٤٢

دراسات عربية في التربية وعلم النفس

(مجلة عربية إقليمية محكمة)

دورية شهرية تصدرها : رابطة التربويين العرب

العدد الثاني والأربعون (جزء أول) .. أكتوبر ٢٠١٣م

الترقيم الدولي للمجلة : ISSN : 2090-7605

الموقع الإلكتروني للمجلة : http://aae999.blogspot.com

((اعضاء الهيئة الاستشارية للمجلة بالترتيب الابجدي))

- أ . د/ أحمد إسماعيل حجى .. كلية التربية جامعة حلوان مصر
- أ . د/ أحمد محمود عبد المطلب .. كلية التربية سوهاج مصر.
- أ . د / أحمد الضوى سعد.. كلية التربية جامعة الأزهر الشريف مصر.
- أ . د / الحسين بن محمد شواط .. كلية التربية تونس.
- أ . د / السيد محمد عبد المجيد .. كلية التربية جامعة الملك عبد العزيز.
- أ . د / أمال مصطفى كمال .. كلية التربية جامعة المنيا مصر.
- أ . د / أمينة محمد مختار .. كلية التربية جامعة بنها مصر.
- أ . د / بو حفص بالعيد مباركى..كلية التربية جامعة وهران الجزائر.
- أ . د/حسن مصطفى عبد المعطى.كلية التربية جامعة طيبة السعودية.
- أ . د / حمدى أبو الفتوح عطيفة .. كلية التربية جامعة المنصورة مصر.
- أ . د / حمدى عبد العظيم البنا .. كلية التربية جامعة الطائف .
- أ . د/خديجة أحمد بخيت..كلية التربية جامعة الملك عبد العزيز بجدة.
- أ . د / خليل يوسف الخليلى .. كلية التربية جامعة البحرين .
- أ . د / رشدى أحمد طعيمة..كلية التربية جامعة المنصورة مصر.
- أ . د / رضا مسعد السعيد .. كلية التربية جامعة المنوفية مصر .
- أ . د/ زكريا يحى لال..كلية التربية جامعة أم القرى مكة المكرمة .
- أ . د/ زينب محمود شقير .. كلية التربية جامعة طنطا مصر .
- أ . د/سامح جميل عبد الرحيم .. كلية التربية جامعة المنيا مصر .
- أ . د/سامية لطفي الأنصاري..كلية التربية جامعة الأسكندرية مصر.
- أ . د / سعيد إسماعيل على أستاذ أصول التربية جامعة عين شمس مصر.
- أ . د/ سعيد محمد السعيد .. كلية التربية جامعة القصيم السعودية .
- أ . د/سلام سيد أحمد سلام .. كلية التربية جامعة المنيا مصر .
- أ . د/ سهام محمد بدر..كلية رياض الأطفال جامعة الأسكندرية مصر.
- أ . د / سهير كامل أحمد .. كلية رياض الأطفال جامعة القاهرة مصر.
- أ . د / صفية محمد احمد سلام .. كلية التربية جامعة المنيا مصر.
- أ . د / عادل محمد عبد الله .. كلية التربية جامعة الزقازيق مصر.
- أ . د / عايدة عبد الحميد سرور.. كلية التربية جامعة المنصورة مصر.
- أ . د / عبد الرحمن أحمد الأحمد .. كلية التربية جامعة الكويت .
- أ . د / عبد الله جمعة الكبيسي .. كلية التربية جامعة قطر.
- أ . د / عبد الله سليمان إبراهيم سالم .. كلية التربية جامعة طيبة.
- أ . د / عبد الله محمد الخطايبة .. كلية التربية جامعة اليرموك الأردن.
- أ . د/ علياء عبد الله الجندى .. جامعة أم القرى مكة المكرمة .
- أ . د/ فوزية إبراهيم دمياطى.. جامعة طيبة بالمدينة المنورة .
- أ . د/ كريمان عويضة منشار.. كلية التربية جامعة بنها مصر .
- أ . د/ماجدة حبشى محمد سليمان..كلية التربيةجامعة الأسكندرية.
- أ . د / ماجدة إبراهيم الباوى .. كلية التربية جامعة بغداد العراق .
- أ . د/ محمد الشيخ حمود .. كلية التربية جامعة دمشق سوريا .
- أ . د/محمد رجب فضل الله كلية التربية بالعريش جامعة القناة مصر.
- أ . د / محمود أبو النيل.. كلية الآداب جامعة عين شمس مصر.
- أ . د/ محمود كامل الناقة .. كلية التربية جامعة عين شمس مصر.
- أ . د/ منصور أحمد غونى .. كلية التربية جامعة طيبة السعودية .
- أ . د / نعمان سعيد نعمان الأسودى .. كلية التربية جامعة ذمار اليمن .

((**هيئة تحرير المجلة**)) :

رئيس التحرير :

- **أ.د/ماهر إسماعيل صبري .. جامعة بنهـــا.**

مدير التحرير :

- **أ.د / ناهد عبد الراضي محمـد .. جامعة المنيـــا**

أعضاء هيئة التحرير :

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

سكرتيرة التحرير:

- **أ / مروة محمد عبد العزيز .. جامعة بنها .**

ثمن النسخة : ٢٥ ريالا سعوديا أو ما يعادلها في الدول العربية ، ١٠ دولار أمريكي أو ما يعادلها بجميع دول العالم.

الاشتراك السنوي : ٥٠٠ ريالا سعوديا للأفراد العرب ، ٧٥٠ ريالا للمؤسسات العربية. ٢٠٠ دولارا للأفراد ، ٣٥٠ دولارا للمؤسسات بباقي دول العالم

((ترسل جميع طلبات الاشتراك باسم رئيس التحرير))

محتويات العدد (٤٢) الجزء الاول :

م	بحوث ودراسات محكمة :	الصفحات
١)	دراسة مقارنة في الشعور بجودة الحياة وفقا لأساليب التعامل مع الإحباطات لدى طلبة الجامعة العراقية إعداد.. ا. م. د/ عبد الرزاق محسن سعود.	١١ ـ ٤٩
٢)	فاعلية برنامج تدريبي على وفق نظرية (TRIZ) وإستراتيجياتها الإبداعية في الأداء التدريسي والتفكير الإبداعي لمعلمي العلوم لمحو الأمية وتحصيل طلبتهم إعداد.. م. د/ وسن ماهر جليل.	٥١ ـ ٧٥
٣)	إدارة الجودةالشاملة في الميزان الإسلامي إعداد .. د/حنان حسن سعيد الغامدي.	٧٧ـ ١٠٠
٤)	أثر التفاعل بين إستراتيجية التدريس واللغة الأم في تنمية بعض مهارات الاستماع لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها إعداد .. د/ خلف الديب عثمان محمد د/ هداية هداية إبراهيم الشيخ على.	١٠١ ـ ١٤٥
٥)	دراسة تحليلية لأساليب إدارة الضغوط النفسية باستخدام الأسلوب الإحصائي (ما وراء التحليل) " إعداد .. د /هانم مصطفى محمد مصطفى.	١٤٧ ـ ١٧٤
٦)	" التسامح والغضب فى علاقتهما باستراتيجيات مواجهة ضغوط العمل لدى عضوات هيئة التدريس السعوديات وغير السعوديات بجامعة الطائف " إعداد .. د / سناء حسن حسين عماشه.	١٧٥ ـ ٢٣٥
٧)	" السلوك الإيثاري لدى معلمات رياض الأطفال " إعداد .. د / إيمان عباس علي الخفاف .	٢٣٧ ـ ٢٦٧

تعريف بالمجلــة :

((دراسات عربية في التربية وعلم النفس))

مجلة عربية إقليمية محكمة مستقلة .. أسسها : **أ . د / ماهر إسماعيل صبري** أستاذ تعليم العلوم بجامعتي بنها بمصر وطيبة بالمدينة المنورة ، رئيس رابطة التربويين العرب .. المجلة تصدرها **رابطة التربويين العرب** المشهرة برقم ٢٠١١/١٦٢٠ بجمهورية مصر العربية .. ويشرف على إصدارها هيئة استشارية دولية من كبار أساتذة التربية وعلم النفس بالوطن العربي.

تعنى المجلة بنشر كل ما هو جديد وأصيل من الدراسات والبحوث العربية في مجالات التربية وعلم النفس ، بشتى فروعها وتخصصاتها المتنوعة من جميع دول الوطن العربي ؛ حيث تخضع جميع الأعمال التي تنشر بالمجلة لعملية تحكيم دقيقة - مماثلة لتحكيم البحوث في لجان الترقيات - يقوم بها الخبراء في مجال كل دراسة.

بدأ صدور المجلة بصفة فصلية دورية منذ عددها الأول في يناير ٢٠٠٧م ومع زيادة الإقبال على النشر بها تقرر صدورها شهريا (بصفة مؤقتة) اعتبارا من يناير ٢٠١٢م .. يطبع من كل عدد ١٠٠٠ نسخة كطبعة أولى توزع بجميع الدول العربية ويعاد طبع إعداد المجلة وفقا لحاجة السوق.

قواعد النشر بالمجلــة :

- 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 مغمورة بناء على موافقة أصحابها وبعد إجراء التعديلات التي تراها هيئة تحرير المجلة على كل بحث أو دراسة .
- تقبل المجلة للنشر أيضا مستخلصات رسائل الماجستير والدكتوراه التي يتم إجازتها من جميع كليات التربية وكليات إعداد المعلمين والمعلمات وكليات البنات وكليات الآداب وكليات الدراسات الإنسانيــة وغيرها من المؤسسات العلمية التربوية الجامعية ومراكز البحوث المعنية بالبحث في مجالات وفروع التربية وعلم النفس .

- تنشر المجلة تقارير عن الندوات والمؤتمرات واللقاءات التي تنعقد بأي بلد عربي في أي موضوع من موضوعات التربية وعلم النفس .
- تقوم هيئة تحرير المجلة بتحديد عدد البحوث ، ومستخلصات الرسائل العلمية وتقارير الندوات والمؤتمرات التي يتم نشرها في كل عدد من إعداد المجلة .
- تختار هيئة التحرير أفضل بحث أو دراسة في كل عدد من إعداد المجلة وفقا لتقارير المحكمين ؛ ليتم نشره مجانا .
- تمنح هيئة التحرير لصاحب البحث أو الدراسة المبتكرة ذات التفرد والتميز في موضوعها ومنهجيتها ونتائجها مكافأة مالية يتم تحديدها وفقا لمتوسط الدرجة التي يحصل عليها البحث أو الدراسة من السادة المحكمين على النموذج المعد خصيصا لهذا الغرض .
- تقوم هيئة التحرير باختيار اثنين من المحكمين من بين الأساتذة الخبراء والمتخصصين في مجال كل دراسة ؛ ليقوموا بتحكيم تلك الدراسة أو البحث وتحديد مدى صلاحيته للنشر ، وذلك وفقا لنموذج تحكيم دقيق يحاكي نموذج تحكيم البحوث في لجان الترقيات وبنفس درجة الدقة ، حيث إن من بين أعضاء الهيئة الاستشارية للمجلة عددا كبيرا من الأساتذة الأعضاء في لجان الترقيات بمجالات التربية وعلم النفس بالوطن العربي .
- يجوز لصاحب البحث أن يقترح مجموعة من أسماء الأساتذة الذين يرغب في أن يحكموا بحثه ، حيث تختار هيئة التحرير اثنين من بين الأسماء المقترحة .
- في حال عدم الاتفاق في الرأي بين المحكمين يتم إحالة البحث أو الدراسة لمحكم ثالث تختاره هيئة التحرير ، ويكون تقريره عن البحث هو الفيصل في ترجيح كفة قبول البحث للنشر أو رفض نشره ، على أن يتحمل صاحب البحث مصروفات التحكيم .
- عند اتفاق المحكمين على نشر البحث أو الدراسة بعد إجراء تعديلات في الصياغات أو بعض الأمور المنهجية البسيطة تقوم هيئة تحرير المجلة بإجراء تلك التعديلات نيابة عن الباحث أو كاتب الدراسة إن رغب ذلك . وعند طلب المحكمين إجراء تعديلات جوهرية يتم إعادة البحث لصاحبه مرفقا به صورة من تقارير التحكيم لإجراء التعديلات بنفسه .
- عند اتفاق المحكمين على رفض نشر البحث يتم رد البحث للباحث مع إرفاق صورة من تقارير التحكيم ، على أن يتحمل الباحث فقط تكاليف التحكيم والمراسلة .
- يتم عرض جميع المواد المقبولة للنشر بالمجلة على المستشار اللغوي لمراجعتها لغويا وضبط أي خلل لغوي بها قبل نشرها .
- ترسل البحوث والدراسات لهيئة تحرير المجلة مكتوبة على الكمبيوتر من عدد ٢ نسخة ورقية ، ونسخة واحدة إلكترونية على CD منسقة وفقا للقواعد المعتمدة بالمجلة .

- كما تقبل المجلة إرسال كافة المواد التي يمكن نشرها عبر البريد الإلكتروني الخاص بها حيث يتولى فريق التحرير تنسيق الملفات وطباعتها على أن يتحمل صاحب المادة المرسلة تكلفة ذلك .
- يتم تحديد قيمة مصروفات التحكيم والنشر لكل بحث وفقا لعدد صفحاته .
- يعفى الباحث من كامل المصروفات الإدارية عندما يكون بحثه متميزا وحاصلا على ٩٥٪ فأكثر من الدرجة الكلية في نموذج تقييم البحث وفقا لتقارير الأساتذة المحكمين .
- بمجرد وصول تقارير المحكمين التي تفيد قبول البحث للنشر دون إجراء تعديلات أو بعد إجراء تعديلات بسيطة وممكنة ، يمكن لصاحب البحث أو الدراسة أن يطلب من هيئة تحرير المجلة إصدار خطاب معتمد يفيد قبول البحث أو الدراسة للنشر في المجلة . ويتم ذلك في مدة أقصاها شهر من تاريخ استلام البحث .
- عند صدور المجلة يتم تسليم عدد ٥ نسخ منها لصاحب كل بحث منشور بها.
- يتم إرسال نسخة من كل عدد في المجلة لكل محكم من السادة أعضاء الهيئة الاستشارية العلمية للمجلة الذين قاموا بتحكيم بحوث العدد .
- تمنح هيئة التحرير جائزة مالية سنوية لأفضل بحث ينشر في إعداد المجلة كل عام ، تتحدد قيمتها وفقا لقرار لجنة استشارية تختارها هيئة التحرير.

لجان التحكيم للمجلة :

نخبة كبيرة من أساتذة التربية وعلم النفس أعضاء اللجان العلمية لترقية أعضاء هيئة التدريس بمصر و الدول العربية

ترسل جميع مراسلات المجلة باسم رئيس التحرير على العنوان التالي :

جمهورية مصر العربية - بنها – أتريب – ١ ش أحمد ماهر متفرع من ش الشعراوي تليفون وفاكس : ٣٢٣٦٦٣٣ /٠٠٢٠١٣

أو الاتصال على موبايل ٠٥٦٥١٩٣٨٢٩ بالسعودية

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

أو البريد الإلكتروني لسكرتيرة التحرير :
Aae9999@Gmail.com

- **مقدمة المجلة** :

يقول المولى تبارك وتعالى في كتابه الكريم الذي لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه وهو أصدق القائلين : اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ (١) خَلَقَ الْإِنسَانَ مِنْ عَلَقٍ (٢) اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ (٣) الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (٤) عَلَّمَ الْإِنسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ (٥) [العلق : ١-٥] .

وما أحوج أمتنا لأن تقرأ بعدما عز من يقرأ في أيامنا هذه ، وما أحوجنا لأن نتعلم ، ولأن نربي أنفسنا وأولادنا على حب العلم والتعلم .

ولأن كل تعليم وتعلم مبنيان في أساسهما على علم أكبر وأوسع يعرف بعلم التربية ، فحبذا لو تعلمنا عن التربية ، وقرأنا مايخطه التربويون .

وقد شهدت السنوات الأخيرة طفرة كبيرة في علم التربية ، فتعددت مجالات هذا العلم ، وتخصصاته الفرعية مابين : مناهج ، وطرق تدريس وأصول التربية والتربية المقارنة ، والإدارة التعليمية ، والتخطيط التربوي وعلم النفس التربوي والصحة النفسية والمدرسية ، وتكنولوجيا التعليم ...إلخ.

وصاحب هذا التعدد رغبة من كثيرين إلى الاستقلالية بشكل تام ، فتعامل هؤلاء مع تخصصاتهم ومجالات دراستهم بمعزل عن باقي فروع ومجالات علم التربية الأخرى ، ومع وجاهة هذا المنحى من وجهة نظر إتقان التخصص فإن المبالغة في ذلك قد يؤدي . عن قصد أو عن غير قصد . إلى مزيد من العزلة والتفتيت بين مجالات العلم الواحد ، الأمر الذي ينعكس بالسلب على وحدة علم التربية ورؤيته بمفهومه الشامل والمتكامل.

وتأكيدا لهذا المنحى قامت جمعيات تربوية غاية في التخصص تحمل مسميات ليس فقط مجالات رئيسة في علم التربية ، بل أيضا ظهرت جمعيات تحمل أسماء بعض المجالات تحت الفرعية لفرع رئيس من علوم التربية . وقد تبارت تلك الجمعيات في إصدار مجلات علمية محكمة لنشر بحوث ودراسات أعضائها كل في مجال اهتمامه.

وإيمانا بالوحدة والاتحاد في زمان سادت فيه الفرقة ، ورغبة في التعامل مع علم التربيه بمجالاته الفرعية بشكل متكامل جاء الهدف من إصدار تلك المجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس لتتيح نشر أي بحث أو دراسة في أي مجال فرعي أو رئيس من مجالات وتخصصات علم التربية في وطننا العربي العزيز.

- **مقدمة العدد** :

يسعد هيئة التحرير أن تقدم لجميع القراء العرب العدد الثاني والأربعون من مجلتنا الغراء دراسات عربية في التربية وعلم النفس ..

وفي الجزء الأول من هذا العدد **سبعة بحوث** : أولها بعنوان : " دراسة مقارنة في الشعور بجودة الحياة وفقا لأساليب التعامل مع الإحباطات لدى طلبة الجامعة العراقية "إعداد.. ا.م.د/ عبد الرزاق محسن سعود.

وثانيها بعنوان : فاعلية برنامج تدريبي على وفق نظرية (TRIZ) وإستراتيجياتها الإبداعية في الأداء التدريسي والتفكير الإبداعي لمعلمي العلوم لمحو الأمية وتحصيل طلبتهم " إعداد.. م. د/ وسن ماهر جليل .

وثالثها بعنوان : ادارة الجودةالشاملة في الميزان الاسلامي "إعداد .. د/حنان حسن سعيد الغامدي.

ورابعها بعنوان : " أثر التفاعل بين إستراتيجية التدريس واللغة الأم في تنمية بعض مهارات الاستماع لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها " إعداد .. د/ خلف الديب عثمان محمد د/ هداية هداية إبراهيم الشيخ علي

وخامسها بعنوان : دراسة تحليلية لأساليب إدارة الضغوط النفسية باستخدام الأسلوب الإحصائي (ما وراء التحليل) "إعداد ..د /هانم مصطفى محمد مصطفى.

وسادسها بعنوان : " التسامح والغضب فى علاقتهما باستراتيجيات مواجهة ضغوط العمل لدى عضوات هيئة التدريس السعوديات وغير السعوديات بجامعة الطائف " إعداد .. د / سناء حسن حسين عماشه.

وسابعها بعنوان : " السلوك الإيثاري لدى معلمات رياض الأطفال " إعداد .. د / إيمان عباس علي الخفاف .

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

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

رئيس تحرير المجلة

بحوث ودراسات محكمة

البحث الأول:

دراسة مقارنة في الشعور بجودة الحياة وفقا لأساليب التعامل مع الإحباطات لدى طلبة الجامعة العراقية

إعـــداد:

ا.م.د/ عبد الرزاق محسن سعود

كلية التربية بالجامعة العراقية

" دراسة مقارنة في الشعور بجودة الحياة وفقا لأساليب التعامل مع الإحباطات لدى طلبة الجامعة العراقية "

ا . م . د/ عبد الرزاق محسن سعود

• **المستخلص** :

هدف البحث إلى الكشف عن مستوى الشعور بالجودة، وعلى أساليب التعامل مع الإحباطات؛ وعلى دلالة الفروق الإحصائية في الشعور بالجودة وفقا لأساليب التعامل مع الإحباطات؛ وعلى دلالة الفروق الإحصائية في الشعور بالجودة وفي أساليب التعامل مع الإحباطات بحسب متغيري الجنس والمرحلة الدراسية لدى طلبة الجامعة العراقية.وقد شملت العينة (٣٠١) طالبا وطالبة من طلبة كليات أصول الدين والإدارة والاقتصاد والقانون بالجامعة العراقية، بواقع (١٥٩) طالبا، و(١٤٢) طالبة، منهم (١٩٠) في المرحلة الأولى، و(١١١) في المرحلة الثالثة. واستخدم أدواتا للبحث مقياس الشعور بجودة الحياة، ومقياس أساليب التعامل مع الإحباطات اللذان أعدهما الباحث واستخرج لهما الخصائص السيكومترية من صدق وثبات. ولتحليل البيانات إحصائيا استخدمت معادلات معامل ارتباط بيرسون وألفا كرونباخ والاختبار التائي لعينة واحدة وتحليل التباين المتعدد والاختبار التائي لعينتين مستقلتين.وأظهرت النتائج أن مستوى الشعور بجودة الحياة في عمومه وفي المجال الاقتصادي ومجال العلاقات الاجتماعية كان إيجابيا، بينما كان مستوى الشعور بالجودة في المجال النفسي والمجال الصحي ومجال الأمن الاجتماعي منخفضا؛ كما أظهرت النتائج أن أفراد العينة يستخدمون جميع أساليب التعامل مع الإحباطات الممثلة في مجالات المقياس الستة وفي مجال الفروق الإحصائية بينت الدراسة أنه لا توجد فروق دالة في الشعور بجودة الحياة وفقا لأساليب التعامل مع الإحباطات إلا في مجال العلاقات الاجتماعية؛ كما بينت وجود فروق إحصائية في الشعور بجودة الحياة ومجالاتها بحسب متغير الجنس ولمصلحة الذكور ما عدا مجال العلاقات الاجتماعية الذي لم يكن الفرق فيه دالا بحسب الجنس؛ في حين لم تظهر الدراسة فروقا دالة إحصائيا في الشعور بجودة الحياة وفي مجالاتها بحسب متغير المرحلة الدراسية؛ وأظهرت الدراسة كذلك أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التعامل مع الإحباطات ومجالاتها بحسب متغير الجنس ما عدا أسلوب المواجهة وزيادة الجهد وأسلوب التعويض اللذان ظهرا فيهما الفرق دالا إحصائيا لمصلحة الذكور في كلا الأسلوبين؛ وأخيرا تبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لا في أساليب التعامل مع الإحباطات ولا في مجالاتها وفقا لمتغير المرحلة الدراسية، ما عدا فرق واحد ظهر أنه دال في أسلوب المواجهة بين طلبة المرحلة الأولى والثالثة ولمصلحة الأخيرة.

"A Comparative Study in Feeling the Quality Of Life According To the Frustration Coping Of the Students Of Iraqi University "

Abstract :

This study aims is to identify: The level of feeling the quality of life (QOL) and Frustration Coping (FC), the significant statistical differences in the QOL according to FC as well as differences of the QOL and FC according to the variables of sex and study stage.The sample includes (301) students of Iraqia University, (159) males and (142) females, of whom (190) in the first stage, and (111) in the third stage.The researcher has prepared the scales that are used in measuring the QOL and FC then extracts validity and reliability.To analyze the data statistically equations used Pearson

correlation coefficient, alpha- Cronbach, t-test for one sample, multiple analysis of variance and t-test for two independent samples.Results show that the level of QOL in general and the economic and social relations among students is positive, while the level of a QOL in the fields: (psychological, health and social security) is low. The results also show that the sample uses all methods of FC representing the six areas of the scale and there are no statistically significant differences in the QOL according to the Coping, except the field of social relations. The study concludes that there are statistical significant differences in the QOL and its fields according to the variable of sex; the differences tend to be favor of males, While in the field of social relations the difference is not statistically significant indicative. However the study does not show any statistically significant differences in the QOL and its fields according to the stage of study. Finally, the study show that there are no statistically significant differences in the FC and its fields according to the differences of sex except of confrontation and increase the effort and method of compensation, which appear to be indicative statistically significant for the males in both methods. As for the differences in FC and its fields, according to the stage of study it has been shown that there are no statistically significant differences in the FC nor in its fields except for one difference that appear to be a statistically significant in the confrontation between students in the first stage and the third one and tend to be in favor of the third stage.

- **مشكلة البحث** :

تعد حياة المواطنين في أغلب البلدان العربية حياة صعبة، لما يتخللها من مشكلات وأزمات اجتماعية ونفسية وتربوية واقتصادية متعددة، مما تسبب في جعل هؤلاء المواطنين محرومين من الكثير من متطلبات الحياة الكريمة فهناك شحة في العديد من الخدمات الصحية والتربوية والنفسية والاجتماعية والاقتصادية أو في بعضها على الأقل؛ وإن هذا الأمر لمدرك بطبيعة الحال على المستوى الفردي أو الاجتماعي، ومثبت في التقارير الدولية التي تصدرها المؤسسات الدولية الرسمية والمنظمات المدنية؛ فوفقا للتصنيف الذي قامت به مؤسسة ميركر لاستشارات الموارد البشرية في (٢٠٠٧) (Mercer Human Resource Consulting) الذي تضمّن مقارنة مستوى المعيشة في (٢١٥) مدينة عالمية منها عدد كبير من الدول العربية، لأجل تحديد جودة الحياة في هذه المدن من خلال تقييم مستوى الحياة في كل منها، وعلى وفق (٣٩) معيارا ـ تتمثل بالجوانب الجمالية والسياسية والتنظيمية والاقتصادية والاجتماعية، والبيئية والنظافة وأسلوب التعامل مع النفايات، والشعور بالأمان والصحة ونظم التعليم المختلفة ووسائل المواصلات المتاحة، والخدمات الاجتماعية العامة والمجالات المتاحة لممارسة الأنشطة الرياضية والترفيهية مثل المسارح والسينما والمتاحف والمعارض ـ أظهرت نتائج هذه التقارير عدم ظهور أية مدينة عربية في المراتب

الأولى من هذا التصنيف بل أنها أخذت مراتب متأخرة تدل على تدني كبير في جودة الحياة فيها❖. وبالاتجاه ذاته بين الحمدان (٢٠٠٩) أنه وفقا لترتيب مؤسسة الحياة الدولية (International Living) لعام (٢٠٠٨) ظهر أن أفضل الدول العربية قد احتلت الترتيب السابع والسبعين من بين الدول المشمولة بالدراسة، حتى أن ترتيب كثير منها قد تجاوز المائة❖❖. وقد بين المرزوقي (ب.ت) أنه في عام (٢٠٠٥) أجريت دراسة على (١١١) بلد، منها (١٣) بلدا عربيا بينت نتائجها أنه بالرغم من أن مستوى دخل الأفراد في بعض البلدان العربية كان مرتفعا إلا أنه وفقا لمعايير جودة الحياة كان منخفضا، إذ تراوح ترتيب البلدان العربية بين (٤١ ـ ٧١) من بين البلدان المشمولة بالدراسة، مع أنه قد استبعدت البلدان العربية غير المستقرة من الدراسة كالصومال والسودان (المرزوقي، ب. ت).

وعلى هذا النحو يتبين أن معايير الجودة غير متوفرة في البلدان العربية أو أنها على أقل تقدير ضعيفة؛ وهذا ما ينعكس بطبيعة الحال على الشعور بجودة الحياة لدى المواطن العربي عموما، وعلى وجه الخصوص في البلدان الضعيفة اقتصاديا أو التي تمر بظروف استثنائية من التي لا تستطيع أن تحقق معايير ومقومات الجودة.وعليه فإن تدني جودة الحياة في المجتمعات العربية تسبب في خلق ظروف حياتية صعبة تكثر فيها الإحباطات بما قد يزيد من المواقف الضاغطة التي تعترض الأفراد فيها، ونتيجة لتراكم مثل هذه المشكلات وتعقدها أصبح الأفراد في حالة من عدم الاستقرار النفسي، وعلى وجه الخصوص الأفراد غير المهيئين للتعامل مع مثل هذه الظروف، بما يجعلهم عاجزين عن مواجهة المشكلات التي تعوق تحقيق بعض أهدافهم، فيؤدي ذلك إلى أن يكونوا عرضة للتأثيرات السلبية لمواقف الإحباط (دردير، ٢٠٠٧، ص٢).

وإذا كان الناس كلهم يتعرضون للإحباطات بشكل أو بآخر، فإنهم لا يتعرضون جميعا لمخاطرها بالدرجة ذاتها؛ ذلك أن تأثيرها يختلف من فرد إلى آخر، وحينما يتعرض الفرد لمصائب أو مواقف أو هزات انفعالية شديدة فإن* ذلك قد يؤدي به إلى أن يفقد وصيده من التحمل، وفقدان طاقات المناعة البدنية والنفسية لديه، مما قد يتسبب بتعرضه للإصابة بالمرض النفسي أو العقلي (الإمارة، ٢٠٠٦).

ومعلوم أن لكل فرد نصيبه من الإحباطات، ولكن بدرجات متباينة، وإن هذه الإحباطات وما ينتج عنها من ضغوط تعطي الفرد الفرصة للتفاعل مع الحياة

---

* *انظر http://travel.maktoob.com/vb/travel164398 .

**أنظر http:/ /malhamdan .elaphblog .com/posts .aspx? U=2193& A=30842.

إلا أن مواجهتها أو التخفيف من وطئتها، لا يعني التخلص منها، وإنما التعايش معها ومعالجة نتائجها؛ ووفقا لذلك فإن مواجهة الضغوط تعني تعلم وإتقان الطرق التي من شأنها أن تساعد على التعامل اليومي معها، والتقليل من آثارها السلبية (إبراهيم، ١٩٩٨، ص٢٠٣).ولما كانت الإحباطات ظاهرة عامة، فإن الطلبة الجامعيين كأحد شرائح المجتمع يتعرضون للعديد منها، وفي مجالات عدة كالضغوط الصحية والأكاديمية، والاجتماعية، والانفعالية، والاقتصادية زيادة عن ما تفرضه طبيعة الحياة الجامعية عليهم من مطالب وتحديات تجعلهم أكثر عرضة للضغوط النفسية مقارنة بغير الدارسين من العمر نفسه (الأحمد ومريم، ٢٠٠٩، ص١٨)

ومما يزيد من آثار الإحباطات على طلبة الجامعة أنهم يتعرضون إلى تغيرات نمائية نفسية واجتماعية وفسيولوجية ينتج عنها مطالب وحاجات وطموحات وأهداف تستدعي تحقيقها وكل ذلك لا يمكن ضمانه أو تحقيقه على ما يتمنى الفرد في مثل عصرنا الحالي (حسين والزيود، ١٩٩٩، ص ١٥٨).

وبالسياق ذاته يراه هاملتون وفاكوت (١٩٨٨) أن طلبة الجامعة هم أكثر عرضة للضغوط من غيرهم، والتي من أهمها الضغوط الأسرية والأكاديمية والاقتصادية الاجتماعية (Hamilton & Fagot, 1988, p:816). ولاشك أن مثل هذه الضغوط والإحباطات الناشئة عنها تمثل مؤثرات لا يمكن تجاهلها أو إنكارها، لأنه إن لم يستطع الطلبة مواجهتها أو التكيف معها كانت في معظم الأحوال سببا في انحرافهم (عوض، ٢٠٠٠، ص١٥).وعلى ذلك فقد تركزت مشكلة البحث الحالي بالدرجة الأساس على التعرف على مستوى جودة الحياة لدى طلبة الجامعة العراقية، وعلى أساليب التعامل مع الإحباطات، فضلا عن المقارنة في جودة الحياة وفقا لأساليب التعامل مع الإحباطات.

- **أهمية البحث** :

أعطيت لجوانب جودة الحياة في السنوات الأخيرة، أهمية كبيرة على المستويين الفردي والجمعي؛ إذ أصبح المفهوم موضوعا رئيسا في مختلف التخصصات (Blanes et. al,2009,p18-19)، وعلى وجه الخصوص في الطب وعلم الاجتماع والاقتصاد وعلم البيئة وعلم الأحياء وعلم النفس التي رأى الباحثين فيه أن تحقيق أهداف الحياة إنما يكمن في مفهومها الأهم وهو الجودة ذلك أنهم يعدون هذا المفهوم مفهوما واقعيا وشاملا وأكثر التصاقا بمتغيرات الحياة وأكثرها تمثيلا لها (شراب، ٢٠٠٩) و(هاشم، ٢٠٠١، ص١٢٦).

وبناء على ذلك فإن جودة الحياة تمثل الهدف الأسمى الذي ينشده أي مجتمع لتحسين جودة حياة أفراده من أجل الوصول إلى مستقبل أفضل لهم (عمر، ٢٠٠٨) و(عبد الفتاح وحسين، ٢٠٠٦)، كما أنها تكمن في جوهر الإنسان هذا الجوهر الذي يحقق للإنسان إنسانيته ويعطيه معنى الوجود وأهداف الحياة (الفرماوي، ١٩٩٩، ص٢١٥).

وتكمن أهمية هذا المتغير أيضا في تعدد متنبئاته لدى الفرد، إذ أنه يرتبط بعدة متغيرات منها شخصية - اجتماعية كالعمر والجنس والصحة والتعليم والمركز الاجتماعي والمستوى الاقتصادي والصحة والعلاقات الاجتماعية والإدراك، ومنها بيئية مادية كالظروف التي يعيشها الفرد من سكن وعمل ونوع البيئة والخدمات المقدمة له وغيرها (Fernández-Ballesteros,1998, p:57-59).

وبحسب ما جاء في العديد من الدراسات في هذا المجال تتبين أهمية دراسة جودة الحياة في كونها ترتبط بمتغيرات فاعلة في حياة الفرد والمجتمع على حد سواء، فقد أكدت دراسة باومجارتين Baumgarten (٢٠٠٤) على أن مستوى جودة الحياة الذي يدركه الفرد إنما يرتبط بالنمو الانفعالي والتحكم في المشاعر السلبية، كما يرى كومينز Cummins (١٩٩٧) أن مفهوم جودة الحياة يشير إلى الصحة الجيدة، والسعادة، وتقدير الذات، والرضا عن الحياة والصحة النفسية، وبالسياق ذاته أكد دونفان Donvan (١٩٩٨) أن جودة الحياة تتضمن الوظائف الجسمية المتمثلة في إنجاز الأنشطة اليومية، والوظائف النفسية المتمثلة في الأفكار والانفعالات، والنشاط الاجتماعي والبيئي، والرضا عن الحياة بشكل عام (عبد الفتاح وحسين، ٢٠٠٦).

كما تتبين أهمية الدراسة الحالية من اهتمام العديد من الباحثين بدراسة المواقف الضاغطة ومنها مواقف الإحباط التي قد يتعرّض لها الأفراد في حياتهم وأساليب التعايش معها، ومحاولة تلافي آثارها (شقير، ١٩٩٧). ذلك أنه إذا فشل الفرد في مواجهة هذه الضغوط أدى ذلك إلى إحتمالية تعرضه للإصابة بالاضطرابات النفسية؛ ولذلك فقد زاد الاهتمام بالوسائل والطرائق التي يلجأ إليها الأفراد من أجل وقايتهم من الانحراف، وعندما يستخدم الناس أساليب المواجهة إنما يستجيبون بطريقة من شأنها أن تساعدهم على تجنب ذلك الموقف الضاغط أو الهرب منه أو حتى التقليل من شدته بغية الوصول إلى معالجة تحدث التوازن لهم هذا إذا كانت هذه الاستجابة فعالة بحيث تؤدي للوصول إلى درجة من التوافق، أما إن كانت غير فعالة فقد تفضي بالفرد إلى استخدام أساليب غير توافقية (الإمارة، ٢٠٠٦).

وعلى ذلك اتفق العلماء على أن الإحباطات تمثل خطراً على صحة الفرد وتوازنه، وأنها تهدد كيانه النفسي، وقد تتسبب في ضعف القدرة على التوافق بمختلف أشكاله. وحتى يتمكن الفرد من تجاوز آثارها أن يستخدم أساليب فعالة في التعامل معها، ذلك أن الحلول الموجبة تسهم في إعادة التوافق عند الإنسان وعلى وجه الخصوص عندما يتمكن الفرد من الاستدلال إلى الأسلوب المناسب لشخصيته (دافيدوف، ١٩٨٣، ص٦٢٠). وبناء على ذلك فإن أساليب المواجهة تحدد مدى تحقيق توازن الفرد مع نفسه وبيئته، فتبعا لنجاحها من عدمه يتحدد مدى التوافق النفسي ولذا فهي تعد جوهر الصحة النفسية (زهران، ١٩٩٧، ص٢٧).

وعليه تتأتى أهمية دراسة أساليب التعامل مع الإحباطات وما ينشأ عنها من ضغوط، ذلك أنها بحسب رأي لازاروس وفولكمان Falkman & Lazarus (١٩٨٤) تعمل على تنظيم الانفعالات والسيطرة على المشكلة المسببة للضغط (السهيلي، ١٤٣١هـ،٣٤). ولعل الطلبة عموما وطلبة الجامعة خصوصا هم أكثر الناس حاجة لتنظيم حياتهم وللسيطرة على متغيراتها بكافة أشكالها الإيجابية والسلبية لتحقيق التوافق بمختلف أشكاله، والتي يعد من أهمها التوافق الأكاديمي، ذلك إن الطلبة المتكيفين أكاديميا يحققون نتائج دراسية أفضل وتكون مشاركتهم في البرامج الطلابية أكثر وهذا من جانب، ومن جانب آخر يتأثر توافق الطلبة مع متطلبات الحياة الجديدة في الكلية بجنسه وبحاجاته الشخصية والاجتماعية، وبخبرات طفولته، وقدراته العقلية والتحصيلية ومهاراته الأكاديمية، وحالته الصحية، كما يتأثر هذا التوافق بظروف أسرته ومستواها الاقتصادي والثقافي والاجتماعي، وبمفهومه عن ذاته، ومستوى طموحه وآماله في المستقبل (العوادة، ٢٠٠٦).

ومعلوم أن التعليم الجامعي يحاول أن يراعي مثل هذه المتطلبات والظروف ذلك أنه يعبر في حقيقته عن بناء العقول وتكوين الكفاءات البشرية المتميزة والقادرة على الإسهام الايجابي في بناء المستقبل، ولكي يتحقق ذلك لا بد من الارتقاء بالأداء الجامعي والوصول به إلى درجات مرتفعة من التميز الذي يمثل ضرورة ملحة لتهيئة المستقبل لأثمن الموارد الوطنية وأعزها وأغلاها وهي الموارد البشرية، ولا يمكن للجامعات أن تتقاعس عن التطوير المستمر لتلحق بركب التقدم الذي شهده العصر في تطوير النظم التعليمية الجامعية للدول المتقدمة ولذا فإن التوجه نحو ثقافة الجودة ـ سواء على مستوى المؤسسة أو الطالب الجامعي ـ يؤكد أن أهداف التعليم الجامعي يمكن أن تتحقق إذا ارتبطت ارتباطا وثيقا بتطبيق أحكام دقيقة وصارمة لجودة الأداء الجامعي، ذلك أن جودة التعليم تعد ضرورة حياتية تمليها الأوضاع المعاصرة التي تعيشها المؤسسات الجامعية في البلاد العربية بالمقارنة بما حققته وتحققه المؤسسات التعليمية الجامعية في البلدان المتطورة (حسين، ٢٠٠٦، ص٥١- ٥٢).

- **أهداف البحث** :

يهدف البحث إلى الكشف عن:

- مستوى الشعور بجودة الحياة لدى طلبة الجامعة العراقية.
- أساليب التعامل مع الإحباطات لدى طلبة الجامعة العراقية .
- الفروق الإحصائية في الشعور بجودة الحياة وفقا لأساليب التعامل مع الإحباطات لدى طلبة الجامعة العراقية.
- الفروق الإحصائية في الشعور بجودة الحياة بين طلبة الجامعة العراقية وفقا لمتغيري الجنس والمرحلة الدراسية (أول ـ ثالث).
- الفروق الإحصائية في أساليب التعامل مع الإحباطات بين طلبة الجامعة العراقية وفقا لمتغيري الجنس والمرحلة الدراسية (أول ـ ثالث).

- **حدود البحث** :

يتحدد البحث بجميع طلبة الجامعة العراقية المسجلين بالدراسة الصباحية ومن كلا الجنسين، للعام الدراسي الجامعي ٢٠١٢/٢٠١٣م.

- **تحديد المصطلحات** :

- **جودة الحياة** Quality of Life :

- عرف دودسون (١٩٩٤) جودة الحياة على أنها تمثل الشعور الشخصي بالكفاءة وإجادة التعامل مع التحديات (Dodson,1994, p:218).
- وعرفتها منظمة الصحة العالمية (WHO) في (١٩٩٥) على أنها إدراك الفرد لمركزه في الحياة وفي علاقة ذلك بأهدافه وتوقعاته ومستوياته واهتماماته في سياق الثقافة والنسق القيمي الذي يعيش فيه، متأثرا بصحته الجسمية وحالته النفسية واستقلاليته وعلاقاته الاجتماعية وعلاقاته بالجوانب المهمة في بيئته (WHO-QOL Group,1995,p1404)
- وعرفها دوكينكيني وآخرون (٢٠٠٣) على أنها مفهوم متعدد الأبعاد يرتبط بقيم إيجابية للسعادة والنجاح والثروة والصحة والرضا (Ducinkiene & et al,2003,p:76).
- وعرف جونكر وآخرون (٢٠٠٤) جودة الحياة النفسية بأنها تمثل التقدير الإيجابي للذات، والاتزان الانفعالي، والإقبال على الحياة، وتقبل الآخرين زيادة عن تحرر المرء أو خلوه من الأعراض الدالة على الاضطراب النفسي (Jonker,et al.,2004,PP. 159).
- ورأى رودرجيوز وآخرون (٢٠٠٩) أنه يمكن الاستدلال على جودة الحياة من خلال عدة مؤشرات تتحدد بثمانية أبعاد تمثل حاجات الفرد الأساسية في الحياة هي: الانفعالات الجيدة، والعلاقات الاجتماعية الناجحة، والحالة المادية الجيدة والارتقاء الشخصي، والصحة الجسمية الجيدة، والإصرار الذاتي، والحصول على الحقوق الاجتماعية، والوصول إلى الصواب (Rodríguez et. al, 2009, p:25-26).
- وعرفها منسي وكاظم (٢٠١٠) بأنها "مدى شعور الفرد بالرضا والسعادة وقدرته على إشباع حاجاته من خلال نوعية البيئة التي يعيش فيها والخدمات التي تقدم له في المجالات الصحية والاجتماعية والتعليمية والنفسية، مع حسن إدارته للوقت والاستفادة منه" (منسي وكاظم،٢٠١٠،ص٤٥)
- وعرفها محمود والجمالي (٢٠١٠) بأنها "مجموع تقييمات الفرد لجوانب حياته المختلفة، والتي تتضمن إدراكه لصحته العامة، ورضاه عن حياته، وعن علاقاته الأسرية والاجتماعية، ونجاحه الأكاديمي، وشعوره بالسعادة أثناء ممارساته الدينية، واستمتاعه بشغل أوقات فراغه من خلال المنظومة الثقافية والقيمية التي يعيش فيها بما يتسق مع أهدافه للوصول إلى الكفاءة المطلوبة في حياته" (محمود والجمالي،٢٠١٠،ص٦٦).

ويعتمد الباحث تعريف منظمة الصحة العالمية (WHOQOL) تعريفا نظريا للشعور بجودة الحياة. أما التعريف الإجرائي فيتمثل بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس ومجالات الشعور بجودة الحياة الذي أعد لأغراض الدراسة الحالية.

- **أساليب التعامل مع الإحباطات** Coping Frustration :

استخدم مصطلح أساليب المواجهة (Coping) منذ الستينات تحت عدة مسميات منها سلوكيات المواجهة (Coping Behavior) وجهود المواجهة (Coping Efforts) وميكانزمات المواجهة (Coping Mechanisms) ومهارات المواجهة (Coping Skills) واستراتيجيات المواجهة (Coping Strategies) وردود أفعال المواجهة (CopingReactions) (السهيلي،١٤٣١هـ ، ص ٣١) مع ملاحظة أن أساليب المواجهة هذه تشمل أساليب التعامل مع الضغوط والإحباطات على حد سواء، وفيما يلي استعراض لعدد من التعريفات التي تناولت هذا المتغير:

- عرفها لازاروس (١٩٩٦) بأنها الجهود التي يبذلها الفرد أثناء تعامله مع الأحداث الضاغطة، وصنفها إلى: مواجهة مركزة على المشكلة، ومواجهة مركزة على الانفعال (Lazarus, 2000, p:665-673) .
- وعرفها كومباس وآخرون (٢٠٠١) على أنها الجهد الشعوري للفرد في تنظيم الانفعال والإدراك والسلوك والحالة الجسمية والبيئية لاتخاذ الاستجابة المناسبة لأحداث الحياة الضاغطة (Compas et al., 2001,p:88).
- وعرفها عبد الرزاق (٢٠٠٦) على أنها كافة الجهود والمصادر الشخصية والمعرفية والسلوكية والانفعالية والاجتماعية التي يبذلها ويمتلكها ويكرسها الفرد لمواجهة أي حدث ضاغط يتعرض له في حياته، وذلك بغرض جعل الفرد أكثر واقعية في تقييم الحدث الضاغط وأكثر نجاحا وفاعلية وكفاءة وصلابة في مواجهته، أو على الأقل لتخفيف ما لهذا الحدث الضاغط من آثار سلبية على سلامة الأداء الجسمي والنفسي للفرد (عبد الرزاق، ٢٠٠٦، ص٤٣٤).
- وعرفها بيكر وآخرون (ب.ت) على أنها مفهوم متعدد الأبعاد يتضمن الصحة الجسمية والنفسية والعلاقات الاجتماعية والرفاهية والأدوار الوظيفية والشعور الشخصي بالرضا عن الحياة (Becker et al, no date, p:1)

ومن التعريفات السابق يستنبط الباحث تعريفا نظريا لأساليب التعامل مع الإحباطات يتمثل بالطرائق أو الاستراتيجيات التي يتخذها الفرد في التعامل مع الإحباط ومصدره سواء كانت على المستوى الشخصي أو الاجتماعي أو الاثنين معا. أما التعريف الإجرائي فيتمثل بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مجالات مقياس أساليب التعامل مع الإحباطات الذي أعد لأغراض هذه الدراسة.

- **دراسات سابقة** :
- **أولا دراسات في جودة الحياة** :
- **دراسة هاشم (٢٠٠١) : جودة الحياة لدى المعاقين جسميا والمسنين وطلبة الجامعة** :

أجريت في مصر، وهدفت الدراسة إلى الكشف عن دلالة الفروق الإحصائية في جودة الحياة وفقا لمتغيرات الجنس ودرجة الإعاقة والحالة الصحية وطبيعة الشخص (معوق ـ مسن ـ طلبة جامعة) واختلاف البيئة، فضلا عن الكشف عن العلاقة بين جودة الحياة ووظائف الأسرة .

وشملت العينة (٦٢) ذكرا معوقا تتراوح أعمارهم بين (٢٥ ــ ٤٠) سنة، و(٦٢) مسنا أعمارهم من (٦٠ ـ ٦٨)، و(٦٧) طالبا وطالبة من طلبة المرحلة الرابعة بكلية التربية بواقع (٢٨) طالبا و(٣٩) طالبة.

وأعد الباحث مقياس جودة الحياة ببعدين (الموضوعية ــ الذاتية) واستخدمه أداة للبحث بعد استخراج صدقه وثباته، كما استخدم مقياس أولسن وآخرون لقياس القدرة على التكيف والتماسك الأسري بعد استخراج صدقه وثباته واستخدم لتحليل البيانات إحصائيا الاختبار التائي لعينتين مستقلتين وتحليل الانحدار.

ومما أظهرته النتائج أنه لا يوجد فرق دال إحصائيا في جودة الحياة بين طلبة الجامعة وفقا لمتغيري الجنس والسكن (ريف ــ حضر)، كما توجد فروق دالة إحصائيا بين طلبة الجامعة والمعوقين إعاقات متوسطة والمسنين (المرضى وغير المرضى) في جودة الحياة ولمصلحة طلبة الجامعة في كل الحالات، وأظهرت الدراسة كذلك أنه توجد علاقة دالة إحصائيا موجبة بين جودة الحياة والتماسك الأسري، وسالبة بين جودة الحياة والتكيف الأسري (هاشم،٢٠٠١، ص١٢٥ ـ ١٨٠).

- **دراسة دوكينكيني وآخرون** Ducinkiene &et al (٢٠٠٣): **جودة الحياة بين طلبة الجامعة اللتوانيين** :

أجريت في لتوانيا، وهدفت الدراسة إلى تقويم جودة الحياة بين طلبة الجامعة وقد شملت العينة (٩١٩) من طلبة جامعات (كاوناس للطب، وكاوناس للتكنولوجيا، وجامعة فيلنيوس للعلوم الإنسانية)، بواقع (٣٨٩) طالبا و(٥٣٠) طالبة.

واستخدم مقياس جودة الحياة لمنظمة الصحة العالمية (WHOQOL-BREEF) التي تضم أربعة مجالات (الصحية الجسدية ـ النفسي العلاقات الاجتماعية ــ البيئة) أداتا للبحث بعد استخراج صدقه وثباته ولتحليل البيانات إحصائيا استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعامل ارتباط بيرسون.

وأظهرت النتائج أن جودة الحياة لدى الطلبة كانت فوق المتوسط بقليل كما أظهرت النتائج وجود علاقة موجبة قوية بين المجالين الجسدي والبيئي وكذلك بين المجالين النفسي والعلاقات الاجتماعية، وأظهرت النتائج كذلك وجود فرق دال إحصائيا في المجال الجسدي وفقا للجنس ولمصلحة الذكور، ولم تظهر هناك فروق دالة إحصائيا بين طلبة الجامعات الثلاث في التخصصات الطبية والتكنولوجية والإنسانية في المجالين الجسدي والنفسي رغم أن المجال النفسي كان منخفضا عند طلبة المرحلة الثالثة، في حين ظهرت فروق دالة إحصائيا في المجال الاجتماعي وفقا للتخصص ولمصلحة التخصصات الإنسانية بينما كان الفرق لمصلحة التخصصات الطبية والتكنولوجية في المجال البيئي (Ducinkiene &et al, 2003,p:76-81) .

- **دراسة ستراند وآخرون** Strand & et al (٢٠٠٥) : **جودة الحياة وعوامل الضغوط لدى طلبة الطب البيطري** :

أجريت في المملكة المتحدة، وهدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى الضغوط وجودة الحياة لدى طلبة كلية الطب البيطري في جامعة تينسي، فضلا عن الكشف عن دلالة الفروق الإحصائية في هذين المتغيرين وفقا للجنس والسنة الدراسية والعمر والحالة المادية وجماعة المعيشة والدخل السنوي ونسبة القروض

شملت العينة (٢٨٩) طالبا من كلية الطب البيطري من جامعة تينسي، وقد استخدم أداتا للبحث قائمة الضغوط النفسية (DSP) وتضم مجالات الشخصية وأحداث البيئة والاستجابات الانفعالية وقائمة البيانات الديموغرافية وتضم بيانات حول الجنس والعمر والحالة الاجتماعية والمادية، زيادة عن استخدام مقياس جودة الحياة ومقياس الضغوط بعد استخراج الصدق والثبات. ولتحليل البيانات إحصائيا استخدمة الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) باستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة وتحليل التباين ومعامل ارتباط سبيرمان للرتب.

وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها أن الطلبة يمتلكون جودة حياة مناسبة فضلا عن أنهم لا يعانون من مستويات كبيرة من الضغوط ولكنهم يعانون من ضغط الوقت والتوتر الشخصي والاكتئاب، كما أظهرت الدراسة وجود فرق في الضغوط بحسب متغير الجنس ولمصلحة الإناث في حين لم تظهر فروق وفقا للمتغيرات الأخرى لا في جودة الحياة ولا في الضغوط (Strand & et al, 2005, Pp:182-192) .

- **دراسة عبد الله** (٢٠٠٨) : **جودة الحياة لدى عينة من الراشدين في ضوء بعض التغيرات الديموجرافية** :

أجريت في السعودية، وكان هدفها التعرف على طبيعة البناء العاملي لجودة الحياة في البيئة العربية، والتعرف على أثر متغيرات الجنس والحالة الاجتماعية

والحالة المهنية والعمر والتفاعل بينها على درجات جودة الحياة، فضلا عن التعرف على إمكانية التنبوء بمستوى جودة الحياة من درجة الشعور بالصحة النفسية، وأخيرا إعداد مقياس لجودة الحياة.

وشملت العينة (١٨٠) طالبا وطالبة من المرحلة الرابعة بكلية التربية والآداب والعلوم الإنسانية، و(١٩٣) من طلبة الدراسات العليا ببرنامج الدبلوم العالي بجامعة الملك عبد العزيز بالمملكة العربية السعودية.

وأعد الباحث مقياس جودة الحياة على وفق سبعة مجالات (الصحة الجسمية ـ الرضا عن الحياة ـ التفاعل الاجتماعي ـ أنشطة الحياة اليومية ـ الحالة المادية ـ الصحة النفسية ـ السعادة) واستخدمه أداة للبحث بعد استخراج صدقه وثباته. واستخدمت الحزمة الإحصائية (SSPS) في تحليل البيانات إحصائيا باستخدام التحليل العاملي وتحليل التباين المتعدد وتحليل الانحدار.

ومن نتائج الدراسة أنها أظهرت وجود فروق دالة إحصائيا في ثلاثة مجالات من مجالات جودة الحياة (الصحة الجسمية ـ أنشطة الحياة اليومية ـ الصحة النفسية) ولمصلحة الذكور فيما لم تكن هناك فروق في بقية المجالات، كما أظهرت أن الصحة النفسية تعد عاملا قويا للتنبوء بمستوى جودة الحياة وبأبعادها المختلفة (عبد الله، ٢٠٠٨، ص١٢٧- ١٨٠).

- **دراسة أرسلان وآخرون** Arslan & et al (**٢٠٠٩**) : **انتشار الاكتئاب بين طلبة الجامعة وتأثيراته على جودة الحياة الصحية لدى الجامعة التركية** :

أجريت في تركيا، وهدفت إلى التحقق من انتشار الاكتئاب بين طلبة الجامعة، وتحديد بعض العوامل الخطرة المرتبطة بالاكتئاب، وتقويم تأثيرها على جودة الحياة الصحية.

وشملت العينة (٨٢٢) فردا من طلبة أوسمانغازي (Osmangazi) بواقع (٣٧٧) طالب، و(٤٤٥) طالبة. وقد استخدم مقياس الاكتئاب لبيك، وكذلك استبيان لتحديد الخصائص الديموغرافية والاجتماعية، ولتحليل البيانات إحصائيا استخدم الاختبار التائي لعينتين مستقلتين وتحليل الانحدار.

ومن نتائج الدراسة أن نسبة انتشار الاكتئاب بين الطلبة كانت مرتفعة إذ بلغت (٢١,٨٪)، كما بينت النتائج أم عوامل الاكتئاب الفاعلة لدى الطلبة تتمثل بالتاريخ العائلي، وحب الشباب على الوجه، والعيوب الخلقية في الجسم والتدخين، والكحول، والأعمال المهنية ذات الصلة بالمستقبل، كما أظهرت الدراسة أن انتشار الاكتئاب قد أثر بشكل سلبي في جودة الحياة الصحية لدى الطلبة (Arslan & et al,2009,p:170-177) .

- **دراسة هيننج** Henning & et al (٢٠١٠) : **جودة الحياة والدافعية للتعلم/ دراسة على طلبة الطب** :

أجريت في نيوزلاند، وهدفت إلى الكشف عن العلاقة بين جودة الحياة ودافعية التعلم لدى طلبة كلية الطب، وشملت العينة (١٩) طالبا من طلبة جامعة أوكلاند، بواقع (٦) من طلبة المرحلة الرابعة، و(١٣) من طلبة المرحلة الخامسة منهم (١١) طالب و(٨) طالبة.واعتمدت المقابلة الجماعية أداتا لغرض جمع البيانات، وكانت محاور النقاش في جودة الحياة تتمثل بالمجالات (الجسدي ـ والنفسي ـ والعلاقات الاجتماعية ـ والبيئي).

وأظهرت النتائج أن طلبة المرحلة الرابعة جميعهم يعانون من مشكلات في النوم والشعور بالقلق وعدم التأكد من إعدادهم الإكلينيكي، بينما طلبة المرحلة الخامسة أكدوا على المشاكل المرتبطة بالألم والإصابة والحرمان من النوم، علاوة على أن الأطباء ينظرون إليهم على أنهم ضعفاء إذا ما طلبوا وقت مستقطع، وعليه أكدت النتائج وجود ارتباط بين جودة الحياة والدافعية نحو التعلم (Henning & et al,2010,244-256) .

- **دراسة محمود والجمالي** (٢٠١٠) : **فعالية الذات المدركة ومدى تأثيرها على جودة الحياة لدى طلبة الجامعة من المتفوقين والمتعثرين دراسيا** :

أجريت في مصر، وهدفت إلى دراسة فعالية الذات كما يدركها طلبة الجامعة من المتفوقين والمتعثرين دراسيا من الأقسام الأدبية والعلمية وتأثيرها في جودة الحياةلديهم.

وشملت العينة (٢٠٢) فردا من طلبة جامعة الاسكندرية، منهم (١٠٢) طالبة و(١٠٠) طالب، بواقع (١٦٦) متفوق دراسيا، و(٣٦) متعثر دراسيا. وأعدت الباحثتان مقياسي فعالية الذات وجودة الحياة واستخدمتاهما أداتين للبحث بعد استخراج صدقهما وثباتهما. واستخدم لتحليل البيانات إحصائيا الاختبار التائي لعينتين مستقلتين وتحليل الانحدار وتحليل التباين.

وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها أنه لا توجد علاقة دالة إحصائيا بين جودة الحياة وفعالية الذات لدى الطلبة، في حين توجد فروق دالة إحصائيا في جودة الحياة وفقا لمتغيري الجنس والتحصيل الدراسي ولمصلحة الذكور والمتفوقين دراسيا على حساب الإناث والمتعثرين دراسيا، بينما لم يظهر فرق في جودة الحياة وفقا لمتغير التخصص (علمي ـ أدبي)، كما بينت الدراسة أنه يمكن التنبوء بجودة الحياة بدلالة فعالية الذات (محمود والجمالي،٢٠١٠ ص٦١- ١١٥).

- **دراسة سليمان** (٢٠١٠) : **قياس جودة الحياة لدى عينة من طلاب جامعة تبوك بالمملكة العربية السعودية وتأثير بعض المتغيرات عليها** :

أجريت في السعودية، وهدفت إلى معرفة مستوى جودة الحياة لدى طلبة جامعة تبوك في ضوء متغيري التخصص والتقدير الدراسي للطالب، فضلا عن الكشف عن طبيعة العلاقة بين أبعاد جودة الحياة ودخل الأسرة الشهري للطلبة.

وشملت العينة (٦٩٤) طالبا من الذكور فقط من جامعة تبوك بالمملكة العربية السعودية، بواقع (٣١٩) أدبي، و(٣٣٠) علمي. وأعد الباحث مقياس جودة الحياة بخمسة أبعاد هي (الصحة العامة ـ الحياة الأسرية والاجتماعية ـ التعليم الجامعي ـ الحياة النفسية ـ إدارة الوقت) واستخدمه أداتا للبحث بعد استخراج صدقه وثباته.

وقد بينت الدراسة عدة نتائج منها أن مستوى جودة الحياة الصحية كان متوسطا، في حين كان مرتفعا في جودة الحياة الأسرية والاجتماعية وجودة الحياة النفسية، ومنخفضا في جودة الحياة التعليمية وإدارة الوقت، وأنه توجد علاقة موجبة دالة إحصائيا بين دخل الأسرة الشهري وجودة التعليم وجودة الحياة الأسرية في حين لم تظهر هناك علاقة مع بقية أبعاد جودة الحياة (سليمان، ٢٠١٠، ص١١٧- ١٥٥).

- **ثانيا** : **دراسات في أساليب التعامل مع الإحباطات** :

- **دراسة هاملتون وفاكوت** Hamilton & Fagot (١٩٨٨) : **الضغوط المزمنة وأساليب مواجهتها / مقارنة بين طلاب وطالبات الجامعة** :

أجريت في أميركا، وافترضت أن الذكور يستخدمون أساليب مواجهة فعالة بتكرار أعلى من الإناث اللواتي يعتقد أنهن يستخدمن أساليب مواجهة تركز على العاطفة.

وشملت العينة (٩٠) طالبا وطالبة من طلبة المرحلة الأولى جامعة أوريجون بواقع (٣٩) طالب و(٥١) طالبة. وقد تم جمع البيانات عن طريق الاتصال الهاتفي لثلاث مرات في الأسبوع ولمدة ثمانية أسابيع.

ولتحليل البيانات إحصائيا استخدم تحليل التباين الثنائي، الذي أظهرت نتائجه أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في الضغوط اليومية وأساليب مواجهة الضغوط وما ينتج عنها من آثار وبذلك رفضت فرضية البحث (Hamilton & Fagot,1988)

- **دراسة النيال وعبد الله** (١٩٩٧) : **أساليب مواجهة ضغوط إحداث الحياة وعلاقتها ببعض الاضطرابات الانفعالية لدى عينة من طلاب جامعة قطر** :

أجريت في قطر، وكان هدفها بحث العلاقة بين بعض أساليب مواجهة ضغوط الحياة وبعض الاضطرابات النفسية، ومعرفة مدى تأثر أساليب المواجهة بمتغيرات الجنس والعمر والتخصص.

وتكونت العينة من (٢٤٤) من الطلاب الجامعيين في المجتمع القطري منهم (١٩٥) أنثى و(٤٩) ذكرا، طبق عليهم مقياس إستراتيجيات مواجهة ضغوط الحياة الذي أعده إبراهيم (١٩٩٤) بعد استخراج صدقه وثباته، ومقياس الاضطرابات الانفعالية.

وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين أساليب مواجهة ضغوط الحياة (أسلوب التوجه الانفعالي وأسلوب التوجه التجنبي وأسلوب

التوجه نحو الأداء) وبين القلق والاكتئاب والوسواس القهري، كما بينت أنه لايوجد أثر لمتغيرات الجنس والتخصص الدراسي والعمر في هذه الأساليب وأظهرت أن مجموعة مرتفعي الضغوط أكثر ميلا لاستخدام أسلوب التوجه الانفعالي بينما كانت مجموعة منخفضي الضغوط أكثر ميلاً لاستخدام أسلوب التوجه نحو الأداء. (النيال وعبد الله، ١٩٩٧)

- **دراسة لوجان** Logan (١٩٩٩) : **العلاقة بين أحداث الحياة الضاغطة وأساليب المواجهة والتوجه الديني وأعراض الاكتئاب لدى طلبة الجامعة من الأميركيين الأفارقة** :

أجريت في أمريكا، وكان هدفها الكشف عن العلاقة بين أحداث الحياة الضاغطة وأساليب المواجهة والتوجه الديني وأعراض الاكتئاب لدى طلبة الجامعة من الأميركيين الأفارقة، وإلى تقصي إمكانية التنبؤ بالاكتئاب، وإلى الكشف عن دور التوجه الديني كأحد الأساليب في مواجهة الضغوط الحياتية.

وتكونت الدراسة من (٢٥١) طالبا من الطلبة الأمريكان من أصل أفريقي بواقع (١٨٠) إناث، و(٧١) ذكور. واستخدمت استبانة أحداث الحياة الضاغطة واستبانة أساليب المواجهة ومقياسي التوجه الديني وأعراض الاكتئاب أدواتا للبحث بعد استخراج الصدق والثبات لكل منها.

ومما بينته النتائج وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين إدراك أحداث الحياة الضاغطة وأعراض الاكتئاب لدى كلا الجنسين، في حين كانت العلاقة سلبية بين التوجه الديني الداخلي وأعراض الاكتئاب لديهما، كما بينت النتائج أنه يمكن التنبؤ بأعراض الاكتئاب من أسلوب التوجه الديني. (Logan,1999)

- **دراسة عبد القوي (٢٠٠٢) : أساليب التعامل مع الضغوط والمظاهر الاكتئابية لدى عينة طلبة وطالبات جامعة الإمارات** :

أجريت في الإمارات العربية المتحدة، وكان هدفها الكشف عن دلالة الفروق الإحصائية في كل من أساليب التعامل مع الضغوط والمظاهر الاكتئابية بين طلبة جامعة الإمارات وفقا لمتغير الجنس، زيادة عن الكشف عن الفروق الإحصائية في أساليب التعامل مع الضغوط بين مرتفعي ومنخفضي الدرجة على الاكتئاب، وأخيرا الكشف عن إمكانية التنبؤ بالمظاهر الاكتئابية عن طريق أساليب التعامل مع الضغوط.

وتكونت العينة من (٢٣٤) طالبا وطالبة من طلبة جامعة الإمارات، واستخدم مقياس عمليات تحمل الضغوط واختبار الاكتئاب متعدد الدرجات بعد استخراج صدهما وثباتهما أدواتا للبحث.

وأظهرت النتائج أن الإناث أكثر اكتئابا من الذكور، وأنهن يستخدمن الأساليب الموجهة انفعاليا عند التعامل مع الضغوط في حين يستخدم الذكور الأساليب الموجهة نحو المشكلة، كما بينت الدراسة أن منخفضي الدرجة على

الاكتئاب يستخدمون أساليب موجهة نحو المشكلة على عكس مرتفعي الدرجة الذين يستخدمون أساليب التعامل الموجهة انفعاليا، وأظهرت كذلك أن استخدام العديد من أساليب التعامل الموجهة انفعاليا يمكنه أن ينبئ بالعديد من المظاهر الاكتئابية (عبد القوي،٢٠٠٢).

- **دراسة الضريبي (٢٠٠٤) : أساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى طلبة جامعة ذمار وعلاقتها ببعض المتغيرات :**

أجريت في اليمن، وكانت أهدافها بناء مقياس لأساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى طلبه الجامعة، ومعرفة الأساليب الأكثر شيوعاً لدى طلبة هذه الجامعة، ومعرفة علاقة كل أسلوب بالمتغيرات الديموغرافية مجتمعة (الجنس والمستوى الدراسي، والتخصص، والسكن، والحالة الاجتماعية).

وتكونت العينة من (٧٣٣) من طلاب وطالبات جامعة ذمار، واستخدم مقياس أساليب مواجهة الضغوط النفسية الذي بناه الباحث، أداتا للبحث.

وقد بينت الدراسة أن أكثر الأساليب شيوعاً لمواجهة الضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة هو أسلوب الهروب والتجنب، كما بينت وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين الجنس، والمستوى الدراسي، والتخصص من جهة وبين مجال الهروب والتجنب، ووجود علاقة بين الجنس كذلك وكل من مجال حل المشكلة بالتمني ومجال اللجوء إلى الدين، كما أن المجال الأخير يرتبط أيضا بالحالة الاجتماعية، زيادة عن وجود ارتباط بين متغيري المستوى الدراسي ومكان السكن بأسلوب طلب المساعدة من الآخرين، وأخيرا بينت عدم وجود ارتباط بين المتغيرات الديموغرافية كافة وأسلوب المواجهة والتحدي ومجال لوم الذات. (الضريبي، ٢٠٠٤)

- **دراسة عبد الرزاق (٢٠٠٦) : أحداث الحياة الضاغطة وأساليب مواجهتها والشعور با لوحدة النفسية لدى عينة من طلاب وطالبات الجامعة بمصر والسعودية :**

أجريت الدراسة في مصر والسعودية، وكان هدفها الكشف عن العلاقة بين ضغوط الحياة والوحدة النفسية لدى عينة من الطلاب المصريين والسعوديين وأساليب مواجهة تلك الضغوط وكيفية التنبؤ بها.

وتكونت العينة من (٣٣٢) طالبا وطالبة بواقع (١٥١) ذكورا، و(١٨١) إناثا اختيروا عشوائيا من طلبة جامعتي الزقازيق وقناة السويس فرع الإسماعيلية ومن (٢٦٨) طالبا وطالبة بواقع (١٤٩) ذكورا، و(١١٩) إناثا اختيروا عشوائيا من طلبة كليات البنات والمعلمين من أبها وعرعر واستخدم أدواتا للدراسة مقياس أحداث الحياة الضاغطة (من إعداد الباحث) واستبانة أساليب مواجهة أحداث الحياة لمصطفى (١٩٩٤)، ومقياس الشعور بالوحدة للبحيري (١٩٨٩) والمأخوذ عن مقياس روسل وآخرون Russell et al. (١٩٨٥) وذلك بعد استخراج الصدق والثبات.

ومن نتائج الدراسة وجود علاقة سلبية دالة إحصائيا بين إدراك الأحداث الضاغطة والشعور بالوحدة النفسية لدى عينتي البحث من السعوديين والمصريين (ذكورا وإناث ومجملا)، كما بينت النتائج وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين أساليب مواجهة أحداث الحياة الضاغطة والشعور بالوحدة النفسية لدى أفراد كلا العينتين السعوديين والمصريين (ذكورا وإناث ومجملا) ما عدا عينة الذكور السعوديين الذين لم تكن لديهم العلاقة دالة إحصائيا كما وجدت الدراسة أيضا أن أحداث الحياة الضاغطة المتعلقة بالأسرة والعلاقة مع الجنس الآخر تعتبر كأقوى المتغيرات المنبئة بالوحدة النفسية لدى الذكور والإناث من العينتين السعودية والمصرية. (عبد الرزاق، ٢٠٠٦)

- **الزيود (٢٠٠٦) : إستراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية لدى طلبة جامعة قطر وعلاقتها ببعض المتغيرات :**

أجريت في قطر، وكان هدفها التعرف على أكثر إستراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية استخداماً من قبل الطلبة في جامعة قطر، بأخذ المتغيرات الجنس، والمستوى الدراسي، والمعدل التراكمي والتخصص، والجنسية، وأثر هذه المتغيرات على إستراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية.

وتكونت عينةٍ البحث من طلبة جامعة قطر شملت (٢٨٤) طالباً وطالبة موزعة على (١٤٤ طالباً) (١٤٠) طالبة من مختلف كليات الجامعة حيث تم اختيارهم بطريقة عشوائية داخل كل كلية. واستخدم الباحث مقياس عمليات تحمل الضغوط كوسيلة لجمع البيانات، ولتحليل البيانات إحصائيا استخدمت المتوسطات الحسابية ومعامل ارتباط بيرسون والإختبار التائي وتحليل التباين وتوصلت الدراسة إلى أن أكثر الأساليب شيوعا التي يستخدمها الطلبة هي التفكير الإيجابي، واللجوء إلى الله، والتنفيس الانفعالي، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إستراتيجيتي الإنكار وإعادة التفسير لصالح الذكور، وأظهرت النتائج كذلك بأنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في إستراتيجيات التعامل مع الضغوط تعزى إلى متغير الجنسية (قطري ـ غير قطري)، والكلية، والمعدل التراكمي والمستوى الدراسي. (الزيود، ٢٠٠٦)

- **دراسة العوادة (٢٠٠٦) : العلاقة بين مصادر الضغوط وأساليب التدبر لدى عينة من طلبة الجامعات الخاصة الأردنية :**

أجريت في الأردن، وكان هدفها التعرف على مصادر الضغوط النفسية لدى الطلبة الذين يدرسون في الجامعات الأردنية الخاصة، إلى جانب التعرف على أبرز أساليب التدبر المستخدمة في التعامل مع الضغوط النفسية.

وتكونت عينة الدراسة من (٤٤٥) طالباً وطالبة من مختلف الجنسيات ضمن مختلف المستويات الدراسية، من المسجلين بالفصل الدراسي الأول من العام الجامعي (٢٠٠٣/٢٠٠٤) في جامعتي الزيتونة وعمان الأهلية. واستخدم مقياسي المومني (٢٠٠١) وهما مقياس الضغوط النفسية لطلاب الجامعات، ومقياس أساليب التدبر بعد استخراج صدقهما وثباتهم أداتان للبحث.

ولتحليل البيانات إحصائيا استخدم تحليل الانحدار المتعدد، والذي أظهرت نتائجه أن أبرز مصادر الضغوط النفسية في حياة الطلبة هي: (مشكلات الجانب الأكاديمي، والمشكلات الأسرية)، وأن أكثر أساليب التعامل مع الضغوط استخداما لدى الطلبة هي: (التدبر النشط، والتخطيط، واللجوء إلى الدين وإعادة التشكيل الإيجابي، ولوم الذات، وطلب الدعم الاجتماعي)، كما دلت النتائج إلى الاستنتاج بأن طلبة الجامعات الأردنية الخاصة يتبعون أساليب التدبر نفسها تقريبا في التعامل مع مختلف مصادر الضغوط، كما أشارت النتائج إلى أن طلبة السنة الأولى لديهم مستوى مرتفع من الضغوط النفسية مقارنة مع طلبة السنوات اللاحقة. (العوادة، ٢٠٠٦)

- **دراسة الشكعة (٢٠٠٩) : استراتيجيات مواجهة أحداث الحياة اليومية الضاغطة لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في محافظة نابلس:**

أجريت في فلسطين المحتلة، وكان هدفها التعرف على درجة استخدام استراتيجيات مواجهة أحداث الحياة اليومية الضاغطة لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في محافظة نابلس، إضافة إلى الفروق فيها تبعا لمتغيري الجنس ومكان السكن والتفاعل بينهما.

ولتحقيق ذلك أجريت الدراسة على عينة من طلبة جامعة القدس المفتوحة قوامها (٤٠٠) طالب وطالبة بواقع (١١٢) ذكر و(٢٨٨) أنثى، طبق عليها مقياس ليونارد وبون Leonard & Poon (١٩٨٠) والمترجم من عبد السلام (٢٠٠٣) لقياس استراتجيات مواجهة الحياة الضاغطة، وهو يتكون من ثلاثة أبعاد هي (التفاعل الايجابي والتفاعل السلبي، والتصرفات السلوكية)، بعد استخراج صدقه وثباته. ولتحليل البيانات إحصائيا استخدمت المتوسطات الحسابية وتحليل التباين الثنائي والمقارنات البعدية.

وأظهرت النتائج أن أكثر الاستراتيجيات استخداما التفاعل الايجابي ثم التصرفات السلوكية، وأخيرا التفاعل السلبي، إضافة إلى ذلك أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في هذه الاستراتيجيات تعزى لمتغيري الجنس ومكان السكن والتفاعل بينهما، حيث كانت الفروق دالة لصالح الذكور في التفاعل الايجابي بينما كانت الفروق لصالح الإناث في التفاعل السلبي والتصرفات السلوكية. (الشكعة، ٢٠٠٩، ص٣٥١- ٣٧٨)

- **استنتاجات عامة حول الدراسات السابقة :**

◄◄ الدراسات السابقة وكذلك الحالية اعتمدت المنهج الوصفي في تناولها لمتغيري جودة الحياة وأساليب التعامل مع الإحباطات، وهذا ما استوجب أن لا تخرج أهدافها عن كونها إما تعرفا أو قياسا أو الكشف عن دلالة الفروق أو العلاقات، كما حدد هذا المنهج على أن تكون أدواتها إما مقاييس أو استبانات أو مقابلات.

- إن المدى العيني لها تراوح بين (١٩) فردا ـ كما في دراسة هينـنج وآخرون Henning & et al (٢٠١٠) ـ و(٩١٩) ـ كما في دراسة دوكينكيني وآخرون Ducinkiene & et al (٢٠٠٣) ـ جلهم من طلبة الجامعة، والدراسة الحالية لا تخرج عن نطاق المدى العيني إذ بلغ عدد أفرادها (٣٠١) من طلبة الجامعة أيضا، ولعل الفرق الشاسع في المدى العيني يرجع إلى طبيعة أدوات جمع المعلومات في تلك الدراسات، فمنها من استخدم المسح فكان العدد كبيرا ومنها استخدم المقابلة فكان العدد قليلا.
- اختلفت الدراسات بشأن تحديد عدد المجالات ومسمياتها ووصفها في كلا المتغيرين (جودة الحياة وأساليب التعامل مع الإحباطات).
- اختلفت الدراسات في استخدام نوع الأداة فمنها من استخدم المقاييس، وأخرى الاستبيانات وأخرى المقابلة.
- من حيث النتائج: من خلال ما توصلت إليه الدراسات السابقة من نتائج يمكن استنتاج ما يلي:

✓ يختلف مستوى جودة الحياة بحسب مجالاتها، فقد ظهر على العموم أنها كانت بين متوسطة إلى جيدة.

✓ هناك العديد من العوامل النفسية والاجتماعية التي تعد بمثابة متنبئات بجودة الحياة.

✓ اختلفت الدراسات في تحديد مدى تأثر الشعور بجودة الحياة وأساليب التعامل مع الإحباطات في المتغيرات الديموغرافية من قبيل الجنس والعمر والمرحلة الدراسية والمستوى الاقتصادي والاجتماعي..

- **فرضيات البحث** :

من خلال نتائج الدراسات السابقة تم صياغة الفرضيات الآتية:

- إن مستوى الشعور بجودة الحياة لدى طلبة الجامعة العراقية ضعيفا.
- يغلب على أساليب التعامل مع الإحباطات لدى طلبة الجامعة العراقية الأساليب غير السوية.
- لا يتأثر الشعور بجودة الحياة لدى طلبة الجامعة العراقية بأساليب التعامل مع الإحباطات.
- لا توجد فروق دالة إحصائيا في الشعور بجودة الحياة ومجالاتها لدى طلبة الجامعة العراقية تبعا لمتغيري الجنس والمرحلة الدراسية.
- لا توجد فروق دالة إحصائيا في أساليب التعامل مع الإحباطات لدى طلبة الجامعة العراقية تبعا لمتغيري الجنس والمرحلة الدراسية.

- **إجراءات البحث** :
- **أولا** : **مجتمع البحث** :

شمل مجتمع البحث جميع الطلبة العراقيين ذكورا وإناثا في جميع المراحل الدراسية في الأقسام العلمية المختلفة في كليات الجامعة العراقية المسجلين

في الدراسة الصباحية للعام الجامعي ٢٠١٢/٢٠١٣م، والبالغ عددهم (٨٧٧١) بواقع (٤٠١٤) طالبا و(٤٧٥٧) طالبة، موزعين بحسب المرحلة الدراسية إلى (٣٧٨٧) في المرحلة الأولى، و(١٩٤١) في الثانية، و(٣٧٨٧) في الثالثة، و(١٠٦٤) في الرابعة ❖

- **ثانيا : عينة البحث الأساسية :**

تم اختيار العينة بالطريقة الطبقية العشوائية، إذ اختيرت بداية بصورة عشوائية ثلاث كليات من كليات الجامعة العراقية، هي (أصول الدين ـ الإدارة والاقتصاد ـ القانون)، ثم اختير من كل كلية طلبة المرحلتين الأولى والثالثة من كلا الجنسين، وبناء على ذلك بلغ أفراد العينة الكلي (٣٠١) طالب وطالبة بواقع (١٥٩) ذكرا و(١٤٢) أنثى، بواقع (١٩٠) في المرحلة الأولى، و(١١١) في المرحلة الثالثة، والجدول (١) يوضح ذلك.

جدول (١) : عينة البحث من الطلبة موزعين بحسب الكلية والقسم والجنس والمرحلة الدراسية

ت	الكلية	المرحلة / القسم	الأولى		الثالثة		المجموع		المجموع الكلي
			ذ	ث	ذ	ث	ذ	ث	
١	أصول دين	عقيدة	١٧	١٢	٩	١٠	٢٦	٢٢	٩٩
		تفسير	١٨	١٣	٩	١١	٢٧	٢٤	
٢	إدارة واقتصاد	إدارة أعمال	١٥		٩	١٠	٢٤	١٠	٩٥
		محاسبة	١٨	٢٤	٨	١١	٢٦	٣٥	
٣	قانون	قانون	٤٢	٣١	١٤	٢٠	٥٦	٥١	١٠٧
المجموع			١١٠	٨٠	٤٩	٦٢	١٥٩	١٤٢	٣٠١
المجموع الكلي			١٩٠		١١١		٣٠١		

- **ثالثا : أدوات البحث :**
- **مقياس الشعور بجودة الحياة :**

تم إعداده بإتباع الخطوات التالية:

- **تحديد مجالات المقياس :**

بعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع البحث، وعلى بعض من مقاييس جودة الحياة كمقياس منظمة الصحة العالمية WHO-QOL (١٩٩٥)، ومقياس أنديكوت وآخرون Endicott (١٩٩٣) للرضا والمتعة بجودة الحياة، ومقياس لونجسدون Logsdon (١٩٩٩)، ومقياس منسي وكاظم (٢٠١٠) زيادة عن المقاييس المذكورة في الدراسات السابقة، تم تحديد خمسة مجالات هي: (مجال الشعور بجودة الحياة الصحية ـ مجال الشعور بجودة الحياة النفسية ـ أمجال الشعور بجودة الحياة الاقتصادية ـ مجال الشعور بجودة الحياة في العلاقات الاجتماعية ـ مجال الشعور بجودة الحياة في الأمن الاجتماعي) لتمثل مجالات المقياس بصيغته الأولية.

تم الحصول على البيانات الخاصة بمجتمع البحث من قسم الدراسات والتخطيط والمتابعة في الجامعة العراقية.

- **جمع وصياغة الفقرات** :

بداية تم عمل استبيان مفتوح يتضمن سؤالا حول الشعور بجودة الحياة وخمسة أسئلة أخرى حول المجالات، إذ تم توجيهها إلى عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) طالب وطالبة من طلبة كلية التربية/ الجامعة العراقية، وبعد جمع وتحليل إجاباتهم ومن خلال الإطلاع على الأدبيات والدراسات المتعلقة بموضوع البحث تم جمع إحدى عشرة فقرة تحت كل منها اختيارين وضع أمام كل منها مقياس إجابة متدرج من سبع درجات يناسب كل حالة من الحالات المقاسة ثلاثة اختيارات منها مثلت المجال الصحي انضوت تحت الفقرتين (٢ ــ أ، ٤) وثلاثة أخرى مثلت المجال النفسي هي فقرات (٢ ــ ب، ٣)، في حين مثلت المجال الاقتصادي فقرات (١، ٨، ٩)، ومثلت مجال العلاقات الاجتماعية الفقرتين (٦، ٧) ومثلت مجال الأمن الاجتماعي فقرات (٥، ١٠، ١١). انظر ملحق (١).

- **تعليمات المقياس** :

وضعت تعليمات المقياس بما يحقق الأطمئنان للمستجيبين، ويجعلهم أكثر رغبة في الإجابة عنه بصدق وأمانة، وقد تضمنت التعليمات بيانات عامة عن الطلبة. انظر ملحق (١).

- **صدق المقياس** :

- **معامل الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية** :

إذ تبين أن جميع المعاملات بين درجات الفقرات والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائيا بمستوى (٠,٠٥) فأكثر وبدرجة حرية (٩٩)، والجدول (٢) يوضح ذلك.

جدول (٢): قيم معاملات الارتباط بين درجات الفقرات والدرجة الكلية لمقياس الشعور بجودة الحياة

ت	قيمة ر	ت	قيمة ر	ت	قيمة ر	ت	قيمة ر
١-أ	٠,٣٧	٤-أ	٠,٢٩٥	٧-أ	٠,٣٢٥	١٠-أ	٠,٣٣٧
١-ب	٠,٣٩٧	٤-ب	٠,٣٦٤	٧-ب	٠,٢٧٩	١٠-ب	٠,٣٧٤
٢-أ	٠,٢٦٨	٥-أ	٠,٣٦٥	٨-أ	٠,٣٢٥	١١-أ	٠,٣٣٤
٢-ب	٠,٣٤٨	٥-ب	٠,٣٧٣	٨-ب	٠,٤١١	١١-ب	٠,٣٢١
٣-أ	٠,٢٨٨	٦-أ	٠,٣٨٧	٩-أ	٠,٣٤٦		
٣-ب	٠,٣٩١	٦-ب	٠,٣٦٦	٩-ب	٠,٤٥٢		

- **معامل الارتباط بين درجات المجالات والدرجة الكلية للمقياس** :

تبين أن جميع المعاملات دالة إحصائيا بمستوى دلالة (٠,٠١) فما فوق وبدرجة حرية (٩٩)، والجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣) : قيم معاملات الارتباط بين درجات المجالات والدرجة الكلية لمقياس الشعور بالجودة

×	مج١	مج٢	مج٣	مج٤	مج٥
ك	٠,٧٦٦	٠,٦٩٩	٠,٧٤٠	٠,٦٣٠	٠,٦٨٨

- **الثبات** :

استخرج ثبات المقياس بطريقة الاتساق الداخلي، إذ تم تطبيق معادلة ألفا- كرونباخ على بيانات عينة صدق البناء، فبلغ معامل الثبات للمقياس ككل

(٠,٩٢)، وللمجال الصحي (٠,٨٨)، وللمجال النفسي (٠,٩١)، وللمجال الاقتصادي (٠,٩٤)، ولمجال العلاقات الاجتماعية (٠,٨٩)، ولمجال الأمن الاجتماعي (٠,٨٨) وهي معامل ثبات جيد جدا، كما يؤكده (عبد الخالق، ١٩٨٩، ص١٣٤).

- **تصحيح المقياس** :

أعطيت لبدائل الإجابة درجات من (١ـ٧)؛ وعليه تراوحت الدرجة الكلية للمقياس بين (٢٢ـ١٥٤) بمتوسط نظري (٨٨)؛ وتراوحت درجات المجالين الصحي والنفسي بين (٣ـ٢١) بمتوسط نظري (١٢)، بينما تراوحت درجات المجالين الاقتصادي والأمن الاجتماعي بين (٦ـ٤٢) بمتوسط نظري (٢٤)، وأخيرا تراوحت درجات مجال العلاقات الاجتماعية بين (٤ـ٢٨) بمتوسط نظري (١٦).

- **مقياس أساليب مواجهة الإحباطات** :

تم إعداده بإتباع الخطوات التالية:

- **تحديد مجالات المقياس** :

بعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع البحث تم تحديد ستة مجالات للمقياس هي (المواجهة وزيادة الجهد ـ التعويض ـ التخلي عن الهدف ـ طلب المساندة الاجتماعية ـ تغيير الاستراتيجيات ـ اللجوء إلى آليات الدفاع اللاشعورية).

- **جمع وصياغة الفقرات** :

بداية تم عمل استبيان مفتوح يتضمن ستة أسئلة حول أساليب مواجهة الإحباطات للطلبة، إذ تم توجيهها إلى عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) طالبا وطالبة من طلبة كلية التربية/ الجامعة العراقية، وبعد جمع وتحليل إجاباته ومن خلال الإطلاع على الأدبيات والدراسات المتعلقة بموضوع البحث تم جمع وصياغة (٢٧) فقرة موزعة على مجالات المقياس، بواقع (٤) فقرات لمجال المواجهة وزيادة الجهد هي (١ـ٤)، و(٤) فقرات لمجال التعويض هي (٥ـ ٨)، و(٤) فقرات لمجال التخلي عن الهدف هي (٩ـ١٢)، و(٥) فقرات لمجال طلب المساندة الاجتماعية هي (١٣- ١٧)، و(٥) فقرات لمجال تغيير الاستراتيجيات هي (١٨ـ٢٢) و(٥) فقرات لمجال اللجوء إلى آليات الدفاع اللاشعورية هي (٢٣ـ٢٧).

- **تعليمات المقياس** :

وضعت تعليمات المقياس بما يحقق الاطمئنان لأفراد العينة، ويجعلهم أكثر رغبة في الإجابة عنه بصدق وأمانة، وتضمنت معلومات عن الجنس والتخصص والمرحلة الدراسية. الملحق (٢).

- **صدق المقياس** :

تم التحقق منه من خلال استخراج الصدق البنائي إذ تم استخراجه باستخدام مؤشرين (درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس، ودرجة المجال بالمجال وبالدرجة الكلية) فمن خلال اعتماد عينة تحليل فقرات المقياس السابق ومن خلال استخدام معادلة ارتباط بيرسون تبين ما يلي:

أن معاملات الارتباط بين درجات الفقرات والدرجة الكلية دالة إحصائيا بمستوى (٠,٠٥) فما فوق وبدرجة حرية (٩٩)، والجدول (٤) يوضح ذلك.

جدول (٤) : قيم معامل الارتباط بين درجات الفقرات والدرجة الكلية لمقياس أساليب مواجهة الإحباطات

ت	قيمة ر	ت	قيمة ر	ت	قيمة ر	ت	قيمة ر
١	٠,٣٧٥	٨	٠,٣٨٥	١٥	٠,٥١٢	٢٢	٠,٣٦٦
٢	٠,٣١٩	٩	٠,٣٣٧	١٦	٠,٤١٣	٢٣	٠,٣٩٦
٣	٠,٣٦٩	١٠	٠,٣٥٨	١٧	٠,٣٨٩	٢٤	٠,٤٢٣
٤	٠,٤٣٢	١١	٠,٤٩١	١٨	٠,٣٤٥	٢٥	٠,٣٦١
٥	٠,٣٨٤	١٢	٠,٤١٥	١٩	٠,٢٧٨	٢٦	٠,٣٨٦
٦	٠,٣٢٥	١٣	٠,٣٨٤	٢٠	٠,٣٤٩	٢٧	٠,٣٥٥
٧	٠,٤١٩	١٤	٠,٤٦٦	٢١	٠,٤٥٧		

أن معاملات الارتباط بين درجات المجالات والدرجة الكلية للمقياس بعضها بالبعض الآخر دالة إحصائيا بمستوى (٠,٠١) فما فوق وبدرجة حرية (٩٩) والجدول(٥) يوضح ذلك.

جدول (٥) : معاملات الارتباط بين درجات المجالات والدرجة الكلية لمقياس أساليب مواجهة الإحباطات

ت	مج١	مج٢	مج٣	مج٤	مج٥	مج٦	ك
مج١	١	٠,٣٥٨	٠,٢٠٦	٠,٢٢٨	٠,٣٤٣	٠,٢٤٨	٠,٤٦
مج٢	٠,٣٥٨	١	٠,٢٥٤	٠,٢٨٢	٠,٥٥٢	٠,٢٣٧	٠,٦٢١
مج٣	٠,٢٠٦	٠,٢٥٤	١	٠,٣٢	٠,٢٥١	٠,٢٣٥	٠,٥٧٨
مج٤	٠,٢٢٨	٠,٢٨٢	٠,٣٢	١	٠,٢٦٤	٠,٣٧٥	٠,٦٤٩
مج٥	٠,٣٤٣	٠,٥٥٢	٠,٢٥١	٠,٢٦٤	١	٠,٢٥٢	٠,٥٥٥
مج٦	٠,٢٤٨	٠,٢٣٧	٠,٢٣٥	٠,٣٧٥	٠,٢٥٢	١	٠,٦٠٣
ك	٠,٤٦	٠,٦٢١	٠,٥٧٨	٠,٦٤٩	٠,٥٥٥	٠,٦٠٣	١

- **الثبات** :

استخرج ثبات المقياس بطريقة الاتساق الداخلي إذ تم تطبيق معادلة ألفا- كرونباخ على بيانات عينة صدق البناء المكونة من (١٠٠) طالب وطالبة. فبلغ معامل الثبات للمقياس ككل (٠,٩٣) وللمجالات الستة (المواجهة ـ التعويض ـ التخلي ـ المساندة ـ التغيير ـ الآليات) بلغت على الترتيب (٠,٨٧ ـ ٠,٩١ ـ ٠,٨٦ ـ ٠,٨٧ ـ ٠,٩٥ ـ ٠,٩٤) وهذه المعاملات تعتبر معاملات ثبات جيدة جدا ،كما ورد في (عبد الخالق،١٩٨٩،ص١٣٤).

- **تصحيح المقياس** :

وضع مقياس تقدير خماسي (تنطبق عليّ تماما ـ تنطبق عليّ كثيرا ـ بين بين ـ تنطبق عليّ قليلا ـ لا تنطبق عليّ)، تعطى لها الدرجات من (٥ ـ ١)، وعليه تتراوح الدرجة الكلية لمقياس أساليب مواجهة الإحباطات بين (٢٧ ـ ١٣٥) بمتوسط نظري (٨١)؛ وتتراوح درجات مجالات المواجهة وزيادة الجهد والتعويض والتخلي عن الهدف بين (٤ ـ ٢٠) بمتوسط نظري (١٢) على اعتبار أن لكل منها

أربع فقرات؛ في حين تتراوح لمجالات طلب المساندة الاجتماعية وتغيير الاستراتيجيات واللجوء إلى آليات الدفاع اللاشعورية بين (٥ ــ ٢٥) بمتوسط نظري (١٥) على اعتبار أن لكل منها خمس فقرات.

- **رابعا** : **تطبيق الأدوات** :

طبق المقياسين بالوقت ذاته، إذ عمل الباحث على بث الطمأنينة لدى أفراد العينة لحثهم على الإجابة الصحيحة والصادقة، وبين لهم أن إجاباتهم لا تستخدم إلا لإغراض البحث العلمي، ولزيادة الاطمئنان طلب منهم عدم كتابة الاسم. وكان التطبيق في شهري نيسان وآيار من الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠١٢/٢٠١٣م. وقد أبدت العينة تعاونا تاما في الإجابة. وقد كانت مدة الإجابة عن المقياسين تتراوح بين (٣٥ ـ ٥٠) دقيقة.

- **خامسا** :**الوسائل الإحصائية** :

تم معالجة البيانات باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) إذ تم استخدام:

- معادلة ارتباط بيرسون لاستخراج صدق البناء.
- معادلة ألفا ـ كرونباخ لاستخراج الثبات.
- الاختبار التائي لعينة واحدة للتحقق من الهدفين الأول والثاني.
- الاختبار التائي لعينتين مستقلتين للتحقق من الهدف الثالث.
- تحليل التباين المتعدد للتحقق من الهدفين الرابع والخامس.

- **نتائج الدراسة** :

- **النتائج المتعلقة بالهدف الأول** : "**الشعور بجودة الحياة لدى طلبة الجامعة العراقية**":

ظهر من خلال استخدام معادلة الاختبار التائي لعينة واحدة أنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٣٠٠) بين المتوسط الحسابي للعينة البالغ (٩٢,٧٨٧) بانحراف معياري (١٨,٧٠٣) في الشعور بجودة الحياة وبين المتوسط النظري للمقياس البالغ (٨٨) ولمصلحة المتوسط الحسابي للعينة إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (٤,٤٤١)، وهذا يعني أن أفراد العينة يتمتعون بشعور إيجابي بجودة الحياة لكنه متوسط. وهو ما يشير إلى قبول الفرضية الأولى للبحث. والجدول (٦) يوضح هذه النتيجة.

جدول (٦) : قيمت المحسوبة للفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط النظري لمقياس الشعور بجودة الحياة

المتغير	ن	سَ للعينة	ع	م النظري للمقياس	درجة الحرية	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة
الشعور بالجودة	٣٠١	٩٢,٧٨٧	١٨,٧٠٣	٨٨	٣٠٠	٤,٤٤١	٠,٠٠٠

إن هذه النتيجة قد تكون غير مفيدة بشكل كبير دون النظر في الشعور بالجودة بحسب مجالاتها، إذ من خلال استخدام المعادلة ذاتها تبين أن الشعور بالجودة في المجالات جميعها دالا إحصائيا بمستوى دلالة فوق (٠,٠١) وبدرجة

حرية (٣٠٠) إلا أن الفرق في الشعور بالجودة بحسب المجالات الصحية والنفسية والأمن الاجتماعي كانت لصلحة المتوسط النظري لهذه المجالات مما يعني أن مستوى الشعور بالجودة في هذه المجالات منخفضا، في حين ظهر الفرق في المجالين الاقتصادي والعلاقات الاجتماعية لصلحة المتوسط الحسابي للعينة مما يعني أن الشعور بالجودة في هذين المجالين إيجابيا. والجدول (٧) يوضح هذه النتائج مع المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات النظرية وقيم ت المحسوبة ومستويات الدلالة لكل مجال.

جدول (٧) : قيم ت المحسوبة للفرق بين المتوسطات الحسابية والمتوسطات النظرية لمجالات مقياس الشعور بجودة الحياة

المجالات	ن	سَ للعينة	ع	م النظري للمجال	درجة الحرية	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة
الصحي	٣٠١	١٥,٠٨٤	٤,٧٥١	١٢	٣٠٠	١٠,٦٤-	٠,٠٠٠
النفسي	٣٠١	١٣,١٠٦	٥,١٤٧	١٢	٣٠٠	١٦,٤٩٦-	٠,٠٠٠
الاقتصادي	٣٠١	٢٥,٦١٨	٧,٠٠١	٢٤	٣٠٠	٤,٠٠٩	٠,٠٠٠
العلاقات الاجتماعية	٣٠١	٢١,٧٣٨	٤,٩٠٢	١٦	٣٠٠	٢٠,٣٠٥	٠,٠٠٠
الأمن الاجتماعي	٣٠١	١٧,٥٠٥	٦,٨٧٨	٢٤	٣٠٠	١٦,٣٨٤-	٠,٠٠٠

إن هذه النتائج تتفق مع دراسة دراسة دوكينكيني وآخرون Ducinkiene &et al (٢٠٠٣)، ودراسة إليزابيث وآخرون Strand & et al (٢٠٠٥) اللتان بينتا أن الشعور بالجودة على عمومه كان إيجابيا، كما اتفقت مع دراسة سليمان (٢٠١٠) في المجال الاجتماعي، في حين اختلفت معها في المجالين الصحي والنفسي.

إن هذه النتائج تعني أن الشعور بجودة الحياة لدى الطلبة كان إيجابيا في المجالين الاقتصادي والعلاقات الاجتماعية، في حين كان منخفضا في المجالات (الصحي ـ النفسي ـ الأمن الاجتماعي)؛ إن هذه النتيجة تشير إلى أن الوضع الاقتصادي للطلبة جيدا ولا توجد مشكلة فيه، وربما يرجع سبب ذلك إلى تحسن مستوى الدخل إما لأسباب تعديل سلم الرواتب للموظفين أو لأسباب تتعلق بطبيعة المواطن العراقي الذي يجتهد في تحصيل الرزق من جهة، أو لتوافر مصادر الرزق من جهة أخرى؛ أما ما يتعلق بالمجالات الثلاثة المنخفظة فقد ترجع مسبباتها إلى الوضع العام الذي يعيشه المواطن العراقي من نقص الخدمات والاضطراب في المجالين الأمني والسياسي.

- **النتائج المتعلقة بالهدف الثاني** : "**أساليب التعامل مع الإحباطات لدى طلبة الجامعة العراقية**" :

ظهر من خلال استخدام معادلة الاختبار التائي لعينة واحدة أنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) فما فوق وبدرجة حرية (٣٠٠) بين المتوسطات الحسابية للعينة والمتوسطات النظرية للمجالات ولمصلحة المتوسطات الحسابية للعينة في جميع المجالات، وهذا يعني أن أفراد العينة يستخدمون

الأساليب جميعها عند التعامل مع الإحباطات. والجدول (٨) يوضح هذه النتيجة مع المتوسطات الحسابية للعينة وانحرافاتها المعيارية للمجالات الستة فضلا عن المتوسطات النظرية لها والقيم التائية ومستويات الدلالة لكل منها على حدة.

جدول (٨) : قيم ت المحسوبة للفرق بين المتوسطات الحسابية والمتوسطات النظرية لمجالات مقياس أساليب مواجهة الإحباطات

الأسلوب	ن	سَ للعينة	ع	م النظري للمجال	درجة الحرية	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة
المواجهة	٣٠١	١٣,٧٣	٢,٨٩	١٢	٣٠٠	١٠,٣٩٢	٠,٠٠٠
التعويض	٣٠١	١٤,٩٤٦	٣,٠٨	١٢	٣٠٠	١٦,٦٠٢	٠,٠٠٠
التخلي	٣٠١	١٢,٤٧٨	٣,٤٤٤	١٢	٣٠٠	٢,٤١	٠,٠١٧
المساندة الاجتماعية	٣٠١	١٧,٥٤١	٤,١٨٤	١٥	٣٠٠	١٠,٥٤	٠,٠٠٠
تغيير الاستراتيجيات	٣٠١	١٨,٣٢٨	٣,٥٨٤	١٥	٣٠٠	١٦,١١٣	٠,٠٠٠
آليات الدفاع	٣٠١	١٥,٥١١	٤,١٢٥	١٥	٣٠٠	٢,١٥٢	٠,٠٣٢

وعند اعتماد الدرجة المعيارية المستحصلة من حاصل جمع المتوسط الحسابي مع الانحراف المعياري لكل أسلوب من أساليب التعامل مع الإحباطات لغرض تحديد عدد الأفراد تحت كل أسلوب ـ علما أنه تم اعتماد أعلى فرق بين الدرجة الخام والدرجة المعيارية لتحديد الأسلوب السائد لدى الشخص في حالة ظهور أسلوبين أو أكثر لدى الفرد ـ وبناء عليه تبين أن أسلوب (التعويض) قد احتل الرتبة الأولى إذ ضم (٣٧) فردا وهم يمثلون نسبة (١٢,٢٩٪) إلى عدد أفراد العينة الكلي البالغ (٣٠١)، واحتل أسلوب (اللجوء إلى آليات الدفاع اللاشعورية) الرتبة الثانية بواقع (٣١) فردا بنسبة (١٠,٢٣٪)، في حين احتل أسلوب (تغيير الاستراتيجيات) الرتبة الثالثة بواقع (٣٠) فردا بنسبة (٩,٩٧٪)، ويأتي بعده في الرتبة الرابعة أسلوب (المساندة الاجتماعية) بواقع (٢٨) فردا بنسبة (٩,٣٪) ثم أسلوب (المواجهة وزيادة الجهد) في الرتبة الخامسة بواقع (٢٧) فردا بنسبة (٨,٩٧٪)، وأخيرا احتل أسلوب (التخلي عن الهدف) الرتبة الأخيرة بواقع (٢٣) فردا بنسبة (٧,٦٤٪)، وهذا يعني أن (٥٨٪) أو أكثر بقليل من مجموع أفراد العينة يستخدمون هذه الأساليب. والجدول (٩) يوضح هذه النتيجة.

إن هذه النتائج تتفق مع دراسة الضريبي (٢٠٠٤) التي بينت أن أسلوب الهروب والتجنب يعد من أكثر الأساليب شيوعا عند الطلبة، كما تتفق مع جانب من دراسة الزيود (٢٠٠٦) في كون أسلوب التنفيس الانفعالي من الأساليب الشائعة، وتختلف معها في أسلوب التفكير الإيجابي، كما تختلف مع دراسة العوادة (٢٠٠٦) التي بينت أن الأساليب الأكثر شيوعا هي أساليب سوية (التدبر النشط – التخطيط)ن وتختلف أيضا مع دراسة الشكعة (٢٠٠٩) لنفس السبب ذلك أنها بينت أن أسلوب التفاعل الإيجابي كان الأكثر شيوعا بين الطلبة.

جدول (٩) : أساليب مواجهة الإحباطات وفقا لتكراراتها ونسبها المئوية

ت	الاسلوب	س-	ع	س-+ع	التكرارات	النسبه %
١	التعويض	١٤,٩٤٦	٣,٠٨	١٨,٠٢٦	٣٧	١٢,٢٩
٢	التخلي	١٢,٤٧٨	٣,٤٤٤	١٥,٩٢٢	٢٣	٧,٦٤
٣	تغيير الاستراتيجيات	١٨,٣٢٨	٣,٥٨٤	٢١,٩١٢	٣٠	٩,٩٧
٤	المواجهه	١٣,٧٣	٢,٨٩	١٦,٦٢	٢٧	٨,٩٧
٥	المساندة	١٧,٥٤١	٤,١٨٤	٢١,٧٢٥	٢٨	٩,٣
٦	اليات الدفاع	١٥,٥١١	٤,١٢٥	١٩,٦٣٦	٣١	١٠,٢٣

وعند النظر في هذه النتائج يتبين أن الأساليب غير السوية (التعويض وآليات الدفاع اللاشعورية)كانت في صدارة الترتيب، وهو ما يشير إلى قبول الفرضية الثانية. إن سبب هذه النتيجة قد يرجع إلى الضغوط المتعددة التي يتعرض لها الطلبة سواء ما كان منها مرتبط بالأمن الاجتماعي أو بالصحة النفسية كما أشارت إليه نتائج هذه الدراسة في الهدف الأول السابق، وهو بالتأكيد يرتبط بالوضع العام للبلد.

- **النتائج المتعلقة بالهدف الثالث** : "**الفروق الإحصائية في الشعور بجودة الحياة وفقا لأساليب التعامل مع الإحباطات لدى طلبة الجامعة**" :

ظهر من خلال استخدام معادلة تحليل التباين المتعدد أنه توجد فروق دالة إحصائيا في الدرجة الكلية لمقياس الشعور بجودة الحياة وكذلك في مجال العلاقات الاجتماعية وفقا لأساليب التعامل مع الإحباطات إذ بلغت النسبة الفائية المحسوبة (٢,٤٩٤) للدرجة الكلية و(٢,٤٦٤) لمجال العلاقات الاجتماعية وهما دالتان بمستوى (٠,٠٥) وبدرجات حرية (٥ ، ١٧٦). والجدول (١٠) يوضح هذه النتيجة.

جدول (١٠) :النسب الفائية المحسوبة للفرق في الشعور بجودة الحياة وفقا لأساليب التعامل مع الإحباطات

المصدر	المتغيرات	مجموع المربعات	درجة الحرية	مربع المتوسطات	النسب الفائية	الدلالة
الداخل	صحي	٤٠٢٠٩,٥٠٨	١	٤٠٢٠٩,٥٠٨	١١٧٥	٠,٠٠٠
	نفسي	٢٩١٦٢,٨١٠	١	٢٩١٦٢,٨١٠	٩٧٣,٠٩٠	٠,٠٠٠
	اقتصادي	١١٦٦٥٣,٠٩٨	١	١١٦٦٥٣,٠٩٨	٢١٧٧	٠,٠٠٠
	علاقات	٨١٩٨٦,٣٠٩	١	٨١٩٨٦,٣٠٩	٣٢٠٠	٠,٠٠٠
	اجتماعي	٥٣٠٦٢,١٣٧	١	٥٣٠٦٢,١٣٧	١٠٥٩	٠,٠٠٠
	جوده	١٥٠٨٥٤٩,١٧٢	١	١٥٠٨٥٤٩,١٧٢	٤٠٠٤	٠,٠٠٠
أساليب	صحي	١٧٧,٣٤٨	٥	٣٥,٤٧٠	١,٥٥١	٠,١٧٧
	نفسي	١٩٩,١٣٣	٥	٣٩,٨٢٧	١,٣٢٩	٠,٢٥٤
	اقتصادي	٣٧٢,٢٨٨	٥	٧٤,٤٥٨	١,٣٨٩	٠,٢٣١
	علاقات	٣١٥,٦٩١	٥	٦٣,١٣٨	٢,٤٦٤	٠,٠٣٥
	اجتماعي	٢٣٩,٤٦٥	٥	٤٧,٨٩٣	٩٥٩.	٠,٤٤٦
	جوده	٤٦٩٨,٥٨٤	٥	٩٣٩,٧١٧	٢,٤٩٤	٠,٠٣٣
الخطأ	صحي	٣٨٨٦,٨٣٤	١٧٠	٢٢,٨٦٤		
	نفسي	٥٠٩٤,٧٧٦	١٧٠	٢٩,٩٦٩		
	اقتصادي	٩١١٠,٨٩٤	١٧٠	٥٣,٥٩٣		
	علاقات	٤٣٥٥,٧٥٨	١٧٠	٢٥,٦٢٢		
	اجتماعي	٨٥١٤,٠٢٩	١٧٠	٥٠,٠٨٣		
	جوده	٦٤٠٤٧,٢١١	١٧٠	٣٧٦,٧٤٨		
الكلي	صحي	٤٤٦٣٠,٠٠٠	١٧٦			
	نفسي	٣٤٩٣٤,٠٠٠	١٧٦			
	اقتصادي	١٢٧٨٣٦,٠٠٠	١٧٦			
	علاقات	٨٨٧٥٩,٠٠٠	١٧٦			
	اجتماعي	٦٣٣٩١,٠٠٠	١٧٦			
	جوده	١٦٠٦٢٦٠,٠٠٠	١٧٦			

ولأجل تتبع حقيقة الفرق في مجال العلاقات الاجتماعية على وفق أساليب المواجهة الستة استخدمت معادلة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين فتبين منها أن الفروق الدالة إحصائيا تكمن بين أسلوب التعويض من جهة وأسلوبي المساندة الاجتماعية وآليات الدفاع اللاشعورية من جهة أخرى، والفرق لمصلحة التعويض في كلا الحالتين، وكذلك بين أسلوبي تغيير الاستراتيجيات والآليات والفرق لمصلحة التغيير. وهو ما يشير إلى تحقق الفرضية الثالثة جزئيا. والجدول (١١) يوضح هذه النتائج متضمنا فيه المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والقيم التائية المحسوبة.

جدول (١١) : قيم ت المحسوبة للفرق في مجال العلاقات الاجتماعية وفقا لأساليب مواجهة الإحباطات

الأسلوب	ن	س	ع	درجة الحرية	قيمة ت	الدلالة
المواجهة	٢٧	٢١,٥١٩	٥,٣٨١	٦٢	١,٤٣١	٠,٤٦٤
التعويض	٣٧	٢٣,٣٢٤	٤,٦٧٩			
المواجهة	٢٧	٢١,٥١٩	٥,٣٨١	٤٨	٠,٥٤٤	٠,٥٨٩
التخلي	٢٣	٢٢,٣٤٨	٥,٣٧٣			
المواجهة	٢٧	٢١,٥١٩	٥,٣٨١	٥٣	٠,٧٩٤	٠,٤٣١
المساندة	٢٨	٢٠,٤٢٩	٤,٧٩٥			
المواجهة	٢٧	٢١,٥١٩	٥,٣٨١	٥٥	١,٢٥٧	٠,٢١٤
التغيير	٣٠	٢٣,٢٦٧	٥,١١٢			
المواجهة	٢٧	٢١,٥١٩	٥,٣٨١	٥٦	١,١١٨	٠,٢٦٨
اليات	٣١	١٩,٩٦٨	٥,١٦٧			
التعويض	٣٧	٢٣,٣٢٤	٤,٦٧٩	٥٨	٠,٧٤٢	٠,٤٦١
التخلي	٢٣	٢٢,٣٤٨	٥,٣٧٣			
التعويض	٣٧	٢٣,٣٢٤	٤,٦٧٩	٦٣	٢,٤٤٥	٠,٠١٧
المساندة	٢٨	٢٠,٤٢٩	٤,٧٩٥			
التعويض	٣٧	٢٣,٣٢٤	٤,٦٧٩	٦٥	٠,٠٤٨	٠,٩٦٢
التغيير	٣٠	٢٣,٢٦٧	٥,١١٢			
التعويض	٣٧	٢٣,٣٢٤	٤,٦٧٩	٦٦	٢,٨٠٩	٠,٠٠٧
اليات	٣١	١٩,٩٦٨	٥,١٦٧			
التخلي	٢٣	٢٢,٣٤٨	٥,٣٧٣	٤٩	١,٣٤٧	٠,١٨٤
المساندة	٢٨	٢٠,٤٢٩	٤,٧٩٥			
التخلي	٢٣	٢٢,٣٤٨	٥,٣٧٣	٥١	٠,٦٣٤	٠,٥٢٩
التغيير	٣٠	٢٣,٢٦٧	٥,١١٢			
التخلي	٢٣	٢٢,٣٤٨	٥,٣٧٣	٥٢	١,٦٤٦	٠,١٠٦
اليات	٣١	١٩,٩٦٨	٥,١٦٧			
المساندة	٢٨	٢٠,٤٢٩	٤,٧٩٥	٥٧	٠,٣٥٤	٠,٧٢٥
اليات	٣١	١٩,٩٦٨	٥,١٦٧			
التغيير	٣٠	٢٣,٢٦٧	٥,١١٢	٥٩	٢,٥٠٦	٠,٠١٥
اليات	٣١	١٩,٩٦٨	٥,١٦٧			

إن هذه النتائج تعني أن أكثر الأساليب فاعلية في مجال الشعور بجودة العلاقات الاجتماعية هو أسلوب التعويض ويليه أسلوب تغيير الاستراتيجيات ولعل السبب في هذه النتيجة يرجع إلى طبيعة المرحلة التي يعيشها الطلبة والتي من مقتضياتها تكوين علاقات اجتماعية فاعلة وحتى يصلون إلى مبتغاهم يحاولون ويجربون، وهم يستخدمون في ذلك أساليب عدة منها التعويض واستخدام استراتيجيات جديدة للتفاعل وهكذا إلى أن تستقر علاقاتهم الاجتماعية.

• **النتائج المتعلقة بالهدف الرابع : "الفروق الإحصائية في الشعور بجودة الحياة ومجالاتها بين طلبة الجامعة العراقية وفقا لمتغيري الجنس، والمرحلة الدراسية"**

ظهر من خلال استخدام تحليل التباين المتعدد أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بحسب متغير الجنس بمستوى دلالة (٠,٠٥) فما فوق وبدرجات حرية (١ ، ٣٠١) في الشعور بجودة الحياة وفي مجالاتها باستثناء المجال الاقتصادي الذي ظهر فيه الفرق غير دال إحصائيا، وبدلالة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ـ انظر جدول (١٢) ـ يتبين أن الفرق لمصلحة الذكور في كل الحالات. أما فيما يتعلق بالفروق في الشعور بالجودة ومجالاتها بحسب متغير المرحلة الدراسية فقد تبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لا في الشعور بالجودة ولا في مجالاتها بمستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجات حرية (١ ٣٠١). وهذا يشير إلى رفض الفرضية الرابعة فيما يتعلق بمتغير الجنس وقبولها فيما يتعلق بمتغير المرحلة. والجدول (١٣) يوضح النتائج المتعلقة بهذا الهدف.

جدول (١٢) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للشعور بالجودة ومجالاتها بحسب متغير الجنس

الجنس	ن	الوسيلة	الجودة	صحي	نفسي	اقتصادي	علاقات	اجتماعي
ذكر	١٥٩	س̄	٧٥,١٠٧	١٥,٨٦٨	١٣,٦٧٣	٢٤,٨٩٣	٢٢,٤٤	١٨,٤١٥
		ع	١٣,٧٢٦	٤,١٧١	٤,٩٥٢	٦,٨٨٢	٤,٤٤٦	٦,٩٥٩
أنثى	١٤٢	س̄	٧٣,٠١٤	١٤,٢١١	١٢,٤٧٢	٢٦,٤٣	٢٠,٩٥١	١٦,٤٨٦
		ع	١٥,٥٧٤	٥,٢٠٣	٥,٣٠٢	٧,٠٦٨	٥,٢٧٥	٦,٦٦٣

إن هذه النتائج تعني أن الذكور يشعرون بجودة الحياة أفضل من الإناث في جميع المجالات ما عدا المجال الاقتصادي الذي ظهر فيه الفرق غير دال إحصائيا، وربما يرجع سبب ذلك إلى طبيعة الفرص الحياتية والتفاعلات الاجتماعية التي يوفرها المجتمع للذكور أكثر من الإناث، أما ما يتعلق بعدم وجود فرق في المجال الاقتصادي فربما يرجع السبب فيه إلى طبيعة المرحلة الدراسية التي يكون فيها الطلبة معتمدين على الأسر بالدرجة الأولى فكلاهما مكفول اقتصاديا لذا فالشعور في جودة الحياة في هذا المجال لا تتأثر بمتغير الجنس.

كما تعني هذه النتائج أن متغير المرحلة الدراسية لا يؤثر في شعور الطلبة بجودة الحياة، وقد يرجع سبب ذلك إلى أن العوامل المؤثرة في جودة الحياة ترتبط أكثر بالظروف الاجتماعية والاقتصادية والوضع العام الذي يعيشه العراقيون في الوقت الراهن.وإن هذه النتائج تختلف مع نتائج دراسة هاشم (٢٠٠١) التي بينت أنه لا توجد فروق في الجودة وفقا للجنس إلا في المجال الاقتصادي، فكلا الدراستين اتفقتا أنه لا فرق بين الذكور والإناث فيه، واتفقت مع دراسة دونكينينكي (٢٠٠٣) التي بينت أن الفرق في المجال الجسدي (يقابل الصحي في هذه الدراسة) لمصلحة الذكور، كما اختلفت مع نتائج دراسة إليزابيث (٢٠٠٥) التي توصلت إلى أنه لا توجد فروق في جودة الحياة وفقا للجنس، بينما اتفقت مع نتائج دراسة عبد الله (٢٠٠٨) في المجالين الصحي والنفسي في ظهور الفرق لمصلحة الذكور، وأخيرا اتفقت مع دراسة محمود والجمالي (٢٠١٠) في أن الفرق في جودة الحياة لمصلحة الذكور.

جدول (١٣) : النسب الفائية للفرق في الشعور بالجودة ومجالاتها وفقا لمتغيري الجنس والمرحلة الدراسية

المصدر	المتغيرات	مجموع المربعات	درجة الحرية	مربع المتوسطات	النسب الفائية	الدلالة
الداخل	جودة	٢٣٢٦٣٠١,٢٠٦	١	٢٣٢٦٣٠١,٢٠٦	٦٨٥٠	٠,٠٠٠
	صحي	٦١١٢٨,٥٣٧	١	٦١١٢٨,٥٣٧	٢٧٩٣	٠,٠٠٠
	نفسي	٤٦٢٩٤,٩١٢	١	٤٦٢٩٤,٩١٢	١٧٥٨	٠,٠٠٠
	اقتصادي	١٧٨٢٦٢,٦٢٢	١	١٧٨٢٦٢,٦٢٢	٣٧٥٥	٠,٠٠٠
	علاقات	١٢٩٣٧٦,٩٠٨	١	١٢٩٣٧٦,٩٠٨	٥٤٩٢	٠,٠٠٠
	اجتماعي	٨١٠١٨,٧٠٠	١	٨١٠١٨,٧٠٠	١٧٥٩	٠,٠٠٠
الجنس	جودة	٢٥٩٩,٢٥٢	١	٢٥٩٩,٢٥٢	٧,٦٥٣	٠,٠٠٦
	صحي	٢٥٨,٥٥٤	١	٢٥٨,٥٥٤	١١,٨١١	٠,٠٠١
	نفسي	١٢٤,٩٦٥	١	١٢٤,٩٦٥	٤,٧٤٧	٠,٠٣
	اقتصادي	٤٦,٣٥٤	١	٤٦,٣٥٤	٠,٩٧٩	٠,٣٢٣
	علاقات	١٧٤,٠٥٧	١	١٧٤,٠٥٧	٧,٣٨٩	٠,٠٠٧
	اجتماعي	٤٠٨,٤٠٣	١	٤٠٨,٤٠٣	٨,٨٦٨	٠,٠٠٣
المرحلة	جودة	١٣١,٦٧٣	١	١٣١,٦٧٣	٠,٣٨٨	٠,٥٣٤
	صحي	١٠,٤٤١	١	١٠,٤٤١	٠,٤٧٧	٠,٤٩٠
	نفسي	٨,٩٠٥	١	٨,٩٠٥	٠,٣٣٨	٠,٥٦١
	اقتصادي	١,١١٤	١	١,١١٤	٠,٠٢٤	٠,٨٧٨
	علاقات	١٩,٠٢٧	١	١٩,٠٢٧	٠,٨٠٨	٠,٣٧٠
	اجتماعي	١٢١,٧٦٥	١	١٢١,٧٦٥	٢,٦٤٤	٠,١٠٥
الجنس × المرحلة	جودة	٢٦١٢,٨٣٠	١	٢٦١٢,٨٣٠	٧,٦٩٣	٠,٠٠٦
	صحي	٥٨,٨٤٨	١	٥٨,٨٤٨	٢,٦٨٨	٠,١٠٢
	نفسي	١٢,٥١٨	١	١٢,٥١٨	٠,٤٧٥	٠,٤٩١
	اقتصادي	٤٦٨,٣٨٧	١	٤٦٨,٣٨٧	٩,٨٩٦	٠,٠٠٢
	علاقات	٢٣,٤٤١	١	٢٣,٤٤١	٠,٩٩٥	٠,٣١٩
	اجتماعي	١٣٩,٤٠٧	١	١٣٩,٤٠٧	٣,٠٢٧	٠,٠٨٣
الخطأ	جودة	١٠٠٨٦٦,٣٢٨	٢٩٧	٣٣٩,٦١٧		
	صحي	٦٥٠١,٣٩٢	٢٩٧	٢١,٨٩٠		
	نفسي	٧٨١٩,١٠٥	٢٩٧	٢٦,٣٢٧		
	اقتصادي	١٤٠٥٧,٦٠٩	٢٩٧	٤٧,٣٣٢		
	علاقات	٦٩٩٥,٩٦٣	٢٩٧	٢٣,٥٥٥		
	اجتماعي	١٣٦٧٧,٤٣٨	٢٩٧	٤٦,٠٥٢		
الكلي	جودة	٢٦٩٦٤٠٣,٠٠٠	٣٠١			
	صحي	٧٥٢٧٩,٠٠٠	٣٠١			
	نفسي	٥٩٦٥١,٠٠٠	٣٠١			
	اقتصادي	٢١٢٢٤٥,٠٠٠	٣٠١			
	علاقات	١٤٩٤٣٩,٠٠٠	٣٠١			
	اجتماعي	١٠٦٤٢٥,٠٠٠	٣٠١			

- **النتائج المتعلقة بالهدف الخامس** : "**الفروق الإحصائية في أساليب التعامل مع الإحباطات بين طلبة الجامعة وفقا لمتغيري الجنس، والمرحلة الدراسية**" :

جدول(١٤) : النسب الفائية للفرق في اساليب التعامل مع الإحباطات وفقا لمتغيري الجنس والمرحلة الدراسية

المصدر	المتغيرات	مجموع المربعات	درجة الحرية	مربع المتوسطات	النسب الفائية	الدلالة
الداخل	الأساليب	٢٣٤٥٥٤٦,١٨٢	١	٢٣٤٥٥٤٦,١٨٢	١٥٦٢٣,٧٤٦	٠,٠٠٠
	المواجهة	٥٢٠١٤,٥٤٧	١	٥٢٠١٤,٥٤٧	٦٥٨٤,١٢	٠,٠٠٠
	التعويض	٦٠٧٤٨,١١٧	١	٦٠٧٤٨,١١٧	٦٤٤٨,٨٤٥	٠,٠٠٠
	التخلي	٤٢٣٣٨,٢٦٠	١	٤٢٣٣٨,٢٦٠	٣٥٤٢,٩٥١	٠,٠٠٠
	المساندة	٨٤٩٤٨,٣٩٢	١	٨٤٩٤٨,٣٩٢	٤٨٢٢,٥٠٣	٠,٠٠٠
	تغيير	٩١٨٤٢,٢٣١	١	٩١٨٤٢,٢٣١	٧١٤٦,٦٩٩	٠,٠٠٠
	اليات	٦٥٥٩١,٨٣٥	١	٦٥٥٩١,٨٣٥	٣٨٢١,٢٥٥	٠,٠٠٠
الجنس	الأساليب	٥٣١,٦٢٠	١	٥٣١,٦٢٠	٣,٥٤١	٠,٠٦١
	المواجهة	١٠٥,٨٥٠	١	١٠٥,٨٥٠	١٣,٣٩٩	٠,٠٠٠
	التعويض	٤٧,٣١٠	١	٤٧,٣١٠	٥,٠٢٢	٠,٠٢٦
	التخلي	١٦٧.	١	٠,١٦٧	٠,٠١٤	٠,٩٠٦
	المساندة	١,٧٥١	١	١,٧٥١	٠,٠٩٩	٠,٧٥٣
	تغيير	٣٥,٠٠٧	١	٣٥,٠٠٧	٢,٧٢٤	٠,١٠٠
	اليات	١,٩٧٦	١	١,٩٧٦	٠,١١٥	٠,٧٣٥
المرحلة	الأساليب	٢,٢٢٧	١	٢,٢٢٧	٠,٠١٥	٠,٩٠٣
	المواجهة	٣٢,٤٦٦	١	٣٢,٤٦٦	٤,١١٠	٠,٠٤٤
	التعويض	١,٣٠٠	١	١,٣٠٠	٠,١٣٨	٠,٧١١
	التخلي	٨,٩٦٦	١	٨,٩٦٦	٠,٧٥٠	٠,٣٨٧
	المساندة	١٠,٤٨١	١	١٠,٤٨١	٠,٥٩٥	٠,٤٤١
	تغيير	٣٢٢.	١	٠,٣٢٢	٠,٠٢٥	٠,٨٧٤
	اليات	٤,٢٨٤	١	٤,٢٨٤	٠,٢٥٠	٠,٦١٨
الجنس × المرحلة	الأساليب	٧٤٢.	١	٠,٧٤٢	٠,٠٠٥	٠,٩٤٤
	المواجهة	٤١٣.	١	٠,٤١٣	٠,٠٥٢	٠,٨١٩
	التعويض	٤,٠٥٥	١	٤,٠٥٥	٠,٤٣٠	٠,٥١٢
	التخلي	٢٨٧.	١	٢٨٧.	٠,٠٢٤	٠,٨٧٧
	المساندة	١٠,٨٧٧	١	١٠,٨٧٧	٠,٦١٨	٠,٤٣٣
	تغيير	٣٥٢.	١	٣٥٢.	٠,٠٢٧	٠,٨٦٩
	اليات	٥١٩.	١	٠,٥١٩	٠,٠٣٠	٠,٨٦٢
الخطأ	الأساليب	٤٤٥٨٧,٦٨٦	٢٩٧	١٥٠,١٢٧		
	المواجهة	٥٩٢٥٥,٠٠٠	٢٩٧	٧,٩٠٠		
	التعويض	٧٠٠٩١,٠٠٠	٢٩٧	٩,٤٢٠		
	التخلي	٥٠٤٢٨,٠٠٠	٢٩٧	١١,٩٥٠		
	المساندة	٩٧٨٧٠,٠٠٠	٢٩٧	١٧,٦١٥		
	تغيير	١٠٤٩٧٥,٠٠٠	٢٩٧	١٢,٨٥١		
	اليات	٧٧٥٢٩,٠٠٠	٢٩٧	١٧,١٦٥		
الكلي	الأساليب	٢٣٨٥٣٢٦,٣٠٢	٣٠١			
	المواجهة	٥٢٩٢٧,٣٩٨	٣٠١			
	التعويض	٦١٨٩٩,٣٢٠	٣٠١			
	التخلي	٤٣٠٢١,٢٥٤	٣٠١			
	المساندة	٨٦١٢٥,٤٣٢	٣٠١			
	تغيير	٩٣٤٣٣,٤٠١	٣٠١			
	اليات	٦٦٦٤٦,٣٨٥	٣٠١			

ظهر من خلال استخدام تحليل التباين المتعدد أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بمستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجات حرية (١ ، ٣٠١) في أساليب التعامل مع الإحباطات ومجالاتها بحسب متغير الجنس ما عدا أسلوبي المواجهة والتعويض فقد ظهر الفرق فيهما دالا إحصائيا لمصلحة الذكور اللذين بلغ المتوسط الحسابي لهم (١٤,٣٣٩) في أسلوب المواجهة بانحراف معياري (٢,٦٦٤) بينما بلغ المتوسط الحسابي للإناث في الأسلوب ذاته (١٣,٠٤٩) بانحراف معياري (٢,٩٨٨) في حين بلغ المتوسط الحسابي للذكور في أسلوب التعويض (١٥,٣٠١) بانحراف معياري (٣,٠٨٧) بينما بلغ المتوسط الحسابي للإناث (١٤,٥٤٩) بانحراف معياري (٣,٠٣٣)؛ أما فيما يتعلق بالفروق في أساليب التعامل مع الإحباطات ومجالاتها بحسب متغير المرحلة الدراسية فقد تبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التعامل مع الإحباطات ومجالاتها بمستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجات حرية (١،٣٠١) ما عدا فرق واحد ظهر أنه دال إحصائيا في أسلوب المواجهة بين طلبة المرحلة الأولى والثالثة ولمصلحة الأخيرة التي بلغ المتوسط الحسابي لها (١٤,٢٥٢) بانحراف معياري (٢,٧١٩) بينما بلغ المتوسط الحسابي لطلبة المرحلة الأولى (١٣,٤٢٦) بانحراف معياري (٢,٩٥). وهذا يعني قبول جزئي للفرضية الخامسة. والجدول (١٥) يوضح هذه النتائج.إن هذه النتائج تتفق مع نتائج دراسة هاملتون وفاكوت Hamilton & Fagot (١٩٨٨) في عدم وجود فروق بحسب الجنس، كما تتفق مع دراسة النيال وعبد الله (١٩٩٧) التي بينت أنه لا توجد فروق في أساليب المواجهة بحسب الجنس إلا في أسلوبي المواجهة والتعويض، وتتفق كذلك مع نتائج دراسة عبد القوي (٢٠٠٢) في أسلوب المواجهة الذي يميل لمصلحة الذكور.

إن هذه النتائج تعني أن تأثير متغير الجنس في أساليب التعامل مع الإحباطات كان فعالا في أسلوبي المواجهة والتعويض فقط، في حين لم يكن متغير المرحلة الدراسية فعالا في أي من الأساليب. إن هذه النتائج قد يرجع سببها إلى أن هذه الأساليب ترتبط لدى الطالب الجامعي العراقي بمتغيرات أخرى أكثر فاعلية كالتي بينتها الدراسات السابقة من قبيل الاضطرابات النفسية كالقلق والاكتئاب والوسواس القهري وكذلك الحالة الاجتماعية والتحصيل الدراسي...

- **الاستنتاجات** :

من خلال نتائج الدراسة استنتج الآتي:

- تعد الظروف الحياتية المحيطة بالفرد بمثابة متنبئات بالشعور بجودة الحياة
- يشير ظهور الشعور بجودة الحياة في مجال العلاقات الاجتماعية بمستوى جيد رغم المعاناة والأزمات التي يعاني منها المواطن العراقي إلى تمسك الطلبة بالقيم الأصيلة للمجتمع العراقي، كما يشير ظهور الشعور بالجودة في المجال الاقتصادي إلى تحسن مستوى الدخل للمواطن العراقي وإلى متانة الاقتصاد العراقي.

- إن الذكور أكثر قدرة على التعامل مع مصادر الإحباطات من الإناث ويستنتج ذلك مما بينته نتائج الدراسة من أن الذكور أفضل من الإناث في الشعور بجودة الحياة عموما، وفي أغلب مجالاتها.
- لا تسهم المناهج الدراسية والخبرات التي يكتسبها الطلبة في الجامعة بشكلها الحالي في رفع مستوى الشعور بجودة الحياة بشكل مرضي، كما أنها لا تسهم في رفع وصيد الفرد من التعامل مع الإحباطات.
- يتعرض طلبة الجامعة لظروف صعبة ظهرت من خلال استخدامه للأساليب غير السوية في مواجهة الإحباطات.

- **التوصيات** :

من خلال ما تم التوصل إليه في نتائج البحث يوصى بالآتي :

- تشكيل لجان في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي والجامعات العراقية لتحديد مؤشرات جودة الحياة الجامعية واعتمادها في تقويم أداء الجامعات
- عمل برامج ارشادية لتزويد الطلبة بالمهارات اللازمة للتعامل مع مصادر الإحباطات.
- تطوير المناهج الدراسية من خلال تضمينها مقررات أو مفردات عن جودة الحياة، زيادة عن تضمينها مفردات عن أساليب التكيف السوي وغير السوي سواء في المقررات التربوية والنفسية ذات العلاقة.
- تفعيل عمل الوحدات الإرشادية بحيث يكون من مهامها متابعة مدى توافر مؤشرات جودة الحياة، زيادة عن استقصاء الأساليب التوافقية التي يتبعها الطلبة في التعامل مع الإحباطات.
- حث الطلبة على عمل جمعيات أو مراكز طلابية تهتم بتوفير متطلبات الحياة الكريمة لهم.
- عمل قنوات اتصال بين الطلبة وممثليهم وبين وحدات الإرشاد لتهيئة الظروف المساعدة للارتقاء بجودة الحياة.
- إقامة نشاطات علمية تثقيفية للطلبة عن الشعور بجودة الحياة وأساليب التعامل مع الإحباطات كإقامة الدورات التدريبية والندوات العلمية وورشات العمل والحلقات النقاشية والبوسترات...
- اشراك الطلبة في صنع القرارات المرتبطة بجودة الحياة وتنفيذها وفي النشاطات التي تسهم في رفع مستوى الجودة، كأن تكون هناك لجان مشتركة من الإدارات الجامعية والطلابية للتباحث حول سبل الارتقاء بجودة الحياة.
- توسيع أفق العمل الأكاديمي للطلبة وعدم الاقتصار على الجانب المعرفي بحيث تكون هناك لجان لتقييم أدائهم في مختلف المجالات المعرفية والوجدانية والمهارية للوصول إلى أداء ينسجم ومؤشرات جودة الحياة.

- **المقترحات** :

من خلال ما تم التوصل إليه من نتائج يقترح الباحث إجراء الدراسات الآتية:

- **بناء أنموذج لتقييم أداء الجامعات العراقية في جودة الحياة.**
- **تعميم هذه الدراسة على الجامعات العراقية الأخرى، مراعين في ذلك التوزيع الجغرافي للعراق.**
- **دراسة متنبئات جودة الحياة في الجامعات العراقية.**
- **بناء برنامج إرشادي لتنمية الشعور بجودة الحياة لدى طلبة الجامعة.**
- **بناء برنامج إرشادي لإكساب طلبة الجامعة المهارات اللازمة للتعامل مع الإحباطات.**

- **المراجع العربية** :

- إبراهيم، لطفي عبد الباسط (١٩٩٤). "عمليات تحمل الضغوط في علاقتها بعدد من المتغيرات النفسية لدى المعلمين"، مجلة مركز البحوث التربوية، ع٥، س٣، يناير، ص٩٥- ١٢٧.
- إبراهيم، عبد الستار (١٩٩٨). الاكتئاب اضطراب العصر الحديث فهمه وأساليب علاجه عالم المعرفة، ع٢٣٩، الكويت.
- أبو حطب، فؤاد وعثمان، سيد أحمد(١٩٧٦). التقويم النفسي، ط٢، مصر، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- الأحمد، أمل ومريم، رجاء (٢٠٠٩) "أساليب التعامل مع الضغوط النفسية لدى الشباب الجامعي: دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة دمشق"، مجلة العلوم التربوية والنفسية، م١٠، ع١، ص ١٣- ٣٧.
- الإمارة، اسعد (٢٠٠٦). مشكلات نفسية – اجتماعية معاصرة، قسم علم النفس،الأكاديمية العربية المفتوحة، كلية الآداب والتربية، الدنمارك http://www.ao-academy.org /wesima_articles/library-20060918-594.html .
- جابر، جابر عبد الحميد، وكاظم،أحمد خيري(١٩٧٣). مناهج البحث في التربية وعلم النفس، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر.
- حسين، سمير محمد (٢٠٠٦). "الجودة وتحدياتها في التعليم الجامعي"، المؤتمر السنوي الثالث عشر لمركز الإرشاد النفسي – جامعة عين شمس (الإرشاد النفسي من أجل التنمية المستدامة للفرد وللمجتمع) من ٢٤- ٢٥ ديسمبر ٢٠٠٦، المجلد الأول، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، ص٥١- ٧٠.
- حسين، محمود، والزيود، نادر (١٩٩٩)، "مشكلات طلبة الجامعة ومستوى الاكتئاب لديهم في ضوء بعض المتغيرات"، مجلة البصائر، عمادة البحث العلمي، جامعة البتراء، م٣، ع٢ عمان.
- الحلو، محمد وآخرون (ب.، ت). دراسة تتبعية لمعرفة أثر الحصار على جودة الحياة لمرضى السكر بغزة، مجلة فلسطين، غزة، http://www.palestinejournal.net/gaza/ papers/ Mohammad-El-Helou Ibrahim-Younis Ramadan-El-Helou-impact_of siege among diabetes patients.htm

- دافيدوف، ل. لندا (١٩٨٣). مدخل إلى علم النفس، ترجمة سيد الطواب وآخرون، دار ماكجروهيل، القاهرة.
- الدباس، عبد العزيز عبد الله بن محمد (٢٠٠٧). دراسة مقارنة بين الطلاب المتفوقين والمتأخرين دراسيا بالمرحلة الثانوية في بعض متغيرات الشخصية بمدينة الرياض، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- دردير، نشوة كرم عمار أبو بكر (٢٠٠٧). الاحتراق النفسي للمعلمين ذوي النمط (أ،ب) وعلاقته بأساليب مواجهة المشكلات، ماجستير، قسم علم النفس التربوي والصحة النفسية، كلية التربية، جامعة الفيوم.
- زهران، حامد عبد السلام (١٩٩٧). الصحة النفسية والعلاج النفسي، ط٣، القاهرة، عالم الكتب.
- الزيود، نادر فهمي (٢٠٠٦): "إستراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية لدى طلبة جامعة قطر وعلاقتها ببعض التغيرات"، مجلة رسالة الخليج العربي، ع٩٩، www .abegs. org/sites /Research /DocLib2/2-99.doc .
- سليمان، شاهر خالد (٢٠١٠). "قياس جودة الحياة لدى عينة من طلاب جامعة تبوك بالمملكة العربية السعودية وتأثير بعض المتغيرات عليها"، رسالة الخليج العربي، الرياض، م٣١، ع١١٧، ٢٠١٠م، ص١١٧- ١٥٥.
- السهيلي، عبد الله بن حميد (١٤٣١هـ). أساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى الشباب من المرضى المترددين على مستشفى الطب النفسي بالمدينة المنورة وغير المرضى، المملكة العربية السعودية، جامعة أم القرى، كلية التربية (إطروحة دكتوراه غير منشورة).
- شراب، علي (٢٠٠٩). جودة الأعمال أم جودة الحياة؟، http://www. Arabian business .com / arabic/559677
- الشرقاوي، مصطفى خليل (١٩٩٣). "قياس استراتيجيات سلوك التعامل مع المواقف الضاغطة"، مجلة كلية التربية، ع٤١، جامعة الأزهر، ص٥١- ١١٠.
- شقير، زينب (١٩٩٧). "الضغوط النفسية والاحتراق النفسي لدى طالبات الجامعة"، مجلة الإرشاد النفسي، ع٦، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس.
- الشكعة، علي (٢٠٠٩). "استراتيجيات مواجهة أحداث الحياة اليومية الضاغطة لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في محافظة نابلس"، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، م٢٣، ع٢، ص٣٥١- ٣٧٨.
- الضريبي، عبد الله محمد صالح (٢٠٠٤). أساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى طلبة جامعة ذمار وعلاقتها ببعض المتغيرات، دراسة ماجستير، قسم علم النفس، كلية التربية جامعة ذمار http: //www. yemen-nic. Info /contents /studies ./detail.php?ID=16704
- عبد الخالق، أحمد (١٩٨٩). استخبارات الشخصية، مصر، إسكندرية، دار المعرفة الجامعية.
- عبد الرزاق، عماد علي مصطفى (٢٠٠٦). "أحداث الحياة الضاغطة وأساليب مواجهتها والشعور بالوحدة النفسية لدى عينة من طلاب وطالبات الجامعة بمصر والسعودية" المؤتمر السنوي الثالث عشر لمركز الإرشاد النفسي – جامعة عين شمس (الإرشاد النفسي من أجل التنمية المستدامة للفرد وللمجتمع) من ٢٤- ٢٥ ديسمبر ٢٠٠٦، المجلد الأول مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، ص٤٢٣ – ٥١٨.

- عبد الغني، رباب بنت رشاد بن حسين (٢٠٠٩). أنماط التعلق وعلاقتها بالرضا عن الحياة وأساليب التعامل مع الضغوط النفسية لدى عينة من الزوجات في منتصف العمر بمدينتي مكة المكرمة وجدة، المملكة العربية السعودية، جامعة أم القرى، كلية التربية (رسالة ماجستير غير منشورة).
- عبد الله، هشام إبراهيم (٢٠٠٨). "جودة الحياة لدى عينة من الراشدين في ضوء بعض التغيرات الديموجرافية"، مجلة دراسات تربوية وإجتماعية، مصر، م١٤، ع٤، أكتوبر ٢٠٠٨ ص ١٢٧- ١٨٠.
- عبد الفتاح، فوقية أحمد السيد وحسين، محمد حسين سعيد (٢٠٠٦). "العوامل الأسرية والمدرسية والمجتمعية المنبئة بجودة الحياة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم بمحافظة بني سويف"، المؤتمر العلمي الرابع لكلية التربية ببني سويف (دور الأسرة ومؤسسات المجتمع المدني في اكتشاف ورعاية ذوي الاحتياجات الخاصة)، جامعة بني سويف، كلية التربية، قسم علم النفس التربوي، ٣- ٤ مايو ٢٠٠٦، المكتبة الالكترونية، أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة، www.gulfkids.com
- عبد القوي، سامي (٢٠٠٢). "أساليب التعامل مع الضغوط والمظاهر الاكتئابية لدى عينة طلبة وطالبات جامعة الإمارات، حوليات آداب جامعة عين شمس، م٣٠، ص٣٠٩- ٣٦١.
- عربيات، أحمد عبد الرحيم والخرابشة، عمر محمد (٢٠٠٧). "الضغوط النفسية التي يتعرض لها الطلبة المتفوقون و إستراتيجية التعامل معها"، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، م٥ ، ع٢ ، دمشق، http: //www. Gulfkids .com /vb/showthread . php?t=1759
- عمر، سهير عبد الحفيظ (٢٠٠٨). "استخدام المدخل الاسكندنافي في تحسين جودة حياة الأشخاص الصم المكفوفين/ تجربة جمعية نداء في مصر"، المؤتمر الدولي السادس تأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة"/ رصد الواقع واستشراف المستقبل، من ١٦ – ١٧ يوليو ٢٠٠٨ معهد الدراسات التربوية . جامعة القاهرة، http:/ /kenana online.com/ users/nidasociety/posts/107773 .
- العوادة، سلطان بن موسى (٢٠٠٦). العلاقة بين مصادر الضغوط وأساليب التدبر لدى عينة من طلبة الجامعات الخاصة الأردنية، رسالة التربية وعلم النفس، العدد (٢٧)، ١٤٢٧هـ http://www.gesten.org.sa/portal/index.php?option=comp7oth&task =show&catid= 56&showed=107&Itemid=57
- عوض، رئيفة (٢٠٠٠). ضغوط المراهقين ومهارات المواجهة "التشخيص والعلاج"، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- الفرماوي، حمدي علي (١٩٩٩). "جودة الحياة في جوهر الإنسان"، المؤتمر الدولي السادس لمركز الإرشاد النفسي – جامعة عين شمس (جودة الحياة توجه قومي للقرن الحادي والعشرين) من ١٠- ١٢ نوفمبر ١٩٩٩، ص٢١٥- ٢٢٦.
- محمود، هويدة حنفي والجمالي، فوزية عبد الباقي (٢٠١٠). "فعالية الذات المدركة ومدى تأثيرها على جودة الحياة لدى طلبة الجامعة من المتفوقين والمتعثرين دراسيا"، مجلة أماراباك، الأكاديمية الأمريكية العربية للعلوم والتكنلوجيا، م١، ع١، ٢٠١٠، ص ص٦١- ١١٥.
- المرزوقي، منصف (ب.ت). الشعوب العربية على سلم الشقاء لسنة ٢٠٠٥ www.moncefmarzouki.com/IMG/doc/arab_quality_life_index.doc
- منسي، محمود عبد الحليم وكاظم، علي مهدي (٢٠١٠). "تطوير وتقنين مقياس جودة الحياة لدى طلبة الجامعة في سلطنة عمان"، مجلة أماراباك، الأكاديمية الأمريكية العربية للعلوم والتكنلوجيا، م١، ع١، ٢٠١٠، ص ص٤١- ٦٠.

- النيال، مايسة وعبد الله، هشام (١٩٩٧) "أساليب مواجهة ضغوط إحداث الحياة وعلاقتها ببعض الاضطرابات الانفعالية لدى عينة من طلاب جامعة قطر"، المؤتمر الدولي الرابع لمركز الإرشاد والإرشاد النفسي، "الإرشاد النفسي والمجال التربوي"، والمنعقد في الفترة من ٢- ٤ ديسمبر ١٩٩٧م، جامعة عين شمس، القاهرة.
- هاشم، سامي محمد موسى (٢٠٠١). "جودة الحياة لدى المعاقين جسميا والمسنين وطلبة الجامعة"، مجلة الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، ع١٣، ص١٢٦- ١٨٠.

- **المراجع الاجنبية** :

- Arslan, Gul & et al (2009). ,Prevalence of depression, its correlates among students, and its effect on health-related quality of life in a Turkish university", Upsala Journal of Medical Sciences, 2009; Vol.114: Pp:170_177.
- Becker, Marion A. & et al (n0 date). QUALITY OF LIFE ASSESSMENT MANUAL, http://files.csd.org/linked_files/Special%20Ed/dec_2010/ man_dest/ _quality_of_life_manual.pdf.
- Blanes, Leila et. Al (2009). "Quality of life and self-esteem of persons with paraplegia living in Sa˜o Paulo, Brazil", Qual Life Res, Pp:18:15–21 المكتبة الافتراضية العراقيةhttp://www .springerlink. com.tiger.sempertool.dk/content/m713x40761l445v4/fulltext.pdf
- Cohen, R. (1994). Psychology & Adjustment, Values, Culture, and Change. Boston Allyn and Bacon.
- Compas et al. (2001). "Coping with stress during childhood and adolescence: problem, progress and potential in theory and research", psychological Bulletin, vol.127, no.1, p:87-127.
- Dodson, W. E. (1994)."Quality of life measurement in children with epilepsy", In M. R. Trimble & W. E. Dodson (Eds.), Epilepsy and Quality of Life, Raven Press Ltd.: New York, Pp.217-226.
- Ducinkiene, Danute &et al (2003). "Quality of Life among Lithuanian University Students", ISSN, 1392-0138, Acta Medica Litunica,2003,T.10,Nr.2, http://www.elibrary.lt/resursai/LMA/Acta%20medica%20Lituanica/A-076-1.pdf
- Fernández-Ballesteros, Rocío. (1998). "QUALITY OF LIFE: THE DIFFERENTIAL CONDITIONS", Psychology in Spain, Copyright: 1998 by the Colegio Oficial de Psic. logos, Spain, 1998, Vol. 2, No. 1, Pp:57-65.
- Hamilton, S. & Fagot, B. J. (1988). "Chronic stress and coping styles: A comparison of male and female under graduates", Journal of personality and social psychology, Vol.55, No.5, Pp:814-823.

- Henning, Marcus & et al (2010). "Quality of life and motivation to learn: A study of medical students", Issues in Educational Research, Vol.20, No.3, 2010, Pp:244-256.
- Higgins, J. & Endler, N. (1995). "Coping, Life Stress, and Psychological and Somatic Distress", European Journal of Personality, vol.9, no.4, p:253 – 270.
- Endicott J & et al (1993). "Quality of Life Enjoyment and Satisfaction Questionnaire: A New Measure", Journal Psychopharmacology Bulletin, Vol.29, Pp:321-326.
- Jonker,C. , Gerritsen.D.L, Bosboom P.R.&, J.T. Van der Steen J.T. (2004). "A Model for Quality of Life Measures in Patients with Dementia: Lawton's Next Step", Dementia and Geriatric Cognitive Disorders;Vol.18, Pp:159-164.
- Lazarus, R. (2000). "Toward Better Research on Stress and Coping", American Psychologist, Vol.55, No.6, p:665-673.
- Logan, D. R. (1999). "The relationships of stressful life events, coping styles, religious orientation and self – reported depressive symptomatology in African – American college student", Dissertation Abstracts International, vol.61(B), P:1631.
- Logsdon, R.G & et al (1999). "Quality of life in Alzheimer's disease: Patient and caregiver reports". Journal of Mental Health & Aging, Vol.5, No.1, Pp:21-32.
- Selye, H. (1983). Selye's Guide to Stress Research, vol.2, Van Nostrand Reinhold Company Inc, New – York.
- Strand, Elizabeth B. & et al (2005). "Quality of Life and Stress Factors for VeterinaryMedical Students", JVME, Vol.32, No.2,2005, AAVMC, Pp:182-192, http:// www. utpjournals. com/ jvme/tocs /322/182.pdf.
- Rodríguez, M. Ángeles Alcedo et. al (2009). "The Quality Of Life Questionnaire (QLQ) For Older Persons With Disability: A Preliminary Study", Psychology in Spain, Vol.13, No1, p:25-32.
- WHO-QOL Group (1995). The world health organization quality of life Assessment (WHOQOL) position, paper from the world health organization Social Science and Medicine, Vol.41, Pp:1403-1409.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الثاني :

فاعلية برنامج تدريبي على وفق نظرية (TRIZ) وإستراتيجياتها الإبداعية في الأداء التدريسي والتفكير الإبداعي لمعلمي العلوم لمحو الأمية وتحصيل طلبتهم

إعـــداد :

م.د/ وسن ماهر جليل

(طرائق تدريس الكيمياء)

كلية التربية ابن الهيثم جامعة بغداد

" فاعلية برنامج تدريبي على وفق نظرية (TRIZ) وإستراتيجياتها الإبداعية في الأداء التدريسي والتفكير الإبداعي لمعلمي العلوم لمحو الأمية وتحصيل طلبتهم "

م . د/ وسن ماهر جليل

- **مستخلص البحث** : Abstract research

يهدف البحث إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي على وفق نظريةTRIZواستراتيجياتها في أداء معلمي العلوم لمحو الأمية وتفكيرهم الإبداعي وتحصيل طلبتهم . وقد تكونت عينة البحث (42) معلما ومعلمة لمادة العلوم ، و (160) طالبا وطالبة ضمن مديرية تربية صلاح الدين . وبعد تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية ، ثم اعتماد أدوات البحث والتي شملت :

استمارة ملاحظة للأداء التدريسي واختبار تورانس للتفكير الإبداعي لمعلمي العلوم واختبارا تحصيليا لطلبة محو الأمية ، تم تحليل النتائج بالوسائل الإحصائية الآتية (الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ، ومعامل ارتباط بيرسون ،K.R-20 ,ومعامل الصعوبة والتمييز ، وفعالية البدائل الخاطئة) ، فقد أظهرت النتائج ما يأتي :

- وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية لمعلمي العلوم لمحو الأمية الذين اشتركوا في البرنامج التدريبي ، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة الذين لم يشتركوا في البرنامج التدريبي ، في الأداء التدريسي وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية لمعلمي العلوم لمحو الأمية الذين اشتركوا في البرنامج التدريبي ، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة الذين لم يشتركوا في البرنامج التدريبي ، في التفكير الإبداعي
- وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية لمعلمي العلوم لمحو الأمية الذين اشتركوا في البرنامج التدريبي ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة الذين لم يشتركوا في البرنامج التدريبي في التحصيل الدراسي .

The Effectiveness of Training Program According (TRIZ) Theory and Strategies creativeness in Performance For erase illiteracy and achievement Their Students.

Abstract

The aim Of The research To Study The effectiveness Of training Program According (TRIZ) Theory and Strategies Creativeness in Performance Teaching and Creative thinking To Science teachers For erase illiteracy and achievement their Students To Consist Of research Sample (42) Science Teachers and (160) Student , Among vision education Salah AL- Din . After applying Program on experimental group .It depend on tools research include To : note application To Teaching Performance , Test toranse To creative thinking and achievement Test . Analysis The results about : Pearson coefficient , T- test ,K.R-20, difficulty coefficient , Item discrimination , Distractor Attrativness . it has been .

arrived at these results :

- *Thers is Statisitically significance differences at the Level of (0.05) between the individuals of the experimental group to science teacher for erase illiteracy to participate in training program and score average of control group in teaching performance*

- *Thers is Statisitically significance differences at the Level of (0.05) between the individuals of the experimental group to science teacher for erase illiteracy to participate in training program and score average of control group in creative thinking*
- *Thers is Statisitically significance differences at the Level of (0.05) between the individuals of the students of experimental group to science teacher for erase illiteracy to participate in training program and score average of students from control group in achievement .*

- **مشكلة البحث** : Problem of the Research

إن الأساليب التدريسية التقليدية أدت إلى إيجاد صفوف دراسية يسودها الملل والسلبية ، وحرمان المتعلم من المهارات الفكرية والسلوكية للتعامل مع المعرفة المتغيرة ومواجهة المشكلات ، لأنها تقتصر على محتوى الكتاب المقرر (خطابية ، 2008 ، 392) فقد أكدت وزارة التربية في العراق أن هناك ضعفاً في أعداد المدرسين والعناية بتدريبهم إثناء الخدمة ، وقلة إطلاعهم على المستجدات في طرائق التدريس ، واستمرار اعتماد أسلوب المحاضرة والحفظ والاستظهار (العلوان ، 2004، 26) ، ومن خلال إطلاع الباحثة على آراء مدراء (مراكز لمحو الأمية) ومشرفين اختصاص ، أشاروا إلى أن معظم المعلمين لديهم المعلومات والمعارف العلمية و لكنهم غير قادرين على التفكير و البحث وعدم القدرة على التعامل مع تلك المعلومات و أعادة تشكيلها وتوظيفها ، مما جعل أداءهم التدريسي غير مرن ، من خلال اعتمادهم الطريقة الاعتيادية في التدريس وهذا ما أكدته بعض الدراسات كدراسة (العباسي ، 2008) (مكاون ، 2009) نتيجة لما سبق تولدت فكرة البحث وذلك بأعداد برنامج تدريبي لعينة من (معلمي العلوم لمحو الأمية) ، فقد ظهرت الحاجة إلى جلسات تدريبية للرغبة والاستعداد التي أبداها العاملين في تلك المراكز من اجل تطوير وتعزيز خبراتهم العلمية ، وأداءهم التدريسي ومستوى تفكيرهم إضافة لتحصيل طلبتهم ، وبالاعتماد على نتائج دراسات أثبتت فاعلية نظرية TRIZ الإبداعية كدراسة(zlotin 8 zusan ,1999) و (sokol , 2000) و (أبو جادو ، 2003) وعليه يمكن تحديد مشكلة البحث بالسؤال الآتي :

" ما فاعلية برنامج تدريبي على وفق نظرية TRIZ واستراتيجياتها الإبداعية في الأداء التدريسي والتفكير الإبداعي لمعلمي العلوم لمحو الأمية وتحصيل طلبتهم؟ "

- **أهمية البحث** : Importance of the Research

يرى (جابر ، 2008، 333) أن التعلم ذا المعنى لا يحدث لدى المتعلمين عندما يكون هناك تدني في مستوى أعداد المدرس أو توجيهه ، لأن عمله أن يضمن حدوث التعلم لدى طلبته ، وييسر التعلم لديهم . ومن هنا تبرز أهمية تدريب المدرسين وتنمية براعتهم في التدريس والتعليم أكثر ثراءً ونضجا ، وجعلهم متعلمين

وممارسين وباحثين ، لأن البحث المهني هو طريقة فعالة لجعل التدريس أكثر فعالية... وهذا يتمثل في البرامج التدريبية المنتظمة ، ليكونوا قادرين على أعداد متعلمين يتوفر لديهم التراكم المعرفي الضروري للتفكير والتعلم واللغة المشتركة القابلة للتطبيق عبر الموادالدراسية .

فقد أوصى المؤتمر القطري الأول للعلوم التربوية في الجامعة المستنصرية(2001) م، والمؤتمر العلمي الرابع في جامعة ديالى (2002) م بضرورة فتح البرامج والدورات التأهيلية للمدرسين ودورات التعليم المستمر للإطلاع على الطرائق والاستراتيجيات الحديثة في التدريس. (الخفاجي,2011, 5)

كذلك تبرز أهمية التدريب أثناء الخدمة في معالجة المشكلات بأساليب جديدة ، تمكنهم من أعداد جيل قادر على التفكير والإبداع ، لان الحل الإبداعي للمشكلات يتطلب إنتاج أفكار جديدة تتميز بالأصالة ، مما يتطلب تفاعلالخبرات وتنمية القدرة على نقد الأفكار ومناقشتها وممارسة التفكير المستقل وتحقيق ذاته ، وأخيرا رفع مستوى المتعلمين وتطوير العملية التعليمية (وهذا يدل على وجود علاقة واضحة بين مهارة الحل الإبداعي للمشكلات لدى المدرسين والتحصيل الدراسي لطلبتهم). (الفيصل، 2012، 5)

وعليه فأن أهمية نظرية تريز تكمن في قدرتها على تنمية المهارات الإبداعية في حل المشكلات بعيداً عن الأطر التقليدية ، وان تلك المهارات تتحسن بالتدريب ، والمران ، والتعليم . وان التفكير الإبداعي هو أحدى المهارات القائمة على كيف ولماذا تنفذ مهارات واستراتيجيات عمليات التفكير كالتطبيق والتحليل والاستنباط والاستقراء . (جروان ، 2002 ، 31) .

ويشير (جابر ، 2008، 147) إلى تميّز نظرية TRIZ لأنها تعتمد دراسة المعلومات لتبين الاتجاهات التطورية و التنبؤ بالطبيعة الاحتمالية للحلول وهي جديرة بالملاحظة لأنها إطار عمل عام لحل المشكلة يسعى للإفادة من معرفة العلوم المختلفة وتطبيقها و الاتصال و الارتباط معها (كالفيزياء ، والكيمياء وغيرها) ويعتقد (Schweizer ، 2002) أن استخدام هذه النظرية في النظام التربوي يساعد على توفير تعليم منتظم ، إذ أكد (ديبونو) على أن البنى المنتظمة للتفكير تتضمن أدوات تجعل مهمة التفكير وتعليمه أكثر سهولة وفاعلية . لذلك اندمجت نظرية تريز مع العلوم وتكاملت معها ، بهدف تحديد قابلية هذه المجالات للتعديل وتوظيفها بشكل فاعل في حل المشكلات .

وتكمن القوة الرئيسة في TRIZ ، بقدرتها على حل التناقضات بطريقة منهجية ، من خلال تطبيق الحلول الإبداعية ، وهذه أحدى الافتراضات التي بنيت عليها النظرية ، وان عدم أمكانية ضبط الإبداع والتحكم فيه افتراض يفتقر للدقة والموضوعية (Terninko et .al، 1998، 4)

وقد أشارت نتائج البرنامج التدريبي الذي عقده (Dung ،1997) إلى تنمية الإبداع استنادا إلى نظرية تريز وكان ضروريا لجميع الأفراد بغض النظر عن أعمارهم أو خلفياتهم الثقافية والتعليمية . فأن اعتماد برنامجا تدريبيا يتضمن أساليب النظرية قد طور القدرة على التفكير و التخيل وزاد الرغبة في التعليم .

إذ أكدت دراسة (Vincint8Man ، 2000) أن نظرية تريز ساعدت على تنمية التفكير وتوسيع المدركات وتقويم الحلول الأصلية .

وما يشجع على استخدام نظرية TRIZ ، وهو حداثة تطبيق النظرية في المجال التربوي وخاصة في تعليم حل المشكلات بطريقة أبداعية ، كذلك الدراسات والأبحاث التي وظفت النظرية في هذا المجال ، فإن (Dung) قد توصل لحلول أنواع مختلفة من المشكلات معتمداً على هذه النظرية ، ويرى ضرورة إجراء برامج تدريبية لغرض استيعاب وتوظيف منهجية هذه النظرية في التفكير الإبداعي لتطوير المجتمع . (4 ، Dung ،2001)وذلك لأن التفكير الإبداعي أساس تقدم المجتمعات وتطورها ، ومن خلاله يتم التعرف على الظروف البيئية والنفسية ، التي يتأثر بها باعتباره قدرة عقلية . والتي تكون دافعة ومحفزة للوصول إلى الإنتاج الفكري الخلاق. (محمود، 1991، 5).

إذ يعد التفكير الإبداعي من أهم أنماط التفكير التي لاقت اهتماماً بالغاً لما له من اثر في تهيئة الفرد الذي يتميز بقدرته على التطور المستمر ، وبطاقته غير المحدودة على النشاط والإبداع فهو ثروة كبيرة والاهتمام به واجب الأهمية لنتاجاته وخصوصيته الوظيفية كما ونوعا . باستحداث طرائق واستراتيجيات جديدة في التدريس لتحسين المستوى المهني و الأكاديمي للمدرس و المستوى التحصيلي والعلمي لطلبته . (قطامي وآخرون،1995،1) .

- **أهداف البحث وفرضياته** : Research Aims and Hypothesises

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على :

- فاعلية برنامج تدريبي على وفق نظرية TRIZ واستراتيجياتها الأبداعية في الأداء التدريسي لمعلمي العلوم لمحو الأمية .
- فاعلية برنامج تدريبي على وفق نظرية TRIZ واستراتيجياتها الأبداعية في التفكير الإبداعي لمعلمي العلوم لمحو الأمية .
- فاعلية برنامج تدريبي على وفق نظرية TRIZ و استراتيجياتها الأبداعية في تحصيل طلبة معلمي العلوم لمحو الأمية .

وللتحقيق من هذه الأهداف ، تم صياغة الفرضيات الآتية :

- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية لمعلمي العلوم لمحو الأمية الذين اشتركوا في البرنامج التدريبي وبين متوسط درجات المجموعة الضابطة الذين لم يشتركوا في البرنامج التدريبي في الأداء التدريسي .

- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية لمعلمي العلوم لمحو الأمية الذين اشتركوا في البرنامج التدريبي وبين متوسط درجات المجموعة الضابطة الذين لم يشتركوا في البرنامج التدريبي في التفكير الإبداعي .
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية لطلبة معلمي العلوم لمحو الأمية الذين اشتركوا في البرنامج التدريبي وبين متوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة الذين لم يشتركوا في البرنامج التدريبي في التحصيل الدراسي .

- **حدود البحث** :Limitation of the Research

يقتصر البحث الحالي على :

- معلمي العلوم لمراكز محو الأمية التابعة لمديرية تربية صلاح الدين وطلبتهم .
- المادة الدراسية من كتاب العلوم المقرر، الطبعة الثانية لسنة 2010 م .

- **تحديد المصطلحات** : Terminology Limitation
- **البرنامج التدريبي** : Instruction Program

عرف كل من : (محمد ، 1990، 20) بأنه :" وثائق مكتوبة تضم في طياتها الأهداف والمعارف و الأنشطة والنتائج الخاصة بمهارات أو سلوكيات وظيفية سيعمل التدريب على تحقيقها لدى المتدربين "

(فايز ، 1998، 191) بأنه : " مجموعة من الخبرات التعليمية تقدم لمجموعة من المتعلمين في مدة زمنية محددة لتحقيق أهداف خاصة " .

(شحاتة و زينب، 2003، 76) بأنه :" نوع من أنواع التدريب يهدف إلى أعداد الأفراد وتدريبهم وتطوير معارفهم ومهاراتهم واتجاهاتهم ، بما يتفق مع الخبرات التعليمية للمتدربين ونموهم وحاجاتهم لتنمية مهارة ما "

- **التعريف الإجرائي للبرنامج التدريبي** :

هو مجموعة من النشاطات والفعاليات التعليمية المنظمة والمخططة لتقديم الخبرات و الأساليب التدريسية على وفق نظرية تريز و استراتيجياتها لتدريب معلمي العلوم لمحو الأمية بهدف تحسين أدائهم التدريسي وتفكيرهم الإبداعي .

- **نظرية** TRIZ : (Theory of Inventive Problem Solving)

ويعرفها كل من : (37، 1999، et، al، Zusman) بأنها :"نماذج وطرق للبحث والتي تعتمد على التحليل المنطقي للنظام ومشكلاته ، وطرق حل المشكلات بفاعلية ، وتحديد الأدوات لإيجاد الحلول المناسبة والناجحة للمشكلات"

(3 ، Rawlison،2002) بأنها :"منهجية تفكير منتظمة ، إذ يقوم الفرد باستقبال المعلومات وتطوير نماذج خاصة به ، من خلال استيعابه وتمثيله لهذه المعلومات ، ثم تقييمها استنادا إلى المناهج المعرفية المسبقة التي يحتفظ بها ".

(أبو جادو ومحمد 2007، 397) بأنها :" منهجية منتظمة موجهة تستند إلى قاعدة معرفية ، تهدف إلى حل المشكلات بطريقة أبداعية".

(جابر، 148،2008) بأنها :" طريقة منظمة لحل المشكلة عملياً و بمواضع مختلفة ، وهي مشروع عملي ذا اساس امبيريقي تتضمن كيفية التطور عن طريق حل التناقضات ، والتنبؤ بالاتجاهات ، فأنها مجموعة مرتبة واضحة البنية من الأساليب ذات طبيعة سيكولوجية لأنها وسائل لتجنب القصور العقلي وتبين منظورا استراتيجيا مختلفا " .

- **التعريف الاجرائي لنظرية** TRIZ :

هي خطوات منهجية محددة لتقويم الحلول الأبداعية للمشكلات وفهم استيعاب المفاهيم العلمية ، في تدريس العلوم ، من خلال تحديد المشكلة والتعرف على أوجه التناقض بين عناصرها ، ثم تعميم نتائج الحلول على مشكلات جديدة مشابهة .

- **الأداء التدريسي** : Instructional Perforance

عرفه كل من : (قيس ، 18،1989) بأنه :" الممارسات وأنماط السلوك التي يفترض أن يؤديها عضو هيئة التدريس في المواقف التعليمية" .

(شحاتة وزينب ، 2003، 29) بأنه :" سلوك المعلم أثناء مواقف التدريس سواء داخل غرفة الصف أو خارجه ، إن هذا الأداء هو الترجمة الإجرائية من أفعال وإستراتيجية في التدريس ، وإدارة الصف ، والأنشطة المدرسية ، التي تسهم في تحقيق تقدم الطلبة "

- **التعريف الإجرائي للأداء التدريسي** :

هو مجموعة من الفعاليات وسلوكيات التدريس والأنشطة التعليمية التي يؤديها المعلم داخل الصف وأثناء تقديمه المادة العلمية والتي يمكن قياسها و ملاحظتها وتقييمها وفقا لاستمارة الملاحظة التي تم أعدادها لأغراض هذا البحث .

- **التفكير الإبداعي** : Creativity Thinking

عرفه كل من : (جروان ، 82،1999) بأنه :" نشاط عقلي مركب هادف توجهه رغبة قوية في البحث عن حلول التوصل إلى نواتج أصلية لم تكن معروفه سابقا ، ويتميز بالشمولية والتعقيد ، لأنه ينطوي على عناصر معرفية وانفعالية وأخلاقية متداخلة وتشكل حالة ذهنية فريدة "

(القيسي، 2006، 178) بأنه :"التفكير الذي يؤدي إلى توليد نتاج جديد (خلاق ، مبتكر) وتطلق صفة الإبداع على الخيال تلقائيا ، وليس المحاكاة أو التقليد في أنشاء مجموعة جديدة من الأفكار والصور".

(أبو رياش ،2007 ، 324) بأنه :" عملية تحسس للمشكلات وإدراك نقاط الضعف والثغرات ، وعدم الانسجام والنقص في المعلومات ، وإعادة صوغ الفرضيات في ضوء اختيارها لتوليد حلول جديدة من خلال توظيف المعطيات المتوافرة ، ثم نشر النتائج وعرضها " .

- **التعريف الإجرائي للتفكير الإبداعي** :

هو نشاط عقلي مركب وقدرة على إيجاد حلول متنوعة وغير تقليدية لمعلمي العلوم لمحو الأمية ويقاس بالدرجة التي يحصلون عليها باستجابتهم لاختبار تورانس الإبداعي (اللفظي) .

- **التحصيل** : Achievement

عرفهُ كل من : (الكلزة ، 1989، 102) بأنه :" مدى استيعاب الطلبة لما تعلموه من خبرات معينة في موضوع معين ، مقاساً بالدرجات التي يحصلون عليها في الاختبار التحصيلي " .

(حمدان ، 1996، 10) بأنه :" سلوك أو استجابة تمثل مجموعة المعارف والمهارات والميول الملاحظة لدى الدارسين نتيجة عملية التعليم " .

(الخليلي ،1997 ، 6) بأنه :" النتيجة النهائية التي تبين مستوى الطالب ودرجة تقدمه في تعلم سبق أن تعلمه " .

- **التعريف الإجرائي للتحصيل** :

هو مجموعة المفاهيم والمعارف والمعلومات التي يكتسبها الطلبة أثناء دراستهم للمادة العلمية ، وتقاس باستجابتهم لفقرات الاختبار التحصيلي .

- **الإطار النظري** :

أن البرنامج التدريبي هو الأداة التي تربط الاحتياجات التدريبية والأهداف المطلوب تحقيقها من البرنامج والمواد والأساليب والموضوعات التدريبية مع بعضها بطريقة علائقية بهدف تنمية القوى البشرية لتحقيق أهداف منظمة . وان نجاح البرنامج التدريبي يعتمد على ما يتضمنه من الخبرات والأنشطة التي تنفذ على سياق معين في مدة محددة لتحقيق الاهداف المنشودة من التدريب ، وقد وضح (البوهي ، 2001،179) مراحل بناء البرامج التدريبية وكالآتي :

- تصميم البرنامج وتحديد الأهداف : أن مرحلة التصميم تعني وضع الخطة موضع التطبيق ، وتحديد الاحتياجات التدريبية وبلورة استراتيجيات التدريب ، وهي عملية غير جامدة ، إذ يستمر التعديل على تصميم البرنامج وأساليب التدريب المعتمدة .
- تحديد المحتوى والأساليب التدريبية : أن تكون موضوعات التدريب ملبية لتحقيق الأهداف المخططة لبرامج التدريب ، ولابد من تنوع محتوى البرنامج من الأنشطة والمراجع والبحوث التربوية والعلمية و التقنيات التعليمية .
- تخطيط الأعمال الإدارية في برنامج التدريب : ويقصد بها الإجراءات التي ستتخذ لتأمين تنفيذ البرنامج مثل الأشراف على أدارة البرنامج ، واختيار أماكن التدريب ، وتحديد مدة البرنامج وتوقيته ، رصد التمويل اللازم وضع معايير الالتحاق بالبرنامج ، تسمية المتدربين والمدربين المحاضرين

- تنفيذ برنامج التدريب : أعداد البرنامج التنفيذي واليومي متضمناً توقيت الدوام وعدد المحاضرات وأسماء المدربين والأنشطة التدريبية ، وتهيئة المطبوعات والمراجع و الوسائل التعليمية اللازمة ، ومتابعة المشاركين وتوزيع استمارات التقويم ، ثم أعداد التقرير النهائي عن تنفيذ البرنامج .
- ويبين (الأحمد،2005 ، 18) أنواع التدريب بالآتي :

✓ التدريب النظري : ويشمل المحاضرات والنقاشات قبل الأداء العملي أو في إثنائه أو بعده بهدف إيصال المعلومات إلى المتدربين وتفسير بعض جوانب العمل المهني .

✓ التدريب العملي : وهو أما أن يكون تدريباً فرديا كالتعليم المبرمج أو تدريبا جماعيا كالعمل في مجموعات أو تطبيق لنموذج تدريسي ، حسب نوع البرنامج التدريبي . وقد يتداخل التدريب النظري والعملي في معظم البرامج التدريبية ، ويكمل احدهما الآخر ضمن خطوات تصميم البرنامج التدريبي.

✓ وانطلاقا من النظرة الحديثة لدور مدرس العلوم بوصفه المتغير المتجدد ومحورا أساسيا في العملية التعليمية ، إذ يعتمد على تنظيم تعليم الطلبة للعلوم وتعليمهم كيف يفكرون فهو محاضر ومجيب عن الأسئلة ، وقائد للمناقشة وموجه للنشاط والتقصي ومقيمه (زيتون ، 2001، 229)

✓ لذلك يهدف التدريب أثناء الخدمة إلى تحسين أداء المدرس وتجديدهُ لضمان مواكبة أحدث الأفكار والأساليب والطرائق ذات العلاقة بمحتوى ومضمون المهنة، ويمكن تلخيص تلك الأهداف بما يأتي :

- التأهيل السريع للعاملين في مهنة التعليم ، وتوفير المؤهلات المعرفية ومهارات التدريس بموجب معايير وقواعد محددة لدى الأجهزة التربوية المسؤولة
- التدريب المستمر بما ينسجم مع مفهوم التربية المستديمة ، الذي ينمى بوسائل ذاتية وجماعية وبممارسة البحوث والحلقات و الدراسات الميدانية
- تنمية اتجاهات المتدربين نحو مهنتهم والعاملين معهم ، وزيادة الاستقرار وفرص النجاح في العمل التربوي ، بما يؤدي إلى رفع الروح المعنوية لديهم
- رفع المستوى العلمي وخفض نسب الرسوب والتسرب بين الطلبة .
- مواكبة المتدربين للمستجدات في حقول المعرفة ذات العلاقة بعملهم وتنمية الروابط الإنسانية السليمة في المجتمع المدرسي (حسن ، 1993 ، 4).

- **نظرية** (TRIZ) :

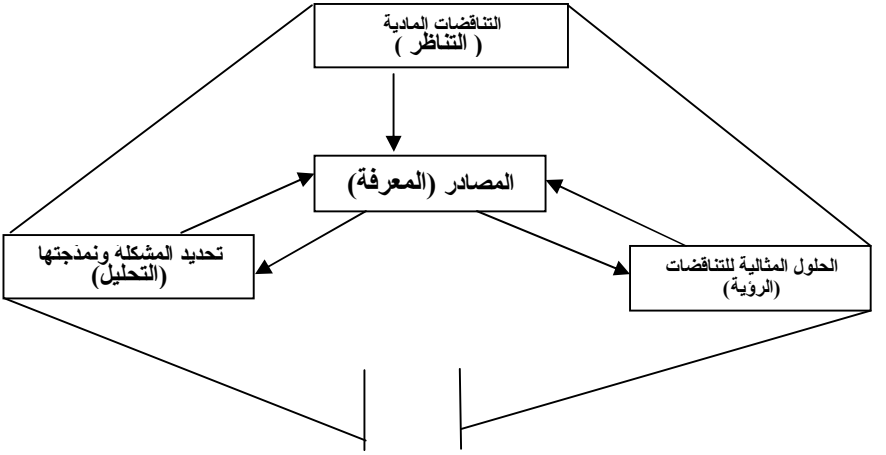
عرفت بأسم نظرية الحل الإبداعي للمشكلات (Theory of Inventive Problem Solving) والتي استندت لقاعدة معرفية تضمنت مجموعة كبيرة من طرائق حل المشكلات التقنية ، وبداية العمل بهذه النظرية للعالم التشلر عام (1946) في الاتحاد السوفيتي سابقا (أبو جادو ، 2004 ، 74) وتعتمد النظرية في الحل الخلاق المنتج للمشكلة أدوات التفكير الجانبي والمتوازي لـ (دي بونو) وأربع خطوات أساسية هي : تحديد المشكلة ، اختيار أداة حل المشكلة ، توليد الحلول وتقويم الحلول .فالحقيقة أن TRIZ هي مجموعة من الأدوات لمساعدة التفكير والذي يتميز بملامح فريدة وان تطويرها يبدو انتقائيا ، وتتضمن معينات التفكير من مصادر منوعة لتحديد وتمييز حل عام ثم ترجمتها إلى حل خاص . (جابر، 2008، 142) .

- **ولنظرية تريز مفاهيم وأدوات أساسية منها** :

- **الاستراتيجيات الإبداعية** Strategies Inventive : وتتمثل المهارة في استخدام الاستراتيجيات بشكل متكرر لحل المشكلات ، وتحديد المناسبة منها .
- **التناقضات** Contradictions : للتخلص من التناقضات يجعل عملية التطوير مستمرة ، لان حل أحدى المشكلات في موقف معين يؤدي إلى مشكلات أخرى .
- **الحل النهائي الأمثل** Final Ideal Solution : المثالية هي أن تصبح جميع خصائص النظام في أفضل حالاتها والتخلص من الآثار السلبية وصياغة الحل الأمثل والتفكير الخلاق بتبصير الفرد بالعوائق التي تواجهه ، وتحدد حدود الحل المتاحة .
- **المصادر** Resources : ان توفر المصادر الضرورية التي يعتبر وجودها حاسماً في تحديد الحلول المناسبة وتطبيقها ، لتحقيق الحلول المثالية .(أبو جادو ومحمد ،2007 ، 403)

وقد اشتق (الزهيري ، 2009 ، 35) مخططاً لدورة تريز المنتظمة ، إذ تتضمن مجموعة التحليل (تحديد المشكلة ونمذجتها). أما مجموعة المعرفة فإنها (تتمثل بالمصادر العلمية) ، وتتضمن مجموعة التناظر التناقضات المادية ومجموعة الرؤية تتضمن الحلول الإبداعية المتمثلة بالمبادئ الإبداعية التي جاءت بها نظرية تريز ، وكما هو موضح بالمخطط الآتي :

(التطبيق و التعميم) (Loeb mann ، 2002 ، 3)



ويمكننا تحديد شروط ومواصفات النظرية الإبداعية بأنها : نظرية (منتظمة) تتكون من إجراءات محددة ومقننة تحكمها سلسلة معينة من الخطوات . و (القدرة على الوصول إلى حلول مثالية) بتوفير مدى واسع من

الحلول أشبه ما تكون بالخيال . و(الموثوقية) بأعتمادها على قاعدة ضخمة من المعلومات . و (قادرة على الوصول إلى المخزون المعرفي) وذلك بحاجتها إلى خلفية معرفية ثرية ، وإثراء المخزون الإبداعي بالابتكارات الجديدة . وأخيراً (أن تكون مألوفة ويمكن فهمها وتوظيفها بسهولة) . (أبو جادو ومحمد ، 2007 ، 400)

إذ أكد (Dung ،2001 ،4) على أن (TRIZ) يحتاج لاستيعابها وتوظيف منهجيتها إلى برامج تدريبية ليتمكن الفرد من التفكير بطريقة أبداعية .

ولقد طوّر التشلر خوارزمية للحل الإبداعي للمشكلات عرفت بـ (ARIZ) وتعني تسلسل الخطوات وفق برنامج عمل واضح ومحدد ، فهي جزء من ادوات TRIZ في حل المشكلة ، لذا فإن TRIZ أوسع كمفهوم . (Soderlin،2002 ،1-2)

ويعرفها (Marconi،1998 ،2) بأنها عملية منطقية منظمة تطور المشكلة المعقدة تدريجيا إلى درجة بسيطة الحل ، وهي عملية متعددة المراحل تتطلب سلسلة من التساؤلات التي تستخدم أدوات نظرية (TRIZ) للخروج من المشكلة . اذ يمكن توضيح مراحل الحل بصورة مختصرة بالآتي:

- تحديد المشكلة : تعني تحديد اوجه التناقض في المشكلة .
- تجريد المشكلة : أي تحويلها إلى أنموذج عام على شكل تناقض بين خاصيتين
- الحلول المجردة : يقصد بها استخدام المبادئ الأساسية الملائمة التي توجه عملية أيجاد الحلول للمشكلة .
- الحل المثالي للمشكلة : بمعنى تحديد الحل المناسب من الحلول والذي لا يولد مشكلة جديدة .

(وقد وظفت لحل المشكلات وتنمية التفكير الإبداعي في شتى مجالات التدريس) . (Sanvarsky ،2000 ،308)

ويوضح (جابر، 2008، 146) معنى (ARIZ) بأنها خوارزمية نظرية حل المشكلة الإبداعي والتي توصل إليها Altshuller وتتضمن تعريف وتحديد مشكلة معينة ، وتناقضات تقنية وفيزيقية والنتيجة النهائية المثالية (TFR : وهي النتاجات الإبداعية التي تحذف التناقضات) ، وتحليل المصادر والموارد ، واختيار وتطبيق المبادئ الإبداعية ، لذلك تعد ARIZ صيغة موجزة عن TRIZ والتي تعتمد استراتيجيات أبداعية : كالعصف الذهني ، والتداعي الطليق أو (الاستقصاء الحر) ، و الخرائط المعرفية الذهنية .

- **إستراتيجية العصف الذهني** :Brainstorming Strategy

وهي توليد أفكار إبداعية جديدة لمواجهه مشكلة أو إثارة بموقف ، عن طريق طرح الأسئلة السابرة ، لإنتاج وابتكار الأفكار وأنماط التفكير الإبداعية التي تتطلب مرونة وإدراك العلاقات بينها ، والخيال والتنبؤ ثم اتخاذ القرارات وهدف هذه الإستراتيجية تفعيل الدماغ كله وتعزيز قدرات الجانبين معاً (الأيسر والأيمن) . كذلك تساعد على فهم وتلخيص وتركيب أفكار معقدة

وانتقاء التفاصيل الجزئية واكتشاف المعلومات والعلاقات وتعزيز التفكير غير النمطي . وخطواتها تشمل :

- تحديد موضوعا تعليميا .
- طرح اكبر عدد ممكن من الأفكار والإجابات عن الأسئلة المطروحة .
- تصنيف الأفكار والإجابات المطروحة .
- تعديل وتنقيح الأفكار لتوضيحها .
- الاستفسار عن مدى معرفة الموضوع وتعميق التفكير .
- اختيار الحلول الإبداعية للمشكلة المطروحة . (الهويدي ، 240،2005)فأنها إستراتيجية معرفية يعتمدها المدرس الفعّال مع طلبته لتنمية التفكير الإبداعي لديهم . (عطية ، 2010 ، 105)

- **إستراتيجية الاستقصائية** : exploration Strategy

الاستقصاء الحر : هو بذل جهد للحصول على معلومات لتفسير مشكلة أو سؤالاً محيراً ، أو موقفاً غامضاً يحتاج حلاً ، بالاعتماد على الخبرات السابقة والبحث عن الحلول ومحاولة اكتشاف الإجابة ، باستخدام الحواس والتفكير لإزالة الغموض وعدم الوضوح بوضع الفروض لتفسير الموقف ثم جمع المعلومات لاختبار الفروض ، والتوصل إلى الحلول المناسبة (بأتباع خطوات البحث العلمي) (عبيدات و سهيلة ، 2007، 123) فإن دور المتعلم ايجابي يقوم على المناقشة والحوار ، ويتحدى آراء ومعتقدات زملائه وتقديم البراهين لتدعيم وجهة نظره بالبحث عن المعلومات من مصادر متعددة . (خطابية ، 2008 ، 393) .

- **إستراتيجية الخرائط الذهنية** : Strategy of Mentality Maps

الخريطة المعرفية هي إستراتيجية تدريس يستخدمها المدرس ويمكن أن تكون إستراتيجية تعلم حين يضعها الطالب بنفسه ليترجم مادة الدرس ، فهي خريطة تنظيمية تبين أهم المعلومات . أما الخريطة الذهنية هي خريطة أبداعية تمثل رؤية الطالب للمادة الدراسية والعلاقات والروابط التي يقيمها بنفسه بين أجزاء المادة ، وعمل ملاحظات ومذكرات خاصة MakingNotes (أمبو سعيدي وسليمان ، 2009 ،473) .

كما ويعرف (رضا ونشعة ،2010 ، 34) التفكير بأنه تجربة أو معالجة ذهنية تشمل كل نشاط عقلي يستخدم الرموز والمعاني والألفاظ بهدف فهم وأدراك موضوع معين أو الوصول لحل المشكلة ، فهو تجربة ذهنية مجردة .أما التفكير الإبداعي فهو أرقى أنماط التفكير ويدعى بالتفكير المتشعب ، والذي يتطلب قدرات ذهنية بكفاية عالية وفعالية خاصة في أيجاد الحلول والأفكار غير المألوفة أي توليد أفكار ونواتج جديدة وتعديل بعض الأفكار من خبرة معرفية سابقة .

إذ يشير (جابر ، 2008 ، 333) إلى إن فن التعليم يكون مبدعاً إذا ما أحسن القيام به ، فان على المدرس أن يجد باستمرار طرقاً جديدة لنقل الأفكار القديمة

والجديدة وتقويمها عند طلابه ، ومساعدتهم على كسب تبصر أعمق في الموضوعات التي يدرسهم إياها . ويتميز المدرس المبدع بصفات منها : (حب الاستطلاع ، التحليل والتجميع ، الحدس ، النقد الذاتي)

- **مهارات التفكير الإبداعي** : Creative Thinking Skills

- الطلاقة في التفكير Fluency in Thinking : هي القدرة على توليد عدد كبير من الأفكار والحلول للمشكلات في مدة زمنية محددة فإنها عملية تذكر واستدعاء للمعلومات في البناء المعرفي من الخبرات .
- المرونة Flexibility : هي رؤية الأشياء من خلال زوايا مختلفة باستخدام استراتيجيات متنوعة . والقدرة على تغيير اتجاه التفكير لإنتاج أفكار متنوعة وحلول متباعدة .
- الأصالة Originality : هي قدرة مرادفة (للإبداع) وابتكار أنتاجاً جديداً مناسباً للهدف أو الوظيفة . وتعرف بأنها توليد أفكارا جديدة وفريدة وخلاقة
- الحساسية للمشكلات Sensetivity to Problems : هي الوعي بوجود مشكلات أو عناصر ضعف في المواقف المعروضة ويدرك الأخطاء ويتولد لدى المبدع الإحساس والشعور بالمشكلة .
- التفاصيل Elaboration : هي إضافة تفاصيل جديدة للأفكار المعطاة ، والتي تتضمن افتراضيات تكميلية تؤدي إلى زيادة خبرة أو معرفة المتعلم ، وإنهاء استكشاف البدائل لأجل تعميق وتكامل الفكرة ، ويطلق عليها الإفاضة أو التوسع (محمود ، 2006 ، 94) .

ويحدد(العتوم وآخرون، 2005، 222) ثلاثة جوانب للتفكير الإبداعي وكالآتي:

- الإبداع كقدرة Ability : انه القدرة على اختراع وتوليد أفكار جديدة ، من مزج وتغيير وإعادة تطبيق الأفكار الموجودة ، وحسب اختلاف الظروف والمواقف
- الإبداع كاتجاه Attitude : وهو القدرة على تقبل التغيير والتجديد بالأفكار والإمكانات ، إضافة إلى المرونة في البحث عن طرق تحسينها .
- الإبداع كعملية Aprocess : ويعني عملية من خلال عمل المبدعون لأجل تحسين أفكارهم وحلولهم باستمرار ، بتغييرات تدريجية على أعمالهم (عكس الخرافة) .

وقد ميز (De Bono) كما ورد في (أبو رياش ، 2007، 327) بين الإبداع والتفكير الجانبي (الإبداع الجاد) Lateral Thinking إذ عرف الإبداع الجاد بأنه البحث عن حل المشكلات بأساليب غير تقليدية أو غير منطقية من خلال التفكير الرأسي ، بخطوات متتابعة . فهو الطريقة التي تنظر فيها إلى الموضوعات من زوايا مختلفة ، والتفكير الهادف هو المحور الأساسي للإبداع الجاد ، لان الغرض منه هو تغيير الأفكار والعمل على أنتاج أفكار جديدة والانتقال باتجاه جانبي من فكرة لأخرى .

- **الدراسات السابقة** :
- **دراسات تناولت اثر البرامج التدريبية في الأداء التدريسي** :

- دراسة (أبو رمان ، 2002) : هدفت الدراسة إلى بناء برنامج لتدريب معلمي الرياضيات على استراتيجيات تدريس مكونات المعرفة الرياضية وأثره في أدائهم وتحصيل طلبتهم ، وتكونت عينة البحث من (52) معلما ومعلمة في الأردن ، و (1279) طالبا وطالبة فقد تم بناء البرنامج على وفق أنموذج كمب ، وأعداد بطاقة ملاحظة ، واختبار تحصيلي للصف السابع الأساسي واعتماد الوسائل الإحصائية كالاختبار التائي لعينتين مستقلتين ، وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية للمعلمين في الأداء التدريسي ، وتفوق طلبة المجموعة التجريبية في التحصيل الدراسي .
- دراسة (مكاون ، 2009) : هدفت الدراسة إلى بناء برنامج تدريبي لمعلمي العلوم على وفق النظرية البنائية وفاعليته في الأداء التدريسي وتنمية عمليات العلم لديهم وتحصيل تلامذتهم .تكونت عينة البحث من (34 معلم ومعلمة) و اختيار (340 تلميذ وتلميذة) وقد تم أعداد استمارة ملاحظة واختبارا لعمليات العلم ، واختبارا تحصيليا ، وتم اعتماد الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ومعامل ارتباط بيرسون ومعادلة (K.R-20) ، وقد أظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية لمعلمي العلوم في الأداء التدريسي وعمليات العلم ووجود علاقة ايجابية مع تحصيل تلامذتهم .

دراسات تناولت أثر نظرية (TRIZ) في التفكير الابداعي :

- دراسة (الرافعي، 2007) : هدفت الدراسة إلى معرفة اثر بعض مبادئ الحلول الابتكارية للمشكلات على وفق نظرية (TRIZ) في تنمية التفكير الابتكاري على عينة من الموهوبين في الصف الأول الثانوي (50) طالبا تم تقسيمهم إلى مجموعة تجريبية و أخرى ضابطة ، واعتمد الباحث اختبار تورنس كأداة وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية في كل من الطلاقة والمرونة والأصالة .
- دراسة (الزهيري ، 2009) : هدفت الدراسة لبناء تصميم تعليمي على وفق نظرية (TRIZ) وفاعلية التصميم في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لطلاب الصف الخامس العلمي في مادة الكيمياء ، تكونت العينة من (58 طالبا) موزعين على مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة ، واعتمد الباحث اختبارا لقياس مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة والمرونة والأصالة) ، وقد تم التوصل إلى تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في تنمية مهارات التفكير الإبداعي .

- **إجراءات البحث** : Procedures of Research

التصميم التجريبي : هو الإستراتيجية التي يضعها الباحث لجمع المعلومات اللازمة ، وضبط العوامل والمتغيرات التي تؤثر على هذه المعلومات ، لإجراء التحليل المناسب للإجابة عن أسئلة البحث ضمن خطة شاملة (عودة و ملكاوي ، 1,9،1992) وقد تم اختيار التصميم التجريبي للمجموعتين التجريبية والضابطة ، ذا الضبط الجزئي ، والاختبار البعدي للأداء التدريسي والتفكير الإبداعي للمعلمين والتحصيل الدراسي للطلبة ، وكما موضح في الجدول الآتي :

المجموعة	التكافؤ	المتغير المستقل	المتغير التابع
التجريبية	١- العمر الزمني	نظرية تريز	الأداء التدريسي
الضابطة	٢- المؤهل العلمي	الطريقة الاعتيادية	التفكير الإبداعي
	٣- سنوات الخدمة		تحصيل الطلبة
	٤- الجنس		

- **ثانياً : مجتمع البحث وعينته** : Research Population & Samples

تم تحديد مجتمع البحث بمعلمي مراكز محو الأمية ضمن مديرية تربية محافظة صلاح الدين واختيار عينته قصدياً المتمثلة بمعلمي العلوم، وقد تم توزيعهم إلى مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة : (22) ، (20) معلماً ومعلمة وتحديد (8) منهم بصورة عشوائية من كل مجموعة لاختيار عينة الطلبة بواقع (10) فكانت (160) طالباً وطالبة وبصورة عشوائية لمجموعتي البحث

- **ثالثاً : تكافؤ مجموعتي البحث** : Equivalent The Research groups

ويعني التكافؤ في خصائص المجموعتين الضابطة والتجريبية وضبطها لمعرفة أثر المتغير المستقل على المتغير التابع ، إذ لا يمكن أن يكون هناك فروق دالة بين أفراد هذه المجموعات . (عبيدات ، 1998، 282) فقد تم إجراء التكافؤ بين مجموعتي البحث في بعض المتغيرات التي تؤثر في نتائج البحث والجدول الآتي يوضح ذلك :

ت	المتغير	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية
					المحسوبة	الجدولية	
1	العمر الزمني	التجريبية	33.1818	5.0956	0.360	2.021	غير دالة إحصائيا
		الضابطة	33.7500	5.1080			
2	المؤهل العلمي	التجريبية	2.0909	0.8111	0.236	2.021	غير دالة إحصائيا
		الضابطة	2.1500	0.8127			
3	سنوات الخدمة	التجريبية	6.3636	3.8364	0.628	2.021	غير دالة إحصائيا
		الضابطة	7.2000	4.7749			
4	الجنس	تم توزيع المعلمين (8) بصورة متساوية إلى مجموعتي البحث كالآتي :					
		التجريبية	18معلمة	4 معلمين	المجموع (22)	تحقيق التكافؤ بين مجموعتي البحث	
		الضابطة	16معلمة	4 معلمين	المجموع (20)		

- **رابعاً : مستلزمات البحث** : Requirements of The Research

- **بناء البرنامج التدريبي** :

بالإطلاع على الأدبيات والدراسات عن بناء البرامج التدريبية ، ثم تحديد ثلاث مراحل رئيسية والتي تتضمن مجموعة خطوات لكل منها ، وكالآتي :

مرحلة التخطيط : والتي شملت التحليل والذي تضمن : تحديد خصائص المتدربين وذلك بالتعرف على ما يمتلكونه من خبرة سابقة عن نظرية (TRIZ) وعلاقتها في التفكير الإبداعي ، وما هي خطواتها وأهم طرائق تدريسها ، من خلال مناقشتهم و الإطلاع على خططهم التدريسية . ولتحديد حاجات المتدربين وضرورة البرنامج تم الإطلاع على سجل الدورات ، إضافة إلى لقاءات مع

المشرفين وقد تبين أن ليس لدى معلمي ومعلمات محو الأمية مؤهلات أكاديمية أو خبرة سابقة عن نظريات حديثة في التدريس وأثرها في الإبداع ، فظهرت الحاجة لبناء هذا البرنامج ، وعليه تم تحديد أهداف البرنامج التدريبي الرئيسية وذلك باعتماد نظرية تريز واستراتيجياتها الإبداعية ودراسة أثرها في الأداء التدريسي والتفكير الإبداعي للمتدربين وتحصيل طلبتهم .

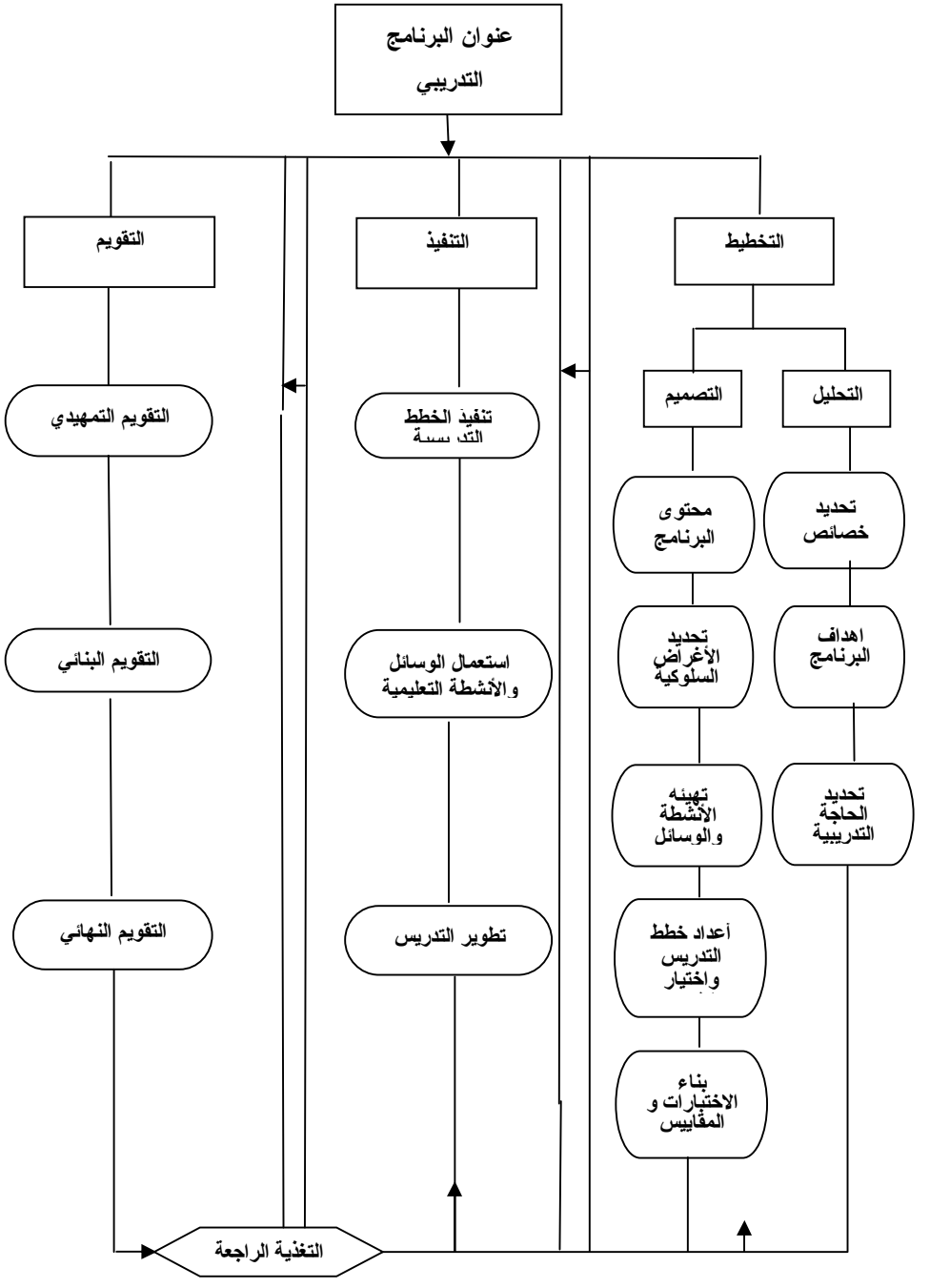
أما تصميم البرنامج فقد تضمن : تحديد أهداف خاصة وأغراض محددة لطبيعة البرنامج ، فمنها ما يتعلق باكتساب المتدربين مبادئ وأسس نظرية (TRIZ) والتعرف على مهارات التفكير الإبداعي ، وتطوير أداءهم التدريسي إضافة إلى تدريبهم على أهم الاستراتيجيات التي تحقق الإبداع لدى المتدرب وضمن هذه النظرية ، وكيفية صياغة الأغراض السلوكية والخطط التدريسية في ضوءها.ثم تحديد محتوى البرنامج وتنظيم المنهاج لكل جلسة حسب الأغراض السلوكية المتوقع تحقيقها والوقت المتاح فكانت (12) جلسة تم عرضها على مجموعة من الخبراء والمختصين في مجال طرائق تدريس العلوم والمتضمنة نظرية تريز ومبادءها ، وعلاقة النظرية بالتفكير الإبداعي ومهاراته وتقديم الاستراتيجيات الإبداعية وتوظيفها في تحسين الأداء التدريسي مثل (العصف الذهني ، الاستقصاء الحر، والخرائط الذهنية) ثم التخطيط التدريسي وصياغة الأغراض السلوكية المناسبة وتقويم الإبداع وعلاقة الاستقصاء بالإبداع .

ولأعداد كل جلسة تم تضمينها : عنوان الجلسة ، الوقت المخصص ، أهداف الجلسة ، الأدوات والمواد والأجهزة ، التمهيد (أو المقدمة) بأنشطة تقيس خبرة المتدربين ، تقديم عرض نظري لموضوع الجلسة مع المناقشة وتوظيف الأنشطة المناسبة ، ثم التقويم ، وإغلاق الجلسة بتلخيص أهم الأفكار الواردة فيها .وتتطلب هذه المرحلة أعداد وتهيئة الأنشطة والوسائط التدريبية لكل جلسة واختيار طرائق التدريس و الاستراتيجيات المناسبة ، إضافة إلى بناء استمارة الملاحظة لأداء المتدربين وأعداد الاختبار التحصيلي لطلبتهم .

مرحلة التنفيذ : تضمنت هذه المرحلة تقديم الجلسات التدريبية وفق خطوات نظرية (TRIZ) وذلك بطرح مشكلة وإيجاد الحلول المناسبة لها ، وذلك باعتماد الاستراتيجيات والأنشطة المحددة لكل جلسة ، مع التطوير المستمر أثناء التطبيق ، مع إثارة مستويات تفكير المتدربين بمناقشة مقترحاتهم وتقديم التغذية الراجعة الفورية لهم ، ويعد هذا تقويما بنائيا

مرحلة التقويم : تضمنت التقويم التمهيدي بعرض البرنامج وأدواته على مجموعة من المحكمين والخبراء في التربية وطرائق تدريس العلوم ، والتقويم البنائي اليومي أثناء التنفيذ لتحديد نقاط القوة والضعف في التطبيق للجلسات والاستماع إلى آراء و مشكلات المتدربين . أما التقويم النهائي أو الختامي فتمثل بالدرجات في الأداء التدريسي للمتدربين وتفكيرهم الإبداعي ومستوى تحصيل طلبتهم .

(و يمكن توضيح مراحل إعداد البرنامج التدريبي في المخطط الآتي:)



- **أدوات البحث** : Tools Research

- **استمارة الملاحظة** : Observation Form :

بعد الإطلاع على الأدبيات والدراسات في الأداء التدريسي (وهو كل نشاط يقوم به المعلم أو المدرس داخل غرفة الصف لاكتساب الطلبة المعلومات وتنمية عمليات التفكير لديهم) (العفون و فاطمة،٢٠١١، ٩٧)، فقد تم تحديد (30 فقرة) وثلاث بدائل (منخفض،متوسط،عالي)لاستمارة الملاحظة لتقييم أداء المعلمين ومدى فاعلية البرنامج التدريبي في تطوير بعض الممارسات والأساليب الخاطئة لديهم وزيادة وعيهم المهني . ثم عرضها على مجموعة من الخبراء في التربية وطرائق تدريس العلوم ، وفي ضوء آراءهم تم تعديل وتغيير بعض فقرات استمارة الأداء وبذلك تحقق الصدق الظاهري ، أما الثبات فقد تم ملاحظة أداء مجموعة محددة من معلمي العلوم لمحو الأمية مرتين (الباحثة واحد و المشرفين التربويين) ، وباعتماد معامل ارتباط بيرسون ، وجد أن معامل الثبات (0.82) وهو معامل جيد (البطش وفريد ،2007 ، 134)

- **مقياس التفكير الإبداعي** : The Creative Thinking Scale :

تم اعتماد مقياساً مقنناً هو مقياس تورانس للتفكير الإبداعي ، وقد أشار (أبو جادو، 2004) إلى انه الوعي بمختلف جوانب المشكلة والقدرة على تحديد جوانب التناقض فيها ، ويزيد من القدرة على استيعاب المشكلات وتوليد أكبر عدد من الحلول التي تتسم بالتنوع والجودة ، وهو جوهر المهارات والقدرات التي يقيسها ذلك الاختبار الذي يعد من اشهر الاختبارات لقياس التفكير الإبداعي فقد تم اعتماد جزءه اللفظي ، لقياس مهارات الطلاقة والمرونة والأصالة ، وبعد اتفاق آراء الخبراء والمختصين على صلاحية وملائمة تطبيقه على عينة البحث تم استخراج ثباته بطريقة أعادة الاختبار وباعتماد معامل بيرسون وبلغت قيمته (0.85) وهو دليل على تمتع الاختبار بدرجة ثبات جيدة (سماره وآخرون 1989 120) . ويتألف الاختبار من خمسة مجالات هي : الاستعمالات المترتبات (المتنبئات) ، المواقف ، التحسين والتطوير ، التداعي . وتم التصحيح بواقع درجة واحدة للطلاقة والمرونة ، أما الأصالة تعتمد على تكرارها ، وكالآتي : إذا تكررت الفكرة أكثر من (5 مرات) درجتها (صفر) ، واقل من ذلك درجتها (١) (أبو جادو ومحمد ، 2007، 214)

- **الاختبار التحصيلي** : Achievement Test :

وهو أجراء منظم لتحديد مقدار ما تعلمه الطالب ، ثم الكشف عن مواطن القوة والضعف . (الدليمي وعدنان ، 2005، 41) ، فقد تم أعداد اختباراً تحصيلياً مكون من (30) فقرة ، من نوع الاختيار من متعدد ، بعد تحديد المادة العلمية وصياغة الأغراض السلوكية ، وأعداد جدول المواصفات ثم الخارطة الاختبارية وكالآتي :

جدول المواصفات لتوزيع الاغراض السلوكية على المستويات المعرفية والمحتوى الدراسي

ت	المستويات المحتوى الدراسي	تذكر	استيعاب	تطبيق	تحليل	تركيب	تقويم	المجموع
١	الإنسان والبيت	١١	٩	١	٣	٢	٢	٢٨
٢	الإنسان والماء والهواء	٢٢	١٨	٥	٤	٢	٢	٥٣
٣	الإنسان والغذاء	١٣	١٠	٢	٢	١	١	٢٩
٤	تكاثر الكائنات الحية	١٥	٩	٣	٣	٢	١	٣٣
٥	الإنسان والكهرباء	٧	٦	١	٢	١	١	١٨
	المجموع	٦٨	٥٢	١٢	١٤	٨	٧	١٦١

(الخارطة الاختبارية للاختبار التحصيلي)

ت	المستويات المحتوى الدراسي		تذكر 0.422	استيعاب 0.322	تطبيق 0.074	تحليل 0.086	تركيب 0.049	تقويم 0.049	مجموع عدد الأسئلة
	الحصص	الوزن	عدد الفقرات الاختبارية						
1	3	14%	2≈1.77	2≈1.5	0≈0.31	0≈0.36	0≈0.20	0≈0.20	4
2	6	27%	4≈3.5	3≈2.60	1≈0.59	1≈0.69	0≈0.39	0≈0.39	9
3	4	18%	2≈2.27	2≈1.73	0≈0.39	1≈0.5	0≈0.26	0≈0.26	5
4	5	23%	3≈2.91	2≈2.22	1≈0.51	1≈0.59	0≈0.33	0≈0.33	7
5	4	18%	2≈2.27	2≈1.73	0≈0.39	1≈0.5	0≈0.26	0≈0.26	5
م	22	100%	13	11	2	4	0	0	30

وعليه تم تحديد فقرات الاختبار وأعداد تعليمات الإجابة والتصحيح وعرضه على مجموعة من المتخصصين في طرائق تدريس العلوم والقياس والتقويم وبذلك تحقق الصدق الظاهري للاختبار، وبتطبيقه على عينة استطلاعية أولية (15) طالبا وطالبة لتحديد نقاط الغموض في الاختبار والزمن اللازم للإجابة، ثم عينة استطلاعية ثانية (100) طالبا وطالبة، لأجراء التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار، إذ يهدف التحليل الإحصائي لفقرات اختبار التحصيل إلى معرفة صعوبتها وتمييزها وفعاليتها بدائلها . (الظاهر وآخرون 17،1999)

فقد تم أيجاد ما يأتي : معامل الصعوبة، وأظهرت النتائج أن قيمته تراوحت (0.37 -0.75) وتعد فقرات الاختبار جيدة ومناسبة . (نفس المصدر، 129) والقوة التمييزية تراوحت بين (0.41 – 0.78) وهي قيم جيدة، إذا كانت قيمها (0.20 فما فوق) (محمود، 116،2006) . أما فعالية البدائل الخاطئة فكانت قيمها سالبة إذ اختارها طلبة المجموعة الدنيا أكثر من العليا وبذلك تكون مقبولة ويمكن الإبقاء عليها (علام، ٢٠٠٠، ٢٩١). ولإيجاد ثبات الاختبار تم اعتماد معادلة (K.R-٢٠) إذ بلغت قيمته (0.81) وهو معامل ارتباط جيد (عودة والخليل، 1988، 146)

- **خامسا** : **الوسائل الإحصائية** :

تم اعتماد الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، ومعامل الارتباط لبيرسون ومعامل الصعوبة والقوة التميزية وفعالية البدائل الخاطئة، ومعادلة (K.R-20)، ومعادلة كوبر لاتفاق المحكمين .

• **عرض النتائج** : Results Presentation :

لغرض اختبار فرضية البحث الأولى ، تم تطبيق استمارة الملاحظة لقياس الأداء التدريسي وباعتماد الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ، أظهرت النتائج تفوق معلمي العلوم للمجموعة التجريبية في الأداء التدريسي ، ويمكن توضيح ذلك بالجدول الآتي :

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	22	81.0444	8.3920	40	6.917	2.021	دالة إحصائياً
الضابطة	20	58.5500	12.4666				

وتم اختبار الفرضية الثانية بتطبيق اختبار تورانس للتفكير الإبداعي وباعتمادٍ الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ، أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائيا بين درجات مجموعتي البحث في التفكير الإبداعي ، ويمكن توضيح ذلك بالجدول الآتي :

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	22	77.0909	13.0636	40	4.129	2.021	دالة إحصائياً
الضابطة	20	61.000	12.0961				

و لاختبار الفرضية الثالثة ، تم تطبيق اختباراً تحصيلياً لمستوى الطلبة في مادة العلوم ، وباعتمادٍ الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ، أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائيا بين طلبة مجموعتي البحث (بتفوق طلبة المجموعة التجريبية) ، ويمكن توضيح ذلك بالجدول الآتي :

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	80	24.7375	3.1006	158	13.937	1.960	دالة إحصائياً
الضابطة	80	16.6750	4.1423				

• **تفسير النتائج** : Results Interpretation

انطلاقاً من نتائج البحث الحالي تظهر أهمية تدريب المعلمين عموماً ومعلمي العلوم لمحو الأمية خصوصاً على خطوات نظرية TRIZ و استراتيجياتها الأبداعية ، والتي أثرت ايجابياً على أدائهم المهني والذي انعكس على تفكيرهم الإبداعي ورفع المستوى التحصيلي لطلبتهم . من خلال إكسابهم مهارات وخبرات معرفية وأساليب أبداعية في حل المشكلات للمواقف العلمية والتعليمية المختلفة وذلك بإيجاد الحلول والبدائل القابلة للتطبيق . وهذا ما أكده (Schweizer ، 2002) و (جروان ، 2002) و (جابر ، 2008) إضافة إلى اتفاق نتائج البحث الحالي مع نتائج البرنامج التدريبي لـ (Dung ، 199v) .

• **الاستنتاجات** : Conclusions

يتضح مما سبق فاعلية أعداد البرامج التدريبية لأثرها الفعّال في أداء معلمي العلوم لمحو الأمية وتفكيرهم الإبداعي وتحصيل طلبتهم .

- **التوصيات** : Recommendations :

في ضوء نتائج البحث الحالي ، توصي الباحثة بما يأتي :

- إعداد وتطوير برامج تدريبية للمدرسين والمعلمين ، وحسب النظريات التدريسية الحديثة ، وتضمينها الاستراتيجيات المناسبة لتحسين (أدائهم وتحصيل طلبتهم) .
- تضمين ورفد المواد الدراسية بالمواقف والمشكلات التي تحتاج إلى حلول أبداعية وتقويم التفكير ومراجعة النتائج العلمية لتلك المشكلات .
- توظيف مادة طرائق التدريس والتربية العملية بتقديم استراتيجيات تجذب وتثير انواع التفكير ومهاراته المعرفية والإبداعية لدى طلبة كليات التربية .

- **المقترحات** :Propositions :

تقترح الباحثة أجراء الدراسات الآتية :

- فاعلية استراتيجيات نظرية تريز الإبداعية في تنمية الذكاءات المتعددة والدافعية العلمية لدى طلبة الجامعة وتحصيلهم الدراسي .
- اثر إستراتيجيتي نظرية TRIZ (العصف الذهني والخرائط الذهنية) في حل المشكلات إبداعياً وتنمية عمليات العلم لمواد دراسية ومراحل مختلفة .
- فاعلية خوارزمية نظرية تريز (ARIZ) في اتخاذ القرار وتنمية التنور العلمي ونصفي الدماغ لطلبة الثانوية وبمختلف المواد الدراسية .

- **المراجع العربيه** : References :

- أبو جادو ، صالح محمد (٢٠٠٣):"أثر برنامج تدريبي مستند الى نظرية الحل الأبداعي للمشكلات في تنمية التفكير الأبداعي لطلبة الصف العاشر الأساسي" ،(أطروحة دكتوراه) كلية الدراسات التربوية العليا ،جامعة عمان.
- أبو جادو ، صالح محمد (2004) : " تطبيقات عملية في تنمية التفكير الإبداعي باستخدام نظرية الحل الإبداعي للمشكلات " دار الشروق ، عمان .
- أبو جادو ، صالح محمد علي و محمد بكر نوفل (2007) : " تعليم التفكير النظرية والتطبيق " ، ط١ ، دار المسيرة ، عمان .
- أبو رمان ، عصيري علي (2004) : " بناء برنامج لتدريب المعلمين على استراتيجيات التدريس وأثره في أداءهم وتحصيل طلبتهم " ، (أطروحة دكتوراه) ، كلية التربية ابن الهيثم ، جامعة بغداد .
- أبو رياش ، حسين محمود (2007) : " التعليم المعرفي " ، ط١ ، دار المسيرة ، عمان .
- الأحمد ، خالد طه (2005) : " تكوين المعلمين من الأعداد إلى التدريب " ، ط١ ، دار الكتاب الجامعي ، العين .
- امبو سعيدي ، عبد الله بن خميس وسليمان بن محمد البلوشي (2009) : " طرائق تدريس العلوم " ، ط١ ، دار المسيرة ، عمان .
- البطش ، محمد وليد وفريد كامل أبو زينة (2007) : " مناهج البحث العلمي تصميم البحث والتحليل الإحصائي " ، ط١ ، دار المسيرة ، عمان .
- البوهي ، فاروق شوقي (2001) : " التخطيط التعليمي " ، دار قباء ، القاهرة .
- جابر ، عبد الحميد جابر (2008) : " أُطر التفكير ونظرياته " ، ط١ ، دار المسيرة ، عمان.

- جروان ، فتحي عبد الرحمن (1999) : " تعليم التفكير " ، دار الكتاب الجامعي ، عمان .
- جروان ، فتحي عبد الرحمن (2002) : " الإبداع " ، ط١ ، دار الفكر ، عمان
- حسن حطاب (1993) : " التدريب والعملية التدريبية " ، مكتب فنون للطباعة ، بغداد .
- حمدان ، محمد زياد (1996) : " التحصيل الدراسي " ، دار التربية الحديثة ، عمان .
- خطابية ، عبد الله محمد (2008) : " تعليم العلوم للجميع " ، ط٢ ، دار المسيرة ، عمان .
- الخفاجي ، هدى كريم (2011) : " فاعلية إستراتيجيتي الإدراك فوق المعرفية في التحصيل والداء العملي لمادة البصريات العملي والدافعية لتعليم المادة " ، (أطروحة دكتوراه) ، كلية التربية ابن الهيثم ، جامعة بغداد .
- الخليلي ، خليل يوسف (1997) : " التحصيل المدرسي لدى طلبة التعليم الإعدادي " مطابع وزارة التربية والتعليم ، المنامة .
- الدليمي ،احسان عليوي وعدنان محمود المهداوي(٢٠٠٥):"القياس والتقويم في العملية التعليمية"، ط٢، مكتبة أحمد الدباغ للطباعة ،بغداد .
- الرافعي ، يحيى عبد الله (2007) : " اثر بعض مبادئ الحلول الابتكارية وفق نظرية تريز في تنمية التفكير الابتكاري لدى الموهوبين في عسير" ، (رسالة ماجستير) ، كلية التربية جامعة أم القرى ، جدة .
- رضا ، كاظم كريم و نشعه كريم عذاب (2010) : " الإبداع " ، دار الكتب ، المركز الهندسي ، بغداد .
- الزهيري ، كامل كريم (2009) : " فاعلية تصميم تعليمي – تعلمي على وفق نظرية TRIZ في تنمية مهارات التفكير الإبداعي للخامس العلمي في مادة الكيمياء " ، (أطروحة دكتوراه) ، كلية التربية ابن الهيثم ، جامعة بغداد .
- زيتون ، حسن حسين (2001) : "تصميم التدريس " ، عالم الكتب ، القاهرة .
- سماره ، عزيز وآخرون (1989) : " مبادئ القياس والتقويم في التربية " ، ط٢ ، دار الفكر عمان .
- شحاتة ، حسن وزينب النجار (2003) : " معجم المصطلحات التربوية والنفسية " ، الدار المصرية اللبنانية ، القاهرة .
- الظاهر ، زكريا محمد وآخرون (1999) : " مبادئ القياس والتقويم في التربية " مكتبة الناشر ، دار الثقافة ، عمان .
- العباسي ، منذر مبدر (2008) : " بناء تصميم تعليمي وفقاً لنظرية لاندا في اكتساب المفاهيم الكيميائية وحل المسائل والتفكير الابداعي لدى طلبة الرابع العام " (أطروحة دكتوراه) ، كلية التربية ابن الهيثم ، جامعة بغداد .
- عبيدات ، ذوقان و آخرون (١٩٩٨):"البحث العلمي مفهومه و أدواته "،ط١، دار الفكر،عمان.
- عبيدات ، ذوقان وسهيلة أبو السميد (2007) : " استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرون " ، ط١ ، دار الفكر ، عمان .
- العتوم ، عدنان يوسف وآخرون (2005) : " علم النفس التربوي النظرية والتطبيق " ، ط١ دار المسيرة ، عمان .
- عطية ، محسن علي (2010) : " استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء " ، دار المناهج عمان .

- العفون،نادية حسين و فاطمة عبد الأمير الفتلاوي (٢٠١١):"مناهج و طرائق تدريس العلوم ،ط١، مكتبة التربية الأساسية ، بغداد.
- علام،صلاح الدين محمود (٢٠٠٠):"القياس و التقويم التربوي و النفسي "،ط١ ،دار الفكر العربي ، القاهرة.
- العلوان ، علاء الدين (2004) : " نحو رؤية مشتركة للتربية في العراق " ، مطابع وزارة التربية ، بغداد .
- عودة ، احمد سليمان ، وخليل يوسف الخليلي (1988) : " الإحصاء للباحث في التربية والعلوم الإنسانية " ، ط١ ، دار الفكر ، عمان .
- عودة ، احمد سليمان وفتحي ملكاوي (1992) : " أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية " ، مكتبة الكناني ، عمان.
- فايز مراد مينا (1998) : " مناهج تعليم الكبار" ، مطابع المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، أدارة برنامج التربية ، تونس .
- الفيصل ، عبد الكريم حسين (2012) " برنامج تدريبي مستند لنظرية TRIZ لمدرسي الرياضيات واثرة في حل المشكلات إبداعيا والتوصل الرياضي لديهم ومهارات التفكير الإبداعي لدى طلبتهم " ، (أطروحة دكتوراه) ، كلية التربية ابن الهيثم ، جامعة بغداد
- قطامي ، نايفة وآخرون (1995) : " التفكير الإبداعي " ، ط١ ، جامعة القدس ، عمان
- قيس كبرو شمعون (1989) : " كفايات التعليمية لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الموصل " ، (رسالة ماجستير) ، كلية التربية ابن رشد ، جامعة بغداد .
- القيسي ، نايف (2006) : " المعجم التربوي وعلم النفس " ، دار أسامة ، عمان .
- الكلزة ، رجب احمد (1989) : " اثر استخدام رزمة تعليمية في تدريس الجغرافية على تحصيل تلاميذ الصف السابع الأساسي واتجاهاتهم نحو التعليم الذاتي " ، مجلة كلية التربية ، العدد العاشر ، المنصورة .
- محمد زياد حمدان (1990) : " تصميم وتنفيذ برامج التدريب " ، دار التربية الحديثة عمان
- محمود ، جمال احمد (1991) : " اثر قدرة التفكير الرياضي وبعض سمات الشخصية والوضع الاقتصادي والاجتماعي على قدرة التفكير الابتكاري " ، (أطروحة دكتوراه) الجامعة الاردنية .
- محمود ، صلاح الدين عرفه (2006) : " تفكير بلا حدود " ، عالم الكتب ، حلوان.
- مكاون ، حسين سالم (2009) : " فاعلية برنامج تدريبي لمعلمي العلوم على وفق النظرية البنائية لتحسين أدائهم التدريسي وتنمية عمليات العلم وعلاقته بتحصيل تلاميذهم" (أطروحة دكتوراه) ، كلية التربية ابن الهيثم ، جامعة بغداد .
- الهويدي ، زيد (2005) : " الأساليب الحديثة في تدريس العلوم " ، ط١ ، دار الكتاب الجامعي ، العين

- **المراجع الاجنبية** :

- Dung ,Phan (1997) : " Dialectical Systems Thiniking for Problem Solving and decision making " , form : filell Dilectical system Thinking (TRIZ) (Phan Dung) . htm .

- Dung , p. (2001) : " Enlarging TRIZ and Teaching Enlarged TRIZ for the Large public " , (part : 1 & 4) , Triz-journal , September.
- Loeb mann, A. (2002) : " The TRIZ methodology : " An always Ongoing innovative cycle , from http : www. Triz-journal. Com/archives/2002/03/index.htm.
- Marconi , Janice (1998) : " ARIZ : the Algorithm for Inventive Problem solving , " Triz – journal , April .
- Rawlison , (2002) : " The psychology of TRTZ " ; understanding TRTZ tool in relation to what we know about how aourebrain works ,From : http// www. Triz-journal . com/2002/02/ /d/index. htm.
- Savransky , Semyon , D., (2000) : " Engineering of creativity (Introduction to TRIZ Methodology of Inventive problem solving) , CRC press LLC, 2000 N.W.corporate Blvd . , Boco Raton , Florida.
- Schweizer, Timo thy .p., (2002) : " Integrating TRIZ in to the Curriculum : An Educational Imperative " for TRIZ – Journal , November.
- Soderlin , pentti , (2002) : " TRIZ the simpleway " , Triz-Journal , May .
- Sokol , A. , (2000) : " Integrated OTSM – TRIZ English course" retrieved June 10 , 2002 . Triz – minsk Journal .
- Terninko , J. , Zusman , A , & Zlotin , B . (1998) : " Systematic in novation " , an introduction to TRIZ theory of Inventive Problem Solving . Newyork : st . lucie press .
- Vincint , J.F. & Mann , D. , (2000) : " TRIZ in Biology teaching retrieved . " July , 2002 , Triz – Journal , September .
- Zlotin , B . & Zusman . A . (1999) : " TRIZ and pedagogy " , Retrieved April 10 , 2002 , TRIZ – Journal , November .
- Zusman . A. , Zanier , G. and Clarke , D . (1999) : " TRIZ in Progress " ; transaction of the ideations research Group . P. USA. Ideation international INC .

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الثالث :

إدرة الجودةالشاملة في الميزان الاسلامي "

إعـــداد :

أ/حنان حسن سعيد الغامدي

مكة المكرمة بالمملكة العربية السعودية

" إدارة الجودةالشاملة في الميزان الإسلامي "

أ /حنان حسن سعيد الغامدي

• **المستخلص** :

يعد مفهوم إدارة الجودة الشاملة أحد السمات الأساسية للعصر الحاضر ، وذلك لاتساع استخدامه ، وازدياد الطلب عليه في كثير من جوانب الحياة المعاصرة ومفهوم الجودة مفهوم أصيل في ديننا الإسلامي الحنيف . وينطلق من عموميات كثيرة في ديننا الإسلامي؛ ولكن لم تتبلور مفاهيم الجودة في الإسلام على أيدي الباحثين الإسلاميين على شكل مفهوم متكامل على النحو الذي برز فيه الغرب،وإذا أمعنا النظر في مفاهيم الجودة ومتطلباتها في العصر الحاضر فهي لم تذهب كثيرا للحد الذي ذهب إليه الإسلام في مجال المعرفة، وهو يمثل ثقافة الجودة، والمسؤولية، والمسائلة والمحاسبة ودرجة أداء العمل وإتقانه. وقد أتى الإسلام بكل هذه المبادئ والمفاهيم قبل أن تنطلق شعارات الجودة على يد (إدوارد ديمنج)

إن المتأمل في الفكر الإسلامي يستنتج شمولية المنهج الإسلامي وتغطيته لكل جوانب الحياة تواكبها دعوة إلى الجودة والإتقان، وبذلك يكون الإسلام منهج الشمولية والجودة والإتقان في عموميات الحياة وفروعها وتفاصيلها، فالإسلام سبق البشرية في دعوته إلى (الجودة والإتقان) في كافة جوانب الحياة الدينية والدنيوية

• **المقدمة** :

إن التحديات العالمية المعاصرة (عولمة الاقتصاد، إنتشار تقنية المعلومات شبكات المعلومات Internet ، منظمة المواصفات العالمية ISO ، اتفاقية التجارة العالمية GATT... الخ) تحتم على المنظمات الاقتصادية إنتهاج الأسلوب العلمي الواعي في مواجهة هذه التحديات واستثمار الطاقات الإنسانية الفاعلة في ترصين الأداء التشغيلي والبيعي بمرونة أكثر كفاءة وفاعلية، ومن أكثر الجوانب الإدارية الهادفة إدارة الجودة الشاملة TQM والتي أصبحت الآن وبفضل الكم الهائل في المعلومات وتقنيات الاتصال سمة مميزة لمعطيات الفكر الإنساني الحديث سيما وأن الإدارة العلمية المعاصرة أسهمت بشكل حثيث في تطوير بنية المنظمات الاقتصادية بشكل كبير.

لقد أصبحت الجودة إحدى أهم مبادئ الإدارة في الوقت الحاضر. لقد كانت الإدارة بالماضي، تعتقد بأن نجاح الشركة يعني تصنيع منتجات وتقديم خدمات بشكل أسرع وأرخص، ثم السعي لتصريفها في الأسواق، وتقديم خدمات لتلك المنتجات بعد بيعها من أجل تصليح العيوب الظاهر فيها.

لقد غيرت مبادئ الجودة هذا المفهوم القديم واستبدلته كما يقول فايغونباوم (١٩٩٩م)"رئيس الأكاديمية الدولية للجودة" بمفهوم آخر يدعو إلى ما يلي: "إن تصنيع المنتجات بشكل أفضل، هو الطريق الأمثل الذي يؤدي إلى تصنيعها بشكل أسرع وأرخص. يذكر أحمد (٢٠٠٣م،٩) عمليات إصلاح التعليم حظيت باهتمام كبير في معظم دول العالم وحظيت الجودة الشاملة بجانب كبير من هذا الاهتمام إلى الحد الذي جعل المفكرين يطلقون على هذا العصر عصر الجودة باعتبارها إحدى الركائز الأساسية لنموذج الإدارة الجديدة

الذي تولد لمسايرة المتغيرات الدولية والمحلية، ومحاولة التكيف معها فأصبح المجتمع العالمي ينظر إلى الجودة الشاملة والإصلاح التربوي باعتبارهما وجهين لعملة واحدة ، بحيث يمكن القول أن الجودة الشاملة هي التحدي الحقيقي الذي ستواجهه الأمم في العقود القادمة

- **الجودة في الفكر الإداري** :

واعتبر درباس(١٩٩٤م، ١٥) أن مفهوم الجودة الشاملة من أحدث المفاهيم التي ظهرت إلى حيز التطبيق في القطاع التربوي بالولايات المتحدة الأمريكية ويعتمد هذا المفهوم على فلسفة إجرائية تتمثل في أن الجودة هي "الإتقان" فهي "عملية تحسن تتصف بالاستمرارية في مراحل العمل كافة وعلى نحو متواصل.

ويفرق الخطيب والخطيب(٢٠٠٤م،٤٥) بين إدارة الجودة كمصطلح وكممارسة ،لابد أن نفرق بين إدارة الجودة الشاملة كمصطلح وبين الممارسات والأنشطة ذات الصلة ، وفي هذا الصدد تشير الأدبيات إلى أن مصطلح إدارة الجودة الشاملة ظهر في منتصف الثمانينات الميلادية ، بينما ظهرت العناصر المكونة لهذا الاتجاه قبل ظهوره كمصطلح بوقت طويل ، أما عن هذا الاتجاه في العصر الحديث فقد بدأها(Deming) في الولايات المتحدة الأمريكية من خلال مجموعة من الأفكار تدور حول فكرة التكامل في المؤسسة كلها، وذلك من أجل الوصول لمنتج جديد ،وتعد اليابان الدولة الأولى التي طبقت نظريات ومبادئ (Deming) وتوالت الأفكار حولها وأخذت تطبق على مختلف القطاعات

ويحدد(الغامدي ،٢٠٠٧م،٣) بعض المشكلات في تطبيقها على الرغم من أنٍ جهات كثيرة بدأت في تطبيق الفعلي لإدارة الجودة الشاملة أن هناك جدلاً واسعاً حول كيفية وضع النظرية محل التطبيق، والمشكلات التي قد تعوق تنفيذها خاصة في المؤسسات التعليمية التي تتبع الحكومة ـ فترجمة الاهتمام بإدارة الجودة الشاملة يحتاج إلى مصادر مادية ضخمة في البداية. وتعتبر إدارة الجودةٍ الشاملة مدخل للتغيير التنظيمي طويل المدى، أي أنها سوف تأخذ وقتاً طويلاً حتى تظهر ثمارها، كما أنها تبحث في مقابلة حاجات أصحاب المصلحة. وعموماً فإنها مدخل للتحسين المستمر والتميز لمؤسسات التعليم العالي، بعد أن أصبحت مطلباً أساسياً لمعظم الجامعات كمدخل للتخلص من الكثير من المشكلات التي تعوق تقدمها وقدرتها على المنافسة العالمية.

- **أولاً** :**مفهوم إدارة الجودة الشاملة** :

ويشير نياز(٢٠٠٥ م،١٥)إن مصطلح الجودة بالأساس مصطلح اقتصادي ظهر بناء على التنافس الصناعي والتكنولوجي بين الدول الصناعية بهدف مراقبة جودة الإنتاج وكسب ثقة المستفيد . وتعرف الجودة ضمن مفهوم إدارة الجودة الشاملة (TQM) بأنها " مقابلة توقعات الزبون وتجاوزها إلى أحسن منها) (Barton,Joan ,1991)

وقد ورد في الأدبيات العديد من التعريفات عن الجودة ومنها ما يلي :

عرف (Juran) الجودة بعدة تعريفات منها:

- العملية التي يقاس من خلالها أداء الجودة الحقيقي ، ومقارنته بالمعايير والعمل على تلافي مواطن الخلل والاختلاف عن المعايير
- أن الجودة تعني التخلص من العيوب ، بمعنى أن معدل الأخطاء يجب أن يكون قليلاً جداً سواء في تصميم المنتج أو الخدمة ، أو في تقليل إعادة العمل الخاطئ ، ونسبة معدلات التفتيش
- ملائمة المنتج أو الخدمة للاحتياج
- المطابقة لاحتياجات متلقي الخدمة

ويعرفها باختصار " الملاءمة للاستعمال ". وينتج عن ذلك مفهومان :

- أن الجودة تعني تقليل معدل الأخطاء إلى أقل حد ممكن في كل مراحل العمل " التصميم ، الإنتاج ، البيع " للوصول إلى منتج لا يحوي أي عيب .
- أن الجودة تعني توفير الصفات والخصائص التي تلبي احتياجات متلقي الخدمة وتوقعاته في المنتج أو الخدمة.

عرفها النجار (٢٠٠٢م،٧٣) بأنها أسلوب متكامل يطبق في جميع فروع المنظمة التعليمية ومستوياتها ليوفر للأفراد وفرق العمل الفرصة لإرضاء الطلاب والمستفيدين من التعلم ، وهي فعالية تُحقق أفضل خدمات تعليمية بحثية بأكفأ الأساليب ثبت نجاحها لتخطيط الأنشطة التعليمية وإدارتها .

وذكر عباس (٢٠٠٣ م،١٦٣)أنه يتفق الكثيرون على أن الجودة تعني (النوعية الجيدة) ، أو (الخامة الأصلية) ، فهي تتعلق بمنظور العميل ، وتوقعاته ، وذلك بموازنة الأداء الفعلي للمنتج ، أو الخدمة ، مع التوقعات المرجوة من هذا المنتج أو الخدمة وبالتالي يمكن الحكم من خلال منظور العميل بجودة ذلك المنتج أو الخدمة أو رداءتهما ؛ فإذا كان المنتج أو الخدمة تحققان توقعات العميل ؛ فإنه بذلك قد أمكن تحقيق مضمون الجودة.

أما الشاملة فمدلولها أنها تتضمن مبدأ البحث عن الجودة في كل مظهر من مظاهر العمل ، ابتداءً من تعرف على احتياجات المستفيد ، وانتهاء بتقويم ما إذا كان المستفيد راضيا عن الخدمات أو المنتجات المقدمة له أم غير راض.

إذا ؛ فيقصد بجودة المنتج كما يذكر الشيخ(٢٠٠٢م، ١٥- ١٦))مطابقة المنتجات المصنوعة بالمواصفات الموضوعة للسلعة ، ومن ثم فإذا قلّت الجودة عن المواصفات فهذا مؤشر لعدم كفاية الأداء ، وبنفس المنطق إذا زادت الجودة عن المواصفات الموضوعة تعد أيضا غير معبرة عن الأداء المطلوب ، ومن هنا جاءت الأهمية لتحديد ثوابت للجودة ، في أربعة هي التالية :

- أن تعريف الجودة هو التطابق مع احتياجات المستفيدين.
- أن تعريف الجودة هو المنع ، والوقاية ، وليس مجرد اكتشاف الأخطاء.
- أن معيار الجودة هو عدم الخطأ ، أو الخلو من العيوب.
- أن مقياس الجودة هو التكلفة ، وفي هذا المجال فقد تفسر تكلفة الجودة بأنها التكلفة الناشئة عن الأخطاء ، ثم التكلفة المترتبة على إعادة إصلاحها أو منع حدوث الخطأ مرة أخرى ؛ بهدف التوافق مع متطلبات المستفيدين.

وأشار الشيخ (٢٠٠٢م،١١٣)إلى إن الجودة الشاملة هي مجموعة من الأدوات والأساليب التي تكون إستراتيجية شاملة ؛ بهدف تعبئة المجهود الجماعي للمنشأة كلا لكي تحقق أعلى رضا للعميل بأقل تكلفة ممكنة.

وتوصف بالكلية أو الشاملة ؛ لأن الجودة بالمعنى الحديث تمثل مدخلا لكل وظائف المنظمة ، ولكل أنشطتها ، ولكل العاملين فيها في المستويات الإدارية المختلفة من القمة إلى قاعدة الهرم ، ولكل العلاقات الداخلية : رأسية ، أو أفقية ولكل العلاقات الخارجية ، ولكل طرق التحسين الممكنة.

وجميع هذه التعاريف وإن كانت تختلف في ألفاظها ومعانيها تحمل مفهوماً واحداً وهو كسب رضاءالعملاء. وكذلك فإن هذه التعاريف تشترك بالتأكيد على ما يلي :

- التحسين المستمر في التطوير لجني النتائج طويلة المدى .
- العمل الجماعي مع عدة أفراد بخبرات مختلفة .
- المراجعة والاستجابة لمتطلبات العملاء .

وأخيراً هذا التعريف الشامل لمفهوم (إدارة الجودة الشاملة) كما أراه من وجهة نظري: (هي التطوير المستمر للعمليات الإدارية وذلك بمراجعتها وتحليلها والبحث عن الوسائل والطرق لرفع مستوى الأداء وتقليل الوقت لإنجازها بالاستغناء عن جميع المهام والوظائف عديمة الفائدة والغير ضرورية للعميل أو للعملية وذلك لتخفيض التكلفة ورفع مستوى الجودة مستندين في جميع مراحل التطوير على متطلبات وإحتياجات العميل)

- **سمات إدارة الجودة** :

وأن الجودة في مجال التعليم من وجهة نظر إدارة الجودة الشاملة تتسم كما يوضح عقيلي (٢٠٠١م ،١٣) بما يلي:

- إنها معيار للتميز والكمال يجب تحقيقه وقياسه
- إنها معيار تسعى من خلاله المؤسسة التربوية لتقديم أفضل ما لديها لعملائها من أجل إرضائهم وكسب ثقتهم،
- إنها تسعى لإدخال السعادة إلى نفوس العملاء، علاوة على إرضائهم.
- إنها تعتمد الاهتمام بكل شيء، وبالتفاصيل على حد سواء، من أجل الوصول إلى الكمال، فلا مجال للمصادفة أو التخمين.

- إن لها علاقة بتوقعات (العملاء) من حيث: الدقة والإتقان، الأداء المتميز تقديم السلعة أو الخدمة في الوقت المرغوب فيه، تقديم السلعة أو الخدمة بتكلفة مناسبة،
- إنها مؤشر لعدد من الجوانب ومن أهمها ما يلي: خلو الخدمة من العيوب أو الأخطاء،
- تصميم متميز للعمليات، رقابة فعالة على كل شيء، خلو العمل من التداخل والازدواجية،
- تكلفة قليلة مقارنة بمستوى الجودة المرغوب فيه من العميل ، انخفاض نسبة الهدر الفاقد إلى أدنى مستوى ،سرعة في الأداء.
- إنها معيار لتقييم النجاح في كل شيء، أي أن المؤسسة التربوية (المدرسة) تستطيع من خلال الجودة أن تعترف هل أدت ما عزمت على تقديمه وفق ما يرغب فيه العميل.
- إنها مؤشر لمعرفة تحقيق الهدف، ذلك لأن تحقيق الرضا لدى العملاء من خلال الخدمة المقدمة إليهم يعني أن إدارة الجودة الشاملة قد حققت هدفها المنشود.

- **مبادئ إدارة الجودة** :

ويرى النبوي (١٩٩٥م،٢٦٢) أن مبادئ "ديمنج" من أكثر المبادئ تطبيقاً على نطاق واسع في القطاع التربوي، وتهدف إلى الوصول بالمؤسسة إلى حالة الكمال الشاملة، وهي تشكل منظومة متكاملة لتحقيق الجودة وذلك على النحو التالي:

- أن تكون هناك أهداف واضحة ومحددة للمنظمة، ولها غاية مستقبلية مستمرة لتحسين الإنتاج والخدمة.
- أن تتبنى فلسفة جديدة للجودة، بحيث يكون التوجه نحو عمل الأشياء بطريقة جديدة وليس عمل الأشياء القديمة بطريقة أفضل.
- التوقف عن الاعتماد على التفتيش لتحقيق الجودة، واعتماد بناء الجودة من الأساس مع استمرارية التحسين.
- النظر بالاعتبار إلى التكاليف الكلية، فالمهم ليس الحلول السهلة، لأنها قد تكون أكثر تكلفة ولذا لابد من تغير فلسفة الشراء التي تعتمد على السعر فقط.
- التحسين المستمر لعملية التخطيط والإنتاج والخدمة.
- التدريب المتواصل أثناء الخدمة، واعتماد الطرق الحديثة في التدريب وربطها بخطط لتحسين الجودة.
- تبني وتأصيل القيادة الإدارية، وتفعيل دورها في تحسين النظام، نواتجه وعملياته ومخرجاته، باستمرار نحو الأحسن.
- تجنب الخوف من التغيير.
- إزالة العوائق والحدود التنظيمية بين موظفي الأقسام المختلفة بالمنظمة.

- الاعتماد على سياسات أكثر واقعية في تحقيق أهداف العاملين، والابتعاد عن أسلوب النقد والوعظ للعاملين.
- الابتعاد عن أسلوب الإدارة بناءً على النِسب الرقمية للقوى العاملة حيث يمكن للأنصبة المحددة من العمل أن تكون على حساب نوعية المخرجات ولا تسمح بالتحسن.
- التأكيد على التقويم الذاتي، والمكافأة الذاتية التي تتيح للعاملين فرص التفاخر بعملهم وبراعتهم، وإلغاء تقييم الأداء السنوي للأفراد.
- تضمين برنامج صارم للتعليم والتنمية الذاتية لكل موظف.
- تعزيز العمل بروح الفريق الواحد داخل المنظمة، وذلك لتحقيق التحول إلى نظام الجودة

- **ومن أهم مداخل الجودة الشاملة** :
- **حلقات الجودة أو دوائر مراقبة الجودة** :

يعرف العتيبي (٢٠٠٤م،٢) حلقات الجودة بأنها وسيلة للتغيير التنظيمي الاختياري، وتتم من خلال لقاءات أسبوعية منتظمة بين مجموعة من العاملين المتطوعين لدراسة وحل مشكلات العمل، ومناقشة أفضل السبل لتحسين أداء العمل وتحقيق جودته، وقد استخدمها اليابانيون منذ عام ١٩٦٢م لمعالجة مشاكل الجودة عن طريق تكوين فرق صغيرة وغير رسمية من العاملين وجميع أعضائها متساويين داخل الفرقة والتي تهدف إلى تحسين مستوى الأداء في المنتجات والخدمات.

- **التوقيت المناسب** :

هذا الأسلوب ظهر في أواخر الثمانينات الميلادية وقد انتشر في قطاع الأعمال ويتمثل في مساعدة المنظمة إلى تحقيق أهدافها بالشكل المحدد في الوقت المحدد دون تأخير، ويساعد على درء المشاكل قبل وقوعها والتقليل منها بمعرفة أسبابها.

وأهم المبادئ الرئيسية لهذا الأسلوب هي:

- توفير الوقت والمال والجهد في إنهاء العمل.
- ضمان أعلى درجة من الجودة، وذلك يعني أداء العمل بالشكل الصحيح من أول مره.
- إلغاء جميع الأنشطة الغير ضرورية.
- تهيئة الموظف للعمل المسند له من خلال التدريب على جميع الأعمال التي قد يكلف بها. (القحطاني، ١٩٩٣م ،١١)

- **جودة الخدمة** :

تعتبر القحطاني (١٩٩٣م،١٥) أن جودة الخدمة من الأساليب الإدارية التي تبنتها الأجهزة الحكومية لتوفير خدمات ذات جودة عالية، وللتغلب على

المشاكل التي سببها النظام البيروقراطي، والقيود التنظيمية التقليدية السائدة في كثير من هذه الأجهزة، مما أدى إلى تسرب الموظفين وانخفاض مستوى الخدمات المقدمة من قبل هذا القطاع الحكومي مقارنة بالقطاع الخاص، ولذا ركزت الأجهزة الحكومية على الاهتمام بالجودة وعلى الطريقة التي يتم بها تقديم الخدمة وعملية إدارتها حرصاً على الاستثمار في عملية تحسين الجودة مما يخفض التكلفة ويرفع الطلب على الخدمة ويلبي رغبة المستفيد بتوفير الخدمات بشكل أفضل.

- **إدارة الجودة الشاملة** :

ويعرفها (سكتاوي،٢٠٠٣ص٣٠) بأنها أسلوب حديث في الإدارة، يهدف إلى تطوير أداء المنظمات عن طريق بناء ثقافة عميقة عن الجودة، وكانت نشأة هذا الأسلوب في الولايات المتحدة الأمريكية إلا أنه لم يجد رواج إلا في اليابان التي تبنت علماء هذا الأسلوب "ديمنج وجوران" وكان ذلك بعد الحرب العالمية الثانية، وقد عرف معهد الجودة الفيدرالي إدارة الجودة الشاملة بنها: "القيام بالعمل الصحيح بشكل صحيح من أول وهلة، مع الاعتماد على تقييم العميل ومعرفة مدى تحسن الأداء" ولذا فالهدف الأساسي من هذا الأسلوب هو الرقي بالخدمات التي تقدمها الأجهزة الإدارية إلى مستوى أفضل يحقق الكفاءة والفاعلية المطلوبة.

- **مراحل تطبيق الجودة في المؤسسات** :

وهناك مجموعة من الإجراءات اتفق بعض الباحثين عليها فيرى كل من: (الحربي ،٢٠٠٢م، ٥٥) ، و(عليمات ، ٢٠٠٤م ، ٦٩) أن مراحل التطبيق الرئيسة على النحو التالي :

- المرحلة الأولى : الاقتناع و تبني الإدارة العليا الجودة من خلال الإجراءات التالية :
  - ✓ اتخاذ القرار من قبل الإدارة العليا .
  - ✓ تدريب القيادات في المؤسسة التعليمية على مبادئ ومفاهيم الجودة.
  - ✓ وضع الأهداف المتعلقة بالمؤسسة التعليمية .
- المرحلة الثانية : مرحلة التخطيط ، وفيها يتم وضع الخطط التفصيلية والإستراتيجية . وتكوين مجلس استشاري للجودة ، والإعداد لبرامج التدريب وتحديد الموارد المالية .
- المرحلة الثالثة : مرحلة التنفيذ ، ويتم فيها اختيار الأفراد الذين سيوكل إليهم التنفيذ ، وتدريبهم على أحدث الوسائل المتعلقة بالجودة .
- المرحلة الرابعة : مرحلة التقويم ، ويتم في هذه المرحلة طرح بعض التساؤلات حول جوانب القوة والضعف في المؤسسة قبل التطبيق .
- المرحلة الخامسة: مرحلة النشر وتبادل الخبرات ، فمن خلال مرحلة التقويم يتم نشر المخرجات التي تم تحقيقها من التطبيق بغرض تبادل الخبرات بين المؤسسات .

- **الأساليب والأدوات التي تعتمدها الجودة** :

ومن أساليب وأدوات إدارة الجودة ما أشار إليه الترتوري ،جويحان (٢٠٠٦ م،٤٣)عند تطبيق الجودة مايأتي :

- أسلوب حل المشكلات: حيث يتم تكوين مجموعة من العاملين بالمؤسسة لايقل عدد أعضائها عن خمسة ؛ للعمل بروح الفريق الواحد ، والعمل على حل المشكلات التربوية والإدارية بالمدرسة ، وإيجاد فرص جديدة للتطوير والتحسين .
- المقارنة المرجعية : حيث يتم البحث عن المؤسسات التي تطبق الجودة ، والنظر إليها على أنها مؤسسات منافسة فيتم جمع معلومات عن هذه المؤسسات ومن ثم القيام بقياس أدائها ، مقارنة مع منافسيها ، وتطبيق التغيير المطلوب .
- أنظمة الاقتراحات : حيث يتم تشجيع جميع العاملين على تقديم الاقتراحات لتحسين العمل التربوي ، وبالتالي دراستها ، وتبني الايجابي منها وتقديم الحوافز المناسبة .
- أنظمة التوقيت المناسب :وهو أسلوب إداري يساعد على تقنين المخزون الفعلي للمواد وطلب الكمية المناسبة في الوقت المناسب ،مما يعطى الإدارة الفرصة الكافية لتحقيق أهدافها بالشكل والوقت المحدد، ويساهم في حل المشكلات التي تواجه الإدارة مباشرة.
- رقابة العمليات الإحصائية : وهي طريقة إحصائية تستخدم للتعرف على التباين الذي يحدث في أي عملية نتيجة أسباب خاصة ويهدف الى المحافظة على الثبات في عمليات الانتاج ، والعمل على تحسين المنتج ،وهذه الطريقة تعمل على تعزيز جودة المنتج وتقليل التكاليف وزيادة رضا المستفيدين.

- **معوقات تطبيق الجودة** :

ويشير العزاوي (٢٠٠٥م، ٦٩)أن هذه الإدارة لا تخلو من الصعوبات عند تطبيقها ومعوقات تطبيقها تعود الى الآتي :

- جعل تطبيق الجودة الشاملة علاج شافي لجميع مشاكل المنظمة .
- عجز الإدارة العليا عن توضيح التزامها بإدارة الجودة الشاملة .
- عجز الإدارة الوسطى عن تفهم الادوار الجديدة لنمط قيادة الجودة وشعورهم المهدد بأن فلسفة الجودة ستفقد العاملين قوتهم في إنجاز العمل .
- التركيز على الفعاليات الداخلية للجودة والاهتمام بها لأنها مهمة في الأداء الرئيس للجودة ❖وإعفاءها من حاجات الزبائن الخارجين ورغباتهم.
- تشكيل فرق كثيرة وعدم توفر الموارد والإدارة المطلوبة بما يكفل نجاحها.
- تبني برامج ممتازة للجودة دون إجراء تعديلات عليها بما ينسجم مع خصائص المنظمة .
- ضعف الربط بين أهداف الجودة والعوائد المالية .

- **الجودة في الفكر الإسلامي** :

تتفق الجودة في جوهرها العام على التأكيد على مبدأ الإتقان والعمل الحسن ، إضافة إلى أن القيم والتعاليم تقوم على الجودة والكمال والإتقان ؛لتربية الإنسان الصالح تربية سوية أشار إلى ذلك القرآن الكريم في قوله تعالى : " صنع الله الذي أتقن كل شيء " (سورة النمل الآية ٨٨) . وقوله تعالى : " إنا لا نضيع أجر من أحسن عملا " (سورة الكهف الآية ٣٠) وقال تعالى " الذي خلق الموت والحياة ليبلوكم أيكم أحسن عملا " (سورة تبارك الآية ٢)وقول رسول الله صلى الله عليه وسلم (إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملاً أن يتقنه) أي يحكمه ويجيده في كل شؤون الحياة. إن مفهوم الجودة موجود في كل تعاليم الإسلام بكل مضامينه ، وهو مطلب لإرضاء الله عز وجل ، وإرضاء الآخرين ، ومفهوم الجودة في الإسلام فرع من منظومة القيم الإسلامية المتميزة ويعبر عنها بالدقة والإتقان وقد وردت العديد من النصوص القرآنية والأحاديث النبوية الشريفة المعبرة عن هذين المفهومين في مواطن كثيرة ، والإحسان مرتبة أعلى من الإتقان.

- **مفهوم الجودة في الفكر الإسلامي** :

وأشار ريان(٢٠٠٢م ،١٨٨) بورود نص لفظي في القرآن الكريم حول مفهوم يماثل الجودة في قول الله تعالى :" صُنْعَ اللَّهِ الَّذِي أَتْقَنَ كُلَّ شَيْءٍ إِنَّهُ خَبِيرٌ بِمَا تَفْعَلُونَ "، (النمل، اية٨٨). من هنا فإن مصطلح الإتقان وطبقاً للآية الكريمة يدل على خالق عظيم، ولما كان الله سبحانه وتعالى قد استخلف الإنسان على الأرض لقول الله تعالى:" وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلائِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي الأَرْضِ خَلِيفَةً) (البقرة، ٣٠). فقد طلب منه أن يقوم بعمله للدرجة التي تحقق رضى الله عليه وذلك استجابة لحديث الرسول صلى الله عليه وسلم:" إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملاً أن يتقنه ". والإتقان هنا يستدعي من المرء أن يؤدي عمله على أكمل وجه، وان يسعى للوصول به إلى مرحلة الكمال الإنساني، بحيث يقوم بالعمل بكل تفاصيله دون تقصير أو تفريط أو غش أو خداع، وهذا يستدعي الإخلاص الكامل في العمل.(فيض القدير،٢/٢٨٦)، بما تتيحه معرفة قدرات الإنسان لقوله ـ تعالى: " لاَ يُكَلِّفُ اللَّهُ نَفْسًا إِلاَّ وُسْعَهَا "(البقرة، ٢٨٦). ولهذا ينبغي على العامل المسلم وفقاً لرؤيته الإسلامية كما يراها القرضاوي أن يلتزم بالشروط التالية:

- أن يكون العمل مشروعاً في نظر الإسلام.
- أن تصحبه النية الصالحة بنفع نفسه والأمة وفق منهج الله.
- أن يلتزم الإتقان والمهارة في العمل.
- أن يراعي حدود الله فلا يقصر أو يظلم أو يغش.
- أن لا يصرفه عمله هذا عن التزاماته الدينية الأخرى.

- **ثانياً :مبادئ الجودة الشاملة من منظور إسلامي** :

لقد تباينت أراء الباحثين والكتاب في موضوع الجودة في تحديد المبادئ التي تستند عليها الجودة،بحيث تورد بعض المبادئ كمتطلب ،أو يذكر المتطلب كمبدأ لإدارة الجودة الشاملة إلا أن هناك بعض المبادئ أتفق عليها ، وعند النظر في هذه المبادئ نجد أن لها أصول إسلامية واضحة تبرز من خلال بعض الآيات القرآنية ، والأحاديث النبوية الشريفة ، والتطبيقات الفعلية التي وردت في سيرة المصطفى ﷺ .

وتتلخص المبادئ فيما يلي:

- **وضوح أهداف المؤسسة ورسالتها** :

حدد الإسلام هدف كل عمل من العبادات والعادات بل حارب الأعمال غير الهادفة وغير المدبرة (المخططة) وكان يحدد هدف الفريق قبل القيام بأي عمل في السلم والحرب فقد حدد مهمة عبد الله بن جحش حين أرسله لمهمة خارج المدينة فقد أعطاه رسالة مغلقة وأمره الا يفتحها إلا بعد يومين من المسير وحدد له الطريق ثم فتحها رضي الله عنه في الموعد فقرأها وكانت : "امض حتى تنزل نخلة بين مكة والطائف فترصد بها قريشا وتعلم لنا من أخبارهم " فقد حدد المكان والمهمة والهدف وكل عمل في الاسلام هادف نافع وإلا حرمه الإسلام وكرهه قال: (أَفَحَسِبْتُمْ أَنَّمَا خَلَقْنَاكُمْ عَبَثاً وَأَنَّكُمْ إِلَيْنَا لاَ تُرْجَعُونَ) [المؤمنون: ١١٥)

والأساس التعبدي يتطلب تصحيح مفاهيم الناس عن الألوهية ونفى الشرك نهائيا من حياتهم تطابقا مع الهدف الأساسي من وجود الإنسان الذي حدده الله عزوجل في قوله تعالى: (وَمَا خَلَقتُ الجِنَّ وَالإِنسَ إِلاَّ لِيَعْبُدُونِ) [الذاريات: ٥٦].

فالآية تقرر حقيقتين أساسيتين كما ذكر قطب (شعيبي،٢٠٠٤م ،٣٩):

- نفى أي غاية للوجود الإنساني غير العبادة .
- حصر غاية هذا الوجود الإنساني في عبادة الله وحده

ويشير المزجاجي (٢٠٠٨م،١٥٠) بأن التخطيط في المجتمع الإسلامي يسعى في كل خطواته إلى الوصول إلى أهداف تتفق مع مقاصد الشرع الحنيف الخمسة وهي : حفظ الدين والنفس والعقل والنسل والمال وفي ظل هذه المقاصد يتحقق مفهوم المشروعية للأهداف التي يجب على المسلم التقيد بها والعمل من أجلها .

- **التركيز على المستفيد(العميل)** :

فالجودة كما ذكرت (بدرية الميمان، ٢٠٠٧م،٣٣) هي ترجمة لاحتياجات وتوقعات المستفيدين من العملية التعليمية سواء كانوا مستفيدين داخليين (الطلاب)،أو مستفيدين خارجيين(أولياء الأمور) إلى خصائص محددة تكون أساساً في تصميم الخدمات التعليمية وطريقة أداء العمل في المؤسسة من أجل

تلبية توقعات المستفيدين والسعي لتحقيقها وتحقيق رضاهم ،حيث دعا الإسلام إلى حسن التعامل مع المستفيدين أثناء تقديم الخدمة، فالجودة بدايتها بالمستفيد ونهايتها بالمستفيد، بحيث يطور كل فرد في النظام علاقة طيبة مع العميل المستفيد من الخدمة.

ففي الحديث عَنْ جَابِرِ بْنِ عَبْدِ اللَّهِ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُمَا أَنَّ رَسُولَ اللَّهِ ﷺ قَالَ: (رَحِمَ اللَّهُ رَجُلًا سَمْحًا إِذَا بَاعَ وَإِذَا اشْتَرَى وَإِذَا اقْتَضَى) (رواة البخاري).

وقد كان الرسول ﷺ يتلمس حاجات أصحابه وأفراد أمته ثم يرشدهم إلى ما فيه صلاحهم ، وينفذ ما فيه مصلحة الأفراد والمجتمع . ففي غزوة بدر عندما وجد رسول الله ﷺ بين الأسرى من يجيد الكتابة ، جعل فدية من لا يستطيع فداء نفسه أن يعلم عشرة صبيان من المسلمين ، وكان فداء الرجل أربعة الآلاف ولكن حرص الرسول في ذلك الوقت على الكتابة أكثر من المال وذلك لحاجة أبناء المسلمين له.

أن الجانب العقدي هي أولوية الألويات لان أول مايجب أن يغير في النفس ويبط هو القلب لأنه المضغة التي إذا صلحت صلح البناء كلة وإذا فسدت اختل البناء كله وفي ذلك يقول الرسول ﷺ :(ألا وأن في الجسد مضغة إذا صلحت صلح الجسد كله وإذا فسدت فسد الجسد كله ألا وهي القلب)رواة البخاري

ومن هنا حرص الرسول خلال دعوته خاصة في العهد المكي على تحرير الإنسان من الأهام والأساطير والخرافات والشعوذة التي يقوم بها منتفعون ويزعمون أنهم وسطاء بين الله والناس ، وأعلن ﷺ أن هذا العمل شرك محض وأنه لا واسطة بين الله والإنسان.(شعيبي،٢٠٠٤ م،٦٥).

- **الالتزام بالتحسين المستمر** :

ويشمل التحسين جميع عناصر العملية الإدارية ، وجميع وحدات العمل في المؤسسة ، وهو تعهد استراتيجي ثابت من قبل جميع العاملين في المؤسسة بتأمين الجودة ،فالإحسان في العمل مبدأ أساسي في الإسلام حيث يقوم كل عامل بتأدية عمله على أكمل وجه وبأفضل السبل المتاحة لقوله تعالى (إِنَّا جَعَلْنَا مَا عَلَى الأَرْضِ زِينَةً لَّهَا لِنَبْلُوَهُمْ أَيُّهُمْ أَحْسَنُ عَمَلا) (الكهف :٧)

ويقصد بالاتقان الأداء المتكامل لشخص محترف و أن النبفي أي مجال علمي ، والعمل عبادة والمسلم يعتقد جازماً بأن كل مايقوم به من نشاط أنما هو عبادة لله ، وهذا الشعور الإيماني يدفع الموظف بأن يستحى أن يقدم عملا باهت كعمل يتعبد به مولاه وأكد الله على عملية الأتقان بقولة "

وكما دعا نبيه ﷺ اليها قائلاً: (إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملاً أن يتقنه) رواه الطبرانى في (الأوسط) (٨٩١)

كما أكد الإسلام على ضرورة تدريب العاملين مع احتياجاتهم الوظيفية فقد كان المسجد النبوي أول معهد للتدريب ، فعن علي رضي الله عنه قال : "بعثني رسول الله ﷺ إلى اليمن ، قال: فقلت يا رسول الله تبعثني إلى قوم أسن مني وأنا حديث لا أبصر القضاء قال فوضع يده على صدري ،وقال:(اللهم ثبت لسانه ، وأهد قلبه، يا علي إذا جلس إليك الخصمان فلا تقضي بينهما حتى تسمع من الآخر كما سمعت من الأول فإنك إذا فعلت ذلك تبين لك القضاء).قال : فما اختلف علي قضاء بعد أو ما أشكل علي قضاء بعد "(رواة أحمد)

- **التنظيم (النظام الوقائي)** :

أن التركيز على الوقاية بدلاً من التفتيش ،بأن تبادر إدارة المؤسسة إلى معرفة المشكلات وتتوقعها قبل وقوعها وتضع الأنظمة الوقائية التي تمنع حصولها ،ولقد اهتم الإسلام بالنظام الوقائي بوضع أساليب تمنع وقوع الأخطاء والمشكلات أثناء تأدية العمل حيث دعا إلى تنظيم نشاطات العاملين وفق ضوابط ومعايير محددة يلتزم بها العاملون أثناء تأدية العمل .والعمل على تنمية الرقابة الذاتية لدى الأفراد ،من منطلق قوله تعالى(أَيُّهَا النَّاسُ اتَّقُوا رَبَّكُمُ الَّذِي خَلَقَكُم مِّن نَّفْسٍ وَاحِدَةٍ وَخَلَقَ مِنْهَا زَوْجَهَا وَبَثَّ مِنْهُمَا رِجَالا كَثِيرًا وَنِسَاء وَاتَّقُوا اللَّهَ الَّذِي تَسَاءَلُونَ بِهِ وَالأَرْحَامَ إِنَّ اللَّهَ كَانَ عَلَيْكُمْ رَقِيبًا (النساء :١)

وقوله تعالى :(وَكُلَّ إِنْسَانٍ أَلْزَمْنَاهُ طَائِرَهُ فِي عُنُقِهِ وَنُخْرِجُ لَهُ يَوْمَ الْقِيَامَةِ كِتَابًا يَلْقَاهُ مَنْشُورًا) (الإسراء ١٣) مما يدل على رقابة الله على عباده ، وغرس الرقابة الذاتية كأسلوب لضبط السلوك لكي يؤدي العامل عمله بإخلاص وإتقان على أساس من تقوى الله سبحانه وتعالى وخشيته (الميمان، ٢٠٠٧م ،ص٣٤)

وقد أقر الإسلام الرقابة الخارجية (الرئاسية) نظراً لاختلاف العاملين في إعدادهم وخبراتهم وقدراتهم الخاصة ، فحرص على وضع معايير ، ونظم رقابية، ومحاسبية ، بحيث يقلل من حدوث الأخطاء، ويحد من حدوثها ،وذلك من منطلق الحديث عن عَبْدَ اللَّهِ بْنَ عُمَرَ يَقُولُ سَمِعْتُ رَسُولَ اللَّهِ ﷺ يَقُولُ : (كُلُّكُمْ رَاعٍ وَكُلُّكُمْ مَسْئُولٌ عَنْ رَعِيَّتِهِ الْإِمَامُ رَاعٍ وَمَسْئُولٌ عَنْ رَعِيَّتِهِ وَالرَّجُلُ رَاعٍ فِي أَهْلِهِ وَهُوَ مَسْئُولٌ عَنْ رَعِيَّتِهِ وَالْمَرْأَةُ رَاعِيَةٌ فِي بَيْتِ زَوْجِهَا وَمَسْئُولَةٌ عَنْ رَعِيَّتِهَا وَالْخَادِمُ رَاعٍ فِي مَالِ سَيِّدِهِ وَمَسْئُولٌ عَنْ رَعِيَّتِهِ قَالَ وَحَسِبْتُ أَنْ قَدْ قَالَ وَالرَّجُلُ رَاعٍ فِي مَالِ أَبِيهِ وَمَسْئُولٌ عَنْ رَعِيَّتِهِ وَكُلُّكُمْ رَاعٍ وَمَسْئُولٌ عَنْ رَعِيَّتِهِ)(رواة البخاري) .

وقد ورد في الحديث عن أبي حميد الساعدي قال : استعمل رسول الله ﷺ رجلاً من الأسد يقال له ابن اللتبية ، فلما قدم قال : هذا لكم وهذا أهدي إلي. قال : فقام رسول الله ﷺ على المنبر ، فحمد الله وأثنى عليه . وقال : (ما بال عامل ابعثه فيقول : هذا لكم وهذا أهدي لي ! أفلا قعد في بيت أبيه أو بيت أمه حتى ينظر أيهدي إليه أم لا ؟ والذي نفس محمد بيده ، لا ينال أحد منكم منها شيئا إلا جاء يوم القيامة يحمله على عنقه ، بعير له رغاء أو بقرة لها خوار ،أو شاة تيعر) . ثم رفع يديه حتى رأينا عفرتي إبطيه. ثم قال : اللهم هل بلغت ؟" مرتين)(رواة البخاري)

ويشير (المزجاجي ،٢٠٠٨م، ١٢٦) أن الفاروق رضى الله عنه قد عس ليلاً ومشى في أسواق المدينة نهاراً ،وتابع أخبار ولايته ،ونشاط عماله ، وأحوال رعيته ، في مختلف الأمصار ، بعدة أساليب، فالتأكد من التزام الموظفين بتطبيق التعليمات الصادرة من المدير ، واكتشاف المشكلات الطارئة ، والقضاء عليها في مهدها والحرص على تحقيق الاندماج بين الموظفين ، لا يتم إلا بوجود نظام أشراف جيد ، ومباشر وغير مباشر .

- **المشاركة وتفويض الصلاحية** :

إن عنصر المشاركة تنمى لدى العاملين الشعور بالمسئولية الاجتماعية وذلك عن طريق إدراك الموظف لمسئولياته المتصلة بحل المشكلات وتحمل الأعباء مما يكسبه الشعور بالرضا عن نفسه ، وتنمية القدرات والمهارات القيادية وإعدادهم لتحمل مسئوليات سياسية وإدارية عليا (ابوسن ،١٩٩٦م،١٦٩) .

إن نجاح الجودة الشاملة يعتمد على مشاركة العاملين في المؤسسة مع الإدارة العليا في اتخاذ القرارات، وأشار(الشيخ ،٢٠٠١م،٧٧) الى نص القران والسنة على الشورى فهي أحد أوامره الهامة التي لا غنى للفرد عنها في كل مستوى وكل مكان ، فهى ترشد القرارات وترفع معنويات الموارد البشرية فكل فرد له الحق في المشاركة برأيه وبأفكاره حتى يزيد الشعور لديه بالانتماء والولاء والالتزام ويعمل بجد فيما شارك في من خطط وقرارات.وذلك من منطلق قوله تعالى: (وَأَمْرُهُمْ شُورَى بَيْنَهُمْ وَمِمَّا رَزَقْنَاهُمْ يُنفِقُونَ (الشورى ٣٨).

أما تفويض الصلاحية فهي لا تعني فقط المشاركة بل يجب أن تكون مشاركة الأفراد بطريقة تمنحهم صوتا حقيقيا عنهم يوضح (المزجاجي ،٢٠٠٨م ١٣٦) أن الإسلام أقر مبدأ تفويض السلطة منذ تكوين أول حكومة أسلامية في المدينة برئاسة الرسول ﷺ انطلاقا من قاعدة استحالة قيام الإنسان بكل الأدوار بنفسه في وقت واحد نظرا لعجزه الناشيء عن كونه خلق ضعيفا إذ يقول الله تبارك وتعالى : (يُرِيدُ اللَّهُ بِكُمُ الْيُسْرَ وَلَا يُرِيدُ بِكُمُ الْعُسْرَ) البقرة :١٨٥ وقوله تعالى : (لا يُكَلِّفُ اللَّهُ نَفْسًا إِلا وُسْعَهَا) البقرة :٢٨٦

فقد ورد في السيرة أن الرسول ﷺ ، ووزع المسؤوليات ففي عهده ﷺ تولى عتاب بن أسيد أميرا على مكة ، وسعد بن العاص أميرا على الطائف ، وعلى بن ابي طالب وأبو موسى الأشعري على أهل اليمن وقد حرص الرسولﷺ بتوضيح تلك المزايا والصلاحيات فعن أَنَسِ بْنِ مَالِكٍ قَالَ :قَالَ رَسُولُ اللهِ ﷺ : (أَرْحَمُ أُمَّتِي بِأُمَّتِي أَبُو بَكْرٍ وَأَشَدُّهُمْ فِي أَمْرِ اللهِ عُمَرُ وَأَصْدَقُهُمْ حَيَاءً عُثْمَانُ وَأَعْلَمُهُمْ بِالْحَلَالِ وَالْحَرَامِ مُعَاذُ بْنُ جَبَلٍ وَأَفْرَضُهُمْ زَيْدُ بْنُ ثَابِتٍ وَأَقْرَؤُهُمْ أُبَيٌّ وَلِكُلِّ أُمَّةٍ أَمِينٌ وَأَمِينُ هَذِهِ الأُمَّةِ أَبُو عُبَيْدَةَ بْنُ الْجَرَّاحِ).

وقد سار الصحابة رضوان الله عليهم على نهجه ﷺ فقد ورد أن عمر بن الخطاب خطب في الناس بالجابية فقال : (من أراد أن يسأل القرآن فليأت أبي بن

كعب ، ومن أراد أن يسأل عن الفرائض فليأت زيد بن ثابت ، ومن أراد أن يسأل الفقه فليأت معاذ بن جبل ، ومن أراد أن يسأل المال فليأتني فإن الله سبحانه وتعالى جعلني خازنا قاسما) (المزجاجي ،٢٠٠٨م، ٨٧ ـ ٨٨)

كما دعا الإسلام إلى إشراك العاملين في اتخاذ القرارات من أجل الإفادة من قدراتهم الإبداعية من خلال تأكيده على مبدأ الشورى لقوله تعالى : (فَاعْفُ عَنْهُمْ وَاسْتَغْفِرْ لَهُمْ وَشَاوِرْهُمْ فِي الأَمْرِ فَإِذَا عَزَمْتَ فَتَوَكَّلْ عَلَى اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُتَوَكِلِينَ) (آل عمران ١٥٩)

فقد أوجب الإسلام الشورى وهذه يشير إلى أن الإسلام لم يفصل بين الدين والدولة ، فالشورى أصل من أصول الحكم في الإسلام ، ومن مميزات الشورى في الإسلام بأنها غير ملزمة بأسلوب معين ولذلك كان النظام السياسي في الإسلام مرنا وترك المجال فسيحاً واسعاً لصياغة النظام المفصل المناسب وليرفع الحرج عن الأمة، بهذا تتحقق مقاصد الشريعة قال تعالى (يُرِيدُ اللَّهُ بِكُمُ الْيُسْرَ وَلا يُرِيدُ بِكُمُ الْعُسْرَ) (البقرة :١٨٥) (النوافلة ،٢٠٠٢م،١٤٤)

- **التحفيز** :

لتأدية العمل بجودة عالية ، وضع الإسلام نظاماً للتحفيز يقوم على مكافأة العاملين المتميزين في تأدية أعمالهم،فالتشجيع والتحفيز للعمل الصالح مبدأ رباني يتضح في قوله تعالى : (وَأَن لَّيْسَ لِلإِنسَانِ إِلاَّ مَا سَعَى ❖وَأَنَّ سَعْيَهُ سَوْفَ يُرَى) (النجم ٣٩ ـ ٤١) فوجود حافز للعمل شيء أساسي في تحسين العمل بحيث يزيد المحسن إحساناً ويشجع المقصر على التحسين والتطوير من منطلق قوله تعالى : (الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ إِنَّا لا نُضِيعُ أَجْرَ مَنْ أَحْسَنَ عَمَلا (الكهف ٣٠)

فتقديم التشجيع والتحفيز المادي والمعنوي للأفراد ضروري ،وأن تكون هذه الحوافز مستمرة ، وواضحة الأهداف،وأن يحسن اختيار الزمان والوقت لإعطاء الحافز،وأن يكون الحافز مناسبا لشخصية العامل وحاجته ، لكي يقع الحافز موقعا جيدا للمقدم له. لذلك ربط الإسلام الحوافز بمعدلات أداء العمل قال تعالى: (وَلِكُلٍّ دَرَجَاتٌ مِّمَّا عَمِلُوا وَلِيُوَفِّيَهُمْ أَعْمَالَهُمْ وَهُمْ لا يُظْلَمُونَ (الأحقاف ١٩)وقوله تعالى : (فَمَن يَعْمَلْ مِثْقَالَ ذَرَّةٍ خَيْرًا يَرَهُ ❖وَمَن يَعْمَلْ مِثْقَالَ ذَرَّةٍ شَرًّا يَرَهُ) الزلزلة ٧- ٨)

وأشار القاسمي (١٩٨٥م،٤٩٧)) الى أن الإسلام دعا أن تكون الحوافز ملائمة لاحتياجات ورغبات العاملين فعن المستورد بن شداد رضي الله عنه قال سمعت رسول الله ﷺ ، يقول : (من ولي لنا عملا فلم يكن له زوجة فليتزوج ،أو خادماً فليتخذ خادما ،أو مسكنا فليتخذ مسكنا ،أو دابة فليتخذ دابة ، فمن أصاب شيئا سوى ذلك فهو غال أو سارق) . وحرص الإسلام بأن تكون الحوافز محددة ومعلومة مقدما للعاملين مع وجوب الوفاء الفوري بها حتى يكون لها تأثيرها

على مواصلة العاملين لأعمالهم بجودة عالية .فعن حماد بن سلمة عن يونس عن الحسن "أنه كره أن يستأجر الرجل حتى يعلمه أجره"وعن عبد الله بن عمر قال قال رسول الله ﷺ : (أعطوا الأجير أجره قبل أن يجف عرقه) رواه ابن ماجه وصححه الألباني

وقد استخدام الرسول ﷺ وصحابته الكرام كافة الأساليب التحفيز الإداري الفعال كالحوافز المادية :مثل توزيعه ﷺ الغنائم بعد الغزوات مباشرة بعد أخذ الخمس،والحوافز المعنوية :مثل :تشجيعه ﷺ أصحابه بالكلمات التشجيعيه مثل: "ربح البيع صهيب ،ربح البيع صهيب" ،وقوله :"اللهم لا عيش إلا عيش الآخرة فاغفر للأنصار والمهاجرة" وكان أكثر ما يستخدم المصطفى ﷺ الحوافز المعنوية حين يرى أن الأمر يحتاج إلى تشجيع وأن هناك من يستحق ذلك حقيقة لا مجاملة فيها . (الطويرقي،٢٠٠٢م،٣٤٥)

- **مداومة الاتصال بالمستفيدين (التغذية الراجعة) :**

ويشير الشيخ (٢٠٠٠م ،٢١٦)بأن الاتصال بالمستفيدين يعنى الطريقة التي يستخدمها شخص للتأثير على شخص أخر لتغيير أو لتعديل فكره أو سلوكه وهي اتصال بين شخصين أو مجموعتين يبين لكل منهما كيف يؤثر على الآخر .والتغذية المرتدة تمكن قائد الفريق أو الإدارة من أن يصبح على دراية :بالمشاكل الداخلية قبل أن تستفحل خطورتها ، وشكاوى فريق العمل ، أو صوت العمليات وشكاوى المستفيدين من الخارج ، أو صوت البيئة الخارجية المستفيده.

فمن الضروري تقييم سير العمل داخل المؤسسات ، والحصول على التغذية الراجعة من جانب المساهمين لتحديد مستوى جودة المنتجات والخدمات الواجب استيفاؤها ، واستخدام الموظفين المدربين لتطوير هذه المنتجات والخدمات بما يرضي المستهلك إلى أقصى درجة ممكنة ، ويحقق أهداف المنظمة. وقد عرف عن النبي ﷺ وأصحابه متابعتهم المستمرة للعمل وحرصهم على إتقانه بدليل ما ورد في حديث المسيء صلاته عن رِفَاعَةَ بْنِ رَافِعٍ ﷺ قَالَ: بَيْنَمَا رَسُولُ اللهِ ﷺ جَالِسٌ وَنَحْنُ حَوْلَهُ إِذْ دَخَلَ رَجُلٌ فَأَتَى الْقِبْلَةَ فصَلَّى فَلَمَّا قَضَى صَلَاتَهُ جَاءَ فَسَلَّمَ عَلَى رَسُولِ اللهِ ﷺ وَعَلَى الْقَوْمِ فَقَالَ لَهُ رَسُولُ اللهِ ﷺ : (وَعَلَيْكَ اذْهَبْ فَصَلِّ فَإِنَّكَ لَمْ تُصَلِّ) فَذَهَبَ فَصَلَّى فَجَعَلَ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ يَرْمُقُ صَلَاتَهُ وَلَا يَدْرِي مَا يَعِيبُ مِنْهَا فَلَمَّا قَضَى صَلَاتَهُ جَاءَ فَسَلَّمَ عَلَى رَسُولِ اللهِ ﷺوَعَلَى الْقَوْمِ فَقَالَ لَهُ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ وَعَلَيْكَ اذْهَبْ فَصَلِّ فَإِنَّكَ لَمْ تُصَلِّ فَأَعَادَهَا مَرَّتَيْنِ أَوْ ثَلَاثًا فَقَالَ الرَّجُلُ يَا رَسُولَ اللَّهِ مَا عِبْتَ مِنْ صَلَاتِي فَقَالَ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ إِنَّهَا لَمْ تَتِمَّ صَلَاةُ أَحَدِكُمْ حَتَّى يُسْبِغَ الْوُضُوءَ كَمَا أَمَرَهُ اللَّهُ عَزَّ وَجَلَّ...) (رواة النسائي)

وقد حذر الرسول ﷺ من عدم المتابعة ومعرفة حاجات ورغبات المستفيدين في الحديث عَنْ أَبِي الشَّمَّاخِ الْأَزْدِيِّ عَنِ ابْنِ عَمٍّ لَهُ مِنْ أَصْحَابِ النَّبِيِّ ﷺ أَتَى مُعَاوِيَةَ ﷺ فَدَخَلَ عَلَيْهِ فَقَالَ :سَمِعْتُ رَسُولَ اللهِ ﷺ يَقُولُ : (مَنْ وَلِيَ أَمْرًا مِنْ أَمْرِ النَّاسِ

ثُمَّ أَغْلَقَ بَابَهُ دُونَ الْمِسْكِينِ وَالْمَظْلُومِ أَوْ ذِي الْحَاجَةِ أَغْلَقَ اللَّهُ تَبَارَكَ وَتَعَالَى دُونَهُ أَبْوَابَ رَحْمَتِهِ عِنْدَ حَاجَتِهِ وَفقرِهِ أفقرَ مَا يَكونُ إِلَيْهَا) (رواة أحمد).

ويشير (المزجاجي ،٢٠٠٨م،١٣٩) إن الإجابات الصادقة من الموظفون للجمهور المتعامل مع المنظمة تنبع من اهتمامه بهم وبالمصلحة العامة ، وهذا أمر حث عليه الإسلام ، حيث قال ﷺ(من لم يهتم بأمر المسلمين فليس منهم "و المدير الحريص على المصلحة العامة يكون صريحا في اجاباته ولكن شريطة مقارنة بين المصلحة العامة والصراحة في الاجابة فالأولى مقدمة على الثانية اذا كانت هناك أمور تتعلق بالسياسة العامة للمنظمة والتي ليس من الضروري أن يطلع عليها الجمهور ، مما يؤكد القاعدة الفقهية التي تقول :أن درء المفاسد مقدم على جلب المصالح

- **ثالثا** : **متطلبات الجودة في الفكر الإسلامي** :
- **الاقتناع بتطبيق الجودة** :

بنى الإسلام الإنسانية وإحكم جوانبه فكان للناس على مر العصور حركة بناء وتطوير وتجديد في آفاق الحياة ،وعمل على وضع المعرفة النظرية موضع التطبيق العقلي وعمل على تنمية القدرة لدي الافراد في أن تبحث عن الحلول بأنفسنا بدلاً من الاعتماد على الغير في أقتراح الحلول ورسم القرأن سياسة الأمة بالحكمة فقال تعالى ،والإيمان هو الركيزة لأداء العمل فقد قال تعالى : (ادْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحِكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ وَجَادِلْهُمْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ إِنَّ رَبَّكَ هُوَ أَعْلَمُ بِمَنْ ضَلَّ عَنْ سَبِيلِهِ وَهُوَ أَعْلَمُ بِالْمُهْتَدِينَ) النحل :١٢٥

ومن أجل تطبيقها واقعاً عملياً على أرض الممارسة الفعلية بيسر وسهولة مما يمكن المسلمين في كل الأزمنة والأمكنة ، أن ينشئوا من الأنظمة ما يراعى مصالحهم ويحققها(النوافلة ،١٥٥،٢٠٠٢)

- **نشر ثقافة الجودة** :

ويشير الخطيب (٢٠٠٦م،١٢١- ١٢٢)إلى أهمية إلبدأ بتقويم ثقافة المؤسسة ويكون التقويم شاملاً وموضوعياً ، ويحدد بدقة كيف تؤثر هذة الثقافة في المؤسسة ، حيث أن إي ثقافة سوف تقبل مبادئ الجودة .)وذلك من منطلق أن الجودة وتحسين العمل مسؤولية الجميع لقوله ﷺ : (كلكم راع وكلكم مسؤول عن رعيتهم) (رواة البخاري) . فتطبيق الجودة على الوجه السليم يتطلب سلسة من ورش العمل والتعريف بأفكار الجودة وفوائدها وخطوات تطبيقها ويفضل أن يواكب ذلك إنشاء مكتبة خاصة بالجودة الشاملة وتشجيع أعضاء المؤسسة على استخدمها لزيادة وعيهم ونشر كتيبات تعني بالجودة.

- **التركيز على العمل الجماعي وتشكيل فرق العمل** :

أن الإسلام لم يزل يؤكد على العمل بروح الفريق كما حرص أن يصنعها في الأفراد اصطناعا ، كما حرص على أن تعمل الأمة كلها بروح الفريق الواحد

كما حرص على نقاء هذه الرابطة وخلوها من سلبيات الاجتماع وآفاته ، مما يهيؤها على تحقيق الإنجاز وتحقيق الأهداف المشتركة امتثالا لقوله تعالى (وَتَعَاوَنُوا عَلَى الْبِرِّ وَالتَّقْوَى وَلَا تَعَاوَنُوا عَلَى الإِثْمِ وَالْعُدْوَانِ وَاتَّقُوا اللَّهَ إِنَّ اللَّهَ شَدِيدُ العِقَابِ) (المائدة ، ٢) (الشيخ ،٢٠٠٠م،١٥٢).

ويوضح شعيبي (٢٠٠٤م،٤١- ٤٧) أن أرساء النظام الاجتماعي في الإسلام أهم عناصر تنظيم الجماعة المسلمة ،لان هذا النظام يسعى إلى الحفاظ على كرامة الإنسان وتدعيم إنسانيته ليقوم بمهمته الأستخلافية في الحياة ، وشرع رسول الله ﷺ نظام المؤاخاة بين المهاجرين والانصار ،بعد أن أدى تدفق المهاجرين إلى المدينة الى حصول العديد من المشكلات الاقتصادية والاجتماعية والصحية ، وأن المؤاخاة هي عملية تكييف اجتماعي لتأكيد التضامن والتعاون وإنكار الذات والتضحية بمظاهر الحياة ،ولتحطيم عصبيات الجاهلية وإسقاطٍ فوارق النسب و اللون والقبيلة ، واتخذ الرسول ﷺ من حقيقة التآخي أساسا لمبادئ العدالة الاجتماعية ، فمثل هذه المؤاخاة لم تكن أصلا لتتم لولا أنها قائمة على العقيدة الإسلامية وبهذه الاساس العقدى تأسس المجتمع الإسلامي الذي يسوده الود والإخاء ، وفي الحديث حث الرسول ﷺ على التعاون والعمل الجماعي : عن أبي موسى الأشعري رضي الله عنه قال : قال رسول الله ﷺ : (المؤمن للمؤمن كالبنيان يشد بعضه بعضا ثم شبك بين أصابعه) رواة البخاري

- **توفير قواعد معلومات وبيانات واضحة ومفصله بحيث يمكن اتخاذ القرارات بناء على الحقائق** :

ويشير (عبيدات،٢٠٠١م،٣٥٢) أن أساس الإتقان في الأعمال في الإسلام هو توفر المعرفة أولا وأكد الله تعالى بقوله: " ولا تقف ما ليس لك به علم" (الإسراء، ٣٦). وأيضا المعرفة بدون عمل لاتسوى شيئ وقد أكد الله تعالى ذلك بقوله: "وقل اعملوا فسيرى الله عملكم ورسوله " (التوبة، ١٠٥).ولهذا على الطالب والمعلم أيا كان موقعه أن يتذكر دوما أن فوق رقابة البشر هناك رقابة من الله تعالى وهي أعلى درجات المسائلة الفردية والجماعية لقوله تعالى: " وقفوهم إنهم مسؤولون " (الصافات، ٢٤).

ذهب إليه الإسلام في مجال المعرفة، وهو يمثل ثقافة الجودة، والمسؤولية والمسائلة والمحاسبة ودرجة أداء العمل وإتقانه. وقد أتى الإسلام بكل هذه المبادئ والمفاهيم قبل أن تنطلق شعارات الجودة لما تذهب مفاهيم الجودة ومتطلباتها في العصر الحاضر، حيث أن المفاهيم والقيم الإسلامية بهذا الخصوص جاءت كاملة شاملة لكافة مجالات العمل دون تخصيص أو تحديد .

إن الهدف العام للشريعة الإسلامية لم يستثن جانباً واحداً من جوانب شخصية الفرد من النواحي الفكرية والعقلية والوجدانية والاجتماعية والجسدية والجمالية والخلقية، بل تحرص التربية الإسلامية على تزويده بالاتجاهات والمعارف والقيم والمعلومات والخبرات اللازمة. كما دعا ابن خلدون إلى أن يأخذ المتعلم من كل فن بطرف حسب قدراته واستعداداته.

كما أن النبي ﷺ عندما يقدم على أمر لابد أن يجمع عنه كافة المعلومات فكذلك هو في دعوته ، وفي هجرته ، وفي غزواته ﷺ ففي حديث الهجرة أنه استعمل عبد الله بن أبي بكر رضي الله عنه وهو غلام شاب ثقف لقن ليأتيه بخبر قريش وهو في الغار ...يفعل ذلك في كل ليلة من تلك الليالي الثلاث التي قضاها ﷺ في الغار وفي غزوة بدر خرج بنفسه لتقصي المعلومات عن جيش المشركين وعدده وموقعه وزعماؤه ، ويوم الأحزاب أرسل حذيفة بن اليمان رضي الله عنه لاستطلاع حال الأحزاب .فلم يكن رسول الله ﷺ ليتخذ قرار ،أو يحكم حكما مبنيا على الظن ، أو الوشاية بل يحكم بعد التثبت من الأمر ففي الحديث : (أن الْحَارِثَ بْنَ أَبِي ضِرَارٍ الْخُزَاعِيِّ قَالَ :قَدِمْتُ عَلَى رَسُولِ اللَّهِ ﷺ فَدَعَانِي إِلَى الْإِسْلَامِ فَدَخَلْتُ فِيهِ وَأَقْرَرْتُ بِهِ فَدَعَانِي إِلَى الزَّكَاةِ فَأَقْرَرْتُ بِهَا وَقُلْتُ يَا رَسُولَ اللَّهِ أَرْجِعُ إِلَى قَوْمِي فَأَدْعُوهُمْ إِلَى الْإِسْلَامِ وَأَدَاءِ الزَّكَاةِ فَمَنْ اسْتَجَابَ لِي جَمَعْتُ زَكَاتَهُ فَيُرْسِلُ إِلَيَّ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ رَسُولًا لِإِبَّانِ كَذَا وَكَذَا لِيَأْتِيَكَ مَا جَمَعْتُ مِنْ الزَّكَاةِ فَلَمَّا جَمَعَ الْحَارِثُ الزَّكَاةَ مِمَّنْ اسْتَجَابَ لَهُ وَبَلَغَ الْإِبَّانَ الَّذِي أَرَادَ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ أَنْ يُبْعَثَ إِلَيْهِ احْتَبَسَ عَلَيْهِ الرَّسُولُ فَلَمْ يَأْتِهِ فَظَنَّ الْحَارِثُ أَنَّهُ قَدْ حَدَثَ فِيهِ سَخْطَةٌ مِنْ اللَّهِ عَزَّ وَجَلَّ وَرَسُولِهِ فَدَعَا بِسَرَوَاتِ قَوْمِهِ فَقَالَ لَهُمْ إِنَّ رَسُولَ اللَّهِ ﷺ كَانَ وَقَّتَ لِي وَقْتًا يُرْسِلُ إِلَيَّ رَسُولَهُ لِيَقْبِضَ مَا كَانَ عِنْدِي مِنْ الزَّكَاةِ وَلَيْسَ مِنْ رَسُولِ اللَّهِ ﷺ الْخُلْفُ وَلَا أَرَى حَبْسَ رَسُولِهِ إِلَّا مِنْ سَخْطَةٍ كَانَتْ فَانْطَلِقُوا فَنَأْتِيَ رَسُولَ اللَّهِ ﷺ وَبَعَثَ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ الْوَلِيدَ بْنَ عُقْبَةَ إِلَى الْحَارِثِ لِيَقْبِضَ مَا كَانَ عِنْدَهُ مِمَّا جَمَعَ مِنْ الزَّكَاةِ فَلَمَّا أَنْ سَارَ الْوَلِيدُ حَتَّى بَلَغَ بَعْضَ الطَّرِيقِ فَرِقَ فَرَجَعَ فَأَتَى رَسُولَ اللَّهِ ﷺ وَقَالَ : يَا رَسُولَ اللَّهِ إِنَّ الْحَارِثَ مَنَعَنِي الزَّكَاةَ وَأَرَادَ قَتْلِي فَضَرَبَ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ الْبَعْثَ إِلَى الْحَارِثِ فَأَقْبَلَ الْحَارِثُ بِأَصْحَابِهِ إِذْ اسْتَقْبَلَ الْبَعْثَ وَفَصَلَ مِنْ الْمَدِينَةِ لَقِيَهُمْ الْحَارِثُ فَقَالُوا : هَذَا الْحَارِثُ فَلَمَّا غَشِيَهُمْ قَالَ :لَهُمْ إِلَى مَنْ بُعِثْتُمْ قَالُوا: إِلَيْكَ قَالَ :وَلِمَ قَالُوا :إِنَّ رَسُولَ اللَّهِ ﷺ كَانَ بَعَثَ إِلَيْكَ الْوَلِيدَ بْنَ عُقْبَةَ فَزَعَمَ أَنَّكَ مَنَعْتَهُ الزَّكَاةَ وَأَرَدْتَ قَتْلَهُ قَالَ: لَا وَالَّذِي بَعَثَ مُحَمَّدًا بِالْحَقِّ مَا رَأَيْتُهُ بَتَّةً وَلَا أَتَانِي فَلَمَّا دَخَلَ الْحَارِثُ عَلَى رَسُولِ اللَّهِ ﷺ قَالَ: (مَنَعْتَ الزَّكَاةَ وَأَرَدْتَ قَتْلَ رَسُولِي) قَالَ : لَا وَالَّذِي بَعَثَكَ بِالْحَقِّ مَا رَأَيْتُهُ وَلَا أَتَانِي وَمَا أَقْبَلْتُ إِلَّا حِينَ احْتَبَسَ عَلَيَّ رَسُولُ رَسُولِ اللَّهِ ﷺ خَشِيتُ أَنْ تَكُونَ كَانَتْ سَخْطَةٌ مِنْ اللَّهِ عَزَّ وَجَلَّ وَرَسُولِهِ قَالَ: فَنَزَلَتْ آية سورة الْحُجُرَاتُ(رواة أحمد)قوله تعالى : (يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِن جَاءَكُمْ فَاسِقٌ بِنَبَإٍ فَتَبَيَّنُوا أَن تُصِيبُوا قَوْمًا بِجَهَالَةٍ فَتُصْبِحُوا عَلَى مَا فَعَلْتُمْ نَادِمِينَ) (الحجرات ٦)، (العمري ، ١٩٩٦م،٢٠٩)

- **درجة كفاءة العاملين** :

وتعرف (بدرية الميمان ،٢٠٠٧م، ٣٦) درجة كفاءة العاملين بأنها قدرة العاملين على التعامل مع التغيرات العالمية والتزود بالخبرات والمعارف ، والتعامل بنجاح مع الآخرين ؛فالموارد البشرية الفعالة هي خير ضمان لتطبيق واستمرار نجاح الجودة الشاملة في التعليم .لذلك من الضروري العناية بالعاملين في المدرسة

على اختلاف وظائفهم من جميع النواحي حتى يستطيعوا تقديم خدمات تعليمية ذات جودة عالية . ولنا في رسول الله أسوة حسنة فبعد قيام الدولة الإسلامية في المدينة المنورة أوجد وسطا ملائما لانتشار التعليم ،وبعد زمن يسير ظهرت آثار حركة التعليم الجديدة في إظهار الطاقات الكامنة ، فإذا بأعداد هائلة تعنى بالفكر والعلم ، وتظهر القدرة والإبداع في ميادين شتى وتسهم في بناء الصرح الثقافي والحضاري الجديد .

- **التدريب** :

هو الجهد المنظم والمخطط له بهدف تزويد العاملين بمختلف مستوياتهم الوظيفية وتخصصاتهم بمعارف ومفاهيم عن فلسفة الجودة ومفاهيمها ومبادئها ومتطلباتها ومعوقاتها وأدواتها بهدف إكسابهم مهارات وقيم سلوكية تساعدهم على الشعور بأهمية تطبيق إدارة الجودة وتطبيقها بشكل سليم يؤدي إلى تحسين الخدمات للمستفيدين .لذا كان من الضروري تنظيم دورات تدريبية للعاملين في المنظمة عن إدارة الجودة وتطبيقها ليساعد على تحقيقها ؛فالتدريب على مفاهيم الجودة هو الضمان للسعي في الاتجاه الصحيح لتطبيق الجودة الشاملة بالمستوى المطلوب .

وقد ورد في السيرة النبوية المطهرة الكثير من القصص التي تبرز اهتمام النبي ﷺ وصحابته الكرام بالتدريب على مفاهيم الجودة وتطبيقاتها يذكر (المزجاجي ،٢٠٠٨م، ٩٧) أن النبي ﷺعلم أصحابه بأن يدعو الناس الى شهادة ان لا إله إلا الله وأن محمد رسول الله فإن استجابوا دعاهم إلى الصلاة ثم الزكاة وذلك في حديث معاذ عندما أرسل الى اليمن.

ففي الحديث أَنَّ رَسُولَ اللَّهِ ﷺ بَعَثَ مُعَاذًا رضي الله عنه إِلَى الْيَمَنِ فَقَالَ : (كَيْفَ تَقْضِي فَقَالَ أَقْضِي بِمَا فِي كِتَابِ اللَّهِ قَالَ فَإِنْ لَمْ يَكُنْ فِي كِتَابِ اللَّهِ قَالَ فَبِسُنَّةِ رَسُولِ اللَّهِ ﷺ قَالَ فَإِنْ لَمْ يَكُنْ فِي سُنَّةِ رَسُولِ اللَّهِ ﷺ قَالَ أَجْتَهِدُ رَأْيِي قَالَ الْحَمْدُ لِلَّهِ الَّذِي وَفَّقَ رَسُولَ رَسُولِ اللَّهِ ﷺ (رواة البخاري).

وعَنْ ابْنِ عَبَّاسٍ رضي الله عنهما قَالَ :قَالَ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ لِمُعَاذِ بْنِ جَبَلٍ حِينَ بَعَثَهُ إِلَى الْيَمَنِ : إِنَّكَ سَتَأْتِي قَوْمًا أَهْلَ كِتَابٍ فَإِذَا جِئْتَهُمْ فَادْعُهُمْ إِلَى أَنْ يَشْهَدُوا أَنْ لَا إِلَهَ إِلَّا اللَّهُ وَأَنَّ مُحَمَّدًا رَسُولُ اللَّهِ فَإِنْ هُمْ أَطَاعُوا لَكَ بِذَلِكَ فَأَخْبِرْهُمْ أَنَّ اللَّهَ قَدْ فَرَضَ عَلَيْهِمْ خَمْسَ صَلَوَاتٍ فِي كُلِّ يَوْمٍ وَلَيْلَةٍ فَإِنْ هُمْ أَطَاعُوا لَكَ بِذَلِكَ فَأَخْبِرْهُمْ أَنَّ اللَّهَ قَدْ فَرَضَ عَلَيْهِمْ صَدَقَةً تُؤْخَذُ مِنْ أَغْنِيَائِهِمْ فَتُرَدُّ عَلَى فُقَرَائِهِمْ فَإِنْ هُمْ أَطَاعُوا لَكَ بِذَلِكَ فَإِيَّاكَ وَكَرَائِمَ أَمْوَالِهِمْ وَاتَّقِ دَعْوَةَ الْمَظْلُومِ فَإِنَّهُ لَيْسَ بَيْنَهُ وَبَيْنَ اللَّهِ حِجَابٌ) رواة البخاري

- **التركيز على قيادة الجودة** :

فاتخاذ القيادة أمر ضروري فكان الرسول ﷺ يوصي أصحابه باتخاذ قيادة لكل جماعة في قوله : (إذا خرج ثلاثة في سفر فليؤمروا أحدهم) رواة بن دواود.

ويبين الطويرقي (٢٠٠٢م،٦٩- ١٦٨) تأثير المدير في سلوك الأفراد والجماعات في المنظمة على نحو احترام إنسانية العاملين ، يؤدي إلى كسب ولائهن ودفعهن نحو إنجاز الأهداف بجودة عالية. فالعنصر البشري هو الأساس في العمل مما يتطلب اختيار هذا الإنسان وفق معايير محددة وتأهيله بشكل مسبق ولله المثل الأعلى في قوله تعالى : (وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلاَئِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي الأَرْضِ خَلِيفَةً قَالُواْ أَتَجْعَلُ فِيهَا مَن يُفْسِدُ فِيهَا وَيَسْفِكُ الدِّمَاء وَنَحْنُ نُسَبِّحُ بِحَمْدِكَ وَنُقَدِّسُ لَكَ قَالَ إِنِّي أَعْلَمُ مَا لاَ تَعْلَمُونَ ❖وَعَلَّمَ آدَمَ الأَسْمَاء كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى الْمَلاَئِكَةِ فَقَالَ أَنبِئُونِي بِأَسْمَاء هَؤُلاء إِن كُنتُمْ صَادِقِينَ) البقرة :٣٠-٣١

أن تطبيق الجودة الشاملة يتطلب أسلوب قيادي ينشئ ثقافة تنظيمية تساعد على تحقيق أعلى درجة ممكنة من جودة الخدمات التي تقدمها المنظمة ، وتتبنى النمط القيادي الشوري الذي يهتم باحترام إنسانية العاملين .وقد حث الله سبحانه وتعالى رسوله ﷺ على إتباع هذا النمط في القيادة فكان أكبر مثل قيادي مثالي يحقق العلاقات الإنسانية في المجتمع ويبرز ذلك في قوله تعالى : (فَاعْفُ عَنْهُمْ وَاسْتَغْفِرْ لَهُمْ وَشَاوِرْهُمْ فِي الأَمْرِ فَإِذَا عَزَمْتَ فَتَوَكَّلْ عَلَى اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُتَوَكِّلِينَ) ال عمران :١٥٩) وفي الآية تأكيد على العلاقات الإنسانية التي ينبغي أن تسود القيادة الجيدة ؛من الرحمة ،واللين ، والعفو والتجاوز ،والشورى ، والعزم ، والتوكل. وامتثال لأمر الله كان الرسول ﷺ خير قائد عرفته البشرية ممثلا لكل الأخلاق الفاضلة التي تنادي بها إدارة الجودة الشاملة مثل: التواضع،والحلم، والوضوح في التعامل وإعطاء التعليمات ،والعفو والتسامح، والصبر ،والحزم ،والعدل ، ومراعاة المصلحة العامة،وإعطاء الحق لأهله ،والوفاء بالوعد،ومخاطبة الناس على قدر عقولهم،وإنزال الناس منازلهم .

- **توفير الإمكانيات** :

وهي الوسائل اللازمة من أجل التهيئة المناخ المناسب لتطبيق إدارة الجودة الشاملة. فنجاح الجودة يتطلب رصد الميزانيات والموارد البشرية المطلوبة التي تساعد في توظيف وتأهيل الخبرات من أجل تحسين جودة الخدمات التي تسعى إليها المنظمة كما يستلزم تطبيق الجودة إعداد المكان المناسب وتوفير كل المستلزمات التي تجعل الخدمة في مستوى الكفاءة المطلوبة .،وهذا من منطلق قوله تعالى : (وَأَعِدُّواْ لَهُم مَّا اسْتَطَعْتُم مِّن قُوَّةٍ وَمِن رِّبَاطِ الْخَيْلِ تُرْهِبُونَ بِهِ عَدُوَّ اللّهِ وَعَدُوَّكُمْ وَآخَرِينَ مِن دُونِهِمْ لاَ تَعْلَمُونَهُمُ اللّهُ يَعْلَمُهُمْ وَمَا تُنفِقُواْ مِن شَيْءٍ فِي سَبِيلِ اللّهِ يُوَفَّ إِلَيْكُمْ وَأَنتُمْ لاَ تُظْلَمُونَ الانفال : ٦٠ويرى النوافلة (٢٠٠٢م،١٨٦)أن تحقيق الاستطاعة شرط من الوجوب في الإسلام ، وبذلك تكون الشريعة الإسلامية قد عملت على فتح باب القدرة على اتخاذ القرار ، مع مراعاة الأنظمة والقوانين التي تفرضها الدول كالعجز ونحوه . وقد ورد في السيرة النبوية المطهرة الكثير من القصص التي تبرز اهتمام النبي ﷺ وصحابته الكرام بالتدريب على مفاهيم الجودة وتطبيقاتها.

الخلاصة أن الجودة الشاملة روح حيوية إيجابية متنامية في نفوس جميع العاملين .

ويمكننا القول أن جوهر هذه المشاعر النفسية يرتكز على :
- التحفز النفسي السامي .
- الرضا النفسي المتبادل .

- **ممارسة معيارية** :

إن فلسفة الجودة الشاملة تقوم على وضع معايير دقيقة لجميع الأعمال والعمليات التي تقدم المنتجات والخدمات، ويشمل ذلك معايير التصميم ثم معايير الإنتاج ثم معايير الأداء، وقد تأسست معايير عالمية مختلفة قامت عليها مؤسسات ضخمة، ووضعت لها جوائز كبرى.

والخلاصة أن الجودة الشاملة معايير منضبطة وعالية تتم مراجعتها وتطويرها باستمرار .

ويمكننا القول أن جوهر هذه المعيارية ترتكز على :
- المعلومات والخبرات المتراكمة .
- الرقابة والمراجعة المتنامية .

- **مشاركة جماعية** :

إن الجودة الشاملة ليست قسماً خاصاً، ولا أفراداً معدودين أو موظفين متخصصين، بل تشمل جميع العاملين بلا استثناء، وتؤكد الجودة الشاملة على أن بداية نجاحها يكون من تطبيق القيادة العليا لمتطلباتها، أي أن القيادة هي النموذج والقدوة في حمل شعار الجودة الشاملة قناعة واستهدافا وعملا .

والخلاصة أن الجودة الشاملة مشاركة جماعية تنتظم فيها القيادة مع جميع العاملين على حد سواء

ويمكننا القول أن جوهر هذه المشاركة ترتكز على :
- المسؤولية الفردية في العمل الجماعي .
- القدوة النموذجية في القيادة العليا .

- **المراجع العربية** :

- القران الكريم
- الحديث الشريف
- أحمد ، أحمد إبراهيم(٢٠٠٣م)الجودة الشاملة في الادارة التعليمية والمدرسية ، الاسكندرية ، دار الوفاء.
- الترتوري ،محمد ،جويحان ، اغادير (٢٠٠٦م) إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي و المكتبات ومراكز المعلومات ،ط(١) عمان: دار المسيرة.
- الحربي، حياة(٢٠٠٢م) إدارة الجودة الشاملة كمدخل لتطوير الجامعات السعودية رسالة دكتوراه غير منشورة ،مكة المكرمة :جامعة أم القرى
- حلواني محمد ،(٢٠٠٣م) مفهوم الجودة الشاملة ،رسالة ماجستيرغيرمنشورة ،جدة :جامعة الملك عبدالعزيز

- الخطيب ، أحمد والخطيب ، رداح (٢٠٠٤ م) إدارة الجودة الشاملة تطبيقات تربوية . الرياض :مكتب التربية العربي لدول الخليج
- درباس ، احمد (١٩٩٤م): إدارة الجودة الكلية ، مفهومها وتطبيقاتها التربوية وإمكانية الإفادة منها في القطاع التعليمي السعودي ، العدد (٥٠)، السنة(١٤) مكتب التربية العربي لدول الخليج ، رسالة الخليج العربي
- سكتاوي ، عبد الملك (٢٠٠٠٣م) ادارة الجودة الشاملة وامكانية استخدامها في ادارة مدارس تعليم البنين بمدينة مكة المكرمة ، جامعة ام القرى ، رسالة دكتوراه غير منشورة
- شعيبي ،فيصل (٢٠٠٤م) الإدارة العامة في العهد النبوى : المفهوم والنشأة والمهام ، م(١٨) ع (١)جدة :مجلة الملك عبدالعزيز
- الشيخ ،بدوي (٢٠٠٠م) الجودة الشاملة في العمل الإسلامي ، ط١، القاهرة: دار الفكر العربي. القحطانى: سالم، (١٩٩٣م) ادارة الجودة الكلية وامكانية تطبيقها فى القطاع الحكومي، العدد(٧٨) الرياض : مجلة الادارة العامة
- عبيدات، زهاء الدين أحمد (٢٠٠١) : القيادة التربوية في الإسلام، بيروت : دار البيارق.
- عباس، محمود (٢٠٠٣م) إدارة الجودة الشاملة كمدخل لتطوير التعليم الثانوي بمصر السنة (١١)، ع٢٧)، القاهرة: مجلة التربية والتنمية ، .(
- (العتيبي ، محسن (٢٠٠٤ م) امكانية تطبيق ادارة الجودة الشاملة في الهيئة الملكية بالجبيل وينبع من وجهة نظر مدراء الإدارات ، الجامعة الأمريكية بلندن، رسالة ماجستير غير منشورة
- العزاوي ، محمد (٢٠٠٥م) إدارة الجودة الشاملة ، عمان: دار اليازوري
- العمري ، أكرم ضياء (١٩٩٦) السيرة النبوية الصحيحة ، ط٢، الرياض ، مكتبة العبيكان،ج١
- عليمات ، صالح (٢٠٠٤م) إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية (التطبيق ومقترحات التطوير) ط١، عمان: دار الشروق.
- الغامدي ،على (٢٠٠٧م) تصور مقترح لتطبيق نظام الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية والتعليمية السعودية في ضوء المواصفة الدولية للجودة، القصيم: بحث مقدم للقاء الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن) .
- الطويرقي،نوال سعد(٢٠٠٢) العلاقات الإنسانية في السيرة النبوية وتطبيقاتها في الإدارة ،جدة : دار الاندلس
- النجار ، فريد (٢٠٠٢م) إدارة الجامعات بالجودة الشاملة ،ط(٢)القاهرة :ايتراك للنشر
- النوافلة ،محمد (٢٠٠٢م) الإدارة الموقفية التربوية في القران الكريم ،ط١،عمان :مجدلاوي
- المزجاجي ، أحمد (٢٠٠٨) الوجيز في أخلاقيات العمل ،خوارزم العلمية ،جدة
- الميمان ، بدرية (٢٠٠٧م)الجودة الشاملة في التعليم العام:المفهوم والمبادئ والمتطلبات
- (قراءة إسلامية) ، القصيم بحث مقدم للقاء الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن) .

البحث الرابع :

" أثر التفاعل بين إستراتيجية التدريس واللغة الأم في تنمية بعض مهارات الاستماع لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها "

إعـــداد :

د/ خلف الديب عثمـان محمـد

كليـــة التربيـــة جامعـــة الأزهـر

د/ هداية هداية إبراهيم الشيخ علي

معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

" أثر التفاعل بين إستراتيجية التدريس واللغة الأم في تنمية بعض مهارات الاستما ع لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها "

د/ خلف الديب عثمان محمد (١)

د/ هداية هداية إبراهيم الشيخ علي(٢)

• **المستخلص** :

الإستماع يعد المهارة الاساس لإكتساب وإتقان اي لغة من اللغات. و قدرتنا علي التحدث القراءة ، الكتابة وإتقان المهارات المعقدة تعتمد بشكل مباشر وغير مباشر على مهارة الاستماع ومع هذا فإن إتقان مهارة الإستماع ليس بالامر الهين ا وخصوصا في سياق تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها حيث ان الإستماع يخلق لدي متعلم اللغة حالة من التوتر وعدم اليقين نظرا لطبيعة الرسالة التي يتم التعامل معها من حيث تفلتها وعدم تحكم المستمع في محتواها، ناهيك عن الحاجة لمعالجة المعلومات، وفهمها وتحزينها في الوقت ذاته. ومن هنا جاء الاهتمام في الآونة الاخيرة في بحوث تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بإستراتيجيات الإستماع نظرها لقدرتها علي تمكين المتعلم وتحسين قدرته على إدارة ذاته و تحسين إستقلاليته ودافعيته للتعلم.

والدراسة الحالية تهدف الي التعرف على أثر التدريس بإستخدام إستراتيجيتي التنبؤ وتدوين الملاحظات، ونوع اللغة الأم (آسيوية – إفريقية – أوربية) في تنمية بعض مهارات الاستماع لدى عينة من متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها. كما تحاول ايضا الكشف عن التفاعل بين الاستراتيجيات ونوع اللغة إن وجد. طبقت الدراسة على عينة من طلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بجامعة الإمام (٥٠طالبا).

وأشارت النتائج الي وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥ بين درجات القياس القبلي والبعدي في مهارات الاستماع لدى مجموعة الطلاب التي درست باستراتيجية التنبؤ وكذلك وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥ بين درجات القياس القبلي والبعدي في مهارات الاستماع لدى مجموعة الطلاب التي درست بإستراتيجية تدوين الملاحظات، كماوجد فرق إحصائي دال عند مستوى ٠,٠٥ بين مجموعة البحث التي درست بإستراتيجية التنبؤ ، والتي درست بإستراتيجية تدوين الملاحظات، وكانت الفروق لصالح إستراتيجية التنبؤ.

كما دلت النتائج على وجود فروق بين مجموعات البحث التجريبية وفقا لنوع لغاتهم الأم وجاءت الفروق لصالح اللغات الأسيوية في حالة مقارنتها باللغات الإفريقية والأوربية، كما وجدت فروق لصالح اللغات الإفريقية عند حال مقارنتها باللغات الأوربية، واتضح من النتائج واتضح من النتائج وجود تفاعل دال بين إستراتيجية التدريس ونوع اللغة الأم؛ حيث تفاعلت إستراتيجية التنبؤ مع كل من اللغات الأسيوية والأفريقية، كما تفاعلت إستراتيجية تدورين الملاحظات مع اللغات الأوربية.

وأوصت الدراسة بعدد من التوصيات من أهمها: تعميق الدراسة للتعرف على تأثير اللغات الأم في تعلم مختلف مهارات اللغة وفنونها، ومراعاة اختيار طريقة التدريس وفقا لطبيعة المهارات ونوع اللغات الأم.

---

(١) مدرس المناهج وطرائق التدريس – كلية التربية جامعة الأزهر و أستاذ مساعد بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

(٢) أستاذ مساعد بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها – جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

"The Effect of Interaction between Teaching Strategy and Mother Tongue in the Development of Some Listening Skills among Learners of Arabic as a Second Language"

Abstract

The study sought to probe the effect of the strategies of prediction and note-taking on the development of listening skills among a sample of students of Arabic as a second language. The interaction between those two strategies and students' mother tongue was considered too. The sample of the study comprised of 50 students representing a variety of mother tongues (Asian – African – European) at the Arabic Language Institute at Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University in Riyadh, Saudi Arabia. Two manuals for student' activities were developed in accordance with the two strategies to be used in the current study. A test of listening skill was used as a pre and post-test to measure students listening comprehension. Data analysis indicated that there was a statistically significant difference at 0.05 level in listening between the study groups taught by the prediction strategy and that taught by the note-taking strategy in favor of the prediction strategy. Furthermore, there was differences between the experimental study groups according to the type of mother tongue in favor of the Asian languages compared to the African and European languages as well as differences in favor of the African languages when compared with the European languages. The results also showed significant interaction between teaching strategy and type of mother tongue; the prediction strategy interacted with the Asian and African languages while the note-taking strategy interacted with the European languagesThe study offered several recommendations, among which were broadening the study to encompass the identification of the effect of the mother tongue on learning different language skills and the need to choose a teaching method appropriate to the nature of the skills and the type of native language.

- **مقدمة** :

يُعد الاستماع المهارة الأساس لاكتساب وتعلم اللغة الثانية، فهو نقطة الانطلاق إلى تعلم المهارات الأخرى، فالطالب يستمع إلى نصوص من لغة غير لغته الأم؛ مما يحتاج منه إلى القيام بعمليات عقلية متعددة تمكنه من التمييز بين: عادات لغته الأم، وعادات اللغة الهدف التي يتعلمها، وباستمرار استماعه إلى نصوص منعددة من اللغة الهدف؛ فإنه يكتسب بعض العادات والمهارات الخاصة بها؛ مما ينتج عنه ألفته لأصوات اللغة الهدف، ومفرداتها، وتراكيبها النحوية والصرفية، والدلالات المختلفة للتعبيرات التي يستخدمها الناطقون بهذه اللغة

وباعتبار أن الاستماع أحد فنون اللغة العربية ينبغي العناية بتنميته والتدريب عليه، خاصة وأنه أهم هذه المهارات؛ حيث يمثل نقطة الانطلاق في تعلم المهارات الأخرى، فلولا الاستماع ما استطاع الإنسان التحدث، أو القراءة

أو الكتابة، فمن خلال الاستماع يستطيع الإنسان اكتساب اللغة بكل عناصرها حيث يتمكن من تعرف أصوات اللغة، وفهم معاني المفردات، واكتشاف القوانين التي تحكم بناء التراكيب والجمل والعبارات، كما أنه من خلال الاستماع يتمكن من فهم الثقافة التي تحيط باللغة؛ ومن ثَمَّ يستطيع الإنسان التواصل اللغوي مع الآخرين.(هداية هداية إبراهيم، ٢٠١٢م، ص١٨ـ ١٩)

وقد أشارت دراسات عديدةإلى أهمية الاستماع ودوره البارز في تعلم اللغة الثانية واكتساب مهاراتها، وضرورة الاهتمام بتنمية مهاراته من خلال إستراتيجيات تدريسية مناسبة، والعمل على تصميم برامج لغوية متنوعة تساعد الطلاب علىنمو المهارات الاستماعية لديهم. (هداية هداية إبراهيم، ٢٠١٢م ص٦١)، (مصطفى رسلان،٢٠٠٧م)، (محمد زين العابدين،٢٠٠٣م)، (محمدصالح الشنطي،٢٠٠٣م)،(علي مدكور،١٩٩٠م)، (المهدي علي البدري،١٩٩٠م) (عفراء إبراهيم،١٩٩٠م)، (يحيى عريشي،١٤١١هـ، ص٢٥٦)،.

فقد بينت الدراسة التي قام بها "دناهير" (Danaher,1996) أن التدريبات المكثفة في الاستماع تهيئ المتعلم لاكتساب اللغة بطريقة أكثر فعالية، فهي تعتبر المدخل الأول في تعلم اللغة واكتسابها وإتقان مهاراتها.

كما أوصت دراسة " هدى الهزاع" (هدى عبد الله الهزاع،١٤٢٢هـ، ص ١٩٣ـ١٩٤) بضرورة إعطاء فهم المسموع اهتماما بارزا؛ لأهميته بالنسبة لتعليم اللغة وذلك من خلال تصميم برامج وإستراتيجيات تدريسية خاصة تُعنى بالتدريب على هذه المهارة والارتقاء بها لدى الدارسين.

كما وصت دراسة "مشهور" (عبدالخالق آل مشهور،٢٠١٠م،١٧٥) بضرورة إعداد مناهج لتعليم مهارات الاستماع بحيث تكون لدى المعلم والدارس رؤية علمية واضحة لتعليم وتعلم هذا الفن، وضرورة تدريب الطلاب على مهارات الاستماع المختلفة، مثل: التمييز السمعي، وفهم المسموع، والاستماع الناقد، والتذوقي والإبداعي.

كما أكدت دراسة "كارير"أن استخدام الإستراتيجيات التدريسية لمتعلمي اللغة لغة ثانية ينمي مهارات الاستماع لديهم، ويسهم في تنمية قدرتهم على الاستماع للنصوص الأكاديمية. (Carrier, 2003:3)، بنما كان من نتائج دراسة "جيمس"أن الطلاب التونسيين من متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية أصبحوا فاعلين فيما يتصل بعمليات استخدام الإستراتيجيات السمعية التي ساعدتهم على فهم المسموع جيدا، كما أنهم قد تغلبوا على العقبات الفهم السمعي من خلال استخدام هذه الإستراتيجيات. (Mitchell, 2010)

وقد أوصت دراسة " عريشي" (يحيى عريشي،١٤١١هـ،٢٥٦) بضرورة الاهتمام بتنمية مهارات الاستماع لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، كما يقترح

ضرورة إدراج فن الاستماع ضمن برامج إعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها؛ لتدريبهم على الإستراتيجيات الملائمة لتدريس الاستماع وتنمية مهاراته لدى الدارسين.

وبالرغم من تلك الأهمية للاستماع، وضرورة تنمية مهاراته من خلال استخدام المعلمين لطرائق وإستراتيجيات حديثة في تدريسه، إلا إنه يلقى إهمالا من كثير من المعلمين، ولا يحظى بالأهمية التي تتناسب مع أهميته وتأثيره في تعلم المهارات اللغوية الأخرى، وحتى في حال اهتمام بعض المعلمين بتدريسه للطلاب، فإنهم يدرسونه باستخدام إستراتيجيات وطرائق تقليدية لا تمكن الدارسين من الاستفادة الحقيقية منه؛ مما يترتب عليه ضعف الطلاب في مهارات الاستماع.

ومن هنا فإنه ينبغي العناية باستخدام إستراتيجيات تعليمية تعلمية؛ تساعد الطلاب على اكتساب وتعلم مهارات الاستماع في أثناء تعلمهم للغة العربية وهذا ما تُعنى به الدراسة الحالية؛ حيث إنها تقيس أثر استخدام إستراتيجيتين تدريسيتين في تنمية مهارات الاستماع لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، وهما: (إستراتيجية التنبؤ، وإستراتيجية تدوين الملاحظات).

وتلعب اللغة الأم دورا بارزا في تعلم اللغة الثانية واكتسابها بصفة عامة وفي تعلم واكتساب مهارات الاستماع بصفة خاصة، فالعادات اللغوية الموجودة باللغة الأم والتي تتشابه مع عادات اللغة الهدف يُتوقع سهولة تعلمها واكتسابها، أما العادات اللغوية التي تختلف في اللغة الأم عن اللغة الهدف فإنه يُتوقع صعوبة تعلمها، فللغة الأم تأثيران: أحدهما إيجابي ويتمثل في تيسير تعلم اللغة الهدف حال التشابه بين اللغة الأم واللغة الهدف، والآخر سلبي ويتمثل في النقل والتشويش من اللغة الأم إلى اللغة الهدف، وهذا المبدأ هو ماتقوم عليه إجراءات مدخل التقابل اللغوي، ولكن هذا المبدأ لا يتحقق في جميع الحالات فقد تختلف العادات اللغوية بين: اللغة الأم، واللغة الهدف، ومع هذا يسهل تعلم اللغة الهدف واكتسابها، والعكس صحيح.

ويتحدث "ابن خلدون" مبينا أثر اللغة الأم في تعلم اللغة الهدف فيقول: «إذا تقدمت في اللسان ملكة العجمة، صار مقصراً في اللغة العربية وذلك أن الملكة إذا تقدمت في صناعة بمحل، فقل أن يجيد صاحبها ملكة في صناعة أخرى» (ابن خلدون، المقدمة، ص٤٥٥)وهذا يعني أن الملكة التي اكتسبها الإنسان من اللغة الأم تعوق الاكتساب الكامل لملكة اللغة الهدف لما تحدثه من تداخل وتشويش بين اللغتين.

ومن الدراسات التي أكدت تأثير اللغة الأم في اللغة الهدف دراسة "داليا سيد هاشم" (التي هدفت إلى تشخيص الانتقال السالب لتعلم اللغة الإنجليزية على

تعلم اللغة الفرنسية والصعوبات المترتبة عليه في تعلم اللغة، وقد توصلت الدراسة إلى وجود ضعف في مهارات اللغة لدى الطلاب، وذلك نتيجة لانتقال أثر التعلم السلبي من اللغة الإنجليزية إلى اللغة الفرنسية. (داليا سيد هاشم ٢٠٠٥م، ص٢٩٤)، ودراسة "محمد الخولي" التي أشارت إلى أن متعلم اللغة الثانية قد يرتكب أخطاء لا يقع فيها المتكلم الأصلي للغة (native speaker)، ويعزى السبب في هذه الأخطاء إلى تأثير اللغة الأم، ومثل هذا الأمر يسمى التداخل اللغوي (Interference) أي أن اللغة الأم تدخلت في أداء اللغة الثانية (محمد علي الخولي، ١٩٨٨، ص٩١)، ودراسة "سجوان وميكاي" والتي أكدت حدوث نوع من التشويش والتداخل حال تعلم لغتين في وقت واحد، وذلك بالنقل من اللغة المسيطرة إلى اللغة الأضعف. (ميجل سجوان، وليم ميكاي، ١٩٩٤م، ص٩١)؛ مما يدل على وجود أثر: إيجابي، أو سلبي للغة الأم في أثناء تعلم اللغة الهدف بكل مهاراتها: استماع ـ تحدث ـ قراءة ـ كتابة، وهذا ما تهتم به الدراسة الحالية حيث تقيس أثر اللغة الأم في اكتساب وتعلم مهارات الاستماع.

ومن خلال ما سبق يتضح أمران، هما:

- تأثر تنمية مهارات الاستماع بالإستراتيجية التدريسية المستخدمة.
- تأثر تنمية مهارات الاستماع باللغة الأم.

ومن هنا فإن الدراسة الحالية تُعنى بقياس أثر التفاعل بين: إستراتيجية التدريس(التنبؤ- تدوين الملاحظات)، واللغة الأم في تنمية بعض مهارات الاستماع لدى الطلاب الناطقين بغير العربية.

- **الإحساس بالمشكلة** :

أحس الباحثان بهذه المشكلة من خلال ما يلي:

نتائج العديد من الدراسات السابقة التي تناولت مهارة الاستماع، والتي أكدت ضعف متعلمي اللغة العربية لغة ثانية في هذه المهارة، واحتياجهم لإستراتيجيات حديثة في تدريس هذه المهارة وتنميتها لديهم. (هداية هداية إبراهيم، ٢٠١٢م، ص)، (محمد السيد أحمد، ٢٠٠٧، ٥٥) (يحيى عريشي،١٤١١هـ،٢٥٦)،(ناصف عبد العزيز، مصطفى سليمان،١٩٩٥م) (محمود رشدي خاطر وآخرون،١٩٨٩م، ١٦٤ـ١٦٥)، (El Attar ,2008 : 3; 41: Richards, 2005: 91)الخبرة الشخصية للباحثين: حيث يعمل أحدهما في ميدان تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، والآخر يعمل في مجال تعليم اللغة العربية بالأزهر الشريف مما يتيح لهما الاحتكاك المباشر مع عدد غير قليل من الطلاب الوافدين الذين يدرسون بالجامعة من مختلف أقطار العالم الأسيوية، والإفريقية، والأوربية، وقد لاحظا أن متعلمي اللغة العربية لغة ثانية يعانون من قصور في مهارات الاستماع؛ مما يؤثر في اكتسابهم للغة، والقدرة على مواصلة دراستهم الجامعية، ويعزى هذا القصور إلى أسباب متعددة، منها تأثير اللغة الأم في اللغة الهدف.

الدراسة الاستطلاعية (٣) التي قام بها الباحثان، والتي اشتملت على ما يلي:

- إجراء العديد من المقابلات الشخصية "غير المقننة" مع متعلمي اللغة العربية لغة ثانية؛ لتعرف أهم مهارات الاستماع التي يحتاجون إليها.
- إجراء العديد من المقابلات الشخصية "غير المقننة" مع المتخصصين في تعليم العربية لغير الناطقين بها؛ لتعرف أهم العوامل المؤثرة في تنمية مهارات الاستماع،وأهم مظاهر التداخل اللغوي بين: اللغة الأم، واللغة الهدف بصفة عامة ومهارة الاستماع بصفة خاصة..
- ملاحظة الدارسين في بعض مواقف الاتصال اللغوي التي يستمعون فيها إلى اللغة العربية، ويتواصلون فيها مع الآخرين؛ للتوصل إلى أنسب الإستراتيجيات التي يمكن تنمية مهارات الاستماعمن خلالها.
- وقد اتضح من هذه الدراسة الاستطلاعية قصور في مهارات الاستماع لدى الطلاب الذين طبقت عليهم الدراسة الاستطلاعية، وكان من أسباب ذلك: عدم استخدام المعلمين لإستراتيجيات تدريسية تدربهم على الاستماع الجيد والتشويش الذي ينتج عن نقل عادات اللغة الأم إلى اللغة الهدف.

- **مشكلة البحث** :

تتمثل مشكلة البحث الحالي في تدني مستوى مهارات الاستماع لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في مهارات الاستماع رغم ضرورتها لتقدمهم الدراسي، ولفهم محاضراتهم التي تعتمد على اللغة الشفوية في كثير من أنشطتها.

وتتمثل تلك المشكلة في التساؤلات الفرعية التالية:

- ما أثر بعض إستراتجيات التدريس: (التنبؤ ـ تدوين الملاحظات) في تنمية بعض مهارات الاستماع لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها بغض النظر عن نمط لغتهم الأم.
- ما أثر نوع اللغة الأم (أسيوية ـ أوربية ـ إفريقية) في تنمية بعض مهارات الاستماع لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها بغض النظر عن إستراتجية التدريس.
- ما أثر التفاعل بين: إستراتجية التدريس، ونوع اللغة الأم في تنمية بعض مهارات الاستماع لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها

- **أهداف البحث** :

- تحديد أثر بعض إستراتجيات تعليم وتعلم الاستماع في تنمية بعض مهاراته لدى الطلاب الناطقين بغير العربية.

---

[٣]) كان عدد الطلاب الذين تمت مقابلتهم في هذه الدراسة الاستطلاعية (١٥) طالبا، وعدد المتخصصين في ميدان تعلم اللغة الثانية (٧) أساتذة .

- تحديد أثر اللغة الأم في تنمية بعض مهارات الاستماع لدى الطلاب الناطقين بغير العربية.
- تحديد أثر التفاعل بين:إستراتجيات تعليم وتعلم الاستماع، ونمط اللغة الأم في نمو مهارات الاستماع لدى الطلاب الناطقين بغير العربية.

- **حدود البحث** :
- **الحدود الموضوعية** :

ستقتصر الدراسة على الحدود الموضوعية التالية:

- بعض مهارات الاستماع المناسبة للطلاب الناطقين بغير العربية في المستوى المتقدم.
- إستراتيجي: التنبؤ، وتدوين الملاحظات.
- اللغات: الأسيوية، والأوربية، والأفريقية كلغات أم.

- **الحدود المكانية** :

عينة من الطلاب الوافدين بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بجامعة الإمام محمد بن سعود في المستوى المتقدم "المستوى الرابع".

- **الحدود الزمانية** :

استغرق تطبيق البحث الحالي شهرين كاملين خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠١١- ٢٠١٢ م بعد الانتهاء من إعداد مواد المعالجة التجريبية وأدوات الدراسة، شاملا التدريس والتدريب والاختبارات.

- **إجراءات البحث** :
- **منهج البحث** :

ينتمي هذا البحث لفئة البحوث التجريبية التي تبحث عن أثر متغير مستقل أو أكثر على متغير تابع أو أكثر، وسوف تتم التجربة وفقا للتصميم العاملي ٢×٣ ذي القياسين القبلي والبعدي والذي يوضحه الشكل التالي:

		نمط اللغة الأم		
		أسيوية	أوربية	إفريقية
إستراتجية التدريس	التنبؤ	١	٢	٣
	تدوين الملاحظات	٤	٥	٦

شكل رقم (١): التصميم التجريبي للبحث

- **مجتمع البحث وعينته** :

يتمثل مجتمع البحث الحالي في متعلمي اللغة العربيةبمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بجامعة الإمام محمد بن سعود، أما عينة البحثفهي عينة عشوائية كتلية من هؤلاء الطلاب تختار وفقا لنوع لغاتهم الأم، مع مراعاة التناسب في العدد بين المجموعات التجريبية، وفيما يلي بيان إحصائي بالعينة وفق متغيرات الدراسة:

جدول رقم (١): توزيع أفراد عينة الدراسة على متغيرات الدراسة

إستراتيجية التدريس/اللغة الأم	التنبؤ	تدوين الملاحظات	المجموع
اللغات الأسيوية	١٢	١٠	٢٢
اللغات الإفريقية	٨	١٠	١٨
اللغات الأوربية	٥	٥	١٠
المجموع	٢٥	٢٥	٥٠

وقد تمثلت لغات الأم في عينة الدراسة كما يلي:

- اللغات الأسيوية: الأوردية ـ الماليزية ـ الإندونسية ـ التركية ـ الفارسية.
- اللغات الإفريقية: الهوسا ـ السواحلية ـ الصومالية ـ اليوربا.
- اللغات الأوربية: الإنجليزية ـ الفرنسية ـ الروسية ـ الألمانية.

ومراعاة للضبط التجريبي فقد روعي أن يكون أفراد العينة ممن يحملون مؤهل الثانوية واستبعد المتعلمين الذين يحملون مؤهلات أعلى؛ حيث نصت اللائحة بالمعهد على قبول الطلاب ممن يحملون الثانوية على الأقل، بحيث لا تقل أعمارهم عن ١٨ سنة ولا تزيد عن ٢٦ سنة. وفي ضوء الوصف السابق للعينة تتحدد نتائج الدراسة وتعميماتها.

- **فروض البحث** :

- لايوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي القياس القبلي والبعدي لمهارات الاستماع لدى طلاب المجموعة التجريبية التي تدرس بإستراتيجية التنبؤ لايوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي القياس القبلي والبعدي لمهارات الاستماع لدى طلاب المجموعة التجريبية التي تدرس بإستراتيجية تدوين الملاحظات
- لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسط درجات طلاب المجموعات التجريبية في مهارات الاستماع يرجع للأثر الأساسي لإستراتجية التدريس.
- لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسط درجات طلاب المجموعات التجريبية في مهارات الاستماع يرجع للأثر الأساسي لنوع اللغة الأم.
- لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسط درجات طلاب المجموعات التجريبية في مهارات الاستماع يرجع للتفاعل بين: إستراتجية التدريس، ونوع اللغة الأم.

- **أداة البحث** :

تتمثل أداة الدراسة الحالية في اختبار قياس مهارات الاستماع لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، وقد سار إعداده وفقا للخطوات التالية:

- تحديد المهارات المقاسة: تم اختيار عدد من مهارات الاستماع المتضمنة في منهج الدراسة في المستوى المتقدم (المستوى الرابع) بيان هذه المهارات سيأتي في جدول مواصفات الاختبار
- جدول المواصفات: يعد جدول المواصفات أحد الأسس التي تعبر عن صدق الاختبار وقد أعد جدول للمواصفات وضح فيه المهارات المقاسة وعدد الأسئلة التي تقيسها بالاختبار والوزن النسبي لتمثيل المهارة في الاختبار، وهو كما يلي:

جدول رقم (٢): جدول مواصفات اختبار الاستماع

المهارة	عدد الأسئلة	أرقام الأسئلة	الوزن النسبي
تحديد معاني الكلمات بالنص المسموع	٣	٤،٥،٦	١٢,٥
تحديد معنى الكمات المسموعة من السياق	٣	٧،٨،٩	١٢,٥
يوضح معني الكلمات المسموعة بوضعها في جملة من إنشائه	٣	١٠،١١،١٢	١٢,٥
يحدد عنوانا مناسبا للنص المسموع	٣	١٣،١٤،١٥	١٢,٥
يحدد الأفكار الرئيسية للنص المسموع	٢	١٦،١٩	٨,٣٣
يحدد الأفكار الفرعية للنص المسموع	٣	١٧،١٨،٢٠	١٢,٥
يحدد المعلومات الواردة بالنص المسموع	٣	١،٢،٣	١٢,٥
يحدد العلاقة بين الأفكار والمعلومات الواردة بالنص	٤	٢١،٢٢،٢٣،٢٤	١٦,٦٧
مجموع الأسئلة	٢٤		

- اختيار المادة المسموعة: تم اختيار مادة مسموعة يؤسس عليها الاختبار روعي فيها الشروط العلمية من حيث مدتها فهي لم تزد عن ثلاث دقائق وعشرون ثانية مراعاة للذاكرة السمعية للمتعلمين، كما روعي أن يكون معدل سرعة الأداء فيها متوسطة، وكذلك مؤلفية موضوع النص؛ حيث اختير نص يتناول قضية تهم هؤلاء الدارسين، وهو معهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة الملك سعود.
- صياغة أسئلة الاختبار: تم صياغة أسئلة الاختبار من نوع الاختيار من متعدد إلا في ثلاثة أسئلة تم اختيار أسلوب كتابة الجملة وذلك لطبيعة المهارة المقاسة، وهي استخدام الكلمات المسموعة في جمل من عنده.
- إعداد كراسة الأسئلة وورقة الإجابة، تم تصميم كراسة للأسئلة ضمنت أسئلة الاختبار وبدائل الإجابة عنها، وكذلك صممت ورقة للإجابة يسجل فيها المتعلم بياناته وإجاباته عن الأسئلة
- صياغة تعليمات الإجابة: وضعت مجموعة من التعليمات توضح للمستجيب عن الاختبار إجراءات الإجابة عنه، روعي فيها الوضوح، والتنظيم، وكان من أهم هذه التعليمات هي طلب الاستماع مرة أخرى للنص (مرة واحدة) قبل البدء في الإجابة مراعاة لطبيعة العينة التي يطبق عليها الاختبار.
- صدق الاختبار: تم عرض الاختبار على مجموعة من المتخصصين في مجال مناهج وطرق تدريس اللغة العربية، والقياس والتقويم التربوي، ومتخصصي تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ، بلغ عددهم (١٠) متخصصين، وقد طلب منهم إبداء الرأي حول الاختبار في صلاحيته للقياس المهارات المستهدفة، ودقة صياغة الأسئلة والبدائل، ووضوح التعليمات، واقتراح مايرونه من تعديلات، وقد عبر معظمهم عن صلاحية الاختبار لقياس المهارات المستهدفة، وطالب بعضهم بإجراء بعض التعديلات على صياغة بعض البدائل تم مراعاتها في الصورة النهائية للاختبار قبل تطبيقه.(٤)

(٤) ملحق رقم (١) اختبار بعض مهارات الاستماع لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها

- ثبات الاختبار: تم حساب ثبات الاختبار باستخدام طريقة التجزئة النصفية وقد بلغ معامل الارتباط بين جزئي الاختبار ٠,٨٧ ويتصحيح هذا المعامل بمعادلة سبيرمان براون بلغ معامل ثبات الاختبار ٠,٩٣ وهو معامل ثبات عال ومناسب يطمئن معه الباحثان لاستخدام الاختبار في تجربة البحث

- **مواد المعالجة التجريبية (المواد التعليمية) :**

لإتمام الإجراءات التجريبية أعد الباحثان بعضا من المواد التعليمية، التي تعد مواد أساسية للمعالجة التدريبية، وهي دليلان لنشاط المتعلمين وفقا لإستراتيجي التنبؤ وتدوين الملاحظات، وقد تم إعدادهما وفقا للإجراءات الآتية:

- تحديد خطوات كل من الإستراتيجيتين: وقد اطلع الباحثان على عديد من الدراسات والأدبيات المرتبطة بذلك، ووقفا على عدد من الخطوات والإجراءات التدريسية اللازمة للتدريس بالإستراتيجيتين، تم إيضاحهما في الإطار النظري للدراسة.
- تحديد المهارات التي يتم التدريب عليها: تم تحديد عدد من المهارات التي يتم التدريب عليها من واقع المنهج الدراسي للمتعلمين، والذين يقعون في المستوى الرابع المتقدم بمعهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
- اختيار مواد سمعية تؤسس عليها النشاطات: تم اختيار عدد من المواد السمعية التي يتم من خلالها التدريب على مهارات الاستماع، قد روعي فيها الشروط العلمية لنصوص الاستماع وفقا لطبيعة العينة، وقد وحدت هذه النصوص في الدليلين لاعتبارات ضبط متغير التدريب في التجربة
- صياغة النشاطات: تم صياغة عدد من النشاطات تتوافق مع خطوات الإستراتيجيتين، روعي فيهما وضوح تعليمات تنفيذهما، وقد بدا كل درس من دروس هذه الأدلة بتوضيح الأهداف الخاصة بهما، وقد وحدت هذه الأهداف في دروس الدليلين.
- صلاحية الدليلين: للتأكد من صلاحية الدليلين تم عرضهما على عدد من المتخصصين في مناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، بلغ عددهما سبعة محكمين، وافق جميعهم على صلاحية الدليلين، وأشار بعضهم ببعض التعديلات والإضافات تم مراعاتها عند الإعداد النهائي للدليلين(٥)

- **إجراءات التجربة البحثية :**

- تم إجراء التجربة على عينة من متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها وفق الوصف السابق، خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠١١ ـ٢٠١٢ م وقام بالتدريس للطلاب الباحث الثاني وفقا لطبيعة عمله بالمعهد ولتدريسه لمقرر الاستماع لهذا المستوى.

---

(٥) ملحق رقم (٢أ) وملحق رقم (٢ب) دليل نشاط تعلم مهارات الاستماع وفقا لإستراتيجية التنبؤ، ودليل نشاط تعلم مهارات الاستماع وفقا لإستراتيجية تدوين الملاحظات

- الضبط التجريبي: تم ضبط عدد من العوامل التي يمكن أن تؤثر في تجربة البحث ونتائجه من أهمها ما يأتي:
  - ✓ أعمار المتعلمين، ومستواهم التعليمي: روعي أن يكون متوسط أعمار المتعلمين في كل خلية تجريبية متقاربا لم يتعد ١٩,٥ كما روعي استبعاد الطلاب الذين حصلوا على مؤهلات علمية فوق المرحلة الثانوية، حتى لا يؤثر مستواهم الدراسي على أدائهم في مهارات الاستماع
  - ✓ المدخل التجريبي: روعي قبل التجربة القياس القبلي بأداة الدراسة والتأكد من عدم وجود فروق بين المجموعات المختلفة لتجربة البحث في المدخل التجريبي (مهارات الاستماع) وذلك باستخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه بين خلايا البحث التجريبية، والجدول التالي يوضح هذه النتائج:

جدول رقم (٣) : نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه بين مجموعات البحث الستة في القياس القبلي لاختبار الاستماع

مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
بين المجموعات	27.695	5	5.539	2.250	غير دالة
داخل المجموعات	108.325	44	2.462		
المجموع	136.020	49			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق بين المجموعات التجريبية الستة التي شملها التصميم التجريبي في القياس القبلي لاختبار الاستماع؛ مما يشير إلى تقارب مستواهم في المدخل التجريبي قبل التجربة، وعليه يمكن عزو أي تغير يحدث إلى متغيرات الدراسة.

- **أهمية البحث** :

يمكن أن يفيد البحث الحالي في المجالات التالية:

- متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها:حيث يسهم البحث في تحديد أنسب الإستراتجيات التي يمكن استخدامها في تنمية مهارات الاستماع لديهم، وفقا لتنوع لغاتهم الأم.
- معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها: حيث تقدم لهم تطبيقات عملية لاستخدام بعض إستراتجيات تدريس الاستماع لدى هذه الفئة، وتصور لأنسب هذه الإستراتيجيات وفقا للغاتهم الأم.
- واضعي المناهج: حيث يضع يدهم على عدد من المهارات المناسبة للاستماع لهذه الفئة، كما يقدم نموذجا لأدلة النشاط باختلاف الإستراتيجية المستخدمة في التدريسن وتصور لاختلاف تأثير هذه الإستراتيجيات في نطاق اللغة الأم.
- الباحثين: حيث يفتح المجال أمامهم لمزيد من الدراسات في هذا المجال.

- **مصطلحات البحث** :
- **الاستماع** :

يُعرَّفه الباحثان إجرائيا بأنه: عملية عقلية يقوم بها متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها من خلال تفاعلهم مع النصوص المسموعة ينتج عنهاالتوصل للمعنى المناسب للمادة المسموعة، والتفاعل معها واتخاذ قرار بشأنها.

- **إستراتيجية تدريس الاستماع** :

تُعرَّف إجرائيا بأنها: هي مجموعة من الخطوات والإجراءات المنظمة وفق نسق محدد لتنمية بعض مهارات الاستماع اعتمادا على أنشطة ومواد سمعية مناسبة.

- **اللغة الأم** :

وهي اللغة الأساسية التي ينطق بها الطالب في موطنه الأصلي.

- **الإطار النظري** :(**تنمية مهارات الاستماع في ضوء تنوع إستراتجيات التدريس ولغات المتعلمين الأم**) :

- **المحور الأول ـ الاستماع وإستراتيجيات تنميته** :

- **تعريف الاستماع** :

الاستماع هو الوسيلة الأولى لتعلم أي لغة؛ فمن خلاله يستمع الإنسان إلى أصوات اللغة وتراكيبها، وبه يدرك الإنسان النظام الحاكم لهذه اللغة التي تم الاستماع إليها؛ ولهذا فالأصم منذ الولادة يظل أبكم طيلة حياته لا يستطيع التكلم؛ لأنه لم يستمع إلى اللغة؛ وبالتالي لا يستطيع محاكاتها، فالسمع هو المعبر الرئيس لتلقي هذا الكم الهائل من: الأصوات، والتراكيب، والمفردات اللغوية التي تمثل النسيج الشبكي لأي لغة.

وقد عرف الاستماع تعريفات عديدة،فقد عرفه "ماكسبوران" بأنه: هو العملية التفاعلية التي تمكن ذهن الإنسان من تفسير معاني الأصوات التي يسمعها. (Mcsporran, 1997,15)، وعرفه "أحمد عثمان" بأنه: العملية العقلية التي تتطلب جهدا وانتباها يقظا واعيا، يبذله المستمع في متابعة الأصوات المسموعة، وفهم معناها، والربط بينها وبين الخبرات السابقة، واختزانها واسترجاعها. (أحمد محمد عثمان،٢٠٠٩م،٥٦)، وعرفه "علي مدكور" بأنه: هو إدراك وفهم وتحليل، وتفسير، وتطبيق، ونقد، وتقويم المادة المسموعة.(علي أحمد مدكور،٢٠٠٦م،٨٤)، وعرفه "الهاشمي وفائزة" بأنه: هو عملية تدريب التلاميذ على الانتباه، وحسن الإصغاء، والإحاطة بمحتوى المسموع، والكشف عن مضمونه، وهو أول فنون اللغة. (عبد الرحمن الهاشمي، فائزة الغزاوي،٢٠٠٥م،٢٢)، وعرفه "سام عمار" بأنه: هو إصغاء التلاميذ للمادة المقروءة كي يتمثلوها، ويتفاعلوا معها دون أن يروها. (سام عمار، وآخرَين،٢٠٠٧م،٣٣٣).

فالاستماع هو عملية فك الموز اللغوية التي يتلقاها المستمع من خلال تفاعله مع مضمون الرسالة اللغوية التي توجه إليه، حيث تتفاعل خبرات المستمع المتراكمة لديه مع هذه الرساله؛ بهدف: فهمها، وتفسيرها، ونقدها واتخاذ قرار أو تبني موقف بناء على ما تم الاستماع إليه.

ويعرفه الباحثان إجرائيا بأنه: قدرة متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتقدم على التفاعل مع المادة المسموعة من خلال إعطاء النص المسموع الدرجة المناسبة من الاهتمام والإنصات؛ بما يساعد على: فهم المادة المسموعة،واستيعابها، وتفسيرها،وتقويمها.

- **عناصر عملية الاستماع** :

تتكون عملية الاستماع من عدة عناصر، هي:

- الرسالة المسموعة وما يتصل بها من عوامل مسموعة، من حيث:
  - ✓ الشكل: ويتمثل في طول الرسالة أو قصرها، وكذلك وجود موسيقا مصاحبة للرسالة من عدمها.
  - ✓ المضمون: ويتمثل في مناسبة الرسالة لقدرة المستمع وحاجاته ورغباته وميوله.
- المرسل: وما يتصل به من عوامل، مثل: وضوح الصوت، والقدرة على تمثل المعنى، وخلوه من العيوب الكلامية، ومقدار سرعته في الكلام.
- المستمع: وما يتصل به من: انتباه، وتركيز، وجودة حاسة السمع لديه، ومدى اهتمامه بالرسالة.
- البيئة: وتتضمن: شكل الجلسة، والمعينات الشخصية والبصرية، والمؤثرات الخارجية التي قد تتسبب في التشتيت أو التركيز. (محمد أحمد عويس،١٩٩٩م،٦٩)

ولهذا فإن أي خلل في هذه العناصر والمكونات يسبب صعوبة في فهم المادة المسموعة، وذلك على المكونات المختلفة للرسالة، ويتضح ذلك في:

- **محتوى الرسالة** :

وتتمثل في:

- المضمون: إذ إن العديد من الطلاب يجدون صعوبة في الاستماع إلى مادة مسموعة وفهمها أكثر من المادة المقروءة؛ لأن المحتوى لا يكون منظما مثل المادة المقروء، وفي كثير من الأحيان فإن كثيراً من الطلبة لا يستطيعون التنبؤ بما سيقوله المتحدث.
- الروابط اللغوية (السمات): وهي ظواهر عامة مشتركة، ويصعب على الطالب معرفتها إذا كانت المادة المسموعة عفوية مباشرة بسبب التردد، وما فيها من تقطع نبرات الصوت مما يعوق الفهم.

- **الشخص المتحدث** :

ففي الكلام العادي المرتجل (كالحوار أو المحاضرة) إضافات، وتكرارات واستطرادات، للتوصل إلى الرسالة الأساسية، وهذا من الممكن أن يكون مساعدا أو معيقاً للفهم ، حسب مستوى الطالب، خاصة إذا كان أثر اللكنة المحلية يؤثر على درجة وضوح نطق المتحدث.

- **المستمع** :

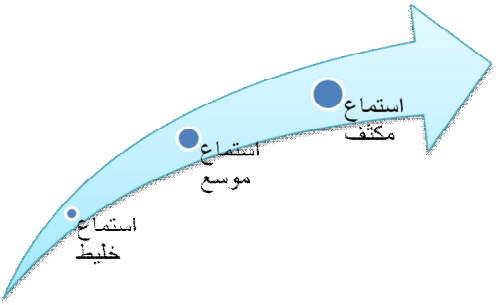
حيث يصعب عليه أحياناً تخمين معنى المادة المسموعة البعيدة عن بيئة الطالب/ مثل: (الأمثال ـ الحِكَم ـ عادات الشعوب...)، كما أن بعض المستمعين يعانون من بعض المشاكل في الجهاز السمعي لديهم، أو في الجهاز العصبي الذي يؤثر في تشتت انتباه المستمع، أو ضعف القدرة على التركيز الاستماعي لفترات طويلة.

- **البيئة التي حصلت فيها الرسالة** :

وذلك مثل: (الطابور المدرسي ـ محطة القطار ـ الشارع...إلخ) حيث تكون هناك أصوات خارجية ربما تؤثر في فهم الرسالة المسموعة.(سعاد علماني ١٩٩٧م ص١٧- ١٨)

- **أنواع الاستماع وطرائق تدريسها** :

تختلف صور وأنواع الاستماع تبعا لـ: الغرض من تدريسه، وطبيعة النص المسموع، وطريقة تقديمه وتدريسه، ومقدار الدخل اللغوي المقدم لمتعلمي اللغة في أثناء الدرس الاستماعي، ومدى توافر فرص التفاعل والمشاركة والانغماس اللغوي لدى هؤلاء المتعلمين فيما يقدم لهم من نصوص سمعية.ومن هنا يمكن تناول أهم صور وأنواع الاستماع من خلال الشكل التالي:



شكل رقم (٢): صور وأنواع الاستماع

- **استماع مكثف** :

وهو غالبا ما تكون نصوصه مصنوعة وغير طويلة، ويُستمع إلى نصوصه داخل الصف الدراسي، ويتم التحكم في كم ونوعية المفردات والتراكيب: النحوية، والصرفية، والدلالية التي يتم تضمينها في هذا النص المسموع؛ لأن نصوصه تكون جزءا من برنامج معين لتعليم اللغة، ويكون الهدف من الاستماع إلى هذه النوعية من النصوص عادة هو تدريب متعلمي اللغة على الاستماع إلى بعض العناصر اللغوية تحت إشراف المعلم؛ وذلك بهدف إكساب الطلاب بعض الأنماط والمهارات والعناصر اللغوية، والتركيز على تثبيتها في ذهن المتعلم ولغته من خلال تكرار التدريب عليها في الدرس الاستماعي. وفي هذا النوع من الاستماع كثيرا ما يوقف المعلم الوسيلة التي يُقدَّمُ النص السمعي من خلالها (كالمذياع، أو البصار "الفيديو"، أو الحاسوب، أو الشبكة العالمية "الإنترنت"...إلخ)، حيث يقوم المعلم بتجزئة النص وتكرار الاستماع لهذه الأجزاء بهدف جذب انتباه متعلمي اللغة لما يقدم في النص من: أصوات أو مفردات، أو تراكيب، أو تعبيرات مستهدفة من قِبَل المعلم؛ مما يوفر الفرصة لتعلم هذه المكونات اللغوية، وتثبيتها لدى المتعلمين، فهذا النوع يركز أكثر ما يركز على تعلم اللغة وليس اكتسابها.

ويتميز هذا النوع من الاستماع بأنه يوفر فرص التدريب والممارسةلمهارات اللغة وعناصرها المتضمنة في النص المسموع؛ كما أنه يساعد على لفت انتباه الطلاب وتركيزهم على الأصوات والمفردات والتراكيب التي يُراد إكسابها للطلاب؛ مما يقلل فرص تثبيتها لدى هؤلاء الطلاب. بينما يعاب على هذا النوع بأنه لا يقدم نصوصا لغوية حقيقية؛ تساعد متعلمي اللغة على التفاعل مع مثل هذه النصوص في الواقع الخارجي في مواقف الاتصال اللغوي المختلفة؛ مما يفقد عملية التعلم معناها وقيمتها بالنسبة لمتعلمي اللغة الثانية، كما أنه لايدرب المتعلمين على زيادة الطاقة الاستيعابية للغة؛ بسبب كثرة التوقفات التي يحدثها المعلم في أثناء إسماع الطلاب للنصوص المقدَّمة لهم.

- **استماع موسع** :

وهو الذي يقوم فيه المعلم بإسماع الطلاب لنصوص بها مفردات وتراكيب ومواقف جديدة لم يألفها الدارس، ولا يشترط الاستماع إليها داخل الصف، ولا يلزم علىِ الدارسين فهم جميع المفردات والتراكيب الواردة في هذه النصوص وإنما يُكتفى بفهم المعنى العام للنص، وغالبا ما تكون هذه النوعية من النصوص أصلية طبعيةغير مصنوعة، مثل: نشرات ــ تقاريرــ أخبارــ أفلام ــ مقالات مناظرات...إلخ.

وفي هذا النوع من الاستماع لا يُوقِفُ المعلمُ الوسيلةَ التي تنقل النص السمعي كثيرا، وإنما يعطي الفرصة للطلاب لمعايشة هذا النص الحقيقي المستمد من بيئتهم، وربما يذكر المعلم بعض المعلومات المسبقة عن النص وبعض مفرداته الصعبة من خلال استنطاق الطلاب لهذه المعاني والمعلومات إذا كان النص صعبا، أو يؤخرها إلى ما بعد الاستماع للنص إذا كان سهلا أو متوسطا، فالذي يحدد ذلك هو مستوى صعوبة النص.

ويهدف هذا النوع من الاستماع إلى تعويد الأذن على التقاط اللغة وفهمها والقدرة على محاكاتها فيما بعد، وفهم المعاني العامة لما يسمعونه من نصوص طبعية في بيئاتهم الخارجية، والتي غالبا ما تكون هذه النصوص مصحوبة ببعض المشوشات التي تؤثر أحيانا في فهم هذه النصوص الحياتية التي يتعرض لها المتعلمون كثيرا، والتي يحتاجون إلى الاستماع لمثل هذه النصوص وغمرهم بها؛ مما يساعد على اكتساب اللغة بصورة أقرب إلى الواقع، فهذا النوع يركز أكثر ما يركز على اكتساب اللغة وليس تعلمها.

فالعامل الأساسي الذي يؤثر في اكتساب اللغة الثانية يظهر في كمية المُدخلات التي يستقبلها المتعلم من هذه اللغة، فكلما زادت المدخلات اللغوية أصبح الفرد مهيأ لألفة اللغة الثانية واكتسابها وتعلمها. ولقد أكد "ستيفن كراشن" أهمية المدخلات مشيرا إلى أن المدخلات المفهومة هي أهم ما في اكتساب اللغة الثانية. (http://ar.wikipedia.org)

ويتميز هذا النوع من الاستماع بأنه يقدم نصوصا أصيلة وواقعية؛ تساعد متعلم اللغة على التفاعل مع مثل هذه النصوص في الواقع الخارجي؛ مما يجعل لعملية التعلم معنى وقيمة بالنسبة لمتعلم اللغة، كما أنه يزيد الطاقة الاستماعية للطلاب؛ حيث يتدربون فيه على التركيز لفترات استماعية أطول من الاستماع المكثف.بينما يُعاب على هذا النوع بأنه لا يوفر فرص التدريب الكافي على مهارات اللغة وعناصرها المتضمنة في النص الاستماعي؛ بسبب عدم تركيزه على لفت انتباه الطلاب لمهارات اللغة وعناصرها التي يُراد إكسابها للطلاب؛ مما يقلل فرص تثبيت هذه المهارات والعناصر اللغوية.

وعلى هذا فالنوعان السابقان لصور الاستماع متكاملان، وليسا متداخلينفكل منهما يُكمِلُ الآخر؛ حيث يركز النوع الأول على التعلم، بينما يركز النوع الثاني على اكتساب اللغة، والدارس للغة يحتاج إلى توفير بيئة تساعده على اكتساب اللغة، وتعلمها، دون الاهتمام بإحدى هاتين العمليتين وإهمال الأخرى فهما يسيران جنبا إلى جنب، وخصوصا في تعلم اللغة الثانية.

فعملية اكتساب اللغة هي المسئولة عن ابتداء الكلام، أما تعلم اللغة فله وظيفة خاصة، ألا وهي وظيفة الرقابة والتعديل للمخرَج المكتسب من اللغة ولكي يتحقق الهدف المرجو من هذه الرقابة اللغوية فلا بدمن توافر ثلاثة شروط، هي:

- توافر وقت كاف لمتعلمي اللغة؛ ليفكروا ويستعملوا بوعي القواعد المتوافرة لهم في نظامهم المتعلم.
- التركيز على الشكل والانتباه للطريقة التي تستخدم بها اللغة المتعلمة.
- معرفة القواعد الحاكمة لهذه اللغة والانتباه إليها. (سوزان م جاس، لاري سلينكر، ٢٠٠٩/، ص٣١٣)

- **استماع خليط** :

وفي هذا النوع يحاول المعلم الجمع بين مزايا النوعين السابقين، وتفادي عيوبهما؛ حيث يقوم المعلم بتقديم نصوص أصيلة وطبعية، لكنه يجري بعض المعالجات والتعديلات على هذه النصوص؛ بما يساعده على إسقاط بعض مهارات اللغة وعناصرها التي يريد المعلم إكسابها وتعليمها للطلاب مع الحفاظ على قدر كبير من أصالة النص وطبعيته.

والمعلم الناجح هو الذي ينوع بين هذه الأنواع من النصوص حسب :

- الهدف من الدرس الاستماعي.
- الوقت المتاح للدرس.
- طبيعة الطلاب ومستواهم اللغوي.
- طبيعة المهارات الاستماعية المقدَّمة ودرجة صعوبتها.
- نوع الوسيلة التعليمية المستخدمة في نقل المادة المسموعة.
- كمُّ الطاقةِ من النشاط التي يرى المعلم أنها متوافرة لدى الطلاب، فتدريس الاستماع في المحاضرة الأولى يختلف عن تدريسه في المحاضرة الأخيرة؛ بسبب تغير نشاط الطلاب.

ومع هذا يفضل للمعلم الابتعاد عن النصوص المصنوعة بصورة كاملة ماأمكن ذلك، والتركيز على النصوص الأصيلة أو الأصيلة المعدَّلة قدر استطاعته؛ حتى يتسم الدرس الاستماعي بالحيوية، والوظيفية، وتلبية احتياجات الطلاب اللغوية.

- **إستراتيجيات تنمية مهارات الاستماع** :
- **النماذج المفسرة لعمليات الفهم الاسنماعي وتأثيرها في استراتيجيات تدريسه** :

هناك العديد من النماذج المفسرة لعمليات الفهم الاستماعي كان لها دور في تحديد استراتجيات تدريسه واختيار نشاطات تنمية مهاراته بصفة عامة، ومن تلك النماذج:

- **النموذج الأول**: (**الاتجاه من الخاص إلى العام أو من أسفل إلى أعلى**) Down- Top Model:

ويعتمد هذا النموذج على أن فهم البيانات وتحليلها كمستويات منظمة متتابعة: (أصوات ـ كلمات ـ جمل ـ نصوص ـ اشتقاق المعنى) متأثرة بقدرة المستمع المعجمية والقواعدية، ومدى ألفته بالكلمات وعمل القواعد في الجمل، وتتمثل خطوات فهم المسموع وفق معطيات هذه النظرية في:

- يتفاعل المستمع مع الوحدات الفونولوجية ويتمثلها في الذاكرة.
- ينظم الوحدات اللغوية، ويميز محتواها ووظيفتها.
- يتمثل المعاني في الذهن.
- يحتفظ بها في الذاكرة. (Graves,2000, p33)

ومن التدريبات التي يمكن أن تسهم في تحقيق أهداف هذه المعالجة ما يلي:

- الكلمات الدليلية.
- الانتقالات الرئيسة في الحديث.
- العلاقات القواعدية.
- تمييز الكلمات ووظائفها.
- الإملاء.
- التتمة.
- الاختيار من متعدد.(Goh, 2000, pp.60- 66)

- **النموذج الثاني** : (**الاتجاه من العام إلى الخاص أو من أعلى إلى أسفل**) Top – Down Model :

تشير إلى كيفية استعمال الخلفية المعرفية في فهم المعنى، وتنتقل من معالجة اللغة إلى معالجة مقاصدها، وتتطلب معرفة سابقة تتصل بالموضوع أو معرفة سياقية توظف من خلالها العلاقات حول التركيب العام للأحداث فمثلا إذا سمع الدارس أن زلزالا وقع في الصين فهذا يتطلب معرفة معنى كلمة زلزال، وتوليد بعض الأسئلة مثل: أين يقع الزلزال؟ كم قوته؟ هل ألحق أضرارا؟ كم عدد القتلى؟ ما جهود الإنقاذ؟. (Goh, 2002, p.231)

ويمكن استخدام عدد من التدريبات في للتغلب على بعض الصعوبات التي تواجه هذه المعالجة مثل صعوبة النص أو غموضه مثل:

- التدريب على الاستنتاج.
- تحديد أدوار المشاركين وأقوالهم.
- توقع أسئلة حول الموضوع المطروح.
- إعداد قائمة بالمعارف المتصلة بالنص المسموع.
- الربط بين: الأسباب، والنتائج.
- تقديم المعلم النقاط الأساسية في الموضوع قبل الاستماع إليه.
- الاستماع إلى قصة غير مكتملة النهاية، واقتراح نهاية منطقية.
- الاستماع إلى عناوين الأخبار، وتخمين تفصيلاتها.(Goh, 2002, p.221-222)

- **النموذج الثالث – النموذج التفاعلي** Interactive Model :

ويفسر هذا النموذج عمليات الفهم في ضوء تفاعل المستمع مع النص وخلفيته الثقافية السابقة، وفي ضوء تفاعله مع قرنائه بخلفياتهم الثقافية ليشكل من خلال هذا التفاعل نمطا مميزا لمعنى النص في ذهنه، أطلق على هذا النموذج النموذج التفاعلي (خلف الديب عثمان ،٢٠٠٣ : ٣٨)

وفي ضوء تلك النماذج المفسرة لعمليات الفهم الاستماعي فإن إستراتيجيات تدريس الاستماع وتنمية مهاراته تتعدد وتتباين، لكن الدراسة الحالية ستركز على إستراتيجيتين، هما: إستراتيجية التنبؤ. إستراتيجية تدوين الملاحظات.

وذلك باعتبار أنهما إستراتيجيتان تعليميتان تعلميتان، يقوم فيها كل من: المعلم، والطالب بدور بارز في أثناء تنفيذ الدرس الاستماعي، وسوف يتناولهما الباحثان بشيء من التفصيل والتحليل فيما يلي:

- **إستراتيجية التنبؤ** :
- **مفهومها** :

يعرفها " يونجيمي جيانج " بأنها: هي الإستراتيجية القائمة على استخدام المعرفة السابقة لدى المتعلمين؛ لفهم نص معين، حيث يولد لدى المتعلم فرضية حول: نوع النص، وغرضه، ونطاقه، ومضمونه؛ بهدف توفير إطار مُسْبق يساعد على التعامل مع النص وفهمه. (Yongmei, 2009, p.94)

وتُعَرَّف بأنها: توقعلشيء سوف يأتي لاحقا في النص، فهي إستراتيجية تساعد الطالب على ربط ما يعرفه مسبقابما يقرأه أو يستمع إليه؛ بحثا عن خيوط تؤدي إلى فك شفرة النص، أو العثور على أدلة في النص حول الأحداث القادمة وتفصيلات النص.

ويعرفها الباحثان بأنها: مجموعة من الإجراءات والأساليب التي يتشارك فيها كل من: المعلم والمتعلم؛ بهدف فهم المتعلمين للنص المسموع، واكتساب بعض المهارات الاستماعية من خلال النص الذي سيقدَّم لهم، ، وذلك بتنشيط المعلم للمعرفة السابقة لدى المتعلمين حول هذا النص؛ بما يساعدهم على التوقع والتنبؤ بمحتويات النص الذي سيتم عرضه ودراسته.

- **أهمية إستراتيجية التنبؤ** :

تُعَدُّ إستراتيجية التنبؤ من الإستراتيجيات المهمة في تعليم اللغة بصفة عامة وتعليم اللغة الثانية بصفة خاصة، وقد أشارت العديد من الدراسات إلى أهمية هذه الإستراتيجية ودورها الفاعل في تعليم اللغة، ومن هذه الدراسات:

- دراسة " كاثرين شارملو " التي هدفت إلى فحص تأثير إستراتيجية التساؤل الذاتي والتنبؤ في تحسين الفهم (الاستيعاب) القرائي، وقد شملت العينة ١٧ طالبا من طلاب الصف الثامن، وتم استخدام اختبارات "غيتس ماك جينيتي" لقياس الفهم القرائي، وتم تطبيق ٦ فترات من التدريس لمدة ٣٨ دقيقة . كل جلسة كانت تتكون من فترتين لمدة ٣٨ دقيقة خلال ثلاثة أسابيع، وقد توصلت الدراسة إلى أن إستراتيجية التساؤل الذاتي والتنبؤ كان لها نتيجة ايجابية في تحسن عملية الفهم لدى مجموعة من الطلاب، لكن لم يكن لها دلالة إحصائية مؤثرة في تحسين عملية الفهم.(Charmello, 1993, p.3)
- دراسة "نولان" التي هدفت إلى معرفة أثر الدمج بين إستراتيجيتي: التنبؤ والتساؤل الذاتي، مع نموذج تداخل يعتمد على الكلمات، وبيان أثرها في تحسن معدل الفهم القرائي لدى الطلاب، وتوصلت الدراسة إلى أن الإستراتيجية القائمة على الدمج بين الإستراتيجيتين قد أظهرت معدلات فهم عالية لدى الطلاب على كافة المستويات في القدرة على فهم المقروء.(Nolan, T.1991)

وتقوم إستراتيجية التنبؤ على المعرفة السابقة للمتعلم بالموضوع الذي تُمارَس العملية التنبؤية حوله؛ ولهذا فعند رغبة المتعلم استخدام إستراتيجية التنبؤ في أثناء الدرس اللغوي، ينبغي عليه إجراء بعض المنظمات التمهيدية أوالنقاشات، أو العروض حول المادة الذي سيتم التنبؤ حولها.

وهذا ما أشارت إليه دراسة " يونجيمي جيانج" التي أثبتت أن إستراتيجية التنبؤ تنشط معارف الطلاب السابقة عن الموضوع وتجعلها مألوفة لديهم، كما أن الإبلاغ عن الكلمات والعبارات الجديدة من النص تجعلهم أكثر استعدادا وتوقعا لمضمون النص المسموع؛ وبالتالي يكون النص المسموع أكثر سهولة على الطلاب، كما أن هذه الإستراتيجية تدفع الملل عن الطلاب، وتجعل تعلم مهارات الاستماع أكثر متعة.(Yongmei, 2009, p.96)

كما أشارت دراسة "أندروود" التي ضرورة استخدام المعرفة السابقة بالنص المسموع في تفسير هذا النص، وإيجاد معنى لما تم الاستماع إليه؛ حيث يربط الطلاب بين: ما يستمعون إليه، وما توقعوا الاستماع إليه. (Underwood, 1989, p.30)

ومن خلال ما سبق يمكن تحديد أهمية إستراتيجية التنبؤ في تنمية مهارات اللغة الثانية بصفة عامة، ومهارات الاستماع بصفة خاصة في النقاط التالية:

- الحيوية في دراسة اللغة الثانية ودفع الشعور بالملل لدى المتعلمين؛ لأنهم أصبحوا فاعلين ومشاركين في عملية التعلم.

- تساعد متعلمي اللغة على اكتساب وتعلم مهارات لغوية أكثر ثباتا وديمومة؛ لأنها ناتجة عن التفكير والاستنتاج والتنبؤ.
- زيادة دافعية متعلمي اللغة الثانية وزيادة إقبالهم على الدرس اللغوي.
- ربط الخبرات السابقة للمتعلمين بما سيتم تعليمه؛ مما يساعد على تكامل المعرفة لديهم، وتوظيفها في المواقف التواصلية التي سيتعرضون لها.
- تحسين عمليات الفهم اللغوي الاستقبالي: (الاستماع- القراءة) فيما يقدم لهم من نصوص استماعية أو قرائية.
- زيادة الدخل اللغوي من خلال ما يتشارك فيه الطلاب من نقاشات وعصف ذهني فيما بينهم كمجموعات، أومع معلميهم في أثناء تنفيذ هذه الإستراتيجية.
- جعل عملية التعلم اللغوي ذات معنى وقيمة بالنسبة للمتعلمين؛ وذلك من خلال ربط المنتجات اللغوية التي يصدرها الطلاب بالعمليات الذهنية التي يقومون بها في أثناء ممارسة هذه الإستراتيجية.

- **إجراءات وخطوات إستراتيجية التنبؤ** :

في ضوء الخبرة الشخصية للباحثين، وبعد الإطلاع على الدراسات التي اهتمت بإستراتيجية التنبؤ، وتحديد خطواتها وإجراءاتها، مثل: دراسة (Yongmei,2009)، ودراسة (نادرة أيوب، ١٩٩٧م، ص١٧٧)، ودراسة (Charmello, 1993)، ودراسة (Nolan, T. 1991)؛ فقد قام الباحثان بوضع تصور مقترح لخطوات هذه الإستراتيجية، تمثل فيما يلي:

- **استنطاق وتنشيط** :

وفي هذه المرحلة يقوم المعلم باستنطاق وتنشيط الخبرة السابقة لدى المتعلمين حول النص الذي سيستمعون إليه، سواء أكان ذلك من حيث: المفردات، أم التراكيب، أم الأحداث، أم الشخصيات المتضمنة في النص؛ وذلك بغرض تهيئة الطلاب للتفاعل مع النص بعد ذلك، ويمكن استنطاق الطلاب باستخدام إحدى الوسائل التالية:(صور ــ سياقات لغوية ــ أفلام تعليمية ــ تساؤلات استثارية ــ مقاطع فيديو ــ بحث ذاتي باستخدام المكتبة أو الشبكة العالمية...إلخ).

- **نقاش وتساؤل** :

حيث يتيح المعلم الفرصة للنقاش والحوار حول ما تم استنطاق الطلاب حوله في الخطوة السابقة، بحيث ينوع في أساليب النقاش والتساؤل من درس لآخر وتتمثل أهم الأساليب النقاشية فيما يلي:(نقاش جماعي ــ نقاش داخل المجموعات ــ نقاشات ثنائية ــ نقاش مع المعلم ــ عصف ذهني "نقاش ذاتي").

- **تنبؤ وتوقع** :

يتيح المعلم الفرصة لطلابه في هذه الخطوةأن ينتجوا بعض التنبؤات والتوقعات المرتبطة بالنص الذي تم الاستماع إليه، بحيث تدور التنبؤات حول: (الغرض من النص ــ أحداث النص ــ الشخصيات ــ نهاية النص)، ويمكن للمعلم أن يساعد طلابه على أن يتوقعوا ما سيتناوله النص ما من خلال المساعدات التالية:

- إسماعهم العنوان الأصلي والعناوين الفرعية.
- الاستعانة بالصور (إن وجدت).
- الاستعانة بالأسئلة التي يضمِّنها الكاتب متن النص.
- إسماعهم بعض الجمل في الفقرة الأولى.
- إسماعهم السطر الأول من كل فقرة في النص.
- إسماعهم الجملة الأخيرة من الفقرة الأخيرة.

• **فحص وتقويم** :

حيث يساعد المعلم طلابه من خلال التدليل والبرهنة على فحص وتقويم تنبؤاتهم، وإثبات صحة أو خطأ بعض هذه التوقعات والتنبؤات التي أصدرها الطلاب في المرحلة السابقة؛ وبالتالي فإن الطلاب يقبلون بعض هذه التنبؤات، بينما يستبعدون البعض الآخر.

• **تفسير وتحليل وربط** :

وفيها يقوم الطلاب بتفسير وتحليل ما ورد في النص المسموع، وبيان أسباب خطأ بعض التوقعات، كما أنهم يقومون بالربط بين: توقعاتهم القبلية، وما ورد فعليا في النص، مع بيان أوجه التشابه والاختلاف بينها، وتفسير ذلك بتحليل الأسباب.

• **تعميمات واستثمار** :

وفيها يساعد المعلم طلابه على الانطلاق من النص الحالي إلى نصوص أخرى، و من المعلومات الآنية إلى معلومات أكثر رحابة، حيث يقوم الطلاب بربط النص الحالي بأمور واقعية في حياتهم، كما أن المعلم في هذه المرحلة يكلفهم باستثمار ما تعلموه من هذا النص في أنشطة لغوية أخرى، تتيح لهم فرصة التطبيق والممارسة اللغوية.

• **إستراتيجية تدوين الملاحظات** :

تعتبر عملية تدوين الملاحظات أثناء المحاضرة من الأساليب الأكثر فعالية في نمو استيعاب متعلمي اللغة الثانية لموضوع الدرس أو المحاضرة ، فليس المقصود بها هو كتابة كلمة تقال في المحاضرة؛ بل تدوين كل ما تراه مهمًا ومفيدًا لفهم الدرس، والطالب بطبيعته يفكر أسرع مما يكتب، وبالتالي فهو يختار ويركز على ما هو مفيد وما هو موضع الأسئلة في الاختبارات وبالتالي فهو يصل في أثناء المحاضرة إلى حسن الإصغاء، ويركز على ما يهتم به المعلم من خلال استخلاص وانتقاء الأفكار الرئيسة والفرعية لموضوع الدرس وتصنيفها، وإبراز النقاط المهمة بأقل قدر من الكلمات وبصياغته الخاصة التي تمكنه من فهم وتذكر الدرس مستقبلا .

• **أهمية إستراتيجية تدوين الملاحظات لدى متعلمي اللغة الثانية** :

إن عملية تدوين الملاحظات أثناء الدرس وخاصة لدى متعلمي اللغة الثانية تؤدي إلى إثراء التعلم بشكل فعّال فبواسطتها يستطيع الطلاب زيادة نسبة الإصغاء لديهم وجعله فعالا، بل وتمكينهم من تلخيص الموضوعات والأفكار والمفاهيم الرئيسة، حتى تصل الفائدة إلى درجة تساعدهم على اكتساب المهارات والفهم بشكل واضح ومنطقي وصحيح.

ومن ذلك يتضح لنا أن تدوين الملاحظات عملية تحليل تتألف من ثلاثة أنماط من النشاطات. هي:

- تحديد العناصر وتمييزها.
- تحديد العلاقات بين العناصر وتمييزها.
- إقرار مبدأ التنظيم أو الخطة اللازمة.(Hartley, 1972)

ومن الدراسات السابقة التي أكدت أهمية هذه الإستراتيجية دراسة هوي(Howe,1978)، ودراسة لافين (Lavin, 1971)، ودراسة نورثكرافت وجرنستت (Northoraft &Jernsted, 1975)، حيث استخدم "هوي" (Howe,1978) شريط تسجيل عادي لمدة خمس دقائق للمقارنة بين تدوين الملاحظات بشكل مفصل، وتدوين الملاحظات بشكل مختصر، في مقابل عدم تدوين الملاحظات، كما قارن بين تدوين الملاحظات مع المراجعة، وتدوين الملاحظات مع عدم المراجعة، وذلك على اختبار الاسترجاع، وقد دلت النتائج على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نماذج تدوين الملاحظات. كما أظهرت مجموعة تدوين الملاحظات مع المراجعة قدرة أكبر على التذكر بدرجة أفضل من مجموعة تدوين الملاحظات بدون مراجعة.

وأجرى لافين (Lavin, 1971) دراسته باستخدام محاضرتين مسجلتين على شريط تسجيل، مع استخدام الشرائح الشفافة (transparencies)، للمقارنة بين تدوين الملاحظات من جهة، ومخطط مع فراغ للملاحظات من جهة ثانية، وقياس أثر ذلك على الاسترجاع أو التذكر الفوري، وقد دلت نتائج تحليل التباين الأحادي، على أن تذكر مجموعة المخطط كانت أفضل من مجموعة تدوين الملاحظات.

كما طبق لافين دراسة أخرى (Lavin, 1971) استخدم فيها فيلماً عادياً بمقياس (٨) ملم، لمدة عشرين دقيقة،وفيلماً آخر بمقاس (٤) ملم ولمدة (٢٠) دقيقة أيضا، وذلك من أجل بيان أثر تدوين الملاحظات، أو عدم تدوينها، أو مخططات مزودة بفراغات، أو ملاحظات كاملة معطاة، وذلك على كل من:

الاسترجاع الفوري، والاحتفاظ الآجل، وقد دلت نتائج تحليل التباين الثنائي على ما يلي:

- كان تدوين الملاحظات للمجموعات الثلاثة أفضل من عدم تدوينها.
- كانت عمليتي تدون الملاحظات على المخطط، وتدوين الملاحظات الكاملة، أفضل الملاحظات العادية.
- لم تظهر المقدمة من الأفلام أي تأثير في علامات التذكر والاحتفاظ.

وفي دراسة نورثكرافت، وجرنستت (Northoraft &Jernsted,1975) وباستخدام محاضرة لمدة (٤٥) دقيقة، كانت المجموعات كما يلي: المجموعة الضابطة التي لم تدون الملاحظات، بل أعطيت الاختبار فقط، المجموعة التي دونت الملاحظات

فقط، والمجموعة التي دونت الملاحظات مع أمثلة مكتوبة على شكل مقدمة والمجموعة التي دونت الملاحظات مع مقدمة تخطيطية، والمجموعة التي دونت المحاضرة المطبوعة، وقد أشارت النتائج إلى ما يلي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على الاسترجاع الفوري.
- كان الاحتفاظ مع المراجعة، سواء من النوع التخطيطي أم من نوع الأمثلة، أفضل من الملاحظات أو المحاضرة المطبوعة.

- **إجراءات إستراتيجية تدوين الملاحظات لدى متعلمي اللغة الثانية:**

تقوم إستراتيجية تدوين الملاحظة على مجموعة من الإجراءات التالية:

قبل الدرس: ينبغي على متعلم اللغة الثانية أن يفعل التالي:

- تحضير الدرس وأخذ فكرة عامة عنه.
- معرفة أسلوب المعلم وطريقته في الشرح.
- اصطحاب الأدوات المكتبية اللازمة لتدوين الملاحظات.
- تجهيز ملف خاص للأوراق يتسم بالمرونة والتنظيم.
- اصطحاب الكتاب الدراسي أثناء المحاضرة؛ لتدوين بعض الملاحظات عليه.

في أثناء الدرس : ينبغي على متعلم اللغة الثانية أن يفعل التالي:

ممارسة الاستماع الانتقائي وكتابة الملاحظات المهمة: ويتم ذلك من خلال إحدى هذه الإستراتيجيات الفرعية:

- تدوين الأفكار الرئيسة.
- كتابة رموز وجمل قصيرة تذكر بما تم عرضه في الدرس.
- تدوين بعض الأسئلة على المعلومات المهمة.
- تلخيص المضمون العام للنص في فقرة قصيرة شاملة.
- عمل جداول ومقارنات سريعة تلخص ما تم عرضه.
- عمل خريطة ذهنية لما تم تناوله في الدرس.
- ملاحظة بعض المؤشرات غير المباشرة من الأستاذ، فمن الممكن أن يبدي اهتماماً كبيراً عند سؤاله عن فكرة أو معلومة ما، أو أنه يبدو غير متحمس لمعلومة أخرى، وهذه كلها إشارات على أهمية أو عدم أهمية المعلومة، وهنا تبين أهمية تحضير الدرس، حيث يمكن معرفة الأفكار التي لم يتم تغطيتها والتأكيد عليها.
- تدوين الأمثلة وربط الأفكار الرئيسة بعضها ببعض. يهتم الطلاب عادة بتدوين الأفكار الرئيسة ويهملون الأمثلة التي تربطها بالتطبيقات في نواحي الحياة المختلفة، وعندئذ يهملون المعلومات التي تربط الأفكار على أنها تفصيلات يمكن تذكرها فيما بعد، فعلى الطلاب قدر الإمكان تدوين الأمثلة ذات العلاقة، وكذلك ربط الأفكار بمادة الموضوع حيث إنه يكون من السهل نسيانها بعد مدة.

- الحرص على توجيه الأسئلة للمعلم إن طرحك للأسئلة أثناء المحاضرة سيساعدك على تقييم وتوضيح وتكوين فهم أفضل للمادة التعليمية، فعند طرحك للسؤال والإجابة عنه تستطيع تكوين فهم خاص بك للمادة على طريقتك أنت، وليس طريقة الأستاذ أو الكتاب المقرر، وهذه المشاركة لصفية ستزيد على مدى اهتمامك بالمادة .وبإجابة الأستاذ على هذه الأسئلة فإن فهم الطلاب للمادة ككل سيتحسن، وكذلك مدى تقييمهم لهذا الفهم.
- الانتباه لما يقدمه المعلم في نهاية الدرس اللغوي من المعتاد أن يلخص الأستاذ في نهاية الدرس الأفكار الرئيسة التي قدمها ،والتي تستحق التدوين ضمن الملاحظات.

بعد الانتهاء من الدرس: مراجعة الملاحظات مباشرة بعد المحاضرة وتلخيصها، وذلك من خلال:

- المراجعة الفورية.
- تأكد أن الأفكار المهمة والقوائم والمادة التي أثبتت على السبورة قد تم إظهارها بالتأشير عليها كمادة مهمة للمتابعة اللاحقة.
- تحسين ترتيب المعلومات التيتم تدوينها؛ حتى يمكن بنظرة سريعة أن تفرق بين الأفكار: الرئيسة، والفرعية، وإيجاد العلاقات بين جميع الأفكار.
- وعليه فان مراجعة الملاحظات تعطي فرصة أخرى للتفكر فيما تم تقديمه في الدرس، وتساعد على استيعابها وفهمها.
- ربط الملاحظات بمضمون الدرس في الكتاب.

- **المحور الثاني** : **اللغة الأم وأثرها في اكتساب اللغة الثانية "التداخل اللغوي "**:
- **مفهوم التداخل اللغوي**Linguistic Interference :

يقول ابن خلدون : إذا تقدمت في اللسان ملكة العجمة، صار مقصرا في اللغة العربية؛وذلك أن الملكة إذا تقدمت في صناعة بمحل، فقلَّ أن يجيد صاحبها ملكة في صناعة أخرى. (ابن خلدون، ١٩٩٣م، ص٤٥٥)، ومعنى كلام ابن خلدون أن اللغة نظام يكتسبه الإنسان من مجتمعه بالفطرة، ويكوِّن من خلاله سليقة لغوية، يتمكن من خلاله معرفة التعبير الصحيح الذي يتناسب مع قواعد تلك اللغة، ويستهجن الذي لايتوافق مع ذلك النظام.

والأمثلة التاريخية كثيرة فقدغلبت العجمة على اللسان العربي حينما اختلط العرب بالبرابرة،فقد تكونت لغة أخرى مزيجة،والعجمة فيها أغلب. ومن أمثلة ذلك كما يرى ابن خلدون تغير نطق حرف القاف حيث أصبحينطق قريبا من حرف الكاف على منهج البربر في كلامهم، ومن يتعلم لغة أخرى"ملكة"، غير ملكته الأولى؛ فقلَّ أن يحصل على الملكة، أي الذائقة التي يستطيع منخلالها فهم واستخدام كل معاني اللغة الأخرى، مادام سبقتها ملكة

أخرى "اللغة الأم" في المحل، وبذلك فإن ملكة اللغة الأخرى لا تحصل إلا ناقصة أو مخدوشة (ابن خلدون، ١٩٩٣م، ص ٥٥٨ـ ٥٦٣).وقد عَرَّف "العصيلي" التداخل اللغوي بأنه: هو نقل المتعلم أنماط لغته الأم وعاداتها إلى اللغة الثانية التي يتعلمها، أي تدخل أنظمة اللغة الأم وعاداتها في أنظمة اللغة الهدف.

ويعرفه الباحثان بأنه: تشويش تعلم اللغة الثانية الناتج عن: نقل المتعلم لعادات وأنماط لغته الأم إلى اللغة الهدف، أو تقريب عادات وأنماط اللغة الهدف إلى ما يشابهها في لغته الأم، أو تجنب بعض أنماط اللغة الهدف بسبب صعوبتها واختلافها أو عدم وجودها في لغة الأم.

ومن هنا ينبغي التفريق بينه وبين التناوب اللغوي أو التحول اللغوي "Code-switching"، فالتناوب اللغوي يعني: تحول الفرد من لغة إلى لغة أخرى بحيث تتناوب بعض المفردات أو الجمل من لغة إلى لغة أخرى، وذلك عندما تمر في اللغة الأولى التي يتم بها التواصل كلمة أو جملة من اللغة الثانية.

فالتناوب عملية شعورية بخلاف التداخل فهو عملية لا شعورية، كما أن التداخل يحدث في كل مستويات اللغة: الصوتية ـ الصرفية ـ النحوية ـ المعجمية ـ التعبيرية ـ الدلالية، أما التناوب فيحدث في مستوى المفردات والجمل فقط.

كما ينبغي التفريق بينه وبين الثنائية اللغوية، والتي تعني تعلم لغتين في وقت واحد، كمن يتعلم الهندية والإنجليزية في الوقت نفسه على أنهما لغتان أوليان بالنسبة له منذ بداية تعلمه للغة، أما الازدواجية اللغوية، فهي تعني وجود مستويين للغة واحدة، كالعامية والفصحى في أي لغة.

- **أنواع التداخل اللغوي** :

ينقسم التداخل اللغوي إلى ثلاثة أقسان، هي:

- **تداخل إيجابي** :

وذلك عند تشابه لغة الدارس الأم مع اللغة الهدف المراد تعلمها، حيث يتعلم الدارس هذه المهارة اللغوية بسهولة ويسر؛ وذلك لأنه سينقل الخبرة من لغته الأم إلى اللغة الهدف، فمثلا متعلم العربية من الناطقين بالإنجليزية، يُتوقع سهولة تعلمه حرف (د)؛ لأنه يتمثل في لغته في حرف متماثل معه، وهو (D) كما أنه يُتوقع له أن يتعلم الجملة الاسمية بسهولة؛ لأنها موجده في نظامه اللغوي، كذلك من يتحدثون لغة (الأوردو) مثل الكثيرين من أهل باكستان فإنه يُتوقع لهم أن يتعلموا اللغة العربية أيسر من غيرهم؛ لتشابه لغتهم أكثر من غيرها من اللغات الأخرى، وتقارب كثير من الأنظمة اللغوية بين اللغتين...وهكذا من صور التداخل الإيجابي بين اللغات.

- **تداخل سلبي** :

وذلك عند اختلاف لغة الأم عن اللغة الهدف، وبالتالي يصعب تعلم هذه المهارة اللغوية؛ لأن الدارس لم يمر بموقف لغوي مشابه لذلك؛ ومن هنا يقوم متعلم اللغة الثانية بنقل عادات وأنماط لغته الأم إلى اللغة الهدف، أو تقريب عادات وأنماط اللغة الهدف إلى ما يشابهها في لغته الأم، فمثال النقل مثلا لمتعلم العربية من الناطقين بالإنجليزية، أن يقدم العدد (١) على المعدود، فيقول: هذا واحد كتاب، وليس كتابا واحدا؛ لأنه يقول في الإنجليزية: (one book)، فهو هنا قد نقل هذا النمط اللغوي من لغته الأم (الإنجليزية كمثال) إلى لغته الهدف(اللغة العربية هنا).

وهذان النوعان أكدتهما دراسة (هداية هداية إبراهيم، ٢٠٠٨م، ص٥)، ودراسة (نجاة اليازجي، ٢٠٠٦م،ص٤٥٢:٤٦٩)، ودراسة (محمد الغازو، ومنال الغازو، ٢٠٠٤م ص٢: ١٥)، ودراسة (بوجانا بترك"، ٢٠٠٤م،)، ودراسة (إريت كابفربرج "، ١٩٩٩م)أنه عندما يتعلم شخص ما مهارات معينة في لغته الأم فإن هذه المهارات نفسها ستنتقل أو تقرَّب إلى اللغة الثانية عندما يتعرض هذا الشخص للغة الثانية خاصة إذا كان على كفاءة عالية في لغته الأم أو كان هناك قدر كبير من الاختلاف بين : لغته الأم واللغة الهدف، سواء أكان ذلك: سلبا، أم إيجابا.

- **تداخل محايد "ظاهرة التحاشي"**:

فمتعلمو اللغة الثانية ـ عادة ـ يتحاشون مواطن الضعف والقصور في أدائهم اللغوي عند كتابة، أو نطق لغة أجنبية، فالدارس الأجنبي عندما يكتب مقالا بالعربية التي يدرسها لغة ثانية؛ فإنه ـ غالباً ـ سيركز على ما يعرفه من تراكيب مستعينا بما يعرفه من مفردات تاركا ـ بالطبع ـ ما لا يعرفه، وهذا تداخل محايد يعرف بظاهرة التحاشي، وهذا النوع الثالث موجود في تعلم اللغة الثانية، وهذا ما أكدته دراسة (هداية إبراهيم، ٢٠٠٨م، ص١٣٤).

- **أثر اللغة الأم في اكتساب اللغة الثانية** :

يشير "سجوانوميكاي"إلى أن الشخص عندما يتعلم لغتين فإنهما لن يكونامنفصلتين تماما، بل سيحصل نوع من التداخل لصالح اللغة المسيطرة. وهذه اللغة المسيطرة هي في العادة لغة الأم؛ لأنها الأكثر ثباتا وتأصلا لدى المتعلم؛ وبالتالي فإن المتعلم يقوم بنقل عادات لغته الأم إلى هذه اللغة الجديدة المتعلمة "اللغة الهدف". (ميجلسجوانووليم ميكاي، ١٩٩٤م، ص٩١)

ومن المثبت نظريا أنه لا يمكنالمحافظة على التوازن في عملية استيعاب لغتين في وقت واحد «لغة ثانية مع اللغةالأم»، بحيث لا تطغى لغة على أخرى، ذلك أن عملية اكتساب اللغة هي عملية ذهنيةنفسية في المقامالأول، ويحكمها دافعية المتعلم ومدى ميوله للغة دون أخرى.

ويدعم ذلك ما يتعرض له متعلم اللغة من المؤثرات الاجتماعية، وذلكبحظوة إحدى اللغتين من خلال المؤثرات الاجتماعية المحيطة به التي تجعله يميل إلى

إحدى اللغتين بشكل لا إرادي، وبالتالي تحصل على اهتمام أكبر، فعملية التعلم تقوم على ربط المعارف الجديدة بالخبرات السابقة، وإنه لا مناص منتقديم خلفية كبيرة عن الثقافة الأجنبية التي تمثلها اللغة الثانية، وعن حياة الناسالذين يتكلمون بها، بحيث تكون لدى المتعلم خلفية ثقافية عن تلك اللغة ليتم بناءعملية التعلم عليها. (ميجل سجوان ووليم ميكاي، ١٩٩٤م، ص٩٧)

ويعدّ انتقال التدريب Transfer من بين العوامل والمتغيرات المهمة في مجال اكتساب اللغة الثانية/ الأجنبية الذي نال اهتمام الباحثين منذ وقت مبكر فكان "روبرت لادو (Lado)، أول من حدد معنى كلمة الانتقال حين ذكر أن المتعلمين يحاولون نقل التراكيب والأشكال اللغوية، والأنماط الثقافية الشائعة في لغتهم وثقافتهم الأمِ إلى لغة وثقافة اللغة الثانية في أثناء تعلّمها، وقد يبدو هذا الأثر واضحا وجليا خلال استعمال اللغة الأجنبية أو في أثناء محاولة فهمها، واستنادا إلى هذا الفهم لظاهرة انتقال أثر التعلم أجرى العديد من البحوث والدراسات في هذا الميدان، مثل:(Gass and Seliker,1983) ومن قبلهما فريز (Fries, 1945) حيث ركز الباحثون فيها على الكشف عن أثر التداخل اللغوي Interference بين اللغة الأم واللغة الثانية/ الأجنبية المتعلمة، وعزوا الصعوبات التي قد تواجه المتعلمين في أثناء تعلمها إلى هذا التداخل الطبعي القائم بين هاتين اللغتين أو ما سمي بالانتقال السلبيNegative Transfer، بينما عزوا تعلم بعض مكونات اللغة الثانية/ الأجنبية وثقافتها إلى التشابه بين اللغتين أو ما سمي بالانتقال الإيجابي Positive Transfer.

كما شهد الأدب التربوي في مجال انتقال التعلم الكثير من الأبحاث والدراسات التي حاولت إلقاء مزيد من الضوء على طبيعة ظاهرة الانتقال اللغوي Language Transfer من اللغة الأولى إلى اللغة الثانية/الأجنبية، حيث استعرض (Gass and Seliker,1983) نماذج من هذه الأبحاث التي حاولت الكشف عما يدلل على وجود هذا الانتقال، وذلك من خلال دراستها للعناصر اللغوية؛ كالتراكيب والمفردات، والنظام الصوتي، والمحادثة، ومكونات الخطاب اللغوي الشفوي، والقواعد اللغوية العامة، وإستراتيجيات اللغة وأنماط البلاغة إضافة إلى الاعتبارات البراجماتية والوظيفية في إنتاج اللغة.

وتؤثر لغة الأم في تعلم اللغة الثانية "إيجابا وسلبا" فيما يلي:

- **إيجابا** :

تيسير تعلم بعض أنماط وتراكيب اللغة الثانية بسبب تشابها مع أنماط وتراكيب لغة الأم لدى متعلم اللغة، لكن ينبغي التنويه على أن ذلك لا يحدث دائما، فربما كان التشابه سببا في صعوبة تعلم هذه الأنماط.استثمار التشابه بين أنظمة اللغة واللغة الهدف في اكتساب وتعلم هذه الأنظمة اللغوية للغة الهدف من خلال إيجاد رابط يربطها بلغة الأم، بحيث يذكر المتعلم بها دائما من خلال تذكره لهذه الأنظمة في لغته الأم.

• **سلبا** :

صعوبة تعلم بعض أنماط وتراكيب اللغة الثانية بسبب اختلافها مع أنماط وتراكيب لغة الأم لدى متعلم اللغة، لكن ينبغي التنويه على أن ذلك لا يحدث دائما، فربما كان هذا الاختلاف أيضا سببا في صعوبة تعلم هذه الأنماط.التفكير بلغة الأم واللجوء إلى الترجمة في كثير من الأحايين عند عدم القدرة على إكمال التواصل اللغوي لدى المتعلم.

تقريب الأصوات والأنماط اللغوية في اللغة الهدف إلى أقرب ما يشابهها في لغة الأم.ظهور العديد من الأخطاء اللغوية: الصوتية ـ الصرفية ـ النحوية ـ المعجمية ـ الدلالية عند التواصل باللغة الهدف؛ بسبب النقل الذي يحدث من لغة الأم إلى اللغة الهدف.

ويمكن تلافي بعض الأخطاء في لغة المتعلمين عن طريق الدراسة التقابلية التي تهدف إلى مقابلة لغة الأم باللغة الهدف، بحيث يمكن التركيز على الفروق بين اللغتين عند اكتساب اللغة الثانية، وبذلك تساعد هذه الدراسة على تقديم مادة لغوية مناسبة لتعلم اللغة الثانية مع الاستفادة مما تتمخض عنه الدراسة من مشكلات بنيوية وتطورية خاصة بلغة الدارس الانتقالية. (البدراوي زهران، ٢٠٠٨م، ص١٤)

والتقابل اللغوي من المداخل التي تساعد في التنبؤ بالصعوبات اللغوية عند تعلم لغة ثانية، فتحديد أوجه: الاختلاف، والتشابه، والتماثل بين: لغة الأم أو المنشأ، واللغة الهدف يسهم في تشخيص وتوقع الصعوبات اللغوية التي يمكن أن تواجه دارسي اللغة الثانية؛ لأن هذا الدارس ينقل عاداته اللغوية في لغته الأم إلى اللغة الهدف التي كثيراً ما تختلف وتفترق عن لغة الأم وهنا تبرز الصعوبات اللغوية. (هداية هداية إبراهيم، ٢٠٠٨م، ص١٢٤)

وتتنبأ الدراسة التقابلية ببعض الصعوبات التي تواجه دارسي اللغة الثانية التي قد تكون ناتجة عن مخارج الحروف التي قد تكون موجودة في لغة، ومهجورة في اللغة الأخرى، كما في حالة متعلم للغة العربية لغته الأم الإنجليزية، ففي اللغة العربية حروف ليست موجودة في اللغة الإنجليزية كحرف العين والضاد والطاء وغيرها، فعند نطقه لاسم (علي)سينطقه (ألي)؛ وذلك لأن مخرج حرف العين مهجور في لغته، وأيضًا في حالة نطق حرف الحاء والظاء في كلمة حافظ ينطقه (هافز)، وقد تكون الصعوبة التي يواجهها دارسي اللغة الثانية عبارة عن تقديم وتأخير في الكلام بسبب اختلاف أنظمة اللغات.

وتظهر أهمية مدخل التقابل اللغوي في التنبؤ بالصعوبات اللغوية من خلال تحديد أوجه : التشابه، والتماثل، والاختلاف بين : لغة الأم واللغة الهدف، مما يظهر النقاط المشتركة بين اللغتين، والنقاط المختلفة، وهذا بدوره ييسر تعلم النقاط المتشابه، ويصعب تعلم النقاط المختلفة.ورغم من ذلك فهناك عدة انتقادات وجهت لهذا المدخل تتمثل فيما يلي :

- صعوبة هذا الإجراء؛ إذ من الصعب الحصر الشامل لكل أشكال العلاقة بين لغتين؛ مما يسبب عدم الاطمئنان إلى الفروق التي يكشف عنها هذا الإجراء
- التقابل اللغوي يقوم على افتراض مؤداه : أن ما تلتقي فيه لغتان لا يمثل صعوبة عند الدارس، وما تختلف فيه هاتان اللغتان سوف يمثل صعوبة عند الدارس، وهذا افتراض قد يصدق مرة ولا يصدق مرة ثانية، فقد يتوافر للدارس عدة عوامل تجعله يتخطى هذه الصعوبة، فالتنبؤات التي تنتج عن التقابل بين لغتين لا تصدق دائما.

إن محاولة وضع اختبارات لتحديد الصعوبةالتي يواجهها الدارسون في تعلم لغة أجنبية في ضوء مدخل التقابل اللغوي يعني بالضرورة وضع اختبار للناطقين بكل لغة على حدة، فنضع – مثلا – اختبارا للناطقين بالفرنسية وآخر للناطقين بالإنجليزية، وثالث للناطقين بالأسبانية ... وهكذا؛ وذلك لأن الصعوبات التي يكشف عنها التقابل اللغوي تختلف من لغة إلى لغة أخرى.

إن تداخل لغة الأم مع اللغة الهدف ليس المصدر الوحيد للصعوبة، بل هناك مصادر أخرى لهذه الصعوبة، مثل : طبيعة اللغة المتعلمة " الهدف "، والأسلوب التدريسي المستخدم ونوع البرنامج الذي يدرس ...إلخ .لا توجد ـ حتى الآن ـ معايير محددة يمكن الاستناد إليها لإجراء التقابل بين لغتين؛ مما يقلل من الوثوق في نتائج الدراسات التقابلية. (رشدي طعيمة، ٢٠٠٤م، ص٣٠٢- ٣٠٣) (هداية هداية إبراهيم، ٢٠٠٨م، ص١٢٦- ١٢٧)

- **نتائج الدراسة** :

بتحليل البيانات بالأساليب الإحصائية المناسبة تم التوصل لعدد من النتائج يتم عرضها وفقا لأسئلة الدراسة وفروضها، حتى يمكن الإجابة عن تلك الأسئلة والتحقق من الفروض، ثم مناقشة تلك النتائج وتفسيرها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة.

- **أولا : مدخل أساسي (المتوسطات والمتوسطات الطرفية لاستجابات أفراد العينة على القياس البعدي لاختبار الاستماع)** :

اعتمد البحث على تصميم تجريبي عاملي يتكون من ست خلايا تجريبية تبعا لعاملين تجريبيين الأول تجريبي هو إستراتيجية التدريس والثاني تصنيفي و هو اللغة الأم، ويحاول البحث اختبار الفروق بين هذه المتغيرات واختبار التفاعل بينهما، والجدول التالي يوضح متوسطات الخلايا التجريبية الست في القياس البعدي لاختبار الاستماع ، والمتوسطات الطرفية لكل متغير بغض النظر عن المتغير الآخر.

جدول رقم (٤) : المتوسطات والمتوسطات الطرفية لاستجابات عينة الدراسة على اختبار الاستماع في القياس البعدي

اللغة الأم /إستراتجية التدريس	لغة أسيوية	لغة افريقية	لغة أوربية	المتوسطات الطرفية
إستراتجية التنبؤ	23.6667	21	17	21.64
إستراتجية تدوين الملاحظات	21.3	18.4	18.6	19.6
المتوسطات الطرفية	22.59	19.55	18.2	

يتضح من الجدول السابق أن هناك فروق ظاهرة بين متوسطات مجموعات البحث، وسيتم التأكد من دلالة هذه الفروق بين هذه المتوسطات وعرض نتائجها وفقا لمحاور متسقة مع أسئلة الدراسة وفروضها.

- **ثانيا : النتائج المرتبطة بأثر إستراتجية التدريس (تنبؤ – تدوين ملاحظات) على تنمية مهارات الاستماع :**

ترتبط نتائج هذا المحور بالتساؤل رقم (١) من أسئلة الدراسة ونصه " ما أثر اختلاف إستراتجية التدريس (التنبؤ– تدوين الملاحظات) في تنمية بعض مهارات الاستماع لدى الطلاب الناطقين بغير العربية بغض النظر عن لغتهم الأم.

كما ترتبط بالفروض الأول والثاني والثالث من فروض الدراسة وهي:

- لايوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي القياس القبلي والبعدي لمهارات الاستماع لدى طلاب المجموعة التجريبية التي تدرس بإستراتيجية التنبؤ.
- لايوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي القياس القبلي والبعدي لمهارات الاستماع لدى طلاب المجموعة التجريبية التي تدرس بإستراتيجية تدوين الملاحظات.
- لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات عينة البحث على القياس البعدي لاختبار الاستماع ترجع للأثر الأساسي لإستراتجية التدريس (تنبؤ ـ تدوين ملاحظات) بغض النظر عن لغاتهم الأم.

وسيتم عرض هذه النتائج وفقا للفروض في محاور فرعية كما يأتي:

- **النتائج الخاصة بأثر إستراتيجية التنبؤ في تنمية مهارات الاستماع :**

ويرتبط هذا المحور بالفرض الأول من فروض الدراسة السالف ذكره وللتحقق من صحة الفرض تم استخدام اختبار (ت) لمجموعة واحدة لحساب الفروق بين القياسين القبلي والبعدي لمهارات الاستماع لدى طلاب المجموعة التجريبية التي درست باستراتيجية التنبؤ، وهو ما يوضحه الجدول الآتي:

جدول (٥) : نتائج اختبار (ت) للفروق بين القياسين القبلي والبعدي لاختبار الاستماع لدى طلاب المجموعة التي درست بإستراتيجية التنبؤ

القياس	متوسط	انحراف	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة
قبلي	١٤,٣٦	1.٤١	12.70	24	دالة عند مستوى .٠٥
بعدي	٢١,٦٤	٢,٥٣			

يتضح من ا لجدول السابق ان قيمة (ت) للفرق بين القياسين القبلي والبعدي على اختبار الاستماع بلغت (١٢,٧) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥ مما يشير إلى وجود فرق دال إحصائيا بين القياسين، والدلالة توجه لصالح المتوسط الأعلى وهو القياس البعدي، وبذا يمكن القولبوجود تأثير للإستراتجية في تنمية مهارات الاستماع. وبالنتيجة السابقة يمكن رفض الفرض الصفري

الأول من فروض الدراسة وقبول الفرض البديل ونصه" يوجد فرق دال إحصائيا عتد مستوى ٠,٠٥ بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي لمهارات الاستماع لدى الطلاب الذين درسوا بإستراتيجية التنبؤ لصالح القياس البعدي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بما تتميز به هذه الإستراتيجية من إجراءات تؤسس على تجهيز العمليات العقلية للطلاب لتلقي النص، من خلال الربط بينه وبين خلفياتهم المعرفية السابقة عنه، كما يمكن ان يرجع لتنظيم عمليات التدريس التي تمت بها هذه الإستراتيجية، وتنظيم النشاطات من خلال دليل صمم لهذا الهدف.

ساعدت الاستراتيجية المتعلم علي ان يكون متعلم نشط خلال مراحل الاستماع المختلفة ـ (Pre/while and after)حتى قبل ان يبدأ في الاستماع الفعلي من خلال وضع بعض التوقعات عن محتوى النص من عنوانه ـ و نشاط المستمع كما هو معلوم متطلب قبلي لا غنى عنه لفهم النص المسموع

استراتيجية التنبؤ جعلت المتعلم أكثر وعياً بضرورة وضع هدف للاستماع من خلال طرح بعض الأسئلة التي قد يجيب النص عنها..... الأمر الذي يجعل المستمع يستمع لغرض وهدف بعينه (Listening to Specific Information) مما يزيد من من ألفته و فهمه العام للنص.

تدرب المتعلم خلال فترة التجربة علي ضرورة اعادة بناء التنبؤات و التوقعات في ضوء اي معلومة جديدة يستمع اليها من النص بمعنى انه تعلم كيف يتعايش مع الشك و عدم اليقين الذي هو سمة اساسية من سمات الاستماع في اللغة الاجنبية يتوقع ← يتنبؤ ← يسمع← يؤكد← يعدل و هكذا.

مكنت فترة التدريب علي الاستراتيجية المتعلم من الاسفادة القصوى من خلفيتهالمعرفية ، حيث رأى اثناء فترة التدريس كيف يستخدم المعلم كل المصادر المتاحة لديه لفهم النص المسموع ;

- معرفة الواقع من حوله World Knowledge
- المعرفة الشخصية Personal Knowledge
- المعرفة الكاديمية Academic Knowledge
- المعرفة الابداعية Creative Knowledge

من اجل تنشيط الخلفية المعرفية بالنص Content Schema ليس ذلك فقط بل و الخلفية المرتبطة بين النص Formal Schemaمما يساعد علي ربط المحتوىبما تعلم من قبلوملأ الفراغات في الفهم، كل هذا بالاضافة الي قدرة المتعلم علي استخدام القرائن اللغوية و السياقية المتاح بالنص المسموع.

- **النتائج الخاصة بأثر إستراتيجية تدوين الملاحظات في تنمية مهارات الاستماع** :

ويرتبط هذا المحور بالفرض الثاني من فروض الدراسة السالف ذكره وللتحقق من صحة الفرض تم استخدام اختبار (ت) لمجموعة واحدة لحساب الفروق بين القياسين القبلي والبعدي لمهارات الاستماع لدى طلاب المجموعة التجريبية التي درست باستراتيجية تدوين الملاحظات وهو ما يوضحه الجدول الآتي:

جدول (٦) : نتائج اختبار (ت) للفروق بين القياسين القبلي والبعدي لاختبار الاستماع لدى طلاب المجموعة التي درست بإستراتيجية تدوين الملاحظات

القياس	متوسط	انحراف	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة
قبلي	13.3600	1.77670	11.25	24	دالة عند مستوى ٠.٠٥
بعدي	19.6000	1.68325			

يتضح من ا لجدول السابق ان قيمة (ت) للفرق بين القياسين القبلي والبعدي على اختبار الاستماع بلغت (١١,٢٥) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥ مما يشير إلى وجود فرق دال إحصائيا بين القياسين، والدلالة توجه لصالح المتوسط الأعلى وهو القياس البعدي، وبذا يمكن القول بوجود تأثير لإستراتجية تدوين الملاحظات في تنمية مهارات الاستماع.

وبالنتيجة السابقة يمكن رفض الفرض الصفري الأول من فروض الدراسة وقبول الفرض البديل ونصه" يوجد فرق دال إحصائيا عتد مستوى ٠,٠٥ بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي لمهارات الاستماع لدى الطلاب الذين درسوا بإستراتيجية تدوين الملاحظات لصالح القياس البعدي.ويمكن تفسير هذه النتيجة بما تتميز به هذه الإستراتيجية من أنها تؤدي إلى إثراء التعلم بشكل فعّال فبواسطتها يستطيع الطلاب زيادة نسبة الإصغاء لديهم وجعله فعالا، بل وتمكينهم من تلخيص الموضوعات والأفكار والمفاهيم الرئيسة حتى تصل الفائدة إلى درجة تساعدهم على اكتساب المهارات والفهم بشكل واضح ومنطقي وصحيح.وتتفق هذه النتيجة مع عدد من الدراسات السابقة من أهمها: دراسة هوي (Howe,1978)، ودراسة لافين (Lavin, 1971)، ودراسة نورثكرافت وجرنستت (Northoraft & Jernsted, 1975)

- **النتائج الخاصة بالفروق بين الإستراتيجيتين في تنمية مهارات الاستماع** :

ترتبط نتئاج هذا المحور بالفرض الثالث من فروض الدراسة السالف ذكره وللتحقق من صحة هذه الفرض و في ضوء طبيعة التصميم التجريبي للبحث تم استخدام تحليل التباين ثنائي الاتجاه لتحديد الفروق بين متوسطات الدرجات وفقا لمتغيرات الدراسة والجدول التالي يوضح هذه النتائج:

جدول رقم (٧) : نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه للقياس البعدي لاختبار الاستماع لدى عينة البحث

مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
النموذج المصحح	226.613[a]	5	45.32	42.28	دال عند مستوى ٠,٠٥
الاثر الاساسي	18042.789	1	18043	16831.436	دال عند مستوى ٠,٠٥
إستراتجيه التدريس	21.478	1	21.48	20.036	دال عند مستوى ٠,٠٥
اللغه الام	149.364	2	74.68	69.668	دال عند مستوى ٠,٠٥
التفاعل	21.494	2	10.75	10.026	دال عند مستوى ٠,٠٥
الخطا	47.167	44	1.072		
المجموع	21533	50			
المجموع المصحح	273.78	49			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ف) للفروق بين مجموعات البحث الستة جاءت دالة عند مستوى دلالة إحصائية ٠,٠٥ وهو ما يشير ابتداء إلى وجود فروق بين المجموعات الستة في القياس البعدي لمهارات الاستماع.

كما يتضح من الجدول السابق أن الفروق بين مجموعات الدراسة بحسب متغير استراتيجيه التدريس جاءت دالة أيضا عند مستوى ٠,٠٥ وهو ما يشير إلى أن نمو مهارات الاستماع قد تأثر لدى العينة بهذا المتغير؛ حيث بلغت قيمة (ف) للفروق بين متوسطي مجموعتي الدراسة وفق هذا المتغير (٢٠,٠٣٦)، وهي قيمة دالة عند مستوى ٠,٠٥ ولمعرفة اتجاه الفروق يمكننا الرجوع إلى جدول رقم (٤) الخاص بالمتوسطات والمتوسطات الطرفية، ويوضح هذا الجدول أن المتوسط الطرفي لعينة الدراسة ممن درسوا بإستراتيجية التنبؤ بلغ (٢١,٦٤) بينما بلغ المتوسط الطرفي لإستراتيجية تدوين الملاحظات (١٩,٦) وهذا بدوره يشير إلى أن الفروق لصالح إستراتيجية التنبؤ، ويمكن استنتاج أن هذه الإستراتيجية كانت أكثر فعالية لدى عينة الدراسة بغض النظر عن لغاتهم الأم.

وتم عمل مقارنة بعدية للتأكد من وجود هذه الفروق باستخدام اختبار (ت) والجدول التالي يوضح هذه النتائج

جدول رقم (٨) : نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطي درجات العينة على القياس البعدي لاختبار الاستماع وفق متغير إستراتجية التدريس (تنبؤ – تدوين ملاحظات)

الإستراتيجية	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة
التنبؤ	٢١,٦٤	٢,٥٣	٤,٣٥	٤٨	دالة عند مستوى ٠,٠٥
تدوين الملاحظات	١٩,٦	١,٦٣			

ويتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) لحساب الفروق بين متوسطي درجات الطلاب في المجموعتين اللتين درستا وفق إستراتيجية التنبؤ، وإستراتجية تدوين الملاحظات جاءت دالة عند مستوى ٠,٠٥ والدلالة كما أشارت النتائج السابقة لصالح إستراتيجية التنبؤ التي جاء متوسط الطلاب الذين درسوا من خلالها أعلى من متوسط المجموعة الأخرى التي درست بإستراتيجية تدوين الملاحظات

وفي ضوء تلك النتيجة أيضا يتم رفض الفرض البحثي الثالث وقبول الفرض البديل ونصه" يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطي درجات الطلاب على القياس البعدي لاختبار الاستماع في صالح المجموعة التجريبية التي درست بإستراتيجية التنبؤ بغض النظر عن لغاتهم الأم.

وفي ضوء ما تم عرضه من نتائج تكون الإجابة عن التساؤل الأول أن هناك أثر لاختلاف إستراتجية التدريس (تنبؤ ــ تدوين ملاحظات) في تنمية مهارات الاستماع لدى دارسي العربية الناطقين بغيرها بغض النظر عن لغاتهم الأم.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن إستراتيجية التنبؤ قد ساعدت الدارسين على الربط بين المادة المسموعة وخبراتهم السابقة، كما أنها منحتهم فرصة التفكير والتوقع لمضمون المادة المسموعة، ثم تحليلها وتفسيرها واستثمارها في فهم نصوص استماعية أخرى غير النص الآني الذي تمّ الاستماع إليه؛ وهذا بدوره يدفع الملل، وينمي القدرة الاستماعية للدارسين، ويكسبهم مهارات استماعية

متعددة، يمكن تطبيقها على أي نص استماعي آخر، بخلاف إستراتيجية تدوين الملاحظات التي تقوم على تدوين ملاحظات على النص الآني الذي يتم الاستماع إليه فقط، دون الانطلاق إلى استثمار ما تم تعلمه في تطبيقه على نصوص استماعية أخرى، فإستراتيجية تدوين الملاحظات تركز على النص الآني فقط أما إستراتيجية التنبؤ فهي تدرس النص الآني؛ للانطلاق منه إلى نصوص أخرى أكثر رحابة، واستثمار ما تعلمه الدارسون في أنشطة لغوية أخرى، تتيح لهم فرص التطبيق والممارسة اللغوية الحقيقية؛ ولهذا جاء أثر إستراتيجية التنبؤ أعلى من أثر إستراتيجية تدوين الملاحظات في تنمية مهارات الاستماع.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة " يونجيمي جيانج" التي أثبتت أن إستراتيجية التنبؤ تنشط الخبرة السابقة للطلاب، وتجعلهم أكثر استعدادا وتوقعا لمضمون النص المسموع؛ وبالتالي يكون النص المسموع أكثر سهولة على الطلاب، كما أن هذه الإستراتيجية تدفع الملل عن الطلاب، وتجعل تعلم مهارات الاستماع أكثر متعة.(Yongmei, 2009, p.96)

كما تتفق مع ما أشارت إليه دراسة "أندروود" من ضرورة استخدام المعرفة السابقة بالنص المسموع في تفسير هذا النص، وإيجاد معنى لما تم الاستماع إليه؛ حيث يربط الطلاب بين: ما يستمعون إليه، وما توقعوا الاستماع إليه. (Underwood, 1989: p.30)

- **ثالثا : النتائج المرتبطة بأثر نوع اللغات الأم (آسيوية – إفريقية - أوربية) على تنمية مهارات الاستماع :**

ترتبط نتائج هذا المحور بالتساؤل رقم (٢) من أسئلة البحث ونصه" ما أثر نوع اللغة الأم (آسيوية ــ أوربية ــ إفريقية) في تنمية بعض مهارات الاستماع لدى الطلاب الناطقين بغير العربية بغض النظر عن إستراتجية التدريس.

كما ترتبط بالفرض الرابع من فروض البحث ونصه " لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الطلاب في القياس البعدي لاختبار الاستماع ترجع للأثر الأساسي لنوع اللغة الأم (آسيوية ـ إفريقية ـأوربية) بغض النظر عن إستراتيجية التدريس.

وللإجابة عن السؤال والتأكد من صحة الفرض السابق تم استخدام تحليل التباين ثنائي الاتجاه، والذي تم عرض نتائجه في الجدول رقم (٧) السابق وبالرجوع إليه يتضح أن قيمة (ف) للفروق بين مجموعات البحث وفقا لمتغير نوع اللغة الأم بلغت (69.668) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥ مما يشير إلى وجود أثر لنوع اللغة الأم في تنمية مهارات الاستماع، بغض النظر عن طريقة التدريس.

ولمعرفة اتجاه الفروق بين المجموعات الثلاثة وفقا لمتغير نوع اللغة الأم تم عمل مقارنات بعدية باستخدام اختبار شيفية للمقارنات البعدية والجدول التالي يوضح هذه النتائج.

جدول رقم (٩) : نتائج اختبار شيفية للمقارنات البعدية لتحديد اتجاه الفروق بين مجموعات البحث وفق متغير نوع لغة الأم

اللغة الأم	المتوسطات	قيم ف		
		لغة أوربية	لغة إفريقية	لغة آسيوية
لغة أوربية	17.8			
لغة إفريقية	21	*18.2		
لغة آسيوية	23.667	*19.5556	*22.5909	

يوضح الجدول السابق النتائج التالية:

- عند مقارنة متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية من ذوي اللغات الأم التي تنتمي للغات الأوربية وذويهم ممن لغتهم الأم تنتمي للغات الأفريقية نجد أن قيمة (ف) للمقارنات البعدية باستخدام اختبار شيفية بلغت (١٨,٢) وهي قيمة دالة عند مستوى ٠,٠٥ والدلالة في صالح طلاب مجموعة اللغات الإفريقية ذات المتوسط الأعلى.
- عند مقارنة متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية من ذوي اللغات الأم التي تنتمي للغات الأوربية وذويهم ممن لغتهم الأم تنتمي للغات الآسيوية نجد أن قيمة (ف) للمقارنات البعدية باستخدام اختبار شيفية بلغت (١٩,٥٥) وهي قيمة دالة عند مستوى ٠,٠٥ والدلالة في صالح طلاب مجموعة اللغات الآسيوية ذات المتوسط الأعلى.
- عند مقارنة متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية من ذوي اللغات الأم التي تنتمي للغات الإفريقية وذويهم ممن لغتهم الأم تنتمي للغات الشرق آسيوية نجد أن قيمة (ف) للمقارنات البعدية باستخدام اختبار شيفية بلغت (٢٢,٥٩) وهي قيمة دالة عند مستوى ٠,٠٥ والدلالة في صالح طلاب مجموعة اللغات الآسيوية ذات المتوسط الأعلى.

وبالتالي فهناك أثر لنوع اللغة الأم في تنمية مهارات الاستماع بغض النظر عن إستراتجية التدريس، وذلك لصالح لغات الأم: ألآسيوية، ثم الإفريقية على حساب اللغات الأوربية.

وبالنتائج السابقة التي تم توضيحها يمكن الإجابة عن التساؤل الثاني من تساؤلات الدراسة بأن هناك أثر لنوع اللغة الأم في تنمية مهارات الاستماع بغض النظر عن إستراتجية التدريس؛ حيث تفوق الطلاب من ذوي اللغات الأم الأسيوية عن قرنائهم من ذوي اللغات الأم الأخرى: (إفريقية ــ أوربية) وكذلك تفوق الطلاب ذوي اللغات الأم الإفريقية عن ذويهم من ذوي اللغات الأم الأوربية.

ومما سبق عرضه من نتائج يمكن رفض الفرض البحثي الرابع وقبول عدة فروض بديلة هي:

- يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطي درجات الطلاب من ذوي اللغات الأم الأسيوية والطلاب من ذوي اللغات الأم الإفريقية على القياس البعدي لاختبار الاستماع لصالح ذوي اللغات الأم الآسيوية بغض النظر عن إستراتجية التدريس.

- يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطي درجات الطلاب من ذوي اللغات الأم الأسيوية والطلاب من ذوي اللغات الأم الأوربية على القياس البعدي لاختبار الاستماع لصالح ذوي اللغات الأم الآسيوية بغض النظر عن إستراتجية التدريس.
- يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطي درجات الطلاب من ذوي اللغات الأم الإفريقية والطلاب من ذوي اللغات الأم الأوربية على القياس البعدي لاختبار الاستماع لصالح ذوي اللغات الأم الإفريقية بغض النظر عن إستراتجية التدريس.

ويمكن تفسير ذلك بأن اللغات الآسيوية: (الأوردية ـ الفارسية ـ التركية ـ الإندونيسية ـ الماليزية)، واللغات الأفريقية: (الهوسا ـ السواحلية ـ الصومالية ـ اليوربا) اللتان تضمنتهما عينة الدراسة، هي من أكثر اللغات تأثرا باللغة العربية؛ ولذلك فهي تتشابه في كثير من الجوانب مع اللغة العربية، ويمتلك الدارسون الناطقون بهذه اللغات لغة أم قدرا أكبر من المألوفية للغة العربية ومن هنا فقد كانت هذه اللغات أكثر تأثيرا في تنمية مهارات الاستماع مقارنة باللغات الأوربية: (الإنجليزية ـ الفرنسية ـ الروسية ـ الألمانية) التي تضمنتها عينة الدراسة الحالية.

وتتفق تلك النتيجة مع ما أكدته دراسة (عوض أحمد أدروب، ٢٠١١م، ١٤٠) ودراسة (إسحاق الأمين، ١٩٨٣م، ص٥٣) من أن هناك تأثيرا بارزا يحدث في: الأصوات، والمفردات، والتراكيب لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية بسبب التداخل اللغوي الذي ينتج عن نقل العادات اللغوية من لغة الأم إلى اللغة الهدف؛ مما يحدث تشويشا في تعلم اللغة الهدف "العربية"؛ وذلك بسبب الاختلاف بين: طبيعة لغة الأم، واللغة الهدف، فنظام الأفعال مثلا ووظائفها ودلالاتها من ناحية الزمن والوجهة يختلف في العربية عن كثير من اللغات الأخرى؛ مما يحدث تداخلا بين اللغتين.

كما تؤكد دراسة (محمد علي الخولي، ١٩٨٩م، ١١٢) ظاهرة النقل والتداخل بين اللغات، وتأثير التداخل اللغوي في تعلم اللغة الثانية وتعليمها، وأن النقل والتداخل عادة ما ينتقل من اللغة الأقوي "لغة الأم" إلى اللغة الأضعف "اللغة الهدف"؛ لأن لغة الأم هي اللغة المهيمنة والمسيطرة في تلك الحالة.

وتتفق تلك النتيجة مع ماذكرته "الويكيبديا" من أن أكثر اللغات تأثرًا باللغة العربية بعض اللغات الآسيوية، وهي:(التركية- الفارسية ـ الأمازيغية- الكردية ـ الأوردية ـ المالزية ـ الأندونسية)، وبعض اللغات الإفريقية: (الهوسا ـ السواحلية ـ اليوربا)، أما اللغات الأروبية الأكثر تأثرا بالعربية فهي:(الإسبانية ـ البرتغالية ـ المالطية ـ الصقلية)، كما أشارت "الويكيبديا" أيضا إلى أن أكثر اللغات تأثرا بالعربية في المفردات والبنى اللغوية هي:

(التركية ـ الكردية ـ العبرية ـ الإسبانية ـالصومالية ـ السواحلية ـ الهوسية ـ المالطية)؛ ومن هنا يتضح أن نصيب تأثر اللغات الآسيوية والإفريقية ـ التي وردت في عين الدراسة- بالعربية، أعلى من نظيراتها في اللغات الأوربية التي وردت في عينة الدراسة.

- **رابعا : النتائج المرتبطة بأثر التفاعل بين إستراتيجية التدريس (تنبؤ – تدوين ملاحظات) و نوع اللغات الأم: (آسيوية – إفريقية - أوربية) على تنمية مهارات الاستماع :**

ترتبط نتائج هذا المحور بالتساؤل رقم (٣) من أسئلة الدراسة ونصه " ما أثر التفاعل بين: إستراتجية التدريس(تنبؤ ـ تدوين ملاحظات)، ونوع اللغة الأم (آسيوية ـ إفريقية ـ أوربية) في تنمية بعض مهارات الاستماع لدى الطلاب الناطقين بغير العربية؟

كما ترتبط نتائج هذا المحور بالفرض الخامس من فروض الدراسة ونصه " لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي لاختبار الاستماع ترجع لأثر التفاعل بين: إستراتجية التدريس (تنبؤ ـ تدورين ملاحظات)، ونوع اللغة الأم (آسيوية ـ إفريقية ـ أوربية)

وللإجابة عن هذا التساؤل والتحقق من صحة الفرض؛ تم حساب تحليل التباين ثنائي الاتجاه والذي وضَّحتْ نتائجَه الجدولُ السابق رقم (٧) ويتضح من هذا الجدول أن قيمة (ف) للفروق في التفاعل بين المجموعات الستة بلغت (10.026)، وهي دالة إحصائيا عند مستوى(٠,٠٥)، وهو ما يعني وجود فروق ترجع لأثر التفاعل بين إستراتجية التدريس ونوع اللغة الأم.ويتم توضيح التفاعل وجوانبه من خلال الرسم البياني التالي:

شكل رقم (٢) : رسم بياني يوضح جوانب التفاعل بين متغيري: إستراتجية التدريس، واللغة الأ م في تنمية مهارات الاستماع

يتضح من الرسم البياني السابق أن أعلى متوسط للأداء على اختبار الاستماع في الاختبار البعدي، جاء في صالح إستراتيجية التنبؤ لدى مجموعة الطلاب ذوي اللغات الآسيوية، وكذلك الحال مع ذوي اللغات الأفريقية الذين جاء متوسط أداء المجموعة التي درست بإستراتيجية التنبؤ لديهم أعلى أيضا بينما مجموعة الطلاب من ذوي اللغات الأوربية، فقد كان متوسط أداء الطلاب

الذين درسوا بإستراتيجية تدوين الملاحظات أعلى، وعلى هذا يمكن أن نقرر أن إستراتيجية التنبؤ كانت أكثر مناسبة للطلاب ذوي اللغات الأم الأسيوية واللغات الأم الإفريقية، بينما كانت إستراتيجية تدوين الملاحظات أكثر مناسبة للطلاب ذوي اللغات الأم الأوربية.

والنتيجة السابقة أجابت عن التساؤل الثالث من أسئلة البحث؛ حيث وجد أثر للتفاعل بين: إستراتيجية التدريس، واللغة الأم في تنمية مهارات الاستماع كما يمكن رفض الفرض الثالث من فروض البحث وقبول الفرض لبديل ونصه" يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى(٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية على القياس البعدي لاختبار الاستماع ترجع لأثر التفاعل بين: إستراتيجية التدريس (تنبؤ ــ تدوين ملاحظات)، ونوع اللغة الأم (آسيوية ـ إفريقية ـ أوربية) لصالح تفاعل إستراتيجية التنبوء مع نوعي اللغة الأم: الآسيوية والإفريقية، وتفاعل إستراتيجية تدوين الملاحظات مع اللغة الأم الأوربية.

ويمكن تفسير تلك النتيجة في ضوء الخبرات السابقة والخلفية الثقافية عن اللغة العربية لدى المتعلمين، فالطلاب الآسيويون والأفارقة يمتلكون قدرا أكبر من الخبرات السابقة والخلفية المعرفية عن اللغة العربية؛ مما يؤهلهم للقيام ببعض التنبؤات والتوقعات حول النصوص التي سيستمعون إليها، بخلاف الطلاب الأوربيين الذين يمتلكون قدرا ضئيلا من الخبرات السابقة عن اللغة العربية، أو لا يمتلكون أي خبرات أو خلفية ثقافية عنها؛ مما يقلل لديهم فرص التنبؤ والتوقع حول النصوص التي سيستمعون إليها؛ لذلك لجأت هذه المجموعة إلى استخدام إستراتيجية أخرى لا تحتاج إلى خبرات سابقة عن اللغة العربية، ألا وهي إستراتيجية تدوين الملاحظات.

وتتفق تلك النتيجة مع ما يؤكده "جوه" (Goh, 2002: 231) في دراسته التي تشير إلى كيفية استعمال الخلفية المعرفية في فهم المعنى، وما يتطلبه فهم النص من معرفة سابقة تتصل بالموضوع، أو معرفة سياقية توظف من خلالها العلاقات حول التركيب العام للأحداث، فمثلا إذا سمع الدارس أن زلزالا وقع في الصين فهذا يتطلب معرفة معنى كلمة زلزال، وتوليد بعض الأسئلة مثل: أين يقع الزلزال؟ كم قوته؟ هل ألحق أضرارا؟ كم عدد القتلى؟ ما جهود الإنقاذ؟.

كما تتفق مع ما يؤكده "يونجيمي" من ضرورة استخدام المعرفة السابقة لدى المتعلمين؛ لفهم نص معين، حيث يولد لدى المتعلم فرضية حول: نوع النص وغرضه، ونطاقه، ومضمونه؛ بهدف توفير إطار مُسْبق يساعد على التعامل مع النص وفهمه. (Yongmei, 2009: 94)

فلكي يحدث التعلم يجب تزويد المتعلم بالخبرات التي تمكنه من ربط المعلومات الجديدة بما لديه من معرفة سابقة، وتمكنه من إعادة تشكيل المعاني السابقة لديه بما يتفق مع المعاني العلمية السليمة.

- **التطبيقات المستفادة من البحث** :

البحث الحالي وضع عددا من التطبيقات يمكن الاستفادة منها في مجال تدريس اللغة العربية بوجه عام، وتدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها بوجه خاص من هذه التطبيقات ما يأتي:

- استخدام بعض الاستراتيجيات المعرفية ـ بعد تطوير خطواتها وتحديدها ـ كاستراتيجيات تدريس، يمكن للمعلم أن يسير وفق خطواتها لتنمية المهارات اللغوية بشكل عام، ومهارات الاستماع المختلفة بشكل خاص.
- وضع البحث أساسًا تؤسس في ضوئه رؤى في تصميم مناهج تعليم العربية للناطقين بغيرها، واختيار استراتيجيات التدريس المناسبة لتنمية المهارات اللغوية، هذا الأساس هو مراعاة اللغات الأم وطبيعة تقاربها من العربية وثقافتها، وتفاعل ذلك مع استراتيجيات التدريس، وهو ما يدعو لدراسة أبعاد هذا التفاعل مع العديد من استراتيجيات التدريس، ومع مختلف المهارات والفنون اللغوية.
- كان من منتجات هذا البحث دليلين للنشاط وفق إستراتيجيتيالتنبوء وتدوين الملاحظات، يمكن الاسترشاد بهما عند التدريس بهاتين الإستراتيجيتين لمختلف فنون ومهارات اللغة العربية.
- لم يتناول البحث الحالي بتأثير أي من متغيرات البحث على أي من المتغيرات النفسية المختلفة للطلاب كالاتجاه أو الميل، أو الدافعية للتعلم أو غيرها لكن تفاعل الطلاب خلال التجربة، أوضحت اتجاه ايجابي واضح من طلبهم أن تدرس لهم بقية مقررات اللغة وفقا للأسلوب الذي يستخدمونه أثناء التجربة، وهو ما حدا بالباحثين لوضع هذه الملاحظة كتطبيق يمكن الاستفادة منه، وهو تتبع تأثير الاستراتجيات في هذه المتغيرات النفسية ومراعاة تعديل استراتيجيات التدريس المستخدمة في تعليم العربية للناطقين بغيرها، في ضوء ما يلاحظ أو يقاس من تغيرات في السلوك النفسي للطلاب أثناء عمليات التدريس.

- **سادسا** : **توصيات البحث ومقترحاته** :

في ضوء نتائج البحث يمكن التوصية بما يأتي:

- الاهتمام باستخدام إستراتيجيتي التنبوء وتدوين الملاحظات كإستراتيجيتي تدريس في تدريس مهارات الاستماع بوجه خاص، وتدريس المهارات اللغوية الأخرى بشكل عام.
- ضرورة التعرف على خصائص اللغات الأم لدارسي اللغة العربية من الناطقين بغيرها، والتعرف على انسب الاستراتيجيات التدريسية المناسبة لهم، وفق نوع اللغة الأم وتقاربها من العربية، وقدرة الدارس على التفاعل مع الإستراتيجية من خلال المواقف التدريسية، بالشكل الذي يساعده على اكتساب المهارات.
- الاهتمام بتدريب المعلمين على أساليب اختيار استراتيجيات وطرق وأساليب التدريس المختلفة في المواقف التدريسية المختلفة بفصول تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، في ضوء المعايير المختلفة التي قد تؤثر في فعاليتها في اكتساب الطلاب للمهارات.

- إعادة الدراسة مرة أخرى لتناول تأثير مجموعات اللغات المختلفة فيما بينها في تعلم مهارات الاستماع بشكل خاص، وتعلم المهارات والفنون اللغوية بشكل عام.
- إجراء دراسات مماثلة تتناول استراتيجيات تدريسية أخرى ومهارت لغوية أخرى، للتعرف على أنسب الاستراتيجيات التدريسية للطلاب الدارسين للعربية من الناطقين بغيرها.
- إجراء دراسات تتناول التاثير المتبادل بين استراتيجيات تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها وعدد من المتغيرات النفسية، كالاتجاهات، والثقة بالنفس الأكاديمية، والميول الدراسية، وغيرها.
- إجراء الدراسة علي عينة من دارسي اللغة العربية للناطقين بغيرها من ذوي مستويات الكفاءة المتباينة للتعرف علي أثر الكفاءة في تنمية مهارات الاستماع والتفاعل الحادث بين الاستراتيجيات ومستويات الكفاءة واللغة الام
- ترتبط مهارات الاستماع والاستراتيجيات إرتباطا وثيقا باساليب التعلم كالاسلوب السمعي والبصري وغيرهما ومن ثم توصي الدراسة بدراسة أثر اساليب التعلم مع اللغة الام والاستراتيجيات
- تناولت الدراسة إستراتيجية التنبؤ وتدوين الملاحظات من منظور تدريسي، قد ترغب دراسات اخري في تناولهم كإستراتيجيات تعلم (Learners strategies) والكشف عن اثرهم
- تدوين الملاحظات تتناسب بشكل كبير مع الاستماع الاكاديمي ومع طبيعة الاختبارات التي تسمح بتدوين الملاحظات ولعل هذا يفسر تفوق استراتيجية التنبؤ علي تدوين الملاحظات
- قد ترغب بعض الدراسات الاخري في دراسة اثر بعض استراتيجيات التدريس الاخري كالكلمة المفتاح(Listening to Key Words) الوصول الي استنتاجات (Inferences Making)، الترجمة Translationتنمية بعض مهارات الاستماع.

- **المراجع العربية** :

- ابن خلدون(١٩٩٣) ، المقدمة ، بيروت ، دار الكتب العلمية.
- إسحاق الأمين(١٩٨٣) مشكلات التداخل اللغوي في تعليم العربية لغير الناطقين بها "الأصوات والتراكيب"، مجلة معهد اللغة العربية، جامعة الملك سعود، ص٥٣.
- البدراوي زهران (٢٠٠٨) علم اللغة التطبيقي في المجال التقابلي(تحليل الأخطاء)،دار الآفاق العربية .
- حمدان نصر (١٩٩٥)، أثرتعلّم مهارات الاستماع والكتابة التعبيرية باللغة العربية على تعلّم المهارات ذاتها باللغة الإنجليزية، المجلة العربية للتربية، تونس، المجلد الخامس عشر، العدد الأول، ص ٢٢٩.
- خلف الديب عثمان محمد (٢٠٠٣) فاعلية استخدام بعض المداخل التكاملية الوظيفية في تعليم اللغة العربية على تنمية بعض مهارات القراؤة والكتابة لدى عينة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، دكتوراه غير منشورة، كلية التربية ، جامعة الأزهر

- داليا سيد هاشم(٢٠٠٥) انتقال أثر التدريب السلبي بين تعلم اللغتين الإنجليزية والفرنسية في مدارس التعليم العام، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، المجلد١١، العدد٤.
- رشدي طعيمة (٢٠٠٤)المهارات اللغوية : مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، دار الفكر العربي القاهرة.
- سعاد علماني(١٩٩٧) الاستماع والتحدث بين النظرية والتطبيق، مجلة التربية، الإمارات العدد ١٤٩.
- سوزان م جاس، لاري سلينكر(٢٠٠٩)اكتساب اللغة الثانية، الجزء الأول، ترجمة "ماجد الحمد"، منشورات جامعة الملك سعود.
- عبدالخالق آل مشهور(٢٠١٠) فعالية برنامج مقترح في اللغة العربية في تنمية بعض مهارات التمييز السمعي لدى طلاب الصف الرابع الابتدائي في منطقة عسير، ماجستير"غير منشورة"، كلية التربية، جامعة الملك خالد.
- عبد العزيز العصيلي (٢٠١٠)النظريات اللغوية والنفسية وتعليم اللغة العربية مطبوعات جامعة الإمام.
- عفراء إبراهيم(١٩٩٠) مهارات الاستماع في اللغة العربية للمرحلة الابتدائية وطرق وأساليب تدريسها والتدريب عليها، رسالة ماجستير "غير منشورة"، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- علي مدكور(١٩٩٠) مهارات الاستماع وأثرها في التعبير التحريري لتلاميذ الصف الأول من المرحلة المتوسطة، مجلة دراسات تربوية، المجلد٥، العدد٤.
- عوض أحمد أدروب(٢٠١١) مشكلات تعليم اللغة العربية في مناطق التداخل اللغوي في السودان، مجلة دراسات تربوية، السودان، العدد٢٣، ص ١٤٠.
- كاثرين شارملو(١٩٩٣) تأثير استراتيجية التساؤل الذاتي والتنبؤ على عملية الفهم رسالة ماجستير "غير منشورة"، كلية كين، نيو جيرسي.
- محمد السيد أحمد(٢٠٠٧) برنامج مقترح لتنمية مهارات الاستماع والتحدث لدى الطلاب معلمي اللغة العربية في ضوء مدخل التواصل اللغوي، مجلة القراءة والمعرفة، العدد٦٣.
- محمد زين العابدين(٢٠٠٣) فعالية برنامج مقترح في تنمية مهارات الاستماع الناقد وكفايات تدريسها لدى الطلاب المعلمين بكليات التربية في ضوء المدخل التواصلي دكتوراة "غير منشورة"، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- محمد صالح الشنطي(٢٠٠٣)المهارات اللغوية مدخل إلى خصائص اللغة العربية وفنونها ط٥، دار الأندلس للنشر والتوزيع، حائل.
- محمد علي الخولي(١٩٩٨) الحياة مع لغتين: الثنائية اللغوية، ط١، الرياض.
- ـــــــــــــ(١٩٨٩) تأثير التداخل اللغوي في تعلم اللغة الثانية وتعليمها، مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية/ م١، ع١- ٢.
- محمود رشدي خاطر وآخرين(١٩٨٩)طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، ط٤، دار المعرفة، القاهرة.
- مصطفى رسلان، محمد موسى(٢٠٠٧)مهارات الاتصال باللغة العربية، دار القلم للنشر والتوزيع، دبي.
- المهدي علي البدري(١٩٩٠) مهارات الاستماع لدى طلاب دور المعلمين والمعلمات "دراسة تقويمية"، دكتوراة "غير منشورة"، كلية التربية، جامعة المنصورة.
- ميجل سجوان ، ووليام مكاي(١٩٩٤)التعليم وثنائية اللغة: ترجمة إبراهيم بن محمد القعيدومحمد عاطف مجاهد محمد ، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، الرياض.
- ناصف عبد العزيز، مصطفى سليمان(١٩٩٥)تدريبات فهم المسموع لغير الناطقين بالعربية ط٢، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، .

- نجاة عبدالرحمن اليازجى (٢٠٠٦) الجمع بين اللغة العربية واللغة الإنجليزية، مؤتمر التعليم باللغات الأجنبية في العالم العربي، كلية دار العلوم جامعة القاهرة.
- هداية هداية إبراهيم(٢٠٠٨) برنامج مقترح لعلاج الصعوبات اللغوية الشائعة في كتابات دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في ضوء مدخل التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، دكتوراة "غير منشورة"، معهد الدراسات التربوية،جامعة القاهرة.
- هداية هداية إبراهيم(٢٠١٢) إستراتيجية مقترحة في ضوء المدخل التواصلي لتنمية مهارات الفهم السمعي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود، العدد.
- هدى الهزاع١٤٢٢هـ) الصعوبات التي تواجه معلمات اللغة الإنجليزية في تدريس فهم المسموع لطالبات المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض من وجهة نظر المعلمات والمشرفات التربويات، رسالة ماجستير "غير منشورة"، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- يحيى عريشي(١٤١١) مهارة الاستماع وطرق قياسها وتنميتها لدى دارسي اللغة العربية من غير الناطقين بها بالمستوى الأول والثاني، ماجستير "غير منشورة"، معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، جامعة الإمام محمد بن سعود.

• المراجع الأجنبية :

- Burkhalter, N. (1990).Second Language Writing Mistakes: Are They Cognitively or Developmentally Based"? Paper Present at the Annual Meeting of the Second language Research Forum, New Mexico, U.S.A.
- Carrier, K. (2003) Improving High School English Language Learners' Second Language Listening Through Strategy Instruction, Bilingual Research Journal, 27, 3, pp. 383-408.
- Danaher, Mike (1996) Teaching Listening Skills to JFL Students in Australia, Language Learning Journal, 13, 2, pp. 42=44.
- El Attar, E. (2008). The Effectiveness of Using Reciprocal Teaching Strategies in Developing Faculty of Education EFL Students' Listening Comprehension Skills. A Master Thesis, Faculty of Education, Zagazig University, Egypt.
- Gass, S. & Selinker, L. (1983). Language Transfer in Language Learning. Rowley, Mass: Newbury House.
- Goh, C. (2000) ACognitive Perspective on Language Learners Listening problems. System.28, pp. 55-75. .
- Graves, K. (2000) Designing Language Courses: A Guide for Teachers. Boston, MA: Heinle and Heinle.
- Howe, M.J." Note-Taking Strategy Review and Long- Term Retention of Verbal Information." Journal of educational research
- Mitchell, H. (2010). The Listening Strategies of Tunisian University EFL Learners: A Strategy-Based Approach to Listening to Oral English Texts. Unpublished Ph.D., Indiana University of Pennsylvania.

- LavinM. (1971). The Relative Effectiveness of Three Types of Notes Used as Adjunct Study Activities to group audiovisual instruction". Dissertation abstracts international, vol. 32
- Northcraft, G &Jernstedt, G. (1975). Comparison of Four Teaching Methodologies forLarge Lecture Classes. Psychological Reports, 36, 2, pp. 599-606.
- Richards, J. (1992. Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics. Harlow, Essex, UK: Longman.
- Charmello C. (1993) Self-Questioning Prediction Strategy`s Effect on Comprehension. Unpublished Master Thesis, Kean College of New Jersey.
- Jiang, Y. (2009). Predicting Strategy and Listening Comprehension, Asian Social Science Journal, 5 (1), pp. 93-97.
- Underwood, M. (1989). Teaching Listening. New York: Longman.
- Alghazo, M. &Alghazo, M. (2004). Transfer of Reading and Writing Skills From Frist Language To Second Language, The Egyptian Association Reading and Knowledge Journal, No. (32.
- Bojana, P. (2005) Contrastive Rhetoric in the Writing Classroom: A Case Study. English for Specific Purposes, 24, 2, pp. 213-228
- Kupferberg, I. (1999). The Cognitive Turn of Contrastive Analysis. Language Awareness Journal, 8, 3, pp. 210-213.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الخامس :

دراسة تحليلية لأساليب إدارة الضغوط النفسية باستخدام الأسلوب الإحصائي (ما وراء التحليل)

إعـــداد :

د/ هانم مصطفى محمد مصطفى

مدرس الصحة النفسية بكلية التربية بالإسماعيلية جامعة قناة السويس

أستاذ مساعد بقسم علم النفس بكلية التربية بالخرج جامعة سلمان بن عبد العزيز

" دراسة تحليلية لأساليب إدارة الضغوط النفسية باستخدام الأسلوب الإحصائي (ما وراء التحليل) "

د /هانم مصطفى محمد مصطفى *

• **المستخلص** :

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على فاعلية البرامج الإرشادية والتدريبية في تخفيف مستوى الضغوط النفسية لدى الجنسين وباستخدام تصميمات تجريبية وأساليب علاجية مختلفة وذلك من خلال مراجعة نتائج (١٤) دراسة استخدمت أساليب متنوعة في البرامج الإرشادية لرسائل الماجستير والدكتوراه والبحوث المنشورة في المجلات العلمية المحكمة وباستخدام أسلوب ما وراء التحليل Meta Analysis لحساب حجم الأثر Effect Size لكل دراسة لمعرفة فاعلية البرامج المختلفة ، وأظهرت النتائج ما يلى :

- أن أكثر البرامج المستخدمة في التخفيف من مستوى الضغوط النفسية هي البرامج الإرشادية مقابل البرامج التدريبية .
- البرامج الإرشادية هي الأكثر فاعلية في علاج الضغوط النفسية من البرامج التدريبية .
- لا توجد فروق ذات دلالة في فاعلية البرامج الإرشادية يرجع لأثر الجنس .
- هناك العديد من الأساليب العلاجية المستخدمة فى التخفيف من مستوى الضغوط وأكثر هذه الأساليب فاعلية في البرامج الإرشادية هو أسلوب العلاج المعرفي السلوكي يليه التدريب على أسلوب حل المشكلات والاسترخاء العضلي ، بينما أكثر البرامج التدريبية فاعلية هي البرامج الخاصة بالتدريب على مهارات الاتصال .
- أكثر التصميمات التجريبية استخداما في تلك البرامج هي تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة ، بينما أظهرت النتائج فاعلية التصميم التجريبي ذو الأربع مجموعات (٢ ضابطة + ٢ تجريبية) عن باقي التصميمات المستخدمة .

Abstract :

The present study aimed to identify the effectiveness of counseling and training programs to decrease the level of stress in both sexes and using designs experimental treatment approaches are different, by reviewing the results (14) study used a variety of methods in extension programs for master's and doctoral research published in scientific journals Court, and using style beyond analysis Meta Analysis to calculate the effect Effect Size of each study to determine the effectiveness of various outreach programs, and the results showed the following :

- *More programs used in reducing the level of stress is a counseling program compared to the training programs .*
- *counseling programs are more effective in the treatment of psychological stress of training programs .*

* **شكر وتقدير تتقدم الباحثة بخالص الشكر والتقدير لكل من أسهم في التعاون مع الباحثة في انجاز هذه الدراسة ، وتخص بالشكر عمادة البحث العلمي بجامعة سلمان بن عبد العزيز ، والتي ساهمت بتقديم الدعم المالي لاستكمال هذا العمل ، وإتاحة الوقت اللازم لانجازه على الوجه الأمثل ، وهو ما يحفز الباحثين في كافة المجالات العلمية والتربوية على إعداد مثل هذه المشروعات لإثراء الإنتاج العلمي والتقدم بمجال البحث لعلمي إلى الأمام ومواكبة التقدم والتطور المتزايد في الحركة العلمية بالعالم المتقدم ، لذا أرجو أن ينال هذا العمل القبول على المستوى العلمي ويحظى بدرجة من الفائدة تسعى لسد بعض الثغرات في الفجوة العلمية على مستوى هذا التخصص .**

- *No significant differences in the effectiveness of outreach programs due to the impact of sex .*
- *There are many therapeutic methods used in reducing the level of pressure, and the most effective of these methods in counseling programs is the style of Cognitive Behavior therapy followed by training on problem-solving style and muscle relaxation, while the most effective training programs are training programs on communication skills .*
- *More experimental designs used in these programs are designed experimental and control groups, while the results show the effectiveness of the experimental design with four groups (2 control + 2 experimental) for the rest of the designs used .*

- **المقدمة** :

ازداد اهتمام الباحثين في مجال علم النفس في الآونة الأخيرة بدراسة لضغوط النفسية وذلك في ظل التغيرات الثقافية والاقتصادية المتزايدة وازدهار ثورة التكنولوجيا والمعرفة في العديد من دول العالم ، الأمر الذي أدى إلى المزيد من الإنتاجية والتنوع في العديد من المجالات ،والذي كانت من نتائجه الشعور بالضغوط أثناء الاختيار ، أو عند محاولة الفرد التوفيق بين عدة ادوار في وقت واحد. ويذكر محمد حسين (٢٠١٠ : ٢٠٣) أن الضغوط النفسية في حياتنا المعاصرة تعد حقيقة مؤكدة ، فتزايد المشكلات والمسئوليات والمهام الملقاة على عاتق الإفراد تعرضهم للضغوط ، وعليهم أن يعيدوا تشكيل سلوكهم بطريقة تساعدهم على التكيف وتقلل من الآثار السلبية للضغوط النفسية.

ويشير طلعت على (٢٠٠٨ : ٦٣)، هشام الخولى (٢٠٠٤ : ٨٧) إلى أن تعرض المعلمين لمجموعة من الأحداث والمواقف يتسبب في خلل في التوازن ينجم عنه فتور ونقص للدافعية وسلبية في التعامل مع الآخرين ، هو ما يؤدى للشعور بالضغوط النفسية نتيجة لعدم التوافق بين إمكانياتهم الشخصية والمهنية لمتطلبات العمل .

وفى مجال الفروق بين الجنسين في درجة الشعور بالضغوط النفسية ، أشار هوكسما وآخرون (Hoeksema et.al , 1999) إلى أن المرأة هي الأكثر شعورا بالاكتئاب من الرجال وذلك بسبب تحمل المرأة الكثير من الأعباء مثل (أعمال المنزل ـ رعاية الأولاد .....) مع انخفاض الشعور بالتقدير والاهتمام من الزوج .وهو ما أشارت أليه نتائج دراسة بتول خليفة ، ٢٠٠٢) أن أكثر العوامل ذات الصلة بصراع الأدوار للمرأة العاملة هو الأعمال المنزلية وهو السبب في انخفاض درجة شعورهن بالتوافق النفسي ومن ثم الشعور بالضغوط النفسية بشكل مرتفع .وفى دراسة هنية السباعي (٢٠٠٢) على عينة من الموظفات والإداريات السعوديات العاملات في الجامعات السعودية تقدر ب (٥٩٨) موظفة لدراسة درجة شعورهن بضغوط العمل ، أشارت نتائج الدراسة إلى ارتفاع شعور

الموظفات بالضغوط وذلك نتيجة العديد من الأسباب كان في مقدمتها محدودية فرص التطور والترقي الوظيفة ، يليها زيادة عبء العمل ، وعدم المشاركة في اتخاذ قرارات العمل ، وظروف بيئة العمل ، صراع الدور ، وغموض الدور على الترتيب ، وهو ما اتفقت معه دراسة يوسف محمد (١٩٩٩ ، ص: ١٩٥) والتي استهدفت دراسة العوامل المؤثرة على درجة الشعور بالضغوط النفسية لدى المعلمين والمعلمات ، كانت الضغوط الإدارية من أكثر العوامل المسببة للضغوط عند المعلمين والمعلمات وإن كان الذكور أكثر تأثرا بهذا العامل من الإناث يليها الضغوط الطلابية التي تؤثر بشكل اكبر في مستوى الضغوط النفسية لدى المعلمات ، ثم الضغوط التدريسية ، وأخيرا الضغوط الخاصة بالعلاقات مع الزملاء . ويتفق ذلك مع نتائج العديد من الدراسات الأجنبية أن المرأة العاملة أكثر شعورا بالضيق والتوتر والقلق والاكتئاب من المرأة غير العاملة ، وتفسر سميرة شند (١٩٩٥، ص : ٢٧٠) أسباب شعور المرأة العاملة بالقلق نتيجة تعدد مسؤولياتها وتعدد أدوارها وطموحها المرتفع لتحقيق النجاح على المستوى الشخص سواء في العمل أو المنزل الأمر الذي تخفق في تحقيقه في الواقع بسبب كثرة هذه المسؤوليات مما يؤدى في النهاية لشعورها بالتوتر والقلق . وبمراجعة الدراسات السابقة نلاحظ تعارض بين نتائجها على أكثر الفئات شعورا بالضغوط فالبعض يشير إلى الإناث أنهن الأكثر معاناة من الضغوط النفسية وهو ما دفع الباحثين إلى دراسة الفروق بين المجموعتين في الشعور بالضغوط

ولا يفهم من الحديث عن الضغوط النفسية الآثار السلبية لها فقط فالضغوط شأنها كالعديد من الظواهر النفسية الأخرى كالقلق والخوف تعد من الدوافع النفسية ذات الأهمية لاستثارة الفرد للقيام بسلوك معين وتحقيق أهداف مرجوة ، وهو ما يطلق عليه الآثار الايجابية للضغوط والتي تحدث إذا كان مستوى هذه الضغوط بشكل معتدل أما إذا أصبحت الضغوط مصدرا لتهديد الفرد وعائقا يحول بينه وبين الإنتاجية تحولت آثار هذه الضغوط إلى الناحية السلبية وأدت إلى أثار غير صحية على الفرد.

لذا فتناول موضوع الضغوط النفسية بشكل عام ، يعد من الأهمية للوقوف على أسباب هذه المشكلة ومعرفة آثارها السلبية على المرأة من خلال مراجعة الأدبيات السابقة ، ومن ثم دراسة أساليب علاج الضغوط الأكثر فعالية حتى يمكننا التصدي لهذه المشكلة التي باتت تؤرق العديد من المجتمعات في الوقت الحاضر .

- **مشكلة الدراسة** :

تعددت اتجاهات الباحثين في علاج الضغوط النفسية للعديد من الأسباب منها ما يتعلق بالعوامل المؤدية لهذا الشعور ، ومنها ما يتعلق باهتمامات الباحثين . ومن أهم الأساليب المستخدمة في خفض درجة الشعور بالضغوط النفسية استخدام البرامج العلاجية كدراسة هشام عبد الرحمن (٢٠٠٤) والتي استهدفت علاج الضغوط النفسية باستخدام العلاج المعرفي السلوكي ، ومنها ما

يقوم باستخدام البرامج التدريبية لخفض الضغوط النفسية كدراسة نافية الشوبكى (٢٠٠٨) والتي استهدفت دراسة فاعلية برنامج تدريبي للوالدين على مهارات الاتصال في خفض الضغوط النفسية ، ودراسة محمد حسين (٢٠١٠) في تنمية التفكير البنائي لخفض الضغوط ، ومن البرامج الإرشادية المستخدمة في تخفيف حدة الضغوط النفسية دراسات كلا من : عفاف حداد ، باسم دحاحة (١٩٩٨) باستخدام برنامج إرشاد جمعي في التدريب على حل المشكلات والاسترخاء العضلي ، دراسة أميرة بخش (٢٠٠١) باستخدام برنامج ارشادى للتدريب على استراتيجيات التحصين ضد الضغوط بالنمذجة مع التدريب على الاسترخاء و حل المشكلات ، دراسة عفاف حداد ، بهجت سليمان (٢٠٠٣) باستخدام برنامج إرشاد جمعي في التدريب على الضبط الذاتي ، دراسة نور الرمادي (٢٠٠٦) والتي استخدمت برنامج إرشادي سلوكي جمعي للتدريب على الضبط الذاتي ، كما تعددت الفئات المستهدفة فالبعض يقتصر على الذكور فقط أو الإناث فقط ، والبعض يستخدم الفئتين في نفس البرنامج الارشادى ودراسة الفروق بينهما في فاعلية البرنامج ، وجميع هذه الدراسات أظهرت نتائجها وجود تحسن في مستوى الضغوط النفسية بالرغم من اختلاف نوع العينة وحجمها ، والأساليب المستخدمة في التدريب أو العلاج ، مما دعت الحاجة إلى ضرورة التحقق من فاعلية تلك البرامج في معالجة الضغوط للوقوف على أفضلها مناسبة للفئات المختلفة .

ونظرا للتحول في مجال الدراسات والبحوث النفسية والتربوية والانتقال من الاهتمام بالدراسات الوصفية القائمة على وصف وتفسير الظواهر إلى الدراسات التجريبية القائمة على التحكم والضبط في متغير أو أكثر للتعرف على أثره في متغير أو عدة متغيرات تابعة ، كانت الحاجة إلى الدراسات التحليلية للتي تستهدف تقييم تلك الدراسات من عدة نواحي كمنهجية البحث وأدوات الدراسة ونتائجها ، ولعل ابرز هذه الأساليب التحليلية استخداما في الآونة الأخيرة " أسلوب التحليل البعد أو ما يسمى Meta Analysis " وبمراجعة الدراسات العربية التي استخدمت هذا الأسلوب في مجال الصحة النفسية وخاصة في مجال تقييم البرامج الإرشادية ، لاحظت الباحثة ندرة مثل تلك الدراسات على الرغم من أهميتها في الوقت الذي ازداد النتاج العلمي الأجنبي في هذا المجال في التوجه لاستخدام هذا الأسلوب في الدراسات .

والدراسة الحالية تهدف إلى التعرف على فاعلية البرامج الإرشادية والتدريبية في خفض مستوى الشعور بالضغوط النفسية في البيئة العربية من خلال مراجعة (١٤) برنامجا في رسائل الماجستير والدكتوراه ، والبحوث المنشورة في المجلات العلمية ، وباستخدام ما وراء التحليل Meta Analysis لحساب حجم الأثر Effect Size كمدخل لتقويم فاعلية هذه البرامج . والدراسة الحالية تعد محاولة للإجابة على السؤال التالي:

ما الأساليب الإرشادية والتدريبية الأكثر فاعلية في تخفيض مستوى الضغوط النفسية ؟ و يمكن أن يتفرع من هذا السؤال التساؤلات الآتية :

- هل يختلف حجم التأثير للبرامج الإرشادية والتدريبية المستخدمة في خفض مستوى الضغوط النفسية باختلاف أساليب تلك البرامج ؟
- السؤال الثاني هل يختلف حجم التأثير للبرامج الخاصة بخفض الضغوط النفسية باختلاف الفئة المستهدفة ؟
- هل يختلف حجم التأثير باختلاف نوعية التصميمات التجريبية المستخدمة في البرامج الإرشادية والعلاجية لخفض مستوى الضغوط النفسية ؟

- **أهداف الدراسة** :

- إلقاء الضوء على أسلوب التحليل البعدى كأحد الأساليب الكمية الهامة في تجميع وتوليف نتائج البحوث والدراسات السابقة ،وأهمية استخدامه في الدراسات النفسية والتربوية .
- التعرف على اثر الأساليب الإرشادية المستخدمة في مجال الإرشاد النفسي في التخفيف من مستوى الضغوط النفسية لدى العينات والتصميمات التجريبية المختلفة للبرامج.
- دراسة إمكانية الإفادة من الدراسات السابقة في ضوء استخدام التحليل البعد لنتائج تلك الدراسات في اتخاذ قرار بشأن أفضل الأساليب الإرشادية المستخدمة في التخفيف من مستوى الضغوط النفسية لدى الفئات المختلفة.

- **أهمية الدراسة** :

يتضح أهمية الدراسة الحالية من خلال ما يلي :

- التعرف على الأساليب والاستراتيجيات المختلفة المستخدمة في مجال العلاج والإرشاد النفسي للتخفيف من مستوى الضغوط النفسية في البيئة العربية في العقدين الأخيرين وحتى الآن .
- الإسهام في تحديد أفضل الاستراتيجيات المستخدمة في التخفيف من مستوى الضغوط النفسية باستخدام أسلوب التحليل البعدى (ما وراء التحليل) والذي يساعد المعالجين والمرشدين النفسين في هذا المجال على اتخاذ قرارات بشأن الأسلوب الأمثل في التعامل مع مثل هذه الأمور .
- نتائج هذه الدراسة تدعم فرض مفاده إن البرامج الإرشادية والعلاجية تؤدى إلى خفض حدة الضغوط النفسية .

- **حدود الدراسة** :

التزم البحث بالمعايير الآتية عند إجراء عملية التحليل :

- الاقتصار على البحوث التي تناولت في أهدافها أو حدودها اى أسلوب من أساليب التعامل مع الضغوط النفسية .
- البحوث التي اشتمل في تصميمها التجريبي على مجموعة ضابطة لم تتلق أي تدريب على استراتيجيات التخفيف من مستوى الضغوط ، ومجموعة تجريبية استخدمت احد الأساليب الإرشادية أو أكثر للتخفيف من مستوى الضغوط النفسية لحساب حجم الأثر .

- البحوث التي تضمنت البيانات الأساسية اللازمة لحساب حجم الأثر ومن أهمها : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية - قيم ت ، ف ، كا٢
- البحوث التي أجريت في الفترة من (١٩٩٠ ـ ٢٠١٢).
- رسائل الماجستير والدكتوراه التي أجريت على عينات من البيئة العربية بالإضافة لبعض الأبحاث الواردة في بعض الدوريات والمجلات العربية.

- **أهمية الدراسة** :

- قد يستفيد الباحثون من نتائج الدراسة في التوصل إلى المبادئ النظرية الموجهة عند إجراء البحوث التجريبية .
- إلقاء الضوء على العلاقات السببية بين المتغيرات المستقلة والمتغيرات التابعة التي تناولتها البحوث التجريبية المرتبطة باستخدام الأساليب المختلفة لمعالجة الضغوط النفسية .
- اتخاذ خطوات إجرائية لتحسين مستوى التعامل مع الأساليب والاستراتيجيات الخاصة بتخفيف مستوى الضغوط النفسية واختيار الأنسب من بينها وذلك من خلال نتائج التحليل البعدي لنتائج البحوث السابقة والتي استخدمت أساليب إرشادية او علاجية للتخفيف من مستوى هذه الضغوط .

- **منهج الدراسة** :

تعتمد هذه الدراسة على منهجية تقوم في جوهرها على أسلوب التحليل البعدي (ما وراء التحليل) (Meta Analysis) ، وهو أسلوب كمي يعتمد على الطرق الإحصائية في تنظيم واستخراج المعلومات من بيانات ونتائج البحوث في مجال معين .

- **مصطلحات الدراسة** :

- **ما وراء التحليل** :

هو طريقة من طرق البحث تستخدم لتجميع وتحليل نتائج الدراسات السابقة بهدف حل التناقض الموجود بين هذه النتائج ، واكتشاف العلاقات والخصائص المشتركة بين هذه الدراسات ونتائجها . Drowns , et al . 1991:1

ويشير محمد عبد الحميد (١٩٨٧ :٣٢٠) إلى أن أسلوب التحليل البعدى (ما وراء التحليل) من الأساليب الكمية المستخدمة لمسح وتحليل التجمع الهائل لنتائج الدراسات فى مجال معين بطريقة كمية ، لتنظيم واستخراج المعلومات من كم هائل من البيانات والنتائج ، بهدف تحليل التحليل الذي أدت إليه هذه الدراسات والبحوث ، مما يؤدى الى التعرف على فاعلية هذه البحوث والتوصل الى قرار معين فى تبنى نتائج هذه البحوث من عدمه .

- **الضغوط النفسية** :

يشير محمد حسين (٢٠١٠ : ٢١٣) إلى أن مفهوم الضغوط يعبر عن درجة استجابة الفرد للأحداث او المتغيرات البيئية فى حياته اليومية ، وهذه المتغيرات ربما تكون مؤلمة تحدث بعض الآثار الفسيولوجية ، وتختلف تلك التأثيرات من شخص إلى آخر تبعا لتكوين شخصيته وخصائصه النفسية التى تميزه عن الآخرين، وهى فروق فردية بين الأفراد .

- **الإطار النظري** :
- **مفهوم الضغوط النفسية** :

يشير سامي ابو إسحاق (٢٠٠٧ : ١٢٨) الى مصطلح الضغط انه حالة من التوتر الفسيولوجية والنفسية تنتج من وجود حدث مهدد يدركه الإنسان ويشعر بأنه يتجاوز قدراته وإمكاناته ، ويعرف الضغوط النفسية بأنها تلك العوامل الخارجية والداخلية الضاغطة على الفرد ككل او على أي عنصر فيه الأمر الذي يؤدى إلى الشعور بالتوتر والضيق والاختلال في توازن الشخصية وفقدان الفرد سعادته وصحته النفسية والبدنية . كما تعددت تعريفات الباحثين للضغوط النفسية بتعدد وجهات نظرهم للمفهوم ، فمنهم من عرف الضغوط في ضوء نتائجها ، ومنهم من نظر إليها في ضوء أسبابها ، والبعض جمع بين النتائج والأسباب في تعريفهم للضغوط . فمثلا عرفت الجمعية الأمريكية للطب النفسي(١٩٨٢: ٥) الضغوط النفسية بأنها " أعباء زائدة تثقل كاهل الفرد نتيجة مروره بخبرات قاسية كالمرض المزمن ، أو فقدان المهنة ، أو صراع الأدوار ، أو المشاكل الزوجية والأسرية " ، ويرى طلعت على ، ٢٠٠٨ : ٦٣) ان الضغوط النفسية كمصطلح يعنى وصف الشدة التي تقع على الفرد ، ويعبر عنه انه مجموعة من الأحداث والمواقف التي يتعرض لها المعلمون نتيجة لعدم التوافق بين إمكاناتهم الشخصية والمهنية ومتطلبات العمل .

وهناك العديد من الضغوط النفسية قد تهاجم الفرد في فترات حياته اليومية منها:

- الضغوط النفسية المسماة بحوادث الحياة الكبرى : وتتميز بالقوة والحدة لكنها قصيرة المدى مثل المرض او وفاة شخص عزيز .
- الضغوط النفسية المتعلقة بالمشكلات اليومية : وهى ضغوط عادية يتعرض لها الأفراد بنسب متفاوتة كالمشاحنات اليومية بين الأزواج ، أوفي وسائل المواصلات، أوفي مجال العمل والدراسة بصفة عامة .
- الضغوط النفسية طويلة المدى والمزمنة : كالضغوط الناجمة عن صراع الأدوار الاجتماعية التي يمارسها الفرد (كالمرأة زوجة وأم وعاملة وربة منزل) (جليلة عبد المنعم مرسى ، ٢٠٠٦)

- **مراحل تكون الضغوط** :

يشير عبد الرحمن الطريرى (١٩٩٤ : ١٦) الى أن الفرد يمر بأربع مراحل تؤدى فى النهاية لتكون الضغوط النفسية وهى :

- تعرض الفرد لظروف مادية او غير مادية تعد كمثيرات للضغط (ضغوط العمل ـ صراع الأدوار .....) .
- إدراك وتفسير الفرد للحدث بأنه ضاغط (وجود خطر ـ شعور بالفشل .....) .
- ظهور إثارة الانفعالية (حزن ، قلق ، خوف) ، يليها إثارة فسيولوجية (زيادة ضربات القلب) ، ثم استجابة قصيرة المدى للضغوط (عدم اهتمام ـ مقاومة ـ هروب) .
- ظهور الآثار والنتائج السلبية على صحة الفرد (أمراض جسدية ـ أمراض نفسية) .

- **الآثار الايجابية للضغوط النفسية** :

يذكر عبد الرحمن الطريرى (١٩٩٤ : ١٤) أن للضغوط النفسية آثار ايجابية إلا أنها لا تحظى إلا بقدر بسيط من الاهتمام ، مثل زيادة الإنتاجية أو العطاء في العمل ، والاستفادة الايجابية من الموقف في مواقف جديدة ، وذلك إذا كان مستوى الضغوط معتدل فهي بمثابة الدافع والمحرك للفرد ليبذل نشاط ومن ثم ينجز مهماته ، وكما يذكر الطريرى هناك علاقة بين الأداء والانجاز في العمل والضغط قد تأخذ شكل المنحنى الاعتدالى ، فكمية من الضغط تعتبر مطلبا وشرطا أساسيا للانجاز ، فحياة الفرد بدون ضغط تكون مملة وراكدة .

- **الآثار السلبية للضغوط النفسية** :

أشارت نتائج العديد من الدراسات إلى وجود آثار سلبية للضغوط تنعكس في عدة جوانب على الفرد جسدية ونفسية وفسيولوجية ، فالضغوط تحدث العديد من التغيرات والتحولات الكيميائية في الجسم غير طبيعية ، ومثل هذه الظروف تؤدى إلى العديد من الآثار السلبية على صحة الفرد لا سيما إذا كان مستوى الضغط مرتفع ،وقد أوضحت هذه الدراسات أيضا أن هذه الآثار لا تختلف بين الجنسين فالذكور والإناث يعبرون بنفس المؤشرات السلوكية عن الضغوط ، كما أن الاختلاف في الوظائف والسن أيضا لا يؤدى إلى اختلاف في التعبيرات السلوكية والتصرفات ويمكن تقسيم هذه الآثار إلى الأنواع الآتية :

- **أولاً :الآثار الفسيولوجية للضغوط** :

يشير إبراهيم إبراهيم (١٩٩٢ ، ص : ١٩٨- ٢٠٢) إلى العديد من الآثار السلبية التي قد يعانى منها الفرد فى حال تعرضه للضغوط النفسية بدرجة كبيرة منها الشعور بالشد عصبي ، زيادة في مستوى الكولسترول ، سرعة ضربات القلب ، صداع ، إفراز العرق بشكل كبير ،ثقل المعدة ، وسوء الهضم ، آلام في الرقبة وبعض الأعضاء الأخرى، قرحة المعدة ، السرطان ، ارتفاع ضغط الدم الإصابة بالصداع النصفي، ارتفاع نسب الإصابة بالقولون العصبي

- **ثانيا** : **الآثار العقلية للضغوط** :

الشعور بالتعاسة والدونية ، الرغبة فى الهروب والاختفاء عن المواقف ، قلة الإنتاجية ، انخفاض الجودة في التفكير والعمل .(عبد الرحمن الطريرى ، ١٩٩٤)

- **ثالثا** : **الآثار السلوكية للضغوط** :

كالشعور بعدم الاستقرار وكثرة الحركة ، والسرعة والعجلة في عمل الأشياء، وفقدان الصبر وعدم الانتظار ، وعدم الرضا عن الواقع الحياتي للفرد . (عبد الرحمن الطريرى ، ١٩٩١)

- **رابعاً** : **الآثار النفسية للضغوط** :

الشعور بالأرق والقلق ، التصلب في الآراء والعلاقات ، والجمود ، عدم الرضا الوظيفي ، عدم الراحة الوجدانية وفقدان الاستقرار النفسي ، الشعور بالاكتئاب و العزلة الاجتماعية ، الفتور واللامبالاة ، الإثارة وسرعة التهيج و الغضب ، سوء التوافق الاجتماعي والانفعالي والمهني والمنزلي والصحي . (جليلة مرسى ، ٢٠٠٦ :٢٢٠)

- **مصادر الضغوط** :

يعرف سامي ابو إسحاق (٢٠٠٨ : ١٢٨)مصادر الضغوط أنها مجموعة المواقف الضاغطة التي تمثل مصادر للضغوط وتؤثر فى حياة الفرد . وتتباين أسباب الضغوط عند الأفراد بسبب العديد من العوامل بعضها يرجع لسمات هؤلاء الأفراد وطبيعة إدراكهم للظروف ، وبعضها يرجع للجنس ، أو السن أو الطبيعة العمل ، والحالة الاجتماعية للشخص ، والظروف الاقتصادية والسياسية والخلفية الحياتية لهذا الشخص . فما قد يكون مثيرا للضغط لفرد لا يكون بالضرورة مثيرا لأخر.

- **أولاً :طبيعة الشخصية وعلاقتها بالضغوط النفسية** :

تُعد الشخصية ذات النمط أ (Type A) والتي يميل أفرادها إلى العمل بمفردهم ، نشيط وفعال ، منافس وطموح ، يكره الانتظار ويميل إلى الانجاز وأداء العمل الشاق ، مثابر وغير صبور ،يعمل تحت ضغط الوقت هو ما يسبب معاناتهم وشعورهم بالتوتر عكس الأفراد ذوى الشخصية من نمط ب (Type B) والتي يفتقر أفرادها إلى هذه الخصائص ، ويمتاز أفرادها بالهدوء والثقة الذي يتيح لهم العمل باعتدال بصفة مستقرة ومستمرة ، لذا فهم يتمتعون بالصحة النفسية ومستوى اقل من الضغوط النفسية لابتعادهم عن الجدية الكبيرة في العمل . كما أن الأفراد الذين يفتقرون إلى الإمكانات العقلية وينخفض لديهم مفهوم الذات يعانون أيضا من الضغوط بدرجة كبيرة ،كما أشارت نتائج الدراسات إلى إن الأفراد الذين يميلون لطب النصيحة والمشورة من الآخرين في بعض شئون حياتهم يكون الضغط النفسي لديهم قليل ، ويعد الأشخاص المتفائلين هو الأقل عرضة للضغوط النفسية من الأفراد المتشائمين ، كما ينخفض الشعور بالضغوط النفسية لدى الأفراد الذين لديهم الشعور بالقدرة الشخصية على أداء العمل ، كما أوضحت نتائج الدراسات كذلك أن النساء الأكثر تعليما هن الأكثر معاناة من الضغوط . (عبد الرحمن الطريرى ، ١٩٩٤: ٤٦ ، محمد الشقيرات ، ٢٠٠١: ٢٨٧)

وتشير باترسون (Patterson , 2002) فى دراستها للضغوط لدى الأمهات غير العاملات ، الى ان الأفراد المنطويين يتميز إدارة مرتفعة للحدود" يقصد بالحدود : معرفة الشخص لحدوده المكانية ، والزمانية ، والسلوكيات الاجتماعية، وهو ما يقلل لديهم الشعور بالضغوط بالمقارنة بالمنبسطين ، بينما الأفراد ذوى نمط التفكير العقلاني هم الأعلى فى ادراة الحدود مما يقلل لديهم الشعور بالضغوط وذلك مقارنة بنمط التفكير الحدسي .كما أشارت كذلك دراسة باندورا Bandura إلى أن تصور الفرد عن قدراته العقلية الإدراكية للمواقف تعد أيضا من مصادر الضغوط ، فالأفراد الذين يتصورون أنفسهم أنهم غير قادرين على التحكم في المواقف والمثيرات التي يتعرضون لها يعانون من ضغط نفسي مرتفع حيث يجعل هذا الشعور الحالة العقلية للفرد غير مستقرة ، عكس الأفراد الذين يتصورون أنهم قادرين على التحكم ومعالجة الموقف باقتدار فانه ينخفض لديهم الشعور بالضغط النفسي

- **ثانياً : ضغوط بيئة العمل :**

من أهم الأسباب التي تثير الضغط النفسي في بيئة العمل ما يلي :

- الادراة والإشراف السيء وما يترتب على ذلك من تسلط ادارى .
- الضوضاء وسوء التهوية .
- كثرة الأوامر والتعليمات المتضاربة الصادرة للموظف .
- كثرة الزائرين من الزملاء في العمل ومن خارج العمل من اجل الحديث وإضاعة الوقت .
- تنوع وتعدد الأدوار التي يقوم بها الفرد .
- كثرة العمل وصعوبته مما يفوق قدرة الفرد .
- نمطية العمل وعدم التجديد فيه مما يجعله مملا .
- عدم المشاركة في مناقشة وتحديد أهداف العمل وحل مشاكله .
- الخلافات التي تحدث بين الأعضاء في فريق العمل .
- غموض الدور وعدم وضوح وتحديد المهمات .
- معوقات العمل المتمثلة في قلة وضعف الإمكانات .
- ضعف الدافعية والحافزية في بيئة العمل .
- قلة الدعم الاجتماعي من الزملاء والمشرفين .
- اختلاف العادات والتقاليد الحضارية للعاملين في بيئات مختلفة .
- زيادة المسؤولية المرتبطة بالعمل ، المسؤولية عن الأفراد تحدث ضغطا أكثر من المسؤولية عن الأمور المادية . (عويد المشعان : ١٩٩٨ ;عمر الخرابشة مصطفى القمش : ٢٠٠٩)

- **رابعا : طبيعة العمل :**

أوضحت دراسة عبد الرحمن الطريرى (١٩٩٤ : ٥٨) والتي استهدفت دراسة الضغط النفسي لدى بعض الموظفين فى قطاعات عمل متنوعة في المجال (الاقتصادي ـ الصناعي ـ التجاري ـ الاجتماعي ـ التعليمي ـ الصحي) أن من يعملون في المجال الاجتماعي هم الأكثر عرضة للضغوط يليهم موظفو العمل الاقتصاد التجاري ، وأشارت النتائج كذلك إلى وجود علاقة بين الضغط النفسي وبعض المتغيرات ؛ فقد اتضح أن الضغط يزيد بزيادة العمر ، كما أن المتزوجين يرتفع لديهم مستوى الشعور بالضغط النفسي من العزاب ، كما أن انخفاض المؤهل التعليمي يتبعه زيادة في مستوى الضغط .

- **إدارة الضغوط :**

يشير سامي أبو إسحاق (٢٠٠٨ : ١٢٨) إلى مصطلح إدارة الضغوط انه يعبر عن مجموعة استراتيجيات ووسائل علمية رشيدة تقوم على البحث والحصول على المعرفة باستخدام المعلومات المناسبة كأساس للقرار المناسب ، وهى فن تحتاج إلى توظيف وإتقان بعض الطرق التي تساعد في التفاعل معها والتقليل من آثارها السلبية وذلك بإتباع خطوات علمية لجعلها قابلة للإدارة والتدبر وبالتالي الحصول على فرد أكثر استقرارا وأكثر رضا وأكثر تدفقا بالطاقة . وعند التعامل مع الضغوط تدرس الأمور التالية أولا عند الفرد :

- التعرف على الأسباب المحتملة للضغط النفسي مثل " الأدوار التي يقوم بها الفرد ، حجم المنظمة التي يعمل بها الفرد ، واللوائح المنظمة لها ....."
- معرفة النتائج والآثار المترتبة على الضغط النفسي " قلة الإنتاجية ، سوء العلاقات مع الزملاء ....."
- تحديد المتغيرات الوسيطة بين مثيرات الضغط وبين النتائج المترتبة على الضغط .

لقد تعددت طرق وأساليب مواجهة الضغوط النفسية فمنها ما يركز على المشاعر والعواطف ، ومنها ما يركز على الأسباب والعوامل ، ومنها ما يركز على حل المشكلة ، ومنها ما يركز على شخصية الفرد وأحداث تعديلات وتغييرات فيها .

وهناك العديد من الأساليب التى يمكن للفرد استخدامها والتدريب عليها للحد من الآثار السلبية المختلفة للضغوط على الفرد والتى يعرفها محمد حسين (٢٠١٠ : ٢٠٦) بأنها كل ما يقوم به الفرد من الناحية الفسيولوجية او المعرفية او السلوكية بهدف تقليل مستوى الضغوط النفسية التى يتعرض لها او التخلص من الموقف الضاغط بصورة كلية .

ويذكر عبد الرحمن الطريرى (١٩٩٤) بعض الاستراتيجيات التى يمكن للفرد استخدامها فى التعامل مع الضغوط النفسية التي منشأها بيئة العمل كالآتي:

- التعامل مع صراع الأدوار : يمكن مواجهته من خلال الإهمال ، التقليل من الخطر ، وكذا التفكير الايجابي.
- المواقف الضاغطة : يمكن التعامل معها بإحدى الصورتين (الأولى) وهى عملية التكيف مع الوضع الضاغط Adaptation وهى عبارة عن عمليات روتينية يزاولها الفرد بشكل ثابت ومتكرر فى المواقف . (الصورة الثانية) هي عملية المواجهة Coping وهى إجراءات يتخذها الفرد من اجل حل المشكلة ومن ثم العودة إلى الوضع الانفعالي الطبيعي ، والثانية هي الأجدى في التعامل مع المواقف الضاغطة بشكل كبير ، وهناك العديد من الإستراتيجيات التي تساعد الفرد على المواجهة والتي تعمل على التقليل من عوامل الضغط والحد من ردود الفعل والتي تسمى بالمصدات Buffers تستخدم العديد من الإجراءات منها :

زيادة مهارات الفرد العملية ، زيادة مهارات التفاعل الوجداني، زيادة الدعم الاجتماعي، تعديل السلوك ، التكيف مع الضغط ، مقاومة الأفكار الشاذة مقاومة التفكير الاحادى، التحكم في الأفكار الكاذبة ، تغيير الأفكار الخاصة بضرورة تغيير الأخر، مقاومة التصلب والجمود الفكري، وضع أهداف واقعية التوقف عن التفكير السلبي.

ومن البرامج التدريبية التى استهدفت تقليل مستوى الشعور بالضغوط النفسية دراسة محمد حسين(٢٠١٠ :٢١٥) من خلال تنمية التفكير البنائي وهو ما يؤدى الى تبنى أساليب سلوكية (كمهارة التعامل مع النقد ، والتعبير عن المشاعر ، والتحكم فى الغضب) ، وفسيولوجية (كالتمارين الرياضية التي تؤدى إلى زيادة كفاءة الرئة والقلب ، والتدريب على الاسترخاء ، الذى يعتمد على تصفية الذهن وتنقيته من الضغوط ، والتخلص من الأفكار السلبية والمشاعر المزعجة) ومعرفية (كالتدريب على كيفية تحديد المشكلة والتعبير عنها وكيفية ايجاد حلول لها واختيار الأفضل منها) حيث تتوسط هذه الاستراتيجيات المواجهة العلاقة بين المواقف الضاغطة والتكيف معها .

- **التحليل البعدى** :

يعد مصطلح Meta Analysis من المصطلحات الحديثة نسبياً في العلوم الطبية والإحصائية وغيرها .. وهو يستعمل في تسمية أسلوب دراسة علمية يتم فيها تجميع نتائج أعداد كبيرة من دراسات مستقلة في دراسة واحدة ، حيث تصبح كل دراسة مستخدمة فيها عنصراً للدراسة . وعادة يتم جمع دراسات سابقة تم البحث عنها وتجميعها ، ودراسة جانب أساسي منها للوصول إلى نتيجة محددة حول الجانب المدروس .. وهذا النوع من الدراسات يحتاج إلى جهودٍ ومراجعاتٍ للعديد من الدراسات السابقة ، وتبرز أهميته في أنه يعطي دليلاً إحصائياً مفيداً حول الجانب الدروس أو المختلف عليه ..

ويشير(حسان المالح ، ٢٠٠٥) الى أن هذا المصطلح له العديد من الترجمات في عدد من المعاجم والقواميس العربية المنشورة ، منها :

خليف التحليل (في معجم شبكة العلوم النفسية العربية) ، تحليل جمعي (في المعجم المنشور في الموقع العربي للطب المسند) ، تحليل بعدي (في القاموس المنشور في الموقع العربي للطب المسند) ، وفي القاموس الطبي العربي الموحد نجد meta سابقة (أو بادئة) بمعنى : التالي ، ويشير أيضا إلى أن هناك عدد من المصطلحات العلمية الشائعة في اللغة العربية منذ وقت طويل تحتوي على البادئة meta ، مثل meta-physics والتي تترجم : ميتافيزيقية أو ما وراء الطبيعة أو الفلسفة الماورائية ، وأيضا meta-psychology والتي تترجم : ما وراء علم النفس أو علم النفس الماورائي كما في معجم المصطلحات النفسية .

ويشير جلاس (Glass, 1976) مؤسس أسلوب التحليل البعدى إلى أن استخدام هذه الطريقة يتيح تلخيص النتائج الإحصائية لمجموعة من الدراسات فى مجال معين ، إلا أنها رغم ذلك لا تتعدى كونها من الأساليب الوصفية فى طرق البحث فى العلوم الاجتماعية فى العقدين الأخيرين ، وهو ما دعا سلفان (Slvain , 1986) الى اقتراح بدائل لتضمين كلا النوعين من البيانات الوصفية والكمية فى فروض البحث لتحسين نتائج تلك الدراسات (Chen & Turner 2002,)ويشير احمد فرماوى (٢٠٠٣) الى تعدد استخدامات أسلوب التحليل البعدى فى الدراسات كما يلى:

- **التحليل البعدى كمنهج بحثي في التربية** :

كما فى الدراسات التي تطبق إجراءات التحليل البعدى كما فى مناهج البحث الأخرى " التجريبي ، التاريخي ..." ، وتكون نتائج التحليل البعدى هي النتائج التي تخرج بها الدراسة .

- **التحليل البعدى كأسلوب احصائى** :

وذلك لاعتماده على مجموعة من الأساليب والإجراءات الإحصائية التي تتعامل مع نتائج الدراسات التي يتم تجميعها .

- **التحليل البعدى لمراجعة الأدبيات السابقة** :

حيث يعتبره الكثير من الباحثين وسيلة منظمة لمراجعة البحوث السابقة فى الموضوعات ذات الصلة بالدراسة .

- **التحليل البعدى كأداة لدعم اتخاذ القرارات التربوية** :

وهو ما يتفق مع فلسفة التعليم القائم على البرهان ، والتي تقرر بأن كل الممارسات التعليمية يجب ان تقوم على أساس علمي قوى يبرر استخدامها .

- **الانتقادات الموجهة للتحليل البعدى والحلول المقترحة لها** :

لخص بورينستين وزملائه (Borenstein et all. , 2009) الانتقادات التي وجهت للتحليل البعدى في النقاط الآتية :

- اقتصار التحليل البعدى على تلخيص الأثر وتجاهل حقيقة تأثير المعالجة التي تختلف من دراسة لأخرى .ويرد على ذلك ان الهدف من التحليل البعدى هو تجميع حجم الأثر للدراسات وليس لتلخيص الأثر وذلك في حال كون التأثير ثابت ، فعندئذ يكون الاهتمام بتحديد قوة الأثر عبر الدراسات المختلفة .
- تحيز التحليل البعدى لعينات الدراسات المستخدمة وخاصة المنشور منها وبالمقارنة بالدراسات غير المنشورة . ويرد على ذلك ان التحيز للأبحاث المنشورة لا يعد مشكلة ، فالتحليل البعدى يهدف الى تجميع الدراسات ذات الدلالة لإعطاء نتائج قوية ودقيقة ، لذا فهو يتحيز لتجميع الدراسات التى تحقق له هذا الهدف .
- خلط نتائج العديد من الدراسات المختلفة فى النوع فى نفس التحليل الاحصائى او كما يقال " خليط التفاح والبرتقال) ، والدليل على ذلك إهمال هذه الفروق فى الدراسات فى ملخص الأثر . ويرد على ذلك ان التحليل البعدى كأسلوب يقوم على الإجابة على العديد من التساؤلات التى تتناسب مع كل نوع من المحاور المتشابهة فى الدراسات وهو بذلك يتناسب مع التنوع والاختلاف بين الدراسات ، واحد نقاط القوة فى التحليل البعدى هو الاتساق فى المنهجية والتى تتيح التعميم فى النتائج التى يتم الوصول اليها من دراسة لأخرى .

- استخدام دراسات منخفضة الجودة يؤدى الى نتائج قليلة الجودة . ويرد على ذلك ان التحليل البعدى يعد أسلوب لإدارة الجودة فى الدراسات ، وذلك بأسلوب التضمين والاستبعاد Inclusion/ Exclusion والذي يحدد للباحث المعايير التى من خلالها يقوم باختيار الدراسات ذات الجودة التى تتوافر فيها الشروط لحساب حجم الأثر .
- استبعاد دراسات قد تكون هامة . ويرد على ذلك ان معايير استبعاد الدراسات تحدد من قبل الباحث قبل بدء الدراسة و ذلك من خلال تضمين الدراسات التى تحتوى على بيانات كافية لحساب حجم الاثر .

- **إجراءات الدراسة** :

- تحديد الأساليب والاستراتيجيات المستخدمة فى الإرشاد والعلاج النفسي للتخفيف من مستوى الضغوط النفسية .
- تحديد خطوات التحليل البعدى : حدد جلاس (Glass , 1976) مجموعة من الخطوات الإجرائية التي ينبغي اتخاذها لتنفيذ التحليل البعدى :
  - ✓ تحديد بؤرة الاهتمام .
  - ✓ جمع وفحص الدراسات السابقة ذات الصلة .
  - ✓ وضع معايير للدراسات التي يجب إقصاؤها .
  - ✓ تصنيف خصائص الدراسات والبحوث المتضمنة (متغيرات مستقلة ومتغيرات تابعة) وتشفيرها ، وقد حددت الباحثة فى الدراسة الحالية مجموعة المتغيرات المستقلة كما يلى :

- **الأساليب العلاجية المستخدمة فى البرامج الإرشادية والتدريبية** :

وهى " حل المشكلات والاسترخاء العضلي الضبط ، الذاتي العلاج المعرفي السلوكي ، تنمية التفكير البنائي ، تنمية الكفاءة الذاتية ، التخيلات الموجهة والتفريغ الانفعالي والدعم الديني ومهارة الاتصال الفعال والاسترخاء العضلي تنمية تركيز الانتباه مع استخدام إستراتيجية الاسترخاء العضلي و الاسترخاء الذهني و تطوير فاعلية الذات ، التدريب على مهارات الاتصال ، الإرشاد العقلاني الانفعالي ، للتدريب على حل المشكلات .

- **الفئة المستهدفة** :

وهى عينة الدراسة فى الدراسات والمستهدفة من قبل الباحث لتطبيق البرنامج الارشادى او التدريبي عليها واختبار فاعليته وهى "عينة إناث فقط عينة ذكور فقط ، عينة من الجنسين".

- **التصميمات التجريبية** :

وتم اختيار التصميمات الآتية لاختبار قوة اثر البرامج المستخدمة لها وهى "تصميم المجموعة الواحدة ذات القياسين القبلي والبعدى ، تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة، تصميم الثلاث مجموعات (٢ تجريبية + ١ ضابطة) تصميم الأربع مجموعات (٢ تجريبية + ٢ ضابطة)

- جدولة البيانات وحساب حجم الأثر .
- حساب متوسط حجم الأثر لجميع البحوث والدراسات .
- الحكم على قيمة حجم الأثر وتفسيره .

حساب حجم التأثير للدراسات الخاصة بالبرامج الإرشادية لكل دراسة على حده، وكذا الدراسات الخاصة بالبرامج التدريبية باستخدام البرنامج الاحصائى إعداد (Lee , A. 1999) بجامعة كولورادو University Of Colorado والخاص بحساب حجم الأثر لكوهين ويرمز له بالرمز Cohen's d ويقوم البرنامج بحساب حجم الأثر كما يلي :

- **حساب حجم الأثر باستخدام قيم المتوسطات والانحرافات المعيارية**:

وذلك باستخدام المعادلة الآتية

$$\text{Cohen's d} = M1 - M2 / \sigma_{pooled}$$

$$\sigma_{pooled} = [(\sigma 1 + \sigma 2) / 2]$$

حيث :

M1 متوسط درجات المجموعة التجريبية

M2 متوسط درجات المجموعة الضابطة

σ pooled الانحراف المعياري المشترك للمجموعتين التجريبية والضابطة

$\sigma 1$ الانحراف المعياري للمجموعة التجريبية

$\sigma 2$ الانحراف المعياري للمجموعة الضابطة

- **حساب حجم الأثر باستخدام قيم " ت " ودرجات الحرية** :

وتحسب قيمة حجم الأثر باستخدام المعادلة الآتية :

Cohen's d = 2t/(df) حيث :

df = Ne + Nc / 2

Ne حجم العينة للمجموعة التجريبية

Nc حجم العينة للمجموعة الضابطة (Lee , A. 1999)

- **حساب حجم الأثر باستخدام قيم " ف " ودرجات الحرية** :

ويشير (Rosenthal,1991) إلى استخدام المعادلة التالية لتحويل قيم " ف " الى قيمة Cohen's *d* :

$$\text{Cohen's d} = \frac{2\sqrt{F}}{\sqrt{df}}$$

حيث : df = DFerror (هاني عامر ، ٢٠٠٦ ، ص : ٩٠)

- **حساب قيمة متوسط حجم الأثر** :

تكرر الخطوات السابقة على جميع الدراسات والبحوث التي تم تجميعها ثم يحسب قيمة حجم الأثر المتوسط بالتعويض فى المعادلة

متوسط حجم الأثر = حجم الدراسة الأولى + حجم الدراسة الثانية .....الخ عدد الدراسات الكلى

- **تفسير قيمة حجم الاثر** :

قدم كوهين(1988) Cohen المدى التالي لتفسير حجم الأثر :

- من ٢ , ٠ إلى ٤ , ٠ حجم اثر ضعيف
- من ٥ , ٠ إلى ٧ , ٠ حجم اثر متوسط
- من ٨ , ٠ إلى ٠ , ٢ او أكثر حجم اثر كبير (Lee, 1999)

- **نتائج الدراسة ومناقشتها** :

للإجابة على أسئلة الدراسة قامت الباحثة بحصر الدراسات العربية (الماجستير والدكتوراه) المنشورة وغير المنشورة ، وكذا الدراسات العربية المنشورة بالدوريات والمجلات العلمية المحكمة ، والتى قدرت ب (١٨) دراسة ، تم استبعاد (٤) دراسات منهم لعدم توافر البيانات الإحصائية اللازمة لحساب حجم الأثر واستعانت الباحثة بنتائج التحليل ل(١٤) دراسة للتوصل الى نتائج الدراسة ، يمكن تصنيف الدراسات الى المحاور الآتية :

- **تصنيف الدراسات حسب نوع البرنامج المستخدم (برامج إرشادية / برامج تدريبية** :

بمراجعة الدراسات التى تناولت معالجة الضغوط بأساليب متنوعة ، يلاحظ ان بعض الباحثين يتجه لاستخدام برامج تدريبية والبعض يستخدم برامج إرشادية فى تناوله لموضوع الضغوط النفسية ، وتعرف سعاد غيث وآخرون (٢٠١١ : ٣٠٧) البرنامج التدريبي انه مجموعة من الإجراءات التى تهدف الى تحقيق الغاية منه من خلال التركيز على التمارين باستخدام استراتجيات الاسترخاء والدعم الاجتماعي ، والتعبير عن المشاعر ، والحديث الايجابي للذات ، ويشير سمير عناد (٢٠٠٩ : ٢٣٩) الى البرنامج الارشادى بوصفه مجموعة من الجلسات النفسية والتي تستند الى تحليل مفهوم الضغوط وأسبابه ومعالجته فى ضوء الإرشاد النفسي .

ويلاحظ من خلال التعريفات السابقة لمفهومي البرامج التدريبية والإرشادية ان هناك اختلاف واضح بين المفهومين فى طبيعة الإجراء المستخدم فى كل منهما فبينما تتجه البرامج التدريبية الى الاهتمام بشكل كبير بالجانب العملي والادائى فى الجلسات العلاجية ، تتجه البرامج الإرشادية الى الطابع النظري والمعرفي للإرشاد أثناء الجلسات العلاجية ، والجدول التالي يلخص البيانات الوصفية لتلك الدراسات :

جدول رقم (١) : يوضح الأعداد والنسب المئوية للدراسات تبعا لنوع البرنامج المستخدم

نوع الدراسة	العدد	النسبة المئوية
برامج إرشادية	١٠	٧١,٤ %
برامج تدريبية	٤	٢٨,٦ %

يلاحظ من بيانات الجدول السابق ان معظم الباحثين فى مجال معالجة الضغوط النفسية يتجهوا لاستخدام البرامج الإرشادية بشكل كبير بالمقارنة بالبرامج التدريبية.

- **تصنيف الدراسات تبعا للأساليب المستخدمة فى برامج معالجة الضغوط النفسية** :

تنوعت الدراسات فى الأساليب المستخدمة لمعالجة الضغوط النفسية من خلال البرامج التدريبية والإرشادية المختلفة ، والجدول التالي يوضح أنواع تلك الأساليب من خلال البرامج المختلفة :

جدول رقم (٢):يوضح الإعداد والنسب المئوية للأساليب العلاجية للضغوط النفسية

الأساليب العلاجية	العدد	النسبة المئوية
١ حلال مشكلات + الاسترخاء العضلي	٢	١٤,٣ %
٢ الضبط الذاتي	٢	١٤,٣ %
٣ العلاج المعرفي السلوكي	٤	٢٨,٦ %
٤ تنمي ة التفكير البنائي	١	٧,١ %
٥ تنمية الكفاءة الذاتية	١	٧,١ %
٦ التخيلات الموجهة والتفريغ الانفعالي والدعم الديني ومهارة الاتصال الفعال والاسترخاء العضلي	١	٧,١ %
٧ تنمية تركيز الانتباه – استخدام إستراتيجية الاسترخاء العضلي الاسترخاء الذهني – تطوير فاعلي الذات	١	٧,١ %
٨ التدريب على مهارات الاتصال	١	٧,١ %
٩ الإرشاد العقلاني الانفعالي للتدريب على حلال مشكلات	١	٧,١ %

يتضح من الجدول السابق ان العلاج المعرفي السلوكي يعد أكثر الأساليب استخداما فى التخفيف من مستوى الضغوط بنسبة ٢٨,٦ ٪ يليه استراتجيات الاسترخاء العضلي والتي تكرر استخدامها مع العديد من الاستراتيجيات الأخرى مثل أسلوب حل المشكلات ، والاسترخاء الذهني ، وتطوير فاعلية الذات ومهارة الاتصال الفعال .

- **تصنيف الدراسات تبعا للفئة المستهدفة فى الدراسات** :

تنوعت العينات المستهدفة فى البرامج الإرشادية والتدريبية وذلك بحسب أهداف كل برنامج التي تحقق للفئات المختلفة ، فبعض الدراسات استهدفت الذكور مرتفعي الشعور بالضغوط النفسية كدراسة عفاف حداد وباسم دحاحة (١٩٩٨) ، ودراسة عفاف حداد وبهجت سليمان (٢٠٠٣) ، وبينما

استهدفت دراسات أخرى فئة الإناث فقط المعلمات او الأمهات لأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة كدراسة أميرة بخش (٢٠٠١) ، دراسة فوقية راضى (٢٠٠٨) ، بينما استهدفت دراسات أخرى الفروق بين الجنسين فى فاعلية البرنامج الارشادى كدراسة نور الرمادى (٢٠٠٦) ، ودراسة محمد حسين (٢٠١٠) والجدول التالي يوضح البيانات الخاصة بالأعداد والنسب المئوية للفئات

جدول رقم (٣) : يوضح الأعداد والنسب المئوية للفئات المستهدفة فى الدراسات

الفئة المستهدفة	العدد	النسبة المئوية
إناث	٥	% ٣٥,٧
ذكور	٥	% ٣٥,٧
إناث وذكور	٤	% ٢٨ ,٦

يتضح من الجدول السابق ان دراسات الفروق بين الجنسين كانت الأقل غى نسب الأعداد مقارنة بدراسات الذكور والإناث كل على حدة ، وربما يرجع ذلك للصعوبات التي تواجه الباحثين فى إجراء مثل هذه الدراسات حيث يتطلب إجراء البرامج الإرشادية جهد ووقت كبيرين من الباحث فى أعداد البرامج وتنفيذها ومتابعتها فى القياس التتبعى ، وهو الأمر الذي يدفع الباحثين الى تحديد فئة واحدة لتطبيق البرنامج الارشادى عليها ، وقد يتطلب ذلك من الباحث قبل تحديد الفئة المستهدفة تطبيق مقياس الضغوط على الفئتين الذكور والإناث ، ومن ثم حساب الفروق بين المجموعتين فى القياس ، وفى حال تبين له عدم وجود فروق يختار الفئة التي يرغب فى تطبيق البرنامج عليها بحسب اعتبارات منهجية يراها الباحث.

- **تصنيف الدراسات تبعا للتصميمات التجريبية للبرامج** :

تنقسم التصميمات التجريبية إلى عدة أنواع ، فقد تتبع الدراسات تصميم المجموعة التجريبية الواحدة ذات القياسين القبلي والبعدى ، وتصميمات تجريبية ذات المجموعتين تجريبية وضابطة ، وثلاث مجموعات ذات مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة ، والتصميمات التجريبية ذات الأربع مجموعات (٢ تجريبية + ٢ ضابطة والجدول التالي يوضح البيانات الخاصة بالأعداد والنسب المئوية للتصميمات التجريبية المختلفة :

جدول رقم (٤) : يوضح الأعداد والنسب المئوية للتصميمات التجريبية المستخدمة فى الدراسات

التصميمات التجريبية	العدد	النسبة المئوية
١ المجموعة الواحدة ذات القياسين القبلي والبعدى	٢	%١٤,٣
٢ المجموعتين التجريبية والضابطة	٨	% ٥٧,١
٣ ثلاث مجموعات (٢ تجريبية + ١ ضابطة)	١	% ٧,١
٤ أربع مجموعات (٢ تجريبية + ٢ ضابطة)	٣	% ٢١ ,٤

يلاحظ من بيانات الجدول السابق أن معظم البرامج استخدمت التصميمات ذات المجموعتين التجريبية والضابطة بنسبة ٥٧,١ ٪ وهو النوع الأكثر شيوعا فى البرامج الإرشادية والتي تدرس فاعلية البرنامج على نوع واحد من فئات العينات ذكور او إناث كدراسة سامي ابو إسحاق (٢٠٠٧) والتي استهدفت

دراسة فعالية برنامج ارشادى لإدارة الضغوط لدى طالبات المرحلة الثانوية فى محافظة غزة، دراسة ماجد الخياط ، ملوح السليحات (٢٠١٢) والتي استهدفت دراسة فاعلية برنامج تدريبي سلوكي ـ معرفي فى خفض الضغوط النفسية لدى طلبة كلية الأميرة رحمة الجامعية ، يليها التصميم التجريبي ذو الأربع مجموعات والذي ينقسم الى مجموعتين تجريبيتين ومجموعتين ضابطتين بنسبة٤, ٢١ ٪ وهو الأكثر شيوعا فى الدراسات التى تدرس فاعلية البرامج الإرشادية لدى الذكور والإناث وكذا الفروق بينهما فى مستوى الضغوط النفسية بعد تطبيق البرنامج كما فى دراسات كلا من نايفة الشوبكى (٢٠٠٨) ، هشام الخولى (٢٠٠٤) ، محمد حسين (٢٠١٠) ، بينما ندرت الدراسات ذات المجموعة الواحدة للقياسين القبلي والبعدى وقد يرجع ذلك لعيوب هذا التصميم فى تأثر أفراد العينة بالقياسين القبلي والبعدى كما فى دراسات كلا من عبد الباقي دفع الله ، سلوى عثمان (٢٠١٢) ، ودراسة سمير مهنا عناد (٢٠١٠) ، ويشترك التصميم التجريبي ذو ثلاث مجموعات (٢تجريبية +١ ضابطة) مع السابق من حيث ندرة الدراسات التي استخدمته والذي قد يعود لاستخدام أكثر من برنامج ارشادى فى نفس الوقت ، الأمر الذي قد يؤثر يزيد من جهد الباحث في أعداد وتطبيق تلك البرامج مما قد يؤثر على فعاليات البرامج وتأثيرها فى العينة المستهدفة .

وللإجابة على السؤال الأول هل يختلف حجم التأثير للبرامج الإرشادية والتدريبية المستخدمة فى خفض مستوى الضغوط النفسية باختلاف أساليب تلك البرامج ؟

تم حساب متوسط حجم الأثر لجميع الدراسات بالطرق الإحصائية السالف ذكرها وحساب قيم Cohen's d، والجدول التالي يوضح النتائج الخاصة بمتوسط حجم الأثر لنوعى البرامج المستخدمة فى الدراسات :

جدول رقم (٥): يوضح أعداد الدراسات وأنواع البرامج المستخدمة ومتوسط حجم الأثر لكل منها

نوع البرنامج	عدد الدراسات	متوسط حجم الأثر
البرامج الإرشادية	١٠	٤, ١
البرامج التدريبية	٤	١, ٩
المجموع	١٤	

يتضح من نتائج الجدول السابق ان قيم متوسط حجم الأثر فى كلا النوعين من البرامج يعد قيم مرتفعة وذات تأثير قوى وذلك كما أشار اليه كوهين فى تفسير قيم حجم الأثر السالف ذكرها ، الا ان الملاحظ ان هذه القيمة ترتفع بدرجة كبيرة فى البرامج الإرشادية مقارنة بمثيلتها فى البرامج التدريبية ، وربما يفسر ذلك بسبب طبيعة البرامج الإرشادية والتي تهتم بالجانب المعرفي فى التفكير وتغير الأفكار السائدة حول الضغوط وطبيعتها وأسبابها ، الأمر الذي يترتب عليه تغير السلوك والمشاعر نتيجة لها ويتفق ذلك مع أسس نظرية الاختيار التي وضعها جلاسر (Glasser,1998) والتي أشار

فيها الى دور العلاج النفسي الذي يبدأ بتغير الأفكار الخاطئة لدى الفرد والتي تتسبب فى أحداث الشعور بالتعاسة ، ونتيجة محو هذه الأفكار واقتناع الفرد من داخله بالجديد والصحيح عن مشكلته وانه الوحيد المتسبب فى الحالة التي وصل إليها الآن ، يستعيد توازنه ليبدأ فى التخطيط الجيد لأسلوب حياته وإنهاء مشاكله ، وهو ما نسميه بالفعل او الأداء ، وبمقارنة ذلك مع البرامج التدريبية قد نلاحظ إغفالها للجانب المعرفي مقابل تركيزها على الجانب الادائى مباشرة وهو ما قد يؤثر على فاعليتها .

ولمعرفة اى الأساليب العلاجية والاستراتيجيات المستخدمة أكثر فاعلية فى كلا النوعين من البرامج تم حساب حجم الأثر لكل أسلوب علاجي بالبرامج السالف ذكرها ، والجدول التالي يوضح النتائج الخاصة بأعداد الدراسات ومتوسط حجم الأثر لكل نوع من الأساليب :

جدول رقم (٦) : يوضح أعداد الدراسات وأنواع الأساليب والاستراتيجيات العلاجية ومتوسط حجم الأثر لكل منها

أنواع البرامج	الأساليب العلاجية	أعداد الدراسات	متوسط حجم الأثر
البرامج التدريبية	العلاج المعرفي السلوكي	٢	١,٦
	التدريب على مهارات الاتصال	١	٣,٧
	تنمية التفكير البنائي	١	٠,٧
البرامج الإرشادية	العلاج المعرفي السلوكي	٢	٦,٩
	أسلوب حل المشكلات + الاسترخاء العضلي	٢	٦,٧
	الضبط الذاتي	٢	٢,٤
	تنمية الكفاءة الذاتية	١	٣,٣
	التخيلات الموجهة والتفريغ الانفعالي والدعم الديني ومهارة الاتصال الفعال والاسترخاء العضلي	١	٣,٩
	الإرشاد العقلاني الانفعالي للتدريب على حل المشكلات	١	٠,٧
	تنمية تركيز الانتباه – استخدام إستراتيجية الاسترخاء العضلي – الاسترخاء الذهني – تطوير فاعلية الذات	١	١,٧

يتضح من نتائج الجدول السابق ان استخدام استراتيجيات التدريب على مهارات الاتصال فى البرامج التدريبية يعد الأكثر فاعلية فى تخفيف مستوى الضغوط النفسية حيث كان متوسط حجم الأثر لها ٣,٧ يليها أسلوب العلاج المعرفي ، وأخيرا إستراتيجية تنمية التفكير البنائي ، وتأتى هذه النتيجة متوافقة مع طبيعة الأسلوب المستخدم فى البرامج التدريبية فإستراتيجية التدريب على مهارات التواصل تحتاج للتركيز على الجانب الاجرائى بشكل اكبر من العلاج المعرفي السلوكي الذي يهتم بشكل كبير بتعديل الأفكار السلبية التى تؤثر سلبا على الفرد وتؤدى به للشعور بالضغط النفسي .

وبمراجعة نتائج حساب متوسط حجم الأثر لاستراتيجيات وأساليب علاج الضغوط النفسية المستخدمة فى البرامج الإرشادية نجد ان أكثر هذه الأساليب فاعلية هو الأسلوب المعرفي السلوكي ، يليها التدريب على إستراتيجية حل المشكلات والاسترخاء العضلي ، ويأتي التدريب على إستراتيجية التخيلات الموجهة والتفريغ الانفعالي والدعم الديني ومهارة الاتصال الفعال والاسترخاء العضلي فى المرتبة الثالثة من حيث الفاعلية ، ويعد استخدام الأسلوب المعرفي السلوكي فى علاج الضغوط النفسية هو الأكثر استخداما فى البرامج الإرشادية والتدريبية وهو الأكثر فاعلية فيهما عن باقي الاستراتيجيات والأساليب العلاجية للضغوط النفسية ، ويتفق ذلك مع ما أشار اليه برجيه وآخرون(Bergdahl et al. , 2005 :395) فى أهمية العوامل المعرفية المتمثلة فى تقييم الفرد للمواقف الضاغطة فى البيئة يعد العامل الأول فى استجابة الفرد للمواقف المدركة بكونها ضاغطة أم لا ، يليها تعامل الفرد مع هذه الضغوط من خلال ظهور الانفعالات والمشاعر السلبية نتيجة لهذه الضغوط ، وهو ما دعا الباحثين حديثا الى الاهتمام بتعديل الجانب المعرفي للفرد بالعديد من الأساليب كما فى دراسة تلك (Teleki,J.2008) والتى استخدمت العلاج بالوعي Mindfulnessلتخفيف الآثار النفسية لضغوط الحياة اليومية ، من خلال زيادة وعى وتقبل الفرد للمواقف الحاضرة بتعريف الضغوط وكيفية زيادة الوعي من خلال بعض التمرينات كممارسة اليوجا ، وفى نتائج دراسته للتحليل البعدى للأساليب الفعالة فى الضغوط ، أشار الى فاعلية إستراتيجية التدريب على الاسترخاء العضلي فى علاج الضغوط ، وهو ما يتفق مع نتائج الدراسة الحالية .

لذا فالبدء بعلاج أسباب المشكلة وهو الجانب المعرفي لدى الفرد يعد الأساس فى علاج الضغوط النفسية ، والذي يترتب عليه اختزال للمشاعر السلبية المصاحبة له فى الجانب النفسي والفسيولوجي المتمثل فى الأعراض الجسمية المختلفة ، وهو ما دعا غالبية الباحثين لاستخدام الأسلوب المعرفي السلوكي فى علاج الضغوط واختبار فاعليته على عينات مختلفة وباستخدام تصميمات تجريبية متعددة .

السؤال الثاني هل يختلف حجم التأثير للبرامج الخاصة بخفض الضغوط النفسية باختلاف الفئة المستهدفة ؟

للإجابة على هذا السؤال تم تقسيم العينات المستهدفة فى البرامج الإرشادية والتدريبية إلى ثلاث أنواع من العينات : الأولى خاصة بالدراسات التى أجريت على افراد من الذكور فقط لتخفيف الضغوط النفسية لديهم ، والثانية خاصة بالدراسات التي أجريت على عينات من الإناث فقط ، والثالثة خاصة بالدراسات التى تم تطبيق البرامج فيها على عينتين من الذكور والإناث لدراسة الفروق فيما بينهما ، والجدول التالي يوضح نتائج حساب متوسط حجم الأثر للدراسات فى كل نوع من العينات :

جدول رقم (٧) : يوضح أعداد الدراسات للفئات المختلفة ومتوسط حجم الأثر لكل منها

الفئة المستهدفة	عدد الدراسات	متوسط حجم الاثر
الذكور	٥	٢, ٧
الإناث	٥	٣, ٣
الذكور والإناث	٤	٣, ٦
المجموع	١٤	

يتضح من نتائج الجدول السابق فاعلية البرامج التى استهدفت عينات من الجنسين كانت هى الأكثر فاعلية يليها البرامج التى استهدفت فئة من الإناث فقط ، ثم البرامج الموجهة للذكور فقط ، وبمراجعة نتائج الدراسات الخاصة بالفروق بين الجنسين فى فاعلية البرامج الإرشادية وجدت الباحثة ان بعض الدراسات لم يدرس هذه الفروق بعد تطبيق البرنامج وتعامل مع مجموعتي الذكور والإناث كمجموعة واحدة كما فى دراسات نور الرمادى (٢٠٠٦) ودراسة محمد حسين (٢٠١٠) ، واتفقت نتائج العديد من الدراسات على عدم وجود فروق بين الجنسين فى متوسط درجات الضغوط للمجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى للبرامج الإرشادية (هشام الخولى ، ٢٠٠٤ ; نايفة الشوبكى ، ٢٠٠٨; Lander et al. 2009 ; Throp , 2009) الأمر الذى أدى ببعض الباحثين الى التعامل مع المجموعتين كمجموعة واحدة لا توجد بينهما فروق ذات دلالة إحصائيا الأمر الذي يسمح به فى بعض البلدان فى تطبيق برامج الإرشاد الجمعي مثل دراسات البرامج الإرشادية فى مصر كما فى الحالة الأولى من الدراسات ، وبمقارنة نتائج التحليل البعدى للجنسين بنتائج التحليل البعدى الدراسات التى استهدفت فئة الإناث فقط نجد ان الفروق طفيفة لا تتعدى ٠, ٣ وهو ما يؤكد النتائج السابقة فى دراسات الفروق بين الجنسين بعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين فى فاعلية البرامج الإرشادية وبدراسة الفروق بين قيمة متوسط حجم الأثر لدراسات الذكور ومثيلتها فى دراسات الإناث نجد ان هناك فروق بين حجمي الأثر للمجموعتين لصالح الإناث إلا ان هذه الفروق أيضا غير دالة فحجم الأثر للمجموعتين مرتفع الا ان الفروق بينهما طفيفة لا تتعدى ٠, ٦ ، وهو ما يدعم الفكرة السابقة فى عدم وجود فروق ذات دلالة بين الذكور والإناث فى متوسط درجات الضغوط يرجع لأثر البرامج .

وباستقراء تلك النتائج يمكننا استخلاص نتيجة هامة وهى الاقتصار على مجموعة واحدة فقط من الجنسين تُستهدف كعينة للبرنامج بدلا من اشتمال البرنامج على المجموعتين وإجراء تطبيق منفصل لكل منهما ما يزيد من جهد الباحث فى التطبيق والتحليل لنتائج الدراسة ، ويُنصح فى هذه الحالة باختيار المجموعة التى يراها الباحث مناسبة من وجهة نظره يستطيع من خلالها الحصول على أفضل النتائج .

وللإجابة على السؤال الثالث هل يختلف حجم التأثير باختلاف نوعية التصميمات التجريبية المستخدمة فى البرامج الارشادية والعلاجية لخفض مستوى الضغوط النفسية ؟

بالرجوع الى التصنيفات السالف ذكرها للدراسات التى تم تجميعها ، تقسم تلك الدراسات الى أربع مجموعات مختلفة فى التصميمات التجريبية والجدول التالى يوضح متوسط حجم الأثر لكل نوع من هذه التصميمات :

جدول رقم (٨) : يوضح أعداد الدراسات للتصميمات التجريبية المختلفة ومتوسط حجم الأثر لكل منها

التصميمات التجريبية	العدد	متوسط حجم الأثر
١ المجموعة الواحدة ذات القياسين القبلي والبعدى	٢	١,٢
٢ المجموعتين التجريبية والضابطة	٨	٣,٢
٣ ثلاث مجموعات (٢ تجريبية + ١ ضابطة)	١	٤,١
٤ أربع مجموعات (٢ تجريبية + ٢ ضابطة)	٣	٥,٦

يتضح من نتائج الجدول السابق ان التصميمات التجريبية ذات الأربع مجموعات هى الأعلى فى متوسط حجم الأثر ، يليها التصميمات ذات الثلاث مجموعات ، ثم التصميم التجريبي ذو المجموعتين التجريبية والضابطة وأخيرا التصميم التجريبي ذو المجموعة الواحدة ، اى انه كلما زادت التصميمات فى أعداد المجموعات ارتفع متوسط حجم الأثر لها ، وقد يعود ذلك الى حجم العينة فى كل تصميم فكلما ذادت أعداد المجموعات قلت أعداد الأفراد فى المجموعة الواحدة وهو ما يفضل فى المجموعات التجريبية الخاصة بالبرامج الإرشادية التى تحتاج من الباحث لكى يتفاعل بشكل جيد مع أفراد المجموعة ان يختار عدد قليل من الأشخاص مرتفعي الضغوط ، الأمر الذى يمكن الباحث من التواصل الجيد مع أفراد العينة التجريبية ويمكنه من متابعة التقييم أثناء وبعد التطبيق ، ويتفق ذلك مع دراسة محمد حسين (٢٠١٠) والذي تكونت العينة التجريبية من مجموعتين ٦ معلمين ، ٣ معلمات ، ودراسة هشام الخولى التى تكون العينة التجريبية من مجموعتين ٦ من الإناث و ٦ من الذكور ، وهو الأمر الذي ينصح به فى البرامج الإرشادية بشكل عام .

- **المراجع العربية** : :

- إبراهيم على إبراهيم (١٩٩٢) : الضغوط الحياتية في علاقتها ببعض الأمراض السيكوماتية . دراسة امبريقية لدى عينة من مرضى مستشفى حمد العام بدولة قطر مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر ، ع ١ .
- احمد محمود فرماوى (٢٠٠٣) : تطبيقات التحليل البعدى فى مجال التربية الخاصة المركز المصري لمصادر معلومات العلوم الاجتماعية (ECSSIR)، المكتبة الالكترونية أطفال الخليج ذوى الاحتياجات الخاصة ، WWW.gulfkids.com
- أميرة طه بخش (٢٠٠١) فاعلية برنامج ارشادى فى خفض حدة الضغوط النفسية لمعلمي الأطفال المتخلفين عقليا وأثره على حالتهم النفسية العامة ، رسالة التربية و وعلم النفس ع١٥ ، ، ص ص ١٨١- ٢٠٤
- بتول محي الدين خليفة (٢٠٠٢) : بعض مشكلات صراع الدور لدى المرأة القطرية العاملة وعلاقته بالتوافق النفسي للام والأولاد ، ملخصات الرسائل العلمية ، مجلة العلوم التربوية ع ١ ، يناير .

- بشير عربيات ، محمد القداح (٢٠١١) : اثر الضغوط التي يتعرض لها أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية على أدائهم الوظيفي ، مجلة كلية التربية ، جامعة عين شمس ،ع٣٥ ج٢ ، ص ص ١٣٧- ١٥٨ .
- جليلة عبد المنعم مرسى (٢٠٠٦) : فاعلية برنامج تدريبي لإكساب بعض المهارات الاجتماعية لتخفيف حدة الضغوط النفسية لدى الطالبات المستجدات بكلية التربية المجلة المصرية للدراسات النفسية ، ع٥١ ، مج ١٦ ، ص٢٢١.
- حسان المالح(٢٠٠٥) القاموس النفسي العربي ، موقع العلوم النفسية العربية http://www.arabpynet.com
- سامي عوض ابو إسحاق (٢٠٠٧) : فعالية برنامج ارشادى لإدارة الضغوط لدى طالبات المرحلة الثانوية فى محافظة غزة ، مجلة مستقبل التربية ، المركز العربي للتعليم ، مج ١٣ ، ع ، ٤٥ ابريل، ص ص ١٢١ - ١٦٥
- سعاد منصور غيث ، اناس رمضان المصري ، آني ابو حنا ميزاغ و ابيان (٢٠١١) فاعلية برنامج تدريبي معرفي سلوكي فى خفض الضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال المصابين بالقيلة السحائية ، المجلة الأردنية فى العلوم التربوية ، مج٧ ، ع٤ ، ٢٠١١ ، ص ص ٣٠٣ - ٣٢٥
- سمير مهنا عناد (٢٠١٠) تأثير منهج ارشادى نفسي لتخفيف الضغوط النفسية المصاحبة قبل أداء المباراة للحكام الدوليون فى كرة القدم ، مجلة علوم الرياضة ، ع ٢ ، جامعة ديالى ٢٠١٠ ، ص ص ٢٣٥ - ٢٦٨
- سميرة محمد إبراهيم شند (١٩٩٥) : صراع الأدوار لدى الأم العاملة وعلاقته ببعض الاضطرابات العصابية ، مجلة الإرشاد النفسي ، جامعة عين شمس ، ع ٤
- طلعت احمد حسن على (٢٠٠٨) : فاعلية برنامج ارشادى مبنى على الكفاءة الذاتية واثره فى الضغوط النفسية والدافعية للانجاز لدى المعلمين فى ضوء الكادر الخاص كما يدرك الطلاب ، كلية التربية ، المجلة العلمية ، جامعة أسيوط ، مج ٢٤ ، ع٢ ، يوليو ، ص ص ٥١ - ١٠٤
- عبد الباقي دفع الله ، سلوى عثمان (٢٠١٢) فاعلية برنامج ارشادى جمعي لخفض الضغوط النفسية لأمهات الأطفال المعاقين عقليا بولاية النيل الأبيض بالسودان ، مجلة دراسات نفسية ، الجمعية النفسية السودانية ، ع٩
- عبد الرحمن بن سليمان الطريرى (١٩٩١) :المؤشرات السلوكية الدالة على مستوى الضغط النفسي من خلال بعض المتغيرات ، حولية كلية التربية ، قطر، ص ص ٤٣٥-٤٥٣
- عبد الرحمن بن سليمان الطريرى (١٩٩٤) : الضغط النفسي مفهومه ، تشخيصه ، طرق علاجه ومقاومته ، ط١ ، مطابع الذهبية ، الرياض
- عفاف حداد ، باسم دحاحة (١٩٩٨) فاعلية برنامج إرشاد جمعي فى التدريب على حل المشكلات والاسترخاء العضلي ، مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر ، يناير ، ع١٣ ص ص ٥١- ٧٦
- عفاف حداد ، بهجت سليمان (٢٠٠٣) فاعلية برنامج إرشاد جمعي فى التدريب على الضبط الذاتي فى خفض الضغوط النفسية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية ، مجلة العلوم التربوية ، بحوث ودراسات ، كلية التربية ، جامعة اليرموك ، ع١٣
- عمر محمد الخرابشة ، مصطفى نورى القمش ، (٢٠٠٩) مصادر الضغوط لدى المعلم ينفي المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة البلقاء في الأردن ، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية ، مج ١ ، ع٢ ، يوليو

- عويد سلطان المشعان (١٩٩٨) مصادر الضغوط المهنية لدى المدرسين في المرحلة الثانوية بدولة الكويت وعلاقتها بالاضطراب السيكوسوماتية ، المؤتمر الدولي الخامس لمركز الإرشاد النفسي " الإرشاد والتنمية البشرية ، جامعة عين شمس ، ١- ٣ ديسمبر
- فوقية محمد محمد راضى (٢٠٠٨) فعالية برنامج ارشادى في خفض الشعور بالضغوط النفسية وتحسين الكفاءة الوالدية لدى عينة من أمهات الأطفال ذوى اضطراب قصور الانتباه وفرط النشاط ، مجلة كلية التربية ، جامعة المنصورة ، ع ٦٨ ، ج ١ ، سبتمبر
- ماجد محمد الخياط ، ملوح مفضي السليحات (٢٠١٢) فاعلية برنامج تدريبي سلوكي – معرفي في خفض الضغوط النفسية لدى طلبة كلية الأميرة رحمة الجامعية ، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية ، مج ٢٠ ، ع٢ ، ٢٠١٢ ، ص ص ١- ٢٢
- محمد جمال الدين عبد الحميد (١٩٨٧) : أسلوب التحليل البعدى لنتائج البحوث والدراسات السابقة ، حولية كلية التربية ، قطر ، س٥ ، ع٥ ، ص ص ٣١٧ - ٣٥٧ .
- محمد حسين سعيد حسين (٢٠١٠) : فاعلية برنامج تدريبي في تنمية التفكير البنائي وأثره في أساليب مواجهة الضغوط لدى معلمي المرحلة الابتدائية ، كلية التربية ، جامعة بني سويف ، مج١٦ ، ع٣ يوليو .
- محمد عبد الرحمن الشقيرات (٢٠٠١) : الضغوط النفسية وتأثيرها على الصحة النفسية والصحة الجسمية وعلاقتها ببعض العوامل الديموغرافية عند أعضاء هيئة التدريس في جامعة مؤتة ، مجلة كلية التربية بأسيوط ، مج ١٧،ع ٢
- نايفة الشوبكى (٢٠٠٨) فاعلية برنامج لتدريب الوالدين على مهارات الاتصال في خفض الضغوطات النفسية وتحسين مستوى التكيف لدى الإباء وأبنائهم ، مجلة البصائر ، جامعة البلقاء التطبيقية ، مج ١٢ ، ع١
- هاني السيد محمد عامر (٢٠٠٦) : العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل و النوع دراسة تقيميه مقارنة بين البحوث العربية والأجنبية باستخدام ما وراء التحليل ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة قناة السويس
- هشام عبد الرحمن الخولى (٢٠٠٤): فعالية العلاج المعرفي السلوكي في تخفيف حدة الضغوط النفسية لدى معلمي التربية الخاصة ، مجلة الإرشاد النفسي ، مركز الإرشاد النفسي،ع ١٨
- هنية محمود السباعي (٢٠٠٢) : ضغوط العمل : مستوياتها ومصادرها واستراتيجيات إدارتها لدى الإداريات والفنيات السعوديات العاملات في الجامعات السعودية ، ملخصات الرسائل الجامعية ، مجلة جامعة أم القرى للعوم التربوية والاجتماعية والإنسانية ، مج ١٤ ، ع٢ يوليه
- يوسف عبد الفتاح محمد (١٩٩٩) : الضغوط النفسية لدى المعلمين وحاجاتهم الإرشادية مجلة مركز البحوث التربوية ، جامعة قطر ، ع١٥ ، ص ص ١٩٥- ٢٢٧

• المراجع الاجنبية :

- Bergdahl J. et al. (2005) Cognition and Neurosciences : Treatment of chronic stress in employees : Subjective , cognitive and neural correlates , Scandinvian Journal of psychology , vol.46 , pp.395-402
- Borenstein , M.; Hedges, L.V. ; Higgins, J.P.T & Rothstein,H .R.,(2009) : Criticism of Meta - Analysis , John Wiley &Sons , Ltd.

- Chen , T.Y. & Turner , S. (2002) A Qualitative Meta-Analysis on Web - Based distence learning in higher education : A ground theory approach , college of education , Ohio University
- Drowns B.-, Rudner R. L. -, Lawrence M . (1991) Meta-Analysis in Educational Research , ERIC Clearinghouse on Tests Measurement and Evaluation
- Glasser , W. (1998) : Choice Theory : A new psychology of personal freedom , New York , Harper Collins Inc.
- Karlins , M. ; Koh , F. (1989) : The spousal factor in pilot stress , Aviation space and environmental medicine , Vol . 60 , pp. 1112-1115
- Lander et all. (2009) Can we enhance the ability to return to work workers with stress related disorders ? , BMC Puplic Health ,BioMed Central Ltd.
- Lee , A.B. (1999) Effect Size Calculators , College of Letters , Art and Sciences , University of Colorado , Colorado springs , http://www.uccs.edu/~lbecker
- Patterson , L.J.(2002) : Stress in Home - based working mothers : The role of boundary management and psychological type , Dissertation , College of Arts and Science , University of Cincinnati , ProQuest Dissertation &Theses
- Throp , C.M. (2009) : Gender differences in self-efficacy, behavior change and psychological distress in a behavioral weight loss program , A dissertation , Alliant international University , ProQuest Dissertation &Theses
- Washington DC. Hoeksema ,N.S. , Grayson,C. &Larson , G. (1999) :Explaining the gender differences in depressive symptoms , Journal of personality and social psychology , Vol.77 , No.5
- Teleki,J.W. (2008) Mindfulness - based stress reduction : A meta analysis of psychological outcomes , Dissertation , Faculty of PGSP - Stanford , ProQuest LLC.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث السادس :

" التسامح والغضب فى علاقتهما باستراتيجيات مواجهة ضغوط العمل لدى عضوات هيئة التدريس السعوديات وغير السعوديات بجامعة الطائف "

إعـــداد :

دكتورة / سناء حسن حسين عماشه

وكيلة كلية التصاميم والاقتصاد المنزلى وأستاذ مشارك

بقسم علم النفس بكلية التربية جامعة الطائف

" التسامح والغضب فى علاقتهما باستراتيجيات مواجهة ضغوط العمل لدى عضوات هيئة التدريس السعوديات وغير السعوديات بجامعة الطائف "

دكتورة / سناء حسن حسين عماشه

- **مقدمة الدراسة** :

إن التسامح مسألة جوهرية في حياتنا السياسية والاجتماعية والثقافية والفكرية والعقائدية الراهنة، والإسلام به أعظم منابع التسامح ، وهو من خصائص الدين الإسلامي وأفضل ميزاته (وكذلك الأديان الأخرى)، والتسامح يعتبر قيمة إسلامية هامة، فكما أن العدل و الأمانة والعفو والكرم والصدق والمروءة ... إلخ قيم إسلامية أساسية ، فكذلك التسامح • ونظر الإسلام إلى التسامح بأنه: إحسان الظن بالمسلم ، وتلمس الأعذار هو نوع من التسامح في المنظومة الإسلامية.

وقد أكّدت بعض الدراسات أنّ الذي تعوّد على التسامح يكتسب مناعة مع مرور الزمن فلا يحدث له أي توتر نفسي، أو ارتفاع في السكري أو ضغط الدم، وأنّ العفو والتسامح يجنِّبا صاحبهما الكثير من الأحلام المزعجة والقلق والتوتر والضغط النفسى الذي يُسبِّبه التفكير المستمر في الرد على مَن أساء إليه أو الانتقام منه. وقد وجد علماء البرمجة اللغوية العصبيّة أن أفضل منهج لتربية الطفل السوي هو التسامح معه، فكل تسامح هو رسالة إيجابية يتلقاها الطفل، وبتكرارها يعود نفسه على ممارسة التسامح أيضا وهو ما يُبعد عنه روح الانتقام المدمِّرة التي يعاني منها معظم الشباب في عالمنا الإسلامي المعاصر.

والغضب أحد الانفعالات الرئيسية تحث من جانب الإنسان رداً على كل تغير يحدث فى البيئة من حوله ، فالإنسان يشعر بالغضب نتيجة ما يواجهه من منغصات ومشكلات يومية صعبة تشكل له عقبة فى تحقيق أهدافه، ويرتبط الغضب عنده بتبنى أفكارا لا عقلانية عامة تؤدى إلى الاضطرابات الانفعالية ومنها سلوكيات الغضب، أو أفكار خاصة مرتبطة أكثر بالغضب أو أساليب التفكير الخاطئ مثل: يجب، ينبغي، لابد، ونتيجة لذلك يصبح الفرد أكثر اضطرابا انفعاليا وأكثر شعورا بالنقص والقصور (Ellis, 1977).

ولقد شكلت حوادث وإصابات العمل أولى الدراسات التي اهتمت بالعامل ومعرفة أسبابها، وقد وجدت الدراسات أن الضغوط النفسية الناجمة من ضغوط العمل أدت في معظمها إلى الإصابات والحوادث في مجال الصناعة ، فضلاً عن الظروف الفيزيقية (الإضاءة، قلة التهوية، زيادة الضوضاء، الأبخرة والأدخنة في مكان العمل.. الخ) زادت في نسب الضغوط على العامل.

إن الظروف الداخلية لدى العامل هي السبب الفعّال في التعرض للإصابة بالإضافة إلى الظروف الخارجية في العمل(علاقات العمل ، أجور العمل ، وسائط

نقل العمال.. الخ) والظروف الفيزيقية (الحرارة، التهوية، الإضاءة، الضوضاء) كل تلك مجتمعة تسبب ضغوطا عالية تعيق إنتاجية العامل وتؤدي إلى بعض الحوادث والإصابات في مجال العمل الصناعي،

وربما يقود بعضها إلى أمراض وإصابات جسدية ونفسية.وأثبتت بعض الدراسات أن ٤٣٪ من حوادث العمل كانت بسبب الأخطاء الناتجة عن عوامل أربعة: التعب، جو العمل، كثافة العمل، المشاكل العائلية.

وإن الضغوط التي تتعرض لها بعض عضوات هيئة التدريس في مهنهن كثيرة ومنهكة، وهكذا تشكل الضغوط بأنواعها إجهادا على الإنسان في عمله، ولكن تبقى الفكرة الدينية القائلة بأن العمل عبادة ، وهي فكرة شائعة اليوم في معظم المجتمعات ، وقد أثبتت معظم الدراسات أن الإنسان بلا عمل يتعرض أيضا للضغوط وهي الناجمة عن البطالة. أما الضغوط الناجمة عن العمل، فهي الإرهاق بفعل ساعات العمل الطويلة، ونوعيته وأوقاته المختلفة. وفي كلتا الحالتين يؤدي الضغط إلى ارتفاع مستوى الهرمونات المرتبطة بالتوتر، فتكون هناك شكوى من حالات مرضية كثيرة.

يتضح مما سبق أنه من الممكن لعضوات هيئة التدريس استخدام إستراتيجيات مختلفة للتعامل مع الضغوط المختلفة، وأن هناك اختلافا واضحا في شيوع هذه الإستراتيجيات تبعا لمتغيرات متعددة ، وهذا ما دعا الباحثة إلى إجراء هذه الدراسة للكشف عن أكثر إستراتيجيات التعامل مع الضغوط شيوعا لدى عضوات هيئة التدريس بجامعة الطائف وعلاقتها بمتغيرات الجنسية والتخصص ، والتسامح ، والغضب، خاصة وأن هناك ندرة في الدراسات التي تصدت لهذه المشكلة في بيئة لها ثقافتها وهويتها وخصوصيتها.

- **مشكلة الدراسة** :

تتناول الدراسة الحالية موضوعاً يقع فى الدراسات النمائية المستعرضة من حيث أنها تتناول شريحتين هامتين هما عضوات هيئة التدريس بجميع كليات جامعة الطائف من السعوديات وأيضا المتعاقدات من جنسيات أخرى (مصريات – أردنيات – سودانيات – سوريات وغيرها)، وذلك فى وقت يزخر بتغيرات متلاحقة قد يكون لها تأثيرها الحاسم فى تعرضهن لضغوط العمل ومعاناتهن من صعوبة استخدام استراتيجيات ملائمة لمواجهتها ، وقد يرجع ذلك لبعض خصائص الشخصية لديهن مثل انخفاض درجة التسامح وشعورهن بالغضب فى مواقف العمل الضاغطة مما ينعكس على حياتهن المستقبلية وتوجهاتهن نحو المستقبل.

ولقد لمست الباحثة أن البيئة الجامعية وما تتضمنه من أنظمة ولوائح وقوانين والتزامات وضوابط قد تضع عضوات هيئة التدريس أمام مواقف ضاغطة أثناء عملهن بالجامعة ربما تدفعهن للغضب وعدم التسامح مما قد

يتسبب فى صعوبة مواجهة تلك الضغوط والتغلب عليها، وبالتالى ينعكس سلبا على عملهن.

وعلى أمل أن توضح هذه الدراسة مغزى وتبعات المعاناة التى تعيشها تلك الفئة من ضغوط واختيارها لاستراتيجيات إيجابية أو سلبية لمواجهة تلك الضغوط ، وأيضا إمكانية تعرضها لحالة من الغضب وعدم التسامح عند مواجهتها لتلك الضغوط ، فى الوقت الذى اهتمت به الدراسات السابقة . فى حدود علم الباحثة . بدراسة أساليب واستراتيجيات مواجهة ضغوط العمل فى قطاعات مهنية ووظيفية متعددة وأغفلت فئة عضوات هيئة التدريس بالجامعة، كما أغفلت دراسة تأثير كل من التسامح والغضب على اختيار استراتيجيات لمواجهة ضغوط العمل لديهن ، ومدى إمكانية التنبؤ بتلك الاستراتيجيات من هذين المتغيرين، وكذلك تأثير الجنسية على متغيرات الدراسة الحالية، وهذا ما تسعى إلى دراسته الدراسة الحالية.

وقد صاغت الباحثة مشكلة الدراسة فى التساؤلات التالية:

- هل توجد علاقة ارتباطية دالة بين متغيرات الدراسة الثلاثة: التسامح والغضب واسترتيجيات مواجهة ضغوط العمل لدى عضوات هيئة التدريس السعوديات وغير السعوديات بجامعة الطائف؟
- ما هى أكثر استراتيجيات مواجهة ضغوط العمل شيوعا لدى كل من عضوات هيئة التدريس السعوديات وغير السعوديات؟
- هل هناك تأثير للجنسية على متغيرات الدراسة الثلاثة : التسامح ، الغضب ، استراتيجيات مواجهة ضغوط العمل ؟
- هل ينبئ كل من التسامح والغضب باستراتيجيات مواجهة ضغوط العمل لدى عينة الدراسة.

- **أهداف الدراسة** :

تهدف الدراسة إلى:

- تقنين مقياس التسامح على عضوات هيئة التدريس بجامعة الطائف.
- إعداد وتقنين مقياس الغضب ، ومقياس استراتيجيات مواجهة ضغوط العمل ، على عضوات هيئة التدريس بالجامعة.
- الكشف عن أكثر استراتيجيات مواجهة ضغوط العمل انتشارا لدى عضوات هيئة التدريس بجامعة الطائف من السعوديات والمتعاقدات من جنسيات أخرى.
- الكشف عن العلاقة الارتباطية بين متغيرات الدراسة الثلاثة : التسامح ، الغضب ، استراتيجيات مواجهة ضغوط العمل (بأبعادها السبعة) لدى عينة الدراسة الحالية.
- الكشف عن تأثير الجنسية (سعودية – غير سعودية)على متغيرات الدراسة الثلاثة: التسامح ، الغضب ، استرتيجيات مواجهة ضغوط العمل (بأبعادها السبعة) لدى عينة الدراسة الحالية.

- الكشف عن إمكانية التنبؤ باستراتيجيات مواجهة ضغوط العمل من كل من: التسامح ، الغضب.

- **أهمية الدراسة** :

- يتضح من الاطلاع على الإطار النظرى والدراسات السابقة أهمية دراسة متغيرات الدراسة : التسامح ، والغضب، واستراتيجيات مواجهة ضغوط العمل لدى عضوات هيئة التدريس السعوديات والمتعاقدات من غير السعوديات بجامعة الطائف ، للوقوف على أهم الاستراتيجيات الى يستخدمنها فى مواجهة ضغوط العمل التى تواجههن.
- إغفال الدراسات السابقة لمتغيرات الدراسة الثلاثة لدى عينة الدراسة الحالية.
- إغفال الدراسات السابقة الاهتمام بالعلاقة الارتباطية بين متغيرات الدراسة الحالية، رغم أهمية هذه المتغيرات لدى عينة البحث،رغم أهمية تلك المتغيرات.
- يمكن تقديم إطار نظرى وفكرة شاملة عن مفاهيم الدراسة الثلاثة بما يفيد الدارسين والمرشدين.
- اهتمام الدراسة بمتغيرين فى علم النفس الإيجابى: التسامح وأساليب مواجهة الضغوط والتصدى الإيجابى لها وخروجاً من التيار السائد الذى يهتم بالمتغيرات السلبية فقط.
- لا توجد دراسات سابقة استخدمت متغيرات الدراسة الحالية أجريت على عضوات هيئة التدريس بجامعة الطائف سواء السعوديات منهن أوالمتعاقدات من جنسيات أخرى.
- أن نتائجها وتوصياتها ستكون عونا للمرشدين والمسئولين التربويين فى وضع برامج إرشادية ولقاءات لعضوات هيئة التدريس تساعدهن على تنمية مهارات التكيف مع ضغوط العمل واختيار الاستراتيجيات الملائمة لمواجهتها.
- أنها ستفتح المجال لمزيد من الدراسات المستقبلية التى تغطى أبعاد هذه المشكلة مما يسهل وضع خطة سليمة لاستراتيجيات مواجهة ضغوط العمل فى مجال العمل بالجامعات.

- **مصطلحات الدراسة** :

- **التعريف الإجرائى للتسامح** Tolerance:

هو مكون معرفي وجدانى سلوكى نحو الذات والآخر والمواقف ، متمثلاً في مجموعة من المعارف والمعتقدات والمبادئ والمشاعر والسلوكيات التى تدفع صاحبها للتصالح مع ذاته ومع الآخر ، وتجعله متصفا بالتسامح في مواقف الحياة المختلفة (شقير ، ٢٠١٠ :٦).

- **التعريف الإجرائى للغضب** Anger:

انفعال سلبى وحاد ناتج عن تعرض الفرد لمجموعة من المثيرات والأفكار والمعتقدات الخاطئة و اللاعقلانية بجانب تعرضه للضغوط الداخلية و الخارجية و الإساءة من الآخرين، يصاحبه تغيرات فسيولوجية ضارة ترتبط

بأجهزة العدوان مما يسبب لديه رغبة و استجابة للاعتداء أو إلحاق الضرر و الأذى بالذات أو الآخر، يرتبط بها مشاعر سلبية كالتوتر و الضيق و الضجر و يدفعه ذلك إلى طرْق المعايير الخلقية و الإجتماعية المقبولة (شقير وعماشه ، ٢٠١٣: ٧).

- **تعريف ضغوط العمل**:

ينظر إلى ضغوط العمل على أنها مجموعة من المثيرات والقوى الخارجية المحيطة بالفرد في العمل والتي تؤثر سلبًا على الفرد من الناحية الجسمانية والنفسية والسلوكية مما يجعل أداء الفرد في العمل أقل من المطلوب.

و بالتالي تعرف ضغوط العمل على أنها مجموعة من العوامل التنظيمية المتعلقة بالعمل وما يحيط به من جوانب مختلفة والتي تؤثر في تشكيل سلوك الفرد تأثيرا سلبيا .

- **تعريف إستراتيجيات التعامل مع الضغوط**:

- تعرف إستراتيجيات التعامل مع الضغوط بأنها مجموعة من الأساليب أو الطرق والنشاطات الدينامية والسلوكية والمعرفية التي يستخدمها الفرد في مواجهة الموقف الضاغط لحل المشكلة وتخفيف التوتر الانفعالي المترتب عليها (الزيود ، ٢٠٠٦) .
- وتعرف إجرائيا، بأنها مجموع الدرجات التي يحصل عليها عضوات هيئة التدريس على كل إستراتيجيةٍ أو عملية يتضمنها المقياس، ويعتبر ارتفاع الدرجة على الإستراتيجية دليلا على شيوع استخدامها.

- **الإطار النظرى** :
- **المحور الأول** : **التسامح** Tolerance
- **حول مفهوم التسامح بين الدين وعلوم الحياة**:

قبل تناول مفاهيم التسامح علينا معرفة التسامح لغة واصطلاحا:

التسامح لغة: التسامح فى المعجم الوجيز ولسان العرب مشتقة من (سمح)- سماحا، وسماحة :- أى بذل فى العسر واليسر عن كرم وسخاء. و (سمح)- سماحة- وسموحه: أى لان وسهل فهو سمح سميح٠ و (سامحه) أى عفا عنه- ويقال فى الدعاء : سامحك الله٠ والسماحة: أى الجود والكرم (و السمح): يقال فلان سمح: أى جواد سخى و(السمحة) يقال: (شريعة سمحة) أى فيها يسر وسهولة (المعجم الوجيز، ٢٠٠٩: ٣٢٠)٠ والتسامح اصطلاحا مشتق من الكلمة اللاتينية (Tolare) أى يعانى أو يقاسى . و فى " اللغة الإنجليزية" مقابلان لكلمة التسامح: الأول: Tolerance ، الثاني: Toleration

مما أدى إلى تعدد الاجتهادات في تفسير الفروق بينهما. فوفقاً لمعجم (وبستر) تعنى كلمة Toleration : سياسة التسامح بوجود كل الآراء. بينما لفظ Tolerance يعنى: استعداد المرء لتحمل معتقدات وممارسات وعادات وتختلف عما يعتقده (عبد العزيز،www.dahsh.com)٠

فالتسامح كلمة دارجة تستخدم للإشارة إلى الممارسات الجماعية كانت أم فردية تقضى بسد التطرف أو ملاحقة كل من يعتقد أو يتصرف بطريقة مخالفة قد لا يوافق عليها المرء (www.shrsc.com).

و اتجه علم النفس الإيجابى (المنظور النفسي) لمعالجة الجوانب الإيجابية في حياة الفرد وعن دورها في تحقيق صحة نفسية أفضل للفرد ، واهتم الكثير من علماء النفس ، بإبراز هذا المفهوم من وجهات نظر مختلفة:

ونظر إليه عيد (٢٠٠٠) بأنه التحكم في النفس عمداً ومواجهة السئ الذى يختلف مع الفرد ، وفي مواجهة التهديدات وموضوعات الخلاف.

وهناك من نظر إلى التسامح على أنه سمة (نزعة) وحالة (موقف) وأشار للأولى بأنها سمة عامة ثابتة عند مختلف المواقف ، وأنه سمة أصيلة لدى الفرد حيث أنه يتسامح غالبا في كل المواقف والظروف ، والذى ينشأ عن ظروف التنشئة الاجتماعية أو إلى ارتباطه بالله سبحانه وتعالى ، فهو يحتسب قراره بالتسامح عند الله ، أما التسامح كحالة فهو مرتبط بالموقف وشدة ودرجة الإساءة التى حدثت ، وهل يمكن استبدال الموقف الذى حدث فيه الإساءة أو تعويضه أو مدى أهمية الموقف المسئ بالنسبة له (مرزوق ، ٢٠٠٠).

وكان التعريف الأشمل للتسامح Tolerance هو تعريف دسوقى (١٩٩٨: ١٥١٠) بأنه الكمية من تنبيه معين التى يمكن تحملها من غير ألم أو بدون استجابة انسحاب ، وهو اتجاه تحرر أو عدم تدخل فيما يتعلق بسلوك واعتقادات الآخرين ، أو ممارسات تختلف عما لدينا نحن أو عما يستنكره المرء ويغض من شأنه أو الاتجاه نحو عدم التدخل ، وقدرة تكبد ظرف إيذاء معين ليس به ضرر جسيم.

ويذكر فراج و عبد الجواد (٢٠١٠: ١٥٨) أن التسامح مكون معرفي سلوكي وجداني يتضح من خلال الانفتاح الذهني للخبرات والثقافات المختلفة.

خلاصة ما سبق نجد أن هناك توجهات متعددة في التعامل مع مفهوم التسامح من حيث أنه قدرة ، أو اتجاه ، أو استعداد ، أو سمة ، أو حالة ، أو أسلوب ، إلا أنها تجمع في مضمونها على محاولة توظيف التسامح في اتجاه إيجابي يشجع الفرد على التعايش مع الحياة من حوله والتى تلزم الفرد على النظر للتسامح من جميع مناحى حياة الفرد مع ذاته أولا ، ثم مع الآخرين من حوله ، وأخيرا النظرة للمواقف الاجتماعية التى يتعرض لها الفرد.

- **المتسامح** :

هو ذلك الفرد الذى يتميز بالصفح من خلال ما يملك من المعارف والوجدانيات والسلوكيات التي تجعله متقبلا لأفكاره ومعتقداته ، راضيا عن نفسه ، وجديرا بمحاسبتها ومتساهلا معها ، ممتلكا السيطرة على نزعاته وشهواته ومتحكما في انفعالاته وثوراته ، ومحتملا للضغوط والشدائد ، قادرا

على تحمل آلامه النفسية والبدنية ، محترماً ومقدراً أراء وتعارضات ووجهاتٍ نظر الآخرين بشئ من السماحة والصفح وسعة الصدر واللين والود ، ومراعيا لقيم العقيدة والأخلاق والمجتمع والقانون (المرجع السابق ، ٧).

الآثار الجانبية لعدم التسامح: فالآثار الجانبية للأفكار غير المتسامحة والتي نحملها في عقولنا يمكن أن تؤثر تأثيرا سلبيا علي سعادتنا فنلقي نظرة علي القائمة التالية والتي تضم بعض المشاكل الجسدية التي يمكن أن يكون لها صلة بالعقل المتسامح لا بالعقل غير المتسامح.

الصداع // آلم الظهر // آلام الرقبة // آلام المعدة وأعراض القرحة // الاكئتاب // قلة الطاقة // القلق // الانفعال // الأرق والقلق //الخوف // التعاسة (جيرالد جامبولسكى ، ٢٠٠٧: ٥٤- ٥٥).

- **أهمية التسامح** :

الحاجة كبيرة إلى التسامح في عصرنا الحالي، الذي يموج بالاختلافات في الشكل واللون والجنس، اختلافات في القدرات، وفي الصحة أو المرض والعجز، اختلافات في الرأي، اختلافات في العقيدة، ويجمع بين الناس على اختلافهم مجتمع واحد ومكان واحد، وعلاقات مشتركة، إن العالم بأسره أصبح قرية صغيرة.

وأهمية التسامح لا تقتصر فقط على المجتمعات، فالتسامح له أهميته الكبرى على المستوى الشخصي للفرد، فالفرد المتسامح مع ذاته ومع الآخرين، ينعم بالإحساس بالرضا والطمأنينة، وينعم بحياة اجتماعية جيدة وسعيدة، مما يجعله فردا منتجا منشغلا بعمله وليس منشغلا بخلافات وصراعات لا داعي لها (محمود ونصار، ٢٠١١: ٢٩٨- ٢٩٩).

- التسامح شفاء للقلب، يطهر القلب من الإحساس بالألم والحزن والغضب فيحل محلها الإحساس بالرضا والطمأنينة والحب والسلام (المرجع السابق: ٣١٠).
- التسامح يعمر قلبك وقلوب جيرانك بالسلام، ولو تسامحنا كُلنا، لأمكننا وضع نهاية للمعارك والحروب ويسود العالم السلام (كارول آن مورو، ٢٠٠٨: ٢٠- ٣٠).
- إن التسامح أمر جوهري وهام في العالم الحديث اليوم ، أكثر من أي وقت مضى، وذلك لتصاعد حدة عدم التسامح والنزاع الذي بات خطرا يهدد ضمنا كل منطقة بل ويشمل العالم بأسره (منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة(اليونسكو، ١٩٩٥: ٣).
- التسامح يحررنا من أشياء كثيرة، فهو يخمد معاركنا الداخلية مع أنفسنا، ويتيح لنا فرصة للتوقف عن الغضب واللوم، ويسمح لنا بمعرفة حقيقتنا الفعلية، ويساعد على تقبل الذات والرضا عنها (شقير،٢٠١٠: ٨).
- التسامح أفضل علاج لصراعتنا الداخلية والخارجية، ويغير رؤيتنا لأنفسنا وللآخرين ورؤيتنا للعالم (جيرالد جامبولسكى، ٢٠٠٢: ٦- ٧).

- التسامح من مؤشرات الصحة النفسية، يسهم في تحقيق الرضا عن الحياة ويساعد في تحسين جودة الحياة، ويجعلنا تشعر بالقيمة والقدرة والصلابة (McCullough, M.E et al, 2005: 5).
- التسامح يساعد على إبراز الانفعالات الإيجابية المرتبطة بالحب والإيثار، فالتسامح يزود صاحبه بالقوة ويساعد في التحول واستبدال الانفعالات السلبية بأخرى إيجابية تجاه المسيء له (محمود ونصار، ٢٠١١: ٣١٢).

- **المحور الثانى** : **الغضب** Anger

الغضب أحد الانفعالات الرئيسية تحث من جانب الإنسان رداً على كل تغير يحدث فى البيئة من حوله، فالإنسان يشعر بالغضب نتيجة ما يواجهه من منغصات ومشكلات يومية صعبة تشكل له عقبة فى تحقيق أهدافه، ويرتبط الغضب عنده بتبنى أفكاراً لا عقلانية عامة تؤدى إلى الاضطرابات الانفعالية ومنها سلوكيات الغضب، أو أفكار خاصة مرتبطة أكثر بالغضب أو أساليب التفكير الخاطئ مثل: يجب، ينبغي، لابد، ونتيجة لذلك يصبح الفرد أكثر اضطرابا انفعاليا وأكثر شعوراً بالنقص والقصور (Ellis, 1977).

هذا وانفعال الغضب ليس هو الغضب نفسه بل هو مجرد المادة الخام أو مادة الاستعداد التى تتشكل منها الأنماط السلوكية الداخلية والخارجية الدالة على الغضب، والغضب باعتباره حالة انفعالية قد يبدأ بالتوتر البسيط وينتهى بالتوتر الشديد (الغيظ أو الثورة) ، وللغضب جوانب شعورية تتمثل فى وعى الشخص وخبراته، وله جوانب سلوكية تتمثل فى ردود الأفعال الصريحة (العدوان الخارجى أو الداخلى) وردود أفعال ضمنية، بجانب ما للغضب من جوانب فسيولوجية تتمثل فى ردود الأفعال الجسمية وعدة مظاهر جسمية خارجية (سعفان، ٢٠٠٣: ١٥).

- **مفهوم الغضب** :

- هو حالة نفسية، وظاهرة انفعالية يحس بها الطفل فى الأيام الأولى من حياته وتصحبه فى جميع مراحل العمر إلى الممات (علوان، ٢٠٠٩: ٢٦٦).
- انفعال يرتبط فى أغلب الأحيان بالخوف، ويمكن أن يعبر عنه خارجيه وداخليا ويمكن التحكم فيه والتخلص منه (Calamari&Pini, 2003:3).
- حالة شعورية داخلية سلبية ترتبط بتشويهات ونقائص معرفية وإدراكية محددة مثل (التقييمات أو الأخطاء، وإعزاءات اللوم، وانعدام العدالة، والمنع، والتعمد) والتغيرات الفسيولوجية، واتجاهات الفعل للانشغال فى نماذج سلوكية معرفية بنائية .(Moheb& Ram, 2010: 176)
- انفعال سلبي يخبره الفرد بصورة شخصية على أنه حالة لاستثارة الخصومة تجاه فرد ما أو شيء يدركه على أنه مصدر لحدث يكرهه لذا يعد الغضب واحدا من الانفعالات الإنسانية الأساسية (Owen, 2011: 193).
- موقف محبط يظهر فيه الغاضب حالة وجدانية مصحوبة بمشاعر الكدر والاستياء والامتعاض تجاه مواقف الضغط والإحباط التى تسببت في تأزمه

وتشنجه مما حال بينه وبين تحقيق مآربه وحفز لديه من العدائية، أو التهيؤ للعدوان (عبد العال، ٢٠١١: ١٨٤).

من التعريفات السابقة يمكن التعامل مع الغضب بأن له أبعاد وجوانب خمسة فى شخصية صاحبه: جانب معرفي/ جانب انفعالي (وجداني)/ جانب فسيولوجي عضوي/ جانب سلوكي/ جانب اجتماعي.

- **أنواع الغضب**:
- **هناك من يصنف الغضب إلى**:

- الغضب المحمود: والذى كان مصاحبا لعمل الرسول عليه الصلاة والسلام فى العديد من الحالات.
- الغضب المذموم: الذى يؤدى إلى أسوأ الآثار وأوخم العواقب، ويهدف إلى تحقيق المصالح الشخيصة وبواعث الأنانية، وتمزيق الوحدة، وتصدع الجماعة، واستئصال لمعانى الأخوة والمحبة والصفاء فى ربوع المجتمع (علوان، ٢٠٠٩: ٢٦٦- ٢٦٨).

و يفرق Ellis (1977) بين نوعين من الغضب:

- الغضب السوى: والذى لا يكون شديدا بما يفضى للتسبب فى ضائقة كبيرة، ويساعد فى تحقيق الأهداف، ويتماشى مع الواقع.
- الغضب غير السوى: والذى لا يسمح ببلوغ الهدف الذى يجب إنجازه، ويؤدى إلى تغيير وتشويه الحقيقة.

- **وصنف Gentry الغضب نوعين** :

- الغضب التكيفي adaptive anger وهو الذى يزيد قدرة الفرد على الحياة بشكل أفضل ويكون أكثر توافقا مع المحيطين.
- الغضب المدمر والذى أطلق عليه الغضب السام Toxic anger لما يترتب عليه من آثار هدامة ، ويتسم بالجدة وطول المدة وزيادة مرات تكراره ، بجانب آثاره المتعددة تشمل الجوانب الجسمية والعقلية والانفعالية من حياة الفرد (Grentry, 2008: 12 ، فى : الغامدى :٢٠١١).

كما قسم دافيز وآخرون (Davis, et al, 2010, 458) الغضب الى نوعين هما:

- الغضب الموجه إلى الخارج Anger- Out: حيث يشير إلى الميل الفطرى لدى الفرد لنقل غضبه نحو الخارج (تجاه هدف خارجى) ويتطابق مع إطلاق سراح الميل إلى الغضب أو التعبير عنه.
- الغضب الموجه إلى الداخل Anger- In :و يشير هذا النوع من الغضب إلى الميل الفطرى لدى الفرد لتوجيه الغضب نحو الداخل(كبته أو تكميمه bottle it up) ويرتبط بمحاولات قمع ميل فعل الغضب.

- **مثيرات ومسببات الغضب** :

توصلت الباحثة إلى مجموعة أوجزتها فى الآتى :

- الجوع والمرض الذى يتعرض له الفرد.
- معاملة الابناء معاملة قاسية أو تدليلهم بإفراط.
- تقليد الأبناء للآباء.
- الضغوط النفسية والأسرية والدراسية والاقتصادية التي يتعرض لها الفرد وهروبه وخوه من المسئولية.
- الاستعداد البيولوجي والفسيولوجي للغضب عند الفرد.
- انخفاض عتبة الإحباط وانهياره بسرعة أمام أقل المواقف ضغوطاً، وافتقار الفرد للمهارات المعرفية والسلوكية المطلوبة للفعل المناسب والاستجابة الإيجابية لبرنامج العقاب والتعزيز بالأسرة والمدرسة، وانخفاض مستوى الإحباط وانهياره بسرعة أمام أقل المواقف ضغوطا.
- الأفكار اللاعقلانية والخاطئة المرتبطة بالغضب لدى الفرد.
- الهروب والخوف من المسئولية.

- **الأثار الإيجابية للغضب** :

تظهر الآثار الإيجابية عندما يكون الغضب سوى أو محمود أو معتدل كما تمت الإشارة إليه فى تصنيفاته وأنواعه وأهمها :

- المحافظة على الذات والدين والوطن.
- كبح انفعالات الغضب والتحكم فيها.
- التعبير باستجابات سلوكية تناسب المثير.
- اختيار الاستجابة المناسبة للموقف بعد التفكير بحكمة فى بدائل الاستجابات.
- إرجاء تحقيق الهدف فى هدوء.
- الصمت في المواقف المثيرة بدلا من الاندفاعية والتهور.
- تجنب الغضب بمنع الاستجابة أو إعلائها وسموها من خلال ممارسات سلوكية بديلة مثل ذكرالله والدعاء والصلاة أو الابتسامة والفكاهه وغيرها (شقير وعماشه ،٢٠١٣).

- **الآثار السلبية للغضب** :

- الخروج عن السيطرة على انفعالات الفرد وتهوره.
- التوتر والضيق والإحباط وفقدان الأمل.
- الغضب محرك للعدوان وميسر لحدوثه.
- ضعف تحمل الاحباط والضغوط ومن ثم السلوكيات الخاطئة.
- سوء التصرف فى المواقف وصعوبة اتخاذ القرار وحل المشكلات.
- إفساد العلاقة بالآخر وبالذات.
- التهور وصعوبة ضبط النفس.
- الإساءة للذات وصعوبة ضبط انفعالات الفرد وقد يعبر عنها بالسب والصراخ.
- الإساءة البدنية أو اللفظية للآخرين.
- ضعف الجهاز المناعى عند الفرد.
- الضعف الجسمى والعصبى العام (المرجع السابق).

- **النظريات المفسرة للغضب** :

تباينت الآراء حول تفسير الغضب وسوف يتم تناول بعض النظريات المفسرة للغضب فيما يلي:

- **الغضب من منظور التحليل النفسي** :

نظر فرويد إلي الغضب على أنه سلوك فطري وحافز تدميري ، يولد الفرد مزودا به ، فالشخص الغاضب من منظور التحليل النفسي يعاني حالة إعاقة في النمو الإنفعالي، وتذهب هورني إلى أن ضحايا الغضب الشديد يعانون فقرا وجدانيا نتيجة لعدم إشباع حاجاتهم الوجدانية في طفولتهم مما يؤدي بهم إلى أن يعانون حالة كامنة من القلق الأساسي يشعر خلالها الفرد أن العالم غير آمن وأنه باعث على التهديد (عبد العظيم ، ٢٠٠٧ :٧٦).

- **الغضب من منظور الاتجاه المعرفي** :

يرى أصحاب الاتجاه المعرفي أن للعمليات المعرفية والإدراكية دوراً مهماً فى توليد وتنظيم الانفعالات وأن الخبرة الانفعالية لدى الفرد والتعبير عنها تتوقف على الطريقة التى يدرك بها الفرد الموقف، ومن هنا تؤكد النظرية المعرفية في تفسير الانفعالات على معنى الحدث الذى يسبب الخبرة الانفعالية لدى الفرد وعلى الدور الذى تلعبه الأفكار والمعتقدات اللاعقلانية كسبب رئيسي في توليد الانفعالات، وأن علاج ذلك لا يكون إلا بتغيير هذه المعتقدات اللاعقلانية، واستبدالها بأفكار عقلانية . على حين أن نظرية التقييم المعرفي للانفعال تفترض أن الإنفعال ينتج من التقييمات والأحكام التي يتم صنعها بخصوص الأحداث، وهذه التقييمات والأحكام قد تحدث بصورة أوتوماتيكية وخارج نطاق الشعور (Owen, 2011: 193- 195). وفي معرض الحديث عن التفسيرات المعرفية للغضب يمكن تناول بعض وجهات النظر أو النماذج المفسرة للغضب.

- **الغضب من منظور النظرية السلوكية** :

ترى النظرية السلوكية أن الأفراد يستجيبون في المواقف على أساس التعلم السابق في المواقف المشابهة، فهم يتفاعلون كرد فعل على المنبهات البيئية لأنماط السلوك التي تلى تسلسل حافز الاستجابة . ورأى السلوكيون أن هذه الأنماط دائمة، لكنها يمكن أن تتغير من خلال خبرات التعلم الجديدة. ووفقاً للمنظرين السلوكيين، فإن الاستجابة للغضب والعدوان يمكن أن تتعلم تماما كما هي السلوكيات الأخرى (جعفر، ٢٠١٠: ٤٨).

- **استراتيجيات (فنيات)إدارة الغضب** Anger Management Strategies

يقصد بها تشكيلة من الفنيات المعرفية والسلوكية التي تستخدم بهدف التحكم والسيطرة على الغضب وخفض كل من المشاعر الانفعالية والتخفيف من مستوى الاستثارة الفسيولوجية المصاحبة للغضب لدى الفرد(عبد العظيم، ٢٠٠٧: ١١٥).

وقد أوضح عبد العظيم (٢٠٠٧: ١٢٦. ١٤١) فنيات إدارة الغضب فيما يلي:

- **أولا : الفنيات المعرفية : وتتضمن إعادة البناء المعرفي من خلال ما يلي:-**
  - أحاديث الذات (التعليمات الذاتية) .
  - فنية وقف الأفكار ..
  - التدريب على مهارة حل المشكلات .
  - تعلم فنية (ABC) .
- **ثانياً : الفنيات الإنفعالية والسلوكية في إدارة الغضب :**
  - التدريب على مهارات الإسترخاء
  - لعب الأدوار
  - التدريب على المهارات التوكيدية
  - استخدام الدعابة
- **ثالثاً : استراتيجيات التنظيم الإنفعالي للغضب :**

ويطلق عليها اسم إعادة التقييم المعرفي وهي تتضمن إعادة الصياغة المعرفية للأحداث الإنفعالية وذلك لكى تخفض من تأثيراتها. وهذه الاستراتيجية تعد مفيدة جداً لأنها تمكن الأفراد من تنظيم الانفعالات والمشاعر السلبية دون التكاليف النفسية التي ترتبط بالاستجابات الفسيولوجية والخبراتية نحو المواقف المثيرة للغضب.

- **المراحل التي يمر بها انفعال الغضب:**

يمر انفعال الغضب بعدة مراحل حتى يظهر في شكله الخارجي كما ذكرها سعفان (٢٠٠٣: ٣٣- ٣٦):

- مرحلة استقبال المثيرات: ويتم ذلك عن طريق الحواس الخمسة وقد تكون هذه المثيرات مباشرة أو غير مباشرة.
- مرحلة الإدراك: ويلعب الإدراك المعرفي دورا هاما في التمييز بين المواقف المثيرة وغير المثيرة للإنفعال.
- مرحلة الإنفعال (الوجدان):بعد تكوين المدرك العقلي للمثير تصل الرسالة إلى مركز الوجدان بالمخ فينطلق الشعور بالغضب ويسيطر على الشخصية.
- المرحلة العصبية الإرجاعية: في هذه المرحلة توجه رسالة من المخ إلى جميع الأطراف المعنية لكى تستعد إما بالهجوم أو الهروب.
- مرحلة الإمداد بالطاقة الانفعالية: في هذه المرحلة يتم إمداد الأعضاء بالطاقة اللازمة وتعتبر الغدد الصماء خاصة الغدتين فوق الكليتين هي المسئولة عن إمداد الطاقة.
- مرحلة العمل والتنفيذ: يحدث الغضب في هذه المرحلة كرد فعل لمثيرات الغضب في نمط أو أكثر من الأنماط السلوكية الآتية:
  - ✓ الهجوم المباشر على مصدر الغضب.
  - ✓ البحث عن بدائل أخرى (غير الهجوم المباشر) ويكون ذلك أما بإرجاء الغضب أو تجنب الغضب.

- **علاج الغضب :**

تتنوع وتتعدد أساليب إدارة ومواجهة الغضب – من وجهة نظر الباحثة - أهمها:

- العلاج الديني: حيث تعويد الفرد على المنهج النبوي في تسكين الغضب مثل:
  - ✓ تغيير العادة التي يكون عليها الغضبان.
  - ✓ اللجوء إلى الوضوء فى حالة الغضب.
  - ✓ اللجوء إلى السكوت والصمت فى حالة الغضب.
  - ✓ التعوذ بالله من الشيطان الرجيم.
  - ✓ قراءة القرآن والمداومة على الذكر والعبادة.
- العلاج النفسى المتنوع منه:
  - ✓ العلاج التكاملى والانتقائى.
  - ✓ العلاج السلوكي – المعرفي.
  - ✓ العلاج بالمعنى.
- العلاج البيئي (الإجتماعي)
- العلاج الترفيهي.

- **المحور الثالث** : **الضغوط النفسية وضغوط العمل واستراتيجيات مواجهتها**
Stress and Job Sstress and Coping StrategiesPsychological

لقد ساعد تعقد الحياة الحديثة والتقدم المادي والتكنولوجي في زيادة الضغوط النفسية على الأفراد ، أشارت التقارير الطبية في الولايات المتحدة إلى أن ٧٥٪ من المشكلات الصحية لها علاقة بشكل أو بآخر بالضغوط النفسية (عسكر،٢٠٠٠:٢٠)، وأصبحت الضغوط النفسية تشكل جزءا من حياة الإنسان نظرا لكثرة التحديات التي يواجهها في هذا العصر. علي مستوي البيئة الطبيعية والاجتماعية والتربوية التي يمارس العمل التربوي فيها ، وتعد الضغوط النفسية من أهم سمات العصر الراهن.

أما عن وجود الضغوط في حياة البشر فقد أوضحها القرآن الكريم لقوله تعالى: {لَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنسَانَ فِي كَبَدٍ} البلد١٤ ، أي أن الإنسان يكابد ويعاني في الحياة ، ويقول ابن القيم : "أن الإنسان مخلوق في شدة ، بكونه في الرحم ثم في القماط ، ثم في الرباط ، ثم هو على خطر عظيم عند بلوغه التكليف ، ومكابدة المعيشة والأمر والنهي ، ثم مكابدة العذاب في النار ولا راحة إلا في الجنة (الجسمانى ،٢٠٠١: ١٥٩).

هذا ويتعرض الأفراد في جميع مراحل حياتهم إلى مواقف ضاغطة ومؤثرات شديدة من مصادر عديدة كالبيت والعمل والمجتمع ، حتى أطلق البعض على هذا العصر عصر القلق والضغوط النفسية.

هذا وتلعب مهنة التدريس دورا كبيرا في تنمية المجتمع ، فتعتبر مهنة التدريس من أكثر المهن إثقالا بضغوط العمل نظرا لما تنطوي عليها من أعباء ومتطلبات ومسئوليات بشكل مستمر، الأمر الذي يتطلب مستويات عالية من الكفاءات والمهارات الفنية والشخصية من جانب المعلم ، حيث إن المعلم كغيره يتأثر بما يجري حوله من تغيرات ويتعرض لمشكلات وضغوط مختلفة يمكن أن تعوقه في أدائه ودوره المنشود والمتوقع.

ومن جهة أخرى فإن الحياة الجامعية بجوانبها الأكاديمية والاجتماعية والنفسية والسلوكية تمثل مصادرا للضغوط يتعرض لها أعضاء هيئة التدريس بالجامعة في هذه المرحلة، مما يجعلهم يلجأون إلى استخدام إستراتيجيات مختلفة للتعامل مع الضغوط المختلفة ، وأن هناك اختلافا واضحا في شيوع هذه الإستراتيجيات تبعا لمتغيرات متعددة ، وهذا ما دعا الباحثة الحالية إلى إجراء هذه الدراسة للكشف عن أكثر إستراتيجيات التعامل مع الضغوط شيوعا لدى عضوات هيئة التدريس وعلاقتها بمتغيرات الجنسية والتسامح والغضب ، خاصة وأن هناك ندرة في الدراسات التي تصدت لهذه المشكلة في بيئة لها ثقافتها وهويتها وخصوصيتها.

- **ضغـــوط العمـــل** :

شكلت حوادث وإصابات العمل أولى الدراسات التي اهتمت بالعامل ومعرفة أسبابها وقد وجدت الدراسات أن الضغوط النفسية الناجمة من ضغوط العمل أدت في معظمها إلى الإصابات والحوادث في مجال الصناعة ، فضلا عن الظروف الفيزيقية (الإضاءة، قلة التهوية، زيادة الضوضاء، الأبخرة والأدخنة في مكان العمل.. الخ) زادت في نسب الضغوط على العامل.

إن الظروف الداخلية لدى العامل هي السبب الفعّال في التعرض للإصابة بالإضافة إلى الظروف الخارجية في العمل (علاقات العمل، أجور العمل، وسائط نقل العمال.. الخ) والظروف الفيزيقية (الحرارة، التهوية، الإضاءة، الضوضاء) كل تلك مجتمعة تسبب ضغوطا عالية تعيق إنتاجية العامل وتؤدي إلى بعض الحوادث والإصابات في مجال العمل الصناعي، وربما يقود بعضها إلى أمراض وإصابات جسدية ونفسية.

وأثبتت بعض الدراسات أن ٤٣٪ من حوادث العمل كانت بسبب الأخطاء الناتجة عن عوامل أربعة: التعب ، جو العمل ، كثافة العمل ، المشاكل العائلية.

إن الضغوط التي تتعرض لها بعض عضوات هيئة التدريس في مهنهن كثيرة ومنهكة، وهكذا تشكل الضغوط بأنواعها إجهادا على الإنسان في عمله، ولكن تبقى الفكرة الدينية القائلة بأن العمل عبادة، وقد أثبتت معظم الدراسات أن الإنسان بلا عمل يتعرض أيضا للضغوط وهي الناجمة عن البطالة. أما الضغوط الناجمة عن العمل، فهي الإرهاق بفعل ساعات العمل الطويلة، ونوعيته وأوقاته المختلفة. وفي كلتا الحالتين يؤدي الضغط إلى ارتفاع مستوى الهرمونات المرتبطة بالتوتر، فتكون هناك شكوى من حالات مرضية كثيرة.

- **الأسباب المؤدية لضغوط العمل ومصادرها** :

أنظمة المنشآت وأساليب الإدارة العامة / أسلوب الإشراف الإداري/ العلاقات مع الرؤساء / الظروف المحيطة بمكان العمل / العلاقة مع زملاء العمل/ الأحوال الشخصية/العلاقات مع المسؤولين /المنزلة والمستوى المتعلقان بالعمل /الأمن الوظيفي /تقدير الرؤساء /كثرة الأعباء الإدارية / كثرة الأعباء التدريسية.

و يمكن تصنيف مصادر ضغوط العمل في مجموعتين.

- أحدهما تتعلق ببيئة العمل وتسمى المصادر التنظيمية للضغوط .
- الأخرى تتعلق بسمات الفرد وخصائصه الذاتية وتسمى المصادر الفردية للضغوط.

- **المصادر التنظيمية لضغوط العمل** :
  - خصائص الدور الذي يقوم به الفرد في العمل.
  - خصائص الوظيفة التي يشغلها الفرد في العمل.
  - العلاقات الشخصية في العمل.
  - ظروف العمل وبيئة العمل المادية.
  - سياسات المنظمة التي يعمل بها الفرد.

- **خصائص الدور الذي يقوم به الفرد في العمل** :

يمثل الدور مجموعة توقعات يتوقعها الرؤساء والزملاء والمرؤوسين من الفرد بحكم المركز الوظيفي الذي يشغله. وبالتالي تساهم خصائص الدور في زيادة ضغوط العمل إذا كان هناك :

- غموض الدور Role Ambiguity
- صراع الدور Role Conflict
- عبء الدور Role Load ويتمثل فى :
  - ✓ زيادة عبء الدور Role Overload
  - ✓ انخفاض عبء الدور Role Low load
  - ✓ خصائص الوظيفة

- **العلاقات الشخصية في العمل** :

يقضي الفرد جزء غير قليل من وقته وحياته في العمل وبالتالي حينما تكون العلاقات الشخصية في العمل غير مرضية فإنها تعتبر مصدرا" من مصادر ضغوط العمل. وتأتي ضغوط العمل فى هذا المصدر من الجوانب التالية :

- العلاقة مع الرؤساء والزملاء والمرؤوسين .
- الصراع بين أعضاء الجماعة .
- الدعم الاجتماعي .
- تماسك جماعة العمل .
- بيئة العمل المادية .
- سياسات المنظمة .

وقد صنفت اسماعيل (٢٠٠٦) ضغوط الحياة فى مجال العمل إلى محورين رئيسيين:

- **الأول** : **ضغوط الحياة فى البيئة الأسرية والاجتماعية** : **ومنها**

الزوج // الطلاق أو الانفصال // الضغوط المادية والاقتصادية // وفاة شخص عزيز // ضغوط الأمومة // المضايقات اليومية // الإحباط // الصراعات.

- **ثانياً : ضغوط الحياة فى البيئة المهنية والتنظيمية : ومنها**

- طبيعة الدور المهنى ، ويتمثل ضغط الدور فى : غموض الدور/ صراع الدور / عبء الدور.
- الظروف الطبيعية للعمل(ضغط الضوضاء / ضغط الحرارة / ضغط الإضاءة /ضغط الحركة / ضغط التلوث).
- البيئة النفسية للعمل.
- ضغوط النمو المهنى.
- ضغوط مواعيد وجداول العمل.

- **الاستراتيجيات التنظيمية لإدارة وعلاج ضغوط العمل :**

- **أ- تحليل الأدوار :**

إزالة الغموض والصراع في الأدوار على المنظمة وأن تقوم بتحديد الدور المتوقع أي ما يتوقعه الآخرون من الفرد في العمل ، وكذلك الدور الفعلي أي ما يقوم به الفرد فعلا.

- **ب. تعريف الدور:**

- تحديد توقعات الفرد.
- تحديد توقعات شاغلي الأدوار.
- وضع دليل مكتوب للدور.

- **ج. إعادة تصميم الوظائف :**

- الإدارة بالمشاركة .
- تحسين ظروف العمل المادية .
- الدعم الاجتماعي للمنظمة تجاه الأفراد .
- إدارة الوقت .

- **عمليات تحمل الضغـــوط :**

أضاف اسماعيل أنه يمكن النظر إلى عمليات التحمل من منظورين :

- أولا: وجهة التعامل (التمركز)، حيث تتمركز عمليات التحمل إما نحو مصدر المشكلة أو الانفعال المترتب عليها.
- ثانيا: محتوى عملية التحمل، ويشتمل على المحتوى السلوكي، المعرفي، المختلط، وبذلك تتضمن عمليات التحمل خمس فئات نعرض لها بإيجاز فيما يلي :

- **أ- العمليات السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة :**

تتمثل في عدد من الأنشطة أو الأفعال التي يقوم بها الفرد للتعامل مع مصدر المشكلة منها : ١. الفعل النشط (المبادأة). ٢. التريث (الكبح) .

- **ب- العمليات السلوكية الموجهة نحو الانفعال :**

تتمثل في الأنشطة التي يقوم بها الفرد للتخفيف من التوترات الانفعالية المترتبة على المشكلة. وتشتمل على : السلبية . عزل الذات. التنفيس الانفعالي .

- **ج- العمليات المعرفية المتمركزة حول المشكلة** :

وتتمثل في الأفكار والأنشطة الذهنية التي يقوم بها الفرد لدراسة أبعاد المشكلة ومحاولة حلها وتشتمل على :

إعادة التفسير الإيجابي . ٢.الإنكار (خداع الذات) .

- **د- العمليات المعرفية المتمركزة حول الجوانب الانفعالية** :

وتشتمل على العمليات التالية :

القبول (الاستلام) . ٢.الانسحاب المعرفي (العقلي) . ٣.التفكير الإيجابي .

- **هـ- العمليات المختلطة (سلوكية – معرفية)**

وتشتمل هذه الفئة على عمليتين أساسيتين هما :

البحث عن المعلومات والدعم الاجتماعي . ٢. التحول إلى الدين .

- **الضغوط التي تتعرض لها المرأة**:

لقد تغير دور المرأة جذرياً خلال الربع الأخير من القرن العشرين في مجتمعاتنا العربية، فقد أصبحت المرأة تشارك أسرتها في تحمل المسؤولية ويقع عليها أيضاً عبء الحياة من خلال معايشتها مع أسرتها إن كانت غير متزوجة، أو متزوجة فهي تتحمل أكثر بمشاركة الزوج طموحاته إضافة إلى زيادة مصادر الضغوط الناتجة عن الواجبات المنزلية وتربية الأولاد وتوفير الراحة للعائلة في الأوضاع الاعتيادية ، أو في حالات الأزمات، خاصة ونحن نعيش في مجتمعات عصفت بها الأزمات وابتعدت عن الاستقرار والتماسك نتيجة اتساع الطموحات.. فأصبح البحث عن مكان آمن، وإيجاد متنفس للتعبير عن الرأي الشاغل الأهم لدى الرجل والمرأة.

إذن عانت المرأة كثيراً بقدر معاناة الرجل من حيث عدم الاستقرار والتهجير وعدم الشعور بالأمان والبحث الدائب عن المستقبل الأمين . فإذا كانت ردود الأفعال لدى الرجال تتضح بحالات التجهم والكآبة الطارئة، والتحدث بصوت مسموع وهو يمشي في الشارع (هلوسة) ، فعند المرأة تظهر على شكل أعراض جسمية مثل انقطاع الطمث ، وارتباك العادة الشهرية، والتوترات التي تعتري مرحلة ما قبل الحيض، والصداع ، وحالات الانهيار ما بعد الولادة، والاكتئاب، وظهور أعراض سن اليأس المبكر .ومن الأعراض الظاهرة المصاحبة للاضطرابات: فقدان الشهية للطعام، أو الشره العصبى، أو أعراض عصاب الفم. فالنساء إذن معرضات لبعض من الضغوط التالية :

- ضغوط تتعلق بهويتهن البيولوجية.
- ضغوط تتعلق بالممارسة الأسرية.
- ضغوط العمل .

إن المرأة عندما تأخذ دورها داخل الأسرة وفى مجال العمل ، إنما تشارك بشكل فعال في الحفاظ على قوة الأسرة في مواجهة ضغوط الحياة بأشكالها الاقتصادية والمالية، والضغوط الناتجة عن عدم وضوح الرؤية للمستقبل، والبحث الدائم عن الاستقرار ، والتقدم العلمى.

- **استرتيجيات وأساليب مواجهة الضغوط** :
- **المواجهة** Coping :

تعنى أسلوب لمواجهة المشكلات الشخصية والتغلب على المصاعب ، وأن سلوك المواجهة هو سلوك التصدى أو الكفاح الناجح ، أى تكيف شعورى أو لاشعورى يخفض التوتر فى المواقف والخبرات الضاغطة (جابر ، وكفافى :١٩٩٥).

- **سلوك المواجهة** Coping Behavior :

- هو الفعل الذى يمكن المرء من أن يتوافق مع الظروف البيئية ، وهو السلوك الفاعل أو الإجرائى ، فهو فعل فيه يتفاعل الفرد مع البيئة لغرض تحصيل شئ ما (دسوقى ، ١٩٨٨).
- هو عبارة عن الطرق أو الأساليب التي يستخدمها الفرد للمساعدة على التحكم في الضغوط ، والتي من شأنها خفض الأضرار الجسمية والنفسية التي تنتج عنها، و خاصة عندما تزيد الفترة التي يعانيها الفرد من الضغوط (Dorfman ,129:1985) .

- **تعريف استرتيجيات (أساليب) مواجهة الضغوط** Coping Strategies :

- هى سلسلة من الأفعال وعمليات التفكير التى تستخدم لمواجهة موقف ضاغط أوغير سار أو فى تعديل استجابات الفرد لمثل هذا الموقف ، واللفظ عادة يتضمن الأسلوب المباشر الشعورى لمعالجة المشكلات فى مقابل استخدام الحيل الدفاعية ، واللفظ يطلق على الاستراتيجية التى تصمم لمعالجة القلق (عبد المعطى (٢٠٠٣) فى: عبد المعطى ،٢٠٠٦ ، ٩٨).
- هى العوامل التي من شأنها أن تعيد الفرد إلى توازنه، والتي يجب أن تشمل جميع جوانب الفرد: روح، وعقل، وانفعال، وجسم. ولذلك يجب أن تحتوي على الجانب الديني من خلال إعلاء مبادئ التسامح، والتأهيل، والجانب العقلي من خلال توظيفه بطريقة صحيحة، وكذلك الجانب النفسي من خلال التحكم في الانفعالات للمحافظة على الصحة النفسية، وأيضا الجانب الجسمي من خلال الاهتمام بالغذاء السليم، وممارسة التمارين الرياضية، والاهتمام بصحة البدن(عبد الرازق ، ٢٠٠٦ :٨٦- ٩٦).
- وتعرف إجرائيا، بأنها مجموع الدرجات التي يحصل عليها عضوات هيئة التدريس على كل إستراتيجية أو عمليةٍ يتضمنها المقياس المستخدم ويعتبر ارتفاع الدرجة على الإستراتيجية دليلا على شيوع استخدامها.

- **أهم استراتيجيات (أساليب) مواجهة الضغوط** :

لقد حاولت بعض الدراسات تحديد أساليب أو عمليات تحمل الضغوط والتكيف معها.

- **أولا : التصنيف الثنائى لاستراتيجيات مواجهة الضغوط** :

- **تصنيف لازاروس وكوهين** Cohen&Lazarus Model

حيث ميزا فى نموذج التقدير المعرفي بين نوعين من التقييم المعرفى لمواجهة الضغوط :

- التقييم الأولى Primary Appraisal: وهو عبارة عن إدراك الفرد للموقف الضاغط.
- التقييم الثانوى Secondary Appraisal : وهو يشير إلى الوسائل المتبعة لمواجهة هذا الضغط . ويشير إلى أن شعور الفرد بالتهديد والعجز عن السيطرة على الموقف يتوقف على تقييمه المعرفى لهذا الموقف (فى : رجب ، ٢٠٠١ : ٦٣).

• ٢.**تصنيف روث وكوهين** Roth & Kohen :

- الأولى : ضرورة اكتساب المعارف والخبرات الشخصية والعاطفية، والتصرفات السلوكية الحميمة التي توجه نحو مصادر التهديد التي يواجهها الفرد في حياته اليومية لتجنب الآثار السلبية التي تهدد توازنه النفسي والانفعالي وصحته النفسية.
- الثانية : فحص مصادر المساندة الاجتماعية التي يتلقاها من الآخرين للتأكد من ايجابيتها في مواجهة أحداث الحياة الضاغطة (فى : شقير ،٢٠٠٢ : ١١٢).

• **التصنيف الثلاثى لاستراتيجيات مواجهة الضغوط** :

• **تصنيف روبنسون وكوك** (Robinson & Cook,1993)

أجرى كل روبنسون وكوك (Robinson & Cook,1993) دراسة هدفت إلى الكشف عن بعض النماذج النظرية التي تتعامل مع الضغط النفسي عند المراهقين، والتي تم اختبار فعالياتها في الضغط النفسي ، وكذلك مبررات استخدامها كأساليب تدخل ومعالجة في المدارس من قبل المرشدين والمعلمين،أشارت نتائج الدراسة إلى أن الأساليب الإرشادية المناسبة تتصف بكونها قابلة للتعامل مع المشكلات الفردية عند المراهقين ، بالإضافة إلى مرونتها لتناسب سلوكياتهم ، كما أظهرت نتائج الدراسة أن نموذج سيلي (Selye) والنموذج المعرفي ، وإستراتيجية حل المشكلات هي الأكثر مناسبة للتعامل مع الضغط النفسي عند المراهقين وهذه الاستراتيجيات:

- أولا: إستراتيجية حل المشكلات: يقصد بها قدرة الفرد على اشتقاق نتائج من مقدمات معطاة، وهي نوع من الأداء يقوم فيه الفرد من خلال الحقائق المعروفة للوصول إلى الحقائق المجهولة التي يود اكتشافها، وذلك عن طريق فهم وإدراك الأسباب والعوامل المتداخلة في المشكلات التي يقوم بحلها .
- ثانيا: إستراتيجية الاسترخاء العضلي: تعرف استراتيجية الاسترخاء العضلي: بأنها أسلوب تكيفي سلوكي يعمل فيه الفرد على شد المجموعات العضلية وإرخائها من أجل الوصول إلى حالة الاسترخاء
- ثالثا: إستراتيجية الدعم الاجتماعي: هى قدرة الفرد في الحصول على المساعدة وإعادة الطمأنينة من قبل الأسرة والأصدقاء والأشخاص القادرين على المساعدة في المجتمع ويعرف الدعم الاجتماعي على أنه المعلومات التي تؤدي بالفرد إلى الاعتقاد بأنه شخص محبوب وينتمي إلى شبكة من الاتصال المتبادل ، ويتضمن الدعم الاجتماعي الرعاية والتعاطف والتشجيع والتعبير عن الانفعالات (العارضه، ١٩٩٨ :٢٣- ٢٥).

- **التصنيف السداسى لاستراتيجيات مواجهة الضغوط**:

هناك من قسم إستراتيجيات التعامل مع الضغط إلى :

- التفكير العقلانى Rational Thinking ويتمثل فى محاولة الفرد فى التفكير المنطقي بحثا عن مصادر القلق وأسبابه.
- التخيل Imagining حيث يتجه الفرد إلى التفكير فى المستقبل وتخيل ما قد يحدث.
- الإنكار Denial ويتمثل فى إنكار الضغوط وكأنها لم تحدث أو يتجاهلها Ignoring.
- حل المشكلة Problem Solving وهي إستراتيجية معرفية تتمثل فى استخدام أفكار جديدة ومبتكرة لمواجهة المشكلة وحلها.
- الفكاهة Humor وتتمثل فى التعامل مع الضغوط ببساطة وروح الفكاهة والانفعالات الإيجابية أثناء المواجهة.
- الرجوع إلى الدين Turning to religion وتتمثل فى رجوع الفرد إلى الدين والإكثار من العبادات كمصدر للدعم الروحي والانفعالي فى مواجهة المواقف الضاغطة (Cohen, 1994).

- **التصنيف المتعدد لاستراتيجيات مواجهة الضغوط**:

- **١. قسم البعض إستراتيجيات التعامل إلى**:
  - استراتيجية حل المشكلات.
  - استراتيجية التفكير البناء.
  - استراتيجية الترفيه .
  - استراتيجية الدعم الاجتماعى.
  - استراتيجية الانعزال والانسحاب.
  - استراتيجية البعد الدينى.
  - استراتيجية التمارين الرياضية.
  - استراتيجية الاسترخاء.
  - استراتيجية الضبط الذاتى.

- **٢. اسنتج نادر الزيود (٢٠٠٦) بعض إستراتيجية إسلامية عامة للتعامل مع الضغوط النفسية المختلفة** :
  - الإيمان بالله القضية المحورية فى الرؤية الإسلامية للتعامل مع ضغوط الحياة.
  - الإسلام يرسخ قدرة الإنسان على التعامل مع الضغوط بواقعية وقدرة على تغيير الواقع، فلا إستسلام ولا يأس، يقول تعالى: {إِنَّ اللَّهَ لَا يُغَيِّرُ مَا بِقَوْمٍ حَتَّى يُغَيِّرُوا مَا بِأَنْفُسِهِمْ} الرعد١١.
  - الإيمان بقضاء الله وقدره كفيل بتشكيل أكبر مضادات للضغوط النفسية، فإن لم يحول دون حدوثها، فهو يخفف منها أثناء حدوثها.
  - العمل الصالح بمفهومه الواسع، فالإنسان السوي يسعد عندما ينفع الآخرين وهذا مدعاة لإحساس الأفراد بالحياة الطيبة المتوافقة مع الضغوط، يقول

تعالى: مَنْ عَمِلَ صَالِحاً مِّن ذَكَرٍ أَوْ أُنثَى وَهُوَ مُؤْمِنٌ فَلَنُحْيِيَنَّهُ حَيَاةً طَيِّبَةً وَلَنَجْزِيَنَّهُمْ أَجْرَهُم بِأَحْسَنِ مَا كَانُوا يَعْمَلُونَ} النحل٩٧.

- من المؤكد أن ممارسة العبادات الإسلامية تقوى القدرة على التحكم في الغرائز والدوافع، فالدين الإسلامي يعزز تأكيد اختيار الإنسان لسلوكه وبالتالي لمصيره وهذا يدفع الإنسان إلى تعديل سلوكه للتغلب على الضغوط ولمزيد من التكيف وذلك من أجل تحقيق المكاسب لذاته سواء في الدنيا أو الآخرة، ولو أخذنا الصلاة كمثال فإننا نرى أنها نموذج للتربية السلوكية التي ترسخ التالي:
  - ✓ الانتظام واحترام الوقت.. والتعامل في الحياة على أساس زمان مقرر، فلكل صلاة وقتها.
  - ✓ النظافة من خلال عملية الطهارة والوضوء.
  - ✓ الارتباط بالجماعة من خلال صلاة الجماعة.
  - ✓ الطاعة المتعقلة من خلال الانتظام في الصفوف ومتابعة حركات الإمام.
  - ✓ تعود الإنصات المتمعن من خلال الاستماع إلى تلاوة الإمام.
  - ✓ تعود النظام من خلال النظام أثناء الوقوف والركوع والسجود.
- أهمية الجماعة في مساعدة الفرد على مواجهة الضغوط ، فالإسلام يهتم بالأسرة ووجود الفرد في جماعة ، ويتمثل ذلك في كثير من الأمور، كفضل صلاة الجماعة على الصلاة الفردية، ودعوة المسلم لمساندة ورحمة وإقالة العثرات لأخيه المسلم، وهذا بعد هام في التغلب على ضغوط الحياة، يجدر بالمرشد النفسي الانتباه له.
- يربط الإسلام قضايا الفرد اليومية والجزئية بقضية كبرى وبهدف استراتيجي يجب على المسلم أن يوجه كل طاقاته نحوه وهو نيل رضا الله ومن ثم دخول الجنة.
- يقر الإسلام منهج التفاؤل في التعامل مع ضغوط الحياة.. فالتفاؤل هو القاعدة، وأن الأمور – وإن ضاقت – ستنفرج، يقول تعالى: {فَإِنَّ مَعَ الْعُسْرِ يُسْرًا ۞ إِنَّ مَعَ الْعُسْرِ يُسْرًا} الشرح٥،٦ {وَبَشِّرِ الْمُؤْمِنِينَ بِأَنَّ لَهُم مِّنَ اللَّهِ فَضْلاً كَبِيرًا} الأحزاب٤٧.
- يقر الإسلام قضية البحث عن علاج لما يعانيه الإنسان من أمراض جسديه أو نفسية.
- وأخيرا يجب الانتباه إلى أهمية سلاح الدعاء في مقاومة وإزالة الضغوط عند الفرد، فالدعاء في الإسلام مخ العبادة، {وَقَالَ رَبُّكُمُ ادْعُونِي أَسْتَجِبْ لَكُمْ} غافر٦٠ {وَإِذَا سَأَلَكَ عِبَادِي عَنِّي فَإِنِّي قَرِيبٌ أُجِيبُ دَعْوَةَ الدَّاعِ إِذَا دَعَانِ فَلْيَسْتَجِيبُوا لِي وَلْيُؤْمِنُوا بِي لَعَلَّهُمْ يَرْشُدُونَ} البقرة١٨٦ .

- **اقترحت إحدى الدراسات الاستراتيجيات التسع التالية، والتي يمكن للمعلم إتباعها للتغلب على مشكلة الضغوط النفسية التي يسببها العمل:**
  - تعريف المعلم سلفاً بالمشاكل الانفعالية الكامنة والمتوقعة في مهنتهم.
  - تعامل المعلم مع الطلاب بواقعية ومنطقية مع الأهداف التي يضعونها لأنفسهم ولطلابهم.

- القيام بالتفويض لبعض مسؤولياتهم لمساعديهم، وإلى المتطوعين الراغبين في العمل معهم
- طلب الدعم والمساندة من الزملاء
- خفض فترات الاتصال المباشر مع الطلاب
- مزاولة الأنشطة الفكرية والإجتماعية والترفيهية ، والمحافظة على علاقات جيدة مع زملاء العمل
- ممارسة التمارين الرياضية والبدنية
- التغيير والتجديد في عملية التدريس، وعدم اتباع روتين معين، واستخدام عناصر ووسائل تعليمية وأساليب تدريس جديدة ومتنوعة
- ضرورة مزاولة أنشطة بعيدة عن مجال العمل من شأنها المساعدة في نسيان هموم المدرسة ومشاكلها، وتجديد الدافعية للعمل، وعدم تأثير ظروف العمل على الحياة الشخصية والاجتماعية للمعلم (عبدات ،٢٠١٠).

- **تصنيف استراتيجيات مواجهة الضغوط فى ضوء المقياس المستخدم فى الدراسة الحالية** :

اعتمدت الباحثة فى الدراسة الحالية على تصنيف عبد المعطى (١٩٩٤) المستخدم فى الدراسة الحالية ، حيث صنفها إلى سبعة أساليب لمواجهة ضغوط أحداث الحياة فى البيئة العربية منها استراتيجيات سلبية وأخرى إيجابية هى :

- العمل من خلال الحدث : ويتضمن كيفية استفادة الفرد من الحدث فى حياته الحاضرة وتصحيح مساره بالنسبة لتوقعات المستقبل من خلال التفكير المنطقى المتأنى فيما تتضمنه طبيعة الحدث مما يمكن أن يساعده على التعامل معه ومع غيره من الأحداث.
- الالتفاف إلى اتجاهات وأنشطة أخرى : ويشمل مدى قدرة الفرد على إعادة تنظيم حياته من جديد بعد الأحداث الصادمة ، والتفكير فى الأشياء الجديدة فى حياته.
- التجنب والإنكار : ويشمل هذا الأسلوب مشاعر الانقباض التخيلى ، وإنكار المعانى والنتائج المترتبة على الحادث ، وتبلد الإحساس، والشعور باللامبالاه الانفعالية إزاء الأحداث الصادمة التى مر بها ، والكبت السلوكى للأنشطة المرتبطة بها.
- طلب المساندة الاجتماعية : ويتضمن محاولات الفرد للبحث عمن يسانده فى محنته ويمده بالتوجيه للتعامل مع الحدث ، وإيجاد المواساة والمساعدة لمواجهة هذه الأحداث بصورة أكثر إيجابية.
- الإلحاح والاقتحام القهرى : ويشمل هذا الأسلوب مدى تداخل الأفكار التلقائية المرتبطة بالحدث بصورة قهرية ، وتكرار الأحلام المضطربة والموجات المؤلمة من الأحاسيس والسلوكيات المتكررة المتعلقة بالحدث بحيث لا يجد فرارا منها.
- العلاقات الاجتماعية : ويتضمن محاولات الفرد إيجاد متنفس عن الأحداث التى مر بها فى علاقاته مع الآخرين بالتواجد معهم ، والاهتمام بعقد

علاقات مع الرفاق والأصدقاء القدامى والجدد والأهل كى ينسى الذكريات المرتبطة بهذه الأحداث الصادمة .

- تنمية الكفاءة الذاتية : ويتضمن ذلك قيام الفرد بتكريس الجهد للعمل والإنجاز لمشروعات وخطط جديدة ترضى طموحاته ، وتطرد الأفكار المرتبطة بالحدث ، مما يشعره بالكفاءة والرضا عن الذات.

يتضح مما سبق أنه من الممكن لعضوات هيئة التدريس استخدام إستراتيجيات مختلفة للتعامل مع الضغوط المختلفة، وأن هناك اختلافا واضحا في شيوع هذه الإستراتيجيات تبعا لمتغيرات متعددة ، وهذا ما دعا الباحثة إلى إجراء هذه الدراسة للكشف عن أكثر إستراتيجيات التعامل مع الضغوط شيوعا لدى عضوات هيئة التدريس بجامعة الطائف وعلاقتها بمتغيرات الجنسية والتخصص ، والتسامح ، والغضب، خاصة وأن هناك ندرة في الدراسات التي تصدت لهذه المشكلة في بيئة لها ثقافتها وهويتها وخصوصيتها.

- **ثانياً : الدراسات السابقة والتعقيب عليها :**

تم تقسيم الدراسات السابقةآلى محاور ثلاث على النحو التالى:

- المحور الأول: دراسات أجريت فى مجال التسامح وعلاقته بمتغيرى الدراسة ومتغيرات أخرى فى الشخصية.
- المحورالثانى: دراسات أجريت فى مجال الغضب وعلاقته بمتغيرى الدراسة ومتغيرات أخرى فى الشخصية.
- المحور الثالث: دراسات أجريت فى مجال الضغوط النفسية وضغوط العمل واستراتيجيات مواجهتها.

فيما يلى عرضا لهذه الدراسات ، ثم يلى ذلك تعقيب على الدراسات السابقة.

- **المحور الأول : دراسات أجريت فى مجال التسامح وعلاقته بمتغيرى الدراسة ومتغيرات أخرى فى الشخصية .**

- دراسة عيد (٢٠٠٠) بهدف التعرف على التسامح وعلاقته بالدوجماطيقية لدى طلاب الجامعة. وأجريت الدراسة على عينة قوامها (١٩٠) طالب بجامعة عين شمس بكليات الآداب والتجارة والتربية،. وأسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج كان أهمها: أن التسامح والدوجماطيقية ضدان ونقيضان لا التقاء بينهما، حيث العلاقة الارتباطية السالبة والدالة بين المتغيرين، بجانب انخفاض درجة التسامح فى مقابل ارتفاع درجة الدوجماطيقيه لدى عينة الدراسة.
- دراسة قامت بها كريم (٢٠٠٦) بهدف التعرف على قيم التسامح الديني وأثرها في التعايش، وكذلك التعرف على موقف الأديان من هذا التسامح . استخدمت الباحثة المنهج الوصفي والمقارنات بين مواقف الأديان الثلاثة. اليهودية والمسيحية والإسلام في التسامح ومبادئه معرفيا وتطبيقا داخل المجتمعات وخاصة المجتمع العراقي، وأسفرت النتائج عن أن التسامح الديني مطلب إنساني دعت إليه الأديان كافة دون استثناء ، وأن الإشكالية ليست في

الأديان ذاتها وإنما كان في عقم فهم بعض القائمين عليها ولازالت المفارقات بين المبادئ والممارسات الواقعة هنا وهناك لا تحصى.

- دراسات كاتلين وآخرون (2008) بهدف تحديد أثار التسامح على صحة الإنسان . وأجريت الدراسة على (١٠٧) من طلاب جامعات مختلفة وأسفرت الدراسة عن الآتى :أن (٢٠) طالبا ممن إعتبروا متهورين وغير متسامحين في معظم القصص التي كانت تدور حول خيانات الحبيب وطلاق الوالدين ، قد أظهروا ارتفاعا ملحوظا في معدلات ضغط الدم وزيادة التوتر العضلي في الجبهة مقارنة بعشرين آخرين اعتبروا أكثر تسامحا .
- دراسة شقير (٢٠١٠) تهدف الى التعرف على معدلات انتشار التسامح لدى فئات عمرية مختلفة (مراهقه ـ رشد ـ وسط العمر) من الجنسين، ومعرفة الفروق بينها والفروق بين الجنسين فى درجة التسامح. وأجريت الدراسة على (٦٠) مراهق ومراهقة بالتعليم الثانوى مناصفة بين الجنسين، (٥٠) راشد بكلية التربية مناصفة ، (٤٠) فرد فى وسط العمر مناصفة من الاداريين بجامعة طنطا مناصفة ، طبق مقياس التسامح من إعداد الباحثة ، وأسفرت النتائج عن ارتفاع مستوى التسامح لدى الذكور مقارنة بالإناث، وانخفاض المستوى المرتفع عموما للتسامح ، وترأس المستوى المتوسط للتسامح لدى أفراد العينة وعدم وجود فروق بين الجنسين فى التسامح.
- دراسة شقير (٢٠١٢) بهدف التعرف على إمكانية التنبؤ بالأمن النفسى من التسامح لدى المتزوجين وغير المتزوجين من طالبات الدراسات العليا ، وأجريت الدراسة على (٥٦٦) فردا من طلاب الدراسات العليا بكلية التربية بطنطا ، واشتملت العينة على (١٠٨) متزوجين، (٩٣) غير متزوجين، (١٧٨) متزوجات، (١٨٧) غير متزوجات. وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية دالة وموجبة بين التسامح والأمن النفسى، وعدم وجود فروق بين الجنسين فى المتغيرين ، وعدم وجود فروق بين المتزوجين من الجنسين فى متغيرى الدراسة، كما أسفرت النتائج عن أن متغير التسامح ينبىء بالأمن النفسى.

- **المحور الثانى: دراسات أجريت فى مجال تشخيص الغضب وعلاجه وعلاقته بمتغيرى الدراسة ومتغيرات أخرى فى الشخصية:**

- دراسة الخضر (٢٠٠٤) للتعرف على العلاقة بين الغضب وبعض متغيرات الصحة النفسية لدى عينة مكونة من (١٤٥) طالبا بجامعة الكويت ، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية دالة بين كلٍ من حالة الغضب وسمة الغضب وقمعه وإظهاره من جهة ، ووجود ارتباطا عكسيا بين ضبط الغضب بصورة دالة مع وجهة الضبط ، كما أظهرت النتائج أن كلا من إظهار الغضب وقمعه يضران بالصحة النفسية العامة، بينما كان ضبط الغضب هو أكثر الطرق ارتباطا بصحة الفرد النفسية.
- دراسة سليمان (٢٠٠٥) وهدفت الدراسة الى دراسة الغضب وعلاقته بالدافع للإنجاز وموضع الضبط ونوع التعليم لدى عينة من طلبة المدارس

الثانوية.وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية بين متغيرات الدراسة والتأثير السلبى للغضب على الدافع للإنجاز لدى عينة الدراسة.

- دراسة قامت بها بسيوني(٢٠٠٥) بهدف الكشف عن العلاقة بين التعبير الانفعالي عن الغضب والمهارات الإجتماعية ، وكذلك اختبار فعالية برنامج إرشادي ديني للتخفيف من حدة الغضب ، واشتملت عينة الدراسة السيكومترية على (٥٠) طالبة بكلية التربية بجدة، وعينة الدراسة التجريبية (١٠) طالبات تلقت البرنامج الإرشادي النفسي الديني. وأسفرت النتائج عن فعالية الإرشاد النفسي الديني في التخفيف من حدة انفعال الغضب واستمرار أثر البرنامج لما بعد التطبيق بفترة زمنية.
- دراسة قامت بها شحاته (٢٠٠٧) وهدفت الدراسة الى دراسة العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية لدى المديرين ذوي الاضطرابات النفسجسمية في ضوء بعض المتغيرات النفسية (الغضب - الضغوط النفسية). وقد توصلت نتائج الدراسة الى أنه: توجد علاقة ارتباطية إحصائية دالة بين الأفكار اللاعقلانية لدى المديرين ذوي الاضطرابات النفسجسمية والضغوط النفسية، وبين الأفكار اللاعقلانية والغضب ، ويوجد فرقا ذا دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المديرين ذوي الاضطرابات النفسجسمية ، والمديرين الذين لا يعانون من الاضطرابات النفسجسمية بالنسبة للضغوط النفسية لصالح المديرين ذوي الاضطرابات النفسجسمية ، وكذلك بالنسبة للغضب لصالح المديرين ذوي الاضطرابات النفسجسمية.
- دراسة قامت بها بدر (٢٠٠٨) هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الخبرات الإنفعالية المرتبطة بمواقف الغضب والصلابة النفسية لدى معلمات المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، والكشف عن الفروق بين مرتفعات ومنخفضات الصلابة النفسية من معلمات المرحلة المتوسطة في درجة الشعور بالخبرات الإنفعالية المرتبطة بمواقف الغضب، والكشف عن العلاقة بين السن ودرجة الشعور بالخبرات الإنفعالية المرتبطة بمواقف الغضب لدى معلمات المرحلة المتوسطة ، بلغت عينة الدراسة (٧٠) معلمة من معلمات المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية ، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود ارتباط سالب دال بين أبعاد حدة الغضب والمشاعر الإنفعالية المصاحبة للغضب، والتصرفات والأنماط السلوكية المرتبطة بالغضب، ومع الدرجة الكلية لمقياس الخبرات المرتبطة بمواقف الغضب، ووجود فروق دالة احصائيا بين مرتفعي ومنخفضي الصلابة النفسية في أبعاد حدة الغضب، والمشاعر الإنفعالية المصاحبة للغضب، والتصرفات والأنماط السلوكية المرتبطة بالغضب، والدرجة الكلية لصالح منخفضي الصلابة النفسية، ووجود ارتباط دال وموجب بين السن وأبعاد حدة الغضب، والمشاعر الإنفعالية المصاحبة للغضب، والتصرفات والأنماط السلوكية المرتبطة بالغضب، والدرجة الكلية للغضب .
- دراسة Sharp &McCallum (2008) لتقييم فعالية برنامج عقلاني انفعالي سلوكي في تحسين إدارة الغضب لدى عينة من تلاميذ المرحلة

المتوسطة. وأسفرت النتائج عن فعالية البرنامج في إدارة الغضب لدى التلاميذ ، ونقص درجة الأفكار اللاعقلانية المرتبطة بالغضب لديهم.

- دراسة الصبوة والتمار (٢٠١٠) تمثل الهدف الأساسي للدراسة الراهنة في الكشف عن الفروق بين مرضى السكر من الأطفال (النمط الأول) والأصحاء من الجنسين، في كل من الغضب ، والاكتئاب، والسعادة، ونوعية الحياة، وقد تم تطبيق أربعة اختبارات لمتغيرات الدراسة على عينة الدراسة (١٦٠) طفلا من الذكور والإناث بواقع (٨٠ طفلا من مرضى السكر من النمط الأول، يقابلهم ٨٠ طفلا من الأصحاء). وتشير نتائج الدراسة إلى أن متوسطات استجابات الأصحاء في مقاييس نوعية الحياة والسعادة كانت أعلى جوهريا من متوسطات استجابات مرضى السكر من الأطفال، بينما كانت متوسطات مرضى السكر من الأطفال في الغضب والإكتئاب أعلى جوهريا من متوسطات الأصحاء.
- دراسة قامت بها الغامدي (٢٠١١) بهدف التعرف على العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية والغضب ووجهة الضبط الخارجي – الداخلي لدى عينة مكونة من (٦٨٤) طالبة من مختلف المستويات الدراسية والتخصصات العلمية والأدبية في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٣١/ ١٤٣٢هـ بجامعة الطائف. وأسفرت نتائج الدراسة عن : وجود علاقة موجبة دالة عند (٠,٠١) بين متغيرات الدراسة الثلاثة ، و عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطى درجات الطالبات في متغيرات الدراسة تبعا للتخصص (العلمي والأدبي).
- دراسة قامت بها شاهين (٢٠١١) بهدف الكشف عن الفروق بين الذكور والإناث من المراهقين بطيء التعلم في الغضب ومكوناته الفرعية، وتنمية العفو وضبط الغضب لديهم ، تضمنت عينة الدراسة: عينة تشخيصية (٧٠ مراهق مناصفة) من بطيء التعلم ، (١٠ إناث) عينة تجريبية طبق عليها البرنامج الإرشادي لتنمية العفو وضبط الغضب، وأسفرت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في الدرجة الكلية على مقياس الغضب ومكوناته الثلاث، في حين توجد فروق بينهما في مكون الغضب الداخلي تجاه الإناث، ومكون الغضب الخارجي تجاه الذكور، وعن التأثير الإيجابي للبرنامج الإرشادي في تنمية العفو وضبط الغضب.

- **المحور الثالث - دراسات أجريت فى مجال الضغوط النفسية وضغوط العمل واستراتيجيات مواجهتها** :

- دراسة إبراهيم (١٩٩٤) سعت الدراسة الحالية إلى محاولة الكشف عن طبيعة المواقف الضاغطة التى يتعرض لها التلاميذ . سواء داخل المدرسة أو خارجها ، وطبيعة استجاباتهم لها لدى مرتفعى ومنخفضى الضغوط من الجنسين فى المدارس الحكومية والخاصة. وشملت عينة الدراسة (٢١٠) من تلاميذ الصف الثانى الثانوى من المدارس الحكومية والخاصة بمحافظة الإسكندرية ، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك فروقا دالة بين مرتفعى ومنخفضى الضغوط فى الاستجابات الإحجامية ، بما يشير إلى أنهم ربما يكونوا أقل وعيا بطبيعة

الاستجابات الأخرى ، مما يزيد على الجانب الآخر الضغوط النفسية ، كما توصلت الدراسة إلى أن هناك فروقا بين البنين والبنات فى استجاباتهم لجميع المواقف الضاغطة.

- دراسة الزيود(١٩٩٩ ، فى : الزيود ،٢٠٠٦)هدفت إلى التعرف على أكثر إستراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية استخداما من قبل الطلبة في جامعة قطر، بأخذ المتغيرات التالية بعين الاعتبار: الجنس، والمستوى الدراسي، والمعدل التراكمي والتخصص، والجنسية، وأثر هذه المتغيرات على إستراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية. شملت العينة(٢٨٤) طالبا وطالبة من جامعة قطر موزعة على (١٤٤ طالبا) (١٤٠) طالبة من مختلف كليات الجامعة.وقد توصلت النتائج إلى:أن أكثر الأساليب شيوعا التي يستخدمها الطلبة هي التفكير الإيجابي واللجوء إلى الله، والتنفيس الانفعالي، و وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إستراتيجيات التعامل مع الضغوط لدى الطلبة تعزى إلى متغير الجنس. ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إستراتيجيات التعامل مع الضغوط تعزى إلى متغير الجنسية ، والكلية، والمعدل التراكمي والمستوى الدراسي.
- دراسة المشعان (٢٠٠٠) هدفت هذه الدراسة إلى بحث مصادر الضغوط لدى المعلمين في المرحلة المتوسطة ، تكونت عينة الدراسة من (٧٤٥) معلما ومعلمة من الكويتيين وغير الكويتيين، وأظهرت النتائج أن المعلمين الكويتيين أكثر تعرضا لضغوط العمل من غير الكويتيين وأن المعلمات أكثر شعورا بضغوط العمل من المعلمين.
- كما قامت حنون (٢٠٠١) بإجراء دراسة حول إستراتيجيات التكيف مع الضغوط النفسية لدى أمهات الشهداء والسجناء الفلسطينيين في السجون الإسرائيلية، وقد أجريت الدراسة على ١٥١ أما حيث تم تطبيق استبانة "إستراتيجية التكيف مع الضغوط النفسية" المشتملة على تسع إستراتيجيات هي "حل المشكلات، التمارين الرياضية، وسائل الدفاع، الاسترخاء، الضبط الذاتي، الأنس، العزلة، الدعم الاجتماعي، والبعد الديني. وقد خلصت الباحثة إلى النتائج التالية: إن إستراتيجية البعد الديني كانت أكثر الإستراتيجيات شيوعا ، وإن إستراتيجية "التمارين الرياضية" أقل الإستراتيجيات استخداما، وأن هناك فروقا جوهرية في استخدام إستراتيجيات التكيف تعزى إلى المؤهل العلمي، وذلك لصالح المؤهل الأعلى.
- وفي دراسة (Raetz (2002 عن الضغوط ووسائل التكيف معها وعلاقتها بجنس الفرد أجراها على عينة من طلبة السنة الأولى بجامعة جورجيا الأمريكية بلغ عددهم ٢٠٩ (من الطلاب والطالبات) ، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق بين الجنسين بخصوص إدراكهم للضغوط ، وهناك فروق جوهرية بين الجنسين في استخدام وسائل التكيف مع الضغوط ، واختلاف الوسائل في التكيف بين الجنسين يعود إلى الأدوار التقليدية التي تميز الذكور عن الإناث في مواجهة الضغوط.

- ولقد أجرت العلمي (٢٠٠٣) دراسة عن التوتر والضغط النفسي والاكتئاب ومهارات التعامل مع الضغوط على عينة من طلبة الجامعات الفلسطينية والأردنية بلغ عددهم ٦٩٦ طالبا وطالبة. وقد خلصت الدراسة إلى عدد من النتائج نعرض منها ما يهمنا في هذه الدراسة ، منها : أنه يتعرض الطلبة في الجامعات الفلسطينية إلى ضغوط نفسية شديدة بينما يتعرض الطلبة في الجامعات الأردنية إلى ضغوط نفسية متوسطة القوة . يميل الطلبة في الجامعات الفلسطينية إلى استخدام مهارات التكيف بكثرة وبشدة أكثر من طلبة الجامعات الأردنية . إن هناك فروقا بين الطلاب والطالبات بالجامعات الفلسطينية في مهارات التعامل مع الضغوط لصالح الطلاب بينما لم تكشف الدراسة عن وجود فروق بين طلبة الجامعات الأردنية الذكور والإناث في استخدام مهارات التكيف . إن أكثر وسائل التكيف شيوعا لدى الطلبة الفلسطينيين هي الرجوع إلى الدين واللجوء إلى الله، ثم المواجهة النشطة، ثم الدعم الاجتماعي، وأخيرا الضبط الذاتي.
- كما أجرى العويضه (٢٠٠٣) دراسة عن مصادر الضغوط وأساليب التدبر لدى طلبة الجامعات وعلاقتها بمتغيرات الجنس والجنسية والمستوى الدراسي على عينة بلغت ١٨٤ طالبا وطالبة، وقد خلصت الدراسة إلى النتائج التالية : إن أكثر أساليب التعامل مع الضغوط شيوعا هو التدبر النشط ، التخطيط ، اللجوء إلى الدين، إعادة التشكيل الإيجابي، لوم الذات، الدعم الاجتماعي.ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التعامل تعزى إلى متغير الجنس، تمويل الدراسة، الجنسية، الكلية، المستوى الدراسي.
- دراسة عبد الرازق (٢٠٠٦) بهدف تقصى العلاقة بين ضغوط الحياة والوحدة النفسية لدى عينة من الطلاب المصريين والسعوديين وأساليب مواجهة تلك الضغوط وكيفية التنبؤ بها ، وشملت عينة الدراسة المصرية ٣٣٢ طالبا" وطالبة بجامعتى الزقازيق وقناة السويس فرع الاسماعيلية ، ٢٦٨ طالبا" وطالبة بكليتى البنات والمعلمين بمنطقتى أبها وعرعر ، وطبق على أفراد الجموعتين مقاييس الدراسة ، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق بين مجموعتى المصريين والسعوديين فى إدراك أحداث الحياة الضاغطة الأسرية والاقتصادية وضغوط العلاقة بالجنس الآخر لصالح العينة المصرية ، بينما كانت الفروق فى إدراك أحداث الحياة الضاغطة المتعلقة بضغوط المستقبل المهنى والضغوط الأكاديمية لصالح العينة السعودية ، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق بين العينتين المصرية والسعودية فى أساليب مواجهة أحداث الحياة (العمل من خلال الحدث ، الالتفات إلى اتجاهات وأنشطة أخرى ، التجنب والإنكار ، البحث عن العلاقات الاجتماعية ، وتنمية الكفاءة الذاتية) لصالح العينة السعودية ، بينما لم تكن هناك فروقا بين العينتين فى أساليب المواجهة المرتبطة بطلب المساندة الاجتماعية والإلحاح والاقتحام.
- دراسة الزهراني(٢٠٠٧) هدفت إلى التعرف على أبعاد الضغوط المهنية التي تواجه المعلمين ، ومدى إختلاف هذه الضغوط بين معلمي التربية الخاصة

والتربية العامة من جهة ، ومدى اختلاف هذه الضغوط بإختلاف نوع الإعاقة التي يتعامل معها معلم التربية الخاصة من جهة أخرى . تكونت عينة الدراسة من (٣٠٠) معلم ومعلمة من مؤسسات التربية الخاصة ومدارس التربية العامة مناصفة، وكانت أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة : كشفت الدراسة عن وجود إختلاف في أنواع الضغوط المهنية التي يتعرض لها المعلمون في مؤسسات التربية الخاصة وبين الضغوط التي تواجه المعلمين في المدارس العامة ، حيث احتل العبء الوظيفي وسلوك التلاميذ ، والدعم الاجتماعي، والمشاركة في القرارات ، وبيئة العمل المادية مكان الصدارة لدى معلمي التربيةالخاصة ، في مقابل تقدير المهنة ، والمشاركة في القرارات ، والعبء الوظيفي لدى معلمي التربية العامة .

- دراسة قامت بها جابر (٢٠٠٨) هدفت إلى التعرف على الفروق في الضغوط لدى معاوني أعضاء هيئة التدريس تبعا لاختلاف النوع (ذكور – إناث) ، والمستوى الوظيفي (معيد – مدرس مساعد) ، ونوع الكلية (نظري – عملي) ، والتعرف على الفروق في عمليات تحمل الضغوط لدى معاوني أعضاء هيئة التدريس تبعا لاختلاف النوع (ذكور – إناث) ، والمستوى الوظيفي (معيد – مدرس مساعد)، ونوع الكلية (نظري – عملي) ، والتعرف على الفروق في الرضا عن الحياة لدى معاوني أعضاء هيئة التدريس تبعا لإختلا ف النوع (ذكور – إناث)، والمستوى الوظيفي (معيد – مدرس مساعد) ،ونوع الكلية (نظري – عملي) ، وأخيرا التعرف على العلاقة المتبادلة بين الضغوط وعمليات التحمل والرضا عن الحياة لدي معاوني أعضاء هيئة التدريس والتعرف على تأثير التفاعل المشترك بين الضغوط وعمليات التحمل على الرضا عن الحياة لدى معاوني أعضاء هيئة التدريس . تكونت عينة الدراسة من (١٤٨) من معاوني أعضاء هيئة التدريس بالجامعة ، (٨٤) ذكور و(٦٤) إناث، (٧٧) من الكليات النظرية، (٧١) من الكليات العملية ، (٧٧) مدرس مساعد ، (٧١) معيد .أسفرت نتائج الدراسة الحالية عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات معاوني أعضاء هيئة التدريس على مقياس الضغوط الدرجة الكلية وأبعادها الفرعية تبعا لاختلاف النوع (ذكور – إناث) لجانب الإناث باستثناء البعد الاقتصادي لجانب الذكور ، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معاوني أعضاء هيئة التدريس تبعا لاختلاف نوع الكلية (نظري – عملي)، والمستوى الوظيفي (معيد – مدرس مساعد) ، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معاوني أعضاء هيئة التدريس على مقياس عمليات تحمل الضغوط تبعا لاختلاف النوع(ذكور –إناث) لصالح الذكور في العمليات الإيجابية ، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معاوني أعضاء هيئة التدريس تبعا لاختلاف نوع الكلية(عملي – نظري) ، والمستوى الوظيفي (معيد - مدرس مساعد) ، كما توجد علاقة ارتباطية دالة وموجبه بين درجات معاوني أعضاء هيئة التدريس على مقياس عمليات تحمل الضغوط ومقياس الرضا

عن الحياة بأبعاده الفرعية ، كما توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين درجات معاوني أعضاء هيئة التدريس على مقياس الضغوط ومقياس عمليات تحمل الضغوط .

- دراسة فرج الله والشكري (٢٠٠٩) هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على العلاقة بين ضغوط مهنة التدريس وبعض المتغيرات لدى معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية الدنيا في قطاع غزة ، كما هدفت إلى التعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في ضغوط مهنة التدريس ومتغير الجنس، ومعرفة الفروق بين المعلمين والمعلمات في ضغوط مهنة التدريس ومتغير المؤهل العلمي ، ومعرفة الفروق بين المعلمين والمعلمات في ضغوط مهنة التدريس ومتغير الراتب الشهري ومعرفة الفروق بين المعلمين والمعلمات في ضغوط مهنة التدريس ومتغيرالعمر.وتكونت عينة الدراسة من ٧٢ معلم ومعلمة (٣٠ معلم) و(٤٢ معلمة)، ممن يعملون في مدارس وكالة الغوث الدولية لتشغيل اللاجئين(UNRWA) ، في مرحلة التعليم الأساسي الدنيا في قطاع غزة/ فلسطين، للعام الدراسى (2008/2009) ، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المعلمين والمعلمات على الدرجة الكلية لضغوط مهنة التدريس تعزي لمتغير (الجنس – المؤهل العلمي – الراتب الشهري – العمر) .
- دراسة عبد الوهاب (٢٠١٢) هدفت إلى دراسة العلاقة بين مفهوم الذات وأساليب مواجهة الضغوط لدى ٩٤ معلما ومعلمة بمحافظة قنا ، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية دلة وموجبة بين أساليب مواجهة الضغوط وبين مفهوم الذات ، ووجود فروق بين المعلمين والمعلمات فى بعض أساليب مواجهة الضغوط لصالح المعلمات ، وكذلك اختلاف أساليب مواجهة الضغوط بين المعلمين والمعلمات وفقا لمتغيرات العمر والخبرة والحالة الاجتماعية.

- **تعقيب على الدراسات السابقة**:

- معظم الدراسات اهتمت بدراسة التسامح الديني وأثره على صحة الانسان.
- هناك دراسات اهتمت بالمقارنة بين الذكور والإناث سواء فى مرحلة المراهقة أو ما بعد ذلك فى جميع متغيرات الدراسة .
- دراسات اهتمت بدراسة الغضب وبعض المتغيرات النفسية مثل الصلابة النفسية ووجهة الضبط.
- تنوعت عينات الدراسات التى تناولت أساليب مواجهة الضغوط كان من بينها عينات لموظفين فى وظائف متنوعة (كدراسات:عبد الوهاب(٢٠١٢) ؛ فرج الله والشكري(٢٠٠٩)، جابر (٢٠٠٨) ؛ McCalister ,K., et al (2006) ؛ الزهراني (٢٠٠٧ ، الزيود(٢٠٠٥) ؛ العلمي (٢٠٠٣)؛ إبراهيم (١٩٩٤) ؛ Higgins & Endler (1995) ؛ عبد المعطى ؛ وعبد الله (٢٠٠٣)).
- تنوعت استراتيجيات مواجهة الضغوط ما بين الأساليب الإيجابية والأساليب السالبة طبقا لطبيعة المواقف الضاغطة .
- أغفلت الدراسات علاقة كل من الغضب والتسامح بأساليب مواجهة ضعوط العمل.

- أغفلت الدراسات إمكانية التنبؤ باستراتيجيات مواجهة ضغوط العمل من التسامح والغضب.
- جاءت دراسات المحاور الثلاثة تتنوع فى دراسة التسامح والغضب ومواجهة الضغوط متنوعة إلا أنها أغفلت أعضاء هيئة التدريس بالجامعات عموما وبجامعة الطائف بصفة خاصة ، ماعدا دراسة عبد المعطى ؛ وعبد الله (٢٠٠٣)، وجابر (٢٠٠٨).
- أغفلت الدراسات تأثير الجنسية على متغيرات الدراسة الثلاثة ، كما أغفلت الكشف عن إمكانية التنبؤ باستراتيجيات مواجهة ضغوط العمل من التسامح والغضب.
- علاوة على ما أغفلته الدراسات من الكشف عن أكثر الاستراتيجيات شيوعا" فى مواجهة ضغوط العمل لدى عضوات هيئة التدريس من السعوديات وغير السعوديات بجامعة الطائف.

وهذا من دواعى القيام بالدراسة الحالية وذلك لما لهذه المتغيرات من أهمية فى حياة الفرد.

- **ثالثا** : **فروض الدراسة** :

- توجد علاقة ارتباطية دالة بين متغيرات الدراسة الثلاثة: التسامح والغضب واسترتيجيات مواجهة ضغوط العمل لدى عضوات هيئة التدريس السعوديات وغير السعوديات بجامعة الطائف، ويتفرع من هذا الفرض الرئيسى الفروض الفرعية التالية:
  - ✓ توجد علاقة ارتباطية دالة وسالبة بين متغيرات: التسامح وكل من الغضب، والأساليب السلبية لمواجهة ضغوط العمل (التجنب والإنكار (ج) الإلحاح والاقتحام القهرى(ق)).
  - ✓ توجد علاقة ارتباطية دالة وموجبة بين متغيرات : الغضب وكل من الأساليب السلبية لمواجهة ضغوط العمل (التجنب والإنكار (ج) ، الإلحاح والاقتحام القهرى(ق)).
  - ✓ توجد علاقة ارتباطية دالة وموجبة بين متغيرات : التسامح وكل من الأساليب الإيجابية لمواجهة ضغوط العمل (العمل من خلال الحدث (ع) ، الالتفات إلى اتجاهات وأنشطة أخرى (ش) ، طلب المساندة الاجتماعية(س) ، العلاقات الاجتماعية(ح) ، تنمية الكفاءة الذاتية (ك) .
- إن استراتيجيات مواجهة ضغوط العمل الإيجابية (العمل من خلال الحدث (ع) ، الالتفات إلى اتجاهات وأنشطة أخرى (ش) ، طلب المساندة الاجتماعية(س) ، العلاقات الاجتماعية(ج) ، تنمية الكفاءة الذاتية (ك)) تكون أكثر شيوعا لدى كل من عضوات هيئة التدريس السعوديات وغير السعوديات بينما تكون استراتيجيات مواجهة ضغوط العمل السلبية(التجنب والإنكار (ج) ، الإلحاح والاقتحام القهرى(ق)) أقل شيوعا لدى مجموعتى الدراسة.
- لايوجد تأثير للجنسية (سعوية – غير سعودية) على متغيرات الدراسة الثلاثة : التسامح ، الغضب ، استراتيجيات مواجهة ضغوط العمل ؟

- ينبئ كل من التسامح والغضب باستراتيجيات مواجهة ضغوط العمل لدى عينة الدراسة.

• **إجراءات الدراسة** :

سعت الدراسة الحالية إلى الكشف عن ضغوط العمل لدى عضوات هيئة التدريس السعوديات وغير السعوديات المتعاقدات من جنسيات مختلفة ، والكشف عن مدى شيوع استراتيجيات مواجهة ضغوط العمل الإيجابية والسلبية لدى كلا الجنسيتين ، والتعرف على تأثير الجنسية على متغيرات الدراسة الثلاثة وأخيرا الكشف عن إمكانية التنبؤ باستراتيجيات مواجهة ضغوط العمل من التسامح والغضب ، وللتحقق من ذلك كان هناك ضرورة لاتباع مجموعة من الخطوات الإجرائية التالية:

• **أولا** : **منهج الدراسة** :

هو المنهج الوصفى المقارن الذى يستخدم لدراسة العلاقة الارتباطية بين متغيرات الدراسة ، وتأثير االجنسية على تلك المتغيرات ، وإمكانية التنبؤ باستراتيجيات مواجهة ضغوط العمل من التسامح والغضب.

• **ثانيا** : **عينة الدراسة** :

انقسمت عينة الدراسة إلى الآتى :

- عينة الدراسة الاستطلاعية : واشتملت على (١٠٠) من عضوات هيئة التدريس والمحاضرات والمعيدات بكليات جامعة الطائف ، وذلك لتقنين مقاييس الدراسة الثلاثة).
- عينة الدراسة الأساسية (الوصفية) : واشتملت على(٣٠٠) من عضوات هيئة التدريس والمحاضرات والمعيدات بكليات جامعة الطائف من السعوديات والمتعاقدات من جنسيات مختلفة موزعة على الحو التالى:

جدول(١) توزيع أفراد العينة

الجنسية	الدرجة العلمية	العدد	المجموع
سعوديات من كليات : الطب والعلعوم الطبية والصيدلة والعلوم والعلوم الإدارية والأداب والتربية والاقتصاد المنزلى	معيدات	٢٠	١٥٠
	محاضرات	٢٣	
	أستاذ مساعد	٦٥	
	أستاذ مشارك	٣٠	
	أستاذ	١٢	
متعاقدات (مصريات / سودانيات/ سوريات /أردنيات) من كليات : الطب والعلعوم الطبية والصيدلة والعلوم والعلوم الإدارية والأداب والتربية والاقتصاد المنزلى	معيدات	–	١٥٠
	محاضرات	٨	
	أستاذ مساعد	٨٧	
	أستاذ مشارك	٣٧	
	أستاذ	١٨	
المجموع الكلى للعينة	----------	١٥٠	١٥٠

الحالة الاجتماعية لأفراد العينة : جميعهن متزوجات ، ولديهن أولاد (يتراوحن بين ٢- ٤أولاد).جميع المعيدات : مر على تعيينهن أكثر من خمس سنوات.

جميع المتعاقدات فترة تواجدهن فى جامعة الطائف ما بين ٤- ١٠ سنوات .

• **ثالثا** : **أدوات الدراسة** :

• **١ - بطارية تشخيص الغضب** (Anger)**واستراتيجيات مواجهته**:**إعداد شقير وعماشه ٢٠١٣م/١٤٣٤هـ**

مراحل وخطوات إعداد البطارية:

- راجعت المؤلفتان الأطر النظرية والدراسات السابقة التى اهتمت بموضوع الغضب بوجه عام.
- اطلعت المؤلفتان على بعض المقاييس التى اهتمت بقياس الغضب والاستفادة منها مثل: مقياس الغضب "كحالة وسمة" ترجمة وتقنين (عبد الرحمن ؛حسن ، ١٩٩٨) ، استبيان تحليل آراء طالبات جامعة أم القرى نحو بعض السلوكيات الناتجة عن الغضب (الحجاجى ، ٢٠٠١) ، مقياس الغضب (الدوسرى ، ٢٠١٠) ولاحظت عدم تغطية تلك المقاييس لكل مؤشرات ومظاهر الغضب ، واقتصرت على عينة محددة ، وعدم تغطيتها لاستراتيجيات إدارة ومواجهة الغضب.
- الخصائص السيكومترية لبطارية الغضب:

عينة التقنين: سعت المؤلفتان إلى تقنين البطارية على عينة من جامعة الطائف موزعة على النحو التالى:

- ٤٠ من الإداريات ببعض كليات الجامعة.
- ١٠٠ من عضوات هيئة التدريس والمعيدات ببعض كليات الجامعة من السعوديات ومن جنسيات أخرى (مصريات ، سعوديات ، سودانيات ، أردنيات).
- ١٠٠ من طالبات الدبلوم التربوى.
- ٦٠ من طالبات المستوى السابع والثامن (خريجات) بكلية التربية بقسميها (تربية خاصة ورياض أطفال مناصفة) وكلية التصاميم والاقتصاد المنزلى ، وكلية الآداب قسمى اللغة العربية واللغة الإنجليزية).

وبذلك يصبح العدد الكلى لعينة التقنين (٣٠٠) فرد.

• **حساب الصدق للبطارية** :

• أ. **صدق المحكمين** :

تم عرض البطارية فى صورتها الأولية على السادة المحكمين المتخصصين فى مجال علم النفس والصحة النفسية وخدمة المجتمع بالجامعات السعودية ، عددهم (١٨) وذلك للإدلاء بآرائهم حول صياغة العبارات ، واتجاهها ، ومدى مناسبتها للبُعد الذى تقيسه ، وحذف غير المناسب والمكرر منها. وفى ضوء آراء المحكمين تم تعديل بعض العبارات ، وحذف العبارات المكررة والتى تحمل أكثر من معنى ، كما تم صياغة بعض العبارات ، وقد أصبح عدد عبارات البطارية فى صورتها الأولية بعد التحكيم يتكون من (١٠١) عبارة ، وبلغت نسبة الاتفاق على العبارات المعدلة ٩٠٪ ، وبعد حذف العبارات المطلوب حذفها بلغ عدد العبارات الكلية للبطارية (١٠١) عبارة موزعة على محاور البطارية الثلاثة بأبعادها ومؤشراتها الفرعية على النحو التالى:

- محور (١) مثيرات الغضب(١٥) عبارة .
- محور(٢) أعراض ومظاهر الغضب بمؤشرات وأعراضه الأربعة (٥١)عبارة
- محور(٣) إدارة ومواجهة الغضب باستراتيجياته الخمسة (٣٥) عبارة ٠.

• **ب. صدق المضمون "الاتساق الداخلى"** Construct validity

قامت المؤلفتان بحساب قيم معاملات الارتباط بين درجات أفراد العينة الكلية فى كل عبارة مع الدرجة الكلية للمحور الذى تنتمى إليه ، ويوضح جدول (١) قيم معاملات الارتباط بين درجات العينة فى كل عبارة مع الدرجة الكلية للمحور. تم حساب معامل الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية لكل محور ولكل بُعد فرعى على حدة (بعد حذف درجة العبارة). على عينة التقنين الكلية (٣٠٠) ، ويوضح ذلك جداول ٢ ، ٣ ، ٤ ، ٥ ، ٦ ، ٧.

جدول (٢) قيم "ر" بين درجات العينة فى كل عبارة بالدرجة الكلية للمحور الأول

المحور	م	قيم "ر"	مستوى الدلالة	م	قيم "ر"	مستوى الدلالة	م	قيم "ر"	مستوى الدلالة
المحور الأول مثيرات الغضب	١	٠.٧٥	٠.٠١	٧	٠.٦٦	٠.٠١	١٣	٠.٦٥	٠.٠١
	٢	٠.٣٤	٠.٠١	٨	٠.٤٦	٠.٠١	١٤	٠.٥٠	٠.٠١
	٣	٠.٤٨	٠.٠١	٩	٠.٦٠	٠.٠١	١٥	٠.٣٨	٠.٠١
	٤	٠.٥٨	٠.٠١	١٠	٠.٥٠	٠.٠١			
	٥	٠.٦٨	٠.٠١	١١	٠.٦٨	٠.٠١			
	٦	٠.٤٨	٠.٠١	١٢	٠.٤٥	٠.٠١			

جدول (٣) : قيم "ر" بين درجات العينة فى كل عبارة بالدرجة الكلية ل الأول بالمحور الثانى

المحور	م	قيم "ر"	مستوى الدلالة	م	قيم "ر"	مستوى الدلالة	م	قيم "ر"	مستوى الدلالة
المحور الثانى (المؤشرات السلوكية والاجتماعية)	١	٠.٣٢	٠.٠١	٨	٠.٢٣	٠.٠٥	١٥	٠.٧٣	٠.٠١
	٢	٠.١١	غير دالة	٩	٠.٢٠	غير دالة			
	٣	٠.١٠	غير دالة	١٠	٠.٤٥	٠.٠١			
	٤	٠.٣٩	٠.٠١	١١	٠.٤١	٠.٠١			
	٥	٠.٣٣	٠.٠١	١٢	٠.٢٥	٠.٠٥			
	٦	٠.٤٢	٠.٠١	١٣	٠.٤٧	٠.٠١			
	٧	٠.٣٦	٠.٠١	١٤	٠.٢٦	٠.٠١			

جدول (٤): قيم "ر" بين درجات العينة فى كل عبارة بالدرجة الكلية للبعد الثانى بالمحور الثانى

المحور	م	قيم "ر"	مستوى الدلالة	م	قيم "ر"	مستوى الدلالة
المحور الثانى (المؤشرات الفسيولوجية)	١	٠.٥٩	٠.٠١	٧	٠.٧٠	٠.٠١
	٢	٠.٨٦	٠.٠١	٨	٠.٧٦	٠.٠١
	٣	٠.٧٠	٠.٠١	٩	٠.٤٨	٠.٠١
	٤	٠.٥٣	٠.٠١	١٠	٠.٤٨	٠.٠١
	٥	٠.٦٥	٠.٠١	١١	٠.٦٢	٠.٠١
	٦	٠.٦٦	٠.٠١	١٢	٠.٦٤	٠.٠١

جدول (٥) : قيم "ر" بين درجات العينة فى كل عبارة بالدرجة الكلية للبعد الثالث بالمحور الثانى

المحور	م	قيم "ر"	مستوى الدلالة	م	قيم "ر"	مستوى الدلالة	م	قيم "ر"	مستوى الدلالة
المحور الثانى (المؤشرات الانفعالية الشخصية)	١	٠.٦٤	٠.٠١	٦	٠.٦٧	٠.٠١	١١	٠.٥٠	غير دالة
	٢	٠.٥٠	٠.٠١	٧	٠.٣٩	٠.٠١	١٢	٠.٧٢	٠.٠١
	٣	٠.٣٣	٠.٠١	٨	٠.٥٦	٠.٠١			
	٤	٠.٤٦	٠.٠١	٩	٠.٦٨	٠.٠١			
	٥	٠.٥٢	٠.٠١	١٠	٠.٤٥	٠.٠١			

جدول (٦) : قيم "ر" بين درجات العينة فى كل عبارة بالدرجة الكلية للبعد الرابع بالمحور الثانى

المحور	م	قيم "ر"	مستوى الدلالة	م	قيم "ر"	مستوى الدلالة	م	قيم "ر"	مستوى الدلالة
المحور الثانى (المؤشرات العقلية والمعرفية)	١	٠.٧٠	٠.٠١	٦	٠.٤٤	٠.٠١	١١	٠.٧٩	٠.٠١
	٢	٠.٥٢	٠.٠١	٧	٠.٦٣	٠.٠١	١٢	٠.٦٦	٠.٠١
	٣	٠.٦٠	٠.٠١	٨	٠.٦٦	٠.٠١			
	٤	٠.٤٥	٠.٠١	٩	٠.٦٤	٠.٠١			
	٥	٠.٥٧	٠.٠١	١٠	٠.٦٢	٠.٠١			

جدول (٧) : قيم (ر) بين درجات العينة فى كل عبارة مع الدرجة الكلية للمحور الثالث

المحور	م	قيمة ر	الدلالة	المحور	م	قيمة ر	الدلالة
المحور الثالث: (القمع والكبت)	١	٠.٣٥	٠.٠١	المحور الثالث: (الانسحاب والتجنب)	١	٠.٥٣	٠.٠١
	٢	٠.٤٠	٠.٠١		٢	٠.٥٢	٠.٠١
	٣	٠.٤٢	٠.٠١		٣	٠.٥٧	٠.٠١
	٤	٠.٤٦	٠.٠١		٤	٠.٤٧	٠.٠١
	٥	٠.٥٧	٠.٠١		٥	٠.٤٨	٠.٠١
	٦	٠.٤٠	٠.٠١		٦	٠.٦٢	٠.٠١
	٧	٠.٤١	٠.٠١		٧	٠.٦٦	٠.٠١
المحور الثالث(اللوم والعراك)	١	٠.٦٩	٠.٠١	المحور الثالث: (العلاقات البين- شخصية)	١	٠.٦٣	٠.٠١
	٢	٠.٧٣	٠.٠١		٢	٠.٦٨	٠.٠١
	٣	٠.٧٦	٠.٠١		٣	٠.٤٦	٠.٠١
	٤	٠.٤٣	٠.٠١		٤	٠.٥٠	٠.٠١
	٥	٠.٦٢	٠.٠١		٥	٠.٥٥	٠.٠١
	٦	٠.٥٣	٠.٠١		٦	٠.٥٧	٠.٠١
	٧	٠.٥٢	٠.٠١		٧	٠.٥٢	٠.٠١
المحور الثالث: (حل المشكلات)	١	٠.٤٦	٠.٠١				
	٢	٠.٤٩	٠.٠١				
	٣	٠.٧٧	٠.٠١				
	٤	٠.٦٦	٠.٠١				
	٥	٠.٦٣	٠.٠١				
	٦	٠.٦٢	٠.٠١				
	٧	٠.٥٣	٠.٠١				

تشير نتائج جداول (٢ ، ٣ ، ٤، ٥ ، ٦ ، ٧) إلى ارتفاع معامل الارتباط لجميع العبارات والتى كانت جميعها دالة عند مستوى (٠,٠١) ، مما يؤكد صدق البطارية والاطمئنان على استخدامها فى القياس.

كما تم حساب معامل الارتباط بين المحاور الثلاثة للبطاريةوبينها وبين الدرجة الكلية ، ويوضحها جدول (٨).

جدول (٨) معاملات الارتباط بين المحاور الثلاثة للبطارية وبينها وبين الدرجة الكلية

المحور	محور (١)	محور (٢)	محور (٣)	الدرجة الكلية
محور (١)	-	٠.٨٤	٠.٧٨	٠.٨٢
محور (٢)		-	٠.٧٧	٠.٧٨
محور (٣)			-	٠.٧٩
الدرجة الكلية				-

تشير نتائج جدول (٨) أن جميع معاملات الارتباط موجبة ودالة عند مستوى (٠,٠١).

- **ج - الصدق العاملى** Foctoral Validity

طبقت المؤلفتان البطارية على عينة مقدارها ٣٠٠ فرد من الجنسين وباستخدام أسلوب التحليل العاملى لبنود البطارية تم استخراج مصفوفة معاملات الارتباط ، وتم تحليلها عامليا بطريقة المكونات الأساسية Hoteling Principle components ، وتم تحديد قيم التباين للعوامل (الجذر الكامن) بألا تقل عن واحد صحيح (١) على محك كايزر Kaiser لتحديد عددٍ العوامل المستخرجة ذات التشبعات الدالة ، ثم أديرت العوامل تدويرا متعامدا بطريقة فاريمكس Varimax.

وبالنظر إلى جدول ( ) التالى يتضح ما يلى:

- تم استخلاص عشرة عوامل تمثل كل من: مثيرات الغضب ، وأربعة مؤشرات لأعراض (مظاهر) للغضب ، وخمس استراتيجيات لمواجهة الغضب).
- تراوحت قيم الجذر الكامن المستخلصة بين ١,٩٧٩ و ١,٤٤١.
- بلغت النسبة الكلية للتباين (٥٦,٩٧٧).

وهذه العوامل المستخلصة تفسر (مسئولة عن) نسبة (٥٥,٩٧٤٪) من التباين الحادث فى الظاهرة ، أى أنها تكفى لاستيعاب قدر مناسب من التباين ، ولما كان الهدف هو استخلاص عوامل تتسم بالاستقرار وعدم التغير ، فقد تم وضع المعايير التحكمية التالية:

- العامل الجوهرى ما كان له جذر كامن ≤ ١.
- محك التشبع الجوهرى للبند بالعامل هو ≤ ٠,٣ (محك كايزر).
- محك جوهرى العامل يضم ثلاثة تشبعات فأكثر (محك جيلفورد).

واعتماداً على هذه المحكات تم استخلاص عشرة عوامل فقط (تمثل مثيرات الغضب ، وأربعة مؤشرات للغضب ، وخمس استراتيجيات لمواجهة الغضب).

وفيما يلى عرضاً للعوامل المنتقاه وتفسيرها.

جدول (٩) الجذر الكامن ونسبة التباين للعوامل المتعددة المستخلصة من بطارية الغضب

رقم العامل	الجذر الكامن	نسبة التباين	رقم العامل	الجذر الكامن	نسبة التباين
١	١.٩٧٩	%٨.٢٤٥	٦	١.٧٠٨	%٧.١١٧
٢	١.٩١٣	%٧.٩٦٧	٧	١.٥٠٤	%٦.٢٦٢
٣	١.٨٢٩	%٧.٢٠٣	٨	١.٥٥٥	%٦.٠٦١
٤	١.٧٠٨	%٤.١١٧	٩	١.٥٤١	%٦.٠٠٩
٥	١.٧٠٩	%٥.١١٩	١٠	١.٦٠٨	%٧.٠٠٣
مجموع نسب التباين الكلى					%٥٦.٩٧٧

جدول (١٠)

رقم العبارة	العامل (١)	رقم العبارة	العامل (٢)	رقم العبارة	العامل (٣)	رقم العبارة	العامل (٤)
١	٠.٤٤١	١٦	٠.٣٧٦	٣١	٠.٧١٢	٤٣	٠.٨٢٢
٢	٠.٥٩١	١٧	٠.٤٤٤	٣٢	٠.٦٠١	٤٤	٠.٨٠١
٣	٠.٤٧٥	١٨	٠.٦٤٥	٣٣	٠.٦٠٠	٤٥	٠.٧٢٢
٤	٠.٦١٠	١٩	٠.٧١٦	٣٤	٠.٦٠٧	٤٦	٠.٦٣٣
٥	٠٦٤٣	٢٠	٠.٧١٥	٣٥	٠.٧١٤	٤٧	٠.٦٤٤
٦	٠.٤٤٥	٢١	٠.٤٣٥	٣٦	٠.٥٩٢	٤٨	٠.٥٢١
٧	٠.٦٦٧	٢٢	٠.٥٢٢	٣٧	٠.٥٨٢	٤٩	٠.٤٠١
٨	٠.٦٦٥	٢٣	٠.٥٣٤	٣٨	٠.٥١١	٥٠	٠.٤١١
٩	٠.٣٤٢	٢٤	٠.٥٣٩	٣٩	٠.٥٢٤	٥١	٠.٥٠٢
١٠	٠.٤٣٦	٢٥	٠.٤٣٢	٤٠	٠.٤٩١	٥٢	٠.٣٩٧
١١	٠.٥٧٦	٢٦	٠.٣٩٩	٤١	٠.٤٤٢	٥٣	٠.٤٤٨
١٢	٠.٤٤٢	٢٧	٠.٣٩١	٤٢	٠.٣٣٩	٥٤	٠.٥٥٩
١٣	٠.٦٦٥	٢٨	٠.٦٢٢				
١٤	٠.٥١٤	٢٩	٠.٥٣٢				
١٥	٠.٥٥٦	٣٠	٠.٥١١				
رقم العبارة	العامل (٥)	رقم العبارة	العامل (٦)	رقم العبارة	العامل (٧)	رقم العبارة	العامل (٨)
٥٥	٠.٦٣٣	٦٧	٠.٨٢١	٦٨	٠.٤١٩	٦٩	٠.٦٤٨
٥٦	٠.٥٢٢	٧٢	٠.٧٣٣	٧٣	٠.٥٦٦	٧٤	٠.٦١١
٥٧	٠.٥٩٤	٧٧	٠.٤٤٢	٧٨	٠.٧٢٢	٧٩	٠.٦٠١
٥٨	٠.٦٢٦	٨٢	٠.٦٩٦	٨٣	٠.٦٤١	٨٤	٠.٥٢٢
٥٩	٠.٦٩٦	٨٧	٠.٥٩٢	٨٨	٠.٦٢٢	٨٩	٠.٤٢٢
٦٠	٠.٧٠١	٩٢	٠.٥٥٥	٩٣	٠.٥٣٨	٩٤	٠.٣٩٧
٦١	٠.٧٠٣	٩٧	٠.٥٨١	٩٨	٠.٥٠٠	٩٩	٠.٥٩٧
٦٢	٠.٦٢٨						
٦٣	٠.٦٨٠						
٦٤	٠.٥٢٠						
٦٥	٠.٥٧٠						
٦٦	٠.٤٤١						
رقم العبارة	العامل (٩)	رقم العبارة	العامل (١٠)				
٧٠	٠.٦٦٧	٧١	٠.٦٤٤				
٧٥	٠.٥٢١	٧٦	٠.٥٢١				
٨٠	٠.٣٤٩	٨١	٠.٥٩١				
٨٥	٠.٣٥٥	٨٦	٠.٤٢٢				
٩٠	٠.٦٢٢	٩١	٠.٤٦٤				
٩٥	٠.٥١٧	٩٦	٠.٤١١				
١٠٠	٠.٥٢٢	١٠١	٠.٥٣٢				

• **العوامل المستخلصة بعد التدوير للبطارية وتشبعات البنود عليها**

يتضح من الجدول السابق أن هناك عشرة عوامل متعامدة لبطارية الغضب:

• **العامل الأول** :

بلغ جذره الكامن (١,٩٧٩) واستوعب (٨,٢٤٥٪) من التباين الارتباطى الكلى، وتراوحت تشبعات بنوده ما بين (٠,٦٦٧ ، ٠,٣٤٢) وجميع تشبعاته دالة وموجبة وتمثل بنوده المشبعة بمسببات الغضب وما يعانى منه الفرد من أسباب داخلية كالجوع والقلق والتوتر والآلام العضوية بالبطن والأسنان بجانب المسببات الخارجية كالتدليل الزائد أو التقليد والتعرض للتجريح والسب والخيانة وسوء المعاملة وغير ذلك ، كما تشير بنوده أرقام من (١- ١٥) ، ولهذا يقترح أن يطلق على العامل الأول اسم مثيرات ومسببات الغضب.

• **العامل الثانى** :

بلغ جذره الكامن (١,٩١٣) واستوعب (٧,٩٦٧٪) من التباين الارتباطى الكلى ، وتراوحت تشبعات بنوده ما بين (٠,٦٤٥ ، ٠,٣٧٦) وجميع تشبعاته دالة وموجبة وتمثل بنوده المشبعة المؤشرات: رفع الصوت والصراخ والبكاء والتعذيب للذات أو الغير ، والنبذ وتكسير الأشياء ، كما تشير بنوده أرقام من (١٦- ٣٠). ولهذا يقترح أن يطلق على العامل الثانى اسم المؤشرات أو المظاهر السلوكية (اللفظية وغير اللفظية) والاجتماعية للغضب.

• **العامل الثالث** :

بلغ جذره الكامن (١,٨٢٩) واستوعب (٧,٢٠٣٪) من التباين الارتباطى الكلى، وتراوحت تشبعات بنوده ما بين (٠,٧١٤ ، ٠,٣٩٩) وتمثلت بنوده المشبعة فى مظاهر وأعراض: ارتفاع ضغط الدم وصعوبة التنفس ، وارتفاع درجة الحرارة ، وإفراز العرق ، وجفاف الحلق ، وارتجاف الأطراف وغيرها ، كما تشير بنوده أرقام من (٣١- ٤٢). ولهذا يقترح أن يطلق على العامل الثالث اسم المؤشرات أو المظاهر الفسيولوجية للغضب.

• **العامل الرابع** :

بلغ جذره الكامن (١,٧٠٨) واستوعب (٤,١١٧٪) من التباين الارتباطى الكلى وتراوحت تشبعات بنوده ما بين (٠,٨٢٢ ، ٠,٣٩٧) وتمثلت بنوده المشبعة فى مظاهر وأعراض: الحزن وشعور الألم ، والكبت والقلق والخوف ، والاحتراق النفسى والثورة والهياج ، وعدم الاتزان الانفعالى وانخفاض الثقة بالنفس والتوتر والانفعال ... ، كما تشير بنوده أرقام من (٤٣- ٥٤). ولهذا يقترح أن يطلق على العامل الرابع اسم المؤشرات أو المظاهر الانفعالية/ الشخصية للغضب.

• **العامل الخامس** :

بلغ جذره الكامن (١,٧٠٩) واستوعب (٥,١١٩٪) من التباين الارتباطى الكلى وتراوحت تشبعات بنوده ما بين (٠,٧٠٣ ، ٠,٤٤١) وتمثلت بنوده المشبعة فى مظاهر وأعراض: صعوبة حل المشكلات ، والتفكير اللاعقلانى والخاطئ ، والتفسير والتأويل الخاطئ للأمور ، وتشويش فى التفكير ، وصعوبة اتخاذ القرار ، كما

تشير بنوده أرقام من (٥٥- ٦٦). ولهذا يقترح أن يطلق على العامل الخامس اسم المؤشرات أو المظاهر العقلية/ المعرفية للغضب.

• **العامل السادس**:

بلغ جذره الكامن (١,٧٠٨) واستوعب (٧,١١٧٪) من التباين الارتباطى الكلى وتراوحت تشبعات بنوده ما بين (٠,٨٢١ ، ٠,٥١٨) وتمثلت بنوده المشبعة فى: تجنب النزاعات والخصومات ، وإخفاء مشاعر الحزن ، والحقد الداخلى ، والاحتراق الداخلى ، والشعور بالغليان ، كما تشير بنوده (٦٧ ، ٧٢ ، ٧٧ ، ٨٢ ، ٨٧ ، ٩٢ ، ٩٧). ولهذا يقترح أن يطلق على العامل السادس اسم استراتيجية قمع وكبت وإخفاء المشاعر لمواجهة وإدارة الغضب.

• **العامل السابع**:

بلغ جذره الكامن (١,٥٠٤) واستوعب (٦,٢٦٢٪) من التباين الارتباطى الكلى وتراوحت تشبعات بنوده ما بين (٠,٧٢٢ ، ٠,٤١٩) وتمثلت بنوده المشبعة فى: السلبية والابتعاد عن مصدر الغضب ، والانسحاب الاجتماعى ، ورفض أداء الواجب والعدائية الموجهة نحو الذات ، وانخفاض القدرة فى الأداء والعمل ، كما تشير بنوده (٦٨ ، ٧٣ ، ٧٨ ، ٨٣ ، ٨٨ ، ٩٣ ، ٩٨). ولهذا يقترح أن يطلق على العامل السابع اسم استراتيجية الانسحاب والعزلة لمواجهة الغضب.

• **العامل الثامن**:

بلغ جذره الكامن (١,٥٥٥) واستوعب (٦,٠٦١٪) من التباين الارتباطى الكلى وتراوحت تشبعات بنوده ما بين (٠,٦٤٨، ٠,٣٩٧) وتمثلت بنوده المشبعة فى : توجيه الانتقاد لمصدر الغضب ، والتلفظ بألفاظ غير مهذبة ، والاعتداء عليه ، وإلقاء اللوم على مَنْ تسبب فى الغضب وتحميله مسئولية ما حدث له ، والتعامل معه بالعنف قد يصل لحد الضرب والإيذاء ، كما تشير بنوده (٦٩ ، ٧٤ ، ٧٩ ، ٨٤ ، ٨٩ ، ٩٤ ، ٩٩). ولهذا يقترح أن يطلق على العامل الثامن اسم استراتيجية اللوام والعراك لمواجهة وإدارة الغضب.

• **العامل التاسع**:

بلغ جذره الكامن (١,٥٤١) واستوعب (٦,٠٠٩٪) من التباين الارتباطى الكلى وتراوحت تشبعات بنوده ما بين (٠,٦٦٧ ، ٠,٣٤٩) وتمثلت بنوده المشبعة فى: تعبير الغاضب عن غضبه ، ومواجهة غضبه بقطع علاقته بمصدر الغضب ، وتجاهله وعدم التعامل معه ، وقد يتشاجر معه ويصرخ فى وجهه ، ويستبدله بأصدقاء آخرين بمساعدته ، كما تشير بنوده (٧٠ ، ٧٥ ، ٨٠ ، ٨٥ ، ٩٠ ، ٩٥ ، ١٠٠). ولهذا يقترح أن يطلق على العامل التاسع اسم العلاقات البين شخصية لمواجهة وإدارة الغضب.

• **العامل العاشر**:

بلغ جذره الكامن (١,٦٠٨) واستوعب (٧,٠٠٣٪) من التباين الارتباطى الكلى، وتراوحت تشبعات بنوده ما بين (٠,٦٤٤ ، ٠,٤١١) وتمثلت بنوده المشبعة فى : التفكير الإيجابى ، وضبط المشاعر والانفعالات ، وتدبر الأمر بحكمه وموضوعية

والتسامح تجاه مصدر الغضب ، والتفكير المنطقى والموضوعى ، والبحث عن علاقات اجتماعية ناجحة ، والشعور بتقدير الذات والكفاءة الذاتية ، كما تشير بنوده (٧١ ، ٧٦ ، ٨١ ، ٨٦، ٩١ ، ٩٦ ، ١٠١). ولهذا يقترح أن يطلق على العامل العاشر اسم استراتيجية حل المشكلات لمواجهة وإدارة الغضب.

حساب ثبات البطارية: تم حساب ثبات البطارية بطريقتين ، وذلك بتطبيقها على عينة التطبيق السعودية سالفة الذكر (٣٠٠ فرد).

- ١. **طريقة إعادة التطبيق** :

حيث تم إعادة التطبيق بعد مرور (٢١) يوم من التطبيق الأول على (٥٠ فرد) من عينة التطبيق ، وكانت معاملات الارتباط بين درجات التطبيق لكل المحاور وكل الأبعاد دالة وموجبة عند مستوى دلالة (٠,٠١). انظر جدول (١٠).

- ٢. **طريقة ألفا كرونباخ** :

كانت جميع معاملات الثبات دالة عند مستوى (٠,٠١) (انظر جدول ١١).

جدول (١١) إعادة التطبيق ومعامل ثبات ألفا

المحور	مثيرات ومسببات الغضب	معامل الارتباط بطريقة إعادة التطبيق	معامل ثبات ألفا
الأول	مثيرات ومسببات الغضب	٠.٨١	٠.٧٤
الثانى	١ – المؤشرات السلوكية / الاجتماعية	٠.٧٩	٠.٨٠
	٢ – المؤشرات الفسيولوجية	٠.٨٥	٠.٩٤
	٣ – المؤشرات الانفعالية والشخصية	٠.٨٩	٠.٨٤
	٤ – المؤشرات العقلية/ المعرفية	٠.٩٤	٠.٩١
الثالث	١ – استراتيجية قمع وكبت الغضب	٠.٨٢	٠.٧٩
	٢ – استراتيجية الانسحاب والعزلة	٠.٨٥	٠.٨٩
	٣ – استراتيجية اللوم والعراك	٠.٨٤	٠.٨٩
	٤ – استراتيجية العلاقات البين–شخصية	٠.٩٠	٠.٨٤
	٥ – حل المشكلات	٠.٩٨	٠.٩٤
الدرجة الكلية	الغضب	٠.٩٠	٠.٨٩

- ٢- **مقياس تشخيص التسامح** Tolerance: **إعداد شقير(٢٠١٠) وإعادة تقنينه فى الدراسة الحالية**:

يتكون المقياس فى مجمله من ٢٤ موقف تناولت ثلاثة محاورللتسامح:

- تسامح مع الذات
- تسامح مع الآخر
- تسامح فى المواقف

وضعت لها ثلاث اختيارات ، الأولى منها يعبر عن رفض شبه تام للتسامح فى الموقف ، والاختيار الثانى يعبر عن التردد فى التسامح ، أما الاختيار الثالث فيعبر عن الرغبة الشديدة فى التسامح.

وتم تطبيق المقياس على (٥٤٠) فردا من المراهقين والراشدين ووسط العمر.

وقامت المؤلفة بحساب صدق المقياس بعدة طرقة:

- صدق المحكمين
- صدق التكوين Construct Validity

✓ حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس (بعد حذف درجة العبارة) على العينة الكلية للدراسة (٥٤٠).

✓ كما تم حساب معامل الارتباط بين المحاور الفرعية للمقياس وبعضها البعض ، وبينها وبين الدرجة الكلية للمقياس وكانت جميعها دالة.

- صدق المحكّ: تم تطبيق المقياس الحالى على عينة مكونة من (٦٠) طالب وطالبة (مناصفة) من طلاب كلية التربية – جامعة طنطا ، كما تم تطبيق مقياس جودة الحياة إعداد شقير (٢٠٠٩) (المعيار الثالث منه فقط) والذى يقيس الانتماء والقيم الخلقية والدينية والاجتماعية على ذات العينة ، وبلغ معامل الارتباط بين المقياسين ٠,٨٣٢ ، مما يطمئن على صدق المقياس.

وقامت المؤلفة بحساب ثبات المقياس بعدة طرق:

- طريقة إعادة التطبيق Test-Retest
- طريقة التجزئة النصفية Split-half
- طريقة كرونباخ (معامل ألفا) Alpha-Coefficient

- **تقنين المقياس فى الدراسة الحالية** :

قامت الباحثة الحالية بتطبيق المقياس على (٧٠) من عضوات هيئة التدريس والمحاضرات والمعيدات بكليات جامعة الطائف.

وتم حساب الصدق بالطريقة التالية:

- صدق التكوين الداخلى : وذلك بإيجاد العلاقة الارتباطية بين أبعاد المقياس الثلاثة وبين بعضها البعض وبينها وبين الدرجة الكلية للمقياس، ويتضح ذلك من الجدول التالى:

جدول (١٢) معاملات الارتباط بين محاور مقياس التسامح والدرجة الكلية

محاور المقياس	١- التسامح عن الذات	٢- التسامح عن الآخر	٣- التسامح عبر المواقف
١- التسامح عن الذات	–		
٢- التسامح عن الآخر	٠.٤٤	–	–
٣- التسامح عبر المواقف	٠.٥٦	٠.٤٢	–
٤- الدرجة الكلية	٠.٦٣	٠.٧٥	٠.٦٤

تشير نتائج جدول (١٢) أن جميع معاملات الارتباط موجبة دالة عند مستوى (٠,٠١) ... مما يطمئن على استخدام المقياس.

وتم حساب ثبات المقياس بطريقتى :

- **طريقة التجزئة النصفية** Split-half

حيث تم تقسيم مواقف المقياس (٢٤) إلى نصفين: الزوجية / والفردية ، وكان معامل الارتباط بين نصفى المقياس (٠,٨٦٠) وبلغ معامل الثبات بتطبيق معادلة سبيرمان براون Spearman-Brown إلى (٠,٨١٩) ، وهو معامل ثبات دال عند (٠,٠١) ، وهو مرتفع مما يطمئن على استخدام المقياس.

• **طريقة كرونباخ (معامل ألفا)** Alpha-Coefficient

حيث تم حساب معامل ألفا على عينة التقنين (٧٠) ، كما يوضحها جدول (١٣).

جدول (١٣)معامل الثبات بتطبيق معادلة معامل ألفا

العينة	ن	معامل ألفا
عينة كلية	٥٤٠	٠.٩١٢

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الثبات مرتفعة للمجموعات الثلاثة على حد سواء.

• **٣- مقياس أساليب مواجهة أحداث الحياة : إعداد عبد المعطى (٢٠٠٧) وإعادة تقنينه فى الدراسة الحالية.**

يتكون المقياس فى صورته النهائية من (٧٠ عبارة) ، تشتمل على الطرق التى يستخدمها معظم الناس عند مواجهة ضغوط الحياة التى يمرون بها ، وعلى المفحوص أن يحدد الطريقة التى يتصرف بها عند مواجهته لحدث ضاغط فى حياته ، وذلك على مقياس تقدير ثلاثى متدرج (لا ينطبق على إطلاقا – ينطبق إلى حد ما – ينطبق تماما). ويقيس سبعة أبعاد لطرق وأساليب مواجهة الضغوط (بعضها إيجابى وبعضها الأخر سلبى) هى

- العمل من خلال الحدث (ع) : ويندرج تحته (١٢) عبارة (أسلوب إيجابى).
- الالتفات إلى اتجاهات وأنشطة أخرى (ش) : ويندرج تحته (١٠) عبارات (أسلوب إيجابى).
- التجنب والإنكار (ج) : ويندرج تحته (١٠) عبارات (أسلوب سلبى).
- طلب المساندة الاجتماعية(س) : ويندرج تحته (١٠) عبارات (أسلوب إيجابى).
- الإلحاح والاقتحام القهرى(ق) : ويندرج تحته (٨) عبارات (أسلوب سلبى).
- العلاقات الاجتماعية(ل) : ويندرج تحته (٩) عبارات (أسلوب إيجابى).
- تنمية الكفاءة الذاتية (ك) : ويندرج تحته (٩) عبارات (أسلوب إيجابى).

• **تقنين المقياس** :

قام مؤلف المقياس بحساب الصدق بالطرق الآتية:

صدق المحكمين ، صدق المحتوى ، الاتساق الداخلى .

- كما قام المؤلف بحساب الثبات بطريقة إعادة التطبيق : بعد مور أسبوعين من التطبيق الأول (ن=٥٠) وكان معامل الارتباط بين التطبيقين ٠,٥٤ بمستوى دلالة ٠,٠١

• **تقنين المقياس فى الدراسة الحالية** :

قامت الباحثة الحالية بتطبيق المقياس على (٧٠) من عضوات هيئة التدريس والمحاضرات والمعيدات بكليات جامعة الطائف. وتم حساب الصدق بالطريقة التالية: صدق التكوين الداخلى : وذلك بإيجاد العلاقة الارتباطية بين أبعاد المقياس السبعة وبين بعضها البعض وبينها وبين الدرجة الكلية للمقياس ، ويتضح ذلك من الجدول التالى:

جدول (١٤) معاملات الارتباط بين محاور المقياس والدرجة الكلية

البعد	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	درجة كلية
١	–	٠.٤٥	– ٠.٤٤	٠.٣٩	٠.٤٢	٠.٥٩	٠.٥٢	٠.٤٦
٢		–	– ٠.٥٦	٠.٦٢	– ٠.٣٧	٠.٥٥	٠.٦١	٠.٤٩
٣			–	– ٠.٤٩	٠.٦٥	– ٠.٥٦	– ٠.٥٩	– ٠.٦١
٤				–	– ٠.٣٨	٠.٦٧	٠.٦٤	٠.٥٩
٥					–	– ٠.٤٦	– ٠.٥٦	– ٠.٤٥
٦						–	٠.٧١	٠.٧٠
٧							–	٠.٧١
درجة كلية								–

تشير نتائج جدول(١٤) أن جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠,٠١) والارتباط موجب بين الأبعاد الموجبة وبين بعضها البعض وكذلك بين الأبعاد السالبة بينما كانت الارتباطات سالبة بين الأبعاد الموجبة والسلبية ، مما يطمئن على استخدام المقياس.

وتم حساب ثبات المقياس فى الدراسة الحالية بطريقتى :

- **طريقة التجزئة النصفية** Split-half

حيث تم تقسيم عبارات المقياس إلى نصفين: الزوجية / والفردية ، وكان معامل الارتباط بين نصفى المقياس (٠,٨٤١) وبلغ معامل الثبات بتطبيق معادلة سبيرمان براون Spearman-Brown إلى (٠,٨٦٣) ، وهو معامل ثبات دال عند (٠,٠١) ، وهو مرتفع مما يطمئن على استخدام المقياس.

- **ب. طريقة كرونباخ (معامل ألفا)** Alpha-Coefficient

حيث تم حساب معامل ألفا على عينة التقنين (٧٠) ، كما يوضحها جدول (١٥).

جدول (١٥)معامل الثبات بتطبيق معادلة معامل ألفا

العينة	ن	معامل ألفا
عينة كلية	٧٠	٠.٨٨٩

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الثبات مرتفعة للمجموعات الثلاثة على حد سواء.

- **رابعا : الأساليب الإحصائية المستخدمة :**

من خلال استخدام برنامج SPSS تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

- معامل ارتباط بيرسون.
- معامل ألفا كرونباخ.
- التحليل العاملى.
- تحليل التباين الأحادى.
- اختبار "ت".
- تحليل الانحدار.

• **نتائج الدراسة ومناقشتها** :

سوف تتناول الباحثة هنا عرضا" لنتائج فروض الدراسة وتفسيرها وتحليلها فى ضوء الإطار النظرى والدراسات السابقة ، ثم يعقب ذلك تقديم بعض التوصيات والبحوث المقترحة.

فيما يلى عرضاً لنتائج فروض الدراسة ومناقشة جداول النتائج لكل فرض على حدة ويعقبها تفسيرا للنتائج.

• **نتائج الدراسة** :

• **نتائج الفرض الأول** :

للتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب معاملات الارتباط (لعينة السعوديات)وكانت النتائج كمايلى:

أ. الجدول التالى يوضح معاملات الارتباط بين متغير التسامح واستراتيجيات مواجهة الضغوط لدى عضوات هيئة التدريس السعوديات .

جدول (١٦) معاملات الارتباط بين متغيرى التسامح واستراتيجيات مواجهة الضغوط لدى عضوات هيئة التدريس السعوديات(ن= ١٥٠)

الاستراتيجيات	ع	ش	ج	س	ق	ل	ك
التسامح	٠.١٩٧*	٠.١٩٩*	-٠.٢٠١**	٠.١٦٩*	-٠.٢٨٨**	٠.٢٤٢**	٠.١٨٨*

*دالة عند مستوى ٠,٠٥ **دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من جدول (١٦) :

- وجود علاقة ارتباطية دالة وموجبة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متغير التسامح والاستراتيجية الأولى (ع) (الموجبة) لدى عضوات هيئة التدريس السعوديات .
- وجود علاقة ارتباطية دالة وموجبة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متغير التسامح والاستراتيجية الثانية (ش) (الموجبة) لدى عضوات هيئة التدريس السعوديات .
- وجود علاقة ارتباطية دالة وسالبة عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متغير التسامح والاستراتيجية الثالثة (ج) (السالبة) لدى عضوات هيئة التدريس السعوديات .
- وجود علاقة ارتباطية دالة وموجبة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متغير التسامح والاستراتيجية الرابعة (س) (الموجبة) لدى عضوات هيئة التدريس السعوديات .

- وجود علاقة ارتباطية دالة وسالبة عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متغير التسامح والاستراتيجية الخامسة (ق) (الموجبة) لدى عضوات هيئة التدريس السعوديات .
- وجود علاقة ارتباطية دالة وموجبة عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متغير التسامح والاستراتيجية السادسة (ل) (الموجبة) لدى عضوات هيئة التدريس السعوديات .
- عدم وجود علاقة ارتباطية دالة وموجبة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متغير التسامح والاستراتيجية السابعة (ك) لدى عضوات هيئة التدريس السعوديات

والجدول التالى يوضح معاملات الارتباط بين متغير الغضب واستراتيجيات مواجهة الضغوط لدى عضوات هيئة التدريس السعوديات .

جدول (١٧) معاملات الارتباط بين متغيرى الغضب واستراتيجيات مواجهة الضغوط لدى عضوات هيئة التدريس السعوديات(ن= ١٥٠)

الاستراتيجيات	ع	ش	ج	س	ق	ل	ك
الغضب	– ٠.١٨٦**	– ٠.١٩٥**	٠.١٩١**	– ٠.٢٨٠**	٠.٢٥٥**	– ٠.١٩٩	– ٠.٢٣٦**

◆دالة عند مستوى ٠,٠٥ ◆◆دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول(١٧) :

- وجود علاقة ارتباطية دالة وسالبة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متغير الغضب والاستراتيجية الأولى (ع) (موجبة) لدى عضوات هيئة التدريس السعوديات .
- وجود علاقة ارتباطية دالة وسالبة عند مستوى دلالة (٠,٠٥)بين متغير الغضب والاستراتيجية الثانية (ش) (موجبة) لدى عضوات هيئة التدريس السعوديات .
- وجود علاقة ارتباطية دالة وموجبة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متغير الغضب والاستراتيجية الثالثة (ج) (سالبة) لدى عضوات هيئة التدريس السعوديات
- وجود علاقة ارتباطية دالة وسالبة عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متغير الغضب والاستراتيجية الرابعة (س) لدى عضوات هيئة التدريس السعوديات .
- وجود علاقة ارتباطية دالة وموجبة عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متغير الغضب والاستراتيجية الخامسة (ق) (سالبة) لدى عضوات هيئة التدريس السعوديات .
- وجود علاقة ارتباطية دالة وسالبة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متغير الغضب والاستراتيجية السادسة (ل) (سالبة) لدى عضوات هيئة التدريس السعوديات .
- وجود علاقة ارتباطية دالة وسالبة عند مستوى دلالة (٠,٠١)بين متغير الغضب والاستراتيجية السابعة (ك) (موجبة) لدى عضوات هيئة التدريس السعوديات .

ولعينة غير السعوديات ، تم حساب معاملات الارتباط وكانت النتائج كمايلى:

والجدول التالى يوضح معاملات الارتباط بين متغير التسامح واستراتيجيات مواجهة الضغوط لدى أعضاء هيئة التدريس غير السعوديات .

جدول (١٨) معاملات الارتباط بين متغيرى التسامح واستراتيجيات مواجهة الضغوط لدى أعضاء هيئة التدريس غير السعوديات(ن= ١٥٠)

الاستراتيجيات	ع	ش	ج	س	ق	ل	ك
التسامح	٠.١٧٨	٠.١٨١	- ٠.١٧٩**	٠.١٩٨	- ٠.١٧٦*	٠.١٨٤	٠.١٨*

◆دالة عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من جدول(١٨) :

- وجود علاقة ارتباطية دالة وموجبة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متغير التسامح والاستراتيجية الاولى (ع) (موجبة) لدى عضوات هيئة التدريس غير السعوديات .
- عدم وجود علاقة ارتباطية دالة وموجبة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متغير التسامح والاستراتيجية الثانية (ش) (موجبة) لدى عضوات هيئة التدريس غير السعوديات .
- وجود علاقة ارتباطية دالة وسالبة عند مستوى دلالة (٠,٠٥)بين متغير التسامح والاستراتيجية الثالثة (ج) (سالبة) لدى عضوات هيئة التدريس غير السعوديات .
- وجود علاقة ارتباطية دالة وموجبة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متغير التسامح والاستراتيجية الرابعة (س) (موجبة) لدى عضوات هيئة التدريس غير السعوديات .
- وجود علاقة ارتباطية دالة وسالبة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متغير التسامح والاستراتيجية الخامسة (ق) (سالبة) لدى عضوات هيئة التدريس غير السعوديات
- وجود علاقة ارتباطية دالة وموجبة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متغير التسامح والاستراتيجية السادسة (ل) (موجبة) ل عضوات دى هيئة التدريس غير السعوديات
- وجود علاقة ارتباطية دالة وموجبة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متغير التسامح والاستراتيجية السابعة (ك) (موجبة) لدى عضوات هيئة التدريس غير السعوديات .

والجدول التالى يوضح معاملات الارتباط بين متغير الغضب واستراتيجيات مواجهة الضغوط لدى عضوات هيئة التدريس غير السعوديات .

جدول (١٩) معاملات الارتباط بين متغيرى الغضب واستراتيجيات مواجهة الضغوط لدى عضوات هيئة التدريس غير السعوديات(ن= ١٥٠)

الاستراتيجيات	ع	ش	ج	س	ق	ل	ك
الغضب	- ٠.١٨٨ **	- ١٧٨.**	٠.١٧٩ *	- ٠.٢٣٤**	٠.٣١٥**	- ٠.٣٠٣**	- ٠.٢٤٥**

◆دالة عند مستوى ٠,٠٥ ◆◆دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من جدول(١٩) :

- وجود علاقة ارتباطية دالة وسالبة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متغير الغضب والاستراتيجية الاولى (ع) موجبة) لدى عضوات هيئة التدريس غير السعوديات .
- وجود علاقة ارتباطية دالة وسالبة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متغير الغضب والاستراتيجية الثانية (ش) (موجبة) لدى عضوات هيئة التدريس غيرالسعوديات .
- وجود علاقة ارتباطية دالة وموجبة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متغير الغضب والاستراتيجية الثالثة (ج) (سالبة) لدى عضوات هيئة التدريس غير السعوديات .
- وجود علاقة ارتباطية دالة وسالبة عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متغير الغضب والاستراتيجية الرابعة (س) (موجبة) لدى عضوات هيئة التدريس غير السعوديات .
- وجود علاقة ارتباطية دالة وموجبة عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متغير الغضب والاستراتيجية الخامسة (ق) (سالبة) لدى عضوات هيئة التدريس غير السعوديات .
- وجود علاقة ارتباطية دالة وسالبة عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متغير الغضب والاستراتيجية السادسة (ل) (موجبة) لدى عضوات هيئة التدريس غير السعوديات .
- وجود علاقة ارتباطية دالة وسالبة عند مستوى دلالة (٠,٠١)بين متغير الغضب والاستراتيجية السابعة (ك)(موجبة) لدى عضوات هيئة التدريس غير السعوديات .

- **نتائج الفرض الثانى** :

أ. للتعرف على أكثر الاستراتيجيات شيوعا لدى عضوات هيئة التدريس السعوديات ، تم حساب المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى وترتيب الاستراتيجيات والجدول (٢٠) يوضح تلك النتائج .

جدول (٢٠) المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستراتيجيات مواجهة الضغوط لدى السعوديات وترتيبهم وفقا لاكثرها شيوعا.

الاستراتيجية	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	الترتيب
العمل من خلال الحدث (ع)	١٥٠	١٤.٥١	٤.٩١	١
تنمية الكفاءة الذاتية (ك)	١٥٠	١٢.٩٦	٣.٧٢	٢
التجنب والإنكار (ج)	١٥٠	١٠.٥٠	٣.٧٣	٣
الالتفات إلى اتجاهات وأنشطة أخرى (ش)	١٥٠	١٠.١٩	٤.٣٧	٤
طلب المساندة الاجتماعية (س)	١٥٠	٩.٧٨	٤.٨٠	٥
العلاقات الاجتماعية (ل)	١٥٠	٩.٧٣	٣.٩١	٦
الإلحاح والاقتحام القهرى (ق)	١٥٠	٧.٣٧	٤.١١	٧

يتضح من جدول (٢٠) أن أكثر الاستراتيجيات لمواجهة الضغوط بين السعوديات والتى احتلت المرتبة الأولى هى استراتيجية العمل من خلال الحدث (ع) ، تلتها فى المرتبة الثانية استراتيجية تنمية الكفاءة الذاتية(ك) ، وكانت استراتيجية التجنب والإنكار(ج) تحتل المرتبة الثالثة ، وتبعتها فى المرتبة الرابعة

استراتيجية الالتفات إلى اتجاهات وأنشطة أخرى (ش)، بينما احتلت استراتيجية طلب المساندة الاجتماعية (س) المرتبة الخامسة ، جاءت استراتيجية العلاقات الاجتماعية (ل) فى المرتبة السادسة ، وأخيرا استراتيجية الإلحاح والاقتحام القهرى (ق) التى احتلت المرتبة السابعة.

ب . للتعرف على أكثر الاستراتيجيات شيوعا لدى عضوات هيئة التدريس غير السعوديات ، تم حساب المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى وترتيب الاستراتيجيات والجدول (٢١) يوضح تلك النتائج .

جدول (٢١) المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستراتيجيات مواجهة الضغوط لدى غير السعوديات وترتيبهم وفقا لاكثرها شيوعا.

الاستراتيجية	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	الترتيب
العمل من خلال الحدث (ع)	١٥٠	١٢.٨٠	٣.٦٦	١
تنمية الكفاءة الذاتية (ك)	١٥٠	١٠.٧١	٤.٦٤	٢
التجنب والإنكار (ج)	١٥٠	٩.٤٤	٣.٧٣	٣
الالتفات إلى اتجاهات وأنشطة أخرى (ش)	١٥٠	٩.٠٨	٣.٦٨	٤
العلاقات الاجتماعية (ل)	١٥٠	٨.٠٢	٣.٤٢	٥
طلب المساندة الاجتماعية (س)	١٥٠	٧.٣٤	٣.٠٧	٦
الإلحاح والاقتحام القهرى (ق)	١٥٠	٦.١٣	٣.١٠	٧

يتضح من جدول (٢١) أن أكثر الاستراتيجيات لمواجهة الضغوط بين السعوديات والتى احتلت المرتبة الأولى هى استراتيجية العمل من خلال الحدث (ع) ، تلتها فى المرتبة الثانية استراتيجية تنمية الكفاءة الذاتية(ك) ، وكانت استراتيجية التجنب والإنكار(ج) تحتل المرتبة الثالثة ، وتبعتها فى المرتبة الرابعة استراتيجية الالتفات إلى اتجاهات وأنشطة أخرى (ش)، بينما احتلت استراتيجية العلاقات الاجتماعية (ل) المرتبة الخامسة ، وجاءت) استراتيجية طلب المساندة الاجتماعية (س) فى المرتبة السادسة ، وأخيرا استراتيجية الإلحاح والاقتحام القهرى (ق) التى احتلت المرتبة السابعة.

- **نتائج الفرض الثالث** :

للتحقق من صحة نتائج هذا الفرض تم استخدام تحليل التباين الأحادى

- **أولاً : التسامح** :

جدول (٢٢) المتوسط والانحراف المعيارى للمجموعتين السعوديات وغير السعوديات فى متغير التسامح

المقياس	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى
التسامح	السعوديات	١٥٠	٦٤.٦٨	٥.٨٥
	غير السعوديات	١٥٠	٦٥.٢٦	٤.٧٧

يتضح من الجدول (٢٢) تزايد متوسط مجموعة غير السعوديات على السعوديات فى مقياس التسامح .

جدول (٢٣) تحليل التباين الاحادى الاتجاة لمجموعتى السعوديات وغير السعوديات فى متغير التسامح

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٢٥.٢٣	١	٢٥.٢٣	٠.٨٨	غير دالة
داخل المجموعات	٨٥٠٥.٥٠	٢٩٨	٢٨.٥٤		
الاجمالى	٨٥٣٠.٧٣	٢٩٩			

يتضح من الجدول (٢٣) عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين مجموعتى (السعوديات وغير السعوديات) فى مقياس التسامح .

- **ثانياً : الغضب :**

جدول (٢٤) المتوسط والانحراف المعيارى للمجموعتين السعوديات وغير السعوديات فى متغير الغضب

المقياس	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى
الغضب	السعوديات	١٥٠	١٢١.٢٦	٣٥.١٧
	غير السعوديات	١٥٠	١٣٦.٤٤	٢٧.٦٤

يتضح من جدول (٢٤) تزايد متوسط مجموعة غير السعوديات على السعوديات فى مقياس الغضب .

جدول (٢٤) تحليل التباين الاحادى الاتجاة لمجموعتى السعوديات وغير السعوديات فى متغير الغضب

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
بين المجموعات	١٧٢٨٢.٤٣	١	١٧٢٨٢.٤٣	١٧.٢٦	٠.٠١
داخل المجموعات	٢٩٨٢٤٢.٤٠	٢٩٨	١٠٠٠.٨١		
الاجمالى	٣١٥٥٢٤.٨٣	٢٩٩			

يتضح من الجدول (٢٤) وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) فى مقياس الغضب بين مجموعتى (السعوديات وغير السعوديات) وذلك فى اتجاه غير السعوديات .

- **ثالثاً: استراتيجيات مواجهة الضغوط :**

جدول (٢٥) المتوسط والانحراف المعيارى للمجموعتين السعوديات وغير السعوديات فى متغير استراتيجيات مواجهة الضغوط

المقياس	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى
ع	السعوديات	١٥٠	١٤.٥١	٤.٩١
	غير السعوديات	١٥٠	١٢.٨٠	٣.٦٦
ش	السعوديات	١٥٠	١٠.١٩	٤.٣٧
	غير السعوديات	١٥٠	٩.٠٨	٣.٦٨
ج	السعوديات	١٥٠	١٠.٥٠	٣.٧٣
	غير السعوديات	١٥٠	٩.٤٤	٢.٧٣
س	السعوديات	١٥٠	٩.٧٨	٤.٨٠
	غير السعوديات	١٥٠	٧.٣٤	٣.٠٧
ق	السعوديات	١٥٠	٧.٣٧	٤.١١
	غير السعوديات	١٥٠	٦.١٣	٣.١٠
ل	السعوديات	١٥٠	٩.٧٣	٣.٩١
	غير السعوديات	١٥٠	٨.٠٢	٣.٤٢
ك	السعوديات	١٥٠	١٢.٩٦	٣.٧٢
	غير السعوديات	١٥٠	١٠.٧١	٤.٦٤

يتضح من جدول (٢٥) تزايد متوسط مجموعة السعوديات على غير السعوديات فى مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط .

جدول (٢٥) تحليل التباين الأحادى الاتجاة لمجموعتى السعوديات وغير السعوديات فى متغير استراتيجيات مواجهة الضغوط

المقياس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
ع	بين المجموعات	٢١٨.٤٥	١	٢١٨.٤٥	١١.٦٠	٠.٠١
	داخل المجموعات	٥٦١٠.٨٦	٢٩٨	١٨.٨٢		
	الاجمالى	٥٨٢٩.٣٢	٢٩٩			
ش	بين المجموعات	٩١.٨٥	١	٩١.٨٥	٥.٦١	٠.٠٥
	داخل المجموعات	٤٨٧٧.٢٦	٢٩٨	١٦.٣٦		
	الاجمالى	٤٩٦٩.١٢	٢٩٩			
ج	بين المجموعات	٨٤.٢٧	١	٨٤.٢٧	٦.٠٣	٠.٠٥
	داخل المجموعات	٤١٦٠.٤٦	٢٩٨	١٣.٩٦		
	الاجمالى	٤٢٤٤.٧٣	٢٩٩			
س	بين المجموعات	٤٤٤.٠٨	١	٤٤٤.٠٨	٢٧.٢٧	٠.٠١
	داخل المجموعات	٤٨٥١.٧١	٢٩٨	١٦.٢٨		
	الاجمالى	٥٢٩٥.٧٩	٢٩٩			
ق	بين المجموعات	١١٥.٣٢	١	١١٥.٣٢	٨.٦٧	٠.٠١
	داخل المجموعات	٣٩٦٢.٤٢	٢٩٨	١٣.٢٩		
	الاجمالى	٤٠٧٧.٧٤	٢٩٩			
ل	بين المجموعات	٢٢٠.١٦	١	٢٢٠.١٦	١٦.٣٠	٠.٠١
	داخل المجموعات	٤٠٢٤.٢٧	٢٩٨	١٣.٥٠		
	الاجمالى	٤٢٤٤.٤٣	٢٩٩			
ك	بين المجموعات	٣٨٠.٨١	١	٣٨٠.٨١	٢١.٤٧	٠.٠١
	داخل المجموعات	٥٢٨٣.٥٠	٢٩٨	١٧.٧٣		
	الاجمالى	٥٦٦٤.٣٢	٢٩٩			

يتضح من جدول(٢٥) وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) أو (٠,٠١) فى مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط بين مجموعتى (السعوديات وغير السعوديات) وذلك فى اتجاة السعوديات .

- **نتائج الفرض الرابع** :

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار الخطى بطريقة Stepwise ، والجدولان (٢٦) ، (٢٧) يوضحان تلك النتائج

جدول (٢٦) نسبة مساهمة التسامح والغضب فى التنبؤ بأساليب مواجهة الضغوط

صور المقياس	R معامل الارتباط	R square نسبة المساهمة	F القيمة الفائية	مستوى الدلالة
التسامح	٠.١٦	٠.٠٢٥	٧.٧٥	٠.٠١
الغضب	٠.٢٣	٠.٠٥٣	٨.٢٦	٠.٠١

يتضح من الجدول (٢٦) أن التسامح لدى اعضاء هيئة التدريس يفسر ما نسبته (٢,٥٪) من التباين فى متغير استراتيجيات مواجهة الضغوط ، حيث بلغت القيمة الفائية (٧,٧٥) ، وهى دالة إحصائيا" عند مستوى (٠,٠١)

كما يتضح من الجدول(٢٧) أن الغضب لدى اعضاء هيئة التدريس يفسر ما نسبته (٥,٣٪) من التباين فى متغير استراتيجيات مواجهة الضغوط ، حيث بلغت القيمة الفائية (٨,٢٦) ، وهى دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١)

جدول (٢٧) نتائج تحليل الانحدار للتسامح والغضب فى التنبؤ باستراتيجيات مواجهة الضغوط لدى أعضاء هيئة التدريس

المتغير التابع	المتغير المستقل	Beta معامل بيتا	قيمة ت	مستوى الدلالة
استراتيجيات مواجهة الضغوط	الثابت	١٠٢.٤٨		
	التسامح	-٠.٧٣٨	٣.٠٩	٠.٠١
	الغضب	٠.١١٥	٢.٩٢	٠.٠١

يتضح من جدول (٢٧) وجود تأثير دال احصائيا" عند مستوى دلالة عال للمتغيرات المستقلة وهى (التسامح والغضب) على المتغير التابع (استراتيجيات مواجهة الضغوط) أى أنهما ينبئان باستراتيجيات مواجهة الضغوط.

ومن الجدول يمكن صياغة معادلة التنبؤ على النحو التالى : الدرجة الكلية لاستراتيجيات مواجهة الضغوط = ١٠٢,٤٨+ (— ٠,٧٣٨ × التسامح) + (٠,١١٥ × الغضب).

- **تحليل النتائج ومناقشتها** :
- **مناقشة النتائج** :

توصلت نتائج الدراسة الحالية إلى ما يلى :

- **أظهرت نتائج الفرض الأول** :

- وجود علاقة ارتباطية دالة وسالبة بين متغيرات : التسامح وكل من الغضب، والأساليب السلبية لمواجهة ضغوط العمل (التجنب والإنكار (ج) ، الإلحاح والاقتحام القهرى(ق)) ، لدى مجموعتى الدراسة كل على حدة.
- وجود علاقة ارتباطية دالة وموجبة بين متغيرات : الغضب وكل من الأساليب السلبية لمواجهة ضغوط العمل (التجنب والإنكار (ج) ، الإلحاح والاقتحام القهرى(ق)) ، لدى مجموعتى الدراسة كل على حدة.
- وجود علاقة ارتباطية دالة وموجبة بين متغيرات : التسامح وكل من الأساليب الإيجابية لمواجهة ضغوط العمل (العمل من خلال الحدث (ع) الالتفات إلى اتجاهات وأنشطة أخرى (ش) ، طلب المساندة الاجتماعية(س) العلاقات الاجتماعية(ل) ، تنمية الكفاءة الذاتية (ك) ، لدى مجموعتى الدراسة كل على حدة.

وعليه فإن كثرة الضغوط النفسية وسيادة الغضب لدى أفراد العينة قد ارتبط باستخدامهن الاستراتيجيات السالبة لمواجهة الضغوط : التجنب والإنكار (ج) ، والإلحاح والاقتحام القهرى (ح) ، لدى أفراد مجموعتى الدراسة.

وهذا ما أوضحته نتائج دراسة عبد العال (٢٠١١:١٨٤) بأن موقف الغضب هو موقف محبط يظهر فيه الغاضب حالة وجدانية مصحوبة بمشاعر الكدر والاستياء والامتعاض تجاه مواقف الضغط و الإحباط التى تتسبب فى تأزمه وتشنجه مما حال بينه وبين تحقيق مآربه وحفز ما لديه من العدائية أو التهيؤ للعدوان ، وأيدت ذلك نتائج شقير وعماشه (٢٠١٣) أن الغضب باعتباره انفعال

سلبى وحاد وناتج عن تعرض الفرد لمجموعة من المثيرات والضغوط الداخلية والخارجية والإساءة من الآخرين مما يسبب لديه رغبة واستجابة للاعتداء أو إلحاق الضرر والأذى بالذات أو الآخر ، ويدفعه إلى خرق المعايير الخلقية والاجتماعية المقبولة فى التعامل مع هذه المثيرات والضغوط النفسية.

وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسات : الخضر (٢٠٠٤) التى أسفرت عن أن إظهار الغضب وأيضا قمعه يضران بالصحة النفسية العامة ، وكان الغضب أكثر الطرق ارتباطا بصحة الفرد الصحية ، واتفقت أيضا مع نتائج دراسة بسيونى (٢٠٠٥) التى أسفرت عن ارتباط التعبير الانفعالى عن الغضب عكسيا مع المهارات الاجتماعية مما يوضح الآثار السلبية للغضب ، ودراسة شحاتة (٢٠٠٧) التى أظهرت ارتباط الغضب عكسيا بظهور الاضطرابات النفس جسمية ، وكذا دراسة بدر (٢٠٠٨) والتى توصلت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين أبعاد حدة الغضب والمشاعر الانفعالية المصاحبة له والتصرفات والأنماط السلوكية المرتبطة بالغضب لدى معلمات المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية.

أما عن العلاقة السلبية بين الغضب والتسامح فقد أيدتها نتائج دراسات : الصبوة والتمار (٢٠١٠) فى أن متوسطات استجابات مرضى السكر للغضب والاكتئاب أعلى جوهريا عن متوسطات الأصحاء ، ودراسة شاهين (٢٠١١) التى أظهرت أن تنمية العفو والتسامح يساعد فى ضبط الغضب لدى الفرد.

وعن العلاقة الارتباطية السلبية بين استراتيجيات مواجهة الضغوط السلبية سالفة الذكر بالتسامح ، فقد أيدتها نتائج دراسة كاثلين وآخرون (٢٠٠٨) فى آثار التسامح على صحة الفرد ، وأن غير المتسامحين قد أظهروا ارتفاعا ملحوظا فى معدلات ضغط الدم وزيادة التوتر العضلى فى الجبهة.

أما العلاقة الإيجابية بين التسامح والاستراتيجيات الموجبة لمواجهة ضغوط العمل وهى : (العمل من خلال الحدث (ع) ، الالتفات إلى اتجاهات وأنشطة أخرى (ش) ، طلب المساندة الاجتماعية(س) ، العلاقات الاجتماعية(ل) ، تنمية الكفاءة الذاتية (ك) ، فقد أيدتها نتائج راسة Driscoll,et al (2011) التى أسفرت عن أن زيادة التسامح ينبئ بالأمن النفسى لدى الفرد ، وعليه يمكنه استخدام استراتيجيات وأساليب موجبة لمواجهة الضغوط ، وكذلك نتائج دراسة شقير (٢٠١٢) التى أسفرت نتائجها أن التسامح ينبئ بالأمن النفسى لدى الفرد وعليه يمكنه استخدام استراتيجيات وأساليب موجبة فى مواجهة الضغوط.

كما أيدت تلك النتائج ما جاء بالإطار النظرى للدراسة الحالية بما يتميز به الشخص المتسامح بأن يكون متحملا للضغوط والشدائد ، ومراعيا لقيم العقيدة والأخلاق والمجتمع والقانون فى مواجهة تلك الضغوط ، كما أن التسامح يساعد فى إبراز الانفعالات الإيجابية ويزود صاحبه بالقوة

ويساعده فى التحول واستبدال الانفعالات السلبية بأخرى إيجابية تجاه المسئ لـه(أى مصدر الضغوط) (محمود ونصار، ٢٠١١ : ٣١٢).

- **وأسفرت نتائج الفرض الثانى** :

أنه كانت أكثر الاستراتيجيات لمواجهة الضغوط لدى السعوديات والتى احتلت المرتبة الأولى هى استراتيجية العمل من خلال الحدث (ع) ، تلتها فى المرتبة الثانية استراتيجية تنمية الكفاءة الذاتية(ك) ، وكانت استراتيجية التجنب والإنكار(ج) تحتل المرتبة الثالثة ، وتبعتها فى المرتبة الرابعة استراتيجية الالتفات إلى اتجاهات وأنشطة أخرى (ش)، بينما احتلت استراتيجية العلاقات الاجتماعية (ل) المرتبة الخامسة ، وجاءت استراتيجية طلب المساندة الاجتماعية (س) فى المرتبة السادسة ، وأخيرا" استراتيجية الإلحاح والاقتحام القهرى (ق) التى احتلت المرتبة السابعة.

تعادلت مجموعة غير السعوديات مع مجموعة السعوديات فى ترتيب استراتيجيات مواجهة ضغوط الحياة ماعدا استراتيجية العلاقات الاجتماعية (ل) احتلت المرتبة السادسة بدلا من الخامسة ، وعكست معها استراتيجية طلب المساندة الاجتماعية (س) حيث احتلت المرتبة الخامسة بدلا من السادسة (وهذه تعتبر فروقا بسيطة وغير جوهرية).

وتعتبر هذه النتيجة منطقية حيث أن السعوديات وغير السعوديات من عضوات هيئة التدريس بجامعة الطائف ينتمون جميعا" إلى المجتمع الشرقى الذى تسوده خصائص وسلوكيات كثيرة مشتركة ، علاوة على احتكاك الجنسيات المتنوعة داخل الجامعة واشتراكهن فى العمل الجامعى (الجودة / تقييم الآداء /مؤتمر الطلاب / الأنشطة اللامنهجية ....إلخ) مما قد يساهم فى تقارب معدلات وترتيب استراتيجيات مواجهة ضغوط العمل ، واحتلت الاستراتيجية السلبية (الإلحاح والاقتحام القهرى) المرحلة الأخيرة وسبقتها الاستراتيجيات الموجبة لمواجهة ضغوط العمل.

وجاءت النتائج الحالية لتتقارب تارة مع نتائج بعض الدراسات السابقة وتتباعد مع نتائج دراسات أخرى . فقد أيدت النتائج الحالية ما جاء فى نتائج دراسة الزيود (١٩٩٩ فى : الزيود ،٢٠٠٦) التى أوضحت أن من أكثر الأساليب شيوعا" لمواجهة ضغوط العمل هى الاستراتيجيات الإيجابية كالتفكير الإيجابى واللجوء إلى الله والتنفيس الانفعالى ، وأيضا نتائج دراسة العلمى (٢٠٠٣) حيث سيادة الاستراتيجيات الإيجابية لمواجهة الضغوط كاللجوء إلى الله وإلى الدين والمواجهة النشطة والدعم الاجتماعى والضبط الذاتى ، أيضا نتائج دراسة العويضه (٢٠٠٣) التى خلصت إلى أن أكثر أساليب التعامل مع الضغوط شيوعا "هى التدبر النشط واللجوء إلى الله وإعادة التشكيل الإيجابى ولوم الذات والدعم الاجتماعى ، أضف إلى ذلك نتائج دراسة حنون(٢٠٠١) التى أظهرت أن استراتيجيات البعد الدينى كاستراتيجية موجبة كانت أكثر الاستراتيجيات شيوعا" بينما استراتيجية التمارين الرياضية

كانت أقل. وربما يرجع الاختلاف بين نتائج هذه الدراسة ونتائج الدراسة الحالية إلى طبيعة العينة حيث أجريت الدراسة على طلاب وطالبات المرحلتين الإعدادية والثانوية ، بينما أجريت الدراسة الحالية على عضوات هيئة التدريس بالجامعة ، مما يسفر عن تأثير العمر الزمنى والمستوى الدراسى والخبرة فى استراتيجيات مواجهة الضغوط.

- **٣٠. جاءت نتيجة الفرض الثالث على النحو التالى :**

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتى السعوديات وغير السعوديات فى التسامح ، وقد يرجع ذلك لخضوع أفراد المجموعتين لتنشئة اجتماعية ودينية متقاربة وتربيتهن جميعا على مراعاة قيم وتقاليد الدين الإسلامى الذى يهتم بتنمية قيمة التسامح والعفو فى الأبناء منذ نعومة أظافرهم وممارسة هذه القيمة فى السلوكيات الصادرة منهم مما يشعرهم بالأمن النفسى ، وأيد ذلك نتائج دراسة عيد (٢٠٠٠) حيث ارتفاع مستوى التسامح لدى عينة دراسته ، ودراسة كريم (٢٠٠٠) من أن التسامح الدينى مطلب إنسانى دعت إليه جميع الأديان كافة دون استثناء ، ودراسة شقير (٢٠١٠) عن سيادة المستوى المعتدل من التسامح(وجعلناكم أمة وسطا) لدى فئات من مجتمعات متعددة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) فى مقياس الغضب بين مجموعتى السعوديات وغير السعوديات وذلك فى اتجاه غير السعوديات. وقد يرجع تزايد الغضب لدى غير السعوديات من عضوات هيئة التدريس إلى ضغوط العمل من جراء كثرة التكليفات التى تلقى على عاتقهن ، بجانب المشاكل الشخصية بسبب الغربة ومشاكل دراسة أولادهن ...وغير ذلك.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) و(٠,٠١) فى مقياس استراتيجيات مواجهة ضغوط العمل بين مجموعتى السعوديات وغير السعوديات وذلك فى اتجاه السعوديات. وقد أيدت تلك النتائج ما جاء فى نتائج بعض الدراسات الأخرى مثل: دراسة عبد الرازق (٢٠٠٦) التى أسفرت نتائجها عن وجود فروق بين العينتين السعودية وغير السعودية فى أساليب مواجهة أحداث ضغوط الحياة (العمل من خلال الحدث والالتفات إلى اتجاهات وأنشطة أخرى ، والتجنب والإنكار ، والبحث عن العلاقات الاجتماعية ، وتنمية الكفاءة الذاتية) لصالح العينة السعودية بينما لا توجد فروق بين العينتين فى أساليب المواجهة المرتبطة بطلب المساندة الاجتماعية والإلحاح والاقتحام .

وربما يرجع الاختلاف – فى الجزء الثانى من نتائج هذا الفرض – بين نتائج دراسة عبد الرازق ونتائج الدراسة الحالية إلى اختلاف عينة البحث من حيث الخبرة والسن والمؤهل الدراسى ، حيث أجريت دراسة عبد الرازق على طلبة الكليات بينما الدراسة الحالية على عضوات هيئة التدريس بالجامعة السعودية.

وتضامنت تلك النتيجة وتلك الأسباب التى قد تؤدى إلى هذه النتيجة لمخالفة النتائج – فى الجزء الثانى من نتائج هذا الفرض – ما جاء فى نتائج دراسة الزيود (١٩٩٩) التى أسفرت عن عدم وجود فروق دالة إحصائية فى استراتيجيات التعامل مع الضغوط تعزى إلى متغيرالجنسية والكلية.

بينما أيدت تلك النتيجة ما جاء فى نتائج دراسة العلمى(٢٠٠٣) التى أسفرت عن وجود تأثير للجنسية على استراتيجيات مواجهة الضغوط.

وهذا التعارض بين نتائج الدراسات السابقة يدعو لمزيد من الدراسات لحسم هذا الاختلاف فى النتائج.

- **٤. جاءت نتيجة الفرض الرابع على النحو التالى** :

وجود تأثير دال احصائيا عند مستوى دلالة مرتفع للمتغيرات المستقلة وهى (التسامح والغضب) على المتغير التابع (استراتيجيات مواجهة الضغوط) أى أنهما ينبئان باستراتيجيات مواجهة الضغوط.

وأيدت نتائج الفرض الحالى ما أسفرت عنه نتائج شقير (٢٠١٢) من أن التسامح ينبئ بالأمن النفسى لدى الفرد ويساعده على استخدام استراتيجيات ملائمة لمواجهة مواقف ضغوط العمل ، وكذلك نتائج دراسة إبراهيم (١٩٩٤) التى أشارت إلى أن ارتفاع الضغوط والغضب يزيد من الاستجابات الإحجامية لمواجهة الضغوط ، بما يشير إلى أن هؤلاء الأفراد يكونون أقل وعيا بطبيعة الاستجابات الأخرى ، مما يزيد على الجانب الآخر من الضغوط النفسية وأيضا نتائج دراسة بسيونى (٢٠٠٥) التى أظهرت حدوث ارتباط عكسى بين التعبير الانفعالى عن الغضب مع استراتيجية المهارات الاجتماعية .

- **قائمة المراجع** :

- إبراهيم ، لطفى عبد الباسط (١٩٩٤) .عمليات تحمل الضغوط فى علاقتها بعدد من المتغيرات النفسية لدى المعلمين ، **مجلة البحوث التربوية** ، السنة الثالثة ، جامعة قطر :٩٥- ١٢٧.
- إبراهيم ، لطفى عبد الباسط (١٩٩٤أ) . استجابات تلاميذ الصف الثانى الثانوى للمواقف الضاغطة ،**المجلة التربوية الكويتية** ، ٤٨(١٢) : ٧- ٢٣.
- الحجاجى ، نائلة (٢٠٠١). **تحليل آراء طالبات جامعة أم القرى نحو بعض السلوكيات الناتجة عن الغضب فى ضوء مبادئ التربية الإسلامية** ، ماجستير ، كلية التربية ، جامعة أم القرى.
- حنفى ، حسن (١٩٩٣). **التعصب والتسامح**، بيروت ، دار أمواج للطباعة والنشر.
- الخضر، عثمان حمود (٢٠٠٤). الغضب وعلاقته بمتغيرات الصحة النفسية مجلة العلوم الاجتماعية، **مجلس النشر العلمي بجامعة الكويت** ، ٣٢(١):٦٩- ١٠٢.
- الدوسرى ، فاطمة (٢٠١٠). **الوحدة النفسية وعلاقتها بالمساندة الاجتماعية والغضب لدى عينة من مدمنى الحشيش بمستشفيات الأمل** ، دكتوراه ، الرياض، جامعة الأمير نورة بنت عبد الرحمن.
- الزهرانى ، معيض (٢٠٠٧). **الضغوط النفسية للمعلمين في التربية الخاصة والعامة (دراسة مقارنة) ، الرياض** ،إدارة التربية الخاصة والتعليم .

- الزيود ، نادر فهمى (٢٠٠٥) .استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية لدى طلبة جامعة قطر وعلاقتها ببعض المتغيرات ، **مجلة رسالة الخليج العربى** ، العدد٩٩ .
- الزيود ، نادر فهمي (٢٠٠٦) .**استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية لدى طلبة جامعة قطر وعلاقتها ببعض التغيراتالنفسية والدافعية لدى أعضاء هيئة التدريس الجامعي**، المؤتمر السنوى الخامس عشر " الإرشاد الأسرى وتنمية المجتمع " نحو آفاق إرشادية رحبة ، (٣- ٤) أكتوبر ٢٠١٠ ، القاهرة ، جامعة عين شمس.
- السليمان ، نورة إبراهيم (٢٠١١) .أساليب مواجهة الضغوط لدى عينة من الطالبات المتفوقات وغير المتفوقات بالمرحلة الجامعية ، **المؤتمر العلمى لقسم الصحة النفسية بكلة التربية** ، جامعة بنها : ٣٢٣- ٠٣٨٠
- الصبوه، محمد نجيب ؛ التمار، شاهه مساعد (٢٠٠٩). **الفروق بين مرضى السكر من الأطفال والأصحاء من الجنسين في الغضب والإكتئاب والسعادة ونوعية الحياة**، مؤتمر قسم علم النفس، كلية الأداب، جامعة طنطا.
- العارضه ، معاذ محمد (١٩٩٨). **استراتيجيات تكيف المعلمين مع الضغوط النفسية التى تواجههم فى المدارس الثانوية الحكومية فى محافظة نابلس** ، ماجستير ، كلية الدراسات العليا ، جامعة النجاح الوطنية.
- العلمى ، وفاء (٢٠٠٣) . **التوتر والضغط النفسي والاكتئاب ومهارات التعامل مع الضغوط على عينة من طلبة الجامعات الفلسطينية والأردنية** ، www.Forumstopoo.com.
- العويضة ، سلطان (٢٠٠٣) .**العلاقة بين مصادرة الضغوط وأساليب التدبر لدى عينة من الطلبة المغتربين والطلاب غير المغتربين**، http//:.eduni.net/ed/membr.php?u=4424.
- العويضة ، سلطان (٢٠٠٦) .العلاقة بين مصادر وأساليب التدبر لدى عينة من طلبة الجامعات الخاصة الأردنية ، عمان ، **مجلة رسالة التربية وعلم النفس** ،(٢٧) : ١٨٧.
- الغامدي، إيمان عبد الرحمن (٢٠١١). **الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالغضب ووجهة الضبط لدى عينة من طالبات جامعة الطائف**. ماجستير، كلية التربية، جامعة الطائف.
- المؤتمر العام لليونسكو فى دورته الثامنه والعشرين، باريس، نوفمبر (١٩٩٥)، **www.Forumstopoo.com**
- المشعان، عويد (٢٠٠٠)٠ مصادر الضغوط في العمل لدى المعلمين ، سوريا، **مجلة جامعة دمشق** ، (١).
- المشعان ،عويد (أ٢٠٠٠). التفاؤل والتشاؤم وعلاقتهما بالاضطرابات النفسية الجسمية وضغوط أحداث الحياة لدى طلاب الجامعة، **مجلة رانم** ، القاهرة ، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية ، (ج١٠) (٤).
- المشعان ، عويد (٢٠٠٤) . **الضغوط النفسية ، النماذج التطبيقية ومهارات المواجهة من أجل النجاح** ، الكويت ، دار العروبة.
- بدر، فائقة محمد (٢٠٠٨). **علاقة الخبرات الانفعالية المرتبطة بمواقف الغضب وبالصلابة النفسية لدى معلمات المرحلة المتوسطة**، المؤتمر السنوي الرابع والعشرون لعلم النفس في مصر. الجمعية المصرية للدراسات النفسية بالاشتراك مع كلية التربية. جامعة الزقازيق : ٢٩٨- ٣٧١.
- بسيوني، سوزان (٢٠٠٥). **التعبير الانفعالي للغضب وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى عينة من طالبات كلية التربية بجدة وفعالية برنامج إرشادي للتخفيف من حدة الغضب**، مؤتمر الإرشاد النفسي الثاني عشر، جامعة عين شمس:٦٣٥- ٦٧٦.
- جابر ، عبد الحميد جابر ؛ كفافي ، علاء الدين (١٩٩٥) . **معجم علم النفس والطب النفسي**، الجزء الثاني، القاهرة، دار النهضة العربية.
- جابر ، هبة (٢٠٠٨). **الضغوط وعمليات تحملها وعلاقتهما بالرضا عن الحياة لدى عينة من معاوني أعضاء هيئة التدريس بالجامعة** ،ماجستير ،كلية التربية، جامعة سوهاج.

- الجسماني ، عبد الله(٢٠٠١). **القرآن وعلم نفس الشخصية المسلمة، حسب المنهاج القرآني**،ج ٢، القاهرة، الدار العربية للعلوم.
- جعفر، سميرة على (٢٠١٠). فاعلية برنامج إرشادي (عقلاني انفعالي سلوكي) لإدارة الغضب لدى عينة من تلاميذ المدرسة الإعدادية. **مجلة الإرشاد النفسي**، (٢٤) :٢٠١١ .
- جيرالد. جامبولسكي (٢٠٠٢). **التسامح أعظم علاج على الإطلاق**، السعودية، مكتبة جرير.
- حنون ، رسمية (٢٠٠١) .**إستراتيجيات التكيف للضغوط النفسية لدى أمهات الشهداء والسجناء الفلسطينيين في السجون الإسرائيلية**، دراسة غير منشورة، نابلس، جامعة النجاح.
- سعفان، محمد أحمد (٢٠٠٣) . **دراسات في علم النفس والصحة النفسية(اضطراب انفعال الغضب)**، القاهرة، دار الكتاب الحديث.
- سليمان، السيد عبد الحميد (٢٠٠٥) . الغضب وعلاقته بالدافع للإنجاز وموضع الضبط لدى طلاب المدارس الثانوية، **مجلة كلية التربية** ، جامعة قناة السويس.
- شاهين، هيام صادق (٢٠١١). تنمية العفو وضبط الغضب لدى عينة من المراهقين بطيء التعلم. مجلة الدراسات النفسية ، **مجلة رانم**، ٢٢ (٢)، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية :٢٢٥- ٢٦٨.
- شحاته، سماح السيد (٢٠٠٦) .**العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية لدى المديرين ذوي الاضطرابات النفسجسمية والضغوط النفسية والغضب**، ماجستير، كلية الآداب، جامعة المنصورة.
- شقير ، زينب(٢٠٠٢). **الشخصية السوية والمضطربة** ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية.
- شقير ، زينب (٢٠٠٩). **بطاية تشخيص جودة الحياة** ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية.
- شقير ، زينب (٢٠١٠). **مقياس تشخيص التسامح** ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية.
- شقير، زينب (٢٠١٠) . **مستويات التسامح لدى شرائح عمرية متنوعة من الجنسين**، المؤتمر العلمى السابع، كلية التربية، جامعة كفر الشيخ : ١٢٧- ١٣٧.
- شقير، زينب (٢٠١٢) . التسامح كمنبىء للأمن النفسى لدى المتزوجين وغير المتزوجين من طلاب الدراسات العليا ، مجلة دراسات عربية فى التربية وعلم النفس، ٢٤(٢)، ج٢ :٣٤٣- ٣٦٣.
- شقير ، زينب ؛عماشه ، سناء (٢٠١٣). **مقياس شخيص الغضب** ، (تحت النشر).
- عبد الرحمن، محمد السيد ؛ حسن، فوقية (١٩٩٨). **مقياس الغضب الحالة والسمة** ، القاهرة، دار قباء للطباعة والنشر.
- عبد الرازق ، عماد على (٢٠٠٦).**أحداث الحياة الضاغطة وأساليب مواجهتها والشعور بالوحدة النفسية لدى عينة من طلاب وطالبات الجامعة بمصر والسعودية**، المئمر السنوى الثالث عشر للإرشاد النفسى ، جامعة عين شمس : ٤٢٣ – ٥١٨.
- عبد العال، تحية محمد (٢٠١١) . **دراسة في سيكولوجية الثائر المصري بين غضب ثوار ٢٥ يناير والثقة فى الآخر**. المؤتمر العلمي لقسم الصحة النفسية بكلية التربية ، جامعة بنها- المجلد الثاني- يوليو: ١٧- ١٨.
- عبد العزيز، حمدى (ب.ت) .**مفهوم التسامح من منظور إسلامي** ، www.dahsh.com
- عبد العظيم ، طه (٢٠٠٧). **استراتيجيات إدارة الغضب والعدوان**،عمان، دار الفكر.
- عبد الغنى ، خالد محمد (٢٠١٠). الضغوط وأساليب مواجهتها لدى أباء وأمهات ذوى الاحتياجات الخاصة ، **مجلة رانم ، ١٩(٣)** ، القاهرة ، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية : ٤٩٥- ٥١٧.
- عبد المعطى ، حسن مصطفى (١٩٩٤) . ضغوط أحداث الحياة وأساليب مواجهتها – دراسة حضارية مقارنة فى المجتمع المصرى والإندونيسى ، **مجلة رانم** ، (٨٩) ، القاهرة : ٤٧- ٨٨.

- عبد المعطى ، حسن مصطفى (٢٠٠٧) .**المقاييس النفسية المقننة** ، القاهرة ، مكتبة زهراء الشرق.
- عبد المعطى ، حسن مصطفى ؛ عبد الله (٢٠٠٣). **مصادر الضغوط النفسية لدى المرأة المصرية العاملة وأساليب مواجهتها** . المؤتمر العربى الثامن للجمعية العربية للتنمية البشرية والإدارية والاجتماعية ، الاسكندرية . فى : عبد المعطى ، حسن مصطفى (٢٠٠٦).ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها ، القاهرة ، مكتبة زهراء الشرق.
- عبد الوهاب ، محمد السيد (٢٠١٢) .مفهوم الذات وعلاقته بأساليب مواجهة الضغوط الضاغطة ، دراسة للفروق بين الجنسين فى المدارس الحكومية والخاصة ، **مجلة كلية التربية ، جامعة المنصورة** ، سبتمبر ، (٢٦) : ١٥- ٤٨.
- عبد الوهاب ، محمد السيد (٢٠١٢أ) . مفهوم الذات وعلاقته بأساليب مواجهة الضغوط دراسة على معلمى المرحلة الإعدادية بمحافظة قنا، **مجلة(رانم)** ،٢٢(١) ، القاهرة ، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية : ١٠٥- ١٤٨.
- عسكر ، علي (٢٠٠٠). **ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها**، ط٢، القاهرة ، الأنجلو المصرية.-
- علوان، عبد الله ناصح (٢٠٠٩). **تربية الأولاد في الإسلام** ، ج١، القاهرة، دار السلام للطباعة والنشر.
- عيد، محمد ابراهيم (٢٠٠٠). **التسامح وعلاقتة والدوجماطيقية لدى طلاب الجامعة**، المؤتمر السابع للإرشاد النفسى، جامعة عين شمس: ٧٧٧- ٨١٧.
- فراج، وهمان همام ؛عبد الجواد ،وفاء محمد (٢٠١٠). فاعلية برنامج إرشادي في تنمية التسامح لدى عينة من طلاب الجامعة ، **مجلة علم النفس (الأعداد ٨٤- ٨٧) يناير- ديسمبر**: ١٥٢- ١٩٩.
- فرج الله ، لبني صبري ؛ الشكري ، لندا سمير(٢٠٠٩). **دراسة بعض الضغوط النفسية وعلاقتها ببعض المتغيرات لمعلمي المرحلة الابتدائية في مدينة غزة** ، جامعة القدس المفتوحة ، منطقة غزة التعليمية، برنامج للتربية.
- كاثلين، لولا وآخرين (٢٠٠٨) .**آثار التسامح على صحة الإنسان** ،www.ct-vob.com/vb/t231160.html
- كارول آن مورو (٢٠٠٨). **التسامح دليل الصغار لمعرفة أن التسامح شفاء للقلوب. ترجمة: محمد رجب**، مكتبة الأسرة، القاهرة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- كريم ، نظيرة اسماعيل (٢٠٠٦). **بحث موجز فى التسامح فى بغداد**. المؤتمر السنوى الأول للتسامح. مركز بغداد للمنظمات الديمقراطية www.aggaman.com.
- كمال الدسوقى (١٩٩٨). **زخيرة علم النفس** ، ج١ ، القاهرة ، الدار الدولية للنشر والتوزيع.
- محمود، فوزية ؛ نصار، حنان محمد (٢٠١١). برنامج تنمية التسامح لدى طفل الروضة، **مجلة كلية التربية، جامعة طنطا**، (٤٣) : ٢٩٨- ٣٧١.-
- مرزوق ، وجيهة محمد (٢٠٠٠).أدبيات التسامح فى المصادر الإسلامية ، ماجستير ، كلية الآداب ، جامعة عين شمس.
- المعجم الوجيز(٢٠٠٩/٢٠١٠) . مجمع اللغة العربية ، القاهرة ، الهيئة العامة للمطابع الأميرية .
- منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو) (١٩٥٥). المؤتمر العام لليونسكو فى دورته الثانية والعشرين، نوفمبر ،**إعلان مبادىء بشأن التسامح.** www.Forumstoppoo.com.
- عجاجة ، صفاء أحمد (٢٠٠٧). **النموذج السببى للعلاقة بين الذكاء الوجدانى وأساليب مواجهة الضغوط وجودة الحياة لدى طلاب الجامعة** ، ماجستير ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق.

- Calamari, E.& Pini, M. (2003). **Dissociative Experiences and Anger Proneness in Late Adolescent Females with Different Attachment Styles,** Adolescene Magazine, Sum., Libra Publishers, Inc.
- Cash , M.(2009).The impact of hardiness on organizational outcomes : Investigating apprisal and coping process through alternative traditional models, **MA. Massey Univarsity, New Zealand.**
- Cohen, R. (1994**). Psychology & Adjustment, values, culture and changes.** Boston Allyn and Bacon. U.S.A
- Davis, P.; Woodman,T.& Callow,N. (2010). Better out than in: The influence of anger regulation on physical performance. **Personality and Individual Differences**, 49:p. 457-460.
- Ellis (1977).**How to live with and without anger,** N.Y. Readess Digest Press.
- Higgins,J.E.& Endler,N.S.(1995).Coping , life stress , and psychological and somatic distress .**European J. of Personality ,**Vol. 9(4):p. 253-270.
- McCalister, K;Dolbier,C.; Webster ,J.; Mallon ,M. & Steinhardt ,M(2006).Hardiness and support at work as predictors of work stress and job satisfaction **, American Jornal of Health Promotion**, Vol20(3):p. 183-191.
- McCullough, M.E.&Pargament, K.I (2005)**.Forgiveness Theory ,** ***Research and Practice****, N.Y. the Guihosal Press.*
- Moheb, N& Ram, U. (2010). Cross- Cultural study of stress and anger. **Procedia Social and Behavioral Sciences**, (5):p.1765-1769.
- Owen, J. (2011). Transdiagnositc Cognitive Processes in high trait anger. **Clinical Psychology Review**,(31):p.193- 202.
- *Raetz, W. & Teresa,* K. (2000). **stress coping in the first year student and gender schema**, ph. D. university of Georgia, D.A.I. A63/02:p. 454.
- Sharp, S.R.& McCallum, R.S.(2008). A Rational emotive behavioral approach to improve anger management and reduce office referrals in middle school children, **J. of Applied school psychology,Vol.** 2 (2):p. 28- 55.
- www.shrsc.com.
- www.dahsh.com.

البحث السابع :

" السلوك الإيثاري لدى معلمات رياض الأطفال "

إعـــداد :

أ.م.د / إيمان عباس علي الخفاف
قسم رياض الأطفال بكلية التربية الأساسية
الجامعة المستنصرية بالعراق

" السلوك الإيثاري لدى معلمات رياض الأطفال"

أ.م . د / إيمان عباس علي الخفاف

• **المستخلص**:

استهدف البحث الحالي التعرف على السلوك الإيثاري لدى معلمات رياض الأطفال، و بلغ عدد أفراد العينة (١٠٠) معلمة ، وبواقع (٥٠) معلمة من مديرية تربية الرصافة الأولى و(٥٠) معلمة من مديرية تربية الرصافة الثانية ، وتم إعداد مقياس السلوك الإيثاري لدى معلمات رياض من (٣٢) فقرة وأن أعلى درجة محتملة على المقياس هي (٩٦) درجة وأقل درجة محتملة هي (٣٢) ومتوسط الدرجات النظري هي (٦٤) درجة، وتم تحديد ثلاثة مستويات للإجابة عن كل فقرة (مرتفع، متوسط ، منخفض) كما تم تحديد أوزان المستويات بـ (٣- ٢- ١) درجة. وتوصلت الدراسة الى إن معلمات رياض الأطفال لديهن سلوك إيثاري، إذ جاءت بمتوسط حسابي أعلى من المتوسط الفرضي للمقياس. وهذه النتيجة تدعوا الى التفاؤل لأنها جاءت منسجمة مع المبادئ والقيم الأخلاقية التي يحث عليها الدين الإسلامي والديانات الأخرى.

"Behavior Altruistic of kindergarten Teachers"

Abstract:

The purpose of present research to study The purpose of present research to study behavior altruistic with kindergarten teachers, and the number of respondents (100) parameter, and by (50) parameter of the Directorate of Education Rusafa first and (50) parameter of the Directorate of Education Rusafa II, was prepared scale behavior altruistic with parameters Riad of (32) paragraph and the highest degree possible on the scale is 96 degrees and the lowest score possible is 32 and average scores theory is (64) degrees, were identified three levels to answer each paragraph (high, medium, low) has also been determine the weights b levels (3-2-1) degree. The study found that kindergarten teachers to have the behavior of Altruist, as was a mean higher than the average of the scale. This result is not let to be optimistic because it came in line with the principles and moral values which urges the Islamic religion and other religions.

• **أهمية البحث والحاجة إليه** :

يُعد الإيثار من أهم جوانب النمو الخلقي والاجتماعي التي تهدف التنشئة الاجتماعية إلى تنميته لأنه يشكل ركنا أساسيا من مقومات الشخصية الفاعلة والمؤثرة وعاملا مهما في التماسك الاجتماعي ، فالقيم الخلقية والاجتماعية هي جوهر القيم التي يسعى كل مجتمع إلى غرسها وتكوينها في شخصية أفراده وبدونها قد يتفكك المجتمع أو تضطرب معاييره. (العبايجي، ١٩٨٨: ٨- ١٠)

وقد ذهب الكثير من العلماء الدارسين في علم النفس إلى توضيح معنى الإيثار إذ أكد القرطبي أن الإيثار يحتاج في تحقيقه إلى صبر واحتمال وبذل وكرم خلال قوله:" أن الإيثار هو تقديم الغير على النفس و رغبة في الحظوظ

الدينية، وذلك ينشأ من قوة اليقين وتوكيد المحبة، والصبر على المشقة".(الشرباصي، ١٩٨١: ٥٥)

ويرى باتسون (Batson) إن الفرد يسلك سلوكا إيثاريا بهدف تحسين ظروف الآخرين وزيادة سعادتهم، لكي يحافظ على بقائه ولأنه يتوقع مساعدتهم عندما يحتاج إليها أي انه يتبادل المنفعة معهم .(Kruger, 2001: 144)

وربط فرويد الإيثار بغريزة الحياة إذ يرى إن تأثير غريزة الحياة ينعكس في أفعال بنائه مثل أفعال الحب ، في حين يظهر تأثير غريزة الموت في أفعال مدمرة مثل الكره والعدوان. (Thomas,1979:239)

في حين يرى هوفمان (Hoffman) أن مفهوم الإيثار ينشأ من رد فعل الكوارث والمصائب (Labash,1981:501) ويرى هولمز (Hoimes) إن الإيثار وراثي بيولوجي ، ويتضح ذلك من اهتمام الأم بطفلها وهي أنموذج أصيل للسلوك الإيثاري (Staub,1978:26) وهذا ما أيده ولسن (WiIson) عند تحليله للجينات الوراثية ووجد مؤشرات الإيثار تعود لجميع الكائنات الحية ولا تخص الصنف البشري فحسب ،كما إن الإفراد يختلفون بينهم في نوعية السلوك الإيثاري.(Staub,1978:32)

ويؤكد آخرون أن الإيثار هو سلوك أخلاقي ، فقد أوضح كيربس (Kerbs,1970) إن مفهوم الإيثار يستخدم للتعبير عن السلوك الأخلاقي للفرد ، الذي يفترض به أن يزيد من مسرات الآخرين وان يقلل من آلامهم. (Kerbs,1970:32)

وبما إن المجتمع يعتمد في تكامل بنيته الاجتماعية وخصوصا المشتركة بين أعضائه على القواعد الأخلاقية التي كلما اتسع مداها ازدادت وحدة المجتمع في حين تضعف تلك الوحدة كلما انحسر مدى تلك القواعد بينهم وان التنافس والاختلاف في القواعد الأخلاقية يؤدي إلى صراع بين الأعضاء ويقود إلى تفكك وصعوبة الوصول للاتفاق في الأمور المهمة. (الخفاف و علوان، ٢٠٠٦: ٣٠٨)

وقد تناولت دراسات عديدة علاقة السلوك الإيثاري بمتغيرات متعددة، كالانطواء والانبساط كما في دراسة بيركويتز (Berkowitz,1970) التي توصلت إلى إن الأشخاص المنغلقين على أنفسهم اقل ميلا للإيثار من الأشخاص المنفتحين. (عدس وتوق، ١٩٩٣: ٣٤٥)

وعن علاقة الإيثار بموقع الضبط ، أثبتت دراسة (Grusec&et.al,1978) إن الأطفال ذوي الضبط الداخلي كانوا اكثر مشاركة للآخرين من أقرانهم ذوي الضبط الخارجي (Grusec & et.al , 1978 : P. 51) .

أما دراسة زهان وآخرين (Zahn & et. al l,1979,) فتوصلت إلى إن أساليب المعاملة الوالدية ترتبط بالسلوك الإيثاري. (Zahn&et.al,1979:98)

وأما دراسة هارجيت (Harget,1981) فقد توصلت إلى إن هناك علاقة عكسية بين الإيثار والعدوان البدني لدى الأطفال (القره غولي، ١٩٩١: ٤٦)

وتوصل اندرسون (Anderson , 1981) في دراسته إلى علاقة الإيثار بمتغير إحترام الذات ، وان المتبرعين يمتلكون إحتراماً للذات أعلى من المتبرعات، وان الإناث المتبرعات يمتلكن إيثاراً أكبر مقارنة بالذكور المتبرعين (Anderson , 1981 :P. 2518).

وتوصلت دراسة (فتحي،١٩٨٣) الى ان القيم الأخلاقية مثل العطاء والإيثار لا تكتسب عن طريق الإرشاد والنصح والتلقين فقط و إنما عن طريق القدوة الحسنة. (فتحي، ١٩٨٣: ٢٠)٠

أما دراسة ماي (May,1986) فأظهرت النتائج فيما يخص علاقة الإيثار بالتطوع في الأنشطة غير الربحية بان المتطوعين كانوا إيثاريين أكثر من غير المتطوعين، وان هناك فروقا بين الإيثار الأولي (الموجه نحو الذات) والإيثار الثانوي الذي يكون موجها نحو الآخرين. (May, 1986: 2231)

وتوصلت دراسة (Krehbiel &Macky, 1988) في نتائجها إلى أن طلبة الجامعة يمتلكون سلوكاً إيثارياً عالياً وان السبب في ذلك يعود إلى أهمية البرامج المقدمة إلى الطلبة في هذه المرحلة (Krehbiel&Mackey,1988:P.5–11) هذا ما أثبتته دراسة فورت (Forte,1997) وبعض الباحثين في دراسات أخرى عند تحليلهم لمحتوى المناهج المقدمة إلى طلاب أقسام الخدمة الاجتماعية والإنسانية (Forte,1997:P.151).

وتوصلت دراسة تايلاتسكي (Tillitski,1992) إلى أن السلوك الإيثاري ناتج مشترك للاستجابة الوجدانية. (Tillitski, 1992: 128)

أما دراسة ميدلافسكي (Midlavky) فتوصلت إلى إن الإيثار فئة من فئات السلوك الاجتماعي الايجابي ، وأنهُ فئة فرعية من سلوك تقديم المساعدة التي لا تحقق لهُ أي مكسب أو منفعة ذاتية. (العناني، ٢٠٠٤: ١٠٥٧)

ويكتسب البحث الحالي أهميته من أهمية الإيثار لكونه من القيم الإنسانية العليا التي تنعكس أثارها الايجابية في حياة الفرد والمجتمع ، لذلك نجد أشارات واضحة في تعاليم الأديان السماوية المختلفة تحث على الإيثار وربما يتعدى ذلك إلى جعل الإيثار شرطاً أساسيا من شروط الإيمان (المك، ٢٠٠٠: ٧). ولقد

كان الرسول محمد (صلى الله عليه وعلى اله وسلم) المثل الأعلى في الإيثار حيث روي الغزالي أن سهل بن عبد الله قال : قال موسى عليه السلام لربه يارب أرني بعض درجات محمد (صلى الله عليه وعلى اله وسلم) وأمته ، فقال يا موسى ، انك لا تطيق ذلك، ولكن أريك منزلة من منازله جليلة وعظيمة فضلته بها عليك وعلى جميع خلقي، فكشف له ملكوت السماوات ، فنظر الى منزله كادت تتلف نفسه من أنوارها وقربها من الله تعالى فقال : يارب بماذا بلغت به الى هذه الكرامة ، قال : بخلق إختصصه به من بينهم ، وهو الايثار يا موسى ، الا يأتيني أحد منهم قد عمل به وقتاً من عمره الا استحييتُ من محاسبته وبوأته من جنتي حيث يشاء (الشرباصي ، ١٩٨١: ص٥٢) .

وقد بين الرسول الأعظم ،" صلى الله عليه وعلى اله وسلم'' صفات المؤمنين بقوله " مثل المؤمنين في توادهم وتراحمهم وتعاطفهم كمثل الجسد أذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر الجسد بالسهر والحمى".(البخاري ،٢٠٠١: ١٨)

وقد أبان الله سبحانه وتعالى أهمية السلوك الإيثاري في القرآن الكريم بقوله تعالى: ((وَالَّذِينَ تَبَوَّءُوا الدَّارَ وَالْإِيمَانَ مِنْ قَبْلِهِمْ يُحِبُّونَ مَنْ هَاجَرَ إِلَيْهِمْ وَلَا يَجِدُونَ فِي صُدُورِهِمْ حَاجَةً مِمَّا أُوتُوا وَيُؤْثِرُونَ عَلَى أَنْفُسِهِمْ وَلَوْ كَانَ بِهِمْ خَصَاصَةٌ وَمَنْ يُوقَ شُحَّ نَفْسِهِ فَأُولَئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ (٩)) . سورة الحشر: ٩

وفي سبب نزول هذه الآية تروى الروايات ، وكلها قد أجمعت على أنها نزلت في الأنصار وحكت إيثارهم . حيث إن المراد بالذين تبوؤا الدار هم الأنصار ، والمراد بالدار "المدينة " أي أن الأنصار استوطنوا " المدينة " قبل المهاجرين واستقروا فيها وأخلصوا الإيمان ولزموه فلم يفارقوه ، وهم يحبون إخوتهم المهاجرين إليها ولا يحسون في صدورهم أي غضاضة أو آلم مما هيأه الله تعالى للمهاجرين من فيء أو خير، بل إن الأنصار يفضلون المهاجرين على أنفسهم في الاستمتاع بالخير ، ولو كان الأنصار محتاجين إليه، وكل من حفظه الله من البخل وصانه من الشح فقد أفلح وفاز (الشرباصي، ١٩٨١: ص٥٢) .

وسيرة الإيثار في هذه الأمة يعجب منه العجب ، فقد نام سيدنا علي بن أبي طالب رضي الله عنه في فراش النبي محمد (صلى الله عليه وعلى اله وسلم) ليلة الهجرة وآثره بالحياة (السامرائي ، ٢٠٠٠: ص٢٢٤.٢٢٥)

وقد أثنى الله سبحانه وتعالى على الصحابة الذين آثروا غيرهم على أنفسهم كما في قوله تعالى:((وَيُطْعِمُونَ الطَّعَامَ عَلَى حُبِّهِ مِسْكِينًا وَيَتِيمًا وَأَسِيرًا (٨) إِنَّمَا نُطْعِمُكُمْ لِوَجْهِ اللَّهِ لَا نُرِيدُ مِنْكُمْ جَزَاءً وَلَا شُكُورًا)) (الانسان،أية: ٨- ٩).

لقد نزلت هذه الآية في حق الإمام علي وفاطمة (عليهما السلام) وولديهما الحسن والحسين(عليهما السلام) وكانوا صياما لمدة ثلاثة أيام شكرا لله على

شفاء الحسن والحسين (عليهما السلام) وأعطوا طعامهم طيلة الأيام الثلاثة إلى سائلين جائعين (مسكين ويتيم وأسير) وبقوا ثلاثة أيام بلياليها لم يذوقوا شيئا إلا الماء مؤثرين الطالبين على أنفسهم فأصبحت أجسادهم ترتعش وغارت عيونهم من شدة الجوع . (القرطبي، ١٩٦٧: ١٣٠- ١٣٤) وهذا تصوير واضح وعمق حقيقي لما يحمل الإيثار من معنى في التضحية وحب إسعاد الآخرين على حساب أنفسهم، فقد أكد الرسول الأعظم (صلى الله عليه وعلى اله وسلم) في أحاديث كثيرة على الصفات الكريمة التي يجب ان يتحلى بها الانسان كما في قوله "حب لأخيك ما تحب لنفسك" وقوله (صلى الله عليه واله وسلم) "إلا أخبركم بأحبكم إلي وأقربكم مني منزلة يوم القيامة ' أحسنكم أخلاقا '' وقولهُ (صلى الله عليه واله وسلم) "أكمل المؤمنين إيمانا أحسنهم أخلاقا" وقولهُ (صلى الله عليه واله وسلم)" إنما بُعثتُ لأتمم مكارم الأخلاق" وقولهُ (صلى الله عليه واله وسلم) "كل معروف صدقة" (البخاري،٢٠٠١: ١٨) ، وبذلك يأتي الإيثار في مقدمة القيم الأخلاقية الحميدة الذي يجب ان يتصف به الأفراد لأنه يشكل القاعدة الأساسية للتماسك الاجتماعي وتعميق مبادئ التضحية اذ لا يمكن ان يكون هناك استعداد للتضحية والفداء عند الفرد من غير ان يتسم بالإيثار. (القره غولي، ١٩٩١: ١٦)

أن الإيثار يتأثر بالعوامل الاجتماعية والثقافية، كما يتأثر بالعوامل الشخصية، وكما يرى تينك (Tyink,2005) أن بعض الأفراد يؤثرون الآخرين على أنفسهم لجعل العالم مكانا أفضل للعيش فيضحون من اجل الآخرين ويتخلون عن الوقت والمال والمكان بدافع الإيمان بالناس ودعم استقلالهم في سبيل تحقيق نظرتهم الإنسانية العالية فيتغلبون على العواطف الداخلية والخارجية المفروضة عليهم كما أنهم يعملون كي يعيشوا حياة متوافقة تتلاءم فيها القيم الداخلية مع القرارات الخارجية والأعمال مما يخلق لديهم دافعا لتحقيق الرؤى الإيثاري. (جبر، ٢٠٠٤: ٥٥٧)

كما تبرز أهمية الدراسة الحالية فضلاً عما تقدم ان الظروف التي عاشها بلادنا من حروب عدوانية وحصار استهدف جميع مستلزمات المجتمع ومن ضمنها شريحة المعلمين والمعلمات، كانت من ابرز العوامل التي أدت ظهور الى مشكلات سلوكية في وسط المجتمع التعليمي وأدت الى سيطرة المعايير المادية على المعايير الأخلاقية في المجتمع، وظهور السوق السوداء والميل للربح السريع واستغلال الآخرين وبشكل عام أدت الى تغيير في نمط الشخصية في المجتمع التعليمي .

تعدُّ مهنة التعليم في رياض الأطفال من المهن المهمة التي يقف عليها عماد المجتمع، إذ أنها تُعدُّ أو تبني الأساس القوي، إذ يؤكد علماء النفس والباحثون على مدى أن إفادة الطفل من التحاقه بالروضة يتوقف على شخصية وكفاءة المعلمة إلى حدٍ كبير، إذْ تحتل معلمة الروضة المرتبة الثانية بعد الأسرة مباشرة من حيث دورها في تربية وتعليم الطفل المهارات الأساسية . (الناشف ، ١٩٩٥: ٣٠)

إنَّ رعاية الطفل في مرحلة الروضة يجب أن يكون على وفق مبادئ وأسس علمية وتربوية، ويجب أن نعطيها بالغ الأهمية ولا نتركها للعفوية والتلقائية في التعلم، فالأطفال في هذه المرحلة هم بحاجة إلى مَنْ يوجههم ويبني أساسهم أي يعني أساس ذات قوة ، وهذا يكون على وفق مبادئ علم النفس والتربية (المجادي ، ٢٠٠١ : ١٥)

فالمعلمة هي العامل في التعليم بمختلف مراحله، المسؤول عن تربية الطفل ويجب أن تُعدُّ إعداداً وتأهيلاً على أعلى المستويات لأنها العنصر الأساسي في سير العملية التعليمية في الروضة ، وكذلك الاهتمام بإعدادها أثناء المهنة لتمكينها من مواكبة التطورات والمستجدات في عالمنا المعاصر ، فهي تُعدُّ المثل الأعلى للطفل . فإن أُحسن اختيارها استطاعت أن تغرس في الطفل العادات الطيبة والاتجاهات البنّاءة وأن تكسبه الخصال الكريمة والسلوك القويم وبذلك يتوقف نجاح الروضة في تأدية رسالتها

وتكمن أهمية البحث الحالي في دراسة السلوك الإيثاري لدى معلمات رياض الأطفال، اذ لم تجد الباحثة دراسة عالجت هذه المتغيرات معا، مما حفز الباحثة ان تتناول هذا الموضوع لأهميته في الجانب التربوي والنفسي والاجتماعي للمعلمات، ويمكن تلخيص مبررات البحث الحالي وأهميته بالاتي:

- يعد السلوك الإيثاري من القيم الأساسية التي أكدت عليها الأديان السماوية والأعراف الاجتماعية وكما ورد في أدبيات مفكري وعلماء التربية وعلم النفس والاجتماع والفلسفة، ولأهمية هذا السلوك فقد وردت في القرآن الكريم الكثير من الآيات التي تؤكد على فعل الخير ومساعدة الآخرين وبصور عِدة . قال تعالى :(وَمَنْ عَمِلَ صَالِحًا مِنْ ذَكَرٍ أَوْ أُنْثَى وَهُوَ مُؤْمِنٌ فَأُولَئِكَ يَدْخُلُونَ الْجَنَّةَ يُرْزَقُونَ فِيهَا بِغَيْرِ حِسَابٍ). (سورةَ غافر،ايه٤٠)، وقوله تعالى :(وَيُطْعِمُونَ الطَّعَامَ عَلَى حُبِّهِ مِسْكِينًا وَيَتِيمًا وَأَسِيرًا (٨) إِنَّمَا نُطْعِمُكُمْ لِوَجْهِ اللَّهِ لَا نُرِيدُ مِنْكُمْ جَزَاءً وَلَا شُكُورًا (٩)) (سورة الانسان،آيه٨- ٩) وقوله تعالى:(... وَيُؤْثِرُونَ عَلَى أَنْفُسِهِمْ وَلَوْ كَانَ بِهِمْ خَصَاصَةٌ وَمَنْ يُوقَ شُحَّ نَفْسِهِ فَأُولَئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ). (سورَة الحشر،آيه ٩).وقول الرسول الأعظم صلى الله عليه وعلى اله وسلم بهذا الشأن(خير الناس من نفع الناس).
- ان موضوع الإيثار من المواضيع المهمة التي تشكل ركنا أساسيا من أركان الأخلاق، لان عصرنا الحالي يقتضي وجود مثل هذه النماذج الخيرة والقدوة الحسنة في السلوك ولقد إزداد الاهتمام بهذه القيم والمفاهيم الأخلاقية وبدور المؤسسات التربوية في قدرتها على بناء الأخلاق الإيجابية التي تشد أفراد المجتمع وتعمل على تطويره وتزيد من قوته وصلابته
- تأمل الباحثة في هذا الجهد المتواضع ان يسد فراغا معرفياً من خلال التوصل الى نتائج ومعالجات تربوية ومقترحات تراها ذات جدوى وفائدة مهمة على صعيد المسيرة التربوية في العراق وان يكون إضافة علمية لما هو موجود في هذا المجال.

- **هدف البحث** :

استهدف البحث الحالي التعرف على السلوك الإيثاري لدى معلمات رياض الأطفال.

- **حدود البحث** :

يقتصر البحث الحالي على معلمات رياض الأطفال في مديرية تربية الرصافة الأولى و الثانية للعام الدراسي ٢٠١١/٢٠١٢

- **تحديد المصطلحات** :

ستعرض الباحثة بعض التعريفات لأهم المصطلحات التي وردت في البحث وهي :

- **السلوك الإيثاري** (Altruism Behavior) **وعرفه كل من** :
- **سكنر** Skinner **١٩٧١** :

هو فعل يهدف نفع الآخرين وفائدتهم بدون فائدة أو نفع للشخص الذي يقوم بهذا الفعل (عقل،١٩٨٨: ١٣٧).

- **تريفرز١٩٧٩** :

هو نمط من السلوك يقوم به الفرد تجاه الآخرين ويتوقع أن تكون نتائج هذا السلوك مفيدة للآخرين (تريفوز،١٩٧٩: ٣٧٩).

- **وبستر** Webster **١٩٨٣** :

هو تكريس الحياة من أجل الآخرين وإسعادهم والتفاني في سبيل رفاهم ومساعدتهم (Webster,1983: 786).

- **توق وعدس ١٩٩٨** :

هو نمط من التعامل مع الآخرين بنوع من المحبة واللطف وتقديم العون للمحتاجين والأخذ بيدهم (توق وعدس ،١٩٩٨: ٢٠).

- **الجيبة جي ١٩٩٨** :

هو السلوك الذي يفيد الآخرين أو يؤدي الى إسعادهم عن طريق المساعدة الاجتماعية والحنان الى الآخرين والعناية بهم دون توقع المكافئة (الجيبة جي ،١٩٩٨ : ٢٣).

- **الداودي ٢٠٠٤**

هو نوع من السلوك يصدره الفرد بمحض أرادته ويتضمن التطوع بمصالحه الشخصية والمادية أو المعنوية بهدف مساعدة الآخرين وإسعادهم من دون أن يتوقع مكافأة عليه (الداودي،٢٠٠٤: ١٢).

- **الحمداني ٢٠٠٨**

هو نمط من السلوك الاجتماعي الذي يصدره الفرد من تلقاء نفسه ويتضمن المحبة والتعاطف وتفضيل المصلحة العامة على المصلحة الشخصية والتضحية بالنفس لإسعاد الآخرين من دون توقع مكافأة منهم(الحمداني،٢٠٠٨: ١٦).

- **التعريف النظري للسلوك الإيثاري** :

بأنه السلوك الذي يقوم به الفرد تجاه الآخرين بنوع من المحبة بدون توقع الحصول على المكافأة من مصادر خارجية.

- **التعريف الإجرائي للسلوك الإيثاري** :

هو الدرجة التي يحصل عليها المستجيب الطفل\الطفلة من خلال إجابته عن مقياس السلوك الإيثاري المعد لأغراض هذا البحث.

- **معلمة الروضة ، وعرفها كل من** :
- **رمضان١٩٩٤** :

هي حجر الزاوية في العملية التعليمية وهي مسؤولة في كثير من المواقف عن تنظيم الخبرات التعليمية وتخطيطها وعن ربط الطفل بالخبرة ومساعدته على التفاعل معها (رمضان ، ١٩٩٤: ٢٠١) .

- **مرتضى ٢٠٠١** :

هي التي تقوم بتربية الطفل بمرحلة الروضة وتسعى إلى تحقيق الأهداف التربوية التي يتطلبها المنهاج مراعية الخصائص العمرية لتلك المرحلة وهي التي تقوم بإدارة النشاط وتنظيمه في غرفة النشاط أو خارجها إضافة إلى تمتعها بمجموعة من الخصائص الشخصية والاجتماعية والتربوية التي تميزها عن غيرها من معلمات المراحل العمرية الأخرى (مرتضى،٢٠٠١: ٣٢).

- **مردان٢٠٠٤** :

هي إنسانة بخصائصها الشخصية تؤثر وتتفاعل مع الأطفال وهي من أكثر العوامل أهمية في تعليم وتقديم الخبرة للأطفال وتساعدهم على التكيف مع المجتمع وتهيئتهم للتفاعل مع ضغوط ومتغيرات العالم السريعة إلى جانب دورها في الأداء الأكاديمي والتهيئة لتعليم النظام في المدرسة (مردان ، ٢٠٠٤ : ٢٢٨- ٢٢٩).

- **مرتضى وأبو النور ٢٠٠٥** :

هي الإنسانة التي تقوم بتربية الأطفال في الروضة داخل غرفة النشاط اليومي وخارجها مع الأطفال وتهدف من خلال عملها إلى تحقيق الأهداف التربوية للروضة (مرتضى وأبو النور، ٢٠٠٥: ٢)، وأن الباحثة سوف تتبنى تعريف (مرتضى،٢٠٠١)، لأنه انسب لمتطلبات البحث الحالي.

- **الإطار النظري** (**خلفية نظرية**) :
- **السلوك الإيثاري** :

أن أول من عرف وتداول مفهوم الإيثار في الفكر الغربي هو الفيلسوف أوكست كومنت (August Comment) اذ وصفه بكل ما يتعلق بمصالح الآخرين لاعتقاده بان السبب الأساسي للوجود هو العيش من اجل الآخرين (دسوقي، ١٩٨٨: ٨١)، ويرى ان الإيثار ليس فطريا بل مكتسبا اذ يقول ان الإيثار هو مرحلة متقدمة في النمو الأخلاقي (ألعزي،٢٠٠٢: ٢٤).

وبالرغم من تناول السلوك الإيثاري من قبل عدد من الفلاسفة إلا إنهم اختلفوا في تفسيره ونستطيع ان نصنفهم الى تيارين الأول يؤمن بوجود إيثار حقيقي يدفع الفرد لخدمة الآخرين والتضحية في سبيلهم ومساعدتهم ، ومن روادهُ الفيلسوف اليوناني (أرسطو) الذي يرى أن الإنسان حيوان اجتماعي لابد ان يعيش في تعاون وتضامن مع أقرانه (صليبا، ١٩٧٢ : ٢٧).

أما (بتلر) فاقر بوجود النزعات الخيرية وان للطبيعة البشرية دوافع ايثارية بهدف تحقيق السعادة للآخرين فضلا عن دوافع حب النفس، ويعتقد بتلر ان الإيثار يوجد بشكل فطري لدى الإنسان (الطويل، ١٩٦٠: ١٩٤).

ويؤيد جوبيو(Jobew). وجود الإيثار الحقيقي ويؤكد أن استقرار الحياة لابد أن يكون هناك اهتمام بالآخرين فالإيثار حسب رأي جوبيو ليس إلا تعبير عن الحياة (البدوي ،١٩٧٥: ٢٧٥).

ويرى روسو(Rousseu) و(ماك انتاير) (Macintyre) أن ألإيثار هو استجابة أخلاقية موقفية (قره غولي، ١٩٩١: ٩١).

أما التيار الثاني فيؤمن أن لا وجود للإيثار الحقيقي لأنه يخفي وراءه دافع الأنانية ، و من ابرز روادهُ هو كل من جيمس ميل (James Mill) وسبنسر (Spenser) وستيورات ميل (StewartMill)و لاروشجفو كولد (La Rochefou Cauld).وهؤلاء ينكرون وجود النزعات الغيرية ولا يؤمنون بوجود إيثار حقيقي ويتفقون على ان الإيثار ينبع من الأنانية، فالأنانية هي التي تدفع الفرد ليفضل الاجتماع على العزلة ، فالإنسان من وجهة نظرهم لا يفكر إلا في منفعته الخاصة (صليبا ، ١٩٧٢: ٢٧٤).

ويرتبط مفهوم الإيثار بعلاقة الإنسان بالآخرين ولاشك أن السلوك الإيثاري يأتي في مقدمة المجالات التي يتعين الاهتمام بها من جانب الباحثين في الكثير من ميادين علم النفس ،نظرا لما يمكن ان يؤدي إليه ،تحقيقا لمطالب التفاعل الإنساني وتماسك المجتمع (عبده،١٩٨٩: ١٩٣).

وتشير الأدبيات الى أن السلوك الإيثاري يمثل أعلى مستويات السلوك الاجتماعي ، وأشار فرويد (Freud). الى وجود غريزتين وراء السلوك الإيثاري تنبعان من طاقة بيولوجية عامة، وهما غريزة ، الحياة والموت (المليجي، ٢٠٠٠: ٤٣١). وربط السلوك الإيثاري بغريزة الحياة لأنه يتمثل بقيام الفرد بإعمال ايجابية في حين تتمثل غريزة الموت بكل الأعمال العدوانية المدمرة (ألعزي، ٢٠٠٢: ٢٦).

أما ادلر (Adler). فيرى ان سلوك الفرد تحركه حوافز اجتماعية لان الإنسان كائن اجتماعي يتفاعل مع الآخرين ويهتم بالنشاطات الاجتماعية ويعمل على تكوين علاقات اجتماعية مع غيره .(هول ولندزي ،١٩٧١ :١٦١). ويرى فروم (From). ان الإنسان هو بالدرجة الأولى مخلوق اجتماعي وان

الحاجة الى الانتماء هي في مقدمة الحاجات الإنسانية التي تدفعهُ لإقامة علاقة مع الآخرين قائمة على المحبة والاحترام والعناية بهم.(صالح، ١٩٨٨: ٩١). ولأجل الوصول الى تلك الانتماءات لابد أن يجتاز الطفل مراحل النمو الاجتماعي والانفعالي بصورة سليمة من خلال إشباع احتياجات كل مرحلة ومساعدته في تنظيم سيطرته على أموره الخاصة بنفسه فيكون حينها قادرا على استعمال قدراته بأقصى حد ويضمن الكرامة للجميع ويعاملهم على أساس المودة فيكون سلوكه إيثاريا يستجيب لحاجات الآخرين ويعمل لإسعادهم(Sharahany&Bar- tal, 1982:56.57).

أما سكنر (Skinner)فيرى انه من اجل فهم السلوك الإيثاري لابد ان يتم التركيز على القوى والمؤثرات الخارجية التي شكلت ذلك السلوك أي ان ما نلاحظه من سلوك لأي فرد إنما اكتسبه من خلال تعزيز ذلك السلوك بشكل أو بآخر (العاني، ١٩٨٩: ٧٤).

ويرى روجرز(Rogers) أن الإنسان طيب أساسا إذ إن لديه ميولا ايجابية قوية ولكن أية محاولة للتحكم به يجعل تصرفاته سيئة (المليجي، ٢٠٠١: ١٥٦). ويؤكد أن على الإنسان أن ينزع دائما الى تحقيق ذاته والتمايز والاستقلال وبذلك يصون ذاته ويثبت وجودها (العيسوي، ١٩٩٩: ٧٨)، ويضيف روجرز انه مع نشأة الذات تأتي الحاجة الى الاعتبار الايجابي وهذه الحاجة يعدها عامة بين الناس ويقصد بها أن ينال الفرد الدفء والعاطفة والقبول والاحترام من الناس التي منها تنمو حاجة أخرى هي (الحاجة الى اعتبار الذات) وهذهِ الحاجة تدفعه لان يكون سلوكا ايجابيا ومفيدا للآخرين يصل أحيانا الى التضحية بمصالحه الشخصية في سبيل مساعدة الآخرين وإسعادهم.(المليجي، ٢٠٠٠: ١٦٩- ٩٦٩).

أما ماسلو (Maslow) فأشار الى ان الحاجة الإنسانية العليا (تحقيق الذات) هي التي تدفع الفرد لان يسلك سلوكا مرغوبا به ومفيدا للناس كالسلوك الإيثاري (ابراهيم، ١٩٨٧، ٦٢) ويرى أن الطبيعة الجوهرية للبشر هي طيبة أو في اقل الأحوال محايدة ولذا يقترح تطويرها من خلال أساليب التنشئة الاجتماعية السليمة التي توفر للطفل إشباع حاجاته بصورة صحيحة ليكون ايجابيا في مجتمعه (صالح، ١٩٨٨: ١٣٩).

أما كلاري" (Clary) فيرى ان الإيثار يتم عن طريق تقديم المساعدة للآخرين من اجل حل المشكلات المتعلقة بهم من دون أي عائد في مقابل هذه المساعدة (Clary, 1994: 93).

واعتقد كل من (هيوم،وروسو،وسمث، وثيلي) ان الإيثار يمثل حجر الأساس الذي تبنى عليه العلاقات الاجتماعية (العناني، ٢٠٠٤: ١٠٧٥) . فالسلوك الإيثاري هو أحد السلوكيات الاجتماعية التي تهدف في مجملها الى إفادة الآخرين ، ويتكون من ثلاثة مكونات رئيسية تميزه عن غيره من السلوكيات الاجتماعية الايجابية وهذه المكونات هي:

- غياب المكافأة الخارجية فالسلوك الإيثاري يكون غاية في حد ذاته لا يصدر عند الطفل منفعة شخصية.
- انه سلوك تطوعي وإرادي يصدر عن الفرد من دون إيعاز من الآخرين.
- يهدف السلوك الإيثاري الى إسعاد الطرف الأخر وتحقيق منفعته. (علوان ، ٢٠٠٣: ٢٥٥).

- **العوامل المؤثرة في السلوك الإيثاري** :

هناك عوامل عديدة تؤثر في السلوك الإيثاري، ومن أهم هذه العوامل:

- **عوامل تتعلق بالشخص: ومن أهمها** :

- السمات الشخصية: لم يتمكن علماء النفس لسنوات عديدة من معرفة السمات الشخصية الأساسية التي يمكن أن تنبئ بسلوك الإيثار، وقد وجدت بعض العلاقات بين سلوك الإيثار وبعض المتغيرات الشخصية مثل التوجه الديني، والاغتراب، والتقبل الاجتماعي (Myers, 1996, 106).وترتبط كثير من سمات الشخصية بسلوك الإيثار في الأبحاث العلمية والأفراد الذين يقدرون العلاقات الاجتماعية بدرجة عالية يميلون إلى مساعدة الآخرين أكثر من أولئك الذين يركزون على قيم أخرى كالقيم الجمالية أو السياسية، و الشعور بالتحكم في الحياة، أي الاعتقاد بان سلوك الفرد له تأثير فعلي آخر يرتبط بسلوك المساعدة أيضا، فالمؤمنون بفعل الخير يكونون في مواقف الحياة الخطرة من نوع مختلف تماما، فقد وجدت الدراسات المعتمدة على المقابلة التي قام بها (تدهيوستون) وزملاؤه أن فاعلي الخير من السهل إغضابهم عن طريق الاحباطات الصغيرة (دافيدوف، ١٩٩٨، ٩٥). وهناك دراسة قام بها "رومر Romer" واخرون ان هناك سمات شخصية معينة قريبة الصلة بالإيثار وهذه السمات تجعل لدى الناس اتجاها اجتماعيا يحفزهم نحو الإيثار (ابراهيم، ٢٠٠٠، ١١٦).
- الجانب الديني: ان الأشخاص المتدينين أكثر من غير المتدينين يدركون الأمر الأخلاقي في القيام بسلوكيات التعاون والمساعدة مما يدفعهم للقيام بها لإعطاء القدوة الحسنة للآخرين كما تمنحهم فرصة لغفر الذنوب (Batson et.al, 1989, 878- 880). وفي دراسة قام بها عدد من الباحثين بينت ان الاعتقاد بالجانب الديني يعد أحد الدوافع الأساسية للسلوك الإيثاري إذ إن نسبة (٦٩,١٧٪) من أفراد عينة البحث قدموا المساعدة إلى الآخرين مدفوعين بقيمهم الدينية التي تحث على الإيثار، كما بينت النتائج أن التدين يقوى بوصفه دافعا للمساعدة والإيثار- مع تقدم العمر وهذه نتيجة منطقية لان الفرد كلما زاد نضجه العقلي نضجت قيمه الدينية وتبلورت، وحرص على التمسك فيها (الشمري، ٢٠٠٥، ٣٤).
- العمر الزمني: أثبتت الكثير من الدراسات ان توجيه الفرد نحو السلوك الإيثاري يرتبط بتقدم الفرد بالعمر، أي ان سلوك الإيثار ينمو طرديا مع نمو الفرد فالزيادة في عمر الفرد يصاحبها زيادة في توجهه نحو مساعدة الآخرين، (الأشول، ١٩٩٦، ٣٣).
- الجنس: اذ يرى بعض الباحثين ان الذكور أكثر أيثاراً من الإناث وبعضهم يرى العكس وأكد آخرون انه لا فرق بين الجنسين في السلوك الإيثاري ، ومن

هذه الآراء ما أشارت إليه "سوزان الشامي" من خلال دراستها أن الذكور أكثر أيثاراً وتقديم العون من الإناث ولاسيما في مواقف الخطر والسبب في ذلك يعود إلى تردد الإناث في تقديم المساعدة بسبب خوفهن من المساءلة القانونية والتعرض للخطر (الشامي، ١٩٩٤، ١٠١).

أما (مايرز) فقد أكد أن الإناث أكثر أيثاراً من الذكور، لأنهن يعتمدن على مبدأ المسؤولية الاجتماعية أكثر، بينما الذكور يميلون إلى الالتزام بمبدأ التبادل النفعي في سلوكياتهم الاجتماعية (Myers, 1996, 106).

وأما دراسة (الغرباوي) فتوصلت الى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في السلوك الإيثاري وذلك بوصفهم أعضاء في المجتمع من حيث تحمل مسؤولية أداء الواجبات والأدوار (الغرباوي، ١٩٩٩، ١٩٥).

- **عوامل تتعلق بالشخص (متلقي الإيثار) وفيها**:

- التشابه: ان الناس وبشكل عام أكثر اهتماما لمساعدة الآخرين الذين يحملون قيما سياسية ووجهات نظر اجتماعية متشابهة معهم، مقارنة بالذين يظهرون اقل تشابه معهم أو يختلفون معهم في الاتجاهات. يرى "جليمنان" ان التشابه بين الأشخاص يؤدي دورا أساسيا في ميلهم تجاه بعضهم ويكون التشابه أما على أساس (الجنسية، أو القومية، أو الديانة، أو الجنس، أو الملبس، أو الاهتمامات، أو الاتجاهات) (سلامة، ١٩٩٤، ١٤٠).
- التجاذب : تؤثر جاذبية الشخص متلقي الإيثار في درجة تلقيه للمساعدة ويقوم التجاذب على أساس عوامل منها (الجاذبية الجسدية، والتماثل العرقي وجاذبية المظهر والملبس) التي تعد عاملا مهما في إقبال الشخص على تقديم الإيثار وبالأخص لدى الجنس الآخر، ويؤكد ذلك ما توصل إليه باتسون (Batson,1991) من أن المفحوصين الذين يتسمون بدرجة عالية من الوسامة والجاذبية قد تلقوا المساعدة بدرجة اكبر من أولئك المفحوصين الذين تم إدراكهم على إنهم أقل جاذبية ووسامة (Batson, 1991, 338).

- **عوامل تتعلق بظروف الإيثار**:

هناك مواقف معينة تحدد مواقف الإيثار منها:

- الغموض: تشير الدراسات ومنها دراسة "باتسون (Batson , 1991)انهُ كلما كان الموقف غامضا فان ذلك يؤدي إلى امتناع وتردد الفرد من تقديم الإيثار(Batson, 1991: 338).
- درجة خطورة الموقف: كلما زادت خطورة الموقف أصبح احتمال تقديم السلوك الإيثاري ضعيفا، فقد وجد الباحثون من خلال عدد من الدراسات التجريبية ان الأشخاص الذين تعرضوا إلى مواقف ذات درجة مرتفعة من الخطورة كانوا أكثر ايثاريا.
- الوقت: يعدّ الوقت والانشغال الذي يتسم به عمل بعض الأشخاص ذات المسؤولية والمركز الاجتماعي من العوامل المؤثرة في تقديم السلوك الإيثاري، فقد تبين ان الأشخاص الذين هم في عجلة من أمرهم نادرا ما يقدمون شخص ما على أنفسهم (Batson, 1991: 338).

- **الدراسات السابقة** :

١- دراسة اندرسن ١٩٨١ Anderson أمريكا : تقدير الذات والإيثار على حيث العوامل الدافعة للمتبرعين وعلاقتهما بخصائص عمل الخير

استهدفت الدراسة التعرف على العلاقة بين خصائص الخريجين المتبرعين واحترام الذات والإيثار، وقد بلغت عينة الدراسة (٤٠٠) خريجا من خريجي جامعة مشيكان تم اختيارها بالطريقة العشوائية، استخدم في البحث استبيان ضم (٦٨) فقرة منها (٨) أسئلة تتعلق بخصائص المتبرع و(٦٠) سؤالا لقياس تقدير الذات وقد استعمل الباحث تحليل التباين والاختبار التائي ومعامل ارتباط بيرسون وسائل إحصائية في البحث، وتوصلت الدراسة الى ان احترام الذات للمتبرعين الذكور أعلى من احترام الذات للمتبرعات الإناث، وان الإيثار للإناث أعلى من الإيثار للذكور، (Anderson, 1981: 2518).

٢-دراسة اماتو ١٩٨٦ Amato استراليا : الاستثارة الانفعالية وسلوك تقديم المساعدة في مواقف الحياة الطارئة

استهدفت الدراسة التعرف إلى العلاقة بين مستوى الاستثارة الانفعالية الذي يبديه الشخص عقب سماعه لموقف خطِر وسلوك تقديم المساعدة الذي يقدمه، وقد بلغت عينة الدراسة على (٣٧٢) فردا من الذكور والإناث ، واستخدم مقياس تقديم المساعدة أداتا للدراسة، واستخدم تحليل التباين ومعامل الارتباط وسائل إحصائية، وتوصلت الدراسة الى ان المفحوصين الذين أولو بتقارير تدل على شعورهم بالفزع والألم الشديد لوقوع الحادث أعطوا مساعدة دالة مقارنة بالآخرين، وتبين ان المستويات المرتفعة من الاستثارة الانفعالية تتوسط المساعدة، وان سلوك المساعدة للذكور أعلى من الإناث. (Amato, 1986, 99).

٣-دراسة الشامي ١٩٩٤ مصر: العلاقة بين سلوك تقديم المساعدة وبعض المتغيرات النفسية الاجتماعية

استهدفت الدراسة التعرف على تحديد العلاقة بين بعض المتغيرات النفسية الاجتماعية المتمثلة بالمتغيرات الديموغرافية (العمر. الجنس. مستوى التعليم. التحضر)، وسلوك تقديم المساعدة، وقد اشتملت عينة الدراسة على (٤٧٤) مفحوصا من الجنسين يمثلون التعليم المتوسط والجامعي تراوحت أعمارهم بين (٢٠- ٥٠ سنة)، وكانت أداة الدراسة تصميم أداة لقياس المكونات الفرعية لسلوك تقديم المساعدة المستمدة من الواقع المصري. وتم استعمل تحليل التباين ومعامل الارتباط وسائل إحصائية في البحث. وقد كانت نتائج الدراسة ان هناك علاقة ايجابية بين القدرة على استثمار مشاعر الآخرين والاستعداد لتقديم المساعدة، وان الذكور أكثر إقبالا على تقديم المساعدة من الإناث في مواقف الخطر، وهناك فروق ذات دلالة إحصائية في سلوك تقديم المساعدة بين الحضر والريفيين لصالح الريفيين، وان الأشخاص ذو التعليم المتوسط أكثر إقبالا على المساعدة من ذوي التعليم المرتفع (الشامي، ١٩٩٤، ٨٧).

٤-دراسة ابراهيم ١٩٩٦ مصر : المعاونة والإيثار بين المعلمين، دراسة لدوافع السلوك الزائد عن الدور

استهدفت الدراسة التعرف على اثر المعاونة والإيثار بين المعلمين وقد بلغت عينة الدراسة على (٢٢٦) من معلمي مدارس التعليم العام، واستعمل الباحث مقياس مكون من (٥٤) فقرة، واستعمل الباحث تحليل التباين ومعامل الارتباط والتحليل ألعاملي وسائل إحصائية في البحث. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى (٩) عوامل تمثل الدوافع الرئيسة للمعاونة، والإيثار بين المعلمين، كانت المعاونة الداخلية، الدوافع الأخلاقية، الفخر بالمؤسسة، إرضاء قيمة العمل، الشعور بالتلقائية، أما العوامل الخارجية للإيثار فكانت المكسب المادي لفرص تبادل الخدمات وبحسب النفوذ الاجتماعي وبحسب الشهرة والسمعة وبحسب تقدير الجماعة وكانت العوامل الخارجية أكثر وزنا من العوامل الداخلية للمعاونة بين المعلمين، (ابراهيم، ١٩٩٦، ٩٨).

٥-دراسة خيري١٩٩٩ الأردن : الأسرة والأقارب دراسة ميدانية على عينة من الأسر النواة في مدينة عمان

استهدفت الدراسة التعرف على قوة التماسك بين الأفراد من خلال عملية تبادل الزيارات والمساعدات والتكافل المادي وتبادل الهدايا التي تحدث بين الأسرة والوحدات الاجتماعية القرابية وغير القرابية كالأصدقاء والناس الآخرين(الغرباء). وتكونت عينة (٢٧٤) أسرة من مناطق حضرية مختلفة في عمان ومن مستويات اقتصادية واجتماعية مختلفة .وبينت النتائج ما يأتي:

وجدت نسبة كبيرة تفضل تبادل الزيارات والمساعدات والمشاركة بالرحلات وغيرها من أوجه النشاط مع وحدات قرابية كالأسرة والأصدقاء والأقارب والأشخاص الآخرين (الغرباء)، فكانت نسبة الذين يتلقون مساعدات مادية من الأقارب (٩٢,٣٪) بينما كانت نسبة تبادل المساعدات والهدايا داخل الأسرة نفسها هي(٣٤,٣٪) أما نسبة الأفراد الذين يقترضون المال من الأصدقاء فكانت (١٦,٨٪) أما تقديم المساعدات للأشخاص الآخرين الغرباء فكانت (١٦,١٪) ومن هذا يتبين ان العلاقة بين أفراد الأسرة قوية جدا وايجابية وأكثر التزاما بالمعايير الاجتماعية ، وأن أفراد العينة يفضلون تبادل المساعدات مع الأسرة أولا ثم مع الأصدقاء بالدرجة الثانية والأقارب في الدرجة الثالثة وأخيرا مع الأشخاص الآخرين.(خيري،١٩٩٩،ص٤- ٣٥).

٦-دراسة العناني ٢٠٠٧ الأردن : المساعدة والإيثار لدى عينة من معلمي الأطفال في الأردن

استهدفت الدراسة التعرف على سلوك المساعدة لدى عينة من معلمي الأطفال في الاردن، واثر متغيري الجنس والعمر والتفاعل بينهما واثرهما على درجة المساعدة الإيثارية والمساعدة ذات التكلفة المنخفضة ،كما استهدفت الدراسة الكشف عن الاهمية النسبية لدوافع المساعدة من وجهة نظر معلمي الأطفال، ولاغراض الدراسة تم تطبيق الاستبانة على عينة تالفت من (١٦٨)

معلما ومعلمة، تم اختيارهم من رياض الأطفال ومدرسي التعليم الاساسي بمنطقة وادي السير، كما تم التاكد من صدق الاداة وثباتها ولتحليل النتائج احصائيا استخدم المتوسطات الحسابية وتحليل التباين الثنائي ومعادلة الفاكرونباخ، وقد اظهرت النتائج الاتي:

- كانت درجات المساعدة لدى معلمي الأطفال مرتفعة.
- توجد فروق ذات دلالة احصائية في درجة المساعدة تعزى للجنس ولصالح الذكور.
- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في درجة المساعدة تعزى العمر.
- توجد فروق ذات دلالة احصائية في درجة الايثار تعزى للجنس ولصالح الذكور.
- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في درجة المساعدة ذات التكلفة المنخفضة تعزى للجنس و العمر او التفاعل بينهما.
- ان الدوافع الاكثر اهمية في دفع الفرد لسلوك المساعدة من وجهة نظر معلمي الأطفال هي الدين والتعزيز الذاتي والمسؤولية والكفاءة والتعاطف . (العناني،٢٠٠٧:١٠٥٥)

٧- دراسة الوائلي ٢٠٠٨ العراق : العلاقة بين الضغوط النفسية والإيثار لدى مدرسي معاهد إعداد المعلمين والمعلمات ومدرساتها

استهدفت الدراسة التعرف على العلاقة بين الضغوط النفسية والإيثار لدى مدرسي معاهد إعداد المعلمين والمعلمات ومدرساتها، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) مدرس ومدرسة من مدرسي معاهد أعداد والمعلمين والمعلمات ومدرساتها في مدينة بغداد التابعة لمديرية تربية الرصافة (الأولى، والثانية، والثالثة)، وتربية الكرخ (الأولى، والثانية، والثالثة)، وتم استخدام مقياس الضغوط النفسية والإيثار أداتا للدراسة، ولتحليل النتائج إحصائيا استخدم مربع كأي، التحليل ألعاملي، معامل ارتباط بيرسون، الاختبار التائي لعينة واحدة، الاختبار التائي لعينتين، معادلة الفاكرونباخ، وتوصلت الدراسة الى:

- ان أفراد العينة ككل يعانون من ضغوط نفسية.
- ان أفراد العينة ككل يتمتعون بإيثار عال.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مقياس الإيثار. (الوائلي،٢٠٠٨).

- **مؤشرات الدراسات السابقة** :

اطلعت الباحثة على ما توافر لديها من دراسات سابقة تتعلق بموضوع بحثها الحالي، وقد استفادت منها فيما يتعلق بفصائل الدم وعلاقتها بالسلوك الإيثاري لدى معلمات رياض الأطفال.

- **الأهداف** : ان أهداف الدراسات السابقة تدور في المحور واحد هو السلوك الإيثاري كما في دراسة اندرسن (Anderson,1981) ودراسة اماتو (Amato,1986) ودراسة (الشامي،١٩٩٤) ودراسة (ابراهيم،١٩٩٦) ودراسة (خيري،١٩٩٩) ودراسة (العناني،٢٠٠٧) ودراسة (الوائلي،٢٠٠٨) ، أما البحث الحالي فقد غطى محور السلوك الإيثاري لدى معلمات رياض الأطفال.
- **العينة** : ان معظم الدراسات السابقة أجريت على عينات من المعلمات والمعلمين والطلاب الجامعيين والأطباء والمتبرعين وقد تراوحت العينة بين (٣٥- ٥٨١) فردا وذلك مما سيفيد الباحثة في اختيار العينة المناسبة للدراسة.
- **الأداة** : ان معظم الدراسات التي اعتمدتها الباحثة كدراسات السابقة لبحثها أدوات جاهزة لتحقيق أهداف دراستها بعد إخضاعها لإجراءات الصدق والثبات وذلك مما سيفيد الباحثة بإتباع المنهجية العلمية في إعداد الأداة التحقق من صلاحية الأداة قبل استخدامها.
- **النتائج** : سيتم مناقشة النتائج الخاصة بالدراسات في الفصل الرابع.

- **مجتمع البحث** :

تكون مجتمع البحث من معلمات رياض الأطفال الحكومية في مديرية تربية الرصافة الأولى والثانية في مدينة بغداد للعام الدراسي ٢٠١١/٢٠١٢، والبالغ عددهن (٨٦٧) معلمة يتوزعون في (٧١) روضة، وكما مبين في الجدول (١).

الجدول (١) : عدد رياض الأطفال وإعداد المعلمات

المديرية	عدد المعلمات	عدد الرياض
مديرية تربية الرصافة الأولى	٤٤٥	٢٨
مديرية تربية الرصافة الثانية	٤٢٢	٤٣
المجموع	٨٦٧	٧١

- **عينة البحث** :

العينة هي جزء من المجتمع الذي تجري عليه الدراسة يختارها الباحث لإجراء دراسته على وفق قواعد خاصة لكي تمثل المجتمع تمثيلا صحيحا ، ويتم الاختيار بسبب صعوبة إجرائه على جميع أفراد المجتمع لاختصار الجهد والوقت والمال (داود،١٩٩٢, ٦٨) .

- **أ- عينة المقياس والتحليل الإحصائي** :

اختيرت عينة الرياض والمعلمات بالطريقة العشوائية، وتضمنت (١٦) روضة ، بواقع (٨) روضات من كل مديرية (الرصافة الأولى، والثانية)، وشملت عينة بناء المقياس والتحليل الإحصائي (١٦٠) معلمة ، وبواقع (١٠) معلمات من كل روضة في كل مديرية، والجدول (٢) يوضح ذلك.

الجدول (٢) : عدد رياض الأطفال وإعداد المعلمات (عينة المقياس)

ت	رياض الأطفال الرصافة الأولى	عدد المعلمات	ت	رياض الأطفال الرصافة الثانية	عدد المعلمات
١	روضة الألحان	١٠	٩	روضة الرحاب	١٠
٢	روضة البيضاء	١٠	١٠	روضة الحكمة	١٠
٣	روضة أم الربيعين	١٠	١١	روضة البهجة	١٠
٤	روضة البنفسج	١٠	١٢	روضة العبير	١٠
٥	روضة الشعب	١٠	١٣	روضة المروج	١٠
٦	روضة الصفا	١٠	١٤	روضة الغصون	١٠
٧	روضة العندليب	١٠	١٥	روضة الزنبق	١٠
٨	روضة القداح	١٠	١٦	روضة الشقائق	١٠
المجموع		٨٠	المجموع		٨٠

- **ب - عينة التطبيق النهائي** :

اختيرت عينة الرياض بالطريقة العشوائية، وتضمنت الخطوات التالية:

- تم اختيار (٢٠) روضة عشوائيا من جميع رياض أطفال المديرية العامة لتربية الرصافة (الأولى والثانية)، وبواقع (١٠) رياض من كل مديرية .
- تم اختيار (١٠٠) معلمة عشوائيا ، وبواقع (٥) معلمات في كل روضة، وبذلك بلغ عدد أفراد العينة (١٠٠) معلمة في الرياض العشرون، وبواقع (٥٠) معلمة من مديرية تربية الرصافة الأولى و(٥٠) معلمة من مديرية تربية الرصافة الثانية ، والجدول (٣) يوضح ذلك.

الجدول (٣) : عدد رياض الأطفال وإعداد المعلمات (التطبيق النهائي)

ت	رياض الأطفال (الرصافة الأولى)	عدد المعلمات	ت	رياض الأطفال (الرصافة الثانية)	عدد المعلمات
١	روضة الرياحين	٥	١١	روضة النسائم	٥
٢	روضة الأفراح	٥	١٢	روضة بني سعد	٥
٣	روضة بغداد	٥	١٣	روضة أطفال الورود	٥
٤	روضة الأريج	٥	١٤	روضة الياسمين	٥
٥	روضة الجمهورية	٥	١٥	روضة اليرموك	٥
٦	روضة البيت العربي	٥	١٦	روضة الشقائق	٥
٧	روضة الخلود	٥	١٧	روضة الشروق	٥
٨	روضة النسرين	٥	١٨	روضة الإيمان	٥
٩	روضة الوحدة	٥	١٩	روضة المقدام	٥
١٠	روضة البراعم	٥	٢٠	روضة الفارس	٥
المجموع		٥٠	المجموع		٥٠

- **أداة البحث** :

لقياس المتغيرات التي شملها البحث (فصائل الدم وعلاقتها بالسلوك الإيثاري لدى معلمات رياض الأطفال) وجدت الباحثة إن من الأفضل إعداد مقياس السلوك الإيثاري لدى معلمات رياض الأطفال لعينة ليكون ملائما لخصائص مجتمع البحث الحالي وتتوافر فيه شروط المقاييس العلمية نحو الصدق و الثبات و أتبعت الباحثة لذلك الخطوات الآتية:

• **الدراسة الاستطلاعية** :

تم اختيار روضة (أي نو، ونازك الملائكة، والبشائر) من بين رياض الأطفال الحكومية التابعة لمديرية تربية الرصافة الأولى، وروضة (الشموس، والعبير، والأقحوان) من بين رياض الأطفال الحكومية التابعة لمديرية تربية الرصافة الثانية في مدينة بغداد عشوائيا، وكان عدد أفراد العينة (٣٠) معلمة، بواقع (٥) معلمات من كل روضة، ووزع على المعلمات استبيان استطلاعي مفتوح، تضمن السؤال الآتي:

• **س/ ما هي مواقف السلوك الإيثاري التي مرت بك ؟ ملحق (١)**

وفي ضوء إجابات هذه العينة، تم تحديد عدد من المواقف، وبعد مراجعة الأدبيات و الدراسات السابقة والمقاييس ضمن هذا المجال مثل :

- مقياس القره غولي ١٩٩١. (القره غولي،١٩٩١:١٢١)
- مقياس منخي ١٩٩٥. (منخي،١٩٩٥:٩٧- ١٠١)
- مقياس خداداد ٢٠٠٢. (خداداد،٢٠٠٢:١٠١)
- مقياس الداوودي ٢٠٠٤ . (الداوودي٢٠٠٤،٩٨)
- مقياس ضقماقضى ٢٠٠٦ . (ضقماقضى،٢٠٠٦:١٠٢- ١٠٣)
- مقياس البديري ٢٠٠٦. (البديري،٢٠٠٦:١٢٤- ١٣٥)
- مقياس الوائلي ٢٠٠٨ . (الوائلي،٢٠٠٨،٢٢٦- ٢٢٨)
- مقياس الشمري ٢٠١٢ . (الشمري،٢٠١٢:١١١- ١١٧)

تم تحديد (٣٥) موقف، تمثل السلوك الإيثاري لدى معلمات رياض الأطفال. ملحق (٢)

• **الصدق** Validity

لغرض التعرف على مدى صلاحية الفقرات ومدى تمثل الفقرات في المقياس للصفة المراد قياسها (عودة،١٩٩٨: ٣٧٠) فقد تم اعتماد الصدق الظاهري كأحد أنواع الصدق ويشير ايبل (Ebel,1972) إلى أن الطريقة المفضلة للتأكد من هذا النوع من الصدق ، يتم بعرض الأداة على عينة من المختصين في المجال للحكم على مدى كون الفقرات ممثلة للصفة المراد قياسها (Ebel,1972: 555) ، فقد عرض مقياس السلوك الإيثاري لدى معلمات رياض الأطفال مع تعليماته بصيغته الأولية على لجنة من الخبراء ♦ ، وهم خبراء في التربية وعلم النفس و القياس النفسي، وقد أبدوا رأيهم حول الفقرات من حيث :

♦ لجنة المحكمين حسب الألقاب العلمية

- أ. د.عبد الله احمد العبيدي/الجامعة المستنصرية/كلية التربية الأساسية
- أ. د. عواد جاسم التميمي/ الجامعة المستنصرية /كلية التربية الأساسية
- أ.م. د. إكرام دحام ازغير/الجامعة المستنصرية /كلية التربية الأساسية
- أ.م. د.سعدية عبد الكريم درويش/ الجامعة المستنصرية/ كلية التربية الأساسية

- صلاحية كل فقرة من فقرات المقياس.
- وضوح التعليمات.
- إجراء التعديلات بالحذف والإضافة. ملحق(٢)

في ضوء آراء المحكمين عن المقياس ، تم قبول الفقرات التي حصلت على نسبة أتفاق ٨٠٪ فأكثر فكانت (٣٢) فقرة من أصل (٣٥) فقرة وتم حذف الفقرات (٣٣- ٣٤- ٣٥-) لأنها لم تحصل على نسبة اتفاق الخبراء، و الجدول (٤) يوضح ذلك.

الجدول (٤) : الفقرات الصالحة التي حصلت على نسبة ٨٠٪ فأكثر

أرقام الفقرات	عدد المحكمين	عدد المحكمين الموافقين	النسبة المئوية للاتفاق
١-٢-٤-٩-١١-١٣-١٤-٢٠-٢٢-٢٣-٢٥-٢٦-٢٩-٣٠	١٠	١٠	١٠٠ %
٥-٨-١٢-١٥-١٧-١٩-٢٤-٢٧-٣١	١٠	٩	٩٠ %
٣-٦-٧-١٠-١٦-١٨-٢١-٢٨-٣٢	١٠	٨	٨٠ %

- **تصحيح المقياس وإيجاد الدرجة الكلية** :

يقصد بتصحيح المقياس،هو الحصول على الدرجة الكلية لكل فرد من إفراد العينة وذلك بجمع الدرجات التي تمثل استجاباته على كل فقرة من فقرات المقياس وقد تم تصحيح الاستمارات على أساس (٣٢) فقرة لمقياس السلوك الإيثاري لدى معلمات رياض الأطفال، وتم تحديد ثلاثة مستويات للإجابة عن كل فقرة (مرتفع، متوسط ، منخفض) كما تم تحديد أوزان المستويات بـ (٣- ٢- ١) درجة.

- **تعليمات المقياس** :

تم إعداد تعليمات خاصة تضمنت الهدف من مقياس السلوك الإيثاري لدى معلمات رياض الأطفال وكيفية الإجابة عن الفقرات، ولغرض التعرف على وضوح التعليمات والفقرات تم تطبيق المقياس على عينة من المعلمات اختيرت عشوائيا ، بلغ عددهن (٢٠) معلمة من روضة (الهديل، الربيع) التابعة لمديرية تربية الرصافة الأولى وروضة (قطر الندى، والسندس) التابعة لمديرية تربية

- أ.م. د عامر رياس خضير/الجامعة المستنصرية / كلية التربية الأساسية
- أ.م. د. كريم ناصر علي/الجامعة المستنصرية /كلية التربية الأساسية
- أ.م. د. هناء رجب حسن /الجامعة المستنصرية /كلية التربية الأساسية
- أ.م. د. هناء محمود إسماعيل /الجامعة المستنصرية /كلية التربية الأساسية
- أ.م. د. وجدان عبد الأمير الناشئ / الجامعة المستنصرية/كلية التربية الأساسية
- م. د. أشواق صبر ناصر/ الجامعة المستنصرية / كلية التربية الأساسية

الرصافة الثانية، فكان مقياس السلوك الإيثاري لدى معلمات رياض الأطفال واضح ومفهوم لدى عينة الدراسة الاستطلاعية.

- **التحليل الإحصائي للفقرات** Item Analysis
- **القوة التمييزية** :

يعد تحليل الفقرات من المستلزمات المهمة لبناء المقاييس ، إذ إن هذه الخطوة تكشف عن دقة الفقرات و قدرتها على التمييز بين أعلى مستوى و أدنى مستوى في السمة المقاسة و يشير ايبل(Ebel, 1972) إلى أن التحليل الإحصائي يساعد في الكشف عن الفقرات الصالحة و استبعاد الفقرات غير الصالحة (Ebel, 1972 : 392) .

وتحتاج عملية تحليل الفقرات إلى عينة يتناسب حجمها مع عدد الفقرات المراد تحليلها ، ويشير ننلي(Nunnaly,1970) إلى إن الحد الأدنى المسموح به هو خمسة أفراد لكل فقرة (Nunnaly, 1970 : 215).

وحسب مقياس السلوك الإيثاري لدى معلمات رياض الأطفال المتكون من (٣٢) فقرة فقد اختيرت عينة متكونة من (١٦٠) معلمة، وبهذا تكون نسبة عدد أفراد عينة التحليل إلى عدد الفقرات هي (١:٥) .

ولغرض إيجاد القوة التمييزية للمقياس فقد اتخذت الخطوات الآتية :

- طبق المقياس بصورته النهائية، ملحق (٣) على (١٦٠) معلمة في (١٦) روضة (عينة المقياس).
- رتبت الدرجات التي حصل عليها أفراد العينة تنازليا من أعلى درجة إلى أوطأ درجة .
- تم تعيين الـ (٢٧٪) من الاستمارات الحاصلة على أعلى الدرجات (المجموعة العليا) والـ (٢٧٪) من الاستمارات الحاصلة على أوطأ الدرجات (المجموعة الدنيا).
- حسب عينة البحث فأن عدد أفراد العينة (١٦٠) معلمة فقد بلغت نسبة الـ (٢٧٪) في كل مجموعة (٤٣) معلمة للمجموعتين العليا و الدنيا و بذلك تكون لدينا مجموعتان بأكبر حجم ممكن وبأقصى تباين (Anastasia, 1976: 203)
- إن اتخاذ مثل هذا الإجراء يعد من أكثر التقسيمات تميزا لمستويات الضعف والامتياز وتعتمد على تقسيم الدرجات على طرفين علوي وسفلي بحيث يتألف القسم العلوي من الدرجات التي تكون نسبة ٢٧٪ من الطرف الممتاز ويقابلها النسبة نفسها من الطرف الضعيف (السيد ،١٩٧١: ٥٣٨).

وتم استخراج القوة التميزية لفقرات مقياس السلوك الإيثاري لدى معلمات رياض الأطفال بأسلوبين هما :

- **أولا : أسلوب العينتين المتطرفتين :**

لقد تم حساب القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات مقياس السلوك الإيثاري لدى معلمات رياض الأطفال على وفق هذا الأسلوب من خلال حساب المتوسط الحسابي والتباين لكل مجموعة على حده و لكل فقرة من فقرات المقياس، واستخدم الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (t-test) و بدرجة حرية (١٥٨) وبمستوى دلالة (٠,٠٥) فتبين أن جميع فقرات المقياس مميزة لأن القيمة المحسوبة لها أكبر من القيمة الجدولية (١,٦٦٥) وبذلك أصبح عدد فقرات المقياس (٣٢) فقرة والجدول (٥) يوضح ذلك.

الجدول (٥) : القوة التمييزية لفقرات مقياس السلوك الإيثاري لدى معلمات رياض الأطفال والقيم التائية

رقم الفقرة	القيمة التائية	رقم الفقرة	القيمة التائية	رقم الفقرة	القيمة التائية
١	٧,٠٨٢	١٢	١,٧٥٨	٢٣	٢,٢٦٤
٢	٦,٧٤٨	١٣	٢,٢٦٤	٢٤	٠,٩٢
٣	٤,٢٦٦	١٤	٤,٢٦٦	٢٥	٨,٢٢
٤	٨,٢٢	١٥	٢,٠١٥	٢٦	٩,٨٥١
٥	٨،٣٣	١٦	٤,١٧٩	٢٧	٧,٥٨٤
٦	٧،٢٢	١٧	٥,٣٤٣	٢٨	٣,٤٩٣
٧	١٢،٢٣٢	١٨	٤,٩٨	٢٩	٧,٢٢
٨	٢,٠١٥	١٩	٢،٥٥	٣٠	٢,٢٨٢
٩	٣,٤٩٣	٢٠	٣،٢٣١	٣١	٢
١٠	٢،٩٢٢	٢١	٢،٢٥١	٣٢	٢
١١	٢،٤٣٥	٢٢	٢		

- **ثانيا : علاقته درجة الفقرة بالدرجة الكلية**

يعد هذا الأسلوب من أدق الوسائل المستخدمة في حساب الاتساق الداخلي للمقياس (بركات، ١٩٩٦ : ٨) ولقد تم استخراج معامل تمييز فقرات مقياس السلوك الإيثاري لدى معلمات رياض الأطفال باستخدام معامل الارتباط بيرسون بين درجات الأفراد على كل فقرة وبين درجاتهم الكلية على مقياس السلوك الإيثاري لدى معلمات رياض الأطفال لـ (١٦٠) استمارة وهي الاستمارات نفسها التي خضعت للتحليل بأسلوب العينتين المتطرفتين وباستخدام الاختبار التائي للتعرف على دلالة معامل الارتباط تبين أن هناك (٣٢) فقرة مميزة إذ كانت القيمة التائية المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (١٥٨) والجدول (٦) يوضح ذلك.

الجدول (٦) : معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات مقياس السلوك الإيثاري لدى معلمات رياض الأطفال والدرجة الكلية والقيمة التائية

رقم الفقرة	معامل الارتباط	القيمة التائية	رقم الفقرة	معامل الارتباط	القيمة التائية
١	٠.٢٠٣	٢.٦٠٩	١٧	٠.٢٧٥	٣.٢٤٦
٢	٠.٢٦	٣.٣٨	١٨	٠.٣٤	٤.٥٤٥
٣	٠.٢٧٨	٣.٦٣٧	١٩	٠.٧	١٢.٣٢٤
٤	٠.٢٠١	٢.٥٧٩	٢٠	٠.٢٣٥	٣.٠٥١٩
٥	٠.٣٧	٥.٠٠٦	٢١	٠.٣٠٩	٤.٠١٢
٦	٠.٦٦	١٢.٥٧٢	٢٢	٠.٥٢	٧.٦٥٢
٧	٠.٧	١٢.٣٢١	٢٣	٠.٢٣٩	٣.٠٩٥
٨	٠.٢٦٥	٣.٤٥٥	٢٤	٠.١٦٥	٢.٢٢٩
٩	٠.٣١	١٢.٥٥	٢٥	٠.٧٦	١٤.٧٠٠
١٠	٠.٢٠٣	٢.٦٠٩	٢٦	٠.٥٦	٨.٤٩٧
١١	٠.١٩٩	٢.٥٥٤	٢٧	٠.٦	٩.٤٣٣
١٢	٠.٢٥٠	٣.٢٤٦	٢٨	٠.١٦٦	٢.١١٧
١٣	٠.٢٥٠	٣.٢٤٦	٢٩	٠.٢٠٣	٢.٦٠٩
١٤	٠.٧٦	١٤.٧٠٠	٣٠	٠.٥٢	٧.٦٥٢
١٥	٠.٢٠٣	٢.٦٠٩	٣١	٠.١٦٦	٢.١١٧
١٦	٠.٣٧	٥.٠٠٦	٣٢	٠.١٩٩	٢.٥٥٤

- **الثبات** Reliability

يشير مصطلح الثبات إلى الدقة والاتساق في أداء الفرد، ويعني أيضا الاستقرار في النتائج عبر الزمن ، فالثبات يعطي النتائج نفسها إذا طبق على المجموعة نفسها مرة ثانية (Bergman, 1974 : 155). قامت الباحثة باستخراج الثبات بطريقة إعادة الاختبار لمقياس السلوك الإيثاري لدى معلمات رياض الأطفال، إذ تم تطبيق الاختبار على عينة من المعلمات عددهن (٤٠) معلمة وبواقع (٢٠) معلمة من روضة (هيلة ومايس)، وبواقع (٢٠) معلمة من روضة (الشموس والعبير) وبفاصل زمني قدرة (١٤) يوما على التطبيق الأول وتحت ظروف مشابهة لظروف التطبيق الأول، قامت الباحثة بإعادة التطبيق وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيقين الأول والثاني، إذ بلغ معامل الثبات (٠,٨٤) .

- **الخطأ المعياري للمقياس** :

ويمكن أن ننظر إلى ثبات المقياس من زاوية أخرى وهي الخطأ المعياري للمقياس لأن كل اختبار نستدل عليه من عينة تحسب عشوائيا من مجتمع معين له خطأه الخاص، وهو الخطأ المعياري للمقياس (هيكل، ب.ت : ٣٩٠) والذي يحدد مدى الخطأ الذي يحيط بدرجة المستجيب في الاختبار، إذ كلما قل الخطأ المعياري للمقياس كلما كان ثبات المقياس عاليا وزادت ثقتنا بالدرجة التي نحصل عليها من المقياس، وقد بلغ الخطأ المعياري للمقياس (١,٠٣٢) .

- **وصف المقياس بصيغته النهائية** :

يتألف مقياس السلوك الإيثاري لدى معلمات رياض الأطفال من (٣٢) فقرة وأن أعلى درجة محتملة على المقياس هي (٩٦) درجة وأقل درجة محتملة هي (٣٢) ومتوسط الدرجات النظري هي (٦٤) درجة ملحق (٣) .

- **بعض المؤشرات الإحصائية لمقياس السلوك الإيثاري لدى معلمات رياض الأطفال** :

تم حساب بعض المؤشرات الإحصائية لمقياس السلوك الإيثاري لدى معلمات رياض الأطفال لغرض الاستفادة منها لدى تطبيق المقياس والجدول (٧) يوضح ذلك .

الجدول (٧) : الخصائص الإحصائية لمقياس السلوك الإيثاري لدى معلمات رياض الأطفال

الخصائص الإحصائية	مقياس السلوك الإيثاري لدى معلمات رياض الأطفال
العينة	١٠٠
المتوسط	٧٤.٩٠٠
الخطا المعيارى للمتوسط	٠.٦٠٨١
الوسيط	٧٥
المنوال	٧٣
الانحراف المعياري	٦.٠٨١٠
التفرطح	٠.٢٤٤
الخطأ المعياري للتفرطح	٠.٢٤١
الالتواء	٠.٤٣٤
الخطأ المعياري للالتواء	٠.٤٧٨
المدى	٢٦
أعلى درجة	٨٧
أدنى درجة	٦١

- **التطبيق النهائي لمقياس السلوك الإيثاري لدى معلمات رياض الأطفال** :

تم تطبيق مقياس السلوك الإيثاري لدى معلمات رياض الأطفال، ملحق (٣) على عينة تطبيق المقياس البالغة (١٠٠) معلمة (عينة التطبيق النهائي) في الجدول (٣) واستغرقت مدة تطبيق المقياس أسبوعا، إذ بدأت في ٢٠١١/١١/٦، وانتهت في٢٠١١/١١/١٠ .

- **الوسائل الإحصائية** :

استخدمت الباحثة الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS في إجراءات بناء مقياس السلوك الإيثاري لدى معلمات رياض الأطفال، وتحقيق أهداف البحث، وكما يأتي:

- معامل ارتباط بيرسون لاستخراج الثبات بطريقة إعادة الاختبار .
- الاختبار التائي لعينة واحدة لاستخراج دلالة الفروق بين متوسط درجات السلوك الإيثاري والمتوسط الفرضي للمقياس.
- الاختبار التائي لاختبار دلالة معامل الارتباط
- معادلة الخطأ المعياري
- الاختبار التائي لعينتين مستقلتين

- **عرض النتائج ومناقشتها** :

تضمن هذا الفصل عرضا للنتائج التي تم التوصل إليها في ضوء الأهداف ومناقشة تلك النتائج و مقارنتها بنتائج الدراسات السابقة التي تم عرضها في الفصل الثاني.

- **الهدف الأول**: **السلوك الإيثاري لدى معلمات رياض الأطفال**

للتعرف على مستوى السلوك الإيثاري لدى معلمات رياض الأطفال لعينة البحث تم من خلال مقارنة متوسط درجات عينة البحث (معلمات رياض الأطفال) البالغة (٧٤,٩٠٠) بالوسط الفرضي للمقياس (٦٤) وباستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة، أظهرت النتائج إن القيمة التائية المحسوبة (١٢٣,٣١٧) أكبر من القيمة الجدولية (١,٩٩) عند مستوى (٠,٠٥) أي إن الفرق دال إحصائيا لصالح متوسط درجات عينة البحث، والجدول (٨) يوضح ذلك.

الجدول (٨) : نتائج الاختبار التائي بين متوسط العينة والمتوسط الفرضي لمقياس السلوك الإيثاري لدى معلمات رياض الأطفال

العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
١٠٠	٧٤.٩٠٠	٦.٠٨١٩	٦٤	٩٩	١٢٣.٣١٧	١.٩٩	٠.٠٥

واتفقت نتائج البحث الحالي مع دراسة (Anderson,1981)، ودراسة(Amato, 1986,) و دراسة (الشامي، ١٩٩٤) و دراسة (ابراهيم، ١٩٩٦) و دراسة (خيري،١٩٩٩) و دراسة (العناني،٢٠٠٧) التي توصلت الى ارتفاع درجات السلوك الإيثاري لدى لعينة البحث وانهم أكثر إقبالا على المساعدة والمعاونة .

- **الاستنتاجات** :

إن معلمات رياض الأطفال لديهن سلوك إيثاري، إذ جاءت بمتوسط حسابي أعلى من المتوسط الفرضي للمقياس. وهذه النتيجة تدعوا الى التفاؤل لأنها جاءت منسجمة مع المبادئ والقيم الأخلاقية التي يحث عليها الدين الإسلامي والديانات الأخرى.

- **التوصيات** :

في ضوء نتائج البحث توصي الباحثة بما يأتي:

- العمل على إقامة الندوات واللقاءات في رياض الأطفال التي تؤكد القضايا الأخلاقية التي تظهر الفائدة الاجتماعية والنفسية والمعنوية التي يحققها الإيثار.
- العمل على تشجيع الجانب الانساني لاسيما المعلمات اللواتي يتمتعن بمستوى عال من السلوك الإيثاري في قيادة مختلف الأنشطة الاجتماعية داخل الروضة وخارجها (كالتبرع بالدم او الاسهام في الجمعيات الخيرية وانشطة التكافل الاجتماعي) لاسيما ونحن في ظروف أحوج ما نكون الى التكافل والتعاون بين ابناء المجتمع .
- الاستفادة من أداة قياس السلوك الإيثاري التي تم إعدادها في الدراسة الحالية واستخدامها لأغراض الكشف عن حالات ضعف السلوك الإيثاري التي تظهر لدى المعلمات.
- توجيه وسائل الإعلام المسموعة والمرئية والمقروءة ولاسيما (التلفاز) الى الإكثار من البرامج التي تبرز القيم والمبادئ الأخلاقية في أنماط سلوكية مثل الإيثار والمساعدة والتعاون والعطاء.

- الاعتزاز بجهود المعلمات المتعاونات من خلال إبراز النواحي الايجابية في عملهم وتوجيه كتب شكر وتقدير لهن بما يحبب لديهن العمل وينمي روح التعاون والإيثار.
- التعاون بين المسؤولين في وزارة التربية والإعلام من اجل توعية المعلمات حول مخاطر الشخصية الاستغلالية للفرد والمجتمع وبث روح المساعدة والإيثار والتعاون والابتعاد عن روح الأنانية والاستغلال.

- **المقترحات** :

في ضوء نتائج البحث تقترح الباحثة ما يأتي:

- تقنين المقياس الحالي للسلوك الإيثاري واستخراج معايير له من خلال تطبيقه على عينات كبيرة من معلمات رياض الأطفال في العراق .
- استخدام المقياس من قبل إدارات الرياض عموما بهدف تشخيص السلوك السلبي لدى المعلمات والعمل على تعديله بما يؤدي الى تكوين سلوكيات ايجابية كالإيثار.
- دراسة السلوك الإيثاري وعلاقته بفصائل الدم على مستوى القطر.
- دراسة السلوك الإيثاري لدى معلمات رياض الأطفال وعلاقته بالثقة بالنفس موقع الضبط وأساليب المعاملة الوالدية والالتزام الديني واحترام الذات) .

- **المصادر** :

- الأشول، عادل عز الدين (١٩٩٦). علم نفس النمو، القاهرة، دار الحسام للطباعة.
- ابراهيم، عبد الحميد صفوت (٢٠٠٠). المعاونة والإيثار بين المعلمين دراسة لدوافع السلوك الزائد عن الدور في علم النفس الاجتماعي والتعصب، القاهرة، ط١ ، دار الفكر العربي.
- البخاري ،عبد الله محمد بن إسماعيل (٢٠٠١) . صحيح البخاري ، لبنان ،ط١، دار الحكمة العلمية.
- البديري ، شيماء نصيف عناد (٢٠٠٦). تقديم المساعدة وعلاقته بدرجة الصلة بين مقدم المساعدة ومستلمها ، بغداد ، الجامعة المستنصرية، كلية الآداب (رسالة ماجستير).
- بركات ، باسمة كاظم هلاوي (١٩٩٦) . الأسلوب المعرفي التكاملي (التجريد – العيانية) وعلاقته بالإبداع، بغداد، جامعة بغداد، كلية الآداب (رسالة ماجستير) .
- البزاز ، حكمت عبد الله (١٩٨٩) ، اتجاهات حديثة في إعداد المعلمين ، مجلة رسالة الخليج العربي، الرياض ، المكتب العربي، (ع ٢٨) ، السنة الخامسة.
- تريفرز، (١٩٧٩). علم النفس التربوي ، ترجمة موفق الحمداني وحمدلي الكربولي، بغداد ، مطبعة جامعة بغداد.
- توق ،محي الدين وعبد الرحمن عدس (١٩٩٨) . المدخل الى علم النفس ، عمان ، ط١، دار الفكر للطباعة.
- جبر، فارس (٢٠٠٤). التفاعلات الاجتماعية ،الأردن ، دار المسيرة.
- جدن، دكت (٢٠٠٠). المعاونة والإيثار بين المعلمين دراسة لدوافع السلوك الزائد عن الدور في علم النفس الاجتماعي والتعصب، ترجمة: عبد الحميد صفوت ابراهيم ، ط١، القاهرة، دار الفكر العربي.

- الجيبه جي، مها صفوت رؤوف (١٩٩٨). تطور الإيثار عند الأطفال وعلاقته بعمره وجنسه واخذ الدور والحرمان العاطفي، جامعة بغداد، كلية التربية\ ابن رشد(أطروحة دكتوراه).
- الحمداني ، نجلاء غانم ذنون (٢٠٠٨) . اثر برنامج تربوي في تنمية السلوك الإيثاري لدى طلبة المرحلة المتوسطة ، جامعة الموصل، كلية التربية (رسالة ماجستير).
- خداداد ، لينا عقيل (٢٠٠٢). سلوك العطاء وعلاقته بالرغبة في تملك الأشياء لدى طفل الروضة ، بغداد، جامعة بغداد ، كلية التربية للبنات (رسالة ماجستير).
- الخفاف، إيمان عباس، وعباس، علوان داود (٢٠٠٦) . الرعاية الوالدية وعلاقتها بمدى التزام طلبة كلية التربية الأساسية بالقواعد الأخلاقية ، مجلة العلوم التربوية النفسية ، الجمعية العراقية للعلوم التربوية والنفسية ،ع (٥٦).
- خيري، مجد الدين (١٩٩٩):الأسرة و الأقارب دراسة ميدانية على عينة من الأسر النواة في مدينة عمان، عمان ، مجلة العلوم الاجتماعية ، العدد٥٣ ،السنة الخامسة.
- دافيدوف، لندا (١٩٩٨). مدخل علم النفس، ترجمة: سيد الطواب واخرون،القاهرة، ط٣، دار ماكجروهيل للنشر.
- الداودي ، كاوه علي محمد صالح (٢٠٠٤) . السلوك الإيثاري وعلاقته بالأمن النفسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية في محافظة كركوك ، جامعة تكريت، كلية التربية (رسالة ماجستير).
- رمضان ، كافية ، وعزت عبد الموجود (١٩٩٤). معلمة رياض الأطفال ودورها في عملية التنشئة، دراسة ميدانية ، اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغرب آسيا ، سلسلة دراسات عن المرأة العربية
- السامرائي ، بكر السيد عبد الرزاق (٢٠٠٠): قواعد الأخلاق في التصوف الإسلامي، بغداد ، ط١ ، وزارة الثقافة ، دار الشؤون الثقافية العامة.
- سلامة، ممدوحة محمد (١٩٩٤). علم النفس الاجتماعي، أنت وأنا والآخرون، القاهرة،
- مكتبة الانجلو المصرية
- السيد ، فؤاد البهي (١٩٧١) . علم النفس الإحصائي و قياس العقل البشري ، القاهرة ، ط٢، مطبعة دار التأليف
- الشامي، سوزان احمد فتحي (١٩٩٤). العلاقة بين سلوك تقديم المساعدة وبعض المتغيرات النفسية والاجتماعية، جامعة القاهرة ، كلية الآداب (رسالة ماجستير).
- الشميري، صادق (٢٠٠٥). التعاطف الوجداني وعلاقته بسلوك المساعدة، دراسة مقارنة على عينة من العاملين مع ذوي الاحتياجات الخاصة والمعلمين في المدارس العامة في مدينة ثغر- اليمن، جامعة دمشق، مجلة العلوم التربوية والنفسية.
- صالح ، قاسم حسين (١٩٨٨) . الشخصية بين النظرية والتطبيق ، جامعة بغداد ، مطبعة التعليم العالي .
- صليبا ، جميل (١٩٧٢) . علم النفس ، بيروت ، دار الكتاب اللبناني.
- ضقماقضى، سهى يونس إسماعيل (٢٠٠٦). اثر برنامج إرشادي في تنمية السلوك الإيثاري لدى طالبات المرحلة المتوسطة، الجامعة المستنصرية، كلية التربية (رسالة ماجستير).
- الشرباصي ، احمد (١٩٨١) . الدين للحياة ، القاهرة ، دار الكتاب العربي.

- الشمري، نجاح علي حسين (٢٠١٢). اثر برنامج تعليمي في تنمية السلوك الإيثاري لدى طفل الروضة، الجامعة المستنصرية، كلية التربية الأساسية (رسالة ماجستير).
- الطويل ، توفيق (١٩٦٠) . الفلسفة الخلقية نشأتها وتطورها ، الإسكندرية ، ط١.
- العاني ، نزار محمد سعيد (١٩٨٩) . أضواء على الشخصية الإنسانية تعريفها نظريتها قياسها ، بغداد ، ط١ ، الأفاق العربية .
- عبده ،عبد الهادي السيد (١٩٨٩).الإيثار والحاجات النفسية للطلاب المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا بالمرحلة الجامعية ،مجلة التربية ، جامعة المنوفية، كلية التربية.
- العبايجي ، ندى فتاح زيدان (١٩٨٨) . نمو مفهومي الأمانة والصدق لدى الأطفال العراقيين من عمر (٣ - ١٥) سنة ، جامعة بغداد ، كلية التربية (رسالة ماجستير).
- عدس ،عبد الرحمن وتوق، محي الدين (١٩٩٣).المدخل إلى علم النفس،عمان، ط٣ ،دار الفكر للنشر والتوزيع.
- ألعزي ، لمياء حسن عبد القادر احمد (٢٠٠٢) . السلوك الإيثاري وعلاقته بالتوافق النفسي والاجتماعي ومفهوم الذات لدى طلبة جامعة الموصل ، جامعة الموصل، كلية التربية (رسالة ماجستير).
- عقل ،عبد اللطيف (١٩٨٨).علم النفس الاجتماعي ،الأردن ، ط٢،دار البيرق للطباعة.
- علوان ، فاديه (٢٠٠٣) . مقدمة في علم النفس الارتقائي ، القاهرة ، ط١،مكتبة الدار العربية .
- العناني ، حنان عبد الحميد(٢٠٠٤) . أثر الجنس والعمر على سلوك المساعدة لدى الأطفال ، دراسات طفولة ،(٧).
- العناني ، حنان عبد الحميد (٢٠٠٧). المساعدة والإيثار لدى عينة من معلمي الأطفال في الأردن ، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)،المجلد (٢١).
- الغرباوي، صفاء محمد هاشم (١٩٩٩). فاعلية برنامج إرشادي انتقائي في تنمية التوجه نحو المساعدة الاجتماعية والإيثار لدى بعض طلاب الجامعة ، جامعة حلوان، كلية التربية (رسالة ماجستير).
- فتحي ، محمد ورفقي محمد (١٩٨٣) . في النمو الأخلاقي . نظرية . البحث . التطبيق، القاهرة ، ط١.
- القره غولي ، صبيحة ياسر مكطوف (١٩٩١) . تطور السلوك الإيثاري عند أطفال مدينة بغداد، جامعة بغداد، كلية التربية \ابن الرشد (رسالة ماجستير).
- القرطبي ، أبي عبد ألله محمد ابن احمد الأنصاري (١٩٦٧) . الجامع الأحكام القرآن ، القاهرة ، دار الكتاب العربي للطباعة والنشر.
- المجادي ، حياة (٢٠٠١). أساليب ومهارات رياض الأطفال ، الكويت، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- مرتضى ، سلوى (٢٠٠١) . المكانة الاجتماعية لمعلمة الروضة، القاهرة ، مجلة الطفولة العربية، مجلد. (٢) ،ع. (٨).
- مرتضى ، سلوى ، و حسناء أبو النور (٢٠٠٥) . مدخل إلى رياض الأطفال، دمشق ، منشورات جامعة دمشق .

- مـردان ، نجـم الـدين علـي وآخـرون (٢٠٠٤) . المرجـع التربـوي العربـي لـبرامج ريـاض الأطفال،تونس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ،، إدارة برامج التربية.
- المليجي ، حلمي (٢٠٠٠) . علم النفس المعاصر ، بيروت ، ط١ ، دار النهضة العربية .
- الملك ، حاجة حسن (٢٠٠٠) . أثر الحرمان من الوالدين في تطور التعاطف عند الطفل في السودان ، جامعة بغداد ، كلية التربية \ابن الرشد (أطروحة دكتوراه).
- الناشف، هدى (١٩٩٥) . رياض الأطفال، دار الفكر العربي ، ط٢ ، القاهرة
- هـول ، ولنـدزي (١٩٧١) . نظريـات الشخصية ، ترجمـة فـرج احمـد فـرج وآخـرون ، القـاهرة ، الهيئة المصرية العامة للنشر .
- هيكل، عبد العزيز فهمي (ب.ت) . طرق التحليل الإحصائي ، بيروت ، دار النهضة العربية.
- الوائلي، زهراء حسين عباس(٢٠٠٨). العلاقة بين الضغوط النفسية والإيثار لدى مدرسي معاهد إعداد المعلمين والمعلمات ومدرساتها، جامعة بغداد، كلية التربية للبنات (رسالة ماجستير)
- Ahman J. Stalley and Marvin, D. glook (1971). **Measuring and Evaluating Educational Achievement**
- Anastasia A ;(1976**). Psychology Testing**, N Y 4th Edition Macmillan co. .
- Anderson, Gerald Leonard (1981). Self esteem Altruism Perceived as Motivational Factors for Alumni Giving and Their Relation Ships to Various Donor Characteristics: **Dis, Abst, Int,**. Vol. 42 (6).
- Batson, et.al., (1989). Religious Prosodcial Motivation: is in Batson, Psycho Altruisms are- egoistic? **Journal of Personality and Social Psychology. Vol(57) N(5).**
- Bergman J:(1979). **Understanding Educational Measurement and Evaluation**; N.J ,London.
- Ebel RL ;(1972**). Essential of Educational Measurement** ,N. J Prentice – Hall, Englewood Cliffs , Inc.
- Forte, J. A. (1997): "Calling Students to serve the homeless" : A project to promote altruism and community service, **Journal of social work education**, **Vol, 33 Issue 1, PP, 151- 161.**
- Grusec, & Others(1978). "Modeling, Direct Instruction, and Attributions" : Effects Altruism, **Development Psychology**, **Vol, -14, N. 1, P.51.**
- Jogawar,V.(1984). Personality Correlates of Human Blood Group ,Indian, **Journal of Clinical –Psychology ,Vol.(11),N.(2).**
- Kerbs. D .L.(1970).**Altruisms An Examination of the Concept and Review of the Literature Psychological** ,Bulletin ,Vol,(73),N.(4).

- Kiehbiel, L. E.&Mackey, K. (1988). "Volunteer work by Vendergraduates". **ERIC Digest**.
- Kruger, D. (2001). **An Integration of Proximate and Ultimate Influence of Altruisms Helping Intention**.DAL.
- May, M.E.(1986).Human Resource Management in The Nonprofit Sector, comparison of No volunteers ,Special, Olympic ,Volunteers, and General, Volunteers in Aspirate University ,**Diss, Abst, International. Vol .(47),N.(6).P.2231-A**
- Myers, D. (1996). **Exploring Psychology Worth Publishers**, inc.
- Nunnally J C :(1970).**Introduction to Psychology Measurement ,** N. Y. Mac Grew-Hill.
- Sharabang, R. & Bar-Tal, D.(1982).Theories of The Development of Altruisms, Review, Comparison and Integration ,**International Journal of Behavior Development, Vol.(5).**
- Smith A. "Analysis of Altruisms: A concept of Caring. **Journal of Advanced ,Nursing Vol.(22) (1995)P-785-790.**
- Staub. E(1971).The Use of Role Playing and Induction in Children Learning of Helping and Sharing Behavior**, Child Development ,Vol (1).**
- Thomas, R. M.(1979).**Comparing Theories of Child Development** ,Wad south Publishing Company Inc ,California.
- Tillitisky, C .J.(1992).Victimization and Altruisms Helping, **Diss, Abst, International ,Vol.(54).N.(4),P2277.**
- Webster (1983). **Webster's New Universal Unabridged Dictionary**
- Zahan –Waxler .C; Radke –Yarrow, M .&King ,R.A.(1979). Child Rearing and Children's Prosaically Initiations Toward Victims of Distress **,Child Development ,Vol.(50),N.(2).**

❋❋❋❋❋❋❋

((نموذج اشتراك في مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس))

سعادة / الأستاذ الدكتور : رئيس تحرير مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد ،،

أرغب الاشتراك في المجلة لمدة : (سنة واحدة ☐)

على أن تصلني نسخ أعداد المجلة على عنواني البريدي الموضح بهذا النموذج.

الاســـــــــم .....

الوظيفـــــــة .....

جهـــة العمـــل .....

الجنسيـــــــة .....

عنوان المراسلـــة .....

البريد الإلكتروني .....

الهاتف/ الفاكس .....

اسم المشترك : .....

التوقيـــــع : .....

- **قيمة الاشتراك السنوي للأفراد بالدول العربية : (٥٠٠ ريالا).**
- **قيمة الاشتراك للأفراد بباقي دول العالم: (٢٠٠ دولار).**
- **قيمة الاشتراك للمؤسسات بالدول العربية: (٧٥٠ ريالا).**
- **قيمة الاشتراك للمؤسسات بباقي دول العالم: (٣٥٠ دولار).**
- **قيمة الاشتراكات هذه شاملة تكاليف البريد العادي ، ومن يرغب في البريد الممتاز يتحمل الفرق.**
- **يمكن سداد قيمة الاشتراكات بالجنيه المصري مباشرة لمكتب المجلة بجمهورية مصر العربية، أو بحوالة بنكية باسم رئيس التحرير (أ. د / ماهر إسماعيل صبري)على بنك فيصل الإسلامي المصري فرع بنها رقم الحساب ١٨٥٠٦**
- **ترسل صورة من قسيمة تحويل الاشتراكات على البريد الإلكتروني لرئيس التحرير mahersabry2121@yahoo.com**
- **يرسل هذا النموذج بعد تعبأة بياناته عبر البريد الإلكتروني لرئيس تحرير المجلة ، أو عبر البريد العادي على عنوان رئيس التحرير الحالي : المدينة المنورة ، جامعة طيبة ، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس. أو على عنوان مكتبنا بمصر : ١ش أحمد ماهر متفرع من ش الشعراوي، أتريب ، بنها .**