بوزارة الشئون الإسلامية والأوقاف والدعوة والإرشاد بالمملكة العربية السعودية ، مكة المكرمة ، ١٨- ١٩ شوال ١٤٢٠هـ.

٢٧- نعمان الطيب سليمان: منهج صلاح الدين الأيوبي في الحكم والإدارة ، مطبعة الحسين الإسلامية ، القاهرة ، ١٤١١هـ - ١٩٩١م .

٢٨- يحي محمود ساعاتي: الوقف وبنية المكتبة العربية ، مركز الملك فيصل ، الرياض ، ١٤٠٨هـ – ١٩٨٨م.

٢٩- يحيى بن محمود بن جنيد (الساعاتي): الوقف والمجتمع: نماذج وتطبيقات من التاريخ الإسلامي ، سلسلة كتاب الرياض ، ع٣٩ ، مؤسسة اليمامة الصحفية ، الرياض: ١٤١٧هـ .

٣٠- ويكيبيديا ، الموسوعة الحرة http://ar.wikipedia.org

٣١- الموسوعة العربية http://www.arab-ency.com

obeikandl.com

"The Effectiveness of a Training Program of English Language Teachers' Questions in the Achievement of their Students and Developing their Thinking Skills"

Dr. Marwan Rashed Abd-El Rahem Arafat

obeikandl.com

obeikandl.com

"The Effectiveness of a Training Program of English Language Teachers' Questions in the Achievement of their Students and Developing their Thinking Skills"

Dr. Marwan Rashed Abd-El Rahem Arafat

SUMMARY

The present study aimed at identifying the effectiveness of a training program in teacher questions on developing first-year secondary stage students' achievement and thinking skills. To achieve this objective the study utilizes a training program in teacher questions. Moreover, the researcher develops an achievement test in EFL and adopts a test for measuring the thinking skills of secondary stage students. The following research questions are to be answered:

1. Is there a difference between the subjects of the control and experimental groups in the scores of the achievement tests of the three subjects of the study? (Quantitative)

2. Is there a relationship between the type of questions the teacher asks and the level of thinking of the students? (Qualitative)

Subjects of the study will consist of 60 students who will be randomly chosen from among a larger population of Taif secondary stage students. They will be randomly and equally divided into two groups (an experimental group that will receive the training in the question types and a control one that will be instructed using the regular method of teaching. The study is expected to suggest some important results that will benefit EFL stakeholders. Also, a set of recommendations and suggestions for further research will be offered.

Key Words:

- *Teacher Questions.*
- *Thinking skills.*
- *Achievement.*

Introduction

Classroom questioning is a topic that has been exhaustively researched. A question is any sentence or utterance which has an interrogative form or function. In the classroom, teacher questions are defined as instructional cues or stimuli that convey to students the content elements to be learned and directions for what they are to do and how they are to do it. The types of questions teachers ask in the classroom play an

essential role in the learning process and on learners' thinking. The high incidence of questioning as a teaching strategy used by teachers, and its consequent potential for influencing student learning and thinking, have led many researchers to investigate relationships between question types and student achievement and behavior. Research indicates that questioning is second only to lecturing in popularity as a teaching method and that classroom teachers spend anywhere from thirty-five to fifty percent of their instructional time conducting questioning sessions (Kathleen Cotton 1988).

Classroom questioning practice has been the focus of numerous education researchers for over 100 years. Although it is widely assumed that classroom questioning promotes student thinking and learning, research in actual classrooms indicates that current practice falls far short.

One of the most basic kinds of language used in the classroom is teacher questioning. Teachers are often encouraged to ask higher-level questions to improve their students' abilities, asking more "why" and "how" questions and fewer "what" and "when" questions. There is no evidence, however, that answering these kinds of questions alone has a direct effect on students' ability to think.

Wegerif (2002) illustrates this conclusion with the example of a teacher asking "Why did Huck Finn's father abduct him?" This question could elicit deep thinking and may help some students improve their thinking abilities but, as he explains, if students "are in the habit of guessing or making hasty judgments about what causes things to happen," they will just continue to practice patterns of shallow thinking.

Some, so-called deeper questions, ask students for subjective judgments: "What did you think of the poem?" "Should we clone human beings?" Students can usually

answer such questions easily, but without having to justify and support their opinions, they are not likely to grow as thinkers (Appelbaum, 2000). In a thinking classroom, the teacher's response to a "why" or "how" question is "How do you get that?" "What reasons do you have?" "Where do your reasons come from?" "What about this other point of view?" These kinds of questions from a teacher and from students become part of the culture of a thoughtful classroom and ensure that there is more to answering a good question than a flippant, easy response.

Building classroom learning around good questions is an important part of encouraging thinking in students, but it is not sufficient. The questions must be accompanied by appropriate feedback, assessment, and instruction in how to think about them.

Statement of the Problem:

The main problem of this research is: What is the role of the questions that English teachers use in their classrooms in developing the thinking skills of secondary schools students in a public high school in Taif ?

To answer this question, the following minor questions were devised:

1. Is there a relationship between the type of questions the teacher asks and the level of thinking of the students **?**

2. Is there a difference between the subjects of the control and experimental groups in the scores of the achievement tests of the three subjects of the study**?**

Aims of the Research:

The aims of the present study attempted to:

1. Identify the relationship between the type of questions the teacher asks and the level of thinking of the students.

2. Identify the difference between the subjects of the control and experimental groups in the scores of the achievement tests of the three subjects of the study.

Specifically, the research aims at:

- Looking at the important role that questions play in the language teaching process and to the kinds of questions that teachers use in their language classrooms.
- Raising awareness and encouraging teachers to ask their students not only low-level questions but also higher-order level questions.
- In the same token, training and encouraging students to think critically and be able to ask higher-order level questions.

Definition of Terms:

Thinking Skills:

Thinking skills are cognitive processes that enable us to make meaning from and create with information. Often included under the definition of thinking skills are habits of mind or thinking behaviors that define attitudes and dispositions of good thinkers. Researchers (i.e. Beyer, Marzano, Perkins, Costa, Feurerstein) believe that students can be taught specific meta-cognitive strategies for thinking skills that allow them to more effectively and efficiently process information. They can also learn to demonstrate habits of mind or thinking behaviors in their daily activities.

Related Literature

According to Paul, R. and Elder, L. 1996, the key to powerful thinking is powerful questioning. When we ask the right questions, we succeed as a thinker, for questions are the force that powers our thinking. Thinking, at any point in time,

can go off in thousands of different directions, some of which, by the way, are dead-ends. Questions define the agenda of our thinking. They determine what information we seek. They lead us in one direction rather than another. They are, therefore, a crucial part of our thinking.

The ability to engage in careful, reflective thought is viewed in education as paramount. Teaching students to become skilled thinkers is a goal of education. Students must be able to acquire and process information since the world is changing so quickly. Some studies purport that students exhibit an insufficient level of skill in critical or creative thinking. In his review of research on critical thinking, Norris (1985) surmised that students' critical thinking abilities are not widespread. Most students do not score well on tests that measure ability to recognize assumptions, evaluate controversy, and scrutinize inferences.

Critical thinking is cited as an important issue in education today. Attention is focused on good thinking as an important element of life success (Huitt, 1998; Thomas and Smoot, 1994). "Perhaps most importantly in today's information age, thinking skills are viewed as crucial for educated persons to cope with a rapidly changing world. Many educators believe that specific knowledge will not be as important to tomorrow's workers and citizens as the ability to learn and make sense of new information" (Gough, 1991).

Thus, students' performances on measures of higher-order thinking ability reveal a critical need for students to develop the skills and attitudes of effective thinking. Furthermore, another reason that supports the need for thinking skills instruction is the fact that educators appear to be in general agreement that it is possible to increase students' creative and critical thinking capacities through instruction

and practice. Presseisen (1986) asserts that the basic premise is students can learn to think better if schools teach them how to think. Adu-Febiri (2002) agrees that thinking can be learned. According to Sousa (2006), students are not actually taught to think because children are born with the brain organizational structure that originates thinking. As educators, students can be assisted in organizing the content of their thinking to facilitate complex reasoning. Sousa supports Bloom's Taxonomy as an organizational structure that is compatible with the manner in which the brain processes information to promote comprehension.

Hayes and Alvermann found that coaching teachers led to significant changes in students' discussion, including more critical analysis. The supervision model that was used allowed teachers and researchers meet for pre-observation conferences in order to set the purpose for the observation. Then, each teacher's lessons were videotaped and observers made field notes to supplement the videotape. After the lesson, the researchers met to analyze the tape and notes and to develop strategies for coaching the teachers. In another post-observation meeting, the teachers and supervisors planned future lessons incorporating the changes they felt necessary to promote and improve critical discussion in the classes.

Hayes and Alvermann report that this coaching led teachers to acknowledge students' remarks more frequently and to respond to the students more elaborately. It significantly increased the proportion of text-connected talk students used as support for their ideas and/or as cited sources of their

information. In addition, students' talk became more inferential and analytical.

Research on the relationship between the cognitive level of teachers' questions and the achievement of their students has proved frustrating to many in the field of education, because it has not produced definitive results.

Bibliography

Adu-Febiri, F. (2002). Thinking skills in education: ideal and real academic cultures. CDTL Brief, 5, Singapore: National University of Singapore.

Facione, P. A. (2007). Critical thinking: What it is and why it counts. Retrieved January 2, 2008, from:

http://www.telacommunications.com/nutshell/cthinking7.htm

Gough, D. (1991). Thinking about thinking. Alexandria, VA: National Association of Elementary School Principals.

Hayes, David A., and Alvermann, Donna E. (1986). "Video assisted coaching of textbook discussion skills: Its impact on critical reading behavior." Paper presented at the annual meeting of the American Research Association, San Francisco: April 1986. 11pp. ED 271 734

Huitt, W. (1998). Critical thinking: An overview. Educational Psychology Interactive. Valdosta, GA: Valdosta State University. Retrieved May 7, 2007 from, http://chiron.valdosta.edu/whuitt/col/cogsys/critthnk.html.

Norris, S.P. (1985). Synthesis of research on critical thinking. Educational Leadership, 42, 40-45.

Paul, R. and Elder, L. (May 1996). "The Critical Mind is A Questioning Mind" Foundation for Critical Thinking

Presseisen, B.Z. (1986). Critical Thinking and Thinking Skills: State of the Art Definitions and Practice in Public Schools. Paper presented at the Annual Meeting of the

American Educational Research Association, San Francisco, CA.

Sousa, D. (2006). How the Brain Learns. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Thomas, G., & Smoot, G. (1994, February/March). Critical thinking: A vital work skill. Trust for Educational Leadership, 23, 34-38.

Wegerif, R. (2002). Literature review in thinking skills, technology, and learning. Bristol, England: NESTA, 2002.

www.nestafuturelab.org/research/reviews/ts01.htm*

In accordance with this problem and in an attempt to address this shortcoming and in response to answer the recommendations of studies, research and scientific conferences, this study came to answer the following main question:

How effective is a training program in classroom questions of English teachers in increasing their students' achievement and developing their students' thinking skills?

The following questions were branched from this question:

1. What is the role of English teachers' classroom questions in the achievement of their students and in developing their thinking skills of first year secondary school in Taif?

2. To what extent do first year secondary stage students master creative thinking skills?

3. To what extent do first year secondary stage students master creative reading skills utilizing creative reading skills?

4. What is the impact of classroom questions in the development of creative thinking skills among first grade secondary students?

5. What is the impact of creative thinking skills on creative reading skills among first grade secondary students?

Importance of the study:

The importance of the study stems from the following:

1. This study presents a proposed program to increase students' achievement and developing their creative thinking skills as a result of the role that classroom questions play in the learning process.

2. That the development of thinking skills helps the learner to think well in the problems of everyday life.

3. Presenting studies in the field of thinking is one of the requirements of the third millennium; this study came as a response to these requirements that have been expressed in the Fourth Scientific Conference of the Egyptian Society for reading and knowledge which was entitled (the development of reading and thinking).

4. This study also came as a response to the recommendations of many studies and previous research in this area, including studies presented at the Twelfth Conference of the Egyptian Association for Curriculum and Methods of Teaching (Educational Curricula and the Development of Thinking).

Objectives of the study:

1 - Measuring the achievement and creative thinking skills of secondary stage students.

2 - Developing a proposed program to increase students' achievement and students' creative thinking skills among first grade secondary stage students.

3 - Measuring the effectiveness of the program in increasing students' achievement and creative thinking skills.

4 - Identifying the impact of creative thinking skills on creative reading skills.

Limitations of the Study:

1 - Measuring student achievement of the study group in the academic content of the first unit (Oil). The measurement was limited to three levels of knowledge which are: remembering, comprehension, and application.

2 - The study is limited to the development of creative thinking skills (fluency, flexibility, originality (uniqueness), details).

3 –The study is limited to first grade secondary school male students in Taif.

4 - The proposed program was implemented in the second semester, the period between 29/1/1433 to 29/2/1433 H.

5- The sample of the study is limited to (40) first grade secondary stage students.

Tools of the Study:

1-An achievement test in the first unit (Oil) from the first grade secondary curriculum which was taught utilizing the cognitive thinking strategy.

2.A creative thinking test.

3.A creative reading test for the first secondary grade students.

4.A creative reading skills checklist to be used as a measure for correcting the comprehension topics.

Research Methodology:

The descriptive analytical method has been used in this study so as to be used in assigning the creative reading skills

obeikandl.com

and the experimental approach in implementing the program and developing their creative thinking skills.

Related Studies: Creative Thinking

Definition of Creative Thinking:

Sternberg (1988) defined creative thinking as the thinking that includes multi-stage processes which includes defining the problem, identifying the important aspects and arriving at a new way to solve this problem.

Allagany and Aljamal define creative thinking as a mental process that a student goes through in successive and sequential stages in order to produce new ideas that were not previously there during his or her profound interaction with the educational situations in the curriculum and takes place in a consistent and harmonious atmosphere among its components (Ahmed Allagany and Ali Aljamal 1996, 79).

Creative thinking is "an individual's ability to produce, which is characterized by utmost unrestraint intellectuality, flexibility, originality and the unusual associations such as the individual's response to a problem or to an exciting situation. Creative thinking is to think beyond the familiar or clear things which results in the addition of ideas and new solutions that lead to new production" (Kauthar Abdullah Rahim Al-Sharif, 2000, 96).

Teaching Creative Thinking:

De Bono (1982) says that everyone can improve his or her creativity if they could learn how to use their imagination in an innovative and an effective manner. He adds that, improving creativity is not restricted to outstanding students. To prove this, designers and authors of teaching thinking programs are not necessarily the best thinkers. Creativity is a matter of motivation and commitment to thinking as a mechanical skill and through which new valuable things are

achieved. Thus, an important part of creativity is due to the way of thinking.

Skills of creative thinking:

Williams proposed several basic dimensions of creativity which are:

1. Fluency: which is ability to produce as many as possible number of ideas or questions?
2. Flexibility: which is ability to produce as many as possible number of varied ideas and shift from specific type of thinking to another one.
3. Originality/genuineness: which is ability to think properly or relevant expression as well as ability to produce creative ideas more than the common ones.
4. Enrichment and details: Ability to add many details for an idea or certain product.

Stages of creative thinking:

1. Initiation stage: This is initiating the life of creator so as to achieve innovation.
2. Incubation stage: This is middle stage between initiation and mediation (thinking).
3. Meditation stage: This is characterized by immediate achievement of innovative solution.
4. Verification stage: This stage tries to verify the validity of something by testing it to show its correctness. (Ismael Abdul-Fatah, 2003, 14).

Relationship between creative thinking and skills of creative reading:

The relationship between language and idea is strong and can represent argumentative relationship that affects both of them. Language is a basic tool for building knowledge, concepts and ideas as well as an essential means for developing linguistic ability for individuals. The Roman

spokesman Sheshrone stated this argumentative relationship as "that the individual cannot be eloquent or fluent when he speaks about a topic which he cannot understand i.e. the expressive language needs clear ideas and concepts, thus consideration of thinking is the basic priority for objective of language teaching as well as learning the various educational subjects (Fathi Younis, 2004, 18).

Language and thinking resemble each others in the fact that they require the same basic operation upon which they depend: ability for abstraction and development, formation of categories and groups which are abilities of using language and thinking in their higher levels. In fact, both language and thinking are single process. The German philosopher Kant wrote "that thinking is the psychological speech and Wellgeston emphasized that thinking is non verbal usage of language (Fathi Younis , 2004 , 17).

Edward De Bono said that: it is a wrong idea to assume that the poor person in linguistic expression as necessarily poor in thinking, we need language so as to make the other see what we are thinking about. It is impossible to assess the thinking of the person who is not able to use the language in expressing his ideas and more often speech and fluency are disguised in thinking.

The ability to generate ideas and linking them in a coherent and logical way involves a degree of thinking skill, but this ability is only expressed in term of linking many ideas according to the rules of language. Most often thinking can be poor and that is due to the failure to develop thinking skill in a high level (Edward De Bono , 1989 , 45). We can notice from the above mentioned discussion that the language skill should be parallel to thinking skills in general and creative thinking in particular as language with it branches is considerably linked

with creativity. A coherent and series article can show a linguistic skill, but it is not necessarily conductive to thinking skill. We have to see what can underlie the linguistic skill and develop thinking skill k we need both of them (Edward De Bono, 1989, 45).

Writing is one form of language, and whenever it can be perfect, it can be effective and fruitful. Writing is a type of linguistic pattern upon which ideas are represented, and these patterns show ideas and adjust them. The relationship between thinking and writing is direct one and they cannot exist in the absence of another.

Graver said "writing has a momentum called sound, which is a part of every skill of writing process. We should give the student an opportunity to write from this sound that comes from them, because this sound represents their thinking and imagination (Saied Al-Sayeh Humdan, 2003, 692).

Collins and Gentner think that writing process can be divided into two types: Production of ideas and text which requires the following skills: Setting of objective, planning, translation and reconsideration. The writer focuses on one of these skills and temporarily forgets the others during writing. This model focuses on the importance of ideas that are produced in the brain, as production of these ideas is considered as a basic step and essential requirement so that a text can be produced. It is worth to mention that writing is a sum of mental processes that take place in the brain before they are represented in a form of words in papers (Wafaa Tayba, 2005, 34).

Previous studies:

Hussein Al-Nagar study (1994)

This study aimed at determining the effectiveness of using court program on the dimensions of fluency and flexibility in

teaching thinking. The finding revealed that there is effectiveness of court program in fluency and flexibility dimensions, where as it has not effectiveness on genuineness dimension for the experimental group.

Rana Adnan Matar study (2000)

The objective of this study is represented in reviewing the impact of program of thinking learning "the unlimited talents in developing creative abilities and self concept "for a sample of grade five elementary students in Jordan. The results of the research reveled that there are statistical differences for the experimental group in all dimensions of standard in developing creative abilities.

Fares Salih Sedggi study (2000)

The objective of this study is represented in conceptualizing the impact of critical reading on creative reading for grade ten elementary students in Jordan as compared with traditional method. The findings of the study showed that reading has an impact on developing creative reading for the students.

Gais Al-Mugdadi study (2000)

This study aimed at conceptualizing the impact of teaching critical thinking program in developing creative characteristic and self actualization for grade eleven students in Jordan. The findings reveled that there are statistical differences in favor of experimental group in developing creative characteristics and self actualization.

Saeed Al-Sayeh Humdan study (2003)

This study aimed at conceptualizing the effect of classroom question in teaching figurative language and developing creative thinking for high school students in Egypt. The findings of the study reveled that there is effectiveness of classroom questions in teaching figurative language,

developing creative thinking as well as skills of creative writing for the students.

Saeed Khalifa Abdul-Kareem study (2003)

This study aimed at measuring the impact of classroom question in terms of collaborative learning on creativity especially for solving some environmental problems pertaining to students of science in the first year in Qatar. The results of the study reveled effectiveness of this method in solving environmental problems.

Mariam Al-Ahmadi study (2006)

This study aimed at constructing a proposed training program for teachers of Arabic language and its impact on developing critical and creative thinking for students in Saudi Arabia. The findings of the study revealed the effectiveness of this program in training teachers for developing the skills of critical and creative thinking.

Foreign studies:

Allan study (1981)

This study aimed at checking the impact of mobile educational program on developing the skill of creative thinking and creative self actualization for the students. The results showed that there are statistical differences in favor of experimental group on Torrance and self actualization tests.

Kormek and Joseph study (1983)

The objective of this study is represented in gauging the impact of testing scientific methods on creative thinking, personal evaluation and achievement for elementary students. Among the most important findings of the study was the fact that the experimental group was more efficient in fluency, flexibility and genuineness.

obeikandl.com

Albano study (1985)

This study aimed at measuring the impact of training program on developing creative thinking for adults. The findings of the study reveled that the success of the training program in improvement of superficial and verbal form of creativity as well as revealing that the skills of fluency, flexibility and genuineness have improved for the experimental group.

Holmes Ganalli study (1989)

This study aimed at evaluating the effectiveness of educational program for teaching skills of thinking. Among the most important findings concluded from this study was the fact that the sample students were developed in the skills which have been modified and they are challenged to increase their levels of thinking so as to conceptualize newly creative concepts.

Ronzolli study (1991)

The objective of this study is represented in evaluating creative production for the program of gifted students. The results were positive and encouraging for evaluation of creative production.

Hinnet study (1993)

This study aimed at conceptualizing the effectiveness of Perod program of creative thinking on skills of fluency, flexibility and originality. The results were negative as there were not any statistical differences on creative thinking skills for fluency, flexibility and originality dimensions.

Comment on the studies:

Upon reviewing the previous studies, we can clearly notice that they used various methods and strategies in developing creative thinking. Some of the studies have used court program for Bono, while others used critical thinking

and program of unlimited talents. Some of the studies integrated more than one strategy and designed a proposed program for developing creative thinking, while some others used classroom questions. Certain studies are exclusively concerned with evaluating skills without developing them. The majority of the studies focused on developing skills of the students, where other studies were concerned with training teachers on developing these skills for the students. There are some studies which used classroom questions in teaching certain subjects and measuring its impact on skills of creative thinking. There was an attempt to develop creative thinking through school subject such as Saeed Al-Sayeh and Saad Abdul-Kareem studies. Due to the scarcity of the studies that have focused on the impact of developing thinking on the language skills (according to the knowledge of the researcher), this study which attempts to measure the impact of teaching thinking on skills of creative reading , was conducted through training program in classroom question for teachers of English language, as De Bono and Paget theories have concluded that there is correlation between development of thinking and language development in terms of reciprocal relationship where they affect each others.

Study procedures:

Achievement Test:

The achievement test was prepared according to the following steps:

Construction of achievement test:

This test aims at measuring knowledge and skills related with the content of training program. The test was constructed according to set of skills and their components as well as literature, previous studies, general and specific objectives of the program and scientific content.

Objective of the test:

The objective of this test is represented in measuring academic achievement for first grade high school students, which represent the study group for the scientific content for the first unit (oil). The measurement is confined to three cognitive levels: (Memorizing, Comprehension and Application) for the lesson (The ARAMCO Exhibit: the story of oil) through prior and post application of the test and the statistical manipulation of results.

Table of test specifications:

The researcher determined the relative weight for the contents of the program units by calculating the number of subsidiary topics for each unit , then assigning the number of objectives in the three cognitive levels (Memorizing, Comprehension and Application) according to Bloom's categorization of learning objectives, calculation of relative weight for each objective in each unit of the cognitive level and calculation of the relative weight of the objective of each unit for each cognitive level for the entire contents of the program.

The researcher concluded that the relative weight of learning objective as follows: (memorization level 17.5%, comprehension level 5.5% and application level 76.7%).

Formulation of the test statements:

The statements of the test are formulated according to multiple choice bases with considerable number of statements as well as the four alternatives for each statement so that it can suit first grade high school students.

Writing of test instructions:

The researcher has written the test instructions before the test. He was particularly focused on making such instruction clear and easy in writing .The specimen for answers was

presented in terms of two solved examples. The instructions also included how to correct the answer as well as extracting the percentages for the scores attained by the student.After presenting the test for the arbitrators, and modifying it according to their views, and checking its reliability, the test was valid for application on the test sample so that to check its consistency.

Test reliability:

The achievement test was presented with its specification table in its preliminary form for a group of experts involved in teaching English language so as to authenticate the reliability of the contents and statements and the degree of their correlation with the topics of the first unit (Oil) as well as the level intended to measure it. Based on this, some statements have been reformulated as well as alternative tests so as to increase clarity and replacing some alternative with others. The test become reliable as regard its contents.

Experimentation of the text:

The achievement test in its preliminary form was applied on a group of (22) first grade high school students in one of Taif's southern high schools so as to: Validate the clarity of meanings and test instructions:The instructions of the test were read for the students with answers method. It has been noticed that there were not any enquiries which indicates the clarity of instructions for the students.

Calculation of test consistency:

The test consistency was calculated by using Keyword and Richardson's equation formula (21) (Wireman & Jurs,1999) and it was equal to (0.87) which indicates that it has a high degree of consistency .

Determination of test time:

It has become evident from the investigative experimentation for the test that the suitable time for the students to answer all questions is (40) minutes.

The final form of the test:

The statements of the test in its final form amounted to (40). Each statement with a correct answer by the student is allocated (one mark) or (zero) if the answer was incorrect. Thus, the final mark of the test is (40) and the minimum one is (zero).

Preparing the creative thinking test:

A-Objective and dimension of the test:

The test measures creative thinking skills for the students with its four dimensions: fluency, flexibility, originality (genuineness) and details. The test statements were distributed among these dimensions.

B- Test statements:

Due to the lack of test in creative thinking in Arabic language that suits first year high school students as well as the objective of the study, we reviewed many tests and measurements in educational psychology references such as Douglas Holmes measurement for creative personality (2004) and A . Harrison, Primison, Berlet et al standard for thinking methods (2004) , Dr. Abraham test for creative thinking (2006). We also reviewed thee net standard for verbal creative thinking (1997) and the Jordanian version of Torrance standards for creative thinking (Farouq Al- Roshan, 1999) so as to know how to measure creative abilities as well as the formulation of the question . **The test statements were as follow:**

1. First activity: Which measures fluency dimension and it consists of two questions each one includes twenty blanks.

2. Second activity: Which measures flexibility dimension and it consists of two questions each one includes twenty blanks.

3. Third activity: Which measures originality (uniqueness) dimension and it consists of two questions each of which includes twenty blanks.

4. Fourth activity: which measures details dimension and it consists of two questions each of which includes twenty blanks.

Therefore, the test includes a total of (160) blanks.

Test reliability:

The test reliability was checked by presenting it to a group of arbitrators and has been amended according to their suggestions.

Test consistency:

The test consistency has been calculated by suing Spearman and Brown equation for re test (Al-Sayed, 1978 , 32). The consistency average was 0.85 which indicate that the test has a considerable degree of consistency.

Test instructions:

The study used Al-Safi's instructions (1997) for creative thinking test as these instructions suit the current study, the instruction were set at the beginning to the test.

Correction of the test:

A mark was allocated for each space that is filled with a correct and acceptable idea by the student, while the repeated gaps or the wrong ones are allocated zero. Therefore, the maximum degree is (160) which represents the quantitative estimation of the test. The qualitative estimation is carried out by allocation of right responses of the students and those

answers which are repeated within 25% or less for the answers of the group members which are considered as creative answers and they are allocated (4) marks , and those which are repeated with 25% or less than 50% are allocated 3 marks , and those which are repeated with 50% and less than 75% are allocated two marks and finally those which are repeated with 75% and less than 100% are allocated one mark . The total of these marks is called qualitative or quantitative marks and thus the responses of the students are categorized into four creative levels and converted into percentiles.

1. Proposed program and includes (annex No .....)

Objectives:

The general objective of the training program in classroom questions for teachers of English language is represented in: developing achievement and creative thinking skills for first year high school students.

From this objective, the following objectives stem:

By the end of this program the student will be able to:

Produce as much as possible number of ideas, generate alternatives solve problems, study probabilities, change his style of thinking, think over alternatives, produce probabilities, does not imitate the ideas of those surrounding him, avoid similar ideas, presents good solutions, challenge problems, plan elongated planning, explain and elaborate.

Content:

The program includes introduction about definition of creativity, its motives through the classroom questions as well as methods of developing it. Then the classroom questions, rules of formulating and processing them, and the assisting factors for their success. After that, there are four lessons each of which is concerned with one skill of creative thinking through classroom questions. The class starts with giving brief

theoretical idea about the skill, then number of instructions that should be considered by the teacher upon teaching the skill, after that the teacher presents application activities, and through tackling these activities, the teacher uses classroom questions and trains the students on using this skill in a practical way.

Teaching method :

The current study used the classroom questions in teaching the proposed program as the previous studies and researches proved its effectiveness in developing the skills of creative thinking and achievement through classroom question. It is a type of mental strategies that can help in producing many varied ideas. In it, the students are asked to think over any idea, perception, information or memories that rotate on their minds as well as an relevant aspect of this idea or work that currently processed in their minds.

Activities and relevant methods:

Activities:

- Audio activities during the answer for classroom question and are represented in writing and recording ideas.
- Non verbal activities during the answer for classroom activities and are represented in participation of the students in term of providing ideas and discussing them.

Methods:

- Pictures and drawings used during the session.
- Big posters and white board markers (Flow master) to record ideas where all can see them.

Methods of evaluation:

Many evaluation methods have been used in this training program in classroom questions for teachers of English

language. These methods are represented in prior evaluation through applying the post test, progressive constructive evaluation, and personal evaluation during the application of the program and final assessment after application of the program.

After the completion of the program, it has been presented to arbitrators and adjusted according to their suggestions and become valid for application in its final form.

Teacher's guide (Annex No .....)

The teacher's guide includes introduction about the program, its objectives contents, method of teaching the program and detailed explanation for its procedures as well as questions and methods used and evaluation methods. The guide was presented to arbitrators and amended according to their suggestions until it arrives to its final form.

A list of strategic skills in cognitive thinking: (annex No)

After enumerating the strategic skills of cognitive thinking which should be available for first year high school students in terms of studies and researched that tackled skills of cognitive thinking, the list was presented for the arbitrators after showing correction method for each item so as to check the reliability and suitability of correction method, and amended according to their suggestions until it reached its final form, where the skills are divided into:

Eight basic skills which are: Concentration skill, information gathering skill, memorization skill, information organization skill, analysis skill, production skill, integration and combination skill, evaluation skill.

-Test of creative reading: (Annex No .....)

A-Objective and dimensions of the test:

This test measures skills of creative reading for first year high school students in terms of the four skills of creative

thinking: fluency, flexibility, originality (uniqueness) and details through the test statements.

B- Test statements:

The test consists of four topics and the student has the free to choose two for the four tonics and write about them.

C- Correction of the test:

When correcting students' readings, the following criteria are used:

Skills are divided into two types: The first type includes: concentration, information gathering, and memorization and information organization skills. Each skill is allocated (10) marks, therefore the total marks of the skills of the first section are (40).

Second type includes: Analysis, production, integration and combination and evaluation skills. Each skill is allocated (10) marks, therefore the total scores of the second section skills is (40) , and the maximum mark for the test of creative reading is (80).

- Form skills: Which are allocated (30) mark of the total score.
- Content skills: Which are allocated (70) marks of the total scores and the maximum test score is (100).

The reliability of the test was checked by presenting it to a group of arbitrators , and its consistency has been maintained by suing Spearman and Brown equation for the re test (Fouad Al-Bahi Al-Sayed, 1978 , 55), the consistency coefficient was 86% which is an acceptable percentage.

Procedures of the study include:

Study sample:

The researcher selected the experimental design on one group method in this research, where experiments are conducted on one group of individuals. The research sample

included an experimental group from first year high school students totaling (40) students from (Taif High School) in Southern Taif Educational Administration in K.S.A.

Prior and post application of achievement test :

The achievement test was applied on the research experimental group so as to get the prior information that can help in statistical operations of the study results. It is revealed from the lack of statistical differences among averages of the cores in achievement test towards classroom questions which indicates the existence of harmony among the group members before applying the proposed training program in classroom questions for teachers of English language in developing thinking skills for the students.

After applying the achievement test in a prior form, the arithmetic means and standard deviations are calculated for the scores of the experimental group, as well as conducting the statistical analysis for the differences among average scores of research sample in prior application.

The researcher conducted the statistical analysis for the score of prior achievement test for the study sample and the results of the post achievement test.

The averages, standard deviations and (F) value have been calculated by using ANOVA for the average scores of the students of experimental group which is 948 and 33 respectively.

There were statistically relevant differences on a level less than or equals 0.01 among the two averages modified for the students of the experimental group which studies according to the training program in the classroom questions for the teachers of English language – in the achievement test in favor of experimental group which has maximum average.

Duration of the program execution:

The program took four weeks for it execution in terms of four hours per day, where each skill is taught within two hours.

3. Prior application of creative thinking and creative reading tests:

The two tests were applied on the student's sample of the research, and then the answer sheets were corrected and processed statistically.

4. Practical steps for program execution:

In the beginning, the researcher selected group of teachers and trained them on managing session of classroom questions so that each of them can be as a leader in its own group and familiarizing them with the required roles and how to manage the session as well as rules and principles that should be taken into consideration. Then the students were divided into groups each one comprises six students and a leader so as to manage the session besides a secretary to record the ideas. The student were familiarized with the objective of the program and the what is meant by creative thinking through classroom questions, skills and what is meant by classroom questions as regard their objectives, methodology and the rules that should be taken into consideration when performing the activity, encouraging students to use their thinking to a maximum level and utilizing it in serving the issue under discussion within the group that they work in. Then a lesson is taught each four hours in term of one hour for theoretical part and three hours for practicing activities.

5- Post application of creative thinking skills:

After completion of program execution and applying creative thinking test through classroom question on the sample of the student , it had been corrected by using (T) test (Fauad Abu Hatab and Amal Sadiq k 1991 , 32) and the results are as follws:

Table (1)
Results of differences between average scores of experimental group in creative thinking skills for students

T	Mg F	M F	Mgm F	Degree of freedom	(T) Value	Table (T)	Level of relevance
40	636	15,9	3430	39	2,71	10,74	Statistically relevant on level 1

From the above table it is clear that there were statistical differences in favor of post application, hence the impact of classroom questions for the teacher of English on development of thinking skills is evident , also it indicates the effectiveness of the proposed training program for classroom questions for the teachers of English in developing thinking skills for the students . This result is consistent with the results of Al-Nagar study (1994), Rana Matar study (2000) , Gaees Al-Mugdadi study (2000) , Alan study (1981) , Mormek study (1983) , Al-Bano study (1991) , Hennit study (1993) , Sayed Al-Sayeh Humdan study (2003) and Saeed Khalifa Abdul-Kareem study (2003).

That was the quantitative estimation of creative thinking skills through classroom questions for the students . As far as the qualitative estimation that shows the originality of the ideas forwarded by the students it is shown in this table.

Table (2)
Qualitative estimation that shows the uniqueness of ideas for the students.

Level	Standard	Percentage of student answers in this level
First	Less than 25%	10%
Second	Less than 50%	15%
Third	Less than 75%	24%
Fourth	Less than 100%	51%

The above table shows that the answers of the students in the first level is 10% , the second level 15%, the third level 24% and the fourth level is 51% and this indicates that there is a good percentage in the

first and second levels that can reach 25% , where as the percentage of the third and fourth level is superior due to the impact of intensive classroom questions on students. This result is consistent with the result of Sayed Al-Sayeh Humadan's study (2003).

Calculation of the program effectiveness:

Modified gain equation for Black (Hundam , 1984 , 225) was used to calculate and authenticate the effectiveness of the proposed program in terms of comparing the average degrees of prior test with that of the post test , and they amounted to (1,8) which indicates the effectiveness of the proposed training program in classroom questions for the teachers of English in increasing the achievement of their students and developing their thinking skills.

Thus , the study have answered the first question through application of the prior test results as it shows the decrease in the level of creative thinking skills for the students , as well as answering the third question through prior application results as shown in the table where there considerable increase for the average marks.

For answering the second and the fourth questions :

2- What is the degree of the first grade high school student in mastering creative thinking skills?

4-What is the impact of developing creative thinking skills on creative reading skills for first grade high school students?

The test of prior creative reading was done so as the control the level of creative reading for the students under the study. Also, the test was applied after developing creative thinking skills through the proposed program by using classroom questions so as the measure the impact of developing creative thinking skills on creative reading skills. The averages of prior and post application as well as standard deviation were calculated so as to measure the change occurred before and after the application of program on form and content skills as it shown in able No (3).

Table (3)
Table shows arithmetical secondary and standard deviations for students prior and post marks of students in creative reading skills

Clerical skills	Prior application		Post application	
	Arithmetic secondary (3)	Standard deviation (4)	Arithmetic secondary (3)	Standard deviation (4)
First section	32,84	9,38	39,60	7,26
Second section	82,36	15,37	99,83	10,80

The above table shows the differences in the degrees of prior and post application, where there is decrease in the standard of the students in the prior application, as well as showing the improvement that occurred in the post application. The table further shows the improvement in the skills of the first section is less than that improvement that occurred in the skills of the second section which indicates that the program had focused on developing creative thinking.

" T" test was used to measure the impact of the program on developing creative reading skills and results were presented as follows:

Table (4)
Shows the results of differences among prior and post average marks of experimental group for creative reading skills

T	Mg F	M F	Mgm F	Degree of freedom	(T) Value	Table (T)	Level of relevance
40	429	10,75	2993	39	2,71	7,73	Statistically relevant on level 0.01

As the above table shows , there are statistical differences among the results of the prior application and that of [post application in favor of post application , where as the calculated (T) is more that table (T) and this indicates the superiority of the group in the post application . Thus, the study has answered the fourth question concerned with the impact of developing creative thinking skills on creative reading . The

program developed the skills of fluency , flexibility and originality (genuiness) as well as ability to add details , thus enriched the students ideas and that was evident in the results of the post test for creative reading . This result is consistent with the results of Fares Salih Seddgi study (2004) and Sayed Hamdan Al-Sayeh study (2003).

Discussion of Results:

-The results of the study proved the effectiveness of the classroom questions in increasing students' achievement and the development of creative thinking skills. This is due to the fact that classroom questions motivate students' use of their utmost ability to think creatively. The intensive classroom questions sessions also helped to generate a large amount of ideas and the postponement of the drafting until the end of the session made the process of reading go through the natural stages. This means to say that generating the ideas and then drafting them carefully and deliberately was reflected in the creativity of the ideas that have been produced on students' creative reading skills.

- In classifying student responses in terms of how to determine the originality of students' ideas, four levels of creative responses have been developed: in the first level was the answer which was repeated by 25% and less; and 50% and less in the second; and 75% and less in the third; and 100% and less in the fourth level. It has been observed in classifying the answers that creative ideas were at the first level by 10% and 15% second level, 24%third level and 51%.fourth level.

- The superiority of the third and fourth levels (24% and 51%) over the first and second levels may be due to students' influence by the ideas that were discussed at the classroom questions sessions where similar questions were discussed.

- The issue of creative thinking and classroom questions raised students' motivation for learning because it removed the gap between the students and the teacher. It also freed the students from the constraints felt in the session wherein freedom of discussion and debate within the groups is encouraged. In addition, the issue of creative thinking is a new topic for students as it helps the student to discover his or her potentials.
- The cooperative learning method, which was used in the classroom s questions sessions, had a significant impact on the development of creative thinking which gave students the opportunity to exchange and modify ideas. It also increased the students' linguistic repertoire throughout getting affected by each other which in turn was reflected on the creative reading skills.
- The Pre-test for creative reading revealed students' weakness in creative reading skills, particularly in the creative skills (concentrating, information gathering, remembering, and organizing information).
- The following skills: (analysis, production, integration and consolidation, evaluation) have developed significantly more than the skills of (concentrating, information gathering, remembering, organizing information). This may be due to **the following reasons:**

1-The skills of (focusing, information gathering, remembering, organizing information) depend to an extent on what the student has learned in the past years. In addition, these skills need a long time to be developed.

2-Students' negligence of the skills of (concentrating, information gathering, remembering, organizing information) while focusing on ideas.

3 - Since the training program in the classroom questions of English language teachers focuses on the development of creative thinking skills, this made the student focus on the idea more than the drafting.

Recommendations:

1. Care should be given to teaching creative thinking skills whether through separate course or within the education courses.
2. The dire need to training courses for teachers in modern methods and strategies in teaching since the traditional teaching methods are still dominant these days.
3. Classroom questions should be used in teaching specifically English language courses and the other subjects in general due to the effectiveness of this method and due to the emphasis to its effectiveness by other previous research studies.

Suggested Research:

- Using classroom questions in teaching literary texts and their impact on creative writing.
- The effect of classroom questions on teaching writing comprehension.
- Using classroom questions in teaching the language skills: reading, writing, listening and speaking and their impact on creative reading.

المراجع العربية :

١. أهاريسون ، ويرامسون ، أبارليت ومعاونوهم، **اختبار أساليب التفكير**، ترجمة مجدي عبدا لكريم حبيب دارا لنهضة المصرية ، القاهرة ، ٢٠٠٤م

٢. أحمد اللقاني، علي الجمل، **معجم المصطلحات التربوية المعرفية**، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٩٦.

٣. إدوارد دي بونو ، **تعليم التفكير**، ترجمة عادل عبدا لحكيم وتوفيق أحمد العمري ، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي ، الكويت ط١، ١٩٨٩م .

٤. حسين عبد المجيد النجار، **فاعلية استخدام برنامج الكورت في تعليم التفكير على عينة من طلبة الصف العاشر**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، ١٩٩٤م .

٥. رنا عدنان مطر، **أثر برنامج تعليم التفكير "المواهب غير المحدودة" على تطوير القدرات الإبداعية ومفهوم الذات لدى طلبة الصف الخامس الأساسي**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، ٢٠٠٠م.

٦. سعيد إسماعيل علي، **جسم التعليم وحاجته إلى مصل التفكير**، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المؤتمر العلمي الثاني عشر، مناهج التعليم وتنمية التفكير، ج ٢٠٠٠م .

٧. سيد السايح حمدان، **استخدام الأسئلة الصفية في تدريس البلاغة وأثره في تنمية التفكير الإبداعي والكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية**، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المؤتمر العلمي الخامس عشر، مناهج التعليم والإعداد للحياة المعاصرة، ج٢ ، ٢٠٠٣م .

٨. فارس صالح صدقي أحمد محمد ، **أثر القراءة الناقد في القراءة الإبداعية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي**، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، الجامعة الأردنية ، ٢٠٠٠م .

٩. فاروق الروسان ، **أساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، عمان ،ط١، ١٩٩٩م .

١٠. فتحي علي يونس ، **أفكار حول القراءة وتنمية التفكير**، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة ، المؤتمر العلمي الرابع ، والقراءة وتنمية التفكير ، القاهرة ، ٢٠٠٤م .

١١. فؤاد أبو حطب وآمال صادق ، **مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية**، مكتبة الأنجلو ، القاهرة ،ط١، ١٩٩١م .

١٢. كوثر عبدا لرحيم الشريف، **تنمية التفكير ورعاية الموهوبين والمتفوقين**، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المؤتمر العلمي الثاني عشر، مناهج التعليم وتنمية التفكير، ج ٢٠٠٠،٢م .

١٣. مريم محمد الأحمدي، **برنامج مقترح لتدريب معلمات اللغة العربية على تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى الطلاب لمواجهة تحديات العولمة**، مجلة القراءة و المعرفة العدد ٤٨ ، ٢٠٠٦م .

١٤. مريم محمد الأحمدي، **برنامج مقترح لتنمية مهارات الاتصال اللغوي الشفهي لدى طلاب كلية التربية للبنات بالمملكة**، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية للبنات بجدة ،٢٠٠٥م .

١٥. وفاء محمود طيبة، **فاعلية برنامج تدريبي في تنمية قدرات الكتابة الإبداعية لطلاب الصف الخامس الابتدائي**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض، ٢٠٠٥.

المراجع الأجنبية :

1. **Amabil**, Charles,1984. **The effects of an experimental training Program on the Creative Thinking Abilities of Adults**. Dissertation Abstracts International. Vol. 46, No. 19, pp. 809.
2. Collins, Allan and Gentner , Dedve, **A Frame work for a Cognitive Theory of writing** , In Gregg Wlee and Steinberg R Erwin (eds) Cognitive processes in writing, Lawrence Erlbum Associates,Inc,NJ.1980.
3. **Wiersma & Jurs,1999**." **The Effect of Selected teaching** " Methods on Creative Thinking Self- evaluation and achievement of students enrolled in an elementary science education methods courses " Colorado State College.
4. Sternberg, R (ed) , **The Nature Of Creativity** London , Cambridge university press, 1988.

****