٨٢

دراسات عربية في التربية وعلم النفس

(مجلة عربية إقليمية محكمة دوليا)

دورية شهرية تصدرها : رابطة التربويين العرب

مفهرسة ومصنفة في عدد من قواعد البيانات الدولية

((تطبق المجلة برامج الانتحال العلمي على البحوث المنشورة بها))

العدد الثانى و الثمانون .. فبراير ٢٠١٧م

الترقيم الدولي للمجلة : ISSN : 2090-7605

الموقع الإلكتروني : http://aae2016.com

مستشار النشر الدولي للرابطة :

أ.د / محمود عبد العاطي ابو حسوب - مدينة زويل للعلوم والتكنولوجيا

((هيئة تحرير المجلة)):

أ.د/ ماهر إسماعيل صبري محمد يوسف (جامعة بنها)	رئيس هيئة التحرير
أ.د/ ناهد عبد الراضى محمد (جامعة المنيا)	نائب رئيس التحرير
أ.د / هشام بركات بشر حسين (جامعة الملك سعود)	مدير التحرير
أ.د/ عماد الدين عبد المجيد الوسيمي (جامعة بني سويف)	عضواً
أ.د/ ماجدة إبراهيم الباوي (جامعة بغداد)	عضواً
أ.د / منى سالم زعزع (جامعة بنها)	عضواً (مراجعة لغوية)
أ.د.م/ صفاء عبد العزيز سلطان (جامعة حلوان)	عضواً (مراجعة لغوية)
أ.د.م/ شيرين محمد محمد غلاب (جامعة دمياط)	عضواً (مراجعة عامة)
د/ فرج عبده فرج (دكتوراه من جامعة بنها)	عضواً (مراجعة عامة)
د/ إيمان عبدالحميد نوار (دكتوراه من جامعة القاهرة)	عضواً (مراجعة عامة)
أ/ أمينة سلوم الرحيلى (ماجستير من جامعة طيبة)	عضواً (مشرفاً تقنياً)
أ/ قمر محمد مختار (جامعة بنها)	سكرتيرة التحرير

((أعضاء الهيئة الاستشارية للرابطة ولجان التحكيم)) :

الهيئة الاستشارية الدولية : *International Advisory Editorial Board*

أ.د/ الان توماس روجارسون مدير معهد تدريب المعلمين، كانتاب بولندا	*Prof.DR Allan Thomas Rogerson, Director of CDNALMA, Teacher Training Institute, Poland*
أ.د/ آن ماكاسكيل كلية التربية جامعة شيفيلد هالم، بريطانيا	*Prof. Dr. Ann Macaskill. Head of Research Ethics/ Professor of Health Psychology, Sheffield Hallam University. (UK).*
أ.د/ أيتكن عثمان ، كلية الاتصالات جامعة سقاريا تركيا	*Prof. Dr. Aytekin İŞMAN , Proffessor of Educational Technology and Dean of College of Communication, Department of Communication Design & Media , Esentepe Campus, Sakarya University. Sakarya TURKEY*
أ.د/ ديفيد هونج ويلونج ، المعهد الوطني للتربية، جامعة نانيانج التكنولوجية، سنغافورة	*Prof. Dr. David HungWeiLoong , Professor of the Learning Sciences, Associate Dean of Educational Research Office. National Institute of Education.Nanyang Techno- logical University. Singapore*
أ.د/ فاتوس سليمان، كلية التربية جامعة قبرص الدولية، شمال قبرص	*Prof. dr. Fatos Silman. professor of educational administration and planning. Cyprus international university. Northern Cyprus.*

أ.د/ جيمس باول جي ، جامعة أريزونا الحكومية الولايات المتحدة الامريكية	*Prof. dr. James Paul Gee, Mary Lou Fulton Presidential Professor of Literacy Studies, Regents' Professor, Arizona State University. (USA).*
أ.د/ جاي فريمان فيان ، عميد كلية التربية جامعة كالفورنيا الحكومية سان برناردينو الولايات المتحدة الامريكية	*Prof. DR. jayray freeman fiene. Proffessor and Dean Of College of Education , California State University, San Bernardino. CA 92407-2393. (USA).*
أ.د/ جون هيتي ، مدير معهد البحوث التربوية، كلية الدراسات العليا التربوية، بجامعة ملبورن.	*Prof. DR. John Hattie. Director of Melbourne Education Research Institute , Melbourne Graduate School of Education , University of Melbourne, and the Associate Director of the ARC-SRI: Science of Learning Research Centre.*
أ.د/ جون ليتش ، عميد كلية التنمية والمجتمع، جامعة شيفيلد هالم، بريطانيا	*Prof. DR. John Leach, Professor and Dean of the Faculty of Development and Society, Sheffield Hallam University. Unit 2, Science Park. Sheffield S1 1WB. (UK)*
أ.د/ لورانس شيرلي ، جامعة توسون، ميرلاند ، الولايات المتحدة الأمريكية	*Prof. Dr. Lawrence H. Shirley, professor of MathematicsEducation, Towson University, 8000 York Road. Towson,Maryland 21252-0001. (USA).*
أ.د/ لي سينج كونج ، عميد المعهد الوطني للتربية، جامعة نانيانج التكنولوجية، سنغافورة.	*Prof. Dr. Lee Sing Kong. Director, National Institute of Education, Nanyang Techno- logical University, Singapore*
أ.د/ مها القيسي فرايموث ، قسم الدراسات الإسلامية ، جامعة فريدريك الكسندر ، ألمانيا	*Prof. Dr. Maha Elkaisy Friemuth, Department für Islamisch-Religiöse Studien DIRS,praktischem Schwerpunkt, Friedrich-Alexander Universität Erlangen-Nürnberg. Germany*
أ.د/ ماريا لويزا أوليفراس، جامعة غرناطة، أسبانيا	*Prof. Dr. María Luisa Oliveras, Doctora Senior, Catedrática acreditada y Profesora Titular de la Universidad de Granada , (España)*
أ.د/ مايكل كونلي ، معهد أونتاريو للدراسات في التربية، جامعة تورنتو، كندا ، وأستاذ زائر بجامعة الجنوب الغربي ، الصين.	*Prof. Dr. Michael Connelly, Professor Emeritus , Department of Curriculum, Teaching and Learning, Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto. (Canada).Honorary Professor, Southwest University, Chongqing. (China)*
أ.د/ باتريك سكوت، جامعة نيو ميكسكو الحكومية، ، الولايات المتحدة الامريكية.	*Prof. Dr. Patrick (Rick) Scott, Professor Emeritus, New Mexico State University, International Representative, National Council of Teachers of Mathematics. (USA)*

أ.د/ روبرت كالفي ، كلية التربية، جامعة ستانفورد، الولايات المتحدة الأمريكية.	*Prof. Dr. Robert Calfee, Professor Emeritus on Recall, School of Education, Stanford University, 485 Lasuen Mall, Stanford CA 94305-3096. (USA).*
أ.د/ روزماري تالاب، جامعة كانساس الحكومية ، الولايات المتحدة الأمريكية	*Prof. Dr. Rosemary Talab, Coordinator, Educational Computing, Design and Online LearningDepartment of Curriculum and Instruction. 226 Bluemont Hall, Kansas State University. (USA).*
أ.د/ روزهان محمد إدريس، كلية التعليم المفتوح، جامعة سانز ماليزيا، ماليزيا.	*Prof. Dr. Rozhan M. Idrus, Professor of Open and Distance Learning & Technogogy. School of Distance Education, Universiti Sains Malaysia, 11800 USM , Penang , MALAYSIA*

((الهيئة الاستشارية العربية بالترتيب الأبجدي)) :

مناهج وطرق تدريس العلوم :

أ.د / السيد شحاته المراغى	-	جامعة أسيوط
أ.د / السيد على شهدة	-	جامعة الزقازيق
أ.د / أمال ربيع كامل	-	جامعة الفيوم
أ.د / أمنية السيد الجندي	-	جامعة عين شمس
أ.د / بدرية محمد محمد حسانين	-	جامعة سوهاج
أ.د / حمد بن خالد الخالدي	-	جامعة الأميرة نورة
أ.د / حمدي أبو الفتوح عطيفة	-	جامعة المنصورة
أ.د / حمدي عبد العظيم البنا	-	جامعة الطائف
أ.د / خليل يوسف الخليلي	-	جامعة البحرين
أ.د / رمضان عبد الحميد الطنطاوي	-	جامعة دمياط
أ.د / صفية محمد أحمد سلام	-	جامعة المنيا
أ.د / عبد الله خميس أمبوسعيدي	-	جامعة السلطان قابوس
أ.د / عبد الله على ابراهيم	-	جامعة نجران
أ.د / عبد الله محمد الخطايبة	-	جامعة اليرموك
أ.د / عبد الملك طه الرفاعي	-	جامعة طنطا
أ.د / عفت مصطفى الطناوي	-	جامعة دمياط
أ.د / كوثر عبد الرحيم شهاب الشريف	-	جامعة سوهاج
أ.د / فادية ديمتري يوسف بغدادي	-	جامعة المنصورة
أ.د / فايز محمد عبده	-	جامعة بنها
أ.د / ليلى ابراهيم معوض	-	جامعة عين شمس
أ.د / ماجدة إبراهيم الباوي	-	جامعة بغداد

أ.د / محمد نجيب مصطفى - جامعة الأزهر
أ.د / مندور عبد السلام فتح الله - جامعة القصيم
أ.د / نعيمة حسن محمد - مركز التقويم والامتحانات
أ.د / هدي عبد الحميد عبد الفتاح - جامعة بورسعيد

مناهج وطرق تدريس العلوم الزراعية والتربية البيئية :

أ.د / السعيد محمد السعيد - جامعة عين شمس
أ.د / عبد المسيح سمعان عبد المسيح - معهد البحوث البيئية
أ.د / فوزي السعيد عطوة - جامعة المنوفية
أ.د / محب محمود كامل الرافعي - معهد البحوث البيئية
أ.د / محمد إبراهيم الصانع - جامعة ذمار اليمن
أ.د / محمد حماد هندي - جامعة بني سويف
أ.د / محمود إبراهيم عبد العزيز - جامعة كفر الشيخ

مناهج وطرق تدريس الرياضيات :

أ.د / العزب محمد العزب زهران - جامعة بنها
أ.د / جمال محمد فكري - جامعة أسيوط
أ.د / رضا مسعد السعيد عصر - جامعة دمياط
أ.د / سمر عبد الفتاح لاشين - المركز القومي للامتحانات
أ.د / شيرين صلاح عبد الحكيم - جامعة عين شمس
أ.د / عبد الجواد عبد الجواد بهوت - جامعة كفر الشيخ
أ.د / عبد العزيز محمد عبد العزيز - جامعة الأزهر
أ.د / عبد الواحد ثامر الكبيسي - جامعة الانبار
أ.د / عدنان سالم العابد - جامعة السلطان قابوس
أ.د / علاء الدين سعد متولي - جامعة بنها
أ.د / فتيحة أحمد بطيخ - جامعة المنوفية
أ.د / مجبل حماد عواد الجوعاني - جامعة بغداد
أ.د / محمد أمين المفتي - جامعة عين شمس
أ.د / محمود احمد محمود نصر - جامعة بني سويف
أ.د / محمود محمد حسن عوض - جامعة أسيوط
أ.د / وفاء مصطفى كفافي - جامعة القاهرة

مناهج وطرق تدريس اللغة العربية:

أ.د / إبراهيم أحمد بهلول - جامعة المنصورة
أ.د / إبراهيم محمد المتولي عطا - جامعة القاهرة
أ.د / إيمان احمد هريدي - جامعة القاهرة
أ.د / حازم محمود راشد - جامعة عين شمس
أ.د / حسن سيد شحاته - جامعة عين شمس

أ.د / حورية محمد الخياط - جامعة دمشق
أ.د / خلف حسن الطحاوي - جامعة بورسعيد
أ.د / سمير عبد الوهاب أحمد - جامعة دمياط
أ.د / شاكر عبد العظيم قناوي - جامعة حلوان
أ.د / صابر عبد المنعم محمد - جامعة القاهرة
أ.د / عبد الرازق مختار محمود - جامعة أسيوط
أ.د / علي سعد جاب الله - جامعة بنها
أ.د / محمد لطفي جاد - جامعة القاهرة
أ.د / محمد رجب فضل الله - جامعة العريش
أ.د / محمود جلال الدين سليمان - جامعة دمياط
أ.د / وحيد سيد إسماعيل حافظ - جامعة بنها

مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية :

أ.د / أحمد الضوي سعد - جامعة الأزهر
أ.د / السيد محمد السيد سنجي - جامعة بنها
أ.د / محمد محمد سالم عطية - جامعة بورسعيد
أ.د / مصطفى عبد الله إبراهيم طنطاوي - جامعة الأزهر
أ.د / نادية علي مسعود أبو سكينة - جامعة طنطا
أ.د / نصر الدين خضري أحمد - جامعة الأزهر
أ.د / وجيه المرسي أبو لبن - جامعة الأزهر

مناهج وطرق تدريس الجغرافيا :

أ.د / أحمد إبراهيم شلبي - جامعة عين شمس
أ.د / حسين محمد عبد الباسط - جامعة جنوب الوادي
أ.د / خالد عبد اللطيف عمران - جامعة سوهاج
أ.د / رجاء أحمد عيد - جامعة الفيوم
أ.د / صلاح الدين عرفه - جامعة حلوان
أ.د / عبد الحفيظ محمد عبد الرحمن - جامعة الأزهر
أ.د / فوزي عبد السلام الشربيني - جامعة دمياط
أ.د / محمد إسماعيل عبد المقصود - جامعة الإسكندرية
أ.د / محمد عبد المجيد حزين - جامعة بنها

مناهج وطرق تدريس التاريخ :

أ.د / أحمد ماهر عبد الله يونس - جامعة بنها
أ.د / إمام مختار حميدة - جامعة حلوان
أ.د / أمير إبراهيم القرشي - جامعة حلوان
أ.د / حسام الدين عبد الحميد أبو الهدى - جامعة الفيوم
أ.د / سعيد عبده نافع - جامعة دمنهور

أ.د / عاطف محمد احمد مصطفى بدوي - جامعة طنطا
أ.د / علي أحمد الجمل - جامعة عين شمس
أ.د / علي جودة محمد - جامعة بنها
أ.د / والي عبد الرحمن أحمد - جامعة حلوان
أ.د / يحي عطية سليمان - جامعة عين شمس

مناهج وطرق تدريس الفلسفة والاجتماع :

أ.د / إيمان حسنين محمد عصفور - جامعة عين شمس
أ.د / سهام حنفي محمد - جامعة بني سويف
أ.د / كمال نجيب اسكندر - جامعة الإسكندرية
أ.د / ماجدة راغب محمد بلابل - جامعة بيشة
أ.د / محمد سعيد أحمد زيدان - جامعة الزقازيق

مناهج وطرق تدريس اللغة الانجليزية :

أ.د / أحمد محمد سيف الدين - جامعة المنوفية
أ.د / السيد محمد السيد دعدور - جامعة دمياط
أ.د / إيمان محمد عبد الحق - جامعة بنها
أ.د / ريما سعود الجرف - جامعة الملك سعود
أ.د / سهير إبراهيم سليم - جامعة حلوان
أ.د / طاهر محمد الهادي - جامعة قناة السويس
أ.د / عادل إبراهيم البنا - جامعة كفر الشيخ
أ.د / عبد الرحيم سعد الدين الهلالي - جامعة الأزهر
أ.د / عبد السلام عبد الخالق الكومي - جامعة قناة السويس
أ.د / علي عبد السميع قورة - جامعة المنصورة
أ.د / عواطف علي شعير - جامعة القاهرة
أ.د / عيد عبد الواحد علي - جامعة المنيا
أ.د / فاطمة صادق محمد - جامعة بنها
أ.د / كوثر إبراهيم قطب - جامعة المنيا
أ.د / مجدي مهدي علي - جامعة عين شمس
أ.د / مصطفى محمد عبد العاطي بدر - جامعة طنطا
أ.د / منى سالم زعزع - جامعة بنها

مناهج وطرق تدريس اللغة الفرنسية :

أ.د / حنان محمد حافظ - جامعة عين شمس
أ.د / خيري عبد الله سليم - جامعة الزقازيق
أ.د / صبري عيد جاد - جامعة حلوان
أ.د / عادل توفيق إبراهيم - جامعة مدينة السادات
أ.د / لوسيل لويس برسوم وهبة - جامعة المنيا

مناهج وطرق تدريس اللغة الألمانيـــة :

أ.د / أمـــال عبد الله خـلـيـل - جـامـعـة عين شمس
أ.د / بـاهـر محمد الجـوهـري - جـامـعـة عين شمس
أ.د / نبيـل أبـو الفتح قـاسـم - جـامـعـة عين شمس
أ.د / يسـري أحـمـد حسـن - جـامـعـة الأزهـر

مناهـج وطرق تدريس التجـاري :

أ.د / أشـرف بهجـات عبـد القوي - جـامـعـة القـاهـرة
أ.د / سـامـي محمد شلبي شريف - جـامـعـة حـلـوان
أ.د / صـابـر حـسـين محمـود - جـامـعـة عين شمس
أ.د / عـادل عـلـي صـادق - جـامـعـة حـلـوان
أ.د / عبد الهـادي عبـد الله أحـمـد - جـامـعـة حـلـوان
أ.د / فـاتـن عبـد المجيـد فـودة - جـامـعـة طـنـطـا

مناهـج وطرق تدريس الصناعـي :

أ.د / إبـراهيم أحمـد غنيم ضيف - جـامـعـة الإسماعيلية
أ.د / خـالـد جـودة محـمـد - جـامـعـة الزقـازيـق
أ.د / عـادل حسـين أبـو زيـد - جـامـعـة حـلـوان
أ.د / عبـادة أحـمـد الخـولي - جـامـعـة قناة السويس
أ.د / عـلي سيـد عبد الجـليل - جـامـعـة أسـيـوط

مناهج وطرق تدريس الاقتصاد المنزلـي :

أ.د / إيمـان عبد الحكيم الصافـوري - جـامـعـة حـلـوان
أ.د / خديجـة أحـمـد بخيـت - جـامـعـة الملك عبد العزيز
أ.د / زيـنب عـاطـف خـالـد - جـامـعـة الأزهـر
أ.د / عـزة محـمـد جـاد - جـامـعـة حـلـوان
أ.د / كـوثر حسـين كـوجـك - جـامـعـة حـلـوان

مناهج وطرق تدريس رياض الأطفـال:

أ.د / ابتـهاج محمـود طلبة بدوي - جـامـعـة القـاهـرة
أ.د / أمـل محـمـد الـقـداح - جـامـعـة المنـصـورة
أ.د / إنشـراح إبـراهيـم المشـرفي - جـامـعـة أم القـرى
أ.د / جـنـات عبد الغنى البكـاتـوشـى - جـامـعـة الإسكندرية
أ.د / سحـر تـوفـيق نـسـيم - جـامـعـة الطـائـف
أ.د / سميـة عبـد الحمـيد أحـمد - جـامـعـة المنـصـورة
أ.د / فـاتن زكـريـا النـمـر - جـامـعـة الـدمـام
أ.د / فـرمـاوي محـمـد فـرمـاوي - جـامـعـة حـلـوان
أ.د / مـاجـدة محمود محـمـد صالح - جـامـعـة الإسكندرية
أ.د / منـال عبـد الفتـاح الهنـيدي - جـامـعـة عين شمس

أ.د / منى محمد علي جاد - جامعة القاهرة
أ.د / ناصر فؤاد علي غبيش - جامعة المنيا

التربية الفنية :

أ.د / إبراهيم نور البكري - جامعة السلطان قابوس
أ.د / سرية عبد الرازق صدقي - جامعة حلوان
أ.د / صلاح الدين محمد خضر - جامعة ٦ أكتوبر
أ.د / ماجدة مصطفى السيد - جامعة حلوان
أ.د / مصطفى محمد عبد العزيز حسن - جامعة حلوان
أ.د / ميرفت ذكي محمد علي شرباس - جامعة حلوان

التربية الموسيقية :

أ.د / ابتسام مكرم إبراهيم - جامعة حلوان
أ.د / أميرة سيد فرج - جامعة حلوان
أ.د / حسين عبد الرحمن حسن - جامعة حلوان
أ.د / كاميليا محمود جمال الدين - جامعة حلوان
أ.د / محسن سيد أحمد مرسي - جامعة حلوان
أ.د / محمد حيدر اليماني الناغي - جامعة حلوان
أ.د / نبيل محمود عبد الهادي شورة - جامعة حلوان

التربية الرياضية :

أ.د / إيمان حسن الحاروني - جامعة الزقازيق
أ.د / ضياء الدين محمد العزب - جامعة حلوان
أ.د / ماجدة محمد صلاح الدين - جامعة الإسكندرية
أ.د / محسن إسماعيل إبراهيم - جامعة المنيا
أ.د / محمود عبد الحليم عبد الكريم أحمد - جامعة أسيوط
أ.د / ياسر عبد العظيم سالم - جامعة الزقازيق

تكنولوجيا التعليم :

أ.د / أحمد كامل الحصري - جامعة الإسكندرية
أ.د / أمل عبد الفتاح سويدان - جامعة القاهرة
أ.د / إيهاب محمد حمزة - جامعة حلوان
أ.د / حمدي إسماعيل شعبان - جامعة طنطا
أ.د / حنان محمد الشاعر - جامعة عين شمس
أ.د / خالد محمد فرجون - جامعة حلوان
أ.د / رضا عبده القاضي - جامعة حلوان
أ.د / سعاد أحمد شاهين - جامعة طنطا
أ.د / صفاء سيد محمود - جامعة عين شمس
أ.د / عادل السيد سرايا - جامعة العريش

أ.د / عبد العزيز طلبه عبد الحميد - جامعة المنصورة
أ.د / علياء عبد الله الجندي - جامعة أم القرى
أ.د / عمر جلال الدين علام - جامعة الأزهر
أ.د / محمد إبراهيم الدسوقي - جامعة حلوان
أ.د / محمد أحمد فرج - جامعة عين شمس
أ.د / محمد زيدان عبد الحميد - جامعة المنوفية
أ.د / محمد عبد الحميد أحمد - جامعة حلوان
أ.د / محمد وحيد صيام - جامعة دمشق
أ.د / نبيل جاد عزمي - جامعة حلوان
أ.د / وفاء صلاح الدين إبراهيم الدسوقي - جامعة المنيا
أ.د / وليد يوسف محمد - جامعة حلوان

أصول التربية :

أ.د / السيد سلامة الخميسي - جامعة دمياط
أ.د / جمال علي خليل الدهشان - جامعة المنوفية
أ.د / حمدي حسن عبد الحميد المحروقي - جامعة الزقازيق
أ.د / راشد صبري محمود القصبي - جامعة بورسعيد
أ.د / سامي محمد حسين نصار - جامعة القاهرة
أ.د / سعيد إسماعيل علي - جامعة عين شمس
أ.د / سمير عبد الوهاب الخويت - جامعة طنطا
أ.د / صبحي شعبان شرف - جامعة المنوفية
أ.د / صلاح الدين محمد توفيق - جامعة بنها
أ.د / طلعت عبد الحميد فايق - جامعة عين شمس
أ.د / ظلال محمد عادل - جامعة حلوان
أ.د / عازة محمد أحمد سلام - جامعة المنيا
أ.د / عبد الرحمن عبد الرحمن النقيب - جامعة المنصورة
أ.د / علي صالح حامد جوهر - جامعة دمياط
أ.د / محمد إبراهيم إبراهيم المنوفي - جامعة كفر الشيخ
أ.د / محمد إبراهيم عطوة مجاهد - جامعة المنصورة
أ.د / محمد عبد الخالق مدبولى - منظمة الكسو
أ.د / ناديه يوسف كمال - جامعة عين شمس
أ.د / وضيئة محمد أبو سعدة - جامعة بنها

أصول تربية الطفل :

أ.د / السيد عبد القادر الرفاعى شريف - جامعة القاهرة
أ.د / إلهام مصطفى محمد عبيد - جامعة الإسكندرية
أ.د / جابر محمود طلبة - جامعة المنصورة

التخطيط التربوى واقتصاديات التعليم:

أ.د / ضياء الدين عبد الشكور زاهر	-	جامعة عين شمس
أ.د / مجدي محمد صابر يونس	-	جامعة المنوفية
أ.د / نادية حسن السيد	-	جامعة بنها

تعليم الكبار :

أ.د / أسامة محمود فراج	-	جامعة القاهرة
أ.د / محمد رفعت حسنين	-	جامعة القاهرة

علم النفس التعليمى :

أ.د / السيد محمد عبد المجيد	-	جامعة دمياط
أ.د / أمل أحمد الأحمد	-	جامعة دمشق
أ.د / أنور رياض عبد الرحيم	-	جامعة المنيا
أ.د / حسنين محمد الكامل	-	جامعة حلوان
أ.د / حمدي على أحمد الفرماوي	-	جامعة المنوفية
أ.د / رمضان محمد رمضان	-	جامعة بنها
أ.د / سامي محمود أبو بيه	-	جامعة المنوفية
أ.د / سيد محمود محمد الطواب	-	جامعة الإسكندرية
أ.د / عادل محمد محمود العدل	-	جامعة الزقازيق
أ.د / عبد الله سليمان إبراهيم	-	جامعة طيبة
أ.د / كريمان عويضة منشار	-	جامعة بنها
أ.د/ مجدي محمد أحمد الشحات		جامعة بنها
أ.د / محمد المري محمد إسماعيل	-	جامعة الزقازيق
أ.د / محمد عبد السلام غنيم	-	جامعة حلوان
أ.د / محمد مصطفى الديب	-	جامعة الأزهر
أ.د / محمود فتحي عكاشة	-	جامعة دمنهور
أ.د / نادية السيد الحسيني	-	جامعة عين شمس
أ.د / نادية عبده عواض أبو دنيا	-	جامعة حلوان

علم نفس الطفل :

أ.د / أشرف محمد عبد الغنى شريت	-	جامعة الإسكندرية
أ.د / إيمان عباس على الخفاف	-	جامعة المستنصرية
أ.د / سناء محمد سليمان عبد العليم	-	جامعة عين شمس
أ.د / صديقة على أحمد يوسف	-	جامعة عين شمس
أ.د / نادية محمود صالح شريف	-	جامعة القاهرة

الصحة النفسية والإرشاد النفسى:

أ.د / أمال عبد السميع المليجى باظة	-	جامعة كفر الشيخ
أ.د / أمانى عبد المقصود عبد الوهاب	-	جامعة المنوفية
أ.د / امينة محمد مختار	-	جامعة بنها

أ.د / بدرية كمال أحمد شرابية - جامعة المنصورة
أ.د / خلف أحمد مبارك السيد - جامعة سوهاج
أ.د / عادل عبد الله محمد - جامعة الزقازيق
أ.د / علي محمود على شعيب - جامعة المنوفية
أ.د / محمد إبراهيم عيد - جامعة عين شمس
أ.د / محمد السيد عبد الرحمن - جامعة الزقازيق
أ.د / محمد الشيخ حمود - جامعة السلطان قابوس
أ.د / محمد عبد الظاهر الطيب - جامعة طنطا
أ.د / منال عبد الخالق جاب الله - جامعة بنها

التربية الخاصة :

أ.د / إسماعيل محمد بدر - جامعة بنها
أ.د / حسن مصطفى عبد المعطى - جامعة طيبة
أ.د / زينب محمود شقير - جامعة طنطا
أ.د / سميرة أبو زيد نجدي - جامعة حلوان
أ.د / صلاح الدين فرج عطا الله - جامعة الملك سعود
أ.د / طارق صالح محمد الريس - جامعة الملك سعود
أ.د / عبد العزيز السيد الشخص - جامعة عين شمس
أ.د / عبد العزيزعبد المعطي السرطاوي - جامعة الإمارات العربية
أ.د / عبد الفتاح رجب علي مطر - جامعة الأزهر
أ.د / عبد الناصر أنيس عبد الوهاب - جامعة دمياط
أ.د / منى صبحي الحديدى - جامعة الأردنية
أ.د / نادية بوضياف بن زعموش جامعة قاصدى مرباح ورقله الجزائر

التربية المقارنة والإدارة التعليمية :

أ.د / إبراهيم عباس الزهيري - جامعة حلوان
أ.د / أحمد إبراهيم أحمد - جامعة بنها
أ.د / أمال العرباوي محمد عباس - جامعة بورسعيد
أ.د / تريز الهاشم طربية - جامعة اللبنانية
أ.د / زينب علي الجبر - جامعة الكويت
أ.د / سعاد بسيوني محمد عياد - جامعة عين شمس
أ.د / عادل عبد الفتاح سلامة - جامعة عين شمس
أ.د / عبد الجواد السيد سعد بكر - جامعة كفر الشيخ
أ.د / نبيل سعد خليل - جامعة سوهاج
أ.د / نهلة سيد حسن أبو عليوة - جامعة حلوان
أ.د / هنداوي محمد حافظ رضوان - جامعة حلوان

محتويات العدد (٨٢):

م	بحوث ودراسات محكمة :	الصفحات
١)	أثر استراتيجيه قراءة قصص الخيال العلمي على تنمية المفاهيم الجغرافية والاتجاه نحو الخيال العلمي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي ذو أنماط التعلم المختلفة .. د/ نيفين محمد محمد محمود	٢١ - ٦٢
٢)	دور وسائل التواصل الاجتماعي في تطوير الممارسات التدريسية لمعلمي ومعلمات الرياضيات بالمرحلتين المتوسطة والثانوية من وجهة نظرهم.. أ /مفرح بن مسعود المالكى ، د/ أحمد بن زيد المسعد	٦٣- ٩١
٣)	معدلات أداء الأطفال بمدينتي الفاشر ونيالا على اختبار المصفوفات المتتابعة المعياري لقياس الذكاء العام (دراسة ميدانية على مدينتي الفاشر ونيالا) .. د/ عوض الله محمد أبو القاسم محمد	٩٣- ١١٤
٤)	السيادة المخية وعلاقتها بتحمل الغموض الأكاديمي لدى كل من الطلاب المتفوقين دراسيا والعاديين في ضوء النوع والتخصص.. د/ إبراهيم سالم الصباطي ، د / محمد عبد السلام سالم غنيم د/ حسام حمدي عبد الحميد السيد .	١١٥- ١٤٠
٥)	تنظيم الانفعال وعلاقته بالأليكسيثيميا لدى عينة من طلاب الجامعة (دراسة سيكومترية ـ كلينيكية).. د/ مصطفى على رمضان مظلوم.	١٤١ - ٢١٢
٦)	التنبؤ بمهارات القيادة في ضوء بعض المتغيرات المعرفية لدى مجموعة من طالبات السنة التحضيرية بجامعة فيصل .. د/ مروى محمد محمد عبد الوهاب	٢١٣- ٢٥٨
٧)	أنماط الاستثارة الفائقة وعلاقتها باستراتجيات تنظيم الذات واتخاذ القرار لدى طلبة الجامعة .. د/ فاضل جبار جودة الربيعي ، د/ رؤى مهدي جابر البعاج	٢٥٩ - ٢٩٦
٨)	الاسهام النسبي للكمالية وأهداف الانجاز في التنبؤ بالتحصيل الاكاديمى لدى طلبة الجامعة .. د/هاله عبد اللطيف محمد رمضان	٢٩٧ - ٣٢٢
٩)	تطوير العمليات الإدارية بجامعة تبوك في ضوء مُدخل إعادة هندسة العمليات الإدارية ... د/ محمد بن عثمان الثبيتى	٣٢٣- ٣٦٦
١٠)	الفاعلية الإحصائية مفهوماً وقياساً [نسبتي الكسب البسيطة والموقوتة لـ هريدي] .. د/ مصطفى محمد هريدي سيد	٣٦٧ - ٣٧٩
١١)	الإكتئاب وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة الجامعة .. د / جمال حميد قاسم الذهبي ، م / عمار عبد الجبار قدوري السلماني	٣٨١- ٤١٤
١٢)	المقياس التشخيصي لمتلازمة إعتماد المواد النفسية .. د/ أسامة مرزوق محمد الشيخ د/ السيد فضل أحمد السيد فضل عثمان	٤١٥ . ٤٤٥

تعريف بالمجلة :

((دراسات عربية في التربية وعلم النفس))

مجلة عربية إقليمية محكمة دوليا مستقلة .. تصدرها **رابطة التربويين العرب** المشهرة برقم ٢٠١١/١٦٢٠ بجمهورية مصر العربية .. ويشرف على إصدارها هيئة استشارية دولية من كبار أساتذة التربية وعلم النفس بالجامعات المصرية والعربية والعالمية .. وتتولى نشرها مؤسسة الرشد ناشرون بالرياض بالمملكة العربية السعودية .

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 اعتبارا من يناير ٢٠١٢م توزع بجميع الدول ويعاد طبع إعداد المجلة وفقا لحاجة السوق.

قواعد النشر بالمجلة :

- كل ما ينشر في إعداد 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 ومؤتمرات 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 الإنسانية وغيرها من المؤسساتالعلمية 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 إعداد المجلة.
- 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 وهيئة التحكيم عددا كبيرا من الأساتذة الأعضاء في لجان الترقيات بمجالات التربية وعلم النفس بالوطن العربي .
- 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.
- 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 .
- 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 ١٠مستلاتونسخة من المجلة لصاحب كل بحث منشور بها ، ويمكن للباحث الحصول على نسخ إضافية من المجلة .

قواعد الكتابة والتنسيق بالمجلة :

ترسل البحوث والدراسات لهيئة تحرير المجلة مكتوبة على الكمبيوتر من عدد ٢ نسخة ورقية ، ونسخة واحدة إلكترونية على CD منسقة وفقا للقواعد المعتمدة بالمجلة التالية :

- تتم كتابة البحث وفق قالب التنسيق الخاص بالمجلة (يطلب من هيئة التحرير) .
- كتابة متن البحث بخط AL-Mohanad Bold مقاس ١٤ المسافة مفردة بين السطور ، ومرة ونصف بين الفقرات .
- كتابة العناوين الرئيسة بخط PT Bold Heading مقاس ١٤ ، والعناوين الفرعية بنفس الخط مقاس ١٢ ، والعناوين تحت الفرعية بنفس الخط مقاس ١٠ مع ترك مسافة بين العناوين وما قبلها .
- كتابة المستخلص العربي بنفس خط المتن مقاس ١٢ والمسافة بين السطور مفردة ، وبين الفقرات مرة ونصف .
- كتابة المستخلص الأجنبي بخط Times New Romanمقاس ١٢ مائل المسافة بين السطور مفردة ، ومرة ونصف بين الفقرات ، وكتابة المصطلحات الأجنبية وبيانات المراجع الأجنبية داخل المتن وفي القائمة النهائية بنفس الخط ونفس المقاس .
- كتابة الجداول بنفس خط متن البحث مقاس ١٠ على ألا يخرج أي جدول عن حدود هوامش الصفحة ، وألا ينقسم الجدول على صفحتين أو أكثر ، ويمكن تصغير حجم خط الجدول إلى مقاس ٧ إذا لزم الأمر.
- كل الصور والرسوم التوضيحية والبيانية . إن وجدت . باللونين الأبيض والأسود دون الخروج عن هوامش الصفحة.
- توثيق المراجع بنظام APA وتكتب قائمة المراجع بنفس خط متن البحث مقاس ١٢ مع ترك مسافة بين كل مرجع وآخر .

المراسلات :

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 : ٠٠٢٠١٣٣١٨٨٤٤٢

أو المراسلة عبر البريد الإلكتروني لرئيس التحرير
mahersabry2121@yahoo.com:

أو عبر البريد الإلكتروني للمدير الإداري للرابطة :
Safaasultan25@hotmail.com

متابعة أخبار المجلة وقواعد النشر على موقعها الإلكتروني بجوجل على الرابط :

http://aae999.blogspot.com

أو على الموقع الإلكتروني لرابطة التربويين العرب :

http://www.aaeducators.org

- **مقدمة العدد** :

يسعد هيئة التحرير أن تقدم لجميع القراء العرب العدد الثانى و الثمانون من مجلتنا الغراء دراسات عربية في التربية وعلم النفس .. وفي هذا العدد اثنا عشر بحثا :

أولها بعنوان **أثر استراتيجيه قراءة قصص الخيال العلمي على تنمية المفاهيم الجغرافية والاتجاه نحو الخيال العلمي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي ذو أنماط التعلم المختلفة .. د/ نيفين محمد محمد محمود.**

وثانيها بعنوان : **دور وسائل التواصل الاجتماعي في تطوير الممارسات التدريسية لمعلمي ومعلمات الرياضيات بالمرحلتين المتوسطة والثانوية من وجهة نظرهم..** أ /مفرح بن مسعود المالكي ، د/ أحمد بن زيد المسعد.

وثالثها بعنوان : **معدلات أداء الأطفال بمدينتي الفاشر ونيالا على اختبار المصفوفات المتتابعة المعياري لقياس الذكاء العام (دراسة ميدانية على مدينتي الفاشر ونيالا) .. د/ عوض الله محمد أبو القاسم محمد.**

ورابعها بعنوان : **السيادة المخية وعلاقتها بتحمل الغموض الأكاديمي لدى كل من الطلاب المتفوقين دراسيا والعاديين في ضوء النوع والتخصص..** د/إبراهيم سالم الصباطي ، د /محمد عبد السلام سالم غنيم ، د/حسام حمدي عبد الحميد السيد .

وخامسها بعنوان: **تنظيم الانفعال وعلاقته بالأليكسيثيميا لدى عينة من طلاب الجامعة (دراسة سيكومترية ـ كلينيكية)**.. د/ مصطفى على رمضان مظلوم.

وسادسها بعنوان : **التنبؤ بمهارات القيادة في ضوء بعض المتغيرات المعرفية لدى مجموعة من طالبات السنة التحضيرية بجامعة فيصل** .. د/ مروى محمد محمد عبد الوهاب.

وسابعها بعنوان : **أنماط الاستثارة الفائقة وعلاقتها باستراتجيات تنظيم الذات واتخاذ القرار لدى طلبة الجامعة .. د/ فاضل جبار جودة الربيعي ، د/ رؤى مهدي جابر البعاج.**

وثامنها بعنوان : **الاسهام النسبي للكمالية وأهداف الانجاز في التنبؤ بالتحصيل الاكاديمي لدى طلبة الجامعة .. د/هاله عبد اللطيف محمد رمضان.**

وتاسعها بعنوان : **تطوير العمليات الإدارية بجامعة تبوك في ضوء مُدخل إعادة هندسة العمليات الإدارية ... د/ محمد بن عثمان الثبيتي.**

وعاشرها بعنوان : **فاعلية برنامج إرشادي في تحسين صورة الجسم لدى الأطفال المعاقين حركياً....** د / هنادي محمد إسماعيل عفاشه .

والبحث الحادى عشر بعنوان : **الإكتئاب وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة الجامعة ..** د / جمال حميد قاسم الذهبي ، م / عمار عبد الجبار قدوري السلماني .

والبحث الثانى عشر بعنوان : **المقياس التشخيصي لمتلازمة إعتماد المواد النفسية ..** د/ أسامة مرزوق محمد الشيخ د/ السيد فضل أحمد السيد فضل عثمان.

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

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

رئيس تحرير المجلة

بحوث ودراسات محكمة

البحث الأول:

أثر استراتيجيه قراءة قصص الخيال العلمي على تنمية المفاهيم الجغرافية والاتجاه نحو الخيال العلمي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي ذو أنماط التعلم المختلفة

إعداد :

د/ نيفين محمد محمد محمود

مدرس المناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية

كلية التربية جامعة حلوان.

" أثر استراتيجيه قراءة قصص الخيال العلمي على تنمية المفاهيم الجغرافية والاتجاه نحو الخيال العلمي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي ذو أنماط التعلم المختلفة "

د/ نيفين محمد محمد محمود

• **مستخلص** :

وهدفت الدراسة إلى تعرف أصر إستراتيجية قصص الخيال العلمى على تنمية المفاهيم الجغرافية والاتجاه نحو الخيال العلمى لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي ذوى أنماط التعلم المختلفة واستخدمت الباحثة اختبار المفاهيم الجغرافية ومقياس للاتجاه نحو الخيال العلمى واختبار أنماط التعلم وأثبتت الدراسة أثر إستراتيجية قراءة قصص الخيال العلمى تنمية المفاهيم الجغرافية والاتجاه نحو الخيال العلمي .

الكلمات المفتاحية : إستراتيجية قراءة قصص الخيال العلمى ـ المفاهيم الجغرافية ـ الاتجاه نحو الخيال العلمى ـ أنماط التعلم .

The Effect of Reading Science Fiction Stories on Developing Geographic Concepts and the Attitude Towards Science Fiction for Students with Different Learning Styles in The First Year Preparatory School .

Abstract :

The current study aimed at identifying the effect of the science fiction strategy on developing geographic concepts and the attitude towards science fiction for students with different learning styles in the first year preparatory school. In order to fulfill this aim, the researcher designed three tools, namely, a geographic concepts test, an attitude scale for science fiction, and a learning styles test. The study proved that the science fiction strategy had a large effect on developing the targeted geographic concepts and established a positive attitude towards science fiction for the sample of the study .

Key woards : Science fiction reading strategy .Geographic concepts . Attitude towards science fiction .Learning styles .

• **المقدمة** :

لقد وهب الله الإنسان الخيال ، ومنحه القدرة على تصور ما لا وجود له ، وزوده بعقل يمكنه أن يغير الزمان والمكان ويخلق أشياء لم يكن لها وجود ، فالخيال بذلك يوسع حدود العلم ويمد أفاقه ، فليس للعلم إذن وجود بدون خيال (الكساندر كازانتشيف ،١٩٨٤ ، ص١٣).

ويختلف الخيالِ العلمى عن الفنتازيا وعلوم المستقبل؛ فالخيال العلمى يصور فيه الكاتب أحداثاً يمكن أن تتحقق فى المستقبل وتؤسس على مبادىء علميةٍ سليمة أو تأخذ من العلم والتكنولوجيا، وارتباط ذلك بالإنسان منطلقا

لها فى إطار درامى ، أما الفنتازيا فهى تجاوز لحدود الزمان والمكان دون أن يقوم هذا التجاوز على أية أسس علمية ، فهى تعتبر خيال جامع لا يتوقف عند حدود ، وفيه يصور الكاتب أحداثاً لا يمكن أن تتحقق فى المستقبل أو فى أى زمن حاضر أو ماضى ، كما قد تظهر فى أحداثها تدخل قوى غيبية كالسحر أو الجن بالإضافة إلى التفكير الخرافى فى بعض الأحيان وقصص الرعب والخوارق (Bucher, Kathrine T & Manningm M Lee,2007, p p 41-45)

وفيما يتعلق بقصص الخيال العلمى فهى تتعامل مع الإمكانيات العلمية والتغيرات التى تحدث فى المجتمع وهى وثيقة الصلة بالتطور التكنولوجى السريع فى العالم وذلك فى إطار درامى يعتمد على نظرية القصة من البداية وحتى تطور الشخصية على نحو ما تتطلبه الحبكة (عزة الغنام، ١٩٨٨، ٣٢)

وفى مجال الفضاء كان للخيال دوراً كبيراً ؛ بل كان المجال المفضل من مجالات كتاب الخيال العلمى ؛ حيث تقام فيه مختبرات ومراكز أبحاث ، ولقصص الخيال العلمي أهداف عديدة / منها ما يلى : (إيمان صادق، ١٩٩٧ ، ص ص ٢٦٣)

- عرض بعض الاقتراحات لحل مشكلات البشرية المختلفة التى يعجز الواقع عن تقديم حلول مرضية لها .
- تعليم الحقائق والمفاهيم بأسلوب مشوق وممتع ومثير بعيداً عن جفاء المعلومات فى الكتب المدرسية .
- حث التلاميذ على التأمل والتفكير بمرونة .
- تكوين اتجاه ايجابي لدى التلاميذ نحو قبول التغيير ، وتهيئة الطلاب إلى تقبل ما سيكون عليه العالم فى المستقبل .
- إثارة تخيل التلاميذ لإيجاد حلول متنوعة للمشكلة الواحدة .
- مساعدة التلاميذ على التجاوب مع تكنولوجيا الحاضر والمستقبل .
- تنمية القدرة على الإبداع واستبعاد الأفكار الخرافية .
- تشجيع التعاون وتبادل الخبرات مع الآخرين .
- تقديم تصور فكرى وتربوى يحطم روتين الحياة والنمط التقليدى فى التفكير

وقد أدركت الدول المتقدمة دور الخيال العلمي فى إعداد وتنشئة جيل من العلماء والمبدعين فقامت بإدخاله فى مناهج التعليم المختلفة ، وافتتاح أقسام دراسية بالجامعات فى تخصص أدب الخيال العلمى ، وأكدت على أن دراسة الخيال العلمي جزء لا يتجزأ من استراتيجيات المستقبل . (على راشد ، ٢٠٠٧ ، ص ١٩)

ولقد أصبح من الضروري الاهتمام بأدب الخيال العلمى فى عالمنا العربي ، وعلى مؤسسات المجتمع التعليمية والثقافية والإعلامية أن تعطى أهمية للخيال

العلمى ، ويجب التأكيد من خلال مناهج الدراسة على عمق العلاقة بين العلم والخيال العلمى من خلال إدراج هذا الفن الراقي من الأدب فى مناهج المدارس والجامعات ؛ لغرس حب العلم والثقافة فى نفوس متعلمينا .

وتتجلى الأهمية التعليمية للخيال العلمي فى اتجاهين متوازيين ومتكاملين، أولهما أنه يسهم فى التكوين النفسي والعقلي والعاطفي للمتعلم من جهة ، وثانيهما أنه أسلوب فعال لتأصيل القيم الاجتماعية والإنسانية لديه من جهة أخرى فهو يساعده على الفهم الأفضل لذاته والآخرين والكون والعالم من حوله. (عيسى شمس ، ٢٠٠٩، ص٢٢)

ولم يعد من المنطقى أن يظل تلاميذنا بعيدين عما يدور حولهم من تقدم هائل وما هو منتظر أن يشهده العالم فى التطورات والتغيرات العلمية وهم متسلحون بالعلم والقدرة على الخلق والإبداع والتعامل مع لغة العصر (أحمد عمران ، ١٩٩٨)

فالخيال العلمى له قدرة على توسع آفاق التلميذ الخيالية ، كما أنه يعرفه الحقائق العلمية، ويجهز عقله وذكائه للاختراع والإبداع والنظرة الشمولية المتفهمة للعلم وإنجازاته (طالب عمران ،١٩٩٢، ص٢٥٨) كما يساعد على تنمية قدرات المتعلمين على اكتشاف الظواهر الطبيعية وفهم تطور العلم . (Marcos cesar D N.et els., 2010,p.97)

ويؤكد Terence & cathy أن استخدام الخيال العلمى فى التدريس يساعد على الرواج العلمى بين المتعلمين وزيادة اهتمامهم بالعلم وخلق حافز قوى لديهم لتعلم محتوى المواد الدراسية وخلق مواقف تعليمية حقيقية مثيرة وممتعة (Terence w. cauonaugh, cathy, cauonaugh, 2004, p.3).

وتبنت دراسة (James, 2000) برنامج قائم على قصص الخيال العلمى كأهم أدبيات العصر الحديث ، وقد طبق على طلاب من جنسيات (الولايات المتحدة الأمريكية والصين والأرجنتين وكندا وهولندا والدنمارك واستراليا ونيوزلندا) لتنمية ميول الطلاب لقراءة قصص الخيال العلمى وكتابتها .

وفي ذات السياق هدفت دراسة (Bucher,2001) إلى تدريب معلمى المرحلة الثانوية على التدريس بالخيال العلمى فى قاعات الصف ، وقد ساهم البرنامج فى تنمية وعى معلمى المرحلة الثانوية بالخيال العلمى واكتسابهم إستراتيجية تدريس مفيدة فى قاعات الدراسة ، وأكدت دراسة (غاية حميد محمد القاسمى، ٢٠٠٢) أن تدريب الأطفال على الخيال ساهم تنمية دافعية الإنجاز لدى عينة من الأطفال بدولة الإمارات العربية المتحدة .

فى حين أوصت دراسة (إيمان عبد الله أحمد محمود ،٢٠٠٣) بضرورة تضمين الخيال العلمى بالمناهج الدراسية والاهتمام بالأنشطة التى تنمى الخيال

العلمى، وتشجيع التلاميذ على الكتابة الإبداعية ، وعقد الدورات والندوات حول أهمية الخيال العلمي في العصر الحديث .

وأكدت دراسة (Milindtombe, Anne Balsamo,Emma Bowring 2008) أن استخدام الخيال العلمي فى قاعة الصف ؛ حيث ساهم فى تحفيز الطلاب لتعلم مفاهيم الهندسة والحاسوب واستيعابهم لها .

ومن الدراسات السابقة يتضح أهمية استخدام الخيال العلمى فى تدريس المواد الدراسية المختلفة لدوره فى تحقيق أهداف تعليمية مهمة ومتنوعة ورغم ما يحظى به تضمين أدب الخيال العلمي فى المناهج الدراسية فى المجتمعات المتقدمة من أهمية إلا أنه لا يزال بعيداً عن بؤرة اهتماماتنا التربوية ويعد ثقافة تدريسية جديدة على معلمينا ومدارسنا .

ولما كانت عملية تنمية المفاهيم هدفاً أساسياً من أهدافنا التربوية لأي مادة دراسية بصفة عامة ومادة الدراسات الاجتماعية بصفة خاصة ، والتي يتميز محتواها فى الآونة الأخيرة بالتراكم المعرفي ، والتي تعرض بحكم طبيعتها قضايا عديدة بما تتضمنه من أبعاد زمنية ومكانية ونوع العلاقات بينها مما ، يجعلها تحتاج إلى إعمال العقل والفكر للتعامل معها والاستفادة منها فى رسم صورة الحاضر واستشراق المستقبل. (أحمد حسين اللقانى ، ١٩٩٠، ص ٢٣)

والجغرافيا كأحد فروع الدراسات الاجتماعية ، تعد مجالاً خصباً لإدراك العلاقات بين الإنسان وبيئته الطبيعية ، مما يجعلها ميداناً يساعد كثيراً فى تنمية قدرات التلاميذ على الملاحظة والبحث والتعليل ، وإدراك الأسباب والنتائج ، واستنباط أنواع التفاعل بين الإنسان وبيئته ، ومن ثم التفكير الجغرافي لدى التلاميذ . (شارلوتى دانيلسون : ٢٠٠٠، ص٤٥)

تنمية المفاهيم الجغرافية من الأهداف المهمة لتدريس الجغرافيا نظراً لما لها من علاقة وثيقة بالفهم والمعنى حيث يتضح ذلك فى عدد من القدرات مثل القدرة على عقد المقارنات والمقابلات الجغرافية ، والقدرة على قراءة الرسوم وفهمها ، والجداول البيانية ، والخرائط واستنتاج المعلومات والنتائج ، والقدرة على التفسير واستخدام القواعد والتعميمات فى تفسير مواقف جديدة ، والقدرة على إدراك العلاقات وتطبيق التعميمات فى مواقف الحياة العملية . (محمود طنطاوى ،١٩٩١، ص٢٨٠)

قد استهدفت دراسة حسين عبد الباسط ٢٠٠٥ تقصى فاعلية استخدام نظم المعلومات الجغرافية فى تنمية بعض المفاهيم والمهارات الجغرافيا لدى طلاب كلية التربية قسم الجغرافيا ، وقد أظهرت نتائجها فاعلية نظم المعلومات الجغرافية فى اكتساب المفاهيم الجغرافية وتنمية المهارات الجغرافية لدى طلاب كلية التربية. بينما هدفت دراسة خالد عبد الطيف ٢٠٠٦ إلى تقصى

فعالية برنامج قائم على التعلم الذاتى لتنمية بعض المهارات الوظيفية لدى طلاب كلية التربية بقسم الجغرافيا بسوهاج ، وقد أظهرت نتائجها فعالية البرنامج فى زيادة حصيلتهم المعرفية فى المهارات الجغرافية الوظيفية. وهذه المهارات وغيرها من مهارات التفكير تحتاج فى تنميتها إلى طريقة خاصة فى العرض ، تشحذ التفكير لدى التلميذ ، وتثير ميله واهتمامه ، كما تحتاج إلى تنمية قدرة التلميذ على ممارسة النشاط الذاتى من البحث والتحليل للتوصل إلى المعرفة والحقائق الجغرافية وهذا يعد أحد الأهداف الأساسية لتدريس الجغرافيا فى المرحلة الإعدادية ؛ حيث تساعد طبيعة الجغرافيا التطبيقية والحياتية ، على أهداف تعليمية متنوعة وبناء قدرات المتعلمين العقلية والمهارية إذا توفر لها الطرائق والمداخل التدريسية المناسبة .

وفي السياق ذاته فإن دولاً متقدمة تدرج الخيال العلمى فى مناهجها الدراسية وتجعله تخصصاً علمياً أكاديمياً فى جامعاتها، إلا أنه لا يزال ثقافة جديدة عن مجتمعاتنا العربية ونظمها التعليمية والثقافية مما يتطلب إعادة النظر فيها.(لينا كلانى ، ٢٠٠٩ ، ٢١) . وعلى جانب آخر فإن استخدام قصص الخيال العلمي يمكن أن يكون أداة ثمينة لبناء مخططا عقليا مرتفعا للتلاميذ عند بناء معارفهم وخبراتهم في المواقف التعليمية التعلمية الجديدة (محمود، ٢٠٠٣).

إذا كان من المتوقع أن قراءة قصص الخيال العلمي سوف تكون فاعلة في تعليم الجغرافيا وتعلمها، إلا أنه يتوقع أن تتأثر هذه الفاعلية باستراتيجية قراءة قصص الخيال العلمي؛ حيث دعت عديد من الدراسات إلى تنوع استراتيجيات تناول قصص الخيال العلمي ؛ فمنها من اقترح إجراء مناقشات وتكليف التلاميذ بمهام وتعيينات تعتمد على قصص الخيال العلمي عالية الجودة (Bixler, Andrea, 2007)، ومنها من أوصى (Willis, Connie, et al., 1999) و(Raham, R. Gary, 2004) بضرورة تنوع أسلوب توظيف الخيال العلمي المستخدم داخل الفصل الدراسي لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة ، كما أشارت نتائج بعض الدراسات إلى أهمية مصاحبة قصة الخيال العلمي بنشاط (Cavanaugh, Terence W.; Cavanaugh, Cathy, 2004)، و (Barnett, Michael & Kalfka, Alan, 2007) و(أمال بدوي، ١٩٩٦)، و (أيمن حبيب، ٢٠٠٠) و(Cavanaugh, Terence, 2002) .

وإذا كان توظيف أدب الخيال العلمي في تعليم الجغرافيا وتعلمها سيكون فعالاً في تنمية قدرة الطلاب على تنمية المفاهيم الجغرافية وتكوين اتجاه ايجابي نحو الخيال العلمي لانسجامه مع الطرق والأساليب التي تتمركز حول التلميذ وخصائصه العقلية والمعرفية والنمائية ونمط تعلمه المفضل، فمراعاة نمط تعلم التلميذ يساعد المعلمين على إعداد الخبرات التعليمية تكون أكثر شخصياً (Personalized) وذي معنى (Meaningful) وأكثر فاعلية (Effective) ، فمقدار ما يتعلمه التلميذ يعتمد على كون الخبرات التعليمية الموجهة نحو نمط

التعلم الخاص به. ويستنتج من هذا أن نمط التعلم قد يكون له دور فعال في عملية قراءة قصص الخيال العلمي وأثر على تنمية المفاهيم الجغرافية والاتجاه نحو الخيال العلمي.

لذا أصبح من الضروري البحث عن أساليب تدريس تتمركز حول الطالب وخصائصه العقلية ، والمعرفية ، والنمائية ، ونمط تعلمه الأفضل حيث أصبحت من أكثر الحاجات التربوية المعاصرة إلحاحاً وأهمية ، وأصبح توظيف هذه الأساليب التى تتناسب مع نمط وطريقة تعلم الطالب ، وإشغال أكبر عدد من الحواس فى أثناء تعلمه ضرورة تربوية ، كما يعمل على توفير خبرات تعليمية تراعى مستوى الاستعداد للتعلم لدى الطلاب ، وتلبى احتياجاتهم واهتماماتهم ، مما يساعد على ترك معان ثابتة لما يكتسبوه من تعلم نتيجة مرورهم بهذه المواقف والخبرات التعليمية. (أبو زينة ، ٢٠٠٣ ، ١١٤)

وقد أكدت الدراسات التربوية أن (٧٥٪) من تحصيل الطلاب يعتمد على الطلاب أنفسهم ، وان (٢٥٪) من تحصيل الطلاب يعود إلى المعلم (زيتون ، ٢٠٠٤ ،١٦) وهذا يدعونا كمربين لأن نأخذ بعين الاعتبار أنماط التعلم المناسبة للطالب . (Dunn & Price, 1987)

وتدريس أشكال المعرفة بالطريقة أو الأسلوب يتطلب من المعلم أن يكون على إطلاع وفهم جيد لأنماط التعلم التى يفضلها الطلاب ، وأن اقتصاره على طريقة تدريس واحدة لا يمكن أن تكون ذات فاعلية لأنواع مختلفة من الطلاب . (Dunn & Price, 1987)

ولو نظرنا إلى مفهوم نمط التعلم عند العديد من التربويين لوجدنا أنه يحمل مضموناً واحد تقريباً مهما اختلف ؛ حيث عرفه (الزيات ، ٢٠٠٤) أنه المؤشرات المعرفية والدافعية والنفسية والمزاجية التى تعكس عملية استقبال المتعلم للمعلومات ، وكيفية معالجته لها والتفاعل معها ، وكيف يستجيب لها على نحو إيجابي من خلال بيئة التعلم .

وبين جريجور Gregore أن نمط التعلم هو مجموعة من الأداءات المميزة للمتعلم والتى تعد دليلاً طريقة تعلمه .

أما نظرية كولب (Molo b D.,1984) فى التعلم هى التى تم الاعتماد عليها فى هذا البحث ـ التى تناولت النمط التعلمى فهى تقوم على كيفية إدراك الأفراد للمعلومات ومعالجتهم لها ؛ حيث إن الأفراد يتعاملون مع المواقف الجديدة بطريقتين ، بحواسهم وعواطفهم ، أو يفكرون بتلك المواقف تفكيرا منطقيا مجردا ، فنموذج كولب يربط بين الإدراك والمعرفة ، ويضيف الأفراد من حيث نمط التعلم إلى أربعة أنواع هى الفرد التخيلى (التشعيبى) ، الفرد المنطقى (التمثيلى) ، الفرد العملى (التجميعى) ، الفرد التنفيذى (الاستيعابى)

فى ضوء ما سبق كان من الضرورى البحث عن أساليب تدريس وتقنيات تربوية مبتكرة من أجل تنمية المفاهيم الجغرافية لدى التلاميذ ذوي أنماط التعلم المختلفة. لذا فإن استخدام قصص الخيال العلمي من الممكن أن يكون أداة ذات قيمة لتطوير تعليم الجغرافيا وتعلمها.

- **مشكلة البحث** :

تشغل الجغرافيا كمادة دراسية مكانة مهمة بين المواد الدراسية نظراً لطبيعتها التى جعلتها فى منزلة وسطية يبين العلوم الطبيعية والإنسانية ، والقدرات والمهارات جمة التنوع التى يمكن أن تنميها عن طريق تعليمها وتعلمها فى المراحل التعليمية المختلفة .

فالجغرافيا تساعد التلاميذ على استبصار الحقائق وإدراك صورة البيئة بجوانبها المتعددة ومستوياتها المختلفة مع التعمق فى فهم العلاقات وتعليل الظواهر وربط الأسباب بالنتائج ، وعلاوة على ذلك فتدريسها يفسح المجال لممارسة أنواع مختلفة من الأنشطة العلمية والتطبيقات المفيدة فى حياتنا اليومية. (صلاح الدين عرفة ، ٢٠٠٥ ، ٥) ورغم أهمية تنمية المفاهيم الجغرافية والذى أكدته العديد من الدراسات والبحوث إلا أن هناك ضعف فى اكتساب التلاميذ للمفاهيم الجغرافية.

ومسايرة للاتجاهات التربوية بضرورة استخدام طرائق حديثة فى التدريس فإن البحث الحالي يحاول تعرف أثر استخدام قصص الخيال العلمي فى تدريس الجغرافيا فى تنمية المفاهيم الجغرافية والاتجاه نحو الخيال العلمي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، فالخيال العلمى يعد ثقافة تدريسية حديثة تحتاج إليها فى مدارسنا.

وترجع أهمية تنمية الاتجاه نحو الخيال العلمي لدى التلاميذ من خلال قراءة قصص الخيال العلمى لأنهم صناع المستقبل حيث إن التخيل القائم على بعض من الأسس العلمية يهيئ التلاميذ لمواجهة المشكلات التى قد تواجههم فى المستقبل ويكسبهم القدرة على تقديم الأفكار المتعددة ، واقتراح حلول وبدائل مختلفة فى المواقف التى تحتاج إلى لك. لذا سوف يحاول هذا البحث تقصى أثر إستراتيجية قراءة قصص الخيال العلمى على تنمية الاتجاه نحو الخيال العلمى.

بناء على العرض السابق سوف يحاول هذا البحث التقصي عن أثر استخدام استراتيجيه قراءة قصص الخيال العلمي المنتقاة على أسس ومعايير علمية محددة على تنمية المفاهيم الجغرافية والاتجاه نحو الخيال العلمي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي ذو أنماط التعلم المختلفة.

- **أسئلة البحث** :

تتبلور مشكلة البحث الحالي في السؤال الرئيسي التالي : **ما أثر استراتيجيه قراءة قصص الخيال العلمي على تنمية المفاهيم الجغرافية والاتجاه نحو الخيال العلمي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي ذوي أنماط التعلم المختلفة ؟**

وبصورة إجرائية يحاول هذا البحث الإجابة عن التساؤلات الآتية:

- ما التصور المقترح لإستراتيجية قراءة قصص الخيال العلمي لتنمية المفاهيم الجغرافية والاتجاه نحو الخيال لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي ذوي أنماط التعلم المختلفة؟
- ما أثر استراتيجيه قراءة قصص الخيال العلمي على تنمية المفاهيم الجغرافية لدى الصف الأول الإعدادي ذوي أنماط التعلم المختلفة ؟
- ما أثر إستراتيجية قراءة قصص الخيال العلمي على تنمية الاتجاه نحو الخيال العلمي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي ذوي أنماط التعلم المختلفة ؟
- ما مدى الارتباط بين درجات طلاب الصف الأول الإعدادي"عينة الدراسة" في اختبار المفاهيم الجغرافية ودرجاتهم في مقياس الاتجاه نحو الخيال العلمي خلال تطبيق إستراتيجية قراءة قصص الخيال العلمي؟

- **أهداف البحث** :

هدف البحث الحالي إلى :

- تعرف أثر إستراتيجية قراءة قصص الخيال العلمي على تنمية المفاهيم الجغرافية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي ذو أنماط التعلم المختلفة.
- تعرف أثر إستراتيجية قراءة قصص الخيال العلمي على تنمية الاتجاه نحو الخيال العلمي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي ذوي أنماط التعلم المختلفة.
- تقصي العلاقة بين اكتساب المفاهيم الجغرافية والاتجاه نحو الخيال العلمي خلال إستراتيجية قراءة قصص الخيال العلمي.

- **أهمية البحث** :

تتمثل أهمية هذا البحث ومبرراته في أنه قد يفيد المسئولين عن تعليم الجغرافيا وتعلمها في:

- كيفية توظيف أدب الخيال العلمي في تعليم الجغرافيا بأساليب منهجية تسهم في زيادة فعالية عملية تعليم الجغرافيا وتعلمها بشكل إجرائي تنفيذي داخل قاعات الدراسة.
- يُعد استخدام الخيال العلمي تحديث في طرق التدريس قد ينمى الخيال لدى التلاميذ، وبالتالي يزيد دافعيتهم للتعلم واكتساب وتنمية المفاهيم الجغرافية.

- قراءة قصص الخيال العلمي قد يسهم في تنمية مهارات التفكير التي تلعب دورا مهما في اكتساب وتنمية المفاهيم الجغرافية.
- توجيه التلاميذ إلى أهمية الخيال العلمي وارتباطه الوثيق بحياة البشر ودوره الفعّال في الوصول إلى الاكتشافات والاختراعات العلمية وحثه للعلماء على تقديم المزيد من الانجازات في المستقبل، والتأكيد على عمق العلاقة بين العلم والخيال العلمي.
- جعل الطلاب ذوي أنماط التعلم المختلفة في حالة من التفكير والتفحص والتنقيب للإجابة عن تساؤلات تطرح عليهم للمناقشة أثناء قراءة قصة الخيال العلمي.
- ندرة الدراسات العربية التي أجريت حول هذه الجزئية في مجال تعليم الجغرافيا وتعلمها على وجه الخصوص يبرر إلى حد كبير القيام بهذا البحث.

- **حدود البحث** :

اقتصر البحث الحالي على :

- من حيث العينة: اقتصرت عينة الدراسة على مجموعة من تلاميذ الصف الأول الإعدادي بمدرسة أم الأبطال الإعدادية بنات إدارة حلوان التعليمية قسمت إلى أربع مجموعات تجريبية وفقا لنمط التعلم تبعا لنموذج كولب.
- من حيث المحتوى : اقتصر هذا البحث على ست قصص من قصص الخيال العلمى ـ تم اختيارها وفقا لمعايير معينة تم تحديدها .
- من حيث المجال الزمنى : طبق هذا البحث فى الفصل الدراسى الأول من العام الدراسى ٢٠١٣ ـ ٢٠١٤ وقد استغرق التطبيق ستة أسابيع .

- **فروض البحث** :

تحددت فروض البحث الحالي الصفرية فيما يلي:

- لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى(٠.٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الأول الإعدادي "عينة الدراسة" من خلال تطبيق اختبار المفاهيم الجغرافية في التطبيقين القبلي و البعدي.
- لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى(٠.٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الأول الإعدادي "عينة الدراسة" من خلال تطبيق مقياس الاتجاه نحو الخيال العلمي في التطبيقين القبلي و البعدي.
- لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى(٠.٠٥) بين درجات الكسب الفعلي لتلاميذ الصف الأول الإعدادي "عينة الدراسة" في المجموعات التجريبية الأربعة في اختبار المفاهيم الجغرافية يرجع لاختلاف نمط التعلم.
- لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى(٠.٠٥) بين درجات الكسب الفعلي لتلاميذ الصف الأول الإعدادي "عينة الدراسة" في المجموعات التجريبية الأربعة في مقياس الاتجاه نحو الخيال العلمي يرجع لاختلاف نمط التعلم.

- لا توجد علاقة ارتباطيه بين النمو فى المفاهيم الجغرافية والنمو فى الاتجاه نحو الخيال العلمي خلال استخدام إستراتيجية قراءة قصص الخيال العلمي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي ذوي أنماط التعلم المختلفة "عينة الدراسة"

- **أدوات البحث** :
  - اختبار المفاهيم الجغرافية (إعداد الباحثة)
  - مقياس الاتجاه نحو الخيال العلمي (إعداد الباحثة).
  - اختبار نمط التعلم وفقا لنموذج كولب لأنماط التعلم (تعديل وتقنين الباحثة)

- **منهج البحث** :

اتبع هذا البحث منهجين من مناهج البحث العلمي، وهما:

- المنهج الوصفي التحليلي في دراسة وتحليل الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت الخيال العلمي ، وكيفية توظيفه في تدريس الجغرافيا، هذا بالإضافة إلى ماهية المفاهيم الجغرافية وأهمية تنميتها والدراسات التي اهتمت بذلك. هذا إلى جانب دراسة نموذج كولب لأنماط التعلم.
- المنهج التجريبي لتعرف أثر إستراتيجية قراءة قصص الخيال العلمي في تنمية المفاهيم الجغرافية والاتجاه نحو الخيال العلمي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي ذوي أنماط التعلم المختلفة، وللتحقق من صحة فروض الدراسة تجريبيا.

- **التصميم التجريبي للدراسة** :

تناول هذا الجزء متغيرات هذه الدراسة، ونوع التصميم التجريبي كما يلي:

- **متغيرات الدراسة**:
  - عامل مستقل تجريبي، وهو: إستراتيجية قراءة قصص الخيال العلمي.
  - عامل مستقل تصنيفي، وهو: أنماط التعلم وفقاً لنموذج كولب (نمط التعلم التخيلي، نمط التعلم التنفيذي، نمط التعلم العملي، نمط التعلم المنطقي)
  - متغيرات تابعة، وهي: تنمية المفاهيم الجغرافية ، والاتجاه نحو الخيال العلمي.

- **نوع التصميم التجريبي**:

تم استخدام التصميم التجريبي المعروف باسم "تصميم العامل الواحد" Single – Factor Design (صلاح الدين علام، ٢٠٠٦، ص ٢٩٩) ويسمح مثل هذا التصميم بالإجابة عن تساؤلات البحث التي تتعلق بالأثر الأساسي للعامل المستقل التجريبي (استراتيجية قراءة قصص الخيال العلمي) والأثر الأساسي للعامل المستقل التصنيفي (نمط التعلم وفقا لنموذج كولب)، وقد تم تطبيق أداتا البحث (اختبار المفاهيم الجغرافية، مقياس الاتجاه نحو الخيال العلمي)

على مجموعات البحث الأربعة (مجموعة نمط التعلم التخيلي، مجموعة نمط التعلم التنفيذي، مجموعة نمط التعلم العملي، مجموعة نمط التعلم المنطقي) قبل وبعد التجريب على عينة البحث.

- **خطوات وإجراءات الدراسة** :

للإجابة عن أسئلة الدراسة والتحقق من صحة فروضها تم إتباع الخطوات التالية:

- تحليل ودراسة الأدبيات التربوية والبحوث والدراسات السابقة في مجال توظيف الخيال العلمي في تعليم الجغرافيا وتعلمها، وكذا المفاهيم الجغرافية وسبل تنميتها. وأنماط التعلم وفقا لنموذج كولب.
- إعداد مواد المعالجة التجريبية والمتمثلة في ست قصص خيال علمي مصحوبة بأوراق عمل التلميذ
- إعداد أداتي الدراسة والمتمثلة في اختبار المفاهيم الجغرافية ومقياس الاتجاه نحو الخيال العلمي والتأكد من صدقهما وثباتهما.
- تحديد عينة الدراسة وتقسيمها إلى مجموعات تبعا لنمط تعلمهم وفقا لنموذج كولب (مجموعة نمط التعلم التخيلي، مجموعة نمط التعلم التنفيذي، مجموعة نمط التعلم العملي، مجموعة نمط التعلم المنطقي).
- تطبيق أداتي الدراسة (اختبار المفاهيم الجغرافية، مقياس الاتجاه نحو الخيال العلمي) على عينة الدراسة قبليا.
- تنفيذ التجريب باستخدام مواد المعالجة التجريبية على تلاميذ الصف الأول الإعدادي عينة الدراسة في المجموعات الأربعة.
- تطبيق أداتي الدراسة على عينة الدراسة بعديا.
- رصد النتائج ومعالجتها إحصائياً وتفسيرها.
- تقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة.

- **مصطلحات البحث** :

- **الخيال العلمى** :

عرف David kalry الخيال العلمى بأنه أدب روائي تنظيمى العلم كجزء من الرواية ، يقوم العلم بالدور الرئيس فيه وغالبا ما يسأل عن ماذا لو ؟ استنتاجا لقضايا المجتمع فى عالم المستقبل ، من العلم الحالى والتقنية . (David A kalry,1999, 1)

ويرى Terence & Cathy أن الخيال العلمى هو ذلك الفرع من الأدب ... تشكل الاكتشافات والتطورات العلمية عناصره الأساسية ويعتمد على النبوءات المستقبلية واحتمالات العلم والتى قد تصبح واقعية.(Terence w.cauonaugh, Cathy cauonaugh, 2004,2)

ويعرفه عيسى شمس بأنه ذلك النوع من الأدب الذى يعالج موضوعات علمية بطريقة تخيلية منظمة يكشف عن استجابات الإنسان وتفاعلاته مع ما يحيط به من مظاهر التطور العلمي والتكنولوجي فى حاضره أو مستقبله القريب أو البعيد بقصد إيجاد طبيعة من التكيف الإيجابي مع كل التوقعات والمستجدات . (عيسى شمس ، ٢٠٠٩ ، ٢٣)

- **استراتيجية قراءة قصص الخيال العلمي** :

تُعرف إجرائيا في هذا البحث على إنها إجراءات قراءة قصص الخيال العلمي ومناقشتها بهدف إكساب التلاميذ القدرة على اكتساب وتنمية المفاهيم الجغرافية والاتجاه نحو الخيال العلمي، ويتم ذلك من خلال قراءة قصص الخيال العلمي ثم مناقشة التلاميذ في المحاور التالية:

- أهم ثلاث مفاهيم جغرافية موجودة بالقصة.
- دور العلم والعلماء في حل المشكلة الأساسية التي تدور حولها أحداث القصة.
- سرعة التطور العلمي والتكنولوجي المحتمل وتأثيره على حياة الطالب مستقبلاً.

ويمر تطبيق تلك الإستراتيجية وفقاً لخطوات تبدأ بالتهيئة ، ثم عرض المفاهيم والظواهر الجغرافية ، ثم قراءة قصة الخيال العلمى ، ثم ربط الحقائق والظواهر الجغرافية بما ورد بقصة الخيال العلمى.

- **المفاهيم الجغرافية**

تعرفها الباحثة إجرائياً بأنها : " صورة ذهنية يستطيع التلميذ أن يتصورها عن ظاهرة جغرافية ما ، حتى لو لم يكن لديه اتصال مباشر معها"

- **الاتجاه نحو الخيال العلمي**

تعرفه الباحثة إجرائياً بأنه محصلة استجابات تلاميذ الصف الأول الإعدادي ـ عينة الدراسة ـ إزاء الاستمتاع بالخيال العلمي، والشعور بقيمته وتأثيره على الحياة العملية، ودوره في تقدم العلم والتكنولوجيا، واستخدامه كمدخل لتعليم الجغرافيا وتعلمها، وقد تكون تلك الاستجابات نحو الخيال العلمي إيجابية أو سلبية أو محايدة.

ويقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها التلميذ في مقياس الاتجاه نحو الخيال العلمي.

- **نمط التعلم** :

يعرف بأنه : المؤشرات المعرفية والدافعية والنفسية والمزاجية التى تعكس عملية استقبال المتعلم للمعلومات ، وكيفية معالجته لها والتفاعل معها ؛ وكيف يستجيب لها على نحو إيجابى من خلال بيئة المتعلم . (الزيات ، ٢٠٠٤)

- **الإطار النظري والدراسات السابقة** :

في ضوء الدراسة الحالية وأهدافها، فيما يأتي عرض للإطار النظري والدراسات السابقة في ثلاثة محاور تتضمن: الخيال العلمى وتدريس الجغرافيا، والمفاهيم الجغرافية، ونمط التعلم .

- **أولاً: الخيال العلمى وتدريس الجغرافيا** :

- **نشأة الخيال العلمى** :

رغم اعتقاد الكثيرون أن هناك تعارض بين العلم والأدب ؛ لأن أحدهما يقوم على الخيال ، بينما يقوم الآخر على التجريب واستقراء الواقع ، ولكن قصص الخيال العلمى وفقت بين هذين الاتجاهين الذين لا غنى للإنسان عنهما .

ونستطيع أن نجد جذور الخيال العلمى فى أساطير الشعوب القديمة حيث يوجد فى هذه الأساطير تصور عن العالم ، يتميز بثبات كبير ، ومعرفة كبيرة بكل ما يجرى حول الإنسان فتحدث الأساطير القديمة عن خلق العالم والفضاء والإنسان .(سمير كامل جبر ، ٢٠٠٨ ، ٧)

وكانت البداية الحقيقية لأدب الخيال العلمى الغربى فى النصف الثانى من القرن التاسع عشر والتى استمرت فى الرواج مع روايات نهاد شريف ومصطفى محمود ودياب عيد وغيرهم . (محمد ياسين ، ٢٠٠٩ ، ٣٠)

- **مفهوم الخيال العلمى** :

الخيال العلمى أحد الأنواع الأدبية التى يتفنن فيها الكتاب نقل القراء من عالمهم الذى يعيشوه إلى عالم آخر قد نحياه فى المستقبل ، بكافة تفاصيله ودقائقه ، والكثير من روايات الخيال العلمى حملت لنا رؤى حقيقية عن أمور لم نفهم فحواها حتى وجدناها تتحول إلى جزء من حياتنا بعد سنوات من توقع كاتب من كتاب الخيال العلمى حدوثها . (إياد أبو عوض ، ٢٠٠٩ ، ٢٠)

وعبارة خيال علمى هى فى الأصل ترجمة حرفية للعبارة الفرنسية Science Fiction– المأخوذة من الانكليزية Science Fiction– التى وضعها الأمريكى Gernsback العلمية والمنجزات التقنية المستقبلية او يستكمل مسارها عن طريق الخيال انطلاقاً مما هو موجود (كوثر عياد ، ٢٠٠٩ ، ٧) . فهو مصطلح لصور شتى، رسمها البشر فى أذهانهم لأمور وأحداث وأشياء متخيلة وجدية ، ولكنها تختلف عن الجوانب الأخرى من الخيال عند البشر بوجود أرضية أو فكرة علمية (عبدو محمد ، ٢٠٠٩ ، ٣٠)

وقد اختلفت الآراء حول مفهوم أدب الخيال العلمى فبعضهم وصف الخيال العلمى بأنه اصطلاح يطلق على ذلك النوع من الأدب الروائى الذى يعالج بكيفية خيالية مدروسة استجابة الإنسان لكافة ما يحيطه من تقدم علمى وتطور ، سواء فى المستقبل القريب أو البعيد وبعضهم الآخر (رياض نعسان أغا ،

٢٠٠٨ب ،٥) وهناك من يرى أنه فرع من الأدب الروائى الذى يعالج بطريقة خيالية استجابة الإنسان لكل تقدم من العلوم . (محمد ياسين ، ٢٠٠٨ ،٥٤)

وعرفه عماد زكى بأنه " أدب مستقبلي إبداعي له وظائف وأغراض علمية وإنسانية، هدفها الرقى بالإنسان فكراً وعلماً وأخلاقاً ، وتقديم نموذج راق للحياة الإنسانية التى تنسجم مسيرتها الحضارية المادية مع قيمتها الثقافية الرفيعة (عماد زكى ، ١٩٩٢ ،٢٠) . وعرفته آمال بدوى بأنه " نوع من الأدب المدروس يقوم على الاكتشافات العلمية ، والتعبيرات البيئية والتكنولوجية المفترض حدوثها فى المستقبل القريب أو البعيد ويعالج عادة رحلات الفضاء وإمكانية الحياة على الكواكب الأخرى (آمال بدوى ، ١٩٩٦ ،٤٣) . يقدم أدب الخيال العلمى لكل الأشياء التى يتخيلها شرحاً علمياً يتماشى ومنطلق العلوم بأنه يعتمد بالإنسان على معطيات علمية صحيحة ينطلق منها ؛ ليسبح فى تخيل ما يمكن أن يصل إليه العلم فى المستقبل سلباً أو إيجاباً (كوثر عياد ، ٢٠٠٩ ، ٧) .

مما سبق يتضح أن الخيال العلمى لون من ألوان الأدب يكتب من قبل كتاب متابعين للحركة العلمية يختلف عن الفانتازيا وهى الخيال الجامح غير علمى فى أنه مبنى على افتراضات علمية ممكنة الحدوث حول غد الظواهر العلمية وتأثيرها على الحياة .

- **تدريس الجغرفيا باستخدام الخيال العلمى** :

فى عصر العلم الذى نعيشه يتحتم علينا ان نوجه المتعلم للتعلم الجاد المنتج والعناية بتثقيفه العلمى وشحن تصوراته وأفكاره بقصص تتحدث عن انجازات العلم الباهرة ، ومستقبلة المضى (رياض نعسان ، ٢٠٠٨ ،٤) ، وقد توصلت نتائج بعض الدراسات إلى أن الخيال العلمى يحمل أهمية كبيرة حين يستخدم فى التدريس حيث ينمى خيال المتعلمين ويزيد من دافعيتهم للتعليم ، إضافة إلى أنه يساعد فى تحديث طرق التدريس وتطويرها (عزيزة السيبنى، ٢٠٠٩، ٦٥)

ويرى Julie E. Czerneda أن استخدام الخيال العلمى فى قاعة الصف يحتاج استرجاع المتعلمين لخبراتهم العلمية المتعلقة العلمية الواردة فى الرواية ، ثم بعد سماع الرواية ممارسة مجموعة من الأنشطة العقلية العلمية ؛ كالتفسير ، والاستنباط ، والتوقع للنتائج المستقبلية. (Julie E. Czerneda, 2006, 41-42)

واستخدام الخيال العلمى فى غرفة الصف لابد وان يواجه المتعلمون بتشكيلة من روايات الخيال العلمى مصحوبا بالمقالات العلمية ؛ ليكونوا قادرين على استيعاب اندماج العلم فى الرواية ، قادرين على مناقشة الحقائق العلمية مع السماح لهم بكتابة روايتهم عن الخيال العلمى . (DavidA. Katz. 1999, 1)

وأكد Marco S Casar, el els أن استخدام الخيال العلمى فى التدريس مصحوبا بأنشطة ينفذها المتعلمون فى ضوء ما تعلموه من حقائق علمية

بالدرس وما تعلموه من الخيال العلمى يساهم فى توفير تعليم ممتع وحقيقى يساعد فى فهم بنية الظواهر الطبيعية وتطورها (Marco S Casar, el els 2000, 99)

ويرى David A. Katz أن استخدام الخيال العلمى فى غرفة الصف لابد وأن يواجه المتعلمون بتكشيلة من روايات الخيال العلمى مصحوباً بالمقالات العلمية ليكونوا قادرين على استيعاب واندماج العلم فى الرواية ويكونوا قادرين على مناقشة الحقائق العلمية (David A. Kalz, 1999, 6)

- **أهمية استخدام الخيال العلمى فى تدريس الجغرافيا** :

أكد (Connie Willis, el els) أن الخيال العلمى يستخدم فى التدريس لتعليم مفاهيم العلم ، وتقريب المفاهيم المجردة والنظر فى نتائج العلم والتقنية على مجتمعنا ، وتدريب المتعلمين على الطريقة العلمية وتحفيز التفكير ، وتعلم الاستنباط والنظر فى التطورات المحتملة ونتائج التطورات العلمية الحالية ، ووضع الفرضيات العلمية للظواهر. (Connie Willis, el els, 1999, 1 :2)

وأكدت دراسة (Zoreaa, 1995) دور روايات الخيال العلمى فى تنمية التفكير التخيلى من خلال تدريس اللغة الانجليزية لدى طلاب المرحلة الثانوية المكسيكيين .

فى حين توصلت دراسة (Mary, 1997) إلى إقبال الأطفال فى المرحلة العمرية المتوسطة على قراءة روايات الخيال العلمى ، وان لروايات الخيال العلمى دور كبير فى تنمية خيالات الأطفال وتنمية شخصياتهم بصفة عامة .

وأكدت دراسة (شاكر عبد الحميد ، ١٩٩٨) على علاقة الخيال بكل من الإبداع وحب الاستطلاع فى المرحلة الابتدائية .

وتوصلت دراسة (أحمد عمران ، ١٩٩٨) إلى أن قصص الخيال العلمى المنشورة فى مجلات الأطفال ساهمت فى تنمية المفاهيم العلمية لديهم .

وتوصلت دراسة (fifa, 1999) إلى فاعلية رسومات وأفلام الخيال العلمى فى تنمية مهارات القراءة والكتابة الثقافية البصرية ، وزادت من إيجابية المتعلمين فى قاعة البحث .

ويضيف عيسى شمس بأن استخدام الخيال العلمى فى تدريس المواد الدراسية يساعد على: (عيسى شمس ، ٢٠٠٩ ، ٢٣ :٢٤)

- عقلنة خيال المتعلم وترقيته وضبطه ، وتعزيز الجوانب الإيجابية فيه وتهذيب سلوكه وتفكيره من خلال تقديم المفاهيم والحقائق العلمية أو الظواهر الطبيعية والمواقف المرتبطة بها بموضوعية تجذب التلميذ وتقنعه بما تتضمن .

- تلبية حاجات المتعلم إلى البحث والمعرفة والاكتشاف ، وميله للمغامرة العقلية ، وفضوله لمعرفة ما يجهله من خلال الإجابة عن كثير من الأسئلة التى تشغله عن العالم المحيط .
- توسيع آفاقه العلمية المعرفية من خلال تزويده بالمعلومات والتفسيرات العلمية المنطقية لما يحدث وما يمكن أن يحدث من ظواهر علمية .
- تنمية الثقافة العلمية بأسلوب مشوق جذاب وممتع ، ويجعلهم أكثر إثارة وتفاعلاً وإعجاباً بما يقرؤه .
- التأكيد على العلاقة بين الكائنات الحية ومنها البشر والظواهر الكونية والمكتشفات العلمية والمخترعات والآثار الناجمة عنها .
- ربط القضايا العلمية المطروحة بشكل نظرى بإمكانية تحقيقها فى الواقع أى تقديم العلم فى إطار تطبيقى .

مما سبق يتضح أن استخدام الخيال العلمي فى التدريس له أهمية كبيرة من كونه : يساعد على تحقيق أهداف تعليمية ومنها تنمية التفكير والقدرات الذهنية ، ويوسع أفاق المتعلمين العقلية ويحسن الجو التدريسي العام كون الخيال العلمي محبب للمتعلمين ، ويساعدهم على التعرف على التطورات المحتملة للظواهر الجغرافية والتفكير فى احتمالاتها المستقبلية وتأثيرها على الحياة سطح كوكبنا ، كما أنه يخلق بيئة تعليمية مشوقة ومثيرة لتعلم وتعلم الجغرافيا ويعزز إيجابية المتعلمين ومشاركتهم فى عملية التعلم .

- **ثانياً : المفاهيم الجغرافية :**
- **ماهية المفهوم الجغرافي :**

عرف حميدة وآخرون (إمام مختار ، ٢٠٠٠، ص٥٠) المفهوم الجغرافي بأنه إدراك للعلاقات بين أشياء عدة ، أو أحداث على أساس عمليات التجريد والتصنيف ، مما يمكن التلميذ من تطبيق ما تم التوصل إليه في المواقف الجديدة التى تتعرض لها ، ويواجهها فى حياته اليومية وفى تعامله مع الآخرين .

وعرفه عرفة (صلاح عرفة ، ٢٠٠٥ ،ص ٦٠) بأنه مجموعة من الأشياء أو الرموز أو الأحداث الخاصة التى يتم تجميعها معاً على أساس الخصائص المشتركة والتى يمكن الدلالة عليها باسم أو رمز معين .

ويعرفه البرعى (٢٠٠٨ ، ص ٣٣٨) بأنه كلمة وفكرة أو تصور عقلى مجرداً كان أم محسوساً ويشير كل منها إلى أشياء أو أفكار أو أشخاص بينها خصائص مشتركة ، ويمكن الدلالة عليها باسم أو برمز معين لتعطى معنى .

وتعرفه الباحثة إجرائياً " هو صورة ذهنية يستطيع التلميذ أن يتصورها عن ظاهرة جغرافية ما، حتى لو لم يكن لديه اتصال مباشر معها" .

- **أهمية المفاهيم فى تدريس الجغرافيا** :

- تشبع حاجة المتعلم فى البحث عن علل وحب استطلاع .
- استغلال إمكانات البيئة .
- تؤثر المفاهيم في جوانب شخصية الإنسان واكتساب العادات والمهارات والتذوق والتقدير وتنمية الاتجاهات .
- التقليل من تعقد البيئة الجغرافية .
- تساعد على حدوث تكامل بين المعلومات الجديدة والمعلومات القديمة ، حيث إنها تعمل على انتقال أثر تعلم المعلومات والمهارات بين موقف تعليمي لآخر ، وتسهم في القضاء على اللفظية في التعليم (صلاح الدين عرفة ، ٢٠٠٥ ، ٦٠ - ٦١) .

- **خصائص المفاهيم الجغرافية** :

- التجريد : تختلف من حيث درجة التجريد / فالمفاهيم الجغرافية مثل الجبال والنهار والهضاب توصف بأنها ذات مستوى منخفض من التجريد . بمعنى أنها مفاهيم حسية يمكن تحديدها من خلال (الحواس) خبرة مباشرة أما المفاهيم الجغرافية الأخرى التى تشير أبعادها لوقائع لا يمكن تحديدها من خلال الحواس (خبرة غير مباشرة) مثل كثافة سكانية ، التكامل الاقتصادي يتصف بأنها أكثر تجريدا ويكون تعليمها أكثر صعوبة من المفاهيم الجغرافية الحسية .
- التعقيد تختلف المفاهيم تبعاً لعدد الأبعاد أو الخصائص اللازمة لتعريفها فالمفاهيم التى تقوم على أبعاد أو خصائص كثيرة تعتبر أكثر تعقيدا من المفاهيم التى تعتمد على عدد قليل من الأبعاد أو الخصائص فمفهوم جبل يعتبر مفهوما بسيطا حيث أنه يقوم على عدد محدد من الخصائص (قمة ـ قاعدة ـ ارتفاع) أما مفهوم الرطوبة النسبية يعتبر مفهوما معقدا إلى حد كبير ، حيث يتضمن علاقة بين أبعاد كثيرة هى (درجة الحرارة ، حجم الهواء ، بخار الماء) .
- التمايز : تختلف المفاهيم أيضاً من حيث عدد الظواهر والصفات التى تضمنها فئة المفهوم ، فمفهوم سطح مائي يتصف بدرجة كبيرة من التنوع ، لأنه يأخذ أشكالاً مختلفة ، فالمسطح المائي يمكن أن يكون محيطاً ، مجرا / نهرا فى حين مفهوم الجزيرة يسهل فيه التمايز بدرجة كبيرة .
- القابلية للتصنيف : يمكن للمفاهيم أن تشكل تنظيمات أفقية وعمومية ، ومن الأمثلة على التصنيف : المرتفعات والمنخفضات تنتمي إلى التضاريس ؛ لأنها تجمع بعض الخصائص المشتركة بينها ولكنها تختلف في بعض النواحي .
- القابلية للنمو : المفاهيم غير ثابتة لدى الأفراد ، بل تنمو وتنضج أكثر عمومية وعمقا بتقدمهم في السن ، فالأطفال الصغار قادرون على إدراك المفاهيم الحسية، ومع التدرج في مرحلة النمو تنمو لديه المفاهيم.

- **تنمية المفاهيم الجغرافية** :

ويقصد بتنمية المفهوم تثبيت المفهوم وتطويره باستخدام طرق واستراتيجيات مختلفة، يستطيع توظيفه فى المواقف التى يواجهها فى حياته .

ويشير (إمام حميدة، ٢٠٠٠،٥٩) أن المفاهيم لا تنمو بمعدل واحد وإنما تختلف في درجة تطورها باختلاف المفهوم نفسه ، فالمفاهيم المادية تنمو بدرجة أسرع من المفاهيم المجرة لاعتمادها على المفاهيم المادية والخبرات المباشرة المحسوسة ، بينما يتطلب تكوين وتنمية المفاهيم المجردة لاعتمادها على الخبرات البديلة ، لذلك يتم التركيز على المفاهيم المادية أولاً لدى المتعلمين ، ثم الانتقال بهم تدريجياً لتعلم المفاهيم المجردة فى الصفوف والمراحل التعليمية الآتية .

وهناك بعض الأسس والأساليب التى تساعد فى تنمية المفاهيم ، وهى كما صنفها (شلبى ١٩٩٧ ، ١٣٩) يمكن عرضها فيما يلى :

- محاولة حل المشكلة : يمكن استخدامها فى تنمية المفاهيم الجغرافية ، ويتطلب ذلك أن تتيح المناهج الدراسية الفرص للتلاميذ للتفكير فى وسائل حلها .
- استغلال الملاحظة والتجريب والاكتشاف والرحلات والزيارات الميدانية ، فى تنمية المفاهيم الجغرافية .
- استخدام وسائل الإعلام فى تنمية المفاهيم الجغرافية ، إذ إنها تنقل للتلاميذ فى صفوفهم خبرات جديدة ، وذلك بعرض أفلام توضح أبعاد مثل مفهوم التلوث .
- استخدام أسلوب التحليل والتعبير والتمييز فى تنمية المفاهيم الجغرافية ، حيث إن عملية التحليل توضح أبعاد ما لدى الفرد من مفاهيم ، وتبين جوانب النقص أو القصور فيها ، والتحليل يؤدى إلى فهم المفهوم ، والفهم يؤدى إلى تنمية المفهوم .
- إتاحة الفرص للتكرار والتعزيز المستمرين من خلال أنشطة متنوعة ، تهدف إلى تكرار المواقف وتعزيز الاستجابة التى تساعد التلاميذ على نمو مفاهيمهم .
- خلق مواقف تعليمية تساعد على المشاركة الإيجابية للتلاميذ وتفاعلهم مع بيئتهم ، وتهيئة الفرص للتلاميذ للمناقشة والمساهمة الإيجابية فى المواقف التعليمية ، حتى تنمو مفاهيمهم فى الاتجاه السليم (صلاح الدين عرفة ، ٢٠٠٥ ، ٦٨)

- **الدراسات السابقة التي اهتمت بالمفاهيم الجغرافية** :

- دراسة حمدان مهدى ٢٠١٥ : هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية إستراتيجية دوائر المفهوم فى اكتساب المفاهيم الجغرافية لدى طالبات الصف الخامس ؛ ولتحقيق ذلك تم إتباع المنهج التجريبي لمجموعتين

متكافئتين احدهما تجريبية والأخرى ضابطة ، واقتصر هذا البحث على طالبات الصف الخامس إذ تم اختيار عينة البحث عشوائياً ، وأشارت النتائج إلى تفوق أفراد المجموعة التجريبية التى درست المفاهيم الجغرافية باستعمال إستراتيجية دوائر المفهوم على أفراد المجموعة الضابطة التى درست المفاهيم نفسها باستعمال الطريقة المعتادة .

- دراسة الحطاب ٢٠١١ : هدفت هذه الدراسة إلى معرفة وحدة مقترحة فى نظام المعلومات الجغرافية وتطبيقاتها المجتمعية فى تنمية المفاهيم الجغرافية ومهارات اتخاذ القرار فى الجغرافيا لدى طلاب المرحلة الثانوية ، وقد اتبعت الباحثة المنهج شبه التجريبى على عينة من طلاب الصف الأول الثانوى ، وقد أعدت الباحثة قائمة مفاهيم للمعلومات الجغرافية واختباراً تحصيلياً للمفاهيم الجغرافية .
- دراسة عبد الرحمن ورضوان ٢٠١٠ : هدفت هذه الدراسة معرفة مدى فاعلية التدريس الإلكتروني فى تنمية المفاهيم والمهارات الجغرافية لدى طلاب الصف الأول الثانوى ، واتجاهاتهم نحو الجغرافيا وقد استخدم الباحثان فى هذه الدراسة المنهج شبه التجريبى الذى طبق على عينة مكونة من ٧٢ طالباً الصف الأول الثانوى بمدرسة صدفا بجمهورية مصر العربية بواقع ستة وثلاثون (للمجموعة التجريبية) و(وستة وثلاثون) لمجموعة الضابطة ، وقد أعد الباحثان اختباراً للمفاهيم الجغرافية وبطاقة ملاحظة الأداء العملى للمهارات الجغرافية ، وقد أسفرت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى (٠.٠١) بين متوسط درجات المجموعة الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية فى اختبار المفاهيم الجغرافية .
- دراسة محمد رمضان ٢٠٠٩ : هدفت هذه الدراسة إلى معرفة فعالية برنامج مقترح بمساعدة الحاسب الآلي فى تنمية بعض المفاهيم فى الدراسات الاجتماعية والاتجاه نحوها ، لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمصر وقد اتبعت الدراسة المنهج التجريبى ، الذى طبقه الباحث على عينة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي مقسمين إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث بإعداد أدوات منها : قائمة بالمفاهيم الجغرافية والتاريخية ، ثم أعد برمجية بمساعدة الحاسب الآلى فى الوحدتين (الأولى والثانية) وتحليل محتوى مقرر الدراسات الاجتماعية ، وتوصلت نتائج الدراسة إلى جدوى فعالية لكمبيوتر من أساليب التعلم الذاتي فى رفع نسبة تحصيل التلاميذ للمفاهيم الجغرافية والتاريخية ، كما أدى ذلك إلى تنمية اتجاه تلاميذ الصف الخامس الابتدائي لمادة الدراسات الاجتماعية .
- دراسة يونس ٢٠٠٩ : هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى فعالية استخدام استراتيجيتى الجيجسو (Jigsaw) فى تدريس الدراسات الاجتماعية

واكتساب المفاهيم الجغرافية ، والاتجاه نحو العمل الجماعى لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ، ولتحقيق هدف الدراسة أعد الباحث اختبارا للمفاهيم الجغرافية ومقياسا للاتجاه نحو العمل الجماعى كما استخدم المنهج التجريبى على عينة عشوائية مكونة من (مائة وستين) تلميذا من مدرسة مصعب بن عمير الابتدائية ، وقسمت إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية أما عن الأساليب الإحصائية فقد استخدم الباحث اختبار (ت) والمتوسطات الحسابية والانحرافات التجريبية .

- دراسة عبد الباسط والقاضي ٢٠٠٨ : هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى فاعلية برنامج تدريبي قائم على تنمية المهارات الإدراكية واستخدام الغرائب الجغرافية فى خفض مظاهر صعوبات التعلم المرتبطة ببعض المفاهيم ، ومهارات قراءة الخريطة ، ولتحقيق ذلك استخدم الباحثان أدوات منها استبيان المهارات الإدراكية ، واستبيان تحديد صعوبات التعلم المرتبطة ببعض المفاهيم الجغرافية ، ومهارة قراءة الخريطة لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ، واختبارا للمفاهيم ، واختبار مهارة قراءة الخريطة كما صمم الباحثان البرنامج التدريبي القائم على المهارات الإدراكية ، واستخدام الغرائب الجغرافية ولقد طبق الباحثان المنهج التجريبي على عينة تكونت من (مائة وأحد عشر) تلميذا وتلميذة ، وتم اختيار هذه العينة بطريقة عشوائية من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ، وتم تقسيمها إلى مجموعتين مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة .
- دراسة مايسة على ٢٠٠٨ : هدفت الدراسة إلى معرفة مدى فعالية برنامج لتوظيف تكنولوجيا التعليم فى اكتساب المفاهيم الجغرافية ، وحل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ، وقد استخدمت الباحثة المنهج التجريبي على عينة من (ستين) تلميذة بمحافظة الشرقية بمدارس المرحلة الإعدادية ، وتقسيم العينة إلى مجموعتين الأولى تجريبية والثانية ضابطة ؛ ولتحقيق النتائج طبقت الباحثة استطلاع رأى ومقابلة رأى لتحليل المفاهيم التى وجد بها صعوبة ، ثم تطبيق الاختبار التحصيلى فى المفاهيم الجغرافية ، وتوصلت نتائج الدراسة إلى ارتفاع متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى القياس البعدى للاختبار التحصيلى واختبار حل المشكلات عن متوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة فى التطبيق البعدى .
- دراسة Golledge, R.G & Morsh, M. & Battersby.s : هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى التوافق بين المفاهيم الجغرافية المكانية الاحتياطات الجغرافية التعليمية ، كما وسعت إلى تيسير فهم البيئة الجغرافية المكانية بشكل كبير ، من خلال تطوير نظام متعدد المهام والمستويات ، الذى يحدده مدى تعقيد المفاهيم الجغرافية واقترح الباحثون أن كل المفاهيم الجغرافية تتضمن خصائص مشتركة ، وذلك باستثناء الأربع مفاهيم المكانية البدائية ، وهى (الهوية ـ الموقع ـ الحجم ـ البعد الزماني والمكاني) .

- دراسة Catling 2011 : هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مستوى فهم الأطفال من عمر (عشرة إلى أحد عشر) عاما للمفاهيم الجغرافية ، ولتحقيق هدف الدراسة أعد الباحث قائمة مفاهيم جغرافية ، ثم قام باستطلاع آراء طلاب الصف السادس مستخدما المنهج الوصفى على عينة قوامها (أربعمائة وسبعة وأربعين) من (أربع وعشرين) مدرسة حكومية فى انجلترا ولقد أسفرت الدراسة عن أن (٨٥٪) من الطلبة استطاعوا تعريف بعض المفاهيم اختلافا و(١٥٪) لم يستطيعوا ذلك، كما لوحظ أن هناك اختلافا كبيرا بين الطلبة فى إيضاح المفاهيم ، فمنهم من أعطى المفاهيم بشكل واضح ومتكامل ، ومنهم من أعطى المفهوم بشكل وجيز ومختصر .

- **ثالثا : نمط التعلم Learning Style :**

يحتاج وقتنا الحاضر بما يشهده من ثورة علمية هائلة إلى تطوير برامج تعلمية تربوية تتمركز حول الطالب وخصائصه العقلية والمعرفية بالإضافة إلى نمط تعلمه المفضل .

وأصبح من الضرورى توظيف الطرق والأساليب التى تتناسب وطريقة تعلم الطالب ، واشغال أكبر عدد من الحواس فى أثناء التعلم ، فتوفير خبرات تعلمية تراعى مستوى الاستعداد للتعلم لدى الطالب ، وتلبى اهتماماته واحتياجاته العقلية تعمل على ترك معان قوية وثابتة لما يكتسبه الطالب من تعلم نتيجة مروره بهذه المواقف والخبرات التعليمية (أبو زينة ، ٢٠٠٣)

وعلى المعلم أن يكون لديه فهم جيد لأنماط التعلم التى يفضلها الطلاب أثناء عملية التدريس ، وأن يمتلك القدرة والتحكم والسيطرة على أساليب التدريس التى يتبعها ، فطريقة التدريس الواحدة لا يمكن أن تستخدم لأنواع مختلفة من المهمات والمواقف التعليمية ، ولأنماط التعلم لدى الشخص مفروضة بيولوجيا ، كما ان أنماط التعلم لدى الطلاب الموهوبين تختلف عن أنماط التعلم لدى الطلاب الذين يعانون من صعوبات فى التعلم. (Price & Dunn, 1989)

ولو أردنا أن نحصل على تعلم أكثر كفاءة وفاعلية ، فلابد من إدراج أنماط التعلم المفضلة لدى الطلاب فى خطط المعلمين اليومية والفصلية ، وتوزيعها على وحدات ودروس المادة التعليمية بشكل مناسب وجيد ، دون التركيز على نمط دون غيره ، وضرورة بناء تصورات مسبقة عن معرفة المعلمين بالطرق والأساليب المختلفة التى يرغب الطلاب فى التعلم من خلالها . (دروزه ، ٢٠٠٣)

ولو لاحظنا التوجيهات التربوية نجد أنها تقوم على ضرورة التطابق بين أنماط التعلم التى يفضلها الطلاب وأنماط التعليم التى يتبعها المعلم من خلال الأساليب وطرائق التدريس المختلفة. (زيتون ، ٢٠٠٤) ، وبالنظر

إلى الأدب التربوى نجد تعريفات كثيرة لنمط التعلم فقد عرف (الشرقاوى ١٩٩٢) نمط التعلم أنه عبارة عن تكوينات نفسية لا تبنى بجانب واحد من جوانب الشخصية ، حيث تسهم فى تفسير الفروق الفردية بين الأفراد للكثير من المتغيرات المعرفية والوجدانية.

وكما ورد فى (الوهر وحمورى ، ٢٠٠٢) أن نمط التعلم هو سلوكيات عقلية ونفسية مميزة للفرد ، تمثل مؤشرات ثابتة نسبيا واستجابته لها ، وقد عرفه (قطامى ، ٢٠٠٠) نمط التعلم بأنه مجموعة من الأداءات المميزة للمتعلم تعد الدلالة على طريقة تعلمه واستقباله للمعلومات الواردة إليه من البيئة المحيطة به بهدف التكيف معه .

أما (الزيات ،٢٠٠٤) فقد عرفه على أنه المؤشرات المعرفية والدافعية والمزاجية والنفسية التى تعكس عملية استقبال المتعلم للمجموعات ، وكيفية معالجته لها والتفاعل معه ، وكيف يستجيب لها على نحو إيجابي من خلال بيئة التعلم

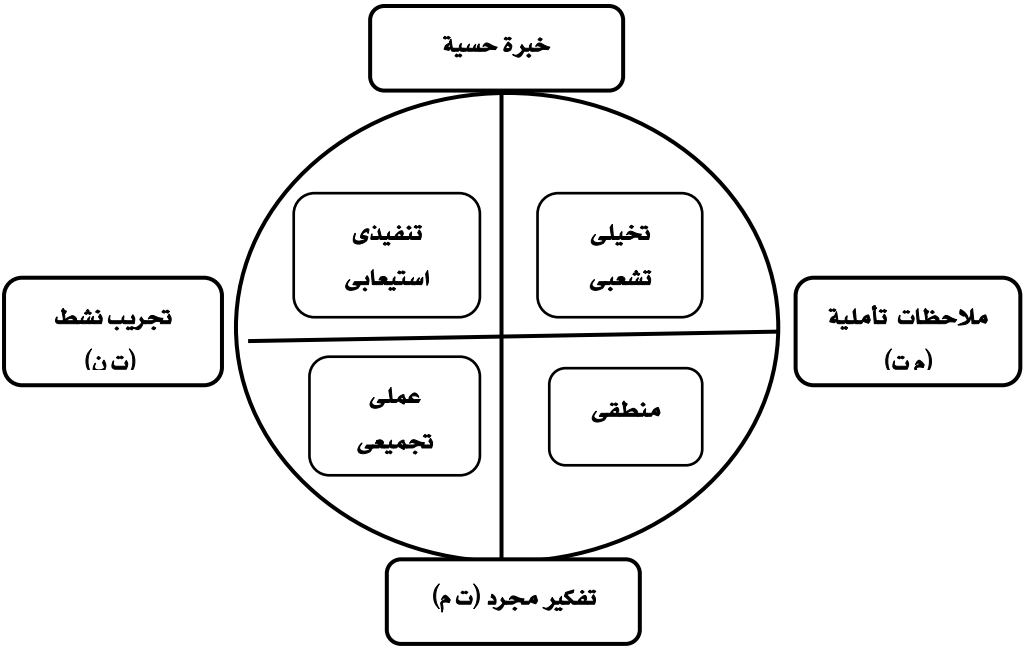
ولإجراء الدراسة الحالية قامت الباحثة باستخدام نموذج كولب للنمط التعلمى الذى تم تعديله من قبل (الوهر ، ١٩٩٢) حيث يفترض كولب أن التعلم عملية ذات طبيعة دائرية ، تبدأ من خبرات حسية إلى ملاحظات تأملية ، وإلى مفاهيم مجردة ، وإلى التعميم ومن ثم إلى التجريب النشط .

ويرى كولب Kolb كما جاء فى (الوهر ، ١٩٩٢) أن نمط التعلم يجمع بين بعدين يحددان نمط التعلم لدى الطلاب وهى ؛ محدد الاستقبال حيث يهتم بكيفية استقبال المتعلم للخبرات والمثيرات الإدراكية ، وذلك من خلال الخبرات الحسية والمفاهيم المجردة .

ومحدد المعالجة حيث يهتم بكيفية المعالجة للخبرات ، الذى يتم من خلالها النشاط ومن خلال الملاحظات التأملية ، ويربط بين الإدراك والمعالجة ، مما جعل النمط التعليمى للفرد حصيلة الكيفية التى يدرك بها المعلومات ويعالجها .

كما أن فئات الطلاب تختلف وفق أنماط تعلمهم حيث تم تصنيفهم إلى أربعة أنماط هى :

- فئة النمط التخيلى (لشعيبى) : أفراد هذا النمط يدركون الأشياء عن طريق الخبرة الحسية ويعالجونها تأمليا .
- فئة النمط التنفيذي (استيعابي) : أفراد هذا النمط يدركون الأشياء عن طريق الخبرة الحسية ويعالجونها حسيا .
- فئة النمط العملي (تجميعي) : أفراد هذا النمط يدركون الأشياء بشكل مجرد ، ويعالجونها بشكل تجريبي نشط .
- فئة النمط المنطقي (التمثيلي) : أفراد هذا النمط يدركون الأشياء بشكل مجرد ، ويعالجونها بشكل تأملي .



شكل (١) نموذج كولب النمط التعلمى (الوهر، ١٩٩١)

- **إجراءات الدراسة** :
- **أولاً: إعداد إستراتيجية قراءة قصص الخيال العلمي ومعايير اختيارها** :

مر إعداد إستراتيجية قراءة قصص الخيال العلمى فى هذا البحث بمجموعة من المراحل هى :

- بناء الصورة المبدئية لإستراتيجية قراءة قصص الخيال العلمى فى ضوء الأدبيات التى اهتمت بالخيال العلمى وكيفية توظيفه فى عمليتى التعليم والتعلم ، وبعد تحديد الهدف من إستراتيجية قراءة قصص الخيال العلمى وفى ضوء الدراسات السابقة عن كيفية استخدام قصص الخيال العلمى فى مجال الدراسات الاجتماعية ، وطبيعة تنمية المفاهيم وخاصة المفاهيم الجغرافية، وضعت الباحثة إستراتيجية قراءة قصص الخيال العلمى فى مرحلتين هما كالتالى :
  - ✓ مرحلة قراءة قصة الخيال العلمى : وفى هذه المرحلة على التلميذ أن يقرأ جيداً قصة الخيال العلمى المقدمة له .
  - ✓ مرحلة المناقشة : وتهدف هذه المرحلة إلى مناقشة التلميذ فى ثلاث محاور رئيسة هى :

-أهم ثلاث مفاهيم جغرافية موجودة بالقصة .

-دور العلم والعلماء فى حل المشكلة الأساسية التى تدور حولها أحداث القصة.
-سرعة التطور العلمى والتكنولوجى المحتمل وتأثيره على حياة الطالب مستقبلاً .

وقد سارت هذه الاستراتيجية وفقاً لخطوات تبدأ بالتهيئة ، ثم عرض المفاهيم والظواهر الجغرافية ثم قراءة قصة الخيال العلمى ، ثم ربط الحقائق والظواهر الجغرافية بما ورد بقصة الخيال العلمى.

وعلى المعلم فى هذه المرحلة أن يحدد المفاهيم الجغرافية الثلاث التى سيتم مناقشتها ، وكذلك المشكلة الرئيسة الموجودة بالقصة وكيف يمكن أن يساهم العلم والعلماء فى حلها . هذا بالإضافة إلى أن المعلم عليه أن يدير المناقشة حول المحاور الثلاث - السالفة الذكر فى مدة تتراوح من ١٥ - ٢٠ دقيقة .

- عرض الإستراتيجية فى صورتها المبدئية على مجموعة من المحكمين بعد إعداد الإستراتيجية فى صورتها المبدئية ثم عرضها على مجموعة من المحكمين ، لأخذ رأيهم فيها من حيث مناسبتها للغرض الذي أعدت من أجله ، كما طلب منهم تدوين ما يرون إضافته من اقتراحات أو تعديلات
- الصورة النهائية لإستراتيجية قراءة قصص الخيال العلمى ، بعد تجميع آراء واقتراحات السادة المحكمين قامت الباحثة بعمل التعديلات المطلوبة . وبذلك تكون الإستراتيجية قد أخذت صورتها النهائية وأصبحت جاهزة للتطبيق .

- **معايير اختيار قصص الخيال العلمي الجيدة** :

بتحليل الأدبيات التربوية والدراسات المعنية باستخدام قصص الخيال العلمى فى تحقيق بعض أهداف الدراسات الاجتماعية ومنها . (Stephen, 2009, & Manning M. Lee. 2007) قامت الباحثة بإعداد قائمة اختيار قصص الخيال العلمى لأغراض تعليم الدراسات الاجتماعية وتعلمها ، وتم عرض الصورة المبدئية للقائمة على عدد من المتخصصين فى أدب الخيال العلمى ، ومناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية وطلب منهم مراجعتها وإبداء الرأى فيها ، وقد تم عمل التعديلات اللازمة وأصبحت قائمة معايير اختيار قصص الخيال العلمى الجيدة فى صورتها النهائية ، متمثلة فى أن تلك القصص يجب أن :

- تكون قائمة على حقائق علمية ثابتة تمتد وتستكمل عن طريق الخيال القائم على فرضيات مدروسة يمكن تحقيقها ، والبعد عن الفنتازيا التى مصدرها الحدس والتخمين والخرافة وما شابه ذلك .
- تتضمن أكبر عدد ممكن من المفاهيم ، أو ينطوى على ثراء للمحتوى المعرفى .
- تتسم بالحتمية الفنية والحبكة الروائية ، وأن تحترم عقل القارىء وأن تتفاعل كل عناصرها مع بعضها البعض ، بحيث لا يكون أى من هذه العناصر هامشياً .

- تتميز ببساطة الأسلوب وسلامة اللغة وسهولة فهم المصطلحات المستخدمة .
- تكون قائمة على أفكار ومنجزات وتصورات العلم وأدق مساراته .
- تناقش موضوعات حيوية مثل الجديد فى الفضاء ، استغلال الثروات البرية أو البحرية ، مشكلة نقص الغذاء ونقص الطاقة وزيادة السكان ..... وغيرها .
- تعمل على إشباع مخيلات التلاميذ ودفع عقولهم إلى التفكير فى آفاق أكثر انطلاقا وتحررا وابتكارا ، والتفكير فى مستقبلهم وتأثيرات التغيرات المحتملة على حياتهم.
- تراعى الجانب الإنسانى وتأثره بالعلم التجريبى أو التطبيقى حتى لا تفقد الصلة بالإنسان من حيث كونه كائن اجتماعى يأمل ويتأمل ويعمل ويجرب ويعيش حياته بكل معطياتها .
- تكون ملائمة لفهم التلاميذ المستهدفين . ومناسبة أيضاً لمحتوى الدروس المتعلمة فى المرحلة العمرية لهؤلاء التلاميذ .
- تحاول التنبؤ بما سيجلبه العلم من مبتكرات أو اختراعات واكتشافات يستخدمها الإنسان مستقبلا ، أو تحذر من خطر محتمل مستقبلا .
- تحث على تجنب التوظيف غير الخير لنتائج العلم والتقدم العلمى .
- تنطوى على القيم العلمية المرجوة ، وتعكس التقدير للعلماء وجهودهم فى حل المشكلات بأسلوب علمى .

- **ثانياً: إعداد مواد المعالجة التجريبية (ملحق رقم ١) :**

تكونت مواد المعالجة التجريبية في هذا البحث من مجموعة من قصص الخيال العلمي مصحوبة بأوراق عمل يتم مناقشتها قبل قراءة القصة وبعدها.

ولقد مرت عملية إعداد مواد المعالجة التجريبية بثلاث مراحل، حيث تم في المرحلة الأولى انتقاء ست قصص من مجموعة كبيرة جداً من قصص الخيال العلمي المنشورة وذلك بناءً على المعايير السابق تحديدها، وقد قامت الباحثة بتلخيص وتبسيط بعض القصص لكي تناسب تلاميذ الصف الأول الإعدادي عينة الدراسة. والقصص المستخدمة هي:

- قصة المهمة الانتحارية (تأليف رؤوف وصفى) : طافت هذه القصة بالقارئ فى رحلة فضاء إلى أحد الكواكب المجاورة للأرض لاستكشاف إمكانية وجود حياة عليه ، وكانت بيئة هذا الكوكب معادية لأي حياة عليه من حيث درجة الحرارة المرتفعة ونسبة غاز ثانى أكسيد الكربون عاليه ، كما أن هناك تدفقاً هائلاً من الأشعة الكونية ، وكان الطقس بعيداً عن إمكان التحكم فيه ، وقارنت القصة الظروف البيئية على هذا الكوكب بما يمكن أن يصل إليه حال كوكب الأرض إذا استمر الإنسان فى تلويث بيئته وعدم الحفاظ عليها .

- قصة المنقذون (تأليف سامى محمود طه) : أبرزت هذه القصة إمكانية وجود كائنات فضائية تتفوق من الناحية العلمية والتكنولوجية على سكان الأرض وإمكانية التعاون بينها وبين علماء كوكب الأرض فى حل مشكلة نقص المياه على الأرض ، وأكدت القصة على أهمية تعاون العلماء والتفكير السليم للتغلب على أسباب الأزمة من أجل حلها .
- قصة ليزر ٣١٣ (تأليف أشرف طاحون) : هدفت هذه القصة إلى التأكيد على أهمية التخطيط العلمى لمواجهة المشكلات المختلفة موضحة الدور الإيجابي للعلم وجهود العلماء فى حل مشكلة نقص الغذاء على كوكب الأرض بالصعود إلى الفضاء وإقامة مزارع ضخمة على كوكب المريخ بعد تهيئته لهذا الغرض ، والتغلب على كافة الصعوبات كما تناولت القصة كيفية الحفاظ على تلك المزارع من قبل عصابات احتكار الغذاء باستخدام سلاح مطور يعتمد على أشعة الليزر .
- قصة من الغوص فى الماء إلى الغوص فى الفضاء (تأليف د/ سائر بصمة): تقدم القصة رحلة لتدبر خلق الله للكون والتعرف على مظاهر قدرته من خلال رحلة عبر الفضاء للتعرف على أسرار وعجائب هذا الكون أثناء النظر للكون من خلال مركبة فضائية .
- قصة كون بلا زمن (تأليف د/ مخلص الريس) : أكدت القصة على أسرار الكون الواسع والذى يضم مئات وربما آلاف العوالم والحضارات الذكية داخل مجرتنا درب التبانة وخارجها من خلال شاشة المراقبة الفضائية فى مركز هيئة الفضاء الدولية .
- بلوتو الكوكب القزم (تأليف جلال حبيب) : تتحدث القصة من حلال نظر الإنسان إلى الكون بواسطة التلسكوب وأنه أصبح بمقدوره رؤية النجوم كأنها على بُعد أمتار عده منه حتى تنتهى القصة بخروج بلوتو من كوكب المجموعة الشمسية لصغر حجمه .

أما في المرحلة الثانية فقد تم إعداد أوراق العمل المصاحبة لقصص الخيال العلمي ، والتي ركزت على إلقاء سؤال رئيسي يدور حول تعريف أهم ثلاث مفاهيم جغرافية موجودة بالقصة. هذا إلى جانب حث الطالب على التفكير في دور العلم والعلماء في حل المشكلة الرئيسة التي تدور حولها القصة، بالإضافة إلى تأثير سرعة التطور العلمي والتكنولوجي المحتمل على حياة الطالب مستقبلا.

وفي المرحلة الثالثة تم عرض القصص مصحوبة بأوراق العمل على مجموعة من السادة المحكمين وذلك بهدف تعرف مدى مراعاتها للمعايير السابق تحديدها، ومدى ملاءمة الصياغة اللغوية والعلمية لهذه القصص لمستوى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، واعتبرت موافقة المحكمين على قصص الخيال

العلمي المختارة وأوراق العمل المصاحبة لها من حيث مناسبتها للغرض الذي أعدت من أجله دليلا على صلاحيتها للتطبيق. وبهذا أصبحت مواد المعالجة التجريبية في صورتها النهائية.

- **ثالثاً: إعداد أدوات البحث** :
- **اختبار المفاهيم الجغرافية (ملحق رقم ٢)** :

- تحديد الهدف من الاختبار:يهدف هذا الاختبار إلى قياس مدى اكتساب تلاميذ الصف الأول الإعدادي للمفاهيم الجغرافية، وقياس فاعلية استخدام إستراتيجية قراءة قصص الخيال العلمي وقد استخدم الاختبار في القياس القبلي والبعدي.
- صياغة مفردات الاختبار:تم صياغة مفردات الاختبار من نوع الاختيار من متعدد، وتم صياغة عدد من المفردات في كل موضوع من موضوعات قصص الخيال العلمي والمفاهيم الجغرافية المتضمنة فيها، وتم مراعاة شروط صياغة السؤال الجيد، واشتمل الاختبار في صورته النهائية على (٢٥) مفردة.

وفيما يتعلق بصلاحية الاختبار فقد تم التأكد من صدق الاختبار في صورته الأولية، بعرضه على مجموعة من السادة المحكمين وتعديله في ضوء أرائهم ، ولحساب ثبات الاختبار تم تجريبه استطلاعيا على عينة من تلاميذ الصف الأول الإعدادي من غير عينة الدراسة، حيث بلغت قيمة معامل ثبات الاختبار (٠.٧٩) باستخدام معادلة كيودر ريتشاردسون الصيغة ٢٠ Kuder- Richardson Formula 20 وهذا يعني أن للاختبار ثبات مقبول وصالح لأغراض البحث ، وقد بلغ متوسط زمن الإجابة عن الاختبار ٢٥ دقيقة .

ولتصحيح الاختبار تم تحديد درجة واحدة لكل إجابة صحيحة وصفر للإجابة الخطأ، وبذلك تكون النهاية العظمى للاختبار ٢٥ درجة. وبذلك يكون اختبار المفاهيم الجغرافية في صورته النهائية صالحاً للتطبيق

- **مقياس الاتجاه نحو الخيال العلمي (ملحق رقم ٣)**

تم إعداد هذا المقياس وفقا للخطوات التالية:

- تحديد هدف المقياس: يتمثل الهدف من إعداد هذا المقياس في الدراسة الحالية هو قياس أثر إستراتيجية قراءة قصص الخيال العلمي على تنمية الاتجاه نحو الخيال العلمي.
- تحديد أبعاد المقياس: في ضوء ما ورد في الإطار النظري للدراسة والإطلاع على عدد من المقاييس فقد أعدت الباحثة مقياس الاتجاه نحو الخيال العلمي على غرار طريقة ليكرت Likert، حيث صاغت مجموعة من العبارات حول أربعة محاور هي:
  - ✓ الاتجاه نحو الاستمتاع بالخيال العلمي.

- ✓ الاتجاه نحو الشعور بقيمة الخيال العلمي وتأثيره على الحياة العملية.
- ✓ الاتجاه نحو دور الخيال العلمي في تقدم العلم والتكنولوجيا.
- ✓ الاتجاه نحو استخدام الخيال العلمي في تعليم الجغرافيا وتعلمها.

- صياغة عبارات المقياس: والعبارات تلقي الضوء على السلوك المحتمل أن يتخذه الطالب في مواقف متنوعة مرتبطة بالمحاور الأربعة، وكان بعض هذه العبارات موجبا وبعضها الآخر سالبا، كما روعي وضع بعض العبارات الكاشفة، ووضعت أمام كل عبارة الاستجابات الثلاث (موافق - محايد - غير موافق)، وقد بلغ عدد عبارات المقياس (٤٠) عبارة، وزود المقياس بمقدمة توضح طبيعة المقياس والهدف منه وكيفية الإجابة.
- صدق المقياس: ولمعرفة مدى صدق المقياس تم عرضه على مجموعة من المحكمين لأخذ آرائهم فيه من حيث دقة عباراته ومدى ملائمة العبارات الخاصة بكل محور من المحاور الأربعة لقياس المحور الذي أعد لقياسه وارتباطها بالسلوكيات المحتمل أن يتخذها التلميذ في المواقف المرتبطة بذلك، وقد أجرت الباحثة التعديلات التي اقترحها السادة المحكمون، واعتبرا ذلك مؤشراً لصدق المقياس.
- ثبات المقياس: أما ثبات المقياس فلقد تم حسابه عن طريق معادلة (α) كرونباخ وبلغت قيمة معامل ثبات المقياس 0.789 وتعد هذه القيمة مقبولة لأغراض البحث العلمي.ووجد أن الزمن المناسب للمقياس (٤٠) دقيقة.

وفيما يتعلق بتصحيح المقياس فلقد أعطيت لكل استجابة في خانة (موافق) درجتان، ولكل استجابة في خانة (محايد) درجة واحدة، ولكل استجابة في خانة (غير موافق) صفر ، وذلك بالنسبة للعبارات الموجبة، أما العبارات السالبة فقد أعطى لكل استجابة في خانة (موافق) صفر، ولكل استجابة في خانة (محايد) درجة واحدة، ولكل استجابة في خانة (غير موافق) درجتان، لذلك فإن الدرجة الكلية للمقياس (٨٠) درجة. ومجموع ما يحصل عليه الطالب يدل على اتجاهه نحو الخيال العلمي.

- **اختبار أنماط التعلم وفقا لنموذج كولب** (**ملحق رقم ٤**) :

تم تعديل وتقنين هذا المقياس وفقا للخطوات التالية:

- تحديد هدف الاختبار: يتمثل الهدف من إعداد هذا الاختبار في الدراسة الحالية هو تحديد نمط التعلم للتلاميذ وفقا لنموذج كولب لتوزيع التلاميذ عينة البحث على أربع مجموعات تجريبية تبعا لنمط تعلمهم (نمط التعلم التخيلي، نمط التعلم التنفيذي، نمط التعلم العملي، نمط التعلم المنطقي)
- صياغة مفردات الاختبار: تم اعتماد نموذج كولب للنمط التعليمي الذي قام بترجمته (الوهر،١٩٩١) مع تعديله وتقنينه ليتوافق مع طبيعة مادة

الدراسات الاجتماعية، ويتألف من تسعة مواقف يلي كل منها أربعة استجابات تعبر كل منهم عن طريقة في التعامل مع هذا الموقف من قبل التلميذ، حيث يطلب من التلميذ أن يضع درجة من (١) إلى (٤) أمام كل استجابة من الاستجابات الأربع لكل موقف، بحيث تعطى الدرجة (٤) للعبارة التي تنطبق أكثر ما يمكن عليه، والدرجة (٣) للعبارة التي تليها، وهكذا حتى يصل إلى العبارة الأقل انطباقا عليه لتأخذ درجة واحدة (١).

- صدق الاختبار: ولمعرفة مدى صدق الاختبار تم عرضه على مجموعة من المحكمين لآخذ آرائهم فيه من حيث دقة عباراته ومدى ملائمة العبارات الخاصة بكل نمط تعليمي أعد لقياسه وارتباطها بالسلوكيات المحتمل أن يتخذها التلميذ في المواقف المرتبطة بذلك، وقد أجرت الباحثة التعديلات التي اقترحها السادة المحكمون، واعتبر ذلك مؤشراً لصدق الاختبار.
- ثبات الاختبار: أما ثبات الاختبار فلقد تم حسابه عن طريق معادلة (α) كرونباخ وبلغت قيمة معامل ثبات الاختبار ٠.٨١ وتعد هذه القيمة مقبولة لأغراض البحث العلمي. ووجد أن الزمن المناسب للاختبار (٢٠) دقيقة.

- **رابعاً: تنفيذ تجربة البحث** :

نفذت تجربة البحث خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي٢٠١٣/٢٠١٤م، واستغرق ذلك حوالي ستة أسابيع، وقد مر تنفيذ تجربة البحث بالخطوات الآتية:

- تعريف التلاميذ ـ عينة البحث ـ بالهدف من البحث، وأهميته بالنسبة لهم.
- تطبيق مقياس أنماط التعلم على التلاميذ "عينة الدراسة" ثم تقسيمهم طبقا لدرجاتهم في اختبار أنماط التعلم وفقا لنموذج كولب إلى أربع مجموعات تجريبية (مجموعة نمط التعلم التخيلي، مجموعة نمط التعلم التنفيذي، مجموعة نمط التعلم العملي، مجموعة نمط التعلم المنطقي).
- تطبيق أداتي البحث (اختبار المفاهيم الجغرافية، مقياس الاتجاه نحو الخيال العلمي) ـ كتطبيق قبلي ـ على التلاميذ عينة الدراسة، ثم معالجة درجاتهم فيهما باستخدام أسلوب تحليل التباين الأحادي الاتجاه One-Way Analysis of Variance، وذلك لضبط السلوك المدخلي لأفراد العينة، ولم يسفر التحليل عن وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعات الأربع، الأمر الذي يشير إلى تجانس السلوك المدخلي لأفراد العينة كما هو موضح في جدول (١)، وجدول (٢).

جدول (١) ملخص نتائج تحليل التباين الأحادى الاتجاه لدرجات التطبيق القبلى فى اختبار المفاهيم الجغرافية للمجموعات التجريبية الأربع

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	النسبة الفائية
بين المجموعات	3	1.2571	10.161	1.7467
داخل المجموعات	76	453.759	5.817	
المجموع الكلي	97	524.884		

يتضح من جدول (١) أن قيمة النسبة الفائية المحسوبة قد بلغت (1.7467) وهى غير دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠٥ حيث إنها تقل عن القيمة الجدولية عند درجات الحرية (٧٦،٣) وهى 2.76 وهو الأمر الذى يدل على تجانس السلوك المدخلى لأفراد العينة.

جدول (٢) ملخص نتائج تحليل التباين الأحادى الاتجاه لدرجات التطبيق القبلى فى مقياس الإتجاه نحو الخيال العلمي للمجموعات التجريبية الأربع

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	النسبة الفائية
بين المجموعات	3	9.67	1.38143	0.0872
داخل المجموعات	77	1236.16	15.848	
المجموع الكلى	79	1245.83		

يتضح من جدول (٢) أن قيمة النسبة الفائية المحسوبة قد بلغت (0.0872) وهى غير دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠٥ حيث إنها تقل عن القيمة الجدولية عند درجات الحرية (٧٦،٣) وهى 2.76 وهو الأمر الذى يدل على تجانس السلوك المدخلى لأفراد العينة.

- عقد لقاء تمهيدي مع مجموعات البحث الأربعة لتعريفهم بماهية الخيال العلمي، والمقصود بقصة الخيال العلمي، وتوضيح الإختلاف بين الخيال العلمي والفنتازيا وعلوم المستقبل، بالإضافة إلى أهداف الخيال العلمي وأهميته ومجالاته المختلفة. والإشارة إلى أهم كتَّاب الخيال العلمي في الأدب الغربي والأدب العربي.
- توزيع قصص الخيال العلمي المصحوبة بأوراق العمل على المجموعات الأربع للبحث، ثم البدء في التدريس وفق خطوات تبدأ بالتهيئة ثم عرض المفاهيم والظواهر الجغرافية ثم قراءة قصة الخيال العلمى ثم ربط الحقائق والظواهر الجغرافية بما ورد بقصة الخيال العلمى ومناقشتها.
- متابعة الباحثة للتلاميذ أثناء قراءة قصص الخيال العلمي وإدارة المناقشات المصاحبة لها.
- بعد انتهاء مجموعات البحث الأربعة من دراسة مواد المعالجة التجريبية تمت إعادة تطبيق أداتي البحث (اختبار المفاهيم الجغرافية ـ مقياس الاتجاه نحو الخيال العلمي) على مجموعات البحث الأربع في نفس اليوم، ثم صححت إجابات التلاميذ في هاتين الأداتين، ورصدت درجاتهم في كشوف خاصة تمهيداً لعرض نتائج البحث وتفسيرها.

- **أساليب التحليل الإحصائي**:

لاختبار صحة فروض البحث استخدمت الباحثة أساليب التحليل الإحصائي الآتية:

- إحصاء وصفى لحساب المتوسطات الطرفية والداخلية والإنحرافات المعيارية للمجموعات التجريبية الأربع.

- اختبار "ت" T-Test لمجموعتين مرتبطتين لاختبار صحة الفرضين الأول والثاني وإيجاد أثر استخدام إستراتيجية قراءة قصص الخيال العلمي.
- إحصاء استدلالي لاختبار صحة الفرضين الثالث والرابع باستخدام تحليل التباين أحادي التصنيف One - Way Analysis of Variance (صلاح علام، ٢٠٠٥) ، علما بأن التحليل قد تم على درجات الكسب الفعلى، لاختبار المفاهيم الجغرافية، ومقياس الاتجاه نحو الخيال العلمي.
- معامل ارتباط بيرسون لاختبار صحة الفرض الخامس.

- **نتائج البحث ـ تفسيرها ومناقشتها** :

فيما يلي عرض لنتائج البحث التي تم التوصل إليها مرتبة وفق فروض البحث، وتفسيرها ومناقشتها.

- **أولاً: النتائج الخاصة باختبار المفاهيم الجغرافية** :

- **اختبار صحة الفرض الأول** :

ينص الفرض الأول على أنه "لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الأول الإعدادي "عينة الدراسة" من خلال تطبيق اختبار المفاهيم الجغرافية في التطبيقين القبلي و البعدي".

يوضح جدول(٣) متوسط الدرجات والانحراف المعياري وقيمة"ت" لدرجات التلاميذ "عينة البحث" في التطبيقين القبلي والبعدي في اختبار المفاهيم الجغرافية.

جدول(٣) متوسط الدرجات والانحراف المعياري وقيمة"ت"لدرجات التلاميذ عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي في اختبار المفاهيم الجغرافية (النهاية العظمى= ٢٥ درجة)

التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة "ت" المحسوبة	قيمة "ت" الجدولية	مستوى الدلالة
القبلى	٨٠	١٣.٩٠٥	١.٣٣٥	٧.٧٤	٢.٠٠	دالة عند مستوى ٠.٠٥
البعدى	٨٠	٢٠.٢٨٢	١.١٤٨			

يتضح من جدول (٣) أن قيمة (ت) دالة إحصائياً عند مستوى(0,05)، حيث إنها تزيد على القيمة الجدولية عند درجات الحرية٧٩ وهي (٧.٧٤)، مما يشير إلى وجود فرق دال إحصائيا بين درجات تلاميذ الأول الإعدادي في التطبيقين القبلي والبعدي في اختبار المفاهيم الجغرافية لصالح التطبيق البعدي. وتدل هذه النتيجة على أن استخدام إستراتيجية قراءة قصص الخيال العلمي قد حقق فاعلية عالية في تحسين اكتساب وتنمية المفاهيم الجغرافية لدى تلاميذ المجموعات التجريبية عينة البحث، مما يؤدي إلى رفض الفرض الصفري الثاني.

ولتعرف حجم تأثير المتغير المستقل (إستراتيجية قراءة قصص الخيال العلمي) في المتغير التابع (المفاهيم الجغرافية) يمكن حساب حجم التأثير من خلال مربع إيتا (η^2) ، (d) .

جدول(٤) يوضح قيمة (η^2) ، (d) المقابلة لها ومقدار حجم التأثير

المتغير المستقل	المتغير التابع	η^2	قيمة "d"	حجم التأثير
إستراتيجية قراءة قصص الخيال العلمي	المفاهيم الجغرافية	٠.٥٠٨	٢.٠٣١	كبير

يتضح من جدول (٤) أن حجم تأثير العامل المستقل (إستراتيجية قراءةٍ قصص الخيال العلمي) في المتغير التابع (المفاهيم الجغرافية) كبير؛ نظرا لأن قيمة "d" بلغت (٢.٠٣١)، كما أن قيمة (η^2) تساوى (٠.٥٠٨)، وهذا يعني أن ٥٠.٨٪ من التباين الكلي في المتغير التابع يرجع إلى أثر المتغير المستقل. وهذا يشير إلى أن إستخدام إستراتيجية قراءة قصص الخيال العلمي كان له تأثيرا إيجابياً كبيراً على تحسين اكتساب وتنمية المفاهيم الجغرافية لتلاميذ المجموعات التجريبية عينة البحث.

- **اختبار صحة الفرض الثالث** :

ينص الفرض الثالث على أنه "لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين درجات الكسب الفعلي لتلاميذ الصف الأول الإعدادي "عينة الدراسة" في المجموعات التجريبية الأربعة في اختبار المفاهيم الجغرافية يرجع لاختلاف نمط التعلم".

يوضح جدول (٥) المتوسطات الداخلية لدرجات الكسب الفعلى فى اختبارٍ المفاهيم الجغرافية لمجموعات البحث الأربعة، كما يوضح الجدول أيضا الانحرافات المعيارية لهذه الدرجات فى كل حالة، وعدد التلاميذ فى كل منها.

جدول (٥) المتوسطات الداخلية والانحرافات المعيارية لدرجات الكسب الفعلى فى اختبار المفاهيم الجغرافية لمجموعات البحث الأربع (ن=٢٠) (النهاية العظمى = ٢٥ درجة)

المجموعة	المتوسط	الانحراف المعيارى
- مجموعة نمط التعلم التخيلى	٧.٣٤	٢.٥٧٤٩٧
- مجموعة نمط التعلم التنفيذى	٧.٢٢	٢.١٢٤٨٥
- مجموعة نمط التعلم العملى	٧.٠٣	١.٩٥٥٠٩
- مجموعة نمط التعلم المنطقى	٧.١٦	٢.٠٣٧١٢

ويوضح جدول نتائج تحليل التباين الأحادي الاتجاه لدرجات الكسب الفعلي اختبار المفاهيم الجغرافية .

جدول (٦) ملخص نتائج تحليل التباين الأحادى الاتجاه لدرجات الكسب الفعلي فى اختبار المفاهيم الجغرافية للمجموعات التجريبية الأربع

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	النسبة الفائية
بين المجموعات	٣	18.349	٦.١١٦	1.6801
داخل المجموعات	٧٦	٢7.247	11.٠١٦	
المجموع الكلى	٧٩	٤٥.٥٩٦		

❖ دالة عند مستوى ٠.٠٥

يتضح من جدول (٦) أن قيمة النسبة الفائية المحسوبة قد بلغت (1.6801) وهى غير دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠٥ حيث إنها تقل عن القيمة الجدولية

عند درجات الحرية (٧٦،٣) وهى 2.76 وهذه القيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى 0.05 ، وتدل هذه النتيجة على أن اتجاه التلاميذ "عينة البحث" نحو الخيال العلمي لم يتأثر كثيراً باختلاف نمط التعلم (نمط التعلم التخيلي، نمط التعلم التنفيذي، نمط التعلم العملي، نمط التعلم المنطقي) و يتفق هذا مع ما توقعته الباحثة وعبرت عنه في الفرض الصفري الثالث.

قد ترجع هذه النتيجة إلى أن قراءة قصص الخيال العلمي المصحوبة بالمناقشة لأهم المفاهيم الجغرافية المتضمنة بالقصة ودور العلم والعلماء في حل المشكلات المطروحة بها وتأثير التطورات العلمية المتسارعة على حياة التلاميذ مستقبلاً قد جعل للتلاميذ دور إيجابي في تناول القصة بالإضافة إلى الثقة التي اكتسبها التلاميذ أثناء المناقشات وطرحهم لأفكارهم والبناء على أفكار الأخرين مما قد يؤثر على تكوينهم العقلي، ويساعد ذلك في توفير المتطلبات الإيجابية لتنمية المفاهيم الجغرافية لدى جميع التلاميذ في المجموعات الأربعة بدرجة متقاربة لم تتأثر كثيراً باختلاف نمط التعلم

- **ثانياً: النتائج الخاصة بمقياس الاتجاه نحو الخيال العلمي** :
- **اختبار صحة الفرض الثاني** :

ينص الفرض الثاني على أنه "لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى(٠.٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الأول الإعدادي "عينة الدراسة" من خلال تطبيق مقياس الاتجاه نحو الخيال العلمي في التطبيقين القبلي و البعدي".

يوضح جدول(٧) متوسط الدرجات والانحراف المعياري وقيمة"ت" لدرجات التلاميذ "عينة البحث" في التطبيقين القبلي والبعدي في مقياس الاتجاه نحو الخيال العلمي.

جدول(٧) متوسط الدرجات والانحراف المعياري وقيمة"ت"لدرجات التلاميذ عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي في مقياس الاتجاه نحو الخيال العلمي (النهاية العظمى= ٨٠ درجة)

التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة "ت" المحسوبة	قيمة "ت" الجدولية	مستوى الدلالة
القبلي	٨٠	4٤.12	٤.١٢	١٣.٦٢٦	٢.٠٠	دالة عند مستوى ٠.٠٥
البعدى	٨٠	74.35	٥.٢٧			

يتضح من جدول (٧) أن قيمة (ت) دالة إحصائياً عند مستوى(0,05)، حيث إنها تزيد على القيمة الجدولية عند درجات الحرية٧٩ وهي (١٣.٦٢٦)، مما يشير إلى وجود فرق دال إحصائيا بين درجات تلاميذ الأول الإعدادي في التطبيقين القبلي والبعدي في مقياس الاتجاه نحو الخيال العلمي لصالح التطبيق البعدي. وتدل هذه النتيجة على أن استخدام إستراتيجية قراءة قصص الخيال العلمي قد حقق فاعلية عالية في تحسين الاتجاه نحو الخيال العلمي لدى تلاميذ المجموعات التجريبية عينة البحث، مما يؤدي إلى رفض الفرض الصفري الأول.

ولتعرف حجم تأثير المتغير المستقل (إستراتيجية قراءة قصص الخيال العلمي) في المتغير التابع (الاتجاه نحو الخيال العلمي) يمكن حساب حجم التأثير من خلال مربع إيتا (η^2)، (d) .

جدول(٨) يوضح قيمة (η^2) ، (d) المقابلة لها ومقدار حجم التأثير

المتغير المستقل	المتغير التابع	η^2	قيمة "d"	حجم التأثير
إستراتيجية قراءة قصص الخيال العلمي	الاتجاه نحو الخيال العلمي	٠.٧٩٤٦	١.٩٦٧	كبير

يتضح من جدول (٨) أن حجم تأثير العامل المستقل (إستراتيجية قراءة قصص الخيال العلمي) في المتغير التابع (الاتجاه نحو الخيال العلمي) كبير؛ نظرا لأن قيمة "d" بلغت (١.٩٦٧)، كما أن قيمة (η^2) تساوى (٠.٧٩٤٦)، وهذا يعني أن ٧٩.٤٦٪ من التباين الكلي في المتغير التابع يرجع إلى أثر المتغير المستقل. وهذا يشير إلى أن إستخدام إستراتيجية قراءة قصص الخيال العلمي كان له تأثيرا إيجابيا كبيرا على تحسين الاتجاه نحو الخيال العلمي لتلاميذ المجموعات التجريبية عينة البحث.

- **اختبار صحة الفرض الرابع** :

ينص الفرض الرابع على أنه "لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى(٠.٠٥) بين درجات الكسب الفعلي لتلاميذ الصف الأول الإعدادي "عينة الدراسة" في المجموعات التجريبية الأربعة في مقياس الاتجاه نحو الخيال العلمي" يرجع لاختلاف نمط التعلم.

يوضح جدول (٩) المتوسطات الداخلية لدرجات الكسب الفعلى فى مقياس الإتجاه نحو الخيال العلمي لمجموعات البحث الأربعة، كما يوضح الجدول أيضا الانحرافات المعيارية لهذه الدرجات فى كل حالة، وعدد التلاميذ فى كل منها.

جدول (٩) المتوسطات الداخلية والانحرافات المعيارية لدرجات الكسب الفعلى فى مقياس الإتجاه نحو الخيال العلمي لمجموعات البحث الأربع (ن=٢٠) (النهاية العظمى = ٨٠ درجة)

المجموعة	المتوسط	الانحراف المعيارى
- مجموعة نمط التعلم التخيلى	31.9	3.3483
- مجموعة نمط التعلم التنفيذى	29.4	4.29987
- مجموعة نمط التعلم العملى	30.833	3.63901
- مجموعة نمط التعلم المنطقى	29.86	3.80191

ويوضح جدول نتائج تحليل التباين الأحادي الاتجاه لدرجات الكسب الفعلي في مقياس الاتجاه نحو الخيال العلمي.

جدول (١٠) ملخص نتائج تحليل التباين الأحادى الاتجاه لدرجات الكسب الفعلي فى مقياس الإتجاه نحو الخيال العلمي للمجموعات التجريبية الأربع

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	النسبة الفائية
بين المجموعات	٣	٨.٦٤	٢.٥٤٦٨	١.٠٠٦٥
داخل المجموعات	٧٦	١٤٢٣.٧١	١٦.٧٣٥٦	
المجموع الكلى	٧٩	١٤٣٢.٣٥		

❖ دالة عند مستوى ٠.٠٥

يتضح من جدول (١٠) أن قيمة النسبة الفائية المحسوبة قد بلغت (١.٠٠٦٥) وهى غير دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠٥ حيث إنها تقل عن القيمة الجدولية عند درجات الحرية (٧٦،٣) وهى 2.76 وهذه القيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى 0.05 ، وتدل هذه النتيجة على أن اتجاه التلاميذ "عينة البحث" نحو الخيال العلمي لم يتأثر كثيراً باختلاف نمط التعلم (نمط التعلم التخيلي، نمط التعلم التنفيذي، نمط التعلم العملي، نمط التعلم المنطقي) و يتفق هذا مع ما توقعته الباحثة وعبرت عنه في الفرض الصفري الرابع.

قد ترجع هذه النتيجة إلى عدة أسباب؛ فربما كان اختيار قصص الخيال العلمي على مستوى عالٍ من الجودة ـ وفقاً للمعايير السابق تحديدها ـ قد جعل التلاميذ "عينة البحث" يشعرون بالجانب الإنساني وتأثره بالعلم التجريبي أو التطبيقي مراعياً أن الإنسان كائن اجتماعي يأمل ويتأمل ويعمل ويجرب ويعيش حياته بكل معطياتها، كما قد تكون الحبكة الفنية والروائية كانت جيدة للدرجة التي جذبت انتباه جميع التلاميذ ـ عينة البحث ـ وزادت من تحمسهم وإقبالهم على قصص الخيال العلمي ، مما أسهم بدور كبير في تنمية الاتجاه نحو الخيال العلمي لدى جميع التلاميذ ـ عينة البحث ـ بدرجات متقاربة لدرجة تضاءل أمامها تأثير النمط التعليمي.

- **ثالثاً: النتائج الخاصة بالعلاقة بين المفاهيم الجغرافية والاتجاه نحو الخيال العلمي** :
- **اختبار صحة الفرض الخامس** :

ينص الفرض الخامس للبحث على أنه "لا توجد علاقة ارتباطية بين المفاهيم الجغرافية والاتجاه نحو الخيال العلمي خلال استخدام إستراتيجية قراءة قصص الخيال العلمي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي ذوي أنماط التعلم المختلفة "عينة الدراسة"".

وللتحقق من طبيعة العلاقة بين درجات طلاب الصف الأول الإعدادي"عينة الدراسة" في اختبار المفاهيم الجغرافية ودرجاتهم في مقياس الاتجاه نحو الخيال العلمي خلال تطبيق إستراتيجية قراءة قصص الخيال العلمي ، تم استخدام معامل ارتباط بيرسون ، ويوضح جدول (١١) نتائج معامل ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين المفاهيم الجغرافية والاتجاه نحو الخيال العلمي.

جدول(١١) معامل ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين المفاهيم الجغرافية والاتجاه نحو الخيال العلمي

المتغير	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
المفاهيم العلمية الاتجاه نحو الخيال العلمي	٠.٨١	دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠٥

يتضح من الجدول(١١) وجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجات التلاميذ "عينة البحث" في اختبار المفاهيم الجغرافية ومقياس الاتجاه نحو الخيال العلمي، وهذه العلاقة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، وبهذا ترفض

الباحثة الفرض الصفري الخامس. وبناء على هذه النتيجة فإنه عند استخدام إستراتيجية قراءة قصص الخيال العلمي في ضوء درجة مستوى الاتجاه نحو الخيال العلمي لدى التلاميذ عينة البحث يمكن التنبؤ بقدرتهم على اكتساب وتنمية المفاهيم الجغرافية.

وقد ترجع العلاقة الارتباطية بين القدرة على اكتساب وتنمية المفاهيم الجغرافية وبين الاتجاه نحو الخيال العلمي أثناء استخدام إستراتيجية قراءة قصص الخيال العلمي إلى طبيعة هذه الإستراتيجية وخطواتها وإجراءاتها التي هيأت الفرصة للتلاميذ لتنمية قدرتهم على اكتساب المفاهيم وتنميتها .

- **التوصيات والبحوث المستقبلية** :

في ضوء ما تشير إليه نتائج هذا البحث من متضمنات فإنه يمكن التوصية بما يلي:

- توظيف قصص الخيال العلمي في تطوير تعليم الدراسات الاجتماعية وخاصة الجغرافيا وتعلمها على المستوى الإجرائي التنفيذي . حيث أشارت بعض الأدبيات التربوية ونتائج الدراسات السابقة ذات الصلة إلى فعالية الخيال العلمي في تحقيق بعض أهداف التربوية المنشودة، كما أشارت نتائج هذا البحث إلى فعالية إستراتيجية قراءة قصص العلمي في تنمية المفاهيم الجغرافية.
- الاهتمام بالمناقشة أثناء قراءة قصص الخيال العلمي لما له من مزايا في تبادل الأفكار وتوليد معانٍ جديدة من خلال ربط المقروء بالخبرات السابقة والاستطراد لتأليف علاقات وتصورات عقلية جديدة، بالإضافة إلى مناقشة الأفكار من خلال الحوار مع الأقران، وهذا الحوار هيأ فرصاً أكثر للتفسير والبحث والتقصي ثم ربط المفاهيم الجغرافية بأفكار جديدة واستخدامها بطرق عديدة.
- تشجيع معلمي الجغرافيا أثناء الخدمة، وكذلك الطلاب المعلمين على استخدام قصص الخيال العلمي أثناء تعليم الجغرافيا بعد تدريبهم على ذلك.
- الاهتمام بتنمية المفاهيم الجغرافية والاتجاه نحو الخيال العلمي أثناء عمليتي تعليم الجغرافيا وتعلمها.
- اختيار قصص الخيال العلمي عالية الجودة وفق معايير محددة لأغراض تعليم الجغرافيا وتعلمها.

في ضوء الهدف من البحث والنتائج التي أسفر عنها، واستكمالاً له يمكن اقتراح البحوث المستقبلية الآتية:

- إجراء بحوث تتناول أثر استخدام الخيال العلمي في تنمية مهارات التفكير العليا ومنها التفكير الناقد والتفكير التكنولوجي والتفكير المتشعب وغيرها.

- بناء برنامج لتدريب المعلمين أثناء الخدمة على استخدام الخيال العلمي بهدف تحقيق بعض الأهداف التربوية المنشودة.
- إجراء دراسة مماثلة على عينة من تلاميذ التعليم الثانوي.

• المراجع :

- أحمد حسين اللقانى وآخرون : تدريس المواد الاجتماعية ج٢ ، ط١ ، القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٩٠ .
- أحمد شلبى : تدريس الجغرافيا فى مراحل التعليم العام ، القاهرة : الدار العربية للكتاب ، ١٩٩٧ .
- أحمد عمران محمود : " قصص الخيال العلمى فى مجلات الأطفال ونمو مفاهيمهم العلمية " ، رسالة ماجستير غير منشورة ، معهد الدراسات العليا للطفولة – جامعة عين شمس ، ١٩٩٨ .
- أفنان دروزة : أساسيات فى علم النفس التربوى ، استراتيجيات الإدراك ومنشطاتها كأساس لتصميم التعليم ، ط١، عمان ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، ٢٠٠٣ .
- إمام البرعى : "تعليم الدراسات الاجتماعية وتعلمها الواقع والمأمول " ، سوهاج ، دار الباحث للطباعة ، ٢٠٠٨ .
- إمام مختار حميدة : تدريس الدراسات الاجتماعية فى التعليم العام ، الجزء الثانى ، القاهرة ، مكتبة زهراء الشرق ، ص ٥٩ ، ٢٠٠٠ .
- أنور الشرقاوى : علم النفس المعرفى المعاصر، القاهرة ، الانجلو المصرية ، ١٩٩٢.
- إياد أبو عوض : " الخيال العلمى " ، مجلة آفاق العلم ، العدد ٢٧ سبتمبر –أكتوبر ٢٠٠٩ .
- إيمان صادق ربيع : الخيال العلمى كمدخل فى تدريس العلوم ، الجمعية المصرية للتربية العلمية ، المؤتمر العلمى الأول ، التربية العلمية للقرن الحادى والعشرين ، أبو قير – الإسكندرية ١٠ –١٣ أغسطس ١٩٧٧ ، ص ص ٢٦٣ –٢٨٧ .
- إيمان عبد الله أحمد : " برنامج لتنمية الإبداع اللغوى من خلال قصص الخيال العلمى لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى " ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية بدمياط ، جامعة المنصورة ، ٢٠٠٣ .
- إيمان محمود : برنامج لتنمية الإبداع اللغوى من خلال قصص الخيال العلمى لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية بدمياط ، جامعة المنصورة ، ٢٠٠٣ .
- حسين عبد الباسط : "فاعلية استخدام نظم المعلومات فى تنمية بعض المفاهيم والمهارات الجغرافية لدى طلاب كلية التربية " رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية بقنا ، جامعة جنوب الوادى ، ٢٠٠٥ .
- حمدان مهدى : فاعلية إستراتيجية دوائر المفهوم فى اكتساب المفاهيم الجغرافية لدى طالبات الصف الخامس الأدبي ، كلية التربية الأساسية ، جامعة بابل ، ٢٠١٥ .
- خالد عبد اللطيف: "فعالية برنامج مقترح قائم على التعلم الذاتى لتنمية بعض المهارات الوظيفية فى الجغرافيا لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية بسوهاج" رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية بسوهاج ، جامعة جنوب الوادي ، ٢٠٠٦ .
- رياض نعسان أغا : "لماذا الخيال العلمى" ، مجلة الخيال العلمى ، مجلة علمية ثقافية شهرية تصدر عن وزارة الثقافة فى الجمهورية العربية السورية، العدد الأول، ٢٠٠٨.

- سمير كامل جبر : " أفلام الخيال العلمى والخدع السينمائية " ، مجلة الخيال العلمى ، وزارة الثقافة بالجمهورية العربية السورية ، العدد الرابع تشرين الثانى – نوفمبر -٢٠٠٨ .

- السيد عبد الرحمن ورضوان : فاعلية التدريس الالكتروني فى تنمية المفاهيم والمهارات الجغرافية لدى طلاب الصف الأول الثانوى واتجاهاتهم نحو الجغرافيا ، مجلية العلوم التربوية جامعة القاهرة ، مجلد ١٨ ، العدد ٢٤، الجزء الأول ، ٢٠١٠ .

- شارلوتى دانيلسون : مهنة التدريس ، ممارستها وتعزيزها إطار نموذجى ، ترجمة عبد العزيز سعود العمر ، الرياض ، مكتبة التربية العربية لدول الخليج ، ٢٠٠١ .

- شاكر عبد الحميد: " الخيال بالإبداع وحب الاستطلاع فى المرحلة الابتدائية " ، مجلية علم النفس ، العدد ٤٧ ، ١٩٩٨ .

- صلاح الدين عرفة : آفاق التعليم الجيد فى مجتمع المعرفة ، رؤية لتنمية المجتمع العربى وتقدمه ، القاهرة : عالم الكتب ، ٢٠٠٥ .

- صلاح الدين عرفة : تعليم الجغرافيا وتعلمها فى عصر المعلومات ، عالم الكتب ، الطبعة الأولى ، ٢٠٠٥ .

- عايش زيتون : أساليب تدريس العلوم ، ط٤ عمان : دار الشروق للنشر والتوزيع ، ٢٠٠٤ .

- عبد الباسط القاضى : فاعلية برنامج تدريبى قائم على تنمية المهارات الإدراكية واستخدام الغرائب الجغرافية فى خفض مظاهر صعوبات التعلم المرتبطة ببعض المفاهيم ومهارات قراءة الخريطة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، مجلية كلية التربية ، جامعة المنصورة ، العدد٦٦ ، الجزء الثالث ، ٢٠٠٨ .

- عبدو محمد : "أدب الخيال العلمى بوصفه جنساً أدبياً" ، مجلة الخيال العلمى ، وزارة الثقافة بالجمهورية العربية السورية ، العدد الخامس والسادس ، ٢٠٠٩ .

- عزة الغنام : الإبداع الفنى فى قصص الخيال العلمى ، القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية ، ١٩٨٨ .

- عزيزة السبينى : "أدب الخيال العلمى الضوء الكاشف للعلم والذى يمهد للمستقبل" ، مجلية الخيال العلمى ، وزارة الثقافة بالجمهورية العربية السورية ، العدد الخامس والسادس ، ٢٠٠٩ .

- على راشد : تنمية الخيال العلمى وصناعة الإبداع لدى الأطفال ، القاهرة : دار الفكر العربى ، ٢٠٠٧ .

- عيسى شمس : " الأبعاد التربوية للخيال العلمى فى أدب الأطفال" ، مجلة الخيال العلمى ، وزارة الثقافة بالجمهورية العربية السورية ، العدد الخامس والسادس ، ٢٠٠٩ .

- فاطمة الحطاب : فاعلية وحدة مقترحة فى نظم المعلومات الجغرافية وتطبيقاتها المجتمعية فى تنمية المفاهيم المرتبطة بها ومهارات اتخاذ القرار فى الجغرافيا لدى طلاب المرحلة الثانوية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة المنصورة ، كلية التربية بدمياط ، ٢٠١١ .

- فتحى الزيات : سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطى والمنظور المعرفى ، ط٢، القاهرة ، دار النشر للجامعات ، ٢٠٠٤ .

- فتحى الزيات : سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطى والمنظور المعرفى ، ط٢، القاهرة ، دار النشر للجامعات ٢٠٠٤ .

- فريد أبو زنية : مناهج الرياضيات المدرسية وتدريسها ، ط٢ ، بيروت ، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع ، ٢٠٠٣ .

- فريد أبوزنية : مناهج الرياضيات وتدريسها ، ط٢ ، بيروت مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع ، ٢٠٠٣ .
- الكساندر كازا نتشيف : لا علم بلا خيال علمى ، رسالة اليونسكو ، السنة السابعة والثلاثون ، العدد ٢٨٢ ، نوفمبر ١٩٨٤ .
- كوثر عباد : "جدلية العلاقة بين العلم والخيال فى أدب الخيال العلمي " ، مجلة الخيال العلمى ، وزارة الثقافة بالجمهورية العربية السورية ، العدد العاشر ، ٢٠٠٩ .
- لينا كيلاني : " أدب الأطفال والخيال العلمى الواقع والطموح "، مجلة الخيال العلمى ، وزارة الثقافة بالجمهورية العربية السورية ، العدد العاشر والحادي عشر ، ٢٠٠٩ .
- مايسه على : فاعلية برنامج لتوظيف تكنولوجيا التعلم فى اكتساب المفاهيم الجغرافية وحل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ٢٠٠٨ .
- محمد رمضان : فعالية برنامج مقترح بمساعدة الحاسب الآلى فى تنمية بعض مفاهيم الدراسات الاجتماعية والاتجاه نحوها لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة بنى سويف ، ٢٠٠٩ .
- محمد ياسين : أدب الخيال العلمى المصطلح والأصول التاريخية ، مجلة الخيال العلمى ، وزارة الثقافة بالجمهورية العربية السورية ، العدد الثانى ، ٢٠٠٨ .
- محمود الوهر : تعتبر المفاهيم البديلة للطلاب وعلاقته بنمط تعلمهم وسمات شخصياتهم واتجاهاته العلمية ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، الجامعة الأردنية ، عمان، ١٩٩٢ .
- محمود طنطاوى دنيا : استراتيجيات تدريس الموارد الاجتماعية ، مكتبة الفلاح ، الكويت ، ١٩٩١ .
- محمود قاسم : الخيال العلمى أدب القرن العشرين ، طرابلس : الدار العربية للكتاب ، ٢٠٠٣ .
- الوهر وحمورى : المهارات التدريسية بين النظرية والتطبيق ، عمان :دار الحنين ، ٢٠٠٢ .
- يوسف المرشد : أثر استخدام إستراتيجية المتشابهات فى تنمية المفاهيم الجغرافية والتفكير الاستدلالى ومهارة قراءة الخريطة لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعدية ، المؤتمر العلمى الثانى (حقوق الإنسان ومناهج الدراسات الاجتماعية) ، المجلد الثانى ، ٢٠٠٩ .
- يوسف قطامى : سيكولوجية التعلم الصفى ، ط١ ، عمان ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، ٢٠٠٠ .
- Bucher, Kathrinet ,Manning, M.Lee (2007) : Brining Science Fiction into the class room,Alan Review,,v.28,n.2.
- Cathing, s (2011) English primary school children's definitions of geography, geographical and environmental education, 10(4) .
- Connie willis, David katz, and Courtney willis: "ways to use science fiction in the science classroom" National science teachers Association national meeting, Boston, MA, March.1999 .

- David A. kalz; "science and science fiction with emphasis on chemistry and science fiction", science and science fiction national science teachers Association national meeting, Boston,MA,March,1999 .
- Dunn, Dk and price, G (1989) learning style inventory lawrencer: price system,k.s .
- Fifa,E : "using science – fiction to teach mains tream literature", paper presented at the Annual meeting of the south Atlantic modern language association, atlanta, GA,no4-4 .
- Golledge, R.G & marsh,m & Batter sby.s(2007) matching geospatial concepts with geopraphic educational needs, geographical research, volume 46, Issue 1 .
- James Cunn,: " Aprogramme in science Fiction education programme sinbbile publishing co, storgen,2000 .
- JulieE.czerneds,: Science fiction & scientific literacy "Incorporating science fiction reading in the science classroom, Orillia, on, Ganada February. 2006 .
- Kolb, D/(1984): Experiential learning experience as source of learning and Development prentice hall: Englewood cliffs, N G .
- Marcos ceser D,N,et els: " Science fiction in physics teaching: improvement of science education and history of science via informal strategies of teaching."Revista ciencais Exatas naturais,Ano1,no.2jan,jun,2000.
- Mary, w: "the major of science fiction to prefer children imagination" (children's literature critiesm and response) chores E.merriu publishing co,ohio, 1997 .
- Terence w. cauanaugh,Gathy Cavanaugh"teach science with science fiction films:Aguide for teaches and library, media specialis " published by linwarth publishing Inc,480 Est Wilson Bridge Roadm suite l, 2004 .
- Zoreaa,M.: "Envision ment stances in rading science fiction in English as a foreign language ", ERIC,ED394342, Mexico,1995 .

البحث الثاني :

دور وسائل التواصل الاجتماعي في تطوير الممارسات التدريسية لمعلمي ومعلمات الرياضيات بالمرحلتين المتوسطة والثانوية من وجهة نظرهم

إعداد

أ / مفرح بن مسعود المالكي
باحث دكتواره كلية التربية جامعة الملك سعود

د/أحمد بن زيد المسعد
أستاذ المناهج وطرق التدريس المشارك - مكتب تعليم الداير -
ادارة التعليم بمحافظة صبيا كلية التربية جامعة الملك سعود

" دور وسائل التواصل الاجتماعي في تطوير الممارسات التدريسية لمعلمي ومعلمات الرياضيات بالمرحلتين المتوسطة والثانوية من وجهة نظرهم "

أ /مفرح بن مسعود المالكي د/ أحمد بن زيد المسعد

• **مستخلص** :

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور وسائل التواصل الاجتماعي في تطوير الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة والثانوية بإدارةٍ تعليمٍ صبيا من وجهة نظرهم حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي وكانت الاداة استبانة مكونة من أربعة محاور هي : (الممارسة التدريسية ـ تخطيط الدرس ـ والممارسة التدريسية ـ تنفيذ الدرس ـ والممارسةٍ التدريسيةٍ ـ تقويم الدرس ـ و تبادل الخبرات) .كما بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (١١٥) معلما ومعلمة. حيث توصلت الدراسة إلى أن النتائج بشكلٍ عامٍ في جميع محاور وفقرات الاستبانة عالية ما يدل أنّ لوسائلٍ التواصل الاجتماعي دورا فاعلا حيث كان المتوسط العام لكل فقرات الاستبان٣,٩٣ ويعد عاليا ، كما كانت استجابات المعلمين والمعلمات في محوري التخطيط وتبادل الخبرات أعلى حيث كان المتوسط ٤,٠٤ بينما جاء محور التنفيذ في الدرجة الثانية حيث كان المتوسط ٣,٨٦ وفي الأخير جاء محور التقويم بمتوسط ٣,٧٨، كما حصلت وسيلة التواصل الاجتماعي الواتس آب على أعلى نسبة في الاستخدام والفاعلية حيث بلغت ٦٦٪ ،كما أوصت بالاهتمام بوسائل التواصل الاجتماعي بين الطالب والمعلم وتدريب المعلمين والمعلمات على الاستفادة من كافة الوسائل ، وتحفيز من لديهم الاهتمام باستخدام التقنية ووسائل التواصل في تطوير مهاراتهم .

الكلمات المفتاحية: وسائل التواصل الاجتماعي ـ الممارسات التدريسية ـ معلمي ومعلمات الرياضيات ـ المرحلتين المتوسطة والثانوية.

The Role of Social Media in Developing Teaching practice for Secondray Mathematics Teachers in their Opinion

Abstract :

The study aimed to identify the role of social media in the development of teaching practices for intermediate and secondary mathematics' teachers in the management of education in Sabia in their opinion, in which the researcher used the descriptive method and the instrument is a questionnaire consisting of four parts: (teaching practices-lesson planning-teaching practices- implementation of lesson- teaching practices- the lesson evaluation - the exchange of expertise) The sample of the study are (115) male and female teachers. Where the study found that the results in all parts and questionnaire were high which is an evidence that the practices of social media is an active role where the overall average for each part of the questionnaire is (3.93) and that is high. Also the teachers' answers in both parts of planning and exchanging expertise is high where the mean is (4.04), while the implementing part is the second highest where the mean is (3.86), at last the evaluation part has (3.78), and in the practises of social media the What'sApp has the highest percentage in usage and activity where it has 66%, the study recommended the need of social media practices between

teachers and students and training teachers to obtain the advantages of all practices, and encourage who has the interest of using the technology and the social practices to develop their skills.

Key words: Social media - teaching practices - mathematics' teachers - intermediate and secondary education

- **المقدمة** :

إنّ التطوّر التقني المعاصر ساهم بشكل كبير في تحقيق إنجازات غير مسبوقة في مجال وسائط وتقنيات الاتصال الحديثة ، حيث شكلت شبكات التواصل الاجتماعي ثمرة لتلك الجهود المتواصلة التي فتحت آفاقاً جديدة أمام عمليات الاتصال التفاعلي في تقليل الوقت والجهد والكلفة ، فاستخدام شبكات التواصل الاجتماعي أكسبت الاتصال دقة ومرونة وشفافية الى جانب البعد الدولي والعالمي من خلال قدرتها على التواصل الفعال بين الأفراد والمؤسسات وعقد الشراكات في الموارد والإمكانات وتبادل الرؤى والأفكار ومناقشة العديد من القضايا الاجتماعية الملحة بين فئات المتصلين في أي مكان في العالم(السديري، ٢٠١٤).

ويعود ظهور المجتمعات الافتراضية وشبكات التواصل الاجتماعية للبدايات الأولى لظهور الانترنت، لكنها لم تكن بهذه الميزات في خدماتها ونوعية ما تحويه من معلومات ، إلاّ أن التطوّر المتسارع وتقديمها للمعلومات والحصول عليها من هذه المجتمعات الافتراضية، وخاصة في حجم المستخدمين للشبكات الاجتماعية حيث فاقت مئات الملايين، ففي آخر إحصائيةٍ تظهر أن حجم عضوية داخل هذه الشبكات الاجتماعية تجاوزت ٩٧٥ مليونا ، أما عن الفيس بوك وهو أحد أشهر هذه الشبكات فإن العضوية فيه فقد تجاوزت ٦٠٠ مليون مستخدم يشاركون بآرائهم والمحتويات التي يولدونها والرسائل التي يرسلونها والصور ومقاطع الفيديو وكل ما يمكن إبداعه وتقاسمه مع المستخدمين الآخرين (عبوب، ٢٠١٢).

ويعرف (العلمي ،٢٠١١ ، ١٠) شبكات التواصل الاجتماعي بأنها "منظومة من الشبكات الإلكترونية التي تسمح للمشترك بإنشاء موقع خاص به ، ومن ثم ربطه من خلال نظام اجتماعي إلكتروني مع أعضاء آخرين لديهم نفس الاهتمامات والهوايات".

كما أصبحت وسائل التواصل الاجتماعي من أهم الوسائل والتقنيات التعليمية لتواكب العصر ومتطلباته ، وتأتي تلك الأهمية من حاجة عمليات التعلم و التعليم إلى البيئة الاجتماعية المناسبة التي تتيح لهم فرصاً للتعلم .

ويشير (سكر،٢٠١١) إلى أن التواصل مع الآخر يقصد جميع اشكال التفاعل والتعاون والتكامل الإيجابي البناء المنبثق عن الإحسان والرفق والرعاية والعناية

بين المسلم ؛ فردا ومجتمعا والآخرين ؛فرداً ومجتمعا، وذلك بغية الوصول إلى ما فيه مصلحة كلا الطرفين دينا ودنيا وحالا ومالا وينظم هذا التفاعل والتعاون الإيجابي جانب الفكر الاجتماعي والسياسة والاقتصاد والثقافة والتربية.

ويذكر (سكر ،٢٠١١، ٣٦) إلى أهم خصائص التواصل الإلكتروني التي تتمثل في:

- التفاعلية: حيث يتأثر المشاركون في عملية التواصل الإلكتروني بآراء بعضهم البعض ويتبادلون المعلومات، وهو ما يطلق عليه الممارسة الاتصالية ، والمعلوماتية المتبادلة أو التفاعلية، فمن خلال منصات التواصل الإلكتروني يظهر نوع جديد من منتديات الاتصال والحوار الثقافي المتكامل والمتفاعل عن بعد مما يجعل المتلقي متفاعلاً تفاعلا إيجابيا.
- اللاجماهيرية: حيث يمكن توجيه التواصل الإلكتروني إلى فرد أو مجموعة معينة من الأفراد.
- اللاتزامنية: حيث يمكن عن طريق التواصل الإلكتروني القيام بالنشاط الاتصالي في الوقت المناسب للفرد، دون ارتباط بالأفراد الآخرين أو الجماعات الأخرى الحركية التي تعني إمكان نقل المعلومات عن طريق التواصل الإلكتروني من مكان لآخر بكل يسر وسهولة.
- القابلية للتحويل: أي القدرة على نقل المعلومات عن طريق التواصل الإلكتروني لها، من وسيط لآخر.
- الشيوع والانتشار: بمعنى الانتشار حول العالم وداخل كل طبقة من طبقات المجتمع.
- العالمية أو الكونية: على أساس أن البيئة الأساسية الجديدة للتواصل الإلكتروني ووسائل الاتصال والمعلومات أصبحت بيئة عالمية.
- القضاء على مركزية وسائل الإعلام والاتصال: إذ ستعمل الأقمار الصناعية على القضاء على المركزية في نشر المعلومات والبيانات، ولن يرتبط الناس بوسائل الإعلام من خلال المسافات الجغرافية فقط، وإنما سيرتبطون معا من خلال اهتماماتهم المشتركة.

كما أشار مانكا (Manca,2014) إلى أن استخدام الشبكات الاجتماعية ساهمت في تحسين المشاركة وعملية تبادل المعلومات والمصادر، وأن مجموعات المعلمين على الفيسبوك ساهمت في توفير النصائح والاقتراحات والتعليقات بشان موضوعات محددة مما يجعلها منصة لتوفير الدعم المهني للمعلمين.

ولما لوسائل التواصل الاجتماعي من أهمية وأدوار متعددة في صياغة الثقافة المجتمعية بشكل عام والتربوية على وجه الخصوص والاطلاع على كل جديد في مجال التعليم والتعلم تأتي هذه الدراسة للتعرف على دور وسائل التواصل

في تطوير ممارسات معلمي ومعلمات الرياضيات التدريسية في المرحلتين المتوسطة والثانوية.

- **مُشْكِلة البَحْث** :

المجتمع التربوي يتأثر بالمتغيرات المتسارعة في مجال تقنية المعلومات ووسائل الاتصال الحديثة ، حيث تلعب وسائل التواصل الاجتماعي دورا كبيرا في تشكيل الثقافة المجتمعية بشكل عام والمهنية على وجه الخصوص ، فقد أصبحت جزءا من الحياة اليومية لأفراد المجتمع .

حيث يشير (بوشنافة وناصري ،٢٠١٢) على أن شبكات التواصل الاجتماعي تحفز على التفكير الإبداعي وبأنماط وطرق مختلفة بسبب التواصل مع أشخاص مثقفين ومن بيئات مختلفة، وتعمّق مفهوم المشاركة والتواصل مع الآخرين وتعلّم أساليب تواصل فعال، وتساعد على قبول القضايا الخلافية.

ومن خلال نتائج الدراسات السابقة ومنها دراسة (الزهراني ،٢٠١٣) التي أوصت بتفعيل مواقع التواصل الاجتماعي في التربية والعملية ، ودراسة هاجان (Hagan, 2013) بتضمين سياسات تدعم استخدام الاعلام الاجتماعي في المدارس ، وتدريب المعلمين على كيفية الدمج الفعال للتقنيات الإلكترونية في عملية التعليم والتعلم ، وكذا خبرة الباحث في الميدان التربوي وأخذ أراء عينة من المعلمين حول دور وسائل التواصل الاجتماعي في تطوير ممارساتهم التدريسية حيث يرى كثير منهم بأهمية تلك الوسائل وضرورة استخدامها وما تقدمه من خدمات واختصار في الوقت والجهد والكلفة المالية والاسهام في تطوير أدائهم وممارساتهم التدريسية.

وبناءً على ما سبق فإنه يمكن أن تتلخص مشكلة البحث في الآتي : **ما دور وسائل التواصل الاجتماعي في تطوير الممارسات التدريسية لمعلمي ومعلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة والثانوية من وجهة نظرهم؟**

- **أهمية البحث** :

يستمد البحث أهميته من الموضوع الذي يتناوله ومن حيث:

- يُؤمل أن يساهم البحث في توضيح دور وسائل التواصل الاجتماعي في تطوير الممارسات التدريسية .
- قد يفيد البحث الحالي المكتبة التربوية، خصوصاً في ظل قلة الأبحاث ـ على حد علم الباحث ـ التي تتناول دور وسائل التواصل الاجتماعي في تطوير الممارسات التدريسية .
- يمكن أن يعزز الجهود التي تبذل لتطوير استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في عمليات التعليم والتعلم.
- يتوقع أن يستفيد من نتائج البحث جميع معلمي ومعلمات الرياضيات لتطوير ممارساتهم التدريسية من خلال استخدام وسائل التواصل الاجتماعي.

- **أهداف البحث** :

يهدف البحث إلى تحقيق الآتي:

- معرفة دور وسائل التواصل الاجتماعي في تطوير الممارسة التدريسية (تخطيط الدرس) لمعلمي ومعلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة والثانوية من وجهة نظرهم.
- معرفة دور وسائل التواصل الاجتماعي في تطوير الممارسة التدريسية (تنفيذ الدرس) لمعلمي ومعلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة والثانوية من وجهة نظرهم.
- معرفة دور وسائل التواصل الاجتماعي في تطوير الممارسة التدريسية (تقويم الدرس) لمعلمي ومعلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة والثانوية من وجهة نظرهم.
- معرفة دور وسائل التواصل الاجتماعي في تطوير (تبادل الخبرات) لمعلمي ومعلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة والثانوية من وجهةٍ نظرهم.
- معرفة أي من وسائل التواصل الاجتماعي أكثر استخداماً وفاعلية.
- معرفة الفروق في دور وسائل التواصل الاجتماعي في تطوير الممارسات التدريسية بين معلمي ومعلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة والثانوية تعزى لمتغير الجنس والخبرة والدورات التدريبية.

- **أسئلة البَحْث** :

يسعى البحث للوصول إلى إجابة عن السؤال الرئيس التالي: **ما دور وسائل التواصل الاجتماعي في تطوير الممارسات التدريسية لمعلمي ومعلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة والثانوية من وجهة نظرهم ؟**

ويتفرع منه الأسئلة الفرعية التالية:

- ما دور وسائل التواصل الاجتماعي في تطوير الممارسة التدريسية (تخطيط الدرس) لمعلمي ومعلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة والثانوية من وجهة نظرهم؟
- ما دور وسائل التواصل الاجتماعي في تطوير الممارسة التدريسية (تنفيذ الدرس) لمعلمي ومعلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة والثانوية من وجهة نظرهم ؟
- ما دور وسائل التواصل الاجتماعي في تطوير الممارسة التدريسية (تقويم الدرس) لمعلمي ومعلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة والثانوية من وجهة نظرهم ؟
- ما دور وسائل التواصل الاجتماعي في تطوير (تبادل الخبرات) لمعلمي ومعلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة والثانويةٍ من وجهة نظرهم؟
- ما أكثر وسائل التواصل الاجتماعي استخداماً وفاعلية ؟

- هل توجد فروق دالة احصائياً في دور وسائل التواصل الاجتماعي في تطوير الممارسات التدريسية بين معلمي ومعلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة والثانوية تعزى لمتغير الجنس والخبرة والدورات التدريبية؟

- **حدود البحث** :

تحدد البحث بالحدود الآتية:

- الحدود الموضوعية: اقتصر البحث الحالي على دور وسائل التواصل الاجتماعي في تطوير الممارسات التدريسية لمعلمي ومعلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة والثانوية من وجهة نظرهم.
- الحدود البشرية: سيقتصر البَحْث على عيِّنَة من معلمي ومعلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة والثانوية في المدارس الحكومية بإدارة التعليم بمحافظة صبيا التعليمية.
- الحدود الزمانية: تم تطبيق البحث الفصل الدراسي الثاني العام الدراسي ١٤٣٦/١٤٣٧هـ.
- الحدود المكانية : مدارس المرحلة المتوسطة والثانوية الحكومية (بنين ـ بنات) التابعة لإدارة التعليم بمحافظة صبيا .

- **مصطلحات البَحْث** :

- **الممارسات التدريسية**:

يعرفها(زيتون ، ٢٠٠٦ ، ١٢) " القدرة على أداء عمل أو نشاط معين ذي علاقة بتخطيط التدريس وتنفيذه وتقويمه وهذا العمل قابل للتحليل لمجموعة من السلوكيات المعرفية والحركية والاجتماعية ، ومن ثم يمكن تقييمه في ضوء معايير الدقة في القيام به ، وبسرعة انجازه ، والقدرة على التكيف مع المواقف التدريسية المتغيرة ، بالاستعانة بأسلوب الملاحظة المنظمة ومن ثم يمكن تحسينه من خلال البرامج التدريبية".

ويعرفها الباحث على أنها مجموعة من الاجراءات والمناشط التي يقوم بها المعلم والمعلمة أثناء تقديم محتوى المادة العلمية مما يؤدي إلى حدوث التعلم.

- **وسائل التواصل الاجتماعي**:

يعرفها (شقيرة ،٢٠١٣ ، ٥٣) على أنها "عبارة عن مواقع إلكترونية انتشرت في السنوات الاخيرة بشكل كبير ، ولا يزال انتشارها مستمرا وهي تقدم خدمة التواصل بين الأعضاء المنتسبين لها حتى يُسمى المستخدمون لها بالمجتمع الافتراضي الذي يجمع بين كافة مستخدمي هذه المواقع ، رغم اختلاف الجنس والدين واللغة والثقافة".

ويعرفها الباحث بأنها وسائل التواصل الاجتماعي عبر المواقع الإلكترونية والتي تقدم خدمة التواصل بين الأعضاء والتي تتمثل في (واتس اب ـ فيس بوك ـ تويتر ـ تليجرام ـ يوتيوب ـ انستجرام ـ سناب شات ـ سكايب ـ فايبر).

- **دور وسائل التواصل الاجتماعي في تدريس الرياضيات**:

يحتاج معلم الرياضيات إلى الاستفادة من كافة الوسائل والتقنيات المتاحة لتطوير ممارساته التدريسية ، ويرجع عدم الاستفادة من تلك التقنيات إلى مجموعة من المعيقات التي تواجهه ومنها ما أشارت إليها دراسة (عبد المجيد ، ٢٠١١) والتي تذكر وجود العديد من المشكلات التي تواجه تدريس الرياضيات أهمها: قلة الوسائل التعليمية ، ضعف ارتباط أولياء الأمور بالإدارة المدرسية ، وأن ازدحام الطلبة في الفصل يقلل من جهد المعلم، واتجاهات الطلبة السلبية نحو الرياضيات ، عدم توافر الكتاب المدرسي ، ضعف برامج التدريب أثناء الخدمة.

ومن هنا ظهرت أهمية وسائل التواصل الاجتماعي التي تعد من أهم الوسائل التي تعمل على تجاوز العديد من تلك المعوقات، حيث يذكر (عبد الرشيد ،١٤٣٦) أنّ وسائل التواصل الاجتماعي أصبحت من أهم الوسائط لتبادل المعلومات الثقافية ، فهي أفضل الطرق للحفظ وأسرعها استرجاعا، إضافة إلى الميزة التفاعلية التي تسهم في المزيد من الفائدة منها، وقد أصبحت هذه الوسائل والمواقع سوقاً علمياً وثقافياً يجمع شتات المعرفة بين أنامل المستخدم مثل الموسوعات العلمية والتواصل بين الباحثين والمشرفين والأساتذة ، ومن أهم السمات التي تتصف بها في هذا المجال سرعة الحصول على المعلومة، وتوفير الوقت والجهد والمال وغيرها من المزايا لذا يكثر الإقبال عليها من قبل المؤسسات التعليمية والتربوية لتوصيل المعرفة إلى المتعلم وتحفيزه على البحث والتنقيب.

وقد أشارت نتائج دراسة (الهزاني ،٢٠١٣) إلى أن الشبكات الاجتماعية ساهمت في إثراء الحصيلة المعرفية في التخصص ، كما أسهمت الشبكات الاجتماعية في التواصل وتكوين مجموعات بحثية وعلمية ،ولذا تعد الشبكات الاجتماعية الإلكترونية مصدراً لمعلومات علمية ومصادر بحثية، ومن ثمّ أكدت على أهمية تفعيل استخدام الشبكات الاجتماعية الإلكترونية في عملية التعليم والتعلم.

وكذلك يذكر (النذير ،٢٠١٤) أنّ كتب ومقررات الرياضيات الحالية في جميع المراحل تقوم على التوجه البنائي الذي يعطي قيمة ودوراً حيوياً للمتعلم ، ولهذا فمقررات وكتب الرياضيات أعطت اهتماماً خاصاً باستعمال التقنية جنباً إلى جنب مع الاستراتيجيات التدريسية ، فلا تكاد تخلو وحدة من وحدات الكتب من دعوة إلى تصفح رابط على الانترنت أو استعمال الآلة البيانية المطورة، أو الإشارة إلى برمجية تعليمية، كل ذلك لتدعيم فكرة التعلم ونموه لدى الطلاب واستمراريته، وهذا يتسق تماما مع التوجه البنائي.

الدراسات التي تناولت دور وسائل التواصل الاجتماعي في تطوير الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين.

- **أولاً: الدراسات العربية**

دراسة البديوي (٢٠١٥) "شبكات التواصل الاجتماعي واستخداماتها في العملية التعليمية من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الدمام"هدفت الدراسة إلى التعرف على شبكات التواصل الاجتماعي واستخداماتها في العملية التعليمية من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الدمام ، وتناولت أسئلة الدراسة متطلبات استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية ومعوقات استخدامها والاستخدامات المقترحة لشبكات التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية.

واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي ، والاستبانة كأداة حيث بلغت عينة الدراسة (٢٤٧) معلما من معلمي المرحلة الثانوية، وبينت نتائج الدراسة أن من أهم متطلبات استخدام شبكات التواصل الاجتماعي تتمثل في توعية الطلاب على كيفية استخدام الشبكات الاجتماعية بخصوصية وأمان ، وتوفر حساب للمدرسة على شبكات التواصل الاجتماعي ، وتدريب الطلاب على الأمانة العلمية عند استخدام الشبكات الاجتماعية ، وتوفر حساب شخصي للمعلم عبر الشبكات الاجتماعية.

كما أوضحت نتائج الدراسة أن من أهم معوقات استخدام شبكات التواصل الاجتماعي تتمثل في : عدم توفر خطة استراتيجية من قبل الهيئات العليا في التعليم لتوظيف الشبكات الاجتماعية في العملية التعليمية ، وندرة الدورات التأهيلية للملم المشجعة على استخدام الشبكات الاجتماعية في التعليم ، وندرة البرامج والدورات التوعوية للمجتمع بشكل عام للرقي في مستوى استخدام الشبكات الاجتماعية ، وعد وجود محفزات مادية للمعلم المستخدم للشبكات الاجتماعية في التعليم ، وعدم توفر متطلبات استخدام الشبكات الاجتماعية (الانترنت)في المدارس.

كما أشارت نتائج الدراسة أن من أهم الاستخدامات المقترحة لشبكات التواصل الاجتماعي تتمثل في: نشر الانجازات والابداعات الطلابية ، والبحث والاطلاع وتكوين ثقافة عامة لدى الطلاب ، وابراز المواهب الطلابية من (كتابة الشعر أو الإلقاء أو كتابة الخواطر)في النشاط المدرسي ، وإضافة أي خبر أو الإعلان عن أي نشاط خاص بالمدرسة ، وتحفيز الطلاب على المشاركة في الأنشطة الطلابية.

دراسة العضياني (٢٠١٣) بعنوان "استخدام الشبكات الاجتماعية لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض والإشباعات المتحققة منها".

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى استخدام طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض للشبكات الاجتماعية ، ومعرفة أبرز الشبكات الاجتماعية التي يستخدمونها ، ودوافع استخدام الشبكات الاجتماعية ، والاشباعات المتحققة من استخدامها ، كما سعت للتعرف على العلاقة

بين الدوافع (النفعية والطقوسية) لتعرض الطلاب والطالبات بالمرحلة الثانوية للشبكات الاجتماعية للانترنت ، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي كما استخدم الاستبيان كأداة للدراسة ، حيث بلغت عينة الدراسة (٤٨٠) فردا بالطريقة العشوائية البسيطة متعددة المراحل.

وأظهرت نتائج الدراسة أن ٨٦٪ من عينة الدراسة يستخدمون الشبكات الاجتماعية ، وجاءت شبكة توتير Twitter في المرتبة الأولى من حيث تفضيل الاستخدام ثم المنتديات الاخرى ، واخيرا فيس بوك Facebook .

كما كشفت النتائج أن اهتمام عينة الدراسة بصفحات الشبكات الاجتماعية التي تتناول المواضيع المتنوعة جاءت أولا بشكل دائم بينما المواضيع التي أخذت درجة أحيانا هي على الترتيب: الصفحات الدينية ، فالاجتماعية ، ثم الثقافية ، فالعاطفية ، فالرياضية ، وجاءت المواضيع السياسية والاقتصادية بدرجة لا أفضلها . وأثبتت الدراسة أن الدوافع النفعية جاءت في المرتبة الأولى ، فيما حلت الدوافع الطقوسية ثانيا.

دراسة الهزاني (٢٠١٣) بعنوان " فاعلية الشبكات الاجتماعية الإلكترونية في تطوير عملية التعليم والتعلم لدى طالبات كلية التربية في جامعة الملك سعود "هدفت تلك الدراسة إلى التعرف على واقع استخدام طالبات كلية التربية في جامعة الملك سعود للشبكات الاجتماعية في عمليتي التعليم والتعلم حيث ينظر لهذه التقنيات كأحد أقوى وسائل الجيل الثاني من التعلم الإلكتروني، والتعرف على استخدام الشبكات الاجتماعية في تطور تعلم الطالبات ومدى اختلاف وجهة نظر الطالبات لفاعلية استخدام الشبكات الاجتماعية في عملية التعليم والتعلم باختلاف متغيرات (التخصص ـ المستوى)، واشتملت عينة الدراسة على (٣٣) طالبة من طالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي كمنهج للدراسة واعتمد على الاستبانة كأداة للدراسة، وقد أظهرت أن عينة الدراسة أجبن بدرجة الموافقة على عدد من استخدامات الطالبات للشبكة الاجتماعية الإلكترونية في تحقيق تعلمهن وأبرزها تتمثل في تفعيل الشبكات الاجتماعية الإلكترونية من قبل كثير من طالبات الجامعة بما يحقق استخدامها التعلم الفعال، وتساعد الشبكات الاجتماعية الإلكترونية في دمج الثقافة المختلفة ، كما أن مفردات عينة الدراسة أظهرت درجة الموافقة أحيانا على عدد من استخدامات الطالبات للشبكة الاجتماعية الإلكترونية في تحقيق تعلمهن وأبرزها تتمثل في ـ تساهم الشبكات الاجتماعية الإلكترونية في زيادة الوعي الديني لدى بعض الأفراد وتنمي الشبكات الاجتماعية الإلكترونية ثقافتهن العامة، وتساهم الشبكات الاجتماعية الإلكترونية في نشر سلوكيات سلبية لدى طالبات الجامعة، واستخدام الشبكات الاجتماعية الإلكترونية يثري البحوث ويحقق متطلبات الدراسة والتخصص، وتساهم طالبات القسم في تقديم معلومات صحيحة داخل مواقع الشبكات الاجتماعية والإلكترونية.

وأوصت الدراسة بالعديد من التوصيات أهمها: العمل على تفعيل استخدام الطالبات للشبكات الاجتماعية الإلكترونية الاستخدام العلمي الأكاديمي، وتوعية طالبات كلية التربية بأهمية استخدام الشبكات الاجتماعية الإلكترونية، وتوفير البيئة التقنية المناسبة بكلية التربية التي تساعد الطالبات على استخدام الشبكات الاجتماعية الإلكترونية.

دراسة الزهراني (٢٠١٣) بعنوان "الممارسات الإلكترونية في تدريس الرياضيات بالمرحلة الثانوية وتصور مقترح لتطويرها"هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الممارسات الإلكترونية في تدريس الرياضيات ومعرفة معوقاتها ووضع تصور مقترح لتطويرها، كما هدفت الدراسة إلى معرفة إذا ما كان هناك اختلافا جوهريا في المستوى العام للممارسات الإلكتروني يعزي لاختلاف كل من سنوات الخبرة التدريسية، والتدريب على استخدام التقنيات الحديثة، وإجادة استخدام الحاسوب، ونوع المدرسة، والصف الذي يدرس له المعلم، واشتملت عينة الدراسة على (١٣٨) معلم للرياضيات بالمرحلة الثانوية من مدارس المدينة المنورة للعام الدراسية (١٤٣٢هـ، ١٤٣٣هـ)، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي كمنهج للدراسة، واعتمد على الاستبانة كأداة للدراسة، وقد توصلت الدراسة للعديد من النتائج أهمها:

- أن المستوى العام للممارسات الإلكترونية في تدريس الرياضيات كانت بدرجة متوسطة.
- كانت إجادة استخدام الحاسوب هي المتغير الوحيد الذي أحدث دلالة إحصائية (٠.٠١) في الفرق بين متوسطي مجموعتي عينة الدراسة لصالح المجموعة التي تجيد استخدام الحاسوب.
- أن معوقاتٍ الممارسات الإلكترونية في تدريس الرياضيات كانت بشكل عام مؤثرة سلبا وبدرجة عالية.

وقد أوصت الدراسة بالعديد من التوصيات أهمها: تزويد كل مدرسة بفني تقنيات تعليم لتوفير الدعم اللازم لعمليات تعليم وتعلم الرياضيات بالمرحلةٍ الثانوية وضمان جاهزية البيئة التقنية، أن يولي الإشراف التربوي اهتماما خاصا بمستوى ممارسات التعليم الإلكتروني في تدريس الرياضيات بالمرحلة الثانوية متابعة وتقويم وتطوير.

دراسة الزهراني (٢٠١٣) بعنوان "دور مواقع التواصل الاجتماعي في حل المشكلات التي تواجه طلاب التربية العملية واتجاهاتهم نحوها"هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على المشكلات التي تواجه طلاب التربية العملية أثناء فترة التربية العملية، والتعرف على دور موقع التواصل الاجتماعي فيسبوك (Facebook) في حل المشكلات التي تواجه طلاب التربية العملية، كما هدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات طلاب التربية العملية نحو استخدام موقع التواصل الاجتماعي فيسبوك (Facebook) في حل المشكلات التي تواجههم أثناء فترة التربية العملية، والكشف عما إذا كان هناك فروق ذات دلالة احصائية

عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة حول حل المشكلات تعزى للمعدل التراكمي ، والتخصص ، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي والتحليلي كمنهج للدراسة واعتمد على الاستبانة واستمارة تحليل المحتوى، وحساب على موقع فيسبوك كأدوات للدراسة وقد توصلت الدراسة للعديد من النتائج أهمها:

- أن الفيسبوك (Facebook) ساهم بدرجة كبيرة في حل المشكلات التي واجهت طلاب التربية العملية أثناء فترة التربية العملية، وأهن هناك اتجاهات إيجابية بدرجة موافق لدى أفراد عينة الدراسة نحو استخدم فيسبوك (Facebook).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسطات استجابات مجتمع الدراسة حول دور موقع التواصل الاجتماعي فيسبوك في حل المشكلات التي تواجه طلاب التربية العملية تعزي إلى متغيرات التخصص والمعدل التراكمي.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسطات استجابات مجتمع الدراسة حول اتجاهات طلاب التربية العلمية نحو استخدام الفيسبوك (Facebook) في حل المشكلات التي تواجه طلاب التربية العملية تعزي إلى متغيرات التخصص والمعدل التراكمي.

وقد أوصت الدراسة بالعديد من التوصيات أهمها: تفعيل استخدام موقع التواصل الاجتماعي فيسبوك في التربية العملية.

- **ثانياً: الدراسات الأجنبية** :

دراسة مانكا (Manca, 2014) بعنوان:" التنمية المهنية للمعلمين على مواقع الشبكات الاجتماعية الإلكترونية"هدفت هذه الدراسة إلى تقديم بعض التأملات المفاهيمية بشأن قيمة استخدام الشبكات الاجتماعية على الإنترنت والإعلام الاجتماعي كأدوات تساهم في التنمية المهنية للمعلم الأكاديمي، اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوثائقي، حيث قامت الدراسة باستعراض مثالين يوضحان استخدام تقنيات الشبكات الاجتماعية بهدف التنمية المهنية للمعلمين، حيث أشار المثال الأول لمجموعات المعلمين على الفيسبوك لتقصي الاستخدامات المهنية للشبكات الاجتماعية غير رسمية ومدى التبادل الاجتماعي والمهني من خلال تلك المجموعات وما تحرزه من تنمية مهنية وشخصية للمعلم، بينما يعرض المثال الثاني الاستخدام المهني والشخصي لمواقع التواصل والشبكات الاجتماعية في السياق الأكاديمي الإيطالي حيث هدفت تلك الدراسة إلى توفير إطار عمل للاستخدامات المتعددة المرتبطة بمجالات الاهتمام المهنية والشخصية والتعليمية، وقد توصلت هذه الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها ما يلي:

- أشارت الدراسة إلى أن استخدام الشبكات الاجتماعية ساهم في تحسين المشاركة وعملية تبادل المعلومات والمصادر.

- ساهمت مجموعات المعلمين على الفيسبوك في توفير النصائح والاقتراحات والتعليقات بشان موضوعات محددة مما يجعلها منصة لتوفير الدعم المهني للمعلمين.
- أشار معظم المعلمين من مستخدمي مواقع التواصل الاجتماعي إلى فائدتها في مجال الاستخدام المهني والتواصل مع الزملاء والتوسع في شبكة المعارف المهنية.

وقد أوصت الدراسة بعدد من التوصيات من أهمها ما يلي: توصي الدراسة بإجراء المزيد من الأبحاث التجريبية المكثفة لتقصي الاستخدامات الفعالة المفصلة لهذه الأدوات التقنية على الإنترنت بالإضافة إلى مواقف المستخدمين والمقاومة التي قد تواجهها.

دراسة بيسيسار (Bissessar, 2014) بعنوان:" الفيسبوك كأداة غير رسمية للتنمية المهنية للمعلم"هدفت هذه الدراسة إلى تحديد دور ووظيفة موقع الفيسبوك الخاص بمعلمي ترينيداد وتوباجو "صوت المعلم ATV" من حيث تأثيره على النسيج العام التنمية الشخصية والمهنية لمعلمي ترينيداد وتوباجو، كما هدفت الدراسة إلى تحديد منظور المعلمين والمديرين تجاه ATV باعتباره من أدوات التنمية المهنية الخاصة بالمعلم، وقد تكون مجتمع الدراسة من المديرين والمعلمين بمدارس ترينيداد وتوباجو، حيث اشتملت العينة على (٤) من المديرين من بينهم اثنين من الذكور واثنين من الإناث إضافة إلى (٢٢) من المعلمين من أعضاء موقع صوت المعلم، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي واعتمدت على إجراء المقابلات الشخصية والاستبيانات المطبقة على مجموعة المشاركين كأدوات للدراسة وذلك من خلال إرسال أسئلة المقابلات عبر البريد الإلكتروني ومن خلال الهاتف، وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج من أهمها ما يلي:

أشارت الدراسة إلى أن المعلمين يدركون الجانب التعاوني للموقع حيث يتم المشاركة الجماعية والفردية للمعلومات والخبرات من خلاله.

- يتيح الموقع الاندماج الاجتماعي ويمثل متنفس للمعلمين كما يتيح تلقي وعرض النصائح والخبرات بدون التقيد بالحدود الجغرافية والعرقية والبنية التسلسلية.
- يتضمن الموقع مسارا للتنمية المهنية والشخصية للمعلمين من خلال الخبرات الحية والمتشاركة التي تحاكي نشاطات الفصل المدرسي اليومية.
- يساهم المعلمون بأفكارهم وإبداعاتهم على الموقع مما يجعله منتدى مثمر ومنفتح يخلق فرصا لتنمية مهارات المعلمين والتعلم من أقرانهم من خلال عرض وتحميل خطط الدروس والمناهج والكتب الإلكترونية والبر مجيات التعليمية.

- ثبت من خلال الدراسة إمكانية الاعتماد على موقع الفيسبوك الخاص بالمعلمين باعتباره أداة غير رسمية للتنمية المهنية للمعلمين.

وقد أوصت الدراسة بالعديد من التوصيات من أهمها: الاهتمام بتطوير مواقع التنمية المهنية والشخصية للمعلمين وتنظيم دورات تقييم من خلاله والاستفادة من المنشورات التي تعرض عليه بالنسبة لكافة المراحل التعليمية.

دراسة كوتينهو وليزبوا (Coutinho & Lisboa, 2013) بعنوان:" الشبكات الاجتماعية كأماكن للتنمية المهنية غير الرسمية للمعلم: التحديات والفرص"هدفت هذه الدراسة إلى تقصي استخدام الشبكات التعليمية باعتبارها مصدر لتنمية المعلم وذلك من خلال إنشاء شبكة اجتماعية تتضمن إطار العمل الأساسي لتحليل النمو المهني للمعلمين عبر البيئات الغير رسمية للتنمية، اعتمدت الدراسة على المنهج الوثائقي التحليلي حيث حللت الدراسة عدد من الدراسات التي تناقش النموذج المترابط للنمو المهني الذي يهدف إلى تفسير النمو المهني في بيئات الشبكات الاجتماعية، كما قدمت الدراسة تحليلا لبيئة الشبكة التعليمية PROEDI التي تم إنشائها لتحليل التنمية المهنية للمعلمين وقد استخلصت الدراسة النتائج من خلال تحليل منتديات المناقشة المتضمنة بالموقع، وقد توصلت هذه الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها ما يلي:

- أن النموذج المترابط يعد من أفضل نماذج التنمية المهنية للمعلمين التي تتناسب مع تدريب المعلم حيث أنه يقدر التدريب الأكاديمي المؤسسي وفقا لسياق التنمية المهنية.
- تساهم الشبكة الاجتماعية التي تم إنشائها في التجديد المستمر لمعرفة المعلمين نظرا للتدفق المستمر في المعلومات والممارسات التي يختبرها المعلمون.
- أن الشبكة الاجتماعية ساهمت بشكل ملحوظ في تبادل المعرفة وبنية المعرفة ومشاركة الاهتمامات بين الأعضاء وتطوير استقلالية المعلم وكون المعلم مسئول عن تعليمه وتنميته.

وقد أوصت الدراسة بعدد من التوصيات من أهمها ما يلي: يجب أن يترافق النموذج مع المعلمين بشكل دائم بصفته ضمن عملية تنموية مستمرة نظرا لتجدد المعارف يوما بعد يوم.

دراسة بارسيليوس وباتيستا (Barcelos & Batista, 2013) بعنوان:" استخدام الشبكات الاجتماعية في برامج تدريب المعلم: دراسة حالة"هدفت هذه الدراسة إلى تحليل الصعوبات والمميزات التي تواجه المعلمين خلال استخدامهم إحدى الشبكات الاجتماعية (ISN) المتضمنة في برنامج تعليم المعلم حيث أن هذا البرنامج يهدف إلى تعزيز استخدام التقنيات الرقمية والشبكات الاجتماعية لدعم نشاطات تدريب وتعليم المعلمين، وقد تكون مجتمع الدراسة

من المعلمين المتخرجين والملتحقين ببرنامج تدريب المعلم، واشتملت العينة على (٢٧) معلم ومعلمة من بينهم ٨٥٪ من الإناث و١٥٪ من الذكور موزعين على جميع المراحل التعليمية وتتراوح أعمار معظمهم ما بين ٢٧ ـ ٣٢ عام بنسبة ٣٣.٣٪، وقد اعتمدت الدراسة على منهج دراسة الحالة والمنهج الوصفي، حيث استخدمت الدراسة كل من الملاحظات والاستبيانات ومنشورات الطلاب على الشبكة الاجتماعية كأدوات لجمع البيانات، وقد تألفت الاستبيانات من ٣ عبارات تتعلق بالشبكة الاجتماعية و٨ عبارات تخص الشبكة المستخدمة في الدورة، وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها ما يلي:

- أن استخدام الشبكات الاجتماعية كان بمثابة إستراتيجية إيجابية لتطوير أهداف التخصص قيد الدراسة.
- على الرغم من ملاحظة بعض الصعوبات إلى أن الدراسة تعزوها إلى نقص مهارات الحاسب الآلي من قبل بعض الطلاب.
- استفادة الطلاب من هذا التخصص في عدد من الجوانب مثل إتاحة عدد كبير من المصادر التكنولوجية والأسس النظرية الحالية والتفاعل الجماعي والتواصل عبر الشبكات الاجتماعية.
- أتاحت الشبكة الاجتماعية مشاركة المعلومات والتواصل ما بين المعلمين والطلاب بشكل فعال بعيدا عن تسلسل الطالب والمعلم.

وقد أوصت الدراسة بعدد من التوصيات من أهمها ما يلي: يجب توفير مزود الخدمة التقنية الداعم للشبكات وتوفير الصيانة التقنية والدعم الفني للتغلب على المشكلات التي يمكن أن تواجه المستخدمين.

دراسة هاجان (Hagan, 2013) بعنوان:" إمكانية استخدام التكنولوجيا الإلكترونية والإعلام الاجتماعي في القرن الحادي والعشرين، التنمية المهنية للمعلم والممارسة: طرق مختلطة والدراسة تستكشف التنمية المهنية والشخصية للمعلم و\أو الاستخدام الصفي للتكنولوجيا الإلكترونية في أيرلندا والولايات المتحدة الأمريكية"هدفت هذه الدراسة إلى تقصي الروابط ما بين استخدام المعلمين في حياتهم الشخصية للتكنولوجيا الإلكترونية من أجل التنمية المهنية و استخدامها داخل ممارسات الفصل الدراسي في أيرلندا والولايات المتحدة الأمريكية، وقد انقسمت هذه الدراسة إلى مرحلتين وتضمنت منهجيات مختلطة، وقد تكون مجتمع الدراسة في المرحلة الأولى من معلمي المدارس الابتدائية الأيرلندية حيث اشتملت عينة الدراسة على (٨٠) معلم من معلمي المرحلة الابتدائية، وقد استخدمت الدراسة في تلك المرحلة المنهج الوصفي حيث اعتمدت على المقابلات والمجموعات المحورية والإحصائيات الإلكترونية لجمع البيانات الخاصة بالتنمية المهنية المستمرة للمعلمين، بينما تكون مجتمع الدراسة في المرحلة الثانية معلمي المرحلة k-12 حيث اشتملت عينة الدراسة

على (٦٣٢) معلم واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي حيث استخدمت الإحصائيات الإلكترونية ومقابلات المتابعة من أجل تقصي استخدام التقنيات الإلكترونية في الحياة الشخصية والتنمية المهنية والممارسات الصفية، وقد توصلت هذه الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها ما يلي:

- أشارت الدراسة إلى تدني مستويات الإعلام الاجتماعي من حيث استخدامه ضمن ممارسات الفصول الصفية.
- وجود علاقة قوية ما بين استخدام المعلمين الأمريكيين للتقنيات الإلكترونية والشبكات الاجتماعية في حياتهم الشخصية والتنمية المهنية واستخدامها ضمن الممارسات الصفية.

وقد أوصت هذه الدراسة بعدد من التوصيات من أهمها ما يلي: توصي الدراسة بتضمين سياسات تدعم استخدام الإعلام الاجتماعي في المدارس، كما توصي بتدريب المعلمين على كيفية الدمج الفعال للتقنيات الإلكترونية عبر الإنترنت في عملية التعليم والتعلم.

- **التعليق على الدراسات السابقة** :

- اتفقت الدراسة في أهدافها جزئياً حول التعرف على شبكات التواصل الاجتماعي واستخداماتها في العملية التعليمية مع دراسة (البديوي،٢٠١٥) ودراسة (العضياني،٢٠١٣) ودراسة (الزهراني ،٢٠١٣) ودراسة (الزهراني ، ٢٠١٣) ودراسة (Manca,2014) في حين اختلفت الدراسة الحالية في أهدافها جزئياً حول معرفة المشكلات التي تواجه طلاب التربية العملية في استخدام وسائل التواصل الاجتماعي والتعرف على دور موقع الفيس بوك ، وتقصي استخدام الشبكات التعليمية لتنمية المعلم وتحليل الصعوبات والمميزات التي تواجه المعلمين خلال استخدامهم للشبكات الاجتماعية مع دراسة (الهزاني، ٢٠١٣) ودراسة (Bissessar,2014) ودراسة (Coutinho&Lisboa,2013) ودراسة (Barclos&Batista,2013) كما اتفقت مع جميع الدراسات السابقة في المنهج الوصفي وأداة الاستبانة عدا دراسة (Manca,2014) ودراسة (Coutinho&Lisboa,2013) فاستخدمتا المنهج الوثائقي ودراسة (الزهراني ٢٠١٣) استخدمت مع الاستبانة بطاقة تحليل محتوى وكذلك دراسة (Bissessar,2014) استخدمت المقابلات بالإضافة للاستبيان ودراسة (Barclos&Batista,2013) استخدمت بطاقة الملاحظة والمنشورات بالإضافة للاستبيان.
- اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في حجم العينة واختيارها حيث شملت المعلمين والمعلمات.
- تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بأنها تبحث عن دور وسائل التواصل الاجتماعي في تطوير الممارسات التدريسية لمعلمي ومعلمات

الرياضيات للمرحلة المتوسطة والثانوية ، وأنها الدراسة الوحيدة التي اهتمت بأخذ أراء المعلمين والمعلمات في تطوير ممارساتهم التدريسية ، والتعرف على وسائل التواصل الاجتماعية الأكثر استخداماً وفاعلية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات.

- تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة من حيث البيئة والمكان الجغرافي الذي أجريت فيه وفي بعض الأساليب الاحصائية.

- **منهج الدراسة وإجراءاتها** :

- **منهج الدراسة** :

هدف البحث هو التعرف على دور وسائل التواصل الاجتماعي في تطوير الممارسات التدريسية لمعلمي ومعلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة والثانوية من وجهة نظرهم ، فقد استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي لملاءمته لهدف الدراسة .

- **مجتمع الدراسة** :

يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة والثانوية بإدارة التعليم بمحافظة صبيا التعليمية والبالغ عددهم (٧٤٩)معلماً ومعلمة والتي تم الحصول عليها من إدارة شئون المعلمين بالإدارة بواقع ٣٥٥ معلماً و٣٩٤ معلمة للعام الدراسي ١٤٣٦ ـ ١٤٣٧ هـ.

- **عينة الدراسة** :

شملت عينة الدراسة (١١٥) معلماً ومعلمة بواقع (٤٩) معلماً و(٦٦) معلماً ، أي ما يمثل (١٥٪) من مجتمع الدراسة ، حيث تم الاختيار بالطريقة العشوائية البسيطة.

- **توزيع أفراد العينة** :

- توزيع أفراد العينة وفقاً المرحلة

الجدول (١) توزيع أفراد العينة وفقاً المرحلة

المرحلة	التكرار	النسبة المئوية
المتوسطة	٦١	٤٧ ٪
الثانوية	٥٤	٥٣ ٪
المجموع	١١٥	١٠٠٪

- توزيع أفراد العينة وفقاً لمتغير الجنس

الجدول (٢) توزيع أفراد العينة وفقاً لمتغير الجنس

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	٤٩	٤٣ ٪
أنثى	٦٦	٥٧ ٪
المجموع	١١٥	١٠٠٪

- توزيع أفراد العينة لمتغير المؤهل

الجدول (٣) توزيع أفراد العينة وفقاً لمتغير المؤهل

المؤهل	التكرار	النسبة المئوية
بكالوريس	١٠٦	٩٢٪
ماجستير	٩	٨٪
المجموع	١١٥	١٠٠

- توزيع أفراد العينة لمتغير الخبرة التدريسية

الجدول (٤) توزيع أفراد العينة وفقاً لمتغير الخبرة التدريسية

الخبرة التدريسية	التكرار	النسبة المئوية
من ١ -٥	٣٧	٣٢٪
من ٦ -١٠	٢٨	٢٦٪
من ١١ -١٥	٢٥	٢١٪
أكثر من ١٥	٢٥	٢١٪
المجموع	١١٥	١٠٠٪

- توزيع أفراد العينة لمتغير الدورات التدريبية

الجدول (٥) توزيع أفراد العينة وفقاً لمتغير الدورات التدريبية

الدورات التدريبية	التكرار	النسبة المئوية
من ١ -٣	٣٢	٢٨٪
من ٤ -٧	٢٥	٢٢٪
من ٨ -١١	٢٦	٢٣٪
أكثر من ١١	٣٢	٢٦٪
المجموع	١١٥	١٠٠٪

- **أداة الدراسة** :

استخدمت الدراسة الاستبانة أداة لها ، حيث قسمت الأداة إلى جزأين : الجزء الأول يتعلق بالبيانات الشخصية لأفراد العينة والتي شملت (الاسم اختياري ، المرحلة ، الجنس ، الخبرة التدريسية ، الدورات التدريبية).

الجزء الثاني: يتكون من أربعة محاور وهي (الممارسات التدريسية الخاصة بتخطيط الدروس ، الممارسات التدريسية الخاصة بتنفيذ الدروس، الممارسات التدريسية الخاصة بتقويم الدروس، تبادل الخبرات)، حيث يندرج تحت كل محور عدد من العناصر التي تنتمي له.

- **خطوات بناء الاستبانة** :

- استند الدراسة في بناء الأداة على الأدب التربوي والدراسات السابقة بالإضافة إلى قيام الباحث بمقابلة مجموعة من المعلمين والمشرفين التربويين لمعرفة جوانب من دور وسائل التواصل الاجتماعي في التدريس.
- تم عرض الأداة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين والمختصين في مجال تعليم الرياضيات ، وتقنيات التعليم ، والاستفادة من خبراتهم وآرائهم حول بنائها.

- **صدق أداة الدراسة وثباتها** :

- **صدق المحكمين** :

للتعرف على صدق أداة الدراسة تم عرضها على مجموعة من المختصين والخبراء من أساتذة المناهج وطرق تدريس الرياضيات ومشرفين تربويين

ومعلمين ومهتمين بتقنيات التعليم ، وفي ضوء آرائهم أعيدت صياغة بعض الفقرات لغويا ، وعدلت بعض الفقرات ، وتم إضافة وحذف البعض . وقد اعتمدت الفقرات التي كان معدل اتفاق المحكمين حولها (٨٠٪) فأكثر، وبذلك أصبح عدد فقرات الأداة (٣٠) فقرة موزعة على المحاور وفق الآتي:

- المحور الأول : الممارسة التدريسية (تخطيط الدرس) وعددها (٧) فقرات.
- المحور الثاني : الممارسة التدريسية (تنفيذ الدرس) وعددها (٧) فقرات.
- المحور الثالث: الممارسة التدريسية (التقويم) وعددها (٨) فقرات.
- المحور الرابع: تبادل الخبرات وعددها (٨) فقرات.

- **ثبات الأداة**:

تم حساب ثبات الأداة بحساب معامل ارتباط بيرسون لحساب الارتباط بين كل فقرة من فقرات الاستبانة ودرجة المحور الذي تنتمي إليه الفقرة ، ويوضح ذلك الجدول (٦):

جدول(٦) يوضح علاقة درجة كل فقرة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه

الفقرة	معامل الارتباط بالمحور	الفقرة	معامل الارتباط بالمحور	الفقرة	معامل الارتباط بالمحور
١	.686**	١١	.706**	٢١	.725**
٢	.765**	١٢	.771**	٢٢	.802**
٣	.696**	١٣	.814**	٢٣	.687**
٤	.769**	١٤	.763**	٢٤	.820**
٥	.798**	١٥	.761**	٢٥	.727**
٦	.723**	١٦	.852**	٢٦	.730**
٧	.802**	١٧	.778**	٢٧	.759**
٨	.683**	١٨	.696**	٢٨	.749**
٩	.735**	١٩	.778**	٢٩	.716**
١٠	.744**	٢٠	.838**	٣٠	.802**

يتضح من الجدول (٦) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه تتراوح ما بين (٦٨٣.) و (٨٥٢.) وجميعها موجبة ،بالإضافة إلى أن لها دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠٥، فأقل، مما يعني أن لها درجة ثبات عالية.

- **ثبات الأداة**:

تم التأكد من ثبات الاستبانة بحساب معامل ثبات الفا كرونباخ alph-cronbach حيث كان ثبات الأداة على النحو الذي يوضحها الجدول (٧):

جدول (٧) ثبات الاستبانة بحساب معامل ثبات الفا كرونباخ alph-cronbach

المحور	عدد العبارات	معامل الثبات
الممارسة التدريسية (تخطيط الدرس)	٧	.866
الممارسة التدريسية (تنفيذ الدرس)	٧	.863
الممارسة التدريسية (تنفيذ الدرس)	٨	.906
تبادل الخبرات	٨	.886

كما أن ثبات الاداة بشكل عام هو٩٥١. وهذا يدل على أن الأداة تتمتع بدرجة عالية من الثبات يمكن الاعتماد عليها والوثوق بنتائجها.

- **طريقة تحديد درجة الاستجابة** :

تم حساب المدى كما يلي: المدى = أعلى قيمة – أقل قيمة = ٥ ـ ١=٤

طول الفئة = المدى ÷ عدد فئات الاستجابة = ٤÷٥=٠.٨

تقدير درجة الاستجابة وفقاً للجدول "(٨) :

جدول (٨) تقدير درجة الاستجابة

الاستجابة				
عالي جدا	عالي	متوسط	منخفض	منخفض جداً
من٤.٢٠ إلى ٥	من ٣.٤٠إلى أقل من ٤.٢٠	من ٢.٦٠إلى أقل من ٣.٤٠	من ١.٨٠إلى أقل من ٢.٦٠	من ١ إلى أقل ١.٨٠

• نتائج الدراسة وتفسيرها :

- **أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:**

للإجابة عن السؤال الأول: ما دور وسائل التواصل الاجتماعي في تطوير الممارسة التدريسية (تخطيط الدرس) لمعلمي ومعلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة والثانوية من وجهة نظرهم؟ تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد العينة كما يوضحها الجدول (٩).

جدول (٩) حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد العينة

الرقم	الفقرة	الاستجابة								المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
		موافق بشدة		موافق		محايد		غير موافق		غير موافق بشدة				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
المحور الأول: الممارسة التدريسية (تخطيط الدرس)														
١	توفر وسائل التواصل الاجتماعي آلية مناسبة لإعداد الخطة وجدولتها زمنياً	29	%25	67	%58	13	%11	5	%4	1	%1	4.03	.789	4
٢	تزودني وسائل التواصل الاجتماعي بأفكار تساعد في عملية التخطيط.	45	%39	61	%53	6	%5	3	%3	0	%0	4.29	.685	1
٣	استفيد من وسائل التواصل الاجتماعي في تنظيم حلقات نقاش في مجال تخطيط الدروس	26	%23	65	%56	18	%15	5	%6	0	%0	3.96	.771	5
٣	تزودني وسائل التواصل الاجتماعي بنماذج مميزة في إعداد الدروس	41	%36	63	%54	7	%6	4	%3	0	%0	4.22	.714	2
٤	تساهم وسائل التواصل الاجتماعي في تطوير مهاراتي في التخطيط والإعداد	34	%29	68	%60	9	%8	4	%3	0	%0	4.14	.703	3
٥	تزودني وسائل التواصل الاجتماعي بالحقائب التدريبية المتخصصة في مجال تخطيط الدرس	21	%18	58	%50	25	%22	10	%9	1	%1	3.76	.881	7
٦	استفيد من وسائل التواصل الاجتماعي في تقديم تغذية راجعة حول عملية التخطيط	22	%19	69	%60	15	%13	9	%8	0	%0	3.90	.794	6
الاجمالي		218	%27	451	%56	93	%11	40	%5	2	%1	4.04	.762	

وتوضح النتائج أن متوسط درجة المحور بشكل عام ٤,٠٤ وتعدُ عاليةً ما يدل أن استفادة معلمي ومعلمات الرياضيات من وسائل التواصل الاجتماعي في محور تخطيط الدرس كانت بدرجة عالية كما أن الفقرتين " تزودني وسائل التواصل الاجتماعي بأفكار تساعد في عملية التخطيط." و" تزودني وسائل التواصل الاجتماعي بنماذج مميزة في إعداد الدروس" كانت درجتهما ٤,٢٩ و٤,٢٢ عالية جداً ما يدل على دور وسائل التواصل في تنمية مهارة التخطيط لدى المعلمين والمعلمات ، كما كانت الفقرة "تزودني وسائل التواصل الاجتماعي بالحقائب التدريبية المتخصصة في مجال تخطيط الدرس" درجتها ٣.٧٦ وهي عالية وتختلف مع دراسة (البديوي ،٢٠١٥) حيث كان من ضمن معوقات استخدام شبكات التواصل الاجتماعي ندرة الدورات والبرامج بشكل عام للرقي في مستوى استخدام شبكات التواصل .

- **ثانيا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:**

للإجابة عن السؤال الثاني: **ما دور وسائل التواصل الاجتماعي في تطوير الممارسة التدريسية (تنفيذ الدرس) لمعلمي ومعلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة والثانوية من وجهة نظرهم؟** تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد العينة كما يوضحها الجدول (١٠) .

وتوضح النتائج (١٠) أن متوسط درجة المحور بشكل عام ٣,٨٦ وتعدُ أيضاً عاليةً ما يدل أن استفادة معلمي ومعلمات الرياضيات من وسائل التواصل الاجتماعي في محور تنفيذ الدرس كانت بدرجة عالية كما أن الفقرتين " تزودني وسائل التواصل الاجتماعي بنماذج لدروس مميزة.." و" تزودني وسائل التواصل الاجتماعي بالجديد في موضوعات المادة " كانت درجتهما ٤,٠٧ و٤,٠٢ عالية ما يدل على دور وسائل التواصل في تنمية مهارة تنفيذ الدرس لدى المعلمين والمعلمات . وتتفق مع دراسة (الهزاني،٢٠١٣) من أن استخدام الشبكات الاجتماعية تحقق متطلبات التخصص وتثري البحوث وتساهم في تقديم معلومات صحيحة.

- **ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:**

للإجابة عن السؤال الثالث: **ما دور وسائل التواصل الاجتماعي في تطوير الممارسة التدريسية (تقويم الدرس) لمعلمي ومعلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة والثانوية من وجهة نظرهم؟** تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد العينة كما يوضحها الجدول (١١) .

وتوضح النتائج (١١) أن متوسط درجة المحور بشكل عام ٣,٧٨ وتعدُ أيضاً عاليةً ما يدل أن استفادة معلمي ومعلمات الرياضيات من وسائل التواصل الاجتماعي في محور تقويم الدرس كانت بدرجة عالية ما يدل على دور وسائل التواصل في تنمية مهارة تنفيذ الدرس لدى المعلمين والمعلمات .

جدول(١٠) حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد العينة

الرقم	الفقـــــــرة	الاستجابة										المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
		موافق بشدة		موافق		محايد		غير موافق		غير موافق بشدة				
	المحور الثاني: الممارسة التدريسية (تنفيذ الدرس)	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
١	تساعدني وسائل التواصل الاجتماعي في تنظيم وادارة الصف	8	%7	58	%50	26	%23	21	%18	2	%2	3.42	.927	7
٢	استفيد من وسائل التواصل الاجتماعي في استخدام تقنيات تعليمية مناسبة لكل درس.	22	%19	69	%60	19	%16	5	%4	0	%0	3.93	.728	4
٣	تساعدني وسائل التواصل الاجتماعي في اختيار أساليب تدريس مناسبة	20	%17	74	%64	17	%15	4	%4	0	%0	3.95	.680	3
٤	تزودني وسائل التواصل الاجتماعي بنماذج لدروس مميزة.	29	%25	71	%62	11	%9	3	%3	1	%1	4.07	.727	1
٥	تنمي لدي وسائل التواصل الاجتماعي مهارة استثارة الدافعية لدى الطلاب	24	%21	64	%56	18	%15	9	%8	0	%0	3.89	.820	5
٦	تنمي وسائل التواصل الاجتماعي مهاراتي في ربط موضوع الدرس الجديد بخبرات الطلاب السابقة وتوظيفها	21	%18	56	%49	26	%22	9	%8	3	%3	3.72	.941	6
٧	تزودني وسائل التواصل الاجتماعي بالجديد في موضوعات المادة.	28	%24	70	%61	9	%8	8	%7	0	%0	4.02	.777	2
	الاجمالي	152	%19	462	%57	126	%16	58	%7	6	%1	3.86	.800	

- **رابعا: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع**:

للإجابة عن السؤال الرابع: ما دور وسائل التواصل الاجتماعي في تطوير (تبادل) لمعلمي ومعلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة والثانوية من وجهة نظرهم؟ تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد العينة كما يوضحها الجدول (١٢) .

توضح النتائج (١٢) أن متوسط درجة المحور بشكل عام ٤,٠٤ وتعدُ أيضاً عاليةً ما يدل أن استفادة معلمي ومعلمات الرياضيات من وسائل التواصل الاجتماعي في محور تبادل الخبرات كانت بدرجة عالية كما أن الفقرة " تشجع وسائل التواصل الاجتماعي العمل التعاوني.." كانت درجتها ٤,٢١ عالية جداً والفقرات " تشجع وسائل التواصل الاجتماعي ابتكار أساليب جديدة للتعاون البناء." و " تزيد وسائل التواصل الاجتماعي الترابط مع الاشراف التربوي " و " توفر وسائل

التواصل الاجتماعي المناخ المناسب لبناء علاقات مميزة مع زملائي " كانت عالية ما يدل على دور وسائل التواصل في تبادل الخبرات فيما بينهم . حيث اتفقت مع دراسة (Manca,2014) في أن شبكات التواصل الاجتماعية تسهم في تحسين المشاركة وعملية تبادل المعلومات والمصادر ، ودراسة (Bissessar,2014) التي أشارت إلى أن المعلمين يدركون الجانب التعاوني لموقع فيس بوك Face Book حيث يتم المشاركة الجماعية والفردية للمعلومات والخبرات من خلاله.

جدول(١١) حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد العينة

الرقم	الفقـــــــرة	الاستجابة										المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
		موافق بشدة		موافق		محايد		غير موافق		غير موافق بشدة				
	المحور الثالث: الممارسة التدريسية (تقويم الدرس)	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
٨.	تشجعني وسائل التواصل الاجتماعي على استخدام التقويم (القبلي – التكويني –الختامي)	17	%15	59	%51	26	%23	12	%10	1	%1	3.68	.882	7
٩.	تقدم لي وسائل التواصل الاجتماعي أدوات تقويم متنوعة لتحقيق أفضل النتائج.	15	%13	64	%56	25	%21	10	%9	1	%1	3.71	.835	5
١٠.	تنمي وسائل التواصل الاجتماعي قدراتي على توظيف التغذية الراجعة في تعديل طرائق التدريس التي استخدمها.	17	%15	74	%64	17	%15	7	%6	0	%0	3.87	.727	2
١١.	تزودني وسائل التواصل الاجتماعي بنماذج من الاختبارات الجيدة.	30	%26	68	%59	7	%6	9	%8	1	%1	4.01	.847	1
١٢.	تساعدني وسائل التواصل الاجتماعي في بناء الخطط العلاجية بناءً على نتائج التقويم.	14	%12	65	%56	25	%22	9	%8	2	%2	3.69	.849	6
١٣.	تنمي وسائل التواصل الاجتماعي قدراتي على استخدام أساليب التقويم المختلفة.	20	%17	63	%55	21	%18	10	%9	1	%1	3.79	.863	4
١٤.	تساعدني وسائل التواصل الاجتماعي في بناء الاختبارات وفقا لجداول المواصفات.	21	%18	66	%57	18	%16	9	%8	1	%1	3.84	.843	3
١٥.	تنمي وسائل التواصل الاجتماعي لدي مهارة تحليل نتائج الاختبارات بصورة فعالة.	18	%16	57	%49	23	%20	15	%13	2	%2	3.64	.956	8
	الاجمالي	152	%17	516	%56	162	%18	81	%8	9	%1	3.78	.850	

جدول (١٢) حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد العينة

الرقم	الفقـــــــرة	الاستجابة										المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
		موافق بشدة		موافق		محايد		غير موافق		غير موافق بشدة				
	المحور الرابع: (تبادل الخبرات)	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
١٦	توفر وسائل التواصل الاجتماعي المناخ المناسب لبناء علاقات مميزة مع زملائي.	40	%35	57	%49	11	%10	6	%5	1	%1	4.12	.849	4
١٧	تشجع وسائل التواصل الاجتماعي ابتكار أساليب جديدة للتعاون البناء.	37	%32	61	%53	13	%11	4	%4	0	%0	4.13	.747	2
١٨	تشجع وسائل التواصل الاجتماعي العمل التعاوني	37	%32	67	%58	9	%8	2	%2	0	%0	4.21	.656	1
١٩	تزيد وسائل التواصل الاجتماعي الترابط مع الاشراف التربوي .	42	%36	54	%47	11	%10	8	%7	0	%0	4.13	.853	2
٢٠	تحقق وسائل التواصل الاجتماعي المشاركة البناءة في القرارات المدرسية.	26	%23	63	%55	16	%13	8	%7	2	%2	3.90	.858	7
٢١	تساعد وسائل التواصل الاجتماعي في إنجاح المشاريع والبرامج المركزية.	26	%23	63	%55	16	%13	8	%7	2	%2	3.90	.892	7
٢٢	تشجع وسائل التواصل الاجتماعي على تقبل الآراء والمقترحات.	26	%23	74	%64	9	%8	6	%5	0	%0	4.04	.718	5
٢٣	تسهم وسائل التواصل الاجتماعي في تشكيل فرق العمل بشكل فعال.	26	%23	63	%55	20	%17	6	%5	0	%0	3.95	.782	6
	الاجمالي	260	%28	502	%55	105	%11	48	%5	5	%1	4.04	.794	
	الاجمالي العام لكل المحاور	782	%23	1931	%56	486	%14	227	%6	22	%1	3.93	.801	

كما دلت النتائج بشكل عام في جميع محاور وفقرات الاستبيان على أن لوسائل التواصل الاجتماعي دوراً فاعلاً حيث كان المتوسط العام لكل فقرات الاستبان ٣,٩٣ ويعد عالياً ، كما كانت استجابات المعلمين والمعلمات في محوري التخطيط وتبادل الخبرات أعلى حيث كان المتوسط ٤,٠٤ بينما جاء محور التنفيذ في الدرجة الثانية حيث كان المتوسط ٣,٨٦ وفي الأخير جاء محور التقويم بمتوسط ٣,٧٨.

- **خامساً: النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:**

للإجابة عن السؤال الخامس : ما أكثر وسائل التواصل الاجتماعي استخداماً وفاعلية ؟ تم حساب التكرارات والنسب المئوية للوسائل الأثر استخداماً وفاعلية وكانت حسب الجدول (١٣):

جدول(١٣) حساب التكرارات والنسب المئوية للوسائل الأثر استخداماً وفاعلية

الوسيلة	النسبة	الترتيب
الواتس آب	%٦٦	الاول
يوتيوب	%٤٣	الثاني
تويتر	%٣١	الثالث
تليقرام	%٢١	الرابع
فيس بوك	%١٣	الخامس
انستقرام	% ٥	السادس
سناب شات	% ٢.٥	السابع
سكايب	%٠.٨	الثامن

حيث حصلت وسيلة الواتس آب على أعلى نسبة وتويتر Twitter في المرتبة الثالثة وفيس بوك Facebook في المرتبة الخامسة حيث اختلفت مع دراسة (العضياني،٢٠١٣) كانت شبكة تويتر Twitter في المرتبة الاولى وفيس بوك Facebook في المرتبة الاخيرة.

- **سادساً: النتائج المتعلقة بالسؤال السادس:**

للإجابة عن السؤال السادس: هل توجد فروق دالة احصائياً في دور وسائل التواصل الاجتماعي في تطوير الممارسات التدريسية بين معلمي ومعلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة والثانوية؟ تم حساب اختبار"ت" (t-test) للتعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات تقديرات معلمي ومعلمات الرياضيات وفقا لمتغير الجنس ، وقد جاءت النتائج كما في جدول (١٤):

جدول (١٤) حساب اختبار"ت" (t-test) للتعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات تقديرات معلمي ومعلمات الرياضيات وفقا لمتغير الجنس

متغير الدراسة	فئة المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	دلالتها عند (٠.٠٥)
الجنس	ذكر	49	118.122	17.156	0.057	0.955 غير دالة
	أنثى	66	117.954	14.406		

أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دور وسائل التواصل الاجتماعي بين معلمي ومعلمات الرياضيات للمرحلة المتوسطة والثانوية وتعزو الدراسة ذلك إلى أن وسائل التواصل الاجتماعي أصبحت جزء من ثقافة المجتمع التربوي.

- **الخبرة التدريسية والدورات التدريبية :**

تم حساب اختبار تحليل التباين الثنائي Tow Way ANOVA لمعرفة فروق الدلالة الاحصائية بين متوسطات استجابات المعلمين والمعلمات لجميع المحاور تعزى لمتغير الخبرة التدريسية، والدورات التدريبية .

جدول (١٥) حساب اختبار تحليل التباين الثنائي Tow Way ANOVA لمعرفة فروق الدلالة الاحصائية بين متوسطات استجابات المعلمين والمعلمات

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	مربع المتوسطات	قيمةF	دلالتها عند 0.05	الدلالة
نموذج التصحيح	4823.489a	14	344.535	1.511	.121	
==	1147469.856	1	1147469.856	5033.329	.000	
الخبرة	897.358	3	298.119	1.308	.276	غير دالة
الدورات	590.785	3	196.928	.864	.463	غير دالة
الدورات * الخبرة	1954.659	8	244.332	1.072	.389	غير دالة

وهذا يدل على أنه لا يوجد تأثير دال معنوي لمتغيري الخبرة والدورات التدريبية في استخدام وسائل التواصل الاجتماعي ، وتعزي الدراسة ذلك إلى أن الجميع يستفيد من وسائل التواصل الاجتماعي بغض النظر عن الخبرة التدريسية والدورات التدريبية.

- **التوصيات والمقترحات** :

- الاهتمام بوسائل التواصل الاجتماعي وجعلها رافداً في عمليات التعلم بين المعلم والطالب.
- تدريب المعلمين والمعلمات على الاستفادة من كافة وسائل التواصل خصوصاً التي وردت في الاقل استخداما وفاعلية كون البعض لا يعرف آلية استخدامها.
- تحفيز المعلمين والمعلمات الذين لديهم اهتماماً بتطوير ممارساتهم التدريسية بالاستفادة من التقنية وتفعيلها وجعلها من بنود التقويم.
- إعداد دراسات مماثلة في المرحلة الابتدائية والتخصصات الاخرى.

- **قائمة المراجع**:

- البديوي ، عبدالله عبدالرحمن (٢٠١٥) شبكات التواصل الاجتماعي واستخداماتها في العملية التعليمية من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الدمام ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود، الرياض.

- السديري، تركي بن عبد العزيز (٢٠١١) توظيف شبكات التواصل الاجتماعي في التوعية الأمنية ضد خطر الشائعات، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العدالة الجنائية ، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

- العضياني ، ناهد خالد (٢٠١٣) استخدام الشبكات الاجتماعية لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض والإشباعات المتحققة منها ، رسالة ماجستير ، كلية الآداب ، جامعة الملك سعود، الرياض.

- الزهراني، محسن بن جابر بن عواض (٢٠١٣). دور مواقع التواصل الاجتماعي في حل المشكلات التي تواجه طلاب التربية العملية واتجاهاتهم نحوها، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

- الزهراني، محمد بن مفرح (٢٠١٣). الممارسات الإلكترونية في تدريس الرياضيات بالمرحلة الثانوية وتصور مقترح لتطويرها، مجلة العلوم التربوية مج٢٥، ع٣، ص ص ٧٥٣ -٧٨٦.

- العلمي، لينا (٢٠١١) العضوية في مواقع التواصل الاجتماعي وأثرها في تحسين الوعي السياسي لدى طلبة جامعة النجاح الوطنية (كلية الاقتصاد) رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

- النذير، محمد بن عبد الله (٢٠١٤) معيقات استعمال معلمي الرياضيات برمجية الجيوجبرا (GeoGebra) في تدريس طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض وفقا لآراء المعلمين، مجلة تربويات الرياضيات ١٧ (٣) ٦ - ٣٨

- الهزاني، نوره سعود (٢٠١٣) فاعلية الشبكات الاجتماعية الإلكترونية في تطوير عملية التعليم والتعلم لدى طالبات كلية التربية في جامعة الملك سعود ، المجلة الدولية للأبحاث التربوية، جامعة الإمارات العربية المتحدة ، ع (٣٣) ١٢٩ - ١٦٤

- بوشنافة، أحمد ؛ ونفيسة، ناصري (٢٠١٢) الشبكات الاجتماعية أداة للتسويق الافتراضي في المجال السياحي، الملتقى العلمي الخامس "الاقتصاد الافتراضي وانعكاساته على الاقتصاديات الدولية، المركز الجامعي خميس مليانة، الجزائر (الفترة ١٣ – ١٤ مارس٢٠١٢).

- زيتون ، حسن حسين (٢٠٠٦) مهارات التدريس : رؤية في تنفيذ التدريس. القاهرة. عالم الكتب.

- سكر، ماجد رجب العبد (٢٠١١) التواصل الاجتماعي أنواعه – ضوابطه – آثاره – معوقاته، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية أصول الدين ، الجامعة الإسلامية، غزة.

- شقيرة ، علي خليل (٢٠١٣) الإعلام الجديد : شبكات التواصل الاجتماعي .عمان . دار أسامة للنشر.

- عبدالمجيد، عبدالله محمود (٢٠١١) مشكلات تدريس مادة الرياضيات في المرحلة الثانوية بمحلية الدويم، مجلة دراسات تربوية، السودان ١٢ (٢٤) ٣٤ -

- عبوب، محمد أمين (٢٠١٢) تداول المعلومات داخل المجتمعات الافتراضية على شبكة الانترنت ، شبكات التواصل الاجتماعي نموذجا، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم السياسية والإعلام ، جامعة الجزائر.

- عبدالرشيد، عزيز أحمد (٢٠١٥) وسائل التواصل الاجتماعي و أثرها على الفرد و المجتمع، مجلة صوت الأمة، الهند ٤٧ (٦) ٣٩ - ٥٠

- Baecelos, Gilmara T; & Batista, Silvia Cristina F. (2013). Use of Social Networks in Teacher Training Programs: A Case Study.

International Journal on New Trends in Education and Their Implications, Volume: 4 Issue: 1 Article: 01.

- Bissessar, Charmaine S. (2014). Facebook as an Informal Teacher Professional Development Tool. Australian Journal of Teacher Education, Vol. 39, No. 2.
- Coutinho, Clara Pereira; & Lisbôa, Eliana Santana. (2013). Social networks as spaces for informal teacher professional development: challenges and opportunities. Int. J. Web Based Communities, Vol. 9, No. 2.
- Hagan, Teresa. (2013). The Potential of Online Technologies and Social Media in 21st Century Teacher Professional Development and Practice: A Mixed Methods Study Exploring Teachers' Personal
- Manca, Stefania.(2014). Teachers' professional development in online social networking sites. EdMedia.Professional Development and/ or Classroom Use of Online Technologies in Ireland and the United States of America. A dissertation presented for the degree of Professional Doctorate in Education. Dublin City University.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الثالث :

معدلات أداء الأطفال بمدينتي الفاشر ونيالا على اختبار المصفوفات المتتابعة المعياري لقياس الذكاء العام " دراسة ميدانية على مدينتي الفاشر ونيالا"

إعداد :

د/ عوض الله محمد أبو القاسم محمد

أستاذ التربية الخاصة بكلية التربية

جامعة المجمعة المملكة العربية السعودية

" معدلات أداء الأطفال بمدينتي الفاشر ونيالا على اختبار المصفوفات المتتابعة المعياري لقياس الذكاء العام (دراسة ميدانية على مدينتي الفاشر ونيالا)"

د/ عوض الله محمد أبو القاسم محمد

• **المستخلص** :

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة معدلات أداء الأطفال على اختبار المصفوفات المتتابعة المعياري، واشتملت عينة الدراسة على (١٠١٨) من الجنسين بواقع (٥٤٠) من ولاية شمال دارفور و(٤٧٨) من ولاية جنوب دارفور وكان عدد الذكور (475) وعدد الإناث (543) ممن تراوحت أعمارهم بين (٨ ـ ١٦) سنة ولأدوات الدراسة وتم تطبيق مقياس المصفوفات المتتابعة المعياري. وكشفت نتائج الدراسة عن أن متوسط الأداء على اختبار المصفوفات المتتابعة المعياري بلغ (75,36) عند مستوى دلالة احصائية (0.05)، عدم وجود فروق دالة إحصائياً معدلات الأداء على اختبار المصفوفات المتتابعة المعياري لقياس الذكاء العام بين الذكور والإناث؛ وجود فروق دالة إحصائياً في معدلات أداء الأطفال على اختبار المصفوفات المتتابعة المعياري لقياس الذكاء تبعاً للترتيب الميلادي.

Average of Children Performance on the Standard Normative Progressive Matrices for Measuring Intelligence: Afield Study of North and South Darfur States

Dr.Awad Allah Mohammed Abu Elgassim Mohammed

Abstract:

This study aimed at recognize the average of Children's performance rates on the Standard matrices test in states of South and North Darfur. The study tools applied Standard Progressive Matrices -test as a tools, and it included a sample of (1016) of pupils (540) from North Darfur state and (478) form South Darfur state. The Number of males was (475) and the females was (543). The result showed that mean of average performance of these pupils was, a level of (75.36) with statistical significance of (0.05), and no statistical differential significance between the average of performance Normative Progressive Matrices for measuring intelligence between males and females; there are differences of statically significance n the average according to birth order.

Key Words: Intelligence, Average of performance, Normative Progressive Matrices.

• **مقدمة** :

يُعد موضوع تطبيق اختبارات الذكاء والقدرات العقلية من الموضوعات الأساسية التي يهتم علماء النفس والمربون وعلماء الاجتماع بدراستها والبحث فيها، لما له من انعكاسات على التفكير من المجالات التربوية والاجتماعية التي تتصل ببرامج التعليم والمناهج والعلاقات الاجتماعية والسياسية بين الأفراد والشعوب. فقد اهتم علماء النفس منذ فترة ليست بالقصيرة بوضع

نظريات ومفاهيم فسرت الذكاء على أنه قدرة عقلية عامة (g). شيئاً واحداً يطغي على جميع اختبارات الذكاء أمثال (سبيرمان – Spearman , 1927 (1904؛ وبينية وسيمون Binet & Simon, 1937؛ وتيرمان وميرل Terman & Merril؛ وبيرت Burt, 1940؛ ووكسلر Wechsler, 1958) (عطا الله، ٢٠٠٥) وغيرهم من العلماء.

أما في نهاية الثمانينات وبداية التسعينيات لم تتم دراسة الذكاء مثلما كان عليه من قبل فقد ظهرت نظريات ومفاهيم حديثة حلت تدريجياً محل النظريات القديمة. فقد توصل فؤاد أبو حطب بعد سلسلة بحوث ودراسات متعددة إلى ثلاثة أنواع من الذكاء هي:

- الذكاء الموضوعي أو غير الشخصي (Impersonal or Objective intelligence)
- الذكاء الاجتماعي: العلاقات بين الأشخاص (Interpersonal Intelligence or social).
- الذكاء الشخصي (Intrapersonal or Personal Intelligence).

ونظرية ستيرنبرج (Sternberg, 1985) والتي أظهرت أن للذكاء ثلاثة جوانب وهي: جانب مكوناتي ويدل على التفكير التحليلي، وجانب خبراتي مرتبط بالتفكير الإبداعي، وجانب عملي متضمن في الشخص البارع (الدرديري،٢٠٠٤). وظهرت كذلك نظرية الذكاءات المتعددة (The multiple Intelligences theory) على يد جاردنر (Gardnar , 1983) التي فسرت الذكاء في ضوء سبعة أنواع من الذكاءات، والتي فتحت المجال لنظريات أخرى مثل نظرية الذكاء الوجداني (Emotional Intelligence theory) على يد بارون (Baron, 1985) (الدرديري،٢٠٠٤). وقد شجع ذلك ظهور العديد من الدراسات حول تطبيق اختبارات الذكاء ومع تطور حركة القياس السريع في مجال دراسة الذكاء، وتطورت تبعاً لذلك الاختبارات الأخرى الخاصة بسائر القدرات العقلية، فيما بعد على نهج اختبارات الذكاء (أبو القاسم،٢٠١٠).

- **مشكلة الدراسة** :

لقد أجريت العديد من الدراسات والأبحاث الأجنبية والعربية، حول موضوع الذكاء والقدرات العقلية، فمن الدراسات الأجنبية مثلا دراسات (Burt,1940؛ Spearman, 1904؛ Gardne, 1981؛ Sternberg, 1985) المذكورة في أبو القاسم (٢٠١٥)، والعربية منها دراسات (أبوحطب وصادق،١٩٨٣؛ وجلال، ١٩٨٨؛ دفيدوف، ١٩٩٧؛ وصبحي، ١٩٩٢؛ الطحان،١٩٨٢) حيث أكدت نتائج معظم هذه الدراسات أن النمو العقلي والاجتماعي و الانفعالي لدى الفرد يتأثر كثيرا بالجو الأسري والوضع الثقافي والاجتماعي والاكاديمي والجو النفسي للناشئة، نوع الحياة التي يعيشها (أبو القاسم،٢٠١٠). وتحدد مشكلة الدراسة الحالية "معدلات أداء

الأطفال على اختبار المصفوفات المتتابعة المعياري لقياس الذكاء " من خلال الإجابة على التساؤلات التالية:

- ما السمة العامة لمعدلات أداء الأطفال بمدينتي الفاشر ونيالا على اختبار المصفوفات المتتابعة المعياري؟
- هل توجد فروق دالة إحصائياً في معدلات أداء الأطفال بمدينتي الفاشر ونيالا على اختبار المصفوفات المتتابعة المعياري تبعاً لمتغير الجنس (ذكر / أنثي)؟
- هل توجد فروق دالة إحصائياً عند معدلات أداء الأطفال بمدينتي الفاشر ونيالا على اختبار المصفوفات المتتابعة المعياري تبعاً للترتيب الميلادي للطفل؟

- **أهمية الدراسة** :

تنبع أهمية الدراسة الحالية من عدة اعتبارات أهمها:

- يحتل موضوع الذكاء والقدرة على حل المشكلات موقعاً مركزياً في مباحث علم النفس.
- دراسة معدلات أداء الأطفال بمدينتي الفاشر ونيالا على اختبارات الذكاء (المصفوفات المتتابعة المعياري) "موضوع الدراسة الحالية"، نظراً لأن التغيراتٍ الاقتصادية والاجتماعية والبيئية، الأسرية، تتطلب من الأفراد امتلاك قدراً من القدرات العقلية، وبعض المهارات الاجتماعية اللازمة للأداء على اختبارات الذكاء والقدرات العقلية، والتعامل بكفاءة أمام المواقف الحياتية ومع الاخرين.
- ندرة الدراسات والبحوث "حسب علم الباحث" التي تناولت دراسات تطبيق اختبارات الذكاء الأطفال بولايات دارفور بالسودان. ومن ثم إلغاء الضوء على نتائج البحوث والدراسات المرتبطة بدراسة الذكاء وعلاقته ببعض المتغيرات البيئية.
- تعتبر أول دراسة مسحية لأداء الأطفال في مدينتي الفاشر ونيالا هي من الولايات التي لا تحظي بقدر كبير في البحث العلمي المهمشة.
- تُعد هذه الدراسة إضافة علمية إلى التراث السيكولوجي في مجال دراسات تطبيق في السودان.
- وتمثل إطار نظري للباحثين، كما يمكن أن تمهد لدراسات علمية في مجال تطبيق اختبارات الذكاء.
- قد تستفيد الدولة والقائمين علي أمر التعليم من نتائج هذه الدراسة في وضع السياسات التعليمية المناسبة للأفراد في وضع المناهج والمقررات والعمل على معالجة بعض القصور إن وجد.

- **أهداف الدراسة** :

تهدف هذه الدراسة الحالية إلى التعرف على:

- معرفة السمة العامة لمعدلات أداء الأطفال بمدينتي الفاشر ونيالا على اختبار المصفوفات المتتابعة المعياري.

- معرفة الفروق في معدلات أداء الأطفال بمدينتي الفاشر ونيالا على اختبار المصفوفات المتتابعة المعياري التي تعزى للنوع (ذكر/ أنثي).
- معرفة الفروق في معدلات أداء الأطفال بمدينتي الفاشر ونيالا على اختبار المصفوفات المتتابعة المعياري التي تعزى للترتيب الميلادي للطفل.

- **فروض الدراسة** :

- تتسم معدلات أداء الأطفال بمدينتي الفاشر ونيالا على اختبار المصفوفات المتتابعة المعياري بالارتفاع.
- توجد فروق دالة إحصائياً في معدلات أداء الأطفال بمدينتي الفاشر ونيالا على اختبار المصفوفات المتتابعة المعياري تبعاً للنوع (ذكر/ أنثي).
- توجد فروق دالة إحصائياً في معدلات أداء الأطفال بمدينتي الفاشر ونيالا على اختبار المصفوفات المتتابعة المعياري تبعاً للترتيب الميلادي للطفل.

- **مصطلحات الدراسة** :

- **تعريف الذكاء**:

هنالك تعريفات متعددة للذكاء نذكر منها: تعريف وكسلر للذكاء بأنه القدرة الكلية لدى الفرد على التصرف الهادي والتفكير المنطقي والتفاعل المجدي مع البيئة (أبو أسعد،٢٠٠٩). ويعرف جاردنر (١٩٨٣) الذكاء بأنه القدرة على حل المشكلات أو ابتكار منتجات تكون ذات قيمة داخل كيان ثقافي أو أكثر (حسين،٢٠٠٨).

- **مقياس المصفوفات المتتابعة المعياري**:

هو مقياس أعده جون رافن (١٩٣٨) لقياس الذكاء وحل المشكلات، لا يعتمد على النواحي اللفظية، ويقوم في جوهره على القدرة على تكملة الأشكال الناقصة، وذلك بإدراك العلاقات الرئيسية التي تقوم عليها الأشكال، والكشف عن الجزء الذي يكملها، ويتكون من (٦٠) سؤال مقسمة على خمس مجموعات تحتوي كل مجموعة منها على (١٢) سؤال متدرجة في صعوبتها، فتبدأ بالمستوى الأول الذي يعتمد على دقة التمييز بين الأشكال، وتنتهي الأخيرة إلى العلاقات الأكثر اتصالاً بالنواحي العقلية العليا (السيد،٢٠٠٠).

- **الإطار النظري والدراسات السابقة** :

- **اختبار المصفوفات المتتابعة المعياري** :

أعد جون رافن ثلاثة أنواع من المصفوفات لقياس الذكاء على ثلاث مستويات قائمة على مفهوم نظرية العاملين لسبيرمان للذكاء وهي: المستوى الأول: المصفوفات المتتابعة الملون، يناسب الأعمار من عامين إلى إحدى عشر سنة، ويقيس توزيع الذكاء للأفراد الذين يكون أداءهم تحت مستوى الربيع الأدنى، وهو يعتبر من الاختبارات الشائعة الاستخدام والتي يمكن تطبيقها فرديا أو جماعيا لقياس القدرة العقلية العامة (علام ،٢٠٠٦)، المستوى الثاني:

المصفوفات المتابعة (المعياري)، وهو اختبار معياري أساسي للفئة التي يكون أداءها وسطا، والمستوى الثالث: المصفوفات المتتابعة المتقدمة، فهو يقيس ذكاء الأفراد الذين يكون أداءهم فوق الربيع الأعلى في اختبار المعياري، و يناسب الأعمار من ستة عشر إلى ستين عاما (يعطي للمتقدمين في المستوى الثاني)، فقد كان الأساس النظري الذي تبعه جون رافن لتطوير اختبارات المصفوفات المتتابعة الثلاثة كان واحدا. وتعتمد اختبارات المصفوفات المتتابعة منذ تصميمها على إطار نظري واضح يتمثل في نظرية العاملين، ومن ثم فهي اختبارات تنتج عنها درجة كلية واحدة في الذكاء تعبر عن العامل العام (أبو علام،٢٠٠٦).

وقد طُورت مصفوفات (ريفن) في بريطانيا لقياس القدرة العقلية العامة أو الذكاء لأفراد من عمر (١١) سنة فما فوق، و استخدمت خلال الحرب العالمية الثانية في اختيار أفراد الجيش البريطاني وتصنيفهم (جروان، ٢٠٠٨) ونُقلت هذه المصفوفات إلى دول عديدة واستخرجت لها معايير محلية تسهل استخدامها بفاعلية في عمليات الاختيار والتصنيف والتقييم للأفراد من ذوي القدرات العقلية العادية والمرتفعة وخاصة للأعمار من (١١ ـ ٢٥) (عطا الله، ٢٠٠٥)، وتتميز مصفوفات المتتابعة بسهولة تطبيقها وتصحيحها وتحويل الدرجات الخام عليها إلى نسب ذكاء انحرافيه، إضافة إلى أنها وضعت أصلاً كاختبار ذكاء جمعي متحرر إلى حدٍ ما من الأثر الحضاري أو البيئي لخلوها من العامل اللغوي الذي يؤخذ على اختبارات الذكاء الفردية المعروفة، وتتمتع المصفوفات بخصائص سيكومترية مقبولة (جروان، ٢٠٠٨). وقد أجريت عليه أربع مراجعات في الأعوام (١٩٧٧،١٩٧٦،١٩٦٢،١٩٤٩) (البطشي والصامدي،١٩٩٤)، ويشير أبو حطب (١٩٨٣) إلى أن المصفوفات المتتابعة المعياري لرافن مشبع بالفعل تشبعاً عالياً بعامل مشترك في أغلب اختبارات الذكاء (أبوحطب،١٩٨٣). وقد أعتبره معظم علماء النفس البريطانيين من أفضل المقاييس المتوفرة في الوقت الحاضر لقياس العامل العقلي العام (Anastasi , 1982) (أبوحطب ،١٩٨٣)، ويعتبر من الاختبارات السيكولوجية المهمة قد ورد في قائمة ساند بيرغ وتايلر (Sundberg & Tayler,1962) المذكور في عطا الله (٢٠٠٤) للاختبارات النفسية الذائعة الانتشار، والتي أوردا فيها (٥٠) من الاختبارات النفسية التي تُعد أكثر قيمة في مجال القياس النفسي وعلم النفس الإكلينيكي.

وقد تراكم حول هذا الاختبار، تراث علمي كبير يتمثل في (٣٨٧) بحثاً منشوراً، استخدم فيها الاختبار حتى عام (١٩٧٢) (أبوحطب،١٩٨٣)، ويشير عطا الله (٢٠٠٤) إلى تطبيق اختبار المصفوفات المتتابعة المعياري في كثير من الدول الغربية (اوماباتشي وآخرون،١٩٩٩ ؛ بولازريق، ١٩٩٩ ؛ دافا سلقيل،١٩٩٩ ؛ مككان،١٩٩٩)، وفي المانيا هيلر وآخرون (Heller et at , 1998)؛ وزيجلر واستيوجر (Ziegler & Stoeger,2003) (فرج،٢٠٠٧). مما أكسبه مكانة متميزة في الخزانة

السيكومترية، كما تم تطبيقه وتعييره في كثير من الدول العربية منها اليمن (العاني وآخرون،١٩٩٦) والعراق (الدباغ وكومايا،١٩٨٢)، والسعودية (أبوحطب،١٩٧٧)، والكويت (القرشي،١٩٨٧؛ ندز،١٩٩٥)، والاردن (عليان والحمادي، ١٩٨٨؛ الصفدي، ١٩٧٢) وفي ليبيا (عبد الستار وآخرون، ١٩٨١)، وفي البحرين (الخليفة،٢٠٠٨). وقامت الهيئة النفسية العسكرية في مصر بتقنينه واستخدامه في مختلف الأغراض في القوات المسلحة (فرج،٢٠٠٧). وقام علي خضر وآخرون (١٩٧٧) بتقنينه في مصر، وفي قطر قامت العنود آل ثاني (٢٠٠٢) بتقنينه على طلاب المرحلة الابتدائية، وفي الإمارات العربية قام سيد عبد العال (١٩٨٣) بالتأكد من صلاحيته لتلاميذ المرحلة الابتدائية (عطا الله،٢٠٠٤). كما استخدمته المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (الالسكو) في أربع دول عربية هي: (الإمارات، تونس، العراق، ومصر) (السيد،٢٠٠٠). وكما تم تقنينه في السودان (الخطيب والمتوكل،١٩٩٨) على ولاية الخرطوم وكذلك تم تطبيقه من قبل عطا الله وآخرون (٢٠٠٥) في ولاية النيل الأبيض.

- **وصف اختبار المصفوفات المتتابعة المعياري**:

يتكون الاختبار من (٦٠) سؤالا، موزعه بالتساوي على خمس مجموعات رئيسة وهي: (أ، ب، ج، د، هـ)، كل مجموعة تحتوي على (١٢) سؤالا (جابر،١٩٩٧)، وتبدأ كل مجموعة بأسئلة سهلة (السيد،٢٠٠٠)، ثم تتدرج في الصعوبة، وكذلك تتدرج المجموعات الخمس في الصعوبة حتى نهاية المقياس (أبوحطب،١٩٨٣). وتناسب الأعمار من (٨) إلى (٦٥) عام (فرج،٢٠٠٧). وكل سؤال عبارة عن مستطيل به رسومات أو أشكال هندسية حُذف منها جزء ويطلب من المفحوص أن يتعرف على الجزء المحذوف من بين ستة أو ثمانية خيارات معطاة في أسفل المستطيل (في المجموعتين الأولى والثانية عدد الخيارات ستة وفي بقية المجموعات عدد الخيارات ثمانية) (جابر،١٩٩٧)، وتقوم كل مجموعة من هذه المجموعات على نوع معين من انواع العلاقات التي تصلح لقياس الذكاء فتبدأ المجموعة الاولى بالمستوى الذي يعتمد على دقة التمييز بين الأشكال (أبوحطب،١٩٨٣)، وفي الثانية يتركز القياس على مدي قدرة المفحوص على التعرف على مدى التماثل بين الأشكال، وفي الثالثة يتركز القياس على مدى قدرة المفحوص في التعرف على التغيير المنتظم في أنماط الأشكال (جابر،١٩٩٧)، وفي المجموعة الرابعة يكون القياس مركزا على مدى قدرة المفحوص على إعادة ترتيب الشكل، وتنتهي بالمجموعة الأخيرة وهي أكثر العلاقات اتصالاً بالنواحي العقلية العليا المجردة، وتعتبر الدرجة الكلية في الاختبار مؤشرا على الطاقة العقلية العامة للفرد (السيد،٢٠٠٠). فالاختبار بهذا المفهوم يمثل نظرية سبيرمان وتصوره للذكاء، وقد أشار جابر (١٩٨٦) المذكور في الخطيب (٢٠٠٧) إلى أن سبيرمان عرّف الذكاء بأنّه القدرة على إدراك العلاقات وخاصة العلاقات الصعبة أو الخفية، واعتقد أنه عندما يوجد شيئان أو فكرتان فأننا ندرك مباشرة العلاقة بينهما، أن الشخص الأذكى يدرك علاقات أكثر وسيرى علاقات تعتبر صعبة أو بعيدة عن أشخاص آخرين

و سيراها أسرع من غيره، و عندما يرى مجموعة من العلاقات فأنه سيتأثر بالعلاقات الفريدة أو الأساسية وسيقل تأثره بالعلاقات العرضية التافهة (الخطيب،٢٠٠٧)، ويذكر الخطيب والمتوكل (٢٠٠١) أن اختبار المصفوفات المتتابعة المعياري من الاختبارات الفردية الجماعية، من حيث إمكانية تطبيقه على المفحوصين بطريقة فردية أو جماعية، ومن حيث طريقة الأداء فهو اختبار ورقة وقلم، ومن حيث المحتوى فهو اختبار لغوي، ومن حيث الكيف فهو اختبار قوة و سرعة إلا أن الشائع هو استخدامه كاختبار قوة، ومن حيث العمليات والوظائف النفسية التي يقيسها الاختبار فهو من اختبارات الأداء الأقصى لأنه يقيس مستوى النمو الذي وصل إليه المفحوص في القدرة العقلية.

- **الخصائص القياسية لاختبار المصفوفات المتتابعة المعياري**:

يتمتع اختبار المصفوفات المتتابعة المعياري بثبات مرتفع على عينات مختلفة يتراوح بين (٨٠, ٠ ـ ٩٠, ٠) كما بلغ الارتباط بينه وبين اختبارات الذكاء اللفظية والأدائية بين (٠.٤٠) و(٠.٧٥) (صفوت فرج،٢٠٠٧،٢٠٠٠). وقد أوضحت انستازي (Anastazi,1982) أنه قد حسبت معاملات الثبات عن طريق الإعادة في مجموعات عمرية متعددة، وقد تراوحت قيمتها بين (٧٠,) و (٩٠,). وبلغ ثبات الاختبار في صورته الأصلية من خلال إيجاد معاملات الارتباط بطريقة الإعادة (٨٣, .٩٣,)، وهي دالة عند مستوى (٠٥,) وقد قيست دلالات صدق الاختبار من خلال استخدام محك مقياس ستانفورد بينية للذكاء فكانت معاملات الصدق تتراوح بين (٥,) و (٨٦,) وبين (٥, و٩١,) (أبو القاسم،٢٠١٠)، ووجد ماهر أبو هلال وخالد الطحان (٢٠٠١) في دراسة لهما أن معامل ثباته بلغ (٩٤,) (فرج،٢٠٠٠).

- **طريقة تصحيح اختبار المصفوفات المتتابعة المعياري**:

أعدت لهذا الاختبار ورقة اجابة نموذجية، وباستخدام مفتاح التصحيح، يمكن تصحيحها بسرعة ودقة، ودرجة المفحوص في الاختبار هي العدد الكلي للمفردات التي يجيب عليها المفحوص إجابة صحيحة، حيث تعطى الاجابة الصحيحة درجة واحدة والإجابة الخطأ صفراً (جابر،١٩٩٧). وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس من صفر إلى (٦٠)، وتفسر الدرجات التي نالها المفحوص حسب المعايير المئينية وهي عبارة عن سبع مجموعات (فرج،٢٠٠٧).

- **الدراسات السابقة** :

أجريت العديد من الدراسات التي اهتمت بقياس قدرة أداء الأطفال على اختبارات الذكاء والتي استخدم فيها اختبار المصفوفات المتتابعة المعياري لقياس الذكاء العام، كأداة وقد قام الباحث بالاطلاع على مجموعة دراسات تمثلها دراسات كل من (بابكر، ٢٠٠٩ والخليفة، ١٩٩٥؛ ورحمة، ٢٠٠٣ وعامر، ٢٠٠٩؛ وعبد الخالق ولين،Abdel-Khalek & Lynn,2009 ؛ وهارون ، ٢٠٠٩؛ ويعقوب، ٢٠٠٩).

هدفت دراسة بابكر (٢٠٠٩) إلى معرفة العلاقة الارتباطية بين درجات ذكاء التلاميذ الموهوبين بولاية الخرطوم وبعض المتغيرات الأسرية، وشملت عينة الدراسة عدد (٣٠٠) تلميذ وتلميذة، بالتناصف (١٥٠) تلميذ من مدارس الموهوبين بولاية الخرطوم بنسبة (٥٠٪)، (١٥٠) من الإناث بنسبة (٥٠٪)، وكشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين درجات ذكاء التلاميذ الموهوبين وحجم الأسرة، أظهرت أيضاً وجود علاقة طردية دالة إحصائياً بين درجات ذكاء التلاميذ الموهوبين ومستوى تعليم الآباء والأمهات، عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين درجات ذكاء التلاميذ الموهوبين بولاية الخرطوم والترتيب الميلادي، كما كشفت أنه يمكن التنبؤ بدرجة ذكاء طفل موهوب من خلال متغير ذكاء الأم غير اللفظي.

وهدفت دراسة الخليفة (١٩٩٥) إلى تكييف وتقنين مقاييس الذكاء في الثقافة العربية تجربة من السودان، وشملت عينة الدراسة على (٨٠١) فردا، حيث أستخدم فيها مقياس وكسلر لذكاء الراشدين، وأظهرت نتائج الدراسة أن (٢,٣٪) من العينة كانوا في مرتبة موهوب أو ممتاز جدا، بينما بلغت نسبة التخلف العقلي (٢,٥٪)، ونسبة (٦,٢٪) هم في مرتبة ذكي أو ممتاز تقابلها نسبة (٦,٢٪) حدودي، ونسبة فوق الوسط (١٨,٢٪) تقابلها نسبة (٢٠٪) في مرتبة دون الوسط، واحتوت نسبة الوسط على (٤٤,٦٪). أظهرت أيضاً نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين المتعلمين وغير المتعلمين في الاختبارات اللفظية والعملية، كما أظهرت تفوق الذكور على الإناث بصورة دالة إحصائياً في الاختبارات اللفظية والعملية، وجود فروق دالة إحصائياً بين الأقاليم المختلفة في السودان، وجود فروق وصفية في الذكاء بين الفئات العمرية المختلفة.

دراسة الخليفة، ومحمد، وحسين (٢٠١١) هدفت إلى فحص معدلات الأداء في اختبار الذكاء وسط طلاب بجامعة الإمام المهدي، وتكونت عينة الدراسة من (٤٨٥) طالب وطالبة (١٣٧) من كلية الطب، و(١٥٥) من كلية الهندسة، (١٩٣) من كلية الآداب، وتراوحت أعمارهم بين (١٦ ـ ٢٦) سنة. وكشفت النتائج عن تفوق طلاب كلية الطب في الأداء بمقارنة بطلاب كلية الهندسة والآداب؛ معدل الأداء (٧٩).

دراسة نعيم (٢٠٠٨). هدفت إلى معرفة دلالات الصدق والثبات والمعايير لمقياس المصفوفات المتتابعة ومدى صلاحيته للاستخدام في مدينة كوستي مستقبلا للإسهام بجهد علمي يثري ويشجع حركة القياس بمدينة كوستي، وتكونت العينة من (٢٨٦١) تلميذا وتلميذة، بواقع (١٤١٤) من الذكور بنسبة (٤٩.٤٢٪)، و (١٤٤٧) من الاناث بنسبة (٥٠.٥٨٪)، و كشفت نتائج الدراسة بأن متوسط معدل الذكاء الخام بالنسبة لعينات الدراسة (٢٢.٨٠) درجة بمعيار الخرطوم للذكاء مما يعادل (٩٦.٨) بمعيار جرنتش للذكاء؛ تمتع اختبار المصفوفات

المتتابعة لرافن بدرجة عالية من صدق البناء، و صدق المحك الذي تمثل في العمر الزمني بالنسبة للدرجة الكلية و المجموعات الفرعية.

وهدفت دراسة رحمة (٢٠٠٣) إلى تحديد الأثر النسبي للعوامل المؤثرة في الذكاء العام العامل (g). وبلغت عينة الدراسة (٣٤٨٩) مأخوذة من تلاميذ المرحلة الابتدائية والإعدادية، الثانوية، من عمر (٧- ١٨) سنة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط دالة احصائيا بين الذكاء وكل من تعليم الاب، العمر، تعليم الام، التحصيل الدراسي وعدد الصفوف وتبين أيضا وجود فروق دالة احصائيا بين الذكور والإناث في درجة الذكاء لصالح الذكور، كما أظهرت نتيجة تحليل التباين الأحادي وجود فروق دالة احصائيا تبعا للعمر وأن ذكاء الذكور والإناث يختلف تبعا لفئة العمر.

دراسة عامر (٢٠٠٩) هدفت إلى الكشف عن نوع العلاقة الارتباطية بين مؤشر التحصيل الدراسي، ومعدلات الذكاء ودرجات الإبداع لدى طلاب جامعة الخرطوم، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٠١) من الجنسين تراوحت أعمارهم بين (١٦ - ١٩) سنة، وكشفت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات الكليات بجامعة الخرطوم في كل من الإبداع و عدل الذكاء؛ وجود فروق دالة إحصائيا في الإبداع تعزى للمساق لصالح العلميين؛ وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التحصيل الدراسي وكل من الإبداع ومعدل الذكاء؛ وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين معدل الذكاء والإبداع؛ وجود فروق دالة إحصائيا في كل من معدل الذكاء والتحصيل الدراسي تعزى للنوع لصالح الذكور؛ وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين مستوى تعليم الوالدين ومعدل الذكاء والإبداع والتحصيل الدراسي؛ وجود فروق دالة إحصائيا في معدل الذكاء تعزى للآتي: الترتيب الميلادي للطالب، محل الإقامة لصالح المقيمين بالعاصمة القومية الخرطوم.

هدفت دراسة عبد الخالق ولين،Abdel-Khalek & Lynn,2009 (٢٠٠٩) إلى معرفة علاقة الذكاء بكل من حجم الأسرة والترتيب الميلادي، وبلغت عينة الدراسة (٤٦٤٣) من الجنسين تتراوح أعمارهم بين (٥ - ١٥) سنة تم اختيارهم عشوائيا من المدارس الابتدائية والثانوية بالكويت؛ وكشفت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥ -) للفئة العمرية الصغرى من (٨ - ١٠) سنوات بين الذكاء وكل من حجم الأسرة، والترتيب الميلادي.

دراسة هارون (٢٠٠٩) هدفت إلى معرفة معدل الذكاء في ولاية الخرطوم، والتعرف على علاقة الذكاء ببعض المتغيرات الديمغرافية، وبلغت عينة الدراسة عدد (٥٥٦٦) من طلاب المدارس والجامعات للفئات العمرية (٩ - ٢٥) سنة بولاية

الخرطوم وكان عدد الذكور (٢٩٧٦) بنسبة (٥٣,٥٪) وعدد الإناث (٢٥٩٠) بنسبة (٤٦,٥٪)، وكشفت النتائج عن فروق في معدل الذكاء عند مستوى دلالة (٠,٠١) تبعاً للعمر؛ وجود فروق دالة إحصائياً في معدل الذكاء بين الذكور والإناث لصالح الإناث بمستوى دلالة (٠,٠١) كما كشفت عن وجود فروق في معدل الذكاء تعزى للمستوى التعليمي بمستوى دلالة (٠,٠٥)، وجود فروق دالة إحصائياً في معدل الذكاء لصالح الأسرة الصغيرة بمستوى دلالة (٠,٠١).

دراسة يعقوب (٢٠٠٩) هدفت إلى معرفة مستوى الذكاء لدى الأطفال المشردين بدور الإيواء بولاية الخرطوم وعلاقته ببعض المتغيرات منها (النوع والعمر، التعليم، نوع التشرد، عمر الطفل المشرد عند بداية التشرد)، فقد تكونت عينة الدراسة من (١٠٠) طفل من الأطفال المودعين بمراكز الإيواء بولاية الخرطوم، وكان عدد الذكور (٨٤) بنسبة (٨٤٪)، والإناث (١٦) بنسبة (١٦٪)، تتراوح أعمارهم بين (٩ ـ ١٨) سنة، حيث كشفت نتائج الدراسة أن درجة الذكاء لدى الأطفال المشردين تتسم بالانخفاض، وبينت عدم وجود فروق دالة إحصائيا في الذكاء لدى الأطفال المشردين بين الذكور والإناث، لا توجد فروق دالة إحصائيا في الذكاء لدى الأطفال المشردين بين الذين تلقوا تعليما والذين لم يتلقوا تعليما، كما كشفت وجود فروق دالة إحصائيا في الذكاء لدى الاطفال المشردين بين المشردين جزئيا والمشردين كليا لصالح المشردين جزئيا، وتوجد علاقة عكسية بين العمر لدى الأطفال المشردين، وجود علاقة عكسية دالة إحصائيا بين الذكاء والعمر عند بداية التشرد لدى الأطفال المشردين.

- **تعليق الباحث على الدراسات السابقة**:

- أولا: هدفت معظم الدراسات إلى معرفة العلاقة بين معدلات الذكاء وبعض المتغيرات كما في دراسة عامر (٢٠٠٩)، ودراسة بابكر (٢٠٠٩)، عبد الخالق لين، ٢٠٠٩، Abdel-Khalek & Lynn,2009، ويعقوب (٢٠٠٩) فيما هدفت دراسة الخليفة، ومحمد، وحسين (٢٠١١) هدفت إلى فحص معدلات الأداء في اختبار الذكاء وسط طلاب بجامعة الإمام المهدي.
- ثانيا: تراوحت عينة معظم الدراسات السابقة بين (١٠٠١) و (٥٥٦٦) من الجنسين، باستثناء دراسات الخليفة (١٩٩٥)؛ وبابكر (٢٠٠٩)؛ يعقوب (٢٠٠٩)، في حين أن في الدراسة الحالية شملت عينة عددها (١٠١٨) طفل من الجنسين.
- ثالثا: معظم الدراسات السابقة استخدمت اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن لقياس. وكذلك في الدراسة الحالية استخدم الباحث اختبار المصفوفات المتتابعة المعياري لمعرفة معدلات أداء الأطفال وتطبيق استمارة لجمع بيانات أولية عن الطفل وعن الأسرة.

وما يميز هذه الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة، إن جميع الدراسات السابقة أجريت في اماكن مختلفة وليس من بينها دارفور، كما أن جميعها

كانت في أماكن مستقرة باستثناء الدراسة الحالية حيث كانت في منطقة ملتهبة بسبب النزاع الدائر في منطقة دارفور.

- **أوجه الشبه والاختلاف بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية**:

يلاحظ أن معظم الدراسات السابقة تتفق مع الدراسة الحالية في أدوات القياس المستخدمة حيث استخدم في معظمها مقياس المصفوفات المتتابعة المعياري لقياس الذكاء. بينما تختلف الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية من حيث العينة المستخدمة إذ تراوحت عينات الدراسات السابقة بين (١٠٠) و (٥٥٦٦) من الجنسين باستثناء دراسة عامر (٢٠٠٩) إذ تُعتبر هي الأقرب للدراسة الحالية من حيث حجم العينة في حين أن عينة الدراسة الحالية بلغت (١٠١٨) من الجنسين.

- **أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة**:

استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة باستخدامها كأساس تطبيقي ونظري أسهم بصورة حقيقية في إثراء دراسة معدلات ذكاء الطلاب في ولايتي شمال وجنوب دارفور وعلاقته ببعض المتغيرات، في النقاط التالية:

- اختيار المنهج المناسب للدراسة الحالية.
- وساعدت في صياغة مشكلة الدراسة وأهدافها.
- كما استفاد منها الباحث في كتابة الإطار النظري الذي ساعد على تحقيق أهداف هذه الدراسة.
- الاستفادة من الدراسات السابقة في مناقشة نتائج الدراسة الحالية.
- التعرف على الدراسات والكتب والدوريات العلمية المتخصصة.

وبذلك تحاول الدراسة الحالية الكشف عن معدلات أداء الطلاب على اختبار المصفوفات المتتابعة المعياري لقياس الذكاء.

- **منهج الدراسة** :

اعتمد الباحث في هذه الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي.

- **مجتمع الدراسة** :

يقصد بمجتمع الدراسة جميع الأفراد (الأشياء، والعناصر) الذين لهم خصائص واحدة يمكن ملاحظتها، أو هو كل ما يمكن أن تعمم عليه نتائج الدراسة (عبيدات، ذوقان وعدس، وكايد، ٢٠٠٤، ١٠٠). والجدول (١) يوضح وصفا لمجتمع الدراسة .

- **عينة الدراسة** :

تكونت عينة الدراسة من طلاب المدارس المختلفة بمدينتي الفاشر ونيالا من مرحلتي الأساس والثانوي تتراوح أعمارهم ما بين (٩ ـ ١٤) سنة بطريقة عشوائية، حيث تم اختيار (٥٤٠) تلميذ وتلميذة من مدينة الفاشر و(٤٧٨) تلميذة من مدينة نيالا، وبلغ حجم العينة الكلي (١٠١٨) تلميذ وتلميذة من مدارس مختلفة والجدول (٢) يوضح عينة الدراسة.

جدول رقم (١) يوضح مجتمع الدراسة

المدينة	عدد المدارس				عدد تلاميذ الأساس		مدارس الثانوي		طلاب الثانوي	
	بنين	بنات	مختلطة	نازحين	بنين	بنات	حكومي	خاص	بنين	بنات
الفاشر	٧٢	٦٨	٦١	٣٧	٥٨٤٣٣	٥٤٩٩٢	٣١	١٨	٢٤٦٦٨	١٨٠٠٠
نيالا	٦٤	٦١	-	-	٣٧٨٤٧	٣٥٣١٩	٣٠	١٢	٦٩٦٠	٧٣٤٦
مجموع الفاشر	مدرسة أساس ٢٣٨				١١٣٤٢٥		٤٩		٤٢٦٦٨	
مجموع نيالا	مدرسة أساس١٢٥				٧٣١٦٦		٤٢		١٤٣٠٦	
المجموع الكلي	مدرسة للأساس ٣٦٣				١٨٦٥٩١		٩١		٥٨٩٧٤	

جدول رقم (٢) يوضح حجم العينة ونسبة الذكور والإناث من الفاشر ونيالا

المدينة	العدد	النسبة
الفاشر	٥٤٠	٥٣.٠٤ ٪
نيالا	٤٧٨	٤٦.٩٥ ٪
المجموع	١٠١٨	١٠٠ ٪
ذكور	٤٧٥	٤٦.٦٦ ٪
إناث	٥٤٣	٥٣.٣٤ ٪

- **إجراءات الدراسة** :

- أولا: جمع البيانات الاولية: قام الباحث بإعداد استمارة خاصة لجمع البيانات اللازمة لموضوع الدراسة الحالية، ومهتديا في ذلك بالدراسات السابقة، وقد قام الباحث بتصوير عدد (١٥٠٠) استمارة، حيث تم توزيع (١٢٠٠) استمارة بنسبة (٨٠٪) من العدد الكلي، بينما كانت نسبة الاستمارات التالفة (٢٠٪).
- ثانيا: تطبيق الاختبار: حصل الباحث على (٢٠٠) نسخة من مقياس المصفوفات المتتابعة المعياري من الاختبارات الخاصة بإدارة التربية الخاصة من مدرسة الشهيد/ محمد فؤاد للموهبة و التميز بولاية الخرطوم، ثم قام الباحث بتصوير عدد (١٥٠٠) من ورقة الاجابة الخاصة بمقياس المصفوفات المتتابعة المعياري، ومن ثم عمل الباحث على مراجعة صفحات كل كراسات مقياس المصفوفات المتتابعة المعياري للتأكد من صلاحيتها من حيث الطباعة وعدم وجود طمس، أو خطأ ناجم عن الطباعة والتصوير، قد يؤثر على نتيجة المقياس، وكذلك مراجعة ورقة الاجابة، وترتيبها لتسهيل توزيعها على المفحوصين.
- ثالثا: طريقة تطبيق الاختبار: قام الباحث بتطبيق الاختبار بنفسه في أثناء ساعات الدوام الرسمية من الساعة الثامنة صباحا حتى الثانية عشر ظهرا وقد تم تطبيق الاختبار بطريقة جماعية على المفحوصين الذين وقع عليهم الاختيار ضمن عينة الدراسة. ومع بداية التطبيق تأكد الباحث من أن جميع المفحوصين مع كل واحد منهم ورقة إجابة وكراسة الاختبار وقلم رصاص، وملأوا البيانات الأولية بالطريقة الصحيحة وسجلوا إجابة السؤال الأول في المكان الصحيح من ورقة الإجابة ثم ترك الباحث المفحوصين لمتابعة الإجابة عن فقرات الاختبار.

- رابعاً: طريقة التصحيح: قام الباحث بتصحيح ورقة الاجابة الخاصة بالاختبار يدوياً باستخدام مفتاح التصحيح. الذي تم إعداده لهذا الغرض، حيث تمثل درجة المفحوص العدد الكلي للمفردات التي أجاب عليها المفحوص إجابة صحيحة، حيث تعطى كل إجابة صحيحة درجة واحدة، بينما تعطى الإجابة الخاطئة صفر، ثم تم إدخال البيانات ونتائج الاختبار بعد عملية التفريغ إلى الحاسوب تمهيداً لعملية المعالجة الإحصائية باستخدام برنامج الـ (SPSS).
- خامساً: الأساليب الإحصائية لمعالجة البيانات: قام الباحث بتفريغ البيانات وتبويبها، ومن ثم تحليلها عن طريق استخدام عدد من الأساليب الإحصائية، وذلك باستخدام الحزمة الإحصائية لمعالجة العلوم الاجتماعية (SPSS) وذلك بغرض المعالجة الاحصائية للبيانات مستخدماً الباحث في ذلك مجموعة من الاختبار منها: معامل ألفا كرونباخ للثبات، وطريقة التجزئة النصفية، وحساب المتوسطات، والانحراف المعياري، واختبار (ت) للعينة الواحدة، واختبار (ت) للعينتين المستقلتين، واختبار تحليل التباين الأحادي، واختبار دينكان.

- **عرض ومناقشة نتائج الدراسة** :
- **عرض نتيجة الفرض الأول**:

الذي ينص على "**تتسم معدلات أداء الأطفال بمدينتي الفاشر ونيالا على المصفوفات المتتابعة المعياري بالإيجابية**". وللتحقق من صحة الفرض قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمعدلات أداء الأطفال بمدينتي الفاشر ونيالا على اختبار الذكاء المستخدم في هذه الدراسة (المصفوفات المتتابعة المعياري) والجداول (٣ ، ٤ ، ٥) توضح ذلك:

جدول (٣) يوضح الدرجات المئينية لمعدلات الأداء على المصفوفات المتتابعة بمدينتي الفاشر ونيالا

المئينيات								
العمر	5	10	15	25	50	75	90	95
8	12	12	12	12	12	37	38	38
9	9	10	11	13	19	29	36	41
10	7	9	10	13	20	31	38	42
11	9	11	13	15	23	33	43	47
12	9	11	12	15	25	32	38	50
13	9	11	11	13	20	29	36	38
14	7	9	10	12	16	29	41	48
15	13	13	14	15	23	31	34	43
16	12	12	13	15	29	30	43	43
17	12	12	12	22	26	٤٢	47	47
18	16	16	16	17	25	31	31	31

جدول (٤) يوضح متوسطات معدلات الأداء على المصفوفات المتتابعة المعياري للأطفال بمدينتي الفاشر ونيالا

العمر	العدد	المتوسط الخام	الانحراف المعياري	المئين	معايير الخليفة وهارون وعبد الرضى (٢٠٠٩)	معايير جرينتش
8,00	9	21,44	12,14	83	114	96
9,00	135	21,39	10,25	83	114	86
10,00	224	22,18	11,14	58	103	80
11,00	269	25,00	11,59	60	104	74
12,00	138	25,07	11,36	47	99	72
13,00	90	21,62	9,79	30	92	70
14,00	101	20,78	12,57	20	87	65
15,00فأكثر	42	25,33	8,71	50	91	65
المجموع	1018	23,19	11,34		100,5	75,36

جدول رقم (٥) يوضح اختبار (ت) للعينة الواحدة

السمة	العدد	القيمة المحكية	الوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
معدلات أداء الأطفال بمدينتي الفاشر ونيالا على المصفوفات المتتابعة المعياري لقياس الذكاء العام	118	20	75.36	11.25	117	8.78	0.00

- **عرض نتيجة الفرض الثاني**:

الذي ينص على "**توجد فروق دالة إحصائياً في معدلات أداء الأطفال بمدينتي الفاشر ونيالا على اختبار المصفوفات المتتابعة المعياري تبعاً للنوع (ذكر/ أنثي)**. وللتحقق من صحة الفرض استخدم الباحث اختبار "ت" للفرق بين معدلات كل من الذكور والإناث فأظهر التحليل النتائج التالية:

جدول (٦) نتيجة اختبار "ت" للفروق بين الذكور والإناث معدلات الأداء على اختبار المصفوفات

النوع	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة
ذكور	514	22,66	11,46	-1.48	1017	0,14
إناث	504	23,72	11,19			

- **عرض نتيجة الفرض الثالث**:

الذي ينص على "**توجد فروق دالة إحصائياً في معدلات أداء الأطفال بمدينتي الفاشر ونيالا على اختبار المصفوفات المتتابعة المعياري تبعاً للترتيب الميلادي للطفل**". وللتحقق من صحة الفرض استخدم الباحث تحليل التباين الأحادي، فأظهر التحليل النتائج التالية:

جدول (٧) تحليل التباين الأحادي لمعدلات الأداء على اختبار المصفوفات المتتابعة وفقاً للترتيب الميلادي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية	مستوى الدلالة
بين المجموعات	4563,01	95	1365,75	11,16	0,00
داخل المجموعات	112813,06	922	122,35		
الكلى	112876,08	1017			

جدول (٨) اختبار دينكان لمعرفة اتجاه الفروق في معدلات الأداء وفقاً للترتيب الميلادي

الترتيب	العدد	ألفـــا = ٠.٠٥			
		1	2	3	4
3,00	163	20,03			
5,00	250	21,98	21,99		
4,00	132		22,63	22,63	
2,00	134			24,91	24,91
1,00	248				27,71
المجموع		0,103	0,58	0,05	0,13

- **مناقشة النتائج** :

- **مناقشة الفرض الأول**:

بالنظر إلى الجدول أعلاه رقم (٥) نلاحظ أن قيمة (ت) المحسوبة بلغت (٨.٧٨) عند مستوي دلالة (٠.٠٠) فهي دالة إحصائيا، وبلغ الوسط الحسابي (٧٥.٣٦)؛ بانحراف معياري (١١.٥)؛ والقيمة المحكية (٢٠) مما يشير إلى أن مستوى الأداء بالنسبة للأطفال بمدينتي الفاشر ونيالا على اختبار المصفوفات المتتابعة لقياس الذكاء العام يتسم بالإيجابية، وهذه النتيجة مماثلة لحدٍ ما نتيجة دراسة إيمان هارون (٢٠٠٩) إذ كشفت عن متوسط الذكاء على اختبار المصفوفات المتتابعة المعياري على عينة بولاية (٧٥.١٦)؛ ودراسة نعيم (٢٠٠٨) التي كشفت أن معدل الأداء على اختبار الذكاء بولاية النيل الأبيض بمدينة كوستي للأعمار (٦- ١٧) سنة بلغ (٧٥)، بينما تختلف عن نتيجة دراسة الخطيب والمتوكل (٢٠٠٠) إذ بلغ معدل الأداء (٧٩)؛ ونتيجة دراسة الخليفة، ومحمد، وحسين(٢٠١١) التي كشفت أن معدلات الأداء وسط طلاب جامعة الإمام المهدي (٧٩.٤) بزيادة (٤.٤) درجات عن معدل الأداء في مدينتي الفاشر ونيالا ؛ و(٠.٤) عن دراسة الخطيب والمتوكل (٢٠٠٠)؛ ونتيجة دراسة الخليفة ووليد (٢٠١٠) كشفت عن معدل أداء طلاب جامعة الخرطوم كان (٨٧.٠٧) بزيادة (١١.٧١) درجة عن نتيجة الدراسة الحالية.

يلاحظ أنّ هنالك تقارباً ما بين معدلات الأداء على اختبار المصفوفات المتتابعة لقياس الذكاء في دراسات كل من دراسة إيمان هارون (٢٠٠٩) على مدينة الخرطوم؛ ودراسة نعيم (٢٠٠٨) على مدينة كوستي بولاية النيل الأبيض؛ وولايتي شمال وجنوب دارفور "الدراسة الحالية" ؛ وإن اختلفت بيئات الدراسة (الخرطوم، كوستي، دارفور)؛ بينما ارتفعت معدلات الأداء في دراسات كل من الخليفة، ومحمد، وحسين (٢٠١١)؛ والخليفة ووليد (٢٠١٠) دراسة الخطيب والمتوكل (٢٠٠٠).

ويعزو الباحث فروقات معدلات الأداء على اختبار الذكاء "المصفوفات المتتابعة المعياري" هذه بين "الدراسة الحالية" ودراسة الخطيب والمتوكل (٢٠٠٠) التي تزيد بـ (٤) درجات، بسبب صفوية عينة دراسة الخطيب والمتوكل (٢٠٠٠)

أي كانت منتقاة من المدارس الخاصة فقط بولاية الخرطوم، أما دراسة الخليفة، ومحمد، وحسين (٢٠١١)؛ ودراسة الخليفة ووليد (٢٠١٠) كانت على طلبة الجامعات (جامعتي الإمام المهدي، وجامعة الخرطوم)، بينما "الدراسة الحالية" ودراسة إيمان هارون (٢٠٠٩)؛ ودراسة نعيم (٢٠٠٨) من طلاب وتلاميذ المدارس العامة الحكومية بوزارة التربية والتعليم، فضلاً عن هذه أن الدراسة الحالية أجريت في ولايتي شمال وجنوب دارفور (بمدينتي الفاشر ونيالا) وهي من الولايات المعروف عنها بعدها عن الخرطوم العاصمة وهذه اعتبارية خاصة، فهي من الولايات المهمشة بحثيا، هذا بالإضافة إلى النزاع الدائر بتلك المنطقة.

ومن الجدول أعلاه رقم (٤) يلاحظ أنّ هنالك اختلافات بين معايير كل من الخليفة وهارون وعبد الرضي (٢٠٠٩) (السوداني)، ومعيار جرينتش (البريطانية)، ويلاحظ من خلال معيار جرنتش انخفاض معدلات الأداء على اختبار الذكاء للأطفال بمدينتي الفاشر ونيالا، ويبدو توزيع معدل الذكاء غير طبيعي بسبب استخدام معيار قوي للذكاء تم استخدامه لمقارنة معدلات الذكاء في العالم (Lynn & Abdel-Khalek,2009). ويرجع سبب هذه المقارنات أن مقياس المصفوفات من المقاييس المتحررة من أثر الثقافة وتم استخدامها حول العالم من غير عملية تعديل ولهذا السبب تتم مقارنة معدلات الذكاء في العالم بالمعايير البريطانية.

- **مناقشة الفرض الثاني**:

من الجدول أعلاه رقم (٥) يلاحظ أن قيمة "ت" للفرق بين متوسط معدل أداء الذكور والإناث على اختبار المصفوفات المتتابعة المعياري كانت (١.٤٨ــ) عند مستوى دلالة (٠.١٤) فهي غير دالة إحصائياً مما يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين معدلات أداء على اختبار المصفوفات المتتابعة المعياري لقياس الذكاء العام بين الذكور والإناث. وهذه النتيجة أكدتها نتائج معظم الدراسات التي تناولت أثر متغير الجنس على درجة الذكاء (يعقوب،٢٠٠٩). بينما تعارض نتائج بعض الدراسات الأخرى مثلاً (هارون ،٢٠٠٩؛ الخليفة ١٩٩٥؛ عامر،٢٠٠٩؛ رحمة ،٢٠٠٣). التي تشير إلى وجود فروق بين الجنسين في معدلات الأداء على اختبارات الذكاء. ويلاحظ من نتائج الدراسة الحالية نيل الإناث متوسط أعلى للذكاء (٢٣.٧) مقارنة بالذكور (٢٢.٧) بفارق درجة خام. وأن تفوق الإناث في معدلات الأداء على اختبارات الذكاء قبل وأثناء مرحلة المراهقة مقارنة بالذكور ويعود ذلك لأسباب متعلقة بالنضج المبكر للإناث جسمياً وعقلياً. ويرى الباحث صعوبة الجزم بالتفسير الصحيح لهذه النتيجة بسبب تضارب نتائج العديد من الدراسات في هذا المجال فهناك دراسات أثبتت عدم وجود فروق بين الذكور و الإناث في معدلات الأداء على اختبارات الذكاء،

ودراسات أخرى أثبتت وجود فروق في الأداء على اختبارات الذكاء بين الذكور و الإناث، وبهذا يميل الباحث إلى أن متوسط الأداء الجنسين يبدو متقاربا، وما من جنس يتفوق على الآخر وإنما يوجد اختلافات في كل مستوى عمري معين و هذا لا يتجلى في الذكاء العام أو الكلي و إنما في نمط القابليات الخاصة التي تساهم في تكوين حاصل الذكاء. وإن كانت هنالك فروق بين الجنسين قد ترجع تلك الفروق "حسب رأي الباحث" إلى عوامل حيوية واجتماعية متضافرة، أما منشأ وتباين صفات الشخصية فربما يرجع ذلك إلى الوسط الاجتماعي.

- **مناقشة الفرض الثالث**:

من الجدول أعلاه رقم (٦) يلاحظ أن القيمة الفائية بلغت (١١.١٦) و هي نسبة كبيرة مقارنة بالقيمة (ت) الاحتمالية هي (٠.٠٠) مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً في معدلات أداء الأطفال بمدينتي الفاشر ونيالا على اختبار المصفوفات المتتابعة المعياري لقياس الذكاء تبعاً للترتيب الميلادي، وبالنظر إلى الجدول رقم (٧) الجدول أعلاه يتضح وجود فروق في معدل الأداء بين الأول والثاني وبين الثالث والرابع والخامس فأكثر، مما يشير إلى أن الأولِ والثاني هم أعلى معدلات أداء على اختبارات الذكاء من الآخرين، وتوجد أيضاً فروق بين (الثاني والرابع)، وبين (الثالث والخامس فأكثر)، بينما لا توجد فروق بين الثاني والرابع وبين الخامس فأكثر وبين الثالث. ويرى الباحث أن هذه النتيجة مقبولة إذ أكدتها نتائج معظم الدراسات منها نتيجة دراسة بلموند ومارولا (١٩٧٢م) المشار إليها في أبو القسم (٢٠١٠) التي تشير إلى أن المولود الأول أو الوحيد في الأسرة يحصل على درجات مرتفعة على اختبار الذكاء، فضلاً عن عدة دراسات أخرى (هارون،٢٠٠٩؛ عامر،٢٠٠٩؛ عبد الخالق ولين، Abdel-Khalek & Lynn, 2009)، بينما تعارض نتائج الدراسة الحالية نتائج بعض الدراسات مثلاً (بابكر،٢٠٠٩).

ويرى الباحث أن هذا لا ينفي أن يكون الطفل الثالث أو الرابع أو من هم بعد الأول والثاني أعلى أداءً على اختبارات الذكاء من الأول والثاني، وإنما يفسر أنه غالباً ما يكون الطفل الأول أو الثاني في الأسرة أعلى أداءً على اختبارات الذكاء من الآخرين.

ويعزو الباحث ذلك إلى تمتع الابكار بمكانة خاصة في الأسرة وكثيراً ما يلاقون معاملة خاصة وسط أفراد الأسرة، إذ يتم تشجيعهم على الاستقلالية ولعب دور قيادي في الأسرة منذ الصغر، وبسبب احتكاكهم بالوالدين وتفاعلهم الدائم معهما يكونون أقدر من باقي الإخوة على اكتساب اللغة بشكل مبكر، مما يساهم في تنمية ذكائهم أو إظهار قدراتهم الكامنة، كما يجد هؤلاء الأبكار انتباهه أكثر من الوالدين وعرف الذكاء في بعض الدراسات بأنه عبارة

عن حجم الإنتباه المقدم من الوالدين للأطفال، وكلما كان الطفل في البداية وجد انتباها أكثر من بقية الأطفال في الأسرة.

- **التوصيات**:

في ضوء ما تم التوصل إليه توصي الدراسة الحالية بالتوصيات التالية:

- نتيجة لارتباط مقياس المصفوفات المتتابعة المعياري بالقدرة على حل المشكلات نوصي بزيادة حجم معالجة المشكلات في المناهج المدرسية الأساسية والثانوية.
- نتيجة لوجود علاقة ايجابية بين الترتيب الميلادي للطفل ومعدل الذكاء نوصي بتوجيه العناية الخاصة للأطفال الذين يأتون بعد الطفل الثالث فأكثر.

- **المقترحات**:

في ضوء ما سبق تقترح الدراسة الحالية الآتي:

- إجراء دراسات مقارنة عن معدلات الأداء على اختبارات الذكاء على المدارس وولايات السودان الأخرى.
- دراسة معدلات الأداء على اختبارات الذكاء وربطها بمتغيرات نفسية أخرى.
- نتيجة لتطبيق مقياس المصفوفات المتتابعة المعياري لقياس الذكاء نقترح تطبيق مقاييس أخري للذكاء، خاصة الفردية مثل مقاييس وكسلر.
- دراسة معدلات الأداء على اختبارات أخري من الذكاءات كالذكاء الناجح والعملي، العاطفي، الذكاءات المتعددة.

- **المراجع** :

- إبراهيم، حمدان ممدوح (٢٠٠٨). الذكاءات المتعددة وتعلم الرياضيات: نظرية وتطبيق. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- إبراهيم، مجدي عزيز (٢٠٠٧). التفكير لتطوير الإبداع وتنمية الذكاء: سيناريوهات تربوية مقترحة. القاهرة: عالم الكتاب.
- أبو القاسم، عوض الله محمد (٢٠١٠). معدل ذكاء الطلاب بولايتي شمال وجنوب دار فور وعلاقته ببعض المتغيرات، رسالة ماجستير غير منشورة، أكاديمية السودان للعلوم. السودان.
- أبو القاسم، عوض الله محمد (٢٠١٥). تقنين اختبار المصفوفات المتتابعة المعياري على عينة من الموهوبين والمتفوقين عقليا وذوي صعوبات التعلم منهم بولاية الخرطوم، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم درمان الإسلامية.
- أبو حطب، فؤاد وصادق، آمال (١٩٨٢). القدرات العقلية. القاهرة: دار النهضة.
- أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف (٢٠٠٩). دليل المقاييس والاختبارات النفسية والتربوية. عمان: ديبونو للطباعة وللنشر والتوزيع.
- عبيدات، ذوقان وعدس، وكايد (٢٠٠٤). البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه. الطبعة الثامنة. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- أبوحطب، فؤاد (١٩٨٣). القدرات العقلية. الطبعة الرابعة. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

- بابكر، نهلة عثمان (٢٠٠٩). ذكاء التلاميذ الموهوبين وعلاقته ببعض المتغيرات الأسرية بمدارس الموهبة والتميز بولاية الخرطوم. رسالة ماجستير غير منشورة. الخرطوم: جامعة الخرطوم.

- البطشي، محمد والصامدي، يحي (١٩٩٤). دليل الباحث في المقاييس النفسية والتربوية في ميداني القدرات والشخصية: الجزء الأول. عمان: برنامج البحث التربوي والخدمات التربوية والنفسية.

- جابر، عبد الحميد جابر (١٩٩٧). الذكاء ومقاييسه. ط ١٠. القاهرة: دار النهضة العربية.

- جبل، فوزي محمد (٢٠٠٢). علم النفس العام. الاسكندرية: المعهد العالي للخدمة الاجتماعية.

- جروان، فتحي عبد الرحمن (٢٠٠٨). الموهبة والتفوق والإبداع. ط٢. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

- جلال، سعيد (١٩٨٨). القياس النفسي. المقاييس والاختبارات. الاسكندرية: مكتبة المعارف.

- حسين، محمد عبد الهادي (٢٠٠٨). المشروع: ذكاء. نظرية الذكاء المتعلم لديفيد بيركنز. ط١. القاهرة: دار العلوم للنشر والتوزيع.

- الخطيب، محمد الأمين والمتوكل، مهيد (٢٠٠١). دليل استخدام مقياس المصفوفات المتتابعة المعياري على البيئة السودانية. الخرطوم: شركة مطابع دار العملة.

- الخليفة، عمر هارون (١٩٩٥). تكييف وتقنين مقاييس الذكاء في الثقافة العربية تجربة السودان: المجلة العربية للتربية. المجلد الخامس عشر. العدد الثاني. ديسمبر - ١٩٩٥.

- الخليفة، عمر هارون، ومحمد، منتصر كمال الدين، وحسين، حاج شريف (٢٠١١). معدلات الأداء في اختبار الذكاء وسط طلاب جامعة الإمام المهدي، المجلة العربية لتطوير التفوق، ٣، ٢، ١ -٣٣.

- الخليفة، عمر هارون، ووليد (٢٠١٠). معدلات الذكاء وسط طلاب كلية العلوم والآداب والتربية بجامعة الخرطوم، مخطوط غير منشور، مجموعة طائر السمبر.

- دافيدوف ليندا (١٩٩٧). مدخل إلى علم النفس. ط٤، ترجمة: سيد الطواب ومحمد محمود. القاهرة: الدار الدولية.

- الدرديري، عبد المنعم أحمد (٢٠٠٤). دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي. الجزء الأول. ط١. القاهرة: عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع.

- راجح، أحمد عزت (١٩٩٣). أصول علم النفس. الإسكندرية: دار المعارف للطباعة النشر.

- رحمة، عزيزة (٢٠٠٤). فاعلية استخدام السلاسل الزمنية وتحليل الانحدار في قدرات الذكاء لدى الأفراد من عمر (٧ – ١٨) سنة (دراسة احصائية ميدانية)، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة دمشق، دمشق.

- السيد، فؤاد البهي (٢٠٠٠). الذكاء. ط٥. القاهرة: دار الفكر العربي للطباعة والنشر.

- صبحي، تيسير (١٩٩٢). الموهبة والإبداع، طرائق التشخيص وأدواته المحوسبة. ط١. عمان: دار التنوير والنشر العلمي.

- صبحي، تيسير (٢٠٠٥). نظرية ستيرنبيرج حول الموهبة أفكار وجيهة لكن لا تخلو من السلبيات. مجلة موهبة، ٢٦، ١٨، ٢٩.

- الطحان، محمد خالد (١٩٨٢). تربية المتفوقين عقلياً في البلاد العربية. تونس: وحدة البحوث التربوية: دار وائل للنشرة الطباعة.

- عامر، زكية أحمد (٢٠٠٩). العلاقة بين التحصيل الدراسي ومعدل الذكاء ودرجة الإبداع وسط طلاب جامعة الخرطوم. رسالة ماجستير. الخرطوم: جامعة الخرطوم.

- عبد الحميد، حنان (٢٠٠١). علم النفس التربوي. ط١. عمان: دار الصفا للنشر والتوزيع.
- عطا الله، صلاح فرح (٢٠٠٤). أسس الكشف عن الأطفال الموهوبين عقلياً بمرحلة الأساس. رسالة دكتوراه غير منشورة. الخرطوم: جامعة الخرطوم.
- عطا الله، صلاح فرح وآخرون (٢٠٠٥). الخصائص القياسية لاختبار المصفوفات المتتابعة العادي لأطفال الفئة العمرية (٨ – ١٢) عاما بمدينة كوستي: مجلة جامعة جوبا للآداب والعلوم، ٦، ١٠ -٣١.
- علام، صلاح الدين محمود (٢٠٠٦). الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- غيث، رمضان سالم علي (٢٠٠٧). العلاقة بين الذكاء وتحقيق الذات لدى طلبة المرحلة الجامعية. رسالة ماجستير غير منشورة. الخرطوم: جامعة ام درمان الاسلامية.
- فرج، صفوت (٢٠٠٧). القياس النفسي. ط٧. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- كراجة، عبد القادر (٢٠٠١). القياس والتقويم في علم النفس "رؤية جديدة". عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- مكفارلند (١٩٩٤). علم النفس والتربية.. ترجمة: عبد العلي الجسماني وآخرون . بيروت: الدار العربية للعلوم.
- نوفل، محمد بكر (٢٠٠٧). الذكاء المتعدد في غرفة الصف. ط١. عمان: دار المسيرة للنشر والطباعة والتوزيع.
- هارون، إيمان يحي (٢٠٠٩). معدل الذكاء لدى طلاب المدارس والجامعات وعلاقته ببعض المتغيرات الديمغرافية. رسالة ماجستير غير منشورة. الخرطوم: جامعة الخرطوم.
- يعقوب، إيمان خالد علي (٢٠٠٩). مستوى الذكاء لدى الأطفال المشردين بدار الإيواء بولاية الخرطوم: رسالة ماجستير غير منشورة. الخرطوم: جامعة ام درمان الإسلامية.
- Abdel-Khalek, A. & Lynn, R. (2009). Intelligence in Jordan: Norms for the Advanced Progressive Matrices. Mankind Quarterly, 50, 114-119.
- Ansatasi, A. (1982). Psychological Testing. New York: The Macmillan Company.
- Gross, M. & Sleap, B. (2001). Literature review on the education of gifted and talent children. Developed for the commonwealth department of education training and youth Affairs, Gifted education research, resource and information Centre (GERRIC): The University of New South Wales.
- Silverman, L. K. (1992). How parents can support gifted children (ERIC Digest E 515), ERIC Clearinghouse on handicapped and gifted children Reston VA.
- Sternberg, R. (2002). Cognitive Psychology. London: Allyn & Bacon.

****

البحث الرابع :

السيادة المخية وعلاقتها بتحمل الغموض الأكاديمي لدى كل من الطلاب المتفوقين دراسيا والعاديين في ضوء النوع والتخصص

إعداد :

أ . د / محمد عبد السلام سالم غنيم
أستاذ علم النفس التربوي

د/ حسام حمدي عبد الحميد السيد
أستاذ مشارك أصول التربية

أ. د/ إبراهيم سالم الصباطي
أستاذ علم النفس التربوي

" السيادة المخية وعلاقتها بتحمل الغموض الأكاديمي لدى كل من الطلاب المتفوقين دراسيا والعاديين في ضوء النوع والتخصص "

د/ إبراهيم سالم الصباطي د/ محمد عبد السلام سالم غنيم

د/ حسام حمدي عبد الحميد السيد

• **مستخلص البحث** :

هدف البحث إلى التعرف على أنماط المخية السائدة لدى طلبة كلية التربية جامعة الملك فيصل وتحديد الفروق في الأنماط المخية السائدة لافراد العينة وفقا لمتغير النوع (ذكور ـ إناث) بالإضافة إلى تحديد الفروق في الأنماط المخية السائدة وفقا لمتغير المستوى التحصيلي (المتفوقين ـ العاديين),والتعرف على التفاعل بين أنماط السيادة المخية (أيمن ـ أيسر) ، ونوع الجنس (ذكور ـ إناث) و المستوي التحصيلي (المتفوقين دراسيا ـ العاديين) بين طلبة كلية التربية ـ جامعة الملك فيصل. وقد أجري البحث على عينة من طلبة كلية التربية جامعة الملك فيصل ، قوامها (٢١٦ طالب وطالبة) بالتخصصات والمستويات التحصيلية المختلفة ، واستخدم الباحثين نوعين من المقاييس : مقياس السيادة المخية ومقياس تحمل الغموض الأكاديمي . وقد أسفرت النتائج عن جود فروق دالة لصالح الذكور على النمط الأيمن ، ولصالح الإناث على النمط الأيسر ، بينما لم تظهر فروق دالة بين الجنسين على النمط المتكامل كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة لصالح الدراسات الأدبية على النمط الأيمن ، وللدراسات الأدبية على النمط الأيسر ، في حين تساوى أفراد العينة من التخصصين على النمط المتكامل ، وعدم وجود فروق داله إحصائيا على مقياس تحمل الغموض الأكاديمي بين الجنسين . في حين أظهرت آن المتفوقين تحصيليا يتفوقون في استخدام النمط المتكامل للمخ .

الكلمات المفتاحية : السيادة المخية ـ تحمل الغموض الأكاديمي .

Hemispherity Style and its Relationship to Academic Intolerance of Ambiguity to Both Students Who Have Excelled Academically and in Light of the Ordinary Type and Specialization

Dr. Mohamed Abdel Salam Ghoneim, Dr. Ibrahim Salem Alsobati

Dr. Hossam Hamdi Abdel-Hamid.

Abstract:

The research aims to identify the Hemispherity style of students of the Faculty of Education at King Faisal University And to identify differences in the Hemispherity style according to the prevailing variable type (male - female), and determine the differences in Hemispherity style according to the prevailing variable achievement level (ordinary- outstanding) , to identify the interaction between the brain patterns of sovereignty (Right-Left), gender (male- female) and level grades (outstanding students and ordinary) among the students of the Faculty of Education - King Faisal University. Find a sample of students of the Faculty of Education at King Faisal University was conducted, strong (216 students) of different disciplines and levels of achievement, the researchers used two types of metrics are: a measure cerebral sovereignty carrying to academic

Intolerance of Ambiguity. The results led to the existence of significant differences in favor of males on the right style, in favor of females on the left-hand style, while significant differences did appear between the sexes on the integrated style as the results showed a significant difference in favor of literary studies on the right style, and studies literature on the left-hand style, while equal to the sample of the majors on the integrated pattern,Lack of statistically significant differences in academic obscurity to assume the gender scale. While excelling showed Theselaa excel in the use of the integratedpatterninthebrain.

Key words :Hemispherity style , Academic Intolerance of Ambiguity

- **مقدمة** :

تلقى الدراسات المتعلقة بالمتغيرات المعرفية و العصبية في وقتنا الحاضر صدى واسعا بين الباحثين و الدارسين لما لها من أثر بالغ في النشاط المعرفي للإنسان، و تحتل الدراسات الخاصة بوظائف الدماغ عمليات الصدارة فيها، فقد عكف الكثير من الباحثين على سبر أغوار هذا العضو العصبي الحساس خاصة ما يتعلق بأهم الوظائف التي يؤديها و طريقة معالجته للمعلومات التي ترد إليه ومختلف العمليات التي تحدث على مستواه ، و لعل التخصص الوظيفي لنصفي الدماغ كان الهاجس الأكبر لهؤلاء الباحثين، حيث تعتبر تجارب الدماغ من أهم التجارب التي كشفت عن الوظائف التي يتحكم فيها كل نصف دماغي، إذ تبين أن النصف الدماغي الأيسر مسؤول على إدارة مجموعة من الوظائف على رأسها اللغة و المنطق، في حين أن النصف الدماغي الأيمن مسؤول عن تسيير مجموعة أخرى من الوظائف لاسيما القدرات المكانية و البصرية و الذاكرة . و بالتالي فقد يسيطر النصف الدماغي الأيمن على النشاط المعرفي و الجسمي للإنسان فيكون أعسرا، أو يسيطر عليه النصف الدماغي الأيسر فيكون أيمنا و هذا ما يعرف بالسيادة النصفية للمخ .

و مسؤولية النصفين الدماغيين عن وظائف مختلفة لا تعني انعدام التنسيق بينهما بل هناك وظائف متعددة متكاملة بينهما ,هذه الوظائف التي يسيرها النصفين الدماغيين سواء أكانت مشتركة أو خاصة تجعل لكل نصف دماغي نمط معين في معالجة المعلومات، فالنصف الدماغي الأيسر يعالج المعلومات بطريقة متتابعة ، ويعالج النصف الأيمن المعلومات بطريقة متزامنة مع وجود نمط آخر للمعالجة و هو النمط المتكامل أو المركب و هو ما أثبتته الكثير من البحوث التي أجريت في هذا المجال

وبناءا على ما فرضته طبيعة هذا العصر من مسئولية هامة على التربية بإعداد كوادر بشرية قادرة على مواكبة ومسايرة هذا التقدم العلمي والتكنولوجي . لذا تزايدت في الأونه الاخيرة البحوث والدراسات التي تناولت الفروق بين الافراد وخاصة المتغيرات الشخصية التي تساعد في التوافق ويكون لها تأثير عكسي على انجاز الأفراد في التعامل مع المواقف الحياتية، ويعتبر تحمل الغموض أحد هذه المتغيرات وبصفة خاصة تحمل الغموض الاكاديمي .

ويوضح " Bunder" طبيعة المواقف الغامضة بأنها المواقف التى لا يمكن للفرد تصنيفها و تنظيمها بدرجة كاملة بسبب نقص المثيرات ، و يظهر ذلك من خلال موقف جديد أو موقف معقد أو موقف متناقض و على ذلك فإن المواقف الجديدة يتميز بالحداثة أو التعقيد أو عدم القابلية للحل (سالم ، ١٩٩٦، ٣٨ ـ ٤٠) .

- **مشكلة البحث** :

الجامعة مؤسسة تربوية تهدف إلى الإعداد المتكامل الشامل للطلاب من جميع النواحي العقلية والاجتماعية والمهارية ، كما تهدف أيضا إلى تحقيق التنمية والاستثمار لما يمتلكه الطلاب من استعدادات وإمكانات وتوظيف تلك الثروة البشرية من أجل تحقيق الرقي والتقدم للمجتمع .

ولاشك أن تحقيق تلك الأهداف لا يتوقف على ما تقدمه الجامعات من خطط وبرامج وأنشطة أكاديمية نظرية أو عملية ولكن يتوقف بدرجة كبيرة على ما يبذله الطالب من جهد ومثابرة ، وعلى مدى تفاعله الجاد النشط مع متطلبات الحياة الجامعية المختلفة ومواجهه أعباءها والتزاماتها إلا أن الواقع في هذا المجال يشير إلى وجود تباينات واسعة في مستويات الجهد والمثابرة التي يبديها الطلاب في تفاعلهم مع متغيرات الحياة الأكاديمية الجامعية والذي يمكن إرجاعه إلى الاختلاف في نمط السيادة المخية بين الطلاب وإلي التباين بين الطلاب في مستويات تحمل الغموض الأكاديمي لدى كل منهم .

وقد تناولت العديد من الدراسات العلاقة بين أنماط السيادة المخية ومستويات تحصيلهم الأكاديمي كما اهتمت بعض الدراسات بتناول تحمل الغموض الأكاديمي ، إلا أن الدراسات التي أجريت على طلاب الجامعة لم تتناول ـ في حدود علم الباحثين ـ مدى التفاعل بين النمط المخي السائد وعلاقته بمستويات تحمل الغموض لدى الطلاب المتفوقين والعاديين .

وبناء على ما سبق يمكن صياغة مشكلة البحث في التساؤلات التالية :

- هل توجد فروق في أنماط السيادة النصفية للمخ بين كل من المتفوقين دراسيا والعاديين من طلبة كلية التربية (جامعة الملك فيصل) ؟
- هل توجد فروق في مستويات تحمل الغموض الأكاديمي بين كل من المتفوقين دراسيا والعاديين من طلبة كلية التربية (جامعة الملك فيصل) ؟
- هل يوجد تأثير دال للنوع (ذكور ـ إناث) على مستوى تحمل الغموض الأكاديمي لدى عينة البحث من الطلاب المتفوقين والعاديين من طلبة كلية التربية (جامعة الملك فيصل) ؟
- هل يمكن التنبؤ بمستوى التحصيل الأكاديمي من درجات تحمل الغموض الأكاديمي لعينة البحث من طلبة كلية التربية ؟ .

- **أهداف البحث** :

يسعى البحث إلى محاولة تحقيق الأهداف التالية .

- التعرف على أنماط المخية السائدة لدى طلبة كلية التربية جامعة الملك فيصل .
- تحديد أنماط الفروق في الأنماط المخية السائدة بين طلبة كلية التربية ـ جامعة الملك فيصل وفقا لمتغير النوع (ذكور ـ إناث) .
- تحديد أنماط الفروق في الأنماط المخية السائدة بين طلبة كلية التربية ـ جامعة الملك فيصل وفقا لمتغير المستوى التحصيلي (المتفوقين ـ العاديين) .
- التعرف على التفاعل بين أنماط السيادة المخية (أيمن ـ أيسر) ، والنوع (ذكور ـ إناث) و المستوي التحصيلي (المتفوقين دراسيا ـ العاديين) بين طلبة كلية التربية ـ جامعة الملك فيصل.
- تحديد مدى إسهام مستويات تحمل الغموض الأكاديمي في التحصيل الأكاديمي لعينة الدراسة من طلبة كلية التربية ـ جامعة الملك فيصل.

- **أهمية البحث** :

- **الأهمية النظرية** :

- تكمن الأهمية النظرية للبحث وما يرتبط به من متغيرات في إمكانية الاستفادة منه في الإثراء المعرفي لتخصصات نظرية تربوية ونفسية مختلفة منها التربية الخاصة، علم النفس المعرفي، علم النفس العصبي، علم النفس التعليمي....الخ .
- تعريف الأساتذة وأعضاء هيئة التدريس والقائمين على العمليات التعليمية ببعض العمليات المعرفية والنفسية و أهميتها في رفع مستويات الإنجاز الأكاديمي لطلاب الجامعة .

- **الأهمية التطبيقية** :

- تسهم ما يتوصل إليه البحث من نتائج تتعلق بالفروق في أنماط السيادة المخية بين المتعلمين إلى استخدام أنسب الطرق والوسائل التعليمية في التدريس وفقا للأنماط السائدة للمتعلمين .
- يسعى البحث إلى توجيه نظر القائمين بالتدريس إلى أهمية تحديد أنماط الطلاب وفقا لأنماط السيادة المخية وقراتهم المختلفة لتحمل غموض بعض الموضوعات والمفاهيم والمصطلحات لاختيار أنسب الأساليب التعليمية المناسبة لطبيعتهم .
- تعميق فهم الجوانب الفسيولوجية والعصبية وخاصة ما يرتبط بها من وظائف الدماغ البشري وعلاقتها بعمليات التعليم ـ التعلم .
- الإسهام في مجال القياس والتقويم التربوي من خلال إعداد مقياس تحمل الغموض الأكاديمي لطلاب الجامعة والذي يسهم في معرفة طبيعة الفروق بين الطلاب في درجة تحملهم للغموض الأكاديمي ومن ثم العمل على تنمية

تحملهم للغموض وصقلها مع الذين لا يتصفون بتحمل الغموض الأكاديمي منهم بهدف تحقيق اقصى ما يمكن من الغايات في مجال العمل التربوي .

- **المفاهيم النظرية للبحث** :

يتناول البحث دراسة العلاقة بين مفهومي نمط السيادة المخية ، وتحمل الغموض الأكاديمي لدى طلبة الجامعة المتفوقين من كلية التربية ، ويتناول الجزء التالي من البحث مفاهيم البحث .

- **السيادة المخية** :

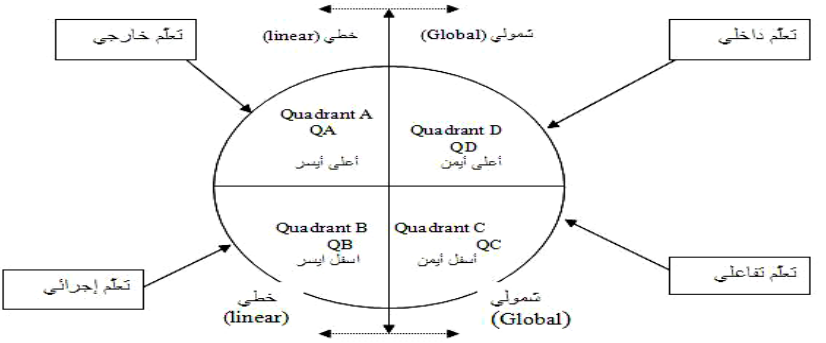
ظهرمصطلح السيادة النصفية أو نمط معالجةالمعلومات Style of information processing مع بداية السبعينيات من القرن الماضي نتيجة اختلاف الزوايا التي تناول منها الباحثون و العلماء الفروق الوظيفية بين نصفي المخ، فبعضهم تناول هذه الفروق من زاوية أنها تتعلق بالأمور اللفظية و بعضهم الآخر تناولها من ناحية الكيفية التي يتعامل بها كل نصف في معالجة المعلومات الواردة إليه، و قد ارتبط هذا المفهوم بعدة مصطلحات أخرى مرادفة له و هي :مفهوم أنماط التعلم و التفكير Style of learning thinking مفهوم سيطرة نصفي المخ ، مفهوم أنماط السيادة المخية Hemispherity style ، مفهوم النشاط نصفي المخ، مفهوم السيادة الجانبية و مفهوم التخصص نصف الكروي للمخ، السيطرة الدماغية .

و أيا كانت التسميات يشير مصطلح السيادة النصفية للمخ إلى تأكيد التحكم أو ميل أحد النصفين الكرويين المخيين إلى ممارسة تأثير أكبر من تأثير النصف الآخر على وظائف معينة كاللغة و وسيادة استخدام اليد ، (الطويل ، ٢٠٠٩ ، ٤٣) .

وقد تناولت العديد من النظريات أنشطة الدماغ وعلاقتها بالتعلم من جوانب مختلفة، مثل نظرية الدماغ الثلاثية Triune Brain لماكلين MaClean عام ١٩٥٢م التي افترضت وجود ثلاثة أدمغة متداخلة ، وفي كل جزء يتم التعلم بطريقة معينة ، فهناك الدماغ العقلاني (التبريري) ، والدماغ المتوسط ، والدماغ الفطري (Hermrman, 2002).

كما توصل سبيري Sperry في عام ١٩٦٤م إلى نظريته التي تفترض وجود دماغين أيمي وأيسر ، وتتم في كل منهما أشكالا مختلفة للتعلم ، ودمج هيرمان كل من نظريتي ماكلين MaClean و سبيري Sperry في نظرية الدماغ الكلي Whole Brain Theory فصنفت هذه النظرية الدماغ حسب خصائص التعلم إلى علوي ، أيمن وأيسر ، وسفلي ، أيمن وأيسر ، فالعلوي كله يختص بالمفاهيمية والتجريد والسفلي كله يختص بالنواحي العاطفية ، والأيسر كله

يختص بالمنطقية والكمية في أعلاه والتسلسلية والتنظيم في أسفله ، والأيمن كله يختص بالمفاهيمية البصرية في أعلاه ، وبالشخصية والعاطفية في أسفله ، وبشكل عام يكون الأيمن غير محكم البنية بينما الأيسر يكون محكم البنية (Loren & Bean,1997) .



شكل (١) نموذج هيرمان Herrmmann لأجزاء الدماغ البشري (Steyn & Maree ٢٠٠٣)

وهناك العديد من الدراسات استخدمت أدوات لقياس أنماط التعلم مبنية على الدماغ ، كدراسة نيكولا (Nicola ,2004) التي أشارت ، إلى أن ٥٦ ٪ من طلاب الثانوية يستخدمون الجانب الأيمن للدماغ في تعلمهم ، و ١٣٪ يستخدمون الجانب الأيسر، و ٣١ ٪ يستخدمون النصفين بشكل متوازن، ودراسة (زيتون ،٢٠٠٣) التي أشارت إلى سيادة الجانب الأيمن للدماغ لدى طلبة الثانوية عدا الثالث ثانوي فيسود لديهم الجانب الأيسر للدماغ، إضافة إلى عدم وجود فروق دالة بين أنماط التفكير تعزى لمتغير الجنس.

ودراسة نجيب (٢٠٠٢) التي أشارت إلى وجود فروق بين الذكور و الإناث في أنماط التعلم بشكل عام، ووجود علاقة بين نمط التعلم والتخصص الأكاديمي .

كما أن هناك دراسات تناولت علاقة نمط التعلم بالتخصص الأكاديمي في الجامعة، ومنها دراسة لافاش (Lavach, 1997) التي أشارت إلى أنه يسود لدى طلبة كلية العلوم الإنسانية النصف الأيمن للدماغ في تعلمهم، بينما يسود لدى طلبة العلوم الطبيعية والدراسات الاجتماعية النصف الأيسر من الدماغ، ودراسة صالح (Saleh, 2010) التي أشارت أن طلبة الأدب والفنون والتربية والتمريض يسود لديهم الجانب الأيمن للدماغ في تعلمهم، بينما طلبة العلوم وإدارة الأعمال والهندسة يميلون إلى توظيف الجانب الأيسر للدماغ .

- **تحمل الغموض الأكاديمي Tolerance of academic ambiguity** :

تحمل الغموض أحد الأساليب المعرفية التي تهدف إلى فهم الفروق الواضحة بين الأفراد في التعامل مع المعلومات، فكل فرد يتعامل مع تلك المعلومات

بالطريقة التي تتفق مع النمط أو الأسلوب الإدراكي المعرفي الخاص به، و تعتبر هذه الطريقة المميزة له؛ لذا فإن هذه الأساليب تمثل اتجاها نحو التكامل بين عدة مجالات سيكولوجية ، فهي محاولة لتنظيم و تنسيق العلاقات بين المعرفة ، و الشخصية ، و السلوك الإجتماعي .

وبناء على ما فرضتة طبيعة هذا العصر من مسئولية هامة على التربية بإعداد كوادر بشرية قادرة على مواكبة ومسايرة هذا التقدم العلمي والتكنولوجي . لذا تزايدت في الآونة الاخيرة البحوث والدراسات التي تناولت الفروق بين الافراد وخاصة المتغيرات الشخصية التي تساعد في التوافق ويكون لها تأثير عكسي على انجاز الأفراد في التعامل مع المواقف الحياتية ويعتبر تحمل الغموض أحد هذه المتغيرات وبصفة خاصة تحمل الغموض الاكاديمي أحد هذه المتغيرات في المجال التربوي .

كما يرتبط هذا الأسلوب بمستوى قدرة الأفراد على تقبل ما يحيط بهم من متناقضات و ما يتعرضون له من موضوعات أو أفكار غامضة غير واقعية، حيث يستطيع بعض الأفراد تقبل ما هو غير مألوف و التعامل مع الأفكار الغريبة و غير المنطقية، في حين لا يستطيع البعض الآخر تقبل كل ما هو جديد أو غير مألوف (الشرقاوى (٢٠٠٣، ٢٤٥)

ويوضح " Bunder" طبيعة المواقف الغامضة بأنها المواقف التي لا يمكن للفرد تصنيفها و تنظيمها بدرجة كاملة بسبب نقص المثيرات ، و يظهر ذلك من خلال موقف جديد أو موقف معقد أو موقف متناقض و على ذلك فإن الموقف الجديد يتميز بالحداثة أو التعقيد أو عدم القابلية للحل (في : سالم ، ١٩٩٦، ٣٨ - ٤٠) .

ويشير"روس " (Rose. 2011) إلى عدم تحمل الغموض على أنه الميل لإدراك المعلومات على أنها غير مفهومة أو مبهمة أو غير مكتملة أو معقدة أو غير محددة أو غير منتظمة أو غير متسقة أو متعارضة أو غير واضحة المعاني وذلك كمصدر للتهديد أو الانزعاج .

وتحمل الغموض الأكاديمي اسلوب معرفي يجب ان يتصف به الطالب المعلم لما له من تأثير إيجابي عليه عند انتقاله إلى معلم فصلى يواجه العديد من المواقف المعقدة أو الغامضة الأكاديمية داخل المؤسسة التعليمية . مما يوضح التأثير الإيجابى لتحمل الغموض الأكاديمى فى جوانب شخصية المعلم كقائد للعملية التعليمية . ويذكر(Grenier, S & Barrette, 2005) أن القادة الذين لديهم تحمل غموض عالي يكونون أكثر توافقية وتعاملا مع المخاطر ولديهم القدرة على اتخاذ القرارات دون أن تكون لديهم المعلومات الممكنة ، ولديهم الاستعداد الكامل لتعديل استراتيجيتهم ، والعمل بطرق ووسائل معينة تتناسب مع المتغيرات فى البيئة .

- **خصائص تحمل الغموض كأسلوب معرفي** :

يمكن تحديد أهم الخصائص التي تميز تحمل الغموض كأحد الأساليب المعرفية على النحو التالي (غنيم ، ٢٠١٣ ، ١٥٢) .

- ينظر أسلوب تحمل / عدم تحمل الغموض إلى الشخصية نظرة كلية شاملة وذلك باعتباره أسلوبا إدراكيا لا ينظر إلى الجوانب المعرفية للشخصية على حدة ، و الجوانب الانفعالية على حدة ، و أساليب التكيف على حدة ، إنما ينظر إلى الشخصية على أنها كل متكامل الأجزاء ، حيث أن تحمل الغموض يعتبر عاملا و سيطا بين الشخصية ، و الدوافع ، و النظام المعرفي .
- ينمو هذا الأسلوب ، و يصبح أكثر تمايزا لدى الإنسان مع الوقت و الخبرة ، و بالتالي يتصف بالثبات النسبي ، أو على الأقل يتصف بعدم التغير الحاد من موقف لآخر .
- يعتبر بعدا ثنائي القطب ، حيث يصنف الأفراد وفق متصل يبدأ بتحمل الغموض ، و ينتهي بعدم تحمل الغموض ، و هذا يعني أن التصنيف يأخذ شكل المنحى الاعتدالي .
- يمكن تعديل أسلوب تحمل الغموض باستخدام طرق و فنيات متعددة ، و لكن لا يتم ذلك بسهولة و سرعة .
- يمكن إضافة خاصية مهمة يتصف بها تحمل الغموض ، و هي قدرته على الكشف عن الفروق بين الأفراد ، سواء من الناحية المعرفية أو الشخصية.
- يساعد هذا الأسلوب الفرد في تصور و تنظيم المثيرات ، و المواقف المختلفة التي تواجهه .
- يقياس أسلوب تحمل الغموض بأدوات لفظية، و أخرى تجريبية تساعد على تجنب كثير من المشكلات التي تنشأ من اختلاف المستويات الثقافية للأفراد، و التي تعتمد على اللغة .

- **المتفوقين تحصيليا** :

يسهم التقدم العقلي في تقدم العلوم والفنون والآداب ، فالحضارة وتقدم الإنسانية يقومان بصفة أساسية على الذكاء الرفيع ، والفكر الخلاق والعقل المبدع ، ومن هنا تولي المجتمعات المختلفة الاهتمام الكبير بفئة المتفوقين تحصيليا وعقليا من الطلاب .

فهؤلاء الفئة من الطلاب إذ لم يجدو البيئة الخصبة ، والمناهج الدراسية التي تتحدى قدراتهم ، والمعلمين الذين يتفهمون حاجاتهم الخاصة ويعرفون كيفية التعامل معهم ، ستكون العاقبة وخيمة ، وستنطفئ تلك الشعلة المتوهجة في نفوس هؤلاء الطلاب (زيتون، ٢٠٠٣، ٦٦)

وتعرف السرور (١٩٩٨ ،١٤) التفوق الدراسي بأنه " التحصيل المرتفع والإنجاز الدراسي العالي والذي يعتبر مؤشرا على الذكاء . أما القريطي (٢٠٠٥ ، ١٠٧)

فيعرفه بأنه " مفهوم يعكس معنى تفعيل وتشغيل ما لدى المرء من طاقات كامنة وطاقات فطرية غير عادية ، ويقصد به بلوغ الفرد مستوى كفاءة أداء فوق المتوسط بالنسبة لأقرانه ممن هم في مثل عمره الزمني وبيئته الاجتماعية في مجال أو أكثر من مجالات النشاط الإنساني الذي يحظى بتقدير الجماعة "

- **تحمل الغموض لدى المتفوقين تحصيليا** .

أشارت نتائج الدراسات إلى أن الطالب المتفوق دراسيا يستجيب بشكل إيجابي للعناصر الجديدة الغريبة غير المألوفة أو الغامضة في البيئة بأن يتجه نحوها ويستكشفها ويتناولها بالدراسة والبحث ، ولا يزعجه عدم الوضوح في المواقف ، بل يستطيع التعامل مع المفاهيم والمسائل المعقدة التي تحتمل أكثر من معنى أو حل (سليمان ، ٢٠٠٩، ١٢)

- **الدراسات السابقة** :

قام الباحثين بتصنيف الدراسات السابقة التي أمكنهم الحصول عليها وترتبط بالمفاهيم الأساسية للدراسة الحالية في محورين رئيسيين على النحو التالي :

- **المحور الأول** : **دراسات تناولت نمط السيادة المخية في علاقته بمتغيرات أخرى** :

- دراسة أوبرزت (Oberzut, 1996) التي هدفت إلى معرفة خصائص النصفين الكرويين للمخ لدى ذوي صعوبات التعلم، و توصلت الدراسة إلى أن الدقة الكلية أقل لدى ذوي صعوبات التعلم، و ربما يرجع السبب في ذلك إلى وجود إضطراب وظيفي لنصف المخ الأيسر لدى ذوي صعوبات التعلم ربما يكون ذو أيمن في معالجة المعلومات C) ملامح للتفكير في الربع C ملامح للتفكير في الربع التجهيز المتزامن(ذو نمط أيس ,أما العاديين فالتجهيز لديهم تتابعي .
- كشفت دراسة عبد الحميد (١٩٩٨) أن الطلبة الجامعيين وباستخدام مقياس تورانس للتفكير الإبداعي، يختلف نمطهم الأيمن التفكيري للدماغ بين الطلاب والطالبات لصالح الطلاب، ولايوجد يوجد مثل هذا الاختلاف في النمط التفكيري الأيسر، كما يختلف النمط التفكيري المتوازي بين الطلاب والطالبات لصالح الطالبات .
- ووجد دي بور وستاين (De Boer & Steyn, 1999) النمط الأكثر شيوعا باستخدام مقاييس هيرمان بين طلبة سنة أولى بكلية العلوم جامعة بريتوريا تعرضوا لبرنامج موسع في العلوم الداخلي، وفسر(D) التفاعلي ثم النمط (Cالخارجي , ثم النمط (A) الإجرائي يليه النمط (B) لتحقيق شروط قبولهم؛ كان النمط ذلك بطبيعة التعليم التسلسلي الذي يسود في المدارس ويندر فيه التعليم الإبداعي، وبعد أن تم إبلاغ الطلبة بأنماط تعلمهم ومناقشتهم بملامحها وإعطائهم أسبوعا من الزمن للألفة بأنماطهم ؛

فقد تطور اهتمام الطلبة بتطوير استعمالهم لكل أرباع الدماغ في نموذج هيرمان، وأصبح للطالب الواحد أكثر من نمط تعلمي واحد .

- وفي دراسة جو جينج و آخرون (Choi, jinge et al ,2001) والتي هدفت إلى التعرف على وظائف النصف الكروي الأيمن للمخ لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم و العاديين، و توصلت الدراسة إلى أن النصف الكروي الأيمن للمخ) النمط الأيمن في معالجة المعلومات (هو المسيطر لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم بالمقارنة مع الأطفال العاديين.
- وتوصلت دراسة ستين ومري (Steyn & Marree , 2003) إلى وجود أثر لأنماط التعلم A الخارجي ، و B (الإجرائي) و D (الداخلي) في أداء طلبة السنة الأولى من كلية الهندسة وكلية العلوم في جامعة بريتوريا بعد تلقيهم تدريساً مدعماً إضافيا لمفاهيم أساسية في العلوم والرياضيات.
- وفي دراسة على طلبة في جامعة ماليزية في السنتين الثانية والرابعة قي تخصص العلوم والفنون، توصل زينال وشويب وعثمان وباستخدام مقياس (Zainal, Shuib, & Othman, 2004) هيرمان، إلى أن التفكير في النصف الأيسر من الدماغ خاصة الربع الخارجي هو الأكثر شيوعا من للأيمن، فملامح تفكيرهم، التحليلA والمنطق والتبرير، وأما في النصف الأيمن فكان تفكيرهم في الربع الداخلي بملامح الإبداع والحدس، ولم يتصف تفكيرهم بأي ملامح للتفكير في الربع c التفاعلي.
- كما هدفت دراسة رواشدة وآخرون (٢٠١٠) إلى استقصاء أنماط التعلّم لدى طلبة الصف التاسع وأثرها على التحصيل في مادة الكيمياء ، بحسب نموذج هيرمان Herrmann ، واختلاف ذلك باختلاف الجنس . وقد تألفت عينة الدراسة من (٤١٩) طالبا و(٤٨٧) طالبة، واستخدمت استبانة لتحديد أنماط تعلّم الطلبة عينة الدراسة .وقد أشارت النتائج إلى أن ٨٢٪ من أفراد العينة من ذوي نمط تعلّم منفرد سائد، بينما كان (١٨ ٪) منهم بنمطين أو ثلاثة أنماط . وكانت نسب أنماط التعلّم المنفردة السائدة عندهم هي (٣٤.٥ ٪) الداخلي ، و(١٤.٥٪) للنمط (D) التفاعلي ، و(١٨ ٪) للنمط (C) للنمط الخارجي ، وقد تبين أن نسبة (A) الإجرائي و (١٤.٢ ٪) للنمط (B)النمط التعلّمي المنفرد تختلف باختلاف الجنس، حيث كانت الأعلى للطلاب (C) بينما كانت النسبة الأعلى للطالبات في نمطي التعلّم ، في نمط التعلّم (A).
- في حين هدف دراسة بن فليس (٢٠١٤) إلى التعرف على الفروق بين التلاميذ العاديين و التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة و الرياضيات في بعض المتغيرات المعرفية (أنماط السياد النصفية للمخ) ، حيث شملت عينة الدراسة على (١٠٥ تلميذ) من المرحلة الابتدائية هدف الدراسة الحالية إلى التعرف على الفروق بين التلاميذ العاديين و التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة و الرياضيات في بعض المتغيرات المعرفية ، الإدراك البصري، الذاكرة البصرية

طبق عليهم قائمة ملاحظة واختبارات ، حيث دلت نتائج الدراسة على وحد فروق في أنماط معالجة المعلومات بين العاديين وذوي صعوبات التعلم .

- **المحور الثاني : دراسات تناولت تحمل الغموض الأكاديمي في علاقته بمتغيرات أخرى :**

- دراسة عبده (١٩٩٩) هدفت هذه الدراسة إلى فحص العلاقة بين (تحمل / عدم تحمل الغموض) و بعض متغيرات الشخصية لدى عينة من طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية - جامعة المنوفية ، وبلغ عدد أفرادها (١٦٨) طالبا و طالبة بمتوسط عمرى قدره (٢٢,٧٣) عاما وأشارت نتائج الدراسة إلى أن أكثر العوامل المرتبطة بتحمل / عدم تحمل الغموض هى الإنبساط الاجتماعي ، والتكامل الشخصي ، والتعبير الانفعالي ، ومستوى القلق ، والتصلب ، والتسلطية .
- دراسة عاشور (٢٠٠٥) عن العلاقة بين العمر الزمني و بعض الأساليب المعرفية و منها تحمل الغموض ، و تكونت العينة من ٤٦٩ مقسمين لمجموعات هى الطفولة (٩٨ طفلا ، و٦٩ طفلة) ، (٨٣ مراهقا ، ٧٨ مراهقة) ، (٨٣ شاب ٥٨ شابة) ، واستخدم مقياس تحمل الغموض لترولداهل و بويل Troldahl & Powel تعريب و تمصير الباحث ، و أسفر البحث عن أن للعمر الزمني ليس له دلالة في أسلوب تحمل الغموض ، بينما يوجد تأثير دال للجنس في تحمل الغموض .
- دراسة دون وكيفين (Don &Kevin , 2007) هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين تحمل الغموض و الإبداع لدي عينة من المعلمين قوامها (٩٦) فردا و توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة موجبة و دالة بين تحمل الغموض و الإبداع .
- دراسة هني و مومفورد (Honey & Mumford , 2007) التي أهتمت بأنماط استراتيجيات تعلم اللغة و درجة تحمل الغموض و تحديد العلاقات بين التحفيز و الإتجاه و استراتيجيات تعلم اللغة لدي طلبة الصف في أكاديمية الأسطول الكورية . و عينة الدراسة تكونت من (٣٧٧) فرد تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات تبعا للفصل و التخصص و الكفاءة ، و بعد تحليل نتائج كل مجموعة تبين وجود ارتباطات ذات دلالة إحصائية و إيجابية بين تحمل الغموض و استراتيجيات تعلم اللغة .
- دراسة صن ويو (Sun,&Yu,. (2008) هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة المتبادلة بين التفكير الجامد و تحمل الغموض و القلق لدي عينة قوامها (٢٢٧) فردا من الراشدين . و توصلت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط سالب و دال بين تحمل الغموض و التفكير الجامد ، و أن الأفراد مرتفعي تحمل الغموض كانوا أعلى من حيث المرونة و التفكير البنائي ، و اقل في الدجماتية
- دراسة هادفيلد (Hadfield, 2009) هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين تحمل الغموض و الخوف من الأشياء والموضوعات غير المألوفة ، و الفروق بين الجنسين الذكور و الإناث في تحمل الغموض لدي عينة قوامها (١٠٧) من الدارسين بالجامعة تراوحت أعمارهم ما بين (١ ـ ٦٠) عاما . و توصلت

نتائج الدراسة إلى أن هناك علاقة سالبة بين تحمل الغموض و الخوف من الأشياء والموضوعات غير المألوفة ، كما يوجد تأثير للجنس على تحمل الغموض .

- دراسة إريك (Eric,2009) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على تحمل الغموض ، و الإتجاهيه ، و السلوكية ، و الدافعية الإدراكية لدي عينة من المتعصبين الرافضين للعنف قوامها (٦٠) فردا. حيث توصلت نتائج الدراسة إلى أن الأفراد الذين يرفضون العنف أظهروا ارتفاعا في تحمل الغموض ، في حين أن الأفراد المتعصبين و التسلطيين أظهروا انخفاضا في تحمل الغموض .
- دراسة عيد (٢٠١٠) . هدفت الدراسة إلى محاولة الكشف عن العلاقة التي تربط بين كل من الضغط النفسي (مرتفع ـ منخفض) ، والجنس (ذكور ـ إناث) ، و التخصص (أدبى ـ علمي) وكذلك التفاعل بينهم ، وبناء مقياس لتحمل الغموض واستبيان الضغط النفسي على عينة مكونة من طلبة وطالبات الفرقة الثالثة بكلية التربية ببنها ، وتكونت العينة الكلية من (٤١٨) طالبا وطالبة ، مستخدمة مقياس تحمل الغموض و استبيان الضغط النفسي. وقد دلت نتائج الدراسة على عدم وجود فروق دالة إحصائيا علي درجات مقياس تحمل الغموض بين الجنسين (ذكور ـ إناث) ، ووجود فروق دالة لصالح التخصص العلمي على مقياس تحمل الغموض .
- دراسة حسان (Hassan,2013) هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين تحمل الغموض و الابتكار لدي عينة من معلمي المرحلة الثانوية قوامها (٥٠) من الذكور فقط ، و تراوحت أعمارهم ما بين (٣٠ ـ ٥٢) عاما . و توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة موجبة دالة بين تحمل الغموض و الابتكار .

- **فروض البحث** :

- توجد فروق دالة إحصائيا بين أفراد عينة البحث على متوسطات درجات مقياس نمط السيادة المخية تعزى لنوع الجنس (ذكور ـ إناث)
- توجد فروق دالة إحصائيا بين أفراد عينة البحث على متوسطات درجات مقياس أنماط السيادة المخية تعزى للتخصص الأكاديمي للتخصص (علمي ـ أدبي)
- توجد فروق دالة إحصائيا بين أفراد عينة البحث على متوسطات درجات مقياس تحمل الغموض الأكاديمي تعزى لنوع الجنس (ذكور ـ إناث).
- توجد فروق دالة إحصائيا بين أفراد عينة البحث على متوسطات درجات مقياس تحمل الغموض الأكاديمي تعزى للتخصص الدراسي .
- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات مقياس السيادة المخية لدى أفراد عينة الدراسة من ذوي المستويات التحصيلية المختلفة (المتفوقين ـ العاديين ـ الضعاف تحصيليا) .

- **التعريف الإجرائي لمفاهيم البحث** :

- السيادة النصفية للمخ : وتعرف بتسميات متعددة منها :السيطرة الدماغية، الجانبية الدماغية، أنماط معالجة المعلومات و كلها تعني تفضيل استخدام نصف دماغي معين في العمليات العقلية المتعلقة بمعالجة المعلومات و هناك ثلاث أنماط منها :
  - ✓ النمط الأيمن) : و يقصد به مدى استخدام التلميذ لوظائف النصف الأيمن من المخ، هذا الاستخدام الذي ينبني أساسا على المعالجة الكلية للمعلومات.
  - ✓ النمط الأيسر : و يقصد به مدى استخدام التلميذ لوظائف النصف الأيسر من المخ ، هذا الاستخدام الذي يستند إلى المعالجة التحليلية للمعلومات .
  - ✓ النمط المتكامل : و يقصد به مدى استخدام التلميذ لوظائف النصفين الأيمن و الأيسر بالتساوي).المعالجة الكلية+ المعالجة التحليلية إجرائيا: يحدد النمط الأيمن بالدرجة التي يتحصل عليها المفحوص على سلم العمليات العقلية المتزامنة ،ويحدد النمط الأيسر بالدرجة التي يتحصل عليها المفحوص على سلم العمليات العقلية المتتابعة . و يتحدد النمط الأضبط بالجمع بين درجة المعالجة المتزامنة والمتتابعة.
- تحمل الغموض الأكاديمي : هو قدرة الطالب على التفاعل مع المواقف الجديدة أو المختلفة أو غير المتنبئة دراسيا ، و قدرته على اتخاذ القرار دون أن تكون لديه المعلومات الكافية عن طبيعة هذه المواقف بغرض الوصول إلى أفضل النتائج الممكنة .
- الطلاب المتفوقين دراسيا : يقصد بهم فئة الطلاب الذين يحصلون على معدل أكاديمي جيد جدا (+B) على الأقل .

- **إجراءات البحث** :

لتحقق أهداف البحث والتحقق من صحة فروضه، اتبعت الإجراءات التالية:

- **المنهج** :

استخدم المنهج الوصفي نظرا لملائمته لطبيعة وأهداف البحث ، ذلك المنهج الذي يحقق فهما أفضل للظاهرة موضع البحث ، ويشمل ذلك تحليل بنيتها وبيان العلاقات بين مكوناتها ، حيث يتم تحديد أنماط المخية السائدة لدى كل من الطلاب المتفوقين والعاديين وعلاقتها بمستويات تحمل الغموض الأكاديمي في ضوء نوع (ذكور ـ إناث) والتخصص الأكاديمي .

- **العينة** :

أجري البحث على عينة من طلبة كلية التربية ـ جامعة الملك فيصل ، قوامها (٢١٦ طالب وطالبة) بالتخصصات والمستويات التحصيلية المختلفة ، تم تصنيفهم في نوعين من التخصص (الدراسات العلمية ـ الدراسات الأدبية) ووفقا لمستويات أدائهم الأكاديمي (عال ـ متوسط ـ ضعيف) .

- **أدوات البحث** :

استخدم الباحثين نوعين من المقاييس هما :

- مقياس السيادة المخية
- مقياس تحمل الغموض الأكاديمي .

- **أولا** : **مقياس السيادة المخية** :

استخدم الباحثين مقياس" أسلوب تعلمك وتفكيرك " Your Style of Learning & Thinking وهو من إعداد تورانس وزملائه Torrance & Reigel & Ball , 1977 الذي أعده في ضوء نتائج العديد من البحوث والدراسات في المجال العصبي والجراحي على الدماغ .

يتألف هذا المقياس من (٣٦) فقرة، لكل فقرة ثلاثة بدائل تشير إلى أسلوب مشتق من وظائف النصف الأيمن، ويرمز لها بالحرف (R) في دليل التصحيح، وأخرى تشير إلى أسلوب مشتق من وظائف النصف الأيسر، ويرمز لها بالحرف ، (L) وعبارة ثالثة تشير إلى أسلوب مشتق من وظائف كلا النصفين ، ويرمز له بالحرف (I). (Torrance & Reigel & Ball , 1977).

وعند تطبيق هذا المقياس تُستَخرج درجة على كل أسلوب من أساليب التعلم والتفكير : الأيسر، الأيمن ، المتكامل . ويتم الحكم على أسلوب الفرد المفضل من خلال الدرجة المعيارية المعدلة (١٢٠) فأكثر، بمتوسط مقداره (١٠٠) درجة، وانحراف معياري (٢٠) درجة .

قام بتعريب المقياس وتطويره للبيئة الأردنية (قطامي ، ١٩٨٦)، وقد قامت بالتحقق من ثبات المقياس على عينة مكونة من (٥٠) طالبًا وطالبة بالجامعة الأردنية بطريقة الإعادة وبفاصل زمني مقداره خمسة أسابيع، وقد بلغت معاملات الثبات (٧٨,) ، كما بلغت معاملات الثبات بطريقة الاتساق الداخلي (٠.٨٤، ٠.٧٩) وللتحقق من صدق المقياس قام بعرضه على عدد من المحكمين من ذوي الاختصاص وقامت الباحثة بإجراء التعديلات كما أبداها المحكمين ، كما قامت الباحثة بحساب الصق التمييزي للمقياس والذي بلغ (٤.٨٨ ، ٧.١٩ ، ٦.٦٦) للأنماط الأيمن ، الأيسر . المتكامل على التوالي .

وللتحقق من دلالات صدق المقياس ومعاملات الثبات في الدراسة الحالية، قام الباحثين بما يلي :

- **أولا** : **ثبات المقياس** :

طبق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (٨٨) طالبًا وطالبة بكلية التربية جامعة الملك فيصل ، وحسب معامل الثبات باستخدام طريقة إعادة الاختبار بواقع عشرة أيام بين مرتي التطبيق، وقد بلغت معاملات الاستقرار لهذا المقياس حسب الأنماط الثلاثة على النحو الآتي : (٧٩,) للأيسر و(٨١,)

للأيمن و (٨٦,) للمتكامل ، كما تم حساب الثبات بمعامل " ألفا كرونباك " حيث بلغ : للنمط الأيمن (٧٧,) ، وللنمط الأيسر (٧١,) والنمط المتكامل (٨٣,) وبذلك عد هذا المقياس مناسبًا سيكومتريًا لأغراض هذه الدراسة.

- **ثانيا** : **صدق المقياس** :

تم عرض المقياس في صورته الأولية على ثمانية محكمين من المتخصصين في التربية وعلم النفس في جامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية ، حيث طلب منهم الاطلاع على مقياس السيادة المخية ، وإبداء الملاحظات حول المقياس، من حيث مناسبة الفقرات للفئة المستهدفة (طلبة المرحلة الجامعية) وانتمائها للأبعاد، ووضوح المعنى، وأية ملاحظات أخرى مناسبة، وقد تم إجراء التعديلات البسيطة وفقا لما أبداه المحكمين .

- **الصدق التمييزي** :

تم حساب الصدق التمييزي لمقياس السيادة المخية بتطبيقه على أفراد الدراسة الاستطلاعية عن طريق حساب الفروق بين المستويين الأعلى والأدنى على درجات المقياس . ويبين الجدول (١) نتائج هذا الأجراء.

جدول (١) الفروق بين متوسطات درجات مرتفعي / منخفضي استخدام جانبي المخ والنمط المتكامل

الأنماط	المستوى	ن	م	ع	قيمة ت	الدلالة
الأيمن	مرتفعي	٢٨	١٨.٢٩	٣.٠٦	١٠.١٢	دال
	منخفضي	٣٠	٧.٥٦	٢.٥٦		
الأيسر	مرتفعي	٢٧	١٩.٠٢	٢.٨٩	٤.٢٥	دال
	منخفضي	٢٧	٨.٣٤	٣.٠١		
المتكامل	مرتفعي	٢٩	١٩.٢١	٤.٢٦	٧.٥٧	دال
	منخفضي	٣١	٨.٢٥	٢.٧٧		

يتبين من نتائج الجدول (١) وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد العينة الاستطلاعية على أنماط مقياس السيادة المخية . فقد بلغت قيم " ت " (١٠.١٢) ، و (٤.٢٥) و (٧.٥٧) للأنماط المخية : الأيمن ، الأيسر . المتكامل على التوالي . وتدل النتائج السابقة أن المقياس يتمتع بقدرة تمييزية عالية .

- **ثانيا** : **مقياس تحمل الغموض الأكاديمي** :

قام الباحثون بإعداد مقياس تحمل الغموض الأكاديمي بعد تحديد الهدف منه وهو : " قياس قدرة الطالب على تحمل / عدم تحمل المواقف الأكاديمية المختلفة " . وقد سارت خطوات بناء المقياس على النحو التالي :

- بعد الاطلاع على المراجع الأدبيات التي تناولت مفهوم تحمل/عدم تحمل الغموض الأكاديمي والمقاييس التي تناولت المفهوم بالقياس تم وضع التعريف التالي " هو القدرة على مواجهة الضغوط الأكاديمية والمواقف الدراسية الغامضة التي قد تصادف الطالب في حياته الجامعية " .
- تمت صياغة مجموعة من الفقرات ترتبط بأهداف المقياس بلغ عددها (٦٤) فقرة .

◄◄ التحقق من المعاملات العلمية للمقياس علي النحو التالي :

- **أولا : صدق المقياس** :

تم استخدام الصدق المنطقي بعرض الفقرات على عدد (١٠) من أعضاء هيئة التدريس بأقسام علم النفس التربوي والتربية الخاصة والصحة النفسية بكلية التربية جامعة الملك فيصل . وذلك بهدف الاطلاع على أراء الخبراء عن مدى ملائمة الفقرات وارتباطها بالهدف منه ، وقد قام الباحثين بتعديل بعض الفقرات بناء على أراء الخبراء .

كما تم استخدام صدق المقارنة الطرفية بعد تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من طلاب كلية التربية بلغ عددها (٨٨) طالب ، و تم تصنيف الدرجات ووفقا لدرجة الوسيط (أعلى ٥٠٪)، وقد تم حساب الفرق بينهما علي النحو التالي :

جدول (٢) الفروق بين متوسطات درجات مرتفعي / منخفضي تحمل الغموض الأكاديمي

الأنماط	الإرباعي	ن	م	ع	قيمة ت	الدلالة
تحمل الغموض	الأعلى	٤٤	٧٨,٥٦	٤.٧٨	١٢.٥٢	دال
	الأدنى	٤٤	٣٨.٢٢	٤.٣٢		

يتبين من الجدول (٢) وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد العينة الاستطلاعية علي درجات مقياس تحمل الغموض الأكاديمي لصالح الإرباعي الأعلى حيث بلغت قيمة " ت " المحسوبة (١٢.٥٢) وهي قيمة دالة إحصائيا تدل على أن المقياس يتمتع بقدرة تمميزية عالية .

كما تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس ، ويبين الجدول (٣) نتائج هذا الإجراء .

جدول (٣) معاملات الارتباط بين درجة الفقرات والدرجة الكلية لمقياس السيادة المخية

رقم الفقرة	الارتباط	رقم الفقرة	الارتباط	رقم الفقرة	الارتباط	رقم الفقرة	الارتباط	رقم الفقرة	الارتباط
١	,٦٦١	١٤	,٤٨٧	٢٧	,٥٤٣	٤٠	,٨٠١	٥٣	,٥٣٥
٢	,٦٧٣	١٥	,٥٩٩	٢٨	,٧٥١	٤١	,٦٤١	٥٤	,٦٨٧
٣	,٥٤٢	١٦	,٦٢٨	٢٩	,٣٩٩	٤٢	,٦١٢	٥٥	,٧٣٠
٤	,٧٠٢	١٧	,٨٢١	٣٠	,٤١٥	٤٣	,٦٨١	٥٦	,٧٩١
٥	,٧١١	١٨	,٦٠٥	٣١	,٧٠٢	٤٤	,٧٤٤	٥٧	,٦٦٣
٦	,٥٥٠	١٩	,٦٦١	٣٢	,٨٠٠	٤٥	,٧٦٣	٥٨	,٤٧٤
٧	,٨٠٣	٢٠	,٤١١	٣٣	,٦١٦	٤٦	,٤٦٧	٥٩	,٨٠١
٨	,٥٠٢	٢١	,٦٨٠	٣٤	,٦٣٧	٤٧	,٧٠٩	٦٠	,٦٧٧
٩	,٧١٠	٢٢	,٤٨٢	٣٥	,٤٨٧	٤٨	,٥٥٤	٦١	,٤٩٢
١٠	,٥٢٢	٢٣	,٥٠٥	٣٦	,٥٦٦	٤٩	,٧٠٠	٦٢	,٦٠٧
١١	,٤٩١	٢٤	,٧٣٢	٣٧	,٥٦٤	٥٠	,٦٦٤	٦٣	,٧٥٥
١٢	,٧٢١	٢٥	,٦٦٠	٣٨	,٣٨٧	٥١	,٦٢٧	٦٤	,٦٥٢
١٣	,٦٠٣	٢٦	,٤٩٣	٣٩	,٤٨٨	٥٢	,٤٨٨		

يتضح من الجدول (٣) أن قيم معاملات الارتباط بين درجات الفقرات والدرجة الكلية للمقياس موجبة ودالة إحصائيا ، وقد بلغت أدني قيمة ارتباط (٤١١,) للفقرة رقم (٢٠) ، كما بلغت أعلي قيمة ارتباط بلغت (٨٢١,) للفقرة رقم (٤) . وتدل البيانات السابقة على أن المقياس يتمتع بدرجة مطمئنة من صدق الاتساق الداخلي .

- **ثانيا** : **ثبات المقياس** :

تم حساب ثبات المقياس باستخدام طريقة إعادة التطبيق على أفراد العينة الاستطلاعية (ن = ٣٨) حيث تم إعادة تطبيق المقياس بعد أسبوعين من التطبيق الأول ، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط بين مرتي التطبيق (٧٧,) . كما تم استخدام " ألفا كرونباك " للدرجة الكلية حيث بلغت قيمه معامل ألفا (٧١,) . وتدل قيم ثبات معامل "ألفا كرونباك " ، وقيم الارتباط بين مرتي التطبيق أن المقياس يتمتع بمستوى مطمئن من الثبات .

تم تطبيق أدوات الدراسة بعد التحقق من معاملاتها العلمية على أفراد عينة الدراسة الأساسية من طلاب وطالبات كلية التربية ـ جامعة الملك فيصل بالأحساء خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٣٦/١٤٣٧هـ .

- **نتائج الدراسة ومناقشتها** :

- **نتائج الفرض الأول** :

نص الفرض الأول علي : **" توجد فروق دالة إحصائيا بين أفراد عينة البحث على متوسطات درجات مقياس نمط السيادة المخية تعزى لنوع الجنس (ذكور- إناث)** ". وللتحقق من صحة الفرض الأول من الدراسة قام الباحثين باستخدام اختبر " ت " للتعرف على الفروق بين متوسطي درجات مقياس السيادة المخية بين أفراد عينة الدراسة من الجنسين . ويبين الجدول (٤) نتائج هذا الإجراء .

جدول (٤) نتائج اختبار " ت " لحساب دلالة الفروق بين متوسط الدرجات على مقياس السيادة المخية بين الجنسين

الأنماط المخية	نوع الجنس	ن	م	ع	قيمة ت	الدلالة
الأيمن	ذكور	٣٥	١٨.١٤	٣.٢٣	٩.١١	دال
	إناث	٣١	١١.١٧	٤.٠١		
الأيسر	ذكور	٢٩	٨.٩٩	٢.٥٧	١١.٣٤	دال
	إناث	٤٠	١٧.٥٦	١.٩٩		
المتكامل	ذكور	٤٣	٨.٩١	٤.٣٠	.٣٥٢	غ دال
	إناث	٣٨	٧.٢٧	٢٠٧٨		

تشير نتائج الجدول (٤) للمقارنة بين متوسطات درجات مقياس السيادة المخية بأبعاده الثلاث علي أفراد عينة الدراسة من الجنسين ، حيث دلت النتائج على وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين على النمط الأيمن لصالح الذكور حيث بلغت قيمة " ت " المحسوبة (٩.١١) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوي (٠٠١.) ، كما أظهرت النتائج أيضا وجود فروق دالة بين متوسطي درجات مقياس

السيادة المخية بين الجنسين لصالح عينة الإناث حيث بلغت قيمة " ت " المحسوبة (١١.٣٤) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (٠٠١.) .

كما دلت النتائج أيضا على عدم وجود فروق دالة على متوسطي النمط المتكامل لأفراد عينة الدراسة من الجنسين ، حيث بلغت قيمة " ت " المحسوبة (٣٥٢.) وهي قيمة غير دالة إحصائيا مما يدل على تساوى الجنسين لفعالية استخدام النمط المتكامل للمخ .

وتدل النتائج السابقة على تفوق الذكور في فعالية النمط الأيمن للمخ وهو النمط الخاص بالتفكير الشكلي والبصرى والتصوري وهي عملية ترتبط بالتفكير الإبداعي وتتفق هذه النتائج ما توصلت إليه دراسة كل من (عبد الحميد ، ١٩٩٨) ، و(رواشدة وآخرون ، ٢٠١٠) والتي دلت على اختلاف النمط الأيمن التفكيري للدماغ بين الطلاب والطالبات لصالح الطلاب ، كما أشارت دراسة (السليماني ، ١٩٩٤) إلى سيادة الجانب الأيمن للدماغ لدى طلبة الثانوية الذكور في حين تفوقت الإناث لفاعلية النمط الأيسر .

- **نتائج الفرض الثاني** :

نص الفرض الثاني علي : **توجد فروق دالة إحصائيا بين أفراد عينة البحث على متوسطات درجات مقياس أنماط السيادة المخية تعزى للتخصص الأكاديمي للتخصص (علمي ـ أدبي)**. وللتحقق من الفرض الثاني من الدراسة قام الباحثين باستخدام اختبار " ت " للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد البحث على مقياس أنماط السيادة المخية وفقا للتخصص (علمي ـ أدبي) .

جدول (٥) الفروق بين متوسطي درجات أفراد العينة على درجات مقياس السيادة المخية وفقا للتخصص الدراسي (دراسات علمية ـ دراسات أدبية)

التخصص / النمط	دراسات العلمية			دراسات أدبية			ت	الدلالة
	ن	م	ع	ن	م	ع		
الأيمن	٣٨	٩.٥٧	٢.٦٦	٣٦	١٤.٢٣	١.٩٩	٨.٤٣	دال
الأيسر	٣٧	١٥.١٣	٣.٧٢	٣٧	٩.٨٧	٢.٨٧	٧.٩٧	دال
المتكامل	٣٥	١٠.٢١	٣.١٩	٣٣	١١.٠٩	٢.٤٤	١.٠١	غ دال

يتضح من نتائج الجدول (٥) للفروق بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس السادة المخية وفقا للتخصص الدراسي(دراسات علمية ـ دراسات أدبية) وجود فروق دالة إحصائيا لصالح الدراسات الأدبية على النمط الأيمن حيث بلغت قيمة " ت " المحسوبة (٨.٤٣) وهي قيمة دالة إحصائيا ، بينما بلغت قيمة "ت " الجدولية للفروق على متوسطي درجات النمط الأيسر (٧.٩٧) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوي (٠٠١.) لصالح متوسطي درجات الطلاب من تخصص الدراسات العلمية ، أما بالنسبة للفروق بين متوسطي درجات أفراد عينة الدراسة على النمط المتكامل فلم تظهر قيمة " ت " دلالة إحصائية حيث بلغت (١.٠١) مما يعني تساوي التخصصين (العلمي والأدبي) في استخدام النمط المتكامل للمخ .

ويمكن تفسير النتيجة السابقة في ضوء طبيعة الدراسات العلمية التي تتطلب التعامل مع الأشكال والصور والأدوات وهي الأنشطة المرتبطة الدراسات العلمية وهو ما يرتبط أيضا بنشاط النصف الأيمن من الدماغ ، الأمر الذي اسهم في وجود فروق دالة لصالح الدراسات العلمية .

وتتفق نتائج البحث الحالي مع ما توصلت إلية دراسة لافاش (Lavach, 1997) والتي أشارت نتائجها إلى أنه يسود لدى طلبة كلية العلوم الإنسانية النصف الأيمن للدماغ في تعلمهم، بينما يسود لدى طلبة العلوم الطبيعية والدراسات الاجتماعية النصف الأيسر من الدماغ ، ودراسة صالح (Saleh, 2010) التي أشارت أن طلبة الأدب والفنون والتربية والتمريض يسود لديهم الجانب الأيمن للدماغ في تعلمهم، بينما طلبة العلوم وإدارة الأعمال والهندسة يميلون إلى توظيف الجانب الأيسر للدماغ .

- **نتائج الفرض الثالث** :

نص الفرض الثالث علي : **" توجد فروق دالة إحصائيا بين أفراد عينة البحث على متوسطات درجات مقياس تحمل الغموض الأكاديمي تعزى لنوع الجنس (ذكور ـ إناث)** ". وللتحقق من الفرض الثالث من الدراسة قام الباحثين باستخدام اختبار " ت " للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد البحث على مقياس تحمل / عدم تحمل الغموض الأكاديمي وفقا للتخصص (علمي ـ أدبي) .

جدول (٦) نتائج اختبار " ت " لحساب دلالة الفروق بين متوسط الدرجات على مقياس تحمل الغموض الأكاديمي بين الجنسين

المقياس	نوع الجنس	ن	م	ع	قيمة ت	الدلالة
تحمل الغموض	ذكور	١٠٧	٥٢.٩١	٢.٧٥	١.٢٥	غ دال
	إناث	١٠٩	٥٤.٧٢	٣.٠٤		

يتبين من نتائج الجدول (٦) عدم وجود فروق داله إحصائيا على مقياس تحمل الغموض الأكاديمي حيث بلغت قيمة " ت " المحسوبة (١.٢٥) وهي قيمة غير دالة إحصائيا مما يدل على التساوي بين الجنسين في مواجهة المفاهيم العلمية والأكاديمية الغامضة والتي قد تواجههم في دراساتهم الجامعية .

ويمكن تفسير النتائج في ضوء المفاهيم المتضمنة في المقياس والتي أشارت إلى أن التحكم المعرفي عن طرق التخطيط، والمراقبة وتصحيح الأخطاء، وتقويم التعلم ، وهي مهارات عقلية نفسية يمارسها المتعلمين بمستويات مختلفة بصرف النظر عن نوع الجنس ، وبالتالي لم تظهر فروق دالة . كما أن التدريب الذي يتلقاه الطالب في الكلية ـ كطالب معلم ـ لمواجهة الغموض في التدريب الميداني العملي أسهم في التوصل إلى النتائج الحالية .

وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه نتائج هادفيلد (Hadfield, 2009) التي أشارت إلى وجود تأثير لنوع الجنس على تحمل الغموض ، وربما

يرجع هذا الاختلاف في النتائج إلى الاختلاف في الأدوات التي استخدمتها كل دراسة ، بالإضافة إلي طبيعة العينة والتخصصات الأكاديمية لكل دراسة .

- **نتائج الفرض الرابع** .

نص الفرض الرابع علي : **" توجد فروق دالة إحصائيا بين أفراد عينة البحث على متوسطات درجات مقياس تحمل الغموض الأكاديمي تعزى للتخصص الدراسي "**. للتحقق من الفرض الرابع من الدراسة قام الباحثين باستخدام اختبار " ت " للتعرف على الفروق بين التوسطين ، ويبين الجدول (٧) نتائج هذا الإجراء .

جدول (٧) الفروق بين متوسطي درجات أفراد العينة على درجات مقياس تحمل الغموض الأكاديمي وفقا للتخصص الدراسي

التخصص / النمط	دراسات العلمية			دراسات أدبية			ت	الدلالة
	ن	م	ع	ن	م	ع		
تحمل الغموض	٩٣	٥٩.٤٥	٤.٠٦	١٢٣	٥٠.٦٣	٣.٧٨	١١،٤٧	دال

يتضح من بيانات الجدول (٧) التي تقارن بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس تحمل الغموض الأكاديمي ، أن قيمة " ت " المحسوبة (١١،٤٧) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (٠٠١.) لصالح عينة أفراد الدراسات العلمية . وتشير هذه النتيجة أن الأفراد من التخصص العلمي يتمتعون بمستوى قدرة على تقبل ما يحيط بهم من متناقضات و ما يتعرضون له من موضوعات أو أفكار غامضة غير واقعية ، حيث يستطيع بعض الأفراد تقبل ما هو غير مألوف و التعامل مع الأفكار الغريبة أو الجديدة ، وذلك نتيجة ممارسة إجراء التجارب والبحوث العلمية والمعملية ذات النتائج المتباينة

وتتفق نتائج البحث الحالي مع دراسة عيد (٢٠١٠) التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائيا على مقياس تجمل الغموض لصالح عينة الدراسات العلمية .

- **نتائج الفرض الخامس** :

نص الفرض الخامس من الدراسة على : **" توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات مقياس السيادة المخية لدى أفراد عينة الدراسة من ذوي المستويات التحصيلية المختلفة (المتفوقين ـ العاديين ـ الضعاف تحصيليا) .** وللتحقق من نتائج الفرض استخدم تحليل التباين البسيط ، ويبين الجدول (٨) نتائج هذا الإجراء .

يتبين من الجدول (٨) لنتائج تحليل التباين للفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة من المستويات التحصيلية المختلفة (متفوقين ـ متوسطين ـ ضعاف) على مقياس السيادة المخية حيث أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين أفراد عينة الدراسة علي متوسطات درجات النمط الأيمن ، فقد بلغت قيمة " ف " (١.٢٠٦) وهي قيمة غير دالة إحصائيا ، كما دلت النتائج أيضا على عدم وجود فروق دالة على متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة

للنمط الأيسر ، فقد بلغت قيمة " ف " (١.٠٩٠) وهي قيمة غير دالة إحصائيا مما يعني التساوي في السيادة المخية لنشاط النصف الأيسر للمخ .

جدول (٨) نتائج تحليل التباين البسيط بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس السيادة المخية في ضوء المستويات التحصيلية

الأنماط	مصدر التباين	مجموع المربعات	د الحرية	متوسط المربعات	ف
الأيمن	بين المجموعات	٩٩٤.٣٥١	٣	٢١.٢٣٤	١.٢٠٦
	داخل المجموعات	١٢٤٤١.٩٣١	٢١٢	١٧.٥٩٨	
	المجموع	١٣٤٣٦.٢٨٢	٢١٥		
الأيسر	بين المجموعات	٩٩٤.٣٥١	٣	١٩.١٩٤	١.٠٩٠
	داخل المجموعات	١٢٤٤١.٩٣١	٢١٢	١٧.٥٩٨	
	المجموع	١٣٤٣٦.٢٨٢	٢١٥		
المتكامل	بين المجموعات	٩٩٤.٣٥١	٣	١٢٤.٢٩٤	٧.٠٦٣ ❖
	داخل المجموعات	١٢٤٤١.٩٣١	٢١٢	١٧.٥٩٨	
	المجموع	١٣٤٣٦.٢٨٢	٧١٥		

أما بالنسبة للاستخدام المتكامل للنصفين الكرويين فقد دلت النتائج على وجود فروق دالة على متوسطات درجات أفراد العينة حيث بلغت قيمة "ف " (٧.٠٦٣) وهي قيمة دالة إحصائيا .

وللتحقق من توجهات الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة لاستخدام النمط المتكامل للمخ قام الباحثين باستخدام اختبار : توكي " لتحديد التوجهات الفروق ، ويبين الجدول (٩) نتائج هذا الإجراء .

جدول (٩) نتائج اختبار شيفية لتوجهات الفروق على مقياس السيادة المخية للنمط المتكامل في ضوء المستويات التحصيلية (متفوقين ـ متوسطين ـ ضعاف)

نمط السيادة	المجموعات	ن	م	ع	١	٢	٣
النمط المتكامل	١ . متفوقين	٨٥	١٦.٢٨	١.٣٣			
	٢ . متوسطين	٧٢	١٢.٣٥	٢.٦٧	❖		
	٣ . ضعاف	٥٩	٧.٩٨	.٨٨			

يتضح من نتائج الجدول (٩) لتوجهات الفروق على متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة من المستويات التحصيلية المختلفة (متفوقين ـ متوسطين ـ ضعاف) لمقياس السيادة المخية (للنمط المتكامل) أن الفروق لصالح الطلبة المتفوقين .

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء خصائص في ضوء الخصائص النفسية والعقلية التي تسمح لهم بالاستخدام المتوازن والمتكامل لنصفي المخ ، كما يمكن تفسير النتيجة أيضا في ضوء مفهوم تورانس وزملائه Torrance & Reigel & Ball , 1977 من أن قدرات المتفوقين وقدرتهم على استخدامهم لوظائف النصفين الأيمن و الأيسر بالتساوي (.المعالجة الكلية + المعالجة التحليلية إجرائيا)

- **توصيات البحث** :

في ضوء ما توصل البحث إليه من نتائج يوصي البحثين بما يلي :

- التأكيد على مبدأ الفروق الفردية في التعامل المعرفي مع الطلاب ، في ضوء الجنس ، والمستويات التحصيلية .
- وضوح المادة العلمية المعروضة ، ويمكن التوضيح بالشرح ، استخدام الوسائل التعليمية ، التبسيط والبعد عن الغموض .
- إجراء البحوث والدراسات التي تتناول أنواع أخرى من الأساليب المعرفية لمستويات تحصيلية مختلفة من الطلبة .

- **قائمة المراجع**:

- السرور ، ناديا هايل (١٩٩٨م) . تربية المميزين والموهوبين ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .
- الشرقاوي ، أنور محمد (٢٠٠٣) . علم النفس المعرفي ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة.
- بن فليس . خديجة (٢٠١٤) " أنماط السيادة النصفية للمخ والإدراك والذاكرة البصريين دراسة مقارنة بين التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة والرياضيات و العاديين " رسالة دكتوراه ، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية ، جامعة الإخوة منتوري – قسنطينة ، الجزائر.
- القريطي ، عبد المطلب أمين (٢٠٠٥م) . سيكلوجية الفئات الخاصة (ط٤) ، دار الفكر العربي ، القاهرة .
- سالم ،، محمد سالم (١٩٩٦) : الأساليب المعرفية و علاقتها بالأساليب المزاجية ، رسالة دكتوراه غير منشورة ،كلية التربية – جامعة المنوفية .
- سليمان ، علي السيد (٢٠٠٩م) . مقدمة في البرامج التربوية للموهوبين والمتفوقين عقليا ، مكتبة الصفحات الذهبية ، الرياض .
- رواشدة، إبراهيم ، نوافله، وليد ، علي, العمري (٢٠١٠) . أنماط التعلم لدى طلبة الصف التاسع في إربد وأثرها في تحصيل الكيمياء ، المجلة الأردنية في العلوم التربوية ، المجلد (٦) العدد (٤) ٣٦١ – ٣٧٥ .
- عاشور ، أحمد حسن محمد (٢٠٠٥) . " أثر القدرة اللغوية و تحمل الغموض على الأداء في مهام الفهم اللغوي ذات مستويات غموض مختلفة " رسالة ماجيستير ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .
- عبد العظيم ، سيد محمد (٢٠١٣) :" تحمل الغموض ، و بعض المتغيرات النفسية المرتبطة به لدي عينة من الشباب الجامعي" ، مجلة البحث في التربية و علم النفس ، كلية التربية ـ جامعة المنيا ، مج١٤، ع١ .
- عبد الحميد ، شاك .(1998) . الفروق بين الجنسين في أساليب التعلم والتفكير :دراسة عبر ثقافية، مجلة دراسات نفسية، -رابطة المتخصصين النفسانيين المصرية329 : 359.
- الطويل ،عزت عبد العظيم . (٢٠٠٩) .معالم علم النفس المعاصر– ط2 ،دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر ،الإسكندرية.
- عبده ، عبد الهادي (١٩٩٩) . " تحمل / عدم تحمل الغموض وعلاقته ببعض المتغيرات الشخصية لدى طلاب الجامعة " ، مجلة كلية التربية ، جامعة المصورة ، الجزء الأول ، العدد (١٠) ، ٤٥ – ٧٧ .
- نجيب ،عصام الفقهاء (٢٠٠٢) . أنماط تعلّم طلبة المدارس الثانوية وعلاقاتها الارتباطية بمتغيرات الجنس والتخصص ومستوى التحصيل الدراسي ودخل الأسرة .مجلة دراسات العلوم الإنسانية . ٣٣ – ٥٣.

- عيد ، محمد ابراهيم (٢٠١٠) . التسامح و علاقته بالدجماتية لدي شباب الجامعة ، مجلة الإرشاد النفسي ، مركز الإرشاد النفسي ، القاهرة – جامعة عين شمس . العدد (١٣) ، ١١١ - ١٢١ .
- غنيم ، محمد عبد السلام (٢٠١٣م). علم النفس المعرفي بين النظرية والتطبيق ، مكتبة دار الكتاب الجامعي ، القاهرة .
- نوري ، أحمد محمد (٢٠٠٧) . تحمل الغموض المعرفي لدي الطلبة المتميزين و الطالبات المتميزات في مركز محافظة نينوي" مجلة أبحاث كلية التربية الإسلامية ، جامعة الموصول ، المجلد ٥، العدد ٢ ، ١٢٣ – ١٤٥ .
- Choi, I.C., Lee, S.J., & Jung, J.W.(200١). Desigining Multimedia Case -Based Instruction Accommodating students' Diverse Learning Styles.
- Journal of Educational Multimedia and Hypermedia, 17 (1) , 5-25.
- De Boer, A.L., & Steyn, T. (1999). Thinking style Preferences of under prepared first year students in the natural Science. South Africa Journal Ethnol, 22(3), 97-102.
- Eric, W (2009) . The role of affect and tolerance of ambiguity in ethical decision making . Personality and Individual Differences، volume 28 ، issue 5، pages 57-63 .
- Grenier, S & Barrette,A& (2005). Intolerance of Uncertainty and Intolerance of Ambigu ity : Similarities and Differences, Journal Elsevier Inc, 39 , 593 – 600.
- Hadfield, J. (2009). Teacher Education and Trainee Learning style. Regional Language Center Journal, 37 (3), 367-386. Hendry, G.D., Heinrich.
- Hassan ,H (2013) . The Study of the Relationships Between Achievement Motive, Innovation, Ambiguity Tolerance, Self-Efficacy, Self-Esteem, and Self- Actualization, with the Orientation of Entrepreneurship in the Islamic Azad University of Khomein Students . Procedia – social and Behavioral sciences، volume 84، pages 820-826.
- Honey, P., & Mumford, A. (2007). The Learning Styles Helper's Guide. Peter Honey Publication Limited. Maidenhe ad, Berkshire, U. K.
- Lavach, J.(1997). Cerbral Hemisphericity, College Major and Occupational Choices. Journal of Creative Behavior, 25(3), 218-222.
- Loren, J., & Bean, L.L. (1997). Ways of Learning : What the Trainer and the student need to know about learning styles.

Training and user support services , paper 324, Retrieved Sep 10, 2009 .

- Nicola, G. (٢٠٠4). Intitutive and formal Elements in Problem Solving. Retrieved in December 25, 20١٥, from EBSCO.
- Rose, (2011) . Restorative Environments influence on cognitive flexibility in developing adults Mastar of Science , The University of Utah , 4 .
- Saleh, A. (20١٠). Hemisphericity and Academic Majors: Correlation Study. College Student Journal, 35. Issue, 01463934.
- Kevin Durrheim ، Don Foster (1997) . Tolerance of ambiguity as a content specific construct . Personality and individual Differences، volume 22 ، issue 5، pages 741-750 .
- Sun, k.T., Lin, Y.C., & Yu, C.J. (2008). A study on learning effect among different learning styles in a web - based lab of Science for elementary school students. Computers & education 50, 1411-1422.
- Steyn, T., & Maree.J. (2003). A profile of first – year student' Learning
- preferences and study orientation in mathematics. Retrieved July 5,2009, from university of Pretoria south Africa , department of teaching and
- training studies, faculty of education, web site: http:// www.Math.UDC.gr/ictm2/proceedings/.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الخامس :

تنظيم الانفعال وعلاقته بالأليكسيثيميا لدى عينة من طلاب الجامعة " دراسة سيكومترية كلينيكية "

إعداد :

د/ مصطفى على رمضان مظلوم

أستاذ الصحة النفسية المساعد

كلية التربية جامعة بنها.

" تنظيم الانفعال وعلاقته بالأليكسيثيميا لدى عينة من طلاب الجامعة (دراسة سيكومترية ـ كلينيكية) "

د/ مصطفى على رمضان مظلوم

• **المستخلص**:

هدفت الدراسة إلي التعرف علي طبيعة العلاقة الارتباطية بين تنظيم الانفعال والأليكسيثيميا لدى عينة من طلاب الجامعة، والتعرف علي الفروق بين الجنسين في كل من تنظيم الانفعال والأليكسيثيميا، وكذا التعرف على إمكانية التنبؤ بالأليكسيثيميا لدى عينة الدراسة ككل من خلال تنظيم الانفعال، إضافة إلى استجلاء العوامل والأسباب الدينامية الكامنة وراء قصور تنظيم الانفعال، والأليكسيثيميا. وقد تكونت عينة الدراسة السيكومترية في صورتها النهائية من (٣٨١) طالبًا وطالبة بالفرقتين الثالثة والرابعة (تعليم أساسي، عام)، بكلية التربية ببنها، منهم: (١٥٢) طالبًا، (٢٢٩) طالبة، بمتوسط عمري (٢١.١٣١) عامًا، وانحراف معياري قدره (٠.٦١٦). وتكونت عينة الدراسة الكلينيكية من حالتين: الحالة الأولي: "ذكر" حاصل علي درجات مرتفعة في مقياس تنظيم الانفعال "بُعد قمع التعبير الانفعالي"، ودرجات منخفضة في مقياس تنظيم الانفعال "بُعد إعادة التقييم المعرفي"، ودرجات مرتفعة في مقياس الأليكسيثيميا، والحالة الثانية "أنثي" حاصلة علي درجات مرتفعة في مقياس تنظيم الانفعال" بُعد قمع التعبير الانفعالي"، ودرجات منخفضة في مقياس تنظيم الانفعال "بُعد إعادة التقييم المعرفي"، ودرجات مرتفعة في مقياس الأليكسيثيميا. واعتمدت الدراسة علي المنهج الوصفي: الارتباطي المقارن، والمنهج الكلينيكي، وتم تطبيق الأدوات السيكومترية: مقياس تنظيم الإنفعال (إعداد: الباحث)، ومقياس الأليكسيثيميا (إعداد: الباحث)، وتم إجراء الدراسة الكلينيكية على حالتين من العينة الكلية (ذكر وأنثى) وتم تطبيق الأدوات الكلينيكية: المقابلة الشخصية، والمقابلة الحرة الطليقة، وبعض لوحات اختبار تفهم الموضوع TAT. وقد بينت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين درجات عينة الدراسة ككل على مقياس تنظيم الانفعال (إعادة التقييم المعرفي)، ودرجاتهم على مقياس الأليكسيثيميا وأبعاده، ووجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين درجات عينة الدراسة ككل على مقياس تنظيم الانفعال (قمع التعبير الانفعالي)، ودرجاتهم على مقياس الأليكسيثيميا وأبعاده، وكشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات الذكور، ومتوسطات درجات الإناث على مقياس تنظيم الانفعال (إعادة التقييم المعرفي، وقمع التعبير الانفعالي). وأوضحت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات الذكور، ومتوسطات درجات الإناث على مقياس الأليكسيثيميا وأبعاده، كما أظهرت النتائج أنه يمكن التنبؤ بالأليكسيثيميا لدى عينة الدراسة ككل من خلال تنظيم الانفعال (إعادة التقييم المعرفي، وقمع التعبير الانفعالي). وقد اتفقت نتائج الدراسة الكلينيكية والدراسة السيكومترية معًا، حيث إن نتائج الدراسة السيكومترية وجدت مايؤيدها من خلال نتائج الدراسة الكلينيكية المتعمقة. ولقد تبين من خلال الدراسة السيكومترية ارتباط القصور في تنظيم الانفعال والأليكسيثيميا علي نحو موجب، ومن خلال الدراسة الكلينيكية تم تبين الخصائص الفردية لكل حالة علي حدة وديناميات شخصية ذوي القصور في تنظيم الانفعال والأليكسيثيميا، وكذلك أبانت عن الأسباب والعوامل الدينامية الكامنة والمسئولة عن قصورتنظيم الانفعال والأليكسيثيميا لدى الحالتين الفرديتين، وبذلك تحقق الفرض (الكلينيكي) الذي ينص على أنه: "هناك عوامل وأسباب دينامية كامنة وراء قصور تنظيم الانفعال والأليكسيثيميا " .

الكلمات المفتاحية: تنظيم الانفعال ـ الأليكسيثيميا ـ طلاب الجامعة.

Emotional Regulation in its Relationship with Alexithymia in a Sample of University Students: Psychometric-Clinical Study.

Dr. Mustafa Ali Ramadan Mazloom

Abstract:

The study aims to Identify the Correlation Relationship Nature between Emotional Regulation and Alexithymia in a Sample of University Students, Identify the Differences between Male and Female Students in Emotional Regulation and Alexithymia, Identify the Predictability of Alexithymia in the Study Sample as a Whole through Emotional Regulation, and also Identify the Dynamic Factors and Reasons standing for Dificit of Emotional Regulation and Alexithymia. The Psychometric Study Final Sample consisted of (381) Male and Female Students in the Second and four Stage (Basic Education and General) from Faculty of Education, Benha University from them (152) Male and (229) Female Students with mean age (21.131) years and SD (0.616). The Clinical Study Sample consisted of two Cases: a Male who has high Scores on Emotional Regulation Scale "Emotional Expression Submission", Lower Scores on Emotional Regulation Scale "Reappraisal", and Higher Scores on Alexithymia Scale, while the Second Case was a Female who has High Scores on Emotional Regulation Scale "Emotional Expression Submission", Lower Scores on Emotional Regulation Scale "Reappraisal ", and Higher Scores on Alexithymia Scale . The Researcher conducted the following Psychometric Tools : Emotional Regulation Scale (by the researcher), and Alexithymia scale. (by the Researcher) in Terms of the Descriptive Correlation Clinical Approach, and the Clinical Approach. The Clinical Study conducted on two Cases from the Total Sample (Male and Female) and conducted the following Clinical Tools: Personal Interview, Free Interview and some cards of Thematic Apperception Test. The Results showed the Significant Statistically Passive Correlation Relationship between the Study Sample Scores as whole on Emotional Regulation Scale "Emotional Expression Submission" and their Scores on Alexithymia Scale and its Dimensions. The Significant Statistically Positive Correlation Relationship between their Scores as whole on Emotional Regulation Scale" Emotional Expression Submission" and their scores on Alexithymia Scale and its dimensions. It also showed that there is no significant statistically correlation relationship between male and Female Score means on Emotional Regulation Scale " Reappraisal and Emotional Expression Submission". The Results showed that there is no Significant Statistically Correlation Relationship between Male and Female Score means on Alexithymia Scale and its Dimensions and that Alexithymia can be predicted in the Study Sample as whole through Emotional Regulation " Reappraisal and Emotional Expression Submission". The Study results consisted with the in-depth Clinical Study Determined what achieved in the Psychometric Study, as it showed the Positive relationship between dificit of Emotional Regulation and Alexithymia, and through the Clinical Study. The study discovered the Individual Characteristics, and Personality

Dynamics in those with dificit of Emotional Regulation and Alexithymia, and showed the causes and latent Factors that Responsible for deficit of Emotional Regulation and Alexithymia in the two cases. In this, the Clinical Hypothesis "there are some latent and Dynamic Factors and Causes behind deficit of Emotional Regulation and Alexithymia "verified.

Keywords: Emotional Regulation- Alexithymia -University Students.

- **المقـــدمـــة** :

تعد الانفعالات جزءًا مهمًّا في حياة الانسان، فهي تتدخل في جميع جوانب حياته اليومية؛ إذ إنها موجودة في كل علاقاتنا، ولا نستطيع أن نغفل قيمتها وأهميتها؛ فهي تجعل الحياة شيئًا ممتعًا ومتنوعًا، وبدونها تصبح حياة الإنسان راكدة ومقطوعة ومملة ومنعزلة .

وإذا كان الإنسان لا يستطيع أن يعيش بدون انفعالات لكونه إنسانًا، فإن شدة الانفعالات السلبية المؤلمة واستمرارها تجعل حياة الإنسان حادة ومتوترة ومضطربة وعرضة للاضطرابات النفسية، الأمر الذي يتطلب التعامل مع الانفعالات بتنظيمها بطرق ملائمة.

ويعتبر تنظيم الانفعال من المفاهيم الحديثة في المجال السيكولوجي، ويشير تنظيم الانفعال إلى تلك العمليات التي من خلالها يستطيع الفرد أن يؤثر على الانفعالات التي يشعر بها، ووقتها، وكيفية الشعور بها، والتعبير عنها (Gross, 1998 b).

وأشار جروس (Gross, 1998 a) إلى أن عمليات تنظيم الانفعال تشمل اختيار الموقف، وتعديله، وتحويل الانتباه، والتغيير المعرفي، وتعديل الاستجابة.

ويستخدم الفرد في عملية تنظيم الانفعال استراتيجيتين رئيستين هما:

- إعادة التقييم المعرفي: وهي استراتيجية تحدث مبكرًا في عملية توليد الانفعال وتتضمن إعادة هيكلة الموقف الانفعالي معرفيًّا، كما تتضمن تغيير وإعادة صياغة طريقة تفكير الفرد حول الموقف لتقليل تأثيره الانفعالي السلبي،
- قمع التعبير الانفعالي: وهي استراتيجية تُركز على الاستجابة، وتحدث متأخرًا في عملية توليد الانفعال بمجرد أن يتم تنشيط الانفعال، ويتضمن " قمع التعبير الانفعالي " التحكم في الانفعالات من خلال عدم التعبير ومنع السلوكيات المعبرة عنها (Gross & John, 2003).

ويؤدي تنظيم الانفعال دورًا مهمًّا في تحقيق الصحة النفسية (Hayes, Luoma, Bond, Masuda & Lillis, 2006)، ومن ناحية أخري فإن قصور تنظيم الانفعال يؤدي دورًا جوهريًّا في تشكيل الاضطرابات والمشكلات النفسية كالأليكسيثيميا (Walker, O'connor & Schaefer, 2011; Besharat, 2014).

وتوصف الأليكسيثيميا على أنها قصور في القدرة على التعبير عن المشاعر والذي يتبدى في: صعوبة التعرف على المشاعر ووصفها، وصعوبة التمييز

بين المشاعر والأحاسيس الجسمية، والتفكير الموجه للخارج، وندرة الخيال (عراقي، ٢٠٠٦؛ الخولي، ٢٠١١؛ الفقي، ٢٠١٢؛ صابر، ٢٠١٢، Velasco,Fernandez, Paez & Campos, 2006; Nikolaou, Schiza, Chatzi, Koudas, Fokos, Solidaki & Bitsios, 2011; Pandey,Saxena & Dubey, 2011; Sutherland, 2011; Takahashi, Hirano & Gyoba, 2015; Suslow, Kugel, Rufer, Redlich, Dohm, Grotegerd, Zaremba et al., 2016).

وترتبط الأليكسيثيميا بصعوبات في تنظيم الانفعال، وهذا ما أكدته العديد من الدراسات السيكولوجية في كون الألكسيثيميا تعكس قصوراً في المعالجة المعرفية للانفعالات وتنظيمها، وأن الاضطرابات الأوثق ارتباطًا بالأليكسيثيميا يمكن صياغتها كاضطرابات في تنظيم الانفعال (Pandey et al., 2011).

ولقد أشارت نتائج بعض الدراسات الإمبيريقية إلى أن الأفراد ذوي الأليكسيثيميا يميلون إلى الانفعالات السلبية وقمع التعبير الانفعالي، ولا يميلون إلي الانفعالات الإيجابية وإعادة التقييم المعرفي، مما يعني وجود صعوبة في تنظيم الانفعالات لدى هؤلاء الأفراد (Pandey et al., 2011; Pollatos & Gramann, 2012; Laloyaux, Fantini, Lemaire, Luminet & Laroi, 2015).

ومن هنا جاءت هذه الدراسة لاستجلاء طبيعة العلاقة الارتباطية بين تنظيم الانفعال (إعادة التقييم المعرفي، وقمع التعبير الانفعالي)، والأليكسيثيميا لدى طلاب الجامعة، وكذلك التعرف علي الديناميات النفسية لدى الأفراد الذين لديهم صعوبة وقصور في تنظيم الانفعال، والأليكسيثيميا، وتبين العوامل والأسباب الدينامية الكامنة وراء قصور تنظيم الانفعال والأليكسيثيميا، وذلك عن طريق الدراسة الكلينيكية للحالات الطرفية.

- **مشكلة الدراسة** :

الشباب هم أمل ومستقبل المجتمع، وبهم يتحقق التقدم والازدهار، وطلاب الجامعة هم إحدي فئات الشباب، وشريحة مهمة في المجتمع؛ ولذا كان لزامًا الاهتمام بهذه الفئة، وخاصة فيما يتعلق بانفعالاتهم؛ حيث إن الانفعالات لها دور مهم في توافق الفرد، وتمتعه بالصحة النفسية.

والتنظيم الانفعالي له أهمية كبيرة في مجالات الحياة المختلفة؛ لأنه يُمَكِّن الإنسان من النجاح في الحياة بصفة عامة، والنجاح في الحياة الاجتماعية بصفة خاصة، وقصور التنظيم الانفعالي يجعل الأفراد أكثر عزلة ولا مبالاة، وأقل فاعلية في المجتمع، ويجعل الأفراد يستخدمون أساليب لا تكيفية هروبية في حل المشكلات والضغوط التي تواجههم، ويسبب القصور في تنظيم الانفعال العديد من الاضطرابات والمشكلات النفسية ومنها: الأليكسيثيميا والتي تعد من المشكلات الراهنة.

ويعد تنظيم الانفعال أحد أهم المفاهيم الحديثة في المجال السيكولوجي والتي لم تحظ باهتمام الكثير من الباحثين على الرغم من أهميته في تحقيق الصحة النفسية من ناحية، ومساهمته في تشكيل الاضطرابات والمشكلات النفسية كالأليكسيثيميا من ناحية أخرى، ولهذا عكفت الدراسة الحالية على بيان العلاقة الارتباطية بين تنظيم الانفعال من خلال استراتيجيتين هما إعادة التقييم المعرفي وقمع التعبير الانفعالي والأليكسيثيميا، واستجلاء الدور الفعال الذي يؤديه تنظيم الانفعال في ظهور الأليكسيثيميا، وتبين العوامل والأسباب التي تكمن وراء قصور تنظيم الانفعال والأليكسيثيميا.

وتتحدد مشكلة الدراسة الحالية في محاولة الإجابة عن التساؤلات الآتية:

- هل هناك علاقة بين تنظيم الانفعال (إعادة التقييم المعرفي، وقمع التعبير الانفعالي)، والأليكسيثيميا لدى عينة الدراسة من الجنسين؟
- هل توجد فروق بين الجنسين "الذكور والإناث" في تنظيم الانفعال (إعادة التقييم المعرفي، وقمع التعبير الانفعالي)؟
- هل توجد فروق بين الجنسين "الذكور والإناث" في الأليكسيثيميا؟
- هل يمكن التنبؤ بالأليكسيثيميا لدى عينة الدراسة ككل من خلال تنظيم الانفعال؟
- التساؤل الكلينيكي: ما العوامل والأسباب الكامنة وراء قصور تنظيم الانفعال والأليكسيثيميا؟

- **أهداف الدراسة** :

تهدف الدراسة الحالية إلى ما يأتي:

- التعرف على طبيعة العلاقة الارتباطية بين تنظيم الانفعال (إعادة التقييم المعرفي، وقمع التعبير الانفعالي)، والأليكسيثيميا لدى عينة من طلاب الجامعة.
- التعرف على الفروق بين الجنسين " الذكور والإناث" في تنظيم الانفعال (إعادة التقييم المعرفي، وقمع التعبير الانفعالي).
- التعرف على الفروق بين الجنسين "الذكور والإناث" في الأليكسيثيميا.
- دراسة إمكانية التنبؤ بالأليكسيثيميا من خلال تنظيم الانفعال.
- القيام بالدراسة الكلينيكية على حالتين طرفيتين (ذكر، أنثي) لتوضيح ديناميات الشخصية لدى مرتفعي القصور في التنظيم الانفعالي، ومرتفعي الأليكسيثيميا، واستجلاء بعض العوامل والأسباب الدينامية الكامنة وراء قصور تنظيم الانفعال، والأليكسيثيميا.

- **أهمية الدراسة** :

تتجلي أهمية الدراسة فيما يأتي:

- **أولاً: الأهميـــة النظـــريـــة:**

- تتناول الدراسة مُتغيرين مُهمين في مجال الصحة النفسية هما : تنظيم الانفعال والأليكسيثيميا.
- محاولة التأصيل النظري لمفهومي تنظيم الانفعال والأليكسيثيميا.
- لا يوجد في حدود ـ علم الباحث ـ دراسة نفسية عربية تناولت العلاقة بين تنظيم الانفعال والأليكسيثيميا، ولا الدراسة الكلينيكية للعوامل والأسباب الدينامية الكامنة وراء قصور تنظيم الانفعال، والأليكسيثيميا.

- **ثانيًا: الأهمية التطبيقية:**

- بعد أن يتم التعرف علي طبيعة العلاقة بين تنظيم الانفعال والأليكسيثيميا لدى طلاب الجامعة، يمكن تصميم وإعداد البرامج التربوية والنفسية الإرشادية؛ لتوجيه وإرشاد الطلاب ذوي قصور التنظيم الانفعالى، والأليكسيثيميا.
- نتائج الدراسة يمكن أن تفيد القائمين في مجال الإرشاد والعلاج النفسي في تخفيف الأليكسيثيميا من خلال تنظيم الانفعال.
- تتيح الاستعانة بتطبيق المقياسين ـ وهما من إعداد الباحث ـ تحديد الطلاب ذوي الأليكسيثيميا والذين لديهم قصور في تنظيم الانفعال.
- تتناول الدراسة عينة مُهمة من طلاب المرحلة الجامعية والمأمول منهم أن يتقدم ويتطور بهم المجتمع.

- **تحـــديـــد المصطلحـــات:**

- **تنظيـــم الانفعـــال Emotion regulation :**

هو عملية تعديل وتأثير الفرد في نوع الانفعالات وشدتها واستمراريتها والتعبير عنها وكيفية معايشتها، ويتضمن تنظيم الانفعال استراتيجيتين هما: إعادة التقييم المعرفي، وقمع التعبير الانفعالي. ويحدد إجرائيًّا بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس تنظيم الانفعال (بُعد إعادة التقييم المعرفي، وبُعد قمع التعبير الانفعالي) (إعداد: الباحث).

- **الأليكسيثيميا Alexithymia :**

هي قصور في القدرة على التعبير عن المشاعر، والذي يتبدى في: صعوبة التعرف على المشاعر ووصفها، وصعوبة التمييز بين المشاعر والأحاسيس الجسمية، والتفكير الموجه للخارج، وندرة الخيال (عراقي، ٢٠٠٦؛ الخولي، ٢٠١١؛ الفقي، ٢٠١٢؛ صابر، ٢٠١٢، Velasco et al., 2006; Nikolaouet al., 2011; Pandey et al., 2011; Sutherland, 2011; Takahashi et al., 2015; Suslow et al., 2016). وتتحدد إجرائياُ بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس الأليكسيثيميا (إعداد: الباحث).

- **الإطـــــار النظـــــري** :
- **أولا** : **تنظيـــم الانفعـال**:
- **مفهـوم تنظيم الانفعال**:

رأى ثومبسون (Thompson, 1994) أن تنظيم الانفعال يتكون من عمليات خارجية وداخلية مسئولة عن مراقبة وتقييم وتعديل ردود الفعل الانفعالية، بناءً على وقتها وشدتها، من أجل تحقيق أهداف الفرد.

وعرف جروس (Gross,1998 b) تنظيم الانفعال بأنه تلك العمليات التي من خلالها يستطيع الفرد أن يؤثر على الانفعالات التي يشعر بها، ووقتها، وكيفية الشعور بها، والتعبير عنها.

وذكر جراتز وروميز (Gratz & Roemer, 2004) أن تنظيم الانفعال يعني الوعي والفهم للانفعالات وتقبلها، والقدرة على ضبط السلوكيات الاندفاعية والتصرف وفقا للأهداف المرغوبة عند المرور بخبرة الانفعالات السلبية، والقدرة على الاستخدام المرن لاستراتيجيات تنظيم الانفعال الملائمة للموقف، من أجل تعديل الاستجابات الانفعالية لتحقيق الأهداف الفردية والمتطلبات الخاصة بالموقف.

وذهب هايس، وآخرون (Hayes et al., 2006) إلى أن تنظيم الانفعال هو قدرة الفرد على التحكم في مشاعره وانفعالاته السلبية، والتخلص منها أو تحويلها إلى مشاعر إيجابية.

وأشار كيسلر وأولاتينجي (Cisler&Olatunji, 2012) إلى أن تنظيم الانفعال يعني القدرة على التعديل والتأثير في الانفعالات والمشاعر وتوجيهها إلى الإنجاز والتفوق واتخاذ أفضل القرارات.

ورأي بوللاتوس وجرامانن (Pollatos& Gramann, 2012) أن تنظيم الانفعال هو عمليات التنظيم الموجهة نحو تغيير الحالة الانفعالية السلبية.

وعرف عراقي (٢٠١٤) تنظيم الانفعال بأنه تلك العملية المتصلة بالتعديل والتأثير على متى وكيف يتم التعبير عن الانفعالات الخاصة؟، وكيف يتم معايشة تلك الانفعالات؟، ويشمل ذلك كل الانفعالات الشعورية واللاشعورية السلبية والإيجابية على حد سواء.

وذكر كيو وفيتزباتريك وميتكالفي ومكمان (Kuo,Fitzpatrick, Metcalfe & McMain, 2016) أن تنظيم الانفعال هو مجموعة من المهارات المعرفية والانفعالية والسلوكية التي تنظم وتسيطر على الخبرات والمواقف والتعبيرات الناتجة عن تفاعل الفرد مع بيئته. وفي ضوء ما سبق يخلص الباحث إلى أن تنظيم الانفعال هو عملية تعديل وتأثير الفرد في نوع الانفعالات وشدتها واستمراريتها والتعبير عنها وكيفية معايشتها.

- **أهمية تنظيم الانفعال**:

يؤدي تنظيم الانفعال دورًا مهمًّا في النمو الانفعالي للفرد فهو يتيح للفرد التحكم في سلوكه وإدارة الانفعالات التي تصدر عنه تجاه الأحداث، ويجعله يستجيب بمرونة تجاه الأحداث البيئية المؤلمة والضاغطة، كما أن له دورًا كبيرًا في التوافق النفسي والعلاقات الاجتماعية وأداء العمل (عبدالعظيم، ٢٠٠٧) وثراء الحياة الانفعالية، والنظرة إلى الحياة نظرة إيجابية، والتمتع بالصحة النفسية والثقة بالنفس (Hayes et al., 2006) في حين إن قصور تنظيم الانفعال يؤدي إلى اضطرابات ومشكلات نفسية مختلفة منها: الأليكسيثيميا، (Walker et al., 2011; Besharat, 2014) والقلق والاكتئاب، واضطراب ضغوط ما بعد الصدمة(Xiu, Zhou & Jiang, 2016) واضطرابات الإدمان، واضطرابات الأكل، والاضطرابات الوجدانية، والاندفاعية، والتسرب من الدراسة والجريمة والجنوح، والعنف، وانحراف السلوك، والبدانة، والمقامرة، والتدخين (Nikmanesh , Kazemi & Khosravy, 2014).

- **دور الأسرة في تنظيم الانفعال لدى الأبناء**:

إن تنشئة الطفل في بيئة أسرية سوية تشجع على التعبير الانفعالي وتقديره له عظيم الأثر في تشجيع الفرد على التعبير عن انفعالاته، وعلى النقيض من ذلك فإن الطفل الذي ينشأ في بيئة أسرية غير سوية وتثبط التعبير الانفعالي، تكون لديه صعوبة في قراءة التلميحات الانفعالية أثناء الحوارات، ويصبح أكثر استثارة وحساسية انفعالية وغير قادر على تنظيم انفعالاته عند المرور بخبرة الانفعالات السلبية (Adrian, Zeman, Erdley, lisa, Homan & Sim, 2009)، وفي مرحلة المراهقة يكون هناك تناقص لدور الأسرة، ويصبح المراهق أكثر اعتمادًا على نفسه أو استقلالاً فيما يبذله من تنظيم لانفعالاته، ومع تقدم العمر يستمر الفرد في تطوير قدرته على تعديل الاستثارة الانفعالية مع نضج الاستراتيجيات المعرفية والاجتماعية لتنظيم الانفعال (Eastabrook, Flynn & Hollenstein, 2014).

ومن هنا يتضح أن الوالدَين يؤديان دورًا أساسيًّا في مساعدة أبنائهم على التعامل مع انفعالاتهم، وأن هذا الدور يتناقص في مرحلة المراهقة والرشد لتوجه الفرد إلى الاعتماد على النفس والاستقلال فيما يبذله من تنظيم لانفعالاته، ويؤكد الباحث على أهمية الدور الذي يؤديه الوالدان في مرحلة الطفولة؛ فعندما نحكم على سوية الفرد في أي مرحلة من مراحل النمو إنما تظل الكلمة الأولي والأخيرة لما كانت عليه براعمه في الصغر.

- **العوامل المؤدية إلى قصور تنظيم الانفعال**:

تعددت العوامل المؤدية إلى قصور تنظيم الانفعال، فيذكر بعض الباحثين أن قصور تنظيم الانفعال قد يرجع إلى وجود تلف في القشرة قبل الجبهية

(Gross,1998b). ويرى بيشارات Besharat أن الأشخاص الذين أُجبروا على كبت انفعالاتهم في الطفولة ولم يتم التعامل مع انفعالاتهم بشكل جيد يعانون من صعوبة في تنظيم انفعالاتهم عندما يكبرون (Besharat,2014). فكل إنسان في كبره يحمل في طيات نفسه رواسب طفولته، وعادة ما تكون هذه الرواسب قوية وراسخة في الأعماق خاصة إذا ما كانت تتعلق بمصيره. ويؤكد مونتيباروسي وكوديسبوتي وبالدارو وروسي (Monteparocci, Codispoti , Baldaro & Rossi, 2004) أن التربية غير السوية للأطفال تؤدي إلى أنماط تعلق غير آمنة تُعيق نمو مهارات التنظيم الانفعالي الفعال لديهم. ويشير عراقي (٢٠١٢) إلى أن النماذج التعبيرية للوالدين التي تتضمن قمع أو تقليل أو عدم البوح بالانفعالات المختلفة قد تشجع الطفل ضمنًا على الاعتماد على طرق قمع الانفعال، الأمر الذي يؤدي إلى قصور في تنظيم الانفعال ويجعلهم عرضة على نحوٍ متزايد لخبرات واضطرابات ومشكلات نفسية لاحقة.

- **نماذج نظرية مفسرة لتنظيم الانفعال**:
- **نموذج جـــــروس Gross**:

لقد ميز جروس (Gross, 1998 a) بين جانبين للتنظيم الانفعالي هما:

- الجانب الأول: يتضمن عمليات التنظيم التي تشمل ما يأتي:
  - ✓ اختيار الموقف: ويتضمن الاقتراب المقصود من المواقف التي يعتقد الفرد أنها تؤدي إلى انفعالات سارة أو إيجابية، وتجنب المواقف التي يعتقد الفرد أنها تؤدي إلى انفعالات غير مرغوبة من أجل تنظيم الانفعالات.
  - ✓ تعديل الموقف: أحيانًا لا يمكن التجنب المطلق للمواقف المزعجة أو غير السارة، وعندما يكون الوضع كذلك فإن الفرد يكون لديه خيار تعديل الموقف المثير للانفعال من أجل تغيير أثره الانفعالي السلبي.
  - ✓ تحويل الانتباه: عندما يجد الفرد نفسه في موقف من المرجح أن يثير استجابة انفعالية سلبية، فإنه يستطيع تغيير محور الانتباه من خلال:
    - -صرف الانتباه: عدم تركيز الانتباه على الجوانب الانفعالية.
    - -التركيز: تركيز الانتباه على نشاط بديل غير انفعالي.
    - -التأمل: توجيه الانتباه نحو الانفعالات وعواقبها.
  - ✓ التغيير المعرفي: يحدث التغيير المعرفي عندما يغير الأفراد طريقة تفكيرهم في موقف ما من أجل رفع أو خفض دلالته الانفعالية.
- الجانب الثاني: ويتضمن تعديل الاستجابة، حيث يتم استخدام المداخل التنظيمية السابقة من أجل تجنب الشعور بالانفعال السلبيّ، ومع ذلك يحدث تعديل الاستجابة بعد فشل الاستراتيجيات الأخرى وتوليد الانفعال غير المرغوب، وهذا النوع من التنظيم يسمح للفرد بتعديل خبرة الانفعال عن طريق وسائل فسيولوجية أو سلوكية.

ويتضمن النموذج المقترح استراتيجيتين هما:

- إعادة التقييم المعرفي: وهي استراتيجية تحدث مبكرًا في عملية توليد الانفعال وتتضمن إعادة هيكلة الموقف الانفعالي معرفيًّا، وتشمل تغيير وإعادة صياغة طريقة تفكير الفرد حول الموقف لتقليل تأثيره الانفعاليّ السلبيّ.
- قمع التعبير الانفعالي: وهي استراتيجية تركز على الاستجابة، وتحدث متأخرًا في عملية توليد الانفعال بمجرد أن يتم تنشيط الانفعال، ويتضمن القمع التحكم في الانفعالات من خلال عدم التعبير ومنع السلوكيات المعبرة عنها. (Gross & John, 2003)

- **نموذج لازاروس Lazarus**:

أكد بيشارت (Besharat,2014) أن استراتيجيات تنظيم الانفعالات هي استراتيجيات مواجهة، ويعد لازاروس (Lazarus,2000) من أشهر رواد المواجهة فقد أشار في عام ١٩٦٦م إلى مفهوم المواجهة ووصفها بأنها جهود معرفية وسلوكية يبذلها الفرد في تعامله مع الأحداث الضاغطة.

وتشمل المواجهة على عمليتين رئيستين هما:

- المواجهة التي ترتكز على المشكلة: وهي استراتيجيات يستخدمها الفرد للسيطرة على المشكلة بمعرفة مصادرها واتخاذ إجراءات نشطة وحلول حاسمة للتغلب عليها.
- المواجهة التي ترتكز على الانفعال: وهي استراتيجيات ترتكز على الانفعال المصاحب للمشكلة ومحاولة تقليل المعاناة وتخفيف التوتر والاضطراب الذي يصاحب المشكلة من خلال الابتعاد وتجنب التفكير فيها والإنكار واللجوء إلى بعض المهدئات والمسكنات والاسترخاء. (Lazarus & Folkman, 1984)

- **نموذج ثومبسون Thompson**:

أوضح ثومبسون (Thompson, 1994) أن التنظيم الانفعالي يتضمن تعزيز الاستثارة الانفعالية وكذلك منعها أو إضعافها، وأن المهارات المطلوبة لتنظيم الانفعال تنمو من خلال تدخلات الآخرين في الطفولة، فالمربون يبذلون جهداً كبيراً في مراقبة وتفسير وتعديل الحالات الانفعالية لأبنائهم الصغار – أي إنهم ينظمون انفعالاتهم، ومع نضج الأبناء يستخدم الوالدان التدخلات المباشرة وكذلك الاستراتيجيات غير المباشرة (مثل توجيه بدائل الاستجابة) ليس فقط للحفاظ على الصحة الانفعالية للأطفال، وإنما أيضًا لتهذيب الانفعالات بما يتوافق مع التوقعات الثقافية المتعلقة بالمشاعر والتعبير عنها، علاوة على ذلك تؤثر العلاقات بين الوالدين والأبناء والروابط الاجتماعية مع الأشخاص الآخرين المهمين، على التنظيم الانفعالي وكفاءة استراتيجيات التحكم في الاستثارة التي يكتسبها الأطفال في إطار هذه العلاقات المقربة، ونحن كراشدين غالبًا ما نتحكم في انفعالات الآخرين من خلال التعاطف

أو استخدام الفكاهة في المواقف المحبطة، وعلى الرغم من أن التنظيم الانفعالي يؤثر على الانفعال الذي يشعر به الفرد، إلا أنه يؤثر بشكل أكبر على الخصائص المكثفة والزمنية للانفعال، أي إن جوانب التحكم الانفعالي تقلل أو ترفع شدة أو كثافة الانفعال، وتؤثر أو تعجل ظهور الانفعال أو اختفاءه، وتحد من أو تعزز استمراره بمرور الوقت، وتقلل أو تزيد من مدى الانفعال، وتؤثر على الخصائص النوعية الأخرى للاستجابة الانفعالية؛ ونتيجة لذلك فهناك حاجة لاستراتيجيات جديدة لدراسة التنظيم الانفعالي تكون حساسة لسمات الشدة والزمن في الاستجابة الانفعالية.

ويتكون نموذج تنظيم الانفعالات لثومبسون Thompson من سبع عمليات رئيسة هي:

- العوامل العصبية العضوية: وتشمل مكونات الجهاز العصبي المسئولة عن تنظيم الاستثارة من خلال عمليات التنشيط والتثبيط.
- عمليات الانتباه: وتعني تنظيم المعلومات المثيرة انفعاليًّا من خلال صرف الانتباه أو إعادة تركيز الانتباه.
- تفسير الأحداث المثيرة: وتتضمن تفسير المعلومات الانفعالية من أجل خفض تأثير الحالة الوجدانية السلبية.
- تنظيم الإشارات الانفعالية الداخلية: وتعني إعادة تفسير وترجمة المؤشرات الداخلية للاستثارة الانفعالية.
- استخدام مصادر المواجهة: وتعني استخدام الفرد لمصادر المواجهة.
- تنظيم المتطلبات الانفعالية للمواقف المشابهة: وتشمل التنبؤ بالمتطلبات الانفعالية للمواقف المألوفة وضبطها.
- اختيار بدائل الاستجابة التكيفية: وتتضمن التعبير عن الانفعال بأسلوب يتفق مع أهداف الفرد الشخصية المرتبطة بالموقف. (Putnam & Silk, 2005)

وبذلك يتضح تعدد النماذج النظرية المفسرة لتنظيم الانفعال، ويمكن تصنيف استراتيجيات تنظيم الانفعال إلى نوعين من الاستراتيجيات هما:

- استراتيجيات تركز على المواقف أو السياقات الاجتماعية .
- استراتيجيات تركز على الاستجابات الانفعالية.

فالاستراتيجيات التي تركز على المواقف والسياقات الاجتماعية تعدل من ردود الفعل قبل حدوثها عن طريق تغيير الطريقة التي يفكر بها الفرد في الموقف ذاته لكي يقلل من نتائجه (إعادة التقييم المعرفي)، وتتمثل في أسلوب التفكير في التقليل من خطورة الأحداث السلبية، والبحث عن معنى إيجابي للأحداث السلبية والإفادة منها، والتفكير في كيفية التعامل مع الأحداث السلبية، في حين إن استراتيجيات تنظيم الانفعال التي تركز على الاستجابة

تشير إلى محاولات الفرد التحكم في الاستجابة نحو الانفعالات بشكل تخيلي أو بشكل غير ظاهر للآخرين، وتنطوي على تغيير أو منع العلامات السلوكية الجسمية وتعبيرات الوجه الانفعالية.

وبناءً علي ما سبق يكون للانفعالات دور مهم في توافق الفرد، وتمتعه بالصحة النفسية. والتنظيم الانفعالي له أهمية كبيرة في مجالات الحياة المختلفة، وقصور التنظيم الانفعالي يجعل الأفراد أكثر عزلة وأقل فاعلية في المجتمع، ويجعل الأفراد يستخدمون أساليب لا تكيفية هروبيه في حل المشكلات والضغوط التي تواجههم، ويسبب قصور التنظيم الانفعالي العديد من الاضطرابات والمشكلات النفسية ومنها الأليكسيثيميا.

- **ثانياً : الأليكسيثيميا :**
- **مفهوم الأليكسيثيميا:**

لقد صاغ سيفنيوس (Sifneos, 1996) مصطلح الأليكسيثيميا Alexithymia عام (١٩٧٢) وهي كلمة لاتينية تنقسم إلى ثلاثة مقاطع: "a" نقص "Lack"، "Lexis" كلمة Word، "Thymos" مشاعر Feeling، والمصطلح يعني نقص الكلمات التي تعبر عن المشاعر.

وتوصف الألكسيثيميا على أنها قصور في القدرة على التعبير عن المشاعر، والذي يتبدى في: صعوبة التعرف على المشاعر ووصفها، وصعوبة التمييز بين المشاعر والأحاسيس الجسمية، والتفكير الموجه للخارج، وندرة الخيال (عراقي، ٢٠٠٦؛ الخولي، ٢٠١١؛ الفقي، ٢٠١٢؛ صابر، ٢٠١٢، Velasco et al., 2006; Nikolaou et al., 2011; Pandey et al., 2011; Sutherland, 2011; Takahashi et al., 2015; Suslow et al., 2016).

- **أبعاد الأليكسيثيميا:**

يتضمن مفهوم الألكسيثيميا أربعة أبعاد هي:

- صعوبة التعرف على المشاعر ووصفها: ويعني صعوبة التعرف على المشاعر والتعبير عنها لفظيًا وغير لفظيّ.
- صعوبة التمييز بين المشاعر والأحاسيس الجسمية: ويعني صعوبة التمييز بين المشاعر والأحاسيس الجسمية الناتجة عن الاستثارة الانفعالية.
- التفكير الموجه للخارج: ويقصد به الاستغراق في التفصيلات الخارجية للأحداث أكثر من التركيز على الخبرات الذاتية للفرد وعزو الأحداث والنتائج إلى عوامل خارجية.
- ندرة الخيال: ويقصد به ضحالة الخيال، وسطحية التفكير، والجمود الفكري.

- **أنواع الأليكسيثيميا:**

ذكر سيزرلاند (Sutherland,2011)، وزيدي ويعقوب ومالك (Zaidi, Yaqoob&Malik,2015) أن هناك نوعين من الأليكسيثيميا هما: الأليكسيثيميا

الأوليةPrimary alexithymia: وتكمن جذورها في الجانب العصبي، وتتضمن انفصال طرفي ـ قشري. أما الأليكسيثيميا الثانوية: فترجع إلى مؤثرات نفسية مثل الخبرات الصادمة التي تحدث في المرحلة قبل اللفظية (قبل أن يطور الأطفال القدرة اللغوية) والتي يمكن أن تؤثر على قدرة الطفل على استخدام الكلمات للتعبير عن مشاعره، ومثل الضغوط النفسية والمشكلات الصحية في مرحلة المراهقة أو الرشد، هذا ويعد التمييز بين النوعين لدى الأفراد أمرًا صعبًا. وأظهرت دراسة تشين وآخرين (Chenetal.,,2011) أربعة أنواع فرعية للأليكسيثيميا هي: الأليكسيثيميا المرتفعة ـ الانبساطية namely extrovert ـ high alexethymia، والأليكسيثيميا المرتفعة ـ العامة general ـ high alexithymia والأليكسيثيميا المرتفعة ـ الانطوائية Introvert ـ high alexithymia واللاأليكسيثيميا (غياب الأليكسيثيميا) non-alexithymia، وقد اتصفت الأليكسيثيميا المرتفعة " العامة" بدرجات مرتفعة عامة في جميع العوامل الثلاثة للأليكسيثيميا وهي صعوبة تحديد المشاعر والتعرف عليها، وصعوبة وصف المشاعر، والأسلوب المعرفي الموجه خارجيًا للتفكير واتصفت الأليكسيثيميا المرتفعة " الانطوائية" بدرجات مرتفعة في صعوبة تحديد المشاعر والتعرف عليها، وصعوبة وصف المشاعر ودرجات منخفضة في الأسلوب المعرفي الموجه خارجيًا للتفكير، واتصفت الأليكسيثيميا المرتفعة "الانبساطية" بدرجات مرتفعة في الأسلوب المعرفي الموجه خارجيًا للتفكير ودرجات متوسطة في العاملين الآخرين، واتصفت اللاأليكسيثيميا بدرجات منخفضة في جميع العوامل، وكانت الأليكسيثيميا المرتفعة " العامة والانطوائية" سائدة في الشخصية القمعية للتنظيم الانفعالي والتعبير بحالة انفعالية أسوأ مقارنة بالأليكسيثيميا المرتفعة "الانبساطية" واللاأليكسيثيميا. ويرى الباحث أن الأنواع الفرعية للأليكسيثيميا ليست سوى ثلاثة أنواع لأن اللاأليكسيثيميا تشير إلى غياب الأليكسيثيميا وعدم وجودها بالفعل.

- **الأليكسيثيميا سمة أم حالة ؟**

هناك جدل بين بعض الباحثين حول ما إذا كانت الأليكسيثيميا سمة ثابتة أو حالة متغيرة؟، فقد قام سميدث وآخرون Schmidt et al. (1993) بملاحظة مجموعة من مرضى الشره العصبي لمدة (١٠) أسابيع لتحديد ما إذا كانت الأليكسيثيميا تتناقص بتناقص أعراض الشره العصبي؟، فوجدوا أن الأليكسيثيميا احتفظت بثباتها النسبي حتى بعد تناقص أعراض الشره العصبي، مما يؤيد أن الأليكسيثيميا سمة ثابتة في الشخصية، وأيد ذلك أيضًا ليمنيت وآخرون Luminet et al. (2000) في دراستهم للأفراد المكتئبين ذوي الأليكسيثيميا حيث أظهروا ثباتًا نسبيًا للأليكسيثيميا بعد انخفاض أعراض الاكتئاب، ومع ذلك فقد وجد هونكالامبي وآخرون Honkalampie et al. (2000) أن الأليكسيثيميا تناقصت مع تناقص أعراض الاكتئاب، مما يدل على أنها حالة وأنها ثانوية بالنسبة لأعراض المرض النفسي (Berbette, 2012).

ويرى الباحث أن الأليكسيثيميا مثلها مثل كثير من الأعراض النفسية السلبية حالة رد فعل، وهذا يعني أن تغير الأليكسيثيميا يتوقف على مسار أو بداية اضطرابات ومشكلات أخرى، وأنها قد تتطور وتظهر كسمة.

- **خصائص الأفراد ذوي الأليكسيثيميا**:

يظهر الأفراد ذوو الأليكسيثيميا صعوبة في التعرف على المشاعر الخاصة بهم، ووصفها (Takahashi et al., 2015; Borhani, Borgomaneri, Ladavas & Bertini, 2016)، وصعوبة التمييز بين المشاعر والإحساسات الجسدية للإثارة الانفعالية، والافتقار إلى الخيال وأحلام اليقظة، والتوجه المعرفي الخارجي، وصعوبة في الوعي والإدراك، ومشكلات في المزاج كالكآبة (Lumley, 2004)، وعدم القدرة على التنظيم الذاتي، وندرة في المفردات اللغوية، ونقص في الكلمات المستخدمة في التعبير عن مشاعرهم تجاه الآخرين (Mattila, Saarani, Salminen, Huhtala, Sintonen & Joukamaa, 2009)، وقصور في التعرف على تعبيرات الوجه الانفعالية للآخرين (Suslowetal.,2016) فضلاً عن ذلك فإن هؤلاء الأفراد يتصفون بانخفاض الحساسية الخاصة بالاستجابة للمثيرات الانفعالية، وقصور في الخبرات الانفعالية، والمعالجة المعرفية للمعلومات الانفعالية (Ho, Wong & Lee, 2016) ويميلون إلى تفريغ الطاقة المكبوتة لديهم بشكل سلوكي جسمي (Pirlot, Corcos & Leighton, 2012; Aricak & Ahmet, 2016).

ومما سبق يتضح أن الخصائص المميزة للأليكسيثيميا تعكس قصوراً في الجهاز المعرفي وتنظيم الانفعالات، فالأفراد الأليكسيثيميون لا يستطيعون وصف مشاعرهم أو تنظيمها بشكل صحيح.

- **الأليكسيثيميا والاضطرابات والمشكلات النفسية والجسمية** :

ترتبط الأليكسيثيميا بعدد كبير من الأمراض مثل: اضطرابات المزاج، واضطرابات الأكل، والالتهاب الروماتزمي، والادمان، وأمراض القلب، والأوعية الدموية، وداء السكري، ومرض التهاب الأمعاء، والسرطان، ومرض الجهاز التنفسي، والألم المزمن (Connelly&Denney,2007)، كما ترتبط الأليكسيثيميا باضطرابات ومشكلات نفسية مختلفة منها: القلق، والاكتئاب (Montebarocci,Surcinelli,Rossi&Baldaro,2011)، والفصام (الشيزوفرينيا)، وعدم الرضا عن الحياة (Swart,Kortekaas& Aleman, 2009) والأرق ومشكلات النوم، واضطرابات الهلع "الذعر" (Pandey et al.,2011)، واضطراب الوسواس القهري (Gil, Ridout, Kessler, Neuffer, Schoechlin, Traue & Nickel, 2009)، والعدوان (Aricak & Ozbay, 2016).

- **نماذج نظرية مفسرة للأليكسيثيميا**:

- **النموذج البيولوجي**:

تُسهم العوامل الجينية (الوراثية): بشكل كبير في تطور الأليكسيثيميا، فقد وجد أن الأليكسيثيميا لها جذور في بيولوجيا الفرد، وتوجد لدى الأفراد

الذين يعانون من خلل وظيفي في التواصل بين نصفي المخ الأيمن والأيسر لأن النصف الأيمن بالمخ مسئول عن العمليات الكلية والوصف والإدراك والتعبير غير اللفظي عن المشاعر، بينما يكون النصف الأيسر مسئولا عن العمليات اللفظية والتحليلية. (Picardi, Fagnani, Gigantesco, Toccaceli, Lega & Stazi, 2011; Suslow et al., 2016).

- **التحليل النفسي**:

أكد التحليل النفسي على أن اضطراب النمو الباكر يسهم في حدوث الأليكسيثيميا (Taylor, Bagby & Parker, 1997)، فقد أشار ماكدوجال MacDougal إلى أن الأليكسيثيميا ترتبط بقصور في علاقة الأم بطفلها؛ فالطفل يدرك التناقض الوجداني للأم عن طريق التمييز والانفصال، وبالتالي تقل راحة الطفل تجاه أن يصبح شخصًا منفصلا ونتيجة لإجباره على الانفصال يتكيف مع الواقع في وجود قصور للخيال أو المشاعر (عراقي، ٢٠٠٦). وافترض كريستال (Krystal, 1979) أن الأليكسيثيميا تنتج عن نكوص أو توقف في النمو الانفعالي.

- **نموذج الصدمة**:

ذهب ريدي (Reddy,2009) إلى أن الأليكسيثيميا هي طريقة تعايش مع الصدمة، فالأليكسيثيميا أما أن تكون وسيلة للتعايش والتعامل مع الضغوط النفسية، والانفعالات السلبية المرتبطة بالإيذاء الجسدي والجنسي في الطفولة، أو تكون نتيجة لعدم القدرة على التعايش والتعامل بفاعلية مع الضغوط النفسية.

- **نموذج التعلم الاجتماعي**:

أكد لي وراموس ومينوز (Le, Ramos & Munoz, 2007) أن الأليكسيثيميا تكتسب من خلال ملاحظة نماذج تعاني من الأليكسيثيميا وتقليدها، فالوالدان اللذان يجدان صعوبة في تنظيم انفعالاتهما ولديهما مستويات مرتفعة من الأليكسيثيميا تكون لديهما صعوبة أيضًا في الانتباه لانفعالات أطفالهما وتفسيرها، وبالتالي لا يقدران على تعليم أطفالهما كيف يصفون مشاعرهم.

- **نموذج التعلق**:

أكد بولبي تأثير التفككات المبكرة للروابط على نمو الانفعال وتنظيمه، فنمط التعلق الذي يتم تكوينه في الطفولة يستمر طوال الحياة ويمكن أن يؤثر على الأجيال المستقبلية، وأن حساسية وتجاوب مانح الرعاية نحو حالات الطفل الانفعالية يعد محورًا رئيسًا لطريقة تعلم تنظيم الانفعال والتفاعل مع الآخرين، فالأطفال الذين ارتبطوا بشكل آمن يخبرون انفعالا إيجابيًا ويتعلمون أن ضبط التعبير الانفعالي له نتائج إيجابية. وتؤدي التربية غير السوية إلى أنماط تعلق غير آمنة تُعيق نمو مهارات التنظيم الانفعالي الفعال لديهم وتجعلهم عرضه للأليكسيثيميا. (Montebarocci, Codispoti, Baldaro & Rossi, 2004)

وفي ضوء ما سبق يتضح التعدد في وجهات النظر المفسرة للأليكسيثيميا فمنها من اعتبر أن الأليكسيثيميا ترتبط بالاستعداد الوراثي، ومنها من اعتبرها ترجع إلى اضطرابات نمائية مبكرة، أو نتيجة المرور بخبرات صادمة عنيفة، أو ترجع إلى ملاحظة نماذج من الأليكسيثيميا وتقليدها، أو نتيجة لأنماط تعلق غير آمنة في الطفولة. ويري الباحث أن هذه العوامل (الأسباب) قد تؤدي إلى قصور في تنظيم الانفعال لدي الفرد، مما يؤدي بدوره إلى قصور أو نقص في القدرة على التعبير عن المشاعر لفظيًا وغير لفظي.

- **ثالثاً: العلاقة بين تنظيم الانفعال والأليكسيثيميا:**

ترتبط الأليكسيثيميا بصعوبات في تنظيم الانفعال، فهي تعكس قصورًا في المعالجة المعرفية للمعلومات الانفعالية يؤدي إلي قصور تنظيم الانفعال (Mikolajczak & Luminet, 2006; Swart et al., 2009, Chen et al., 2011; Walker et al., 2011; Pandey et al., 2011; Besharat 2014).

وهذا القصور يجعل الفرد الذي يعاني من الأليكسيثيميا مضطربًا انفعاليًا في مواقفه وعلاقاته، فيجد صعوبة في التعبير عن مشاعره ووصفها، والتمييز بينها وبين الإحساسات الجسمية، ويعاني من قدرة تخيلية محدودة، وأسلوب معرفي قائم على التوجه الخارجي أكثر من التوجه الداخلي (الذاتي).

وتشير نتائج بعض الدراسات الأمبيريقية إلى أن الأليكسيثيميا ترتبط إيجابًا بالأساليب غير التكيفية لتنظيم الانفعال مثل: الإفراط في تناول الطعام والكحوليات، وترتبط سلبًا بالسلوكيات التكيفية مثل: التفكير في المشاعر السلبية ومحاولة فهمها أو التحدث مع شخص مُقرب، وأن الأفراد مرتفعي الأليكسيثيميا يميلون نحو الانفعالات السلبية وقمع التعبير الانفعالي مما يؤيد وجود قصور في تنظيم انفعالاتهم (Pandey et al., 2011) .

- **دراسات سابقة :**

في ضوء استقراء الباحث لما أتيح له من دراسات وبحوث سابقة والتي ترتبط بموضوع دراسته استطاع تصنيف هذه الدراسات إلى ثلاثة محاور رئيسة على النحو الآتي:

- **أولاً: دراسات تناولت العلاقة بين تنظيم الانفعال والأليكسيثيميا:**

قام كوننيللي وديننيي (Connelly & Denney, 2007) بدراسة هدفت إلى الكشف عما إذا كان القصور في تنظيم الانفعال يرتبط بالأليكسيثيميا أم لا ؟. وتكونت عينة الدراسة من (٩٤) طالبًا وطالبة من طلاب الجامعة بوسط غرب الولايات المتحدة الأمريكية منهم (٥٨) أنثى، و(٣٦) ذكرًا، بمتوسط عمري (١٨) عامًا. وطبق عليهم مقياس تورنتو للأليكسيثيميا ومقياس تنظيم الانفعالات، ومقياس الضغوط النفسية. وأكدت النتائج علي أن قصور التنظيم الانفعالي يظهر لدى ذوي المستويات المرتفعة من الأليكسيثيميا كحالة سلبية بالمقارنة بمن لديهم تنظيم انفعالي، مما يعني وجود ارتباط موجب بين القصور

في تنظيم الانفعال والأليكسيثيميا، كما أكدت النتائج أن القصور في تنظيم الانفعال لا يرتبط بالأليكسيثيميا فحسب، بل يرتبط أيضًا بارتفاع مستوى الضغوط النفسية، وظهور الكثير من المشكلات الصحية التي قد تترتب على ذلك.

وتناولت دراسة سوارت وآخرين (Swart et al.,2009) وصف تأثير سمة الأليكسيثيميا على استراتيجيات تنظيم الانفعال والمعالجة المعرفية ـ الانفعالية، وبلغت العينة (٣٤) طالبًا وطالبة من طلاب جامعة جرونينجن بهولندا، منهم (١٨) فردًا مرتفعي الأليكسيثيميا (١١ أنثى، ٧ ذكور) متوسط أعمارهم (١٩.٣) عامًا، و(١٦) فردًا منخفضي الأليكسيثيميا (٩ إناث، ٧ ذكور) متوسط أعمارهم (٢٠.١) عامًا. وطُبق عليهم استبيان بيرموند – فورست للأليكسيثيميا، واستبيان تنظيم الانفعال، وبعض المهام للمعالجة الانفعالية. وأظهرت النتائج أن الأفراد ذوي الدرجات المرتفعة في الأليكسيثيميا أكثر استخدامًا لاستراتيجيات التنظيم الانفعالي القائمة على القمع عن استراتيجيات إعادة التقييم بالمقارنة بالأفراد ذوي الدرجات المنخفضة، وفيما يتعلق بمعالجة المعلومات الانفعالية فإن الأفراد ذوي الدرجات المرتفعة في الأليكسيثيميا يظهرون أداء منخفضًا على مقاييس المعالجة المبكرة عن الأفراد ذوي الدرجات المنخفضة.

وبحثت دراسة يي وزهونج وليو ولينج وياو (Yi, Zhong, Luo, Ling & Yao 2009) خصائص المعالجة المعرفية للانفعال والتنظيم المعرفي في الأليكسيثيميا لدى عينة بلغت (٥١) مفحوصًا من ذوي الأليكسيثيميا، و(٥٤) مفحوصًا غير مصاب بها. وطبق عليهم النسخة الصينية من مقياس تورنتو للأليكسيثيميا، واستبيان تنظيم الانفعال المعرفي. وأشارت النتائج إلى أن الأفراد ذوي الأليكسيثيميا حصلوا على درجات مرتفعة في المواجهة السلبية، ودرجات منخفضة في المواجهة الإيجابية، ودرجات منخفضة في تقدير الصور الإيجابية، ودرجات مرتفعة في الصور السلبية بالمقارنة بالأفراد الذين لايعانون من الأليكسيثيميا، كما حصل الأفراد ذوو الأليكسيثيميا على درجات منخفضة في بُعد الاستثارة لكل من الصور الإيجابية والسلبية بالمقارنة بالأفراد الذين ليس لديهم الأليكسيثيميا.

وأجرى تشين وآخرون (Chenetal.,2011) دراسة هدفت إلى الكشف عما إذا كان ثمة أنواع فرعية من الأليكسيثيميا مرتبطة بخصائص مختلفة للتعبير والتنظيم الانفعالي؟. وتكونت العينة من (١٧٨٨) طالبًا جامعيًا من ثلاث جامعات إقليمية في فوانغتشو بجنوب الصين، منهم (١١٧١) ذكرًا، (٦١٧) أنثى، وكان متوسط عمر الذكور (٢٠.٤) عامًا، و كان متوسط عمر الإناث (٢٠.٥) عامًا، وطُبق عليهم النسخة الصينية من مقياس تورنتو للأليكسيثيميا، ومقياس التعبير الانفعاليّ، واستبيان تنظيم الانفعال، ومقياس بيك للاكتئاب،

ومقياس القلق (حالة ـ سمة)، وأوضحت النتائج وجود أربعة أنواع فرعية من الأليكسيثيميا تتصف بمظاهر مختلفة للتنظيم الانفعالي، وأن الأليكسيثيميا المرتفعة العامة والأليكسيثيميا المرتفعة الانطوائية سيطرت عليهما الطبيعة القمعية للتنظيم الانفعالي مع وجود وضع انفعالي أسوأ، وكذا قلق واكتئاب مرتفع، بالمقارنة بالأليكسيثيميا المرتفعة الانبساطية واللاأليكسيثيميا.

وهدفت دراسة باندي وآخرين (Pandeyet al.,2011) إلى التحقق من صعوبات تنظيم الانفعال في الأليكسيثيميا وعلاقتها بالصحة النفسية لدى عينة قوامها (٥٣) فردًا، تتراوح أعمارهم بين (١٨ ـ ٢٧) عامًا، بمتوسط عمري (٢١.١٩) عامًا، من بينهم (٢٧) فردًا مصابًا بالأليكسيثيميا، و(٢٦) فردًا ليس لديهم الأليكسيثيميا. وطبق عليهم النسخة الهندية من مقياس تورنتو للأليكسيثيميا، ومقياس صعوبات التنظيم الانفعالي، ومقياس الصحة النفسية. وكشفت النتائج أن الأفراد ذوي الأليكسيثيميا لديهم صعوبات أكثر في تنظيم الانفعال بالمقارنة بالأفراد الذين ليس لديهم الأليكسيثيميا، وأن الأفراد ذوي الأليكسيثيميا لديهم مشكلات في الصحة النفسية أكثر من الأفراد الذين ليس لديهم الأليكسيثيميا، وأن هذه المشكلات ناتجة عن صعوبات التنظيم الانفعالي.

وفحصت دراسة اسسازاديجان وفاسابادي (Issazadegan&Fathabadi, 2012) إمكانية التنبؤ بالأليكسيثيميا من خلال استراتيجيات التنظيم الانفعالي المعرفي والصحة العامة لدى عينة من طلاب جامعة أرميا، قوامها (٤٣١) طالبًا وطالبة منهم (١٩٣) ذكرًا و(٢٣٨) أنثى، متوسط أعمارهم (١٨) عامًا. وطبق عليهم استبيان استراتيجيات التنظيم الانفعالي المعرفي، واستبيان الصحة العامة، والنسخة الفارسية من مقياس تورنتو للأليكسيثيميا. وتوصلت النتائج إلى أنه كلما ارتفعت الأليكسيثيميا انخفضت الصحة العامة، وقلت فعالية استراتيجيات التنظيم الانفعالي المعرفي، كما أكدت النتائج إمكانية التنبؤ بالأليكسيثيميا من خلال استراتيجيات التنظيم الانفعالي المعرفي والصحة العامة حيث أشارت النتائج إلى الحاجة إلى إدراك دور استراتيجيات التنظيم الانفعالي المعرفي والصحة العامة في التنبؤ بالأليكسيثيميا لدى الطلاب.

وبحثت دراسة بوللاتوس وجرامان (Pollatos & Gramann, 2012) علاقة القصور في تنظيم الانفعال بالأليكسيثيميا لدى عينة من المراهقين قوامها (٤٤) مراهقًا، متوسط أعمارهم (١٨) عامًا. وطُبق عليهم مقياس تورنتو للأليكسيثيميا، واستبيان تنظيم الانفعال. وأشارت النتائج إلى أن القصور في تنظيم الانفعال يساهم بشكل رئيس في مشكلات الأداء الاجتماعي اليومية المرتبطة بالأليكسيثيميا.

وتناولت دراسة فينتا وهارت وشارب (Venta, Hart & Sharp, 2013) العلاقة بين التنظيم الانفعالي والتجنب التجريبي والأليكسيثيميا، وتقييم دور التجنب

التجريبي كعامل وسيطٍ في العلاقة بين الأليكسيثيميا والتنظيم الانفعالي. وبلغت العينة (٦٤) مراهقا من مؤسسة لإقامة المرضى وتتراوح أعمارهم بين (١٢-١٧) عامًا، منهم ٣٠٪ لديهم أليكسيثيميا. وطبق عليهم مقياس تورنتو للأليكسيثيميا، واستبيان التجنب والاندماج، ومقياس صعوبات التنظيم الانفعالي. وأظهرت النتائج أن المراهقين ذوي الأليكسيثيميا لديهم قصور في التنظيم الانفعالي ومستويات مرتفعة من التجنب التجريبي، مما يدل على أن عدم القدرة على استخدام اللغة لوصف الحالة الانفعالية ترتبط بقوة بصعوبات التنظيم الانفعالي، إلا أن هذه العلاقة يتوسطها عدم الرغبة في تحمل الخبرات الخاصة السلبية. كما أكدت النتائج أن القصور في التنظيم الانفعالي يصاحبه مستويات مرتفعة من الأليكسيثيميا تؤدي إلى مزيد من مشاعر الخوف والحزن، مما يؤدي إلى التجنب الاجتماعي - أي إن التجنب الاجتماعي عنصر وسيط بين الأليكسيثيميا والتنظيم الانفعالي.

وأجري ميرس وديراكسشان (Myers & Derakshan, 2015) دراسة هدفت إلى فحص العلاقة بين استراتيجية القمع الانفعالي والأليكسيثيميا لدي عينة من طلاب الجامعة قوامها (٥٦) طالبًا وطالبة منهم (١١) ذكرًا و(٤٥) أنثي تتراوح أعمارهم بين (١٨ ـ ٣٠) عامًا. وطبق عليهم مقياسي تنظيم الانفعال والأليكسيثيميا. وكشفت النتائج أن طلاب الجامعة ذوي أسلوب القمع الانفعالي حصلوا على درجات مرتفعة على مقياس الأليكسيثيميا، مما يؤكد وجود أرتباط موجب بين القمع الانفعالي والأليكسيثيميا.

واهتمت دراسة لالويوكس وآخرين (Laloyaux et al., 2015) بمعرفة ما إذا كان قصور التنظيم الانفعالي الموجود لدي ذوي الأليكسيثيميا يرتبط باستخدامهم لاستراتيجيات التنظيم الانفعالي، ومعرفة علاقة التنظيم الانفعالي بعدة متغيرات ديموغرافية اجتماعية. وبلغت العينة (١٣٦٢) طالبًا وطالبة من طلاب الجامعة. طبق عليهم مقياس التنظيم الانفعالي ومقياسٍ تورنتو للأليكسيثيميا. وأسفرت النتائج عن أن الأليكسيثيميا ترتبط إيجابا بإستخدام استراتيجية القمع، وترتبط سلبًا باستراتيجية إعادة التقييم المعرفي. وأن استخدام استراتيجية القمع يرتبط بالعمر ويكون أعلي لدي الذكور ذوي الأليكسيثيميا. كما أسفرت النتائج عن وجود فروق بين الذكور والإناث في القمع وذلك في اتجاه الإناث. بينما لم تظهر فروق بينهما في إعادة التقييم المعرفي. كما لم تظهر فروق بينهما على مقياس تورنتو للأليكسيثيميا سواء على الأبعاد الفرعية أو الدرجة الكلية للمقياس.

- **ثانيًا: دراسات تناولت الفروق بين الجنسين في تنظيم الانفعال:**

قامت دراسة ماك وهي وزهانج واكسياو ولي (Mak, Hu, Zhang, Xiao & Lee., 2009) بالتعرف علي الفروق بين الجنسين في النشاط العصبي أثناء التنظيم الانفعالي لدى عينة بلغت (٢٤) فردًا نصفهم من الذكور والنصف

الآخر من الإناث حيث طلب منهم تنظيم الانفعالات السلبية والإيجابية التي تثيرها بعض الصور المثيرة للانفعالات. وأظهرت النتائج وجود مواقع مشتركة ومحددة في المخ تقوم بتنظيم الانفعالات السلبية والإيجابية. كما أظهرت النتائج وجود فروق بين الجنسين في تنظيم الانفعالات لصالح الذكور مما يشير إلى أن الإناث أكثر عرضه للإصابة بالإكتئاب.

وهدفت دراسة دوميس وسكيلزي وبوتتجير وجروسمان وهانيستين وويرتز وهيربيرتز وآخرون (Domes, Schulze, Bottger, Grossmann, Hauenstein, Wirtz, Herpertz et al., 2010). إلى معرفة الفروق بين الجنسين في الاستجابة الانفعالية وتنظيم الانفعال باستخدام نموذج إعادة التقييم المعرفي. وتكونت العينة من (١٧) رجلاً متوسط عمرهم (٢٥.٢) عامًا و(١٦) امرأة متوسط عمرهن (٢٤.٦) عامًا وتم اختبارهم من جامعة رستوك بألمانيا. وطبق عليهم النسخة الألمانية المختصرة لمقياس الذكاء لوكسلر للراشدين، ونموذج إعادة التقييم المعرفي والانفعالي. وأوضحت النتائج أن النساء أكثر استجابة انفعالية للمثيرات السلبية عن الرجال. كما أوضحت النتائج وجود فروق بين الجنسين في تنظيم الانفعال لصالح الذكور. وتعزي نتائج الدراسة ذلك إلى إعادة التفسير المعرفي لتلك الأحداث بمعني تفسيرها من منظور إيجابي.

وأجرى يعقوب (٢٠١١) دراسة هدفت إلى التعرف على الفروق بين الجنسين في التنظيم الانفعالي لدى عينة بلغت (١٠٠) طالب بثانوية الجواهري للمتميزين وثانوية الحرية للمتميزات بمحافظة ديالي بالعراق. وطبق عليهم مقياس التنظيم الانفعالي لجروس، تعريب وتقنين الباحث. وتوصلت النتائج إلى أن أفراد العينة يتمتعون بمستوى عالٍ من التنظيم الانفعالي، وأنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث في تنظيم الانفعال.

وقام حسيب (٢٠١٢) بدراسة من أهدافها معرفة الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال الشائعة لدى المراهقين والراشدين، ومعرفة الفروق بين الجنسين في الاستراتيجيات المعرفية في تنظيم الانفعال. وبلغت العينة (٣٢٢) طالبًا وطالبة بالفرقة الثانية بكلية التربية بالعريش ـ جامعة قناة السويس (٦٤ طالبًا، ٢٥٨ طالبة)، (٢٠٢) من المعلمين والمعلمات (١٠٢ ذكور، ١٠٠ إناث) من الملتحقين بالدبلوم العام في التربية نظام العام الواحد. وطبق عليهم استبيان الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال لجارنيفسكي وآخرين تعريب وتقنين الباحث، واختبار حالة سمة القلق للكبار من إعداد عبد الرقيب البحيري، وقائمة بيك للاكتئاب تعريب وتقنين غريب عبد الفتاح، وتبين من النتائج أن استراتيجية إعادة التقييم الإيجابي تحتل الترتيب الأول في الاستخدام لدى المراهقين، واستراتيجية التقليل من أهمية الأحداث السلبية الترتيب الثاني، واستراتيجية الاجترار الترتيب الثالث، واستراتيجية التعايش الترتيب الرابع،

واستراتيجية التخطيط الترتيب الخامس، واستراتيجية إعادة التركيز الإيجابي الترتيب السادس، بينما تحتل استراتيجيات لوم الذات، ولوم الآخرين، والتصور الكارثي للموقف الضاغط الترتيب السابع والثامن والتاسع على التوالي. أما بالنسبة للراشدين فإن استراتيجية التخطيط تحتل الترتيب الأول، واستراتيجية التقليل من أهمية الأحداث السلبية الترتيب الثاني، واستراتيجية التعايش الترتيب الثالث، واستراتيجية الاجترار الترتيب الرابع، واستراتيجية التركيز الإيجابي الترتيب الخامس، وإعادة التقييم الإيجابي الترتيب السادس. بينما تحتل استراتيجيات لوم الذات، والتصور الكارثي للأحداث السلبية، ولوم الآخرين الترتيب السابع والثامن والتاسع على التوالي. فضلاً عن ذلك فقد تبين من النتائج وجود فروق بين الذكور والإناث من المراهقين والراشدين (العينة الكلية) في استراتيجية الاجترار في اتجاه الإناث، واستراتيجية التخطيط في اتجاه الذكور، بينما لا توجد فروق بينهما في استراتيجيات لوم الذات، ولوم الآخرين، والتقبل، والاجترار، والتصور الكارثي للأحداث السلبية، وإعادة التركيز الإيجابي، والتخطيط، وإعادة التقييم الإيجابي، والتقليل من أهمية الأحداث السلبية.

وتناولت دراسة عبدالهادي وأبو جدي (٢٠١٢) الكشف عن الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعالات لدي عينة بلغت (٣٨٣) طالبًا وطالبة بالجامعات الأردنية من تخصصات الإدارة والحاسب الآلي واللغة الإنجليزية والتربية ـ في ضوء متغيرات النوع والجامعة والتخصص. وطبق عليهم الصورة المعربة والمقننة على البيئة الأردنية لمقياس الاستراتيجيات المعرفية في تنظيم الانفعالات لكامهولز وآخرين. وبينت النتائج أن استراتيجية الأفكار الدينية احتلت المرتبة الأولي باعتبارها أكثر الاستراتيجيات استخدامًا من قبل طلاب الجامعة يليها استراتيجية تحليل الانفعالات والموقف، فالنمو وإعادة التشكيل، وأقل الاستراتيجيات استخدامًا هي استراتيجية التقليل من أهمية الموضوع. كما بينت النتائج أن متوسط درجات الإناث أعلي من الذكور على استراتيجيتي الأفكار الدينية، والمقارنة مع أحداث سابقة واختبار الواقع. في حين أن متوسط درجات الذكور كان أعلي من الإناث في استراتيجية الملاحظة الواعية. أما بقية الاستراتيجيات (التفكير بإيجابية حول الخبرة، والتقليل من أهمية الموضوع، وتحليل الانفعالات والموقف، والنمو وإعادة التشكيل، ولوم الذات ونقدها، ولوم الأخرين، وكبح الأفكار والإلهاء، والتفكير بالانتحار، وتقبل الانفعالات، وتقبل الموقف) فإن الفروق بين المتوسطات لم تبلغ مستوي الدلالة الإحصائية تبعًا لمتغير النوع.

وقام جاردينر وكارر وماك جريجور وفيلمينجهام (Gardener,Carr, MacGregor&Felmingham,2013) بدراسة هدفت إلى معرفة الفروق

بين الجنسين في تنظيم الانفعال لدي عينة مكونة من (٢٠) رجلاً بمتوسط عمري (٢٠.٠٦) عامًا و(٢٣) امرأه بمتوسط عمري (٢٠) عامًا. وطبق عليهم مقياس مهام التنظيم الانفعالي لموسرو وآخرين، واستبيان المتغيرات الديموجرافية. وتوصلت النتائج إلي أن الإناث لديهن استجابة انفعالية عالية للمثيرات السلبية مقارنة بالذكور مما يشير إلى قابلية الإناث للإصابة باضطرابات القلق.

وهدفت دراسة زيميرمان وأوانسكي (Zimmermann & Iwanski, 2014) إلي فحص الفروق بين الجنسين في استراتيجيات تنظيم الانفعال لثلاث انفعالات هي الحزن والخوف والغضب من المراهقة المبكرة حتي مرحلة الرشد في منتصف العمر. وبلغت عينة الدراسة (١٣٠٥) ذكرًا وأنثي تتراوح أعمارهم بين (١١ ـ ٥٠) عامًا. وطبق عليهم مقياس مخزون التنظيم الانفعالي السلبي Negative Emotion Regulation Inventory Scale (NERI) . وأظهرت النتائج وجود تغيرات نمائية في استخدام استراتيجيات التنظيم الانفعالي للانفعالات الثلاثة حيث أشارت إلى وجود أتجاه عام لزيادة التنظيم التكيفي، ففي المراهقة المبكرة تتسم بقدر قليل من استراتيجيات تنظيم الانفعال لدي الجنسين. وأن القدرة على تنظيم الانفعال تتمايز في المراهقة الوسطي في استراتيجيات تنظيم الانفعال. مع وجود فروق بين الجنسين في استخدام تلك الاستراتيجيات حيث إن الإناث يستخدمن استراتيجيات المساندة الاجتماعية والتأمل والتحكم بشكل متكرر في حين أن الذكور يستخدمون التجنب بشكل سلبي، ومع تزايد العمر وفيما يتعلق باستخدام إعادة التقييم والقمع لم توجد هناك أدلة على وجود اختلاف بين الجنسين.

وأجري كارلسون وساريكاللیو وتويفيانين وبوجيرت وكليشكو وبراتتيسو (Carlson, Saarikallio, Toiviainen, Bogert, Kliuchko & Brattico, 2015) دراسة من أهدافها التعرف على الفروق بين الجنسين في التنظيم الانفعالي لدي عينة تكونت من (١٢٣) مشاركا منهم (٥٥ ذكرًا و٦٨ أنثى)، تتراوح أعمارهم بين (١٨ ـ ٥٥) عامًا بمتوسط عمري (٢٨.٨) عامًا. طبق عليهم مقياس التقرير الذاتي، ومقياس مونتجومري للاكتئاب، ومقياس النرجسية، ومقياس القلق، ومقياس العوامل الخمسة الكبري للشخصية، ومقياس التنظيم الانفعالي لساريكالو. وتبين من النتائج أن الذكور أكثر استخدامًا لاستراتيجيات التنظيم الانفعالي التكيفية مقارنة بالإناث.

- **ثالثًا: دراسات تناولت الفروق بين الجنسين في الأليكسيثيميا**:

قام كيبفيربيرج (Kupferberg, 2002) بدراسة من أهدافها فحص الفروق بين الجنسين في الأليكسيثيميا لدى عينة بلغت (٣٤٨) طالبا وطالبة بالجامعة (١٤٥ ذكرًا، ٢٠٣ أنثى) متوسط أعمارهم (٢١.٧) عامًا. وطبق عليهم مقياسي تورنتو للأليكسيثيميا، والمرغوبية الاجتماعية لكراون ومارلو. وتبين من النتائج عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في الأليكسيثيميا.

واهتمت دراسة ماسون وتيسون وجونز وبوتتس (Mason, Tyson, Jones & Potts, 2005) بالتعرف على مدى انتشار الأليكسيثيميا والعوامل المرتبطة بها، والفروق بين الجنسين في الأليكسيثيميا. وتكونت العينة من (١٨١) طالبًا و(١٩٠) طالبة من طلاب الجامعة البريطانيين في مجالي الفنون والعلوم، وتتراوح أعمارهم بين (١٨ ـ ٢٧) عامًا، بمتوسط عمري (١٩ ـ ١٠) عامًا. وطبق عليهم مقياس تورنتو للألكسيثيميا وأداة الارتباط الوالدي، ومقياس خبرة الانفصال. وأشارت النتائج إلى ارتفاع معدلات الأليكسيثيميا لدي الجنسين ولكن كان الإناث أعلي من الذكور في الأليكسيثيميا، ويعزي ارتفاع معدلات الأليكسيثيميا إلى الحماية الزائدة والارتباط الوالدي الزائد، بالإضافة إلى خبرة الانفصال عن الوالدين أو صعوبة تحديد مشاعر الأمومة.

وقام عراقي (٢٠٠٦) بدراسة من أهم أهدافها بحث الفروق بين الجنسين في الأليكسيثيميا لدي عينة بلغت (٢٤٠) طالبًا وطالبة بكلية التربية ببنها، متوسط أعمارهم (٢٠) سنة، وانحراف معياري (٠.٥٦٣) وطبق عليهم مقياسي تورنتو للألكسيثيميا والتعلق الوالدي للراشدين، واتضح من النتائج ارتفاع الأليكسيثيميا لدى الإناث عن الذكور.

كما قام سكوت (Scott, 2009) بدراسة من أهدافها كشف الفروق بين الجنسين في الأليكسيثيميا لدي عينة مكونة من (١٥٠) طالبًا وطالبة بالجامعة، منهم (٦١ ذكرًا، ٨٩ أنثي) تراوحت أعمارهم بين (١٨ـ٣٤) عامًا بمتوسط عمري (٢١.١٩) عامًا. وطبق عليهم مقياس تورنتو للألكسيثيميا، ومقياس بارت للاندفاعية، ومقياس خبرة الانفصال، وقائمة بيك للاكتئاب. وتبين من النتائج أنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث في الأليكسيثيميا.

وتناولت دراسة ليفانت وهلل ووليامز وهاسان (Levant, Hall, Williams & Hasan, 2009) تحليل أبحاث الأليكسيثيميا في الفترة من (١٩٩٢ـ ٢٠٠٦) بشكل عميق لتحديد ما إذا كان هناك تأييد تجريبي للفروق بين الجنسين في الأليكسيثيميا. ولقد تم تحليل ٤٢ عينة مختلفة من بينهم ٣٣ عينة طبق عليهم دراسات سيكومترية، و٩ عينات طبق عليهم دراسات كلينيكية. وطبق على هذه العينات مقاييس مختلفة لقياس الأليكسيثيميا منها مقياس تورنتو للأليكسيثيميا، ومقياس أمستردام للأليكسيثيميا. وكشفت نتائج التحليل وجود فروق ـ وإن كانت محدودة ـ في متوسط درجات الأليكسيثيميا بين الرجال والنساء، حيث أظهر الرجال مستويات أعلي في الأليكسيثيميا.

وحاولت دراسة كاريكيفي وهايتالا وكاليفا وايكسيلا وجويكاما وساريجارفي (Karukivi, Hautala, Kaleva, Haapasalo – Pesu, Liuksila Iuksila, Joukamaa & Saarijarvi, 2010) التعرف على الفروق بين الجنسين في الأليكسيثيميا لدى عينة من المراهقين قوامها (٧٢٩) فردًا من الذكور والإناث الذين تتراوح أعمارهم بين (١٧ ـ ٢١) عامًا بمتوسط عمري (١٩) عامًا. وطبق

عليهم مقياسي تورنتو للأليكسيثيميا، والقلق (حالة ـ سمة) لسبيلبرجر. واتضح من النتائج عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في الأليكسيثيميا.

وأجرت صابر (٢٠١٢) دراسة من أهدافها استجلاء الفروق بين الجنسين في الأليكسيثيميا لدى عينة بلغت (٢٢٠) طالبًا وطالبة بالفرقة الرابعة عام بكلية التربية ببنها متوسط أعمارهم (١٩.٥) عامًا بانحراف معياري (٠.٥٣١)، وطبق عليهم مقياسي الأليكسيثيميا وجودة النوم. وتبين من النتائج وجود فروق بين الجنسين في مستوى الأليكسيثيميا في اتجاه الذكور.

كما أجرت شاهين (٢٠١٣) دراسة من أهدافها معرفة الفروق بين الذكور والإناث في الأليكسيثيميا لدى عينة مكونة من (٢٥٠) طالبًا وطالبة بالجامعة منهم (١١٩ ذكرًا، ١٣١ أنثي) متوسط أعمارهم (٢٠.٦١) بإنحراف معياري (٠.٨٤٨). وطبق عليهم مقياسي الأليكسيثيميا والرضا عن الحياة. وأتضح من النتائج وجود فروق بين الذكور والإناث في الدرجة الكلية على مقياس الأليكسيثيميا ومكوناته الفرعية تجاه الذكور.

وهدفت دراسة زيدي وآخرين (Zaidi, Yaqoob & Malik, 2015) التعرف على الفروق بين الجنسين في الأليكسيثيميا لدى عينة من طلاب الجامعة بلغت (٢٠٠) طالبًا وطالبة منهم (١٠٠ ذكور، و١٠٠ إناث) تراوحت أعمارهم بين (١٨ - ٢٥) عامًا. وطبق عليهم مقياس تورنتو للأليكسيثميا وأسفرت النتائج عن وجود فروق بين الذكور والإناث في الأليكسيثيميا وذلك في اتجاه الذكور.

وتناولت دراسة اريساك وأوزباي (Aricak & Ozbay, 2016) في أهدافها فحص الفروق بين الجنسين في الأليكسيثيميا لدى عينة بلغت (١٢٥٧) طالبًا وطالبة (٦٠٧ ذكور و٦٥٠ إناث)، تم اختيارهم من ١٤ مدرسة ثانوية في منطقة كاجيتان باسطنبول (تركيا)، وتتراوح أعمارهم بين (١٣ـ ١٩) عامًا بمتوسط عمري (١٥.٦٣) عامًا. وطبق عليهم مقياس المشاغبة عبر الإنترنت لأنكاك وآخرين، ومقياس الوقوع كضحية لأنكاك وآخرين، ومقياس تورنتوا للأليكسيثيميا، ومقياس الغضب (حالة ـ سمة) لأوزر. وتبين من النتائج عدم وجود فروق جوهرية بين الذكور والإناث في الأليكسيثيميا.

- **تعقيب:**

من العرض السابق للدراسات السابقة يتضح ما يأتي:

- أظهرت نتائج الدراسات السابقة الخاصة بالعلاقة بين تنظيم الانفعال والأليكسيثيميا وجود ارتباط سالب بين تنظيم الانفعال القائم على إعادة التقييم المعرفي والأليكسيثيميا، ووجود ارتباط موجب بين تنظيم الانفعال القائم على قمع التعبير الانفعالي والأليكسيثيميا، كما أشارت نتائج بعض الدراسات إلى أنه يمكن التنبؤ بالأليكسيثيميا من خلال استراتيجيات التنظيم الانفعالي.

- تباينت نتائج الدراسات السابقة المتعلقة بالفروق بين الجنسين في تنظيم الانفعال، فقد أشارت بعض الدراسات إلى وجود فروق بين الجنسين في تنظيم الانفعال لصالح الذكور. بينما أشارت بعض الدراسات إلى وجود فروق بين الجنسين في بعض استراتيجيات تنظيم الانفعال إما لصالح الذكور أو لصالح الإناث، وعدم وجود فروق بينهما في كثير من الإستراتيجيات، كما أشارت إحدى الدراسات إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في تنظيم الانفعال.
- تباينت نتائج الدراسات السابقة بشأن الفروق بين الجنسين في الأليكسيثيميا، فقد أشارت بعض الدراسات إلى وجود فروق بين الجنسين في الأليكسيثيميا في اتجاه الذكور، في حين أشارت بعض الدراسات إلى وجود فروق بين الجنسين في الأليكسيثيميا في اتجاه الإناث، بينما أشارت دراسات أخرى إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في الأليكسيثيميا.
- إنه ـ في حدود علم الباحث ـ لا توجد دراسة نفسية عربية تناولت تنظيم الانفعال وعلاقته بالأليكسيثيميا لدى عينة من طلاب الجامعة "دراسة سيكومترية ـ كلينيكية"، مما دفع الباحث إلى القيام بهذه الدراسة الحالية.

- **فروض الدراسة** :

علي ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة يمكن صياغة الفروض الآتية:

- **أولاً: فروض الدراسة السيكومترية**:

- توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين درجات عينة الدراسة ككل على مقياس تنظيم الانفعال (إعادة التقييم المعرفي)، ودرجاتهم على مقياس الأليكسيثيميا وأبعاده.
- توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين درجات عينة الدراسة ككل على مقياس تنظيم الانفعال (قمع التعبير الانفعالي)، ودرجاتهم على مقياس الأليكسيثيميا وأبعاده.
- لا يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات الذكور والإناث على مقياس تنظيم الانفعال (أعادة التقييم المعرفي).
- لا يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات الذكور والإناث على مقياس تنظيم الانفعال (قمع التعبير الانفعالي).
- لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات الذكور والإناث على مقياس الأليكسيثيميا وأبعاده.
- يمكن التنبؤ بالأليكسيثيميا لدى عينة الدراسة ككل من خلال تنظيم الانفعال.

- **ثانيا: الفرض الكلينيكي**:

- هناك عوامل وأسباب دينامية كامنة وراء قصور تنظيم الانفعال والأليكسيثيميا.

- **الطـــريقـــة والإجـــراءات**:
- **أولاً: منهـــج الدراســـة**:

استخدم الباحث في الدراسة الحالية المنهج الوصفي الارتباطي المقارن، وهو منهج ملائم لطبيعة هذه الدراسة، حيث يهدف إلى الكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين تنظيم الانفعال والأليكسيثيميا، والكشف عن الفروق بين الجنسين "الذكور والإناث" في تنظيم الانفعال والأليكسيثيميا. كما استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الكلينيكي وفنياته؛ لاستجلاء العوامل والأسباب الدينامية الكامنة وراء قصور تنظيم الانفعال والأليكسيثيميا.

- **ثانياً: عينـــة الـــدراســـة**:

- عينة الدراسة السيكومترية : بلغت عينة الدراسة الحالية في صورتها النهائية (٣٨١) طالبًا وطالبة بالفرقتين الثالثة والرابعة (تعليم أساسي، عام)، بكلية التربية ببنها، منهم (١٥٢) طالبًا، (٢٢٩) طالبة، بمتوسط عمري (٢١.١٣١) عامًا، وانحراف معياري قدره (٠.٦١٦).
- عينة الدراسة الكلينيكية: قام الباحث بدراسة حالتين: الحالة الأولي : "ذكر" حاصل علي درجات مرتفعة في مقياس تنظيم الانفعال بُعد قمع التعبير الانفعالي ودرجات منخفضة في مقياس تنظيم الانفعال بُعد إعادة التقييم المعرفي، ودرجات مرتفعة في مقياس الأليكسيثيميا، والحالة الثانية "أنثي" حاصلة علي درجات مرتفعة في مقياس تنظيم الانفعال بُعد قمع التعبير الانفعالي ودرجات منخفضة في مقياس تنظيم الانفعال بُعد إعادة التقييم المعرفي، ودرجات مرتفعة في مقياس الأليكسيثيميا.

- **ثالثاً: أدوات الـــدراســـة**:

تم استخدام أدوات سيكومترية وأخري كلينيكية:

- **أدوات الـــدراســـة السيكـومـتريـة**:
- **مقياس تنظيم الانفعال**:
- **الهـدف مـن المقيـاس**:

قام الباحث بإعداد مقياس تنظيم الانفعال؛ ليقيس تنظيم الانفعال لدي عينة من طلاب الجامعة.

- **مبررات إعداد المقياس**:

تم إعداد أداة مقننة لقياس: تنظيم الانفعال؛ لأن هذا المتغير مُهم بالنسبة لطلاب الجامعة، وقد تم وضع عبارات ملائمة للثقافة والمجتمع المصري. فضلاً عن أن المقاييس الحالية التي تم الاطلاع عليها هي في الأساس مقاييس أجنبية، تم ترجمتها إلي العربية وتم تقنينها، ولا يوجد بالمكتبة العربية السيكولوجية ـ في حدود علم الباحث ـ مقياس بالعربية محض.

- **خطوات إعداد مقياس تنظيم الانفعال** :

قام الباحث بإعداد هذا المقياس من خلال الرجوع إلى الإطار النظري والدراسات السابقة، وما أتيح من مقاييس سابقة عن تنظيم الانفعال من قبيل: استبيان التنظيم الانفعالي لجارنيفسكي وكرايجي Garnefski & Kraaij, 2007، واستبيان التنظيم الانفعالي لجروس وجوهن Gross & John, 2007 واستبيان التنظيم الانفعالي للمراهقين لكوستيك Kostiuk, 2011، واستبيان التنظيم الانفعالي المعرفي المعدل لدافيس Davies, 2013. واعتمادًا على المصادر السابقة انتهى الباحث إلى صياغة (٢٤) عبارة تقيس تنظيم الانفعال ببعديه: إعادة التقييم المعرفي، وقمع التعبير الانفعالي، وبحيث يتضمن كل بُعد (١٢) عبارة، وقد راعى الباحث في ذلك دقة وسهولة ووضوح العبارات، وعدم وجود عبارات مركبة تحمل أكثر من معنى.

بعد ذلك قام الباحث بإعداد المقياس للتحكيم، فعرضه على عشرة محكمين من أساتذة علم النفس والصحة النفسية، وبناء على نتائج التحكيم تم استبعاد العبارات التي حصلت على نسبة موافقة أقل من ٨٠٪ وفقا لآراء المحكمين وعددها (٣) عبارات، كذلك تم عمل التعديلات اللازمة في صياغة بعض العبارات وفقا لآراء المحكمين، وبهذا استقر المقياس في صورته الأولية على (٢١) عبارة، حيث تضمن بُعد إعادة التقييم المعرفي (١٠) عبارات، وبُعد قمع التعبير الانفعالي (١١) عبارة. علمًا بأن طريقة الإجابة على عبارات المقياس هي دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، أبدًا.

- **الخصائص السيكومترية للمقياس**:

- **صدق المقياس**:

- صدق المحكمين: تم تقدير صدق المحكمين، وقد سبق الإشارة إلى ذلك في إعداد الصورة الأولية للمقياس.
- الصدق الظاهري: قام الباحث بتطبيق الصورة الأولية للمقياس على عينة التقنين والمكونة من (١٠٠) طالب وطالبة بالفرقتين الثالثة والرابعة بكلية التربية ببنها متوسط أعمارهم (٢١.١٠٧) بانحراف معياري قدره (٠.٦٥٤) بهدف التعرف على مدى تفهم أفراد عينة التقنين لعبارات وتعليمات المقياس، وقد اتضح منها أن العبارات والتعليمات تتميز بالوضوح والفهم لجميع أفراد العينة، علمًا بأنه تم استبعاد هذه العينة من العينة الإجمالية التي تم فيها اختيار عينة الدراسة.
- الصدق الذاتي: ويحسب الصدق الذاتي أو الداخلي بحساب الجذر التربيعي لمعامل الثبات (البهي، ١٩٧٩)، وبالتالي فإن الصدق الداخلي لمقياس تنظيم الانفعال (إعادة التقييم المعرفي) هو (٠.٨١)، والصدق الداخلي لمقياس تنظيم الانفعال (قمع التعبير الانفعالي) هو (٠.٩٠)، وهما نسبتان عاليتان تجعل المقياس صالحا لقياس ما وضع لقياسه.

- صدق المقارنة الطرفية: قام الباحث بترتيب درجات أفراد عينة التقنين ترتيبًا تنازليًا في كل بُعد من بُعدي المقياس، ثم قام بتحديد ٢٧٪ من العدد الكلي للدرجات من أول الترتيب التنازلي ومن آخره، أي تم تحديد أول (٢٧) فرد من الترتيب كأفراد المستوى الميزاني المرتفع، وآخر (٢٧) فردًا من الترتيب كأفراد المستوى الميزاني المنخفض، وبعد ذلك تم حساب الفرق بين متوسطي درجات الأفراد في مستوى الميزانيين عن طريق استخدام اختبار "ت"، ويوضح الجدول (١) نتائج هذا الإجراء:

جدول (١) قيمة "ت" لدلالة الفروق بين مجموعتي الميزان المرتفع والمنخفض لبُعدي مقياس تنظيم الانفعال

الأبعاد	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	الدلالة	مستوى الدلالة
تنظيم الانفعال (إعادة التقييم المعرفي)	المستوى الميزاني المنخفض	٢٧	٣٠.٢٩	٦.٢٠	٥٢	-٨.٠٨٨	٠.٠٠	دالة عند مستوى ٠.٠١
	المستوى الميزاني المرتفع	٢٧	٤١.٨١	٤.٠٤				
تنظيم الانفعال (قمع التعبير الانفعالي)	المستوى الميزاني المنخفض	٢٧	٢٦.٤١	٤.٥٤	٥٢	-١٥.٦٤٣	٠.٠٠	دالة عند مستوى ٠.٠١
	المستوى الميزاني المرتفع	٢٧	٤٢.٤٨	٢.٨١				

ويتضح من جدول (١) أن الفرق بين الميزانين المرتفع والمنخفض لبُعدي المقياس دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) وفي اتجاه المستوى الميزاني المرتفع مما يعني تمتع بُعدي المقياس بصدق تمييزي قوي لقياس التنظيم الانفعالي.

- **ثبات المقياس**:

- باستخدام معامل ألفا كرونباخ: استخدم الباحث طريقة معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) ببرنامج التحليل الإحصائي للبيانات (SPSS18) وقد بلغت درجة ثبات بُعد إعادة التقييم المعرفي (٠.٦٠٩)، وبُعد قمع التعبير الانفعالي (٠.٧٢٥) وهما قيمتان تجعلنا نطمئن إلى استخدام هذا المقياس للقياس في هذه الدراسة.
- إعادة التطبيق: قام الباحث بتطبيق المقياس مرة ثانية على عينة التقنين بعد مرور فترة زمنية قدرها أسبوعان من التطبيق الأول، وتم حساب معامل الارتباط (بيرسون) بين درجات العينة في التطبيقين فبلغت قيمة معامل الارتباط في بُعد إعادة التقييم المعرفي (٠.٦٥١)، وبُعد قمع التعبير الانفعالي (٠.٨١٤) وهما قيمتان دالتان عند مستوى (٠.٠١) مما يؤكد أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.
- طريقة التجزئة النصفية: قام الباحث بتجزئة كل بُعد من بُعدي المقياس إلى نصفين متكافئين، يتضمن الجزء الأول مجموع درجات الطلاب في العبارات الفردية، ويتضمن الجزء الثاني مجموع درجات الطلاب في العبارات الزوجية، وتم حساب معامل الارتباط بينهما، ثُم حساب معامل الثبات، ويوضح الجدول (٢) نتائج هذا الإجراء:

جدول (٢) معاملات الارتباط والثبات لبُعدي مقياس تنظيم الانفعال

البُعد	المفردات	العدد	معامل الارتباط	معامل الثبات لسبيرمان براون	معامل الثبات لجتمان
تنظيم الانفعال (إعادة التقييم المعرفي)	الجزء الأول	٥	٠.٥٥٥	٠.٧١٤	٠.٧٠٥
	الجزء الثاني	٥			
تنظيم الانفعال (قمع التعبير الانفعالي)	الجزء الأول	٦	٠.٦١٦	٠.٧٦٤	٠.٧٥٤
	الجزء الثاني	٥			

ويتضح من جدول (٢) أن قيم معاملات الثبات لسبيرمان وجتمان تشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

- **الاتساق الداخلي**:

الاتساق الداخلي بين العبارات وبُعدي المقياس: قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات بُعدي المقياس والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه، ويوضح الجدول (٣) نتائج هذا الإجراء:

جدول (٣) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات بُعدي مقياس تنظيم الانفعال والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه

إعادة التقييم المعرفي		قمع التعبير الانفعالي	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠.٤١٨	٢	٠.٥٠٣
٣	٠.٣٢٣	٤	٠.٣٩٩
٥	٠.٣٩٥	٦	٠.٥٤١
٧	٠.٥٥٤	٨	٠.٤٧٥
٩	٠.٤٧٨	١٠	٠.٤٦٨
١١	٠.٥٤٠	١٢	٠.٤٩٣
١٣	٠.٥٥٢	١٤	٠.٤١٩
١٥	٠.٥٧٠	١٦	٠.٦٦٥
١٧	٠.٥١٩	١٨	٠.٦٣٦
١٩	٠.٣٦١	٢٠	٠.٥٩٩
		٢١	٠.٤٧٣

ويتضح من جدول (٣) أن قيم معاملات الارتباط مرتفعة ودالة عند مستوى (٠.٠١). مما يدل على وجود اتساق داخلي مرتفع بين العبارات وبُعدي المقياس، ومن ثم فإن عبارات المقياس تتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

- **طريقة تصحيح المقياس**:

يتضمن المقياس (٢١) عبارة موزعة على بُعدين هما: البُعد الأول: إعادة التقييم المعرفي ويتكون من (١٠) عبارات هي (١، ٣، ٥، ٧، ٩، ١١، ١٣، ١٥، ١٧، ١٩)، والبُعد الثاني: قمع التعبير الانفعالي ويتكون من (١١) عبارة هي (٢، ٤، ٦، ٨، ١٠، ١٢، ١٤، ١٦، ١٨، ٢٠، ٢١)، وتتم الإجابة عن كل عبارة من عبارات المقياس من خلال خمسة بدائل هي: دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، أبدًا، وتعطي درجات ٥، ٤، ٣، ٢، ١ على الترتيب. ويتم تجميع درجات المفحوص على كل بُعد على حدة، وتشير الدرجة العالية على بُعد إعادة التقييم المعرفي إلى ارتفاع تنظيم الانفعال بشكل إيجابي، والدرجة العالية على بُعد قمع التعبير الانفعالي إلى قصور تنظيم الانفعال.

- **مقيـاس الأليكسيثيميـا** :

- **الهدف من المقياس**:

قام الباحث بإعداد مقياس الأليكسيثيميا؛ ليقيس الأليكسيثيميا لدي عينة من طلاب الجامعة.

- **مبررات إعداد المقياس**:

تم إعـداد أداة مقننـة لقيـاس: الأليكسـيثيميا؛ لأن الأليكسـيثيميا صـعوبة لها خطورة علي طلاب الجامعة، وقد تم وضع عبارات ملائمة للثقافة والمجتمع المصري.

- **خطوات إعداد مقياس الأليكسيثيميـا**:

قـام الباحـث بإعـداد هـذا المقيـاس مـن خـلال الرجـوع إلى الإطـار النظـري والدراسات السابقة، وما أتيح من مقاييس سابقة من قبيل: مقياس الألكسيثيميا من إعداد متولي (٢٠٠٩)، ومقياس تورنتو للأليكسيثميا لتايلوروباجبي وباركر تعريب وتقنين كفافي والدواش (٢٠١١)، ومقياس الألكسيزيميا من إعداد صابر (٢٠١٢)، ومقيـاس الأليكسـيثميا للمـراهقين مـن إعـداد عبـد التـواب وشـعبان (٢٠١٢). واعتمـادًا علـى المصـادر السـابقة انتهـى الباحـث إلى صـياغة (٢٨) عبـارة تقـيس الأليكسـيثيميا بأبعادهـا الأربعـة وهـي: صـعوبة التعـرف علـى المشـاعر ووصفها، وصعوبة التمييز بين المشاعر والأحاسيس الجسمية، والتفكير الموجة للخارج، وندرة الخيال، وبحيث يتضمن كل بُعد (٧) عبارات، وقد راعى الباحث في ذلك دقة وسهولة ووضوح العبارات، وعدم وجود عبارات مركبة تحمل أكثر من معنى.

بعد ذلك قام الباحث بإعداد المقياس للتحكيم، فعرضه على نفس المحكمين لمقياس تنظيم الانفعال وعددهم عشرة محكمين من أساتذة علم النفس والصحة النفسية، وبناء على نتائج التحكيم تم استبعاد العبارات التي حصلت على نسبة موافقة أقل من ٨٠٪ وفقا لآراء المحكمين وعددها (٢) عبارتان، كذلك تم عمل التعديلات اللازمة في صياغة بعض العبارات وفقا لآراء المحكمين، وبهذا استقر المقياس في صورته الأولية على (٢٦) عبارة، حيث تضمن بُعد صعوبة التعرف على المشاعر ووصفها (٦) عبارات، وبُعد صعوبة التمييز بين المشاعر والأحاسيس الجسمية (٦) عبارات، وبُعد التفكير الموجة للخارج (٧) عبارات، وبُعد ندرة الخيال (٧) عبارات، علمًا بأن طريقة الإجابة على عبارات المقياس هي دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، أبدًا.

- **الخصائص السيكومترية للمقياس**:

- **صدق المقياس**:

- صدق المحكمين: تم تقدير صدق المحكمين، وقد سبق الإشارة إلى ذلك في إعداد الصورة الأولية للمقياس.

- الصدق الظاهري: قام الباحث بتطبيق الصورة الأولية للمقياس على نفس عينة التقنين والمكونة من (١٠٠) طالب وطالبة بالفرقتين الثالثة والرابعة بكلية التربية ببنها بهدف التعرف على مدى تفهم أفراد عينة التقنين لعبارات وتعليمات المقياس، وقد اتضح منها أن العبارات والتعليمات تتميز بالوضوح والفهم لجميع أفراد العينة.
- الصدق الذاتي: ويحسب الصدق الذاتي أو الداخلي بحساب الجذر التربيعي لمعامل الثبات، وبالتالي فإن الصدق الداخلي للاختبار هو (٠.٩٣) وهي نسبة عالية تجعل المقياس صالحا لقياس ما وضع لقياسه.
- صدق المقارنة الطرفية: قام الباحث بترتيب درجات أفراد عينة التقنين ترتيبًا تنازليًا في المقياس، ثم قام بتحديد ٢٧٪ من العدد الكلي للدرجات من أول الترتيب التنازلي ومن آخره، أي تم تحديد أول (٢٧) فردًا من الترتيب كأفراد المستوى الميزاني المرتفع، وآخر (٢٧) فرد من الترتيب كأفراد المستوى الميزاني المنخفض، وبعد ذلك تم حساب الفرق بين متوسطي درجات الأفراد في مستوى الميزانين عن طريق استخدام اختبار "ت"، ويوضح الجدول (٤) نتائج هذا الإجراء:

جدول (٤) قيمة "ت" لدلالة الفروق بين مجموعتي الميزان المرتفع والمنخفض لمقياس الأليكسيثيميا

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	درجة الحرية	قيمة "ت"	الدلالة	مستوى الدلالة
المستوى الميزانى المنخفض	٢٧	٥٩.٥٩	٣.٩٩	٥٢	-١٤.٤٦٤	٠.٠٠٠	دالة عند مستوى ٠.٠١
المستوى الميزانى المرتفع	٢٧	٨٤.٢٦	٧.٩١				

ويتضح من جدول (٤) أن الفرق بين الميزانين المرتفع والمنخفض دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) وفي اتجاه المستوى الميزاني المرتفع مما يعني تمتع المقياس بصدق تمييزي قوي لقياس الأليكسيثيميا.

- **ثبات المقياس**:

- باستخدام معامل ألفا كرونباخ: استخدم الباحث طريقة معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) ببرنامج التحليل الإحصائي للبيانات (Spss18)، ويوضح الجدول (٥) نتائج هذا الإجراء:

جدول (٥) قيمة ألفاكرونباخ لمقياس الأليكسيثيميا وأبعاده

البُعد	قيمة ألفاكرونباخ
صعوبة التعرف على المشاعر ووصفها	٠.٦٥
صعوبة التمييز بين المشاعر والأحاسيس الجسمية	٠.٧٨٢
التفكير الموجه للخارج	٠.٨٤٥
ندرة الخيال	٠.٧٥٥
المقياس ككل	٠.٦٨٨

ويتضح من جدول (٥) أن قيم معاملات ألفاكرونباخ الخاصة بالأبعاد والمقياس ككل تجعلنا نطمئن إلى استخدام هذا المقياس للقياس في هذه الدراسة.

- طريقة إعادة التطبيق: قام الباحث بتطبيق المقياس مرة ثانية على عينة التقنين بعد مرور فترة زمنية قدرها أسبوعان من التطبيق الأول، وتم حساب معامل الارتباط (بيرسون) بين درجات العينة في التطبيقين، ويوضح الجدول (٦) نتائج هذا الإجراء:

جدول (٦) معاملات الارتباط بين التطبيقين لأبعاد مقياس الأليكسيثيميا والمقياس ككل

البُعد	معامل الارتباط (الثبات) بين التطبيق الأول والثاني
صعوبة التعرف على المشاعر ووصفها	٠.٦٨٣
صعوبة التمييز بين المشاعر والأحاسيس الجسمية	٠.٧٩١
التفكير الموجه للخارج	٠.٦٥٨
ندرة الخيال	٠.٧٥١
المقياس ككل	٠.٨٦٢

ويتضح من جدول (٦) أن قيم معاملات الارتباط بين كل بُعد ونفسه في التطبيقين، وكذلك المقياس ككل دالة عند مستوى (٠.٠١)، مما يؤكد أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

- طريقة التجزئة النصفية: قام الباحث بتجزئة كل بُعد من الأبعاد الأربعة المكونة للمقياس إلى نصفين متكافئين، يتضمن الجزء الأول مجموع درجات الطلاب في العبارات الفردية، ويتضمن الجزء الثاني مجموع درجات الطلاب في العبارات الزوجية، وتم حساب معامل الارتباط بينهما، ثُم حساب معامل الثبات، ويوضح الجدول (٧) نتائج هذا الإجراء:

جدول (٧) معاملات الارتباط والثبات لأبعاد مقياس الأليكسيثيميا

البُعد	المفردات	العدد	معامل الارتباط	معامل الثبات لسبيرمان براون	معامل الثبات لجتمان
صعوبة التعرف على المشاعر ووصفها	الجزء الأول	٣	٠.٥٧٤	٠.٧٣٠	٠.٧٢١
	الجزء الثاني	٣			
صعوبة التمييز بين المشاعر والأحاسيس الجسمية	الجزء الأول	٣	٠.٦٥٦	٠.٧٩٢	٠.٧٨٧
	الجزء الثاني	٣			
التفكير الموجه للخارج	الجزء الأول	٤	٠.٧٦١	٠.٨٦٧	٠.٨٦٢
	الجزء الثاني	٣			
ندرة الخيال	الجزء الأول	٤	٠.٦٤١	٠.٧٨٤	٠.٧٦٨
	الجزء الثاني	٣			

ويتضح من جدول (٧) أن قيم معاملات الثبات لسبيرمان وجتمان للأبعاد تشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

- **الاتساق الداخلي**:

- الاتساق الداخلي بين العبارات وأبعاد المقياس: قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة في كل بُعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه، ويوضح الجدول (٨) نتائج هذا الإجراء:

ويتضح من جدول (٨) أن قيم معاملات الارتباط مرتفعة ودالة عند مستوى (٠.٠٥، ٠.٠١) مما يدل على وجود اتساق داخلي مرتفع بين العبارات وأبعاد المقياس ومن ثم فإن عبارات المقياس تتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

جدول (٨) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة في كل بُعد من أبعاد مقياس الأليكسيثيميا والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه

صعوبة التعرف على المشاعر ووصفها		صعوبة التمييز بين المشاعر والأحاسيس الجسمية		التفكير الموجة للخارج		ندرة الخيال	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠.٥٢٧ ❖❖	٢	٠.٥٩٧ ❖❖	٣	٠.٢٠٩ ❖	٤	٠.٤٩٨ ❖❖
٥	٠.٥٩٨ ❖❖	٦	٠.٦٢٩ ❖❖	٧	٠.٥٢٤ ❖❖	٨	٠.٤٧١ ❖❖
٩	٠.٥٣٦ ❖❖	١٠	٠.٤٩٦ ❖❖	١١	٠.٣٣٠ ❖❖	١٢	٠.٥٩٤ ❖❖
١٣	٠.٤٢٩ ❖❖	١٤	٠.٦٠٤ ❖❖	١٥	٠.٤٨٧ ❖❖	١٦	٠.٥٠٢ ❖❖
١٧	٠.٦٣٨ ❖❖	١٨	٠.٣٩١ ❖❖	١٩	٠.٥٠٥ ❖❖	٢٠	٠.٢٨٠ ❖❖
٢١	٠.٤٠٠ ❖❖	٢٢	٠.٤٨٦ ❖❖	٢٣	٠.٣٧٢ ❖❖	٢٤	٠.٥٤٧ ❖❖
				٢٥	٠.٣٥٧ ❖❖	٢٦	٠.٣٢٥ ❖❖

❖❖ مستوى الدلالة (٠.٠١) ❖ مستوى الدلالة (٠.٠٥)

- **الاتساق الداخلي بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس:** قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس، ويوضح الجدول (٩) نتائج هذا الإجراء:

جدول (٩) معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد من أبعاد مقياس الأليكسيثيميا والدرجة الكلية للمقياس

البُعد	معامل الارتباط
صعوبة التعرف على المشاعر ووصفها	٠.٨٠٦
صعوبة التمييز بين المشاعر والأحاسيس الجسمية	٠.٧٧٤
التفكير الموجة للخارج	٠.٥٧٨
ندرة الخيال	٠.٧٠١

ويتضح من جدول (٩) أن قيم معاملات الارتباط مرتفعة ودالة عند مستوى (٠.٠١) مما يدل على وجود اتساق داخلي مرتفع لأبعاد المقياس. ومن ثم فإن أبعاد المقياس تتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

- **طريقة تصحيح المقياس**:

يتضمن المقياس (٢٦) عبارة موزعة على أربعة أبعاد هي: بُعد صعوبة التعرف على المشاعر ووصفها ويتضمن (٦) عبارات، وبُعد صعوبة التمييز بين المشاعر والأحاسيس الجسمية ويتضمن (٦) عبارات، وبُعد التفكير الموجة للخارج ويتضمن (٧) عبارات، وبعد ندرة الخيال ويتضمن (٧) عبارات، وتتم الإجابة عن كل عبارة من عبارات المقياس من خلال خمسة بدائل هي: دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، أبدًا، وتعطي درجات ٥، ٤، ٣، ٢، ١ على الترتيب وذلك في الاتجاه الدال على ارتفاع درجة الأليكسيثيميا، باستثناء العبارات الدالة على انخفاض درجة الأليكسيثيميا فتصحح بالعكس، وعلى هذا تكون الدرجة العظمى (١٣٠) درجة، وتكون الدرجة الصغرى (٢٦) درجة، وتدل الدرجة العالية على ارتفاع الأليكسيثيميا، أما الدرجة المنخفضة فتدل على انخفاضها، ويمكن استخراج درجات كل بُعد على حده، ويشمل بُعد صعوبة التعرف على المشاعر ووصفها

عبارات (١، ٥، ٩، ١٣، ١٧، ٢١)، وبُعد صعوبة التمييز بين المشاعر والأحاسيس الجسمية عبارات (٢، ٦، ١٠، ١٤، ١٨، ٢٢)، ويشمل بُعد التفكير الموجة للخارج عبارات (٣، ٧، ١١، ١٥، ١٩، ٢٣، ٢٥)، ويشمل بُعد ندرة الخيال عبارات (٤، ٨، ١٢، ١٦، ٢٠، ٢٤، ٢٦).

- **أدوات الدراسة الكلينيكية** :

- **استمارة المقابلة الشخصية: إعداد مخيمر** :

أُعدت استمارة المقابلة الشخصية المقننة للوقوف علي تاريخ الحالة منذ سنوات الطفولة حتي الوقت الحاضر، وتتناول الاستمارة هذه الجوانب المهمة في حياة الفرد:

- الأسرة.
- الطفولة.
- سنوات التعليم.
- الإقامة.
- الحوادث التي تعرض لها.
- الحقل الجنسي.
- العادات والمشارب.
- الاتجاه من الأسرة.
- الاضطرابات النفسية.

- **المقابلات الحرة الطليقة**:

وهي لا تأخذ الصورة المقننة مما ينتمي إلي المنهج التجريبي السيكومتري، ولكن تأخذ الصورة الطليقة للتداعي مما ينتمي إلي التحليل النفسي والمنهج الكلينيكي، ولا يتم التقيد بخطة سابقة أو بأنموذج مرسوم ومحدد (القطان،١٩٨٠).

- **بعض لوحات اختبار تفهم الموضوع TAT: إعداد: موراي وومورجان**:

يتألف الاختبار من ثلاثين لوحة تشتمل كل واحدة في الغالب على منظر به شخص أو جملة أشخاص في مواقف غير محددة مما يسمح بإدراكها على أنحاء مختلفة وبينها لوحة بيضاء. ويطلب من الشخص أن يبتدع قصة عن منظر اللوحة ونُفهمه أن القصة لابد وأن تنطوي على ماض نتبين منه ما حدث حتى أصبح الموقف على ما هو عليه الآن، كما لا بد وأن تَنطوي القصة على نهاية توضح ما ستنتهي إليه الأحداث (القطان، ١٩٨٠)، وبالنسبة إلى اللوحة البيضاء يطلب منه أن يتخيل صورة ما على البطاقة ويصفها ثم يذكر قصة عنها (أبو حطب وعثمان، ١٩٨٥).

ويرى عباس (١٩٨٢) أن القصص التي يستجيب بها الفرد للصور هي إسقاطات، أو هي نسبة مشاعر وحاجات ودوافع الفرد إلى الأشخاص

وإلى الموضوعات في العالم الخارجي، وهو في هذه الحالة يتمثل في الصور، ومن جهة أخرى يمكن النظر إلى أن بعض جوانب من القصص التي يستجيب بها الفرد للصور تمثل نوعًا من التعبير الخارجي أو الإدراك الذاتي.

- **رابعًا : خطوات الدراسة :**

- **خطوات الدراسة السيكومترية:**

- قام الباحث بتطبيق مقياس تنظيم الانفعال ومقياس الأليكسيثيميا على عينة إجمالية قوامها (٤٠٠) طالبٍ وطالبة بالفرقتين الثالثة والرابعة (تعليم أساسي، وعام) بكلية التربية ببنها، تتراوح أعمارهم بين (٢٠- ٢٣) عامًا.
- قام الباحث بتصحيح المقياسين وبناء عليه تم استبعاد استمارات (٥) طلاب وطالبات لعدم استكمالهم الاستجابات على كل عبارات المقياسين، وتم استبعاد استمارات (١٤) طالبًا وطالبة قاموا بوضع أكثر من استجابة على بعض العبارات في المقياسين، وبهذا أصبح عدد العينة النهائي (٣٨١) طالبًا وطالبة منهم (١٥٢) طالبًا، (٢٢٩) طالبة.
- قام الباحث باستخدام معامل الارتباط لبيرسون، واختبار (ت)، وتحليل الانحدار الخطي وذلك للتحقق من صحة فروض الدراسة.
- استخلص الباحث النتائج وقام بتفسيرها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة.

- **خطوات الدراسة الكلينيكية:**

- قام الباحث بدراسة حالتين إحداهما لطالب والأخرى لطالبة حصلا على درجة عالية على مقياس تنظيم الانفعال بُعد قمع التعبير الانفعالي، ودرجة منخفضة على مقياس تنظيم الانفعالي بُعد إعادة التقييم المعرفي، ودرجة عالية على مقياس الأليكسيثيميا.
- تم تطبيق الأدوات الكلينيكية على الحالتين كل حالة على حدة، (٨) جلسات مع الحالة "م" الذكر، (١٠) جلسات مع الحالة (ر) الأنثي ، وكان التطبيق يتم في إحدي حجرات قسم الصحة النفسية بكلية التربية ببنها.
- قام الباحث بتطبيق استمارة المقابلة الشخصية، وتم إجراء المقابلات الحرة الطليقة.
- تم تطبيق اللوحات، حيث تم تقديم اللوحات الآتية للذكور وأرقامها كما يلي: (٣ ــ ص. ر)، (٦ ــ ص. ر)، (٧ ــ ص. ر)، (٨ ــ ص. ر)، (٩ ــ ص. ر)، (١٢- ر)، (١٣ - ر. أ)، (١٧ - ص. ر)، (١٨ - ر).
  - ✓ وتم تقديم اللوحات الآتية للإناث وأرقامها كما يلي: (٣ - ب. أ)، (٦ - ب. أ)، (٧ - ب. أ)، (٨ - ب. أ)، (٩ - ب. أ)، (١٢ - أ)، (١٢ - ص. ب)، (١٣- ر. أ)، (١٣- ب)، (١٧- ب. أ)، (١٨- ب. أ). علمًا بأن الحرف "ص" يشير إلى أن اللوحة خاصة بالصبية والحرف "ر" إلى أنها خاصة بالرجال، والحرف "ب" إلى البنات. والحرف "أ" إلى الإناث. وطلب من كل حالة إعطاء قصة عن المنظر،

وعنوان للقصة، وأن تنطوي القصة علي ماضٍ نتبين منه ماحدث حتى أصبح الموقف علي ماهو عليه الآن، وأن تنطوي علي حاضر ومستقبل، ويجب أن تنطوي علي نهاية للأحداث، ويمكن تسمية الأشخاص.

- بالنسبة إلي تفسير قصص التات، هناك عدة طرق للتفسير مثل : طريقة "موراي" وطريقة "شتيرن" وطريقة "بلاك" وهذه الطرق جميعها تستند إلي منطق التواتر، وقد تبني الباحث أسلوب"التأويل الطليق" الذي يستند بصفة أساسية إلي مفاهيم السيكودينامية والتحليل النفسي والمنهج الكلينيكي ومعاييره (التكامل، التقاء الوقائع، ووفرة المعلومات، ومبدأ الاقتصاد، والخصوبة، والتنبؤ).

- **نتائج الدراسة ومناقشتها** :
- **أولاً: نتائج الدراسة السيكومترية** :
- **نتائج الفرض الأول**:

ينص الفرض الأول على أنه: "**توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين درجات عينة الدراسة ككل على مقياس تنظيم الانفعال (إعادة التقييم المعرفي)، ودرجاتهم على مقياس الأليكسيثيميا وأبعاده**"، وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات عينة الدراسة على مقياس تنظيم الانفعال (إعادة التقييم المعرفي)، ودرجاتهم على مقياس الأليكسيثيميا وأبعاده، والجدول (١٠) يوضح ذلك:

جدول (١٠) معاملات الارتباط بين درجات العينة ككل في مقياس تنظيم الانفعال (إعادة التقييم المعرفي) ودرجاتهم في مقياس الأليكسيثيميا وأبعاده (ن=٣٨١)

مقياس الأليكسيثيميا وأبعاده	مقياس تنظيم الانفعال (إعادة التقييم المعرفي)	الدلالة	
صعوبة التعرف على المشاعر ووصفها	-٠.١٣٩	٠.٠٠٧	دالة عند ٠.٠١
صعوبة التمييز بين المشاعر والأحاسيس الجسمية	-٠.١٠٤	٠.٠٤٣	دالة عند ٠.٠٥
التفكير الموجه للخارج	-٠.١٠٢	٠.٠٤٦	دالة عند ٠.٠٥
ندرة الخيال	-٠.١٦١	٠.٠٠٢	دالة عند ٠.٠١
المقياس ككل	-٠.١٨٨	٠.٠٠٠	دالة عند ٠.٠١

ويتضح من جدول (١٠) وجود علاقة ارتباطية سالبة عند مستوى دلالة (٠.٠٥، ٠.٠١) بين درجات العينة ككل على مقياس تنظيم الانفعال (إعادة التقييم المعرفي)، ودرجاتهم على مقياس الأليكسيثيميا وأبعاده، مما يؤكد صحة الفرض الأول.

- **نتائج الفرض الثاني**:

ينص الفرض الثاني على أنه: "**توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين درجات عينة الدراسة ككل على مقياس تنظيم الانفعال (قمع التعبير الانفعالي)، ودرجاتهم على مقياس الأليكسيثيميا وأبعاده**"، وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات عينة الدراسة

على مقياس تنظيم الانفعال (قمع التعبير الانفعالي)، ودرجاتهم على مقياس الأليكسيثميا وأبعاده، والجدول (١١) يوضح ذلك:

جدول (١١) معاملات الارتباط بين درجات العينة ككل في مقياس تنظيم الانفعال (قمع التعبير الانفعالي) ودرجاتهم في مقياس الأليكسيثيميا وأبعاده (ن=٣٨١)

مقياس الأليكسيثيميا وأبعاده	مقياس تنظيم الانفعال (قمع التعبير الانفعالي)	الدلالة	
صعوبة التعرف على المشاعر ووصفها	٠.١٩٦	٠.٠٠٠	دالة عند ٠.٠١
صعوبة التمييز بين المشاعر والأحاسيس الجسمية	٠.١٠٢	٠.٠٤٦	دالة عند ٠.٠٥
التفكير الموجه للخارج	٠.١٠٨	٠.٠٣٦	دالة عند ٠.٠٥
ندرة الخيال	٠.١٦٧	٠.٠٠١	دالة عند ٠.٠١
المقياس ككل	٠.٢٠٩	٠.٠٠٠	دالة عند ٠.٠١

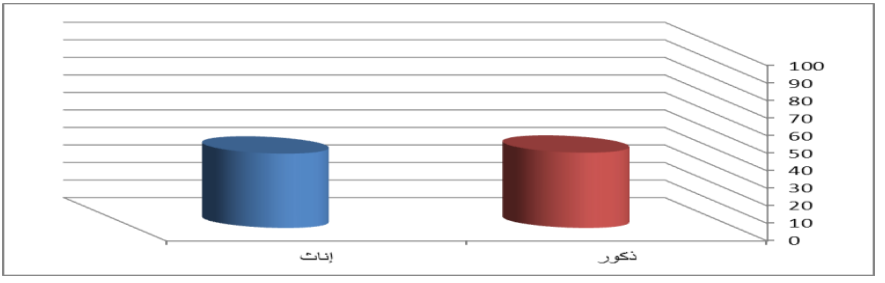
ويتضح من جدول (١١) وجود علاقة ارتباطية موجبة عند مستوى دلالة (٠.٠٥، ٠.٠١) بين درجات العينة ككل على مقياس تنظيم الانفعال (قمع التعبير الانفعالي)، ودرجاتهم على مقياس الأليكسيثيميا وأبعاده، مما يؤكد صحة الفرض الثاني.

- **نتائج الفرض الثالث**:

ينص الفرض الثالث على أنه: " **لا يوجد فرق دال إحصائيًّا بين متوسطي درجات الذكور والإناث على مقياس تنظيم الانفعال (إعادة التقييم المعرفي)**"، وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختبار "ت" للعينات غير المرتبطة (Independent Sample T Test) لمعرفة الفرق بين متوسطي درجات الذكور والإناث على مقياس تنظيم الانفعال (إعادة التقييم المعرفي) عن طريق برنامج (SPSS 18) والجدول (١٢) يوضح ذلك:

جدول (١٢) دلالة الفرق بين متوسطي درجات الذكور والإناث على مقياس تنظيم الانفعال (إعادة التقييم المعرفي)

مقياس تنظيم الانفعال (إعادة التقييم المعرفي)	النوع	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	د.ح	قيمة "ت"	الدلالة .Sig	
	ذكور	١٥٢	٤٢.٩٨	٣.٢٢٥	٣٧٩	١.٥٠١	٠.١٣٤	غير دالة
	إناث	٢٢٩	٤٢.٤٥	٣.٤٣٢				



شكل (١) الفرق بين متوسطي درجات الذكور والإناث على مقياس تنظيم الانفعال (إعادة التقييم المعرفي)

ويتضح من جدول (١٢) أن قيمة (ت) غير دالة إحصائيًّا مما يعني عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات الذكور والإناث على مقياس تنظيم الانفعال (إعادة التقييم المعرفي)، مما يؤكد صحة الفرض الثالث، والشكل (١) يوضح الرسم البياني لتلك النتيجة .

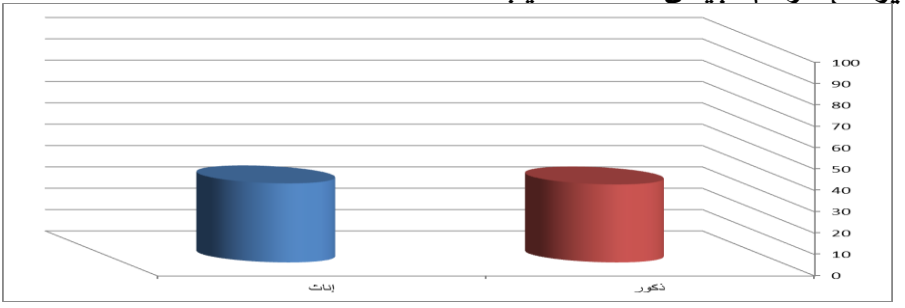
- **نتائج الفرض الرابع**:

ينص الفرض الرابع على أنه: **" لا يوجد فرق دال إحصائيًّا بين متوسطي درجات الذكور والإناث على مقياس تنظيم الانفعال (قمع التعبير الانفعالي)"**، وللتحقق من صحة هذا الفرض، قام الباحث باستخدام اختبار "ت" للعينات غير المرتبطة (Independent Sample T Test) لمعرفة الفرق بين متوسطي درجات الذكور والإناث على مقياس تنظيم الانفعال (قمع التعبير الانفعالي) عن طريق برنامج (SPSS 18) والجدول (١٣) يوضح ذلك:

جدول (١٣) دلالة الفرق بين متوسطي درجات الذكور والإناث على مقياس تنظيم الانفعال (قمع التعبير الانفعالي)

مقياس تنظيم الانفعال (قمع التعبير الانفعالي)	النوع	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	د.ح	قيمة "ت"	الدلالة Sig.	
	ذكور	١٥٢	٣٦.٥٣	٤.٧٣٤	٣٧٩	١.٠٢٥	٠.٣٠٦	غير دالة
	إناث	٢٢٩	٣٧.٠٤	٤.٧٨٥				

ويتضح من جدول (١٣) أن قيمة (ت) غير دالة إحصائيًّا. مما يعني عدم وجود فرق دال احصائيًا بين متوسطي درجات الذكور والإناث على مقياس تنظيم الانفعال (قمع التعبير الانفعالي)، مما يؤكد صحة الفرض الرابع، والشكل (٢) يوضح الرسم البياني لتلك النتيجة.



شكل (٢) الفرق بين متوسطي درجات الذكور والإناث على مقياس تنظيم الانفعال (قمع التعبير الانفعالي)

- **نتائج الفرض الخامس**:

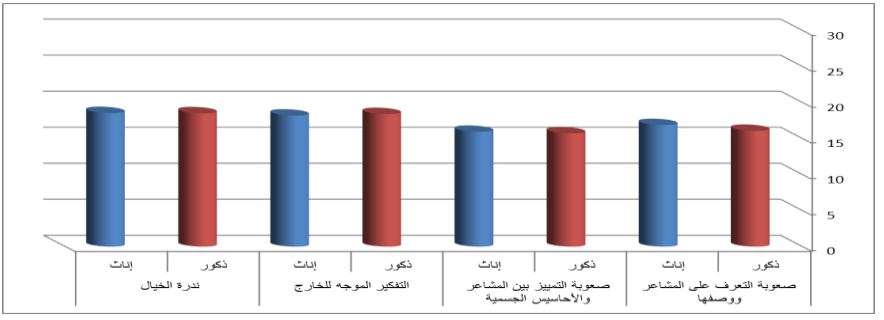
ينص الفرض الخامس على أنه: **" لا توجد فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات درجات الذكور والإناث على مقياس الأليكسيثيميا وأبعاده"**، وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختبار "ت" للعينات غير المرتبطة

(Independent Sample T Test) لمعرفة الفروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث على مقياس الأليكسيثيميا وأبعاده عن طريق برنامج (SPSS 18) والجدول (١٤) يوضح ذلك:

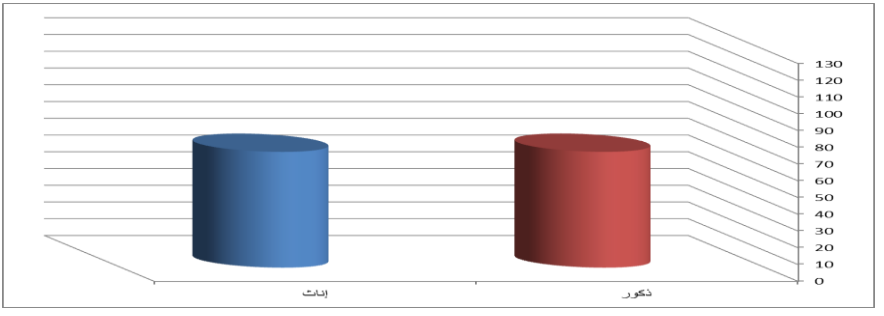
جدول (١٤) دلالة الفروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث على مقياس الأليكسيثيميا وأبعاده

مقياس الأليكسيثيميا	النوع	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	د.ح	قيمة "ت"	الدلالة Sig.	
صعوبة التعرف على المشاعر ووصفها	ذكور	١٥٢	١٦.٢٤	٢.٨٥٣	٣٧٩	١.٦٠٤	٠.١١٠	غير دالة
	إناث	٢٢٩	١٦.٧٦	٣.٢٧٩				
صعوبة التمييز بين المشاعر والأحاسيس الجسمية	ذكور	١٥٢	١٥.٨٩	٣.٩٢٩	٣٧٩	٠.١٦٧	٠.٨٦٨	غير دالة
	إناث	٢٢٩	١٥.٨٢	٣.٧٩٦				
التفكير الموجه للخارج	ذكور	١٥٢	١٨.٤٧	٣.٩٣٥	٣٧٩	٠.٨٠٦	٠.٤٢٠	غير دالة
	إناث	٢٢٩	١٨.١٤	٣.٧٥٥				
ندرة الخيال	ذكور	١٥٢	١٨.٥٧	٤.٤٠١	٣٧٩	٠.٣٧٦	٠.٧٠٧	غير دالة
	إناث	٢٢٩	١٨.٤٠	٤.٢٩٩				
المقياس كلل	ذكور	١٥٢	٦٩.١٦	٧.٥٨٠	٣٧٩	٠.٠٣٥	٠.٩٧٢	غير دالة
	إناث	٢٢٩	٦٩.١٣	١١.٦٨٨				

ويتضح من جدول (١٤) أن قيم (ت) غير دالة إحصائيًّا، مما يعني عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات الذكور والإناث على أبعاد مقياس الأليكسيثيميا والمقياس ككل، مما يؤكد صحة الفرض الخامس، والشكل (٣) يوضح الرسم البياني لتلك النتائج:



شكل (٣) الفروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث على أبعاد مقياس الأليكسيثيميا



شكل (٤) الفرق بين متوسطي درجات الذكور والإناث على مقياس الأليكسيثيميا

- **نتائج الفرض السادس**:

ينص الفرض السادس على أنه: **"يمكن التنبؤ بالأليكسيثيميا لدى عينة الدراسة ككل من خلال تنظيم الانفعال"**. وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب تحليل الانحدار الخطي Linear Regression Analysis وهو يستخدم في التعرف على إمكانية التنبؤ بمتغير تابع من متغير مستقل أو متغيرات مستقلة.

- **التنبؤ بالأليكسيثيميا من خلال تنظيم الانفعال (إعادة التقييم المعرفي)**:

جدول (١٥) معامل الارتباط المتعدد R بين تنظيم الانفعال (إعادة التقييم المعرفي) والأليكسيثيميا

المتغير المستقل	المتغير التابع	معامل الارتباط المتعدد R	مربع معامل الارتباط المتعدد	مربع معامل الانحدار المتعدد	الخطأ المعياري
تنظيم الانفعال (إعادة التقييم المعرفي)	الأليكسيثيميا	٠.١٨٨	٠.٠٣٥	٠.٠٣٣	١٠.٠٦٩

ويتضح من جدول (١٥) قيمة معامل الارتباط المتعدد R ومربع معامل الارتباط المتعدد وهو معامل ارتباط مناسب.

جدول (١٦) تحليل التباين "ف" ودلالتها الإحصائية لتأثير تنظيم الانفعال (إعادة التقييم المعرفي) على الأليكسيثيميا

المتغير المستقل	المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة	مستوى الدلالة
تنظيم الانفعال (إعادة التقييم المعرفي)	الأليكسيثيميا	الانحدار	١٤٠٠.٨٢٠	١	١٤٠٠.٨٢٠	١٣.٨١٧	٠.٠٠٠	دال عند مستوى ٠.٠١
		الباقي	٣٨٤٢٣.٥٢٦	٣٧٩	١٠١.٣٨١			
		المجموع	٣٩٨٢٤.٣٤٦	٣٨٠				

ويتضح من جدول (١٦) أن قيمة ف دالة إحصائيًا عند مستوى ٠.٠١، وبالتالي فإن التباين في الأليكسيثيميا يمكن تفسيره بمعرفة درجة تنظيم الانفعال (إعادة التقييم المعرفي).

جدول (١٧) دلالة تحليل الانحدار المتعدد بين تنظيم الانفعال (إعادة التقييم المعرفي) والأليكسيثيميا

المتغير المستقل	قيمة معاملات الانحدار	الخطأ المعياري لمعاملات الانحدار	قيمة بيتا	قيمة ت	الدلالة	مستوى الدلالة
الثابت	٩٣.٥٤٧	٦.٥٨٦				دال عند مستوى ٠.٠١
تنظيم الانفعال (إعادة التقييم المعرفي)	٠.٥٧٢-	٠.١٥٤	٠.١٨٨-	٣.٧١٧-	٠.٠٠٠	

ويتضح من جدول (١٧) مدى إسهام تنظيم الانفعال (إعادة التقييم المعرفي) على الأليكسيثيميا ومنها فإن ثابت معادلة الانحدار أو ثابت التنبؤ يساوي ٩٣.٥٤٧ ومعامل الانحدار الجزئي غير المعياري B هنا يساوي ـ٠.٥٧٢ وهو دال عند مستوى ٠.٠١، أما معامل الانحدار المعياري Beta يساوي ـ ٠.١٨٨ وتدل قيمة Beta على أن كل تغير مقداره درجة معيارية واحدة في قيمة تنظيم الانفعال (إعادة التقييم المعرفي) يؤدي إلى تغير قيمته ـ ٠.١٨٨ في قيمة الأليكسيثيميا ومنها فإن معادلة الانحدار هي:

درجة الأليكسيثيميا =٨٢.٩٧٢ + (-٠.٣٢٤ × درجة تنظيم الانفعال (إعادة التقييم المعرفي))

- **التنبؤ بالأليكسيثيميا من خلال تنظيم الانفعال (قمع التعبير الانفعالي)**

جدول (١٨) معامل الارتباط المتعدد R بين تنظيم الانفعال (قمع التعبير الانفعالي) والأليكسيثيميا

المتغير المستقل	المتغير التابع	معامل الارتباط المتعدد R	مربع معامل الارتباط المتعدد	مربع معامل الانحدار المتعدد	الخطأ المعياري
تنظيم الانفعال (قمع التعبير الانفعالي)	الأليكسيثيميا	٠.٢٠٩	٠.٠٤٤	٠.٠٤١	١٠.٠٢٤

ويتضح من جدول (١٨) قيمة معامل الارتباط المتعدد R ومربع معامل الارتباط المتعدد وهو معامل ارتباط مناسب.

جدول (١٩) تحليل التباين "ف" ودلالتها الإحصائية لتأثير تنظيم الانفعال (قمع التعبير الانفعالي) على الأليكسيثيميا

المتغير المستقل	المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة	مستوى الدلالة
تنظيم الانفعال (قمع التعبير الانفعال)	الأليكسيثيميا	الانحدار	١٧٤١.٠٧١	١	١٧٤١.٠٧١	١٧.٣٢٧	٠.٠٠٠	دال عند مستوى ٠.٠١
		الباقي	٣٨٠٨٣.٢٧٥	٣٧٩	١٠٠.٤٨٤			
		المجموع	٣٩٨٢٤.٣٤٦	٣٨٠				

ويتضح من جدول (١٩) أن قيمة ف دالة احصائيًا عند مستوى ٠.٠١، وبالتالي فإن التباين في الأليكسيثيميا يمكن تفسيره بمعرفة درجة تنظيم الانفعال (قمع التعبير الانفعالي).

جدول (٢٠) دلالة تحليل الانحدار المتعدد بين تنظيم الانفعال (قمع التعبير الانفعالي) والأليكسيثيميا

المتغير المستقل	قيمة معاملات الانحدار	الخطأ المعياري لمعاملات الانحدار	قيمة بيتا	قيمة ت	الدلالة	مستوى الدلالة
الثابت	٥٢.٥٩٢	٤.٠٠٩				دالة عند مستوى ٠.٠١
تنظيم الانفعال (قمع التعبير الانفعالي)	٠.٤٤٩	٠.١٠٨	٠.٢٠٩	٤.١٦٣	٠.٠٠٠	

ويتضح من جدول (٢٠) مدى إسهام تنظيم الانفعال (قمع التعبير الانفعالي) على الأليكسيثيميا ومنها فإن ثابت معادلة الانحدار أو ثابت التنبؤ يساوي ٥٢.٥٩٢ ومعامل الانحدار الجزئي غير المعياري B هنا يساوي ٠.٤٤٩ وهو دال عند مستوى ٠.٠١، أما معامل الانحدار المعياري Beta يساوي ٠.٢٠٩ وتدل قيمة Beta على أن كل تغير مقداره درجة معيارية واحدة في قيمة تنظيم الانفعال (قمع التعبير الانفعالي) يؤدي إلى تغير قيمته ٠.٢٠٩ في قيمة الأليكسيثيميا ومنها فإن معادلة الانحدار هي:

درجة الأليكسيثيميا = ٥٢.٥٩٢ + [(٠.٤٤٩ × تنظيم الانفعال (قمع التعبير الانفعالي)].

ومما سبق يتضح أنه يمكن التنبؤ بالأليكسيثيميا من خلال تنظيم الانفعال، مما يؤكد صحة الفرض السادس.

- **مناقشة نتائج الدراسة السيكومترية:**

كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين درجات عينة الدراسة ككل على مقياس تنظيم الانفعال (إعادة التقييم

المعرفي)، ودرجاتهم على مقياس الأليكسيثيميا وأبعاده. ووجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين درجات عينة الدراسة ككل على مقياس تنظيم الانفعال (قمع التعبير الانفعالي)، ودرجاتهم على مقياس الأليكسيثيميا وأبعاده.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسات عديدة، منها على سبيل المثال: دراسة سوارت وآخرين (Swart et al., 2009) والتي أشارت إلى أن الأفراد ذوى الدرجات المرتفعة في الأليكسيثيميا أكثر استخدامًا لاستراتيجيات التنظيم الانفعالي القائمة على القمع عن استراتيجيات إعادة التقييم المعرفي بالمقارنة بالأفراد ذوى الدرجات المنخفضة، ودراسة تشين وآخرين (Chen et al., 2011) التي كشفت عن أن الأليكسيثيميا المرتفعة - العامة التي اتسمت بدرجات مرتفعة في جميع العوامل الثلاثة للأليكسيثيميا وهي صعوبة تحديد المشاعر والتعرف عليها، وصعوبة وصف المشاعر، والأسلوب المعرفي الموجة خارجيًا للتفكير سيطرت عليها الطبيعة القمعية للتنظيم الانفعالي، ودراسة ميرس وديراكسشان (Myers & Derakshan, 2015) التي أظهرت أن الأفراد ذوى أسلوب القمع الانفعالي حصلوا على درجات مرتفعة على مقياس الأليكسيثيميا، مما يؤكد وجود ارتباط موجب بين القمع الانفعالي والأليكسيثيميا. ودراستي لالويايكس وآخرون (Laloyaux et al., 2015) التي أكدت أن الأليكسيثيميا ترتبط إيجابًا باستخدام استراتيجية القمع الانفعالي وترتبط سلبًا باستراتيجية إعادة التقييم المعرفي.

ويرجع ذلك ـ في رأي الباحث ـ إلى أن الأفراد ذوي الأليكسيثيميا لديهم صعوبة في إدراك مشاعرهم وانفعالاتهم وفهمها والتعبير عنها لفظيًا وغير لفظيّ، وكذلك إدراك مشاعر الآخرين، فضلاً عن القصور الشديد في الكلمات التي تصف تلك المشاعر والانفعالات كما أن لديهم صعوبة في التمييز بين المشاعر المختلفة، والتوجه الخارجي بدلاً من الداخلي، والافتقار إلى الخيال وأحلام اليقظة، فهم لا يفتقرون إلى المشاعر كلية بقدر ما يعانونه من غياب القدرة على التعبير عن مشاعرهم وانفعالاتهم لفظيًا وغير لفظي. وبالتالي فإنهم يحاولون بشكل غير توافقي التعبير عن مشاعرهم وانفعالاتهم وتنظيمها بتجاهلها أو قمعها.

ولقد أشار العديد من الباحثين إلى أن الأليكسيثيميا ترتبط بصعوبات في التنظيم الانفعالي. وأنها تعكس قصورًا في المعالجة المعرفية للمعلومات الانفعالية يؤدي إلى قصور في تنظيم الانفعالات (Mikolajczak & Luminet, 2006; Swart et al., 2009; Chen et al., 2011; Walker et al., 2011; Pandey et al., 2011; Besharat, 2014)

كما أشارت نتائج بعض الدراسات الأمبيريقية إلى ميل الأفراد ذوي الأليكسيثيميا إلى الانفعالات السلبية وقمع التعبير الانفعالي، مما يؤيد وجود صعوبة في التنظيم الانفعالي لدى هؤلاء الأفراد.

أما عن الفروق بين الجنسين في تنظيم الانفعال (إعادة التقييم المعرفي، وقمع التعبير الانفعالي)، والأليكسيثيميا، فقد جاءت نتائج الدراسة لتكشف عن عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات الذكور، ومتوسطات درجات الإناث على مقياس تنظيم الانفعال (إعادة التقييم المعرفي، وقمع التعبير الانفعالي)، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة يعقوب (٢٠١١) والتي توصلت إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في تنظيم الانفعال، ونتائج دراسة حسيب (٢٠١٢) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في استراتيجيات: لوم الذات، ولوم الآخرين، والتقبل، والاجترار، والتصور الكارثي للأحداث السلبية، وإعادة التركيز الإيجابي، والتخطيط، وإعادة التقييم الإيجابي، والتقليل من أهمية الأحداث السلبية، ونتائج دراسة عبدالهادي وأبو جدى (٢٠١٢) والتي أسفرت عن عدم وجود فروق بين الجنسين في كثير من استراتيجيات تنظيم الانفعالات وهي: التفكير بإيجابية حول الخبرة، والتقليل من أهمية الموضوع، وتحليل الانفعالات والموقف، والنمو وإعادة التشكيل، ولوم الذات ونقدها، ولوم الآخرين، وكبح الأفكار والإلهاء، والتفكير بالانتحار، وتقبل الانفعالات، وتقبل الموقف، ونتائج دراسة لا لويوكس وآخرين (Laloyaux et al., 2015) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في استراتيجية إعادة التقييم المعرفي. وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسات ماك وآخرين (Mak et al., 2009)، ودوميس وآخرين (Domes et al., 2010) ٢٠١٠ al et.، نتائج دراسات ماك وأخرون عرفي. تقبل الانفعالات، وتقبل الموقف، ونتائج دراسة لا لويايكس وآخرون ونقدها، ولوم الآخرين،، وجاردنير وآخرين (Gardener et al., 2013)، وكارلسون وآخين (Carlson et al., 2015) والتي أوضحت وجود فروق بين الجنسين في تنظيم الانفعال لصالح الذكور ويعزي ذلك إلى إعادة التفسير المعرفي للأحداث السلبية بمعنى تفسيرها من منظور إيجابي.

كما جاءت نتائج الدراسة لتكشف عن عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات الذكور، ومتوسطات درجات الإناث على مقياس الأليكسيثيميا وأبعاده، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كيبفيربيرج (Kupferberg, 2002)، وسكوت (Scott, 2009)، وكاريكيفي وآخرين (Karukivi et al., 2010)، ولا لويوكس وآخرين (Laloyaux et al., 2015)، ودراسة اريساك وأوزباي (Aricak & Ozbay, 2016)، والتي أكدت عدم وجود فروق بين الجنسين في الأليكسيثيميا، وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسات ماسون وأخرون (Masonetal.,2005) ٢٠٠٥ al et.دم وجود فروق بين الجنسين في الأليكسيثيميا، وتختلف هذه النتئجة مع نتائج دراسات ماسون وأخرون لأليكسيثيميا وأبعاده، و، وعراقي (٢٠٠٦)، والتي أسفرت عن وجود فروق بين الجنسين في الأليكسيثيميا في اتجاه الإناث، وكذلك تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسات ليفانت وآخرين (Levant et al., 2009)، وصابر (٢٠١٢)، وشاهين (٢٠١٣)، وزيدي وآخرين (Zaidi et al., 2015) والتي أظهرت وجود فروق بين الجنسين في الأليكسيثيميا في اتجاه الذكور.

ويمكن تفسير هذا التباين ـ في رأي الباحث ـ بين نتائج الدراسة الحالية ونتائج الدراسات السابقة فيما يتعلق بالفروق بين الجنسين في تنظيم الانفعال أو الأليكسيثيميا في ضوء التنشئة الاجتماعية الوالدية للانفعال، فالوالدان اللذان لديهما وعي بانفعالاتهم الخاصة، وأكثر استبصارًا وفهما للانفعال وأسبابه، وأكثر قدرة على تمييز الانفعالات بعضها عن بعض، وأكثر معرفة بكيفية التعامل مع مشاعر وانفعالات أبنائهم ويعلمونهم استراتيجيات إيجابية لتنظيم انفعالاتهم، فإنهما يقدمان نموذجًا حيا للتعبير الانفعالي في المواقف المختلفة في تشكيل شعور وانفعالات أبنائهم، في حين إن الوالدين اللذين ينقلان إلى أبنائهم أن الانفعالات غير مُهمة، ويميلان إلى إنكار وتجاهل الانفعال لأنهما لا يعرفان كيفية التعامل مع انفعالات أبنائهم، فإنهم يحثونهم على تنظيم تعبيراتهم الانفعالية بقمعها أو التعبير عنها بطرق غير مناسبة، مما يجعلهم عرضة لخبرات واضطرابات نفسية.

وتتأثر التنشئة الاجتماعية الوالدية للانفعال بالتغيرات الثقافية التي طرأت على مجتمعنا بما تنطوي عليه من تغير في القيم والاتجاهات والعلاقات الاجتماعية والتي عملت على تناقص الهوة بين الذكور والإناث وقاربت بينهم ـ على حد سواء ـ في أساليب تنشئة الوالدين الاجتماعية للانفعال. فالأفراد يتأثرون بالوسط الثقافي الذي ينشئون فيه حيث يحدد الأوضاع النفسية للجنسين ويرسم أنماط السلوك لكل منهما. وعلى هذا جاءت النتائج لتؤكد عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في تنظيم الانفعال والأليكسيثيميا.

فضلاً عن ذلك فقد أوضحت نتائج الدراسة أنه يمكن التنبؤ بالأليكسيثيميا لدى عينة الدراسة ككل من خلال تنظيم الانفعال (إعادة التقييم المعرفي، قمع التعبير الانفعالي).

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات عديدة منها على سبيل المثال: دراسة اسسازاديجان وفاسابادي (Issazadegan & Fathabadi, 2012) والتي أكدت إمكانية التنبؤ بالأليكسيثيميا من خلال استراتيجيات التنظيم الانفعالي المعرفي. ودراسة بوللاتوس وجرامان (Pollatos & Gramann, 2012) التي أشارت إلى أن القصور في تنظيم الانفعال يساهم بشكل رئيس في مشكلات الأداء الاجتماعي اليومية المرتبطة بالأليكسيثيميا، ودراسة فينتا وآخرون (Venta et al., 2013) التي توصلت إلى أن القصور في التنظيم الانفعالي يصاحبه مستويات مرتفعة من الأليكسيثيميا.

ويعزى ذلك ـ في رأي الباحث ـ إلى وجود صعوبات في نمو وتنظيم الانفعال ـ مسبقا ـ لدى الفرد يجعله مضطربًا انفعاليًّا في مواقفه وعلاقاته، فيجد صعوبة في التعرف على مشاعرة والتعبير عنها لفظيًّا وغير لفظي، وصعوبة في التمييز

بين المشاعر والأحاسيس الفسيولوجية أو الجسمية، والاستغراق في التفصيلات الخارجية للأحداث وعزو الأحداث والنتائج إلى عوامل خارجية، وضحالة الخيال وسطحية التفكير والجمود الفكري.

وهناك تأييد نظري وإمبيريقي واسع النطاق لفكرة أن تنظيم الانفعالٍ ضروري من أجل التوافق، فالفشل (القصور) في تنظيم الانفعال يعد عاملاً أساسيًا في معظم أنواع الأمراض النفسية (Adrian et al., 2009; Seligowshi, Rogers & Orcutt, 2016).

- **ثانيًا: نتائج الدراسة الكلينيكية وتفسيرها:**

ينص الفرض السابع (الكلينيكي) على أنه: **"هناك عوامل وأسباب دينامية كامنة وراء قصور تنظيم الانفعال والألكسيثيميا"**، وللتحقق من هذا الفرض قام الباحث بإجراء دراسة لحالتين إحداهما لطالب والأخرى لطالبة، درجاتهما مرتفعة في تنظيم الانفعال (بُعد قمع التعبير الانفعالي)، ومنخفضة في تنظيم الانفعال (بُعد إعادة التقييم المعرفي)، ومرتفعة في الأليكسيثميا.

يرى مخيمر أن هناك ضرورة للدراسة الكلينيكية بعد أن نفرغ من الدراسة السيكومترية وهي ضرورة يقتضيها صميم العملية العلمية. فلابد من الدراسة الكلينيكية للحالات العيانية الفردية إن كان لنا أن نتبين العلاقة السببية بين الظواهر التي كشفت الدراسة السيكومترية عن ارتباطها بشكل موجب وعال، وبذلك يتم فهم التجسيد الفريد الذي يتخذه قصور تنظيم الانفعال والأليكسيثميا في كل حالة من الحالات (القطان، ١٩٨٣).

ولقد أوضحت الدراسة الكلينيكية الخصائص الفردية لكل حالة علي حده، وبينت العوامل والأسباب الكامنة التي أدت إلي قصور تنظيم الانفعال، والأليكسيثيميا لدى الحالتين، وفيما يلي عرض للحالة الأولي"ذكر" ثم تليها الحالة الثانية "أنثي" .

- **الحالات الكلينيكية:**
- **الحالة الأولي :(م)**
- **بيانات عن الحالة:**

النوع: ذكر

السن: ٢٣ سنة

التعليم : جامعي

- درجة الحالة علي مقياس تنظيم الانفعال : بُعد إعادة التقييم المعرفي (٢٠) درجة من الحد الأقصى (٥٠) درجة.
- درجة الحالة علي مقياس تنظيم الانفعال: بُعد قمع التعبيرالانفعالي (٤٦) درجة من الحد الأقصى (٥٥) درجة.

- درجة الحالة علي مقياس الأليكسيثيميا: (١٠٩) درجة من الحد الأقصى (١٣٠) درجة.

- **استجابة الحالة علي استمارة المقابلة الشخصية**:

الوالدان على قيد الحياة، الأب عمره ثلاث وستون (٦٣) سنة، على المعاش، مريض، دخله الشهري متوسط، وهو شخصية عنيدة، والأم عمرها اثنتان وستون (٦٢) سنة، على المعاش، مريضة، ودخلها الشهري متوسط، وهي شخصية متساهلة.

وللحالة أخت كُبرَى عمرها أربعون (٤٠) سنة، تعمل مُدرسة، وهي شخصية طيبة، ثم تليها أخت عمرها ثلاث وثلاثون (٣٣) سنة، تعمل مُدرسة، وهي شخصية قوية، ثم الحالة وعمره ثلاث وعشرون (٢٣) سنة، طالب جامعي، ولديه شلل جزئي في ذراعه الأيسر، ويرى أنه شخصية متساهلة.

كانت الطريقة التي تربي عليها "الشدة" وقد أثر ذلك عليه، وقد تعرض كثيرًا للعقاب "الضرب والازدراء" من قبل الأب، وكان رد فعله "التحمل"، وكانت الأم هي أكثر الأشخاص تدليلاً له، وكان حبه في الطفولة أكثر ميلاً للأم، وكانتا أخته هما اللتان تحظيان بتفضيل الأب، وكان يحظى هو بتفضيل الأم. والحالة يشعر بالتفاهم مع أخته الكبرَى، ويشعر بالسعادة بين أسرته. ويرى الحالة أنه كان طفلاً منطوياً، وقد تعرض في الطفولة لنوبات عصبية وتشنجات، ومن الذكريات المهمة في الطفولة "وفاة الجد".

وبالنسبة إلى رد فعل الحالة عندما ذهب إلى المدرسة كان خائفًا بشدة، ولم يكن له أصدقاء كثيرون، ولا يحب التواجد مع الناس كثيرًا، "عندي صديق مصلحة واحد"، وبدأت الصداقة معه في الجامعة، ولم يشعر بميل إلى تزعم الغير، وكان يحب الجري بمفرده، وكان يتمنى دائمًا أن يكون معلمًا، وقد تعرض في سن ٤ سنوات إلى الاختناق في الحمام.

والحالة يمارس عقيدته الدينية بانتظام، وليس له آراء أو اتجاهات سياسية، وفلسفته في الحياة والمبادئ التي يهتدي بها في سلوكه (شوف مصلحتك فقط، وانصرف إلى بيتك مكرمًا).

ويرى الحالة أن تكوينه البدني (قصير القامة)، وأنه شخصية منطوية جدًّا، وهو يشعر ببعض المتاعب النفسية، والقلق والتوتر دائمًا، نتيجة صعوبة التأقلم مع الآخرين، ويكون رد فعل أسرته نحو هذه المعاناة "الازدراء"، ورد فعل أصدقائه وزملائه "الازدراء".

- **تحليل المقابلة الشخصية**:

- الأب شخصية عنيدة.

- الأم شخصية متساهلة.
- الحالة له أختان تكبرانه.
- كان الحالة يميل نحو الأم في الطفولة، وكانت الأم هي أكثر الأشخاص تدليلاً له.
- تمت تربية الحالة في الطفولة بالشدة، وقد تعرض كثيرًا للعقاب "الضرب والازدراء" من جانب الأب، وكان رد فعله (التأثر).
- كان رد فعل الحالة عند الذهاب إلى المدرسة أول مرة "الخوف بشدة".
- يرى الحالة أنه كان طفلاً انطوائيًّا، وكان له أصدقاء قليلون في المدرسة، وهو لا يحب التواجد مع الناس كثيرًا، ولم يكن يحب تزعم غيره.
- يرى الحالة أن تكوينه البدني (قصير القامة)، والحالة لديه شلل جزئي في ذراعه الأيسر.
- يرى الحالة أنه شخصية انطوائية، وله صديق واحد في الجامعة. (عندي صديق مصلحة واحد)، وهو يشعر ببعض المتاعب النفسية، والقلق والتوتر الدائمين، ويكون رد فعل الأسرة وأصدقائه وزملائه (الازدراء).
- تعرض الحالة في الطفولة للتشنجات والنوبات العصبية.
- المبادئ التي تحكم سلوكه في حياته (شوف مصلحتك فقط، وانصرف إلى بيتك مكرمًا).

- **تفسير قصص الحالة على لوحات اختبار تفهم الموضوع (التات):**
- **اللـــوحـــة (٣ ص. ن) :**

- الاستسلام : "صابر شاب قوي لكنه لا يحب أن ينظر إليه أي انسان من كثرة همومه، واستسلمت للكرسي في النوم ليخرج من همومه لكن لا يعرف أبدا يخرج".
- التفسير: أعطى الحالة قصة قصيرة موجزة، وتكشف القصة عن أن الحالة شخصية ضعيفة، مازوشية، مستسلمة، عاجزة عن مواجهة الصعاب والمشكلات، وأنه لا يستطيع أن يتخلص من همومه ومتاعبه النفسية، وهو لا يملك إلا الصبر. (عنوان القصة ـ استسلمت للكرسي ـ لا يعرف أبدًا أن يخرج من همومه ـ اسم بطل القصة). والحالة لديه إحساس بالنقص والدونية، وعدم الثقة في النفس، وهذا راجع إلى الإعاقة التي في ذراعه اليسرى، وإحساسه بقصر قامته، فلا يجب أن ينظر إليه أي إنسان لأن ذلك يؤلمه ويحزنه ويزيد من متاعبه النفسية. وقد قام الحالة بعمل دفاعات تعويضًا عن الإحساس بالضعف والعجز النفسي، وعدم القدرة على المواجهة، وكذلك العجز البدني، فجعل نفسه شابًّا قويًّا.

- **اللـــوحـــة (٦ ص ر):**

- الضعف : " صابر شاب يشبه والدته ويطلب منها أن تساعده في التأقلم مع زملاؤه لكنها لمرضها الشديد لا تقدم له أي شيء".

- التفسير: أعطى الحالة قصة قصيرة في سطور قليلة، وتكشف القصة عن مدى حب وتعلق الحالة بأمه، فهو يشبهها، وهو إنسان ضعيف، اعتمادي، ليس لديه ثقة في نفسه، ويحتاج إلى مساعدة الأم لكي يكون إنسانًا اجتماعيًّا، ولكن الأم لا تمنحه ولا تعطيه الحب ولا الاهتمام ولا المساعدة، ولا تقدم له أي شيء لأنها مريضة، واسم بطل القصة (صابر) يعكس أنه صابر على معاناته من إهمال الأم، وعجزه عن أن يكون شخصًا اجتماعيًّا، له علاقات ناجحة مع زملائه.

- **اللوحة (٧ ص. ن):**
- الحزن : " والد صابر يقف حوله ولكن صابر أطول من أبيه بكثير ولا ينظر لوالده وإنما ينظر بعيدًا ولكن دون جدوى".
- التفسير: أعطى الحالة قصة قصيرة في سطور قليلة، وتكشف القصة عن عدوانية الابن (الحالة) تجاه الأب القاسي (أطول من أبيه بكثير، لا ينظر لوالده وإنما ينظر بعيدًا)، وتبين القصة عن أحاسيس عظمة واضطهاد لدى الحالة حيث إنه عانى من قسوة أبيه وكثرة عقابه له. وتكشف القصة عن طبيعة العلاقة بين الحالة والأب، فهناك عدم تواصل، وعدم حب وعدم اهتمام وهناك إهمال ولا مبالاة متبادلة. والحالة يحاول جاهدًا أن يتخلص من معاناته النفسية بسبب قسوة أبيه، ولكن دون جدوى (ينظر بعيدًا)، مما جعله يعاني الحزن (عنوان القصة)، وهو لا يملك إلا أن يظل صابرًا (اسم البطل). أيضًا ربما أن الحالة يرى أن الأب يسيطر عليه ويكبله ويحيط به من كل جانب، أو أن الحالة يتمنى ويرغب في أن يقف الأب إلى جواره وبجانبه ويكون عونًا وسندًا له، ويحنو ويهتم به (يقف حوله)، وعلى ما يبدو أن الأب لم يكن أبًا حانيًا على الحالة، ومن هنا جاءت عدوانيته تجاه الأب ورفضه له.

- **اللوحة (٨ ص. ر) :**
- الضرر : " يوجد شخص أضر بي في حياتي، ويحاول مرات ومرات الاقتراب مني ومسكني ولكني سأحاول أن أجعله لا يدركني، وفيه حائط في مؤخرة الحجرة فصل جسده عقاب يستحقه".
- التفسير: أعطى الحالة قصة موجزة، وتكشف القصة عن أن الحالة يعاني من مشاعر اضطهاد، وأن هناك من يوقع الأذى به، وعلى ما يبدو أن الأب هو ذلك الشخص الذي أوقع الضرر بالحالة، وجعله يعاني في حياته، والأب يحاول أن يقترب من الابن (الحالة) مرات ومرات، ولكن الحالة يرفض هذا الأب القاسي، ويحاول على نحو متكرر أن يهرب من ذلك الأب الذي أضر به ودمر حياته بقسوته وازدرائه له، مما جعله إنسانًا منطويًا، ضعيفا عاجزًا، وبذلك يستحق هذا الأب العقاب والموت لأنه لم يكن أبًا بمعنى الكلمة (عدوان تجاه الأب).

- **اللـــوحـــة** (٩ ص.ن):

- انتصار إخوتي : " يقف صابر وحوله أخوته في الحلم يريدون قتله بالكلام والسخرية فهم أقوى منه ويحاول ان يبحث عن حاجة يضربهم بها لكنهم ينتصروا في النهاية عليه لضعفه ".
- التفسير: أعطى الحالة قصة قصيرة للغاية، وتكشف القصة عن الواقع المؤلم الذي يعيشه الحالة، والذي تجسد في الحلم، فالحالة لديه معاناة وصراع مع إخوته البنات، فهن أقوى منه، ويقتلنه بالكلام والسخرية منه، وهو لا يقدر على مواجهتهن، ولا يستطيع أن يدافع عن نفسه، والمعركة معهن خاسرة، وهن ينتصرن عليه لأنهن الأقوى وهو ضعيف. كما كشفت القصة عن أحاسيس اضطهاد لدى الحالة فإخوته البنات يردن قتله وإيقاع الأذى به (حوله إخوته).

- **اللـــوحـــة** (١٢ ن):

- لا احتاج لأحد : " حاول صابر أن يرفض جميع المساعدات التي كانت تقدم له دون أن يطلب من أحد لكنه في النهايه قبلها لأنه ضعيف ومريض، وعندما يأتي أصدقاء والدي عندنا في المنزل أستسلم لهم في النوم ".
- التفسير: أعطى الحالة قصة في سطور قليلة، وتكشف القصة عن إحساس الحالة بالضعف والذل والاستسلام، وأحاسيس عظمة (لا أحتاج لأحد، رفض جميع المساعدات، لا يطلب من أحد المساعدة) ولكنه يضطر إلى قبول المساعدة؛ لأنه شخص ضعيف ومريض، وهو ما زال صابرًا (اسم البطل). أيضًا تكشف القصة عن أن الحالة شخص انطوائيّ لا يحب الناس، ويبتعد عنهم ولا يتفاعل معهم، ويهرب إلى النوم.

- **اللـــوحـــة** (١٣ ر. أ) :

- الهموم : " هذا الرجل يمسك رأسه من كثرة همومه من كل اتجاه، وينظر حوله لا يجد أي صديق يستمع له سوى أمرأه عاجزة، ولكنه يحاول أن ينظر لكتبه ومذكراته يمكن يخلص، من همومه".
- التفسير: أعطى الحالة قصة قصيرة، تعكس معاناته وأحزانه ومتاعبه فالهموم كثيرة (عنوان القصة)، وليس لدى الحالة أصدقاء يخففون عنه، ويستمعون إليه، وهناك الأم المريضة العاجزة وهي صديقته، لكنها لا تستطيع التخفيف عنه، وهو لا يجد أمامه ملاذًا غير كتبه ومذكراته؛ ليهرب من التفكير في همومه.

- **اللـــوحـــة** (١٧ص.ن) :

- القوة والمرض : "أرى شخصًا قوي يريد أن يصل لما يتمناه ولكنه ينظر بسخرية لمن حوله ويريد أن يصارع شخص ويحاول هذا الشخص الهروب منه ويبحث عن مكان يختبئ فيه".
- التفسير: أعطى الحالة قصة في سطور قليلة، ويكشف عنوان القصة عن صراع بين القوة والمرض، وهذا الصراع هو الصراع بين الأب القوي والابن

الضعيف المريض؛ فالأب يسخر من الحالة، والابن لأنه ضعيف لا يقوى على التصارع مع الأب، ولذلك فهو يهرب ويختبئ منه اتقاءً لشره. وتكشف القصة أيضًا عن أن الحالة ربما جعل نفسه شخصًا قويًّا دفاعًا ضد أحاسيس الاضطهاد والضعف والنقص والدونية والمرض.

- **اللوحة** (١٨ ن) :

- صداع : " صابر يحتاج للراحة من كثرة صداعه وهو يرى في الظلام خيالات كثيرة وشخص يمسك به من الخلف ويقاومه لكنه يستسلم في ... ".
- التفسير: أعطى الحالة قصة قصيرة في سطور قليلة، تجلى من خلالها أن الحالة لديه مشاعر اضطهاد، فهناك شخص يريد إيقاع الأذى به، وربما أن ذلك الشخص هو الأب، والحالة يحاول مقاومته، لكنه يستسلم في النهاية؛ لأنه شخص ضعيف لا يقوى على الصراع مع مَنْ هو أقوى منه. والحالة يريد ويرغب في أن يتخلص من معاناته النفسية، واضطرابه النفسي (يرى في الظلام خيالات كثيرة)، وأن يعيش في راحة وهدوء.

من خلال نتائج الأدوات السيكومترية (مقياس تنظيم الانفعال، ومقياس الأليكسيثيميا)، ومن خلال نتائج الأدوات الكلينيكية (المقابلة الشخصية، وتفسير قصص التات) يمكن إيجاز أهم النتائج التي تتعلق بديناميات الحالة (م) كما يلي:

- تميزت جميع قصص الحالة بأنها قصيرة وموجزة وفي سطور قليلة.
- عناوين القصص تبين أن الحالة يعاني من الهموم، والحزن والصداع، والضعف والمرض، ويصيبه الضرر من الآخرين، وإخوته الإناث ينتصرن عليه، وهو يرغب في ألا يحتاج لأحد.
- الحالة شخصية ضعيفة وعاجزة (عجز نفسي وعجز بدني)، وانطوائية، ومازوشية واعتمادية، وذليلة، ومستسلمة. ولديه إحساس بالنقص والدونية، وعدم الثقة في النفس، ولا يقوى على مواجهة الصعاب والمشكلات في الحياة، وهو عادة يحاول ويقاوم لكنه يستسلم لأنه شخص ضعيف لا يقوى على الصراع مع مَنْ هم أقوى منه. وهو يهرب ويختبئ من الشخص الأقوى منه، ويهرب من التفكير في همومه عن طريق المذاكرة، والاستسلام للنوم، والصبر. (اللوحة ٣ص. ر ـ اللوحة ٦ص. ر ـ اللوحة ٧ص. ر ـ اللوحة ١٢ر ـ اللوحة ١٣ر. أ ـ اللوحة ١٧ ص. ر ـ اللوحة ١٨ر)
- يتميز الحالة بالأنانية "شوف مصلحتك فقط"، والصداقة لديه عبارة عن مصلحة (عندي صديق مصلحة واحد)، وهو ليس لديه صداقات، وكأن العلاقة مع الآخرين ستنال من قيمة ذاته وتعرضه للاستهزاء والسخرية، ومن هنا يفضل التجنب والبُعد عن الآخرين (انصرف إلى بيتك مكرمًا). (المقابلة الشخصية)
- الحالة لديه أحاسيس اضطهاد حيث إنه عانى من قسوة الأب وعقابه الشديد له، وهناك مَنْ يوقع الأذى والضرر به، وهناك مَنْ يريد قتله، وهناك

مَنْ يسخرون منه، والحالة لديه أحاسيس عظمة أيضًا تعويضًا عن الإحساس بالضعف فهو شخص قوي لا يحتاج لأحد، ولا يطلب المساعدة من أحد ويرفض مساعدة الآخرين (اللوحة ٣ص. ر- اللوحة ٧ص. ر- اللوحة ٨ص. ر- اللوحة ٩ص. ر- اللوحة ١٧ص. ر- اللوحة ١٢ر- اللوحة ١٨ر).

- الحالة لديه إعاقة في ذراعه الأيسر، ولديه قصر في قامته، وهو لا يحب أن ينظر إليه أي شخص لأن ذلك يؤلمه ويحزنه ويزيد من متاعبه النفسية (المقابلة الشخصية - ٣ص. ر).
- يشعر الحالة ببعض المتاعب النفسية والقلق والتوتر، ويرغب بل ويحاول أن يتخلص من معاناته وهمومه وأحزانه؛ لكي يعيش في راحة وهدوء لكنه لا يستطيع. (المقابلة الشخصية - اللوحة ٣ص. ر- اللوحة ٧ص. ر- اللوحة ١٣ر. أ - اللوحة ١٨ر).
- الحالة لديه قصور وصعوبة في تنظيم الانفعال، ويعاني من الأليكسيثيميا (الدرجة المرتفعة في بُعد قمع الانفعال، والدرجة المرتفعة على مقياس الأليكسيثيميا) فهو لديه صعوبة في إدراك مشاعره، وانفعالاته، وفهمها والتعبير عنها لفظيًّا وغير لفظي، ولديه صعوبة في إدراك مشاعر الآخرين، ولديه قصور شديد في الكلمات التي تصف مشاعره وانفعالاته، ولديه صعوبة في التمييز بين المشاعر المختلفة، ولديه توجه خارجي، ولديه افتقار إلى الخيال، وذلك القصور في المعالجة المعرفية للانفعالات أدى إلى صعوبة في تنظيم الانفعال لديه.
- والأليكسيثيميا لديه هي نتيجة عدم قدرته على التعامل بفعالية مع الضغوط والانفعالات السلبية، وهو يقوم بالمواجهة السلبية أكثر من المواجهة الإيجابية للمشكلات والضغوط النفسية، ويستخدم أساليب غير تكيفية لتنظيم الانفعال (النوم، الاستسلام، الهروب)، والحالة أكثر استخدامًا للقمع الانفعالي عن إعادة التقييم المعرفي (الدرجة المرتفعة في بُعد القمع الانفعالي، والدرجة المنخفضة في بُعد إعادة التقييم المعرفي). فنجده يتحكم في انفعالاته عن طريق عدم التعبير عنها، وعن طريق منع السلوكيات الناتجة عن هذا الانفعال، واستخدام القمع الانفعالي يعكس صعوبة في تنظيم الانفعال لديه، والحالة لا يستخدم إعادة التقييم المعرفي وإعادة هيكلة الموقف الانفعالي معرفيًّا، وتغيير وإعادة صياغة طريقة تفكيره حول الموقف؛ لتقليل تأثيره الانفعالي السلبي، والأليكسيثيميا لديه تجعله يتجنب المواقف الاجتماعية ويبتعد عن الآخرين.
- الأب شخصية عنيدة، وهو المسئول الأول عن معاناة الحالة، وهو الذي أضر به ودمر حياته، فقد تمت تربية الحالة في الطفولة بالشدة، وتعرض كثيرًا للعقاب من الأب، ولم يكن أبًا حانيًا، وكان الأب يسخر منه، والأب هو الذي جعله شخصية منطوية ضعيفة عاجزة. وهناك صراع بين الأب

والحالة، لكن الابن ضعيف لا يقوى على التصارع مع الأب القوي، والعلاقة بين الأب والابن يميزها عدم التواصل، وعدم الحب، وعدم الاهتمام، والإهمال واللامبالاه، ويبذل الأب محاولات لكي يقترب من الابن، لكن الابن يرفض ويهرب منه (عدوان تجاه الأب). وقد كان الابن يرغب في أن يقف الأب إلى جواره وبجانبه ويكون عونًا وسندًا له، ويحنو ويهتم به، ولأن الأب لم يكن أبًا بمعنى الكلمة فهو يستحق العقاب والموت (عدوان تجاه الأب). (المقابلة الشخصية ـ اللوحة ٧ص. ر ـ اللوحة ٨ص. ر ـ ١٧ص.ر).

- الأم شخصية متساهلة، والحالة لديه حب وتعلق بالأم، فهي الأم والصديقة، وهو يحتاج إليها، لكنها لا تمنحه ولا تعطيه الحب والاهتمام، ولا المساعدة، ولا تخفف عنه، ولا تقدم له أي شيء لأنها مريضة عاجزة. (المقابلة الشخصية ـ اللوحة ٦ص. ر ـ اللوحة ١٣ر. أ).

- **الحالة الثانية** : (ر)
- **بيانات عن الحالة**:

النوع : أنثي
السن : ٢١ سنة
التعليم : جامعي

- درجة الحالة علي مقياس تنظيم الانفعال: بُعد إعادة التقييم المعرفي(٢٢) درجة من الحد الأقصى (٥٠) درجة.
- درجة الحالة علي مقياس تنظيم الانفعال: بُعد قمع التعبيرالانفعالي (٤٥) درجة من الحد الأقصى (٥٥) درجة.
- درجة الحالة علي مقياس الأليكسيثيميا: (١٠٥) درجة من الحد الأقصى (١٣٠) درجة.

- **استجابة الحالة علي استمارة المقابلة الشخصية**:

الوالدان على قيد الحياة، الأب عمره أربع وأربعون (٤٤) سنة، يعمل سائقاً، أُميٌّ، دخله الشهري ألف ومائتي (١٢٠٠) جنيه، وهو شخصية طيبة، صحته جيدة، ومن عاداته "شرب السجائر"، "يحكي كل حاجة للناس، يأكل ويخرج ويجيء البيت على النوم أو الأكل". والأم عمرها أربع وأربعون (٤٤) سنة، أمية، مريضة، "فاتحة محل طعمية"، وهي شخصية طيبة، والحالة هي الأولى في الترتيب الأسري، يليها أخت عمرها تسع عشرة (١٩) سنة، جامعية، وتقول الحالة أن أختها جريئة وقوية أحيانًا، ومن عاداتها: "تروح الجامعة، وتاكل، وتترك كل حاجة ليا، وتذاكر وتنام". ثم أخ عمره ست عشرة (١٦) سنة، بالمرحلة الثانوية، وتقول الحالة عنه "رخم وقوي وعنيد ولا يتفاهم مع حد"، ومن عاداته "عادي يأكل، ويلعب في التليفون، ولا يعمل شيء، ولا يساعد أحد، حتى أمه يراها تعبانة ولا يساعدها ".

كانت الطريقة التي تربت عليها الحالة "اللين"، وقد تعرضت للعقاب وهي صغيرة "عادي مثل الضرب كأي طفل، وليس شديد" وكان الأب والجدة هما أكثر الأشخاص تدليلاً لها، وكان حبها في الطفولة أكثر ميلاً للأب، وكان الأخ هو الذي يحظى بتفضيل الأم، والحالة تشعر بالتفاهم مع أختها، وتشعر بين أسرتها بالسعادة "أحيانًا"، وهي تعيش هي وأسرتها في منزل العائلة "أعمامي وأولاد عمي وجدي وجدتي، فضوليين، وبيتدخلوا في أي شيء، بس أنا مش بقدر أصدهم، وبرد بس بكون مش عايزه أرد".

وترى الحالة أنها كانت طفلة منطوية، وبالنسبة إلى رد فعلها عندما ذهبت للمدرسة "مش فاكرة ممكن يكون عادي". ولم يكن لها صديقات كثيرات "أصدقاء الفصل، وليسوا مقربين، وكان قليل، على حد المعرفة فقط"، وفي الجامعة لها صديقات قليلات. وكانت تشعر بميل إلى تزعم الغير، ومن المشكلات التي اعترضتها أثناء الدراسة "بحس إني مش فاهمة الكلام، حتى لو قرأت كتير، ولما بذاكر بنسى بسرعة"، "بحس إني بهمل في المحاضرات والمذاكرة وعندي لامبالاه". وكانت تتمنى دائمًا أن تزاول مهنة التدريس "بس مش هاعرف أحققها علشان بحس بالخجل". وعن موقفها من العاهات تقول: "بحس إن ربنا بيعطي كل واحد على قد نيته وعلى قد ظروفه".

وهي تعاني من اللحمية واللوز "بحس إني مش بعرف أتكلم وبحس بالخجل في الكلام، والزعل والعياط لما حد يخايل عليا أو يكرر الكلام". والحالة تتمني "عادي زي أي بنت، الاستقرار والجواز، ويكون ليا بيت وأولاد"، والحالة لا تمارس عقيدتها الدينية بانتظام، وترى الحالة أنها شخصية "منطوية، وخجولة، وعنيدة، ولست جريئة واللي في قلبي على لساني"، وهي تعاني من بعض المتاعب النفسية بسبب خجلها وانطوائها.

ملحوظة: تكرر الحالة كلمة "عادي" عند الإجابة.

- **تحليل المقابلة الشخصية**:

- الأب شخصية طيبة، قدوة سيئة، لا يتواصل مع أفراد الأسرة.
- الأم شخصية طيبة، مكافحة.
- الأخ أناني، ولا يتفاهم مع أحد، والأخت قوية وجريئة.
- الحالة هي الأولى في الترتيب الأسري، ولها أخت وأخ.
- كانت الحالة تميل نحو الأب في الطفولة، وكان الأب والجدة هما أكثر الأشخاص تدليلاً لها.
- تمت تربية الحالة في الطفولة باللين.
- كان رد فعل الحالة عند الذهاب إلى المدرسة أول مرة "عادي".
- ترى أنها كانت طفلة منطوية، وكان لها صديقات قليلات في المدرسة وفي الجامعة.

- كانت تشعر بميل نحو تزعم الغير.
- ترى الحالة أنها شخصية انطوائية، خجولة، وعنيدة وليست جريئة، واللي في قلبها على لسانها.
- تعاني الحالة من اللحمية واللوز. وهذا جعلها لا تستطيع التحدث أمام الآخرين، وتشعر بالخجل عندما تتكلم، وتتضايق عندما يسخر منها مَنْ يسمعها.
- الأقارب يتدخلون في شئونها وهي لا تستطيع صدهم.
- تعاني الحالة من بعض المتاعب النفسية بسبب خجلها وانطوائها.

- **تفسير قصص الحالة على لوحات اختبار تفهم الموضوع (التات):**
- **اللوحة (٣ ب أ):**
- الندم : (سهام) " أتصدم كثيرًا وأتكلم كثيرًا وأحيانًا على أحد وأندم في النهاية وأبكي وأكره نفسي ولكني لم أستطيع أن أعمل شيء لأن الأوان فات وأتكلم كلام مستفز ولكني أعرف انني لست على حق ولكن لا أقدر أن أواجه أحد بعد ذلك".
- التفسير: أعطت الحالة قصة قصيرة في سطور موجزة، وقد كتبت عنوان القصة الندم، ثم كتبت سهام ثم كتبت كلمة أتصد، ثُم قامت بالشطب ثم كتبت أتصدم، وهذا يعني أنها تنكر معاناتها النفسية وصدمتها النفسية لكنها تعود وتقرر أنها تصدم كثيرًا، وربما أن كلمة (أتصد) تعكس أنها تتعرض للصد والرفض ممن حولها. وتكشف القصة أن الحالة تتعرض للصدمات النفسية كثيرًا، وتعاني من مشاعر الذنب والندم والبكاء والكراهية لنفسها، عندما تتكلم على أحد، وهي تقوم بذلك كثيرًا، والحالة لا تستطيع إصلاح ما أخطأت فيه لفوات الأوان، وفي بعض الأحيان تتكلم كلامًا مستفزًّا، وتعلم أنها ليست على حق، ثم لا تقدر أن تواجه أحدًا بعد ذلك كي تصلح خطأها، واسم بطلة القصة "سهام" يكشف عن أنها توجه سهامًا إلى الآخرين بكلماتها (عدوان تجاه الآخرين)، والقصة في مجملها تبين أن الحالة غير قادرة على التفاعل الاجتماعي الجيد مع الآخرين.

- **اللوحة (٦ ب. أ):**
- الذئب : " تري سهام أرى إن الذي يعجب بي أو ينظر إليّ الأشخاص الغير جيدين أو الشكل ليس جميل لأني ذلك".
- التفسير: أعطت الحالة قصة قصيرة في سطور موجزة. كتبت الحالة أرى ثم شطبت الكلمة ثم كتبت ترى سهام.

وتكشف القصة عن أن الحالة تود أن تكون محط الأنظار، ويعجب بها الأشخاص، وتكون مرغوبة منهم، وهذا لا يكون من قبل شخص واحد، ولكن من أشخاص كثيرين، وهذا يعكس نظارية واستعراضية الحالة، فهي ترغب

في أن تكون لافتة للأنظار باستعراضيتها، وهذا "تكوين مضاد"، فهي ترى أنها ليستٍ جميلة وليس لديها ما تستعرضه فتلفت به نظر الرجال. والحالة لديها تدن في مفهوم الذات، وتقديرها لذاتها منخفض، ولا تثق في نفسها ولديها شعور بالنقص، وهذا يرجع إلى أنها لِيست جميلة، فمن سيعجب بها هم أشخاص غير جيدين وشكلهم ليس جميلا. ويلاحظ أن الحالة تركز على أن يكون الأشخاص جيدون ولديهم جمال وهذا يدل على نظاريتها واستعراضيتها، وتعويض النقص الذي تشعر به. والحالة عندما كتبت أرى ثم شطبت ثم كتبت ترى سهام فهذا يعكس نظارية الحالة، وكذلك يوضح ترددها وعدم ثقتها في نفسها. وعنوان القصة (الذئب) يوضح خوفها من الرجال أو الرجل، فالرجال أو الرجل ذئب ماكر، لديه دهاء، ومخادع وشرس الطباع، ويتظاهر بالبراءة وهو محتال نهاز للفرص، ولا ينبغي أن تأمن جانبه.

- **اللوحة** (٧ ب. أ):

◄◄ الكسوف : "أشعر بالخجل الشديد في حالة رؤية حد ليا وأنا قاعدة أو بذاكر أو بتكلم وأحس بالكسوف والخجل حتى من أقرب الناس ليا حتى أبويا وأمي وقرايبي اللي في البيت وفي حالات لم أطلع أسلم عليهم أو أقابل حد".

◄◄ التفسير: أعطت الحالة قصة قصيرة، وتكشف القصة عن خجل الحالة عندما يلاحظها أحد وهي تتكلم أو تقوم بأي فعل، وكذلك تكشف عن الانطواء والانسحاب والتجنب الاجتماعي، فهي تخشى تقييم الآخرين السالب (قلق اجتماعي)، وكل هذا راجع إلى إحساسها بالنقص والدونية وعدم الثقة في النفس لأنها ليست جميلة.

- **اللوحة** (٨ ب. أ):

◄◄ سرحان : "أسرح كثيرًا وأفكر ولم أصل إلى شيء في بعض الأحيان وأظل أفكر في أمور كثيرة ولم أحقق شيء".

◄◄ التفسير: أعطت الحالة قصة في سطرين، وتكشف القصة عن شعور بالدونية والنقص، وعدم الثقة في النفس، وأنها فاشلة، فهي تفكر كثيرًا، ويجهدها التفكير لكنها لا تصل إلى شيء ولا تحقق شيئًا. والسرحان (عنوان القصة) يدل على عدم تركيز الحالة، وشرود ذهنها.

- **اللوحة** (٩ ب. أ):

◄◄ سباق : "إنني في بعض الأحيان قد أكون كبيرة في السن ولم أحقق شيء وأظل كما أنا لم أفعل شيء الكل يتزوج ويعزم ويخرج ويعيش ويلبس اللي عايزه سواء بنطلون أو جيبة بس أنا بحس بالكسوف والإحراج وإن ده عيب من وجهة نظري لأن الناس بتتكلم كتير عن الناس دي عملت ودي لا وأنا بتحاشى الموقف".

◄◄ التفسير: أعطت الحالة قصة قصيرة لكنها أطول من القصص السابقة نسبيًّا، وتكشف القصة عن أن الحالة ترى أن الحياة سباق، والكل يناضل

ويكافح، فهناك مَنْ يجري ويسبق ويحقق النجاح، وهناك مَنْ يتخلف ويفشل، والحالة لأنها شخصية ضعيفة وإمكانياتها وقدراتها ضئيلة، وعاجزة، ومن ثم هي غير قادرة على الجري والعدو في سباق الحياة، فظلت كما هي لم تحقق شيئًا، وظلت كما هي لم تفعل شيئًا، ولم تحرز أي تقدم في حياتها، وظلت هكذا إلى أن كبرت في السن وأصبحت عجوزًا، بينما الأخريات سبقنها وحققن ذواتهن، وتزوجن وعشن حياتهن وتمتعن بها. وكذلك تبين القصة أن الحالة لديها ضعف في الشخصية، وخجل وانطواء، وتجنب وانسحاب اجتماعي، وهروب وعدم ثقة في النفس، وإحساس بالفشل.

- **اللوحة (١٢. أ):**

◄◄ الفشل : "أتخيل إني أستحيل أن أصل إلى شيء في حياتي وسوف أكبر ولم أحقق شيء ولم أفعل شيء في حياتي وأكبر وأعجز ولم أستطع تحقيق شيء وأرى زملائي أحسن مني في الشكل والطبع وفي الجرأة وفي الكلام وأنا غير ذلك".

◄◄ التفسير: أعطت الحالة قصة أطول نسبيًّا من القصص السابقة، ومرة أخرى تعبر القصة عن إحساس الحالة بالفشل (عنوان القصة)، وأن تحقيق أي نجاح في حياتها شيء مستحيل، وستظل هكذا إلى أن تجد نفسها كبرت وأصبحت عجوزًا وتضيع حياتها، وذلك لأنها عاجزة، ضعيفة، لديها جمود.

وكذلك تكشف القصة عن مدى ما تشعر به الحالة من حزن وألم وضيق وحسرة حينما تقارن نفسها بالأخريات، فتجد أنهن أفضل منها في كل شيء (في الشكل وفي الطباع وفي الجرأة والكلام أمام الآخرين)، بينما هي أقل منهن فهي ليست جميلة، وطباعها سيئة، وليست جريئة، وخجولة وانطوائية، وتخشى التحدث أمام الآخرين.

- **اللوحة (١٢ ص. ب):**

◄◄ التخيل : "أتخيل أن هذه الشجرة كبيرة وصعبة ومن السهل الوقوع في الأرض، أتخيل نفسي مستحيل أصل إلى أعلى الشجرة وإذا طلعت سوف أقع بلا عودة وأنا أريد أن أحلم واشتغل بس الواقع يقول لي لا".

◄◄ التفسير: أعطت الحالة قصة قصيرة نسبيًّا، وتكشف القصة عن أن الشجرة قد تمثل الحياة والآمال والأهداف التي تحلم بها الحالة، وتحقيق تلك الأهداف خيال ومستحيل وصعب وشيء كبير عليها؛ وذلك لأنها ضعيفة، وليس لديها إصرار، ولا تستطيع الصمود والمثابرة وبذل الجهد، وليس لديها من الطاقات والإمكانات والقدرات، والثقة في النفس التي تمكنها من تحقيق ما تريد من أهداف تحلم بها، ولديها إحساس بالفشل ومن السهل وقوعها في الفشل. وإذا وصلت إلى تحقيق أهدافها سيكون السقوط والوقوع مرة أخرى، وانتهاء الحياة وهذا يدل على تشاؤم ويأس الحالة، ويؤكد على عجزها وعدم ثقتها في نفسها،.

كما تكشف القصة عن أن الحالة لا تستطيع ولا تملك غير التخيل وأن تحلم فقط (عنوان القصة، أتخيل، أحلم). والحالة على يقين من فقر إمكاناتها، وأن الواقع أليم ومرير وهي تقول: أنها عاجزة لا تقوى على تحقيق أي شيء إيجابي في حياتها، ولا يمكنها مواجهة الصعاب والأزمات في الحياة، ولا تستطيع بذل الجهد للوصول إلى العلا.

- **اللوحة** (١٣. أ):

- مسئولية : "في كثير من الأحيان أحاول أن أذاكر وأصمم ولكن أتراجع مش عارفة شيء لا إرادي يرجعني عن المذاكرة وأكون ناوية أذاكر أو أعمل بحث بس مش عارفة، وبابا وماما بيتخانقوا كتير، بحس إن مش هقدر أعمل كده ومش قد المسئولية".
- التفسير: تكشف القصة عن أن الحالة تنوي وتحاول وتصمم على المذاكرة ولكنها تتراجع، وهي تُرجع ذلك إلى أسباب غير إرادية وإلى المشاكل والخلافات الأسرية بين الأب والأم، وهذا يجعلها لا تستطيع الإنجاز ولا تستطيع عمل أي شيء، ولكن تلك مبررات من جانبها وتحمل تقصيرها وفشلها لغيرها، ولكن الأسباب الحقيقية وراء تراجعها الدائم هو شخصيتها الضعيفة، وشعورها بالنقص، وعدم ثقتها في نفسها، ولأنها ليست على قدر المسئولية (عنوان القصة).

- **اللوحة** (١٣ ب):

- هدف صعب : "أنا تخيلي ضعيف مش بعرف أحكم على أحد، من وجهة نظري أنه شخص يريد الحصول على هدف عالي ولكنه صعب ومستحيل في بعض الأحيان ويحتاج إلى قدرات قد يَصعب عليّ تحقيقها فلدي صعوبة في تحقيق ما أريد وأرى أنه هدف بعيد من الصعب الحصول عليه على عكس زملائي اللي يقدروا يحققوا كل حاجة بسهولة مش هقدر أحقق حاجة".
- التفسير: يتكرر لدى الحالة مرات ومرات ـ في القصص السابقة والقصة الحالية ـ إعلان عجزها وعدم ثقتها في نفسها وفشلها الزريع وأنها لن تقدر على تحقيق أي شيء من الأهداف المرجوة، وهي ترى أن الأهداف عالية، وبعيدة المنال ويصعب بل يستحيل تحقيقها؛ لأن ذلك يحتاج إلى قدرات خاصة لا تملكها، بينما زميلاتها الأخريات يقدرن ويستطعن تحقيق كل أهدافهنَّ بسهولة ونجاح تام.

- **اللوحة** (١٧ ب. أ):

- جنون : أتخيل في بعض الأحيان إنني أريد أن أفعل شيء جنوني وأنتحر أو أقتل أحد في الحلم ولكن أرجع تاني وأقول حرام وأن الحياة عميقة وتحمل أشياء وشكاوى كثيرة".
- التفسير: أعطت الحالة قصة قصيرة، يتجلى من خلالها اكتئاب الحالة ورغبتها في الانتحار والتخلص من حياتها؛ لأن الحياة مؤلمة وقاسية. وتبين القصة عن عدوانية الحالة ويتضح ذلك في رغبتها أن تقتل شخصًا. وربما

أن ذلك الشخص هو ضعفها وعجزها الذي تريد أن تتخلص منه، ولكن الحالة شخصية ضعيفة غير قادرة على تنفيذ أي شيء تريد فعله في الواقع سواء "الانتحار أو قتل شخص في الحلم"، والأمر عندها لا يتعدى الخيال.

- **اللوحة** (١٨ ب. أ):

- إن هذا الشخص يريد أن يقتلني، لم أعرف لماذا ولكن في بعض أحيان أشعر إنني عبء كبير على أسرتي وحتى على زملائي.
- التفسير: أعطت الحالة قصة قصيرة وبدون "عنوان"، وتكشف القصة عن معاناة الحالة وشعورها أنها عبء كبير على أسرتها وعلى زميلاتها، وهذا الإحساس ربما يرجع إلى أنها شخصية ضعيفة، عاجزة عن فعل أي شيء، ومن هنا فهي عبء ثقيل على من حولها، وتستحق القتل والتخلص منها.
- وأيضًا الحالة لديها كراهية لذاتها الضعيفة والعاجزة، والمقصرة، والفاشلة والتي لم تحرز أي تقدم في الحياة، وبذلك تستحق العقوبة، فبدلاً من أن تتخلص هي من حياتها بالانتحار، أو تقوم بقتل هذا الضعف الذي بداخلها، جعلت شخصًا آخر هو الذي يقتلها؛ لأنها عاجزة عن فعل وتنفيذ أي شيء دائمًا.

وربما أن نسيان الحالة لوضع عنوان للقصة يدل على شدة توترها وقلقها وخوفها عندما رأت المنظر الذي باللوحة. وأن هناك شخصًا ما يريد إيقاع الأذى بها وقتلها، وهذا يعكس مخاوف من الرجل.

من خلال نتائج الأدوات السيكومترية (مقياس تنظيم الانفعال ومقياس الأليكسيثيميا) ومن خلال نتائج الأدوات الكلينيكية (المقابلة الشخصية وتفسير قصص التات) يمكن إيجاز أهم النتائج التي تتعلق بديناميات الحالة (ر) كما يلي:

- تميزت جميع قصص الحالة بأنها قصيرة وموجزة وفي سطور قليلة.
- عناوين القصص تبين أن الحالة ترى أن الحياة سباق وفيها تحقيق الهدف صعب، ودائمًا يكون حليفها الفشل، وهي غير قادرة على تحمل أية مسئولية، ومشكلتها الخجل والكسوف، وكثيرًا ما تشعر بالندم، وهي دائمًا غارقة في السرحان والتخيل، وتخشى أن يصيبها الجنون.
- تكرر الحالة كلمة "عادي" في استجابتها على المقابلة الشخصية، وهذا يبين أن كل شيء لديها سواء، وتكرر كلمة "أتخيل، أحلم" في استجابتها على قصص التات، وهذا يبين أنها غارقة في الخيال والأحلام، هاربة من الواقع المؤلم.
- الحالة شخصية ضعيفة، وعاجزة، وانطوائية، وخجولة، ولديها عدم قدرة على التفاعل الاجتماعي الجيد مع الآخرين، ولديها تجنب وانسحاب

اجتماعي، وتخشى تقييم الآخرين السالب (قلق اجتماعي)، ولديها إحساس بالنقص والدونية، وعدم ثقة في النفس، وتدني في مفهوم الذات، وتقدير ذات منخفضة، وليس لديها إصرار، ولا تستطيع الصمود والمثابرة، ولا يمكنها مواجهة الصعاب والأزمات في الحياة، ولا تستطيع بذل الجهد للوصول إلى العلا، وليس لديها من الطاقات والإمكانات والقدرات التي تمكنها من تحقيق ما تريد من أهداف تحلم بها، وإن تحقيق أي نجاح أو أي شيء إيجابي في حياتها لهو أمر صعب ومستحيل وبعيد المنال، وهي ليست على قدر المسئولية، ولا تحقق شيئًا، ولا تفعل شيئًا ولم تحرز أي تقدم في حياتها والأمر عندها لا يتعدى الخيال والأحلام، ولديها إحساس بالفشل ومن السهل وقوعها في الفشل، وهي تحمل تقصيرها وفشلها لغيرها. (المقابلة الشخصية - ٣ ب. أ - ٦ ب. أ - ٧ ب. أ - ٨ ب. أ - ٩ ب. أ - ١٧ ب. أ - ١٨ ب. أ - ١٢ ص. ب - ١٢. أ - ١٣ ب - ١٣ر. أ).

- تشعر الحالة بالحسرة والحزن والضيق؛ لأن زميلاتها الأخريات أفضل منها ويتميزن عنها. (١٢. أ - ١٣ ب - ١٩ ب. أ).
- كانت الحالة تشعر بميل نحو تزعم الغير وهذا يُعد تعويضًا للنقص الذي لديها. (المقابلة الشخصية).
- الحالة تريد أن تتخلص من ضعفها وعجزها، وتشعر أنها عبء ثقيل وكبير على أسرتها وعلى زميلاتها، والآخرون يتدخلون في شئونها ولا تستطيع صدهم، وهي ترى أنها ليست جميلة وتشعر بصد ورفض وعدم تقبل ممن حولها، وكانت تتمني أن تكون مرغوبة وتلفت أنظار الجميع " استعراضية". (المقابلة الشخصية - ٣ ب. أ - ٦ ب. أ - ٧ ب. أ - ١٧ ب. أ - ١٨ ب. أ)
- الحالة لديها كراهية لذاتها الضعيفة العاجزة، والتي تستحق العقوبة والقتل (عدوان تجاه الذات) (٣ ب. أ - ١٨ ب. أ).
- الحالة لديها عدوان تجاه الآخرين (٣ ب. أ - ١٧ ب. أ).
- الحالة لديها بعض المتاعب والمعاناة النفسية بسبب خجلها وانطوائها، ولديها اكتئاب ورغبة في الانتحار، ولديها تشاؤم ويأس، وتشعر بأنها عجوز، ولديها مشاعر ذنب وندم، ولديها عدم تركيز وشرود ذهني. (المقابلة الشخصية - ٣ ب. أ - ٨ ب. أ - ٩ ب. أ - ١٢ ص. ب - ١٢. أ - ١٧ ب. أ).
- الحالة لديها مخاوف من الرجل، وأن هناك شخصًا يريد إيقاع الأذى بها (٦ ب. أ - ١٨ ب. أ).
- الحالة لديها قصور وصعوبة في تنظيم الانفعال، وتعاني من الأليكسيثميا (الدرجة المرتفعة في بُعد قمع الانفعال، والدرجة المرتفعة على مقياس الأليكسيثميا)، فهي لديها صعوبة في إدراك مشاعرها، وانفعالاتها، وفهمها والتعبير عنها لفظيًا وغير لفظي، ولديها صعوبة في إدراك مشاعر الآخرين، ولديها قصور شديد في الكلمات التي تصف مشاعرها، وانفعالاتها، ولديها

صعوبة في التمييز بين المشاعر المختلفة، ولديها توجه خارجي، ولديها افتقار إلى الخيال، وذلك القصور في المعالجة المعرفية للانفعالات أدى إلى صعوبة في تنظيم الانفعال لديها.

- والأليكسيثيميا لديها هي نتيجة عدم قدرتها على التعامل بفاعلية مع الضغوط والانفعالات السلبية، وهي تقوم بالمواجهة السلبية أكثر من المواجهة الإيجابية للمشكلات والضغوط النفسية. وتستخدم أساليب غير تكيفية لتنظيم الانفعال (الهروب ـ الاستسلام)، والحالة أكثر استخداماً للقمع الانفعالي عن إعادة التقييم المعرفي (الدرجة المرتفعة في بُعد القمع الانفعالي، والدرجة المنخفضة في بُعد إعادة التقييم المعرفي) فنجدها تتحكم في انفعالاتها عن طريق عدم التعبير عن انفعالاتها، وعن طريق منع السلوكيات الناتجة عن هذا الانفعال، واستخدام القمع الانفعالي يعكس صعوبة في تنظيم الانفعال لديها، والحالة لا تستخدم إعادة التقييم المعرفي، وإعادة هيكلة الموقف الانفعالي معرفيًّا، وتغيير وإعادة صياغة طريقة تفكيرها حول الموقف؛ لتقليل تأثيره الانفعالي السلبي، والأليكسيثيميا لديها تجعلها تتجنب المواقف الاجتماعية وتبتعد عن الآخرين.
- الأب شخصية طيبة، قدوة سيئة، لا يتواصل مع أفراد الأسرة. (المقابلة الشخصية).
- الأم شخصية طيبة، مكافحة. (المقابلة الشخصية).
- الأخ أناني، ولا يتفاهم مع أحد، والأخت قوية وجريئة. وليست مثل الحالة (المقابلة الشخصية).
- تمت تربية الحالة في الطفولة باللين، وكانت تميل نحو الأب في الطفولة، وكان الأب أكثر الأشخاص تدليلاً لها، والأخ يحظى بتفضيل الأم. (المقابلة الشخصية).

وفيما يلي عرض للخصائص المشتركة، ونقاط الاتفاق بين الحالتين (الذكر والأنثي) المرتفعتين في قصور تنظيم الانفعال والأليكسيثيميا:

- تميزت قصص الحالة (م) والحالة (ر) بالقصر والإيجاز الشديد. (قمع انفعالي ـ نقص القدرة علي التعبير عن الانفعالات ـ ندرة الخيال).
- الشخصية: ضعيفة، وعاجزة، ومستسلمة، وهروبية لا تقدر على مواجهة الصعاب والمشكلات في الحياة، ولا تستطيع الصمود والمثابرة، وانطوائية وهناك إحساس بالنقص والدونية، وعدم الثقة في النفس والشعور بالفشل.
- أحاسيس اضطهاد وهناك من يوقع الأذي والضرر عليهما.
- عدم القدرة على تكوين العلاقات الاجتماعية الناجحة والجيدة، والأصدقاء قليلون، والتواصل، والتفاعل مع الآخرين يعرضهما للاستهزاء والسخرية والرفض وعدم التقبل ومن هنا تفضيل التجنب والبعد عن الآخرين.
- طريقة التربية القسوة لدى الحالة الذكر (م)، والتدليل لدى الحالة الأنثي (ر).

- الأسرة مفككة، وليس هناك ترابط وتفاعل وتفاهم بين أفراد الأسرة.
- الأب قدوة سيئة، ليس له دور في الأسرة، وهناك عدم تواصل، ولديه عدم اهتمام، وإهمال ولامبالاة بأفراد الأسرة، ويتعامل بقسوة (الحالة الذكر: م)، ويتعامل بلين وتدليل (الحالة الأنثي: ر).
- الأم عاجزة، مريضة وهناك احتياج لها، لكنها لا تمنح ولا تعطي الحب والاهتمام والشعور بالأمان والمساعدة ولا تخفف عن أحد ولا تقدم أي شيء.
- المتاعب النفسية ترجع إلى الإعاقة البدنية، وقصر القامة وعيوب الكلام، وعدم الجمال، وهذا أدى إلى الانطواء والخوف من تقييم الآخرين السلبي (قلق اجتماعي).
- المتاعب النفسية تتمثل في: القلق والتوتر، والاكتئاب والرغبة في الانتحار والتشاؤم واليأس.

- **العوامل والأسباب الدينامية الكامنة وراء قصور تنظيم الانفعال والأليكسيثيميا**:

تطبيقا لمعايير المنهج الكلينيكي (التكامل، والتقاء الوقائع، ووفرة المعلومات، والاقتصاد، والخصوبة، والتنبؤ) فإن العوامل والأسباب الدينامية الكامنة وراء قصور تنظيم الانفعال والأليكسيثيميا تتجلى فيما يأتي:

- النماذج غير السوية للوالدين، والتنشئة الاجتماعية: الأبوان لهما دورٌ مهمٌ في مساعدة الأطفال على التعامل مع انفعالاتهم، وهما ينظمان انفعالات الطفل، وتنمو مهارات تنظيم الانفعال مع نمو الطفل، وفي مرحلة المراهقة والرشد يعتمد الفرد على نفسه ويستقل ويطور قدرته على تنظيم الانفعال، والبيئة الأسرية السوية تُشجع على التعبير الانفعالي، والبيئة الأسرية غير السوية لا تشجع وتثبط التعبير الانفعالي، وبالتالي يصبح الفرد غير قادر على تنظيم الانفعالات عند المرور بأية خبرة ضاغطة.
- والأبوان عندما يكونان على وعي بانفعالاتهم، ولديهما قدرة على تمييز انفعالاتهم، فهما يعرفان كيف يتعاملان مع مشاعر وانفعالات الأبناء، ويعلمان الأبناء كيف يصفون مشاعرهم، ويعلمان الأبناء استراتيجيات إيجابية لتنظيم انفعالاتهم، وكذلك التحكم في انفعالاتهم وإدارة الانفعالات السلبية وتحويلها إلى إيجابية في مواقف التفاعل الاجتماعي. أما الأبوان اللذان لديهما صعوبة في تنظيم الانفعال يجعلان الأبناء لا يعبرون عن انفعالاتهم ويقمعونها، وهذا يجعلهم عرضة للألكسيثيميا.
- والعلاقات بين الأبوين والأبناء وكذلك العلاقات الاجتماعية تؤثر على تنظيم الانفعال لدى الأبناء وعلى كفاءتهم في التنظيم والتحكم في الانفعال.
- أنماط التعلق غير الآمنة، وخبرات الطفولة التي تم قمعها في الطفولة تؤثران على الفرد تأثيرًا سلبيًّا، وعلى هذا فالقدرة على تنظيم الانفعال هي أساس للتوافق النفسي وعلامة على النضج النفسي، وتتيح للفرد إقامة

علاقات اجتماعية جيدة وتجعله يتمتع بالصحة النفسية، بينما القصور في تنظيم الانفعال هو عامل أساسي في معظم الأمراض النفسية، ويجعل الفرد عرضة للألكسيثيميا.

- **تعقيب علي نتائج الدراسة السيكومترية والدراسة الكلينيكية** :

اتفقت نتائج الدراسة الكلينيكية والدراسة السيكومترية معًا، حيث إن نتائج الدراسة السيكومترية وجدت مايؤيدها من خلال نتائج الدراسة الكلينيكية المتعمقة.

فلقد تبين من خلال الدراسة السيكومترية ارتباط القصور في تنظيم الانفعال والأليكسيثيميا علي نحو موجب، ومن خلال الدراسة الكلينيكية تم تبين ديناميات شخصية ذوي القصور في تنظيم الانفعال والأليكسيثيميا، وكذلك أبانت عن الأسباب والعوامل الدينامية الكامنة والمسئولة عن قصور تنظيم الانفعال والأليكسيثيميا.

وبذلك يتحقق الفرض السابع (الكلينيكي) الذي ينص على أنه: "هناك عوامل وأسباب دينامية كامنة وراء قصور تنظيم الانفعال والأليكسيثيميا " .

- **توصيات الدراسة** :

علي ضوء النتائج السابقة يقدم الباحث بعض التوصيات الآتية:

- ضرورة إلقاء محاضرات وعقد ندوات من خلال المتخصصين في مجال الإرشاد النفسي بالمدارس والجامعات، وفيها يتم تناول أهمية تنظيم الانفعال، وتوضيح الآثار السلبية علي الفرد والأسرة والمجتمع، وبيان كيفية التخلص من القصور في التنظيم الانفعالي والألكسيثيميا.
- إعداد مطويات ونشرات إرشادية للآباء والأمهات والطلاب والمعلمين؛ للتعرف علي كيفية مساعدة الطلاب ذوي القصور في تنظيم الانفعال والأليكسيثيميا.
- توعية الطلاب بتنظيم الانفعال وأهميته واستراتيجيات تنظيم الانفعال الناجحة والمفيدة في المواقف اليومية، وكذلك التدريب علي تنظيم الانفعالات.
- القيام بإعداد برامج إرشادية ودورات نفسية للطلاب ذوي القصور في تنظيم الانفعال والألكسيثيميا، من خلال التربويين والمرشدين النفسيين والمعالجين النفسيين.
- عمل دورات تثقيفية وندوات للآباء والأمهات؛ لتوعيتهم بأهمية دورهم في تنظيم الانفعال لدى الأبناء.
- تقديم الإرشاد النفسي لطلاب الجامعة الذين لديهم مشكلات نفسية مختلفة، نتيجة القصور في تنظيم الانفعال.
- ضرورة التأكيد في المناهج الدراسية علي أهمية تنظيم الانفعالات، وأهميته في التفاعلات الاجتماعية مع الآخرين.

- التوعية من خلال وسائل الإعلام علي أهمية تنظيم الانفعالات ، وأن القصور فيه يؤدي إلي اضطرابات ومشكلات نفسية.

علي ضوء النتائج السابقة يقدم الباحث بعض البحوث والمقترحات الآتية:

- دراسة العلاقة الارتباطية بين تنظيم الانفعال وكلٍّ من: " الاكتئاب، وأساليب المعاملة الوالدية، وأنماط التعلق".
- استخدام التدخلات الإرشادية والعلاجية المختلفة لتخفيف قصور تنظيم الانفعال والأليكسيثيميا.
- فعالية برنامج إرشادي في تنمية الثقة في النفس لدي ذوي قصور تنظيم الانفعال.
- تحسين تنظيم الانفعال من خلال الإرشاد الديني.
- المقارنة بين فعالية علاجات نفسية مختلفة في التخفيف من قصور تنظيم الانفعال.
- المقارنة بين فعالية علاجات نفسية مختلفة في التخفيف من الأليكسيثيميا.
- دراسة كلينيكية لذوي قصور الانفعال، والأليكسيثيميا باستخدام أدوات كلينيكية أخري مثل: الرورشاخ.
- دراسة مقارنة لفعالية اختبار تفهم الموضوع واختبار الرورشاخ في الكشف عن ديناميات شخصية ذوي قصور الانفعال والأليكسيثيميا.

- **المراجع**:

- أبو حطب، فؤاد وعثمان، سيد (١٩٨٥). التقويم النفسي. ط٤، القاهرة: الأنجلو المصرية.
- البهي، فؤاد (١٩٧٩). علم انفس الإحصائي وقياس العقل البشري. ط ٣، القاهرة: دار الفكر العربي.
- الخولي، هشام (٢٠١١). الصحة النفسية نحو حياة أفضل. بنها: دار المصطفى للطباعة.
- الفقي، آمال (٢٠١٢). فعالية برنامجي العلاج المعرفي السلوكي والاسترخاء في تخفيف الألكسيثميا لدى طالبات الجامعة. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ج٣(٣٠)، ٢١٥ - ٢٥٢.
- القطان، سامية (١٩٨٠). كيف تقوم بالدراسة الكلينيكية. ج١، القاهرة: الأنجلو المصرية.
- القطان، سامية (١٩٨٣). كيف تقوم بالدراسة الكلينيكية. ج٢، القاهرة: الأنجلو المصرية.
- حسيب، عبد المنعم (٢٠١٢). الاستراتيجيات المعرفية في تنظيم الانفعالات وعلاقتها بأعراض القلق والاكتئاب لدى المراهقين والراشدين. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، (١٥١)، ٦٦٢ – ٦٩٣.
- شاهين، هيام (٢٠١٣). الألكسيثيميا والرضا عن الحياة لدى عينة من طلبة الجامعة. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، ٢٤ (٩٦)، ٨١ -١١٢.

- صابر، سامية (٢٠١٢). الألكسيزيميا وعلاقتها بنوعية (جودة) النوم لدى عينة من طلاب وطالبات الجامعة. مجلة دراسات نفسية، ٢٢ (٢)، ٢٦٩ – ٣٠٢.

- عباس، فيصل (١٩٨٢). الشخصية في ضوء التحليل النفسي. بيروت: دار المسيرة.

- عبدالتواب، محمد وشعبان، محمد (٢٠١٢). مقياس الأليكسيثيميا للمراهقين. القاهرة: الأنجلو المصرية.

- عبدالعظيم، طه (٢٠٠٧). استراتيجيات إدارة الغضب والعدوان. عمان: دار الفكر العربي.

- عبدالهادي، سامر وأبو جدي، أمجد (٢٠١٢). الاستراتيجيات المعرفية الشائعة لتنظيم الانفعالات لدى عينة من طلبة الجامعات الأردنية في ضوء متغيرات النوع والجامعة والتخصص. المجلة التربوية، ج٢(١٠٣)، ٣٠٥ – ٣٥٤.

- عراقي، صلاح الدين (٢٠٠٦). دراسة العلاقة بين عجز/ نقص كلمات التعبير عن المشاعر (الأليكسيزيميا) والتعلق الوالدي لدى الراشدين. مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، (٥٤)، ١٩٣ -٢٤٤.

- عراقي، صلاح الدين (٢٠١٢).التنشئة الاجتماعية الانفعالية الوالدية واضطراب القلق لدى الأطفال. مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، ٤٧ (٣)، ٢٤٢ – ٢٧٧.

- عراقي، صلاح الدين (٢٠١٤). الحساسية للقلق وعلاقتها بكل من تنظيم الانفعال وأعراض القلق لدى عينة من طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، ٢٥(١٠٠)، ٢٣١ - ٢٦٣.

- كفافي، علاء الدين والدواش، فؤاد (٢٠١١). مقياس تورنتو للأليكسيثميا. القاهرة: الأنجلو المصرية.

- متولي، أحمد (٢٠٠٩). مقياس الألكسيثيميا. القاهرة: الأنجلو المصرية.

- مخيمر، صلاح الدين (١٩٧٥). استمارة المقابلة الشخصية. القاهرة: الانجلو المصرية.

- يعقوب، حيدر (٢٠١١). التنظيم الانفعالي للطلبة المتميزين في محافظة ديالي. المؤتمر العلمي العربي الثامن لرعاية الموهوبين والمتفوقين بكلية التربية الأصمعي - جامعة ديالي بالعراق من ١٥ -١٦ أكتوبر، ٤٥١ -٤٦٧.

- Adrian, M., Zeman, J., Erdley, C., Lisa, L., Homan, K., & Sim, L. (2009). Social Contextual Links to Emotion Regulation in an Adolescent Psychiatric in patient Population: Do Gender and Symptomatology Matter?. Journal Of Child Psychology And Psychiatry, 50(11), 1428-1436.

- Aricak, O. T., & Ozbay, A. (2016). Investigation of the relationship between cyberbullying, cybervictimization, alexithymia and anger expression styles among adolescents. Computers in Human Behavior, 55, 278-285.

- Berbette, B. J. (2012). Emotion regulation as a possible mediate or between alexithymia and eating disorders. Unpublished master thesis, Saint Louis University.
- Besharat, M. A. (2014). Mediating role of cognitive emotion regulation strategies in the relationship between attachment styles and alexithymia. Journal Of Iranian Psychologists, 10(37), 5-17.
- Borhani, K., Borgomaneri, S., Làdavas, E., & Bertini, C. (2016). The effect of alexithymia on early visual processing of emotional body postures. Biological Psychology, 115,1-8.
- Carlson, E., Saarikallio, S., Toiviainen, P., Bogert, B., Kliuchko, M., & Brattico, E. (2015). Maladaptive and adaptive emotion regulation through music: A behavioral and neuroimaging study of males and females. Frontiers In Human Neuroscience, 9, 1 – 9.
- Chen, J., Xu, T., Jing, J., & Chan, R. K. (2011). Alexithymia and emotional regulation: A cluster analytical approach. BMC Psychiatry, 11, 11 – 33.
- Cisler, J. & Olatunji, B. (2012). Emotion regulation and anxiety disorders. Current Psychiatry Reports , 14, 183-187.
- Connelly, M., & Denney, D. R. (2007). Regulation of emotions during experimental stress in alexithymia. Journal Of Psychosomatic Research, 62 (6), 649-656.
- Davies, B. (2013). Emotion regulation questionnaire (based on CERQ), Version 2, 20/7/12. Retrieved from: www.orca.cf.ac.uk/50462/9/ appendices 3 to 11.4.pdf.
- Domes, G., Schulze, L., Böttger, M., Grossmann, A., Hauenstein, K., Wirtz, P. H., & ... Herpertz, S. C. et al., (2010). The neural correlates of sex differences in emotional reactivity and emotion regulation. Human Brain Mapping, 31(5), 758-769.
- Eastabrook, J. M., Flynn, J. J., & Hollenstein, T. (2014). Internalizing symptoms in female adolescents: Associations with emotional awareness and emotion regulation. Journal Of Child And Family Studies, 23(3), 487-496.
- Gardener, E. T., Carr, A. R., MacGregor, A., & Felmingham, K. L. (2013). Sex differences and emotion regulation: An event-related potential study. Plos ONE, 8(10), 1 – 9.
- Garnefski, N., & Kraaij, V. (2007). The Cognitive Emotion Regulation Questionnaire: Psychometric features and prospective

relationships with depression and anxiety in adults. European Journal Of Psychological Assessment, 23(3), 141-149.

- Gil, F., Ridout, N., Kessler, H., Neuffer, M., Schoechlin, C., Traue, H. C., & Nickel, M. (2009). Facial emotion recognition and alexithymia in adults with somatoform disorders. Depression & Anxiety, 25(11), 26 – 33.
- Gratz, K. L., & Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. Journal Of Psychopathology And Behavioral Assessment, 26(1), 41-54.
- Gross, J. J. (1998 a). Antecedent – and Response –Focused emotion regulation: Divergent consequences for experience, expression, and physiology, Journal of personality and Social psychology, 74 (1), 224 – 237.
- Gross, J. J. (1998 b). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. Review Of General Psychology, 2(3), 271-299.
- Gross, J. J. (2007). Handbook of emotion regulation. New York, NY, US: Guilford Press.
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and Well-being. Journal Of Personality And Social Psychology, 85(2), 348-362.
- Hayes, S. C., Luoma, J. B., Bond, F. W., Masuda, A., & Lillis, J. (2006). Acceptance and commitment therapy: Model, processes and outcomes. Behaviour Research And Therapy, 44(1), 1-25.
- Ho, N. P., Wong, M. C., & Lee, T. C. (2016). Neural connectivity of alexithymia: Specific association with major depressive disorder. Journal of Affective Disorders, 193, 362-372.
- Issazadegan, A., & Fathabadi, J. (2012). The role of cognitive emotion regulation strategies and general health in alexithymia. Journal Of Iranian Psychologists, 8(31), 257-268.
- Karukivi, M., Hautala, L., Kaleva, O., Haapasalo-Pesu, K., Liuksila, P., Joukamaa, M., & Saarijärvi, S. (2010). Alexithymia is associated with anxiety among adolescents. Journal of Affective Disorders, 125(1-3), 383-387.
- Kostiuk, L. M. (2011). Adolescent Emotion Regulation Questionnaire: Development and validation of a measure of

emotion regulation for adolescents. Ph. D. Dissertation, Edmanton, Alberta, 74.

- Krystal, H. (1979). Alexithymia and psychotherapy. American Journal of Psychotherapy, 33(1), 17-31.
- Kuo, J. R., Fitzpatrick, S., Metcalfe, R. K., & McMain, S. (2016). A multi-method laboratory investigation of emotional reactivity and emotion regulation abilities in borderline personality disorder. Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry, 50, 52-60.
- Kupferberg, S. (2002). The Relation between Alexithymia and Aggression in A Nonclinical Sample. Unpublished Ph. D. Thesis, College of arts and Science, Georgia State University.
- Laloyaux, J., Fantini, C., Lemaire, M., Luminet, O., & Larøi, F. (2015). Evidence of contrasting patterns for suppression and reappraisal emotion regulation strategies in alexithymia. Journal Of Nervous And Mental Disease, 203(9), 709-717.
- Lazarus, R. S. (2000). Toward better research on stress and coping. American Psychologist, 55(6), 665-673.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S., (1984). Stress, appraisal and coping. New York: Springer.
- Le, H. N., Ramos, M. A., & Muñoz, R. F. (2007). The relationship between alexithymia and perinatal depressive symptomatology. Journal Of Psychosomatic Research, 62(2), 215-222.
- Levant, R. F., Hall, R. J., Williams, C. M., & Hasan, N. T. (2009). Gender differences in alexithymia. Psychology of Men & Masculinity, 10(3), 190-203.
- Lumley, M. A. (2004). Alexithymia, emotional disclosure, and health: A program of research. Journal Of Personality, 72(6), 1271-1300.
- Mak, A. Y., Hu, Z., Zhang, J. X., Xiao, Z., & Lee, T. C. (2009). Sex-related differences in neural activity during emotion regulation. Neuropsychologia, 47(13), 2900-2908.
- Mason, O., Tyson, M., Jones, C., & Potts, S. (2005). Alexithymia: Its prevalence and correlates in a British undergraduate sample. Psychology And Psychotherapy: Theory, Research And Practice, 78(1), 113-125.
- Mattila, A., Saarni, S., Salminen, J., Huhtala, H., Sintonen, H., & Joukamaa, M. (2009). Alexithymia and Health – Related Quality of

Life in a General Population. Journal of Psychosomatics, 50(1), 59 – 68.

- Mikolajczak, M., & Luminet, O. (2006). Is alexithymia affected by situational stress or is it a stable trait related to emotion regulation?. Personality And Individual Differences, 40(7), 1399-1408.
- Montebarocci, O., Codispoti, M., Baldaro, B., & Rossi, N. (2004). Adult attachment style and alexithymia. Personality And Individual Differences, 36(3), 499-507.
- Montebarocci, O., Surcinelli, P., Rossi, N., & Baldaro, B. (2011). Alexithymia, verbal ability and emotion recognition. Psychiatric Quarterly, 82(3), 245-252.
- Myers, L. B., Derakshan, N., (2015). The relationship between two types of impaired emotion processing: repressive coping and alexithymia. Frontiers In Psychology, 6, 1-6.
- Nikmanesh, Z., Kazemi, Y., & Khosravy, M. (2014). Study Role of Different Dimensions of Emotional Self-Regulation on Addiction Potential.Journal Of Family & Reproductive Health, 8(2), 69-72.
- Nikolaou, A., Schiza, S. E., Chatzi, L., Koudas, V., Fokos, S., Solidaki, E., & Bitsios, P. (2011). Evidence of dysregulated affect indicated by high alexithymia in obstructive sleep apnea. Journal Of Sleep Research, 20(1), 92-100.
- Pandey, R., Saxena, P., & Dubey, A. (2011). Emotion regulation difficulties in alexithymia and mental health. Europe's Journal Of Psychology,7(4), 604-623.
- Picardi, A., Fagnani, C., Gigantesco, A., Toccaceli, V., Lega, I., & Stazi, M. A. (2011). Genetic influences on alexithymia and their relationship with depressive symptoms. Journal Of Psychosomatic Research, 71(4), 256-263.
- Pirlot, G., Corcos, M., & Leighton, S. (2012). Understanding alexithymia within a psychoanalytical framework. The International Journal Of Psychoanalysis, 93(6), 1403-1425.
- Pollatos, O., & Gramann, K. (2012). Attenuated modulation of brain activity accompanies emotion regulation deficits in alexithymia. Psychophysiology, 49(5), 651-658.
- Putnam, K. M., & Silk, K. R. (2005). Emotion dysregulation and the development of borderline personality disorder. Development And Psychopathology, 17(4), 899-925.

- Reddy, S. (2009). Alexithymia and Collectivism in Survivors of Domestic Violemce: An Exploratory Study. Ph. D. Dissertation, Faculty of the Chicago School of Professional Psychology.
- Scott, J. (2009). Exploring sex differences in alexithymia: Does sex moderate the relationship between alexithymia and impulsivity?. Ph. D . Dissertation, Long Island University, the Brooklyn Center.
- Seligowski, A. V., Rogers, A. P., & Orcutt, H. K. (2016). Relations among emotion regulation and DSM-5 symptom clusters of PTSD. Personality & Individual Differences, 92, 104-108.
- Sifneos, P. E. (1996). Alexithymia: Past and present. The American Journal Of Psychiatry, 153 (7), 137-142.
- Suslow, T., Kugel, H., Rufer, M., Redlich, R., Dohm, K., Grotegerd, D., Zaremba, D., & ... Dannlowski, U. (2016). Alexithymia is associated with attenuated automatic brain response to facial emotion in clinical depression. Progress in Neuro-Psychopharmacology & Biological Psychiatry, 65, 194-200.
- Sutherland, V. (2011). The relationship among alexithymia, attachment styles, and racial identity of African American women in a residential substance abuse treatment facility. Ph. D. Dissertation, Texas University – Commerce.
- Swart, M., Kortekaas, R., & Aleman, A. (2009). Dealing with Feelings: Characterization of Trait Alexithymia on Emotion Regulation Strategies and Cognitive-Emotional Processing. PLOS, 4(6), 1-7.
- Takahashi, J., Hirano, T., & Gyoba, J. (2015). Effects of facial expressions on visual short-term memory in relation to alexithymia traits. Personality and Individual Differences, 83, 128-135.
- Taylor, G. J., Bagby, R. M., & Parker, J. A. (1997). Disorders of affect regulation: Alexithymia in medical and psychiatric illness. New York, NY, US: Cambridge University Press.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. Monographs Of The Society For Research In Child Development, 59(2-3), 25-52.
- Velasco, C., Fernández, I., Páez, D., & Campos, M. (2006). Perceived emotional intelligence, alexithymia, coping and emotional regulation.Psicothema, 18, 89-94.

- Venta, A., Hart, J., & Sharp, C. (2013). The relation between experiential avoidance, alexithymia and emotion regulation in inpatient adolescents. Clinical Child Psychology And Psychiatry, 18(3), 398-410.
- Walker, S., O'Connor, D. B., & Schaefer, A. (2011). Brain potentials to emotional pictures are modulated by alexithymia during emotion regulation. Cognitive, Affective & Behavioral Neuroscience, 11(4), 463-475.
- Xiu, L., Zhou, R., & Jiang, Y. (2016). Working memory training improves emotion regulation ability: Evidence from HRV. Physiology & Behavior, 155, 25-29.
- Yi, J., Zhong, M., Luo, Y., Ling, Y., & Yao, S. (2009). Characteristics of emotion cognitive processing and cognitive regulation in alexithymia. Chinese Mental Health Journal, 23(2), 118-122.
- Zaidi, S. M. I. R., Yaqoob, N, & Malik, M. A. (2015). Gender distinction in alexithymia among graduation students of Pakistan. European Journal of Research in Social Sciences 3(4),14-18.
- Zimmermann, P., & Iwanski, A. (2014). Emotion regulation from early adolescence to emerging adulthood and middle adulthood: Age Differences, Gender Differences, and Emotion-specific developmental variations. International Journal of Behavioral Development, 38 (2), 182-194.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث السادس :

التنبؤ بمهارات القيادة في ضوء بعض المتغيرات المعرفية لدى مجموعة من طالبات السنة التحضيرية بجامعة فيصل

إعداد :

د/ مروى محمد محمد عبد الوهاب
أستاذ علم النفس التربوي المساعد
عمادة السنة التحضيرية جامعة الملك فيصل

" التنبؤ بمهارات القيادة في ضوء بعض المتغيرات المعرفية لدى مجموعة من طالبات السنة التحضيرية بجامعة فيصل"

د/ مروى محمد محمد عبد الوهاب

• **المستخلص** :

هدف البحث الكشف عن التنبؤ بمهارات القيادة في ضوء بعض المتغيرات المعرفية لدى مجموعة من طالبات السنة التحضيرية بجامعة الملك فيصل. وقد بلغ عدد المشاركات في البحث (٢٥٠) طالبة، ممن بلغ متوسط أعمارهن (١٩.٤٥) عاما. وتم تصميم مقياس مهارات القيادة الذي تكون من ستة أبعاد. وحساب خصائصه السيكومترية، إلى جانب حساب الخصائص السيكومترية لمقياس الدافعية للإنجاز، واختبار التفكير الناقد، ومقياس روتر للضبط. وانتهت النتائج إلى وجود ارتباطات دالة إحصائية بين مهارات القيادة وكل من دافعية الإنجاز، والتفكير الناقد، والضبط، كما أمكن التنبؤ بمهارات القيادة في ضوء بعض المتغيرات المعرفية. إلى جانب هذا، أسفر التحليل العاملي لمتغيرات البحث عن وجود عاملين. وقد تم تفسير النتائج في ضوء ما انتهت إليه نتائج البحوث السابقة والانتهاء ببعض التوصيات والبحوث المقترحة.

الكلمات المفتاحية: التنبؤ- مهارات القيادة - المتغيرات المعرفية- طالبات - السنة التحضيرية - جامعة الملك فيصل.

The Prediction of Leadership Skills According to Some Cognitive Variables for Female Students in Preparatory Stage in the University of King Faisal

Abstract:

The aim of this research was to explore the prediction of leadership skills according to some cognitive variables for female students in preparatory stage in the University of King Faisal. The participants consisted of (250) female student (M = 19.45 Yrs. Olds). The Leadership Scale is designed and its psychometrics characteristics is computed. Further, the psychometric characteristics of Achievement Motivation Scale, Critical Thinking Test and Rotter's Locus of Control Scale are computed. The results indicated that there are significant correlations between leadership skills and both of achievement motivation, critical thinking and low of control. As well, it was predicted leadership skills according to some cognitive variables. Further, the factorial analysis yielded two factors. It were interpreted in the light of previous research studies. Further recommendations and future research studies are required.

Key Words: Prediction, Leadership Skills , Cognitive Variables , Female Students , Preparatory , Stage , The University of King Faisal.

• **مقدمة البحث** :

إن القيادة هي نشاط إيجابى، وعملية ابتكار الرؤية البعيدة الرحبة وصياغة الهدف ووضع الاستراتيجية وتحقيق التعاون واستنهاض الهمم للعمل فالقائد

الناجح هو الذي تتوفر به سمات وخصائص قيادية يشرف على مجموعة من العاملين لتحقيق أهداف واضحة بوسيلة التأثير أو استخدام السلطة بالقدر المناسب وعند الضرورة وحفزهم على التعاون في القيام بالمهام الموكلة إليهم وتوجيه طاقاتهم واستخدامها إلى أقصى درجة ممكنة من الكفاية الإنتاجية . وتعود أهمية القيادة إلى العنصر البشرى والمقصود به سلوك القائد ومدى تأثيره الإيجابي على مرؤوسيه من أجل دفعهم للعمل وإنجاز الأهداف المطلوبة بشكل صحيح.

فالقيادة قوة غير عادية، فهى تمثل الحد الفاصل بين النجاح والفشل في كل شيء نفعله، كما أن القيادة الناجحة والمبدعة تحتاج إلى مساعدة الآخرين مما يحتاج لقائد يتصف بالحكمة والذكاء والحصافة والنظرة المدققة في اختيار من حوله من المرؤوسين بالإضافة لتوزيع المهام عليهم بما يتفق مع استعداداتهم ومهاراتهم وقدراتهم. ويلزم ذلك أيضا أن يتصف القائد بصفات عديدة منها وأكثرها أهمية الهدوء وضبط النفس، والإبداع، ودافعية الإنجاز، حيث يؤكد طاهر (٢٠٠٧: ٣٤) "أن القيادة من أهم الموضوعات في إطار العلوم الإدارية والسلوكية وعلم النفس الاجتماعى، ونجد أبرز النظريات القديمة التي وضعت حول هذه الظاهرة مثل نظرية الرجل العظيم أو نظرية السمات تركز أساسا على الصفات والمميزات الفردية للقائد، إلا أن الاتجاه الجديد لدراسة القيادة يركز على الاهتمام الذى يحدث بين القائد والجماعة والموقف الذى يكون فيه القائد، وخاصة الهيكل الرسمي الذى يحدث هذا التفاعل".

وعلى هذا الأساس يجب أن يتحلى القائد ببعض الصفات التي تساعده على معرفة المناطق الإيجابية في الحياة والتي تشمل الرغبة في الإنجاز، وإرادة التعلم، وأخيراً العمل باجتهاد، وعلى عكس ذلك عليه معرفة المناطق السلبية في الحياة والتي تتمثل في: التمنى، والإشفاق على الذات وتضييع الوقت". وترتبط القيادة ارتباطا وثيقا بالضبط النفسى، ودافعية الإنجاز ، والتفكير الناقد ، حيث أن القيادى الناجح يجب أن تتوفر فيه عدة سمات ومنها ما ذكر سابقاً. حيث أن الضبط النفسى يساعده على التحلى بالهدوء والأناه والصبر في مواجهه المواقف المختلفة التي تتطلب منه حل مشكلة، أو اتخاذ قرار مصيري في موقف نفسى ما فالضبط بشقيه الداخلى والخارجى من المفاهيم الأساسية في الشخصية، ومهم في فهم السلوك الإنسانى في مواقف الحياة المختلفة، سواء أكانت مواقف نفسية، أم اجتماعية، أم مهنية، حيث أن الأفراد ذوو الضبط الداخلى لديهم القدرة على ضبط الأحداث، والسيطرة عليها أما الأفراد ذوو الضبط الخارجي فهم محكومون بعوامل خارجية.

أما بالنسبة لدافعية الأنجاز فيختلف الأفراد من حيث قوة رغباتهم في وضع أهداف مستقبلهم ويعزى هذا الاختلاف إلى التفاوت في مستوى دافعيتهم، وتمثل

دافعية الإنجاز أحد الجوانب المهمة فى منظومة الدوافع الإنسانية سواءٍ في إطار علم النفس التربوى المتمثل في التحصيل الدراسى والأداء العلمى، فضلاً في علم النفس المهنى، ودراسةٍ دوافع العمل وعوامل النمو الاقتصادى. وعليه فيعد دافع الإنجاز عاملاً مهماً في توجيه سلوك الفرد وتنشيطه، وفى إدراكه للموقف، بالإضافة إلى ما تقدم معرفة وفهم سلوك الفرد وتفسيره، وسلوك المحيطين به.

ونأتى للمحور الثالث وهو علاقة القيادة بالتفكير الناقد، حيث أن القيادى الناجح يجب أن يتحلى بمهارات التفكير الناقد وذلك كما يؤكد بهجات (٢٠٠٥: ٢٠) أن التفكير الناقد "عملية تحليل للمشكلة وفحص مكوناتها وتقويمها لاستنتاج وتركيب أفكار جديدة ووظائف جديدة للأشياء. كما عرّف أنيس (Ennis, 1990: 13) ـ التفكير الناقد بأنه "تفكير تأملي معقول يركز على اتخاذ قرار بشأن ما نصدقه أو نؤمن به أو نفعله". ويمكن نستخلص من ذلك أن مهارات التفكير الناقد هي خمس مهارات (مهارة الافتراضات ـ التفسير ـ تقويم المناقشات ـ الاستنباطٍ ـ الاستنتاج). ويتضح من حلال نظرة سريعة على هذه المهارات أنها تمثل جانباً مهماً من الجوانب التي يجب أن يتحلى بها القيادى الناجح.

- **مشكلة البحث** :

من خلال خبرة الباحثةٍ واشتغالها بمجال التدريس الجامعى التربوى عدة سنوات أنها وجدت إفتقاراً من قبل المتعلمين لمهارات القيادة والذى بالتأكيد سيساعدهم على تطوير تفكيرهم وبخاصة تفكيرهم الناقد والذى ـ مما لاشك فيه ـ أنه من أكثر العوامل التي تؤثر تأثيراً إيجاباً على ثقل شخصياتهم وتطوير ذواتهم، بالإضافة إلى ذلك أن مهارات القيادة ستزيد من دافعية إنجازهم، واكتسابهم القدرة على الضبط الداخلى والخارجى وكلها متطلبات مهمة جداً في مجال القيادة التربوية. وعلى الرغم من تعدد البحوث التي تناولت القيادة، والتفكير الناقد، والضبط، ودافعية الإنجاز، إلا أن الباحثة من خلال إطلاعها على الدراسات والبحوث السابقة وجدت إفتقار تلك الأبحاث للربط بين القيادة وبين كل المتغيرات المذكورة وهى الضبط ودافعية الإنجاز والتفكير الناقد.

- **تساؤلات البحث** :

حاول البحث الراهن الإجابة عن التساؤلات التالية:

- ما مدى علاقة مهارات القيادة بدافعية الإنجاز لدى طالبات السنة التحضيرية؟
- ما مدى علاقة مهارات القيادة بالتفكير الناقد لدى طالبات السنة التحضيرية؟
- ما مدى علاقة مهارات القيادة بالضبط الداخلى الخارجى لدى طالبات السنة التحضيرية؟

- هل يمكن التنبؤ بمهارات القيادة في ضوء المتغيرات سالفة الذكر لدى طالبات السنة التحضيرية؟

• **هدف البحث** :

هدف البحث الحالي الكشف عن التنبؤ بمهارات القيادة في ضوء بعض المتغيرات المعرفية لدى عينة من طالبات السنة التحضيرية.

• **أهمية البحث** :

يمكن تحديد أهمية البحث العلمية والعملية في النقاط الآتية:

- قلة البحوث التي تناولت العلاقة بين مهارات القيادة وبعض المتغيرات المعرفية والتي تحددت في البحث التالى بدافعية الإنجاز،والضبط الداخلى والخارجى، والتفكير الناقد لدى طالبات الجامعة.
- أن النتائج التي يسفر عنها البحث ربما تساعد القائمين على العملية التعليمية والتربوية على تطوير العمليات التعليمية من النظام الأكاديمى، بالإضافة إلى أهمية مهارات القيادة للمتعلمين والذى بالتأكيد سيساعدهم على تطوير تفكيرهم وبخاصة تفكيرهم الناقد والذى ـ مما لاشك فيه ـ أنه من أكثر العوامل التي تؤثر تأثيرا إيجابا على ثقل شخصياتهم وتطوير ذواتهم، بالإضافة إلى ذلك أن مهارات القيادة ستزيد من دافعية إنجازهم ، واكتسابهم القدرة على الضبط الداخلى والخارجى وكلها متطلبات مهمة جداً في مجال القيادة التربوية.

• **حدود البحث** :

يتحدد البحث بالعينة المكونة من (٢٥٠) طالبة من طالبات السنة التحضيرية بجامعة الملك فيصل بالإحساء ممن تراوحت أعمارهن ما بين (١٨) إلى (٢٠) سنة، وبالمقاييس المستخدمة لقياس المتغيرات التالية: مهارات القيادة، دافعية الإنجاز، والتفكير الناقد، الضبط الداخلي/الخارجي، وبالأساليب الإحصائية المناسبة.

• **مفاهيم البحث** :

يمكن عرض مفاهيم البحث على النحو التالى:

• **أولاً: مهارات القيادة**:

يعرّف طشطوش (٢٠٠٩: ٢٢) "هو الشخص الذى يستخدم نفوذه وقوته ليؤثر على سلوك الأفراد من حوله وتوجهاتهم لإنجاز أهداف محددة، كما أن القيادة هي القدرة على التأثير على الآخرين، وتوجيه سلوكهم لتحقيق أهداف مشتركة".

وعلى ذلك فإن عناصر القيادة تتمثل في ثلاث عناصر وهى القائد بكل ما يتصف به من خصائص وسمات وقدرات واتجاهات، والجماعة التابعة وبكل ما تتميز به من سمات وخبرات ومهارات واتجاهات، وأخيراً الموقف القيادى

أو طبيعة العمل ومتطلبات نجاحه وظروفه وضغوطه والقوانين واللوائح التنظيمية، وطبيعة البيئة المادية والاجتماعية والسياسية والنفسية المحيطة بالعمل.

ومن التعريفات التي شملت مكونات القيادة يعرّف فرج (٢٠٠١: ٤٩) القيادة بأنها "مجموعة السلوكيات التي يمارسها القائد في الجماعة، والتي تعد محصلة للتفاعل بين خصال شخصية القائد، والأتباع، وخصائص المهمة، والنسق التنظيمي، والسياق الثقافي المحيط، وتستهدف حث الأفراد على تحقيق الأهداف المنوطة بالجماعة بأكبر قدر من الفعالية التي تتمثل في كفاءة عالية في أداء الأفراد، مع توافر درجة كبيرة من الرضا، وقدراً عالياً من تماسك الجماعة".

كما عرّف عريفج (٢٠٠١: ١١٥) القيادة أنها "قيادة القوى العاملة في المؤسسة وتوجيهها نحوالأهداف المنشودة من خلال تفاعل اجتماعي يحافظ على بناء الجماعة وتماسكها، ويحقق التعاون وترفع مستوى الأداء".

ويعرّف البدرى (٢٠٠١: ٦٩) القيادة أنها "مجموعة العمليات القيادية التنفيذية والفنية والتي تتم عن طريق العمل الإنساني الجماعي التعاوني الساعي على الدوام إلى توفير المناخ الفكري والنفسي والمادي المناسب الذي يحفز الهمم ويبعث الرغبة في العمل الفردي والجماعي النشط والمنظم من أجل تذليل الصعاب وتكييف المشكلات الموجودة وتحقيق الأهداف المحددة للمجتمع والمؤسسات".

ونستخلص مما سبق أن القيادة هي دور جماعى، لا يستطيع أي إنسان أن يكون قائداً بمفرده، فلابد من ممارسة القيادة بشكل فعال من خلال الجماعة وفى إطار موقف معين. ويحتاج ذلك إلى تحلى القائد بمهارات تمكنه التحكم في الموقف القيادى، وفى توزيع الأدوار على أفراد الجماعة فالقيادة هي عمل جماعى يتطلب حداً أدنى من تلاقى القيم والاهتمامات يسمح باستمرارية التفاعل.

وهذا ما يؤكده جبران في تعريفه للقيادة (٢٠٠٩: ٩) "أن القيادة التربوية هي دور جماعى فعال يهدف إلى توجيه سلوك العاملين في المؤسسة التربوية لتحقيق أهداف مشتركة من خلال بناء الرؤية المستقبلية والتوجهات الاستراتيجية للمؤسسة وبناء العلاقات الإنسانية بين جميع أفرادها والتأثير فيهم وممارسة التحفيز والتشجيع لهم وتدريب الأفراد العاملين بما يناسبهم من مهارات مطلوبة لأداء أعمالهم على أكمل وجه".

وتعرّف عماد الدين (٢٠٠٤: ٤١) القيادة هي ممارسة التأثير على الأفراد بحيث يتعاونون معاً في سبيل تحقيق هدف مشترك، وينبغي أن يكون الهدف أساسيا

وجوهرياً لكل الأفراد العاملين في المؤسسة، وجديراً بالسعي وراءه ويمكن تحقيقه، كما تتطلب القيادة توفر القدرة لدى القائد على رؤية الهدف الجماعي وبلورته، مما يوحي للآخرين بإتباع رؤيته حتى ولو كان غائبا. وهذا مما يستدعي مهارة فائقة في التعبير عن الأفكار بينه وبين العاملين معه، وهذا يؤدى إلى الإلفة والعلاقة الايجابية بين مختلف العاملين".

- **أنماط القيادة**:

قد أورد طنطاوى (٢٠١٢: ١١٤) ثلاث أنماط رئيسة في القيادة وهى على النحو التالي:

- النمط الأوتوقراطي (Authorion Administration): (الأوتوقراطي) هي كلمة لاتينية تعني حكم الفرد الواحد، أي خضوع العاملين في المنظمة لأوامر وأراء ونفوذ واستبداد وسلطة وبطش شخص واحد هو قائد المنظمة. وفي ظل هذا النمط يعمل المدير على ضرورة طاعة جميع العاملين لأوامره دون مناقشة، جميع قراراته تنفذ دون مناقشة، عدم مشاركة العاملين في العمليات الإدارية، الاهتمام برفع الإنتاجية دون مراعاة للعوامل الإنسانية، الفصل بين التخطيط والتنفيذ، فالمدير يخطط، والوكلاء والعاملون ينفذون دون إبداء أراء أو ملاحظات؛ التطبيق الحرفي للوائح والقوانين بعد تفسيرها من وجهة نظره، ويتميز هذا النمط بسمات شخصية منها (قوة الشخصية، حب المظهرية، عدم تقبل النقد، عدم التراجع، التفرقة في المعاملة بين العاملين).
- النمط التراسلي (Laissez Faire Administration): ويقوم هذا النمط على أسس أهمها منح حرية التصرف للجميع (الوكلاء ـ العاملين)، لا يتدخل بالأمر أو النهي في توجيه أداء العمال، العمل على إرضاء جميع العاملين، عدم الاهتمام بتنفيذ جميع العمليات (التخطيط، التنظيم، المتابعة)، قصور الاهتمام بعقد الاجتماعات الدورية، تجنب إعطاء وجهة نظر في العديد من الأمور، يجيب أحياناً لا أعرف، التهرب من الإجابة، يأمر بتشكيل لجنة للموضوعات البسيطة لآخذ الآراء ومن سمات هذا النمط (ضعف الشخصية، التذبذب الدائم في اتخاذ القرارات، عدم القدرة على تطبيق اللوائح والقوانين، قلة توجيه العاملين، عدم الاهتمام بحل المشكلات الشخصية للعاملين).
- النمط الديمقراطي (DemocraticAdministration): وتقوم الإدارة الديمقراطية على العديد من الأمور منها (الاهتمام بالعلاقات الإنسانية داخل العمل، تشجيع الأفراد على المشاركة، الاهتمام بجميع عناصر الإدارة (التخطيط، التنظيم، المتابعة) بشكل جيد، الاهتمام بالنمو المهني للعاملين، عقد لقاءات دورية مع العاملين، الاعتراف بالفروق الفردية ومراعاتها، تأكيد المصلحة العامة على المصالح الشخصية، الاهتمام بمبدأ التفويض في العمل الإداري، الاتصالات الجيدة داخل المؤسسة، تهيئة المناخ الصحي السليم، توثيق

الصلة القوية بين المؤسسة والبيئة المحيطة، الاهتمام بالعوامل الإنسانية بحيث لا يؤثر على العمل. وتتضح السمات الشخصية للمدير من النمط الديمقراطي في (قوة الشخصية مع التواضع، تقبل النقد البناء، الاعتراف بالفروق الفردية، احترام العاملين والاهتمام بمشكلاتهم الشخصية، الاهتمام بالوقت واحترام المواعيد).

- **ثانياً: دافعية الإنجاز:**

يعرّف جبران (٢٠٠٩: ١١) الإنجاز"بأنه واقع يتمثل في رغبة الفرد في التفوق والمنافسة، أوهو سعى الفرد إلى تحقيق التفوق والاعتزاز بالنفس واحترام الذات، أو هو حاجة الفرد للقيام بمهامه على وجه أفضل مما أنجز من قبل".

وأورد عبد الخالق (١٩٩١: ٨٠ ـ ٨١) "أن موراى عرّف الحاجة للإنجاز إلى رغبة أو ميل الفرد للتغلب على العقبات، وممارسة القوى أو المجاهدة لأداء المهام الصعبة بشكل جيد وبسرعة كلما أمكن ذلك".

وفى ضوء هذا التعريف أوضح "موراى" أن شدة الحاجة للإنجاز تتمثل في عدة مظاهر، من أهمها سعى الفرد إلى القيام بالأعمال الصعبة، وتناول الأفكار وتنظيمها مع إنجاز ذلك بسرعة وبطريقة إستقلالية.

كما أوضح موسى (١٩٨٧: ٢٣) "أن الدافع للإنجاز هو الرغبة في الأداء الجيد وتحقيق النجاح، وهو هدف ذاتى ينشط ويوجه السلوك، ويعتبر من المكونات الهامة للنجاح المدرسى".

وتمثل دافعية الإنجاز كما يرى خليفة (١٩٩٧: ٥٧) "أنها أحد الجوانب المهمة في منظومة الوافع الإنسانية، والتي اهتم بدراستها الباحثون المهتمون بالتحصيل الدراسى والأداء العملى في إطار علم النفس التربوى، فضلا عن علم النفس المهنى، ودراسة دوافع العمل وعوامل النمو الاقتصادى".

ومن خلال التعريفات السابقة التي قدمها الباحثون لمفهوم الدافعية للإنجاز تستخلص الباحثة تعريفا للإنجاز "هو إستعداد الفرد لتحمل المسؤولية، والسعى نحو التفوق لتحقيق أهداف معينة، والمثابرة للتغلب على العقبات والمشكلات التي قد تواجهه، والشعور بأهمية الزمن، والتخطيط للمستقبل". وعليه فإن الدافعية للإنجاز تتضمن خمسة مكونات أساسية هي الشعور بالمسؤولية، السعي نحو التفوق لتحقيق مستوى طموح مرتفع، المثابرة، الشعور بأهمية الزمن، التخطيط للمستقبل".

- **أنواع ومكونات دافعية الإنجاز:**

يرى الطواب (١٩٩٠: ٥) "أنه هناك نوعين أساسين من دافعية الإنجاز على أساس مقارنة الفرد بنفسه والآخرون، وهما دافعية الإنجاز الذاتية والتي تتضمن تطبيق المعايير الشخصية الداخلية في الموقف، كما يمكن أن تتضمن معيارا مطلقا للإنجاز، ودافعية الإنجاز الاجتماعية والتي تتضمن

تطبيق معايير التفوق التي تعتمد على المقارنة الاجتماعية في الموقف، وتحددها طبيعة المجتمع الذى يعيش فيه الفرد".

ويوضح عبد الله (١٩٩٦: ٧١) "ثلاثة مكونات لدافعية الإنجاز وهى المكون المعرفى والذى يشير إلى محاولة الفرد لإشباع حاجاته لأن يعرف ويفهم، حيث تعين هذه المعرفة الأفراد على أداء المهام بكفاءة أكبر، والمكون الذاتي وهو رغبة الفرد في المزيد من السعة والمكانة التي يحرزها عن طريق أدائه المميز والملتزم بالتقاليد الأكاديمية المعترف بها مما يؤدى إلى شعوره بتحقيق ذاته واحترامها بالإضافة إلى مكون الانتماء وهو رغبة الفرد في الحصول على تقبل الآخرين، وتحقيق إشباعه من هذا التقبل".

- **التفكير الناقد Critical Thinking**:

يعرّفه أبو حطب وعثمان (١٩٧٢: ٢٩١) بأنه "عملية تقويمية يتمثل فيها الجانب الحاسم والختامي في عملية التفكير وهي بهذا خاتمة لعمليات الذاكرة والفهم والاستنتاج".

ويعرّفه جابر وهندام (١٩٨٨ :٥) بأنه "التفكير الذي يطلب في المواقف التي تتطلب الحكم على القضايا العلمية والاجتماعية أو أثناء مناقشة موضوع ما أو تقويم الحجج الخاصة بقضية ما أو موضوع".

وعرّفه إنيس Ennis (١٩٩٠: ١٣) "التفكير الناقد بأنه "تفكير تأملي معقول يركز على ١٣ اتخاذ قرار بشأن ما نصدقه أو نؤمن به أو نفعله".

وتعرّفه قطامى (٢٠٠٤: ١٢٣) "تفكير تأملي معقول يركز على ما يعتقد به الفرد أو يقوم بأدائه".

وتشير بهجات (٢٠٠٥ :٢٠) أنه "عملية تحليل للمشكلة وفحص مكوناته وتقويمها لاستنتاج وتركيب أفكار جديدة ووظائف جديدة للأشياء، تمكن التلميذ من اتخاذ قرارا للعيش والعمل داخل هذا العالم التكنولوجى المعقد المتغير".

التعريف الإجرائى للتفكير الناقد: هو أحد أنماط التفكير العليا بغرض توضيح مواطن الضعف ومواطن القوة في العمل أو النص المقروء وذلك باستخدام خمس مهارات (معرفة الافتراضات ـ التفسير ـ تقويم المناقشات ـ الاستنباط ـ الاستنتاج).

وقد تعددت الاتجاهات النظرية في دراسة التفكير الناقد وتعريفه ومهاراته حيث يمكن إجمالها كما يلي ملحم (٢٠٠١: ٢٦٦)، و قطامي (٢٠٠٤: ٤٨)، وجروان (١٩٩٩: ٦٥ ـ ٦٦):

- التمييز بين الحقائق التي يمكن إثباتها والإدعاءات أو المزاعم القيمية.

- التمييز بين المعلومات والإدعاءات والأسباب المرتبطة بالموضوع وغير المرتبطة به.
- تحديد مستوى دقة الرواية أو العبارة.
- تحديد مصداقية مصدر المعلومات.
- التعرف على الإدعاءات والحجج أو المعطيات الغامضة.
- التعرف على الافتراضات غير المصرح بها.
- التعرف على المغالطات المنطقية.
- تحري الموضوعية.
- التعرف على عدم الاتساق في مسار التفكير أو الاستنتاج.
- تحديد قوة البرهان أو الادعاء.
- اتخاذ قرار بشأن الموضوع وبناء أرضية سليمة للقيام بإجراء عملي.
- التنبؤ بمترتبات القرار أو الحل.

ويذكر أبو جلاله (٢٠٠٧: ٦٣) أنه بالرغم من وجود أنظمة مختلفة لترتيب مهارات التفكير الناقد إلا أن أكثرها شيوعًا: التصنيف ـ تقويم المناقشات ـ إدراك الفرضيات ـ حل المشكلات، ويرى بهجات (٢٠٠٥: ٢٠) أن عملية التفكير الناقد تشمل العمليات العقلية: التركيب ـ الاستنتاج ـ التحليل ـ التقويم.

- **مهارات التفكير الناقد** :

هنالك العديد من التصنيفات لمهارات التفكير الناقد تبعا لتعدد تعريفاته والأطر النظرية، المفسرة له وقد استعرض أهم هذه التصنيفات كل من: العتوم وآخرون (٢٠٠٧: ٧٧)، والحلاق (٢٠٠٧: ٤٨)، وأبو جادو ونوفل (٢٠٠٧: ٢٤٢)، وفتح الله (٢٠٠٨: ٢٤٠) والدسوقي (٢٠٠٩: ٩٨).

ومن أشهر هذه لتصنيفات هو تصنيف واطسن وجليسر Watson&Glaser (١٩٨٠) الذي قسمها إلى المهارات التالية:

- التعرف على الافتراضات: وتشير إلى القدرة على التمييز بين درجة صدق معلومات محددة، وعدم صدقها، والتمييز بين الحقيقة والرأي، والغرض من المعلومات المعطاة.
- التفسير: ويعني القدرة على تحديد المشكلة، والتعرف على التفسيرات المنطقية، وتقرير فيما إذا كانت التعميمات والنتائج المبنية على معلومات معينة مقبولة أم لا.
- الاستنباط: ويشير إلى قدرة الفرد على تحديد بعض النتائج المترتبة على مقدمات، أو معلومات سابقة لها.
- الاستنتاج: ويشير إلى قدرة الفرد على استخلاص نتيجة من حقائق معينة ملاحظة أو مفترضة، ويكون لديه القدرة على إدراك صحة النتيجة أو خطئها في ضوء الحقائق المعطاة.

- تقويم الحجج: وتعني قدرة الفرد على تقويم الفكرة، وقبولها أو رفضها، والتمييز بين المصادر الأساسية والثانوية، والحجج القوية والضعيفة، وإصدار الحكم على مدى كفاية المعلومات.

وأورد كل من جروان (٢٠٠٧: ٦٥) والعتوم وآخرون (٢٠٠٧: ٧٩) والعظمة (٢٠١٠: ٤١) عشر مهارات رئيسة للتفكير الناقد وهى كالتالى:

- التمييز بين الحقائق التي يمكن إثباتها والادعاءات التي يدعيها الآخرون
- التمييز بين المعلومات و الادعاءات ، والأسباب ذات العلاقة بالموضوع، والتي لا ترتبط بالموضوع.
- تحديد مصداقية مصدر المعلومات.
- تحديد الدقة الحقيقية للخبر أو الرواية.
- التعرف على الإدعاءات أو البراهين والحجج الغامضة.
- التعرف على الافتراضات غير المصرح بها.
- تحري التحيز أو التحامل.
- التعرف على المغالطات المنطقية.
- التعرف على أوجه التناقص، أو عدم الاتساق في مسار عملية الاستدلال من المقدمات أو الوقائع.
- تحديد درجة قوة البرهان أو الادعاء.

- **سمات المفكر الناقد**:

من أبرز السمات التي يتصف بها المفكر الناقد والتي أوردها باحثون متخصصون ما يلي: حيث يرى كل من جروان (١٩٩٩: ٦٣)، وقطامى (٢٠٠٤: ٤٨) أن سمات المفكر الناقد يمكن تلخيصها فيما يلي:

- منفتح على الأفكار الجديدة.
- لا يجادل في أمر لا يعرف عنه شيء.
- يعرف متى يحتاج إلى معلومات أكثر حول شيء ما.
- يعرف أن لدى الناس أفكارا مختلفة حول معاني المفردات.
- يتساءل عن أي شيء يبدو غير معقول أو غير مفهوم له.
- يحاول الفصل بين التفكير العاطفي والتفكير المنطقي.
- يتخذ موقفا أو يتخلى عن موقف عند توافر أدلة وأسباب كافية لذلك.
- يأخذ جميع جوانب الموقف بنفس القدر من الأهمية.
- يحاول تجنب الأخطاء الشائعة في تحليل الأمور.
- يستخدم مصادر علمية موثوق بها ويشير إليها.
- يتوخى الدقة في تعبيراته اللفظية وغير اللفظية.
- يبقى على صلة بالنقطة الأساسية أو جوهر الموضوع.

• **الضبط الداخلي/الخارجي**:

قد أشار ماركس Marks (١٩٩٨: ٢٥١) إلى أن "مفهوم مركز الضبط تطور في ظل الثقافة الغربية؛ حيث التحكم بالشخصية يعتبر أفضل الطرق لمواجهة المواقف، وتلك القدرة ليست بالضرورة صحيحة دائما؛ لأن انسجام اعتقادات الفرد مع مركز الضبط ربما يعتمد على متغيرات ثقافية، أو موقفية؛ باعتبار أن الثقافة الغربية تعطي للفرد قيمة عالية في الحرية الشخصية، وذلك يتوافق مع نظرة المجتمع الغربي للاستقلالية الشخصية"

ويشير فرج (١٩٩١: ٧) إلى أن "علماء النفس المعنيون بنظرية التعلم الاجتماعى ينظرون إلى مركز الضبط باعتباره عاملا أساسيا من عوامل الشخصية، والذي يشير إلى كيفية إدراك الفرد للعوامل التي تتحكم بالمواقف التي يمر فيها، والشروط التي تضبط الأحداث من حوله".

وهذا ما أكده ليفكورت Lefcourt (١٩٦٦: ٢٢) "بالنسبة نظرية روتر في التعليم الاجتماعي،يعتبر مفهوم الضبط توقعا معمقا يعمل من خلال عدد كبير من المواقف، والتي تتصل بخصائص الفرد إذا كان يمتلك القدرات المحركة لسلوكه، أو لايمتلكها؛ بمعنى أن نجاحه، أو فشله يرتبط بعوامل ذاتية خارجية يمتلكها؛ بمعنى أن نجاحه، أو فشله يرتبط بعوامل ذاتية خارجية".

ويرتبط بالضبط العديد من المصطلحات ومنها موقع أو مركز الضبط حيث يشير ليفكورت Lefcourt (١٩٩٢: ٤١١) إلى "أن الباحثين في مّيدان علم النفس يميلون إلي الابتعاد عن مفاهّيم السمات الشخصّية الثابتة إلى الاهتمام في الأبحاث التي تهدف إلى تغيير السلوك، وكان في موضوع موقع الضبط الميدان الواسع لتحقيق هذا الانتقال بوصفه سمة فردية تفيد التنبؤ بإمكانية تغير السلوك".

وقد رأى روتر Rotter (١٩٦٦: ٥٦) "بأن نظرية التعلم الاجتماعي التي أنتجت مفهوم مركز الضبط حاولت الدمج بين نظريتين وهما: النظرية السلوكية، والنظرية المعرفية؛ حيث تركز الأولى على الارتباط بين المثير والاستجابة، ومفهوم التعزيز، بينما تركز الأخرى على العمليات العقلية كالإدراك، والفهم، والتفكير. وتتألف نظرية التعلم الاجتماعي من أربع فئات، هي: السلوكيات، والتوقعات، والتعزيزات، والمواقف النفسية؛ بمعنى أن الإمكانيات وراء السلوك".

ويشير كل من عابد، وأبو سعيدى (٢٠٠٢: ١٢٨) "إلى أن موقع الضبط سمة نفسية تكتشف من خلال ملاحظة توجه اعتقادات الفرد حول علاقة المعززات بسلوكه أو بعوامل خارجية. وبذلك فإن موقع الضبط جزء من منظومة الاعتقادات لدى الفرد، والمعتقدات متغير ذو شأن في التربية فهى تبلور الخبرة وتساعد الأفراد على تذليل الصعاب والتغلب على ما يواجههم من تناقضات وإشكاليات، بل هي توجه السلوك وتعين الأفراد على تقبل البيئة المحيطة بهم".

ويعرّفه أبو ناهية (١٩٨٤: ١٩٤) "بأنه اعتقاد الفرد بأنه يستطيع أن يحدد لدرجة كبيرة ما الذي سيحدث في حياته أو بيئته المحلية، وأنها تتقرر دائما بأفعاله الخاصة وقدراته وأنه يستطيع تجنب الأحداث السيئة التي تواجهه فيها، وأنه قادر علي حماية مصالحه الشخصية وحصوله علي ما يريد ويرجع ذلك إلي عمله وجهده".

كما يعرّفه بركات (٢٠٠١: ١٠٢) "الطريقة التي يدرك بها الفرد أحداث التعزيز التي تحدث له في حياته".

كما يعرّفه درويش (٢٠٠١: ١٠٢) بأنه: "الدرجة التي عليها يدرك الفرد أن المكافأة أو التدعيم تتبع أو تعتمد على سلوكه ومواصفاته في مقابل الدرجة التي يدرك الفرد أن المكافأة أو التدعيم مضبوطة أو محكومة بقوى خارجية وربما تحدث مستقلة عن سلوكه، أي أن مركزالضبط هو مدى إدراك الفرد بوجود علاقة سببية بين سلوكه وبين ما يتلو هذا السلوك من مكافأة أو تدعيم".

وهناك نوعان من مركز الضبط وهما مركز ضبط داخلى ومركز ضبط خارجى:

- الأول: مركز الضبط الداخلى (مركز الضبط الشعورى): حيث يشير الجابرى (١٩٩٧: ٥٢) إلى أنه "تلقائي نما تدرجيا من خلال بعض التفاعلات الاجتماعية التي تبلورت ثم تصلبت تدريجيا فأصبحت قواعد راسخة وجزءا لا يتجزأ من شخصية الفرد وهذا النوع من الضبط هو أفضل أنواع الضبط بسبب الطاعة الصادرة عن رغبة داخلية للإنسان مما يسهل تطبيقه لأنه لا يحتاج إلى مؤسسات رسمية تشرف على تطبيقه". فيعرّف درويش (٢٠٠١: ١٠٢) مركز الضبط الداخلى بأنه "إدراك الفرد للتدعيم على انه يتبع بعض السلوكيات الصادرة منه وأنه يعتمد على سلوكه أو مواصفاته الثابتة نسبيا". وقد أشار ماكينا McKenna (٢٠٠٠: ٦٩) إلى أن الأفراد الذين لديهم ميلا للضبط الداخلى عادة ما يمتازون بسمات القدرة على تحقيق الهدف والتحدى مقابل ذلك يمكن ملاحظة الاعتمادية التي يظهرها الأفراد ذوى الضبط الخارجي".
- والنوع الثانى من الضبط هو الضبط الخارجي ويسمى الضبط اللاشعورى فيعرّفه درويش (٢٠٠١: ١٠٢) بأنه: "إدراك الفرد للتدعيم على أنه يتبع بعض السلوكيات الصادرة منه ولكنه لا يعتمد كليا على سلوكه، بل يعتمد على الحظ أو الصدفة أو القدر أو كأنه تحت تحكم آخرين أقوياء أو كأنه لا يمكن التنبؤ به بسبب التعقيد الشديد للقوى المحيطة بالفرد".

كما يعرفه الجابرى (١٩٩٧ :٥٢) " وهو لا شعوري وهذا الضبط يصدر عن مشاعر الفرد بالخوف أو الحرج من سلطة أو قانون معين ، ومثل هذا النوع من الضبط تحكمه عوامل مختلفة كالعادات والتقاليد والأعراف والقيم

والقواعد السلوكية في الأسرة وقواعد التعامل والقوانين السائدة في المجتمع والتي من شأنها محاسبة الفرد عند اقترافه ما يخالف عادات وتقاليد المجتمع".

- **خصائص ذوي مركز الضبط الداخلي**:

وهم الأفراد الذين يعتقدون أن بمقدرتهم السيطرة علي سلوكهم وعلي المتغيرات التي تواجههم ويتبع ذلك إيمانهم بإمكانية التنبؤ بنتائج سلوكهم، ويتميزون أيضاً بالآتي:

- كثرة الحذروالانتباه للنواحي المختلفة التي تزودهم بمعلومات مفيدة لسلوكهم المستقبلي.
- أخذ خطوات تتميز بالفاعلية والتمكن لتحسين حال بيئتهم.
- وضع قيمة كبيرة لتعزيزات مهاراتهم ويكونون أكثر اهتماماً بقدراتهم وبفشلهم أيضاً .
- مقاومة المحاولات المغرية للتأثير عليهم.

- **خصائص ذوي مركز الضبط الخارجي**:

وهم الأفراد الذين يعتقدون بسيطرة الحظ والصدفة والآخرين الأقوياء والظروف علي متغيرات حياتهم ويتبع ذلك عدم قدراتهم علي التنبؤ بنتائج سلوكهم، ويتميزون أيضاً بالآتي:

- سلبية عامة وقلة في المشاركة والإنتاج.
- إرجاع الحوادث الإيجابية أو السلبية إلى ما وراء الضبط الشخصي.
- الافتقار إلى الإحساس بوجود قدرة داخلية.
- إنخفاض درجة الإحساس بالمسئولية الشخصية عن نتائج أفعالهم عن نتائج.

- **بحوث سابقة** :

- **أولا: بحوث تناولت مهارات القيادة**:

دراسة تشان Chan (٢٠٠٠) التي هدفت إلى معرفة أثر برنامج تدريبي للقيادة الإبداعية في تنمية المهارات القيادية لدى مجموعة من الطلبة الموهوبين في هونج كونج، وأجريت على عينة قوامها (٢٠) من الطلبة الموهوبين (١٤ ذكرا، ٣٢ أنثى) وبلغ متوسط أعمارهم (١٦) سنة، وقد قدم الباحث برنامجاً تدريبياً بعنوان (برنامج السبت للقيادة الإبداعية) تضمن مجموعة من القدرات والمهارات. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: نمو القدرات والمهارت التالية: الثقة بالنفس، الحزم، الشجاعة،التحدي، الحماس، المثابرة، التخطيط، التحليل، الحكم على الأشياء، التنظيم، التوجيه،التكيف، التعبير، المناقشة، الابتكار، الاجتماعية. كما أكد المشاركون في البرنامج على أن البرنامج قد ساعدهم لكي يروا أنفسهم قادة فعالين، وديموقراطيين.

دراسة جيبسون وباسون Gibson & Pason (٢٠٠٣) وقد هدفت الدراسة إلى التحقق من فعالية برنامج نيفادا الأمريكي الذي يحمل عنوان برنامج

القيادة الرائد في إحداث تغيير في اتجاهات وسلوك الطلبة الملتحقين به تجاه القيادة والسلوك القيادي والخدمة المجتمعية، وقد تكونت العينة من (١٢٣) من الطلبة (٣٥) تجريبية وهم من الطلبة الذين نهوا البرنامج، و(٨٨) مجموعة ضابطة من الطلبة الجدد في البرنامج. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: زيادة مهارات الطلبة المشاركين في البرنامج في جميع أبعاد مقياس الاهتمام والميل إلى خدمة الجماعة، والتعاون مع الآخرين كما توصلت الدراسة إلى زيادة تقدير المشاركين وفهمهم للقادة والأدوار القيادية، وقد نمت اتجاهات إيجابية لدى الطلبة المشاركين بالبرنامج نحو خدمة المجتمع بمختلف مستويات تلك الخدمات.

دراسة تشان Chan (٢٠٠٣) لتقييم فاعلية برنامج للتدريب على القيادة لطلبة المرحلة الثانوية في هونج كونج على عينة قوامها (١١٦) من الطلبة ٦٠٦ الموهوبين (٦٠) طالباً في المجموعة التجريبية، (٥٦) طالباً في المجموعة الضابطة، من الصفوف (٧ ـ ١٢)، وتوصلت النتائج إلى أن للبرنامج أثراً على مهارات القيادة خصوصاً على مهارات التواصل والتخاطب الاجتماعي وتنظيم العواطف وتوليد البدائل في حل المشكلات.

دراسة ملجان Milligan (٢٠٠٤) بهدف التحقق من المهارات القيادية للطلبة الموهوبين في البيئات الريفية،وقد بلغت عينة الدراسة (١١) من الطلبة الموهوبين من صفوف (١٠ ـ ١٢) في إحدى المدارس الريفية. وبعد تطبيق برنامج القيادة، توصلت الدراسة إلى نتائج، وهي: وجود دلالات إحصائية على فاعلية البرنامج في تنمية المهارات القيادية التسع، وهي: أساسيات القيادة، والتواصل الكتابي، والتواصل الخطابي، بناء الشخصية، واتخاذ القرار، وديناميات الجماعة، وحل المشكلات، والمهارات الشخصية، والتخطيط.

دراسة فيبس وبورباخ Phipps & Burbach (٢٠١٠) عن كيفية أن القادة في مستوى القمة يؤثرون في الأداء التنظيمى إذ إن البحوث والدراسات لم تمتد إلى القطاع غير الهادف للربح، وقد بينت بحوث القيادة للمنظمات غير الهادف للربح إنه بالإمكان تطبيق نظرية القيادة الإسترتيجية في المنظمات غير الهادفة للربح وإنها تختلف عن تلك المطبقة في المنظمات الهادفة للربح.

دراسة المناعى (٢٠١٠) وقد هدفت إلى التعرف على أثر برنامج المهارات القيادية على مهارات القيادة والقدرة الإبداعية لدى عينة قوامها (٥٩) من الطلبة المتفوقين في المرحلة الثانوية بمملكة البحرين وتكونت المجموعة التجريبية من (٣١) طالباً وطالبة، والمجموعة الضابطة (٢٨) طالباً وطالبة. وقد استخدم في هذه الدراسة اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن، واختبار المترتبات لقياس القدرة الإبداعية (الطلاقة والأصالة) لعبد السلام عبد الغفار نقلا عن تورانس، ومقياس الخصال الإبداعية لزين العابدين درويش. وتوصلت الدراسة إلى النتائج

التالية: توجد فروق ايجابية في المهارات القيادية بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية، توجد فروق ايجابية في القدرة الإبداعية بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية، لا توجد فروق في كل من المهارات القيادية والقدرة الإبداعية بين ذكور والإناث.

دراسة رحيمة (٢٠١٢) التي هدفت إلى معرفة دور مهارات القيادة الاستراتيجية بأبعادها الثلاثة (الرؤية، التركيز، التنفيذ) في التهيؤ لضغوط العمل بأبعادها الستة وهى (التهيؤ للمواجهة، التأمل للمواجهة، المواجهة الوقائية، البحث عن الدعم المسيلى والبحث عن الدعم الوجدانى، وتجنب المواجهة) وذلك من خلال دراسة الارتباط والتأثير بين المتغيرين المذكورين وأبعادهما الفرعية، إذ طبق البحث على عينة بلغت (٤٢) قائداً عسكرياً في منطقتي الدفاع والداخلية، وقد تم إستخدام استبانة كأداة لجمع البيانات، تم اختبارها من خلال ثلاث فرضيات كانت الأولى لعلاقة الارتباط، والثانية للتأثير، والثالثة للفروق.وتم التوصل إلى مجموعة من الاستنتاجات أهمها وجود علاقة ارتباط وتأثير بين مهارات القيادة الاستراتيجية والتهيؤ لضغوط العمل.

دراسة التل (٢٠١٢) هدفت التي إلى الكشف عن دور أنشطة جامعة جازان بالمملكة العربية السعودية في استكشاف وتنمية مهارات القيادة لدى طلبة الجامعة وفقاً لتقديرات الطلبة أنفسهم، وإلى الكشف عن أثر متغيرات الدراسة التصنيفية في هذه التقديرات، وقد استخدمت استبانة تكونت من (٤١) فقرة وزعت على أربعة محاور وطبقت على عينة قوامها (٥٩٦) طالباً وطالبة، وقد أسفرت النتائج عن أن أنشطة جامعة جازان أسهمت في استكشاف وتنمية مهارات القيادة لدى طلبة الجامعة على مستوى المهارات الاجتماعية والوجدانية والمعرفية للقيادة بالترتيب ومهارات القيادة ككل بدرجة كبيرة، وعلى مستوى المهارات الشخصية للقيادة بدرجة متوسطة، كما بينت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات تقديرات الطلبة تعزى للنوع لصالح الطلاب، وتعزى لصفة الكلية لصالح الكليات العلمية والإنسانية، في حين بينت عدم وجود فروق دالة إحصائياً لتقدير المعدل التراكمى.

دراسة العمرات (٢٠١٤) التي هدفت إلى تعرف مستوى الذكاء الانفعالي وعلاقته بفاعلية القائد لدى مديري مدارس تربية البترا تربية وادي السير في الأردن، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث استبانتين الأولى لقياس مستوى الذكاء الانفعالي، والثانية لقياس درجة فاعلية القائد، وقد تم التحقق من صدقهما وثباتهما، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٢) مديرا ومديرة، وقد أشارت النتائج إلى إن مستوى الذكاء الانفعالي لدى مديري المدارس قد جاء بدرجة متوسطة، وكذلك درجة فاعلية القائد جاءت بدرجة متوسطة، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة

0.05 = α في مستوى الذكاء الانفعالي تعزى لتفاعل متغيرات النوع والمؤهل العلمي ومستوى المدرسة والخبرة ولصالح الذكور من حملة الماجستير في المدارس الأساسية في مجال التأثير المثالي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05= α تعزى لمتغير المؤهل العلمي في درجة تقدير فاعلية القائد، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطيه بين مستوى الذكاء الانفعالي ودرجة فاعلية القائد.

دراسة البوعينين وآخرون (٢٠١٥) التي هدفت إلى التحقق من مدى فاعلية برنامج إثرائي في تنمية مهارات القيادة الإبداعية لدى الطالبات الموهوبات الملتحقات ببرنامج التفوق العقلي والموهبة في المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين. وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالبة موهوبة من الصف السادس الابتدائي، وتم تشكيل مجموعتين تجريبية وضابطة بواقع (٣٠) طالبة لكل منهما. حيث تم اختيارهن من مدرستين متشابهتين في معظم الخصائص، وتم تطبيق مقياس مهارات القيادة الإبداعية (من إعداد الباحثة)، كما تم تقييم درجتي الصدق والثبات له على البيئة البحرينية. وبعد إجراء تحليل التغاير الأحادي، أظهرت النتائج فروقا دالة إحصائيا في درجات التطبيق البعدي لمهارات القيادة الإبداعية بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة الفدنى (٢٠١٥) حيث هدفت إلى اكتشاف مهارات الإتصال لدى القائد التربوي و علاقتها بدافعية المعلمين. وقد تم استخدام الاستبانة بعد تحكيمها كأداة لجمع المعلومات التي تتعلق بهذه الدراسة. وقد استخدم المنهج الوصفى والتحليلى، وطبق البحث على معلمى مدارس الأساس بمحلية أم درمان بولاية الخرطوم، وقد أثبتت الدراسة وجود علاقة دالة إيجابية بين المهارات الإتصالية للقائد التربوى ودافعية المعلمين.

دراسة فيرمر وزملاؤه .Vermeer,etal(٢٠٠٠) وكانت حول أثر كل من الدافعية والنوع في سلوك حل المسائل الحسابية، لدى طلبة الصف السادس الإبتدائي، قام الباحثون بإختيار عينة مكونة من (١٦٠) طالبًا وطالبة، تراوحت أعمارهم بين (١١) و(١٢) سنة ينتمون إلى طبقة إجتماعية متوسطة الدخل، خضع المشاركون لإختبار القدرة المنطقية المجردة، وذلك من خلال مقياسين فرعيين معدلين لإختبار القدرة غير اللفظية، كما طبق عليهم مقياس الدافعية وإختبار حل المشكلات الذي تكون من (٦) مشكلات حساب و(٦) مشكلات تطبيق، تم بناء المشكلات في أزواج بحيث كانت العمليات الحسابية المطلوبة لكلا النوعين من المشكلات نفسها، لكن إحدى المشكلتين في الزوجين تقدم المسألة كعملية حسابية فيما كانت المشكلة الأخرى تقدم موقفا على المفحوص لتحديد عملياته الحسابية ليتم بعد ذلك إجراء هذه العمليات. لذلك فإن المعرفة الإجرائية المطلوبة لحل كلا النوعين من المشكلات هي ذاتها.

وقد أشارت نتائج الدراسة إلى إرتباط متغير الدافعية بسلوك حل المشكلات بنوعيه الحسابي والتطبيقي، كما وجد تفاعل دال إحصائيًا بين المتغيرين (الدافعية والنوع) وإرتباطهما بحل المشكلات، إذ أظهرت النتائج أن كفاءة الذكور كانت أعلى منها عند الإناث في حالة مشكلات التطبيق، في حين لم يكن هناك أثر للنوع في حالة المشكلات الحسابية.

دراسة المومنى (٢٠٠٥) التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين دافعية الإنجاز ومركز الضبط لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة اليرموك، وتكونت العينة من (٢٥٠) طالبا وطالبة؛ وقد تطور الباحث مقياس دافعية الإنجاز، واستخدم مقياس مركز الضبط لروتر والذى أعده برهوم (١٩٧٩) ليلائم البيئة الأردنية، وقد أظهرت النتائج وجود درجة متوسطة لدافعية الإنجاز لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية في جامعة اليرموك، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الإنجاز تعزى لمتغيرات النوع والتخصص والمؤهل الدراسى.

دراسة دلالشة (٢٠٠٦) التي هدفت إلى معرفة مستوى الإنجاز لدى طلبة المدارس الثانوية الحكوميةٍ من العرب واليهود في منطقة الجليل؛ وتكونت عينة الدراسة من (٥٢٤) طالبا وطالبة من المدارس العربية و(٢٩٢) طالبا وطالبة من المدارس اليهودية؛ وقد تم تطوير مقياس دافعية الإنجاز بصورتيه العربية والعبرية، وقد أوضحت النتائج أن مستوى دافعية الإنجاز لدى طلبة المدارس الثانوية في منطقة الخليل يقع ضمن المستوى المتوسط والذى بلغ متوسط مقياس دافغية الإنجاز فيه (١٠٠.٢٠)، كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المدارس العربية والمدارس اليهودية في دافعية الإنجاز لصالح المدارس العربية، وبين الذكور والإناث في دافعية الإنجاز لصالح الإناث.

دراسة الميوطى (٢٠٠٧) التي هدفت إلى تحديد أثر برنامج لتنمية دافعية الإنجاز لدى مجموعة من التلاميذٍ الأحداث الجانحين بالمرحلة الإعدادية، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) تلميذا وتلميذة بالمرحلة الإعدادية بمدرسة ميت السراج الإعدادية المشتركة، تم إجراء الدراسةٍ الإستطلاعية عليهم، أما عينة البرنامج الأساسية فقد تكونت من ١٦ تلميذا وتلميذة من الأحداث الجانحين مودعين بمؤسستى دور التربية بالجيزة، ومؤسسة الفتيات بالعجوزة. واستخدم تصميم المجموعة الواحدة ذات القياس القبلى والقياس البعدى، وقد استخدم اختبار الدافع للإنجازمن إعداد فاروق عبد الفتاح موسى (٢٠٠٣)، اختبار تقدير الذات من إعداد فاروق عبد الفتاح موسى، محمد أحمد دسوقى (٢٠٠٤)، برنامج تنمية دافعية الإنجاز من إعداد الباحث، وقد أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط رتب التطبيق القبلى والتطبيق البعدى على متغيرات الدراسة (دافعية الإنجاز، تقدير الذات، التحصيل الدراسى) لصالح التطبيق البعدى، ووجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث على متغيرات الدراسة (دافعية الإنجاز، تقدير الذات، التحصيل الدراسى) بعد تطبيق البرنامج.

دراسة زيان (٢٠٠٧) التي هدفت إلى معرفة تأثير أنماط الاتصال لمدراء التعليم المتوسط على مستويات دافعيةٍ الإنجاز الأساتذة بولاية تيبازة بالجزائر ، وتكونت عينة الدراسة من (٢٣٣) أستاذا، و(١٠) مدراء موزعين على (١٠) مؤسسات التعليم المتوسط. وقد طبق مقياسين أحدهما مقياس أنماط المدراء في مؤسسات التعليم المتوسط، ومقياس دافعية الإنجاز، وقد أسفرت النتائج عن ارتفاع دافعية الإنجاز لدى أساتذة التعليم المتوسط في نمط الاتصال الديمقراطى لمدرائهم، بينما انخفضت دافعية الإنجاز لدى أساتذة التعليم المتوسط في نمط الاتصال الأوتوقرطى لمدارئهم، وكذلك انخفضت دافعية الإنجاز لدى أساتذة التعليم المتوسط في نمط الاتصال الفوضوى لمدرائهم.

دراسة الطيب (٢٠٠٨) التي هدفت إلى معرفة مدى إتسام الأطفال الموهوبين بدافعية الإنجاز وسمةٍ القيادة، والتعرف على الفروق بين الذكور والإناث لهذين المتغيرين تبعاً لمتغير النوع، ومدى وجود الفروق بين المستويين الرابع والخامس. إستخدمت الباحثة المنهج الوصفي المقارن والمسح المدرسي، وقامت بالحصرٍ الشامل لمجتمع الدراسة، حيث تم تطبيق أدوات البحث على (٤٢٠) تلميذاً منهم (٢١٢) ذكور، و(٢٠٨) إناث. منهم (٢٦٣) من مدارس الموهوبين و(٧٢) بمدارس القبس و(٨٥) ببرنامج العبق، كما إشتٍمل البحث على عينة من المعلمين مرشدي الفصول حجمها (٢٣) معلماً، (٧) ذكور و(١٦) إناث. وتمثلت أدوات الدراسة في مقاييس دافعية الإنجاز، وسمة القيادة، ومقاييس السمات السلوكية للطلبة الموهوبين، وإمتحان المسابقة القومية للمستوى الثاني (Elementary-A) لطلاب برنامج العبق، أظهرت نتائج الدراسة أن الموهوبين يتسمون بدافعية الإنجاز والقيادة، أما تقديرات المعلمين حول الدافعية أثبت إنخفاض اتسامهم بهذه السمة. كما ثبت عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في متغيرات دافعية الإنجاز، والقيادة. كما أبرزت أيضا أن هناك فروق بين المستويات الدراسية في الدافعية لصالح طلاب المستوى الرابع.

دراسة الدلجى (٢٠٠٩) التي هدفت إلى معرفة الأمن النفسي وعلاقته بالدافعية للانجاز في العمل، ويتكون مجتمع الدراسة من معلمي المرحلة الثانوية العامة (بنين) بمدينةٍ الرياض ، والبالغ عددهم (٢٧١٦) معلماً، وعينة الدراسة تكونت من (٣٤٤) معلماً، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي.توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها:

- أن معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض يتمتعون بمستوى عالي جداً من الطمأنينة والأمن النفسي.
- إن معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض لا يشعرون بعدم توافر الآمن النفسي، وذلك لكونهم يتمتعون بثقة كافية في أنفسهم تجعلهم أبعد ما يكونوا عن التعرض لمستويات عدم الأمن النفسي.
- أن معلمي المرحلةٍ الثانوية بمدينة الرياض موافقون تماماً على أن لديهم مستوى عالي جداً من الدافعية للانجاز في العمل.

- وجود علاقة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين الأمن النفسي لدى معلمي المرحلة الثانوية ودافعيتهم للانجاز في العمل، وهذه العلاقة طردية وموجبة الاتجاه، بمعنى أن زيادة أحد المتغيرين يؤدي إلى زيادة الآخر والعكس صحيح.

دراسة الشوكانى (٢٠٠٩) التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين نمط مدير المدرسة القيادى حسب نموذج "هيرسى رتشارد" وبين دافعية المعلمين للإنجاز وتكونت عينة الدراسة من جميع مديرى المدارس الثانوية بجدة، كذلك عينة عشوائية من المعلمين ، وقد أوضحت النتائج أن نمط المشاركة (٣٧.٨٪) كان أكثر الأنماط شيوعا بين مديرى المدارس يليه نمط الأمر (٢٩.٧٪)، وأقلها شيوعاً نمط التفويض(٨.٤٪)، كما أوضحت الدراسة أن بعد الثقة بالنفس كان الأعلى بين أبعاد دافعية الإنجاز يليه إدراك أهمية الزمن ثم بعد الاهتمام بالنفس وتحقيق الامتياز فبعد الطموح والمثابرة، وأقلها بعد الشعور بالمسؤولية، وتوصلت أيضا الدراسة إلى أن دافعية الإنجاز للمعلمين أعلى في المدارس التي يكون نمطها القيادى هو نمط التفويض، وأقلها لدى المعلمين الذين يتسم مديرهم بنمط الأمر.

دراسة وسطانى (٢٠١٠) والتي هدفت إلى معرفة دافعية الإنجاز لدى فريق العمل وعلاقتها بالنمط القيادى السائد لمدير المؤسسة التعليمية في ضوء مشروع مؤسسة ـ دراسة ميدانية بمؤسسات التعليم المتوسط لمدينة سطيف. تم اختيار عينة الدراسة من الأساتذة من مرحلة التعليم المتوسط وعددها (١٩٤)، وقد تم استخدام استبيان لتحديد النمط القيادى لمدير المدرسة المتوسطة، وكذلك مقياس تحديد دافعية الإنجاز لدى الأستاذ، وقد أوضحت النتائج أن المؤسسات ذات النمط الديمقراطى والنمط الموقفى كان مستوى دافعية الإنجاز للأساتذة فيها مرتفعا، أما بالنسبة للمؤسسات ذات النمط الأوتوقراطى والفوضوى فكان مستوى دافعية الإنجاز للأساتذة فيها منخفضا، كما وجدت الدراسة أن هناك علاقة قوية بين النمط القيادى الأوتوقراطى ودافعية الإنجاز لدى الأساتذة في ضوء مشروع المؤسسة، كذلك وجدت علاقة قوية بين النمط القيادى الفوضوى ودافعية الإنجاز لدى الأساتذه في ضوء مشروع المؤسسة.

- **ثالثاً: بحوث تناولت التفكير الناقد:**

دراسة عبد الله (٢٠٠٠) التي هدف من خلالها إلى قياس مدى اكتساب الطلبة المعلمين في شعبة الفلسفة والاجتماع بكلية التربية بجامعة صنعاء مهارات التفكير الناقد (الاستنتاج، تقويم الحجج ،الاستنباط، معرفة الافتراضات، التفسير). وتكونت العينة من (١٢٢) طالباً وطالبة من طلبة المستوى الرابع منهم (٨٣) ذكور والباقي إناث. وقد اعد الباحث اختباراً لمهارات التفكير الناقد على غرار اختبار واطسون/جلاسر وبعد تطبيقه توصل الباحث إلى وجود فروق

دالة إحصائيا بين متوسطي درجات الذكور والإناث في مهارة معرفة الافتراضات لصالح الذكور، أما بقية المهارات والاختبار ككل فلم يوجد تأثير دال إحصائيا لمتغير النوع، كما توصل الباحث إلى أن مستوى الأداء لعينة البحث في الاختبار ككل وفي مجالاته الفرعية كان متدنيًا حيث لم يتجاوز المتوسط (٥٣ ٪) من درجات الاختبار.

دراسة بهجات (٢٠٠٥) التي هدفت الكشف عن دور الإثراء في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى عينة قوامها (٦٠) طالبًا من الطلاب المتفوقين دراسيًا في الصف الخامس، قسموا إلى مجموعتين مجموعة تجريبية قوامها (٣٠) طالبًا تم تدريسهم مدخل الأنشطة الإثرائية الذي صممه الباحث بناءًا على وحدة بعنوان المغناطيسية والكهربائية المقررة على تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وفقا لمعايير مدخل الأنشطة الإثرائية لتنمية التفكير الناقد والتحصيل الدراسى. ومجموعة ضابطة قوامها (٣٠) طالبًا درسوا نفس الوحدة الدراسية بالطريقة التقليدية. واستخدم الباحث اختبارا للتفكير الناقد من إعداده، واختبار تحصيلي من إعداده أيضا. وخلصت نتائج الدراسة إلى وجو د فروق دالة إحصائيًا بين المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية، كذلك أظهرت الدراسة وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي للوحدة الدراسية لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة شرودر Schroeder (٢٠٠٦) التي هدفت معرفة إمكانية تحسين التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الجامعية، بجامعة The University of Kansas. وقد تكونت عينة الدراسة من مجموعة تجريبية تكونت من (٩٧) طالبًا وطالبة درسوا مقرر بعنوان مقدمة في علم النفس تم تصميمه وفقا لمهارات التفكير الناقد، ومجموعه ضابطة مكونة من (٣٤) طالبًا وطالبة. وقد استخدمت الدراسة اختبار واطسون وجليسر للتفكير الناقد النسخة المختصرة Watson-Glaser Critical Thinking Inventory (Short) وخلصت الدراسة إلى وجود أثر إيجابي لتعليم مهارات التفكير الناقد والمادة الدراسية لدى طلاب المجموعة التجريبية بمقارنة بطلاب المجموعة التجريبية.

دراسة العتيبى (٢٠٠٧) التي هدفت لمعرفة أثر استخدام بعض أجزاء برنامج الكورت في تنمية مهارات التفكير الناقد وتحسين مستوى التحصيل الدراسى لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠) طالبًا من طلاب الصف الأول الثانوي بمدينة الرياض، وقد تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية، وقد قُسمت عينة الدراسة إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، وقد تم استخدام المنهج التجريبى، واختبار مهارات التفكير الناقد من إعداد الشرقى (٢٠٠٥)، وكذلك برنامج الكورت (توسعة مجال

الإدراك، والتفاعل) من إعداد دى بونو De bono، أظهرت النتائج إجمالا وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعة التجريبية والضابطة في مهارات التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية. وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين القياس القبلي والبعدي في مهارات التفكير الناقد لصالح القياس البعدي، كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعة التجريبية والضابطة في مستوى التحصيل الدراسي.

دراسة أمين (٢٠٠٨) التي هدفت إلى معرفة فاعلية إستراتيجية تبادل الأدوار (إستراتيجية كاجان) في تنمية التفكير الناقد (معرفة الافتراضات، التفسير، تقويم المناقشات، الاستنباط، الاستنتاج) أو التحصيل والاحتفاظ بمادة التاريخ لدى طالبات الصف الثاني الثانوي بالمدينة المنورة، حيث طبق البحث على(٦٤) طالبة. واستخدمت الباحثة اختبارًا تحصيليًا من إعدادها واختبار التفكير الناقد لواطسون/جلاسر، وتوصلت الباحثة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على كلا من اختبار التفكير الناقد ككل وكل مهارة على حدة وكذلك على الاختبار التحصيلي والاختبار التحصيلي المؤجل (الاحتفاظ) لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة الحورى وآخرون (٢٠٠٩) إلى معرفة اثر استخدام إستراتيجية مونرو واسلاتر وإستراتيجية مكفرلاند في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف الثامن الأساسي وتحصيلهم في مبحث التاريخ حيث تكونت عينة الدراسة من (٢٠٩) طالباً وطالبة من مديرية اربد الأولى بواقع (٣) مدارس ذكور و(٣) مدارس إناث تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبيتين والمجموعة الثالثة ضابطة، وقد استخدم الباحثون اختبار كاليفورنيا لقياس مهارات التفكير الناقد الذي أعدته في صورته العربية وطورته للبيئة العربية مريم الربضي واختبار تحصيلي وتوصلوا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعات الثلاث على كل من الاختبارين لصالح المجموعة التجريبية الأولى التي درست وفقا لإستراتيجية مونرو وسلاتر (إستراتيجية التمييز بين الحقيقة والرأي).

دراسة الحدابى والأشول (٢٠١٢) التي هدفت إلى التعرف على مدى توافر بعض مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية بمدينتي صنعاء وتعز والكشف عن علاقة كل من النوع (ذكر- أنثى) والتحصيل الدراسي بمستوى امتلاك أفراد العينة لتلك المهارات، حيث بلغ عدد أفراد العينة (١٢١) طالباً وطالبة، بواقع (٦١) طالباً من الطلبة الموهوبين بمدرسة الميثاق بأمانة العاصمة و(٦٠) طالبة من الطالبات الموهوبات بمدرسة زيد الموشكي بمدينة تعز، ولتحقيق أهداف البحث استخدم الباحثان مقياس واطسون/ جلاسر لقياس

مهارات التفكير الناقد (الاستنتاج ـ التعرف على الافتراضات ـ الاستنباط ـ التفسير ـ تقويم الحجج)، وقد توصل البحث إلى أن درجة امتلاك أفراد العينة لمهارات التفكير الناقد (كل مهارة على حدة والمهارات ككل)، لم تصل إلى الحد المقبول تربويا، كما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث على اختبار مهارات التفكير الناقد ككل ولكنها وجدت في مهارة الاستنباط لصالح مجموعة الذكور وفي مهارة معرفة الافتراضات لصالح مجموعة الإناث، كما لم توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد العينة على اختبار مهارات التفكير الناقد (كل اختبار فرعي على حدة والاختبار ككل) وتحصيلهم الدراسي.

دراسة أبو نجمة وآخرون (٢٠١٢) التي هدفت إلى تعزيز مهارات التفكير الناقد بين طلبة التمريض والقبالة ، وكذلك تعزيز دافعية طلبة التمريض والقبالة نحو عملية تعلمهم، وقد تم استخدام ثلاثة أساليب تعليمية في مساقات مختلفة (مساق تمريض ومساق قبالة) تشمل مئة طالب. في كل واحد من المساقات واستخدم أسلوبا تعليميا واحدا (حالة الدراسة، لعب الأدوار، الألعاب) لتعزيز مهارات الطلبة التفكيرية الناقدة. وقد أطلق على هذه الأنشطة "تمارين التفكير الناقد"، وقد صممت إستبانة تتكون من أربعة أجزاء الجزء الأول عبارة عن جمع بيانات، والجزء الثانى يتكون من ٢٣ عبارة تبحث عن دافعية الطلبة نحو تعلمهم، والجزء الثالث اشتمل على ١٧ عبارة تسأل عن آراء الطلبة حول الأساليب التعليمية التي استخدمت لتطوير التفكير الناقد لديهم أما الجزء الرابع فقد اشتمل على ثلاثة أسئلة مفتوحة لتحديد مواضع القوة والضعف في الأساليب التعليمية التي استخدمت في المساقات الثلاثة وإضافة أي ملاحظات حول هذه الأساليب وكان قوام العينة (٩٣) طالبا وطالبة، وقد أظهرت النتائج أن الطلبة شعروا بأن دافعيتهم قد أصبحت أعلى وأن الأساليب التعليمية المستخدمة قد شكلت تحديا لمهارة التفكير لديهم ولمعرفتهم حول مواضيع المساقات. كذلك أنهم أصبحوا أكثر مسؤولية نحو تعلمهم لإن الأساليب المستخدمة ساعدتهم على إدراك العلاقة بين محتوى المساقات (النظريات) وتطبيقها في الممارسة السريرية. وأكد الطلبة أيضا أن النشاطات التي جربوها قد عززت انخراطهم في عملية تعلمهم من خلال التحضير والنقاش داخل الصف، كما أكدت النتائج أن الأنشطة قد ساعدتهم على أن يتخذوا دورا أكثر تفاعلا في عملية تعلمهم.

دراسة الخالدى (١٤٣٢هـ/٢٠١٢م) التي هدفت إلى معرفة جودة التفكير الناقد في حل المشكلات لطلاب الصف الثانى الثانوى بمدينة الرياض، وقد تكونت العينة من (٣٠) طالبا في المجموعة التجريبية، (٣٠) طالبا في المجموعة الضابطة، وقد استخدم المنهج التجريبى في معرفة النتائج والتي أسفرت عن ووجد فروق

عند مستول دلالة ٠.٠١ بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدى (المعدل) في الدرجة الكلية لمهارات التفكير الناقد عند تحييد أثر القياس القبلي لصالح المجموعة التجريبية بعد تطبيق نموذج جودة التفكير الناقد عليها، وتوجد فروق عند مستول دلالة ٠.٠١ بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية كالضابطة في القياس البعدى (المعدل) في مهارة الافتراضات عند تحييد أثر القياس القبلي لصالح المجموعة التجريبية بعد تطبيق نموذج جودة التفكير الناقد عليها.

دراسة الجهينى (١٤٣٤هـ/٢٠١٣م) والتي هدفت إلى معرفة أثر استخدام الألعاب التعليمية في اكتساب مهارات التفكير الناقد بمقرر الرياضيات لدى طالبات الصف الأول المتوسط بمدينة مكة المكرمة حيث طبقت الدراسة على عينة بلغ حجمها (٦٠) طالبة من طالبات الصف الأول المتوسط في مدينة مكة المكرمة بالفصل الدراسي الأول لعام ١٤٣٢هـ، وتم تقسيمها إلى مجموعتين إحداهما تجريبية درست باستخدام الألعاب التعليمية، والأخرى درست بالطريقة المعتادة. وأظهرت نتائج الدراسة أنّ طالبات المجموعة التجريبية تفوقن على نظيراتهن في المجموعة الضابطة في متوسط درجات التفكير الناقد البعدي في جميع المهارات المراد قياسها، وأن هذا التفوق كان دالا إحصائيا عند مستوى دلالة ($\leq$ (٠.٠٥) على جميع الفروض، كما أظهرت النتيجة العامة للدراسة: الأثر الايجابي للألعاب التعليمية في اكتساب مهارات التفكير الناقد بمقرر الرياضيات لدى طالبات الصف الأول المتوسط بمدينة مكة المكرمة.

دراسة بركات (٢٠٠١): التي هدفت إلى معرفة مركز الضبط الداخلي ـ الخارجي وعلاقته باتجاهات المعلمين نحو مهنة التعليم دراسة تحليلية مقارنة: بين معلمي المدارس الحكومية ومدارس وكالة الغوث الدولية. قامت الدراسة لبحث العلاقة بين مركز الضبط واتجاهات المعلمين نحو مهنة التعليم. طبق مقياس مركز الضبط "لروتر" واستبيان لقياس الاتجاه نحو المهنة من تطوير الباحث لهذا الغرض، على عينة بلغت (١٦٠) من معلمي المدارس الحكومية ومدارس وكالة الغوث الدولية. عولجت نتائج الدراسة باستخدام الاحصائي (ت) والتي اسفرت عن وجود فروق جوهرية بين اتجاهات المعلمين في المدارس الحكومية ومدارس الوكالة، لصالح معلمي الوكالة الذين اظهروا نزعة داخلية للضبط، ووجود فروق دالة إحصائيا بين درجات المعلمين ودرجات المعلمات على مقياس مركز الضبط لصالح المعلمين الذكور الذين أظهروا ميلا أقل نحو الضبط الداخلي. كذلك وجود علاقة جوهرية بين اتجاهات المعلمين ودرجاتهم على مقياس الضبط الداخلي الخارجي لمصلحة المعلمين ذوي الاتجاهات الموجبة نحو مهنة التعليم، الذين أظهروا نزعة أقل نحو الضبط الداخلي.

دراسة قطامى (٢٠٠٣) حيث هدفت إلى الكشف عن أثر متغير النوع والصف، ودرجة الضبط الداخلي على درجة الدافعية المعرضة للتعلم لدى الطلبة المتفوقين، وكذلك الكشف عن الفروق التي تعزى للتفاعلات الممكنة في التجميعات، وقد تكونت الدراسة من (١٤٠) طالبا ثم اختيارهم وفق طريقة عشوائية طبقية موزعين في ٣٨ مدرسة وقد أظهرت النتائج عن وجود فرقا ذي دلالة إحصائية على مستويات متغير الصف، ولصالح طلبة الصف العاشر، وعلى مستوى التفاعل بين متغير الصف ودرجة الضبط الداخلي لصالح الطلبة المتفوقين من الصف العاشر وذوي الدرجة العالية في الضبط الداخلي.

دراسة الجحيشى وإبراهيم (٢٠٠٤) التي استهدفت بناء برنامج تربوي لتغيير موقع الضبط من خارجى إلى داخلي. شمل البحث طلبة المرحلة الإعدادية بفرعيها العلمى والأدبى فى مركز محافظة نينوى للعام الدراسى٢٠٠٣/٢٠٠٤ وكانت العينة من (٣٨) طالبا و(٣٤) طالبة من الذين أظهروا ميلا للاعتقاد بالضبط الخارجي، وقسموا على مجموعتين تجريبية وضابطة، أحتوى البرنامج على ثلاثة جوانب تضمن الأول المواقف السلوكية والثانى الأسئلة والمناقشات الموجهة لتعديل المدركات الخاطئة وأحتوى الجانب الثالث التقويم الأولى لأثر البرنامج من تكوين صورة أولية عن مدى تفاعل الطلبة وتقبلهم للبرنامج، كما قام الباحثان بتطبيق مقياس موقع الضبط على أفراد المجموعتين، وقد أظهرت النتائج فاعلية البرنامج التربوى المستخدم في البحث لتحقيق هدف تغيير موقع الضبط الخارجي إلى داخلى لدى أفراد العينة التجريبية، كما أن متغير النوع (ذكور ـ إناث) ومتغير الفرع الدراسى (علمى/أدبى) ومستوى التحصيل لم يكن لها دور في تباين الأثر الذى أحدثه البرنامج على متغير موقع الضبط لدى أفراد المجموعة التجريبية.

دراسة مليكة (٢٠٠٥): التي هدفت إلى معرفة وجهة الضبط وعلاقتها بأنماط التفكير لدى عينة من متربصى معاهد التكوين المهنى وتكونت العينة الإجمالية من ١٥٤ متربصا ومتربصة بالمعهد الوطني المتخصص في التكوين المهني ببسكرة، ٨٦ متربصا، و٨٤ متربصة يتراوح معدل أعمالهم بين ٢٠ إلى ٢٢ سنة، وقد أسفرت النتائج عن عدم وجود علاقة دالة إحصائيا من وجهة الضبط الداخلية وأنماط التفكير العلمي والتفكير الناقد، كذلك عدم وجود علاقة دالة إحصائيا بين وجهة الضبط الخارجية وأنماط التفكير العلمي والتفكير الناقد، أيضا عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متربصين الذكور واناث، ذوي وجهة الضبط (الداخلية ـ الخارجية) في متوسط درجات التفكير الناقد والتفكير العلمي، بالإضافة إلى ذلك عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متربصي شعب الكهرباء ومتربصي شعب ادارة والتسيير ذوي وجهة الضبط الداخلية والخارجية في متوسط درجات التفكير الناقد والتفكير العلمي.

دراسة خالد (٢٠٠٩) التي هدفت لمعرفة العلاقة بين مركز الضبط ومستوى التحصيل الأكاديمى لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت،

بلغت عينة الدراسة (١٨٠) طالباً وطالبة وقد استخدم مقياس روتر لتحديد مركز الضبط لدى الطلبة، أما بالنسبة التحصيل الأكاديمى فتم معرفته من خلال القبول والتسجيل في الجامعة، ودلت النتائج على عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مركز الضبط والتحصيل الأكاديمى حسب النوع؛ بينما في المستوى الدراسى كانت العلاقة دالة لصالح طلبة البكالوريوس، كما أظهرت نتائج الدراسة أيضاً عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مركز الضبط (داخلي/خارجي) وكل من مستوى التحصيل الأكاديمي (مرتفع/متدني)، أو النوع (ذكر/أنثى)، أو المستوى الدراسي (بكالوريوس/دراسات عليا).

دراسة بواللیف (٢٠١٠) كان الهدف منها معرفة ما إذا كانت هناك علاقة بين مركز الضبط (داخلى وخارجى)، والتفوق الدراسي الجامعي، كما حاولت هذه الدراسة بحث علاقة التغير في درجات مركز الضبط ببعض المتغيرات المتعلقة بالأفراد وإنها قد تؤثر في مركز الضبط نذكر من هذه المتغيرات متغير النوع، متغير التخصص الجامعي، متغير مكان الإقامة، متغير المستوى الثقافي للوالدين وتكونت عينة الدراسة من ٧٠ طالباً من (كلية العلوم الاجتماعية)، ١١٠ طالباً من (كلية العلوم الطبية)، وقد استخدمت الباحثة منهجين وهما المنهج الوصفى والمنهج المقارن، وقد بينت النتائج بشكل واضح أن الطلبة بشكل عام يميلون إلى الضبط الخارجي أكثر من الداخلي، حيث بلغ متوسط الدرجة على مقياس مركز الضبط X=11,22 وهذا معناه أن الطلبة لا يؤمنون بمسؤولياتهم عن نتائج أعمالهم وما يحققونه من نتائج سواء كانت إيجابية أو سلبية، فهم يعزون نتائج أعمالهم، ومستقبلهم إلى عوامل خارجية كالقدر، والحظ، والصدفة.

- **تعقيب**:

على الرغم من تعدد البحوث التي تناولت المتغيرات التالية: مهارات القيادة، دافعية الإنجاز، والتفكير الناقد، والضبط الداخلي / الخارجي ، ألا أنه على الرغم من هذا لم تجد الباحثة ـ في حدود إطلاعها ـ بحثاً قد تناول العلاقة بين مهارات القيادة وكل من دافعية الإنجاز، والتفكير الناقد، والضبط الداخلي / الخارجي عامة، ولدى طالبات السنة التحضيرية على وجه الخصوص.

إضافة إلى هذا، قد استفادت الباحثة من البحوث السابقة المذكورة سلفاً من حيث الهدف، والعينة، والأدوات، والأساليب الإحصائية المستخدمة في صياغة مشكلة البحث الراهن. لذا فإن البحث الحالي يعد إضافة علمية طيبة في مجال البحوث الأجنبية والعربية عامة، وفي مجال البحوث النفسية في المجتمع السعودي على وجه الخصوص.

- **فروض البحث** :

بعد عرض مفاهيم البحث التالية: مهارات القيادة، ودافعية الإنجاز، والتفكير الناقد، والضبط الداخلي / الخارجي، ونتائج البحوث السابقة في هذا الصدد، يمكن صياغة فروض البحث على النحو التالي:

- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين مهارات القيادة ودافعية الإنجاز لدى طالبات السنة التحضيرية.
- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين مهارات القيادة والتفكير الناقد لدى طالبات السنة التحضيرية.
- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين مهارات القيادة والضبط الداخلي / الخارجي لدى طالبات السنة التحضيرية.
- يمكن التنبؤ بمهارات القيادة في ضوء المتغيرات التالية: دافعية الإنجاز، والتفكير الناقد، والضبط الداخلي / الخارجي لدى طالبات السنة التحضيرية.
- يسفر التحليل العاملي لمتغيرات البحث التالية: مهارات القيادة، ودافعية الإنجاز، والتفكير الناقد، والضبط الداخلي / الخارجي عن عامل واحد لدى طالبات السنة التحضيرية.

- **منهج البحث** :

يستند البحث الحالي إلى المنهج الوصفي الارتباطي؛ حيث تبين إنه من أنسب المناهج لتحقيق أهدافه.

- **المشاركات في البحث** :

تكون عدد المشاركات في البحث من (٢٥٠) طالبة من طالبات السنة التحضيرية بجامعة الملك فيصل في العام الدراسي ٢٠١٥ / ٢٠١٦م. وقد بلغ متوسط أعمارهن (١٩.٤٥) عاماً، بانحراف معياري قدرة (± ١.٣٧).

- **مقاييس البحث** :

تم استخدام المقاييس النفسية التالية:

- **مقياس مهارات القيادة**:

قامت الباحثة بتصميم مقياس مهارات القيادة، وذلك من خلال الرجوع إلى بعض الأدبيات النفسية والمقاييس في مجال القيادة التالية: (Chan, 2000)؛ (Chan, 2003)؛ (Gibson & Pason, 2003)؛ (Milligan, 2004)؛ (Phipps & Burbach, 2010)؛ (المناعي، ٢٠١٠)؛ (رحيمة، ٢٠١٢)؛ (التل، ٢٠١٢)؛ (جبران، ٢٠١٣)؛ (العمرات، ٢٠١٤)؛ (البوعينين وآخرون، ٢٠١٥). وقد تم الوصول إلى المهارات التالية من خلال فحص الأدبيات النفسية المذكورة سلفا: المهارة الإنسانية (ن = ١٠ عبارات)، المهارة الفنية (ن = ١٠ عبارات)، المهارة التصويرية (ن = ١٠ عبارات)، والمهارة التنظيمية (ن = ٨ عبارات)، المهارة الإبداعية (ن = ١٠

عبارات)، مهارة حل المشكلات (ن = ٩ عبارات). وقد تم عرض عبارات كل مهارة من مقياس مهارات القيادة على لجنة ثلاثية من أساتذة علم النفس والقياس النفسي بكلية التربية ـ جامعة الملك فيصل للحكم على صدق عبارات كل مهارة من مهارات القيادة، فبلغ عدد عبارات كل مهارة بعد تحكيم أعضاء هيئة التحكيم إلى ما يلي: المهارة الإنسانية (ن = ٧ عبارات)، المهارة الفنية (ن = ٨ عبارات)، المهارة التصويرية (ن = ٨ عبارات)، المهارة التنظيمية (ن = ٥ عبارات)، المهارة الإبداعية (ن = ٨ عبارات)، مهارة حل المشكلات (ن = ٦ عبارات). ويوضح جدول (١) توزيع العبارات على أبعاد مقياس مهارات القيادة.

جدول (١) توزيع العبارات على مهارات القيادة

مهارات القيادة	العبارات	العدد
المهارة الإنسانية	٢، ٥، ٨، ١١، ١٤، ١٧، ٢١	٧
المهارة الفنية	١، ٤، ٧، ١٠، ١٣، ١٦، ٢٥، ٣٣	٨
المهارة التصويرية	٣، ٦، ٩، ١٢، ١٥، ١٨، ٤٠	٧
المهارة التنظيمية	١٩، ٢٣، ٢٨، ٣٦، ٣٨	٥
المهارة الإبداعية	٢٠، ٢٤، ٢٦، ٢٧، ٣٠، ٣٥، ٣٧، ٣٩	٨
مهارة حل المشكلات	٢٢، ٢٩، ٣٠، ٣١، ٣٤، ٤١	٦
المجموع الكلي		٤١

وتتم الاستجابة على كل عبارة من عبارات مقياس مهارات القيادة من خلال ميزان تقدير خماسي يبدأ بنعم (تعطي خمس درجات)، وتنتهي بمطلقا وتعطي (درجة واحدة فقط). وعليه، تتراوح الدرجات على المهارة الأولى "الإنسانية" من (٧) إلى (٣٥) درجة، والمهارة الثانية "الفنية" من (٨) إلى (٤٠) درجة، والمهارة الثالثة "التصويرية" من (٧) إلى (٣٥) درجة، والمهارة الرابعة "التنظيمية" من (٥) إلى (٢٥) درجة، والمهارة الخامسة "الإبداعية" من (٨) إلى (٤٠) درجة، والمهارة السادسة "مهارة حل المشكلات" من (٦) إلى (٣٠) درجة. كما تتراوح الدرجات على المقياس ككل من (٤١) إلى (٢٠٥) درجة، وتدل الدرجة المرتفعة على وجود المهارة، والعكس بالعكس (ملحق ١).

وإلى جانب هذا، قامت الباحثة بحساب الخصائص السيكومترية لمقياس مهارات القيادة، وذلك من خلال تطبيقه على عينة قوامها (١٥٠) طالبة من طالبات السنة التحضيرية بجامعة الملك فيصل على النحو التالي:

- **الاتساق الداخلي**:

تم حساب الاتساق الداخلي لعبارات أبعاد مقياس مهارات القيادة، وذلك من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمهارة. ويوضح جدول (٢) معاملات ارتباط عبارات كل مهارة من مهارات القيادة، ودلالتها الإحصائية.

أشارت النتائج في جدول (٢) إلى أن معاملات الارتباط لعبارات المهارات الإنسانية تراوحت ما بين (٠.٦٣) إلى (٠.٧٢)؛ ولعبارات المهارات الفنية من (٠.٦٣)

إلى (٠.٧٢)؛ ولعبارات المهارة التصويرية من (٠.٦٥) إلى (٠.٧٢)؛ ولعبارات المهارة التنظيمية من (٠.٦٤) إلى (٠.٧٢)؛ ولعبارات المهارة الإبداعية من (٠.٦٦) إلى (٠.٧٣)؛ ولعبارات مهارة حل المشكلات من (٠.٦٧) إلى (٠.٧٢)، وكلها معاملات دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠١.

جدول (٢) معاملات الارتباط، ودلالتها الإحصائية لعبارات كل مهارة من مهارات القيادة (ن = ١٥٠)

المهارة الإنسانية		المهارة النفسية		المهارة التصويرية		المهارة التنظيمية		المهارة الإبداعية		مهارة حل المشكلات	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
٢	٠.٧١**	١	٠.٦٨**	٣	٠.٦٩**	١٩	٠.٧١**	٢٠	٠.٦٩**	٢٢	٠.٧٠**
٥	٠.٦٩**	٤	٠.٧٠**	٦	٠.٧٢**	٢٣	٠.٧٢**	٢٤	٠.٦٧**	٢٩	٠.٧١**
٨	٠.٦٦**	٧	٠.٧١**	٩	٠.٧٠**	٢٨	٠.٦٨**	٢٦	٠.٧٢**	٣٠	٠.٦٩**
١١	٠.٦٧**	١٠	٠.٦٩**	١٢	٠.٧١**	٣٦	٠.٦٥**	٢٧	٠.٧٠**	٣١	٠.٦٨**
١٤	٠.٧٢**	١٣	٠.٧٢**	١٥	٠.٦٨**	٣٨	٠.٦٤**	٣٠	٠.٦٦**	٣٤	٠.٦٧**
١٧	٠.٦٤**	١٦	٠.٦٦**	١٨	٠.٦٦**			٣٥	٠.٦٨**	٤١	٠.٧٢**
٢١	٠.٦٣**	٢٥	٠.٦٥**	٤٠	٠.٦٥**			٣٧	٠.٧٣**		
		٣٣	٠.٦٣**					٣٩	٠.٧١**		

وإلى جانب هذا، تم حساب الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس مهارات القيادة، وذلك من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل مهارة والدرجة الكلية للمقياس، فبلغت معاملات الارتباط على النحو التالي: (٠.٧١) للمهارة الإنسانية، و(٠.٦٩) للمهارة الفنية، و(٠.٧٣) للمهارة التصويرية، و(٠.٦٦) للمهارة التنظيمية، و(٠.٧٤) للمهارة الإبداعية، و(٠.٧٥) لمهارة حل المشكلات، وكلها معاملات دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠١.

- **الثبات**:

تم حساب ثبات مقياس مهارات القيادة باستخدام معادلة ألفا لكرونباخ، فبلغت معاملات الثبات على النحو التالي: (٠.٧٣) للمهارة الإنسانية، و(٠.٧١) للمهارة الفنية، و(٠.٧٢) للمهارة التصويرية، و(٠.٧٤) للمهارة التنظيمية، و(٠.٧٦) للمهارة الإبداعية، و(٠.٧٠) لمهارة حل المشكلات، و(٠.٨١) للمقياس ككل، وكلها معاملات مرتفعة ومقبولة إحصائيا.

- **مقياس الدافعية للإنجاز**:

قام خليفة (٢٠٠٦) بتصميم مقياس الدافعية للإنجاز، وهو يتكون من خمسين عبارة موزعة على الأبعاد التالية: الشعور بالمسئولية (ن = ١٠ عبارات)، السعي نحو التفوق لتحقيق طموح مرتفع (ن = ١٠ عبارات)، المثابرة (ن = ١٠ عبارات)، الشعور بأهمية الزمن (ن = ١٠ عبارات)، التخطيط للمستقبل (ن = ١٠ عبارات). وتتم الاستجابة على كل عبارة من خلال ميزان تقدير خماسي على الوجه التالي: (درجة واحدة فقط) إذا كان مضمون العبارة لا يعبر عن المفحوص على الإطلاق، (درجتين) إذا كان مضمون العبارة يعبر عن المفحوص إلى حد ما، (ثلاث درجات) إذا كان مضمون العبارة يعبر عن المفحوص بدرجة متوسطة، (أربع درجات) إذا كان مضمون العبارة يعبر عن المفحوص إلى حد كبير،

و(خمس درجات) إذا كان مضمون العبارة يعبر عن المفحوص تماماً. وعليه، تتراوح الدرجات على كل بعد من (١٠) إلى (٥٠) درجة، وللمقياس ككل من (٥٠) إلى (٢٥٠) درجة، وتدل الدرجة المرتفعة على تمتع المفحوص بدرجة مرتفعة من الدافعية للإنجاز، والعكس صحيح. كما يوجد عبارات سلبية للمقياس حيث تعكس فيها الدرجة، وتتمثل هذه العبارات فيما يلي: ٧ - ١٠ - ١١ - ١٦ - ١٨ - ١٩ - ٣٣ - ٣٦ - ٤١ - ٤٢.

وإلى جانب هذا، قام معد المقياس بحساب الاتساق الداخلي للمقياس، والصدق الداخلي له، وصدق التمييز، كما تم حساب ثبات المقياس على عينة مصرية وأخرى سودانية.

كما قامت الباحثة بحساب الخصائص السيكومترية لمقياس الدافعية للإنجاز على الوجه التالي:

- **الاتساق الداخلي**:

تم حساب الاتساق الداخلي لعبارات مقياس الدافعية للإنجاز، وذلك من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة، والدرجة الكلية للبعد، ويوضح جدول (٣) معاملات الاتساق الداخلي لعبارات أبعاد مقياس الدافعية للإنجاز.

جدول (٣) معاملات الارتباط لعبارات أبعادمقياس الدافعية للإنجاز، ودلالتها الإحصائية (ن = ١٥٠)

الشعور بالمسئولية		السعي نحو التفوق		المثابرة		الشعور بأهمية الزمن		التخطيط للمستقبل	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠.٦٤**	٢	٠.٦٩**	٣	٠.٦٧**	٤	٠.٧٣**	٥	٠.٧٠**
٦	٠.٦٨**	٧	٠.٦٠**	٨	٠.٧٢**	٩	٠.٦٨**	١٠	٠.٧٤**
١١	٠.٦٥**	١٢	٠.٧٣**	١٣	٠.٧٣**	١٤	٠.٧٢**	١٥	٠.٦٩**
١٦	٠.٦٢**	١٧	٠.٦٨**	١٨	٠.٧٠**	١٩	٠.٦٦**	٢٠	٠.٧٢**
٢١	٠.٦١**	٢٢	٠.٦٣**	٢٣	٠.٦٩**	٢٤	٠.٦٣**	٢٥	٠.٦٦**
٢٦	٠.٦٣**	٢٧	٠.٦٦**	٢٨	٠.٦١**	٢٩	٠.٦٥**	٣٠	٠.٦٣**
٣١	٠.٦٦**	٣٢	٠.٧٢**	٣٣	٠.٦٤**	٣٤	٠.٦٧**	٣٥	٠.٦٠**
٣٦	٠.٦٧**	٣٧	٠.٦٤**	٣٨	٠.٦٧**	٣٩	٠.٦١**	٤٠	٠.٦٢**
٤١	٠.٧٠**	٤٢	٠.٦٦**	٤٣	٠.٦٨**	٤٤	٠.٦٠**	٤٥	٠.٧١**
٤٦	٠.٦٩**	٤٧	٠.٦٥**	٤٨	٠.٦٦**	٤٩	٠.٧١**	٥٠	٠.٧٣**

أشارت النتائج في جدول (٣) إلى أن معاملات الارتباط لعبارات بعد الشعور بالمسئولية تراوحت ما بين (٠.٦١) إلى (٠.٧٠)، ولبعد السعي نحو التفوق من (٠.٦٣) إلى (٠.٧٣)، ولبعد المثابرة من (٠.٦١) إلى (٠.٧٣)، ولبعد الشعور بأهمية الزمن من (٠.٦٠) إلى (٠.٧٣)، ولبعد التخطيط للمستقبل من (٠.٦٠) إلى (٠.٧٤)؛ وكلها معاملات دالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١.

وإلى جانب هذا، تم حساب الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس الدافعية للإنجاز، وذلك من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية

للمقياس، فبلغت معاملات الارتباط على النحو التالي: (٠.٧٣) لبعد الشعور بالمسئولية، و(٠.٦٩) لبعد السعي نحو التفوق، و(٠.٧٦) لبعد المثابرة، و(٠.٧٤) لبعد الشعور بأهمية الزمن، و(٠.٧١) لبعد التخطيط للمستقبل، وكلها معاملات دالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١.

- **الثبات**:

تم حساب ثبات مقياس الدافعية للإنجاز باستخدام معادلة ألفا لكرونباخ، فبلغت معاملات الثبات على النحو التالي: (٠.٧٧) لبعد الشعور بالمسئولية، و(٠.٧٣) لبعد السعي نحو التفوق، و(٠.٧٥) لبعد المثابرة، و(٠.٧٢) لبعد الشعور بأهمية الزمن، و(٠.٧١) لبعد التخطيطٍ للمستقبل، و(٠.٧٨) للمقياس ككل، وكلها معاملات مرتفعة مقبولة إحصائيا.

- **اختبار التفكير الناقد**:

قام كل من عبد السلام، وسليمان (١٩٨١) بتصميم اختبار التفكير الناقد، الذي يهدف إلى قياس قدرة الفرد على التفكير التحليلي والمنطقي، ويتكون من خمسة أقسام على الوجه التالي: معرفة الافتراضات، ويتكون من عشرة تمارين، حيث يبدأ كل تمرين في هذا الاختبار بعبارة ويأتي تحت كل عبارة عدةٍ افتراضات مقترحة يتم الاختيار فيما بينها على حسب ما يراه المفحوص مناسبا له. التفسير، ويتكون من عشرة تمارين، حيث يتكون كل تمرين من عبارة قصيرة تتبعها عدة نتائج مقترحة، والهدف من هذا الاختبار أن كل شيء وارد في العبارة صادق والمشكلة هي الحكم على ما إذا كانت كل نتيجة مقترحة تترتب على المعلومات الواردة في العبارة منطقيا وبغير شك كبير أم لا. تقويم المناقشات، ويتكون من عشرة أسئلة، حيث يبدأ كل تمرين في هذا الاختبار بسؤال ويأتي بعد كل سؤال عدة إجابات، والمطلوب الحكم على كل إجابة هل هي قوية تتصل مباشرة بالسؤال أم أنها إجابة ضعيفة لا تتصل مباشرة بالسؤال أو تكون ذات أهمية قليلة فيما يتعلق بالسؤال. الاستنباط، ويتكون من عشرة تمارين كل تمرين يتكون من عبارتين يأتي بعدهما عدة نتائج مقترحة، ويتم اعتبار العبارتين صحيحتين تماما حتى لو كانت إحداهما أو كانتا معا ضد رأيٍ المفحوص، ثم يتم قراءة النتيجة الأولى فإذا وجدت أنها مشتقة تماما من العباراتين يملأ المربع الذي أمام رقم النتيجة في ورقة الإجابة تحت كلمة "صحيحة"، أما إذا كانت غير مشتقة من العبارتين فيملأ المربع أمام رقم النتيجة في ورقة الإجابة تحت كلمة "غير صحيحة". الاستنتاج، ويتكون من عشرة تمارين كل تمرين يبدأ بفقرةٍ تشتمل على الوقائع يتم اعتبارها أنها صحيحة وبعد كل فقرة يأتي عددا من الاستنتاجات ويقوم الشخص باختبار كل استنتاج على حده وتقدير درجته من الصحة والخطأ، ويوجد أمام كل إستنتاج خمسة مربعات مكتوب في أعلاها الكلمات الخمسة التاليةٍ: صادق تماما، محتمل صدقه، بيانات ناقصة، محتمل خطؤه، خاطئ تماما، ويتم الاختيار فيما بينها على حساب كل استنتاج وحدة درجته من الصحة والخطأ في ضوء الكلمات الخمسة السابقة. وتعطي درجة (١) للإجابة الصحيحة، وصفر

للإجابة الخاطئة بالنسبة للأقسام الخمسة المذكورة سلفاً، بمعنى أخر تتراوح الدرجات على الاختبار الأول حتى الخامس من (صفر) إلى (١٠) درجات، وبالنسبة للاختبار ككل من (صفر) إلى (٥٠) درجة، وتدل الدرجة المرتفعة على تمتع المفحوص بالقدرة على التفكير الناقد، والعكس صحيح.

إضافة إلى هذا، قاما معدا الاختبار بحساب صدقه وثباته على عينة من طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة أم القرى. وإلى جانب هذا، قامت الباحثة الحالية بحساب الخصائص السيكومترية للاختبار وذلك من خلال تطبيقه على عينة مكونة من (١٥٠) طالبة من طالبات السنة التحضيرية بجامعة الملك فيصل على النحو التالي:

- **الاتساق الداخلي**:

تم حساب الاتساق الداخلي لأبعاد اختبار التفكير الناقد، وذلك من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد. ويوضح جدول (٤) معاملات الارتباط ودلالتها الإحصائية لعبارات أبعاد اختبار التفكير الناقد.

جدول (٤) معاملات الارتباط، ودلالتها الإحصائيةلعبارات اختبار التفكير الناقد (ن = ١٥٠)

معرفة الافتراضات		التفسير		تقويم المناقشات		الاستنباط		الاستنتاج	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	❖❖٠.٧١	١	❖❖٠.٦٥	١	❖❖٠.٦٩	١	❖❖٠.٧٣	١	❖❖٠.٦١
٢	❖❖٠.٦٩	٢	❖❖٠.٦٧	٢	❖❖٠.٧٢	٢	❖❖٠.٦٩	٢	❖❖٠.٦٦
٣	❖❖٠.٦٥	٣	❖❖٠.٧٢	٣	❖❖٠.٧٠	٣	❖❖٠.٦٤	٣	❖❖٠.٦٥
٤	❖❖٠.٦٧	٤	❖❖٠.٦٢	٤	❖❖٠.٧٣	٤	❖❖٠.٦٦	٤	❖❖٠.٦٤
٥	❖❖٠.٦٨	٥	❖❖٠.٦١	٥	❖❖٠.٦٨	٥	❖❖٠.٦٨	٥	❖❖٠.٦٣
٦	❖❖٠,٧٢	٦	❖❖٠.٦٣	٦	❖❖٠.٦٥	٦	❖❖٠.٧٢	٦	❖❖٠.٦٨
٧	❖❖٠.٧٠	٧	❖❖٠.٦٧	٧	❖❖٠.٦٣	٧	❖❖٠.٧٠	٧	❖❖٠.٧١
٨	❖❖.٦٦	٨	❖❖٠.٦٦	٨	❖❖٠.٦٧	٨	❖❖٠.٦٧	٨	❖❖٠.٦٩
٩	❖❖٠.٦٤	٩	❖❖٠.٦٨	٩	❖❖٠.٦١	٩	❖❖٠.٦٥	٩	❖❖٠.٧٠
١٠	❖❖٠.٦٣	١٠	❖❖٠.٧١	١٠	❖❖٠.٦٨	١٠	❖❖٠.٦٤	١٠	❖❖٠.٦٧

أشارت النتائج في جدول (٤) إلى أن معاملات الارتباط لعبارات بعد معرفة الافتراضات تراوحت ما بين (٠.٦٣) إلى (٠.٧١)، ولبعد التفسير من (٠.٦١) إلى (٠.٧٢)، ولبعد تقويم المناقشات من (٠.٦١) إلى (٠.٧٣)، ولبعد الاستنباط من (٠.٦٤) إلى (٠.٧٣)، ولبعد الاستنتاج من (٠.٦١) إلى (٠.٧١)؛ وكلها معاملات دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠١.

إضافة إلى ذلك، تم حساب الاتساق الداخلي لأبعاد اختبار التفكير الناقد، وذلك من خلال حساب معامل الارتباط بين كل بعد بالدرجة الكلية للاختبار، فبلغت معاملات الارتباط ما يلي: (٠.٦٣) لبعد معرفة الافتراضات، و(٠.٦٩) لبعد التفسير، و(٠.٧١) لبعد تقويم المناقشات، و(٠.٦٩) لبعد الاستنباط، و(٠.٦٧) لبعد الاستنتاج، وكلها معاملات دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠١.

• **الثبات**:

تم حساب معامل الثبات لأبعاد اختبار التفكير الناقد باستخدام طريقة إعادة الاختبار test ـ retes ، بفاصل زمني بين التطبيقين مقداره ثلاثة أسابيع. ويوضح جدول (٥) معاملات ثبات اختبار التفكير الناقد ودلالتها الإحصائية على مجموعة مكونة من (٦٠) طالبة من طالبات السنة التحضيرية.

جدول (٥) معاملات الثبات، ودلالتها الإحصائية لأبعاد اختبار التفكير الناقد (ن = ٦٠)

أبعاد اختبار التفكير الناقد	معامل الارتباط
معرفة الافتراضات	٠.٦٧❖❖
التفسير	٠.٧٢❖❖
تقويم المناقشات	٠.٧٦❖❖
الاستنباط	٠.٧٤❖❖
الاستنتاج	٠.٦٩❖❖
الاختبار ككل	٠.٧٥❖❖

أوضحت النتائج في جدول (٥) أن معاملات الثبات لأبعاد اختبار التفكير الناقد، والدرجة الكلية للاختبار تراوحت ما بين (٠.٦٧) إلى (٠.٧٦)، وكلها معاملات مرتفعة ودالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠١.

• **مقياس الضبط الداخلي/الخارجي**:

قام روتر Rotter (١٩٦٦) بتصميم مقياس الضبط، وهو يتكون من (٢٩) عبارة. وتتم الاستجابة على كل عبارة من خلال ميزان ثنائي بنعم (تعطي درجة واحدة)، ولا (تعطي صفرا). وتتراوح الدرجات على المقياس من (صفر) إلى (٥٨) درجة. وتدل الدرجة المرتفعة على وجود ضبط خارجي، بينما تعبر الدرجة الصغرى على الضبط الداخلي. وقد قام معرب المقياس بحساب خصائصه السيكومترية من صدق وثبات (أبو ناهية، ١٩٨٨). وإلى جانب هذا، قامت الباحثة بحساب الخصائص السيكومترية لمقياس الضبط على الوجه التالي:

• **الاتساق الداخلي**:

تم حساب معامل الاتساق لعبارات مقياس الضبط من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس. ويوضح جدول (٦) معاملات الارتباط لعبارات مقياس الضبط، ودلالتها الإحصائية.

جدول (٦) معاملات الارتباط لعبارات مقياس الضبط، ودلالتها الإحصائية (ن = ١٥٠)

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠.٦١❖❖	١١	٠.٦٥❖❖	٢١	٠.٥٧❖❖
٢	٠.٥٩❖❖	١٢	٠.٦٧❖❖	٢٢	٠.٥٤❖❖
٣	٠.٦٢❖❖	١٣	٠.٧٠❖❖	٢٣	٠.٨٨❖❖
٤	٠.٦٣❖❖	١٤	٠.٦٩❖❖	٢٤	٠.٦٠❖❖
٥	٠.٦٦❖❖	١٥	٠.٦٦❖❖	٢٥	٠.٥٩❖❖
٦	٠.٦٤❖❖	١٦	٠.٦٥❖❖	٢٦	٠.٦١❖❖
٧	٠.٦١❖❖	١٧	٠.٦٣❖❖	٢٧	٠.٥٥❖❖
٨	٠.٥٨❖❖	١٨	٠.٦٤❖❖	٢٨	٠.٥٣❖❖
٩	٠.٦١❖❖	١٩	٠.٥٩❖❖	٢٩	٠.٥٤❖❖
١٠	٠.٦٤❖❖	٢٠	٠.٦٠❖❖		

أوضحت النتائج في جدول (٦) أن معاملات ارتباط عبارات مقياس الضبط تراوحت ما بين (٠.٥٣) إلى (٠.٧٠)، وكلها معاملات دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١.

- **الثبات**:

تم حساب معامل ثبات مقياس الضبط باستخدام أسلوب إعادة الاختبار test ـ retest بفارق زمني قدره ثلاثة أسابيع على عينة قوامها ستين طالبة، فبلغ معامل الارتباط بين الإجرائين (٠.٧٢)، وهو معامل دال إحصائياً عند مستوى ٠.٠١.

- **إجراءات البحث** :

تم إجراء البحث وفقاً للخطوات التالية:

- تم تصميم مقياس مهارات القيادة استناداً على ما جاء في التراث النفسي في هذا الصدد، وحساب خصائصه على عينة قوامها (١٥٠) طالبة من طالبات السنة التحضيرية. إضافة إلى حساب الخصائص السيكومترية لكل من مقياس الدافعية للإنجاز، واختبار التفكير الناقد، ومقياس الضبط الداخلي / الخارجي.
- بعد التأكد من سلامة الخصائص السيكومترية للمقاييس المستخدمة، تم تطبيقها على مجموعة مكونة من (٢٥٠) طالبة من طالبات السنة التحضيرية في الفصل الثاني من العام الجامعي ٢٠١٥/٢٠١٦ على مرحلتين، حيث تم تطبيق كل من مقياس مهارات القيادة ومقياس الدافعية للإنجاز في المرحلة الأولى، بينما تم تطبيق كل من اختبار التفكير الناقد واختبار الضبط الداخلي / الخارجي في المرحلة الثانية.
- تم تصحيح استجابات عبارات المقاييس المذكورة سلفاً وفقاً لمفتاح التصحيح لكل مقياس، وتفريغ الاستجابات، لتحليلها إحصائياً.

- **الأساليب الإحصائية المستخدمة** :

تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية: معامل ارتباط بيرسون، معادلة ألفا لكرونباخ، معادلة الانحدار المتعدد، طريقة المكونات الأساسية من إعداد هوتلنج Hottelling.

- **نتائج البحث ومناقشتها** :

- **النتائج الخاصة لاختبار الفرض الأول ومناقشتها** :

الذي ينص على ما يلي: توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين مهارات القيادة ودافعية الإنجاز لدى طالبات السنة التحضيرية.

أشارت النتائج في جدول (٧) إلى وجود ارتباطات دالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين مهارات القيادة (المهارة الإنسانية ـ المهارة الفنية ـ المهارة التصويرية ـ المهارة التنظيمية ـ المهارة الإبداعية ـ مهارة حل المشكلات)، والدرجة الكلية

للمقياس وأبعاد دافعية الإنجاز (الشعور بالمسئولية ـ السعي نحو التفوق ـ المثابرة ـ الشعور بأهمية الزمن ـ التخطيط للمستقبل)، والدرجة الكلية لمقياس دافعية الإنجاز لدى طالبات السنة التحضيرية.

جدول (٧) معاملات الارتباط بين مهارات القيادة ودافعية الإنجازلدى طالبات السنة التحضيرية، ودلالتها الإحصائية (ن = ٢٥٠)

مهارات القيادة	أبعاد دافعية الإنجاز					الدرجة الكلية للمقياس
	الشعور بالمسئولية	السعي نحو التفوق	المثابرة	الشعور بأهمية الزمن	التخطيط للمستقبل	
المهارة الإنسانية	٠.٥١❖❖	٠.٥٤❖❖	٠.٥٥❖❖	٠.٦٠❖❖	٠.٦٤❖❖	٠.٦٢❖❖
المهارة الفنية	٠.٤٩❖❖	٠.٥٦❖❖	٠.٥٣❖❖	٠.٥٩❖❖	٠.٦٠❖❖	٠.٥٩❖❖
المهارة التصويرية	٠.٦٣❖❖	٠.٥٨❖❖	٠.٥٦❖❖	٠.٦١❖❖	٠.٥٩❖❖	٠.٦٣❖❖
المهارة التنظيمية	٠.٦٠❖❖	٠.٦١❖❖	٠.٥٨❖❖	٠.٦٢❖❖	٠.٥٥❖❖	٠.٦٤❖❖
المهارة الإبداعية	٠.٥٩❖❖	٠.٦٠❖❖	٠.٥٤❖❖	٠.٥٨❖❖	٠.٥٨❖❖	٠.٦٠❖❖
مهارة حل المشكلات	٠.٥٦❖❖	٠.٥١❖❖	٠.٦٠❖❖	٠.٥٦❖❖	٠.٥٦❖❖	٠.٥٧❖❖
الدرجة الكلية للمقياس	٠.٥٤❖❖	٠.٥٢❖❖	٠.٦٢❖❖	٠.٦٣❖❖	٠.٦١❖❖	٠.٥٦❖❖

وتدعم هذه النتائج صحة الفرض الأول الذي ينص على وجود ارتباطات دالة إحصائية بين مهارات القيادة ودافعية الإنجاز لدى طالبات السنة التحضيرية.

وتتفق نتائج الفرض الأول نسبياً مع ما انتهت إليه نتائج بحوث فيبس وبورباخ Phipps & Burbach (٢٠١٠)؛ المناعي (٢٠١٠)؛ جبران (٢٠١٣)؛ الفدني (٢٠١٥)؛ البوعيني وآخرون (٢٠١٥) في وجود علاقة إلى حد ما بين مهارات القيادة ودافعية الإنجاز.

كما أوضحت نتائج الفرض الأول أن الطالبة الجامعية في مرحلة السنة التحضيرية التي تمتلك قدراً من المهارات القيادية لديها القدرة على تحقيق توجهاتها الإنجازية، حيث تعد السنة التحضيرية بمثابة تصنيف الطالبات وفقاً لمهاراتهن الأكاديمية، فلذا فهن حريصات كل الحرص على أن يمتلكن مهارات القيادة التي تساعدهن في تحقيق توجهاتهن الإنجازية.

- **النتائج الخاصة لاختبار الفرض الثاني ومناقشتها** :

الذي ينص على ما يلي: توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين مهارات القيادة والتفكير الناقد لدى طالبات السنة التحضيرية.

أسفرت النتائج في جدول (٨) عن وجود ارتباطات دالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين مهارات القيادة (المهارة الإنسانية ـ المهارة الفنية ـ المهارة التصويرية ـ المهارة التنظيمية ـ المهارة الإبداعية ـ مهارة حل المشكلات)، والدرجة الكلية للمقياس وأبعاد التفكير الناقد (معرفة الافتراضات ـ التفسير ـ تقويم المناقشات ـ الاستنباط ـ الاستنتاج)، والدرجة الكلية لاختبار التفكير الناقد لدى طالبات السنة التحضيرية.

جدول (٨) معاملات الارتباط بين مهارات القيادة والتفكير الناقدلدى طالبات السنة التحضيرية، ودلالتها الإحصائية (ن = ٢٥٠)

مهارات القيادة	أبعاد التفكير الناقد					الدرجة الكلية
	معرفة الافتراضات	التفسير	تقويم المناقشات	الاستنباط	الاستنتاج	
المهارة الإنسانية	٠.٦٢❖❖	٠.٧٣❖❖	٠.٦٩❖❖	٠.٦٤❖❖	٠.٥٩❖❖	٠.٦٥❖❖
المهارة الفنية	٠.٦٤❖❖	٠.٥٩❖❖	٠.٧١❖❖	٠.٦١❖❖	٠.٦٢❖❖	٠.٦٧❖❖
المهارة التصويرية	٠.٦٨❖❖	٠.٦١❖❖	٠.٦٦❖❖	٠.٧٠❖❖	٠.٦١❖❖	٠.٦٣❖❖
المهارة التنظيمية	٠.٧١❖❖	٠.٧٠❖❖	٠.٦٨❖❖	٠.٥٨❖❖	٠.٦٨❖❖	٠.٦٦❖❖
المهارة الإبداعية	٠.٦٦❖❖	٠.٦٦❖❖	٠.٦٤❖❖	٠.٦٦❖❖	٠.٦٩❖❖	٠.٦٩❖❖
مهارة حل المشكلات	٠.٦٣❖❖	٠.٦٨❖❖	٠.٦٢❖❖	٠.٦٩❖❖	٠.٧١❖❖	٠.٧٠❖❖
الدرجة الكلية للمقياس	٠.٦٩❖❖	٠.٧٢❖❖	٠.٥٩❖❖	٠.٧٢❖❖	٠.٦٦❖❖	٠.٦٨❖❖

وتؤيد هذه النتائج صحة الفرض الثاني الذي ينص على وجود ارتباطات دالة إحصائية بين المهارات القيادية والتفكير الناقد لدى طالبات السنة التحضيرية.

وتتفق نتائج هذا الفرض مع ما أسفرت عنه نتائج البحوث التالية: ريس Rice (١٩٩٢)، تشان Chan (٢٠٠٠) التي أوضحت وجود علاقة نسبية بين مهارات القيادة ومهارات التفكير الناقد.

وأشارت نتائج الفرض الثاني إلي أن الطالبات اللائي لديهن قدراً من المهارات القيادية فأنهن يتفوقن في بعض مهارات التفكير الناقد، لأن تحقيق أية مهارة من مهارات التفكير الناقد في حاجة إلى مهارة قيادية ـ حافزة ـ لتحقيقها. لذا فإن العلاقة بين المتغيرين علاقة منطقية إيجابية.

- **النتائج الخاصة لاختبار الفرض الثالث ومناقشتها** :

الذي ينص على ما يلي: توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين مهارات القيادة والضبط الداخلي/الخارجي لدى طالبات السنة التحضيرية.

جدول (٩) معاملات الارتباط بين مهارات القيادة والضبط الداخلي/الخارجي لدى طالبات السنة التحضيرية ودلالتها الإحصائية (ن = ٢٥٠)

مهارات القيادة	الضبط الداخلي/الخارجي(*)
المهارة الإنسانية	-٠.٦١❖❖
المهارة الفنية	-٠.٣٦❖❖
المهارة التصويرية	-٠.٦٥❖❖
المهارة التنظيمية	-٠.٦٨❖❖
المهارة الإبداعية	-٠.٦٧❖❖
مهارة حل المشكلات	-٠.٦٢❖❖
الدرجة الكلية للمقياس	-٠.٦٤❖❖

أوضحت النتائج في جدول (٩) وجود ارتباطات سالبة ودالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين مهارات القيادة (المهارة الإنسانية ـ المهارة الفنية ـ المهارة

(*) الدرجة المرتفعة على مقياس الضبط الداخلي/الخارجي تدل على الضبط الخارجي.

التصويرية - المهارة التنظيمية - المهارة الإبداعية - مهارة حل المشكلات)، والدرجة الكلية للمقياس والضبط الخارجي لدى طالبات السنة التحضيرية.

وتدعم هذه النتائج صحة الفرض الثالث الذي ينص على وجود ارتباطات دالة إحصائية بين مهارات القيادة والضبط الداخلي/الخارجي لدى طالبات السنة التحضيرية.

وتتفق نتائج هذا الفرض نسبياً مع النتائج التي أوضحتها البحوث التالية: مليكة (٢٠٠٥)؛ جبران (٢٠١٣) التي أشارت إلى وجود علاقة بين مهارات القيادة والضبط الداخلي.

وأسفرت نتائج الفرض الثالث عن أن طالبات الجامعات في السنة التحضيرية اللائي لديهن مهارات قيادية فإنه يكون لديهن القدرة على تحويل معتقداتهن الخارجية إلى معتقدات داخلية، أو بعبارة أخرى تشعر الطالبة التي تمتلك مهارات القيادة بأن لديها القدرة على توجيه توجهاتها؛ وخاصة الداخلية.

- **النتائج الخاصة لاختبار الفرض الرابع ومناقشتها** :

الذي ينص على ما يلي: يمكن التنبؤ بمهارات القيادة في ضوء المتغيرات التالية: دافعية الإنجاز، والتفكير الناقد، والضبط الداخلي/الخارجي لدى طالبات السنة التحضيرية.

جدول (١٠) تحليل الانحدار المتعدد للمتغير التابع "مهارات القيادة" في ضوء المتغيرات المستقلة "دافعية الإنجاز"، والتفكير الناقد، والضبط الداخلي/الخارجي لدى طالبات السنة التحضيرية (ن = ٢٥٠)

المتغير التابع	المتغيرات المستقلة	الارتباط المتعدد R	نسبة المساهمة R^2	قيمة B	قيمة بيتا Beta	قيم F	مستوى الدلالة	قيم "ت"	مستوى الدلالة
المهارة الإنسانية	الشعور بالمسئولية	٠.٤٤	٠.١٩	٠.٤١	٠.٤٤	٢٠.٨٥	٠.٠١	٤.٥٧	٠.٠١
المهارة الفنية	معرفة الافتراضات	٠.٣٥	٠.١٢	٠.٢٢	٠.٣٣	١٢.١٧	٠.٠١	٣.٤٤	٠.٠١
	الاستنباط	٠.٢٦	٠.٠٧	٠.٣٣	٠.٣٠	١١.٧٥	٠.٠١	٣.١٧	٠.٠١
المهارة التصويرية	التفسير	٠.٤٠	٠.١٦	٠.٤٥	٧.٦٩	١٦.٠٦	٠.٠١	٤.٠١	٠.٠١
المهارة التنظيمية	التخطيط للمستقبل	٠.٣٧	٠.١٤	٠.١٨	٠.٢٣	٧.٦٩	٠.٠١	٣.٤١	٠.٠١
المهارة الإبداعية	الشعور بأهمية الزمن	٠.٢٧	٠.٠٧	٠.١٨	٠.٢٢	٦.٦٠	٠.٠١	٣.٤١	٠.٠١
	تقويم المناقشات	٠.٣٥	٠.١٢	٠.١٨	٠.٢٨	٥.٧٩	٠.٠١	٢.٣٨	٠.٠١
مهارة حل المشكلات	السعي نحو التفوق	٠.٢٨	٠.٠٨	٠.٢٣	٠.٢١	٧.٢٣	٠.٠١	٢.١٠	٠.٠١
الدرجة الكلية للمقياس	السعي نحو التفوق	٠.٣٤	٠.١٢	٠.٣٥	٠.٣٤	١١.٦٦	٠.٠١	٦.٦٠	٠.٠١

أوضحت النتائج في جدول (١٠) أنه يمكن التنبؤ بمهارات القيادة في ضوء بعض مهارات التفكير الناقد، وبعض أبعاد دافعية الإنجاز. وعليه، تؤيد هذه النتائج جزئياً صحة الفرض الرابع الذي ينص على أنه يمكن التنبؤ بمهارات القيادة في ضوء المتغيرات التالية: دافعية الإنجاز، والتفكير الناقد، والضبط الداخلي/الخارجي لدى طالبات السنة التحضيرية.

وتتفق نتائج هذا الفرض نسبياً مع ما انتهت إليه نتائج البحوث التالية: ريس Rice (١٩٩٢)؛ تشان Chan (٢٠٠٠)؛ مليكة (٢٠٠٥)؛ فيبس وبورباخ Phipps & Burbach (٢٠١٠)؛ المناعي (٢٠١٠)؛ جبران (٢٠١٣)؛ الفدني (٢٠١٥)؛ البوعينين وآخرون (٢٠١٥) التي أوضحت أنه يمكن التنبؤ بمهارات القيادة في ضوء بعض المتغيرات المعرفية.

- **النتائج الخاصة لاختبار الفرض الخامس ومناقشتها** :

الذي ينص على ما يلي: يسفر التحليل العاملي لمتغيرات البحث التالية: مهارات القيادة، ودافعية الإنجاز، والتفكير الناقد، والضبط الداخلي/الخارجي عن عامل واحد لدى طالبات السنة التحضيرية.

جدول (١١) العوامل المستخرجة بعد التدوير المائل للمصفوفة الارتباطية (١٧×١٧) لمتغيرات البحث لدى طالبات السنة التحضيرية (ن = ٢٥٠)

متغيرات البحث	الأبعاد	العامل الأول	العامل الثانى	نسب الشيوع
مهارة القيادة	المهارة الإنسانية	٠.٦١	–	٠.٦٢
	المهارة الفنية	–	٠.٤٥	٠.٥٩
	المهارة التصويرية	–	٠.٦١	٠.٦١
	المهارة التنظيمية	٠.٥٥	–	٠.٥٥
	المهارة الإبداعية	٠.٧٥	–	٠.٥٤
	مهارة حل المشكلات	٠.٦٣	–	٠.٥٠
دافعية الإنجاز	الشعور بالمسئولية	٠.٦٠	–	٠.٥٢
	السعي نحو التفوق	٠.٦٥	–	٠.٥٧
	المثابرة	٠.٦٧	–	٠.٦٢
	الشعور بأهمية الزمن	–	٠.٥٨	٠.٦٠
	التخطيط للمستقبل	٠.٥٩	–	٠.٥٨
التفكير الناقد	معرفة الافتراضات	–	٠.٥٤	٠.٥٤
	التفسير	–	٠.٥١	٠.٦٣
	تقويم المناقشات	٠.٦٤	–	٠.٦٢
	الاستنباط	٠.٦٦	–	٠.٥٩
	الاستنتاج	٠.٥٨	–	٠.٦٠
الضبط الداخلي/الخارجي		-٠.٦٠	–	٠.٥٩
الجذر الكامن		٣.٨٧	١.٨٨	
نسب التباين		٪٢٢.٧٧	٪١١.٠٦	٪٣٣.٨٣

أوضحت النتائج في جدول (١١) أن التحليل العاملي للمصفوفة الارتباطية (١٧ × ١٧) لأبعاد متغيرات البحث قد أسفرت عن عاملين من الدرجة الأولى على الوجه التالي:

قد تشبع على العامل الأول (الجذر الكامن = ٣.٨٧، نسبة التباين = ٢٢.٧٧٪) على المتغيرات التالية:

المتغيرات	التشبعات
المهارة الإنسانية	٠.٦١
المهارة التنظيمية	٠.٥٥
المهارة الإبداعية	٠.٥٧
مهارة حل المشكلات	٠.٦٣
الشعور بالمسئولية	٠.٦٠
السعي نحو التفوق	٠.٦٥
المثابرة	٠.٦٧
التخطيط للمستقبل	٠.٦٤
الاستنباط	٠.٦٦
الاستنتاج	٠.٦٨
الضبط الخارجي	-٠.٦٠

وبعد فحص مكونات العامل الأول أطلق عليه: الكفاءة الذاتية.

كما تشبع على العامل الثاني (الجذر الكامن = ١.٨٨، نسبة التباين = ١١.٦٪) على المتغيرات التالية:

المتغيرات	التشبعات
المهارة الفنية	٠.٤٥
المهارة التصويرية	٠.٦١
الشعور بأهمية الزمن	٠.٥٨
معرفة الافتراضات	٠.٥٤
التفسير	٠.٥١

وقد أطلق على هذا العامل بعد فحص مكوناته: كفاءة المهارة.

وعليه، لم تدعم النتائج صحة الفرض الخامس الذي ينص على وجود عامل واحد لمتغيرات البحث التالية: مهارات القيادة، ودافعية الإنجاز، والتفكير الناقد، والضبط الداخلي/الخارجي لدى طالبات السنة التحضيرية.

ومن ثم، فإن التحليل العاملي للمصفوفة الارتباطية (١٧ × ١٧) قد أسفر عن وجود عاملين من الدرجة الأولى، هما: الكفاءة الذاتية، وكفاءة المهارة.

وتتفق نتائج هذا الفرض نسبياً مع ما أسفرت عنه نتائج بحوث ريس Rice (١٩٩٢) ، تشان Chan (٢٠٠٠)، مليكة (٢٠٠٥)، فيبس وبورباخ Phipps & Burbach (٢٠١٠)، المناعي (٢٠١٠)، جبران (٢٠١٣٤)، الفندي (٢٠١٥)، البوعينين وآخرون (٢٠١٥).

- **خلاصة نتائج البحث**:

انتهت نتائج البحث إلى ما يلي:

- وجود ارتباط موجب دال إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ بين مهارات القيادة ودافعية الإنجاز وأبعادها لدى الطالبات الملتحقات في السنة التحضيرية.
- وجود ارتباط موجب دال إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ بين مهارات القيادة والتفكير الناقد ومهاراته لدى الطالبات الملتحقات في السنة التحضيرية.

- وجود ارتباط سالب دال إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ بين مهارات القيادة والضبط الخارجي لدى الطالبات الملتحقات في السنة التحضيرية.
- يمكن التنبؤ بمهارات القيادة في ضوء بعض المتغيرات المعرفية (دافعية الإنجاز ـ التفكير الناقد ـ الضبط الخارجي" لدى الطالبات الملتحقات في السنة التحضيرية.
- أسفر التحليل العاملي عن وجود عاملين من الدرجة الأولى؛ هما: الكفاءة الذاتية، وكفاءة المهارة لدى الملتحقات في السنة التحضيرية.
- وعليه، توصي الباحثة في ضوء النتائج المذكورة سلفاً بإجراء العديد من البحوث حول مهارات القيادة وعلاقتها ببعض المتغيرات الوجدانية، والسلوكية، وإعداد برامج إرشادية لتنمية مهارات القيادة لدى طالبة الجامعة على وجه الخصوص.

• المراجع:

- أبو جادو، صالح محمد؛ ونوفل، محمد بكر (٢٠٠٧). تعليم التفكير (النظرية والتطبيق)، عمان: دار الميسرة.
- أبو جلالة، صبحي حمدان (٢٠٠٧). مناهج العلوم وتنمية التفكير الإبداعي، ط١، الأردن: عمان، دار الشروق.
- أبو حطب، فؤاد؛ وعثمان، سيد أحمد (١٩٧٢). التفكير، دراسات نفسية، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- أبو ناهية، صلاح الدين (١٩٨٤). مواضع الضبط وعلاقتهما ببعض المتغيرات الشخصية الانفعالية والمعرفية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.
- أبو ناهية، صلاح الدين (١٩٨٨). مقياس الضبط، القاهرة: دار النهضة العربية.
- أبو نجمة، أمل؛ ومقبول، عطف وأبو علي ناجي (٢٠١٢). نحو التعليم والتفكير الناقد لدى طلبة التمريض والقبالة، مركز التمايز في التعليم والتعلم، ع١، جامعة بيت لحم.
- أمين، أميمة محفوظ محمد (٢٠٠٨). فاعلية استراتيجية تبادل الأدوار في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل والاحتفاظ بمادة التاريخ لدى طالبات الصف الثاني الثانوي بالمدينة المنورة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية والعلوم الإنسانية، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة طيبة، المملكة العربية السعودية.
- البدري، طارق عبد الحميد (٢٠٠١). الأساليب القيادية والإدارية في المؤسسات التعليمية، عمان: دار الفكر.
- بركات، زياد أمين (٢٠٠١). مركز الضبط الداخلي – الخارجي وعلاقته باتجاهات المعلمين نحو مهنة التعليم دراسة مقارنة: بين معلمي المدارس الحكومية ومدارس وكالة الغوث الدولية، برنامج التربية، جامعة القدس المفتوحة، مركز طولكرم.
- بهجات، رفعت محمد (٢٠٠٥). الإثراء والتفكير الناقد دراسة تجريبية على التلاميذ المتفوقين في الصف الخامس الابتدائي، ط٢، القاهرة: عالم الكتب.

- بو الليف، آمال (٢٠١٠). مركز الضبط وعلاقته بالتفوق الدراسي الجامعي – دراسة مقارنة بين طلبة كلية العلوم الطبية وطلبة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة باجي مختار – عتاتبة، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية.

- البوعنيني، عائشة حسن؛ والجاسم، فاطمة أحمد؛ والنبهان، موسى محمد (٢٠١٥). أثر برنامج إثرائي في تنمية مهارات القيادة الإبداعية لدى الطالبات الموهبات بالصف السادس الابتدائي في مملكة البحرين، المؤتمر الدولي الثاني للموهوبين والمتفوقين، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة.

- التل، وائل عبد الرحمن (٢٠١٢). دور أنشطة الجامعات في استكشاف مهارات القيادة لدى الطالب الجامعي: دراسة حالة، جامعة جازان، المملكة العربية السعودية.

- جابر، جابر عبد الحميد؛ وهندام، يحيى (١٩٨٨). ترجمة لاختبار التفكير الناقد Watson and Glasser.

- الجابري، خالد فرج (١٩٩٧). دور مؤسسات الضبط في الأمن الاجتماعي، بحث مقدم في الندوة العلمية، بيت الحكمة، الرياض.

- جبران، علي محمد (٢٠٠٩). القيادة التربوية ودورها في بناء البيئة الإيجابية لثقافة الإنجاز التربوي، قسم الإدارة وأصول التربية، كلية التربية، بجامعة اليرموك، أربد، الأردن.

- الجحيشي، قيس محمد علي؛ وإبراهيم، يوسف حنا (٢٠٠٤). أثر برنامج تربوي في تغيير موقع الضبط الخارجي إلى داخلي لدى طلبة المرحلة الإعدادية، بحث مستل من أطروحة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الموصل.

- جروان، فتحي عبد الرحمن (١٩٩٩). عليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، ط١، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة.

- الجهيني، فدوى راشد بخيتان الرفاعي (٢٠١٣). أثر استخدام الألعاب التعليمية في اكتساب مهارات التفكير الناقد بمقرر الرياضيات لدى طالبات الصف الأول المتوسط بمدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

- الحدابي، داوود عبد الملك؛ والأشول، ألطاف أحمد محمد (٢٠١٢). مدى توافر بعض مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية بمدينتي صنعاء وتعز، المجلة العربية لتطوير التفوق، ع٢.

- الحلاق، علي سامي (٢٠٠٧). اللغة والتفكير الناقد، عمان: دار الميسرة.

- الحوري، مدين؛ وهنداوي، عمر؛ وشرقاوي، صبحي (٢٠٠٩). أثر استخدام مونرو وسلاتر واستراتيجية مكفولاند في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في الأردن وتحصيلهم في مبحث التاريخ، مجلة علوم إنسانية، السنة السادسة، ع (٤١).

- خالد، محمد سليمان (٢٠٠٩). مركز الضبط وعلاقتها بمستوى التحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم التربوية، الأردن: كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت.

- الخالدي، هادي حسن مقبول (٢٠١٢). التفكير الناقد في حل المشكلات لطلاب الصف الثاني الثانوي بمدينة الرياض، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

- خليفة، عبد اللطيف (١٩٩٧). دراسة ثقافية مقارنة بين طلاب الجامعة من المصريين والسوادنيين في الدافعية للإنجاز وعلاقتها ببعض المتغيرات، مجلة علم النفس، ع١٣.

- خليفة، عبد اللطيف محمد (٢٠٠٦). مقياس الدافعية للإنجاز، القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر.

- درويش، محرر (٢٠٠١). أثر الإرشاد النفسي في تعديل وجهة الضبط لدى فئتين من المعاقين المضطربين نفسياً، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.

- الدسوقي، عيد أبو المعاطي (٢٠٠٩). تطوير الأنشطة لتنمية التفكير (في ضوء المشروعات العالمية)، القاهرة: المكتب الجامعي الحديث.

- دلالشة، أحمد (٢٠٠٦). دافعية الإنجاز لدى طلبة المدارس الثانوية من العرب واليهود في منطقة الجليل الأسفل (دراسة مقارنة)، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك.

- الدلجي، ضيف الله حمدان (٢٠٠٩). الأمن النفسي وعلاقته بالدافعية للإنجاز في العمل لدى معلمي المرحلة الثانوية العامة (بنين) بمدينة الرياض، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

- رحيمة، سلمى حتيتة (٢٠١٢). دور مهارات القيادة الاستراتيجية في التهيؤ لضغط العمل – دراسة تحليلية لأراء عينة من القادة العسكريين، مجلة جامعة الأنبار للعلوم الاقتصادية والإدارية، مج٤، ع٩.

- زيان، شامي (٢٠٠٧). تأثير أنماط اتصال مدراء التعليم المتوسط على مستويات دافعية إنجاز الأساتذة – دراسة مقارنة بمتوسطات ولاية تيبازة، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، كلية الآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة سطيف، الجزائر.

- الشوكاني، عبد الله ناصر محمد (٢٠٠٩). العلاقة بين نمط مدير المدرسة القيادي حسب نموذج هرس وبلانشار وبين دافعيات المعلمين للإنجاز، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الإدارة التربوية والتخطيط، جامعة أم القرى.

- طاهر، علوي عبد الله (٢٠٠٧). الأنموذج القيادي التربوي الإسلامي، عمان: دار الميسرة.

- طشطوش، هايل عبد المولى (٢٠٠٩). أساسيات في القيادة والإدارة، ط١، أربد: دار الكندي،

- طنطاوي، أحمد عابد (٢٠١٢). التربية المقارنة والإدارة التعليمية، مكتبة جامعة طنطا.

- الطواب، سيد محمود (١٩٩٠). أثر تفاعل مستوى دافعية الإنجاز والذكاء والجنس على التحصيل الدراسي لدى طلاب وطالبات جامعة الإمارات العربية المتحدة، مجلة كلية التربية، ع٥، جامعة الإمارات العربية المتحدة.

- الطيب، هبة ميرغني (٢٠٠٨). دافعية الإنجاز وسمة القيادة لدى الأطفال الموهوبين بمرحلة الأساس ولاية الخرطوم (دراسة مقارنة)، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات العليا، كلية الآداب، قسم علم النفس، جامعة الخرطوم.

- عابد، عدنان سليم؛ وأبو سعيدي، عبد الله (٢٠٠٢). معتقدات طلبة المرحلة الثانوية نحو الرياضيات والعلوم ومتغيرات مرتبطة لها، مجلة العلوم التربوية النفسية، مج٣، ع٣، جامعة البحرين.

- عبد الخالق، أحمد (١٩٩١). الدافع للإنجاز لدى اللبنانيين ضمن بحوث المؤتمر السنوي السابع لعلم النفس في مصر.

- عبد السلام، فاروق؛ وسليمان، ممدوح محمد (١٩٨١). اختبار التفكير الناقد، مكة المكرمة: مركز البحوث التربوية والنفسية، جامعة أم القرى.

- عبد الله، أحمد محمد (١٩٩٦). السلوك الاجتماعي وديناميا ته، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

- عبد الله، علي أحمد نعمان (٢٠٠٠). مدى اكتساب طلبة شعبة الفلسفة والاجتماع بكلية التربية – صنعاء – لمهارات التفكير الناقد، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، قسم الدراسات الاجتماعية، جامعة صنعاء، الجمهورية اليمنية.

- العتوم، عدنان يوسف؛ والجراح، عبد الناصر ذياب؛ وبشارة، موفق (٢٠٠٧). تنمية مهارات التفكير (نماذج نظرية وتطبيقية عملية)، عمان: دار الميسرة.

- العتيبي، خالد ناهس (٢٠٠٧). أثر استخدام أجزاء برنامج الكورت في تنمية مهارات التفكير الناقد وتحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

- عريفج، سامي سلطان (٢٠٠١). الإدارة التربوية المعاصرة، دار الفكر، عمان الأردن.

- العساف، أحمد عبد المحسن (٢٠٠٣). مهارات القيادة وصفات القائد، الرياض.

- العظمة، رند تيسير (٢٠٠١). تنمية التفكير الناقد من خلال برنامج الكورت، ط٢، عمان: دار ديبونو.

- عماد الدين، منى مؤتمن (٢٠٠٤). آفاق تطوير الإدارة والقيادة التربوية في البلاد العربية بالإفادة من التجارب والنماذج العالية المتميزة، ط١، مركز الكتاب الأكاديمي.

- العمرات، محمد سالم (٢٠١٤). مستوى الذكاء الانفعالي وعلاقته بفاعلية القائد لدى مديري المدارس ومديراتها بالأردن، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مج ١٠، ع٢، ص ص ١٧٧ -١٩٠.

- فتح الله، مندور عبد السلام (٢٠٠٨). تنمية مهارات التفكير (الإطار النظري والجانب المستقبلي)، الرياض: دار النشر الدولي.

- الفدني، متوكل (٢٠١٥). العلاقة بين المهارات الاتصالية للقائد التربوي ودافعية المعلمين، المؤتمر العلمي للتعليم، شركاء في التمايز.

- فرج، صفوت (١٩٩١). مصدر الضبط وتقدير الذات وعلاقتها بالانبساط والعصابية، رابطة الأخصائيين النفسيين، المركز العربي لدول الخليج.

- فرج، طريف شوقي (٢٠٠١). السلوك القيادي وفعالية الإدارة، القاهرة: دار غريب.

- قطامي، نايفة (٢٠٠٣). أثر متغير الجنس: الصف، ودرجة داخلية الضبط في درجة الدافعية المعرفية للتعلم عند المتفوقين دراسيا في منطقة الأغوار الوسطى، ع٤، مجلة العلوم التربوية.

- قطامي، نايفة (٢٠٠٤). تعليم التفكير للمرحلة الأساسية، ط٢، عمان: دار الفكر.

- ملحم، سامي محمد (٢٠٠١). سيكولوجية العلوم والتعلم الأسس النظرية والتطبيقية، ط١، الأردن: عمان، المسيرة.

- مليكة، مندور (٢٠٠٥). وجهة الضبط وعلاقته بأنماط التفكير، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة باتنة، جمهورية الجزائر.

- المناعي، شمسان (٢٠١٠). دراسة أثر برنامج المهارات القيادية على مهارات القيادة والقدرة الإبداعية لدى الطلبة المتفوقين بمدارس مملكة البحرين، جامعة الخليج العربي.

- موسى، رشاد عبد العزيز؛ وموسى، فاروق عبد الفتاح (١٩٨٧). كراسة تعليمات اختبار الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين، ط٣، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

- المومني، قتيبة عاطف (٢٠٠٥). العلاقة بين دافعية الإنجاز ومركز الضبط لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة اليرموك، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك.

- الميوطي، محمود فتحي محمود (٢٠٠٧). أثر برنامج لتنمية دافعية الإنجاز على التحصيل الدراسي وتقدير الذات لدى بعض الأحداث الجانحين، قسم علم النفس التربوي، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

- وسطاني، عفاف (٢٠١٠). دافعية الإنجاز لدى فريق العمل وعلاقتها بالنمط القيادي السائد لمدير المؤسسة التعليمية في ضوء مشروع مؤسسة – دراسة ميدانية بمؤسسات التعليم المتوسط لمدينة سطيف، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، كلية التربية والعلوم الاجتماعية، جامعة فرحات عباس، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية.

- Chan, D.W. (2000). Developing the Creative Leadership Training Program for Gifted and Talented Students in Hong Kong. Roeper Review, 22: 94-97.

- Chan, D.W. (2003). Leadership Skills training for Chinese Secondary Students in Hong Kong: Does Training Make a Difference?. The Journal of Secondary Gifted Education, XIV(3): 166-176.

- Ennis, Robert, H. (1990). The extent to which critical thinking is subject specific: Further clarification. Educational Researcher, No. 19.

- Gibson, F.W. & Pason, A. (2003). Levels of leadership: Developing Leaders Through New Models. Journal of Education for Business, 79(1): 23-27.

- Lefcourt, H. (1966). Internal versus external control of, pp. 13-16 May, Reinforcement.
- Lefcurt, H.M. (1992). "Durability and impact of the locus of control.
- Marks, L. (1998). Decon. Psychological 65(4): 206-220 structing locus of control implications practitioners. Journal of Counseling and Development, 76(3): 251-260.
- Mckenna, Eugene (2000). "Business psychology and organizational beahavior" third ed. Book craft ltd. Midsummer Norton.
- Milligan, J. (2004). Leadership Skills of Gifted Students in a Rural: Promising Program for Leadership Development. Rural Special Quarterly, 23: 16-21.
- Phipps, Kelly & Burbach, Mark (2010). "Strategic leadership in the nonprofit sectory opportunities for research". Institute of behavioral and applied management. University of Nebraska – Lincoln.
- Rice, B. (1992). Increasing Critical Thinking Skills of the Fourth Grad Through Student Problem Solving Activities. Ed.C. Practicum Nova University. Eric, ED351273.
- Rotter, J. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement psychological. Monographs, 80: 1-28.
- Schroeder, M.B. (2006). Improving college student's ability to think critically M.A., The University of Kansas.
- Vermeer, H.J.; Boekaerts, M. & Seegers, G. (2000). Motivational and Gender Differences: Sixth Grade Students Mathematical Problem Solving Behavior. Journal of Educational Psychology, 92: 30-31.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث السابع :

أنماط الاستثارة الفائقة وعلاقتها باستراتجيات تنظيم الذات واتخاذ القرار لدى طلبة الجامعة

إعداد :

د/ فاضل جبار جودة الربيعي د/ رؤى مهـــدي جابـر البعاج

كلية التربية للعلوم الصرفة / ابن الهيثمّ

جامعة بغداد بالعراق

" أنماط الاستثارة الفائقة وعلاقتها باستراتيجيات تنظيم الذات واتخاذ القرار لدى طلبة الجامعة "

د/ فاضل جبار جودة الربيعي د/ رؤى مهدي جابر البعاج

• **مستخلص البحث** :

يستهدف البحث التعرف على طبيعة العلاقة بين أنماط الاستثارة واستراتيجيات التنظيم الذاتي واتخاذ القرار لدى طلبة الجامعة : تألفت عينة البحث من (٤٠٠) طالبا وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية ذات التوزيع المتناسب بواقع (٢١٦) طالبا وطالبة من الكليات الإنسانية ، و(١٨٤) طالبا وطالبة من الكليات العلمية ، بواقع (١٤٤) من الذكور ، و(٢٥٦) من الإناث ، أستخدم الباحث (٣) أدوات ، الأولى: مقياس أنماط الاستثارة الفائقة (Dabrowski, 1999) ويتكون من (٤٩) فقرة . الثانية: مقياس استراتيجيات تنظيم الذات لـ الموسوي (٢٠١٠) يتكون من (٤٩) فقرة الثالثة: بناء مقياس اتخاذ القرار الذي يتكون من (٣٤) فقرة تم التحقق من الخصائص السيكومترية للأدوات الثلاث ، الصدق الظاهري ، والصدق البنائي ، والقوة التمييزية ، وعلاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس ، والثبات بطريقتين الاختبار وإعادة الاختبار ، وطريقة الاتساق الداخلي الفاكرونباخ . تم استخدام الوسائل الإحصائية الآتية (اختبار مربع كاي ، الاختبار التائي لعينة واحدة ، الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ، معامل أرتباط بيرسون ، معادلة الفاكرونباخ ، تحليل التباين الثنائي ذي التفاعل ، تحليل الانحدار المتعدد) ، توصل البحث إلى مجموعة من النتائج والتوصيات والمقترحات .

الكلمات المفتاحية: الاستثارة الفائقة ، تنظيم الذات ، اتخاذ القرار ، طلبة الجامعة

Over Excitabilities & its Relation with Self-Regulation Strategies & Decision Making among University Students

Dr.Rooa Mahdi Jaber AL Baaj , Dr. Fadil Jabar Juda

Abstract

The research aims to identify: Over excitabilities & Its Relation with Self-regulation strategies & Decision Making among University students The sample Consisted of (400) students were chosen randomly stratified with proportional by distribution method (216) students of humanitarian colleges, and (184) students of science colleges, the rate of (144) male, and (256)thanfemales. Used in the research (3) tools, The first Scale of Over excitabilities types (Falk & et..al, 1999) consists of 49 items distributed on five field is a high arousal (motor, sensory, imaginative, mental, emotional). The second Scale of self-regulation strategies Musawi's (2010) items distributed on five field consists of (49) (planning, monitoring, self-promotion, self-help, self-evaluation). The third Decision-making, which the researcher ever built and consists of (34) items The characteristics of psychometric from Validity, discriminating power, construction Validity , degree of the field with total degree of the Scale, and reliability in two ways test retest method, and internal consistency Alpha Cronbach method. The following statistic means were used: (:(Chi-square test, one sample T-test, Two independent sample T-test, Alpha Cronbach Pearson's Correlation Coefficient, Two way analysis of variance with interaction, & Multiple Regression analysis).

Keywords : Over Excitabilities - Self-Regulation - Decision Making University Students

- **مشكلة البحث** :

أن طلبة الجامعة ، يعدون الشريحة الواعية وعليها تقع مسؤولية إعداد قادة وعلماء المستقبل فهم يستطيعون الإمساك بناصية العلم وأساليبه التطبيقية.وان أثراء عقلهم ببيئة حسية غنية بالمثيرات قد يسهم في تطورهم نحو الأفضل ، أذ أشار دافيد وف ١٩٨٣ ، أن الإنسان يحتاج إلى استثارة لكي يستجيب للمتغيرات المختلفة (دافيد وف ، ١٩٨٣ : ٤٣٣).

أن إثراء عقل الفرد ببيئة حسية غنية بالمثيرات قد يتيح له الفرصة لطاقة موجودة فعلا للظهور والتحقق بتأثير عوامل وراثية ، إذ أن الناس يحتاجون إلى الإثارة الحسية لضمان حُسن تكيفهم مع البيئة التي يعيشون فيها وأن الحاجة إلى التغيير في المثيرات له دور مفيد في الحياة فكل مثير عبارة عن مصدر جديد للمعلومات عن البيئة ، وأنّ المعلومات عن البيئة ضرورية من أجل التكيف الناجح (عبد الخالق ، ١٩٩٠ :٤٣٢).

ويمثل التعلم المنظم ذاتيًا مظهراً مهمًا للتعلم أذ أن الطلاب المنظمين ذاتيًا يستخدمون استراتيجيات معرفية ، وما وراء المعرفية لضبط وتنظيم عملية التعلم (Aksan,2009:897) فالتعلم عندما يوجه ذاتيا يعد ذلك من ادوار المؤسسة التعليمية ، إذ يساعد على إعداد أفراد لديهم القدرة على الاستقلال الذاتي في التعلم ،لاسيما في مرحلة التعليم العالي لذا فمن المنتظر أن يكون للتعلم المنظم ذاتيا مساهمات كبيرة في تحسين جودة التعلم (رشوان،٢٠٠٦: ٢).

يشير(عدس١٩٩٧) إلى أن يكون التعلم أكثر فاعلية وإتقان ، لابد من استخدام الأدوات والوسائل التي تناسب وطبيعة كل مادة دراسية وأن تتناول المفاهيم التي يصعب على طلبة الجامعة استيعابها ضمن أنشطة مركزة كي يتيسر لهم استيعابها ، لذا فعندما تواجهنا مشكلات علينا أن نعمل بكل جهدنا لتحديد هذه المشكلة ومعرفة أسبابها من خلال التدريبات التي تتم لهذا الغرض ، ومن ثمَ العمل على تخطي هذه الصعوبة وحلها، (عدس،١٩٩٧: ١٦٥).

ان متخذ القرار يتأثر في طريقة معالجة المشكلة بعدة عوامل، إذ أشار بوندز إلى أن متخذي القرارات يفسرون المشكلة التي يتعرضون لها بطرائق مختلفة حتى لو أعطي كل منهم المعلومات نفسها (الطائي ، ٢٠٠١ : ٨٩) ، وقد أشارت العديد من الدراسات إلى خطورة بعض المتغيرات على عملية اتخاذ القرار ، اذ أظهرت دراسة محمد (٢٠١٠) أن ثمة تأثير واضح لشخصية متخذ القرار على محتوى قراراته (محمد ،٢٠١٠: ٤) .

واستناداً إلى ما تقدم تولدت مشكلة البحث معرفة طبيعة العلاقة بين أنماط الاستثارة واستراتيجيات التنظيم الذاتي واتخاذ القرار من خلال الإجابة على التساؤلات الآتية :

- ما هي أنماط الاستثارات الفائقة لدى طلبة الجامعة ؟
- ما استراتيجيات التنظيم الذاتي لدى طلبة الجامعة ؟

- ما مستوى اتخاذ القرار لدى طلبة الجامعة ؟
- ما طبيعة العلاقة بين الاستثارات الفائقة واستراتيجيات التنظيم الذاتي واتخاذ القرار لدى طلبة الجامعة؟

- **أهمية البحث** :

تعد مرحلة الجامعة مرحلة فاصلة من الناحية الاجتماعية ، فيتعلم فيها الطلبة مسؤولياتهم بصفتهم مواطنين في المجتمع ، وتنمو قدراتهم المعرفية ، وقيمهم الجمالية ، والاجتماعية ، والانفعالية نتيجة تفاعلهم مع البيئة الاجتماعية (المعماري،٢٠٠٠: ٢).

أن مستوى الاستثارة العالي يجعل من الكائن العضوي يستجيب بصورة أكثر كفاءة وفعالية للضغوط والصمود بوجهها (Ambrose , 1969 :11) .

وأن الشخص الذي يبحث عن الإثارة في طبيعته يميل إلى البيئة المتنوعة والمحفزة للتحدي ، فقد يلجأ إلى زيادة التوتر عن طريق القيام بالأعمال والأنشطة ذات السلوك الخطر التي فيها نوع من المغامرة (عدس وتوق ، ١٩٨٨: ١٨٨)

وتعمل الجامعة على صقل شخصية الفرد وتطوير مواهبه وزيادة إمكانياتها الإبداعية والفكرية ، لذا ينبغي أن تسعى عن طريق برامجها ومناهجها وأنشطتها على تنمية قدرات الطلبة بطرائق وأساليب منظمة وحديثة (الدردي، ٢٠٠٢: ٩٦).

ويؤكد علماء النفس أن أفضل مستوى من أنماط الاستثارة لتحقيق نتائج ايجابية هو المستوى المتوسط وأن هناك علاقة غير خطية وغير متوازية بين مقدار الجهد والانجاز، وبين مستوى الإثارة عند الإنسان (الريماوي وآخرون،٢٠٠٨: ٢٠٥).

ويرى ربيع (٢٠٠٩) أن الإنسان لديه دافع قوي لالتماس الإثارة وتلقي المثيرات وإذا انعدمت المثيرات من حوله أصابه الملل ، وإذا زادت هذه المثيرات عن حدٍ الوسط فان النتيجة تكون ذاتها من الإصابة بالملل والضجر ، ولكن الإنسان دوماً يحاول أن تكون لديه إثارة معتدلة تحفزه وتنشطه وتثير حواسه وتنبهها حتى يمارس الاتصال بالعالم الخارجي الذي يعيش فيه (ربيع ، ٢٠٠٩ : ٥٠١).

أكدت دراسة فايث وولكر وكوين (Faith Walker & Quinn, 2005) أن الطلبة الذين لديهم استثارة عالية يمتلكون قابلية فوق الاعتيادية ، قادرين على تقويم مشاعرهم في المواقف الاجتماعية ، وكذلك يمتازون بذكاء انفعالي أكثر من غيرهم ، وأن قابليتهم على استيعاب المواقف أو خبرات الآخرين الانفعالية وفهمها أكثر من الطلبة الاعتياديين .

وتوصلت دراسة سميث (Smith,2006) إلى وجود فرق بين الاستثارات الخمس باختلاف تفاعل الجنس مع الثقافة حيث وجدت الفروق لصالح الإناث في الاستثارة الانفعالية ، وفي الاستثارة الحسية كانت لصالح الذكور، وفي الاستثارة التخيلية كانت لصالح الذكور والإناث ، أما الاستثارة العقلية فلم تجد فروق بين الذكور والإناث في أمريكا وكوريا ، وتوصلت دراسة بوشيت وفالك (Bouchet & Falk, 2001) إلى وجود فروق في الجنس دالة إحصائيا في أنماط الاستثارة العقلية والتخيلية والنفسحركية لصالح الذكور ، ووجود فروق في نمطي الاستثارة الانفعالية والحسية لصالح الإناث . وتوصلت دراسة المطيري (٢٠٠٨) إلى أن الأنماط السائدة لدى أفراد عينة الدراسة هي (التخيلية ، الحسية ، النفسحركية ، العقلية ، الانفعالية) على التوالي ، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا على نمط الاستثارة الحسية الفائقة ، ووجود فروق دالة إحصائيا لصالح الذكور على نمط الاستثارة النفسحركية الفائقة ، بينما كانت الفروق دالة إحصائيا لصالح الإناث عند نمط الاستثارة الانفعالية الفائقة.

أن امتلاك الطلبة لاستراتيجيات التنظيم الذاتي المعرفي سوف يساعدهم على السيطرة على تفكيرهم بالرؤية والتأمل ، ورفع مستوى الوعي لديهم إلى الحد الذي يستطيعون التحكم فيه وتوجيهه بمبادراتهم الذاتية ، وتعديل مساره في الإنجاز الذي يؤدي إلى بلوغ الهدف(جروان،١٩٩٩، ٣٨١)

ويرى زيمرمان أن المتعلم المنظم ذاتياً يكون واثقاً من نفسه ، ويعمل بجد، ويمتلك العديد من المصادر الثرية ، ويتحمل المسؤولية ، ومحترفا ونشيطا في جمع المعلومات، ومثابرا ومواظبا، ولديه المقدرة على إصدار أحكام ذاتية مناسبة (Zimmerman, 1990: 158).

وأظهرت دراسة دكوورث وسيلجمان(Duckworth & Seligman, 2006) أن الإناث أكثر استخداما من الذكور استراتيجيات تنظيم الذات لدى أفراد العينة .

وأظهرت دراسة التميمي (٢٠١٠) أن طلبة الجامعة يتمتعون بمستو عال من استراتيجيات تنظيم الذات ، وعدم وجود فروق في استراتيجيات تنظيم الذات بين الذكور والإناث ما عدا استراتيجية مكافأة الذات التي كانت دالة إحصائيا لصالح الذكور ، وعدم وجود فروق في إستراتيجية -تنظيم الذات تبعا للتخصص الدراسي (علمي ، أنساني) ، وعدم وجود علاقة أرتباطية دالة إحصائيا بين استراتيجيات تنظيم الذات والانجاز الأكاديمي .

وترى الطائي(٢٠٠١) أن عملية اتخاذ القرار عملية حسِّم لموقف مشكل يعتمد على الوظيفة العقلية ،أي أنها عملية معرفية تنطوي على سلسلة من الفعاليات العقلية كالانتباه ، والإدراك ، والمبادأة من اجل تحقيق الهدف المطلوب بعد التعريف بالبديل المطلوب بتأن وروية (الطائي ، ٢٠٠١ : ٩٣) ،

ويؤكد جروان على أن عملية اتخاذ القرار عملية تفكير مركبة ، تريد اختيار أفضل البدائل أو الحلول المتاحة للفرد في موقف معين ، سعياً للوصول إلى تحقيق الأهداف المرجوة (جروان ، ١٩٩ث ٢٢٩ : ٢٥).

وأظهرت دراسة العتيبي (٢٠٠٨) إلى وجود علاقة أرتباطية موجبة دالة إحصائيا بين القدرة على اتخاذ القرار وكل من فعالية الذات والمساندة الاجتماعية لدى أفراد العينة ، وإمكانية التنبؤ بالقدرة على اتخاذ القرار من خلال فعالية الذات والمساندة الاجتماعية .

واستنادا إلى ما تم ذكره يمكن ان تتلخص أهمية البحث الحالي في النقاط الآتية:

- أنه يتناول المرحلة الجامعية ، والتي تعد من المراحل المهمة التي تساهم في بناء شخصية الطالب ، وتزوده بأنماط الاستثارة الفاعلة للتعامل مع المعلومات أثناء عملية تعلمهم وتنمية قدراتهم وحل مشكلاتهم .
- ان معرفة أنماط الاستثارة الفائقة لدى الطلبة تساعد أعضاء الهيأة التدريسية على تبني هذه الأنماط أثناء عملية التعليم عند تقديمهم للمواد الدراسية .
- أن أنماط الاستثارة الفائقة تعد من المتغيرات المعرفية المعاصرة ، ومعرفة الفروق الفردية في هذه الأنماط تساعد على تطوير طرائق التدريس وبناء المناهج .
- أنه يتناول استراتيجيات التنظيم الذاتي لدى الطلبة التي تساعدهم على التحكم في سلوكهم وتوجيهه وتعديله سعياً لبلوغ الأهداف المنشودة .
- أنه يتناول عملية عقلية مهمة تدخل في جميع أنشطة السلوك الإنساني والمتمثلة باتخاذ القرار ، لاسيما ما يتعلق بحياة الطالب الجامعي الحالية والمستقبلية .
- تعد محاولة لفهم العلاقة بين أنماط الإستثارة الفائقة وإستراتيجيات التنظيم الذاتي وإتخاذ القرار لدى طلبة الجامعة .

- **أهداف البحث** :

يستهدف البحث الحالي التعرف على :

- أنماط الاستثارة الخمس الفائقة السائدة لدى طلبة الجامعة .
- الفروق في أنماط الاستثارة الخمس الفائقة لدى طلبة الجامعة على وفق متغيري الجنس والتخصص الدراسي .
- استراتيجيات التنظيم الذاتي السائدة لدى طلبة الجامعة .
- الفروق في استراتيجيات التنظيم الذاتي لدى طلبة الجامعة على وفق متغيري الجنس والتخصص الدراسي .
- اتخاذ القرار لدى طلبة الجامعة .

- الفروق في اتخاذ القرار لدى طلبة الجامعة على وفق متغيري الجنس والتخصص الدراسي
- مدى أسهام استراتيجيات التنظيم الذاتي واتخاذ القرار في أنماط الاستثارة الفائقة لدى طلبة الجامعة.

- **حدود البحث** :

يتحدد البحث الحالي بعدد من طلبة جامعة بغداد الدراسة الأولية الصباحية من الجنسين (الذكور والإناث) ومن التخصصين (العلمي ، الإنساني) للعام الدراسي ٢٠١٤ ـ ٢٠١٥.

- **تحديد المصطلحات** :

- **أنماط الاستثارة الفائقة Over excitabilities Types** :

عرفها (دابر وسكي Dabrowski 1977) بأنها: " الاستجابة فوق المتوسط والتي تفوق المؤثرات المسببة لها والتي تظهر على شكل أستثارات عالية نفس حركية ، وحسية ، وتخيلية، وانفعالية ، وعقلية وهذه الاستثارة يعبر عنها من خلال الشدة او الحدة في الاستجابة على شكل رد فعل كبير على المثيرات الداخلية والخارجية يمكن ان ينظر إليها ايجابيا في تطوير الإمكانات والاستعدادات الفردية " وتتضمن أنماط الاستثارة الفائقة :

- الاستثارة الفائقة النفسحركية : (فائض من الطاقة يمكن ملاحظته عن طريق الرغبة في الحركة، والكلام السريع والدافعية الفائقة للعمل، وتحدي الذات بأداء المهمات وعدم الراحة، وتوتر انفعالي يترجم إلى نشاط نفسحركي مثل السلوك الاندفاعي وفرط النشاط وغيرها من المظاهر الدالة).
- الاستثارة الفائقة الحسية : (الشعور بالابتهاج الحسي والبحث عن وسائل حسية لتفريغ التوتر الداخلي ، ومن مظاهرها: الاهتمام الكبير بالملبس والمظهر ، والتعلق بالمجوهرات والزينة ، والاستمتاع بالأمور الحسية كاللمس، والتذوق، والشم).
- الاستثارة الفائقة التخيلية : (وفرة الأفكار الخيالية ، واستخدام المجاز في التعبيرات الشفهية، والأفكار الذهنية الخلاقة ، يستدل عليه من خلال تشتت الانتباه وأحلام اليقظة والميول نحو الخيال، ويحدث ذلك كنتيجة لإتاحة المجال الحر للخيال).
- الاستثارة الفائقة العقلية: (النشاط المكثف والمتسارع للعقل ، وتعابيرها الأقوى تظهر عن طريق السعي ومحاولة فهم المجهول ، وحب الحقيقة والمعرفة، والملاحظة الناقدة، واستقلال التفكير أكثر من التعليم والتحصيل الأكاديمي بحد ذاته).
- الاستثارة الفائقة الانفعالية : (الاستثارة الأكثر وضوحا من بين الأشكال الأخرى للاستثارة النفسية الفائقة ، الحساسية الزائدة ، والكمالية ، والحدة

لانفعالية ، والانطواء الذاتي ، وفرط المشاعر ، والذاكرة المؤثرة القوية) (Dabrowski 1977).

ويتبنى البحث الحالي تعريف دابروسكي(Dabrowski ،1977) لأنماط الاستثارة الفائقة تعريفا" نظريا"

ويعرف البحث الحالي أنماط الاستثارة الفائقة إجرائيا" : بأنها الدرجة التي يحصل عليها المستجيب على فقرات مقياس أنماط الاستثارات الخمس الفائقة المتبناة في البحث الحالي.

- **استراتيجيات تنظيم الذات Self-regulation strategies**:

عرَفها زيمرمان: (Zimmerman,1990) (وصف التعلم الموجه ذاتياً من قبل العمليات الفعّالة لما وراء المعرفة ، التخطيط ، المراقبة ، والتقويم الذاتي(الشخصي) على وفق معيار التعلم ودافعيته). وتتضمن استراتيجيات تنظيم الذات:

- التخطيط: يعني (التحديد المسبق للأهداف المتوخاة من عملية التعلم كتهيئة الموارد قبل التعلم تهيئة مصادر الدراسة ، الاطلاع على الاختبارات السابقة للامتحان الحالي، توفير مصادر الدعم المساعدة على المذاكرة والتفكير ، طرح الأسئلة حول المادة قبل قراءتها، وتوقع الصعوبات قبل وقوعها والتفكير المسبق في كيفية مواجهتها)..
- المراقبة الذاتية: تعني (متابعة المتعلم لانتباه وتركيزه عبر القراءة أو عند الاستماع للدرس، أو لجوء المتعلم إلى إجراء امتحان لنفسه وذلك بوضع أسئلة تتعلق بموضوع الامتحان الذي يحضر له ويجيب عنها بنفسه وذلك لمراقبة مدى استيعابه للموضوع، إي أنها تتضمن الملاحظة وتعقيب الأداء الذاتي للمتعلم ونتائجه).
- التعزيز الذاتي: (ما يضعه المتعلمون من معايير للأداء يكافئون أنفسهم أو يعاقبونها في ضوء مدى اقتراب أدائهم من هذه المعايير ومدى اقترابها من توقعاتهم الذاتية وقد يؤدي إلى ردود أفعال تسبب تعديلا في أحساس المتعلم بنفسه).
- التعليمات الذاتية: (عملية حوار للذات ، بإعطاء المتعلم لنفسه بعض التعليمات التي تساعده على الوصول إلى أهدافه وتحقيقها ، أما من خلال أعادة ترتيب متغيرات البيئة لإنتاج أداء مميز ، أو على شكل عبارات تقوم بدور المثيرات لضبط سلوك المتعلم الذاتي).
- التقويم الذاتي: (مراقبة الاستيعاب ، أو مراقبة النتائج حينما يتركز انتباه المتعلمين على دراسة نتائجهم من أجل تهيئة إستراتيجيتهم لإجراء درجات مثالية مرتفعة) (Zimmerman, 1990 :17).

ويتبنى البحث الحالي تعريف زيمرمان استراتيجيات للتنظيم الذاتي تعريفا نظريا

ويعرف البحث الحالي استراتيجيات التنظيم الذاتي إجرائيا بأنه : الدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس استراتيجيات تنظيم الذات المتبني في البحث الحالي

- **اتخاذ القرار Decision-making** :

عرَفه كل من: (McClure,1980)ماكلوري (العملية التي تتعلق بالحصول على المعلومات والسيطرة عليها واستخدامها لتحقيق بعض الأهداف) (McClure, 1980 :76).

الحمداني(١٩٨٢) : (اختيار بديل للسلوك من جملة بدائل متاحة ، بعضها أفضل من غيره استنادا لمعايير معينة)(الحمداني ، ١٩٨٢ : ١٣٣).

هارس (Harris ,1998) (دراسة تحديد واختيار البدائل اعتمادا على قيم وتفصيلات متخذ القرار) (الريماوي وآخرون،٢٠٠٨ :٣٣١) .

استنادا إلى ما تقدم من التعريفاتٍ والخلفية النظرية والدراسات السابقة يعرف البحث الحالي اتخاذ القرار نظريا بأنه: عملية عقلية تعتمد على الانتباه والإدراك لتشخيص المشكلة وتحليلها ، بهدف اختيار البديل المناسب من بين البدائل المقدمة .

ويعرف البحث الحالي اتخاذ القرار إجرائيا : بأنه الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب على فقرات مقياس اتخاذ القرار المبني في البحث الحالي .

- **الخلفية النظرية** :
- **أولا : مفهوم أنماط الاستثارة الفائقة** :

تُعد الاستثارات الفائقة رؤى متعددة الأوجه من أجل التعرف على الخصائص المميزه للشخصية في الاستجابة للمواقف والتجارب الحياتية والسلوك بشكل عام عندما تكون تعابير الاستثارة فوق ما يمكن اعتباره شائعا أو متوقعا من قبل الأفراد العاديين ، ولذا فإن هذه الاستثارة والتي يعبر عنها من خلال الشدة أو الحدة في الاستجابة يمكن أن ينظر لها إيجابيا في تطور الإمكانات الفردية ، وهذه الخصائصٍ للاستثارات الفائقة تُعد أكثر بروزا وانتشارا عند الأفراد المتفوقين مقارنة مع غيرهم من الأفراد العاديين (Piechowski & Calangelo ,1998: 65) .

ويرى بايشوسكي (Piechowski,2006) ان كل نوع من أنواع الاستثارات الفائقة يعد وجها من الوجوه المحفزة للوظيفة العقلية ، ونمطا من أنماط الخبرات ، وقناة تمر من خلالها ألوان وتراكيب وبصائر وتصورات وتدفقات للأنشطة والمواقف الحياتية ، ولكل من الاستثارات الفائقة الخمس مكونات مميزة وأسلوب تعبير معين ، فالاستثارة الفائقة هي خاصية من خصائص الجهاز العصبي ، والنسيج العصبي القابل للاستثارة ، ويكون تركيزه في العقل ،

إذ يعد كل شكل من أشكال الاستثارة الفائقة مجالاً نفسياً وظيفياً لفرط الاستجابة الفائقة ، وقد أوضحت الدراسات الاكلينيكية ان الأفراد الذين لديهم قدرة عالية جدا على تخيل الأشياء بشكل يمكنهم من لمس تخيلاتهم وسمعها داخلياً ، ولديهم القدرة على تنشيط المجالات الحسية داخل أدمغتهم ، ويختلف تأثير ومدى الاستثارة الفائقة في الأجهزة العصبية للأفراد أنفسهم ومدى حدة الاستثارة ويمكن التعبير عنها والشعور بها وأدامتها (Piechowski, 2006: 32) .

- **نظرية الاستثارات الفائقة الإمكانات المتطورة لـ (دابر وسكي Dubrowski)** :

طورت هذه النظرية والتي تعرف أيضا بنظرية الانقسام والتحلل الايجابي النفسي من قبل العالم دابر وسكي ، وهو يرى أن ، الاستعدادات والإمكانات التطورية تمثل موهبة بنيوية متأصلة يتحدد من خلالها طبيعة ومدى النمو العقلي والانفعالي الممكن للفرد والتي يمكن قياسها على أساس المكونات المتمثلة بالاستثارات النفسية الفائقة، والقدرات الخاصة ، والقوى المحركة والمتحكم بالسلوك (Bouchet,2004:229_236). وفيما يأتي عرض لكل استثارة من الاستثارات النفسية الفائقة :

- **الاستثارة النفسية_الحركية الفائقة:** ويقصد بها الاستثارة الفائقة للنظام العضلي العصبي وهذه الحدة النفسحركية يمكن التعبير عنها وملاحظتها من خلال القدرة على النشاط والحيوية الدائمة ، وحب الحركة لأجل الحركة ، وفائض الطاقة من خلال الكلام السريع والحماس والنشاط الحركي القوي ، والحاجة إلى العمل عند الإحساس بالتوتر من ناحية انفعالية ، ويلاحظ على الأفراد الذين يظهرون قوة في الاستثارة الفائقة النفسحركية ، وميل في التصرف المندفع في المواقف، وعادات عصبية ، ودوافع قوية نحو العمل الكلي والتنافس ، ويشعرون بمتعة كبيرة وحماس للنشاطات الجسدية واللفظي (Dabrowski, 1977 : 57).
- **الاستثارة الحسية الفائقة :** ويقصد بها ردود الفعل القوية نحو المثيرات التي يتم تلقيها بواسطة الحواس الخمسة (البصر ـ الشم ـ اللمس ـ التذوق ـ السمع) والأفراد الذين لديهم استثارة حسية عالية يملكون خبرة واسعة من المدخلات الحسية أكثر مما لدى الشخص العادي ، ولديهم تقدير متقدم ومتزايد للبدع الجمالية الفنون ، الطبيعة ، اللغات ويشعرون بفرح وبهجة لا ينتهي للنكهات والروائح والمشاهد الطبيعية من حولهم وقد يجد الأشخاص ذو الاستثارة الحسية الفائقة أن الضجة خارج الصف أو الروائح من الكافتريا محفزة للانتباه بحيث يصبح العمل المدرسي ثانويا . (Dabrowski & Piechowski, 1977:75)
- **الاستثارة التخيلية الفائقة :** تعكس هذه الاستثارة اللعب في الخيال مع ترابط كثيف للصور المتخيلة والانطباعات ، والاستخدام المتكرر للصور ، والمجاز ، وأحلام اليقظة ، وقد يجد الأطفال متعة في خلط الحقيقة والخيال معا ، أو يخلقون عالمهم الخاص بهم وأصدقاء خياليين ، وتصورات خيالية

للهرب من الشعور بالملل ، وصعوبة البقاء متيقظين في غرفة الصف ، حيث الانتباه ومتابعة الدروس التي تستثير قدراتهم .

- الاستثارة العقلية الفائقة : يمكن ملاحظة الاستثارة الفائقة العقلية من خلال الحاجة إلى السعي للفهم والصدق واكتساب المعرفة والتحليل والتأليف ، فالأفراد الذين يمتلكون ويظهرون هذه الاستجابات الفائقة من يملكون عقولا نشيطة على نحو لا يصدق، كما عبّر عن ذلك دابروسكي وهم يتسمون بالفضول للمعارف بشكل حاد، وغالبا ما يكونون قراء مندفعين وشديدي الملاحظة لما يقرأ، ويستطيعون التركيز والمتابعة في جهد فكري مطول، ورغبة جامحة لحل المشكلات ، وقد تشمل الخصائص الأخرى التخطيط الموسع الممتع، وتذكر بصري مفصل بشكل رائع ، فكثيرا ما يحبون النظريات والتفكير بالتفكير ما وراء المعرفة ، والتفكير الخلقي ، وغالبا ما يترجم هذا التركيز على التفكير الأخلاقي إلى اهتمامات قوية بالمسائل الأخلاقية وهم ذوو تفكير مستقل وناقدون للآخرين أحيانا ، وقد يصبحون مستثارين عقليا حول موضوع أو فكرة معينة بحيث يقومون بمناقشتها أو تفسيرها في أوقات غير مناسبة (Lind, 2001 : 121) .
- الاستثارة الانفعالية الفائقة : تُعد هذه الاستثارة أقوى وأول ما تتم ملاحظته من قبل الطلبة وتعليمهم ، ويتم التعبير عنها بقدرة هائلة للعلاقات العميقة وارتباطات عاطفية وحساسية مفرطة تجاه الآخرين والأماكن والأشياء ، والشفقة والتعاطف والحساسية في العلاقات ، فهم يدركون بشكل حاد مشاعرهم بممارسة حوارات نفسية داخلية وأحكام ذاتية (Mendaglio &Tiller,2006:66).

ويؤكد دابر وسكي أن النمو الانفعالي العاطفي يجب أن لا يُنظر إليه كجانب ثانوي من جوانب سيكولوجية النمو، إنما تطوري له دور هام ومؤثر في تكوين النمو(Silverman, 1997: 43) مستويات التطور وهي :

- العامل الأول: الوراثة (العناصر البنيوية الفطرية) .
- العامل الثاني: البيئة الاجتماعية .
- العامل الثالث: العامل المستقل .

يرى دابر وسكي (Dabrowski، 1970) أن العامل الأول يمكن أن يكون أكثر عمومية أو أكثر خصوصية ، ويضم هذا العامل الإشكال الخمسة للاستثارات الفائقة، والاستعدادات الخاصة ، والقوى المحركة وهي المحيط النفسي الداخلي المسيطر والمتحكم بالسلوك ونموه من خلال القوة والنشاط العقلي، حيث تشكل جميعها أمثلة على الاستعدادات والامكانات التطورية العامة ، أما الامكانات التطورية الخاصة فيمكن أن يعبّر عنها من خلال الاستثارة الفائقة العاطفية أو الخيالية أو الحسية مثلا ، وكذلك المواهب والاستعدادات الخاصة في العلوم أو الفنون أو الرياضيات ، حيث تشكل استعدادات وإمكانات تطورية خاصة (Miller, 1988 : 46) .

ويرى دابر وسكي أن لعامل البيئة الاجتماعية دورا حاسما ومؤثرا في نمو الاستعدادات أو كبتها ، ولذلك فإن هناك تفاعل فيما بين العامل الأول والثاني وغالباً مايكون التطبيع الاجتماعي ذا اتجاه سلبي ، فالمشاركة والأعراف والأدوار الاجتماعية تتطلب من الأفراد التكيف دون التفكير بعمق نحو المحيط الاجتماعي ، ودون مقارنة كيف هي الأمور مع كيف يمكن أن تكون أو يجب أن تكون عليه.

والعامل الثالث وهو العامل المستقل ، والذي يرى دابر وسكي أنه المحرك نحو الوصول إلى أعلى المستويات في الشخصية البشرية ، حيث يعد عاملاً انتقائيا في الشخصية له دور أساس في التربية الذاتية ، وفي العلاج النفسي التلقائي. وتبرز فاعليته وينمو كنتيجة للموهبة الوراثية والتأثيرات البيئية المحيطة (Miller & Silverman, 1987: 52).

- **ثانياً : مفهوم استراتيجيات تنظيم الذات :**

تشير استراتيجيات التنظيم الذاتي إلى العملية التي يقوم بها الطالب بتنشيط معارفه وسلوكياته وعواطفه بشكل منظم نحو تحقيق أهدافه ، وينظر زميرمان (Zimmerman,1989) إلى التعلم المنظم ذاتيا بأنه الدرجة التي يكون فيها الأفراد مشاركين إيجابيين من الناحية السلوكية والدافعية وما وراء المعرفية في عملية تعلمهم(Zimmerman, 1989:12) .

- **نظرية التنظيم الذاتي (زيمرمان Zimmerman)**

يصف زميرمان (Zimmerman 1994) الإستراتيجية بأنها أجراء أو خطوات محددة مصممة لتحقيق هدف تعليمي معين لانجاز مهام تعليمية ، وتتمثل الاستراتيجيات التعليمية بالطرائق التي يعرض فيها الطلبة نتائج تعلمهم وبالسيطرة على محاولاتهم التعليمية لانجاز أهداف تعليمية(Zimmerman, 1994 : 845).

وأقترح زيمرمان (Zimmerman,1989) صيغة ثلاثية لتفسير استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم ، وأن هذه العملية تجري بأسلوب تبادلي بين المحددات الشخصية الذاتية والسلوكية والبيئية ، ويحدث التنظيم الذاتي كما يقول (زيمرمان) تبعاً لدرجة أستخدام المتعلم للعمليات الذاتية في الضبط ، والتوجيه ، والتنظيم الإستراتيجي للسلوك والبيئة المحيطة(Zimmerman, 1989 ,331) .

وقام زميرمان وزملاءه بعدة دراسات بمحاولة التعرف على الاستراتيجيات التي يستخدمها الطلاب في التنظيم الذاتي وذلك في جو الفصل العادي وليس في الظروف المعملية المضبوطة واستخدموا في هذه الدراسات المقابلات الشخصية ووسائل التقرير الذاتي وتقديرات المعلمين وقد وجد أدلة على استخدام الطلبة للاستراتيجيات الآتية :

- التقويم الذاتي Self-Evaluating : وتشير إلى قيام الطالب بالتقويم لما يؤديه من أعمال.
- التنظيم والتحويل Organizing Transforming : وتشير هذه الإستراتيجية إلى جهد المتعلم في بإعادة ترتيب صريح أو ضمني للمعلومات كي تصبح في صورة يسهل تعلمها.
- تحديد الهدف والتخطيط Goal – Setting &Planning : وتشير إلى محاولة المتعلم لتحديد أهداف معينة لتعلمه وإعداد خطة لتحقيقها.
- البحث عن المعلومات Seeking Information : وتشير إلى الجهود التي يبذلها المتعلم للحصول على المعلومات المرتبطة بالمهمة من غير المقررات الدراسية.
- الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة Keeping Records Monitoring : وتشير إلى جهد المتعلم في تسجيل الأحداث ومراقبة الذات وملاحظة جميع جوانب تعلمه.
- التنظيم البيئي Environmental Structuring : وتشير إلى بذل الطالب للجهود من اجل تنظيم بيئة تعلمه لجعلها أكثر يسرا وسهولة.
- مكافأة الذات Self-Cons Equating : تشير إلى قيام الطالب بتصور المكافأة أو العقاب المترتبين على نجاحه أو فشله.
- التسميع والاستظهار Rehearing & memorizing : وتشير إلى بذل المتعلم للجهود من اجل حفظ المعلومات عن طريق التسميع والاستظهار.
- البحث عن طلب المساعدة الاجتماعية Searching Social assistance: وتشير هذه الإستراتيجية إلى محاولة المتعلم الحصول على المعلومات من الآخرين وتنقسم إلى ثلاث استراتيجيات وهي الزملاء ، المعلمين ، الكبار(أفراد الأسرة)
- مراجعة السجلات Reviewing Records : وتشير هذه الإستراتيجية إلى جهد المتعلم في مراجعة المعلومات (Zimmerman et.. al, 1989 : 23)

- **عمليات التعلم المنظم ذاتيا** :

يتضمن التعلم المنظم ذاتيا ثلاث عمليات فرعية وهى: الملاحظة الذاتية ، والأحكام عن الذات ، ورد الفعل الذاتي ، وهذه العمليات ليست منعزلة ، ولكنها تتفاعل مع بعضها البعض، وهذه العمليات لاتعمل بشكل مستقل عن بيئة التعلم ، فالتأثيرات البيئية تساعد في نمو التنظيم الذاتي (Schunk, 2001; 13).

وأنبثقت نظرية زيمرمان من أفكار ألبرت بندورا حول الحتمية المتبادلة ، إذ يؤكد باندورا على الحتمية التبادلية الثلاثية بين المحددات او المؤثرات الثلاث وهي المؤثرات الذاتية ، البيئية ، والسلوكية أذ تعد كلها محددات متشابكة ، وان محددات التنظيم الذاتي قد لا تتصف بالتماثل بين المحددات الثلاثة (الذات

السلوك ، البيئة) للتنظيم الذاتي للتعلم ، فالمؤثرات البيئية ممكن أن تكون أقوى في التأثير من المؤثرات الذاتية والمؤثرات السلوكية على الطالب في بعض البيئات ويمكن ان تؤثر العوامل الشخصية او السلوكية على تنظيم العمل او بالعكس (Zimmerman, 1990 : 26) .

أن التعلم المنظم ذاتيا يلعب دوراً مهماً وأساسياً في حياة الطلاب لانه يؤدي إلى ارتفاع مستوى الطالب في كل المهام التي يقوم بها بصفة عامة ، والمهام الأكاديمية بصفة خاصة ، وأن استخدام الاستراتيجيات يؤدي الى تفاعل الطالب مع المادة التعليمية ، وبالتالي اكتساب المعرفة والتغير المفاهيمي بشكل أكبر (Pintrich,2003:385_407).

ويتفق كل من زيمرمان ، وهاملتون ، وجاتالا ، وماك كومبس على مجموعة خطوات تساعد الطلبة على تحسين التنظيم الذاتي المعرفي لديهم وهي:

- **التخطيط للهدف Goal Planning** :

يمكن مساعدة الطلبة على وضع أهداف متحدية ومحددة وقريبة، بحيث يحدد الطلبة أهدافهم، واضعين توقعات واقعية لما يستطيعون إنجازه من أهداف لأنه بتحقيقها يتوافر لديهم معلومات حول قدراتهم ،ويتكون لديهم صورة عن أنفسهم كمتعلمين قادرين على توجيه أنفسهم وقادرين على تنظيمها.

- التخطيط للاستراتيجيات :في ضوء تحديد الطلبة للأهداف يقومون بوضع خطة لتحقيقها تتضمن الإستراتيجية الملائمة لإنجازها، ويتوقف اختيار الإستراتيجية على طبيعة الأهداف وذخيرة الطلبة من الاستراتيجيات ومتغيرات الموقف.
- تنفيذ الإستراتيجية : يحتاج الطلبة خلال هذه المرحلة إلى نموذج الخبير الماهر كما يحتاجون إلى تغذية راجعة وتوجيه في أثناء تنفيذهم لخطوات الاستراتيجيات بأنفسهم.
- الناتج الإستراتيجي : وتعتمد جودة الناتج الإستراتيجي على مدى تحديد الأهداف، والعزو الإستراتيجي للطلبة واستعمالهم للمعايير الملائمة لتقويم مستوى نجاحهم في ضوء معايير تقويمية ذاتية، أي في ضوء معايير تحسنهم الذاتي.
- التعزيز الذاتي : حيث يقوم المعلم بنمذجة التعزيز الذاتي للأهداف التي أحرزت مما يقوي العلاقة بين ما يبذله الطالب من جهد ولاسيما في إحراز تلك الأهداف ، وقد أعطى علماء النفس المعرفيون أهمية للتعزيز الذاتي ، وعدوا دوره مهما ، وهو يحل محل التغذية الراجعة ، ومن خلال التعزيز يمكن تحقيق الهدف المراد من التعلم (Zimmerman, 1989, 333) (Hamilton & Chatala, 1994, 109) و(McCombs, 1989,16)

أن الاستراتيجيات تلعب دورا مهما وأساسياً في حياة الطلاب ، أذ تؤدي الى ارتفاع انجاز الفرد في كل المهام بصفة عامة ، والمهام الأكاديمية بصفة

خاصة (قرير،١٩٩٥: ١٨٩) ، فضلاً عن ذلك أن استخدام استراتيجيات تنظيم الذات سوف يؤدي الى أندماج الطلاب في محتوى المادة المتعلمة ، ويؤدي بالتالي الى اكتساب المعرفة والتغير ألمفاهيمي بشكل أكبر (Pintrich, 2003:129).

- **ثالثاً : مفهوم اتخاذ القرار:**

يُعد اتخاذ القرار عملية اختيار بين مجموعة من البدائل ، وهو عملية عقلية تمارس فيها عمليات التفكير المنطقي في الوصول إلى هدف محدد أو إلى حل المشاكل ، حيث يقوم الطالب بالتوصل إلى بدائل محددة ومن ثم اختيار ألأفضل أو مجموعة منها وهو أسلوب موضوعي يقوم بدراسة البيانات والحقائق وتحليلها ، وأبعاد التحيز الشخصي ، والنظرة الذاتية ، وتحقيق الأهداف (عبد الوهاب ، ٢٠٠٠: ٤١).

- **النظريات التي فسرت عملية اتخاذ القرار:**

- **نظرية جيلات :**

يرى جيلات أن عملية صنع القرار يمر بعدة مراحل وهي :

- تبدأ عملية اتخاذ القرار عندما يدرك الفرد وجود حاجة لاتخاذ القرار ويحدد الهدف المراد تحقيقه حيث يقرر الطالب في أي مجال يريده.
- يجمع الفرد المعلومات اللازمة عن النشاط الذي يريده ، وتعتبر عملية جمع المعلومات من أهم الخطوات لأن معرفة الخيارات مرتبطة بعملية اتخاذ القرار.
- يوظف الفرد المعلومات التي جمعها في تحديد الجوانب المحتملة للنشاط وتحديد النتائج ، وتحديد قدرات الفرد وطرق اتجاهها.
- يحاول الفرد تقدير النتائج المفضلة لديه ، وتوجيه اهتمامه على نظامه القيمي.
- يقيم الفرد جميع الاحتمالات الموجودة أمامه ويتخذ قرارا ربما يكون مؤقتاً تجريبيا أو قطعياً (عبد الهادي والعزة ، ١٩٩٩: ٧٦) .

- **نظرية تديمان :**

تهتم هذه النظرية بمراحل نمو الفرد في عملية اتخاذ القرار وتتضمن مرحلتين :

- المرحلة الأولى : وتشمل مرحلة بناء التوقع وتتضمن أربعة خطوات أساسية (الاستكشاف ، التبلور ، الاختيار التجريبي ، التوضيح والتفسير) .
- المرحلة الثانية : وهي مرحلة التنفيذ والعمل وتبدأ بمرحلة الجامعة والاشتراك في العمل حتى يصل الشخص الى الاندماج في المجتمع ، كما يرى تديمان أن الفرد يتخذ قراره من ذاته تعبيرا عن قدراته الذاتية (الداهري ، ٢٠٠٥ :٨٦).

- **نظرية المباراة :**

تُعد أحدى الوسائل الحديثة التي تستخدم لاتخاذ القرار في بعض الحالات والمواقف التي تتضمن وجود مشكلة بين طرفين أو أكثر حول موقف ما ،

ويتضمن هذا الموقف وجود التناقض بين أهداف كل شخص ، حيث يقوم بتعظيم المنافع الى الحد الأقصى ، وتقليص الخسائر إلى الحد الأدنى لتحقيق الأهداف والغايات حسب المصلحة الشخصية للفرد ، لذا تقوم هذه النظرية بتوضيح موقف متخذ القرار (المتباري) من البدائل المختلفة التي تحقق له المكاسب أو تجنبه الخسائر ضمن أي موقف تنافسي ، اذ يواجه صاحب القرار منافسا واحدا أو أكثر ، فأي فوز يحققه متخذ القرار يعني خسارة للمتنافس (المنصور ،٢٠٠٠: ٥٢).

- **استنتاجات عن الخلفية النظرية**

- الاستثارة الفائقة تُعد استجابات غير متطرفة ايجابية من حيث الشدة والقوة للمواقف السلوكية التي يمر بها الطلبة .

أن الاستثارة الفائقة هي خاصية من خصائص الجهاز العصبي ، وتمثل كل واحدة منها مجالاً نفسياً ووظيفياً يمكن ملاحظتها عن بعضها البعض في بعض السمات المميزة لها.

وينفرد دابر وسكي (Dabrowski) بتفسير الاستثارات الفائقة ، الذي يرى بأنها مجموعة من الاستعدادات والإمكانات التطورية تمثل بناءا متجذرا في طبيعة النمو العقلي والانفعالي والتي يمكن قياسها على أساس مكوناتها المتحكمة بالسلوك

- أن استراتيجيات تنظيم الذات تتمثل بالطرائق التي يعرض فيها الطلبة نتاجات تعلمهم ومدى تحقيقهم للأهداف التعليمية المكلفين بها ، ويُعد زيمرمان احد المنظرين الذي تناول استراتيجيات تنظيم الذات في المجال التعليمي معتمداً على أفكار ألبرت بندورا وبنتريك وشانك حول الحتمية المتبادلة والفعالية الذاتية وعمليات تنظيم الذات ، وقد قدم زيمرمان إطاراً نظرياً عن كيفية وصول المتعلم الى تنظيم ذاته من خلال التخطيط للهدف ومراقبة الذات ، وتعزيز الذات ، والتعليمات الذاتية ، والتقويم الذاتي .
- أن اتخاذ القرار عملية اختيار أفضل البدائل من بين البدائل المقترحة من خلال تحديد المشكلة ودراسة بدائلها ، ولابد أن يكون عملية اتخاذ القرار مبنياً على المنطق والمعلومات المتوفرة وليس على الشعور والأحاسيس الذاتية فحسب ، لذا ويخضع عملية اتخاذ القرار لتفاعل العديد من العوامل الشخصية والاجتماعية والتفاعلية ، وقد يخضع لسلسلة من التعديلات والصراعات قبل القرار النهائي .

ويمكننا أن نحدد النظريات التي فسرت عملية اتخاذ القرار كنظرية (جيلات تيدمان ، المباراة ، الشمولية) كنظريات لمجالات محدودة لأقتصارها على تحديد جانب معين من جوانب اتخاذ القرار وليس من جميع جوانبها ، لذا ارتأ الباحثان تناول النظريات جميعاً في تفسيره لاتخاذ القرار.

- **منهجية البحث وإجراءاته** :

- **منهجية البحث** :

تم اختيار المنهج الوصفي كونه أكثر المناهج ملائمة لدراسة العلاقات الارتباطية بين المتغيرات والكشف عن الفروق فيما بينها ، إذ يُعدّ المنهج الوصفي من أساليب البحث العلمي الذي يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما هي في الواقع ، ويهتم بوصفها وصفا دقيقا ويعبر عنها تعبيرا كميا وكيفيا .فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة ويوضح خصائصها ، أما التعبير الكمي فيعطينا وصفا رقميا ليوضح مقدار هذه الظاهرة او حجمها ودرجات ارتباطها مع الظواهر الأخرى (عبيدات ، ١٩٩٦ : ٢٨٩).

- **إجراءات البحث** :

- **أولا** : **مجتمع البحث** :

يشمل مجتمع البحث (٤١٢٤٩)* طالبا وطالبة من طلبة جامعة بغداد الدراسة الصباحية (الأولية) بواقع (١٦٩٠١) من الذكور بنسبة (٤١٪) ، و(٢٤٣٤٨) من الإناث بنسبة (٥٩٪) ، وبواقع (٢٦٥٩٣) من التخصص الإنساني بنسبة (٦٤٪) ، و(١٤٦٥٦) من التخصص العلمي بنسبة (٣٦٪) ، جدول (١).

- **ثانياً** : **عينة البحث** :

تألفت عينة البحث من(٤٠٠)**طالباً وطالبة ، تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية (Stratified Random Sample) ذات التوزيع المتناسب (Proportional Distribution) من (٨) كليات وبواقع (٤) كليات إنسانية ومثلها علمية ، بواقع (٢١٦) طالباً وطالبة من الكليات الإنسانية بواقع (٩٢) من الذكور ، و(١٢٤) من الإناث ، و(١٨٤) طالباً وطالبة من الكليات العلمية بواقع (٥٢) من الذكور ، و(١٣٢) من الإناث ، وأصبح مجموع الذكور (١٤٤) ، ومجموع الإناث (٢٥٦) ، جدول (١).

جدول (١) : عينة البحث

الكليات الإنسانية	الجنس		المجموع	الكليات العلمية	الجنس		المجموع
	ذكور	إناث			ذكور	إناث	
التربية ابن رشد	٢٣	٣١	٥٤	التربية للعلوم الصرفة ابن الهيثم	١٣	٣٣	٤٦
الآداب	٢٣	٣١	٥٤	الصيدلة	١٣	٣٣	٤٦
القانون	٢٣	٣١	٥٤	التمريض	١٣	٣٣	٤٦
اللغات	٢٣	٣١	٥٤	العلوم	١٣	٣٣	٤٦
المجموع	٩٢	١٢٤	٢١٦	المجموع	٥٢	١٣٢	١٨٤

المجموع الكلي ٤٠٠

*البيانات من شعبة إحصاء جامعة بغداد للعام الدراسي (٢٠١٤ – ٢٠١٥)

❖❖ هذا الحجم مساوٍ تقريبا لو استخدم معادلة تحديد حجم العينة 397 = $N = \frac{nm}{1+[nm\times\alpha^2]}$ (حيث أن N =حجم العينة ، nm = المجتمع الأصلي ، α^2 = مستوى الدلالة) (عفانة ،١٩٩٧: ٣٢٥).

- **ثالثا : أدوات البحث:**
- **مقياس أنماط الاستثارة الفائقة:**
- **خطوات بناء المقياس :**

بعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت انماط الاستثارة الفائقة ، تم تبني مقياس (Falk, & et..al,1999) الذي تم بناءه وفق نظرية دابروسكي(Dabrowski ,1977) ويتكون المقياس من (٥٠) فقرة موزعة على خمسة أنماط بواقع (١٠) فقرات لكل نمط ، وتتم الاستجابة على فقراته بأختيار بديل واحد من البدائل الخمسة ، والانماط هي :

- الاستثارة الفائقة النفسحركية: يقصد بها(فائض من الطاقة يمكن ملاحظته من خلال الرغبة في الحركة، والكلام السريع والدافعية الفائقة للعمل، وتحدي الذات بأداء المهمات وعدم الراحة، وتوتر انفعالي يترجم إلى نشاط نفسحركي كالسلوك الاندفاعي وفرط النشاط وغيرها من المظاهر الدالة).
- الاستثارة الفائقة الحسية: يقصد بها(الشعور والابتهاج الحسي والبحث عن وسائل حسية لتفريغ التوتر الداخلي، ومن مظاهرها: الاهتمام الكبير بالملبس والمظهر، والتعلق بالمجوهرات والزينة، والاستمتاع بالامور الحسية كاللمس، والتذوق، والشم).
- الاستثارة الفائقة التخيلية: يقصد بها(وفرة الافكار الخيالية، واستعمال المجاز في التعبيرات الشفهية، والافكار الذهنية الخلاقة، كما يمكن أن يستدل عليه تشتت الانتباه وأحلام اليقظة والميول نحو الخيال، ويحدث ذلك كنتيجة لاتاحة المجال الحر للخيال).
- الاستثارة الفائقة العقلية: يقصد بها(النشاط المكثف والمتسارع للعقل، وتعابيرها الاقوى تظهر عبر السعي ومحاولة فهم المجهول، وحب الحقيقة والمعرفة، والملاحظة الناقدة، واستقلال التفكير أكثر من التعليم والتحصيل الاكاديمي بحد ذاته).
- الاستثارة الفائقة الانفعالية: يقصد بها (الاستثارة الاكثر وضوحا من بين الاشكال الاخرى للاستثارات النفسية الفائقة، الحساسية الزائدة، والكمالية، والحدة النفعالية، والانطواء الذاتي، وفرط المشاعر، والذاكرة المؤثرة القوية) (Dabrowski ,1977).

ولغرض تكييفه على البيئة المحلية خدمة لأهداف البحث ، قام الباحثان بترجمة المقياس بنسخته الأصلية باللغة الانكليزية ملحق (١) بأسلوب الترجمة والترجمة العكسية عبر ترجمته من اللغة الانكليزية إلى اللغة العربية من قبل أستاذان[١] متخصصان في اللغة الانكليزية ، ومن ثم أعادة ترجمته من اللغة

[١] أ. م.د مؤيد ناجي احمد ، م. م محمد رياض فاضل (الكلية التربوية المفتوحة، بغداد)

العربية إلى اللغة الانكليزية من قبل أستاذان[٢] آخران متخصصان في اللغة الانكليزية ، ثم عرضت النسختان بالانكليزية على أستاذان[٣] متخصصان في التربية وعلم النفس لهما دراية في اللغة الانكليزية لغرض التأكد من صدق ترجمته ، وتبيَن أن الترجمة صادقة ، وأن هناك تطابق تام بين النسختين .

تم التحقق من الخصائص السايكومترية للمقياس : فقد تحقق الصدق بطريقتين هما أولا : (الصدق الظاهري) ، بعرض مقياس أنماط الاستثارات الخمس على (١٤) من الخبراء والمحكمين في العلوم التربوية والنفسية مع بدائل الاستجابة وهي (تنطبق علي دائما) ، (غالبا) ، (أحيانا) ، (نادرا) ، (لا تنطبق علي أبدا) وحددت الدرجات (٥ ، ٤ ، ٣ ، ٢ ، ١) على التوالي للفقرات الإيجابية التي(تقيس أنماط الاستثارة الفائقة) ، والدرجات (١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ ، ٥) للفقرات المعكوسة (٣٧ ، ٤٣) التي تقيس السلوك الاعتيادي ، الملحق (٣) . وذلك للتاكد من صلاحية التعليمات وصلاحية الفقرات ، تم اعتماد قيمة مربع كاي (Chi-Square) المحسوبة معياراً وقد تبيَن أن قيمة مربع كاي المحسوبة لجميع الفقرات أكبر من القيمة الجدولية البالغة (٣.٨٤) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بدرجة حرية (١) ، ثانيا : الاتساق الداخلي وذلك باستعمال أسلوبين هما :

- أسلوب المجموعتين الطرفيتين
- أسلوب أرتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس :

أما الثبات فقد حسب بطريقتين هما :

- أولا : طريقة الاختبار وإعادة الاختبار: Test- Retest

جدول(٢) معاملات ارتباط مقياس انماط الاستثارة الفائقة ومجالاته بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار

أنماط الاستثارة الفائقة	الاستثارة الحسية	الاستثارة الحركية	الاستثارة العقلية	الاستثارة التخيلية	الاستثارة الانفعالية
معامل الارتباط بيرسون	٠.٧٣	٠.٧٢	٠.٧٤	٠.٧٠	٠.٧٦

- ثانيا: معامل ألفا كرونباخ للاتساق الداخلي :

جدول (٣) معاملات ارتباط مقياس أنماط الاستثارة الفائقة ومجالاته بطريقة ألفا كرونباخ

انماط الاستثارة الفائقة	الاستثارة الحسية	الاستثارة الحركية	الاستثارة العقلية	الاستثارة التخيلية	الاستثارة الانفعالية
معامل أرتباط ألفا كرونباخ	٠.٧٤	٠.٧٥	٠.٧٦	٠.٧٢	٠.٧٧

- **المقياس بصورته النهائية** :

يتكون مقياس أنماط الاستثارة الفائقة بصورته النهائية من (٤٩) فقرة ، ملحق (٤) ، موزعة على (٥) انماط للاستثارة.

[٢] أ. م.د مازن جاسم محمد الحلو ، أ. م.د ثامر راشد شيال (جامعة واسط / كلية التربية)
[٣] أ.م.د ناجي محمود النواب ، أ.م.د ابتسام حسين (جامعة بغداد / كلية التربية ابن الهيثم)

- **مقياس استراتيجيات تنظيم الذات**:

بعد إطلاع الباحثان على بعض مقاييس أستراتيجيات تنظيم الذات تبنى الباحثان (مقياس الموسوي ، ٢٠١٠) ، والذي تم بناءه على وفق إنموذج زيمرمان ، ويتكون المقياس من (٥٠) فقرة ، موزعة على (٥) استراتيجيات هي: (التخطيط ، المراقبة الذاتية ، التعزيز الذاتي ، التعليمات الذاتية ، التقويم الذاتي) ، ملحق (٥). تم التحقق من الخصائص السايكومترية للمقياس :فقد تحقق الصدق بطريقتين هما أولا : (الصدق الظاهري) ، عُرض مقياس استراتيجيات تنظيم الذات مع بدائل الاستجابة وهي (تنطبق عليّ دائماً) ، (غالباً) ، (أحياناً) ، (نادراً) ،(لا تنطبق عليّ أبداً) وحددت الدرجات ، (٥ ، ٤ ،٣ ،٢ ،١) على التوالي على (١٤) خبيرا ومحكما من المختصين في العلوم التربوية والنفسية ، ملحق (٣) لمعرفة مدى صدق فقراته ، وتم اعتماد قيمة مربع كاي (Chi-Square) المحسوبة معيارا لحذف الفقرة ، إذا كانت قيمتها المحسوبة أقل من الجدولية ، وقد تبيَن أن القيمة المحسوبة لجميع الفقرات اكبر من القيمة الجدولية البالغة (٣,٨٤) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بدرجة حرية (١) ، ثانيا : الاتساق الداخلي وذلك باستعمال

- أسلوب المجموعتين الطرفيتين القوة التمييزية .
- أسلوب أرتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية لاستراتيجيات تنظيم الذات.

أما الثبات فقد تحقق بطريقتين هما:

- طريقة الاختبار وإعادة الاختبار :حيث بلغت قيمه

جدول(٤) معاملات ارتباط مقياس استراتيجيات تنظيم الذات بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار

أستراتيجيات تنظيم الذات	التخطيط	المراقبة الذاتية	التعزيز الذاتي	التعليمات الذاتية	التقويم الذاتي
معامل الارتباط بيرسون	٠.٧٥	٠ .٨٢	٠.٧١	٠.٧٣	٠.٧٧

- معامل ألفا كرونباخ للاتساق الداخلي:

جدول (٥) معاملات ارتباط مقياس أستراتيجيات تنظيم الذات بطريقة ألفا كرونباخ

أستراتيجيات تنظيم الذات	التخطيط	المراقبة الذاتية	التعزيز الذاتي	التعليمات الذاتية	التقويم الذاتي
معامل الارتباط بيرسون	٠.٧٧	٠.٨٤	٠.٧٣	٠.٧٦	٠.٧٩

- **المقياس بصورته النهائية** :

يتكون مقياس أستراتيجيات تنظيم الذات بصورته النهائية من (٤٩) فقرة ملحق (٦) ، وبواقع (٩) فقرات للتخطيط ، (١٤) للمراقبة الذاتية ،(٦) للتعزيز الذاتي ،(٩) للتعليمات الذاتية ، (١١) للتقويم الذاتي .

- **مقياس أتخاذ القرار**:

مر بناء المقياس بالخطوات الآتية :

- **صياغة فقرات المقياس**:

قام الباحثان بالاتي:

- الاطلاع على الادبيات والنظريات التي تناولت أتخاذ القرار.

- الاطلاع على بعض المقاييس لاتخاذ القرار كمقياس (قاسم ،٢٠١١) ، ومقياس (الموسوي، ٢٠١٠) ، ومقياس (أبراهيم ، ٢٠٠٤).
- مقابلة مجموعة من الخبراء في العلوم التربوية والنفسية لغرض التعرف على بعض الآراء التي تساعد في صياغة فقرات أتخاذ القرار.
- بناءً على ماتم ذكره حصلت الباحثان على (٣٥) فقرة تمثل فقرات المقياس بصورته الاولية ملحق (٧) .

تم التحقق من الخصائص السايكومترية للمقياس : فقد تحقق الصدق بطريقتين هما أولا : (الصدق الظاهري)، عُرض مقياس اتخاذ القرار مع بدائل الاستجابة وهي (تنطبق عليّ دائماً) ، (غالباً) ، (أحياناً) ، (نادراً) ، (لا تنطبق عليّ أبداً) وحددت الدرجات (٥ ، ٤ ، ٣ ، ٢ ، ١) على التوالي للفقرات الإيجابية ، والدرجات (١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ ، ٥) للفقرات المعكوسة (٧، ١٠، ١١ ، ١٨ ، ٢٣،٢٧ ، ٣٠ ،٣٤) الدرجات ، (٥ ، ٤ ، ٣، ٢، ١) ، على (١٤) خبيرا ومحكماً من المختصين في العلوم التربوية والنفسية ، ملحق (٣) ، لمعرفة مدى صدق فقراته ، وتم اعتماد قيمة مربع كاي (Chi-Square) المحسوبة معياراً لحذف الفقرة ، إذا كانت قيمتها المحسوبة أقل من الجدولية ، وقد تبيَن أن القيمة المحسوبة لجميع الفقرات اكبر من القيمة الجدولية البالغة (٣,٨٤) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بدرجة حرية (١) ، ثانيا : الاتساق الداخلي وذلك باستعمال :

- أسلوب المجموعتين الطرفيتين القوة التمييزية لفقرات مقياس أتخاذ القرار.
- أسلوب أرتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس أتخاذ القرار.

أما الثبات فقد تحقق بطريقتين هما:

- طريقة الاختبار وإعادة الاختبار: Test- Retest: تم تطبيق مقياس اتخاذ القرار على عينة تتألف من (٤٠) طالب وطالبة بواقع (٢٠) طالبا و(٢٠) طالبة من كلية العلوم ، وبعد مدة (١٥) يوما أُعيد تطبيق المقياس على العينة ذاتها ، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون Person Correlation (Coefficient) بين درجات التطبيق الأول ودرجات التطبيق الثاني فبلغ معامل الارتباط (٠,٨١).
- طريقة الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ) : للتحقق من ثبات المقياس بهذه الطريقة طبقت معادلة ألفاكرونباخ ، فبلغ معامل ارتباط (٠,٨٣).

- **المقياس بصورته النهائية** :

يتكون مقياس أتخاذ القرار بصورته النهائية من (٣٤) فقرة ملحق (٨) ، وأن الدرجة الكلية للمقياس في حدها الأعلى (١٧٠) درجة ، وفي حدها الأدنى (٣٤) ، بمتوسط فرضي (١٠٢) .

- **خامساً : الوسائل الإحصائية :**

تم استخدام الوسائل الإحصائية التالية لمعالجة بيانات البحث ، عبر الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Spss) .

- مربع كاي chi–square : لمعرفة دلالة الفروق في آراء المحكمين على صلاحية مقاييس (انماط الاستثارة الفائقة ، واستراتيجيات تنظيم الذات ، واتخاذ القرار) .
- الاختبار التائي لعينة واحدة (One Sample T-Test) : للتحقق عن مستوى انماط الاستثارة الفائقة ، وستراتيجيات تنظيم الذات ، واتخاذ القرار.
- الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (Two independent sample T- test) : لإيجاد القوة التمييزية لفقرات مقياس انماط الاستثارة الفائقة ، وستراتيجيات تنظيم الذات ، واتخاذ القرار.
- معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) : لحساب علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس انماط الاستثارة الفائقة ، ومقياس ستراتيجيات تنظيم الذات ، وعلاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية لاتخاذ القرار ، والتحقق من العلاقة الارتباطية بين متغيرات البحث.
- معادلة ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach Formula): لحساب الثبات بطريقة الاتساق الداخلي لمقياس أنماط الاستثارة الفائقة ، وستراتيجيات تنظيم الذات ، واتخاذ القرار
- تحليل التباين الثنائي ذي التفاعل (Manova) : لمعرفة الفروق وفق الجنس والتخصص والتفاعل بينهما لمقياس أنماط الاستثارة الفائقة ، ستراتيجيات تنظيم الذات ، اتخاذ القرار.
- تحليل الانحدار المتعدد Multiple Regression Analysis: لمعرفة مدى أسهام ستراتيجيات تنظيم الذات واتخاذ القرار في أنماط الاستثارة الفائقة .
- الالتواء Skewness : لمعرفة شكل التوزيع الاعتدالي لمقياس أنماط الاستثارة الفائقة ك، وستراتيجيات تنظيم الذات ، واتخاذ القرار.
- التفرطح Kurtosis : لمعرفة شكل التوزيع الاعتدالي لمقياس أنماط الاستثارة الفائقة ، واستراتيجيات تنظيم الذات ، واتخاذ القرار.

- **عرض النتائج ومناقشتها :**

- **أولاً: عرض النتائج ومناقشتها :**

الهدف الأول : **التعرف على مستوى أنماط الاستثارات الخمس الفائقة السائدة لدى طلبة الجامعة.** للتحقق من الهدف تم تحليل إجابات عينة البحث البالغة (٤٠٠) طالب وطالبة ، فبلغ المتوسطات الحسابية لدرجات أنماط الاستثارات الخمس الفائقة (الانفعالية ، التخيلية ، الحسية، العقلية، الحركية) هي (٣٦ ،٠٣٥٠، ٣١ ،٩٢٥٠ ، ٣٥ ، ٩٦٢٥ ، ٣٣ ، ٤١٢٥، ٣٣ ، ٠٩٢٥) على التوالي ، بانحراف معياري (٤ ، ٦٦٢٤٢، ٤ ، ٤٣٧٧٥ ، ٥ ، ٤٠٨٢٥ ، ٤ ، ٩٣٣٨٨، ٥ ،

٤١٥٩٣) ، ولمعرفة دلالة الفرق تم استعمال الاختبار التائي لعينة واحدة وتبيَن أن القيمة التائية المحسوبة هي (٢٥ ، ٨٨٨، ٢٢ ، ١٩٦، ٢٢ ، ٠٥٠ ، ١٣ ، ٨٣٣ ، ١١ ، ٤٢٠) على التوالي ، وهي أكبر من الجد ولية (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٣٩٩) مما يدل إن ترتيب أنماط الاستثارات الفائقة لدى طلبة الجامعة هي (الانفعالية ، التخيلية ، الحسية ، العقلية ، الحركية) ، جدول (٦):

جدول (٦) الاختبار التائي لعينة واحدة للفرق بين المتوسط الحسابي للعينة والمتوسط الحسابي الفرضي لأنماط الاستثارات الفائقة

أنماط الاستثارة الفائقة		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	القيمة التائية		دلالة الفرق
	العدد				المحسوبة	الجدولية	
الانفعالية	٤٠٠	٣٦،٠٣٥٠	٤،٦٦٢٤٢	٣٠	٢٥،٨٨٨	١،٩٦	دالة
التخيلية	٤٠٠	٣١،٩٢٥٠	٤،٤٣٧٧٥	٢٧	٢٢،١٩٦	١،٩٦	دالة
الحسية	٤٠٠	٣٥،٩٦٢٥	٥،٤٠٨٢٥	٣٠	٢٢،٠٥٠	١،٩٦	دالة
العقلية	٤٠٠	٣٣،٤١٢٥	٤،٩٣٣٨٨	٣٠	١٣،٨٣٣	١،٩٦	دالة
الحركية	٤٠٠	٣٣،٠٩٢٥	٥،٤١٥٩٣	٣٠	١١،٤٢٠	١،٩٦	دالة

وتتفق هذه النتيجة مع ما ورد في نظرية دابر وسكي (Dibrowski) التي أشارت إلى أن الأفراد يتمتعون بالاستعدادات التطورية المتمثلة بأنماط الاستثارة الفائقة لديهم ، وتتعارض هذه النتيجة مع أنماط الاستثارة الفائقة لدابر وسكي في ترتيبها فقط .

وتتعارض هذه النتيجة مع دراسة المطيري (٢٠٠٨) التي أشارت إلى أن أنماط الاستثارة السائدة لدى طلبة الجامعة هي (التخيلية ، الحسية ، الحركية ، الانفعالية ، العقلية) .

لذا يرى الباحثان أن إفراد العينة يميلون الى استعمال أنماط الاستثارة الفائقة من حيث تقبل مشاعر الطلبة بشدتها وكثافتها ، ومساعدتهم في التغلب على المشكلات الناتجة.

ويعتقد الباحثان ان تعارض هذه النتيجة مع سيادة الاستثارة الفائقة وفقٍ نظريةٍ دابروسكي ودراسة المطيري (٢٠٠٨) يعود إلى البيئة الاجتماعية تلعب دوراً حاسماً في نمو الاستعدادات أو كبتها ، فالمشاركة والأدوار الاجتماعية تتطلب من طلبة الجامعة التكيف بعمق نحو المحيط الاجتماعي من دون الأخذ في الحسبان للمتغيرات الأخرى وهذا ما يشير إليه دابروسكي في نظريته .

الهدف الثاني : **التعرف على الفروق في أنماط الاستثارة الخمس الفائقة لدى طلبة الجامعة وفق متغيري الجنس والتخصص** ، للتحقق من الهدف تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بين الذكور والإناث والتخصصين العلمي والإنساني ، وتبيَن وجود فروق بين المتوسطات والانحرافات في الجنس والتخصص ، جدول (٧):

جدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وفق الجنس والتخصص لأنماط الاستثارة الفائقة

الأنماط	العدد	الجنس / التخصص	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	الأنماط	العدد	الجنس / التخصص	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
الحسية	١٤٤	ذكور	٣٦,١٦٥	٥,١٠٥	التخيلية	١٤٤	ذكور	٣١,٧١٥	٤,٣٩٢
	٢٥٦	إناث	٣٥,٧٦٠	٥,٧٠٠		٢٥٦	إناث	٣٢,١٣٥	٤,٤٨٤
	١٨٤	علمي	٣٥،٧٦٥	٥,٥٧٧		١٨٤	علمي	٣١,٨٢٠	٤,٦٤٠
	٢١٦	إنساني	٣٦,١٦٠	٥,٢٤٠		٢١٦	إنساني	٣٢,٠٣٠	٤,٢٣٤
الحركية	١٤٤	ذكور	٣٣,٣٦٠	٥,٤٩٥	الانفعالية	١٤٤	ذكور	٣٦,٢١٠	٤,٣١٧
	٢٥٦	إناث	٣٢,٨٢٥	٥,٣٣٥		٢٥٦	إناث	٣٥,٨٦٠	٤,٩٨٨
	١٨٤	علمي	٣٣,٠٦٥	٥,٧٩٩		١٨٤	علمي	٣٥,٦١٠	٤,٨٢٣
	٢١٦	إنساني	٣٣,١٢٠	٥,٠١٧		٢١٦	إنساني	٣٦,٤٦٠	٤,٤٦٧
العقلية	١٤٤	ذكور	٣٣,٦٢٠	٤,٩٢٨					
	٢٥٦	إناث	٣٣,٢٠٥	٤,٩٤٣					
	١٨٤	علمي	٣٣,٣٣٠	٥,١٥٤					
	٢١٦	إنساني	٣٣,٤٩٥	٤,٧١٤					

وللتحقق من الفروق تم استعمال تحليل التباين الثنائي ذي التفاعل ، وأظهرت النتائج لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في الجنس ، و التخصص ، والتفاعل بينهما في نمط الاستثارة الحسية ، نمط الاستثارة الحركية ، نمط الاستثارة العقلية ، نمط الاستثارة التخيلية ، و نمط الاستثارة الانفعالية، جدول (٨) يوضح ذلك :

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة سميث (Smith,2006) التي أشارت إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في الاستثارة العقلية ، كما وتتفق هذه النتيجة مع دراسة المطيري (٢٠٠٨) التي أشارت إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث على نمط الاستثارة الحسية .

وتتعارض هذه النتيجة مع دراسة سميث(Smith,2006) التي أشارت إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في الاستثارة الانفعالية لصالح الإناث ، ووجود فروق في الاستثارة الحسية بين الذكور والإناث لصالح الذكور ، والاستثارة التخيلية لصالح الذكور ، كما وتتعارض هذه النتيجة مع دراسة المطيري (٢٠٠٨) التي أشارت الى وجود فروق في نمط الاستثارة النفسحركية بين الذكور والإناث لصالح الذكور .

جدول (٨) تحليل التباين الثنائي ذي التفاعل لدلالة الفروق في أنماط الاستثارة الفائقة وفقا للجنس والتخصص

الأنماط	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	القيمة الفائية		مستوى الدلالة	دلالة الفرق
					المحسوبة	الجدولية		
الاستثارة الحسية	الجنس	١٦،٤٠٣	١	١٦،٤٠٣	٠،٥٦٣	٣،٨٤	٠،٠٥	غير دال
	التخصص	١٥،٦٠٢	١	١٥،٦٠٢	٠،٥٣٥	٣،٨٤	٠،٠٥	غير دال
	الجنس × التخصص	٩٣،١٢٣	١	٩٣،١٢٣	٣،١٩٤	٣،٨٤	٠،٠٥	غير دال
	الخطأ	١١٥٤٥،٣١٠	٣٩٦	٢٩،١٥٥				
	الكلي	١١٦٧٠،٤٣٨	٣٩٩					
الاستثارة الحركية	الجنس	٢٨،٦٢٢	١	٢٨،٦٢٢	٠،٩٧٢	٣،٨٤	٠،٠٥	غير دال
	التخصص	٠،٣٠٣	١	٠،٣٠٣	٠،٠١٠	٣،٨٤	٠،٠٥	غير دال
	الجنس × التخصص	٩،٣٠٢	١	٩،٣٠٢	٠،٣١٦	٣،٨٤	٠،٠٥	غير دال
	الخطأ	١١٦٦٥،٣٥٠	٣٩٦	٢٩،٤٥٨				
	الكلي	١١٧٠،٥٧٧	٣٩٩					
الاستثارة العقلية	الجنس	١٧،٢٢٣	١	١٧،٢٢٣	٠،٧٠٩	٣،٨٤	٠،٠٥	غير دال
	التخصص	٢،٧٢٢	١	٢،٧٢٢	٠،١١٢	٣،٨٤	٠،٠٥	غير دال
	الجنس × التخصص	٧١،٤٠٢	١	٧١،٤٠٢	٢،٩٣٩	٣،٨٤	٠،٠٥	غير دال
	الخطأ	٩٦٢١،٥٩٠	٣٩٦	٢٤،٢٩٧				
	الكلي	٩٧١٢،٩٣٧	٣٩٩					
الاستثارة التخيلية	الجنس	١٧،٦٤٠	١	١٧،٦٤٠	٠،٨٩٢	٣،٨٤	٠،٠٥	غير دال
	التخصص	٤،٤١٠	١	٤،٤١٠	٠،٢٢٣	٣،٨٤	٠،٠٥	غير دال
	الجنس × التخصص	٥،٧٦٠	١	٥،٧٦٠	٠،٢٩١	٣،٨٤	٠،٠٥	غير دال
	الخطأ	٧٨٢٩،٩٤٠	٣٩٦	١٩،٧٧٣				
	الكلي	٧٨٥٧،٧٥٠	٣٩٩					
الاستثارة الانفعالية	الجنس	١٢،٢٥٠	١	١٢،٢٥٠	٠،٥٦٥	٣،٨٤	٠،٠٥	غير دال
	التخصص	٧٢،٢٥٠	١	٧٢،٢٥٠	٣،٣٣١	٣،٨٤	٠،٠٥	غير دال
	الجنس × التخصص	٠،٠١	١	٠،٠١	صفر	٣،٨٤	٠،٠٥	غير دال
	الخطأ	٨٥٨٩،٠٠	٣٩٦	٢١،٦٨٩				
	الكلي	٨٦٧٣،٥١٠	٣٩٩					

ويرى الباحثان ان عدم وجود الفروق جاءت متسقة مع مسلمات النظرية المعرفية لـ(دابر وسكي) التي أشارت الى الاستعدادات والإمكانات التطورية تمثل موهبة بنيوية متأصلة يتحدد من خلالها طبيعة ومدى النمو العقلي والانفعالي الممكن للفرد والتي يمكن قياسها على أساس المكونات المتمثلة بالاستثارات النفسية الفائقة والقدرات الخاصة .

الهدف الثالث: **التعرف على استراتيجيات تنظيم الذات السائدة لدى طلبة الجامعة** ، للتحقق من الهدف تم تحليل إجابات عينة البحث البالغة (٤٠٠) طالب وطالبة ، وتبيَن أن المتوسط الحسابي لاستراتيجيات تنظيم الذات (المراقبة الذاتية ، التعزيز الذاتي، التقويم الذاتي، التخطيط ، التعليمات الذاتية) هي (٤٥ ، ٦٣٢٥، ١٩ ،٦٣٠٠، ٣٥، ٨٥٠٠ ، ٢٨ ، ٦٥٢٥ ، ٢٨، ٧٤٧٥) على التوالي ، بانحراف معياري (٦،٧١٥٢٩، ٣،٩٤٧٤١، ٧،٠١٦٠٩ ، ٥،٥٠١١٣، ٦،٣٣٧١٢)، ولمعرفة دلالة الفرق تم استعمال الاختبار التائي لعينة واحدة وتبيَن أن القيمة التائية المحسوبة هي (١٠، ٨١٩ ، ٨ ، ٢٥٩ ، ٨ ،١٢٤ ، ٦ ، ٠٠٨، ٥ ، ٥١٥) على التوالي ، وهي أكبر من الجد ولية (١،٩٦) عند مستوى دلالة (٠،٠٥) ودرجة حرية (٣٩٩) مما يدل

إن ترتيب استراتيجيات تنظيم الذات لدى طلبة الجامعة هي (المراقبة الذاتية ، التعزيز الذاتي ، التقويم الذاتي ، التخطيط ، التعليمات الذاتية) ، جدول (٩):

جدول (٩) الاختبار التائي للفرق بين المتوسط الحسابي للعينة والمتوسط الحسابي الفرضي لمستوى استراتيجيات تنظيم الذات لدى طلبة الجامعة

استراتيجيات تنظيم الذات	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	دلالة الفرق
المراقبة الذاتية	٤٠٠	٤٥.٦٣٢٥	٦.٧١٥٢٩	٤٢	١٠.٨١٩	١.٩٦	دالة
التعزيز الذاتي	٤٠٠	١٩.٦٣٠٠	٣.٩٤٧٤١	١٨	٨.٢٥٩	١.٩٦	دالة
التقويم الذاتي	٤٠٠	٣٥.٨٥٠٠	٧.٠١٦٠٩	٣٣	٨.١٢٤	١.٩٦	دالة
التخطيط	٤٠٠	٢٨.٦٥٢٥	٥.٥٠١١٣	٢٧	٦.٠٠٨	١.٩٦	دالة
التعليمات الذاتية	٤٠٠	٢٨.٧٤٧٥	٦.٣٣٧١٢	٢٧	٥.٥١٥	١.٩٦	دالة

وتتفق هذه النتيجة مع مسلمات نظرية زيمرمان (Zimmerman,1989) التي أشارت إلى قدرة المتعلم على استخدام الاستراتيجيات المناسبة لتنشيط معارفه وسلوكياته وعواطفه بشكل منظم بغية تحقيق أهدافه .

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة بولسن وفيلدمان (Paulsen&Feldman,1999) ودراسة التميمي (٢٠١٠) ودراسة الموسوي(٢٠١٠) التي أشارت إلى قدرة الطلبة على استخدام استراتيجيات تنظيم الذات بشكل فعال .

ويرى الباحثان إن هذه النتيجة تؤكد على إن طلبة الجامعة مندفعون ذاتياً نحو التعلم والاهتمام بقدراتهم واستعداداتهم عبر استخدام الاستراتيجيات المناسبة بما يحقق تنمية شخصياتهم .

الهدف الرابع : **التعرف على الفروق في استراتيجيات تنظيم الذات وفق متغيري الجنس والتخصص الدراسي لدى طلبة الجامعة** ، للتحقق من الهدف تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بين الذكور والإناث والتخصصين العلمي والإنساني ، وتبيَن وجود فروق بين المتوسطات والانحرافات في الجنس والتخصص ، جدول (١٠) .

للتحقق من دلالة الفروق تم استعمال تحليل التباين الثنائي ذي التفاعل كما وأظهرت النتائج لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في الجنس والتخصص والتفاعل بينهما في إستراتيجيات (التخطيط، المراقبة الذاتية ، التعزيز الذاتي ، التعليمات الذاتية ، التقويم الذاتي) جدول (١١) يوضح ذلك.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة التميمي (٢٠١٠) التي أشارت الى عدم وجود فروق في استراتيجيات تنظيم الذات ما عدا إستراتيجية مكافأة الذات . كما وتتفق هذه النتيجة مع دراسة التميمي (٢٠١٠) التي أشارت الى عدم وجود فروق في التخصص الدراسي (علمي ، أنساني) .

جدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات وفق الجنس والتخصص لاستراتيجيات تنظيم الذات

إستراتيجية	العدد	الجنس / التخصص	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	إستراتيجية	العدد	الجنس / التخصص	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
التخطيط	١٤٤	ذكور	٢٨,٤٢٠	٥,٤٣٤	التعليمات الذاتية	١٤٤	ذكور	٢٨,٥٧٠	٦,١٣٢
	٢٥٦	إناث	٢٨,٨٨٥	٥,٥٧١		٢٥٦	إناث	٢٨,٩٢٥	٦,٥٤٦
	١٨٤	علمي	٢٨,٧٨٥	٥,٤٤٩		١٨٤	علمي	٢٨,٦٦٥	٦,٢٧٤
	٢١٦	إنساني	٢٨,٥٢٠	٥,٥٦٢		٢١٦	إنساني	٢٨,٨٣٠	٦,٤١٣
المراقبة الذاتية	١٤٤	ذكور	٤٥,٩٦٥	٦,٨٧٣	التقويم الذاتي	١٤٤	ذكور	٣٥,٧٦٥	٦,٩٠٤
	٢٥٦	إناث	٤٥,٣٠٠	٦,٥٥٣		٢٥٦	إناث	٣٥,٩٣٥	٧,١٤١
	١٨٤	علمي	٤٥,٣٧٥	٦,٨٣٧		١٨٤	علمي	٣٥,٧٤٠	٦,٨٨٦
	٢١٦	إنساني	٤٥,٨٩٠	٦,٥٩٧		٢١٦	إنساني	٣٥,٩٦٠	٧,١٥٩
التعزيز الذاتي	١٤٤	ذكور	١٩,٦٦٥	٤,٠٣١					
	٢٥٦	إناث	١٩,٥٩٥	٣,٨٧١					
	١٨٤	علمي	١٩,٦٥٥	٣,٩٥٩					
	٢١٦	إنساني	١٩,٦٠٥	٣,٩٤٥					

وتتعارض هذه النتيجة مع دراسة دكورث وسيلجمان (Duckworth & Seligman,2006) التي أشارت إلى إن الإناث أكثر استخداماً من الذكور لاستراتيجيات تنظيم الذات لدى أفراد العينة.

ويرى الباحثان إن هذه النتيجة تتفق مع نظرية زيمرمان من حيث أنهم يستطيعون ادراة خبرات التعلم الخاصة بهم وكذلك يشتركون في خصائص تدل على أنهم منظمون ذاتيا في عمليات التعلم من اجل تحقيق الأهداف التعليمية المحددة لهم بأسلوب تبادلي بين المحددات الشخصية الذاتية والسلوكية والبيئية .

الهدف الخامس : **التعرف على اتخاذ القرار لدى طلبة الجامعة** ، للتحقق من الهدف تم تحليل إجابات عينة البحث البالغة (٤٠٠) طالب وطالبة ، وتبيَن أن المتوسط الحسابي لاتخاذ القرار(١١٩,١٦٢)، بانحراف معياري (١٤,٣٨٧)، ولمعرفة دلالة الفرق تم استعمال الاختبار التائي لعينة واحدة وتبيَن أن القيمة التائية المحسوبة هي (٢٣,٨٥٨)، وهي أكبر من الجندولية (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٣٩٩) ، مما يدل على تمتع طلبة الجامعة بقدرة عالية على اتخاذ القرار جدول (١٢).

وتتفق مع الخلفية النظرية التي أشارت إلى إن اتخاذ القرار عملية عقلية تمارس فيها عمليات التفكير المنطقي تهدف للوصول إلى حل المشكلات عبر طرح بدائل متعددة ومن ثم اختيار أحد هذه البدائل بأسلوب موضوعي عبر دراسة البيانات والحقائق وتحليلها وأبعاد التحيز الشخصي والنظرة الذاتية بغية اتخاذ القرار المناسب .

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الطائي(٢٠٠١) ، ودراسة إبراهيم (٢٠٠٤) ، ودراسة الراشدي(٢٠١٣) ، التي أشارت إلى أن أفراد العينة يتمتعون بمستوٍ مرتفع من القدرة على اتخاذ القرار .

جدول (١١) تحليل التباين الثنائي ذي التفاعل لدلالة الفروق في أستراتيجيات تنظيم الذات وفقا للجنس والتخصص

إستراتيجية	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	القيمة الفائية		مستوى الدلالة	دلالة الفرق
					المحسوبة	الجدولية		
التخطيط	الجنس	٢١,٦٢٢	١	٢١,٦٢٢	٠,٧١٢	٣,٨٤	٠,٠٥	غير دال
	التخصص	٧,٠٢٣	١	٧,٠٢٣	٠,٢٣١	٣,٨٤	٠,٠٥	غير دال
	الجنس × التخصص	٢٦,٥٢٣	١	٢٦,٥٢٣	٠,٨٧٤	٣,٨٤	٠,٠٥	غير دال
	الخطأ	١٢٠١٩,٥٣٠	٣٩٦	٣٠,٣٥٢				
	الكلي	١٢٠٧٤,٦٩٨	٣٩٩					
المراقبة الذاتية	الجنس	٤٤,٢٢٣	١	١٣	٠,٩٧٨	٣,٨٤	٠,٠٥	غير دال
	التخصص	٢٦,٥٢٢	١	٢٦,٥٢٢	٠,٥٨٧	٣,٨٤	٠,٠٥	غير دال
	الجنس × التخصص	٢٣,٥٢٢	١	٢٣,٥٢٢	٠,٥٢٠	٣,٨٤	٠,٠٥	غير دال
	الخطأ	١٧٨٩٨,٧١٠	٣٩٦	٤٥,١٩٩				
	الجنس	١٧٩٩٢,٩٧٧	٣٩٩					
التعزيز الذاتي	الجنس	٠,٤٩٠	١	٠,٤٩٠	٠,٠٣١	٣,٨٤	٠,٠٥	غير دال
	التخصص	٠,٢٥٠	١	٠,٢٥٠	٠,٠١٦	٣,٨٤	٠,٠٥	غير دال
	الجنس × التخصص	١,٤٤٠	١	١,٤٤٠	٠,٠٩٢	٣,٨٤	٠,٠٥	غير دال
	الخطأ	٦٢١٥,٠٦٠	٣٩٦	١٥,٦٩٥				
	الكلي	٦٢١٧,٢٤٠	٣٩٩					
التعليمات الذاتية	الجنس	١٢,٦٠٢	١	١٢,٦٠٢	٠,٣١٢	٣,٨٤	٠,٠٥	غير دال
	التخصص	٢,٧٢٢	١	٢,٧٢٢	٠,٠٦٧	٣,٨٤	٠,٠٥	غير دال
	الجنس × التخصص	٠,٧٢٣	١	٠,٧٢٣	٠,٠١٨	٣,٨٤	٠,٠٥	غير دال
	الخطأ	١٦٠٠٧,٤٥٠	٣٩٦	٤٠,٤٢٣				
	الكلي	١٦٠٢٣,٤٩٧	٣٩٩					
التقويم الذاتي	الجنس	٢,٨٩٠	١	٢,٨٩٠	٠,٠٥٨	٣,٨٤	٠,٠٥	غير دال
	التخصص	٤,٨٤٠	١	٤,٨٤٠	٠,٠٩٨	٣,٨٤	٠,٠٥	غير دال
	الجنس × التخصص	٨,٤١٠	١	٨,٤١٠	٠,١٧٠	٣,٨٤	٠,٠٥	غير دال
	الخطأ	١٩٦٢٤,٨٦٠	٣٩٦	٤٩,٥٥٨				
	الكلي	١٩٦٤١,٠٠٠	٣٩٩					

جدول (١٢) الاختبار التائي للفرق بين المتوسط الحسابي للعينة والمتوسط الحسابي الفرضي لاتخاذ القرار لدى طلبة الجامعة

المتغير	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	القيمة التائية		دلالة الفرق
					المحسوبة	الجدولية	
اتخاذ القرار	٤٠٠	١١٩,١٦٢٥	١٤,٣٨٧٢٧	١٠٢	٢٣,٨٥٨	١,٩٦	دالة

ويرى الباحثان إن هذه النتيجة تشير إلى قدرة الطلبة على اتخاذ القرار استنادا إلى مقدار المعرفة وتراكم الخبرة لديهم لحل مشكلاتهم ، إذ إن مقدار الخبرة والبناء المعرفي لدى الطالب الجامعي يعد أمرا أساسيا لحل المشكلات واتخاذ القرارات حيث تخضع عملية اتخاذ القرار إلى تفاعل العديد من العوامل

الشخصية والاجتماعية والتفاعلية ، وقد يخضع لسلسلة من التعديلات والصراعات قبل القرار النهائي .

الهدف السادس : **التعرف على الفروق في اتخاذ القرار وفق متغيري الجنس والتخصص لدى طلبة الجامعة**، للتحقق من الهدف تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بين الذكور والإناث والتخصصين العلمي والإنساني ، وتبيَن وجود فروق بين المتوسطات والانحرافات في الجنس والتخصص ، جدول (١٣):

جدول (١٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وفق الجنس والتخصص لاتخاذ القرار

العدد	الجنس / التخصص	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
١٤٤	ذكور	١١٩,٢٦٠	١٤,٤٠٥
٢٥٦	إناث	١١٩,٠٦٥	١٤,٤٠٤
١٨٤	علمي	١١٩,٤١٠	١٤,٤١١
٢١٦	إنساني	١١٨,٩١٥	١٤,٣٩٥

للتحقق من الفروق تم استعمال تحليل التباين الثنائي ذي التفاعل وأظهرت النتائج ، لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في الجنس ، و التخصص ، والتفاعل بينهما في اتخاذ القرار ، جدول (١٤).

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الطائي (٢٠٠١) ، ودراسة الراشدي (٢٠١٣) ، التي أشارت إلى عدم وجود فروق في القدرة على اتخاذ القرار بين الذكور والإناث ، كما وتتفق هذه النتيجة مع دراسة إبراهيم (٢٠٠٤) ودراسة الراشدي (٢٠١٣) التي أشارت إلى عدم وجود فروق في اتخاذ القرار وفق متغير التخصص الدراسي ، وتتعارض هذه النتيجة مع دراسة الموسوي (٢٠١٠) التي أشارت إلى وجود فروق في اتخاذ القرار في التخصص الدراسي لصالح التخصص الإنساني .

جدول (١٤) تحليل التباين الثنائي ذي التفاعل لدلالة الفروق في اتخاذ القرار وفقاً للجنس والتخصص

مصادر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	القيمة الفائية		مستوى الدلالة	دلالة الفرق
				المحسوبة	الجدولية		
الجنس	٣,٨٠٢	١	٣,٨٠٢	٠,٠١٨	٣,٨٤	٠,٠٥	غير دال
التخصص	٢٤,٥٠٣	١	٢٤,٥٠٣	٠,١١٨	٣,٨٤	٠,٠٥	غير دال
الجنس × التخصص	٠,١٢٣	١	٠,١٢٣	٠,٠٠١	٣,٨٤	٠,٠٥	غير دال
الخطأ	٨٢٥٦٢,٠١٠	٣٩٦	٢٠٨,٤٩٠				
الكلي	٨٢٥٩٠,٤٣٨	٣٩٩					

الهدف السابع : **مدى أسهام استراتيجيات تنظيم الذات واتخاذ القرار في أنماط الاستثارة الفائقة**، لمعرفة العلاقة الارتباطية بين المتغيرات المستقلة (استراتيجيات تنظيم الذات ، واتخاذ القرار) بالمتغير التابع (أنماط الاستثارة الفائقة) ، تم استخدام معامل ارتباط بيرسون ، وتبيَن إن جميع معاملات الارتباط المحسوبة اكبر من الجندولية (٠,٠٩٨) ودرجة حرية (٢٩٨) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وهذا يعني ان هناك علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائيا بين المتغيرات المستقلة والمتغير التابع ، جدول (١٥).

جدول (١٥) مصفوفة معاملات الارتباط بين استراتيجيات تنظيم الذات واتخاذ القرار مع أنماط الاستثارة الخمس الفائقة

المتغير	معاملات الارتباط				
	الحسية	الحركية	العقلية	التخيلية	الانفعالية
التخطيط	٠,٣٦٧	٠,٣١٨	٠,٣٤٠	٠,٢٧٣	٠,٣٢٣
المراقبة الذاتية	٠,٤٢٠	٠,٣١٤	٠,٣٧١	٠,٣١٨	٠,٣١٦
التعزيز الذاتي	٠,٤٤٠	٠,٣٦٠	٠,٣٥٣	٠,٣٠٨	٠,٣٦٠
التعليمات الذاتية	٠,٤٥٠	٠,٣٦٨	٠,٤٠٣	٠,٣٩٩	٠,٤٥٧
التقويم الذاتي	٠,٤١٧	٠,٣٩٧	٠,٤٢١	٠,٤٣٧	٠,٤٢٠
اتخاذ القرار	٠,٦٧٨	٠,٥٨٣	٠,٥٥٩	٠,٥٧٣	٠,٥٤٦

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة ألعسيري(٢٠٠١)، ودراسة سوي كو (Sui_Chu,2004) ، ودراسة الموسوي (٢٠١٠) التي أشارت إلى وجود علاقة بين استراتيجيات تنظيم الذات مع المتغيرات الأخرى كما وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العتيبي(٢٠٠٨) التي أشارت إلى وجود علاقة أرتباطية موجبة دالة إحصائيا بين القدرة على اتخاذ القرار والمتغيرات الشخصية الأخرى .

وتتعارض هذه النتيجة مع دراسة التميمي (٢٠١٠) التي أشارت إلى عدم وجود علاقة أرتباطية دالة إحصائيا بين استراتيجيات تنظيم الذات مع المتغيرات الدراسية الأخرى .

ولتحقيق مدى الإسهام استعمل الباحثان تحليل الانحدار المتعدد في تحليل درجات افراد العينة لمعرفة مدى مساهمة كل من المتغيرات المستقلة (استراتيجيات تنظيم الذات ، واتخاذ القرار) بالمتغير التابع (أنماط الاستثارة الفائقة) ، حيث أظهرت نتائج الانحدار المتعدد إن القيمة الفائية المحسوبة جميعها أكبر من القيمة الفائية الجدولية (٣,٨٤) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (١ ـ ٣٩٦) ، جدول(١٦).

جدول (١٦) تحليل الانحدار المتعدد لاستراتيجيات تنظيم الذات واتخاذ القرار مع أنماط الاستثارة الفائقة

الأنماط	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية	الدلالة
الحسية	الانحدار	٥٥٦٢,٧٢٧	٦	٩٢٧,١٢١	٥٩,٦٥٦	دالة
	الباقي	٦١٠٧,٧١١	٣٩٣	١٥,٥٤١		
	الكلي	١١٦٧٠,٤٣٨	٣٩٩			
الحركية	الانحدار	٤٠٧٢,٥٢٥	٦	٦٧٨,٧٥٤	٣٤,٩٥٦	دالة
	الباقي	٧٦٣١,٠٥٣	٣٩٣	١٩,٤١٧		
	الكلي	١١٧٠٣,٥٧٧	٣٩٩			
العقلية	الانحدار	٣١١٩,٦١١	٦	٥١٩,٩٣٥	٣٠,٩٩١	دالة
	الباقي	٦٥٩٣,٣٢٧	٣٩٣	١٦,٧٧٧		
	الكلي	٩٧١٢,٩٣٧	٣٩٩			
التخيلية	الانحدار	٢٦٢٤,٧٥٢	٦	٤٣٧,٤٥٩	٣٢,٨٥٣	دالة
	الباقي	٥٢٣٢,٩٩٨	٣٩٣	١٣,٣١٦		
	الكلي	٧٨٥٧,٧٥٠	٣٩٩			
الانفعالية	الانحدار	٢٧٩٣,٣١٨	٦	٤٦٥,٥٥٣	٣١,١١٥	دالة
	الباقي	٥٨٨٠,١٩٢	٣٩٣	١٤,٩٦٢		
	الكلي	٨٦٧٣,٥١٠	٣٩٩			

ولمعرفة مدى مساهمة كل متغير مستقل (استراتيجيات تنظيم الذات ، اتخاذ القرار)في تفسير التباين للمتغير التابع (أنماط الاستثارة الفائقة) . وكذلك مدى ارتباط المتغيرات المستقلة بدلالة معنوية مع المتغير التابع ويتضح من خلال نتائج تحليل الانحدار المبينة في الجدول(١٧). أسهام للمتغيرات المستقلة(استراتيجيات تنظيم الذات ، واتخاذ القرار) في المتغير التابع (أنماط الاستثارة) .

جدول (١٧) أسهام المتغيرات المستقلة أاستراتيجيات تنظيم الذات واتخاذ القرار في المتغير التابع أنماط الاستثارة الفائقة

الأنماط	المتغيرات	معاملات اللامعيارية		معامل بيتا المعياري	القيمة التائية	الدلالة
		بيتا	الخطأ المعياري			
الحسية	الحد الثابت	٤,٦٨٨	١,٧٥٨	- - - - - -	٢,٦٦٦	دالة
	اتخاذ القرار	٠,٢٥٣	٠,٠٢٢	٠,٦٧٣	١١,٦٦١	دالة
	التخطيط	٠,٠٠٤٥٧	٠,٠٤٦	٠,٠٠٥ -	٠,١٠٠ -	غير دالة
	المراقبة	٠,٠١٧١٨	٠,٠٤٠	٠,٠٢١	٠,٤٣ -	غير دالة
	التعزيز	٠,١٧٧	٠,٠٦٤	٠,١٢٩	٢,٧٧٠	دالة
	التعليمات	٠,٠١٦٣٦	٠,٠٤٧	٠,٠١٩	٠,٣٤٥	غير دالة
	التقويم	٠,٠٩٦٦٠	٠,٠٤٢	٠,١٢٥	٢,٢٧٦	دالة
الحركية	الحد الثابت	٧,٠١٨	١,٩٦٥	- - - - - -	٣,٥٧٠	دالة
	اتخاذ القرار	٠,٢١٩	٠,٠٢٤	٠,٥٨٢	٩,٠٣٥	دالة
	التخطيط	٠,٠٣٣٢٦	٠,٠٥١	٠,٠٣٤	٠,٦٥١	غير دالة
	المراقبة	٠,٠٥٥٣٠	٠,٠٤٥	٠,٠٦٩ -	١,٢٣٩ -	غير دالة
	التعزيز	٠,١١٦	٠,٠٧١	٠,٠٨٥	١,٦٣٤	غير دالة
	التعليمات	٠,٠٣٠٥١	٠,٠٥٣	٠,٠٣٦ -	٠,٥٧٩ -	غير دالة
	التقويم	٠,٠٠٣٥٢٣	٠,٤٥	٠,٠٠٥	٠,٠٧٤	غير دالة
العقلية	الحد الثابت	١٠,١٩١	١,٨٢٧	- - - - - -	٥,٥٧٨	دالة
	اتخاذ القرار	٠,١٥٥	٠,٠٢٣	٠,٤٥١	٦,٨٥٥	دالة
	التخطيط	٠,٠٤٢٣٠	٠,٠٤٨	٠,٠٤٧	٠,٨٩١	غير دالة
	المراقبة	٠,٠١٦٣٧	٠,٠٤١	٠,٠٢٢	٠,٣٩٥	غير دالة
	التعزيز	٠,٠٦٤٧٠	٠,٠٦٦	٠,٠٥٢	٠,٩٧٧	غير دالة
	التعليمات	٠,٠١٤٩٨	٠,٠٤٩	٠,٠١٩	٠,٣٠٥	غير دالة
	التقويم	٠,٠٣٢٠٢	٠,٠٤٤	٠,٠٤٦	٠,٧٢٦	غير دالة
التخيلية	الحد الثابت	١١,٦٧٥	١,٦٢٨	- - - - - -	٧,١٧٣	دالة
	اتخاذ القرار	٠,١٦٤	٠,٠٢٠	٠,٥٣٣	٨,١٨٧	دالة
	التخطيط	٠,٠١٧٤٥ -	٠,٠٤٢	٠,٠٢٢ -	٠,٤١٢ -	غير دالة
	المراقبة	٠,٠٣٠٤٧ -	٠,٠٣٧	٠,٤٦ -	٠,٨٢٤ -	غير دالة
	التعزيز	٠,٠٠٠٨٦٤٢	٠,٠٥٩	٠,٠٠١	٠,٠١٥	غير دالة
	التعليمات	٠,٠٢٢٤٣	٠,٠٤٤	٠,٣٢	٠,٥١٣	غير دالة
	التقويم	٠,٠٥٢٦٥	٠,٠٣٩	٠,٠٨٣	١,٣٤٠	غير دالة
الانفعالية	الحد الثابت	١٥,٩٩٣	١,٧٢٥	- - - - - -	٩,٢٧٠	دالة
	اتخاذ القرار	٠,١٣٧	٠,٠٢١	٠,٤٢٣	٦,٤٤١	دالة
	التخطيط	٠,٠٣٨٥٩	٠,٠٤٥	٠,٠٤٦	٠,٨٦٠	غير دالة
	المراقبة	٠,٠٥٥٧٠ -	٠,٠٣٩	٠,٠٨٠ -	١,٤٢٢ -	غير دالة
	التعزيز	٠,٠٦٢٧١	٠,٠٦٣	٠,٠٥٣	١,٠٠٣	غير دالة
	التعليمات	٠,١٢٢	٠,٠٤٦	٠,١٦٥	٢,٦٢٧	دالة
	التقويم	٠,٠١١٤٨	٠,٠٤٢	٠,٠١٧	٠,٢٧٦	غير دالة

تتفق هذه النتيجة مع دراسة سميث (Smith,2006) التي أشارت إلى أسهام أنماط الاستثارة الفائقة مع المتغيرات الشخصية ، كما وتتفق هذه النتيجة مع دراسة إبراهيم (٢٠٠٤) ، ودراسة العتيبي (٢٠٠٨) التي أشارت إلى وجود أسهام للقدرة على اتخاذ القرار في المتغيرات الشخصية (Smith,2006) .

ويرى الباحثان إن هذه النتيجة تتفق مع ماورد في الإطار النظري بأن هناك إسهام في قدرة الطالب الجامعي على اختيار البدائل المناسبة في أنماط استجاباته المتعددة عن المؤثرات المسببة لها .

- **ثانياً** : **الاستنتاجات**:

- يتمتع طلبة الجامعة بأنماط متعددة من الاستجابات فوق المتوسط والتي ترتفع عن المؤثرات المسببة لها ، وترتب هذه الاستجابات حسب سيادتها من (الانفعالية ، والتخيلية ، والحسية ، والعقلية ، ثم الحركية).
- أن طلبة الجامعة مندفعون ذاتياً نحو التعلم ، والاهتمام بقدراتهم عبر استخدام استراتيجيات (ملاحظة الذات ، ومكافأتها ، وتقويمها ، والتخطيط لسلوكه ، وإصدار التعليمات بنفسه).
- يتصف طلبة الجامعة بالقدرة على اختيار البديل المناسب من بين البدائل المقدمة له عبر استخدام العمليات العقلية ، المعتمدة على تركيز الانتباه ، وتشخيص المشكلة وتحليلها.

- **ثالثاً**: **التوصيات** :

- تفعيل دور الإرشاد التربوي في ما يتعلق بتوعية طلبة الجامعة بأنماط استجاباتهم المتعددة ، واستراتجيات اكتساب التعلم الذاتي لديهم ، واختيار البديل المناسب من بين البدائل المتعددة .
- ضرورة الاهتمام بأنماط الاستثارة الفائقة لدى طلبة الجامعة عند بناء المناهج للمراحل الدراسية المختلفة .
- استخدام مقياس أنماط الاستثارة الفائقة عند تشخيص الطلبة الموهوبين والمتميزين.

- **رابعاً**: **المقترحات**:

- أنماط الاستثارة الفائقة لدى الطلبة الموهوبين والعاديين في المرحلة الإعدادية (دراسة مقارنة) .
- استراتيجيات تنظيم الذات وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة.
- اتخاذ القرار وعلاقته بالسمات الشخصية لدى رؤساء الأقسام في كليات الجامعة .
- اتخاذ القرار وعلاقته بأنماط السيطرة الدماغية لدى طلبة الجامعة .

- **المراجع** :

- القران الكريم
- إبراهيم ، ريزان علي (٢٠٠٤) : أنماط الشخصية (A-B) وعلاقتها بالميول العصابية والقدرة على اتخاذ القرار،(أطروحة دكتوراه ،غير منشورة) جامعة بغداد، كلية التربية ابن الهيثم.
- التميمي ، حيدر شمسي حسن (٢٠١٠): المعتقدات الذاتية وعلاقتها باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والانجاز الأكاديمي لدى طلبة الجامعة ، (أطروحة دكتوراه ،غير منشورة) جامعة بغداد، كلية التربية أبن رشد.
- جروان ، فتحي عبد الرحمن (١٩٩٩) : تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات ، دار الكتاب الجامعي ، عمان ، الأردن .
- جروان، فتحي عبد الرحمن (٢٠٠٤) : الموهبة والتفوق والإبداع ، عمّان ، دار الفكر.
- الحمداني، إبراهيم إسماعيل حسن(١٩٨٢): توجيه المناهج ووسائل التدريب ، الندوة العلمية الخاصة بتوجيه المناهج ووسائل التدريب لتعزيز شخصية الطالب وثقته بنفسه واتخاذ القرار، وزارة التربية، كانون الثاني(٨ -٩).
- دافيدوف ، ليندا (١٩٨٣) : مدخل علم النفس ، ترجمة سيد طواب وآخرون ، دار ماكجروهيل ، القاهرة .
- الداهري ، صالح حسن (٢٠٠٥): سيكولوجية التوجيه المهني ونظرياته ، الأردن ، دار وائل للنشر.
- الدردي ، عبد المنعم ، احمد (٢٠٠٢): الذكاء الانفعالي لدى طلاب الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات المعرفية والمزاجية، مجلة دراسات تربوية واجتماعية ، كلية التربية بجامعة حلوان ، المجلد (٨)، العدد(٤).
- الراشدي ، كريمة أحمد حسن (٢٠١٣): القيم الشخصية وعلاقتها باتخاذ القرار لدى مديري المدارس الثانوية ،(رسالة ماجستير،غير منشورة) كلية التربية، جامعة ديالى.
- ربيع ، محمد شحاتة (٢٠٠٩) : المرجع في علم النفس التجريبي ، دار المسيرة ، عمان ، الأردن .
- رشوان ، ربيع عبده أحمد (٢٠٠٥): توجهات أهداف الانجاز والمعتقدات الذاتية وعلاقتهما باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة الجامعة، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة جنوب الوادي ، مصر.
- رشوان ، ربيع عبده أحمد (٢٠٠٦): التعلم المنظم ذاتياً وتوجهات أهداف الانجاز ، ط١، عالم الكتب ، القاهرة.
- الريماوي ، محمد عودة وأخرون(٢٠٠٨): علم النفس العام ، ط٣ ، دار المسيرة ، عمان.
- الطائي، إيمان عبد الكريم (٢٠٠١): سمات الشخصية وعلاقتها باتخاذ القرار لطلبة كلية القانون في جامعة بغداد ،كلية التربية ابن رشد ، جامعة بغداد ، (رسالة ماجستير"غير منشورة)
- عبد الخالق ، احمد محمد (١٩٩٠) : أسس علم النفس، دار المعرفة الجامعية ، مصر ، الإسكندرية .
- عبد الهادي ، جودت عزت (٢٠٠٠): نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية ، الطبعة الأولى ، عمان ، دار الفكر للنشر والتوزيع .

- عبد الهادي ، جودت عزت والعزة ، سعيد حسني (١٩٩٩): التوجيه المهني ونظرياته ، عمان ، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع.

- عبد الوهاب ، علي محمد (٢٠٠٠): مقدمة في الادراة ، معهد الإدارة العامة ، الرياض

- عبيدات ، داود (١٩٩٦) : البحث العلمي مفهومه ادواته أساليبه ، ط٤ ، دار الفكر ، عمان.

- العتوم ، عدنان يوسف (٢٠٠٥) : علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق ، ط١ ، دار المسيرة ، عمان الأردن .

- العتيبي ، بندر محمد حسن (٢٠٠٨): اتخاذ القرار وعلاقته بكل من فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية لدى عينة من المرشدين الطلابيين بمحافظة الطائف ، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية ، جامعة ام القرى .

- عدس ، عبد الرحمن وتوق محي الدين (١٩٨٨) : المدخل إلى علم النفس ، ط٤ ، دار الفكر للنشر ، عمان .

- عدس،محمد عبد الرحيم(١٩٩٧): علم النفس التربوي، نظرة معاصرة ، ط٣، عمان الأردن، دار الفكر للطباعة والنشر.

- عودة ،احمد (١٩٩٨): القياس والتقويم في العملية التدريسية ، ط١، دار الأمل للنشر والتوزيع .

- عودة، احمد سليمان وخليل يوسف الخليلي (١٩٨٨): القياس والتقويم في العملية التدريسية ، ط٣، دار الأمل، عمان .

- فرحان،علي ناصر(١٩٨٥): علاقة اتخاذ القرار ببعض السمات الشخصية لمديرات المدارس الابتدائية، ،(رسالة ماجستير،غير منشورة) كلية التربية،جامعة بغداد.

- محمد، صفاء حسين(٢٠١٠): قلق التفاوض والاستهواء وعلاقته بجودة اتخاذ القرار، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، بغداد ،الجامعة المستنصرية ، كلية التربية.

- المط يري ، ثامر فهد (٢٠٠٧) : العلاقة بين أنماط الاستثارة الفائقة وفق نظرية دابر وسكي وبين الذكاء والتحصيل الدراسي وفاعليتها في الكشف عن الطلبة الموهوبين في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت ، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان ، الكويت.

- المعماري ، بتول غزال سعيد (٢٠٠٠) : تعلق المراهقين بأصدقائهم وعلاقته بجنس المراهق وعمره واحترام الذات ونمط المعاملة الو الدية ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية (ابن رشد) ، جامعة بغداد .

- المنصور ، ياسر منصور (٢٠٠٠): نظرية القرارات الإدارية ، ط١ ، مكتبة الخامس ، للنشر ، عمان.

- الموسوي ، محمد شلال فرحان (٢٠١٠): التنظيم الذاتي المعرفي وعلاقته باتخاذ القرار والتصورات المستقبلية نحو مهنة التعليم لدى طلبة معاهد إعداد المعلمين ،(أطروحة دكتوراه ،غير منشورة) جامعة بغداد، كلية التربية أبن رشد.

- في: النفيعي، فؤاد بن معتوق عبدا لله (٢٠٠٨) : المهارات الاجتماعية وفاعلية الذات لدى عينة من المتفوقين والعاديين من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة جدة ، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، كلية التربية ، جامعة ام القرى .

- في المط يري ، ثامر فهد (٢٠٠٧) : الاستثارة الفائقة لدابوسكي وتطبيقاتها في مجال تعليم الموهوبين ، ورقة عمل مقدمة الى الملتقى العربي الخامس لرعاية الموهوبين والمتفوقين ، المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين ، عمان ، الأردن .

- في: الهاشمي، رشيد ناصر خليفة (٢٠٠٦): استراتيجيات التكيف لأحداث الحياة الضاغطة وعلاقتها بمركز السيطرة لدى مراهقي دور الدولة لرعاية الأيتام ، (أطروحة دكتوراه غير منشورة) ، كلية التربية ، ابن الهيثم ، جامعة بغداد.

- في : البعاج ، رؤى مهدي جابر (٢٠١١) : فعالية الذات وعلاقتها بموقع الضبط لدى طلبة الجامعة ، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، كلية التربية ، أبن الهيثم ، جامعة بغداد.

- Aksan, N. (2009): A descriptive study: Epistemological beliefs and self regulated learning Proscenia Social and Behavioral Sciences, 1, 896-901

- Ambrose , A (1969): Stimulation in early in fancy . Academic press , New York .

- Bandura,(1976) : Modeling theory, Learning Systems, models and theories, Shavian ((2nd Ed) Chicago: Rand McNally .

- Bandura, (1986) : Social foundations of thought and action: A social cognitive theory, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hal.

- Bouchet, N & Falk, F (2001): The relationship among giftedness, gender, and over excitability. Gifted Child Quarterly, 45(4), 260-267.

- Dabrowski, K. (1964): Positive disintegration. London: Little, Brown.

- Dabrowski, K. (1977): Psychoneurosis is not an illness. London: Grief.

- Dabrowski, K. (Kawczak, A & Piechowski. M.).(1970). Mental growth through positive disintegration. London: Grief.

- Dabrowski, K & Piechowski, M (1977); Theory of levels of emotional developmental (Vol 1 and 2). Oceanside, NY: Debora Science.

- Duckworth, A & Seligman, M (2006): Self-discipline gives girls the edge: Gender in self-discipline, grades, and achievement test scores Journal of Educational Psychology, 98 (1), 198–208.

- Eble, R.(1972): Essentials of Educational Measurement new jersey, Engle wood cliffs prentice-all.

- Falk, R, Lind, S, Miller, B, Piechowski, M & Silverman, L(1999): The Over excitabilities Questionnaire-Two (OEQII). Denver, Co: Institute for the study of advanced development Educational Psychologist. 30. 4. 173-187.

- Hamilton. R, & Ghatala. E,(1994), Learning and Instruction . Mc Grow-Hill, Inc. USA.

- Hamilton.R ,& Ghatala.E,(1998), Learning and instruction, New York
- ,McGraw Hill, Inc.
- Harris, R., (1998) . Introduction to Decision Making. Retrieved, January, 20,2005.
- Gronland, N (1981) :Measurement and Evaluation in teaching (4th Ed), Macmillan Pub Conic N.Y, USA.
- Lind, S. (2001): Over excitability and the gifted. SENG Newsletter, 1(1), 3-6.
- McClure , R. (1980): Creativity , divergent thinking and openness to experience , Journal of Personality and Social Psychology , 52
- Mendaglio, S & Sillier, W (2006): Dabrowski's theory of positive disintegration research findings. Journal for the Education of the Gifted, 30(1), 68-87.
- Miller, K. (1988): A Comparison of Dabrowski's concept of
- Miller, N & Silverman, L (1987): Levels of personality development. Roper Review, 9(4), 221-225.
- Paulsen, M & Feldman, A (1999): Epistemological beliefs and self-regulated learning.
- Piechowski, M. & Calangelo, N. (1998). Developmental potential of the gifted. Gifted Child Quarterly, 28, 80-88.
- Piechowski, M. (2006): "Mellow Out", they say. If i only could: Intensities and sensitivities of the young and bright, Madison, WI,Yunasa books.
- Pint rich, R,(2003): The role of goal orientation in self-regulation learning ,I (Eds.), Hand book of self-regulation(pp:451-502).san dicgo.
- Pint rich, R. (1989):L The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. International Journal of Educational Research, 31, 459-470.
- Pint rich, R. (2004):A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. Educational Psychology Review, 16, 4, 385-407.
- Schunk, H. (1989) : Self – efficacy and achievement behaviors educational Psychology Review, I , 173-208

- Schunk, H,(1995): Self-efficacy perspective on achievement behavior Unpublished doctoral dissertation, University of Denver, Denver,
- Schunk, H, (2001) :Self- regulation through goal setting .www. Ericka's .uncg . edu / digest/ 2001 /.o8. html. 14k.9.
- Silverman, L. (1994):. Counseling of the Gifted and Talented. Denver: Love. USA.
- Silverman, K (1997): Family counseling with the gifted. In N. Colangelo & G. Davis (Eds.), Handbook of gifted education (pp. 3-28). Boston: Allyn and Bacon
- Smith. D. (2006): Learning styles preference. sense of classroom community. Gender. age. and previous experience within computer –mediated instruction (CMI). An unpublished Ph. D. University of North Carolina.
- Sui-Chu, H. (2004): Self-Regulated Learning and Academic Achievement of Hong Kong Secondary School Students. Education Journal, 32 (2), 87-107.
- Zimmerman, B. (1986). Becoming a self- regulated learner: which are the key sub processes? Contemporary Educational Psychology, 11, 307-313.
- Zimmerman (1989): A social cognitive view of self-regulated academic learning, Journal Educational psychology, 81, 329-339.
- Zimmerman (1990) : Self – regulated and academic achievement: An overview , Edu. Psychologist 25, 3-17.
- Zimmerman (1994) : Dimensions of academic self- regulation: A conceptual framework for education. In D. H. Schunk & B. J.
- Zimmerman,& Schunk(1994) :Self-regulation of learning and performance:Issuesandeducationalopplications,Hillsdale,NJ.lawrence Erlbaum

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الثامن :

الاسهام النسبي للكمالية وأهداف الانجاز في التنبؤ بالتحصيل الاكاديمي لدى طلبة الجامعة

إعداد :

د/هاله عبد اللطيف محمد رمضان

مدرس بقسم الصحة النفسية بكلية التربية

جامعة قناة السويس بالاسماعيلية

" الاسهام النسبي للكمالية وأهداف الانجاز في التنبؤ بالتحصيل الاكاديمي لدى طلبة الجامعة "

د/هاله عبد اللطيف محمد رمضان

- **ملخص البحث** :

الهدف من البحث الحالي هو التحقق مما اذا كانت التباينات في التحصيل ترجع الي اهداف الانجاز و الكمالية . وتكونت عينة الدراسة من ٢٢١ طالبا بالفرقة الرابعة بكليتي التمريض والتربية بالاسماعيلية. وقد استكمل المشاركون الاستبيان الديموجرافي، ومقياس فروست للكمالية (Frost-MPS-A; Dunn, Dunn, & Syrotuik, 2002) ، ومقياس هيويت وفليت للكمالية (Hewitt & Flett, 1991) واستبيان اهداف الانجاز المعدل Achievement Goals Questionnaire-Revised ,(Elliot and Murayama, 2008) . وتم استخدام النموذج الرباعي ٢× ٢ لاهداف الانجاز وتتضمن (التمكن ـ اقدام ، التمكن ـ احجام، الاداء ـ اقدام، والاداء ـ احجام)، كما اشتملت متغيرات الكمالية علي ابعاد (الكمالية الموجهه نحو الذات، الكمالية الموجهه نحو الاخرين، والكمالية المفروضة اجتماعيا)، وكذلك ابعاد الكمالية لمقياس فروست (التنظيم، المعايير الشخصية، المعايير الوالدية، النقد الوالدي، الاهتمام بالاخطاء، والشكوك حول التصرفات) ويعد من ابرز واهم النتائج التي تضمنها البحث الحالي هي نتيجة نموذج الانحدار والتي اثبتت اسهام الكمالية واهداف الانجاز في التنبؤ بالتحصيل الاكاديمي.

كلمات مفتاحية : الإسهام النسبي – الكمالية – أهداف الإنجاز – التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي

The Relative Contribution of Perfectionism and Achievement Goals in the Prediction of Academic Achievement Among the University's Students

Dr. Hala Abd Ellatif Mohamed Ramadan

Abstract:

The purpose of this study was to investigate whether differences in academic achievement are related to variations in achievement goals and perfectionism in the high school population. The sample was comprised of included 221 university's students, Ages 20 through 23 in the final year at educational and nursery colleges. Students completed a demographic questionnaire and the following self-report scales: the Hewitt and Flett Multidimensional Perfectionism Scale, the Frost Multidimensional Perfectionism scale, and the Achievement Goal Questionnaire-Revised. A major contribution of the current investigation is the finding that perfectionism and achievement goals added significance to the regression model, account for a significant amount of variance in academic achievement.

Keywords : The Relative Contribution – Perfectionism - Achievement Goals - Prediction of Academic Achievement

- **المقدمة** :

لقد كان ينظر الي الكمالية في البداية باعتبارها عامل خطر للاصابه بالاضطرابات النفسية (مثل الاكتئاب، والقلق، واضطرابات الاكل، وغيرها)، وبأنها بناء أحادي البعد ذو طبيعه غير سويه (Hollander, 1965)، الا ان تلك النظرة قد تغيرت منذ وضع هاماشيك (Hamachek, 1987) مفهوما للكماليه

وصفها فيه بأنها ذات طبيعة ثنائية البعد تشتمل علي جانبين هما الكمالية السوية والكمالية غير السوية، الا انه ومع تزايد الابحاث في السنوات الاخيرة حول الكمالية ، دعمت النموذج متعدد الابعاد للكماليه والذي يشتمل علي مكونات شخصية واجتماعية يندرج بعض من هذه المكونات تحت الجانب السوي للكمالية بينما يعد البعض الاخر غير سويا (Frost, Marten, Lahart, & Rosenblate, 1990;Hewitt & Flett, 1991).

ولقد درس مفهوم الكمالية بشكل كبير، وبخاصة من خلال التركيز علي بعديها وهما الكمالية السويه التي يسعي الفرد فيها لوضع معايير شخصية لأهدافه ، و الكمالية غير السوية وفيها تكون الأهداف مفروضة علي الفرد من قبل المجتمع (Hewitt & Flett, 1991). ، ويعد مفهوم أهداف الانجاز مفهوما مماثلا لمفهوم الكمالية حيث تميز نظرية أهداف الانجاز بين اثنين من المصادر المختلفة لأهداف الانجاز: يركز الأول منها علي اتقان المهام من خلال تحسين الفرد لقدراته الذاتيه وبذل أقصي جهد لديه للتعلم والتمكن ، وهي ما يطلق عليها أهداف التمكن، أما النوع الثاني من الاهداف وهو ما يعرف بأهداف الأداء فيتميز بوجود قلق من التقييم الاجتماعي ويسعي الفرد الى إثبات القدرة الفائقة لديه من خلال نتائج الأداء (Duda &Treasure, 2001). وقد أكدت الدراسات أن الكمالية تنبيء بالاختلافات الفردية بين الطلاب في أهداف الانجاز (Dunn, Dunn, & Syrotuik, 2002; Hall, Kerr, & Mathews, 1998) ، كما استخدمت اهداف الانجاز في الابحاث والدراسات للمساعدة في فهم الاختلافات بين الكمالية السوية وغير السوية لدي الطلاب (Hanchon, 2010)، حيث ترتبط الكماليه الموجهه ذاتيا بأهداف الانجاز من نوع التمكن، بينما ترتبط الكمالية المفروضه من قبل المجتمع بأهداف الانجاز من نوع الاداء وبخاصة الاداء ـ احجام (Blankstein, Hewitt, Koledin, & Flett, 1992; Fletcher, Shim, & Wang, 2012; Neumeister & Finch, 2006)

وتوجد علاقة بين نمط اهداف الانجاز وبين التحصيل الاكاديمي فالطلاب الذين تكون أهداف الانجاز لديهم موجهه نحو اتقان الماده الدراسية والتمكن منها أي ان اهداف الانجاز لديهم هي من نوع اهداف التمكن، يكونوا اكثر تحصيلا واندماجا في المواد الدراسية واكثر تقديرا لقيمة العلم والتعلم (Ames,1992; Meece, 1991) ، ان هؤلاء الطلاب يتمتعون بوجود دافعية لفهم المواد الدراسية، وللتعلم من اخطائهم، ولأن يكونوا أكثر نجاحا أكاديميا Midgley, Kaplan, & Middleton, 2001; Midgley et al., 1998; Urdan, (1997)

ومن ناحية أخري فالطلاب الذين تكون اهداف الانجاز لديهم من نوع اهداف الاداء يقارنون أداءهم بأداء زملاءهم، كما انهم مشغولون بتقدير قدراتهم مقارنة بالاخرين، حيث ان لديهم ميلا كبيرا للمقارنة الاجتماعية Kaplan,

(Middleton,Urdan, & Midgley, 2002)، ان دافعية هؤلاء الطلاب ذوي اهداف الانجاز من نوع اهداف الاداء نحو التعلم والتحصيل الدراسي تكون اقل من دافعية الطلاب ذوي اهداف الانجاز من نوع اهداف التمكن (Ames, 1992). ولقد توصلت دراسة هاراكيويز وزملاءها (Harackiewiczetal.,1997) الي ان الطلاب ذوي اهداف الانجاز من نوع اهداف الاداء ـ اتقان تكون درجاتهم التحصيلية مرتفعه بينما الطلاب ذوي اهداف الانجاز من نوع اهداف الاداء ـ احجام كانت درجاتهم التحصيلية منخفضة.

كما ترتبط الكمالية أيضا بالتحصيل الأكاديمي حيث أكدت الدراسات أن الطلاب ذوي الكمالية الموجهه ذاتيا يكونون اكثر تحصيلا Frost et al., (1993; Stoeber et al., 2009) ، وعلي العكس من ذلك، نجد الطلاب من ذوي الكمالية المفروضة اجتماعيا يكون تحصيلهم الاكاديمي منخفضا (Arthur & Hayward, 1997; Stoeber, Feast, & Hayward, 2009)، وفي دراسة براون واخرون (Brown et al., 1999) وجدت أن الطلاب ذوي المعايير الشخصية العالية في الكمالية تكون درجاتهم التحصيلية مرتفعة، أما الطلاب الذين لديهم شكوكا حول تصرفاتهم كأحد أبعاد الكمالية انخفضت لديهم الدرجات التحصيلية . وبوجه عام، ترتبط الكمالية السويه ارتباطا ايجابيا بارتفاع الدرجات التحصيلية للطلاب (Accordino, Accordino, & Slaney, 2000; Blankstein, Dunkley, & Wilson, 2008; Flett, Blankstein, & Hewitt, 2009; Gilman & Ashby, 2003; Stoeber & Kersting, 2007; Zhang, Gan, & Cham, 2008) ، كما تم تحديد الكمالية كسمة مشتركة لدي الطلاب الموهوبين والطلاب المتفوقين أكاديميا(Kline & Short, 1991; Parker, 1997).

وتعد الكمالية وأهداف الانجاز بنائين نفسيين يتضمنا كيفية انجاز الطلاب للمهام الأكاديمية التحصيلية، فالطلاب الذين تتجاوز أهداف الانجاز لديهم تلك الأهداف التي أنشئت من قبل غالبية الزملاء في نفس العمر يمكن وصفهم بأنهم كماليين (Gilman & Ashby, 2006).

إن الكمالية ذات علاقة بالتحصيل الاكاديمي، كما ان اهداف الانجاز ايضا لها تأثير علي التحصيل الاكاديمي، و تهدف الدراسة الحالية الي اختبار ما اذا كانت الكمالية واهداف الانجاز يمكن ان تنبئ بالتحصيل الدراسي، ومن ثم فإن مشكلة الدراسة تتمثل في الاجابه علي الاسئلة التالية:

- هل توجد علاقه بين الكماليه الموجهه نحو الذات، الموجهه نحو الاخرين، الكماليه المفروضه اجتماعيا، وبين اهداف الانجاز(التمكن ـ اقدام، التمكن ـ احجام، الاداء ـ اقدام، الاداء ـ احجام) والتحصيل؟
- هل توجد علاقه بين التنظيم ، الاهتمام بالاخطاء، المعايير الشخصية، الوالديه ، النقد الوالدي ، الشكوك حول التصرفات ، وبين اهداف الانجاز (التمكن ـ اقدام، التمكن ـ احجام، الاداء ـ اقدام، الاداء ـ احجام) والتحصيل؟

- ما مدي الاسهام النسبي لاهداف الانجاز (التمكن ـ اقدام ، التمكن ـ احجام، الاداء ـ اقدام، الاداء ـ احجام)، والكماليه (الموجهه نحو الذات، الموجهه نحو الاخرين، المفروضه اجتماعيا، التنظيم، الاهتمام بالاخطاء، المعايير الشخصيه، الوالديه، النقد الوالدي، الشكوك حول التصرفات) في تفسير التحصيل الاكاديمي؟

يشار الي الكمالية بأنها بناء متعدد الأبعاد وتعرف بأنها عادة مطالبة الذات أو الآخرين بنوعية أعلى من الأداء مما يتطلبه الموقف (Hollender, 1965).

و تعرف أهداف الانجاز علي انها تصنيف الافراد بناءا علي نتائج الكفاءة اما بالسعي لتحقيقها او لتجنبها (Cury, Elliot, Da Fonseca, & Moller, 2006,P666).

و يقصد بالتحصيل الأكاديمي مستوي تحقيق الكفاءة في العمل الاكاديمي (Chaplin, 1985, p. 7).

- **الكمالية Perfectionism** :

استنادا إلي النموذج الأولي في تعريف الكمالية والذي وصف فيه الأشخاص الكماليون بأنهم يضعون معاييرا غير واقعية ويوجد لديهم ميلا لنقد الذات، فإن هؤلاء الاشخاص يكونون اكثر عرضة للضغوط (Blatt, 1995; Hamachek, 1978; Hewitt & Flett, 1991) وباستخدام هذا النموذج فقد كان ينظر الي الكمالية نظرة سلبية لارتباطها بالاكتئاب، والقلق، وزيادة معدلات الانتحار، اي كان ينظر الي الكمالية علي انها غير سوية. وعلي العكس من هذه النظرة، فالنظرة الايجابية للكمالية تتضمن وضع الفرد معايير مرتفعه لاهدافه وهي ضروره من ضرورات الحياه الانسانيه، فعندما يسعي الفرد لتحقيق النجاح لابد أن يتولد لديه الخوف من الفشل او النقد (Gilman & Ashby, 2006) ثم قام هاماشيك (Hamachek ,1978) بدمج النظرتين معا حيث اكد علي ان الكماليه لها بعدين بعد ايجابي سوي والاخر سلبي غير سوي. فالكمالية السويه هي السعي نحو معايير معقولة وواقعيه يؤدي تحقيقها الي الشعور بالرضا عن الذات وتعزيز الثقة بالنفس، اما الكماليه غير السويه فهي السعي تجاه معايير عاليه للغايه بدافع الخوف من الفشل او من الاخرين (Flett & Hewitt, 2002)، ولذلك فالكماليين الاسوياء تكون لديهم معايير مرتفعه ولكنهم يحصدون شعورا باللذة ناتج عن تحقيق الاهداف، ويتمتع هؤلاء الافراد بالمرونه بحيث اذا لم يتمكنوا من تحقيق اهدافهم يظلوا يشعرون بالرضا عن ادائهم لان لديهم دافع كبير وهو تحسين قدراتهم، علي عكس الكماليين غير الاسوياء الذين يضعون معايير عاليه جدا مع عدم وجود اي قدر من المرونه لديهم لتقبل الاداء اذا انخفض عن تلك المعايير لان الدافع لديهم هو الخوف من الفشل (Rice & Preusser, 2002).

ولعل التطور الكبير الذي حدث في مجال الكمالية هو تطور مفهوم الكمالية من خلال تطور النظر اليها علي انها بناء متعدد الابعاد، وليس ثنائي الابعاد، فبعد ان كان يقتصر مفهوم الكماليه علي كونها اما ايجابيه سويه او سلبيه غير سويه، تطورت مقاييس الكماليه والتي تؤيد مفهوم الكماليه كبناء معقد متعدد الابعاد يشتمل علي مكونات شخصية وأخري اجتماعية يندرج بعض من هذه المكونات تحت الجانب السوي للكمالية بينما البعض الاخر يندرج تحت الجانب غير السوي (Frost,Marten,Lahart,&Rosenblate, 1990;Hewitt & Flett, 1991)، وهذه المقاييس هما مقياس فروست (Frost et al., 1990)، ومقياس هيويت وفليت (Hewitt & Flett, 1991). يشتمل مقياس فروست علي ستة أبعاد هي المعايير الشخصية، التنظيم، الاهتمام بالاخطاء، الوالدية ، النقد الوالدي، و الشكوك حول التصرفات. الابعاد التي تندرج تحت الكماليه الايجابيه في مقياس فروست هي التنظيم والمعايير الشخصية، بينما يندرج النقد الوالدي والشكوك نحو التصرفات والاهتمام بالاخطاء تحت الكمالية السلبية (Frost et al., 1993; Parker, 1997)، ويقصد ببعد التنظيم "التأكيد علي أهمية و تفضيل النظام والتنظيم" أما المعايير الشخصية فهي "وضع معايير عالية جدا ومبالغا فيها للتقييم"، والنقد الوالدي يقصد به "الميل الي الاعتقاد بأن الوالدين شديدي النقد بشكل مفرط" ، أما التوقعات الوالدية فتعني "الميل للاعتقاد بأن الوالدين يضعون معاييرا عالية" ، والشكوك نحو التصرفات هي"الميل الي الشعور بأن المشروعات لا تنجز علي نحو مرض"، والاهتمام بالاخطاء هو "رد فعل سلبي نحو الاخطاء، والميل الي تفسير الوقوع الاخطاء بشكل مكافئ للوقوع في الفشل، والميل الي الاعتقاد بأن الفرد سيفقد احترام الاخرين عقب حدوث الفشل" (Frost et al., 1990;p. 452-453). ويتضمن مقياس هيويت وفليت علي ثلاثة أبعاد هي الكمالية الموجهه نحو الذات، والكماليه الموجهه نحو الاخرين والكماليه المفروضه من المجتمع. وتندرج الكمالية الموجهه نحو الذات، والكمالية الموجهه نحو الاخرين تحت الكماليه السويه بينما تعد الكمالية المفروضة من قبل المجتمع كمالية غير سوية (Hewitt & Flett, 1991; Frost et al., 1993). ويقصد بالكمالية الموجهة نحو الذات "الاتجاه نحو فرض توقعات غير واقعية علي الذات، والميل للتركيز علي العيوب أو الفشل" ، أما الكمالية الموجهة نحو الأخرين فتعرف بأنها"الميل لوضع توقعات غير واقعية للاخرين وتقييمهم بشكل بقسوة" ، والكمالية المفروضة من المجتمع هي"الاعتقاد بان الاخرين يضعون معاييرا عالية للغاية وبأن علي الفرد أن يتمكن من تحقيق تلك المعايير" (Hewitt & Flett, 1991).

- **نظرية أهداف الانجاز Achievement Goals Theory** :

منذ نهاية السبعينات وبداية الثمانينات، انبثقت نظرية اهداف الانجاز من اجل تفسير لماذا وكيف يختلف الطلاب في الاهداف التي يضعونها في السياق

الاكاديمي (Ames & Archer, 1988; Dweck, 1986; Nicholls, 1984). وقد انقسمت اهداف الانجاز في البداية الي اهداف تمكن، واهداف اداء (Ames & Archer, 1988; Ames, 1992). حيث عرفت اهداف التمكن بانها السعي نحو تحسين كفاءة الفرد، بينما عرفت اهداف الاداء بانها السعي نحو اثبات كفاءة الفرد (Dweck, 1992).

ويحاول الطلاب الذين لديهم اهداف انجاز من نوع التمكن الي فهم المادة التي يتعلموها، وتحسين وزيادة كفاءتهم وقدراتهم، واتقان مهارات جديدة (Ames&Archer,1988)، وهو ما يرتبط بمخرجات تعليمية ايجابيةمثل زيادة الاهتمام بالمادة المتعلمة والاندماج فيها مما يجعل التعلم ذو قيمة فعلية (Ames, 1992; Meece,1991)، ان هؤلاء الطلاب يسعون جاهدين الي بذل الجهد من اجل التعلم، والتعلم من اخطائهم، وبالتالي فهم يحققون نجاحا اكاديميا بشكل اكبر من غيرهم (Midgley et al., 2001; Midgley et al., 1998; Urdan, 1997). وبدلا من الالتفات الي تفوق الاخرين واداؤهم، او محاولة الوصول الي مستوي معين من الاداء، فان الطلاب ذوي اهداف التمكن يركزون انتباههم حول ما يتعلموه في الواقع (Ames & Archer, 1988)

أما الطلاب ذوي اهداف الانجاز من نوع الاداء، فانهم اكثر انشغالا بمقارنة أداؤهم بالاخرين وبذلك يحتوي هذا النوع من اهداف الانجاز علي عنصر المقارنه الاجتماعية لأن الأهداف ترتكز علي قدرات الافراد مقارنة بغيرهم (Kaplan et al., 2002)، وبوجه عام ارتبطت اهداف الاداء بمخرجات تعلم سلبية علي عكس اهداف التمكن التي ارتبطت بمخرجات تعلم ايجابية (Ames, 1992; Elliot, 1999). ثم قام عدد من الباحثين بفصل أهداف الأداء الي فرعين هما الأداء ـ اقدام، والأداء ـ احجام (Harackiewicz, Barron, Tauer, & Elliot, 2002; Harackiewicz et al., 1998) وهو ما يعرف باسم النموذج الثلاثي لاهداف الانجاز(Elliot &Church, 1997) ، ثم ظهر بعد ذلك النموذج الرباعي او ما يعرف بنموذج ٢ × ٢ والذي انقسمت فيه اهداف التمكن الي تمكن ـ اقدام، وتمكن ـ احجام، واهداف الاداء انقسمت الي اداء ـ اقدام، واداء ـ احجام حيث ظهر هذا النموذج علي يد (Elliot & McGregor, 2001). واهداف الاداء بوجه عام تعني "خلق انطباع بوجود قدرة عالية لدي الفرد، وتجنب الانطباع بأن قدرة الفرد منخفضة" وتعرف اهداف الاداء ـ اقدام بأنها "التركيز علي امكانية تحقيق النجاح" أما اهداف الاداء ـ احجام فهي "التركيز علي امكانية حدوث الفشل" ، وتركز اهداف التمكن ـ اقدام علي معيار ايجابي مطلق مصدره من داخل الشخص نفسه، ويهدف الي الوصول بالتعلم حتي التمكن او الاتقان ، أما اهداف التمكن ـ احجام فتركز علي معيار سلبي مطلق مصدره ايضا من داخل الفرد نفسه، ويتجنب فيه الفرد فقد المهاره، أو نسيان الماده المتعلمه،أو سوء فهم المواد الدراسية، أو ترك مهمه تعليميه غير كامله (Elliot, 1999; Elliot & Church, 1997).

- **الكمالية وأهداف الانجاز**:

اوضحت العديد من الدراسات ان الكمالية تنبئ بالاختلافات بين الافراد في توجهات اهداف الانجاز لديهم وذلك لدي طلاب الجامعة والمراهقون وعلي مستوي الاداء الاكاديمي والرياضي (Stoeber,2011, 2012) حيث اظهرت نتائج الدراسات ارتباط الكمالية الموجهه نحو الذات لدي الاشخاص ارتباطا ايجابيا مع اهداف الانجاز من نوع التمكن ـ اقدام، والاداء ـ اقدام (Van Yperen, 2006;Verner-Filion&Gaudreau,2010)، ويشير اليوت وماكجريجور (Elliot & McGregor, 2001) ان الطلاب الكماليين الذين تكون الكمالية لديهم ذات دافعية داخلية مثل الكمالية الموجهه نحو الذات والكمالية ذات المعايير الشخصية يميلون لاتباع اهداف الانجاز من نوع التمكن اكثر من اتباع اهداف الانجاز من نوع الاداء. وعلي العكس من ذلك، ترتبط الكمالية المفروضة اجتماعيا ارتباطا ايجابيا مع اهداف الانجاز من نوع الاداء ـ اقدام ، والاداء ـ احجام ، وارتباطا سلبيا مع اهداف الانجاز من نوع التمكن ـ اقدام (Verner-Filion & Gaudreau, 2010). ويوضح مولر واليوت (Moller&Elliot, 2006) ان الكمالية المفروضة اجتماعيا تكون منبئة باهداف الانجاز من نوع الاداء ـ اقدام، ويفسرا ذلك بأن الطلاب الذين تكزن الكمالية لديهم ذات دافعية خارجية، ومرتكزة علي ما يتوقعه الاخرين من الفرد، وكيف يقيم الاخرين اداءهم يميلوا الي اتباع اهداف الانجاز من نوع الاداء حيث يكونوا موجهين نحو هدف التفوق علي الاخرين في الاداء. وكذلك ترتبط ابعاد الكمالية (التنظيم، المعايير الشخصية، الوالدية، النقد الوالدي،الاهتمام بالاخطاء، الشكوك حول التصرفات) ارتباطا ايجابيا بأنواع اهداف الانجاز (Fletcher, Shim, & Wang, 2012; Shih,2013)

يمكن ايضا التنبؤ بالكمالية من اهداف الانجاز فالطلاب الذين تتجاوز اهداف الانجاز لديهم اهداف الانجاز لدي غيرهم من الطلاب في نفس العمر يوصفوا بأنهم كماليون (Gilman&Ashby,2006). ويتطلب النجاح الاكاديمي من الطلاب أن يطوروا استراتيجيات موجهة نحو تحقيق الاهداف، وتتضمن مثل هذه الاستراتيجيات وضع أهداف محددة، وعندما يواجه الطلاب بمشكلات أو معضلات أكاديمية فإنهم إما يحاولون الاستفاده من تلك الأخطاء والتمكن من المشكلة و تجنب حدوث الفشل (اهداف انجاز من نوع التمكن ـ اقدام)، أو أنهم يصبحوا محبطين ويتركوا العمل علي حل تلك المشكلات (اهداف انجاز من نوع الاداء ـ احجام) (Parker,1997).حيث يؤثر مستوي الكمالية لدي الافراد في اهداف الانجاز لديهم، فالافراد ذوي المستوي المرتفع من الكمالية يتبنون أهداف انجاز مختلفة، وهو ما يقودهم الي وضع اما اهداف انجاز من نوع التمكن ـ اقدام أو أهداف انجاز من نوع الاداء ـ اقدام، أهداف الاداء ترتكز علي وجود دافع للتفوق علي الاخرين وهو ما قد يكون ضارا بالدافعية الذاتية لدي الطالب وينتج عنه سلوكيات تحصيلية غير مرغوبة مثل تجنب المهام الاكاديمية التي بها صعوبة او تحدي له (Dai, Moon, & Feldhusen,

(1998 ، كما تستخدم توجهات أهداف الانجاز لدي الطلاب في تفسير كيف تنشأ الاختلافات بين الكمالية السوية والكمالية غير السوية (Hanchon, 2010)، فالطلاب ذوي الكمالية الموجهة نحو الذات يكونون ذوي توجهات انجاز من نوع التمكن حيث تكون دافعية الانجاز لديهم داخلية، ويسعون جاهدين لتحقيق أهدافهم، بينما هؤلاء من ذوي الكمالية المفروضة اجتماعيا يكون لديهم ميلا نحو أهداف الانجاز من نوع الاحجام أكثر من تبني اهداف انجاز من نوع الاقدام (Flett et al., 1992).

ويتميز الطلاب ذوي الكمالية السوية بحصولهم علي درجات تحصيلية أعلي، وتكون خبراتهم الدراسية أكثر ايجابية، ولديهم ضغوط نفسية اقل، ان الكماليين الاسوياء يضعون معاييرا عالية تماما مثل الكماليين غير الاسوياء الا انهم اكثر مرونة في تقبل حدوث أخطاء بمعني أنهم اكثر تركيزا علي تحقيق أهدافهم أكثر من التركيز علي تجنب الوقوع في الاخطاء (Gilman & Ashby, 2003).

وفي ضوء العرض السابق للإطار النظري والدراسات السابقة، تم تحديد فروض الدراسة فيما يلي:

- توجد علاقة ارتباطية دالة احصائياً بين الكماليه (الموجهه نحو الذات، الموجهه نحو الاخرين، المفروضه اجتماعيا) وبين اهداف الانجاز (التمكن ـ اقدام، التمكن ـ احجام، الاداء ـ اقدام، الإداء ـ احجام) والتحصيل.
- توجد علاقة ارتباطية دالة احصائياً بين (التنظيم، الاهتمام بالاخطاء، المعايير الشخصية، الوالديه، النقد الوالدي، الشكوك حول التصرفات) وبين أهداف الانجاز (التمكن ـ اقدام، التمكن ـ احجام، الاداء ـ اقدام، الاداء ـ احجام) والتحصيل.
- تسهم متغيرات أهداف الانجاز (التمكن ـ اقدام، التمكن ـ احجام، الاداء ـ اقدام، الاداء ـ احجام)، والكماليه (الموجهه نحو الذات، الموجهه نحو الاخرين، المفروضه اجتماعيا، التنظيم، الاهتمام بالاخطاء، المعايير الشخصيه، الوالديه، النقد الوالدي، الشكوك حول التصرفات) في التنبؤ بالتحصيل الاكاديمي.

- **المنهج** :
- **المشاركون** :

طبقت ادوات الدراسة علي ٢٥٠ طالبا من طلاب الفرقة الرابعة منهم ١٤٠ طالبا بكلية التمريض ، و١١٠طالبا بكلية التربية بالاسماعيلية. حيث تم توزيع ادوات ومقاييس الدراسة عليهم، وهي الاستبيان الديموجرافي، مقياس فروست للكمالية، مقياس هيويت وفليت للكمالية، استبيان اهداف الانجاز ـ المعدل. ثم تم استبعاد الاستجابات غير الكاملة فبلغ عدد افراد العينة النهائي ٢٢١ طالبا، منهم ١٣١ طالبا بكلية التمريض، ٩٠ طالبا من كلية التربية. وقد تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي للتحقق من فروض الدراسة.

- **الأدوات** :

- **الاستبيان الديموجرافي**:

تم جمع البيانات الديموجرافية عن أفراد العينة من خلال الاستبيان الديموجرافي ودارت الاسئلة حول العمر، النوع، درجات الاختبار التحصيلي (من تصميم الباحثة لقياس التحصيل). ويوضح جدول (١) فيما يلي وصف للعينة الكلية للدراسة:

جدول (١) وصف العينة الكلية للدراسة

المتغير	حجم العينة	المتوسط	الانحراف المعيارى
العمر الزمنى	٢٢١	٢٠.٩	٠,٤٧
درجات الاختبار التحصيلى	٢٢١	٨٩,٤٧	٦,٢٧

- **مقياس فروست للكمالية (Frost et al., 1990)** :

قام باعداده فروست واخرون (١٩٩٠) ، ويتكون من٣٥ عبارة، تندرج تحت ٦ ابعاد، ويتم التصحيح بمقياس ليكرت الخماسي. ويشتمل بعد التنظيم مثل عبارة (التنظيم هام جدا بالنسبة لي)، وبعد المعايير الشخصية يشتمل علي سبعة عبارات (اتوقع اداءا في مهامي اليومية اعلي من معظم الناس)، اما بعد التوقعات الوالدية فيشمل خمس عبارات مثل (يضع لي والداي معايير عالية جدا)، وكذلك بعد النقد الوالدي ويشمل اربع عبارات مثل (عندما كنت صغيرا كان والدي يعاقبني علي اشياء فعلتها بصورة غير كاملة)، وبعد الاهتمام بالاخطاء وينطوي علي تسع عبارات، ومن امثلته (اذا فشلت في الدراسة او العمل، سأكون شخصا فاشلا)، والبعد السادس وهو الشكوك حول التصرفات ويشمل اربعة عبارات، من امثلته (يستغرق الأمر مني وقتا طويلا، لعمل الأشياء بصورة صحيحة).

ويتمتع المقياس بدرجة عالية من الصدق والثبات حيث قام فروست بالتحقق من ثبات ابعاد المقياس فتراوحت درجات ثبات الفا كرونباخ لها بين ٠,٧٧ ، ٠,٩٣ كما بلغ معامل الاتساق الداخلي للمقياس ٠,٨٩ (Dunnetal.,2002) كما تم استخدام الصدق التقاربي للمقياس باستخدام مقياس هيويت وفليت وكانت درجة الارتباط مرتفعة بين المقياسين (Suddarth & Slaney, 2001).

وقامت الباحثه بالاعتماد علي النسخه المترجمه والمقننه التي استخدمها الباحث ايمن حلمي(٢٠١٠) ، والتي قام فيها بالتحقق من صدق المقياس وثباته بعد تطبيقه علي عينه بحثه الممثله للبيئة المصرية. واستخدم فيها التحليل العاملي بطريقة المكونات الاساسية لهوتلنج لقياس الصدق ، والصدق التقاربي للمقياس مع مقياس الكمالية (اعداد حسين علي فايد، ٢٠٠١) وكانت درجة الارتباط مرتفعة بين المقياسين ،اما الثبات فقد استخدم فيه طريقة الفا كرونباخ وبلغ معامل الثبات الفا للمقياس ٠,٩٢.

واكتفت الباحثة بالخصائص السيكومترية للمقياس سواء لمؤلفيه أو لمترجمه. وقامت فقط بحساب ثبات الاختبار بطريقة ألفا كرونباخ، وذلك علي عينة الدراسة، وقيم معاملات الثبات ومعاملات ألفا عند استبعاد كل مفردة ومعاملات الارتباط المصحح موضحة بالجدول (٢) .

جدول (٢) قيم معاملات الثبات ومعاملات ألفا عند استبعاد كل مفردة ومعاملات الارتباط المصحح

البعد	م	الثبات	الارتباط المصحح
التنظيم (ألفا = ٠.٦٩٨)	٢	٠.٧٠١	٠.٢٧٤
	٧	٠.٦٤٧	٠.٤٦٦
	٨	٠.٦٨١	٠.٣٦٣
	٢٧	٠.٦٣٩	٠.٤٩٠
	٢٩	٠.٦٢٣	٠.٥٢٨
	٣١	٠.٦٥٠	٠.٤٥٤
الاهتمام بالاخطاء (ألفا = ٠.٧٢٨)	٩	٠.٧٠٩	٠.٣٩٤
	١٣	٠.٦٤٧	٠.٦٦٨
	١٤	٠.٦٩٦	٠.٤٤٧
	١٨	٠.٧٦٦	٠.٠٤٥
	٢١	٠.٦٧٨	٠.٥٣٢
	٢٣	٠.٦٨٥	٠.٤٩٣
	٢٥	٠.٦٧٩	٠.٥٢٣
	٣٤	٠.٧٢٦	٠.٢٧٧
المعايير الشخصية (ألفا = ٠.٥٨٠)	٦	٠.٥١٦	٠.٣٥٢
	١٢	٠.٤٥٢	٠.٤٧٠
	١٩	٠.٥٣٤	٠.٣٢٠
	٢٤	٠.٦١٨	٠.١٦٩
	٣٠	٠.٤٨٧	٠.٤٠٢
الوالدية (ألفا = ٠.٥٤٢)	١	٠.٥٤٩	٠.١٥٠
	٤	٠.٤٨٩	٠.٣٠٣
	١١	٠.٤٤٥	٠.٣٨٧
	١٥	٠.٤٩٦	٠.٢٨٩
	٢٠	٠.٥٣٤	٠.٢٠٠
	٢٦	٠.٤٤٩	٠.٣٧٨
الشكوك حول التصرفات (ألفا = ٠.٤٦٦)	١٧	٠.٤٧٥	٠.١٦٩
	٢٨	٠.٣٤٥	٠.٣١٩
	٣٢	٠.٢٧٧	٠.٣٧٣
	٣٣	٠.٤٥٠	٠.٢١٣
النقد الوالدي (ألفا = ٠.٦٩٠)	٣	٠.٧٢٧	٠.٢٩٠
	٥	٠.٥٣٧	٠.٦٠١
	٢٢	٠.٦٤٣	٠.٤٤٧
	٣٥	٠.٥٥٩	٠.٥٧١

- **مقياس هيويت وفليت للكمالية Hewitt and Flett (1991)** :

ويركز علي قياس الكمالية علي مستويين هما داخل الشخص نفسه intrapersonal، وبين الاشخاص interpersonal. ولما كان احد اهداف هذه الدراسة هو معرفة كيف ترتبط الكمالية مع اهداف الانجاز، فإن ابعاد الكمالية لمقياس هيويت وفليت (الكمالية الموجهه نحو الذات والكمالية المفروضة اجتماعيا). يتكون المقياس من ٤٥ عبارة يتم تصحيحها بناءا علي مقياس ليكرت السباعي ، تندرج تحت ثلاثة ابعاد، يضم كل بعد منها ١٥ عبارة ، البعد الاول

هو الكمالية الموجهه نحو الذات، ويقصد به وضع الفرد لنفسه معايير عالية للاداء ثم تقويم اداؤه بناءا علي هذه المعايير، ومن عبارات هذا البعد (أحد اهدافي هو ان اتقن كل شيء افعله)، والبعد الثاني هو الكمالية الموجهه نحو الاخرين، ويعني وضع معايير غير واقعية للافراد المقربين المهمين في حياة الفرد (لدي توقعات عالية نحو الاشخاص المهمين بالنسبة لي)، والبعد الثالث هو الكمالية المفروضة اجتماعيا ، وهو حاجة الفرد الملحه لمقابلة التوقعات المفروضه عليه من الافراد المقربين المهمين بالنسبه للفرد (تتوقع اسرتي مني ان اكون كاملا)، ومعامل ثبات المقياس كان ٠.٨٨ ، ٠.٧٤ ، ٠.٨١ للابعاد الثلاثة علي التوالي. اما صدق المقياس فقد قام هيويت وفليت بدراستها واكدت النتائج تمتع المقياس بدرجه عاليه من الصدق والاتساق الداخلي المرتفع (Hewitt & Flett, 1991a). وفي اطار البحث الحالي قامت الباحثه بالاعتماد علي النسخه المترجمه والمقننه التي استخدمها الباحث ايمن حلمي (٢٠١٠)، والتي قام فيها بالتحقق من صدق المقياس وثباته بعد تطبيقه علي عينه بحثه المثله للبيئة المصرية. واستخدم فيها التحليل العاملي بطريقة المكونات الاساسية لهوتلنج لقياس الصدق ، اما الثبات فقد استخدم فيه طريقة الفا كرونباخ وكانت معاملات الثبات ٠,٨٢، ٠,٦٩، ٠،٧١ للابعاد الثلاثه علي التوالي.

واكتفت الباحثة بالخصائص السيكومترية للمقياس سواء لمؤلفيه أو لمترجمه. وقامت فقط بحساب ثبات الاختبار بطريقة ألفا كرونباخ، وذلك علي عينة الدراسة، وقيم معاملات الثبات ومعاملات ألفا عند استبعاد كل مفردة ومعاملات الارتباط المصحح موضحة بالجدول (٣) .

جدول(٣) معاملات الثبات ومعاملات ألفا عند استبعاد كل مفردة ومعاملات الارتباط المصحح

البعد	م	الثبات	الارتباط المصحح
الكمالية الموجهة نحو الذات (ألفا = ٠.٦٨٦)	١	٠.٦٩٤	٠.٢٤٢
	٥	٠.٦٣٤	٠.٤٥٤
	٦	٠.٦٥٦	٠.٣٨٤
	٧	٠.٦٤٧	٠.٤١٤
	١٣	٠.٦٢١	٠.٤٩١
	١٤	٠.٦٥٥	٠.٣٨٢
	١٥	٠.٦٤٥	٠.٤٢٠
الكمالية الموجهة نحو الاخرين (ألفا = ٠.٦٥٣)	١٧	٠.٥٩٠	٠.٤٥٩
	١٨	٠.٦١٧	٠.٣٦٢
	٢٠	٠.٦٣٣	٠.٣٠٣
	٢٢	٠.٦٢٨	٠.٣٢٢
	٢٣	٠.٦٣٢	٠.٣٠٣
	٢٥	٠.٦٣٩	٠.٢٨٨
	٢٦	٠.٦٠٩	٠.٣٩٦
	٢٨	٠.٦٢٦	٠.٣٢٩
الكمالية الموجهة نحو المجتمع (ألفا = ٠.٦٧٣)	٣١	٠.٦٣٤	٠.٣٩٧
	٣٣	٠.٦٣١	٠.٤٠٥
	٣٩	٠.٦٢٩	٠.٤١٣
	٤٠	٠.٥٨٨	٠.٤٩٥
	٤١	٠.٦٢٢	٠.٤٢٤

- **استبيان اهداف الانجاز المعدل**: Achievement Goals Questionnaire- Revised (AGQ-R) قام بتصميمه اليوت وميورايما (Elliot & Murayama, 2008)، واستخدم في هذه الدراسة لقياس اهداف الانجاز، وقد صمم في ضوء النموذج ٢ × ٢ لأهداف الانجاز، وتنقسم فيه اهداف الانجاز الي اهداف تمكن، واهداف اداء، ثم تنقسم اهداف التمكن الي اهداف تمكن ـ اقدام، واهداف تمكن ـ احجام، كذلك تنقسم اهداف الاداء الي اهداف اداء ـ اقدام، واهداف اداء ـ احجام. ويميز النموذج بين التمكن والاداء علي اساس الكفاءة، واذا ما كانت مستنده علي اساس مستوي معياري او علي اساس المهام. كما يميز بين الاقدام ـ الاحجام وفي الاقدام تقاس الكفاءة بالمدخلات الايجابية، بينما في الاحجام تقاس الكفاءة بالمدخلات السلبية. وعلي ذلك يتكون النموذج من اربعة اهداف للانجاز هي :
  - التمكن . اقدام (ويركز علي تحقيق الاهداف المستند علي الكفاءة الشخصية).
  - الاداء ـ اقدام (ويرتكز علي تحقيق الاهداف بناءا علي الكفاءة المعيارية).
  - التمكن . احجام (ويرتكز علي تجنب المهمه المستند علي عدم الكفاءة الشخصية).
  - الاداء . احجام (ويرتكز علي التجنب استنادا الي عدم الكفاءة المعيارية) (Elliot, 1999).

وتكون استبيان اهداف الانجاز المعدل من ١٢ عبارة ، تندرج تحت ٤ مقاييس فرعية، بحيث يشتمل كل مقياس فرعي علي ٣ عبارات، فالمقياس الفرعي التمكن ـ اقدام يشتمل علي عبارات مثل (هدفي هو الاتقان الكامل للمواد المقدمة في الفصل الدراسي)، والمقياس الفرعي الاداء ـ اقدام يشتمل علي عبارات مثل (أسعي للقيام بعمل جيد بالمقارنه مع الطلاب الاخرين في هذا الفصل)، والمقياس الفرعي التمكن ـ احجام يشتمل علي عبارات مثل (أسعي لتجنب الفهم الناقص للمواد الدراسية المقدمة)، أما الاداء ـ احجام فيشتمل علي عبارات مثل (أسعي الي تجنب أداء أسوأ من الاخرين في الفصل).

وترجمت الاستبيان إلي اللغة العربية ثم أجريت الترجمة العكسية بترجمة الترجمة العربية إلي اللغة الانجليزية ثم قورنت الترجمة الأخيرة مع الأصل الانجليزي، وقام بذلك متخصصون في اللغة مستقلون في كل خطوة (ملحق ١) ولم يوجد هناك فرق كبير بين الترجمة الي الانجليزية والاصل الانجليزي. ثم عرضت النسخة العربية في صورتها النهائية علي أساتذة متخصصين في علم النفس لتحكيم الاستبيان (ملحق ٢).

ولتطبيق الاستبيان علي عينة الدراسة في البيئة المصرية قامت الباحثة بتقدير الصدق والثبات لاستبيان أهداف الانجاز ، وللتحقق من صدق وثبات الاستبيان ، قامت الباحثة بحساب صدق وثبات الاستبيان :

- **الصدق**:

تم حساب الصدق بعدة طرق وهى:

- صدق المحكمين : تم عرض االمقياس فى صورته الأولية على (٩) محكمين من أساتذة الصحة النفسية وعلم النفس التعليمي التربوي وطرق التدريس للنظر فى مدى مناسبة هذا الاختبار للهدف الموضوع من أجله وهو قياس اهداف الانجاز. واتفق المحكمون علي صلاحية ٧ عبارات بنسبة (١٠٠٪) وعلي صلاحية ٣ عبارة بنسبة اتفاق (٩٠٪) و عبارتين كانت نسبة اتفاقها (٨٠٪) و هكذا فعبارات الاستبيان صارت من ١٢عبارة .

جدول (٤) يوضح النسب المئوية لإتفاق السادة المحكمين على استبيان اهداف الانجاز

م	النسبة المئوية	م	النسبة المئوية	م	النسبة المئوية
١	٩٠٪	٥	١٠٠٪	٩	١٠٠٪
٢	٨٠٪	٦	١٠٠٪	١٠	٩٠٪
٣	٩٠٪	٧	١٠٠٪	١١	٨٠٪
٤	١٠٠٪	٨	١٠٠٪	١٢	١٠٠٪

- الصدق العاملي التوكيدي. حسب الصدق العاملي التوكيدي لمفردات استبيان أهداف الانجاز بطريقة أقصى احتمال وقد أسفرت النتائج عن مطابقة حسنة للنموذج في ضوء مؤشرات RMSEA = 0.081; NNFI = 0.900; SRMR = 0.033; AGFI = 0.995 بينما أسفرت النتائج عن سوء مطابقة مؤشرات GFI = 0.879; PGFI = 0.819; X2 = 257.36 (df = 46, P= 0.000)، وجدول (٥) يوضح تشبعات المفردات على الابعاد، وقيم الخطأ المعياري وقيم اختبار "ت" المناظرة لكل مفردة:

جدول (٥) يوضح تشبعات المفردات على الابعاد، وقيم الخطأ المعياري وقيم اختبار "ت" المناظرة لكل مفردة

البعد	م	التشبع	الخطأ المعياري	قيمة ت
مدخل الاتقان	١	٠.٣٢٤	٠.٠٧٢	٤.٥٢(*)
	٣	٠.٣٦٧	٠.٠٧٧	٤.٨٠(*)
	٧	٠.٦٢٤	٠.١٠٥	٥.٩٣(*)
تجنب الاتقان	٥	٠.٤٦٥	٠.٠٧١	٦.٥٢(*)
	٩	٠.٨٥٦	٠.١٠٣	٨.٢٨(*)
	١١	٠.٤٨١	٠.٠٧٥	٦.٤١(*)
مدخل الاداء	٢	٠.٣٨٩	٠.٠٧٠	٥.٥٣(*)
	٤	٠.٦٧٨	٠.٠٨٠	٨.٤٧(*)
	٨	٠.٧٠٠	٠.٠٧٨	٨.٩٤(*)
تجنب الاداء	٦	٠.٥٣٨	٠.٠٨٨	٦.١٣(*)
	١٠	٠.٥٢٠	٠.٠٨٨	٥.٩٣(*)
	١٢	٠.٢٩١	٠.٠٧١	٤.٠٩(*)

(*) دالة عند مستوى دلالة "٠.٠٥".

وقد أسفرت النتائج عن عدم استبعاد أياً من مفردات أي بعد من أبعاد استبيان أهداف الانجاز.

- **الثبات**:

حسب معامل الثبات باستخدام طريقة ألفا كرونباخ وقد بلغ معامل ألفا لبعد مدخل الاتقان القيمة "٠.٤٢٤"، وبلغ معامل ألفا لبعد تجنب الاتقان القيمة "٠.٥٨٨"، وبلغ معامل ألفا لبعد مدخل الاداء القيمة "٠.٦١٣"، وبلغت قيمة معامل ألفا لبعد تجنب الاداء القيمة ""، جدول (٦) يوضح قيم معاملات الثبات ألفا عند استبعاد كل مفردة ومعاملات الارتباط المصحح:

جدول (٦) قيم معاملات الثبات ألفا عند استبعاد كل مفردة ومعاملات الارتباط المصحح

البعد	م	الثبات	الارتباط المصحح
مدخل الاتقان (ألفا= ٠.٤٢٤)	١	٠.٣٥٤	٠.٢٤٨
	٣	٠.١٧٦	٠.٣٣٩
	٧	٠.٤٠٥	٠.٢٠٥
تجنب الاتقان (ألفا= ٠.٥٨٨)	٥	٠.٥٧٠	٠.٣٣٨
	٩	٠.١٠٢	٠.٦٢١
	١١	٠.٧٧١	٠.٢٦٧
مدخل الاداء (ألفا= ٠.٦١٣)	٢	٠.٥٦٧	٠.٣٨٣
	٤	٠.٢٥٩	٠.٥٩٤
	٨	٠.٦٨٢	٠.٣٢٢
تجنب الاداء (ألفا= ٠.٦٤٩)	٦	٠.٧٩٦	٠.٢٣١
	١٠	٠.٢٥٢	٠.٦٦٧
	١٢	٠.٤٣٤	٠.٥٤٤

وقد لوحظ استبعاد المفردة رقم "١١" من بعد تجنب الاتقان في ضوء معامل ألفا ومعامل الارتباط المصحح وبالتالي ارتفع معامل الثبات من "٠.٥٨٨" إلى "٠.٧٧١"، واستبعدت المفردة رقم "٨" من بعد مدخل الاداء في ضوء معامل ألفا وبالتالي يرتفع معامل \ألفا من "٠.٦١٣" إلى "٠.٦٨٢"، واستبعدت المفردة رقم "٦" من بعد تجنب الاداء في ضوء معامل ألفا فارتفع معامل ألفا من "٠.٦٤٩" إلى "٠.٧٩٦".

- **النتائج** :

- **الفرض الأول** :

توجد علاقه ارتباطية دالة احصائياً بين الكماليه الموجهه (نحو الذات، نحو الاخرين، المفروضه اجتماعي) وبين اهداف الانجاز(التمكن ـ اقدام، التمكن ـ احجام، الاداء ـ اقدام، الاداء ـ احجام)، والتحصيل؟

ولاختبار صحة الفرض احصائياً حسبت مصفوفة ارتباط بيرسون بين المتغيرات الكمالية المفروضة وأهداف الانجاز، ويوضح جدول (٧) معاملات ارتباط بيرسون .

يتضح من الجدول (٧) وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا بين التمكن ـ اقدام والكمالية الموجهه نحو الذات ، و علاقة ارتباطية سلبية دالة احصائيا بين التمكن ـ اقدام والكمالية المفروضة اجتماعيا، وبين الاداء ـ اقدام

والكمالية الموجهة نحو الذات، وبين التمكن ـ احجام والكمالية المفروضة اجتماعيا ، وبين الاداء ـ اقدام والكمالية المفروضة اجتماعيا، وبين الاداء ـ احجام والكمالية المفروضة اجتماعيا. وبذلك يمكن رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل، حيث يتضح ارتباط بعدي الكمالية (الكمالية الموجهه نحو الذات ، والكمالية المفروضة اجتماعيا) مع اهداف الانجاز، كما توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا بين اهداف الانجاز (الاداء ـ اقدام) والتحصيل.

جدول (٧) معاملات ارتباط بيرسون بين الكماليه (الموجهه نحو الذات، الموجهه نحو الاخرين، المفروضه اجتماعيا) وبين اهداف الانجاز

	الكمالية الموجهة نحو الذات	الكمالية الموجهة نحو الاخرين	الكمالية المفروضة اجتماعيا	التحصيل
التمكن ـ اقدام	٠.٢٢٦(*)	٠.١١٣	-٠.٣١٠(*)	٠.٠٨٦
التمكن – احجام	٠.١٨٨	٠.٠٩٠	٠.٢٧٢(*)	-٠.٠٨٩
الاداء – اقدام	٠.٢٤٤(*)	٠.١١٢	٠.٣٢٠(*)	٠.٢٨(*)
الاداء – احجام	٠.١٣٨	٠.٠٩٣	٠.٢٢٣(*)	٠.٠٥٤
التحصيل	٠.٠٣	-٠.١٤	-٠.٠٤	

(*) دالة عند مستوى دلالة "٠.٠٥".

- **الفرض الثانى**:

توجد علاقه بين ابعاد الكمالية (التنظيم، الاهتمام بالاخطاء، المعايير الشخصية، الوالديه، النقد الوالدي، الشكوك حول التصرفات)، وبين اهداف الانجاز (التمكن ـ اقدام ، التمكن ـ احجام ، الاداء ـ اقدام ، الاداء ـ احجام)، والتحصيل؟

ولاختبار صحة الفرض احصائياً حسبت مصفوفة ارتباط بيرسون بين ابعاد الكمالية وأهداف الانجاز والتحصيل، ويوضح جدول (٨) معاملات ارتباط بيرسون:

جدول (٨) معاملات ارتباط بيرسون بين ابعاد الكمالية (التنظيم، الاهتمام بالاخطاء، المعايير الشخصية، الوالديه، النقد الوالدي، الشكوك حول التصرفات)وبين اهداف الانجاز

	التمكن – اقدام	التمكن – احجام	الاداء – اقدام	الاداء – احجام	التحصيل
التنظيم	٠.٤٢٠(*)	٠.٢٢٨	٠.٢٤٦(*)	٠.٣٥٥(*)	٠.٠٥٤
الاهتمام بالاخطاء	٠.٠٣٨	٠.٢٠٥	٠.٠٢٣	-٠.٠٣٧	٠.٠٠٩
المعايير الشخصية	٠.٣٢٢(*)	٠.٢٦٣	٠.٢٨٢(*)	٠.٢١٧(*)	٠.٢١٩(*)
الوالدية	٠.٣٦٨(*)	٠.٢٦٠	٠.٣٥٥(*)	٠.١٥٦(*)	٠.٠٤١
الشكوك حول التصرفات	٠.١٥٥(*)	٠.١٠٨	٠.٠٦٦	٠.١٠٢(*)	-٠.٠٧١(*)
النقد الوالدي	-٠.٠٢٠	٠.٠٨١	٠.١١٢	-٠.٠٤٨	٠.١٦
التحصيل	-٠.٠٨٦	-٠.٠٨٩	٠.٢٨(*)	٠.٠٥٤	

(*) دالة عند مستوى دلالة "٠.٠٥".

يتضح من الجدول (٨) وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا بين بعد الكمالية (التنظيم) وبين اهداف الانجاز (التمكن ـ اقدام ، الاداء ـ اقدام، و الاداء ـ احجام) ، وبين بعد الكمالية (المعايير الشخصية) و وبين اهداف الانجاز

(التمكن ـ اقدام ، الاداء ـ اقدام، و الاداء ـ احجام) وبين الوالدية و(التمكن ـ اقدام ، الاداء ـ اقدام، و الاداء ـ احجام)، وبين الشكوك حول التصرفات و (التمكن ـ اقدام و الاداء ـ احجام). وبذلك يمكن رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل، حيث يتضح ارتباط ابعاد الكمالية مع اهداف الانجاز. كما توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا بين بعد الكمالية (المعايير الشخصية) والتحصيل.، وعلاقة ارتباطية سالبة دالة احصائيا بين بعد الكمالية (الشكوك حول التصرفات) والتحصيل.

- **الفرض الثالث**:

تسهم متغيرات أهداف الانجاز (التمكن ـ اقدام، التمكن ـ احجام، الاداء ـ اقدام، الاداء ـ احجام)، والكماليه (الموجهه نحو الذات، الموجهه نحو الاخرين، المفروضه اجتماعيا، التنظيم، الاهتمام بالاخطاء، المعايير الشخصيه، الوالديه، النقد الوالدي، الشكوك حول التصرفات) في التنبؤ بالتحصيل الاكاديمي.

ولاختبار صحة الفرض احصائياً استخدم اختبار تحليل الانحدار بطريقة Stepwise بين متغيرات الكمالية وأهداف الانجاز ، ويوضح جدول (٩) نتائج اختبار تحليل التباين لاسلوب تحليل الانحدار:

جدول (٩) نتائج اختبار تحليل التباين لاسلوب تحليل الانحدار

النموذج	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	ف	الدلالة
الانحدار	٤٢٣.١٢	١	٤٢٣.١٢	١١.٦٢	٠.٠٠١ دالة
البواقي	٤٦٦١.٣٧	١٢٨	٣٦.٤٢		
المجموع	٥٠٨٤.٤٩	١٢٩			

(*) دالة عند مستوى دلالة "٠.٠٥".

وقد أسفرت النتائج عن إمكانية اسهام متغيرات أهداف الانجاز (التمكن ـ اقدام، التمكن ـ احجام، الاداء ـ اقدام، الاداء ـ احجام)، والكماليه (الموجهه نحو الذات، الموجهه نحو الاخرين، المفروضه اجتماعيا، التنظيم، الاهتمام بالاخطاء، المعايير الشخصيه، الوالديه، النقد الوالدي، الشكوك حول التصرفات) في التنبؤ بالتحصيل الاكاديمي. ويوضح جدول (١٠) قيم معاملات الانحدار الخطية والمعيارية:

جدول (١٠) قيم معاملات الانحدار الخطية والمعيارية

النموذج	الثابت B	الخطأ المعيارى	بيتا	قيمة ت	الدلالة
الثابت	٩٣.٥٨	١.٣٢	-	٧١.١١	٠.٠٠٠
تجنب الاداء	-٠.٨١٣	٠.٢٣٨	-٠.٢٨٨	-٣.٤١	٠.٠٠١

وقد أسفرت النتائج عن إسهام متغير تجنب الاداء في التنبؤ بالتحصيل الدراسي، وفيما يلي معادلة التنبؤ:

التحصيل = ـ ٠.٢٨٨ × تجنب الاداء.

- **المناقشة** :

- **نتائج الفرض الأول** :

من خلال تحليل نتائج الفرض الأول يتضح وجود علاقه ارتباطية دالة بين بعدي الكماليه (الموجهه نحو الذات، والمفروضة اجتماعيا) وبين اهداف الانجاز(التمكن ـ اقدام ، التمكن ـ احجام ، الاداء ـ اقدام ، الاداء ـ احجام) وبخاصة ارتباط (الكمالية الموجهه نحو الذات ، والكمالية المفروضة اجتماعيا) مع اهداف الانجاز (التمكن ـ اقدام ، الاداء ـ احجام)، ويختلف ذلك مع دراسة (الزغاليل، ٢٠٠٢) والتي لم تجد علاقة بين الكمالية والتحصيل.

الا انه يتفق مع نتائج الدراسات السابقة، مثل دراسة نيوميستر وفينش(Neumeister & Finch (2006 والتي ارتبطت فيها الكمالية الموجهه نحو الذات مع اهداف الانجاز "التمكن ـ اقدام، والاداء ـ اقدام" وفسر بينتريش Pintrich (2000) ذلك بأن الدافعية الداخلية (الكمالية الموجهه نحو الذات) ترتبط بأهداف الانجاز من نوع التمكن ـ اقدام، بينما الدافعية الخارجية (الكمالية المفروضة اجتماعيا) ترتبط بأهداف الانجاز من نوع الاداء ـ اقدام. حيث ارتبطت الكمالية المفروضة اجتماعيا ارتباطا دالا ايجابيا مع اهداف الانجاز (اداء ـ اقدام، اداء ـ احجام) وارتباطا دالا سلبيا مع اهداف الانجاز (التمكن ـ اقدام)، وهو ما يتفق مع نتائج الدراسات السابقة مثل دراسة-Verner Filion & Gaudreau, 2010) ويمكن تفسير ذلك بأن الطلاب ذوي الكمالية المفروضة اجتماعيا يميلون الي الاداء التنافسي مع الاخرين بداخل قاعات الدرس، ان هدفهم الرئيسي من التحصيل هو التنافس والتميز علي الاخرين واثبات انهم الافضل فالدافع هنا خارجي، ولا يهتمون كثيرا للتمكن واتقان المادة الدراسية. وعليه فإن أهداف الأداء- إقدام تجعل الطالب يرغب في حمايةٍ صورة الذات لديه وإرضائها ويركز على ما يعززها، الأمر الذي يجعله أقل وعيا باستراتيجيات الدراسة الفعالة وأقل استخداما لها، وأكثر ميلا لاستخدام استراتيجيات الدراسة التي تبدو بالنسبة له أسهل وذات نتائج مضمونة (الزغول، ٢٠٠٦)

كذلك يتضح وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التحصيل وبين اهداف الانجاز (التمكن ـ اقدام) وعلي الرغم من انها علاقة غير دالة الا انها تتفق مع الدراسات السابقة (Ames,1992;Meece,1991)، والتي وجدت علاقة بين التحصيل واهداف الانجاز (التمكن ـ اقدام)، حيث ترتبط اهداف التمكن بالمخرجات التعليمية والاكاديمية الايجابية مثل الاندماج في المادة التعليمية، والحوافز الداخلية، ان الطلاب الذين تكون اهداف الانجاز لديهم من نوع التمكن يؤدون بشكل افضل للمهام الدراسية، ويكونون اكثر نجاحا اكاديميا، وهم مدفوعون بدوافع داخلية مصدرها الرغبة في التعلم، وتقدير قيمة العلم (Midgley et al., 2001; Migley et al., 1998; Urdan, 1997)

كما وجدت علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا بين اهداف الانجاز (الاداء ـ اقدام) والتحصيل. وهو ما يتفق مع دراسة (Harackiewicz & el., 1997) والتي وجدت ارتباط اهداف الانجاز (الاداء ـ اقدام) مع ارتفاع درجات التحصيل. و يتفق أيضا مع دراسة (Elliot &Church,1997) والتي وجدت ان اهداف الانجاز (الاداء ـ اقدام ، الاداء ـ احجام) منبئة بارتفاع درجات التحصيل الدراسي لدي الطلاب.

ووجدت علاقة سالبة بين الكمالية المفروضة اجتماعيا والتحصيل، وعلي الرغم من انها غير دالة الا انها سلبية وتتفق مع نتائج دراسة (Arthur & Hayward,1997) والتي وجدت ارتباطا بين الكمالية المفروضة اجتماعيا وانخفاض درجات التحصيل. كما وجدت علاقة موجبة بين الكمالية الموجهه نحو الذات والتحصيل، وهي ايضا علاقة غير دالة الا انها تتفق مع نتائج دراسة (Hewitt & Flett, 1991)، والتي وجدت علاقة دالة موجبة بين الكمالية الموجهه نحو الذات وبين التحصيل الدراسي.

- **نتائج الفرض الثاني** :

يتضح وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا بين ابعاد الكمالية (التنظيم، الوالدية، المعايير الشخصية، الشكوك حول التصرفات)، وبين اهداف الانجاز وهو ما يتفق مع دراسة (SHU-SHEN SHIH, 2013)،

كما توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا بين بعد الكمالية (المعايير الشخصية) والتحصيل. وهو ما يتفق مع دراسة (Brown et al., 1999 ; Frost et al., 1993; Tran, 2001). ويمكن تفسير ذلك بأن الطلاب الذين يضعون لانفسهم معايير عالية، يكون تحصيلهم مرتفعا، حيث ينخرطون في اداء المهام الدراسية ليحققوا توقعاتهم العالية نحو أنفسم.

ووجدت علاقة ارتباطية سالبة دالة احصائيا بين بعد الكمالية (الشكوك حول التصرفات) والتحصيل. وهو ما يتفق مع دراسة (Rice &Mirzadeh, 2000)، فالشكوك حول التصرفات تؤثرسلبا علي التحصيل الدراسي وتؤدي لانخفاض الدرجات التحصيلية. ان الشكوك حول التصرفات والتي تؤدي الي عدم ثقة الطالب في الاداء تؤثر بالفعل سلبا علي التحصيل، ان الطالب يقوم بنفس العمل مرارا وتكرارا ولكنه غير واثق او متأكد من ادائه الامر الذي يجعله يشعر بأن اداءه غير صحيح فيصبح مضطربا في اداء مهامه الدراسيه الامر الذي يؤدي في النهاية لدرجات تحصيلية منخفضة.

- **نتائج الفرض الثالث** :

اسهمت متغيرات أهداف الانجاز (التمكن ـ اقدام ، التمكن ـ احجام ، الاداء ـ اقدام ، الاداء ـ احجام)، والكماليه (الموجهه نحو الذات، الموجهه نحو الاخرين،

المفروضه اجتماعيا، التنظيم، الاهتمام بالاخطاء، المعايير الشخصيه، الوالديه، النقد الوالدي، الشكوك حول التصرفات) في التنبؤ بالتحصيل الاكاديمي. وهو ما اثبتته نتائج نموذج الانحدار، فالمتغيرات الاربعة لاهداف الانجاز، والمتغيرات الستة للكمالية اسهمت بنحو ١١٪ من التباين في التحصيل الاكاديمي. وان متغير تجنب الاداء كان منبئا بالتحصيل الدراسي فكلما انخفضت درجات متغير تجنب الاداء كلما ازدادت درجات التحصيل الاكاديمي.

ولما كانت أهداف الانجاز هي أحد أهم العوامل المؤثرة علي الطلاب في الموقف التحصيلي (Elliot, 1997)، فإن الطلاب ذوي اهداف الانجاز من نوع التمكن تكون لديهم دافعية داخلية نحو اتقان المواد الدراسية وتعلمها وبالتالي فانهم اكثر تحقيقا للنجاح الاكاديمي وهو ما يتفق مع دراسات (Midgley et al., 2001; Midgley et al., 1998; Urdan, 1997).

وبناءا علي نتائج هذا الفرض فقد اسهمت متغيرات اهداف الانجاز وانماط الكمالية في التنبؤ بالتحصيل الاكاديمي، وهو ما يتفق مع دراسات (Fletcher et al., 2012; Neumeister & Finch, 2006).

- **التوصيات والتطبيقات التربوية** :

يتضح من نتائج البحث وجود علاقة دالة بين الكمالية واهداف الانجاز، والتحصيل الاكاديمي لدي طلاب الجامعة، وبذلك يكون من الضروري التعرف علي أنماط الكمالية لدي الطلاب باعتبارها محدد هام لاهداف الانجاز ومن ثم التحصيل، فالطلاب ذوي الكمالية السلبية تكون اهداف الانجاز لديهم اهداف أداء، والتحصيل الاكاديمي يغلب عليه التنافسية والمقارنة مع الاقران، وليس اتقان المادة الدراسية والتمكن منها بغرض التعلم والابداع او الابتكار.

فيحتاج الطلاب الي مزيد من الوعي للتعرف علي نمط الكمالية لديهم كما يحتاجون للبرامج الارشادية لخفض مستوي حدة الكمالية السلبية التي تعوق تقدمهم التحصيلي، وبذلك توصي الباحثة باجراء المزيد من البحوث التي تتضمن تطبيق البرامج الارشادية لخفض مستوي الكمالية السلبية، ومعرفة مدي فعاليتها وأثرها علي أهداف الانجاز والتحصيل الاكاديمي.

ويمكن للاخصائي النفسي والاجتماعي بالمدرسة الاستفادة من تلك النتائج أيضا، حيث توصي الباحثة بإجراء البحوث عن العلاقة بين الكمالية واهداف الانجاز والتحصيل الاكاديمي لدي طلاب المدارس حيث انه لاتوجد دراسات عربية تحدد الاسهام النسبي للكمالية واهداف الانجاز في التنبؤ بالتحصيل الدراسي لدي طلاب المدارس، ومن ثم يحتاج الطلاب وبخاصة في المرحلة الثانوية والتي تعد مرحلة تحديد المسار للطلاب، الي البرامج الارشادية لخفض مستوي حدة الكمالية السلبية لما لها من أثر بالغ في تحديد اهداف الانجاز، وأثرهما

علي التحصيل الاكاديمي للطلاب. و توصي الباحثة باجراء المزيد من الدراسات وبخاصة تلك التي بها برامج لخفض حدة الكمالية العصابية لدي الطلاب وهي الكمالية غير السوية مثل دراسة (الصاوي، ٢٠١٥) والتي اكدت علي دور البرنامج الارشادي المستخدم في خفض حدة الكمالية العصابية لدي الطلاب، من اجل تحقيق مستوي اعلي من التحصيل الدراسي نظرا لما تحققت منه الدراسة من وجود علاقة ارتباطية دالة بين الكمالية والتحصيل.

- **المراجع** :

- احمد سليمان الزغاليل (٢٠٠٢).الكمالية عند طلبة الجامعة وعلاقتها بتحصيلهم الأكاديمي والاختلاف في ذلك تبعا لكل من الجنس والتخصص والمستوى الدراسي. مجلة البحث العلمي بجامعة مؤتة، ١٨ ،٢، ٢ -٣٥.

- داليا يسري الصاوي (٢٠١٥). فاعلية برنامج إرشادي عقلاني إنفعالي سلوكى لخفض حدة الكمالية العصابية لدى عينة من الطلاب المراهقين المتفوقين. رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

- رافع الزغول (٢٠٠٦). أنماط الأهداف عند طلبة جامعة مؤتة وعلاقتها باستراتيجيات الدراسة التي يستخدمونها. المجلة الاردنية في العلوم التربوية، ٢،٣، ١١٥ -١٢٩.

- Accordino, D. B., Accordino, M. P., & Slaney, R. B. (2000). An investigation of perfectionism, mental health, achievement and achievement motivation in adolescents. Psychology in the schools, 37, 535-545.

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. Journal of educational psychology, 84, 261-271.

- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. Journal of Educational Psychology, 80, 260-267.

- Blankstein, K. R., Hewitt, P. L., Koledin, S., & Flett, G. L. (1992). Components of perfectionism and procrastination in college students. Social Behavior and Personality, 20, 85-94.

- Blankstein, K. R., Dunkley, D. M., & Wilson, J. (2008). Evaluative concerns and personal standards perfectionism: Self-esteem as a mediator and moderator of relations with personal and academic needs and estimated GPA. Current Psychology, 27, 29-61.

- Blatt, S. J. (1995). The destructiveness of perfectionism: Implications for the treatment of depression. American Psychologist, 50, 1003-1020.

- Brown,E.J., Heimberg, R. G., Frost, R. o., Makris, G.S., Juster, H.R., & Leung, A.W. (1999). Relationship of perfectionism to affect, expectations, attributions and performance in classroom. Journal of social and clinical psychology, 18, 98-120.

- Chaplin, J. P. (1985). Dictionary of psychology (second revised edition). NewYork: Dell.
- Cury, F., Elliot, A. J., Da Fonseca, D., & Moller, A. C. (2006). The social-cognitive model of achievement motivation and the 2 × 2 achievement goal framework. Journal of Personality and Social Psychology, 90, 666-679.
- Dai, D. Y., Moon, S. M., & Feldhusen, F. (1998). Achievement motivation and gifted students: A social cognitive perspective. Educational Psychologist, 33, 45-63.
- Duda, J. L., & Treasure, D. C. (2001). Toward optimal motivation in sport: Fostering athletes' competence and sense of control. In J. M. Williams (Ed.), applied sport psychology: Personal growth and peak performance, 4th edition (pp. 43-62). California: Mayfield Publishing Company. Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C. M., & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. Cognitive Therapy and Research, 14, 449-468.
- Dunn, J. G. H., Dunn, J. C., & Syrotuik, D. G. (2002). Relationship between multidimensional perfectionism and goal orientation in sport. Journal of Sport & Exercise Psychology, 24, 376-395.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. American Psychologist, 41, 1040-1048.
- Dweck, C. S. (1992). The study of goals in psychology. Psychological Science, 3, 165-167.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. Educational Psychologist, 34(3), 169-189.
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. Journal of Personality and Social Psychology, 72, 218-232.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2 × 2 achievement goal framework. Journal of Personality and Social Psychology, 80, 501-519.
- Elliot, A. J., & Murayama, K. (2008). On the measurement of achievement goals: Critique, illustration, and application. Journal of Educational Psychology, 100, 613-628.
- Flett, G. L., Blankstein, K. R., & Hewitt, P. L. (2009). Perfectionism, performance, and state positive affect and negative affect after a classroom test. Canadian Journal of School Psychology, 24, 4-18.

- Flett, G. L., & Hewitt, P. L. (Eds.). (2002). Perfectionism: Theory, research, and treatment. Washington, DC: American Psychological Association.
- Fletcher, K. L., Shim, S. S., & Wang, C. (2012). Perfectionistic concerns mediate the relationship between psychologically controlling parenting and achievement goalorientations. Personality and Individual Differences, 52, 876‑881.
- Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C. M., & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. Cognitive Therapy and Research, 14, 449‑468.
- Frost, R. O., Heimberg, R. G., Holt, C. S., Mattia, J. I., & Neubauer, A. L. (1993). A comparison of two measures of perfectionism. Personality and Individual Differences, 14,1, 119-126.
- Gilman, R., & Ashby, J. S. (2003). Multidimensional perfectionism in a sample of middle school students: An exploratory investigation. Psychology in the Schools, 40, 677- 689.
- Gilman, R., & Ashby, J. S. (2006). Perfectionism. In G. G. Bear & K. M. Minke, Children's needs III: Development, prevention, and intervention (pp. 303‑312). Bethesda, MA: National Association of School Psychologists.
- Hall, H. K., & Kerr, A. W. (1997). Motivational antecedents of precompetitive anxiety in youth sport. The Sport Psychologist, 11, 24-42.
- Hamachek, D. E. (1978). Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism.
- Hanchon, T. A. (2010). The relations between perfectionism and achievement goals. Personality and Individual Differences, 49, 885‑890.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Carter, S. M., Lehto, A. T., & Elliot, A. J. (1997). Determinants and consequences of achievement goals in the college classroom: Maintaining interest and making the grade. Journal of Personality and Social Psychology. 73, 1284‑1295.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., & Elliot, A. J. (2002). Predicting success in college: A longitudinal study of achievement goals and ability measures as predictors of interest and performance from freshman year through graduation. Journal of Educational Psychology, 94, 562‑575.

- Hewitt, P. L., & Flett, G. L. (1991a). Dimensions of perfectionism in unipolar depression. Journal of Abnormal Psychology, 100, 98-101 Psychology: A Journal of Human Behavior, 15, 27-33.
- Hollander, M. H. (1965). Perfectionism. Comprehensive Psychiatry, 6, 94-103.
- Kaplan, A., Middleton, M. J., Urdan, T., & Midgley, C. (2002). Achievement goals and goal structures. In C. Midgley (Ed.), Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning (pp. 21-53). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Kline, B. E., & Short, E. B. (1991). Changes in emotional resilience: Gifted adolescent females. Roeper Review: A Journal on Gifted Education, 13, 118-121.
- Meece, J. L. (1991). The classroom context and students' motivational goals. In M. L. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.), Advances in motivation and achievement, Greenwich, CT: JAI,7, 261-285.
- Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M., Maehr, M. L., Urdan, T., Andeman, L. H.,Roeser, R. (1998). The development and validation of scales assessing students' achievement goal orientations. Contemporary Educational Psychology, 26, 61-75.
- Midgley, C., Kaplan, A., & Middleton, M. (2001). Performance-approach goals: Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost? Journal of Educational Psychology, 93, 77-86.
- Moller, A. C., & Elliot, A. J. (2006). The 2 × 2 achievement goal framework: An overview of empirical research. In A. V. Mitel (Ed.), Focus on educational psychology research (pp. 307 – 326). New York, NY: Nova Science.
- Neumeister, K. L. S., & Finch, H. (2006). Perfectionism in high-ability students: Relational precursors and influences on achievement motivation. Gifted Child Quarterly, 50, 238-251.
- Parker, W. D. (1997). An empirical typology of perfectionism in academically talented children. American Educational Research Journal, 34, 545-562.
- Rice, K. G., & Mirzadeh, S.A. (2000). Perfectionism, attachment, and adjustment. Journal of counseling psychology, 47, 238-250.
- Rice, K. G., & Preusser, K. J. (2002). The adaptive/maladaptive perfectionism scale. Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 34, 210-222.

- Shih, S.-S. (2013). Autonomy support versus psychological control, perfectionism, and Taiwanese adolescents' achievement goals. Journal of Educational Research, 106, 269 – 279.
- Stoeber, J., Feast, A. R., & Hayward, J. A. (2009). Self-oriented and socially prescribed perfectionism: Differential relationships with intrinsic and extrinsic motivation and test anxiety. Personality and Individual Differences, 47,5, 423-428.
- Stoeber, J. (2011). The dual nature of perfectionism in sports: Relationships with emotion, motivation, and performance. International Review of Sport and Exercise Psychology, 4, 128 – 145.
- Stoeber, J. (2012). Perfectionism and performance. In S. M. Murphy (Ed.), The Oxford handbook of sport and performance psychology (pp. 294 – 306). New York, NY: Oxford University Press.
- Suddarth, B. H., & Slaney, R. B. (2001). An investigation of the dimensions of perfectionism in college students. Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 34, 157‑165.
- Urdan, T. C. (1997). Examining the relations among early adolescent students goals and friends 'orientation toward effort and achievement in school. Contemporary Educational Psychology, 22, 165‑191.
- Van Yperen, N. W. (2006). A novel approach to assessing achievement goals in the context of the 2 × 2 framework: Identifying distinct profiles of individuals with different dominant achievement goals. Personality and Social Psychology Bulletin, 32, 1432‑1445.
- Verner-Filion, J., & Gaudreau, P. (2010). From perfectionism to academic adjustment: The mediating role of achievement goals. Personality and Individual Differences, 49, 181 – 186.
- Zhang, Y., Gan, Y., & Cham, H. (2007) Perfectionism, academic burnout and engagement among Chinese college students: a structural equation modeling analysis. Personality and Individual Differences, 43, 1529-1540.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث التاسع :

تطوير العمليات الإدارية بجامعة تبوك في ضوء مُدخل إعادة هندسة العمليات الإدارية

إعداد :

د/ محمد بن عثمان الثبيتي

أستاذ الإدارة والتخطيط التربوي المشارك بجامعة تبوك

" تطوير العمليات الإدارية بجامعة تبوك في ضوء مُدخل إعادة هندسة العمليات الإدارية "

د/ محمد بن عثمان الثبيتي

• **المستخلص** :

هدفت الدراسة إلى الكشف عن: واقع العمليات الإدارية التالية ـ التخطيط، التنظيم، الاتصال ، التدريب ـ بجامعة تبوك، وآليات تطوير العمليات الإدارية التالية ـ التخطيط ، التنظيم ، الاتصال ، التدريب ـ بجامعة تبوك في ضوء مُدخل إعادة الهندسة الإدارية، ومدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة تُعزى للمتغيرات التالية : (النوع، طبيعة العمل، سنوات الخبرة)، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي. وتكونت العينة من (١٧٣) من أعضاء هيئة التدريس، و(١٥٥) من الإداريين بجامعة تبوك، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة. وبعد المعالجة الإحصائية باستخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار(ت) للعينات المستقلة، واختبار تحليل التباين الأحادي، واختبار LSD ـ خلصت الدراسة إلى النتائج التالية: جاءت استجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع العمليات الإدارية (التخطيط ـ التنظيم ـ الاتصال ـ التدريب) بدرجة (متوسطة)، حيث بلغ المتوسط العام (٢,٠٠)، وجاءت استجابات أفراد عينة الدراسة حول آليات تطوير العمليات الإدارية (التخطيط ـ التنظيم ـ الاتصال ـ التدريب) في ضوء مدخل إعادة الهندسة بدرجة (عالية) حيث بلغ المتوسط العام (٢,٤٢)، وأظهرت الدراسة: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين استجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً (للنوع) لصالح (الذكور)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠,٠٥) بين استجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً (لطبيعة العمل) لصالح (أكاديمي)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين استجابات أفراد عينة الدراسة في محور"واقع العمليات الإدارية بجامعة تبوك" تبعاً (لسنوات الخبرة) بين (عشر سنوات فأكثر) و(من خمس إلى أقل من عشر سنوات) لصالح (عشر سنوات فأكثر)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين كل من (أقل من خمس سنوات) ومن (خمس إلى أقل من عشر سنوات) أو بين (أقل من خمس سنوات) و(عشر سنوات فأكثر)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في محور"آليات تطوير العمليات الإدارية بجامعة تبوك" تبعاً (لسنوات الخبرة)، وأوصت الدراسة بـ: تفعيل آليات تطوير العمليات الإدارية بجامعة تبوك في ضوء مدخل إعادة الهندسة من خلال:الاهتمام بتطوير عملية الاتصال الإداري، ويتمثّل ذلك في الاعتماد على قواعد بيانات حديثة، والاهتمام بتطوير عملية التدريب، ويتمثّل ذلك في الاستفادة من الكفاءات المؤهلة من أعضاء هيئة التدريس في تنفيذ البرامج التدريبية.

كلمات مفتاحية : تطوير العمليات الإدارية – إعادة هندسة العمليات الإدارية

Development of Administrative Processes at the University of Tabuk in light of the Re-engineering Administrative Approach

Dr.Mohammed bin Othman Althbaiti

Abstract :

The study aimed to reveal the reality of the following administrative processes: - planning, organization, communication, training at University of Tabuk, and mechanisms help developing these administrative processes in the light of the Re- Engineering Administrative Approach. It also aims to expose significant differences in the sample responses according to following variables: (Gender, nature of work, years of experience). To achieve the objectives of the study a descriptive approach has been used

through a questionnaire applied to a sample of 173 faculty members and 155 of the employees in the main campus of the university of Tabuk U. of T. After statistical processing using the arithmetic means, standard deviations, and t-test for independent samples, one-way analysis of variance, and LSD-test, the study concluded the following results: The study sample responses on the reality of administrative processes (planning - organization - communication - training) Scored a medium degree with an overall average (2.00). The study sample responses scored a high degree on the mechanisms developing administrative processes (planning - organization - communication - training) in the light of the Re- Engineering Administrative Approach with an overall average (2.42). Results also showed statistically significant differences at the level (0.05) between sample responses depending on the gender in favor of the (male), and the presence of statistically significant differences at the level (0.05) depending on the (nature of the work) in favor of (Academics). In addition, there are statistically significant differences at the level (0.05) between the sample responses on the "reality of administrative processes at the University of Tabuk depending on (years of experience) in favor of (ten years and older). Results also indicated no significant differences regarding mechanisms to develop administrative processes at the University of Tabuk depending on (years of experience). The study concluded with some recommendations that may help the development of administrative processes at the University of Tabuk, in light of the light of the Re- Engineering Administrative Approach, and to direct more attention to the development of the training process to benefit from highly qualified faculty members in the implementation of training programs.

Keywords: Development of Administrative Processes - Re-engineering Administrative

- **مُقدمة** :

تُعد التطورات المُتلاحقة سمة رئيسة من سمات العصر الراهن، مما يحتّم على المنظمات مجابهة هذه التطورات بتغيير أساليبها الإدارية بما يضمن تطوير الأداء، وتحقيق الأهداف بكفاءة.

وتتباين هذه التغيرات فمنها ما يسعى إلى مُلائمة التنظيم للظروف البيئية المتطورة من حوله، وآخر يهدف لحل المشاكل التي تعترض طريقه، وتُحد من قدرته على الإنجاز، وبعضها يعمل على تحقيق سبق معين على غيره من التنظيمات مع توفير درجة عالية من الفعالية، وبالتالي فإنّ التغيير أصبح نشاطا مهمًا في مُؤسّسات اليوم، ووسيلة فعّالة في عملية تطويرها، وكفاءتها.(محمود والبحيري،٢٠٠٩: ١٦٣)

وتُعد إعادة هندسة العمليات الإداريّة (Business Process Reengineering) ، أو ما يُعرف في الأدبيات الإداريّة بـ" الهندرة" واختصارها (BPR) ، أحد الأساليب التي تبنتها المؤسّسات المختلفة في محاولتها للتكيُّف مع التغيرات التي حدثت (صلاح الدين،٢٠١٣: ١٤٤)، وتُعرَّف بأنها "إعادة التصميم السريع والجذري

للعمليات الإدارية والإستراتيجية ذات القيمة، وكذلك إعادة تصميم النظم والسياسات والهياكل التنظيمية ؛ بهدف تعظيم تدفقات العمل وزيادة الإنتاجية بصورة خارقة" (بو حنية ،٢٠٠٧ : ١٣٧)، فالأساليب التي اتبعتها المؤسّسات في العهود السابقة أصبحت غير قادرة على الوفاء باحتياجات المؤسّسات في العصر الحالي؛ كونها تحتاج إلى تغيير جذري في تأدية نشاطاتها وعملياتها من أجل تطوير الأداء من حيث السرعة في الإنجاز والتكلفة الأقل وهو ما تسعى إليه BPR (إسماعيل،٢٠١٣: ٤٦).

وتأتي الجامعات في مُقدمة المُؤسّسات التي تحتاج إلى التطوير المُستمر لأساليبها الإدارية سواءً كان ذلك في نوعية وجودة البرامج الأكاديمية المقدمة فيها، أم من حيث عدد طلبتها، أم التوسع الجغرافي الذي تُغطيه(قاسم،٢٠٠٩ : ٣)؛ باعتبارها السبيل لإعداد القوى البشرية المتخصصة، وإعداد الباحثين والقادة في مجالات العمل والإنتاج وأداة تجديد الثقافة (استراتيجية تطوير التربية العربية ،٢٠٠٣)، ويعمل أسلوب BPR في الجامعات على إحداث تغييرات كلية وجذرية في أساليب العمل ومستويات الأداء الأكاديمي والإداري تُصاحبها طفرات هائلة في معدلات الأداء؛ مما يُسهم في تفجير الطاقات الإبداعية الكامنة في كل فرد(الشمري،٢٠١٣: ٤٤٢)

ومن هُنا تبرز أهمية تبنّي أسلوب BPR في الجامعات؛ إذ يُمثّل نهجًا جديدًا للتفكير، وتغييرًا جذريًّا بهدف التطوير، وهو مطلب حيوي يجب ترتكز عليه الجامعات؛ لبناء أسس إدارية سليمة وواضحة، وضمان القدرة على البقاء مع ديمومة الميزة التنافسية.

- **مشكلة الدراسة وأسئلتها** :

تُعاني الجامعات السعودية من أوجه قصور كثيرة تقف عائِقًا دون تحديث أساليبها، ومواكبة مُستجدات العصر، وتُعد البيروقراطيّة أحد أبرز المعوقات التي تحول دون الإصلاح الإداري(القرشي، ٢٠١١: ٢) وتسعى كافة الجهود لتطوير وإصلاح منظومة التعليم الجامعي من خلال التركيز على علاج سلبيات الإدارة الجامعية وإصلاح عيوبها؛ لأنّ كل تطوير في التعليم قوامه تطوير إدارته (الفواز،٢٠١٥: ٧).

وتُعد BPR أحد الأساليب الإدارية التي تهدف لتحقيق تطوير جوهري وطموح يكفل سرعة الأداء وتخفيض التكلفة وجودة المخرجات، وعلى الرغم من شيوعه كآلية من آليات الإصلاح فإنّه قد يصطدم بالقيم والمفاهيم الإدارية السائدة ونظم العمل التقليدية وطرق التفكير المألوفة، مما ينتج عنه تعثّر وإخفاق تطبيق هذا الأسلوب الإداري(إسماعيل، ٢٠١٣: ٤٦)، وتؤكد نتائج دراسة بو علاق (٢٠١٢) على أن أسلوب BPR هو الأنسب لإدارة الجامعات؛ نظرًا لأهميته في تحسين جودة الخدمة المقدمة(الدجني، ٢٠١١)؛ إذ إنّ تحسين الأداء وتطوير

المُؤسّسات لم يعدِ أمرًا اختياريًا تلجأ إليه الإدارة أو تنصرف عنه باختيارها، ولكنه أصبح شرطا جوهريا للبقاء ومقاومة الإخفاق (حنون،٢٠١٠: ١٨)

وبما أن جامعة تبوك من الجامعات السعودية الناشئة فهي بحاجة ماسة لتطوير عملياتها؛ لمواكبة متطلبات سوق العمل وتحقيق الميزة التنافسية، ورفع مستوى الرضا الوظيفي من خلال تطبيق أسلوب BPR؛ إذ يضمن هذا الأسلوب تحفيز العاملين في الجامعات للإبداع، ويُخلص الأنظمة الإدارية من البيروقراطية والنمطيّة والتكراريّة، فتتحوّل الجامعات من مؤسّسات خدميّة إلى مؤسّسات استثماريّة(الشمري،٢٠١٣: ٤٤٢)، كما تؤكد نتائج دراسة الدجني (٢٠١٣) إلى أن استخدام أسلوب BPR يؤدي إلى زيادة مستوى الرضا الوظيفي لدى موظفي الجامعة في مستوياتهم الإدارية كافة.

واستنادا إلى ما سبق يُمكن تحديد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي : كيف يمكن تطوير العمليات الإدارية بجامعة تبوك في ضوء BPR ، ويتفرع منه الأسئلة التالية:

- ما واقع العمليات الإدارية التالية ـ التخطيط، التنظيم، الاتصال، التدريب ـ بجامعة تبوك؟
- ما آليّات تطوير العمليات الإدارية التالية ـ التخطيط، التنظيم، الاتصال، التدريب ـ بجامعة تبوك ما آليات تطوير بعض العمليات الإدارية بجامعة تبوك في ضوء مدخل BPR ؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة تُعزى للمتغيرات التالية : النوع، طبيعة العمل، سنوات الخبرة؟

- **أهداف الدراسة** :

تهدف الدراسة إلى الكشف عن :

- واقع العمليات الإدارية التالية ـ التخطيط، التنظيم، الاتصال، التدريب ـ بجامعة تبوك.
- آليّات تطوير العمليات الإدارية التالية ـ التخطيط، التنظيم، الاتصال، التدريب ـ بجامعة تبوك في ضوء مُدخل BPR.
- مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة تُعزى للمتغيرات التالية : النوع، طبيعة العمل، سنوات الخبرة.

- **أهمية الدراسة** :

تكمن أهمية الدراسة في :

- التأكيد على أهمية استخدام BPR كمُدخل للتطوير.
- تشخيص واقع العمليات الإدارية المُستهدفة في الدراسة بجامعة تبوك.
- الوقوف على معوقات العمليات الإدارية بجامعة تبوك.
- تقديم تصور علمي للقائمين على إدارة الجامعة والمعنيين بالتطوير فيها بناءً على نتائج الدراسة الحالية.

- **مصطلحات الدراسة** :

- **التطوير**:

يُعرّف بأنّه: "تبسيط الإجراءات وتحسين طرائق العمل وتأمين المرونة الكافية لتجاوز التعقيدات غير الضرورية والتخفيف من الاختناقات؛ بهدف توفير خدمات متطورة يُختَصر فيها الزمن وترتفع درجة جودة العمل والخدمات"(المجتهد،٢٠٠٣)

كما يُعرّف بأنّه: "جهد مُخطط يشمل المنظمة بكاملها أو أجزاء كبيرة منها؛ بهدف زيادة فاعلية التنظيم وتطوير القدرات الكامنة لجميع أعضاءه"(الغالبي،٢٠١٠ :٣٧)

ويُعرَّف إجرائياً بأنه "قدرة الجامعة للانتقال من الوضع الحالي لوضع آخر معتمدة على تطبيق منهجية إعادة هندسة العمليات الإدارية .

- **العمليات الإدارية**:

تُعرّف بأنّها: "أي عمل يقوم به المدير أياً كان منصبه الإداري، وهذا العمل يتضمن عددا من الأنشطة يعتمد تنفيذها على مجموعة من المبادئ والأسس والأصول والقواعد الإدارية، يستعين بها في تسيير العمل وإدارة شؤونه وتحقيق أهداف المنظمة"(المنتدى العربي لإدارة الموارد البشرية،٢٠١٠)

كما تُعرّف بأنّها "مجموعة الأنشطة التي تشمل واحداً أو أكثر من المُدخلات لتقديم منتج ذو قيمة للعملاء"(أحلام ،٢٠١٢ : ١٥٦).

وتعرف العمليات الإدارية إجرائياً بأنها مجموعة الأنشطة التي يتم من خلالها إنجاز المهام والمسؤوليات الإدارية بالجامعة والتي تشتمل على التخطيط والتنظيم والاتصال والتدريب لتحقيق الأهداف المنشودة.

- **إعادة هندسة العمليات الإداريّة** :

تُعرّف بأنّها " البدء من جديد ، أي من نقطة الصفر ، وليس إصلاح وترميم الوضع القائم أو إجراء تغييرات تحسينية تترك البنى التحتية كما كانت عليه" (هامر وشامبي،١٩٩٥: ٢٠)

كما تُعرّف بأنّها" إعادة التفكير المبدئي والأساسي لتصميم العمليات الإدارية بصفة جذرية، بهدف تحقيق تحسينات جوهرية فائقة وليست هامشية تدريجية في معايير الأداء الحاسمة مثل التكلفة والجودة والخدمة والسرعة"(الدجني،٢٠١٣)

وتُعرّف بأنّها: "التفكير الابتكاري لقيادات المنظمة في الإدارة العليا، ورغبتهم الأكيدة في إجراء التغييرات الجذرية أو المؤثرة في عمليات الأنشطة ذات التأثير في المنظمة، وذلك بهدف التحسين المستمر للجودة والأداء وتخفيض التكاليف وتحقيق مستويات عالية من رضا العملاء" (الرب ، ٢٠٠٩ :٨٦ ـ ٨٧)

وتعرف إعادة هندسة العمليات الإدارية إجرائياً بأنها إعادة هيكلة الأنشطة الإدارية بالجامعة من تخطيط وتنظيم واتصال وتدريب بما يحقق جودة الأداء والتحسين المستمر ورضا المستفيدين من خدمات الجامعة

- **حدود الدراسة** :

- الحدود الموضوعية: تطوير العمليات الإدارية التالية : التخطيط ـ التنظيم ـ الاتصال ـ التدريب بجامعة تبوك في ضوء مُدخل BPR.
- الحدود المكانية: جامعة تبوك.
- الحدود البشرية: أعضاء هيئة التدريس والموظفون الإداريون.
- الحدود الزمنية: الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي١٤٣٧/٥م/٢٠١٦م.

- **أولاً / الإطار النظري** :

- **مفهوم BPR** :

يُقصد به: "الانتباه الحاد والحذر في الفجوة التنظيمية بين المؤسسات التربوية القائمة فيما يتعلق بمستويات الأداء ونوعية المخرج التعليمي، من خلال العمل على تطوير، وتحديث أساليب العمل في المؤسسات التربوية، بشكل يساعد على تحسين مخرجات العملية التعليمية خلال فترة زمنية قصيرة"(الفاضل،٢٠١١: ٩٩) وهي"وسيلة تستند إلى عدد من المعارف، تستخدم لإحداث تغييرات جوهرية داخل التنظيم؛ بهدف إحداث تغييرات أساسية جذرية في تطوير الأداء التنظيمي".(رضا،٢٠١١: ٢٤٠).

- **مبادئ BPR**:

تتمثّل مبادئ BPR في التحديد الواضح لأهداف واستراتيجيات المنظمة، وإعادة التفكير في الوضع الحالي، والتركيز على العمليات وليس الوظائف، وحشد البيانات والمعلومات والمبررات اللازمة لاتخاذ القرارات السليمة مع الاستخدام المناسب للأدوات الإدارية للتأكد من دقة المعلومات وما سيتم إنجازه(عبابنه ،٢٠١٣: ٤)، كما تتمثّل في إعادة تصميم العملية الواحدة من جديد بكامل مراحلها وخطواتها من البداية حتى النهاية، وتبنّي اللامركزية في عملية استخدامها، وقيامها على أساس تقنية المعلومات، ودمج المهام الفرعية المتكاملة في مهمة واحدة، وتفويض السلطة الكافية للموظفين لأداء مهامهم بكفاءة بعد هندرة العمليات، وتقليل عدد مرات التدقيق والمراجعة لتوفير السرعة في الأداء(الدجني،٢٠١٣، ٣٢٦)، إضافة إلى زيادة القدرة التنافسية للمنظمات الكبيرة المستخدمة لتقنيات مُتقدمة (الكردي،٢٠١٠: ٣) مع تحدي الافتراضات القديمة التي أصبحت غير قابلة للتطبيق، والتركيز على العميل الخارجي، وتشجيع التدريب والتطوير في بيئة عمل خلاقة (Adeyemi&Aremu.2008).

- **فوائد تطبيق أسلوب BPR**:

تتحدّد فوائد تطبيق BPR في دمج الوظائف المُتخصصة في وظيفة واحدة، وتحوُّل الوظائف من مهام بسيطة إلى أعمال مركبة، وإحداث تغييرات ذهنية

في أداء العاملين، والتشجيع على التعليم، وتحوُّل التركيز في معايير الأداء والمكافآت من الأنشطة للنتائج، والتحوُّل في القيم الثقافية التنظيمية، ومعايير الترقية من الأداء إلى المقدرة والتميز، وتحوُّل التنظيم من الهرمي للأفقي، مع تحوُّل المسئولين من مراقبين إلى قياديين(الحمادي،٢٠١٢ :١٥)، إضافة إلى وضع قرارات فعّالة ومُستقلة بعيدًا عن الممارسات البيروقراطية والمركزية، والمساهمة في رؤية الصورة الكاملة للعمل، وزيادة صلاحيات الموظفين المرتبط عملهم بالعملاء مباشرة، مع توظيف تقنيات وأساليب العمل الحديثة في التواصل مع العملاء بهدف تحقيق رضاهم (دمنهوري،٢٠١٣: ٥٦ ـ ٥٧)، و تتميّز BPR بتركيزها على التغيير في العمليات الإدارية، وليس في المهام والمسئوليات والوظائف؛ فالعمليات هي المحور بغض النظر عن الأشخاص والإدارات، معتمدة في ذلك على تقنية المعلومات والتفكير الاستقرائي (Pereira & Aspinmaall,1997)

- **معايير اختيار BPR**:
  - الخلل الوظيفي؛ وهي العمليات التي تواجه أعلى درجة فيه.
  - الأهمية؛ من حيث تأثيرها على العملاء.
  - الجدوى؛ وتعني العمليات الأعلى درجة في جدوى التصميم.(الصوص،٢٠١١)
- **مراحل BPR**:
  - مرحلة التحضير؛ ويتم فيها الاستعداد وتشكيل فرق الإعادة.
  - مرحلة التحديد؛ ويتم فيها تحديد المستفيدين، والعمليات ومستوى الأداء والموارد المتاحة.
  - مرحلة الرؤية؛ وفيها يتم فهم الرؤية وتحديد الأنشطة المهمة واستبعاد الهامشية والرقابية.
  - مرحلة الحل؛ ويتوصل فيها إلى حل لتحقيق الرؤية من منظور فني، وتحديد الأبعاد الإنسانية والنفسية من منظور اجتماعي.
  - مرحلة التحول؛ ويُتأكد من صحة الحل، وإدخال ما يتطلبه من تصحيح وتحسين.(chang .2001:p2-3)
  - مرحلة الفهم والقيادة والالتزام؛ وتتضمن الأنشطة الآتية :
    - ✓ تكوين لجنة لتسيير عملية إعادة الهندسة.
    - ✓ وضع رؤية لإعادتها.
    - ✓ تصميم برنامج للاتصال.
    - ✓ تطوير خطة لإعادة التصميم وجدولتها.
    - ✓ تحديد عوامل النجاح.
  - مرحلة تعريف العمليات وفهمها؛ ويتحدد فيها قائمة بالعمليات الرئيسة والفرعية، مع تحديد معايير اختيار هذه العمليات.
  - مرحلة إعادة تصميم العمليات؛ ويتم فيها تحديد النتائج المرغوبة من إعادة التصميم، ثم يقوم فريق الهندسة بإعادة ما أُختير منها، ثم تُطبق كعينة

استطلاعية مع ضرورة التحسين أثناء التصميم بهدف توافقها مع ثقافة المنظمة.(marazzo .2000)

- مرحلة الفهم؛ وتتطلب الفهم الكامل للتغير.
- مرحلة التخطيط؛ ويستهدف عمليات بعينها إعادة تصميمها، مع ضرورة وضح أهدافها وقابليتها للقياس.
- مرحلة البر مجة؛ وتُعنى بتحديد نقطة انطلاق جديدة تكون مُخرج عملية تقويم يُصمم بناءً عليها معايير لقياس المستقبل وتحسينه.
- مرحلة التحويل؛ ويجب أن يكون بداية في بيئة تجريبية ضيِّقة.
- مرحلة التنفيذ؛ وتكون بعد دراسة تجريبية، وتتطلب أن تكون متكاملة.
- مرحلة التقييم؛ تتضمن تقييم نجاح الجهود في تحقيق الأهداف المحددة في مرحلة التخطيط.(أبو عوض،٢٠١٥: ٢٩ -٣٠)

- **دواعي تطبيق معايير اختيار** BPR **في مؤسساتٍ التعليم**:

تكمن دواعي BPR في نظام التعليم ـ عموماً ـ إلى تغيير أهدافه؛ لتحقيق الأهداف المستحدثة، ويتطلب ذلك تغيير في حجم نظام التعليم، إما نتيجة للتوسع، أو نتيجة للتقلص نتيجة الحروب، أو الكوارث، أو الأزمات مما يتطلب BPR حتى تتواءم مع المتغيرات الجديدة، أو من حيث الفشل في التنظيم القائم وعجزه عن تحقيق أهدافه، أو من خلال التحول من المركزية إلى اللامركزية في الإدارة، كما وأن تغيّر الظروف والأحوال الاقتصادية واللجوء إلى تنفيذ سياسات اقتصادية جديدة، مثل سياسة الدولة لتحقيق الانفتاح الاقتصادي أدى إلى إعادة التقييم التي قد تتأثر بها السياسة الجديدة، أو في حالة ظهور صراعات قوية داخل المنظومة التعليمية.(حسين،٢٠٠٧)

أما في مؤسسات التعليم العالي فتكمن المبررات في الآتي .(الشمري، ٢٠١٣، ٦٨ ـ ٦٩) :

- التدهور الحادث في مستوى بعض مؤسسات التعليم العالي؛ حيث لم تحصل أي جامعة عربية مكان في ترتيب ٢٠٠ جامعة هي الأولى في العالم.
- تخلف الهياكل الأكاديمية والإدارية والمالية بالأقسام وبالكليات إلى جانب تخلف نظم الترقي في اللجان العلمية.
- تدني مستوى المنتج التعليمي مع المنافسة الشديدة في أسواق العمل العالمية مما يؤكد الحاجة إلى إدارة التغيير الجذري والمستمر كضرورة ملحة للبقاء والاستمرار والمنافسة.
- عدم تحقيق الطفرات المرجوة في الأداء من خلال تطبيق إدارة الجودة الشاملة؛ لذا يصبح هناك ضرورة ملحة لاستخدام مدخل إعادة هندسة العمليات الإدارية.
- الحاجة إلى تخفيض تكلفة الخدمة التعليمية مع احتفاظها بالجودة في ظل ضغوط المنافسة العالمية الشرسة.

- انتشار ظواهر سلبية كثيرة تؤثر في منظومة التعليم، مثل ظاهرة عدم انتظام الطلاب في الجامعات، وانتشار ظواهر العنف والإرهاب والجرائم بين طلاب الجامعات.

- **التحديات التي تواجه التعليم الجامعي** :

إن من أبرز التحديات التي يواجهها التعليم الجامعي في هذه المرحلة خاصة مع الانفتاح الكبير في إنشاء الجامعات والكليات سواء الحكومية أو الأهلية، هو توافق التخصصات والتأهيل وبناء القدرات المعرفية والمهارية بما يتناسب مع متطلبات واقع العمل، بالإضافة إلى قوة المنافسة على استقطاب أعضاء هيئة التدريس المؤهلين في ظل ازدياد الطلب بشكل كبير على هذه الفئة المميزة، وخاصة في التخصصات المطلوبة بشدة في سوق العمل، إضافة إلى أن مؤسسات التعليم الجامعي . من أجل أن تكون مؤسسات ذات ثقل علمي وبحثي، وتؤدي دورها التنموي تحتاج إلى تراكمية خبرات على مدى زمني طويل، إضافة إلى إقامة بنية تحتية قوية مما يتطلب توفر موارد مالية كبيرة.(يماني،٢٠١٦)

ويمكن تلخيص التحديات التي تواجه الجامعات السعودية في (العتيبي، ٢٠١٦):

- التمويل: تُعد مشكلة التمويل غير واضحة بالنسبة للجامعات السعودية إلا أن التفكير فيها جديًا ومحاولة إيجاد موارد بديلة للجامعات وعدم الاعتماد التام على الميزانية الحكومية أمر في غاية الأهمية.
- الخريجين: وقعت الجامعات تحت ضغط هائل لتقليل أعداد المقبولين أو تغيير المناهج لتخريج جاهز لتلبية مطالب لسوق العمل.
- الفجوة في المهارات: لا تتوقف وظيفة الجامعة التي لا تؤهل خريجين جاهزين للانخراط المباشر في سوق العمل، بل تعمل على توفير النطاق المناسب لنمو الطالب الفكري والشخصي مما يمكنه من العمل والتكيف مع العالم المتغير.
- تكلفة التعليم: هذا التحدي ليس واضحا بالنسبة للجامعات السعودية نظرا لمجانية التعليم إلا أن الأيام القادمة قد تشهد فرض رسوم معينة على التعليم الجامعي؛ مما يجعل الطلاب أكثر جدية في تحصيلهم الجامعي ويوجه بعض موارد الجامعة المهدرة اليوم إلى بعض الجوانب الأكثر أهمية، عندها ستكون تكلفة التعليم الجامعي من التحديات التي تواجهها جامعاتنا، حيث سيلزمها إقناع الطلاب في الاستثمار في التعليم الجامعي في الوقت الذي يكون فيه أمام الطالب أكثر من خيار.
- التوقعات ودور الجامعة: يجب التمييز بين الجامعات بناءً على مساهمتها في عملية النهوض بالمجتمع، وتحديد الميزانيات عليه، فكلما زاد التوقع الحكومي والشعبي من جامعة من الجامعات وجب أن يصاحبه زيادة طردية في مخصصات هذه الجامعة، وجامعاتنا الحكومية كونها تمول من قبل الحكومة ينظر إليها على أنها جامعات وطنية، ومن هنا فإن التوقعات المطلوبة منها هي توقعات وطنية في المقام الأول.

وبناءً على هذه التحديات يجب تتبني الجامعات منهجاً إدارياً يحقق تغييراً شاملاً في آليات العمل ونوعية الخدمات التي تُقدمها ؛ لرفع الكفاءة الداخلية والخارجية لها، خاصة؛ إذ أن تقرير التنمية الإنسانية العربية أظهر أن أكثر جوانب التعليم في العالم العربي إثارة للقلق هي عدم قدرته على توفير متطلبات تنمية المجتمعات العربية.(الخطيب، ٢٠١٣: ٣٠).

وتُعد BPR مُدخلاً للتغيير الشمل لحل المشكلات التي واجهت ولا زالت تواجه الجامعات في شقيها الأكاديمي والإداري، ولكن تطبيقه يتطلب قيامه على الأسس التالية: (بدران وآخرون،٢٠٠٠ :١٤٠)

- قرارات فعالة ومستقلة يتم اتخاذها بعيداً عن الممارسات البيروقراطية.
- مرونة تسمح بإدخال التغيرات.
- ضبط الجودة للأنشطة الجامعية كافة.
- إزالة المركزية عن القرارات والمساءلة الأكاديمية.
- تقويم الإنجازات الأكاديمية والبحثية.
- آلية فعالة للتمويل.

ولاستشراف المستقبل عند التخطيط لإدارة الجامعة لابد من الأخذ في الاعتبار البديلان الآتيان؛ الطفرة الإستراتيجية أو التحسين المستمر، فالبديل الأول يقع تحت مفهوم BPR ، وتتسم مداخله بمستوى عال من المخاطرة ،والتعامل مع الوقت الحرج فضلا عن نفقاته المرتفعة وضرورة توافر خبرات متقدمة لإدارة عملياته، أما البديل الثاني؛ فيقوم على إمكانية تحقيق التقدم من خلال سلسلة من الخطوات الصغيرة نسبيا ولكن بأثر تراكمي كبير بالنتيجة.(محجوب،٢٠٠٣: ١٤٩)

وبالتالي فإن على مؤسسات التعليم العالي في ظل وجود بيئة متغيرة، ومع تنوع المدخلات التي تفرض على هيئاتها الإدارية إتباع أساليب تطوير جذرية لإنتاج مخرجات كفوءة، فقد سعت العديد من الجامعات عالميا لإتباع أسلوب BPR كمُدخل لتصميم كافة عملياتها على كافة المستويات(بوحنيه،٢٠٠٧: ١٤١)

- **متطلبات تطبيق BPR في الجامعات** :

لكي تنجح الجامعات في استثمار المتغيرات عبر مشروع إعادة هندسة مختلف عملياتها لابد من توافر شروط موضوعية تساعد في الوصول إلى ذلك تتمثل في: (القاسم،٢٠١٢: ١٢٤٤)

- صياغة رسالة جديدة للجامعة بحيث يكون التعديل تعبيرًا عن نظرة مؤسسية ويلتزم العمل بها باستمرار بصرف النظر عن تغيير الأشخاص، بحيث يصبح العاملون على قناعة تامة بأن وظيفة جامعتهم لا تنحصر بالتدريس فقط، ويقتنع المجتمع بالعلاقة المتبادلة مع الجامعة، مما يزيد من استقطاب الشركات والمؤسسات الحكومية والخاصة لإقامة علاقات مع الجامعة.

- إزالة الحواجز التنظيمية بين الأقسام بحيث يستطيع كل قسم مخاطبة كل الأقسام المعنية في الجامعة ويقدم لها التقارير، ويتابع تطورها لإيضاح الهدف من رسالة إعادة الهندسة.
- مد جسور الثقة مع الموظفين وإشعارهم أنهم شركاء في العمل بإطلاعهم على تجارب الآخرين وآخر المستجدات.
- تحديد الأهداف في ضوء إمكاناتها البشرية والمادية، واحتياجات البيئة التي تعمل في إطارها، وينبغي لهذه الأهداف أن تتسم بالشمول والتكامل والمرونة وقابليتها للقياس والمراجعة بشكل دوري.
- دراسة احتياجات وتصميم برامج ومشروعات تعمل على تنميته كبرامج التعليم المستمر والتدريب، والبحوث التطبيقية والاستشارات ودعم البحوث التطبيقية التي تدعمه.
- معرفة الأشخاص الذين يستخدمون مخرجاتها، والاستعانة بمن لهم خبرة في مجالات الكمبيوتر والاتصالات، والعلاقات العامة إلى غير ذلك من المهارات المرتبطة بتسويق الخدمات وتحديد الاختصاصات المنوطة بكل دائرة وبالقائمين عليها، وإعادة تأهيل وتدريب كوادر الجامعة.

- **العوامل المؤثرة في فعالية العمليات الإدارية بالجامعة** :

تتحدد فعالية العمليات الإدارية بالجامعة من خلال مجموعة من العوامل والمحددات المختلفة لتي تؤثر على فعالية العمليات الإدارية بالجامعة، ويمكن تلخيصها في: (الشمري،٢٠١٣ :٧١ ـ ٧٢)

- الهيكل التنظيمي بالجامعة: حيث يؤثر الهيكل التنظيمي على فعالية العمليات الإدارية بالجامعة؛ من خلال طبيعة توزيع المهام والمسؤوليات بين الوحدات الإدارية والعاملين داخل المنظومة الجامعية، كما يحدد العلاقات الرسمية بينها، كما يعكس أنماط السلوك المستهدف وأشكال العلاقات الإنسانية التي تفضل الجامعة سيادتها بين جميع العاملين، وتؤثر المعلومات كباقي المدخلات التنظيمية على استجابات الفرد وأدائه حسب درجة تمسك الجامعة بحرفية هذا الهيكل وتصميمها على تطبيقه بشكل حقيقي.
- ممارسة العمليات الإدارية بالجامعة: وتؤثر السياسة الإدارية على فعالية العمليات الإدارية بالجامعة، على اعتبارها أنها تعكس الاتجاه العام الذي يجب أن تنفذ به أنشطة المنظومة لتحقيق غاياتها، كما أنها توحد سلوك متخذي القرار تجاه القضايا المماثلة، وتحدد نوعية ومكونات الحلول الممكنة لبعض المشاكل والقضايا التي تواجه مدير المنظومة الجامعية، وتخفف كثير من الأعباء الإدارية خاصة تلك المتشابهة والمتكررة أحيانًا، كما تحدد مسارات اتخاذ القرارات في المنظومة، وتولد الثقة لدى العاملين من ممارسة عملية اتخاذ القرار، بالإضافة إلى أنها تكسب المدير ـ عند ممارستها ـ الخبرات والمعارف، وتساعده في الوصول إلى قرارات أكثر عقلانية.

- فعالية القيادة الإدارية وتأثيرها: حيث تؤدي القيادة الإدارية دورًا محوريًا في صياغة أهداف وغايات المنظومة، وتحقيق ترابطها مع المناخ المحيط، وتفعيل عناصرها وقدراتها الذاتية وتحقيق فعالية جودة المنظومة الجامعية وإعادة هندسة عملياتها الإدارية.
- التدريب المستمر للموارد البشرية بالجامعة: حيث يعد التدريب أحد أهم الاستراتيجيات الإدارية لتحقيق الكفاءة والفعالية داخل الجامعة، فهو يسهم في رفع كفاية الجهاز الإداري عن طريق تحسين الأساليب وطرق العمل، وإعادة النظر في الهياكل التنظيمية القائمة والاستفادة من البيئة المواتمة للتطوير والتحسين، وتزويد الأفراد بالمعارف والمهارات التي تتماشى مع مقتضيات التنمية الشاملة.
- استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتوظيفها: إن تكنولوجيا التربية معنية بالعملية التعليمية من زاويتها الأدائية والإدارية، كما تساعد في تحقيق الفعالية من خلال الاعتماد على الإنترنت والبريد الإلكتروني والمصادر المتعددة للمعلومات في ذات الوقت، والتحول من قاعدة البيانات ونظام المعلومات الإدارية إلى شبكة المعلومات التي تساعد على أداء العمل، والاستفادة من شبكة الاتصالات.

من خلال ما سبق يتضح أن تحقيق فعالية العمليات الإدارية بالجامعة يتحدد من خلال وجود ممارسات إدارية واضحة، وفي ظل قيادة إدارية فعالة ومؤثرة، وتوفير فرص التدريب والتنمية المهنية المستدامة للأفراد العاملين، ووجود هيكل تنظيمي مرن يعمل على تيسير الاتصال بين المستويات الإدارية، والاستخدام الجيد لتقنية المعلومات والاتصالات وتوظيفها.

- **مبررات تطبيق** BPR **في الجامعات السعودية** :

يواجه التعليم الجامعي السعودي، تحديات عديدة تفرضها عليه مجموعة التحولات والتغيرات المحلية والعالمية، من أهمها ترسيخ لمفهوم العولمة والتجارة الحرة والتكتلات الإقليمية، وسرعة التواصل التقني والمعلوماتي، الأمر الذي لا يمكن معه تجاهل هذه التحديات لما لها من آثار سلبية على جودة الخدمات المقدمة للمستفيدين؛ لذا فسوف نحاول تحديد أبرز التحديات الداخلية والخارجية التي تواجه التعليم الجامعي السعودي التي تدفعها إلى التأكيد بضرورة إعادة هندسة عملياته في الآتي: (الألفي ، ٢٠١٢: ٤٠ ـ ٤٨)

- التحديات الخارجية: تُعد الجامعات بوصفها مؤسسة ناقلة للعلم والمعرفة والتقنية، هي في الوقت نفسه منتجة ومطورة له، وعليه فهي أكثر المؤسسات المعنية بمواجهة كافة التحديات الداخلية والخارجية، وتطويعها لخدمة المجتمع السعودي عامة والعملية التعليمية خاصة، ومن أبرز تلك التحديات:
  - ✓ تحدي الموجة الثالثة: تجتاح العالم ـ اليوم ـ طفرة جديدة يطلق عليها اسم "الموجة الثالثة" وهي مزيد من التقدم التقني المذهل والانفجار

المعلوماتي الهائل، وهي طفرة جديدة في مرحلة تالية للطفرة الزراعية والطفرة الصناعية. ومن أبرز مظاهر هذه الطفرة ما يلي:

-الانفجار المعلوماتي: ويقصد بذلك الكم الهائل من المعلومات الحديثة، والبيانات الدقيقة التي تنقلها خلال ثوان معدودة وسائل النقل والاتصال المتطورة.

-تقنية معالجة المعلومات: ويقصد بذلك تطور الحاسبات الآلية، وبرامج التخزين والتبويب والتحليل، وأصبح الحاسوب من العناصر المهمة في العملية التعليمية الحديثة، والتحدي هنا هو يكمن في كيفية العمل على امتلاك تقنية المعلومات في المجتمع عمومًا، وفي مؤسسات التعليم الجامعي خصوصًا، واستخدام تقنية المعلومات في تطوير الإدارة المالية لمؤسسات التعليم العالي لضمان الشفافية، والمسائلة، والكفاية والفاعلية.

- ✓ تحدي العولمة: ويبدو واضحًا آثار العولمة في مؤسسات التعليم الجامعي من خلال زيادة التبادل الثقافي بين جامعات العالم عبر تسهيل التواصل بين الطلبة وهيئات التدريس، وفي إبرام وعقد الاتفاقات بين الجامعات والكليات في البلدان المختلفة، وتبادل هيئات التدريس وغيرها.
- ✓ تحدي الجودة والمنافسة العالمية: ويمس هذا التحدي العالمي النظم التعليمية، ومنها نظام التعليم الجامعي السعودي باعتبار التعليم من أهم عوامل الإنتاج وتحقيق الجودة والمنافسة، وباعتباره الوسيلة التي توفر الصيغ التعليمية التي تحقق المعايير الاقتصادية والعالمية وفق توجهات التنمية المعاصرة؛ لأن المقياس الحقيقي للتقدم الاقتصادي يرتبط بالإنتاجية التي يحققها الأفراد ويوظفها لإحداث التنمية الاقتصادية والمجتمعية، ووُجه للتعليم الجامعي السعودي العديد من الانتقادات منها:

-عدم قدرته على مواجهة المنافسة القادمة من الجامعات الأجنبية والخاصة ذات الحركة الأسرع والمرونة الأقدر على التكيف مع متطلبات سوق العمل السعودي من ناحية وتطورات تقنيات التعليم من ناحية أخرى.

-انحصار الجامعات السعودية في فلك المحلية وعدم انطلاقها إلى التعامل مع المصادر العالمية "الخارجية" سواء في استقطاب الطلاب وأعضاء هيئة التدريس أو مصادر المعرفة العلمية والتقنية أو مصادر التمويل.

-أدى اقتصاد العولمة إلى تغيير مسار حركة التعليم الجامعي نتيجة للشروط الجديدة التي فرضها على كل الدول، ومنها أهمية إبراز منتج/ خدمة تُمكنها من المنافسة في السوق العالمي، واعتبر ذلك تحديًا يواجه الجامعات من أجل الانتقال إلى مفهوم الجامعة عالية

الجودة التي تفترض مبدأ المنافسة مع الجامعات الأخرى سواء داخل أو خارج الوطن.

- ✓ تحدي ثورة التقنيات التعليمية المعاصرة: وتُعد من أنجح الوسائل لتوفير بيئة تعليمية ثرية، وسيقوم مستقبل مؤسسات التعليم الجامعي السعودي مرتبط بشكل كبير بتقنيات التعليم، بحيث أصبحت ثقافة التقنية من العناصر الأساسية لمؤسسات التعليم الجامعي المعاصر، ولعل استخدام تلك التقنيات في التعليم الجامعي السعودي ليست رغبة أو تمنيًا كما يحلو للبعض أن ينظر إليها، وإنما يرتبط واقعها بمجموعة ثوابت يجب توافرها من أجل الاستفادة من هذه التقنيات، وهي:

-تمتع القيادة الجامعية برؤية واضحة للكيفية التي ستكون عليها آليات العمل الجديدة المعززة بخطط مختلفة ومدروسة النتائج.

-الوعى الاستراتيجي لمجتمع الجامعة "العاملين في الجامعة" إذ إن أهمية تهيئة رأس المال الفكري يوازي أهمية تهيئة مستلزمات التقنيات التعليمية المعاصرة بل يتفوق عليها في أغلب الأحيان.

ويتطلب هذا إعادة هندسة المهارات الإدارية والأدوار الوظيفية بما ينسجم والرؤية الجديدة في مؤسسات التعليم الجامعي السعودي، وربما تتطلب هذه المرحلة إعداد برنامج توعية يشمل الأفراد والجماعات داخل الجامعات وخارجها.

- ◄◄ التحديات الداخلية :
- ✓ التزايد المستمر للطلب الاجتماعي على التعليم الجامعي.
- ✓ الخلل الكبير في التنظيم الإداري لفروع البنات وعلاقاتها التنظيمية بالجامعات التابعة لها؛ مما انعكس سلبًا على مناخ العمل فيها، وجودة الأداء.
- ✓ ضعف الكفاءة الداخلية والخارجية؛ ويتمثل ضعف الكفاءة الداخلية في ارتفاع نسب الرسوب والتسرب، أما ضعف الكفاءة الخارجية فتتمثل في تخريج أعداد كبيرة من الطلاب في تخصصات لا يحتاجها سوق العمل ووجود عجز في تخصصات أخرى
- ✓ عدم استخدام تقنية المعلومات في النواحي الإدارية والأكاديمية في بعض الجامعات.
- ✓ الاهتمام بالكم على حساب الكيف؛ حيث إن السائد هو إتباع إستراتيجية النمو الكمي، مما يتطلب وجود آلية للتحقق من جودته.
- ✓ ضعف ارتباط الجامعات بالمجتمع المحيط، فالتفاعل بينها وبين الشركات والمصانع يُحقق الإسهام في خطط التنمية والاستفادة من خبرات الجامعات في تطويره.
- ✓ الاعتماد الكبير على التمويل الحكومي.

- ✓ المركزية الخانقة في اتخاذ القرارات؛ حيث تُضعف قلة فرص العاملين في صنع القرارات، ويقل تفويض السلطات من الإدارة العليا للمستويات الوسطى والدنيا.
- ✓ شكلية التحسينات المطبقة في الجوانب الإدارية ببعض الجامعات، وذلك لأنها تخلو من فلسفة واضحة وأهداف محددة وأساليب وطرق موضوعية لتنفيذ تلك التحسينات.
- ✓ عدم أخذ الكفاءات العلمية في الحسبان عند التعيين في المناصب الإدارية، وعدم الانسجام بين الإداريين والأكاديميين، وتفشي روتين العمل.
- ✓ عشوائية التخطيط في مؤسسات التعليم الجامعي خاصة في بعض الجامعات حديثة النشأة والتكوين.

وهذا يعني أن الجامعات السعودية تواجه العديد من التحديات التي تحد من إمكانية تحقيق الجودة المنشودة سواء أكان في مخرجاتها أم في عملياتها أم حتى في مدخلاتها، وقد دأبت هذه الجامعات على إدخال تحسينات متواصلة لمواجهة تلك التحديات المذكورة أنفا، غير أنها حتى الآن لم تنجح هذه المبادرات مما انعكس على مناخ العمل الداخلي للعديد من الجامعات السعودية الذي يشير إلى وجود دلائل لضغوط تنظيمية تستوجب حلاً أكثر جذرية، ومن أهمها تدني الوفاء بمتطلبات العملاء، ونتيجة لذلك فإن التحسينات المتواصلة لا تكفي للتخفيف من حجم التحديات التي تواجهها الجامعات السعودية، ويتمثل أحد الحلول لمواجهة تلك التحديات في تطبيق مدخل BPR.

- **ثانياً : الدراسات السابقة :**

- **الدراسات العربية:**

- ◄◄ دراسة يوسف(٢٠١٥): هدفت إلى تقديم تصور مقترح لتطبيق أسلوب BPR كأحد مداخل التغيير التنظيمي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت إلى ضرورة الأخذ بالتصور المقترح الذي توصلت إليه الدراسة والمتمثل في المراحل التالية : مرحلة التصور، ومرحلة التشخيص، ومرحلة إعادة التصميم، ومرحلة التطبيق، ومرحلة ما بعد التطبيق.
- ◄◄ دراسة الشمري(٢٠١٣): هدفت إلى تقديم تصور مقترح لتطوير العمليات في جامعة الكويت في ضوء مدخل BPR ، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت المقابلة كأداة لجمع البيانات ، وتكونت عينة الدراسة من عدد من أعضاء هيئة التدريس وبعض القيادات الأكاديمية، وخلصت النتائج إلى أهمية تدريب قيادات الجامعة باستمرار حول مفاهيم BPR وقيمها ومبادئها.
- ◄◄ دراسة توفيق والنعيمي(٢٠١٣) وهدفت إلى دراسة التفاعل فيما بين جودة الوظيفة والجودة الفنية في مجال التعليم الجامعي لغرض توضيح الجوانب

التي يمكن من خلالها إحداث تغيير محسوب في جودة المخرجات "الطالب" وكان مجتمع الدراسة الكلية التقنية بالموصل وأخذ عينة من قسمين من أقسامها العلمية وتم تحديد مرحلتين من القسمين إضافة إلى أربع مواد دراسية لكل مرحلة للفترة من ٢٠٠٨ -٢٠١٠ ولعامين دراسيين، وخلصت النتائج إلى أن توفير الإمكانيات في المختبرات العملية يساهم بشكل كبير في تطوير العملية التعليمية وإيصال المادة للطلبة، ووجود تأثير معنوي في جميع الحالات بأن التطوير يكون على مستوى النظام وليس الفرد.

- دراسة الدجني(٢٠١٣) وهدفت إلى بيان مدى أهمية وحاجة الجامعات الفلسطينية كمؤسسات أكاديمية لتطبيق أسلوب BPR ، وتقديم تصور مقترح لتطبيقه كأحد مداخل تحسين الخدمة المقدمة للمستفيدين ورفع كفاءتها وتحقيق الجودة الشاملة ، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت المقابلة كأداة لجمع البيانات، وخلصت النتائج إلى أن تطبيق BPR أدى إلى زيادة مستوى الرضا الوظيفي لدى موظفي الجامعة في كافة المستويات، كما أحدث تطبيقه تعديلات جوهرية على أنظمة الجامعة الإدارية تنسجم مع تحسين الخدمة.
- دراسة الخطيب(٢٠١٣) وهدفت إلى معرفة درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعة المستنصرية بالعراق لأسلوب BPR وعلاقتها بدرجة استخدام أعضاء هيئة التدريس لتكنولوجيا التعليم، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات ، وتكونت عينة الدراسة من أعضاء هئية التدريس وقد تم اختيارهم وفقا للعينة العشوائية الطبقية، وتوصلت إلى عدد من النتائج أهمها أن درجة ممارسة رؤساء الأقسام العلمية في الجامعة المستنصرية لأسلوب واستخدمت المقابلة كأداة لجمع البيانات كانت (متوسطة)، كما كانت العلاقة إيجابية ذات دالة إحصائية عند مستوى(٠.٠١) بين درجة ممارسة رؤساء الأقسام العلمية في الجامعة المستنصرية بالعراق لأسلوبBPR ، وخلصت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفرد عينة الدراسة في درجة ممارستهم لأسلوب BPR تعزى لمتغير (الخبرة) ولصالح الخبرة التي (أقل من خمس سنوات).
- دراسة القاسم(٢٠١٢) وهدفت إلى وضع إطار نظري لـBPR بما يقتضي خلق مجتمعات معرفية قادرة على إنتاج معرفة منافسة لما هو موجود في الدول المتقدمة، واستخدمت الدراسة المنهج التحليلي، وخلصت النتائج إلى أن بين الجامعات ومجتمع المعرفة مسافة بعيدة، إضافة إلى ضرورة إعادة الجامعات للنظر في كل مفاصل مكوناتها من برامج وخطط وإدارة.
- دراسة أحلام(٢٠١٢) وهدفت إلى تسليط الضوء على طبيعة العلاقة بين إعادة الهندسة وإدارة المورد البشرية، واستخدم المنهج التحليلي، وتوصلت إلى وجود تأثير أساسي لأسلوب BPR على إدارة الموارد البشرية، مع مساهمة إدارة الموارد البشرية في تجسيد برامج التغير الشامل الذي تنادي به منهجية BPR ،

وضرورة تبني منهجBPR في إدارة الموارد البشرية حتى تكون أكثر إستراتيجية خالقة للقيمة ذات نتائج جوهرية على المستوين العملي والاستراتيجي.

- دراسة عون(٢٠١١) وهدفت إلى معرفة أثر BPR على تطوير التعليم الجامعي في ضوء الاعتماد الأكاديمي من وجهة نظر خريجات كلية التربية بجامعة الملك سعود ، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (٥٠) طالبة من خريجات كلية التربية في جامعة الملك سعود، وتوصلت إلى أن BPR تؤدي إلى تبسيط إجراءات العمل في الجامعة، وتزيد من كفاءة أعضاء هيئة التدريس.
- دراسة أبو عمشة(٢٠١١) وهدفت إلى معرفة أثر تطبيق BPR على أداء صندوق الطالب بالجامعة الإسلامية في غزة واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وأستخدمت الاستبانة أداة للدراسة، وخلصت النتائج إلى أن تطبيقBPR على صندوق الطالب أدى إلى تبسيط إجراءات العمل، كما أظهرت عد وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة تُعزى لمتغيرات (الجنس).
- دراسة عبابنة (٢٠١٠) وهدفت إلى تقديم أدب نظري لمفهومي BPR وستة سيجما وتطبيقاتهما في مؤسسات التعليم العالي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وخلصت النتائج إلى تُمكن أسلوب BPR من الاستجابة والتصدي للتحديات في التعليم العالي، يحتاج تطبيق BPR إلى تدريب العاملين على أدوارهم المنتظرة وفهم خطوات تطبيقها.
- دراسة البلوشي(٢٠١٠) وهدفت إلى تحديد إمكانية تطبيق متطلباتها في كلية التربية بالرستاق وكلية التربية بجامعة السلطان قابوس بسلطنة عمان، ووضع بعض الإجراءات المقترحة لتطوير العمليات الإدارية في ضوء مدخل BPR ، وأستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من أعضاء الهيئة الأكاديمية والإدارية والأكاديمية المساندة بكليتي التربية بالرستاق وجامعة السلطان قابوس، وخلصت النتائج إلى أن تقديرات أفراد عينة الدراسة حول إمكانية تطبيق متطلبات BPR كانت (عالية)، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير (الجنس) لصالح (الذكور) في محاور "تغيير إدارة الكلية التحضير للوظيفة من التدريب إلى التعليم" و"تغيير إدارة الكلية لمعايير التقدم من الأداء إلى القدرة" وتحويل إدارة الكلية للمشرفين من مجرد "مشرفين إلى موجهين".
- دراسة بني عيسى(٢٠٠٩) وهدفت إلى الكشف عن مدى إمكانية تطبيق عمداء كليات التربية في الجامعات الأردنية لعمليةBPR ومعيقات تطبيقها، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وأستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، وتكون مجتمع الدراسة من جميع عمداء ورؤساء الأقسام والبالغ عددهم(٤٧)، وخلصت النتائج إلى وجود فروق في متوسطات تقديرات العمداء

أنفسهم على جميع المجالات بحسب متغير (الرتبة العلمية، والوظيفة الحالية، وسنوات الخبرة).

- دراسة خليل(٢٠٠٨) وهدفت إلى الكشف عن دور BPR في دعم قرارات خفض التكاليف في ظل فلسفة إدارة التغيير، واستخدم المنهج الوصفي المسحي، وكانت الأداة الاستبانة، وتوصلت الدراسة إلى إمكانية خفض حقيقي وجوهري في مجال التكلفة، واحتمال تحسين العائد على الأموال المستثمرة نتيجة خفض التكلفة.
- دراسة بوحنية(٢٠٠٧) وهدفت إلى إبراز آليات توطين فلسفة BPR في المنظمات خاصة قطاع التعليم العالي ، واستخدم الباحث المنهج التحليلي في دراسته، وتوصلت إلى أن الأخذ بمنهج إعادة هندسة العمليات في مؤسسات التعليم العالي يجعلها مؤسسات ديناميكية تُنتج مخرجات متميزة لها القدرة على تحقيق الميزة التنافسية، إضافة إلى قدرتها على مواجهة التحديات البيئية المفروضة عليها.
- دراسة أمين (٢٠٠٧) وهدفت إلى تحديد معايير ومؤشرات ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في التعليم الجامعي بما يمكن من وضع نموذج مقترح يوضح كيفية تحقيق معايير ضمان الجودة والاعتماد في كلية البنات جامعة عين شمس "الأقسام التربوية" باستخدام مدخل BPR ، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي وأسلوب دلفاي الذي يتناسب مع طبيعة هذه الدراسة، وتوصلت إلى أن التعليم الجامعي في مصر يعاني من تجمد معظم هياكله وأسس تنظيمها منذ الستينات، ووجود تضخم في الهياكل الوظيفية لأعضاء هيئات التدريس والاقتصار في إعدادهم داخل الجامعات التي حصلوا منها على الدرجة الجامعية الأولى، مما حجبهم عن الاتصال بمدارس علمية وفكرية متنوعة وقلل من فرص التطوير في قدراتهم ومصادرهم المعرفية، كما أن البرامج والمناهج الدراسية في معظم الكليات المصرية تتسم بالنمطية.

- **الدراسات الأجنبية**:

- دراسة(2013) Mlay et al وهدفت إلى معرفة أثر العوامل المختلفة على BPR وتكونت عينة الدراسة من (١٠٨) شخصا،حيث أجريت الدراسة في خمسة مؤسسات في أوغندا، واستخدمت الاستبانة والملاحظة كأداة للدراسة، واعتمدت على العينة العنقودية لتحديد المنظمات، والعينات القصدية لاختيار المشاركين ضمن المنظمات. وأظهرت الدراسة أن ٣٠.٤٪ من مشاريع BPR في أوغندا نفذت الأنظمة المقصودة القابلة للاستخدام، كما حددت أهم العوامل المؤثرة على BPR؛ والمتمثلة في إعادة تعريف المهمة التنظيمية السابقة، وخدمة العملاء بشكل أفضل، ووعي المستخدمين بالخطط لإعادة هندسة العمليات، وإشراك الموظفين ، والعمل على تدريب الموظفين، وتوفير الدعم الإداري الكافي للمشروع وسرعة التنفيذ العالية.

- دراسة(2012) Habib and Wazir وهدفت إلى البحث في دور التعليم والتدريب في التنفيذ الناجح لعملية BPR، وتكونت عينة الدراسة من (١٠١) موظفا في الأقسام العملية والوظيفية المتنوعة، وأجريت الدراسة على أقسام منظمات القطاع العام لخيبر باختونخوا والتي خضعت لعملية إعادة الهيكلة حتى يونيو(٢٠١١) واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، و أظهرت النتائج وجود علاقة قوية بين التعليم والتدريب والتنفيذ الناجح BPR.
- دراسة(2008)Abdous and Wuhe وهدفت إلى تصميم تصور مقترح لـBPR في التعليم العالي ـ دراسة حالة ـ بحيث يتضمن جدولة توزيع اختبارات التعلم، وتحويل الاختبارات التقليدية بأخرى إلكترونية، وتقليل التكاليف الناشئة عن إرسال نماذج الاختبارات إلى مواقع الاختبارات واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكوّن مجتمع الدراسة جميع العاملين في جامعة دومنون، وخلصت النتائج إلى وجود عملية منظمة وفاعلة مع رضا عن التعليم العالي مقارنة بتكلفة في نفس الوقت ، إضافة إلى توافر اتجاهات إيجابية نحو النظام الذي لا يخلو من العيوب والمشكلات.
- دراسة (2007)Ahmad وهدفت إلى معرفة عوامل النجاح في منظمات التعليم العالي بسنغافورة في ضوء إعادة الهندسة، وتم استخدام المنهج التجريبي، وتوصلت إلى أن من عوامل النجاح قلة البيروقراطية، وتم تصميم عمليات إدارية جديدة باستخدام تكنولوجيا متقدمة للمعلومات، وكان من عوامل الفشل نقص في تدريب الموارد البشرية، وركزت الدراسة على إجراءات تقنية المعلومات وتنمية الموارد البشرية في التغيير والتطوير.
- دراسة (2007) Francis & Zairi وهدفت إلى معرفة عوامل النجاح لـ BPR في التعليم العالي، واستخدمت المنهج الوصفي المسحي ، وتكونت عينة الدراسة عبارة عن ثلاث مؤسسات أهلية للتعليم العالي في ماليزيا ، وخلصت النتائج إلى أن العوامل التي تؤدي إلى نجاح إعادة هندسة العمليات هي "العمل الجماعي، القيادة الفاعلة للتغيير، نظام إدارة الجودة، ونظم تكنولوجيا المعلومات، والحد من البيروقراطية والعمل على زيادة المشاركة. دراسة الخطيب
- دراسة(2006) Christophe & Alain وهدفت إلى تقديم إداري معياري لـ BPR في ضوء معايير نموذج التكنولوجيا الداعمة للتعليم (TEL)، وخلصت النتائج إلى أهمية دعم وتوفير الاتصال بين المسئولين والعملاء، وتوفير نظام إداري فعال وصميم نموذج إعادة الهندسة وتقليص العمليات الإدارية.
- دراسة (2005)Raubenheimer وهدفت إلى معرفة دور القيادات الأكاديمية في مؤسسات خدمات المعلومات الأكاديمية، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي ؛ حيث ركزت على آراء واتجاهات المنتسبين لمؤسسات خدمات المعلومات الأكاديمية، وخلصت النتائج إلى الكشف عن عدد من العوامل

المهمة لمشاركة المنتسبين في إعادة هندسة العمليات الإدارية وهي المقترحات التي يتقدمون بها، وخبرتهم العملية وقابليتهم اللغوية لها تأثير كبير في القيادة الإبداعية.

- **منهجية الدراسة وإجراءاتها** :
- **اولاً: منهج الدراسة** :

استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي

- **ثانياً : وصف عينة الدراسة** :

جدول (١) وصف عينة الدراسة تبعاً للجنس

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	١٥٩	٤٨,٥ ٪
أنثى	١٦٩	٥١,٥ ٪
المجموع	٣٢٨	١٠٠ ٪

يتضح من الجدول (١) أنّ (١٦٩) يمثلون ما نسبته (٥١,٥ ٪) من أفراد عينة الدراسة من الإناث، وهم الفئة الأكبر في عينة الدراسة، مقابل (١٥٩) يمثلون ما نسبته (٤٨,٥ ٪) من الذكور، وهم الفئة الأقل في عينة الدراسة.

جدول (٢) وصف عينة الدراسة تبعاً لطبيعة العمل

طبيعة العمل	التكرار	النسبة المئوية
إداري	١٥٥	٤٧,٣ ٪
أكاديمي	١٧٣	٥٢,٧ ٪
المجموع	٣٢٨	١٠٠ ٪

يتضح من الجدول (٢) أنّ (١٧٣) يمثلون ما نسبته (٥٢,٧ ٪) من أفراد عينة الدراسة من الأكاديميين، وهم الفئة الأكبر في عينة الدراسة، مقابل (١٥٥) يمثلون ما نسبته (٤٧,٣ ٪) من الإداريين، وهم الفئة الأقل في عينة الدراسة .

جدول (٣) وصف عينة الدراسة تبعاً لسنوات الخبرة

سنوات الخبرة	التكرار	النسبة المئوية
أقل من خمس سنوات	٩١	٢٧,٧ ٪
من خمس إلى أقل من عشر سنوات	١٣١	٣٩,٩ ٪
عشر سنوات فأكثر	١٠٦	٣٢,٤ ٪
المجموع	٣٢٨	١٠٠ ٪

يتضح من الجدول (٣) أنّ (١٣١) يمثلون ما نسبته (٣٩,٩ ٪) من أفراد عينة الدراسة عدد سنوات خبرتهم من خمس إلى أقل من عشر سنوات، وهم الفئة الأكبر في عينة الدراسة، و(١٠٦) يمثلون ما نسبته(٣٢,٤٪) عدد سنوات خبرتهم عشر سنوات فأكثر، و(٩١) يمثلون ما نسبته (٢٧,٧٪) عدد سنوات خبرتهم أقل من خمس سنوات، وهم الفئة الأقل في عينة الدراسة.

- **ثالثًا:أداة الدراسة** :

لتحقيق أهداف الدراسة؛ اُستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات.

- **صدق أداة الدراسة** :

- **الصدق الظاهري (صدق المُحكمين)** : للتّحقق من الصدق الظاهري للاستبانة عُرضت على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص من أعضاء هيئة التدريس المتخصّصين في الإدارة التربويّة والتربيّة في الجامعات السعوديّة لإبداء آرائهم وملحوظاتهم حول عبارات الاستبانة.
- **صدق الاتساق الداخلي** : تم التأكد من صدق الاتساق الداخلي للأداة وذلك بغرض تقنين أداة الدراسة، والتحقق من صلاحيتها للتطبيق من خلال إيجاد معامل ارتباط بيرسون بين كل محور من محاور الأداة والبعد الذي ينتمي إليه ، كما هو موضح في الجدول (٤):

جدول (٤) قيم معامل ارتباط بيرسون لحساب صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة

الأبعاد	معامل الارتباط
واقع عملية التخطيط	٠,٨٧ ❖❖
واقع عملية التنظيم	٠,٨٦ ❖❖
واقع عملية الاتصال الإداري	٠,٨٠ ❖❖
واقع عملية التدريب	٠,٨٥ ❖❖
تطوير عملية التخطيط	٠,٨٨ ❖❖
تطوير عملية التنظيم	٠,٩٢ ❖❖
تطوير عملية الاتصال الإداري	٠,٩٣ ❖❖
تطوير عملية التدريب	٠,٩٢ ❖❖

❖❖ الارتباط دال عند مستوى (٠,٠١).

يتضح من الجدول (٤) أن قيم معامل الارتباط بين كل مجال من مجالات الأداة والبعد الذي ينتمي إليه تراوحت بين (٠,٨٠) و(٠,٩٣)؛ وهي قيم عالية تؤكد صدق الأداة والوثوق بها في جمع بيانات الدراسة.

- **ثبات أداة الدراسة**:

تمّ التأكد من ثبات أداة الدراسة من خلال حساب معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) كما هو موضح في الجدول (٥):

جدول (٥) قيم معامل ألفا كرونباخ لحساب ثبات أداة الدراسة

الأبعاد	عدد العبارات	معامل الثبات
واقع عملية التخطيط	٨	٠,٩٠
واقع عملية التنظيم	١٠	٠,٨٠
واقع عملية الاتصال الإداري	٩	٠,٧٤
واقع عملية التدريب	٧	٠,٨٨
تطوير عملية التخطيط	٨	٠,٩٢
تطوير عملية التنظيم	١٠	٠,٩٤
تطوير عملية الاتصال الإداري	١٠	٠,٩٥
تطوير عملية التدريب	١٠	٠,٩٦
مجموع الأبعاد	٧٢	٠,٩٦

يتضح من الجدول (٥) أن قيم معامل ألفا كرونباخ لحساب الثبات تراوحت بين (٠,٧٣) و(٠,٩٦)، بينما بلغ الثبات الكلي لأداة الدراسة (٠,٩٦)؛ مما يدل على تمتع أداة الدراسة بثبات عالٍ يؤكد صلاحيتها لجمع بيانات الدراسة.

- **رابعا : الأساليب الإحصائية:**

استخدم الباحث الأساليب الإحصائية التالية:

- التكرارات والنسب المئوية لوصف عينة الدراسة.
- معامل ارتباط بيرسون (Pearson) لحساب صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.
- معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) لحساب ثبات أداة الدراسة.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لترتيب فقرات الاستبيان.
- اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent-Samples T-Test) لتحديد الفروق بين مجموعتين مستقلتين.
- اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لتحديد الفروق بين المجموعات ذات الثلاث مستويات فأكثر.
- اختبار (LSD) البعدي لتحديد اتجاهات الفروق بعد استخدام تحليل التباين الأحادي.

- **عرض ومناقشة وتفسير النتائج :**

- **أولا: عرض نتائج الدراسة:**

تم استخدام المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لترتيب عبارات الاستبانة، وفيما يلي تفصيل ذلك:

- **إجابة السؤال الأول:**

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول ونصّه: "ما واقع العمليات الإدارية (التخطيط ـ التنظيم ـ الاتصال ـ التدريب) بجامعة تبوك"؟ تم حساب المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لأبعاد المحور الأول وترتيبها تنازليًّا، كما في الجدول (٦):

جدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع العمليات الإدارية (التخطيط - التنظيم - الاتصال - التدريب) بجامعة تبوك

م	رقم البعد	الأبعاد	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	الدرجة
١	الأول	واقع عملية التخطيط	٢,٠٥	٠,٥٠	متوسطة
٢	الثالث	واقع عملية الاتصال الإدارى	٢,٠٤	٠,٣٧	متوسطة
٣	الثاني	واقع عملية التنظيم	١,٩٨	٠,٣٨	متوسطة
٤	الرابع	واقع عملية التدريب	١,٩٤	٠,٥١	متوسطة
		المتوسط العام لجميع الأبعاد	٢,٠٠	٠,٣٧	متوسطة

يتضح من الجدول (٦) أنّ استجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع العمليات الإدارية "التخطيط - التنظيم - الاتصال - التدريب" بجامعة تبوك جاءت بدرجة (متوسطة) حيث بلغ المتوسط العام (٢,٠٠) والانحراف المعياري (٠,٣٧) وجاء ترتيب الأبعاد على النحو التالي: بُعد واقع عملية التخطيط في المرتبة الأولى بمتوسط (٢,٠٥) وبُعد واقع عملية الاتصال الإداري في المرتبة الثانيّة بمتوسط (٢,٠٤) وبُعد واقع عملية التنظيم في المرتبة الثالثة بمتوسط (١,٩٨)، وبُعد واقع عملية التدريب في المرتبة الرابعة بمتوسط (١,٩٤) وفيما يلي تفصيل لأبعاد المحور الأول:

- **بُعد واقع عملية التخطيط** :

جدول(٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع عملية التخطيط بجامعة تبوك

م	رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	١	توجد رؤية مستقبلية في التخطيط على مستوى الجامعة.	٢,١٩	٠,٦٢	متوسطة
٢	٢	هناك تحديد واضح لأهداف وغايات العمل.	٢,١٥	٠,٦٧	متوسطة
٣	٥	يتم الاعتماد على التقنيات الحديثة في التخطيط.	٢,١٢	٠,٧٠	متوسطة
٤	٤	يتم الاستعانة بالعناصر البشرية المؤهلة عند التخطيط.	٢,٠٧	٠,٦٨	متوسطة
٥	٣	يتم مشاركة المعنيين في عملية التخطيط داخل الجامعة.	٢,٠٠	٠,٦٩	متوسطة
٦	٦	تتحقق الشمولية في عملية التخطيط.	١,٩٦	٠,٦٦	متوسطة
٧	٧	تراعى الظروف الواقعية أثناء تنفيذ الخطة الموضوعة.	١,٩٤	٠,٦٨	متوسطة
٨	٨	يتم الاعتماد على التغذية الراجعة في تطوير التخطيط.	١,٩٣	٠,٦٣	متوسطة
المتوسط العام			٢,٠٥	٠,٥٠	متوسطة

يتضح من الجدول(٧) أن استجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع عملية التخطيط بجامعة تبوك جاءت بدرجة(متوسطة) حيث بلغ المتوسط العام(٢,٠٥)، والانحراف المعياري(٠,٥٠) كما يتضح أن أعلى عبارة رقم (١) وهي "توجد رؤية مستقبلية في التخطيط على مستوى الجامعة" وجاءت بمتوسط (٢,١٩) وانحراف معياري(٠,٦٢) وأقل عبارة رقم (٨) وهي "يتم الاعتماد على التغذية الراجعة في تطوير التخطيط" جاءت بمتوسط(١,٩٣) وانحراف معياري(٠,٦٣) وبقية العبارات تراوحت بين المتوسطين(٢,١٥) و(١,٩٤) وهذه المتوسطات تُشير إلى التوافق بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع عملية التخطيط بجامعة تبوك وجاءت بدرجة "متوسطة".

- **بُعد واقع عملية التنظيم** :

يتضح من الجدول (٨) أن استجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع عملية التنظيم جاءت بدرجة (متوسطة)، حيث بلغ المتوسط العام(١,٩٨) والانحراف المعياري(٠,٣٨) كما يتضح أن أعلى عبارة رقم(١٠) وهي "يتم توظيف التقنيات الحديثة في انجاز العمل" وجاءت بمتوسط(٢,١٥) وانحراف معياري(٠,٦٨) وأقل عبارة رقم(١) وهي "يتعقد الهيكل التنظيمي بوجود مستويات إدارية عديدة" جاءت بمتوسط(١,٦٣) وانحراف معياري(٠,٦٧) وبقية العبارات تراوحت بين المتوسطين (٢,٠٦) و(١,٨٧) وهذه المتوسطات تُشير إلى التباين بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع عملية التنظيم حيث جاءت بدرجة "متوسطة/ منخفضة" على التوالي.

جدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع عملية التنظيم بجامعة تبوك

م	رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	١٠	يتم توظيف التقنيات الحديثة في انجاز العمل.	٢,١٥	٠,٦٨	متوسطة
٢	٩	تبتعد الإدارة عن الأساليب البيروقراطية في تنفيذ العمل الإداري.	٢,٠٦	٠,٦٦	متوسطة
٣	٢	يتضح الوصف الوظيفي للوظائف الإدارية بالجامعة.	٢,٠٥	٠,٦٨	متوسطة
٤	٧	توجد مستويات إدارية في الهيكل التنظيمي غير موجودة على الواقع.	٢,٠٤	٠,٧٢	متوسطة
٥	٦	يتم تفويض بعض المهام للعاملين.	٢,٠٣	٠,٧١	متوسطة
٦	٨	يتم التنسيق بين مختلف الوحدات الإدارية بالجامعة.	٢,٠٢	٠,٧١	متوسطة
٧	٥	هناك تحديد للأنشطة الضرورية لتحقيق الأهداف.	٢,٠٠	٠,٦٣	متوسطة
٨	٤	يتم اختيار العاملين المناسبين للقيام بمهام محددة.	١,٩٠	٠,٧٣	متوسطة
٩	٣	يوجد تحديد دقيق لاختصاصات العاملين ومهامهم.	١,٨٧	٠,٧٢	متوسطة
١٠	١	يتعقد الهيكل التنظيمي بوجود مستويات إدارية عديدة.	١,٦٣	٠,٦٧	منخفضة
		المتوسط العام	١,٩٨	٠,٣٨	متوسطة

- **بُعد واقع عملية الاتصال الإداري** :

جدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع عملية الاتصال الإداري بجامعة تبوك

م	رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	٢	يوجد نظام للاتصالات الإدارية بالجامعة.	٢,٤٨	٠,٦٠	عالية
٢	٨	تتواصل الجامعة بفروعها المختلفة بالمحافظات.	٢,٢٠	٠,٦٣	متوسطة
٣	٥	يتم تدريب العاملين على استخدام وسائل الاتصال الحديثة.	٢,٠٩	٠,٦٧	متوسطة
٤	٣	يتم ربط نظم المعلومات بين شطرى الطلاب والطالبات.	٢,٠٨	٠,٦٩	متوسطة
٥	٦	هناك تخطيط جيد لعملية الاتصال داخل الجامعة.	٢,٠٧	٠,٦٤	متوسطة
٦	٧	يتحقق ارتباط الجامعة بالمجتمع الخارجي.	١,٩٤	٠,٦٣	متوسطة
٧	٩	يتم إنجاز المعاملات الخاصة بشطر الطالبات في مواعيدها المقررة.	١,٩٤	٠,٧٥	متوسطة
٨	٤	هناك اعتماد على وسائل اتصال محدودة مما يقلل من فاعلية الاتصال.	١,٨٦	٠,٦٢	متوسطة
٩	١	توجد تعقيدات روتينية تقلل من فاعلية الاتصال الإداري.	١,٦٨	٠,٦٧	متوسطة
		المتوسط العام	٢,٠٤	٠,٣٧	متوسطة

يتضح من الجدول (٩) أن استجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع عملية الاتصال الإداري جاءت بدرجة(متوسطة) حيث بلغ المتوسط العام(٢,٠٤) والانحراف المعياري(٠,٣٧) كما أن أعلى عبارة رقم(٢) وهي "يوجد نظام للاتصالات الإدارية بالجامعة" وجاءت بمتوسط(٢,٤٨) وانحراف معياري(٠,٦٠) وأقل عبارة رقم (١) وهي "توجد تعقيدات روتينية تقلل من فاعلية الاتصال الإداري" جاءت بمتوسط(١,٦٨) وانحراف معياري (٠,٦٧) وبقية العبارات تراوحت بين المتوسطين (٢,٢٠) و(١,٨٦) وهذه المتوسطات تُشير إلى التباين بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع عملية الاتصال الإداري حيث جاءت بدرجة"عالية/ متوسطة) على التوالي.

- **بُعد واقع عملية التدريب** :

جدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع عملية التدريب بجامعة تبوك

م	رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	١	هناك تحديد للاحتياجات التدريبية عند تصميم برامج التنمية المهنية.	٢,٠٤	٠,٦٦	متوسطة
٢	٤	تهدف برامج التدريب إلى معالجة المشكلات الحقيقية في بيئة العمل.	١,٩٨	٠,٧٠	متوسطة
٣	٥	تتحقق الموضوعية في تقويم البرامج التدريبية.	١,٩٧	٠,٦١	متوسطة
٤	٧	تتوافر الكفاءات المؤهلة للتدريب داخل الجامعة.	١,٩٦	٠,٦٩	متوسطة
٥	٢	يراعى التجديد في برامج التدريب.	١,٩٤	٠,٧٢	متوسطة
٦	٣	تتنوع الوسائل التدريبية المستخدمة.	١,٨٦	٠,٦٨	متوسطة
٧	٦	تراعى التغذية الراجعة عند تقويم برامج التدريب.	١,٨٥	٠,٦٣	متوسطة
		المتوسط العام	١,٩٤	٠,٥١	متوسطة

يتضح من الجدول(١٠) أن استجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع عملية التدريب جاءت بدرجة (متوسطة)، حيث بلغ المتوسط العام(١,٩٤) والانحراف المعياري(٠,٥١) كما أن أعلى عبارة رقم (١) وهي "هناك تحديد للاحتياجات التدريبية عند تصميم برامج التنمية المهنية" جاءت بمتوسط (٢,٠٤) وانحراف معياري(٠,٦٦) وأقل عبارة رقم (٦) وهي "تراعى التغذية الراجعة عند تقويم برامج التدريب" جاءت بمتوسط (١,٨٥) وانحراف معياري(٠,٦٣) وبقية العبارات تراوحت بين المتوسطين (١,٩٨) و(١,٨٦) وهذه المتوسطات تُشير إلى التوافق بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع عملية التدريب حيث جاءت بدرجة(متوسطة).

- **إجابة السؤال الثاني** :

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول ونصّه: "ما آليات تطوير بعض العمليات الإدارية بجامعة تبوك في ضوء مدخل BPR ؟ " تم حساب المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لأبعاد المحور الأول وترتيبها تنازليًّا، كما في الجدول (١١):

جدول (١١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول آليات تطوير بعض العمليات الإدارية بجامعة تبوك في ضوء مدخل BPR

م	رقم البعد	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	الثالث	تطوير عملية الاتصال الإداري	٢,٤٥	٠,٥٧	عالية
٢	الرابع	تطوير عملية التدريب	٢,٤٤	٠,٥٩	عالية
٣	الأول	تطوير عملية التخطيط	٢,٤٢	٠,٥٥	عالية
٤	الثاني	تطوير عملية التنظيم	٢,٣٨	٠,٥٦	عالية
		المتوسط العام لجميع الأبعاد	٢,٤٢	٠,٥٢	عالية

يتضح من الجدول (١١)استجابات أفراد عينة الدراسة حول آليات تطوير بعض العمليات الإدارية بجامعة تبوك في ضوء مدخل BPR جاءت بدرجة(عالية) ، حيث بلغ المتوسط العام (٢,٤٢) والانحراف المعياري(٠,٥٢)، وجاء ترتيب الأبعاد على النحو التالي: بُعد تطوير عملية الاتصال الإداري في المرتبة الأولى

بمتوسط(٢,٤٥) وبُعد تطوير عملية التدريب في المرتبة الثانيّة بمتوسط(٢,٤٤) وبُعد تطوير عملية التخطيط في المرتبة الثالثة بمتوسط(٢,٤٢) وبُعد تطوير عملية التنظيم في المرتبة الرابعة بمتوسط(٢,٣٨)، وفيما يلي تفصيل لأبعاد المحور الثاني:

- **بُعد تطوير عملية التخطيط** :

جدول (١٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول تطوير عملية التخطيط بجامعة تبوك في ضوء مدخل BPR

م	رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	١	تشجيع العاملين على استخدام التقنيات الحديثة.	٢,٥٨	٠,٥٧	عالية
٢	٧	الاعتماد على التقنية الحديثة عند التخطيط.	٢,٤٨	٠,٦٩	عالية
٣	٤	الاعتماد على فرق العمل في التخطيط .	٢,٤٢	٠,٦٨	عالية
٤	٦	توفير قاعدة بيانات الكترونية حديثة.	٢,٤٠	٠,٧٥	عالية
٥	٨	التحليل الموضوعي لكل من البيئة الداخلية والخارجية للجامعة.	٢,٣٩	٠,٧٠	عالية
٦	٣	إجادة صياغة الخطط الاستراتيجية.	٢,٣٨	٠,٧١	عالية
٧	٢	توسيع مهام العاملين عند التخطيط لأنشطة الجامعة.	٢,٣٧	٠,٦٨	عالية
٨	٥	استخدام الأساليب العلمية الحديثة في التخطيط مثل (بيرت – دلفاي– الخرائط...)	٢,٣٠	٠,٧٤	متوسطة
		المتوسط العام	٢,٤٢	٠,٥٥	عالية

يتضح من الجدول (١٢) أن استجابات أفراد عينة الدراسة حول تطوير عملية التخطيط في ضوء مدخل BPR جاءت بدرجة (عالية)، حيث بلغ المتوسط العام (٢,٤٢) والانحراف المعياري (٠,٥٥) كما أن أعلى عبارة رقم (١) وهي "تشجيع العاملين على استخدام التقنيات الحديثة" جاءت بمتوسط (٢,٥٨) وانحراف معياري (٠,٥٧)، وأقل عبارة رقم (٥) وهي "استخدام الأساليب العلمية الحديثة في التخطيط مثل (بيرت – دلفاي - الخرائط..." جاءت بمتوسط (٢,٣٠) وانحراف معياري (٠,٧٤)، وبقية العبارات تراوحت بين المتوسطين (٢,٤٨) و(٢,٣٧) وهذه المتوسطات تُشير إلى التباين بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول تطوير عملية التخطيط حيث جاءت بدرجة "عالية / متوسطة" على التوالي.

- **بُعد تطوير عملية التنظيم** :

يتضح من الجدول (١٣) أن استجابات أفراد عينة الدراسة حول تطوير عملية التنظيم في ضوء مدخل إعادة هندسة العمليات الإدارية جاءت بدرجة (عالية)، حيث بلغ المتوسط العام (٢,٣٨)، والانحراف المعياري (٠,٥٦) وأن أعلى عبارة رقم (١) وهي "وضوح إجراءات العمل نحو التغيير" وجاءت بمتوسط (٢,٤٧) وانحراف معياري (٠,٦٦)، وأقل عبارة رقم (٥) وهي (إعادة التصميم الجذري للعمليات الإدارية.) جاءت بمتوسط (٢,٣٨) وانحراف معياري (٠,٥٦)، وبقية العبارات تراوحت بين المتوسطين (٢,٤٢) و(٢,٢٩)،وهذه المتوسطات تُشير إلى التباين بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول تطوير عملية التنظيم حيث جاءت بدرجة "عالية ـ متوسطة" على التوالي.

جدول (١٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول تطوير عملية التنظيم بجامعة تبوك في ضوء مدخل BPR

م	رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	١	وضوح إجراءات العمل نحو التغيير.	٢,٤٧	٠,٦٦	عالية
٢	٧	وضوح الهيكل التنظيمي لتحقيق الأهداف المرغوبة.	٢,٤٢	٠,٦٩	عالية
٣	٣	ارتكاز الهيكل التنظيمي على العمليات الإدارية وليس التقسيمات الإدارية.	٢,٤١	٠,٦٢	عالية
٤	٢	وجود هيكل تنظيمي مرن قادر على التكيف مع المتغيرات.	٢,٤١	٠,٧٠	عالية
٥	٦	ربط التنظيم بتحسين معدلات الأداء.	٢,٤٠	٠,٦٨	عالية
٦	٤	وجود تنسيق بين مختلف الأنشطة الإدارية داخل الجامعة.	٢,٣٩	٠,٦٩	عالية
٧	٩	التوظيف الجيد للتقنية الإدارية داخل التنظيم.	٢,٣٨	٠,٧١	عالية
٨	١٠	توفير بيئة تنظيمية محفزة للإبداع الإداري.	٢,٣٣	٠,٧٨	متوسطة
٩	٨	منح العاملين صلاحيات موسعة لأداء مهامهم بالطريقة التي يرونها	٢,٢٩	٠,٧٨	متوسطة
١٠	٥	إعادة التصميم الجذري للعمليات الإدارية.	٢,٢٧	٠,٧١	متوسطة
		المتوسط العام	٢,٣٨	٠,٥٦	عالية

- **بُعد عملية تطوير الاتصال الإداري** :

جدول (١٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول تطوير عملية الاتصال الإداري بجامعة تبوك في ضوء مدخل إعادة هندسة العمليات الإدارية

م	رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	١	الاعتماد على قواعد بيانات حديثة.	٢,٥٩	٠,٦١	عالية
٢	٨	توظيف تقنيات الاتصال الالكتروني.	٢,٥١	٠,٦٨	عالية
٣	٢	الاستعانة بنظم المعلومات الحديثة لإنجاز الأعمال الإدارية بالجامعة.	٢,٥٠	٠,٦٣	عالية
٤	٧	توظيف أساليب الاتصال الحديثة الفعالة بين العاملين بالجامعة.	٢,٤٩	٠,٦٦	عالية
٥	٦	تدريب العاملين بالجامعة على استخدام تقنية الاتصالات.	٢,٤٨	٠,٦٩	عالية
٦	٩	الاعتماد على معلومات موثوق فيها.	٢,٤٧	٠,٦٧	عالية
٧	١٠	فتح قنوات الاتصال لتبادل المعلومات بين الجامعة والمجتمع الخارجي.	٢,٤٣	٠,٦٩	عالية
٨	٣	ربط الجامعة بشبكة مشتركة بين جامعات المملكة لدعم اتخاذ القرارات.	٢,٣٩	٠,٧٣	عالية
٩	٤	ربط الجامعة بشبكة معرفية مشتركة بين الجامعات العالمية.	٢,٣٤	٠,٧٦	عالية
١٠	٥	تسود الشفافية الإدارية عمليات الاتصال الإداري.	٢,٣٣	٠,٧٣	متوسطة
		المتوسط العام	٢,٤٥	٠,٥٧	عالية

يتضح من الجدول (١٤) أن استجابات أفراد عينة الدراسة حول تطوير عملية الاتصال الإداري في ضوء مدخل إعادة هندسة العمليات الإدارية جاءت بدرجة (عالية)، حيث بلغ المتوسط العام (٢,٤٥) والانحراف المعياري (٠,٥٧). كما يتضح أن أعلى عبارة رقم (١) وهي "الاعتماد على قواعد بيانات حديثة" وجاءت بمتوسط (٢,٥٩) وانحراف معياري (٠,٦١) وأقل عبارة رقم (٥) وهي "تسود

الشفافية الإدارية عمليات الاتصال الإداري" جاءت بمتوسط (٢,٣٣) وانحراف معياري (٠,٧٣)، وبقية العبارات تراوحت بين المتوسطين (٢,٥١) و(٢,٣٤) وهذه المتوسطات تُشير إلى التباين بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول تطوير عملية الاتصال الإداري حيث جاءت بدرجة"عالية/متوسطة" على التوالي.

- **بُعد تطوير عملية التدريب** :

جدول (١٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول تطوير عملية التدريب بجامعة تبوك في ضوء مدخل إعادة هندسة العمليات الإدارية

م	رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	٩	الاستفادة من الكفاءات المؤهلة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة في تنفيذ البرامج التدريبية.	٢,٥٠	٠,٦٧	عالية
٢	١٠	التطوير المستمر لأساليب التدريب المستخدمة.	٢,٤٩	٠,٦٨	عالية
٣	٢	الاستعانة بخبراء ذوي كفاءة في تدريب العاملين.	٢,٤٩	٠,٦٩	عالية
٤	١	اعتماد التدريب على التغذية الراجعة عن الأداء.	٢,٤٨	٠,٦٣	عالية
٥	٣	مراجعة محتوى التدريب وتعديله باستمرار بما يتلاءم مع تغير الاحتياجات.	٢,٤٨	٠,٦٧	عالية
٦	٤	تحديد الاحتياجات التدريبية الفردية في ضوء تحليل الوظائف.	٢,٤٣	٠,٧٢	عالية
٧	٥	الإفادة من الاحتياجات التدريبية في تطوير المسار الوظيفي للعاملين.	٢,٤٢	٠,٦٨	عالية
٨	٧	تمكين العاملين من التعامل مع التقنية لتيسير تنفيذ التدريب عن بعد.	٢,٤١	٠,٧٢	عالية
٩	٨	ربط الاحتياجات التدريبية بالاستراتيجيات والرؤى والأهداف التنظيمية.	٢,٤٠	٠,٧١	عالية
١٠	٦	إشراك العاملين باستمرار في عملية تعلمهم.	٢,٣٥	٠,٧٢	عالية
		المتوسط العام	٢,٤٤	٠,٥٩	عالية

يتضح من الجدول (١٥) أن استجابات أفراد عينة الدراسة حول تطوير عملية التدريب في ضوء مدخل إعادة هندسة العمليات الإدارية جاءت بدرجة (عالية)، حيث بلغ المتوسط العام (٢,٤٤)، والانحراف المعياري (٠,٥٩). كما أن أعلى عبارة رقم (٩) وهي "الاستفادة من الكفاءات المؤهلة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة في تنفيذ البرامج التدريبية" جاءت بمتوسط (٢,٥٠) وانحراف معياري (٠,٦٧)، وأقل عبارة رقم (٦) وهي "إشراك العاملين باستمرار في عملية تعلمهم" جاءت بمتوسط (٢,٣٥) وانحراف معياري (٠,٧٢)، وبقية العبارات تراوحت بين المتوسطين (٢,٤٩) و(٢,٤٠) وهذه المتوسطات تُشير إلى التوافق بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول تطوير عملية التدريب حيث جاءت بدرجة (عالية).

- **إجابة السؤال الثالث**:

للإجابة عن سؤال الدراسة الثالث ونصّه: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة تُعزّى لمتغيرات (الجنس، وطبيعة العمل، وسنوات الخبرة)؟ "؛ تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة واختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) واختبار(Scheffe) كما في الجداول التالية:

جدول (١٦) نتيجة اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لتحديد الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة تبعا للجنس

المحاور	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
واقع العمليات الإدارية بجامعة تبوك	ذكر	١٥٩	٢,٠٧	٣,٤٧٢	٠,٠٠١ دالة
	أنثى	١٦٩	١,٩٣		
آليات تطوير بعض العمليات الإدارية بجامعة تبوك	ذكر	١٥٩	٢,٥٠	٢,٧٣٧	٠,٠٠٧ دالة
	أنثى	١٦٩	٢,٣٥		

يتضح من الجدول (١٦) وجود فروقٍ ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين استجابات أفراد عينة الدراسة تبعا للجنس في البعد الأول والثاني لصالح "الذكور" حيث بلغت قيم مستوى الدلالة (٠,٠٠١) (٠,٠٠٧) على التوالي وهي قيم أصغر من مستوى الدلالة (٠,٠٥) ودالة إحصائيًا.

جدول (١٧) نتيجة اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لتحديد الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة تبعا لطبيعة العمل

المحاور	طبيعة العمل	العدد	المتوسط الحسابي	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
واقع العمليات الإدارية بجامعة تبوك	إداري	١٥٥	١,٨٩	-٥,٠٥٦	٠,٠٠٠ دالة
	أكاديمي	١٧٣	٢,١٠		
آليات تطوير بعض العمليات الإدارية بجامعة تبوك	إداري	١٥٥	٢,٣١	-٣,٦٩٤	٠,٠٠٠ دالة
	أكاديمي	١٧٣	٢,٥٢		

يتضح من الجدول (١٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين استجابات أفراد عينة الدراسة تبعا لطبيعة العمل في البعد الأول والثاني لصالح (أكاديمي)؛ حيث بلغت قيم مستوى الدلالة (٠,٠٠٠)، (٠,٠٠٠) على التوالي؛ وهي قيم أصغر من مستوى الدلالة (٠,٠٥) ودالة إحصائيًا.

جدول (١٨): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لسنوات الخبرة

المحاور	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
واقع العمليات الإدارية بجامعة تبوك	أقل من خمس سنوات	٩١	٢,٠٢	٠,٣٦
	من خمس إلى أقل من عشر سنوات	١٣١	١,٩٤	٠,٣٧
	عشر سنوات فأكثر	١٠٦	٢,٠٧	٠,٣٩
آليات تطوير بعض العمليات الإدارية بجامعة تبوك	أقل من خمس سنوات	٩١	٢,٣٢	٠,٥٣
	من خمس إلى أقل من عشر سنوات	١٣١	٢,٤٦	٠,٥٠
	عشر سنوات فأكثر	١٠٦	٢,٤٧	٠,٥٢

يتضح من الجدول (١٨) وجود فروق ظاهرية بين استجابات أفراد عينة الدراسة وفقا لسنوات الخبرة؛ ولتحديد دلالة هذه الفروق تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (Anova)، والجدول (١٩) يوضح نتيجةهذا الاختبار.

يتضح من الجدول (١٩) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين استجابات أفراد عينة الدراسة وفقا لسنوات الخبرة في البعد الأول؛ حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة (٠,٠٣١)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية

في البعد الثاني؛ حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة (٠,٠٧) ، ولتحديد اتجاه الفروق، تم استخدام الاختبار البعدي (Scheffe)؛ ويوضح الجدول (٢٠) اتجاه هذه الفروق .

جدول (١٩): نتيجة اختبار تحليل التباين الأحادي (Anova) لتحديد دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لسنوات الخبرة

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
واقع العمليات الإدارية بجامعة تبوك	بين المجموعات	٠,٩٩٤	٢	٠,٤٩٧	٣,٥١٤	٠,٠٣١ دالة
	داخل المجموعات	٤٥,٩٦٦	٣٢٥	٠,١٤١		
	المجموع	٤٦,٩٦٠	٣٢٧			
آليات تطوير بعض العمليات الإدارية بجامعة تبوك	بين المجموعات	١,٤٦٩	٢	٠,٧٣٤	٢,٧١٨	٠,٠٧ غير دالة
	داخل المجموعات	٨٧,٨٠٢	٣٢٥	٠,٢٧٠		
	المجموع	٨٩,٢٧١	٣٢٧			

جدول (٢٠) نتيجة اختبار (Scheffe) لتحيد اتجاهات الفروق تبعاً لسنوات الخبرة

المحور	سنوات الخبرة (I)	سنوات الخبرة (J)	الفرق بين المتوسطين	الدلالة
واقع العمليات الإدارية بجامعة تبوك	أقل من خمس سنوات	من خمس إلى أقل من عشر سنوات	٠,٠٧٩	٠,٣٠ غير دالة
	أقل من خمس سنوات	عشر سنوات فأكثر	٠,٠٤٩	٠,٠٦ غير دالة
	من خمس إلى أقل من عشر سنوات	عشر سنوات فأكثر *	٠,١٢٨	٠,٠٤ دالة

يتضح من الجدول (٢٠) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في البعد الأول "واقع العمليات الإدارية" تبعا لسنوات الخبرة بين "عشر سنوات فأكثر" و"من خمس إلى أقل من عشر سنوات" لصالح "عشر سنوات فأكثر" حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة (٠,٠٤) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥). بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين كل من "أقل من خمس سنوات" و"من خمس إلى أقل من عشر سنوات" أو بين "أقل من خمس سنوات" و"عشر سنوات فأكثر" حيث بلغت قيم مستوى الدلالة (٠,٣٠)، (٠,٠٦) على التوالي.

- **ثانياً: مُناقشة وتفسير نتائج الدراسة:**

- **السؤال الأول** :

ما واقع بعض العمليات الإدارية (التخطيط ـ التنظيم ـ الاتصال ـ التدريب) بجامعة تبوك؟ وللإجابة على السؤال الأول تم حساب المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لأبعاد واقع العمليات الإدارية وترتيبها تنازليًّا، وأظهرت النتائج كما في الجدول (٦) ما يلي :

جاءت استجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع العمليات الإدارية (التخطيط ـ التنظيم ـ الاتصال ـ التدريب) بجامعة تبوك بدرجة (متوسطة)، حيث بلغ المتوسط العام (٢,٠٠) وقد يُعزى ذلك إلى تدني مستوى الخبرة الإدارية

والقيادية في الوقت الذي يجب على الجامعة مواكبة المستجدات من خلال تطوير العمليات الإدارية على نحو يُحقّق الأهداف بمستوى عال من الفعالية والكفاءة، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة الخطيب (٢٠١٣) التي توصلت إلى أن ممارسة رؤساء الأقسام بالجامعة لأسلوب إعادة هندسة العمليات الإدارية كانت بدرجة متوسطة، وتختلف مع دراسة القاسم (٢٠١٢) التي أكدت على ضرورة إعادة الجامعات لبرامجها وخططها، وجاءت الأبعاد مُرتبّة كالتّالي:

- في المرتبة الأولى بُعد واقع عملية التخطيط بجامعة تبوك؛ حيث جاءت درجة استجابات أفراد عينة الدراسة (متوسطة)، بمتوسط (٢,٠٥)، وقد يُعزى ذلك إلى حاجة الجامعة إلى كوادر قيادية وإداريّة أكثر كفاءة تُسهم في تحقيق وظائف الجامعة والنهوض بها من خلال الاعتماد على التغذية الراجعة في تطوير التخطيط ومراعاة الظروف الواقعية أثناء تنفيذ الخطة الموضوعة، وبالرجوع إلى الجدول(٧) نجد أنّ العبارة رقم(٤) والتي نصها"يتم الاستعانة بالعناصر البشرية المؤهلة عند التخطيط" مع دراسة أحلام (٢٠١٢) التي توصلت إلى تبني منهجية إعادة هندسة العمليات الإدارية في إدارة الموارد البشرية، وأن العبارة رقم (٣) التي تنص على "يتم الاعتماد على التقنيات الحديثة في التخطيط" تتفق مع دراسة توفيق والنعيمي(٢٠١٣) التي أكدت على توفير الإمكانيات في المختبرات العملية يساهم بشكل كبير في تطوير العملية التعليمية ، كما أن العبارة رقم (٨) والتي تنص على " يتم الاعتماد على التغذية الراجعة في تطوير التخطيط" والعبارة رقم(٧) والتي تنص على" تراعى الظروف الواقعية أثناء تنفيذ الخطة الموضوعة." قد حصلت على أدني متوسطين حسابيين في هذا البُعد، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة Mlay et al (2013) التي تؤكد على ضرورة وعي المُستخدمين بالخطط لإعادة هندسة العمليات.
- في المرتبة الثانية بُعد واقع عملية الاتصال الإداري بجامعة تبوك؛ حيث جاءت درجة استجابات أفراد عينة الدراسة (متوسطة)، بمتوسط(٢,٠٤) وقد يُعزى ذلك إلى البيروقراطيّة التي تحكم بعض الممارسات الإدارية، والمتمثلة في التعقيدات الروتينية التي تحد من فاعلية الاتصال الإداري مع الاعتماد على وسائل اتصال محدودة، وتختلف مع دراسة الدجني(٢٠١٣) التي أكدت على أن تطبيق إعادة هندسة العمليات الإدارية يحدث تعديلات جوهرية على أنظمة الجامعة الإدارية ومنها الاتصال، وبالرجوع إلى الجدول(٩) نجد أنّ العبارة رقم (٩) والتي تنص على "توجد تعقيدات روتينية تقلل من فاعلية الاتصال الإداري" تتفق مع دراسة أبو عمشة (٢٠١١) التي أكدت على أن تطبيق الهندرة يؤدي إلى تبسيط إجراءات العمل، وأن العبارة رقم (٢) والتي تنص على "يوجد نظام للاتصالات الإدارية بالجامعة" قد حصلت على أعلى متوسط حسابي في هذا البُعد ويُعزى ذلك إلى طبيعة العمل

الإداري الذي تحكمه الأنظمة والقوانين، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة Ahmad (2007) التي تؤكد على أهمية التخفيف من الاعتماد الكلي على المدراء وتفويض السلطات للعاملين مع ضرورة إلغاء العمليات القديمة التي ثبتت انخفاض كفاءتها، كما تتفق مع نتيجة دراسة Francis & Zairi (2007) التي تؤكد على أنّ القيادة الفاعلة للتغيير من عوامل نجاح إعادة هندسة العمليات الإدارية، كما أن العبارة رقم (٦) التي نصها "يتحقق ارتباط الجامعة مع المجتمع المحلي" تختلف مع ما جاءت به دراسة بوحنيه(٢٠٠٧) من أن تطبيق إعادة هندسة العمليات الإدارية يزيد من قدرتها على مواجهة التحديات البيئية المفروضة عليها.

- في المرتبة الثالثة بُعد واقع عملية التنظيم بجامعة تبوك ؛حيث جاءت درجة استجابات أفراد عينة الدراسة(متوسطة)بمتوسط (١,٩٨)، وقد يُعزى ذلك إلى ارتباط العمليات الإدارية ببعضها البعض فواقع عملية التنظيم يرتبط بواقع التخطيط في الجامعة، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة يوسف(٢٠١٥) التي أكدت على الأخذ بالتصور المقترح ومنه"إعادة التصميم" التي تُعنى بالتنظيم، وتختلف مع دراسة أبو عمشة(٢٠١١) التي أكدت على أن تطبيق إعادة هندسة العمليات الإدارية يؤدي إلى تبسيط إجراءات العمل، وأن العبارة رقم (٦) والتي نصها"يتم التنسيق بين مختلف الوحدات الإدارية بالجامعة" تتفق مع دراسة البربري (٢٠١١) التي توصلت إلى تقارب ثقافة رؤساء الوحدات الإدارية مما يسهل عملية التنسيق، وبالرجوع إلى الجدول (٨) نجد أن العبارة رقم (١) والتي تنص على " يتعقد الهيكل التنظيمي بوجود مستويات إدارية عديدة" قد حصلت على أدنى متوسط حسابي في هذا البُعد، وقد يُعزى ذلك إلى شعور أفراد عينة الدراسة من واقع عملهم الميداني بمحدودية إنجاز المهام الإدارية مع أخذ وقت وجهد لإنهائها، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أمين(٢٠٠٧) التي تؤكد بأن تجمّد الهياكل التنظيميّة مع وجود تضخم في الهياكل الوظيفية يُقلّل من فعاليته وقدرته على المنافسة والصمود في عصر العولمة، وأن العبارة رقم (٢) التي نصها "تبتعد الإدارة عن الأساليب البيروقراطية" تختلف مع دراسة Ahmad (2007) التي أصبحت الإدارة عندها أقل بيروقراطية، ودراسة Francis & Zairi (2006) التي أكدت على أن من عوامل نجاح إعادة الهندسة الحد من البروقراطية والعمل على زيادة المشاركة، وأن العبارة رقم (٨) التي نصها "يتم اختيار العاملين المناسبين للقيام بمهام محددة "تتفق مع دراسة Mlay et al (2013) التي أكدت على أهمية إشراك الموظفين أثناء التنظيم.
- في المرتبة الرابعة بُعد واقع عملية التدريب بجامعة تبوك؛ حيث جاءت درجة استجابات أفراد عينة الدراسة (متوسطة) بمتوسط (١,٩٤) وقد يُعزى ذلك إلى توجّه الجامعة لإكساب منسوبيها مزيد من المهارات والخبرات

لتحقيق الأهداف بفعالية من خلال تحديد الاحتياجات التدريبية عند تصميم برامج التنمية المهنية، والتركيز على البرامج التي تهدف إلى معالجة المشكلات الحقيقية في بيئة العمل، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة أحلام (٢٠١٢) التي أكدت على ضرورة إعادة الجامعات لكافة مكوناتها ومنها البرامج التدريبية، ومع دراسة عبابنه (٢٠١٠) التي توصلت إلى أن التدريب في ظل منهجية إعادة الهندسة يحتاج إلى تدريب مناسب للعاملين على أدوارهم المنتظرة، وتتفق مع دراسة أمين(٢٠٠٧) التي أشارت إلى نمطية البرامج المقدمة في معظم الكليات المصرية، كما تختلف مع دراسة Mlay et al (2013) التي بينت أهمية تدريب الموظفين عند الرغبة في تطبيق إعادة الهندسة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة(2007) Ahmad التي أوضحت أن من معوقات إعادة الهندسة نقص تدريب الموارد البشرية، وتختلف مع دراسة الشمري(٢٠١٣) التي توصلت إلى أهمية تدريب قيادات الجامعة باستمرار حول إعادة هندسة العمليات الإدارية، وبالرجوع إلى الجدول(١٠) نجد أن العبارة رقم (٦) والتي تنص على " تراعى التغذية الراجعة عند تقويم برامج التدريب" قد حصلت على أدنى متوسط حسابي في هذا البُعد، وقد يُعزى ذلك إلى ضعف عملية التخطيط، وهذا ما تم الإشارة إليه في تفسير (بُعد واقع عملية التخطيط بجامعة تبوك) حيث لا تعتمد الجامعة على التغذية الراجعة لتطوير عملية التخطيط، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة Habib and Wazir (2012) التي تؤكد على وجود علاقة قوية بين التدريب والتنفيذ الناجح لإعادة هندسة الأعمال.

- **السؤال الثاني**:

ما آليات تطوير بعض العمليات الإدارية (التخطيط ـ التنظيم ـ الاتصال ـ التدريب) بجامعة تبوك في ضوء مدخل إعادة هندسة العمليات الإدارية؟ وللإجابة على السؤال الثاني تم حساب المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لأبعاد واقع العمليات الإدارية وترتيبها تنازليًّا، وأظهرت النتائج كما في الجدول(١١) ما يلي:

جاءت استجابات أفراد عينة الدراسة حول آليات تطوير بعض العمليات الإدارية بجامعة تبوك في ضوء مدخل إعادة الهندسة ـ التخطيط ـ التنظيم ـ الاتصال ـ التدريب (عالية)، حيث بلغ المتوسط العام (٢,٤٢)، وقد يُعزى ذلك إلى إدراك أفراد عينة الدراسة لحاجة جامعة تبوك إلى التغيير التنظيمي من خلال تطوير العمليات الإدارية في ضوء مدخل إعادة هندسة العمليات الإدارية؛لتحقيق الجودة والميزة التنافسية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة يوسف(٢٠١٥) التي أكدت على ضرورة استخدام إعادة هندسة العمليات الإدارية كمدخل للتغيير التنظيمي، كما تتفق مع دراسة بوحنية(٢٠٠٧) التي أكدت على أن الأخذ بمنهج إعادة هندسة العمليات الإدارية في مؤسسات التعليم العالي

يجعلها مؤسسات ديناميكية تنتج مخرجات متميزة لها القدرة على تحقيق الميزة التنافسية، وتتفق مع دراسة البلوشي (٢٠١٠) التي أظهرت أن تقديرات أفراد عينة الدراسة حول إمكانية تطبيق متطلبات إعادة العمليات الإدارية كانت (عالية)، ودراسة توفيق والنعيمي (٢٠١٣) التي أكدت على أن التطوير يكون على مستوى النظام وليس الفرد، ومع دراسة Abdous and Wuhe (2008) التي أظهرت توافر اتجاهات إيجابية نحو النظام الذي لا يخلو من العيوب والمشكلات عند تطبيق منهجية إعادة هندسة العمليات الإدارية وجاءت الأبعاد مُرتبّة كالتّالي:

- في المرتبة الأولى بُعد تطوير عملية الاتصال الإداري بجامعة تبوك؛ حيث جاءت درجة استجابات أفراد عينة الدراسة (عالية)، بمتوسط (٢,٤٥)، وقد يُعزى ذلك إلى إدراك أفراد عينة الدراسة إلى حاجة الجامعة إلى الاعتماد على قواعد بيانات حديثة، وتوظيف تقنيات الاتصال الالكتروني، والاستعانة بنظم المعلومات الحديثة لإنجاز الأعمال الإدارية بالجامعة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة Christophe & Alain (2007) التي أكدت على أهمية دعم وتوفير الاتصال بين المسئولين والعملاء، وبالرجوع إلى الجدول (١٤) نجد أن العبارات رقم (٧،٨،٩) تتفق مع دراسة أمين (٢٠٠٧) التي أوضحت أن اقتصار إعداد أعضاء هيئة التدريس على الجامعات التي حصلوا منها على شهاداتهم الأولى يحجبهم عن الاتصال بمدارس علمية وفكرية متنوعة، وأن العبارة رقم (١٠) التي تنص على "تسود الشفافية الإدارية عمليات الاتصال الإداري" قد حصلت على أدنى متوسط حسابي في هذا البُعد، وقد يُعزى ذلك إلى مُلامسة أفراد عينة الدراسة لتوجُه جامعة تبوك لتحقيق أحد أهدافها المتمثّل في تطوير بيئة عمل إدارية تدعم الشفافية، وتتفق مع دراسة(Francis & Zairi (2007، ودراسة(Ahmad(2007 التي أكدت على أن من عوامل نجاح إعادة هندسة العمليات الإدارية وجود نظم لتقنية المعلومات.
- في المرتبة الثانية بُعد تطوير عملية التدريب بجامعة تبوك؛ حيث جاءت درجة استجابات أفراد عينة الدراسة (عالية)، بمتوسط (٢,٤٤)، وقد يُعزى ذلك إلى حاجة أفراد عينة الدراسة إلى مزيد من الخبرات من خلال الاستفادة من الكفاءات المؤهلة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة في تنفيذ البرامج التدريبية، والتطوير المستمر لأساليب التدريب المستخدمة، والاستعانة بخبراء ذوي كفاءة في تدريب العاملين، مما يُسهم في تحقيق الرضا الوظيفي، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الشمري (٢٠١٣) التي أكدت على أهمية تطوير قيادات الجامعة باستمرار حول مفاهيم إعادة هندسة العمليات الإدارية، ودراسة الدجني (٢٠١٣) التي أكدت على أن تطبيق مدخل إعادة هندسة العمليات يؤدّي إلى زيادة مستوى الرضا الوظيفي، كما تتفق مع دراسة أحلام (٢٠١٢) التي أكدت على ضرورة تبني منهج إعادة هندسة العمليات في إدارة الموارد البشرية، كما تتفق مع دراسة عبابنة (٢٠١٠)، ودراسة

Mlay et al (2013) التي أكدتا على أن تطبيق مدخل إعادة هندسة العمليات الإدارية يتطلب التدريب المناسب للعاملين، وتتفق مع دراسة (2005) Raubenheimer التي أكدت على أن الخبرات العملية للمشاركين في إعادة هندسة العمليات الإدارية من العوامل المهمة في تحقيق القيادة الإبداعية، ودراسة(2007) Ahmad التي ركزت على تنمية الموارد البشرية كعامل مقاوم للتغيير، وتتفق العبارة رقم (١) التي نصها"الاستفادة من الكفاءات المؤهلة من أعضاء هيئة الدريس بالجامعة في تنفيذ البرامج التدريبية مع دراسة عون (٢٠١١) التي بينت أن تطبيق إعادة هندسة العمليات الإدارية يرفع من كفاءة أعضاء هيئة التدريس، وأن العبارة رقم (٨) التي نصها"تمكين العاملين من التعامل مع التقنية لتيسير تنفيذ التدريب عن بعد" مع ما جاء في دراسة(2008) Abdous and Wuhe من رضا على التعليم العالي في ضوء تكلفة أقل في نفس الوقت، ودراسة خليل (٢٠٠٨) التي بينت إمكانية خفض حقيقي وجوهري في مجال التكلفة في حال تطبيق إعادة هندسة العمليات الإدارية، ودراسة(2012) Habib and Wazir التي توصلت لوجود علاقة قوية بين التعليم والتدريب عند إعادة هندسة العمليات الإدارية.

- في المرتبة الثالثة بُعد تطوير عملية التخطيط بجامعة تبوك؛ حيث جاءت درجة استجابات أفراد عينة الدراسة (عالية) بمتوسط (٢,٤٢) وقد يُعزى ذلك إلى قناعة أفراد عينة الدراسة بأهمية تطوير عملية التخطيط والتخلص من قيود البيروقراطية عن طريق تشجيع العاملين على استخدام التقنيات الحديثة، مع الاعتماد على التقنية الحديثة عند التخطيط، والاعتماد على فرق العمل في التخطيط وتوسيع مهام العاملين عند التخطيط لأنشطة الجامعة،وتتفق نتيجة البعد مع دراسة يوسف (٢٠١٥) التي دعمت الأخذ بالتصور المقترح لتطبيق أسلوب إعادة هندسة العمليات الإدارية في خطواته الخمس كوسيلة للتخطيط، ودراسة القاسم(٢٠١٢) التي دعت الجامعات لضرورة إعادة النظر في خططها وبالرجوع إلى الجدول(١٢) نجد أنّ العبارة رقم (٦) التي نصها"إجادة صياغة الخطط الإستراتيجية" تتفق مع دراسة أحلام(٢٠١٢) التي توصلت إلى تطبيق منهجية الهندرة تعطي نتائج جوهرية على المستوى الاستراتيجي" (٨) التي تنص على "استخدام الأساليب العلمية الحديثة في التخطيط مثل (بيرت ـ دلفاي ـ الخرائط...)" قد حصلت على أدنى متوسط حسابي في هذا البُعد، وقد يُعزى ذلك إلى إدراك أفراد عينة الدراسة بأن التخطيط في جامعة تبوك يحتاج إلى مجموعة الآليات التي من شأنها تطوير عملية التخطيط والتي يُمكن معها تهيئة البيئة المناسبة لاستخدام الأساليب العلمية الحديثة في التخطيط مثل (بيرت ـ دلفاي ـ الخرائط...)"، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (2007) Francis & Zairi التي أكدت على أن العمل الجماعي من عوامل نجاح إعادة هندسة العمليات الإدارية، ودراسة (2007)Ahmad

التي أكدّت على أهمية تفويض السلطة للعاملين بدلا من الاعتماد الكلي على المديرين كأحد عوامل نجاح إعادة هندسة العمليات الإدارية، كما تتفق مع دراسة(2013) Mlay et al التي أكدت على أنّ وعي المستخدمين بالخطط وإشراك العاملين من أهم العوامل المؤثرة في إعادة هندسة العمليات.

- في المرتبة الرابعة بُعد تطوير عملية التنظيم بجامعة تبوك؛ حيث جاءت درجة استجابات أفراد عينة الدراسة (عالية) بمتوسط (٢,٣٨) وقد يُعزى ذلك إلى ضرورة تطوير عملية التنظيم بجامعة تبوك من خلال وضوح إجراءات العمل نحو التغيير، ووضوح الهيكل التنظيمي لتحقيق الأهداف المرغوبة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الدجني(٢٠١٣) التي أكدت على إحداث الهندرة لتعديلات جوهرية على أنظمة الجامعة الإدارية تنسجم مع تحسين الخدمة، ودراسة القاسم(٢٠١٢) التي شددت على إعادة الجامعات النظر في كل مفاصلها التنظيمية، ودراسة أحلام(٢٠١٢) التي وضحت أن تطبيق إعادة هندسة العمليات الإدارية يجعل المنظمة خالقة للقيمة، وهذا لن يتأتى مالم يكن هناك تنظيم فاعل، ودراسة Christophe & (2006) Alain التي شددت على إعادة تصميم نموذج إعادة هندسة العمليات الإدارية، وبالرجوع إلى الجدول(١٣) نجد أنّ العبارة رقم (٤) التي نصها"وجود هيكل تنظيمي مرن قادر على التكيف مع المتغيرات" تتفق مع نتيجة أمين (٢٠٠٧) التي أكدت على أن تضخم الهياكل الوظيفية يؤدي إلى ضعف قدرات العاملين، وأن العبارة رقم (٥) التي تنص على "إعادة التصميم الجذري للعمليات الإدارية" والعبارة رقم (٨) والتي تنص على "منح العاملين صلاحيات موسعة لأداء مهامهم بالطريقة التي يرونها" والعبارة رقم (١٠) والتي تنص على" توفير بيئة تنظيمية محفزة للإبداع الإداري" قد حصلت على أدنى متوسط حسابي في هذا البُعد، وقد يُعزى إلى رؤية أفراد عينة الدراسة بأنّ هذه الآلياٍت لاحقة لما يجب أن يتم اعتماده من آليات لتطوير عملية التنظيم حاليا، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة توفيق والنعيمي(٢٠١٣) التي أكدت على أن التطوير في ضوء مدخل إعادة هندسة العمليات الإدارية يكون على مستوى النظام ككل، كما تتفق مع دراسة أبو عمشة(٢٠١١) التي أكدّت على أنّ تطبيق أسلوب إعادة هندسة العمليات الإدارية يؤدي إلى تبسيط إجراءات العمل.وتختلف مع دراسة عون(٢٠١١) التي توصلت إلى أن تطبيق إعادة هندسة العمليات الإدارية يؤدي إلى تبسيط إجراءات العمل في الجامعة.

- **السؤال الثالث** :

"هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة تُعزّى لمُتغيرات (الجنس، وطبيعة العمل، وسنوات الخبرة)؟ تم استخدام اختبار (ت)للعينات المستقلة واختبار تحليل التباين الأحادي (Anova) واختبار (Scheffe) وأظهرت النتائج ما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين استجابات أفراد عينة الدراسة تبعا للجنس في المحور الأول والثاني لصالح (الذكور)؛ حيث بلغت قيم مستوى الدلالة (٠,٠٠١)، (٠,٠٠٧) على التوالي؛ وهي قيم أصغر من مستوى الدلالة (٠,٠٥) ودالة إحصائيًا، وقد يُعزى ذلك إلى أن أفراد عينة الدراسة من الذكور أكثر معرفة بواقع العمليات الإدارية بجامعة تبوك بحكم أنّ هذه العمليات تكون مشاهدة في شطر الطلاب؛ مما يتيح لهم الفرصة لتقييم هذا الواقع بدقة، والتأكيد على أهمية تطويره في ضوء مدخل إعادة هندسة العمليات الإدارية، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة أبو عمشة (٢٠١١) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير الجنس، وتتفق مع دراسة البلوشي (٢٠١٠) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير الجنس.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين استجابات أفراد عينة الدراسة تبعا لطبيعة العمل في المحور الأول والثاني لصالح (أكاديمي)؛ حيث بلغت قيم مستوى الدلالة (٠,٠٠٠)، (٠,٠٠٠) على التوالي؛ وهي قيم أصغر من مستوى الدلالة (٠,٠٥) ودالة إحصائيًا، وقد يُعزى ذلك إلى أن الأكاديميين أكثر قدرة على رصد واقع العمليات الإدارية من الإداريين الذي يُعبر هذا الواقع عن مُمارساتهم، وبالتالي يتطلع الأكاديميون إلى تطوير واقع العمليات الإدارية في ضوء مدخل إعادة هندسة العمليات الإدارية ، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة بني عيسى (٢٠٠٩) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير طبيعة العمل.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في المحور الأول"واقع العمليات الإدارية بجامعة تبوك" تبعا لسنوات الخبرة بين عشر سنوات فأكثر ومن خمس إلى أقل من عشر سنوات لصالح عشر سنواتٍ فأكثر حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة (٠,٠٤) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى(٠,٠٥) بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين كل من أقل من خمس سنوات ومن خمس إلى أقل من عشر سنوات أو بين أقل من خمس سنوات وعشر سنوات فأكثر؛ حيث بلغت قيم مستوى الدلالة (٠,٣٠)، (٠,٠٦) على التوالي، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة بني عيسى التي أظهرت وجود فروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة تُعزى لسنوات الخبرة.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المحور الثاني (آليات تطوير بعض العمليات الإدارية بجامعة تبوك)تبعا لسنوات الخبرة ؛ حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة (٠,٠٧)، وقد يُعزى ذلك إلى قناعة أفراد عينة الدراسة بضرورة تطوير العملياتِ الإدارية في ضوء مدخل إعادة هندسة العمليات الإدارية؛ مما أدّى إلى توافق استجابات أفراد عينة الدراسة مع اختلاف عدد سنوات خبرتهم، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الخطيب (٢٠١٣) ودراسة بني عيسى (٢٠٠٩) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير (الخبرة).

- **ملخص النتائج والتوصيات** :

- **أولاً : نتائج الدراسة** :

- جاءت استجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع العمليات الإدارية (التخطيط ـ التنظيم ـ الاتصال ـ التدريب) بدرجة (متوسطة)، حيث بلغ المتوسط العام (٢,٠٠) والانحراف المعياري(٠,٣٧) وجاء ترتيب الأبعاد على النحو التالي: بُعد واقع عملية التخطيط في المرتبة الأولى بمتوسط(٢,٠٥)، وبُعد واقع عملية الاتصال الإداري في المرتبة الثانيّة بمتوسط (٢,٠٤)، وبُعد واقع عملية التنظيم في المرتبة الثالثة بمتوسط(١,٩٨)، وبُعد واقع عملية التدريب في المرتبة الرابعة بمتوسط(١,٩٤).
- جاءت استجابات أفراد عينة الدراسة حول آليات تطوير بعض العمليات الإدارية في ضوء مدخل إعادة هندسة العمليات الإدارية بدرجة (عالية) حيث بلغ المتوسط العام (٢,٤٢)، والانحراف المعياري (٠,٥٢)، وجاء ترتيب الأبعاد على النحو التالي: بُعد تطوير عملية الاتصال الإداري في المرتبة الأولى بمتوسط(٢,٤٥) وبُعد تطوير عملية التدريب في المرتبة الثانيّة بمتوسط (٢,٤٤) وبُعد تطوير عملية التخطيط في المرتبة الثالثة بمتوسط (٢,٤٢) وبُعد تطوير عملية التنظيم في المرتبة الرابعة بمتوسط (٢,٣٨).
- وجودٍ فروق ذات دلالة إحصائية عند(٠,٠٥) بين استجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً : للجنس في المحور الأول والثاني لصالح الذكور، ولطبيعة العمل في المحور الأول والثاني لصالح (أكاديمي)، ولسنوات الخبرة في المحور الأول (واقع العمليات الإدارية بجامعة تبوك) بين عشر سنوات فأكثر ومن خمس إلى أقل من عشر سنوات لصالح (عشر سنوات فأكثر)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين كل من أقل من خمس سنوات ومن خمس إلى أقل من عشر سنوات أو بين أقل من خمس سنٍوات وعشر سنوات فأكثر، وعدم وجود فروق ذات دلالة في المحور الثاني تبعاً لسنوات الخبرة.

- **ثانياً : التوصيات** :

تفعيل آليات تطوير العمليات الإدارية بجامعة تبوك في ضوء مدخل إعادة هندسة العمليات الإدارية من خلال:

- الاهتمام بتطوير عملية الاتصال الإداري، ويتمثّل ذلك في:
  - ✓ الاعتماد على قواعد بيانات حديثة.
  - ✓ توظيف تقنيات الاتصال الالكتروني.
- الاهتمام بتطوير عملية التدريب، ويتمثّل ذلك في:
  - ✓ الاستفادة من الكفاءات المؤهلة من أعضاء هيئة التدريس في تنفيذ البرامج التدريبية.
  - ✓ التطوير المستمر لأساليب التدريب المستخدمة.

- **المراجع**:

- أبو عمشة،أحمد عبدالمجيد(٢٠١١). أثر تطبيق هندسة العمليات الإدارية على أداء صندوق الطالب بالجامعة الإسلامية من وجهة نظر الطلبة .رسالة ماجستير غير منشورة .فلسطين .غزة.

- أبو عوض ، رانيا جاس (٢٠١٥) . واقع تطبيق هندرة إدارة الموارد البشرية وعلاقتها بتطوير الأداء الوظيفي في ديوان الموظفين العام بقطاع غزة . رسالة ماجستير غير منشورة . جامعة الأقصى . فلسطين . غزة

- أحلام ، خان (٢٠١٢) . إعادة هندسة العمليات كمُدخل لتميُّز الموارد البشرية .مجلة أبحاث اقتصادية وإدارية . م١٠ع١٢. ص ص ١٥٣ – ١٧٩

- إسماعيل، قاسم(٢٠٠٩). تحسين جودة الخدمة في الجامعات الفلسطينية عبر إعادة هندسة العمليات الإدارية –دراسة حالة - رسالة ماجستير غير منشورة .فلسطين.غزة.

- إسماعيل، ممدوح مصطفى(٢٠١٣).الهندرة:رؤية تأصيلة تشغيلية.اتحاد جمعية التنمية الإدارية.ع ٣+٤.ص ص ٤٦ -٥٢.

- الألفي ، هاني زقزوق (٢٠١٢) . رؤية مقترحة لتطبيق مُدحل إعادة هندسة العمليات الإدارية بالجامعات السعودية في ضوء خبرة بعض الجامعات الأمريكية. مستقبل التربية العربية . م ١٩ . ع ٨٠ . ص ص ٩ – ٦٤.

- أمين، هالة أمين مغاوري،(٢٠٠٧) ، "نموذج مقترح لتحقيق ضمان الجودة والاعتماد في كليات التربية باستخدام مدخل إعادة الهندسة (دراسة حالة)، رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة عين شمس.

- بدران،شبل(٢٠٠٥). ديمقراطية التعليم العربي واستبداده. مجلة الثقافة التربوية. م١.ع٢.ص ص١١٤ -١٣٣.

- بو علاق، مبارك.(٢٠١٢). دور هيئة التدريس في تصور نمط إدارة الجامعة. مجلة الباحث.م١.ع.١١.ص ص ٢٠٥ -٢١٣.

- البلوشي، شريفة خميس(٢٠١٠). إعادة هندسة العمليات وإمكانية تطبيقها في كليات التربية بسلطنة عمان.رسالة ماجستير غير منشورة.جامعة السلطان قابوس . كلية التربية.

- بني عيسى،هيثم(٢٠٠٩) .مدى تطبيق عمداء كليات التربية في الجامعات الأردنية لعملية الهندرة الإدارية ومُعيقات تطبيقها من وجهة نظر العمداء ورؤساء الأقسام .رسالة دكتوراة غير منشورة .جامعة اليرموك . الأردن . إربد

- بو حنيه، قوي(٢٠٠٧) .إعادة هندسة الأداء الجامعي – مقاربة معاصرة - مجلة الباحث م١.ع.٥

- توفيق ، حسان، والنعيمي،انتصار(٢٠١٣). إعادة هندسة الأعمال فيما بين جودة الوظيفة والجودة الفنية في مجال التعليم الجامعي.مجلة جامعة بابل .م ٢١. ع ٣. ص ص٩١٤ - ٩٢٤

- هامر، مايكل و شامبي، جمس(١٩٥٥). إعادة هندسة نظم العمل في المنظمات - دعوة صريحة للثورة الإدارية الجديدة – ترجمة شمس الدين عثمان. القاهرة : الشركة العربية للإعلام العلمي " شعاع " .

- حسين، سلامة عبد العظيم. (٢٠٠٧). ثورة إعادة الهندسة، مدخل جديد لمنظومة التعليم . الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.

- الحمادي، علي(٢٠١٢). الطريق إلى لا "١٥ طريقة للتغيير" إصدارات مركز التفكير الإبداعي١٧. الرياض : دار ابن حزم

- حنون، نادية مراد (٢٠١٠). درجة استخدام أسلوب الهندسة الإدارية في ممارسة العمليات الإدارية في المدارس الحكومية في محافظات الضفة الغربية، من وجه نظر المديرين والمديرات. رسالة ماجستير غير منشورة.جامعة النجاح الوطنية. نابلس.

- الخطيب، نور سعد(٢٠١٣). درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية في كليات الجامعة المستنصرية في العراق لأسلوب إعادة هندسة العمليات الإدارية وعلاقتها بدرجة استخدام أعضاء هيئة التدريس لتكنولوجيا التعليم من وجهة نظرهم. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الشرق الأوسط. كلية العلوم التربوية .

- خليل،عطاالله(٢٠٠٨). دور هندسة العمليات في خفض قرارات خفض التكاليف في ظل فلسفة إدارة التغيير. المؤتمر الدولي العلمي الثامن -إدارة التغيير ومجتمع المعرفة. جامعة الزيتونة. الأردن

- الدجني ، إياد علي (٢٠١٣) .أنموذج مقترح إعادة هندسة العمليات الإدارية في مؤسسات التعليم العالي وحوسبتها – دراسة حالة على الجامعة الإسلامية.مجلة جامعة دمشق . م١٢. ع١. ص ص ٣١٧ -٣٥٥

- دمنهوري ، أمل محمد (٢٠١٣) . العوامل المؤثرة على تطبيق إعادة هندسة العمليات الإدارية – دراسة تطبيقية على الخطوط العربية السعودية –مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات. م١.ع ٣١. ج (٢) تشرين الأول .

- الرب،سيد محمد(٢٠٠٩) .موضوعات إدارية متقدمة وتطبيقاتها في منظمات الأعمال الدولية . القاهرة : دار الكتب المصرية

- رضا، هاشم حمدي (٢٠١١). إدارة الإنتاج والعمليات.عمان: دار الراية للنشر والتوزيع.

- الشمري ، عبد الله (٢٠١٣) تطوير العمليات الإدارية بجامعة الكويت في ضوء مُدخل إعادة الهندسة – تصور مقترح – التربية . جامعة الأزهر.م١ .ع ١٥٦.

- صلاح الدين، صفاء(٢٠١٣)، إعادة الهندرة كاحد المداخل الحديثة للتطوير الإداري في المنظمات العامة.مجلة النهضة.م١٤.ع.ص ص ١٤٣ -١٧٠

- الصوص،سمير(٢٠١١). إعادة هندسة العمليات .متوافر على الموقع الإلكتروني : http://www.alzoa.com/articles/view.php?id=.1214

- عبابنه،صالح أحمد(٢٠١٣) .أبدال حديثة في إدارة التعليم العالي – إعادة الهندسة وسيجما سته -المؤتمر العربي حول التعليم العالي وسوق العمل.جامعة ٧ أكتوبر .مصراته . الجزائر

- العتيبي ، فهد مطلق (٢٠١٦) . خمسة تحديات تواجه الجامعات في القرن الحادي والعشرين . رسالة الجامعة ، جامعة الملك سعود .

- عدنان بدران وآخرون، التعليم والعالم العربي تحديات الألفية الثالثة. الإمارات :مركز الإمارات للدراسات والبحوث الإستراتيجية 2000 ،ص ١٤٠

- الغالبي ، طاهر محسن (٢٠١٠) . التطوير التنظيمي – مُدخل متكامل - . الأردن : دار وائل للنشر

- عون، وفاء(٢٠١١). أثر الهندرة على تطوير مخرجات التعليم الجامعي من وجهة نظر خريجات كلية التربية بجامعة الملك سعود. مؤتمر تعليم المرأة. جامعة الإمام محمد بن سعود.الرياض.

- الفاضل، محمد محمود (٢٠١١). تجديدات في الإدارة التربوية في ضوء الاتجاهات المعاصرة. عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع .

- الفواز، نجوى بنت مفوز (٢٠١٥). واقع تطبيق مبادئ الحوكمة الرشيدة في جامعات منطقة مكة المكرمة من وجهة نظر القيادات الأكاديميّة " تصور مقترح" . رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة أم القرى. مكة المكرمة. كلية التربية

- القرشي، مسعود خضر(٢٠١١). متطلبات تنمية رأس المال الفكري بالجامعات السعودية في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة. مجلة عالم التربية. م٣٦. ع ١٢.ص ص ١٥ -٨٠.

- القاسم، صالح محمود(٢٠١٢). دور إعادة هندسة الجامعات في تنمية مجتمع المعرفة. من بحوث المؤتمر الثالث والعشرون للإتحاد العربي للمكتبات والمعلومات (اعلم) (الحكومة والمجتمع والتكامل في بناء المجتمعات المعرفية العربية) . ج ٢. قطر. ص ص – 1230 1256

- قاسم، إسماعيل عبد الله محمد(٢٠٠٩). تحسين جودة الخدمة في الجامعات الفلسطينية عبر إعادة هندسة العمليات الإدارة (الهندرة): دراسة حالة. رسالة ماجستير منشورة. الجامعة الإسلامية.غزة.

- الكردي،أحمد(٢٠١٠)إعادة هندسة الأعمال الإدارية –وسيلة لتحقيق التميُّز التنافسي للمنظمات . بحث منشور في http://kenanaonline.com/users/ ahmed kordy/topics

- المجتهد ، ماهر (٢٠٠٣) . التقانات الحديثة وأثرها في عملية التطوير الإداري . اجتماع الخبراء الاستشاري حول تنمية الإدارة المالية والعامة .

- محجوب ، فيصل بسمان (٢٠٠٣) . إدارة الجامعات العربية في ضوء المواصفات العالمية – دراسة تطبيقية لكليات العلوم الإدارية والتجارة – القاهرة منشورات المنظمة العربية للتنمية الإدارية .

- محمود، محمد والبحيري، السيد (٢٠٠٩). اتجاهات معاصرة في إدارة المؤسسات التعليمية. القاهرة: عالم الكتب.

- يماني ، أحمد (٢٠١٦).أبرز التحديات التي يواجهها التعليم الجامعي هي توافق التخصصات والتأهيل وبناء القدرات المعرفية والمهارية مع متطلبات واقع العمل . مجلة التنمية الإدارية .م١.ع. ١٣٢.

- يوسف،داليا(٢٠١٥). تصور مقترح لاستخدام الهندره كمدخل للتغيير التنظيمي بالجامعات المصرية في ضوء تجارب بعض الدول. مجلة البحث في التربية وعلم النفس. جامعة المنيا. م ٢٧ . ع ٢.

- Adeyemi, S. , and Aremu, M A,(2008) "Impact Assessment of Business Process Reengineering on Organizational Performance", European Journal of Social Sciences. Vol. 7. No. 1, pp. 115- 125.

- Raubenheimer, J. (2005). Leadership roles in academic information service enterprises: The attitudes of library staff towards a reengineered leadership driven enterprise. University of South Africa. South Africa. MAI 46/01.

- Marrazzo, J. (2000). Reengineering higher education: A method to enact change, JM Associate, p.4.

- Ahmad,H.,Francis,A.,&Zairi,M.(2007). Business process reengineering: critical success factors in higher education. Business Process Management Journal.Vol. 13. No. 3, pp. 451-469
- Habib, M. and Wazir, M. (2012). Role of Education and Training in the Successful Implementation of Business Process Reengineering: A -case of Public Sector of Khyber PakhtunKhwa (KPK). World Journal of Social Sciences, Vol. 2, No. 2, PP 172 – 185.
- Abdous. M ,Wu.,HeA.(2008). frame Work for Process Reengineering in Higher Education: A case Study of distance Learning exam Scheduling and distribution old dominion university, USA international review of research in open and distance learning, 9.3 , pp 1492 -3831
- Francis, A. & Zairi, M. (2007). Business process reengineering: Critical factor in higher education. Management Journal of Bradford.Vol. 13. No. 3, pp. 451-455.
- Pereira, Z.L. & Aspinmall, E. (1997). Total quality management versus business process reenigneering, Total Quality Management Journal, Vol. 8(1), pp.33-40.
- Mlay, S. Zlotnikova, I.& Watundu, S.(2013). "A Quantitative Analysis of Business Process Reengineering and Organizational Resistance: The Case of Uganda". The African Journal of Information Systems, Vol. 5, Iss. 1, Article 1,PP 1-26.
- Christophe,Choquet & Alain, (2006) Corbire:Reengineering Framework for System in Education'Educational Technolongy and Society, vol.4. pp 228 - 241

❋❋❋❋❋❋❋

البحث العاشر :

الفاعلية الإحصائية مفهوماً وقياساً [نسبتي الكسب البسيطة والموقوتة لـ هريدي]

إعداد :

د/ مصطفى محمد هريدي سيد
مدير مركز مصادر التعلم والبحوث التربوية بشمال سيناء

" الفاعلية الإحصائية مفهوماً وقياساً [نسبتي الكسب البسيطة والموقوتة لـ هريدي] "

د/ مصطفى محمد هريدي سيد

- **الملخص** :

يهدف البحث الحالي إلى استنباط معادلتين إحصائيتين من منظور إحصائي جديد لحساب الفاعلية للبرامج والمعالجات التربوية والبحثية، حيث اقتضت المصلحة الخروج من عباءة "بلاك" Blake، حيث تم استنباط هاتين المعادلتين مراعاة لتعدد أدوات القياس سواء موقوتة وغير موقوتة، وكذلك تأمين نسبة مستقرة رياضياتياً. وقد تم تسمية هاتين المعادلتين: نسبة الكسب البسيطة لـ هريدي (H-SGR) Haridy's Simple Gain Ratio. نسبة الكسب الموقوتة لـ هريدي (H-TGR) Haridy's Timed Gain Ratio.

الكلمات المفتاحية: الفاعلية ـ نسبة الكسب

The Statistical Effectiveness: Concept and Measurement Haridy's Simple & Timed Gain Ratios (H-SGR & H-TGR)

Dr. Mostafa Mohamed Haridy

Abstract:

The current research aims to derive two statistical formulas as a new statistical perspective to measure the effectiveness of programs and educational researches and treatments, where it is time now to get out of the template of Blake. The new formulas were presented for suiting the variety of different measurement tools either timed tools or untimed tools, and for securing a mathematically stable ratio. The author called these formulas as : Haridy's Simple Gain Ratio (H-SGR). Haridy's Timed Gain Ratio (H-TGR).

Key Words: Effectiveness - Gain Ratio

- **مقدمة** :

تعتمد الكثير من البحوث والدراسات التربوية التجريبية على تجريب معالجة ما أو أكثر وهو ما نسميه بالمتغير أو المتغيرات المستقلة، وهذا المتغير المستقل قد يكون برنامج ما (تعليمي أو تدريبي أو إرشادي أو علاجي)، أو قد تكون إستراتيجية ما، أو مدخل ما ... إلخ. وطبيعة هذه النوعية من البحوث تعتمد على وجود مجموعة تجريبية أو أكثر، وقد تتطلب وجود مجموعة ضابطة.

ولذلك تقوم معالجة بيانات هذه البحوث في أغلبها على عدة معالجات إحصائية أبرزها:

- حساب الفروق ودلالتها الإحصائية بين القياسات المتكررة لأدوات الدراسة للمجموعة الواحدة (قبلية ـ بعدية ـ تتبعية).
- حساب الفروق ودلالتها الإحصائية بين قياسات المجموعات المختلفة (التجريبية والضابطة).

- قياس تأثير المتغيرات المستقلة على المتغيرات التابعة.
- قياس فاعلية المعالجات التجريبية في إحداث التغييرات المطلوبة في المتغير التابع (تنمية - تحسين - تطوير - خفض - علاج ...).

والمتتبع للكثير من البحوث التي تهدف إلى قياس فاعلية معالجاتها التجريبية يلاحظ أنها تستخدم أساليب محدودة لقياس الفاعلية، مثل الأساليب المعتمدة على نسب الكسب Gain Ratios وأشهرها معادلة "بلاك" Blake المسماة بـ (نسبة الكسب المعدلة لبلاك) Modified Blake's Gain Ratio التي ظهرت في أواخر ستينات القرن الماضي.

وقد شاع استخدام هذه المعادلة لدرجة أنه تم اعتبارها من المسلمات التي ترتبط بمصطلح الفاعلية في أي بحث أو دراسة، إلا القليل ممن فطنوا إلى الأخطاء والتناقضات التي ظهرت في هذه المعادلة، وبعض هؤلاء استعاض فعلا عن هذه المعادلة بأساليب أخرى مثل قياس حجم التأثير ليدل على الفاعلية، حيث إن البعض اعتبر أن حجم التأثير هو أحد الأساليب المباشرة لقياس الفاعلية، فيشير (عزت عبد الحميد، ٢٠١١، ص٢٩٦) إلى أنه يمكن الحكم على فاعلية أي برنامج في ضوء حجم التأثير، فإذا كان حجم التأثير كبيراً كان البرنامج فعالا، أما إذا كان حجم التأثير متوسطا دل ذلك على أن الفاعلية متوسطة، وإذا كان حجم التأثير صغيراً كانت فاعلية البرنامج ضعيفة.

- **مشكلة البحث** :

من واقع خبرة المؤلف في مجال التحليل الإحصائي، ومن واقع تحليل نتائج الكثير من البحوث التربوية التي هدفت إلى قياس الفاعلية للبرامج والمعالجات التي استخدمتها، والتي اعتمدت في قياس الفاعلية على معادلات نسب الكسب المختلفة، لاحظ المؤلف أن اعتماد هذه المعادلات على مقام نسبة متغير أي أن مقام النسبة تدخل فيه قيمة متغيرة وهي أحد المتوسطين (القبلي - البعدي) في بعض المعادلات، أو كليهما في البعض الآخر.

وهذا ما أدى إلى وجود تضارب في بعض الأحيان في نتائج الدراسة الواحدة، حيث إنه في حالة ما إذا كانت القياسات القبلية مرتفعة تشير نسب الكسب إلى وجود فاعلية مقبولة في حين أنه في حالة ما إذا كانت القياسات القبلية منخفضة جدا تشير نسب الكسب إلى عدم وجود فاعلية مقبولة رغم تساوي درجة الكسب في الحالتين.

كما أن جميع المعادلات التي تعتمد على نسب الكسب السابقة قد تم صياغتها في ضوء لا يراعي الفروق بين القياسات التي يحصل عليها الباحث نتيجة تطبيق الاختبارات والمقاييس الموقوتة والقياسات التي يحصل عليها الباحث نتيجة تطبيق الاختبارات والمقاييس غير الموقوتة.

- **أهداف البحث** :

يهدف الحث الحالي إلى:

- تقديم تعريف جديد للفاعلية يتماشى مع وسائل قياسه.
- طرح معادلات إحصائية جديدة مناسبة لحساب فاعلية البرامج أو المعالجات في البحوث التربوية، بحيث تتلافى أوجه القصور التي اعترت المعادلات الأخرى، وتراعي الفروق بين القياسات الناتجة عن تطبيق الاختبارات والمقاييس الموقوتة والقياسات التي يحصل عليها الباحث نتيجة تطبيق الاختبارات والمقاييس غير الموقوتة.

- **موضوع البحث** :

كي يحقق البحث أهدافه فإنه يسير في ثلاثة محاور أساسية هي:

- المحور الأول: بعض التعريفات السابقة للفاعلية والتعريف الذي يقدمه البحث الحالي.
- المحور الثاني: المعادلات المختلفة لحساب الفاعلية.
- المحور الثالث: معادلتي الكسب الجديدتين التي يطرحها البحث الحالي.

وفيما يلي يتم تناول هذه المحاور بالتفصيل.

- **المحور الأول**:

بعض التعريفات السابقة للفاعلية والتعريف الذي يقدمه البحث الحالي:

يعبر مصطلح الفاعلية Effectiveness في الدراسات التربوية التجريبية عن مدى الأثر الذي يمكن أن تحدثه المعالجة التجريبية باعتبارها متغيراً مستقلاً في أحد المتغيرات التابعة (حسن شحاته، وزينب النجار، ٢٠٠٣، ص٢٣٠).

أما مصطلح الفعالية Efficiency كما تذكره بعض المعاجم فهو يشير إلى نسبة الطاقة المستهلكة لبلوغ النتيجة المرغوبة (فريد نجار، ٢٠٠٣، ص٤٣٠).

وقد قدم المؤلف في وقت سابق مفهوماً للفاعلية من منظور إحصائي مختلف، حيث عرف الفاعلية على أنها: مقدار الشغل المبذول من المعالجة التجريبية على المتغير التابع لإزاحته بقدر دال إحصائياً من حالته الأولية إلى حالة أفضل (مصطفى هريدي، ٢٠١٦، ص٣٣٦).

أما المفهوم الذي يطرحه المؤلف من خلال البحث الحالي فهو كما يلي: "الفاعلية هي النسبة الدالة إحصائياً للتغير الذي يحدثه المتغير المستقل في مستوى المتغير التابع عبر القياسات المتكررة القبلية والبعدية"

- **المحور الثاني**: **المعادلات المختلفة لحساب الفاعلية**:

يمكن حساب الفاعلية بأكثر من طريقة، منها: (عزت عبد الحميد، ٢٠١١، ص ص٢٩٦ - ٢٩٧)

- حجم التأثير Effect Size.
- النسبة المئوية للكسب Percentage Gain Ratio.
- نسبة كسب ماك جويجان McGuigan's Gain Ratio.
- نسبة كسب بلاك المعدلة Modified Blake's Gain Ratio.
- نسبة الكسب المصححة لعزت Corrected Ezzat's Gain Ratio. (عزت عبد الحميد، ٢٠١٣، ص٢٩)
- نسبة الشغل المحصل لهريدي Haridy's Obtained Work Ratio (H-OWR) (مصطفى هريدي، ٢٠١٦، ص٣٤٣).

ويتناول المحور الحالي إلقاء الضوء بشكل موجز على هذه المعادلات وذلك كما يلي:

- **حجم التأثير**:

يشير "رشدي فام" إلى أن هناك عدة تعريفات لحجم التأثير تصفه بالقوة، فهو مقياس لقوة التأثير، وهو يمثل أيضًا قوة الترابط (رشدي فام، ١٩٩٧، ص٥٧). وأساليب قياس حجم التأثير متعددة منها: معامل كوهين (d)، ومربع إيتا $\eta 2$، ومربع أوميجا $\omega 2$، والارتباط (r)، والارتباط الثنائي الأصيل (rpb)، والارتباط الثنائي (rprb) (قوة العلاقة)، ومربع معامل الارتباط المتعدد (R2).

ويعتمد استخدام كل أسلوب من أساليب قياس حجم التأثير على الأسلوب الإحصائي المستخدم في معالجة البيانات الناتجة عن القياس، مثل: حساب دلالة الفروق، والارتباط، وتحليل التباين، وبالرغم من أن البرامج الإحصائية الشهيرة للمعالجة الإحصائية مثل برنامج (الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية) SPSS تقوم بحساب هذه المعالجات، إلا أنها لا تقوم بحساب حجم التأثير لخلوها من معادلاته المطلوبة. وهذا ما حدا بالمؤلف إلى تصميم برنامج حاسوبي خاص بحساب حجم التأثير (*).

- **معادلتي (نسبة الكسب ـ النسبة المئوية للكسب) لماك جويجان**:

قدم كل من العالمان "ماك جويجان" و"بيترس" McGuigan & Peters عام ١٩٦٥ معادلة لحساب الفاعلية أطلق عليها "جويجان" (نسبة كسب ماك جويجان) McGuigan's Gain Ratio والتي رمز لها بالرمز "G" وتركيبها كما يلي:

$$G = \frac{Gain\ Score}{Possible\ Gain\ Score}$$

(McGuigan, 1971, p.3)

(*) قام المؤلف بتصميم برنامج تحليل إحصائي حاسوبي لحساب حجم التأثير تحت مسمى: برنامج هريدي لحساب حجم التأثير H-ESC– مسجل بهيئة تنمية صناعة تكنولوجيا المعلومات – برقم (٢٥٠١) لسنة ٢٠١٥.

Or $$G = \frac{M_2 - M_1}{P - M_1}$$ (Marchant, 1973, p.449)

حيث:

M2 هو المتوسط البعدي.

M1 هو المتوسط القبلي.

P هي الدرجة العظمى للاختبار.

ويمتد مدى هذه النسبة من (٠) إلى (١) وقد اعتبر "ماك جويجان" أن الحد الأدنى للقبول هو (٠.٥) .

وكذلك قام "ماك جويجان" بتحويل نسبة الكسب خاصته إلى نسبة مئوية وذلك بضربها في (100) (Marchant, 1973, p.448) فتكون:

$$G_{percentage} = \frac{M_2 - M_1}{P - M_1} \times 100$$

ويمتد مدى هذه النسبة من (0) إلى (100)، وقد اعتبر "ماك جويجان" أن الحد الأدنى للقبول هو (50%) (Blake, 1966, p.98).

وعند حساب الفاعلية بإحدى هاتين النسبتين فإنه يظهر تناقض واضح بين قيمة الكسب وبين القيمة النهائية للمعادلة، وهذا التناقض يتمثل في نتيجة غير منطقية رياضياتيًا، حيث إنه في بعض الحالات يُلاحظ أنه بمقارنة قيمتي للكسب مثل: g1, g2 وحساب نسبة الكسب لكل منها G1, G2 على الترتيب حيث:

$$G_1 = \frac{g_1}{P} \quad , \quad G_2 = \frac{g_2}{P}$$

نجد في بعض الحالات إذا كانت: g1 > g2 فإن: G1 < G2 أي أن الكسب الأكبر يؤدي إلى نسبة كسب أقل وربما يؤدي إلى عدم الفاعلية، وهو ما يشير إلى علاقة رياضياتية غير منطقية وغير مقبولة. وهذا ينسحب أيضًا على النسبة المئوية Gpercentage أي أن إذا كانت: g1 < g2 فإن: GP1 > GP2، حيث: GP1, GP2 هي نسبتا الكسب المئوية.

- **معادلة نسبة الكسب المعدلة لـ بلاك Blake**:

قام "بلاك" Blake بتعديل نسبة الكسب لـ "ماك جويجان" McGuigan وذلك بإضافة حد جبري ثان قيمته (M2 – M1)/P وأطلق عليها (نسبة كسب بلاك المعدلة) (Modified Blake's gain Ratio (MG) (Blake, 1966, p.99)، فتكون:

$$MG = \frac{M_2 - M_1}{P - M_1} + \frac{M_2 - M_1}{P}$$

حيث:

M2 هو المتوسط البعدي.

M1 هو المتوسط القبلي.

P هي الدرجة العظمى للاختبار.

هذا ويمتد المدى لهذه النسبة من (0) إلى (2)، وقد اعتبر "بلاك" Blake أن الحد الأدنى لقبول الفاعلية هو (1.2) (Blake, 1966, p.99).

ومن تركيب المعادلة نجد أن طرفها الأيمن يتكون من حدين جبريين، وكل منهما يحتوى على نفس البسط (M2 - M1)، وبما أن الحدين مجموعان على بعضهما، فإن الطرف الأيمن للمعادلة يظهر فيه نفس التناقض الذي تم الإشارة إليه سابقاً مع نسبة "ماك جويجان"، وذلك لأن الإضافة الجديدة المتمثلة في الحد الجبري P/ (M2- M1) يتناسب مقدارها طرديًا مع مقدار الكسب (M2 - M1)، وتظل المشكلة في الحد الأساسي) / (M2 - M1) (P - M1)، ولذلك فإن هذه الإضافة التي عدل بها "بلاك" المعادلة الأساسية لم تعالج الخطأ الأساسي لمعادلة نسبة الكسب لـ"ماك جويجان"، والأمثلة التي في نهاية المحور سوف توضح ذلك.

- **معادلة نسبة الكسب المصححة لـ "عزت":**

قام "عزت عبد الحميد" بتصحيح نسبة الكسب المعدلة لـ"بلاك" Blake وذلك بإضافة حد جبري ثالث إلى المعادلة قيمته M2 /(M2 – M1)، لتكون المعادلة في صورتها النهائية والتي أطلق عليها عزت: (نسبة الكسب المصححة لـ عزت) Corrected Ezzat's gain Ratio (CEGratio) ، كما يلي:

$$CEG_{ratio} = \frac{M_2 - M_1}{P - M_1} + \frac{M_2 - M_1}{P} + \frac{M_2 - M_1}{M_2}$$

حيث:

M2 هو المتوسط البعدي.

M1 هو المتوسط القبلي.

P هي الدرجة العظمى للاختبار.

هذا ويمتد المدى لهذه النسبة من (0) إلى (3)، كما اعتبر "عزت" أن الحد الأدنى لقبول الفاعلية هو (1.8) (عزت عبد الحميد، ٢٠١٣، ص٣٠).

وبالنظر أيضًا إلى الطرف الأيمن من المعادلة والذي يتكون من ثلاثة حدود جبرية نجد أن المقدار (M2 – M1) هو بسط مشترك لهذه الحدود جميعًا، ونجد أيضًا أن الإضافة الجديدة والمتمثلة في الحد الجبري (M2 – M1) / M2 تسلك مسلك الحد الجبري الذي أضافه "بلاك" (M2 – M1)/ P من حيث تناسب مقدار كل منها طرديًا مع قيمة الكسب (M2 – M1) وبالتالي تظل نفس المشكلة موجودة والتي تتمثل في الحد الأساسي (M2 - M1) /(P - M1)، لذلك فإن الإضافة التي أضافها "عزت" لم تعالج الخطأ الأساسي لمعادلة نسبة الكسب لـ"جويجان"، ونسبة الكسب المعدلة لـ"بلاك".

ومن الملاحظ من تركيب المعادلات السابقة أن المقدار الجبري الذي يمثل مقام المقدار الجبري المكون من حدي النسبة وهو المقدار (P - M1) في معادلات كل من "ماك جويجان" McGuigan ، و "بلاك" Blake، و"عزت"، هو مقدار متغير في حد ذاته حيث يدخل في تركيبه المتوسط القبلي M1 ، وكذلك المقام M2 في الحد الجبري الثالث من معادلة نسبة الكسب المصححة لـ "عزت". أي أنه لا يوجد مقام مرجعي ثابت يؤدي إلى ثبات واستقرار النسبة الناتجة.

وقد قام المؤلف في بحث سابق (مصطفى هريدي، ٢٠١٦، ص ص٣٣٩ ـ ٣٤٠) بعقد مقارنة بين المعادلات الأربع في جداول توضح بالأمثلة العددية وجود العيب الرياضياتي متكررًا في قيم هذه المعادلات المستخدمة لحساب الفاعلية.

- **معادلة نسبة الشغل المحصل لـ "هريدي"**:

اقترح المؤلف معادلة لحساب فاعلية البرامج والمعالجات التجريبية، وقد أطلق عليها [نسبة الشغل المحصل لـ هريدي] (*) Haridy's Obtained Work Ratio (H-OWr)، وتكون صيغتها كما يلي:

$$H\text{-}OWr = 100 \text{ X } \frac{R^2}{P} \text{ X } (M_2 - M_1) \ \%$$

(مصطفى هريدي، ٢٠١٦، ص٣٤٣)

حيث:

R معامل ارتباط بيرسون بين صفي الدرجات القبلية والبعدية.

M1 متوسط الدرجات القبلية.

M2 متوسط الدرجات البعدية.

P الدرجة العظمى للمقياس أو الاختبار (يعد مقداراً ثابتاً للاختبار الواحد).

(*) قام المؤلف بتسجيل (معادلة نسبة الشغل المحصل لـ هريدي)، برقم إيداع (٢٠١٥٠٠١١٧٢) بتاريخ ٢٠١٦/٤/٧، بإدارة حقوق المؤلف – الإدارة المركزية للشئون الأدبية والمسابقات – المجلس الأعلى للثقافة.

ولكن استخدام المعادلة السابقة قاصر على المعالجات الإحصائية التي تتعامل فقط مع نتائج القياسات المتكررة للمجموعة الواحدة، ولا تصلح مع المعالجات الإحصائية التي تتعامل مع نتائج القياسات لأكثر من مجموعة واحدة، وذلك لاحتواء المعادلة على معامل ارتباط بيرسون بصورة صريحة.

- **المحور الثالث: معادلتي الكسب الجديدتين التي يطرحها البحث الحالي:**

تحقيقاً للهدف الثاني للبحث الحالي سيتم في السطور التالية تقديم معادلتين(❖❖) جديدتين لحساب فاعلية البرامج والمعالجات في البحوث التربوية التجريبية، بحيث يتم تلافي أوجه القصور في المعادلات السابق عرضها. وهاتين المعادلتين هما:

- **نسبة الكسب البسيطة لـ هريدي (Haridy's Simple Gain Ratio (H-SGR :**

وهذه المعادلة تصلح لقياس فاعلية البرامج والمعالجات التجريبية في البحوث التربوية التجريبية التي تعتمد على الاختبارات والمقاييس غير الموقوتة، وهي الاختبارات التي تقيس المعرفة والمهارات العقلية والاتجاهات، ولا تقيس السرعة في أداء الاختبار، وهذه المعادلة صياغتها الرياضياتية كما يلي:

$$H - SGR = (M_2 - M_1) / P$$

حيث:

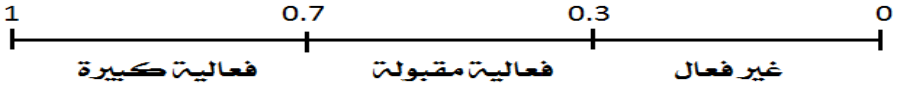
H - SGR هي نسبة الكسب البسيطة لـ هريدي

M1 هو متوسط الدرجات القبلية.

M2 هو متوسط الدرجات البعدية.

P هي الدرجة العظمى للمقياس أو الاختبار غير الموقوت.

ويمتد المدى لهذه النسبة من (0) إلى (1)، وبحساب إحصاءة نقطة القطع Cut Point لتحديد نقاط القطع التي تقسم المدى إلى ثلاثة أقسام باستخدام برنامج التحليل الإحصائي SPSS، وجد أن حدي القطع هما (0.3) ، (0.7)، لذا يقترح المؤلف أن تكون مستويات الفاعلية كما هي موضحة بالتمثيل التالي:



(❖❖) قام المؤلف بتسجيل (معادلتي نسبتي الكسب البسيطة والموقوتة لـ هريدي)، برقم إيداع (١٧٠١٦٠٠٦٩٦) بتاريخ ٢٠١٦/١٢/١٣، بإدارة حقوق المؤلف – الإدارة المركزية للشئون الأدبية والمسابقات – المجلس الأعلى للثقافة.

- **نسبة الكسب الموقوتة لـ هريدي (H-SGR) Haridy's Timed Gain Ratio** :

وهذه المعادلة تصلح لقياس فاعلية البرامج والمعالجات التجريبية في البحوث التربوية التجريبية التي تعتمد على الاختبارات والمقاييس الموقوتة، وهي الاختبارات التي تقيس السرعة في أداء الاختبار، وكذلك الاختبارات التي تقيس كم الأسئلة التي تمت الإجابة عنها خلال مدة زمنية محددة ولا تتطلب الوصول إلى إجابة جميع الأسئلة. وهذه المعادلة صياغتها الرياضياتية كما يلي:

$$H - TGR = (M_2 - M_1) / NT_h$$

حيث:

H – TGR هي نسبة الكسب الموقوتة لـ هريدي

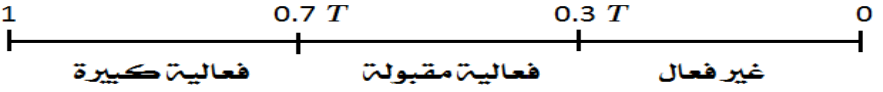
M1 هو متوسط الدرجات القبلية.

M2 هو متوسط الدرجات البعدية.

N هو عدد أسئلة المقياس أو الاختبار الموقوت.

Th هو الوقت المحدد لتطبيق المقياس أو الاختبار مقدر بالساعة.

ويمتد المدى لهذه النسبة من (0) إلى (1/Th)، وبحساب إحصاءة نقطة القطع Cut Point لتحديد نقاط القطع التي تقسم المدى إلى ثلاثة أقسام باستخدام برنامج التحليل الإحصائي SPSS، وجد أن حدي القطع هما (0.3 T) ، (0.7 T)، لذا يقترح المؤلف أن تكون مستويات الفاعلية كما هي موضحة بالتمثيل التالي:



حيث T هو الوقت المحدد لتطبيق المقياس أو الاختبار مقدر بالساعة

وتتضح أهمية هاتين المعادلتين في خصائصهما كما يلي:

- تتكون كل معادلة من نسبة جبرية واحدة، مما يجعل هذه النسبة مباشرة وبسيطة غير مركبة.
- يخلو المقام في كل نسبة من متغيرات تعتمد على متوسطات درجات مجموعات الدراسة، مما يجعل النسبة ثابتة ومستقرة ويسهل عمل قياس حقيقي مباشر للكسب.
- وجود معادلة مخصصة لقياس فاعلية المعالجات التي تعتمد في قياس فاعليتها على اختبارات أو مقاييس موقوتة، ومعادلة مخصصة لقياس فاعلية

المعالجات التي تعتمد في قياس فاعليتها على اختبارات أو مقاييس غير موقوتة، وبذلك تراعي وتناسب كلا النوعين من القياس.

- **النتائج والتوصيات** :

يمكن تلخيص نتائج البحث الحالي في التوصل إلى ناتجين أساسيين، هما:

- الناتج الأول: مفهوم جديد للفاعلية، هو: " الفاعلية هي النسبة الدالة إحصائيًا للتغير الذي يحدثه المتغير المستقل في مستوى المتغير التابع عبر القياسات المتكررة القبلية والبعدية.
- الناتج الثاني: معادلتين جديدتين للكسب لحساب الفاعلية للبرامج والمعالجات التجريبية:
  - ✓ نسبة الكسب البسيطة لـ هريدي (H-Haridy's Simple Gain Ratio .SGR)
  - ✓ نسبة الكسب الموقوتة لـ هريدي (H-Haridy's Timed Gain Ratio .TGR)

وفي ضوء ذلك يوصي البحث الحالي باستخدام معادلتي نسب الكسب البسيطة والموقوتة لهريدي كلاً فيما يناسبه عند الحاجة لحساب الفاعلية مع البحوث التي تعتمد على المعالجات التجريبية، ولا سيما البحوث التربوية.

- **مراجع** :

- حسن شحاته، وزينب النجار (٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- رشدي فام منصور (١٩٩٧). حجم التأثير الوجه المكمل للدلالة الإحصائية. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٧(١٦)، ٥٧ -٧٥.
- عزت عبد الحميد حسن (٢٠١١). الإحصاء النفسي والتربوي: تطبيقات باستخدام برنامج SPSS 18. القاهرة: دار الفكر العربي.
- عزت عبد الحميد حسن (٢٠١٣). تصحيح نسبة الكسب المعدلة لـ بلاك (نسبة الكسب المصححة لـ عزت) Corrected Ezzat's Gain Ratio (CEGratio). المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٢٣(٧٩)، ٢١ -٣٧.
- فريد نجار (٢٠٠٣). المعجم الموسوعي لمصطلحات التربية. بيروت: مكتبة لبنان ناشرون.
- مايكل كوهين (٢٠١٤). الميكانيكا الكلاسيكية: مقدمة أساسية. ترجمة: محمد أحمد فؤاد باشا، القاهرة: مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة.
- مصطفى محمد هريدي (٢٠١٦). رؤية إحصائية جديدة لحساب وتعريف الفاعلية [نسبة الشغل المحصل لـ هريدي]. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٢٦(٩٣)، ٣٣٣ -٣٤٧.
- ممدوح عبد المنعم الكناني (٢٠٠٢). الإحصاء الوصفي والاستدلالي في العلوم السلوكية والاجتماعية (ط٢). المنصورة: دار النشر للجامعات.

- Blake, C. (1966). A procedure for the initial evaluation and analysis of linear programs. Innovations in Education & Training International, 2(3), 97-101. DOI: 10.1080/1355800660030206.
- Goldstein, H., Poole, C. & Safko, J. (2002). Classical mechanics (3rd ed.). San Francisco: Addison Wesley.
- Marchant, H. (1973). Programmed learning strategies in tropical parasitology. Journal of Medical Education, 48(5), 446-450.
- Mcguigan, F. (1971). How to select and evaluate programmed instructional materials. Retrieved from http://files.eric.ed.gov/ fulltext/ED051455.pdf

****

البحث الحادى عشر :

الاكتئاب وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة الجامعة

إعداد :

د/ جمال حميد قاسم الذهبي
كلية التربية للعلوم الصرفة / ابن الهيثم

م. م عمار عبد الجبار قدوري السلماني
معهد الهدى الصباحي لإعداد المعلمات

" الإكتئاب وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة الجامعة "

د / جمال حميد قاسم الذهبي م / عمار عبد الجبار قدوري السلماني

• **المستخلص** :

يعد الإكتئاب من أكثر الأمراض انتشارا وهو اضطراب يؤثر بطريقة سلبي على طريقة التفكيروالتصرف ، ولقد عرف الإكتئاب منذ مدة زمنية طويلة وجرت محاولات لفهمه وعلاجه على مر العصور مما ساعد على توفير الكثير من المعلومات عن هذا الإضطراب . ويعد انموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية من أهم النماذج وأحدثها والتي فسرت سمات الشخصية فضلا عن كونه انموذجا قابلا للتصنيف وسهولة لغته وله القدرة على التنبؤ بالنتائج التجريبية ، ويعتبر انموذج كوستا وماكري Costa & MCcrae 1992 وانموذج جولدبيرج Goldberg 1999 وهو العمل النظامي الذي قدمه جولدبيرج عبر سنوات ولذي يركز على الجانب الجوهري فيه وقسمها إلى خمسة عوامل هي (المقبولية ، الضمير الحي ، الانبساطية ، العصابية ، الانفتاح على الخبرة) . ويهدف البحث الحالي إلى التعرف على: الإكتئاب لدى طلبة الجامعة . العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة الجامعة . الفروق في الإكتئاب وفقا لمتغير الجنس (ذكور ـ إناث) والتخصص الدراسي (علمي ـ إنساني) لدى طلبة الجامعة . الفروق في العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وفقا لمتغير الجنس (ذكور ـ إناث) والتخصص الدراسي (علمي ـ إنساني) لدى طلبة الجامعة . مدى الإسهام النسبي للإكتئاب في العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة الجامعة . وقد شمل مجتمع البحث طلبة جامعة بغداد من كلا الجنسين (ذكور ـ إناث) والتخصص الدراسي (علمي ـ إنساني) ، وتكونت عينة البحث من (٤٠٠) طالب وطالبة موزعين على أربع كليات هي (٢) منها علمي و(٢) منها إنسانية ، واستعمل الباحث أداتين الأول مقياس بيك ١٩٧٤ للإكتئاب والثاني مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية حسب انموذج جولدبيرج ١٩٩٩ Goldberg والذي يتضمن خمس مجالات هي (المقبولية ، الضمير الحي ، الإنبساطية ، العصابية ، الإنفتاح على الخبرة) ، وتم استخراج الخصائص السيكومترية للمقياس وتوصل إلى النتائج الاتية : وجود فرق دال إحصائيا في الإكتئاب وهذا يؤشر إلى انخفاض مستوى الإكتئاب لدى طلبة الجامعة . جاء ترتيب العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة الجامعة (المقبولية ، الإنفتاح على الخبرة ، الضمير الحي ، الإنبساطية العصابية . وجود فرق دال إحصائيا في الإكتئاب وفقا لمتغير الجنس (ذكور ـ إناث) ولصالح الذكور وكذلك يوجد فرق دال إحصائيا وفقا لمتغير التخصص الدراسي (علمي ـ إنساني) ولصالح التخصص الإنساني . وجود فرق دال إحصائيا في العوامل الكبرى للشخصيه وفق متغير الجنس (ذكور ـ إناث) ولصالح الذكور وكذلك يوجد فرق دال إحصائيا وفق متغير التخصص الدراسي (علمي ـ إنساني) في عامل المقبوليه والإنفتاح على الخبره والضمير الحي بينما كان الفرق دال إحصائيا ولصالح الإناث للتخصص الإنساني في عامل الإنبساطيه ، وعدم وجود فرق دال إحصائيا في عامل العصابية. وجود علاقه ارتباطيه موجبه بين الإكتئاب والعوامل الخمسة الكبرى للشخصيه لدى طلبه الجامعه. وأوصى الباحثان ب تنميه الوعي لدى الأسرة بتحمل المسؤوليه وكيفية التعامل مع أبنائهم المضطربين نفسيا ،و تطوير عمل التوجيه والإرشاد التربوي في المدارس الثانويه وأخذ دورهم في التعامل معهم والتوصل إلى العلاج المناسب لهذه الحالات، وتنميه الوعي لدى الأسرة بتحمل المسؤوليه وكيفية التعامل مع أبنائهم المضطربين نفسيا ، تشجيع الطلبه على تحمل مسؤولياتهم في احترام الأخرين والتعامل الإيجابي مع أساتذتهم .

الكلمات المفتاحية : الإكتئاب ، العوامل الخمسة الكبرى للشخصية ، طلبة الجامعة

Depression and its Relationship to the Big Five Factors of Personality of University Students

Dr. Jamal Hamid Kassim Althahebi, ***Ammar Abdel Jabbar Kaduri***

Abstract

Depression is the most prevalent disease is a disorder that affects the way the way the thinking and the disposal , and I knew a long time ago for depression and attempts to understand and treat over the centuries which helped a lot of information about this disorder . five factors model is great for the profile of the most important and most recent models which explain personality traits as well as being amide capable of classification aneleasy language and his ability to credit the experimental results and a model of Costa and McCrae 1992 and model Goldberg 1999 a formal by Goldberg over the years and which focuses on the fundamental Sid and divide them into five factors (admissibility , Conscience ,with gentle , neuroticism , Openness to experience) . current research aims to identify : depression in university students . big five factors of personality of university students . difference in depression according to the variable gender (male , female) and field of study (scientific – humanitarian) among university students . The differences in the five factors of personality in accordance the variable gender (male ,female) and field of study (scientific – humanitarian) among university students . The relative contribution of depression in major five factors of personality of university students . The research community has included university students from both genders (male , female) and field of study (scientific – humanitarian) , research sample consisted of (400) students in four faculties are (2) including scientific and (2) thereof , the research used the first two scale beck 1974 for depression and a measure five factors of personality hasp Goldberg 1999 model which includes five areas (admissibility, conscience , with gentle , Neuroticism , openness to experience) , and psychometric properties of the extracted scale and reached the following conclusions : There are significant differences in depression this indicates low level depression in university students . The order of the five factor of personality of university students (admissibility , openness to experience , conscience , with gentle ,neuroticism) . The existence of statistically significant depression according to the variable gender(male ,female) for the benefit of males and the difference statistically significant according to variable course (scientific – humanitarian) and the theme of in according human . a statistically significant difference in the big five factors of personality in accordance with the variable gender (male – female) . and for the male, and a statistically significant difference in the variable field of study (scientific – humanitarian) in an admissibility and openness to experience and conscience , while the difference was statistically significant in for our of female a lunches in a gentle , no statistically significant difference in neuroticism factor . a positive correlation between depression and the big five factors of personality 0f university students . Recommendation : develop awareness of family responsibility and how to deal with children who have mental disorder . devsloping the work of educational counselors in secondary schools and to allow them to deal with these cases . encourage students to assume their responsibilities and how to deal with others , especially their follow students.

Keywords : Depression - Big Five Factors of Personality - University Students

- **مشكلة البحث** :

يعد الإكتئاب هو أحد أكثر الأمراض النفسية انتشارا وهو اضطراب يؤثر بطريقة سلبية على طريقة التفكير والتصرف ويصاب بالإكتئاب الذكور والإناث الصغار والكبار والمسنين على حد سواء لا يفرق بين مستوى التعليم والثقافة ولا المستوى المادي والجميع عرضة للإصابة ولم يعد الفرد بحاجة إلى المزيد من الدلائل على صدق وصف عصرنا الحالي بأنه عصر الإكتئاب النفسي وذلك مقارنة بما أطلق عليه في الماضي (عصر القلق) وهي الفترة التي سبقت وصاحبت ثم تلت الحرب العالمية الاخيرة . إن التطور الملحوظ في كل من التشخيص والعلاج أدى إلى الزيادة في معرفة الإكتئاب خلال العقدين الماضيين وقد كانت لنظريات الشخصية تأثيرها الواضح فيما يتعلق بالإكتئاب وهو من أكثر الأمراض النفسية انتشارا فقد انطلق من هذه النظريات كم هائل من الأبحاث التي أسهمت في الثورة المعرفية في الوقت الحالي (العتيبي : ٢٠١٠ ، ٢ ـ ١) . ولذلك تؤكد أدبيات علم النفس العيادي اتصاف الحالات الإكتئابية بالعديد من الخصائص والمظاهر السلوكية والإنفعالية ومن الناحية الإنفعالية نلاحظ بعض التفاوت بين المنظرين في وصف العلاقة بين الإكتئاب والإنفعالات فمثلا تضمن تعريف أميري Emery, 1988 . الشعور باليأس كأحد الأمراض المصاحبة للإكتئاب الخفيف وينظر كولز ١٩٩٢ إلى الإكتئاب بوصفه خبرة وجدانية ذاتية تصاحب اضطرابا جسميا أو عقليا أو اجتماعيا . كما يصف كامبل cambell الإكتئاب بأنه حالة مرضية تظهر بسبب المعاناة النفسية ومشاعر الذنب (cambell, 1991.164) . أما بيك Beck ١٩٧٤ فيرى أن الإستجابة الإكتئابية ماهي إلاحالة إنفعالية مزاجية متصلة بالإستعراف السلبي ويكاد يبدو جليا أن هذه التعريفات تتجه إلى تأكيد رابطة بين الإكتئاب وبين عدد من الحالات الإنفعالية السلبية مثل الخوف والحزن والقلق والذنب . ويعتقد ليهامن Lehamann أن الإكتئاب أصبح حقيقة من حقائق الحياة التي ترافقنا في كل مكان (شربنجي : ١٩٨٧: ١٩) . وتشير الإحصائيات الأمريكية إلى أن الإكتئاب كان السبب الثاني من بين الأسباب المؤدية إلى الإنتحار عند المراهقين (صالح : ١٩٨٩ : ١٠٥) . ونظرا لأن هذا الإضطراب لايميز بين إنسان ذكي وغير ذكي ولا بين مشهور وغير مشهور ولا بين مفكر وغير مفكر فإننا قد نستطيع أيضا أن نقدر مدى النتائج السلبية التي تلم بالحياة الإجتماعية والسياسية نتيجة لما يأخذه المصابون بهذا الإضطراب في المواقع الإجتماعية المهمة من قرارات قد تمس سلامة المجتمع أو استقرار النظام الديني والإجتماعي له . وعلى المستوى العربي تتزايد أهمية الكتابة عن هذا الموضوع فالدراسات المسحية الوبائية التي أجريت على المستوى العالمي والمحلي تبين

أنه لاصحة للقول بأن الإكتئاب ظاهرة أمريكية وأوربية فحسب فهو ينتشر بنسب متقاربة في غالبية المجتمعات وتتزايد نسبة انتشارة من جيل إلى جيل وتتسع قاعدتة الإجتماعية الزمنية تدريجيا فأصبح يصيب الأطفال والمراهقين بعد أن كان يعتقد أنه مرتبط بالأعمار الكبرى (ابراهيم : ١٩٨٨، ٨) . ولقد عرف الإكتئاب منذ مدة زمنية طويلة وجرت محاولات لفهمه وعلاجة على مر العصور مما ساعد على توفير الكثير من المعلومات عن هذا الإضطراب وتعدد وسائل العلاج المتبعة في التعامل معه (الجبوري : ١٩٧٩ ، ١٥). وتدعم دراسات انتشار الإضطرابات النفسية في مرحلة المراهقة تلك العلاقة التي تم التوصل اليها بين الإكتئاب في هذه المرحلة العمرية وبين مايشهده مفهوم الذات فيها من تغير وإعادة تنظيم في البناء حيث وصلت نسبة من يعانون من الكابة في هذه المرحلة في دراسة سوليفان وانجين ٣٠٪ (Sullivan ,Engin 1986. 106) . وفي دراسة أخرى قامت بها البرت وبيك وصلت هذه النسبة إلى ٣٣٪ (Albert , Beck , 1981 ,198) . ويعد الإكتئاب من أكثر الأمراض النفسية شيوعا في العالم كله وذلك لما أكدته الأبحاث العالمية في هذا المجال وترى منظمة الصحة العالية أنه سوف يمثل المرتبة الثانية من أهم أسباب الوفاة والإعاقة في العالم بعد أمراض القلب بحلول عام ٢٠٢٠ . ويعرف الإكتئاب بأنه (حالة انفعالية وقتية أو دائمة يشعر فيها الفرد بالإنقباض والحزن والضيق وتشيع فيها مشاعر الهم والغم وتصاحب هذه الحالة أعراض محددة متصلة بالجوانب المزاجية والمعرفية والسلوكية والجسمية (هندية: ٢٠٠٣: ٨) ومن الدراسات التي أجريت في البيئة المحلية والعربية في هذا المجال هي دراسة عبدالله السيد عسكر وعماد علي عبد الرزاق (١٩٩٨) ومحمد حسن غانم (٢٠٠٢) وسهير فهيم الغياشي(٢٠٠٠) وبدر محمد الانصاري(٢٠٠٣) ومريم حسن علي اليماني واحمد محمد عبد الخالق (٢٠٠٤) وسماح احمد الذيب واحمد محمد عبد الخالق (٢٠٠٦) وبدر محمد الانصاري وعلي مهدي كاظم (٢٠٠٧) . فالمراهق هنا يشعر بالحزن والضيق والملل نتيجة لرهافة مشاعره وإحاسيسة والتي يمكن جرحها بسهولة في هذه المرحلة الحساسة والتي تتميز بالقلق والتوتر مما يؤثر بدوره على شعور المراهق بالقلق والإكتئاب (الشبؤون : ٢٠١١ ، ٧٦٣) . وعلى الرغم من التشابهات الكثيرة والمشتركة بين الأفراد ولكنهم يتفردون في شخصياتهم وإن هذه التشابهات تشكل أنماط وسمات قابلة للدراسة والفهم لغرض التعامل معها وفق أسس علمية وهذا مايتناوله المنظرون وبإستمرار في مجال علم نفس الشخصية ، إنها عملية بناء منظومة نظريات لتغطية التباين بين الأفراد ضمن المواقف مستهدفين فهم الدافعية والسلوك ومستوى الفاعلية والتنشئة والإتجاهات المختلفة لمساعدة الأفراد في مجابهة ضغوطات الحياة المختلفة (العنزي : ٢٠٠١ : ٢) . وقد حاولت عدة نظريات منذ ظهور علم النفس بطرح أرائها فيما يخص تصنيف الأفراد إلى أنماط أو سمات شخصية

لغرض تسهيل دراستهم ووضعهم في قوالب معينة على الرغم من الإختلافات الفردية فيما بينهم وقد أخذت كل واحدة من هذه النظريات تصنيف الأفراد باتجاه معين . وقد طرحت في مجال علم النفس نظرية حاولت أن تستفيد من الأراء في مجال نظريات علم نفس الشخصية فبرزت هذه النظرية بشكل يكاد يكون متكامل وهذه النظرية سميت بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية . (The big five factors personality) وهي العصابية والإنبساطية والإنفتاح على الخبرة والمقبولية (الإنسجام) والضمير الحي . ووفقا لما يراه كوستا وماكري (Costa, Mccrae ,1992) (صالح:٢٠٠٩ :٢٢) . أو العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والتي تقترن بعمل جولدبيرج (Goldberg ,1999) (سليم :١٩٩٩ :٤٤) . ويعد انموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية من أهم النماذج وأحدثها والتي فسرت سمات الشخصية (أبو هاشم: ٢٠٠٧ :١٣) . لما تفرزه العوامل الخمسة الكبرى من شخصيات لها سمات معينة في المجتمع سواء أكانت هذه الشخصيات متكيفة ، سوية ، متواضعة ، مستقيمة ومنظمة، طيبةومنفتحة، حيوية الضمير . عندما تتوفر فيها درجة عالية من مظاهر الإنبساطية والإنفتاح والطيبة أو درجة منخفضة من المظاهر العصابية وأثار سلوك هذه الشخصيات في العلاقات الإجتماعية المتبادلة (جرجيس: ٢٠٠٧ : ٨) . ويرى بوبكنز popkinz 2001 , بأن أهمية هذا الانموذج في تصنيف الشخصية تكمن في إمكانية وصف الشخصية الإنسانية بشكل ملائم وتحديد اضطراباتها ومعالجتها وكذلك تحسين الفهم العام للشخصية فضلا عن كونه نموذجا قابلا للتصنيف وله القدرة على التنبؤ بالنتائج التجريبية بمستوى عال من الثبات ويصنف أيضا بالإصالة والشمولية من حيث اعتماده في دراسات كثيرة عبر ثقافات متعددة ومواقف مختلفة (popkinz ,2001,9) . و تعد أول أداة موضوعية تهدف إلى فياس العوامل الأساسية الكبرى للشخصية من وجهة نظر العديد من الباحثين والدارسين (الانصاري : ١٩٩٦ : ٦- ١٩) . بعد أن كانت جميع الدراسات مقصورة على عينات تتكلم اللغة الانكليزية وتعيش في الثقافة الأمريكية ومن هنا ظهرت الحاجة إلى تعميم هذه العوامل الخمسة الكبرى على ثقافات ولغات العالم (العنزي : ١٩٩٨ ، ٤٢١) . وأهم مايميز انموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية طبيعة ثباته ولغته السهلة والواضحة إذ يضم مجموعة كبيرة من السمات الشائعة أو الدارجة في اللغة التي يستعملونها عموم الناس في حياتهم اليومية وكما هو معروف فإن عددا لا حصر له من السمات التي تصنف الأفراد لهذا فإننا نكون بحاجة إلى التعرف على شخصية الأفراد وكيفية تعاملهم مع أحداث الحياة ومفرداتها ويأخذ موضوع شخصية الطالب ونمطها اهتماما كبيرا وذلك لكون المظاهر النفسية متعددة وإن الشخصية بشكل عام تمثل بناءا متكاملا من جميع الجوانب (العتابي: ٢٠٠٤ : ١٢) .

هناك مشكلات مرتبطة بعوامل الشخصية يمكن ملاحظتها عندما ترتفع أو تنخفض معالم أي عامل منها فعندما تكون العصابية عالية فإنها تحمل في ثناياها مظاهر تكمن في التوتر والتهيج والإنفعال والقلق وفقدان الأمل في حين تكون ملامح العصابية الواطئة من خلال النقص في الإستقرار الإنفعالي والتوافق الإجتماعي في حين تكون معالم الإنبساطية العالية من خلال الإفراط في الكلام الذي بدوره يؤدي إلى كشف غير مناسب للذات لاسيما في مواقف غير مناسبة وعدم القدرة على قضاء الوقت وحيدا . إما الانبساطية الواطئة تكون واضحة في العزلة الاجتماعية وفي ضعف العلاقات الشخصية في حين يتميز صاحب الإنفتاح العالي على الخبرة بالإنشغال بالخيال وأحلام اليقظة ونقص في الجانب العملي والحساسية وسرعة التأثر . أما صاحب الإنفتاح الواطيء على الخبرة يواجه صعوبات في التكيف للتغيير الإجتماعي والشخصي وضعف في فهم وجهات النظرالمختلفة وأساليب الحياة المتنوعة . أما القدرة العالية على الإنسجام فيتميز صاحبها بالسذاجة أو سهولة الإنخداع والكرم الزائد في حين يكون صاحب القدرة المنخفضة على الإنسجام ساخر ولديه تفكير اضطهادي وليس لديه القدرة على الثقة بالأخرين على الأصدقاء والعائلة وأخيرا ما يتميز صاحب يقظة الضمير العالية بأنه ذو اهتمامات خاصة ولديه إنجاز فوق المعتاد ومفرط في النظافة والترتيب الدقيق وكثير الشكوك . أما الجدية الواطئة فإن صاحبها ليس مؤهلا في الإمكانات أو القدرات الذهنية والفنية وأداء أكاديمي ضعيف فيما يخص القدرة (صالح والطارق: ١٩٩٨ : ٨٠٦) . ومع بداية التسعينات برزت في مجال الشخصية نظرية العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية (The big five factors personality) . وهذه العوامل بالإضافة إلى العصابية والإنبساط كما لدى ايزنك تتكون من الوداعة والتفاني والإنفتاح على الخبرة (الرويتع : ٢٠٠٧، ٩٩). ولقد استخدمت قائمة العوامل الخمسة كأداة رئيسية لكثير من الدراسات وطبقت في دراسات عديدة . إلا أن معظم هذه الدراسات أجريت في بيئات أجنبية . أما البيئة العربية والمحلية لم تتناول سوى عدد قليل من الدراسات كدراسة (الانصاري ١٩٩١) ودراسة سليم (١٩٩٩) ودراسة كاظم (٢٠٠٢) ودراسة المرابحة (٢٠٠٥) ودراسة الكلباني (٢٠٠٦) ودراسة جرجيس (٢٠٠٧) ودراسة ملحم (٢٠٠٩) . ورغم ندرة هذه الدراسات في البيئة المحلية إلا أن نتائجها كانت متناقضة مع بعضها البعض في سيادة العوامل الخمسة للشخصية (لعيبي : ٢٠١١ ، ٣) .

- **أهمية البحث** :

تنبع أهمية هذه الدراسة كونها تعالج واحدا من أكثر الإضطرابات النفسية شيوعا بعد القلق . حيث تشكل نسبة مراجعي العيادات من الذين بعانون من الإكتئاب أعلى نسبة قياسا إلى الإضطرابات الأخرى (ابراهيم : ١٩٩٨ : ٢٧) يعتبر نموذج بيك (Beck) من النماذج النفسية المهمة في تفسير الإكتئاب ويفترض هذا الانموذج ان الإضطرابات الإكتئابية تنشأعلى أساس الإضطرابات الإستعرافية حيث تتصف البنى الإستعرافية بالتشويه بدرجات مختلفة

والتشويهات الإستعرافية (أو الأخطاء الإستعرافية) هي شكل من التمثل غير الملائم للمعلومات وتتصف بكونها استنتاجات عشوائية وتجريدات انتقائية وتعميمات مفرطة ومبالغات وتفكير أخلاقي مطلق وتخصيصات . الأمر الذي يقود إلى أن يصبح محتوى هذه الإستغراقات عند المكتئبين مشحونا بالنظرة السلبية للذات والعالم والمستقبل الذي يطلق عليه بيك (Beck) تسمية الثالوث الإستعرافي (Cognitive Third) (Beck,1991,26) . ويعد انموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية من أحدث النماذج التي وضحت سمات الشخصية وهذا الانموذج الهرمي يتكون من خمسة عوامل رئيسية هي (المقبولية والضمير الحي والإنبساطية والعصابية والإنفتاح على الخبرة) (ابو هاشم : ٢٠٠٧ : ٢٥) . وشارت لانسر (Lancer ,2005) إلى أن العديد من الدراسات أثبتت وجود مظاهر العوامل الخمسة الكبرى وأن العديد من البحوث في ميادين مختلفة أصبحت متمحورة حولها . وتوصلت دراسة بارذيلمي (Barthelemy 2005,) إلى أن معظم السلوك الإنساني يمكن أن يفسر عن طريق العوامل الخمسة الكبرى للشخصية . ويرى كوستا (Costa,et al , 2001) أن الدراسات الحديثة عبر الثقافات قدمت الدعم الكامل لعمومية وعالمية هذا الانموذج فضلا عن إنه يتصف بالشمولية والأصالة . ويهدف انموذج العوامل الخمسة الكبرى تجميع أشتات السمات المختلفة في فئات أساسية والعوامل الخمسة الكبرى هي خمس سمات كبيرة توصل إليها العلماء عن طريق التحليل العاملي مثل كاتل Cattle وايزنك Eysenck وجولدبيرج Goldberg وكوستا وماكري Mccrae , Costa وفيه المظاهر التي تستطيع وصف الشخصية بدقة كبيرة وتتضمن (المقبولية،الضميرالحي، الإنبساطية، العصابية،الإنفتاح على الخبرة) (صالح: ٢٠٠٩ : ٢٢) . وبعبارة اخرى يهدف الانموذج إلى البحث عن تصنيف علمي محكم لسمات الشخصية (Goldberg ,1993,44) . وقد أيدت صدق هذا الانموذج وثباتة دراسات من دول عديدة في العالم مثل هولندا وكندا وفلنده وبولونيا والمانيا وروسيا وهونغ كونغ وفرنسا وسويسرا والبرتغال وايطاليا وهنغاريا . وأما في البيئة العربية فلم يتحقق صدق هذا الانموذج في الكويت في حين تايد صدقه في ليبيا (كاظم : ٢٠٠١: ٦٧) .

- **أهداف البحث** :

يستهدف البحث الحالي التعرف على :

- الإكتئاب لدى طلبة الجامعة .
- العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة الجامعة .
- الفروق في الإكتئاب على وفق متغير الجنس (ذكور ـ إناث) والتخصص الدراسي (علمي ـ إنساني) لدى طلبة الجامعة .
- الفروق في العوامل الخمسة الكبرى للشخصية على وفق متغير الجنس (ذكور ـ إناث) والتخصص الدراسي (علمي ـ انساني) لدى طلبة الجامعة.

- مدى الإسهام النسبي للإكتئاب في العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة الجامعة .

- **حدود البحث** :

يتحدد البحث الحالي بعينة من طلبة جامعة بغداد الدراسة الأولية الصباحية من الذكور ، والإناث، ومن كلا التخصصين العلمي والإنساني للعام الدراسي (٢٠١٣ - ٢٠١٤) .

- **تحديد المصطلحات** :

- **الإكتئاب Depression** :

تعريف (بيك ١٩٧٤) : هي مجموعة من الأفعال والسلوك التي تتسم بهبوط حركي ولفظي ، بكاء ، حزن ، فقدان الإهتمام ، التقليل من شأن الذات ، انخفاض في الشهية (Beck , 1974) .

تعريف كولز (١٩٩٢) : بأنه خبرة ذاتية وجدانية تسمى حالة مزاجية وقد تكون عرضا دالا على اضطراب جسمي أو عقلي أو إجتماعي وزملة مركبة من أعراض إستعافية ونزوعية وسلوكية وفسيولوجية إضافة إلى الخبرة الوجدانية . (كولز : ١٩٩٢ : ٢١٧).

التعريف النظري : يتبنى الباحث تعريف بيك (Beck ١٩٧٤) تعريفا نظريا كون الباحث قد تبنى نظريته في البحث الحالي

التعريف الإجرائي : الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب من إجابته على فقرات مقياس الإكتئاب الذي تبناه البحث الحالي حسب نظرية بيك (Beck ١٩٧٤).

- **العوامل الخمسة الكبرى The Big Five Factor of personality** :

كما يعرفها كوستا وماكري ١٩٩٢ : تصنف سمات الشخصية إلى خمسة عوامل كبرى هي العصابية والإنبساطية والإنفتاح على الخبرة والطيبة وحيوية الضمير (Costa ,Mccrae, 1992) .

وعرفها جولديبرج (١٩٩٩) Goldberg : هي خمسة عوامل أو أبعاد واسعة للشخصية اكتشفت من خلال البحوث الامبيريقية وهي الانموذج الهرمي الذي يتكون من :

- المقبولية: (الإنسجام): ويعكس هذا العامل كيفية التفاعل مع الاخرين حيث تدل الدرجة المرتفعة على أن الأفراد يكونون أهل ثقة ويتميزون بالود والتعاطف والتواضع والإيثار ، وكذلك فإنهم يحترمون مشاعر وعادات الأخرين ، بينما تدل الدرجة المنخفضة على العدوانية وعدم التعاون .

- الضمير الحي: (حيوية الضمير): ويشير هذا المفهوم إلى التنظيم لتحقيق الأهداف المرجوة فالدرجة المرتفعة تدل على أن الفرد منظم ويؤدي واجباتة باستمرار وبإخلاص ، بينما الدرجة المنخفضة تدل على أن الفرد أقل حذرا وأقل تركيزا أثناء أدائه للمهام المختلفة .
- الإنبساطية: يعكس هذا العامل التفضيل للمواقف الإجتماعية والتعامل معها فالدرجة المرتفعة تدل على أن أفراد مرتفعي الإنبساطية يكونون تشطين ويبحثون عن الجماعة بينما تدل الدرجة المنخفضة على الإنطواء والهدوء والتحفظ .
- العصابية: إن هذا العامل يعكس الميل إلى الأفكار أو المشاعر السلبية أو الحزينة والدرجة المرتفعة تدل على أن الأفراد الذين يتميزون بالعصابية هم أكثر عرضة لعدم الأمان والأحزان بينما تدل الدرجة المنخفضة على أن الأفراد يتميزون بالاستقرار الإنفعالي كما أنهم أكثر مرونة وأقل عرضة لعدم الأمان والأحزان .
- الانفتاح على الخبرة : يعكس هذا العامل النضج العقلي والاهتمام بالثقافة والدرجة المرتفعة تدل على أن الأفراد خياليون ابتكاريون يبحثون عن المعلومة بأنفسهم بينما تدل الدرجة المنخفضة على أن الأفراد يولون اهتماما أقل بالفن وأنهم عمليون في الطبيعة (ابو هاشم : ٢٠٠٧ : ١٤) .

التعريف النظري للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية : يتبنى البحث الحالي تعريف سمات الشخصية لجولدبيرج (Goldberg,1999) تعريفا نظريا لأنه تبنى نظريته بوصفها اطارا نظريا لبحثه فضلا عن اعتماد مقياسة بوصفه أداة لقياس المفهوم .

التعريف الاجرائي للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية : هو مجموع الدرجات الكلية التي يحصل عليها المستجيب على كل عامل على حدة في قائمة العوامل الخمسة الكبرى لجولدبيرج ١٩٩٩ .

- **الاطار النظري** :

نستعرض معاني ومفاهيم ونظريات يفسر متغيرات البحث الحالي .

- **أولا** : **الإكتئاب Dipression** :

من طبيعة الإنسان التأثر بالمؤثرات الحياتية والتفاعل معها من خلال إنفعالاته المتنوعة (كالفرح والحب والخوف والحزن .....إلخ) والحزن من أبسط صور الإكتئاب النفسي الذي يعرض الانسان أثناء تفاعله مع مثيرات الحياة في مواقف الفشل والإحباط والمرض (بركات ، ٢٠٠٠ : ٢٨) . وقد مكن القرآن الكريم معاناة نبي الله يعقوب عليه السلام عندما اصيب بالحزن لفقد ابنه يوسف عليه السلام قال تعالى(وتولى عنهم وقال ياأسفي على يوسف وابيضت عيناه من الحزن فهو كظيم) (سورة يوسف: ايه ٨٤) . وشرح

ماقد يصيبه من أعراض الحزن قال الله تعالى(قالو تا لله تفتؤا تذكر يوسف حتى تكون حرضا أو تكون من الهالكين) (سورة يوسف : ايه ٨٥) . وتعني كلمة حرضا أي مريضا مشرفا على الموت . وحزن رسول الله صلى الله عليه وسلم على فقد ابنه ابراهيم وقال عندما توفى (ان العين تدمع والقلب يحزن ولا نقول إلا ما يرضي ربنا وإنا لفراقك يا ابراهيم لمحزونون) رواه البخاري ومسلم كما جاء في الحديث الشريف لسيدنا محمد صلى الله عليه وسلم في دعوة المكروب (اللهم إني أعوذ بك من الهم والحزن وأعوذ بك من العجز والكسل) . وما يميز الحزن عن الإكتئاب أن الحزن إستجابة إنفعالية تتفق مع درجة الفقد أو الضرر الذي يلحق بالفرد يمكن تعديله باستخدام المنطق أو بفعل ملائم أو عن طريق التفريغ الإنفعالي ويمكن أن يتحول من عانى منه عن هذه الحالة وأن يتعلم من واقع تلك الخبرة كيفية التفاعل مع المواقف المماثلة يشكل أسرع وأن يحقق قدرا من التكيف (بركات ،٢٠٠٠ : ٢٨) . أما الإكتئاب فإنه يعني الحزن العميق و الانخفاض في المعنويات والجهد والشعور بالضياع وفقدان الأمل وعدم الجدوى (فاضل ، ١٩٨٧: ٥٤) . وهو إستجابة إنفصالية متطرفة وغير مناسبة للحدث لمثير يختلف عن الحزن من حيث الشدة ومدة استمرارية الاستجابة والمكتئب لايمكنه استشعار المشاعر المبهجة عكس الذي يعاني من حالة الحزن السوي ويميل المريض بالإكتئاب لاجترار الأفكار والخبرات غير السارة في حياته وهو بحاجة إلى العلاج النفسي (بركات، ٢٠٠٠: ٢٩) . و يعتبر الإكتئاب من أكثر الأمراض النفسية انتشارا حيث يرجع البحث في الإكتئاب إلى ما قبل الميلاد ، فقد آثارالتحول الشديد لدى البعض من حالة الإثارة الشديدة إلى حالة الإكتئاب الشديد ، حيث ربطها بالهوس Mania والمنخوليا Melancholia وهي الإكتئاب . وقد ربط المنخوليا (الإكتئاب) بأنظمته المزاجية وتحديدا بالمزاج السوداوي . كما ربط ارتيوس Aretaeus في العصر الروماني بين الهوس والإكتئاب وارجعهما لنفس الأسباب وقد استمر هذا الاعتقاد إلى بدايات القرن السابع عشر حيث أكد بونت Bonet هذا الاعتقاد وسماها جنون الهوس والإكتئاب Manic – depression insanity وقد تم تبني هذه الفكرة خلال القرنين الثامن والتاسع عشر وبدايات القرن العشرين ، إلا أن الأبحاث الحديثة لاتدعم هذا الارتباط بصورة مطلقة ودائمة كما لاتدعم ارجاعها العام لنفس الأسباب وان كان البعض يتعرض لنوبات ثنائية أو دورية من الهوس والإكتئاب (تونسي ، ٢٠٠٢ :٣٨) .

عرفته جمعية الطب النفسي الأمريكية في الدليل التشخيصي الأول Dsm1 بأنه مجموعة من الانحرافات لاتنجم عن علة عضوية أو تلف في المخ بل هي اضطرابات وظيفية ومزاجية في الشخصية ترجع إلى الخبرات المؤلمة أو الصدمات الإنفعالية أوإلى اضطراب علاقات الفرد مع الوسط الإجتماعي

الذي يعيش فيه ويتفاعل معه وترتبط بحياة الفرد وخاصة طفولته وهو محاولة شاذة للتخلص من صراعات .

واضطرابات تستهدف حلا لازمة تفسية ومحاولة لتجنب القلق وإيقافه قد تفلح في هدفها بقدر قليل أو كبير أو تكون محاولة خائبة لاتجدي في خفض القلق بل تزيده شدة وإصرارا (ياسين ، ١٩٨١ : ٢٠٩) وعرفه بيك Beck تعريفا أخر بأنه (حالة إنفعالية تتضمن تغيرا محددا في المزاج مثل مشاعر الحزن والقلق واللامبالاة ومفهوما سالبا عن الذات مع توبيخ 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 ـ ١٠٩) .

- **أسباب الإكتئاب** :

يمكن استعراضها على النحو الاتي :

- **أولا** : **الأسباب الاجتماعية** :

من أهم الأسباب الإجتماعية الضاغطة التي قد تسبب في اصابة الإنسان بالإكتئاب بالنسبة للأطفال والراشدين :

- الحرمان وفقدان الحب والمساندة العاطفية كفقد حبيب أو مفارقة أو فقد وظيفة أو ثروة أو مكانة إجتماعية أو فقد الكرامة والشرف .
- علاقة الطفل بأمه ، فاذا كانت الانطباعات التي كونها عن هذه العلاقة حسنة فإن الحياة ميهجة وإذا لم تكن كذلك فإن الحياة قاسية ومملؤة بالالم .
- التربية الخاطئة كالتفرقة في المعاملة والتسلط والاهمال .
- الوحدة والعنوسة وسن القعود والتقاعد والطلاق والفشل العاطفي (زهران ، ١٩٧٨ : ٤٣٠) .

- **ثانيا**: **الأسباب النفسية** :

ومن أهم أسباب الاصابة بالإكتئاب : التوتر الإنفعالي والإحباط والفشل وخيبة الأمل والكبت والقلق وضعف الأنا الأعلى والصراع اللاشعوري والشعور بالاثم والرغبة في عقاب الذات واتهام الذات (زهران ، ١٩٧٨ : ٤٣٠) .

- **ثالثا** : **الأسباب الجسمية** :

هناك بعض العوامل الجسمية التي تقلل من قدرة بعض الناس على التكيف فينهارون عند تعرضهم لشدة بسيطة يستطيعون مقاومتها في الحالات العادية مثل الاصابة بالحميات أو التسمم أو ارتجاج المخ (عكاشة ، ١٩٩٨: ٣٦). أو الاصابة بمرض خطير يؤدي إلى القنوط وتوقع الموت كاضطراب القلب أو السرطان أو التدرن الرئوي (ياسين ، ١٩٨٨ :٢٤٣) .

- **رابعا : الأسباب الوراثية :**

تقرر منظمة الصحة العالمية WHO أن نسبة انتشاره ٣٪ بين السكان ، وفي الأقارب ١١٪ ، وبين الأشقاء بنسبة ٢٣٪ ، وغير الأشقاء بنسبة ١٧٪ . أما الطريقة التي تنتقل بها الوراثة فما زالت غير معروفة (عزت ، ١٩٨٦ : ١٥٨) .

- **النظريات المفسرة للإكتئاب :**

فيما يلي استعراض لبعض من وجهات النظر المفسرة للإكتئاب وعلى النحو الاتي :

- الإكتئاب في نظرية التحليل النفسي Psychoanalysis Theory يرى فرويد Freud أن العصاب ينشا نتيجة لصدمة نفسية خلال السنوات الأولى من حياة الانسان وهو أساس الصراع الأوديبي بين الطفل واحد الوالدين من الجنس الأخر ويعبر عن الصراع الشديد بين مكونات الشخصية الهو والأنا والأنا الأعلى (عكاشة، ١٩٩٨: ٢٥) . وافترض أن الإكتئاب يشبه الحزن ويختلف عن السوداوية في مسألة اتهام الذات حيث ينقلب العدوان في الحالات التي تقدم على الانتحار إلى الذات وقد ارجع حالة السوداوية إلى النكوص إلى المرحلة الفمية (عسكر ، ١٩٨٨ : ٧٧). حيث يرتد المريض إلى مرحلة الطفولة إلى الفترة التي لا يستطيع فيها أن يفرق بين نفسه وبين بيئته وبسبب التناقض الوجداني يتحرر جزء من طاقة اللبيدو لتعزيز العدوان الموجه نحو الذات (موسى ، ١٩٩٣ ب: ٤٣٥) . وقد أشار ادلر Adler إلى بعض المواقف الأسرية كتدليل أو اهمال الطفل وترتيبه بين إخوانه واسلوب الحياة الذي يضعه الفرد هدفا مبكرا في حياته بحيث تصبح بقية جوانب الحياة الاخرى ثانوية بالنسبة له . ويعتقد بأنه من الممكن أن يؤدي اسلوب الحياة إلى ظهور المواهب والسلوك الايجابي المفيد إجتماعيا (عكاشة ، ١٩٩٨ : ٢٦) .
- الإكتئاب من وجهة النظر النفسية البايولوجية Psychobiology ويرى أصحاب هذا الاتجاه أن قشرة المخ مسؤولة عن الوظائف المعرفية وداخل المخ مسؤول عن الوظائف الوجدانية الإنفعالية ولا يستطيع المخ أن يفكر تفكيرا سليما وأن يتجه إلى وجدانات متزنة إلا إذا كان هناك مايسمى بالإتزان الغددي وتتحول القوة الداخلية في المخ إلى صور متعددة هي الطاقه الجسمية والوجدانية والعقلية وهناك نوعان من الطاقة (الإيجابي والسلبي) وتمثل الطاقة السلبية التشاؤم Pessimism وتسمى طاقة الادبار . وتوجه هذه الطاقة الحيوية عن طريق الشعور الواعي والشعور غير الواعي وللشعور غير الواعي معنيان الأول: سبق تكوين الشعور كابتسامة الطفل بعد الولادة التي ليس لها معنى في ذهنه . والثاني : هو الحالة التي تترسب فيها الخبرات إلى داخل الجهاز التنفسي الذي يسمى اللاشعور وثبت فيه الخبرات غير المرغوبة لتظهر في وقت أخر وتتجه الطاقة التفاؤلية والتشاؤمية بغير وعي أو ضبط في الاضطراب النفسي) . (اسعد ، ١٩٩٠ : ٢٠٥ ـ ٢٣٢) .

- الإكتئاب في المنظور البيوكيميائي Biochemical ويرى أصحاب هذا الاتجاه بأن الجهاز النفسي بما فيه من بيولوجيا وسوسيولوجيا يحمل مظاهر الإكتئاب والهوس وكليهما ضروريا للحياة البشرية وقد استطاع علماء العصر الحديث ضبط الميكانزيمات البيوكيميائية وتنظيمها في الجسم عن طريق اكتشاف الأدوية النفسية (عسكر ، ١٩٨٨ : ٢٢) .
- الإكتئاب في المنظور النشوئي Evolutionist لاحظ أصحاب هذا الاتجاه بأن هناك علاقة بين استعداد الغدد للاصابة بالإكتئاب ووجود تاريخ مرضي لدي الوالدين أو احدهما للاصابة به خاصة إذا كان هناك ظروف بيئية مهياة لاظهار الاستجابات الإكتئابية وتذهب بعض النظريات الوراثية إلى أن التغيير العاطفي المستمر وتغير الوظائف الحيوية ومعدلات الاستجابة وأسباب سايكولوجية أخرى ربما يرتبط وراثيا بخبرة الإكتئاب . (عسكر ، ١٩٨٨ : ٢٩ ـ ٣١) .
- الإكتئاب في منظور المدرسة السلوكية Behaiorism ويرى بافلوف Pavlov أن العصاب هو اضطراب بين استجابة الكف والاستثارة وهي استجابة تعتمد على تكوين الفرد (ياسين ، ١٩٨٨ : ٢٣٦) . ووفقا لقوانين النشاط العصبي فإن الإشارة تنتقل من البؤرة الأقوى إلى البؤرة الأضعف ويحدث ممر عصبي بينهما أي يحدث ارتباط مكتسب أو مايسمى الفعل المنعكس الشرطي وأثبتت التجارب أنه إذا لم يعزز هذا الانعكاس فإنه ينطفيء تدريجيا إلى أن يتوقف أثره وينتج ظاهرة الإنطفاء عن عملية عقلية تسمى الكف . أن أبعاد الإنطوائية والإنبساطية مركزها في التكوين الشبكي الذي له علاقة مباشرة بدرجة الانتباه والوعي وتنقية المداخل الحسية للمخ ويمتد من جذع المخ حتى المهاد (الثلاموس) ومنه إلى قشرة المخ واذا تفاعلت الانطوائية مع الإستعداد الوراثي للعصاب . نشات الأمراض النفسية كالقلق والوسواس القهري والإكتئاب (عكاشه ، ١٩٩٨: ٣٠ ـ ٣٢) .
- الإكتئاب في منظور النظريات المعرفية Epistemological ويفترض هذا المنظور وجود نموذجين معرفيين من الإكتئاب :
  - ✓ النموذج الأول : أسسه بيك ورفاقه Beck&other ويرى بأن سبب الإكتئاب أفكار سالبة عن الذات وعن الخبرات الراهنة وعن المستقبل . حيث يؤدي الادراك السلبي لدى الفرد وتقييمه للموقف إلى حالة الإكتئاب وغالبا ماتكون الأفكار السالبة التشاؤمية غير واقعية ومحرفة وغير منطقية (بركات ، ٢٠٠٠ :٤١) . ويتحرك الحزن عن طريق تفسير خبرات الفرد ضمن حدود الحرمان والنقص والانهزام ويرتبط الوجدان في الإكتئاب مع العنصر المعرفي (عسكر ، ١٩٨٨ :٥٢) .
  - ✓ النموذج الثاني : أسسه سيلجمان Seligman ويسمى نموذج العجز المتعلم وقلة الحيلة . ويرى هذا النموذج أن التعرض لإحداث خارجة عن نطاق

السيطرة وادراكها في هذا الإطار يؤدي إلى توقعات عن فقدان السيطرة على الأحداث التالية في المستقبل وتؤدي هذه التوقعات إلى حالة من القصور تتمثل في العجز وقلة الحيلة ويدرك المرء نفسه عاجزا لايمكنه السيطرة على المواقف والأحداث (بركات ، ٢٠٠٠ : ٤١) .

- الإكتئاب في المنظور الظاهري Phenomenology يرى زيور ١٩٨٠ أن الإكتئاب عبارة عن تدهور القدرة على الصيرورة (الفراغ في الزمان والواقع) التي يترتب عليها انخفاض الشعور بالوجود أي الشعور بالكينونة (الفراغ في المكان) ولا معنى للكينونة بغير الصيرورة وهذا الشعور بالنقص في الكينونة يصل ذروته في الإكتئاب الشديد ويعني ذلك الموت النفسي إلى أن يصل إلى عدمية الوجود وفي حالة الإكتئاب يضطرب بعدا المكان والزمان اضطرابا شديدا . (موسى ، ١٩٩٣ ب : ٣٤٧) .
- الإكتئاب في المنظور الفسيولوجي Physiology Perspective يهتم أصحاب هذا الاتجاه باستخدام الأدوية والصدمات الكهربائية وقد يلزم التدخل الجراحي احيانا والمهم فقط هو كيفية إزالة الأعراض بأي وسيلة بغض النظر عن دينامية الإكتئاب والصراعات النفسية باعتبارها ذات طبيعة كيفية (عسكر ، ١٩٨٨ : ٣١ ـ ٣٢) .
- الإكتئاب في المنظور الثقافي Cultural Perspective أثبت علماء الأجناس أن للحضارة والثقافة والحالة الإجتماعية أثر في تكوين الشخصية وبالتالي استعداد الفرد للأمراض النفسية وأوضح علماء الأجتماع أثر عدم الاستقرار والطلاق والادمان والتبني والحرمان العاطفي والفقد والانفصال عن أحد الوالدين والنشاة في ملجا أو بيت للحضانة على الشخصية . وأظهرت الدراسات أن ما يعتبره بعض المجتمعات مرضا يعتبر في مجتمع أخر مقبولا وظاهرة لاتحتاج لعلاج أو عقاب (عكاشة ، ١٩٩٨ : ٣٤) . فمثلا يعيش الهنود الحمر في الشمال الغربي من الولايات المتحدة الامريكية حياة مرتبطة بمركب الاهانة ، وإذا ظهر ما يحرج مكانة الزعيم أو يمس كرامته دعا إلى حفل ليتحدث عن نفسه كما لو أنه أكبر العظماء قوة ومكانه وثورة وبطولة أو ذهب إلى خارج حدود القبيلة ليبحث عن رؤوس يقطعها وسلوكه خلال الحفل أو خارجه سلوك المريض المصاب بذهان البانويا paranoia بكل مافيه من اضطهادات وأوهام العظمة والكبرياء ويعتبر هذا السلوك مقبولا عند الهنود الحمر في تلك البيئة على حين ينظر اليه في مجتمع أخر على أنه سلوك مرضي . (الحاج ، ١٩٧٧ : ٥٤) .
- الإكتئاب في المنظور الحديث Modem Perspective ينظر هذا الاتجاه إلى البكاء والحزن على أنه يبدا من الطفولة ثم يستخدمه بعد ذلك على أوسع نطاق وبفاعلية شديدة واظهار الكآبة هو الطريقة المقنعة لاشعار الاخرين بعدم السعادة حيث تبدو كما لو أن المكتئب يود إخبار من رفضوه وألموه أنه كم هو سيء ، ويرى أصحاب هذا الاتجاه أنه لابد من البحث في الأسباب الحقيقية وراء اندفاع الانسان لكي يصبح مريضا بالإكتئاب

(عفيفي ، ١٩٨٩ : ٣٤ ـ ٣٥) . ويلاحظ مما سبق أن كل نظرية حاولت تفسير الإكتئاب من زأوية خاصة وفقا للاساس الذي اعتمدت عليه في بناء فكرتها حيث ركزت كل واحدة منها على جانب من جوانب حياة الانسان وربطت بينه وبين الإكتئاب ومع أن التفسيرات التي أوردتها كل نظرية تعين في تفديم فهم جزئي لهذا الاضطراب إلا أنه لايعتبر الاعتماد على احداها كافيا لمعرفة حقيقة هذا المرض والأسباب الكامنه ورائه فمن غير الممكن فصل جوانب حياة الانسان عن بعضها البعض وتأثير النواحي البيولوجية أو الوراثية فيه لايستقل عن التأثير الإجتماعي أو النفسي وبالتالي فإن من الضروري عند محاولة معرفة الإكتئاب وأسبابه وعلاجه والاهتمام بكل وجهات النظر السابقة من أجل الحصول على فهم متجانس يساعد في تقديم خدمة أفضل للمصابين به .(بركات ، ٢٠٠٠ : ٤٨) .

- **ثانيا : العوامل الخمسة الكبرى للشخصية :**

يعد موضوع الشخصية من المواضيع المهمة في مجال علم النفس الحديث حيث اهتم كثير من علماء النفس بدراساته ومحاولة وضع أسس نظرية لها تقوم بتفسير سلوك الانسان في اطار منطقي منظم ، وعلى الرغم من تعدد الدراسات والبحوث التي تناولت الشخصية إلا أن هذا التنظيم لايزال مثيرا للجدل ويكتنفه الغموض بحيث اختلف العلماء في تحديد طبيعتها والمكونات الاساسية التي تشتمل عليها والعوامل المؤثرة فيها وكيفية قياسها تبعا لاختلاف منطلقاتها النظرية مما اعاق ظهور نظرية متكاملة للشخصية كما تختلف وجهات نظر علماء نفس الشخصية من حيث عدد العوامل التي يمكن في ضوئها وصف أية شخصية فقد بلغ عدد هذه العوامل عند (كاتل) ستة عشر عاملا اعدت سمات وعند ايزنك ثلاثة أبعاد . بينما في نموذج جولدبيرج وكوستا وماكري خمسة عوامل فقط . (ابو هاشم ، ٢٠٠٧ : ٢١٠ ـ ٢١١) . الشخصية مفهوم شائع الاستعمال في الكلام اليومي فيقال عادة أن فلانا له شخصية وفلانا ليس له شخصية وقد يتصف شخص بالمراوغة أو الدهاء أو الطيبة ويقصد في ذلك فاعلية الشخص ومدى قدرته على إحداث انطباع معين لدى الاخرين وما يتميز به من سمات وهناك تباين بين الاستعمال الاصطلاحي للشخصية لدى غير المختصين وبين المختصين في مجال علم النفس .(غباري وابو شعيرة ، ٢٠١٠ : ١٤). المعنى اللغوي للشخصية كلمة شخصية في اللغة العربية مشتقة من كلمة شخص (ش ـ خ ـ ص) والشخص كل جسم له ارتفاع وظهور والمراد به إثبات الذات لها لفظ الشخص (ابن منظور، ج ٧ : ٤٥). اما في اللغتين الانكليزية والفرنسية فكلمة الشخصية (personality) و (personalit) مشتق من الاصل اللاتيني (persona) وتعني هذه الكلمة القناع الذي يلبسه الممثل في العصور القديمة حين يقوم بتمثيل دورا يريد الظهور بمظهر معين أمام الناس فيما يتعلق بما يريد أن يقوله أو يفعله (غباري وابو شعيرة ، ٢٠١٠ : ١٤) .

ويعرف واطسون ١٩٣٠ الشخصية بأنها مجموع الأنشطة التي يمكن اكتشافها عن طريق الملاحظة العقلية للسلوك لفترة كافية بقدر الامكان ذلك لكي تعطي معلومات موثوقا بها (منصور واخرون ، ١٩٨٩ : ٣٣٤) . وطيقا لالبورت ١٩٣٧ فإن الشخصية هي التنظيم الدينامي داخل الفرد لتلك النظم السيكوفيزيقية التي تحدد صعوبة الفرد في التوافق مع البيئة (مجيد ، ٢٠٠٨ : ٢٠) أما مورتن برنس ١٩٣٩ فقد عرف الشخصية بأنها الكمية الكلية من الاستعدادات والميول والغرائز والدوافع والقوى البيولوجية الفطرية والموروثة وكذلك الصفات والاستعدادات والميول المكتسبة من الخيرة (دأود واخرون ، ١٩٩١ : ٨) . ويقول دايموند كاتل ١٩٥٠ أن الشخصية هي ما يمكننا من التنبؤ بما سيفعله الشخص عندما يوضع في موقف معين ويضيف أن الشخصية تختص بكل سلوك يصدر عن الفرد سواء كان ظاهرا أم خفيا (عبد الخالق ، ١٩٩٨ : ٤٠) . ويعرف ايزنك الشخصية ١٩٦٠ بأنها ذلك التنظيم الثابت المستمر نسبيا لاخلاق الشخص ومزاجه وعقله وجسده وهذا التنظيم هو الذي يحدد تكيف الفرد مع محيطه (غباري وابو شعيرة ، ٢٠١٠: ١٥). أما ريتشارد لازاروس فيرى الشخصية بأنها مجموع التراكيب والعمليات السيكولوجية الثابتة التي تنظم الخبرة الانسانية وتشكل أفعال الفرد واستجاباته للبيئة التي يعيش فيها (لازاروس ، ١٩٨٤: ١٩) . ويمكن تصنيف تعريفات الشخصية التي ذكرت إلى مناحي عدة فمنها ما يركز على المظهر الخارجي الموضوعي أو على المفاهيم الدينامية أو على الاساسيات العميقة والتكوين الداخلي ومنها ما ينظر إلى الشخصية بوصفها منبها ومثيرا أو استجابة أو متغيرا يتوسطما بين المثير والاستجابة ومنها ما يعد تعريفات كلية أو تكاملية أو تدريجية مؤكدة على التوافق أو على تفرد الشخصية (عبد الخالق ، ١٩٩٨ :٤١) .

- **الاطار التاريخي للعوامل الخمسة** :

إن الاهتمام بموضوع الشخصية بدأ مع ظهور الحضارات الأولى ، فعند فلاسفة الاغريق الأوائل مثل ابو قراط وجالينوس الذين ربطا بين الامزجة الجسمية والنفسية والسلوكية للأفراد وذلك بهدف الإستدلال على طباعهم وصفاتهم وانتهى إلى وجود أربعة أنماط للشخصية هي (الدموي ، الصفراوي ، السوداوي ، البلغمي) ومن النظريات القائمة على التركيب الجسمي التقسيم الثلاثي الذي قدمه شيلدون Shlldun والذي يربط مابين نمط الجسم والمزاج . فالنمط الخارجي نحيل يحكمة الجهاز العصبي ، والنمط المتوسط قوي البنية تحكمه العظام والعضلات أما النمط الداخلي فهو سمين حشوي . ولقد سادت هذه الأفكار لفترة من الوقت ليست بالقصيرة رغم أنها ليست ذات أساس علمي معروف أو واضح (دأود والعبيدي ، ١٩٩٠: ١٤) . سعى علماء نفس الشخصية إلى البحث عن عوامل أساسية لوصف الشخصية بطرائق متعددة وأن أهم طرائق اكتشاف العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية والبحث عنها هي معاجم اللغة مقاييس التقدير والاستخبارات وملاحظة السلوك الفعلي . الوصف الذاتي الحر للشحصية (عبد الخالق ، ٢٠٠٠ : ٣٦٠) .

ويعد البورت Alport من ابرز العلماء الذين تناولوا دراسة الشخصية استنادا إلى السمات . وحدد البورت السمة بأنها نظام عصبي يتميز بالتصميم والتمركز ويختص بالفرد ولديه القدرة على نقل العديد من المنبهات وعلى الخلق والتوجيه المستمرين لاشكال متعادلة في السلوك التعبيري ووفقا لذلك عد السمة نظاما قابلا للقياس (لازاروس ، ١٩٩٨: ٣٥). ثم قام كل من تيوبس وكريستال Tupes & christal, 1961 بإجراء تحليل عاملي جديد للارتباطات التي توصل اليها كل من كاتل في دراساته عامي ١٩٤٧ ، ١٩٤٨ ، وفيسك عام ١٩٤٩ ، استخدما فيها عدة طرائق للتحليل الاحصائي وتوصل إلى خمسة عوامل أساسية للشخصية هي :

- Extroversion الانبساط
- Agreeableness الطيبة ، المقبولية
- Dependability الاعتمادية (الاتكالية)
- Emotional stability الاستقرار الانفعالي (الاتزان الانفعالي)
- Culture الثقافة (Goldberg & Rosolack ,1994,8) .

وفي عام (١٩٦٧) قام سميث بإجراء دراسة على ثلاث عينات واستخدم في دراسته قائمة كاتل وقائمة البورت وأودبيري وتوصل إلى خمسة عوامل هي : الانبساطية ، الطيبة ، قوة الشخصية ، الإنفعالية ، الفكر الدقيق (Goldberg , 1993,28) . وقد غابت الدراسات حول هذه العوامل خلال مدة السبعينات ومنتصف الثمانينات من القرن الماضي ومع منتصف الثمانينات عادت الدراسات الباحثة والمؤيدة للعوامل الخمسة كعوامل أساسية للشخصية واكتشفت معظم هذه العوامل عن طريق التحليل العاملي لمجموعة من الصفات المستمدة من قائمة كاتل ومن هذه الدراسات التي أوردها جون و سرفاستافا (MCcrae& costa,1985 , Field & Millsap,199) (Goldberg,1991,2001) (Sauucier &Goldberg , 1996) (John & Srivastava , 2001, 194). وبعد ذلك قام جولدبيرج ١٩٨١ بالعديد من الدراسات معتمدا قائمة نورمان Norman وامكانية استخراج العوامل الخمسة للشخصية من هذه القائمة مستخدما طرائق التقدير الذاتي واستخدام التحليل العاملي للمعالجة الاحصائية وكان تشكيل العوامل الخمسة الأولى وترتيبها مطابقة للعوامل الخمسة التي توصل اليها نورمان واطلق جولديبرج Goldberg على هذه العوامل اسم الخمسة الكبرى وهي (الانبساط ، الطيبة ، حيوية الضمير ، العصابية ، الثقافة (الانصاري ، ١٩٩٩: ١٠٠) . ثم قام كوستا وماكري عام ١٩٨٠ بالعديد من الدراسات للتحقق من وجود العوامل الخمسة للشخصية ، فقد أعد Neo قائمة الششخصية (personality inventory) لقياس ثلاثة أبعاد واسعة في الشخصية هي (العصابية ، الانبساطية ، الانفتاح) وادركا في عام ١٩٨٣ أن مقياسها يمثل ثلاثة عوامل من عوامل الشخصية الخمسة لذلك قاما بتوزيع انموذجهما ، واضافا اليها العاملين الاخيرين (الطيبة ، وحيوية الضمير)

وأظهرت بحوثهما اللاحقة أن هذه العوامل الخمسة يمكن أن تظهر في مقاييس مختلفة للشخصية (John ,srivastava ,2001, 15) . وبهذا تعد قائمة كوستا وماكري Costa & MCcrae , 1992 للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية أول أداة تهدف إلى مقياس العوامل الأساسية الكبرى للشخصية بوساطة مجموعة من البنود (٦٠) بندا ويضم كل مقياس فرعي (١٢) عبارة يتم الاجابة عليها باختيار بديل من خمسة وتم استخراج هذه العوامل عن طريق التحليل العاملي لقائمة بنود مشتقة من عديد من اختبارات الشخصية (Costa & MCcrae , 1992 ,8) .

- **انموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لجولدبيرج Goldberg 1999** :

حيث يرى كاظم ٢٠٠٢ أن انموذج جولدبيرج Goldberg يهدف إلى تصنيف علمي محكم لسمات الشخصية وقد أيدت صدق هذا الانموذج وثباته دراسات العديد من الباحثين في العالم ومنهم (جالتون ، وكلاس ، وجولدبيرج Goldberg ، وكوستا وماكري Costa & MCcrae ، وونجر .....وغيرهم) . ويستند انموذج العوامل الخمسة منذ ظهوره إلى الفرضية المعجمية أن الفروق الفردية الدالة على التفاعلات اليومية للأشخاص أحدهم مع الاخر ستصبح ذات شكل مسجل في اللغات التي يتحدث بها هؤلاء الأشخاص وعلى هذا الأساس تمت مراجعة معاجم اللغة لاعداد قوائم بالمصطلحات الدالة على طبيعة الشخصية ، والعوامل الخمسة الكبرى التي توصلت اليها الدراسات هي (الانبساطية ، المقبولية ، الضمير الحي ، العصابية ، الانفتاح على الخبرة) مع مراعاة ترتيب هذه العوامل لم يكن متسقا عبر الدراسات (كاظم ، ٢٠٠٢: ١٧) . ورغم أن قسم من العلماء لايرى وجود فرق بين انموذج العوامل الخمسة والعوامل الخمسة الكبيرة ، إلا أن الباحثين يفرقون بينهما بحجة أن العوامل الخمسة الكبرى تقترن بعمل جولدبيرج Goldberg ، بينما يقترن انموذج العوامل الخمسة بعمل كوستا وماكري

Costa & MCcrae ، وهنا يمكن القول بوجود انموذجين للعوامل الخمسة الكبرى أحدهما طوره كوستا وماكري ١٩٨٥ ـ ١٩٨٧ والاخر لجولدبيرج ١٩٩٠ ـ ١٩٩٢ ، وهو العمل النظامي الذي قدمه جولدبيرج ومساعديه عبر سنوات والذي يركز الجانب الجوهري فيه هو بحثه لطبيعة هرمية اللغة الخاصة بالشخصية ، والممتدة من مصطلحات غاية في التحديد إلى مصطلحات غاية في العناية بالتفاصيل (سليم ، ١٩٩٩: ٤٤) . لقد وضع جولدبيرج Goldberg 1999 قائمته واستخدمها بيوتشنان واخرون ايضا ، وأكد جولدبيرج Goldberg أن كل عامل منها عبارة عن عامل مستقل عن العوامل الاخرى ، بحيث يلخص هذا العامل مجموعة كبيرة من سمات الشخصية المميزة ، بينما انموذج العوامل الخمسة هو تصنيف مشتق تجريبيا لسمات الشخصية قائم على أساس مصفوفة من معاملات الارتباط ما بين تقويمات السمات عبر الأفراد وقد استخدمت هذه

القائمة في تطبيقات مفيدة في مجالات (الارشاد النفسي ، الطب السلوكي ، علم النفس الصناعي والتنظيمي ، والبحوث التربوية ، وبحوث الشخصية) وتوفر المجالات التي تقيسها هذه الأداة وصفا واضحا ومختصر أو تلخص ما يتعلق بالفرد من أساليب انفعالية وأساليب خاصة بالعلاقات بين الأفراد وأساليب متعلقة بالخبرات والاتجاهات والدوافع (جرجيس ، ٢٠٠٧ : ٧) . ويمكن توضيح تلك العوامل :

- المقبولية (الانسجام) : ويعكس هذا العامل كيفية التفاعل مع الاخرين حيث يتميز صاحبها بأنه متذوق ، متسامح ، كريم ، وعطوف ، ويثق بالاخرين ، ودافيء ، وودود ويحترم الاخرين وكذلك متعاون (جرجيس ، ٢٠٠٧ : ٧) .
- الضمير الحي (حيوية الضمير) : ويشير هذا المفهوم إلى التنظيم والتخطيط والكفاءة والاستقلالية ، ودماثة الخلق ، والانتاج ، وأن صاحبها يكون فردا واعيا وجادا وذا عزم و إرادة قوية ويتميز بالتصميم على الفعل والانجاز (صالح ، ٢٠٠٩ : ٢٩) .
- الانبساطية : يرى كوستا وماكري ١٩٩٢ أن سمة الانيساطية تشير إلى أن صاحبها محب للاختلاط اي اجتماعي النزعة يحب الناس ويفضل أن يكون موجودا وسط جماعات كبيرة ويكون حازما وفعالا وكثير الكلام ويرغب في الاستثارة والتنبيه ويميل إلى كونه فرحا ومبتهجا ونشطا ومتفائلا (سليم ، ١٩٩٩: ٤٨) .
- العصابية : يرى كل من كوستا وماكري ١٩٩٢ أن هذا البعد هو أشمل بعد من أبعاد الشخصية فالأفراد الذين يكونون في مستوى مرتفع في هذا البعد هم معرضين إلى أن تكون لديهم أفكار غير منطقية كما أنهم ضعيفوا القدرة في السيطرة على دوافعهم ، كما أنهم محدودي القدرة على النجاح ، أما الأفراد الذين يحرزون درجات منخفضة فإنهم يكونون مستقرين إنفعاليا وهم عادة يكونون هادئين معتدلو المزاج ، مسترخون ، قادرون على مواجهة المواقف الضاغطة دون أن يصيبهم الارتباك أو الانزعاج (صالح ،٢٠٠٩: ٢٢) .
- الانفتاح على الخبرة : وهذا البعد وإن كان أقل شيوعا من بعدي الانبساطية والعصابية إلا أنه بعد رئيسي من أبعاد الشخصية ، ونعني بالانفتاح الخيال النشيط وتحسس الجمال والانتباه (الفطنة) إلى المشاعر الداخلية ، وتفضيل التنويع والفضول الفكري والاستقلالية في الراي (سليم،١٩٩٩ :٥١) .

- **منهجية البحث** :

اعتمد الباحث في البحث الحالي المنهج الوصفي discrilotine curriculum الدراسات الارتباطية لبحث المتغير كما يوجد في الواقع ووصفه والتعبير عنه كميا وإظهار الفروق لدى الطلبة تبعا لمتغير الجنس (ذكور ـ إناث) في جامعة

بغداد كما تم اعتماد الإجراءات المنهجية المتمثلة في تحديد مجتمع البحث واختيار عينته وبناء أدواته وتطبيقها النهائي واستعمال الوسائل الإحصائية الملائمة لطبيعته .

- **إجراءات البحث** :
- **أولا** : **مجتمع البحث** :

يتألف مجتمع البحث الحالي من طلبة كليات جامعة بغداد للعام الدراسي (٢٠١٣ ـ ٢٠١٤) وقد تم تصنيفهم حسب كلياتهم وتخصصاتهم وجنسهم إذ بلغ حجم المجتمع الأصلي (٤٦٣٣٦) طالبا وطالبة بواقع (١٩١١٤) ذكور موزعين (١٢٥٩٥) انساني و (٦٥١٩) علمي و (٢٧٢٢٢) إناث موزعين بواقع (١٧٨٤٢) انساني و (٩٣٨٠) علمي . والجدول (١) يوضح ذلك

جدول (١) يوضح توزيع مجتمع البحث على كليات جامعة بغداد على وفق التخصص (العلمي والإنساني)

الكليات العلمية					الكليات الإنسانية				
ت	اسم الكلية	ذكور	إناث	المجموع	ت	اسم الكلية	ذكور	إناث	المجموع
١	الطب	٧٥٦	٩٠٨	١٦٦٤	١٣	إدارة واقتصاد	٣١٨٧	٤١٥٤	٧٣٤١
٢	طب كندي	١٦٢	٢٢٩	٣٩١	١٤	الفنون الجميلة	٩٥٧	٥٥٠	١٥٠٧
٣	طب اسنان	٣٠٦	٦١٠	٩١٦	١٥	التربية الرياضية	١٠٢٦	٢٦٦	١٢٩٢
٤	صيدلة	١٩٥	٥٤٠	٧٣٥	١٦	التربية الرياضية بنات	/	٦٨١	٦٨١
٥	طب بيطري	٢٠٤	١٨٥	٣٨٩	١٧	القانون	٢٧٥	٧٧٧	١٠٥٢
٦	الهندسة	١٣٢٢	١٣٩٧	٢٧١٩	١٨	العلوم السياسية	٥٣٩	٤١٨	٩٥٧
٧	هندسة خوارزمي	١٠٤	٢٧٦	٣٨٠	١٩	اللغات	١٣٥١	١٨٢٢	٣١٧٣
٨	العلوم	٧٦٩	١٤٢٩	٢١٩٨	٢٠	الإعلام	١١٢٧	٤٩٦	١٦٢٣
٩	العلوم بنات	/	١٠٦٩	١٠٦٩	٢١	الآداب	١٦١١	١٩٢٥	٣٥٣٦
١٠	التمريض	١٧٦	٣٥٠	٥٢٦	٢٢	تربية ابن رشد	١٩٠٢	٢١٤٥	٤٠٤٧
١١	الزراعة	١٣٥١	١٣٢٠	٢٦٧١	٢٣	تربية بنات	/	٣٥٧٩	٣٥٧٩
١٢	تربيةابن الهيثم	١١٧٤	١٠٦٧	٢٢٤١	٢٤	علوم إسلامية	٦٢٠	١٠٢٩	١٦٤٩
	المجموع	٦٥١٩	٩٣٨٠	١٥٨٩٩		المجموع	١٢٥٩٥	١٧٨٤٢	٣٠٤٣٧

- **ثانيا** : **عينة البحث** :

عينة البحث لإغراض التحليل الإحصائي : بهدف الحصول على عينة ممثلة للمجتمع الذي سحبت منه ، فقد تم سحب عينتا البناء والتطبيق على وفق طريقة العينة العشوائية الطبقية لكل عينة من العينتين (٤٠٠) طالبا وطالبة من طلبة جامعة بغداد . وقد تم اختيار العينة من (٤) كليات في جامعة بغداد وبواقع كليتين إنسانية وكليتين علمية ، وتوزعت عينة البحث (بطريقة التوزيع المتسأوي) على الكليات الإنسانية والعلمية بواقع (٢٠٠) طالبا وطالبة ضمن التخصص الإنساني موزعين حسب الجنس (١٠٠) طالبا و (١٠٠) طالبة وكذلك عينة التخصص العلمي الذي بلغ عددها (٢٠٠) طالبا وطالبة بواقع (١٠٠) طالبا و(١٠٠) طالبة وبذلك كانت عينة التمييز على أعلي مستوى من الدقة لغرض التقليل من الصدفة ليتأكد الباحث من القوة التمييزية لفقرات مقياسه. والجدول (٢) يوضح ذلك

جدول (٢) يبين توزيع عينة التوزيع الإحصائي

الكليات الإنسانية	الجنس		المجموع	الكليات العلمية	الجنس		المجموع	المجموع الكلي
	ذكور	إناث			ذكور	إناث		
كلية الآداب	٥٠	٥٠	١٠٠	كلية العلوم	٥٠	٥٠	١٠٠	٢٠٠
كلية التربية ابن الرشد	٥٠	٥٠	١٠٠	كلية التربية للعلوم الصرفة / ابن الهيثم	٥٠	٥٠	١٠٠	٢٠٠
المجموع	١٠٠	١٠٠	٢٠٠		١٠٠	١٠٠	٢٠٠	٤٠٠

- **ثالثا** : **أدوات البحث** :

إن تحقيق أهداف البحث يتطلب توافر مقياسين هما الإكتئاب والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية ولمعرفة العلاقة بين الإكتئاب والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة الجامعة ، فإن الباحث سيقوم بالإجراءات الآتية :

- **أولا** : **مقياس بيك** (Beck) **للاكتئاب** Depression :

- وصف المقياس : تعد هذه القائمة من المقاييس المعروفة على مستوى الدراسات العالمية والعربية حيث قام بوصفها بيك (Beck , 1979) ونقلها إلى العربية الشناوي وخضر(١٩٩١). والأنصاري وعبد الخالق . وقام بتقنينها على البيئة السورية (رضوان ٢٠٠١) وتتكون في صورتها الأصلية من (٢١) فقرة وكل فقرة تشتمل على أربع عبارات . والعبارة الرابعة تشير إلى علامة واضحة على وجود الإكتئاب . حيث يطلب من المفحوص أن يقرأ العبارات الأربع في كل فقرة ثم يختار العبارة التي تنطبق عليه ويضع دائرة حول الرقم المجاور للعبارة . وقد عبر عن ذلك رقميا من (صفر إلى ٣) درجات حيث يمثل الصفر عدم وجود المرض . بينما تمثل الدرجات (٠،١،٢،٣) مستويات متدرجة من الإكتئاب نحو الزيادة وتتراوح الدرجة على هذه القائمة بين (٠ ـ ٦٣) درجة.
- الصدق الظاهري face validity : لقد قام الباحث بعرض المقياس على مجموعة من الخبراء المختصين في مجال التربية وعلم النفس ، وكما مبين في الملحق (٤) . وتم اعتماد قيمة مربع كاي معيارا لأراء الخبراء على صلاحية المقياس من عدمه . وأن قيمة مربع كاي المحسوبة لجميع فقرات المقياس قد بلغت (١٢) وهي اكبر من قيمة كاي الجدولية البالغة (٣.٨٤) دالة عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبدرجة حرية (١) . ويشير أبو النيل (١٩٨٧) إذا كانت قيمة كاي المحسوبة اكبر من الجدولية فان الفرق دال (أبو النيل: ١٩٨٧ :٢٢٣ ـ ٢٢٥). إي إن هناك اتفاق على صلاحية المقياس. والجدول (٣) يوضح ذلك

جدول (٣) يظهر قيمة كاي لأراء الخبراء إزاء مقياس بيك (Beck) للاكتئاب

الفقرات	الموافقون	غير الموافقون	قيمة كاي المحسوبة	قيمة كاي الجدولية	مستوى الدلالة
١،٢،٣،٤،٥،٦،٧،٨،٩،١٠،١١،١٢،١٣،١ ٤،١٥،١٦،١٧،١٨،١٩،٢٠،٢١	١٢	صفر	١٢	٣.٨٤	٠.٠٥

- العينة الاستطلاعية : تم تطبيق مقياس الإكتئاب مع مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية على عينة ممثلة لمجتمع البحث مكونة من (٥٠) طالبا وطالبة من كلية التربية للعلوم الصرفة / ابن الهيثم قسم الرياضيات ، وتم حساب وقت الاجابة على المقياسين وذلك بحساب متوسط الوقت المستغرق لافراد العينة في الاجابة على المقياسين ، فتبين ان الوقت المستغرق هو (٢٥) دقيقة ، فضلا عن ان المقياسين كانت فقراتهما وتعليماتهما واضحة ومفهومة .

- **ثانيا** : **مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية** The Big Five Factor of Personality : لغرض بناء مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية ولأجل إن يكون المقياس أكثر دقة قام الباحث بالخطوات الآتية :

- تحديد مجالات المقياس : من خلال الأدبيات والنظريات والتعريف النظري الذي توصل إليه الباحث تم استنباط المجالات الفرعية للمقياس وهي (المقبولة ، الضمير الحي ، الانبساطية ، العصابية ، الانفتاح على الخبرة) .
- بناء فقرات المقياس وبدائل الإجابة : لتمثيل هذه الخطوة تم صياغة (٥٠) فقرة وضعت إزاء كل فقرة خمسة بدائل (تنطبق علي تماما ، تنطبق علي غالبا ، تنطبق علي أحيانا ، تنطبق علي نادرا ، لا تنطبق علي أبدا) . والخمس بدائل للمقياس تصلح مع عينات الجامعة . وتوضع إزاء كل فقرة من فقرات المقياس الأوزان (١،٢،٣،٤،٥) على التوالي للفقرات السلبية لبدائل الإجابة (تنطبق علي تماما ، تنطبق علي غالبا ، تنطبق علي أحيانا ، تنطبق علي نادرا ، لا تنطبق علي أبدا) والفقرات السلبية هي (١ ، ٢، ٣ ، ١٠ ،١٢ ، ١٨ ، ٢١ ، ٣٠ ٣١ ، ٣٢ ، ٣٣، ٣٤ ، ٣٥ ، ٣٦ ، ٣٧ ، ٣٨ ، ٣٩ ، ٤٠ ،٤٢، ٤٣، ٤٤، ٤٥) في حين تعكس الأوزان في الفقرات الايجابية لتكون (١،٢،٣،٤،٥) على التوالي (تنطبق علي تماما ، تنطبق علي غالبا ، تنطبق علي أحيانا ، تنطبق علي نادرا ، لا تنطبق علي أبدا والفقرات الايجابية هي (٤، ٥،٦ ،٧،٨ ،٩ ،١١ ،١٣ ،١٤ ،١٥ ،١٦ ،١٧ ،١٩ ،٢٠ ، ٢٢،٢٣ ، ٢٤، ٢٥ ،٢٦ ،٢٧ ،٢٨ ، ٢٩ ،٤١ ، ٤٦، ٤٧،٤٨ ، ٤٩ ،٥٠) . والجدول (٤) يوضح ذلك

جدول (٤) يوضح بدائل مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية

ت	الفقرات	تنطبق علي تماما	تنطبق علي غالبا	تنطبق علي أحيانا	تنطبق علي نادرا	لا تنطبق علي أبدا
السلبية	١،٢،٣،١٠،١٢،١٨،٢١،٣٠،٣١،٣٢،٣٣، ٣٤،٣٥،٣٦،٣٧،٣٨،٣٩،٤٠،٤٢ ٤٣،٤٤،٤٥،	١	٢	٣	٤	٥
الايجابية	٤،٥،٦،٧،٨،٩،١١،١٣،١٤،١٥،١٦،١٧، ١٩،٢٠،٢٢،٢٣،٢٤،٢٥ ، ٢٦،٢٧،٢٨، ٢٩،٤١،٤٦،٤٧،٤٨،٤٩،٥٠	٥	٤	٣	٢	١

وبعد ذلك تجمع الدرجات بحسب استجابة كل مستجيب لتكون الدرجة الكلية على المقياس الذي عدد فقراته تتكون من (٥٠) فقرة لذا فان أعلى درجة للمقياس تكون (٢٥٠) درجة وهي من حاصل ضرب (٥ × ٢٥٠) وأدنى درجة ستكون (٥٠) درجة وهي من حاصل ضرب (١×٥) ودرجة الحياد هي (١٥٠) درجة وهي حاصل ضرب (٣×٥٠) وهي تمثل المتوسط الفرضي للمقياس الذي تم من خلاله تشخيص مستوى العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى الطلبة .

- (الصدق الظاهري) Face validity : بعد إن فرغ الباحث من إعداد الفقرات البالغة (٥٠) فقرة وكذلك بدائل الإجابة والأوزان . قام بعرض المقياس بصورته الأولية على مجموعة من الخبراء والمحكمين في مجال التربية وعلم النفس لإبداء أرائهم على صلاحية فقرات المقياس لقياس ما وضع من أجله وإجراء ما يرونه مناسبا من حذف وتعديل وإضافة والملحق (٥) يبين المقياس بصورته الأولية وأسماء الخبراء . ولإيجاد الصدق الظاهري للمقياس تم اعتماد مربع كاي كوسيلة إحصائية لاستخراج الصدق الظاهري لفقرات المقياس . الجدول (٥) يوضح ذلك

جدول (٥) يبين أراء الخبراء في صلاحية مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية

الفقرات	عدد الفقرات	الموافقون	غير الموافقون	قيمة كاي المحسوبة	مستوى الدلالة
١،٢،٣،٤،٥،٦،٧،٨،٩،١٠،١١،١٢،١٣،١٤،١٥،١٦،١٧،١ ٨،١٩،٢٠،٢١،٢٢،٢٣،٢٤،٢٥،٢٦،٢٧،٢٨،٢٩،٣٠،٣١،٣ ٢،٣٣،٣٤،٣٥،٣٦،٣٧،٣٨،٣٩،٤٠،٤١،٤٢،٤٣،٤٤،٤٥،٤ ٦،٤٧،٤٨،٤٩،٥٠	٥٠	١٢	صفر	١٢	دالة

علما ان قيمة كاي الجدولية تساوي (٣.٨٤) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبدرجة حرية (١) . فقد حصلت جميع فقرات المقياس على اتفاق الخبراء حيث كانت قيمة كاي المحسوبة اكبر من قيمة كاي الجدولية والبالغة (٣.٨٤) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وهذا يدل على أن الفرق دال . إذ يشير أبو النيل (١٩٨٧) إذا كانت قيمة كاي المحسوبة أكبر من الجدولية فإن الفرق دال . وأن هناك اتفاق على صلاحية المقياس (أبو النيل : ١٩٨٧ : ٢٢٣ ـ ٢٢٥) . وقد تم الاتفاق بين الخبراء على ان جميع الفقرات صالحة

- **العينة الاستطلاعية** :

تم تطبيق مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية مع مقياس بيك للاكتئاب على عينة ممثلة لمجتمع البحث مكونة من (٥٠) طالبا وطالبة من كلية التربية للعلوم الصرفة / ابن الهيثم ـ قسم الرياضيات وتم حساب وقت الإجابة على المقاييس وذلك بحساب متوسط الوقت المستغرق لإفراد العينة في الإجابة على المقاييس الثلاثة دفعة واحدة . فتبين إن الوقت المستغرق للإجابة هو (٣٥) دقيقة . فضلا عن إن المقاييس كانت فقراتها وتعليماته واضحة ومفهومة لجميع افراد العينة .

- **وصف مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية** :

يتألف مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية بصيغته النهائية من (٥٠) فقرة، ملحق (٣) تتراوح الدرجة الكلية للمقياس من أعلى درجة إلى ادنى درجة (٢٥٠ ـ ٥٠) درجة ، حيث يحتوي على خمس مجالات . وكل مجال يحتوي على عشر فقرات . والمجالات كالأتي .مجال (المقبولية) يحتوي على (١٠) فقرات ، مجال (الضمير الحي) يحتوي على (١٠) فقرات ، مجال الانبساطية يحتوي على (١٠) فقرات ، مجال (العصابية) يحتوي على (١٠) فقرات ، مجال (الانفتاح على الخبرة) يحتوي على (١٠) فقرات. وأن المتوسط الفرضي للمقياس بلغ (١٥٠) ويحتوي المقياس (٢٢) فقرة سلبية و(٢٨) فقرة ايجابية .

- **التطبيق النهائي** :

بعد التأكد من صلاحية المقاييس تم تطبيقها على عينة تم اختيارها بصورة عشوائية من مجتمع البحث قوامها (٤٠٠) طالب وطالبة وحرص الباحث بأن يقوم بنفسه بتوزيع استمارات المقاييس تباعا وشرح كيفية الإجابة على الفقرات وبعدها تم جمع الاستمارات وإعطاء الدرجات لكل مقياس ثم ترتيبها حسب الدرجات لمعالجتها إحصائيا واستخراج النتائج .

- **الوسائل الإحصائية** :

من أجل تحليل البيانات وتفسيرها استعان الباحث بالحقيبة الإحصائية (Spss) باستعمال الوسائل الإحصائية الآتية :

- اختبار مربع كاي (Chi ـ Squar ـ Test) لمعرفة صلاحية الفقرات لاستخراج الصدق الظاهري لأراء المحكمين .
- الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (T – test) لاستخراج القوة التمييزية لفقرات مقياس تناقض إدراك الذات ومقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية .
- معامل ارتباط بيرسون (PersonCorrelation Coefficient) للاتساق الداخلي لمقياس بيك للاكتئاب ومقياس العوامل الخمسة الكبرى وكذلك لإيجاد العلاقة بين هذه المقاييس استعملت هذه الوسيلة لحساب صدق المقياس وإيجاد علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية وعلاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمجال وثبات المقياس بطريقة إعادة الاختبار .
- معادلة ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach Formula) استعملت في استخراج الثبات .
- معادلة سبيرمان برأون (Sperman –Brawen) استعملت لتصحيح معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية.
- معامل الانحدار المتعدد استعمل لمعرفة مدى إسهام متغيري تناقض إدراك الذات والإكتئاب وتفاعلهما وتباينهما الكلي مع متغير العوامل الخمسة الكبرى للشخصية .

- **عرض النتائج ومناقشتها** :

- **الهدف الأول** : **التعرف على الإكتئاب لدى طلبة الجامعة** :

تم استعمال الاختبار التائي لعينة واحدة ، وقد اظهرت نتائج التحليل الاحصائي ان متوسط درجات افراد العينة والبالغ عددهم (٤٠٠) طالب وطالبة بلغ (٢٠.٤٣٧٥) درجة وبانحراف معياري قدره (٩.١٠٣٤) درجة ، في حين بلغ المتوسط الفرضي (١٢٦)، ولغرض معرفة دلالة الفروق بين المتوسط الفرضي والمتوسط الحسابي تم احتساب القيمة التائية لعينة واحدة ، إذ بلغت (٤٤.٩٠٠) وهي اعلى من القيمة الجدولية والبالغة (١.٩٦) اي أن للفروق دلالة عند مستوى (٠.٠٥) . وبما أن المتوسط الفرضي (١٢٦) أكبر من المتوسط الحسابي للعينة (٢٠.٤٣٧٥) ، وهذا يؤشر إلى انخفاض مستوى الإكتئاب لدى افراد العينة . والجدول (٦) يوضح ذلك .

جدول (٦) يبين المتوسط الفرضي والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية لمقياس الإكتئاب

المقياس	العينة	المتوسط الفرضي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة	دلالة الفرق
الإكتئاب	٤٠٠	١٢٦	٢٠.٤٣٧٥	٩.١٠٣٤	٤٤.٩٠٠	١.٩٦	٣٩٩	٠.٠٥	دالة

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (طاهر ٢٠٠٢) ، ودراسة (العويضة ٢٠٠٤) ، ودراسة (سماح الذيب ٢٠٠٦) . وتختلف مع دراسة (بدر الانصاري ٢٠٠٧) ، ودراسة (المحمدأوي ٢٠٠٨) . وهذه النتيجة تتفق مع الاطار النظري أي أن طلبة الجامعة ليس لديهم اكتئاب .

- **الهدف الثاني** : **التعرف على العوامل الخمسة الكبرى للشخصية السائدة لدى طلبة الجامعة**:

للتحقق من الهدف الثاني تم ترتيب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية من اعلى متوسط إلى ادنى متوسط ، فكان المتوسط الحسابي لعامل المقبولية (٣٣.١٧٧٥) ، وبانحراف معياري (٤.٦٦١٠) ، ثم جاء عامل الانفتاح على الخبرة بمتوسط حسابي (٣٢.٠٩٢٥) وبانحراف معياري (٣.٥٩٩٤) ، ثم تلاها عامل الضمير الحي الذي كان متوسطه الحسابي (٣١.٩٧٥٠) وبانحراف معياري (٤.٣٣٤٩) ، أما عامل الانبساطية فكان متوسطه الحسابي (٣١.٠٣٢٥) وبانحراف معياري (٤.٤٨٧٩) ، أما عامل العصابية فكان متوسطه الحسابي (٢٩.٧٢٠٠) وبانحراف معياري (٤.٥٣٠٢).

ولمعرفة دلالة الفروق للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية السائدة لدى طلبة الجامعة ، تم تطبيق الاختبار التائي لعينة واحدة فجاءت سمة المقبولية وقيمتها التائية (١٤.٣١٦) ثم سمة الانفتاح على الخبرة بالقيمة التائية (١٨.٣١٧) ، ثم عامل الضمير الحي الذي كانت قيمته التائية (١٥.٥٢٤) ، ثم عامل الانبساطية التي كانت قيمته التائية (١٤.٢٩٢) ، واخيرا عامل العصابية التي كانت قيمتها التائية (١٣.٢٠٨) . والجدول (٧) يوضح ذلك .

جدول (٧) يوضح ترتيب العوامل الخمسة الكبرى للشخصية

العوامل	العينة	المتوسط الفرضي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة	دلالة الفرق
المقبولية			٣٣.١٧٧٥	٤.٦٦١٠	١٤.٣١٦				دالة
الافتتاح علي الخبرة			٣٢.٠٩٢٥	٣.٥٩٩٤	١٨.٣١٧				دالة
الضمير الحي	٤٠٠	٣٠	٣١.٩٧٥٠	٤.٣٣٤٩	١٥.٥٢٤	١.٩٦	٣٩٩	٠.٠٥	دالة
الانبساطية			٣١.٠٣٢٥	٤.٤٨٧٩	١٤.٢٩٢				دالة
العصابية			٢٩.٧٢٠٠	٤.٥٣٠٢	١٣.٢٠٨				دالة

علما ان المتوسط الفرضي لكل سمة يسأوي (٣٠) والقيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٣٩٩) تسأوي (١.٩٦)،

- **الهدف الثالث** : **التعرف على الإكتئاب حسب متغير الجنس** (**ذكور ـ إناث**) **والتخصص** (**علمي ـ انساني**) **لدى طلبة الجامعة** .

أظهرت النتائج بعد تطبيق تحليل التباين الثنائي بتفاعل حسب الجنس والتخصص والتفاعل بينهما ، بأنه يوجد فرق دال في الجنس والتخصص والتفاعل ، ولوجود فرق دال في الجنس والتخصص والتفاعل في الإكتئاب ، تم استعمال اختبار (شيفيه) للمقارنات البعدية ، حيث تم الرجوع إلى الفرق بين المتوسطين ، إن الفروق العالية التي لها دلالة تكون لصالح أعلى متوسط حسابي ، وقد أظهرت النتائج أن الدلالة كانت للذكور الانساني لان المتوسط الحسابي أعلى من الذكور العلمي ، وأن الدلالة للإناث التخصص العلمي لان المتوسط الحسابي أعلى من الإناث التخصص الانساني ، والجدول (٨) يوضح ذلك

جدول (٨) يظهر قيم (شيفيه) للمقارنات البعدية

المتغيرات	عدد الافراد	الفرق بين المتوسطين	المتوسط الحسابي	قيمة شيفيه المحسوبة	الدلالة
ذكور علمي ذكور انساني	٩٥ ١٠٣	٤.١٥	٢١.٧٣٦٨ ٢٥.٨٨٣٥	٣.٠٦٤	دالة
ذكور علمي إناث علمي	٩٥ ١٠٢	١.٦٧	٢١.٧٣٦٨ ٢٠.٠٦٨٦	٣.٠٧٢	غير دالة
ذكور علمي إناث انساني	٩٥ ١٠٠	٨.١٦	٢١.٧٣٦٨ ١٣.٥٨٠٠	٣.٠٨٧	دالة
إناث علمي إناث انساني	١٠٢ ١٠٠	٦.٤٩	٢٠.٠٦٨٦ ١٣.٥٨٠٠	٠.٠٣٣	دالة
إناث علمي ذكور انساني	١٠٢ ١٠٣	٥.٨١	٢٠.٠٦٨٦ ٢٥.٨٨٣٥	٣.٠١١	دالة
إناث انساني ذكور انساني	١٠٠ ١٠٣	١٢.٣٠	١٣.٥٨٠٠ ٢٥.٨٨٣٥	٣.٠٢٦	دالة

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (طاهر ٢٠٠٢) ودراسة (العويضة ٢٠٠٤) ودراسة (سماح الذيب ٢٠٠٦) وتختلف مع دراسة (الانصاري ٢٠٠٧) ودراسة (المحمدأوي

٢٠٠٨) ، حيث يرى الباحث ان طلبة الجامعة ليس لديهم تشاؤم من المستقبل ولا احساس بالفشل ولا يشعرون بالذنب أو الندم وعدم الرضا .

- **الهدف الرابع** : **التعرف على العوامل الخمسة الكبرى للشخصية حسب متغير الجنس (ذكور ـ إناث) والتخصص (علمي ـ انساني) لدى طلبة الجامعة** .

بعد تحليل اجابات عينة البحث البالغة (٤٠٠) طالب وطالبة ، أظهرت النتائج بعد تطبيق تحليل التباين الثنائي بتفاعل حسب الجنس والتخصص والتفاعل بينهما ، تم استعمال اختبار (شيفيه) للمقارنات البعدية حيث تم الرجوع إلى الفرق بين المتوسطين أن الفروق العالية لها دلالة وتكون لصالح أعلى متوسط حسابي وكانت الدلالة في عامل المقبولية والانفتاح على الخبرة والضمير الحي والانبساطية لصالح الذكور التخصص الانساني لان المتوسط الحسابي أعلى من المتوسط الحسابي للذكور التخصص العلمي ، وأن الدلالة كانت للإناث التخصص الانساني لان المتوسط الحسابي أعلى من الإناث التخصص العلمي ، والجدولين (٩) و(١٠) يوضحان ذلك

جدول (٩) يظهر قيم (شيفيه) للمقارنات البعدية

المتغيرات	عدد الافراد	الفرق بين المتوسطين	المتوسط الحسابي	قيمة شيفيه المحسوبة	الدلالة
ذكور علمي ذكور انساني	١٠٠ ١٠٥	٣.٠٨٩	٣٠.٨٣٠٠ ٣٣.٩١٩٠	٠.٩٩٤	دالة
ذكور علمي إناث علمي	١٠٠ ٧٧	٢.٠٦٦	٣٠.٨٣٠٠ ٣٢.٨٩٦١	١.٠٧٠	دالة
ذكور علمي إناث انساني	١٠٠ ١١٨	٤.٢٢٠	٣٠.٨٣٠٠ ٣٥.٠٥٠٨	٠.٩٥٧	دالة
إناث علمي إناث انساني	٧٧ ١١٨	٢.١٥٤	٣٢.٨٩٦١ ٣٥.٠٥٠٨	١.٠٠٩	دالة
إناث علمي ذكور انساني	٧٧ ١٠٥	١.٠٢٢	٣٢.٨٩٦١ ٣٣.٩١٩٠	١.٠٤٧	غير دالة
إناث انساني ذكور انساني	١١٨ ١٠٥	١.١٣١	٣٥.٠٥٠٨ ٣٣.٩١٩٠	٠.٩٤٦	دالة

جدول (١٠) يوضح قيم (شيفيه) للمقارنات البعدية

المتغيرات	عدد الافراد	الفرق بين المتوسطين	المتوسط الحسابي	قيمة شيفيه المحسوبة	الدلالة
ذكور علمي ذكور انساني	١٠٠ ١٠٥	٠.٩٣٢	٢٩.٤١٠٠ ٣٠.٣٤٢٩	١.٥٣٩	غير دالة
ذكور علمي إناث علمي	١٠٠ ٧٧	٠.٨٢٥	٢٩.٤١٠٠ ٢٨.٥٨٤٤	١.٦٥٦	غير دالة
ذكور علمي إناث انساني	١٠٠ ١١٨	٠.٥٣٠	٢٩.٤١٠٠ ٢٩.٩٤٠٧	١.٤٩٢	غير دالة
إناث علمي إناث انساني	٧٧ ١١٨	١.٣٥٦	٢٨.٥٨٤٤ ٢٩.٩٤٠٧	١.٥٧٨	غير دالة
إناث علمي ذكور انساني	٧٧ ١٠٥	١.٧٥٨	٢٨.٥٨٤٤ ٣٠.٣٤٢٩	١.٦٣٣	دالة
إناث انساني ذكور انساني	١١٨ ١٠٥	٠.٤٠٢	٢٩.٩٤٠٧ ٣٠.٣٤٢٩	١.٤٧٥	غير دالة

تتفق هذه النتيجة مع دراسة (اللحياني ٢٠٠٧) ودراسة (صالح ٢٠٠٩) وتختلف مع دراسة (الانصاري ٢٠٠١) ودراسة (كاظم ٢٠٠٢) ، ويرى الباحثان هذه النتيجة طبيعية وايجابية لان تمتع طلبة الجامعة بعامل المقبولية يساعد على تفاعلهم الاجتماعي الايجابي والفعال مع الاخرين كطلبة داخل مجتمع الجامعة وكذلك مشاركة الاخرين في كل شيء واحترام الاخرين . ويعني هذا أن وجود مستوى منخفض في عامل العصابية لدى أفراد العينة يعد عاملا ايجابيا حيث تدل الدرجة المرتفعة على الافراد الذين يتميزون بالعصابية وهم اكثر عرضة لعدم الأمان والأحزان ، بينما تدل الدرجة المنخفضة على الأفراد يتميزون بالاستقرار الإنفعالي وأنهم أكثر مرونة وأقل عرضة للأحزان وعدم الأمان .

- **الهدف الخامس : مدى الاسهام النسبي للاكتئاب على العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة الجامعة .**

لغرض الكشف عن مدى اسهام الإكتئاب في متغير العوامل الخمسة الكبرى للشخصية ، فقد استعمل الباحث الوسيلة الاحصائية المتمثلة بتحليل الانحدار المتعدد MultipleRegressionStepwise إذ تم حساب معاملات الارتباط باستعمال معامل ارتباط بيرسون Person ، ثم اختيار المتغيرات الدالة احصائيا والتي تسهم في العوامل الخمسة الكبرى للشخصية ، وقد تبين أن متغير الإكتئاب يسهم في العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعند تحويل قيم معاملات الانحدار المتعدد للمتغيرين (للاكتئاب والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية) والخط المعياري لهما إلى معاملات انحدار معيارية (Beta) المقابلة لكل متغير والتي من خلالها يمكن معرفة اي من المتغيرين له تاثير أكبر في متغير (العوامل الخمسة الكبرى للشخصية) ، فقد تبين أن متغير الإكتئاب قد حظي باسهام كبير وأن له اثر في العوامل الخمسة لان قيمة معامل الانحدار المعياري (Beta) لمتغير الإكتئاب بلغ (١.١٠٥)، ولغرض معرفة دلالته الاحصائية فقد بلغت القيمة التائية له (٣٨.٧٦٧) وهي دالة احصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠٠١)

- **ثانيا : الاستنتاجات :**

استنادا على نتائج البحث الحالي نستنتج الأتي :

- الهدف الرئيسي قد تحقق بأن هناك علاقة متداخلة وتاثير متبادل بين الإكتئاب و العوامل الخمسة الكبرى للشخصية .
- يتمتع طلبة الجامعة بالثقة العالية بالنفس والجراة في طرح أفكارهم والتفاؤل بالمستقبل والتفاعل الاجتماعي .
- هناك فروق في الإكتئاب بين التخصص الانساني والتخصص العلمي ، ولصالح التخصص الانساني .

- لم تتاثر العوامل الخمسة بالجنس فيما تاثرت في التخصص العلمي في عامل العصابية والانفتاح على الخبرة ، بينما كانت الفروق دالة للتخصص الانساني في عاملي المقبولية والانبساطية .
- لا يختلف طلبة التخصص العلمي عن طلبة التخصص الانساني في عامل الضمير الحي

- **ثالثا** : **التوصيات** :

في ضوء نتائج البحث الحالي يوصي الباحث بالاتي :

- تنمية الوعي لدى الأسرة بتحمل المسؤولية في تشجيع الطلبة على التعاون ومساعدة الاخرين وعلى احترام الاخرين وكيفية بناء الثقة بالنفس من خلال المتابعة المستمرة لابنائهم .
- تشجيع الطلبة في الجامعة على تحمل مسؤولياتهم واحترام الاخرين والتفاعل الايجابي بينهم وبين أساتذتهم من خلال المحاضرات والندوات التي يقوم بها أساتذتهم .
- تضمين المناهج الدراسية الجامعية وتأكيدها على الجوانب الانسانية والاخلاقية وليس احتوائها الجانب العلمي فقط وانما الجانب الاجتماعي .

- **رابعا** : **المقترحات** :

- يقترح الباحث اجراء دراسة مقارنة تتناول متغيرات البحث الحالي على عينات من طلبة مدارس أو مراحل عمرية أقل .
- يقترح الباحث اجراء بحث يتناول متغيرات البحث الحالي على عينات من مدرسي أو مدرسات المدارس الثانوية أو اساتذة الجامعات .
- اجراء دراسة تتناول الإكتئاب مع متغيرات اخرى وعلى مرحلة عمرية في مرحلة الاعدادية .
- اجراء بحث يتناول العوامل الخمسة الكبرى للشخصية مع أعمار أخرى ومع متغيرات آخرى .

- **المصادر** :

- القران الكريم
- ابراهيم ، عبد الستار (١٩٨٨) : الإكتئاب اضطراب العصر الحديث فهمه واساليب علاجه ، سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والاداب ، الكويت .
- ابراهيم ، عبد الستار (١٩٩٨) : علم النفس الاكلينيكي مناهج التشخيص والعلاج النفسي ، الرياض ، دار المريخ .
- ابو النيل ، محمود السيد (١٩٨٧) : الاحصاء النفسي والاجتماعي والتربوي ، بيروت ، لبنان .
- ابو هاشم ، السيد محمد (٢٠٠٧) : المكونات الاساسية للشخصية في نموذج كل من كاتل وايزنك وجولدبيرج لدى طلبة الجامعة ، دراسة عاملية ، مجلة كلية التربية ، جامعة بنها ، المجلد (١٧) ، العدد (٧٠) .

- اسعد ، يوسف ميخائيل (١٩٩٠) : التفاؤل والتشاؤم ، القاهرة ، دار التهضة .

- الانصاري ، بدر محمد ، عبد الخالق ، احمد (١٩٩٦) : مدى كفاءة قائمة العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية في المجتمع الكويتي ، مجلة علم النفس العدد (٨٣) ، السنة العاشرة ، الهيئة المصرية العامة .

- الانصاري ، بدر محمد (١٩٩٩) : مقدمة لدراسة الشخصية ، كلية العلوم الاجتماعية ، جامعة الكويت ، الطبعة الأولى .

- بركات ، اسيا علي راجح (٢٠٠٠) : العلاقة بين اساليب المعاملة الوالدية والإكتئاب لدى بعض المراهقين والمراهقات المراجعين لمستشفى الصحة النفسية بالطائف (رسالة ماجستير غير منشورة) ، كلية التربية ، جامعة ام القرى ، مكة المكرمة .

- تونسي ، عديلة حسن طاهر(٢٠٠٢) : القلق والإكتئاب لدى عينة من المطلقات وغير المطلقات في مدينة مكة المكرمة ، (رسالة ماجستير) ، جامعة ام القرى ، كلية التربية .

- الجبوري ، محمد عبد الهادي (٢٠١٠) : قياس الإكتئاب النفسي وعلاقته ببعض المتغيرات لدى ابناء الجالية العربية المقيمين في الدنمارك (رسالة ماجستير غير منشورة) ، الاكاديمية العربية المفتوحة ، كلية الاداب والتربية .

- جرجيس ، مؤيد اسماعيل (٢٠٠٧) : كشف الذات وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى تدريسيي الجامعة والمحاميين والصحفيين (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة بغداد ، كلية التربية / ابن الرشد .

- الحاج ، فائز محمد علي (١٩٧٧) : الصحة النفسية ، بيروت ، المكتب الاسلامي .

- دأود، عزيز حنا ، والعبيدي ، ناظم هاشم (١٩٩٠) : علم نفس الشخصية ، بغداد ، العراق .

- دأود ، عزيز حنا ، والطيب ، محمد ، والعبيدي ناظم (١٩٩١) : الشخصية بين السواء والمرض ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة .

- الرويتع ، عبدالله (٢٠٠٧) : مقياس العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية عينة سعودية من الإناث ، المجلة التربوية ، العدد ٨٣ ، مجلد ٢١ .

- زهران ، حامد عبد السلام (١٩٧٨) : الصحة النفسية والعلاج النفسي ، ط٢ .

- سليم ، اريج جميل حنا (١٩٩٩) : اضطراب الشخصية الحدية على وفق انموذج العوامل الخمسة (اطروحة دكتوراه غير منشورة) ، جامعة بغداد ، كلية الاداب .

- الشبؤون ، دانيا(٢٠١١) : القلق وعلاقته بالإكتئاب عند المراهقين ، دراسة ميدانية ارتباطية لدى عينة من تلاميذ الصف التاسع من التعليم الاساسي في مدارس مدينة دمشق الرسمية (اطروحة دكتوراه غير منشورة) ، مجلة جامعة دمشق ، المجلد ٢٧ ، العدد ٣ ، ٤ .

- شربنجي ، فادية فؤاد (١٩٨٧) : تقسيم فعالية العلاج السلوكي المعرفي لحالات الإكتئاب (رسالة ماجستير غير منشورة) ، الرياض ، جامعة الملك سعود .

- صالح ، احمد محمد حسين (١٩٨٩) : تقدير الذات وعلاقته بالإكتئاب لدى عينة من المراهقين ، الكتاب السنوي السادس ، تصدره الجمعية المصرية للدراسات النفسية ، القاهرة الانجلو المصرية .

- صالح ، قاسم حسين ، الطارق ، علي (١٩٩٨) : الاضطرابات النفسية والعقلية والسلوكية من منظوراتها النفسية والاسلامية (اسبابها – اصنافها – قياسها – طرق علاجها) ، صنعاء ، مكتبة الجيل الجديد .

- صالح ، مازن محمد (٢٠٠٩) : تفسيرات الذات وعلاقتها بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى مدرسي المرحلة الإعدادية ،(رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة المستنصرية .

- - عبد الخالق ، احمد (١٩٩٨) : الابعاد الاساسية للشخصية ، دار المعرفة الجامعية للطباعة والنشر ، الاسكندرية . .

- - عبد الخالق ، احمد (٢٠٠٠) : استخبارات الشخصية ، ط٣ ، دار المعرفة الجامعية للطباعة والنشر،القاهرة . ،

- العتيبي ، سامي مشعل (٢٠١٠) : العوامل السبعة الكبرى للشخصية وعلاقتها بالإكتئاب لدى مراجعي العيادات النفسية بمجمع الامل بمدينة الرياض (رسالة ماجستير غير منشورة) ، كلية العلوم الاجتماعية ، جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية.

- العتابي ، حيدر كريم سكر(٤٠٠٤) : انماط التفكير وعلاقتها بالابعاد الاساسية للشخصية لدى طلبة الجامعة(اطروحة دكتوراه غير منشورة) ، كلية التربية ، الجامعة المستنصرية .

- عسكر ، عبد الله (١٩٨٨) : الإكتئاب النفسي بين النظرية والتشخيص ، القاهرة ، دار الانجلو المصرية .

- عفيفي ، عبد الحكيم (١٩٨٩) : الإكتئاب والانتحار ، لبنان ، مكتبة المصرية ،ط١ .

- عكاشة ، احمد (١٩٩٨) : الطب النفسي المعاصر ، القاهرة ، الانجلو المصرية .

- العنزي ، علاء الدين علي حسين (٢٠٠١) : الشخصية الاضطهادية وعلاقتها بدافع الانجاز الدراسي لدى طلبة جامعة الموصل (رسالة ماجستير غير منشورة) ، جامعة بغداد ، كلية التربية /ابن الهيثم .

- العنزي ، فريح عويد (١٩٩٨) : علم نفس الشخصية ، الكويت ، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع .

- غباري ، ثائر ، وابو شعيرة ، خالد (٢٠١٠) : سايكولوجيا الشخصية ، ط١ ، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع ، عمان .

- فاضل ، خليل (١٩٨٧) : الصحة النفسية للاسرة ، جدة ، الدار السعودية للنشر والتوزيع .

- كاظم ، علي مهدي (٢٠٠١) : انموذج العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية ، مؤشرات سايكومترية في البيئة العربية ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، المجلد (١١) ، العدد (٣٠) .

- كاظم ، علي مهدي (٢٠٠٢) : القيم النفسية والعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية ، مجلة العلوم التربوية والنفسية ، المجلد (٣) ، العدد (٢) ، ليبيا

- كولز (١٩٩٢) : المدخل إلى علم النفس المرضي الاكلينيكي ، ترجمة عبد الغفار الدماضي واخرون ، الاسكندرية ، دار المعرفة الجامعية .

- لعيبي ، فاتن كاظم (٢٠١١) : التفكير الشكلي وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة المرحلة الاعدادية (رسالة ماجستير غير منشورة) ، كلية التربية / ابن الهيثم ، جامعة بغداد .

- مجيد ، سوسن شاكر (٢٠٠٨) : اضطرابات الشخصية - انماطها – قياسها ، دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمان .

- منصور ، طلعت واخرون (١٩٨٩) : اسس علم النفس العام ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة
- هندية ، محمد سعيد سلامه (٢٠٠٣) : مدى فاعلية برنامج علاجي معرفي سلوكي في تخفيف حدة الإكتئاب لدى الاطفال ، (رسالة دكتوراه غير منشورة) ، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس ، مصر.
- ياسين ، عطوف محمود (١٩٨١) : علم النفس العيادي الاكلينيكي ، بيروت ، دار العلم للملايين ، ط١ .
- ياسين ، عطوف محمود (١٩٨٨) : اسس الطب النفسي الحديث ، بيروت ، منشورات ميسون الثقافية.
- Beck , A , T , (1974) : The development of Depression : A Cognitive model , in , R , Friedman , M , katz. The psychology of Depression: Contemporary Theory and research , Washington : V , H , winstons & sons , p 3-27 .
- Beck , A , T ,(1991) : Eutwick lungslinien und Geschichte .Germany : Tubingen . Deutsche Gesellschaft fuer verhal tenstherapie .Kognitive Therapie . in zeig , J ,k ,(Herg) . psychotherapie . pp 259- 278 .
- Cambell , R (1991) : Psychiatry dictionary 5th edition Newtork , dell , p , 5 .
- Costa & MCcrae , (1992) : Revised NEO personality Inventory (NEO – P1 – R) and NEO five factor in inventory (NEO – FF1) : professional Manual , Odessa , FL : Psychological Assessment Resources , I NC . Hill , U.S . A .
- Goldberg , l , (1993) : The Stucture of phenotypic personality lrait American psychologist , vol (48) , No (1) , pp, (26-34) .
- Goldberg , R , & Rosolack , k , (1994) : The big five factor structure as an inteqrative Framework : An empirical compariso n with Eysencks p – E – N madel , in : Halverson , C- F : kohnstamm ,G , A & Martin , p.(EDS) : The developing structure of temperament and personality from infancy to adulthood
- John , o , & srivasta , S ,(2001) : The Big Five trait taxonomy : History , measurement , and Theoretical perspectives , in pervin , L , A , & Jhon , o , p , (2001) : Handbook of personality Theory & Research , (2ed) , Newyork Guilford press .
- Popkins , Nathah , C ,(2001) : The Five – Factor model emergence of a Taxonomic model for personality psychology , personality papers ,North western university .
- Sullivan ,w ,& Engin , A (1986) : Adolescent Depression : its prevalence in High School students (Hournal of school psychology , 24 ,p 103 – 109 .

****

البحث الثانى عشر:

المقياس التشخيصي لمتلازمة إعتماد المواد النفسية

إعداد :

د/ عثمان فضل السيد أحمد فضل السيد

أستاذ علم النفس العلاجي المساعد قسم علم النفس

كلية الآداب جامعة النيلين بالسودان

كلية التربية جامعة حائل بالسعودية

د/ أسامة مرزوق محمد الشيخ

أستاذ علم النفس الارشادي المساعد قسم علم النفس

كلية التربية جامعة حائل بالسعودية

" المقياس التشخيصي لمتلازمة إعتماد المواد النفسية "

د/ أسامة مرزوق محمد الشيخ د/ السيد فضل أحمد السيد فضل عثمان

• **المستخلص** :

يهدف البحث الحالي إلى بناء مقياس تشخيصي لمتلازمة الاعتماد للمعتمدين على المواد نفسية الفاعلية المقيمين بمستشفيات الاضطرابات النفسية والعقلية بولاية الخرطوم، في ضوء المحكات التشخيصية للتصنيف العالمي للاضطرابات السلوكية والعقلية. ولتحقيق ذلك قام الباحثان بمراجعة للمعايير القياسية لصياغة فقرات المقاييس النفسية وشرعا إلى اشتقاق فقرات المقياس مكان البناء من المعايير التشخيصية لمتلازمة الاعتماد التي حددتها الإصدارة العاشرة للتصنيف العالمي للاضطرابات السلوكية والعقلية ولحساب خصائصها القياسية قاما بتطبيقها على عينه قوامها (١٠٠) معتمد، وأشارت أهم النتائج إلى تمتع المقياس مكان البناء؛ بمعاملات صدق عالية لكل من صدق الترجمة والصدق الظاهري وصدق المحتوى وصدق البناء والصدق التميزي. ويتمتع أيضا بمعاملات ثبات عالية لكل من الفاكرونباخ وسبيرمان براون وجتمان. وكما تم حساب درجات معيارية ذائبة تفسر من خلالها استجابات المعتمدين عليه. وأخيرا قدم الباحثان مجموعة من التوصيات والمقترحات البحثية التي تثرى ميدان البحث الحالي وتوسع من أبعاده.

الكلمات المفتاحية: مقياس تشخيصي ـ متلازمة الاعتماد.

Diagnostic Scale of Dependence Syndrome

Abstract :

The purpose of the present study is to construct dependence syndrome Diagnostic Scale among psychoactive substance dependents hospitalized in psychiatric and mental institutions in Khartoum State. The measure is designed on the basis of the (I.C.D-10) diagnostic guidelines for behavioral and mental disorders. To achieve the said purpose, the researcher, having reviewed the psychometric standards for formulating psychometric measure items, created thee items of the measure being designed in the light of the psychometric standards of dependence syndrome specified by (I.C.D-10) To test the measure's psychometric properties, it was applied on a sample consisting of (100) dependents. The results revealed that the measure has high coefficients of translation validity, face validity, content validity, construct validity and discriminant validity. It also has high Alpha Cronbach's, Spearman's and Guttmann's validity coefficients. Furthermore, standard zeta scores were calculated in order to interpret the dependents' responses. At the end of the study, the researcher proposed a number suggestions and recommendations which are expected to enrich the area of study.

Key Words : Diagnostic Scale , Dependence Syndrome.

• **مقدمة البحث** :

أن التشخيص هو أجراء عيادي لا غنى عنة لتحقيق التحكم في سائر الاضطرابات التي يعانى منها أفراد الجنس البشرى ؛ إذ يعنى تحديد تسمية

وكيفية وكمية الأعراض المرضية بدرجة تمكن من تعيين الاضطراب على أرض الواقع ويميز من خلالها بينة وبين الاضطرابات الأخرى المشابهة ـ لذا فأن الأخطاء التشخيصية هي أخطاء أولية يترتب عليها خطاء كل التدخلات العيادية اللاحقة لها، ومن ثم إتاحة الفرصة للاضطراب ليتفاقم ويتضاعف ويتطور إلى أشكال مرضية أكثر تعقيدا وحدة وأزمانا ـ ومن ثم فأن امتلاك الأدوات التشخيصية يعتبر ضرورة حيوية لا غنى عنها لتقديم الخدمات العيادية المرجوة بطريقة صحيحة في أي مجال من مجالات الرعاية الصحية ـ وعلى صعيد علم النفس العيادي تعتبر المقاييس النفسية من أهم الأدوات التشخيصية التي تفحص من خلالها الاضطرابات السلوكية والعقلية .

وأن متلازمة الاعتماد على المواد نفسية الفاعلية ـ أو ما يعرف على المستوى العلمي سابقاً والمستوى العام حالياً بإدمان المخدرات ـ لهي من أخطر الاضطرابات السلوكية والعقلية التي تواجه إنسان العصر الحاضر وذلك نظراً لتفشيها بصورة اقرب للوبائية في دول العالم المتقدم والمتخلف منها على حد سواء، ولآثارها الصحية المتعددة والوخيمة على الجوانب الفسيولوجية والسلوكية والمعرفية للمعتمد ـ إذ لا يوجد عضو واحد من أعضاء الإنسان يظل في أمان من تأثيرات متلازمة الاعتماد على المواد نفسية الفاعلية ، وإذا لم يجد المعتمد الرعاية النفسية والطبية الكافية فإن الآثار السلبية لمتلازمة الاعتماد تتضاعف وتزمن وتصل في بعض الحالات إلى الإقامة شبه الدائمة في مستشفيات الاضطرابات النفسية والعقلية أو السجن أو الموت. ومما يزيد المشكلة عمقاً هو أن متلازمة الاعتماد على المواد نفسية الفاعلية أكثر انتشاراً وسط الشباب الذين يمثلون القوة الرئيسية لعمليات التنمية الاقتصادية، والاجتماعية، والثقافية، والسياسية، وإن الأضرار التي تلحقها المواد نفسية الفاعلية بهذه الموارد البشرية تعوق عملية التقدم والارتقاء (أبو زيد ، ١٩٩٨، ١ـ ٢؛ شعلان ، ١٩٨٨، ٣٠ ـ ٣٢؛ نور الدين ، ١٩٨٨، ٢٩؛ عبد الله، ٢٠٠٠، ٢٣٣؛ البار، د. ت، ٧٣ ـ ٧٦؛ عبد المنعم ، ١٩٩٩، ٩؛ عبد الرحمن ، ٢٠٠٠،٤٣٤؛ ابوحميدان ،٢٠٠٠، ١٣ ـ ١٥ ؛ بني يوسف،٢٠٠٢، ٣٠ ـ ٣٣ ؛ واصل ،٢٠٠١ ،٣٣ ـ ٣٦ ؛ عكاشة ، ٢٠٠٥ ، ٧٨ ـ ٩٠ ؛ خيال ، ٢٠٠١ ، ٤ ـ ٥ ؛ ٧٦).

ولّما كان امتلاك الأدوات التشخيصية هي ضرورة حيوية لا غنى عنها لتقديم كافة الخدمات العيادية المرجوة بطريقة صحيحة. وأن متلازمة الاعتماد على المواد نفسية الفاعلية بهذا المستوى من الخطورة ـ فأن الباحثان في البحث الحالي يحاولان بناء مقياس تشخيصي لمتلازمة الاعتماد بغرض تقديم أداة تشخيصية تساهم في التحكم في متلازمة الاعتماد على المواد نفسية الفاعلية، ومن ثم الحد من انتشارها وتفاقمها وتضاعفها وتطورها إلى أشكال مرضية أكثر حدة وأزمانا والوقاية منها وعلاجها.

- **مشكلة البحث** :

تتمثل مشكلة البحث الحالي في التساؤل العام الآتي: **هل يمكن بناء مقياس تشخيصي لمتلازمة الاعتماد مشتق من المعايير التشخيصية للتصنيف العالمي للاضطرابات النفسية والسلوكية يتمتع بخصائص قياسية عالية؟**

- **أسئلة البحث** :

تحقيقاً للدقة يمكن اشتقاق التساؤلات الفرعية الآتية من السؤال الرئيسي لمشكلة البحث:

- هل يمكن بناء مقياس تشخيصي لمتلازمة الاعتماد بناء على المحكات التشخيصية لـ(ICD.10:1992)؟
- هل يتمتع المقياس التشخيصي لمتلازمة الاعتماد بمعاملات صدق عالية؟
- هل يتمتع المقياس التشخيصي لمتلازمة الاعتماد بمعاملات ثبات عالية؟
- هل يمكن حساب معايير للمقياس التشخيصي لمتلازمة الاعتماد تفسر تباين الاستجابات علية؟

- **أهداف البحث** :

يتمثل الهدف العام للبحث الحالي في التعرف على: (إمكانية بناء مقياس تشخيصي لمتلازمة الاعتماد يقوم على المعايير التشخيصية للتصنيف العالمي للاضطرابات النفسية والسلوكية يتمتع بخصائص قياسية عالية) وتحقيقاً للدقة يمكن اشتقاق الأهداف الفرعية الآتية:

- التعرف على إمكانية بناء مقياس تشخيصي لمتلازمة الاعتماد بناء على المحكات التشخيصية لـ(I.C.D-10).
- التعرف على مدي تمتع المقياس التشخيصي لمتلازمة الاعتماد بمعاملات صدق عالية.
- التعرف على مدي تمتع المقياس التشخيصي لمتلازمة الاعتماد بمعاملات ثبات عالية.
- التعرف على مدي إمكانية حساب معايير للمقياس التشخيصي لمتلازمة الاعتماد تفسر تباين استجابات المعتمدين تجاهه.

- **أهمية البحث** :

تكمن أهمية البحث الحالي والحاجة إلية في أكثر من مستوى، يختزلها الباحثان في المستويات الآتية:

- قياسه لمتلازمة الاعتماد تلك الظاهرة التي تعد من أخطر مشكلات العصر، وتكاد أن تلقي بآثارها على كل جوانب المجتمع ووكالاته ـ لذلك فإن ضرورة قياسها ملحة وماسة لـ:
  - ✓ معرفتها بدرجة تمكن من وصفها وتفسيرها.
  - ✓ التنبؤ بمآلها.
  - ✓ ضبطها والتحكم فيها، بغرض تقليص التفشي الوبائي لتلك الظاهرة، والكف من خطورتها.

- خلو الساحة التطبيقية السودانية من المقاييس التشخيصية، فالبحث الحالي يقدم مقياسا تشخيصيا لمتلازمة الاعتماد يمكن الأخصائيين النفسيين من استخدامه في:
  - ✓ تشخيص متلازمة الاعتماد للحالات حديثة الدخول بالمستشفى.
  - ✓ تتبع مسار متلازمة الاعتماد ومعرفة التحسن أو التدهور الذي طرا على الحالات الخاضعة للبرامج العلاجية أثناء العلاج داخل المستشفى.
  - ✓ تتبع الحالات خارج المستشفى بعد اكتمال العلاج في مرحلة أعادة التأهيل والدمج الاجتماعي للمعتمدين بعد التشافى من متلازمة الاعتماد.
- خلو الساحة العلمية السودانية من المقاييس التشخيصية وإن البحث الحالي يقدم مقياسا تشخيصيا لمتلازمة الاعتماد يمكن الباحثين من استخدامها في:
  - ✓ البحوث الأخرى المشابهة التي تهدف لقياس متلازمة الاعتماد.
  - ✓ إعادة تقنينه على معتمدي المواد النفسية الذين لا يشملهم مجتمع البحث الحالي.
  - ✓ الاستفادة منه في تصميم مقاييس مشابهة كما في حالات الإدمان السلوكي.
  - ✓ البحوث الكشفية التي تهدف إلى معرفة نسبة انتشار متلازمة الاعتماد وتقلقلها داخل المجتمع - الأمر الذي يساهم في تقديم معلومات واقعية تحسن من مستوى الخدمات النفسية بالمؤسسات العلاجية التي تهتم بالمعتمدين على المواد النفسية.
- يساعد هذا المقياس التشخيصي مختصي الصحة الأولية والمجتمعية في الكشف المبكر عن متلازمة الاعتماد في الشرائح الاجتماعية المستهدفة بالتوعية الصحية داخل المجتمع وتشخيص حالات:
  - ✓ إساءة الاستخدام التي هي على أعتاب الاعتماد.
  - ✓ حالات الإصابة الحقيقية بمتلازمة الاعتماد في مراحلها المبكرة ــ ومن ثم تقديم الخدمة المناسبة بما يحقق السيطرة على متلازمة الاعتماد ومنع تطويرها وتفاقمها.

- **حدود البحث** :

تتمثل حدود البحث الحالي في بناء مقياس تشخيصي لمتلازمة الاعتماد يقوم على المعايير التشخيصية للتصنيف العالمي للاضطرابات النفسية والسلوكية لدى المعتمدين المقيمين بمستشفيات الاضطرابات النفسية والعقلية بولاية الخرطوم والخاضعين لبرنامج سحب السمية وتفادي أعراض الانسحاب في الفترة الزمنية الواقعة في المدى الزمني من (٢٠١٢/١/١) وحتى (٢٠١٢/٠٦/٣٠).

- **متغيرات البحث** :

تتمثل مصطلحات البحث الحالي في مقياس ومتلازمة الاعتماد، وقد قام الباحثان بتعريفهما تعريفين أحدهما نظريا والأخر إجرائيا، وفيما يلي بيان لذلك:

- **مقياس** :

نظريا يعرفه عبد الرحمن (٢٠٠٣)، بانة مجموعة من الفقرات تمثل عينة من مكونات السمة مكان القياس ـ وكلما كانت العينة قادرة على تمثيل المجتمع الأصلي الذي يمثل كافة مكونات السمة مكان القياس كانت الأداة جيدة ويمكن الاعتماد على نتائجه (عبد الرحمن ، ٢٠٠٣، ١٦٣) أما إجرائيا فالباحثان يعرفاه بأنه مجموعة الفقرات التي يمكن اشتقاقها من المعايير التشخيصية للتصنيف العالمي للاضطرابات السلوكية والعقلية في إصدارته العاشرة لمتلازمة الاعتماد في (١٩٩٢).

- **التشخيص**:

نظريا يعرفه بيرند رولو (٢٠١٣)، بأنه الفهم الكامل والتحديد الدقيق للاضطراب، والذي غالب ما عبر عنه من خلال كلمة واحدة تمثل أفضل تسمية للحالة التي يعاني منها المضطرب (رولو، ٢٠١٣، ٧)

- **متلازمة الاعتماد**:

يعرفها التصنيف العالمي العاشر للاضطرابات العقلية والسلوكية لمنظمة الصحة العالمية نظريا بأنها [World Health Organization: International Classification of Mental and Behavioral Disorder: (W.H.O.: I.C.D.-10: 1992: 75) وعلية تعرف نظرياً بأنها: مجموعة من الظواهر الفسيولوجية والسلوكية والمعرفية المتعددة المراحل والتي تحدث للشخص بعد استخدامه لإحدى المواد نفسية الفاعلية، وأن أهم ما يميزها هي الرغبة التي غالباً ما تكون قوية جداً لاستخدام المواد نفسية الفاعلية سواء وصفها الطبيب أو لم يصفها كالكحول والتبغ وغيرها، كما أن هنالك احتمال وجود دليل واضح على رجوع الشخص لاستخدام تلك المواد بعد فترة انقطاع مما يؤدي إلى ظهور هذه الظواهر بأشكال أخرى.

- **المقياس التشخيصي لمتلازمة للاعتماد**:

يعرفاه الباحثان إجرائيا بأنه: الأداة مكان البناء التي سوف يتم اشتقاق فقراتها من المحكات التشخيصية لمتلازمة الاعتماد التي حددتها الاصدارة العاشرة للدليل العالمي للاضطرابات السلوكية والعقلية ـ ليشخص من خلالها الحالات التي تعاني من متلازمة إعتماد المواد النفسية.

- **أدبيات البحث** :

نظراً لتعدد المصطلحات التي تشير إلى متلازمة الاعتماد فقد تعددت تبعاً لذلك التعريفات ، غير أن أهم هذه التعريفات هو ما جاء من قبيل الدوائر العلمية المتخصصة ؛ إذ تعرفها الجمعية الأمريكية للطب النفسي في إصدارتها الرابعة المعدلة لدليلها التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية [American Psychiatric Association: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders] بأنها: "نمط غير تكيفي لاستخدام المواد نفسية الفاعلية

يؤدي إلى قصور وألم جوهري من الناحية العيادية، وأهم ما يميزه هي مجموعة الأعراض المعرفية والسلوكية والفسيولوجية التي تشير إلى أن المعتمد يستمر في استخدام المواد نفسية الفاعلية بالرغم من معرفته بالمشاكل التي تتعلق باستخدامها"، أما منظمة الصحة العالمية فإنها تعرفها في إصدارتها العاشرة لدليلها التصنيفي للاضطرابات العقلية والسلوكية [W.H.O.:I.C.D-10:1992] بأنها: "مجموعة من الظواهر الفسيولوجية والسلوكية والمعرفية المتعددة المراحل والتي تحدث للشخص بعد استخدامه لإحدى المواد النفسية وإن أهم ما يميزها هي الرغبة والتي غالباً ما تكون قوية جداً لاستخدام المواد نفسية الفاعلية سواءً وصفها الطبيب أو لم يصفها كالكحول والتباكو وغيرها، كما أن هنالك احتمال وجود دليل واضح على رجوع الشخص لاستخدام تلك المواد بعد فترة انقطاع مما يؤدي إلى إعادة ظهور هذه الظواهر بأشكال أخرى" (W.H.O.: I.C.D-10: 1992: 75; A.P.A.: D.S.M.- TR:2000: 120) .

- **تشخيص متلازمة الاعتماد** :

لتحديد متلازمة الاعتماد ترى (A.P.A: D.S.M.4 TR: 2000) أنه يستدل على وجودها بتوفر "ثلاث" أو أكثرٍ من المعايير التشخيصية الآتية تحدث في أي وقت أثناء فترة "اثني عشر" شهرا، وهي:

- التحمل "الإطاقة" كما يحددها أي من الآتي:
  - ✓ الحاجة إلى زيادة الكمية من المادة بوضوح وذلك لتحقيق التأثير المرغوب.
  - ✓ تأثير متناقص مع استمرار نفس الكمية من المادة.
- الانسحاب كما يحدده أي من الآتي:
  - ✓ زمله الانسحاب المميزة للمادة.
  - ✓ نفس أو مزيدٍ من المادة يؤخذ للتخلص من/ أو تجنب أعراض الانسحاب.
- تؤخذ المادة غالباً بكميات أكبر، أو لمدة أطول عما كان مقصودا.
- توجد رغبة مستمرة أو محاولات غير ناجحة للانقطاع عن/ أو ضبط استخدام المادة.
- يوجد قدر كافٍ من الوقت يبذل في أنشطة ضرورية للحصول على المادة كزيارة عدة أطباء أو قيادة السيارة لمسافات طويلة، أو في استخدام المادة مثل التدخين مع الشلة أو للتشافي من آثارها.
- الانقطاع عن أو تناقص الأنشطة الاجتماعية المهمة والأنشطة المهنية والترويحية بسبب استخدام المادة.
- استمرار استخدام المادة رغم معرفة وجود مشكلة بدنية أو نفسية مستمرة أو معاودة، ربما تكون قد نتجت عن/ أو تفاقمت بسببٍ استخدام المادة مثل الاستمرار في الشرب رغم إدراك أن القرحة تزداد سوءا بسبب استخدام الكحول أو استخدام الكوكايين في الوقت الحاضر رغم إدراك حدوث الاكتئاب بسبب استخدامه. [A.P.A: D.S.M-4 TR: 2000: 110-111]

أما الـ [W.H.O.: I.C.D-10: 1992] فإنها تشير إلى أنه يستدل على وجود متلازمة الاعتماد إذا أظهر الشخص "ثلاث" أو أكثر من المعايير التشخيصية الآتية أثناء العام السابق، وهي:

- رغبة قوية أو إحساس قهري بضرورة تناول المادة.
- وعي ذاتي بصعوبة التحكم في سلوك استخدام المادة فيما يتعلق ببداية الاستخدام ونهايته ومعدله.
- حالة الانسحاب الفسيولوجي؛ وتظهر عند التوقف المفاجئ أو نقص استخدام المادة ويتوقف ذلك على نوع المادة أو مادة شبيهة تستخدم بغرض التغلب على/ أو تجنب أعراض الانسحاب.
- ظاهرة التحمل؛ وتعني أن الشخص محتاج دوماً إلى زيادة جرعة المادة للحصول على نفس التأثير الذي كانت تحدثه من قبل جرعات أقل، ومن الأمثلة الواضحة لذلك معتمدو الكحول والأفيون الذين يستخدمون كميات تكفي لتعجيز أو قتل غير المعتمدين عليها.
- الإهمال المتزايد لمناشط الحياة الأخرى وذلك للإفراط في استخدام المادة والزمن المتزايد للحصول عليها وتناولها للتخلص من آثارها.
- الإصرار على استخدام المادة بالرغم من وجود دلائل واضحة لتبعاتها الضارة مثل إيذاء الكبد والاكتئاب وتدهور الإدراك نتيجة الإفراط في استخدام المادة. [WHO: ICD-10: 1992: 75-76]

كما وضعت الـ (W.H.O: I. C.D-10: 1992) الشفرة الخاصة لتحديد الحالات العيادية، وتفيدنا بان متلازمة الاعتماد تكون إحدى الحالات الآتية:

- حالياً ممتنع.
- حالياً ممتنع ولكن في بيئة أمنة (كان يكون في مستشفيي أو مجمع علاجي أو سجن).
- حالياً على نظام ثابت مراقب عياديا (كان يكون متلقياً العلاج من عيادة خارجية)
- حالياً ممتنع ولكن يعالج بعقاقير منفرة (عائقه).
- حالياً مستخدم للعقار.
- استخدام مستمر.
- استخدام نوابي.

يتضح الوعي الذاتي بالطبيعة القهرية واستخدام المادة نفسية الفعالية أثناء حالة التوقف أو التحكم في الاستخدام ، قد يستبعد هذا المؤشر التشخيصي على سبيل المثال في حالات مرضى الجراحة الذين يستخدمون المشتقات الا فيونيه لتخفيف الألم ، والذين قد يبدون علامات حالة الانسحاب من الافيونات عند التوقف عن استخدامها ، ولكن مع عدم وجود الرغبة القهرية.

كما قد تكون زمله الاعتماد موجودة لمادة معينه على سبيل المثال : التبغ أو الديازبيام أو مجموعة من المواد كالافيونات أو على نطاق واسع من المواد المختلفة كما هو الحال بالنسبة للأفراد الذين يعيشون بإحساس قهري نحو الاستخدام المنتظم لأي مادة متوفرة ، والذين يبدون علامات الانسحاب عند التوقف عن استخدامها [W.H.O:I.C.D-10:1992:77-78].

- **المواد النفسية** :

عرفت الـ(W.H.O.:I.C.D) في إصداراتها المختلفة للمواد النفسية عدة تعريفات استخلص منها الباحثان التعريف الآتي من خلال الجمع بين نقاط الاتفاق والاختلاف التي تضمنتها، والذي ينص على أن المواد النفسية ، هي: كل مادة طبيعية كانت أم مصنوعة تحتوي على جوهر فعّال ذي قابلية للتفاعل مع الكائن الحي، بحيث إذا استخدمت في غير الأغراض الطبية أو الصناعية الموجهة فإنها تؤثر على الجهاز العصبي تنشيطا أو تثبيطا، تهدئة أو تسكينا، تخديرا أو تغييبا، تنبيها أو تنويما، ومن ثم يؤثر ذلك على وظائف الكائن الحي الفسيولوجية والسلوكية والمعرفية وأهم هذه الآثار هي متلازمة الاعتماد على المواد النفسية " (عبد المنعم: ١٩٩٩: ١٨٩؛ الفكي : ٢٠٠٤ ، ١٩ ـ ٢٢ ؛ الماحي ، ٢٠٠١ ، ٣٠ ــ ٣٢ ؛ محمد ، ٢٠٠٠ ، ٦٢ ــ ٦٤ ؛ أحمد ، ١٩٩٩، ٢٥؛ حجار، ١٩٨٩، ١٣٣؛ ديمونت ، ١٩٨٩، ٥١؛ السدلان ، ١٩٩٣، ٦ ـ ٧؛ العشماوي، ١٩٩٣، ٥٩ ـ ٦١؛ الحاج ، ١٩٩٦ ، ٥٤؛ العبيدي ، ١٩٨٩، ٥٥٠).

- **تصنيف متلازمة الاعتماد** :

يميل بعض الباحثين إلى تصنيف متلازمة الاعتماد إلى "أربعة" أنماط، هي:

جدول رقم (١) يبين أنماط متلازمة الاعتماد القنابي حسب وصفها:

النمط	وصف النمط
التجريبي	الدافع للاستخدام هو الفضول وحب الاستطلاع والتجريب لمعرفة الآثار المترتبة عليه وغالباً ما يمتنع المجرب عن تكرار هذه الخبرة ثانية.
العرضي	حيث يتم الحصول على المادة واستخدامها في الجلسات والمناسبات الاجتماعية لذا يسميه البعض بالاستخدام الاجتماعي الذي يميل المستخدم فيه إلى تكرار تجربة الاستخدام.
المنتظم	ويكون فيه الاستخدام بصورة منتظمة سواء كان ذلك في فترات متقاربة أو متتابعة بغرض التخلص من أعراض الانسحاب النفسي التي تظهر عند التوقف عن الاستخدام.
القهري	يتميز بالدافع القهري للاستخدام الذي يفقد المعتمد التحكم في نفسه فيقضي وقته وطاقته في الحصول على مادة استخدامه بصورة لاإرادية ليستخدمها في فترات متقاربة جداً وباهتمام متزايد يعطى متلازمة الاعتماد طابع الأزمان.
[الباحثان]	

- **البحوث السابقة** :

من البحوث السابقة التي هدفت إلى بناء مقياس تشخيصي لمتلازمة الاعتماد بحث (هواسي ، ٢٠٠٣) الذي هدف إلى تصميم مقياس تشخيصي لمتلازمة الاعتماد الكحولي لدى الكحوليين ومرضى تشمع الكبد الكحولي لدى المقيمين والمترددين على وحدات الطب النفسي والباطنية بمستشفيات؛ أبن رشد والشهيد عدنان خير الله واليرموك التعليمي وبغداد التعليمي ومركز صدام التخصصي

للجهاز الهضمي ببغداد، فبلغ حجم العينة (٧١) كحوليا. حيث اشتقت فقرات المقياس من المحكات التشخيصية لمتلازمة الاعتماد الكحولي التي حددتها الإصدارة الرابعة المعدلة للدليل الإحصائي والتشخيصي للاضطرابات العقلية (D.S.M.-4 TR:2000). ويتكون المقياس في صورته النهائية من (٤٠) فقرة مصاغة بطريقة استفهامية موزعة على (٧) أبعاد يجاب عليها ب(نعم ـ لا) وتقدر الدرجات علية بإعطاء الإجابة بنعم درجة واحدة والإجابة بلا صفر، وبهذا فان أعلى درجة ممكن أن يتحصل عليها هي (٤٠) وأقل درجة هي (صفر). ويتمتع المقياس بمعاملات صدق ظاهري وصدق محتوى عالية (هواسي ،٢٠٠٣، ١١٠ ـ ١٢٥) .

كما هدف بحث (فضل السيد، ٢٠٠٥) إلى بناء مقياس تشخيصي لمتلازمة الاعتماد لدى معتمدي المواد النفسية المقيمين بقسم التأهيل بمستشفيي عبد العال الإدريسي للطب النفسي فبلغ حجم العينة (٤٠) معتمدا على المواد نفسية الفاعلية. حيث اشتقت فقرات المقياس من المحكات التشخيصية لمتلازمة الاعتماد التي حددتها الإصدارة العاشرة للتصنيف العالمي للاضطرابات السلوكية والعقلية (I.C.D-10: 1992) فجاء المقياس في صورته النهائية مكونا من (١٧) فقرة مصاغة بطريقة تقريرية موجبة موزعة على (٦) أبعاد، يجاب عليها بـ(نعم ـ لا)، وتقدر الدرجات عليها بإعطاء الإجابة بنعم درجة واحدة والإجابة بلا صفر ـ بهذا فأن أقل درجة متحصله علية هي الصفر وأكبر درجة هي (١٧)، وتشير الدرجة المرتفعة فيه إلى ارتفاع متلازمة الاعتماد. وتشخص الحالة بموجبة أذا أجابه على (٣) فقرات أو أكثر بـ(نعم)، على أن تكون هذه الفقرات من ثلاث أبعاد مختلفة فأكثر. ويتمتع المقياس بمعامل صدق منطقي وصدق بناء وصدق تميزي ومعامل أتساق داخلي عالية (فضل السيد ، ٢٠٠٥، ١٣٦ ـ ١٥٩) .

أما بحث (فضل السيد،٢٠١٠) فقد هدف إلى تطوير المقياس التشخيصي متلازمة الاعتماد الذي بناءه الباحث في (٢٠٠٥) بتوسيع مجتمع البحث ليشمل مستشفيات ولاية الخرطوم وذلك بإعادة تقنينه على معتمدي المواد نفسية الفاعلية المقيمين بوحدات الطب النفسي بمستشفيات ولاية الخرطوم المتمثلة في مستشفيات؛ الخرطوم التعليمي وعبد العال الإدريسي وطه بعشر التعليمي والتجاني الماحي التعليمي والمستشفى العسكري فبلغ حجم العينة (٨٠) معتمدا على المواد نفسية الفاعلية. وتمتعت الأبعاد الفرعية والمقياس ككل بمعامل صدق منطقي وصدق بناء وصدق تميزي ومعامل أتساق داخلي عالية (فضل السيد ،٢٠١٠، ١١٤ ـ ١٣٢) .

بعد عرض البحوث السابقة سوف يقوم الباحثان بمناقشتها بناء على وحدات المناقشة المتمثلة في؛ زمان ومكان ومجتمع وعينة البحث والأساس المرجعي

للمقياس وفقراته وخصائصه القياسية، وسوف يقوم الباحثان بتحديد مكانة البحث الحالي في كل وحدة من وحدات المناقشة على حدة، وفيما يلي بيان لذلك بشي من التفصيل:

من حيث المكان أجريت كل البحوث السابقة في مستشفيات حيث اجري بحث هواسي في مستشفيات؛ أبن رشد والشهيد عدنان خير الله واليرموك التعليمي وبغداد التعليمي فمركز صدام التخصصي للجهاز الهضمي في العاصمة العراقية ببغداد، أما بحث فضل السيد في (٢٠٠٥) فقد أجرى بمستشفيي عبد العال الإدريسي للطب النفسي، فيما أجرى بحث فضل السيد في (٢٠١٠) في مستشفيات ولاية الخرطوم المتمثلة في مستشفيات؛ الخرطوم التعليمي وعبد العال الإدريسي وطه بعشر التعليمي والتجاني الماحي التعليمي والمستشفى العسكري. ويلاحظ الباحثان أن بحث هواسي أجرى على البيئة العراقية وهي بيئة مغايرة للبيئة السودانية، فيما أجرى بحث فضل السيد في (٢٠٠٥) في مستشفى عبد العال الإدريسي وهو المستشفى الوحيد في السودان الذي به قسم خاص يهتم بالمعتمدين على المواد النفسية يعرف بقسم التأهيل، فيما أجرى بحث فضل السيد في (٢٠١٠) في مستشفيات ولاية الخرطوم ـ بهذا فأن بحثي فضل السيد في (٢٠٠٥) و(٢٠١٠) هما الأقرب للبحث الحالي من حيث المكان ـ لذا فأن الباحثان سوف يقومان بأجراء البحث الحالي بمستشفيات ولاية الخرطوم.

أما من حيث الزمان فقد أجرى بحث هواسي في (٢٠٠٣) وبحثي فضل السيد في (٢٠٠٥) و(٢٠١٠) ـ لذا فان بحثي فضل السيد هما الأقرب من حيث الزمان للبحث الحالي الذي اجريت دراسته الميدانية في (٢٠١٢).

أما من حيث المجتمع فأن جميع البحوث السابقة أجريت على مرضى المستشفيات إذ أجرى بحث هواسي على معتمدي الكحول ومرضى تشمع الكبد الكحولي المنومين والمترددين على وحدات الطب النفسي والباطنية، فيما أجريت بحثي فضل السيد في (٢٠٠٥) و(٢٠١٠) على معتمدي المواد نفسية الفاعلية المنومين بوحدات الطب النفسي فقط. ويلاحظ الباحثان أن مجتمع بحث هواسي أشتمل على المرضى المنومين والمترددين معا وأن ذلك يؤدى إلى عدم أحكام حدود المجتمع وإغلاقه بدقة الأمر الذي يؤثر على الصدق الخارجي للبحث، ولاسيما عندما بتعلق الأمر بمتلازمة الاعتماد وذلك لان البيئة التي يوجد فيها المعتمد تؤثر على حدة وأزمان متلازمة الاعتماد وبالتالي تشخيصها وكما تؤثر أيضا على استجابة المعتمد للعلاج حيث يميز الـ -I.C.D] [10:1992:77-78 بين المعتمدين المنومين وغير المنومين وتسمي المعتمد المنوم بانة موجود في بيئة أمنة. هذا من جهة فمن جهة أخرى فأن مجتمع بحث هواسي أشتمل على تشخيصات أخرى غير متلازمة الاعتماد هو مرض تشمع الكبد

الكحولي فيما أقتصر فضل السيد في (٢٠٠٥) و(٢٠١٠) مجتمعة على معتمدي المواد النفسية ـ وأن كان العامل الأساسي في الحالتين هو الاستخدام الكثيف والمستمر للكحول ـ إذ أن مرض تشمع الكبد الكحولي هو مرض جسمي يشخص من قبل أطباء الباطنية ويخضع لرعاية طبية من الدرجة الأولى بينما متلازمة الاعتماد هي اضطراب سلوكي عقلي يشخص من قبل أخصائي الطب النفسي ويخضع لرعاية نفسية من الدرجة الأول ـ ويرى الباحثان بأن اشتمال مجتمع البحث على مرضى مختلفين من حيث البيئة والتشخيص كما هو الحال في بحث هواسي يشير بوضوح إلى عدم أحكام حدود مجتمع البحث وإغلاقها بدقة وبالتالي يؤثر على السلامة الخارجية للبحث ـ لذا فأنه سوف يقتصر أفراد مجتمع البحث الحالي على معتمدي المواد نفسية الفاعلية المنومين في وحدات الطب النفسي دون سواهم.

أما من حيث العينات فقد جاءت عينات البحوث السابقة متقاربة من حيث العدد حيث بلغت عين بحث هواسي (٧١) مفحوصا، فيما بلغ بحث فضل السيد في (٢٠٠٥) (٤٠ مفحوصا) وفى (٢٠١٠) (٨٠ مفحوصا).

أما من حيث الأساس المرجعي للمقياس فقد كانت كل البحوث السابقة مرجعية المحك إذ اشتقت فقراتها من المحكات التشخيصية لمتلازمة الاعتماد التي حددتها الأدلة العلمية المتخصصة في تشخيص الاضطرابات السلوكية والعقلية؛ إذ أستند بحث هواسي على المحكات التشخيصية الـ (DSM-4TR: 2000) أما بحثي فضل السيد فقد استندا في (٢٠٠٥) و(٢٠١٠) على المحكات التشخيصية الـ (I.C.D-10: 1992). ويلاحظ الباحثان أهلية ومناسبة المحكات التشخيصية لـ (I.C.D-10:1992) لقياس وتشخيص متلازمة الاعتماد على المجتمع السوداني ـ وذلل لان محكات الـ (W.H.O.: I.C.D-10: 1992) أكثر مرونة من معايير الـ (A.P.A.:DSM-4TR: 2000) وذلك لأن الأخيرة تتصف بالدقة المتناهية لطبيعة المواد نفسية الفاعلية في المجتمع الأمريكي المصنعة بدقة تجعل من نسبة المواد الفعالة فيها مضبوطة بدرجة عالية على خلاف ما هو موجود في المجتمع السوداني الذي تحضر فيه المواد نفسية الفاعلية بطرق بدائية ومن ثم فإن نسبة المواد الفعالة فيها غير مضبوطة على الإطلاق واحتمالية ارتفاع سميتها كبيرة جداً نسبة لطريقة التحضير البدائية علاوة على المواد التي تضاف إليها عمداً أثناء تحضيرها لتزيد من فاعليتها النفسية والتي تتفاعل بدورها كيميائياً مع المواد الناتجة من طريقة التحضير الأمر الذي يجعل من إمكانية التنبؤ بتأثيرها على مستخدميها أمراً في غاية الصعوبة ومن ثم فإن معايير الـ(A.P.A.:DSM-4 TR: 2000) غير مناسبة لعكس تأثيرات هذه المواد على مستخدميها في المجتمع السوداني وذلك بخلاف معايير الـ (W.H.O.: I.C.D-10: 1992) التي رُوعي عند

تحديدها أن تناسب كل المجتمعات في العالم بما في ذلك السودان(❖١) هذا علاوة على أن معايير الـ (A.P.A.:DSM-4TR: 2000) وضعت بناءً على معايير الـ(I.C.D.-10:1992) ولم تضف شيئاً يذكر في المعايير التشخيصية لمتلازمة الاعتماد.

أما من حيث الفقرات في البحوث السابقة؛ فقد صاغت هواسي فقراتها بطريقة استفهامية فيما صاغ فضل السيد فقراته في (٢٠٠٥) و(٢٠١٠) بطريقة تقريرية موجبة. ويلاحظ الباحثان إن الطريقة الاستفهامية تضع المفحوص في دور المستجوب والفاحص في دور الخبير ومن ثم فهي طريقة غير محببة للمفحوصين لأنها تشعرهم بالدونية والارتباك والتوتر وقد تثير ميولهم للمقاومة والتظاهر بما هو مقبول اجتماعيا ومثاليا. أما الصيغة التقريرية فهي تضع المفحوص في وضع المبادئ والتعبير عن ذاته وحاجاته ــ لذا فان الباحثان في البحث الحالي سوف يصيغان فقرات المقياس التشخيصي بالطريقة التقريرية الايجابية.

أما من حيث عدد الفقرات فقد اشتملت الصورة النهائية لبحث هواسي (٤٠) فقرة فيما اشتملت الصورة النهائية لمقياس فضل السيد في (٢٠٠٥) و(٢٠١٠) على (١٧) فقرة. ويلاحظ الباحثان أن كثرة فقرات المقياس تدفع المفحوصين للملل والاستجابات النمطية وفي المقابل فأن الاقتصاد في الفقرات يزيد من الدافعية والتركيز للاستجابة لفقرات المقياس من قبل المفحوصين بصورة عامة والمعتمدين على وجه الخصوص نظرا للآثار الفسيولوجية والسلوكية والمعرفية السالبة التي تلقيها متلازمة الاعتماد على المعتمد ولاسيما عند وجود تشخيصات أخرى مصاحبة متلازمة الاعتماد مثل تشمع الكبد الكحولي كما هو الحال في مجتمع بحث هواسي ــ هذا من جهة ، فمن جهة ثانية فانه يؤخذ على مقياس هواسي أن بعض فقراته غير مستقلة من البعد الذي تنتمي إلية من حيث الصياغة اللغوية ــ حيث وضعت مقدمة عامة أعقبتها الفقرات على طريقة صياغة اختبارات الاختيار من متعدد ــ وان فصل الفقرة من البعد الذي تنتمي إلية يخل بمعناها، هذا من جهة ثانية. فمن جهة ثالثة فانة يؤخذ على مقياس هواسي أنه يقيس متلازمة الاعتماد الكحولي فقط دون سائر متلازمة الاعتماد الناجمة من استخدام مواد نفسية الفاعلية أخرى مصنفة، وتبعا لذلك فانه لا يمكن أن يستخدم في اكتشاف متلازمة الاعتماد الناجمة من مواد نفسية الفاعلية غير مصنفة ــ نظرا لعدم اكتشافها ــ وان اكتشاف هذا النوع من متلازمة الاعتماد هو من أخطر المشاكل التي تواجه العصر الحالي نظرا لان أهم العوامل المؤدية إلى صعوبة التحكم في متلازمة

(❖١) شارك في إعداده من السودان From the Sudan: Dr. M. B. Bashir (Khartoum) Dr. A. O. Sirag (Khartoum) [W.H.O: I.C.D-10: 1992: 321]

الاعتماد في عالم اليوم هو أن المواد المسببة لها أصبحت متعددة وتحضر في تركيبات وصور غير مألوفة. هذا بخلاف مقياس فضل السيد الذي جاءت صورته النهائية مقتصدة من حيث الفقرات، وجاءت فقراته مستقلة - إذ تحمل كل فقرة معنا" مفردا" كاملا".

أما من حيث الخصائص القياسية فقد اكتفت هواسي بإيجاد معامل الصدق المنطقي دون معامل الصدق الإحصائي علاوة على الثبات، هذا بخلاف فضل السيد في (٢٠٠٥) و(٢٠١٠) الذي قام بحساب معامل الصدق المنطقي والصدق الإحصائي علاوة على معامل الثبات. غير ان كل البحوث السابقة لم تقم بحساب المعايير - وهذا ما سيحاول الباحثان حسابة في البحث الحالي.

لكل ذلك فسوف يهدف الباحثان في البحث الحالي إلى أعادة تقنين مقياس فضل السيد. على عينة أكبر من معتمدي المواد نفسية الفاعلية المنومين بوحدات الطب النفسي بمستشفيات ولاية الخرطوم وحساب خصائصها القياسية من صدق وثبات علاوة على المعايير.

- **فروض البحث** :

على ضوء الإطار النظري للبحث والدراسات السابقة افترض الباحثان الفروض التالية:

- يمكن بناء مقياس تشخيصي لمتلازمة الاعتماد يقوم على المحكات التشخيصية لـ (ICD-10: 1992).
- يتمتع المقياس التشخيصي لمتلازمة الاعتماد مكان البناء بمعاملات صدق عالية.
- يتمتع المقياس التشخيصي لمتلازمة الاعتماد مكان البناء بمعاملات ثبات عالية.
- يمكن حساب معايير للمقياس التشخيصي لمتلازمة الاعتماد تفسر تباين استجابات المعتمدين تجاهه.

- **منهج البحث وإجراءاته** :

- **مجتمع البحث**:

يتمثل مجتمع البحث الحالي من المعتمدين على المواد النفسية ، الذكور، المنومين بوحدات الطب النفسي بمستشفيات الأمراض السلوكية والعقلية بولاية الخرطوم المتمثلة في مستشفيات؛ الخرطوم التعليمي وعبد العال الإدريسي وطه بعشر، و التجاني الماحي التعليمي والسلاح الطبي ، والمشخصين عياديا بأنهم معتمدين علي المواد النفسية فقط "أي غير مشخصين باضطرابات نفسية وعقلية أخري "من قبل الأطباء النفسيين ، الخاضعين لبرنامج سحب السميِّة وتفادي أعراض الانسحاب في الفترة الزمنية الواقعة في المدى الزمني من (٢٠١٢/١/١) وحتى (٢٠١٢/٠٦/٣٠).

- **عينة البحث** :

تم سحب العينة بالطريقة القصدية "العمدية" وذلك لقلة أفراد مجتمع البحث من ناحية، وللتأكد بأن العينة المسحوبة هي العينة المحددة بالذات "دون تداخلها مع العينات المشابهة" من ناحية أخرى ـ وبذلك فقد بلغ قوام عينة البحث (١٠٠) معتمداً على المواد النفسية ؛ تتراوح أعمارهم بين (١٧ ـ ٥٤) سنة، ومستواهم التعليمي بين الأمي وفوق الجامعي، وحالتهم الاجتماعية بين العازب والمتزوج وغير منجب والمتزوج والمنجب والمطلق والأرمل، والمهنة بين العاطل عن العمل والطالب والأعمال الحرة والعسكري والموظف والتاجر. يستخدمون مستحضرات؛ الكحول والقنب (البنقو) والعقاقير الطبية والمواد المصنعة كالسرسيون ومواد أخرى كالقاد، لفترات استخدام تتراوح بين (٢ ـ ٢٣) سنة، مع مرات خضوع للعلاج تتراوح بين (١ ـ ١٤) مرة. طبق عليهم الباحث المقياس التشخيصي لمتلازمة الاعتماد بطريقة فردية في المدى الزمني بين (١/١/ ـ ٢٠١٢/٠٦/٣٠).

- **إجراءات الدراسة الميدانية**:

لتحقيق أهداف البحث اتبع الباحثان الإجراءات الاتية:

- ترجمة المعايير الـ(I.C.D.-10: 1992) التشخيصية لمتلازمة الاعتماد.
- إعادة الترجمة واشتقاق فقرات مقياس متلازمة الاعتماد على المواد النفسية.
- إعداد الصورة المحكمة من المقياس بغرض تطبيقها على المعتمدين بمستشفيات ولاية الخرطوم.
- مخاطبة أدارة المستشفيات ولاية الخرطوم بخصوص إجراء إذن تطبيق الدراسة الميدانية.
- الرجوع لملفات المعتمدين للتأكد من دقة التشخيص.
- تطبيق المقياس على العينات التي تم الحصول عليها في فترة إجراء الدراسة الميدانية.
- استبعاد الاستمارات غير المكتملة والتي تمت أليها الإجابة بطريقة خاطئة.
- تفريغ البيانات الخام في استمارة البيانات الخام تمهيداً لتحليلها إحصائياً.
- تحليل البيانات الخام إحصائياً والوصول الي النتائج ومناقشتها.

- **تحليل البيانات** :

لتحليل البيانات أستخدم الباحثان الأساليب الإحصائية الاتية:

- اختبار كولومو جورف ـ سميرنوف: للترجيح بين أراء الخبراء المؤيدين والمعارضين على فقرات المقياس التشخيصي لمتلازمة الاعتماد.
- معامل ارتباط بيرسون: لحساب معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المقياس بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي أليه، ومعامل ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس ككل في الصدق البناء.
- معادلات الفاكرونباخ وجتمان وسبيرمان ـ براون: لحساب معامل ثبات الابعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس التشخيصي لمتلازمة الاعتماد.

- الاختبار الزائي: لحساب المعايير المرجعية للمقياس التشخيصي لمتلازمة الاعتماد.

- **عرض ومناقشة النتائج** :

- **الفرض الأول**:

لاختبار صحة الفرض الأول الذي نصه: **يمكن بناء مقياس تشخيصي لمتلازمة الاعتماد بناء على المحكات التشخيصية لـ (I.C.D.-10: 1992)** ، قام الباحثان بترجمة المعايير التشخيصية لـ(I.C.D.-10: 1992) وإعادة الترجمة ليستندا عليها كمحك مرجعي في بناء المقياس التشخيصي؛ وبعد الترجمة والترجمة العكسية تم اشتقاق وصياغة الفقرات. وعند صياغة الفقرات راعى الباحثان عدداً من الشروط القياسية التي يجب مراعاتها عند صياغة الفقرات، وفيما يلي بيان لنتائج هذا الاجراء:

لتحقيق الترجمة قام الباحثان بمساعدة مختصي الترجمة الى ترجمة المعايير التشخيصية لمتلازمة الاعتماد التي حددتها لـ (I.C.D-10: 1992) الى اللغة العربية ، وقام بالترجمة العكسية أخصائي نفسي ، ثم قام الباحثان بعرضها على "ثلاث" من الخبراء أحدهم أستاذ علم النفس العلاجي والثاني طبيب نفسي والأخير أستاذ مساعد في الترجمة ـ واقر ثلاثتهم بسلامة الترجمة وتكافؤ نصي الترجمة والترجمة العكسية ، وتأكيدا" لسلامة الترجمة وصدقها فقد قام الباحثان بعرض نتيجة ذلك ـ عبر كل دورات الترجمة ـ لهيئة الخبراء الذين قاموا بحساب الصدق الظاهري للمقياس ، وفيما يلي بيان لنتيجة هذا الإجراء ، جدول (٢).

عند صياغة فقرات المقياس راعا الباحثان معايير صياغة الفقرات، أهمها ما يلي:

- صياغة الفقرات بصورة تقريرية حيث كشفت نتائج البحوث أن العبارات التقريرية أفضل من الأسئلة [عبد الخالق: ١٩٩٥ :٢٢٥].
- يفضَّل أن تكون الفقرة قصيرة نسبياً وألا تزيد عن الـ (عشرين) كلمة [عبد الخالق: ٢٠٠٠: ٧٩ ـ ٨٠؛ ثورندايل وهيجن: ١٩٨٩: ٢١٩].
- يتعين عدم استخدام المصطلحات الفنية التي قد لا يفهمها المفحوص، وإن كان لابد من ذكرها فيجب توضيحها. (عبد الخالق: ٢٠٠٠: ٧٩؛ ثورندايل وهيجن: ١٩٨٩: ٢١١)
- تجنب الفقرات المنفية، ولا سيما النفي المزدوج (نفي النفي). [عبد الخالق: ٢٠٠٠: ٧٩؛ ثورندايل وهيجن: ١٩٨٩: ٢١١].
- يجب أن تكون الفقرات واضحة وغير غامضة مع تجنب الفقرات المخادعة والمركبة والمعقدة [عبد الخالق: ٢٠٠٠: ٨٠؛ ثورندايل وهيجن: ١٩٨٩: ٢٠٨].

جدول رقم (٢) يبين المحكات التشخيصية لمتلازمة الاعتماد وترجمتها الى العربية والترجمة العكسية

م	المحك بالإنجليزية	الترجمة	إعادة الترجمة
١	A strong desire or sense of compulsion to take the substance	رغبة قوية أو إحساس قهري بضرورة تناول المادة النفسية.	Strong desire or compulsive feeling to take the psychoactive substance
٢	Difficulties in controlling substance- taking behavior in terms of its onset, termination, or level of use.	وعي ذاتي بصعوبة في التحكم في سلوك تناول المادة النفسية فيما يتعلق ببداية الاستخدام ونهايته ومعدله.	Awareness to unable to controlling the behavior or substance misuse regarding of rate it starts and the ending of abuse.
٣	Physiologic withdrawal state (see flx. Zandflx. 4) when substance use has ceased or been reduce, as evidenced by: the characteristic withdrawal, syndrome for the substance: or use of the same (or a closely related) substance with the intention of relieving or avoiding withdrawal symptoms	حالة الانسحاب الفسيولوجي - وتظهر عند التوقف المفاجئ أو نقص استخدام المادة النفسية - ويتوقف ذلك على نوع المادة النفسية أو مادة شبيهة تستخدم بغرض التغلب على أو تجنب أعراض الانسحاب.	The physiological withdrawal manifested in case of abrupt stop or reduction of the substance. The abuser relieves these symptoms by abusing more substance. Abuser recognize the effectiveness of this method
٤	Evidence of tolerance such that increased doses of the psycho active substance are required in order to achieve effects originally produced by lower doses. (clear examples of this are found in alcohol, and Opiate-dependent individuals who may take daily doses sufficient to incapacitate or kill non tolerant users	ظاهرة التحمل - تعني أن الشخص محتاج دوما إلى زيادة جرعة المادة النفسية للحصول على نفس التأثير الذي كانت تحدثه من قبل جرعات أقل ومن الأمثلة الواضحة لذلك: هم المعتمدين على الكحول والأفيون الذين يستخدمونها بكميات تكفي لتعجيز أو قتل غير المعتمدين عليها.	Tolerance: means abuser need always to increase the amount of it substance in order to achieve the same effect that used to be achieved by lower dose. Obvious example same alcohol or Opioid abuser consume large enough to hurt r to kill non enough to hurt or to learnt individual.
٥	Progressive neglect of alternative pleasures or interests because of psychoactive substance use increased amount of time necessary to obtain or take the substance or to recover from its effects	الإهمال المتزايد بمناشط الحياة الأخرى - وذلك للإفراط في تناول المادة النفسية والزمن المتزايد للحصول عليها، وتناولها للتخلص من آثارها.	Lack of interest in other life activities and all of interest devoted into substance misuse behavior
٦	Persisting with substance use despite clear evidence of overtly harmful consequences, such as harm to the liver through excessive drinking, depressive mood states consequent to periods of heavy substance use, or drugs-related impairment of cognitive functioning, efforts should be made to determine that the user expected to be aware of the nature and extent of the harm.	الإصرار على تناول المادة النفسية بالرغم من وجود دلائل واضحة لتبعاتها الضارة - مثال ذلك: إيزاء الكبد الناتج من الإسراف في الاستخدام والاكتئاب المترتب على الاستخدام المفرط للمادة، وتدهور الإدراك نتيجة للمادة النفسية. ملحوظة: يجب أن تبذل محاولة إذا ما كان المعتمد يدرك أو يتوقع أن يدرك نوع، ومدى الأذى.	Resistance upon abusing the substance despite of presence of obvious evidence of its complications and draw backs e.g., liver cirrhosis, depressive mood and mental functional and cognitive deterioration

- تجنب الازدواجية، فيجب أن يتناول الفقرة أمراً واحدة فقط، وأن يجاب عليها إجابة واحدة فقط، فكلما ظهرت كلمة (و) فيجب أن تراجع الفقرة من هذه الناحية (أحمد عبد الخالق: ٢٠٠٠ :٨٠؛ ثورندايل وهيجن: ١٩٨٩: ٢٠٧).
- يتعين أن تتناسب الفقرات مع المفحوصين، وقدرتهم على الإجابة عليها؛ وذلك عبر لغة سهلة تناسب مستوياتهم الثقافية والتعليمية. (أحمد عبد الخالق: ٢٠٠٠: ٨٠ ـ ٨١؛ ثورندايل وهيجن: ١٩٨٩: ٢٠٥).
- تجنب الفقرات المتحيزة "الإيحائية" التي توحي للشخص بالإجابة في اتجاه محدد. (عبد الخالق: ٢٠٠٠: ٨٠) .

فجاءت الصورة المبدئية للمقياس تتكون من (١٧) فقرة، تم اشتقاقها من المعايير التشخيصية لـ (WHO: I.C.D-10: 1992) مصاغة بطريقة تقريرية موجبة، يجاب عليها بإحدى البدائل (نعم ــ لا)، ويقيس المقياس إضافة إلى الدرجة الكلية (٦) أبعاد فرعية تمثلت في القهر، والتحمل، والاستخدام المضر بواقع (فقرتين) في كل بعد على حدة، والإهمال المتزايد بواقع (٣) فقرات وصعوبة التحكم والانسحاب بواقع (٤) فقرات في كل بعد على حدة؛ وفيما يلي عرض لذلك:

الجدول (٣) يبين فقرات ابعاد المقياس التشخيصي لمتلازمة الاعتماد والفقرات التي تنتمي اليها:

الابعاد		الفقرات
القهر	١	بحس برغبة قوية في التعاطي.
	٢	بيدفعني إحساس مابيقاوم للتعاطي.
وصعوبة التحكم	٣	بلاقي صعوبه في أني أمسك نفسي وما أتعاطى لمن ألقى الماده البتعاطاها قدامي.
	٤	لمن أبدأ التعاطي بلقي نفسي أتعاطيت أكتر من الكمية الكنت ناوي أتعاطاها.
	٥	لو بديت في التعاطي ما بقدر أقيف بسهوله.
	٦	بدون ما أحس بلقي نفسي قضيت وقت طويل في التعاطي.
الاستخدام المضر	٧	بتعاطى طوَّالي بالرغم من أني عارف أنو التعاطي بيسبب ليَّ مشاكل نفسيه (ذي الحزن الشديد ـ أو ـ قلة مقدرتي على معرفة الأحداث من حوليَّ).
	٨	بتعاطى باستمرار بالرغم من معرفتي بآثار التعاطي المضره بصحتي الجسميه (زي التهابات الكبد–مثلاً).
الإهمال المتزايد	٩	بقضي وقت طويل بفتش في الماده البتعاطاها.
	١٠	بتعاطي كميه كبيره جدا لدرجة إني بقيت ما عندي هَمْ في الدنيا دي غير التعاطي.
	١١	بتعاطي عشان أتخلص من آثار التعاطي السيئه عليَّ.
التحمل	١٢	لاحظت أنو الكمية البتعاطاها بقت ما بتكيِّفني ذي زمان.
	١٣	بكون محتاج لزيادة الكمية البتعاطاها بصوره واضحة عشان أتكيف.
الانسحاب	١٤	لو قللت من التعاطي بحس بآلام نفسيه تدفعني لتعاطي الماده الاتعودت عليها (أو أي ماده تانى بتشبها تخلصني من الآلام دى).
	١٥	لو توقفت فجأه من التعاطي بحس بآلام نفسيه تدفعني لتعاطي الماده الاتعودت عليها (أو أي ماده تانى بتشبها تخلصني من الآلام دى).
	١٦	في الأيام القليله البتلي توقفي من التعاطي بصاب بأوجاع جسميه تدفعني لتعاطي الماده الاتعودت عليها (أو أي ماده تانى بتشبها تخلصني من الآلام دى).
	١٧	الأوجاع الجسميه البحس بيها لمن أقلل من التعاطي بتدفعني لتعاطي المادة الاتعودت عليها (أو أي مادة تانى بتشبها تخلصني من الآلام دى).

للإعداد لتطبيق المقياس وضع الباحثان التعليمات الاتية: أخي المستجيب ـ العبارات القدامك دى هي عبارة عن الأعراض البتظهر نتيجة للتعاطي ((شراب الخمر (السكر) ـ أو ـ تدخين البنقو (السطل)) والمطلوب منك ـ أنك تقرأ العبارات دي كويس وتحدد إذا كان شعرت بيها خلال سنة لي وراء من تاريخ اليوم ولا ما شعرت بيها ـ وتأكد من أنو إجاباتك دي حاتكون في سريه تامة وما حا تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط ـ وعشان كدا ما في داعي لكتابة اسمك.

قدام كل عبارة في خيارين (نعم ـ لا) وأنت حاتختار منها خيار واحد بس في كل عبارة ـ عن طريق وضع علامة (√) في المربع الموجود تحت الخيار البينطبق عليك تماما ـ والمثال الجاي دا يوضح ليك طريقة الإجابة كيف:

الفقرة	نعم	لا
عندي رغبه أكيده في ترك التعاطي لكن ما قادر أحققه		

لبيان كيفية تطبيق المقياس فبعد إجراء دراسة استطلاعية حدد الباحثان طريقة التطبيق الاتية طريقة تطبيق المقياس: يتم تطبيقه في شكل مقابلة تشخيصية فرديه حسب ما أوصى به مستشاري الطب النفسي ـ الذين قاموا بتحكيم المقياس ـ وهي الطريقة التي اتبعت في تطبيق هذا المقياس في البحث الحالي قيد الدراسة. ولا يوجد زمن محدَّد للإجابة، ولكن يفضَّل أن يكون في زمن مماثل لمتوسط الزمن الذي استغرقه تطبيق هذه المقاييس في الدراسة الاستطلاعية، والذي تمَّ حسابه إحصائيا بإضافة نصف المدى المطلق إلى أقلَّ زمن للتطبيق، فكانت نتيجة هذه التطبيقات كما يلي:

جدول رقم (٤) يبيِّن المؤشرات الإحصائية، أقل وأكبر زمن، ومتوسط زمن تطبيق مقاييس البحث:

المقياس	أقل زمن في التطبيق	أكبر زمن في التطبيق	المدى (أكبر ـ أصغر)	نصف المدى (المدى/٢)	متوسط زمن التطبيق (نصف المدى ـ أقل)
متلازمة الاعتماد	٤ دقائق	١٠ دقائق	١٠ ـ ٤=٦	٦÷٢=٣	٣+٤=٧ دقائق

لتكميم البيانات حدد الباحثان طريقة التصحيح: الاتية المقياس تقدر الدرجات على فقرات المقياس بإعطاء الإجابة بـ "نعم" درجة واحدة، والإجابة بـ "لا" صفر، ويصحح المقياس ككل تجاه ارتفاع درجات متلازمة الاعتماد، وأن أكبر درجة متحصله علية هي (١٧) وأقل درجة هي الصفر. وتشخيص الحالة بموجبه إذا تحصلت على "ثلاث" درجات أو أكثر على أن تكون متحصلة من فقرات تنتمي إلى "ثلاث" أبعاد مختلفة أو أكثر.

يلاحظ من الإجراءات أعلاه والجداول (٢) و(٣) و(٤) التابعة لها انه قد تمت ترجمة المعايير التشخيصية لمتلازمة الاعتماد التي تضمنها الدليل العالمي للاضطرابات السلوكية والعقلية في إصدارته العاشرة في(١٩٩٢م)، واشتقاق فقرات مقياس متلازمة الاعتماد منها وفقاً لمعايير صياغة الفقرات القياسية

فجاءة في مجملها (١٧) فقرة موزعة على (٦) بعد فرعية، ثم قام الباحثان بوضع تعليمات لتطبيقها، وبينا طريقة تطبيقها وحساب الدرجات عليها وكيفية التشخيص من خلالها ـ الامر الذي يؤكد على بناء المقياس التشخيصي لمتلازمة الاعتماد ـ وهي نتيجة تحقق صحة الفرض أعلاه.

إذ تعنى الترجمة والترجمة العكسية تكافؤ بنية المحكات التشخيصية بين الثقافتين المتناظرتين لغويا وثقافيا ــ وان تحقيقها يتطلب البحث عن مفردات وتعابير متعادلة ثقافيا ونفسيا ولغويا تمكن من أن يصبح ناتج الترجمة مناسب ومطابق لخصائص النص الاصلي وأن باستطاعته تقدير التركيبات اللغوية بين اللغة الأصلية "الإنجليزية" ــ واللغة المترجم أليها "العربية".

أما في صياغة الفقرات فقد روعي فيها أن تتوفر فيها المعايير والشروط القياسية لصياغة فقرات المقاييس النفسية فجاءة الفقرات مناسبة للظاهرة مكان القياس ومجتمع البحث.

كما جاءت تعليمات المقياس بمثابة الدليل الذي يسترشد به المفحوص أثناء إجاباته على فقرات المقياس؛ لذا روعي عند إعدادها أن تكون بلغة بسيطة ومفهومة تناسب المستوى الثقافي والتعليمي للمفحوصين "باللهجة السودانية الدارجين"، وكما تضمَّنت توضيح محتوى المقياس التشخيصي لمتلازمة الاعتماد، والهدف من تطبيقه، وقدَّمت بعض البيانات بغرض طمأنينة المفحوصين ، وبعض الإرشادات عن نوع وطريقة ومكان الاستجابة المطلوبة، واختتمت بمثال توضيحي يبيِّن كيفية الإجابة، وذلك بقصد خفض قلق المفحوصين وخفض أساليبهم الدفاعية تجاه المقياس التشخيصي لمتلازمة الاعتماد.

فيما وضحت طريقة تصحيح المقياس كيفية تكميم استجابات المفحوصين على المقياس التشخيصي لمتلازمة الاعتماد بدرجة تمكن من تحويلها من استجابات كيفية الي ارقام، وكما حددت كيفية تشخيص الحالة بناءا على استجاباتها على هذا المقياس من خلال الكيفية التي حددتها المعايير التشخيصية لمتلازمة الاعتماد في الاصدارة العاشرة للدليل العالمي للاضطرابات السلوكية والعقلية في إصدارته العاشرة في (١٩٩٢م).

الامر الذي تحقيق الترجمة والترجمة العكسية للمحكات التشخيصية لمتلازمة الاعتماد، واشتقاق فقرات المقياس التشخيصي منها، ووضع تعليمات المقياس، وبيان كيفية تطبيقه واستخراج الدرجات علية، وتشخيص الحالات من خلاله ـ ومن ثم بناء المقياس التشخيصي لمتلازمة الاعتماد. وهي نتيجة تتفق في مجملها مع نتائج البحوث السابقة في اشتقاق فقراتها من المحكات

التشخيصية متلازمة الاعتماد الصادرة عن الدوائر العلمية المهتمة بتشخيص الاضطرابات السلوكية والعقلية، وبالأخص بحثي فضل السيد في (٢٠٠٥م) و(٢٠١٠م) اللذان اشتقا فقراتهما من المحكات التشخيصية للإصدارة العاشرة للدليل العالمي (WHO:I.C.D-10:1992) لمتلازمة الاعتماد الناجمة من استخدام جميع المواد النفسية، فيما يختلف مع بحث هواسي الذي اشتق فقراته التشخيصية من المحكات التشخيصية للإصدارة الرابعة المعدلة للدليل الأمريكي (A.P.A.:DSM-4TR: 2000) لمتلازمة الاعتماد الكحولي فقط ـ هذا من جهة، فمن جهة أخري تقترب نتائج البحث الحالي مع نتائج بحثي فضل السيد في (٢٠٠٥م) و(٢٠١٠م) أكثر في طريقة صياغة الفقرات واستغلالها عن الابعاد التي تنتمي لها حيث تمت صياغة الفقرات بصورة تقريرية موجبة وذلك بخلاف أسلوب الصياغة في نتائج بحث هواسي الذي تمت فيه صياغة الفقرات بطريقة استفهامية ، ربطت فيها الفقرات في بعض الابعاد بالبعد الذي تنتمي ألية من خلال عبارات مفتاحية ـ ويعتبر المقياس المصمم في البحث الحالي هو امتداد وتطوير أو أعادة تقنين للمقياس المستخدم في بحثي فضل السيد في (٢٠٠٥م) و(٢٠١٠م).

- **الفرض الثاني** :

لاختبار صحة الفرض الثاني الذي نصه: **يتمتع المقياس التشخيصي لمتلازمة الاعتماد بمعاملات صدق عالية**، قام الباحثان بحساب معاملات الصدق الظاهري وصدق المحتوي، والصدق العاملي والصدق التمييزي، وفيما يلي بيان لنتائج هذا الاجراء:

لحساب الصدق الظاهري قام الباحثان بعرض الصورة الأولية للمقاييس المصممة على (١٥) من الخبراء في علم النفس والطب النفسي بغرض تحكيمها، حيث قورن بين آرائهم عن طريق استخدام اختبار كولومو جورف ـ سمير نوف (مؤيدين ـ معارضين)، وقاما باعتماد كل الآراء التي بلغت عندها القيمة الزائية (Z) المحسوبة (١.٣٧٥) عند مستوى دلالة (٠.٠٥٠). وفيما يلي بيان لهذه الإجراءات ، جدول(٥) .

لحساب صدق المحتوى في البحث الحالي فقد قام الباحثان بتحديد السمة مكان القياس وتعريفها وتحديد العناصر التي تتضمنها وتحليل هذه العناصر وإعطاء كل عنصر وزنه النسبي وصياغة فقرات تغطي الأوزان النسبية للعناصر، وقد أمّن الخبراء على كل هذه الإجراءات، وفيما يلي بيان لذلك ، جدول (٦).

لحساب صدق البناء فقد قام الباحثان بحساب معامل ارتباط كل فقرة مع الدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه، وقاما بحذف كل الفقرات

التي كانت معامل ارتباطها مع الدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه أقل من (٠.٤٧٦) عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، وكما قاما بحساب معامل ارتباط الأبعاد الفرعية مع بعضها البعض ومع الدرجات الكلية للمقاييس الخمس، فكانت نتيجة هذا الإجراء كما يلي ، جدول (٧) .

جدول رقم (٥) يبين المؤيدين والمعارضين من الخبراء على فقرات المقياس التشخيصي وقيمة (Z) المحسوبة:

م	النقطة مكان التحكيم	عدد الفقرات	أرقام الفقرات	آراء الخبراء		قيمة "Z": المحسوبة	القيمة الاحتمالية	القرار
				مؤيد	معارض			
١	صلاحية الفقرات	١٧	أرقام كل الفقرات	١٥	صفر	١٠.٢٠٠	٠.٠٠١	الفقرات صالحة
٢	صياغة الفقرات	٦	٧، ٨، ٩، ١٠، ١٦، ١٧	١٣	٢	١.٩٩٢	٠.٠٠١	الإبقاء كما هي عليه
٣	الاوزان النسبية	١٧	أرقام كل الفقرات	١٥	صفر	١٠.٢٠٠	٠.٠٠١	الأبعاد والفقرات تغطي مجال القياس
٤	جهة العبارة	١٧	أرقام كل الفقرات	١٥	صفر	١٠.٢٠٠	٠.٠٠١	وجهة العبارات صحيحة
٥	بدائل الإجابة	١٧	أرقام كل الفقرات	١٥	صفر	١٠.٢٠٠	٠.٠٠١	البدائل مناسبة

جدول (٦) يبين محاور المقياس التشخيصي وأبعادها وفقراتها والأوزان النسبية المحورية والكلية:

المحور	م	الأبعاد	عدد الفقرات	الأوزان النسبية للأبعاد	
				المحوري	الكلي
الاعتماد النفسي	١	القهر	٢	١٨.١٨٢٪	١٢٪
	٢	صعوبة التحكم	٤	٣٦.٣٦٤٪	٢٣٪
	٣	الإهمال المتزايد	٣	٢٧.٢٧٣٪	١٨٪
	٤	الاستخدام المضر	٢	١٨.١٨٢٪	١٢٪
	-	الاعتماد النفسي	١١	١٠٠٪	٦٥٪
الاعتماد الفسيولوجي	٥	الانسحاب	٤	٦٦.٦٦٧٪	٢٣٪
	٦	التحمل	٢	٣٣.٣٣٣٪	١٢٪
	-	الاعتماد الفسيولوجي	٦	١٠٠٪	٣٥٪
المجموع	-	متلازمة الاعتماد	١٧	١٠٠٪	١٠٠٪

جدول رقم (٧) يبيِّن معاملات ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه من مقياس الاعتماد:

رقم الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية	رقم الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية	رقم الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
بُعد القهر			بُعد الانسحاب			١٢	٠.٥٦٧	دالة
١	٠.٦٨٥	دالة	٧	٠.٦٣٢	دالة	بُعد الإهمال المتزايد		
٢	٠.٦٦٣	دالة	٨	٠.٥٦٩	دالة	١٣	٠.٤٩٣	دالة
بُعد صعوبة التحكم			٩	٠.٦٦٧	دالة	١٤	٠.٦٧٨	دالة
٣	٠.٧٥٣	دالة	١٠	٠.٦٥٥	دالة	١٥	٠.٥٩٦	دالة
٤	٠.٤٧٦	دالة				بُعد الاستخدام المضر		
٥	٠.٦١٤	دالة	بُعد التحمل			١٦	٠.٥٧٨	دالة
٦	٠.٥٦٧	دالة	١١	٠.٥٧٨	دالة	١٧	٠.٦٤٧	دالة

جدول رقم (٨) يبين معامل ارتباط الدرجة الكلية ودرجات الأبعاد الفرعية لمقياس متلازمة الاعتماد:

الأبعاد	القهر	صعوبة التحكم	الانسحاب	التحمل	الإهمال المتزايد	الاستخدام المضر	متلازمة الاعتماد	الاستنتاج
القهر	١	٠.٦٠٤(*)	٠.٥٨٣(*)	٠.٥٥٠(*)	٠.٧٦٧(**)	٠.٦٩١(**)	٠.٨٦١(**)	تتمتع الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية بصدق بناء عالي
صعوبة التحكم	٠.٦١٤(*)	١	٠.٥٦٥(**)	٠.٦٣٢(*)	٠.٥٥٥(*)	٠.٦٩٢(**)	٠.٨٩٣(**)	
الانسحاب	٠.٦٢٠(*)	٠.٦٠٥(**)	١	٠.٥٥٧(*)	٠.٥٨٨(*)	٠.٦٨٦(**)	٠.٨٨٥(**)	
التحمل	٠.٥٣٥(*)	٠.٥٥٩(*)	٠.٥٧٠(*)	١	٠.٦٩٥(**)	٠.٥٧٧(*)	٠.٨٩٦(**)	
الإهمال المتزايد	٠.٦٧٨(**)	٠.٥٦٨(*)	٠.٦١٠(*)	٠.٧٥٦(**)	١	٠.٦١٦(**)	٠.٨٨٠(**)	
الاستخدام المضر	٠.٦٢٧(**)	٠.٦٩٧(**)	٠.٧٤٧(**)	٠.٥٧٩(*)	٠.٦٩٨(**)	١	٠.٨٧٦(**)	
متلازمة الاعتماد	٠.٨٣٩(**)	٠.٨٥٥(**)	٠.٨٥٩(**)	٠.٨٩٣(**)	٠.٨٧٩(**)	٠.٨٧٥(**)	١	

(*) القيمة دالة عند مستوى (٠.٠٥) (**) القيمة دالة عند مستوى (٠.٠١)

لحساب الصدق التميزي قام الباحثان بحساب الوسط الحسابي والانحراف المعياري للمجموعتين العليا والدنيا، واستخدام الاختيار التائي لعينتين مستقلتين، فكانت نتيجة هذه الإجراءات كما يلي:

جدول رقم (٩) يبيِّن صدق المقارنة الطرفية لمقياس متلازمة الاعتماد:

الأبعاد	المجموعات الطرفية	عدد الأفراد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
القهر	٢٧٪ الدنيا	٢٧	٢.٧٢٩	١.٨٩٠	٦.٨٨٩	٢٦	٠.٠٠١	تتمتع الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس التشخيصي لمتلازمة الاعتماد بمعامل صدق القدرة التمييزية عالية
	٢٧٪ العليا	٢٧	٤.٠٧٨	١.٠٢١				
صعوبة التحكم	٢٧٪ الدنيا	٢٧	٢.٩٧٤	١.٧٦٠	٧.٨٨٠	٥٢	٠.٠٠١	
	٢٧٪ العليا	٢٧	٤.٩٦٠	٠.٧٠٢				
الانسحاب	٢٧٪ الدنيا	٢٧	٢.٠٠٠	١.٠٣٧	٥.٩٧٦	٢٦	٠.٠٠١	
	٢٧٪ العليا	٢٧	٤.٠٦١	٠.٩٣٠				
التحمل	٢٧٪ الدنيا	٢٧	٤.٢٧٤	٢.٤٤٢	٤.٨٩٩	٥٢	٠.٠٠١	
	٢٧٪ العليا	٢٧	٢.٨٧٥	١.٩٧٣				
الإهمال المتزايد	٢٧٪ الدنيا	٢٧	٢.٨٠٦	٢.٥٥٩	٥.٧٤٦	٢٦	٠.٠٠١	
	٢٧٪ العليا	٢٧	٥.٦٥٤	١.٦٥٦				
الاستخدام المضر	٢٧٪ الدنيا	٢٧	٢.١٩٠	٢.١٩٧	٧.٧٤٥	٥٢	٠.٠٠١	
	٢٧٪ العليا	٢٧	٥.٦٦٨	١.٧٨٧				
متلازمة الاعتماد	٢٧٪ الدنيا	٢٧	٩.١٣٤	٢.٥٨٠	٣٢.٧٧٠	٢٦	٠.٠٠١	
	٢٧٪ العليا	٢٧	١٩.٦٥٥	١.٦١٨				

يلاحظ من الإجراءات أعلاه والجداول (٥) و(٦) و(٧) و(٨) و(٩) التابعة لها إنه قد تمت حساب معاملات الصدق الظاهري وصدق المحتوي وصدق البناء والصدق التميزي للمقياس التشخيصي لمتلازمة الاعتماد مكان البناء ـ الامر الذي يشير الي تمتع المقياس التشخيصي لمتلازمة الاعتماد بمعامل صدق عالية ـ وهي نتيجة تحقق صحة الفرض أعلاه.

اذ يعني الصدق الظاهري أو ما يعرف بالصدق الأولي أو المظهري إن الشكل الظاهري للمقياس التشخيصي لمتلازمة الاعتماد صادق، ويلعب ذلك دورا

واضحاً في تنمية تعاون المفحوص وتوجيه انتباهه إلى نوع الإجابة المطلوبة منه عند تطبيق المقياس عليه.

فيما يشير صدق المحتوى أو ما يعرف بصدق المضمون إلى مدى تمثيل الأداة للنطاق السلوكي الشامل للسمة مكان القياس، وهو نوع من أنواع الصدق الملازمة لتصميم الأدوات ومن الخطوات الأولى فيه، إذ يبدأ بتحديد السمة مكان القياس تحديدا دقيقا، وتعريفها إجرائيا بطريقة يستدل من خلالها على العناصر التي يتضمنها النطاق السلوكي الشامل للسمة مكان القياس، وتحديد هذه العناصر وتحليلها ـ تحليلا دقيقا، ثم إعطاء كل عنصر منها وزنه النسبي الذي يمثله عن النطاق السلوكي الشامل، ثم صياغة عدد مناسب من المفردات يغطي الأوزان النسبية للعناصر تغطية شاملة وبالنسب الصحيحة حتى لا يكون هنالك عدد كبير من المفردات في عنصر معين على حساب العناصر الأخرى .

بينما يستخدم مصطلح صدق البناء في علم النفس ليشير إلى شيء غير قابل للملاحظة، ولكن بالمعنى الحرفي يقوم الباحث ببنائه "تركيبه" ليلخص أو يعلل الاتساق أو العلاقات التي يلاحظها في السلوك، وهكذا فإن معظم أسماء المفاهيم النفسية تشير إلى بُني ـ لذلك فإن صدق البناء يعرف أيضا بصدق المفهوم أو صدق التكوين الفرضي، ويشير إلى مدى قياس ـ المقياس لتكوين فرضي، أو مفهوم نفسي معين ، من خلال الجوانب المتباينة لهذا المفهوم ، إذْ يهدف إلى تحديد المكونات الفرضية التي يعزى إليها تباين الأداء في المقياس ، وهو بذلك يركز اهتمامه على المكونات الفرضية ، وليس درجات المقياس المحك أو سلوك الفرد ، ويهدف إلى فحصها ـ فحصا منتظم لتحديد ما إذا كان تغطي عينة سلوكية مماثلة لمجال السلوك موضوع القياس أولا .

أما الصدق التميزي فيسمى بدليل التميز وصدق القدرة التمييزية، ويعني مدى إمكانية قياس الفروق الفردية بواسطة المقياس، ويعتبر معامل تميز المقياس أو قدرته التميزية دليلا على صدقه، وخاصة إذا كان الأمر ينطوي على مقارنة طرفي السمة موضع القياس، وهنالك طرق عديدة لحساب معامل التميز، أهمَّها أسلوب المجموعتين الطرفيتين.

يعني كل هذا ان النتائج في مجملها تشير الي ان المقياس التشخيصي لمتلازمة الاعتماد يتمتع بمعامل الصدق الظاهري وصدق المحتوي وصدق البناء والصدق التميزي عالية ـ الامر الذي يؤكد على إنه يقيس ما وضعت لقياسه. وهي نتيجة تتفق في مجملها مع نتائج البحوث السابقة في حساب معاملات الصدق وبالأخص مع نتائج بحثي فضل السيد في (٢٠٠٥م) و(٢٠١٥م) التي قامت بحساب معاملات الصدق الظاهري وصدق المحتوي وصدق البناء والصدق التميزي ، وذلك بخلاف نتائج بحث هواسي الذي أكتفي بحساب معاملات الصدق المنطقي.

- **الفرض الثالث**:

لاختبار صحة الفرض الثاني الذي نصه: **يتمتع المقياس التشخيصي لمتلازمة الاعتماد بمعاملات ثبات عالية**، قام الباحثان بإيجاد معامل الثبات بعد إجراء الدراسة الميدانية، بطريقة الاتساق الداخلي حيث تم حساب معاملات الفاكرونباخ وسبيرمان ــ براون وجتمان، وفيما يلي بيان لاهم نتائج هذا الاجراء:

جدول رقم (١٠) يبين معامل ثبات الفاكرونباخ وسبيرمان - براون وجتمان لمقياس متلازمة الاعتماد:

البُعد	معامل الفا كرونباخ	معامل سبيرمان - براون	معامل جتمان	القراءة الإحصائية
القهر	٠.٨١٦	٠.٧٦٦	٠.٧٨٨	تتمتع الأبعاد الفرعية والمقياس التشخيصي لمتلازمة الاعتماد بمعامل ثبات عالي
صعوبة التحكم	٠.٨٤٥	٠.٧٥٩	٠.٧٨٤	
الانسحاب	٠.٧٨٤	٠.٨٢٣	٠.٨٣٩	
التحمل	٠.٧٧٣	٠.٨٢٣	٠.٨٥٥	
الإهمال المتزايد	٠.٨٧٥	٠.٨٤٢	٠.٨٦٤	
الاستخدام المضر	٠.٨٤٤	٠.٨٥٢	٠.٧٧٦	
متلازمة الاعتماد	٠.٩٣٥	٠.٩٠٦	٠.٩٤٥	

يلاحظ من الجداول (١٠) إنه قد تمت حساب معاملات الثبات بطريقة الاتساق الداخلي من خلال معادلات الفاكرونباخ وسبيرمان - براون وجتمان - الامر الذي يشير الي تمتع المقياس التشخيصي لمتلازمة الاعتماد بمعامل ثبات عالية - وهي نتيجة تحقق صحة الفرض أعلاه.

إذ تعتبر طريقة الاتساق الداخلي أكثر الطرق التقديرية لحساب قيم معاملات الثبات ويتم التحقق منها بتجزئة مفردات الأداة إلى نصفين متكافئتين بعد تطبيقها بحيث يشمل إحداهما على المفردات الزوجية فيما تشمل الأخرى على المفردات الفردية وإيجاد معامل الارتباط بينهما، ولأن نصفي الأداة لا تمثل الطول الوظيفي للجوانب المقاسة فإنه يعوض عن هذا النقص بعدة معاملات إحصائية أهمها معادلة الفاكرونباخ وسيبر مان - براون وجتمان.

يعني كل هذا ان النتائج في مجملها تشير الي ان المقياس التشخيصي لمتلازمة الاعتماد يتمتع بمعامل ثبات الفاكرونباخ وسبيرمان - براون وجتمان عالية - ومن ثم قياسه لمتلازمة الاعتماد قياسا متسقا في الظروف المتباينة التي قد تؤدي إلى أخطاء القياس.

وتتفق هذه النتيجة في مجملها مع نتائج بحثي فضل السيد في (٢٠٠٥م) و(٢٠١٠م) في حساب معاملات الثبات بطريقة الاتساق الداخلي من خلال معادلات الفاكرونباخ وسبيرمان - براون وجتمان، وذلك بخلاف بحث هواسي الذي لم يقم بحساب معاملات الثبات.

- **الفرض الرابع**:

لاختبار صحة الفرض الثالث الذي نصه: **يمكن حساب معايير للمقياس التشخيصي لمتلازمة الاعتماد تفسر تباين استجابات المعتمدين تجاه فقرات**

المقياس ، قام الباحثان بتحويل البيانات الخام ـ التي تحصلا عليها من تطبيق المقياس التشخيصي لمتلازمة الاعتماد على معتمدي المواد النفسية في الدراسة الميدانية ـ الى درجات انحرافيه ذائيه، وفيما يلي عرض لنتائج هذا الاجراء:

جدول رقم (١١) يبين الدرجات الخام المتحصلة والمعايير الانحرافية الزائية المحولة المقابلة لها:

الدرجة الخام	الدرجة المعيارية	الدرجة الخام	الدرجة المعيارية
1	-	10	-.20558-
2	-	11	.05798
3	-2.05053	12	.32155
4	-1.78696-	13	.58511
5	-1.52340-	14	.84868
6	-1.25984-	15	1.11224
7	-.99627-	16	1.37580
8	-.73271-	17	1.63937
9	-.46914-	-	-

يرى الباحثان أن أيجاد المعايير الزائية وفقا لهذه الطريقة أوجد "أربعة" درجات قطع تمكن من تصنيف الدرجات الخام المتحصلة على المقياس الى "خمسة" مستويات تفسيرية يتضمنها الجدول رقم (١٢):

جدول رقم (١٢) يبين تصنيف الدرجات الخام المتحصلة على المقياس الى "خمسة" مستويات تفسيرية:

م	الدرجة الخام	المستوى	التفسير
١	١ -٢	صفر	لا يوجد اعتماد
٢	٣ -٦	صحيح سالب	اعتماد بسيط
٣	٧ -١٠	كسري سالب	اعتماد متوسط
٤	١١ -١٤	كسري موجب	اعتماد حاد
٥	١٥ -١٧	صحيح موجب	اعتماد حاد جدا

يلاحظ من الإجراءات أعلاه والجداول (١١) و(١٢) التابعة لها إنه قد تمت حساب درجات زائية موزونه للمقياس التشخيصي لمتلازمة الاعتماد مكان البناء ـ الامر الذي يشير الي حساب معايير للمقياس التشخيصي لمتلازمة الاعتماد ـ وهي نتيجة تحقق صحة الفرض أعلاه.

إذ تعد المعايير بمثابة الدرجات المحولة تحويلا خطيا يحول الدرجات الخام الى درجات قابلة للتقارن والتفسير ـ وذلك لان الدرجات الخام ليس لها معنى ما لم يتم إسنادها الى نظام مرجعي يسمح باستخلاص معلومات مفيدة عن درجات المقياس مستمدة من الجماعة المرجعية ـ ويعني ذلك ان المقياس التشخيصي لمتلازمة الاعتماد مكان البناء يتمتع بمعايير تمكن من تفسير الاختلاف في الاستجابات معتمدي المواد النفسية.

وتختلف هذه النتيجة في مجملها مع نتائج البحوث السابقة في حساب معاملات المعايير اذ تشير نتائج جميع البحوث السابقة بلا استثناء على عدم حساب المعايير ـ الامر الذي يشير الي تميز نتيجة الفرض الحالي التي تم فيها

حساب المعايير مرجعية تفسر من خلالها تباين استجابات المفحوصين على المقياس التشخيصي لمتلازمة الاعتماد.

- **التوصيات** :

بناء على ما توصل أليه البحث الحالي من نتائج تشير في مجملها الى بناء مقياس تشخيصي لمتلازمة الاعتماد يتمتع بخصائص قياسية عالية يوصى الباحثان بالآتي:

- يوصى الباحثان الأخصائيين النفسيين في ميدان العمل العيادي من استخدامه في:
  - ✓ تشخيص متلازمة الاعتماد للحالات حديثة الدخول بالمستشفى.
  - ✓ تتبع مسار متلازمة الاعتماد ومعرفة التحسن أو التدهور الذي طرأ على الحالات الخاضعة للبرامج العلاجية أثناء العلاج داخل المستشفى.
  - ✓ تتبع الحالات خارج المستشفى بعد اكتمال العلاج في مرحلة أعادة التأهيل والدمج الاجتماعي للمعتمدين بعد التشافى من متلازمة الاعتماد.
- يوصى الباحثان الباحثين النفسيين في مجال البحث العلمي باستخدامه في أجراء:
  - ✓ بحوث أخرى مشابهة تهدف لقياس متلازمة الاعتماد.
  - ✓ أعاده تقنينه على معتمدي المواد نفسية الفاعلية الذين لم يشملهم مجتمع البحث الحالي.
  - ✓ الاستفادة منه في تصميم مقاييس مشابهة كما في حالات الإدمان السلوكي.
  - ✓ البحوث الكشفية التي تهدف الى معرفة نسبة انتشار متلازمة الاعتماد وتغلغلها داخل الشخصية.

- **المقترحات المستقبلية** :

لإثراء البحث الحالي يقترح الباحثان البحوث المستقبلية الآتية:

- متلازمة الاعتماد لدى معتمدي المواد النفسية بمستشفيات ولاية الخرطوم.
- متلازمة الاعتماد وسط مسيئي الاستخدام المواد النفسية بأحياء ولاية الخرطوم.
- مدى شيوع متلازمة الاعتماد في ولاية الخرطوم.

- **المراجـــع**:

- أبو حطب، فؤاد ورفاقه (١٩٩٩) التقويم النفسي، الأنجلو، القاهرة، ط٢.
- أبو حميدان، يوسف عبد الوهاب (٢٠٠١) العلاج السلوكي لمشاكل الأسرة والمجتمع، الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة.

- أبو زيد، مدحت عبد الحميد (١٩٩٨) الارتكاس العقاقيري، دار المعرفة الجامعية، مصر.
- أحمد، كمال عمر بابكر (١٩٩٩) مخاطر المخدرات والمؤثرات العقلية، المؤلف، الخرطوم.
- أحمد، محمد عبد السلام (١٩٦٠) القياس النفسي، النهضة، القاهرة.
- البار، محمد علي (د. ت) الأضرار الفسيولوجية للمسكرات والمخدرات وآثارها الضارة على وظائف الإنسان، مركز الملك فهد للبحوث الطبية، المملكة العربية السعودية.
- بني يوسف، محمد محمود (٢٠٠٢) علم النفس الفسيولوجي، دار وائل للطباعة والنشر، الأردن.
- بول، د. س. ل، ليندزي، ج. ي.، ترجمة: صفوت فرج (٢٠٠٠) في علم النفس الإكلينيكي للراشدين، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط١.
- توفيق، أماني ولي محمد (٢٠٠٣) بعض السمات الشخصية لمعتمدي المخدرات المصنفة المترددين على مراكز العلاج النفسي بولاية الخرطوم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النيلين، السودان.
- ثورندايك وهيجن، روبرت واليزابيث (١٩٨٩) القياس والتقويم في علم النفس والتربية، ترجمة: الكيلاني وعدس - عبد الله زيد وعبد الرحمن، مركز الكتاب الأردني، الأردن، ط٤.
- الحاج، فائز محمد علي (١٩٩٦) تعاطي المخدرات وأثره على الصحة النفسية، المؤتمر العالمي السادس للجمعية العالمية الإسلامية للصحة النفسية، لبنان.
- حجار، محمد حمدي (١٩٨٩) العلاج السلوكي الأمثل الإدمان والمؤثرات العقلية في مراكز رعاية الصحة الأولية والتشافي الخاصة بعلاج الإدمان، مؤتمر أبحاث الحلقة العلمية الثالثة عشر، دمشق، المنعقد في الفترة من (١٦ -١٨/١٢/١٩٨٩).
- خيال، محمود (٢٠٠١) الإدمان، دار الهلال، القاهرة.
- ديبونت، روبرت ل. (١٩٨٩) مكافحة العقاقير المؤدية للإدمان، ترجمة: وليد ترك ورياض عوض، مركز الكتب الأردني، الأردن، ط١.
- ربيع، محمد شحاتة (٢٠٠٠) قياس الشخصية، دار المعرفة الجامعية، مصر.
- رولو - بيتر واخرون (٢٠١٣) التشخيص النفسي الاكلينيكي، ت: رضوان – سامر جميل، الكتاب الجامعي، القاهرة، ط١.
- زهران، حامد عبد السلام (٢٠٠٥) الصحة النفسية والعلاج النفسي، عالم الكتاب، مصر، ط٤.
- السدلان، صالح بن غانم (١٩٩٣) المخدرات والعقاقير النفسية، دار البصرة والدار العالمية للكتاب الإسلامي، مصر والمملكة العربية السعودية.
- شعلان، محمد وآخرون (١٩٨٨) المخدرات سلاح استعماري ضد الشباب، المؤتمر العربي لمكافحة الإدمان، رسالة الإسلام، العدد (٢٨).

- طه، فرج عبد القادر (٢٠٠٨) علم النفس الصناعي والإداري، الانجلو المصرية القاهرة.
- عبد الخالق، أحمد محمد (١٩٩٥) قياس الشخصية، دار المعرفة الجامعية، مصر.
- عبد الخالق، أحمد محمد (٢٠٠٠) استخبارات الشخصية، دار المعرفة الجامعية، مصر، ط٣.
- عبد الرحمن والشناوي، محمد السيد ومحمد محروس (١٩٩٨) العلاج السلوكي الحديث - أسسه وتطبيقاته، دار قباء، القاهرة.
- عبد الرحمن، سعد (٢٠٠٣) القياس النفسي: النظرية والتطبيق، دار الفكر العربي، القاهرة، ط٤.
- عبد الرحمن، محمد السيد (٢٠٠٠) علم الأمراض النفسية والعقلية "الأسباب، الأعراض، التشخيص، العلاج" الكتاب الأول، ج٢، من موسوعة الصحة النفسية، دار قباء، القاهرة.
- عبد الله، مجدي أحمد محمد (٢٠٠٠) علم النفس المرضي "دراسة في الشخصية بين السواء والاضطراب"، دار المعرفة الجامعية، مصر.
- عبد المنعم، عفاف محمد (١٩٩٩) الإدمان، دار المعرفة الجامعية، مصر، ط١.
- العبيدي، إبراهيم بن محمد (١٤٠٩هـ) تقرير عن رسالة الماجستير التي أعدها: سليمان الفاتح عن المخدرات، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المجلد (١٨)، العدد (١).
- العشماوي، السيد متولي (١٩٩٣) الجوانب الاجتماعية لظاهرة الإدمان، المركز العربي للدراسات الأمنية والتدريب، المملكة العربية السعودية، ط١.
- عكاشة، أحمد (٢٠٠٥) الطب النفسي المعاصر، مكتبة الأنجلو، مصر، طبعة مزيدة ومنقحة.
- علام، صلاح الدين محمود (٢٠٠٢) القياس والتقويم التربوي: أساسياته وتوجيهاته المعاصرة، الفكر العربي، القاهرة.
- الغريب، رمزية (د. ت) التقويم والقياس النفسي والتربوي، الانجلو المصرية، القاهرة.
- فرج، صفوت (٢٠٠٠) القياس النفسي، الأنجلو، القاهرة، ط٤.
- فضل السيد، عثمان فضل السيد أحمد (٢٠٠٥) الاعتماد على المواد نفسية الفاعلية وعلاقتها بمركز التحكم وفعالية الذات، بحث ماجستير غير منشور، آداب النيلين، السودان.
- فضل السيد، عثمان فضل السيد أحمد (٢٠١٠) أثر برنامج تعزيز الفعالية الذاتية المدركة في علاج متلازمة اعتماد المواد نفسية الفاعلية، بحث دكتوراه غير منشور، آداب النيلين، السودان.
- الفكي، عبد العزيز محمد الحسن (٢٠٠٤) أساليب التكيف والكفاءة الذاتية وعلاقتهما بأشكال التعافي لدى مدمني الهيروين، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الخرطوم، السودان، (ص -ص:
- الماحي، ياسر عبد الرحيم (٢٠٠١) العلاقة بين تعاطي الحشيش ومستويات الاكتئاب النفسي وسط طلاب الجامعات بولاية الخرطوم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخرطوم، السودان.

- متولي، فؤاد بسيوني (٢٠٠٠) التربية وظاهرة انتشار إدمان المخدرات "دراسة نظرية، ميدانية، وثائقية، رؤية عصرية لبعض مشكلات المجتمع وعلاقتها بالتربية"، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر.
- محمد، يوسف عبد الفتاح (٢٠٠٠) الصور الإكلينيكية والأفكار والمعتقدات اللاعقلانية لدى مدمني الهيروين، شئون اجتماعية، جمعية الاجتماعيين، السنة (١٧) العدد (٦٧)، الإمارات العربية المتحدة.
- نور الدين، مجدي (١٩٨٨) تهريب الموت، رسالة الإسلام، العدد (٢٨).
- هامبلتون، رونالد. ك. وآخرون (٢٠٠٦) تكييف الاختبارات التربوية والنفسية للتقييم عبر الثقافات، العبيكان، الرياض.
- هواسي، إيناس أحمد عزيم (٢٠٠٣) بعض اضطرابات الشخصية لدى المعتمدين على الكحول "دراسة مقارنة"، رسالة ماجستير غير منشورة في علم النفس، كلية الآداب، الجامعة المستنصرية، بغداد.
- واصل، نصر فريد (٢٠٠١) التدخين والمخدرات "مخاطر تهدد الأجيال الحالية والقادمة - رؤية إسلامية شرعية في الداء والدواء"، مكتبة الصفا، القاهرة.
- American Psychiatric Association "A. P. A." (2000) Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders "D. S. M. T.R.T.M.", Washington, Fourth Edition.
- World Health Organization "W.H.O." (1992) International Classification of Mental and Behavioral Disorder (I. C. D.), Geneva, Tenth Edition.

****