١٠٦

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

(دار المنظومة ـ المنهل ـ إبيسكو ـ أسك زاد ـ شمعة ـ العبيكان .. وغيرها)

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

العدد المائة وستة .. فبراير ٢٠١٩م

الترقيم الدولي للمجلة :

Print : ISSN : 2090-7605

Online : ISSN : 2537-0650

الموقع الإلكتروني : http://aae2018.org

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.م.د/ شيرين محمد غلاب (جامعة دمياط)	عضواً (مراجعة عامة)
أ.م.د/ حسناء صبري عبد الحميد أحمد حلوة(جامعة بنها)	عضواً (مراجعة لغوية)
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/ أمانى محمد عزت عبد الكريم (جامعة المنوفية)	سكرتيرة التحرير

((أعضاء الهيئة الاستشارية للرابطة ولجان التحكيم)) :

الهيئة الاستشارية الدولية : *International Advisory Editorial Board*

أ.د/ ألان 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.*

Prof. dr. James Paul Gee, Mary Lou Fulton Presidential Professor of Literacy Studies, Regents' Professor, Arizona State University. (USA).	أ.د/ جيمس باول جي ، جامعة أريزونا الحكومية 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/ جاي فريمان فيان ، عميد كلية التربية جامعة كالفورنيا الحكومية سان برناردينو الولايات المتحدة الامريكية
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 هيتي ، مدير معهد البحوث التربوية، كلية الدراسات العليا التربوية، بجامعة ملبورن.
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/ جون ليتش ، عميد كلية التنمية والمجتمع، جامعة شيفيلد هالم، بريطانيا
Prof. Dr. Lawrence H. Shirley, professor of MathematicsEducation, Towson University, 8000 York Road. Towson,Maryland 21252-0001. (USA).	أ.د/ لورانس شيرلي ، جامعة توسون، ميرلاند ، الولايات المتحدة الأمريكية
Prof. Dr. Lee Sing Kong. Director, National Institute of Education, Nanyang Techno- logical University, Singapore	أ.د/ لي سينج كونج ، عميد المعهد الوطني للتربية، جامعة نانيانج التكنولوجية، سنغافورة.
Prof. Dr. Maha Elkaisy Friemuth, Department für Islamisch-Religiöse Studien DIRS,praktischem Schwerpunkt, Friedrich-Alexander Universität Erlangen-Nürnberg. Germany	أ.د/ مها القيسي فرايموث ، قسم الدراسات الإسلامية ، جامعة فريدريك الكسندر ، المانيا
Prof. Dr. María Luisa Oliveras, Doctora Senior, Catedrática acreditada y Profesora Titular de la Universidad de Granada , (España)	أ.د/ ماريا لويزا أوليفراس، جامعة غرناطة، أسبانيا
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/ مايكل كونلي ، معهد أونتاريو للدراسات في التربية، جامعة تورنتو، كندا ، وأستاذ زائر بجامعة الجنوب الغربي ، الصين.
Prof. Dr. Patrick (Rick) Scott, Professor Emeritus, New Mexico State University, International Representative, National Council of Teachers of Mathematics. (USA)	أ.د/ باتريك سكوت، جامعة نيو ميكسكو الحكومية، ، الولايات المتحدة الامريكية.

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 علي 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 علي ابراهيم	-	جامعة نجران
أ.د / عبد الله محمد الخطايبة	-	جامعة اليرموك
أ.د / عبد الملك طه الرفاعي	-	جامعة طنطا
أ.د / عبد المنعم أحمد حسن	-	جامعة الأزهر
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 / أحمد السيد عبد الحميد - جامعة المنيا
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 / 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 بنى 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 المتولى 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 / 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 القرشى - 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 الألمانية :

أ.د / أمال عبد الله خليل - جامعة عين شمس

أ.د / باهر محمد الجوهري - جامعة عين شمس

أ.د / نبيل أبو الفتح قاسم - جامعة عين شمس

أ.د / يسري أحمد حسن - جامعة الأزهر

مناهج وطرق تدريس التجاري :

أ.د / أشرف بهجات عبد القوي - جامعة القاهرة

أ.د / سامي محمد شلبي شريف - جامعة حلوان

أ.د / صابر حسين محمود - جامعة عين شمس

أ.د / عادل علي صادق - جامعة حلوان

أ.د / عبد الهادي عبد الله أحمد - جامعة حلوان

أ.د / فاتن عبد المجيد فودة - جامعة طنطا

مناهج وطرق تدريس الصناعي :

أ.د / إبراهيم أحمد غنيم ضيف - جامعة الإسماعيلية

أ.د / خالد جودة محمد - جامعة الزقازيق

أ.د / عادل حسين أبو زيد - جامعة حلوان

أ.د / عبادة أحمد الخولي - جامعة قناة السويس

أ.د / علي سيد عبد الجليل - جامعة أسيوط

مناهج وطرق تدريس الاقتصاد المنزلي :

أ.د / إيمان عبد الحكيم الصافوري - جامعة حلوان

أ.د / خديجة أحمد بخيت - جامعة الملك عبد العزيز

أ.د / زينب عاطف خالد - جامعة الأزهر

أ.د / عزة محمد جاد - جامعة حلوان

مناهج وطرق تدريس رياض الأطفال:

أ.د / أمل محمد القداح - جامعة المنصورة

أ.د / إنشراح إبراهيم المشرفي - جامعة أم القرى

أ.د / جنات عبد الغني البكاتوشي - جامعة الإسكندرية

أ.د / سحر توفيق نسيم - جامعة الطائف

أ.د / سمية عبد الحميد أحمد - جامعة المنصورة

أ.د / فاتن زكريا النمر - جامعة الدمام

أ.د / فرماوي محمد فرماوي - جامعة حلوان

أ.د / ماجدة محمود محمد صالح - جامعة الإسكندرية

أ.د / منال عبد الفتاح الهنيدي - جامعة 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 / 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 مدبولي - منظمة الكسو
أ.د / نادية يوسف كمال - جامعة عين شمس
أ.د / وضيئة محمد أبو سعدة - جامعة بنها

أصول تربية الطفل :

أ.د / السيد عبد القادر الرفاعي 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 / ناديه 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 / سامى 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 المرى 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 الغني شريت - جامعة الإسكندرية

أ.د / إيمان عباس على الخفاف - جامعة المستنصرية

أ.د / سناء محمد سليمان عبد العليم - جامعة عين شمس

أ.د / صديقة علي 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 / أمـــانـــي عبد المقصود عبد الوهـــاب	-	جـــامـــعـــــة المنـــوفـــيـــة
أ.د / امـيـنـــة مـحـمـــد مـخـتـــار	-	جـــامـــعـــــة بـنـــهـــا
أ.د / بـدريـة كـمـــال أحمد شـرابـيـــة	-	جـــامـــعـــــة المنـــصـــورة
أ.د / خـــلـف أحمـــد مبـــارك السـيـــد	-	جـــامـــعـــــة ســـوهـــاج
أ.د / عـــادل عـــبـــد الله مـحـمـــد	-	جـــامـــعـــــة الـزقـــازيـــق
أ.د / عـــلي محمـــود عـــلى شـعـيـب	-	جـــامـــعـــــة المنـــوفـــيـــة
أ.د / مـحـمـــد إبـــراهيـــم عـيـــد	-	جـــامـــعـــــة عيـــن شـمـــس
أ.د / مـحـمـــد السـيـــد عبـــد الرحمن	-	جـــامـــعـــــة الـزقـــازيـــق
أ.د / مـحـمـــد الـشـيـــخ حـــمـــود	-	جـــامـــعـــــة السلطان قابوس
أ.د / مـحـمـــد عبـــد الظـــاهر الطـيـب	-	جـــامـــعـــــة طـنـــطـــا
أ.د / منـــال عبـــد الخـــالق جـــاب الله	-	جـــامـــعـــــة بـنـــهـــا

التربيـــــــة الخاصـــــــة :

أ.د / حســـن مصـطفـــى عبد المعـطـي	-	جـــامـــعـــــة طـيـبـــة
أ.د / زيـنـــب محـمـــود شـقـــير	-	جـــامـــعـــــة طـنـــطـــا
أ.د / سـمـيـــرة أبـــو زيـــد نجـــدي	-	جـــامـــعـــــة حـلـــوان
أ.د / صـــلاح الـديـن فـــرج عطـــا الله	-	جـــامـــعـــــة المـلـك سعـــود
أ.د / طـــارق صـــالح مـحـمـــد الـريس	-	جـــامـــعـــــة المـلـك سعـــود
أ.د / عبـــد العـزيز السـيـــد الشخـــص	-	جـــامـــعـــــة عيـــن شـمـــس
أ.د / عبد العـــزيزعبد المعطي السرطـــاوي	-	جـــامـــعـــــة الإمارات العـربيـة
أ.د / عبـــد الفـتـاح رجـــب عـــلي مـــطـر	-	جـــامـــعـــــة الأزهـــــر
أ.د / عبـــد الناصـر أنيـــس عبد الوهـــاب	-	جـــامـــعـــــة دمـــيـــاط
أ.د / مـنـــى صبـحـــي الحـديـدى	-	جـــامـــعـــــة الأردنـيـــة
أ.د / نـــاديـــة بـــوضياف بـن زعمـــوش		جـامعـة قاصدى مرباح ورقله الجزائر

التربية المقارنة والإدارة التعليمية :

أ.د / إبراهيـــم عبـــاس الزهيـــري	-	جـــامـــعـــــة حلـــوان
أ.د / أحـمـــد إبـــراهيـــم أحـمـــد	-	جـــامـــعـــــة بـنـــهـــا
أ.د / أمـال العـرباوي مـحـمـــد عبـــاس	-	جـــامـــعـــــة بـورسـعـيـــد
أ.د / تـريـــز الهـــاشـم طـربـيـــة	-	جـــامـــعـــــة اللبـنـانـيـــة
أ.د / زيـنـــب عـــلـي الـجـبـــر	-	جـــامـــعـــــة الكـــويـــت
أ.د / سعـــاد بسيونـي مـحـمـــد عـياد	-	جـــامـــعـــــة عيـــن شـمـــس
أ.د / عـــادل عبـــد الفـتـاح ســـلامـــة	-	جـــامـــعـــــة عيـــن شـمـــس
أ.د / عبـــد الجـــواد السـيـــد سـعـــد بكر	-	جـــامـــعـــــة كـفـر الشـيـخ
أ.د / نـبـيـــل سـعـــد خـلـيـــل	-	جـــامـــعـــــة ســـوهـــاج
أ.د / نهـلـة سـيـــد حسـن أبـــو عليـوة	-	جـــامـــعـــــة حـلـــوان
أ.د / هنـــداوي مـحـمـــد حـافظ رضـوان	-	جـــامـــعـــــة حـلـــوان

محتويات العدد (١٠٦):

م	بحوث ودراسات محكمة :	الصفحات
١)	درجة ممارسة معلمات اللغة العربية للكفايات التعليمية في تطوير المفاهيم النحوية لدى طلبة المدارس في نجران من وجهة نظر المعلمات أنفسهم... إعداد: د/ رولا على وحشة.	٢١ - ٤٢
٢)	مدى تحقيق تدريب معلمات المرحلة الابتدائية أثناء الخدمة على تكنولوجيا التعليم الحديثة لأهدافه من وجهة نظرهن "دراسة ميدانية على مدينة الرياض..إعداد: أ/ ريما بنت مداوي بن علي آل جابر، د/ بدرية بنت خلف بن حمدان العنزي.	٤٣ - ٧٠
٣)	فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المنظم ذاتياً في تنمية مهارات القراءة التأملية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بمنطقة حائل..إعداد: د/ زيد بن مهلهل الشمرى.	٧١ - ١١٠
٤)	دور القيادة التحويلية في تطوير الأداء الوظيفي لدى مديرات المدارس المتوسطة بالمملكة العربية السعودية في ضوء الرؤية الاستراتيجية ٢٠٣٠ ..إعداد:أ/ موضى مشرف صبر البقعاوى.	١١١ – ١٢٨
٥)	الإسهام النسبي للذكاء الاجتماعي والرضا الوظيفي في التنبؤ بالتسويف الأكاديمي لطلبة الدراسات العليا بكلية التربية (جامعة الزقازيق نموذجًا).. إعداد: د/ هانم أحمد سالم.	١٢٩ - ١٨٦
٦)	مستوى الرضا الوظيفي في علاقته ببعض المتغيرات لدى الأخصائيين النفسيين في مدارس سلطنة عُمان "دراسةمسحية".. إعداد: أ/ منذر بن خالد مرهون السعيدى، د/ ناصر سيد جمعه عبد الرشيد ، د/ أحمد بن على المعشنى.	١٨٧ - ٢١٤
٧)	مدى توافر الكفايات المهنية لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الملك سعود في ضوء الرؤية الاستراتيجية ٢٠٣٠.. إعداد : د/ على بن عبدالله على آل هشبول الشهرى.	٢١٥ - ٢٣٥
٨)	نمذجة العلاقات السببية بين دافعية الإنجاز، الذكاء الناجح والمرونة المعرفية لدي عينة من طلاب الجامعة .. إعداد : د /هانى فؤاد سيد محمد سليمان مراد .	٢٣٧ - ٢٦٨
٩)	فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتنمية الصمود النفسي وخفض الالكسيثيميا لدي طالبات المرحلة الجامعية.. إعداد : د / آمل أحمد جمعه محمد.	٢٦٩ - ٣٠٠
١٠)	الاتجاهات المستقبلية للفكر التربوي في مصر رؤية نقدية لقضايا التحول المعرفي في الفكر والتطبيق..إعداد: د /دعاء حمدى محمود مصطفى الشريف.	٣٠١ - ٣٣٤
١١)	ظاهرة غياب طلاب المدارس الحكومية بالمملكة العربية السعودية وأثرها على التحصيل الدراسي لديهم..إعداد: د/نوال بنت عتيق الله بن سعد العصلانى.	٣٣٥ - ٣٥٥
١٢)	الأمن العاطفى وعلاقته بالسلوك الاجتماعى الإيجابى لدى الأيتام فاقدى الأب بمكة المكرمة..إعداد: أ/زهراء جابر حسن الشهرى.	٣٥٧ - ٣٨١

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://aae2018.org

- **مقدمة العدد** :

يسعد هيئة التحرير أن تقدم لجميع القراء العرب العدد المائة وستة من مجلتنا الغراء دراسات عربية في التربية وعلم النفس .. وفي هذا العدد أنثى عشر بحثاً:

أولها بعنوان: **" درجة ممارسة معلمات اللغة العربية للكفايات التعليمية في تطوير المفاهيم النحوية لدى طلبة المدارس في نجران من وجهة نظر المعلمات أنفسهم... إعداد: د/ رولا علي وحشة.**

وثانيها بعنوان: **مدى تحقيق تدريب معلمات المرحلة الابتدائية أثناء الخدمة على تكنولوجيا التعليم الحديثة لأهدافه من وجهة نظرهن "دراسة ميدانية على مدينة الرياض..إعداد: أ/ ريما بنت مداوي بن علي آل جابر، د/ بدرية بنت خلف بن حمدان العنزي..**

وثالثها بعنوان : **فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المنظم ذاتياً في تنمية مهارات القراءة التأملية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بمنطقة حائل..إعداد: د/ زيد بن مهلهل الشمرى.**

ورابعها بعنوان : **دور القيادة التحويلية في تطوير الأداء الوظيفي لدى مديرات المدارس المتوسطة بالمملكة العربية السعودية في ضوء الرؤية الاستراتيجية ٢٠٣٠** ..إعداد:أ/ موضى مشرف صبر البقعاوى.

وخامسها بعنوان : **الإسهام النسبي للذكاء الاجتماعي والرضا الوظيفي في التنبؤ بالتسويف الأكاديمي لطلبة الدراسات العليا بكلية التربية (جامعة الزقازيق نموذجًا)**.. إعداد: د/ هانم أحمد سالم.

وسادسها بعنوان : **مستوى الرضا الوظيفي في علاقته ببعض المتغيرات لدى الأخصائيين النفسيين في مدارس سلطنة عُمان "دراسةمسحية".. إعداد: أ/ منذر بن خالد مرهون السعيدى، د/ ناصر سيد جمعه عبد الرشيد ، د/ أحمد بن على المعشنى.**

وسابعها بعنوان : **" مدى توافر الكفايات المهنية لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الملك سعود في ضوء الرؤية الاستراتيجية ٢٠٣٠.. إعداد : د/ على بن عبدالله على آل هشبول الشهرى..**

وثامنها بعنوان: **نمذجة العلاقات السببية بين دافعية الإنجاز، الذكاء الناجح والمرونة المعرفية لدي عينة من طلاب الجامعة**.. إعداد : د /هانى فؤاد سيد محمد سليمان مراد

وتاسعها بعنوان : **فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتنمية الصمود النفسي وخفض الالكسيثيميا لدي طالبات المرحلة الجامعية**.. إعداد : د / آمل أحمد جمعه محمد.

وعاشرها بعنوان : **الاتجاهات المستقبلية للفكر التربوي في مصر رؤية نقدية لقضايا التحول المعرفي في الفكر والتطبيق**..إعداد: د /دعاء حمدى محمود مصطفى الشريف.

والحادى عشر بعنوان: **ظاهرة غياب طلاب المدارس الحكومية بالمملكة العربية السعودية وأثرها على التحصيل الدراسي لديهم**..إعداد: د/نوال بنت عتيق الله بن سعد العصلانى.

والثانى عشر بعنوان: **الأمن العاطفى وعلاقته بالسلوك الاجتماعى الإيجابى لدى الأيتام فاقدى الآب بمكة المكرمة**..إعداد: أ/زهراء جابر حسن الشهرى.

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

البحث الأول:

درجة ممارسة معلمات اللغة العربية للكفايات التعليمية في تطوير المفاهيم النحوية لدى طلبة المدارس في نجران من وجهة نظر المعلمات أنفسهم

إعداد :

د/ رولا علي وحشة
أستاذ مساعد في كلية التربية جامعة نجران
المملكة العربية السعودية

درجة ممارسة معلمات اللغة العربية للكفايات التعليمية في تطوير المفاهيم النحوية لدى طلبة المدارس في نجران من وجهة نظر المعلمات أنفسهم

د/ رولا علي وحشة
أستاذ مساعد في كلية التربية جامعة نجران

• **المستخلص**:
هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة ممارسة معلمات اللغة العربية للكفايات التعليمية في تطوير المفاهيم النحوية لدى طلبة المدارس في نجران من وجهة نظر المعلمات أنفسهم. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، حيث تكون مجتمع الدراسة يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات اللغة العربية في مدارس نجران في المملكة العربية السعودية والبالغ عددهم (٣٧٢) معلمة، في حين بلغت عينة الدراسة (١٨٦) معلمة. وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة معلمات اللغة العربية للكفايات التعليمية في تطوير المفاهيم النحوية كانت بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المتوسطين الحسابيين لإجابات أفراد الفئتين تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، وأوصت الدراسة بضرورة عقد دورات تدريبية للمعلمات بهدف تطوير مهاراتهم وخبراتهم التعليمية.

الكلمات المفتاحية: الكفايات التعليمية. المفاهيم النحوية .

The degree of the Arabic language teachers practice for educational competencies in the development of grammatical concepts among school students in Najran from the point of view of the teachers themselves

Dr. Rola Wahsha

Abstract:
The aim of the study was to explore the degree of the Arabic language teachers practice for educational competencies in the development of grammatical concepts among school students in Najran from the point of view of the teachers themselves. The study used the descriptive analytical approach. The study population consisted of all the teachers of the Arabic language in the Najran schools in the Kingdom of Saudi Arabia totalling (372) teachers. The sample of the study consisted of (186) teachers. The results showed that the degree of the Arabic language teachers' competencies in the development of grammatical concepts was moderate. Furthermore, the results showed that there was no statistically significant difference between the two averages of the responses of the two groups due to the variable of scientific qualification and years of experience. The study recommended the need to hold training courses for teachers in order to develop their skills and educational experiences.

Key words: educational competencies , grammatical concepts.

• **المقدمة**:
أضحى الدور الذي يؤديه المعلم في عرض المفاهيم، والمعارف الجديدة، وشرحها وتفسيرها وتحفيز الطلبة على الاحتفاظ بها، واستخدامها في حياتهم العملية، من اهم الأمور التي يجب أخذها بعين الاعتبار، ولذلك من الأهمية بمكان

التعرف على اهم الطرق والأساليب التي يجب أن يعتمدها المعلم في عرض وشرح المادة العلمية، والمفاهيم الجديدة بأسلوب جذاب ومشجع، إلا أن العملية التعليمة لا تقوم فقط على إكساب الطلبة المعلومات والمعرفة الجديدة التي يحتاجونها، فهي تقوم أيضا بتقويم سلوكياتهم، وتحسين تصرفاتهم من خلال اتباع منهج دقيق ومدروس.

ويعد المعلم من أهم عناصر العملية التعليمية الذي يعتمد عليه من أجل بناء أجيال وتعليمهم وإنشاء أفراد صالحين وفعالين في المجتمع، كما ويعد من أهم العوامل التي تؤثر على جودة التعليم في المدارس الأساسية، ونظرا لأهمية دور المعلم البالغة في تحسين العملية التربوية، فإنه يجب على إداري المدارس الأساسية الاهتمام في تطوير مهاراته وصقل قدراته التدريسية التي من شأنها أن تنعكس بشكل مباشر على أداء الطلبة في المرحلة الأساسية، كما أن العلاقة طردية بين مستوى الطلبة الأكاديمي والأخلاقي وسلوكهم الاجتماعي ودرجة كفاءة معلم المرحلة الأساسية وجودة التعليم الذي يقدمه للطلبة (Bokdam, Ende & Broek, 2014).

ويعتمد نجاح الخطط التعليمية على وجود معلمين ممن يمتلكون الكفاءات والمهارات المهنية العالية، إذ تقدم الكفاءة التعليمية لدى المعلم إضافة قيمة وتحسن من الأداء الاعتيادي للعملية التعليمية مما يدر بالفائدة على كل من المعلم والمدرسة، إذ تؤدي الكفاءة التعليمية لدى المعلم دورا كبيرا في نجاح المدرسة بالإضافة إلى تزويدهم بإطار عمل للتخطيط لعملية التعلم وتطوير أدوارهم الحالية (Musset, 2010).

وتكمن أهمية الكفايات التعليمية لدى المعلمين في تسهل عملية التعلم والفهم والاستيعاب لدى الطلبة، وتمكين الطلبة من تطبيق التعليم النظري عمليا الذي يساعد في تركيز المعلومات وتحفيز التعلم لديهم وتنمية معارفهم القائمة على أساس البحث والاستكشاف والاستنتاج، فتوفير معلمين مؤهلين ذوي كفاءات تدريسية عالية، يساهم بشكل مباشر في التأثير على الطلبة بشكل إيجابي وتعزيز التعلم الأساسي لديهم، ويشجعهم على اكتساب المفاهيم واستخدامها بالطريقة الصحيحة، بحيث ينعكس إيجابا على المدارس ويمكنها من تحقيق أهدافها التربوية (Cabral, 2018).

وتعد المفاهيم ذات أهمية كبيرة في جميع المباحث الدراسية كلها، إلا أنها تكتسب أهمية خاصة لها من مادة اللغة العربية، حيث تعد اللغة وسيلة اتصال منهجية من خلال استخدام الأصوات أو الرموز التقليدية، إذ تعد الرمز الذي يستخدمه الطلبة للتعبير عن أنفسهم، وتجربة جوانب مختلفة من الحياة وتمييز هويتهم. ويمكن أن تنبثق أهمية اللغة من دورها في الحفاظ على العواطف والتعبير عنها أيضًا، لوصفها توضح ما يشعر به الطلبة بطريقة مناسبة، فاللغة هي طريقة لتعليم واكتساب مصدر جديد للمعلومات. لذلك، باستخدام

أساليب تدريس جيدة ومبتكرة للغة، يمكن تحسين مستوى اللغة المكتسبة، وتحسين أداء الطلبة لتحقيق أفضل استيعاب للمفاهيم النحوية الجديدة (دراوشة، ٢٠١٦).

كما تمثل المفاهيم النحوية أهم مكون من مكونات البنية المعرفية لمبحث اللغة العربية، بل تعد حجر الزاوية لهذه البنية، لأنها تساعد في تعلم وتعليم الكثير في وقت قليل، وتعمل على عدم تكرار تعلم المادة التعليمية، مما يعني اختصار الزمن، إضافة إلى أن المفاهيم تتضمن المثير من الحقائق، التي تساعد في صياغة التعميمات (السيسي، ٢٠١٦).

- **مشكلة الدراسة:**

زادت الاختلافات والتطورات التي يشهدها العصر تعقيد العملية التعليمية وزادت معها الحاجة إلى معلمين مؤهلين ذوي كفاءات عالية ومهارات وقدرات تدريسية جيدة من أجل إيجاد بيئة تعليمية مريحة، ومناسبة لتطور الطلبة في جميع المراحل وتعزيز فهمهم واستيعابهم للمناهج والأنشطة، إذ تواجه بعض طلبةٍ اللغة العربية من قصور في استيعاب المفاهيم والقواعد النحوية وتطبيقها، فضلاً عن شيوع الأخطاء النحوية بين الطلبة لكونها تتصف بصفة التعقيد التي تتسم بها المفاهيم المجردة، وجد لاحظت الباحثة من خلال اطلاعها على واقع المدارس في السعودية واهتمامها في الدراسات المتعلقة بالمفاهيم النحوية بأن الصعوبات التي تواجه الطلبة سببها عدم امتلاك المعلمين الكفاءات والمهارات التعليمية المتميزة التي تمكنهم من شرح هذه المفاهيم النحوية للطلبة، وتمكينهم من استيعابها بطريقة مبسطة، كما أن عدم استخدام المعلمين للاستراتيجيات الحديثة والمتطورة، قلل من قدرتهم من تقليص الأخطاء التي يقع بها الطلبة في المفاهيم النحوية، ولما كان المعلم حجر الأساس في إيصال المعلومة للطالب، وإكسابه المعارف والمفاهيم الجديدة، كان لا بد من تخريج معلمين جاهزين ومؤهلين لتنفيذ تطبيقاتهم التعليمية المبنية على التجارب، وتطوير خبراتهم ومهاراتهم التعليمية من أجل بناء جيل مستقبلي واعي ومثقف بلغته العربية الأم، ومن هنا جاءت مشكلة الدراسة في التعرف على درجة ممارسة معلمات اللغة العربية للكفايات التعليمية في تطوير المفاهيم النحوية لدى طلبة المدارس في نجران من وجهة نظر المعلمات أنفسهم.

- **هدف الدراسة وأسئلتها:**

تسعى هذه الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة معلمات اللغة العربية للكفايات التعليمية في تطوير المفاهيم النحوية لدى طلبة المدارس في نجران من وجهة نظر المعلمات أنفسهم، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما درجة ممارسة معلمات اللغة العربية للكفايات التعليمية في تطوير المفاهيم النحوية لدى طلبة المدارس في نجران من وجهة نظر المعلمات أنفسهم؟

- هل يوجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠.٠٥) بين متوسطات استجابة أفراد العينة في درجة ممارسة معلمات اللغة العربية للكفايات التعليمية في تطوير المفاهيم النحوية لدى طلبة المدارس في نجران من وجهة نظر المعلمات أنفسهم تعزى للمتغيرات الديمغرافية المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة؟

- **أهمية الدراسة:**

تأتي أهمية الدراسة من النتائج المتوقع الحصول عليها؛ إذ تعطي تصورا عن درجة ممارسة معلمات اللغة العربية للكفايات التعليمية في تطوير المفاهيم النحوية لدى طلبة المدارس في نجران. كما تكمن أهمية الدراسة للمعلمين؛ وذلك من خلال سعيها للارتقاء إلى مستويات عالية ومرموقة لأدائهم، فضلاً عن تطوير مهاراتهم وخبراتهم التعليمية بحيث تنعكس إيجابا على جودة العمل المدرسي، كما تعد معايير الجودة في الأداء لدى المعلمين محكاً للارتقاء بأداء الطلبة والمدرسة على حد سواء، وتوجههم لرفع من مستواهم العملي والأكاديمي بحيث يضاهي المدارس المتقدمة.

- **مصطلحات الدراسة:**

- **الكفايات التعليمية:**

اصطلاحاً: مجموعة المهارات والقدرات والمعارف التي يحصل عليها المعلم وتساعده في إدارة الغرفة الصفية والتخطيط لعرض وشرح المنهاج في الموقف التعليمي (Cabral, 2018).

إجرائياً: المعارف والقدرات التي تكتسبها معلمات المدارس في نجران من جراء خبرتن في العملية التعليمة والتي تمكنهن من ضبط الطلبة في الصف والتخطيط للحصة الصفية وتنفيذها بشكل سلس ومريح.

- **المفاهيم النحوية**

اصطلاحاً: البناء الذهني الذي يشكله الطالب كمحصلة للصفات والسمات التي استخلصت من نماذج مشابهة على أشياء يتم مقابلتها فيما بعد (علي، ٢٠١٥).

إجرائياً: يعرف بأنه قدرة طلبة المدارس في نجران من التعرف على الصفات والسمات التي تتميز بها اللغة العربية.

- **الإطار النظري والدراسات السابقة:**

- **مفهوم الكفايات التعليمية:**

تعني الكفاءة بأنها القدرة على اتخاذ القرارات المتعلقة بسياق أداء مهني محدد، ولعل التعريف الأوضح للكفاءة بأنها خليط المعارف المهنية والقدرات والمهارات بالإضافة إلى القدرة على توظيف هذه المعارف والقدرات والمهارات بما يتوافق مع متطلبات بيئة العمل (اللحية، ٢٠٠٦).

كما يمكن تعريف الكفاءة بأنها الخصائص الأساسية الخاصة بحوافز وصفات وقدرات الفرد وجوانب دوره الاجتماعي والمعرفة التي يقدر هذا على استخدامها (Nessipbayeva, 2012)

ويعرف أبو اسنينة (٢٠١١) أنها القدرة على تقديم أداء جيد فيما يتعلق بالمؤهلات والمهارات والمعرفة وامتلاك السلطة للقيام بأمر ما وكذلك امتلاك وعي عالي بالأمور.

في حين عرف (Oboegbulem, 2013) الكفاءة التعليمية على أنها التطبيق العملي لقدرات الفرد المميزة بالمهارات والسلوكيات العملية اللازمة لضمان أداء مهني ناجح.

ويشار إلى الكفاءة التعليمية بأنها مصادر ذات قيمة عالية ونادرة وغير قابلة للتجديد أو الاستبدال والتي من شأنها ضمان الميزة التنافسية للمدرسة المتواجدة في بيئة ذات تنافسية عالية. وتشكل الكفاءة كافة مجموعات المعرفة والقدرات أو السمات الشخصية التي تتطور من خلال التعلم الذي لا يمكن ملاحظته بشكل فوري (Bokdam, Ende & Broek, 2014).

كما عرفت الكفاءة بأنها قدرة المعلمان على تقديم أداء متفوق في المهمات الموكلة إليهم، وإنجازها بطريقة مبدعة بحيث تجب الطلبة إلى تقبل المفاهيم الجديدة واستيعابها بسرعة (الشريف، ٢٠١٥).

وتشير الكفاءة التعليمية بأنها إلى المعرفة الذاتية المعرفة المتعلقة بالطالب والمعرفة المتعلقة بالعملية التعليمية، بينما تشير الكفاءة العاطفية إلى الكفاءة القائمة على الاهتمامات والقيم والسلوكيات، وتشير الكفاءات العملية إلى كفاءة المعلمين بالأمور المتعلقة بالطلاب والغرف الصفية والمدارس والمجتمع (Cabral, 2018).

- **أهمية الكفايات التعليمية**:

تكمن أهمية الكفايات التعليمية في كونه الخطوة الأول، والورقة الناجحة للنهوض بالمدرسة والعملية التعليمية على سواء، فكلما امتلك المعلم الكفايات التعليمية بشكل كبير، كلما أدى إلى امتلاك المعلمين معرفة العميقة بمحتوى المناهج وطرق التدريس بحيث تعزز أداء الطلبة، إذ تعد الكفايات أكثر من مجرد المعرفة والمهارات؛ فهي تنطوي على القدرة على تلبية متطلبات العملية التعليمية وتطويرها من خلال الاعتماد على الموارد النفسية والاجتماعية وتعبئتها، ولذلك، يحتاج المعلمون إلى مجموعة واسعة من الكفايات من التخطيط، ومهارات العرض والتقييم والمهارات الإدارية الصفية وغيرها بشكل يساهم في تطوير المدرسة (يوسف، ٢٠١٥).

كما تكمن أهمية الكفايات التعليمية لدى المعلمين في تمكينهم من توفير بيئة غنية للتعلم، وتصميم خطط عمل، والتعرف على أهم استراتيجيات إدارة

الفصل الدراسي، وابتكار آليات جديدة ومستحدثة تهدف إلى تحسين فهم الطلبة معرفتهم بالمفاهيم الجديدة والمعارف المتنوعة، ومحاكاة الطرق والأساليب التعليمية الغربية، ومحاولة الزيادة عليها وتحسينها، فضلاً عن الرجوع إلى آراء الزملاء المعلمين بهدف تطوير المهارات والخبرات التعليمية، والاستعانة بتقارير أولياء الأمور والملاحظة الصفية، ووضع خطط للتغلب على نقاط الضعف، وتعزيز نقاط القوة لدى الطلبة والتقييم، والعمل مع أولياء الأمور دور الوالدين لتطوير البنية المعرفية للطلبة، وحل المشكلات التي تواجههم، وترجمة أقواله إلى ممارسة فعلية من أجل تحقيق التطوير المهني لديه (اللحية، ٢٠٠٦).

- **مفهوم المفاهيم النحوية**

بقصد بالمفاهيم النحوية بأنها التشكيل العقلي الذي يصوره الطالب في ذهنه عن الكلمة، معناها، وبنيتها النحوية، وارتباطها بالجمل الأخرى، كما أنها لها أساس ومبدأ تشكل خصائصها وصفاتها، حتى تبين الباب النحوي التي تنتسب إليه بحيث يمكن تفريقها عن غيرها، وتحديد الشاذ والحكم عليه لعدم ارتباطه به بشكل واضح ومميز (الزهراني، ٢٠١٢).

كما يمكن تعرفيها على أنها أحد أشكال التخمين المجرد الذي يظهر الخصائص الأساسية لكلمة أو مجموعة من الكلمات المرتبطة مع بعضها البعض وبالتالي تنتج إدراك للصيغ اللغوية بطريقة واضحة ومفهومة (عبد المجيد، المزيني، ٢٠١٤).

كما تعتبر المفاهيم النحوية على أنها البناء الذهني الذي يشكله الطالب كمحصلة للصفات والسمات التي استخلصت من نماذج مشابهة على أشياء يتم مقابلتها فيما بعد (علي، ٢٠١٥).

وتتصف المفاهيم النحوية بأنها ذات ماهية مجردة، وذلك لأنها لا تعتبر من الطبيعة المادية التي من السهل على الفرد تصورها، لذلك فإنها تستلزم وجود القدرة البديهية التي من المفترض على الطالب امتلاكها لاستيعاب كافة العلاقات بين هذه المفاهيم، وإدراكها عن طريق العمليات العقلية التي يشغلها الفكر باتجاه معرفة الروابط بين أجزاء الكلام. كما تتميز المفاهيم النحوية بأن هناك قواعد وأساسات تنظم وتضبط خصائصها، فهي القوام الذي يتكون من الأحكام المعممة الكامنة لتمييز الحالات اللغوية التي تنتمي إليها (كلوب، الفليت، ٢٠١٦). كما يقصد بالمفاهيم النحوية بأنها تعبيرات معرفة لكلمات ومعانٍ معينة في كتاب اللغة العربية، كما يكشف فيها عن طبيعة الكلمة إعرابا وبناءً والعلاقة بينهما، مما يساعد الطلبة على التعرف على المعلومات التي تعرض لهم، كما يساعدهم على فهم الهدف من الكلام (اللامي، أمير، ٢٠١٧).

- **أهمية المفاهيم النحوية:**

اهتم الباحثون في تعلم المفاهيم النحوية، وركزوا على أهيمته، وأكدوا على تيسيره، وبالتالي فإنها تتركز أهمية المفاهيم النحوية بدورها في مساعدة

متعلمي اللغة العربية بالتحدث باللغة العربية الفصحى والكتابة بطريقة موزونة، وبما أن الكتابة والمحادثة من مهارات اللغة العربية اللذان يعدا وسيلة من وسائل الاتصال اللغوي الصحيح، فإن المفاهيم النحوية هي الرابط إلى إدراك المصطلحات لفهم مدلولاتها ومعانيها. وبالتالي فإن القارئ يستطيع التقاط المغزى من التعبيرات بطريقة صحيحة وكذلك الكاتب، والمتحدث، والمستمع، لذا تعد لها أهمية كبيرة تصل إلى مهارات التواصل اللغوي وبالتالي تعد محفز قوي للتعلم. كما انه تعد مهمة للتمييز بين لغة معينة وأخرى، ويساعد الناطقين بها على تحسين من قدرتهم اللغوية، وتجنبهم من الخطأ وبالتالي تمكنهم من التعبير بدقة عن حاجاتهم ورغباتهم بشكل صحيح ومضبوط. وتظهر أهمية تعلم المفاهيم النحوية أيضا عندما يكون واضح للمعلم بأن تعلم مفاهيم النحو قائم على تحليل الجملة كاملا ؛ نحويا، ومن حيث التركيب والأجزاء، والعلاقة فيما بينهم، وأن وظيفة المبنى والمعني ترتبط بغيرها، فإنه ينعكس أثره في تعيين معاني الكلمات والألفاظ ودلالتها (دراوشة، ٢٠١٦).

وتعتبر المفاهيم النحوية من الأسس التي يقوم عليها أساليب التعلم الصحيح؛ حيث أن الكثير من علماء التربية اتخذوها كمدخل للتعابير والمفاهيم، وذلك لأنه تساعد على تكون المعلومة بشكل واضح منسق، مما يمكنهم من تركيز المعلومة لفترة أطول في الذاكرة، كما تعطي الفرصة لمتعلميها على استعراض ما تعلمه، وبالتالي تتركز الأسس والمبادئ في ذهنه (اللامي، أمير، ٢٠١٧).

- **صعوبة المفاهيم النحوية**:

ينتاب معلمون اللغة العربية الشعور بالضجر من طلابهم في مادة النحو، وعدم القدرة على الإلمام بالقواعد التي تعطيه الفرصة من معرفة الإجابات الشفوية والكتابية أو التحريرية. وعلى الرغم من أهمية المفاهيم النحوية والنحو في اللغة واعتباراتها المهمة في إطار المناهج وتعليمها، فإن الدراسات تركز على ضعف الطلبة في القواعد النحوية، حيث أن إلقاء الدروس النحوية أصبح يتسم بنوع من الصعوبة والتعقيد من وجهة نظر الطلبة، إذ أن من الأهمية بمكان أن تتسم الدروس النحوية بالمرونة نوع من المتعة عند إتقان أسسها وأحكامها، وذلك لأنه يعتبر العامل الأساسي في ضبط وتنسيق قواعد الكلمة، والنطق. ويعزى سبب صعوبة المفاهيم النحوية إلى الكثير من العوامل، كالمعلم والطريقة التي يستخدمها في نقل المعلومة، والقدرات المادية، كما أن ضعف المعلمين باللغة العربية، وعدم قدرتهم على إيصال المعلومة للطلبة تعد من أكبر التحديات التي يواجهها الطالب في فهم المفاهيم النحوية واستيعابها، فضلا عن عدم استخدام المعلم الآليات والوسائل والاستراتيجيات التعليمية المفضلة للطالب والذي ينعكس على قدرة الطالب باستيعاب المفاهيم النحوية بشكل سلبي (الدبور، ٢٠١٢).

- **الدراسات السابقة** :

- **الدراسات باللغة العربية**:

أجرى اللهيبي (٢٠١٥) دراسة هدفت التعرف إلى مدى كفاءة وفاعلية الألعاب التعليمية في اكتساب تلميذات الصف الخامس الابتدائي لبعض المفاهيم النحوية. حيث أجريت هذه الدراسة في مصر، واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من طالبات الصف الخامس الابتدائي وكان عددهم (٦١)، أذ انه تم تقسيمهم إلى مجموعتين الضابطة وبلغ عددهم (٢٩) والمجموعة التجريبية الذي بلغ عددها (٣٢)، حيث استخدمت الباحثة اختبار تحصيلي ومجموعة من الألعاب التعليمية اللغوية كأداة. حيث بينت نتائج الدراسة أن متوسط درجات التحصيل المعرفي كان لصالح المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي، وأن هناك فروق دالة إحصائيا بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في نتائج الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى أحاندو، وعبدالله (٢٠١٦) دراسة هدفت إلى التحقيق في تطوير الكفايات التعليمية لمعلمي اللغة العربية في دول غرب إفريقيا، أجريت الدراسة في غرب إفريقيا، واستخدمت المنهج التحليلي، إذ تم الاعتماد على الأدبيات والدراسات السابقة لجمع بيانات الدراسة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مفهوم الكفاية التعليمية يؤدي دورا لا يستهان به في إحداث أثر إيجابي على الطلبة، وأن اعتماد المعلم على التكنولوجيا يساهم في تحقيق فعالية كبيرة للطالب، وينمي من مهارته في اللغة العربية، كما أظهرت النتائج أن من أهم الكفايات التي يجب أن يمتلكها معلم اللغة العربية الكفاية المعرفية، والكفاية المهارية.

أجرى المعموري (٢٠١٧) دراسة هدفت إلى كشف عن مستوى طلبة قسم اللغة العربية في استيعاب المفاهيم النحوية. أجريت هذه الدراسة في العراق، واستخدم الباحث المنهج التجريبي، وتكونت عينة البحث من (٧٠) طالبا وطالبة من أصل (٢٣٠) من مجتمع الدراسة من طلاب السنة الرابع في قسم اللغة العربية في جامعة بابل، وتم اختيارهم عشوائيا، كما استخدم الباحث معامل الارتباط بيرسون لحساب الثبات، والاختبار التائي لمعرفة مستوى الطلبة في إدراك المفاهيم النحوية. حيث توصلت نتائج الدراسة إلى انه مدى استيعاب الطلبة للمفاهيم النحوية في قسم اللغة العربية للسنة الرابعة كان جيد.

- **الدراسات باللغة الأجنبية**

أجرى فنج (Feng, 2013) دراسة هدفت إلى مساعدة معلمين مادة الإنجليزي لتكوين تصور كامل عن النظريات والمفاهيم النحوية الأساسية، بالإضافة إلى الدور الفعال والإيجابي الذي تلعبه المفاهيم النحوية في السياقات المدرسية. أجريت الدراسة في الصين، حيث استخدم المنهج التحليلي. وأظهرت نتائج الدراسة إلى انه أصبحت المفاهيم النحوية تشكل القوة الرئيسية في اللغويات، وكمعلمين للغة الإنجليزي فإنه من الضروري امتلاك معلومات ومعارف جيدة فيما بتعلق بالمفاهيم النحوية، وذلك لأنها جزء من اللغة الإنجليزية، ويمكن أن

تحدث تغييرا كبيرا في تعلم وتعليم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية. كما أظهرت النتائج أن المفاهيم النحوية لها العديد من الخصائص التي بدورها تسهل على العديد من طلبة اللغة الإنجليزية تحقيق النجاح في السجلات الأكاديمية في حال امتلك معلمو اللغة الإنجليزية القدرة لإيجاد طريقة جيدة في تدريس مفاهيمهما، بالإضافة إلى أنها تساعد طلاب اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية بتحقيق النجاحات التي يرغبون بها. وبجانب أهميتها في التعليم والتعلم، فإنها تفتح المجال للبحث الواسع في علم اللغة.

أجرى برتشي وكونزلي و ليمان (Bertschy, Künzli & Lehmann, 2013) دراسة هدفت التعرف إلى كفايات المعلمين لتنفيذ العروض التعليمية في مجال التعليم من أجل التنمية المستدامة، أجريت الدراسة في سويسرا، واستخدمت المنهج التحليلي، حيث تم الاعتماد على الأدبيات والدراسات السابقة في جمع بيانات الدراسة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن كفايات المعلمين من أجل تطوير وتنفيذ العروض التعليمية في مجال التعليم من أجل التنمية المستدامة جاءت مرتفعة حتى يتمكنوا من التطلع إلى أهداف تعليمية محددة وتحقيقها مع طلبتهم. كما أن كفايات المعلمين مكنتهم من اختيار مواضيع التدريس الممكنة وتقييم مدى استعدادهم للتعليم من أجل التنمية المستدامة كما أظهرت النتائج أن الكفايات التعليمية لدى المعلمين مكنتهم من إيصال الفكرة والمعلومة بطرية أسهل.

وأجرى بورجينر وبارث (Bürgener & Barth, 2018) دراسة هدفت إلى الكشف عن الكفايات المستدامة التي يستخدمها المعلمين في التعليم، أجريت الدراسة في ألمانيا، واستخدم المنهج التحليلي، حيث تم الاعتماد على الأدبيات والدراسات السابقة في جمع بيانات الدراسة، وتوصلت نتائج الدراسة إن تطبيق التعليم من أجل التنمية المستدامة سيعتمد على الأقل على المعلمين الأكفاء والملتزمين الذين لديهم الحافز للقيام بدورهم على أكمل وجه، وأن تطوير قدرات المعلمين مثل اختيار مواضيع مناسبة في سياق التعليم، وتنفيذ خطة استراتيجية لشرح المادة التعليمية يساهم في تقدم التعلم، ورقي المدرسة.

- **الطريقة والإجراءات:**

- **منهجية الدراسة:**

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وذلك من خلال تصميم استبانة، وثم جمع بيانات وتنظيمها وتصنيفها وتم تحليلها باستخدام البرنامج الأحصائي (SPSS) وعرضها عن طريق نماذج وجداول، كما تم الاطلاع على الأدب النظري والأبحاث العلمية والمراجع والمؤلفات والدراسات العربية والأجنبية.

- **مجتمع الدراسة:**

يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات اللغة العربية في مدارس نجران في المملكة العربية السعودية والبالغ عددهم (٣٧٢) معلمة.

- **عينة الدراسة:**

بلغت عينة الدراسة (١٨٦) معلمة، حيث تم توزيع (١٨٦) استبانة معلمات اللغة العربية في مدارس نجران في المملكة العربية السعودية، وتم استرداد جميعهم، ليبلغ عدد عينة الدراسة من (١٨٦) معلمة وفيما يلي وصف لعينة الدراسة.

جدول (١): خصائص عينة الدراسة

المتغير	الفئة	التكرار	النسبة المئوية
المؤهل العلمي	بكالوريوس	١١٦	٦٢.٤٪
	دراسات عليا	٧٠	٣٧.٦٪
	الدرجة الكلية	١٨٦	١٠٠٪
سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	١٠٠	٥٣.٨٪
	٥ سنوات فما فوق	٨٦	٤٦.٢٪
	الدرجة الكلية	١٨٦	١٠٠٪

يتضح من الجدول (١) أنه بلغت نسبة من مؤهلهم العلمي بكالوريوس (٦٢.٤٪) في حين بلغت نسبة من مؤهلهم العلمي دراسات عليا من عينة الدراسة (٣٧.٦ ٪). ويتضح من الجدول (١) أن نسبة من خبرتهم (اقل من ٥ سنوات) بلغت (٥٣.٨ ٪)، في حين بلغت نسبة من خبرتهم (٥ سنوات فما فوق) (٤٦.٢٪) من عينة الدراسة.

وعند تفحص النتائج المشار إليها في الجدول (١) بخصوص الخصائص الديمغرافية لعينة الدراسة، يمكن الاستنتاج بأن تلك النتائج في مجملها توفر مؤشرا يمكن الاعتماد عليه بشأن أهلية أفراد العينة للإجابة على الأسئلة المطروحة في الاستبانة، ومن ثم الاعتماد على إجاباتهم أساسا لاستخلاص النتائج المستهدفة من الدراسة.

- **مصادر جمع البيانات:**

لتحقيق الغرض من الدراسة الحالية والهادفة إلى قياس درجة ممارسة معلمات اللغة العربية للكفايات التعليمية في تطوير المفاهيم النحوية لدى طلبة المدارس في نجران من وجهة نظر المعلمات أنفسهم، اعتمدت الباحثة على مصدرين لجمع البيانات لتحقيق أهداف الدراسة، وهي:

- المصادر الثانوية: وهي البيانات التي تم الحصول عليها من المصادر المكتبية والمراجعة الأدبية للدراسات ذات الصلة، وذلك لوضع الأسس العلمية والإطار النظري مثل:
  - ✓ المراجع والمصادر المتعلقة بالكفايات التعليمية والمفاهيم النحوية وكيفية تطويرها.
  - ✓ الوثائق المتعلقة بالبيانات والمعلومات التي تخص الدراسة.
  - ✓ المجلات والمؤلفات العربية والأجنبية المحكمة لتغطية الجانب النظري.
  - ✓ المعلومات المتوافرة على الشبكة العنكبوتية (الانترنت).
- المصادر الأولية: وهي البيانات التي تم الحصول عليها من خلال:
  - ✓ الاستبيان كأداة قياس.

- **أداة الدراسة:**

تم بناء استبانة لقياس درجة ممارسة معلمات اللغة العربية للكفايات التعليمية في تطوير المفاهيم النحوية لدى طلبة المدارس في نجران من وجهة نظر المعلمات أنفسهم، وتكونت الاستبانة من جزأين: الجزء الأول يتعلق بالمعلومات الاساسية (الديمغرافية) للعينة، ممثلة في (المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة)، أما الجزء الثاني من الاستبانة فيتكون من ثلاثة مجالات هي:

- المجال الأول وهو تخطيط الدرس، ويشمل على (٥) فقرات (١-٥).
- المجال الثاني وهو تنفيذ الدرس، ويشمل على (٥) فقرات (٦-١٠).
- المجال الثالث وهو تقويم الدرس، ويشمل على (٥) فقرات (١١-١٥).

وقد تم إعطاء كل عبارة من العبارات الخاصة بكل فقرة من أبعاد الدراسة من الاستبانة درجات لتتم معالجتها إحصائياً على النحو الآتي: أوافق بشدة (٥) درجات، أوافق (٤) درجات، أوافق إلى حد ما (٣) درجات، لا أوافق (٢) درجتان لاأوافق بشدة (١) درجة واحدة.

وقد استخدم المقياس الآتي في تحليل البيانات:

- الحد الأعلى للمقياس ــ الحد الأدنى للمقياس/عدد الفئات =
  ٥ -١/٣=٤/٣=١.٣٣ طول الفئة وبهذا تصبح الفئات على النحو الآتي:
  - ✓ من (١-٢.٣٣) منخفض.
  - ✓ من (٢.٣٤-٣.٦٧) متوسط.
  - ✓ من (٣.٦٨-٥) مرتفع.

وتم تقسيم الدرجات إلى ثلاثة مستويات وعلى النحو الآتي:

- مستوى منخفض إذا تراوحت المتوسطات الحسابية بين (١-٢.٣٣).
- مستوى متوسط إذا تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٢.٣٤-3,٦٧).
- مستوى مرتفع إذا تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٣.٦٨-٥).

- **صدق أداة الدراسة:**

تم التحقق من الصدق الظاهري لأداة الدراسة (الإستبانة)، وذلك من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين عددهم (٨) أساتذة من أعضاء الهيئة التدريسية المتخصصين في هذا المجال، وقد اخذ بآراء وتعليقات المحكمين حيث أضفت بعض الفقرات وحذفت البعض الأخر وعدل البعض الثالث، وبذلك خرج الاستبيان في صورته النهائية.

- **ثبات أداة الدّراسة:**

من أجل التأكد من أن الاستبانة تقيس العوامل المراد قياسها، والتثبت من صدقها، قامت الباحثة بإجراء اختبار مدى الاتساق الداخلي لفقرات المقياس، حيث تم تقييم تماسك المقياس بحساب معامل كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)، وذلك لأن اختبار كرونباخ ألفا يعتمد على اتساق أداء الفرد من فقرة

إلى أخرى، وهو يشير إلى قوة الارتباط والتماسك بين فقرات المقياس، إضافة للثبات.

جدول (٢)معاملات ثبات أداة درجة ممارسة معلمات اللغة العربية للكفايات التعليمية في تطوير المفاهيم النحوية لدى طلبة المدارس في نجران من وجهة نظر المعلمات أنفسهم

الرقم	المجال	كرونباخ الفا
1	مجال تخطيط الدرس	0.٨٣٦
2	مجال تنفيذ الدرس	0.٧١٩
3	مجال تقويم الدرس	0.٧١٧
	الدرجة الكلية	٠.٨٧٧

وتدل معاملات الثبات كما هي مبينة في الجدول (2) بامتياز الأداة بمعامل ثبات مرتفع وقدرة الأداة بصورة عامة على تحقيق أغراض الدراسة. إذ يتضح من الجدول أن أعلى معامل ثبات لأبعاد الاستبانة بلغ (٠.٨٣٦) فيما يلاحظ أن أدنى قيمة للثبات كانت (٠.٧١٧). وهو ما يشير إلى إمكانية ثبات النتائج التي ستسفر عنها تطبيق الاستبانة حيث تعتبر قيم معامل الثبات (Alpha > 0.60) مناسبة من أجل تطبيق الاستبانة على الدراسة (مراد وسليمان، ٢٠٠٢).

- **أدوات التحليل**:

بعد أن تمت عملية جمع البيانات والمعلومات اللازمة حول متغيرات الدراسة، تم ترميزها وإدخالها إلى الحاسب الآلي لاستخراج النتائج الإحصائية، حيث تم الاستعانة بالأساليب الإحصائية ضمن برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package For Social Science (SPSS) لمعالجة البيانات التي تم الحصول عليها، من خلال الدراسة الميدانية للعينة المبحوثة، وبالتحديد فإن الباحثة استخدمت الأساليب الإحصائية الآتية:

- اختبار كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha): وذلك لاختبار مدى الاعتمادية على أداة جمع البيانات المستخدمة في قياس المتغيرات التي اشتملت عليها الدراسة.
- التكرارات والنسب المئوية (Frequencies): وذلك لمعرفة توزيع عينة الدراسة على المتغيرات الديمغرافية.
- الإحصاء الوصفي: الوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وذلك لوصف أراء عينة الدراسة حول متغيرات الدراسة، ولتحديد أهمية العبارات الواردة في الاستبانة.
- اختبار (t-Test): للمقارنة الثنائية في اختبار اسئلة الدراسة للتأكد من الدلالة الإحصائية للنتائج التي تم التوصل إليها وإيجاد الفروق التي تعزى للمتغيرات الثنائية.

- **السؤال الاول: ما درجة ممارسة معلمات اللغة العربية للكفايات التعليمية في تطوير المفاهيم النحوية لدى طلبة المدارس في نجران من وجهة نظر المعلمات أنفسهم؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة معلمات اللغة العربية للكفايات التعليمية في تطوير

المفاهيم النحوية لدى طلبة المدارس في نجران من وجهة نظر المعلمات أنفسهم بشكل عام ولكل مجال من مجالات أداة الدراسة، ويظهر الجدول (٣) ذلك.

الجدول (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لدرجة ممارسة معلمات اللغة العربية للكفايات التعليمية في تطوير المفاهيم النحوية لدى طلبة المدارس في نجران من وجهة نظر المعلمات أنفسهم مرتبة تنازليا

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الاهمية
١	مجال تخطيط الدرس	3.61	0.84	١	متوسطة
٣	مجال تقويم الدرس	3.46	0.72	٢	متوسطة
٢	مجال تنفيذ الدرس	3.43	0.76	٣	متوسطة
الدرجة الكلية		3.50	0.65		متوسطة

يلاحظ من الجدول (٣) أن درجة ممارسة معلمات اللغة العربية للكفايات التعليمية في تطوير المفاهيم النحوية كانت بدرجة متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (٣.٥٠) بانحراف معياري (٠.٦٥)، وجاءت مجالات الأداة جميعها في الدرجة المتوسطة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.61 - 3.43)، وجاء في الرتبة الأولى مجال " تخطيط الدرس "، بمتوسط حسابي (3.61) بانحراف معياري (0.84)، وفي الرتبة الثانية جاء مجال " تقويم الدرس " بمتوسط حسابي (3.46) بانحراف معياري (0.72)، وجاء في الرتبة الاخيرة مجال " تنفيذ الدرس " بمتوسط حسابي (3.43) بانحراف معياري (0.76).

أما بالنسبة لفقرات كل مجال فكانت النتائج على النحو الآتي:

- **مجال تخطيط الدرس**:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لمجال تخطيط الدرس، والجدول (٤) يوضح ذلك.

الجدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لمجال تخطيط الدرس مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الاهمية
2	تعد المعلمة خطة تدريسية مرنة قابلة للتعديل حسب الموقف التعليمي من أجل تحقق الوظيفة الحقيقية لمادة النحو.	3.79	1.04	1	مرتفعة
3	تضع المعلمة خطة تدريسية واضحة من حيث الإعداد والصياغة لتعزيز المفاهيم النحوية للطلبة.	3.78	0.98	2	مرتفعة
1	تراعي المعلمة ميول واهتمامات الطلبة عند التخطيط للدرس المفاهيم النحوية	3.60	1.20	3	متوسطة
4	تُعدّ المعلمة خطة تدريسية توظف التقنيات التكنولوجية الحديثة بما يتناسب مع مادة النحو.	3.51	1.15	4	متوسطة
5	تختار المعلمة أدوات تناسب الإمكانيات المتوفرة في المدرسة لإيصال المفاهيم النحوية للطلبة بطريقة مبسطة.	3.34	1.04	5	متوسطة
الدرجة الكلية		3.61	0.84		متوسطة

يلاحظ من الجدول (٤) أن مجال تخطيط الدرس كانت متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.61) بانحراف معياري (0.84)، وجاءت فقرات هذا المجال في الدرجة المتوسطة والمرتفعة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.79 - 3.34)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (2) التي تنص على" تعد المعلمة خطة تدريسية مرنة قابلة للتعديل حسب الموقف التعليمي من أجل تحقق الوظيفة الحقيقية لمادة النحو "، بمتوسط حسابي (3.79) بانحراف معياري (1.04) وبدرجة مرتفعة، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (٥) التي تنص على" تختار المعلمة أدوات تناسب الإمكانيات المتوفرة في المدرسة لإيصال المفاهيم النحوية للطلبة بطريقة مبسطة " بمتوسط حسابي (3.34) بانحراف معياري (1.04) وبدرجة متوسطة.

- **مجال تنفيذ الدرس**:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لمجال تنفيذ الدرس، والجدول (٥) يوضح ذلك.

الجدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لمجال تنفيذ الدرس مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الاهمية
8	تجذب المعلمة انتباه الطلبة للحصة الصفية من خلال استخدام استراتيجيات تعليمية متنوعة للوصول لفهم عميق لطبيعة المادة النحوية.	4.07	1.09	1	مرتفعة
9	تختار المعلمة الأنشطة والوسائل التعليمية المحققة لأهداف منهاج القواعد النحوية.	3.49	1.05	2	متوسطة
6	تستخدم المعلمة مخططات المفاهيم في تدريس النحو بما يتلاءم مع الموقف التعليمي.	3.26	1.07	3	متوسطة
7	تقوم المعلمة بصياغة الأسئلة النحوية بطريقة واضحة	3.20	1.32	4	متوسطة
10	تنوع المعلمة بين أساليب العمل الفردي والجماعي عند الإعراب	3.15	1.01	5	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.43	0.76		متوسطة

يلاحظ من الجدول (٥) أن مجال تنفيذ الدرس كانت متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.43) بانحراف معياري (0.76)، وجاءت فقرات هذا المجال في الدرجة المرتفعة والمتوسطة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (4.07 - 3.15)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (8) التي تنص على" تجذب المعلمة انتباه الطلبة للحصة الصفية من خلال استخدام استراتيجيات تعليمية متنوعة للوصول لفهم عميق لطبيعة المادة النحوية "، بمتوسط حسابي (4.07) بانحراف معياري (1.09) وبدرجة مرتفعة، وجاءت في الرتبة الاخيرة الفقرة (10) التي

تنص على" تنوع المعلمة بين أساليب العمل الفردي والجماعي عند الإعراب " بمتوسط حسابي (3.15) بانحراف معياري (1.01) وبدرجة متوسطة.

- **مجال تقويم الدرس**:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لمجال تقويم الدرس، والجدول (٦) يوضح ذلك.

الجدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لمجال تقويم الدرس مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الاهمية
12	تراجع المعلمة واجبات الطلبة النحوية من أجل تزويدهم بتغذية راجعة فورية (مكتوبة أو لفظية).	3.66	1.07	1	متوسطة
13	تحرص المعلمة على تقويم الطلبة وفق أسس ومعايير محددة.	3.63	1.11	2	متوسطة
14	تحلل المعلمة نتائج الاختبار للاستفادة منها في تعديل تدريسها في شرح المفاهيم النحوية.	3.40	0.99	3	متوسطة
15	تنوع المعلمة في أساليب التقويم (قبلي، بعدي، نهائي، تشخيصي).	3.33	0.96	3	متوسطة
11	تراعي المعلمة الفروق الفردية بين الطلبة عند تقويم المهارات النحوية لدى الطلبة.	3.30	1.09	5	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.46	0.72		متوسطة

يلاحظ من الجدول (٦) أن مجال تقويم الدرس كانت متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.46) بانحراف معياري (0.72)، وجاءت فقرات هذا المجال في الدرجة المتوسطة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.66 – 3.30)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (15) التي تنص على" تراجع المعلمة واجبات الطلبة النحوية من أجل تزويدهم بتغذية راجعة فورية (مكتوبة أو لفظية)"، بمتوسط حسابي (3.66) بانحراف معياري (1.07) وبدرجة متوسطة، وجاءت في الرتبة الاخيرة الفقرة (١١) التي تنص على" تراعي المعلمة الفروق الفردية بين الطلبة عند تقويم المهارات النحوية لدى الطلبة " بمتوسط حسابي (3.30) بانحراف معياري (1.09) وبدرجة متوسطة.

- **السؤال الثاني: هل يوجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠.٠٥) بين متوسطات استجابة أفراد العينة في درجة ممارسة معلمات اللغة العربية للكفايات التعليمية في تطوير المفاهيم النحوية لدى طلبة المدارس في نجران من وجهة نظر المعلمات أنفسهم تعزى للمتغيرات الديمغرافية المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة؟**

- **المؤهل العلمي**:

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج قيمة (T) لمتوسط درجة ممارسة معلمات اللغة العربية للكفايات التعليمية في تطوير المفاهيم النحوية لدى طلبة المدارس في نجران من وجهة نظر المعلمات أنفسهم، حسب المؤهل العلمي (بكالوريوس، دراسات عليا)، إذ تم استخراج قيمة (T) لمتوسط الفئتين وهما فئة بكالوريوس، وفئة دراسات عليا، وكانت النتائج كالتالي:

الجدول (٧)المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (T) لإجابات أفراد عينة الدراسة بحسب المؤهل العلمي

المجال	المجموعة	المتوسط الحسابى	قيمة (T)	مستوىالدلالة
مجال تخطيط الدرس	بكالوريوس	3.60	.076	.940
	دراسات عليا	3.61		
مجال تنفيذ الدرس	بكالوريوس	3.51	1.729	.086
	دراسات عليا	3.31		
مجال تقويم الدرس	بكالوريوس	3.46	.117	.907
	دراسات عليا	3.47		

تشير النتائج الواردة في الجدول (٧) إلى عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين المتوسطين الحسابيين لإجابات أفراد الفئتين وهما فئة بكالوريوس وفئة دراسات عليا في جميع مجالات الدراسة فقد كانت اعلى من (٠.٠٥)، وهي غير دالة إحصائيا.

- **سنوات الخبرة**:

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج قيمة (T) لمتوسط درجة ممارسة معلمات اللغة العربية للكفايات التعليمية في تطوير المفاهيم النحوية لدى طلبة المدارس في نجران من وجهة نظر المعلمات أنفسهم، حسب سنوات الخبرة (اقل من٥ سنوات، ٥ سنوات فما فوق)، إذ تم استخراج قيمة (T) لمتوسط الفئتين وهما فئة اقل من٥ سنوات، وفئة ٥ سنوات فما فوق، وكانت النتائج كالتالي:

الجدول (٨)المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (T) لإجابات أفراد عينة الدراسة بحسب سنوات الخبرة

المجال	المجموعة	المتوسط الحسابى	قيمة (T)	مستوى الدلالة
مجال تخطيط الدرس	اقل من٥ سنوات	3.56	-.749	.455
	٥ سنوات فما فوق	3.66		
مجال تنفيذ الدرس	اقل من٥ سنوات	3.40	-.607	.544
	٥ سنوات فما فوق	3.47		
مجال تقويم الدرس	اقل من٥ سنوات	3.45	-.319	.750
	٥ سنوات فما فوق	3.48		

تشير النتائج الواردة في الجدول (٨) إلى عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين المتوسطين الحسابيين لإجابات أفراد الفئتين وهما فئة اقل من٥ سنوات، وفئة ٥ سنوات فما فوق في جميع مجالات الدراسة فقد كانت اعلى من (٠.٠٥)، وهي غير دالة إحصائيا.

- **مناقشة النتائج**

- **مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما درجة ممارسة معلمات اللغة العربية للكفايات التعليمية في تطوير المفاهيم النحوية لدى طلبة المدارس في نجران من وجهة نظر المعلمات أنفسهم؟**

أظهرت النتائج أن درجة ممارسة معلمات اللغة العربية للكفايات التعليمية في تطوير المفاهيم النحوية كانت بدرجة متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (٣.٥٠)، وجاءت مجالات الأداة جميعها في الدرجة المتوسطة؛ ويعزى ذلك إلى أن الممارسات المتميزة للمعلمات تساهم بشكل ملحوظ في إكساب الطلبة المفاهيم

النحوية، وتقلل من وقوعهم في الأخطاء النحوية الشائعة، وجاء في الرتبة الأولى مجال " تخطيط الدرس "، بمتوسط حسابي (٣.٦١) بانحراف معياري (٠.٨٤)، وفي الرتبة الثانية جاء مجال " تقويم الدرس " بمتوسط حسابي (٣.٤٦) بانحراف معياري (٠.٧٢)، وجاء في الرتبة الأخيرة مجال " تنفيذ الدرس " بمتوسط حسابي (٣.٤٣) بانحراف معياري (٠.٧٦). ويعزى ذلك إلى أن التخطيط المناسب للدرس يمكن المعلمات من اختيار الأهداف المناسبة للمادة التعليمية، وتنفيذها في الوقت المناسب لها، بحيث يستطيع إيصال المفاهيم النحوية بالزمن المناسب، ويبقى وقت لممارسة الطلبة للمفاهيم التي اكتسبوها في جمل مفيدة.

أما بالنسبة لفقرات كل مجال فكانت النتائج على النحو الآتي:

- **مجال تخطيط الدرس**:

أظهرت النتائج أن مجال تخطيط الدرس كانت متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (٣.٦١)، وجاءت فقرات هذا المجال في الدرجة المتوسطة والمرتفعة؛ ويعزى ذلك إلى أن التخطيط المناسب للدرس يساعد المعلمات من تنفيذ الدرس بشكل مناسب وبدون فجوات، ويجعلهن واثقات بأنفسهن وقادرات على الإجابة عن أي سؤال أو استفسار مهما كان نوعه، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (٢) التي تنص على" تعد المعلمة خطة تدريسية مرنة قابلة للتعديل حسب الموقف التعليمي من أجل تحقق الوظيفة الحقيقية لمادة النحو "، بمتوسط حسابي (٣.٧٩) وبدرجة مرتفعة، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (٥) التي تنص على" تختار المعلمة أدوات تناسب الإمكانيات المتوفرة في المدرسة لإيصال المفاهيم النحوية للطبة بطريقة مبسطة " بمتوسط حسابي (٣.٣٤) وبدرجة متوسطة ويعزى ذلك أن التخطيط المرن للحصة الصفية يساعد المعلمة على تنظيم أفكارها وعرضها بشكل جيّد، بعيداً عن الارتجاليّة والعشوائيّة، وإيصال المعلومات لهم بشكل جيد ومفهوم.

- **مجال تنفيذ الدرس**:

أظهرت النتائج أن مجال تنفيذ الدرس كانت متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.43) وجاءت فقرات هذا المجال في الدرجة المرتفعة والمتوسطة، ويعزى ذلك إلى أهمية تنفيذ الدرس بطريقة مميزة، بحيث تجذب انتباه الطلبة للمفاهيم الجديدة، وتمكنهم من اكتساب المفاهيم والمعلومات الجديدة بطريقة مسلية ومشجعة على التعليم. وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (8) التي تنص على" تجذب المعلمة انتباه الطلبة للحصة الصفية من خلال استخدام استراتيجيات تعليمية متنوعة للوصول لفهم عميق لطبيعة المادة النحوية "، بمتوسط حسابي (4.07) بانحراف معياري (1.09) وبدرجة مرتفعة، وجاءت في الرتبة الاخيرة الفقرة (10) التي تنص على" تنوع المعلمة بين أساليب العمل الفردي والجماعي عند الإعراب " بمتوسط حسابي (3.15) بانحراف معياري (1.01) وبدرجة متوسطة، ويعزى ذلك إلى أن طريقة تنفيذ الدرس التي تقوم بها

المعلمات تنمي لدى الطلبة الدافعية للتعلم، وتحفزهم للقيام بالأنشطة المفيدة التي تركز المفاهيم الجديدة في ذاكرتهم.

- **مجال تقويم الدرس**:

أظهرت النتائج أن مجال تقويم الدرس كانت متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.46)، وجاءت فقرات هذا المجال في الدرجة المتوسطة؛ ويعزى ذلك إلى أن مهارة تقويم الطلبة تؤدي دوراً فعالاً في تنجب نقاط الضعف، وزيادة نقاط القوة لدى الطلبة، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (15) التي تنص على" تراجع المعلمة واجبات الطلبة النحوية من أجل تزويدهم بتغذية راجعة فورية (مكتوبة أو لفظية)"، بمتوسط حسابي (3.66) وبدرجة متوسطة، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (١١) التي تنص على" تراعي المعلمة الفروق الفردية بين الطلبة عند تقويم المهارات النحوية لدى الطلبة " بمتوسط حسابي (3.30) وبدرجة متوسطة ويعزى ذلك إلى أن التغذية الراجعة لدى الطلبة تمكنهم من تصحيح أخطائهم، تكشف بصور غير مباشرة عن ميولهم واتجاهاتهم، كما تشجعهم على القيام بواجباتهم ومتابعتها بشكل فعال.

- **مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني**:

هل يوجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠.٠٥) بين متوسطات استجابة أفراد العينة في درجة ممارسة معلمات اللغة العربية للكفايات التعليمية في تطوير المفاهيم النحوية لدى طلبة المدارس في نجران من وجهة نظر المعلمات أنفسهم تعزى للمتغيرات الديمغرافية المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة؟

- **المؤهل العلمي**:

عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha\leq$0.05) بين المتوسطين الحسابيين لإجابات أفراد الفئتين وهما فئة بكالوريوس وفئة دراسات عليا في جميع مجالات الدراسة؛ ويعزى ذلك إلى أن بقدرة المعلمات جميعهم بغض النظر عن مؤهلهم العلمي من تطوير مهاراتهم التعليمية، وتنمية خبراتهم بحيث يستطيعون من إيصال المفاهيم للطلبة وشرحها بطريقة سهلة للفهم.

- **سنوات الخبرة**:

عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha\leq$٠.٠٥) بين المتوسطين الحسابيين لإجابات أفراد الفئتين وهما فئة اقل من٥ سنوات، وفئة ٥ سنوات فما فوق في جميع مجالات الدراسة؛ ويعزى ذلك إلى أن جميع المعلمات قادرات من خلال الاطلاع على الاستراتيجيات التعليمية الحديثة وتطبيقها من تنمية مهاراتهم التعليمية، وقدراتهم في شرح الدروس بطريقة تمكن من الطلبة من استيعابها بشكل سهل وممتع.

- **التوصيات**:

- ضرورة عقد دورات تدريبية للمعلمات بهدف تطوير مهاراتهم وخبراتهم التعليمية.
- ضرورة أن تستخدم المعلمات استراتيجيات تدريسية جديدة في شرح المفاهيم النحوية للطلبة، بطريقة تكون جذابة وممتعة.
- إجراء دراسات مماثلة للدراسة الحالية في فروع اللغة العربية الأخرى وعلى مجتمعات دراسية مختلفة

- **قائمة المراجع**:

- **المراجع باللغة العربية**:

- أبو اسنينة، عونية (٢٠١١). درجة توافر الكفايات الإدارية لدى مديري مدارس المتميزين من وجهة نظر معلميها في الأردن. مجلة الطفولة والتربية، ٣(٨)، ١٩ -٦٧.
- الدبور، ختام (٢٠١٢). أثر توظيف نموذج جانييه في اكتساب مفاهيم النحو لدى طالبات الصف السادس الأساسي في محافظة شمال غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، فلسطين.
- دراوشة، حسن (٢٠١٦). خرائط المفاهيم وأثرها عل التحصيل الدراسي في مادة النحو لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مدرسة عربية ابتدائية في منطقة الشمال. رسالة ماجستير غير منشورة، فلسطين.
- الزهراني، محمد (٢٠١٢). فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على التغير المفهومي في تعديل التصورات البديلة عن بعض المفاهيم النحوية لدى طلاب الصف الثاني المتوسط واحتفاظهم بها. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.
- السيسي، منى (٢٠١٦). فاعلية استخدام استراتيجية الالغاز في اكتساب تلاميذ الصف الأول الاعدادي لبعض المفاهيم النحوية. مجلة كلية التربية، (٦١)، ٣٤٠ -٣٨٠.
- الشريف، ناجي (٢٠١٥). مدى ممارسة مديري مدارس التعليم العام بمنطقة نجران للكفايات الإدارية والفنية في مجال الإدارة المدرسية. مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية، ١٠(٢)، ١٥٩ -١٧٧.
- عبد المجيد، عواطف، المزيني، نوف(٢٠١٤). فعالية برنامج قائم على الألعاب التعليمية الإلكترونية في إكساب المفاهيم النحوية. مجلة العلوم الإنسانية، ١٥(٢)، ٥٥ -٧٢.
- علي، رياض (٢٠١٥). أثر دورة التعلم في اكتساب المفاهيم النحوية في مادة قواعد اللغة العربية لدى طلبة الصف الرابع الأدبي. مجلة الفتح، (٦٢)، ١٤٢ -١٨٣.
- كلوب، فتحي، الفليت، جمال (٢٠١٦). فاعلية تنظيم محتوى وحدة التوابع وفق نظرية رايجليوث التوسعية في تحصيل بعض المفاهيم النحوية لدى طلاب الصف العاشر بغزة. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ١٢(٤)، ٥٣٨ -٥٢٧.
- اللامي، صلاح، أمير، عباس (٢٠١٧). أثر أنموذج (أبلتون) في اكتساب المفاهيم النحوية لدى طلاب الصف الرابع العلمي. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، (٣٤)، ٤٢٣ -٤٣٥.
- اللحية، الحسن (٢٠٠٦). الكفايات في علوم التربية، ط١، المغرب، الدار البيضاء: أفريقيا الشرق.
- اللهيبي، رانيه (٢٠١٥). فاعلية استخدام الألعاب التعليمية في اكتساب تلميذات الصف الخامس الابتدائي بعض المفاهيم النحوية. مجلة القراءة والمعرفة، (١٦٦)، ٢٦١ -٢٨٢.

- مراد، صلاح وسليمان، أمين (٢٠٠٢). الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية "خطوات إعدادها وخصائصها". القاهرة، جمهورية مصر العربية: دار الكتاب الحديث.
- المعموري، عمران (٢٠١٧). مستوى طلبة قسم اللغة العربية في استيعاب المفاهيم النحوية. مجلة العلوم الإنسانية، ٢٤(٢)، ١١٠٢ -١١١٧.
- يوسف، أصف (٢٠١٥). الكفايات التعليمية الأساسية لدى مدرسي التربية الوطنية درجة ممارستها ومدى الحاجة للتدريب عليها "دراسة ميدانية في مدارس مدينة دمشق"، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، ١٣ (٢)، ٩١ -١١٦.

- **المراجع باللغة الأجنبية**:

- Bertschy, F., Künzli, C., & Lehmann, M. (2013). Teachers' competencies for the implementation of educational offers in the field of education for sustainable development. Sustainability, 5(12), 5067-5080.
- Bokdam, J., Ende, I. & Broek, S. (2014). Teaching Teachers: Primary Teacher Training In Europe - State Of Affairs And Outlook. European Parliament, 1-92.
- Bürgener, L., & Barth, M. (2018). Sustainability competencies in teacher education: Making teacher education count in everyday school practice. Journal of Cleaner Production, 174, 821-826.
- Cabral, J. J. A. (2018). Didactic Strategies to Improve the Competencies in Analytical Reading and Academical Writing of Future Teachers and Teachers in Service. European Journal of Multidisciplinary Studies, 7(1), 155-166.
- Feng, Z. (2013). Functional grammar and its implications for English teaching and learning. English Language Teaching, 6(10), 8.
- Merkt, M. (2017). The importance of academic teaching competence for the career development of university teachers: A comment from higher education pedagogy. GMS journal for medical education, 34(4).
- Musset, P. (2010). Initial Teacher Education and Continuing Training Policies in a Comparative Perspective OECD, Paris.
- Nessipbayeva, O. (2012). The Competencies of the Modern Teacher. Bulgarian Comparative Education Society, Bulgaria.
- Oboegbulem, A. (2013). Administrative Competencies of Female Principals in Secondary Schools in Nsukka Education Zone. Research on Humanities and Social Sciences, 3(11), 11-15.

البحث الرابع :

دور القيادة التحويلية فى تطوير الأداء الوظيفى لدى مديرات المدارس المتوسطة بالمملكة العربية السعودية فى ضوء الرؤية الاستراتيجية ٢٠٣٠

إعداد :

أ / موضي مشرف صبر البقعاوي

موظفة إدارية بجامعة حائل بالمملكة العربية السعودية

مدى تحقيق تدريب معلمات المرحلة الابتدائية أثناء الخدمة على تكنولوجيا التعليم الحديثة لأهدافه من وجهة نظرهن "دراسة ميدانية على مدينة الرياض"

د/ بدرية بنت خلف بن حمدان العنزي

الأستاذ المساعد بقسم أصول التربية بكلية التربية جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

أ/ ريما بنت مداوي بن علي آل جابر

باحثة بقسم أصول التربية بكلية التربية جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلام

• **المستخلص**:

سعى البحث إلى الكشف عن مدى تحقيق تدريب معلمات المرحلة الابتدائية أثناء الخدمة على تكنولوجيا التعليم الحديثة لأهدافه من وجهة نظرهن، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت الاستبانة أداة لجمع المعلومات، وتمثل مجتمع الدراسة في معلمات المرحلة الابتدائية البالغ عددهن (١٣١٦٤) معلمة واللاتي يعملن في (٤٨٧) مدرسة ابتدائية حكومية بمدينة الرياض. أما العينة فكانت عينة عنقودية تمثلت في خمس مكاتب تعليم من أصل تسعة مكاتب تعليم، وتم اختيار (١٧) مدرسة ابتدائية كعينة عشوائية من مكاتب التعليم الخمسة المختارة بنسبة (٧٪) من العدد الكلي للمدارس الابتدائية في هذه الخمس مكاتب، والتي يعملن بها (٦٥٦) معلمة، وأجريت عليهن الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول لعام ١٤٣٨هـ -١٤٣٩هـ. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مفردات عينة الدراسة موافقات غالبا على تحقيق تدريب معلمات المرحلة الابتدائية أثناء الخدمة لهدف استخدام التكنولوجيا الحديثة في طرق التدريس في مدينة الرياض من وجهة نظرهن، وأن مفردات عينة الدراسة موافقات أحيانا على مدى تحقيق تدريب معلمات المرحلة الابتدائية أثناء الخدمة لهدف استخدام التكنولوجيا الحديثة في الأنشطة التعليمية في مدينة الرياض من وجهة نظرهن، وأن مفردات عينة الدراسة موافقات أحيانا على مدى تحقيق تدريب معلمات المرحلة الابتدائية أثناء الخدمة لهدف استخدام التكنولوجيا الحديثة في الأنشطة التقويمية في مدينة الرياض من وجهة نظرهن، وأن مفردات عينة الدراسة موافقات غالبا على المعوقات التي تواجه تحقيق تدريب معلمات المرحلة الابتدائية على تكنولوجيا التعليم الحديثة لأهدافه السابقة في مدينة الرياض من وجهة نظرهن، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ فأقل في اتجاهات مفردات الدراسة باختلاف متغير المؤهل العلمي، ومتغير عدد سنوات الخبرة، ومتغير عدد الدورات التدريبية على تكنولوجيا التعليم الحديثة.

الكلمات المفتاحية: تدريب. مرحلة ابتدائية. أثناء الخدمة. تكنولوجيا التعليم الحديثة.

The Extent to Which the Training of Primary Stage Teachers in Service on Modern Education Technology for their Objectives from their Point of View "Field Study on the City of Riyadh "

Dr. badrya khalefa hamdan el anzay, Rema medawy ben Ali el gaber.

Abstract:

This Search aims at revealing the extent of achieving the goals training of primary-school female teachers during service on modern education technology from their point of view. the researcher applied the descriptive survey approach and used the questionnaire as the tool for data collection, the study population consists of the female teachers in the primary schools

who are (13164) working in (487) public primary schools in Riyadh. The sample is a cluster sample consisting of five out of nine education offices, and 17 were selected as a random sample of the five selected education offices (7%) of the total number of primary schools in these five offices, in which (656) female teachers work in it. They were examined during the first semester of the year 2017/2018The members of the study sample often agree on achieving the goals training of primary-school female teachers during service on modern education technology in teaching methods in Riyadh from their point of view. The members of the study sample sometimes agree on achieving the goals training of primary-school female teachers during service on modern education technology in the educational activities in Riyadh from their point of view. The members of the study sample sometimes agree on achieving the goals training of primary-school female teachers during service on modern education technology in corrective activities in Riyadh from their point of view. The members of the study sample often agree on the barriers to achieving the goals training of primary-school female teachers during service on modern education technology in its previous objectives in Riyadh from their point of view. There are no statistically significant differences at the level of 0.05 and less in the attitudes of the study sample according to the scientific qualification variable, the years of experience and the number of training courses in modern education technology.

Keywords: Training - Primary Stage - In-service - Modern Education Technology

- **مقدمة**:

يمثل العنصرِ البشري أهم الموارد وأثمنها علىٍ الإطلاق، لاسيّما إذا كان هذا العنصر مسلحا بالمعرفة ومؤهلا تأهيلا سليماً ينمي قدراته وإمكاناته وطاقته، مما جعل تقدم الأمم وتطورها يرتبط ارتباطا وثيقا بمقدار ما تملكه من ثروة بشرية قادرة على العمل والإنتاج. ويدل ذلك على أهمية إتقان الإنسان للعمل الذي يقوم به (الميناوي،١٤٣٤ه، ص١٥).

وتعد عملية تدريب المعلمات. بصفة عامة ومعلمات المرحلة الابتدائية بصفة خاصة. تكنولوجيا من القضايا المهمة التي تلقى اهتماما متزايدا خاصة في الأوساط التربوية في محيط العالم العربي أو خارجه، مما حتم على المتخصصات التربويات الاهتمام بقدر كبير بتدريب المعلمات والذي يرجع بالدرجة الأولى إلى الدور الذي تقوم به المعلمة في المجتمع، باعتبارها الركن الرئيس في العملية التعليمية وقائدة العملية التعليمية التربوية؛ وهنا يتجلى دور الجهات المسئولة مثل إدارات التدريب والابتعاث بكل إدارة تعليمية من خلال ما تقدمه من جهود، خاصة في المرحلة الابتدائية التي قد يعتري بعض معلماتها جانب من الضعف التكنولوجي، حيث تعد هذه المرحلة مرحلة التعليم الأساسي لجميع مراحل التعليم التي تليها؛ حيث إنها مرحلة بداية القراءة والكتابة، ومسايرة تلك التغيرات بالتكيف معها على جميع المستويات الوظيفية والتدريب

عليها .ومن هنا يتضح أن التدريب المستمر بالنسبة لمعلمة الابتدائي . كونها من تتناولها الدراسة على وجه الخصوص . جزء لا يتجزأ من عمليه تطويرها، ويجب أن يستمر هذا التطوير بالتدريب طيلة عملها في التدريس بطرق مختلفة؛ بهدف الحصول على معرفة جيدة، واكتساب ممارسات ضرورية، وخبرات جديدة لتلتحق بركب النمو والتطور في هذا الميدان ولتكون على صلة بكل ما هو جديد فيه(العاجز،٢٠١٠م، ص٢).

وكل هذا يصب في مصلحة الطالبة لتجد التعليم المناسب، وتُنَشأ التنشئة التي تجعل منها طالبةٍ متميزة ومنافسة لمن حولها، وهذا يتطلب معلمة مؤهلة ومدربة تدريباً مستمراً لمواكبة السباق المعرفي والتكنولوجي طوال مدة وجودها في العمل الوظيفي كمعلمة.

- **مشكلة البحث** :

أصبح التنافس بين أنظمة التعليم في دول العالم مرتكزاً على ما تنفقه الدول من ميزانيات خاصة بتدريب المعلمين أثناء الخدمة، بُغية تطوير المعلمين بالتدريب المستمر المناسب لمتطلبات العصر ونقله لأرقى الاتجاهات العالمية المعاصرة فتغير في معلوماته، وتصقل مهاراته، وتغير من قناعاته؛ ومن هنا تحتاج معلمة المرحلة الابتدائية للمزيد من التدريب لاسيما تلك التي تُسهل نقل المعرفة إلى مرحلة الطفولة بالمرحلة الأساسية ذات السمات المتميزة باحتياجها للمحسوسات والمرئيات في حجرة الصف.

فقضية تدريب المعلمات على تكنولوجيا التعليم الحديثة قضية مصيرية تُمليها تطورات الحياة، وخاصة ونحن نعيش في عصر التحديات والتحولات المهمة وذلك من أجل الارتقاء بمهنة التعليم وتطوير أداء المعلمات، ومما يجدر ذكره في هذا المجال أنه قد حدثت في العقود الثلاثة الأخيرة من القرن العشرين تطورات علمية وتكنولوجية حديثة بشكل لم يسبق له مثيل في تاريخ البشرية الأمر الذي يفرض على المؤسسات والمنظمات الحديثة مواكبة هذه التطورات والتجديدات والقيام بعملية مراجعة سياساتها وأهدافها واستراتيجياتها وتقنياتها ونشاطاتها المتعلقة بالتدريب، بهدف تمكين المتدربين من اكتساب الكفايات والمهارات التي تَطلبها أدوارهم الجديدة في مجتمع الثورة العلمية والتكنولوجية الحديثة(الخطيب، والخطيب ٢٠٠٢م، ص١).

واستجابة لهذه التغيرات المهمة المتسارعة التي تحدث في المجتمع والمؤسسات التعليمية وتأثيرها الواضح على الطالبات من المرحلة الابتدائية حث المعلمات توجيه أدوارهن وإعادة تدريبهن وفق الطرق التكنولوجية الحديثة للتعليم وعدم العزوف عن مثل هذا النوع من التدريب، خاصة في المرحلة الابتدائية.

وقد بينت بعض الدراسات التي أجريت حول تدريب المعلمين أثناء الخدمة أهمية التدريب وأهمية معرفة معوقاته؛ فقد أسفرت دراسة الغامدي (١٤٣٣ه) عن وجود قصور وضعف لدى المعلمين في مهارات استخدام المستحدثات التكنولوجية

وضرورة تدريب المعلمين أثناء الخدمة وتنمية مهاراتهم المعرفية على المستحدثات التكنولوجية (السبورة البيضاء التفاعلية)؛ وأظهرت دراسة الزهراني (١٤٣١هـ) تغليب الجانب النظري في الدورات التدريبية على الجانب التطبيقي، وكذلك قِصَر مدة هذه الدورات.

ومهما بُذل من جهود في أن تكون عناصر العملية التعليمية الأخرى من كتبٍ ووسائل تعليمية وأبنية مدرسية جيدة لا يمكن أن نحصل على مردود جيد كما ونوعا ما لم نضمن جودة العنصر الأهم وهو المعلمة ذاتها(قاسم، ٢٠١١م).

لذا جاءت هذه الدراسة لتأكيد العناية بتدريب معلمة المرحلة الابتدائية خاصة لتدريبها على تكنولوجيا التعليم الحديثة أثناء خدمتها تدريباً وافياً وهو ما تضمنته بعض أهداف رؤية ٢٠٣٠؛ لأهمية هذه المرحلة العمرية التأسيسية في بناء شخصية الطالبة وتنمية مهاراتها ومعارفها.

حيث إن هذا التدريب التكنولوجي يجعل الاتصال سهلاً وميسوراً بين الطالبات والمعلمات، فتتم مراجعة الدروس على الهواء مباشرة من خلال الوسائل التكنولوجية المتطورة، وحل المسائل والتمارين وشرح النظريات العلمية عبر برنامج ما يسمى بالخط الساخن، بمختلف التطبيقات التكنولوجية، كما تقوم المعلمة بالشرح اللازم من خلال جهاز كمبيوتر يتيح عرض رسومات توضيحية، وشروحات وفيديوهات، وغيرها، وهذه خطوات تكنولوجية متطورة في عملية التعليم يُستغنى بها عن استخدام الوسائل التقليدية(الخدمات التربوية، ٢٠١٤م). وهذا ما تحتاجه طالبات المرحلة الابتدائية في مثل هذه المرحلة التأسيسية.

ومن هنا أصبحت هناك ضرورة ملحة إلى معلمة تمتلك مهارات تكنولوجية تعليمية حديثة ومتطورة بشكل مستمر لتواكب روح العصر؛ معلمة تلبي حاجات المتعلم في التعلم، وتلبي احتياجات المجتمع ومتطلباته نحو التقدم والرقي، لذا فإن الحاجة ماسة لتدريب المعلمات على مواكبة التغييرات والمستجدات العالمية المتلاحقة.

وبناءً على ذلك تكمن مشكلة البحث في ضرورة معرفة مدى ما يحققه تدريب معلمات المرحلة الابتدائية أثناء الخدمة على تكنولوجيا التعليم الحديثة لأهدافه في مدينة الرياض من وجهة نظرهن.

- **أسئلة البحث**:

تتمحور مشكلة البحث في الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما مدى تحقيق تدريب معلمات المرحلة الابتدائية أثناء الخدمة على تكنولوجيا التعليم الحديثة لأهدافه في مدينة الرياض من وجهة نظرهن؟

ويتفرع عنه الأسئلة الفرعية التالية:

- ما مدى تحقيق تدريب معلمات المرحلة الابتدائية أثناء الخدمة لهدف دمج التكنولوجيا الحديثة في طرق التدريس من وجهة نظرهن؟
- ما مدى تحقيق تدريب معلمات المرحلة الابتدائية أثناء الخدمة لهدف استخدام التكنولوجيا الحديثة في الأنشطة التعليمية من وجهة نظرهن؟
- ما مدى تحقيق تدريب معلمات المرحلة الابتدائية أثناء الخدمة لهدف دمج التكنولوجيا الحديثة في الأنشطة التقويمية من وجهة نظرهن؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات المعلمات لدرجة تدريبهن أثناء الخدمة تعزى لمتغيرات (عامل المؤهل العلمي - عامل عدد الدورات . عامل سنوات الخدمة)؟
- ما المعوقات التي تواجه تحقيق تدريب معلمات المرحلة الابتدائية أثناء الخدمة على تكنولوجيا التعليم الحديثة لأهدافه السابقة أثناء الخدمة من وجهة نظرهن؟
- ما الحلول المقترحة لتطوير تدريب معلمات المرحلة الابتدائية أثناء الخدمة على تكنولوجيا التعليم الحديثة في مدينة الرياض وفقا لأهدافه في ضوء نتائج هذه الدراسة؟

- **أهداف البحث**:

يهدف البحث إلى الكشف عن مدى تحقيق تدريب معلمات المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض أثناء الخدمة على تكنولوجيا التعليم الحديثة لأهدافه في طرق التدريس والأنشطة التعليمية ودمج التكنولوجيا الحديثة في الأنشطة التقويمية وذلك مدينة الرياض من وجهة نظرهن، والتعرف على المعوقات التي تواجه تحقيق الأهداف السابقة، بغية التوصل إلى حلول مقترحة لتطوير تدريب معلمات المرحلة الابتدائية على تكنولوجيا التعليم الحديثة وفقا لأهدافه في ضوء نتائج البحث.

- **أهمية البحث**:

- **الأهمية العلمية(النظرية)**:

يمكن أن يسهم هذا البحث في تقديم إضافة علمية للمكتبات المتخصصة، ويفيد المتخصصين في موضوع تدريب المعلمة على تكنولوجيا التعليم أثناء الخدمة، وأن يسهم في تطوير العملية التعليمية والرقي بمستوى طالبة المرحلة الابتدائية، وأن يسهم في إثراء العملية التربوية لتعزيز ذلك في نفوس المعلمات والتصدي للعزوف عن التدريب والتخوف من التقدم التكنولوجي، كما يفتح المجال أمام الباحثين لإجراء بحوث حول فاعلية استخدام تكنولوجيا التعليم في تطوير أداء المعلمات.

- **الأهمية العملية (التطبيقية)**:

تكمن فيما يقدمه البحث للجهات المختصة من إرشادات ومقترحات لتدريب المعلمات على تكنولوجيا التعليم الحديثة أثناء الخدمة بالمرحلة الابتدائية، والتعرف على الإمكانات التكنولوجية الحديثة والتي يمكن تسخيرها للعملية التعليمية، كما ترشد هذه الدراسة المعلمات في المرحلة الابتدائية إلى مواطن

الخلل لمعالجتها وتدارك السلبيات المؤثرة على أدائهن، وتدفعهن للتدريب المستمر تكنولوجيا ومعرفيا في جميع المؤسسات التعليمية بمرحلة الابتدائي.

- **مصطلحات البحث**:

- **التدريب**:

ويعرف بأنه: نقل محتوى تدريبي أو مهارة تدريبية من شخص(المدرب) إلى شخص/ أشخاص آخرين(المتدربين) بحيث يتم فهم المحتوى أو اكتساب المهارة بشكل صحيح من قبل المتدربين(أمين، ٢٠٠٩م، ص٨).

- **التدريب أثناء الخدمة**:

ويعرف بأنه: نشاط يركز على تحديد وتأكيد الكفاءات الرئيسة التي تمكن العاملين من أداء وظائفهم الحالية أو الاحتياجات المستقبلية، ومساعدتهم على اكتسابها من خلال التخطيط المنظم، وهو موجه نحو تحسين أداء العاملين وتوفير ما يحتاجون إليه من المعارف وبما يزيد من كفاءاتهم الإنتاجية (الخدمات التربوية، ٢٠١٤م).

ويعرف التدريب أثناء الخدمة إجرائياً بأنه: كل الوسائل والأساليب العملية التطبيقية التي تقدم إلى مجموعة من المعلمات بقصد رفع كفاءتهن الأدائية في مجال مهنتهن إلى أقصى حد ممكن، لتحقيق أهداف مرجوة وذلك لمسايرة المستجدات العلمية والتربوية.

- **تدريب المعلم على التكنولوجيا الحديثة**:

ويعرف بأنه: التدريب الذي يهدف إلى تحسين أداء المعلم، وتعليمه، ورفع كفاءته، بتوفير المهارات الخاصة، والمعلومات، والقدرات التي يحتاجها في تقديم الدرس لطلابه؛ فلكي يصبح المعلم خبيراً ماهراً بالتكنولوجيا الحديثة فإن ذلك يتطلب منه أن ينظم، ويخطط، وينقل محتويات المقررات التعليمية إلى أنفع وأيسر وأوضح الطرق والوسائل؛ لنقل الخبرات التعليمية للطلاب بهدف تحقيق كفاءة المتعلم وزيادة فاعليته وتحسين مهاراته(روبرت م.، ٢٠٠٠م، ص١٦٧).

ويعرف تدريب المعلم على التكنولوجيا الحديثة إجرائيًا بأنه: جميع المواد والأجهزة والتطبيقات التكنولوجية التي تستخدمها المعلمة كمساعد لها في حجرة الصف لنقل المحتوى التعليمي للطالبات بصورة حديثة ولتطوير التعليم وبلوغ الأهداف التعليمية والتربوية.

- **الإطار النظري للبحث**:

ويتناول الإطار النظري للبحث الحالي تدريب المعلمات أثناء الخدمة، وأهميته، وأهدافه، التدريب أثناء الخدمة وفق رؤية ٢٠٣٠، معوقات التدريب للمعلم أثناء الخدمة، ثم يتناول تكنولوجيا التعليم الحديثة وأهدافها، أهمية تكنولوجيا التعليم بالنسبة للعملية التعليمية وللمعلمين والتلاميذ، معوقات تدريب المعلمات على تكنولوجيا التعليم الحديثة.

- **تدريب المعلمات أثناء الخدمة**:

أدى تقارب العالم من بعضه عبر الانترنت ووسائل التواصل بمختلف أنواعها السمعية والمرئية وغيرها، إلى نشر المعرفة في أقصر وقت وأسهل طريق، حيث أصبح العالم كأنه مدينة واحدة من حيث التواصل السريع وتناقل المعلومات والخبرات بشتى فروعها وميادينها عبر الشبكة العنكبوتية. وأوجب مثل هذا التطور الهائل للعصر الحديث التنافس في معرفة تقديم المعرفة في قالب جديد مواكبا التسارع في تحديث وتجديد هذه الوسائل. وهذا مما فرض على المؤسسات التعليمية أن توجه سياساتها وبرامجها وأنشطتها التعليمية لتواكب التطور. وذلك بتطوير تدريب موظفيها ومعلميها ومعلماتها - أثناء الخدمة -وفقا لطبيعة المرحلة التعليمية وبما يتناسب مع تخصص كل معلم ومعلمة، وكل منهج تعليمي.

ويعد التدريب في الوقت الحالي "أداة للتنمية ووسيلتها، والذي إذا أحسن استثمارها وتوظيفها تم تحقيق الكفاءة والكفاية في الأداء والإنتاج، لذا جاءت دعوة التربويين للحاجة إلى المزيد من التدريب للنمو الشخصي والتطور الأدائي لكل العاملين في المؤسسات التعليمية"(أميرة الدين، ٢٠١٤م، ص٨٨).

وتضيف الباحثة أن المعلم محور العملية التعليمية وقائدها والمعني بالاهتمام والتطوير والمزيد من التدريب أثناء الخدمة، كون تدريبه المستمر يعد أمرا في غاية الأهمية؛ إذ يحتم الانفجار المعرفي في عصر التكنولوجيا والتقدم ضرورة تمكين العاملين من القيام بمهامهم على أكمل وجه وفقا للمتغيرات والمستجدات التربوية الحديثة والتي تتطلب رفع كفاءة المعلم كأساس للعملية التعليمية.

- **أهمية التدريب أثناء الخدمة**:

يعد التدريب أثناء الخدمة غاية الأهمية على الصعيدين المحلي والعالمي وتكمن أهميته في تجويد أداء المعلم المستمر والمتابع تأسيا بحركات الإصلاح التعليمية بالدول المتطورة عالميا؛ ويعد الاهتمام بتدريب المعلم والمعلمة أثناء الخدمة أحد مظاهر توفير التعليم . بالمملكة العربية السعودية . كحق للجميع اهتمت به وزارة التعليم، والذي يهدف إلى رفع كفاءتهم وتحقيق الرعاية التعليمية والتربوية على أفضل وجه، والتي تتناسب مع طلاب وطالبات كل مرحلة؛ وذلك بتدريب المعلمين أثناء الخدمة ودعمهم بالتقنيات الحديثة وفقا للمستجدات والتطورات العالمية والحديثة، كما جاءت الرؤية (٢٠٣٠) تحمل في طياتها معنى أشمل وأوضح لمستقبل التعليم بالمملكة العربية السعودية.

وإذا كان التدريب أثناء الخدمة ضرورة ملحة لجميع الوظائف والمهن في أي بلد كان، فإنه في مهنة التعليم يُشكل أهمية كبرى تفوق غيرها، لأن المعلم وهو يواجه تطورات العصر المجتمعية والاقتصادية والثقافية وغيرها فهو بأمس الحاجة لمواصلة رفع كفاءته عن طريق التدريب المستمر أثناء الخدمة، حتى لاتزداد الفجوة بين جيله وجيل تلاميذه ويصبح سلبا على العملية التعليمية.

وتُأكد (أميرة منير الدين، ٢٠١٤م، ص٩٩)، على أهمية التدريب أثناء الخدمة في النقاط التالية:

- "تحقيق الذات وتنمية المسار الوظيفي للطامحين.
- انتماء المتدربين لمؤسساتهم التعليمية وشعورهم أنهم العنصر الأهم في تطوير إنتاجيتها.
- يفتح آفاقاً جديدة للمتدربين في ممارسة مهنتهم وتبصرهم بمعوقات مهنتهم وتحديدها ومحاولة تفاديها وحل مشكلاتها".

كما أكد (المطيري، ٢٠١٢م، ص١٢) على أهمية التدريب أثناء الخدمة، حيث يرى أن التدريب أثناء الخدمة يعد مصدراً من مصادر إعداد الكوادر البشرية وتطوير كفاياتهم وتطور أداء العمل وزيادة في الإنتاج والإنتاجية. كما أن أهميته تتضح في التطورات العلمية المتواصلة والاكتشافات الحديثة وما يطلبه تغير المنظمات من احتياج دائم ولتطوير أعمالهم المتجددة لتزويد المتدرب على تلك المعلومات الجديدة لكي يتخذها أساسا يقف عليه في عمله أو مهنته.

ويعتقد الكثير من المربين والمهتمين بشئون تدريب المعلمين أن برامج التدريب أثناء الخدمة مهمة لأسباب عديدة من أهمها ما يلي:

- ضعف الإعداد قبل الخدمة لأن الإعداد قبل الخدمة نادراً ما يكون مثالياً، بل لابد من أن يستمر التدريب أثناء الخدمة لفترات غير بعيدة ومناسبة.
- الظروف المجتمعية لأن التغير الاجتماعي يجعل الممارسات المهنية غير فعالة في ضوء التطور والتجديد. وهذا ينطبق على الطرق والوسائل والمعدات والمعرفة نفسها.
- الانفجار المعرفي لأن التتابع وتلاحق التطورات في الممارسات التعليمية يتطلب تغيرات مهنية وشخصية في الأفراد القائمين بالعملية التربوية. (المناوي، ١٤٣٤هـ، ص١٦).

وتتلخص أهمية التدريب للمعلم أثناء الخدمة في التالي:

- رفع الكفاءة المهنية للمعلم عن طريق صقل مهاراته التدريسية ومساعدته على التأقلم مع العمل المدرسي. واطلاع المعلم على الجديد والمستحدث في مجال طرق التعليم وتقنياته حق من حقوق المعلم والموظف.
- التدريب يكسب المعلم معارف، ومهارات، واتجاهات ذات علاقة مباشرة بالعمل مما يطور أدواره المختلفة.
- يكسبه الثقة بنفسه وقدرة على العمل من دون الاعتماد على الآخرين ويدعم احترامه لنفسه واحترامٍ الآخرين له بقدر إتقانه لما يناط إليه من عمل.
- يقوِّم أداءه ويقدم حلولاً لمعالجة القصور في إعداد المعلمين قبل الخدمة وأداءه أثناء الخدمة بالمعاهد والكليات من خلال تقديم تغذية راجعة مناسبة لتذليل الصعوبات التي تصادفهم في الميدان.

- التدريب بالتعاون بين المتدربين بالاستفادة من خبرات الآخرين من خلال العمل التعاوني في الورش والمناقشات ومختلف أشكال التدريب.

- **أهداف التدريب أثناء الخدمة**:

وتتمثل أهداف تدريب المعلمين والمعلمات أثناء الخدمة في ضوء الفلسفة التربوية السائدة في المملكة العربية السعودية في التالي:

- رفع مستوى أداء المعلمين والمعلمات بتحسين اتجاهاتهم، وتطوير مهاراتهم التعليمية ومعارفهم.
- زيادة مقدرة المعلمين على الإبداع والابتكار في مجالات التخصص؛ مما يؤدي إلى تحفيزهم على النمو المهني.
- معاونة المعلمين الجدد، وغير المؤهلين تربوياً أو تقنياً، وتزويدهم بالطرق والأساليب الحديثة(أميرة بخش، ٢٠٠٧م، ص١٠).
- تطوير أساليب الأداء لضمان أداء العمل بفعالية.
- رفع الكفاءة الإنتاجية للفرد.
- توفير احتياجات المؤسسة التعليمية من القوى العاملة.
- الحد من الأخطاء والفاقد، والاستفادة من القوى العاملة، والأدوات والأجهزة والآلات المستعملة إلى أقصى حد ممكن.
- مساعدة كل موظف على فهم وإدراك العلاقة بين عمله وعمل الآخرين، وبين أهداف الجهة التي يعمل بها. (البدري، ٢٠٠٩م، ص٧).
- يعد خطة تدريسية مكتملة العناصر في كل من (طرق التدريس، والأنشطة الصفية، والوسائل، وطرق التقويم).
- يستخدم أدوات تقويم متنوعة (اختبارات، بطاقات ملاحظة،...).
- يبتكر أدوات تقويم غير تقليدية ترتبط بالأهداف والمحتوى وطريقة التدريس الحديثة بطريق علمية مناسبة. (بثينة محمود، وسناء علي ،٢٠١٢م، ص٥١).
- التعرف على تقنيات التعليم الحديثة ووسائلها، والتنويع بين استخداماتها مثل (السبورة الذكية، الحاسوب، ...) وطرقها وإكساب المعلمين مهارات جديدة، وتحث على إعادة النظر للبناء التربوي الحالي ووسائله.
- تنمية التفكير الناقد للمعلم فلا يسلم باستخدامات لا تتناسب مع المنهج أو المرحلة التعليمية للطلبة بل يوائم ويرابط حتى يتعرف على أنسبها، وترغيبه في العمل الذي أسند إليه بكل كفاءة. (غادة الفرا ،٢٠١٣م، ص١٧).

- **التدريب أثناء الخدمة وفق رؤية ٢٠٣٠**:

تماشيا مع رؤية المملكة ٢٠٣٠ التي وافق عليها مجلس الوزراء، دشن معالي وزير التعليم أحمد العيسى البوابة الإلكترونية الخاصة ببرنامج تدريب المعلمين والمعلمات دوليا بالشراكة مع جامعات عالمية؛ وأضاف أن الوزارة تحتاج إلى مخرجات قادرة على منافسة التحديات ومتوافقة مع سوق العمل، لافتا إلى أن برنامج تدريب المعلمين يهدف إلى رفع جودة التعليم، وأكد أن المعلمين المشاركين في البرنامج سيكتسبون المعرفة الدولية تحت إشراف جامعات عالمية،

مضيفاً: "نبدأ من ١٤٣٨هـ بابتعاث أول دفعة ويبلغ عددها ١٠٢٠ معلماً، ليستطيعوا نقل تجربة تعليمية واقعية لا نظرية فقط". وأشار إلى أن مدة البرنامج ستة أشهر، تنقسم مناصفة بين تعزيز اللغة الإنجليزية وبين التدريب على البرنامج، مؤكداً على أن تدريب المعلمين مستمر في إدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية ويتم دعمه وتطويره. (وزارة التعليم، ١٤٣٨هـ).

وقد تم في ١٤٣٨/٣/١٩هـ تدشين مركز التدريب الفني (بمدارس الأوائل الأهلية للبنات أنموذجاً) والذي يأتي انطلاقاً من أهمية التدريب على كيفية استخدام وتوظيف التقنيات الحديثة في التعلم وأثر ذلك على جودة الأداء، من خلال التدريب على رأس العمل وفي المدارس تحديداً كأحد أهم الأساليب الحديثة في تنمية قدرات المعلمات على التعامل مع تلك التقنيات. (المرجع السابق،١٤٣٨هـ).

كما ذكر وزير التعليم العيسى (١٤٣٨هـ) بموقع وزارة التعليم أن التعليم ومؤشراته أحد الشواهد التي تستطيع من خلالها الدول أن تقيس حجم التغير وتضع في ضوئه الأهداف والخطط المستقبلية للنمو والاقتصاد لذلك كان من الأهمية أن نعمل بدعم الدولة أيدها الله على تحقيق التكامل بين أضلاعه الأساسية (المعلم ـ الطالب ـ المبنى) بما يسهم في إيجاد بيئة تعليمية جاذبة، وتوفر متطلبات التنمية بكافة أبعادها، وهو الأمر الذي يقود إلى الاهتمام والتركيز على تطوير النماذج المدرسية والمنهج الدراسي والتدريب الأساسي للمعلمين والمعلمات خاصة على تكنولوجيا التعليم، هو ما يفسر تحديد جملة من المبادرات التي تبنتها وزارة التعليم لتتماشى مع رؤية المملكة ٢٠٣٠، في إطار السياسات العامة للتعليم والضوابط التي تحددها الوزارة، وتعمل المدرسة ضمن ميزانية معروفة ومستقلة لتسيير أمورها التعليمية والإدارية بكل تفاصيلها الكبيرة والصغيرة، مروراً بمبادرة تدريب المعلمين دولياً تحت إشراف جامعات عالمية لتحقيق حاجات الوزارة من الخبرات التعليمية المعدة إعداداً علمياً وعملياً ذات مستوى مهني رفيع، ضمن شراكات دولية وأساليب تدريبية تتصف بالتنوع والإعداد المتقن، إضافة إلى التأكيد على الشراكة المجتمعية مع القطاع الخاص وجذب المستثمرين للمشاركة ضمن المشروعات التعليمية.

- **معوقات التدريب للمعلم أثناء الخدمة**:

هناك عدد من المعوقات تقف أمام تحقيق الأهداف المنشودة من التدريب أثناء الخدمة، وقد صنف (أبو عطوان، ٢٠٠٨م، ص ص٦٩، ٧٠) تلك المعوقات كما يلي:

- معوقات خاصة بالمدربين: ومنها، ضعف أداء بعض المدربين وعدم تخصصهم، وعدم جدية بعض المدربين واتخاذها للمكسب المالي فقط، وعدم إمكانية المدرب من متابعة المتدرب وتقييمه.
- معوقات خاصة بمكان التدريب: ومنها، عدم ملائمة المكان للدورة ولعدد المتدربين، وعدم مناسبة الأثاث المناسب أو الأجهزة التقنية الحديثة.

- معوقات خاصة بالمحتوى: ومنها، عدم مناسبة محتوى الدورة باحتياجات المتدرب، وتكرار بعض جوانب محتوى الدورة.
- معوقات خاصة بالحوافز المادية والمعنوية : ومنها، عدم منح المتدربين مكافئات مالية، أو شهادات شكر وتكريم، وعدم ربط الدورات بترقيات أعلى للمتدرب.

وتضيف الباحثة إلى ما سبق أسباباً أخرى منها ما يلي:

- ضعف كفاءة المدربين في بعض الأحيان.
- ضعف مشاركة المتدربين في إبداء رأيهم في الدورات التي يحتاجون التدريب عليها إنما تأتي بدون تبادل الرأي بين المتدرب ومركز التدريب.
- قصر مدة الدورة بما لا يفي بتحقيق الهدف المرغوب.
- اعتراض قائدات المدارس على خروج المعلمة للدورات أو عدم إخبار المعلمات بتاريخ الدورات إلا بعد انتهاء وقت الدورة بأيام.
- ضغط إدارة المدرسة على المعلمة بتسديد الحصص التي قضتها في الدورة التدريبية في الأسبوع الذي يلي الدورة؛ مما يجعل المعلمة تحجم عن حضور التدريب خوفا من الضغط الذي ينتظرها.
- إجبار بعض القائدات أو المشرفات لمعلمة واحدة تحضر الدورة بدلاً عن زميلاتها ثم تأتي للمدرسة تدرب عليها باقي المعلمات حتى لو لم تكن جديرة بالتدريب.
- عدم مناسبة أوقات التدريب للمتدربات في بعض الأحيان كأن توافق الاختبارات وغيرها.

- **ستكنولوجيا التعليم الحديثة وأهدافها**:

"يشهد ميدان التربية والتعليم تطوراً مذهلاً وسريعًا في جميع النواحي، خاصة في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وهذا يتطلب معلمًا مدربًا تدريبًا جيداً ولديه دافعية أكاديمية مهنية لتنفيذ كل تلك البرامج ومواكبة هذا التطور الهائل". (المغربي، ٢٠١٦م، ص٣٣٢).

والتعليم ميدان النشاط البشري هو الذي يضم كل الفرص والتسهيلات التي تسهل التعليم للجميع بمختلف أعمارهم، حيث كان في الماضي عبارة عن جهود مدرسية تربط الموضوع بالحياة الواقعية للطلاب، أو استخدام أبسط الطرق كجلب الممثلين وتصوير للعالم الخارجي إلى الطلاب داخل المدرسة. ولكن ظهر قريباً تفاعلات أكثر ديناميكية كشرط أساسي للتعليم، ومرت بمراحل وتطورات من أساليب وطرق واستخدامات تقنية غالباً ما يطلق عليها بتكنولوجيا التعليم(روبرت. م، ٢٠٠٠م، ص١٥٦).

وهذا المفهوم له جذور تاريخية حيث يرى البعض أن تكنولوجيا التعليم تمتد إلى عصر الإنسان البدائي الذي امتلك تقنياته الخاصة به. في حين يرى (هوكرج) أن نظريات تكنولوجيا التعليم استمدت جذورها من مبادئ التعليم قديمها وحديثها. وفي كثير من الممارسات الصفية الحديثة ولا شك في أن

مقالة (سكنر، ١٩٥٤م، في مجلة Educational Review) كانت الكبسولة التي أضاءت حركة جديدة كاملة في التعليم. (حمد،٢٠١٢م).

ويمكن معرفة التطور الذي لحق تكنولوجيا التعليم على مدى الربع الأخير من القرن بأنه نقطة التحول الممتدة للنهضة التعليمية للغرب ولمدة ثلاثمائة عام. فقد زعم (كومينوس Comenius) أنه المتمتع بالمعرفة وبذلك أنكر قدرات طلابه وطاقاتهم. مما جعل (ايليتش Illich) يقول: "إن المجتمعات القديمة والحديثة قد أماتت ثقة الطلاب في قدراتهم الخلاقة". ولم يحدث تطور ثابت منذ أيام كومينوس سوى أن التعليم خضع لاجتهادات شخصية. مما جعل أفكار كومينوس تنتشر تدريجيا لأوروبا وشمال أمريكا لثلاثمائة سنة. وبمنتصف القرن العشرين شهد دخول التعليم حقبة التوسع لمفاهيم الدراسة، حيث وضع (رالف تايلر Ralf Tyler) في الخمسينيات نموذج فني للتعليم وذلك بجعل إمكانية قياس كل هدف لكل نشاط في حجرة الصف لكن لم يتغير المفهوم الأساسي. لكن جاء (بي إف سكينر Skinner) ودعم المفهوم الذي جاء به (تايلر) والحركة التي أثارها حول تكنولوجيا التعليم المتعلقة بمكونات العملية التعليمية. وبذلك وضع تايلر الأساس من خلال نموذج التعليم الذي ألفه لما سماه (سكينر) وأخصائي تكنولوجيا التعليم فيما بعد "علم وتوصيل المعرفة وتكنولوجيا التعليم". ثم ناقش سكينر مقاله بعنوان "علم" التعليم بواسطة الآلات وقدم ماكينة تبرمج التعليم وتعهد بتوفير واحدة لكل حجرة دراسية وإنشاء معمل خارج جامعة هارفارد إيمانا منه أن على المعلم الأخذ بأساليب العلم الحقيقية وتكنولوجيا التعليم. (جاري انجلين ج.، ٢٠٠٤م، ص ص١٣٢.١٣٦).

- **أهمية تكنولوجيا التعليم بالنسبة للعملية التعليمية وللمعلمين والتلاميذ**:

وتتمثل تلك الأهمية في التالي(البورسعيدي، ٢٠١١م):

- بالنسبة للعملية التعليمية: تكمن أهمية تكنولوجيا التعليم في أن التكنولوجيا يمكن أن تجعل التعليم أكثر جودة وسرعة وخصوصيةٍ، وتمكنه بشكل أفضل ومن ثم فإن علاقة التعليم بالتكنولوجيا تزداد قوة يوما بعد يوم لأنها تساعد على استمرار تطوير العملية التعليمية. فهي تهتم بتعليم الصغار التفكير في استراتيجيات حل المشكلات فإن ذلك يصبح سمة تميز العملية التعليمية في مختلف مراحلها.
- بالنسبة للمعلمين: فإن استخدامها يخفف على المعلم عبئاً ثقيلاً تسببه الأعمال الروتينية ويوفر له الوقت الكافي؛ ليتفرغ لتوجيه تلاميذه ويعودهم البحث عن المعلومات من مصادرها المختلفة، ومساعدتهم على التعلم في جو ملائم.
- بالنسبة للتلاميذ: حيث تساعد في تحقيق ما يلي:
  - ✓ تعليم الطلاب والتعامل معهم بفاعلية بعيدا عن الأسلوب التقليدي من حفظ وتلقين.
  - ✓ توسيع مجال خبرات التلاميذ وتحفزهم على التفكير الابتكاري مما يعودهم على التعلم الذاتي باستمرار.

- ✓ مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب والعمل على تحقيق العدالة التعليمية بينهم حيث يتاح عرض المادة التعليمية أكثر من مرة.
- ✓ تنمية مهارات الطلاب الخاصة بالبحث بالقدرة على الوصول إلى مصادر المعلومات الأصلية وتوظيفها في حل المشكلات أهم من تحصيلها وحفظها.

- **معوقات تدريب المعلمات على تكنولوجيا التعليم الحديثة**:

هناك بعض المعوقات التي تعيق المعلمات عن استخدام التكنولوجيا التعليمية الحديثة منها:

- ◄◄ مقاومة ما تطرحه تكنولوجيا التعليم من تجديدات من قبل بعض القائمين على العملية التعليمية.
- ◄◄ عدم توفر برامج تدريبية كافية لتأهيل القائمين على العملية التعليمية.
- ◄◄ عدم قناعة بعض التربويين بأهمية توظيف التكنولوجيا الحديثة في عمليتي التعليم والتعلم.
- ◄◄ عدم التخطيط الجيد لتبني تكنولوجيا التعليم الحديثة في التعليم.
- ◄◄ قصور التمويل والدعم المالي لتأسيس قاعدة لتكنولوجيا التعليم الحديثة في التعليم (الغامدي، ٢٠١٣م/ب، ص١).
- ◄◄ عدم توافر المهارات الفنيّة أو الوقت الكافي لتعلّم مهارات جديدة في هذا المجال.
- ◄◄ الجهد الإضافي الذي يتحمله المعلّم لمتابعة أداء الطلاب بشكل مستمر، عن طريق التواصل المباشر معهم وكتابة التقارير بشكل دوري، إضافةً لاستخدام تكنولوجيات مستحدثة للتعليم، وتقديم المعلومات بشكل فوري وسريع للطلبة، وهذا ما يُشكّل عليه عبئا إضافة لأعباء وظيفته كمعلّم.
- ◄◄ هناك العديد من المعلمين التقليديين لا يُؤمنون بأهميّة وإيجابيّة تكنولوجيا التعليم (غادة الحلايقة، ٢٠١٦م).
- ◄◄ عدم إلمام المعلمات بمهارات استخدام ببعض التقنيات الحديثة.
- ◄◄ حاجز اللغة في بعض التقنيات.
- ◄◄ التخوف والممانعة من بعض المعلمات(الشمري، ٢٠٠٧م، ص٢٦).

وبناءً على ما سبق ترى الباحثة أن توظيف تكنولوجيا التعليم يواجه أكبر التحديات في المجال التربوي؛ فجوهر الفرق بين هذا العصر وما سبقه من العصور هو التكنولوجيا وما أحدثته من نقلات كبيرة وواضحة في مختلف نواحي الحياة مما يتطلب دمجها وتفعيلها في طرائق التدريس وأنشطته وأساليب التقويم، اقتداءً بمن سبقها في هذا المجال بما يخدم العملية التعليمية.

- **ثانياً: الدراسات السابقة**:

دراسة الشمري (٢٠٠٧م): وكانت بعنوان "أهمية ومعوقات استخدام المعلمين للتعليم الإلكتروني من وجهة نظر المشرفين التربويين بمحافظة جدة"، وهدفت إلى ضرورة معرفة أهمية التعليم الإلكتروني كنوع من أنواع التكنولوجيا التعليمية، ومعرفة المعوقات التي تحول بين استخدام المعلمين للتعليم الالكتروني. واستخدمت المنهج الوصفي، وأداة الاستبانة لجمع البيانات على

مجتمع الدراسة، وهم جميع مشرفي مدينة جدة والبالغ عددهم (١٩١) مشرفاً تربوياً. وقد أظهرت النتائج ضرورة وأهمية التعليم الإلكتروني من خلال إجابات المستجيبين بالموافقة وهم مجتمع الدراسة، وظهور معوقات تحول بين المعلمين واستخدام التعليم الإلكتروني.

دراسة أبو سالم (٢٠١٠م): وكانت بعنوان "المعوقات التي تواجه تدريب معلمي التربية الرياضية أثناء الخدمة بمحافظات غزة"، وهدفت الدراسة إلى التعرف على المعوقات التي تواجه تدريب معلمي التربية الرياضية أثناء الخدمة. وتكونت عينة الدراسة من معلمي التربية الرياضية بمحافظات غزة. وبلغ حجم العينة(١١٠) معلماً، و(٦٦) معلمة من معلمي التربية الرياضية، واستخدم الباحث أداة الاستبانة. وتوصلت الدراسة إلى أن مجالات الاستبانة، تتفاوت من حيث قوتها حيث كان متوسط درجة الموافقة على الفقرات المقترحة في المجالات ككل(١٧٣,١٢٥) من وجهة نظر العينة. وبلغ الوزن النسبي للمجالات ككل (٧٠,٩٪)، وبدراسة أي المجالات أكثر تأثرا لمعوقات من وجهة نظر العينة كالتالي: المعوقات المتعلقة بجهة الإشراف (٧٢,٩٪). ـ المعوقات المتعلقة بالمدربين (٧١٪). المعوقات المتعلقة بزمن البرنامج (٦٨,٥٪). المعوقات المتعلقة بالإمكانات والأدوات ومكان التدريب (٦٧,٧٦٪). المعوقات المتعلقة بزمن البرنامج (٥٦,٧٪). وعدم جود فروق ذات دلالة إحصائية في المعوقات التي تواجه معلمي التربية الرياضية في التدريب أثناء الخدمة تعزى لمتغير الجنس والخبرة والمؤهل العلمي.

دراسة أميرة بخش(٢٠١١م): وكانت بعنوان "تقويم برامج تدريب معلمي التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية وتطويرها في ضوء مدركاتهم عن احتياجاتهم التدريبية"، وهدفت إلى تقويم وتطوير برامج تدريب معلمي التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية ومواكبته لمتغيرات عصره وذلك في ضوء احتياجاتهم على خلفية من الخبرات العالمية في هذا المجال بالدول المتقدمة، ووضع بعض المقترحات في هذا المجال، كما يدركها المتدربون من معلمي التربية الخاصة و إجراء دراسة ميدانية تتضمن تطبيق استمارة تقويم للبرامج التدريبية لمعلمي التربية الخاصة على عينة ممثلة من معلمي التربية الخاصة قوامها(١٦٠) معلماً ومعلمة في المملكة. وقد أشارت نتائج الدراسة الميدانية إلى أن هناك عدداً كبيراً من نقاط القوة في المنظومة التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية يجب تعزيزها ودعمها، وقد جاءت تلك النقاط في المراتب المتقدمة لاستجابات أفراد العينة، إلا أن هناك بعض جوانب الضعف والسلبية في تلك البرامج منها: ضعف دراسة الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة بأساليب أكثر علمية وحداثة ودقة، وعدم وضع أولوية لأهداف تدريب المعلمين وضعف التعاون والتكامل بين الجهات المختلفة المعنية بذوي الاحتياجات الخاصة، وعدم مشاركة آراء معلمي التربية الخاصة أو أولياء الأمور في تصميم محتوى التدريب، وغير ذلك.

دراسة الزهراني(٢٠١١م): وكانت بعنوان "دور الدورات التدريبية في تطوير المهارات التدريسية لمعلمي الفنية من وجهة نظرهم"، وهدفت إلى التعرف على أهم الدورات التدريبية لمعلمي التربية الفنية، وتحديد مدى استفادتهم من الدورات التدريبية في تطوير مهاراتهم التدريسية، والكشف عن أبرز المعوقات التي تحد من استفادتهم من الدورات التدريبية. واستخدمت المنهج الوصفي واعتمدت على الاستبانةٍ كأداة لجمع البيانات، حيث طبقت على عينة عشوائية بلغ عددهم(١٠٠) معلماً من مكة المكرمة، وجميع معلمي التربية الفنية بالليث. وتوصلت الدراسة إلى أهمية الدورات التدريبية لمعلمي التربية الفنية بدرجة كبيرة. وأن هناك معوقات تحد من استفادتهم من الدورات التدريبية بدرجة كبيرة أبرزها غياب الحوافز المادية والمالية والمعنوية وقصر المدة الزمنية للدورات والاعتماد على أسلوب الإلقاء في معظم الدورات.

دراسة Couture, 2012: وكانت بعنوان "أثر استخدام التقنيات التعليمية في فهم الطلبة للكسور لدى طلبة الصف الرابع الابتدائي"، وهدفت إلى معرفة أثر استخدام التقنيات التعليمية في فهم الطلبةٍ للكسور، واستخدمت المنهج المختلط. وتكونت عينة الدراسة من (٢٩) طالباً من طلبة الصف الرابع الابتدائي في مدرسة شاوني الابتدائية في ميتشكن واديتشيبيوا في شوني. واستخدمت المنهج الوصفي للدراسة، وأداة الاستبانة للوالدين واستبانة للمعلمين وبطاقة تقريرية وسجل المعلم وامتحان قبلي وبعدي للطلبة. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن استخدام التقنيات تساعد في تحسين تحصيل الطلبة وجعل تعلم الرياضيات أكثر متعة. كما بينت الدراسة أهمية التقنيات اليدوية في مساعدة الطلبة الذين يعانون في تعلم الرياضيات لأنهم يتعلمون من خلال الحواس والخبرة المباشرة مع الوسيلة التعليمية، كما أن الوسائل تساعد الطلبة الموهوبين في طرح أسئلة على أنفسهم وتحفيز التفكير بعمق أكبر في المفهوم الرياضي الذي أتقنوه.

دراسة بثينة محمود وسناء أحمد (٢٠١٢م): وكانت بعنوان" تطوير برامج تدريب معلمي المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة"، وهدفت الدراسة إلى تحديد أهم الاتجاهات المعاصرة في مجال تدريب المعلم وتطوير برامج التدريب لمعلمي المملكة العربية السعودية، والأدوار الجديدة التي ينبغي عليه القيام بها. واستخدمت المنهج الوصفي، واعتمدت على بطاقة الملاحظة كأداة لجمع البيانات، وتم تطبيقها على عينة عشوائيةٍ من معلمات المرحلة المتوسطة. وتوصلت الدراسة إلى أن أكثر والأداءات تدنياً هو استخدام الحاسوب وإمكاناته المتعددة في الدروس وتنفيذه. وتراوحت نسب التدني في والأداءات الأخرى ما بين (٧٣,٦٪) إلى (٨٠,٧٪) مما يؤكد ضرورة تنمية وتدريب المعلمات على المهارات اللازمة لتلبية حاجات ومتطلبات التطور المعرفي السريع، والقيام بأدوارهن بما يتناسب مع مستجدات العصر التربوية.

دراسة المطيري(٢٠١٢م): وكانت بعنوان "متطلبات التدريب الإلكتروني ومعوقاته بمراكز التدريب التربوي بمدينة الرياض من وجهة نظر المدربين"، وهدفت إلى التعرف على متطلبات التدريب الالكتروني ومعوقاته في مراكز التدريب التربوي بمدينة الرياض. واستخدمت المنهج الوصفي واداة الاستبانة التي طبقت على عينةٍ عشوائية بلغ عددهم (١١٥) مدربا. وأوضحت نتائج الدراسة أن هناك اتفاقا بين عينة الدراسة على متطلبات التدريب الالكتروني وعلى وجود معوقات في التدريب الالكتروني البيئية والمالية والفنية والإدارية.

دراسة غادة الفرا(٢٠١٣م): وكانت بعنوان "تقويم برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة في التعليم الأساسي بمدارس وزارة التربية والتعليم ومدارس وكالة الغوث الدولية"، وهدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة وتقويمها في التعليم الأساسي بمدارس وزارة التربية والتعليم ومدارس وكالة الغوث الدولية بغزة "دراسة مقارنة". واتبعت المنهج الوصفي التحليلي واعتمدت على الاستبانة لتقيس سبع مجالات لتقويم برامج التدريب أثناء الخدمة تكونت من(٧٥) فقرة، وأظهرت أهم نتائج دراستها وجود فروق دالة إحصائياً في تقديرات عينة الدراسة تعزى لمتغير المؤهل العلمي الجامعي. ووجود فروق في تقديرات عينة الدراسة تعزى لمكان العمل (حكومة، وكالة) لصالح الوكالة. وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في تقديرات عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس. وعدم وجود فروق دالة إحصائيا في تقديرات عينة الدراسة تعزي لسنوات الخدمة.

دراسة خليصه قايلي(٢٠١٥م): وكانت بعنوان: "اتجاهات معلمي المدارس الابتدائية نحو التكوين أثناء الخدمة من وجهة نظر معلمي المدارس ابتدائية"، وهدفت إلى الكشف عن طبيعة ومستوى معلمي المدارس الابتدائية، وواقع تكوينهم (تدريبهم) وتحسين مستواهم، وإعدادهم، وتأهيلهم للقيام بالدور المناط لهم. واستخدمت المنهج الوصفي واعتمدت على أداة الاستبانة، والتي طبقت على جميع معلمي ومعلمات ولاية البويرة في الجزائر والبالغ عددهم (٨٠٣) معلماً ومعلمة للمرحلة الابتدائية. وقد أسفرت الدراسة عن أن الغالبية لديهم اتجاهات إيجابية نحو التدريب أثناء الخدمة، وأن تقديرات المعلمين لاتجاهاتهم نحو التدريب أثناء الخدمة يختلف باختلاف المؤهل العلمي والخبرة والجنس وفقا للدلالات الإحصائية.

دراسة ريم علي المغربي(٢٠١٦م): وكانت بعنوان" أثر التنمية المهنية (التدريب) أثناء الخدمة للمعلم على دافعيته الأكاديمية المهنية (دافعية الإنجاز) في الأردن"، وهدفت إلى معرفة مستوى الدافعية الأكاديمية المهنية للمعلم، ومعرفة ما إذا كان لبرنامج التدريب أثناء الخدمة، دعم التطوير التربوي أثر على تلك الدافعية؛ واستخدمت المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات، وزعت على (١٠٠) من المعلمين المدربين، وعلى (١٠٠) من غير المدربين. وأشارت النتائج إلى عدم وجود أي أثر يعزي للتدريب أثناء الخدمة على الدافعية لدى

المعلمين الذين تلقوا التدريب، سواء كان ذلك على مستوى المدرسة أو المجموعة كاملة، كما لم يكن هناك أي تأثير للتدريب على جنس المتدرب (معلم، معلمة). ودراسة Jose, Miguelanez, and Penalvo, 2016: وكانت بعنوان "المعيار الذاتي والمقاصد السلوكية لاستخدام التقنيات المتنقلة، دراسة وصفية عن مواقف معلمي التعليم الابتدائي في المستقبل"، وهدفت إلى البحث فيما يتعلق بمواصفات العناصر التي تحفز على استخدام الأجهزة المحمولة بين المعلمين. واستخدام هذه النظم في الممارسة التعليمية في المستقبل بين معلمي التعليم الابتدائي في مدن سالامانكا وأفيلا وزامورا. واستخدمت المنهج الوصفي، واستخدمت بطاقةٍ الملاحظة لجمع المعلومات والحقائق، وطبقت على عينة قوامها (١٧٧) معلما. وأسفرت الدراسة عن عدد من النتائج منها: يقدم معلمي المرحلة الابتدائية في مدينة سالامانكا أعلى متوسط درجات في المتغيرات المتعلقة بسهولة الاستخدام، في حين أن معلمي المرحلة الابتدائية من مدينة أفيلا يقدمون وسائل أعلى في المتغيرات الثلاثة الأخرى. في حين كان معلمي مدينة زامورا لديهم أدنى الوسائل في جميع الحالات. ومع ذلك، فإن الدرجات التي تم الحصول عليها هي أقل من تلك الدراساتٍ الأخرى التي أجريت مع نفس المجموعة [٣٦، ٣٧]، والتي يمكن أن يكون راجعا إلى الوسائل التي يستخدمونها، والذين لم يكن لديهم الوقت للتفكير في الآثار المترتبة على استخدام التكنولوجيا في الممارسة التعليمية.

- **تعليق عام على الدراسات السابقة**:

من خلال استعراض الباحثة للدراسات السابقة تبين أن هناك أوجه للشبه، وأخرى للاختلاف بين البحث الحالي والدراسات السابقة أهمها ما يلي:

- **أوجه الشبه بين البحث الحالي والدراسات السابقة**:

- اتفقت بعض أهداف البحث الحالي مع العديد من الدراسات السابقة، فمن حيث أهمية التدريب أثناء الخدمة مثل دراسة خليصة قايلي (٢٠١٥م)، ودراسة غادة الفرا (٢٠١٣م). كما اتفقت الدراسات الأخرى مع البحث الحالي في أهمية التدريب وضرورته للمعلم مثل دراسة أميرة بخش (٢٠١١م)، ودراسة الزهراني (٢٠١١م)، ومن حيث أهمية معرفة المعوقات التي تواجه التدريب فقد اتفقت عدد من الدراسات مع البحث الحالي مثل دراسة أبو سالم (٢٠١٠م)، ودراسة المطيري (٢٠١٢م)، ودراسة الزهراني (٢٠١١م)، كما جاءت بعض الدراسات متفقة مع البحث الحالي على أهمية التدريب على تكنولوجيا التعليم الحديثة مثل دراسة المطيري (٢٠١٢م)، ودراسة الشمري (٢٠٠٧م)، ودراسة كارلوس وميغيلانيز وبينالفو (٢٠١٦م).
- اتفقت بعض الدراسات السابقة في حدودها المكانية مع حدود البحث الحالي لمدينة الرياض مثل دراسة المطيري (٢٠١٢م). فيما اختلفت باقي الدراسات السابقة في حدودها المكانية مع البحث الحالي.
- يتفق البحث الحالي في منهجه الوصفي المسحي مع منهج بعض الدراسات السابقة مثل دراسة الشمري (٢٠٠٧م)، ودراسة أميرة بخش (٢٠١١م)، ودراسة

الزهراني (٢٠١١م)، ودراسة بثينة محمود (٢٠١٢م)، ودراسة خليصة قايلي (٢٠١٥م)، ودراسة كارلوس وميغيلانيز وبينالفو (٢٠١٦م)، ودراسة كاتي (٢٠١٢م).

- كما اتفق البحث الحالي مع بعض الدراسات السابقة في استخدام أداة الاستبانة لجمع المعلومات وتحليلها مثل دراسة الشمري (٢٠٠٧م)، ودراسة أميرة بخش (٢٠١١م)، ودراسة الزهراني (٢٠١١م)، ودراسة المطيري (٢٠١٢م)، ودراسة أبو سالم (٢٠١٠م)، ودراسة غادة الفرا (٢٠١٣م)، ودراسة خليصة قايلي (٢٠١٥م)، ودراسة ريم المغربي (٢٠١٦م)، ودراسة كاتي (٢٠١٢م).
- أما من حيث مجتمع الدراسة فقد اتفق البحث الحالي مع بعض الدراسات السابقة في مجتمعها وهو معلمات المرحلة الابتدائية مثل دراسة كارلوس وميغيلانيز وبينالفو (٢٠١٦م).

- **أوجه الاختلاف بين البحث الحالي والدراسات السابقة**:

- اختلف هدف البحث الحالي مع بعض أهداف الدراسات السابقة مثل دراسة الفرا (٢٠١٣م) التي هدفت إلى تقويم برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة في التعليم الأساسي بمدارس وكالة بلغوث الدولية دراسة مقارنة. ودراسة خليصة (٢٠١٥م) التي هدفت للإصلاحات الخاصة بالمناهج الجديدة.
- كما اختلفت بعض الدراسات العربية والأجنبية عن البحث الحالي في حدودها المكانية مثل دراسة أبو سالم (٢٠١٠م) كذلك بغزة في فلسطين، ودراسة غادة الفرا (٢٠١٣م) وكالة الغوث الدولية بغزة في فلسطين، ودراسة خليصة قايلي (٢٠١٥م) بولاية البويرة بالجزائر، ودراسة ريم المغربي (٢٠١٦م) بعمان الأردن. ودراسة كارلوس وميغيلانيز وبينالفو (٢٠١٦م) بسالامانكا وأفيلا وزامورا ، ودراسة كاتي (٢٠١٢م) في ميتشكن واديتشيبيوا في شوني.
- وبالنسبة للمنهج المتبع في بعض الدراسات السابقة فمنها من اتبعت المنهج الوصفي مثل الدراسة الحالية فيما اختلف في مداخله كالمدخل الوصفي التحليلي مثل دراسة المطيري (٢٠١٢م)، ودراسة أبو سالم (٢٠١٠م)، ودراسة ريم المغربي (٢٠١٦م)، ودراسة غادة الفرا (٢٠١٣م).
- بينما اختلفت بعض الدراسات في أدوات بحثها مع البحث الحالي مثل أداة الملاحظة في دراسة بثينة محمود (٢٠١٢م)، ودراسة كارلوس وميغيلانيز وبينالفو (٢٠١٦م).
- وهناك من اختلف مجتمعه عن مجتمع البحث الحالي، كمن كان مجتمعه المشرفين التربويين مثل دراسة الشمري (٢٠٠٧م)، ومنهم من كان مجتمعها معلمي ومعلمات التربية الخاصة كما في دراسة أميرة بخش (٢٠١١م)، أو معلمي التربية الفنية كما في دراسة الزهراني (٢٠١١م)، أو معلمي المرحلة المتوسطة كما في دراسة بثينة محمود (٢٠١٢م)، أو مدربين كما في دراسة المطيري (٢٠١٢م)، أو جميع المعلمين والمعلمات كما في دراسات كل من أبو سالم (٢٠١٠م)، ودراسة غادة الفرا (٢٠١٣م)، ودراسة خليصة قايلي

(٢٠١٥م). أو جميع المعلمين كما في دراسة ريم المغربي (٢٠١٦م)، أو طلاب الصف الرابع الابتدائي كما في دراسة كاتي (٢٠١٢م).

- **أهم نتائج البحث** :

تتمثل أهم نتائج البحث الحالي في التالي:

- مفردات عينة الدراسة موافقات غالباً على تحقيق تدريب معلمات المرحلة الابتدائية أثناء الخدمة لهدف استخدام التكنولوجيا الحديثة في طرق التدريس في مدينة الرياض من وجهة نظرهن.
- مفردات عينة الدراسة موافقات (دائماً) على واحدة من نتائج تحقيق تدريب معلمات المرحلة الابتدائية أثناء الخدمة لهدف استخدام التكنولوجيا الحديثة في طرق التدريس في مدينة الرياض من وجهة نظرهن تتمثل في: " أراعي الفروق الفردية بين الطالبات من خلال تنويع أساليب التدريس التكنولوجية".
- مفردات عينة الدراسة موافقات (غالباً) على تسعة من نتائج تحقيق تدريب معلمات المرحلة الابتدائية أثناء الخدمة لهدف استخدام التكنولوجيا الحديثة في طرق التدريس في مدينة الرياض من وجهة نظرهن تتمثل في:
  - ✓ أنوع للطالبات أساليب تدريس تكنولوجية حديثة جاذبة.
  - ✓ أعزز القيم لدى الطالبات أثناء التدريس المرتبطة بأخلاقيات استخدام التكنولوجيا الحديثة.
  - ✓ استخدم طرائق تدريس حديثة تتناسب مع تطورات تكنولوجيا التعليم الحديثة.
  - ✓ أخطط لطرق التدريس الحديثة منذ بداية العام.
  - ✓ استخدم التكنولوجيا التعليمية الحديثة بطريقة تشاركية مع الطالبات أثناء الدرس.
  - ✓ أشجع الطالبات على اكتشاف مواهبهن من خلال استخدام التكنولوجيا الحديثة.
  - ✓ أطرح موضوعات تستثير تفكير الطالبات باستخدام التكنولوجيا الحديثة.
  - ✓ أنمي مهارات الطالبات الالكترونية اثناء ممارستي التدريس.
  - ✓ أستخدم معلومات الكتاب الالكتروني في الحصة.
- مفردات عينة الدراسة موافقات (أحياناً) على اثنين من نتائج تحقيق تدريب معلمات المرحلة الابتدائية أثناء الخدمة لهدف استخدام التكنولوجيا الحديثة في طرق التدريس في مدينة الرياض تتمثلان في:
  - ✓ أشجع الطالبات على طرح وجهات نظرهن الخاصة من خلال البرامج الإلكترونية المتاحة.
  - ✓ أوجه الطالبات نحو التواصل الإلكتروني الإيجابي مع زميلاتهن داخل الصف في إطار تعليمي.

- مفردات عينة الدراسة موافقات (أحياناً) على مدى تحقيق تدريب معلمات المرحلة الابتدائية أثناء الخدمة لهدف استخدام التكنولوجيا الحديثة في الأنشطة التعليمية في مدينة الرياض.
- مفردات عينة الدراسة موافقات (غالباً) على ثلاثة من نتائج تحقيق تدريب معلمات المرحلة الابتدائية أثناء الخدمة لهدف استخدام التكنولوجيا الحديثة في الأنشطة التعليمية في مدينة الرياض من وجهة نظرهن تتمثل في:
  - ✓ أشجع الطالبات على استخدام وسائل التقنية الحديثة لحل بعض الأنشطة الصفية من خلالها.
  - ✓ أختار لكل نشاط تعليمي ما يتناسب مع طبيعته من الوسائل التقنية المناسبة لتحقيق النتاجات التعليمية المرادة.
  - ✓ أطلب من الطالبات البحث عن أنشطة تعليمية مرتبطة بالدرس من الإنترنت.
- مفردات عينة الدراسة موافقات (أحياناً) على خمسة من نتائج تحقيق تدريب معلمات المرحلة الابتدائية أثناء الخدمة لهدف استخدام التكنولوجيا الحديثة في الأنشطة التعليمية في مدينة الرياض تتمثل في:
  - ✓ أصطحب الطالبات لحجرة المصادر لاستخدام المتوفر من التقنيات التي تساعدهن في حل الأنشطة التعليمية.
  - ✓ أدرب الطالبات على استخدام تقنيات حديثة في تنفيذ المهام الأدائية في أنشطة التعلم.
  - ✓ أشجع الطالبات على تبادل المعلومات لحل الأنشطة الجماعية عبر وسائل التواصل.
  - ✓ أنمي روح التنافس بين الطالبات عبر المسابقات لحل الأنشطة التعليمية باستخدام تقنيات حديثة.
  - ✓ أمكن أُسر الطالبات من متابعة حل الطالبات للأنشطة التعليمية عبر وسائل التواصل الحديثة.
- مفردات عينة الدراسة موافقات (نادراً) على ثلاثة من نتائج تحقيق تدريب معلمات المرحلة الابتدائية أثناء الخدمة لهدف استخدام التكنولوجيا الحديثة في الأنشطة التعليمية في مدينة الرياض من وجهة نظرهن تتمثل في:
  - ✓ أشجع طالباتي على فتح حسابات في وسائط التواصل الاجتماعي للقيام بحل بعض الأنشطة التعليمية المرتبطة بالدرس.
  - ✓ أخصِّص وقتاً للطالبات لحل الأنشطة المنزلية من خلال الدخول لبوابة المستقبل الإلكترونية.

- ✓ أستقبل أنشطة طالباتي عبر وسائل التواصل الحديثة مثل (البريد الإلكتروني. تويتر) وغيرها.

◄◄ مفردات عينة الدراسة موافقات (أحياناً) على مدى تحقيق تدريب معلمات المرحلة الابتدائية أثناء الخدمة لهدف استخدام التكنولوجيا الحديثة في الأنشطة التقويمية في مدينة الرياض من وجهة نظرهن، وتتمثل في:

- ✓ أنوِّع في طرق التقويم التكنولوجية الحديثة بما يتناسب مع طبيعة كل مهارة يراد تقويمها للطالبات.
- ✓ أنوِّع في استخدام وسائل التكنولوجيا التقويمية الحديثة حسب القدرات الفردية للطالبات أثناء التقويم.
- ✓ أستخدم وسائل تكنولوجية حديثة في تقويم الأنشطة التعليمية.
- ✓ أمكن أسر الطالبات من معرفة نتائج تقويم الطالبات عبر البرامج التكنولوجية الحديثة.
- ✓ أقيِّم الطالبات على مشاريع بسيطة باستخدام أسهل وسائل التكنولوجيا الحديثة.
- ✓ ساعدني التقويم الحديث عبر وسائل التكنولوجيا على البحث عن أنواع أخرى للتقويم تتناسب مع طبيعة المادة والمرحلة.
- ✓ أحدد أهداف تعليمية قابلة للتقويم الإلكتروني الحديث.

◄◄ مفردات عينة الدراسة موافقات (نادراً) على ثلاثة من نتائج تحقيق تدريب معلمات المرحلة الابتدائية أثناء الخدمة لهدف استخدام التكنولوجيا الحديثة في الأنشطة التقويمية في مدينة الرياض تتمثل في:

- ✓ أكلف الطالبات بواجبات الكترونية لتقويم مهارات التفكير العليا لديهن.
- ✓ أستخدم أنواع تقويم إلكترونية حديثة للطالبات مثل (المصحح الفوري) وغيره.
- ✓ أعد ملف إنجاز إلكتروني لكل طالبة لتقويم أنشطتها إلكترونياً.

◄◄ مفردات عينة الدراسة موافقات (غالباً) على المعوقات التي تواجه تحقيق تدريب معلمات المرحلة الابتدائية على تكنولوجيا التعليم الحديثة لأهدافه السابقة في مدينة الرياض.

◄◄ مفردات عينة الدراسة موافقات (دائماً) على اثنين من المعوقات التي تواجه تحقيق تدريب معلمات المرحلة الابتدائية على تكنولوجيا التعليم الحديثة لأهدافه السابقة في مدينة الرياض من وجهة نظرهن تتمثلان في:

- ✓ قلة توفر أجهزة الحاسب الآلي وملحقاتها بالقدر الكافي لإقامة تدريب فعَّال على تكنولوجيا التعليم الحديثة للمعلمات.
- ✓ عدم تجهيز الفصول الدراسية في بعض المدارس بوسائل تكنولوجية تعليمية حديثة.

- مفردات عينة الدراسة موافقات (غالباً) على سبعة من المعوقات التي تواجه تحقيق تدريب معلمات المرحلة الابتدائية على تكنولوجيا التعليم الحديثة لأهدافه السابقة في مدينة الرياض من وجهة نظرهن تتمثل في:
  - ✓ تعارض وقت إقامة التدريب على تكنولوجيا التعليم الحديثة مع توقيت العمل في المدرسة.
  - ✓ عدم ربط التدريب على تكنولوجيا التعليم الحديثة بالترقيات لوظائف أعلى للمعلمة.
  - ✓ مُدَّة التدريب المخصصة للمعلمات على تكنولوجيا التعليم الحديثة غير مناسبة.
  - ✓ قصور في آلية رصد الاحتياجات التدريبة على تكنولوجيا التعليم الحديثة.
  - ✓ تجاهل إشراك المعلمات عن تحديد احتياجاتهن التدريبية على تكنولوجيا التعليم الحديثة.
  - ✓ بُعْد المقر الذي تقام به دورات التدريب على تكنولوجيا التعليم الحديثة عن بعض المتدربات.
  - ✓ زيادة عدد المتدربات في الدورة التدريبية الواحدة على تكنولوجيا التعليم الحديثة.
- مفردات عينة الدراسة موافقات (أحياناً) على ثلاثة من المعوقات التي تواجه تحقيق تدريب معلمات المرحلة الابتدائية على تكنولوجيا التعليم الحديثة لأهدافه السابقة في مدينة الرياض من وجهة نظرهن تتمثل في:
  - ✓ عدم تناسب محتوى التدريب على التكنولوجيا الحديثة مع قدرات المعلمات.
  - ✓ الاستعانة بمدربات غير متخصصات في تكنولوجيا التعليم الحديثة.
  - ✓ عدم إتاحة الفرص للمعلمات بتقديم تقييم للدورة التدريبية التي تم حضورها.

- **النتائج وفقاً لمتغير المؤهل العلمي**:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات مفردات الدراسة حول (مدى تحقيق تدريب معلمات المرحلة الابتدائية أثناء الخدمة لهدف استخدام التكنولوجيا الحديثة في طرق التدريس في مدينة الرياض من وجهة نظرهن، مدى تحقيق تدريب معلمات المرحلة الابتدائية أثناء الخدمة لهدف استخدام التكنولوجيا الحديثة في الأنشطة التعليمية في مدينة الرياض من وجهة نظرهن، مدى تحقيق تدريب معلمات المرحلة الابتدائية أثناء الخدمة لهدف استخدام التكنولوجيا الحديثة في الأنشطة التقويمية في مدينة الرياض من وجهة نظرهن) باختلاف متغير المؤهل العلمي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات مفردات الدراسة حول (المعوقات التي تواجه تحقيق تدريب معلمات المرحلة الابتدائية على تكنولوجيا التعليم

الحديثة لأهدافه السابقة في مدينة الرياض من وجهة نظرهن) باختلاف متغير المؤهل العلمي لصالح دراسات عليا.

- **النتائج وفقا لمتغير عدد سنوات الخبرة**:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات مفردات الدراسة حول (مدى تحقيق تدريب معلمات المرحلة الابتدائية أثناء الخدمة لهدف استخدام التكنولوجيا الحديثة في الأنشطة التعليمية في مدينة الرياض من وجهة نظرهن، مدى تحقيق تدريب معلمات المرحلة الابتدائية أثناء الخدمة لهدف استخدام التكنولوجيا الحديثة في الأنشطة التقويمية في مدينة الرياض من وجهة نظرهن) باختلاف متغير عدد سنوات الخبرة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مفردات الدراسة اللائي عدد سنوات خبرتهن(من ١ ـ ٥ سنوات ومفردات الدراسة اللائي عدد سنوات خبرتهن (من ٦ ـ ١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات) حول (مدى تحقيق تدريب معلمات المرحلة الابتدائية أثناء الخدمة لهدف استخدام التكنولوجيا الحديثة في طرق التدريس في مدينة الرياض من وجهة نظرهن)، لصالح مفردات الدراسة اللائي عدد سنوات خبرتهن (من ٦ ـ ١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مفردات الدراسة اللائي عدد سنوات خبرتهن (من ١ ـ ٥ سنوات ومفردات الدراسة اللائي عدد سنوات خبرتهن أكثر من ١٠ سنوات حول (المعوقات التي تواجه تحقيق تدريب معلمات المرحلة الابتدائية على تكنولوجيا التعليم الحديثة لأهدافه السابقة في مدينة الرياض من وجهة نظرهن)، لصالح مفردات الدراسة اللائي عدد سنوات خبرتهن أكثر من ١٠ سنوات.

- **النتائج وفقا لمتغير عدد الدورات التدريبية**:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات مفردات الدراسة حول (المعوقات التي تواجه تحقيق تدريب معلمات المرحلة الابتدائية على تكنولوجيا التعليم الحديثة لأهدافه السابقة في مدينة الرياض من وجهة نظرهن) باختلاف متغير عدد الدورات التدريبية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مفردات الدراسة اللائي عدد دوراتهن التدريبية على تكنولوجيا التعليم الحديثة من ١ – ٥ دورات ومفردات الدراسة اللائي عدد دوراتهن التدريبية على تكنولوجيا التعليم الحديثة أكثر من ١٠ دورات تدريبية حول (مدى تحقيق تدريب معلمات المرحلة الابتدائية أثناء الخدمة لهدف استخدام التكنولوجيا الحديثة في طرق التدريس في مدينة الرياض من وجهة نظرهن، مدى تحقيق تدريب معلمات المرحلة الابتدائية أثناء الخدمة لهدف استخدام التكنولوجيا الحديثة في الأنشطة التعليمية في مدينة الرياض من وجهة نظرهن، مدى تحقيق تدريب معلمات المرحلة الابتدائية أثناء الخدمة لهدف استخدام التكنولوجيا الحديثة في الأنشطة التقويمية في مدينة الرياض من وجهة نظرهن)، لصالح مفردات الدراسة

اللائي عدد دوراتهن التدريبية على تكنولوجيا التعليم الحديثة أكثر من ١٠ دورات تدريبية.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مفردات الدراسة اللائي عدد دوراتهن التدريبية على تكنولوجيا التعليم الحديثة من ٦ – ١٠ دورات ومفردات الدراسة اللائي عدد دوراتهن التدريبية على تكنولوجيا التعليم الحديثة أكثر من ١٠ دورات تدريبية حول (مدى تحقيق تدريب معلمات المرحلة الابتدائية أثناء الخدمة لهدف استخدام التكنولوجيا الحديثة في طرق التدريس في مدينة الرياض من وجهة نظرهن، مدى تحقيق تدريب معلمات المرحلة الابتدائية أثناء الخدمة لهدف استخدام التكنولوجيا الحديثة في الأنشطة التعليمية في مدينة الرياض من وجهة نظرهن، مدى تحقيق تدريب معلمات المرحلة الابتدائية أثناء الخدمة لهدف استخدام التكنولوجيا الحديثة في الأنشطة التقويمية في مدينة الرياض من وجهة نظرهن)، لصالح مفردات الدراسة اللائي عدد دوراتهن التدريبية على تكنولوجيا التعليم الحديثة أكثر من ١٠ دورات تدريبية.

- **توصيات البحث** :

- ضرورة تشجيع الدراسات العلمية في مجال تدريب المعلمات أثناء الخدمة.
- أن تعتمد مؤسسات التدريب نتائج البحوث والدراسات التربوية لتطوير التدريب فيها.
- الاهتمام بتحسين آلية رصد الاحتياجات التدريبية على تكنولوجيا التعليم الحديثة لمعلمات المرحلة الابتدائية.
- العمل على إشراك المعلمات في تحديد احتياجاتهن التدريبية على تكنولوجيا التعليم الحديثة.
- الالتزام بالعدد المناسب للمتدربات في الدورة التدريبية الواحدة على تكنولوجيا التعليم الحديثة.
- العمل على إعادة صياغة محتوى التدريب على التكنولوجيا الحديثة ليتناسب مع قدرات معلمات المرحلة الابتدائية، والعمل على ربط هذه المحتويات بالتطورات التكنولوجية السريعة.
- الاستعانة بمدربات متخصصات في تكنولوجيا التعليم الحديثة لتدريب معلمات المرحلة الابتدائية.
- إتاحة الفرص لمعلمات المرحلة الابتدائية بتقديم تقييم للدورة التدريبية التي تم حضورها. واعتماد نتائج التقويم للتدريب كأحد أدوات التقويم الأساسية للمعلم.
- اختيار أمكنة ومقرات لتنفيذ الدورات التدريبية على تكنولوجيا التعليم الحديثة تناسب سكن المتدربات.
- اختيار وقت مناسب لإقامة التدريب على تكنولوجيا التعليم الحديثة مع توقيت العمل في المدرسة.

- ربط التدريب على تكنولوجيا التعليم الحديثة بالترقيات لوظائف أعلى للمعلمة، وذلك في ضوء النتيجة التي بينتها الدراسة أن من أبرز المعوقات عدم ربط التدريب على تكنولوجيا التعليم الحديثة بالترقيات لوظائف أعلى للمعلمة.
- توفير أجهزة الحاسب الآلي وملحقاتها بالقدر الكافي لإقامة تدريب فعَّال على تكنولوجيا التعليم الحديثة للمعلمات.
- تجهيز الفصول الدراسية في بعض المدارس بوسائل تكنولوجية تعليمية حديثة مثل (السبورة الذكية) وغيرها.

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

- أمين، علاء محمد. (٢٠٠٩م). مشروع الطرق المؤدية إلى التعليم العالي - الاتجاهات الحديثة في التدريب. القاهرة: جامعة القاهرة.
- بخش، أميرة بنت طه. (٢٠٠٧م). تقويم برامج تدريب معلمي التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية وتطويرها في ضوء مدركاتهم عن احتجاجاتهم التدريبية. مجلة العلوم التربوية والنفسية. ج٨. العدد (٣). ص ص٢٤ -٢٧٤.
- البوسعيدي، فيصل بن ناصر. (٢٠١١م). أهمية تكنولوجيا التعليم في العملية التعليمية. استرجع بتاريخ ١٤٣٨/٧/٧هـ على الرابط: https://goo.gl/bXc6Bp
- جاري انجلين. (د. ت). تكنولوجيا التعليم: الماضي والحاضر والمستقبل. ترجمة الصالح، بدر؛ الدباس، صالح، الرياض: النشر العلمي والمطابع -جامعة الملك سعود. (٢٠٠٤م).
- حمد، سلمان،(٢٠١٢م)، موقع تقنيات التعليم، استرجع بتاريخ ١٤٣٨/٨/١٠هـ على الرابط: http://cutt.us/fTVrG
- الحولي، خالد عبد الله. (٢٠١٠م). برنامج قائم على الكفايات لتنمية مهارة تصميم البرامج التعليمية لدى معلمي التكنولوجيا. رسالة ماجستير غير منشوره، قسم المناهج وتكنولوجيا التعليم، الجامعة الإسلامية، غزة.
- الخدمات التربوية. (٢٠١٤م). أهمية التدريب أثناء الخدمة، استرجع بتاريخ ١٤٣٨/٨/٩هـ على الرابط التالي في: https://goo.gl/nga1Sv https://goo.gl/Nhrg47
- أبو سالم، حاتم . (٢٠١٠م). المعوقات التي تواجه تدريس معلمي التربية الرياضية أثناء الخدمة بمحافظات غزة. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية). مج٢٤(٦). قسم المناهج. كلية التربية. جامعة القدس المفتوحة. غزة. فلسطين.
- الحلايقة، غادة. (٢٠١٦م)، معوقات تكنولوجيا التعليم، استرجع بتاريخ ١٤٣٨/٨/٦هـ على الرابط: https://goo.gl/9UpOaH
- الخطيب، أحمد، والخطيب، رداح. (٢٠٠٢م). الحقائب التدريسية. ط٢، عمان: دار المستقبل للنشر والتوزيع.
- الدين، أميرة بنت عبد الرحمن. (٢٠١٤م). استراتيجية مقترحة في تصميم الحقائب التدريبية للمعلمين والمعلمات أثناء الخدمة في ضوء مدخل النظم والمنظومات. مجلة العلوم التربوية، ج (١)، العدد (٣)، جامعة أم القرى، كلية التربية: مكة المكرمة.
- روبرت م. جانييه، (١٩٩٨م)، أصول تكنولوجيا التعليم، ترجمة الصالح، بدر؛ المشيقح، محمد؛ الشاعر، عبد الرحمن؛ الفهد، فهد. الرياض: النشر العلمي والمطابع -جامعة الملك سعود.(٢٠٠٠م).
- الزهراني، بندر بن سعيد. (٢٠١١م). دور الدورات التدريبية في تطوير المهارات التدريسية لمعلمي التربية الفنية من وجهة نظرهم. رسالة ماجستير منشوره قسم التربية الفنية، كلية التربية بجامعة ام القرى. مكة المكرمة.

- الشمري، فواز بن هزاع. (٢٠٠٧م). أهمية ومعوقات استخدام المعلمين للتعليم الالكتروني من وجهة نظر المشرفين التربويين بمحافظة جدة. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم المناهج وطرق التدريس. جامعة ام القرى، مكة المكرمة.
- العاجز، فؤاد؛ واللوح، عصام؛ والأشقر، ياسر. (٢٠١٠م). واقع تدريب معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية أثناء الخدمة بمحافظات غزة. مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية). المجلد (١٨). العدد (٢)، ١ -٥٩.
- عبد العزيز، أحمد البدري. (٢٠٠٩م). الاتجاهات الحديثة في التدريب. مقدم لمشروع الطرق المؤدية إلى التعليم العالي (تدريب المدربين).
- الغامدي، سعد زائد. (أ). (١٤٣٣ه). فاعلية برنامج تدريبي محوسب في تنمية استخدام المستحدثات التكنولوجية لدى المعلمين أثناء الخدمة. رسالة ماجستير منشورة. قسم تقنيات التعليم كلية التربية، جامعة الباحة، الباحة.
- الغامدي، محمد سعيد(ب)، (٢٠١٣م)، مراحل تطور مفهوم تكنولوجيا التعليم، استرجع بتاريخ ١٤٣٨/٧/٥هـ على الرابط: https://goo.gl/Zy3Bx1
- الفرا، غادة بنت رفيق حمدي. (٢٠١٣م). تقويم برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة في التعليم الأساسي بمدارس وزارة التربية والتعليم ومدارس وكالة الغوث الدولية، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم أصول التربية. كلية التربية. جامعة الأزهر. غزة - فلسطين.
- قاسم، أمجد، (٢٠١١م). مجالات التقويم التربوي. استرجعت بتاريخ ١٤٣٨/٨/٥هـ على الرابط: http://al3loom.com/?p=718
- قايلي، خليصه. (٢٠١٥م). اتجاهات معلمي المدارس الابتدائية نحو التكوين أثناء الخدمة من وجهة نظر معلمي المدارس ابتدائية. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم علم النفس. كلية العلوم الاجتماعية. جامعة أكلي محند أولحاج –البويرة - الجزائر.
- محمد، بثينة بنت محمود؛ وأحمد، سناء بنت علي. (٢٠١٢م). تطوير برامج تدريب معلمي المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة. المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية. العدد (١). جامعة شقراء: شقراء.
- المطيري، حمد بن محيا. (٢٠١٢م). متطلبات التدريب الالكتروني ومعوقاته بمراكز التدريب التربوي بمدينة الرياض من وجهة نظر المدربين. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم تقنيات التعليم.كلية التربية، -جامعة الملك سعود. الرياض.
- المغربي، ريم بنت علي. (٢٠١٦م). أثر التنمية المهنية (التدريب) أثناء الخدمة للمعلم على دافعيته الأكاديمية المهنية (دافعية الإنجاز) في الأردن. المجلة الدولية المتخصصة. مج (٥). العدد(١٠)، ٣٢٩ -٣٤٢.
- المنياوي، جمال بن جمعه، (١٤٣٤هـ). تدريب المعلمين في المملكة العربية السعودية. دراسة ميدانية، رسالة ماجستير غير منشورة. قسم أصول التربية الإسلامية. جامعة نجران.
- وزارة التعليم (ج). التدريب التربوي والابتعاث بنات. استرجع بتاريخ ١٤٣٨/٨/٢هـ على الرابط http://etsrg.gov.sa/index/?page_id=1924

- **ثانيًا: المراجع الأجنبية**:

- Couture،K. (2012).Math Manipulatives to Increase 4th Grade Student Achievement. Master Thesis. Shawnee Elementary School. Michigan. Retrieved 22,7, 2017
- Jose ،P.; Migueláñez, Susana O.; and Peñalvo, Francisco J. García. (2016), Subjective Norm and Behavioral Intention to Use Mobile Technologies. A descriptive study on the attitudes of future Primary Education teachers. Research Institute for Educational Sciences، University of Salamanca، Salamanca، Spain.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الثالث :

فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المنظم ذاتياً في تنمية مهارات القراءة التأملية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بمنطقة حائل

إعداد :

د/ زيد بن مهلهل الشمري

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المشارك

وكيل جامعة حائل للشؤون التعليمية

فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المنظم ذاتياً في تنمية مهارات القراءة التأملية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بمنطقة حائل

د/ زيد بن مهلهل الشمري
أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المشارك
وكيل جامعة حائل للشؤون التعليمية

• **مستخلص الدراسة** :

استهدفت الدراسة الحالية التعرف على فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المنظم ذاتيا في تنمية مهارات القراءة التأملية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بمنطقة حائل، واقتصرت حدود الدراسة على بعض مهارات القراءة التأملية المناسبة لطلبة الصف الثالث المتوسط بمنطقة حائل بالمملكة العربية السعودية، من خلال موضوعات القراءة الواردة في الوحدة الأولى (حقوق و واجبات) من كتاب لغتي الخالدة المقرر على التلاميذ في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (١٤٣٩ - ١٤٤٠هـ)؛ كما تم تصميم الاستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم المنظم ذاتيا لتنمية مهارات القراءة التأملية لدى التلاميذ، وتم اختيار عينة الدراسة من تلاميذ الصف الثالث المتوسط بمدرسة عبادة بن الصامت التابعة لإدارة التعليم بمنطقة حائل؛ وبلغت (٢٢) طالبا، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي و البعدي على اختبار القراءة التأملية، لصالح متوسطات درجات التطبيق البعدي، حيث جاءت مهارة تحديد الأدلة المنطقية التي تدعم آراء مؤلف النص في المرتبة الأولى، تلتها مهارة تحديد المعلومات الناقصة في النص، ثم مهارة تحديد الهدف من النص، بينما جاءت مهارتا تقييم استدلالات مؤلف النص، واستدعاء خبراته المرتبطة بموضوع النص وبيان أوجه الشبه والاختلاف في المرتبة الأخيرة.

الكلمات المفتاحية: فاعلية - استراتيجية - التعلم المنظم ذاتياً - تنمية - مهارات- القراءة التأملية

The Effectiveness of a Proposed Strategy based on Self-Regulated Learningin developing Reflective Reading Skills among Middle School Students in Hail

Dr. Zaid Ben Mehalehel Al- Shammari

Abstract :

This study has targeted to figure out the effectiveness of a proposed strategy based on self-regulated learning in developing Reflective reading skills among middle school students in Hail. The study is restricted on some reflective reading skills that fits the 3rd grade students of middle school in Hail in KSA, through the reading subjects of Unit 1 (Rights & Duties) of the course book (My eternal Language) in the 1st term of the students' year 1439-1440. In addition, a suggested strategy was designed for developing the students' Reflective Reading skills of the selected sample of 22 students among the third middle school grade in ('Ubada Ibnu Assamit) school, in Hail Education Governorate. The study reached that there are statistically significant differences at the level of (0.01) between the score averages of the experimental group in both pre-test & post-test in reflective reading test in favor of the post-application score averages, as determining the logical

evidence that supports the text author views Skill comes at the first rank, followed by identifying the missing information in the text Skill, then determining the text target Skill, while the two tasks: Evaluating the author's Inferences, and recalling his experiences related to the text' subject and indicating the similarities and differences engage the last rank.

Key words: Effectiveness- Self-Regulated Learning- Skills- Reflective reading-

- **مقدمة** :

تعد اللغة إحدى أهم ملامح الحضارة الإنسانية؛ فبها يتم التفكير، ويتواصل البشر، ويكتب التاريخ، وتحفظ الحقوق.. إلخ من مقومات الحضارة الإنسانية. وللغة فنون أربعة ترقى مهاراتها بقدر تمكن مستخدميها، وأنماطهم العقلية، ومن ثم التعليمية. والهدف الأساسي من تعلم هذه الفنون أن يكتسب الفرد القدرة على امتلاك المهارات اللغوية من استماع، وحديث، وكتابة، وقراءة؛ لأنها من أركان الاتصال والفهم والإفهام.

لذلك ظهرت نظريات عديدة تفسر مفهومها، وكيفية نشأتها واكتسابها (عوض: ٢٠١٣، ٩). كما أن اللغة ضرورية للتعبير عن الأفكار، وتؤدي الدور الرئيسي في تكوين المفاهيم والمدركات الكلية، وفي القيام بكثير من العمليات العقلية للتحليل والتعميم والإدراك والحكم والاستنتاج (يونس: ٢٠١٠، ٩).

وللغة فنون أربعة ترقَى مهاراتها بقدر تمكن مستخدميها، وأنماطهم العقلية، ومن ثم التعليمية. والهدف الأساسي من تعلم هذه الفنون أن يكتسب الفرد القدرة على امتلاك المهارات اللغوية من استماع، وحديث، وكتابة، وقراءة؛ لأنها من أركان الاتصال والفهم والإفهام.

وهذه الفنون ترتبط ببعضها تمام الارتباط، ويؤثر كل منها في الآخر ويتأثر به؛ فالمستمع الجيد متحدث جيدٍ، وكاتبٍ جيدٍ، وقارئ جيد بالتأكيد؛ وهذا الأخير لا بُد أن يكون متحدثا جيدا، وكاتبا جيدا؛ وهكذا. وإذا تحدثنا عن مهارة القراءة فإننا نجدها من الدروس التي تفيد المتعلم، لأنها تفتح المجال أمامه للاستفادة من الكتب في الدروس جميعها، ولا تنحصر فائدتها في المدرسة وحدها، بل تتعداها إلى الحياة الاجتماعية كلها (الجيلالي: ٢٠١٧، ٣٠١).

وتعد القراءة من أهم هذه الفنون؛ لكونها من النوافذ المهمة للمعرفةٍ الإنسانية التي يطل منها الفرد على الفكر الإنساني طولاً وعرضاً، وعمقاً واتساعاً، وهي أداته في التعرف والارتباط بالثقافات المعاصرة والغابرة؛ فهي لا تقف بالإنسان عند معرفة معاصريه ولا ثقافة عصره، ولكنها تعبر به آفاق الوجود الإنساني في ماضيه الحافل بالعبر والأحدث، وفي حاضره المليءٍ بالتغيرٍ في مختلف مجالات الحياة، بل وتشق به غمار المستقبل أملاً وإشراقاً وتطلعاً (عبد الباري: ٢٠١١، ١٤٣).

والقراءة من أهم وأسهل الوسائل؛ فهي وسيلة ذاتية لا يحتاج الإنسان معها . غالبا. إلى معونة من الآخرين؛ فهي . من ثم . مفتاح للتعلم والمعرفة والمتعة، وهي ـمن ثم . إحدى المهارات اللغوية الأساسية التي يحرص التعليم الحديث على تطوير تعليمها وتعلمها. كما أن للقراءة مهارات ترتبط بالجانب الفزيولوجي الميكانيكي؛ مثل مهارات تعلم الرموز اللغوية المكتوبة ونطقها، ومهارات ترتبط بالجانب الفكري والعقلي لعملية القراءة؛ وتشمل مهارة الفهم القرائي، ومهارة السرعة في القراءة، حيث نرى أن أهم أنواع القراءة الرئيسة فيها القراءة الصامتة، والجهرية، والقراءة للدراسة، وقراءة الاستمتاع، أما مكونات عملية القراءة فهي الانتباه والإدراك والتعرف والنطق والفهم (كلش: ٢٠١٢، ١١٠).

ولم يعد ما تشتمل عليه الموضوعات المقررة من أفكار ومعلومات أمراً مقصوداً في ذاته؛ فهذه المعلومات وتلك الأفكار تتغير وتتبدل بتغير الزمان وتطور الأحداث؛ ولذا فقد أصبح تناولها بغرض اكتساب مجموعة من المهارات التي يحتاجها المتعلم في ممارساته للغته في حياته الحاضرة والمستقبلية أمراً حتمياً وضرورياً (الوتار، ٢٠١٤، ٤٧٢.٤٧٣).

وأصل القراءة أن تكون للفهم أولاً؛ لأن الفهم القرائي أساس لتعلم المقروء والاستفادة منه، فالقراءة التي تتم دون وعي وفهم جيد للمضمون ما هي إلا مضيعة للوقت، وهذا ما يجعل كثيرا من الخبراء والمتخصصين يؤكدون على دور الفهم في العملية التعليمية، والارتباط بينه وبين التحصيل، والكثير من المتغيرات الأخرى؛ وعليه فإن الفهم مطلب لغوي وتعليمي وتربوي ويحتاج إلى التدريب المستمر؛ ليتمكن الطلاب من مهاراته (عبد العظيم، ٢٠١٢، ١٣).

وتؤكد الاتجاهات الحديثة في تدريس القراءة على ضرورة مقابلة الاستراتيجيات التدريسية للفروق الفردية لدى المتعلمين، وتركيزها على أساليب وأنماط تعلمهم؛ حتى يتمكنوا من اكتساب مهاراتها، ويتحقق لديهم التعلم الفعال (Moallem,M, 2006, 5-7). ولتحقيق ذلك يحتاج المتعلم إلى استخدام استراتيجيات تسعى إلى رفع مستوى أدائه وفاعليته أثناء التعلم. ومن بين استراتيجيات التعلم التي انتشر استخدامها في الآونة الأخيرة ما يعرف باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، التي تؤكد على الدور الفعال للمتعلم في الموقف التعليمي (Hargis, 2000, 2). فالتنظيم الذاتي من أهم العوامل التي توضح أداء المتعلمين، وتعكس العملية التي من خلالها يقوم المتعلم بالتوليد الذاتي لأفكاره وسلوكياته ومشاعره لتحقيق الأهداف التعليمية. (Bembernutty,H, 2006, 223).

وتعد القراءة التأملية من أضرب القراءة التي تنمي وعي الطلاب وتمكنهم من مهارات التعلم الذاتي والعمق في فهم النصوص القرائية، وتصبح لديهم . من ثم . القدرة على تقييم ما يقرأون؛ فيتأملوا الأفكار المهمة ويتجاوزوا ما دون ذلك. ولهذا فهي تعد من أهم مستويات القراءة العليا، ولها أهمية لدى الطلاب؛ حيث

تساعدهم على أن تكون لديهم عقول متدبرة ومفكرة، كما تجعلهم يراقبون تفكيرهم أثناء القراءة، وتساعدهم في طرح أسئلة أثناء القراءة، وتزيد من قدرتهم على التفكير فيما يواجههم من تساؤلات، وتكسبهم الثقة بالنفس أثناء القراءة، بالإضافة إلى أنها تسهم في تشكيل المعنى الحقيقي للمقروء؛ من خلال التشابه والاستقراء، وتسهم أيضاً في تعديل سلوك الطلاب، علاوة على أنها تساعدهم على ربط الأفكار بالخبرات السابقة والحالية والمتنبأ بها من خلال التساؤل الذاتي. (السمان، ٢٠١٤، ٨٤٨٣)، (Moallem , M , 2006).

ولكي يتمكن الطلاب من مهارات القراءة التأملية ينبغي الإقبال على تعلمها بدافعية من الطلاب، وذلك يحتاج إلى جهد وتخطيط من القائمين على إعداد المناهج الدراسية؛ سيما في اللغة العربية، والاهتمام بذلك أيضًا من قِبل المعلم في عملية التدريس وتوجيه الطلاب إلى القراءة التأملية، وقياس مهاراتها في عمليات التقويم المتنوعة. وينبغي على الطلاب أن يظهروا عدداً هذه المهارات أثناء عملية القراءة وبعدها:

- ربط خبراتهم السابقة ذات الصلة بموضوع النص المقروء.
- الدافعية والرغبة في القراءة بحماس متزايد مع استمرار عملية القراءة.
- استنتاج المعاني المباشرة وغير المباشرة من النص المقروء.
- إكمال الأفكار الواردة في النص وتحتاج إلى تفاصيل من مصادر خارجية.

ومن نافلة القول أن مثل هذه المهارات وغيرها لن يستطيع أن يمتلكها الطالب دون استهدافها من خلال استراتيجيات تدريسية تمكن المتعلم من تنظيم أفكاره وخبراته قبل القراءة وأثناءها وبعدها.

ويعد التعلم المنظم ذاتيًا من أهم المداخل التدريسية فعالية لتحسين نواتج التعلم ومخرجاته؛ فهو عملية بنائية نشطة يمكن من خلالها تنمية مهارات التفكير العليا لدى الطلاب في المراحل التعليمية المختلفة؛ حيث يفيد في تدريبهم على صياغة الأفكار والتعبير عنها بشكل جيد من خلالٍ التخطيط الذاتي، كما أن له تأثيرا إيجابيا في النجاح الأكاديمي، وهو أيضا من المداخل المهمة لعملية التعلم القائم على وعي المتعلم بسلوكه ودافعيته واتجاهاته ومعتقداته من بداية عملية التعلم إلى نهايتها.

ومن ثم فإن التعلم المنظم ذاتيًا عملية بنائية نشطة يضع المتعلم خلالها أهداف تعلمه، ثم يقوم بتنظيم المعرفة والدافعية والأفعال وضبطها ومراقبتها بما يحقق تلك الأهداف. (Zusho. &Pintrichm, 2007,741) ونظرا لأهمية التعلم الذاتي أصبحت عمليةٍ اعتماد الفرد على نفسه في تحصيل العلم والمعرفة ضرورة ملحة ومطلباً أساسياً في عملية التعليم والتعلم بمفهومها المعاصر؛ حتى يتمكن من اكتساب المعلومات والمهارات الضرورية لتحسين ظروف حياته، وألا يقتصر على المؤسسات التعليمية فحسب، بل يستمر في تحصيل المعرفة خارجها غير مقيد بوقت معين أو مكان معين (العتيبي، ٢٠١٧، ٥٩٣).

وقد أجمعت العديد من الدراسات السابقة على أهمية توظيف استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في مواقف التعليم المختلفة، مما يتيح للطلبة فرصاً مناسبة للاعتماد على ذواتهم كمتعلمين فاعلين وقادرين على توجيه عمليات تعلمهم بأنفسهم تحقيقاً لأهدافهم. كما جاءت بعض هذه من الدراسات لتؤكد على أهمية توظيف التعليم المنظم ذاتياً في عملية التدريس بوجه عام، وتدريس اللغة العربية بوجه خاص، ومن الدراسات التي تناولت مفهوم واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً واستفادت منها الدراسة الحالية، ما يلي:

- دراسة (العامودي، ٢٠١٥)، استهدفت التحقق من فاعلية برنامج مقترح قائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تنمية المهارات التدريسية والاتجاه نحو المهنة لدى الطالبة المعلمة تخصص العلوم، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) بين المهارات التدريسية والاتجاه نحو المهنة.
- دراسة (Domun., 2014) استهدفت تقييم الطلاب لأداءاتهم ذاتياً وتوجيه تعلمهم بما يؤثر إيجابياً على تحسين نواتج تعلمهم، وأكدت النتائج أهمية مساعدة المتعلمين على تقنيات وأساليب تنظيم التعلم الذاتي اعتماداً على ذواتهم لتحقيق تعلماً فعالاً.
- دراسة (Asaro, 2014) استهدفت بيان فاعلية استراتيجيات التخطيط والتنظيم الذاتي للتعلم في تنمية مهارات كتابة القصة، وتوصلت النتائج إلى فاعلية التنظيم الذاتي في تنمية مهارات كتابة.
- دراسة (Eseryel, 2014) استهدفت معرفة أثر توظيف التعلم المنظم ذاتياً على زيادة الدافعية الذاتية، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة موجبة بين التعلم المنظم ذاتياً وزيادة الدافعية الذاتية وتحسين القدرة على حل المشكلات.
- دراسة (Tanriseven, 2014)، استهدفت الكشف عن فاعلية خرائط التفكير في تنمية استراتيجيات ومهارات التعلم المنظم ذاتيا، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة موجبة بين إستخدام خرائط التفكير في تنمية استراتيجيات ومهارات التعلم المنظم ذاتيا.
- دراسة البهي وآخرون (٢٠١٣)، استهدفت الكشف عن فاعلية التعلم المنظم ذاتياً على التحصيل في مادة الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات، وتوصلت النتائج إلى وجود فرق لصالح المجموعة التجريبية بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وأدوات التعلم الإلكتروني ووسائطه المتعددة.
- دراسة (عبد العظيم ٢٠١٢)، استهدفت بناء استراتيجية قائمة على التعلم المنظم ذاتيا لتنمية مهارات الفهم القرائي ورفع كفاءة الذات القرائية لدى طلاب الصف الأول الثانوي مختلفي أسلوب التعلم، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التطبيق البعدي لمقياس كفاءة الذات القرائية وأبعاده الفرعية ترجع إلى اختلاف التفاعل بين الاستراتيجية القائمة على التعلم المنظم ذاتيا وأسلوب التعلم.

- دراسة سمعان (٢٠١٢)، استهدفت الكشف عن فاعلية نموذج تدريسي في ضوء التعلم القائم على الدماغ في تنمية التنظيم الذاتي والاستدلال العلمي واستبقاء المعارف الأكاديمية، وأكدت النتائج فاعلية النموذج التدريسي المقترح.
- دراسةٍ (جاد، ٢٠١٢)، استهدفت بناء استراتيجية قائمة على التعليم المنظم ذاتيا لتنمية مهارات القراءة الاستيعابية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وتوصلت النتائج إلى فاعلية الاستراتيجية المقترحة في تنمية المهارات المستهدفة لدى المجموعة التجريبية.
- دراسة (علي ٢٠١٢)، استهدفت معرفة مدى فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في تقدير الذات والتحصيل الأكاديميٍ لدى طالبات كلية التربية، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي في متغير تقدير الذات والتحصيل الأكاديمي لصالح المجموعة التجريبية، ويرجع ذلك إلى فعالية التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في ارتفاع مستوى تقدير الذات والتحصٍيل الأكاديمي لدى أفراد المجموعة التجريبية، وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد العينة في القياس القٍبلي والبعدي للبرنامج التدريبي القائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لصالح القياس البعدي.
- دراسة (Farajollahi, 2010)، استهدفت معرفة تأثير اختلاف النوع على توظيف استراتيجيٍات التنظيم الذاتي للتعلم، وتوصلت النتائج إلى أن الطالبات أكثر وعيا بطبيعة استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم، كما أن الطالبات أكثر قدرة على توظيفها في مواقف التعلم.
- دراسة (عطية وحافٍظ، ٢٠٠٦م)، استهدفت معرفة فاعلية برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتيا في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠٥ بين متوسطي أداء المجموعة التجريبية والضابطة في مهارتي الإيجاز والتركيز في التقديم للموضوع، وتنويع الأفكار وترتيبها في تسلسل منطقي من مهارات الكتابة الإبداعية لصالح طلاب المجموعة التجريبية، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠١ بين متوسطي أداء طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في بقية مهارات الكتابة الإبداعية لصالح المجموعة التجريبية ما عدا مهارة اختيار عنوان مناسب للموضوع يعبر عن مضمونه.

- **مشكلةٍ الدراسة**:

نظرا للأهمية الكبيرة للقراءة في مراحل التعليم المختلفة، ولاسيٍما المرحلة المتوسطة؛ حيث يفترض أن يزداد النمو اللغوي ويتطور امتدادا للمرحلة السابقة (الابتدائية)، لينتقل الطالب إلى المرحلة الثانوية التي ينبغي أن يتقن خلالها معظم المهارات التي تحتاجها عملية القراءة بمستوياتها المختلفة، وعلى

الرغم من أهمية القراءة التأملية في المرحلة المتوسطة، فقد رصدت العديد من الدراسات ضعف بعض الطلاب فيها، فيجدون صعوبة في فهم المعاني الضمنية الواردة في النص وتفسير بعض الأفكار والاستدلال عليها، وتوضيح غموض بعض الأفكار وإعادة صياغتها (الناقة وحافظ، ٢٠٠٢)

وأكد (شحاته، ١٩٩٨) ضعف قدرة الطلاب على صياغة أسئلة على النص المقروء، فيما أكدت دراسة أخرى ضعف الطلاب في ربط المعاني والأفكار الواردة في النص المقروء بخبراتهم السابقة (موسى،٢٠٠١).

هذا ويعاني عدد من الطلاب من ضعف في ملاحظة النص وتأمله وتعرف مكوناته العامة،وتحليله إلى عناصره الأساسية، وتحديد التناقضات الموجودة فيه، واكتشاف العلاقات غير المباشرة فيه والتوصل إلى استنتاجات منطقية، وإصدار قرارات بناء على التأمل، والوصول إلى اتخاذ قرار حول النص. (مدكور، ٢٠١٠) ، (عبد الحميد، ٢٠١٣).

وأكدت دراسة (سعودي، ٢٠١٦) ضعف دافعية طلاب المرحلة المتوسطة في الإقبال على القراءة، والتدني الشديد في مهارات استنتاج ما وراء النص.

وأكدت دراسات عدة على تنمية مهارات القراءة التأملية والمستويات العليا من الفهم؛ مثل دراسة (عفانة واللولو، ٢٠٠٢) ودراسة (عريان، ٢٠٠٣)، ودراسة (محمد ، ٢٠٠٤) ودراسة (بركات، ٢٠٠٥)، ودراسة (عبد الوهاب، ٢٠٠٥)، ودراسة (الشكعة، ٢٠٠٧) ودراسة (الحاوي، ٢٠٠٧) ودراسة (عبد العظيم، ٢٠٠٨)، ودراسة (العماوي، ٢٠٠٩)، ودراسة رجب، ٢٠١٠)، ودراسة قطراوي، ٢٠١٠ ، ودراسة (عبد الحميد ٢٠١٣).

- **تحديد مشكلة الدراسة**:

تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في ضعف مهارات القراءة التأملية لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمنطقة حائل بالمملكة العربية السعودية، مما قد يعزى إلى غياب الاهتمام باستخدام الاستراتيجيات التدريسية المناسبة التي تتمركز حول المتعلم، وتركز على تنظيم عمليات العقل وآليات التفكير التي تقود الطالب إلى الانغماس في النص وسبر أفكاره ومعانيه ؛ ومن ثم يحاول البحث الحالي التصدي لهذه المشكلة من خلال الاعتماد على استراتيجية قائمة على التعلم المنظم ذاتيًا ؛ ويستلزم ذلك الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما مهارات القراءة التأملية المناسبة لطلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية؟
- ما الاستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم المنظم ذاتياً لتنمية مهارات القراءة التأملية لدى طلاب الصف الثالث المتوسط.
- ما فاعلية الاستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم المنظم ذاتياً في تنمية مهارات القراءة التأملية لدى طلاب الصف الثالث المتوسط (عينة البحث).

- **فروض الدراسة**:

- حاولت الدراسة الحالية التحقق من صحة الفروض الآتية:
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية للبحث على اختبار القراءة التأملية كله في القياسين القبلي لصالح درجات القياس والبعدي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية للبحث على اختبار القراءة التأملية كله، وفي كل مهارة على حدة في القياسين القبلي لصالح درجات القياس البعدي.

- **أهداف الدراسة**:

تستهدف الدراسة تحقيق الآتي:

- تحديد مهارات القراءة التأملية المناسبة لطلاب المرحلة المتوسطة.
- التوصل إلى استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المنظم ذاتياً لتنمية مهارات القراءة التأملية لدى طلاب الصف الثالث المتوسط (عينة البحث) بمنطقة حائل .
- التعرف على فاعلية الاستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم المنظم ذاتياً في تنمية مهارات القراءة التأملية لدى طلاب الصف الثالث المتوسط (عينة البحث)؟

- **حدود الدراسة**:

تقتصر الدراسة الحالية على الحدود التالية:

- بعض مهارات القراءة التأملية المناسبة لطلبة المرحلة المتوسطة (عينة البحث)
- عينة من طلاب الصف الثالث المتوسط بمنطقة حائل بالمملكة العربية السعودية؛ حيث إنه الصف الذي تنتهي به المرحلة المتوسطة، ويفترض خلاله أن يكون الطالب قد أتقن المهارات المناسبة لهذه المرحلة؛ بما فيها مهارات القراءة التأملية.
- موضوعات القراءة الواردة في وحدة (حقوق وواجبات) من كتاب "لغتي الخالدة" المقرر على طلاب الصف الثالث المتوسط في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (١٤٣٩. ١٤٤٠هـ)؛ وهي الوحدة الأولى في الكتاب. وقد تم اختيار هذه الوحدة دون غيرها، لأنها متنوعة: فبها نص قرآني ونص شعري، وثلاثة نصوص نثرية أصيلة وإثرائية.

- **مصطلحات الدراسة**:

يقتصر على تعريف المصطلحات إجرائيًا فقط، حيث إن التعريفات الاصطلاحية متاحة في العديد من الدراسات والأدبيات التربوية، وقد أفاد منها الباحث في التعريفات الإجرائية.

- **القراءة التأملية**:

يقصد بها في البحث الحالي أنها عملية عقلية تعتمد على الملاحظة والتأمل، يقوم من خلالها طلاب الصف الثالث المتوسط بربط خبراتهم الحيوية بمحتوى

النص المقروء؛ وذلك من خلال تنظيم أفكارهم ومعارفهم وإدارتها وفق خطوات إجرائية محددة تقودهم إلى استنتاجات ورؤى عميقة للنص.

- **التعليم المنظم ذاتياً**:

يقصد به في البحث الحالي مجموعة من العمليات الذاتية التي تعتمد على نشاط المتعلم وتمكنه من التحكم في تعلمه، وتعتمد على الإدراك والوعي بمسئولية التعلم، وتبرز أهمية نشاطه وكفاءته وإدراك ذاته بوصفه متعلما، وتوظف خلاله الاستراتيجيات المتنوعة التي تحفز التعلم وتيسر تحقيق أهدافه؛ حيث هناك علاقات ارتباطية بين توظيف مهارات التعلم المنظم ذاتيا واستراتيجياته وتنمية القراءة التأملية.

- **الاستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم المنظم ذاتياً**:

وتعرف إجرائيا بأنها خطة علمية منظمة لدراسة النصوص القرائية الأصيلة والإثرائية الواردة في الوحدة الدراسية الأولى (حقوق وواجبات) من كتاب "لغتي الخالدة" للصف الثالث المتوسط (الفصل الدراسي الأول)، يقوم من خلالها (عينة البحث) بحزمة من الإجراءات قبل القراءة وأثناءها وما بعدها، ويكون الطالب في كل هذه الإجراءات على وعي بما يفعل بداية من تحديد الهدف مروراً بالعمليات الذهنية التي يقوم بها أثناء قراءة النص، انتهاءً بتحقيق الهدف؛ متمثلا في الإجابة عن الأسئلة التي تقيس مدى إتقان مهارات القراءة التأملية.

- **أهمية الدراسة**:

يمكن أن تسهم نتائج الدراسة الحالية في:

- مخططو المناهج ومطوريها: حيث يقدم البحث الحالي استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المنظم ذاتيًا ربما تسهم في تنمية بعض مهارات القراءة التأملية لطلاب الصف الثالث المتوسط.
- المعلمون والمشرفون التربويون: حيث يقدم البحث الحالي اختبارًا لقياس مهارات القراءة التأملية، وإعداد دليل لمعلمي اللغة العربية؛ لتنمية هذه المهارات لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة، ويمكن الإفادة منه للغرض نفسه في مراحل دراسة مختلفة.
- تلاميذ الصف الثالث المتوسط: حيث يقدم البحث استراتيجية مقترحة في ضوء التعلم المنظم ذاتيًا لتنمية مهارات القراءة التأملية لديهم، فيمكنهم الإفادة من إجراءات هذه الاستراتيجية في التعلم الذاتي.
- فتح المجال أمام الباحثين لإجراء مزيد من الدراسات لتنمية مهارات القراءة التأملية، وغيرها باستخدام استراتيجيات حديثة أخرى.

- **إجراءات الدراسة**:

- **تحديد مهارات القراءة التأملية المناسبة لطلاب المرحلة المتوسطة**:

ويتم ذلك من خلال الاطلاع على:

- الدراسات السابقة والأدبيات التربوية ذات الصلة.
- أهداف تعليم القراءة في المرحلة المتوسطة.

- استطلاع آراء الخبراء المتخصصين في المجال.

- **تصميم الاستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم المنظم ذاتياً لتنمية مهارات القراءةالتأملية لدى طلاب الصف الثالث المتوسط (عينة البحث)**:

تحديد أسس الاستراتيجية المقترحة، وذلك كما يلي :

- دراسة الأدبيات والدراسات السابقة المرتبطة بالتعلم المنظم ذاتيًا.
- مهارات القراءة التأملية في إطار استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا.
- خصائص طلاب المرحلة المتوسطة.

- **تصميم الاستراتيجية المقترحة لتنمية مهارات القراءة التأملية، وذلك على النحو التالي**:

- إعادة النظر في عرض موضوعات القراءة لطلاب الصف الثالث المتوسط في ضوء الاستراتيجية المقترحة.
- إعداد دليل المعلم لتنمية مهارات القراءة التأملية لطلاب الصف الثالث المتوسط (عينة البحث).

- **بيان فاعلية الاستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم المنظم ذاتيًا في تنمية مهارات القراءة التأملية لدى طلاب الصف الثالث المتوسط، وذلك من خلال**:

- اختيار مجموعة من طلاب الصف الثالث المتوسط وتقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية تدرس بالاستراتيجية المقترحة، وضابطة تدرس بالطريقة المعتادة.
- بناء اختبار القراءة التأملية في ضوء القائمة المعدة سلفاً.
- تطبيق اختبار القراءة التأملية قبليًا.
- التدريس للمجموعة التجريبية باستخدام الاستراتيجية المقترحة.
- التطبيق البعدي لاختبار القراءة التأملية.
- المعالجة الإحصائية لدرجات التطبيقين القبلي والبعدي لأدوات البحث.
- استخلاص النتائج ومناقشتها وتفسيرها.
- تقديم التوصيات والمقترحات.

- **الإطار النظري للدراسة**:

ويشمل الإطار النظري للدراسة على المحورين الآتيين:

- **تنمية القراءة التأملية لدى تلاميذ الصف الثالث المتوسط**:

يهدف هذا المحور التوصل إلى قائمة مبدئية بمهارات القراءة التأملية المناسبة لعينة البحث، ومن ثم سوف يتم إلقاء الضوء على مفهوم القراءة التأملية وأهميتها، ومهارتها وكيفية تنميتها لدى طلاب المرحلة المتوسطة. وفيما يلي تفصيل ذلك.

- **مفهوم القراءة التأملية**:

تناولت العديد من الدراسات والأدبيات التربوية مفهوم القراءة التأملية من وجهات نظر متعددة؛ حيث أشارت بعضها إلى أن القراءة التأملية "عملية تدبر وتبصر القارئ للنص؛ فيحلله إلى عناصره، ويرسم الخطط اللازمة لفهمه، ويحدد فيه نقاط القوة والضعف، ويكشف المغالطات المنطقية فيه، حتى يصل إلى

النتائج المطلوبة، ثم يقوم هذه النتائج في ضوء الخطط المعدة مسبقاً، وفي النهاية يتخذ قرارات بشأن هذا النص". (عزيز، ٢٠٠٥، ص٤٤٦).

وأشار آخران إلى أنها "تأمل القارئ للنص وتحليله إلى عناصره، ورسم الخطط اللازمة لفهمه، حتى يصل إلى النتائج التي يتطلبها النص، ثم يقوم بتقييم هذه النتائج في ضوء الخطط المرسومة". (عبيد، وعفانة، ٢٠٠٣، ص٢١)

وتم تعريفها أيضًا بأنها "عملية ملاحظة وتأمل بهدف سبر النص وتحليله، واكتشاف مواضع التناقض والغموض فيه، ومن ثم تقديم تفسيرات مقنعة حوله.(مدكور، ٢٠١٠، ص٨٦)

وأضافت دراسة (سعودي، ٢٠١٦، ٢٦) بعدًا آخر لمفهوم القراءة التأملية يتمثل في أن طرح القارئ لأسئلة يتطلب الإجابة عنها فهم المعاني الضمنية الواردة في النص، والتعرف على هدف الكاتب يعد مؤشرًا مهمًا لتمكن القارئ من مهارات القراءة التأملية. ويستخلص من التعريفات السابقة ما يلي:

- أنّ هناك مهارات عقليّة مركبة مشتركة بين مهارة القراءة والتّفكير، وبدائرة أضيق تتبيّن لنا علاقة التّفكير التّأمليّ الّذي يعتمد على مهارات التّفكير العليا؛ كالاستنتاج والتقويم بمهارة القراءة التي تعتمد على عمليتين أساسيتين؛ أولاهما: الاستجابة الفيزيولوجية لما هو مكتوب، وهي عمليّة آليّة، وثانيتهما: تفسير المعنى، وهي عمليّة عقليّة تشمل التّفكير والاستنتاج.
- أنّ مهارات التّفكير التّأمليّ ومهارات القراءة قابلة للتدريب والتّطور كغيرها من مهارات اللّغة الأخرى.

وبناءً عليه ينبغي أن يؤخذ في الاعتبار عند تصميم الاستراتيجية المقترحة لتنمية مهارات القراءة التأملية ما يلي:

- الاهتمام بالعمليات الذهنية التي تقود الطالب إلى الملاحظة والتأمل للوقوف على أسرار النص وتحليله.
- أن تتضمن الاستراتيجية المقترحة استدعاء خبرات الطالب السابقة، وأنشطة تعتمد على طرح الأسئلة، والاستنتاج، والنقد الذاتي، والتوصل إلى رؤى جديدة وعميقة للنص المقروء.

- **يتميز القارئ المتأمل بعدد من الخصائص**:

- واع بخبراته السابقة، وبالمعارف العلمية المرتبطة بموضوع النص الذي يقرأه، وهو قادر كذلك . على تطوير فهمه للنص وفق هذه الخبرات والمعارف.
- ذاتي من خلال تقديم رؤيته الشخصية الخاصة لفهم النص.
- انتقائي يحدد النقاط الرئيسية التي تهمه في النص المقروء، ويهمل التفاصيل غير المهمة.
- باحث يجمع الأدلة التي تؤكد رؤيته الشخصية، واستنتاجاته التي توصل إليها من خلال النص. (سعودي، ٢٠١٦، ٢٥) و(Carloyn,2015)

- **عمليات يقوم بها القارئ لتحقيق القراءة التأملية**:

القراءة التأملية عملية مركبة تتضمن ثلاث خطوات وعمليات رئيسة يقوم بها القارئ، على النحو التالي (سعودي، ٢٠١٦، ٢٦):

- تكوين روابط بين الخبرات الحياتية والمعارف الأكاديمية المتوفرة لدى القارئ من جهة، وخبرات النص المقروء من جهة أخرى؛ وذلك من خلال اكتشاف أوجه الاختلاف، والتشابه بينها.
- طرح أسئلة موجهة ومرشدة للتأمل مثال : كيف ....؟ ولماذا ...؟ وماذا لو ؟.
- التوصل إلى استنتاجات ورؤى جديدة تعمق فهم القارئ للنص.

- **أهمية القراءة التأملية** :

تتبلور أهمية القراءة التأملية للطلاب بوجه عام وطلاب المرحلة المتوسطة على وجه الخصوص فيما يلي:

- تمكينهم من بناء معرفي متميز ومتنوع.
- تحويلهم إلى قراء فاعلين ليسوا مستقبلين للمعلومة فقط، لكنهم ناقدون فاحصون منتجون.
- زيادة الدافعية نحو التعلم الذاتي والقراءة المفتوحة.
- تنمية القدرات الذهنية والفكرية لديهم.
- طرح التساؤلات وبناء رؤى جديدة.
- التحول إلى قراء مدى الحياة. ؟

- **مهارات القراءة التأملية**:

أشارت بعض الدراسات إلى عدد من مهارات القراءة التأملية المناسبة لطلاب الصفوف العليا من مراحل التعليم العام على وجه العموم، وطلاب المرحلة المتوسطة بوجه خاص (السمان، ٢٠١٤، ٩٧ -٩٨)، و (سعودي، ٢٠١٦، ٣٦ -٣٧) :

- عرض أفكار النص.
- تحديد الهدف من النص.
- تحديد العلاقات بين أفكار النص.
- تجزئة النص إلى عناصره الأساسية.
- اكتشاف العلاقات غير المباشرة في النص.
- تحديد التناقضات الموجودة في النص.
- تحديد الأدلة المنطقية التي تدعم آراء مؤلف النص.
- تحديد الادعاءات والمتناقضات في النص.
- تقييم استدلالات مؤلف النص.
- تحديد المعلومات الناقصة أو المحذوفة من النص.
- استنتاج علاقات منطقية من خلال رؤية مضمون النص.
- التوصل إلى نتائج مناسبة من خلال رؤية متشابهات النص.
- استدعاء خبراته المرتبطة بموضوع النص وبيان أوجه الشبه والاختلاف فيما بينها.
- الربط بين موضوع النص ومعلومات علمية مستفادة من مصادر مختلفة.

- طرح أسئلة مفتوحة النهايات حول النص.
- دعم استنتاجاته حول النص بأدلة من النص أو من خارجه.
- تطوير استنتاجاته في ضوء التغذية الراجعة المقدمة له من المعلم والزملاء

ومن خلال ما أتيح من الدراسات السابقة حول مهارات القراءة التأملية، أمكن للبحث الحالي تحديد تلك المهارات في قائمة أولية تضمنت ١٥ مهارة.

- **تنمية القراءة التأملية لدى طلاب المرحلة المتوسطة** :

أكدت العديد من الدراسات العلمية على أن هناك عدة مداخل يمكن الاعتماد عليها في عملية التعليم والتعلم لتنمية مهارات القراءة التأملية لدى الطلاب بوجه عام وطلاب المرحلة المتوسطة بوجه خاص: (سعودي ٢٠١٦، ٢٦ - ٢٧)، و (Chittooran,2015)

- التساؤل الذاتي: حيث يساعد تدريب الطلاب على طرح أسئلة ذات إجابات مفتوحة على نمو مهارات القراءة التأملية لديهم ؛ فمن خلال هذه المداخل يتدرب الطلاب على طرح قائمة من الأسئلة التي توجه فهمهم للنص المقروء، ويمكن من خلال هذه الأسئلة التوصل إلى رؤى واستنتاجات جديدة حول النص، ويمكن طرح الأسئلة المثيرة للتفكير والتأمل من خلال الطالب نفسه، أو من خلال مناقشات جماعية بين الطلاب.
- التغذية الراجعة: تساعد التغذية الراجعة التي يقدمها المعلمون والزملاء حول الرؤى التي يقدمها الطالب بعد قراءته للنص على تنمية مهارات القراءة التأملية لديه؛ من خلال تقديم إرشادات تساعد على تطوير هذه الرؤى.
- تقديم رؤى بديلة: يمكن تنمية مهارات القراءة التأملية لدى الطلاب من خلال تدريبهم على طرح رؤى بديلة للرؤية التي يطرحها النص المقروء؛ حيث يطلب المعلم من الطلاب أن يجيبوا عن سؤال مفتوح مثل:" ماذا لو ...؟"؛ ومن ثم يطلب من الطلاب أن يتوقعوا النتائج المترتبة على تغيير السياق الخاص بالنص المقروء (سعودي، ٢٠١٦)، و(Chittooran,2015)، و(عبد الحميد،٢٠١٣)، و(قطراوي،٢٠١٠)، و(مدكور، ٢٠١٠)و هناك بعض الأنشطة التي يستفاد منها في تطبيق الاستراتيجية المقترحة لتنمية مهارات القراءة التاملية لدى عينة البحث (Chittooran,2015):
- سجلات القراءة Reading Journals: ويقصد بها تدوين الطالب لتأملاته ورؤاه عقب قراءة النصوص المختلفة بشكل دوري: يومي ، أو أسبوعي، أو شهري؛ يدويًا أو إلكترونيًا، ويمكن أن يتشارك الطالب هذه السجلات مع زملائه في مجموعات صغيرة، أو على مستوى الفصل بأكمله، ثم يعرض الطالب هذه السجلات على معلمه بشكل دوري لفحصها، وتقييمها، ويمكن أن تقدم للطلاب سجلات قراءة موجهة تتضمن مجموعة من الأسئلة المفتوحة توجه تأملاتهم للنص أثناء قراءته .

- مجموعات القراءة Reading groups: ويقصد بها تكوين مجموعات من الطلاب يبلغ عدد كل منها من ثلاثة إلى خمسة طلاب، وتشكل هذه المجموعات من خلال المعلم، أو من خلال الطلاب أنفسهم، ويطلب من هذه المجموعات تقديم رؤاهم حول النص المقروء بعد مناقشة تأملاتهم للنص التي توصلهم إليها من خلال تحليلهم للنص في ضوء خبراتهم الحياتية، ومعارفهم العلمية المرتبطة بالنص.
- دراسات الحالة: من خلال تقديم المعلم لنص يستغرق موقفاً حياتيًا أو مشكلة تخص أحد الأشخاص، ويطلب المعلم من الطلاب قراءة النص بشكل فردي، أو جماعي؛ ومن ثم تحليله للتوصل إلى استنتاجات حول الموقف، أو حلول للمشكلة .

و يلحظ من خلال استعراض المداخل والأنشطة السابقة أنها ذات صلة بالتعلم المنظم ذاتيًا؛ لذا سوف يفيد منها الباحث في بناء الاستراتيجية المقترحة وتطبيقها لتنمية مهارات القراءة التاملية لدى عينة البحث.

- **الاستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم المنظم ذاتيًا لتنمية مهارات القراءة التأملية**:

يهدف هذا المحور إلى بناء استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المنظم ذاتيًا تستخدم لتنمية مهارات القراءة التأملية لدى عينة البحث، ومن ثم سوف يتم استعراض التعلم المنظم ذاتيًا، من حيث: مفهومه، أهميته، أهم خصائصه واستراتيجياته، ثم بناء الاستراتيجية المقترحة، واستعراض إجراءات استخدمها لتنمية مهارات القراءة التأملية لدى عينة البحث، وتفصيل ذلك فيما يلي.

- **مفهوم التعلم المنظم ذاتياً**:

من خلال استعراض الدراسات السابقة والأدبيات التربوية تبين أن مفهوم التعلم المنظم ذاتيًا يتبلور حول المهارات ما وراء المعرفية والمعرفية التي يقوم بها الطالب أثناء عملية التعلم. ومن ثم فقد اتفق كل من (رشوان، ٢٠٠٦، ٣٦)، و(Vallieres, 2008)، و(Aguilar, 2008)، و(Wirth, 2008)، و(Kitsantas, A, 2011)، (جاد، ٢٠١٢، ١٢٣) على أنه: قدرة المتعلم على تخطيط تعلمه بنفسه؛ حسب قدراته وقناعاته، ومن ثم تنفيذ عملية التعلم بدافعية قوية ورغبة في الإنجاز، وتقييمها بشكل مستمر؛ من خلال طرح الأسئلة الذاتية واتخاذ القرار المناسب بناء عليها. وبالتالي تتم عملية التعلم بطريقة هادفة ومنظمة ومقصودة، يوظف فيها المتعلم قدراته ومهاراته على الوجه الأمثل. أما المعلم فينبغي أن يوفر للمتعلم كل المعينات المعنوية والمادية والتوجيهية من أجل تحقيق أهدافه باستقلالية. وتدل المصطلحات المكونة للتعلم المنظم ذاتيا (التعلم . المنظم . ذاتياً) على تمتع المتعلم ذاته بالاستقلالية والضبط، فهو الذي يوجه وينظم أفعاله تجاه أهدافه من التعلم؛ كاكتساب معلومة معينة أو تطوير خبرة أو تحسين الذات (العتيبي، ٢٠١٧، ٥٩٨).

ويعد التعليم المنظم ذاتياً أحد الحلول المناسبة لجودة التعليم المنشودة؛ حيث إن آليات التنظيم الذاتي تساعد المتعلمين على التمييز الدقيق بين المادة التي يتم

تعلمها بشكل جيد، والمادة التي يتم تعلمها بشكل أقل جودة، وبالتالي فسوف ينظمون دراستهم بشكل أكثر فاعلية، بل ستنعكس هذه الفاعلية وهذا التفوق المعرفي على كافة أنشطة العمل المدرسي، وعلى إنجاز أنشطة ومهام حياتهم بصفة عامة (خليفة، ٢٠١٦، ١٠٢). ويستخلص مما سبق الآتي:

- أن التعلم المنظم ذاتياً ليس قدرة عقلية نوعية، ولكن هو سلسلة من الإجراءات والسلوكيات التي تركز على الكيفية أو الطريقة التي يستطيع الدارس من خلالها أن ينشط ذاتيا؛ فيعدل ويدعم ممارساته التعليمية.
- التنظيم الذاتي للتعلم ليس سمة شخصية متفردة قد يمتلكها الفرد، وإنما هو استعمال انتقائي لعمليات واستراتيجيات محددة يجب أن تكون متكيفة مع المهمة التعليمية والمتغيرات البيئية.
- مصطلح التعلم المنظم ذاتيًا متسق مع روح العصر وحاجة كل متعلم إلى التخطيط وتحمل مسؤولية تعلمه؛ فهو المتعلم الاستراتيجي النشط الفعال المسؤول عن تعلمه وتجعله المحور الأساسي في العملية التعليمية بدلا من دوره السلبي في النظام التعليمي السابق الذي كان فيه المتعلم متلقيا سلبيا أثناء العملية التعليمية، والجهد الأساسي كان على المعلم لا على المتعلم؛ فكانت النتيجة سيئة ومحصلة العملية التعليمية ضعيفة (علي، ٢٠١٢، ١٥٩).
- يمكن تعريفه بأنه مجموعة عمليات ذاتية تعتمد على نشاط وقدرة المتعلم وتمكن من التحكم في تعلمه، وتعتمد على الإدراك والوعي بمسؤولية التعلم وتبرز أهمية نشاطه وكفاءته وإدراك ذاته بوصفه متعلما، وتوظف خلاله الاستراتيجيات المتنوعة التي تحفز التعلم وتيسر تحقيق أهدافه؛ حيث هناك علاقات ارتباطية بين توظيف مهارات واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وتنمية القراءة التأملية.

- **أهمية التعليم المنظم ذاتياً**:

تكمن أهمية التعلم المنظم ذاتياً في كونه موجهاً نحو أهداف التعلم، وأن الطالب يمكن أن يتعلم من خلاله في أية مرحلة عمرية، حيث يظهر مزيدا من الوعي بمسؤوليته، وينظر إلى المشكلات التعليمية على أنها تحديات يواجهها، ويستمتع بالتعلم من خلالها(جاد، ٢٠١٢، ١٢٤).

ويعتمد التعلم المنظم ذاتياً على استقلالية الطالب وقدراته على اتخاذ قرارات تعليمية ذاتيا وتمكينه من توظيف مجموعة من العمليات العقلية والفكرية أثناء تعلمه؛ مما يثير دافعيته للإنجاز، وتزيد مبادراته التفاعلية مع المعلم ومع زملائه، والطالب ذو التعلم المنظم ذاتيا لديه مستوى أعلى من المثابرة والتحمل والطموح لتحقيق أهداف تعلمه، فهو يحدد ملامح ممارساته ونشاطاته التعليمية بنفسه بما يحقق أهداف تعلمه (Singh, 2009).

التعلم المنظم ذاتياً يسهم في تفعيل جوانب وعمليات متعددة لعملية التعلم؛ حيث يجعل التعلم تفاعلا بين العمليات الشخصية والسلوكية البيئية، بما

ينشط المتعلمين سلوكياً ومعرفياً ودافعياً داخل العملية التعليمية؛ الأمر الذي يسهم في تقديم وصف لسبب وكيفية استخدام العديد من العمليات الإستراتيجية التي تسهم في إنجاز المهام الأكاديمية(عطية، وحافظ، ٢٠٠٦، ١٧٩.١٨٠).وتتضح أهمية التعلم الذاتي للتعلم في أن الطلاب يعرفون متى وممن يطلبون المساعدة في التعلم، ويظهرون مستويات أعلى في التحصيل أكثر من زملائهم الأقل تنظيماً ذاتياً، ومن هنا فقد أصبح مطلباً ملحاً لمواجهة الطرق التقليدية في التعلم القائم على الحفظ والاستظهار، بالإضافة إلى إسهامات هذا النوع من التعلم في مواجهة الأعداد الكبيرة من المتعلمين، والتغلب على ضعف الإمكانات؛ مما يفرض على المؤسسات التعليمية ضرورة توفير بيئة تعليمية غنية بالمثيرات وأساليب التعلم النشط، التي تجعل المتعلمين أكثر فاعلية ومسؤولية عن تعلمهم.

كما يعد التعلم المنظم ذاتياً من أهم أنواع التعلم التي تساعد الطلاب على الارتقاء بمستوياتهم الفكرية والأكاديمية؛ حيث يجعل الطالب محور العملية التعليمية، وبذا يكون أكثر نشاطا؛ لأنه يقوم بتحليل المهام التي يقدمها له المعلم، ودائماً يخطط لوضع الأهداف المناسبة لتعلمه، وتوجيه عملية تعلمه، وتحقيق تلك الأهداف التي خطط لها سابقاً (جاد، ٢٠١٢، ١٢٥).

- **مكونات التعلم المنظم ذاتياً**:

يقدم زيمرمان (١٩٩٨) ثلاثة مكونات للتعلم المنظم ذاتياً، يمارسها الطلاب الفاعلون أثناء تعلمهم؛ فيكونون أكثر وعياً للعلاقات الوظيفية بين أنماط أفكارهم، وأفعالهم، والمخرجات البيئية الاجتماعية، وهي(خليفة، ٢٠١٦، ١٠٩):

- مكون ما وراء معرفي: وفيه يقوم المتعلم المنظم ذاتياً بعمليات التخطيط، والتنظيم، والدراسة الذاتية، والتقييم الذاتي، خلال المراحل المختلفة لعملية اكتساب المعرفة.
- مكون دافعي: وفيه يدرك المتعلم ذاته باعتباره كفئا، ومستقلاً، ومدفوعاً داخليا.
- مكون سلوكي: وفيه يختار المتعلم المنظم ذاتياً، ويبني، ويبدع أو يصمم بيئة اجتماعية ومادية لاكتساب المعرفة بأقصى درجة ممكنة.

- **التعلم المنظم ذاتياً ومنطلقاته الفلسفية والنظرية**:

ظهر مصطلح التعلم المنظم ذاتيا من خلال كتابات العالم باندورا التي ضمنها في نظريته للتعلم المعرفي الاجتماعي، موضحاً أن التنظيم الذاتي للتعلم يساهم في تعديل السلوك المعرفي لدى الفرد، كما أوضحت النظرية أن الأفراد يتعلمون من نمذجة سلوكياتهم، ويتحكمون بأفعالهم وينظمون تعلمهم ويعدلون البيئة؛ من خلال إجراءات ذاتية واستراتيجيات تنظيمية (Bandoura, 2002: 2006). ويستمد التعلم المنظم ذاتيا أطره النظرية بصورة أساسية من "النظرية البنائية" التي تؤكد على عملية بناء المتعلم لخبراته المكتسبة بذاته،

و"النظرية الاجتماعية المعرفية" التي تركز على السياق الاجتماعي للتعلم، وتوضح أن تكيف الفرد وقدرته على تعديل سلوكه جزء لا يتجزأ من عوامل شخصية إضافة إلى تأثير عوامل ثقافية ومجتمعية متعددة تؤثر في عملية التعلم وتتأثر بها، و"النظرية السلوكية"؛ حيث يختار المتعلم أنماط سلوك ينظمونها بأنفسهم، ويحددون أهدافهم للتعلم، ويضعون مثيرات للتعلم، ويراقبون ويوجهون تعلمهم ذاتيا، و"نظرية معالجة المعلومات" التي تركز على قدرة المتعلم على اكتساب المعرفة بطريقة ذاتية وذات معنى، ودمجها في بنيته العقلية، ومن ثم تخزينها في الذاكرة طويلة المدى، والاحتفاظ بها في صورة خبرات مكتسبة (علي، ٢٠١٦، ١٤٠).

واشتق مفهوم التعلم المنظم ذاتياً من التفسيرات النظرية المعرفية للتعلم، التي تؤكد على أن المتعلم باحث ذاتي عن المعلومات، ومجهز نشط لها، وأن معارفه تؤثر في دافعيته ومثابراته وتوجيهه لسلوكه الإنجازي بدرجة كبيرة. (جاد، ٢٠١٢، ١٢٦).

ولقد تم تناول التعلم المنظم ذاتياً في ضوء عدة نماذج نظرية، ومن هذه النماذج: نموذج (زيمرمان، ١٩٨٦) و(بينتريش، ١٩٩٠) و(وين، ١٩٩٥) و(بوركوفسكي، ١٩٩٦). وهذه النماذج الأربعة السابق ذكرها متشابهة في مكونات التعلم المنظم ذاتيا، وهم (علي، ٢٠١٦، ١٤٠):

- المكون الشخصي: ويتضمن فاعلية استخدام المعارف، واستراتيجيات ما وراء المعرفة.
- المكون السلوكي: ويتضمن ملاحظة الذات، وحكم الذات، ورد فعل الذات.
- المكون البيئي: ويتضمن البحث عن المعلومات، والبحث عن المساعدة

وتؤكد نظرية المعرفة الاجتماعية على أن المتعلمين يمكنهم ضبط سلوكهم بدرجة كبيرة من خلال تصوراتهم واعتقاداتهم عن النتائج المترتبة على تلك السلوكيات، وأن التغيرات التي تطرأ على السلوك تسهم فيها عمليات التنظيم الذاتي، أكثر من كونها ناتجاً للربط بين المثيرات التي يتعرضون والاستجابة لتلك المثيرات (جاد، ٢٠١٢، ١٢٦).

وتؤكد دراسة العمودي أن التعلم المنظم ذاتيًا يعد من أهم التطبيقات التربوية للنظرية الاجتماعية المعرفية، والتي تفترض تفاعل ثلاثة العوامل: الشخصية والبيئية والسلوكية، عند تفاعل الفرد مع المهام الأكاديمية، حيث تتمثل العوامل الشخصية في المعرفة وعمليات ما وراء المعرفة والحالة الوجدانية، بينما تتمثل العوامل السلوكية في الملاحظة الذاتية والتقييم الذاتي ورد الفعل الذاتي، وتتمثل العوامل البيئية في الأحداث الاجتماعية والخصائص المادية لبيئة التعلم (العمودي، ٢٠١٥، ٢٥). ويقوم المتعلم المنظم ذاتيا على عدة افتراضات في ضوء نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي، وهي (علي، ٢٠١٦، ١٤٠)، و(جاد، ٢٠١٢، ١٢٧) :

- التبادلية الثلاثية: وتبين التفاعل بين ثلاث محددات للتعلم المنظم ذاتياً وهي (الشخص. السلوك. البيئة).
- التنظيم الذاتي الضمني: وتبين العمليات الشخصية الضمنية التي تؤثر وتتأثر ببعضها البعض تأثيرا تبادليا من خلال حلقة التغذية الراجعة الضمنية.
- فاعلية الذات: وتبين نوعية الطلاب الذين يستخدمون استراتيجيات تعلم أكثر تميزا، ويكونوا أكثر مراقبة لنواتج تعلمهم، ويطلق عليهم الطلاب أصحاب فاعلية الذات المرتفعة.
- التعزيز الذاتي وقدرة المتعلم على التمييز بين المعززات المؤقتة والدائمة.
- تجهيز المعلومات: على اعتبار عملية التعلم مراقبة ذاتية، تتمثل في مفاهيم التغذية الراجعة للمعلوماتية، وتساعد الطالب على ملاحظة تعلمه في ضوئها.
- تأكيد نظرية المعرفة الاجتماعية على مفاهيم مثل: التوقع، وتأثير النماذج الاجتماعية والأهداف على عملية التعلم.
- التنظيم الذاتي من منظور المعرفة الاجتماعية تفاعل ثلاثي بين المتعلم وسلوكياته والبيئة المحيطة به.
- تأكيد النظرية البنائية على دور المهارات الذاتية في تطوير استراتيجيات التعلم؛ كاستخدام التفاصيل، وأخذ الملاحظات، لتعميق الفهم.
- تفسيرات علماء علم النفس المعرفي للذاكرة، حيث يتم استرجاع المعلومات الناقصة طالما أنها رسمت في البنية المعرفية.

- **خصائص التعلم المنظم ذاتياً**:

اهتمت العديد من الدراسات بوصف خصائص المتعلمين ذوي التعلم المنظم ذاتياً وتحديدها، ويمكن استخلاص أهم تلك الخصائص فيما يلي(خليفة، ٢٠١٦، ١٠٨ـ١٠٩)، (جاد،٢٠١٢، ١٢٧ـ١٢٨)، (الطيب، وراشد، ٢٠٠٨، ١٥٦). وقد حددت دراسة خليفة خصائص التعلم المنظم ذاتياً في أربعة خصائص هي:

- تحكم المتعلم ذاتياً في عملية التعلم.
- استخدام العديد من الاستراتيجيات لتحقيق أهداف المهام الأكاديمية.
- التفاعل أثناء التعلم بين الجوانب الشخصية للمتعلم والتي تعتمد على إدراك المتعلم لفاعليته الذاتية في التعلم، وبين التأثيرات السلوكية التي تعتمد على ملاحظة استجابات المتعلمين من خلال مراقبة ذاتهم، وبين التأثيرات البيئية المتضمنة لمحيط الفصل الدراسي.
- وعي المتعلمين بعملية تعلمهم يسهم في تحقيق المهام الأكاديمية.
- المعرفة بالاستراتيجيات المعرفية؛ كالتنظيم والتوسيع والتسميع، والتي تساعدهم على اكتساب المعلومات، وتحويلها، وتنظيمها، وربطها بغيرها من المعلومات.
- المعرفة باستراتيجيات ما وراء المعرفة تمكنهم من معرفة كيف تعمل الاستراتيجيات المعرفية؟ ومتى تستخدم؟ وتقييم فعاليتها.

- الدافعية العالية للإنجاز، وأكثر نشاطاً، وإتقاناً للتعلم، ويطلبون المساعدة من زملائهم ومعلميهم عند الضرورة.
- أكثر ميلاً للاحتفاظ بالسجلات التي ترصد أداءهم الأكاديمي في المجالات المختلفة؛ بما فيها نتائج الامتحانات الذاتية التي يعدونها لأنفسهم حول ما يدرسونه.
- قادرون على تحديد أهدافهم الذاتية، ووضعهم خططاً لإنجاز هذه الأهداف، ومراقبة نجاحهم أو فشلهم في تحقيقها.
- أكثر تعاوناً عن غيرهم من الطلاب؛ حيث إنهم يتعاونون مع بعضهم البعض أثناء تعلمهم، ويستطيعون إدارة تعلمهم بكفاءة وفعالية.

- **خصائص المتعلم المنظم ذاتياً:**

أشارت بعض الدراسات إلى أن تعليم الطلاب وفق نمط التعلم المنظم ذاتياً ومكوناته واستراتيجياته يكسبهم مجموعة من الخصائص تتمثل فيما يلي (عطية، وحافظ ،٢٠٠٦، ١٧٣) (عبد العظيم، ٢٠١٢، ٣٣.٣٢)، و(علي، ٢٠١٢، ١٥٨):

- تحصيلهم لمستويات مرتفعة فيما يتعلق بعملية التعلم؛ حيث يدرك المتعلمون المنظمون ذاتياً الكثير من الاستراتيجيات التي تسهم في إنجاز المهام الدراسية.
- مرونتهم المستمرة لتعديل سلوكيات التعلم وفقاً لما تتطلبه المهام وظروف التعلم.
- يعرفون كيف يستخدمون الاستراتيجيات المعرفية بفاعلية؛ وهي: (التكرار بالإتقان . التسميع . التنظيم). وتساعدهم هذه الاستراتيجيات على الفهم وتنظيم المعلومات.
- يعرفون كيف يستخدمون استراتيجيات ما وراء المعرفة؛ ومنها: (التخطيط بالضبط . المراقبة). وتساعدهم هذه الاستراتيجيات على تحديد أهدافهم المستقبلية.
- يتصفون بمجموعة من السمات الشخصية؛ منها: الإحساس بالمسؤولية والكفاءة الذاتية والأكاديمية، كما أن لديهم قدرة على تقدير الذات.
- يتمكنون من إدارة أوقاتهم بفاعلية، ويسعون إلى توفير أفضل بيئة تتم فيها العملية التعليمية لديهم.
- يميلون إلى العمل بروح الفريق، وهم طلاب منظمون ويألفون نظريات التعلم المنظم ذاتيا.
- لديهم وعي وإدراك بالمتغيرات التي تؤثر في طبيعة تعلمهم، ويمتلكون القدرة على التعامل مع تلك المتغيرات.
- يمتلكون دافعية عالية للتعلم، وقدرة على توجيه الذات بشكل كفء.
- يستطيعون وضع الأهداف التعليمية، والقدرة على التخطيط الجيد لتحقيقها.
- القدرة على تحديد أسباب الفشل، والاستفادة من الأخطاء في تعديل السلوك الموجه لتحقيق الهدف.

- الوعي بعمليات التفكير والتعلم، والقدرة على السيطرة عليها وتوجيهها وتقويم مدى كفاءتها.
- تحمل مسئولية التعلم، وقلة الاتكالية الفكرية.
- النظر إلى المشكلات والمهام التعليمية باعتبارها تحديات يجب مواجهتها والتغلب عليها.

وهكذا نجد أن المتعلمين المنظمين ذاتياً . بامتلاكهم لتلك الخصائص . يصبحون متعلمين قادرين على التعلم مدى الحياة؛ سواء أكان ذلك داخل المدرسة أم خارجها، كما يتمكنون من خلال امتلاكهم لتلك الخصائص من مواجهة التحديات المختلفة، في ظل المتغيرات المتسارعة في العصر الحالي وما يتسم به من سرعة التغيرات والتطوير المستمر.

- **مكونات التعلم المنظم ذاتياً**:

تعددت النماذج والتصورات التي تناولت مكونات التعلم المنظم ذاتياً، ومن أهم تلك النماذج نموذج (Pintrich, 2000) الإطار العام للتعلم المنظم ذاتيا.

يعرف النموذج "التعلم المنظم ذاتياً" على أنه استخدام المتعلم للاستراتيجيات المعرفية، وما وراء المعرفية، والسلوكية؛ للتحكم في تنظيم تعلمه، مرتكزاً في ذلك على دافعيته وفاعليته في أثناء التعلم؛ وبذلك يتكون النموذج من مكونين رئيسين: "الدافعية" و"استراتيجيات التعلم" (العمودي، ٢٠١٥، ٢٥ـ٢٧)، (عبد العظيم، ٢٠١٢، ٢٩.٣١)، و(علي، ٢٠١٢، ١٥٨.١٦٢).

- **مكون الدافعية**:

ويتكون مكون الدافعية الرئيس من ثلاثة مكونات فرعية:

- مكون القيمة: ويتمثل في أهداف الطلاب من أداء المهمة، ومعتقداتهم حول أهميتها وفائدتها، أي أنه يمثل دوافع انهماك الطلاب في المهمة. ويشمل هذا المكون: التوجه نحو هدف داخلي . التوجه نحو هدف خارجي ـ تقدير قيمة المهمة.
- مكون التوقع: ويشير إلى معتقدات المتعلم حول قدرته على أداء مهام التعلم. ويشمل هذا المكون: التحكم في معتقدات التعلم . فاعلية الذات للتعلم والأداء.
- المكون الانفعالي: ويشمل انفعال المتعلم مع المهام التعليمية، ويركز بصورة أساسية على قلق الاختبار؛ لارتباطه بإدراك الكفاءة.

- **مكون استراتيجيات التعلم**:

ويشمل الاستراتيجيات المعرفية، وما وراء المعرفية، والسلوكية. الاستراتيجيات المعرفية: وهي التي يستخدمها المتعلم في تعلم المادة الدراسية وفهمها وتذكرها، وتشمل:

- التنظيم والتحويل: وتتضمن محاولات المتعلم إعادة تنسيق وتنظيم أفكار المادة المتعلمة وتحويلها إلى صيغ أخرى؛ كي يسهل عليه فهمها. ومن أشكال التنظيم: التلخيص، وكتابة الملحوظات، وعمل الأشكال والمخططات.

- التسميع: وتشير إلى جهد المتعلم لحفظ وتذكر المعلومات؛ من خلال الممارسات الصريحة، أو الضمنية. ومنها: استخدام مساعدات الذاكرة التسميع للآخرين، إعطاء نماذج أسئلة، المراجعة والإعادة.
- التوسع والإتقان: وتتمثل في محاولة المتعلم إضافة معلومات جديدة إلى المعلومات القائمة حتى تصبح ذات معنى أو مفهومه بالنسبة له، ويمكن أن يتم ذلك بممارسة الأنشطة الإثرائية التطبيقية.
- استراتيجيات ما وراء المعرفة: وهي التي تمكن المتعلم من تنسيق عملية التعلم. وتشمل:
- التخطيط ووضع الأهداف: تشير إلى تحديد المتعلم لأهدافه عند القيام بعمل ما، وإعداده خطة لتحقيقها، ويتمثل ذلك في التفكير في ما يحتاجه العمل قبل البدء فيه فعليا؛ بغرض الاستفادة منه في تنظيم عملية التعلم.
- المراقبة الذاتية للتعلم: وتشير إلى جهود المتعلم في تحديد مدى الاقتراب النسبي من الأهداف الموضوعة للأداء؛ من خلال التغذية المرتدة التي ترشده وتساعده في تقييم مدى تقدمه نحو الهدف.
- التقويم الذاتي: وتتضمن مقارنة المتعلم للمخرجات بالمعايير الموضوعة للأداء، أو بالأهداف المراد تحقيقها؛ وذلك كي يعدل المتعلم من الاستراتيجية التي يستخدمها في التجهيز والمعالجة، ويستخدم استراتيجية أكثر كفاءة، أو قد يعيد ترتيب بيئة التعلم بالكيفية التي تساعد على تحقيق الأهداف، وكذلك في توجيه الانتباه إلى مواضع الضعف؛ ويتضح أن لهذه الاستراتيجية وظيفة ما وراء معرفية بجانب وظيفتها المعرفية.

- **استراتيجيات التعلم السلوكية**:

وهي التي تتعلق بكيفية إدارة الطلاب لبيئة الدراسة ومصادر التعلم المختلفة؛ وتشمل:

- طلب العون الأكاديمي: وتشير إلى السلوك النشط من قبل المتعلم والذي يتضح في طلب المساعدة من الآخرين؛ كالمعلمين أو الأقران؛ لتحقيق زيادة الفهم والتغلب على الصعوبات في أثناء أداء المهام الأكاديمية.
- تعلم الأقران: وتتم الاستفادة هنا من التعلم الجماعي؛ حيث يهدف مشاركة المتعلم في الأنشطة والمناقشات الجماعية بغرض تحقيق مستوى أفضل من المتعلم.
- البحث عن المعلومات: وتشير إلى محاولة المتعلم للوصول إلى معلومات تفيد في تحقيق مزيد من الفهم للمادة المقررة، أو العمل المكلف به؛ وذلك من المصادر غير الاجتماعية؛ كالذهاب للمكتبة أو محاولة البحث في الكتب الخارجية أو شبكة المعلومات لفهم وتطوير الأفكار التي تدور بها.
- إدارة بيئة التعلم: وتختص بمكان حدوث التعلم، وتشير إلى السلوكيات والإجراءات اللازمة لإعداد وملائمة بيئة التعلم؛ لجعلها منظمة ومشجعة على التعلم وخالية من المشتتات البصرية والسمعية.

- الاحتفاظ بالسجلات واستعراضها: وتشير إلى محاولة المتعلم تدوين تقارير عن نتائج أعماله، وعمل ملحوظات ذاتية عن الإجراءات التي يمر بها لإنجاز المهام التعليمية، وإعداد قوائم بالأخطاء التي يقع فيها؛ كل هذا للاستفادة به في المواقف المستقبلية.
- إدارة الوقت: وتشير إلى وضع جداول أعمال، وتخطيط أمثل للوقت لإنجاز مهام التعلم.
- ضبط وإدارة الجهد: وتتعلق بقدرة الطلاب على إدارة الجهد، وعلى ضبط جهودهم والانتباه إزاء المشتتات والمهام غير الممتعة. وإدارة الجهد هي إدارة الذات، وتعكس تعهد المتعلم بإكمال أهداف دراسته حتى لو كانت صعبة، كما أنها تشير إلى الاستخدام الفعال والمستمر لاستراتيجيات التعلم.

- **وباستقراء الدراسة النظرية السابقة يُستنتج ما يلي:**

- استخدمت الدراسات السابقة استراتيجيات متنوعة من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، وتتمحور في ثلاثة أبعاد رئيسة: استراتيجيات معرفية- استراتيجيات ما وراء المعرفة استراتيجيات التعلم السلوكية.
- التوجه إلى التعلم المنظم ذاتياً لا يتمركز حول التحصيل وتعلم الطلاب فقط، بل يمتد إلى الكثير من الجوانب التربوية والتي لها أثر كبير في نجاح العملية التعليمية.
- أثبتت الدراسات السابقة فاعلية التعلم المنظم ذاتياً في تنمية العديد من المتغيرات؛ كالدافعية، والتحصيل الأكاديمي، والاتجاه، وتقدير الذات، ومستوى الأداء للتعلم المنظم ذاتياً، والمهارات التدريسية.
- المتأمل في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً يدرك فهما أعمق لأهمية القراءة التأملية ودورها في الفهم والتحليل والتركيب، وزيادة الوعي الشخصي بأسلوب التعليم والتعلم؛ مثل التفصيل، عمل الملخصات، تدوين الملاحظات، طلب المساعدة ... وغيرها.
- حاجة المتعلم إلى توظيف الاستراتيجيات المعرفية في التعامل مع النص المقروء؛ من خلال إعمال العقل واستدعاء الخبرات السابقة وتنسيق وتنظيم المادة من أجل تحليلها وفهمها.
- حاجة المتعلم إلى القراءة التأملية أثناء توظيف المتعلم للإستراتيجيات المعرفية من أجل فهم المحتوى المقروء، وتنظيم المعرفة الخاصة به، والحكم على مدى صلاحية إستراتيجياته المستخدمة في القراءة التأملية، ومراقبته لمدى تقدمه نحو فهم النص، وتحقيق أهدافه من القراءة.
- حاجة المتعلم إلى توظيف إستراتيجيات التعلم السلوكية من أجل تحقيق الفهم، ومن ثم، فهو ينظم جهده ويثابر من أجل فهم المقروء، ويبحث في المعاجم، ويستعين بالمصادر المختلفة من أجل التغلب على صعوبات الفهم التي تقابله.

- القراءة التأملية ومهارتها، وما يكونه من معتقدات عن ذاته فيما يتعلق بالقدرة على القراءة الصحيحة تؤثر حتماً على قدرته على فهم المقروء وتعزز نقاط القوة لديه.

- **بناء الاستراتيجية المقترحة لتنمية مهارات القراءة التأملية لدى عينة البحث وتطبيقها**:

- **أهداف الاستراتيجية المقترحة**:

تهدف الاستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم المنظم ذاتياً إلى تنمية مهارات القراءة التأملية لدى طلاب الصف الثالث المتوسط (عينة البحث). ولتحقيق هذا الهدف قامت الدراسة الحالية ببناء قائمة مهارات القراءة التأملية المناسبة لطلاب الصف الثالث المتوسط عينة البحث، انظر (ملحق رقم ٢)

- **الأسس الفلسفية للاستراتيجية المقترحة وأبعادها**:

- تطبيقات النظرية المعرفية الاجتماعية.
- تطبيقات النظرية البنائية.
- تطبيقات النظرية ما وراء المعرفية.
- خصائص طلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية بشكل عام وبمنطقة حائل بوجه خاص.
- طبيعة القرائة التاملية وخصائصها.

- **مكونات الاستراتيجية المقترحة** :

- مهارات القراءة التأملية.
- محتوى النصوص القرائية: الوحدة الأولى "حقوق و واجبات"، من كتاب لغتي الخالدة (الفصل الدراسي الأول) . الصف الثالث المتوسط.
- خطوات وإجراءات الاستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم المنظم ذاتياً.
- الأنشطة التعليمية الإثرائية المرتبطة بالاستراتيجية المقترحة.
- الوسائط التعليمية المرتبطة بالاستراتيجية المقترحة.
- أدوات تقويم الاستراتيجية المقترحة (اختبار مهارات القراءة التأملية).
- دليل المعلم لتنفيذ الاستراتيجية المقترحة.

- **مهارات القراءة التاملية**:

تم التركيز على ١٠ مهارات قرائية فقط، حيث اتفق المحكمون على أنها الأكثر أهمية لعينة البحث (ملحق رقم ٢)

- **محتوى النصوص القرائية بالصف الثالث المتوسط**:

يتضمن محتوى النصوص القرائية بالصف الثالث المتوسط في الفصل الدراسي الأول ١٤٤٠هـ ستة نصوص قرائية أصيلة وإثرائية كما وردت في الوحدة الأولى (حقوق واواجبات)، وهي: [وقضى ربك (نص قرآني). قصيدة أمية بن أبي الصلت . وصية ذي الإصبع العدواني . واجب الشباب . دين الكريم . ليس منا]، وستتم تنمية مهارات القراءة التأملية من خلال هذه الدروس. وتوزع المهارات على الدروس، مع مراعاة طبيعة كل من المهارة والمحتوى الثقافي، وترتيب المهارة

المنطقي من حيث أولوية تعلمها والوزن النسبي لها، وعلاقتها بالمهارات الأخرى ضمن القائمة.

- **إجراءات تطبيق الاستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم المنظم ذاتياً:**

تتمثل خطوات وإجراءات الاستراتيجية المقترحة فيما يلي:

- التهيئة للنص القرائي من خلال ذكر قصة أو طرح سؤال ما يرتبط بالنص.
- الإشارة إلى عنوان النص الأساسي أو الإثرائي في كتاب الطالب.
- التمهيد للنص القرائي من خلال طرح مجموعة من الأسئلة تتعلق بهذا النص.
- يطلب المعلم من الطلاب قراءة النص قراءة صامتة للتوصل إلى الفكرة الرئيسية للنص.
- يستخدم المعلم استراتيجية المتشابهات، فيقوم بتوضيح المفاهيم والخبرات غير المألوفة للطلاب داخل النص؛ من خلال مقارنتها بمفاهيم وخبرات مألوفة لديهم، ويحدد المعلم الخصائص والصفات المشتركة بين ما هو مألوف وما هو غير مألوف.
- يطلب المعلم من الطلاب الربط بين المفاهيم والخبرات المألوفة لديهم بالمفاهيم والخبرات غير المألوفة لديهم داخل النص.
- يطلب المعلم من الطلاب استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي؛ من خلال قيام الطلاب بطرح مجموعة من الأسئلة على أنفسهم وزملائهم، تتعلق بملاحظة النص وتأمله، وتختص بعرض أفكار النص، وتحديد العلاقات فيما بينهما، وأسئلة أخرى تختص بتحليل النص وتعرف عناصره وأفكاره، وتحديد التناقضات والعلاقات غير المباشرة فيه، وأسئلة ثالثة تختص بنقد النص والحكم عليه.
- يترك المعلم الفرصة للطلاب للتفكير في الإجابات المختلفة لهذه الأسئلة، وذلك من خلال التفكير الفردي، والجماعي، والصامت، وذي الصوت العالي.
- يستخدم المعلم استراتيجية (العصف الذهني)؛ من خلال عصف أذهان الطلاب، وتلقي الإجابات المختلفة لهذه الأسئلة، والتوصل إلى الإجابات الصحيحة لها.
- يستخدم المعلم استراتيجية خرائط المفاهيم والأفكار؛ حيث يقوم ببناء مخطط مفاهيمي وفكري لمفاهيم وأفكار النص، ويرتبها بطريقة متسلسلة وهرمية؛ حيث يوضح المفهوم العام والفكرة العامة في أعلى الخريطة، ثم تتدرج المفاهيم الفرعية والأفكار الجزئية في المستويات التالية.
- يطلب المعلم من الطلاب ملاحظة وتأمل خرائط المفاهيم والأفكار المتعلقة بالنص، وطرح أسئلة يمكن أن تثار حولها.
- يستخدم المعلم استراتيجية وضع القوائم؛ حيث يطرح على الطلاب مجموعة من الأسئلة المتعلقة بابتكار عناوين جديدة للنص، وأفكار جديدة للنص، واقتراح حلول جديدة لمشكلات تظهر داخل النص، وتحديد الأفكار المفقودة في

النص، وإضافة نتائج أخرى لم يتوصل لها الكاتب، واقتراح نهايات مختلفة للنص، ثم يقوم بتصنيف هذه الأسئلة في قائمة محددة لذلك.

- يترك المعلم الفرصة للطلاب للتفكير في الإجابات المتعددة لهذه الأسئلة، ثم يستخدم استراتيجية العصف الذهني، ويتلقى الإجابات المختلفة لها.
- وفي النهاية يستخدم المعلم الاستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم المنظم ذاتيا؛ حيث يطلب من الطلاب قراءة النص الإثرائي الموازي لهذا النص من أجل تحقيق الاستمتاع بالقراءة وحبها وتذوق جمالها، وإتاحة الفرصة للطلاب لتدبر وتأمل هذا النص، وابتكار أفكار وعلاقات جديدة لم تكن فيه.
- يعطي المعلم الطلاب تدريبات إثرائية خاصة بالنص القرائي للتأكد من تأمل الطلاب لهذا النص، وابتكار جديد لم يكن فيه.

- **الأنشطة التعليمية الإثرائية المرتبطة بالاستراتيجية المقترحة**:

تتضمن الاستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم المنظم ذاتياً لتنمية مهارات القراءة التأملية لدى طلاب الصف الثالث المتوسط عدداً من الأنشطة الإثرائية، يتم تضمينها بصور متنوعة؛ حسب طبيعة الدرس ومهارات القراءة التأملية المستهدفة على النحو التالي:

- اختيار نصوص قرائية من مصادر متنوعة عبر شبكة المعلومات الدولية، وتحليلها في ضوء مهارات القراءة التأملية، ويتم ذلك بشكل موجه أو غير موجه.
- يستخدم الطلاب التقويم الذاتي أو تقويم الأقران في تحليلهم للنصوص القرائية، ويقوم المعلم بمتابعة ذلك.
- القراءة في كتاب: حيث يقسم المعلم الطلاب إلى مجموعات، ويطلب من كل مجموعة تقديم قراءة في كتاب بعينه، في ضوء مهارات القراءة التأملية، ثم استعراضه أمام بقية الزملاء، والاستعداد للرد على تساؤلاتهم بعد العرض.
- عرض عدد من النصوص القرائية، وتوجيه الطلاب إلى إعداد أسئلة عليها تقيس مهارات القراءة التأملية.

- **الوسائط التعليمية المرتبطة بالاستراتيجية المقترحة**:

حددت الدراسة الحالية مجموعة من الوسائط التعليمية التي يمكن أن تستخدم في التدريس بالاستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم المنظم ذاتيا؛ لتنمية مهارات القراءة التأملية لدى طلاب الصف الثالث المتوسط؛ وهي:

- جهاز العارض فوق الرأس لعرض النصوص القرائية والإثرائية أو الأنشطة الأخرى التي يقوم بها الطلاب.
- جهاز كمبيوتر متصل بشبكة الإنترنت.

- **أدوات تقويم الاستراتيجية المقترحة**:

يتمثل تقييم أثر الاستراتيجية المقترحة فيما يلي:

- تقييم داخلي: ويتم من خلال عملية التقويم المستمرة التي يقوم بها المعلم وفق الدليل؛ من خلال التدريبات المتنوعة وتقديم التغذية الراجعة عليها، من بداية الدرس إلى نهايته.

- تقويم خارجي: متمثل في اختبار القراءة التأملية الذي سوف يطبق على عينة البحث قبل التجربة وبعدها.

- **الدراسة الميدانية**:

هدفت الدراسة الميدانية تحديد خطوات التطبيق الميداني للاستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم المنظم ذاتيا لتنمية مهارات القراءة التأملية لدى طلاب الصف الثالث المتوسط (عينة البحث)، سيتم تناولها على النحو التالي:

- التصميم التجريبي المستخدم في الدراسة.
- اختيار عينة الدراسة.
- بناء أدوات الدراسة.
- التطبيق القبلي لاختبار القراءة التأملية.
- التدريس بالاستراتيجية المقترحة.
- التطبيق البعدي لاختباري القراءة التأملية.
- المعالجة الإحصائية للنتائج.

- **التصميم التجريبي المستخدم** :

استخدم البحث الحالي في تطبيق الاستراتيجية المقترحة في الصف الثالث المتوسط التصميم التجريبي المعتمد على مجموعة تجريبية واحدة، حيث درست من خلال الاستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم المنظم ذاتيا، وذلك في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٣٩/١٤٤٠هـ. ولجأ الباحث لهذا النوع لقلة عدد أفراد العينة، و لحرصه على جدية واستمرارية أفراد العينة من بداية التجربة لنهايتها، فضلا عن أن التصميم التجريبي ذي المجموعة الواحدة معمول به في عدد من البحوث العلمية المنشورة في الحوليات العلمية المتميزة عالميًا.

- **اختيار عينة البحث**:

تم اختيار عينة الدراسة من طلاب الصف الثالث المتوسط بمدرسة عبادة بن الصامت التابعة لإدارة التعليم بمنطقة حائل؛ حيث تم اختبار عينة مكونة (٢٥) طالبا، تم استبعاد عدد (٣) طلاب منها؛ لعدم انتظامهم في بداية التجربة، وأصبحت العينة (٢٢) طالبًا .

- **بناء أدوات البحث**:

- **قائمة مهارات القراءة التاملية: والهدف من القائمة:**

هدف البحث من إعداد قائمة بمهارات القراءة التأملية تحديد المناسب منها لمستوى عينة البحث من حيث المرحلة العمرية، وطبيعة مقرر لغتي الجميلة، وأيضًا بهدف بناء اختبار القراءة التأملية (أداة البحث في ضوئها).

- **مصادر إعداد القائمة**:

اعتمد الباحث في إعداده لقائمة مهارات القراءة التأملية على العلمية والأدبيات التربوية ذات الصلة، وعلى كتاب "لغتي الخالدة" المقرر على طلاب الصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية، أيضًا.

- **القائمة في صورتها المبدئية**:

تكونت القائمة في صورتها المبدئية من (١٥) مهارة قرائية تأملية، تنتمي جميعها إلى المستويات العليا من التفكير التأملي.

- **صدق القائمة**:

وللتأكد من صدق القائمة تم عرضها على مجموعة من المحكمين في تخصص المناهج وطرائق تعليم اللغة العربية، قاموا بدورهم بتقديم عدد من الملاحظات تتعلق بمدى مناسبة هذه المهارات لعينة البحث والأوزان النسبية لها من حيث الأهمية، ومن ثم تم التعديل في ضوء آرائهم وأصبحت القائمة في صورتها النهائية تحتوي على (١٠) مهارات فقط.(ملحق رقم ٢)

- **اختبار مهارات القراءة التأملية**: **والهدف من الاختبار**:

يهدف هذا الاختبار إلى قياس مهارات القراءة التأملية لدى طلاب الصف الثالث المتوسط قبل التدريس بالاستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم المنظم ذاتيا وبعده، ومن ثم قياس فاعليتها في تنمية هذه المهارات لدى عينة البحث.

- **مصادر إعداد الاختبار**:

بني الاختبار في ضوء مهارات القراءة التأملية المشار إليها سابقاً، كما تم استقراء عدد من الدراسات السابقة والأدب التربوي ومنها: (سعودي، ٢٠١٦)، و (السمان، ٢٠١٤)، (عبد العظيم، ٢٠١٢) .

- **مكونات الاختبار**:

تكون الاختبار من جزأين:

- الجزء الأول: احتوى على بيانات الطالب، وتعليمات الاختبار.
- الجزء الأخير: احتوى على أسئلة الاختبار، وبلغت ٢٠ سؤالا ؛ حيث يتم قياس كل مهارة بعدد بسؤالين، مع أخذ الأوزان النسبية لكل مهارة وأهميتها في الاعتبار. وجاءت أسئلة الاختبار جميعها على شكل الاختيار من متعدد. وقد خصصت (٧.٥) سبع درجات ونصف درجة لكل سؤال يقيس مهارة يمثل وزنها (١٥٪)، و (٥) درجات لكل سؤال يقيس مهارة يمثل وزنها (١٠٪) ودرجتان ونصف (٢.٥) لكل سؤال يقيس مهارة وزنها (٥٪) من إجمالي الأوزان النسبية للمهارات مجتمعة التي تقيسها مفردات الاختبار.

جدول (١)يوضح مواصفات اختبار مهارات القراءة التأملية لدى طلاب الصف الثالث المتوسط

مهارات القراءة التأملية	عدد المفردات	الوزن النسبي
تحديد العلاقات بين أفكار النص.	٢	٥٪
تجزئة النص إلى عناصره الأساسية.	٢	٥٪
اكتشاف العلاقات غير المباشرة في النص.	٢	١٠٪
تحديد المعلومات الناقصة أو المحذوفة من النص.	٢	١٥٪
تحديد الهدف من النص.	٢	١٠٪
تحديد الأدلة المنطقية التي تدعم آراء مؤلف النص.	٢	١٠٪
تحديد الادعاءات أو المتناقضات أو المتشابهات في النص.	٢	١٥٪
تقييم استدلالات مؤلف النص.	٢	١٠٪
استدعاء خبراته المرتبطة بموضوع النص وبيان أوجه الشبه والاختلاف فيما بينها	٢	١٠٪
استنتاج علاقات منطقية من خلال رؤية مضمون النص.	٢	١٠٪
المجموع	٢٠	١٠٠٪

- **نموج إجابة الاختبار**:

وضع مفتاح لتصحيح أسئلة الاختبار، وكيفية توزيع الدرجات.

- **صياغة تعليمات الاختبار**:

تم شرح تعليمات الاختبار بصورة مبسطة؛ حيث وجهت الطلاب إلى أن إجراءات الإجابة عن أسئلة الاختبار تتطلب قراءة كل نص من نصوص الاختبار قراءة جيدة، ومن ثم قراءة الأسئلة بتأنٍ واختيار الإجابة الصحيحة من البدائل الموجودة تحت كل سؤال، وعدم تركٍ أي سؤال دون إجابة، مع مراعاة الزمن المحدد للاختبار كله ولكل سؤال على حدة.

- **صدق الاختبار**:

لكي يتم التأكد من صدق الاختبار، وأنه يقيس ما وضع من أجله، تم عرض الاختبار على عدد من المحكمين المتخصصين في مجال تعليم اللغة العربية، وقد أوصوا بتوحيد الأسئلة على نمط الاختيار من متعدد وتغيير بعض بدائل الإجابات المتعلقة بالأسئلة التي تقيس اكتشاف المتناقضات أو المتشابهات في النص.

- **ثبات الاختبار**:

معامل ثبات الاختبار: حيث تم حسابه بطريقة التجزئة النصفية للاختبار من خلال استخدام معادلة سبيرمان وبراون(على خطاب، ٢٠٠١، ص٢١٠):

$$\text{رأأ} = \frac{\text{ن ر}}{\text{١ +(ن − ١) ر}}$$

حيث (رأأ) ترمز إلى معامل ثبات الاختبار، و(ن) عدد أجزاء الاختبار، و(ر) معامل ارتباط أي جزأين للاختبار، وقسم الاختبار إلى جزأين متكافئين: جزء للأسئلة الفردية، وجزء للأسئلة الزوجية؛ ومن ثم أصبح معامل ثبات الاختبار (رأأ) = ٠.٨٤ ومن هنا يتضح أن للاختبار درجة ثبات يمكن الوثوق بها عند تطبيقه.

معاملات السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار: وتتحدد من خلال المعادلة التالية: (علي خطاب، ٢٠٠١، ص٩٥)

$$\text{معامل السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار} = \frac{\text{عدد الإجابات الصحيحة}}{\text{عدد الإجابات الصحيحة + عدد الإجابات الخطأ}}$$

وباستخدام المعادلة السابقة يتضح أن معاملات سهولة مفردات الاختبار قد تراوحت بين (٠.٢٥ ـ ٠.٥٨)؛ ومن ثم تراوحت معاملات صعوبة مفردات الاختبار بين (٠.٤٢ ـ ٠.٧٥)، ويتضح بذلك أن مفردات الاختبار تتمتع بدرجة صعوبة مقبولة. وبناءً عليه أصبح الاختبار في صورته النهائية قابلا للتطبيق(ملحق رقم ٣)

- **إعداد دليل المعلم لاستخدام الاستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم المنظم ذاتيًا بهدف تنمية مهارات القراءة التأملية لدى عينة البحث.**

- **الهدف من الدليل:**

يهدف إعداد الدليل إلى مساعدة معلمي المرحلة المتوسطة على تنمية مهارات القراءة التأملية من خلال الاستراتيجية المقترحة القائمة على مدخل التعلم المنظم ذاتيا.

- **مكونات الدليل:**
  - مقدمة تعريفية
  - أهداف الدليل
  - وأهمية الدليل ومكوناته.
  - إطار مرجعي عن القراءة التأملية وكيفية تنميتها من خلال الاستراتيجية المقترحة في ضوء التعلم المنظم ذاتيًا.
  - دروس وحدة الحقوق والواجبات معدة وفق الاستراتيجية المقترحة.
  - المراجع.

- **صدق الدليل:**

قام الباحث بعرض الدليل على عدد من المحكمين؛ للتأكد من صدقه، وبعد الأخذ بملاحظاتهم؛ أصبح الدليل في صورته النهائية جاهزًا للتطبيق. (ملحق ٤)

- **التطبيق القبلي لاختبار القراءة التأملية:**

يهدف التطبيق القبلي لاختبار القراءة التأملية المشار إليه أعلاه إلى التعرف على مستوى عينة البحث في مهارات القراءة التأملية قبل تطبيق الاستراتيجية المقترحة. وتم التطبيق القبلي لهذا الاختبار في الأسبوع الثاني من الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٣٩ هـ . ١٤٤٠ هـ. وتم تصحيح إجابات الطلاب ومعالجة البيانات إحصائيًا؛ كما سيرد لاحقا.

- **التدريس بالاستراتيجية المقترحة:**

تم تدريس النصوص القرائية الأساسية والنصوص القرائية الإثرائية في ضوء الاستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم المنظم ذاتيا لعينة البحث في الفترة من بداية الأسبوع الثاني إلى نهاية الأسبوع الحادي عشر من الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٣٩ هـ . ١٤٤٠هـ؛ بواقع ٤٥ حصة نظامية، مدتها ٤٥ دقيقة. وجدير بالذكر أن التطبيق كان في حصة واحدة فقط يوميًا؛ حتى يواصل الطلاب عينة البحث دراستهم بشكل طبيعي على مدار اليوم الدراسي، ولايتأخروا عن أقرانهم في دراسة المقرر.هذا وقد تأكد الباحث بنفسه . على مدار تطبيق التجربة . من أن سير تدريس الوحدة المشار إليها يتم وفق الاستراتيجية المقترحة، ومن المعلم الذي اختاره الباحث لتدريس الوحدة، دون تدخل من معلم الفصل الأساس

- **التطبيق البعدي لاختباري القراءة التأملية**:

بعد الانتهاء من التدريس بالاستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم المنظم ذاتياً تم إعادة تطبيق اختبار القراءة التأملية بعدياً على عينة البحث في الأسبوع الحادي عشر من الفصل الدراسي الأول للعام ١٤٣٩ هـ-١٤٤٠ هـ؛ وذلك لقياس مدى تنمية مهارات القراءة التأملية لديهم؛ ومن ثم التعرف على فاعلية الاستراتيجية المقترحة في تنمية هذه المهارات.

- **المعالجة الإحصائية و نتائج البحث**:

تمت المعالجات الإحصائية لنتائج التطبيقين القبلي والبعدي والفروق بينهما في المهارات كلها وفي كل مهارة على حدة، ثم تفسير النتائج وتقديم التوصيات والمقترحات.

- **عرض نتائج البحث وتفسيرها**:

سوف يتم استعراض الإجابة عن أسئلة البحث واستعراض النتائج على النحو التالي:

- **فيما يخص الإجابة عن السؤال الأول، والذي نصه: ما مهارات القراءة التأملية المناسبة لطلاب الصف الثالث المتوسط (عينة البحث)؟**

فقد تم التوصل إلى قائمة بمهارات القراءة التأملية المناسبة لطلاب الصف الثالث المتوسط من خلال الدراسة النظرية، ثم تقنين هذه القائمة ووضعها في صورتها النهائية، كما تمت الإشارة إلى ذلك عند استعراض تصميم أدوات البحث (ملحق رقم ٢).

- **وبالنسبة للإجابة عن السؤال الثاني، الذي نصه: ما الاستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم المنظم ذاتياً لتنمية مهارات القراءة التأملية لدى طلاب الصف الثالث المتوسط؟**؛

فقد تم استخلاص أسس بناء الاستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم المنظم ذاتياً من خلال الدراسة النظرية. وتم استعراض هذه الاستراتيجية من حيث(أهدافها ومكوناتها، وإجراءات تطبيقها، والأنشطة المستخدمة فيها والوسائط التعليمية، وأخيرا التقويم)، ثم عرضها بشكل تطبيقي على دروس وحدة (حقوق وواجبات) الواردة في كتاب (لغتي الخالدة) للصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية (ملحق رقم ٤)

- **الإجابة عن السؤال الثالث والأخير من أسئلة البحث، ونصه: ما فاعلية الاستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم المنظم ذاتياً في تنمية مهارات القراءة التأملية لدى طلاب الصف الثالث المتوسط؟**

وللإجابة عن هذا السؤال واختبار صحة الفرض المتعلق به ونصه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية للبحث على اختبار القراءة التأملية كله في القياسين القبلي لصالح درجات القياس والبعدي.

جدول رقم (٢) يوضح الفرق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في مهارات القراءة التأملية كلها

القياس	عدد الأطفال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	df	d	قيمة ت	مستوى الدلالة
القبلي والبعدي	٢٢	٨.٩٥٣	٠.٩٦٩	٢٦	٢٠.٣٩	٤٨.٦٤	دالة عند ٠.٠١

يتضح من الجدول (٢)فاعلية الاستراتيجية المقترحة في ضوء التعلم المنظم ذاتيًا في تنمية مهارات القراءة التأملية كلها لدى المجموعة التجريبية (عينة البحث)، حيث توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية (عينة البحث) في القياسين القبلي والبعدي على اختبار القراءة التأملية، لصالح متوسطات درجات التطبيق البعدي، حيث إن قيمة (ت) المحسوبة بلغت (٤٨.٦٤)، وهي أكبر من قيم (ت) الجدولية، وبذلك يتم قبول الفرض السابق ذكره.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الاستراتيجية المقترحة اشتملت على عدد من الأنشطة والإجراءات التدريسية المتنوعة التي تناسب جميع الطلاب، كما لوحظ أن فترة التطبيق كانت كافية جدًا لتدريب الطلاب على إتقان جميع المهارت، وأن حرص المعلم وفقا لدليل تطبيق الاستراتيجية المقترحة على تنويع النصوص الإثرائية، وتوجيه أفراد العينة لتحليلها وتفعيل التقويم الذاتي وتقويم الأقران؛ كان له دور كبير في تنمية مهارات القراءة التأملية كلها.

- **ولاستكمال الإجابة عن السؤال الأخير من أسئلة البحث واختبار صحة الفرض الثاني، ونصه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية للبحث على اختبار القراءة التأملية كله، وفي كل مهارة على حدة في القياسين القبلي لصالح درجات القياس البعدي**

يتضح من الجدول (٣) فاعلية الاستراتيجية المقترحة في ضوء التعلم المنظم ذاتيًا في تنمية مهارات القراءة التأملية كل على حدة لدى المجموعة التجريبية (عينة البحث)؛ حيث توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية (عينة البحث) في القياسين القبلي والبعدي على اختبار القراءة التأملية، لصالح متوسطات درجات التطبيق البعدي، حيث إن قيمة (ت) المحسوبة تراوحت ما بين (١٩.٢٢٨، و٨.٢١) ، و هي أكبر من قيم (ت) الجدولية، وبذلك يتم قبول الفرض السابق ذكره.

ويلحظ من خلال البيانات الواردة في الجدول أن مهارة تحديد الأدلة المنطقية التي تدعم آراء مؤلف النص مثلت أعلى قيمة (١٩.٢٢٨)، تليها مهارة تحديد المعلومات الناقصة في النص، حيث بلغت قيم (ت) المحسوبة (١٦.٦٨٩)، وبعدهما مهارة تحديد الهدف من النص، حيث بلغت قيم (ت) المحسوبة (١٦.٦٢٤)، وتليها مهارة تجزئة النص إلى عناصره الأساسية، بقيمة (١٥.٤٣٥)، أما مهارة اكتشاف العلاقات غير المباشرة في النص، فجاءة قيمة (ت) فيها (١١.١٤٣) ، ومهارة استنتاج علاقات منطقية من خلال تأمل مضمون النص، بقيمة (١٠.٩٩٣)، وتقترب من هذه النسبة مهارة تحديد العلاقات بين أفكار النص، بنسبة (١٠.٨٦٢)، أما مهارة

تحديد الادعاءات أو المتناقضات أو المتشابهات في النص، فكانت نسبتها (٩.٢٩)، وفي النهاية جاءت مهارتا تقييم استدلالات مؤلف النص، واستدعاء خبراته المرتبطة بموضوع النص وبيان أوجه الشبه والاختلاف، حيث جاءت قيمة (ت) المحسوبة بحسب الترتيب (٨.٧٩)، و (٨.٢١).

جدول رقم (٣) يوضح الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية (عينة البحث) في القياسين القبلي والبعدي في مهارات القراءة التأملية كل على حدة

م	مهارات القراءة التأملية	نوع القياس	ن	المتوسط م	الانحراف المعياري ع	ت المحسوبة	مستوى الدلالة عند ٠.٠١
١	تحديد العلاقات بين أفكار النص.	قبلي	٢٢	١.٧١٥	٠.٩٠٣	١٠.٨٦٢	دالة
		بعدي		٣.٨٣٣	٠.٢١٦		
٢	تجزئة النص إلى عناصره الأساسية.	قبلي	٢٢	١.٢٨٢	٠.٧١٩	١٥.٤٣٥	دالة
		بعدي		٣.٨١٣	٠.٤٠٧		
٣	تحديد الهدف من النص.	قبلي	٢٢	١.١٨٨	٠.٥٨٥	١٦.٦٢٤	دالة
		بعدي		٣.٦٢٢	٠.٦٠		
٤	تحديد الأدلة المنطقية التي تدعم آراء مؤلف النص.	قبلي		١.٣٨٧	٠.٤٩٩	١٩.٢٢٨	دالة
		بعدي		٣.٩٠٩٠	٠.٣٠٤		
٥	تحديد المعلومات الناقصة أو المحذوفة من النص.	قبلي	٢٢	١.١٤٤	٠.٤٧٩	١٦.٦٨٩	دالة
		بعدي		٣.٦١٨	٠.٥٩		
٦	تقييم استدلالات مؤلف النص.	قبلي	٢٢	١.٢٦٧	٠.٧٧٤	٨.٧٩	دالة
		بعدي		٣.٦٤٥	٠.٥٥		
٧	استدعاء خبراته المرتبطة بموضوع النص وبيان أوجه الشبه والاختلاف فيما بينها	قبلي	٢٢	١.٢٧٧	٠.٧٧٤	٨.٢١	دالة
		بعدي		٣.٦٣٥	٠.٥٧		
٨	استنتاج علاقات منطقية من خلال تأمل مضمون النص.	قبلي	٢٢	١.٦٩٢	٠.٨٩١	١٠.٩٩٣	دالة
		بعدي		٣.٨٨٧	٠.٢٢٥		
٩	تحديد الادعاءات أو المتناقضات أو المتشابهات في النص.	قبلي	٢٢	١.٢٨٨	٠.٧٨٥	٩.٢٩	دالة
		بعدي		٣.٦٢٢	٠.٥٩		
١٠	اكتشاف العلاقات غير المباشرة في النص.	قبلي	٢٢	١.٧٢٢	٠.٩٠٢	١١.١٤٣	دالة
		بعدي		٣.٨٨٦	٠.٢٢٤		

وباستقراء هذه النسب لقيمة (ت) المحسوبة في كل مهارة على حدة، يُستخلص عدد من الملاحظات تفسر هذه النتائج، على النحو التالي:

- فاعلية الاستراتيجية المقترحة في تنمية جميع مهارات القراءة التأملية بشكل كبير؛ مما يبرز جودة بنائها ومراعتها للفروق الفردية، ووضوح إجراءاتها وتكييفها مع طبيعة دروس الوحدة الدراسية موضع التطبيق، والنصوص الإثرائية الأخرى الواردة في الوحدة أو التي تمت الاستعانة بها بوصفها نشاطا إجرائيا من خارج الكتاب.
- المهارات الأكثر تعقيداً تميزت فيها عينة البحث أكثر من المهارات الأقل تعقيداً، وتفسير ذلك يرجع إلى اهتمام الطلاب الزائد بالعمليات ما وراء المعرفية التي تتعلق بوعيهم أثناء عملية التعلم، كما أن هذه المهارات كانت .

في حد ذاتها- تمثل نوعًا من التحدي للطلاب؛ مما جعلهم أكثر حرصًا وحماسة على إتقان هذه المهارات.

- الفروق طفيفة في نمو المهارات لدى عينة البحث وليست متباينة بشكل ملحوظ، و يفسر ذلك التوازن أثناء تدريس هذه المهارات، وعدم التركيز على بعضها وإهمال الآخر، ومراعاة الأوزان النسبية لها.

وبناءً على ذلك فإن نتائج هذه الدراسة تكون قد اتفقت مع ما توصلت إليه دراسة عفانة، وعزو، واللولو (٢٠٠٢)، ودراسة مدكور (٢٠١٠)، وقطراوي، عبد العزيز (٢٠١٠)، ودراسة عبد العظيم (٢٠١٠)، ودراسة السمان (٢٠١٢)، ودراسة سعودي (٢٠١٦).

- **التوصيات**:

بناءً على النتائج السابقة يمكن تقديم عدد من التوصيات على النحو التالي:

- إعادة النظر في محتوى كتاب (لغتي الخالدة) في جميع صفوف المرحلة المتوسطة في ضوء مهارات القراءة التأملية.
- تبني نتائج البحث الحالي من قبل وزارة التعليم، ومحاولة الإفادة منه في تطوير محتوى كتب تعليم اللغة العربية في مراحل التعليم العام.
- تطبيق الاستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم المنظم ذاتيا في تنمية مهارات التفكير العليا.
- الإفادة من دليل المعلم الذي قدمه البحث الحالي في تدريس كتب (لغتي الجميلة) وكتب (لغتي الخالدة) في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة؛ بهدف تنمية مهارات القراءة التأملية لدى الطلاب.
- الإفادة من البحث الحالي في إعداد حقيبة تدريبية لمعلمي اللغة العربية في المرحلة المتوسطة لتنمية مهارات التدريس لديهم في ضوء مدخل التعلم المنظم ذاتيًا.

- **المقترحات**:

يقدم البحث الحالي عددًا من المقترحات البحثية التي يمكن أن تنال اهتمام الباحثين في مجال تعليم اللغة العربية:

- تقويم كتاب (لغتي الخالدة) للصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية في ضوء مهارات القراءة التأملية.
- فاعلية وحدة دراسة مطورة قائمة على التعلم المنظم ذاتيًا في تنمية مهارات الفهم القرائي الناقد والإبداعي لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمنطقة حائل.
- فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية مهارات تدريس القراءة التأملية للنصوص الشعرية لدى معلمي اللغة العربية بالعربية بمنطقة حائل.
- تنمية مهارات القراءة التأملية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة حائل: دراسة تحليلية مقارنة.

- **المراجع العربية** :

- أبو حطب، فؤاد، وصادق، وآمال (١٩٩٦): مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، ط٢، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- بركات، زياد (٢٠٠٥): العلاقة بين التفكير التأملي والتحصيل لدى عينة من الطلاب الجامعيين وطلاب الثانوية العامة في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة البحرين، عدد٤، مج ٦.
- البهي، أحمد، وآخرون: إسماعيل، هناء عبده محي الدين، فوزي، ايمان، الطنطاوي عبد المنعم: فاعلية الدمج بين التعلم الإلكتروني واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على التحصيل في مادة الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة التربية العلمية، المجلد (١٦)، العدد (٣)، مايو ٢٠١٣.
- جاد، محمد لطفي محمد (٢٠١٢): استراتيجية قائمة على التعليم المنظم ذاتياً لتنمية مهارات القراءة الاستيعابية لدى طلال الصف الأول الثانوي، مجلة (القراءة والمعرفة)، ع١٣١، مصر، ص ص ١١٥ -١٥٠.
- الجيلالي، إبن فريجة (٢٠١٧): مهارة الفهم في المستويات القرائية، اللسانيات، ع٢٤، الجزائر، ص ص ٢٠١ -٣٢٦.
- الحاوري، محمد (٢٠٠٧): أثر برنامج في القراة الابتكارية على تنمية بعض المهارات الكتابة لدى طلاب المرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- خليفة، حسن محمد حويل (٢٠١٦): فاعلية برنامج قائم على استراتيجية التعلم المنظم ذاتياً في تنمية مهارات الرسم الفني وفاعلية الذات، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ع٧٩، السعودية، ص ص ١٠١ - ١٢٧ .
- خليفة، وليد السيد (٢٠١٠): استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً كمدخل علاجي مبكر لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الموهوبين المعرضين لانخفاض التحصيل في مادة الرياضيات مستقبليا، المؤتمر العالمي لكلية التربية بجامعة بنها: اكتشاف ورعاية الموهوبين (بين الواقع والمأمول)، مصر، ص ص ٨٢٩ -٨٤٠.
- ذياب عبد الجبار كلش (٢٠١٢): الصعوبات التي تواجه معلمي اللغة العربية في تعليم القراءة بمرحلة التعليم الأساسي الدنيا في فلسطين في ضوء أراء المعلمين في مديرية تربية جنين، المؤتمر العلمي الثاني عشر للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، تحديات تعليم القراءة في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية ١١ -١٢ يوليو.
- رجب، سيد (٢٠١٠) : برنامج قائم على نموذج أبعاد التعلم لتنمية مهارات القراءة الابتكارية لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- رشوان، ربيع عبده (٢٠٠٦): التعلم المنظم ذاتياً وتوجهات أهداف الإنجاز (نماذج ودراسات معاصر) القاهرة، عالم الكتب.
- سعودي، علاء الدين (٢٠١٦): برنامج قائم على نظرية العقول الخمسة لجاردنر لتنمية مهارات القراءة التأملية وإثارة الدافعية لتعلمها لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، عدد ٢١٧، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة.
- شحاته، حسن (١٩٩٨): تعليم العربية بين النظرية والتطبيق، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

- الشكعة، علي (٢٠٠٧): مستوى التفكير التأملي لدى طلبة البكالوريوس والدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية، مجلة جامعة النجاح للأبحاث والعلوم الإنسانية، عدد ٤، مج ٢١.
- السمان، مروان أحمد محمد (٢٠١٤): استراتيجية توليفية قائمة على المدخل الجمالي للقراءة لتنمية مهارات القراءة التأملية والإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية المتفوقين عقلياً، مجلة القراءة والمعرفة، ع١٥٥، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، مصر، ص ص ٨ - ١٢٨.
- الطيب، عصام علي، وراشد، راشد مرزوق (٢٠٠٨): النمذجة البنائية لأساليب المعاملة الوالدية والمعتقدات الدافعية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلاب بالمرحلة الثانوية، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، جامعة المنيا، ع١، ص ص ١٢٧ - ١٨٠ .
- عبد الحميد، أحمد (٢٠١٣): فاعلية استخدام المدخل الجمالي في تدريس الدراسات الاجتماعية في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- عبد العظيم، ريم أحمد (٢٠١٢): استراتيجية مقترحة قائمة على التعليم المنظم ذاتيا لتنمية مهارات الفقه القرائى ورفع كفاءة الذات القرائية لدى طلاب الصف الأول الثانوي مختلفي أسلوب التعلم، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ع ٣١، ج ١، السعودية، ص ص ١١ -٦٢.
- عبد الوهاب، فاطمة (٢٠٠٥): فاعلية استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الفيزياء وتنمية التفكير التأملي والاتجاه نحو استخدامها لدى طلاب الصف الثاني الأزهري، مجلة التربية العلمية، عدد٤، مج ٨.
- عبدالباري، ماهر شعبان (٢٠١١): فاعلية استراتيجية مقترحة لتنمية مهارات الطلاقة القرائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة القراءة والمعرفة، ع ١١٧، مصر، ص ص ١٤٢ - ١٨٤ .
- عبيد، وليم، وعفانة، عزو (٢٠٠٣): التفكير والمنهاج المدرسي، العين، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- العتيبي، رسمية فلاح قاعد (٢٠١٧): أثر العلاقة بين التعليم المنظم ذاتياً ودافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدارس الرياض، مجلة البحث العلمي في التربية، ع١٨، ج٤، مصر، ص ص ٥٩١ -٦١٠.
- عريان، سميرة (٢٠٠٣): فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الفلسفة لدى طلاب الصف الأول الثانوي وأثر ذلك على اتجاههم نحو التفكير التأملي الفلسفي، مجلة القراءة والمعرفة، عدد، ٢٠.
- عزيز، مجدي (٢٠٠٥): التدريس الإبداعي وتعلم التفكير، القاهرة، عالم الكتب.
- عطية، سليمان عطية، وحافظ، السيد حافظ (٢٠٠٦): فاعلية برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتياً في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، مج١٦، ع٦٨، مصر، ص ص ١٦٤ -٢٠٣ .
- عفانة، عزو، واللولو، فتحية (٢٠٠٢): مستوى مهارات التفكير التأملي في مشكلات التدريب الميداني لدى طلبة كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة، مجلة التربية العلمية، عدد ١، مج ٥.
- علي، زينب بدر عبد الوهاب (٢٠١٦): فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على التنظيم الذاتي في تحسين الكفاءة الذاتية والتحصيل المعرفي والاتجاه نحو استراتيجيات التعلم

المنظم ذاتياً لدى طلاب الصف الثاني الثانوي، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، ع٧٢، كلية التربية ، جامعة عين شمس، مصر، ص ص ١١٧ -١٦٤.
- علي، نجوى حسن (٢٠١٢): مدى فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تقدير الذات والتحصيل الأكاديمي لدى طالبات كلية التربية - جامعة القصيم، مجلة العلوم التربوية، مصر ، مج ٢٠، ع ٢، ص ص ١٥١ -١٨٤.
- العماوي، جيهان (٢٠٠٩): أثر استخدام طريقة لعب الدور في تدريس القراءة على تنمية التفكير التأملي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.
- العمودي، هالة سعيد أحمد باقادر(٢٠١٥): فاعلية برنامج مقترح قائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تنمية مهارات التدريس والاتجاه نحو المهنة لدى الطالبة المعلمة تخصص العلوم بكلية التربية جامعة أم القرى، مجلة التربية العلمية، مصر، مج١٨، ع٤، ص ص ١٩ -٥١.
- القريطي، عبد المطلب (٢٠٠٥): الموهوبون والمتفوقون، خصائصهم، اكتشافهم، ورعايتهم، القاهرة: دار الفكر العربي.
- قطراوي، عبد العزيز (٢٠١٠): أثر استخدام استراتيجية المتشابهات في تنمية عمليات العلم ومهارات التفكير التأملي في العلوم لدى طلاب الصف الثامن الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.
- محمد، خلف (٢٠٠٤): استراتيجيات تدريسية مقترحة في تنمية بعض مهارات القراءة الابتكارية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة القراءة والمعرفة، عدد، ٣٣.
- مدكور، طلعت صلاح (٢٠١٠): فاعلية استخدام استراتيجيتيّ المتناقضات والأمثلة المضادة في تدريس الدراسات الاجتماعية في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية - جامعة عين شمس.
- الناقة، محمود، وحافظ، وحيد (٢٠٠٢): تعليم اللغة العربية في التعليم العام: مداخله وفنياته، القاهرة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- الوتار، نوري يوسف (٢٠١٤): اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو المجالات القرائية والأدبية للصف الثاني الثانوي بدولة الكويت : دراسة ميدانية، مجلة العلوم التربوية، مج٢٢، ع٢، مصر، ص ص ٤٦٩ -٥٠٢.
- يونس، فتحي على (٢٠١٠): توصيات المؤتمر التاسع للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كتب تعليم القراءة في الوطن العربي بين الانقرائية والإخراج، مجلة القراءة والمعرفة العدد ٩٤.

• المراجع الأجنبية:

- Aguilar, A.(2008): Developing, Transferring and Adapting Self-Regulated Learning Processes. Doctoral Dissertation, Temple University, Graduate School, Philadelphia.
- Asaro-Saddler, Kristie (2014):Self-Regulated Strategy Development: Effects on Writers with Autism Spectrum Disorders, Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, v49 n1 Mar.

- Bembenutty, H. (2006). Self-regulation of learning. Academic Exchange Quarterly, 10 (4), 221- 248.
- Domun, M.(2014) :Design and Development of a Self-Assessment Tool and Investigating its Effectiveness for E-Learning, European Journal of Open, Distance and E-Learning, Vol.l7, No.1.
- Eseryel, D. (2014): An Investigation of the Interrelationships between Motivation, Engagement, and Complex Problem Solving in Game-Based Learning. Educational Technology & Society, v17 n1. 2014.
- Farajollahi, M.(2010) :The compare of self regulated learning strategies between computer -based and print - based learning students. Procedia Social and Behavioral ciences.www. sciencedirect.com.
- Hargis, J. (2000): The Self-regulated Learner Advantages: Learning Science on The Internet. Electronic Journal of Science Education, 4 (4), p.p. 1-7.
- Kitsantas, A. (2011): acquitsion of sport knowledge and skill: the role of self - regulatory processes, Hand book of self regulation of learning and performance, New York.
- Maddux. J.E: self-Efficacy: The Power of believing you can. In Snyder, C.R. & Lopez, S.J. (2005): Handbook of Positive Psychology, New York: Oxford University Press, 277-285.
- Moallem,M. (2006): Reflection as a means of developing Expertise in problem solving decision making and complex thinking of designers, www.Eric.Edu
- Niemczyk, M. :(2012): Self-Regulation and Motivation Strategies. In Seel, N. M. (Ed.), Encyclopedia of the Sciences of Learning. New York, Springer.
- Pintrich, P.R.&Zusho, A. (2007): Student motivation and self-regulated learning in the college classroom. In R. Perry & J. C. Smart (Eds.), The scholarship of teaching and learning in higher education: An evidence-based perspective. Dordrecht, the Netherlands: Springer.
- Schunk, H. (2001): Social cognitive theory and self-regulated learning and academic achievement theoretical perspectives, (2nd ed.) Pp. 125-151) New Jersey, Mahwah, Lawrence Erlbaum associates.

- Singh, P. N. D (2009): An Analysis of Processes involved in Self-Regulated Learning to Transform a Rigid Learning System, http://www.aseesa- edu.co.za/metacog.htm.
- Tanriseven, I. (2014): Tool that Can be Effective in the Self-Regulated Learning of Pre-Service Teachers: The Mind Map, Australian Journal of Teacher Education, v39 n1 A 5.
- Vallieres, K.(2008): Adult Learning in Web-based Faculty Professional Development: The Role of Self-Regulation and Interaction. Doctoral dissertation, University of Connecticut.
- Wirth, j. (2008): self - regulated learning as competence: implications of theoretical models for assessment methods, journal of psychology, 216. 2,.
- Zimmerman, B.J.(1989): Models of Self- Regulated Learning and Academic Achievement, Journal of American Education Psychology, 12 (3), 1-25, 1989.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الخامس :

الإسهام النسبي للذكاء الاجتماعي والرضا الوظيفي في التنبؤ بالتسويف الأكاديمي لطلبة الدراسات العليا بكلية التربية (جامعة الزقازيق نموذجاً)

إعداد :

د/ هانم أحمد سالم

مدرس علم النفس التربوي

بكلية التربية جامعة الزقازيق

دور القيادة التحويلية فى تطوير الأداء الوظيفى لدى مديرات المدارس المتوسطة بالمملكة العربية السعودية فى ضوء الرؤية الاستراتيجية ٢٠٣٠

أ / موضي مشرف صبر البقعاوي

موظفة إدارية بجامعة حائل بالمملكة العربية السعودية

• **المستخلص**:

هدف البحث إلى الوقوف على دور القيادة التحويلية في تطوير أداء مديرات المدارس المتوسطة بالمملكة العربية السعودية في ضوء الرؤية الاستراتيجية٢٠٣٠، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهدافه، وتوصل البحث إلى عدة النتائج منها، أن القيادة التحويلية لها دور كبير ومؤثر في تطوير الأداء الوظيفي لدى مديرات المدارس المتوسطة بالمملكة العربية السعودية وذلك تحقيقاً للرؤية الاستراتيجية للملكة٢٠٣٠، حيث تساعد على تطوير أداء مديرات المدارس، وتحسين مهارتهم، وتشجيعهم على العمل الجماعي التعاوني، وتقليل عزلتهم المهنية، وتدعيم التغييرات الثقافية المدرسية، وترسخ ثقافة مدرسية مهنية، وتقديم حلول إبداعية للمشكلات المدرسية، وتحفيزهم على المشاركة في نشاطات جديدة وبذل جهود إضافية لتحقيق الأهداف

الكلمات المفتاحية: القيادة التحويلية. تطوير الأداء. مديرات المدارس. رؤية ٢٠٣٠.

The role of transformational leadership in developing the female principals' job performance of middle school in Saudi Arabia in light of strategic vision 2030

Modi Meshrif Sabr Albaqawi

Abstract

This research aims at identify the role of transformational leadership in developing the female principals' job performance of middle school in Saudi Arabia in light of the strategic vision 2030, and use the analytical descriptive approach to achieve its objectives. The research concluded that the transformational leadership has a significant role in developing the female principals' job performance of middle school In order to achieve the Kingdom strategic vision 2030. Transformational leadership helps to improve the female principals' job performance in many aspects as follows: improve their skills, encourage them to work cooperatively, reduce their professional isolation, and support cultural school changes, establish professional school culture, provide innovative solutions to school problems, motivate them to participate in new activities and to make additional efforts to achieve the goals

Keywords: Transformational Leadership- Performance Development- School female Principals - Vision 2030.

• **المقدمة**:

يشهد العالم حاليا تغييرات سريعة ومتتابعة، حيث أصبحت السمة الغالبة على بيئة العمل المحيطة بنا هي التقلب والتغيير الديناميكي السريع، بالإضافة

إلى تميز هذا التغيير بالتقدم في التكنولوجيا والأساليب التي أصبحت معه عملية إدارة المادية والبشرية تمثل مشكلة تتطلب لحسن معالجتها وجود نوعية متميزة من القادة ممن يضطلعون بمهام تطوير أداء العاملين. وتمتلئ المنظمات بكفاءات متميزة تحتاج لقادة قادرين على تحفيز تلك العقول نحو العمل المثمر، وتحقيق الفاعلية، بالإضافة إلى ما يتوافر من موارد طبيعية ومادية ومالية كبيرة.(طولان، ٢٠١٠، ١٠٧)

وتعد المدرسة من المؤسسات التعليمية الأكثر ارتباطاً وتأثيراً في البيئة المجتمَعية والمؤسسيَّة المحيطة بها، وأصبحت مُدْخَلاَتُها وعملياتها ومُخرَجاتُها تتأثر بدرجة كبيرةٍ بالنظريات الإدارية الحديثة، وممارساتِ القادة التربويِّين لأساليب الإدارة الحديثة، وقدرتِهم على حَفز العاملين معهم، ورَفع درجةِ انتمائهم وسلوكهم التنظيميِّ؛ فممارسة القيادَة التحويليَّة تُهيِّئ جوًّا مُريحا للعمل، وتساعد المرؤوسين على فَهْم طبيعة المهامِّ الموكلة إليهم، والقيام بكثير من العمليات والممارسات الإداريَّة التيَ تَعكِس مدى رضاهم نحوَ العمل؛ (السَعود، ٢٠١٠، ٤٦١).

وقد وضعت الرؤية الاستراتيجية الطموحة للمملكة العربية السعودية ٢٠٣٠م آفاق المستقبل في عملية التعليم، ورسخت أهمية التعليم بصفته عماد بناء الأمم والمجتمعات، وسلطت الضوء على الجامعة بوصفها المحضن الرئيس لهذه العملية؛ حيث اهتمت الرؤية الطموحة ببناء فلسفة المناهج، وسياساتها، وأهدافها، وسبل تطويرها، وآلية تفعيلها، وربط ذلك ببرامج إعداد الكوادر الإدارية التعليمة، وكفاءتها المهنية؛ من أجل الارتقاء بالعملية التعليمية، والتركيز على بناء المهارات، وصقل الشخصية، وزرع الثقة، وبناء روح الإبداع. (وزارة التعليم، رؤية ٢٠٣٠م).

وتعد القيادة هي الأداة الرئيسة التي تستطيع المؤسسات من خلالها تحقيق أهدافها، وهي القادرة على تنسيق عناصر الإنتاج المختلفة لتصل بالمؤسسة إلى التكامل المنشود بين مدخلات العملية الإدارية (الكريمين وآخرون ،٢٠٠٩، ١٧٧).

وفي العقود الأخيرةِ مِن القرن العشرين، بدأ الاهتمام بتأثير القادة في نجاح المنظمات؛ وذلك لأن القيادة تُمثل جوهرَ العملية الإدارية، وقلبَها النابض، وهي مفتاح الإدارة عامة، وإدارة المؤسسات التعليمية حيث تعدِ القيادة عنصرا رئيسا من عناصر نجاح الإدارات التعليميَّة؛ بل وعاملا حاسما في نجاحها، كما أدى زيادة التقدُّم العلميِّ، والتطور التِّقنيِّ، في مختلِف الميادينِ والمجالات، إلى سعى معظم المنظَّمات والمؤسَّسات في القطاعَيْنِ العامِّ والخاصِّ، إلى إحداث حالةٍ من التغيير والتطوير، كاستجابةٍ لهذا التطوُّر المتسارع، ولهذا اجتهد المنظرون والممارسون للبحث عن نمطٍ قيادي قادرٍ على التعامل الفاعل في ظل الظروف التنافَسية لهذه المؤسسات، وبدأت مؤسَّسات التعليم العامِّ في الاهتمام بمحاولة تطبيق المفاهيمِ الإداريَّة الحديثة، التي من بينها تطبيقُ مبادئ القيادة التحويليَّة

التي تعمل على توحيدِ جهودِ العاملين؛ من أجل تحقيق أهداف المؤسَّسة، وأهدافهم الشخصية، وصولاً للرِضا الوظيفي للعاملين(الحضيبي، ٢٠١٤، ٢٢).

ويعد المدخل التحويلي في القيادة من المداخل التي تطرقت لعملية القيادة وهو مدخل شمولي يمكن استخدامه لوصف مدى واسع من القيادة من المحاولاتِ الدقيقة للتأثير في المرؤوسين على المستوى الفردي إلى المحاولات الأكثر اتساعاً للتأثير في المنظمات كلها والثقافاتِ بأكملها(بابكر، ٢٣٠،٢٠١١) كما تعَد القيادة التحويلية من الأساليب التي ظهَرت في مجال القيادة حديثاً، ويقوم هذا الأسلوب على أساس وجود علاقة مشتركة لكل من القادة والأتْباع؛ فالقائد التحويلي يَعمَل على توحيد الأفراد وذوي الاهتمامات الفردية، من خلال العمل على تحقيق أهداف عُليا تؤدِي إلى إحداث تغيير مؤثر، له طابَع تحويلي في المؤسَّسة التعليمية، وعليه؛ فإن تطبيقَ هذا الأسلوبِ القياديِّ الذي تنفرد به القيادة التحويلية في المؤسَسات التعليمية بصفة عامة، والمدارس بصِفة خاصة، كان مِن أهمِّ الدوافع وراء إجراء هذا البحث، حيث تعد القِيَادة التحويليَّة النمَط المستقبلي للقيادة في المنظمات الإدارية لتقديمها رؤية جديدة للهيكلة، إلى جانب اهتمامها بحاجات العاملين ورغباتهم وتحقيق الرضا الوظيفيِّ لهم، وتَكمُن أهمية القيادة التحويليَّة في المجال التربوي في كوْنِها تقوم بدور أساسٍ يسري في كل جوانب العملية الإدارية، فتجعل منها أكثر فاعلية، وتعمل أداةً محركة لها لتحقيق أهدافها، فالقيادة التحويليَّة تُعتبَر عمليَّة يسعى من خلالها القائدُ لمساعدة المرؤوسين وإبراز قدُراتهم، وتحقيق الرضا الوظيفيِّ؛ (الشمري، ٢٠١١، ٣٦).

وتحمِل القِيادة التحويلية فكرة المسؤولية الأخلاقية والتي بدورها تشكل عنصراً فعالاً في تحفيز الأتباع للعمل إلى الحد الذي يتجاوز حدود مصالحهم الشخصية؛ كما أن القيادة التحويلية يمكن أن توجد في أي منظمة وفي مختلف المستويات، وهي صالحة بشكل عام لمواجهة جميع الحالات(العدوان، ٢٠١٥، ٢٢). وهذا يعني أن القيادة التحويلية تعد أحد أهم المداخل لتحقيق تطوير أداء القادة ومن ثم تطوير الأداء العام بالمنظمة، وعلى صعيد العمل التربوي وخاصة القيادات المدرسية.

مما سبق يتبين أهمية القيادة التحويلية كمدخل هام لتطوير الأداء وخاصة فيما يتعلق بأداء قادة المدارس، وذلك في ظل ما تشهده المملكة من تغيرات وفق رؤيتها الاستراتيجية ٢٠٣٠، مما يجعل الحاجة ماسة للقيام بالبحث الحالي للتعرف على دور القيادة التحويلية في تطوير أداء مديرات المدارس المتوسطة بالمملكة العربية السعودية في ضوء القيادة التحويلية وفق رؤية ٢٠٣٠.

- **مشكلة البحث**:

نظراً لما تؤديه الإدارة المدرسية من دور مهم وجوهري في تهيئة الجو المناسب للعمل داخل المدرسة والذي ينعكس حتماً على المعلمين والطلاب والعملية التعليمية بوجه عام، وهذا بدوره يؤثر على الإنتاجية والأداء داخل المدرسة. فإن

الأمر يستلزم تحلي تلك القيادات بالعديد من الكفايات المهنية التي تساعدها على تحقيق أهدافها، وأول هذه الكفايات هي الأداء المطور في ضوء القيادة التحويلية والذي يمثل المنهج العلمي الذي يرسم صورة العمل وبدون الأداء المطور تصبح الأمور متروكة للصدفة أو العمل العشوائي غير الهادف وغير المطور.

ويعد مفهوم القيادة التحويلية وفق رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ مفهومًا جديدًا في مجال القيادة، وهو يركز على التفرقة الأساسية بين القيادة من أجل التغيير والقيادة من أجل الإستمرار، ويركز أيضا على بُعد العمل والهدف الجماعي، والذي يعد حافزا لعلاقة مشتركة بين العاملين داخل المدرسة، وهدفه الارتقاء بهم، وتحويل ممارساتهم إلى ممارسات قيادية في مواقعهم، وفي الوقت نفسه يتحول القادة إلى ميسرين ووسطاء أخلاقيين في النظم.

وبالرغم من أن تطبيق نمط القيادة التحويليَّة أصبح خيارًا إستراتيجيا من قِبَل مديرات المدارس في مواجهة التحدِيات، وتحقيق الرضا عن العمل من قِبَل المرؤوسين . فإن دراسة (العنزي، ٢٠٠٥) قد توصلت إلىَ انخفاض مستوى السلوكَ القيادي التحويليِّ لمديري المدارس في السعوديَّة، وهذا ما أكَّدته دراسة (العنزي،٢٠١٤)،كما توصلت دراسة (الشريدي وعبد الرحيم ،١٩٩٩) إلى وجودِ علاقةٍ بين أنماط السلوك القِياديِّ لدى قادة المدارس، وبين الرضا الوظيفيِّ للمعلمِين من وِجهة نظر المعلمين، حيث إن وصولَ الفرد إلى الرضا الوظيفيِّ، مرتبطٌ إلى حدٍ كبير بالنَّمَط القياديِّ الذي يُمارَس من قِبَلِ مدير المدرسة.

- **أسئلة البحث**

تتبلور مشكلة البحث في الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما دور القيادة التحويلية في تطوير أداء مديرات المدارس المتوسطة بالمملكة العربية السعودية في ضوء الرؤية الاستراتيجية ٢٠٣٠؟

ويتفرع عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

- ما مفهوم القيادة التحويلية؟
- ما متطلبات تطوير أداء مديرات المدارس المتوسطة بالمملكة العربية السعودية وفق أبعاد القيادة التحويلية؟
- ما التوصيات والمقترحات التي يمكن من خلالها تطوير أداء مديرات المدارس المتوسطة بالمملكة العربية السعودية وفق مدخل القيادة التحويلية ؟

- **أهداف البحث**:

يحاول البحث الحالي تحقيق الأهداف التالية:

- التعرف على مفهوم القيادة التحويلية وأهميتها وأهدافها.
- تحديد أهم متطلبات تطوير أداء مديرات المدارس بالمملكة العربية السعودية في ضوء الرؤية الاستراتيجية٢٠٣٠.

- التوصل إلى بعض التوصيات والمقترحات التي يمكن أن تسهم في تطوير أداء مديرات المدارس المتوسطة بالمملكة العربية السعودية وفق مدخل القيادة التحويلية.

- **أهمية البحث**:

تنبثق أهمية البحث من خلال ما يلي:

- إثراء إضافة علمية للمعرفة والمكتبات العربية في الكشف عن متطلبات تطوير أداء مديرات المدارس المتوسطة بالمملكة العربية السعودية في ضوء الرؤية الاستراتيجية ٢٠٣٠.
- يتوقع أن تسهم نتائج البحث الحالي في توفير نتائج واقعية عن متطلبات تطوير أداء مديرات المدارس المتوسطة بالمملكة العربية السعودية في ضوء مدخل القيادة التحويلية لتحقيق رؤية ٢٠٣٠.
- قد يسهم هذا البحث في تزويد المسؤولين في وزارة التعليم بالإجراءات والتدابير اللازمة لتطوير مهارات قائدات المدارس القياديّة، بما يتفِق مع أبعاد القيادة التحويليَّة، من خلال تدريبهن وَفْقَ هذا النَّمَطِ من أنماط القيادة.
- يؤمَّل أن يساعد هذا البحث المسؤلين عن التدريب والتطوير بوزارة التعليم في تحديد الاحتياجات التدريبيَّة للقيادات المدرسيَّة؛ لتمكينِهنَّ من مساعدة المعلمات على تحقيقِ الرضا الوظيفيِّ الذي يُسهِم في تحسين أداء المعلمات، وتعزيزِ دافعيَّتِهنَّ نحوَ العملِ والإنجاز.

- **مصطلحات البحث**:

- **القيادة التحويلية**:

يعرِّف (الربيعة، ١٤٣١هـ، ١٨) القيادةَ التحويليَّة بأنها: "العملية التي يسعى من خلالها قائد المدرسة والعاملون معه إلى الرفع من مستوى بعضِهم البعضَ، إلى أعلى مستويات التفكير، والدافعيَّة، والإنجاز، والأخلاق، من خلال التوظيفِ الفعَّال لأبعاد القيادة التحويلية الأربعة: (الجاذبية والتأثير، والتحفيز الإلهاميِّ، والاستثارة الفكريَّة، والاهتمام الفرديِّ).

كما يمكن تعريفها على أنها نوع من القيادة يتبع فيه القادة سلوك تحفيزي لأتباعهم ليقوموا بالأداء وفقا لأهداف المنظمة ومصالحها، ويكون لدى القادة في ظل هذه القيادة القدرة على تحفيز الموظفين إلى ما هو أبعد من المستويات المتوقعة منهم في الأداء بالعمل (Sarros et al, 2008, 146).

ويمكن تعريف القيادةَ التحويليَّة إجرائياً بأنها: نَمَطُ القيادة الذي تمارسُه قائدة المدرسة المتوسِّطة؛ لتحقِّق به الأهدافَ المنشودة، وتسعى به للتطوير والتغيير، من خلال استثارة قُدُرات العاملات بالمدرسة، وتحفيزهنَّ المستمرِّ لتجويد الأداء، وتحقيقِ أهداف المدرسة، وأهداف المعلمات الخاصَّةَ، وصولا إلى الرِّضا الوظيفي.

- **مديرات المدارس**:

عرفت (العساف، ٢٠٠٤، ١٦٠) مديرات المدارس بأنهن المسئولات من الناحية الإدارية والفنية عن تسيير دفة الأمور في المدرسة والتي أوكل إليها العمل على تحسين العملية التربوية وتطويرها والإشراف على شئون الطالبات والإشراف على التنظيم المدرسي وشئونه الإدارية والاهتمام بالمجتمع المحلي للمدرسة والمتابعة المستمرة للمعلمات.

ويمكن تعريفهن بأنهن: قائدات البيئة التعليمية التي تتضمن الطلاب أو الطالبات منذ مرحلة الروضة وحتى نهاية المرحلة الثانوية؛ كما أنهن مسئولات ولديهن القدرة على اتخاذ القرارات للمدرسة ككل؛ وهن مسئولات عن قيادة المدرسة في ظل تغيرات المناهج الدراسية، والتغيرات المالية، والتنمية المهنية (McCutcheon, 2015, 7).

- **الأداء الوظيفي**:

عرف كلا من (خليفا والمطارنه، ٢٠١٠، ٦٠٣) الأداء الوظيفي بأنه: الأثر الصافي لجهود الفرد والتي تبدأ بالقدرات وإدارك الدور أو المهام، والذي يشير إلى درجة تحقيق وإتمام المهام الموكلة والمكونة لوظيفة الفرد.

وتتبنى الباحثة التعريف السابق ليصبح تعريفاً إجرائياً للأداء الوظيفي.

- **الرؤية الاستراتيجية ٢٠٣٠**:

عرف (الفوزان، ٢٠١٧، ٨٣) رؤية ٢٠٣٠ بأنَّها: "رؤية تقوم علي ثلاثة مرتكزات هي: (العمق العربي والإسلامي، والقوة الاستثمارية، وأهمية الموقع الجغرافي الاستراتيجي)، تعتمد الرؤية علي ثلاثة محاور، هي: (المجتمع الحيوي، والاقتصاد المزدهر، والوطن الطموح)".

كما تُعرّف رؤية ٢٠٣٠ بأنها: خارطة طريق طموحة لرسم مستقبل المملكة العربية السعودية في حقبة ما بعد النفط، وهذه الرؤية مدعومة بخطة أخرى مساعدة للمساهمة في تحديد تفاصيل عمليات وضع الميزانيات، والتغييرات القانونية والتنظيمية، ومبادئ السياسة العامة حتى عام٢٠٣٠، وهذه الخطة هي برنامج التحول الوطني ٢٠٣٠(Ulrichsen, 2016, 12).

- **الإطار النظري للبحث** :

- **القيادة التحويليةومفهومها**:

تعرف القيادة التحويلية: بأنها هي قيادة الجهد المخطط والمنظم للوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة للتغير، من خلال التوظيف العملي السليم للموارد البشرية والمادية والفنية والتقنية المتاحة للمؤسسة التعليمية. (حسن، ٢٠١٣، ١٣٣) ويمكن تعريف القيادة التحويلية بأنها عملية يقوم فيها القائد والتابع بدعم كل منهم الأخر، للوصول إلى أعلى مستوي من الروح المعنوية والدافعية، وهي علاقة للاستثارة والرقي المتبادل يحول التابعين إلى قادة، وقد يحول القادة إلى وكلاء أخلاقيين.(الروسان، ٢٠٠٨، ٦٠)

- **أهداف القيادة التحويلية:**

أشار كنعان (٢٠١٤، ٢٢) إلى أن من أهم أهداف القيادة التحويلية هي مساعدة فريق العمل على تطوير وتحقيق ثقافة مهنية ومعاونة مدرسية، وذلك يتم عن طريق وضع هدف تعاوني تسعى المدرسة إلى تحقيقه، وتقليل عزلة المدرسة و الاتصال بفاعلية بالقيم والمعتقدات والمعايير المدرسية. وأيضا مساعدة المعلمين على حل مشاكلهم بطريقة أكثر فاعلية ، تؤدي المشاركة بين العاملين والمديرين إلى تفسير المشكلة من وجهات نظر عديدة ورؤى مختلفة ووضع الحلول البديلة بناء على مناقشات المجموعة. وهناك تعزيز تنمية المعلم، فدافعية المدرسين لتنميتهم يتم تعزيزها من خلال تبنيهم لمجموعة من الأهداف الداخلية للنمو المهني.

ومن أهداف القيادة التحويلية في المجتمع المدرسي، مساعدة فريق العمل على تطوير وتحقيق ثقافة مهنية ومعاونة مدرسية، وذلك يتم عن طريق وضع هدف تعاوني تسعى المدرسة إلى تحقيقه وتقليل عزل المدرسة. مساعدة المعلمين على حل مشاكلهم بطريقة أكثر فاعلية، فالمشاركة بين العاملين والمديرين يمكن أن تؤدي إلى تفسير المشكلة ومن وجهات نظر عديد ورؤى مختلفة. تعزيز تنمية المعلم، فدافعية المدرسين لتنميتهم يتم تعزيزها من خلال تبنيهم لمجموعة من الأهداف الداخلية للنمو المهني، ويتم تسهيل هذه العملية حينما يرتبطون ارتباطا وثيقا بأهداف ومنهج المدرسة(عيسي، ٢٠٠٨، ٣٠).

- **أبعاد القيادة التحويلية:**

تتميز القيادة التحويلية بمجموعة من الأبعاد والسلوكيات ويمكن عرض جزء منها كالتالي:

- التأثير المثالي: ويعني إظهار الدعم لجهود المرؤوسين وإظهار الاهتمام بحاجات ورغبات المرؤوسين والاستجابة لتلك الحاجات والرغبات حيث يؤدي ذلك إلى زيادة تأثير القائد في سلوكيات وأداء المرؤوسين من خلال إظهار الدعم الشخصي لهم.(نجم، ٢٠١٠، ٤) وينتج عن سلوك وممارسات القائد إعجاب التابعين، واحترامهم وثقتهم به. وهذا يتطلب من القادة مشاركة التابعين بالمخاطرة، والأخذ بالاعتبار حاجاتهم والاهتمام بالجوانب الأخلاقية.(الكساسبة وآخرون، ٢٠٠٩، ٢٩)
- التمكين: ويعرف هذا البعد بأنه أحد السلوكيات الجوهرية للقيادة التحويلية، والافتراض الرئيسي في فكرة التمكين هو أن سلطة اتخاذ القرار يتم تفويضها للعاملين في المؤسسة لحل أي مشكلات تقابلهم في العمل، ويتطلب التمكين التخلي عن النموذج التقليدي للقيادة والذي يركز على التوجيه إلى قيادة تؤمن بالمشاركة.(على وآخرون، ٢٠١٥، ٤٢) والتمكين هو منح العاملين حق التصرف واتخاذ القرارات في إدارة أنشطتهم داخل المنظمة عن طريق تخويلهم الصلاحيات وتزويدهم بالمعلومات المطلوبة في الوقت المحدد ومنحهم الحرية الكاملة لأداء الأنشطة والأعمال بالطريقة التي قد تكون مناسبة.(الغالبي وإدريس، ٢٠١٠، ١٧٥)

- **المهارات اللازمة للقائدة التحويليَّة في المدارس المتوسطة**:

القائدة التحويلية هي المسؤولة عن جميع الأنشطة التي تقيمها المدرسة، وهي الشخصيَّة الأكثرُ أهميَّة وتأثيرًا فيها؛ ولكنَّها لا تستطيع أداء هذا الدَّوْر إلا من خلال إظهار مهاراتها الشخصيَّة والتفاعليَّة، ومن أهمِّ المهارات اللازمةِ لَلقائدة التحويليَّة في المؤسَّسة التعليمية بشكل عام، والمدارس بشكل خاص، ما يلي (الشتيحي، ٢٠١٠، ٣٤٧)، (الشريفي، التنح، ٢٠١٦، ١٤)، (السبيعي، ٢٠١٣، ١٢):

ذكر (العازمي، ١٤٢٧م، ٢٧) مجموعةً من المهارات الخاصَّةِ التي يجب على القائدة التحويليَّة امتلاكها، والتي من بينِها ما يلي:

- مهارات الوعي بالذات: وهي قدرة القائدة التحويليَّة على إدراك ذاتها، وقدراتها الخاصَّةِ، وأماكنِ الفرصِ التي يجب أن تَقتنِصَها.
- مهارات التنظيمِ الذاتيِّ: وهي قدرة القائدة التحويليَّة على التحكم في سلوكياتها، وتغييرِها، بما في ذلك ضبط النفس، وقوة الإرادة، والتكيف، والتعلم المستمر مدى الحياةِ.
- مهارات إبداعية: تَعني قدرة القائدة التحويلية على ابتكار الحلول، وتجديدِ الأساليبِ الإداريَّة المستخدَمة، وعلى التنقل ببراعة بين قوانينَ محددة، وأنماطِ القيادة والمهارات، في آن واحد؛ بهدف التعامل مع ظروف معينة.
- مهارات العلاقات الشخصيَّة: تُشير إلى قدرة القائدة التحويليَّة على التعاون وحلِّ النزاعات، والتأثير في العاملات معها.

- **الأداء الوظيفي ومفهومه**:

يمثل الأداء الوظيفي الإداري عصب العملية الإدارية، ويسهم تطويره في إنجاز مجموعة المهام المنوطة بالمدير لأجل تحقيق الأهداف المنشودة للمدرسة، كما يكون بمثابة سلوك ظاهر وملاحظ يكشف عن مستوي الإنجاز والعطاء للمدير في مدرسته (الكمالى ،٢٠١٦، ٣٢).

وعرف (هلال، ٢٠٠٣، ١١) الأداء الوظيفي بأنه تنفيذ الموظف لأعماله ومسؤولياته التي تكلفه بها المنظمة أو الجهة التي ترتبط وظيفته بها، وهناك من يرى أن لاداء الوظيفي هو (الناتج العقلي للجهود المبذولة من قبل الفرد، ويتأثر هذا الاداء بمقدار استغلال الفرد لطاقته وامكاناته وفي نفس الوقت بمقدار الرغبة لدى الفرد في تأدية العمل. (الفايدى، ٢٠٠٨، ٨١). ويعرف آخرون الاداء الوظيفي بأنه نتاج جهد قام ببذله فرد أو مجموعة أفرد نجاز عمل معين. (رضاء، ٢٠٠٣، ٧٨).

- **الآثار الإيجابية للقيادة التحويلية على الأداء**:

من أهم إيجابيات القيادة التحويلية من خلال ملاحظة نتائج تلك القيادة في الإدارة ما يلي(السعود، ٢٠١١، ٣٥٧):

- تطوير أداء العاملين، وتحسين مهارتهم، وتشجيعهم على العمل الجماعي التعاوني، وتقليل عزلتهم المهنية، وتدعيم التغييرات الثقافية المدرسية، وترسخ ثقافة مدرسية مهنية.

- تشجع المعلمين على تقديم حلول إبداعية للمشكلات المدرسية، وتحفزهم على المشاركة في نشاطات جديدة وبذل جهود إضافية لتحقيق الأهداف.
- تشرك العاملين في وضع الأهداف والرؤية، وتساعدهم على اعتماد التفكير الإبداعي لإيجاد تفسيرات وبدائل متعددة الإنجاز الأهداف.
- تشكل من المجتمع المدرسي فريق واحد يتقاسم المسؤوليات والصلاحيات وتضع أمام العاملين أمالا واسعة ممكنة التحقيق وترسيخ مناخ تعاوني يبعث على التميز والإبداع.
- تضع قيم للمنظمة وتدعمها وتحدث تغيرات في ثقافتها وتبرز أهمية القيادة التحويلية وما يمكن تحقيقه من أهداف في المؤسسات التربوية.

وفي هذا الصدد أشار وهيبة (٢٠١٤، ٢٤) إلى أن هناك العديد من الآثار الإيجابية للقيادة التحويلية في كافة المجالات الإدارة عامة وفي مجال الإدارة المدرسي خاصة، ويمكن عرض تلك الإيجابيات على النحو التالي:

- إيجاد حجة مقنعة من أجل تبني عملية التغيير، حيث يطلع القائد العاملين على ضرورة إجراء عملية التغيير داخل المنظمة.
- مشاركة العاملين في المنظمة وإدماجهم جميعا لبناء الالتزام بالتغيير.
- التنفيذ والمحافظة على التغير إذ يجب بناء خطة فعالة وتطويرها لتنفيذ التغيير والتأكد من إيجاد خطة للمتابعة.
- التأكد من تطوير قدرات الأفراد للعمل على مواجهة متطلبات التغيير ودعمهم ومساندتهم خلال مراحل عملية التغيير كلها.

- **رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠:**

أعلن ولي ولي عهد المملكة العربية السعودية يوم الاثنين الموافق ٢٥ أبريل ٢٠١٦م عن خطة إستراتيجية طويلة الأجل، أطلق عليها اسم "رؤية ٢٠٣٠"، والتي تتضمن جدول أعمال تحويلي طموح، يهدف إلى خلق اقتصاد مستديم؛ وتستند رؤية ٢٠٣٠ إلى ثلاثة محاور رئيسة: مجتمع نابض بالحياة، واقتصاد مزدهر، وأمة طموحة.

ولرؤية ٢٠٣٠ من الجانب التعليمي أهمية كبري؛ حيث تكتسب رؤية السعودية ٢٠٣٠ أهميتها من كونها خارطة طريق واضحة المعالم، أعدت لتسير بالمملكة نحو مستقبل مشرق في جميع المجالات التنموية، بما يمكن جميع مكونات الدولة البشرية والمادية في الخمس عشرة سنة المقبلة من السير وفق خطط مدروسة بما يمكن من استنهاض همم أفراد المجتمع، وتوجهها نحو مستقبل واعد(الفوزان، ٢٠١٧، ٨٣).

ومن أهم النقاط التي تضمنتها رؤية المملكة؛ تحقيق تعليم متميز، ينطلق من التعاون المشترك بين المؤسسات الحكومية وقطاع الأعمال لتذليل الصعاب، والبحث عن أسس تعاون مشتركة بين المملكة ودول العالم في المجالات المختلفة(الاقتصادية، التعليمية، الطبية...الخ)، وتحقيق نهوض شامل، وتحسين بيئة التعليم والتدريب في المدارس والجامعات السعودية- بشكل خاص . ، وتذليل

العقبات التي لا تزال تقف حجر عثرة في تحقيق ذلك، بما يتحقق مع رؤية المملكة٢٠٣٠، فإنَّه لا بد من اتِّخاذ خطوات جادة؛ من أهمها: تدريب الكوادر التعليمية المختلفة، التدريب الفعال والمستمر، فالحاجة إلي التجهيز الأكاديمي، والتدريب الفاعل، تعتبر قضية محورية وجوهرية للمعلمين بشكل عام (الزهراني، ٢٠١٧، ١١٤).

- **ثانياً: الدراسات السابقة** :

دراسة (Sompongtam, 2016) : بعنوان" دراسة مختلطة الأساليب حول تأثير القيادة التحويلية للمديرين على كفاءة المعلمين ". وهدفت إلى دراسة تأثير سلوكيات القيادة التحويلية لدى المديرين على كفاءة المعلمين؛ واعتمد الباحث على الاستبانة، والمقابلات الشخصية كأدوات للدراسة؛ وأظهرت الدراسة أن سلوكيات القيادة التحويلية لدى مديري المدارس لها تأثير إيجابي ذات دلالة إحصائية على كفاءة وفاعلية المعلمين. وأن الأبعاد الثمانية للقيادة التحويلية تؤثر إيجابيا على شعور المعلمين بالكفاءة والفاعلية، فضلاً عن تأثير القيادة التحويلية بشكل مباشر وغير مباشر على أداء الطلاب بشكل إيجابي.

دراسة (Eliophotou-Menon&Ioannou،2016): بعنوان" العلاقة بين القيادة التحويلية والرضا الوظيفي، والالتزام، والدافع للتعلم، والثقة في القائد لدى المعلمين "، وهدفت إلى استعراض الأدبيات المعاصرة حول أسلوب القيادة التحويلية وأثره على الرضا الوظيفي، والالتزام، والدافع للتعلم، والثقة في القائد لدى المعلمين؛ واعتمدت على المنهج الوثائقي؛ وأظهرت النتائج أن القيادة التحويلية عملية تفاعل بين القادة والمرؤوسين، بموجبه يقوم القائد بتعزيز الإبداع و الحافزية لدى مرؤوسيه، وأن القادة التحويليين يقومون بالتشارك والانخراط مع المرؤوسين، مركزين بذلك على تعزيز دوافعهم الداخلية وثقتهم؛ حيث يقدمون تحفيزا للتغيير والابتكار عوضا عن ذلك، كما تبين أن للقيادة التحويلية أثر إيجابي على الرضا الوظيفي، والالتزام، والدافع للتعلم، والثقة في القائد لدى المعلمين. ودراسة (Jolley, 2016): بعنوان " القادة التحويليين - دراسة مختلطة الأساليب حول دور القيادة التحويلية وأثرها على فعالية المعلم ". وتناولت العلاقة بين السلوكيات المحددة للقيادة التحويلية التي تتعلق بالتأثير على أو تعزيز الفاعلية الذاتية المعلمين؛ واعتمد الاستبانة، والمقابلات الشخصية كأدوات للدراسة؛ وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين سلوكيات القيادة التحويلية لدى لمديرين والإبداعية والرؤية والخبرة والتطور المهني لدى المعلمين، وكانت الإبداعية والرؤية والخبرة والتطور المهني لدى المعلمين الناتجين من سلوكيات القيادة التحويلية للمديرين لهم أثر إيجابي كبير على الفاعلية الذاتية لدى المعلمين.

دراسة العدوان (٢٠١٥): بعنوان "نمط القيادة التحويلية لمديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة البلقاء وعلاقته بمستوى التغيير التنظيمي في مدارسهم من وجهة نظر المعلمين"، وهدفت إلى التعرف على مستوى ممارسة

مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة البلقاء لنمط القيادة التحويلية وعلاقته بمستوى التغيير التنظيمي في مدارسهم من وجهة نظر المعلمين؛ واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي كمنهج للدراسة، وتوصلتٍ إلى أن مستوى ممارسة مديري المدارس لنمط القيادة التحويلية كان متوسطاً من وجهة نظر المعلمين،، ووجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين مستوى ممارسة مديري المدارس لنمط القيادة التحويلية ومستوى التغيير التنظيمي في مدارسهم.

دراسة ترعاني (٢٠١٠): بعنوان "علاقة خصائص القيادة التحويلية في سلوك مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن بالتزام المعلمين المهني وبأدائهم الوظيفي" وهدفت إلى تقصي علاقة خصائص القيادة التحويلية في سلوك مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن بالتزام المعلمين المهني وبأدائهم الوظيفي، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي كمنهج للدراسة، واعتمدت على الاستبانات كأدوات للدراسة، وقد توصلت إلى أن درجة توافر خصائص القيادة التحويلية في سلوك مديري مدارس الثانوية العامة في الأردن في مختلف المجالات كانت بدرجة متوسطة.

دراسة كنسارة (٢٠٠٥): بعنوان "القيادة التحويلية والتغيير المطلوب في السلوك القيادي دراسة ميدانية للسلوك القيادي لمديرات المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة"، وهدفت إلى التعرف على تبني المديرات في سلوكهن القيادي للخصائص الشخصية والمهنية والقيمية في واقع الإدارة المدرسية ورفع مستوى السلوك القيادي التحويلي لدى مديرات المدارس في مدرسة المستقبل لمواكبة التحديات المعرفية والفكرية والتقنية المعاصرة، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي كمنهج للدراسة، واستعانت بالاستبانة كأداة للدراسة، وقد توصلت إلى موافقة أفراد عينة الدراسة على انطباق خصائص السمات الشخصية والمهنية والقيمية للقيادة التحويلية على السلوك القيادي لمديرات المدارس الثانوية في الواقع بدرجة فوق متوسط. وأن أفراد عينة الدراسة يوافقن بشكل عام على أهمية انطباق السمات الشخصية والمهنية والقيمية (العقدية) للقيادة التحويلية على السلوك القيادي لمديرات المدارس الثانوية في المستقبل بدرجة موافقة عالية.

- **التعليق على الدراسات السابقة** :

- اتفق البحث الحالي مع كل الدراسات السابقة في الهدف العام لها، والذي غالبا ما يهدف إلى قياس مدى كفاءة وتطوير الأداء لمديري المدارس تارة وللمعلمين تارة أخرى في ضوء القيادة التحويلية بخصائصها وأهدافها.
- اتفق البحث الحالي مع دراسة ترعاني (٢٠١٠) ودراسة كنسارة (٢٠٠٥) ودراسة العدوان (٢٠١٥) في استخدام المنهج الوصفي التحليلي، بينما اختلف مع دراسة إليوفوتو (٢٠١٦) الذي استخدم المنهج الوصفي الوثائقي.

- تميز البحث الحالي عن الدراسات السابقة بتسليط الضوء على العلاقة بين القيادة التحويلية وتطوير أداء مديرات المدارس في ضوء رؤية الاستراتيجية للمملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ في ظل ندرة الدراسات في هذا المجال على حسب علم الباحثة.

- **ملخص النتائج**

ويتمثل ذلك في عرض أبرز النتائج التي توصل إليها البحث فيما يتعلق بالإجابة على تساؤلاته وتحقيق أهدافه، على النحو التالي:

- يعد المدخل التحويلي في القيادة من المداخل التي تطرقت لعملية القيادة وهو مدخل شمولي يمكن استخدامه لوصف مدى واسع من القيادة من المحاولات الدقيقة للتأثير في المرؤوسين على المستوى الفردي إلى المحاولات الأكثر اتساعاً للتأثير في المنظمات كلها والثقافات بأكملها.
- أن القيادة التحويلية تسهم بشكل كبير في تطوير أداء العاملين، وتحسين مهارتهم، وتشجيعهم على العمل الجماعي التعاوني، وتقليل عزلتهم المهنية، وتدعيم التغييرات الثقافية المدرسية، وترسخ ثقافة مدرسية مهنية، وتشجع المعلمين على تقديم حلول إبداعية للمشكلات المدرسية، وتحفيزهم على المشاركة في نشاطات جديدة وبذل جهود إضافية لتحقيق الأهداف.
- أن من أهم أهداف القيادة التحويلية مساعدة فريق العمل على تطوير وتحقيق ثقافة مهنية ومعاونة مدرسية، وذلك يتم عن طريق وضع هدف تعاوني تسعى المدرسة إلى تحقيقه، وتقليل عزلة المدرسة و الاتصال بفاعلية بالقيم والمعتقدات والمعايير المدرسية وأيضا مساعدة المعلمين على حل مشاكلهم بطريقة أكثر فاعلية.

- **توصيات البحث**:

في ضوء ما توصل إليه البحث الحالي من نتائج، يمكِن وضع التوصيات التالية:

- العمل على تنمية وتطوير مهارات القيادات المدرسيَّة بما يتفق مع أبعاد القيادة التحويلية، من خلال عقد البرامجِ التدريبيَّة في مجال القيادة التحويليَّة.
- تبني إدارات التعليم تطبيقَ مبادئ وأسس القيادة التحويلية؛ لإجراء عمليات التطوير والتغيير في مدارسِ التعلَيم العامَ.
- زيادة التعاون وتبادل الخبرَات بين القيادات التربوية؛ للاستفادة من تجارِبِ القيادات التحويليَّة في مجال إدارة العمل المدرسيِّ وتطويره.
- إعطاء مزيد من الصلاحيات وفق مبدأ تفويض السلطة للقيادات المدرسية؛ لإجراء التغييرات في البيئة المدرسيَّة.
- تقديم الحوافز المادية والمعنوية القيادات المدرسية المتميزات لمساعدتهن على تحقيق الرضا الوظيفي.

- تنظيم الندوات العلمية والدورات المتخصصة الموجهة لمديرات المدارس المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، وذلك بهدف تطوير أدائهم ورفع كفاءتهم الإدارية، وغرس مفاهيم القيادة التحولية لديهم لتحقيق أهداف ورؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠.
- العمل على وضع معايير لاختيار مدراء المدارس بالمملكة العربية السعودية وفق رؤى وتطلعات تتوافق مع رؤية المملكة ٢٠٣٠ من خلال اختبارات للقيادة المطبقة والتي توضع من قبل الجامعات ومراكز التدريب المعنية بذلك.
- ضرورة توجيه وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية المستمر لمديرات ومعلمي مدارس التعليم العام بالتعرف على القيادة التحويلية ومحاولة تطبيقها.

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

- بابكر، كمال الدين حسن (٢٠١١). القيادة التحويلية وعلاقتها بمستوى الإبداع الإداري دراسة ميدانية على قطاع الاتصالات في السودان، مجلة البحوث المالية والتجارية، كلية التجارة جامعة بورسعيد - مصر، (٢)،٢٢٩ -٢٥١.
- حسن، ماهر محمد صالح(٢٠١٣). دور القيادة التحويلية لتطوير أداء مديري ومديرات المدارس الأساسية في مدينة أربد، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس - المملكة العربية السعودية: ٢(٣٥)، ١ - ٢٠.
- الحضيبي، إبراهيم. (٢٠١٤)، درجة ممارسة مديري ومديرات المدارس في محافظة القويعيَّة للقيادة التحويليَّة من وِجهة نظرهم، دراسة ميدانيَّة، مجلة دراسات نفسيَّة وتربويَّة، (١٠)، ص ٢١ - ٤٣.
- خالد حكيمي(٢٠٠٠)، تقويم أداء مديري مدارس التعليم الثانوي العام في مدينة تعز لمهامهم الوظيفية من وجهة نظر الموجهين التربويين والمعلمين والمديرين، رسالة ماجستير غير منشورة جامعة عدن ، اليمن.
- الروسان، محمد(٢٠٠٨). القيادة التحويلية، مجلة رسالة المعلم - الأردن: ٤٦(٤)، ٥٩ - ٦٣.
- الزعبي، حسن على(٢٠١١). دور القيادة التحويلية في الحد من الصراع التنظيمي، مجلة البصائر - العراق: ١٥(١)، ١٣ - ٥٦.
- الزعبي، خلود فواز(٢٠١٣). درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في عمان العاصمة لأبعاد القيادة التحويلية وعلاقتها بالتماثل التنظيمي من وجهة نظر المعلمين، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط - الأردن، ١ - ١٠٨.
- الزهراني، نورا عوضة (٢٠١٧). " دور معلمي اللغة الإنجليزية في تحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠: دراسة استقصائية"، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المركز القومي للبحوث - فلسطين، مج١، ع١، ١١١ -١٢٦.
- السبيعي، عبيد. (٢٠١٣)، القيادة التحويليَّة وعلاقتها بالجودة في كليات التربيَة بالجامعات السعوديَّة الناشئة، دراسة ميدانيَّة، مجلة كليَّة التربيَة، جامعة الأزهر، العدد (١٥٣) الجزء الأول، ٢٩١ - ٣٣٨.
- السعود، يوسف(٢٠١١). أهمية نمط القيادة التحويلية في تطور المدارس الخاصة، بحث مقدم للمؤتمر السنوي الثالث للمدارس الخاصة - الأردن، ١ - ٢٠.

- السعود، يوسف(٢٠١٠م). أهميَّة نمط القيادة التحويليَّة في تطوير المدارس الخاصة، ورقة عمل مقدَّمة للمؤتمر السنويِّ الثالث للمدارس الخاصَّة، الأردن، ٤٥٥ -٤٧٠.
- الشتيحي، إيناس سعيد عبد الحميد (٢٠١٠). برنامج تدريبي مقترَح لتنمية مهارات القيادة الفعَّالة للمعلِّمة الأولى برياض الأطفال. مجلة الطفولة والتربيَة، (٢ -٥)، ١٤٢ -١٧٣.
- الشريدي، هيام؛ وعبد الرحيم، زهير. (١٩٩٩)، أنماط السلوك القياديِّ لدى مديري المدارس الأساسيَّة في محافظة إربد وعلاقتها بالرضا الوظيفيِّ للمعلِّمين من وِجهة نظر المعلِّمين، مجلة اتحاد الجامعات العربيَّة،(٣٦)، جامعة اليرموك، عمان.
- الشريفي، عباس عبد مهدي؛ والتنح، منال محمود محمد. (٢٠١٦). درجة ممارسة مديري المدارس الثانويَّة الخاصة في دولة الإمارات العربيَّة المتحدة للقيادة التحويليَّة من وِجهة نظر معلِّميهم، مجلة العلوم الإنسانيَّة، ٤٥(١)، ٢٤ -٥١.
- الشمري، غربي مرجي. (٢٠١١). إمكانيَّة تطبيق القيادة التحويليَّة في الإدارة الجامعيَّة من منظور عمداء الكليات ورؤساء الأقسام العلميَّة في بعض الجامعات السعوديَّة، دراسة ميدانيَّة، المجلة السعوديَّة للتعليم العالي. (٥)، ٤١ -٧٠.
- صابر، فاطمة عوض؛ خفاجة، ميرفت على (٢٠٠٢). أسس ومبادئ البحث العلمي، مكتبة ومطبعة الشعاع الفنية، الإسكندرية - مصر.
- صبري، ماهر(٢٠٠٩). القيادة التحويلية ودورها في إدارة التغيير، مجلة الإدارة والاقتصاد - العراق: (٧٨)، ١ - ٥٠.
- طولان، محمد صالح زكي(٢٠١٠). تأثير القيادة التحويلية على تطوير أداء العاملين بمجال الشراء دراسة تطبيقية على قطاع البترول، كلية التجارة، جامعة قناة السويس - مصر، ١ - ١٠.
- عبد الفتاح خليفان ، وشيرين المطارنة (٢٠١٠) ، أثر ضغوط العمل في الأداء الوظيفي لدي مديري المدارس الأساسية الحكومية في إقليم جنوب الأردن، مجلة جامعة دمشق، ١ - ٢، (٢٦)، ٥٥٩ -٦٤٢.
- العدوان، وفاء يوسف صالح (٢٠١٥). نمط القيادة التحويلية لمديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة البلقاء وعلاقته بمستوى التغيير التنظيمي في مدارسهم من وجهة نظر المعلمين، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.
- العساف، وفاء بنت عبد العزيز (٢٠٠٤). واقع الإبداع ومعوقاته لدى مديرات المدارس بمدنية الرياض، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.
- على، على محمد يحيي وآخرون(٢٠١٥). مقومات النجاح الوظيفي لمديري المدارس في ضوء نمط القيادة التحويلية، مجلة كلية التربية أسيوط - مصر، ٣١(١)، ٧٠ - ١٠٧.
- العنزي، حمود عايد. (٢٠٠٥). القيادة التحويليَّة لدى مديري المدارس الثانويَّة في المملكة العربيَّة السعوديَّة وعلاقتها بالأداء الوظيفيِّ لمعلِّميهم، أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنيَّة، عمان، الأردن.
- العنزي، صالح. (٢٠١٤). معوِّقات ممارسة القيادة التحويليَّة لدى مديري المدارس المتوسِّطة الحكوميَّة في مدينة الرياض، رسالة ماجستير غير منشورة، كليَّة العلوم الاجتماعيَّة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلاميَّة.

- عـواد، ريـم نصـوح طـاهر(٢٠١٢).علاقـة القيـادة التحويليـة بالمنـاخ التنظيمـي في المـدارس الحكومية الثانوية في فلسطين من وجهة نظر المديرين فيها، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية - فلسطين، ١ - ١٥٠.
- عيسي، سناء محمد عيسي(٢٠٠٨). دور القيادة التحويلية في تطوير أداء مديري المدارس الثانويـة في محافظـات غـزة، رسـالة ماجسـتير غـير منشـورة، كليـة التربيـة، الجامعـة الإسلامية - غزة، ١ - ١٥٣.
- الغـالبي، طـاهر محسـن منصـور، إدريـس، السـيد وائـل محمـد صبحي(٢٠١٠). سـلوكيات القيـادة التحويليـة وأثرهـا في الإبـداع التنظيمـي، مجلـة دراسـات إداريـة، العـراق، ٣(٦)، ١ - ٤٠.
- الغزالي، حافظ عبد الكريم(٢٠١٢). أثر القيادة التحويلية على فاعلية عملية اتخاذ القرار في شركات التأمين الأردنية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الأعمال، جامعة الشرق الأوسط، الأردن، ١ - ١١٩.
- الفـار، شـهناز(٢٠١٣). درجـة تـوافر الكفايـات الإداريـة وكفايـات القيـادة التحويليـة لـدي مديري المدارس الحكومية الثانوية في فلسطين، مجلة جامعة النجاح للأبحاث – فلسطين: ٢٧(٧)، ١ - ٥٠.
- الفايـدي سـالم (٢٠٠٨) ، فـرق العمـل وعلاقتهـا بـأداء العـاملين في الأجهـزة الأمنيـة، دراسـة مقارنة بين بعض الأجهزة بمدينة الرياض، رسالة دكتوراه، جامعة نايف للعلوم الأمنية، الرياض.
- الفـوزان، الجـوهرة بنـت سـليمان (٢٠١٧). "إطـار لتفعيـل الحوكمـة في الجامعـات لتحقيـق رؤية ٢٠٣٠»، بحث مقدم إلى " مؤتمر دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية٢٠٣٠، المنعقد بتاريخ ١١ -١٢ يناير ٢٠١٧، بجامعة القصيم، السعودية.
- الكريمين، هاني أحمد وآخرون(٢٠٠٩). مدي ممارسة مديري المدارس ومديراتها في محافظة الطفيلـة لسـلوك القيـادة التحويليـة مـن وجهـة نظـر المعلمـين، مجلـة العلـوم التربويـة - المملكة العربية السعودية: (٣)، ١ - ٣٥.
- الكساسبة، محمد مفضي وآخرون(٢٠٠٩). تـأثير ثقافـة التمكين والقيـادة التحويليـة علـى المنظمة المتعلمة، المجلة الأردنية في إدارة الأعمال - الأردن،٥(١)، ١ - ٣٠.
- الكمـالي، ع.ع. (٢٠١٦). مـدى فاعليـة الأداء الـوظيفي لمـديرات مـدارس المرحلـة المتوسـطة بمنطقة الأحمدي التعليمية بدولة الكويت .العلوم التربوية - مصر، ٢٤، ١، ٣٥١ -٣٧٧
- كنسـارة، خديجـة بنـت أحمـد صـديق (٢٠٠٥). القيـادة التحويليـة والتغـيير المطلـوب في السلوك القيادي دراسة ميدانية للسلوك القيادي لمديرات المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- كنعـان، رؤيـا محمـود محمـد(٢٠١٤). درجـة تـوافر سمـات القيـادة التحويليـة لـدي مـدراء المدارس الحكومية الثانوية وعلاقتها بالانتماء المهني للمعلمين من وجهة نظر المعلمين في شمال فلسطين، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية - فلسطين، ١ - ١٥٠.
- نجـم، عبـد الحكيـم أحمـد(٢٠١٠). العلاقـة بـين القيـادة التحويليـة والاسـتغراق الـوظيفي دراسـة تطبيقيـة علـى المـدارس الحكوميـة بمحافظـة الدقهليـة، المجلـة المصـرية للدراسـات التجارية - المنصورة – مصر، ١ - ٢٥.
- هلال محمد (٢٠٠٣) ، مهارات التفكير الابتكاري ، كيف تكون مبدعاً ، مركز تطوير الأداء والتنمية، القاهرة.

- وزارة التعليم، المملكة العربية السعودية: رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠م.
- وهيبة، بوخدوني(٢٠١٤). دور القيادة التحويلية في إدارة التغيير بمنظمات الأعمال، بحث موجه للمؤتمر الدولي العلمي حول إدارة التغيير في عالم متغير - الأردن، ١ - ٣٠.

- **المراجع الأجنبية** :

- Eliophotou-Menon، M.،&Ioannou، A. (2016).The link between transformational leadership and teacher's job satisfaction ، commitment motivation to learn and trust in the leader. Academy of Educational Leadership Journal، 20(3)، 12-22.
- Jolley، Hunter Odus. (2016). Transformative Leaders: A Mixed-Methods Study of the Role of Transformational Leadership and its Impact on Teacher Efficacy. Doctor of Education. Gardner-Webb University. USA.
- McCutcheon، N. (2015). Use of social media as a school principal. Doctor of Philosophy. Indiana State University. USA.
- Sarros، J. C.، Cooper، B. K.، &Santora، J. C. (2008). Building a climate for innovation through transformational leadership and organizational culture. Journal of Leadership & Organizational Studies، 15(2)، 145-158.
- Sompongtam، Pakkanat. (2016). A mixed method study on the influence of principal's transformational leadership on teacher efficiency. Doctor of education . St. Johan's University .USA .
- Ulrichsen, K. C. (2016). The Politics of Economic Reform in Arab Gulf States. Rice University. USA.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث السادس :

مستوى الرضا الوظيفي في علاقته ببعض المتغيرات لدى الأخصائيين النفسيين في مدارس سلطنة عُمان "دراسة مسحية"

إعداد :

أ / منذر بن خالد مرهون السعيدي

طالب ماجستير الإرشاد النفسي . قسم التربية

كلية الأداب والعلوم التطبيقية . جامعة ظفار

د./ ناصر سيد جمعة عبد الرشيد أستاذ مشارك بقسم التربية

د./ أحمـــد بن علي المعشنـــي أستاذ الإرشاد النفسي المساعد

كلية الآداب والعلوم التطبيقية جامعة ظفار سلطنة عمان

الإسهام النسبي للذكاء الاجتماعي والرضا الوظيفي في التنبؤ بالتسويف الأكاديمي لطلبة الدراسات العليا بكلية التربية (جامعة الزقازيق نموذجاً)

د/ هانم أحمد سالم

مدرس علم النفس التربوي بكلية التربية-جامعة الزقازيق

• **المستخلص**:

هدف البحث إلى دراسة الاسهام النسبي للذكاء الاجتماعى والرضا الوظيفي في التنبؤ بالتسويف الأكاديمى لطلبة الدراسات العليا بكلية التربية، بالإضافة إلى التعرف على الفروق التي ترجع للنوع والتخصص الدراسى فى متغيرات البحث الحالى. وتكونت العينة من (٢٨١) طالب وطالبة من لطلبة الدراسات العليا بكلية التربية، وباستخدام تحليل التباين واختبار "ت"، وتحليل الانحدار تم التوصل إلى مجموعة من النتائج منها: وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث فى أبعاد إدارة المواقف الاجتماعية وفاعلية الذات الاجتماعية، والذكاء الاجتماعى لصالح الذكور. كما توجد فروق دالة إحصائيا في ظروف العمل والمرتب لصالح الإناث. كما توجد فروق دالة إحصائيا بين طلاب التخصص العلمى والأدبى في التعاطف، والمهارات الاجتماعية، تنظيم وفعالية الذات، والثقة بالنفس، وتطويع الذات للتسويف، والتسويف الأكاديمى لصالح طلاب التخصص العلمى. وتوجد فروق دالة إحصائيا بين التخصصين(العلمى والأدبي) في الإشراف وظروف العمل والتقدير لصالح طلاب الأدبى. وأخيرا يمكن التنبؤ بالتسويف الأكاديمى من التعاطف وإدارة المواقف الاجتماعية والمهارات الاجتماعية والمرتب والزملاء.

الكلمات المفتاحية:الذكاء الاجتماعى. الرضا الوظيفي. التسويف الأكاديمى

Title: The Relative Contribution of social intelligence and job satisfaction in predicting academic procrastination for students enrolled in high studying in faculty of education (Zagazig university modle).

Dr.Hanem Ahmed Salem.

Abstract :

The search aimed to study the possibility of predicting academic procrastination from social intelligence and job satisfaction, as well as to recognize differences attributed to gender and academic specialization in current research variables. The research sample consists of (281) male and female students enrolled in high studying in faculty of education. Using ANOVA, "T-test" and "regression analysis" some result were reached; among them are: there are statistically significant differences between male and female students in dimensions of "social situations management", social self- efficacy and "social intelligence" in favor of male students. There are also statistically significant differences between scientific and literary specializations in dimensions "self- organize and efficacy", "self-confidence", "self -recruitment for procrastination", "academic procrastination", "empathy", and "social skills" in favor of scientific specialization students. There are also statistically significant differences between the two specializations in dimensions of "supervision", "job

circumstances", and "appreciation" in favor of literary specialization students. Academic procrastination can be predicted from "empathy", "Social situations management", "social skills","salary", and "colleagues".

Keywords: social intelligence. jobsatisfaction-academic procrastination

- **مقدمة**:

يسعى الأشخاص إلى تحقيق أهدافهم المحددة، ولكن يختلفوا فيما بينهم فى طرق إنجاز وتحقيق هذه الأهداف، فهناك من يحاول إنجازها بشكل فورى وهناك من يُسوف تحقيق هدفه إلى آخر لحظة ممكنة، وهذا هو سلوك التسويف Procrastination. وتركز برامج التنمية البشرية فى الوقت الحالي بتدريب الأشخاص وتثقيفهم وتأهيلهم باستمرار تربويا وأكاديميا من خلال التدريب على مهارات محددة مثل الثقة بالنفس وإدارة الوقت ومهارات التواصل الاجتماعي والتفوق الدراسي. ومع ذلك تظهر أحيانا بعض المشكلات التربوية والشخصية، مما يؤثر على ضعف الأداء الأكاديمي والتوافق والتكيف مع المجتمع. ومن هذه المشكلات ما يُعرف بالتسويف الأكاديمي الذى يُعني التأجيل المتعمد والمتكرر للأعمال والمهام التدريسية المطلوبة، سواء أكان التأجيل عند البدء فى العمل أو الانتهاء منه وعدم إنجازه فى الوقت المحدد.

وتعتبر ظاهرة التسويف من ملامح الحياة اليومية، فهناك أشخاص يؤجلون أعمالهم لوقت لاحق طبقاً لترتيب الأولويات، ومن هؤلاء الأشخاص طلاب الدراسات العليا والقائمين بالتدريس الذين يميلون إلى تأجيل أو تسويف واجباتهم الأكاديمية إلى وقت لاحق مما يتسبب في ضعف تقديراتهم وعدم تحقيق أهدافهم.

ويذكر(Holmes, 2000,1-2) أن هناك فرقاً بين التسويف الفعال والتسويف غير الفعال، حيث إن التسويف الفعال للمهام المطلوب إنجازها قد يكون مقبولا عند جمع المزيد من المعلومات، أو إعطاء أولوية لأداء بعض المهام دون غيرها وبالأخص فى حالة وجود مجموعة من المهام التى تتطلب القيام بها، وغالباً ما يكون الاختيار هو أداء البعض وتأجيل البعض الآخر لإنجازه فى وقت لاحق، وهذا النوع يساعد على زيادة احتمالية نجاح المهام. وعلى النقيض من ذلك التسويف غير الفعال الذى يمارسه الشخص بشكل متكرر عند البدء أو الانتهاء من أداء المهام المطلوبة مما يقلل فرص نجاح هذه المهام.

وبالتالي فإن السلوك الذى يتبعه الشخص عند تأجيل عمله ويسبب له عدم الارتياح النفسى هو التسويف غير الفعال، بينما التسويف الفعال يساعد الشخص على تحقيق النجاح. كما أن ظاهرة التسويف للمهام الأكاديمية من الأمور الشائعة لدى الطلاب إلا أن تكرارها باستمرار يعد مشكلة لها تأثيرات سلبية كثيرة على الشخص داخليا فى الجانب الانفعالي (القلق والندم واليأس ولوم الذات)، أو خارجيا كما يظهر فى عدم إنجاز المهام المطلوبة أو فقدان فرص كثيرة فى الحياة. ولذا فإنه من الضروري إلقاء الضوء عليها ودراسة المتغيرات

المرتبطة بها وإمكانية التنبؤ بها من متغيرات أخرى، مما يساعد على فهمها ومن ثم محاولة التقليل من آثارها السلبية إلى أقصى درجة ممكنة. ويستطيع طالب الدراسات العليا تحقيق النجاح في دراسته وتحقيق التوافق مع الزملاء في عمله باختلاف ثقافتهم وخلفياتهم ومن ثم الرضا الذى يتطلب منه امتلاك القدرة على تكوين علاقات اجتماعية ناجحة وهوما يحققه الذكاء الاجتماعي.

ويشير (Heward, 2010) إلى أنه توجد فجوة كبيرة بين الرغبة فى إنجاز العمل والأداء الفعلي لهذا العمل مما يؤثر على جودته ولهذا فإن الذكاء الاجتماعى سمة ضرورية تساعد على فهم أسباب التسويف الأكاديمى وتقديم الاستراتيجية المناسبة لتقليل التسويف الأكاديمي، لأن تنظيم السلوك هو المفتاح لإنهاء أى مهمة، وفى حالة فشل الشخص فى إدارة مواقفه الاجتماعية وتنظيم ذاته أثناء أداء مهمة ما، فإنه يلجأ إلى التسويف. وهنا توجد علاقة سالبة بين التسويف الأكاديمي والذكاء الاجتماعى.

ويوضح (Kamran& Fatima,2013) أنه توجد توجد علاقة سالبة دالة إحصائية بين التسويف والذكاء الاجتماعى كأحد أبعاد الذكاء الوجدانى. ويضيف (Rostamian& Sadrabadib,2016) أنه توجد علاقة بين الذكاء الاجتماعى والتسويف وأن المهارات الاجتماعية تتنبأ بالجزء الأكبر من التسويف.

ويتفق كل من (Özer& Sackes,2011)، (Balkis,2013)، و(أحمد ثابت ،٢٠١٤) على أن الشخص قد يلجأ إلى التسويف في المهام نظرًا لإحساسه بعدم الرضا عن دراسته أو حياته، حيث إن الطلاب ذوى التسويف الأكاديمي المرتفع أقل رضا عن دراستهم أو حياتهم من الطلبة ذوى التسويف الأكاديمي المنخفض. أى أنه توجد علاقة سالبة دالة إحصائية بين التسويف الأكاديمي والرضا عن الدراسة أو الحياة.

وأوضح (Birkenerova, Frankovsy& Zbihlejoya, 2013) أنه توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطى درجات الذكور والإناث في أبعاد الذكاء الاجتماعى (المهارات الاجتماعية - معالجة المواقف الاجتماعية - الإدارك الانفعالى) لصالح الإناث. بينما توصل كل من (Eshghi, Arofzad& Hosaini,2013) و(Arthi& Tamilselvi,2016) إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطى درجات الذكور والإناث في أبعاد الذكاء الاجتماعى، كما أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في الذكاء الاجتماعى ترجع إلى التخصص الأكاديمي للطلبة.

وتوصل (Fatima et al, 2015) إلى أنه توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطى درجات الذكور والإناث في الرضا الوظيفي لصالح الذكور. بينما تشير (أمينة العمادى، ١٩٩٦) إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطى درجات الذكور والإناث في الرضا الوظيفي لصالح الاناث، كما أن معلمى اللغة العربية

أكثر رضا عن عملهم من معلمى اللغة الإنجليزية، أى أنه يوجد تأثير للتخصص الاكاديمى على الرضا الوظيفي.

ويتفق كل من (Khan, Arif, Noor & Muneer, 2014)، و (Lai et al,2015) على أنه توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطى درجات الذكور والإناث في التسويف الأكاديمي لصالح الذكور. بينما أشار كل من (Lamba,1999) و(فريح عويد، ومحمد دغيم، ٢٠٠٣) و(حسن أحمد، ٢٠٠٨)، و(Ferrari, Özer & Demir, 2009) و(فايقة أحمد، ٢٠١١) إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطى درجات الذكور والإناث فى التسويف الأكاديمى. بالإضافة إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين التخصص العلمى والأدبى فى التسويف الأكاديمى.ويتضح مما سبق وجود تناقض في نتائج البحوث السابقة عن تأثير النوع والتخصص على كل من الذكاء الاجتماعي والرضا الوظيفي والتسويف الأكاديمي. كما توجد ندرة في البحوث التي تناولت العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والرضا الوظيفي من جهة والتسويف الأكاديمي من جهة أخرى. ولهذا تهتم الباحثة بمعرفة إمكانية التنبؤ بالتسويف الأكاديمي من الذكاء الاجتماعي والرضا الوظيفي.

- **مشكلة البحث**:

في ضوء ما سبق عرضه حددت الباحثة المشكلة في الأسئلة الآتية:

- هل تختلف درجات الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية باختلاف النوع (ذكور/إناث) والتخصص الدراسى (علمى/ أدبى) والتفاعل الثنائى بينهما؟
- هل تختلف درجات الرضا الوظيفي لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية باختلاف النوع (ذكور/إناث) والتخصص الدراسى (علمى/ أدبى) والتفاعل الثنائى بينهما؟
- هل تختلف درجات التسويف الأكاديمى لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية باختلاف النوع (ذكور/إناث) والتخصص الدراسى (علمى/ أدبى) والتفاعل الثنائى بينهما؟
- ما الاسهام النسبي للذكاء الاجتماعي والرضا الوظيفي في التنبؤ بالتسويف الأكاديمي لطلبة الدراسات العليا بكلية التربية. جامعة الزقازيق ؟

- **أهداف البحث**:

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على:

- مفهوم كل من الذكاء الاجتماعي وأبعاده، الرضا الوظيفي وأبعاده، التسويف الأكاديمي والبنية العاملية له وأبعاده والعوامل المؤثرة في كل متغير على حده لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية.
- تأثير النوع (ذكور، إناث) والتخصص الأكاديمي (علمي، أدبي) والتفاعل الثنائي بينهما على كل من الذكاء الاجتماعي والرضا الوظيفي والتسويف الأكاديمي لطلبة الدراسات العليا بكلية التربية.

- الاسهام النسبي للذكاء الاجتماعي والرضا الوظيفي في التنبؤ بالتسويف الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية.

- **أهمية البحث**:

تبرز أهمية البحث في النقاط التالية:

- تحديد ظاهرة التسويف الأكاديمي وما يتضمنه من أبعاد تحديداً دقيقاً لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية كأحد عوامل تكوين الشخصية السوية التي تساعد على بناء المجتمع والنهوض به.
- فتح المجال أمام الباحثين للاهتمام بالعلاقة بين الذكاء الاجتماعى والرضا الوظيفي من جهة والتسويف الأكاديمي من جهة أخرى لدى لطلبة الدراسات العليا بكلية التربية.
- التسويف الأكاديمي ظاهرة منتشرة بين طلبة الجامعة وتؤثر سلبيا على انجاز المهام ولهذا يساعد البحث المهتمين بتدريب الطلبة المعلمين على تحديد الطلبة المسوفين والحد من هذه الظاهرة من أجل تحقيق تقدم المجتمعات وتنمية شخصية الطالب الجامعي في كافة جوانبها.
- تبصرة القائمين على اتخاذ القرارات بأهمية التغلب على ظاهرة التسويف الأكاديمي من خلال تدعيم الذكاء الاجتماعي والرضا الوظيفي.

- **مصطلحات البحث**:

- **الذكاء الاجتماعي** Social intelligence:

تعرفه الباحثة بأنه" قدرة الطالب على فهم السلوك اللفظي وغير اللفظي وإدارته بشكل صحيح والوعي بمشاعره الذاتية وبمشاعر الآخرين والاهتمام بهم والتعاطف معهم ومشاركتهم أفراحهم وأحزانهم وتكوين العلاقات الاجتماعية مما يحقق التوافق والتكيف مع المواقف الاجتماعية ومن ثَم النجاح في الحياة".

- **الرضا الوظيفي** Job satisfaction:

يعرفه (Lester, 1987, 522) بأنه حالة نفسية تعبر عن درجة إحساس طالب الدراسات العليا بالارتياح النفسي نحو مهنة التدريس عند ممارسته لها، بالإضافة إلى شعوره بالسعادة الناتجة عن التكيف مع الوظيفة ومشاعره الإيجابية تجاه نفسه ووظيفته والمؤسسة وحياته بشكل عام والاستقرار المادي الذي تحققه له الوظيفة ومناسبتها للشهادة العلمية التي يحملها وسنوات الخبرة في ممارسة هذا العمل.

- **التسويف الأكاديمي** Academic procrastination:

يعرفه (Tuckman, 1990, 3) بأنه نقصان الأداء المنظم ذاتيًا لدي الطالب، وميله إلى تأخير أو تجنب النشاط بصورة كاملة، وهذا ناتج عن ضعف اعتقاد الطالب فى قدرته على أداء المهمة، وعدم قدرته على تأجيل المكافأة وتوجيه اللوم للآخرين عند الوقوع في مشكلة ما.

- **حدود البحث**:

تتمثل هذه الحدود في:

- الحدود المكانية: وهي الحدود المتمثلة في كلية التربية بجامعة الزقازيق.
- الحدود الزمانية: حيث تم تطبيق أدوات البحث في الفصل الدراسي الأول ٢٠١٧|٢٠١٨.
- الحدود البشرية: تتمثل في عينة من الطلبة المعلمين يدرسون في برامج الدراسات العليا في كلية التربية.

- **الإطار النظري**:

يتضمن ذلك مراجعة الأدبيات النظرية حول متغيرات البحث الحالى من حيث ماهية المتغيرات ونظرياتها وأسبابها كما يلى:

- **أولاً: الذكاء الاجتماعي**:

تلعب المشاعر دورًا أساسيًا فى تسيير الحياة، وما يصاحبها من القرارات الشخصية، حيث إن المشاعر العنيفة تؤدى إلى اضطراب المنطق، كما أن نقص الوعى بالمشاعر يمكن أن يكون مدمرًا وبالأخص عند اتخاذ القرارات التى تتوقف عليها مصائر الأشخاص، فقرارات الحياة متجددة، ومثل هذه القرارات لا يكفى فيها التفكير المنطقى فقط، وإنما تتطلب إلى جانبه المشاعر وحكمة العواطف التى هذبتها الخبرة (روبنز، وسكوت، ٢٠٠٠، ٤٥).

ولذلك لا يمكن تجاهل الذكاء الاجتماعي لأنه ينبع أساسًا من الحدس والفطرة السليمة، فعندما طلب "ستيرنبرج" العالم السيكولوجي بجامعة "بيل" فى بحث أجراه على مجموعة من الأفراد أن يصفوا "الشخص الذكى". كانت المهارات العملية مثل خيارات العمل والمهارات الاجتماعية من أهم الصفات التى ذكروها (جولمان، ٢٠٠٠، ٦٧).

ويذكر (إبراهيم المغازي، ٢٠٠٣، ١٠٢) أن الذكاء الاجتماعي يمثل إحدى زوايا ثلاثية الذكاء الإنساني في تصنيف ثورنديك الذي يُعتبر أول من أشار إلى وجود أنواع أخرى من الذكاء تختلف عن الذكاء العام وهي الذكاء الموضوعي، والذكاء الشخصي، والذكاء الاجتماعي، وقد أجري ثورنديك (١٩٣٦) دراسة قام فيها بتحليل ثلاثة اختبارات فرعية من اختبار جورج واشنطن للذكاء الاجتماعي، واستنتج أن الإشارات والتلميحات اللفظية تفسر معظم التباين في اختبار الذكاء الاجتماعي.

وتشير جميلة كتفي (٢٠١٥) إلى أن الذكاء الاجتماعي له دورًا مهما في حياة الانسان، حيث من خلاله يبني آماله ومستقبله، فهو مزيج من الفهم للآخرين والمهارات اللازمة للتفاعل معهم داخل المؤسسة. كما أن امتلاك الشخص للذكاء الاجتماعي يمكنه من التأثير في أداء المؤسسة ككل مثل التصرفات والأنشطة التي يقوم بها الشخص داخل مؤسسة العمل ومدى رضاه عن عمله والانفعالات التي تصدر منه أثناء القيام بأداء عمله.وقد حظي الذكاء الاجتماعي قدرًا كافيا من البحوث الأجنبية والعربية بهدف قياسه وتحديد مفهوم خاص به يختلف عن باقي الأنواع الأخرى من الذكاءات المتعددة عند

"جاردنر" نظرا لأهميته في تكوين شخصية الإنسان وارتباطه بقدرة الشخص على التعامل مع الآخرين وتكوين علاقات اجتماعية ناجحة. وظهرت تعريفات عديدة للذكاء الاجتماعي منها ما أشار إليه جابر عبد الحميد(١٩٩٦) بأنه السلوك الذى يقوم به الشخص في تفاعلاته مع الآخرين والقدرة على حل المشكلات الاجتماعية.

ويري كل من حامد زهران (١٩٩٨، ٢٢٥)، و(Arthi& Tamilselvi,2016,322) أن الذكاء الاجتماعي بأنه القدرة على إدراك العلاقات الاجتماعية وفهم الأشخاص والتفاعل معهم، وحسن التصرف في المواقف الاجتماعية مما يؤدى إلى التوافق الاجتماعي ونجاح الشخص في حياته.

ويذكر عادل العدل (١٩٩٨) أن الذكاء الاجتماعي مزيج من الفهم للآخرين والتفاعل معهم والوعي الاجتماعي ومجموعة من المهارات اللازمة للتفاعل مع الآخرين.

ويوضح (أحمد عبدالرحمن، وعزت عبد الحميد،٢٠٠٣، ١٩٨) بأنه قدرة الطالب على فهم السلوك اللفظي وغير اللفظي للآخرين والوعى بالعلاقات بينهم والتفاعل معهم والتأثير فيهم وهذا يؤدى إلى التوافق الاجتماعي وتحقيق الأهداف ذات المدى القريب والبعيد.

ويشير كل من(حمدان الشامى ،٢٠٠٨، ٨٧)، و(السيد أبو هاشم ،٢٠٠٨، ١٦٢) إلى الذكاء الاجتماعي بأنه " القدرة التي يستخدمها الفرد في معاملته مع الآخرين، في ممارسته للعلاقات الاجتماعية والقدرة على فهم سلوكيات الآخرين والوعى بالعلاقات وتكوينها بصورة جيدة والتكيف مع المواقف الاجتماعية والتصدي بصورة فعالة للمشكلات الاجتماعية وحلها مما يؤدى إلى التوافق والنجاح.

ويذكر (سليمان عبد الواحد، ٢٠١٢، ٢٠٥) أن الذكاء الاجتماعي هو ذكاء مركب يتضمن القدرة على إدراك الحالات المزاجية للآخرين ومشاعرهم ويعتمد على فهم الشخص للأصوات والتلميحات غير اللفظية ويتضمن الاستمتاع بالمهارات في معايشة الاخرين وتقديم النصائح.

وفي ضوء ما سبق كان الاتفاق على أن الذكاء الاجتماعي يقصد به وعى الطالب بمشاعره ومشاعر الآخرين والاهتمام بهم والتفاعل معهم من خلال التعاطف ومشاركتهم أفراحهم وأحزانهم وتكوين العلاقات الاجتماعية مما يحقق التوافق والتكيف مع المواقف الاجتماعية.

ويوضح (Wong, Day, Maxwell, Meara, 1995, 117-119) إتجاهين للذكاء الاجتماعي هي الاتجاه السلوكي: يتمثل هذا الاتجاه في نظرية ثورنديك وسكنير، يؤكد هذا الاتجاه على أن الذكاء الاجتماعي يمثل قدرة الطالب على فهم الآخر والتفاعل معه من خلال تكوين الصداقات الاجتماعية

والتصرف بإيجابية والتأثير فيهم والتأثر بهم. والاتجاه العقلي ويتمثل في نظرية جيلفورد التي ترى الذكاء الاجتماعي مرتبط بالمحتوى السلوكي للقدرات العقلية ويتضمن ذلك خبرات متعددة مثل المعلومات غير اللفظية المتمثلة في إدراك الطلبة للرموز والتلميحات الاجتماعية وتعبيرات الوجه والاشارات المستخدمة اجتماعيا اجتماعيا. وهناك الاتجاه الاجتماعي ويتمثل في نظرية باندورا التي تأكد على تفاعل الشخص مع الآخرين وعلاقاته الاجتماعية ومدى فهمه للآخرين مما يجعل لديه سلوك اجتماعي مميز.

ويستخلص (محمد بكر،٢٠٠٦، ٤٥ -٤٩) أن هناك نظريات مختلفة لتفسير الذكاء الاجتماعي منها نظرية ثورندايك التي صنفت الذكاء إلى الذكاء الميكانيكي، والذكاء المجرد ، والذكاء الاجتماعي الذى يقصد به القدرة على فهم الآخرين والتعامل معهم. ونظرية جيلفورد التي تستند بشكل أساسى على العقل في تفسير الذكاء حيث أضاف إلى أفكار سبيرمان وثيرستون الخصائص اللااستعدادية كالحالة المزاجية والدافعية والحكم الاجتماعى. ويذكر (محمود أبوجادو،٢٠٠٦، ١٩ -٢٠) أن" جاردنر" يقدم أنواعًا متعددة من الذكاء، حيث أصبح مقتنعا بوجود عدة أنواع منفصلة من الذكاء ومسئول عنها أجزاء مختلفة من الدماغ وحدد في البداية سبعة أنواع من الذكاء وهى الذكاء اللغوي، والذكاء الرياضي المنطقي، والذكاء الموسيقي، والذكاء المكانى، والذكاء الجسدي الحركي، والذكاء الاجتماعي - البينشخصي ويتمثل في قدرة الشخص على فهم الآخرين ومشاعرهم، والذكاء الشخصي. وبالتالي هناك نماذج مختلفة لتفسير الذكاء ومنها الذكاء الاجتماعي الذى يركز على فهم الآخرين والتفاعل معهم من أجل تحقيق النجاح فى الحياة.

- **مكونات الذكاء الاجتماعي** :

توصل Wong , et al(1995) إلى ثلاثة مكونات للذكاء الاجتماعي وهى الإدراك الاجتماعي، والمعرفة الاجتماعية، والبصيرة الاجتماعية. ويشير (مدثر سليم، ٢٠٠٣، ٧٢ -٧٣) إلى محاولة العلماء إثبات أن الذكاء الاجتماعي له مكونات خاصة به مما يثبت استقلاله عن باقي أنواع الذكاء الأخرى مثل الذكاء اللفظي والذكاء العام وقد توصل مارلو " Marlowe": إلى أن الذكاء الاجتماعي يتضمن مكونين الأول: الأداء الاجتماعي وهو السلوك الفعلي في المواقف الاجتماعية والقائم على التبادل النفعي، الثاني: الكفاءة الاجتماعية ويقصد بها قدرة الشخص على التعامل مع الآخرين بطريقة لائقة، أي القدرة على التصرف بشكل فعال اجتماعيا. من ثم يتحقق لدى الشخص فاعلية الذات الاجتماعية والثقة بالنفس، وتحقيق النجاح والتفاعل الاجتماعي.

وتوصل أحمد عبد الرحمن وعزت عبد الحميد(٢٠٠٣) إلى وجود ستة أبعاد للذكاء الاجتماعي (الحكم في المواقف الاجتماعية. فاعلية الذات الاجتماعية. ملاحظة سلوك الآخرين . التعاطف . المهارات الاجتماعية . معرفة الحالة النفسية للآخرين) وتم قياس الذكاء الاجتماعي عن طريق مجموعة من

المواقف والعبارات التقريرية وليس التقرير الذاتي فقط كما يتم في باقي المقاييس الأخري. بينما يشير (إبراهيم المغازى، ٢٠٠٥، ٤٩) إلى أربعة مكونات للذكاء الاجتماعي وهي القدرة على مواجهة وحل المواقف الاجتماعية الصعبة، والقدرة على فهم الجوانب النفسية للمواقف الاجتماعية، والقدرة على بث روح الدعابة والمرح، القدرة على فهم السلوك الاجتماعى. وتم قياس الذكاء الاجتماعي عن طريق مجموعة من المواقف وليس التقرير الذاتي فقط كما يتم في باقي المقاييس الأخرى.

ويذكر (محمد غازي ،٢٠٠٨، ٨٥) أن هناك خمسة مكونات للذكاء الاجتماعي متمثلة في الاهتمام الاجتماعي: ويشير إلى مستوى ميول واهتمامات الشخص في أي مجموعة بشرية، والمهارات الاجتماعية: وتشير إلى قدرة الشخص على استخدام مهارات التفاعل الاجتماعي الكفء مع الآخرين. ومهارة التعاطف: وتشير إلى إدراك وفهم أفكار ومشاعر الآخرين، و التعاطف معهم. والقلق الاجتماعي: ويشير إلى مستوى قلق الفرد وخبرته في مختلف المواقف الاجتماعية. والمشاعر الوجدانية (الاستبصار والحساسية للمواقف الاجتماعية): وتشير إلى قدرة الشخص على الإدراك أو التنبؤ برد فعل الآخرين على سلوك ما نحوهم. وتوضح عائدة العزبي (٢٠١٧) أن مكونات الذكاء الاجتماعي هي الأداء الاجتماعي، الوعى الاجتماعي، الكفاءة الاجتماعية، إدارة العلاقات الاجتماعية. ويذكر(Levesque,2018, 460) أن الذكاء الاجتماعى يتكون من ثلاثة أبعاد هي التنظيم للذات، والمهارات الاجتماعية، التفاعل بين الأقران وتظهر هذه الأبعاد بشكل واضح في مرحلة المراهقة.

ويمكن استخلاص أن الذكاء الاجتماعي يعتمد على جزئيين هما خارجي: متمثل في المهارات الاجتماعية والقدرة على ملاحظة سلوك الاخرين وإدارة المواقف الاجتماعية ومعرفة الحالة النفسية للمتكلم من خلال التلميحات والاشارات التعبيرية التي يستخدمها الآخرين، الداخل والمتمثل في فاعلية الذات واعتقاد الشخص في قدرته على التكيف مع المواقف الاجتماعية والتعاطف مع الاخرين والاحساس بمشاعرهم ومشاركتهم انفعالاتهم. وتستخلص الباحثة أن مكونات الذكاء الاجتماعي هي:

- إدارة المواقف الاجتماعية وهي قدرة الطالب على التحكم في المواقف الاجتماعية التي يمر بها والتصرف فيها بذكاء وفهم الانفعالات الناتجة من الآخرين في المواقف الاجتماعية وإدارتها وضبها بطريقة مرنة ويتم قياسها بمجموعة من المواقف الاجتماعية.
- الوعى الذاتي الاجتماعي وهو قدرة الطالب على القيام بالمهام الاجتماعية المنوط بها والوعي بانفعالاته الذاتية الايجابية منها والسلبية وقت حدوثها ومراقبة انفعالاته ومشاعره.
- المهارات الاجتماعية: هي مفتاح تطويع مشاعر الآخرين وتكوين علاقات ناجحة متبادلة معهم وقيادتهم بصورة فعالة والقيام بأدوار اجتماعية

والتواصل والمشاركة مع الآخرين وتنمية روح فريق العمل واستخدام مهارات الاقناع والتفاوض في سبيل تحقيق ذلك.

- التعاطف: هو المشاركة الوجدانية مع الآخرين ومساعدتهم على حل المشكلات وتخطي الصعاب التي يواجهونها بقدر الإمكان.
- ملاحظة السلوك ومعرفة الحالة النفسية للآخرين: قدرة الطالب على قراءة مشاعر وسلوك الآخرين ومعرفة الحالة النفسية التي يكونوا عليها أثناء التفاعل الاجتماعي
- القدرة على التكيف: هي قدرة الطالب على التمييز بين ما يشعر به داخلياً وما يحدث فعلاً على أرض الواقع، وقدرته على تعديل مشاعره وأفكاره كلما تغيرت ظروف حياته ومواجهته للمواقف الاجتماعية الصعبة والنجاح في حلها.

وهناك عوامل عديدة تؤثر على الذكاء الاجتماعى منها النوع والتخصص حيث توصل (Birkenerova, et al, 2013) أنه توجد فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في أبعاد الذكاء الاجتماعى (المهارات الاجتماعية - معالجة المواقف الاجتماعية - الإدارك الانفعالى) لصالح الإناث. بينما توصل كل من السيد أبو هاشم(٢٠٠٨)، و(Eshghi, et al ,2013) و(Arthi& Tamilselvi,2016)، و(Liu,2018) إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطى درجات الذكور والإناث في أبعاد الذكاء الاجتماعى، كما أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في الذكاء الاجتماعى ترجع إلى التخصص الأكاديمي.

- **الرضا الوظيفي** :

يعتبر الرضا الوظيفي لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية من الأمور المهمة التى تحقق الأمن النفسى، بالإضافة إلى رفع جودة الإنتاجية فى عملية التعلم، وإنجاز أعمالهم بدرجة عالية من الجودة ويعود ذلك على تلاميذهم ليصبحوا ذو مستوى علمى مرموق.

وكانت بداية ظهور الرضا الوظيفى فى المجال الصناعى ثم انتقل إلى العلوم التربوية الإنسانية ويعرف (حسن محمد، وعبد العاطى أحمد، ١٩٨٦، ١٢٥) الرضا الوظيفي بأنه " شعور المعلم باحترام واعتراف المحيطين به فى بيئة التعلم والتي تشمل نظام إدارة المدرسة والزملاء والطلبة وأولياء أمورهم، بالإضافة إلى المجتمع الخارجى المحيط بالمدرسة وكذلك مدى اشباع الحاجات المادية لدى المعلم ومنها الراتب. ويوضح (جابر عبد الحميد، وعلاء كفافى، ١٩٩١، ١٨٥) الرضا الوظيفي بأنه الاتجاه النفسى للشخص نحو عمله أو وظيفته، ويظهر فى صورة حبه للعمل ذاته أو عدم حبه، أو الرضا عن المكافآت من راتب وترقية وتقدير أو تعبير موجب عن ظروف العمل وأهميته.

ويذكر(عزت عبد الحميد، ١٩٩٦، ٥٠) أن الرضا الوظيفي يُقصد به شعور المعلم الإيجابي تجاه المشرفين والزملاء وخصائص الموقف التعليمى والمهام

التدريسية والمرتب والمسئولية عن العمل وفرص الترقى والأمن والاستقرار وتقدير الآخرين له عن عمله كمعلم.

وبالتالى فإن الرضا الوظيفي بشكل عام هو اتجاه الأشخاص نحو الوظيفة، ويشمل هذا الشعور والإيمان والتصور الذى يرى به الشخص وظيفته، ويؤمن بأن الرضا الوظيفي له علاقة وثيقة بمعظم السلوكيات داخل العمل بما فى ذلك معدلات الغياب وأدوار العمل والمواطنة (Bitch & Hog, 2005).

وتستخلص (ريهام محمد، ٢٠٠٥) أن الرضا الوظيفي يتضمن بُعدان: البعد الأول يرتبط بالعناصر الداخلية الملتصقة بالعمل نفسه ويُقصد به العوامل التى تساهم فى تقدير الشخص لذاته مثل المهارة المكتسبة والمعرفة ونوع الوظيفة والمسئولية والتقدم فى الوظيفة والمكانة الاجتماعية للوظيفة وممارساتها. ويرتبط البعد الثانى بالعناصر الخارجية التى تتعلق ببيئة العمل وتشمل المرتب والعلاقات الإنسانية والاجتماعية فى العمل وسياسة المدرسة والإجراءات الإدارية وظروف العمل والشعور بالأمن فى العمل وفرص التدريب والترقى المتاحة.

ويشير (حمدان الشامى، ٢٠١٢، ٢٥٠) إلى أن الرضا الوظيفي يُقصد به "مجموعة المشاعر والأحاسيس الوجدانية الإيجابية التى يشعر بها عضو هيئة التدريس تجاه وظيفته والمنظمة التى يعمل بها".

وبالتالي فإن الرضا الوظيفى يمثل اتجاها إيجابيا نحو العمل الذى يمثل فى حد ذاته نمطا من أنماط السلوك لدى الشخص أثناء وجوده في العمل ويحقق له الارتياح النفسي ومن ثم فيمكن دراسته فى إطار النظريات التى تختص بالسلوك والدافعية والميول والاتجاهات.

وقد ظهرت نظريات عديدة لتفسير ظاهرة الرضا الوظيفي ولا توجد نظرية واحدة متفق عليها بسبب كون الظاهرة إنسانية معقدة. حيث يوضح (Dugguh & Dennis, 2014) أن نظرية العاملين لهيرزبرج Herzberg, (١٩٥٩) من النظريات المفسرة للرضا الوظيفي حيث اهتمت هذه النظرية بدراسة العلاقة بين الرضا الوظيفي والدافعية داخل العمل. ويؤكد هيرزبرج فى نظريته أن الظروف البيئية الأفضل للعمل يمكن أن تؤثر فى درجة قبول الموظف وليس فى رضاه النفسي بمعنى آخر فإن العوامل الصحية المتعلقة ببيئة العمل مثل الراتب الكافى وظروف العمل الحسنة والمشرفين المحترمين وزملاء العمل الجديرين بالحب قد لا يقدموا موظفا راضيًا ولكنهم يقدمون موظفا متعايشًا مع العمل فقط. كما أن العوامل التى تؤثر فى رضا الموظف عن العمل وتدفعه لزيادة الإنتاج تتعلق مباشرة بالدوافع وبالعمل والمسئولين والنمو الوظيفي، وتشير النظرية إلى أنه لكى تكون عوامل الدافعية هذه ذات فعالية يجب أن يكون الموظف على درجة مقبولة من التعايش، أي إن العوامل الصحية لا يمكنها أن تشفى من مرض ولكن بإمكانها تقديم العون للوقاية منه حيث إن عوامل الرضا الوظيفي مثل الدوافع هى التى يمكنها القيام بعملية العلاج. وهذه النظرية تعرف بنظرية

الدافع أو المحرك الصحى حيث يرى "هيرزبرج" إن الجهود المبذولة لإثارة الدافعية فى مجال العمل ينبغى أن تنصب على إشباع حاجات تحقيق الذات والانجاز. ومن ثم فإن الرضا الوظيفى يتحقق عندما يواجه الموظف بعمل يتحدى قدراته ويهيئ له فرص النماء وتقدير الذات.

ويلخص (إيهاب عيسى، طارق عبد الرؤوف، ٢٠١٤، ١٠٢ – ١١٨) مجموعة من النظريات الأخرى في الرضا الوظيفي منها نظرية التعارض: وتمثل نظرية مقبولة بشكل واسع للعمل والدافعية والرضا الوظيفي والعنصر الرئيس في هذه النظرية يتمثل فى سلوك الاختيار وقدم "بورتر ولولر" (١٩٦٨) نموذجًا قائمًا على ثلاثة متغيرات هى: التوقع ويظهر في اختيار الشخص السلوك الذى سيكون له أعلى عائد أو مكافأة متوقعة، والنفعية التى تعنى إدراك الشخص لاحتمال الأداء الذى سوف يؤدى إلى نتائج أو مكافآت معينة، والتكافؤ الذى يمكن تعريفه على أنه القيمة المشاركة للنتائج والمكافآت. وبالتالى تكون درجة الرضا الوظيفي معتمدة على الفرق بين ما يتوقعه الشخص من وظيفته أو ما يتطلع إلى تحقيقه فيها أو منها وبين ما هو كائن فعلا وينشأ عدم الرضا أو الرضا من مقارنة ما هو كائن بما ينبغى أن يكون فإذا ازدادت توقعات المرء حول ما ينبغى أن يكون عما هو كائن قلت درجة الرضا وزادت درجة عدم الرضا لديه. ونظرية عدالة العائد (المساواة): هذه النظرية تستند إلى أن الشخص يقيس درجة العدالة أو المساواة من خلال مقارنة الجهود التى يبذلها فى عمله (المدخلات . المكافآت . الحوافز) التى يحصل عليها (المخرجات) مع زملائه من العاملين فى المستوى نفسه والظروف نفسها وإذا كانت نتيجة هذه المقارنة عادلة تكون النتيجة شعور الشخص بالرضا عن الوظيفة، أما إذا كانت غير عادلة فإن الشخص تكون لديه شعور بعدم الرضا وتتفق أفكار نظرية العدالة لآدامز مع نموذج "بورتر" فى الدوافع والأداء والرضا عن الوظيفة. ويري (حمدان الشامى، ٢٠١٢، ٢٦٨ -٢٦٩) أن الرضا الوظيفي للأشخاص يعتمد على ما لديهم من عادات وسمات شخصية وقد تكون السمة إما جسمية أوعقلية أو انفعالية أو اجتماعية، وقد تأخذ أشكالا مثل (مهارة الإنجاز، تحمل المسئولية، روح المشاركة والمكانة الاجتماعية). ويلخص ما وضعه لوك Lock (١٩٧٦) بين الحاجات والقيم والرضا عن الوظيفة. حيث يعرف لوك (الرضا) بأنه حالة عاطفية سارة ناتجة عن إدراك الموظف بأن وظيفته تسمح له بتحقيق قيم العمل الوظيفى المهمة فى تصوره بشرط أن تكون هذه القيم منسجمة مع حاجاته، أى أن الرضا الوظيفي يتحقق بالقدر الذى تتحقق به حاجات الشخص من خلال الوظيفة التى يمارسها .وبالنظر إلى ما سبق يتضح أن كلا منها قد ركز الاهتمام على جانب من جوانب الوظيفة، فالرضا الوظيفي يأتى من إشباع الوظيفة لحاجات الشخص الأساسية والثانوية فكلما استطاعت الوظيفة أن يشبع أكبر قدر من حاجات الشخص كان راضيا عن وظيفته، وتعتبر نظرية العاملين لهيرزبرج أكثر شمولا فى محاولاتها تفسير الرضا الوظيفي، بينما نظرية التعارض ونظرية عدالة العائد قد حصرتا الرضا الوظيفي فى دائرة توقعات الشخص

فقط وعلى ذلك نجد أن النظريات جميعها تتجمع معا ويكمل بعضها البعض فى تفسير الرضا عن الوظيفة.

ويرى (إيهاب عيسى، وطارق عبد الرؤوف، ٢٠١٤، ١٢٦J١٢٧) بالنسبة للرضا الوظيفي لدى المعلم أن مهنة التعليم تعد ـ منذ القدم ـ من المهن ذات الأهمية فى المجتمع ويتوقف نجاح مهنة التعليم على كفاية المعلم ذاته وصلاحيته للقيام بالدور المنوط به، وقد زاد الاهتمام بموضوع الرضا الوظيفي فى المجال التربوى عموما والرضا الوظيفي للمعلم خاصة بوصفه محرك العملية التربوية وبوصف مهنة التدريس مهنة مجهدة يقابل المعلم فيها كثيرا من العوائق التى تحول دون وصول المعلم إلى المستوى الذى يرضيه مما يؤدى إلى تقليل إحساسه بالسعادة وبالتالى يقل رضاؤه عن عمله. والرضا الوظيفي هو أحد المؤشرات العامة على جودة الحياة فى أى مؤسسة تعليمية، وأن تحسين عوامل الرضا يعكس فى حقيقته قيمة إنسانية مهمة على جميع مكونات المؤسسة التعليمية.

واهتم الكثير من الباحثين فى البيئة العربية والأجنبية بدراسة تأثير المتغيرات الديمجرافية (مثل النوع ـ التخصص ـ المؤهل الدراسى ـ ...) على الرضا الوظيفي . ولكن تقتصر الباحثة فى هذا البحث الحالى على دراسة تأثير النوع والتخصص كمتغيرات ديموجرافية فى الرضا الوظيفي ، بالإضافة إلى معرفة الاسهام النسبي للذكاء الاجتماعى والرضا الوظيفي في التنبؤ بالتسويف الأكاديمى ويتضح ذلك مما أشارت إليه نتائج (عبد العاطى أحمد، وأحلام رجب، ١٩٨٨) من أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث فى الرضا الوظيفي ، ولكن توصل (عزت عبد الحميد، ١٩٩٦) إلى أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث فى الرضا الوظيفي لصالح الذكور. فى حين توصل (Charoenkul, 1990) إلى أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطى درجات الذكور والإناث فى الرضا الوظيفي لصالح الإناث.

وأظهر (Barchard, 2003) أن النجاح الدراسى والوظيفي فى العمل والعلاقات الاجتماعية للأشخاص يمكن التنبؤ بهما من خلال الذكاء الاجتماعى. وهذا ما أشار إليه "جولمان" (٢٠٠٠) أن النجاح فى الحياة يتوقف بدرجة كبيرة على المهارات الاجتماعية والذكاء الوجدانى.

كما يؤكد (Seiligson, 2004, 71-83) على ضرورة الاهتمام بتنمية الذكاء الاجتماعى لدى العاملين فى المدارس من خلال برامج تدريبية وإرشادية ويؤدى ذلك إلى تحسين درجة الرضا الوظيفي ويزيد من فعالية العلاقات بين العاملين بالمدرسة والطلبة. وتوصل (Skaalvik & Skaalvik, 2013) إلى أن أهداف التمكن ترتبط إيجابيا بكل من الاندماج فى العمل والرضا الوظيفي، كما توجد علاقة موجبة بين الاندماج فى العمل والرضا الوظيفي. أى أن أهداف التمكن ترتبط ارتباطا موجبا بالاندماج فى العمل وسالبا بالتسويف الأكاديمى. وتستنتج الباحثة أنه بما أن أهداف التمكن ترتبط ارتباطا إيجابيا

مع الرضا الوظيفي، وارتباطا سالبا مع التسويف، لذا فالرضا الوظيفي يرتبط ارتباطا سلبيا مع التسويف. وقد أظهر (Yin,Lee,Zhang& Jin., 2013) أنه يوجد تأثير للذكاء الاجتماعى كأحد أبعاد الذكاء الوجدانى على الرضا الوظيفي. كما أسفر بحث (Trivellas,Gerogiannis, & Svarna, 2013) عن وجود علاقة موجبة قوية بين الذكاء الوجدانى والرضا الوظيفي. وتوصل (Çekmecelioğlu, Gunsel,& Ulutas, 2012) إلى أن الموظفين مرتفعى إدارة وتنظيم المواقف الاجتماعية لديهم مستويات مرتفعة من الرضا الداخلى الوظيفي، أى أنه توجد علاقة موجبة بين إدارة الانفعالات والرضا الداخلى الوظيفي .

- **ثالثا : التسويف الأكاديمى:**

يوضح (Reasinger & Brownlow, 1996, 3) أن التسويف يُقصد به ألا تفعل ذلك اليوم ما دام يمكنك تأجيله إلى الغد، أو إنه الطريقة التى يتعامل بها الأشخاص المسوفين مع جميع أوجه حياتهم، ويرجع ذلك إلى تفضيل المهام الاجتماعية أكثر من المهام المعرفية فى حين إنهم يختارون إنجاز المهمة المعرفية عندما يكونون فى موقف جماعى حتى لا يُتصفوا بالغباء عن تجنبهم مهمة صعبة لا يحبونها، كما يتصفون بأنهم تلقائيون، وفضوليون، ويستخدمون العناد كشكل من أشكال الانتقام.

وتعرِّف (Sweitzer, 1999, 1) التسويف بأنه تأجيل الشخص البدء فى أداء المهمة مع شعوره بالحزن والأسى لعدم أدائها في وقت مبكر. ويذكر كل من (Holmes, 2000, 1)، و(Deniz,Tras& Aydogan, 2009, 19) التسويف بأنه "تأجيل أداء شيء ما يقرر الشخص القيام به في وقت لاحق".

ويرى كل من (Knaus, 2000, 154-155)، (Van Erede, 2003, 1404) أن التسويف يتمثل فى اتخاذ قرار التأجيل باستمرار على الرغم من إمكانية تغيير هذا القرار الذى يؤثر على الدقة فى الأداء. ويشير (Van Erede, 2000, 374) إلى أن التسويف يتضمن البعد عن تنفيذ هدف ما لتشتت الانتباه بأنشطة أو أفكار أكثر متعة من هذا الهدف، بالإضافة إلى شعور الشخص بأن هذا السلوك المرتبط بالهدف غير مقنع من الناحية الانفعالية، ولكنه مهم من الناحية المعرفية لما يحققه من نتائج إيجابية فى المستقبل. ويذكر كل من (Wolters, 2003, 179)، (Farran, 2004, 15) أن التسويف يُقصد به تأجيل الشخص القيام بالأنشطة المطلوب إنهاءها حتى آخر لحظة ممكنة، مما يؤدى إلى درجة من عدم الارتياح النفسى. ويشير كل من (عبد الرحمن محمد، ونادية السيد، ٢٠٠٤، ٦٨) و(Yong, 2010, 63) إلى أنه "تأخير أو تأجيل الشخص لمهمة دون مبرر، بالرغم من أهميتها بالنسبة له، وإحساسه بعدم الارتياح في حالة عدم البدء أو الانتهاء منها وقد يرجع ذلك إلى نقصان الدافعية حتى يبدأوا.

وينظر (Dietz, Hofer, & Fries, 2007, 894) إلى سلوك التسويف المستمر على أنه سمة شخصية ترتبط بمجموعة من السمات مثل انخفاض الوعى

وكفاءة الذات، والاكتئاب، والقلق، ونقص الدافعية الداخلية، وانخفاض المثابرة، وقلة الجهد، وعمومًا سلوك التسويف هو إخفاق فى تنظيم الذات .

ويُعرف كل من (حسن أحمد، ٢٠٠٨ ،٢٦١)، و(أشرف محمد، ٢٠٠٩، ٢٨٧) التسويف الاكاديمى بأنه ميل الشخص إلى سلوك التأجيل المستمر والإرادى سواء أكان فى البدء أو الانتهاء من إنجاز معظم المهام الدراسية المطلوبة وتأخيرها عن موعدها.

واتفق كل من (فريح عويد ومحمد دغيم، ٢٠٠٣، ١٠٣)،(عطية عطية، ٢٠٠٧، ١٧)، (نادية السيد، ٢٠٠٨، ٢٧٩)، و(فايقة أحمد، ٢٠١١، ٥٢٠)، و(معاوية أبو غزال، ٢٠١٢، ١٣٥) فى تعريفهم للتسويف الأكاديمى على أنه: "تأجيل الطالب البدء فى أداء المهام الدراسية المطلوبة، وتأخير إتمامها إلى اللحظات الأخيرة مع الشعور بالضيق وعدم الارتياح النفسى من ذلك".

ويري (Balkis & Duru, 2009, 19) سلوك التسويف بصفة عامة على أنه "الصعوبات التى يواجهها الشخص فى أداء المهام اليومية بسبب ضعف قدرته على تنظيم وإدارة الوقت بفعالية".

وعرَّفه كل من (السيد عبد الدايم، ٢٠١٠، ٤)، و(أحمد محمد، ومحمد دغيم، ٢٠١١، ٢٠١ -٢٠٢) بأنه: "نزعة سلوكية تجاه ميل الطالب لترك المهام الأكاديمية جانبًا أو تجنب إكمالها، أو تأجيلها لوقت آخر غير المحدد لها دون أى أسباب قهرية وهذا ناتج عن التفاعل بين الجوانب المعرفية والوجدانية للطالب. ويعرف (Pala, Akyıldız & Bağcı, 2011,1418) التسويف الأكاديمى بأنه إنعكاس لتأجيل المهام الدراسية اليومية من الواجبات اليومية والمسئوليات المرتبطة بالدراسة وأدائها فى اللحظة الأخيرة.

ويتضح مما سبق أن سلوك التسويف الأكاديمي يعنى تأجيل الأعمال أو المهام إلى غير وقتها المحدد مع الشعور بعدم الارتياح النفسى، فقد يلجأ الشخص إلى التسويف كأحد الحيل الدفاعية في حالة الضيق عند بدء المهام أو الانتهاء منها، أو القلق عند اتخاذ القرارات، وبالتالى فإن الشخص يكون مُسوفًا إذا أخّر البدء فى النشاط أو الانتهاء منه دون مبرر معقول، ويترتب على التأجيل عدم إنجاز المهام وعدم اتخاذ القرارات المناسبة فى الوقت المناسب والشعور بالضيق وعدم الارتياح النفسي.وهناك العديد من النظريات التى حاولت تفسير سلوك التسويف الأكاديمى، ودوافعه، ومسبباته، ونتائجه، ويرجع الاختلاف فى هذه النظريات للاختلاف فى خلفيات أصحاب هذه النظريات ومنها: نظرية الصراع فى اتخاذ القرار Conflict Theory of Decision making، تُعالج هذهِ النظرية التسويف باعتباره سلوك أساسى للتعامل مع القرارات الصعبة، وطبقا لنظرية الصراع فإن التسويف يسبقه عدة صراعات تتعلق باتخاذ القرار، بالإضافة إلى الشعور بالتشاؤم فى حالة التوصل إلى نتائج غير مُرضية لحل المشكلة؛ ويكون التسويف إحدى الحيل الدفاعية للتعامل مع الصراع والتردد فى اتخاذ القرار

(Lamba,1999, 8). والنظرية السلوكية: Behavioral Theory: فيها يشير(Özer, 2010, 41) إلى أن التعزيز أحد المكونات المهمة لهذه النظرية ، وطبقا لنظرية التعزيز فإن الطلبة المسوفون ربما استخدموا عادة التسويف فى وقت سابق وكانت طريقة ناجحة، كما أن الطلبة الذين تم تعزيزهم من خلال أنشطة أخرى ممتعة لهم خلاف الدراسة، فإنهم يؤجلون المهام الدراسية لأنها ليس بها تعزيز فورى من وجهة نظرهم ولذا هم يشاركون في الأنشطة الممتعة والتي فيها تعزيز أكثر ويؤجلون الآخري. ويُعد أيضًا الهروب الشرطى والتجنب الشرطى من وجهة نظر(O'Brien, 2000, 3-4) مُكوِّنين مُهمين فى فهم وتفسير التسويف الأكاديمى، حيث يحدث الهروب الشرطى عندما يقرر الشخص البعد عن المثيرات غير السارة بعد تقديمها له، ويحدث التجنب الشرطى عندما يشترط الشخص تجنب المثيرات غير السارة قبل تقديمها، وتجنب العمل الأكاديمى، والتفاعل مع الآخرين فى العمل الأكاديمى، وكذلك تجنب إتمام المهام. ونظرية إعاقة الذات Self-Handicapping Theory وفيها يرى (O'Brien, 2000,6) أنه يمكن تفسير سلوك التسويف الأكاديمى من خلال التركيز على تقدير الذات، حيث وجدت علاقة موجبة بين تقدير الذات والتسويف، أي أن انخفاض تقدير الذات يصاحبه زيادة فى سلوك التسويف. ويعتقد أن انخفاض تقدير الذات فى وقت العمل ينتج عن العجز المتكرر فى تلبية الاحتياجات الشخصية. ويعد إعاقة الذات إحدى الطرق التي تحمى تقدير الذات، من خلال الميل لتقليل مخاطر تقدير الذات من خلال البحث عن الانحرافات التى تعوق الأداء. وتذكر (Sweitzer, 1999, 14) أن طلاب الجامعة قد يميلون إلى خلق العوائق فى المواقف، ويعزون فشلهم إلى قوى وعوائق خارجية، كما أن المسوفين السلبيين يتصفون بدرجة مرتفعة فى إعاقة الذات، وأنهم يختارون غالبا المهام التى ينتج عنها معظم العوائق التى تحول دون نجاحهم.

ويتضح مما سبق أنه يمكن الاستفادة من تلك النظريات فى تفسير ومناقشة نتائج البحث، كما توجد بعض عبارات مقياس التسويف الأكاديمى لـ "توكمان" تعتمد على النظرية السلوكية، على اعتبار أن التعزيز أحد المكونات لنظرية التعلم، وتعتمد البعض الآخر على نظرية إعاقة الذات، ونظرية الصراع (تجنب القلق).

وتوصل كل من (عبد الرحمن محمد، ونادية السيد، ٢٠٠٤، ١١٩) إلى أنه كلما كان الطالب غير راض عن طبيعة العمل والأنشطة التعليمية فى بيئته الدراسية، اتجه إلى تأجيل إتمامها إلى آخر لحظة ممكنة والعكس صحيح. ويضيف كل من (Naveed& Ishtiaq, 2015)، و(Yong, 2010, 62)، و(أحمد محمد، و محمد دغيم، ٢٠١١، ٢٢٠) و(Balkis & Duru , 2009, 25) و (Özer, Demir,& Ferrari ., 2009) أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطى درجات الذكور والإناث فى التسويف الأكاديمى لصالح الذكور، كما أن طلاب القسم الأدبى ورجال الأعمال أكثر تسويفا من طلاب القسم العلمى. فى حين أسفرت

نتائج بحث (Diaz-Morales, Ferrari, & Cohen., 2008) عند التطبيق على عينة من الإسبانيين عن وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطى درجات الذكور والإناث فى التسويف الأكاديمى لصالح الإناث، ويتفق مع ذلك بحث (عبد الرحمن محمد، ونادية السيد، ٢٠٠٤). بالإضافة إلى أن الطلبة منخفضى التسويف الأكاديمى أكثر رضًا عن الدراسة من غيرهم مرتفعى التسويف الأكاديمى.

وقد اهتم (Pala, et al., 2011, 1418) بدراسة التسويف الأكاديمى لدى المعلمين المبتدئين وتوصلوا إلى وجود فروق بين متوسطى درجات الذكور والإناث فى التسويف الأكاديمى لصالح الذكور، بالإضافة إلى وجود تأثير للتخصص الدراسى على التسويف الأكاديمى، حيث إن معلمى اللغات الأجنبية (الإنجليزية والتركية مثلا) أكثر تسويفا أكاديميًا من معلمى البيولوجى. أى أن معلمى المواد الأدبية أكثر تسويفا من معلمى المواد العلمية.

- **العلاقة بين المتغيرات**:

يتضح مما سبق أن "التسويف الأكاديمى" هو تأجيل للمهام حتى اللحظة الأخيرة دون سبب معقول، وأشارت البحوث مثل (Yong (2010، Heward (2010)، (Deniz et al., (2009، (Grant (2009 إلى أن التسويف الأكاديمى يتأثر بالذكاء الاجتماعى. كما أن الرضا الوظيفي المتمثل فى الرضا عن الدراسة والرضا عن الحياة يؤثر فى التسويف الأكاديمى وهذا ما أشارت إليه نتائج بحوث كل من (Ozer & Sackes (2011، (Capan (2010، وعطية عطية (٢٠٠٧).

وتناول بحث (Heward, 2010) فحص العلاقة بين الذكاء الاجتماعى والتسويف الأكاديمى وتوصل إلى وجود علاقة سالبة بين الذكاء الاجتماعى كأحد أبعاد الذكاء الوجدانى والتسويف الأكاديمى، كما أن هناك إمكانية التنبؤ بالتسويف الأكاديمى من خلال الذكاء الاجتماعى. وتوصل بحث (Soleiman& Fatemeh, 2012) إلى توجد علاقة موجبة دالة إحصائيا بين الذكاء الاجتماعي والرضا الوظيفي ولا يوجد تأثير دال إحصائيا للتخصص الأكاديمي على كل من الرضا الوظيفي والذكاء الاجتماعى لدى عينة من المعلمين.

ومن خلال الإطار النظرى فإن الذكاء الاجتماعى هو إدراك العلاقات الاجتماعية وفهم الاخرين والتعامل معهم. والرضا الوظيفي هو تحقيق مستوى مقبول من العمل والإحساس بالراحة والارتياح والاستقرار عند القيام به. وهذا يجعل الشخص لا يقوم بتسويف مهامه ويتم إنجازها فى الوقت المحدد. وتعتقد الباحثة أن من العوامل المساعدة على إنجاز المهام والبعد عن التسويف هما الذكاء الاجتماعى والرضا الوظيفي وهذا ما تحاول الباحثة التحقق منه فعليا من خلال البحث الحالى، من أجل إثراء العملية التعليمية بالمعلمين الأكفاء القادرين على إنجاز المهام فى وقتها المحدد.

• **البحوث السابقة**:

تضمن البحوث السابقة مجموعة من البحوث المرتبطة بمتغيرات البحث وفى حدود علم الباحثة لم توجد دراسة مباشرة تناولت العلاقة بين التسويف الأكاديمى والرضا الوظيفي سواء فى البيئة العربية أو البيئة الأجنبية إلا أنه توجد بحوث تناولت العلاقة بين التسويف الأكاديمى وكل من الرضا عن الدراسة أو الرضا عن الحياة، كما أنه تم التعامل مع الذكاء الاجتماعى كأحد أبعاد الذكاء الوجدانى ويمكن الاستعانة بها فى هذا البحث الحالى كما يلى:

وفحص (Demir& Halici& Otkan,2017) مستويات الانهاك والتسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، وتكونت العينة من (٢٢٠) طالبا وطالبة بالجامعة وتم تطبيق مقياسين إحداها لقياس الانهاك والثاني لقياس التسويف الأكاديمي وباستخدام معامل الارتباط المتعدد واختبار(ت) أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات الذكور والاناث في التسويف الأكاديمي، كما أنه توجد علاقة سالبة دالة إحصائيا بين التسويف الاكاديمي والانهاك وبذل الجهد، أي أنه كلما زاد الانهاك والجهد المبذل قل التسويف الاكاديمي.

وتناول بحث (Balkis & Duru,2017) الفروق الفردية في العلاقة بين التسويف الأكاديمي والرضا عن الحياة والأداء الأكاديمي، وتكونت العينة من (٤٤١) طالبا وطالبة من طلبة الجامعة وبمتوسط عمر زمنى(١.٤٩) وانحرف معياري(٠.٥١) وتم تطبيق مقياسين إحداها لقياس التسويف الأكاديمي والثانى لقياس الرضا عن الحياة. وباستخدام معاملات الارتباط وتحليل الانحدار المتعدد واختبار(ت) أظهرت النتائج إمكانية التنبؤ من الرضا عن الحياة على التسويف. كما توجد علاقة سالبة دالة إحصائيا بين التسويف الاكاديمي والرضا عن الحياة، وتميز الطلاب الذكور بالتسويف الأكاديمي عن الطالبات الاناث.

وهدف "أحمد ثابت" (٢٠١٤) إلى التعرف على العلاقة بين التسويف الأكاديمي وكل من مهارات إدارة الوقت والرضا عن الدراسة لدى عينة من طلاب الجامعة، وتكونت العينة من (٢١٨) طالبا وطالبة بكلية التربية . جامعة السادات من تخصصات أكاديمية مختلفة وتم تطبيق ثلاثة مقاييس إحداها لقياس التسويف الاكاديمي والثانى لقياس مهارات إدارة الوقت، والثالث لقياس الرضا عن الدراسة وباستخدام معاملات الارتباط واختبار (ت) أسفرت النتائج عن وجود علاقة سالبة دالة إحصائيا بين التسويف الاكاديمي والرضا عن الدراسة، وتميز طلاب التخصص الأدبي بالتسويف الأكاديمي.

وكشف بحث (Balkis, 2013) عن العلاقة بين التسويف الأكاديمي وكل من الرضا عن الحياة والتحصيل الدراسي، وتكونت العينة من (٢٩٠) طالبا وطالبة تمتد أعمارهم الزمنية من(١٩:٢٦) عام وتم تطبيق مقياس التسويف الأكاديمي ومقياس الرضا عن الحياة وباستخدام معاملات الارتباط واختبار

(ت) أشارت النتائج إلى وجود علاقة سالبة دالة إحصائيا بين التسويف الاكاديمي والرضا عن الحياة.

واهتم بحث (Kamran& Fatima,2013) بدراسة العلاقة بين الذكاء الوجدانى والقلق والتسويف لدى طلاب كلية العلوم وتكونت العينة من (١٠٢) طالبة يدرسن مقرر الهندسة الطبية بمتوسط عمر زمنى(١٧.١٤) وانحرف معياري(٠.٧٣) وتم تطبيق ثلاثة مقاييس إحداها لقياس التسويف الأكاديمي والثانى لقياس الذكاء الوجداني والثالث لقياس القلق. وباستخدام معاملات الارتباط وتحليل الانحدار واختبار (ت) أظهرت النتائج إمكانية التنبؤ من الذكاء الوجدانى على التسويف.

وتناول بحث (Özer, & Saçkes, 2011) تأثير التسويف الأكاديمى على الرضا عن الحياة لدى طلاب الجامعة وتكونت العينة من (٣١٤) من طلاب الجامعة منهم (٢١٤ من الإناث، ١٠٠ من الذكور). وتم تطبيق مقياس التسويف الأكاديمى لتوكمان Tuckman، بالإضافة إلى مقياس الرضا عن الحياة. وباستخدام تحليل التباين أسفرت النتائج عن وجود فروق بين متوسطى درجات الذكور والإناث فى التسويف الأكاديمى لصالح الذكور. كما أن الطلبة ذوى التسويف الأكاديمى المرتفع لديهم رضا عن الحياة أقل من ذوى التسويف الأكاديمى المنخفض. ودرس بحث (Capan, 2010) العلاقة بين الإتقان والتسويف الأكاديمى والرضا عن الحياة لدى طلاب الجامعة، بالإضافة إلى إمكانية التنبؤ بالتسويف الأكاديمى والرضا عن الحياة من سمات الشخصية وتكونت العينة من (٢٣٠) طالبا من طلاب كلية التربية بجامعة "أندوليا Anadolu" (١٦٤ من الإناث، و٦٦ من الذكور)، وبعد تطبيق مقياس لسمات الشخصية ومقياس التسويف الأكاديمى ومقياس الرضا عن الحياة على عينة البحث، وباستخدام معدلات الانحدار أسفرت النتائج عن إمكانية التنبؤ بالتسويف الأكاديمى والرضا عن الحياة من سمات الشخصية. كما أنه توجد علاقة بين التسويف الأكاديمى والرضا عن الحياة.

وهدف بحث (Deniz, et al., 2009) إلى دراسة تأثير الذكاء الوجدانى على كل من سلوك التسويف الأكاديمى ومركز الضبط. وتكونت العينة من (٤٣٥) طالبا من طلاب الجامعة منهم (٢٧٣ من الإناث، و١٦٢ من الذكور) وتمتد أعمارهم الزمنية من (١٧ـ ٢٩) عامًا، وتم تطبيق مقياس الذكاء الوجدانى لـ"بار – أون" Bar-on ومقياس التسويف الأكاديمى ومقياس مركز الضبط. وباستخدام معاملات الارتباط والانحدار والتحليل العاملى توصلت النتائج إلى وجود علاقة سالبة دالة احصائيا بين التسويف الأكاديمى وكل من الدرجة الكلية للذكاء الوجدانى وأبعاده الحالة المزاجية العامة والقدرة على التكيف ومواجهة الضغوط والذكاء الشخصى. كما أنه يمكن التنبؤ بالتسويف الأكاديمى من بعدى الذكاء الوجدانى (القدرة على التكيف، ومواجهة الضغوط).

واهتم بحث (Grant, 2009) بدراسة العلاقة بين التسويف الأكاديمى والذكاء الاجتماعى لدى طلاب الجامعة، وتكونت العينة من (١٣٥) طالبا من طلاب الجامعة وتم تطبيق مقياس للذكاء الاجتماعى ومقياس آخر للتسويف الأكاديمى، بالإضافة إلى مقياس معرفة الذات وآخر لمراقبة الذات وثالث لتقدير الذات. وباستخدام معاملات الارتباط وتحليل التباين أسفرت النتائج عن وجود علاقة بين الذكاء الاجتماعى والتسويف الأكاديمى، ويتضح أن التسويف الأكاديمى لدى الطلبة مرتفعى الذكاء الاجتماعى أقل من التسويف لدى الطلبة منخفضى الذكاء الاجتماعى.

وركز عطية عطية (٢٠٠٧) على دراسة العلاقة بين التسويف الأكاديمى والدافع للإنجاز والرضا عن الدراسة لدى طلاب الجامعة، واشتملت العينة على (٢٠٠) طالب من طلاب جامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية. وتم تطبيق مقياس التلكؤ الأكاديمى ومقياس الدافعية للإنجاز، ومقياس الرضا عن الدراسة. وأسفرت نتائج البحث عن وجود علاقة سالبة بين الرضا عن الدراسة والتسويف الأكاديمى.

وهدف بحث (عبد الرحمن محمد، ونادية السيد، ٢٠٠٤) إلى دراسة العلاقة بين التسويف الأكاديمى وبعض المتغيرات مثل الرضا عن الدراسة والقلق ووجهة الضبط الأكاديمى. وتكونت العينة من(٢٤٠) طالبا وطالبة من طلاب جامعة الأزهر. وتم تطبيق مقياس التسويف الأكاديمى ومقياس القلق ومقياس لوجهة الضبط ومقياس الرضا عن الدراسة وباستخدام تحليل التباين واختبار "ت"، أسفرت نتائج البحث عن وجود فروق دالة إحصائيا بين مرتفعى ومنخفضى التسويف الأكاديمى فى الرضا عن الدراسة لصالح منخفضى التسويف الأكاديمى. أى أن الطلبة منخفضى التسويف الأكاديمى أكثر رضا عن الدراسة من مرتفعى التسويف الأكاديمى.

وتناول بحث (Brownlow & Reasinger, 2000) تحديد العلاقة بين التسويف الأكاديمى وبين كل من الكمالية ومركز الضبط وتفضيل العمل الناتج عن الرضا الداخلى عن أداء المهمة أو التقدير الخارجى من الآخرين حول أداء العمل. وتكونت العينة من (٩٦) طالبا جامعيا منهم (٤٨) من الإناث، و(٤٨) من الذكور. وأظهرت نتائج البحث أن الإناث أعلى من الذكور فى درجة التسويف الأكاديمى الذى يرجع إلى الخوف من الفشل والاتكالية وصعوبة اتخاذ القرار، كما أن منخفضى التسويف الأكاديمى يجدون المهام الدراسية أكثر إرضاءً لهم من مرتفعى التسويف الأكاديمى.

- **التعقيب على البحوث السابقة**:

اهتمت البحوث السابقة بدراسة تأثير النوع والتخصص على كل من الذكاء الاجتماعى مثل (Liu,2018)، و(2012) Soleiman& Fatemeh والرضا الوظيفي مثل (2012) Soleiman & Fatemeh، وعزت عبد الحميد

(١٩٩٦) والتسويف الأكاديمى مثل(عبد الرحمن محمد، ونادية السيد، ٢٠٠٤)،و(Demir et al,2017) وهناك بعض البحوث درست العلاقة بين الذكاء الاجتماعى والتسويف مثل(Grant, 2009)، و(Deniz, et al., 2009) وبحوث اهتمت بدراسة العلاقة بين الرضا عن الدراسة أو الرضا عن الحياة (الرضا الوظيفي) مثل(Brownlow & Reasinger, 2000)،و (عبد الرحمن محمد، ونادية السيد، ٢٠٠٤)، و(Balkis, 2013)، و(Balkis& Duru,2017).

وتم تطبيق مقاييس البحوث السابقة على طلبة الجامعة أو العاملين. وباستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة توصلت البحوث (التي تم عرض ملخصها في المقدمة أو جزء البحوث السابقة) مثل بحث (Kamran& Fatima,2013) إلى أنه توجد توجد علاقة سالبة دالة إحصائية بين التسويف والذكاء الاجتماعى كأحد أبعاد الذكاء الوجدانى. وبحث (Rostamian& Sadrabadib,2016) إلى أنه توجد علاقة سالبة بين التسويف الأكاديمي والذكاء الاجتماعى وأن المهارات الاجتماعية تتنبأ بالجزء الأكبر من التسويف. يتفق كل من (Özer& Sackes,2011)، (Balkis,2013)، و(أحمد ثابت ،٢٠١٤) على وجود علاقة سالبة بين التسويف الأكاديمي والرضا عن الحياة أو الرضا عن الدراسة(الرضا الوظيفي)، بالإضافة إلى إنه لا يوجد تأثير للتخصص الدراسي على الذكاء الاجتماعى مثل بحث (Liu,2018)، و(Soleiman & Fatemeh(2012 ويوجد تأثير للنوع على الرضا الوظيفي مثل بحث عزت عبد الحميد (١٩٩٦)، ويوجد تأثير للنوع على التسويف الأكاديمي مثل بحث عبد الرسول عبدالباقي (٢٠١٧)، ويوجد تأثير للتخصص على التسويف الأكاديمي مثل بحث (أحمد ثابت،٢٠١٤). كما لا يوجد تأثير للنوع على التسويف الأكاديمي مثل بحث (حسن أحمد، ٢٠٠٨)، و (Ferrari,et al, 2009).

- **فروض البحث**:

فى ضوء العرض السابق والمستخلص من البحوث السابقة والكتابات المرتبطة بموضوع هذا البحث، وحيث إنه لم يوجد بحث سابق ـ فى حدود علم الباحثة ـ تناول مشكلة البحث الحالي وأهدافه بصورة مباشرة. تمت صياغة فروض البحث الآتية:

- يوجد تأثير دال إحصائيا للنوع (ذكور\ إناث) في مكونات الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية.
- يوجد تأثير دال إحصائيا للتخصص (علمي\ أدبي) في مكونات الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية.
- يوجد تأثير دال إحصائيا للتفاعل الثنائي بين النوع (ذكور\ إناث) والتخصص(علمي\ أدبي) في مكونات الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية.

- يوجد تأثير دال إحصائيا للنوع (ذكور\ إناث) في مكونات الرضا الوظيفي لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية.
- يوجد تأثير دال إحصائيا للتخصص (علمي\ أدبي) في مكونات الرضا الوظيفي لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية.
- يوجد تأثير دال إحصائيا للتفاعل الثنائي بين النوع (ذكور\ إناث) والتخصص(علمي\ أدبي) في مكونات الرضا الوظيفي لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية.
- يوجد تأثير دال إحصائيا للنوع (ذكور\ إناث) في مكونات التسويف الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية.
- يوجد تأثير دال إحصائيا للتخصص (علمي\ أدبي) في مكونات التسويف الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية.
- يوجد تأثير دال إحصائيا للتفاعل الثنائي بين النوع (ذكور\ إناث) والتخصص(علمي\ أدبي) فى مكونات التسويف الأكاديمى لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية.
- يمكن التنبؤ بالتسويف الأكاديمى من درجات طلبة الدراسات العليا بكلية التربية . جامعة الزقازيق في كل من الذكاء الاجتماعي والرضا الوظيفي.

- **الطريقة والإجراءات**:

تم استخدام المنهج الوصفي في البحث الحالي ومن ثَم يتم تحديد عينة البحث والمقاييس المستخدمة من أجل التحقق من فروض البحث والوصول إلى النتائج التي يتم مناقشتها في ضوء البحوث السابقة والإطار النظري لمتغيرات البحث. ويتضح ذلك مما يلي:

- **أولا**: **العينة**:

تم اختيار العينة النهائية من الطلبة المعلمين في برامج الدراسات العليا بكلية التربية جامعة الزقازيق من التخصصات العلمية والأدبية بطريقة عشوائية، وتكونت العينة من (٢٨١) طالبا وطالبة من طلبة الدراسات العليا بكلية التربية منهم (٦٠) من الذكور، (٢٢١) من الإناث ومن التخصص العلمى(٩٣) طالبا وطالبة، والتخصص الأدبى(١٨٨) طالبا وطالبة.

- **ثانيا**: **أدوات البحث**:

تم اختيار عينة عشوائية من الطلبة المعلمين في برامج الدراسات العليا بكلية التربية جامعة الزقازيق من التخصصات العلمية والأدبية لحساب الخصائص السيكومترية لأدوات البحث المتمثلة في الذكاء الاجتماعى، والرضا الوظيفي، والتسويف الأكاديمي بطريقة عشوائية، وتكونت العينة من (١٧٤) طالبا وطالبة من طلبة الدراسات العليا بكلية التربية منهم (٤٦) من الذكور، (١٢٨) من الإناث ومن التخصص العلمى(٦٨) طالبا وطالبة، والتخصص الأدبى(١٠٦) طالبا وطالبة. وتمت المعالجة الإحصائية لكل مقياس على حده كما يلي:

- **أولا: مقياس الذكاء الاجتماعى لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية: إعداد الباحثة:**

تم إعداد مقياس الذكاء الاجتماعى لدى عينة البحث الحالى نظرًا لأن المقاييس الموجودة (فى حدود علم الباحثة) تم تطبيقها على طلاب المرحلة الثانوية والجامعة، ومعلمى التعليم العام، والمدراء والنظار والوكلاء فى المدارس وذلك منذ سنوات بعيدة ومنها (عادل العدل،٢٠٠٨)، و(السيد أبو هاشم،٢٠٠٨)، (إبراهيم المغازى،٢٠٠٥)، (أحمد عبد الرحمن وعزت عبد الحميد، ٢٠٠٣)، Lacanlale(2013)، Levesque(2018) كان معظمها في صورة تقرير ذاتى. ولهذا تم إعداد مقياس للذكاء الاجتماعى خاص بعينة البحث الحالي في صورة مواقف اجتماعية. وقد تم الاستعانة ببعض المقاييس حول موضوع الذكاء الاجتماعى، وتم رصد مكونات الذكاء الاجتماعى وتكرارتها من المقاييس السابقة المرتبطة والإطار النظرى حول نماذج الذكاء الاجتماعى ثم حساب الأهمية النسبية لها، وقد توصلت الباحثة إلى أن مكونات الذكاء الاجتماعى تتمثل فى: (إدارة المواقف الاجتماعية . الوعى بالذات الاجتماعية . التعاطف . المهارات الاجتماعية . ملاحظة السلوك ومعرفة الحالة النفسية للآخرين . القدرة على التكيف) مع افتراض ألا يزيد عدد المفردات عن (٥٠) مفردة حتى لا يصاب الأفراد بالملل، وأصبح بعد إدارة المواقف الاجتماعية يقاس بالمواقف(١ـ٧ـ١٣ـ١٩ـ٢٥ـ٣١ـ٣٧ـ٤٣)، والوعى بالذات الاجتماعية يقاس بالمواقف(٢ـ٨ـ١٤ـ٢٠ـ٢٦ـ٣٢ـ٣٨ـ٤٤ـ٤٨)، والتعاطف بالمواقف(٤،١٠ـ١٦ـ٢٢ـ٢٨ـ٣٤)، والمهارات الاجتماعية بالمواقف(٥.١١.١٧.٢٣.٢٩.٣٥.٤١.٤٦.٤٧.٤٩.٥٠)، ملاحظة السلوك ومعرفة الحالة النفسية للآخرين بالمواقف(٣.٩.١٥.٢١.٢٧.٣٣.٣٩.٤٠.٤٥)، والقدرة على التكيف بالمواقف(٦.١٢.١٨.٢٤.٣٠.٣٦.٤٢) وفي التطبيق المبدئي للمقياس تم توضيح فكرة المقياس وطريقة الإجابة عليه في جزء من ورقة الاستبيان وأعلاها يكتب المعلم المقيد بأحد برامج الدراسات العيا بكلية التربية جامعة الزقازيق البيانات مثل { الاسم (اختياري) . التخصص . الجنس (ذكر/أنثي) مع إعطاء مثال محلول توضيحي لهم عن كيفية الاستجابة للمفردة والتأكيد على عدم ترك مفردة دون لإجابة عليها. وتوافرت في التعليمات الدقة التامة مع الوضوح في صياغتها حتى لا تختلف النتائج باختلاف فهم الأشخاص وتم التأكيد على أن هذه النتائج سرية لا يطلع عليها أحد سوى القائم بالدراسة ، لأن هذا يبعث الطمأنينة ليمارس حريته في التعبير عن استجابته الحقيقة مما ينعكس على ثبات المقياس (زايد الحارثي، ١٩٩٣، ٤٢). وقامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة(١٧٤) طالبا وطالبة من طلبة الدراسات العليا بكلية التربية- جامعة الزقازيق لحساب الخصائص السيكومترية ويتضح ذلك مما يلى:

- **ثبات المقياس** :

- **ثبات مواقف مقياس الذكاء الاجتماعي عن طريق معامل الثبات ألفا كرونباخ:**

تم حساب ثبات مفردات (مواقف) كل مقياس فرعي على حده باستخدام طريقة ألفا لـ"كرونباخ" ، وفي كل مرة يتم مقارنة قيمة معامل ألفا لثبات البعد قبل حذف درجة المفردة (الموقف) منه بقيمته بعد حذف درجة المفردة

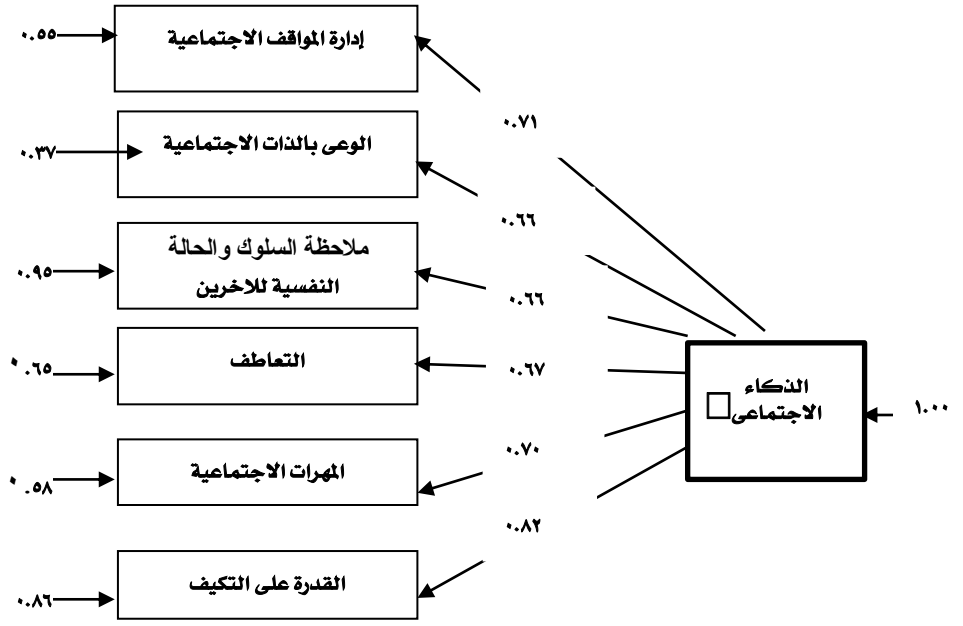
(الموقف) منه If – item deleted فإذا كانت قيمة معامل ألفا لثبات البعد بعد حذف درجة المفردة (الموقف) منه أعلى من قيمته قبل حذف درجة الموقف منه يتم حذف المفردة (الموقف) (أحمد الرفاعي غنيم ، نصر محمود ،١٩٩٩،٣٠٨).

ولذا تم حساب ثبات كل مكون من مكونات الذكاء الاجتماعى بالإضافة إلى ثبات الدرجة الكلية باستخدام معامل ألفا كرونباخ، ويتضح ذلك من الملحق رقم(١) حيث فيه قيمة معامل الثبات ألفا لكل بعد من أبعاد الذكاء الاجتماعى عند حذف المفردة تتراوح من (٠.٦٧٦) إلى (٠.٨١١) وهى قيم مرتفعة ولم يتم حذف أية مفردات عدا بعد المهارات الاجتماعية تم حذف المفردات (٤٦-٤٧-٤٩) لأن معامل ثباتها أعلى من معامل ثبات البعد وبالتالى تمتعت مكونات مقياس الذكاء الاجتماعى الستة بمعامل ثبات مرتفع. وبالنسبة لمعامل ثبات ألفا لمقياس الذكاء الاجتماعى ككل فقد كانت قيمته =(٠.٩١٨) وهى قيمة مرتفعة. ويتضح مما سبق ثبات مكونات الذكاء الاجتماعى وثبات الدرجة الكلية للمقياس.

حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية: تم حساب ثبات الأبعاد الفرعية والثبات الكلي لمقياس الذكاء الاجتماعى بطريقة التجزئة النصفية لـ " سبيرمان / براون" فكانت معامل ثبات بعد "إدارة المواقف الاجتماعية " (٠.٨٨٧)، ومعامل ثبات بعد "الوعى بالذات الاجتماعية (٠.٨٩٥)، معامل ثبات بعد "ملاحظة السلوك ومعرفة الحالة النفسية للآخرين" (٠.٩٢٦)، و معامل ثبات بعد "التعاطف" (٠.٩٤٤)، معامل ثبات بعد "المهارات الاجتماعية "(٠.٨٨٢)، معامل ثبات بعد "القدرة على التكيف (٠.٨٦٢) ومعامل ثبات المقياس ككل (٠.٩٢٥). ويتضح من السابق ثبات أبعاد مقياس الذكاء الاجتماعي وثبات المقياس ككل. وعموما فإن المقياس ككل على درجة عالية من الثبات.

- **صدق مقياس الذكاء الاجتماعى**
- **الصدق العاملى التوكيدى**:

للتحقق من صدق مقياس الذكاء الاجتماعى تم إجراء التحليل العاملى التوكيدى لمصفوفة معاملات الارتباط بين مكونات الذكاء الاجتماعى لدى (١٧٤) معلم ومعلمة من طلاب الدراسات العليا عن طريق اختبار نموذج العامل الكامن العام (عزت عبد الحميد ،٢٠٠٨، ١١٩) حيث افترض أن جميع العوامل المشاهدة للذكاء الاجتماعى تنتظم حول عامل كامن واحد كما في شكل رقم (١)، وقد تم الحصول على قيمة (كا٢) ولكنها كانت دالة إحصائيا، وتم استخدام مؤشرات التعديل حيث أضيف تباين الخطأ بين البعد الثانى وكل من البعد الأول والثالث والرابع والخامس فى الاعتبار فأصبحت قيمة (كا٢) غير دالة إحصائيًا ، كما أن مؤشرات حسن المطابقة تقع في المدى المثالى لها كما يتضح في ملحق رقم(٢).



شكل (١): نموذج العامل الكامن الواحد لمقياس الذكاء الاجتماعى

ويتضمن الشكل السابق تشبعات المتغيرات المشاهدة الستة بالعامل الكامن وهى تلك المقادير قرينة الأسهم الخارجة من العامل الكامن والمتجهة إلى المتغيرات المشاهدة (إدارة المواقف الاجتماعية . الوعى بالذات الاجتماعية ـ ملاحظة السلوك ومعرفة الحالة النفسية الآخرين . التعاطف . المهارات الاجتماعية ـ القدرة على التكيف)، أما المقادير قرينة الأسهم المتجهة إلى المتغيرات المشاهدة من جهة اليسار فإنها توضح تباينات الخطأ فى تقدير هذه المتغيرات المشاهدة، والواحد الصحيح الموضوع بجوار السهم المتجه إلى العامل الكامن من جهة اليمين يوضح معامل الارتباط للمتغيرات المستقلة فى النموذج وهو هنا عامل واحد لذلك معامل الارتباط يساوى واحدًا وقد حظى نموذج العامل الكامن الواحد على مؤشرات حسن المطابقة الجيدة، حيث اتضح أن نموذج العامل الكامن الواحد للذكاء الاجتماعى قد نال قيمًا جيدة لجميع مؤشرات حسن المطابقة، وكانت قيمة (كا٢) غير دالة إحصائيًا، وقيمة مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالى أقل من نظيرتها للنموذج المشبع، وأن قيم بقية المؤشرات وقعت فى المدى المثالى لكل مؤشر مما يدل على مطابقة جيدة للبيانات موضع الاختبار (عزت عبد الحميد، ٢٠٠٨، ١١٩)، ويوضح الجدول رقم (١) التالى تشبعات العوامل الفرعية (معامل الصدق) المشاهدة بالعامل الكامن للذكاء الاجتماعى مقرونة بقيم (ت) والخطأ المعيارى لتقدير التشبع والدلالة الإحصائية للتشبع.

جدول (١): ملخص التحليل العاملى التوكيدى للذكاء الاجتماعى

الأبعاد	التشبع على عامل واحد	الخطأ المعيارى	قيمة(ت) ودلالتها	معامل الثبات (R^2)
إدارة المواقف الاجتماعية	٠.٧١٦	٠.٠٦٨٦	٩.٩٦٥*	٠.٥١٣
الوعى بالذات الاجتماعية	٠.٦٦٤	٠.٠٧٦٧	٨.٦٤٣*	٠.٤٤٩
ملاحظة السلوك ومعرفة الحالة النفسية	٠.٦٥٥	٠.٠٧١٣	٩.٠٤٦*	٠.٤٢٩
التعاطف	٠.٦٦٦	٠.٠٧٢٢	٩.١٠٤*	٠.٤٤٣
المهارات الاجتماعية	٠.٧٠٤	٠.٠٧٣٧	٩.٥٣٣*	٠.٤٩٧
القدرة على التكيف	٠.٨١٩	٠.٠٦٢١	١١.٩١٩*	٠.٦٧٠

- قيمة (ت) دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) ويتضح من الجدول رقم (١) أن كل التشبعات أو معاملات الصدق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥)، مما يدل على صدق العوامل الفرعية لمقياس الذكاء الاجتماعى. أى أن التحليل العاملى التوكيدى قدم دليلا قويًا على صدق البناء الكامن لمقياس الذكاء الاجتماعى، وأن الذكاء الاجتماعى عامل واحد كامن ينتظم حوله ستة عوامل فرعية هى إدارة المواقف الاجتماعية . الوعي بالذات الاجتماعية- ملاحظة السلوك والحالة النفسية للاخرين . التعاطف . المهارات الاجتماعية . القدرة على التكيف).
- صدق المواقف (الصدق الداخلى . الاتساق الداخلى).

تم حساب صدق مواقف مقياس الذكاء الاجتماعي عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة ودرجة البعد الذى تنتمى إليه وذلك بعد حذف المفردة من الدرجة الكلية لهذا البعد باعتبار أن بقية المفردات محكا لهذه المفردة ويسمى هذا بالصدق الداخلى أو التجانس الداخلى (فؤاد البهى السيد،١٩٧٩، ٤٥٧). ويوضح ملحق رقم(٣) صدق مواقف أبعاد مقياس الذكاء الاجتماعى باستخدام معامل ألفا كرونباخ. ويتضح منه أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا مما يدل على الصدق الداخلى، ومن ثم فإن مقياس الذكاء الاجتماعى ككل يتميز بالصدق الداخلى. وهنا أصبح مقياس الذكاء الاجتماعى مكون من (٤٧) مفردة فى صورته النهائية.

- **ثانيا: مقياس الرضا الوظيفي لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية - جامعة الزقازيق**

قام "لستر" Lester ١٩٨٧ بإعداد مقياس الرضا الوظيفي لدى المعلم، ويتكون من (٦٦) مفردة طبقا لمقياس ليكرت الخماسى موزعة على تسعة أبعاد، وتقيس مشاعر المعلم تجاه ما يقوم به من مهام مدرسية والبيئة التى يعمل فيها، وبعد تطبيق المقياس على (٥٢٦) معلما ومعلمة من معلمى ومعلمات المرحلة الابتدائية والمدارس الثانوية بالولايات المتحدة الأمريكية، وتم التحقق من ثبات وصدق المقياس وأسفر عن وجود تسعة عوامل وهى: الإشراف، والزملاء، وظروف العمل، والمرتب، والمسئولية، والعمل نفسه، والتقدم، والأمن، والتقدير. وقام باستخدام المقياس فى البيئة العربية "عزت عبد الحميد" (١٩٩٦) على (٩٦) معلما ومعلمة بالمرحلة الابتدائية، وتم التحقق من ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ وطريقة إعادة الاختبار، بالإضافة إلى التحقق من الصدق باستخدام الصدق العاملى التوكيدي.وقامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة البحث

(١٧٤) طاب وطالبة من طلبة الدراسات العليا بكلية التربية- جامعة الزقازيق لحساب الخصائص السيكومترية ويتضح ذلك مما يلى :

- **ثبات المقياس**:
- **ثبات مفردات مقياس الرضا الوظيفي عن طريق معامل الثبات ألفا كرونباخ**:

تم حساب ثبات مفردات كل مقياس فرعي على حده باستخدام طريقة ألفا لـ"كرونباخ" ، وفي كل مرة يتم مقارنة قيمة معامل ألفا لثبات البعد قبل حذف درجة المفردة منه بقيمته بعد حذف درجة المفردة منه فإذا كانت قيمة معامل ألفا لثبات البعد بعد حذف درجة المفردة منه أعلى من قيمته قبل حذف درجة الموقف منه يتم حذف المفردة (أحمد الرفاعي غنيم ،نصر محمود ،١٩٩٩،٣٠٨).

وبالتالي تم حساب ثبات كل مكون من مكونات الرضا الوظيفي بالإضافة إلى ثبات الدرجة الكلية باستخدام معامل ألفا كرونباخ ويتضح ذلك من الملحق رقم(٤) أن قيمة معامل الثبات ألفا لبعد الزملاء عند حذف المفردة (٦٦) كانت أعلى من قيمة معامل ألفا قبل حذفها وبالتالى تم حذف هذه المفردة. وأعيد حساب معامل ألفا بعد حذف هذه المفردة فكانت قيمة معامل ألفا لبعد الزملاء هى (٠.٧٣٦)، وتم حذف المفردة (١١) من بُعد العمل نفسه وأعيد حساب معامل ألفا بعد حذف هذه المفردة فأصبحت قيمة معامل ألفا = ٠.٧١٠، وبُعد المسئولية تم حذف المفردة (١٩) وأعيد حساب معامل ألفا بعد حذف هذه المفردة فأصبح معامل الثبات = ٠.٦٦٥، وبُعد التقدم تم حذف المفردتين (٢١ ، ٦٥) و وأعيد حساب معامل ألفا بعد حذف هذه المفردة فأصبح معامل ألفا = ٠.٧٦١، وبالتالى تمتعت أبعاد المقياس التسعة بمعامل ثبات مرتفع. وأصبح المقياس مكونا من (٦١) مفردة موزعة على (٩) أبعاد. وبالنسبة لمعامل ثبات ألفا لمقياس الرضا الوظيفي ككل فقد كانت قيمته =(٠.٩٠٢) وهى قيمة مرتفعة.

- **حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية**:

تم حساب ثبات الأبعاد الفرعية والثبات الكلي لمقياس الرضا الوظيفي بطريقة التجزئة النصفية لـ " سبيرمان/ براون" فكانت معامل ثبات بعد "الإشراف " (٠.٩٦١)، ومعامل ثبات بعد "ظروف العمل" (٠.٨٩٥)، معامل ثبات بعد "المرتب " (٠.٧٢٦)، و معامل ثبات بعد "الزملاء" (٠.٨٤٥)، معامل ثبات بعد "الأمن "(٠.٥٢٢)، معامل ثبات بعد "العمل نفسه "(٠.٧٦٢) ومعامل ثبات بُعد المسئولية (٠.٧٦٥)، و معامل ثبات بُعد التقدم(٠.٧٧٥) ومعامل ثبات بُعد التقدير(٠.٥٣١) ومعامل ثبات المقياس ككل (٠.٩١٥). ويتضح مما سبق ثبات مكونات الرضا الوظيفي وثبات الدرجة الكلية للمقياس، وعموما فإن المقياس ككل على درجة عالية من الثبات وأصبح يتكون من (٦١) مفردة موزعة على تسعة أبعاد.

- **صدق مقياس الرضا الوظيفي** :
- **الصدق العاملى التوكيدى**:

للتحقق من صدق مقياس الرضا الوظيفي تم إجراء التحليل العاملي التوكيدى لمصفوفة معاملات الارتباط بين مكونات الرضا الوظيفي لدى (١٧٤)

معلم ومعلمة من طلاب الدراسات العليا عن طريق اختبار نموذج العامل الكامن العام (عزت عبد الحميد،٢٠٠٨، ١١٩) حيث افترض أن جميع العوامل المشاهدة للرضا الوظيفي تنتظم حول عامل كامن واحد وقد تم الحصول على قيمة (كا٢) ولكنها كانت دالة إحصائيًا، وتم استخدام مؤشرات التعديل حيث أضيف تباين الخطأ بين الأبعاد الأول وكل من الثانى والثامن، وتباين الخطأ بين الأبعاد السادس وكل من الرابع والثالث والخامس، وتباين الخطأ بين الأبعاد الخامس والثالث وكل من الثالث والسابع والتاسع فى الاعتبار فأصبحت قيمة (كا٢) غير دالة إحصائيًا كما يتضح من الشكل رقم (٢) التالى الذى يتضمن تشبعات المتغيرات المشاهدة التسعة بالعامل الكامن وهى تلك المقادير قرينة الأسهم الخارجة من العامل الكامن والمتجهة إلى المتغيرات المشاهدة (الإشراف . ظروف العمل . المرتب . الزملاء . العمل نفسه . المسئولية . التقدم . التقدير . الأمن)، أما المقادير قرينة الأسهم المتجهة إلى المتغيرات المشاهدة من جهة اليسار فإنها توضح تباينات الخطأ فى تقدير هذه المتغيرات المشاهدة، والواحد الصحيح الموضوع بجوار السهم المتجه إلى العامل الكامن من جهة اليمين يوضح معامل الارتباط للمتغيرات المستقلة فى النموذج وهو هنا عامل واحد لذلك معامل الارتباط يساوى واحدا. وقد حظى نموذج العامل الكامن الواحد على مؤشرات حسن المطابقة الجيدة، حيث اتضح أن نموذج العامل الكامن الواحد للرضا الوظيفي قد حقق قيمًا جيدة لجميع مؤشرات حسن المطابقة، وكانت قيمة (كا٢) غير دالة إحصائيا، وقيمة مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالى أقل من نظيرتها للنموذج المشبع، وأن قيم بقية المؤشرات وقعت فى المدى المثالى لكل مؤشر مما يدل على مطابقة جيدة للبيانات موضع الاختبار(عزت عبد الحميد، ٢٠٠٨، ١١٩)، كما يوضح ملحق رقم (٥) مؤشرات حسن المطابقة والتي تقع في المدى المثالى لها.

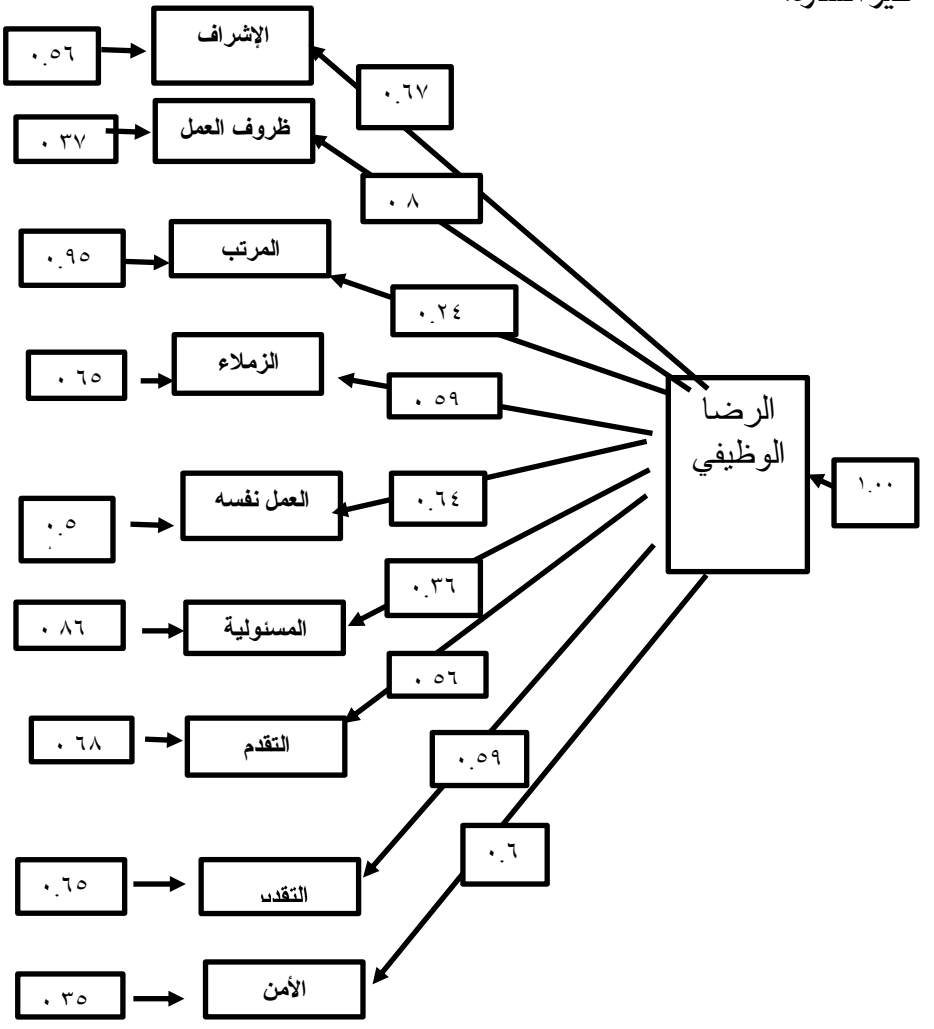
- **صدق المفردات (الصدق الداخلى- الاتساق الداخلى)**

تم حساب صدق مفردات مقياس الرضا الوظيفي عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة ودرجة البعد الذى تنتمى إليه وذلك بعد حذف المفردة من الدرجة الكلية لهذا البعد باعتبار أن بقية المفردات محكا لهذه المفردة ويسمى هذا بالصدق الداخلى (فؤاد البهى السيد،١٩٧٩، ٤٥٧). ويتضح من ملحق رقم (٦) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا ما عدا المفردات (١١ من بعد العمل نفسه) والمفردة (١٩ من بعد المسئولية) والمفردتين (٢١ ، ٦٥) من بعد التقدم والمفردة (٦٦) من بعد الزملاء، لذا وجب حذف هذه المفردات مما يحقق الصدق الداخلى لمكونات مقياس الرضا الوظيفي. ومن ثم فإن مقياس الرضا الوظيفي ككل يتميز بالصدق الداخلى. وأصبح مقياس الرضا الوظيفي مكونا من (٦١) مفردة كما فى الصورة النهائية.

- **مقياس التسويف الأكاديمى لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية - جامعة الزقازيق**

قام (Tuckman,1990) ببناء مقياس التسويف الأكاديمى فى مقرر علم النفس وكان المقياس يتكون من (٧٢) مفردة طبقا لمقياس ليكرت الرباعى، وتهتم

هذه المفردات بوصف الذات والميل للإحساس بصعوبة فعل أشياء غير سارة والميل للوم الآخرين على ما يتعرض له الشخص من صعاب. وقام "توكمان" بحساب ثبات وصدق المقياس حيث طبقه على (٥٠) طالبا بالجامعة تمتد أعمارهم من (١٩ - ٢٢) سنة، وأجرى التحليل العاملى بطريقة المكونات الأساسية والتدوير المتعامد وأسفر عن وجود عاملين يشتملان على (٣٥) مفردة وتم حذف (٣٧) مفردة الأخرى، والعاملان هما؛ العامل الأول وفسر (٢٥٪) من التباين، ويصف الذات العامة كسبب للتسويف مع الميل لتجنب المهام غير السارة، والعامل الثانى فسر (١١٪) من التباين الكلى ويشتمل على اللوم للذات والآخرين لصعوبة المهام غير السارة.



شكل (٢): نموذج العامل الكامن الواحد لمقياس الرضا الوظيفي

يوضح الجدول رقم (٢) تشبعات العوامل الفرعية المشاهدة بالعامل الكامن للرضا الوظيفي مقرونة بقيم (ت) والخطأ المعيارى لتقدير التشبع والدلالة الإحصائية للتشبع.

جدول (٢) : ملخص التحليل العاملى التوكيدي للرضا الوظيفي

الأبعاد	معامل الصدق (التشبع على عامل واحد)	الخطأ المعيارى	قيمة (ت) ودلالتها	معامل الثبات (R^2)
الإشراف	٠.٦٧٠	٠.٠٧٨٧	٨.٤٤٦*	٠.٤٤٩
ظروف العمل	٠.٧٩٤	٠.٠٧٣٦	١٠.٧٢*	٠.٦٣٠
المرتب	٠.٢٤٣	٠.١٠٤	٢.٧٧٩*	٠.٠٥٨٤
الزملاء	٠.٥٩١	٠.٠٨١٦	٧.٦٠٩*	٠.٣٤٩
العمل نفسه	٠.٦٢٨	٠.٠٧٦٧	٨.١٦١*	٠.٤٠٤
المسئولية	٠.٣٦٤	٠.٠٩٤٨	٤.٣٥٢*	٠.١٣٣
التقدم	٠.٥٦٤	٠.٠٨٤	٧.٠٧١*	٠.٣١٨
التقدير	٠.٥٩٠	٠.٠٨١٧	٧.٥٩٤*	٠.٣٤٨
الأمن	٠.٦٥٠	٠.٠٧٧	٧.٤٤٦*	٠.٤٤٩

◄◄ قيمة (ت) دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥).

ويتضح من الجدول (٢) أن كل التشبعات أو معاملات الصدق دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥)، ما يدل على صدق العوامل الفرعية لمقياس الرضا الوظيفي. وأن التحليل العاملى التوكيدى قدم دليلا قويا على صدق البناء الكامن لمقياس الرضا الوظيفي ، وأن الرضا الوظيفي عامل واحد كامن ينتظم حوله تسعة عوامل فرعية وهى (الإشراف . ظروف العمل . المرتب . الزملاء . العمل نفسه . المسئولية .التقدم .التقدير. الأمن).

وفى البيئة العربية تم حساب معامل ألفا لتحديد قيمة الثبات فكانت (٠.٩)، وقام بتقنين المقياس على البيئة العربية كل من "السيد عبد الدايم" (٢٠١٠) على عينة قدرها (٨٠٧) من تلاميذ المرحلة الإعدادية وطلاب المرحلة الثانوية، وقد تم التحقق من صدق وثبات مقياس "توكمان" باستخدام التحليل العاملى التوكيدى ومعامل ألفا كرونباخ، بالإضافة إلى "إبراهيم محمد" (٢٠١٣) على عينة (٣٣٣) من طلاب الثانوية، وقد تحقق هو الآخر من ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ، والتحقق من صدق المقياس من خلال (صدق المقارنة الطرفية)، وقد قامت الباحثة بإعادة ترجمة المقياس وتطبيقه على عينة (١٧٤) طالبا وطالبة من طلبة الدراسات العليا بكلية التربية . جامعة الزقازيق للخروج بأبعاد التسويف لديهم.

- **ثبات المقياس تم حساب الثبات من خلال**:

◄◄ تم حساب ثبات مقياس التسويف الأكاديمى باستخدام طريقة ألفا لـ"كرونباخ"، وفي كل مرة يتم مقارنة قيمة معامل ألفا لثبات البعد قبل حذف درجة المفردة منه بقيمته بعد حذف درجة المفردة منه فإذا كانت قيمة معامل ألفا لثبات البعد بعد حذف درجة المفردة منه أعلى من قيمته قبل حذف درجة الموقف منه يتم حذف المفردة (أحمد الرفاعي غنيم، نصر محمود ،١٩٩٩، ٣٠٨). وتم حساب ثبات مفردات مقياس التسويف الأكاديمى

باستخدام معامل ألفا كرونباخ فى حالة وجود المفردة وحالة حذفها، ويتضح ذلك من ملحق رقم (٧) الذى أظهر أنه يجب حذف المفردات (٢، ١١، ١٤، ١٨، ١٩، ٢٤، ٢٥، ٢٨، ٣١، ٣٢) لأن قيمة معامل ثبات المقياس عند حذه المفردات أعلى من قيمته عند بقائها وتم حساب معامل ثبات ألفا للمقياس ككل بعد حذف المفردات فكانت قيمة معامل الثبات = ٠.٨٢٠ وهى قيمة مرتفعة.

- حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية: تم حساب الثبات الكلي لمقياس التسويف الأكاديمى بطريقة التجزئة النصفية لـ " سبيرمان / براون" فكانت قيمة معامل الثبات " (٠.٩٦١)، وهى قيمة مرتفعة.

- **صدق مقياس التسويف الأكاديمى**:

- **الصدق العاملى الاستكشافى**:

للتحقق من صدق مقياس التسويف الأكاديمى قامت الباحثة بإجراء التحليل العاملى الاستكشافى لدرجات (١٧٤) طالبا وطالبة من طلاب الدراسات العليا فى مقياس التسويف الأكاديمى المكون من (٢٥) مفردة، وباستخدام طريقة المكونات الأساسية والتدوير المتعامد لأنه يُفترض استقلالية الجوانب بطريقة الفاريماكس Varimax مع استخدام محك كايزر Kaiser normalize والذى يقبل العوامل التى لا يقل جذرها الكامن عن الواحد الصحيح. وقد نتج عن هذا التحليل أربعة عوامل تفسر (٤٧.١٦٠٪) من التباين الحادث بين استجابات الطلبة. والجدول التالى يفسر مصفوفة العوامل وتشبعاتها بعد التدوير مع حذف التشبعات التى تقل قيمتها عن (٠.٣) وأن يتشبع على العامل ثلاث مفردات أو أكثر (فؤاد أبو حطب، وأمال صادق، ١٩٩١، ٦٤٠.٦٤١).

ويتضح من ملحق رقم (٨) مصفوفة العوامل لمقياس التسويف الأكاديمي بعد التدوير مع حذف التشبعات غير الدالة أنه توجد أربعة عوامل للتسويف الأكاديمى دالة إحصائيا، وقد تم ضم المفردات إلى العامل ذي التشبع الأعلى وتم تسمية العوامل فى ضوء البحوث السابقة والإطار النظرى كما يلى:

- العامل الأول: وهوتنظيم وفاعلية الذات ويتمثل فى تقدير مناسب للوقت والقدرة على إنجاز المهام فى الوقت المحدد لها فى ضوء خطط محددة، ويقاس بالمفردات ٥ ـ ٦ ـ ٨ ـ ١٧ ـ ٢٣ ـ٢٧ ـ ٢٩ ـ ٣٤)، وكانت المفردات (٥ ، ١٧ ، ٢٣ ، ٣٤) تصحح في الاتجاه السالب كالتالى (٤ . ٣ . ٢ . ١) ، والمفردات (٦ . ٨ . ٢٧ .٢٩. ٣٠) فى الاتجاه الموجب كالتالى (١ . ٢ . ٣. ٤).
- العامل الثانى: وهو الثقة بالذات ويتمثل فى سعى الطالب إلى أداء المهام المكلف بها والبحث عن المهام الصعبة ويقاس بالمفردات ١٥ .١٦. ٢٠ . ٢١ . ٢٢ ـ٢٦ ـ ٣٣) وكانت المفردات (١٥ . ٢٠ . ٢١) فى الاتجاه السالب، (١٦ ـ ٢٢ ـ ٢٦ ـ٣٣) فى الاتجاه الموجب.
- العامل الثالث: وهو الاستقلالية بالذات وتتمثل فى شعور الطالب بحقه فى اختيار الوقت المحدد ومواعيد إنجاز مهامه ومن يتعامل معهم ويقاس

بالمفردات (٩ . ١٠ . ١٢ . ١٣) وجميعها فى الاتجاه السالب (٤. ٣ . ٢ . ١) وهذا يعنى أن الدرجة المرتفعة تدل على ارتفاع الاستقلالية بالذات.

- العامل الرابع: وهو تطويع الذات للتسويف ويتمثل فى إزالة الطالب للعقبات من أمام نفسه ومحاولة التغلب عليها وتطويعها لميول التسويف الأكاديمي ويقاس بالمفردات (١ ـ ٣ ـ ٤ ـ ٧ ـ ٣٥) وجميعها سالبة عدا المفردة (٣٥) تقاس في الاتجاه الموجب. وبذلك فإن مقياس التسويف الأكاديمى يتميز بصدق البناء العاملى.

- **صدق المفردات (الصدق الداخلى- الاتساق الداخلى):**

تم حساب صدق مفردات مقياس التسويف الأكاديمى عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة ودرجة البعد الذى تنتمى إليه وذلك بعد حذف المفردة من الدرجة الكلية لهذا البعد باعتبار أن بقية المفردات محكا لهذه المفردة ويسمى هذا بالصدق الداخلى (فؤاد البهى السيد،١٩٧٩، ٤٥٧). ويتضح ذلك من ملحق رقم(٩) الذى أظهر أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا مما يدل على الصدق الداخلي لمقياس التسويف الأكاديمي. ومن ثم فإن مقياس التسويف الأكاديمي ككل يتميز بالصدق الداخلي. وأصبح مقياس التسويف الأكاديمي مكونا من (٢٥) مفردة كما فى الصورة النهائية بعد حذف المفردات غير الثابتة (٢، ١١، ١٤ ، ١٨ ، ١٩ ، ٢٤ ، ٢٥ ، ٢٨ ، ٣١ ، ٣٢).

ومن الإجراءات السابقة تأكدت الباحثة من صدق وثبات المقاييس الثلاثة المستخدمة، وصلاحيتها لقياس المتغيرات عند أفراد عينة البحث الحالى.

- **نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها** :

- **نتائج الفروض من الأول إلى الفرض التاسع:**

- يوجد تأثير دال إحصائيا للنوع (ذكور\ إناث) في مكونات الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية.
- يوجد تأثير دال إحصائيا للتخصص (علمي\ أدبي) في مكونات الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية.
- يوجد تأثير دال إحصائيا للتفاعل الثنائي بين النوع (ذكور\ إناث) والتخصص(علمي\ أدبي) في مكونات الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية.
- يوجد تأثير دال إحصائيا للنوع (ذكور\ إناث) في مكونات الرضا الوظيفي لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية.
- يوجد تأثير دال إحصائيا للتخصص (علمي\ أدبي) في مكونات الرضا الوظيفي لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية.
- يوجد تأثير دال إحصائيا للتفاعل الثنائي بين النوع (ذكور\ إناث) والتخصص(علمي\ أدبي) في مكونات الرضا الوظيفي لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية.

- يوجد تأثير دال إحصائيا للنوع (ذكور\ إناث) في مكونات التسويف الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية.
- يوجد تأثير دال إحصائيا للتخصص (علمي\ أدبي) في مكونات التسويف الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية.
- يوجد تأثير دال إحصائيا للتفاعل الثنائي بين النوع (ذكور\ إناث) والتخصص(علمي\ أدبي) فى مكونات التسويف الأكاديمى لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية.

وللتحقق من الفروض التسعة تم استخدام تحليل التباين ذي التصميم العاملى (٢×٢). كما يتضح من الجدول رقم (٣) التالى:

جدول (٣): نتائج تحليل التباين عن تأثير النوع والتخصص الدراسي والتفاعل الثنائي بينهما على متغيرات البحث الثلاثة (الذكاء الاجتماعي - الرضا الوظيفي - التسويف الاكاديمي)

المتغيرات		مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	حجم التأثير
درجات الذكاء الاجتماعي	إدارة المواقف الاجتماعية	النوع (أ)	٢٤٠.٣٦	١	٢٤٠.٣٦	٤.٩٦**	٠.٠١٨
		التخصص الدراسى (ب)	٢٨.٠٨٣	١	٢٨.٠٨٣	٠.٥٧٩	٠.٠٠٢
		(أ×ب)النوع ×التخصص	٣٦٧.٤٠	١	٣٦٧.٤٠	٧.٥٧**	٠.٠٢٧
		تباين الخطأ	١٣٤٣٨.٢	٢٧٧	٤٨.٥١٣	–	–
	الوعى بالذات الاجتماعية	النوع (أ)	١٠٩.٤٤١	١	١٠٩.٤٤	٤.١٦**	٠.٠١٥
		التخصص الدراسى (ب)	٢١.٩٨٢	١	٢١.٩٨٢	٠.٨٣٦	٠.٠٠٣
		(أ×ب)النوع ×التخصص	١٣٤.٨٦٣	١	١٣٤.٨٦	٥.١٢٧*	٠.٠١٨
		تباين الخطأ	٧٢٨٦.٩٨	٢٧٧	٢٦.٣٠٧	–	–
	ملاحظة السلوك ومعرفة الحالة النفسية	النوع (أ)	٨١.١٠٣	١	٨١.١٠٣	٤.٦٧**	٠.٠١٧
		التخصص الدراسى (ب)	٥.١٨٨	١	٥.١٨٨	٠.٢٩٩	٠.٠٠١
		(أ×ب)النوع ×التخصص	٨٥.٨٠٨	١	٨٥.٨٠٨	٤.٩٣٧*	٠.٠١٨
		تباين الخطأ	٤٨١٤.٥٩	٢٧٧	١٧.٣٨١	–	–
	التعاطف	النوع (أ)	٣.٨٣٥	١	٣.٨٣٥	٠.١٧٤	٠.٠٠١
		التخصص الدراسى (ب)	٨٠٠.٩٥٤	١	٨٠٠.٩٥	٣٦.٣**	٠.١١٦
		(أ×ب)النوع ×التخصص	٠.٦٢٠	١	٠.٦٢٠	٠.٠٢٨	٠.٠٠٠
		تباين الخطأ	٦١١٣.٨٠	٢٢٧	٢٢.٠٧١	–	–
	المهارات الاجتماعية	النوع (أ)	٤١.٤٩٣	١	٤١.٤٩٣	١.٨٥٣	٠.٠٠٧
		التخصص الدراسى (ب)	٥٤٤.٨٣١	١	٥٤٤.٨٣	٢٤.٤**	٠.٠٨١
		(أ×ب)النوع ×التخصص	٩٠.٧٦٨	١	٩٠.٧٦٨	٤.٠٥٣*	٠.٠١٤
		تباين الخطأ	٦٢٠٣.٧٣	٢٧٧	٢٢.٣٩٦	–	–
	القدرة على التكيف	النوع (أ)	١٥١.٣٦٤	١	١٥١.٣٧	٧.٩٩**	٠.٠٢٨
		التخصص الدراسى (ب)	٨٦.٧٩٥	١	٨٦.٧٩٥	٤.٥٨**	٠.٠١٧
		(أ×ب)النوع ×التخصص	٨٥.٤٠٧	١	٨٥.٤٠٧	٤.٥١١*	٠.٠١٦
		تباين الخطأ	٥٢٤٤.٨	٢٧٧	١٨.٩٣٤	–	–
	الدرجة الكلية للذكاء الاجتماعى	النوع (أ)	٢٢٣٩.٧٨	١	٢٢٣٩.٨	٤.٤١**	٠.٠١٦
		التخصص الدراسى (ب)	٣٤٣٣.٧٨	١	٣٤٣٣.٨	٦.٧٦**	٠.٠٢٤
		(أ×ب)النوع ×التخصص	٣٤٦٢.٥١	١	٣٤٦٢.٥	٦.٨١٣*	٠.٠٢٤
		تباين الخطأ	١٤٠٧٦٩.٣	٢٧٧	٥٠٨.١٩		–
درجات الرضا الوظيفة	الإشراف	النوع (أ)	١١٠.٥٢٠	١	١١٠.٥٢	١.١٦٧	٠.٠٠٤
		التخصص الدراسى (ب)	٥٧٩.٨٩٨	١	٥٧٩.٩	٦.١٣**	٠.٠٢٢
		(أ×ب)النوع ×التخصص	٢٤٣.٩٨٦	١	٢٤٣.٩٩	٢.٥٧٧	٠.٠٠٩

		تباين الخطأ	٢٦٢٢٣.٤	٢٧٧	٩٤.٦٦٩		–
	ظروف العمل	النوع (أ)	١٧٩.٥٧٣	١	١٧٩.٥٧	**٧.٢٤	٠.٠٢٥
		التخصص الدراسي (ب)	١٤١.٧٨١	١	١٤١.٧٨	*٥.٧١٢	٠.٠٢٠
		(أ×ب)النوع ×التخصص	٦٩.١٠١	١	٦٩.١٠١	٢.٧٨٤	٠.٠١٠
		تباين الخطأ	٦٨٧٥.٢٥	٢٧٧	٢٤.٨٢٠	–	–
	المرتب المرتب	النوع (أ)	٧٦.١٩٢	١	٧٦.١٩٢	*٣.٨٨١	٠.٠١٤
		التخصص الدراسي (ب)	٤٦.٥٩٥	١	٤٦.٥٩٥	٢.٣٧٤	٠.٠٠٨
		(أ×ب)النوع ×التخصص	٤.٤٨٣	١	٤.٤٨٣	٠.٢٨٨	٠.٠٠١
		تباين الخطأ	٥٤٣٧.٧٤	٢٧٧	١٩.٦٣١		–
	الزملاء	النوع (أ)	٠.٠٤٨	١	٠.٠٤٨	٠.٠٠٢	٠.٠٠٠
		التخصص الدراسي (ب)	١.٧١٩	١	١.٧١٩	٠.٠٦١	٠.٠٠٠
		(أ×ب)النوع ×التخصص	٣٢.٥٥٤	١	٣٢.٥٥٤	١.١٥١	٠.٠٠٤
		تباين الخطأ	٧٨٣٧.٢٦	٢٧٧	٢٨.٢٩٣	–	–
	العمل نفسه	النوع (أ)	٠.٧٤٣	١	٠.٧٤٣	٠.٠٣٠	٠.٠٠٠
		التخصص الدراسي (ب)	٠.٩٨٦	١	٠.٩٨٦	٠.٠٤٠	٠.٠٠٠
		(أ×ب)النوع ×التخصص	١.٦١٣	١	١.٦١٣	٠.٠٦٦	٠.٠٠٠
		تباين الخطأ	٦٨٧٥.٨٠	٢٧٧	٢٤.٣٨٩	–	–
	المسئولية	النوع (أ)	٠.٩٣٦	١	٠.٩٣٦	٠.٠٥٤	٠.٠٠٠
		التخصص الدراسي (ب)	١٩.٤٦٤	١	١٩.٤٦٤	١.١٢٤	٠.٠٠٤
		(أ×ب)النوع ×التخصص	٠.٠٨٨	١	٠.٠٨٨	٠.٠٠٥	٠.٠٠٠
		تباين الخطأ	٤٧٩٨.١٧	٢٧٧	١٧.٣٢٢	–	–
	التقدم	النوع (أ)	٢.٤٣١	١	٢.٤٣١	٠.٢٠٠	٠.٠٠١
		التخصص الدراسي (ب)	١.٠٤٣	١	١.٠٤٣	٠.٠٨٦	٠.٠٠٠
		(أ×ب)النوع ×التخصص	١.٢١٥	١	١.٢١٥	٠.١٠٠	٠.٠٠٠
		تباين الخطأ	٣٣٦٥.٥١	٢٧٧	١٢.١٥٠	–	–
	التقدير	النوع (أ)	١.٦٥٤	١	١.٦٥٤	٠.٢٦٣	٠.٠٠١
		التخصص الدراسي (ب)	٢٦.٧٤٩	١	٢٦.٧٤٩	*٤.٢٤٦	٠.٠١٥
		(أ×ب)النوع ×التخصص	١٠.٤٣٢	١	١٠.٤٣٢	١.٦٥٦	٠.٠٠٦
		تباين الخطأ	١٧٤٥.٢٦	٢٧٧	٦.٣٠١	–	–
	الأمن	النوع (أ)	١٤.١٣٠	١	١٤.١٣٠	٢.٨١٢	٠.٠١٠
		التخصص الدراسي (ب)	١٠.٥٨٣	١	١٠.٥٨٣	٢.١٠٦	٠.٠٠٨
		(أ×ب)النوع ×التخصص	٩.٩١٧	١	٩.٩١٧	١.٩٣٤	٠.٠٠٧
		تباين الخطأ	١٣٩١.٩٣	٢٧٧	٥.٠٢٥	–	–
	الدرجة الكلية للرضا الوظيفي	النوع (أ)	١٣١٣.٤٦	١	١٣١٣.٥	١.٦٧٦	٠.٠٠٦
		التخصص الدراسي (ب)	٢١٢٧.٥٠	١	٢١٢٧.٥	٢.٧١٤	٠.٠١٠
		(أ×ب)النوع ×التخصص	١١٣٨.٣٣	١	١١٣٨.٣	١.٤٥٢	٠.٠٠٥
		تباين الخطأ	٢١٧١٠٧.٤	٢٧٧	٧٨٣.٧٨		–
درجات التسويف الأكاديمي	تنظيم وفعالية الذات	النوع (أ)	٩.٤٥٥	١	٩.٤٥٥	٠.٣٦٨	٠.٠٠١
		التخصص الدراسي (ب)	٢٠٨٦.١٥	١	٢٠٨٦.٢	**٨١.٢	٠.٢٢٧
		(أ×ب)النوع ×التخصص	٨.٠٣٢	١	٨.٠٣٢	٠.٣١٣	٠.٠٠١
		تباين الخطأ	٧١١٣.٠٥	٢٧٧	٢٥.٦٧٩	–	–
	الثقة بالذات	النوع (أ)	٦٠.٣٨٢	١	٦٠.٣٨٢	٣.١٨٨	٠.٠١١
		التخصص الدراسي (ب)	٥١٢.٥٤٤	١	٥١٢.٥٤	**٢٧.١	٠.٠٨٩
		(أ×ب)النوع ×التخصص	٩.٩٧٤	١	٩.٩٧٤	٠.٥٢٧	٠.٠٠٢
		تباين الخطأ	٥٢٤٦.٠١	٢٧٧	١٨.٩٣٩	–	–
	الاستقلالية بالذات	النوع (أ)	٢١.٧٦٢	١	٢١.٧٦٢	٢.٦٣٢	٠.٠٠٩
		التخصص الدراسي (ب)	٠.٦٢٠	١	٠.٦٢٠	٠.٠٧٥	٠.٠٠٠
		(أ×ب)النوع ×التخصص	٥.١٠٦	١	٥.١٠٦	٠.٦١٨	٠.٠٠٢
		تباين الخطأ	٢٢٩٠.١٤	٢٧٧	٨.٢٦٨	–	–

	تطويع الذات للتسويف	النوع (أ)	١٠.١٥٢	١	١٠.١٥٢	١.٢٦٩	٠.٠٠٥
		التخصص الدراسى (ب)	٧٤.٣٧٠	١	٧٤.٣٧٠	*٩.٢٩٩	٠.٠٣٢
		(أ×ب)النوع ×التخصص	٣.٩٧٦	١	٣.٩٧٦	٢.٤٩٧	٠.٠٠٢
		تباين الخطأ	٢٢١٥.٤٣	٢٧٧	٧.٩٩٨	–	–
	الدرجة الكلية للتسويف الاكاديمي	النوع (أ)	١٥١.٨٨٩	١	١٥١.٨٩	١.٤٠٧	٠.٠٠٥
		التخصص الدراسى (ب)	٦٠٤١.١٥	١	٦٠٤١.٢	**٥٥.٩	٠.١٦٨
		(أ×ب)النوع ×التخصص	٣.٠٢٣	١	٣.٠٢٣	٠.٠٢٨	٠.٠٠٠
		تباين الخطأ	٢٩٩١٠.٨	٢٧٧	١٠٧.٩٨		–

◆◆ دال عند مستوى ٠.٠١. ◆ دال عند مستوى ٠.٠٥.

يتضح من الجدول السابق أنه:

- توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطى درجات الذكور والإناث فى أبعاد الذكاء الاجتماعى (إدارة المواقف الاجتماعية. الوعى بالذات الاجتماعية. ملاحظة السلوك ومعرفة الحالة النفسية للآخرين . القدرة على التكيف . الدرجة الكلية للذكاء الاجتماعى)، بينما لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطى درجات الذكور والإناث فى بعدى الذكاء الاجتماعى (التعاطف . المهارات الاجتماعية) لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية. جامعة الزقازيق. كما توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطى درجات الذكور والإناث فى بعد ظروف العمل كأحد أبعاد الرضا الوظيفي لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية. جامعة الزقازيق، في حين توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطى درجات الذكور والإناث فى بعد المرتب كأحد أبعاد الرضا الوظيفي لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية. جامعة الزقازيق. بينما لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطى درجات الذكور والإناث فى أبعاد الرضا الوظيفي (الاشراف . العمل نفسه . التقدير. التقدم والرقي . الأمن . الزملاء. المسئولية. الدرجة الكلية للرضا الوظيفي) لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية. جامعة الزقازيق. بالإضافة إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطى درجات الذكور والإناث فى أبعاد التسويف الاكاديمي والدرجة الكلية له لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية. جامعة الزقازيق.
- توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطى درجات التخصص العلمى والتخصص الأدبي في أبعاد الذكاء الاجتماعى (التعاطف . المهارات الاجتماعية. القدرة على التكيف . الدرجة الكلية للذكاء الاجتماعي) لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية. جامعة الزقازيق، في حين توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطى درجات التخصص العلمى والتخصص الأدبي في الدرجة الكلية للذكاء الاجتماعي، بينما لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطى درجات طلبة التخصص العلمى والتخصص الأدبي في أبعاد الذكاء الاجتماعى (إدارة المواقف الاجتماعية. الوعى بالذات الاجتماعية. ملاحظة السلوك ومعرفة الحالة النفسية للآخرين). بالإضافة إلى أنه توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطى درجات التخصص العلمى والتخصص الأدبي في أبعاد

الرضا الوظيفي (الاشراف ظروف العمل . التقدير)، في حين أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطى درجات التخصص العلمى والتخصص الأدبي في أبعاد الرضا الوظيفي (المرتب . الزملاء. العمل نفسه . المسئولية. التقدم . الأمن . الدرجة الكلية للرضا الوظيفي) لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية . جامعة الزقازيق. كما أنه توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطى درجات التخصص العلمى والتخصص الأدبي في أبعاد التسويف الاكاديمي (تنظيم وفعالية الذات . الثقة بالذات .تطويع الذات للتسويف . الدرجة الكلية للتسويف الاكاديمي)، في حين أن لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطى درجات التخصص العلمى والتخصص الأدبي في بعد الاستقلالية بالذات كأحد أبعاد التسويف الاكاديمى لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية جامعة الزقازيق.

- يوجد تأثير دال إحصائيا للتفاعل الثنائي بين النوع والتخصص الدراسي في أبعاد الذكاء الاجتماعي (إدارة المواقف الاجتماعية. الوعى بالذات الاجتماعية. ملاحظة السلوك ومعرفة الحالة النفسية للآخرين . المهارات الاجتماعية القدرة على التكيف . الدرجة الكلية للذكاء الاجتماعى). كما لا يوجد تأثير دال إحصائيا للتفاعل الثنائي بين النوع والتخصص الدراسي في كل من أبعاد الرضا الوظيفي والدرجة الكلية له، وأبعاد التسويف الأكاديمى والدرجة الكلية له لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية – جامعة الزقازيق.

ولتحديد وجهة الفروق طبقا للنوع والتخصص يتم استخدام اختبار(ت) كما في ملحق رقم (١٠)، أو اختبار شافيه لتحديد وجهة الفروق طبقا للتفاعل بين النوع والتخصص كما في ملحق رقم(١١) .ويتضح من ملحق رقم(١٠) تفوق الطلبة الذكور على الطلبة الإناث في (إدارة المواقف الاجتماعية. الوعى بالذات الاجتماعية. ملاحظة السلوك ومعرفة الحالة النفسية للآخرين . القدرة على التكيف . الدرجة الكلية للذكاء الاجتماعى)، بينما تفوقت الاناث على الذكور في بعدى الرضا الوظيفي (ظروف العمل . المرتب). بالإضافة إلى تفوق طلبة التخصص العلمى على طلبة التخصص الأدبي في (التعاطف . المهارات الاجتماعية. ملاحظة السلوك ومعرفة الحالة النفسية للاخرين . الدرجة الكلية للذكاء الاجتماعى. تنظيم الذات . الثقة بالنفس. تطويع الذات للتسويف . الدرجة الكلية للتسويف)، بينما تفوق طلبة التخصص الأدبي على طلبة التخصص العلمى في أبعاد الرضا الوظيفي(الإشراف . ظروف العمل . التقدير). وبالنسبة لتحديد وجهة التفاعل يتضح من ملحق رقم(١١) أنه تفوق مجموعة الذكور ذوى التخصص العلمى على المجموعات الثلاثة الأخرى في (إدارة المواقف الاجتماعية. ملاحظة السلوك ومعرفة الحالة النفسية للاخرين المهارات الاجتماعية. الدرجة الكلية للذكاء الاجتماعي)، بينما تميز مجموعة الإناث طلبة التخصص الأدبي بمكون الوعى بالذات الاجتماعية.

- **مناقشة نتائج الفروض الأول والثانى والثالث**

بالنسبة لتأثير النوع : يتضح من كل من الجدول (٣) وملحق (١٠) أنه توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطى درجات الذكور والإناث فى أبعاد الذكاء الاجتماعى (إدارة المواقف الاجتماعية- الوعى بالذات الاجتماعية. ملاحظة السلوك ومعرفة الحالة النفسية للآخرين - القدرة على التكيف - الدرجة الكلية للذكاء الاجتماعى) لصالح الطلبة الذكور من طلبة الدراسات العليا بكلية التربية –جامعة الزقازيق، بينما لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطى درجات الذكور والإناث فى بعدى الذكاء الاجتماعى (التعاطف - المهارات الاجتماعية) لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية - جامعة الزقازيق. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بحث (Birkenerova, et al, 2013) التى أظهرت تأثيرًا دالا إحصائيًا للنوع على الدرجة الكلية للذكاء الاجتماعى لصالح الإناث. ولكن تختلف نتيجة البحث الحالى مع نتائج بحث كل من السيد أبو هاشم(٢٠٠٨)، و(Eshghi, et al,2013)، و سميرة أحمد(٢٠١٧)، و(Arthi& Tamilselvi,2016)، و(Liu,2018) والتى أظهرت أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطى درجات الذكور والإناث فى أبعاد الذكاء الاجتماعى. ويمكن تفسير هذه النتيجة فى ضوء أن الطلاب المعلمين من طلبة الدراسات العليا بكلية التربية يتفاعلون مع العديد من المواقف داخل المدرسة، وبالتالى يستطيعون التعبير عن انفعالاتهم ومشاعرهم، وتحديد جوانب القوة والضعف فى شخصياتهم وشخصيات الآخرين، ويقدرون على التحكم فى سلوكياتهم وإدارة المواقف الاجتماعية، كما لديهم شعور الإحساس *بالآخرين وملاحظة سلوكهم والحالة النفسية التي يمرون بها*، والتفاعل معهم من خلال الإقناع والمناقشة، وهذا بلا شك نابع من دورهم القيادى والتكيفى مع التلاميذ وزملائهم فى العمل ورؤسائهم والمجتمع الخارجى، كما يغلب عليهم التعاون والتفاعل الاجتماعى والثقة بالنفس. ولهذا يتفوق فى ذلك الذكور وكذلك نظرا لطبيعتهم الفسيولوجية التى من الصعب استثارتها بسهولة على العكس من الإناث اللائى يتميزن بالعاطفة وصعوبتهن فى إدارة المواقف الاجتماعية والتحكم فيها. ويتميز كل من الطلاب والطالبات من طلبة الدراسات العليا بكلية التربية بالقدرة على تكوين علاقات ومهارات اجتماعية نظرا لطبيعة عملهم كمعلمين في المدارس. ولكن بصفة عامة فإن الذكور أكثر ذكاء اجتماعيا من الإناث وبخاصة المعلمون الذين يعطون الدروس الخصوصية وانفتاحهم على المجتمع أكثر من المعلمات.

وبالنسبة لتأثير التخصص: يتضح من كل من الجدول رقم(٣) وملحق رقم(١٠) أنه توجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطى درجات طلبة التخصص العلمى وطلبة التخصص الأدبى فى (القدرة على التكيف - التعاطف -المهارات الاجتماعية -الدرجة الكلية للذكاء الاجتماعى) لصالح طلاب التخصص العلمى، فى حين لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطى درجات طلاب التخصص العلمى وطلاب التخصص الأدبى فى أبعاد الذكاء

الاجتماعى (ملاحظة السلوك ومعرفة الحالة النفسية للآخرين، وإدارة المواقف الاجتماعية، الوعى بالذات الاجتماعية). تتفق النتيجة السابقة مع ما توصل إليه بحث السيد إبراهيم (٢٠٠١) فى أن الذكاء الاجتماعى لدى المعلم يختلف باختلاف طبيعة المادة الدراسية (الرياضيات والعلوم. اللغة. العلوم الاجتماعية. الفن/ الموسيقى/ الرياضة) التى يقوم بتدريسها. كما تختلف مع نتائج بحث كل من(Arthi& Tamilselvi,2016)، و(Chan (2004, 2005 التى أظهرت أن الذكاء الاجتماعى لدى المعلمين لا يختلف باختلاف طبيعة المادة الدراسية التى يقومون بتدريسها. ويمكن تفسير هذه النتيجة أولا بخصوص أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين طلبة التخصصات الأدبية وطلبة التخصصات العملية من طلبة الدراسات العليا بكلية التربية فى أبعاد الذكاء الاجتماعي (إدارة المواقف الاجتماعية والوعي بالذات الاجتماعية وملاحظة السلوك والحالة النفسية للآخرين) ، يرجع إلى أن الطلبة المعلمين سواء أكانوا تخصصات أدبية أو تخصصات علمية لديهم قدر واف وكاف من إدارة المواقف الاجتماعية والتحكم فيها وضبطها، والتحكم فى ردود الأفعال السلبية والقدرة على التأثير فى الآخرين وضبط انفعالاتهم ومشاعرهم والدافعية لإنجاز المهام والقدرة على ملاحظة سلوك الآخرين أثناء التواجد في العمل ومواجهة الضغوط أى لديهم قدر كاف من الذكاء الاجتماعى بصفة عامة حتى يستطيع تحقيق النجاح الوظيفي فى المدرسة، ومحاولة الوصول إلى ما ينبغى أن يكون، ويتغلبون على الكثير من الصعاب للوصول إلى ركب التنمية وتحقيق التقدم وإشباع الدافع الداخلى المعنوى. وبالنسبة لتفوق التخصص العلمى على التخصص الأدبي فى أبعاد الذكاء الاجتماعى (التعاطف - المهارات الاجتماعية - القدرة على التكيف - الدرجة الكلية للذكاء الاجتماعي)، فقد يرجع ذلك إلى أن معلمى المواد العلمية لديهم منظومة من القيم والمفاهيم العلمية يحاولون ايصالها الى التلاميذ من خلال التفاعل ومجموعات العمل والاقناع والحوار لهذا يتفاعلون مع التلاميذ والزملاء أكثر وبالتالى فهُم يُظهرون التعاطف والمشاركة الوجدانية لتلاميذهم فى مشاعرهم الأكاديمية وغير الأكاديمية. لهذا فإن معلمى المواد العلمية يتفوقون على معلمى المواد الأدبية فى المهارات الاجتماعية وتكوين صداقات مع التلاميذ والزملاء والرؤساء والقدرة على التكيف، كما الطلبة المعلمين ذوى التخصص العلمى يتعاملون مع مجموعات صغيرة فى المعمل مع وجود استمرارية لهذا التعامل وبالتالى يسهل على المعلم تكوين علاقات اجتماعية والتعاطف معهم ويكونوا أكثر ذكاءًا اجتماعيًا من ذوى التخصص الأدبى.

وبالنسبة لتأثير التفاعل بين النوع والتخصص على أبعاد الذكاء الاجتماعي اتضح أنه يوجد تأثير دال إحصائيا للتفاعل الثنائي بين النوع والتخصص الدراسي في أبعاد الذكاء الاجتماعي (إدارة المواقف الاجتماعية. الوعى بالذات الاجتماعية. ملاحظة السلوك والحالة النفسية للآخرين. المهارات الاجتماعية. القدرة على التكيف . الدرجة الكلية للذكاء الاجتماعى) وتم تحديد وجهة

الفروق من ملحق رقم (١١) وأظهر تفوق طلبة التخصص العلمى من الذكور على المجموعات الثلاثة الأخرى في (إدارة المواقف الاجتماعية. القدرة على التكيف - الدرجة الكلية للذكاء الاجتماعي)، بينما تميز طلبة التخصص الأدبي من الإناث بفاعلية الذات الاجتماعية وطلبة التخصص العلمى من الإناث بالمهارات الاجتماعية. ويمكن تفسير ذلك أن الذكور المعلمين ذوى التخصص العلمى يعطون الدروس الخصوصية أكثر من االإناث المعلمات ذوات التخصص العلمى ولطلبة المعلمين ذوى التخصص الأدبي ذكورا أم إناثا وهذه الميزة جعلتهم أكثر قدرة على فهم الآخرين وتكوين علاقات اجتماعية معهم ومعرفة الحالة النفسية لهم وبالتلى هم أكثر ذكاء اجتماعي من زملائهم في المجموعات الأخرى.

- **مناقشة نتائج الفروض الرابع والخامس والسادس**:

بالنسبة لتأثير النوع : يتضح من كل من الجدول (٣) وملحق (١٠) أنه توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطى درجات الذكور والإناث فى بعد ظروف العمل كأحد أبعاد الرضا الوظيفي لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية جامعة الزقازيق لصالح الإناث، في حين توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطى درجات الذكور والإناث فى بعد المرتب كأحد أبعاد الرضا الوظيفي لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربيةجامعة الزقازيق لصالح الإناث. بينما لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطى درجات الذكور والإناث فى أبعاد الرضا الوظيفي (الاشراف بالعمل نفسه . التقدير. التقدم والرقي . الأمن . الزملاء. المسئولية. الدرجة الكلية للرضا الوظيفي) لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية جامعة الزقازيق. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بحث عبد العاطى أحمد، وأحلام رجب (١٩٨٨) التى أظهرت أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطى درجات الذكور والإناث فى أبعاد الرضا الوظيفي (الإشراف . الزملاء . العمل نفسه . المسئولية . التقدم . التقدير . والدرجة الكلية للرضا الوظيفي). ونتيجة البحث الحالى مع نتائج بحث كل من Charoenkul (1990)، و أمينة العمادي (١٩٩٦) التى أسفرت عن وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطى درجات الذكور والإناث فى الرضا الوظيفي لصالح الإناث. وتختلف مع بحث كل من عزت عبد الحميد (١٩٩٦)، و(Fatima et al, 2015) الذى أسفر عن وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطى درجات الذكور والإناث فى الرضا الوظيفي لصالح الذكور.

ويمكن تفسير ذلك من خلال أن الإناث يحاولن التكيف مع ظروف العمل للحصول على المرتب دون خصومات، ولأن معظم النساء العاملات ما خرجن من بيوتهن إلا لتحسين ظروف معيشتهن وبالأخص بعد ٢٥ يناير٢٠١١ وتدهور الأحوال المعيشية ولهذا يلجأن إلى التدريس باعتباره أفضل مهنة مناسبة لهن، ولهذا تحاول النساء التكيف مع ظروف العمل والتعايش معها على العكس من الذكور فإن مجالات العمل الأخرى خلاف التدريس متاحة، وبذلك تتميز الإناث على الذكور ببعدى ظروف العمل والمرتب. ولكن بالنسبة للأبعاد الأخرى لمقياس الرضا الوظيفي فإنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بينهم لأن الطبيعة

الإنسانية لدى الذكور والإناث تكاد تكون متشابهة فى أن كلا منهم يحب التقدير والأمن وتحقيق التقدم والرقى فى العمل ويتحمل مسئولية المهام المطلوبة منه ويجتهد فى العمل نفسه ويكون علاقات طيبة مع الزملاء والإشراف من أجل الاستمرار فى هذه المهنة وتحقيق الاستقرار الجزئى فى حياته ومن ثم الإحساس بالأمن.

وبالنسبة لتأثير التخصص: توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطى درجات التخصص العلمى والتخصص الأدبي في أبعاد الرضا الوظيفي (الاشراف . ظروف العمل . التقدير) لصالح التخصص الأدبي، في حين أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطى درجات التخصص العلمى والتخصص الأدبي في أبعاد الرضا الوظيفي (المرتب . الزملاء- العمل نفسه . المسئولية. التقدم . الأمن . الدرجة الكلية للرضا الوظيفي) لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية –جامعة الزقازيق. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بحث أمينة العمادي(١٩٩٦) التي أسفرت عن وجود تأثير للتخصص الأكاديمي في الرضا الوظيفي وتتفق في بعض الأبعاد من حيث أنه لا يوجد تأثير للتخصص الأكاديمي في الرضا الوظيفي مع نتائج بحث عبد العاطى أحمد، وأحلام رجب (١٩٨٨) التى أظهرت أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين التخصص العلمى والتخصص الأدبى فى الرضا الوظيفي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال أن طلاب التخصص الأدبى يقومون بتدريس المواد الأدبية التى تتميز بطبيعة خاصة فى الحفظ بالإضافة إلى الخطأ الشائع فى المجتمع المصرى أن هذه المواد تعتمد على الحفظ فقط لهذا يحتاج طلاب التخصص الأدبى إلى دعم معنوى من الإشراف واهتمام المشرفين والرؤساء بهم والتعامل معهم بأنهم يقومون بتدريس مواد مهمة وذات قيمة ولا يسير المجتمع ويتحقق التقدم بدونها مثلها مثل المواد العلمية، بالإضافة إلى تقديرهم معنويا وماديا وخاصة أنهم لا يقومون بإعطاء الدروس الخصوصية وبالتالى فإن اهتمامهم بالحصول على المرتب كاملا دون خصومات يعتبر من أولويات عملهم، كما أنهم يحاولون إثبات وجودهم من خلال التكيف مع ظروف العمل. على العكس من طلاب التخصص العلمى الذين لا يهتمون بالإشراف أو بظروف العمل بدرجة كبيرة ولديهم ثقة مرتفعة بأنفسهم كما أنهم يعتمدون على إعطاء الدروس الخصوصية. ولكن عموما لا توجد فروق دالة إحصائيا بينهم فى أبعاد الرضا الوظيفي (الزملاء- العمل نفسه . المسئولية . التقدم- الأمن). فإن طبيعة العاملين فى أى مجال وبالأخص فى مجال التعليم والقائمين بالتدريس فإنهم يتمتعون بقدرتهم على التكيف مع ظروف العمل ويحققون "حب ما تعمل لكى تعمل ما تحب"، وذلك من خلال علاقتهم مع الزملاء والاهتمام بالعمل نفسه وتحملهم المسئولية وتحقيق التقدم والرقى فى العمل وبالتالى يتحقق لديهم الرضا الوظيفي.

كما أنه لا يوجد تأثير للتفاعل بين النوع والتخصص في أبعاد الرضا الوظيفي لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية –جامعة الزقازيق وهذا يمكن تفسيره أن كلا من الذكور أو الإناث سواء أكانوا يُدرِّسون مواد علمية أو أدبية يحاولون اشباع ذاتهم في العمل والتكيف مع الزملاء وظروف العمل والاطلاع على ما هو جديد ليواكبوا مع العصر الحديث ويتفاعلوا مع الاخرين والتحقوا بالدراسات العليا لتحقيق التقدم والترقي في عملهم.

- **مناقشة نتائج الفروض السابع والثامن والتاسع**:

بالنسبة لتأثير النوع: يتضح من الجدول رقم (٣) لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطى درجات الذكور والإناث فى كل من الأبعاد الأربعة للتسويف الأكاديمى (تنظيم وفاعلية الذات، والاستقلالية بالذات، الثقة بالنفس، وتطويع الذات للتسويف) والدرجة الكلية للتسويف الأكاديمى. وتختلف هذه النتيجة مع نتائج بحث كل من Yong (2010),Özer et al(2009), Balkis & Duru (2009), Özer & Sackes (2011), Pala et al., (2011)، وأحمد محمد، ومحمد دغيم (٢٠١١)،Khan et al(2014)، و Lai et al(2015) التى أظهرت وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطى درجات الذكور والإناث فى التسويف الأكاديمى لصالح الذكور، كما تتفق مع نتائج بحث كل من Lamba (1999)، وفريح عويد، ومحمد دغيم (٢٠٠٣) ، وحسن أحمد (٢٠٠٨)، Ferrari, et al., (2009)، وفايقة أحمد (٢٠١١)، ومعاوية أبو غزال (٢٠١٢)، وإبراهيم محمد (٢٠١٣) ، Demir et al (2017) والتى أسفرت عن أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطى درجات الذكور والإناث فى الدرجة الكلية للتسويف الأكاديمى. وتختلف نتيجة البحث الحالى مع نتائج بحث كل من Diaz-Morales, et al., (2008) , Bronlow & Reasinger (2000) وعبد الرحمن محمد، ونادية السيد (٢٠٠٤)، وأشرف محمد (٢٠٠٩)، والسيد عبد الدايم (٢٠١٠) والتى أظهرت وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطى درجات الذكور والإناث فى التسويف الأكاديمى لصالح الإناث. ويمكن تفسير ذلك حيث إن طلبة الدراسات العليا بكلية التربية سواء أكانوا من الذكور أو الإناث لديهم ثقة بأنفسهم مرتفعة وبالتالى فإنهم يسوفون المهام مع ثقة لديهم أنهم سينفذونها ، بالإضافة إلى تعرض كل من الطلبة المعلمين ذكورا كانوا أو إناثا لظروف متشابهة من حيث المهام الدراسية ويقعون تحت ضغوط نفسية متشابهة وهذا جعلهم متشابهين فى تأجيلهم للمهام ولا توجد فروق دالة إحصائيا بينهم فى أداء المهام المطلوبة منهم، كما أن الظروف الحياتية التى تعيش فيها عينة البحث الحالى فى مصر والأحوال الاقتصادية التى تمر بها البلاد فى الوقت الحالى جعلت كلا من الذكور والإناث متشابهين فى أدائهم للمهام بل ويسوفون لعدم وجود حافز من إنجازها.

وبالنسبة لتأثير التخصص: يتضح من كل من الجدول رقم(٣) وملحق رقم(١٠) أنه توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطى درجات التخصص العلمى والتخصص الأدبي في أبعاد التسويف الاكاديمي (تنظيم

وفعالية الذات . الثقة بالذات . تطويع الذات للتسويف . الدرجة الكلية للتسويف الاكاديمي) لصالح طلبة التخصص العلمى ، في حين أن لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطى درجات التخصص العلمى والتخصص الأدبي في بعد الاستقلالية بالذات كأحد أبعاد التسويف الاكاديمى لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية - جامعة الزقازيق. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بحث كل من Balkis & Yong (2010), Pala et al., (2011), Özer et al., (2009), Duru (2009) وأحمد محمد، ومحمد دغيم (٢٠١١) والسيد عبد الدايم (٢٠١٠) والتى أظهرت وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطى درجات التخصص العملى والتخصص الأدبى فى التسويف الأكاديمى لصالح التخصص العلمى، كما تختلف مع نتائج بحث كل من فريح عويد، ومحمد دغيم (٢٠٠٣)، وحسن أحمد (٢٠٠٨)، وفايقة أحمد (٢٠١١)، ومعاوية أبو غزال (٢٠١٢) ، وإبراهيم محمد (٢٠١٣)، و(Lamba (1999), Ferrari, et al., (2009 والتى أسفرت عن أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطى درجات طلاب التخصص العملى وطلاب التخصص الأدبى فى التسويف الأكاديمى وتختلف مع بحث أحمد ثابت(٢٠١٤) الذى توصل وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطى درجات التخصص العملى والتخصص الأدبى فى التسويف الأكاديمى لصالح التخصص الأدبي.

ويمكن تفسير ذلك بأن الطلبة المعلمين ذوى التخصص العلمى يكونوا مُكبلين بالكثير من المهام المعقدة التى تحتاج إلى بذل الوقت والجهد مما يصعب عليهم أداؤها فى التو واللحظة ولهذا تم تأجيلها وعمل ترتيب للأولويات وخطة سير للعمل، بالإضافة إلى تميز الطلبة ذوى التخصص العلمى بالثقة بالذات وتطويع الذات لإنجاز المهام المطلوبة التى يتم تسويفها لوقت لاحق. وهذه النتيجة متفقة مع طبيعة البيئة التى يتعامل معها الباحثان فى أن معلمى المواد العلمية لا يكتفون بالتدريس فى الفصول بل هناك المعامل والمختبرات التى تحتاج إلى وقت وجهد فى إعدادها وبالأخص فى البيئة المصرية، على العكس من معلمى المواد الأدبية التى يكون المعلم مكلفا فيها بالتعامل مع الطلبة داخل الفصل فى معظم الأحيان، أى ليس لها تبعات أخرى ولذلك تميز معلم المواد العلمية بالتسويف الأكاديمى عن معلم المواد الأدبية. ولكن لا توجد فروق بينهم فى بعد الاستقلالية بالذات حيث إن كلا من معلمى المواد العلمية أو الأدبية يحتاج إلى قدر كاف من الاستقلالية بالذات والموضوعية عند التعامل مع الطلبة وزملائه ورؤسائه، وتحمل نتيجة اتخاذ القرارات وعدم التأثر بالغير.

كما أنه لا يوجد تأثير للتفاعل بين النوع والتخصص في أبعاد التسويف الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية –جامعة الزقازيق وهذا يمكن تفسيره أن كلا من الذكور أو الإناث سواء أكانوا يُدرِّسون مواد علمية أو أدبية يحاولون تنظيم ذاتهم في العمل وتحقيق الموضوعية والاستقلالية في العمل والاطلاع على ما هو جديد ليواكبوا مع العصر الحديث ويتفاعلوا مع الاخرين والتحقوا بالدراسات العليا لتحقيق التقدم والترقي في عملهم ولهذا

يحاولون تطويع أنفسهم للتسويف في مهام التدريس أو التسويف في المقررات الدراسية التي يدرسونها في الجامعة من أجل إكمال دراساتهم التكميلية.

- **نتائج الفرض العاشر وتفسيرها:**

لاختبار صحة الفرض العاشر الذى ينص على أنه: يمكن التنبؤ بالتسويف الأكاديمى من درجات طلبة الدراسات العليا بكلية التربية –جامعة الزقازيق من درجات الذكاء الاجتماعي والرضا الوظيفي.

ومن الجدير بالذكر أنه قد قامت الباحثة بإجراء تحليل الانحدار المتعدد المتدرج بإدخال جميع الأبعاد الفرعية للمتغيرين (الذكاء الاجتماعى والرضا الوظيفي) كمتغيرات مستقلة مع الدرجة الكلية للتسويف الأكاديمى كمتغير تابع ونتج عن ذلك أربعة تأثيرات هى الأبعاد الثلاثة المؤثرة لمتغير الذكاء الاجتماعي مع بُعد من أبعاد الرضا الوظيفي وهو "المرتب". لذلك فضلت الباحثة تجزئة الفرض إلى جزئين أى بشكل منفصل لكل متغير على حدة.

- **"يمكن التنبؤ بالتسويف الأكاديمى من درجات الذكاء الاجتماعى"**

تم حساب تحليل الانحدار المتعدد المتدرج Stepwise Multiple Regression Analysisباستخدام البرنامج الإحصائى SPSS حيث تبدأ طريقة تحليل الانحدار المتعدد المتدرج بإدراج المتغيرات المستقلة فى معادلة الانحدار المتعدد "خطوة خطوة"، حيث فى الخطوة الأولى يتم إدراج أقوى المتغيرات المستقلة تأثيرًا على المتغير التابع فى معادلة الانحدار المتعدد، ثم فى الخطوة الثانية يتم إدراج ثانى أقوى المتغيرات المستقلة تأثيرًا على المتغير التابع فى معادلة الانحدار المتعدد بالإضافة إلى المتغير المستقل الذى تم إدراجه فى الخطوة الأولى، وهكذا حتى تنتهى من جميع المتغيرات المستقلة التى لها تأثير دال إحصائيًا على المتغير التابع، أما المتغيرات المستقلة التى ليس لها تأثير دال إحصائيًا على المتغير التابع أو التى تفسر كمية ضئيلة جدًا من التباين فى درجات المتغير التابع فيتم حذفها ولا يتم إدراجها فى معادلة الانحدار المتعدد(أحمد الرفاعي ونصر محمود، ١٩٩٩، ٢٠٢ -٢٠٣). وقد أسفرت نتائج تحليل الانحدار المتعدد المتدرج لدى العينة عن إدراج متغير (التعاطف) فى معادلة الانحدار المتعدد وذلك فى الخطوة الأولى باعتباره أقوى المتغيرات المستقلة تأثيرًا على المتغير التابع (التسويف الأكاديمى)، وفى الخطوة الثانية تم إدراج متغير (إدارة المواقف الاجتماعية) فى معادلة الانحدار المتعدد باعتبارها ثانى أقوى المتغيرات المستقلة تأثيرًا على (التسويف الأكاديمى)، وفى الخطوة الثالثة تم إدراج متغير (المهارات الاجتماعية) فى معادلة الانحدار المتعدد باعتبارها ثالث أقوى المتغيرات المستقلة تأثيرًا على (التسويف الأكاديمى)، وفى الخطوة الرابعة تم إدراج متغير (ملاحظة السلوك والحالة النفسية للآخرين) فى معادلة الانحدار المتعدد باعتبارها رابع أقوى المتغيرات المستقلة تأثيرًا على (التسويف الأكاديمى) وتوقف البرنامج عند الخطوة الرابعة ولم يدرج باقى الأبعاد نظرًا لتأثيرها الضعيف غير الدال إحصائيا على المتغير التابع أو لأنه يفسر كمية ضئيلة جدا من التباين

فى درجات المتغير التابع (التسويف الأكاديمى)، ونتائج هذا الفرض معروضة بالتفصيل فى الجدولين التاليين رقمى (٤ ، ٥):

جدول (٤) : نتائج تحليل الانحدار المتعدد (الخطوة الرابعة) عند دراسة تأثير أبعاد الذكاء الاجتماعى على القدرة على التسويف الأكاديمى (ن=٢٨١)

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	نسبة الاسهام R^2
التسويف الأكاديمى	المنسوب الى الانحدار	١٣٤١٥.٥	٤	٣٣٥٣.٩	٢٥.٥	٠.٠١	٠.٢٧٠
	المنحرف عن الانحدار	٣٦٢٨٢.٦	٢٧٦	١٣١.٤٦			

يتضح من الجدول(٤) ما يلى: وجود تأثير دال إحصائيا (عند مستوى ٠.٠١) لأبعاد الذكاء الاجتماعى (التعاطف . إدارة المواقف الاجتماعية. المهارات الاجتماعية . ملاحظة السلوك والحالة النفسية للآخرين) على التسويف الأكاديمى، ويشير نسبة الاسهام (أو معامل الارتباط المتعدد) الذى يساوى (٠.٢٧٠) أنه يمكن تفسير ٢٧.٠٪ من التباين فى درجات المتغير التابع التسويف الأكاديمى بواسطة درجات أبعاد للذكاء الاجتماعى، وهى كمية معقولة من التباين المفسر بواسطة متغير الذكاء الاجتماعى.

جدول (٥): ملخص نتائج تحليل الانحدار المتعدد (الخطوة الرابعة) عند دراسة تأثير أبعاد الذكاء الاجتماعى على التسويف الأكاديمى (ن=٢٨١)

المتغيرات المستقلة	المعامل البائى B	الخطأ المعيارى للمعامل البائى	بيتا β	قيمة(ت)	مستوى الدلالة
التعاطف	١.٠٠٩	٠.١٧١	٠.٤١٩	٥.٨٩٧	٠.٠٠١
إدارة المواقف الاجتماعية	-٠.٤٩٧	٠.١٠٢	-٠.٢٨	-٤.٨٩٩	٠.٠٠١
المهارات الاجتماعية	٠.٥٦٢	٠.١٧٣	٠.٢٢٧	٣.٢٥٢	٠.٠٠١
ملاحظة السلوك والحالة النفسية	-٠.٤٨٥	٠.١٦٤	-٠.١٧	-٢.٩٥٣	٠.٠٠١
ثابت الانحدار	٥٣.٨١٣	٤.٢٧٧	—	١٢.٥٨٢	٠.٠٠١

يتضح من الجدول السابق ما يلى:

- وجود تأثير موجب دال إحصائيًا (عند مستوى ٠.٠٠١) لأبعاد الذكاء الاجتماعى (التعاطف . إدارة المواقف الاجتماعية . المهارات الاجتماعية . ملاحظة السلوك ومعرفة الحالة النفسية الآخرين) على (التسويف الأكاديمى) لدى عينة البحث، وأن ثابت الانحدار دال إحصائيًا (عند مستوى ٠.٠٠١).
- ويستنتج من الجدول رقم (٥) أن قيم (ت) والثابت الخاص ومعاملات الانحدار دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) والخاصة بـ(التعاطف . إدارة المواقف الاجتماعية. المهارات الاجتماعية. ملاحظة السلوك ومعرفة الحالة النفسية الآخرين) ، أما عن معاملات انحدار (الوعى بالذات الاجتماعية والقدرة على التكيف والدرجة الكلية للذكاء الاجتماعى) فهى غير دالة إحصائيا وتدل النتائج على ما يلى:

- إمكانية التنبؤ بدرجة التسويف الأكاديمى من خلال درجات أبعاد الذكاء الاجتماعى (التعاطف . إدارة المواقف الاجتماعية . المهارات الاجتماعية ملاحظة السلوك ومعرفة الحالة النفسية الآخرين).
- لا يمكن التنبؤ بدرجة التسويف الأكاديمى من خلال (الوعى بالذات الاجتماعية والقدرة على التكيف والدرجة الكلية للذكاء الاجتماعى).
- ويمكن صياغة معادلة الانحدار كالتالى:

التسويف الأكاديمى = ٥٣.٨١٣ + (١.٠٠٩) × التعاطف – (٠.٤٩٧) × إدارة المواقف الاجتماعية + (٠.٥٦٢) × المهارات الاجتماعية – (٠.٤٩٧) × ملاحظة السلوك ومعرفة الحالة النفسية للآخرين.

والترتيب السابق فى معادلة الانحدار يعكس الأهمية النسبية وقوة تأثير كل بعد من أبعاد الذكاء الاجتماعى على التسويف الأكاديمي بناء على قيمة (ت) ومستوى دلالتها. ويتضح أن الفرض تحقق جزئيا حيث إنه يمكن التنبؤ بدرجة التسويف الاكاديمي من خلال درجات الطلبة فى أبعاد التعاطف وإدارة المواقف الاجتماعية والمهارات الاجتماعية وملاحظة السلوك ومعرفة الحالة النفسية للآخرين، وكان أقوى المتغيرات تأثيرا على التسويف الأكاديمي هو التعاطف، ويليه إدارة المواقف الاجتماعية، ثم المهارات الاجتماعية وملاحظة السلوك ومعرفة الحالة النفسية للآخرين، ولكن لا يمكن التنبؤ بدرجة التسويف الأكاديمي من خلال مقاييس الوعى بالذات الاجتماعية والقدرة على التكيف والدرجة الكلية للذكاء الاجتماعى.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بحث كل من (Rostamian& Sadrabadib,2016)، وأسامة فوزى (٢٠١٥)، و(Kamran& Fatima,2013)، و(Heward (2010 ، Deniz et al (2009) ، Grant (2009) والتى أظهرت إمكانية التنبؤ بالتسويف الأكاديمى من خلال الذكاء الاجتماعى وأبعاده. كما أنه توجد علاقة سالبة بين التسويف الأكاديمى والذكاء الاجتماعى. ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال التصور النظرى الذى أظهر أن الأشخاص ذوى الذكاء الاجتماعى يتميزون بالثقة فى النفس والقدرة على توجيه الذات، والتعاون مع الآخرين وتحمل المسئولية والانفتاح وقوة العزيمة والدافعية لإنجاز الأعمال، ولهذا فإن هؤلاء الأشخاص ذوى الوعى بالذات الاجتماعية والقدرة على التكيف والذين لديهم قدر كاف من الذكاء الاجتماعى لا يميلون إلى التسويف الأكاديمى للمهام، لذلك لا توجد علاقة بين هذه الأبعاد والتسويف الأكاديمى. ولكن قد يلاحظ أن بُعد التعاطف يرتبط ارتباطا موجبا بدرجة التسويف الأكاديمى، وقد يرجع ذلك إلى أن الطالب المعلم قد يتعاطف مع زملائه فى العمل بل ومع الطلبة، ويحس بمشاعرهم ويشاركهم أحزانهم وأفراحهم، وهذا يجعله يلجأ إلى التسويف الأكاديمى لبعض المهام نظرا لانشغاله بانفعالاته وانفعالات الآخرين والتعاطف معهم. وبالإضافة لذلك فإن الارتباط الموجب بين التسويف الأكاديمى والمهارات الاجتماعية قد يرجع إلى

انشغال الطالب المعلم بتكوين الصداقات والعلاقات الاجتماعية مع زملائه والطلبة والمشرفين عليه، وهذا يأخذ من الوقت والجهد لديه وبالتالى يلجأ إلى تسويف بعض المهام المطلوبة.

وبالنسبة للارتباط السالب بين التسويف الأكاديمى وكل من بُعدى إدارة المواقف الاجتماعية، وملاحظة السلوك والحالة النفسية للآخرين فهذا قد يرجع إلى أن الطالب المعلم قد يواجه مواقف ومهام صعبة ومشكلات قد تسبب له قلقا وتوترًا وتؤثر على حالته النفسية وبالأخص عند التعامل مع المواقف، وهذا يجعل الطالب المعلم يقوم بإنجاز المهام المطلوبة بسرعة حتى يتخلص من حالة القلق لديه ولا يعتمد على التسويف الأكاديمى إلا نادرا. وهذه الظروف تزيد من إدارة الطالب المعلم للمواقف الاجتماعية لإنجاز المهام حتى يشعر بالارتياح والسكينة ولهذا يقل لديه التسويف الأكاديمى.

- "**يمكن التنبؤ بالتسويف الأكاديمى من درجات مكونات الرضا الوظيفي**".

تم حساب تحليل الانحدار المتعدد المتدرج Stepwise Multiple Regression Analysis باستخدام البرنامج الإحصائى SPSS. وقد أسفرت نتائج تحليل الانحدار المتعدد المتدرج لدى العينة عن إدراج متغير (المرتب) فى معادلة الانحدار المتعدد وذلك فى الخطوة الأولى باعتباره أقوى المتغيرات المستقلة تأثيرًا على المتغير التابع (التسويف الأكاديمى)، وفى الخطوة الثانية تم إدراج متغير (الزملاء) فى معادلة الانحدار المتعدد باعتبارها ثانى أقوى المتغيرات المستقلة تأثيرًا على (التسويف الأكاديمى)، وتوقف البرنامج عند الخطوة الثانية ولم يدرج باقى الأبعاد نظرًا لتأثيرها الضعيف غير الدال إحصائيا على المتغير التابع أو لأنه يفسر كمية ضئيلة جدا من التباين فى درجات المتغير التابع (التسويف الأكاديمى)، ونتائج هذا الفرض معروضة بالتفصيل فى الجدولين التاليين رقمى (٦ ، ٧):

جدول (٦) : نتائج تحليل الانحدار المتعدد (الخطوة الثانية) عند دراسة تأثير أبعاد الرضا الوظيفي على التسويف الأكاديمى (ن=٢٨١)

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	نسبة الاسهام R^2
التسويف الأكاديمى	المنسوب إلى الانحدار	١٥٦٧.٦٢١	٢	٧٨٣.٨١٠	٤.٥٣١	٠.٠٥	٠.٠٣٢
	المنحرف عن الانحدار	٤٨٠٨٥.٠٥٢	٢٧٨	١٧٢.٩٦٨			

يتضح من الجدول (٦) ما يلى: وجود تأثير دال إحصائيًا (عند مستوى ٠.٠٥) لأبعاد الرضا الوظيفي (المرتب. الزملاء) على التسويف الأكاديمى، ويشير نسبة الاسهام (أو معامل الارتباط المتعدد) الذى يساوى (٠.٠٣٢) أنه يمكن تفسير ٣.٢٪ من التباين فى درجات المتغير التابع التسويف الأكاديمى بواسطة درجات أبعاد الرضا الوظيفي ، وهى كمية ضعيفة من التباين المفسر بواسطة متغير الرضا الوظيفي وهذا يعنى وجود تأثيرات أخرى تؤثر فى المتغير التابع إلا أن (ف) دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠١).

جدول (٧) : ملخص نتائج تحليل الانحدار المتعدد (الخطوة الرابعة) عند دراسة تأثير أبعاد الرضا الوظيفي على التسويف الأكاديمي (ن=٢٨١)

المتغيرات المستقلة	المعامل البائى B	الخطأ المعياري للمعامل البائى	بيتا β	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
المرتب	-٠.٣٦٧	٠.١٥٠	-٠.١٢٣	-٢.٤٨٨	٠.٠٠١
الزملاء	٠.٢٥٥	٠.١٢٦	٠.١٠٩	٢.٠١٨	٠.٠١
ثابت الانحدار	٦١.٤٧٥	٤.٨٥٥	—	١٢.٦٦١	٠.٠٥

يتضح من الجدول السابق ما يلى:وجود تأثير موجب دال إحصائيًا (عند مستوى ٠.٠١) لبعد المرتب (كأحد أبعاد الرضا الوظيفي)، ودال (عند مستوى ٠.٠١) لبعد الزملاء (كأحد أبعاد الرضا الوظيفي) على (التسويف الأكاديمى) لدى عينة البحث، وأن ثابت الانحدار دال إحصائيًا (عند مستوى ٠.٠٥).

ومن الجدول رقم (٢٠) يمكن صياغة معادلة الانحدار المتعدد التى تعين على التنبؤ بالتسويف الأكاديمى للطالب المعلم من بُعدى الرضا الوظيفي فى الصورة التالية: التسويف الأكاديمى = ٦١.٤٨ – (٠.٣٧) × (المرتب) + (٠.٢٦) × (الزملاء)

والترتيب السابق يعكس الأهمية النسبية وقوة تأثير كل بعد من أبعاد الرضا الوظيفي على التسويف الأكاديمى بناء على قيمة (ت) ودلالتها. ويتضح أن الفرض تحقق جزئيا حيث إنه أمكن التنبؤ بدرجة التسويف الأكاديمى من بعدى الرضا الوظيفي (المرتب والزملاء)، وكانت أقوى المتغيرات تأثيرا هى المرتب ثم يليها الزملاء ولكن لا يمكن التنبؤ بدرجة التسويف الأكاديمى من مقاييس (الإشراف . ظروف العمل . العمل نفسه . التقدير . التقدم . المسؤولية . الدرجة الكلية) للرضا الوظيفي وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بحث كل من Lai et al(2015)، و(2010) Capan, ، Özer & Sackes (2011) ، Skaalvik & Skaalvik (2013) وعطية عطية (٢٠٠٧)، وعبد الرحمن محمد، ونادية السيد (٢٠٠٤)، Bronlow & Reasinger (2000) ، والتى أسفرت عن وجود علاقة سالبة دالة إحصائيا بين الرضا عن الحياة أو الرضا عن الدراسة والتسويف الأكاديمى. ولا توجد بحوث فى حدود علم الباحثة ربطت بين التسويف الأكاديمى والرضا الوظيفي.

ويمكن تفسير ذلك من خلال التصور النظرى عن الأشخاص الذين يتميزون بالرضا الوظيفي بشكل مرتفع لديهم القدرة على الإنجاز والتكيف مع العمل وتحقيق التقدم والرقى والرضا عن العمل وتكوين علاقات طيبة مع الإشراف والزملاء بالإضافة إلى شعورهم بالمسئولية والإحساس بالتقدير الداخلى والخارجى عن الأعمال التى يقومون بها وبالتالى فإن هؤلاء الأشخاص ليس لديهم تسويف للمهام، ولا يفكرون فى ذلك. ولكن هناك نوعا من العلاقات مع زملاء العمل تحتاج إلى وقت كبير لإتمامها فهذا يكون على حساب العمل حيث

إن الطالب المعلم يقضى وقتا كبيرا فى تفاصيل العلاقة مع الزملاء على حساب المهام المطلوبة وإنجازها مما يجعله يلجأ إلى تأجيل المهام ولهذا ظهرت العلاقة الموجبة بين التسويف الأكاديمى وبُعد الزملاء. وبالنسبة للارتباط السالب بين التسويف الأكاديمى والمرتب فإن إحساس الطالب المعلم بتدنى المرتب فى المدارس فهذا يجعله يلجأ إلى التسويف الأكاديمى ولهذا فإن إمكانية التنبؤ بالتسويف الأكاديمى من المرتب يكون بصورة عكسية.

- **توصيات البحث**:

هناك مجموعة من التوصيات يمكن أخذها فى الاعتبار عند التعامل مع المعلمين ومنها:

- تطبيق مقياسى الذكاء الاجتماعى والرضا الوظيفي على من يتقدم لوظيفة التدريس حتى يتم تلاشى تسويفه للمهام. لأنه من خلال مقاييس الذكاء الاجتماعى والرضا الوظيفي يمكن التنبؤ بالتسويف الأكاديمى لديهم.
- تحقيق مستوى عال من الرضا الوظيفي لدى المعلمين من خلال توفير الأمن وتحسين رواتبهم حتى لا يؤثر ذلك على أدائهم للعمل ومن ثم يسوفون المهام.

- **البحوث المقترحة**:

هناك مجموعة من البحوث المقترحة يمكن القيام بإنجازها من أجل إثراء العملية التعليمية منها:

- دراسة العزو السببي للتسويف الأكاديمى لدى طلبة الجامعة.
- علاقة سمات الشخصية بالتسويف الأكاديمى لدى المعلمين.
- دراسة مدى انتشار التسويف الأكاديمى لدى عينة من المعلمين وهل هو سمة أم حالة.
- التسويف الأكاديمى وعلاقته بالضغوط النفسية واستراتيجيات المواجهة.

- **المراجع العربية**:

- إبراهيم محمد على (٢٠١٣). منظور زمن المستقبل فى علاقته بإرجاء المهام الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
- إبراهيم المغازي (٢٠٠٣). الذكاء الاجتماعي والوجداني والقرن الحادي والعشرين، القاهرة، مكتبة الإيمان.
- إبراهيم المغازي (٢٠٠٥). مقياس الذكاء الاجتماعى بناؤه وخواصه السيكومترية، مجلة كلية التربية، جامعة الاسكندرية، ١٥(١)، ٤٢ -١٠٣.
- السيد أبو هاشم (٢٠٠٨). مكونات الذكاء الاجتماعي والوجدانى والنموذج العلاقي بينها لدى طلاب الجامعة المصريين والسعويين دراسة مقارنة، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، ١٨، ١٥٧ – ٢٢٤.
- أحمد الرفاعى غنيم، ونصر محمود صبرى (١٩٩٩). التحليل الإحصائى للبيانات النفسية والتربوية باستخدام SPSS، القاهرة، دار قباء للطباعة والنشر.

- أحمد ثابت فضل (٢٠١٤). التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بمهارات إدارة الوقت والرضا عن الدراسة لدى عينة من طلاب الجامعة ، دراسات عربية في التربية وعلم النفس - السعودية، ٥١، ٢٨٧ -٣٣٠.
- أحمد عبد الرحمن عثمان، وعزت عبدالحميد محمد حسن (٢٠٠٣). الذكاء الاجتماعي وعلاقته بكل من: الدافعية للتعلم والخجل والشجاعة والتحصيل الدراسي لدى طلاب وطالبات كلية التربية - جامعة الزقازيق، مجلة كلية التربية بالزقازيق ، مايو(٤٤) ، ١٩٢ -٢٧٢.
- أحمد محمد عبد الخالق ومحمد دغيم الدغيم (٢٠١١). المقياس العربى للتسويف: إعداده وخصائصه السيكومترية.المجلة الدولية للأبحاث التربوية، جامعة الإمارات العربية المتحدة،٣٠، ٢٠٠ - ٢٢٥
- أسامة فوزى الزنبات(٢٠١٥). العلاقة بين التسويف الاكاديمي والذكاء الانفعالى لدى طلبة جامعة اليرموك، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة اليرموك - الأردن.
- أشرف محمد عبد الغنى شريت وأحلام حسن محمود عبد الله (٢٠١٢). التلكؤ الأكاديمى وعلاقته بالدافعية للإنجاز والفعالية الذاتية لدى عينة من تلاميذ الصف السادس للمرحلة الابتدائية. بحوث ودراسات معاصرة فى ميادين علم النفس التربوى. الأسكندرية: مركز الأسكندرية للكتاب.
- أشرف محمد عطية (٢٠٠٩). دراسة العلاقة بين الكمالية والتأجيل لدى عينة من طلاب الجامعة المتفوقين عقليًا. مجلة الإرشاد النفسى، جامعة عين شمس، ١٩، ٢٨١ -٣٢٥.
- السيد إبراهيم السمدوني (٢٠٠١). الذكاء الوجداني والتوافق المهنى للمعلم (دراسة ميدانية على عينة من المعلمين والمعلمات بالتعليم الثانوى العام) (في: أنور الشرقاوي (٢٠٠٦). الاستراتيجيات المعرفية والقدرات العقلية ، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية، ٢١٣ -٢١٥).
- السيد عبد الدايم عبد السلام سكران(٢٠١٠). البناء العاملى لسلوك الإرجاء للمهام الأكاديمية، ونسبة انتشاره، ومبرراته وعلاقته بمستوى التحصيل لدى تلاميذ المرحلتين الثانوية والمتوسطة بمنطقة عسير بالمملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية بالإسماعيلية، ١٦، ١ -٧٠.
- أمينة العمادى (١٩٩٦). الرضا عن العمل لدى معلمى ومعلمات التعليم العام بدولة قطر وعلاقته ببعض المتغيرات، حولية كلية التربية - جامعة قطر، (١٣)، ١٣٩ -١٧٢.
- إيهاب عيسى المصرى، طارق عبد الرؤوف عامر (٢٠١٤). الولاء المؤسسى والرضا الوظيفي(مفهومه – عوامله – نظرياته وقياس الرضا الوظيفي فى العمل)، القاهرة: المؤسسة العربية للعلوم والثقافة.
- جابر عبدالحميد جابر(١٩٩٦). الذكاء ومقاييسه، ط٥، القاهرة، دار النهضة العربية.
- جابر عبد الحميد جابر، وعلاء كفافى (١٩٩١). معجم علم النفس والطب النفسى، الجزء الرابع، القاهرة: دار النهضة العربية.
- جولمان (٢٠٠٠). الذكاء العاطفى، ترجمة ليلى الجبالى، سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، ٢٦٢، الكويت، مطابع الوطن.
- جميلة كتفي(٢٠١٥). الذكاء الاجتماعي وعلاقته بمهارات الاتصال التنظيمي بالجامعة الجزائرية دراسة ميدانية على عينة من الأساتذة الإداريين بجامعة المسيلة، رسالة ماجستير (غيرمنشورة) "كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر "بسكرة، الجزائر.

- حامد زهران (١٩٩٨). علم النفس الاجتماعي ، ط٥، القاهرة، عالم الكتب.
- حسن أحمد علام (٢٠٠٨). محددات التسويف الأكاديمى وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية والدراسية لدى عينة من طلاب الجامعة. المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة أسيوط، ٢٤(٢)، ٢٥٤ -٣٠٦.
- حسن محمد حسان، وعبد العاطى أحمد الصياد (١٩٨٦). البناء العاملى لأنماط القيادة التربوية وعلاقة هذه الأنماط بالرضا الوظيفى للمعلم وبعض المتغيرات الأخرى فى المدرسة المتوسطة (السعودية)، رسالة الخليج العربى، ١٧(٦)، الرياض، مطبعة التربية العربى لدول الخليج.
- حمدان الشامى (٢٠٠٨). الذكاءات المتعددة وتعلم الرياضيات (نظرية وتطبيق)، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية.
- حمدان الشامى (٢٠١٢). علاقة عادات العقل بالأنماط القيادية والرضا الوظيفى لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية، المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٢٢ (٧٤)، ٢٤٧ -٣٠٠.
- روبنز، وسكوت (٢٠٠٠). الذكاء الوجدانى، ترجمة صفاء الأعسر، وعلاء كفافى، القاهرة، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.
- ريهام محمد محى الدين (٢٠٠٥). الذكاء الوجدانى وعلاقته بالرضا الوظيفي لدى الأخصائى النفسى المدرسى، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
- زايد الحارثي (١٩٩٣). بناء الاستفتاءات وقياس الاتجاهات، جدة، مكتبة دار الفنون للطباعة والنشر.
- سليمان عبد الواحد يوسف(٢٠١٢). الذكاء الإنساني بين الأحادية والتعددية: رؤية تحليلية لأنواع العقول الإنسانية، الإسكندرية، دار الجامعة الجديدة.
- سميرة أحمد عبد الله (٢٠١٧). الذكاء الاجتماعي وعلاقته ببعض المتغيرات الديمغرافية لدى عينة من العاملين بالقطاع الحكومي بوزارة التربية والتعليم العالى بدولة الكويت ، العلوم التربوية -مصر، ٢٥(٣)، ٣١٦ – ٣٧٩.
- عائدة العربي (٢٠١٧). الذكاء الاجتماعي (٢٠٠٥ -٢٠١٥)، مجلة التربوى -كلية التربية بالخمس -جامعة المرقب - ليبيا ، ١١ ،٩٣ – ١٠٥.
- عادل العدل(١٩٩٨). القدرة على حل المشكلات الاجتماعية وعلاقتها بالذكاء الاجتماعي والمسئولية الاجتماعية ومفهوم الذات الاجتماعي والتحصيل الدراسي، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، ٢(٢٢)، ٩ -٥٩.
- عبد الرحمن محمد مصيلحى هلال ونادية السيد الحسينى (٢٠٠٤). التلكؤ الأكاديمى لدى عينة من طلبة وطالبات الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ١(١٢٦)، ٥٧ -١٤٣.
- عبد الرسول عبدالباقي عبد الله (٢٠١٧). االاحتراق التعلمي و علاقته بالتسويف الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية بجامعة سوهاج في ضوء متغيري النوع الاجتماعي و التخصص الدراسي، المجلة التربوية، ٤٩ ، كلية التربية - جامعة سوهاج ، ٢٣٤ – ٢٨١.
- عبد العاطى أحمد الصياد، وأحلام رجب عبد الغفار (١٩٨٨). دراسة أبعاد الرضا الوظيفى للمعلم فى علاقتها بأنماط القيادة التربوية بالمدرسة وبعض المتغيرات الأخرى باستخدام أسلوب تحليل التغاير، بحوث المؤتمر الرابع لعلم النفس فى مصر (٢٥ -٢٧ يناير)، القاهرة.

- عزت عبد الحميد محمد حسن (١٩٩٦). المساندة الاجتماعية وضغط العمل وعلاقة كل منهما برضا المعلم فى العمل، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
- عزت عبد الحميد محمد حسن (٢٠٠٨). الإحصاء المتقدم للعلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، بنها، دار المصطفى للطباعة والنشر.
- عزت عبد الحميد محمد حسن (٢٠١١). الإحصاء النفسى والتربوى – تطبيقات باستخدام برنامج spss 18، القاهرة، دار الفكر العربى.
- عطية عطية محمد (٢٠٠٧). التلكؤ الأكاديمى وعلاقته بالدافعية للإنجاز والرضا عن الدراسة لدى طلاب جامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية. مجلة علم النفس المعاصر والعلوم الإنسانية، مركز البحوث النفسية، كلية الآداب، جامعة المنيا، ١٨ ، ١١ - ١١٠.
- فايقة أحمد عبد العظيم (٢٠١١). التلكؤ الأكاديمى وعلاقته ببعض مصادر الضغوط لدى أعضاء هيئة التدريس فى ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية. المؤتمر السنوى السادس عشر لمركز الإرشاد النفسى بجامعة عين شمس بعنوان "الإرشاد النفسى وإرادة التغيير - مصر بعد ثورة ٢٥ يناير" فى الفترة من ٢٦ -٢٧ ديسمبر، المجلد الثانى، ٥١٤ -٦٠٠.
- فريح عويد العنزى ومحمد دغيم الدغيم (٢٠٠٣). سلوك التسويف الدراسى وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية لدى طلاب كلية التربية الأساسية بالكويت. مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، ٢(٥٢) ، ١٠٢ -١٣٧.
- فؤاد أبو حطب وآمال صادق (١٩٩١). مناهج البحث وطرق التحليل فى العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- فؤاد البهى السيد (١٩٧٩). علم النفس الإحصائى وقياس العقل البشرى، ط٣، القاهرة، دار الفكر العربى.
- نادية السيد يوسف (٢٠٠٨). بعض الخصائص المعرفية والشخصية والانفعالية المميزة للمتلكئين وغير المتلكئين أكاديميًا من طلبة وطالبات الجامعة. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ٢، ٢٦٩ -٣٦٣.
- محمد بكر نوفل (٢٠٠٧). الذكاء المتعدد في غرفة الصف (النظرية والتطبيق)، القاهرة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- محمود أبو جادو(٢٠٠٦). نظرية الذكاء الناجح: الذكاء التحليلي والإبداعى والعملي (برنامج تطبيقي)، الأردن ، دار ديبونو للنشر والتوزيع.
- مدثر سليم (٢٠٠٣). الوضع الراهن في بحوث الذكاء الاجتماعي، الإسكندرية، المكتب الجامعى الحديث.
- محمد غازى الدسوقي(٢٠٠٣). الذكاء الإجتماعي تحديده وقياسه دراسة لعينة من مشرفي الأنشطة الإجتماعية بمرحلتي التعليم الإعدادي والثانوى، عالم التربية ، ٣(٩)، ٢٠٧ – ٢١٨.
- معاوية أبو غزال (٢٠١٢). التسويف الأكاديمى وانتشاره وأسبابه من وجهة نظر الطلبة الجامعيين، المجلة الأردنية فى العلوم التربوية، ٨ (٢)، ١٣١ -١٤٩.

- **المراجع الأجنبية**:

- Arthi, S. &Tamilselvi, B. (2016). A study of social intelligence of B.Ed. student teachers in Namakkal District, International Journal

of Multidisciplinary Research and Development, 3(9), 322-326. Aviable at: www.allsubjectjournal.com
- -Birknerova,P., Frankovský,M.& Zbihlejová,L(2013). Social Intelligence in the Context of Personality Traits of Teachers, American International Journal of Contemporary Research, 3(7), 11-17.
- Balkis, M., & Duru, E. (2009). Prevalence of Academic Procrastination Behavior among Pre-Service Teachers and its Relationship with Demographics and Individual Preferences. Journal of Theory and Practice in Education, 5 (1), 18-32.
- Balkis, M., & Duru, E. (2017) .Gender differences in the relationship between academic procrastination, satifaction with academic life and academic performance, Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 15(1), 105-125.
- Balkis, M.(2013). Academic procrastination, academic life satisfaction and academic achievement: The mediation role of rational beliefs about studying, Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies, 13(1), 57-74.
- Barchard, K. (2003). Does Emotional Intelligence assist in the prediction of academic success? Educational & Psychological Measurement, 63 (5), 840-859.
- Bitch, V. & Hog,B.(2005). Exploring Horticultural Employees Attitudes Toward Their Jobs: A qualitative analysis based on Herzberg's Theory of job satisfaction, Journal of Agricultural and Applied Economies, http://www.findarticles.com.
- Brownlow, S., & Reasinger, R. (2000). Putting off until tomorrow what is Better Done Today: Academic Procrastination as A function of Motivation toward College Work. Journal of Social Behavior and Personality, 15(5), 15-34.
- Çapan, B. E. (2010). Relationship among perfectionism, academic procrastination and life satisfaction of university students, Procedia Social and Behavioral Sciences, 5, 1665–1671.
- Çekmecelioğlu, H. G., Gunsel, A. & Ulutas, T. (2012). Effects of Emotional Intelligence on Job Satisfaction: An Empirical Study on Call Center Employees, Procedia -Social and Behavioral Sciences,58,363 – 369.
- Chan, D. W. (2004). Perceived Emotional Intelligence and Self-Efficacy among Chinese Secondary School Teachers in Hong Kong, Personality and Individual Differences, 36, 1781-1795.

- Chan, D. W. (2005). Self-Percevied Creativity, Family Hardiness, and Emotional Intelligence of Chinsese Gifted Students in Hong Kong , The Journal of Secondary Gifted Education, xvt, 47-56.
- Charoenkul, Y. (1990). Job Satisfaction / Dissatisfaction of faculty in four teachers' colleges in the north of Tailand. D.A.I., 50 (10-A), 3139.
- Demir, G. Halici, A. & Otkan, C.(2017). Examination of burnout levels and Academic Procrastination of university students, web of conference, 37, 1-8.
- Deniz, M.; Tras, Z.; & Aydogan, D. (2009). An Investigation of Academic Procrastination, Locus of Control, and Emotional Intelligence. Educational Sciences: Theory & Practice, 9 (2), 623-632.
- Diaz-Morales, J.; Ferrari, J.; & Cohen, J. (2008). Indecision and Avoidant Procrastination: The Role of Morningness–Eveningness and Time Perspective in Chronic Delay Life styles. The Journal of General Psychology, 122(4) , 228-240.
- Dietz, F.; Hofer, M.; & Fries, S. (2007). Individual values, learning routines and academic procrastination. British Journal of Educational Psychology, 77, 893–906.
- Dugguh,S.& Dennis,A. (2014). Job satisfaction theories: Traceability to employee performance in organizations, Journal of Business and Management, 16(5), 11-18.
- Eshghi, P., Arofzad,S. and Hosaini,T.(2013). Relationship between social intelligence with effective influence among physical education expertise in Isfahan education organizations, European Journal of Experimental Biology, 3(3),168-172
- Farran, B. (2004). Predictors of Academic Procrastination in College Students. M.A Thesis, University of Fordham.
- Fatima,N., Iqbal,S., Akhwand,S., Suleman,M., Ibrahim,M.(2015). Effect of gender differences on job satisfaction of the female employees in Pakistan, International Journal of Economics, Finance and Management Sciences, 3(1), 27-33.
- Ferrari, J.; Özer, B.; & Demir, A. (2009). Chronic Procrastination among Turkish Adults: Exploring Decisional, Avoidant, and Arousal Styles. The Journal of Social Psychology, 149, 3, 302–307.
- Grant, E. (2009). The Relationship between Procrastination and Intrapersonal Intellegence in College Student, PHD, University of North Dakota.

- Heward, E. (2010). An Examination of the Relationship between Emotional Intellegence and Procrastination in College Student, Master of Arts, Carleton University, Ottawa, Canada.
- Holmes, R. (2000). The Effect of Task Structure and Task Order on Subjective Distress and Dilatory Behavior in Academic Procrastinators. Ph. D., Hofstra University.
- Kamran,W. & Fatima,I. (2013). Emotional Intelligence, Anxiety and Procrastination in Intermediate Science Students, Pakistan Journal of Social and Clinical Psychology, 11(2) , 3-6.
- Khan,M. Arif,H., Noor,S.& Muneer,S.(2014). Academic Procrastination among Male and Female University and College Students, Journal of Social Sciences, 8(2), 65-72.
- Knaus, W. (2000). Procrastination, Blame, and Change, Journal of Social Behavior and Personality, 15, 153-166.
- Lacanlale,E,.(2013). Development and Validation of a Social Intelligence Inventory, International Journal of Information and Education Technology, 3(2), 263-267.
- Lai,C., Badayai,A., Chandrasekaran,K., Lee,S., Kulasingam,R.(2015). An Exploratory Study on Personality Traits and Procrastination Among University Students,American Journal of Applied Psychology,4,21-26
- Lamba,G. (1999). Effect of Gender-Role and Self-Efficacy on Academic Procrastination in College Students. M.A Thesis, Truman State University.
- Lester, P. E. (1987). Development and factor analysis of the teacher job satisfaction questionnaire (TJQ), Education and psychological measurement, 47 (1), 223 – 233.
- Levesque R.J.R. (2018). Social Intelligence. In: Levesque R.J.R. (eds) Encyclopedia of Adolescence. Springer, Cham
- Liu, D.(2018). Mediating Effect of Social Support between the Emotional Intelligence and Job Satisfaction of Chinese Employees, Curr Psychol, 37, 366–372.
- Naveed, T.& Ishtiaq,S.(2015). Relationship between Procrastination & Self Esteem among Male & Female University Students, European Academic Research, III(2),2459-2470.
- O'Brien, W. (2000). Applying the Transtheoretical Model to Academic Procrastination. Ph.D., University of Houston.
- Özer, B.; Demir, A.; & Ferrari, J. (2009). Exploring Academic Procrastination among Turkish Students: Possible Gender

Differences in Prevalence and Reasons. The Journal of Social Psychology, 149, 2, 241–257.
- Özer, B. (2010). Apath Analytic Model of Procrastination: Testing Cognitive, Affective, and Behavioral Components. M.A Thesis, Middle East Technical University.
- Özer, B. U. & Saçkes, M. (2011). Effects of Academic Procrastination on College Students' Life Satisfaction, Procedia - Social and Behavioral Sciences, 12, 512 – 519.
- Pala, A.; Akyıldız, M. & Bağcı, C. (2011). Academic Procrastination Behaviour of Pre-service Teachers' of Celal Bayar University, Procedia - Social and Behavioral Sciences, 29, 1418 – 1425.
- Reasinger, R., & Brownlow, S. (1996). Putting off until tomorrow what is Better Done Today: Academic Procrastination as A function of Motivation toward College Work. Poster Presented at the Annual Meeting of the Southeastern Psychological Association (42nd, Norfolk, VA, March).
- Rostamiana, B., Sadrabadib, M. (2016).The Relation between Social Intelligent and Service Presentation Quality (Case study: Selected Branches of Melat Bank of Isfahan City), Procedia - Social and Behavioral Sciences, 230, 290 – 297.
- Seiligson, M. (2004). Emotional Intelligence and Training in after School Environments, New Directions for Youth Development, 103, 71-83.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2013). Teachers' perceptions of the school goal structure: Relations with teachers' goal orientations, work engagement, and job satisfaction, International Journal of Educational Research, 62,199–209.
- Soleiman, Y. & Fatemeh, L. (2012). The Relationship between Social Intelligence and Job Satisfaction among MA and BA Teachers, Int. J.Edu. Sci, 4(3), 209-213.
- Sternberg, R. J.(2005).WICS of Positive Educational Leadership :Comprising Wisdom, Intelligence, and Creativity Synthesized, educational Psychology Review,17(3), 191-262.
- Sweitzer, N. (1999). Fiddle-Dee-Dee, I will think about it tomorrow: Overcoming Academic Procrastination in Higher Education. M. A. Thesis, Faculty of Education, Biola University.
- Trivellas, P., Gerogiannis, V. & Svarna, S. (2013). Exploring workplace implications of Emotional Intelligence (WLEIS) in

hospitals: Job satisfaction and turnover Intentions, Procedia - Social and Behavioral Sciences, 73,701 – 709.
- Tuckman, B. (1990). Measuring Procrastination Attitudinally and Behaviorally. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association (Boston, MA, April 16-20).
- Van Erede, W. (2000). Procrastination: Self-Regulation in Initiating Aversive Goals. Applied Psychology: An International Review,49(3), 372-389.
- Van Erede, W. (2003). A Meta-Analytically Derived Nomological Network of Procrastination. Personality and Individual Differences,35,1401-1418
- Wolters, C. (2003). Understanding Procrastination from a Self-Regulated Learning Perspective. Journal of Educational Psychology,95,179-187
- Wong, C.-M. T., Day, J. D., Maxwell, S. E., & Meara, N. M. (1995). A multitrait-multimethod study of academic and social intelligence in college students. Journal of Educational Psychology, 87(1),117-133.
- Yin, H., Lee, J. C. K., Zhang, Z. & Jin, Y. (2013). Exploring the relationship among teachers' emotional intelligence, motional labor strategies and teaching satisfaction, Teaching and Teacher Education, 35,137 -145.
- Yong, F. L. (2010). A Study on the Assertiveness and Academic Procrastination of English and Communication Students at a Private University. American Journal of Scientific Research, 9, 62-72

البحث السادس :

مستوى الرضا الوظيفي في علاقته ببعض المتغيرات لدى الأخصائيين النفسيين في مدارس سلطنة عُمان "دراسة مسحية"

إعداد :

أ / منذر بن خالد مرهون السعيدي

طالب ماجستير الإرشاد النفسي . قسم التربية

كلية الأداب والعلوم التطبيقية . جامعة ظفار

د./ ناصر سيد جمعة عبد الرشيد أستاذ مشارك بقسم التربية

د./ أحمـــد بن علي المعشنـــي أستاذ الإرشاد النفسي المساعد

كلية الآداب والعلوم التطبيقية جامعة ظفار سلطنة عمان

مستوى الرضا الوظيفي في علاقته ببعض المتغيرات لدى الأخصائيين النفسيين في مدارس سلطنة عمان "دراسة مسحية"

أ / منذر بن خالد مرهون السعيدي
طالب ماجستير الإرشاد النفسي. قسم التربية
كلية الأداب والعلوم التطبيقية. جامعة ظفار

د./ ناصر سيد جمعة عبد الرشيد
أستاذ مشارك بقسم التربية
كلية الآداب والعلوم التطبيقية
جامعة ظفار بسلطنة عمان

د/ أحمـــد بن علي المعشنـــي
أستاذ الإرشاد النفسي المساعد
كلية الآداب والعلوم التطبيقية
جامعة ظفار بسلطنة عمان

• **المستخلص**:
هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف مستوى الرضا الوظيفي في علاقته ببعض المتغيرات الديموجرافية (النوع الاجتماعي، عدد سنوات الخبرة والمرحلة الدراسية) لدى الأخصائيين النفسيين بمدارس سلطنة عمان، وتكونت عينة الدراسة من (١٥٤) أخصائيا نفسيا من العاملين في مختلف المراحل الدراسية في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان من الجنسين، منهم (٤٣) أخصائيا نفسيا و(١١١) أخصائية نفسية من (١١) محافظة من محافظات السلطنة، وتم استخدام المنهج التحليلي؛ حيث تم جمع البيانات باستخدام مقياس الرضا الوظيفي من إعداد الباحث، وتمت المعالجة الإحصائية باستخدام الحزمة الإحصائية لتحليل البيانات (SPSS). بينت نتائج الدراسة أن مستوى الرضا الوظيفي لدى الأخصائيين النفسيين في مدارس سلطنة عمان جاء بدرجة متوسطة، كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في مستوى الرضا الوظيفي لدى الأخصائيين النفسيين في مدارس سلطنة عمان تُعزى لمتغير النوع ولصالح الإناث، كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في الرضا الوظيفي لدى الأخصائيين النفسيين تُعزى لمتغيرات (عدد سنوات الخبرة، المرحلة الدراسية).

الكلمات المفتاحية: الرضا الوظيفي. الأخصائيين النفسي. سلطنة عمان.

Level of job satisfaction and its relation to some variables among psychologists in schools of the Sultanate of Oman

Monzer ben khaled marhon elsaiedy, Dr. Nasser sayed gomaa abdel rashed, Dr. Ahmed ben ali elmashiny.

Abstract:
The recent study aimed to identify the level of job satisfaction and its relation to some variables (Gender, Experience years, Educational stage) among psychologists in schools of the Sultanate of Oman. The study sample consisted of (154) psychologists of both male and female who are working in different stages of study in the schools affiliated to the Ministry of Education in the Sultanate of Oman. The sample of the study consisted of (43) male and (111) female psychologists from (11) governorates of the Sultanate. The descriptive analytical methodology was used. In order to collect data the job-satisfaction questionnaire prepared by the researcher were used. Statistical processing was done using the Statistical Package for Social Sciences (SPSS).The results of the study showed that the level of job-satisfaction among the psychologists in the Sultanate of Oman at a medium level. The results showed statistically significant differences at the significance level of (0.05) in job satisfaction among psychologists in the Sultanate of Oman schools due to gender variable in favor of females. There were also no statistically significant differences at the significance level (0.05) in job satisfaction among psychologists due to the variables (years of experience, school stage).

Key words: Job Satisfaction –Psychologists –Sultanate of Oman

- **مقدمة**:

تعدُّ خدمة الإرشاد واحدة من الخدمات الهامة التي يحتاجها الأفراد في عصرنا الحاضر؛ حيث تعدَّدت وتنوَّعت العقبات والمشكلات التي تواجه الأفراد؛ بسبب انفتاح المجتمعات وانكشافها على بعضها في ظلِّ العولمة العابرة للحدود الدولية، وما خلفته من شوائب في نفوس وأفكار الأفراد، وبفعل حركة الأفراد من البيئات الصحراوية والريفية إلى حياة المدنية وما أوجدته هذه الحركة من مشاكل في التكيف والاندماج داخل المجتمع الجديد.

وبسبب تنوُّع المشكلات النفسية، والتربوية، والاجتماعية، والسلوكية التي يواجهها طلبة المدارس أصبح وجود شخص متخصص في المدرسة أو المؤسسة العلمية ضرورة ملحَّة، وجزءاً أساسيًّا داخل المنظومة التعليمية؛ لضمان سير العملية التعليمية بالشكل المرجو؛ حيث يعمل المتخصص داخل إطار المؤسسة التعليمية على معالجة إشكاليات الطلبة، وتقديم المشورة، ومساعدتهم، وتذليل الصعوبات عليهم، وعلى العاملين في المؤسسات العلمية (زهران، ٢٠٠٥).

والأخصائي النفسي على الرغم من خدماته النفسية والتنظيمية (الإدارية) التي يقدِّمها في المدرسة والأعباء الملقاة على كاهله إلَّا أنه ودون شك يظل قوة عاملة فاعلة، تتطلب النظر لها بعين الاهتمام، والرعاية، وتوفير متطلبات إنجاز مهامها الوظيفية بكفاءةٍ واقتدارٍ من الناحية التجهيزية، ومنحهِ الصلاحيات اللازمة لممارسة برامجه وخططه الارشادية، وتحسين ظروف بيئة عملِه، وإيجاد عوامل تحفيزية تعمل على شحذ همَّته لمواصلة مسيرة العمل بحب وإخلاصٍ وتفانٍ.

ويرى الزيود (٢٠٠٢) أن الأخصائي النفسي يواجه عدد كبير من الضغوط النفسية والمهنية والاجتماعية وذلك بسبب قلة عدد الأخصائيين النفسيين في المدارس، بالإضافة إلى شح المكافآت المعنوية والحوافز الوظيفية مقارنة بالمهام التي ينجزها والتي تولد السخط على المهنة، والإحتراق النفسي لدى العاملين بمهنة الإرشاد.

والأخصائي النفسي يتعرض إلى ضغوط كثيرة تعيق عمله في المدرسة، وتؤدي به إلى حالة من الإستنزاف النفسي الإنفعالي، والجسدي الذي يؤثر تأثيرا مباشرا على حالته الصحية والنفسية والاجتماعية وهذا ما ينعكس على أدائه الوظيفي (المالكي، ٢٠٠٧). وأضافت الشرفا (٢٠١١) أن بعض الأخصائيين النفسيين تلقى عليهم مسؤوليات ومهام وظيفية أخرى خارج إطار العمل الإرشادي مثل جمع التبرعات، وتوزيع المساعدات على الطلبة المحتاجين، والمناوبة، وكتابة الانذارات والتعهدات مما أثر سلبا على أدائهم المهني ونظرة أولياء الأمور والطلاب لهم.

ويعتبر هوبوك Hoppock أول مَن تحدَّث عن مفهوم الرضا الوظيفي في أربعينيات القرن الماضي؛ حيث حدَّد ثلاثة أبعاد للرضا الوظيفي للعاملين في

مختلف المهن، وهذه الأبعاد هي: البعد النفسي، والبعد الجسدي، وبعد ظروف البيئة لإنجاز العمل، وكلما كان العمل يشبع حاجات الموظف في الأبعاد الثلاثة كلما زاد الرضا عن مهنته، والعكس صحيح (Kumar & Giri, 2009).

ويعرف حجاج (٢٠٠٧) الرضا الوظيفي بأنه الأداء التي يمارسه الفرد بقصد الإنتاج ويساعده على تحقيق أهدافه الوظيفية والمستقبلية من خلال ما توفره بيئة المهنة من إمكانيات وحوافز. أما شرشير (٢٠٠٠) فيرى أن الرضا الوظيفي هو مدى إشباع متطلبات وحاجات الفرد الوظيفية والتي تكفل نموه المهني وتنعكس على حماسته ودافعيته نحو العمل.

وقد أكد الجهني (٢٠٠٥) أن الرضا الوظيفي للأخصائي النفسي في المدرسة يشكل ركيزة مهمة في المنظومة التعليمية؛ حيث تزايد في عصرنا الحاضر الاهتمام بما يقدِّمه الأخصائي النفسي من خدمات إرشادية، تسهم في تطوير العملية التعليمية، وتعمل على تحقيق الأهداف التربوية. ويرى الدلبحي (٢٠٠٢) أن الرضا الوظيفي يشكل أداة فعالة في تحقيق أهداف الوزارات والمؤسسات، ووسيلة من وسائل التحفيز على الإبداع الوظيفي، وتحسين العلاقة بين الرؤساء والمرؤوسين. كما يؤكد صوالحة (٢٠٠٦) أن الرضا الوظيفي أساس في تحقيق الأمن النفسي والوظيفي للموظفين والعاملين.

كما أشار (Abushaira, 2012) أن دراسة الرضا الوظيفي يقع على قمة الأولويات لأي مؤسسة للمحافظة على عناصرها المتميزة والمتفردة، ويؤكد (Johnson, 2010) أن الرضا الوظيفي هو أحد المفاهيم العامة في نظريات دافعية العمل وسلوكياته، والتي تشير إلى أن الرضا الوظيفي هو السبب الرئيسي للنجاح في مجال العمل والوصول ببيئة العمل إلى أقصى درجات الإنتاجية. ويرى الباحث أن الرضا الوظيفي يرتبط بعدد من المتغيرات التي تستحق الدراسة، وهذه المتغيرات تتأثر بمدى ومستوى تقدير الذات لدى الأخصائي النفسي، وأحد أهم هذه المتغيرات مستوى الرضا الوظيفي الذي يعكسه تقدير الذات في نفس ومشاعر الأخصائي.

وفي ضوء ما سبق ولأهمية دور الأخصائي النفسي في المدرسة يتَّضح ضرورة امتلاك الأخصائي النفسي للعديد من الصفات الشخصية والأخلاقية والمهنية، نوجزها في حبِّ المهنة، والرغبة بمساعدة الآخرين، والثقة بالنفس، وتقدير الذات، وغيرها من الصفات والمهارات الضرورية لممارسةٍ عمله الإرشادي بمرونةٍ وسلاسةٍ وكفاءةٍ، فهو مرشدٌ وموجِّهٌ للطلبة، وهو قدوةٌ لهم، وبمثابة المشعل الذي ينير لهم الطريق، فمن واجبنا التركيز على احتياجات الأخصائي النفسي، ودراسة مشكلاته؛ لتسهيل مهمته الانسانية السامية.

وفي سلطنة عُمان عينت وزارة التربية والتعليم في كلِّ مؤسسةٍ تعليمية بمختلف مراحلها ومستوياتها متخصصًا في علم النفس أو أحد فروعه؛ لكي يغطي الاحتياجات الإرشادية المختلفة للطلبة، والذين تُشكل لهم الخدمة

الإرشادية واحدة من أهم الخدمات التي يتلقونها بشكلٍ مجاني في المحيط المؤسسي، وذلك لما له من انعكاسٍ على نجاحهم في مسيرتهم العلمية والسلوكية، وتحقيق غاياتهم المهنية المستقبلية.

وقد اُستحدثت وظيفة الأخصائي النفسي في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم في سلطنة عُمان مطلع العام الدراسي ٢٠١٢/٢٠١١ م بواقع أخصائي نفسي واحد لكل مدرسة (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٢). مع أن هذه الخطوة لاقت الإشادة والاستحسان في الأوساط التربوية العمانية، والمتخصصين في العلوم التربوية، إلاَّ أنها خطوة تتطلب التعزيز والتحسين المستمر، فالأخصائي النفسي يواجه صعوبات جمة في تغطية إحتياجات الطلبة الإرشادية فهو فرد مقابل المئات من الطلاب الذين تختلف مشكلاتهم السلوكية، والنفسية، والنمائية، والمهنية. بالإضافة إلى مسؤوليته عن تطبيق الخطة الإرشادية السنوية الخاضعة لمتابعة مباشرة من مشرفي وزارة التربية والتعليم، وإعداد محاضرات وورش توعوية للمعلمين والعاملين في المدرسة، وتطبيق برامج إرشادية للطلبة في الجوانب الإرشادية المتمثلة في الجوانب الوقائية، والنِمائية، والعلاجية ودراسة حالات الطلاب الفردية التي تتطلب الدراسة فرديا، وكذلك مهام إدارية كتخزين الدراسات والأعمال التي يقوم بها على البوابة التعليمية، ومراقبة الامتحان في فترة الإمتحانات النهائية كل عام، وهذه المهام تستهلك الأخصائي نفسياً وصحياً، وتجعله يتشتت بين المهام الكثيرة التي يصعب تغطيتها وأدائها فردياً، وهذه الأسباب قد تجعله يشعر بالظلم، والضغط، وعدم الإنصاف، والسخط على وظيفته، ويقل مستوى رضاه عن وظيفته ومهامها ومسؤولياتها وبيئتها.

ومن خلال ما تقدَّم من أبحاث ودراسات سابقة نجد أنَّ الدراسات السابقة لم تتناول مستوى تقدير الذات وعلاقته بالرضا الوظيفي لدى الأخصائيين النفسيين في المدارس عموماً، سواء في السلطنة أو خارجها، ومعظم الدراسات كانت تسلط الضوء على متغيرات أخرى، وفئات أخرى كالمعلمين والأطباء والهيئات الإدارية. ومن هذا المنطلق رأى الباحثون أهمية دراسة مستوى تقدير الذات وعلاقته بالرضا الوظيفي لدى الأخصائيين النفسيين في مدارس سلطنة عُمان كأول دراسة عُمانية وعربية تركز على جانبٍ نفسي يختص بمقدمي الخدمة الإرشادية (الأخصائيين النفسيين).

- **مشكلة الدراسة وتساؤلاتها**:

إن وجود أخصائي نفسي واحد فقط في كلِّ مدرسةٍ قد يصل عدد طلابها بالمئات يُعنى بحل مشاكل الطلبة النفسية والسلوكية، ويجب عليه إتباع واستكمال الخطة الإرشادية السنوية المعممة من قبل وزارة التربية والتعليم، بالإضافة إلى تنفيذ البرامج الارشادية التي اعتمدتها الوزارة، والبرامج التي قد تطلبها إدارة المدرسة، بالإضافة إلى الكم الهائل من الطلبة التي تتم إحالتهم للأخصائي النفسي بشكل يومي من قبل المعلمين والإدارة المدرسية وهذه المهام الكثيرة والمتعددة ينعكس أثارها على الأخصائي النفسي، وقد تشكل له توتر،

وضغط على الصعيد النفسي، والصحي، والإحباط والسخط عن المهنة التي يمارسها مما قد تؤثر على الرضا الوظيفي لديه.

وقد تم إجراء الباحث دراسة استطلاعية على عينة من الأخصائيين النفسيين بمدارس محافظة ظفار، وقد تكونت العينةٍ الاستطلاعية من (٣٢) أخصائي نفسي/ أخصائية نفسية تم اختيارهم عشوائيا، وقد تم إجراء مقابلات معهم، ثم تحليل هذه المقابلات تبين من خلالها نقص في رضا بعض الإخصائيين النفسيين عن عملهم لكثرة الأعباء الملقاة عليهم، وغموض دور الاخصائي النفسي وتداخل أدواره مع عمل الاخصائي الاجتماعي. وعدم تقدير دوره من قبل إدارة المدرسة، وإشراكه في الكثير من الأعمال الإدارية كالمناوبة والمراقبة على الامتحانات.

كما تم مسح الدراسات العمانية بهذا المجال، ولم يتم التوصل لأي دراسةٍ عمانية تتعلق بحاجات ومشكلات الأخصائيين النفسيين في المدارس الحكومية أو الخاصة، وبالمقابل توصل الباحث إلى عدد من الدراسات العربية السابقة التي تناولت الأخصائيين النفسيين مثل: دراسة السويسي (٢٠١٤) والمعنونة بمعوقات العملية الإرشادية لمستشاري التوجيه المدرسي (الأخصائيين النفسيين). ودراسة بو عزيز (٢٠١٥) الإتجاه نحو العملية الإرشادية وعلاقته بدافع الإنجاز. بالإضافة إلى دراسة الشهري (١٩٩٩) مستوى الرضا عن العمل الإرشادي لدى مرشدي المرحلة الإبتدائية المتخصيين وغير المتخصصين بمكة المكرمة. ودراسة الحربي (٢٠١٠) الضغوط النفسية وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى المرشدين الطلابين بالمعاهد العلمية بمنطقة الرياض. ودراسة الطريفي (٢٠٠٣) الرضا الوظيفي لدى المرشدين والمرشدات في مدينة عمان.

لذلك فإنَّ مشكلة هذه الدراسة تتمثَّل في محاولة التعرف مستوى الرضا الوظيفي في علاقته ببعض المتغيرات لدى الأخصائيين النفسيين في مدارس سلطنة عُمان والتي تتضح من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما مستوى الرضا الوظيفي لدى الأخصائيين النفسيين في مدارس سلطنة عمان؟
- هل يختلف مستوى الرضا الوظيفي لدى الأخصائيين النفسيين في مدارس سلطنة عُمان باختلاف: النوع الاجتماعي، وسنوات الخبرة، والمرحلة الدراسية؟

- **أهداف الدراسة**:

هدفت الدراسة الحالية إلى:

- التعرف مستوى الرضا الوظيفي لدى الأخصائيين النفسيين بمدارس سلطنة عُمان.
- الكشف عن الفروق في مستوى الرضا الوظيفي والتي تُعزى لمتغيرات (النوع الاجتماعي، عدد سنوات الخبرة، المرحلة الدراسية) لدى الأخصائيين النفسيين بمدارس سلطنة عُمان.

- **أهمية الدراسة**:

تتضح أهمية الدراسة الحالية فيما يأتي:

- تعد الدراسة أول دراسة محلية تُطبق حول مستوى الرضا الوظيفي لدى الأخصائيين النفسيينفي سلطنة عمان.
- تناولها لفئة مهمة في البيئة المدرسية وهي الأخصائيين النفسيين / الاخصائيات النفسيات، لما لهم من دور فاعل ومهم في العملية التعليمية بالمدارس والذيم لم يحظوا باهتمام كافٍ في الدراسات المختلفة.
- نرجو أن تساعد هذه الدراسةٍ القائمين على قسم التوجيه والإرشاد المدرسي بوزارة التربية والتعليم بشكل عام في فهم بعض العوامل المؤثرة على أداء عمل الأخصائي النفسي.
- لعلَّ نتائج هذه الدراسة تفيد الباحثين في مختلف حقول التربية، وتطبيق دراسة مشابهة لشاغلي وظائف أخرى في المدرسة؛ كالأخصائي الاجتماعي، وأخصائي الأنشطة، وممرض المدرسة، وغيرهم.
- نعتقد أن هذه الدراسة سوف تفيد الأخصائيين النفسيين من خلال تسليط الضوء على احتياجاتهم على المستوى الوظيفي، والنفسي، والأعباء التي تعترض عملهم.

- **حدود الدراسة**:

- الحدُّ الموضوعي: حُدِّدت هذه الدراسة بموضوع: «مستوى الرضا الوظيفي بالأبعاد (الوظيفة ومهامها، الراتب والحوافز، الأمن الوظيفي، العلاقة بالإدارة والإشراف، النمو المهني) في علاقته ببعض المتغيرات (النوع الاجتماعي، عدد سنوات الخبرة، والمرحلةالدراسية) لدى الأخصائيين النفسيين بمدارس سلطنة عُمان. وقد تم اختيار هذه الابعاد بناءً على الدراسات السابقة والأطر النظرية التي تم الإطلاع عليها، والتي رأى الباحث أنها أكثر ارتباطا بعمل الأخصائي النفسي.
- الحدُّ الزمني: يتم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي الأكاديمي (٢٠١٧/٢٠١٨م).
- الحدُّ البشري: الأخصائيون النفسيون بمختلف المراحل الدراسية بمدارس سلطنة عُمان.
- الحدُّ المكاني: جميع مدارس سلطنة عُمان التي بها أخصائي نفسي/ أخصائية نفسية.

- **مصطلحات الدراسة**:

- **الرضا الوظيفي**:

يعرف الرضا الوظيفي بأنه مشاعر داخلية للموظف، تتمثل في إحساسه بالسعادة والقناعة نظير إشباع رغباته ومطالبه في الوظيفة التي يؤديها، كما أنها الاتجاه الإيجابي نحو تلك الوظيفة؛ حيث يشعر فيها بالرضا عن مختلف العوامل البيئية والاجتماعية والاقتصادية والإدارية والفنية المختلفة المتعلقة بالوظيفة (حكيم، ٢٠٠٩).

ويُعرف الرضا الوظيفي إجرائياً في الدراسة الحالية بالمشاعر التي يحملها الأخصائي النفسي نحو وظيفته، ومدى ومستوى قبوله لمهام وظيفته وواجباتها وبيئة تأديتها، الراتب والحوافز، الأمن الوظيفي، العلاقة بالإدارة والإشراف، والنمو المهني. ويقاس الرضا الوظيفي بالدرجة التي يحصل عليها الأخصائيون النفسيون في مدارس سلطنة عُمان على مقياس الرضا الوظيفي المستخدم في الدراسة الحالية.

- **الأخصائي النفسي**:

هو المسؤول المتخصص عن عمليات التوجيه والإرشاد في المدرسة أو المؤسسة ويطلق عليه مرشد توجيه أحيانا أو مرشد الصحة النفسية (زهران، ٢٠٠٥).

ويُعرف الأخصائي النفسي في هذه الدراسة بالموظف المُكلف والمُعين من قبل وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان تحت مسمى وظيفي أخصائي نفسي للعام الدراسي (٢٠١٨/٢٠١٧م). ويعمل في المدارس الحكومية (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٢).

• الإطار النظري والدراسات السابقة:

- **أولاً: الإطار النظري**:

الرضا الوظيفي أحد حقول المعرفة العلمية التي تناولها العديد من الباحثين من مختلف التخصصات التربوية وغير التربوية مثل المجال الصناعي والإداري والأكاديمي وهذا ما أدى إلى تفاوت وتباين في تعريفات هؤلاء الباحثين مما ولد نوع من الإختلاف الظاهري في التعريف إلا أن الجوهر ظل يحمل نفس المسار من وجهة نظر الباحث؛ وقد يعود السبب في هذا الإختلاف إلى المجالات المتنوعة التي يعمل فيها هؤلاء الباحثين، وقد يكون الإختلاف ناشئ عن إختلاف نظرة الباحث نفسه والتي قد تتأثر بعوامل معقدة ومتشابكة كالديانة والثقافة السائدة والعُرف الاجتماعي والعادات والقيم والظروف البيئية والمهنية لكل وظيفة على حدة وغيرها من المؤثرات البيئية والإجتماعية على الإنسان.

من ناحية أُخرى تورد سلمان (٢٠١١) أن الرضا الوظيفي يُعد من أكثر الموضوعات التي تطرق لها علم النفس العام وعلم النفس الإداري بالبحث والإستقصاء، ويشير لوك أنه حتى عام ١٩٧٦ م ظهرت أكثر من ثلاثة الآف مقالة وبحث في الرضا الوظيفي.

ويُعرف الزعبي (٢٠١١) الرضا الوظيفي على أنه مفهوم سلوكي يقيس رغبة الفرد في أداء مهام وظيفته، ومدى التقبل الذي يشعر به أثناء أدائها، ومدى الإشباع الاجتماعي والمادي الذي تحققه له هذه الوظيفة.

وعرّف الدليمي وتاصر (٢٠٠٩) الرضا الوظيفي على أنه أنشطة مختلفة يمارسها الإنسان بقصد الإنتاج وتساعده على تحقيق أهدافه من خلال الإمكانيات المتاحة في بيئة العمل والتي تتناسب مع قدرة الفرد. وهناك عدة

عوامل تؤثر في الرضا الوظيفي، وقد قسم أغلب الباحثين في علم النفس والإدارة هذه العوامل إلى قسمين رئيسيين هما العوامل الداخلية والعوامل الخارجية.

وترى فلبمان (١٤٢٩ه) أن العوامل المؤثرة في الرضا الوظيفي تنقسم إلى:

- عوامل تتعلق بالفرد: وهذه العوامل تتمثل في العمر المستوى التعليمي، فيمة العمل بالنسبة للفرد، الحالة الصحية، والحالة النفسية من حيث الإستعداد ومستوى الطموح.
- عوامل تتعلق ببيئة العمل: وهذه العوامل تتمثل في طبيعة العمل من حيث كونه روتيني أو فيه نوع من التجديد، ومهام الوظيفة، ومكان ممارسة الوظيفة، والراتب والحوافز.

أما عبد الهادي والعزة (١٩٩٩) فيرون أن العوامل التي تؤثر في الرضا الوظيفي تتلخص في:

- عوامل وظيفية خاصة بالعمل: وهذه العوامل هي التي لها تأثير مباشر في تحقيق الذات لدى الموظف، وتتكون من عدة عناصر أبرزها: السعي للحصول على مسؤوليات وظيفية كبيرة التي تمنح الموظف أهمية ومكانة في عمله، التقدير الذي يتلقاه الموظف بسبب إنجازه مسؤولياته، الخبرة والتي تضفي على الموظف تميز من حيث طريقة إنجاز العمل أو سرعته، المهارة في إنجاز العمل والتي قد تكتسب من التدريب أو المزاولة، السمات الشخصية والاستعداد لأداء العمل.
- عوامل خارجية : وتتمثل هذه العوامل في الراتب، الحوافز والمكافآت، وعلاقات الموظف مع زملاءه، وشعور الموظف بالعدالة والإنصاف والإستقرار والأمن النفسي.

وهناك العديد من النظريات المفسرة للرضا الوظيفي منها:

- **نظرية العاملين لفيريدريك هيرزبيرج** (١٩٦٦) :

تعتبر نظرية هيرزبيرج من النظريات الهامة التي ركزت على الرضا الوظيفي ونظرت إلى الرضا الوظيفي نظرة تحليلية لها أسبابها ودوافعها النفسية، وقد عالجت نظرية هيرزبيرج الدوافع من خلال تقسيمها وتصنيفها إلى عوامل داخلية وأخرى خارجية.

ويرى سليمان ووهب (٢٠١٢) أن هيرزبيرج بنظريته هذه قد وضح العلاقة بين الإنتاجية والرضا الوظيفي وقد صنفت النظرية الدوافع إلى:

- دوافع داخلية: وهي الدوافع والعوامل التي تساعد الموظفين على النمو النفسي في وظائفهم وهذه الدوافع غالبا ما تكون نابعة من العمل نفسه (الخيري، ٢٠٠٨) وتتلخص هذه الدوافع في مستوى الإنجاز، كمية التقدير، طبيعة العمل من حيث كونه متجددا وغير روتيني، وامكانية الترقي الوظيفي، والمسؤولية في إتمام العمل.

- دوافع خارجية: وهذه العوامل تختص بالبيئة التي يمارس فيها الفرد العمل والسياسات المتبعة في انجاز العمل والمكانة الاجتماعية التي يكتسبها الفرد من خلال وظيفته والوسائل التي يتواصل بها الرؤساء والمرؤسين والعلاقات التي يكونها الفرد بينه وبين زملاءه (الطويل، ٢٠٠١).

ويضيف الطويل (٢٠٠١) أن عدم توفير هذه الدوافع والمحفزات من جانب المؤسسة يؤدي إلى حالة من عدم الرضا والسخط لدى الموظفين، مع أن توفرها لا يعني أن المؤسسة قد هيئت كافة السبل لتحقيق مستوى عالٍ من الرضا الوظيفي لدى موظفيها وقناعة عن العمل وبيئته.

- **نظرية ألديرفير**:

تعد نظرية ألديرفير من أحدث النظريات التي تناولت الدافعية في المؤسسات وهيئات العمل، وهي نظرية شبيهة بنظرية ماسلو للحاجات حيث أن حاجات الفرد عند ألديرفير تتحرك بنفس النظام الذي تتحرك به الحاجات عند ماسلو من أسفل إلى أعلى. ويرمز لنظرية ألديرفير إختصارا بالرمز (ERG) وهو إختصار للكلمات الإنجليزية (Existence, Relatedness Growth). والتي تعني باللغة العربية (البقاء، الإنتماء، النمو والتقدم) ويرى العمري (٢٠٠٨) أن ألديرفير قسم نظريته إلى ثلاثة أقسام رئيسة وهي على النحو الآتي:

- حاجة بقاء الوجود الإنساني: وذلك من خلال المحافظة على صحة الإنسان ومراعاة كيانه المادي وعدم التعرض لحياته.
- حاجة بقاء التفاعل الاجتماعي: وذلك يتم من خلال المحافظة على علاقات دافئة ومتوازنة في محيط العمل ومعالجة التوتر في العلاقات الذي يحصل في التواصل بين العاملين.
- حاجة بقاء نمو مهني مستمر: وذلك يتأتى من خلال إيجاد فرص للإبداع والتميز والتطوير في أداء المهام العملية في المهنة وايجاد آلية لتقدير الموظفين الذين يبدون تميز في هذا الجانب.

- **نظرية التوقع لفروم** 1964 (Vroom):

ترتكز نظرية فروم على أن أداء الموظف في العمل يعتمد على توقعه في الحصول على مكافأة، فوفقا لنظرية فروم فالفرد يواظب على عمله لكي يعود عليه هذا العمل بالمنفعة، وكلما كانت المكافآت ثمينة ومجزية كلما كان الموظف أكثر أداءا وتميزا والتزاما، فالعلاقة طردية بين اجتهاد الموظف وتفانيه في العمل وبين توقعاته للمكافآت والتحفيزات.

ويرى الهويش (١٤٢٠ ه) أن العمل الذي يمنح الموظف فرصة جيدة لتحقيق التوقعات الذي يسعى لتحقيقها يكون لديه مستوى مرتفع من القناعة والرضا الوظيفي، أما بيئة العمل التي لا تمنح أفرادها فرصة لتحقيق توقعاتهم من وظائفهم فيكون لديهم مستوى منخفض من الرضا الوظيفي. وذكر المالكي (٢٠٠٧) أن المكافآت والحوافز التي يكدح من أجلها الموظف عندما تكون في إطار

واضح ومحددات معروفة يؤدي إلى رضا وظيفي ولكن عندما لا تكون هذه المكافآت والترقيات والحوافز واضحة هو ما يؤدي إلى عدم الرضا الوظيفي.

وقد قسم فروم التوقع إلى قسمين هما:

- القسم الأول: يمثل هذا القسم طرق تفكير الفرد وقناعته وثقته بإمكانياته وقدرته على إنجاز الأعمال التي يرغب بإنجازها.
- القسم الثاني: يمثل القسم الثاني النتيجة التي يتوقع الفرد الحصول عليها بعد إنجازه مهام معينة، ويكون مشغول بالتفكير هل سأحصل على مكافأة أم لا.

القوى المحفزة = التوقع × النتيجة أو العائد

شكل (٢) نظرية التوقع لفروم

- **نظرية الإنجاز أو دافع الإنجاز لماكيلاند** (Mckland):

وضع العالم الأمريكي دايفيد ماكيلاند عام (١٩٦١) نظريته دافع الإنجاز من خلال كتابه الشهير (مجتمع الإنجاز). ورأى ماكيلاند في هذه النظرية عكس ما رآه ماسلو وألديرفير حيث أنه خالفهم في تسلسل الحاجات ووافقهم في الحاجات (ماهر، ٢٠١٤). ويشير الكندي (٢٠١١) أن هناك ثلاث حاجات ولكنها غير متسلسلة يسعى الإنسان إلى تحقيقها وهذه الحاجات هي التي تدفع وتوجه السلوك الإنساني وهي:

- الحاجة إلى القوة أو السلطة: قد تنبع القوة أو السلطة من المركز أو المسمى الوظيفي، الوظيفة الذي يؤديها الفرد، الخبرة، صعوبة المهنة وغيرها.
- الحاجة إلى الإنتماء: مثل العلاقات مع الأقارب وزملاء العمل والأصدقاء وتكوين علاقات ودية.
- الحاجة إلى الإنجاز أو النجاح: من خلال رغبة الفرد في إنجاز شيء ذو أهمية يحسب له ويصبح هذا الإنجاز مصدر فخر للفرد والشعور بأنه ذا قيمة ومحط تقدير الناس من حوله.

- (**نظرية العدالة والمساواة لآدمز ١٩٦٣** (Adam's):

يرى آدامز من خلال نظريته هذه أن المحدد والمحك الرئيس لرضا الفرد عن عمله هو شعوره بالإنصاف والعدل والمساواة، وأن الفرد العامل عندما يدرك أن المؤسسة تتعامل مع الجميع دون محاباة أو تفرقة وأن المكافآت والحوافز يتم توزيعها بناءً على خبرة وكفاءة الفرد وأن العدل والمساواة هو الميزان الذي يقاس به العمل لا غير يكون لديه درجة عالية من القناعة والرضا عما يقوم به، ويؤدي عمله بجدية وتفانٍ. ويذكر آدمز أن العدل والمساواة يعني أن يحصل الفرد على ما يوازي ما يعطيه من جهد ووقت ومكاسب لصالح المؤسسة (الكندي، ٢٠١١). ويرى الشابحي (١٤١٧ ه) أن نظرية آدمز تتلخص في أن أداء الفرد في العمل ورضاه عنه يتوقف على مدى شعوره بالعدل والمساواة أو عدم شعوره.

• **دراسات سابقة**:

هناك ندرة في الدراسات التي تناولت موضوع الرضا الوظيفي لدى الأخصائيين النفسيين سواء في سلطنة عمان أو على المستوى الوطن العربي، وفيما يلي الدراسات التي تم العثور عليها في هذا المجال.

هدفت دراسة عثمان (٢٠٠٩) قامت الباحثة بدراسة عنوانها: الرضا الوظيفي لدى المرشدين النفسيين العاملين في مجال الأيدز بولاية الخرطوم وعلاقته ببعض المتغيرات. تكونت عينة الدراسة من عدد (٦٧) مرشد ومرشدة في مجال الأيدز. اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي الإرتباطي، واستخدمت استمارة لجمع المعلومات الشخصية، ومقياس الرضا الوظيفي من إعداد أنور شلول، ومقياس الإحتياجات الوظيفية من إعداد الباحثة. وعالجت البيانات إحصائيا باستخدام اختبار (ت)، معامل ألفا كرونباخ، اختبار مان ويتني، معامل الارتباط بيرسون، معامل الارتباط سبيرمان للرتب، وتحليل التباين الأحادي. وأشارت نتائج الدراسة إلى إنخفاض مستوى الرضا الوظيفي لدى المرشدين النفسيين. كما أشارت إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا الوظيفي تبعا لمتغير النوع، العمر، المؤهل العلمي، والدرجة الوظيفية.

كما هدفت دراسة الخيري (٢٠٠٨) قام الباحثان بدراسة عنوانها: الرضا الوظيفي ودافعية الإنجاز لدى عينة من المرشدين المدرسيين بمراحل التعليم العام بمحافظتيّ الليث والقنفذة. اشتملت عينة الدراسة على (٩٨) مرشدا ومرشدة. اعتمد الباحث المنهج الوصفي، كما استخدم مقياس الرضا الوظيفي من إعداد الشابحي، ومقياس دافعية الإنجاز من إعداد منصور. وعالج البيانات إحصائيا باستخدام معامل ارتباط بيرسون، اختبار (ت)، وتحليل التباين الأحادي. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين الرضا الوظيفي ودافعية الإنجاز لدى المرشدين المدرسيين بمحافظتي الليث والقنفذة.

وفي دراسة قام بها الطريفي (٢٠٠٣) عنوانها: مستوى الرضا الوظيفي وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية لدى المرشدين والمرشدات في مدينة عمان بالأردن. اشتملت عينة الدراسة على (٢٢١) مرشدا ومرشدة من مدينة عمان. اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي. استخدمت الباحثة مقياس الرضا الوظيفي من تصميمها. وعالجت البيانات إحصائيا من خلال تحليل التباين الأحادي، المتوسط الحسابي، الإنحراف المعياري، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا الوظيفي تُعزى لمتغيرات الجنس، التخصص الأكاديمي، والدرجة العلمية. وقد أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا الوظيفي تُعزى لمتغيرات العمر، الدخل، الخبرة، والحالة الاجتماعية.

• **التعقيب على الدراسات السابقة**:

يتضح من الدراسات السابقة وجود ندرة في الدراسات التي تناولت الاخصائي النفسي في الوطن العربي على الرغم من الدور الذي يقوم به الأخصائي النفسي في المدارس. وقد هدفت الدراسات السابقة إلى تناول الرضا الوظيفي لدى

المرشدين النفسيين في علاقته ببعض المتغيرات سواء في مراحل التعليم المختلفة كدراسة الخيري (٢٠٠٨) والتي تناولت علاقة الرضا الوظيفي بالدافع للانجاز لدى المرشدين النفسيين. كما تناولت دراسة الطريفي (٢٠٠٣) علاقة الرضا الوظيفي لدى المرشدين النفسيين ببعض المتغيرات الديموجرافية.

وتختلف الدراسات السابقة عن الدراسة الحالية في اختلاف عينة الدراسة حيث تناولت الدراسات السابقة المرشدين النفسيين في دولا مختلفة، بينما الدراسة الحالية تتناول الاخصائيين النفسيين فيمختلف مراحل التعليم بمحافظات سلطنة عمان.

- **منهجية الدراسة وإجراءاتها**:
- **منهج الدراسة**:

المنهج المستخدم في هذه الدراسة هو المنهج الوصفي التحليلي وتم اختياره لجمع البيانات وتحليلها، وقد أشار عدس وآخرون (٢٠٠٥) إلى أن المنهج الوصفي من المناهج العلمية المستخدمة في العلوم التربوية والاجتماعية بشكل مكثف ويعتمد على وصف الظاهرة محل الدراسة وتحليلها، كما يعتبر المنهج الوصفي من الأساليب العلمية المناسبة للدراسات النفسية وهو ما ينطبق على هذه الدراسة. وذلكٍ لأن موضوع الدراسة يهدف إلى الكشف عن مستوى الرضا الوظيفي متمثلا في الأبعاد التالية: (الوظيفة ومهامها، الراتب والحوافز، الأمن الوظيفي، العلاقة بالإدارة والإشراف، النمو المهني) في علاقته ببعض المتغيرات الديموجرافية (النوع الاجتماعي، عدد سنوات الخبرة، المرحلة الدراسية) لدى الأخصائيين النفسيين بمدارس سلطنة عُمان.

- **مجتمع الدراسة**:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع الأخصائيين النفسيين بمدارس سلطنة عُمان بمختلف مستوياتها وعلى مستوى مدارس الجنسين. وتبعا لآخر إحصائية من الكتاب السنوي والذي يصدر عن وزارة التربية والتعليم (٢٠١٧). حيث يبلغ عدد الأخصائيين النفسيين في سلطنة عُمان (٢٤٥) أخصائي وأخصائية في العام الدراسي ٢٠١٧/٢٠١٨.

- **عينة الدراسة**:
- **عينة الدراسة الاستطلاعية**:

تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (٣٢) أخصائي وأخصائية نفسي من محافظتيّ مسقط وظفار من مجتمع الدراسة ومن خارج عينة الدراسة الأساسية، تم اختيارهم عشوائيا بغرض التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياسيّ تقدير الذات والرضا الوظيفي واللذان تم تطبيقهما في الدراسة الحالية.

- **عينة الدراسة الأساسية**:

تكونت عينة الدراسة من عدد (١٥٤) أخصائي نفسي وأخصائية من (١١) محافظة من محافظات السلطنة. وتم الاعتماد على الكتاب السنوي الصادر من

وزارة التربية والتعليم في سلطنة عُمان والمشتمل على احصائيات مختصة بالموظفين الإداريين في مدارس سلطنة عُمان ومنهم الأخصائيين النفسيين للعام الدراسي ٢٠١٧/٢٠١٨، (ص:٨٩) بالإضافة إلى التواصل مع بعض المشرفين الميدانيين للإرشاد والدعم النفسي للتأكد من صحة الاحصائية المستخدمة.

وتم توزيع أداة الدراسة عشوائياً بعد أن تم مراجعتها وإجازتها من قسم التدريب والدراسات في وزارة التربية والتعليم في (١١) محافظة من محافظات سلطنة عُمان بمساعدة المكتب الفني للدراسات والتطوير ((TOSD في وزارة التربية والتعليم. والجدول (١) يوضح توزيع عينة الدراسة حسب المحافظة:

جدول (١) توزيع عينة الدراسة حسب المحافظة

المحافظة	ذكور	إناث	المجموع من كل محافظة
مسقط	٧	٢١	٢٨
شمال الباطنة	٩	١٣	٢٢
جنوب الباطنة	٤	٩	١٣
الداخلية	٢	١٠	١٢
جنوب الشرقية	٣	٢٢	٢٥
شمال الشرقية	١	٧	٨
البريمي	٢	٧	٩
الظاهرة	٣	٥	٨
ظفار	٩	١٢	٢١
الوسطى	٢	٢	٤
مسندم	١	٣	٤
المجموع	٤٣	١١١	١٥٤

جدول (٢) يوضح توزيع عينة الدراسة حسب المرحلة الدراسية

المرحلة	العدد	النسبة
الحلقة الأولى	٢٨	١٨.٢٪
الحلقة الثانية	٧٤	٤٨.١٪
ما بعد التعليم الأساسي	٥٢	٣٣.٨٪

جدول (٣)يوضح عدد عينة الدراسة حسب سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	العدد	النسبة
٥ سنوات فأقل	٩٨	٦٣.٦٪
من ٥ -١٠ سنوات	٥٠	٣٢.٥٪
١٠ سنوات فأكثر	٦	٣.٩٪

- **أداة الدراسة**:
- **مقياس (الرضا الوظيفي) وخطوات بناء المقياس**: (**إعداد الباحث**):

◄◄ بناء على طبيعة الدراسة والبيانات المتطلب جمعها تم بناء مقياس الدراسة إستخلاصاً من الأطر النظرية المختلفة، بالإضافة إلى الدراسات السابقة العربية والأجنبية ذات الصلة بالدراسة الحالية مثل دراسة نادين لوي وآخرون (Nadinloy, Sadehi, & Hajloo, 2013)، ودراسة الكندي (٢٠١١)، ودراسة الخيري (٢٠٠٨)، ودراسة العبري (٢٠٠٨)، ودراسة الجمل (٢٠١٠)، ودراسة لي (Lee, 2009)، ودراسة الأغبري (٢٠٠٢).

- الإطلاع على بعض المقاييس السابقة التي هدفت إلى قياس الرضا الوظيفي مثل: مقياس الرضا الوظيفي لجامعة مينيسوتا (٢٠١٣)، مقياس الرضا الوظيفي لكوادا وياماداKawada & Yamada, 2012))، مقياس الرضا الوظيفي لشميدت (Schmidt, 2004). مقياس الرضا الوظيفي لكيرك (Kirck, 1990). مقياس الرضا الوظيفي لعبد المجيد (٢٠٠٩)، مقياس الرضا الوظيفي لبول سبيكتور (Spector, 1985). مقياس ماكدونالد للرضا الوظيفي (Macdonald, 2008).
- صياغة عبارات المقياس: حيث تم صياغة ٣٥ عبارة موزعة على خمسة أبعاد هي . : المهام الوظيفية (٧) عبارات، الراتب والحوافز (٧) عبارات، النمو المهني (٧) عبارات، الأمن المهني (٧) عبارات، العلاقة بالإدارة والإشراف (٧) عبارات.
- تم عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في علم النفس والإدارة التربوية لإبداء آرائهم حول أبعاد المقياس وعباراته ومدى انتماء العبارات لأبعاد المقياس.
- في ضوء آراء المحكمين تم تعديل المقياس حيث تم تعديل صياغة (٩) عبارات، وتم حذف ١٠ عبارات، وتم إضافة عبارتين.
- وقد تكونت الأداة في صورتها النهائية من (٢٧) عبارة تنوعت بين عبارات إيجابية وعبارات سلبية متوزعة على خمسة أبعاد هي: بُعد المهام الوظيفية (٧) عبارات، بُعد الراتب والحوافز (٥) عبارات، وبُعد النمو المهني (٥) عبارات، بُعد الأمن المهني (٥) عبارات، بُعد العلاقة بالإدارة والإشراف (٥) عبارات.

- **وصف المقياس**:

يتكون المقياس في صورته النهائية من (٢٧) عبارة تنوعت بين عبارات إيجابية وعبارات سلبية متوزعة على خمسة أبعاد هي: بُعد المهام الوظيفية (٧) عبارات، بُعد الراتب والحوافز (٥) عبارات، وبُعد النمو المهني (٥) عبارات، بُعد الأمن المهني (٥) عبارات، بُعد العلاقة بالإدارة والإشراف (٥) عبارات. والجدول رقم (٧) يوضح أبعاد المقياس وعبارات كل بعد.

- **طريقة تصحيح المقياس**:

يمكن الإجابة عن كل عبارة على مقياسٍ متدرج من خمسة مستويات حسب مقياس ليكرت الخماسي وهي: موافق جدا، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق إطلاقا، وقد أعطيت الفقرات الموجبة الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على التوالي لتدرج الإجابة، وعكست الدرجات بحيث أصبحت (١، ٢، ٣، ٤، ٥) على الفقرات السلبية والتي تحمل الأرقام التالية: (٥، ٩، ١١، ١٢ ،١٣، ٢٣، ٢٦) وبناءً عليه، فإن أعلى درجة يمكن أن يحصل الأخصائي/ الأخصائية على المقياس (١٣٥)، وأدنى درجة هي (٢٧). وتم اعتبار الدرجة (٨١) هي درجة القطع إذا كانت الدرجة أقل عن ذلك تعني إنخفاض مستوى الرضا الوظيفي لدى الأخصائي النفسي، وإذا كانت أعلي فهي تشير إلى ارتفاع مستوى الرضا الوظيفي.

- **الشروط السيكومترية للمقياس**:
- **صدق المقياس**:
- **صدق المحتوى**:

تم التحقق من صدق المقياس من خلال عدة طرق منها: صدق المحكمين؛ حيث قد تم عرض المقياس قبل تطبيقه في الدراسة على عدد (١١) محكما من المتخصصين الأساتذة في علم النفس والإرشاد النفسي والإدارة التربوية ممن لهم إسهامات بحثية وعلمية في السلطنة وعلى مستوى الوطن العربي، وتم الاستفادة من مقترحاتهم وآرائهم في تحديد مدى وضوح العبارات ودقتها، ومدى الارتباط الذي تنتمي إليه العبارة من عدمه وإضافة أو تعديل بعض العبارات ومناسبتها لأهداف الدراسة، وتم أخذ محك نسبة الاتفاق (٨٠٪) للإبقاء على العبارة. وتم إجراء ما يلزم من حذف وتعديل واضافة في ضوء مقترحاتهم.

- **صدق الإتساق الداخلي**:

كما تم التحقق من الصدق البنائي (صدق التكوين الفرضي)؛ وذلك من خلال إيجاد تجانس المقياس Test Homogeneity ؛ حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس بالدرجة الكلية للمقياس على عينة استطلاعية مكونة من (٣٢) أخصائيا نفسيا من مجتمع الدراسة ومن خارج عينة الدراسة الأساسية، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين (٠.٤٩ – ٠.٨٦)، وهي معاملات دالة إحصائيا، كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس ومجموع درجات البعد الذي تنتمي إلية وقدر تراوحت بين (٠.٥٧ – ٠.٩١) كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس وقد تراوحت بين (٠.٧٣ – ٠.٩٥) وهذه النتيجة توضح تماسك المقياس.

جدول (٤) معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس الرضا الوظيفي

م	البعد	معامل الارتباط
١	المهام الوظيفية	٠.٨٦◆◆
٢	الراتب والحوافز	٠.٧٣◆◆
٣	النمو المهني	٠.٩٥◆◆
٤	الأمن الوظيفي	٠.٩٠◆◆
٥	العلاقة بالإدارة والإشراف	٠.٧٩◆◆

◆◆ دال عند مستوى (٠.٠١).

يتضح من الجدول (٤) وجود ارتباطات دالة إحصائيا بين درجة كل بعد من أبعاد مقياس الرضا الوظيفي والدرجة الكلية للمقياس عند مستوى دلالة (٠.٠١).

وبذلك يكون الباحث قد تحقق من أن المقياس يتسم بدرجة عالية من الاتساق الداخلي، حيث يبقى المقياس في صورته النهائية يتكون من (٢٧) عبارة تشترك جميعها في قياس الرضا الوظيفي لدى الإخصائيين النفسيين.

- **ثبات المقياس**

تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام طريقة معامل ألفا لكرونباخ وقد كان تراوح معامل ثباتٍ ألفا لكرونباخ لأبعاد المقياس والدرجة الكلية بين (٠.٧٦ - ٠.٩٢) وهو دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١). كما تم حساب معاملات الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية، حيث تم حساب معاملات الارتباط بين نصفي الاختبار وقد تراوحت قيم معاملات الثبات بهذه الطريقة بين (٠.٨٢ - ٠.٩٥) لأبعاد المقياس والدرجة الكلية.

جدول (٥) معاملات الثبات لمقياس الرضا الوظيفي لدى الأخصائيين النفسيين وأبعاده

البُعد	عدد الفقرات	قيمة ألفا	معامل الارتباط بين الجزئين	معامل ثبات جوتمان
المهام الوظيفية	٧	٠.٧٧	٠.٧١	٠.٨٣
الرواتب والحوافز	٥	٠.٨٤	٠.٨٦	٠.٩٢
النمو المهني	٥	٠.٨٩	٠.٦٩	٠.٨٢
الأمن الوظيفي	٥	٠.٩٢	٠.٩٠	٠.٩٥
العلاقةبالإدارةوالإشراف	٥	٠.٧٦	٠.٧٨	٠.٨٨
الدرجة الكلية	٢٧	٠.٩١	٠.٨٧	٠.٩٣

يتضح من جدول (٥) ان معاملات ثبات مقياس الرضا الوظيفي لدى الأخصائيين النفسيين بمدارس سلطنة عُمان كانت عالية وفي الحدود المقبولة مما يظهر تمتع المقياس بدرجة مقبولة من الثبات. وبذلك يمكن استخدامه في الدراسة الحالية.

- **نتائج الدراسة ومناقشتها**:

سوف يتم عرض نتائج تحليل آراء أفراد عينة الدراسة حول متغيرات الدراسة وذلك من خلال الإجابة على أسئلة الدراسة، وقد جاءت النتائج على النحو التالي:

- **نتائج السؤال الأول ومناقشتها**:

نص السؤال الأول على ما يلي: " ما مستوى الرضا الوظيفي لدى الأخصائيين النفسيين في مدارس سلطنة عمان؟". للإجابة على هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وقد جاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى الموافقة على مقياس الرضا الوظيفي لدى الأخصائيين النفسيي

البعد أو المحور الفرعي والدرجة الكلية	المتوسط الحسابي	الانحرافالمعياري	المحور	مستوى الموافقة
الراتب والحوافز	(٣.٥٤)	٤.٣٤٦	١	مرتفع
النمو المهني	(٣.٣٩)	٢.٣٠٢	٢	متوسط
العلاقة بالإدارة والإشراف	(٣.٣٧)	٢.٨٥٣	٣	متوسط
المهام الوظيفية	(٣.١٩)	٢.٤٧٧	٤	متوسط
الأمن الوظيفي	(٣.٠٤)	٢.٦٨٣	٥	متوسط
المتوسط الحسابي والانحراف المعياري العام	(٣.٣٠)	١٠.٥٣٤	-	متوسط

يتضح من جدول (٦) أن مستوى الرضا الوظيفي لدى الأخصائيين النفسيين في سلطنة عُمان جاء بدرجة متوسطة بشكل عام، وجاءت مستويات الرضا

الوظيفي مرتبة على النحو التالي: الراتب والحوافز أولاً بمستوى مرتفع، يليه النمو المهني ثم العلاقة بالإدارة والإشراف ثم المهام الوظيفية ثم الأمن الوظيفي وجميعها بدرجة متوسطة.

وهذه النتيجة تتفق مع ما أشارت له دراسة منى الطريفي (٢٠٠٣) والتي أشارت إلى أن معدل الرضا الوظيفي لدى المرشدين النفسيين في مدينة عمان بمعدل متوسط، كما تتفق في المستوى العام للرضا الوظيفي الكلي مع دراسة شابونية (٢٠١٣) التي أشارت إلى أن معدل الرضا الوظيفي يبلغ درجة متوسطة عند العاملين في مكتبات جامعات قالمة بالجزائر. كما تتفق مع نتيجة دراسة ميلر (Miller, 2000) التي أشارت إلى مستوى متوسط من الرضا الوظيفي لدى عينة من المعلمين في مدارس مناطق الجنوب الشرقي التابعة للرابطة المسيحية. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة عثمان (٢٠٠٩) التي تشير إلى أن الدرجة الكلية على مقياس الرضا الوظيفي يتسم بالانخفاض.

- **نتائج السؤال الثاني ومناقشتها**:

والذي نص على ما يلي: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في مستوى الرضا الوظيفي لدى الأخصائيين النفسيين في مدارس سلطنة عُمان تُعزى لمتغيرات (النوع الاجتماعي، عدد سنوات الخبرة، المرحلة الدراسية)؟

وتوضح النتائج التالية الإجابة على هذا السؤال:

- **الفروق بين الذكور والإناث على مقياس الرضا الوظيفي**:

وللكشف عن الفروق بين الذكور والإناث من الأخصائيين النفسيين على مقياس الرضا الوظيفي في مدارس سلطنة عُمان وفقا لمتغير النوع الاجتماعي، تم استخدام اختبار (T-test للعينات المستقلة وذلك بعد التحقق من شروط استخدامه والمتمثلة في اعتدالية التوزيع ومعامل الالتواء والتفلطح، ويوضح الجدول التالي نتائج هذا الاختبار.

جدول (٧) دلالة الفروق بين الذكور والإناث على مقياس الرضا الوظيفي

البعد	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
المهام الوظيفية	ذكر	٤٣	١٩.٥٨	٤.٧٩	١٥٢	-٥.٣٤٠	٠.٠٠٠
	أنثى	١١١	٢٣.٤٢	٣.٦٥			
الراتب والحوافز	ذكر	٤٣	١٧.٤٨	٢.٤١	١٥٢	-٠.٧٥٧	٠.٤٥٠
	أنثى	١١١	١٧.٨٠	٢.٢٦			
النمو المهني	ذكر	٤٣	١٥.٦٢	٣.٣٩	١٥٢	-٣.٨٤	٠.٠٠٠
	أنثى	١١١	١٧.٥١	٢.٤٣			
الأمن الوظيفي	ذكر	٤٣	١٤.١٣	٢.٣٧	١٥٢	-٣.٥١	٠.٠٠١
	أنثى	١١١	١٥.٦٤	٢.٣٩			
العلاقة بالإدارة والإشراف	ذكر	٤٣	١٦.٤٨	٢.٨٢	١٥٢	-١.١٠	٠.٢٧٣
	أنثى	١١١	١٧.٠١	٢.٦٢			
الدرجة الكلية	ذكر	٤٣	٨٣.٣٢	١١.٥٨	١٥٢	-٤.٥٣	٠.٠٠٠
	أنثى	١١١	٩١.٤٠	٩.٢٠			

يتضح من جدول (٧) السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) على مقياس الرضا الوظيفي لدى الأخصائيين النفسيين في مدارس سلطنة عُمان تُعزى لمتغير النوع الاجتماعي على الدرجة الكلية للمقياس وكذلك الأبعاد الفرعية وهي (المهام الوظيفية، النمو المهني، والأمن الوظيفي) لصالح الإناث حيث كانت متوسطاتهم أعلى من متوسطات الذكور. بينما توجد فروق غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات الذكور والإناث على البُعدين الفرعيين (الراتب والحوافز، والعلاقة بالإدارة والإشراف). وتتفق نتيجة الدراسة مع نتيجة دراسة شارما ومانإني Sharma, Manani & 2013) التي أشارت الى وجود فروق دالة إحصائيا على مقياس الرضا الوظيفي لدى المعلمين تُعزى لمتغير النوع الاجتماعي ولصالح الإناث.

كما تتفق مع نتيجة دراسة نجيرو (Njiru, 2014) التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائيا في الرضا الوظيفي لدى معلمي مقاطعة كيهارو في كينيا ولصالح الإناث. كما تتعارض نتيجة الدراسة مع نتيجة دراسة الكندي (٢٠١٤) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الرضا الوظيفي لدى المعلمين الوافدين في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الداخلية في سلطنة عمان. كما تتعارض مع نتيجة دراسة العنزي (١٤٢٢ه) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الرضا الوظيفي لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية بمنطقة الحدود الشمالية التعليمية تُعزى لمتغير الجنس. كما تتعارض مع نتيجة دراسة الطريفي (٢٠٠٣) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والإناث في مستوى الرضا الوظيفي لدى المرشدين والمرشدات في مدينة عمان. كما تتفق نتيجة الدراسة مع نتيجة دراسة فلمبان (١٤٢٩ه) والتي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الرضا الوظيفي وعلاقته بالإلتزام التنظيمي لدى المشرفين التربويين والمشرفات التربويات بإدارة التربية والتعليم بمدينة مكة المكرمة تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث.

وقد تعود هذه النتيجة إلى الإهتمام الكبير الذي تحظى به المرأة العمانية منذ بزوغ النهضة المباركة، فقد تم المساواة بين الذكور والإناث في كافة الوظائف وعلى جميع الأصعدة، فلا يوجد أي نوع من المحاباة للذكور على حساب الإناث في شغل الوظائف، إضافة إلى المساواة في الحقوق والواجبات والمسئوليات بين الجنسين. كذلك قد تعود هذه النتيجة إلى السمات الشخصية التي يتمتعن بها الإناث وقدرتهن على التعامل مع الجوانب العاطفية، فوظيفة الأخصائي النفسي تتطلب قدر كبير من القدرة على التعاطف وفهم مشاعر المستفيد أو المسترشد، وهذا ما قد يبرر هذا التفوق لدى الإناث.

- **الفروق على مقياس الرضا الوظيفي وفقا لمتغير عدد سنوات الخبرة**:

للتعرف الفروق على مقياس تقدير الذات وفقا لمغير الخبرة، تم استخدام تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA لتحديد طبيعة الفروق. والجدول التالي يوضح نتيجة ذلك.

جدول (٨) نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق على مقياس الرضا الوظيفي لدى الأخصائيين النفسيين في مدارس سلطنة عُمان وفقا لمتغير عدد سنوات الخبرة

البُعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
المهام الوظيفية	بين المجموعات	١٧٤.٥٨	٢	٨٧.٢٩	٤.٨٥	٠.٠٠٩
	داخل المجموعات	٢٧١٦.٤٧	١٥١	١٧.٩٩		
	الكلي	٢٨٩١.٠٦	١٥٣			
الراتب والحوافز	بين المجموعات	٤.١٧	٢	٢.٠٨	٠.٣٩١	٠.٦٧٧
	داخل المجموعات	٨٠٧.٢٥	١٥١	٥.٣٤		
	الكلي	٨١١.٤٢	١٥٣			
النمو المهني	بين المجموعات	٥٥.١٢	٢	٢٧.٥٦	٣.٤٩	٠.٠٣٣
	داخل المجموعات	١١٩٠.٨٤	١٥١	٧.٨٨		
	الكلي	١٢٤٥.٩٧	١٥٣			
الأمن الوظيفي	بين المجموعات	٨.٨٥	٢	٤.٤٢	٠.٧١٩	٠.٤٨٩
	داخل المجموعات	٩٣٠.١٨	١٥١	٦.١٦		
	الكلي	٩٣٩.٠٤	١٥٣			
العلاقة بالإدارة والإشراف	بين المجموعات	١٤.٦٢	٢	٧.٣١	١.٠١	٠.٣٦٤
	داخل المجموعات	١٠٨٦.٧٧	١٥١	٧.١٩		
	الكلي	١١٠١.٤٠	١٥٣			
الدرجة الكلية للمقياس	بين المجموعات	٥٧٦.٢١	٢	٢٨٨.١٠	٢.٦٥	٠.٠٧٤
	داخل المجموعات	١٦٤٠٣.٣٥	١٥١	١٠٨.٦٣		
	الكلي	١٦٩٧٩.٥٦	١٥٣			

يتضح من جدول (٨) السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في مستوى الرضا الوظيفي لدى الأخصائيين النفسيين في مدارس سلطنة عُمان تُعزى لمتغير الخبرة على الدرجة الكلية للرضا الوظيفي وكذلك الأبعاد الفرعية (الراتب والحوافز، والأمن الوظيفي، والعلاقة بالإدارة والإشراف) حيث أن الدلالة الإحصائية المصاحبة لقيم (ف) المحسوبة كانت أكبر من مستوى الدلالة المعنوية (٠.٠٥). بينما توجد فروق دالة إحصائياً في الأبعاد الفرعية التالية (المهام الوظيفية، والنمو المهني).

وللتعرف اتجاه الفروق على بعدي المهام الوظيفية والنمو المهني فقد قام الباحث بحساب دلالة الفروق باستخدام التحليلات البعدية بطريقة توكي، والجدولين التاليين يوضحان نتائج ذلك.

جدول (٩) نتائج اختبار توكي لدلالة الفروق بين الأخصائيين النفسيين على بعد المهام الوظيفية والتي تعزى إلى عدد سنوات الخبرة

المستوى التعليمي	المستوى التعليمي	الفرق المتوسط	الدلالة الإحصائية
٥ سنوات فأقل	من ٥ -١٠ سنوات	٢.٢٩	٠.٠٦
	١٠ سنوات فأكثر	٠.٤٥	٠.٩٧
من ٥ -١٠ سنوات	١٠ سنوات فأكثر	-١.٨٥	٠.٥٧

أظهرت نتائج جدول (٩) السابق وجود مصدراً واحداً للتباين ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين الأخصائيين النفسيين على بعد المهام الوظيفية في ضوء سنوات الخبرة، وقد جاءت الفروق بين ذوي الخبرة ٥ سنوات فأقل وذوي سنوات الخبرة من ٥ ـ ١٠ سنوات، وكان الأفضلية لصالح ٥ سنوات فأقل، بمعنى أن الأخصائيين النفسيين الذين لديهم عدد سنوات خبرة فأقل

كانوا أكثر رضا عن المهام الوظيفية من الأخصائيين النفسيين من ذوي سنوات الخبرة من ٥ ـ ١٠ سنوات. وقد تعود هذه النتيجة إلى الدافعية التي يمتلكها الموظف الذي تم تعيينه حديثا ورغبته في إثبات ذاته وتقديم العون لمن يحتاجه، وممارسة ما تعلمه على أرض الميدان.

أظهرت نتائج جدول (١٠) السابق وجود مصدراً واحداً للتباين ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين الإخصائيين النفسيين على بعد المهام الوظيفية في ضوء سنوات الخبرة، وقد جاءت الفروق بين ذوي الخبرة ٥ سنوات فأقل وذوي سنوات الخبرة من ٥ ـ ١٠ سنوات، وكان الأفضلية لصالح ٥ سنوات فأقل، بمعنى أن الأخصائئين النفسيين الذين لديهم عدد سنوات خبرة أقل كانوا أكثر رضا عن المهام الوظيفية من الأخصائيين النفسيين من ذوي سنوات الخبرة من ٥ ـ ١٠ سنوات. وقد تعود هذه النتيجة إلى الدافعية الذاتية التي تنبع من ذات الأخصائي النفسي الذي تم تعيينه حديثا ورغبته في إثبات قدراته وإمكانياته، وتقديم العون لمن يحتاجه، وممارسة ما تعلمه على أرض الميدان.

جدول (١٠) نتائج اختبار توكي لدلالة الفروق بين الأخصائيين النفسيين على بعد النمو المهني والتي تعزى إلى عدد سنوات الخبرة

المستوى التعليمي	المستوى التعليمي	الفرق المتوسط	الدلالة الإحصائية
٥ سنوات فأقل	من ٥ –١٠ سنوات	١.٢٦	٠.٠٣
	١٠ سنوات فأكثر	١.١١	٠.٦٢
من ٥ –١٠ سنوات	١٠ سنوات فأكثر	-٠.١٥	٠.٩٩

أظهرت نتائج جدول (١٠) ا وجود مصدراً واحداً للتباين ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين الإخصائيين النفسيين على بعد المهام الوظيفية في ضوء سنوات الخبرة، وقد جاءت الفروق بين ذوي الخبرة ٥ سنوات فأقل وذوي سنوات الخبرة من ٥ ـ ١٠ سنوات، وكان الأفضلية لصالح ٥ سنوات فأقل، بمعنى أن الأخصائئين النفسيين الذين لديهم عدد سنوات خبرة أقل كانوا أكثر رضا عن المهام الوظيفية من الأخصائيين النفسيين من ذوي سنوات الخبرة من ٥ ـ ١٠ سنوات. وقد تعود هذه النتيجة إلى الدافعية الذاتية التي تنبع من ذات الأخصائي النفسي الذي تم تعيينه حديثا ورغبته في إثبات قدراته وإمكانياته، وتقديم العون لمن يحتاجه، وممارسة ما تعلمه على أرض الميدان.

وتتفق نتيجة الدراسة مع نتيجة دراسة الكندي (٢٠١٤) التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في الرضا الوظيفي لدى المعلمين الوافدين في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الداخلية في سلطنة عمان تُعزى لمتغير الخبرة. كما تتفق مع نتيجة دراسة كومار وجيري (Kumar, & Giri, 2009) التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في الرضا الوظيفي تُعزى لمتغير الخبرة. كما تتفق مع نتيجة دراسة العنزي (١٤٢٢ه) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الرضا الوظيفي لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية بمنطقة الحدود الشمالية التعليمية تُعزى لمتغير الخبرة الإدارية. كما تتفق نتيجة الدراسة مع نتيجة دراسة كيرك (Kirck, 1990) التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في الرضا الوظيفي تُعزى لمتغير الخبرة لدى مستشاري

المدارس الابتدائية في ولاية فيرجينيا. كما تتعارض نتيجة الدراسة مع نتيجة دراسة الطريفي (٢٠٠٣) التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائيا في الرضا الوظيفي لدى المرشدين والمرشدات في مدينة عمان تُعزى لمتغير الخبرة.

وتتعارض نتيجة الدراسة في بُعد المهام الوظيفية مع نتيجة دراسة أبو رحمة (٢٠١٢) التي أشارتٍ إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في بُعد المهام الوظيفية وطبيعة العمل وفقا لعدد سنوات الخبرة. بينما لا توجد فروق دالة إحصائيا في أبعاد (الراتب والحوافر، الأمن الوظيفي، والعلاقة بالإدارة والإشراف). وتتوافق نتيجة الدراسة مع نتيجة دراسة أبو رحمة (٢٠١٢) التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في أبعاد (المكافآت والحوافز، العلاقات مع الزملاء والرؤساء العمل، الأمن والاستقرار الوظيفي) تبعا لعدد سنوات الخبرة. وهذه النتيجة تعني أن تراكم الخبرة العملية لا يُشكل فرق في ارتفاع أو انخفاض مستوى الرضا الوظيفي لدى الأخصائي النفسي على مقياس الرضا الوظيفي في سلطنة عُمان. وقد تعود هذه النتيجة الى التعليم الجيد والصقل الذي تلقاه الموظف والذي ينعكس على قدرته في ممارسة أداء وظيفته حيث يسهل عليه أداء مهامها ومتطلباتها، وكذلك قد يعود إلى وضوح قوانين وبنود الترقيات في وزارة التربية والتعليم التي تجعله يشعر بالرضا وبإمكانية نموه المهني وصعوده في السلم الوظيفي.

- **الفروق على مقياس الرضا الوظيفي وفقا لمتغير المرحلة الدراسية**:

للتعرف الفروق على مقياس تقدير الذات وفقا لمتغير المرحلة الدراسية، تم استخدام تحليل التباين الأحادي OneWayANOVA لتحديد طبيعة الفروق.والجدول (١١) يوضح نتيجة ذلك.

جدول (١١) نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق على مقياس الرضا الوظيفي لدى الأخصائيين النفسيين في مدارس سلطنة عُمان وفقا لمتغير المرحلة الدراسية

البُعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
المهام الوظيفية	بين المجموعات	٣٠.٨٤	٢	١٥.٤٢	٠.٨١٤	٠.٤٤٥
	داخل المجموعات	٢٨٦٠.٢٢	١٥١	١٨.٩٤		
	الكلي	٢٨٩١.٠٦	١٥٣			
الراتب والحوافز	بين المجموعات	٢١.١٧	٢	١٠.٥٩	٢.٠٢	٠.١٣٦
	داخل المجموعات	٧٩٠.٢٤	١٥١	٥.٢٣		
	الكلي	٨١١.٤٢	١٥٣			
النمو المهني	بين المجموعات	٦.٨٣	٢	٣.٤١	٠.٤١٦	٠.٦٦٠
	داخل المجموعات	١٢٣٩.١٤	١٥١	٨.٢٠		
	الكلي	١٢٤٥.٩٧	١٥٣			
الأمن الوظيفي	بين المجموعات	٤١.٢٤	٢	٢٠.٦٢	٣.٤٦	٠.٠٣٤
	داخل المجموعات	٨٩٧.٧٩	١٥١	٥.٩٤		
	الكلي	٩٣٩.٠٤	١٥٣			
العلاقة بالإدارة والإشراف	بين المجموعات	٦.٣٢	٢	٣.١٦	٠.٤٣٦	٠.٦٤٧
	داخل المجموعات	١٠٩٥.٠٧	١٥١	٧.٢٥		
	الكلي	١١٠١.٤٠	١٥٣			
الدرجة الكلية للمقياس	بين المجموعات	٢٤٨.١٩	٢	١٢٤.٠٩	١.١٢	٠.٣٢٩
	داخل المجموعات	١٦٧٣١.٣٧	١٥١	١١٠.٨٠		
	الكلي	١٦٩٧٩.٥٦	١٥٣			

يتضح من جدول (١١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في مستوى الرضا الوظيفي لدى الأخصائيين النفسيين في مدارس سلطنة عُمان تُعزى لمتغير المنطقة على الدرجة الكلية للرضا الوظيفي وكذلك الأبعاد الفرعية (المهام الوظيفية، والراتب والحوافز، والنمو المهني، والعلاقة بالإدارة والإشراف) حيث أن الدلالة الإحصائية المصاحبة لقيم (ف) المحسوبة كانت أكبر من مستوى الدلالة المعنوية (٠.٠٥). بينما توجد فروق دالة إحصائيا بين الأخصائيين النفسيين عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في البعد الفرعي: الأمن الوظيفي.

وللتعرف اتجاه الفروق بين الأخصائيين النفسيين على بعد الأمن الوظيفي فقد قام الباحث بحساب دلالة الفروق باستخدام التحليلات البعدية بطريقة توكي، والجدول التالي يوضح نتائج ذلك.

جدول (١٢) نتائج اختبار توكي لدلالة الفروق بين الأخصائيين النفسيين على بعد الأمن الوظيفي والتي تعزى إلى المرحلة الدراسية

المستوى التعليمي	المستوى التعليمي	الفرق المتوسط	الدلالة الإحصائية
الحلقة الأولى	الحلقة الثانية	١.٠٣	٠.١٤
	ما بعد التعليم الأساسي	-٠.١٦	١.٠٠
الحلقة الثانية	ما بعد التعليم الأساسي	-١.٠٤	٠.٠٥

أظهرت نتائج جدول (١٢) وجود مصدراً واحداً للتباين ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين الأخصائيين النفسيين على بعد الأمن الوظيفي في ضوء متغير المرحلة الدراسية، وقد جاءت الفروق بين الأخصائيين النفسيين الذين يعملون بالحلقة الثانية والأخصائيين النفسيين الذي يعملون بمرحلة ما بعد التعليم الأساسي، وكان الأفضلية لصالح الذين يعملون بحلقة ما بعد التعليم الأساسي، بمعنى أن الأخصائيين النفسيين الذين يعملون بمرحلة ما بعد التعليم الأساسي كانوا أكثر شعوراً بالأمن الوظيفي من الأخصائيين النفسيين الذين يعملون بالحلقة الثانية. وقد تعود هذه النتيجة إلى الأعباء النفسية والمسئوليات الملقاة على عاتقه حيث أن الأخصائي النفسي في مدارس التعليم ما بعد الأساسي يتعامل مع طلبة يحضرون أنفسهم لمرحلة الجامعة وهم أكثر وعياً وتحكم بأنفسهم عكس الأخصائي النفسي الذي يتعامل مع طلبة أطفال يحتاجون لمزيد من الاهتمام والمتابعة.

وهذه النتيجة تعني أن المرحلة الدراسية التي يعمل بها الأخصائي النفسي لا تُشكل فرق في ارتفاع أو انخفاض مستوى الرضا الوظيفي لدى الأخصائي النفسي. وتتفق نتيجة الدراسة مع نتيجة دراسة هاسارد (Hassard, 1991) التي أشارت إلى عدم وجود دالة إحصائياً في مستوى الرضا الوظيفي لدى مدراء المدارس الثانوية في ولاية نبراسكا تُعزى لمتغير المرحلة الدراسية. وتتعارض نتيجة الدراسة مع نتيجة دراسة خليل وشرير (٢٠٠٨) التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائياً في الرضا الوظيفي وعلاقته ببعض المتغيرات (الديموغرافية) لدى المعلمين في مناطق غزة تُعزى لمتغير المرحلة التعليمية لصالح المرحلة الدنيا.

وتتفق نتيجة هذا البُعد مع نتيجة دراسة الكندي (٢٠١٤) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الرضا الوظيفي لدى المعلمين الوافدين في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الداخلية في سلطنة عمان تُعزى لمتغير المرحلة التعليمية. وتتعارض نتيجة هذا البُعد مع نتيجة دراسة أبو رحمة (٢٠١٢) التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة احصائياً في بُعد الأمن الوظيفي لدى المشرفين التربويين بمحافظات غزة تُعزى لمتغير المرحلة التعليمية. وقد تعود هذه النتيجة إلى القانون العماني الذي يجرم الطرد التعسفي من العمل، حيث أن صاحب العمل لا يستطيع إنهاء خدمات الموظف دون إخطار مسبق للموظف بفترة زمنية كافية، إضافة إلى تقديم مبررات مقنعة للإستغناء عن خدمات موظفه وهذا ما قد يجعل الموظف يشعر بالأمن والاستقرار والحماية القانونية في مهنته.

- **التوصيات**:

من خلال ما أسفرت عنه الدراسة الحالية من نتائج وفي ضوء الإطار النظري، نعرض مجموعة من التوصيات، والتي يمكن إيجازها فيما يلي:

- الاهتمام برفع مستوى تقدير الذات لدى الأخصائيين النفسيين من خلال إقامة برامج إرشادية متخصصة لهم.
- الاهتمام برفع مستوى الرضا الوظيفي من خلال إقامة برامج تدريبية للأخصائيين النفسيين.
- إدخال متوسطي تقدير الذات من الأخصائيين النفسيين لبرنامج أو جلسات إرشادية من قبل متخصصين في علم النفس الإرشادي.
- إدخال متوسطي الرضا الوظيفي من الأخصائيين النفسيين لبرنامج أو جلسات إرشادية من قبل متخصصين في الادارة التربوية وعلم النفس الإرشادي لرفع مستوى رضاهم الوظيفي.
- عقد مؤتمرات وندوات سنوية أو نصف سنوية تسلط الضوء على موضوع تقدير الذات والرضا الوظيفي لدى العاملين في الحقول التربوية والآثار الإيجابية الذي يولده إرتفاعه لديهم.
- نشر إحصائيات نصف سنوية حول موضوع الرضا الوظيفي لدى العاملين بالمدارس الحكومية على مستوى السلطنة والمحافظات.

- **أولا: المراجع العربية**.

- أبو رحمة، محمد حسن خميس (٢٠١٢). ضغوط العمل وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى المشرفين التربويين بمحافظات غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الاسلامية بغزة.
- الأغبري، عبد الصمد (٢٠٠٢). الرضا الوظيفي لدى عينة من مديري مدارس التعليم العام بالمنقة الشرقية (دراسة ميدانية). مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، (١٠٩)، ١٦٩ – ١٩٧.
- بوعزيز، إيمان (٢٠١٥). الإتجاه نحو العملية الإرشادية وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى مستشاري التوجيه والارشاد المدرسي والمهني. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشهيد

حمه لخضر، كلية العلوم الاجتماعية والانسانية، قسم العلوم الاجتماعية، شعبة علوم التربية.
- الجمل، سمير (٢٠١٠). الرضا الوظيفي لدى الإداريين في مديريات التربية والتعليم في الضفة الغربية بفلسطين. دراسة ميدانية. مجلة جامعة الخليل للبحوث، ٥ (١)، ١٤٣ - ١٦٤.
- الجهني، عبد العزيز عباد (٢٠٠٥). مؤشرات تخيطية لتدعيم الرضا الوظيفي من منظور الخدمة الاجتماعية للمرشد الطلابي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، كلية التربية، قسم الخدمة الاجتماعية وتنمية المجتمع.
- الحربي، نايف ابراهيم محمد (٢٠١٠). الضغوط النفسية وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى المرشدين الطلابيين بالمعاهد العلمية بمنطقة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الاسلامية، كلية العلوم الاجتماعية، قسم علم النفس.
- حكيم، عبد الحميد عبد المجيد (٢٠٠٩). الرضا الوظيفي لدى معلمي التعليم العام ومعلمي الفئات الخاصة من الجنسين. دراسة مقارنة غير منشورة. جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- خليل، جواد محمد الشيخ، وشرير، عزيزة عبد الله (٢٠٠٨). الرضا الوظيفي وعلاقته ببعض المتغيرات (الديموغرافية) لدى المعلمين. مجلة الجامعة الإسلامية، ١٦ (١)، ٦٨٣ – ٧١١.
- الخيري، حسن بن حسين بن عطاس (٢٠٠٨). الرضا الوظيفي ودافعية الإنجاز لدى عينة المرشدين المدرسيين بمراحل التعليم العام بمحافظتي الليث والقنفذة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- الدلبحي، سيف صالح (٢٠٠٢). أثر العوامل الوظيفية والشخصية على الرضا الوظيفي وكفاية الأداء. رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض: أكاديمية نايف للعلوم الأمنية.
- الدليمي، أحمد وناصر، كريم (٢٠٠٩). علم النفس الإداري وتطبيقاته في العمل. عمان: دار الأوائل للنشر.
- الزعبي، مروان طاهر (٢٠١١). الرضا الوظيفي مفهومه، طرق قياسه، تفسير درجاته، وأساليب زيادته في العمل. عمان: دار المسيرة.
- زهران، حامد عبد السلام (٢٠٠٥). التوجيه والإرشاد النفسي، ط٤. القاهرة: عالم الكتب.
- الزيود، نادر فهمي (٢٠٠٢). واقع الاحتراق النفسي للمرشد التربوي في محافظة الزرقاء بالأردن. مجلة العلوم التربوية، العدد (١)، ص ١٩٧ – ٢٧٢.
- سلمان، منى رسول (٢٠١١). الرضا الوظيفي لدى المشرفين الاختصاصي وعلاقته بأدائهم الوظيفي. مجلة دراسات تربوية، ٣ (١٥)، ٥٩ – ٧٨.
- سليمان، محمد أحمد ووهب، سوسن عبد الفتاح (٢٠١٢). الرضا والولاء الوظيفي. عمان: الأردن. زمزم ناشرون وموزعون.
- السويسي، أسماء (٢٠١٤). معوقات العملية الإرشادية لمستشاري التوجيه المدرسي ببعض ثانويات ولايات الجنوب الشرقي. رسالة دكتوراة، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية.
- شابونية، عمر (٢٠١٣). الرضا الوظيفي لدى العاملين في مكتبات جامعة قالمة بالجزائر، مجلة Cybrarians Journal، العدد (٣٣)، ١ - ٥٣.
- الشرفا، عبير فتحي (٢٠١١). الذات المهنية للمرشدين النفسيين في العمل الارشادي التربوي بقطاع غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاسلامية، غزة: كلية التربية، قسم علم النفس.

- الشهري، أبو عراد (١٩٩٩). مستوى الرضا عن العمل الارشادي لدى مرشدي المرحلة الإبتدائية المتخصصين وغير المتخصصين بمدينة مكة المكرمة. رسالة ماجستير منشورة، المملكة العربية السعودية.
- صوالحة، محمد أحمد (٢٠٠٦). الرضا الوظيفي لدى معلمات رياض الأطفال في الأردن في ضوء بعض المتغيرات. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٧(٢)، ١١٢ - ١٥٢.
- الطريفي، منى عبد الرحمن (٢٠٠٣). الرضا الوظيفي لدى المرشدين والمرشدات في مدينة عمان. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.
- الطويل، هاني عبد الرحمن (٢٠٠١). الإدارة التربوية والسلوك المنظمي. عمان. دار وائل للنشر.
- عبد المجيد، حكيم (٢٠٠٩). مقياس الرضا الوظيفي لدى معلمي التعليم العام ومعلمي الفئات الخاصة من الجنسين. كلية التربية، جامعة أم القرى.
- عبد الهادي، جودت والعزة، سعيد حسني (١٩٩٩). التوجيه المهني ونظرياته. عمان: مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- العبري، حمد راشد سالم (٢٠٠٨). الرضا الوظيفي لدى المشرفين الإداريين في سلطنة عمان. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نزوى: سلطنة عمان.
- عثمان، خالدة محمد الحسن (٢٠٠٩). الرضا الوظيفي لدى المرشدين النفسيين العاملين في مجال الأيدز بولاية الخرطوم وعلاقته ببعض المتغيرات. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخرطوم، السودان.
- عدس، عبد الرحمن، وعبيدات، ذوقان، وعبد الحق، كايد (٢٠٠٥). البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه، ط٤. عمان: دار الفكر.
- العمري، علي أحمد (٢٠٠٨). الرضا المهني، دراسة ميدانية للتعليم الإبتدائي في المملكة العربية السعودية. خوارزم العلمية ناشرون ومكتبات: جدة، المملكة العربية السعودية.
- العنزي، عطا الله فاحس (١٤٢٢ه). العلاقة بين درجة الأداء الوظيفي والرضا الوظيفي لمديري ومديرات المدارس الثانوية بمنطقة الحدود الشمالية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- فلمبان، إيناس فؤاد (١٤٢٩هـ). الرضا الوظيفي وعلاقته بالإلتزام التنظيمي لدى المشرفين التربويين والمشرفات التربويات بإدارة التربية والتعليم بمدينة مكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- الكندي، مصطفى هلال بدر (٢٠١٤). الرضا الوظيفي لدى المعلمين الوافدين في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الداخلية في سلطنة عمان. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى.
- الكندي، يحيى سليمان سالم (٢٠١١). الرضا الوظيفي لدى أخصائيي مصادر التعلم العاملين بمدارس التعليم الأساسي وما بعد الأساسي بمحافظة مسقط. رسالة ماجستير غير منشورة، مسقط: سلطنة عمان.
- المالكي، عطية (٢٠٠٧). الرضا الوظيفي ومستوى الصحة النفسية لدى المرشدين المدرسيين بمدينة مكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى.
- ماهر، أحمد (٢٠١٤). السلوك التنظيمي (مدخل بناء المهارات). الإسكندرية: الدار الجامعية.
- الهويش، سليمان يحيى (١٤٢٠ ه). العلاقة بين ضغوط العمل والرضا الوظيفي لدى العاملين بمصانع الحديد والصلب بشركة حديد سابك. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية.

- وزارة التربية والتعليم (٢٠١١ – ٢٠١٢). الكتاب السنوي للإحصاءات التعليمية (٢٠١١ – ٢٠١٢). وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان، الإصدار (٤٢).

- **ثانياً: المراجع الأجنبية:**

- Aubushaira, M. (2012). Job Satisfaction among Special Education Teachers in Jordon, International interdisplinary. Journal of Education, 1 (3), 48 -53.
- Johnson, B. W. (2010). Job satisfaction, self –efficacy, burnout and path of teacher certification: predictors of attrition in special education teachers. Unpublished Ph.D. Dissertation; Capella University.
- Kirck, D. (1990). Job satisfaction among elementary school counselors in Virginia. Disseration Abstract International, 51 (5-A) , P. 150 G.
- Kumar, B. & Giri, V. (2009). Effect of age and experience on job satisfaction and organizational commitment. Journal of Organizational Behavior, 8 (1), 28 - 36.
- Lee, Mao. (2009). Job satisfaction among Secondary School Teachers in China. International Journal of Education and Research, 2(7), 340-356.
- Macdonald, S. (2008).The Generic Job Satisfaction Scale: Scale. Development and Its Correlates. Employee Assistance Quarterly, 13(2), 1-16.
- Manani, P. & Sharma, S. (2013). Relationship between Self-Esteem and Job Satisfaction among teachers. Journal of Psychosocial Research, 7(2), 11-18.
- Miller, G. D. (2000). Job Satisfaction among teachers in member Schools of the southeast Region of the Association of Christian Schools International .The University of Tennessee. Dissertation Abstracts International, 61(6), 2130 A.
- Nadinloyi, S. H. (2013) Relationship between Job Satisfaction and Employees Mental Health. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 84 (2013) 293 – 297, Mohaghegh Ardabili University, Ardabil (Iran)
- Njiru, L. M. (2014). Job satisfaction and motivation among teachers of Kiharu District in Kenya. Mediterranean Journal of Social Sciences. 4(5), 135-152.
- Schmidt, S. W. (2004). The Relationship between Satisfaction with Workplace Training and Overall Job Satisfaction. Human Resource Development Quarterly, 18 (4), 481- 498.Periodicals, Inc.

البحث السابع :

مدى توافر الكفايات المهنية لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الملك سعود في ضوء الرؤية الاستراتيجية ٢٠٣٠

إعداد :

د/علي بن عبد الله علي آل هشبول الشهري

قائد مدارس التعلم الذكي الأهلية بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية

مدى توافر الكفايات المهنية لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الملك سعود في ضوء الرؤية الاستراتيجية ٢٠٣٠

د/علي بن عبدالله علي آل هشبول الشهري

قائد مدارس التعلم الذكي الأهلية بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية

• **المستخلص**

هدف البحث إلى التعرف على مدى توافر الكفايات المهنية للقيادات الأكاديمية بجامعة الملك سعود وفق الرؤية الاستراتيجية للمملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، وقد تكوَّن مجتمع الدراسة من رؤساء الأقسام وعمداء الكليات بجامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية، واشتملت عينة البحث على (٨٩) قائدا، للعام الدراسي ١٤٣٩هـ/ ١٤٤٠هـ، واستخدم البحث المنهج الوصفي التحليلي، واعتمد على الاستبانة كأداة لتحقيق أهدافه، وقد توصل البحث إلى العديد من النتائج من أهمها: أن مستوى الكفاية المهنية لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الملك سعود في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠ جاءت بدرجة مرتفعة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، وقد أوصى البحث بالعديد من التوصيات من أهمها: ضرورة وضع مؤشرات مختلفة ومتنوعة لقياس الكفاية المهنية لدى القيادات الأكاديمية بصورة دورية للوصول بالعملية التعليمية إلى مستويات مرتفعة.

الكلمات المفتاحية: الكفاية المهنية. القيادات الأكاديمية. جامعة الملك سعود رؤية ٢٠٣٠.

Professional competencies availability of the academic leaders at King Saud University in light of the strategic vision 2030

Dr. Ali bin Abdullah Ali Hashboul Al-Shihri

Abstract

The research aimed at identify the professional competencies availability of the academic leaders at King Saud University according to the strategic vision of the Kingdom of Saudi Arabia 2030, The study community consists of the heads of departments and the deans of the faculties at King Saud University in Saudi Arabia. The sample included (89) leaders for the academic year 1439- 1440 AH. The research used the descriptive analytical methodology, based on the questionnaire as an instrument to achieve its objectives. The research indicated many results: There is a high level of professional competence of the academic leaders at King Saud University in the light of the Kingdom vision 2030 from the study sample point of view. The study recommended several recommendations: The need to develop various and varied indicators to periodically measure the professional competencies of academic leaders to reach the educational process to high levels Professional competence of the academic leaders periodically to make the educational process to high levels.

Keywords: Professional competence - Academic leaders - King Saud University - Vision 2030.

• **المقدمة** :

تواجه العملية التعليمية بالجامعات في الوقت الحاضر العديد من التحديات والمتغيرات التي ترتبط بالمعطيات الجديدة والمتلاحقة على الساحة، الأمر الذي

يتطلب فكراً وإبداعاً وخبرات ومهارات وأساليب فعالة وآليات متطورة تتعامل معها بنجاح.

والجامعة كمؤسسة تربوية تحتاج لتجاوز تلك التحديات إلى إدارة واعية لها مواصفات معينة، قادرة على استثمار الإمكانات المتاحة؛ فالإدارة الجامعية لم تعد عملاً يقدر عليه كل إنسان، ويتم بنجاح بأية طريقة، وإنما صارت علماً له أصوله ومناهجه، وفناً يحتاج إلى صفات نفسية وعقلية وشخصية خاصة، ومهنة لها أخلاقياتها وتقاليدها المستمدة منها كعلم وكفن، ويتطلب ذلك أن يكون القائمون على الإدارة الجامعية وفي مقدمتهم عمداء الكليات ورؤساء الأقسام على قدر كاف من المهارات والقدرات، بحيث يكونون بالفعل قادة تربويين، يسند إليهم مهمة تطوير وتحسين العملية التعليمية في ضوء الأهداف المرسومة للجامعة، وهنا تكمن أهمية اختيارهم على أساس من الكفايات المهنية للقيام بواجبات ومسئوليات المهنة.

وتشير الكفاية المهنية بالجامعة إلى مجموعة القدرات، وما يسفر عنها من المعارف والمهارات والاتجاهات التي يمتلكها ويمارسها "رئيس القسم بالجامعة"، وتمكنه من أداء عمله، وأدواره، ومسؤولياته، ويمكن أن يكون لها تأثير مباشر أو غير مباشر على العملية التعليمية، ومن المؤكد أنَّ للكفاءة المهنية أكثر من بُعد، تندرج جميعها في النهاية تحت بُعدين رئيسيين؛ بُعد معرفي، وبُعد أدائي. وتتضمن الكفاءة من تحليلها النهائي بُعدين أساسيين؛ أحدهما: كمي يشير إلى النِّسبة بين المدخلات والمخرجات، والآخر: كيفي يعبر عن ما تتضمنه تلك النسبة من دلالات، تحمل معاني الجودة والاكتفاء؛ ويقصد بالكفاءة المهنية "الحد الذي وصل إليه الموظف في أداء العمل وإتقانه" (عيسى وعماشة، ٢٠١٢، ٣٦٠)

فإذا كانت الكليات تدار عادة بمجالس الكلية المكونة من قادة الكليات فإن عمداء، ووكلاء، ورؤساء أقسام في الكليات مسئولين مسئولية كبيرة عن القرارات الإدارية التي تتخذ على مستوى الكلية، إلا إنهم نادراً ما يتعرضون لتدريبات في مجالس الإدارة لكي يمارسوا ما يقومون به، وتعد مسئوليات القيادات الأكاديمية في تسيير أمور أقسامهم مسئوليات معقدة، فقد أشارت كثير من الدراسات الخاصة بتنظيم الأقسام إلى أنَّ الأدوار المحددة لهم تتراوح بين ١٠، ٤٠ دوراً، من أوائل هذه الأدوار تلك التي تتمحور حول القيادة.(Jennerich, 1981, 50)

وبذلك فإنه لا يمكن للجامعة أن تواصل عملها بنجاح وتميز إن لم يكن هناك رؤساء أقسام قادرين على النهوض بالمستوى العلمي والمهني لأعضاء هيئة التدريس؛ وذلك لأنَّ رؤساء الأقسام هم المسئولين عن تنمية أعضاء هيئة التدريس مهنيًا بالمقام الأول.وعلى هذا الأساس أصبحت وظيفة القائد الأكاديمي واحدة من أهم الوظائف في الهيكل التنظيمي بالكليات، بما تتضمنه

من تعدد في المهام والأدوار المنوطة به ، إذ تأخذ الدور الأكبر في تحديد مواصفات مؤسسات التعليم العالي من حيث الأداء والإنتاجية، ويواجه تحديات كثيرة ومتنوعة، إذ إن عملهم ليس قاصراً على تسيير شئون الأقسام والكليات تسييراً روتينيًا ومباشرة أعماله التنظيمية فقط، بل يجب أن يشتمل على جانبين متلازمين متكاملين في منظومة واحدة، أولهما: الجانب الأكاديمي المتعلق بالعملية التعليمية والبحثية وهو أساس بنيان الجامعة وموضوعها الرئيس الذي يعمل على تحقيق أهدافه، وثانيهما: الجانب الإداري وهو المسئول عن تهيئة المناخ المناسب لتحقيق أعباء الجانب الأول(النجار والحليبي، ١٩٩٩، ٣٢).

ويتحدد أداء الكلية والقسم - إلى حد كبير- بقدرات واستعدادات القيادات الأكاديمية بها، كما تعتمد الصحة الأكاديمية والتنظيمية للجامعة على نوعية أدائهم لمسئولياتهم المهنية، فهم يمثلون خط الدفاع الأول عن الكلية والأقسام الأكاديمية، والمتحدثون الرسميون عنها في كل المواقف، خاصة عند اختلاف وجهات النظر والتي عادة ما تحدث بينه وبين القيادات أو المستويات الإدارية العليا(السيسي وعبد الرحيم، ٢٠٠٤، ٢١٠).

ومن ثم فقد زاد الاهتمام بالقيادات الأكاديمية باعتبارهم عنصراً مشتركاً في جميع المعايير العالمية، المعتمدة في نظم تقويم الأداء النوعي لمؤسسات التعليم الجامعي، فعملية تقييم الكفاءة المهنية لهم تساعد المؤسسات التعليمية في تحقيق مجموعة من الأهداف؛ من بينها: قياس مدى تقدمهم أو تأخرهم في عملهم وفق معايير موضوعية، والحكم على المواءمة بين متطلبات مهنة التدريس ومؤهلات المدرسين، وخصائصهم النفسية، والمعرفية، والاجتماعية، بالإضافة إلى الكشف عن جوانب القوة والضعف في أدائهم، مما يمكن المؤسسة التعليمية من اتِّخاذ الإجراءات التي تكفل تطوير مستوى أدائهم وتعزيزه (منصوري وقريشي، ٢٠١٦، ٣٤٦).

وقد وضعت الرؤية الطموحة للمملكة العربية السعودية ٢٠٣٠م آفاق المستقبل في عملية التعليم، ورسخت أهمية التعليم بصفته عماد بناء الأمم والمجتمعات، وسلطت الضوء على الجامعة بوصفها المحضن الرئيس لهذه العملية؛ حيث اهتمت الرؤية الطموحة ببناء فلسفة المناهج، وسياساتها، وأهدافها، وسبل تطويرها، وآلية تفعيلها، وربط ذلك ببرامج إعداد الكوادر الإدارية التعليمة، وكفاءتها المهنية؛ من أجل الارتقاء بالعملية التعليمية، والتركيز على بناء المهارات، وصقل الشخصية، وزرع الثقة، وبناء روح الإبداع. (وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية، رؤية ٢٠٣٠م).

إضافة إلى ذلك فإنَّ المملكة وفق رؤية ٢٠٣٠ تهدف إلى جعل النظام التعليمي جزءًا مرتبطا بنظام اقتصادي واجتماعي أشمل، وهو ما تؤكده فرق العمل المشاركة في مبادرات التحول الوطني، التي قدمت نماذج ومبادرات تعليمية سترى النور في غضون الأشهر القادمة، ترتكز جميعها على النهوض برؤساء الأقسام،

وتحسين البيئة الإدارية الجامعية، وتعزيز الصورة الذهنية لوزارة التعليم العالي، بما يتماشى مع البرامج والمشروعات التي تقدمها، والتي يرى البعض أنَّها الأهم والأبرز لرفع درجة الوعي المجتمعي، التي تعتبر أحد الأذرع القوية والهامة لتنفيذ خطط وبرامج التحول، و صناعة مستقبل التعليم في ظل هذه المبادرات، بعيداً عن البيروقراطية السلبية التي يصفها أبناء التعليم بأنَّها أحد الأسباب التي كانت عائقا دون نجاح أغلب البرامج والمشروعات التعليمية التي ماتت منذ ولادتها.(الحربي، ٢٠١٦، ٢٨).

وانطلاقًا مما سبق ، ونظرًا لما للكفايات المهنية من أهمية قصوى في فاعلية العملية الإدارية بالقسم والكلية والجامعة وفي نجاح القائد الأكاديمي في أداء واجباته وأعماله المنوطة به على الوجه الأكمل، فإن تحديد مستوى الكفايات اللازمة للقيادات الأكاديمية يسهم في رفع كفاءة وفاعلية أدائهم، مما ينعكس بدوره على تحسين أداء الإدارة الجامعية وبالتالي تحسين مخرجات التعليم. وهذا ما دفع الباحثة إلى إجراء هذا البحث .

- **مشكلة البحث** :

بالرغم من الجهود الحثيثة التي بذلت لتطوير الكفايات المهنية للقيادات الأكاديمية بالجامعات السعودية، إلا أنّ تأثير ذلك في العملية التعليمية والتربوية جاء متفاوتا، ويرجع جزء كبير من ذلك إلى تفاوت الكفايات المهنية لديهم بهذه الجامعات.

وعلى الرغم من أن القيادات الأكاديمية في الكليات المختلفة يعدُّون مجموعة متميزة من أعضاء هيئة التدريس، ولذا فهم يمارسون من خلال تخصصاتهم وظيفة التدريس والبحث، أي أنهم أكاديميون قبل كل شيء، وليسوا إداريين، إلا إنهم يمارسون مهام المنصب دون امتلاك للخبرات اللازمة، ودون حصولهم على أيِّ نوعٍ من أنواع التدريب المسبق، وهذا يعني غموض الأدوار لديهم، فغياب الإعداد المسبق لرئيس القسم لممارسة دوره يخلق مشكلة بحد ذاته؛ ولذا فإنَّ الإدارة الحديثة تؤمن بتحديد وصف الوظيفة، لزيادة إدراك الموظف للمهام الموكلة إليه، ولرفع كفاءته المهنية(Avi-Itzhak & Hayon, 2008,109).

فقد أكدت دراسة (النجار والحليبى، ١٩٩٩) على أن مجالس الأقسام في الكليات والجامعات السعودية تعانى من بعض المشكلات مثل: وجود علاقات شخصية وعدائية واتجاهات سلبية لدى بعض أعضاء الأقسام، مما يؤدى إلى إعاقة اتخاذ قرارات فعالة، ندرة استخدام رؤساء الأقسام للحاسب الآلي في اتخاذ القرارات ، مع عدم إنكارهم لدوره الحيوي، ولذا أوصت الدراسة تولية رئاسة الأقسام العلمية لأعضاء هيئة التدريس ذو الخبرة في الإدارة.

كما أكدت دراسة (العمري، ١٩٩٨، ٢٥٦) أن الطبيعة المتشابكة والمعقدة لدور القائد الأكاديمي وموقعه ومهماته الإدارية والأكاديمية خاصة في ظل غياب التوصيف الوظيفي والبرامج التدريبية لإعداد من ستولى هذا المنصب قد تثير

تصورات غير محددة عن الصلاحيات والواجبات المنوطة به، مما قد يعوقه عن أداء بعض مهامه وتنفيذ بعض الواجبات الملقاة على عاتقه، وذلك اعتقادًا منه أنها تقع خارج إطار الصلاحيات والواجبات المنوطة برئيس القسم.

بالإضافة إلى كل ما سبق فإن عمل الباحث في الميدان التربوي أدى إلى شعوره بأهمية هذه المشكلة التي تتمثل في التعرف على مدى توافر الكفاءات المهنية لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الملك سعود في ضوء الرؤية الاستراتيجية للمملكة العربية السعودية ٢٠٣٠م.

- **أسئلة البحث**:

تتمحور مشكلة البحث في الإجابة عن السؤالين التاليين:

- ما مفهوم الكفايةة المهنية للقيادات الأكاديمية؟
- ما مدى توافر الكفايات المهنية لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الملك سعود من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ؟

- **أهداف البحث**:

يهدف البحث إلى تسليط الضوء على الكفايات المهنية لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الملك سعود، والتعرف على مدى توافرها لديهم في ضوء الرؤية الاستراتيجية ٢٠٣٠، بهدف التوصل إلى مجموعة من التوصيات والمقترحات التي تسهم في تحسين مستوى الكفاءة المهنية لديهم.

- **أهمية البحث**:

- ترجع أهمية البحث الحالي إلى أنها تتناول جزءًا مهمًا من العملية التعليمية وهو الكفايات المهنية المتطلبة للقيادات الأكاديمية.
- يستمد البحث أهميته من سعيه لتحديد مؤشرات الكفاية المهنية ومستوياتها لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الملك سعود في ضوء الرؤية الاستراتيجية للمملكة٢٠٣٠.
- يأمل الباحث أن تسهم نتائج البحث الحالي في تسليط الضوء على الكفاية المهنية ومدى توافرها لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الملك سعود، بما يساعد على رفع الكفاءة الإدارية والقيادية لديهم في الإدارة والإشراف على الكليات والأقسام التي يترأسونها، بالإضافة إلى تقديم مقترحات من شأنها أن تسهم في رفع الكفاءة المهنية لديهم.

- **مصطلحات الدراسة**:

- **الكفاية المهنية** :

عرفها يعقوب (٢٠١٦، ١٨) بأنها: مجموعة من السلوكيات الاجتماعية والوجدانية والمهنية والقدرات والمهارات النفسية الحسية والحركية والمعرفية التي تسمح بممارسة دور أو وظيفة أو نشاط بشكل كفء وفعال.

وتعرف الكفاية المهنية إجرائيًا بأنَّها : مجموع القدرات والمهارات والمعارف والاتجاهات التي يجب أن يمتلكها القيادات الأكاديمية بجامعة الملك سعود ،

بحيث يتمكنّوا من القيامٍ بواجباتهم على أكمل وجه، وتحقيق الأهداف المرجوة من التعليم الجامعي وفقا لرؤية ٢٠٣٠.

- **رؤية الملكة ٢٠٣٠**:

عرف الفوزان (٢٠١٧، ٨٣) رؤية ٢٠٣٠ بأنَّها: "رؤية تقوم علي ثلاثة مرتكزات هي: (العمق العربي والإسلامي، والقوة الاستثمارية، وأهمية الموقع الجغرافي الاستراتيجي)، تعتمد الرؤية علي ثلاثة محاور، هي: (المجتمع الحيوي، والاقتصاد المزدهر، والوطن الطموح)".

كما تُعرّف رؤية ٢٠٣٠ بأنها: خارطة طريق طموحة لرسم مستقبل المملكة العربية السعودية في حقبة ما بعد النفط، وهذه الرؤية مدعومة بخطة أخرى مساعدة للمساهمة في تحديد تفاصيل عمليات وضع الميزانيات، والتغييرات القانونية والتنظيمية، ومبادئ السياسة العامة حتى عام٢٠٣٠، وهذه الخطة هي برنامج التحول الوطني ٢٠٣٠ (Ulrichsen, 2016, 12).

- **الإطار النظري للبحث** :
- **مفهوم الكفاية المهنية**:

عرف(يعقوب، ٢٠١٦، ٥٦) الكفاية المهنية على أنها: محصلة المعارف والخبرات والسلوكيات المكتسبة والممارسة في سياق مهني معين من أجل أداء وظيفة محددة بكفاية وفعالية؛ والكفاءة مرتبطة بالقدرة الفردية (العقلية والجسمية) كما أنها منشطة بالدافعية الشخصية.

كما عرَّفها بروشي (Ulrichsen, 2016, 12).بأنها: مجموعة من المعارف والمهارات المكتسبة من طرف الفرد لتوظيفها في وضعية مهنية دقيقة وأحيانا معقدة.

ويعرفها حنفي (٢٠٠٦، ٢٢٤) بأنَّها: "مفهوم عام يشمل القدرة على استعمال المهارات والمعارف الشخصية في وضعيات جديدة داخل إطار حقله المهني، كما تتضمن أيضًا تنظيم العمل وتخطيطه، وكذلك الابتكار والقدرة على التكيف مع نشاطات غير عادية، كما أنَّ الكفاءة تتضمن المزايا الفردية الضرورية للتعامل مع الزملاء، الإدارة، الطلبة".

ومن خلال ما سبق يتضح أنَّ مفهوم الكفاية المهنية متعدد ومتنوع المعاني والأبعاد، جاء كاستجابة لتعقيد المهام والظروف المهنية من جهة، ومتطلبات تطبيق رؤية المملكة ٢٠٣٠ من جهة ثانية، إلا أنّ الوصول إلى تحقيق هذا المفهوم يتطلب إعادة النظر في برامج التعليم التي يتلقاها القيادات الأكاديمية في المؤسسات الجامعية خلال جميع المراحل والأطوار، إضافة إلى برامج التكوين وآليات الإدماج التي تتبعها تلك المؤسسات.

- **أهمية الكفاية المهنية**:

تتبلور أهمية الكفاية المهنية في الارتقاء بالمجتمع؛ حيث إنَّ مهنة العمل الإداري للأستاذ الجامعي ليست كأي مهنة، بل هي أسمى المهن جميعًا، فيجب علي كل

من يعمل بها أن يمتلك الكفاءة اللازمة؛ فهو إداري، وعضو هيئة تدريس؛ والتدريس هو العمود الفقري للمجتمع؛ حيث إنَّ المعلم يشكل كيان المجتمع بفكره ومهارته التي يكتسبها منه طلابه.

وتعد الكفاية المهنية إحدى المعايير المهمة في تحديد الثقة، والاعتماد علي ما يقدمه الفرد من خدمات؛ ولذلك على الفرد أن يسعى لتحسين كفاءة وجودة خدماته، وأن يؤدي مسؤوليته المهنية علي أكمل وجه، بكفاءة وإخلاص، وتعتمد الكفاءة المهنية علي التعليم والخبرة، بداية من إتقان المعلومات العامة المطلوب توفرها لمزاولة المهنة، وللحفاظ علي الكفاءة المهنية يتطلب الالتزام بالتعليم المهني المستمر، وتحسين قدراته المهنية؛ لكي يضمن جودة خدماته بالمستوي المهني المطلوب (الصالحي، ٢٠١٦، ١٠).

وللخطط التعليمية في رؤية ٢٠٣٠ دورٌ مهمٌ في الوصول إلى هذه الأهداف، وذلك من خلال العمل على ضمان التزام الجامعات السعودية، ومساهمتها في بناء المعرفة الجديدة، والابتكار، كما أنَّها تسعى إلى بناء نظام تعليمي يُعد خريجين ذوي مهارات، ومواقف ملائمة للتكيف مع التغيير، بل وأيضًا الإسهام فيه (Pavan, 2017, 36).

وللكفاءات المهنية أهمية كبرى؛ حيث إنَّها تساعد علي انخفاض معدل التغيب، وقلة الصراعات والنزاعات، تساعد في حدوث الهدوء والأمن النفسي للأفراد؛ نتيجة بث الثقة، وتشعرهم بمدى امتلاكهم لمهارات وخبرات ومعارف كفيلة بإحداث ذلك، تسهم في سد الثغرات والنقائص التي تتم ملاحظتها في مخطط الأداء الخاص بالأفراد حاضرًا و مستقبلا (دهام، ٢٠١٦، ٢٤).

- **أساليب تنمية الكفاية المهنية للقيادات الأكاديمية** :

ترتبط عملية تطوير الكفاءة المهنية بالقدرة علي بناء الكفاءات الفردية من خلال جلب وإدماج الكفاءات ذات الجودة والأداء المتميز، وتطوير الخبرات عن طريق التعلم المستمر، والحرص على حضور الدورات والندوات والورش التدريبية، بالإضافة إلي الحرص على الاطلاع إلى كل ما هو جديد في مجال التعليم العالي. وقد أشار (Claude et jean-luc Bernaud, 2000, 141) إلى خمسة طرق لتطوير الكفاية المهنية سنحاول تلخيصها في النقاط التالية:

- يعد التكوين/ التدريب أحد أهم الوسائل لاكتساب الكفاية المهنية، كما أن الفرد في بعض الأحيان يتعرض إلى وضعيات مهنية جديدة، يستعمل منهج المحاولة والخطأ لمواجهتها، ونكون هنا أمام منطق" الحركة أو الفعل "أي أنَّ على الفرد ألا يتجاهل المشاكل والوضعيات التي تقابله بل عليه البحث عن الحلول، ما يخلق لديه الدافع نحو التكوين/التعلم.
- التكوين التناوبي ويقصد به أنَّ الفرد يتحصل على المعارف النظرية داخل القسم، ويكون عليه إجراء(التربصات من أجل الحصول على الكفاءة المهنية من خلال تطبيق تلك المعارف النظرية في وضعيات مهنية حقيقية.

- تحليل السلوكيات الصادرة عن الفرد أثناء قيامه بواجباته المهنية اليومية داخل المؤسسة، أو في مؤسسات التكوين، وبعدها نحاول نمذجة السلوكيات الصحيحة والتي تُعبِّر عن الكفاءة، وذلك من أجل تعميميها ونقلها من فرد إلى آخر.
- نجد أنَّ بعض المؤسسات أو الإدارات تضع مجموعة معايير للجودة، أو نسب للإنتاجية، يكون على العامل أخذها بعين الاعتبار أثناء الإنجاز، وعليه يكون في مراقبة مستمرة أو تقويم مستمر لأدائه، ما يجعله في الأخير يصل إلى أحسن أداء وبالتالي الوصول إلى الكفاءة المهنية.
- إن المعارف النظرية المكتسبة من خلال التكوين، تقوم بتغذية قدرات الفرد، والتي تصبح فيما بعد كفايات مختلفة حسب الوضعيات المهنية التي تواجه الفرد، وهنا يكون على الفرد امتلاك مهارة الاندماج.

وهناك العديد من الأساليب التي تساعد على تنمية الكفاياتي المهنية؛ منها ما يلي:

- التقويم الذاتي : ويقصد به أن يولي القائد بنفسه عملية تقويم فعالياته التدريسية والإدارية، وتهدف الجامعات من وراء استخدام التقويم الذاتي إلى تشجيعه وتعويده على النقد الذاتي؛ وذلك من خلال تشخيصه لنقاط القوة والضعف في ممارساته الإدارية، وما يتعلق بالعمل الإداري، بهدف تحسين مستوى أدائه؛ من خلال استخدام نماذج مقننة شبيهة بنماذج تقويم الطلاب؛ لتحديد إيجابياته وسلبياته بصورة أكثر موضوعية(السليم، ١٤٣٤، ١٣).
- التطوير التشاركي : ويمكن أن يتحقق من خلال تبادل الآراء والمناقشات مع زملاء المهنة، والتراسل مع آخرين؛ لطلب الرأي والمشورة، حضور ورش العمل والندوات والمؤتمرات الأكاديمية، وخاصة منها ذات العلاقة بالتنمية المهنية بشكل عام، والمشاركة في حلقات النقاش المختلفة التي قد تسهم في التنمية المهنية للقيادات، وكذا الانتساب إلى العديد من المؤسسات والجمعيات والهيئات الأكاديمية محليًا وعالميًا، وتوثيق العلاقات بها عن طريق المشاركة في أنشطتها، والاستفادة من خدماتها" (غالب وعالم، ٢٠٠٨، ١٨٤).
- برامج التعاون والتناصح : وتتم من خلال ورش العمل والحلقات الدراسية؛ حيث تؤكد الكثير من الدراسات على أنَّها فرصة لتلاقي الأفكار والخبرات والآراء بشكل جماعي، كما أنَّها تعمل على إفادة الأعضاء المستجدين من آراء القيادات الأقدم من حيث الخبرة والمعرفة المتخصصة، بصورة تسهم في رفع كفاياتهم، وكفاءتهم الإدارية، والتغلب على الصعوبات التي قد تواجههم" (الشخشير، ٢٠١٠، ١٨).

- **الرؤية الاستراتيجية للمملكة ٢٠٣٠:**

أعلن ولي ولي عهد المملكة العربية السعودية يوم الاثنين الموافق ٢٥ أبريل ٢٠١٦م عن خطة إستراتيجية طويلة الأجل، أطلق عليها اسم "رؤية ٢٠٣٠"، والتي تتضمن جدول أعمال تحويلي طموح، يهدف إلى خلق اقتصاد مستديم؛ وتستند

رؤية ٢٠٣٠ إلى ثلاثة محاور رئيسة: مجتمع نابض بالحياة، واقتصاد مزدهر، وأمة طموحة.

وتكْمُن أهمية رؤية ٢٠٣٠ أيضًا في أنها تسعى إلى تحويل الجامعات السعودية إلى مراكز للتميز في مجال الاستدامة، وذلك من أجل تحقيق أهداف الاستدامة الشاملة التي تسعى إليها المملكة العربية السعودية، وهذه الأهداف تتضمن الحفاظ على الموارد الطبيعية، وزيادة الكفاءة في إدارة النفايات، والحد من جميع أنواع التلوث، وتطوير مشاريع إعادة التدوير الشاملة.

ولعل من أهم النقاط التي تضمنتها رؤية المملكة؛ تحقيق تعليم متميز، ينطلق من التعاون المشترك بين المؤسسات الحكومية وقطاع الأعمال لتذليل الصعاب، والبحث عن أسس تعاون مشتركة بين المملكة ودول العالم في المجالات المختلفة(الاقتصادية، التعليمية، الطبية...الخ)، وتحقيق نهوض شامل، وتحسين بيئة التعليم والتدريب في المدارس والجامعات السعودية بشكل خاص . ، وتذليل العقبات التي لا تزال تقف حجر عثرة في تحقيق ذلك، بما يتحقق مع رؤية المملكة٢٠٣٠، فإنَّه لا بد من اتِّخاذ خطوات جادة؛ من أهمها: تدريب الكوادر التعليمية المختلفة، التدريب الفعال والمستمر، فالحاجة إلي التجهيز الأكاديمي، والتدريب الفاعل، تعتبر قضية محورية وجوهرية للمعلمين بشكل عام (الزهراني، ٢٠١٧، ١١٤).

وتحت عنوان: "تعليم يسهم في دفع عجلة الاقتصاد"، تم وضع وصف لما تشمله هذه الرؤية من أهداف حيث تعلن:" سنسعى إلي سد فجوة بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق العمل، وتطوير التعليم العام وتوجيه الطلاب نحو الخيارات الوظيفية والمهنية المناسبة، وإتاحة الفرصة لإعادة تأهيلهم، والمرونة في التنقل بين مختلف المسارات التعليمية. سنهدف إلي أن تصبح خمس جامعات سعودية علي الأقل من أفضل (٢٠٠) جامعة دولية بحلول عام(١٤٥٢هـ -٢٠٣٠م)". (الزهراني، ٢٠١٧، ١١٢).

- **أهداف الكفاية المهنية في ضوء الرؤية الاستراتيجية ٢٠٣٠ :**

"تعمل الكفاءة المهنية على تنمية الشعور لدى رؤساء الأقسام التعليمية بجد، وأهمية العمل الذي يقومون به، تكوين خلفية معرفية كاملة عن مهنته ومجالاتها المتعددة؛ مثل المجال التدريسي والبحثي، والعمل الإداري، بجانب تنمية قدرته على التعلم، تحديد المشكلات، وإصدار ردود أفعال بشأنها تحقيق التنمية والتكامل لهم، وتحقيق أكبر قدر من التغيير في شخصياتهم، تحقيق التواصل بينهم وبين منظمتهم؛ إذ يرتبط الفرد دائمًا بالمؤسسة التعليمية عن طريق جهوده في تحسينها، تمكينهم من مساعدة الآخرين، والتأثير فيهم، وقيادتهم، تمكينهم من الثقة بأنفسهم وقدراتهم الشخصية" (أحمد، ٢٠٠٩، ٧).

تهدف الكفاءة المهنية أيضًا إلى تزويد الإداريين من رؤساء الأقسام وعمداء الكليات بالمعلومات اللازمة؛ لاتخاذ القرارات الإدارية المتعلقة بالنواحي الوظيفية

لعضو هيئة التدريس، تزويد الطلاب بالمعلومات التي تساعدهم في اختيار المقررات الدراسية والمدرسين، تكوين قاعدة علمية بحثية جيدة عن التدريس الجامعي، باعتباره إحدى الوظائف الجامعية (السليم، ١٤٣٤، ١١).

وبالنظر إلى رؤية المملكة ٢٠٣٠ وأهدافها يتجلى أن الكفاية المهنية تتبلور حول فكرة أنَّ المؤسسة التعليمية يمكن أن تستمر في أعمالها لمدة طويلة بوجود مدير غير ملائم، ولكن هذه المؤسسة لا تستطيع أن تستمر أعمالها لمدة طويلة بوجود رئيس قسم غير ملائم، بالإضافة إلى أنَّ واحدة من السمات الرئيسة والأساسية في وظيفة رئاسة القسم؛ هي أنَّه كلما نمت المؤسسة التعليمية وأصبحت أكثر تعقيدًا، فإنَّ عددًا أكبر من القرارات سوف يتم اتخاذها بواسطة رؤساء الأقسام، وكوحدة أكاديمية أساسية؛ فإنَّ الأقسام الأكاديمية هي المكان المناسب الذي تؤدي الجامعات والكليات العدد الأغلب من نشاطاتها، والقرارات التي تتخذ في الأقسام الأكاديمية من الصعب رفضها في أي مكان آخر، مما يجعل على عاتق هذه الأقسام التحلي بالكفاءة المهنية والإدارية التي تمكنها من اتخاذ تلكم القرارات.

- **ثانيًا : الدراسات السابقة :**

تناولت بعض الدراسات والبحوث السابقة موضوع الكفاية المهنية لدى أعضاء هيئة التدريس بشكل عام ولدى رؤساء الأقسام بشكل خاص ومن أهمها ما يلي:

دراسة منصوري وقريشي (٢٠١٦): حيث هدفت إلى التعرف على الكفاءة المهنية لأعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بجامعة بسكرة وذلك من وجهة نظر طلابهم .واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واعتمدت على الاستبانة كأداة رئيسية لجمع البيانات والمعلومات من عينة البحث البالغ حجمها (١٦٩) طالبا وطالبة. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها: أن مستوى الكفاءة المهنية لأعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بجامعة بسكرة جاء مرتفعًا.

دراسة Crosthwaite and Erwee (2014) : وكانت بعنوان "الكفاءات الإدارية لتنمية رؤساء الأقسام في مؤسسات التعليم العالي في ولاية كيرالا: الهند"، وهدفت إلى الوقوف على كفاءات القيادة الإدارية وأدوار رؤساء الأقسام في مؤسسات التعليم العالي، واشتملت عينة الدراسة على ستة وثلاثين من رؤساء الأقسام ممن يديرون الأقسام الأكاديمية مع هيئة تدريس معاونين في ست مؤسسات للتعليم العالي في ولاية كيرالا بالهند، وتم إجراء مقابلات مع هذه العينة باستخدام المقابلات شبه المقننة وتحليل البيانات. وقد ساعدت النتائج في توضيح أدوار رؤساء الأقسام في مؤسسات التعليم العالي بالهند، كما مكنت المستجيبين من التعبير عن وجهات نظرهم حول أهم الكفاءات الإدارية، كما توصلت الدراسة إلى أن رؤساء الأقسام بحاجة إلى امتلاك مجموعة من الكفاءات الإدارية لكي يكونوا فعالين في مؤسسات التعليم العالي، هناك كفاءات محددة من شأنها أن تساعدهم على التعامل مع الأوساط الثقافية والتنظيمية التي

يعملون فيها. وأوصت الدراسة بضرورة تحديد كفاءات إدارية وتفعيلها بطريقة تساعد كل من رؤساء الأقسام ومؤسسات التعليم العالي في تحسين الأداء وتطويره.

دراسة Croucamp (2013) : وكانت بعنوان " تطوير نموذج الكفاءات لدى رؤساء الأقسام في مؤسسات التعليم العالي في جنوب إفريقيا"، وهدفت إلى تحديد الكفاءات المطلوبة من قبل رؤساء الأقسام وعمداء الكليات في جامعات جنوب أفريقيا، ووضع نموذج كفاءات مقترح. تم استخدام المنهج الكمي وتم جمع البيانات من خلال إجابات العينة على استبيان عبر الإنترنت أجاب عليه رؤساء الأقسام وعمداء الكليات بلغ عددهم (٣٧). وتوصلت النتائج إلى أن المستجيبين يعتبرون أن الكفاءات الأكثر ملاءمة لهم هي النزاهة، التي تقع ضمن الإطار الأخلاقي والقيمي، كما تم تحديد الكفاءات الإدارية في الترتيب الحادي والأربعين في قائمة الكفاءات الأكثر مناسبة لرؤساء الأقسام، كما جاءت الكفاءات الوظيفية (ضمان الجودة) في المركز الثاني والأربعين في ترتيب القائمة.

دراسة غربي (٢٠١٣): وكانت بعنوان "مهارات الإدارة الجامعية لدى رؤساء الأقسام العلمية في بعض الجامعات السعودية الناشئة"، وهدفت إلى فحص مهارات الإدارة الجامعية لدى رؤساء الأقسام العلمية في بعض الجامعات السعودية الناشئة، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، واعتمدت على الاستبانة كأداة للدراسة، وبلغت عينة البحث (١٩٧) عضوًا. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها: أن أبرز الخصائص الشخصية لرؤساء الأقسام تمثلت في تحمل المسئولية الإدارية، والموضوعية والعدالة والتواضع والقدوة الحسنة، ومن أهم مهارات الإدارة الجامعية، الإشراف الفعال على مناشط القسم، وتخطيط أنشطة القسم وتطويرها، وتشجيع الأعضاء على إجراء الأبحاث العلمية، وتفعيل أعمال اللجان، وتحددت الاحتياجات التدريبية في اتخاذ القرارات وحل المشكلات، والتفكير والتخطيط الاستراتيجي.

دراسة Potgieter, I., et al. (2011) : وكانت بعنوان "الكفاءات الإدارية لتنمية رؤساء الأقسام في التعليم العالي: مراجعة أدبية"، وهدفت إلى تحديد الكفاءات الإدارية التي تعد ضرورية لتنمية رؤساء الأقسام للعمل بفعالية في مجال التعليم العالي. تم إجراء مراجعة لأدبيات الإدارة، وكشف تحليل البيانات عن أربعين من الكفاءات الإدارية التي يمكن تصنيفها في ثمانية عشر معيارًا، كما كشفت الدراسة الاستقصائية أن الكفاءات الإدارية لرؤساء الأقسام والمتمثلة في القيادة والإدارة المالية وإدارة المشاريع يجب أن تكون أهم المعايير لأداء عملهم بفعالية. كما يمكن أن تكون المعلومات التي تم الحصول عليها في هذه الدراسة بمثابة أساس لتطوير برنامج تدريب وتطوير رؤساء الأقسام في التعليم العالي في جنوب أفريقيا.

- **تعليق عام على الدراسات السابقة** :

من خلال ما تم عرضه يتجلى تأكيد الدراسات السابقة على تعدد أدوار ومسئوليات القائد الأكاديمي، ومعاناته من صراع الأدوار، ومواجهة القيادات الأكاديمية الكثير من المشكلات والتحديات الإدارية والأكاديمية ، وحاجتهم إلي معرفة القوانين والسياسات التشريعية، واكتساب مهارات الاتصال، ومهارات صناعة القرار، وفرق العمل، واكتساب مهارات إدارة التغيير، ومهارات القيادة والتعامل مع البشر.

وهناك بعض أوجهً الاتفاق والاختلاف بين البحث الحالي والبحوث السابقة من أهمها ما يلي:

- تنوعت الدراسات السابقة في بيئاتها، حيث تم بعضها في بيئة محلية، وبيئات عربية وأجنبية، وهذا يعطي الدراسة بعداً عالميًا في عرض أفكارها، واتفقت كل الدراسات مع البحث الحالي في مجال التطبيق، حيث تم تطبيقها في مجال إدارة التعليم العالي والمتمثل في إدارة الكليات والأقسام العلمية، وكذلك المنهج، وأداة البحث.
- اختلف البحث الحالي في كونه تناول بناء مؤشرات الكفاية المهنية للقيادات الأكاديمية، وكذلك في المدى الزمني الذي طبق فيه.

- **الإجراءات المنهجية للبحث** :

- **منهج البحث** :

استخدم البحث المنهج الوصفي التحليلي، والذي يهتم بجمع البيانات والحقائق، وتصنيفها وتبويبها؛ بهدف استخراج الاستنتاجات ذات الدلالة، ثم الوصول إلى تعميمات بشأن الظاهرة.

- **مجتمع البحث وعينته** :

تكوَّن مجتمع الدراسة من رؤساء الأقسام وعمداء الكليات بجامعةٍ الملك سعود بالمملكة العربية السعودية، واشتملت عينة البحث على (٨٩) قائداً، للعام الدراسي ١٤٣٩هـ/ ١٤٤٠ه.

- **أداة البحث** :

- **وصف أداة البحث (الاستبانة)** :

لقد احتوت الاستبانة في صورتها النهائية على عدد (٢٨) عبارة، تهدف إلى الوقوف على مدى توافر الكفاءة المهنية لدى القيادات الأكاديمية في ضوء الرؤية الاستراتيجية ٢٠٣٠؛ ولقد تم استخدام مقياس "ليكرت الخماسي" ؛ الذي يحتوى على الموافقة بدرجات (ضعيفة جداً . ضعيفة . متوسطة . مرتفعة . مرتفعة جداً)؛ للتعرف على مستوى الكفاءة المهنية.

- **صدق أداة البحث** :

- **الصدق الظاهري** :

بعد الانتهاء من إعداد الاستبانة وبناء عباراتها، تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين من خبراء التربية المتخصصين في

قسم الإدارة والتخطيط التربوي في المملكة، وفي ضوء اقتراحاتهم؛ أعادت الباحثة صياغة الاستبانة، حيث تم حذف وإعادة صياغة بعض العبارات، وذلك فيما اتفق عليه أكثر من (٨٠٪) من السادة المحكمين، وبذلك أصبحت الاستبانة في شكلها النهائي، بعد التأكد من صدقها الظاهري مكونة من (٢٨) عبارة.

- **صدق الاتساق الداخلي لأداة البحث** :

تم حساب صدق الاتساق الداخلي وفقاً لاستجابات أفراد العينة، بحساب معامل ارتباط «بيرسون» بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للاستبانة، كما يوضح نتائجها الجدول التالي :

جدول (١)يوضح معاملات ارتباط «بيرسون» بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للاستبانة

عبارات الاستبانة							
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
١	.559**	٨	.616**	١٥	.268**	٢٢	.322**
٢	.539**	٩	.224*	١٦	.502**	٢٣	.512**
٣	.609**	١٠	.606**	١٧	.309**	٢٤	.367**
٤	.633**	١١	.507**	١٨	.521**	٢٥	.287**
٥	.594**	١٢	.587**	١٩	.235*	٢٦	.203*
٦	.602**	١٣	.391**	٢٠	.205*	٢٧	.496**
٧	.583**	١٤	.326**	٢١	.368**	٢٨	.334**

◆◆ دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠.٠١) ◆دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠.٠٥)

يتبين من الجدول (١) أنَّ معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للاستبانة جاءت جميعها دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وجاءت جميع قيم معاملات الارتباط قيم عالية؛ حيث تراوحت بين (*203..**633.)، مما يدل على توافر درجة عالية من صدق الاتساق الداخلي لعبارات محاور الاستبانة.

- **ثبات أداة البحث**:

جدول (٢)يوضح معامل ثبات «ألفا كرو نباخ» لعبارات الاستبانة

عبارات الاستبانة							
رقم الفقرة	معامل الثبات	رقم الفقرة	معامل الثبات	رقم الفقرة	معامل الثبات	رقم الفقرة	معامل الثبات
١	.883	٨	.884	١٥	.894	٢٢	.895
٢	.883	٩	.895	١٦	.892	٢٣	.883
٣	.881	١٠	.884	١٧	.894	٢٤	.893
٤	.880	١١	.886	١٨	.883	٢٥	.895
٥	.881	١٢	.882	١٩	.897	٢٦	.896
٦	.881	١٣	.894	٢٠	.897	٢٧	.891
٧	.884	١٤	.896	٢١	.894	٢٨	.895
الدرجة الكلية		.893					

يتضح من الجدول (٢) أنَّ قيم معاملات الثبات لعبارات الاستبانة جاءت بقيم عالية، وتراوحت قيم معامل الثبات لعبارات الاستبانة بين (881..895.)، وبلغت قيمة معامل الثبات الكلي لعبارات الاستبانة (893.) وتشير هذه القيمة من معاملات الثبات إلى صلاحية الاستبانة للتطبيق، وإمكانية الاعتماد على نتائجها، والوثوق بها.

- **أساليب المعالجة الإحصائية** :

استخدم البحث الحالي مجموعة من الأساليب الإحصائية التي تستهدف القيام بعملية التحليل الوصفي والاستدلالي لعبارات الاستبانة، ومن أهمها التكرار، والنسب المئوية لوصف أفراد الدراسة، ولحساب استجابات أفراد الدراسة اتجاه العبارات التي تتضمنها أداة الدراسة، والمتوسطات الحسابية لترتيب استجابات أفراد الدراسة، ومعامل ارتباط " بيرسون " للتأكد من صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة، ومعامل ثبات " ألفا كرو نباخ " لقياس ثبات أداة الدراسة.

- **نتائج البحث ومناقشتها**:

ويتم من خلالها الإجابة عن السؤال الثاني للبحث وهو:

"ما مدى توافر الكفايات المهنية لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الملك سعود في ضوء الرؤية الاستراتيجية ٢٠٣٠؟"

للإجابة عن هذا السؤال؛ تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لكل عبارة من عبارات الاستبانة، ثم ترتيب تلك العبارات تنازليًا بناءً على المتوسط الحسابي، كما تبين نتائج الجدول التالي :

جدول (٣)التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول مستوى إدراك المهام الإدارية

م	العبارة		درجة الاستجابة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة الاستجابة
			موافق بدرجة ضعيفة جدًا	موافق بدرجة ضعيفة	موافق بدرجة متوسطة	موافق بدرجة عالية	موافق بدرجة عالية جدًا				
١	يعرف القائد مهام العمل المطلوبة منها بدقة	ك	23	13	18	23	21	3.06	1.47	16	متوسطة
		٪	23.5	13.3	18.4	23.5	21.4				
٢	يشرك أعضاء هيئة التدريس في بناء رؤية عامة مشتركة للقسم والكلية	ك	21	12	15	31	19	3.15	1.43	15	متوسطة
		٪	21.4	12.2	15.3	31.6	19.4				
٣	يمارس قيادته للقسم والكلية بصورة مخططة	ك	24	12	18	23	21	3.05	1.48	17	متوسطة
		٪	24.5	12.2	18.4	23.5	21.4				
٤	توزع الأدوار والمهمات القيادية بين الأعضاء في القسم؛ مما يشعرهم بأنهم قيادات فعلًا	ك	26	15	18	17	22	2.94	1.51	24	متوسطة
		٪	26.5	15.3	18.4	17.3	22.4				
٥	يأخذ بعين الاعتبار خطط القسم السابقة عند تطوير الخطط والبرامج المستقبلية	ك	25	15	17	21	20	2.96	1.49	22	متوسطة
		٪	25.5	15.3	17.3	21.4	20.4				
٦	يستخرج القائد أكبر طاقة إنتاجية من أعضاء هيئة التدريس، والطلاب بالقسم	ك	24	15	15	25	19	3.00	1.47	19	متوسطة
		٪	24.5	15.3	15.3	25.5	19.4				
٧	تفوض الصلاحيات	ك	24	23	10	17	24	2.94	1.54	25	متوسطة

	الإدارية داخل الكلية والقسم؛ بما يخدم العملية التعليمية	٪	24.5	23.5	10.2	17.3	24.5				
٨	يكتشف القائد بصورة مبكرة اي مشكلات تعترض سير العمل	ك	37	15	13	10	23	2.66	1.61	29	متوسطة
		٪	37.8	15.3	13.3	10.2	23.5				
٩	يحرص القائد على صيانة المعهد والتجهيزات المسؤول عنها القسم	ك	2	5	15	34	42	4.11	.983	1	عالية
		٪	2.0	5.1	15.3	34.7	42.9				
١٠	يوزع القائد المهام على أعضاء القسم؛ بما يتفق مع قدراتهم، وتخصصاتهم	ك	32	24	8	13	21	2.66	1.56	28	متوسطة
		٪	32.7	24.5	8.2	13.3	21.4				
١١	يتابع القائد بحزم تنفيذ الأعضاء لمهامهم؛ طبقًا للتوقيتات الزمنية المحددة	ك	17	18	19	20	24	3.16	1.43	14	متوسطة
		٪	17.3	18.4	19.4	20.4	24.5				
١٢	يتأكد القائد تفهم الأعضاء والطلاب والطالبات لسياسة القسم وتعليماته	ك	25	14	16	17	26	3.05	1.55	18	متوسطة
		٪	25.5	14.3	16.3	17.3	26.5				
١٣	يشرك الأعضاء في عملية صنع القرارات التربوية عامة، والمبادرات التربوية والبرامج الجديدة خاصة	ك	19	20	9	24	26	3.18	1.50	13	متوسطة
		٪	19.4	20.4	9.2	24.5	26.5				
١٤	يحرص على تطوير الأعضاء والطلاب والطالبات نحو الأفضل	ك	30	13	10	19	26	2.98	1.62	21	متوسطة
		٪	30.6	13.3	10.2	19.4	26.5				
١٥	يشجع الأعضاء والطلاب والطالبات على تقديم آرائهم ومقترحاتهم؛ لتطوير أداء القسم والكلية.	ك	4	9	13	33	39	3.96	1.13	2	مرتفعة
		٪	4.1	9.2	13.3	33.7	39.8				
١٦	يشجع أعضاء هيئة التدريس على التعاون مع الأقسام الأخرى	ك	29	25	9	13	22	2.73	1.55	27	متوسطة
		٪	29.6	25.5	9.2	13.3	22.4				
١٧	يعتبر قدوة صالحة في الانضباط والالتزام في العمل	ك	16	16	16	22	28	3.31	1.45	11	متوسطة
		٪	16.3	16.3	16.3	22.4	28.6				
١٨	يوطد العلاقات الإنسانية مع الأعضاء والطلاب والطالبات بالقسم؛ بما يزيد انتماؤهم وتعاونهم لتقدم أداء القسم	ك	26	16	16	14	26	2.98	1.56	20	متوسطة
		٪	26.5	16.3	16.3	14.3	26.5				
١٩	يوفق في إيجاد الحلول السريعة والناجحة لما يقع من مشاكل بين	ك	9	15	5	26	43	3.81	1.38	4	مرتفعة
		٪	9.2	15.3	5.1	26.5	43.9				

	الأعضاء والطلاب والطالبات؛ بما يحقق وحدة تماسك القسم والكلية									
٢٠	يتابع بدقة اتجاهات الطلاب والطالبات والمجتمع الذي يتعامل معه القسم، وتطور أداء الأعضاء؛ بما يتمشى مع هذه الاتجاهات	ك	11	14	9	24	40	3.69	1.41	7	مرتفعة
		٪	11.2	14.3	9.2	24.5	40.8				
٢١	يطور دائمًا نظم العمل بالقسم والكلية بصورة مبدعة؛ مما يجعلها متمشية مع التطور المستقبلي لحاجات سوق العمل	ك	14	7	13	23	41	3.71	1.43	6	مرتفعة
		٪	14.3	7.1	13.3	23.5	41.8				
٢٢	لا يتردد في نقل مهارات وخبرات عمله إلى الأعضاء؛ بما يحقق رفع مستوى أدائهم	ك	12	14	5	22	45	3.76	1.46	5	مرتفعة
		٪	12.2	14.3	5.1	22.4	45.9				
٢٣	يحفز الأعضاء على إعداد البحوث الإجرائية، والدراسات التربوية	ك	24	16	22	12	24	2.96	1.50	23	مرتفعة
		٪	24.5	16.3	22.4	12.2	24.5				
٢٤	لا يبخل في بذل النصيحة والإرشاد لمن يطلبها من الأعضاء والطلاب والطالبات في مجال حل مشاكلهم	ك	16	13	5	31	33	3.53	1.48	8	مرتفعة
		٪	16.3	13.3	5.1	31.6	33.7				
٢٥	يسعى إلى كسب المهارات الفنية المتميزة في مجال عمله، وتطويره؛ لرفع مستوى الأداء	ك	16	19	5	25	33	3.41	1.51	10	مرتفعة
		٪	16.3	19.4	5.1	25.5	33.7				
٢٦	يتحمل المسئولية ولا يتهرب منها أيًا كانت المخاطر التي يمكن أن يواجهها	ك	7	13	10	30	38	3.81	1.28	3	مرتفعة
		٪	7.1	13.3	10.2	30.6	38.8				
٢٧	يواجه الأزمات التي يمكن أن يتعرض لها القسم؛ بأعصاب هادئة، وذهن متماسك	ك	16	15	12	20	35	3.44	1.50	9	مرتفعة
		٪	16.3	15.3	12.2	20.4	35.7				
٢٨	يعرف بوضوح أهداف خطط التنمية للدولة، ويعمل على ما يسهم في تحقيقها	ك	20	15	14	18	31	3.26	1.54	12	متوسطة
		٪	20.4	15.3	14.3	18.4	31.6				
٢٩	يتمتع بالحس الاقتصادي في تشغيل ما تحت يدها من إمكانات بشرية ومادية؛ بما يرفع مستوى الأداء بأقل تكلفة وجهد	ك	28	17	22	7	24	2.82	1.53	26	متوسطة
		٪	28.6	17.3	22.4	7.1	24.5				
	المتوسط الحسابي الإجمالي لعبارات الاستبانة							3.64	.443	- - -	مرتفعة

يتبين من الجدول (٣) أنَّ مستوى الكفاية المهنية لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الملك سعود جاءت بدرجة (مرتفعة) من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؛ حيث جاء المتوسط العام لعبارات الاستبانة (3.64) بانحراف معياري بلغ (443.)، وبلغت الانحرافات المعيارية لعبارات الاستبانة بين (1.13. 1.62) وهي قيم مرتفعة. وقد تعزي هذه النتيجة إلى حرص القيادات الأكاديمية بجامعة الملك سعود على اتباع مناهج الإدارة الجامعية الحديثة، والالتزام بقواعد الإدارة الجامعية، ولوائحها، وحرصهم على تنمية كفاياتهم المهنية، وكفايات أعضاء هيئة التدريس؛ من أجل تحسين مخرجات العملية التعليمية وإنجاحها. كما قد يعزي ذلك أيضًا إلى أن أعضاء هيئة التدريس بالجامعة يفضلون ويأملون بأن يتسم القائد بالكفايات المهنية التي يتميز بها عن غيره ، وهم بذلك يضعونه موضع تقدير واهتمام ويرسمون له صورة شخصية في أذهانهم ويتفقون على أن يروه عليها.

- **توصيات البحث** :

في ضوء نتائج البحث الحالي يمكن اشتقاق عدد من التوصيات يمكن إيجازها فيما يلي:

- تنمية القدرات المهنية للقيادات الأكاديمية في مجالات الكفايات التربوية والاجتماعية؛ وذلك من خلال عقد الدورات التدريبية، وورش العمل؛ التي تنظمها الجامعة أو الكلية، وتشرف عليها من صندوق مالي يخصص لمثل تلك الأنشطة والدورات.
- توفير الموارد المالية والدعم للقيادات الأكاديمية؛ للقيام بالأنشطة اللازمة؛ لتنمية كفاياتهم العلمية والمهنية، عن طريق زيادة الحكومة للمخصصات المالية اللازمة؛ للقيام بهذا الأنشطة وهذه المهام؛ للوصول بالعملية التعليمية الجامعية إلى المستويات التي ترنو إليه رؤية المملكة ٢٠٣٠م.
- اختيار القيادات الأكاديمية على أساس الكفاءة والخبرة، وليس على أساس الأقدمية فقط .
- تدريب القيادات الأكاديمية على مهارات حل المشكلات، والمهارات لمطلوبة للإدارات الحديثة .
- تزويد القيادات الأكاديمية بدليل يحتوي على قائمة الكفايات (الشخصية- الإعداد للمحاضرة وتنفيذها- العلاقات الإنسانية- الأنشطة والتقويم -التمكن العلمي والمهني -أساليب التعزيز والحفز).
- تبصير للقيادات الأكاديمية بالكفايات المهنية التي يفضلها أعضاء هيئة التدريس والطلاب حتى يتمكنوا من إجادة تلك الكفاءات المهنية، وقد يكون ذلك عن طريق عقد دورات تدريبية سنوية وبصفة دورية لمعلمي الجامعة في مجال الكفاءات المهنية، مع بداية كل عام ولمدة ثلاثة أسابيع، يقدمها قسم العلوم التربوية بكلية التربية وبدعم من كليتي العلوم والتربية.

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

- أحمد، شاكر محمد فتحي (٢٠٠٩). "الارتقاء بالهيئة التعليمية في مؤسسات التعليم العالي في الوطن العربي: صيغ التنمية المهنية نموذجًا"، ورقة بحث مقدمة إلى المؤتمر الثاني عشر للوزراء المسئولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي، بعنوان: المواءمة بين مخرجات التعليم العالي وحاجات المجتمع في الوطن العربي، المنعقد بتاريخ ٦ - ١٠ ديسمبر ٢٠٠٩، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، بيروت.
- الحربي، غازي (٢٠١٦). "التعليم بوابة التحول: رؤية المملكة ٢٠٣٠"، مجلة المعرفة، المملكة العربية السعودية، ع٢٤٧، ص ٢٨.
- دهام، رقية (٢٠١٦). " تنمية الكفاءات وأثرها علي الميزة التنافسية في المؤسسات الجزائرية: دراسة ميدانية بالمؤسسة الوطنية لاستغلال الفوسفات"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة العربي التبسي - تبسه، الجزائر.
- الزهراني، نورا عوضة (٢٠١٧). " دور معلمي اللغة الإنجليزية في تحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠: دراسة استقصائية"، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المركز القومي للبحوث - فلسطين، مج١، ع١، ص ص١١١ -١٢٦.
- السليم، غالية بنت حمد (١٤٣٤هـ). " تقويم الكفاءات المهنية لأعضاء هيئة التدريس في جامعات الإمام محمد بن سعود الإسلامية؛ من وجهة نظر طالبات الدراسات العليا في كلية العلوم الاجتماعية في ضوء معايير الجودة الشاملة"، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ع٢٨، ص ص١ - ٨٨.
- السيسي، جمال أحمد؛ عبد الرحيم، محمد عباس (٢٠٠٤). أداء رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة الأزهر لمسئولياتهم وعلاقته بالإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس، مجلة التربية المعاصرة، س٢١، ع٦٨، ٢٠٠٤م، ص٢٥٤ .
- الصالحي، سالم مفتاح (٢٠١٦). "التخصص المهني كأحد عناصر الكفاءة المهنية للمراجع الخارجي"، مجلة الساتل، جامعة مصراتة - ليبيا، مج١٠، ع١٥، ص ص٩ -٢٤.
- العمري، بسام(١٩٩٩). اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية نحو أداء رؤساء الأقسام الأكاديمية، مجلة دراسات في العلوم التربوية، مج٢٥، ع٢، عمان - الأردن، ص٢٥٦.
- عيسى، جابر محمد عبد الله، عماشة، سناء حسن حسين (٢٠١٢). "تقييم الكفاءة المهنية لمعلمي الطلاب المعاقين بصريًا طبقًا للمعايير العالمية في كلّ من مصر والسعودية: دراسة مقارنة»، مجلة دراسات تربوية ونفسية، كلية التربية بالزقازيق، مصر، ع٧٥، ص ص٣٥٣ -٤٤٤.
- غالب، ردمان محمد سعيد، عالم، توفيق علي (٢٠٠٨). "التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس مدخل للجودة الشاملة في التعليم الجامعي"، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، ع١، ص ص١٦٠ - ١٨٨.
- غربي، رجي الشمري (٢٠١٣). "مهارات الإدارة الجامعية لدى رؤساء الأقسام العلمية في بعض الجامعات السعودية الناشئة"، مجلة رسالة الخليج العربي، ع١٢٧، ص ص٢٢١ - ٢٦٠.
- الفوزان، الجوهرة بنت سليمان (٢٠١٧). "إطار لتفعيل الحوكمة في الجامعات لتحقيق رؤية ٢٠٣٠»، بحث مقدم إلى " مؤتمر دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية٢٠٣٠، المنعقد بتاريخ ١١ -١٢ يناير ٢٠١٧، بجامعة القصيم، المملكة العربية السعودية.

- منصوري، كمال ، قريشي، محمد (٢٠١٦). "تقييم الكفاءة المهنية لأعضاء هيئة التدريس؛ من وجهة نظر طلابهم وفق معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي : دراسة حالة كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير جامعة بسكرة"، مجلة البحوث الاقتصادية والمالية، ع٦، ص ص٣٤٥ -٣٧٢.
- النجار، عبد الله عمر؛ الحليبي، عبد اللطيف بن حمد(١٩٩٩). اتخاذ القرارات الإدارية والأكاديمية لدى رؤساء الأقسام بالكليات والجامعات السعودية ، المجلة العربية للتربية، مج١٩، ع٢، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، ص٣٢.
- وزارة التعليم، المملكة العربية السعودية: رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠م.
- يعقوب، المسوس(٢٠١٦). "تقويم الكفاءة المهنية والدافعية الشخصية والثقافة التنظيمية وعلاقته بتحقيق الإدارة بالجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي: دراسة ميدانية على عينة من الأساتذة الإداريين والطلبة"، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة وهران٢، الجزائر، ص١٨.

- **المراجع الأجنبية**:

- Crosthwaite, C., Erwee, R. (2014). Managerial Leadership Competencies of Heads of Department in Higher Education Institutions in Kerala, India.Proceedings of the Fourth International conference on Engaged Management Scholarship, Tulsa October 10- 14.
- Croucamp, A. (2013). Developing a competency model for head of departments at tertiary education institutions in south Africa. M.A. thesis, Faculty of humanities, University of Cape Town.
- jean –lucBernaud et Claud Lemoin(2000) psycholologie du travail et des organisation, Dunod,Paris.
- Jennerich, E.J. (1981). COMPELENCIES FOR ACADEMIC CHAIRPERSONS: MYTHS AND REALITIES. LIBERAL EDUCATION, NO.67.PP.46-70.
- Lya Kremer;Hayon, Tamar E. Avi-Itzhak (2008). Roles of academic department chairpersons at the university level, Higher Education, Volume 15, Issue 1–2, pp 105–112.
- Pavan, A. (2017). The Custodian of the Two Holy Mosques' Overseas Scholarship Program: Targeting Quality and Employment. World Journal of Education, 7(4), 32-39.
- Potgieter, I., et al. (2011). Management competencies for thedevelopment of heads of department in thehigher education context: a literature overview. South African Journal of Labor Relations, 35(1).
- Ulrichsen, K. C. (2016). The Politics of Economic Reform in Arab Gulf States. Rice University. USA.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الثامن :

نمذجة العلاقات السببية بين دافعية الإنجاز، الذكاء الناجح والمرونة المعرفية لدي عينة من طلاب الجامعة

إعداد :

د . هاني فؤاد سيد محمد سليمان مراد
استاذ علم النفس المساعد بكلية التربية جامعة الجوف بالمملكة العربية السعودية
مدرس دكتور القياس النفسي بقسم علم النفس التربوي كلية التربية جامعة حلوان

نمذجة العلاقات السببية بين دافعية الإنجاز، الذكاء الناجح والمرونة المعرفية لدي عينة من طلاب الجامعة

د . هاني فؤاد سيد محمد سليمان مراد
استاذ علم النفس المساعد بكلية التربية جامعة الجوف بالمملكة العربية السعودية
مدرس القياس النفسي بقسم علم النفس التربوي كلية التربية جامعة حلوان

• **المستخلص**:
هدف البحث الحالي إلي دراسة الذكاء الناجح باعتباره متغيراً وسيطاً بين الدافعية للإنجاز والمرونة المعرفية، وذلك لدي عينة من طلاب الجامعة بلغ عددهم(٢٠٧) من طلاب كلية التربية، وقد طبق الباحث الأدوات التالية: مقياس دافعية الإنجاز (إعداد/ فاروق عبد الفتاح موسي، ١٩٨٧) ،اختبار الذكاء الناجح(إعداد/ ستيرنبرج ترجمة وتقنين/ أسماء محمد عبد الحميد، ٢٠٠٤)، مقياس المرونة المعرفية(إعداد/ هاني فؤاد، ٢٠١٦).وقد أسفر البحث الحالي عن النتائج التالية: توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين درجات أفراد عينة البحث علي مقياس دافعية الإنجاز والمرونة المعرفية. توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين درجات أفراد عينة البحث علي مقياس الذكاء الناجح ودرجاتهم علي مقياس المرونة المعرفية. يوجد تأثير مباشر دال إحصائيا للدافعية في المرونة المعرفية لدي أفراد عينة البحث. يوجد تأثير مباشر دال إحصائيا لدافعية الإنجاز في الذكاء الناجح لدي أفراد عينة البحث. يوجد تأثير مباشر دال إحصائيا للذكاء الناجح في المرونة المعرفية لدي أفراد عينة البحث. يوجد تأثير غير مباشر لدافعية الإنجاز في المرونة المعرفية عبر الذكاء الناجح

الكلمات المفتاحية(دافعية الإنجاز، الذكاء الناجح ،المرونة المعرفية).

Modeling Causal Relationships Between Achievement Motivation, Successful Intelligence and Cognitive Flexibility for a Sample of University Students.

Dr. Hani fouad sayed soliman moraid.

Abstract:
the current research aimed to study the successful intelligence as a mediating variable between achievement motivation and the cognitive flexibility. A sample of the university students consisted of (207) students of the Faculty of Education. The researcher applied the following tools:the measure of motivation achievement (Prepared / Farouk Abdel-Fattah Mousi, 1987). Successful Intelligence Test (Prepared / Sternberg Translation and Standardization / Asmaa Mohamed Abdel Hamid, 2004), the scale of cognitive flexibility (Prepared / Hany Fouad, 2015). The current research revealed the following results: There is a positive correlational relation between the scores of the individuals in the research sample on the measure of achievement motivation and cognitive flexibility. There is a positive correlation between the scores of the members of the research sample on the scale of the successful intelligence and their degrees on the scale of cognitive flexibility. There is a statistically significant direct effect of motivation on the cognitive flexibility of the research sample. There is a statistically significant direct effect of the motivation of achievement in the

successful intelligence of individuals in the research sample. There is a statistically significant direct effect of successful intelligence on the cognitive flexibility of individuals in the research sample. There is an indirect effect of the motivation of achievement in cognitive flexibility through successful intelligence.

Keywords (motivation for achievement - successful intelligence - cognitive flexibility).

- **مقدمة** :

تُمثل الدافعية للإنجاز المحرك الرئيس الذي يقف خلف كافة السلوكيات المنظمة التي تسعي للوصول إلي هدف ما، والتي تُترجم فعلياً في تحقيق نجاحات علي أرض الواقع والتي تُسهم بدورها في تحقيق التوافق والتكيف مع البيئة المحيطة بالفرد، وهذا مايتجسد في مفهوم الذكاء الناجح الذي طرحه ستيرنبرج، ولكي يستطيع الفرد الوصول إلي ذلك عليه أن يُحقق التوافق والتكيف مع البيئة التي يعيش فيها وماتطرحه عليه من مشكلات ومعوقات يمكن أن تقف حجر عثرة في وجه دافعيته وتؤثر عليه بالسلب، وبالتالي لا يصل إلي مايصبو إليه من تحقيق تلك النجاحات المرجوة، وبالتالي فهو في حاجة ماسة إلي وجود قدر من المرونة المعرفية التي تعمل علي مساعدته في التغلب علي المشكلات وتخطي تلك العقبات.

وتعّد الدافعية للإنجاز إطاراً شاملاً يتضمن كافة مناحي الحياة، فلا تعني الدافعية للإنجاز دافعية تحقيق النجاح المهني أو الدراسي، أو غير ذلك، وإنما تعني الدافعية للإنجاز في الحياة بشكل عام، أي تحقيق نجاحات في إطار البيئة التي يعيش فيها الفرد.

كذلك تعد المرونة المعرفية أحدي أهم الوظائف التنفيذية Executive function والتي يستخدمها الإنسان دوما للوصول إلي ضبط سلوكياته وتنظيمها، وصولا إلي الهدف المنشود من السلوك، وتزداد الحاجة إلي المرونة المعرفية حينما تكثر المنبهات والمشتتات في البيئة المحيطة، أو حينما تكثر المهام، والمرونة المعرفية يعرفها جيورتز Geurts (2009) بأنها إحدي مكونات الوظائف التنفيذية، والتي تشير إلي القدرة علي الانتقال بين الأفكار والأفعال اعتمادا علي المتطلبات الموقفية(In: Ionescu,2012).

ويشير ذلك التعريف للمرونة المعرفية إلي أن الفرد ينبغي عليه الانتقال بانتباهه من مهمة معينة إلي مهمة أخري، أو الانتقال بين تعليمات وقواعد محددة إلي قواعد أخري قد تكون مختلفة أو متناقضة مع القواعد الأولي؛ وذلك بهدف توجيه السلوك نحو تحقيق أهداف واضحة ومحددة، وطلاب الجامعة في تلك المرحلة الدراسية الهامة يسعون إلي تحقيق إنجاز أكاديمي، وذلك عبر تطوير قدراتهم علي استخدام استراتيجيات ملائمة تمكنهم من تحقيق ذلك الإنجاز الأكاديمي. وعلي جانب آخر يمثل الذكاء الناجح

الترجمة العملية والواقعية لقدرات الفرد إلي سلوك منظم وموجه نحو تحقيق الهدف، بحيث لايُقاس ذكاء الفرد بمعاكل ذكاء افتراضي علي الورق وإنما بمقدار ماحققه من نجاحات في سياق بيئته.

- **مشكلة البحث**:

تُمثل الدافعية للإنجاز عاملاً هاماً ورئيساً يقف وراء كافة السلوكياتٍ الهادفة، حيث تُعد الدافعية للإنجاز الطاقة المحركة للسلوك والمنظمة له سعياً للوصول إلي الهدف المنشود، كذلك فإنها تلعب دوراً مساهماً حينما يفشل الفرد في الوصول إلي الهدف وإعادة المحاولة، أو أن يُجرب طرقاً أخري مختلفة غير تلك التي سلكها من قبل؛ حتي يتسني له الوصول إلي الهدف وتحقيق نجاحات معينة في سياق بيئته التي يعيش فيها، والتي تفرض عليه قيود ينبغي عليه التغلب عليها وتحقيق مايصبو إليه.

ويوجد هناك شبة اتفاق بين علماء النفس علي أن الدافعية مفهوم متعلم؛ أي أنه يتم اكتسابه عبر مراحل الحياة؛ بمعني أنه مفهوم غير فطري(بدر عمر، ١٩٨٦).

ويشير ذلك التعريفٍ إلي أنٍ الدافعية تمثل المحرك الرئيس والقوة التي تجعل السلوك ديناميكيا وهادفاً إلي تحقيق نجاحات في المجالات الحياتية المختلفة، وفي سياقات بيئية متنوعة، ويُمثل وصول الفرد إلي أهدافه وتحقيق نجاحات في سياق البيئة التي يعيش فيها مايُسمي بالذكاء الناجح Successful intelligence، والذي يُعرفه سترنبرج بأنه"قدرة الفرد علي النجاح في الحياة طبقاً لمفهوم الفرد عن النجاح، ضمن السياق الثقافي الإجتماعي للفرد، وذلك من خلال الإستفادة من نقاط القوة، وتصحيح نقاط الضعف؛ وذلك من أجل التكيف،التشكيل، واختيار البيئات من خلال دمج القدرات التحليلية، الإبداعية والعملية.

وجوهر الذكاء الناجح هو محاول تغيير الخطط والبدائل والمفاضلة بين أفضل الطرق للوصول إلي الهدف وتحقيق النجاح وفق القيود المفروضة علي الفرد، ومن ثم يمكن القول بأن الذكاء الناجح يُزيد من قدرة الفرد علي الانتقال بين التعليمات والقيود والظروف المختلفة؛ وذلك بغرض الوصول إلي الهدف المنشود، ومن ثم يمكن القول بأن الذكاء الناجح يؤثر بشكل إيجابي في زيادة المرونة المعرفية لدي الفرد، أي أن هناك تأثير مباشر للذكاء الناجح في المرونة المعرفية، كذلك فإنه ومن ناحية أخري لايمكن إغفال دور الدافعية للإنجاز في تحفيز الفرد للمحاولة مرات عديدة وتغيير استراتيجياته وتعديلها وفقا لما هو مفروض في البيئة من قيود وكذلك وفقا لإمكانات الفرد للوصول إلي تحقيق النجاحات؛ حيث تشير نتائج عديد من الدراسات إلي أن معرفة الفرد باستراتيجيات التعلم لا يعد أمرا كافيا لتحقيق النجاح، بل يجب استثارة دافعيته من أجل تحقيق مستويات مرتفعة من الأداء(في: مرزوق عبد المجيد أحمد، ١٩٩٣)أي أن هناك كذلك تأثير مباشر للدافعية للإنجاز في المرونة

المعرفية، ومن ثم يُصبح هناك تأثيراً مُباشراً للدافعية للإنجاز في المرونة المعرفية وتأثير غير مباشر عبر الذكاء الناجح. ومن ثم وفي ضوء ما سبق يمكن تحديد مشكلة البحث الحالي في تحديد التأثير المباشر لدافعية الإنجاز في المرونة المعرفية، وكذلك تحديد التأثير غير المباشر لدافعية الإنجاز في المرونة المعرفية عبر الذكاء الناجح، وبالتالي يمكن صياغة مشكلة البحث في الأسئلة التالية:

- هل يوجد تأثير مباشر لدافعية للإنجاز في المرونة المعرفية؟
- هل يوجد تأثير غير مباشر لدافعية للإنجاز في المرونة المعرفية عبر الذكاء الناجح؟

- **أهداف البحث**:

يهدف البحث الحالي إلي:

- تحديد التأثير المباشر لدافعية للإنجاز في المرونة المعرفية.
- تحديد التأثير غير المباشر لدافعية للإنجاز في المرونة المعرفية عبر الذكاء الناجح.

- **أهمية البحث**:

تنقسم أهمية البحث الحالي إلي:

- **أهمية نظرية**:

يستمد البحث الحالي أهميته من طبيعة المتغيرات التي يتناولها، حيث يتناول متغير الدافعية للإنجاز، فلا يكاد يخلو أي عمل من وجود قدر من الدافعية اللازمة لانجاز هذا العمل، ومايترتب علي ذلك من أداء أكاديمي للطالب في كافة المراحل لا سيما المرحلة الجامعية الجامعية، وما يترتب علي ذلك من تحقيق نجاحات في سياق بيئته التعليمية، وهو مايعالجه الذكاء الناجح، ويتم ذلك عبر وجود مرونة معرفية تسهم في نجاح الفرد في وصوله لأهدافه.

- **أهمية تطبيقية**:

- توفير نموذج يمثل العلاقة ومسار اتجاهاتها بين المتغيرات الثلاثة.
- توفير أداة لقياس المرونة المعرفية.
- إمكانية الإفادة من تلك النتائج في العملية التعليمية؛ حيث توفير مثل هذه النماذج للمربين تساعدهم علي اتخاذ القرارات التربوية السليمة، ووضع الحلول المناسبة للمشكلات التي تواجه طلابهم

- **مصطلحات البحث**:

- **الدافعية للإنجاز**:

تعرف " لندا . ل . دافيدوف(١٩٨٣) دافعية الإنجاز بأنه " أحد حالات الدافعية التى تجعل سلوك الفرد هادفا إلى تحقيق أقصى درجات النجاح متجنبا أدنى درجات الفشل "

- **الذكاء الناجح**:

يُعرف سترنبرج(2002)Sternberg الذكاء الناجح بأنه" قدرة الفرد علي النجاح في الحياة طبقا لمفهوم الفرد عن النجاح، ضمن السياق الثقافي

الاجتماعي للفرد، وذلك من خلال الإستفادة من نقاط القوة لديه، وتصحيح نقاط الضعف؛ وذلك من أجل التكيف، التشكيل، واختيار البيئات من خلال دمج القدرات التحليلية، الإبداعية والعملية Sternberg, Castejon, Prieto.,and Grigorenko. (2002)

- **الإطار النظري والدراسات السابقة**:

- **دافعية الإنجاز**:

تُعد الدافعية للإنجاز من المفاهيم التي حازت علي اهتمام العلماء والباحثين علي مر العصور؛ وذلك نظراً لما يتضمنه هذا المصطلح من أهمية تمثل حجر الزاوية في كافة السلوكيات التي تصدر عن الكائن الحي؛ فالدافعية تمثل المحرك الرئيس للسلوكيات وتنظيمها نحو هدف محدد، وبالنسبة للإنسان فإن الدافعية تكتسب أهمية خاصة في كافة الأنشطة الحياتية التي يقوم بها الإنسان.

كذلك تعد عملية دراسة السلوك الإنساني ودوافعه نهم كافة الأفراد علي كافة الأصعده؛ فهي تهم الوالد الذي يريد أن يعرف أسباب ميول طفله العدوانية، الانطوائية، أو غير ذلك من السلوكيات غير المقبولة، كذلك فهي تهم المربين والمعلمين الذين يبحثون عن العوامل المسهمة في استثارة الدافعية لذويهم للوول إلي أفضل نتائج ممكنة(محمود عبد الحليم منسى، ١٩٩١، ٥٩).

وفي هذا الإطار يوضح لطفى محمد فطيم وأبو العزايم عبد المنعم الجمال(١٩٨٨) أنه إذا ما استطعنا الكشف عن الأسباب التى تجعل البشر يتعلمون، أو لماذا يندفع البعض فى سلوك معين، بينما يتجنبه البعض الآخر، فلا شك أننا سنتمكن من التأثير على عملية التعلم.

وتأكيداً علي ماسبق فإنه تعد دافعية الإنجاز خلال سنوات الدراسة واحداً من الدوافع الهامة التى توجه سلوك الفرد نحو تحقيق التقبل أو تجنب عدم التقبل فى المواقف التى تتطلب التفوق، ولذا لا يكون مستغربا أن يصبح الدافع للإنجاز قوة واضحة ومسيطرة فى حياة الطالب المدرسية (رشاد عبد العزيز موسى، ١٩٩٤، ١١).

- **تعريف الدافعية**:

ترجع كلمة دافعية في الأصل إلي المصدر الرباعي دافع، وتعني الرغبة، بينما تشير كلمة الإنجاز إلي إتمام الشيء، فيقال"أنجزت الحاجة إذا قضيت، وإنجازك إياها أي قضاؤها وإتمامها(ابن منظور، ٧١١، ٢٨١).

أما كلمة الدافعية من الوجهة الاصطلاحية فقد كانت بدايات القرن العشرين نقطة انطلاق لتناول مفهوم الدافعية ولقد تمثل ذلك على وجه التحديد فى الجهود التى قام بها وليم ماكدوجل(١٩٨٠) عالم النفس الإنجليزى فى كتابه" مقدمة فى علم النفس الاجتماعى " وأطلق على الدوافع مصطلح الغرائز وعرف الغريزة في هذا الكتاب علي أنها" قوى أو مسارات محددة

وراثياً تعمل على تفريغ الطاقة النفسية العصبية ، وتجبر السلوك على اتجاه معين ، وهى تشكل بصورة جوهرية كل شيء يفعله الناس ويشعرون به أو يفكرون فيه (لطفى محمد فطيم وأبو العزايم عبد المنعم الجمال، ١٩٨٨، ٤٤).

وبالرجوع إلي العلماء الذين تناولوا مفهوم الدافعية نجد أن هناك تعريفات متعددة للدافعية؛ حيث تُعرف الدافعية على أنها "القوة التى تدفع الفرد لأن يقوم بسلوك من أجل تحقيق حاجة أو هدف، ويعتبر الدافع من أشكال الاستثارة الملحة التى تخلق نوعا من النشاط أو الفعالية (Petri and Govern.,2004).

كذلك تُعرف الدافعية أيضاً على أنها "القوة الذاتية التى تحرك سلوك الفرد وتوجهه لتحقيق غاية معينة يشعر بالحاجة إليها أو بأهميتها أو العادية أو المعنوية (النفسية) بالنسبة له، وبذلك يمكن تحديد العوامل التى تدفع الفرد إلى التقدم فى تحصيله (يوسف قطامى ونايفة قطامى، ٢٠٠٠) .

- **تعريف دافعية الإنجاز**:

يُعد الإنجاز تقييماً لقدرة الفرد علي الأداء في ضوء محكات معينة للامتياز، أما الدافعية فقد اختلف العلماء حول وجود تعريف شامل لها، إلا أنها تتفق في معظمها علي أن الدافعية هي طاقة محركة لسلوك الفرد ومنظمة له في سياق بيئي معين للوصول إلي أهداف محددة.

كذلك يرى " ماكليلاند " أنه توجد دوافع عامة يشترك فيها جميع البشر، ويضيف كذلك أن سلوك البشر يتأثر بالقيم كما يتأثر بالدوافع، ولما كانت القيم هى نتاج للثقافات فأن اختلاف الثقافات يعمل على تلوين الدوافع فى كل ثقافة، فمثلا دافع الإنجاز اعتبرهِ من الدوافع الإنسانية العامة ولكن التعبير عنه فى كل ثقافة يتخذ أشكالا مختلفة لطفى محمد فطيم وأبو العزايم عبد المنعم الجمال، ٤٤،٧٣).

أما استخدام مصطلح الدافعية للإنجاز فى علم النفس من الناحية التاريخية إلى الفرد أدلر Adler الذى أشار إلى أن الحاجة للإنجاز فى دافع تعويضى مستمد من خبرات الطفولة، وكيرت ليفين الذى عرض هذا المصطلح فى ضوء تناوله مستوى الطموح، وذلك قبل استخدام موراى لمصطلح الحاجة إلى الإنجاز، وفي هذا الصدد يجب التأكيد علي أن الفضل يرجع إلى هنرى موراي، حيث كان أول من قدم مصطلح الحاجة للإنجاز بشكل دقيقة، بوصفه مكونا من مكونات الشخصية، وذلك فى دراسة له فى ١٩٣٨ بعنوان (استكشافات الشخصية) (عبد اللطيف خليفة، ٢٠٠٠، ٨٨)، وعده واحدا من الدوافع الإنسانية السبعة والعشرين المكتسبة (أحمد عبد الخالق ومايسة النيال، ١٩٩٢، ١٦٩)؛ حيث حظي موراي بتدريب عميق فى الطب والبيولوجيا، وهذه الخلفية العلمية جعلته ينظر إلى الإنسان على أنه كائن حى نشط وتام، ومن هذا المنطلق يؤكد على أن فهمنا للسلوك لاإنسانى لا ينبغى أن يكون فى ضوء ما لديه من حاجات أو بنية شخصية، لكن الكائن الحى والوسط الذى يعيش فيه ينبغى أن يوضعا معا

فى الاعتبار فالبيئة وفق ما يذهب إليه موراي، يمكن أن توفر الدعم اللازم للتعبير عن الحاجات وإشباعها كما يمكنها أيضا أن تكون مليئة بالحواجز التى تعوق السلوك الموجه نحو إشباع الحاجات ، ولكنه فى الوقت نفسه يميز بين البيئة المدركة عن البيئة الموضوعية (إبراهيم قشقوش وطلعت منصور، ١٩٧٩، ٢٤).

كذلك أوضح موراى أن الحاجة للإنجاز لها عدة مظاهر أهمها سعى الفرد إلى القيام بالأعمال الصعبة، تنظيم الأفكار وإنجازها بسرعة فائقة واستقلالية ، تخطى الفرد لما يقابله من عقبات وتفوقه على ذاته وعلى الآخرين، تقدير الفرد لذاته (عبد اللطيف خليفة، ٢٠٠٠، ٨٩).

أما فؤاد أبو حطب (١٩٨٦، ١٩٨٦. ٤٢٦) فقد ميز بين الحاجة والدافع، فالحاجة من وجهة نظره تدل لى درجة من درجات مختلفة من النقص أو الإشباع ، وتتميز بدرجة من الاستقرار، ولاقوة النسبية فى ظروف النقص المرتبطة بها، أما الدافع فيعتبره شرطا أو حالة مؤقتة تتذبذب من حيث القوة والضعف تبعا للظروف المترتبة على حالات النقص أو الإشباع .

ويعرف أبو حطب الحاجة إلى الإنجاز بأنها: " حاجة الفرد إلى تحقيق شيء صعب ، والتحكم فى الموضوعات الفيزيقية أو الكائنات البشرية أو الافكار وتناولها أو تنظيمها وأداء ذلك بأكبر قدر ممكن من السرعة والاستقلالية والتغلب على العقبات وتقيق مستوى رفيع ، والتفوق على الذات ، ومنافسة الآخرين والتفوق عليهم ، كما تتضمن زيادة تقدير الذات عن طريق الممارسة الناجحة، وأشار إلى أن البحوث التى أجريت باستخدام منهج التحليل العاملى قد أكدت أن هذه الحاجة تتألف من ثلاثة عوامل هى: الطموح، الجهد المستمر، الجلد.

وفي هذا الإطار يؤكد محمود عبد الحليم منسى (١٩٩١، ٦٤) علي أن معظم علماء النفس يتفقون فيما بينهم على أن الحاجات بمثابة دوافع خاصة تلك الحاجات أو الدوافع المكتسبة، كما أضاف أن دافع الإنجاز يمثل (ويشير فى نفس الوقت إلى) حاجة الفرد إلى النجاح، وأن هذه الحاجة يسعى إلى إشباعها الجميع سواء أكانوا كبارا أو أطفالا، وهو ينظر إلى النجاح فى حد ذاته على أنه دافع هام وقوى وأنه يقود الفرد عادة إلى نجاح آخر، وإشباع دافع النجاح يعطى الثقة بالنفس والاعتداد بها.

وبصفة عامة فإنه يمكن القول أنه وفي سياق العرض السابق للتعريفات فإنه يوجد اتفاق بين الباحثين على أن الدافع للإنجاز يتصف بالرغبة فى الامتياز والتفوق على الآخرين، والسعى للنجاح والسيطرة وتحقيق نجاحات في البيئة المحيطة مرورا بالمنافسة والمثابرة ودرجة عالية من الطموح.ولاشك أن هناك منظومة داخلية للفرد تمثل الدافعية الطاقة المحركة لتلك المنظومة؛ حيث يقوم الفرد بمراقبة ذاتية لتحديد مقدار تلائم السلوك مع المتغيرات المختلفة للوصول إلي الأهداف التي يحددها لنفسه، وهذا ماتؤكده نتيجة دراسة محمد

كمال حسين(٢٠١٢) من أن هناك ثمة علاقة طردية بين المراقبة الذاتية والتي تعني قدرة الفرد علي مواءمة سلوكه مع الموقف الاجتماعي الموجود فيه والدافعية سواء الداخلية أو الخارجية، وذلك علي عينة مكونة من (٢١٠)من طلاب الجامعة، ومن ثم يقوم الفرد بالاستمرار في توجيه سلوكه نحو الهدف المحدد، أو استخدام بدائل أخري للوصول إلي الأهداف، وهذا مايُسمي بالمرونة المعرفية.

وفي إطار التعرف علي العلاقة بين القدرات المعرفية والدافعية للتعلم، قامت سها حامد محمد (٢٠١٦) بدراسة هدفت للتعرف علي العلاقة بين الذكاء الوجداني والدافعية للتعلم لدي طلاب التعليم الثانوي الفني، وذلك علي عينة بلغت(٣٠) من طلاب التعليم الثانوي الفني، وقد أسفرت الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين الذكاء الوجداني والدافعية للتعلم لدي طلاب التعليم الثانوي الفني.

كذلك قام عبدالله سيد(٢٠٠٧) بدراسة هدفت إلي دراسة العلاقة بين الدافعية للإنجاز والذكاءات السبع في ضوء نموذج جاردنر، وذلك علي عينة بلغت(٣٠٠) من طلاب الجامعة، وقد أسفرت الدراسة عن وجود علاقة طردية دالة إحصائيا بين الدافعية للإنجاز والذكاءات المتعددة، كذلك تشير نتائج الدراسات إلي ارتفاع معدل الدافعية للإنجاز لدي الطلاب المتفوقين والموهوبين، فالدافعية للإنجاز تُولد رغبة في تحقيق النجاح، كما أن تحقيق النجاح بدوره يسهم في زيادة الدافعية للإنجاز لدي الفرد.

وفي نفس السياق توصلت زينب عبد العليم(٢٠٠٢) إلي وجود علاقة بين أساليب التعليم والذكاءات المتعددة والدافعية والتخصص الدراسي، وذلك لدي عينة بلغت(٤٣٢) من طلاب الجامعة، وما يؤكد أيضاً وجود تأثير متبادل بين الدافعية والذكاءات المختلفة نتائج دراسة جمال الدين الشامي(٢٠١٤)، والتي هدفت إلي تصميم أنشطة الكترونية وفق نظرية الذكاءات المتعددة، وأثر ها علي التحصيل والدافعية للتعلم لدي طلاب جامعة الخليج بلغت(٥٢) من الطلبة، وأسفرت الدراسة عن وجود تأثير للأنشطة في الدافعية، الأمر الذي يُعزز فكرة وجود ارتباط وثيق بين الدافعية والذكاءات المختلفة.

- **الذكاء الناجح: نظرية ستيرنبرج الثلاثية للذكاء:**

تعد النظرية الثلاثية للذكاء إحدى النظريات التي تستند إلي مكونات تجهيز ومعالجة المعلومات، والتي تناول فيها ستيرنبرج الذكاء المرتبط بتحقيق النجاح في سياق بيئة معينة، وكان ذلك خلال مراحل تطورت فيها أفكار ستيرنبرج حتي وصلت النظرية إلي ماعليه اليوم، وهو ماسوف نعرض له بالتفصيل.

فقدم ستيرنبرج نظريته الثلاثية في عام (١٩٨٥) و (١٩٨٨)؛ محاولا وضع قواعد شاملة تحكم السلوك الذكي، ومتضمنًا المكونات التي تتداخل بكل أبعادها

الداخلية، التي تتضمن: العمليات المتحكمة في الميكانزمات العقلية، ومكون الخبرة والقدرة علي احتوائه والتوافق معه، بالإضافة إلي تأثره بالنظريات السياقية التي درست الذكاء في البيئات المختلفة، وأضاف مكون السياق كمكون ثالثٍ للنظرية، فنظرية ستيرنبرج الثلاثية للذكاء تتألف من ثلاث نظرياتً فرعية تتضمن (المكونات، الخبرات، السياق):

- النظرية الفرعية المكوناتية .
- النظرية الفرعية الخبراتية.
- النظرية الفرعية السياقية .

وقد تبعها بعد ذلك بفكرة الذكاء الناجح محددًا النظريات الفرعية الثلاثة بأنواع الذكاء (التحليلي، الإبداعي، العملي)، فالعلماء الطبيعيون والفنانون والكتاب العظماء هم أولئك الأفراد الذين ينجحون في تشكيل بيئاتهم التي يعيشون فيها بالشكل المناسب والذي يمكنهم من تحقيق أهدافهم التي حددوها لأنفسهم، كما أنهم يضعون النماذج التي يتبعها الآخرون مفضلين ذلك على مجرد اتباعهم للنماذج الموجودة بالفعل؛ فالشخص الموهوب عمليًا هو ذلك الفرد القادر على وضع معايير جديدة، وليس مجرد شخص يعمل فقط علي تنفيذ نماذج سابقة وضعها آخرون(في: فاطمة أحمد الجاسم، ٢٠١٠، ١٢٥-١٤٢؛ أسامة محمد عبد المجيد، ٢٠٠٦، ٤-٩).

ويشير ستيرنبرج إلي أن هناك ستة مصادر أولية للفروق الفردية في تناول وتجهيز المعلومات، وهذه المصادر هي:

- المكونات: فبعض الأفراد يستخدمون في أداء المهمة مكونات أكثر أو أقل، أو مكوناتمختلفة عن تلك التي يستخدمها أفراد آخرون في أداء ذات المهمة أو حل نفس المشكلة.
- قاعدة دمج المكونات : فبعض الأفراد يجمعون المكونات وفق قاعدة معينة، بينما البعض الآخر يستخدمون قاعدة أخرى في تجميع المكونات.
- ترتيب المكونات: فبعض الأفراد يرتبون المكونات وفق تسلسل معين، وبعضهم يتبع تسلسل آخر.
- أسلوب عمل المكونات: فبعض الأفراد ينفذون مكونًا معينًا بطريقة ما، بينما غيرهم يؤدونه بطريقة أخرى.
- زمن المكون ودقته: فبعض الأفراد ينفذون المكون المعين بشكل أسرع أو أكثر دقة من غيرهم.
- التمثيل العقلي الذي يباشر المكون عمله عليه: فبعض الأفراد يستخدمون تمثيلا معينًا للمعلومات يختلف عما يستخدمه غيرهم من تمثيلات (سليمان الخضري الشيخ، ٢٠١١، ٢٤١ -٢٤٢).

- **نظرية الذكاء الناجح عند سترنبرج**:

بعد انقضاء مدة زمنية علي وضعه النظرية الثلاثة للذكاء، وتحديداً في العام (١٩٩٧)، طور ستيرنبرج مفهومه للذكاء وذلك من خلال تناول العوامل

المؤثرة والتي تؤدي إلي النجاح في كافة ميادين الحياة، فصاغ النظرية الثلاثية للذكاء الناجح؛ حيث عبرت كل نظرية فرعية من النظرية الثلاثية عن نوع من أنواع الذكاء(تحليلي، إبداعي، عملي) وحسب النظرية فإن السياق الثقافي والاجتماعي يلعب دورًا هامًا في صياغة نوع النجاح وطبيعته، وفي جعل الفرد قادرًا علي فهم ذاته وإدارتها بمعرفته نقاط القوة عنده وتصحيحه لنقاط ضعفه(فاطمة أحمد الجاسم، ١٤٨).

ومن ثم يُعرف سترنبرج(Sternberg(2002 الذكاء الناجح بأنه: قدرة الفرد علي النجاح في الحياة طبقا لمفهوم الفرد عن النجاح، ضمن السياق الثقافي الإجتماعي للفرد، وذلك من خلال الإستفادة من نقاط القوة، وتصحيح نقاط الضعف؛ وذلك من أجل التكيف،التشكيل، واختيار البيئات من خلال دمج القدرات التحليلية، الإبداعية والعملية (Sternberg.,&Grigorenko, 2002)

ويشير ستيرنبرج إلي أن هناك مجموعة من العمليات المشتركة التي تكمن وراء كل مظاهر الذكاء، وهذه العمليات يفترض أنها عالمية، فهي ليست مرتبطة بثقافة معينة دون الأخرى، فمثلا الحلول الذكية لمشكلة ما، والتي تعتبر ذكية في ثقافة ما قد لا تكون كذلك في ثقافة أخرى، ولكن الحاجة إلى تعريف المشكلة وترجمة الاستراتيجيات لحل المشكلة هي عادة آليات واحدة في كل الثقافات، ويتكون الذكاء الناجح من المكونات التالية:

- **ما وراء المكونات أو العمليات التنفيذية** :

وتتمثل في وضع الخطط ومتابعة تنفيذ الخطط ورصدها ثم تقييمها بعد الانتهاء منها، والعمليات الخاصة بهذا المكون تتحدد في التالي:

- الإعتراف بوجود مشكلة.
- تحديد طبيعة المشكلة.
- اتخاذ قرارات بشأن وضع الاستراتيجية المناسبة لحل المشكلة.
- متابعة لحل المشكلة .
- التقييم.

- **مكونات الأداء**:

وتقوم بتنفيذ تعليمات ما وراء المكونات، ومن أمثلتها: استخدام الإستدلال للربط بين مثيرين ذوي صلة، وتطبيقها للوصول إلى الإستنتاج المطلوب أو المقارنة بين مجموعة من المحفزات.

- **مكونات اكتساب المعرفة**:

وتتمثل في طريقة حل المشكلات أو اكتساب المعرفة الصريحة، وتتحدد في التشفير الإنتقائي للمعلومات ذات الصلة، والمقارنة الانتقائية التي يستفاد منها في التحقق من المعلومات القديمة لحل المشكلات الجديدة، والتجميع الاختياري لوضع المعلومات المشفرة انتقائيًا، والمقارنة تلقائيًا في حل واحد عميق وثاقب كذلك فإنه برغم أن العمليات نفسها تستخدم في كل مظاهر الذكاء عالميًا،

فإن هذه العمليات تُطبق علي أنواع مختلفة من المهمات، وتعتمد علي ما تتطلبه طبيعة المشكلة من نوع التفكير المستخدم سواء أكان (تحليلي، إبداعي، عملي) أو مزيج بين الثلاثة قدرات، وغالبا ما يستخدم التفكير التحليلي عند تطبيق المكونات علي أنواع من المشكلات المألوفة التي تواجه الفرد في حياته اليومية، بينما التفكير الإبداعي فإنه يستند إلى تطبيق المكونات على حالات المشكلات ذات الطبيعة الجديدة أو الجديدة نسبيًا، أما التفكير العملي فيستند إلى تطبيق عناصر الخبرة في تكييف أو تعديل أو اختيار البيئات، ونظرية الذكاء الناجح تدمج ثلاث نظريات فرعية هي: نظرية المكونات: والتي تتعامل مع مكونات الذكاء، والنظرية الخبراتية: والتي تتعامل مع أهمية مواجهة الحداثة النسبية ومعالجة المعلومة، والنظرية السياقية: والتي تختص بعمليات التكييف والتعديل والإختيار المستمرة (Sternberg, 2005, 190-191).

ومن هنا فإن الذكاء الناجح يهتم بفهم نجاح الفرد في سياقه الثقافي الاجتماعي الذي يعيش فيه، فقد ينجح الفرد في سياق معين، بينما قد يفشل في سياق ثقافي اجتماعي مختلف، ويشير سترنبرج إلى أن الذكاء الناجح يتحقق من خلال دمج المكونات الثلاثة للنظرية الثلاثية للذكاء، وذلك لتحقيق النجاح في سياق بيئة ثقافية معينة، ومن ثم فإن نظرية الذكاء الناجح تصهر المكونات الثلاثة للذكاء من أجل تحقيق النجاح، وهذه الذكاءات هي:الذكاء التحليلي ،الذكاء الابداعي ،الذكاء العملي.

ووفقاً لهذه النظرية فإن الذكاء الناجح يتضمن ثلاثة جوانب متداخلة لكنها متمايزة، هي التفكير التحليلي والإبداعي والعملي، ولتوضيح فكرة التداخل بين هذه القدرات المذكورة يرى ستيرنبرج أن الناس يحتاجون لإستخدام جميع هذه المهارات ليكونوا ناجحين بطريقة فعالة في الحياة، فالعديد من البرامج التربوية تطور ذكاء الأفراد في مجال واحد فقط، وهو الذكاء التحليلي، وتعطي أهمية وانتباه أقل أو حتى معدوم لمجالين آخرين مهمين من الذكاء هما الإبداعي والعملي اللذان يعتبران ضروريان للنجاح في الحياة. فقد حدد ستيرنبرج قدرات التفكير التحليلي والإبداعي والعملي علي أنها تؤدي إلى الذكاء الناجح، ولاحظ أن الأشخاص الناجحين يستخدمون القدرات الثلاثية جميعها ليحصدوا النجاح والتميز فواحدة من هذه القدرات قد لا يكون كافيًا للنجاح في الحياة (محمود محمد أبوجادو، ٢٠٠٦، ٢٥).

- **المرونة المعرفية**:

يشير فؤاد أبوحطب(١٩٩٦، ٥٨٢) إلي أن الفضل في تحديد المرونة المعرفية يعود إلي البحوث الكلينيكية التي قام بها كلاين عام(١٩٥٤)، وبحوث جاردنر وزملائه عام(١٩٥٩)، وتتصل المرونة المعرفية في جوهرها بالقدرة علي تجاهل المشتتات الإدراكية، والتركيز علي المثيرات المرتبطة، فالشخص المرن يميل إلي التركيز علي مايؤديه من عمل تركيزا شديدا. وتظهر أهمية المرونة المعرفية كآلية من آليات التحكم المعرفي حينما يواجه الفرد بأكثر من مهمة في وقت واحد- لاسيما

المهام المعقدة -فحينما يقوم الفرد بأداء مهمة (أ)، ثم تظهر مهمة أخري(ب) أثناء أداءه للمهمة (أ)، فإنه يكون هناك عدة احتمالات هي:

- الاستمرار في الانتباه للمهمة(أ) مع إعطاء قليل من الانتباه للمهمة (ب).
- توزيع الانتباه بين المهمتين مما يؤدي إلي سوء في تنفيذهما.
- الاستمرار في الانتباه للمهمة(أ) وكف الانتباه للمهمة (ب)أو إهمالها.
- التحول في الانتباه للمهمة (ب) وكف الانتباه للمهمة(أ) (في: رافع النصير الزغول، عماد عبد الرحيم الزغول، ٢٠٠٣، ١٠١).

إلا أن المرونة المعرفية تقدم لنا حلاً خامساً يتمثل في الانتقال بمرونة بين المهمتين(أ) و(ب)، وتتطلب عملية الانتقال المرن هذه احتفاظ بمهام كل مهمة وتحديثها، والذي تتكفل به الذاكرة العاملة، كما تتطلب كف لمهمة ما للانتقال إلي أخري، والعودة لها مرة ثانية، وهذا ما تتكفل به عملية الكف المعرفي؛ حيث يتم ذلك ضمن سياق أكبر وهو الضبط المعرفي. ومن ثم تعد المرونة المعرفية سمة مهمة تساعد الإنسان في سعيه لإنهاء المهام المعقدة، مثل: المهام المتعددة، الحلول التكيفية للمتطلبات التي تفرضها التغيرات، ويشير أيونيسكو(Ionescu (2012, 190-192 إلي أن ظهور المرونة المعرفية يعتمد علي نوعين رئيسين من التفاعلات، أولها: التفاعل بين بعض الآليات المعرفية من جانب، والتفاعل بين كل من: الآليات الحس حركية، المعرفة والسياق في المرحلة النمائية من جانب آخر، وتعد المرونة سمة مميزة للمعرفة الإنسانية والسلوك الذكي، وعرفت في النماذج المبكرة للذكاء والإبداعية، وهناك عديد من السلوكيات التي تعبر عن المرونة منها: المهام المتعددة، الحل المرن للمشكلات، وقد أدي ذلك إلي وجود تعريفات متعددة للمرونة المعرفية، وبمراجعة الدراسات السابقة والتراث الأدبي نجد أنه ليس من السهل تحديد تعريف للمرونة المعرفية، علي الرغم من كونه يبدو مصطلحا بديهيا؛ فهناك عدة سلوكيات ينظر إليها باعتبارها مرونة معرفية منها" نقل الانتباه من مهمة إلي أخري، المهام المتعددة، تغيير السلوك في ضوء قواعد جديدة، إيجاد حلول جديدة للمشكلة وخلق المعرفة أو أدوات جديدة، ففي اختبار تصنيف الكروت علي المشاركين أن يصنفوا البطاقات بناءً علي قاعدتين تبدأ المحاولات وفق القاعدة الأولي وهي التصنيف طبقا للشكل، ثم تتحول بعد ذلك إلي قاعدة جديدة وفقا للون البطاقة، كذلك في اختبار استبصار المشكلات يجب علي المشاركين أن يحلوا المشكلات باستخدام أشياء مألوفة ولكن بطريقة جديدة، وذلك مثلا من خلال استخدام الصندوق ليس باعتباره وعاء، وإنما باعتباره سلم للوصول إلي رفٍ عال، ويشير مصطلح الجمود إلي عدم تغيير الفرد لسلوكياته، فالمرونة عكس الجمود، فالسلوك المرن ينشأ من دمج الماضي بالحاضر.

وتستند المرونة المعرفية إلي نظرية التوزيع المرن لسعة الانتباه التي وضعها كاهنمان(Kahnman, 1973) والتي كانت رد فعل لنظريات اعتبرت الانتباه عملية محدودة السعة، ويفترض كاهنمان أن سعة الانتباه يمكن أن تتغير علي

نحو مرن تبعاً لتغيرات متطلبات المهمة التي نحن بصدد الانتباه إليها، ويؤكد كاهانمان أن الانتباه بالرغم من تغيره بين مهمة وأخري، فهو يستمر علي نحو متواز خلال جميع مراحل المعالجة، وأنه في حالة زيادة متطلبات إحدي المهمات بحيث تستوجب الطاقة العليا من الانتباه، فإنه يحدث كف للمهمة الأخري، واعتماداً علي هذه النظرية فإن الانتباه يمكن توزيعه علي نحو مرن إلي عدة مهمات في وقت واحد، وذلك اعتمادا علي أهميتها وصعوبتها النسبية بالإضافة إلي عوامل أخري تتعلق بالموقف أو بالشخص ذاته(في: رافع النصير الزغول، عماد عبد الرحيم الزغول، ٢٠٠٣، ١٠٥).

وتشير نتائج عديد من الدراسات إلي أن نمو المرونة المعرفية يسهم في نمو الذاكرة العاملة، وتشير إلي أن التطورات التي تحدث في أداء الذاكرة العاملة في الفترة من (٧- ٩) سنوات تعزي إلي التطورات النمائية في المرونة المعرفية، والتي تمكن الأطفال من الانتقال بين المهام، وكذلك الانتقال بين عمليات المعالجة وعمليات الاحتفاظ .(Schleepen.,& Jonkman 2012, 276)

كما تشير دراسة ديك(Dick(2006، والتى هدفت إلي دراسة تطور المرونة المعرفية علي عينة من الأطفال تكونت من (٣٠) طفلا، إلي أن المرونة المعرفية بناء متعدد الأوجه، يتضمن عمليتي الكف والتنشيط، وهما عمليتان مرتبطتان بالذاكرة العاملة، الأمر الذى يدعم فكرة تأثير الذاكرة العاملة والكف المعرفى فى نمو المرونة المعرفية.

بينما تشير نتائج دراسات أخرى إلي أن الذاكرة العاملة والكف المعرفى يعدان عاملان أساسيان في نمو المرونة المعرفية وتطورها ؛ حيث تشير نتائج مورادزادية (Moradzadeh(2009 في دراسة أجرتها على عينة من طلاب جامعة كلورادو بلغت(٥٨) بمتوسط عمري مقداره(20.13)، وانحراف معيارى(1.43)، والتي هدفت إلى التعرف علي ما إذا كانت سعة الذاكرة العاملة، وكذلك الكف المعرفى عاملين منبئين بالمرونة المعرفية أم لا، وأشارت النتائج إلى أن كل من الذاكرة العاملة والكف المعرفي يعدان عاملان منبئان بالمرونة المعرفية، أى أن المرونة المعرفية تتحد في ضوء سعة الذاكرة العاملة والكف المعرفى. والمرونة المعرفية تعد إحدي العوامل المعرفية الهامة المسهمة في تحقيق النجاح للفرد في كافة المهام الحياتية التي تطلب منه؛ حيث يعرفها كل من بينيت وميللر(Bennett & Muller(2010 بأنها "القدرة علي الانتقال بين الاستجابات، الحالات العقلية، والقدرة علي توليد استراتيجيات مناسبة.

ويؤكد التعريف السابق علي أن المرونة المعرفية تتدخل في تحديد الاستراتيجيات المناسبة في بيئة التعلم، لاسيما في ظل وجود عديد من المشتتات، وفي هذا السياق تشير نتيجة دراسة أجوستينو(Agostino(2008 إلي أن المرونة المعرفية ترتبط ارتباطا موجبا بالقدرة علي الاستدلال الرياضى، وذلك علي عينة من الأطفال بلغت (١٥٥) تتراوح أعمارهم بين(٨ -١٣) سنة، وأشارت نتائج

الدراسة إلي ارتباط الكف المعرفى والمرونة المعرفية، وكذلك السعة العقلية والتحديث بالقدرة علي الاستدلال الرياضى، وحل المشكلات الرياضية، وتراوحت معاملات الارتباط بين(79.-21.)، كما أوضحت الدراسة وجود معامل ارتباط موجب بين تلك المتغيرات والعمر الزمني، الأمر الذي يوضح الجانب التطورى عبر الزمن لتلك الوظائف التنفيذية.

كما تشير دراسة نافز أحمد عبد (٢٠١٣) إلي أن المرونة المعرفية ترتبط ارتباطاً موجباً بما وراء الذاكرة، لاسيما الرضا عن الذاكرة واستراتيجيات الذاكرة، وذلك وفقاً لنتائج الدراسة التي أجراها علي عينة مكونة من (٢٢٤) من طلاب الفرقة الأولي بكلية العلوم التربوية والآداب الجامعية.

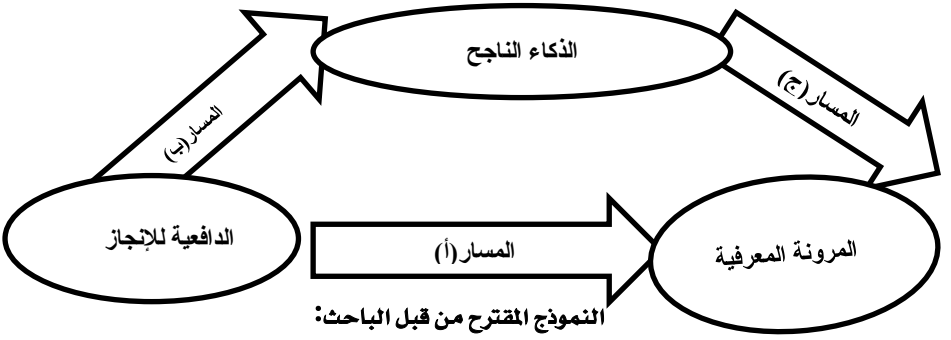
ووفقاً لدراسة إكساى(Xie(2014 فإن المرونة المعرفية ترتبط ارتباطاً موجباً بتعلم لغة أجنبية ثانية، وذلك في دراسة أجراها علي عينة بلغت(٤٢) من الأفراد الصينين بمتوسط عمري(20.31)، وانحراف معياري(1.02)، والذين يتحدثون الصينية والإنجليزية معا.

وبشكل عام تشير نتائج معظم الدراسات التى أجريت بغرض التحقق من وجود علاقة بين المرونة المعرفية والذاكرة العاملة والكف المعرفي إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بينهم، وتقاس المرونة المعرفية بعدة مقاييس، منها: مهمة ستروووب Stroop Task، حيث يطلب من المفحوصين قراءة كلمة أحمر والتي تكون مكتوبة باللون الأزرق مثلا، حيث يكف الفرد نزعته أو الاستجابة المهيمنة وهي قراءة الكلمة، ويركز في هدف المهمة نفسها المطلوبة.(Rose, 2011, 14)

وينتقل الفرد بين أهداف المهمة التي تتغير في المحاولات التالية لقراءة الكلمة بدلا من تسمية لون الحبر، هذا بالإضافة إلي الاختبارات التالية: اختبار ويسكونسين لتصنيف البطاقات، اختبار تصنيف الموضوعات، اختبار الاستقراء، اختبار تكملة النمط، مهمة استخدام المترابطات، اختبار مشكلات الاستبصار(Ionescu, 2012, 191).

وقد قام كوهين وآخرون (1999) Cohen et al, بتطوير اختبار مهمة ستروووبStroop Task لجعله مقياسا للتحكم المعرفي ككل؛ حيث تغيرت تعليمات الاختبار من ذكر لون الحبر للكلمة المكتوبة فقط إلي قراءة الكلمة في محاولة، وذكر لون الحبر في محاولة أخري، وهذا جعل المفحوصين يحدّثون بشكل متكرر سياق المعالجة للهاديات التي يعتمدون عليها لإصدار الاستجابة الملائمة في كل محاولة، وهذا جعلهم يركزون انتباههم في التعليمات التي تعطي لهم قبل كل محاولة، ثانيا: قام كوهين بتنويع الفترة الزمنية المنقضية بين التعليمات وبداية ظهور المثير، مما يتطلب احتفاظاً بالتعليمات في الذاكرة، ومن ثم أصبح الاختبار يتضمن عناصر التحكم المعرفي الثلاثة، فتغيير المهمة يتطلب مرونة انتباهية، وتركيز الانتباه علي المعلومات المرتبطة بالاستجابة الملائمة، وإهمال المعلومات غير المرتبطة، وكذلك ذكر اسم الكلمة أو الحبر

المكتوب بها يتطلب قدرة كفية، كما أن تغيير الفترة الزمنية يتطلب ذاكرة عاملة قوية(Iselin & Decoster ,2012,369).



النموذج المقترح من قبل الباحث:

شكل (١) النموذج المقترح لنمذجة العلاقات بين الدافعية للإنجاز والذكاء الناجح والمرونة المعرفية

يفترض هذا النموذج وجود تأثير مباشر للدافعية الإنجاز علي المرونة المعرفية، ويمثله المسار (أ)

كذلك يفترض هذا النموذج وجود تأثير غير مباشر للدافعية الإنجاز علي المرونة المعرفية، وذلك عبر الذكاء الناجح، ويمثله المسار ب ، كذلك وجود تأثير مباشر للذكاء الناجح علي المرونة المعرفية، ويمثله المسار(ج)

وبالتالي يمكن صياغة فروض البحث الحالي، كما يلي:

- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين درجات أفراد عينة البحث علي مقياس دافعية الإنجاز والمرونة المعرفية.
- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين درجات أفراد عينة البحث علي مقياس مقياس الذكاء الناجح ودرجاتهم علي مقياس المرونة المرونة المعرفية.
- يوجد تأثير مباشر دال إحصائياً للدافعية الإنجاز في المرونة المعرفية لدي أفراد عينة البحث.

ويتبني الباحث التعريف الذي يقدم المرونة علي أنها "تغيير السلوك في ضوء قواعد جديدة"، وتقاس المرونة المعرفية بعدة مقاييس كما هو موضح بالجدول التالي: .(Ionescu, 2012, 191).

- يوجد تأثير مباشر دال إحصائياً لدافعية الإنجاز في الذكاء الناجح لدي أفراد عينة البحث.
- يوجد تأثير مباشر دال إحصائياً للذكاء الناجح في المرونة المعرفية لدي أفراد عينة البحث.
- يوجد تأثير غير مباشر لدافعية الإنجاز في المرونة المعرفية عبر الذكاء الناجح.

جدول (١) وصف للمهام التي تقيس المرونة المعرفية

المهمة	وصفها
التصنيف المرن للشئ(للأطفال)	وفيها يجب علي المفحوص أن يضع شيئًا واحدًا فقط في تصنيفين مختلفين ملائمين: ففي المحاولة الواحدة يكون هناك سبعة أشياء علي الطاولة، ويكون الهدف هو الفنجان الأخضر، شيئان من نفس الفئة(فنجانان آخران)، شيئان من تصنيف آخر(لعبتان خضراوتان)، واثنان من المشتتات.
التمييز بين المظهر والحقيقة(للأطفال)	يوجد شيء ويبدو كأنه شيء آخر، وعلي المشارك أن يخبر ما الشيء الذي يبدو عليه(سؤال المظهر) وماهي حقيقته(سؤال الحقيقة)، علي سبيل المثال :الاسفنجة تبدو كالصخرة.
مهمة الاستقراء(للكبار والأطفال)	وفيه يجب علي المشاركين القيام بعملية استدلال قائمة علي هدف حول وجود خاصية في واحدة من اثنين من المفردات المرتبطة بالهدف(قائمة علي علاقات تصنيفية أو بيئية.
اختبار تصنيف البطاقة (للبالغين وأطفال مرحلة المدرسة)	وفيها يجب علي المشاركين تصنيف البطاقة طبقاً للون أو شكل أو كم من الأشكال، فالقواعد تتغير دون إخطار مسبق، ولكن تعطي تغذية راجعة بخصوص كل استجابة.
تصنيف البطاقة متغير البعد (للأطفال)	وفيها يجب علي المشاركين تصنيف البطاقة طبقاً لقواعد معينة (طبقاً للشكل) وفي وقت آخر (طبقاً للونها)
اختبارستروب(للبالغين وأطفال مرحلة المدرسة)	وفيها يجب علي المشاركين تسمية لون الحبر في أي كلمة مكتوبة، وليس اللون الذي تعبر عنه الكلمة (أي قراءتها)(فمثلاً كلمة أحمر تكون مكتوبة باللون الأزرق)، وعلي المفحوص تسمية لون الحبر "الأزرق"، وليس الكلمة نفسها"الأحمر"
اختبار ستروب الليل –النهار(للأطفال)	وفيها يجب علي المشاركين أن يقولوا " ليل" عندما يرون صورة " الشمس"، وكلمة "نهار" حينما يرون صورة "القمر"
مهمة انتقاء المفردة المرنة (للأطفال)	وفيها يجب علي المشاركين الاختيار بين ثلاثة أشياء " تلك التي تسير معاً في نفس الاتجاه"(علي سبيل المثال : الأشياء التي تتطابق في بعدين مثل: اللون والشكل)، وبعد ذلك تلك الأشياء التي تسير معاً بطريقة أخري وهكذا..
مهمة اكمال النمط(للأطفال)	وفيها يجب علي المشاركين اختيار القطعة الصحيحة لإكمال النمط.
مهمة الاستخدامات البديلة(للبالغين والأطفال)	وفيها يجب علي المشاركين أن يولدوا أكبر عدد ممكن من الاستخدامات البديلة لشئ محدد، مثل: إطار السيارة.
اختبار استبصار المشكلات(للبالغين والأطفال)	وفيها يجب علي المشاركين أن يحلوا مشكلة من خلال استخدام شئ مألوف ولكن بطريقة جديدة(اعتبار الصندوق سلم مثلاً).

- **إجراءات البحث**:

تتضمن إجراءات البحث الحالي مايلي:

- منهج البحث: استخدم البحث الحالي المنهج الوصفي
- وقد تكونت عينة البحث من(٢٠٧) من طلاب كلية التربية بالفرقة الرابعة بمتوسط عمري(٢٠.٣٥) وانحراف معياري(٢.١٩)، حيث بلغ عدد طلاب شعبة علم النفس(١٠٢)، فلسفة(٥٠)، تكنولوجيا(٣٣)، تكنولوجيا ذوي الاحتياجات(٢٢).
- الأدوات:اختبار المرونة المعرفية (إعداد/ هاني فؤاد ٢٠١٦)

- **وصف الاختبار**:

هو اختبار كمبيوتري يتكون من أربعة أجزاء، وكل جزء يتكون من ٢٠٠ محاولة، ويطلب في كل جزء من المفحوص أن يستجيب وفق تعليمات محددة تظهر له، حيث يظهر للمفحوص حروف انجليزية ، ويستغرق ظهور كل حرف ثانية واحدة ويبقي علي الشاشة لمدة ثانيتان، ويطلب من المفحوص الضغط علي زر" مسافة" علي لوحة التحكم للمثير الهدف.

الجزء الأول: تكون التعليمات بضرورة الاستجابة لحرف واحد فقط، وهو حرف"X"، والذي يعد بمثابة الهدف، ويكون ذلك بأسرع مايمكنه بمجرد ظهور الحرف؛ وذلك لحساب زمن رد الفعل، وتعتبر الاستجابة لحرف "X" بالضغط علي زر" مسافة" هي استجابة صحيحة، في حين أن الضغط علي زر" مسافة" لأي حرف آخر " مشتت" يظهر تعد استجابة خاطئة، ويتم حساب عدد الاستجابات الصحيحة، وكذلك زمن رد الفعل لكل محاولة، وتكون تلك التعليمات في الجزء الأول، وهو عبارة عن (٢٠٠) محاولة.

الجزء الثاني: والذي يتكون أيضاً من (٢٠٠) محاولة تتغير فيه التعليمات؛ بحيث يصبح الحرف"X" مشتتا وليس هدفا؛ حيث يطلب من المفحوص الاستجابة لأي حرف يظهر بالضغط علي زر" مسافة" باعتباره هدفا، وعدم الاستجابة لحرف"X" باعتباره مشتتا، ويتم حساب عدد الاستجابات الصحيحة، وكذلك زمن رد الفعل لكل محاولة.

الجزء الثالث: ويتكون من ٢٠٠ محاولة، يطلب فيها من المفحوص الضغط علي زر "مسطرة" حينما يظهر أي من المثيرين، وهما حرف(M-W) محددين علي الشاشة، وإهمال باقي الحروف، والتي تصبح مشتتات علي المفحوص إهمالها وعدم الاستجابة لها، وذلك بأقصي سرعة ممكنة، ويتم تسجيل زمن رد الفعل لكل محاولة والزمن الكلي المستغرق، وكذلك حساب عدد الأخطاء في الجزء الثالث.

الجزء الرابع: ويكون نفس تعليمات الجزء الثالث مضافاً لها تعديل وهي تعليمات جديدة بحيث يجب علي المفحوص عدم الاستجابة لأي من الحرفين (M-W) حال تكرار ظهوره بدون أن يتخلله المثير الآخر، فلو تكرر ظهور حرف M مرتين متتاليتين يكون في المرة الأولي مثير يجب أن يستجيب له بالضغط علي زر " مسطرة"، وفي المرة الثانية مشتت ينبغي عدم الاستجابة له، ويتم تسجيل زمن رد

الفعل لكل محاولة والزمن الكلي المستغرق، وكذلك حساب عدد الأخطاء في الجزء الرابع.

- **صدق المحكمين**:

تم عرض الاختبار علي (٦) من السادة أساتذة علم النفس بجامعتي عين شمس وحلوان؛ بغرض تقييم المقياس، وقد حدد الباحث نسبة ٩٠٪ كمحك لقبول نسبة اتفاق علي كل بند من بنود الاختبار، وقد حظيت بنود الاختبار بنسبة اتفاق ١٠٠٪.

- **ثانياً: الصدق التمييزي**:

قام الباحث بحساب الصدق التمييزي علي عينة بلغت(١٢٥) طالباً، وقام بتحديد اعلي (٢٧٪) وكذلك أدني ٢٧٪، وقد بلغت مجموعة اعلي الاداء(٣٤)، وكذلك مجموعة أدني الأداء، وفيما يلي خصائص العينة.

جدول(٢) عينة حساب الصدق التمييزي لاختبار المرونة المعرفية

الفرقة	التخصص	العدد
الثانية	انجليزي اساسى	٢٧
الثانية	انجليزى عام	٩٨

ثم قام الباحث بحساب اختبار ت لدلالة الفروق بين متوسطي درجات مجموعة أعلي الأداء وأدني الأداء علي مقياس المرونة المعرفية، وفيما يلي النتائج التي حصل عليها الباحث:

جدول(٣) نتائج اختبار ت لدلالة الفرق بين متوسطي درجات مجموعة أعلي الأداء وأدني الأداء علي مقياس المرونة المعرفية

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الاستجابات الصحيحة	أعلي الأداء	34	666.0235	16.58709	13.955	66	.01
	أدني الأداء	34	566.8471	37.97502			
الزمن بالثانية	أعلي الأداء	34	397.0424	40.33244	13.592	66	.01
	أدني الأداء	34	297.5835	13.92450			

قيمة ت الجدولية عند مستوي دلالة 05. ودرجات حرية(٦٦)=1.98
قيمة ت الجدولية عند مستوي دلالة 01. ودرجات حرية(٦٦)=2.61

- **ثبات الاختبار**:

قام الباحث بحساب ثبات الاختبار بطريقة معامل الاستقرار، وذلك من خلال تطبيق الاختبار علي عينة من الطلاب بلغت(٦٠) طالباً، وتصحيح الاختبار ورصد درجاتهم، ثم إعادة التطبيق بعد مرور(٢٠) يوماً، وحساب معامل الارتباط الخطي البسيط لبيرسون بين درجات الطلاب في التطبيق الأول والثاني، وقد بلغ معامل الارتباط بين التطبيقين(**893.) بالنسبة للاستجابات الصحيحة، و(**806.) بالنسبة للزمن المستغرق، وهو معامل ثبات مرتفع يشير إلي صلاحية الاختبار للاستخدام في البحث الحالي.

- **مقياس ستيرنبرج للذكاء الناجح ترجمة وتقنين(أسماء محمد عبد الحميد، ٢٠٠٤):**

تم استخدام الصورة المعدلة لاختبار ستيرنبرج(١٩٩٣)، حيث قامت الباحثة بتعديل بعض الفقرات؛ ليتناسب مع البيئة المصرية، كذلك قامت باستبعاد الجزء العاشر منه؛ نظرًا لاعتماده علي الجانب اللفظي فقط دون المحتويين الكمي والشكلي.

- **أسباب اختيار الباحث لاختبار الذكاء الناجح:**

- مقياس الذكاء الناجح تم إعداده في ضوء نظرية ستيرنبرج للذكاء الناجح، وهي النظرية التي تبناها الباحث كإطار نظري للبحث.
- سهولة الإجابة عن مفردات الاختبار بالنسبة للمفحوص.
- سهولة تصحيح الاختبار؛ حيث أن طريقة تصحيح الاختبار لا تحتاج مجهودًا كبيرًا من قبل الباحثة.
- الاختبار يكشف عن مدى جدية المفحوص، وصدقه في الإجابة، أو عدم اهتمامه.
- يتضمن الاختبار أداء عملي من الطالب.

- **وصف اختبار الذكاء الناجح:**

تستخدم هذه الصورة من مقياس ستيرنبرج مع المرحلة الثانوية والمرحلة الجامعية، ويقيس هذا الاختبار الذكاء الناجح من خلال ثلاثة أنواع من القدرات هي: القدرات التحليلية، القدرات العملية والقدرات الابتكارية، وذلك من خلال ثلاثة أنواع من المحتوى: المحتوي اللفظي، المحتوي الكمي، والمحتوي الشكلي. ويضم الاختبار عشرة أجزاء، الأجزاء التسعة الأولي من نوع الاختيار من متعدد؛ حيث يضم كل جزء أربعة بنود، وأما الجزء العاشر أسئلة مقالية، وقد استبعد ستيرنبرج الجزء العاشر من دراساته، لذا سوف تستخدم الباحثة الاختبار بالأجزاء التسعة.

- **زمن الاختبار:**

متوسط الوقت المطلوب للجزء والذي يتكون من أربعة أسئلة خمس دقائق، وإذا انتهي جميع الطلاب من أحد الأجزاء في أقل من خمس دقائق يمكن الانتقال إلي الجزء التالي، وإذا احتاج الطلاب بعض الوقت في الأجزاء الأكثر تعقيدًا يسمح لهم بمزيد من الوقت.

- تطبيق الاختبار: يتم تطبيق الاختبار بصورة فردية أو جماعية.
- تقدير الدرجات: تحسب درجة لكل إجابة صحيحة، وتتراوح درجة المفحوص علي الاختبار مابين(صفر -٣٦).

- **إجراءات الباحث لحساب الصدق والثبات لاختبار الذكاء الناجح**

- **صدق الاختبار**

الصدق المنطقي: قام الباحث بحساب الصدق المنطقي للمقياس؛ وذلك من خلال عرض المقياس علي السادة المحكمين المتخصصين في مجال علم النفس

بلغ عددهم(١٠)، وقد حدد الباحث نسبة اتفاق (٨٠ ٪) كمحك لقبول المفردة، والجدول (٤) يوضح المفردات للاختبار، ونسبة الاتفاق عليها.

جدول(٤) نسبة اتفاق المحكمين علي كل بند من بنود مقياس الذكاء الناجح

المفردة	نسبة الاتفاق	المفردة	نسبة الاتفاق
١	%١٠٠	١٩	%١٠٠
٢	%١٠٠	٢٠	%١٠٠
٣	%١٠٠	٢١	%١٠٠
٤	%١٠٠	٢٢	%١٠٠
٥	%١٠٠	٢٣	%١٠٠
٦	%١٠٠	٢٤	%١٠٠
٧	%١٠٠	٢٥	%١٠٠
٨	%١٠٠	٢٦	%١٠٠
٩	%١٠٠	٢٧	%١٠٠
١٠	%١٠٠	٢٨	%١٠٠
١١	%١٠٠	٢٩	%١٠٠
١٢	%١٠٠	٣٠	%١٠٠
١٣	%١٠٠	٣١	%١٠٠
١٤	%١٠٠	٣٢	%١٠٠
١٥	%١٠٠	٣٣	%١٠٠
١٦	%١٠٠	٣٤	%١٠٠
١٧	%١٠٠	٣٥	%١٠٠
١٨	%١٠٠	٣٦	%١٠٠

- **الاتساق الداخلي**:

قام الباحث بحساب التجانس الداخلي لمقياس الذكاء الناجح؛ وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين المفردة والدرجة الكلية لكل من البعد والمقياس ككل، والجدول التالي يوضح النتائج التي حصل عليها الباحث:

- **ثانيًا: ثبات الاختبار الذكاء الناجح**:

قام الباحث بحساب ثبات الاختبار بعدة طرق، تمثلت في التجزئة النصفية (النصف الفردي في مقابل الزوجي)، وكذلك ألفا كرونباخ، ومعامل جوتمان، ومعامل الاستقرار، والجدول (٥) يوضح النتائج التي حصل عليها الباحث:

جدول (٥) نتائج التجانس الداخلي للبعد الأول(الذكاء التحليلي)

المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
١	.249**	.207*	٧	.552**	.190*
٢	.275**	.203*	٨	.463**	.203*
٣	.458**	.276**	٩	.351**	.303**
٤	.217*	.184*	١٠	.266**	.204*
٥	.385**	.361**	١١	.225*	.193*
٦	.567**	.351**	١٢	.275**	.217*

يتضح من جدول(٥) أن معاملات الارتباط ذات دلالة إحصائية، ومن ثم يشير ذلك إلي تمتع البعد بالتجانس الداخلي.

جدول (٦) نتائج التجانس الداخلي للبعد الثاني(الذكاء العملي)

المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
١٣	.263**	.267**	١٩	.596**	.563**
١٤	.471**	.350**	٢٠	.319**	.416**
١٥	.301**	.400**	٢١	.247**	.377**
١٦	.492**	.466**	٢٢	.348**	.231**
١٧	.331**	.400**	٢٣	.496**	.462**
١٨	.337**	.178*	٢٤	.331**	.337**

يتضح من جدول(٦) أن معاملات الارتباط ذات دلالة إحصائية، ومن ثم يشير ذلك إلي تمتع البعد بالتجانس الداخلي.

جدول (٧) نتائج التجانس الداخلي للبعد الثالث(الذكاء الإبداعي)

المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
٢٥	.634**	.560**	٣١	.619**	.485**
٢٦	.373**	.277**	٣٢	.616**	.443**
٢٧	.425**	.353**	٣٣	.369**	.314**
٢٨	.440**	.457**	٣٤	.384**	.351**
٢٩	.694**	.549**	٣٥	.361**	.286**
٣٠	.509**	.444**	٣٦	.519**	.435**

يتضح من جدول(٧) أن معاملات الارتباط ذات دلالة إحصائية، ومن ثم يشير ذلك إلي تمتع البعد بالتجانس الداخلي

جدول (٨) نتائج حساب ثبات اختبار الذكاء الناجح

البعد	عدد المفردات	معامل التجزئة (سبيرمان- براون)	معامل ألفاكرونباخ	معامل الاستقرار
الذكاء التحليلي	١٢	.755	.903	.853**
الذكاء العملي	١٢	.852	.814	.729**
الذكاء الابداعي	١٢	.791	.807	.904**
اختبار الذكاء الناجح	٣٦	.888	.913	.887**

يتضح من نتائج جدول(٨) أن جميع معاملات ثبات المقياس جيدة وتقع في المدي المحدد لمعاملات الثبات الجيدة، وهي معاملات ثبات اطمئن لها الباحث، وتشير إلي صلاحية المقياس للاستخدام.

- **مقياس دافعية الإنجاز (إعداد فاروق عبد الفتاح موسي، ١٩٨٧).**
- **وصف المقياس:**

يتكون المقياس في صورته النهائية من (٢٨) عبارة غير كاملة ويلي كلا منها عدد من العبارات التي يمكن أن يكمل كل منها الفقرة.

- **إجراءات معد المقياس لحساب الخائص السيكومترية:**

قام معد الاختبار بحساب الخصائص السيكومترية للمقياس، فقد قام بحساب صدق المحكمين حيث عرض المقياس علي مجموعة من المحكمين، وكذلك قام

بحساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية، وحصل علي معاملات ثبات تراوحت بين(87.-83.).

- **إجراءات إعادة حساب الصدق والثبات**:

- **صدق المقياس**: **الصدق المرتبط بالمحك**:

قام الباحث بحساب الصدق المرتبط بالمحك، وذلك بطريقة الصدق التلازمي، وهي طريقة تقوم علي تطبيق المقياسين الأساسي وكذلك المحك الخارجي(مقياس الدافعية للإنجاز من إعداد: عبدالله بن خلفان بن سالم، ٢٠١٤) معا علي نفس العينة وفي نفس التوقيت، ومن ثم حساب معامل الارتباط الخطي البسيط لبيرسون بين درجات أفراد العينة علي المقياسين، وقد بلغ مُعامل الارتباط بينهما(**842.)، وتشير تلك النتيجة إلي أن المقياس يتمتع بصدق مرتفع يطمئن له الباحث، ومن ثم صلاحيته للاستخدام في البحث الحالي.

جدول(٩) نتائج معاملات ثبات مقياس الدافعية للإنجاز

المتغير	عدد المفردات	معامل التجزئة (سبيرمان - براون	معامل ألفا كرونباخ	معامل الاستقرار
دافعية الإنجاز	٣٦	.837	.947	.815**

يتضح من نتائج جدول(٩) أن جميع معاملات ثبات المقياس جيدة وتقع في المدي المحدد لمعاملات الثبات الجيدة، وهي معاملات ثبات اطمئن لها الباحث، وتشير إلي صلاحية المقياس للاستخدام.

- **اختبار صحة الفروض**:

- **اختبار صحة الفرض الأول**:

والذي ينص علي أنه" توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين درجات أفراد عينة البحث علي مقياس دافعية الإنجاز المعرفية ودرجاتهم علي مقياس المرونة.

وللتحقق من صحة الفرض قام الباحث بحساب معامل الارتباط الخطي البسيط لبيرسون، وفيما يلي النتائج التي حصل عليها الباحث:

جدول(١٠) نتائج معامل الارتباط الخطي البسيط لبيرسون بين درجات أفراد عينة البحث علي مقياس دافعية الإنجاز ودرجاتهم علي مقياس المرونة المعرفية

المتغير	المرونة المعرفية
دافعية الإنجاز	.655**

◆معامل الارتباط دال عند مستوي دلالة 05. ◆◆ معامل الارتباط دال عند مستوي دلالة 01.

يتضح من نتائج جدول(١٠) تحقق الفرض البحثي، والذي ينص علي أنه" توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين درجات أفراد عينة البحث علي مقياس دافعية الإنجاز المعرفية ودرجاتهم علي مقياس المرونة" ؛ حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بين دافعية الإنجاز والمرونة المعرفية(**655.)، وهو معامل ارتباط موجب ودال إحصائيا، كما يشير ذلك إلي أن العلاقة بين المتغيرين طردية

فزيادة أحدهما يتبعها زيادة في الآخر، وكذلك نقصان أحدهما تؤدي إلي نقصان الآخر، وبالرجوع إلي الأطر النظرية والدراسات السابقة نجد أن هذه النتيجة تتسق والنتائج السابقة؛ وربما يُعزي هذا الارتباط إلي طبيعة المتغيرين، حيث أن الدافعية عموما لا غني عنها للقيام بأي نشاط، كذلك فإن المونة المعرفية والتي تعني القدرة علي الانتقال بين المهام والتعليمات، والقيام بتلك المهام بنجاح، وربما يتطلب ذلك استخدام بائل أحري للوصل إلي الهدف أي أن يكون الفرد لديه القدرة علي الانتقال بين البدائل، التعليمات، أو المهام، وذلك للوصول إلي تحقيق الهدف المنشود، ولا شك أن ذلك يتطلب وجود طاقة دافعة للقيام بذلك والاستمرار في المهام والحفاظ علي الانتباه والتركيز، ومن ثم فإنه من المنطقي أن ترتبط دافعية الإنجاز بالمرونة المعرفية.

- **اختبار صحة الفرض الثانى**:

والذي ينص علي أنه" توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين درجات أفراد عينة البحث علي مقياس مقياس الذكاء الناجح ودرجاتهم علي مقياس المرونة المعرفية.

جدول(١١) نتائج معامل الارتباط الخطي البسيط لبيرسون بين درجات أفراد عينة البحث علي مقياس المرونة المعرفية ودرجاتهم علي مقياس الذكاء الناجح

المتغير	الذكاء التحليلي	الذكاء العملي	الإبداعي	الذكاء الناجح ككل
المرونة المعرفية	.554**	.494**	.540**	.621**

يتضح من نتائج جدول(١١) تحقق الفرض البحثي، والذي ينص علي أنه" توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين درجات أفراد عينة البحث علي مقياس مقياس الذكاء الناجح ودرجاتهم علي مقياس المرونة المعرفية" ؛ حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بين دافعية الإنجاز والمرونة المعرفية(**554./ **494. / **540. /**621.)، وهي معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائيا، كما يشير ذلك إلي أن العلاقة بين المتغيرين طردية فزيادة أحدهما يتبعها زيادة في الآخر، وكذلك نقصان أحدهما تؤدي إلي نقصان الآخر، وبالرجوع إلي الأطر النظرية والدراسات السابقة نجد أن هذه النتيجة تتسق والنتائج السابقة؛ وربما يُعزي هذا الارتباط إلي طبيعة المتغيرين؛ فالذكاء الناجح يعتمد في جوهره علي إصدار استجابات متنوعة لتحقيق التوافق والتكيف مع البيئة المحيطة، والإصرار علي بذل مزيد من الجهد وصولا إلي الهدف المنشود، ويتطلب ذلك بالضرورة تعديل الاستجابات وفقا للظروف المحيطة والسياق البيئي للفرد، ولاشك أن ذلك يتطلب قدر كافٍ من الدافعية ورغبة في تحقيق الإنجاز لدي الفرد ؛ فلايمكن تصور وصول الفرد الي غاياته بدون طاقة دافعة، ورغبة في تحقيق إنجاز معين.

وتدعم تلك النتيجة مايقدمه تشان(2007)chan من أن الذكاء الناجح يقدم دعما واحا وقويا للأفراد في المواقف المختلفة التي يمرون بها في حياتهم، بحيث يمكنهم ذلك من إعادة تشكيل الواقع بما يتناسب مع إمكاناتهم وقدراتهم وصولا إلي تحقيق النجاح المنشود، ولعل ذلك مايفسر ارتباطه بالمرونة المعرفية

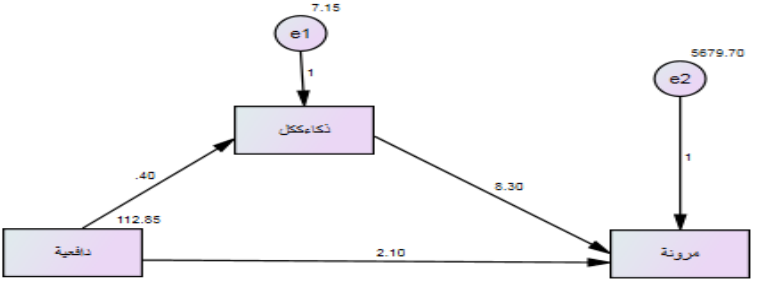
والتي تُعد متطلباً ضرورياً ومُلحاً لإصدار استجابات متنوعة تُسهم في الوصول إلي النجاح المطلوب.

- **اختبار صحة الفروض من الفرض الثالث وحتي السادس**:

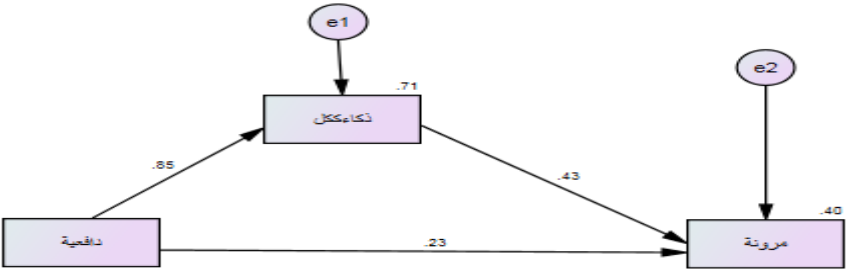
والتي تنص علي أنه:

- يوجد تأثير مباشر دال إحصائياً للدافعية الإنجاز في المرونة المعرفية لدي أفراد عينة البحث.
- يوجد تأثير مباشر دال إحصائياً لدافعية الإنجاز في الذكاء الناجح لدي أفراد عينة البحث.
- يوجد تأثير مباشر دال إحصائياً للذكاء الناجح في المرونة المعرفية لدي أفراد عينة البحث.
- يوجد تأثير غير مباشر لدافعية الإنجاز في المرونة المعرفية عبر الذكاء الناجح.

وللتحقق من صحة تلك الفروض قام الباحث بإجراء تحليل مسار بين المتغيرات موضع الدراسة(دافعية الإنجاز، الذكاء الناجح، المرونة المعرفية)، حيث أخضعت معاملات الارتباط بين المتغيرات لتحليل المسار لاختبار العلاقات السببية الموضحة بالشكل( )، وفيما يلى النتائج التى حصل عليها الباحث:



شكل(٢) معاملات المسار غير المعيارية للنموذج المقترح



شكل(٣) معاملات المسار المعيارية للنموذج المقترح

وقد وجد الباحث مايلي:

أن نموذج تحليل المسار المقترح والموضح بالشكل(١) قد حقق مؤشرات جيدة لحسن المطابقة، حيث كانت قيمة مربع كا غير دالة إحصائيا، ووقعت مؤشرات حسن المطابقة في المدي المثالي لكل منها، والجدول(١٢) يوضح مؤشرات حسن المطابقة للنموذج المقترح:

جدول(١٢) مؤشرات ملائمة النموذج لبيانات عينة البحث(ن=٢٠٧)

المؤشر		القيمة المحسوبة للمؤشر	المدي المثالي
النسبة بين كا٢ إلي درجات الحرية	X^2/ DF	٠	(٠-٥)
مؤشر حسن المطابقة	GFI	١	(٠-١)
مؤشرحسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية	AGFI	١	(٠-١)
مؤشر المطابقة المعياري	NFI	١	(٠-١)
الجذر التربيعي النسبي لخطأ الاقتراب	RMSEA	٠	(٠-١)
مؤشر المطابقة المقارن	CFI	١	(٠-١)
مؤشر المطابقة التزايدي	IFI	.١٦٣	(٠-١)
مؤشر توكر ولويس	TIi	٠	(٠-١)

ومن ثم قام الباحث باختبار صحة الفروض في ضوء النتائج التي حصل عليها، كالتالي:

- **اختبار صحة الفرض الثالث**:

والذي ينص علي أنه"يوجد تأثير مباشردال إحصائياً للدافعية في المرونة المعرفية لدي أفراد عينة البحث. يتضح من الشكل(٢) أن هناك تأثيراً مباشراً للدافعية في المرونة المعرفية، والجدول (١٣) يوضح نتائج تحليل المسار الخاص بذلك الفرض:

جدول(١٣) نتائج تحليل المسار الخاص بتأثير الدافعية للإنجاز في المرونة المعرفية

المرونة المعرفية الدافعية للإنجاز	معامل المسار(غير المعياري)			معامل المسار المعياري
	التأثير	الخطأ المعياري	قيمة ت	
	2.102	.925	2.271*	.229

◆ دال عند مستوي دلالة 05.

يتضح من النتائج السابقة تحقق الفرض والذي ينص علي أنه" يوجد تأثير مباشردال إحصائياً للدافعية في المرونة المعرفية لدي أفراد عينة البحث؛ حيث كان معامل المسار، وكذلك قيمة ت دالة إحصائيا، وتتسق تلك النتيجة مع الأُطر النظرية وكذلك نتائج الدراسات السابقة؛ فالدافعية للإنجاز تُعرف بأنها" الارتباط بالأهداف المتجددة، ويتضمن ذلك السلوك المنجز الذي يتجه بالفرد إلي الاحتفاظ بمستويات معينة من الامتياز والتفوق، كما يتضمن منافسة الآخرين(Vernon, 1973, 121)، ويؤكد ذلك التعريف علي عدة نقاط لعل أهما: وجود أهداف محددة للفرد وكذلك متجددة أي أنها تتسم بالديناميكية والتفاعلية، كذلك وجود سلوك منظم وهادف للوصول إلي تلك

الأهداف، الارتباط الوثيق بين الأهداف والسلوكيات المنظمة الهادفة، وأخيراً المحافظة من جانب الفرد علي مستويات من الامتياز والتفوق، بينما تُعرف المرونة المعرفية وفق كل من بينيت وميللر(2010)Bennett & Muller بأنها "القدرة علي الانتقال بين الاستجابات، الحالات العقلية، والقدرة علي توليد استراتيجيات مناسبة.

ويؤكد التعريف السابق للمرونة المعرفية علي قدرة الفرد علي الانتقال بين الاستجابات المختلفة وذلك للمثير الواحدٍ أو المهمة أو المشكلة الواحدة؛ وكذلك توليد استراتيجيات تعد أكثر مناسبة للمشكلة المطروحة أمام الفرد أو تجاه الأهداف التي يسعي إلي تحقيقها، ويعني ذلك ضمنا قيام الفرد بعدة محاولات وتجريب عديد من الاستراتيجيات من أجل تحقيق الهدف الذي يسعي إليه، ولا شك أن ذلك يتضمن بالضرورة قدر كبير من الجهد والمثابرة، مع الاحتفاظ بالرغبة في تحقيق مستويات عالية من الأداءٍ تتسم بالتفوق والإنجاز، وهو ما يمكن أن نطلق عليه دافعية للإنجاز، وهذا أيضا مايُبرر الارتباط الوثيق بين دافعية الإنجاز والمرونة المعرفية، وهو مايظهر بوضوح في التأثير المباشر والدال لدافعية الإنجاز في المرونة المعرفية.

- **اختبار صحة الفرض الرابع**:

والذي ينص علي أنه" يوجد تأثير مباشر دال إحصائياً لدافعية الإنجاز في الذكاء الناجح لدي أفراد عينة البحث.

جدول(١٤) نتائج تحليل المسار الخاص بالتأثير المباشر الدافعية للإنجاز في الذكاء الناجح

الذكاء الناجح	معامل المسار(غير المعياري)			معامل المسار المعياري
	التأثير	الخطأ المعياري	قيمة ت	
الدافعية للإنجاز	.398	.018	22.711**	.845

◆ **دال عند مستوي دلالة 01.**

يتضح من النتائج السابقة تحقق الفرض والذي ينص علي أنه" يوجد تأثير مباشر دال إحصائيا لدافعية الإنجاز في الذكاء الناجح لِدي أفراد عينة البحث؛ حيث كان معامل المسار، وكذلك قيمة ت دالة إحصائيا، وتتسق تلك النتيجة مع الأُطر النظرية وكذلك نتائج الدراسات السابقة؛ فالذكاء الناجح يهتم في المقام الأول بتحقيق الفرد لنجاحات في سياق بيئته، ويرتبط هذا النجاح بالوصول إلي أهداف محددة قد تكون تعليمية أو مهنية، أو غيره من الأهداف التي يضعها الفرد لنفسه في سياق بيئي معين تحكمه ظروف بيئية متنوعة وغاية في التعقيد، ومن ثم فإن الفرد خلال رحلته الحياتية والتي تتضمن تلك الأهداف فإنه يحتاج إلي قوة دافعة، وهذا مايُفسر التأثير الدال للدافعية للإنجاز في الذكاء الناجح.

- **اختبار صحة الفرض الخامس**:

والذي ينص علي أنه" يوجد تأثير مباشر دال إحصائياً للذكاء الناجح في المرونة المعرفية لدي أفراد عينة البحث.

جدول(١٥) نتائج تحليل المسار الخاص بالتأثير المباشر للذكاء الناجح في المرونة المعرفية

المرونة المعرفية	معامل المسار(غير المعياري)			معامل المسار المعياري
	التأثير	الخطأ المعياري	قيمة ت	
الذكاء الناجح	8.299	1.964	4.225**	.427

◆دال عند مستوي دلالة 01.

يتضح من النتائج السابقة تحقق الفرض والذي ينص علي أنه" يوجد تأثير مباشر دال إحصائيا للذكاء الناجح في المرونة المعرفية لدي أفراد عينة البحث، وهذا يعني أن قدرة الفرد علي تحقيق نجاحات في سياق بيئته يزيد من قدرته علي الاستخدام الأمثل للبدائل والاختيارات المتاحة، أي أنه يزيد المرونة المعرفية لديه.

- **اختبار صحة الفرض السادس**:

والذي ينص علي أنه" يوجد تأثير غير مباشر لدافعية الإنجاز في المرونة المعرفية عبر الذكاء الناجح. وللتحقق من صحة الفرض تم حساب التأثير غير المباشر لدافعية الإنجاز في المرونة المعرفية عبر الذكاء الناجح، وقد بلغت قيمته(3.305)، وهو تأثير دال إحصائيا عند مستوي دلالة01.، الأمر الذي يشير إلي أن التأثير الكلي لدافعية الإنجاز في المرونة المعرفية=التأثير المباشر+التأثير غير المباشر=2.102+3.305=5.407وفي ضوء ماسبق يمكن صياغة معادلة تحليل المسار كما يلي: المرونة المعرفية= (5.407)الدافعية للإنجاز+(8.299) الذكاء الناجح

- **توصيات البحث**:

في ضوء نتائج البحث الحالي، يوصي الباحث بمايلي:

- ضرورة تناول المتغيرات الأخري لاسيما المعرفية، والتي يُرجح أن تؤثر في المرونة المعرفية.
- العمل علي إعداد برامج لتنمية المرونة المعرفية استناداً إلي الدافعية والذكاء الناجح.

- **المراجع العربية**:-

- إبراهيم قشقوش وطلعت منصور(١٩٧٩). دافعية الإنجاز وقياسها، القاهرة: مكتبة الأنجلوالمصرية.
- ابن منظور(٧١١).لسان العرب، الجزء الثاني عشر، القاهرة: المؤسسة المصرية العامة للتأليف والنشر.
- أحمد عبد الخالق ومايسة النيال(١٩٩٢).الدافعية للإنجاز وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية لدي عينة من تلاميذ المدارس الابتدائية وتلميذاتها بدولة قطر، مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر،(٢).
- أسامة عبد المجيد. (٢٠٠٨). أثر البرامج الإثرائية الصيفية للموهوبين على أساليب العزو السببي ومهارات اتخاذ القرار لدى الطلاب الموهوبين السعوديين. دراسات تربوية واجتماعية، ٢ (٤). ١٧٣ -٢١٢.

- أسماء عبد الحميد(٢٠٠٤). البناء العاملي للذكاء طبقًا لنظرية ستيرنبيرج ثلاثية الأبعاد. رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم علم النفس التربوي، كلية التربية، جامعة المنيا.
- بدر عمر(١٩٨٦).أهمية الدافعية للإنجاز في الإرشاد التربوي، المجلة التربوية بالكويت،٣(١١)، ٣٨ -٥٤.
- جمال الدين محمد الشامي(٢٠١٤).تصميم الأنشطة الألكترونية وفق نظرية الذكاءات المتعددة في مقرر تربية الموهوبين وأثرها علي التحصيل المعرفي والدافعية نحو التعلم ومواده لدي طلبة جامعة الخليج العربي، مجلة العلوم التربوية والنفسية،١٥(٣)، ١٠٨ - ١١٧.
- رافع النصير الزغول، عماد عبد الرحيم الزغول(٢٠٠٣).علم النفس المعرفي. عمان: دار الشروق.
- رشاد عبد العزيز موسى (١٩٩٤).الدافعية للإنجاز في ضوء بعض مستويات الذكورة المختلفة، مجلة علم النفس، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ٥٧ -٦٦.
- زينب عبد العليم(٢٠٠٢).أساليب التعلم وعلاقتها بالذكاءات المتعددة والتوجهات الدافعية والتخصص الدراسي، مجلة كلية التربية جامعة بنها، ١٢(٥٣)، ٩ -٧٩.
- سليمان الخضري الشيخ(٢٠١١).سيكولوجية الفروق الفردية في الذكاء، ط٣ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع: عمان.
- سها حامد محمد(٢٠١٦). الذكاء الوجداني وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى طلاب التعليم الثانوي الفني، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، ٢٢(١)، ٦٩٥ -٧٣٨.
- عبد اللطيف خليفة(٢٠٠٠) دافعية الإنجاز، القاهرة: دار غريب للنشر.
- عبدالله سيد(٢٠٠٧). دافعية الإنجاز في علاقتها بالذكاءات السبع في ضوء نموذج جاردنر، مجلة علم النفس، ٢٠(٧٦).
- عبد الناصر الجراح(٢٠١٠).العلاقة بين التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الأكاديمي لدي عينة من طلاب جامعة اليرموك، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ٦(٤)، ٣٣٣ -٣٤٨.
- فاطمة أحمد الجاسم(٢٠١٠). الذكاء الناجح والقدرات التحليلية الإبداعية، ط١، عمان :دار ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع.
- فؤاد أبوحطب(١٩٩٦).القدرات العقلية(ط٥). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- فاروق عبد الفتاح موسي(١٩٨٧). مقياس دافعية الإنجاز: كراسة التعليمات، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- لطفى محمد فطيم وأبو العزايم عبد المنعم (١٩٨٨). نظريات التعلم المعاصرة وتطبيقاتها التربوية، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- ليندا دافيدوف (مؤلفة). ترجمة سيد الطواب ومحمود عمر، الشخصية الدافعية والانفعال (٢٠٠٠)، القاهرة: الدار الدولية للاستثمارات الثقافية.
- محمد كمال حسين(٢٠١٢). المراقبة الذاتية وعلاقتها بالدافعية الداخلية والخارجية لدي طلبة جامعة اليرموك، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.
- محمود محمد أبو جادو(٢٠٠٦).نظرية الذكاء الناجح: الذكاء التحليلي والإبداعي والعملي. ط١، عمان: دار ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع.
- محمود عبد الحليم منسي(١٩٩١). علم النفس التربوي للمعلمين، الأسكندرية: دار المعارف الجامعية.

- مرزوق عبد المجيد (١٩٩٣).مكونات الدافعية واستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم المرتبطة بالأداء الأكاديمي للطالب داخل الفصل المدرسي.مجلة كلية التربية بالأسكندرية، ٦(١)، ٩٢ -١٣٠.
- نافز أحمد عبد(٢٠١٣).ماوراء الذاكرة والمرونة المعرفية لدي طلبة السنة الجامعية الأولي، بحث منشور، مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٤(٣)، ٣٢٩ -٣٥٨).
- وليد خليفة. (٢٠٠٧). أثر برنامج تعليمي في ضوء بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياعلى حل المشكلات الرياضية ودافع الانجاز الأكاديمي لدى التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل في مادة الرياضيات. مجلة كلية التربية بطنطا، ٣٧ (٢)، ٢٤٥ – ٢٩٢.
- يوسف قطامي ونايفة قطامي(٢٠٠٠) . سيكولوجية التعلم الصفي، عمان: دار الشرق للنشر والتوزيع

• المراجع الأجنبية:

- Agostino, A. (2008).The development mathematical reasoning: role ofM-Capacity, inhibition, and shifting.PH.D. . dissertation, University of York ,U.S.A, From Dissertation & Theses: Full text.
- Bennett, J., & Muller, U. (2010) "The Development of Flexibility and Abstraction in Preschool Children," Merrill- Palmer Quarterly: Vol. 56: Iss. 4, Article 2.
- Chan, D.(2007).Burnout, Self- efficacy, and Successful Intelligence among Chinese Prospective and In- service School Teachers in Hong Kong, Educational Psychology 27(1), 33-49.
- Dick, A. (2006).The development of cognitive flexibility. PH.D. dissertation, The Temple University Graduate Board, From Dissertation & Theses: Full text. (Publication NO.AAT 3233426).
- Ionescu, T. (2012). Exploring the nature of cognitive flexibility. New Ideas in Psychology. (30), 190–200.
- Iselin, A., & De Coster, J. (2012). Unique relations of age and delinquency with cognitive control, Published research, Journal of Adolescence, (35), 367–379.
- Mc clelland(1985). D.Human Motivation. U.S.A, Scoch forcsman.
- Moradzadeh(2009).Components of cognitive flexibility in adults. M.A.D. dissertation,University of York, From Dissertation & Theses: Full text.
- Petri, H. L., & Govern, J. M. (2004). Motivation: Theory, research, and applications (5th ed.). Belmont, CA, US: Wadsworth/Thomson Learning.
- Rose, K. (2011).Restorative environments'influence on cognitive

- flexibility in developing adults. . M.A.dissertation, University of Utah, U.S.A, From Dissertation & Theses: Full text. (Publication NO.AAT
- Schleepen, T., & Jonkman, L.(2012). Children's use of semantic organizational strategies is mediated by working memory capacity, Cognitive Development, (27), 255– 269.
- Sternberg, R. J.,Castejon,M., Prieto, J.,& Grigorenko, L.(2002).Confirmatory factor analysis of the Sternberg triarchic test in three international samples, Journal of psychological assessment,17(1),1-6.
- -Xie, Z.(2014). Second-Language Proficiency, LanguageUse, and Mental Set Shifting in CognitiveControl Among Unbalanced Chinese– English Bilinguals. SAGE Open, 1-10.
- Vernon, M.D.(1973).Human Motivation.New York, Cambridge combu press.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث التاسع :

فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتنمية الصمود النفسي وخفض الالكسيثيميا لدي طالبات المرحلة الجامعية

إعداد :

د/ أمل أحمد جمعة محمد

أستاذ مساعد بكلية التربية جامعة بيشة المملكة العربية السعودية

ومدرس الارشاد النفسي بكلية الدراسات العليا للتربية جامعة القاهرة

فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتنمية الصمود النفسي وخفض الالكسيثيميا لدي طالبات المرحلة الجامعية

د/ أمل أحمد جمعة محمد
أستاذ مساعد بكلية التربية جامعة بيشة المملكة العربية السعودية
ومدرس الارشاد النفسي بكلية الدراسات العليا للتربية جامعة القاهرة

• **المستخلص**:
تهدف الدراسة الي إعداد أداة مقننة تناسب طبيعة الفتاة العربية لقياس متغيري الصمود النفسي والالكسيثيميا، وكذلك الكشف عن طبيعة العلاقة بين الصمود النفسي والالكسيثيميا واختبار فاعلية برنامج معرفي سلوكي لتنمية مستوي الصمود النفسي وخفض مستوي الالكسيثيميا لدي أفراد المجموعة التجريبية من طالبات كلية التربية جامعة بيشة، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الالكسيثيميا والدرجة الكلية للصمود النفسي، فقد سجلت اعلي نسبة ارتباط عكسي بين الالكسيثيميا وبُعد تنظيم الانفعالات يليه بُعد العلاقات الاجتماعية البناءة، ثم بُعد تحمل المسئولية يليه النظرة الإيجابية للحياة ثم الكفاءة الإيجابية للتغيير، بينما لم يتم الاستدلال على وجود علاقة بين الالكسيثيميا وبُعد حل المشكلات، وكذلك وجود فروق دالة احصائيا عند مستوي٠.٠١ بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على متغيري الصمود النفسي والالكسيثيميا بين التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي، مما دل على فاعلية البرنامج الارشادي، مع عدم وجود فروق دالة بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياسي الصمود و الالكسيثيميا.

الكلمات المفتاحية: الصمود النفسى . خفض الالكسيثيميا.

Effectiveness of a behavioral cognitive indicative program for the development of psychological resilience and reduction of alexithymia among university students

Dr. Amal Ahmed Gomaa Mohammed

Abstract:
The study aims at preparing a standardized tool that suits the nature of the Arabian girl to measure both psychological resilience and alexithymia variables, besides reveling the nature of the relationship between both psychological resilience and Alexithymia and testing the effectiveness of cognitive behavioral program to develop the level of psychological resilience and to reduce Alexithymia level among the members of the experimental group; students of the Faculty of Education. The results revealed a negative correlative relationship between alexithymia and the overall degree of psychological resilience. It recorded the highest inverse correlation ratio between Alexithymia and emotional regulation dimension, followed by constructive social relations dimension, afterward holding responsibility dimension, next positive outlook on life and then the positive competency for change. However, no relationship was found between Alexithymia and solving problems dimension. There were also statistically significant differences at the level of 0.01 among the means of experimental group members arranged scores concerning psychological resilience and

Alexithymia dimensions between the pre-application and post application in favor of the post application. This indicates the effectiveness of the indicative program with no significant differences between the means of the experimental group members arranged scores in both post and follow up test on the scale of psychological resilience and Alexithymia

Key words: psychological resilienc ، reduction of alexithymia

- **المقدمة**:

لعقود طويلة نجد أن الصحة النفسية وعلم النفس الاكلينيكي يركزون بشكل كبير على عواقب التوتر والإجهاد سواء قصير المدي أو طويل المدي، ومؤخرا فإن الضغط الشديد والإجهاد أصبحا واقع حياتنا اليومي، فتذكر جمعية علم النفس الأمريكية (٢٠١٠) أن السواد الأعظم من الناس يتعرضون لواحد (أو أكثر) من التجارب المؤلمة مثل التعرض للعنف، موت عزيز، طلاق، ترك عمل.. يمكن أن تهدد توافقهم النفسي وتؤثر على صحتهم النفسية وينتج عنها أثر مثل اضطراب ما بعد الصدمة (PTSD) أو أي اضطراب آخر.
(A.P.A,2014, 65) والقدرة علي مواجهة تلك الضغوطات والشدائد هو ما يُعرف بالصمود النفسي، فالصمود جزء لا يتجزأ من طبيعة العلاقة مع الذات ومع الآخرين تلك العلاقات التي تعطي الشعور بالأمان (Masten, 2014)، كما يعتبر الوعي الانفعالي أحد أشكال السلوك المميزة للإنسان، إذ يمكن من خلاله التعبير عن مشاعره واتجاهاته نحو الآخرين، والقصور في هذا الجانب سُمي بالإلكسيثيميا وهو يساعد علي تجنب المواجهة في المواقف الضاغطة، ويساعد علي التفكير الخارجي والانشغال بتفاصيل الأمور، وهو أحد أنواع الاضطرابات النفسية التي تعتقد الباحثة أنها قد تنتج من عدم القدرة علي مواجهة الضغوط.

وهناك أدلة تجريبية علي ارتباط الالكسيثيميا بمشاكل معالجة المعلومات العاطفية وضعف استراتيجيات التعامل مع المهام الموجهة (Grabe et al., 2008) كما أن الالكسيثميون يسجلون مستويات مرتفعة في المشاكل الشخصية ، وقدرة منخفضة علي التعاطف، وصعوبة التعرف علي تعبيرات الوجوه (Besharat, 2010; Spitzer et al., 2005; Vanheule et al., 2007).بينما يتصف الأشخاص الصامدون بالقدرة علي إقامة علاقات جيدة مع الآخرين، فاعلية الذات، امتلاك المهارات الفعالة لحل المشكلات(جوهر،٢٠١٤: ٣٠١)، وأيضا لديهم استعداد دائم للتكيف مع التغيير، وتقبل المشاعر السلبية (عاشور، ٢٠١٧)، وعن العلاقة بين الالكسيثيميا وأساليب المواجهة اسفرت نتائج دراسة (Basharat, 2010) أن هناك رابطة قوية بين الالكسيثيميا وأساليب التكيف غير الملائمة، حيث طبقت الدراسة مقياس تورنتو للألكسيثيميا، ومقياس للمشاكل الشخصية اليومية والصمود النفسي يسمح للمراهقين والشباب في تلك السن بالتغلب على صعوبات الحياة، بدلا من أن يسمحوا للفشل أن يتغلب عليهم ويستنزف جدارتهم وعزمهم، وخلصت الباحثة من الدراسة السابقة إلي أن أكثر العوامل التي يمكن تعزيزها

والتي تتناسب بدقة مع معايير DSM- IV-TR كمتنبئات للألكسيثيميا التي تشمل النظرة السلبية للحياة والمستقبل، وتوقع الأسوأ، مع عدم القدرة علي مواجهة الأحداث المفاجئة بأساليب تكيف ملائمة والافتقار لوجود هدف هو الصمود النفسي، والتشابه بين أعراض الاضطرابين؛ الالكسيثيميا، ضعف الصمود النفسي يدعم أساس الدراسة فالافتقار إلي الصمود النفسي هو أقوي منبئ للألكسيثيميا، والتي يمكن التغلب عليها من خلال ممارسة الأنشطة والاستراتيجيات التي تركز علي تطوير الصمود بين المراهقين والتي أوصي بها (Gillham et al., 2006) والتي تساعدهم علي ممارسة الحياة بشكل أفضل وتساعد علي تقبلهم الدراسة الجامعية بما فيها من ضغوطات مع تعليمهم كيفية صياغة ممارسة صنع القرار الموجهة نحو الحل، وتحقيق الاستقلالية المبنية علي تحمل المسئولية، مع التركيز علي الثقة والتفاؤل والنظرة الايجابية للحياة.

- **أهداف البحث**:

- إعداد أداة مقننة تناسب طبيعة الفتاة العربية لقياس متغيري الصمود النفسي والالكسيثيميا.
- الكشف عن طبيعة العلاقة بين الصمود النفسي والالكسيثيميا لدي أفراد العينة.
- دراسة فاعلية برنامج معرفي سلوكي لتنمية مستوي الصمود النفسي وخفض مستوي الالكسيثيميا لدي أفراد المجموعة التجريبية.

- **أهمية البحث**:

يستمد البحث أهميته من أهمية الفئة المدروسة وهي فئة طالبات الجامعة الشابات المتعلمات اللواتي يعول عليهن الوطن في بنائه وتنشئة أبنائه، وما يستلزمه ذلك من تمتعهن بمهارات نفسية عالية في مقدمتها الصمود النفسي والتعامل الفعال مع الضغوط، ولا يخفي علي لبيب ما تتسم به الحياة المعاصرة من مسببات للضغوط والقلق، حيث نشأت فكرة الدراسة لمعرفة مستوي الصمود النفسي لدي الطالبات ومحاولة استكشاف تأثره باضطراب الالكسيثيميا الذي يحد من قدرة الفتاة علي التعبير عن مشاعرها ويقودها إلي كتمان معاناتها مما يزيد من حجم الضغوط التي تتعرض لها ومن آثارها السلبية عليها، ومن ثم تطبيق برنامج إرشادي يستند إلي الاتجاه المعرفي السلوكي لتنمية الصمود النفسي وفحص مدي اسهامه في خفض الالكسيثيميا وهو ما يعني تحسن قدرة الطالبة علي التعبير عن مشاعرها في مواجهة الضغوط المختلفة.

- **مصطلحات الدراسة**:

- **الصمود النفسي** Resilience:

تعرفه رابطة علم النفس الأمريكية بأنه عملية التوافق الجيد في مواجهة الشدة، الصدمة، المأساة، التهديدات، أو حتى مصادر الضغوط الأسرية أو المشكلات في العلاقات مع الآخرين والمشكلات الصحية الخطيرة وضغوط العمل

والضغوط الاقتصادية، كما تعني النهوض أو التعافي من الضغوط الصعبة. (A.P.A., 2014)

- **الالكسيثيميا** Alexithymia:

تعني فقدان الكلمات المعبرة عن المشاعر (Hofman,2014)

- وهي سمة من سمات الشخصية تتصف بقصور في تحديد ووصف المشاعر المصاحبة لنمط معرفي موجه نحو الخارج (Bagby & Taylor,1994)
- وهي نمط يعكس مجموعة من أوجه القصور في القدرة على التعامل مع الانفعالات من الناحية المعرفية، وصعوبات لدي الفرد في تنظيم وجدانه، ومن ثم فهي تعتبر أحد العوامل المهيئة للإصابة بالاضطرابات النفسية والجسمية.(Taylor, 2015)

- **البرنامج الإرشادي** Counselling program :

برنامج مخطط ومنظم في ضوء أسس علمية لتقديم الخدمات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة فرديا وجماعيا لجميع من تضمهم المؤسسة بهدف مساعدتهم في تحقيق النمو السوي داخل المؤسسة وخارجها (زهران، ٢٠٠٥: ٣٢)

- **حدود الدراسة**:

- حدود بشرية: عينة الدراسة الاستطلاعية (٢١٠) طالبة من طالبات كلية التربية جامعة بيشة، العينة التجريبية تكونت من (١٠) من طالبات كلية التربية جامعة بيشة من اللواتي يعانين من ارتفاع مستوي الالكسيثيميا وانخفاض مستوي الصمود النفسي.
- حدود مكانية: جامعة بيشة . كلية التربية شطر الطالبات.
- حدود زمنية: العام الجامعي ٢٠١٨/ ٢٠١٩ م

- **أدوات الدراسة**:

- مقياس الصمود النفسي: إعداد الباحثة
- مقياس الالكسيثيميا مقياس تورنتو للألكسيثيميا للمراهقين والراشدين إعداد تايلور. باركر، النسخة العربية ترجمته وأعدته ليناسب البيئة العربية: الباحثة
- البرنامج الإرشادي: إعداد الباحثة

- **الإطار النظري والدراسات السابقة**:

الصمود النفسي تُعرفه سوزان كوباسا بأنه" سمة من سمات الشخصية التي تعمل كمصدر مقاومة في مواجهة أحداث الحياة الضاغطة (Kobassa& Pucceti, 1983)، كما يعرفه آخرون بأنه التكيف الإيجابي في مواجهة الصدمة (Luthar, et al.,2000)، كما يُعرفه (Bonanno, 2004) بأنه القدرة علي القيام بالمهام الحياتية بشكل جيد بعد التعرض للضغوط، كما أنه يوفر فهم شامل لاستجابات الإنسان للصدمات (Campbell-sills et al., 2006)، وعُرف بأنه القدرة علي تخطي المحنة (Laurie, 2001) ، وهو عملية التكيف بشكل جيد مع الصدمات والتهديدات والأحداث الضاغطة الأخرى بطرق مختلفة، فهو

استراتيجية تصف كيف يسعي الفرد نحو الأهداف أو المهام في الحياة (Chris& Greet, 2102).

وبالرجوع إلي تعريف A.P.A للصمود النفسي بأنه" عملية التكيف بشكل جيد في مواجهة الشدائد والصدمات النفسية ومصادر الضغط (APA, 2014) نجد أن هذا التعريف يفيد إلا أنه لا يعكس الطبيعة المعقدة للصمود ولا يتضمن محدداته، ويعرفه Bonanno (٢٠٠٤) "الصمود ببساطة هو المحافظة علي مستوي جيد من الصحة النفسية بعد التعرض لحادث ضاغط، ودرجة الصمود تتحدد بردود الفعل المختلفة تجاه الأحداث في حين تعرفه باحثة مثل Dr. Catherineعملت مع المنظمات الانسانية علي برامج تعزيز الصمود وتطوير تدخلات بناءة لتنمية القدرة علي التكيف في الظروف الصعبة لدي أطفال الشوارع في نيبال، وأعقاب الحرب بأفغانستان بأنه عملية تسخير الموارد الشخصية للوصول للرفاه النفسي، وتفسر التعريف بأنها اختارت لفظ "عملية" لتوضيح أن الصمود ليس مجرد سمة أو قدرة و إنما تفاعلات لعدة عوامل ، "تسخير الموارد البشرية" حتي يتم اختيار أكثر الموارد ملائمة للأشخاص في بيئة معينة لتعزيز صمودهم النفسي، " الرفاه النفسي" لأن الصمود ينطوي علي أكثر من كونه مجرد تعريف ضيق للصحة النفسيةٍ أو غياب المرض (Catherin &Didkowsky, 2011)وهذا التعريف يتسق تماما مع بعض الاتجاهات التي تري بأن الصمود ليست له محددات ثابتة ولكنه يتغير بتفاعل الفرد مع البيئة (Kimchen& Tukewitz, 2012)

وفي دراسة لتحليل مفهوم الصمود قام بها Windle (٢٠١١) أوضح بأنه عملية التفاوض الفعال أو التكيف مع أو إدارة مصادر كبيرة من الإجهاد أو الصدمة، وتوظيف الموارد داخل الفرد وحياته وبيئته الخارجية لمساعدته على التكيف في مواجهة الشدائد، اقترح الباحث أن يكون هناك ما يُعرف بـ"إدارة الخسارة" فقدٍ يكون إلتكيف مع حالات مثل المرض المزمن بمستوى أدنى من الأداء يُعتبر صمودا، نظرا لسياق الشدائد؛ وبالتالي قد لا يكون الصمود يعني غياب الشدة؛ في الواقع قد يكون وجود الشدة مع الحفاظ على الكفاءة أحد أقوى أشكال الصمود ويشير إلى أن تحديد الصمود يتطلب دراسة مجموعة من النتائج النفسية المحتملة ، وليس مجرد التركيز على نتائج إيجابية بشكل غير عادي أو على الأداء الفائق. وقد تم توجيه التركيز على الصمود بصفته سمة شخصية بشكل عام داخل أدبيات البالغين كما أن فحص الصمود من خلال تقييم خصائص الشخصية لا يكون الأداء المتفوق هو النتيجة المتوقعة، ويُعرف الصمود لدى البالغين بأنه قدرة الفرد على مقاومة سوء التكيف في مواجهة التجارب المحفوفة بالمخاطر والحفاظ على توازن مستقر(32ٍ ,Rak& Patterson, 1996) وهو القدرة على "الارتداد" من الشدائد والمضي قدما في الحياة، يمكن النظر إلى الصمود على أنه الدرجة التي لا يتأثر بها الشخص المعرض للخطر بسبب سوء التكيف إلى الاضطراب النفسي، يقترح آخرون أن الصمود يمثل الصفات

الشخصية التي تمكن الفرد من الازدهار في مواجهة الشدائد، أو أن القدرة على الصمود هي سمة شخصية مستقرة نسبيا تتميز بالقدرة على التغلب، والتوجه من خلال الارتداد عن الشدائد، وبطريقة بديلة، يمكن النظر إليها على أنها عامل شخصي يحمي من محن الحياة والمشاعر السلبية عن طريق التكيف المرن والمرونة والابتكار في حل المشكلات.. وقد أظهرت دراسة (Pellerone, 2013) أن الشباب الذين يعملون تحت ضغط مرتفع غالبا ما يُظهرون مستويات أعلى من الاضطرابات العاطفية مقارنة مع أقرانهم منخفضي الضغط، ويصف كيف يمكن أن يوفر "عامل الحماية" متمثلا في الصمود النفسي والذي يعمل عبر عدد من المستويات لكي تكون التدخلات العلاجية والارشادية أكثر فاعلية، و يحتاج التدخل إلى النظر في التفاعل الديناميكي لهذه المستويات المختلفة، وليس فقط التركيز على تطوير نقاط القوة الفردية، وأن هناك مصادر متنوعة للصمود ، ركز البحث على البالغين بشكل أكبر وعلى السمات الشخصية كمصدر للصمود، وحاول الإجابة علي تساؤل هل سيؤدي تعزيز سمات الشخصية المؤدية للصمود النفسي إلى تحقيق نتائج أفضل مما لو كان التركيز على تحسين الموارد المتاحة في البيئة المباشرة (مثل الدعم الاجتماعي)، وكيف يمكن أن يتفاعل مستوى مع آخر؟ نقطة أخرى هي أن التكيف الإيجابي قد لا يحدث في جميع مجالات الحياة، وقد تم اقتراح أنه يمكن الحصول على مزيد من الدقة من خلال استخدام مصطلحات لوصف طبيعة الصمود الذي يتم دراسته، على سبيل المثال إذا كان الهدف تنمية الصمود الأكاديمي فإنه يجب التركيز على النواحي المعرفية للفرد، ومن مراجعة الأدبيات يستنتج (Ruth& Alan, 2016) ربط مفهوم الصمود بنتيجة المجال ذي الصلة "المؤثر فيه أو المتأثر به"، وفي الخاتمة يبرز هذا الاستكشاف النظري لمفهوم القدرة على التكيف كيف يتشابك الصمود مع الحياة اليومية العادية، مما يعكس جذوره متعددة التخصصات. كما أن التعرض للمخاطر والشدائد قد لا يؤدي إلى نتائج سيئة إذا ما تم توفير الموارد الإيجابية المناسبة، وفيما يتعلق بالتدخل، يمكن تغيير السياق الذي يعيش فيه الناس، ويمكن تحسين الخدمات الارشادية والعلاجية المتلقاة، من أجل إتاحة فرصة أفضل للصحة والرفاهية؛ حتى عندما تواجه مخاطر كبيرة وشدائد. الأهم من ذلك، يجب التعرف على التفاعل بين الصمود والعمليات المتأثرة به. بالنسبة لأولئك الذين يعانون من الشدائد المزمنة والمستمرة، يمكن تفادي حدوث الاضطرابات النفسية بشرط أن يكون الفرد قادرا على الاعتماد على مجموعة من الموارد داخل نفسه ومن بيئته المباشرة، وأن تكون البيئة الأوسع هي أيضا داعمة. (Connor& Davidson, 2003)

التمييز بين مفاهيم الصمود Resilience، المرونة Flexibility، كفاءة المواجهة Efficient coping:

لاحظت الباحثة أنه بالرغم من عدم حداثة مفهوم الصمود النفسي إلا أن هناك خلط شديد في الترجمة العربية للمصطلح الأجنبي Resilience، وثمة تضارب وقصور في تحديد أبعاده ومتغيراته خاصة في الأدبيات العربية؛ فالبعض

يترجمه الصمود وآخرون بالمرونة وأحياناً كفاءة المواجهة، وتري الباحثة أن تحديد أبعاد الصمود النفسي في الدراسة الحالية مع التفرقةٍ بين المفاهيم الثلاثة ليس أبداً بالأمر الهين نظرا لقلة الأدوات المماثلة عربيا، ناهيك عن تصميم برنامج يعمل علي تنمية الصمود وكذلك تحديد ما إذا كان هذا المتغير ذو صلة وتأثير إيجابي علي خفض أعراض الالكسيثيميا التي لا تقل دراستها أهمية عن الصمود النفسي، ففي دراسة بعنوان "من المقاومة إلي الصمود" أشار الباحث (Van, Geert, Susan, & De Schauer, 2012) إلي أن المرونة تعتمد علي طرق تلقائية شخصية تسمي الدفاعات النفسية (استراتيجيات مواجهة الضغوط) تكشف عن جوانب القدرة اللاشعورية لدي كل فرد والتي تنشأ اثناء ممارسة سلوكيات من شأنها التخلص من تلك الضغوط، وأورد (Pelleron, 2013) بأنه عند حدوث أي موقف ضاغط يهدد بإزعاج التوافق النفسي للفرد فإن رد فعل الجسم علي التوتر يكونٍ بإطلاق مجموعة من ردود الفعل المنبهة المعروفة باستراتيجيات الدفاع وصولاً للتوافق النفسي المرحلي المؤدي للمرونة النفسية، وقد حدد (Pellerone, Passanisi, & Bellomo, 2015) أن الصمود هو عملية تتم عبر عدة مراحل تبدأ بتقييم أولي وثانوي؛ التقييم الأولي لتحديد ما إذا كان الحدث ضاراً ويمكن السيطرة عليه أم لا ؛ التقييم الثانوي يتعلق بتصور المرء عن قدراته للتعامل مع هذا الحدث المجهد. هذه العملية هي تقييم معرفي لتسهيل القدرة على التنبؤ بنوع استراتيجية المواجهة Coping Strategies التي سيتم استخدامها كنوع من التدابير الوقائية وبالتالي فإن استراتيجيات المواجهة هي السلوكيات التي يعتمدها الفرد ردا على الحد من الآثار السلبية من الإجهاد والضغوط.

بالإضافة إلى ذلك فإن المرونة Flexibility، تلعب دورًا هاماً كعامل حماية ، يحمي الوجود النفسي للفرد وينتج عن زيادة التغيرات الإيجابية عند التعامل مع المواقف المجهدة والضغوط كأثر لكفاءة استخدام استراتيجيات المواجهة، والمرونة تعزز الصحة النفسية وتحافظ عليها وتمنعها من الانهيار حيث تُعد مهارة يتم استخدامها للتعامل مع والتغلب على الأحداث الضاغطة باستخدام استراتيجيات مواجهة فعالة، مع إعادة التنظيم الإيجابي للحياة (Kinman& grant, 2013, Stacey, W.D.)، كما أن المرونة ترتبط بمجموعة من العوامل الوقائية التي تزود الفرد بالمهارات التي تجعله يقاوم التأثير السلبي للأحداث الضاغطة الموجودة في البيئة. لذلك فإن أولئك الذين لا يطورون سلوكيات سيئة التكيف على الرغم من العيش مع عوامل الخطر والضغط همٍ من نعتبرهم الصامدون (Mancini & Bonanno, 2008). وسيأتي لاحقا عند التعرض لأدبيات الصمود في إعداد المقياس ستفصل الباحثة الخصائص الشخصية والنفسية للصامدون، والمخطط التالي من تصميم الباحثة لتوضح ببساطة أن المصطلحات السابقة (الصمود، المرونة، كفاءة المواجهة) ليست مترادفات.

وقد أكدت الأدبيات أن الأحداث المؤلمة يمكن أن تتداخل مع النمو الطبيعي للأفراد ، مما يضر بقدرتهم على تحديد المشاعر والتعبير عنها ، بما في ذلك التفكير الخارجي، والalexithymia يمكن أن تمثل آلية دفاع ضد العواطف المرتبطة بالتجارب الشديدة والصدمات، فإن استراتيجية تنظيم الانفعالات وتوسيع وبناء المشاعر الإيجابية يقع ضمن نطاق استراتيجيات التكيف التي تمثل مستويات عالية من المرونة المؤدية للصمود، فقد تعزز المشاعر الإيجابية الصمود بشكل مباشر وبشكل غير مباشر من خلال دور الوساطة في استراتيجيات المواجهة ، على وجه الخصوص عن طريق المرونة (Fasihi, Hassanzadeh, & Mahmoudi, G,2013)

وعن دور alexithymia في التنبؤ بمستوي الصمود النفسي أشارت دراسة (Giuesppe& Magnano, 2017, Steven et al., 2014) أن هناك روابط مثبتة بين الالكسيثيميا، واستراتيجيات التكيف ، والصمود النفسي ، اكتشفت الدراسة كيف يمكن أن تتوسط alexithymia بين استراتيجيات المواجهة والقدرة على التعامل مع المواقف العصيبة والصمود، فالأفراد الذين يسجلون درجات منخفضة علي الالكسيثيميا فإنهم يتمتعون بالذكاء العاطفي ويطورون استراتيجيات فهم العواطف والتعبير عنها ، وإدارة العواطف ، ويتنبأ بأن لديهم قدرة عالية على الصمود النفسي، وعلى النقيض من ذلك فالالكسيثيميون يميلون إلي تعطيل استراتيجيات التكيف، وتجنب الاستراتيجيات التي تنطوي على التقارب والحميمية علاوة على ذلك ، ينخرطون في مستويات منخفضة من الدعم الاجتماعي واحترام الذات والكفاءة الاجتماعية ، ولديهم قدرة منخفضة على التكيف ومستوى متدني من الكفاءة الذاتية وزيادة الشعور بالوحدة مما يؤثر علي مستوي الصمود لديهم، وعن تقدير انتشار نسبة اضطرابات التفاعل الاجتماعي مثل الرهاب الاجتماعي لدي منتسبي كليات الطب بالمملكة العربية السعودية أوضحت نتائج دراسة (Alkhalifah، Alsalameh، Alhomaidhy، و alrwies، ٢٠١٧) انتشار الرهاب الاجتماعي بنسبة ٧٪ لصالح الذكور، مقابل ٦١٪ للإناث مما كان له أثرا سلبيا على العلاقات الاجتماعية والتوافق المهني للإناث، وتوصلت نتائج الدراسة كذلك أن اضطرابات التواصل تتأثر باختلاف الثقافات والمجتمعات.

وفي توصيات مؤتمر الجمعية الدولية للصدمات النفسية International Society for Traumatic Stress(٢٠١٣) تم الاجابة على بعض الأسئلة الأكثر

إلحاحًا في مجال بحوث الصمود النفسي بما في ذلك: (١) كيف نعرف الصمود، (٢) ما هي محددات الصمود الأهم، و(٣) ما هي أكثر الطرق فعالية لتعزيز القدرة على الصمود؟ وعلى الرغم من أن كل عضو من أعضاء اللجنة كان لديه تعريف مختلف قليلا عن الصمود، فإن معظمهم تضمنت تعريفاتهم المقترحة مفهوم الأداء الإيجابي السليم أو التكيفي أو المتكامل عبر مرور الوقت في أعقاب الشدائد. وافق أعضاء اللجنة على أن الصمود هو بنية معقدة ويمكن تعريفه بشكل مختلف في سياق الأفراد والأسر والمنظمات والمجتمعات والثقافات، وفيما يتعلق بمحددات الصمود، كان هناك إجماع على أن الدراسة التجريبية لهذا البناء يحتاج إلى الاقتراب من مستوى متعدد من منظور المتغيرات التنموية والديموغرافية والثقافية والاقتصادية والاجتماعية. فالدراسة التجريبية هي من تحدد الجهود المبذولة لتعزيز القدرة على الصمود، مع الاعتراف بأن الصمود تعزيزه قد يشمل مستويات متعددة (على سبيل المثال، الفرد، الأسرة، المجتمع، الثقافة)

مما يفسر اختلاف المناهج الارشادية لتنمية الصمود أو خفض الضغوط فنجد أن آمال الفقي (٢٠١٦) قد استخدمت العلاج بالتقبل والالتزام لتنمية المرونة النفسية لدي أمهات أطفال الأوتيزم، بينما استخدمت عبد الكريم (٢٠١٥) برنامج قائم علي العلاج باللعب لتحسين مستوي الصمود النفسي لدي الأطفال المساء إليهم جسديا، وهناك دراسة (حسن، ٢٠١٢) وقد طبق برنامج إرشادي عقلاني انفعالي لخفض الضغوط النفسية لدي عينة من المراهقين وأظهرت النتائج فاعلية البرنامج واستمرار الفاعلية في القياس التتبعي، أما العزازي فقد استخدم برنامج معرفي سلوكي لتعديل أساليب مواجهة الضغوط النفسية لدي مجموعة من المراهقين(العزازي، ٢٠١٣)، بينما تبنت دراسة (أبو غالي، ٢٠١٧) المنهج الانتقائي لتنمية الصمود النفسي لمواجهة الضغوط لدي المراهقات المتصدعات أسريا.

- **فروض الدراسة**:

- توجد علاقة ارتباطية دالة احصائياً بين كل من الصمود النفسي والالكسيثيميا.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد العينة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الصمود النفسي في اتجاه القياس البعدي
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد العينة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الالكسيثيميا في اتجاه القياس البعدي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد العينة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياسي الصمود النفسي الالكسيثيميا

- **إجراءات الدراسة**:

تكونت عينة الدراسة من ٢١٠ طالبة من طالبات كلية التربية جامعة بيشة، وتم تطبيق مقياس الالكسيثيميا، وتم تقسيم العينة إلى ارباعيات وتم اختيار الإرباعي الأدنى وبلغ عددهن ٥٢ طالبة طبق عليهم مقياس الصمود النفسي وتم اختيار الإرباعي الأدنى وبلغ ١٣ طالبة تفلت منهن أثناء الدراسة (٣) طالبات فانتهت العينة إلي كونها (١٠) طالبات مثلن أفراد العينة، وقد تراوحت أعمارهن بين (١٨ - ٢٠) عام بمتوسط عمري (١٩.٢)، ويعتمد التصميم التجريبي على أسلوب المجموعة الواحدة.

- **أدوات الدراسة**:

- **مقياس الصمود النفسي**:

أعدت الباحثة مقياس لتقدير الصمود النفسي لدي الطالبات اللاتي تم تصنيفيهن على مقياس الالكسيثيميا، ولا سيما أن التراث النظري لم يكشف عن وجود أداة مماثلة لهذه العينة، ويتم توضيح مراحل إعداد المقياس فيمل يلي:

الاطلاع على المقاييس المعدة سلفاً وكانت كالتالي

- مقياس (CD- RISC) (Coner- Davidson Resilience Scale, 2003) يحتوي المقياس علي ٢٥ بنداً واستجابتها علي متصل من خمس نقاط تعكس المستويات المرتفعة متدرجة إلي المنخفضة للصمود النفسي، وطبق المقياس علي عينات عادية ومرضية ومن عرقيات متنوعة ويتمتع بخصائص سيكومترية جيدة من صدق وثبات، وأسفر المقياس عن وجود خمس عوامل للصمود النفسي بإمكانها أن تنمي وتُعدل(الكفاءة الشخصية والتماسك الثقة في الذات والتسامح وتقوية تأثرات الضغوط، التقبل لإيجابي للتغيير وعلاقات آمنة، الضبط، التأثيرات الروحية والدينية) إلا أن من عيوبه التركيز علي تقييم خصائص الصمود دون النظر إلي كونه عملية متكاملة، بالإضافة إلي عيوب الإعداد كونه لا يحتوي بنودا معاكسة.
- مقياس(Ohio, et al., 2003) : يتكون المقياس من ٢١ بنداً على خمس نقاط (١ -٥)، صُمم المقياس لقياس الصمود النفسي لدي المراهقين اليابانيين ويتألف من ثلاثة عوامل (البحث المتسم بالجدة، التنظيم الانفعالي، التوجه الايجابي للمستقبل)، وقد أوضحت النتائج وجود صدق وثبات مقبولين للمقياس إلا أنه لا يصح تعميم نتائجه سوي على العينة اليابانية من المراهقين حيث يعكس مظاهر الحياة اليابانية بصورة واضحة.
- مقياس (Martin& Marche,2006): مقياس كفاءة مواجهة الضغوط الاكاديمية، والذي أوضح أن التنبؤ بالقدرة على مواجهة الضغوط الأكاديمية يكون من خلال خمسة عوامل (الكفاءة الذاتية، السيطرة، التخطيط والتنسيق، القلق المنخفض، الثبات الانفعالي)، وتقاس المخرجات Outcomes من خلال ثلاثة نتائج (الاستمتاع بجو المدرسة، المشاركة بالصف، الدافعية للتعلم)، وسماه الباحثان النموذج خماسي المدخلات - ثلاثي المخرجات(C: 5-3) .

- مقياس (Smith, G., 2008): أعدت الأداة لقياس الصمود النفسي لدي مرضي القلب، وتألفت عينة الدراسة من ٤ مجموعات تم تصنيفهم إلى فئتين الفئة الأولي تضم مجموعتين من الطلاب الأصحاء والفئة الثانية تضم مجموعة من مرضي القلب ومرضي القلب ذوي الألم المزمن، وأشارت نتائج التطبيق إلى أن المقياس يتمتع بخصائص سيكومترية مناسبة.
- مقياس The Resilience in Midlife Scale (RIM Scale, 2009):تم تطوير مقياس RIM كتقييم موجز و ذاتي لتحديد المرونة لدى الأفراد في منتصف العمر، وهي الفترة التي يحتاج فيها الأفراد للتكيف مع العديد من التغييرات والتحديات الرئيسية تم تصميمه للاستخدام مع الرجال والنساء الذين تتراوح أعمارهم بين ٣٥ إلى ٦٠ سنة، يتكون مقياس RIM من ٢٥ عنصرًا، كل منها مصنّف ذاتيًا على مقياس مكون من ٥ نقاط (١-٤)، الدرجات المرتفعة علي المقياس تعكس مرونة أكبر ، وقد تم تقييم بنية المقياس والصدق العاملي لمفرداته ، و أظهر مقياس RIM خصائص سيكومترية سليمة وكشف تحليل العوامل عن خمسة مكونات مترابطة من المرونة ؛ الكفاءة الذاتية ، المثابرة ، المراقبة الذاتية ، التكيف ، وشبكة العلاقات العائلية/ الاجتماعية، ثم تم تكييف هذه المواد لتتعلق بالقضايا التي يتعامل معها الأفراد خلال منتصف العمر: الانفصال أو الطلاق ، التغيرات في العمل ، الصعوبات المالية ، التغيرات في الجسم بسبب السن ، الأطفال الذين غادروا المنزل أو فقدانهم.(Linda, & Marie, 2009)
- مقياس (Kapikiran,2012): يهدف المقياس لاختبار صلاحية بناء مقياس كفاءة مواجهة الضغوط الأكاديمية ل(Martin& Marche,2006) وجوانبه النفسية والتعليمية مترجما للغة التركية مع بعض التعديلات ليتلاءم مع البيئة التركية.

- **استقراء الأدبيات الخاصة بالصمود النفسي ومكوناته**

والذي خلصت منه الباحثة؛ بالإضافة إلي نتائج العرض السابق للمقاييس المعدة إلي أن السمات أو العوامل المكونة لبعد الصمود النفسي تختلف باختلاف طبيعة العينة والعمر الزمني والمتغير الثقافي والجنس، وطبيعة الصدمة وبالتالي اختلفت السمات من دراسة لأخري، وإن كان هناك طرق عامة لتنمية الصمود النفسي تبعا لتقرير (A.P.A,2014:4) تتمثل تلك الطرق في إقامة علاقات اجتماعية إيجابية بين جميع أفراد الأسرة والأصدقاء، تجنب رؤية الأزمات علي أنها مشكلات لا يمكن التغلب عليها، تقبل التغيير باعتباره جزءا من الحياة، التوجه نحو الهدف، اتخاذ القرارات المصيرية والبحث عن فرص لاكتشاف الذات وتبني نظرة ايجابية للحياة ، وبالنظر لتلك الطرق يمكن للباحثة استخلاص:

- **الخصائص العامة لدي الأفراد والتي تسمح لهم بمواجهة أحداث الحياة الضاغطة، والتي من خلالها يمكن تصنيفهم بالصامدين:**
  - اعتقاد الفرد بقدرته على التحكم وضبط الأحداث المحيطة به.
  - شعوره بالالتزام تجاه الأنشطة والمهام التي يقوم بها.

- الاحساس بالتحدي والذي يعود لإدراكه بأن التغيير يمثل تحدياً وليس تهديدا.
- علاقات اجتماعية بناءة يستمد منها الفرد الدعم الاجتماعي والمقبولية الاجتماعية والتدريب على طلب المساعدة وقت الحاجة.
- عوامل شخصية ميسرة للحياة كالتفاؤل والأمل والثقة بالنفس، الرضا ورؤية معني للحياة.

- **العوامل التالية لبناء مقياس الصمود النفسي**:

- استخدام استراتيجيات المواجهة Coping Strategies التالية بكفاءة وفاعلية: ونعني باستراتيجيات المواجهة الجهود المعرفية والسلوكية التي يبذلها الفرد لمواجهة المواقف الضاغطة والتخفيف من التوتر الانفعالي المترتب عليها (Folkman& Lazarus,1986:572) والصمود يشير إلى فاعلية توظيف مجموعة من الاستراتيجيات المعرفية والسلوكية التي يستخدمها الفرد لإدارة متطلبات الحالات الضاغطة (Pelleron, Passanisi, Bellomo, 2015) بما أن الضغوط الداخلية والخارجية موجودة دائمًا ، فإن قدرة الفرد على التأقلم مع هذه الأحداث تتأثر بالطريقة التي يتم بها تقييم الحالة ، وكما تم تعلمه من التجارب السابقة مع الإجهاد والشدائد، ومدى نجاحه في التكيف (Connor & Davidson، ٢٠٠٣). ومن المرجح أن يشعر الأفراد الصامدون بالثقة بأنهم قادرون على التعامل بنجاح مع الشدائد، وغالبا ما يستخدمون مجموعة من استراتيجيات حل المشكلات والتركيز على العواطف (Adam, 2016; Egger man& Pantre-Brick, 2010, Garnefski& Kraaij, 2006). كما تم الإشارة إلى الشبكات العائلية والاجتماعية على أنها تلعب دورا مهما في بناء قدر أكبر من الصمود.
- استراتيجية تحمل المسئوليةResponsibility Strategy؛ وتعني الإطار العام للواجبات المطلوب من الفرد تحقيقها وتتضمن إقرار الفرد بما يصدر عنه من أفعال، واستعداده النفسي لتحمل ما يترتب عليه من نتائج، واعتقاد الأفراد بأنهم مسؤولون من خلال أفعالهم عن الأشياء التي تصيبهم في الحياة، مع إدراك الفرد بأنه قادر على التأثير في بيئته الحالية ومصيره في المستقبل. (Campbell- sills, 2006). كما يتمتع الأفراد المسئولون بتحكم داخلي أكبر ويكونون متفائلين بشأن قدرتهم على خلق نتائج إيجابية كما يستطيعون التأثير في ظروفهم ونتائجهم الشخصية ليس فقط لأنفسهم بل وللآخرين(Linda, & Marie, 2009)
- استراتيجية حل المشكلاتsolving problems Strategy ، وهي عملية معرفية يقوم الفرد من خلالها باستخدام ما لديه من قدرات ومهارات كنوع من الاستجابة للأحداث وتحقيق الأهداف (عاشور، ٢٠١٧)، وكذلك تطوير خطط جديدة إذا كانت خططهم الأصلية غير ناجحة (العبيدات،٢٠١٧).
- استراتيجية تنظيم الانفعالات: the regulation of emotions strategy أحد المهارات الهامة التي تحفظ توازن الفرد الانفعالي في علاقته مع ذاته ومع

الآخرين، وتتضمن أربع عمليات متكاملة: فهم الانفعالات والتعبير عنها بطريقة ايجابية سليمة، كبح الانفعالات الجياشة والتحكم بعواطفه أثناء مواجهة أحداث التوتر والتهديد، إعادة تقييم الانفعالات، التكيف الانفعالي تبعا للموقف (قرمان، ٢٠١٦)

- **الكفاءة الايجابية للتغيير** Reappraisal:

وتعني القدرة على إعادة هيكلة الأحداث غير الملائمة إلى أوضاع تحمل معاني أكثر إيجابية (Windle, 2011,78) ويعرفها Kinman& Grant (2013, 34) بأنها القدرة على تعديل المسار وخلق البدائل، كما تنطوي على إيمان الفرد بقدراته على تعبئة الموارد المعرفية والممارسات السلوكية للسيطرة على حدث معين، كما وصف Kyllie Peter (2010) الأفراد الصامدون على أنهم يتمتعون باحترام الذات والاعتقاد في فعاليتهم الذاتية وكفاءتهم لإحداث التغيير عند مواجهة الأحداث السلبية، ويميل الأفراد المتسمون بالكفاءة الإيجابية للتغيير إلى الاستمرار في أي مهمة حتى يتم تحقيق النجاح، والالتزام بالعمل باستمرار نحو هدف مع القدرة على رؤية التغيير كتحدي وما لم يعتقد الأفراد أنهم قادرون علي تحقيق الأهداف المرغوبة سيكون لديهم حافز ضعيف جدا للمثابرة في مواجهة الشدائد(Laurie, 2001)

- **العلاقات الاجتماعية البناءة**: constructive social relations

شبكة العلاقات الاجتماعية التي تساعد الفرد على تكوين وعي انفعالي، وقدرة على التعاطف، وقراءة مشاعر الآخرين.(Ruth & Alan, 2010) ، كما توفر العلاقات الشخصية الآمنة مصدراً مهماً للدعم العاطفي ، كما يمكن للدعم الاجتماعي من المجتمع الأوسع أن يكون بمثابة حجر الأساس في بناء المرونة، ويشمل الصمود قدرة الفرد على الاستفادة من نظم الدعم الأسري والاجتماعي والخارجي للتصدي بشكل أفضل للإجهاد (Linda, & Marie, 2009)

- **النظرة الايجابية للحياة**:Active Coping Style

القدرة على الحفاظ على نظرة ايجابية للحياة ذات معني، ونظرة متفائلة لخبراتهم حتى في خضم المعاناة، مع الثقة في قدرتهم على اجتياز المحن (Rack& Paterson,1996)

وتُعرف الباحثة الصمود النفسي بأنه: "نموذج لسمات شخصية مركب يتضمن مجموعة من ميكانيزمات دفاعية وآليات معرفيةٍ وسلوكية يستفيد فيها الفرد بالرعاية الاجتماعية ويُظهر من خلالها مزيجاً من الرعاية الذاتية الفاعلة والممارسات الحياتية الايجابية لتمده بالقدرة على مواجهة الشدائد"

.وتُعرفه إجرائياً بالدرجة التي تحصل عليها كل مفحوصة بالعينة على مقياس الصمود النفسي المستخدم في الدراسة الحالية.

- **صياغة الصورة الأولية للمقياس**

تمثلت في ٥٤ عبارة موزعة على الأبعاد الأربعة للمقياس، وقد حددت بدائل الاستجابة بالتدريج الرباعي وتعطي التقديرات للعبارات الموجبة على النحو التالي (دائما:٤، غالبا: ٣، أحيانا:٢، نادرا:١)، والعكس للعبارات السالبة.

- **التأكد من الخصائص السيكومترية للمقياس**:

◄◄ صدق المحتوي: تم التأكد من صدق المحتوي للمقياس من خلال عرضه على سبعة محكمين وذلك بهدف التأكد من مناسبة المقياس للعينة من حيث العمر والسمات والخصائص، ومناسبة عبارات المقياس لمكوناته، ووضوح التعليمات؛ وبناءا على ملاحظاتهم أجريت التعديلات اللازمة حيث تم حذف ٨ عبارات، وتعديل الصياغة لعبارتين، وبقيت الأبعاد بدون تغيير فأصبحت المحصلة ٤٦ عبارة، والجدول (١) يوضح أرقام عبارات أبعاد المقياس:

جدول (١) يوضح توزيع العبارات على أبعاد مقياس الصمود النفسي

الأبعاد	العبارات الإيجابية	العبارات السلبية	المجموع
استراتيجيةتنظيم الانفعالات	٧، ١٢، ١٩	١، ٣، ٢٥	٦
استراتيجية تحمل المسئولية	٢، ٨، ١٤، ٢٦، ٣٢، ٣٧، ٤٠	٢٠	٨
استراتيجية حل المشكلات	٣، ٩، ١٥، ٢١، ٢٧	٤٤	٦
الكفاءة الايجابية للتغيير	٤، ١٠، ١٦، ٢٨، ٣٨، ٤٦	٢٢، ٣٣، ٣٩	٩
العلاقات الاجتماعية البناءة	٥،١١، ١٧، ٢٣، ٣٤، ٤١	٢٩، ٣١	٨
النظرة الايجابية للحياة	٦، ١٨، ٢٤، ٣٠، ٣٥، ٤٢، ٤٣، ٣٦	٤٥	٩

- **صدق الاتساق الداخلي**:

جري التحقق من صدق الاتساق الداخلي بتطبيق المقياس على عينة قوامها (٤٠) طالبة من خارج عينة الدراسة تم اختيارهن بطريقة عشوائية، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس، باستخدام البرنامج الاحصائي SPSS، وتراوحت معاملات الارتباط لفقرات بعد استراتيجية تنظيم الانفعالات ما بين (٩٩٧. ، ٩٨٣.)، واستراتيجية تحمل المسئولية ما بين (٧٨٩. ، ٩٨٤.)، استراتيجية حل المشكلات ما بين (٨١٢. ، ٩٠٠.)، الكفاءة الايجابية للتغيير ما بين (٦٧٩. ، ٩٨٧.)، العلاقات الاجتماعية البناءة ما بين (٨٠١. ، ٩٧٣.)، النظرة الايجابية للحياة ما بين (٩٢٧. ، ٩٩٠.) وجميعها دالة احصائيا عند مستوي (٠.٠١)، وتم حساب معامل الارتباط بين درجات كل بعد من أبعاد المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس وكان معامل الارتباط للمقياس ببعد استراتيجية تنظيم الانفعالات ٨٨١.، واستراتيجية تحمل المسئولية ٧٨١.، استراتيجية حل المشكلات٨٧٩.، الكفاءة الايجابية للتغيير٨٧٦.، العلاقات الاجتماعية البناءة ٨٩٢.، النظرة الايجابية للحياة٨٥٢.، وجميعها دالة احصائيا عند مستوي (٠.٠١) مما يشير إلى تمتع المقياس بالصدق العاملي، والنتائج موضحة بالجدول التالي:

- **حساب ثبات المقياس**:

تم حساب ثبات المقياس بطريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية باستخدام برنامج (SPSS 18) وكانت نتيجة حساب معامل الارتباط باستخدام

معادلة ألفا كرونباخ (٠.٨٨٢)، وهذا يدل أن المقياس يتمتع بدرجة ثبات جيدة، ثم حساب معامل الارتباط بينهما بطرية التجزئة النصفية وكان (٠.٩٣٣)، وهو معامل يشير إلى درجة ثبات مرتفعة للمقياس.

جدول (٢) صدق الاتساق الداخلي لمقياس الصمود النفسي

البعد رقم العبارة	تنظيم الانفعالات	تحمل المسئولية	حل المشكلات	كفاءة التغيير	علاقات بناءة	نظرة ايجابية
١	.٨٦٥	.٩٨٤	.٩٠٠	.٨٠٩	.٩٧٣	.٩٨٨
٢	.٨٤٥	.٨٥٤	.٩٣٤	.٩٨٧	.٨٣٣	.٩٥٤
٣	.٧٩٩	.٩١٠	.٩٠٩	.٨٩٥	.٨٩٢	.٩٤٥
٤	.٨٦٥	.٩٢٠	.٨٧٦	.٩٦٢	.٨٩٣	.٩٨٩
٥	.٩٣٤	.٧٨٩	.٨١٢	.٩٤٣	.٩١٢	.٩٩٠
٦	.٩٨٣	.٨٥٤	.٨٤٣	.٦٧٩	.٩٣٦	.٩٦٤
٧		.٨٩٩		.٨٦٧	.٨٠١	.٩٤٥
٨		.٨٩٦		.٨٧٦	.٩٠٠	.٩٥٧
٩				.٨٦٦		.٩٢٧
ارتباط البعد بالدرجة الكلية	.٨٨١	.٧٨١	.٨٧٩	.٨٧٦	.٨٩٢	.٨٥٢

جدول (٣) يوضح حساب ثبات مقياس الصمود النفسي بطريقتي الفا كرونباخ والتجزئة النصفية.

البعد	التجزئة النصفية	ألفا كرونباخ
استراتيجية تنظيم التفاعلات	.٩٤٣	.٨٦٥
استراتيجية تحمل المسئولية	.٨٩٧	.٩٠١
استراتيجية حل المشكلات	.٩١٢	.٩١٣
الكفاءة الايجابية للتغيير	.٩٣٦	.٨٥٤
العلاقات الاجتماعية البناءة	.٩٧٦	.٨٧٩
النظرة الايجابية للحياة	.٩٣٦	.٨٨٢
الدرجة الكلية	.٩٣٣	.٨٨٢

- **مقياس الالكسيثيميا**:

الالكسيثيميا تعني فقدان الكلمات المعبرة عن المشاعر (Hofman,2014)، وهي سمة من سمات الشخصية تتصف بقصور في تحديد ووصف المشاعر المصاحبة لنمط معرفي موجه نحو الخارج (Bagby & Taylor, 1994)وهي نمط يعكس مجموعة من أوجه القصور في القدرة على التعامل مع الانفعالات من الناحية المعرفية، وصعوبات لدي الفرد في تنظيم وجدانه، ومن ثم فهي تعتبر أحد العوامل المهيئة للإصابة بالاضطرابات النفسية والجسمية.(Taylor, 2015)

وتُعرفه الباحثة إجرائياً بأنه "الدرجة التي تحصل عليها الطالبة على مقياس التقرير الذاتي للألكسيثيميا" وبالبحث في أدبيات المفهوم وجدت الباحثة أن المقياس الأساسي والاكثر استخداماً في معظم الدراسات الأجنبية التي تناولت مفهوم الالكسيثيميا بالدراسة هو مقياس (Toronto Alexithymia Scale-20) TAS-20و أعده Bagby& Taylor, 1994)ويتكون المقياس من ٢٠ مفردة من نوع التقرير الذاتي، يتم تصنيف كل بند على مقياس ليكرت من خمس نقاط يتراوح من ١ (غير موافق بشدة) إلى ٥ (موافق بشدة). تمت ترجمة TAS-20 والتحقق منها في ١٨ لغة، وقد تم تقييم فعاليته مع تحليل العوامل المؤكدة في

١٩ دولة (Taylor et al 2003). يعتبر TAS20 مقياسًا موثوقًا وصحيحًا لمعالجة المشاعر في البالغين ويشتمل على ثلاثة مقاييس: الصعوبة في تحديد المشاعر (DIF) وصعوبة وصف المشاعر (DDF) والتفكير خارجياً (EOT). يتكون العامل الأول في نموذج العامل الثلاثي لـ TAS-20 من سبعةٍ عناصر تقيم القدرة على تحديد المشاعر وتمييزها (على سبيل المثال، " أنا غالباً ما تختلط عليَ مشاعري "" و "لدي مشاعر لا أستطيع تحديدها تمامًا". يتكون العامل الثاني من خمسة بنود تقيم القدرة على وصف المشاعر لفظياً لأشخاص آخرين (على سبيل المثال، "أنا قادر على وصف مشاعري بسهولة" و "من الصعب بالنسبة لي الكشف عن مشاعري الداخلية، حتى للأصدقاء المقربين"). يتكون العامل الثالث من ثمانية بنود تُقيّم التفكير الخارجي ويشير هذا المقياس إلى نقص الكفاءة التأملية لدي الشخص (على سبيل المثال، "أفضل تحليل المشكلات بدلاً من وصفها فقط" و "البحث عن المعاني المخفية في الأفلام أو المسرحيات يشتت انتباهي"). تُستخدم الدرجة الكلية ٦١ لتحديد الأفراد الذين يعانون من "alexithymia" "عالية" أو "منخفضة". تم تحديد قيمة ٦١ هذه من خلال ثلاث طرق مستخدمة في تقييم صلاحية الاختبار التشخيصي وقيمه التنبؤية لتعيين الأفراد على أنهم " alexithymic"أو non- alexithymic" وأعلي درجة للمقياس ١٠٠ وتمثل الحد الأقصى للألكسيثيميا (Taylor et Bagby & Taylor,1994؛ Taylor, 2015). تمت الموافقة على خصائص القياس النفسي لتورنتو اليكسثيميا Scale-20 (TAS-20) في عدة دراسات على سبيل المثال (Rufer, Albrecht, Zaum, Schnyder& Mueller-Pfeiffer, 2010; Speranza, Loas, Wallier& Corcos, 2007, Orgodniczuk, 2010, Max,2011) درست الخصائص النفسية لهذا المقياس في العينات المختلفة وأبلغت عن موثوقية عالية، وقد ترجم المقياس للغة العربية علاء الدين كفافي، فؤاد الدش واختبرا صدق وثبات المقياس علي عينة من الراشدين بلغت ٣٥٣ شخص من الذكور والاناث، وقد استخدمت الباحثة تلك النسخة العربية من المقياس مع العينة الاستطلاعية إلا انها وجدت صعوبة لدي بعض افراد العينة في فهم بعض العبارات ومحاولة استيضاح المعني، فتم اعادة صياغة بعض العبارات في البعد الثالث التفكير الخارجي، وكذلك اضافة عبارتان وحذف اخريتان فأصبح المقياس ٢١ عبارة ٥ عبارات سلبية، ١٦ عبارة إيجابية.

- **حساب صدق المقياس**:

  - صدق المحكمين: تم عرض المقياس على ٨ محكمين، وكان معيار قبول العبارة هو حصولها على مقبولية ٨٠ ٪ فتم قبول جميع العبارات باستثناء العبارة الثالثة على البعد الثالث فتم حذفها، فأصبحت الصورة النهائية للمقياس ٢٠ عبارة موزعة على الأبعاد الثلاثة ١٦ عبارة ايجابية، ٤ عبارات سلبية، موزعة على النحو التالي:

- **صدق المحك التلازمي**:

◄◄ ولاحتساب دلالة الصدق التلازمي، تم احتساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس الالكسيثيميا، ومقياس الرهاب الاجتماعي (raulin & wee, 1994)تعريب وتقنين مجدي الدسوقي حيث يتكون من مجموعه من العبارات التي تتعلق بالمشاعر ووصفها وتأثيرها على السلوك، تألفت العينة من (٤٠) طالبة، وبلغ معامل الارتباط بين المقياسين (٠.٨٨٩) وتشير إلى ارتباط قوي دال إحصائيا بين الدرجة الكلية لكلا المقياسين، مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بدلالة صدق مناسبة ودالة إحصائيا.

جدول (٤) يوضح توزيع الفقرات على أبعاد مقياس الالكسيثيميا

البعد	العبارات السلبية	العبارات الإيجابية
وصف المشاعر	٤	٢، ٥، ١٠، ١١، ١٥
تحديد المشاعر	١٨	١، ٣، ٦، ٧، ١٢، ١٩
التفكير الخارجي	١٦، ٢٠	٨، ٩، ١٣، ١٤، ١٧

وتم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية (٤٠ طالبة) من طالبات كلية التربية جامعة بيشة، وكانت نتائج التطبيق كالتالي:

جدول رقم (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأداء على فقرات مقياس الالكسيثيميا مرتبة تنازليا.

الفقرات	المتوسط	الانحراف المعياري	الفقرات	المتوسط	الانحراف المعياري
٦	٤.٨٧	.٣٢١	٤	٣.٩٨	.٥٤٤
٥	٤.٥٣	.٥٤٣	٧	٣.٩١	.٣٤٢
١٣	٤.٥٢	.٨٧٤	١٠	٣.٧٦	.٦٥٣
١	٤.٤٧	.٤٣٢	١٥	٣.٧٦	.٣٤٢
١٩	٤.٣٣	.٩٨١	١١	٣.٦٢	.٦٥٤
٨	٤.٢٧	.٤٣٢	١٦	٣.٣٢	.٨٧٦
٣	٤.٢٥	.٩٨٤	١٨	٣.٢٣	.٩٠١
١٢	٤.٢١	.٥٢١	١٧	٣.٩٨	.٥٤٤
١٤	٤.١٣	.٧٣٤	٩	٣.٩١	.٣٤٢
٢	٤.١٢	.٥٤٤	٢٠	٣.٧٦	.٦٥٣

- **حساب ثبات المقياس**:

تم استخدام طريقة ألفا كرونباخ لحساب الثبات للدرجة الكلية والأبعاد الفرعية للمقياس على عينة التقنين وبلغ معامل الثبات الكلي للاختبار بلغ ٨٠٥.، وتراوحت معاملات الثبات للأبعاد الفرعية بين (٧٠٧.، ٨٩٩.)

وتم كذلك استخدام طريقة اعادة الاختبار حيث تم تطبيق الاختبار على عينة الدراسة، ثم إعادة التطبيق بعد مرور اسبوعين من التطبيق الأول وحساب معامل الارتباط الكلي بين التطبيقين (٠.٩٥٣) وتراوحت معامل الثبات بين المقاييس الفرعية بين (٩٣٠.، ٩٨٦.) وهي معاملات مرتفعة مما يشير إلى ثبات المقياس والجدول التالي يوضح نتائج حساب الثبات بطريقتي الاعادة والاتساق الداخلي.

جدول (٦) يوضح نتائج معامل الثبات الكلي بطريقتي الاتساق الداخلي وإعادة الاختبار

الأبعاد	الإعادة	الاتساق الداخلي
تحديد المشاعر	.٩٨٦	.٨١٠
وصف المشاعر	.٩٣٠	.٧٠٧
التفكير الخارجي	.٩٤٤	.٨٩٩
الدرجة الكلية	.٩٥٣	.٨٠٥

- **البرنامج الإرشادي**:

الصمود النفسي ليس سمة يتسم أو لا يتسم بها الفرد، فهي تشمل سلوكيات وأفكار ومعتقدات وأفعال يمكن تعلمها وتنميتها لدي أي شخص (Chris,2012)، و بناءا علي ما تم عرضه بالإطار النظري نجد أنه قد تعددت مداخل تنمية الصمود النفسي لتتناسب مع الفئة العمرية المستهدفة وطبيعتها وخصائصها، والمتغير التابع الذي تستهدفه الدراسة، واستنادا إلي أطر نظرية مختلفة فقد استخدمت الباحثة العلاج المعرفي السلوكي كأساس للبرنامج الإرشادي لأنه يتناسب مع الخصائص العمرية للعينة كما يتناسب مع الفرضية التي تشير إلي أن مسببات الالكسيثيميا تعود إلي اعتقال طفولي حال دون تطوير البنية النفسية للطفل لحمايته من مواجهة تهديدات المواقف الاجتماعية المختلفة أدي إلي ضعف البنية النفسية (Giuseppe et al., 2017) وقد استخدم Rufer وآخرون العلاج السلوكي المعرفي لتخفيف حدة الرهاب الاجتماعي لدي عينة من البالغين وكان له أثرا إيجابيا ملموسا (Rufer et al., 2010)، كما هدفت دراسة (Max, 2016) إلي تقييم العلاقة بين الالكسيثيميا والرفاه النفسي لدي المراهقين بعد تطبيق مقياس (TAS- 20) ومقياس الرفاهية النفسية، وخلصت الدراسة إلي أن الدعم الاجتماعي والتدخل المبكر فترة المراهقة بالتدخل المعرفي السلوكي يؤثر إيجابا علي الرفاه النفسي، وسلبا علي الالكسيثيميا، خاصة وأن الالكسيثيميا ليست مرضا عقليا أو عصبيا ، إنما هو شكل من أشكال الاضطراب أوضحت الدراسة أنه الاضطراب الأقل من حيث الخصائص التي قد تظهر لدي المراهقين والبالغين ضمن مجموعة من الاضطرابات ضمنها الاكتئاب، لذلك فقد تم إعداد برنامج إرشادي يهدف إلي تنمية الصمود النفسي كمدخل لخفض الالكسيثيميا لدي أفراد العينة، كما قارنت الفقي (٢٠١٢) بين فاعلية برنامج علاج معرفي سلوكي وبرنامج قائم علي الاسترخاء في تخفيف الالكسيثيميا لدي طالبات الجامعة، وأوضحت نتائج الدراسة فاعلية أكبر لبرنامج العلاج المعرفي السلوكي في إحداث نتائج مؤثرة لخفض الالكسيثيميا وفيما يلي جدول يوضح تخطيط لجلسات البرنامج:

- **فنيات البرنامج**:

- استراتيجية تبسيط المشكلة: يتم تجزئة المشكلة إلى مشكلات جزئية صغيرة، يتم البحث لها عن حلول جزئية ثم تركب الأجزاء معاً لتكون الحل العام للمشكلة الكلية.

جدول (٧) تخطيط جلسات البرنامج

الجلسة	الموضوع	الفنيات
الأولي	الاستقبال، التعارف والتعريف بالبرنامج الارشادي وأهدافه ووضع قواعد تنظيمية للجلسات	كسر الجليد، المحاضرة
الثانية	استكشاف الذات وتحديد نقاط القوة والضعف، وتحديد مصادر الضغوط	التفريغ النفسي، الاسترخاء، النشاط المنزلي.
الثالثة	ضبط الذات والتعبير عن المشاعر، والتنفيس عن المشاعر السلبية، والافصاح عن المشاعر الإيجابية	الحديث الذاتي، الحوار والمناقشة.
الرابعة	الوعي بالذات وبالآخرين	استراتيجية الاحساس بالوجوه، واستراتيجيات التحكم الذاتي، وإعادة التركيز الإيجابي
الخامسة	تنظيم الانفعالات	فنيات الكرسي العالي، استراتيجيات التحكم الذاتي، استبدال استراتيجية الكارثة باستراتيجية إعادة التركيز على التخطيط
السادسة	حل المشكلات	استراتيجية تبسيط المشكلة، الحذف والتقليل، الاستنتاج والتماثل، البدء من الخلف
السابعة	حل المشكلات	استراتيجيات ما وراء المعرفة: الاستفهام الذاتي، التفسير الذاتي
الثامنة	النظرة الايجابية للحياة	النمذجة، عرض مقاطع فيديو تحفيزية المناقشة والحوار، النشاط المنزلي
التاسعة	آن الأوان للتغيير	إعادة البناء المعرفيABC, A Activating event, B Belief system, C consequences
العاشرة	تحمل المسئولية واتخاذ القرار بعنوان " نساء صامدات"	عصف ذهني عن أهم النماذج النسائية من مختلف العصور كانت نموذجا لتحمل المسئولية واتخاذ القرار السليم، لعب الأدوار، نشاط منزلي
الحادية عشر	التواصل الفعال " لست وحدك"	فنية رسم الشجرة وتوزيع الأدوار
الثانية عشر	الصبر على الابتلاء	القدوة، بتنظيم زيارة لمستشفيي الملك عبد الله هدفها تقوية العزيمة وروح المثابرة وتعلم الصبر على الابتلاء من خلال معايشة الواقع لحالات تكافح من أجل البقاء، مع الصبر والاحتساب.
الثالثة عشر	كن أنت	استراتيجية "اعرف نفسك"
الرابعة عشر	تقييم البرنامج، والقياس البعدي	تقييم اللحظات المضيئة التي مرت أثناء التنفيذ، وتحديد مدي الاستفادة بتطبيق بعدي لمقياسي الصمود النفسي، الالكسيثيميا
الختامية	القياس التتبعي	بعد مرور ٢٠ يوم إعادة تطبيق مقياسي الصمود النفسي، الالكسيثيميا

◄◄ استراتيجيات PATHS: هو برنامج عالمي قائم علي تعزيز الكفاءات الاجتماعية والعاطفية، ويُعد مقدمة هامة لتكامل القدرات المعرفية واللغوية

التي تكون أبطأ من النمو العاطفي في فترة المراهقة، يوفر PATH استراتيجية واعية للتحكم بالذات، وحل المشكلات الاجتماعية مع تركيز مقصود ومكثف علي تسمية المشاعر من أجل إدارتها من خلال استراتيجيات مثل Feeling faces أي الإحساس بالوجوه بقراءة تعبيرات الوجه بشكل سليم والتعامل معها، تهدف مخرجات الاستراتيجية إلي جعل المراهق أكثر تخطيطا في تفاعلاته الاجتماعية، قادر علي توظيف اللغة لتنظيم السلوك والتواصل بفاعلية مع الآخرين، هذه الاستراتيجية مدعومة من المركز الوطني للصحة النفسية (NIMH) .(Mark, T.,2016)

- المناقشة والحوار الجماعي: توضح هذه الاستراتيجية للباحثة مدي تجاوب الطالبات لما يُقدم لهن من خلال التعبير عن آرائهن ومناقشتهن حول ما يدور بالجلسات وهو أسلوب من أساليب الإرشاد الجماعي، يؤدي فيها التعلم إلى تغيير اتجاهات المسترشدين من خلال النقاش.

استراتيجية الحذف والتقليل: إذا كانت الشروط المحيطة بحل المشكلة كثيرة نأخذ شرطا واحدا نوفره أولا في الحل للتسهيل، ومن ثم إضافة شرط آخر وهكذا.

- استراتيجية البدء من الخلف: أن نبدأ بالنتيجة التي ينتهي بها حل المشكلة ثم نصيغ الطرق التي تؤدي إليها.
- استراتيجية الاستنتاج والتماثل: إذا كانت فكرة المشكلة مشابهة لفكرة مشكلة أخري يمكن أن نحلها بالتماثل.
- استراتيجية التفكير الذاتي: أحد استراتيجيات ما وراء المعرفة، وهي استراتيجية فعالة تُسهل تفكير الفرد الهادف إلى ملء الفجوات بين النموذج الذهني الداخلي والمعلومات الخارجية المقدمة وفهم الطرق المسدودة التي تعترض الفهم، ومراجعة الأخطاء في النموذج الذهني.
- استراتيجية الاستفهام الذاتي: استراتيجية ما وراء معرفية تساعد على مراقبة التفكير من خلال طرح الأسئلة باستخدام قوالب مثل "كيف يرتبط ... بـ ...." "وضح كيف ....." "ما الذي تعتقد أنه سيحدث إذا ما ...."، استراتيجية فعالة تعمل على تحديد حالات سوء الفهم في محاولة الإجابة عن الأسئلة تؤدي إلى حصول تغذية راجعة عن فهم المشكلة وتحسم اختلال الفهم عند محاولة الحل. (العتوم، عدنان:٢٠١٧).
- استراتيجية اعرف نفسك: فنية معرفية تجعل الفرد قادراً على التعرف على ذاته بكل جنباتها خاصة الانفعالية والمزاجية، ويُبني عليها مدي تمكن المشاركة من استيعاب استراتيجيات المواجهة لتنمية الصمود وخفض الالكسيثيميا، حيث يؤدي إدراك الفرد لذاته إلى تنظيم انفعالاته وحسن إدارتها، وبالتالي القدرة على التفاعل مع الآخرين.
- النمذجة: تعريض الفرد لاستجابات توافقية لأشخاص لا تعاني من استجاباته اللاتوافقية التي يعاني منها، ومن ثم يدرك أن هناك نماذج أخري

ذات مقبولية تفوق استجابته، والقدوة والنمذجة لهما أثر فعال في تعلم خبرات مغايرة لأسلوبه.

- فنية ABC: ان التدريب علي A B Belief system, C consequences ABC Activating event, له أهمية خاصة للمراهقين الذين يواجهون مشاكل نفسية، لأنه يعمل باعتباره خطوة أولي نحو تغيير المعتقدات التي تغزي استجاباتهم الانفعالية اللاتوافقية، وبصفة عامة فأن نموذج ABC يساعد علي بناء الوعي الوجداني، وهو مكون رئيسي في تنظيم الانفعالات، لأنه من خلال استخدام هذه المهارة يمارس المراهقون مهارة تحديد استجاباتهم الانفعالية فيميزون بين الانفعالات المختلفة، ويقيسون شدة الانفعالات التي يشعرون بها، ويحددون العلاقة بين أفكارهم ومشاعرهم وسلوكهم، ومن خلال هذه العملية يتوصلون لفهم أن منظومة معتقداتهم ليس مقدسة وليست دقيقة بالضرورة.
- الواجب المنزلي: هو مجموعة من المهارات والأنماط السلوكية في صورة مهام، ويتم تحقيقها عقب كل جلسة في ضوء أهداف الجلسة، وتنفذ بالمنزل ويتم مناقشتها في بداية الجلسة التالية حيث يهدف البرنامج إلى رفع الصمود وانتقال أثره إلى خفض الالكسيثيميا، وتكون تلك النتيجة أفضل أثرا من خلال ممارسة السلوك المتعلم في مواقف طبيعية خارج البرنامج وانتقال أثر التعلم من موقف إلى موقف آخر.

- **مناقشة وتفسير النتائج**:

في ضوء الأُطر النظرية والدراسات السابقة التي تناولت الصمود النفسي والالكسيثيميا وفروض الدراسة الحالية سوف تعرض الباحثة لنتائج الدراسة وتفسيرها متبوعة بتوصيات البحث وكذلك البحوث المقترحة.

- **اختبار الفرض الأول**:

ينص الفرض الأول علي "وجود علاقة ارتباطية دالة احصائياً بين كل من الصمود النفسي والالكسيثيميا"، ولاختبار تلك الفرضية تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات أبعاد الصمود النفسي والالكسيثيميا لدي عينة مكونة ٥٢ طالبة. والجدول (٨) يوضح النتائج:

جدول (٨) معاملات ارتباط أبعاد الصمود النفسي بالإلكسيثيميا

أبعاد الصمود النفسي	الالكسيثيميا	مستوى الدلالة
استراتيجية تنظيم الانفعالات	-٠.٧٣١	٠.٠١
استراتيجية تحمل المسئولية	-٠.٤٣٥	٠.٠١
استراتيجية حل المشكلات	٠.٠١٢	غير دالة
الكفاءة الايجابية للتغيير	-٠.٣٧٩	٠.٠١
العلاقات الاجتماعية البناءة	-٠.٦٩٦	٠.٠١
النظرة الايجابية للحياة	-٠.٤٣٢	٠.٠١
الدرجة الكلية	-٧٦٦.	٠.٠١

وتشير النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الالكسيثيميا والدرجة الكلية للصمود النفسي، فقد سجلت اعلي نسبة ارتباط عكسي بين الالكسيثيميا وبُعد تنظيم الانفعالات يليه بُعد العلاقات الاجتماعية البناءة، ثم بُعد تحمل

المسئولية يليه النظرة الإيجابية للحياة ثم الكفاءة الإيجابية للتغيير، بينما لم يتم الاستدلال على وجود علاقة بين الالكسيثيميا وبُعد حل المشكلات، وتري الباحثة أن النتائج جاءت منطقية ومتفقة مع نتائج دراسة (Gilles,2018)حيث أن الافتقاد لمهارات التنظيم الوجداني من تحديد ووصف والتعبير عن المشاعر لدي مرتفعي الالكسيثيميا يؤدي الي محدودية العلاقات الاجتماعية وتبني أساليب مواجهة سلبية ويرتفع لديهم الضعف العام في المعالجة الانفعالية لكل من المثيرات اللفظية وغير اللفظية كتعبيرات الوجه وبالتالي تبني استراتيجيات مواجهة بديلة تتسم بالضعف والخنوع مما يؤدي إلي ضعف الصمود النفسي لديهم، وكذلك مع نتائج دراسة (Giusepp & Magnano,2017; Max, 2011; Gilles, 2018) وأن التعبير عن المشاعر وحسن إدارتها له علاقة إيجابية مع الصمود النفسي، وان الالكسيثيميا لها قدرة عالية علي التنبؤ بالصمود النفسي، وعلي النقيض فالأفراد الذين يمتلكون استراتيجيات سلبية وغير فعالة وأساليب تعلق غير آمنة تتسم بالخوف من كل تغيير والرهبة من كل جديد، تكون نظرتهم للحياة تشاؤمية وصعوبة في تحديد ووصف المشاعر الذاتية وبالتالي مستوي صمود منخفض، وتفسر الباحثة عدم وجود علاقة دالة بين الالكسيثيميا وبعد حل المشكلات بأن الأشخاص الذين لديهم مشاكل في معالجة المعلومات العاطفية يستعيضون عنها بتفعيل استراتيجيات التكيف المعرفي، ويتفق ذلك مع نتائج دراسة (Besharat,2010).

- **اختبار الفرض الثاني**:

ينص الفرض الثاني علي أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد العينة التجريبية بين القياسين القبلي والبعدي على مقياس الصمود النفسي في اتجاه القياس البعدي " وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلككسون للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية للصمود النفسي قبل وبعد تطبيق البرنامج (جدول ٩).

جدول (٩) دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على الصمود النفسي قبل وبعد تطبيق البرنامج

المتغير	البعد	المجموعة التجريبية ن= ١٠ قبلى		المجموعة التجريبية ن= ١٠ بعدى		قيمة Z	الدلالة
		متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب		
الصمود النفسي	تحمل المسئولية	٤.١٥	٤١.٥	١٤.٨٥	١٤٨.٥	٣.٨٧	٠.٠١
	حل المشكلات	٦.١٥	٦١.٥٠	٩.٤٣	٩٤.٣	١.٩٨	٠.٠٥
	تنظيم الانفعالات	٧.١٠	٧١.٠	١٣.٩٠١	١٣٩.٠	٢.٦٢	٠.٠١
	الكفاءة الإيجابية للتغيير	٥.٦٥	٥٦.٥	١٥.٣٥	١٥٣.٥	٣.٧٣	٠.٠١
	العلاقات البناءة	٥.٨٠	٥٨.٠	١٦.٢٠	١٦٢.٠	٣.٧٣	٠.٠١
	النظرة الإيجابية للحياة	٤.٣٤	٤٣.٤	١٧.٥٤	١٧٥.٤	٤.٢٣	٠.٠١
	الدرجة الكلية	٥.٦٠	٥٦.٠٠	١٥.٤٠	١٥٤.٠	٣.٧٧	٠.٠١

يتضح من الجدول (٩) صحة الفرض بوجود فروق دالة احصائياً عند مستوي٠.٠١ لدي المجموعة التجريبية على متغير الصمود النفسي بين التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي، مما دل على فاعلية البرنامج الارشادي المصمم للدراسة ويتفق هذا جزئياً مع نتائج دراسات (Max, 2014;

مما يفسر بدوره استفادة طلاب المجموعة التجريبية بما قدم لهم من استراتيجيات ومهام تدريبية وأنشطة فردية ساعدت على معرفة نواحي القوة والضعف بالشخصية وبالتالي تنمية نواحي الضعف وتفهم الذات وتقبلها مما زادها صلابة، كما أن تصميم بعض جلسات البرنامج بشكل يتطلب المشاركة الجماعية والتفاعل الاجتماعي؛ قد ساعد على خفض الالكسيثيميا، فقد شمل البرنامج علي استراتيجيات كالتنفيس الانفعالي والكرسي العالي لتساعد علي التعبير عن المشاعر وصياغتها ووصفها والتعبير عنها أمام الآخرين دون إحجام وبشكل تدريجي، كما تم تدريبهم علي تنظيم انفعالاتهم مع إدارة الانفعالات والوجدانات السالبة من خلال عرض مجموعة من بدايات القصص المتخيلة ووضع نهايات مختلفة لها، وتنمية القدرة علي إيجاد الحلول المختلفة لبعض المشاكل من خلال مواقف واقعية تم تدريبهم علي التعامل معها من خلال استراتيجيات الاستفهام الذاتي والتفكير الذاتي، مما يساعد علي تجنب كثير من الصعوبات المؤدية لاضطرابات في حال اهمالها بتنظيم الخبرات السابقة لمعالجة الموقف الجديد، وكذلك إشراكهم في نشاطات تعاونية وجماعية بتشكيل مجموعات يتم فيها تبادل الأدوار كل مرة بين قائدة ومتحدثة ومحررة لنشاط المجموعة مما ساعد علي تكوين روح الفريق والقضاء علي الحاجز النفسي من التفاعل الاجتماعي؛ والوعي بأهمية الدعم الانفعالي الذي يتلقاه الفرد من الآخرين، ومدي قدرته علي إدراك وتقبل هذا الدعم من أشخاص يمكنه الوثوق بهم مع تعلم المبادأة في التفاعلات الاجتماعية وتدعيم استمرارها، كما ساعدت الأنشطة المنزلية علي حدوث أثر انتقال التعلم أي ربط مفاهيم التدريب بأكبر قدر من الخبرات اليومية، فالممارسة والتكرار في استخدام المفاهيم يؤدي إلي إعادة البناء المعرفي للمواقف سابقة الحدوث، كما اشتملٍ علي استراتيجية تحمل المسئولية وطرق حل المشكلات ، وقد خلق البرنامج فرصاً لمعايشة الخبرات التجريبية وممارستها في الواقع واتضح ذلك من خلالٍ المناقشات التي تدور داخل الجلسات، فقد أصبحت المشاركات أكثر وعياً بالمهارات الوجدانية والاجتماعية، كم اتضح لهن أن هناك ترابط بين الأفكار والمشاعر حيث تعد (ABC)أو (أ ب ج) طريقة التفكير حول مدي تأثير أفكارنا علي مشاعرنا وبالتالي سلوكنا، يمكننا تغيير ما نفعل من خلال تغيير طريقة شعورنا حول أحد المواقف التي تحدث ويمكننا تغيير طريقة شعورنا من خلال طريقة تفكيرنا في هذا الموقف، مع محاولة العثور على الجزء الإيجابي من تجربة سلبية ومحاولة التعلم من التجربة مما ساعد في الحصول على مشاعر إيجابية

- **اختبار الفرض الثالث**:

والذي ينص على " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد العينة التجريبية بين القياسين القبلي والبعدي على مقياس الالكسيثيميا في اتجاه القياس البعدي.

وللتحقق من صحة الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في الالكسيثيميا قبل وبعد تطبيق البرنامج (جدول ١٠)

جدول (١٠) يوضح دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على الالكسيثيميا قبل وبعد تطبيق البرنامج

المتغير	البعد	المجموعة التجريبية ن= ١٠ قبلى		المجموعة التجريبية ن= ١٠ بعدى		قيمة Z	الدلالة
		متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب		
الالكسيثيميا	وصف المشاعر	١٧.٨	١٧٨.٠	٨.٦١	٨٦.١	١.٧٨	٠.٠١
	تحديد المشاعر	١٤.٥٦	١٤٥.٦	٧.٥٤	٧٥٤.٠	٢.٠١	٠.٠١
	التفكير الخارجي	١٥.٨٩	١٥٨.٩	٥.٧٨	٥.٧٨	٣.٢٣	٠.٠١
	الدرجة الكلية	١٣.٦٥	١٣٦.٥	٦.٧٦	٦٧.٦	٢.٧٨	٠.٠١

يتضح من الجدول صحة الفرض السابق بوجود فروق دالة احصائياً عند مستوي (٠.٠١) علي مقياس الالكسيثيميا لدي المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي مما يدل على فاعلية البرنامج الإرشادي المستخدم في الدراسة، ويتضح من نتائج الفرض انخفاض مستوي الالكسيثيميا بعد تعرض المجموعة للبرنامج الارشادي، وذلك التحسن يعود إلى أنشطة البرنامج التي استهدفت تنمية الصمود النفسي، وترتيباً علي الفرض الأول بوجود علاقة ارتباطية عكسية بين الالكسيثيميا والصمود، وبناءا علي الفرض الثاني الذي اثبت فاعلية البرنامج في تنمية الصمود النفسي، جاءت نتيجة الفرض الثالث لتؤكد علي تلك العلاقة العكسية وفاعلية أنشطة البرنامج ليس فقط في تنمية الصمود بل أيضاً في خفض الالكسيثيميا، كما ساعد برنامج PATH باستراتيجيتي التحكم بالذات، وحل المشكلات الاجتماعية المشاركات علي التعرف على الأحداث المجهدة والعاطفة المصاحبة، مع فهم كيفية التفكير في الموقف، كما ساعدتهن فنية التعرف علي الوجوه علي وصف مشاعرهن تجاه المواقف المختلفة، وكذلك إعادة التركيز على التخطيط جعل من الأسهل التعامل مع الضغوط والتغلب على الوضع الصعب، مع تعلم كيفية إدارة الانفعالات بتجنب استخدام استراتيجية الكارثة التي تجعلنا نشعر بالعواطف السلبية وتعلم كيفية إعادة التركيز والتخطيط لتحسين مشاعرنا حول التجربة او الموقف المشكل.

- **الفرض الرابع**:

وينص علي" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد العينة التجريبية بين القياسين البعدي والتتبعي على مقياسي الصمود النفسي الالكسيثيميا"

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار ويلكوكسون اللابارامتري للمقارنة بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياسي الصمود النفسي والالكسيثيميا (جدول١١)

جدول (١١) نتائج اختبار ويلكوكسون لدلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياسي الصمود النفسي والالكسيثيميا

المتغير	المجموعة التجريبية ن= ١٠ بعدي		المجموعة التجريبية ن= ١٠تتبعى		قيمة Z	الدلالة
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب		
الالكسيثيميا	٨.٧٦	٨٧.٦	١٠.٣٥	١٠٣.٥	١.٠٣٤	غير دالة
الصمود النفسي	٣.٨٧	٣٨.٧	٢.٦٢	٢٦.٢	١.٠٦٧	غير دالة

تشير النتائج إلي أن قيمة (Z) المحسوبة تساوي (١.٠٣٤) للالكسيثيميا، (١.١٦٧) للصمود النفسي، وكلتاهما غير دالة إحصائيا، مما يعني عدم وجود فروق دالة بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياسي الصمود و الالكسيثيميا مما يشير لصحة الفرض السابق، وتشير النتيجة إلى احتفاظ المشاركات بالمكاسب الارشادية في القياس التتبعي مما تعزيه الباحثة إلي طبيعة الأنشطة المتضمنة بالبرنامج الارشادي، ويمكن تفسير تلك النتيجة الإيجابية في ضوء عدم استهداف البرنامج فقط التغيير السلوكي الذي قد يزول بزوال المثير، إلا أنه أيضا استهدف التغيير المعرفي من خلال استراتيجيات ABC، إعادة البناء المعرفي حتي يتضافر تغيير السلوك بالقناعة بالحاجة إلي التغيير حتي أصبح جزءا من البنية المعرفية للطالبات، كما أن التدريب علي تلك الفنية له أهمية خاصة للمراهقين الذين يواجهون مشاكل نفسية، لأنه يعمل باعتباره خطوة أولي نحو تغيير المعتقدات التي تغزي استجاباتهم الانفعالية اللاتوافقية، وبصفة عامة فأن نموذج ABC يساعد علي بناء الوعي الوجداني، وهو مكون رئيسي في تنظيم الانفعالات، لأنه من خلال استخدام هذه المهارة يمارس المراهقون مهارة تحديد استجاباتهم الانفعالية فيميزون بين الانفعالات المختلفة، كما ساهمت الواجبات المنزلية علي التأكيد علي مكتسبات الجلسات الارشادية وانتقالها لبيئة الواقع الأصلية بالعينة التجريبية.

- **توصيات الدراسة**:

- توجيه أنظار مخططي المناهج ومطوري التعليم الجامعي إلى وضع سياسات عامة لتطوير برامج تتضمن أنشطة لتفعيل استراتيجيات الصمود النفسي.

- تشجيع عضوات هيئة التدريس على تضمين الأنشطة الصفية بعض الاستراتيجيات المعاونةلتنمية الصمود النفسي.
- اشراك الطالبات في الأنشطة الصفية وتشجيعهم على استخدام استراتيجيات التعلم القائمة على المشاركة، وتصميم بيئات تعلم نشطة وهادفة.

- **بحوث مقترحة**:

- فاعلية برنامج قائم على تنمية استراتيجيات الصمود النفسي لخفض قلق الاختبار لدي طالبات المرحلة الثانوية.
- دور المشاركة بالأنشطة الجامعية في خفض الالكسيثيميا لدي طالبات الجامعة.

- **المراجع** :

- أبو غالي، عطاف محمود. (٢٠١٧). برنامج إرشادي في تنمية الصمود النفسي لمواجهة الضغوط لدي المراهقات المتصدعات أسريا. مجلة العلوم التربوية والنفسية. البحرين. مج١٨، ٤٠٧ - ٤٤٤.
- الحويان، علا عبد الكريم. (٢٠١٥). فاعلية برنامج قائم على اللعب في تحسين مستوي المهارات الاجتماعية والمرونة النفسية. مجلة العلوم التربوية جامعة الأردن، مج٤٢، ع٢.
- الشمري، ماجد خلف. (٢٠١٥). الرهاب الاجتماعي ومصادر الضغوط النفسية لدي طلبة السنة التحضيرية بجامعة حائل (رسالة ماجستير). كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.
- العبيدات، مها علي فراج. (٢٠١٧). أثر برنامج تدريبي مستند إلى استراتيجية التفسير الذاتي في القدرة على حل المشكلات (رسالة دكتوراة). جامعة اليرموك، الأردن.
- العزازي، منير سمرة السيد. (٢٠١٣). برنامج معرفي سلوكي لتعديل أساليب مواجهة الضغوط النفسية لدي عينة من الطلاب الوافدين والمصريين المقيمين بالمدن الجامعية (رسالة دكتوراة غير منشورة). معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، مصر.
- الفقي، آمال إبراهيم. (٢٠١٢). فاعلية برنامج العلاج المعرفي السلوكي والاسترخاء في تخفيف الالكسيثيميا لدي طالبات الجامعة. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ع٣٠، ج١.
- الفقي، آمال إبراهيم. (٢٠١٦). فاعلية العلاج بالتقبل والالتزام في تنمية المرونة النفسية لدي أمهات أطفال الأوتيزم. مجلة الإرشاد النفسي، ع٤٧، ٩٣ -١٦٣.
- جوهر، إيناس سيد. (٢٠١٤). الصمود النفسي وعلاقته بأساليب مواجهة الضغوط لدي عينة من أمهات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. مجلة كلية التربية بجامعة بنها ٩٧(٢٥).
- حسن، أحمد حسين. (٢٠١٢). فاعلية برنامج ارشادي عقلاني انفعالي لخفض الضغوط النفسية لدي طلبة الصف العاشر بمحافظة المفرق بالأردن، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات النفسية.٢٦(٢)، ١٤٩ -١٨٨.
- زهران، حامد. (٢٠٠٥). التوجيه والإرشاد النفسي، (ج١). ط٣. القاهرة: عالم الكتب.
- عاشور، باسل محمد عبد الله. (٢٠١٧). الصمود النفسي وعلاقته بالاتزان الانفعالي لدي ممرض العناية الفائقة في المستشفيات الحكومية في قطاع غزة (رسالة ماجستير). الجامعة الاسلامية، فلسطين.

- كفافي، علاءالدين& الدش، فؤاد. (د.ت) إعداد النسخة العربية لمقياس تورنتو للألكسيثيميا "البلادة الوجدانية" للمراهقين والراشدين باجي وباركر. القاهرة: مكتبة الانجلو.
- قرمان، لينا عبود (٢٠١٦). العلاقة بين تنظيم الانفعالات ومستوي الغضب لدي طلبة المرحلة الاعدادية في مدينة حيفا (رسالة ماجستير). جامعة عمان، الأردن.
- محمود، نهاد عبد الرحمن. ٢٠١٧يناير، الذكاء الوجداني كمتغير معدل للعلاقة بين الالكسيثيميا والاستخدام المشكل للإنترنت لدي المراهقين والمراهقات،١٠٧ - ١٧٦.
- Adam Yngve. (2016). Resilience against social anxiety: The role of social networks in social anxiety disorder. PHD. University of Ireland, Ireland.
- Alkhalifah, A. K., Alsalameh, N., Alhomaidhy, M., & alrwies, N. (2017, October). Prevalence of Social Phobia among Medical Students in Saudi Arabia. The Egyptian Journal of Hospital Medicine, pp. 2412-2416.
- American Psychological Association. (2014). The road to resilience. Washington, DC: American Psychological Association. Retrieved from http://www.apa.org/helpcenter/road-resilience.aspx.
- Bagy, R., Parker., & Taylor, G. (1994). The Twenty-Item Toronto Alexithymia Scale-I: Item selection and cross-validation of the factor structure, Journal of Psychometric Research.
- Besharat, M. (2010). Relationship of alexithymia with coping styles and interpersonal problems. Procedia Social and Behavioral Sciences, 5, 614–497.
- Bonanno, G. A. (2004). Loss, trauma, and human resilience, have we underestimated the human capacity to thrive after extremely adverse events? American Psychologist, 59,20.
- Bonanno, G. A., Mancini, A. D., Horton, J. L., Powell, T., Leard Mann, C. A., Boyko, E. J., et al. (2012). Trajectories of trauma symptoms and resilience in deployed U.S. Military service members: A prospective cohort study. British Journal of Psychiatry, 200, 317.
- Bressi, C., Taylor, G. J., Parker, J. D. A., Bressi, S., Brambilla, V.4- Aguglia, E., & Invernizzi, G. (1996). Cross validation of the factor structure of the 20-Item Toronto Alexithymia Scale: an Italian multicenter study. Journal of Psychosomatic Research, 41,551-559.
- Campbell-Sills, L., Cohan, S. L., & Stein, M. B. (2006). Relationship of resilience to personality, coping, and psychiatric symptoms in young adults. Behavior Research and Therapy, 44, 585–599.
- Catherine A., & Didkowsky, N. (2011, Sep.,10). A "Day in the lives of four resilient youths": Cultural roots of resilience. Youth & Society, v43 n3 p799-818.

- Chris, V., Geert, G. (2012, Oct.,23). Resistance and Resilience in a Life Full of Professionals and Labels. De Schauwer, Elisabe, 426-35.
- Connor, K. M., & Davidson, J. R. T. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor–Davidson Resilience Scale CDRISC. Depression and Anxiety, 18, 76–82.
- Egger man, M.& Panter-Brick, C., (2010). Suffering, hope, and entrapment: Resilience and cultural values in Afghanistan. Social Science & Medicine, 71,71.
- Fasihi, R., Hassanzadeh, R., & Mahmoudi, G. (2013). Correlation between attachment style, alexithymia and resiliency in university students. International Journal of Basic Sciences & Applied Research, 2(10), 898-902.
- Fatemeh G. (2016, December 13). A comparative study of alexithymia and social anxiety in infertile men and women. biosciences research ASIA, 13(4), 2317-2323.
- Folkman, S., & Lazarus, R., (1986). An analysis of coping in a middle-ageing community sample. Journal of Health and Social Behavior, 20(2), 219-239.
- Garnefski, N., & Kraaij, V. (2006). Relationships between cognitive emotion regulation strategies and depressive symptoms. American Psychologist, 40, 1659-1669.
- Gilles Guihard. (2018, April 05). Are alexithymia and empathy predicting factors of the resilience of medical residents in France? international Journal of Medical Education, 9:122-128.
- Gillham, J., Hamilton, J., Freres, K., Gallop R. (2016). Preventing depression among early adolescents in the primary-care setting: A randomized controlled study of the Penn Resiliency Program. Abnormal Child Psychology, 34:203-219.
- Giuseppe, C.& Magnano, P. (2018). Coping, attachment style and resilience: the mediating role of alexithymia, Lumsa University of Rome, Italy.
- Grebe, H, J., et al. (2008). Alexithymia and outcome in psychotherapy. Psychother Psychosom, 77:189−199.
- Hoffman, N. (2014). Emotion regulation deficits as mediators of the relationship between trauma, emotional intelligence, antisocial behaviors, posttraumatic stress symptoms, and alcohol use and related problems. A Dissertation for the Degree of Doctor of Philosophy, The University of South Dakota.
- International Society for Tramatic Stress Studies Meeting. (2003). Philadelphia: Philadelphia Marriott Dowentowen.
- Kapikiran, S. (2014). Validity and reliability of the academic resilience scale in Turkish high school. Academic journal article.132(2)

- Kimcohen, J., & Turkewitz, R. (2012). Resilience and measured gene-environment interactions. Development and Psychopathology, 24, 1297.
- Kinman, G., & grant, L., (2013). The importance of emotional resilience for staff and students in the 'helping' professions: developing an emotional curriculum, University of Bedfordshire, U.K.
- Kobassa, S., & Pucceti, M. (1983). Personality and social resource in stress resistance. journal of personality and social psychology, vol45N=1pp 839-880. Retrieved May 5,2016 from: http//www. Science Direct.om/Science/ journal/00223514.
- Kylie Peter. (2010). How is resilience associated with anxiety and depression? Analysis of factor score interactions within a homogeneous sample. The German Journal of Psychiatry Retrieved from: http://www.gjpsy.uni-goettingen.
- Laurie, M. C. (2001, August24-28). Challenges to the definition of resilience. Paper presented at the annual meeting of the American psychological association, Sanfrancisco.
- linda, R., & Marie L. (2009, October). Development of a New Resilience Scale: The Resilience in Midlife Scale (RIM Scale). Asian Social Science, 5(11)·
- Luthar, S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work Child Development. Social Science, 71, 543–562.
- Mark T. (2016). muting Resilience in Children and Youth Preventive Interventions and Their Interface with Neuroscience. Prevention Research Center, Pennsylvania State University, University Park. Pennsylvania, USA.
- Martin, A.J., & Marsh, H. W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. Psychology in the Schools, 43, 267-282.
- Masten, A. S., (2014). Ordinary magic: Resilience in development. New York: Guilford Press.
- Max K. (2011). Associations between alexithymia and mental well-being in adolescents. PHD. university of Tampere, Finland.
- Ogrodniczuk, J.S., Piper, W.E., & Joyce, A.S. (2010). Effect of alexithymia on the process and outcome of psychotherapy: A programmatic review. Psychiatry Res, in press.
- Oshio, A., et al., (2003). Construct validity of the adolescent resilience scale. Psychological Reports,39,1217-1222.
- Pellerone, M. (2013). Influence of identity, congruence of interest and coping strategy on decision making process. Procedia Social and Behavioral Sciences, 191, 1344–1348.

- Pellerone, M., Passanisi, A., & Bellomo, M. F. P. (2015). Identity development, intelligence structure, and interests: a cross-sectional study in group of Italian adolescents during the decision-making process. Journal of Psychology Research and Behavior Management, 8, 239–249.
- Rak, C.F.& Patterson, L.E. (1996). promoting resilience in at risk children. Journal of counseling & development,74.
- Rufer, M. Albrecht R., Zaum J., Schnyder U., & Mueller-Pfeiffer, C. (2010). Impact of alexithymia on treatment outcome: a naturalistic study of short-term cognitive-behavioral group therapy for panic disorder. Psychopathology ,43:170−179.
- Ruth C., & Alan P. (2016, Apr. 6). Strategies to Promote Emotional Resilience. UAS Conference Series.
- Smith, G. (2006). The Brief Resilience Scale: Assessing the Ability to Bounce Back. International journal of behavioral medicine. 15(3):194-200.
- Speranza M, Loas G, Wallier J& Corcos M. (2007). Predictive value of alexithymia in patients with eating disorders: a 3-year prospective study. J Psychosom Res 2007; 63:365−37.
- Spitzer, C., Siebel-Jurges, U., Barnow, S., Grabe, H. J., & Freyberger, H. J. (2005). Alexithymia and interpersonal problems. Psychotherapy and Psychosomatics, 74,240-24.
- Stacey, L. (W.D.). From resistance to resilience working with the anxious client Retrieved march 8, 2017, from: https://www.mentalhealthacademy.com.au
- Steven, M. et al. (2014). Resilience definitions, theory, and challenges: interdisciplinary perspectives. Article in European Journal of Psychotraumatology, 40,256,239.
- Taylor, G. J. & Bagby, M. (2004). New trends in alexithymia research. Psychotherapy and Psychosomatics, 73, 68-77283.
- Taylor, G. (2015). Recent developments in alexithymia theory and research, Canadian Journal of Psychiatry ,45(2) ,134-138.
- Vanheule, S., Desmet, M., Meganck, R., & Bogaerts, S. (2007). Alexithymia and interpersonal problems. Journal of Clinical Psychology, 63,54-62.
- Van, H., Geert; G., Susan L., & De Schauwer, E. (2012). Resistance and resilience in a life full of professionals and labels. Narrative Snapshots of Chris, 426-35.

❋❋❋❋❋❋❋❋

البحث العاشر :

الاتجاهات المستقبلية للفكر التربوي في مصر رؤية نقدية لقضايا التحول المعرفي في الفكر والتطبيق

إعداد :

د / دعاء حمدي محمود مصطفى الشريف

أستاذ مساعد بقسم أصول التربية كلية التربيه جامعة حلوان

الاتجاهات المستقبلية للفكر التربوي في مصر
رؤية نقدية لقضايا التحول المعرفي في الفكر والتطبيق

د / دعاء حمدي محمود مصطفى الشريف
أستاذ مساعد بقسم أصول التربية كليه التربية. جامعة حلوان

• **المستخلص** :

يتخذ الفكر التربوي المعاصر في المجتمع المصري أبعاد أكثر إشكالية خاصة في ظل التحول التاريخي الحالي داخليا وخارجيا، حيث يواجه الفكر التربوي العديد من الأزمات والتحديات، هذه التحديات لا تقتصر فقط على مشكلات الفقر والبطالة والأمية وتسارع التغيرات التكنولوجية وغيرها ؛ وإنما يمثل الفهم والوعي الصحيح أهم التحديات التي تواجه الفكر التربوي وتضعه أمام مسؤوليات جسيمة في القيام بدوره لإيجاد تربية نابعة من طبيعة وثقافة الإنسان المصري وقادرة على التأثير الإيجابي العميق فيه ليستعيد ثقته بنفسه وإرادته ويصبح قادرا على مواجهة التراجع القيمي والأخلاقي والحضاري أولا، ثم مواجهة كافة تحدياته، ويتمثل جوهر هذه التّحديات في قدرة التربية على فهم واستيعاب هذه التغيرات ومواكبة صيرورتها الحادثة على مستويات الفكر والنظرية من جانب، والواقع والتطبيق من جانب آخر، ومن خلال هذا الفهم تتكون القدرة على إبداع فكر تربوي ملائم ومعبر عن أهداف حقيقية واقعية مستمدة من الداخل وواعية بكل مستجدات وأهداف الخارج.ومن ثم تم تحديد مشكلة الدراسة في ضرورة التوصل إلى الاتجاهات المستقبلية للفكر التربوي في ضوء القضايا المعرفية والعوامل المؤثرة التي تواجهه على المستوى التنظيري والتطبيقي نظرا لما تتسم به العملية التربوية والتعليمية بنسبية الإدراك المعرفي وانتقائيته المرتبطة بالخبرة فضلا عن الافتقار إلى الوعي التنظيري والتأصيلي متعدد الجوانب المعرفية وفي ضوء ما سبق تم صياغة أهداف الدراسة:تحديد ملامح وتيارات الفكر التربوي المعاصر، تحليل القضايا والعوامل المؤثرة في تحول الفكر التربوي، التوصل إلى أهم الاتجاهات المستقبلية للفكر التربوي. وتعتمد الدراسة على التحليل الفلسفي كمنهجية تعنى بكشف طبيعة ومفهوم الفكر التربوي، وتحليل الاتجاهات والمداخل القائم عليها والموجهة له، وبخاصة تحليل القضايا القيمية والمجتمعية والاقتصادية المعاصرة ونقدها والتي تشكل تحديا أمام الفكر التربوي للتوصل لأهم التوجهات الفلسفية والفكرية التي تمثل مداخل التحول للفكر التربوي، لمعالجة الفجوة بين التغير المستمر في كافة المجالات والفكر التربوي وتطبيقاته، كما يفيد منهج التحليل الفلسفي في التفسير الكلي الذي يتطلبه الفكر التربوي كفكر نظري تتداخل فيه العديد من المجالات المعرفية.

الكلمات المفتاحية: الاتجاهات المستقبلية . الرؤية النقدية . التحول المعرفى .

Future trends of educational thought in Egypt Critical vision of the issues of cognitive transformation in thought and practice

Dr. Doaa hamdy mahmoud mostafa el sherief.

Abstract :

Modern educational thought in Egyptian society takes on more problematic dimensions, especially in light of the current historical transformation internally and externally. Educational thinking faces many crises and challenges. These challenges are not limited to problems of poverty, unemployment, illiteracy and accelerating technological and other changes. Which face the educational thought and put it in front of serious

responsibilities in the role of the creation of education stemming from the nature and culture of Egyptian human and able to influence the positive deep in it to regain confidence and will and be able to face the decline of moral and moral First, then face all challenges. The essence of these challenges is the ability of education to understand and assimilate these changes and keep pace with their happening at the levels of thought and theory on the one hand, and the reality and application on the other, and through this understanding is the ability to create educational thought appropriate and express goals Real reality derived from the inside and aware of all the latest developments and goals abroad.The study problem was identified in the necessity of reaching future trends of educational thought in the light of the cognitive issues and the influencing factors facing it at the theoretical and applied level, in view of the educational process in terms of the cognitive awareness and its selectivity associated with the experience as well as the lack of awareness In light of the above, the objectives of the study were formulated :Defining the features and currents of modern educational thoughtAnalysis of issues and factors affecting the transformation of educational thought To reach the most important future trends of educational thought The study is based on philosophical analysis as a methodology for revealing the nature and concept of educational thought, analyzing trends and approaches based on it, and especially on the analysis of contemporary values, societal and economic issues, which challenge educational thought to reach the most important philosophical and intellectual approaches that represent the The continuous change in all fields and educational thought and its applications, as well as the method of philosophical analysis in the total interpretation required by the educational thought as a theoretical thought overlapping many areas of knowledge.

Key words: Future trends ▪ Critical vision ▪the issues of cognitive

- **مقدمة**:

تشهد المجتمعات على مر العصور تحولات متوالية؛ وتغير دائم ناتج عن تلاقح الأفكار والقيم والممارسات الإنسانية، مولدة مستجدات تتطلب البحث والوعي الملائم لها وما ينتج عنها من تغيرات في الأنساق والمؤسسات والتطبيقات والوسائل والعلاقات بكافة مستوياتها الفكرية والمعرفية، والقيمية؛ ومن ثم يكون البحث في الفكر التربوي كنسق متداخل مع كافة الأنساق الأخرى بحثا متجددا بطبيعته، ويرتبط هذا التجدد بشقي المصطلح: الفكر والتربية، فكلاهما يحمل معان التغير والتحول والتجدد المقصود أو غير المقصود، على كافة المستويات المحلية والإقليمية والعالمية، وما تتضمنها من اتجاهات ومتغيرات ومؤثرات مختلفة، ويستدعي ذلك ضرورة التنويه إلى طبيعة هذه الاتجاهات، فما يلاءم مجتمعات قد لا يلاءم مجتمعات أخرى١؛ ولذلك عندما يكتفي الفكر التربوي بأن يكون انعكاسا لاتجاهات ومتغيرات ومؤثرات خارجية، يصبح غريبا عن واقعه غير معبرا عن حقيقة مميزاته أو مشكلاته عاجزا عن كشف طموحاته وأهدافه؛ ومن ثم يفقد المعنى، والمعايير الذاتية، مما يؤدي إلى فقدان هويته أمام الفكر

الوافد، وقد ينتج عن ذلك معاناة الواقع التربوي من الازدواجية نتيجة استمرارية التأثر والتبعية للماضي أو الآخر الأكثر امتلاكا للمعرفة ومن ثم فقدان القدرة على الإبداع الذاتي، ما قد يؤدي إلى مؤثرات خطيرة، مثل الثنائية والانقسام في الكيان الاجتماعي والفكري٢، ولتخطي ذلك تأتي دراسة الفكر التربوي (ملامحه، وتياراته، وتحولاته) في المراحل الحضارية المختلفة.

ويتخذ الفكر التربوي المعاصر في المجتمع المصري أبعاد أكثر إشكالية خاصة في ظل التحول التاريخي الحالي داخليا وخارجيا، حيث يواجه الفكر التربوي العديد من الأزمات والتحديات، هذه التحديات لا تقتصر فقط على مشكلات الفقر والبطالة والأمية وتسارع التغيرات التكنولوجية وغيرها ؛ وإنما يمثل الفهم والوعي الصحيح أهم التحديات التي تواجه الفكر التربوي وتضعه أمام مسؤوليات جسيمة في القيام بدوره لإيجاد تربية نابعة من طبيعة وثقافة الإنسان المصري وقادرة على التأثير الإيجابي العميق فيه ليستعيد ثقته بنفسه وإرادته ويصبح قادرا على مواجهة التراجع القيمي والأخلاقي والحضاري أولا، ثم مواجهة كافة تحدياته، ويتمثل جوهر هذه التّحديات في قدرة التربية على فهم واستيعاب هذه التغيرات ومواكبة صيرورتها الحادثة على مستويات الفكر والنظرية من جانب، والواقع والتطبيق من جانب آخر، ومن خلال هذا الفهم تتكون القدرة على إبداع فكر تربوي ملائم ومعبر عن أهداف حقيقية واقعية مستمدة من الداخل وواعية بكل مستجدات وأهداف الخارج. وفي سياق كل ما تواجهه التربية من تحديات كان التصادم مع ثورة الماديات والتشيؤ ومن ثم ظهرت أنساق فكرية ونظرية جديدة أفضت إلى محاولات لإحداث تغير في طبيعة العلوم التربوية وفي وظائفها وكينونتها، ويتجلى هذا في تدفق هائل للتيارات الفكرية في التربية، وظهور علوم جديدة مثل الأنثروبولوجيا التربوية والاتجاه الإثنولوجي والميثودولوجي التربوي ؛ فالفكر التربوي في محاولة دؤوبة لتستجمع التربية قوتها ومقوماتها وتظل في مكانتها في عالم يشهد طفرات مذهلة من التطور والتحول في مختلف الميادين والاتجاهات، هذا التحول يصدم الواقع والأفكار ويغيرها ويضعها في مواجهة التغير.

وفي ضوء ما سبق يكون الفكر التربوي مطالبا بتطوير أدواته ومناهجه وديناميا‌ته، ويعد ارتباط الفكر التربوي بكافة العلوم والمعارف الإنسانية الهادفة لفهم الإنسان أهم ما يجعله قادرا على إحداث هذا التطوير من خلال توظيف نتائج هذه العلوم في فهم الواقع وممارساته استهدافا لربط الفكر بالخبرات المعرفية المتجددة، ومن ثم يمكن التحقق من أن هناك اتساق بين المسارات الفكرية العامة في المجتمع وبين الممارسة العملية التربوية، وإلقاء الضوء على العديد من القضايا المرتبطة بالمجال المعرفي التربوي، ومدى قدرة التربية على محاكاة الواقع الاجتماعي وقدرتها على التأثير في أوضاع المجتمع٣ .

ويشير ما سبق إلى أهمية وضرورة تتبع أثر الفكر التربوي على محيطه تاريخيا في مجتمعات عديدة، ولكن مع التأكيد على الا تظل التربية حبيسة

ماضيها والا تتوارى الذات وراء الأخرين فكرا وممارسة؛ حيث تغيب ما أطلق عليه باشلار العقلانية التطبيقية، فإذا كان الفكر وثيق الصلة بحياة مجتمع ما نجحت التطبيقات والممارسات ولم تحدث القطيعة بين الفكر وتطبيقاته، فالفكر يقود الممارسة ويوضح مسارها وغاياتها والتطبيق يختبر الفكر ويثري أصوله.

ولعل هذه القطيعة توضح أسباب إخفاق العديد من محاولات التغير والتحول بشكل عام وفيما يخص العملية التعليمية وممارساتها لاعتمادها على فكر غريب الثقافة، وكان لذلك أثارا عكسية أدت إلى تراكم الأزمات التعليمية٤ التي تحتاج إلى إعادة صياغة الفكر بناء على مداخله المعرفية لتبني نموذجها الخاص، وهنا تتضح الإشكالية الأساسية لتحول الفكر التربوي متمثلة في إبداع نموذجها المعرفي قياسا على مقومات ذاتية حقيقية من أجل تجاوز الواقع بأزماته للمستقبل.

- **مشكلة الدراسة**:

اتضح من الطرح السابق أن ضعف فعاليّات الفكر التربوي في الواقع التعليمي وممارساته لمواكبة ومواجهة تغيرات السياق المجتمعي وقضاياه ترجع إلى اغتراب هذا الفكر عن واقعه؛ وهذا ما تؤكده نتائج إحدى الدراسات التي توصلت إلى قلة فعالية الإنتاج الفكري في المجال التربوي، نظرا لعدم تعرّض هذا الفكر لعمليّات حقيقيّة وصادقة في النقد والتحليل، لمعرفة نسبة إسهامه في رقي الواقع التعليمي وإعادة صياغته كضرورة لنموه وتحديد وتقويم مساراته، ورفع تناقض أفكاره، وزيادة تعمقه لمعالجة الأبعاد غير الظاهرة٥؛ وأوضحت دراسة أخرى أن العملية التعليمية تعان عدة توترات تمثلت في التمرد ورفض الانضباط للنظام المدرسي، وتنامي العنف كمؤشر دال على ضعف ارتباط المتعلمين بالعملية التربوية والشعور بضعف إسهامها في تنمية مختلف جوانب الشخصية، وهذا ما يؤدي إلى تنمية العلاقة السلبية بالمعرفة والتي ينجم عنها تأثير سلبي على العلاقة بالمعلم، مولدة ثقافة الامتعاض والرفض وفتور الفضول المعرفي، ورفضهم لكل مبادرة أو توجيه، عاقدين كل آمالهم على نيل النقاط فقط٦، وتمثل هذه الظواهر السلبية أزمات تستدعي تحولا تربويا لإعادة بناء الثقة بين التربية ومجتمعها.

وتشير دراسة أخرى إلى أن هناك جهود مبذولة لإحداث هذا التحول، إلا أن هذه الجهود تمت في ضوء نماذج فكرية مختلفة ومتضاربة في بعض الأحيان حيث استحوذت الأليات والنواح التطويرية الشكلية القابلة للقياس المادي على تركيز التربويين كباحثين من جانب وكمسؤولين على مستوى اتخاذ القرار من جانب آخر؛ في حين تم التغاضي بشكل واضح عن الفكر وراء هذه النماذج والأليات، وهذا ما انعكس على السياسات التعليمية وممارساتها٧، ويؤكد ذلك ما توصلت إليه العديد من الدراسات أن السياسة التعليمية تعاني من ضعف وجود رؤية متكاملة واضحة المعالم والأهداف بالمعنى العلمي المتفق عليه، مما

أدى إلى التخبط الواضح في الآراء والعديد من الممارسات التعليمية، وتدهور العملية التعليمية ككل٨.

ويؤكد ما سبق أنه عندما يتم التركيز على النواح التطبيقية دون التركيز أولا على النواح الفكرية والنظرية فإن النتائج تكون أما غير مرضية للطموحات والتوقعات وأما أن تكون مسببة لمزيد من الخلل والفجوات بين الواقع والطموحات؛ فلا يمكن أن يتم إنجاز أي تصور إنجازا ناجحا إن لم يرشده ويسبقه فكر تربوي يرتبط بواقع تعليمي مجتمعي متفاعل؛ بحيث تعي التربية بوضوح ودقة ماذا يريد المجتمع من التعليم في ضوء التحولات المعرفية وفي ضوء رؤية المجتمع المستقبلية لنفسه، وبالتالي تتوافر بنية معرفية واضحة المعالم للعقل الجمعي التربوي والمجتمعي. ومما سبق يمكن تحديد مشكلة الدراسة في ضرورة التوصل إلى الاتجاهات المستقبلية للفكر التربوي في ضوء القضايا المعرفية والعوامل المؤثرة التي تواجهه على المستوى التنظيري والتطبيقي نظرا لما تتسم به العملية التربوية والتعليمية بنسبية الإدراك المعرفي وانتقائيته المرتبطة بالخبرة فضلا عن الافتقار إلى الوعي التنظيري والتأصيلي متعدد الجوانب المعرفية

ويمكن تحديد الأسئلة البحثية الرئيسة فيما يلي:

- ما ملامح وتيارات الفكر التربوي المعاصر؟
- ما القضايا والعوامل المؤثرة في تحول الفكر التربوي؟
- ما الاتجاهات المستقبلية للفكر التربوي؟

ومن ثم تتحدد أهداف الدراسة في الأهداف الآتية:

- تحديد ملامح وتيارات الفكر التربوي المعاصر
- تحليل القضايا والعوامل المؤثرة في تحول الفكر التربوي
- التوصل إلى أهم الاتجاهات المستقبلية للفكر التربوي

- **منهج الدراسة**:

تعتمد الدراسة على التحليل الفلسفي كمنهجية تعنى بكشف طبيعة ومفهوم الفكر التربوي، وتحليل الاتجاهات والمداخل القائم عليها والموجهة له، وبخاصة تحليل القضايا القيمية والمجتمعية والاقتصادية المعاصرة ونقدها والتي تشكل تحديا أمام الفكر التربوي للتوصل لأهم التوجهات الفلسفية والفكرية التي تمثل مداخل التحول للفكر التربوي، لمعالجة الفجوة بين التغير المستمر في كافة المجالات والفكر التربوي وتطبيقاته، كما يفيد منهج التحليل الفلسفي في التفسير الكلي الذي يتطلبه الفكر التربوي كفكر نظري تتداخل فيه العديد من المجالات المعرفية، والمقصود بالكلية هنا البنية المجتمعية بعناصرها وظروفها التاريخية، وهنا تبرز ضرورة التحليل الفلسفي الذي يتم في إطار الأبعاد الثقافية والمجتمعية، كعامل من أهم العوامل المساهمة في إنتاج المعرفة التربوية التي لا تكتفي بالتراث وتنكفئ عليه، ولا ترضى بالعطاء الغربي وتقع اسيرة له، بل معرفة أصيلة ومعاصرة تخدم الواقع الاجتماعي ومستقبله٩ .

- **أهمية الدراسة**:

تأمل هذه الدراسة في تحقيق المساهمة في استقراء الواقع والمتغيرات المحيطة بالواقع واستنباط أهم التحولات التي يجب إحداثها على مستوى الفكر لتحقيق فعالية الفكر التربوي في التعامل مع الظواهر المحيطة، ومن ثم تتمثل أهميتها في المساهمة في الآتي:

- تنمية الوعي لدى الوسط التربوي بشروط العمل التربوي وفق أسس فكرية واضحة، أهمها: إعلاء قيمة العقل والثقة بالنفس، فلا يمكن أن تتم العملية التربوية في فراغ فكري أو ثقافي أو اجتماعي
- العمل على تصحيح المسار المنهجي في البحث التربوي وإعادة الأولويات الفكرية وفق الظروف والإمكانات والتمييز بين الانغلاق والتحوط والانفتاح والانغلاق.
- الاتفاق على الدلالة التكوينية والتربوية والفكرية كإطار عام لإعلاء الأبعاد المعنوية والقيمية ودور العقل الإنساني وتنمية المسؤولية قبل الحقوق على نحو يستهدف استعادة الجدية الحضارية
- تحديد المنظور المعرفي الذي يمثل النسق القيمي والإدراكي والذي ينظم التفكير والتطبيق في العملية التربوية، ومن ثم تنحسر الفجوة بين الخطاب التربوي السائد ومقولاته (المفاهيم والرؤى والمعتقدات والقيم والنظريات) وبين الواقع التطبيقي (قضاياه ومشكلاته).

- **مصطلحات الدراسة**:

- **مفهوم الفكر التربوي**:

الفكر هو إعمال العقل في تجارب وممارسات الإنسان الجزئية للتوصل إلى تعميم نظري هدفه الأسمى التوصل إلى غاية الوجود الإنساني، ومن ثم تنبع حقيقة سمو الفكر بمجالاته؛ ومن ثم ترى الدراسة الحالية أن الفكر التربوي يتمثل في الجهود الذهنية والفكرية للتوصل إلى الأسس النظرية والمفاهيم والمعاني المفسرة لمظاهر السلوك الإنساني التي تؤدي لفهم وإدراك الحقائق المعقدة والمتداخلة في السلوك الإنساني وأهدافه، والتي ينتج عنها جملة من المبادئ الفكرية والمنطلقات الأساسية التي تهدف الترقي الدائم بالعمل التربوي وتوضح طبيعته ومساراته الأساسية في التنشئة والتعليم والتدريب والتثقيف وهي العناصر الأساسية لتربية الإنسان.

- **محاور الدراسة بالتفصيل**

- **المحور الأول: ملامح وتيارات الفكر التربوي المعاصر**:

يعكس الفكر التربوي الفلسفة المجتمعية التي تشكل إطاراً مرجعياً، وأيدلوجيا، لتحقيق أهداف ومطالب التحول المجتمعي المستهدف؛ حيث يحدد حركة التربية المستقبلية بهدف الموائمة بين . إمكانات المجتمع . ثقافيا واقتصاديا وسياسيا. وبين الأهداف والطموحات التي تسعى إلى تحقيقها التربية، كما يعكس العلاقة الحتمية بين درجة تقدم المجتمع، وبين تقدم التربية

والتنمية، من حيث أن التعليم من أهم معايير القوة والتفرد والمنافسة، ومواجهة التحديات المتعددة والمتوالية١٠.

وتأتي دراسة الفكر التربوي، في كل مرحلة من مراحل التاريخ، لتمكن من الوقوف على أفضل الأساليب وأجداها للمشاركة في تطوير أساليب الحياة والتغيرات المستمرة التي تضمن للمجتمع التوجه نحو التقدم والترقي، وعلى الرغم من أن لكل مجتمع من المجتمعات فكره التربوي الخاص به، وأن ما يصلح لمجتمع لا يصلح لآخر، فإن التربية - في كثير من جوانبها - تتأثر بالمتغيرات والاتجاهات والتحولات العالمية؛ فالفكر التربوي يعبر عن حركة فكرية إنسانية دينامية تنهض على أسس كونية تتجاوز كل حواجز الانغلاق على الذات، والانفصال عن الواقع، إذ لا يمكن للتربية أن تأخذ طابعاً منغلقاً، بل هي دائماً صورة من صور الانفتاح الإيجابي في أكثر جوانبه الأخلاقية والإنسانية، عبر أنساق ورؤى فلسفية بحثاً عن المعرفة، والجدول التالي يوضح أهم التيارات المؤثرة في الفكر التربوي في الثقافات والمجتمعات المعاصرة:

- **ملامح الفكر التربوي**

يوضح الجدول(١) تعدد التيارات المؤثرة على الفكر الإنساني وبالتالي على الفكر التربوي؛ ومن استقراء هذه التيارات تتضح فرضية أساسية لنجاح الفكر التربوي على المستوى النظري والتطبيقي؛ هذه الفرضية تتمثل في التكامل والتعمق المعرفي؛ نظرا للنمو غير المسبوق في العلوم والمعارف الإنسانية والطبيعية رأسيا وأفقيا، وبالتالي تعتبر هذه الفرضية المقدمة الضرورية للتقارب بين الفكر والواقع؛ ورغم ذلك فإن ثمة مناهج ومداخل تحدد ملامح الفكر التربوي في المجتمع المصري وتوجه؛ ويمكن إلقاء الضوء عليها من خلال تحليل الملمحين الرئيسين لهذا الفكر وهما، سيادة منهج الوضعية المنطقية، وزيادة تأثير المدخل السلوكي:

- **سيادة منهج الوضعية المنطقية، ويمكن تحديد معالم هذا المنهج فيما يلي١١:**
  - التعامل مع الخبرات المحسوسة التي يمكن ملاحظتها وقياسها
  - اتباع المدخل التجزيئي وهو المدخل الذي يُمكن من السيطرة والتحديد
  - الاستغراق في استخدام التقنيات كالأدوات والأجهزة والمقاييس والإحصاء للمزيد من الضبط والتحكم والتكميم
  - المحاولة الدؤوبة للبعد عن التنظير والنظرة الكلية التي تمكن من فهم تداخل وترابط العلاقات بين المجالات وفهمها وتأويلها
  - غياب التعامل مع المفاهيم والأنساق كالقيم وكل ما يدخل تحت ما يسمى بالجوانب المعنوية أو الوجدانية
  - البعد عن دراسة الماضي بغرض الفهم والمقارنة وتحليل الملابسات وإغفال دراسة كل ما من شأنه التأثير والتفاعل بين الماضي والحاضر والمستقبل، ومن ثم الانكفاء على ما هو حاضر وتبريره والبعد عن النقد

جدول (١) تيارات الفكر التربوي المعاصر

التيار	العناصر والأسس الفكرية البارزة ضمن التيار
القيمي والروحي	العناصر الفكرية: القيم الروحية، الحدس، وحدة الوجود، الفلسفات الشرقية، الوعي الكوني، الفلسفة الميتافيزيقية، الفتح المعرفي ومن أهم الأسس الفكرية البارزة ضمن التيار[١٢](بورن، ٢٠١٥، ص – ص ٨١ –١٠٠، علي، ٢٠٠٩، ص،ص١١٤، ١٨٤): ١ – الكون واع: متماسك مترابط منطقيا يعبر عن عملية إبداعية وليس آليا من الذرات إلى المجرات ٢ – الترابط البيني لكل العقول: رغم أن الواقع يظهر البشر منفصلين عن بعضهم البعض إلا أنهم عند أعمق المستويات مترابطون في وعي وشعور جمعي على المستوى الروحي الأعمق ٣ – كلا من العلم والقيم الروحية يقود لفهم الكون؛ فالعلم يقود لفهم الجزء الخارجي الموضوعي في الكون والقيم تقود لفهم الجوهر ٤ – الحدس والبصيرة يعدان أشكالا من المعرفة على نفس القدر من المصداقية للمعرفة النابعة من الحواس ٥ – للوعي تأثير سببي مثل القصدية والإرادة، على تنظيم الذات والوصول لمعنى والتي لا يمكن تفسيرها في إطار القوانين المادية. ٦ – يخضع السلوك الخلقي للحس الفطري النابع من أعماقنا وليس لمجرد الالتزام بالمعايير الثقافية
النفسي الذاتي	العناصر الفكرية: سيكولوجية نمو الشخصية، اللاشعور، الوجدان، الرغبات، والحاجات والدافعية، التحليل النفسي، الفلسفة الطبيعية، التربية العفوية، المدارس الحرة، التربية المتفتحة ومن أهم الأسس الفكرية البارزة ضمن التيار: ١ – قبول كل أشكال الخبرة كالخبرات العاطفية والروحانية التي تبتعد عن المادية الصارمة وتساهم في تفسير العالم بجانب الرؤية العلمية المادية ٢ – الخبرة الذاتية للفرد الاستقلالية والخجل والتسلط والطاعة ٣ – الإدراك الوجداني للدوافع الداخلية والمحفزات والحيل الدافعية والإسقاطات والتقدير الذاتي ٤ – بروز مصطلحات التحكم الذاتي والتأدب الإيجابي والتأدب السلبي(آليات الرفض والقبول)
النفسي المعرفي	العناصر الفكرية: كيفية حدوث التعلم، الخلفيات الادراكية، التصورات الذاتية للمتعلم، البنية المعرفية، ما وراء المعرفة، القدرات الذكاءات المتعددة، علم النفس المعرفي، الابستمولوجيا البنائية، سيكولوجية النمو المعرفي. ومن أهم الأسس الفكرية البارزة ضمن التيار[١٣](ميخائيل، ١٩٨٩، ص – ص ٥١٨ –٤٩٢): ١ – تداخل أشكال المعرفة في تفسير الإنسان لفهم العمليات الداخلية وتكون الوعي ٢ – العلاقة بين العقل والجسد والإرادة الحرة في مقابل الحتمية والقدرية، وفهم وتحليل ازدواجية المادة والوعي ٣ – البحث في ماهية العقل والأفكار والمشاعر هل تمثلها بلايين الإشارات والموصلات العصبية التي تحدث بالمخ؟؟
التقني السلوكي	العناصر الفكرية: الوسائط المتعددة، تكنولوجيا التواصل، وسائل الإعلام، المقاربة النسقية للتعليم السيبرنطيقا، نظرية التواصل، البيئة التعليمية، النماذج التعليمية. ومن أهم الأسس الفكرية البارزة ضمن التيار[١٤](كروزيه، ١٩٩٨، ص –ص ٥٢٩ –٥٣٢): ١ – تحليل الأثار التربوية لتسليح التعليم في صورة برامج تعليمية الكترونية جاهزة يتم تسويقها ٢ – تحليل أساليب الإقناع والهيمنة الناعمة ٣ – الانعكاسات التربوية لتطور فنون المحاكاة والعالم الافتراضي وأنماط العلاقات الاجتماعية الناشئة عنها
الاجتماعي المعرفي	العناصر الفكرية: الثقافة، البنية الاجتماعية، المحددات الاجتماعية للمعرفة، التفاعل الاجتماعي، الجماعات التعلمية، الانثروبولوجيا التربوية، علم النفس الاجتماعي، التعلم والتعليم التعاوني. ومن أهم الأسس الفكرية البارزة ضمن التيار[١٥](عبد المجيد، ٢٠١١، ص١٧١): ١ – التركيز على التعبير الأسمى والكيانات المجردة للثقافات والإيديولوجيات الكبرى ٢ – نسبية المعايير والأعراف والاتجاهات ٣ – معالجة الصراعات والاختلافات والتمييز ٤ – عقلنة العلاقات والعمليات الاجتماعية
الاجتماعي	العناصر الفكرية: الطبقات الاجتماعية، الحتمية الاجتماعية للطبيعة الانسانية، الخطاب والسلطة، التغير الاجتماعي والسياسي والاقتصادي، الإيكولوجيا الاجتماعية، التربية التقدمية، النظرية الماركسية، التربية التعزيزية، التعليم النقدي، الديمقراطية والتعددية الثقافية، فلسفة الاعتراف. ومن أهم الأسس الفكرية البارزة ضمن التيار: ١ – الضمير الجمعي المستنير (الفاعل نحن، هل نستطيع) ٢ – بحث وفهم أسس التفاوتات والتناظرات بين الاتجاهات والتيارات والثقافات والحضارات ٣ – معرفة العلاقة بين القيم الثقافية السائدة و طبيعة وأسباب التغيرات في الطابع الرسمي للحياة اليومية
الأكاديمي (التخصص المعرفي)	العناصر الفكرية: الكفايات، التدريب المستمر، التفكير المنطقي، التنافسية الأكاديمية، الفكر النقدي، الأدب الكلاسيكي، الفلسفة الواقعية، الفكر النقدي والمنظومي ومن أهم الأسس الفكرية البارزة ضمن التيار[١٦](الكشو، ٢٠١٧م، ص –ص ١٢١ –١٢٨): ١ – الاستثمار في إدارة التوتر ٢ – إعادة النظر في دراسة مفهوم الهيمنة والمعنى الكامن لمفهوم المبادرة ٣ – دراسة المفاهيم والمصطلحات المتجددة في المجالات الأكاديمية المتخصصة

◄◄ التمركز حول الطريقة ورفض التمركز حول المشكلة وما تتطلبه من رؤى نظرية وتحليلية

- **زيادة تأثير المدخل السلوكي في الفكر التربوي، ويتمثل فيما يلي[١٧]:**

- يتبنى هذا المدخل نموذج الآلة في التعامل مع الإنسان، حيث يرى أن السلوك الإنساني ميكانيكي في طبيعته، وبالتالي النظرة للإنسان ككائن استجابي ينتظر المثير ثم يستجيب
- يرفض هذا المدخل المفاهيم غير الحسية وغير القابلة للملاحظة مثل الإرادة، المعنى، الغرض، الصيرورة
- يعتمد هذا المدخل على الأدوات الإجرائية في العملية التعليمية أو بحث إجراءاتها، مثل الملاحظة والقياس بآلياته المختلفة، وكل ما عدا ذلك من ديناميات وثقافة ووعي وغيرها ينظر إليه بوصفه غيبيات غير قابلة للدراسة ولا تندرج تحت العلم
- يتسم هذا المدخل السلوكي بالعلاقة الخطية التفاضلية، التي تعتمد على تجزئة الأفكار والمفاهيم والمعارف إلى عناصر أصغر والتحليل إلى مفردات أدق والابتعاد تماما عن النظرة الكلية للمعرفة وللإنسان
- يعترف هذا التيار بالنتائج الكمية فقط لأنها الطريق إلى الوصول إلى الحقائق، وبالتالي البحث دائما عن قوانين عامة وتعميمات بعيدة عن المنحى الفردي
- سيادة مصطلحات سلبية الطابع تصف الإنسان بالخضوع والتأثر والعجز، مثل رد الفعل، التعزيز، الفعل المنعكس، الاستجابة
- رفض هذا المدخل للمعارف التي يتم التوصل إليها بالمنهج الفينومينولوجي، التي تنظر للمفاهيم والمدركات على أنها تتشكل وفقا للقائم بإدراكها ويعني هذا اختلاف إدراكاتنا إزاء نفس الشيء المدرك، وعليه تبرز مصطلحات الشك واللا يقين واللا حتمية هذه المصطلحات التي تؤكدها نظريات آخذة في التطور المعرفي مثل ميكانيكا الكم ل هيزنبرج ومن قبلها النسبية لإينشتاين

وأدت سيادة المنهج الوضعي والمدخل السلوكي وما تنطوي عليه من مداخل وخصائص تفككية تجزيئية إلى تشرذم وتناقض الرؤى، بين من يتبع الفكر الأصولي رافضا كل تجديد، وبين من يعتبر اتخاذ النماذج الغربية هو المنطلق الوحيد للتقدم، وبالتالي لا توجد فلسفة واضحة المعالم يتفق على مبادئها التربويين مسؤولين وباحثين، ويتضح ذلك بشدة في مناهج البحث العلمي المتبعة للإنتاج المعرفي؛ حيث يقوم معظمها على مجموعة من الإجراءات تعتمد على معيار حداثة الأدوات والتطبيقات والقياس، وليس النظرية المعرفية أو المجال المعرفي الذي ينتمي له البحث، وبذلك تنحصر مهارة الإنتاج المعرفي في التعامل بحرفية مع الأدوات والتكنيكيات والمعادلات الرياضية المناسبة ويغيب الجانب الفكري أو التنظيري، مما يؤثر سلبا في التكوين العلمي للباحث في العلوم الاجتماعية والإنسانية بصفة عامة والباحث التربوي بصفة خاصة، وهنا يبرز مطلبين أساسين أمام الفكر التربوي:

- **المطلب الأول**: **تنمية العقلية الإدراكية الشمولية ونمو الوعي الجمعي التربوي**

حيث تتلاءم العقلية الإدراكية الشمولية مع طبيعة الفكر التربوي؛ ومن ثم تساند في تحقيق ما يلي:

- تكوين العقل الجمعي للقضاء على الصراعات والتناقضات، والذي يساعد في تحديد الأهداف والوسائل، وتوجيه حركة النشاط الفكري في المجتمع، وبالتالي حدوث الجدل والديالكتيك بين المجتمع والفكر.
- تحديد ملامح الخريطة البحثية التربوية– كعامل مشارك لإنتاج المشروع الحضاري القومي مما يترتب عليه القيام بالبحوث بصورة علمية يمكن توظيفيها وليس بصورة اجتهادية فردية أو عشوائية وبالتالي تكرار البحوث، والبعد عن تناول مشكلات حقيقية
- التوازن بين بحث المسائل الأكاديمية والمشكلات الواقعية والمستقبلية؛ بحيث لا تكون الغلبة للجوانب التكنوقراطية على حساب القضايا المصيرية، وبالتالي يزداد الوعي الاجتماعي بقضايا المجتمع لدى باحثي العلوم الاجتماعية والإنسانية وباحثي التربية بصفة خاصة، فلا يبتعدوا عن تناول قضايا اجتماعية وسياسية هي من ألصق من يتصل بعملهم البحثي ومن أكثر القضايا تحريكاً للبحث العلمي نحو تغيير الواقع.
- إدخال الرؤية العلمية في مختلف جوانب الحياة، فالحصول على الدرجات العلمية لا يكفي لإحداث التحول الإيجابي؛ وهذا أحد أهم مهام التربية المتمثلة في كيفية تجاوز المعرفة مجالها الأكاديمي، لتأثر في الحياة وتساهم في التغلب على انتشار التفكير الخرافي والخضوع للأوهام بأنواعها مثل التقاليد والقيم التي تعمل على غياب الرؤية وتزييف الوعي وثقافة الانصياع للسائد وهذا ما يستدعي تركيز الفكر التربوي على١٨:
- وضوح المعايير والتمييز بين القيم الايجابية والسلبية، والتحرر من الذاتية والوصاية من أو على الآخرين، من خلال بحث اختلاط وتناقض القيم سواء بين الأجيال أو بين الشرائح الاجتماعية، أو بين مؤسسات التربية والحياة الواقعية، هذا التناقض الذي أدى إلى طغيان اللامبالاة والاتكالية والعشوائية.
- معالجة غياب الرؤية المستقبلية من خلال بحث المقولات والأفكار والمأثورات التي تعمق الرؤية الآنية الحالية أو الماضية، وتغرس في الأعماق مشاعر الاستكانة، واستغلال المشاعر الدينية، في تعميق فهم وتفسيرات خاطئة في الوجدان، وما تتضمنها من أفكار ومعتقدات تدعو لترك التفكير في المستقبل، وترك التخطيط له والتنبؤ بما سيكون عليه.
- بحث سبل غرس الضمير النقدي بحيث تصبح الرؤية النقدية جزء من الحياة العلمية والثقافية والاجتماعية بكل أبعادها وجوانبها على المستويين النظري والتطبيقي، وهذا ما يتطلب إتاحة المكانات الثقافية والمادية ليتمكن المفكرون والمثقفون من تحمل مسؤولية النقد، وهذا ما يوضحه المطلب الثاني.

- **المطلب الثاني: التأكيد على الحركة النقدية لإعادة تشكيل العقلية التربوية:**

ينبثق الفكر التربوي عن فلسفات وثقافات المجتمعات التي ينشأ فيها محددا أهداف التربية وموضحا كيفية معالجة الأزمات التي تواجهها، وكثيرا من الأزمات التي تعانيها التربية ترجع إلي قلة فعاليات الفكر المحرك لها نتيجة اتسامه بالتناقض والسطحية وبالتالي لا يوضح ولا يعكس الأبعاد الحقيقية للواقع، ولا يمثل مصدرا للفعالية في الواقع التربوي؛ وهنا تبرز ضرورة عمليات النقد للإنتاج الفكري التربوي بهدف نموه وأثراءه وتقويم مساراته وحتي يستطيع تحقيق التجديد أو التحديث ووضع تصوره في تطوير رؤيته الخاصة في ضوء خصائص وقيم وإمكانات واقعه الاجتماعي، ويتطلب ذلك تحقيق١٩:

- التفاعلية من خلال معايشة المفكر واقعه، معايشة تجعله يفصح عن إنجازاته الفكرية بشكل مباشر تعكس وعيا خاصا بعناصر الظاهرة محل الفكر، ومن ثم لا يمكن التعامل معها بكيفية التعامل مع الظواهر الطبيعية بخصائصها المادية، وشروطها الإجرائية، وهنا يكون المنهج النقدي هو الأنسب للمفكر الذي يسعى للاندماج في الموقف الذي يدرسه، بدرجة تمكنه من معرفة آليات وديناميات التفاعل بين مكونات الموقف التربوي، ومعرفة القوى المؤثرة المرتبطة به.
- المراجعة المستمرة للمنطلقات الفكرية، فالمنهج النقدي يساهم في مراجعة المفكر لمنطلقاته الموجهة لتحليلاته وتفسيراتها، وبذلك تكون المعرفة التربوية قابلة للتطوير في إطار علاقتها بغيرها من الحقائق.
- التوجه نحو فهم واحترام التنوع البشري والثقافي، وبالتالي الانتباه لمنطلقات وآليات التحليل والتفسير التي تتلاءم وخصوصيات كل مجتمع
- رفض التسليم بالمفاهيم المركزية التي تفرض نفسها كنظريات عامة تصدق على كل مكان، وهذا لا يعني اتخاذ مواقف رافضة للآخر، وإنما فقط اتخاذ مواقف مستقلة عند مواجهة القضايا.
- تتبع جذور الظاهرة، للوقوف على زمان ومكان نشأتها، وكيف نمت وتطورت، والظروف التي ساعدت على هذا النمو، واستخلاص معانيها ودلالاتها، والسياقات المرتبطة بهذه المعاني والدلالات.
- الأخذ بمفهوم "العوامل المتعددة" في تفسير الظاهرة التربوية، فهي من التعقيد بحيث لا يمكن إرجاعها إلى عامل أو سبب واحد، وإنما هناك عوامل متعددة متداخلة متفاعلة، ينبغي الكشف عنها، وتحديد وزن كل منها في إحداث الظاهرة، وتفسير كل هذا في السياقات المجتمعية المرتبطة بها.(سكران ، البحث التربوي من منظور نقدي)

- **ومن خلال هذه المنهجية النقدية تتحقق القدرات التالية للفكر التربوي٢٠:**

- القدرة على الممانعة والمنازعة، وهي قدرة إيجابية تنطلق من مرجعية محددة تقرأ مرجعية الآخر نقديا وانتقائيا لتزود مرجعيتها بأفضل ما عند الآخر دون أن تغرق أو تستغرق فيه

- القدرة على بناء النموذج: بداية من المرجعية المعرفية، مرورا بالمبادئ والأسس وصولا إلى طبيعة التفاعل بين العوامل والمتغيرات ومن ثم تحديد المقاصد
- القدرة على استنبات الفكرة الخصبة بالمعنى النفعي، فحينما تتكاثر الأفكار وتنتشر في كل اتجاه لتشكل أفكارا موحية فإنها توحي بالمرجعية وتعتبر مدخلا لبعث واسترجاع روح أمة واسترداد كرامتها

وهذا ما يساهم فيما يلي:

- إعادة تأصيل المفاهيم والمصطلحات التربوية (الإلمام بالأبعاد العلمية المعرفية والنظرية والمنهاجية)
- تفعيل منظومة دراسة الواقع المجتمعي
- تفسير الدلالات والمآلات بالنسبة لحالة العلم الراهنة ووضع المجتمع من المنظور الحضاري في العلم لتغيير الواقع

- **المحور الثاني: القضايا والعوامل المؤثرة في تحول الفكر التربوي واتجاهاته المستقبلية**

عند تناول مداخل تحول الفكر التربوي فإنه من الضروري الإلمام بالقضايا والعوامل المؤثرة، حيث إنها لا تنفصل بحال عن سياقها المجتمعي المحلي والعالمي، كما أنه بقدر استيعاب وفهم ودراسة وتحليل هذه القضايا واستنتاج وتوقع تأثيراتها بقدر ما يمكن للفكر التربوي المساهمة الحقيقية في تحول مجتمعي ملائم، وهذه القضايا تنقسم إلى قضايا وعوامل داخلية وأخرى خارجية

- **القضايا والعوامل الداخلية: تتمثل هذه القضايا والعوامل في العديد من الإشكاليات الأخلاقية ذات الطابع المجتمعي**

ويمكن التطرق إلى بعضها من خلال الطرح الآتي:

- **القضية الأولى: تجديد الخطاب الثقافي في المجتمع المصري:**

يهدف تجديد الخطاب الثقافي تصحيح الوعي الجمعي في اتجاه الفهم الصحيح للأسس الحضارية والأخلاقية التي تراجع الوعي بها لعوامل عديدة أهمها سطوة رأس المال والنظرة المادية على المبادئ والقيم العليا، ولا يمكن إحداث تحول حقيقي إلا إذا حدث التحول في الوعي والعقل الجمعي، هذا التحول الذي يضمن تغير في موقف القوى الأساسية في المجتمع تجاه دعم طاقات الأفراد وقدراتهم، والتخلص من الاستسلام للماضي، والتحرر من الإملاءات الدخيلة على المجتمع، وكذلك إعطاء الفرص للقوى المختلفة والحركات الشبابية حتى تشارك في صناعة المستقبل، وأن يشعر المجتمع بأنه من يرسم مستقبل الأجيال من أبنائه٢١.

ولأن الفكر التربوي، يتميز بتعقيد وتشابك قضاياه وإشكالاته نظرا لتداخل وتفاعل البعد السيكولوجي والاجتماعي والعلمي فيه؛ فإنه من أكثر مجالات الخطاب الثقافي صعوبة وتعقيدا؛ ويزداد ذلك وضوحا بالنظر لخصوصياته وتعدد أبعاده البشرية والتربوية والمادية؛ حيث تشكل إشكالاته وأسئلته مواضيع بحث مستمر، وديناميةً كبرى يعكسها النقاش المتواصل حول مداخل الإصلاح وتطوير طبيعة التربية، ومراجعة البرامج والمناهج والمقاربات والطرائق

البيداغوجية وتأهيل الموارد البشرية، من خلال خطط ما يزال التساؤل قائما حول مدى فعاليتها وحول النتائج التي يمكن أن تثمرها والمكتسبات على المستوى الكمي، والكيفي؛ فالأسئلة ماتزال قائمة حول الجانب النوعي المتمثل في مستويات العقلية المتعلمة وتكافؤ الفرص وأداءها وفعاليتها؛ فالخطاب الثقافي ركيزة أساسية للتطوير المستمر للبرامج والمناهج والمقاربات البيداغوجية، من خلال الأسئلة المفتوحة والمتعلقة أساسا بالملاءمة والفعالية؛ ومشاركة المجتمع في صناعة المستقبل تنطوي على الفكر الواعي الفاهم، بالقدر الذي يسهم في التحفيز وتحمل الأعباء، ولذلك يعد الجدل حول مشاركة المجتمع واحدا من القضايا التي تثير الآراء الإيديولوجية والقيمية، وفى الواقع إن الفكر التربوي يحمل في ذاته توجهات إيديولوجية، وذلك لأنها تنطوي على اعتبارات منطقية حول أفضل سبل تنظيم المجتمع٢٢، فضلا عن تأثير جماعات المصالح حيث تحتل نسبة تأثيرهم نسبة مهمة من هذه القضية نظرا لازدياد نفوذهم.

ويتفق العديد من الباحثين على توجه ضرورة وعي المجتمع بالفكر التربوي، مع إثارة بعض الاستفسارات حول تواجد شروط هذا الوعي في المجتمع المصري، خاصة مع ما تميز به المجتمع من تفاوتات فكرية، مما يثير ذلك عدد من الإشكالات الأخلاقية، وهذا ما تتناوله القضية التالية.

- **القضية الثانية: استعادة الروح الأخلاقية والجمالية والحضارية:**

تزداد مهمة الفكر التربوي تعقيدا مع تصاعد التحول المضاد للطابع القيمي الإنساني، وهو ما يشكل دفعة للفكر التربوي للبحث عن كيفية استعادة الجوهر الأخلاقي المميز للحد من التوتر الإنساني المتزايد الناتج عن مظاهر التشيؤ والاستلاب والاغتراب؛ والتي تجرده من قيمته الإنسانية، وتستنزفه في الصراع مع الإنجازات المادية التي أفقدته قدرته على الحياة بطابعها الروحي، وبذلك توارت القيم الإنسانية المكونة لروح الحضارة والثقافة بمفهومها المتكامل والمتوازن والمنعكسة في الصيغة البيداغوجية في المجتمع؛ فهي تركيب متآلف للأخلاق، والجمال، والمنطق العملي، والفن التطبيقي٢٣، للتربية بشكل عام؛ فالفكر التربوي الهادف للتحول الإيجابي للمجتمعات يعد محصلة عدة متغيرات: المبدأ الأخلاقي والذوق الجمالي، والحالة الراهنة للممارسات الحياتية ورؤية الإعداد للمصير طبقا لمقتضيات المستقبل، إذن ترتكز مهمة الفكر التربوي على عمليتين منهجيتين أساسيتين: الأولى الهدم: ويقصد بها تصفية عادات المجتمع وتقاليده وإطاره الخلقي مما فيه من سلبيات الجمود والاستسلام والتراجع القيمي، الثانية البناء: وهي ترتبط بتحديد محتوى الثقافة وعناصرها الجوهرية الداعمة للحضارة والمتطلعة للمستقبل، وهذا ما يتطلب الإجابة عن السؤال التالي: كيف يساهم الفكر التربوي في إعداد ثقافة تؤدي إلى معرفة تنعكس في سلوك حضاري للمجتمع ككل؟ والدراسة الحالية توضح العناصر التي تراها جوهرية لتحقيق هذه المساهمة، خلال تركيز الفكر التربوي عليها:

- الأخلاق وتطبيقها في العلاقات والمعاملات بشكل عام.

- الأساس الجمالي لتكوين الذوق العام (فنون التعامل الراقي وتنمية الذوق الرفيع معنويا وماديا).
- المنطق العملي لتجديد أشكال النشاط العام وقبول جميع أنماط العمل، ومحاولة ربط المعتقد بالسلوك التطبيقي (قواعد الفكر التطبيقي).
- الفن التربوي التطبيقي الموائم لكل نمط فكري وسلوكي المجتمع بحيث يمتلك مداخل تغييره.

وهذه العناصر السابقة للثقافة التي يجب على التربية بناءها وغرسها، تثير أيضا عدة استفسارات، أهمها:

- هل هناك استعداد مجتمعي لإحداث التحول الإيجابي؟
- ما الإمكانات المطلوبة لبناء مثل هذه الثقافة على المستوى المادي (الموارد المادية: هذا ما تثيره القضية التالية.

- **القضية الثالثة: التنمية واتجاهات التقدم في الواقع المجتمعي٢٤:**

تشكل التنمية رهانا استراتيجيا للمجتمع بكل مكوناته وفعالياته المؤسساتية والمدنية نظرا لتحولات المحيط المحلي والإقليمي والعالمي، وما انتجته من تحديات، خاصة في التربية؛ ورغم ارتباط مفهوم التنمية بالاقتصاد فقد اتخذ المفهوم مصادقات جديدة بحيث أصبح متعدد الأبعاد، وصار أكثر التصاقا بالمفاهيم الإنسانية فظهرت عدة مفاهيم من قبيل التنمية الاجتماعية، التنمية المحلية، التنمية المستدامة، التنمية الثقافية، تنمية الكفاءات، تنمية النظام التربوي، ومن ثم يبدو الارتباط وثيقا بين تنمية الحقل التربوي وتنمية الكفاءات البشرية كمدخل أساسي من أجل تحقيق أحد أهم اتجاهات التقدم في الواقع المجتمعي متمثلا في تحقيق التنمية البشرية المستدامة:

لقد شكلت مؤشرات التعليم، سواء لدى الكبار أو الأطفال، حيزا مهما ضمن شبكة مؤشرات قياس التنمية البشرية؛ كما بلورها برنامج الأمم المتحدة الإنمائي؛ حيث أكدت على مجموعة من المرتكزات٢٥:

- الإنسان محور العملية التنموية، لكونه هدف مجمل البرامج التنموية من أجل تحسين ظروف ومستوى عيشه، ولكونه محرك الفعل التنموي من جهة أخرى؛ بذلك، فهو وسيلة وهدف في الآن ذاته.
- تكافؤ الفرص والإنصاف والمساواة وتحرير الطاقات تفتح المجال بشكل أوسع للبذل والعطاء والإسهام في التنمية.
- تنمية الطاقات البشرية وتأهيلها المستمر، يمثل أساس لجميع الخطط التنموية؛ لذا، ففي غياب عنصري الكفاءة والتأهيل، تزداد مخاطر فشل الرهان على التغيير والتطوير والارتقاء، خاصة مع بروز اقتصاد المعرفة.

في هذا السياق، كانت الحاجة ماسة لانفتاح النظم التربوية على مجال الفكر التنموي، من أجل تقييم التربية ومساهمتها في تحقيق التنمية الشاملة، وكمدخلي أساس للتطوير المستمر للمنظومة التربوية وكاستجابة لضرورة آنية ومستقبلية لمعالجة أحد أهم القضايا المصيرية في المجتمع المصري؛ المتمثلة

في الزيادة العددية المضطردة واحتياجاتها وكيفية تحويلها من عبء إلى طرف وعنصر أساسي في إحداث تنمية شاملة مستدامة؛ وهذا ما يلقي على الفكر التربوي والتربية عموما بأعباء جسيمة تستدعي قضية أخرى أثيرت في تاريخ الفكر التربوي وهي قضية الكم والكيف، وكيف يحدث التوازن بينهما مع تزايد مشكلات ارتفاع الكثافة الطلابية بالمدارس والفترات الدراسية المتعددة، كذلك المناطق المحرومة من التعليم الأساسي، مع وجود تباين في مستوى الطبقات الاجتماعية والخدمات المرتبطة بها، والذي تنعكس أثاره على المستوى العلمي للطلاب وبروز ظاهرة التباين التعليمي وغياب التلاميذ والرسوب، تقديم تعليم متطور يلبي احتياجات الأفراد والمجتمع بمستوى يتوافق مع أهداف التنمية الشاملة، ويمكِّن التربية من أداء دورها كأداة فاعلة من أدوات التنمية. وهنا تتحد أهداف الفكر التربوي بأهداف التنمية في اتجاه تحقيق أساس التقدم المتمثل في التحرر الإنساني؛ بمعنى تحرير الفرد والمجتمع من شتى صنوف القيود المادية متمثلة في الفقر والحرمان والمعنوية متمثلة في التبعية والإجبار بحيث يسمح بإطلاق قدرات الأفراد وتوسيع مجالات الاختيار أمامهم والانتفاع بهذه القدرات لصالحهم ، وتمكين المجتمع من السيطرة على شروط تجدده وتطوره٢٦، وبذلك لا يقتصر الفكر على البحث في النواحي النظرية والنموذجية، حيث يتطلب تحقيق النظريات والنماذج تحقيق الأسس الواقعية المبدئية مثل إتاحة الفرصة للجميع للتعليم ليس فقط من خلال القدرة الاستيعابية ولكن من خلال القناعة بمرونة العملية التعليمية والتحول في المسار التعليمي وهو ما يتطلب إعادة التأهيل والتعليم وتنويع أنماط التعليم وخصوصاً للشباب، وربط مخرجات التعليم بالاحتياجات المتجددة للعمل في المجتمع، وتنويع مصادر تمويل التعليم لمواكبة النمو المرتقب للإنفاق على التعليم.

- **القضايا والعوامل الخارجية**:

- **القضية الأولى**: **التحولات والتنافسية العالمية**:

عندما توقف النمو في البلدان المتقدمة على أثر الأزمة المالية التي وقعت في عامي ٢٠٠٩ـ ٢٠٠٨ ، استمر النمو في البلدان النامية في ظاهرة أثارت اهتمام العالم بأسره ، وكانت نهضة الجنوب التي اعتبرتها البلدان النامية بمثابة مؤشر طال انتظاره لإعادة التوازن إلى العالم موضوعا للكثير من المناقشات. غير أن هذه المناقشات ركزت على الجانب الاقتصادي متمثلا في نمو الناتج المحلي والنمو التجاري في قلة من البلدان الكبيرة، وأغفلت عوامل كثيرة شهدتها بلدان عديدة أخرى، واتجاهات جديدة قد لا تكون أقل تأثيرا على حياة الشعوب، وعلى المساواة الاجتماعية، والحكم الديمقراطي سواء أكان على الصعيد العالمي أم على الصعيد المحلي. ويظهر تقرير التنمية البشرية للأمم المتحدة عام ٢٠١٣ أن نهضة الجنوب هي نتيجة إنجازات متواصلة في التنمية البشرية، كما هي فرصة لدفع مسيرة التقدم البشري في العالم بأسره٢٧. وفي تقرير استقراء المستقبل العالمي الذي أستشرف ظهور

قوى جديدة وتحديات جديدة في عدة مجالات: الحوكمة، الأمن على المستوى القومي والدولي وزيادة الإرهاب، ويعرض التقرير أربعة سيناريوهات لوضع العالم ٢٠٢٠ ٢٨ يوضح من خلالها التقارب التنموي: الذي يعبر عن ارتفاع معدلات النمو الاقتصادي، مما يترتب عليه إعادة تشكيل عملية التصنيف بين دول العالم، بالإضافة إلى نجاح الدول الآسيوية والدول النامية الأخرى في جذب الشركات العالمية ونقل التكنولوجيا، ومحاولة الدول العربية النفطية الاستفادة من عوائد الاقتصاد النفطي، لتجنب التراجع الاقتصادي والاجتماعي. كما يوضح محاولات استمرار هيمنة القطب الواحد: وأثر التغيرات المهمة التي تشهدها السياسة العالمية على وضع الهيمنة الذي تتمتع به أمريكا، والعمل على أن تظل واشنطن محتفظة بموقعها المهم فيما يتعلق بالسياسات الدولية، ومن المتوقع أن تتجدد علاقات التعاون بين الولايات المتحدة وأوروبا لاسيما فيما يخص منطقة الشرق الأوسط ، فضلا عن اتساع دائرة الخوف: نتيجة انتشار أسلحة الدمار الشامل، وذلك عندما تسعى معظم الدول نحو تحقيق الأمن والحماية من خلال التسلح وفي ظل هذا السيناريو تنشأ دائرة واضحة من الخوف نتيجة الهجمات الإرهابية المتكررة، علاوة على امتلاك أسلحة الدمار الشامل.

- **القضية الثانية: تهديدات الهوية والسيولة الثقافية٢٩:**

نشأت السيولة الثقافية في المجتمع المصري من ارتباك المشهد الثقافي والتأثيرات المتناقضة في الوعي الجمعي نتيجة اضطرابات مؤسسات التعليم من تعليم أزهري ومدني وبريطاني وامريكي وغيرها من المؤسسات الأجنبية التي قررت الاستثمار من خلال التعليم، كل هذا اصبح له فكره ومنظوره الخاص ولم يعد هناك اي افكار وسطية ولا تقابل في الآراء الفكرية، كذلك كان للإعلام دور في إحداث هذه السيولة، حيث استحدث اشكال جديد للتأثير والتفاعل من خلال صناعة مشاهير واكسابهم كاريزما ظاهرية للتأثير على الناس لغرس أو محو أفكار ومبادئ وآراء ومعارف صحيحة أو مغلوطة وفق مصالح ومكاسب مختلفة الاتجاهات. ولعل السيولة الثقافية التي تخترق العالم نظرا لتطور وسائل الاتصال وانتشارها وما يواكب ذلك من اتساع حجم التبادل الثقافي العالمي تتطلب التركيز بشكل حتمي على هذه القضية لتقليل الفجوة بين ما يقوم به النظام التعليمي وما يتلقاه الشباب من معرفة وثقافة وخبرات خارج المؤسسات التربوية، لذا فإن هناك حاجة ملحة إلى تغير نوعي يحقق الحد من السيولة الثقافية وما تلزمه من معارف وقيم واتجاهات وإعادة تهذيبها وفق الأسس التربوية، وتحويل المدرسة بصفتها مؤسسة اجتماعية إلى مؤسسة تتفاعل بانفتاح مع المجتمع وإلى مركز للنقد وبناء للثقافة المطروحة، ولا يمكن ذلك بدون التركيز على تكوين ذهنيات منفتحة لديها قدرات متميزة تستطيع أن تحقق الاستفادة القصوى من التجارب والثقافات، خاصة في ظل الطفرات التقنية التي اجتاحت العالم ؛ فالواقع الافتراضي الذي يتيح مجالات تطبيقية واسعة تهيئ للمتعلمين الممارسة للعديد من المهارات والخبرات في إطار نظم برمجية متكاملة تجمع بين المعلومة والصورة والممارسة، وتحقق أهداف التعليم

والتدريب بشكل دقيق ينطلق من التطبيق نحو النظرية ومن المهارة نحو المعرفة.. هذا عدا الدور التقني لشبكات الإنترنت في تبادل المعلومات والحصول على المعارف وتوظيفها في ضوء أهداف برامج التعليم والتدريب لمختلف مستويات الدارسين العقلية والاختراق الاجتماعي التكنولوجي؛ لذا فالفكر التربوي في ضوء ذلك مطالب باستشراف حجم التحول واستقراء آثاره المحتملة على نظم التعليم والسياسة التربوية وعمليات التعليم والتعلم والتدريب، واستجلاء الإمكانات التقنية لتطوير العمل التعليمي والتدريبي وتوظيفها بجدوى اقتصادية تحقق أقصى عائد بأقل هدر قد ينتج عن سوء التوصيف الدقيق للاحتياج التعليمي والتدريبي، أو اختيار تقنيات وتجهيزات يتضح أنها لا تفي بالغرض أو أن تكون باهظة التكاليف بنسبةٍ تتجاوز مردودها، أو سريعة التقادم لا تحقق أهداف اختيارها لفترة طويلة نسبيا.

- **القضية الثالثة: التحولات المعرفية والتقنية٣٠**

التغير السريع الذي يشهده العالم يجعل المؤسسة المدرسية تفتقد تدريجيا الحيوية والدينامية المطلوبة، بل وتتحول أحيانا الى أداة إعاقة للتغيير لتقادم ما تقدمه من معارف تعجز عن فهم الحاضر واستشراف المستقبل، وفي المقابل فإن التطور التكنولوجي يتجاوز الحاضر الذي يتلاشى بسرعة أمام التدفق المتواتر للأفكار والتقنيات، وانطلاقا من التمييز بين مفهوم مجتمع المعلومات حيث تضاعف كم المعطيات المتوفرة وتيسر وصولها، وبين مفهوم مجتمع المعرفة الذي يقتضي عناية تربوية خاصة لتمكين الفرد من مفاهيم وأدوات البحث والاختيار والنقد؛ ومن ثم تكون ضرورة التحول التربوي؛ فالتكنولوجيا مهما بلغت من مستويات التطور و الذكاء فلن تكون بديلا عن المعلم الكفء بحدسه الإنساني، وحنكة الآلة لا تعوض حكمة المدرس التي تحيل على التجربة والخبرة ضمن متلازمة الوعي والفعل، فالمعلومة وإن كانت أداة للمعرفة، فهي ليست معرفة إلا بقوة الفعل الإنساني الذي أصبح مطالبا بالتحول والتطور السليم لتوجيه أدوات المعرفة والتقنية، وبدافع تكافؤ الفرص في استخدامها كي لا يكون عائدها محدود بين خاصة المجتمع.

- **الاتجاهات الرئيسية للفكر التربوي**

بعد تناول أهم القضايا والعوامل المعاصرة المؤثرة في الفكر التربوي سيتم تناول أهم الاتجاهات السائدة عالميا ومحليا من خلال الاستشهاد بعدة اتجاهات اعتمدتها المجتمعات لتحول الفكر التربوي٣١:

- **الليبرالية الكلاسيكية:**

يعتمد هذا الاتجاه على كيفية تناول المجتمعات للنظرية الليبرالية وتطبيقاتها متمثلة في التميز والنجاح في صفقات التجارة الدولية، وذلك بالاعتماد على نظرية النمو الباطني المنشأ، ومن أهم نماذج هذا الاتجاه تجربة اكتساب التنافسية على مستوى المؤسسة التي قدمتها التجربة الآسيوية (ماليزيا نموذجا)، حيث كان الفكر التربوي موجها لسوق العمل وانعكس ذلك في عملية رسم السياسات التعليمية؛ فتم تقسيم المراحل التعليمية وتحديد

المسارات التعليمية للطلاب والمستويات الإدارية المسئولة عن تنفيذها، كما عكست رؤية التعليم العالي هذا المدخل، حيث تسعى هذه الرؤية لجعل ماليزا مركزا متميزا في مجال التعليم العالي بحلول عام ٢٠٢٠ ٣٢.

كما يعمل الفكر التربوي المعتمد على هذا الاتجاه في نفس الوقت على إيجاد مستوى من التنسيق الفكري والذهني بين مختلف البرامج والجهود التربوية، للعمل على تدارك الأخطاء وإكمال الجهود المتتالية في اتجاه الهدف البعيد٣٣.

وهذا الاتجاه يعد اتجاها ناجحا خاصة في الدول والمجتمعات ذات الخلفيات الثقافية الكلاسيكية التي تركز على الصالح العام، والحفاظ على النواحي العقائدية والأعراف والخصائص الثقافية المميزة للمجتمع.

- **الاتجاه النيوليبرالي**:

وهو الاتجاه المعبر عن الفلسفة الليبرالية الجديدة التي تركز على المصالح الفردية لتشجيع الاندماج المستمر في الرأسمالية، ويركز هذا الاتجاه على الاستخدام الكفء للموارد، ويعتمد على قدرة المجتمع على توجيه وتركيز الموارد على الاستخدامات الفعلية في التوقيت والمكان المناسبين مما يقلل من تكرار العمل، ويعمل على توفير الموارد، ويُمكّن المؤسسات من التركيز على مهامها الأساسية، ولذلك كان التأكيد على الاستقرار السياسي ضمانا لنجاح هذه السياسات الاقتصادية، ولا يمكن أن يحدث هذا الاستقرار إلا إذا كان هناك عدالة ومساواة، ولذلك قد اتبع هذا المدخل العديد من السياسات مثل المحاسبية والحوكمة في الدول التي اتبعت هذا المدخل(أمريكا ودول شمال غرب أوروبا) ، وهنا برز دور الدولة المؤثرة المتنازلة عن الصيغ والسياسات المتصلبة والقادرة على حجب التوترات الاجتماعية والسياسية ٣٤، ومن خلال سياسات تعليمية تنموية تعطى مكانة متميزة لدور الإنسان في التنمية، وتنطوي على دعم وتثمين قدرات الأفراد، بهدف تحقيق أمثل استثمار ممكن للإمكانيات والموارد البشرية والمادية والتنظيمية المتاحة في المجتمع٣٥ .

وقد استغلت الدول التي اتبعت هذا المدخل ما توصلت إليه من تقدم تقني، وعملت على تحقيق مبدأ: تبادل المعرفة٣٦: وذلك بالربط التكنولوجي المعلوماتي بين المؤسسات مما يؤدي إلى تجنب احتفاظ مؤسسة معينة بالمعلومات، ويساعد على زيادة تدفق المعرفة بين المؤسسات والتركيز على مهام أوسع للحكومة، وقد أدت هذه السياسات إلى سياسات فرعية، من أهمها٣٧:

- إشراك المواطنين في صنع السياسات، وبالتالي تقليص المسافة بين الحكومة والمواطنين.
- استخدام أدوات التواصل المجتمعي في ترسيخ ثقافة التبادل المعرفي
- تبني مفهوم البيانات المتاحة لتمكن الأفراد والمؤسسات من الوصول إلى المعلومات الحكومية بشكل يسير.
- تطبيق سياسة الإدارة الفاعلة، التي تتضمن القضاء على النمط البيروقراطي في العمل، والتحول إلى نظام اتخاذ قرار يعتمد على الحقائق.

- **الاتجاه الراديكالي** :

الذي يستند إلى نظرية العقد الاجتماعي وتحقيق العدالة بين الطبقات٣٨، ومن أهم مبادئه: تحقيق الحرية، والمساواة، وتكافؤ الفرص، وهذا ينطوي على حق الفرد في تقرير المصير، وتحقيق الذات، من خلال التوجيه الذاتي الديمقراطي؛ أي طبقا لما تؤهله قدراته واتجاهاته٣٩. وتمثل الهند نموذجا لتحقيق هذا المدخل، حيث أن عمليات الإصلاح الاقتصادي وما تتبعه من سياسات تقوم على التوافق بين هذه الإصلاحات والاتجاهات الاشتراكية المتأصلة في المجتمع فضلا عن ما تتسم به من تعددية دينية ولغوية تنعكس على سياساتها التعليمية، في محاولة لتحقيق هذا المدخل، وينعكس هذا المدخل على التعليم من خلال سياسات تعليمية وقائية حيث تتجه نحو الفئات التي يمكن أن تكون عرضة للتأثير السلبي جراء عمليات الإصلاح الاقتصادي في المستقبل المنظور من عملية التنمية؛ وتعمل على توجيه القائمين على التخطيط والتنفيذ وتنظيم العلاقات المتبادلة بين أنساق المجتمع القائمة للحفاظ على الفئات التي يمكن أن تتعرض للضرر، حيث إنها تعاون المخططين في تحديد الأولويات عند وضع الخطط التعليمية، وتركز على تحقيق النواحي الإنسانية للجهود التنفيذية؛ فهي تربط بين الفلسفة والمبادئ والقيم الأخلاقية٤٠.

ومن أمثلة ذلك: قانون التعليم الخاص بالقواعد والتفسيرات الدستورية الخاصة بتعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وما قد يطرأ من تغييرات جوهرية على هذه القواعد والتفسيرات، ما يساعد المسئولين على التمكن من وضع السياسات واتخاذ القرارات التي تتوافق مع هذه القوانين بما يحفظ حقوق هذه الفئات. حيث تتبع الدول المشابهة للهند بعض الإجراءات التي من أهمها٤١.

- شمول السياق المؤسس لممارسه السياسات ومنها السياسات التعليمية، حيث أن هناك ثلاث أنماط رئيسية للمؤسسات الأكثر ارتباطا برسم وممارسة السياسات:
  - ✓ المؤسسات السياسية وتشمل على الأحزاب السياسية.
  - ✓ المؤسسات الاقتصادية مثل طبيعة نظم الإنتاج والتجارة في الدولة.
  - ✓ المؤسسات الاجتماعية مثل مؤسسات العمل الخيري والتطوعي.
  - ✓ المؤسسات التثقيفية: مثل وسائل الإعلام والفن، ودور العبادة وما يمكن أن يتبعها من مؤسسات لخدمة المجتمع.

- **الاتجاه الإجرائي السائد في الواقع التعليمي المصري**:

أطلقت الدراسة الحالية على الاتجاه الذي ساعد مصر منذ عدة عقود الاتجاه الإجرائي؛ وهو يجمع بين أسلوبين للتغيير:

- **الأسلوب الجزئي**:

وهو يقوم على اختيار المكوّنات التي يعتبرها القائمون على النظام التربوي أساسية؛ والتي منها المناهج، والكتب الدراسية في مختلف المراحل التعليمية، والامتحانات، وإعداد المعلم ، والإشراف التربوي والتدريب والإدارة المدرسية،

والأبنية التعليمية وغيرها، وتتكوّن لجان قطاعية تتألّف من عدد من المتخصصين والإداريين والباحثين، وتعمل كل لجنة على تعديل مضامين القطاع المقصود وفق توجّهات اثبتت نجاحها في بعض التجارب الميدانية داخليا وخارجيا وكذلك توجهات مستمدة من المستجدّات في المجال، وبذلك لا يمثل التغيير مدخلا للتحول المطلوب؛ نظرا لأنه لا يتعدى إجراءات جزئية لا يتقدمها فكر وتخطيط ، ومعايير علميّة محدّدة مسبقا؛ وهو ما يجعلها عرضة لضعف الفعّالية، والفاعلية؛ كما أنه لا تخضع في أغلب الأحيان، إلى متابعة وتقييم في مختلف مراحل التغيير

- **توظيف الجودة الشاملة**:

وهو يقوم على عدد من المعايير منها التالية٤٢:

- المعيار القانوني: ويتطلّب تحريك قوانين المنظومة التربوية نحو الأفقية وليس نحو العمودية، ونحو المرونة ونحو الدينامية وليس نحو الجمود، ونحو الشراكة في اتخاذ القرار وليس نحو الفردية.
- معيار البيئة التحتية: ويستوجب تطوير البنية التحتية للتعليم على مستوى الشكل والمضمون. ويتمثل التطوير في أن تصبح للمؤسسات المدرسية فضاءات تستجيب لتنوّع الفعل التعليمي ومتطلّبات إنجازه، ويتطلّب تطبيق هذا المدخل وضع استراتيجية قصيرة ومتوسّطة المدى لارتباط ذلك بميزانيات مالية ليست دائما متوافرة بالقدر المطلوب
- معيار الفعل البيداغوجي: ويتمثّل في تحديد المعايير والمميّزات العلمية والمهنية والأكاديمية إلى جانب التخطيط العام للعملية التعليمية ويركز على حاجات المتعلم نفسه لتنمية شخصيته بما يمكّن من تحقيق متطلباته الحالية والمستقبلية عبر تقديم تعليم جاد ونافع، ويحقّق طموحاته العلمية والمهارية والأخلاقية ويقضي ببناء المناهج التعليمية وتحديد المعارف والمهارات والقيم مع الأخذ في الاعتبار حاجات المتعلم وحاجات البيئة المحيطة وحاجات سوق العمل؛ وفق نسق بيداغوجي يقوم على التكامل بين النظري والعملي، وعلى اختيار الطرائق التي تتمحور حول المتعلّم.
- المعيار الاجتماعي: ويركز على تقديم خدمة عالية مميزة لمكوّنات المجتمع بما فيها سوق العمل؛ إذ من المطلوب إنتاج منتج تعليمي ملائم لما هو مطلوب في سوق العمل أو لما هو في المجتمع....
- معيار الموارد البشرية: ويتعلّق بتأهيل الموارد البشرية في النظام التعليمي، وتمهينها، وتجويد أدائها، وإقامة جسور لتبادل الخبرات والتجارب والمعلومات، وتفعيل الفرد بما يحقق ذاته في إطار العمل والظروف التي تسمح له بتأديتها على أحسن وجه وبدرجة عالية من الإتقان.
- معيار التقويم: يمنح المتعلمون الشهادات التي يستحقونها استنادا إلى معايير ومؤشرات موضوعية وشفافة حفاظا على مصداقية المؤسّسة التعليمية.

وفي ضوء الطرح السابق توصلت الدراسة إلى أهم الاتجاهات المستقبلية للفكر التربوي

- **الاتجاهات المستقبلية للفكر التربوي**
- **الاتجاه الفلسفي الفكري والنظري(الرؤية)**:

تؤكد الدراسة الحالية على تكوين رؤية فلسفية تتكامل فيها ثلاثة أبعاد فلسفة العلم، والفلسفة الإنسانية، والفلسفة الأخلاقية (نظرية القيم)، ويتمثل

- البعد الأول في إلمام التربويين بأسس ما أطلق عليه كون : علم العلم؛ وهو نسق مركب يتألف من أفرع وجوانب كثيرة أهمها: البنية المنطقية للعلم، ومنطق تطور العلم، وسيسيولوجيا العلم، وتنظيم العلم، واقتصاد العلم، وطبيعة الإبداع، وسيكولوجيا النشاط العلمي ونظرية تنظيم العلم أو إدارة العلم باعتباره مؤسسة اجتماعية وغيرها من الأفرع، وهذه الجوانب جميعها تفيد التربويين في إدراك الظواهر التربوية في وحدة متكاملة مع بيان تأثير العوامل المختلفة عليها وتأثير كل عامل منها في الآخر، ومن ثم يمثل هذا المنهج في البحث أسلوبا ملائما للكشف عن أداء وتطور التربية كنسق خاص والإفادة بهذه النتائج في النظرية والتطبيق٤٣.
- أما البعد الثاني لهذه الرؤية يركز على عوامل تشكيل الإنسان وتكوينه، وفهم آليات التغيير والتنمية الإنسانية والاجتماعية والثقافية، والتركيز هنا على الجانب المعرفي في الشخصية الإنسانية، والذي يعد أساس لتفسير الأشياء والأفعال والأحداث؛ فالفلسفة التربوية يجب أن تسهم في التوصل لنماذج نظرية هادفة لمعرفة إدراكية تفسيرية، وتنظيم وإعادة تشكيل مجموع الحالات التي تتكون منها وبها الأحداث والوقائع والأوضاع والعلاقات وأشكال السلوك والممارسات وسياقات التعبير المختلفة، فهذا التشكيل والتنظيم يضفي عليها معنى أو دلالة كلية ويكشف مصادرها وأسبابها وإمكاناتها وفاعليتها وغايتها، كما يمهد بهذا لنقدها وتجديدها وتجاوز جمودها؛ وهذا ما يوضحه محمود أمين العالم عند تناوله لمفهوم التنظير بأنه الوعي المتسق المنظم الموضوعي الكلي الذي تتسق به خطواتنا وممارستنا الفكرية والعملية والتقييمية، وهو لا يبدأ من فراغ، بل هو ثمرة نماذج تراثية ومعرفية وخبرات اجتماعية وإنسانية سابقة وراهنة، مشروط بها ومتجاوز لها في الوقت نفسه، باعتباره - على الأقل - تفسيرا وتقييما لها، إن لم يكن قطيعة معرفية معها، أي إضافة إبداعية إليه٤٤.
- وهذا ما يرتبط بالبعد الثالث للرؤية الفلسفية: الفلسفة الأخلاقية؛ حيث أن هذه النماذج النظرية المذكورة لا يمكن التوصل إليها إلا بنقد العقل لذاته وبيئته من خلال المعايير الأخلاقية التي تسهم في الكشف عن مواضع الصحة والنمو في الفكر في تطبيقاته وممارساته، والمحاولات الدائمة لفهم العلل، وتصويب الاستدلال، والنظر، وتحليل الخطاب ومدى مواءمته للمتغيرات الراهنة بما يسهم في سلامة التأويل٤٥؛ وهذا لا يمكن أن يحدث إلا من خلال اختبار الفكر وربطه بالممارسة وفاعلية هذا الفكر في حل المشكلات

وتقييم الأداء والمردودية له؛ وخلق إمكانات وفرص تبادل المعرفة التربوية في ضوء الأهداف العاكسة للفكر التربوي فيما يخص المعطيات والمعلومات والخبرات والتجارب وتبادل الخلاصات والنتائج؛ وتحفيز المبادرات والجهود المتميزة؛ ضمن برامج ومخططات هذا الفكر.

- **ثانيا: الاتجاه الثقافي/ القيمي والاجتماعي (مبدأ الاستقلال الفكري)**٤٦:

يقوم هذا الاتجاه على البحث حول رؤى جديدة للمعرفة والقيم؛ حيث تطلبت ثورات المعرفة والتقنية والاتصال والتواصل ثورات موازية في الأوساط العلمية والمعرفية تهدف الشمول المعرفي والقيمي، والوصول لرؤى جديدة للأزمات المجتمعية سواء الموروثة أو الناتجة عن التحولات والمستجدات؛ وقد نجحت العديد من المجتمعات في توظيف هذا المدخل في تجاوز أزماتها وتحقيق التقارب بينها وبين المجتمعات المتقدمة؛ هذا التقارب كان مقترنا بتحقيق النمو المعرفي وتوظيفه اقتصاديا مما ولد رؤى جديدة لطبيعة الفجوات بين مجتمعات العالم ومحاولات دؤوبة في فهم ودراسة قيم القوى الانتهازية والعقل الكيدي والانتهازي للسيطرة والسيادة المستمرة وتمثل هدف هذه المحاولات في تحقيق مبدأ الاستقلال الفكري لكل مجتمع، وفي سبيل تحقيق ذلك يمكن تحديد عدد من المرتكزات لهذا المدخل:

- تحفيز المرونة المعرفية بمعنى حفز القدرة على إجراء التغيير في المعنى أو التفسير أو فهم مسألة أو استراتيجية العمل أو تغيير في اتجاه التفكير٤٧
- التكامل بين المعارف والعلوم والبحوث التربوية كجزء مما ينعكس على التخطيط العلمي والرؤية الشاملة وذلك انطلاقا من أهمية التكامل والتعاون بين مختلف التخصصات والمجالات والأنشطة، فالفكر التربوي حين يتم تصنيفه وتخصص أهدافه طبقا للتخصص الفرعي ولا تتكامل في النهاية فإن نتائجه وقيمته العلمية والتطبيقية تتضاءل بشكل ملموس للأسباب التالية:
  - ✓ أن هذا التصنيف يضعف قدرته في الكشف عن العلاقات والتفاعلات بين متغيرات العملية التربوية، والقضايا والمشكلات التي يتصدى لها وبالتالي إنتاج المعرفة، أو حل المشكلات الطارئة، أو صنع واتخاذ القرار.
  - ✓ أن هذا التصنيف يفتت المعرفة ويشتت الجهود التي تبذل؛ حيث إن أكثر المشكلات التربوية تفرض التكامل والتعاون والتنسيق بين التخصصات التربوية من أجل التصدي لها، وبذلك يمكن أن يكون للفكر تأثيره وأهميته في الواقع التعليمي، والعمل على تضييق الفجوة بينه وبين الواقع.
  - ✓ أن هذا التصنيف يتنافى مع طبيعة الظواهر التربوية في واقعها ومجالها الحيوي حيث أنها تتطلب دراسات متكاملة تعالج متغيراتها المتعددة، وعلاقاتها المتداخلة المتفاعلة، المتأثرة ببعضها، والمؤثرة في بعضها.

- **الاتجاه البيداغوجي**

يقوم هذا الاتجاه على ثلاثة محاور أساسية: الإبداع، والتحرر، وأخلاقيات المعرفة، والعملية التربوية باعتبارها عملية متكاملة، هذه المحاور يتقاطع فيها البعد التربوي والاجتماعي والإنساني والتواصلي؛ وهذا ما يفسح المجال أكثر للمبادرة والاجتهاد؛ ولاستثمار الخبرات الذاتية لأطراف هذه العملية التي تتخذ شكلا ثنائيا الأول: الكشف عن ايجابيات التحولات المعرفية في العملية التربوية، والثاني الكشف عن سلبياته، وقد تناولت العديد من الدراسات إيجابيات هذه التحولات خاصة تطبيقاتها التكنولوجية، ولكن من المهم التأكيد على أن هذه التطبيقات رغم انتشارها فإنها لم تؤثر التأثير المرجو في تطوير المستوى المعرفي والأخلاقي بل على العكس؛ كان لها نصيب ليس بقليل في ظهور عدد من السلبيات التربوية التي تتطلب تركيزا متزايدا من الفكر التربوي، وتركز الدراسة الحالية على السلبيات الآتية:

- خسارة الخبرة الحقيقية واستبدالها بالخبرة الافتراضية؛ والتخلي عن الخبرة الكفيلة بالتصور والتفكير التي تتطلبها القراءة على سبيل المثال
- الحرمان من أبسط شروط نمو العقل المتمثل في الافتقار إلى الرعاية والاهتمام والاحترام سواء على مستوى الطبقات الغنية أو الفقيرة؛ بسبب الافتقار أو الرفض الداخلي نحو اكتساب الخبرات والرعاية من الأسرة أو المدرسة وبالتالي الافتقار إلى محاولات التشخيص والتحليل والتخطيط والإنجاز والتقييم في الواقع المعاش، والاكتفاء بمحاولاتها في العالم الافتراضي
- اكتساب الماديات أو الأشياء أولوية وأهمية فائقة في مقابل الأشخاص أو الإنسان واتضح ذلك بشدة من خلال ملاحظة تأثير العالم الافتراضي، حتى أنه استحوذ على اهتمام الفرد وأصبح اعتبار وجوده وجودا حقيقيا يبدو غير قابل للمقاومة، وكأنه أساس الكائن البشري ومجتمعه وهميا
- توالد العنف والملل والجهل من تكرار الفكرة نفسها بأساليب مختلفة، أو الشيء نفسه في صور مختلفة، نتيجة إلحاح الأفكار وعرضها المستمر، وهنا يتضح أنه مع مكاسب البشرية في المعرفة هناك مكاسب كاذبة تتمثل في محاولات التجهيل، فضلا عن الجهل الكامن في المجتمع
- إفقار اللغة الأم وإفقار معرفتها واستخدامها من خلال استبدال مرادفاتها بمرادفات دخيلة، وبالتالي الافتقار إلى أهلية الفكر والتعبير، فاللغة هي وعاء الفكر وبالتالي الافتقار إلى الوعي والنقد
- احتقار الذات الناتج عن التقليل من معرفة الذات في مقابل المغالاة في معرفة الآخر ودوره الحضاري لدرجة نسيان من هم ومن الآخرون

وما سبق يتطلب تركيز المدخل البيداغوجي على الأسس والأصول الفكرية والعلمية والنموذج أو المثال العلمي، لدعم الأصول والقيم العلمية، العقلية الناقدة، القادرة على الابتكار والتحديد والتحليل والتفسير والرؤية الشاملة

بالربط بين الواقع المعاش والعالم الافتراضي من خلال توظيف التقنيات الحديثة بحيث تصبح جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية.

- **الاتجاه السوسيو-ايكونومي: المحفزات والدعائم الذاتية للمجتمع** :

ينطلق هذا الاتجاه من جوهرية العلاقة بين علم الاجتماع والاقتصاد نتيجة التقارب الشديد بين العلمين وقام على إثره تصنيف دول العالم أولى وثان وثالث، وبالطبع كانت دول العالم الثالث هي الدول التي تخلفت عن طبيعة النظامين الاجتماعي والاقتصادي اللذان كانا يسودان العالم؛ وبالتالي انصب اهتمام هذا المدخل على دراسة النظم الاقتصادية المثالية التي يدخلها المجتمع بشكل تعمدي بقصد مساعدة الطبقات الضعيفة اقتصاديا أي الطبقات التي لا تستطيع بحكم وضعها الاقتصادي وبحسب قوانين الاقتصاد الحر أن تعيش معيشة ملائمة بدون تشريعات تحميها اقتصاديا وذلك كالعمال والمرضى والشيخوخة والعجزة والفقراء فالاقتصاد الاجتماعي يدرس المشروعات التي ينشئها المجتمع لمساعدة الطبقات الضعيفة اقتصاديا٤٨. وطبقا لما سبق فإن هذا الاتجاه يراعي خصوصية المجتمعات في إحداث التحول؛ وينطبق ذلك على المجال التربوي؛ فهذه الخصوصية هي التي تحدّد طريقة التعامل مع مضامين الفكر والواقع، كما تحدد الأبعاد التي ينبغي أن يُركز عليها التحول بالنسبة لكلّ مكوّن من مكوّنات المنظومة التربوية وفقا لمعاييرها الخاصة من خلال تحليل ورصد الإمكانات والقدرات التي تساهم في استيعاب التغييرات الناجمة عن التحول، ومن ثم تحقيق التوجّهات التطويرية التي يتضمنها الفكر، وقد حقق هذا الاتجاه نجاحا ملحوظا في المجتمعات الرأسمالية التي انتجت أسسه الفكرية لمواجهة شراسة الآثار المعيشية الناتجة عن السياسات الرأسمالية ، ونتيجة هذا النجاح تحاول بعض المجتمعات النامية اتباعه، ولكن النتائج تشير إلى إخفاق هذه المحاولات؛ ويرجع سبب هذا الإخفاق إلى تنفيذ هذا الاتجاه بمعاييره الخاصة؛ فهذا الاتجاه بهذا الأسلوب يحمل تناقض ذاتي -بين مسماه وهدفه وبين تطبيقه عندما يتم إملاءه وعندما يتم الاعتماد على معايير خارجية تحدث الازدواجية بين خطابين غير متّسقين؛ وهما الخطاب المصرّح به من جهة، والخطاب المطبّق فعليا في صورة أفعال وإنجازات من جهة أخرى، وهذا ما يحدث عند اتباع إملاءات البنك الدولي لنجاح الإصلاحات التربوية في مصر، والتي اعتمدت على معايير ثلاثة؛ التخطيط، والمساءلة العامة، والتحفيز.

- **المعيار التخطيط:**

عدّة مكوّنات منها بناء المدارس وتجهيزها، وإنتاج المواد التعليمية، وبناء المناهج التعليمية، وتدريب المدرّسين، وإنتاج مهارات مؤهّلة للتعامل مع المنافسة العالمية، ودعم الشراكة مع الأطراف والمؤسسات المتدخلة في قطاع التعليم،

- **معيار المساءلة عن الأداء:**

أن يشارك في المساءلة المعنيون بالتعليم: المتعلّمون، وأولياء الأمور، وأرباب العمل، علما أنّ المساءلة تستوجب العمل على توفير نظام من المعلومات والبيانات يكون دقيقا ومفصّلا ،

- **معيار التحفيز**

على إيلاء الحوافز مكانة مهمة في مشروع الإصلاح وربطها بالنواتج ومن هذه الحوافز: زيادة التشجيع على التعليم الخاص؛ ودعم التوجّه نحو منح المؤسّسات التعليمية قدرا أكبر من الاستقلالية والاعتماد الذاتي على إدارتها وتطويرها، وتمكينها من المشاركة في اتخاذ القرار وربط التمويل العام بالنواتج وبالابتكار، والترقيات للمدرّسين وربطها بمواصلة تحسين مهاراتهم التدريسية ومهاراتهم التعليمية.

ورغم أهمية هذه المعايير فإنها غير ملائمة للفلسفة الاجتماعية السائدة (طبيعة الظروف المجتمعية والحياتية) للمجتمع المصري، والملاحظ في هذه المعايير الآتي:

- التركيز على الجوانب المادية والتجهيزية مثل المباني والمواد التعليمية
- إخضاع العملية التربوية والتعليمية للمساءلة من أطراف غير موضوعية مثل فئات أولياء الأمور وفئات الطلاب التي لا تعي الأسس العلمية والمعرفية التي تقوم عليها التربية وتركز اهتمامها على سهولة الاختبارات والنتائج
- تبني الاتجاه الرأسمالي وتشجيعه بشكل واضح من خلال التشجيع على التعليم الخاص مما يضعف من تحقيق العدالة الاجتماعية والإنصاف التربوي

وتثبت الأدبيات التربوية التي تناولت دراسة التعليم في العقود الماضية أن المخرجات التعليمية كانت تتميز بالقدرات والميزات التعليمية التي كانت تؤهلها للمنافسة والطلب والقبول من جهات عربية وأجنبية مختلفة، رغم الظروف المادية الصعبة التي كانت سائدة حينذاك، وذلك لأن العملية التعليمية كانت خاضعة لمنظومة قيم تربوية جعلت جميع أطراف العملية التعليمية يتجاوزن ضعف الإمكانات المادية

ولذلك تركز الدراسة الحالية على أن يكون الاتجاه للتحول التربوي غير معتمد على الخبرات الخارجية فقط، وإنما معتمدا على أهم المحفزات والدعائم الذاتية في المجتمع المصري المتمثلة في المحفزات الثقافية المعنوية التي تثمن المحفزات المادية(الاقتصادية)، والتي تعد العامل الأهم في استثمار الإمكانات المادية مهما كانت ضئيلة، وتتمثل هذه المحفزات في الآتي:

- القوة الناعمة للمجتمع المتمثلة في الخصوصية الثقافية ورفع درجة الوعي والإدراك بخصائص الشخصية المصرية القادرة على مواجهة التحديات من خلال تشخيص ونقد كل ما هو مرضي أو ما يمثل أزمات (التنوير بمفهومه المتجدد)
- الميزة الأخلاقية (مثلت فجر تاريخ البشرية): ما تمتلكه الشخصية المصرية من أخلاقيات متأصلة مهما طفت على السطح ظواهر سلبية أو حدثت انتكاسات؛ مثل قبوله للآخر واستيعابه للاختلافات سواء في المعتقد أو العرق

- الإمكانات والقدرات البشرية المتمثلة في توليد الإرادة ورفع درجة الوعي بمستجدات ومتطلبات الظروف المتغيرة والتحديات والتحولات الاجتماعية

- **الاتجاه التنظيمي (الحوكمة):**

ويقوم على مسلّمة مفادها أنّ التنظيم الهيكلي هو أساس كل تطوير وكل إصلاح، وأنّ الثقافة السائدة في المؤسّسة التعليمية هي الضامنة لإرساء مناخ يدفع في اتجاه إصلاح المنظومة التربوية.

وهذا الاتجاه يقوم على عدة مبادئ:

- مبدأ التكاملية مع الخطة التنموية للدولة
- مبدأ التشاركية الواسعة، ومبدأ الواقعية والطموح المتزن
- مبدأ التكاملية الداخلية (داخل السياسة) والتوازن
- مبدأ تأكيد الدعم الكامل لجميع الجهات الشريكة

يتميز هذا الاتجاه بعدد من الخصائص التي تعتبر بمثابة شروط للأخذ به وإنجاحه٤٩؛

- المشاركة: وتعني إتاحة الفرصة للأفراد والجماعات للمشاركة في صنع السياسات ووضع قواعد لِلعمل شِريطة أن تكون هذه المشاركة منظمة وواقعية، وهذا يتطلب قدرا كافيا من حرية الرأي والتعبير وتكوين الوعي لدي المؤسسات وتنظيم المجتمع المدني بحيث يضطلع بدورة في هذه العملية، ويمكن أن تتحقق هذه مشاركة في التعليم بمشاركة الهيكل الإداري أو المؤسسة التعليمية، ولأولياء الأمور والتلاميذ والطلبة.
- الشمولية والتوافق: حيث يوجد العديد من الأطراف في المجتمع يسعى كل منها نحو أهداف خاصة به، وعليه فلابد هنا من خلق آلية للتوافق بين هذه الأطراف المختلفة ؛ بحيث يؤخذ بعين الاعتبار اختلاف الاهتمامات والآراء ووجهات النظر بين أفراد المجتمع من أجل الوصول إلى اتفاق على ما هو الأنسب للمجتمع ككلّ، أو للفئة أو للمجموعة المتخصصة والمهتمة بأحد الجوانب، وهذا الاتفاق والشمول يؤدي إلى سعي الجميع إلى تحقيق أهداف المجتمع (أو المؤسسة) وتغليبها قدرِ الإمكان على أهدافهم ومصالحهم الخاصة، هذه الخاصية ليست أمرا سهلا، وتتطلب تحديد وتبني الحلول الوطنية للمشاكل بناء على الاحترام والثقة بالآخرين وبالأطراف المشاركة سواء من قبل القطاع الخاص أو المجتمعات المدنية أو الحكومية مع تحمل اختلاف وجهات النظر.
- الاستقلالية في اتخاذ القرار: وتتمثل في أن تتخذ المؤسسة القرارات الراجعة لها بالنظر وذلك بالاستئناس بالقوانين والتراتيب المنظمة لوظائفها في مجال تخصّصها ؛ دونما ترخيص مسبق من الجهة العليا.
- المساءلة: ومفادها أن يخضع كلّ هياكل المنظومة التربوية، والمؤسسات التعليمية العامة والخاصة، والعاملون فيها ومختلف المتدخّلين الخارجين إلى المساءلة أمام من سيتأثرون بالقرارات المتّخذة.

- الشفافية: ولها وجهان: يتمثل الوجه الأوّل في اتخاذ القرارات بوضوح، والعمل على تنفيذها وفق الدستور والقوانين، أمّا الوجه الثاني فيتصل بتوافر المعلومات ويُسر الوصول إليها من قبل من سيتأثر بتطبيق القرارات المتّخذة.
- الكفاية والفعالية Efficiency & Effectiveness: وذلك في تحقيق المؤسسات لنتائجها المرجوة منها (الكفاءة/ الفعالية)، وفي حسن استثمارها للموارد البشرية والمالية والطبيعة المتاحة لتلبية الاحتياجات المحدودة (الكفاية)، أي العلاقة بين نتائج العمل المنجز والتكلفة المالية، والكفاءة في مجال استخدام الموارد المادية والبشرية.
- المساواة والشمول: وتتجسّم في أن تشعر فئات المجتمع بأنّها معنية بما يجري في المؤسّسة التربوية، وأنها غير مستبعدة من اتخاذ القرار، وعموم الفائدة على الجميع.
- والملاحظ أنّ العمل بمقتضى الحوكمة يؤثّر في جميع مكوّنات المنظومة التربوية؛ ومن أوجه هذا التأثير: التنمية المهنية، ودعم عملية التعليم والتعلم، وما توفره المؤسّسة المدرسية من إمكانات تساعد في التجديد، والتشجيع على المبادرة الإبداعية والاستخدام الأمثل للتقنيات الحديثة، ممّا ينعكس إيجابا على مخرجات التربية والتعليم خصوصا في ظلّ نظام ديمقراطي في التعامل يقوم على المشاركة، والتوافق المتبصّر، ودعم المؤسسة المدرسية من قبل المجتمع المحلّي المشارك أصلا في اتخاذ القرار، ولعل هذا هو المدخل الذي يتم اتباعه للتحول التربوي في زمن إجراء هذه الدراسة، وحيث إن الحوكمة في المجال التربوي مفهوم جديد نسبيا فإنه يواجه العديد من الصعوبات، خاصة وأنه يتميّز عن غيره من المداخل بكونه يُعنى بإصلاح الهيكلية الإدارية العامة للمنظومة التربوية ولا يباشر الإصلاح البيداغوجي بصفة مباشرة؛ وإنما بصفة غير مباشرة، وربما تعد هذه الملاحظة محور نقد المتخصصين؛ لذا وجبت متابعته عند التطبيق ليشمل كلّ مكوّنات المنظومة التربوية.

- **خاتمة**:

يقول كانط: "ثمة اكتشافان يحق للإنسان أن يعتبرهما من أعقد الأمور: فن حكم الناس وفن تربيتهم، ومن المؤكد أن هذا التعقيد ينبثق من درجة التعقيد الهائلة للطبيعة الإنسانية وبالتالي الطبيعة المتعلقة بالفكر التربوي وفلسفة التربية التي تشكل بذاتها حجر الزاوية في أية ممارسة تربوية على وجه الإطلاق؛ فالتربية ليست مجرد ممارسات أو مهارات بسيطة مرتبطة بالتدريس فحسب كما يظنها البعض، بل هي بناء فكري ينطلق من أعمق القضايا الفكرية والوجودية للإنسان والإنسانية وأكثرها شمولا، ويتجلى هذا البناء في صورة فكرية ذات طابع فلسفي يتقدم على غيره في توجيه مسار الحياة التربوية والإنسانية برمتها نحو آفاق إنسانية جديدة ومتجددة

- **قائمة المراجع**:

١ - تم الرجوع إلى مجلس الوزراء(٢٠١٠)، مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار مشروع الألفية، (عرض لتقرير حالة المستقبل ٢٠١٠).

٢ - عبد المعطي، عبد الباسط(٢٠٠٥)، التحولات العالمية والتنظير للطبقات الاجتماعية في علم الاجتماع المعاصر، مجلة الملتقى، المغرب، العدد ١٣، ص -ص ٤١ -٦٢.

٣ - Megan Crawford(2014); Developing as an Educational Leader and Manager ,Plymouth University,2014.

٤ - جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم(٢٠١٤)، الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي (٢٠١٤ - ٢٠٣٠).

٥ - أبو الهدى، حسام الدين، ومحمد، أمال ربيع كامل (٢٠١٤)، البحث التربوي بن حمى الأرقام والأبعاد الغائبة، البحث التربوي بين حمى الأرقام والأبعاد الغائبة، مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، العدد ٣، الجزء ٢، ٢٠١٤، ص -ص ١ - ٤٨

6- Braud(1999). « Violence symbolique, violence physique. Éléments de problématisation », dans Jean Hannoyer (dir.), Guerres civiles. Économies de la violence, dimensions de la civilité, Paris , Karthala-Cermoc.

٧ - بحوت، إدريس(٢٠١٧)، البحث التربوي وعلاقته بترشيد الممارسات البيداغوجية الصفية (الديداكتيكية)، مجلة الوعي الإسلامي - وزارة الأوقاف والشئون الإسلامية – الكويت، العدد ٦٢٩، سبتمبر - أكتوبر ٢٠١٧ م ، ص -ص ٤٤ -٤٥.

٨ - يمكن الرجوع إلى:

- العطار، سلامة صابر ، عبد الفتاح سعيد إبراهيم(١٩٩٣)، البحث التربوي وعملية صنع القرار ورسم السياسة التعليمية في ج .م .ع (دراسة تحليلية نقدية) : مؤتمر السياسات التعليمية في الوطن العربي، رابطة التربية الحديثة وكلية التربية، جامعة المنصورة، المجلد الأول، يوليو ١٩٩٣.

- عبد الموجود، محمد عزت(١٩٩٣)، الفجوة والجفوة بين البحث التربوي وصناعة السياسة التعليمية، (الأسباب – التداعيات – الحلول)، مجلة البحث التربوي، السنة الأولى، المجلد الأول، العدد الأول، القاهرة : المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، يناير ٢٠٠٢.

- حسيني صلاح الدين محمد(٢٠٠٥)، تعزيز دور البحث الفلسفي التربوي في تطوير نظام التعليم المصري، مجلة مستقبل التربية العربية، العدد السادس والثلاثون، الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث، يناير ٢٠٠٥.

٩ - النقيب عبد الرحمن عبد الرحمن(٢٠١٠)، المعرفة التربوية التي نريد، ضمن المؤتمر العلمي الثاني عشر(حال المعرفة التربوي المعاصرة: مصر نموذجا)،كلية التربية، طنطا نوفمبر ٢٠١٠.

١٠- أبو عامود، محمد سعيد(٢٠١٣)، نحو بناء الدولة العصرية، مجلة الديمقراطية: السنة ١٢، العدد ٤٧، يوليو ٢٠١٣.

١١ - تم الرجوع إلى:

-داود، عزيز حنا(١٩٩٣م)، أزمة الفكر التربوي الجامعي والمجتمع، مجلة التربية المعاصرة، السنة العاشرة، العدد ٢٨، ١٩٩٣، ص -ص ٣٩ - ٦٧.

-فراي، فران(١٩٩٩م) بعض الأفكار عن اتجاهات البحث التربوي: مجلة المستقبليات، مركز مطبوعات اليونسكو، القاهرة، مارس، ١٩٩٩، ص – ص ٤٥٠ – ٤٥٨.

-أبو الهدى، حسام الدين، ومحمد، أمال ربيع كامل (٢٠١٤)، مرجع سابق

١٢ – تم الرجوع إلى:

-بورن، إيدموند ج(٢٠١٥م)، التغير العالمي: من أجل بشرية أكثر إنسانية، ترجمة: سماح خالد زهران، المركز القومي للترجمة، القاهرة

-علي، نبيل(٢٠٠٩)، العقل العربي ومجتمع المعرفة(مظاهر الأزمة واقتراحات بالحلول ج١)، الكويت، عالم المعرفة، العدد ٣٦٩، نوفمبر ٢٠٠٩.

١٣ – تم الرجوع إلى: ميخائيل، ناجي ديسقورس(١٩٨٩م)، مجلة رابطة التربية الحديثة، مؤتمر: نحو رؤية نقدية للفكر التربوي العربي المجلد ٢، يوليو ١٩٨٩م، ص –ص ٤٩٢ – ٥١٨، القاهرة.

١٤ – تم الرجوع إلى:

-كروزيه، مايكل(١٩٩٨م)، فكر تربوي جديد، مجلة مستقبليات، مركز مطبوعات اليونسكو، القاهرة، المجلد ٢٨، العدد ٤، ديسمبر ١٩٩٨م.

١٥ – تم الرجوع إلى:

-عبد المعطي، عبد الباسط(٢٠٠٥)، التحولات العالمية والتنظير للطبقات الاجتماعية في علم الاجتماع المعاصر، مجلة الملتقى، المغرب، العدد ١٣، ص –ص ٤١ –٦٢.

عبد المجيد، حنان محمد(٢٠١١)، التغير الاجتماعي في الفكر الإسلامي الحديث: دراسة تحليلة نقدية، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، القاهرة.

١٦ – تم الرجوع إلى

-الكشو، منير(٢٠١٧م)، قراءة في كتاب أفكار ضد التيار: مساهمة للرفع من مستوى التعليم لأحمد بوعزي، مجلة تبين للدراسات الفكرية والثقافية، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، قطر،المجلد ٥، العدد ١٩، شتاء ٢٠١٧، ص –ص ١٢١ –١٢٨.

١٧ – داود، عزيز حنا(١٩٩٣م)، مرجع سابق.

١٨ – سكران، محمد محمد (٢٠١٠م)، البحث التربوي من منظور نقدي ، المؤتمر العلمي العاشر لكلية التربية بالفيوم (البحث التربوي في الوطن العربي . رؤى مستقبلية) – مصر ، مجلد ١، أبريل ٢٠١٠م، ص –ص ١ –١٦.

١٩ –تم الرجوع إلى:

-سكران، محمد محمد(٢٠١٠م)، مرجع سابق.

-كروزيه، مايكل(١٩٩٨م)، مرجع سابق.

-ميخائيل، ناجي ديسقورس(١٩٨٩م)، مرجع سابق.

٢٠ – مصطفى، نادية وآخرون(٢٠١١م)، التحول المعرفي والتغيير الحضاري، سلسلة قراءة في الفكر الحضاري لإعلام الأمة، دار البشير للثقافة والعلوم، ط١، ٢٠١١، القاهرة، ص ٢٩، ٣٠

٢١ – علوش، إبراهيم وآخرون(٢٠١١م)، التحولات والثورات الشعبية في العالم العربي(الدلالات الواقعية والآفاق المستقبلية)، تحرير: حامد عبد الماجد القويسي، مركز دراسات الشرق الأوسط، عدد ١٥، ط ١، ٢٠١١.

22- Shombit Sengupta(2015); Corrugated Slices: The Social Jalebi, International Management. Strategy Consultant, 2015.

٢٣ - بن نبي، مالك(٢٠٠٤م)، شروط النهضة، دار الفكر، دمشق، ط ٤، ٢٠٠٠م، ص٥٠.

٢٤ - مجلس الوزراء، مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار(٢٠١٣م)، واقع التعليم في مصر ...حقائق وآراء، تقارير معلوماتية، تقرير دوري يصدر عن مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار – مجلس الوزراء، السنة السابعة، العدد ٦٨، مارس ٢٠١٣، ص٨

يمكن أيضا الاطلاع على:

- مجلس الوزراء، مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار (٢٠١١م)، قضايا النشء والشباب المصري (التعليم والعمل والهجرة)،تقارير معلوماتية، تقرير دوري يصدر عن مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار – مجلس الوزراء، السنة الخامسة، العدد ٥١، مارس ٢٠١١.

٢٥ - اليونسكو(٢٠١٠م، ٢٠١٦م)، تقارير التنمية البشرية .

٢٦ - العيسوي، إبراهيم (٢٠٠١)، التنمية في عالم متغير(دراسة في مفهوم التنمية ومؤشراتها)، القاهرة، دار الشروق.

٢٧ -اليونسكو(٢٠١٣م)، تقرير التنمية البشرية، ٢٠١٣

٢٨ - شقوير، عبير، و صقر، مصطفى لطفي(٢٠٠٦م)، قضايا مستقبلية (قراءة في أحوال المستقبليات العالمية والإقليمية والمحلية)، سلسلة ربع سنوية تصدر عن مركز الدراسات المستقبلية التابع لمركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار بمجلس الوزراء العدد ١، أغسطس ٢٠٠٦

يمكن أيضا الاطلاع على:

- عبد الحفيظ، علاء، وأخرون(٢٠٣٠م) مستقبل النظام العالمي في عام ٢٠٣٠(رؤية مستقبلية لدور خارجي يحقق رؤية مصر ٢٠٣٠)، إشراف: محمد إبراهيم منصور، مركز الدراسات المستقبلية التابع لمركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار بمجلس الوزراء أكتوبر ٢٠٠٩

٢٩ - تم الرجوع إلى:

- فايز، ديانا(٢٠١٧م)، توصيات الصالون الثقافي الاول : السيولة الثقافية في مصر أزمة ام تطور ، مايو ٢٦، ٢٠١٧م، المركز المصري للدراسات والأبحاث الاستراتيجية، متاح على الموقع الإلكتروني: http://efsregypt.org/

- دينينغ، مايكل(٢٠١٣م)، الثقافة في عصر العوالم الثلاثة، ترجمة: أسامة الغزولي، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، العدد ٤٠١، يونيو ٢٠١٣.

- آل غور(٢٠١٥م)، المستقبل(ستة محركات للتغيير العالمي) الجزء الأول، ترجمة: عدنان جرجس، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، العدد ٤٢٣، أبريل ٢٠١٥م.

٣٠ - تم الرجوع إلى:

- غورفيتش جورج(٢٠٠٨م)، الأطر الاجتماعية، ترجمة: خليل أحمد خليل، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع ط٣، ٢٠٠٨م، ص ١١٣

٣١ - داغر، ألبرت(٢٠١٢م) من أجل سياسة تنموية عربية، منطلقات مغايرة للطرح النيوليبرالي، منتدى المعارف، ط ١، ٢٠١٢م.

٣٢ - يمكن الرجوع إلى: محمد عبد الغني رمضان، وهدى رجاء القطقاط: تطوير التعليم بمحاكاة النموذج الماليزي، ورقة سياسات صادرة عن مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار بمجلس الوزراء ٢٠١٢م.

33 - Peter Dorey ; Policy Making In Britain, University of Cardiff, 2014.

٣٤ - منصور، محمد إبراهيم (٢٠٠٧): الطريق الثالث خيار الألفية الثالثة، سلسلة قضايا مستقبلية، مركز الدراسات المستقبلية التابع لمركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار مجلس الوزراء، فبراير ٢٠٠٧.

يمكن الرجوع أيضا إلى:

- الغزامي، عبدالله(٢٠١٣م)، الليبرالية الجديدة (أسئلة في الحرية والتفاوضية الثقافية)، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ٢٠١٣.

35 - John Hartley and others; Creative Economy and Culture Challenges, Changes and Futures for the Creative Industries, Curtin University(2015), Australia and Cardiff University, UK,2015.

٣٦ -مركز الدراسات المستقبلية() نشرة أخبار المستقبل(المستقبل في عيون العالم – الحكومة في المستقبل، مرجع سابق.

٣٧ - مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار مجلس الوزراء: عناصر النجاح لتطبيق إدارة المعرفة بالمؤسسات(بعض النصائح لتطبيق إدارة المعرفة)، نشرة إدارة المعرفة، نشرة شهرية، العدد الخامس، يناير ٢٠١١.

٣٨ - منى سالم وأخرين: ما بين الفساد والحكم الرشيد(نحو تحقيق العقد الاجتماعي والأهداف الإنمائية)، مركز العقد الاجتماعي، ٢٠١٠.

٣٩ - مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار مجلس الوزراء: دولة العدل الاجتماعي(مركزية القيمة ولا مركزية الحكم)، أوراق للحوار، إصدار دوري - الإصدار الأول - ٢٠١١.

40 - Laura Rothstein and Scott F. Johnson; Special Education Law, University of Louisville Louis D. Brandeis School of Law, 2013.

41 - V Kumaraswamy; Making Growth Happen in India (A Road Map for Policy Success), Columnist, Business Line and Business Standard,2014.

٤٢ - بن فاطمة، محمد(٢٠١٢)، المداخل لإصلاح المنظومة التربوية، متاح على الموقع الإلكتروني: http://kenanaonline.com

٤٣ - كون، توماس: مرجع سابق، ص ١٠.

٤٤ -العالم، محمود أمين(١٩٩٥)، الهشاشة النظرية في الفكر العربي المعاصر، كتاب قضايا فكرية – الفكر العربي على مشارف القرن الواحد والعشرين، الكتاب الخامس والسادس عشر يوليو ١٩٩٥، ص ٩.

٤٥ - العتربي، محمد فتحي محمد(٢٠١٠م)، الوعي المقاصدي عند الأمام الشاطبي، ورقة بحثية مقدمة للمؤتمر العلمي الثاني عشر(حال المعرفة التربوي المعاصرة: مصر نموذجا)،كلية التربية، طنطا نوفمبر ٢٠١٠.

46- Eugene Heath and Byron Kaldis(2018), Review of "Wealth, Commerce, and Philosophy: Foundational Thinkers and Business, Journal of Business Ethics, forthcoming, Academia ©2018, https://www.academia.edu

٤٧ - جرار، أماني غازي(٢٠١٣م)، إبداع التفكير بين البعد التربوي والفكر الخلاق، دار وائل للنشر والتوزيع ط١ الأردن، عمان.

٤٨ - إبراهيم، أحمد جاد(٢٠١٠م)، علم الاجتماع الاقتصادي، مجلة الاقتصاد والمحاسبة، العدد ٦٣٤، أكتوبر ٢٠١٠، ص ٣١.

٤٩ -تم الرجوع إلى:

- عطوة، محمد إبراهيم وعلي، فكري محمد السيد(٢٠١٢م)، حوكمة النظام التعليمي مدخل لتحقيق الجودة في التعليم، مجلة كلية التربية بالمنصورة -مصر ، ع ٧٩، ج ٢، ٢٠١٢.

-خليل، والعشماوي(٢٠٠٨م)، الحوكمة المؤسسية، مكتبة الحرية للنشر والتوزيع، القاهرة، ٢٠٠٨.

- United Nations, Economic and Social commission for Asia and The pacific, "What is good governance"? https://www.unescap.org/

- Biswajit Satpathy, and others(2013), UNESCAP's characteristics of good governance from the philosophy of Bhagavad-Gita and its contemporary relevance in the Indian context, Int. J. Indian Culture and Business Management, Vol. 7, No. 2, 2013, p.192-212.

البحث الحادى عشر :

ظاهرة غياب طلاب المدارس الحكومية بالمملكة العربية السعودية وأثرها على التحصيل الدراسي لديهم

إعداد :

أ/ نوال بنت عتيق الله بن سعد العصلاني
مشرفة اللغة الإنجليزية بمكتب تعليم الجبيل
بالمنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية

ظاهرة غياب طلاب المدارس الحكومية بالمملكة العربية السعودية وأثرها على التحصيل الدراسي لديهم

أ/ نوال بنت عتيق الله بن سعد العصلاني

مشرفة اللغة الإنجليزية بمكتب تعليم الجبيل بالمنطقة الشرقية

بالمملكة العربية السعودية

• **المستخلص**:

هدف البحث إلى التعرف على أسباب الغياب المتكرر للطلاب في المدارس الحكومية بالمملكة العربية السعودية، والوقوف على أثر الغياب على تحصيلهم الدراسي بتلك المدارس، وصولا إلى تقديم حلول ومقترحات يمكن الاسترشاد بها في مواجهة الغياب المتكرر؛ ولتحقيق ذلك الهدف تم تحديد مفهوم الغياب، وأسبابه، وما يرجع منها للطالب أو الأسرة والمدرسة، كما تم توضيح أثر غياب الطلاب على التحصيل ، باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، وقد أظهرت النتائج أن غياب الطلاب ظاهرة سلبية تتعدد أسبابها، فمنها ما يعود للفرد وأهمها المشكلات النفسية لدى الطالب وعدم تقبل المدرسة، ومنها ما يعود للمدرسة وأهمها : الروتين الإداري والاسلوب التقليدي في التدريس وضعف الارتباط بين الأسرة والمدرسة، ومنها ما يتعلق بالأسرة وأهمها: عدم اهتمام الوالدين بمشكلات أبنائهم. كما أوضحت النتائج أن الغياب له أثر السلبي على التحصيل الدراسي، وكلما كان الغياب متكررا كلما كان التحصيل ضعيفا، حتى وإن كان الغياب بهدف المذاكرة أو التفرغ للدروس الخصوصية، وفي ضوء تلك النتائج أوصت الدراسة بمتابعة مشكلات الطلاب ذوي الغياب المتكرر، وبحث مشكلاتهم، وتفعيل الإرشاد التربوي والنفسي للمساعدة في حل مشكلاتهم، وكذا الاهتمام بالأنشطة الطلابية وتنوعها، والتنسيق بين الأسرة والمدرسة للحد من مشكلة غياب الطلاب عن المدرسة.

الكلمات المفتاحية: الغياب -المدارس الحكومية -التحصيل الدراسي.

Impact of Students' Absence in Public Schools in Saudi Arabia on their Academic Achievement

Nawal bent Ateeq Allah bin Saad Al Asalani

Abstract

The research purpose is to identify the reasons for the frequent students' absence in public schools in Saudi Arabia and to find out the effect of absence on their achievement in these schools, and to provide solutions and suggestions that can guide them facing frequent absence. To achieve this goal, the research identified the concept of absence; its reasons, as well as the effect students' absence on achievement using the descriptive analytical method. The results concluded that students' absence is a negative phenomenon with many reasons; individual reasons as student psychological problems and not accept the school. Some reasons are due to the school as administrative routine, the traditional course and weak relationship between family and school. Some reasons due to the family as parents' lack of attention to their children problems. The results also indicated that absence has a negative impact on academic achievement. The more frequent the absence, the lower the achievement, even if the absence is for studying or private courses. In light of these results, the study

recommended following up the problems of students with frequent absence, Educational and psychological guidance to solve their problems, as well as more attention to student activities, and coordination between the family and the school to reduce the students' absence problem.

Keywords: Absence - Public Schools - Academic Achievement.

- **مقدمة**:

تهتم المجتمعات على اختلاف درجات رقيها حضارياً بطلابها وشبابها، لأنها تعقد عليهم الآمال في استقرارها وتطويرها وتقدمها، وتزداد أهمية هذه الفئة في المجتمعات النامية لسببين، أولهما: حاجة هذه المجتمعات إلى الإسراع في عملية التنمية القومية الشاملة التي تقع مسؤوليتها بالدرجة الأولى على شبابها وطلابها، وثانيهما: ارتفاع نسبة هذه الفئة العمرية بالقياس على بقية الفئات العمرية الأخرى، وهذا ما يجعلنا نرى في وجوه الجيل الجديد مستقبل الأمم والحضارات ومستقبل الإنسان نفسه.

وتعد الحياة المدرسية بيئة ملائمة لنمو الطلاب، إذ تهيئ لهم الفرص لاكتساب خبرات متنوعة تؤدي إلى تغيير مرغوب في سلوكهم فكراً وعملاً، والنمو بطبيعته عملية مستمرة يمكن أن تتعثر إذا لم يتوفر لها عنصر الاستمرار؛ ومعنى ذلك أن الطالب الذي لا يتابع دراسته بانتظام يكون عرضة لعثرات قد تعوقه عن النمو النفسي السليم، وهذا بدوره لا ينعكس على الفرد فحسب، بل إن آثاره تمتد لتمثل فاقدا للمجتمع ككل.

وتعد ظاهرة غياب الطلبة واحدة من الأسباب التي قد تعرقل نمو الطالب ، ومن تأثيرها في العملية التعليمية ككل، فلا يتأثر المستوى الأكاديمي للطلبة فحسب، بل يمتد هذا إلى عدد من جوانب توافقهم النفسي، فضلا عن شعور أعضاء الهيئة التدريسية بالإحباط وتعرض سير عملهم للفوضى والتعطيل، وتتجاوز آثار الغياب هذا الحد لارتباطها بظواهر أخرى مثل التسرب من المدرسة ، وهذا ما أشارت إليه العديد من الدراسات مثل دراسة (سينا و راتوس و سيجيل Senna&Rathus& Siegel) والتي أكدت نتائجها وجود ارتباطين الغياب والمقاييس الأخرى للأداء المدرسي مثل التحصيل الدراسي والسلوك الاجتماعي في المدرسة(١).

وقد يرجع غياب التلميذ عن المدرسة إلى إحساسه بقلة جدوى الحضور، وعدم فاعلية المدرسة، أو لتغير واختلاف الصورة المشرقة للمدرسة، والتي كانت تبحث عن اهتمامات التلميذ وهواياته، وكانت تموج بالأنشطة اللاصفية طوال العام، فأصبحت رسالة التعليم الاهتمام بالكم دون الكيف، وأصبحت الدراسة عبئا على التلميذ، مما أفقده الحماس والنشاط تجاه المدرسة(٢).

ويتفق التربويون والقائمون على عملية التربية والتعليم على أن عدم انتظام الطلبة في حضورهم إلى المدرسة وتغيبهم عنها بصورة مفرطة يعد مشكلة مؤرقة،

لذا تسعى المؤسسات التربوية والتعليمية جاهدة لاتخاذ التدابير التي تكفل الحد من ظاهرة الغياب.

ولما كان التحصيل الدراسي هدفاً رئيساً في أي نظام تربوي تعليمي يتأثر بعوامل كثيرة وعديدة غير القدرات العقلية(٣)، فإن التباين في التحصيل له أسباب عديدة تتعلق بالمنهج وبالمعلم وبالطالب وبالمجتمع وأسباب أخرى لا يمكن التكهن بها إلا من خلال الدراسة(٤).

- **مشكلة البحث**:

تعد ظاهرة الغياب المتكرر للطلاب عن المدارس سبباً في إحداث الكثير من الخلل في التوازن الوظيفي في العملية التعليمية، فيصبح حجم مدخلاتها أكثر بكثير من حجم مخرجاتها، الأمر الذي يعني عبئاً إضافياً على ميزانية التعليم، ويمثل تحدياً كبيراً يواجه الجهات المشرفة على التعليم. وعلى ذلك، فإنَّ الغياب المتكرر للطلاب عن مدارسهم له انعكاساته وآثاره السلبية على كل من الطلاب، وأسرهم؛ بل وعلى المجتمع ككل، بحيث يكون مستوى المعلومات لديهم ضعيفاً بعد التخرج، أو بعد انتقالهم من مرحلة إلى مرحلة أعلى منها، وربما يتسبب في رسوبهم المتكرر.

وتعد ظاهرة غياب الطلاب عن مدارسهم من أهم المشكلات التي تهدد كيان العملية التعليمية، وبخاصة عندما تصل وتتضخم إلى حد الغياب الجماعي في أوقات معينة من السنة الدراسية؛ مثال: ما قبل الامتحانات(٥) وبداية الاجازات.

ويعد غياب الطلاب عن مدارسهم ظاهرة تستحق الدراسة، لما لها من أثر في الاستثمار التعليمي، ذلك أنها تقلل من عائد العملية التربوية كماً ونوعاً، ومن ثم إهدار للمال العام. ولعل ما يزيد الأمر تعقيداً هو ما يترتب على ذلك النوع من الغياب من آثار سلبية، وهو ما تؤكده بعض الدراسات؛ ومنها: دراسة(Bozol&Varrati1,983)(٦)، ودراسة(Stenntt& Isaacs 1980)(٧)، حيث أكدتا على أنَّ هناك علاقة بين غياب الطلاب وتحصيلهم الدراسي بشكل سلبي.

وتعد المدرسة أهم المؤسسات المعنية والمنوط بها الاهتمام بهذه المشكلة، لما لها من دور في تحقيق الضبط الاجتماعي داخلها بين جميع عناصرها البشرية، وتوفير البيئة المناسبة التي تساعد كل من هم داخل المؤسسة التعليمية للتكيف مع البيئة المدرسية والشعور بالانتماء لها(٨).

- **أسئلة البحث**:

- ما أسباب الغياب المتكرر للطلاب في المدارس بالمملكة العربية السعودية؟
- ما النتائج والآثار المترتبة على الغياب المتكرر للطلاب؟
- إلى أي مدي يتأثر التحصيل الدراسي للطلاب بظاهرة الغياب المتكرر؟
- ما أهم الحلول والمقترحات التي تسهم في مواجهة مشكلة غياب الطلاب بالمدارس الحكومية بالمملكة العربية السعودية؟

- **أهمية البحث**:

تنبع أهمية البحث الحالي مما يلي:

- أهمية الشباب ودورهم الفاعل في المجتمع، فالشباب هم عصب الحياة، وهم الأمل المنشود في تجديد بناء الأمة ونهضتها، وهم رجال الغد وبناة اليوم والمستقبل، يعلق عليهم المجتمع الآمال العريضة.
- أن إجراء مثل هذه الدراساتٍ يعد بداية جيدة لتشخيص الواقع التربوي والتعليمي في المدارس، وصولاً إلى إعطاء صورة واضحة تساعد المخططين ومتخذي القرار على اتخاذ الإجراءات الصائبة من أجل تطوير العمل التعليمي والتربوي في المدارس لإعداد جيل ذو مواصفات ملائمة، ترفد الخطط التربوية بالعنصر الأساس، فمن دون الإنسان لا يمكن تحقيق أي تقدم في أية تنمية مهما أعددنا لها من وسائل مادية فالتنمية والتقدم يرتكزان بالأساس على مستوى ونوع الإعداد الذي يصل إليه الأفراد في المجتمع.
- النتائج التي سيتوصل إليها البحث الحالي يمكن أن تشكل أهمية مضافة من خلال الفائدة التي يمكن أن تقدمها للمؤسسات التربوية عامة، والمدارس الحكومية خاصة.
- يمكن أنْ تساعد إدارة المدرسة على مواجهة ظاهرة الغياب المتكرر للطلاب.

- **أهداف البحث**:

- التعرف على أسباب الغياب المتكرر للطلاب في المدارس الحكومية بالمملكة العربية السعودية.
- التعرف على أثر الغياب على تحصيل الطلاب بتلك المدارس.
- تقديم حلول ومقترحات يمكن الاسترشاد بها في مواجهة الغياب المتكرر وذلك بناءً على النتائج التي يسفر عنها البحث.

- **منهج البحث**:

يستخدم البحث الحالي المنهج الوصفي التحليلي للوقوف على أسباب غياب الطلاب بالمدارس الحكومية بالمملكة العربية السعودية، وكذا التعرف على تأثر التحصيل الدراسي بغياب الطلاب عن المدرسة، وصولاً إلى حلول ومقترحات للحد من ظاهرة غياب الطلاب.

- **مصطلحات البحث**:

كثيراً ما تتداخل المفاهيم وتتضارب المصطلحات حيال تفسير وإيضاح ظاهرة من الظواهر؛ لذا كان تحديد المفهوم والوقوف عليه من أهم وأبرز سمات الدراسات البحثية التي تهتم بالتشخيص، ومن ثم إيجاد الحلول المساعدة. من هنا كان على الباحثة أن تقف على المصطلحات التي يشملها البحث وهي: الغياب، والتحصيل الدراسي.

- **الغياب** Absence :

يمكن تعريف الغياب بأنه عدم حضور الطالب إلى قاعة الدرس لأي سبب كان (٩).

ويعرفه (محمود أحمد) بأنه الانقطاع المفرط أو المستمر عن الحضور(١٠).

كما يعرف الغياب بأنه: ترك الطالب للمدرسة بين فترة وأخرى تزيد عن عشرة أيام شهريا، ولأسباب عقلية وجسمية وانفعالية واجتماعية واقتصادية وتربوية، مما يؤثر سلبياً على الطالب في جميع النواحي (١١).

وتعرف الباحثة الغياب إجرائياً بأنه: هو المشكلة السلوكية التي تواجه أطراف العملية التدريسية من أباء ومدرسين ومدراء ومرشدين تربويين، ولها عدة أسباب (اقتصادية واجتماعية وصحية ونفسية ودراسية) تحول دون حضور الطالب إلى قاعة الدرس، وتأثر بشكل سلبي على تحصيل الطلاب.

- **التحصيل الدراسي** Achievement :

يعرف التحصيل الدراسي بأنه: إنجاز عمل ما أو إحراز التفوق في مهارة ما أو في مجموعة من المعلومات) (١٢). ويعرف أيضاً بأنه مستوى محدد من الإنجاز أو الكفاية في العمل الدراسي يقوّم من المدرسين أو بالاختبارات المتقنة(١٣).

وهناك من يعرفه بأنه: إنجاز أو أداء داخل الصف لعمل ما من الناحية الكمية أو النوعية(١٤) ،وعرفه (Good) بأنه: إنجاز البراعة في أداء مهارة ما أو مجموعة من المعارف(١٥).

وتعرف الباحثة التحصيل الدراسي إجرائياً بأنه: المستوى الذي يصل إليه الطالب في تحصيله للمواد الدراسية، ويستدل على ذلك من مجموع الدرجات التي حصل عليها في الامتحانات المدرسية خلال العام الدراسي، ويعد التحصيل الدراسي أحد المؤشرات المهمة للتوافق المدرسي ونجاح العملية التربوية والتعليمية.

- **الدراسات السابقة**:

ومن اهمها تلك الدراسات ما يلي:

دراسة (ستينث1967, Stennet t)(٢٨) : واستهدفت التعرف على علاقة الحضور إلى المدرسة بجنس التلاميذ ومستوى الصف المقيدين به، وذلك من خلال عينة كبيرة مشتقة من مدارس ولاية مينيسوتا الأمريكية؛ ووجد الباحث أن نسبة حضور الصبية أفضل من نسب حضور الفتيات في مستويات الفصول كلها، وأن معدلات الغياب للمجموعتين قد انخفضت على نحو سريع بدءا من الروضة حتى الصف الرابع ، وعندما فحصت هذه المعدلات في الصف السابع وجد أنها قد انخفضت عما سبق ولكنها ارتفعت على نحو كبير في الصفين الحادي عشر والثاني عشر.

دراسة (موس وموس Moss & Moss,1978)(٣٠): استهدفت هذه الدراسة بحث العلاقة بين المناخ الاجتماعي في عدد من الفصول وغياب الطلاب فيها ذلك أن هناك معامل ارتباط دال بين هذين المتغيرين فالفصول التي اتصفت بارتفاع مستوى المنافسة والاحتكاك بين الطلاب والمعلم مع ضعف تعضيد المعلم

لطلابه تميزت بزيادة معدل غياب طلابه بالمقارنة بغيرها من الفصول، حيث قرر طلاب فصول المنافسة أنهم لا يستمتعون بوجودهم في الفصل ويشعرون بسهولة تورطهم في مشكلات داخل الفصل وان النجاح يمثل لهم صعوبة ،وأوضحت الدراسة أن المعلمين الذين يعملون على الضبط المبكر لفصولهم ثم يساعدون طلابهم على فهم قواعد الحضور والنظام في حصصهم تنخفض معدلات الغياب في فصولهم.

دراسة (رايت1978 ,Wright)(٣١): واستهدفت التعرف على العلاقات بين الحضور إلى المدرسة وكل من المناهج والنظام المدرسي وصفات المعلمين من خلال مجموعة من المدارس الثانوية الموجودة في ولاية فيرجينيا وتوصل البحث إلى أن هناك ارتباطا دالا إحصائيا بين حضور الطلاب فأعمار المعلمين في مدارس المدينة، فالمدارس ذات المعلمين الأصغر سنا تكون معدلات حضور طلابهم أفضل، كما أن مدارس المدينة التي تكون فيها نسبة الطلاب صغيرة لكل معلم تنزع إلى وجود معدلات أفضل لحضور هؤلاء الطلاب بالمقارنة بالمدارس التي تزداد فيها نسبة عدد الطلاب لكل معلم المنخفضة.

دراسة (فوجيلمان1978 ,Fogelman)(٣٢): واستهدفت تقدير الأهمية النسبية للحضور الضعيف في مرحلة مبكرة من حياة الطفل المدرسية School life في وقت لاحق، وفحص علاقة الحضور بالتوافق المدرسي، وقد اعتمد الباحث في قياسه للغياب على معدلات الحضور الفعلية، وقد توصل الباحث إلى وجود علاقة مباشرة بين معدل حضور المدرسة والتحصيل والسلوك كما ظهرت في حصول الأفراد ذوي معدلات الحضور العالية على درجات مرتفعة في اختبارات القراءة والرياضيات ونظرة معلميهم إليهم على إنهم فئة اقل انحرافا في سلوكهم.

دراسة (عبدالرحمن الحسون ١٩٧٩)(٢٩):واستهدفت التعرف على أسباب غياب الطلبة في أقسام اللغة الإنجليزية والجغرافية والكيمياء والرياضيات بكلية التربية؛ واستخدمت في هذه الدراسة أداة هي عبارة عن استبيان جاهز (أعده البياتي وآمال) وزع على عينة مؤلفة من (١١٤) من الغائبين. وباستخدام الوسائل الإحصائية المناسبة توصلت الدراسة إلى أن من أهم أسباب غياب الطلاب سوءٍ تنظيم الجدول الدراسي، وعدم توفر وسائط النقل، وكثرة الامتحانات، فضلا عن أن الأساتذة يركزون في الامتحانات على الكتاب المقرر.

دراسة (ستينث وإسحاق 1980 Stennett &Isaasc)(٣٣):واستهدفت بحث العلاقة بين الغياب وتحصيل الطلاب على المستوى الثانوي. وقد استخدم الباحثان المعلومات المتضمنة في ملفات الكومبيوتر من التاريخ الأكاديمي في المرحلتين الابتدائية والثانوية لـ (٢١٧٩) طالبا، ووجدت الدراسة فروق دالة في صالح الطلاب ذوي نسبة الغياب الأقل . ودراسة (بولوزوفاراتي ,Boloz&Varrati 1983)(٣٤): واستهدفت التعرف إلى عدد من المتغيرات المرتبطة بالتحصيل

ومنها الوضع الاجتماعي والاقتصادي للطالب ومتوسط حضوره السنوي وكانت عينة الدراسة مؤلفة من (١٢٠) طالبا اختيروا من (٤) مدارس بولاية أريزونا. ووجدا أن معدل الحضور فوق المتوسط لم يكن له أثره القوي في مستوى صفوف الدراسة الأولى ماعدا اختبارات اللغة إذ كانت درجات أفراد الصفين السادس والثامن من ذوي الحضور فوق المتوسط أعلى من أقرانه ذوي الحضور الأقل من المتوسط في كل من اختبارات القراءة واللغة.

دراسة (ريد Reid. 1983)(٣٥): واستهدفت الكشف عن العوامل ذات الصلة بالمدرسة والمؤثرة في غياب الطلبة المستمر عن المدرسة. وقد أسفرت النتائج عن ظهور فروق ذات دلالة إحصائية بين إدراك الطلبة مجموعة الغياب وطلبة المجموعتين الضابطتين من عشرة متغيرات من متغيرات المدرسة السادسة عشرة التي تمت دراستها وشملت أكثر المواد الدراسية تفضيلا وأقلها تفضيلا الاستمتاع بالمدرسة غير دال الجوانب التي يكرها الطالب في المدرسة، العقاب الذي تستخدمه المدرسة في حالة الغياب غير دالة المشكلات التي يواجهها الطلبة في المدرسة الواجب المنزلي غير دال الواجبات المدرسية، صفات المعلم الجيد، التطلعات المهنية في المستقبل غير دال الأصدقاء في المدرسة غير دال الأصدقاء في نفس الصف غير دالة اهتمام الآباء بالعمل المدرسي زيارات الوالدين للمدرسة التحسينات التي يمكن إدخالها على المدرسة.

دراسة (خلف ١٩٨٣)(١٦): واستهدفت التعرف على الظواهر السلوكية الخاطئة لدى الطلبة وتأثيرها على المستوى العلمي، ومنها معرفة أسباب الغياب لدى طلبة الجامعات العراقية ومؤسسة المعاهد الفنية، واستخدم الباحثان استبيانا وزع على عينات من القيادات الطلابية وأعضاء الهيئة التدريسية أيضا. وباستخدام الوسائل الإحصائية المناسبة منها المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في معالجة البيانات توصلت الدراسة إلى أن من أسباب غياب الطلبة هو عدم شعور الطالب بالاستفادة من حضور بعض المحاضرات ووجود كتاب أو ملزمة تغني عن حضور المحاضرات وكثرة الامتحانات الشهرية وصعوبة المواصلات.

دراسة (كاظم ١٩٨٤)(١٧): واستهدفت التعرف على الظواهر السلوكية السلبية لدى طلبة الجامعة ومنها التعرف على أسباب الغياب لدى طلبة الجامعة واستخدم استبيان كأداة في الدراسة وزع الاستبيان على عينة تكونت من (٣٠٠) طالبا وطالبة. وباستخدام الوسائل الإحصائية المناسبة توصلت الدراسة إلى أن من أسباب ظاهرة غياب طلبة الجامعة وجود امتحان يجعل الطالب يتغيب في اليوم الذي قبله أو بعده وعدم توفر المواصلات صباحا، وطريقة تقديم الأستاذ للمادة وعدم تنظيم الجدول على نحو صحيح.

دراسة (عبدالله خلف، وآخرون ١٩٨٥)(١٨): واستهدفت التعرف على أسباب غياب الطلبة في الجامعة، واستخدم استبيان مغلق تم بني في ضوء استبيان

مفتوح تضمن سؤالاً واحداً وزع على عينة استطلاعية تألفت من (٦٠) طالباً وطالبة، وتم تطبيق الأداة على عينة البحث الرئيسة المؤلفة من (٢٤٠) طالبا وطالبة من أقسام علم النفس والاجتماع واللغة الإنجليزية بكلية الآداب جامعة بغداد، كذلك موزعين بالتساوي بحسب المرحلة الدراسية (صفوف أولى ورابعة) والجنس (ذكور وإناث) والاختصاص (إنسانية وعلمية). وبعد معالجة البيانات إحصائيا وتحليلها توصلت الدراسة إلى أربعة أسباب لغياب الطلاب وهي: صعوبة التكيف مع جو الكلية، وعدم رغبة الطالب في القسم الذي يدرس فيه، وضعف علاقة عدد من الطلبة بطلبة الشعبة، وافتقار مجموعة من المحاضرات إلى أسلوب المناقشة العلمية.

دراسة (محمود أحمد ١٩٨٧)(١٩): واستهدفت التعرف على أسباب الغياب لدى طلاب وطالبات المدرسة الثانوية القطرية، كما هدفت إلى التعرف على الجوانب النفسية ذات الصلة بظاهرة الغياب المدرسي، فضلاً عن تحديد العلاقة بين الغياب ومتغير التحصيل الدراسي. وتوصلت الدراسة إلى أن أسباب غياب الطلاب هي المشكلات الأسرية، وعدم الرغبة في الدراسة، والملل من الدراسة، كما أسفرت النتائج عن وجود علاقة متبادلة بين الغياب والتحصيل الدراسي .

دراسة (بدران ٢٠٠١)(٢٠): واستهدفت الكشف عن عوامل انقطاع الطلاب عن المدرسة الثانوية قرب نهاية العام الدراسي، وقد اقتصرت الدراسة على عينة مقدارها (٦٠٠) من طلاب الصفين الثاني والثالث الثانوي من خمس مديريات للتربية والتعليم بمصر، وكان من أهم نتائجها أن السبب الرئيس لغياب الطلاب هو انعدام ثقة الطلاب بالمدرس، وسلبية المدرسة في حل مشكلات الطلاب، وعدم مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب.

دراسة (هاشم ٢٠٠٧) (٢١): استهدفت الدراسة الكشف عن دور الإرشاد التربوي في الحد من ظاهرة الغياب، من وجهة نظر الطلاب والمدرسين، واستخدمت الدراسة مقياسا تم تطبيقه على عينة قوامها ١٤٤ طالبا وطالبة، و٨٠ مدرسا ومدرسة، وتوصلت إلى أن دور الإرشاد التربوي في الحد من ظاهرة الغياب من وجهات نظر الطلبة والمدرسين غير فعال واختلفت وجهات النظر بين الذكور والإناث من الطلبة لصالح الإناث.

دراسة (أبو عسكر ٢٠٠٩) (٢٢): هدفت إلى التعرف على دور الإدارة المدرسية في مواجهة ظاهرة التسرب الدراسي بمحافظات غزة وسبل تفعيله، والوقوف على واقع التسرب في هذه المدارس، ومعرفة درجة ممارسة الإدارة المدرسية لدورها في الحد من هذه الظاهرة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وأداة الاستبانة، وتوصلت إلى مجموعة من النتائج أهمها: أن أكثر المجالات التي قامت بها المدرسة لمواجهة التسرب الدراسي هي المجال التربوي يليه المجال الاجتماعي.ودراسة (النوح ٢٠١١) (٢٣): استهدفت العرف على معدلات الغياب لدى الطلاب المعلمين ، والكشف عن العلاقة بين الخلفية الأسرية ومعدلات

الغياب لديهم، واستخدمت الدراسة استمارة مقابلة طبقتٍ على عينة مكونة من (٥٧٦) طالبا، وتوصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين فئات المحددين الاجتماعيين (وهما: ولي أمر الطالب، والحالة الاجتماعية له) وحجم غياب الطالب، كما وجدت دلالة إحصائية بين المحددات الثقافية (المشاركة في أنشطة الكلية – ساعات النوم) وحجم غياب الطلابٍ، أما بقية المحددات الاجتماعية والاقتصادية فلا توجد فروق دالة إحصائيا بين فئاتها وتغيب الطلاب من كلياتهم. ودراسة (مصطفى ٢٠١٢)(٢٤): واستهدفت الكشف عن فاعلية برنامج إرشادي للحد من ظاهرة الغياب المتكرر للطلاب بالمرحلة الإعدادية، وقد أكدت النتائج على وجود تحسن في سلوك الطلاب قبل البرنامج وبعده.

دراسة (ابن علي ، وفلاحي ٢٠١٣) (٢٥): والتي توصلت إلى وجود أسباب متعددة لغياب الطلاب عن المدرسة ، منها ما يرجع للطلبة أنفسهم، ومنها ما يرجع للإدارة المدرسية، أو الأستاذ، أو المحيط الجامعي، كما توصلت إلى أنه كلما قلت نسبة الغياب كلما زاد التحصيل العلمي، كما أن المعدلات العامة للطلبة تتناسب طرديا مع عدم غيابهم، وكلما أدرك الطلاب خطورة الغياب كلما كانوا أكثر مواظبة على الحضور إلى المدرسة.

دراسة (هيتر وآخرون Heather, M. et al 2013) (٣٦): استهدفت الدراسة التعرف على وجهات نظر الطلاب حول أسباب غيابهم عن المدرسة، والتعرف على دور الآباء والمعلمين ومدراء المدارس في علاج قضية الغياب من المدرسة، واستخدمت منهج دراسة الحالة، وتكونت عينة الدراسة من مدراء ومعلمين في ٢٧ مدرسة، وتوصلت الدراسة إلى أن البنين أكثر غياباً من البنات في المدارس، كما تقل نسب الغياب في المدارس التي تستخدم أساليب إدارية فاعلة ونشطة، كما أن متابعة الآباء لأبنائهم المتسربين من المدارس يسهم في الحد من غيابهم عن المدرسة.

دراسة (الطيار ٢٠١٤)(٢٦): هدفت إلى بيان دور الإدارة المدرسية في الحد من مشكلة غياب الطلاب، والتعرف على العوامل المؤثرة في غياب الطلاب عن المدرسة من وجهة نظر مديري مدارس المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي وطبقت أداة الاستبانة على عينة قوامها (٢٢٩) مديرا في المدارس الأهلية والحكومية، وتوصلت إلى عدة نتائج من أهمها: أن أهم العوامل المتعلقة بالطلبة هي الاتفاق على الغياب مع الأصدقاء، وأهم العوامل المتعلقة بالمدرسة ، عدم وجود برامج مشوقة تجعل الطلاب يحضرون للمدرسة، وعوامل أسرية أهمها عدم اهتمام الأسرة بالدراسة، وعدم توافر المناخ الملائم في الأسرة ، وأوصت بمتابعة الطلاب الذين يتغيبون، والحزم في تطبيق الأنظمة الخاصة بالغياب.ودراسة (ظلال محمد عادل ٢٠١٥)(٢٧) : واستهدفت وضع رؤية مقترحة لمواجهة ظاهرة الغياب لدى طلاب المرحلة الثانوية، وقد طبقت الدراسة على محافظة القاهرة والجيزة الإسكندرية، وقد استخدمت الدراسة المنهج

الوصفي، وقد توصلت الدراسة إلى بعض الحلول لغياب الطلاب منها توفير الأنشطة التي تجذب الطلاب للمدرسة، والتنويع في طرق ووسائل التعليم.

- **تعقيب عام على الدراسات السابقة**:

- ركزت معظم الدراسات على موضوع أسباب الغياب وعلاقته بالمتغيرات كما ذهبت إلى ذلك هذه الدراسة ومنها علاقة أسباب الغياب بالتحصيل الدراسي.
- استخدمت معظم الدراسات السابقة أداة الاستفتاء لأنها وسيلة مناسبة لأجراء البحوث التي تتعلق بالآراء ومعرفة الأسباب وقد اعتمدت الدراسة الحالية كذلك على أداة الاستفتاء وهي أداة تناسب طبيعة البحث وتحقق أهدافه.
- تباينت الدراسات في حجم العينات وجنسها واقتصر عدد من الدراسات على جنس واحد، واعتمدت الدراسات الأخرى على كلا الجنسين، واعتمدت الدراسة الحالية كذلك على كلا الجنسين.
- اختلفت الدراسات السابقة فيما بينها من حيث النتائج التي توصلت إليها، ويعزى هذا الاختلاف إلى اختلاف الأطر الثقافية والاجتماعية والاقتصادية لمجتمعات الدراسة فضلا عن اختلاف المعالجات الإحصائية التي عولجت بها، فضلاً عن اختلاف العينات من حيث أحجامها وأنواعها.

لذا يحاول البحث الحالي الوقوف على أسباب الغياب المتكرر للطلاب في المدارس بالمملكة العربية السعودية، ومعرفة النتائج والآثار المترتبة على الغيابٍ المتكرر للطلاب، وتأثر التحصيل الدراسي للطلاب بظاهرة الغياب المتكرر، وصولاً إلى مجموعة من الحلول والمقترحات التي تسهم في مواجهة مشكلة غياب الطلاب بالمدارس الحكومية بالمملكة العربية السعودية.

- **الإطار النظري للبحث**

يعد عملية الغيابٍ المتكرر للطالب وعدم انتظامه من أعراض المشكلات التي ترتبط ارتباطا وثيقا بشخصية الطالب وعلاقاته المنزلية والمدرسية، كذلك نجد أن هذه المشكلة أحد مسببات التخلف الدراسي أو عرضا له، وترتبط هذه المشكلة بعوامل خاصة بشخصية الطالب كالسن، والذكاء، والاضطراب النفسي، والسلوكي، والعوامل الانفعالية، والتي قد تنتج من سيطرة مخاوف مدرسية شاذة، ويمكن تعريفها بالخوف المرضي من الارتباط بالموقف المدرسي.

في هذا الجزء من البحث سوف تتناول الباحثة أسباب ظاهرة غياب الطلاب، والآثار الناتجة عن ذلك، وتأثيره أيضا على التحصيل الدراسي للطلاب، ثم تقوم بوضع الحلول والمقترحات التي تسهم في حل تلك المشكلة وذلك لتحقيق مستوى تعليمي متميز داخل المملكة العربية السعودية لتحقيق التنمية في كل المجالات.

- **أسباب ظاهرة الغياب** :

تنوعت الأسباب التي تؤدي إلى تفشي ظاهرة الغياب بين الطلاب وتعددت، فمن هذه الأسباب ما يتعلق بالأسرة وعدم اكتراثها بمصلحة أبنائها أو عدم

ثقتها في المدرسة، ومنها ما يرتبط بالعملية التعليمية وعدم تشجيعها للطلاب على الحضور، وهناك عوامل أخري مثل انشغال الطلاب عن المدرسة بالدروس الخصوصية، وغير ذلك من العوامل، وسوف يتم عرض بعض هذه الأسباب بشيء من التفصيل.

- **أسباب متعلقة بالمدرسة**:

- تتسم بعض المناهج الدراسية بالتقليدية التي تعتمد على الحفظ والتلقين وعدم مواكبتها للتطور العلمي والتكنولوجي في المجتمع.
- طرق التدريس المستخدمة من بعض المعلمين كذلك لا تتسم بالجاذبية، ومحدودة التعامل مع الوسائل التعليمية.
- عدم مراعاة المعلم للظروف الفردية بين الطلاب مما يولد الحقد والغيرة بين الطلاب.
- كثرة الواجبات المعطاة للطلاب وكذلك عدد الحصص الكثيرة في اليوم الدراسي.
- قلة الدافعية للتحصيل الدراسي.
- صعوبة الفهم والتركيز والاهتمام بالمواد الدراسية.
- ضعف كفاءة المدرسين.
- الشعور العام بعدم جدوى الدراسة(٣٧).
- عدم سلامة النظام المدرسي وتأرجحه بين الصرامة والقسوة وسيطرة عقاب كوسيلة للتعامل مع الطلاب أو التراخي والإهمال وعدم توفر وسائل الضبط المناسبة.
- سيطرة بعض أنواع العقاب بشكل عشوائي وغير مقنن مثل تكليف الطالب بكتابة الواجب عدة مرات والتهديد بالإجراءات العقابية.
- عدم الإحساس بالحب والتقدير والاحترام من قبل عناصر المجتمع المدرسي حيث يبقى الطالب قلقا متوترا فاقدا الأمن النفسي.
- عدم توفر الأنشطة الكافية والمناسبة لميول الطالب وقدراته واستعداداته التي تساعده في خفض التوتر لديه وتحقيق المزيد من الإشباع النفسي.
- كثرة الأعباء والواجبات، خاصة المنزلية التي يعجز الطالب عن الإيفاء بمتطلباتها.
- عدم تقبل الطالب والتعرف على مشكلاته ووضع الحلول المناسبة لها مما أوجد فجوة بينه وبين بقية عناصر المجتمع المدرسي، فكان ذلك سببا في فقد الثقة في مخرجات العملية التعليمية برمتها واللجوء إلى مصادر أخرى لتقبّله.
- الامتحانات التقليدية التي تشجع على الحفظ والاستظهار دون قياس القدرات الحقيقية للطلاب(٣٨).

- **عوامل تعود للطالب نفسه**:

- شخصية الطالب وتركيبته النفسية بما يمتلكه من استعدادات وقدرات وميول تجعله لا يتقبل العمل المدرسي ولا يقبل عليه.

- الاحتياجات الصحية والنفسية الملازمة للطالب والتي تمنعه عن مسايرة زملائه فتجعله موضعاً لسخريتهم فتصبح المدرسة بالنسبة له خبرة غير سارة مما يدفعه إلى البحث عن وسائل يحاول عن طريقها إثبات ذاته.
- عدم قدرة الطالب على استغلال وتنظيم وقته وجهل أفضل الطرق لاستذكار، مما يسبب له إحباطاً وإحساساً بالعجز عن مسايرة زملائه تحصيلياً.
- الرغبة في تأكيد الاستقلالية وإثبات الذات فيظهر الاستهتار والعناد وكسر الأنظمة والقوانين التي يضعها الكبار (المدرسة والمنزل) والتي يلجأ إليها كوسائل ضغط لإثبات وجوده.
- ضعف الدافعية للتعلم وهي حالة تتدنى فيها دوافع التعلم فيفقد الطالب الاستثارة ومواصلة التقدم مما يؤدي إلى الإخفاق المستمر وعدم تحقيق التكيف الدراسي.
- غياب روح المبادرة من جانب الطالب، بسبب عدم اشتراكه في تنظيم الحصة الدراسية(٣٩).

- **أسباب تتعلق بالأسرة**:

يعيش كل طالب في كنف أسرة تتباين مشاربها وتختلف مواقفها من التعليم، فإذا كان البعض يرى أن بلوغ الطالب أعلى المراتب وحصوله على أعلى الدرجات من أولى اهتماماتها. لذا فهي تعي الدور الملقي على عاتقها في مساندة الطالب على تجاوز تلك الأوقات العصيبة والاستعداد لذلك منذ بداية العام الدراسي فلا تترك الطالب يتقاعس عن الذهاب إلى المدرسة لأي سبب من الأسباب. فإن البعض الآخر من الأسر قد لا يعي ذلك، لاسيما إذا كان أفرادها أنصاف متعلمين أو ممن تشغلهم الحياة بكافة ألوانها صورها، فهم لا يرون في غياب الطالب بأساً؛ لذا فهم لا يكترثون بذهاب أبنائهم وانتظامهم بالمدرسة، يضاف إلى ذلك كثرة أعباء الأسرة التي تمنعهم عن متابعة أبنائهم(٤٠).

- **الدروس الخصوصية**:

يجد بعض الطلاب في الدروس الخاصة معيناً لهم للهرب من شبح الإخفاق أو الفشل في الاختبارات، لذا يلجئوا إلى تدارك ذلك من خلال الاعتماد على الدروس الخاصة اعتقاداً منهم بأنها السبيل الأوحد لتخطي الصعاب والفوز بمركب الناجين من الرسوب، فيكثفوا ساعات الاستذكار والمراجعة والاستزادة من الدروس الخاصة ومتابعة ما فاتهم من موضوعات ومواد دراسية، فيجدوا في الغياب عن المدرسة وسيلة سهلة تضمن لهم النجاح المنتظر(٤١).

- **الغياب وأثره على التحصيل الدراسي**:

يعد التغيب عن المدرسة مشكلة من المشاكل النفسية والاجتماعية التربوية المنتشرة في وقتنا المعاصر، ويقوم التعليم بمختلف مراحله دوراً جوهرياً في تطور حركة المجتمع، وذلك بسبب أنَّه يركز في جوهره على تنمية العامل البشري، ولا شك أنَّ كل مجتمع بحاجة إلى كوادر علمية مؤهلة في مختلف مجالات

الحياة، وقدرة على اكتساب العلوم والمعارف والعمل على تنميتها، ولعل مجتمعنا العربي أحوج ما يكون على الاعتماد على القوة الذاتية من أبنائه، ولكن بسبب الغياب المتكرر من أبناء المجتمع عن المدرسة سيحدث تدني في التحصيل الدراسي، وبالتالي يتسبب في مشكلات نفسية واجتماعية واقتصادية للدولة.

إنَّ الغياب المتكرر للطلاب عن مدارسهم يتسبب في تدني التحصيل الدراسي، الأمر الذي يؤثر على الطلاب في العديد من الجوانب والتي من أهمها ما يلي(٤٢):

- يكون الطالب في معظم حالاته متساهلاً في كل أموره حتى في الأمور الأساسية والضرورية بالنسبة له.
- يكتسب صفة الانقياد للغير، ولا يوجد لديه الاعتماد على النفس وروح المبادرة الذاتية.
- يقف الطالب في جميع حالاته، موقف المدافع عن نفسه، وعما يقوم به من أعمال، بسبب عدم الثقة بالنفس والقدرة على الإنجاز.

كما أكد عبد الرحمن العيسوي على أن الغياب عن المدرسة له تأثير سلبي على تحصيل الطلاب حيث يؤدي إلى (٤٣):

- التسرب من المدرسة.
- الرسوب المتكرر للطالب (فشل بالدراسة).
- تخريج جيل غير قادر على العطاء سواء لنفسه أو لوطنه.
- الشعور بالإحباط وعدم الثقة بالنفس.
- عدم قدرة المجتمع على التطور والتقدم؛ بسبب أنَّ عناصره الفعالة ضعيفة.
- تدمير البنية الفوقية للمجتمع.
- تشكيل أعباء إضافية على الدولة.
- زيادة البطالة والانحراف وتفشي الجرائم كالسرقة.
- ارتفاع نسبة الجهل في المجتمع.

ومن خلال ما سبق يتضح أن الغياب المتكرر عن المدرسة يعد مشكلة ذات أبعاد خطيرة على العملية التعليمية والتربوية، وتستدعي ضرورة الاهتمام بها، ومحاولة علاجها، وإلا أضحت العملية التعليمية غير ذي فائدة لكل من الطالب والمجتمع. كما أن الغياب عن المدرسة يعود لمسببات متعلقة بالطالب نفسه أو لأسباب خارجة عن إرادته، مما يستلزم اشتراك كافة الأطراف المعنية (الأسرة – المدرسة – المسجد – الأندية الرياضية ...) لمواجهة هذه الظاهرة التي ربما تسببت في فشل الطلاب أو انحرافهم.

وقد أكدت دراسة (عائشة بنت على)(٤٤) على أهمية التزام الطلاب بالحضور لما يحقق لهم مزيد من التحصيل الدراسي مقارنة بأقرانهم دائمي الغياب. كما كان من نتائج دراسة (محمود أحمد)(٤٥) أنه هناك علاقة ارتباطية بين الغياب ومستوى تحصيل الطلاب. كما كان من نتائج دراسة (Fogelman) (٤٦)وجود

علاقة مباشرة بين معدل حضور المدرسة والتحصيل والسلوك كما ظهرت في حصول الأفراد ذوي معدلات الحضور العالية على درجات مرتفعة في الاختبارات.كما أشارت دراسة (شيخي رشيد)(٤٧) إلى أن أهم الأسباب التي تساعد الطلاب على التحصيل الدراسي الجيد مواظبة التلميذ على الانتظام بالمدرسة. وفيما يلي عرض لأهم الحلول والمقترحات للمساعدة في الحد من ظاهرة غياب الطلاب عن المدارس.

- **التوصيات والمقترحات**:

بناءً على النتائج التي توصل البحث إليها، فإن الباحثة توصي بما يلي:

- تفعيل دور مجالس الآباء والامهات مع المدرسين/ات والإدارة وتبادل المعلومات وتعزيز الثقة بين البيت والمدرسة من أجل التخفيف من حدة انتشار ظاهرة الغياب التي تعيق سير العملية التربوية.
- إطلاع الطلبة على السياسة التي تنتهجها المدرسة إزاء الغياب، وذلك في بداية العام الدراسي.
- تسجيل الغياب لكل حصة ومتابعته يومياً وإذاعة أسماء الطلبة الغائبين والسماح للطالب الغائب بعذر طبي دخول الصف في اليوم التالي بعد اعتماد الإجازة وإذا لم يكن لديه إجازة مرضية يتم الاتصال بولي أمره للتأكد من مبرر الغياب قبل دخوله الصف.
- متابعة الإدارة المدرسية الغياب متابعة دقيقة واتخاذ اللازم بشأنه وعدم التهاون وعدم السماح بالغياب للطالب إلا بعذر طبي من المراكز الصحية الحكومية وتدقيق هذه الأعذار مع إدارات المراكز للتأكد من صحتها.
- وجود تعهد كتابي يقضي بتعهد الطالب بعدم الغياب إلا بأذن مقبول ويوقع الطلبة وأولياء أمورهم على هذه التعهدات التي أعيدت إلى المدرسة كما يوقع مرشد الصف والمدير عليها وتحفظ لدى مرشد الصف.
- إجراء توعية في وسائل الأعلام المختلفة بشأن أضرار ظاهرة الغياب على الطالب وعلى مستواه التعليمي والتحصيلي والسلوكي وتعريف أولياء الأمور بقواعد السلوك والمواظبة والحسم للدرجات في حالة غياب الطالب من دون عذر مقبول.
- حث المدرسين على عدم الإيحاء بالغياب للطلبة بحجة انتهاء المناهج الدراسية أو إشعارهم بذلك بل التأكيد على أن الدراسة فعلية ولا يجوز التفريط بها وأن تكون هنالك إعادة للمنهج بعد الانتهاء منه لكي يستفيد الطلبة ويراجعوا ما فاتهم ويحصلوا تحصيلا جيدا في نهاية العام الدراسي.
- وضع خطة مع الوالدين لتشجيع الطالب على عدم الغياب من المدرسة، ومتابعة الطالب للواجبات المنزلية ومساعدته في مراجعة الدروس وتوفير المكان والوقت المناسب للدراسة بعمل برنامج دراسي.
- أن يكون ولي الأمر متفهما، ويصغي للطالب لمعرفة الأسباب التي تمنعه من الذهاب إلى المدرسة، وتشجيعه للتعبير عن مشاعره اتجاه المدرسة، لمعرفة

الصراعات الداخلية التي تؤدي إلى تكرار الغياب، ومواجهة هذه المشكلة، وإيجاد الحل المناسب لها. متابعة حضور وغياب الطلاب يوميا.

- الاتصال مع ولي أمر الطالب للاطلاع على سبب غياب الطالب، ومساعدتهم من الناحية النفسية إذا كانت هناك مشاكل أسرية.
- تقديم الحوافز المناسبة لاستثارة دافعية الطلاب للحضور المدرسي وتحديد المكافآت التي تترتب على الالتزام في الحضور، والعقوبات التي تنتج عن غيابهم، والابتعاد عن التوبيخ والسخرية والتهديد من قبل المعلم للطلاب.
- وضع خطة للنشاط المدرسي في أول العام الدراسي ومتابعة التنفيذ من خلال الجهة المعنية المختصة مع توفير إمكانيات النشاط وبرامجه، وتنوع هذه الأنشطة بحيث تنمي مواهب الطلاب وتلبي احتياجاتهم، كما أنها تفريغ لطاقاتهم، على أن يكون ذلك في أطر تنافسية تحدد لها مكافآت وجوائز، من أجل إضفاء مزيد من التشويق بين الطلاب، ويسهم في جعل المدرسة بيئة جاذبة لهم.
- الاتصال بأولياء الأمور لمعرفة أسباب التأخر والغياب والتدخل المهني من جانب المرشد الطلابي للحد من هذه المشكلات.
- تنظيم المحاضرات والندوات التي يؤكد فيها ضرورة التعاون بين المدرسة والمنزل مع تبيان أن المدرسة لا تكفي وحدها للقيام بمهمة التربية والتعليم معا مهما بذلت من جهد مع التبصير بمراحل النمو المختلفة التي يجتازها الأبناء ومتطلبات هذا النمو وطرق المعاملة لضمان الاستقرار النفسي الذي ينعكس على كفاءة العملية التعليمية والتربوية.
- حسن توزيع المنهج على شهور السنة مع الجدية في متابعة المعلمين حتى نهاية العام الدراسي متابعة جادة من خلال المشرفين التربويين ولجان المتابعة المدرسية والإشرافية.
- اهتمام إدارة المدرسة بتتبع حالات الطلاب الذين يتغيبون بصفة مستمرة أو متقطعة والأسباب التي أدت بهم إلى ذلك والاهتمام بالحالات الفردية من خلال فريق الارشاد الطلابي داخل المدرسة وتحويل الحالات التي تستلزم تدخل قسم الارشاد والتوجيه بالمكاتب ومنه الى الإدارات المعنية.
- جعل جو المدرسة محببا إلى التلاميذ من خلال توفير كافة أنواع الأنشطة الاجتماعية والرياضية والفنية وتشجيع الطلاب الموهوبين وذوي القدرات الإبداعية والابتكار في تنفيذ الأنشطة على المستوي المحلي.
- عقد اجتماعات دورية شهرية تضم المعلمين وبعض أولياء الأمور والطلبة بالمدرسة لرصد حجم المشكلات المدرسية وعلاجها أول بأول.
- عدم تساهل إدارة المدرسة بقبول الأعذار الخاصة بالغياب والغير منطقية.
- توافر الريادة التربوية المستنيرة من جانب المعلمين.

- إشراك الطلاب مع إدارة المدرسة في وضع الجدول الدراسي بشكل يحببهم بالمدرسة ويشعرهم بالمسئولية في الحضور والانتظام.
- تشجيع الطلبة على المناقشة وإبداء الرأي أثناء الحصص الدراسية واحترام شخصية الطالب والتخفيف من عملية الواجبات المدرسية بحيث لا يكون فيها إرهاق عليهم.
- التأكيد على أهمية اهتمام المدرسين باستخدام التقنية الحديثة ووسائل الإيضاح الجاذبة والمعينة على تسهيل المادة الدراسية.
- إعادة النظر في مجموعات التقوية وذلك في أماكن مخصصة بعيدة عن أسوار المدرسة مع توفير الإمكانيات اللازمة للعملية التعليمية لهذه الأماكن وتوفير هيئات الإشراف المتخصصة مع الاستعانة بأكفأ الموجهين في كل مادة من المواد الدراسية مع إعطاء المساحة لكل طالب لاختيار المدرس الكفء القادر على توصيل المعلومات بسهولة.
- الإكثار من عمل المسابقات العلمية بين الطلاب في المواد العلمية المختلفة لتحفيزهم ماديا ومعنويا وذلك للحفاظ على استمرارية التفوق وإذكاء روح التنافس بينهم.
- إقامة الندوات داخل المدرسة مع أولياء الأمور وتكريم الطلبة والأسر التي تعزز من تواصل أبنائها وانتظامهم على الدراسة وذلك بشهادات تكريم معنوية مما قد يسهم في الحد من تفشي هذه الظاهرة.
- تطوير المناهج الدراسية، وذلك من خلال التعرف على معايير وضع المقررات الدراسية في الدول المتقدمة في تصنيف التعليم والاستفادة منها، والتخلص من الحشو الزائد في مناهج التعليم المختلفة، والذي يحمل الطلاب عبئا زائدا فوق طاقاتهم، ويدفعهم إلى الدروس الخصوصية أو الهروب من المدرسة.
- التنمية المهنية المستمرة للمعلمين، وتدريبهم على أساليب وطرق تدريس حديثة ومتنوعة، تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، وتزيد من دافعيتهم للتعلم.
- تصميم مواقع إلكترونية لتسهيل التواصل بين المعلمين وأولياء الأمور ومسئولي الإرشاد والتوجيه في المدرسة، للاتفاق على خطة لمواجهة مشكلة غياب الطلاب، واشتراك الطلاب في هذا الموقع.
- تدريب المعلمين على التعامل مع أولياء أمور الطلاب، من خلال دعوتهم لحضور المناسبات والاحتفالات التي تقيمها المدرسة، وإبداء آرائهم في كل ما يخص الطلاب، وحضور تكريم أبنائهم المتفوقين في الاختبارات الشهرية، والفائزين في المسابقات والأنشطة المختلفة.
- تفعيل القيم الدينية من خلال توجيه الطلاب نحو تحمل المسئولية، وغرس الشعور بالانتماء للوطن ومؤسساته.
- تفعيل الإرشاد النفسي والتربوي بالمدرسة لمساعدة الطلاب على استغلال طاقاتهم بشكل مفيد، ومساعدتهم على حل مشكلاتهم.

• **قائمة المراجع**:

1- Fiordaliso, R. Lordeman , A.Filipczak ,J& Friedman ,R. M .(1977). Effects Of Feedback on Absenteeism in the Junior High School , the Journal of Educational Researchm) p189-191 .

٢ -الملاهي، يوسف درويش.(٢٠٠٧).أهمية الالتزام بطول العام الدراسي. رسالة التربية، ع١٨، سلطنة عمان، ص ١٧٥.

٣ -صالح، يونس، وآخرون.(١٩٨٢). التكيف الاجتماعي وعلاقته بالتحصيل الدراسي . دراسات للأجيال، مجلة فكرية ثقافية تصدرها نقابة المعلمين في العراق ،ع٣، بغداد، ص ٢٠٨.

٤ -إبراهيم عبد الخالق. (١٩٨٠) . العلاقة بين بعض المتغيرات النفسية والتحصيل المدرسي في المرحلة الثانوية .رسالة ماجستير ، جامعة بغداد. ص٦.

٥ -عبد الحميد، جابر؛ الخضري، سليمان ،. (١٩٨٠).بعض العوامل المرتبطة بالغش المدرسي. عالم الكتب، القاهرة، ص٣٤٥.

6- Bozol , S.A &Varrati, R .(1983) . Apologize or Analyze, Measuring Academic Achievement in the Reservation School , EDRS Report Educational Research Service , Inc Arizona,p.21.

7- Stennett ,R. G & Isaacs ,L. M (1980) , Absence From School Patterns and Effects London , Ontario , Board of Educational Research Report .p.212.

٨ -سليمان، ظلال محمد عادل.(٢٠١٥).رؤية مقترحة لمواجهة ظاهرة الغياب المتكرر لطلاب المرحلة الثانوية الحكومية: دراسة ميدانية. دراسات في التعليم الجامعي، جامعة عين شمس – مركز تطوير التعليم الجامعي، ع٣١، مصر، ص ١٣٢.

9-Wright , J. S. (1978), Student Attendance What Relates Where ? NASSP Bulletin p.51.

١٠ -أحمد، محمود. (١٩٨٧). غياب طلاب وطالبات المدرسة الثانوية القطرية أسبابه وجوانبه النفسية وعلاقته بالتحصيل الدراسي. جامعة قطر. مركز البحوث التربوية ع١١٧،ص٤٤٥.

١١ -هاشم، أميرة جابر. (٢٠٠٧). دور الإرشاد التربوي في الحد من ظاهرة الغياب من وجهة نظر طلبة المرحلة المتوسطة ومدرسيهم وعلاقتهم بمتغير الجنس. مجلة كلية التربية للبنات للعلوم الإنسانية، مج١، ع١، جامعة الكوفة، ص ١١٥.

١٢ -فيركسون، جورج آي.(١٩٩٠).التحليل الإحصائي في التربية وعلم النفس. ترجمة : هناء العكيلي. دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد ،ص١٥.

13- Chaplin , J, P .(1971).Dictionary of psychology, New York, Dell Publishing, p5 .

14- Webester. (1971)). New International Dictionary , 3rd Ed William Benton Publisher, Vol 11, pp7.

15- Good , C.V .(1973). Dictionary of Education , 3rd , ed., Mc Grow , Hill book Company , New York ,p 533.

١٦ -خلف، محمد.(١٩٨٣). الظواهر السلوكية الخاطئة لدى الطلبة وتأثيرها على المستوى العلمي. الاتحاد العام لطلبة وشباب العراق . بغداد.

١٧ -كاظم، محمود.(١٩٩٩). مركز السيطرة وعلاقته بتحمل المسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة . مجلة آداب المستنصرية، ع٣٣.

١٨ -خلف، عبدالله، وآخرون.(١٩٨٢). أسباب غياب الطلبة في جامعة بغداد من وجهة نظرهم . مجلة العلوم التربوية والنفسية ، ع٧، بغداد .

١٩ -أحمد، محمود.(١٩٨٧). غياب طلاب وطالبات المدرسة الثانوية. مرجع سابق، ص٤٤٥.
٢٠ -بدران، عبد الكريم أحمد.(٢٠٠١).عوامل انقطاع تلاميذ الثانوية العامة عن الذهاب إلى المدرسة قرب نهاية العام الدراسي ومقترحات حلها: دراسة ميدانية. مجلة مستقبل التربية العربي، مج٧، ع٢٢، ص٣٧.
٢١ -هاشم، أميرة جابر. (٢٠٠٧). دور الإرشاد التربوي في الحد من ظاهرة الغياب من وجهة نظر طلبة المرحلة المتوسطة ومدرسيهم وعلاقتهم بمتغير الجنس. مجلة كلية التربية للبنات للعلوم الإنسانية، مج١، ع١، جامعة الكوفة.
٢٢ - أبو عسكر، محمد فؤاد سعيد.(٢٠١٤). دور الإدارة المدرسية في مدارس البنات الثانوية في مواجهة ظاهرة التسرب الدراسي بمحافظات غزة وسبل تفعيله. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
٢٣ -النوح، مساعد بن عبد الله حمد.(٢٠١١). الخلفية الأسرية وعلاقتها بغياب الطلاب المعلمين في جامعتي الإمام محمد بن سعود الإسلامية والملك سعود بالرياض. رسالة التربية وعلم النفس، جامعة الملك سعود، ع٣٧.
٢٤ -مصطفى، محمود محمد محمود .(٢٠١٢). فاعلية برنامج إرشادي لتعديل الاتجاه نحو المدرسة لدى التلاميذ متكرري الغياب بالمرحلة الإعدادية. رسالة ماجستير. معهد الدراسات التربوية. مصر.
٢٥ -ابن علي، عائشة. فلاحي، الزهرة.(٢٠١٣). أثر غياب الطلبة على التحصيل العلمي . مجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، جامعة حسيبة بو علي بالشلف، ع١٠.
٢٦ -الطيار، فهد بن علي. (٢٠١٤). عوامل غياب الطلاب من وجهة نظر مديري مدارس المرحلة الثانوية بمدينة الرياض: دراسة وصفية. مجلة الاجتماعية، ع٨، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية – الجمعية السعودية للعلوم الاجتماعية والخدمة الاجتماعية.
٢٧ -عادل، ظلال محمد.(٢٠١٥). رؤية مقترحة لمواجهة ظاهرة الغياب المتكرر لطلاب مرحلة الثانوية الحكومية دراسة ميدانية.مجلة دراسات في التعليم الجامعي. ع٣١.

28-Stennett ,R. G :(1967),Absence From School Norms by Sex and Grade , the Journal of Educational Research.

٢٩ -الحسون، عبد الرحمن.(١٩٧٩). ظاهرة الغيابات في كلية التربية بجامعة بغداد . مجلة العلوم التربوية والنفسية ، ع٣ .

30- Moos , R. H. & Moos B.S :(1978), Classroom Social Climate and Student Absence and Grades Journal of EducationalPsychology.
31- Wright , J. S:(1978),Student Attendance What Relates Where ? NASSP Bulletin.
32- Fogelman , K : (1978), School Attendance ,Attainment and Behavior, British, Journal of Educational, Psychology .
33- Stennett ,R. G & Isaacs ,L. M :(1980),Absence From School Patterns andEffects London , Ontario , Board of Educational Research Report) .
34- Bozol , S.A &Varrati, R: (1983),Apologize or Analyze, MeasuringAcademic Achievement in the Reservation School , EDR Report Educational Research Service , Inc Arizona.
35- Reid ,K : (1983)Institutional Factors and Persistent School AbsenteeismEducational Management Administration.

36- Heather Malcolm, and et al: (2013) Absence from School: A study of its causes and effects in seven LEAs, National Foundation for Educational Research, p424.

٣٧ -عادل، ظلال محمد.(٢٠١٥). رؤية مقترحة لمواجهة ظاهرة الغياب المتكرر لطلاب مرحلة الثانوية الحكومية دراسة ميدانية، مرجع سابق، ١٤١.

٣٨ -المرجع السابق نفسه، ص١٤٢.

٣٩ -عطوان، أسعد حسين وأخرون.(٢٠٠٩). أسباب انقطاع طلبة الصف الثاني عشر في محافظة قطاع غزة عن الذهاب إلى مدارسهم في منتصف الفصل الدراسي الثاني ثم سبل حلها.مجلة الجامعة الإسلامية. سلسلة الدراسات الإنسانية، مج ١٧، ع٢،ص٥٢٢.

٤٠ -بدران،عبدالكريم أحمد.(٢٠٠١). عوامل انقطاع تلاميذ الثانوية العامة عن الذهاب إلى المدرسة قرب نهاية العام الدراسي ومقترحات حلها، مرجع سابق، ص٣٧.

٤١ -نصر الله، عمر عبد الرحيم .(٢٠٠٤). تدني مستوى التحصيل والإنجاز المدرسي. دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، ص٦٧.

٤٢ -ابن علي، عائشة. فلاحي، الزهرة.(٢٠١٣). أثر غياب الطلبة على التحصيل العلمي. مرجع سابق، ص ٦٥.

٤٣ -عبد الرحمن العيسوي. (٢٠٠١). التأخر الدراسي أسبابه وعلاجه. دار العلوم العربية للطباعة والنشر. بيروت، ص٧٣.

٤٤ -عائشة بن علي.(٢٠١٣). أثر غياب الطلبة على التحصيل العلمي بالجامعة دراسة قياسية بقسم العلوم التجارية.مجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، الجزائر، ع١٠، ص٦٨.

٤٥ -محمود أحمد.(١٩٨٧). غياب طلاب وطالبات المدرسة الثانوية القطرية أسبابه وجوانبه النفسية وعلاقته بالتحصيل الدراسي ، مرجع سابق، ص٤٤٥.

46- Fogelman , K : (1978), School Attendance ,Attainment and Behavior, British, Journal of Educational, Psychology,p16.

٤٧ - شيخي رشيد.(٢٠١٤). عوامل وعوائق التحصيل الدراسي.مجلة الباحث، الجزائر، ع١٠، ص١٣١.

البحث الثانى عشر :

الأمن العاطفى وعلاقته بالسلوك الاجتماعى الإيجابى لدى الأيتام فاقدى الآب بمكة المكرمة

إعداد :

أ / زهراء جابر حسن الشهرى
طالبة دراسات عليا جامعة الملك عبد العزيز
بالمملكة العربية السعودية

الأمن العاطفى وعلاقته بالسلوك الاجتماعى الإيجابى لدى الأيتام فاقدى الآب بمكة المكرمة

زهراء جابر حسن الشهرى
طالبة دراسات عليا . جامعة الملك عبد العزيز بجدة.

• **المستخلص**:
يعتبر الأمن العاطفي مفهوماً مركزياً في عملية النمو النفسي السوي، ويهدف هذا البحث إلى التحقق من علاقة الأمن العاطفي بالسلوك الاجتماعي الايجابي لدى عينة من الأيتام ، كما شملت الأهداف الكشف عن القدرة التنبؤية للأمن العاطفي في هذه العلاقة، بالإضافة إلى الكشف عن الفروق بين الذكور والإناث في كل من الأمن العاطفي والسلوك الاجتماعي الإيجابي ، شارك في هذه الدراسة (100) يتيم ويتيمة تراوحت أعمارهم من (9-12) سنة، تم الوصول إليهم بالتنسيق مع جمعية كافل لرعاية الأيتام بمكة المكرمة، وقد شارك الأطفال في إكمال مقياس الأمن العاطفي الذي تم إعداده من قبل الباحثة ، في حين قيمت الأمهات أطفالهن على مقياس السلوك الاجتماعي الإيجابي الذي أعده بوس، بوليت وكوينت (Bos, Polit & Quint,1997) بعدٍ ترجمته للعربية وإعادة حساب صدقه وثباته. وأظهرت النتائج أن الطفل الآمن عاطفياً يتمتع بمستويات أعلى من السلوك الاجتماعي الإيجابي، في حين لم تظهر فروق بين الجنسين في كل من الأمن العاطفي والسلوك الاجتماعي الإيجابي.

الكلمات المفتاحية: الأمن العاطفي . السلوك الاجتماعي الإيجابي . الأيتام . الأسر أحادية الوالدين.

Emotional Security and Its Relationship with Prosocial Behavior among the Fatherless Orphans in Makkah

Zahra gaber hassan el shahry.

Abstract:
Emotional security is a central concept in the normal psychological development process. This research paper aims to verify the relationship implicated between the emotional security and prosocial behavior by studying a sample of orphans. The goals also includes: detection of predicational ability of emotional security in such relationship. In addition to, analyzing the gender (male-female)differences in regard to both emotional security and prosocial behavior. There are 100 orphans (male and female), agedbetween 9-12, participated in this study. They have been reached out through Makkah's-based Orphan Care Kafel Association in which children participated in the completion of Emotional Security Scale that had been prepared by researcher. Whereas the mothers assessed their kids according to Positive Social Behavior Scale (Bos, Polit & Quint,1997). Results revealed that emotionally secured child enjoys higher levels of prosocial behavior, while for the gender differences, non were detected in both emotional security and prosocial behavior.

Key words: Orphans ▬ One-parent families ▬ Prosocial behavior ▬ Emotional Security.

- **مقدمة**:

إن الأسر التي تقوم فيها الأم برعاية الأطفال وحدها نتيجة وفاة الأب تختلف في خصائصها عن الأسر المكونة من الوالدين معا. حيث يمكن أن يؤثر بناء الأسرة تأثيرا عميقا على تجارب الأطفال ومسار حياتهم. فخصوصية الوضع النفسي للأيتام تعود بدرجة كبيرة إلى غياب الجو الأسري الطبيعي. لأن الأسرة هي الكيان الذي يضم أعضاؤه، وفى هذا الكيان يتلقون الرعاية ويحصلون على الإشباع المناسب لاحتياجاتهم الجسمية والنفسية، وغياب (الأب والأم) أو أحدهما يُحدث خلل لدى الأنساق الفرعية، خاصة لو كانوا في مرحلة الطفولة وفى حاجة إلى الرعاية الأبوية (القصاص ،٢٠١١).

وفي مجتمعنا بطبيعته الجمعية نجد أن الأم في وضع كهذا قد تجد الدعم والمساندة من الأقارب والمعارف، بعكس طبيعة المجتمعات الفردية التي قد يكون فيها الوضع أصعب، ومع ذلك فإن افتقادها إلى الدعم المعنوي من شريك الحياة يشكل فارقاً جوهرياً، فهي مع وجود الدعم السرة والأصدقاء إلا أنها . في الغالب . تتحمل مسؤولية الأبناء بمفردها، وذلك التحدي يؤثر على صحتها النفسية ومقدرتها على تلبية احتياجات الأبناء النفسية والعاطفية

ومن المتعارف عليه . علمياً أن الأم هي من تضع اللبنة الأولى لشعور الطفل بالأمن، وذلك بدرجة حساسيتها واستجابتها لاحتياجات طفلها، وأن هذه العلاقة التي تتشكل في مرحلة مبكرة من عمر الانسان تساهم بالدرجة الأولى في تشكيل الأمن العاطفي، والذي يعد بدوره قاعدة الأساس التي ينطلق منها الانسان نحو النمو النفسي السوي.

ويمكننا القول بأن خبرات التفاعل المبكرة للطفل تكون مجموعة من النماذج الذهنية (نماذج العمل الداخلية) حول ذاته والآخرين والعالم من حوله، وتؤثر هذه النماذج الذهنية في القدرة على تشكيل العلاقات الاجتماعية في وقت لاحق، وفي اكتساب القدرة على التنظيم العاطفي، والنمو العاطفي والنفسي بشكل عام، إن الطفل غير الآمن، سواءً كان ذلك بسبب الإهمال أو سوء المعاملة أو غياب الوالدين أو فقدانهم سيكون أكثر عرضة للمشكلات السلوكية والعاطفية..(National Collaborating Centre for Mental Health, 2015)

ومع النمو المعرفي والخبرات الاجتماعية المستمرة لدى الطفل يزداد نمو نماذج العمل الداخلية وتعقيدها (Waters, Kondo-Ikemura, Posada, & Richters 1991), ولاتستمر علاقة الطفل بالأم بكونها العنصر المؤثر الوحيد على شعور الطفل بالأمن، لأن دائرة العلاقات تتمدد مع نمو الطفل واختلاف احتياجاته، ويأتي في وقت لاحق دور الأب. حيث يبدأ الرضع بتكوين علاقة ارتباط مع الأب خلال السنة الثانية (Grossmann, Grossmann, Fremmer- Bombik, Kindler & Scheuerer- Englisch,2002) وفي مرحلة دخول الطفل للمدرسة تتسع العلاقات خارج نطاق الأسرة، وتحتل علاقات الصداقة في مرحلة الطفولة المتأخرة تحديداً مكانة مهمة، وقد أشار فون ساليش (Von Salisch, 2001) إلى

أن أطفال هذه المرحلة يبدأون بتكوين صداقات ذات طابع أكثر حميمية خلافاً لما كانت عليه قبل ذلك، وبالتالي فإن هذه الصداقات الوثيقة ستكون مصدرا مهما للشعور بالأمن.

وكما هو ملاحظ فإن العلاقات التي يستمد الطفل منها شعوره بالأمن تختلف باختلاف احتياجاته في كل مرحلة عمرية، فالطفل الرضيع تكون رابطته العاطفية بالأم في أوجها كونه يعول عليها بشكل كامل في اشباع احتياجاته البيولوجية، وخلال عامه الثاني تزداد رابطة الطفل العاطفية بالأب نتيجة لحاجته للعب والمداعبة، ومع دخول الطفل إلى المدرسة تكون الصداقات المقربة مصدراً جديداً للشعور بالأمن لأنها تشبع حاجة الطفل إلى الانتماء لجماعة ما، وقبول الأقران. ووفقا لبلاتز Blatz فإن سلوك الفرد في جميع مجالات حياته يمكن تفسيره من ناحية الأمن. ففي نظريته يرى أن هدف كل انسان هو تحقيق الشعور بالأمن. فالناس تسعى باستمرار لتحقيق حالة من الأمن عن طريق التحكم في التدفق المستمر من الخيارات طوال الحياة. Zotova (& Зотова, 2015)

وتتصور الباحثة أن دراسة الأمن العاطفي للأطفال الأيتام الذين يعيشون مع أمهاتهم بشكل ينطوي على الفهم والإضافة المعرفية يمكن أن يكون في إطار العلاقة مع السلوك الاجتماعي الإيجابي. وقد اقترح هذا المفهوم ويسبه wispe ١٩٧٢ وعرفه بأنه السلوكيات التي توجه نحو الشخص الآخر بقصد المساعدة في استمرار الإفادة الايجابية لذلك الشخص. (موسى والدسوقي، ٢٠١٣).

وتظهر الفروق الفردية بين الأفراد في السلوك الاجتماعي الإيجابي في وقت مبكر من الحياة، نتيجة التأثيرات الخارجية، بما في ذلك تأثير الوالدين والمجتمع، وتشكل هذه الفروق آثارا كبيرة على الصحة النفسية، لما لهذا السلوك من أهمية في الحفاظ على علاقات اجتماعية تعاونية، فهو علامة أساسية للنمو النفسي والاجتماعي السليم لدى الأطفال. (Eisenberg & Mussen ,1989)

- **مشكلة الدراسة**:

بالنظر إلى عينة الدراسة فقد أظهرت الكثير من البحوث باستمرار تفاوت في نتائج الأطفال تعود إلى طبيعة بناء الأسرة التي يعيشون فيها، ووفقا لمسح شامل أجراه براملیت وبلومبرغ (Bramlett & Blumberg ,2007) كانت الصحة النفسية للطفل في الأسر التي تقوم فيها الأم برعاية الطفل بمفردها منخفضة مقارنة بالأطفال في الأسر القائمة على الوالدين. كما أشار دون وآخرون Dunn (et al.,1998) إلى أن الأطفال في الأسر ذات العائل الواحد (الأم) أظهروا مستويات أعلى من المشاكل، وانخفاض في درجات السلوك الاجتماعي الإيجابي مقارنة بأقرانهم في الأسر الأخرى، كما أشارت دراسة عبد الصاحب(٢٠١٦) إلى أن هناك فروق بين فاقدي الأب وأقرانهم الذين يعيشون مع آبائهم من تلاميذ المرحلة الابتدائية في المشكلات الاجتماعية والنفسية حيث تزداد بنسبة أكبر لدى فاقدي الأب مشكلات كالعدوان، القلق، الخوف، والانطواء ، كذلك

أظهرت دراسة العباس(٢٠١١) انخفاض التوافق النفسي لدى فاقدي الأب في المرحلة المتوسطة عن أقرانهم الذين يعيشون مع أسرهم ، وقد تخضع هذه الفروق لعوامل كمستوى الدخل، ممارسات الأمومة، عمر الأم، ومستوى التعليم، إلا أن تكوين الأسرة قد يكون أحد العوامل المساهمة في هذه الفروق. وبالنظر إلى عينة الدراسة الحالية نجدها تتضمن أسر ذات مستوى اقتصادي متدني، فالأم واقعة تحت ضغط توفير سبل العيش الضرورية مما يشكل عاملا آخر يساهم في انخفاض مستوى الصحة النفسية للأم وللأيتام. وقد أورد عبده (٢٠١١) أنه إذا ما أريد للأطفال الأيتام . وخاصة الفقراء منهم . أن يتمتعوا بحياة مناسبة ومستقرة فلا بد أن تبذل كافة الجهود لتمكينهم من تجاوز قضايا التغذية والكساء والإيواء، وأن تتاح لهم الفرص لتكوين علاقات اجتماعية فعالة والمشاركة في أنشطة اجتماعية تعاونية.

وذلك يستوجب منا كباحثين في المجال النفسي محاولة فهم العوامل التي تؤثر على الصحة النفسية للأطفال في هذه الأسر، وذلك حتى يتسنى للمؤسسات والجمعيات المهتمة بهذه الفئة الاستناد إلى الأبحاث العلمية في تحسين الخدمات الاجتماعية والنفسية المقدمة لهذه لأسر والأطفال الذين يعيشون فيها.

وفيما يخص متغيرات الدراسة نجد أن مفهوم الأمن العاطفي لاقى اهتماماً كبيرا في علم النفس المرضي، حيث كان التركيز منصباً على الأمن العاطفي كآلية تتوسط النزاعات الزوجية وسوء التوافق النفسي أو الأمراض النفسية. (Davies, & Cummings,1994)

والفكرة القائلة بأن نمط الأمن في الطفولة المبكرة قد يكون مؤثرا على النمو الاجتماعي والعاطفي في وقت لاحق لاقت أهمية أكبر في مجال العدوان والمشاكل السلوكية الخارجية (Fearon, Bakermans-Kranenburg, van IJzendoorn, Lapsley and Roisman,2010) و لم تلقَ ذات الاهتمام في إطار السلوك الاجتماعي الإيجابي والذي هو محور هذه الدراسة، على الرغم من أن بولبي Bowlby أشار إلى أن الأمن العاطفي هو الأساس النفسي الهام لسلوك تقديم الرعاية للآخرين (Nie, Li & Vazsonyi,2016) وقد أيدت هذا الافتراض بعض الدراسات التي أجريت عبر عدة ثقافات، حيث ربطت بين الشعور بالأمن العاطفي والكفاءة الاجتماعية بشكل عام للأطفال في عدة مجالات، أبرزها التحليل الشامل الذي أجراه قرو وأخرون (Groh, Fearon, Bakermans, Van, Steele, & Roisman, 2014) مما يشير إلى أن للأمن نتائج إيجابية قد تكون عالمية. ومما يجب التنبه إليه هو أن الرابط بين الأمن والسلوك الاجتماعي الإيجابي قد يكون خاضع لتأثير السياق الثقافي، وعدة سياقات أخرى كالسياق التنموي المتعلق بقدرات الأطفال الاجتماعية والمعرفية، والتغيرات المعيارية العمرية في العلاقات الاجتماعية. مما يستوجب مراعاة هذه العوامل خلال دراسة هذه العلاقة.

وقد جاءت هذه الدراسة كمحاولة للكشف عن العلاقة بين الأمن العاطفي والسلوك الاجتماعي الإيجابي لدى عينة من الأيتام فاقدي الأب في مرحلة الطفولة المتأخرة. ووفقا لطبيعة تكوين الأسرة والمدى العمري للعينة الحالية فإن مثل هذه العلاقة لم تستكشف بعد على حد علم الباحثة في بيئتنا العربية.

- **أهمية الدراسة**:

تبرز أهمية الدراسة من خلال المرحلة العمرية التي يتناولها، وهي مرحلة الطفولة المتأخرة. وكما وصف ديل جوديج (DelGiudice, 2018) هذه المرحلة بأنها مرحلة حاسمة لم تنل التقدير البحثي الذي تستحقه. حيث أن الانتقال إلى هذه المرحلة يشهد تحولا كبيرا في الإدراك، والدوافع، والسلوك الاجتماعي، مع آثار عميقة واسعة النطاق لنمو الشخصية، والاختلافات بين الجنسين.

كما يجد المتتبع للأبحاث التي تناولت الأمن العاطفي أن هناك ثلاث مسارات استولت على اهتمام الباحثين: الأول دراسات على الرضع وأطفال ما قبل المدرسة، الثاني دراسات على المراهقين وأخيرا على البالغين في علاقاتهم الزوجية، وتركت ثغرة في بحوث الأمن العاطفي لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المتوسطة والمتأخرة، ومن الملاحظ أن الباحثين قد قطعوا في العقدين الماضيين خطوات كبيرة لمعالجة هذه الفجوة ومع ذلك، لا يزال هناك العديد من الأسئلة حولها.(Boldt, Kochanska, Grekin & Brock, 2016)

كما أن هذه المرحلة من أهم فترات النمو فيما يخص جانب الأمن العاطفي، حيث يكون فيها النظام السلوكي للتعلق أكثر تمثيلا واكتمالا، ويصبح فيها الأمن سمة من سمات الشخصية وليس مجرد جودة علاقة محددة.(Moss, St-Laurent, Dubois-Comtois& Cyr, 2005)

وكذلك هي فيما يخص السلوك الاجتماعي الإيجابي، ففي هذه المرحلة ينتقل الطفل من الحكم الأخلاقي خارجي المنشأ والذي يساير فيه توقعات وأحكام الكبار إلى الاستقلالية الأخلاقية والتي يكون الحكم فيها ذاتيا داخلي المنشأ، كما أنه يصبح قادرا على إدراك حاجات الآخرين والتعاطف معهم، والانخراط في السلوكيات الاجتماعية الايجابية. (موسى والدسوقي، ٢٠١٣)

كما تتمثل أهمية الدراسة في بناء مقياس الأمن العاطفي، ففي فالدراسات ذات الصلة بنظرية التعلق اعتمد قياس الأمن بشكل أساسي على التصنيف الفئوي لأنماط التعلق الذي اقترحته اينسورث، والذي يضم ٤ أنماط للتعلق تتشكل خلال السنة والنصف الأولى من حياة الطفل وهي كالتالي : التعلق الآمن . التعلق غير الآمن (التجنبي، التعلق القلق ،التعلق غير المنتظم (Ainsworth, Blehar, Waters & Wall,2015) إلا أن هذه الدراسة تبنت اتجاه آخر قامت عليه العديد من الدراسات مؤخرا يعتمد على تقييم الأمن كسلسلة متصلة وليس كفئات وأنماط، حيث لا يكون التركيز منصب على المفهوم التقليدي للتعلق في قياس مدى قرب وتوافر شخصيات التعلق بوصفها عناصر

للتقييم ، بل يكون بالاستناد إلى مفهوم الأمن العاطفي الذي يمكن بالاعتماد عليه التوسع في دراسة مجموعة من السياقات والأعمار المختلفة (Cummings, 2003) ، وهذا الاتجاه ضروري لتقييم الأمن كمفهوم عام في التكوين النفسي للطفل في ظل العلاقات المختلفة ، فالأمن العاطفي كمفهوم هو أعمق من أن يكون مجرد مؤشر لطبيعة علاقات الطفل المبكرة ، وإن كانت هي البنية الأساسية لتشكله، إلا أن الأمن يضم عناصر داخلية لا تقتصر على العلاقات الوالدية (Kim, Boldt & Kochanska, 2015) ، كما أن قياس الأمن في مختلف العلاقات يوفر فهماً أكثر تفصيلاً للصورة العامة للأمن لدى الفرد. (Grapko, 2010)

وتكتسب الدراسة أهميتها أيضاً من الوضع الاجتماعي الخاص لعينة الدراسة، مما قد يفتح الباب لمزيد من الأبحاث حول الأمن العاطفي والسلوك الاجتماعي الإيجابي للأيتام في الأسر ذات العائل الواحد، والتي إن أخذت بعين الاعتبار ستساهم في تحسين الخدمات المقدمة للأمهات وأطفالهن، وتحسين جودة حياتهم.

- **الدراسات السابقة**:

من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت فئة الأيتام فاقدي الأب يتضح أن هؤلاء الأطفال لديهم مستويات أقل من أقرانهم في التوافق النفسي، كم أن لديهم مشكلات نفسية أعلى من أقرانهم كالعدوان، القلق، الخوف، والانطواء. من هذه الدراسات دراسة عبد الصاحب (٢٠١٦) التي هدفت إلى مقارنة بين التلاميذ فاقدي الأب وأقرانهم الذين يعيشون مع آبائهم في المشكلات النفسية والاجتماعية، وقد تحدد البحث بتلاميذ المرحلة الابتدائية في مديرية الكرخ الثالثة، من كلا الجنسين للعام ٢٠ الدراسي٢٠١٤ -٢٠١٥، وقد بلغت عينة البحث ١٦٠ تلميذاً (٨٠ منهم فاقدي الأب و٨٠ منهم يعيشون مع أسرهم، وتم استخدام مقياس قبيل كودي المعد عام ١٩٧٨ لقياس المشكلات النفسية والاجتماعية، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق بين فاقدي الأب وأقرانهم الذين يعيشون مع أسرهم في مشكلات العدوان، القلق، الخوف، الانطواء لصالح فاقدي الأب، كذلك دراسة العباس(٢٠١١) التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين فقدان الأب وكل من التوافق النفسي والاجتماعي لدى طلاب المرحلة المتوسطة .وللتحقق من ذلك قام الباحث باستخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وباستخدام اختبار الشخصية للمرحلة الإعدادية والثانوية على عينة مكونة من ٢٠٠ يتيم ويتيمة، منهم ١٠٠ من فاقدي الأب اختيروا من المسجلين في مشروع كفالة يتيم التابع لجمعية البر بمحافظة الأحساء، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان من أهمها، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في التوافق النفسي لصالح الأطفال الذين يعيشون مع أسرهم.

.وفي منحى آخر، ، نجد أن هناك دراسات أشارت إلى أن انخفاض مستوى الأمن ينبئ بمستويات اعلى من المشكلات السلوكية والعدوان، مثل دراسة فيرون وآخرون (Fearon et al., 2010) التي استخدم فيها أسلوب التحليل الجمعي Meta-analysis لتحليل نتائج 60 دراسة أجريت حول ارتباط الشعور بعدم الأمن في العلاقة بين الأم والطفل بالمشاكل السلوكية أو السلوك العدواني لدى الأطفال بعمر 12 سنة فما دون وشملت العينة ٦٠٠٠ طفل تم تشخيصهم بمختلف المشاكل السلوكية. وكان من أهم نتائجها أن نقص الشعور بالأمن في مرحلة الطفولة يساهم في مظهر من مظاهر العدوان غير المباشر في العلاقات الاجتماعية. وأن خبرة التفاعل مع الأم في السنوات الأولى تؤثر على الإناث أكثر من الذكور. كذلك دراسة توريس، مايا، فيريسيمو، فرناندس و سيلفا (Torres, Maia, Veríssimo, Fernandes & Silva, 2012) التي هدفت إلى مقارنة أطفال المؤسسات بالأطفال الذين يعيشون مع أسرهم من ناحية الأمن والمشكلات السلوكية إضافة إلى معرفة العلاقة بين كلا من التعلق الآمن والمشكلات السلوكية، وأجريت هذه الدراسة في برتغاليا على عينة مكونة من 91 طفلاً تتراوح أعمارهم من 8-4 سنوات موزعين وفق الفئات التالية 19 طفل من أطفال المؤسسات 16 طفل من أسر ذات تعليم منخفض ، 56 طفل من أسر ذات تعليم مرتفع ، واستخدم في هذه الدراسة الأدوات التالية : مهمة اكمال قصة التعلق (ASCT) إضافة إلى قائمة سلوك الطفل (CBCL) لتقييم المشكلات السلوكية الانسحاب /العدوان، وأظهر التحليل الاحصائي للبيانات النتائج التالية: أن أطفال المؤسسات أقل من غيرهم بشكل ملحوظ في تمثيلات التعلق الآمن ، وأعلى في السلوك العدواني. وارتباط تمثيلات التعلق الآمن بعلاقة عكسية مع الانسحاب والعدوان الاجتماعي، بغض النظر عن السن، وتعليم الآباء. وأن التأثير الرئيسي للسلوك العدواني عند أطفال المؤسسات كان بوساطة انخفاض تمثيلات التعلق الآمن.

كما أظهرت الدراسات أن الأمن العاطفي للطفل ارتبط بالعديد من النتائج السلوكية الإيجابية،

كما في دراسة كيم، بولدت و كوشانسكا (Kim, Boldt & Kochanska, 2015) التي هدفت إلى تتبع التوافق الإيجابي للطفل باستخدام المنهج الطولي، شملت عينة الدراسة 100 من الأطفال من عمر 2 -10سنوات، حيث تم ملاحظة الاستجابات التفاعلية بين الطفل والوالدين خلال الفترات(38 - 52 -76 - 80) شهر، وتم تقييم أمن الطفل بواسطة التقارير الذاتية للأطفال بعمر 8سنوات ، ومن ثم تم قياس النتائج الاجتماعية من خلال تقارير الآباء والمعلمين بعمر 10 سنوات، وأشارت نتائج تحليل الانحدار إن تاريخ العلاقة التفاعلية المبكرة بين الطفل والوالدين تنبأ بأمن الطفل لاحقا، و كان الأمن يتوسط العلاقة بين التفاعل التعاوني للطفل والأم والكفاءة المدرسية. كذلك دراسة بوث -

لافورس، أوه، كيم، روبين، روز -كراسنور بورجيس (Booth-Laforce, Oh, Kim, Rubin, Rose-Krasnor & Burgess ,2006) التي هدفت إلى تقييم العلاقة بين أداء الطفل مع أقرانه، ومؤشرات التعلق الآمن بالأم والأب على حدٍ سواء في مرحلة الطفولة المتأخرة، على عينة مكونة من ٧٣ طفل منهم (37 فتاة)، تبلغ أعمارهم 10 سنوات، وتم قياس أمن الأطفال المدرك مع كلا الوالدين، وأساليب التكيف مع الأم، والقيمة الذاتية. ومن خلال تقارير زملاء الصف، والمعلمين، والأمهات تم تقييم الخصائص السلوكية المتعلقة بالأقران المشاركين. كان الأمن المدرك لكلا الوالدين مرتبط بالكفاءة الاجتماعية، أيضا دراسة بوريو وموس (Bureau& Moss, 2010) التي هدفت إلى معرفة درجة الانسجام بين سلوكيات التعلق في سن 6 سنوات وتمثيلات التعلق في سن 8 سنوات وارتباطها بالتكيف الاجتماعي للطفل، وأجريت الدراسة على عينة مكونة من 129 طفل ، حيث قام الأطفال وأمهاتهم بالقيام بإجراء فصل/لم الشمل (separation/reunion protocol) بعمر 6 سنوات لتقييم سلوكيات التعلق، وبعد ذلك بعامين تم تقييم تمثيلات التعلق من خلال مهمة قصصية لعبة الدمية (doll play narrative task)، كما تم الحصول على تقييمات المعلمين للسلوك الاجتماعي الإيجابي والمشكلات السلوكية للأطفال في كلا العمرين، وأظهر تحليل النتائج علاقة قوية بين سلوكيات التعلق بعمر السادسة وتمثيلات التعلق في سن المدرسة، كما أن السلوك الإجتماعي الإيجابي المنخفض في سن السادسة تنبأ بتمثيلات غير آمنة لاحقا، و أشارت نتائج تحليل الفروق بين الجنسين إلى أن الإناث لديهم سلوك اجتماعي إيجابي أعلى من الذكور ،والعكس بالنسبة للمشكلات السلوكية. كما هدفت دراسة باولوس، بيكر، ششوب، وكونيغ (Paulus, Becker, Scheub & König,2016) لى معرفة العلاقة بين نمط التعلق وسلوك المشاركة لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة في ألمانيا، بلغت عينة الدراسة 26 طفل منهم (15 فتاة) تبلغ أعمارهم خمس سنوات طلب منهم مهمة إكمال قصة التعلق لتقييم نمط ودرجة التعلق الآمن. وبعد ذلك مباشرة، شاركوا في لعبة تقيم ميلهم لمشاركة الآخرين. وأظهرت التحليلات أن ارتفاع درجة التعلق الآمن يرتبط ارتباطا إيجابيا مع كرم الأطفال وميلهم للانخراط في المشاركة. وعلاوة على ذلك، كان وجود نمط التعلق غير المنتظم مرتبطا بانخفاض عام في الكرم تجاه الجميع. وتشير النتائج إلى الدور الوظيفي للتعلق المبكر للأطفال على سلوك المشاركة. فيما هدفت دراسة قروه، فيرون، باكيرمنس، فان، ستيل، ورويسمان (Groh, Fearon, Bakermans, Van, Steele, & Roisman, 2014) إلى دراسة الارتباط بين الأمن أثناء السنوات المبكرة، والكفاءة الاجتماعية مع الأقران خلال مرحلة الطفولة، ومقارنة قوة هذا الارتباط مع الأعراض النفسية الداخلية والخارجية. واستخدمت الدراسة منهج تحليل التلوي استنادا إلى ثمانين عينة مجموعها (4441) طفل وأشار التحليل الاحصائي للبيانات إلى أن الأطفال الذين صنفوا على أنهم آمنون أظهروا مستويات أعلى من الكفاءة الاجتماعية مع أقرانهم.

وقد استكشفت بعض الدراسات آلية عمل هذه العلاقة بين الشعور بالأمن والنتائج السلوكية الإيجابية، فاتضح أنها تخضع لتأثير عدة عوامل ، ففي دراسة نوردلينج، بولدت، أوبلينس وكوتشانسكا (Nordling, Boldt, O'bleness & Kochanska, 2016) حاول الباحثون فهم الآلية التي من خلالها يؤثر الأمن على تطوير السلوك المتوافق مع القواعد. وافترضوا أن الأمن في العلاقة مع الوالدين يعزز السيطرة الفعالة، و هو الأمر الذي سيؤدي بدوره إلى التنبؤ باحترام أكبر للقواعد. وبلغت عينة الدراسة 100 من الأطفال في سن الروضة واعتمدت هذه الدراسة التصميم الطولي حيث تم التقييم خلال الفترات العمرية التالية: سنتين، 3 سنوات، 5 سنوات. وتم جمع البيانات من خلال استخدام ثلاثة مهام تتطلب السيطرة واتباع القواعد من الأطفال، مثل: (هدية مغلفة يطلب منه عدم فتحها)، وملاحظة الطفل وتسجيل استجابته خلال هذه الفترة، كما أجاب الآباء على مقياس التعلق لـ واترز ودين Waters & Deane (1985)، وبعد تحليل البيانات تم التوصل إلى أن المسار المقترح كان صحيحاً في إطار العلاقة بين الأم والطفل: حيث كانت السيطرة الفعالة تتوسط المسار بين التعلق الآمن بالأم ومراعاة الطفل للقواعد. كذلك هدفت دراسة طومسون وجولون (Thompson & Gullone,2008) إلى معرفة دور كلا من التعاطف والتعلق في التنبؤ بالسلوكيات الإيجابية والمعادية للمجتمع، وبلغت عينة 281 طالب وطالبة تتراوح أعمارهم من (12ـ18) عام في مدينة ملبورن الاسترالية، حيث طبق أفراد العينة مقياس التعلق بالآباء والأقران IPPA-R; Gullone and Robinson 2005، ومقياس التعاطف ، ومقياس السلوك الاجتماعي الإيجابي، وكانت أهم نتائج الدراسة هي أن التعاطف يتوسط العلاقة بين التعلق والسلوك الاجتماعي الإيجابي. كما هدفت دراسة ناي، لي وفازوني (Nie, Li & Vazsonyi, 2016) إلى معرفة دور ضبط النفس في الصلة بين التعلق بالوالدين والسلوك الاجتماعي الإيجابي. وتكونت عينة الدراسة من ٦٠٧ طالب وطالبة من مدينة قوانغتشو الصينية في المدى العمري (11 ـ17) سنة، وطبق على أفراد العينة المقاييس التالية: مقياس التعلق بالوالدين (IPPA-R)، مقياس ضبط النفس للمراهقين، ومقياس السلوك الاجتماعي الإيجابي، وأشارت النتائج إلى أن ضبط النفس يتوسط العلاقة بين التعلق بالوالدين والسلوك الاجتماعي الايجابي. وتوفر هذه الدراسة أدلة مبدأية على أن الأشخاص الذين لديهم تعلق آمن بآبائهم ينخرطون في المزيد من السلوكيات الاجتماعية الإيجابية من خلال ضبط النفس العالي وفي ضوء هذه المراجعة للدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة ، تمت صياغة وتوجيه فروض الدراسة كما يلي:

- **فروض الدراسة**:

- توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد العينة على مقياس الأمن العاطفي، ودرجاتهم على مقياس السلوك الاجتماعي الإيجابي
- يمكن التنبؤ من خلال الأمن العاطفي بالسلوك الاجتماعي الإيجابي لدى أفراد العينة.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة على مقياس الأمن العاطفي تُعزى لمتغير الجنس (ذكور/إناث) لصالح الذكور؟
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة على مقياس السلوك الاجتماعي الايجابي تُعزى لمتغير الجنس (ذكور/إناث) لصالح الإناث؟

- **حدود الدراسة**:

تتحدد الدراسة الحالية، بالعينة وهم الأيتام واليتيمات الذين هم تحت رعاية جمعية كافل، وبالحدود المكانية المقتصرة على منطقة مكة المكرمة، فيما تتمثل الحدود الزمانية بفترة تطبيق الدراسة خلال العام الهجري ١٤٣٩، كما يتحدد البحث بالأداتين المستخدمتين للقياس، وكذلك بالمتغيرين موضع الدراسة.

- **أهداف الدراسة**:

- الكشف عن العلاقة بين الأمن العاطفي والسلوك الاجتماعي الإيجابي لدى أفراد عينة الدراسة.
- الكشف عن القدرة التنبؤية للأمن العاطفي بالسلوك الاجتماعي الإيجابي لدى أفراد العينة.
- الكشف عن الفروق في الأمن العاطفي بين الذكور والإناث.
- الكشف عن الفروق في السلوك الاجتماعي الإيجابي بين الذكور والإناث.

- **المصطلحات المفاهيمية والاجرائية**:

- **الأمن العاطفي** Emotional Security :

عرفت ماري اينسورث (Ainsworth, 1988;2) الأمن العاطفي" بوصفه العديد من المشاعر التي تنشأ خلال تشكيل وتجديد علاقات التعلق، حيث أن الحفاظ على الروابط في هذه العلاقات يعد مصدرا للأمن، وتجديد هذه الروابط يعد مصدرا للفرح، وبالمثل فإن تهديد الخسارة يثير القلق، والخسارة الفعلية تثير الحزن ".

كما عرفه بلاتزBlatz بوصفه "شعور شخصي يدرك فيه المرء نفسه بأنه خال من الأخطار، ويجد في نفسه الكفاءة والفعالية للتعامل مع الأوضاع الحالية، والقدرة على التنبؤ بالعواقب المستقبلية ومواجهتها".(Zotova, 2015:1817)

وقد عرف الأمن العاطفي للأطفال اجرائياً في هذا البحث بوصفه " إدراك الطفل لكفاءته الذاتية وقدرته على السيطرة عند مواجهة المواقف الصعبة، وشعوره بالانتماء لمجتمعه وأنه شخص مُقدر ومُتقبل ومحاط بشبكة علاقات اجتماعية داعمة".

- **السلوك الاجتماعي الإيجابي** Prosocial Behavior :

عرفت ايسنبرغ وميوسن (Eisenberg & Mussen, 1989:3) ,السلوك الاجتماعي الايجابي بأنه "الأعمال التطوعية التي تهدف إلى مساعدة شخص أو مجموعة من الأشخاص، بهدف تحقيق النفع للآخرين، مع وجود أسباب متنوعة

لممارسة هذه الأعمال فقد تكون نتيجة للتعاطف مع الآخرين والرغبة في مساعدتهم، أو لتحقيق مصالح شخصية سواء مادية كالمكافآت أو معنوية كالحصول على تقدير الآخرين واحترامهم".

كما عرفه ليرنر وآخرون (Lerner et al.,2003:463) بأنه "مجموعة واسعة من الإجراءات التي تهدف إلى تحقيق الفائدة لشخص أو مجموعة أشخاص مثل المساعدة والمواساة".

وقد تبنت الباحثة تعريف السلوك الاجتماعي الإيجابي للأطفال إجرائياً وفقا لتعريف المقياس المستخدم، وهو يشتمل على ثلاثة أبعاد وهي: "الكفاءة الاجتماعية، والامتثال للقوانين وتوجيهات الكبار، والاستقلال الذاتي .ويقصد بالكفاءة الاجتماعية هنا أن يكون الطفل مدركا لمشاعر وأفكار الآخرين وأن يكون محبوبا من أقرانه ومن الكبار، وأن يتعاطف مع الآخرين ويساعدهم. أما الامتثال فليس المقصود منه مجرد الطاعة، ولكن أن يلتزم الطفل بما يجب عليه فعله حتى بدون أن يكون خاضع للمراقبة .ويعني الاستقلال الذاتي الاعتماد على النفس، وأن يقوم الطفل بأموره الخاصة بدون مساعدة، وعدم الاعتماد على الآخرين لغير الضرورة(Epps., Park, Huston &" Ripke,2005;136)

- **ثالثاً: الأيتام** Orphans:

تعّرف اليونيسف وشركاؤها في أنحاء العالم "اليتيم" بأنه طفل فقد أحد والديه أو كليهما (موقع منظمة اليونسيف،٢٠١٨)

ويعرف الأيتام اجرائياً في هذه الدراسة بأنهم الأطفال من عمر ٩ -١٢ سنة الذين فقدوا آباءهم، ممن هم تحت رعاية جمعية كافل لرعاية الأيتام بمنطقة مكة المكرمة.

- **منهج الدراسة**:

بالنظر إلى أهداف الدراسة وتساؤلاتها، اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي الارتباطي.

- **مجتمع الدراسة**:

يتكون المجتمع الأصلي من جميع الأيتام في مرحلة الطفولة المتأخرة، ممن هم تحت رعاية جمعية كافل الخيرية بمكة المكرمة، والبالغ عددهم الإجمالي وقت تطبيق الدراسة ٦٢٣ طفل وطفلة. مع العلم أن نظام الجمعية يرعى الأيتام الذين يعيشون مع عائلاتهم، وتعطى الأولوية بشكل خاص لأيتام الأسر القائمة على الأمهات اللاتي لم يتزوجن بعد وفاة أزواجهن.

- **عينة الدراسة**:

تكونت العينة من 100 طفل منهم 45 ذكور و55 إناث من الأيتام فاقدي الأب يعيشون مع أمهاتهم، تتراوح أعمارهم من9-12سنة بمتوسط 10.76، وانحراف معياري1.91 . وقد تم التوصل إلى أفراد العينة بالتعاون مع جمعية كافل لرعاية الأيتام بمنطقة مكة المكرمة، عن طريق النظام الالكتروني للجمعية الذي

يحتفظ ببيانات التواصل مع العائلات التي تدعمها الجمعية، تم ارسال مقاييس الدراسة مع تعليماتها الكترونيا من قبل الجمعية لجميع الأسر التي لديها أطفال في العمر المستهدف والبالغ عددها ٦٢٣ أسرة ، في الفترة الممتدة من15/3/1439 إلى تاريخ 15/4/1439 هجريا، و طلب من الأمهات تقييم الطفل/الطفلة على مقياس السلوك الاجتماعي الإيجابي، ومن ثم يجيب الطفل/الطفلة على مقياس الأمن العاطفي ، وقد بلغت الردود ١٠٥ استبعد منها ٥ ردود كانت للأيتام فاقدي الوالدين الذين يعيشون مع عائلاتهم (أعمامهم ،أو أجدادهم)، وبذلك بلغت العينة النهائية ١٠٠ يتيم ويتيمة يعيشون مع أمهاتهم الأرامل.

- **أدوات الدراسة**:

- **مقياس الأمن العاطفي**

أعدت الباحثة مقياس الأمن العاطفي، وهو في صورته النهائية يتكون من ٣٦ فقرة تتم الإجابة عليها باستخدام مقياس ليكرت الخماسي (دائما، غالبا، أحيانا، نادرا، أبدا)، موزعة على أربعة أبعاد تشكل أهم الدلالات السلوكية والمعرفية والعاطفية التي تمكن من الاستدلال على مستوى الأمن العاطفي لدى الطفل، وهذه الأبعاد كالتالي:

- **الفاعلية الذاتية المدركة** self-efficacy Perceived:

إدراك الطفل لفاعليته الذاتية، وقدرته على السيطرة ومواجهة المخاطر والضغوط الخارجية.

- **الحساسية في العلاقات**Interpersonal: sensitivity:

شعور الطفل بأن الآخرين يحترمونه ويقدرونه، وأنه طفل مرغوب فيه من قبل أقرانه ومعلميه والقائمين على رعايته.

- **الإحساس بالانتماء** the sense of Belonging :

شعور الطفل بالإحساس المجتمعي المشترك والمصلحة المشتركة وإدراك البيئة كبيئة آمنة صديقة. خالية من المخاطر.

- **الثقة في الآخرين** Interpersonal Trust:

مدى ثقة الطفل بالأشخاص المحيطين به سواء القائمين على رعايته أو زملاءه في المدرسة أو معلميه، وتوقعه بأنهم سيقدمون له الدعم الذي يحتاج إليه حين يواجه المخاطر أو الضغوط.

- **صدق وثبات المقياس**:

تم عرض المقياس بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (5) محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في الجامعات السعودية، في تخصص علم النفس، وطلب منهم إبداء آرائهم وملاحظاتهم حول فقرات المقياس من حيث الصياغة اللغوية، ومدى مصداقية الأبعاد الفرعية وشموليتها، ومدى ملاءمة الفقرات للأبعاد التي تنتمي إليها، وتمت التعديلات بناءا على ملاحظاتهم. كما

تمت مراجعة المقياس مع مجموعة بؤرية مكونة من 5 أ فراد ممثلين لمجتمع العينة (٢ ذكور ،٣ إناث في مرحلة الطفولة المتأخرة)، وذلك بهدف التحقق من مقروئية الفقرات من حيث سهولة فهمها، وتطابق فهمهم لها مع ما يراد لها ان تقيسه. وقد تحققت الباحثة من أن الفقرات واضحة ومفهومه، وتطابق فهمهم للعبارات مع المراد منها، وأن هذا المقياس ملائم بدرجة جيدة للعينة المستهدفة.

وقد تم التحقق من ثبات المقياس بتطبيقه على عينة ممثلة لعينة البحث الحالي بلغ عددهم (100) طفل وطفلة، من خلال نظام الارسال الالكتروني للجمعية، فقد أرسل رابط المقياس الكترونيا لأمهات الأطفال مرفق معه تعليمات تطبيقه، كما تم التنويه على أن الإجابات لا بد وأن تكون من قبل الطفل نفسه.

وتم حساب الاتساق الداخلي للمقياس على ثلاث مستويات، الأول يتمثل في حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس وتراوحت ما بين ٠.٣٦ إلى ٠.٧٤ . أما الثاني فيتمثل في حساب معاملات الارتباط بين الدرجة على كل من الأبعاد الفرعية الأربعة والدرجة الكلية للمقياس وتراوحت معاملات الارتباط ما بين ٠.٧٨ إلى ٠.٩١، والثالث تم فيه حساب الارتباط بين الفقرات المتضمنة في الأبعاد الفرعية الأربعة مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي له الفقرة وتراوحت معاملات الارتباط من ٠.٣٨ إلى ٠.٧٩ وقد جاءت جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يشير إلى الاتساق الداخلي سواء بالنسبة للأبعاد الفرعية أو البنود المتضمنة فيها ، وهي معاملات ارتباط مرتفعة تكفي للموثوقية في المقياس.

وقد أظهر المقياس ثبات مرتفع فقد بلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ 91.0 للدرجة الكلية، بينما تراوحت قيمة معامل ألفا كرونباخ للأبعاد الفرعية ما بين 81.0 ـ 0.70وجميعها دالة عند مستوى 0.01 مما يشير إلى ثبات جيد للمقياس.

- **مقياس السلوك الاجتماعي الإيجابي**:

تم بناء هذا المقياس في صورته الاولية بواسطة بوس وبوليت وكوينت (Bos, Polit & Quint,1997) ليخدم دراسة "فرصة جديدة " والتي أجريت على نطاق واسع من الولايات الأمريكية، وذلك بهدف تقييم السلوكيات الإيجابية لدى الأطفال من الأسر ذات المستوى الاقتصادي والتعليمي المنخفض، وقياس مستوى تطور السلوك بعد برنامج تدخل شامل للأمهات، وقد روعي في بناء المقياس أن يكون مستوى البنود مناسب لعينة الدراسة وهن الأمهات من الأسر المنخفضة اقتصاديا وتعليميا. وقد استخدم بعد ذلك هذا المقياس على نطاق واسع في تقييم عدة برامج للرعاية الاجتماعية والعمل مع الأطفال والمسوحات الوطنية. وقد أعاد ايبس وآخرون (Epps al et .,2005) حساب خصائصه السيكومترية في دراسة منفصلة باستخدام عينتين مختلفتين.ويتضمن المقياس 25 بندا موزعة على ثلاث محاور فرعية تفصيلها كالتالي: الكفاءة الاجتماعية (لديه علاقات جيدة مع الأطفال، ويظهر الاهتمام والحرص على مشاعر الآخرين). الاستقلال

الذاتي (يحاول أن يقوم بأموره بنفسه، الاعتماد على الذات). الامتثال وضبط النفس (يفكر قبل أن يفعل، يفعل عادة ما يطلب منه) وتتم الإجابة على المقياس بالاختيار من بين أحد الفئات التالية (دائما ـ غالبا ـ أحيانا ـ نادرا ـ أبدا) لوصف التردد الذي يظهر فيه الطفل كل سلوك تتضمنه الفقرات.

- **صدق وثبات مقياس السلوك الاجتماعي الإيجابي**:

أظهر المقياس في النسخة الأصلية ثبات وصدق مرتفعين، حيث بلغ معامل الثبات ألفا كرونباخ 0.70 للدرجة الكلية وما بين0.88 – 0.77 للأبعاد الفرعية كما أشارت تقارير الآباء والمعلمين أيضا إلى الاستقرار المعتدل للمقياس لفترة أكثر من ثلاث سنوات. وهذا الاستقرار لافت للنظر لأن المعلمين الذين كانوا يؤدون التقييمات مختلفين. كما تم التحقق من الصدق التلازمي لمقياس السلوك الاجتماعي الإيجابي بالارتباط مع مقياس المشكلات السلوكية، وقد بلغ معامل الارتباط 0.80 -، مما يشير إلى صدق مرتفع للمقياس.

- **التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس**:

وقد تمت ترجمة المقياس للعربية، والتحقق من صدقه وثباته على عينة من الأمهات لأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة في منطقة مكة المكرمة بلغ عددهن (١٠٠) أم، تم التوصل إليهن عن طريق التعاون مع جمعية كافل وذلك بإرسال المقياس الكترونيا للعينة المستهدفة مرفق معه تعليمات التطبيق.وللتأكد من صدق المقياس تم حساب الاتساق الداخلي عن طريق حساب معامل الارتباط بيرسون على ثلاث مستويات، الأول يتمثل في حساب معاملات الاتساق الداخلي بين كل بند من البنود المتضمنة في الأبعاد الفرعية الثلاث مع الدرجة الكلية للبعد الذي ينمتي له البند، وتراوحت معاملات الارتباط ما بين 0.39 إلى 0.73. أما الثاني فيتمثل في حساب معاملات الارتباط بين الدرجة على كل من المقاييس الفرعية الثلاث والدرجة الكلية للمقياس وقد تراوحت معاملات الارتباط ما بين 0.75 إلى٠.٩١ ، أما الثالث فقد تم حساب معاملات الارتباط بين كل بند من البنود والدرجة الكلية للمقياس وتراوحت معاملات الارتباط بين 0.28 إلى ٠.٧٦ وقد جاءت جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يشير إلى الاتساق الداخلي سواء بالنسبة للأبعاد الفرعية أو البنود المتضمنة فيها، مما يشير إلى أن المقياس صادق في قياس الجوانب التي أعد لقياسها.وقد أظهر المقياس أيضا ثبات مرتفع، فقد بلغت قيمة ألفا كرونباخ 0.89 ، للدرجة الكلية، وما بين٠.٧٤ ـ ٠.٨٣ للأبعاد الفرعية.

- **الأساليب الإحصائية المستخدمة**:
  - تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية للتحقق من فروض الدراسة:
  - معامل الارتباط لبيرسون للتحقق من الفرض الأول.
  - أسلوب الانحدار البسيط للتحقق من الفرض الثاني.
  - اختبار (ت) للعينتين المستقلتين للتحقق من الفرضين الثالث والرابع.

جدول (١)معامل الارتباط بين الأمن العاطفي والسلوك الاجتماعي الإيجابي لدى الأطفال الأيتام (ن=100)

المتغير		السلوك الاجتماعي الايجابي
الأمن العاطفي	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
	0.61	0.01

يتضح من الجدول(١) وجود ارتباط موجب دال احصائيا عند مستوى 0.01 بين الأمن العاطفي والسلوك الاجتماعي الإيجابي لدى الأطفال الأيتام، أي أنه كل ما ارتفع الشعور بالأمن العاطفي لدى الطفل ارتفع السلوك الاجتماعي الإيجابي. وهذا يشير إلى تحقق صحة الفرض الأول.

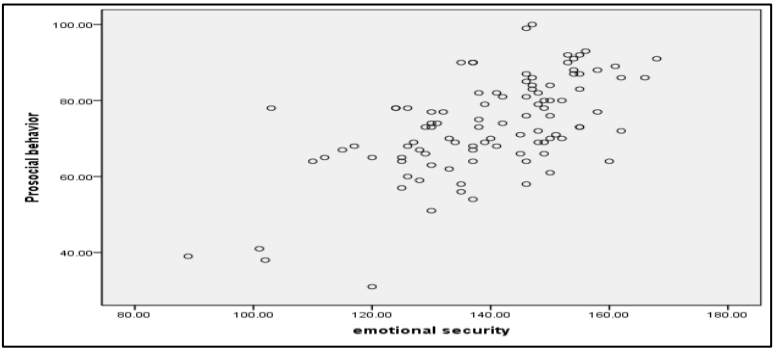
- **الفرض الثاني**:

للتحقق من صحة الفرض الثانى والذى ينص على أنه(يمكن التنبؤ بالسلوك الاجتماعى الإيجابى من خلال الأمن العاطفى لدى أفراد العينة) تم استخدام معامل الانحدار البسيط للتنبؤ بالسلوك الاجتماعى الإيجابى (متغير تابع) متنبأ به خلال الأمن العاطفى (متغير مستقل) منبئ وكانت نتائج تحليل الانحدار على النحو الموضح فى جدول (٢)

جدول (٢)نتائج تحليل تباين الانحدار البسيط لتأثير الأمن العاطفي على السلوك الاجتماعي الايجابي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	معامل التحديد R2
المنسوب إلى الانحدار	6193.056	1	6193.056	60.044	.000[a]	0.38
المنحرف عن الانحدار(البواقي)	10107.854	98	103.141			

من الجدول(٢) يتضح وجود تأثير دال إحصائياً عند مستوى (0.01) للأمن العاطفي على السلوك الاجتماعي الإيجابي حيث بلغ معامل التحديد (0.38) أي أن الأمن العاطفي يتنبأ بـ 38٪ من التباين في درجات السلوك الاجتماعي الايجابي



شكل (1)نتائج تحليل الانحدار الخطي البسيط للعلاقة بين الأمن العاطفي والسلوك الاجتماعي الإيجابي:

- **الفرض الثالث**:

للتحقق من صحة الفرض الثالث الذي ينص على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة على مقياس الأمن العاطفي تُعزى لمتغير الجنس (ذكور/إناث) لصالح الذكور" تم استخدام اختبار (ت) للعينتين المستقلتين. فكانت النتائج على النحو الموضح في الجدول رقم3

جدول (٣)نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في الأمن العاطفي بين متوسطي درجات الذكور والإناث

نوع الجنس	الأمن العاطفي			قيمة ت	الدلالة
	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري		
الإناث	55	140.41	15.13	0.632	0.52
الذكور	45	138.51	14.85		

يتضح من الجدول (٣) عدم وجود فروق دالة احصائياً بين متوسطي درجات الذكور والاناث على مقياس الأمن العاطفي، أي أنه يوجد تقارب بين الجنسين في درجة الشعور بالأمن العاطفي، وبهذه النتيجة لا يتحقق الفرض.

- **الفرض الرابع**:

للتحقق من صحة الفرض الذي ينص على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة على مقياس السلوك الاجتماعي الايجابي تُعزى لمتغير الجنس (ذكور/إناث) لصالح الذكور" تم استخدام اختبار (ت) للعينتين المستقلتين. فكانت النتائج على النحو الموضح في الجدول رقم 4:

جدول (٤)نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في السلوك الاجتماعي الايجابي بين متوسطي درجات الذكور والإناث

نوع الجنس	السلوك الاجتماعي الايجابي			قيمة ت	الدلالة
	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري		
الإناث	55	74.25	11.30	0.67	0.50
الذكور	45	72.51	14.56		

يتضح من الجدول (٤) عدم وجود فروق دالة احصائياً بين متوسطي درجات الذكور والاناث على مقياس السلوك الاجتماعي الايجابي، أي أنه يوجد تقارب بين الجنسين في السلوك الاجتماعي الايجابي، وبهذه النتيجة لا يتحقق الفرض.

- **المناقشة**:

يتضح من نتيجة الفرض الأول أنه كلما زاد الأمن العاطفي زاد السلوك الاجتماعي الإيجابي لدى أفراد عينة الدراسة، ويمكننا القول أن هذه النتيجة تتفق مع الدراسات التي أشارت إلى أن الأمن يرتبط بالكفاءة الاجتماعية للأطفال (Booth-Laforce, Oh, Kim, Rubin, Rose-Krasnor & Burgess, 2006) ، والكفاءة المدرسية (Kim, Boldt & Kochanska, 2015) .كذلك تتفق مع من أشار إلى أن الشعور بالأمن يرتبط بسلوكيات مشاركة أعلى. (Paulus, Becker, Scheub & König,2016) ،وعلى جانب آخر، فإن هذه

النتيجة تأتي متسقة أيضاً مع الدراسات التي أشارت إلى أن انخفاض مستوى الأمن يرتبط بسوء التوافق والمشكلات السلوكية ذات الطابع الخارجي والداخلي (Fearon et al., 2010; Torres, Maia, Veríssimo, Fernandes & Silva, 2012).

كما أشارت النتائج إلى قدرة الأمن العاطفي على التنبؤ بالسلوك الاجتماعي الإيجابي، وتأتي هذه النتيجة متسقة مع العديد من دراسات التحليل التجميعي والدراسات الطولية التي تم فيها تتبع تأثير أمن الطفل في السنوات المبكرة على السلوك الاجتماعي في مرحلة الطفولة المتوسطة والمتأخرة (Groh, Fearon, Bakermans, Van, Steele, & Roisman, 2014; Bureau& Moss, 2010)

و من ذلك يمكننا القول بأن الأمن العاطفي يوفر القاعدة التي ينطلق منها الطفل نحو السلوك الاجتماعي الإيجابي، وأن أي خلل في هذه القاعدة سيؤدي إلى نتائج سلوكية سلبية. ويمكن تفسير ذلك بأن الطفل الآمن لا ينظر للآخرين بوصفهم مصادر محتملة للأمن والدعم، بل يستطيع النظر إليهم كبشر لديهم احتياجات ويستحقون الأمن والدعم، ونتيجة لذلك يستطيع الطفل الآمن إعطاء الأولوية لاحتياجات الآخرين، وتقديم المساعدة والدعم (Mikulincer & Shaver,2007) كما أشار قيلاث وآخرون (Gillathet al, 2005) إلى أن الأمن يسهل الانفتاح المعرفي والتعاطف وذلك بدوره يعزز القيم الاجتماعية الإيجابية، وقد يعطي الشعور بالأمن الطفل القدرة على التعامل الفعال في السياقات التي يحتاج فيها الطفل إلى التغلب على الدافع الأناني بحيث يستطيع الأطفال الآمنين اتخاذ خطوات تعاونية، والتي قد تؤدي . على المدى البعيد . إلى علاقات جديدة مع الآخرين.

أما آلية عمل هذه العلاقة فهي معقدة نوعاً ما، وقد استكشفت بعض الدراسات المتغيرات الوسيطة في هذه العلاقة ومن أهم هذه المتغيرات التنظيم الذاتي (Eisenberg, Spinrad & Sadovsky,2006) ، التعاطف (Thompson & Gullone,2008) وضبط النفس، (Nie,Li &Vazsonyi,2016) والسيطرة الفعالة (Boldt, Kochanska, Grekin & Brock,2016) وقيمة الذات (Booth-Laforce, Oh, Kim, Rubin, Rose-Krasnor & Burgess ,2006،) وقد تم التحقق من دور هذه المتغيرات في العلاقة بين الأمن والسلوك في دراسات طولية خلال مراحل عمرية مختلفة من الطفولة المبكرة، والطفولة المتأخرة إلى المراهقة، مما يشير إلى أن العلاقة بين الأمن والسلوك الاجتماعي الايجابي قد لا تكون علاقة تأثير مباشر.

كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق في الأمن العاطفي تعزى لمتغير الجنس، ونجد أن هذه النتيجة تتعارض مع بعض الدراسات التي تناولت الفروق بين الذكور والإناث في الأمن على مستوى أنماط التعلق، فهناك من أشار إلى أن

الإناث أظهرن تعلق آمن أكثر من الأولاد (محمد،٢٠١٣) &(Gloger-Tippelt Kappler, 2016)، فيما أشارت أخرى إلى أن الاناث لديهن التعلق القلق أكثر انتشارا، بينما الذكور لديهم تعلق تجنبي أكثر. (Pauletti, Cooper, Aults, Hodges & Perry,2016) وبالرغم من أن العديد من النتائج السابقة أيدت افتراض الباحثين في علم النفس التطوري القائل بأن الاختلافات بين الجنسين في الأمن العاطفي تبدأ بالظهور خلال الطفولة المتوسطة وتبدو أكثر وضوحا في مرحلة البلوغ.(Del Giudice,2018)

إلا أن هناك من يدحض هذا الافتراض حيث وجد أنه بالاعتماد على مقياس حساس يمكن اكتشاف الاختلافات بين الجنسين في مرحلة مبكرة من النمو، وقد أشار الباحثون إلى أن الذكور والاناث لا يختلفون فيما يتعلق بالأمن العاطفي بشكل عام، ولكن الاختلافات تظهر في مستوى التحليلات الأكثر تحديدا. ويبدو هذا تفسيرا منطقيا للتناقض الموجود بين نتائج الدراسات المختلفة (Fernandes, Veríssimo, Monteiro, Antunes, Vaughn & Santos,2018)

ويمكننا القول بأن القدرة على كشف الاختلافات بين الجنسين في الأمن مرتبطة بنوع التقييم حيث تكون أكثر وضوحا في التقييم المستند إلى مقاييس التقرير الذاتي التي تميز الفئات الأربعة لأنماط التعلق، وقد يعود عدم ظهور اختلاف بين الجنسين هنا لأن المقياس المستخدم في هذا البحث يقيس دلالات الأمن العاطفي بشكل عام ولا يقيس الأنماط المختلفة. كما قد يكون وجود الأطفال في أسر ذات عائل واحد وغياب الدور الأبوي في الأسرة قلل من فرصة ظهور هذه الاختلافات، إذا أخذنا بعين الاعتبار إلى القول الذي تبناه ديل جيوديس.(Del Giudice,2018) بأن هذه الاختلافات الملاحظة لا تنشأ نتيجة للعمليات الجينية الكامنة. لكنها تعكس العمليات الاجتماعية التي تتأثر بالقيم والسلوك الأبوي المرتبط برعاية الأطفال، وأدوار الجنسين من الآباء والأطفال بشكل عام.

أما ما يتعلق بنتيجة الفرض الرابع التي أشارت إلى عدم وجود فروق في السلوك الاجتماعي الايجابي بين أفراد العينة تعزى لمتغير الجنس، فهي تتعارض مع نتائج دراسات سابقة أجريت على نفس المرحلة العمرية أشارت إلى أن البنات لديهم سلوك اجتماعي إيجابي أعلى من الذكور (Bureau& Moss,2010; Zsolnai & Kasik, 2017) ، وقد يعود هذا التعارض بين نتائج الدراسات إلى طبيعة السلوك الاجتماعي الإيجابي المتمثلة في شريحة كبيرة من السلوكيات، واختلاف المقاييس المستخدمة في الدراسات ، والتي قد تعكس أنماطا سلوكية متمايزة فيما بينها وإن كانت تندرج تحت السلوك الاجتماعي الإيجابي في العموم، كما أشار باديلا ووكر وكارلو (Padilla-Walker & Carlo,2015:5) في كتابهما " نمو السلوك الاجتماعي الإيجابي: مدخل متعدد الأبعاد" أن السلوك الاجتماعي الإيجابي ليس بناء أحادي، إنما يشمل مجموعة من

السلوكيات المرتبطة بشكل معقد، وهناك فروق دقيقة بين هذه السلوكيات أشار إليها عدة باحثين في دراسات فردية متناثرة" .

كما نجد أن سلوك المساعدة ينحرف تدريجيا عن التعاون ويصبح مفهوما مستقلا مع تقدم الأطفال في السن، كذلك المشاركة والحفاظ على موقف إيجابي تجاه الآخرين أكثر شيوعا لدى الأطفال في سن التاسعة من سن العاشرة والحادية عشر. وتعزيز مصالح الفرد أثناء العمل الجماعي على النقيض من ذلك هي أكثر بروزا لدى المجموعتين الأكبر سنا (Zsolnai & Kasik, 2017) مما يشير أيضا إلى أن السياق التنموي -وبشكل دقيق - لابد وأن يؤخذ في الاعتبار عند قياس السلوك الاجتماعي الإيجابي.

ونجد أن اختلاف المقاييس المستخدمة في هذه الدراسات يعكس فئات سلوكية مختلفة بعضها يظهر الاختلاف بين الجنسين، وبعضها قد لا يظهر ذلك. وبالنظر إلى مقياس الدراسة الحالي فإنه يعكس مدى واسع من السلوكيات الإيجابية يشمل تحمل المسؤولية والامتثال للقوانين، في حين أن الدراسات المذكورة أعلاه ركزت في مجملها على سلوكيات المشاركة والمساعدة والتعاون وقد يكون ذلك أحد أسباب عدم ظهور التمايز الذي أظهرته الدراسات السابقة بين الجنسين.

- **الخاتمة والتوصيات**:

توسع نتائج هذه الدراسة الأدلة التي أشارت إليها الأدبيات السابقة حول دور الأمن العاطفي في تحقيق النمو النفسي والاجتماعي السليم من خلال إظهار ارتباط الأمن العاطفي بالسلوك الاجتماعي الإيجابي لدى لأيتام في مرحلة الطفولة المتأخرة الذين يعيشون في الأسر ذات العائل الواحد. ويمكننا هنا استنتاج أهمية الدور المنوط بالأم في هذا النمط من الأسر، حيث يقع على عاتقها توفير بيئة آمنة يتحقق فيها النمو ا الاجتماعي ولعاطفي السليم للطفل، والجدير بالذكر أن الأم في هذا النمط من الأسر -أحيانا - تعاني من ظروف اقتصادية صعبة نتيجة غياب الأب، كما في عينة الدراسة الحالية فهم مصنفين من ذوي الدخل المنخفض، لذلك فإن الأم تواجه ضغوط كثيرة في سبيل توفير سبل العيش لأبنائها، وهذا الاجهاد لا يساعد في خلق بيئةٍ آمنة للطفل، وإن كانت طبيعة مجتمعنا الجمعية تساعد في كون الأم غالبا تجد الدعم من الأقارب والمحيطين بها ،إلا أن الأمر يتطلب تظافر العديد من الجهات ذات العلاقة لتوفير الدعم المادي والاجتماعي لهذا النمط من الأسر، وتشجيع المؤسسات الخيرية التي تدعم الأيتام وأسرهم على غرار مؤسسة "كافل الخيرية" لما تقوم به من دور كبير في رعاية هذه الفئة، وتفعيل البرامج الارشادية الوقائية والتنموية للأطفال الأيتام ولأمهاتهن. وعلى الرغم من أن الدراسة الحالية تملأ فجوة هامة فيما يخص طبيعة الوضع الأسري للعينة والمدى العمري، إلا أن لها بعض القيود حيث شملت العينة الأطفال الأيتام من الأسر منخفضة الدخل الذين هم تحت رعاية جمعية كافل، وقد يكون من المهم استكشاف هذه العلاقة

لدى الأيتام من مستويات اقتصادية مختلفة، ومن الممكن أن تتضمن الدراسات المستقبلية عينة أكبر مع متغيرات أكثر مثل: خصائص الأمهات ومزاج الطفل لتقييم الارتباط المعقد بين الأمن العاطفي والسلوك الاجتماعي الإيجابي. وسيكون من المثير للاهتمام استكشاف آلية عمل هذه العلاقة بإجراء دراسات طولية للتحقق من ذلك. وفي سبيل تحسين سبل الرعاية النفسية لهذه الفئة سيكون من المفيد إجراء دراسات تدخلية لرفع مستوى التنظيم الذاتي لدى الأمهات والتحقق من تأثيره على الأمن العاطفي للأطفال.

- **المراجع**:

- العباس، صادق ناصر (٢٠١١). فقدان الأب وعلاقته بالتوافق النفسي والاجتماعي لدى طلاب المرحلة المتوسطة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الامام محمد بن سعود. الرياض.
- عبده، بدر الدين كمال (٢٠١١). إسهامات خدمة الجماعة في الحد من مشكلات الإقصاء الاجتماعي للأيتام دراسة عن أطفال المرحلة الابتدائية، ورقة علمية مقدمة للمؤتمر السعودي الأول للأيتام. الجمعية الخيرية لرعاية الأيتام انسان، أبها، ٢٢ -٢٨ ابريل ٢٠١١.
- عبد الصاحب، منتهى مطشر (٢٠١٦). دراسة مقارنة للمشكلات النفسية والاجتماعية لدى فاقدي الأب وأقرانهم فمن تلاميذ الرحلة الابتدائية، مجلة الأستاذ، ٢٢٢ (٢). ١١٩ -١٤٤
- القصاص، ياسر عبد الفتاح (٢٠١١). تصور تخطيطي لتمكين الجمعيات الخيرية من تحسين نوعية حياة الأطفال المحرومين أسريا، ورقة علمية مقدمة للمؤتمر السعودي الأول للأيتام. الجمعية الخيرية لرعاية الأيتام انسان، أبها، ٢٢ -٢٨ ابريل ٢٠١١
- محمد، نسرين يعقوب (2013). الارتباط النفسي في مرحلة الطفولة المتأخرة، دراسة فروق بين الذكور والإناث في المجتمع السعودي، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، المجلد 44(3).55-43.
- منظمة اليونيسيف (٢٠١٨). تم الاسترجاع من: https://www.unicef.org/arabic/media/24327_45138.html بتاريخ ٢٠١٨/١/٢٦
- موسى، رشاد علي. الدسوقي، مديحة منصور (٢٠١٣). علم النفس العلاجي، عالم الكتب، القاهرة.
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. N. (2015). Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation. Psychology Press.
- Ainsworth, M. D. S. (1988). On security. In Unpublished discussion paper prepared for the Foundations of Attachment Theory Workshop. Convened for the New York Attachment Consortium by G. Cox-Steiner & E. Waters, Port Jefferson, NY. Retrieved from:
- https://scholar.google.com/scholar?hl=ar&as_sdt=0%2C5&q=Ainsworth%2C+Mary+%28+1988%29++&btnG
- Atkinson, L., Paglia, A., Coolbear, J., Niccols, A., Parker, K. C., & Guger, S. (2000). Attachment security: A meta-analysis of maternal mental health correlates. Clinical Psychology Review, 20(8), 1019-1040.
- Booth-Laforce, C., Oh, W., Kim, A. H., Rubin, K. H., Rose-Krasnor, L., & Burgess, K. (2006). Attachment, self-worth, and peer-group functioning in middle childhood. Attachment &Human Development, 8(4), 309-325.

- Boldt, L. J., Kochanska, G., Grekin, R., & Brock, R. L. (2016). Attachment in middle childhood: predictors, correlates, and implications for adaptation. Attachment & human development, 18(2), 115-140
- Bos, J., Polit, D., & Quint, J. (1997). New Chance: Final report on a comprehensive program for young mothers in poverty and their children. Report. MDRC, New York.
- Bramlett, M. D., & Blumberg, S. J. (2007). Family structure and children's physical and mental health. Health affairs, 26(2), 549-558.
- Bureau, J. F., & Moss, E. (2010). Behavioural precursors of attachment representations in middle childhood and links with child social adaptation. British Journal of Developmental Psychology, 28(3), 657-677.
- Cummings, E. M. (2003). Toward Assessing Attachment on an Emotional Security Continuum: Comment on Fraley and Spieker (2003). Developmental Psychology, 39(3), 405-408.
- Davies, P. T., & Cummings, E. M. (1994). Marital conflict and child adjustment: An emotional security hypothesis. Psychological bulletin, 116(3), 387.
- Del Giudice, M. (2018). Middle childhood: An evolutionary-developmental synthesis. In Handbook of Life Course Health Development (pp. 95-107). Springer, Cham.
- Dunn, J., Deater-Deckard, K., Pickering, K., O'Connor, T. G., Golding, J., & ALSPAC Study Team. (1998). Children's adjustment and prosocial behaviour in step-, single-parent, and non-stepfamily settings: Findings from a community study. The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 39(8), 1083-1095.
- Eisenberg, N., & Mussen, P. H. (1989). The roots of prosocial behavior in children. Cambridge University Press.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Sadovsky, A. (2006). Empathy-related responding in children. In M. Killen & J. Smetana (Eds.), Handbook of moral development (pp. 517–549).
- Epps, S. R., Park, S. E., Huston, A. C., & Ripke, M. (2005). A scale of positive social behaviors. In What Do Children Need to Flourish? , Springer, US
- Fearon, R. P., Bakermans- Kranenburg, M. J., Van IJzendoorn, M. H., Lapsley, A. M., & Roisman, G. I. (2010). The significance of insecure attachment and disorganization in the development of children's externalizing behavior: a meta- analytic study. Child development, 81(2), 435-456.
- Fernandes, C., Veríssimo, M., Monteiro, L., Antunes, M., Vaughn, B. E., & Santos, A. J. (2018). Mothers, fathers, sons, and daughters: Are there sex differences in the organization of secure base behavior during early childhood. Infant Behavior and Development, 50, 213-223.

- Gillath, O., Shaver, P. R., Mikulincer, M., Nitzberg, R. E., Erez, A., & Ijzendoorn, M. H. (2005). Attachment, caregiving, and volunteering: Placing volunteerism in an attachment theoretical framework. Personal Relationships, 12(4), 425-446.
- Gloger-Tippelt, G., & Kappler, G. (2016). Narratives of attachment in middle childhood: do gender, age, and risk-status matter for the quality of attachment?. Attachment & human development, 18(6), 570-595.
- Grapko, M. F. (2010). SECURITY THEORY1. The Secure Child: Timeless Lessons in Parenting and Childhood Education, 55.
- Groh, A. M., Fearon, R. P., Bakermans-Kranenburg, M. J., Van IJzendoorn, M. H., Steele, R. D., & Roisman, G. I. (2014). The significance of attachment security for children's social competence with peers: A meta-analytic study. Attachment & human development, 16(2), 103-136.
- Grossmann, K. E., & Grossmann, K. (1991). Attachment quality as an organizer of emotional and behavioral responses in a longitudinal perspective. Attachment across the life cycle, 93-114.
- Kim, S., Boldt, L. J., & Kochanska, G. (2015). From parent–child mutuality to security to socialization outcomes: developmental cascade toward positive adaptation in preadolescence. Attachment & human development, 17(5), 472-491.
- Lerner, M. J., Millon, T., & Weiner, I. B. (2003). Handbook of psychology, Volume 5: personality and social psychology. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Mikulincer, M., & Shaver, P. R. (2007). Boosting attachment security to promote mental health, prosocial values, and inter-group tolerance. Psychological Inquiry, 18(3), 139-156.
- Moss, E. L. L. E. N., St-Laurent, D. I. A. N. E., Dubois-Comtois, K. A. R. I. N. E., & Cyr, C. H. A. N. T. A. L. (2005). Quality of attachment at school age. Attachment in middle childhood, ed. KA Kerns & RA Richardson, 189-211.
- National Collaborating Centre for Mental Health (UK. (2015). Children's Attachment: Attachment in Children and Young People Who Are Adopted from Care, in Care or at High Risk of Going into Care. Retrieved from: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/26741018
- Nie, Y. G., Li, J. B., & Vazsonyi, A. T. (2016). Self-control mediates the associations between parental attachment and prosocial behavior among Chinese adolescents. Personality and Individual Differences, 96, 36-39.
- Nordling, J. K., Boldt, L. J., O'bleness, J., & Kochanska, G. (2016). Effortful control mediates relations between children's attachment security and their regard for rules of conduct. Social Development, 25(2), 268-284.

- Padilla-Walker, L. M., & Carlo, G. (Eds.). (2015) . Prosocial development: A multidimensional approach. Oxford University Press.
- Pauletti, R. E., Cooper, P. J., Aults, C. D., Hodges, E. V., & Perry, D. G. (2016). Sex Differences in Preadolescents' Attachment Strategies: Products of Harsh Environments or of Gender Identity?. Social Development, 25(2), 390-404.
- Paulus, M., Becker, E., Scheub, A., & König, L. (2016). Preschool children's attachment security is associated with their sharing with others. Attachment & human development, 18(1), 1-15.
- Thompson, K. L., & Gullone, E. (2008). Prosocial and antisocial behaviors in adolescents: An investigation into associations with attachment and empathy. Anthrozoös, 21(2), 123-137.
- Torres, N., Maia, J., Veríssimo, M., Fernandes, M., & Silva, F. (2012). Attachment security representations in institutionalized children and children living with their families: Links to problem behaviour. Clinical psychology & psychotherapy, 19(1), 25-36.
- Von Salisch, M. (2001). Children's emotional development: Challenges in their relationships to parents, peers, and friends. International Journal of Behavioral Development, 25(4), 310-319.
- Waters, E., Kondo-Ikemura, K., Posada, G., & Richters, J. E. (1991). Learning to love. In Self processes and development: The Minnesota symposium in child development (pp. 217-55).
- Zotova, O. Y., & Зотова, О. Ю. (2015). Emotional Security of People. Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences 9 (8) 1816-1833
- Zsolnai, A., & Kasik, L. (2017). Online testing of Hungarian children's prosocial behavior. International Journal of School & Educational Psychology, 5(2), 65-73.

❋❋❋❋❋❋❋