دراسات تربوية ونفسية

مجلة كلية التربية بالزقازيق

مجلد (٣٨) العدد (١٢١)
الجزء الثاني
يناير ٢٠٢٣

دراسات تربوية ونفسية

مجلة كلية التربية بالزقازيق

مجلد (٣٨) العدد (١٢١) يناير ٢٠٢٣ الجزء الثاني

Educational and Psychological Studies

Faculty of Education Journal
Zagazig University

Vol. (38)
No. (121)
Part (2)
January
2023

دراسات تربوية ونفسية

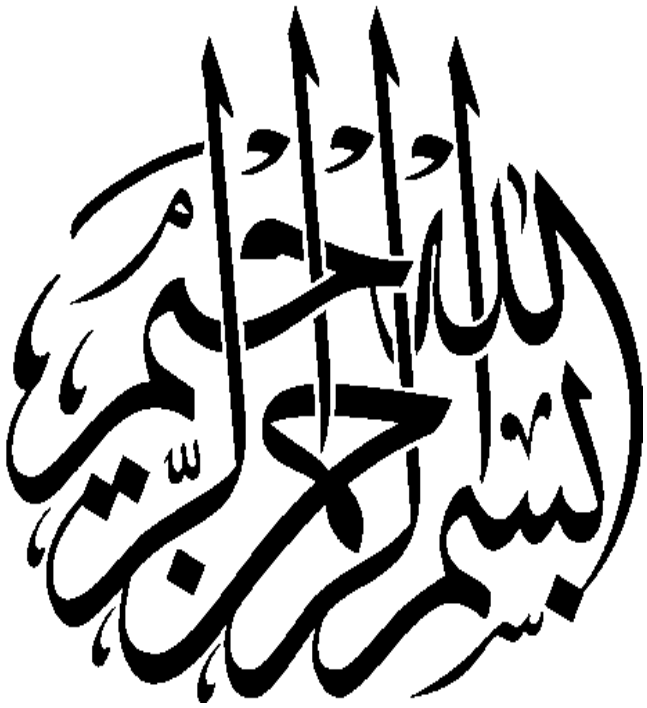
(مجلة كلية التربية بالزقازيق)

مجلة علمية دورية محكمة

المجلد (٣٨) العدد (١٢١)

يناير ٢٠٢٣ م

الجزء الثاني


بسم الله الرحمن الرحيم

مجلس إدارة المجلة

رئيس مجلس إدارة المجلة

أ.د. فاتن فاروق عبد الفتاح موسي

(عميد الكلية)

نائب رئيس مجلس إدارة المجلة

أ.د/ السيد محمد أبو هاشم حسن

(وكيل الكلية للدراسات العليا والبحث)

هيئة التحرير

رئيس التحرير

أ.د. محمد صبري الحوت

هيئة تحرير المجلة

أ. د. أحمد نجم الدين عيداروس

أ.د/ أشرف محمد عبد الحميد

أ.د/ طلعت حسيني اسماعيل

أ.د/ سوزان محمد حسن

أ.د/ شيرى مسعد حليم

سكرتير التحرير

أ.د. محمود عطا مسيل

المنسق الكتروني

أ. مجدى غبريال يوسف

المسئول المالي والإداري

أ. إيهاب أحمد محمد

الهيئة الاستشارية للمجلة

الهيئة الاستشارية مرتبة طبقا حروف الأبجدية

أ.د. أحمد الرفاعى بهجت العزيزي	كلية التربية - جامعة الزقازيق
أ.د. احمد محمد سالم	كلية التربية - جامعة الزقازيق
أ.د. أحمد نجم الدين عيداروس	كلية التربية - جامعة الزقازيق
أ.د. أشرف محمود أحمد	كلية التربية بالغردقة جامعة جنوب الوادى
أ.د. السيد سلامة الخميسي	كلية التربية - جامعة دمياط
أ.د. بيومي محمد ضحاوي	كلية التربية - جامعة قناة السويس
أ.د. حسن مصطفى عبد المعطي	كلية التربية - جامعة الزقازيق
أ.د. حمدى حسن المحروقي	كلية التربية - جامعة الزقازيق
أ.د. سعيد إسماعيل على	كلية التربية - جامعة عين شمس
أ.د. سيف الإسلام علي مطر	كلية التربية - جامعة الإسكندرية
أ.د. ضياء الدين زاهر	كلية التربية - جامعة عين شمس
أ.د. عبد الباسط متولي خضر	كلية التربية - جامعة الزقازيق
أ.د. عبد الله محمد شوقي	كلية التربية - جامعة الزقازيق
أ.د. عبد الله محمد عايض آل تميم	كلية التربية – جامعة أم القري
أ.د. على عبد الرحيم حسانين	كلية التربية - جامعة الزقازيق
أ.د. فاطمة حلمى فرير	كلية التربية - جامعة الزقازيق
أ.د. فريد على يحيى العامدي	كلية التربية – جامعة أم القري
أ.د. فوزي أحمد الحبشى	كلية التربية - جامعة الزقازيق
أ.د. فوقية حسن رضوان	كلية التربية - جامعة الزقازيق
أ.د. محمد أحمد دسوقى	كلية التربية - جامعة الزقازيق
أ.د. محمد أحمد عبد الدايم	كلية التربية - جامعة الزقازيق

نابع الهيئة الاستشارية للمجلة

الهيئة الاستشارية مرتبة طبقا حروف الأبجدية

أ.د. محمد أحمد ناصف	كلية التربية	جامعة الزقازيق
أ.د. محمد إسماعيل عبد المقصود	كلية التربية	جامعة الإسكندرية
أ.د. محمد السيد عبد الرحمن	كلية التربية	جامعة الزقازيق
أ.د. محمد المري إسماعيل	كلية التربية	جامعة الزقازيق
أ.د. محمد فتحي عكاشة	كلية التربية	جامعة دمنهور
أ.د/ محمد عبد الله الفقى	كلية التربية	جامعة الزقازيق
أ.د. منصور أحمد عبد المنعم	كلية التربية	جامعة الزقازيق
أ.د. نبيل سعد خليل	كلية التربية	جامعة سوهاج
أ.د. محمد ابراهيم عبد الله الشويعي	كلية التربية	جامعة القصيم
أ.د. نوال غرم الله الغامدي	كلية التربية	جامعة الملك عبد العزيز
أ.د. غازي عنيزان الرشيدي	كلية التربية	جامعة الكويت
أ.د. عيسي محمد ابراهيم الانصاري	كلية التربية	جامعة الكويت
أ.د. عدنان بدري الابراهيم	كلية التربية	جامعة اليرموك

قواعد النشر

١- تصدر كلية التربية جامعة الزقازيق مجلة علمية محكمة باسم " **دراسات تربوية ونفسية (مجلة كلية التربية بالزقازيق)** " وذلك بصفة دورية كل ثلاثة شهور (يناير- أبريل – يوليه – أكتوبر) وتهتم المجلة بنشر الأبحاث والدراسات المتعلقة بالقضايا التربوية والنفسية ٠

٢- تنشر المجلة ملخصات وعرض الكتب الحديثة، وإسهامات الأساتذة فى مجالات اهتمامات المجلة. ويتم النشر فى هذه الحالات مجاناً بشرط ألا يزيد عدد الصفحات عن عشرة صفحات، وفى حالة زيادة عدد الصفحات يتم دفع تكلفة نشر الصفحات الزائدة حسب تكلفة النشر فى المجلة ٠

٣- يعطى الباحث نسخة من المجلة وعدد (٥) مستلات من بحثه أو دراسته ٠

٤- تهدى نسخة من المجلة لكل كلية من كليات التربية بالجامعات المصرية والعربية.

٥- يكتب البحث أو الدراسة على الكمبيوتر حسب مواصفات النشر بالمجلة ٠

٦- يقوم الباحث برفع البحث الخاص به الكترونيًا من أجل التحكيم العلمي الذي الذي يتم عن طريق المراجعة العمياء، من خلال الموقع الالكتروني للمجلة على موقع بنك المعرفة المصري/https://sec.journals.ekb.eg

٧- يدفع الباحث مبلغ (٣٠٠) ثلاثمائة جنيه مصري للتحكيم العلمى.

٨- بعد قبول البحث أو الدراسة للنشر، يقدم الباحث نسخة أصلية من البحث وأسطوانة كمبيوتر. ويسدد الباحث مبلغ عشرون جنيهاً مصرياً عن كل صفحة من صفحات البحث أو الدراسة٠

٩- ضرورة الالتزام بأخلاقيات البحث العلمي.

١٠- تؤكد هيئة تحرير المجلة أن الآراء الواردة تعبر عن رأى الباحثين وليس عن رأى المجلة .

١١- المجلة متاحة على موقع جامعة الزقازيق http://www.journals.zu.edu.eg/

١٢- المجلة متاحة على موقع بنك المعرفة المصري https://sec.journals.ekb.eg/

الفهرس

م	الموضوع	الصفحة
١	**الخبرة والعمر الزمني لدي معلمات الروضة كمتغيرات منبئة بالوعي بمؤشرات موهبة طفل الروضة** إيمان أحمد عبد العزيز شبانة أ.د/ فوقية حسـن رضوان د/ نسرين السيد سويد	١-٤١
٢	**أثر وحدة مقترحة في تحليل بعض السياقات اللغوية في القرآن الكريم في تنمية بعض مهارات الحس اللغوي لدى طالبات المرحلة الثانوية الأزهرية.** رودينا خيري محمود محمد أ.د. حسن سيد شحاتة أ.م.د. عصام محمد خطاب	٤٣-١٠١
٣	**معدل انتشار اضطراب الاكتناز القهري في ضوء الجنس ونوع الدراسة لدى طلبة جامعة الزقازيق** أ. سمر محمد سعيد عبد الحميد أ. د./ حسن مصطفى عبد المعطي د/ هدى السيد شحاته	١٠٣-١٦١
٤	**التنبؤ بالضغوط الأكاديمية من التلكؤ الأكاديمى لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة** أ/أسماء يونس منصور أحمد أ.د/ نبيل محمد زايد أ.م.د/ ميمى السيد أحمد إسماعيل د/إحسان شكرى عطيه	١٦٣-٢٢٥
٥	**الجامعة الإفتراضية : المفهوم والأنماط وأوجه الإستفادة منها فى مصر فى ظل تداعيات فيروس كورونا (كوفيد-١٩)** منال سعد الدين ابوزيد حسن أ.د. محمد أحمد حسين ناصف د. مشيرة أحمد سالم حسن هنداوى	٢٢٧-٢٧٣
٦	**برنامج قائم على الدراما التعليمية فى علاج صعوبات التحدث لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية** السيد محمد عبد الفتاح أحمد أ. د/عيطة عبد المقصود يوسف أ.م. د/ عصام محمد خطاب	٢٧٥-٣١٦
٧	**الوحدة النفسية لدى المعلمات المطلقات "دراسة سيكومترية – إكلينيكية"** إسلام مصطفى محمود عبد الهادي أ.د. حسن مصطفى عبد المعطي أ.د. عبد الباسط متولي خضر	٣١٧-٣٦٠
٨	**القيادة الإبداعية كمدخل لتحقيق الرضا الوظيفى فى مدارس التعليم الثانوى العام بمحافظة الشرقية دراسة ميدانية** أ/ أمل محمد أحمد محمد على أ.د/ محمد أحمد عوض د/ إيمان وصفى كامل	٣٦١-٤٦٥
٩	***Psychometric Properties of the Self-Compassion Scale on Saudi University Students*** **Munirah Muhammad Al-Samih**	467-495

الخبرة والعمر الزمني لدي معلمات الروضة كمتغيرات منبئة بالوعي بمؤشرات موهبة طفل الروضة

إيمان أحمد عبد العزيز شبانة

المعيدة بقسم الصحة النفسية

كلية التربية– جامعة الزقازيق.

أ.د/ فوقية حسن رضوان

أستاذ الصحة النفسية المتفرغ

كلية التربية- جامعة الزقازيق.

د/ نسرين السيد سويد

مدرس الصحة النفسية

كلية التربية- جامعة الزقازيق.

مستخلص البحث :

هدف البحث الحالي إلي التنبؤ بالدرجة الكلية للوعي بمؤشرات موهبة طفل الروضة من عدد سنوات الخبرة والعمر الزمني لدي معلمات الروضة ، وكذلك التعرف علي تأثير كلاً من عدد سنوات الخبرة والعمر الزمني لدي معلمات الروضة علي الوعي بمؤشرات موهبة طفل الروضة ، و التعرف علي أثر المؤهل الدراسي لدي معلمات الروضة علي الوعي بمؤشرات موهبة طفل الروضة ، وتحقيقاً لهذا الهدف أُجري البحث علي عينة قوامها (٣٤٣) معلمة من معلمات الروضة ، بمتوسط عمر زمني (٣٣,٥) سنة، وانحراف معياري (٤,٩) ، ولقد استخدمت الباحثة الأداة التالية:استبانة الوعي بمؤشرات موهبة طفل الروضة (إعداد الباحثة) ، ولقد أسفر البحث عن النتائج التالية : وجود علاقة ارتباطية موجبة قوية بين المتغيرات المتنبأ منها (عدد سنوات الخبرة ، والعمر الزمني) ، والمتنبأ به (الدرجة الكلية للوعي بمؤشرات موهبة طفل الروضة) ، وجود فروق ذات دلالة

إحصائية بين متوسطي درجات الوعي بمؤشرات موهبة طفل الروضة لدي معلمات الروضة في متغير الخبرة لصالح المعلمات الأكثر خبرة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الوعي بمؤشرات موهبة طفل الروضة لدي معلمات الروضة في متغير العمر الزمني لصالح المعلمات الأكبر عمراً، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الوعي بمؤشرات موهبة طفل الروضة في متغير المؤهل الدراسي لصالح المعلمات المؤهلات (تخصص رياض الأطفال) .

الكلمات المفتاحية : الوعي بمؤشرات الموهبة ، معلمات الروضة ، طفل الروضة .

Abstract:

The aim of the current research is to predict the total degree of awareness of kindergarten child talent indicators from the number of years of experience and chronological age of kindergarten teachers, As well as identifying the effect of the number of years of experience and the chronological age of kindergarten teachers on awareness of the indicators of the talent of the kindergarten child**,** As well as identifying the impact of the educational qualifications of kindergarten teachers on awareness of indicators of the talent of the kindergarten child, To achieve this goal, the research was conducted on a sample of (343) kindergarten teachers, with an average age of (33.5) years, and a standard deviation of (4.9) years, The researcher used the following tool: a questionnaire about awareness of kindergarten child talent indicators (prepared by the researcher), The research resulted in the following results: There is a strong positive correlation between the predicted variables (number of years of experience, and chronological age), and the predicted one (total degree of awareness of kindergarten child talent indicators), There are

statistically significant differences between the average degrees of awareness of the indicators of the talent of the kindergarten child among the kindergarten teachers in the experience variable in favor of the more experienced teachers, And there are statistically significant differences between the average degrees of awareness of kindergarten child talent indicators among kindergarten teachers in the chronological age variable in favor of the older female teachers, And there are statistically significant differences between the average degrees of awareness of kindergarten child talent indicators in the academic qualification variable in favor of qualified female teachers (kindergarten specialization).

Keywords :Awarenes of talent indicators , kindergarten teachers ,kindergarten child.

مقدمة :

تعد معلمة الروضة من أهم العناصر فى العملية التربوية، حيث أنها تتعامل مع الأطفال، وتُكيف المواقف التعليمية ، وتنفذ المناهج ، وتختار الطرق الملائمة للتعلم ، وتثري مواقف الخبرة لدي الأطفال باستخدام التقنيات التربوية الحديثة ، فالمعلمة الناجحة المدركة لمهنتها يمكن أن تحقق الأهداف التربويه بإدراكها الواعي ، وبحسها المستنير(عاطف عدلي ،٢٠١٣،١٥).

ولا يقتصر دور معلمة الروضة علي التدريس وتلقين المعلومات للأطفال فحسب ، بل تشارك المعلمة أسر الأطفال في بناء القاعدة المعرفية والنفسية لأطفالهم ،حيث أنها الأم

البديلة لأطفال تركوا منازلهم وأمهاتهم، ووجدوا أنفسهم في بيئة جديدة ، لذلك فهم في أشد الاحتياج لمن يساعدهم علي التكيف والانسجام (سلوي محمد، ٢٠٢٠ ،٢٦٨).

وتقوم معلمة الروضة بدوراً هاماً في تنشئة الأطفال واكتشاف مواهبهم وتنميتها ، حيث يقضي الطفل معظم وقتة في الروضة ، فهي البيئة الثانية التي ينمو فيها ، ويكتسب المعلومات والمعارف ، ويتعلم المهارات الاجتماعية ، ويتواصل مع الآخرين (محمد حيدر ، ٢٠١٣، ٢٤).

ولاشك أن الاهتمام برعاية وتنميه الموهوبين يجب أن يبدأ من الطفولة، وذلك من خلال مقابلة احتياجات هؤلاء الأطفال الموهوبين ، وتهيئة مناخ تربوي في الأسرة والروضة، لتنمية مواهبهم الفائقة في تلك الفترة الخصبة التي تصفح عن مواهبهم، لذلك من الضروري أن تلتقط هذه المواهب الفطرية المنبثقة من هؤلاء الأطفال الصغار، لتجد أيادي تربوية واعية تحتضن هذه المواهب وتتبناها بالرعاية والتنمية، حيث أوضح (تورانس) أن قدرة الطفل علي التخيل الابداعي تزاد بين عمر الرابعة والرابعة والنص ثم تأخذ في الانحدار فجأة في عمر الخامسة أو السادسة إذا لم تجد الرعاية التربوية والنفسية والاجتماعية المناسبة لتنميه هذه المواهب (جابر محمود ،٢٠٠٧، ٩- ١٠).

كما جاءت العديد من الدراسات مثل دراسة (Ougrlu,U.&Cetinkaya,C.,2012)ودراسة(Bildren,A.,2017) ، ودراسة (Nasri,D.&Augustina,A,2021) مؤكدين علي أن الأطفال الموهوبين يظهرون خصائص مختلفة في المهارات المعرفية واللغوية والوجدانية والحركية مقارنه بالأطفال الآخرين في نفس المرحلة العمرية ، كما أشارت دراسة (Harrison,C.,2004) إلي أن الأطفال الموهوبين يتميزون ببعض المؤشرات السلوكية مثل الفضول ، والإبداع ، والتعاون ، والدافعية، وقوة الذاكرة .

وهو ما جعل الباحثة تستهدف التنبؤ بالدرجة الكلية للوعي بمؤشرات موهبة طفل الروضة من عدد سنوات الخبرة والعمر الزمني ، وكذلك تأثير كلا من الخبرة وعدد سنوات العمر والمؤهل لدي معلمات الروضة علي الوعي بمؤشرات موهبة طفل الروضة .

مشكلة البحث :

نبع الإحساس بمشكلة البحث الحالي من خلال ملاحظات الباحثة ومعايشتها للعمل داخل الروضات أثناء التدريب الميداني خلال فترة دراستها بكلية التربية (شعبة طفولة) ، حيث لاحظت الباحثة قصوراً في الاهتمام بمواهب الأطفال ، وأن الاهتمام في فترة المسابقات التعليمية بين الروضات يقتصر علي المواهب الموسيقية والفنية ، بينما لم تنل بقية مجالات الموهبة اهتماماً من قبل معلمات رياض الأطفال.

و انطلاقاً من أن الموهبة الإنسانية من أهم و أعظم الثروات التي لا يمكن تعويضها في أي مجتمع ، فالمجتمعات التي استطاعت أن تكشف عن أطفالها الموهوبين ، وقامت برعايتهم واستثمرت ما لديهم من قدرات ومواهب وإبداعات هي التي سيطرت وتقدمت و قادت المجتمعات الأخرى (محمد يحيي، ٢٠١٨، ٢٠٢).

ولقد أوضحت نتائج بعض الدراسات مثل دراسة (سعاد محمد ، ٢٠١٤) ، ودراسة (Inan,H,.Z, Bayindir,N&Sevinç.S. ,2009) ، ودراسة Endepohls-Uple,M.&Ruf,H.,2005)) إلي قصور شديد في وعي المعلمات بخصائص الأطفال الموهوبين ، وإتباعهم لطرق غير أكاديمية في الكشف عن الأطفال الموهوبين .

وهو ما جعل الباحثة تستهدف التنبؤ بالدرجة الكلية للوعي بمؤشرات موهبة طفل الروضة من عدد سنوات الخبرة والعمر الزمني لدي معلمات الروضة ، وكذلك

تأثير كلاً من الخبرة وعدد سنوات العمر والمؤهل لدي معلمات الروضة علي الوعي بمؤشرات موهبة طفل الروضة .

أهداف البحث:

١- التنبؤ بالدرجة الكلية للوعي بمؤشرات موهبة طفل الروضة من عدد سنوات الخبرة والعمر الزمني لدي معلمات الروضة.

٢- التعرف علي الفروق في الوعي بمؤشرات موهبة طفل الروضة باختلاف كلاً من العمر الزمني والمؤهل والخبرة لدي معلمات الروضة.

أهمية البحث :

١. تقديم إطار نظري عن الموهبة من حيث : المفهوم، المؤشرات الدالة علي الموهبة، كيفيه التعرف علي الموهبة في مرحله رياض الأطفال .

٢. العينة المطبق عليها البحث هن معلمات رياض الأطفال لما لهن من دور فعال في اكتشاف الأطفال الموهوبين.

٣. الاستعانة بالمقياس الذي تم إعداده لعينة مماثلة.

مصطلحات البحث :

١- الوعي بمؤشرات موهبة طفل الروضة (Awareness of kindergarten child talent indicators)

هي المعلومات المكتسبة والتي تمثل مستويات من المعرفة لدي المعلمات من مصادر متعددة (التعليم، الحصول علي دورات تدريبية ، الوظيفة التربوية ،عمر الطفل)حول مؤشرات الموهبة وخصائص الأطفال الموهوبين المختلفة(سعاد محمد عبد الغني، ٢٠١٤، ٣٨٧).

وتعرف الباحثة الوعي بمؤشرات موهبة طفل الروضة إجرائياً : إدراك المعلمة للعلامات والدلائل اللفظية و الموسيقية والرياضية المنطقية و البصرية والحركية التي تظهر علي الطفل وتدل علي موهبته وتميزه مستقبلاً.

٢- **معلمة الروضة Kindergarten teacher :** تعرفها نجوى يوسف (٢٠١٩، ٨٧): بأنها المعلمة المعدة علمياً ومهنياً وفقاً لمعايير محددة، تمكنها من القيام بأدوارها بكفاءة من أجل تحقيق النمو الشامل المتكامل للأطفال فى هذه المرحلة.

وتعرف الباحثة معلمات الروضة المؤهلات إجرائياً: بأنهن المعلمات المعدات علمياًومهنياً في أحد كليات التربية شعبة طفولة أو كليات رياض الأطفال وفقا لمعايير محددة تمكنهن من القيام بأدورهن بكفاءة من أجل تحقيق النمو الشامل للطفل .

وتعرف الباحثة المعلمات غير المؤهلات إجرائياً: بأنهن المعلمات الحاصلات علي مؤهل جامعي غير متخصص في الطفولة .

طفل الروضةKindergarten child : هو ذلك الطفل الذي لم يلتحق بالصف الأول الإبتدائي ولكنه علي مشارق الالتحاق به ، وبالتالي تختلف التعريفات حول الحد الاقصي لسن طفل الروضة تبعا لسن الإلزام لكل دولة ، وطفل الروضة في مصر يكون عمره من ٤- ٦ سنوات(منال كمال،٢٠٠٢، ٤٣).

أدبيات البحث :

أولاً : مؤشرات الموهبة لدي طفل الروضة (Indicators of talent for a kindergarten child):

هي تلك المؤشرات والدلائل التي تدل علي موهبة الطفل ، وتعتمد علي ما يبديه الطفل من تصرفات أو أشكال السلوك التي تدل علي تميزه وموهبته (حسين محمد ،٢٠١٥ ، ٢١).

فيما يلي سوف تقوم الباحثة بعرض بعض مؤشرات الموهبة في مرحلة الروضة:

أ- مؤشرات الموهبة اللفظية أو اللغوية:

تعني قدرة الطفل علي استخدام اللغة ومعانيها في المهام المختلفة سواء كان في مخاطبة الآخرين أو التعبير عن نفسه (هدي قناوي ،أماني إبراهيم ،رنا محمود ، ٢٠١٩ ، ٣١٤).

ومن مؤشرات الموهبة اللفظية لدي طفل الروضة مايلي :

- الفهم المبكر للكلام من حيث المفردات وقواعد اللغة .
- القدرة علي تأليف الأغاني والقصص بشكل تلقائي .
- استخدام اللغة لتبادل الأفكار والمعلومات في سن مبكر (proter,L.,2005,3).

ولقد هدفت دراسة ناصري و أجوستنا(Nasri, D. S., & Agustina, ,2021 A) إلي التعرف علي الأطفال الموهوبين لغوياً ، ولقد استخدمت الدراسة التحليل الوصفي دون استخدام الصيغ الإحصائية ، كما استخدمت الدراسة طريقة الملاحظة المباشرة في جمع المعلومات ، ولقد توصلت الدراسة من خلال تحليل المحادثة والحوار وكذلك تفاعل الأطفال مع أقرانهم في الفصل ، ومع المعلم إلي أن التطور اللغوي

للأطفال الموهوبين كان مختلفاً عن أقرانهم حيث أنهم يميلون إلي استخدام لغة بشكل جيد ومنظم ، وكذلك استخدام المفردات المتعددة المناسبة لسياق الجمل ، والقدرة علي التواصل والتفاعل مع الآخرين بأسلوب جيد .

ب- مؤشرات الموهبة الموسيقية :

يظهر علي طفل الروضة بعض العلامات والدلائل التي تشير إلي موهبته الموسيقية ومنها ما يلي:

- الشغف للاستماع إلي الموسيقي وتذوقها .
- حفظ الألحان بسهولة.
- ذاكرة سمعية قوية .
- ترديد الأغاني والألحان المختلفة.
- مهارة في العزف علي آله موسيقية أو أكثر (عادل عبدالله ، ٢٠٠٥ ، ١٩٦- ١٩٧).

ويشير دليل جمعية التربية الموسيقية بولاية وسكونسن الأمريكية (Wisconsin Music Educators Association , 2009,14) إلي بعض مؤشرات الموهبة ومنها ما يلي :

١- الوعي بالأصوات الطبيعة والبشرية في البيئة المحيطة .

٢- التميز بين الإيقاعات المختلفة .

٣- الإحساس بالألحان المختلفة من حيث النغم والإيقاعات .

٤- القدرة علي ابتكار الألحان.

٥- الحرص علي التعبير عن أفكاره وتخيلاته الموسيقية.

ج- مؤشرات الموهبة الرياضية المنطقية:

ويشير هوديجي (Hodge,K., 2013,2) إلي مؤشرات الموهبة الرياضية المنطقية وهي :

- القدرة علي التفكير المجرد.
- يحب عد وتصنيف الأشياء.
- الاستمتاع بحل المسائل الرياضية وحلها بسرعة وسهولة.
- يستمتع بحل الألغاز .
- القدرة علي حل المشكلات .
- القدرة العالية علي التركيز في أكثر من شيء في نفس الوقت.

د- مؤشرات الموهبة البصرية المكانية :

يظهر علي طفل الروضة بعض العلامات والدلائل التي تدل علي أنة موهوب في الفنون البصرية ومنها ما يلي :

- الحساسية للألوان والخطوط والمساحات والمباني .
- حب الرسم والتلوين.
- قوة الملاحظة .
- القدرة علي تصور الأشياء ، وإنشاء أفكار بصرية ومكانية.
- القدرة علي تكوين أشياء مفيدة .
- القدرة علي وصف الأشياء بطريقة خيالية .
- إمتلاك القدرة علي التعرف علي الأشخاص من زوايا مختلف (Gani, A., Safitri, R., & Mahyana, M. ,2017,19).

ذ- مؤشرات الموهبة الحركية :

الطفل الموهوب حركياً تظهر عليه بعض المؤشرات في مرحلة الطفولة ومنها :

- النمو الحركي المبكر وخاصة في المهارات التي تخضع للسيطره مثل التوازن.
- القدرة علي تحديد أماكنهم داخل البيئة أي الوعي المبكر لليسار واليمن .
- القدرة علي تفكيك وإعاده الأشياء بمهارة فائقة.
- مستوي متقدم من الرسم والكتابة اليدوية.
- القدرة علي صنع أشكال وأنماط مثيرة للإهتمام (proter,L.,2005.3-4).

ر- **مؤشرات الموهبة الاجتماعية (القيادية):**

ويقصد بها قدرة الطفل علي ملاحظة ما يشعر به الآخرين من مشاكل ، والإدراك والتمييز بين مشاعره ومشاعر الآخرين (هانم أبو الخير ،٢٠١١ ، ٧٦٣).

ومن مؤشرات الموهبة الاجتماعية عند الطفل ما يلي :

- تفضيل الصحاب الأكبر سناً .
- روح الدعابة .
- قدرة جيدة علي حل المشكلات .
- فضول غير عادي .
- المثابرة عند الرغبة.
- العدل والإنصاف .
- يميل إلي التشكيك في السلطة (Kurup, A., Basu, A., Chandra, A., Jayan, P., Nayar, S., Jain, G., & Rao, A.,2013,45).

كما أشارات دراسة إيناس السيد (٢٠٠٨) إلي التعرف علي بعض أهم المؤشرات المنذرة بظهور الموهبة بين أطفال الروضة، وتحقيقاً لهذا أُجريت الدراسة علي عينة قوامها(٦٠)معلمة من معلمات الروضة بمحافظة بور سعيد ، و(٢٤٠) طفل وطفلة ،

بمتوسط عمر زمني ٥ سنوات ، و(١٦٠)أسرة من أسر هؤلاء الأطفال . ولقد استخدمت الباحثة اختبار ذكاء(جودانف هاريس) ، واستمارة المستوى الاجتماعي والاقتصادي ، وقائمة بأهم المؤشرات المنذرة بظهور الموهبة فى الروضة، وبطاقة الملاحظة لاكتشاف الطفل الموهوب داخل الروضة، وبطاقة ملاحظة لاكتشاف الطفل الموهوب داخل الأسرة ، ولقد أسفرت الدراسة عن النتائج التالية : حصر وتقدير الأدوار التى يجب أن تقوم بها كل من معلمة الروضة والأسرة من خلال (والوسائل التعليمية ، وإعداد الخطط ، وتوفير الكتب، والمواقف التعليمية والأنشطة ، ومشاركة الوالدين فى العملية التعليمية والندوات والمؤتمرات) ، وكذلك إعداد بطاقة ملاحظة للأنشطة الحرة والمتنوعة لاكتشاف الأطفال الموهوبين وتنميتهم داخل وخارج الروضة.

النظريات والنماذج المفسرة للموهبة :

لقد تعددت وتنوعت النظريات والنماذج المفسرة للموهبة ومنها :

أ- نظرية الذكاءات المتعددة Multiple intelligence of theory.

ب- نموذج الحلقات الثلاث لتفسير الموهبة Threering – Model of Giftedness.

ج- النظرية الثلاثية فى الموهبة العقليةThe triple theory of mental gift .

أ- نظرية الذكاءات المتعددة:Multiple intelligence of theory

قدم العالم هوارد جاردينر (Gardner,R.,1983)نظرية الذكاءات المتعددة فى كتابه "أطر العقل البشرى" (frames of mind)، وأوضح فيها أن الفرد يمتلك سبعة أنواع من الذكاء على الأقل وتمثل كل منها: مجموعة مهارات لحل المشكلات. كما يرى جاردنر أن هناك مشكلة فى تعريف الذكاء، ويرجع ذلك إلي صعوبة قياس الذكاء حيث

أن الأمر لا يتوقف عند حدود اختبارات الذكاء فقط، فالذكاء ليس مهارة من نوع معين، بل يرى الكثير أن الذكاء مهارات متنوعة ومتعددة(في :إمام مصطفي ، ٢٠٠٢ ،٤٤٤- ٤٤٥)

ولقد اقترح جاردنر عدة أنواع من الذكاء وهي:

- **الذكاء اللغوى أو اللفظي Linguistic intelligence:**

ويقصد بالذكاء اللغوى أو اللفظى قدرة الفرد على استخدام الكلمات والجمل تحريراً أو شفوياً بكفاءة، وهذا النوع من الذكاء ينطوى علي الإحساس بالكلمات ومعانيها، وكذلك الأصوات والمقاطع والشعور بوظائف اللغة المختلفة (عبد الرحمن سيد، محمد مصطفى، أحمد أبو الفتوح، ٢٠١٤، ٦٣٩).

- **الذكاء الرياضي المنطقى Logical math matical intelligence:**

ويقصد به قدرة الفرد علي إجراء العمليات الحسابية ،وحل المسائل المجردة بسهولة ، وتطوير

المعادلات والبراهين

(Davis,K.,Christodoulou,j.,Seider,s.&Gardner,h.,2011,488).

- **الذكاء المكانى البصري Visual spatial intelligence:**

ويقصد بة قدرة الفرد علي الخيال والتعرف علي العالم البصري بدقة ، وتغيير وتعديل الأشياء الأولية التي تم التعرف عليها من قبل الفرد .(Al Ghraibeh, A. M.,2012,104)

- **الذكاء الموسيقي Musical intelligence:**

ويقصد بالذكاء الموسيقى قدرة الفرد الذهنية على إدراك الصيغ والنغمات الموسيقية المختلفة، والقدرة على تمييزها وتحويلها والتعبير عنها، وهذا النوع من الذكاء يشمل الحساسية للإيقاع واللحن ويظهر الذكاء الموسيقى لدى الأشخاص أصحاب القدرات الموسيقية غير العادية(عبدالله أحمد ، ٢٠١٠ ، ٢٣٨).

- **الذكاء الشخصي Intrapersonal intelligence:**

ويقصد بالذكاء الشخصى قدرة الفرد على إدراك ذاته، والوعى بمشاعره ومعتقداته ودوافعه، وتحديد نقاط القوة والضعف، والتصرف بشكل يتوافق مع هذا الفهم ويساعده على ضبط تصرفاته وفهم واحترام ذاته (Armstrong,T., 2018, 3)

- **الذكاء الإجتماعي Interpersonal intelligence:**

ويقصد به قدرة الفرد علي ملاحظة الآخرين ، ومراقبة حالاتهم وفهم طباعهم ودوافعهم ومشاعرهم، وكذلك التنبؤ بسلوكياتهم في المواقف المختلفة ، والقدرة علي التواصل والعمل معهم (عبدالمطلب القريطي ،٢٠١٣، ٨٨) .

- **الذكاء الجسمى أو الحركى Bodily – Kinesthetic intelligence:**

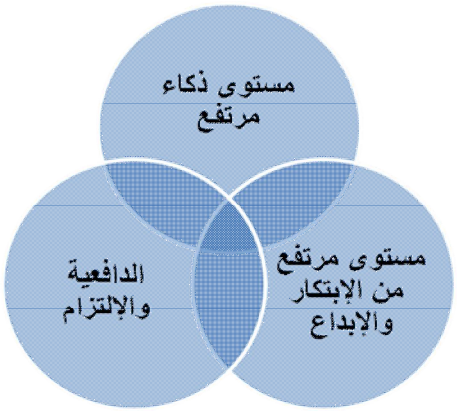
ويقصد بالذكاء الجسمى أو الحركى قدرة الفرد على التحكم الذاتى الفعال للنشاط الحركى، وتنسيق الحركات ومقاومة التعب والاستجابات السريعة (Petkov, A. & Grebennikove, V., 2016,106).

ب- نموذج الحلقات الثلاث لتفسير الموهبة Threeing – RenzulliModle:

قدم العالم رينزولي (Renzulie,G.,1986) نموذج الحلقات الثلاث وأفترض

رينزولى أن الموهبة نتاج نقاط ثلاث قدرات إنسانية، وتمثل هذه القدرات حلقات متعانقة:

- الحلقة الأولى: مستوى ذكاء فوق المتوسط.
- الحلقة الثانية: الدافعية والإلتزام.
- الحلقة الثالثة: مستوى مرتفع من الإبداع والابتكار.



(Threeding – RenzuliModle)

(Kiran,C.,& Murhy,C., 2016, 122)

كما قام رينزولى بتصنيف الموهبة إلي فئتين هما:

- **الموهبة المدرسية School giftedness:**

يقصد بالموهبة المدرسية قدرة الفرد على اجتياز الاختبارات بكفاءة عالية، ويتميز أصحاب الموهبة المدرسية بارتفاع نسبة الذكاء وكذلك ارتفاع التحصيل الدراسى (Williams,J., 2019,12).

• **الموهبة الإنتاجية الإبداعية Creative – productive giftedness:**

يقصد بالموهبة الإنتاجية الإبداعية: تلك الموهبة التى تتسم بقدرة الأفراد على حل المشكلات وهذه الموهبة تضم مجالات متعددة من النشاط الإنساني مثل الاستعدادات الأكاديمية، والقدرة على التفكير الابتكارى، والقدرة الحس حركية، والقدرة على القيادة، والفنون الأدائية البصرية .(Sternberg,R.,&Davidson,J.,2005,254)

جـ- النظرية الثلاثية فى الموهبة العقلية The triple theory of mental gift :

قدم العالم روبرت شتبرنبرغ" Sternberg,R.," النموذج الثلاثي لتفسير الموهبة بالولايات المتحدة الأمريكية ، ويشير الي أن الموهبة تضم ثلاث أنماط أو عناصر وهي :

١- **الموهبة التحليلية analytic giftedness:** تشمل هذه الموهبة إمكانية عزل مشكلة معينة عن غيرها ، والفهم الدقيق لأجزائها ، وربط الأجزاء ببعضها ،فهي تعد بمثابة مهارة تقاس باختبارات الذكاء التقليدية .

٢- **الموهبة العملية practical giftedness** :تشمل تطبيق القدرات والتحليلية لحل المشكلات اليومية ،كما أنها تشمل المهارات التي يمتاز بها الأشخاص الناجحين في وظائفهم .

٣- **الموهبة الابتكاريه creative giftedness**: وتتضمن هذه الموهبة الحدس أو البصيرة، أو الابتكارية والإبداع ، أو المهارة في مسايرة المواقف الجديدة (دانيال .ب.هالاهان ،جيمس .م.كموفمان ،٢٠٠٨، ٨٠١).

ثانياً : وعي معلمات رياض الأطفال بالمؤشرات الدالة علي الموهبة :

تقوم معلمة الروضه بدور مهم في تنشئة الأطفال واكتشاف مواهبهم وتنميتها ، حيث يقضي الطفل معظم وقته في الروضة ،فهي البيئة الثانية التي ينمو فيها ، ويكتسب

المعلومات والمعارف،ويتعلم المهارات الاجتماعية، ويتواصل مع الآخرين .

وتقوم معلمة الروضة بدوراً هاماً في اكتشاف الموهوبين عن طريق :

أ- تشجيع الأطفال علي إظهار مواهبهم من خلال المسابقات والجوائز التشجعية.

ب- توفير الأدوات والآلات والأجهزه لاكتشاف الأطفال الموهوبين في مختلف المجالات .

ج- متابعة الأطفال الموهوبين داخل الروضة من خلال التواصل مع الأسره بصفة دورية(محمد حيدر، ٢٠١٣ ،٢٤).

وتعرف الباحثة مستوي وعي معلمات رياض الأطفال بالمؤشرات الدالة علي الموهبة : مدي إدراك المعلمة للعلامات والدلائل اللفظية و الموسيقية والرياضية المنطقية و البصرية والحركية التي تظهر علي الطفل وتدل علي موهبته وتميزه مستقبلاً .

كما تناولت دراسة يازيتشي وأكمان و كارديس و يوزيون (Yazici, D., Akman, B., Karde, S., & Uzun, E.,2017) التعرف علي وعي معلمي مرحلة ما قبل المدرسة بخصائص الأطفال الموهوبين ، ولقد أستخدمت الدراسة مقياس تصنيف الخصائص السلوكية ،و استمارات المقابلات شبه المنظمة ، ولقد أسفرت الدراسة عن النتائج التالية معلمي رياض الأطفال يربطون الموهبة بالخصائص السلوكية المعرفية ، وعاده ما يركزون علي المهارات المعرفية فهم يعتقدون أن الأطفال الموهوبين هم من لديهم مهارات حل المشكلات والمهارات المعرفية العامة ، لكنهم مترددون في المهارات الاجتماعية.

وهدفت دراسة أنيان وبياندر وسيفنس (Inan,H,.Z, Bayindir,N&Sevinç.S. ,2009) التعرف علي مستويات وعي المعلمين بخصائص الأطفال الموهوبين خلال مراحل

نموهم ، وتحقيقاً لهذا الهدف أُجريت الدراسة علي عينه قوامها(٧٥) معلماً للأطفال ،وقد استخدم الباحثان الأدوات التالية : استبانه الوعي بخصائص الأطفال الموهوبين ، ولقد أسفرت الدراسة عن النتائج التالية : يتبع المعلمون طريقة غير أكاديمية في التعرف علي الأطفال الموهوبين وتحديد خصائصهم،ولهذا أخطا البعض منهم في التعرف علي الخصائص المختلفة للأطفال الموهوبين ،ولقد أوصت الدراسة بضرورة معرفه المعلم لبعض المفاهيم مثل :الموهوبين ،مرتفعي الذكاء وكذلك كيفيه التعامل مع الأطفال الموهوبين وتعزيز نقاط القوه لديهم.

كما هدفت دراسة أندوهبلس وروف (Endepohls-Uple,M.&Ruf,H.,2005) التعرف علي وعي المعلمين بخصائص الأطفال الموهوبين بألمانيا والتعرف علي أثر الخبرة في مستوي الوعي بخصائص الأطفال الموهوبين، وتحقيقًا لهذا الهدف أُجريت الدراسة علي عينه قوامها (١٩٢) معلما للأطفال ،ولقد استخدم الباحث الأدوات التالية : استبانة الوعي بخصائص الأطفال الموهوبين ، وتكونت الاستبانة من (٩٠) مفردة ، ولقد أسفرت الدراسة علي النتائج التالية :ارتفاع درجة وعي المعلمين بالخصائص المعرفية للأطفال الموهوبين ، صعوبة تعرف المعلمين علي خصائص السلوك الاجتماعي للطفل الموهوب ،وجود فروق ذات دلالة في خصائص المجال المعرفي لصالح المعلمين ذو الخبرة ، وجود فروق ذات دلالة في وعي المعلمين بالسمات الشخصية للموهوب لصالح المعلمين ذو الخبرة .

فروض البحث:

١- يمكن التنبؤ بالدرجة الكلية للوعي بمؤشرات موهبة طفل الروضة من عدد سنوات الخبرة ، والعمر الزمني لدي معلمات الروضة .

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المعلمات في الوعي بمؤشرات موهبة طفل الروضة ترجع إلي الخبرة .

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات : المعلمات الأصغر عمراً، والمعلمات الأكبر عمراً في الوعي بمؤشرات موهبة طفل الروضة.

٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المعلمات المؤهلات (تخصص رياض الأطفال) ، وغير المؤهلات (تخصصات أخري) في الوعي بمؤشرات موهبة طفل الروضة لصالح المعلمات المؤهلات.

منهج البحث :

اعتمد البحث الحالي علي المنهج الوصفي لتحقيق هدف البحث الحالي .

عينة البحث :

أُجري البحث علي عينة قوامها (٣٤٣) معلمة من معلمات رياض الأطفال ، (١٨٠) معلمة مؤهلة ، و (١٦٣) معلمة غير مؤهلة ، تراوحت أعمارهن بين (٢٢- ٤٥) عاماً بمتوسط عمري (٣٣,٥) سنة ، وانحراف معياري (٤,٩) سنة، بروضات بمراكز (ديرب نجم ، منيا القمح ، هيهيا ، الابراهمية ، أبوحماد، بلبيس) بمحافظة الشرقية .

أدوات البحث :

مقياس الوعي بمؤشرات الموهبة :

قامت الباحثة بإعداد مقياس الوعي بمؤشرات الموهبة.

حساب الخصائص السيكومترية للمقياس:

تم تطبيق المقياس علي العينة الاستطلاعية (١٤٤) معلمة رياض أطفال وحساب الخصائص السيكومترية كما يلي:

١ – صدق المقياس :

أ- **صدق العبارات :**

تم حساب صدق العبارات بحساب معاملات الارتباط بين درجات العبارات ودرجات البعد

الذي تنتمي له العبارة (محذوفاً منها درجة العبارة)، باعتبار أن مجموع درجات بقية عبارات البعد محكاً للعبارة ، والنتائج موضحة كما يلي:

جدول (١) معاملات الارتباط بين درجات العبارات ودرجات الأبعاد التي تنتمي لها (محذوفاً منها درجة العبارة)في مقياس وعي المعلمات بمؤشرات موهبة طفل الروضة (ن = ١٤٤ معلمة)

(١) الوعي بمؤشرات الموهبة اللغوية		(٢) الوعي بمؤشرات الموهبة الموسيقية		(٣) الوعي بمؤشرات الموهبة المنطقية		(٤) الوعي بمؤشرات الموهبة البصرية المكانية		(٥) الوعي بمؤشرات الموهبة الجسمية الحركية		(٦) الوعي بمؤشرات الموهبة القيادية	
رقم العبارة	معامل الارتباط مع حذف درجة العبارة	رقم العبارة	معامل الارتباط مع حذف درجة العبارة	رقم العبارة	معامل الارتباط مع حذف درجة العبارة	رقم العبارة	معامل الارتباط مع حذف درجة العبارة	رقم العبارة	معامل الارتباط مع حذف درجة العبارة	رقم العبارة	معامل الارتباط مع حذف درجة العبارة
١	٠,٢٢١***	٩	٠,٣٠١***	١٧	٠,٠٤٩	٢٥	٠,٣٣٧**	٣٣	٠,٣٨٨***	٤١	٠,٣٤٥***
٢	٠,٣٠٨***	١٠	٠,٢١٢**	١٨	٠,٤٤٦***	٢٦	٠,٤٥٣***	٣٤	٠,٢٥٢**	٤٢	٠,٤١٣***
٣	٠,٤٦٨***	١١	٠,٤٤٩***	١٩	٠,٣٥٦***	٢٧	٠,٥٠٥***	٣٥	٠,٤٨٥***	٤٣	٠,٢٠٧**
٤	٠,٤٣١***	١٢	٠,٤١٩***	٢٠	٠,١٨١**	٢٨	٠,٤٥٧***	٣٦	٠,٤٩٣***	٤٤	٠,١١٣
٥	٠,١٥٢	١٣	٠,٣٦٠***	٢١	٠,٣١٢***	٢٩	٠,٤٤٧***	٣٧	٠,٤٥٢***	٤٥	٠,٤٨٣***
٦	٠,٢١٧**	١٤	٠,٤٨١***	٢٢	٠,٣٨٢***	٣٠	٠,٣١٩**	٣٨	٠,٢١٧**	٤٦	٠,٣٨٧***
٧	٠,٢٧٢**	١٥	٠,٤٨٧***	٢٣	٠,٢٤٠***	٣١	٠,٠٢٩	٣٩	٠,٥٩٠***	٤٧	٠,١٧٤**
٨	٠,٢٧٦***	١٦	٠,٢٢٣**	٢٤	٠,٢٦٦***	٣٢	٠,٤١٨***	٤٠	٠,٣٥٨***	٤٨	٠,٣٧٦***

◆ دال عند مستوي (٠,٠٥) ◆◆ دال عند مستوي (٠,٠١)

يتضح من الجدول أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً، عدا (٤) عبارات، أرقام (٥) من البعد الأول (الوعي بمؤشرات الموهبة اللغوية) ، (١٧) من البعد الثالث (الوعي بمؤشرات الموهبة المنطقية الرياضية) ، (٣١) من البعد الرابع (الوعي بمؤشرات الموهبة البصرية المكانية) ، (٤٤) من البعد السادس (الوعي بمؤشرات الموهبة القيادية الاجتماعية) ، حيث كان معامل الارتباط بين درجات كل منها ودرجات البعد الذي تنتمي له (محذوفاً منها درجة العبارة) غير دال إحصائياً .

٢- ثبات المقياس

الثبات بمعامل ألفا (كرونباخ):

تم حساب معاملات ألفا للأبعاد (في وجود جميع عبارات البعد) ، ثم حساب معاملات ألفا للأبعاد (مع حذف كل عبارة عبارة) لمقياس وعي المعلمات بمؤشرات موهبة طفل الروضة، والنتائج موضحة كما يلي:

جدول (٢) معاملات ألفا (مع حذف العبارة) لأبعاد مقياس وعي المعلمات بمؤشرات موهبة طفل الروضة (ن = ١٤٤ معلمة)

(١) الوعي بمؤشرات الموهبة اللغوية		(٢) الوعي بمؤشرات الموهبة الموسيقية		(٣) الوعي بمؤشرات الموهبة المنطقية		(٤) الوعي بمؤشرات الموهبة البصرية المكانية		(٥) الوعي بمؤشرات الموهبة الجسمية الحركية		(٦) الوعي بمؤشرات الموهبة القيادية	
رقم العبارة	معامل الفا مع حذف العبارة	رقم العبارة	معامل الفا مع حذف العبارة	رقم العبارة	معامل الفا مع حذف العبارة	رقم العبارة	معامل الفا مع حذف العبارة	رقم العبارة	معامل الفا مع حذف العبارة	رقم العبارة	معامل الفا مع حذف العبارة
١	٠,٥٤٠	٩	٠,٦٠٦	١٧	٠,٥٨٤	٢٥	٠,٦٤٢	٣٣	٠,٦٨١	٤١	٠,٥٢٥
٢	٠,٥٠٦	١٠	٠,٦٢٤	١٨	٠,٤٨٢	٢٦	٠,٦٢١	٣٤	٠,٧٠٤	٤٢	٠,٤٩٨
٣	٠,٤٢٨	١١	٠,٥٦٠	١٩	٠,٤٢١	٢٧	٠,٥٩٤	٣٥	٠,٦٦٤	٤٣	٠,٥٧٧
٤	٠,٤٣٧	١٢	٠,٥٧٧	٢٠	٠,٥٣٣	٢٨	٠,٦٠٩	٣٦	٠,٦٥٨	٤٤	٠,٥٩١
٥	٠,٥٦٢	١٣	٠,٥٩٠	٢١	٠,٤٦٤	٢٩	٠,٦١٢	٣٧	٠,٦٦٤	٤٥	٠,٥١٦
٦	٠,٥١٥	١٤	٠,٥٨١	٢٢	٠,٤٦٦	٣٠	٠,٦٤٨	٣٨	٠,٧٠٣	٤٦	٠,٥٣٧
٧	٠,٥٣٥	١٥	٠,٥٦٨	٢٣	٠,٥١٧	٣١	٠,٧٢٤	٣٩	٠,٦٣٠	٤٧	٠,٥٧٦
٨	٠,٤٩٥	١٦	٠,٦٦٠	٢٤	٠,٤٧٧	٣٢	٠,٦٢١	٤٠	٠,٦٨٧	٤٨	٠,٥١٩
معامل الفا للبعد الأول		معامل الفا للبعد الثانى		معامل الفا للبعد الثالث		معامل الفا للبعد الرابع		معامل الفا للبعد الخامس		معامل الفا للبعد السادس	
٠,٥٤٢		٠,٦٢٩		٠,٥٣٥		٠,٦٦٧		٠,٧٠٥		٠,٥٧٨	

ومن إجمالي الإجراءات السابقة يتضح حذف (٤) عبارات، أرقام (٥) من البعد الأول (الوعي بمؤشرات الموهبة اللغوية)، (١٧) من البعد الثالث (الوعي بمؤشرات الموهبة

المنطقية الرياضية) ، (٣١) من البعد الرابع (الوعي بمؤشرات الموهبة البصرية المكانية) ، (٤٤) من البعد السادس (الوعي بمؤشرات الموهبة القيادية الاجتماعية)، حيث كانت هذه العبارات غير ثابتة وغير صادقة .

وصف الصورة النهائية للمقياس

أصبحت الصورة النهائية لمقياس وعي المعلمات بمؤشرات موهبة طفل الروضة مكونة من (٤٤) عبارة، بعد أن كانت (٤٨) عبارة ، موزعة علي الأبعاد علي النحو التالي:

البعد الأول (الوعي بمؤشرات الموهبة اللغوية) ، ويقيسه (٧) عبارات وهم (١- ٧).

البعد الثاني (الوعي بمؤشرات الموهبة الموسيقية) ، ويقيسه (٨) عبارات وهم (٨- ١٥).

البعد الثالث (الوعي بمؤشرات الموهبة المنطقية الرياضية) ، ويقيسه (٧) عبارات وهم (١٦- ٢٢).

البعد الرابع (الوعي بمؤشرات الموهبة البصرية المكانية) ، ويقيسه (٧) عبارات وهم (٢٣ - ٢٩).

البعد الخامس (الوعي بمؤشرات الموهبة الجسمية الحركية) ، ويقيسه (٨) عبارات وهم(٣٠ – ٣٧).

البعد السادس (الوعي بمؤشرات الموهبة القيادية الاجتماعية) ، ويقيسه (٧) عبارات وهم (٣٨- ٤٤).

نتائج الدراسة ومناقشتها :

<u>نتائج الفرض الأول :</u>

ينص الفرض علي أنه : يُمكن التنبؤ بالدرجة الكلية للوعي بمؤشرات موهبة طفل الروضة من عدد سنوات الخبرة والعمر الزمني لدي المعلمات ، ولاختبار هذا الفرض استخدمت الباحثة تحليل الانحدار، والنتائج موضحة كما يلي:

جدول (٣)

نتائج تحليل معامل الارتباط للعلاقة بين الدرجة الكلية للوعي بمؤشرات موهبة طفل الروضة. من عدد سنوات الخبرة ، والعمر الزمني لدي المعلمات (ن= ٣٤٣ معلمة)

الارتباط المتعدد R	معامل التحديد R2	معامل التحديد المصحح	الخطأ المعياري في التنبؤ
٠,٩٢٢	٠,٨٥٠	٠,٩٤٩	٤,٩٥٣

جدول (٤)

نتائج تحليل التباين للانحدار المتعدد عند التنبؤ بالدرجة الكلية للوعي بمؤشرات موهبة طفل الروضة من عدد سنوات الخبرة ، والعمر الزمني (ن= ٣٤٣ معلمة)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوي الدلالة
الانحدار(المتنبأ به)	٤٧١٣٩,٠١٤	٢	٢٣٥٦٩,٥٠٧	٩٦٠,٩٤٨	٠,٠٠١
البواقي (خطأ التنبؤ)	٨٣٣٩,٣٠٠	٣٤٠	٢٤,٥٢٧		

جدول (٥) معاملات الانحدار المتعدد للتنبؤ بالدرجة الكلية للوعي بمؤشرات موهبة طفل الروضة من عدد سنوات الخبرة ، والعمر الزمني (ن= ٣٤٣ معلمة)

المتغيرات المستقلة	المعاملات غير المعيارية		المعاملات المعيارية	قيمة (ت)	مستوي الدلالة
	المعامل البائي (B)	الخطأ المعياري للمعامل البائي	معامل بيتا (Beta)		
الثابت	٢٢,٦٤٠	٣,٥٣٢		٦,٤١٠	٠,٠١
(١) عدد سنوات الخبرة	٢,٦٢٦	٠,١٥٦	٠,٥٠١	١٦,٨٦٠	٠,٠١
(٢) العمر الزمني	٢,٢٣٨	٠,١٣٤	٠,٤٩٧	١٦,٧١٠	٠,٠١

يتضح من الجداول السابقة أن:

(١) معامل الارتباط = ٠,٩٢٢ ، وهي قيمة مرتفعة ، وتدل علي علاقة ارتباطية موجبة قوية بين المتغيرات المستقلة أو المتنبأ منها (عدد سنوات الخبرة ، والعمر الزمني)، والمتغير التابع أو المتنبأ به (الدرجة الكلية للوعي بمؤشرات موهبة طفل الروضة).

(٢) قيمة معامل التحديد = ٠,٨٥٠ ، وهي قيمة مرتفعة ، وتدل علي أن المتغيرات المستقلة(عدد سنوات الخبرة ، والعمر الزمني) تفسر ٨٥ ٪ من التباين في درجات المتغير التابع (الدرجة الكلية للوعي بمؤشرات موهبة طفل الروضة) .

(٣) ناتج تحليل التباين للانحدار المتعدد ، أي قيمة (ف) دالة إحصائياً، وهذا يعني إمكانية التنبؤ بالمتغير التابع (الدرجة الكلية للوعي بمؤشرات موهبة طفل الروضة) من درجات المتغيرات المستقلة (عدد سنوات الخبرة والعمر الزمني).

(٤) قيم "ت" دالة إحصائياً لكل من : الثابت ، عدد سنوات الخبرة ، والعمر الزمني ، ومن ذلك يتم استنتاج أنه : **يمكن التنبؤ بالدرجة الكلية للوعي بمؤشرات موهبة طفل الروضة من : عدد سنوات الخبرة ، والعمر الزمني لدي المعلمات**

ويمكن صياغة معادلة التنبؤ علي النحو التالي:

الدرجة الكلية للوعي بمؤشرات موهبة طفل الروضة

= ٢٢,٦٤٠ + ٢,٦٢٦ (عدد سنوات الخبرة) + ٢,٢٣٨(العمر الزمني).

نتائج الفرض الثاني :

ينص الفرض علي أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المعلمات في الوعي بمؤشرات موهبة طفل الروضة ترجع إلي الخبرة (خبرة ضعيفة ، خبرة متوسطة ، خبرة كبيرة).

حيث أن:الخبرة الضعيفة (٣ سنوات فأقل)، والخبرة المتوسطة (أكبر من ٣ سنوات إلي ١٠ سنوات) ، والخبرة الكبيرة (أكبر من ١٠ سنوات) ، ولاختبار هذا الفرض استخدمت الباحثة (تحليل التباين) ، وتم إجراء المقارنات البعدية باستخدام أقل فرق معنوي ، والنتائج موضحة كما يلي:

جدول (٦) نتائج تحليل التباين (قيم ف ودلالتها) للفروق بين متوسطات درجات المعلمات في مقياس الوعي بمؤشرات موهبة طفل الروضة، والتي ترجع للخبرة (خبرة ضعيفة ، خبرة متوسطة ، خبرة كبيرة)

الوعي بمؤشرات موهبة طفل الروضة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	"ف"	الدلالة
(١) البعد الأول	بين المجموعات	٨٨,٨٦٦	٢	٤٣,٤٣٣	٩,٢٢٧	٠,٠١
	داخل المجموعات	١٥٣٣,٩٩١	٣٤٠	٤,٥١٢		
(٢) البعد الثاني	بين المجموعات	١٧٦,٥٨٦	٢	٨٨,٢٩٣	١٠,٠٤٥	٠,٠١
	داخل المجموعات	٢٩٨٨,٥٠٤	٣٤٠	٨,٧٩٠		

الوعي بمؤشرات موهبة طفل الروضة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	"ف"	الدلالة
(٣) البعد الثالث	بين المجموعات	٤١,٢٣٦	٢	٢٠,٦١٨	٤,٥٩٤	٠,٠١
	داخل المجموعات	١٥٢٥,٩٧٧	٣٤٠	٤,٤٨٨		
(٤) البعد الرابع	بين المجموعات	١٠١,٢١٣	٢	٥٠,٦٧	١٠,٦٦٦	٠,٠١
	داخل المجموعات	١٦١٣,١٧٢	٣٤٠	٤,٧٤٥		
(٥) البعد الخامس	بين المجموعات	١٤٩,١٨٧	٢	٧٤,٥٩٤	٩,٥٦٤	٠,٠١
	داخل المجموعات	٢٦٥١,٧٨٦	٣٤٠	٧,٧٩٩		
(٦) البعد السادس	بين المجموعات	٥٨,٨١٤	٢	٢٩,٤٠٧	٤,٦٨٨	٠,٠١
	داخل المجموعات	٢١٣٢,٦١٤	٣٤٠	٦,٢٧٢		
الوعي بمؤشرات موهبة طفل الروضة ككل	بين المجموعات	٣٤١٣,٨٨٣	٢	١٧٠٦,٩٤٢	١١,١٤٧	٠,٠١
	داخل المجموعات	٥٢٠٦٤,٤٣٢	٣٤٠	١٥٣,١٣١		

يتضح من الجدول أن :

جميع قيم (ف) **دالة إحصائياً** (عند مستوي ٠,٠١)، وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المعلمات في الوعي بمؤشرات موهبة طفل الروضة (جميع الأبعاد والدرجة الكلية)، ترجع إلي الخبرة (خبرة ضعيفة، خبرة متوسطة، خبرة كبيرة)، ولمعرفة اتجاه الفروق الدالة إحصائياً الفي تم إجراء المقارنات البعدية باستخدام أقل فرق معنوي

جدول (٧) وجهة الفروق الدالة إحصائياً للمقارنات الثنائية بين متوسطي درجات المعلمات في الوعي بمؤشرات موهبة طفل الروضة ، والتي ترجع إلي الخبرة (خبرة ضعيفة ، خبرة متوسطة ، خبرة كبيرة)

الوعي بمؤشرات موهبة طفل الروضة	الخبرة	العدد	المتوسط	المقارنات الثنائية الدالة	الفرق بين المتوسطين	وجهة الدلالة
(١) البعد الأول	(١) ضعيفة	١٥٥	١٨,١٠	(١) & (٢)	٠,٦٦٠	لصالح خبرة متوسطة (٢)
	(٢) متوسطة	١١٥	١٨,٧٦	(١) & (٣)	١,٢٨٧	لصالح خبرة كبيرة (٣)
	(٣) كبيرة	٧٣	١٩,٣٨	(٢) & (٣)	٠,٦٢٧	لصالح خبرة كبيرة (٣)
(٢) البعد الثاني	(١) ضعيفة	١٥٥	٢٠,١١	(١) & (٢)	١,٨٧٧	لصالح خبرة متوسطة (٢)
	(٢) متوسطة	١١٥	٢٠,٥٦	(٢) & (٣)	١,٤٣٠	لصالح خبرة كبيرة (٣)
	(٣) كبيرة	٧٣	٢١,٩٩			
(٣) البعد الثالث	(١) ضعيفة	١٥٥	١٨,١٢	(١) & (٣)	٠,١١١	لصالح خبرة كبيرة (٣)
	(٢) متوسطة	١١٥	١٨,٤٣			
	(٣) كبيرة	٧٣	١٩,٠٣			
(٤) البعد الرابع	(١) ضعيفة	١٥٥	١٨,٢٧	(١) & (٣)	١,٤٣٨	لصالح خبرة كبيرة (٣)
	(٢) متوسطة	١١٥	١٨,٧٦	(٢) & (٣)	٠,٩٤٢	لصالح خبرة كبيرة (٣)
	(٣) كبيرة	٧٣	١٩,٧٠			

الوعي بمؤشرات موهبة طفل الروضة	الخبرة	العدد	المتوسط	المقارنات الثنائية الدالة	الفرق بين المتوسطين	وجهة الدلالة
(٣) البعد الخامس	(١) ضعيفة	١٥٥	٢٠,٣٥	(٢) & (١)	٠,٨١٩	لصالح خبرة متوسطة (٢)
	(٢) متوسطة	١١٥	٢١,١٧	(٣) & (١)	١,٧٠٠	لصالح خبرة كبيرة (٣)
	(٣) كبيرة	٧٣	٢٢,٠٥			
(٤) البعد السادس	(١) ضعيفة	١٥٥	١٧,٥٥	(٣) & (٢)	١,٠٥٤	لصالح خبرة كبيرة (٣)
	(٢) متوسطة	١١٥	١٨,١٠			
	(٣) كبيرة	٧٣	١٨,٦٠			
الوعي بمؤشرات موهبة طفل الروضة ككل	(١) ضعيفة	١٥٥	١١٢,٤٩٧	(٢) & (١)	٣,٢٧٧	لصالح خبرة متوسطة (٢)
	(٢) متوسطة	١١٥	١١٥,٧٧٤	(٣) & (١)	٨,٢٥٧	لصالح خبرة كبيرة (٣)
	(٣) كبيرة	٧٣	١٢٠,٧٥٣	(٣) & (٢)	٤,٩٨٠	لصالح خبرة كبيرة (٣)

يتضح من الجدول ما يلي :

(١) وجود فروق دالة إحصائياً في **البعد الأول** ، موضحة كما يلي :

أ- الفرق بين متوسطي درجات مجموعة المعلمات (خبرة قليلة) ومجموعة المعلمات (خبرة متوسطة) لصالح مجموعة المعلمات (خبرة متوسطة).

ب- الفرق بين متوسطي درجات مجموعة المعلمات (خبرة قليلة) ومجموعة المعلمات (خبرة كبيرة) لصالح مجموعة المعلمات (خبرة كبيرة).

ج- الفرق بين متوسطي درجات مجموعة المعلمات (خبرة متوسطة) ومجموعة المعلمات (خبرة كبيرة) لصالح مجموعة المعلمات (خبرة كبيرة).

وتتفق هذه النتائج مع دراسة خلود الشمري ، وحمود العليمات (٢٠١٩) التي أشارت إلي وجود فروق في درجة ممارسة معلمات رياض الأطفال لمهارات الاستعداد اللغوي لصالح

الخبرة التدريسية الأكثر من ١٠ سنوات ، ودراسة (Brajčić, M., Kuščević, D., & Pupić Bakrač, M.,2018) التي أوضحت وجود اختلافات ذات دلالة إحصائية في تحديد الأطفال الموهوبين لصالح المعلمون الأكثر خبرة ، ودراسة رحاب أمين (٢٠١٦) التي توصلت إلي أن الفاعلية الذاتية لمعلمات رياض الأطفال تختلف باختلاف الخبرة لصالح المعلمات أكثر خبرة .

بينما تختلف النتائج مع دراسة نوال حامد (٢٠٠٣) التي توصلت إلي أن درجة الكفايات الشخصية والكفايات التعليمية الأساسية لا تختلف باختلاف سنوات الخبرة لدي معلمات رياض الأطفال.

وتفسرها الباحثة وجود فروق في الوعي بمؤشرات موهبة طفل الروضة لصالح المعلمات أكثر خبرة ، لأن الخبرة التدريسية لسنوات طويله والدورات التدريبية التي تحصل عليها المعلمة تمكنها من التعرف والوعي بمؤشرات موهبة طفل الروضة عن المعلمة الأقل خبرة.

نتائج الفرض الثالث :

ينص الفرض علي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين **متوسطي** درجات : المعلمات الأصغر عمراً ، والمعلمات الأكبر عمراً في الوعي بمؤشرات موهبة طفل الروضة ، وللإجابة علي هذا الفرض ، تم استخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين من البيانات ، والنتائج موضحة كما يلي:

جدول (٨) دلالة الفروق بين متوسطي درجات الأصغر عمراً ، والمعلمات الأكبر عمراً

في مقياس الوعي بمؤشرات موهبة طفل الروضة (الأبعاد والدرجة الكلية).

مقياس الوعي بمؤشرات طفل الروضة	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوي الدلالة	حجم التأثير	مستوي التأثير
(١) البعد الأول	المعلمات الأصغر عمراً	١٩٧	١٨,٣٢	٢,٣٦٨	٢,٦٦١	٠,٠١	٠,٠٢٠	متوسط
	المعلمات الأكبر عمراً	١٤٦	١٨,٩٥	١,٨٣٦				
(٢) البعد الثاني	المعلمات الأصغر عمراً	١٩٧	٢٠,٤٥	٣,٠٦٣	١,٥٠٣	غير دالة	٠,٠٠٧	صغير
	المعلمات الأكبر عمراً	١٤٦	٢٠,٩٥	٣,٠٠١				
(٣) البعد الثالث	المعلمات الأصغر عمراً	١٩٧	١٨,٢٠	٢,١٣٥	٢,١٨٣	٠,٠٥	٠,٠١٤	متوسط
	المعلمات الأكبر عمراً	١٤٦	١٨,٧١	٢,١٢١				
(٤) البعد الرابع	المعلمات الأصغر عمراً	١٩٧	١٨,٥٠	٢,٣٦٤	٢,٢٧٢	٠,٠٥	٠,٠١٥	متوسط
	المعلمات الأكبر عمراً	١٤٦	١٩,٠٥	٢,٠٢٣				
(٥) البعد الخامس	المعلمات الأصغر عمراً	١٩٧	٢٠,٧٩	٣,٠٢٣	١,٥٤٠	غير دالة	٠,٠٠٧	صغير
	المعلمات الأكبر عمراً	١٤٦	٢١,٢٧	٢,٦١٤				
(٦) البعد السادس	المعلمات الأصغر عمراً	١٩٧	١٧,٨٩	٢,٦٢٩	٠,٥٥٩	غير دالة	٠,٠٠١	صغير
	المعلمات الأكبر عمراً	١٤٦	١٨,٠٥	٢,٣٩٩				
الدرجة الكلية للاختبار	المعلمات الأصغر عمراً	١٩٧	١١٤,٢	١٣,٣٧	٢,٠٣٧	٠,٠٥	٠,٠١٢	متوسط
	المعلمات الأكبر عمراً	١٤٦	١١٧	١١,٦٧				

يتضح من الجدول أنه :

(١) قيم (ت) دالة إحصائياً (عند مستوي ٠,٠١ أو مستوي ٠,٠٥) للفروق في كل من البعد الأول والثالث والرابع والدرجة الكلية لصالح المعلمات الأكبر عمراً ، وحجم التأثير لهذه الفروق ، متوسط .

(٢) قيم (ت) غير دالة إحصائياً، للفروق في لكل من البعد الثاني والخامس والسادس ، وحجم التأثير لهذه الفروق ، صغير

وهذه النتائج **تتفق** مع دراسة هالة سناري (٢٠١٥) التي تشير إلي أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمات رياض الأطفال علي استبانة الوعي بمؤشرات الإعاقة الفكرية لدي معلمات الروضة لصالح المعلمات الأكبر سناً.

فمعلمة الروضة يجب أن تكون حريصة علي تنمية ذاتها فلا تكتفي بالخبرة التي تكتسبها من خلال عملها مع الأطفال ، بل تستفيد من خبرة الزميلات وتحرص علي الاستفادة من خبرة الزميلات ، وتحرص علي الاستفادة من البرامج بتربية الطفل (هدي الناشف ، ٢٠١١، ١٨٥).

وتفسرها الباحثة بأن المعلمة كلما كانت أكبر عمراً لما زادات احتكاكاً بالأطفال وتكون أكثر خبرة بخصائص الأطفال الموهوبين مما يمكنها من التعرف علي الأطفال الموهوبين في جميع المجالات .

نتائج الفرض الرابع :

ينص الفرض الثالث علي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المعلمات المؤهلات (تخصص رياض الأطفال) ، وغير المؤهلات (تخصصات أخري) في الوعي بمؤشرات موهبة طفل الروضة لصالح المعلمات المؤهلات، وللإجابة علي هذا

الفرض ، تم استخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين من البيانات، والنتائج موضحة كما يلي:

جدول (٩) دلالة الفروق بين متوسطي درجات المعلمات المؤهلات ، وغير المؤهلات

مقياس الوعي بمؤشرات طفل الروضة	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوي الدلالة	حجم التأثير	مستوي التأثير
(١) البعد الأول	المعلمات المؤهلات	١٨٠	١٩,٥٤	١,٣٨٨	٩,٥٠٩	٠,٠١	٠,٢١٠	كبير
	المعلمات غير المؤهلات	١٦٣	١٧,٥٥	٢,٤٠٤				
(٢) البعد الثاني	المعلمات المؤهلات	١٨٠	٢١,٦٧	٢,١٦٥	٧,٦١٧	٠,٠١	٠,١٤٥	كبير
	المعلمات غير المؤهلات	١٦٣	١٩,٤٤	٣,٣٩٤				
(٣) البعد الثالث	المعلمات المؤهلات	١٨٠	١٨,٨٩	١,٦٩٠	٤,٤٨٩	٠,٠١	٠,٠٦١	كبير
	المعلمات غير المؤهلات	١٦٣	١٧,٨٨	٢,٤٤٥				
(٤) البعد الرابع	المعلمات المؤهلات	١٨٠	١٩,٥٨	١,٥٩٦	٨,٠٠٠	٠,٠١	٠,١٦٠	كبير
	المعلمات غير المؤهلات	١٦٣	١٧,٨٠	٢,٤٦٩				
(٥) البعد الخامس	المعلمات المؤهلات	١٨٠	٢٢,٢٦	١,٩٧٣	٩,٧٥٢	٠,٠١	٠,٢١٨	كبير
	المعلمات غير المؤهلات	١٦٣	١٩,٥٩	٣,٠٣٦				
(٦) البعد السادس	المعلمات المؤهلات	١٨٠	١٩,٠٩	١,٨٧١	٩,٨٢٤	٠,٠١	٠,٢٢١	كبير
	المعلمات غير المؤهلات	١٦٣	١٦,٧١	٢,٥٨٤				
الدرجة الكلية للاختبار	المعلمات المؤهلات	١٨٠	١٢١,١	٨,٤٢٣	١٠,٠٣	٠,٠١	٠,٢٢٨	كبير
	المعلمات غير المؤهلات	١٦٣	١٠٩,٠	١٣,٦٤				

في مقياس الوعي بمؤشرات موهبة طفل الروضة (الأبعاد والدرجة الكلية)

يتضح من الجدول أنه :

(١) جميع قيم (ت) دالة إحصائياً (عند مستوي ٠,٠١) ، وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المعلمات المؤهلات وغير المؤهلات في مقياس الوعي بمؤشرات موهبة طفل الروضة (في جميع الأبعاد والدرجة الكلية) لصالح المعلمات المؤهلات.
(في جميع الأبعاد والدرجة الكلية).

(٢) جميع قيم مربع إيتا لجميع الفروق قيم مرتفعة ، وحجم التأثير (كبير) لجميع الفروق .

وهذه النتائج **تتفق** مع دراسة علي مصطفي (٢٠١٣) التي توصلت نتائجها إلي وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تصور معلمة الروضة لمهارات التنفيذ اللازمة لتعليم طفل الروضة تغز إلي متغير المؤهل لصالح المعلمات المؤهلات حملة دبلومات العالية، **وتختلف** مع دراسة رحاب أمين (٢٠١٦) التي أوضحت عدم وجود فروق في الفاعلية الذاتية لمعلمة رياض الأطفال في رعاية الأطفال الموهوبين باختلاف المؤهل الدراسي ، ودراسة نوال حامد (٢٠٠٣) التي أوضحت إن درجة الكفايات الشخصية والتعليمية الأساسية لا تختلف باختلاف تخصص معلمة رياض الأطفال.

ويشير عبدالله عبدالرحمن ،و الحسين محمد (٢٠٠٤، ١٩) إلي أن البرنامج الدراسي لكليات التربية شعبة طفولة أو رياض الأطفال **يشمل** :

أ- **مقررات نظرية:** وهى مقررات تؤهل الطالبة المعلمة فى المجال الثقافي والتخصصي.

ب- **مقررات عملية:** وهى مقررات تطبيقية وتدريبية تُنمي مهارات الطالبة المعلمة فى ميدان التخصص.

جـ- **التدريب الميدانى:** وذلك من أجل معايشة الأطفال فى الروضة وتنمية مهاراتها وأدائها

وتفسرها الباحثة بأن المعلمات المؤهلات (الحاصلات علي بكالوريوس التربية شعبة طفولة أو رياض الأطفال) أكثراً وعياً بمؤشرات الموهبة من المعلمات غير المؤهلات (الحاصلات علي أي مؤهل أخري غير طفولة) ربما يرجع ذلك إلي أن المعلمات المؤهلات قد أتيحت لهن دراستهن بكلية التربية شعبة الطفولة بالدراسة النظرية لبعض المقررات الدراسية التي تتناول الموهوبين وخصائصهم ومؤشرات الموهبة في مرحلة الروضة ، وكيفية التعرف علي الأطفال الموهوبين بعكس المعلمات غير المؤهلات اللاتي لم يحصلن علي هذه المقررات ، وكذلك التدريب الميداني لطالبات أثناء الدراسة حيث أن طالبات كلية التربية شعبة طفولة تتيح لهن فرصة التدريب في الروضات مما يمكنهن من الملاحظة والتعامل والاحتكاك والتدريس لطفل الروضة والتفاعل معه في كافة المجالات مما يجعلها أكثر وعياً لمؤشرات الموهبة .

أما المعلمات غير المؤهلات فلا يوجد أي احتكاك بمرحلة رياض الأطفال أثناء الدراسة ، مما جعلهن أقل وعياً لمؤشرات الموهبة من المعلمات المؤهلات .

التوصيات :

١- يجب علي كليات التربية شعبة الطفولة أو كليات الطفولة المبكرة تطوير برامج إعداد معلمة الروضة لتتضمن مقررات دراسية تتعلق بالموهبة ومؤشرات الموهبة في مرحلة الطفولة ، وكيفية التعامل مع الأطفال الموهوبين ، بحيث تساعد المقررات علي الاكتشاف المبكر للأطفال الموهوبين وتقديم لهم الرعاية والدعم .

٢- ضرورة تقديم دورات تدريبية لمعلمات الروضة أثناء الخدمة لتزويدهن بكل ما هو جديد في مجال الموهبة ، وتطوير مهاراتهن المختلفة .

٣- يجب علي وزراة التربية والتعليم إنشاء موقع يوفر للمعلمات معلومات عامة عن مؤشرات الموهبة وخصائص الموهوبين في كل المراحل ومشكلات الموهوبين وكيفية التعامل معهم .

٤- ضرورة إقامة مسابقات بين الأطفال لإظهار مواهبهم في كافة مجالات الموهبة .

البحوث المقترحة :

١- فاعلية برنامج تدريبي لتنمية وعي معلمات رياض الأطفال بمؤشرات موهبة طفل الروضة .

٢- السمات الشخصية لمعلمات رياض الأطفال وعلاقتها بمستوي الوعي بمؤشرات موهبة طفل الروضة

٣- الموهبة الانتاجية وعلاقتها بالذكاء الناجح لدي أطفال المرحلة الإبتدائية.

المراجع

١. إمام مصطفي سيد (٢٠٠٢).اتجاهات معاصرة في اكتشاف الأطفال الموهوبين، **المؤتمر العلمي الخامس لكليه التربية: تربية الموهوبين والمتفوقين المدخل إلي عصر التميز والإبداع** ، أسيوط، يوليو،٤٣٢- ٤٥٧.

٢. إيناس السيد البصال(٢٠٠٨) . بعض المؤشرات المنذرة بظهور الموهبة بين الأطفال فى الروضة، **رسالة ماجستير**، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس.

٣. جابر محمود طلبة (٢٠٠٨) . **خصوصية تربية الطفل(الأطفال الموهوبون نموذجاً)**.المنصورة: مكتبة جرير .

٤. حسين محمد أبو فراش (٢٠١٥).**دليل الأسرة والمعلم لتربية الموهوبين والمبدعين (ط٣)**.عمان:دار جهينة.

٥. خلود الشمري ، حمود العليمات (٢٠١٩).درجة ممارسات معلمات رياض الأطفال في دولة الكويت لمهارات الاستعداد اللغوي ، **مجلة جامعة النجاح للأبحاث –العلوم الإنسانية** ، ٣٣(٥)، ٨٧٧ - ٩٠٦.

٦. دانيال.ب.هالاهان،جيمس .م.كموفمان(٢٠٠٨).**سيكولوجية الأطفال غير العاديين وتعليمهم** (ترجمه:عادل عبدالله).عمان :دار الفكر .

٧. رحاب أمين مصطفي (٢٠١٦).الفعالية الذاتية لمعلمة رياض الأطفال في رعاية أطفال الروضة الموهوبين ومعوقات رعايتهم من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال،**مجلة دراسات الطفولة**، ١٩(٧٣)،١٥٣- ١٦٨.

٨. سعاد محمد عبد الغني (٢٠١٤) .مدي وعي الأمهات والمعلمات بخصائص الأطفال الموهوبين بمكة المكرمة، **مجلة الإرشاد النفسي** ،(٤٠) ،٣٧٧_٤٦٥.

٩. سلوي محمد عبدالرحمن (٢٠٢٠).متطلبات تفعيل دور معلمات رياض الأطفال في تنمية المهارات الفنية لأطفال ،**الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة .كليه التربية جامعه عين شمس** ،(٢٢٢)، ٢٦٣- ٢٨٩.

١٠. عادل عبدالله محمد(٢٠٠٥).**سيكولوجية الموهبة** .القاهرة :دار الرشاد .

١١. عاطف عدلي فهمي (٢٠١٣).**معلمة الروضة (ط٥)** .عمان : دار الميسرة للنشر والتوزيع .

١٢. عبدالرحمن سيد سليمان ،محمد مصطفي عبدالرازق ،أحمد أبو الفتوح مغاوري (٢٠١٤).استخدام أنشطة الذكاءات المتعددة في اكتشاف بعض المواهب لدي الأطفال ذوي الإعاقه السمعية ،**مجلة الإرشاد النفسي جامعة بورسعيد** ، ٢٩ ،٦٣١- ٦٧١.

١٣. عبدالله أحمد الدهش(٢٠١٠).فاعلية برنامج للأنشطه التعليمية قائم علي نظرية جاردنر للذكاءات المتعددة في تنمية التفكير الرياضي والإتجاه نحو الرياضيات لدي طلاب المرحلة المتوسطة بمدارس منطقة الرياض ،**مجلة كلية التربية جامعة عين شمس**،٣٤(٢)،٢٢٥- ٢٧٤.

١٤. عبدالله عبدالرحمن الكندري ،الحسين محمد عبدالمنعم (٢٠٠٤).تقويم كفاءة أداء خريجات برنامج إعداد معلمة رياض الأطفال في كليه التربية الأساسية بالكويت ، **مجلة القراءة والمعرفة** ١٤،٣٧- ٤٩.

١٥. عبدالمطلب أمين القريطي (٢٠١٣). **الموهوبون والمتفوقون خصائصهم واكتشافهم ورعايتهم(ط٢)**.القاهرة: علاوه الكتب.

١٦. علي مصطفي العليمات (٢٠١٤). أثر المؤهل العلمي والخبرة علي مهارات التنفيذ الخاصة بتعليم طفل الروضة لدي معلمات رياض الأطفال ،**مجلة القدس المفتوحة للبحوث الإنسانية والاجتماعية** ، (٣٤)، ١٤١- ١٧٦.

١٧. محمد حيدر اليماني (٢٠١٣).فعالية برنامج تدريبي باستخدام التدريس والبورتفوليو الإلكتروني علي تنمية مهارات معلمة الروضة لاكتشاف الأطفال الموهوبين موسيقياً وتنميتها ،**دراسات عربية في التربية وعلم النفس(ASEP)** ، ٣٣، ١٣- ٤٠.

١٨. محمد يحيي الحداد (٢٠١٨). استخدام مبادئ التصميم التعليمي لتطوير نموذج مقترح لرعاية الطلاب الموهوبين من ذوي المواهب الخاصة ، **مجلة البحث العلمي في التربية** ، ١٩ (١١) ، ١٩٦: ٢٢٢.

١٩. منال كمال بهنس (٢٠٠٢).تطوير برنامج التربية العملية لطالبات شعب رياض الأطفال في ضوء الخبرات الأجنبية ، رسالة دكتوراة ، معهد الدراسات التربوية ، جامعة القاهرة.

٢٠. نجوي يوسف أبو رأس (٢٠١٩).تطوير نظام إعداد معلمات رياض الأطفال في كليات التربيه بلبيبيا في ضوء الإتجاهات التربوية المعاصرة ،**المجلة العربية للإعلام وثقافة الطفل** ،(٩).٧٩- ١٤٨.

٢١. نوال حامد ياسين (٢٠٠٣).تقويم مهارات معلمات رياض الأطفال بالعاصمة المقدسة، **مجلة جامعة أم القري للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية**، ١٥(١)، ١١١: ١٥١.

٢٢. هالة خير سناري (٢٠١٥).مستوي وعي معلمات رياض الأطفال بالمؤشرات الدالة علي الإعاقة الفكرية، مجلة العلوم التربوية جامعة جنوب الوادي ،(٢٢)، ٥١٤ : ٥٧٢.

٢٣. هانم أبوالخير الشربيني (٢٠١١).تشخيص الأطفال الموهوبين بمرحلة رياض الأطفال باستخدام أنشطة الذكاءات المتعددة،**المؤتمر السنوي السادس عشر :الإرشاد النفسي وإرادة التغير مصر بعد ثورة ٢٥ يناير** ،القاهرة :ديسمبر ،٧٢٣- ٧٨٦.

٢٤. هدي الناشف (٢٠١١).**رياض الأطفال (ط٤)**.القاهرة:دار الفكر العربي.

٢٥. هدي محمد قناوي،أماني إبراهيم الدسوقي، رنا محمود عوض(٢٠١٩). فعالية برنامج في تنمية بعض بمؤشرات الموهبة لدي أطفال الروضة باستخدام الذكاءات المتعددة ذات العلاقة،**مجلة كلية رياض الأطفال جامعة بورسعيد** ،١٤، ٣٠٤- ٣٥٨.

26-Al Ghraibeh, A. M. (2012). Brain based learning and its relation with multiple intelligences. **International Journal of Psychological Studies**, 4(1), 103.

27-Armstrong,T. (2018).**Multiple intelligences in The classroom** (4nd Ed).Virginia: ASCD

28-Bildired,A.(2017).Development characteristics of gifted children ago(0-6) year: parental observation,**journal of Early child development and care** , 188(8), 997-1011.

29-Brajčić, M., Kuščević, D., & Pupić Bakrač, M. (2018). Identification of artistically gifted children in visual arts teaching. **Croatian Journal of Education**: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje, 20(3), 765-788.

30- Davis K, Christodoulou JA, Seider S, Gardner H. (2011). **The Theory of Multiple Intelligences.** In: Sternberg RJ, Kaufman SB Cambridge Handbook of Intelligence. New York: Cambridge. 485-503.

31-Endepohls-Uple,M.&Ruf,H.(2005).primary school teachers criteria for indentification of gifted pupils .**journal of high of gifted pupils**,16(2), 219-228.

32-Gani, A., Safitri, R., & Mahyana, M. (2017). Improving the Visual-Spatial Intelligence Snd Results of Learning of Juniour High School Students' with Multiple Intelligences-Based Students Worksheet Learning on Lens Materials. **Jurnal Pendidikan IPA Indonesia**, 6(1),16-22 .

33-Harrison,C., (2004) Giftedness in early childhood: The search for complexity and connection , Roeper Review,(26) 2, 78-84, DOI: 10.1080/02783190409554246 To link to this article: http://dx.doi.org/10.1080/02783190409554246.

34-Hodge,H.(2013).**Gifted and Talented identification** .Government education and Training (ACT).1-2.

35-Inan,H,.Z, Bayindir,N&Sevinç (2009). Awareness Level of Teachers about the Characteristics of Gifted Children. J**ournal of Basic and Applied Sciences,** 3(3), 2519-2527.

36- Kiran, C., & Murthy, C. (2016). Giftedness among school children: A review. **The International Journal of Indian Psychology**, 3(3), 119-129.

37- Kurup, A., Basu, A., Chandra, A., Jayan, P., Nayar, S., Jain, G. C., & Rao, A. G. (2013). **An introductory reading on giftedness in children**. Bangalore, India: National Institute of Advanced Studies.

38- Nasri, D. S., & Agustina, A. (2021).Recognizing Gifted In Children Through Language Development And character Education As a Means of Maximizing Ability, **Journal of Cultura and Lingua**, 2(1), 49-54.

39-Oğurlu, Ü., & Çetinkaya, Ç. (2012). Identification of preschool gifted children characteristics based on parents'

observations. The **Online Journal of Counselling and Education,** vol 1(3).pp41:56.

40-Petkov,A.&Grebennikova,V.(2016).Development and assessment of young childerns Motor giftedness .A**nnual international Early childhood Care and education** .Moscow .12-14 may.

41-Porter, L. (2005). **Gifted young children: A guide for teachers and parents** (2nd edn). Allen & Unwin: Sydney.

42- Sternberg R.& Davidson, J. (Eds.). (2005). **Conceptions of giftedness**: New york. Cambridge University Press>

43- Williams,J.(2019). Teachers Perceptions of Supporting Gifted Learners in General Education Classes. ,Doctoral dissertation,Carson-Newman University.

44- Wisconsin Music Educators Association (2009). Gifted and Talented ,Resource Guide, Music Identification Handbook, for Educators Coordinators, and Administrators in Wisconsin Public Schools.

45- Yazici, D., Akman, B., Karde, S., & Uzun, E. M. (2017). Preservice preschool teachers' views on the characteristics of gifted children. **Journal for the Education of Gifted Young Scientists**, 5(3), 70-89.

أثر وحدة مقترحة في تحليل بعض السياقات اللغوية في القرآن الكريم في تنمية بعض مهارات الحس اللغوي لدى طالبات المرحلة الثانوية الأزهرية.

رودينا خيري محمود محمد

أ.د. حسن سيد شحاتة

أستاذ المناهج وطرق تدريس

اللغة العربية المتفرغ بكلية التربية

جامعة عين شمس

أ.م.د. عصام محمد خطاب

أستاذ المناهج وطرق تدريس

اللغة العربية المساعد بكلية التربية

جامعة الزقازيق

ملخص الدراسة باللغة العربية :

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر الوحدة المقترحة في تحليل بعض السياقات اللغوية في القرآن الكريم في تنمية بعض مهارات الحس اللغوي لدى طالبات الصف الأول الثانوي الأزهري، وتم استخدام المنهجين؛ الوصفي التحليلي، والتجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي(نظام المجموعة الواحدة).

وتم إعداد اختبار لقياس مهارات الحس اللغوي ثم التأكد من صدقه وثباته، وتوصلت النتائج إلى وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات مجموعة الدراسة فيما بين القياسين: القبلي، والبعدي لاختبار مهارات الحس اللغوي ككل؛ لصالح القياس البعدي.

ووجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طالبات مجموعة الدراسة فيما بين القياسين: القبلي، والبعدي لاختبار مهارات الحس اللغوي (في كل مستوى رئيس)؛ لصالح القياس البعدي.

وقد بلغت قيمة حجم التأثير (١,٥٧٤) وهي نسبة مرتفعة تشير إلى وجود تأثير إيجابي للوحدة المقترحة في تنمية بعض مهارات الحس اللغوي لدى طالبات الصف الأول الثانوي الأزهري.

الكلمات المفتاحية: السياقات اللغوية في القرآن الكريم- الحس اللغوي- طالبات الصف الأول الثانوي الأزهري.

The effect of a proposed unit in analyzing some linguistic contexts in the Noble Qur'an on developing some linguistic sense skills among female students of Al-Azhar secondary school.

Summary of the study:

The study aimed to know the effect of the proposed unit in analyzing some linguistic contexts in the Noble Qur'an on developing some linguistic sense skills among first-grade secondary Al-Azhari students.

A test was prepared to measure linguistic sense skills and then to ensure its validity and consistency, and the results reached a statistically significant difference at the level of (0.05) between the mean scores of the study group students in the two measurements: pre and post, to test language sense skills as a whole. In favor of telemetry.

And the existence of statistically significant differences at the level of (0.05) between the mean scores of the study group students in the two measurements: pre and post, to test language sense skills (at each major level). In favor of telemetry.

The value of the effect amounted to (1.574), which is a high percentage indicating the existence of a positive effect of the proposed unit in developing some sense of language skills among female students of the first grade of secondary secondary Al-Azhar.

Key words: linguistic contexts in the Noble Qur'an - linguistic sense - first-grade secondary school students Al-Azhari.

المقدمة:

اللغة العربية دقيقةُ المبنى واسعةُ المعنى بحرف واحد، بل بحركة واحدة يتغير كل شيء، والحمدُ لله الذي جعل العربيةَ لنا لسانًا، وزادها شرفًا وجمالاً وبيانًا، فأَنزل بحروفها الذكر قرآنًا.

وثمة ألفاظ في القرآن ذات دلالة متسعة، يحتمل السياق كل أوجهها الدلالية من جهة إعجازية تدل على قدرة خارقة في الاستعمال، وتحديد مدلولات الألفاظ بدقة، والتمييز بين المعاني المختلفة للمفردة الواحدة في سياقات قرآنية مختلفة، يتطلب تفاعل الفرد مع النص القرآني والإحساس به.

مثال كلمة "صلاة" في قوله تعالي: (لَهُدِّمَتْ صَوامِعُ وَبِيَعٌ وَصَلَواتٌ وَمَساجِدُ يُذْكَرُ فِيهَا اسْمُ اللَّهِ كَثِيراً) (سورة الحج، الآية ٤٠)،الصلوات هنا تعني: معابد اليهود. وقال الله تعالي: (حَافِظُوا عَلَى الصَّلَوَاتِ وَالصَّلَاةِ الْوُسْطَىٰ وَقُومُوا لِلَّهِ قَانِتِينَ) (سورة البقرة، الآية ٢٣٨) أي: حافظوا على أدائها لأوقاتها بحدودها (والصلاة الوسطي) " تعني صلاة الظهر.

والسياق في القرآن الكريم له خصوصية لأن النص القرآني حمال أوجه، إذ تتعدد الوجوه بتعدد السياقات مما يكون له أثر في توجيه الدلاله وتنويعها. (خليل بشير، ٢٠١١، ٢٣٧).

ورب ظان يظن أن التعامل مع النص القرآني أمر سهل، ولكنه ليس بالأمر السهل لأننا أمام نص لغوي مسبوك قد ركبت فيه الكلمات والحروف، وروعي فيه جانب الإعجاز كما روعي فيه جانب الهداية، فلا يحسبن الطالب أن مغاليف النص

القرآني تتفتح أمامه لمجرد دراسة النحو، وإنما لا بد من تفاعل الطالب مع النص القرآني والإحساس به، وينال هذا بفهم سياق الآية.

وفي الواقع إن الطلاب ضعاف في مهارات الحس اللغوي، والمعلمين لاينتبهون لها، والدراسات لاتعطيها حقها من البحث العلمي، حيث اهتمت بدراستها القليل من الدراسات.

وقد جاءت هذه الدراسة لتعطي صورة واضحة عن نظرية السياق محاولة تطبيقها على بعض الآيات القرآنية بهدف تنمية بعض مهارات الحس اللغوي لدى طالبات المرحلة الثانوية الأزهرية.

الإحساس بالمشكلة:

رغم أهمية مهارات الحس اللغوي لطالبات المرحلة الثانوية الأزهرية، فإن هناك شكوى من ضعف طلاب جميع المراحل التعليمية فيها، ومن الدراسات التي أكدت ذلك الضعف دراسة محمود عبد الباسط (٢٠١٤) التي أكدت تدني مستويات طلبة شعبة اللغة العربية بكلية التربية في مهارات الحس اللغوي، ودراسة أماني البسيوني (٢٠١٥) التي أثبتت وجود ضعف في مستوي طالبات شعبة اللغة العربية بكليات التربية في معظم مهارات الحس اللغوي، وعزى هذا التدني إلى عدة أسباب منها: ضعف احتكاكهن بالنص القرآني، وكتب التفسير، وضعف توظيفهن للمعارف والمهارات اللغوية المختلفة والمكتسبة، وأشارت إلى أهمية استخدام البيان في القرآن الكريم لتنمية الحس اللغوي لديهم، ودراسة محمد أبو خليل(٢٠١٥) التي أشارت إلى أن هناك تدنياً في مستويات طلاب الصف الأول الثانوي في مهارات الحس اللغوي، وعزى هذا التدني إلى عدة أسباب منها: ضعف الطلاب في مستوى الصرف، والتركيب، والدلالة، ودراسة بسمة محمد (٢٠٢٠) التي أثبتت وجود تدن ملحوظ لدى الطلاب في تذوق اللغة وحسها الجمالي، وعزى هذا الضعف إلى الافتقار إلى مداخل لغوية حديثة ونماذج تدريسية تطبيقية تساعد في تنمية الحس اللغوي للطلاب، وكذلك ضعف

الاهتمام بالجوانب الوظيفية والبلاغية للغة؛ مما ينعكس سلباً على الرصيد اللغوي اللفظي والحس اللغوي لدى الطلاب، وكذلك فالمداخل التدريسية وما تتضمنه من طرائق وأساليب تدريس وأنشطة تعليم وتعلم متضمنة بتوصيف المقررات المعنية لا تسهم بالقدر الكافي في تنمية المهارات الخاصة بالحس اللغوي.

ويؤكد ما سبق الدراسة الاستطلاعية التي قامت بها الباحثة؛ للتحقق من هذه المشكلة، حيث طبقت اختبار مهارات الحس اللغوي على مجموعة عشوائية من طالبات الصف الأول الثانوي الأزهري بمعهد فتيات الجعفرية الإعدادي الثانوي الأزهري، التابع لإدارة أبو حماد التعليمية، بمحافظة الشرقية، وقد أكدت نتيجة الاختبار وجود ضعف في مستوى طالبات الصف الأول الثانوي الأزهري في مهارات الحس اللغوي.

لذلك تحاول هذه الدراسة تنمية بعض مهارات الحس اللغوي لدى طالبات الصف الأول الثانوي الأزهري من خلال تصميم وحدة مقترحة في تحليل بعض السياقات اللغوية في القرآن الكريم.

تحديد المشكلة:

تتحدد مشكلة الدراسة في تدني مستوى طالبات الصف الأول الثانوي الأزهري في مهارات الحس اللغوي، لهذا فالبحث الحالي يحاول التصدي لهذه المشكلة من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

١- ما مهارات الحس اللغوي المناسبة لطالبات الصف الأول الثانوي الأزهري ؟

٢- ما أسس بناء الوحدة المقترحة في تحليل بعض السياقات اللغوية في القرآن الكريم، في تنمية بعض مهارات الحس اللغوي لدي طالبات الصف الأول الثانوي الأزهري، وما مكوناتها ؟

٣- ما أثر الوحدة المقترحة في تحليل بعض السياقات اللغوية في القرآن الكريم في تنمية بعض مهارات الحس اللغوي لدي طالبات الصف الأول الثانوي الأزهري ؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تصميم وحدة مقترحة في تحليل بعض السياقات اللغوية في القرآن الكريم لتنمية بعض مهارات الحس اللغوي لدي طالبات الصف الأول الثانوي الأزهري، وقياس أثرها في تنمية تلك المهارات.

أهمية الدراسة:

من المتوقع أن تفيد الدراسة الحالية فيما يلي:

١. تنمية بعض مهارات الحس اللغوي لدى طالبات الصف الأول الثانوي الأزهري .

٢. تدريب الطالبات على الاعتماد علي أنفسهن في كيفية تحليل بعض السياقات اللغوية في القرآن الكريم.

٣. إفادة المعلمين في تحفيز الطالبات إلى الحس اللغوي والقضاء على سلبيتهم أثناء التعلم.

٤. تقدم الدراسة قائمة بمهارات الحس اللغوي، واختباراً لقياس مهارات الحس اللغوي.

٥. تزويد مطوري المناهج، والقائمين على تعليمها بمهارات الحس اللغوي المناسبة للمرحلة الثانوية الأزهرية، لمعرفة جوانب القوة وتعزيزها، وجوانب الضعف وعلاجها.

٦. الإسهام في فتح المجال أمام الباحثين لإجراء المزيد من الدراسات والبحوث المماثلة لهذا البحث في مراحل التعليم المختلفة.

٧. توجيه الباحثين في مجال اللغة العربية إلى استخدام نظرية السياقات اللغوية في القرآن الكريم.

حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة الحالية على:

١- الفصل الدراسي الأول لعام ٢٠٢٠م.

٢- معهد فتيات دسوقي أباظة الإعدادي الثانوي الأزهري، بقرية غزالة الخيس، التابع لإدارة شرق الزقازيق التعليمية، بمحافظة الشرقية تطبق فيه الوحدة المقترحة.

٣- مجموعة من طالبات المرحلة الثانوية الأزهرية بلغ عددهن (٣٠) طالبة؛ حيث إن الطالبات – في هذا السن- قد نضج تفكيرهن بشكل مناسب، ووصلن إلى التمكن اللغوي نتيجة لخبراتهن التراكمية التي مررن بها.

٤- بعض النصوص القرآنية المناسبة لطالبات المرحلة الثانوية الأزهرية، ويتم تدريس هذه النصوص للطالبات باستخدام الوحدة المقترحة.

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي في تأسيس الدراسة النظرية، والمنهج التجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي (تصميم المجموعة الواحدة) فى الدراسة التجريبية.

أدوات الدراسة ومواده:

١- قائمة مهارات الحس اللغوي المناسبة لطالبات الصف الأول الثانوي الأزهري.

٢- اختبار مهارات الحس اللغوي لطالبات الصف الأول الثانوي الأزهري ورقيًا.

٣- كتاب الطالب

٤- دليل المعلم

إجراءات الدراسة:

سارت الدراسة الحالية وفقاً للخطوات والإجراءات التالية:

١- إعداد قائمة مهارات الحس اللغوي المناسبة لطالبات الصف الأول الثانوي الأزهري، وذلك من خلال:

أ. الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت الحس اللغوي

ب. الأدبيات التي تناولت الحس اللغوي

ج. طبيعة الحس اللغوي

د. خصائص طالبات المرحلة الثانوية الأزهرية .

٢- تصميم وحدة مقترحة في تحليل بعض السياقات اللغوية في القرآن الكريم لتنمية بعض مهارات الحس اللغوي لدي طالبات الصف الأول الثانوي الأزهري؟، وذلك من خلال:

أ. فحص الدراسات والبحوث السابقة المرتبطة بنظرية السياقات اللغوية في القرآن الكريم، ومهارات الحس اللغوي.

ب. دراسة الأدبيات التربوية المرتبطة بنظرية السياقات اللغوية في القرآن الكريم، ومهارات الحس اللغوي.

ج. دراسة طبيعة الطالبات وخصائصهن.

د. تصميم الوحدة المقترحة في تحليل بعض السياقات اللغوية في القرآن الكريم من حيث: (تحديد أهدافها- ومحتواها- وإجراءاتها، والوسائل المستخدمة في تدريسها، وأدوات التقويم)

ه. إعداد كتاب طالب الصف الأول الثانوي الأزهري لتنمية بعض مهارات الحس اللغوية باستخدام الوحدة المقترحة في تحليل بعض السياقات اللغوية في القرآن الكريم.

و. إعداد دليل المعلم للوحدة المقترحة في تحليل بعض السياقات اللغوية في القرآن الكريم لتنمية بعض مهارات الحس اللغوي لدي طالبات الصف الأول الثانوي الأزهري.

٤- تحديد أثر الوحدة المقترحة في تحليل بعض السياقات اللغوية في القرآن الكريم في تنمية بعض مهارات الحس اللغوي لدي طالبات الصف الأول الثانوي الأزهري:

أ. إعداد اختبار مهارات الحس اللغوي لطالبات المرحلة الثانوية الأزهرية، وعرضه على المحكمين، ووضعه في صورته النهائية في ضوء آرائهم.

ب. إعداد تجربة استطلاعية مجموعة من طالبات المرحلة الثانوية الأزهرية؛ لحساب زمن الاختبار، وصدقه، وثباته، ومعاملات السهولة والصعوبة والتمييز.

ج. اختيار مجموعة الدراسة، وضبط المتغيرات الخاصة بها؛ لإجراء التجربة الميدانية للدراسة.

د. التطبيق القبلي لاختبار مهارات الحس اللغوي.

ه. تدريس الوحدة المقترحة في تحليل بعض السياقات اللغوية في القرآن.

٥- التطبيق البعدي للاختبار.

٦- رصد الدرجات، ومعالجتها إحصائياً

٧- رصد النتائج وتفسيرها.

٨- تقديم التوصيات والمقترحات.

مصطلحات الدراسة:

١- السياق اللغوي في القرآن The linguistic context in the Qur'an:

تعرف الباحثة السياق اللغوي في القرآن الكريم إجرائياً بأنه: قدرة طالبات الصف الأول الثانوي الأزهري على تتابع المعنى في النص القرآني؛ مفرداته وتراكيبه ، في ضوء الفكرة التي تعبر عنها الآية الكريمة.

٢- الحس اللغوي Linguistic sense:

تعرف الباحثة الحس اللغوي إجرائياً بأنه: ملكة لغوية ذاتية ومكتسبة لدى طالبات الصف الأول الثانوي الأزهري تمكنهن من إنتاج اللغة والحكم على ما يتلقينه منها، وكذلك تحليلها وتذوقها على المستوى الصوتي والتركيبي والدلالي، وتدل عليها الدرجة التي تحصل عليها الطالبة في اختبار الحس اللغوي.

٣- مهارات الحس اللغوي Sense of language skills:

تعرف الباحثة مهارات الحس اللغوي إجرائياً بأنها: مظاهر الأداء اللغوي التي تدل على الملكة اللغوية الذاتية والمكتسبة لدى طالبات الصف الأول الثانوي الأزهري التي تمكنهن من إنتاج اللغة والحكم على ما يتلقينه منها، وكذلك تحليلها وتذوقها على المستوى الصوتي والمستوى التركيبي والمستوى الدلالي، وتدل عليها الدرجة التي تحصل عليها الطالبة في اختبار الحس اللغوي.

إطار الدراسة النظري:

يتناول هذا الجزء محورين رئيسن هما:

١- السياقات اللغوية في القرآن الكريم.

٢- الحس اللغوي.

المحور الأول: السياقات اللغوية في القرآن الكريم: The linguistic context in the Qur'an:

يتناول هذا المحور نظرية السياقات اللغوية في القرآن الكريم من حيث: مفهوم السياق لغة واصطلاحاً، والسياق اللغوي في القرآن الكريم من حيث: مفهومه، أنواعه وأمثلة تطبيقية من القرآن الكريم، وأهميته، وخصائصه، وأمثلة من القرآن الكريم، وأهميته، ثم أوجه الإفادة من هذا المحور.

أولاً: مفهوم السياق لغة واصطلاحاً:

١- في اللغة

يقول الله تعالى: "أَوَلَمْ يَرَوْا أَنَّا نَسُوقُ الْمَاءَ إِلَى الْأَرْضِ الْجُرُزِ فَنُخْرِجُ بِهِ زَرْعًا تَأْكُلُ مِنْهُ أَنْعَامُهُمْ وَأَنفُسُهُمْ ۖ أَفَلَا يُبْصِرُونَ " السجدة (٢٧)، ويقول تعالي "وَسِيقَ الَّذِينَ اتَّقَوْا رَبَّهُمْ إِلَى الْجَنَّةِ زُمَرًا ۖ حَتَّىٰ إِذَا جَاءُوهَا وَفُتِحَتْ أَبْوَابُهَا وَقَالَ لَهُمْ خَزَنَتُهَا سَلَامٌ عَلَيْكُمْ طِبْتُمْ فَادْخُلُوهَا خَالِدِينَ (٧٣)، ويقول تعالى " إِلَىٰ رَبِّكَ يَوْمَئِذٍ الْمَسَاقُ" القيامة (٣٠).

ومن ثم فإن مادة" سوق" الواردة في الآيات تدل على معنى الحركة والانزياح والتتابع والمناسبة.

وفي لسان العرب يقول أبو الفضل بن منظور(٢٠٠٠م، ٢١٥٤) " انساقت وتساوقت الإبل تساوقاً إذا تتابعت، وكذلك تفاودت فهي متفاودة وتساوقت".

ومما سبق يتبين أن كلمة سياق تدور حول معنى التتابع والاتصال، والتتابع اتصال لا انقطاع فيه، إذا فالسياق هو تتابع الكلام بناءً وتركيباً.

٢- في الاصطلاح:

يتكون مصطلح السياق (Contexte) من مقطعين Con, Text ؛ حيث استعمل المصطلح الأول ليعني الكلمات المصاحبة للمقطوعات الموسيقية، ثم بعد ذلك أصبح يستعمل بمعنى النص، أي تلك المجموعات من الكلمات المتراصة مكتوبة أو مسموعة، إضافة إلى معنى جديد متمثل في ما يحيط بالكلمة المستعملة في النص من ملابسات لغوية وغير لغوية. (فطومة لحمادي، ٢٠٠٨، ٢٤٦).

ويعرفه " ميكرو روبير" (1982,220)"Micro Robert" بأنه مجموع النص الذي يحيط بعنصر لغوي من أجل فهم أفضل.

ومما سبق تعرف الباحثة السياق اللغوي إجرائياً بأنه: تتابع المعنى في النص؛ مفرداته وتراكيبه وتعبيراته، في ضوء الفكرة التي يعبر عنها المؤلف والبيئة النصية والمناخ الذي يولد فيه.

ثانياً: السياق اللغوي في القرآن الكريم وأمثلة تطبيقية من القرآن الكريم:

١- مفهوم السياق القرآني:

عرف السياق القرآني بعدة تعريفات من بعض الباحثين المعاصرين منها:

تعريف أحمد المطيري (٢٠٠٧م، ١٤) بأنه: " بيان الكلمة أو الجملة القرآنية منتظمة مع ما قبلها وما بعدها"

وعرفه المثنى محمود (٢٠٠٨م، ١٥) بأنه: " تتابع المعاني وانتظامها في سلك الألفاظ القرآنية لتبلغ غايتها الموضوعية في بيان المعنى المقصود من دون انقطاع او انفصال"

وعرفه عبد الرحمن المطيري (٢٠٠٨م، ٧١) بأنه: " تتابع المفردات والجمل والتراكيب القرآنية المترابطة لأداء المعنى"

وعرفه مصطفى مرعي (٢٠١٧م، ١٠) بأنه: " تتابع المفردات والجمل والتراكيب المترابطة"

وتعرف الباحثة السياق القرآني إجرائياً بأنه: قدرة طالبات الصف الأول الثانوي الأزهري على تتابع المعنى في النص القرآني؛ مفرداته وتراكيبه ، في ضوء الفكرة التي تعبر عنها الآية الكريمة.

٢- أنواع السياق القرآني وأمثلة تطبيقية من القرآن الكريم:

ينبغي للقارئ أن ينظر إلى الكلمة ليبين معناها ثم إلى سياق الآية التي وردت فيها، فإن لم يجد لها تفسيراً فينظر إلى سياق المقطع الذي وردت فيه الآية، فإن لم يجد في المقطع فينظر إلى سياق السورة، فإن لم يجد فينظر إلى السياق العام في القرآن.

وصنف سلطان قاسم (٢٠١٧، ٢٣) أنواع السياق القرآني على النحو التالي:

أ- سياق الآية: في هذا النوع يكون سياق الآية إذا كان هناك خلاف في معنى الآية لمعرفة المعنى الراجح في الآية.

ب- سياق المقطع: إن المتأمل لسور القرآن الكريم يجد أنها مقاطع ونصوص من الآيات متحدة المعاني لها أغراض متناسقة، ولذا فإن سياق المقطع له دور مهم في بيان الموضوع القرآني ومعرفة المعاني التي احتواها المقطع في السورة.

ج- سياق السورة: فلكل سورة في القرآن الكريم غرض رئيس يستخلص من سياقها العام.

د- سياق القرآن: المقصود به جميع معاني القرآن في جميع تعبيراته التي تتشابه في موضوعها مع اختلاف بسيط في طريقة سردها وترتيب كلماتها؛ لمناسبة السياق.

أما أحمد المطيري(٢٠٠٧، ١٨) فقسم السياق القرآني إلى نوعين هما :

و- السياق الخاص أو سياق المقطع وهو يعني المعاني التي انتظمت في مجموعة من الآيات أو في الآية الواحدة إذا كانت طويلة.

ز- السياق العام أو سياق السورة وهو المعاني المنتظمة في السورة الواحدة في موضوع واحد أو موضوعات ربطت بينها مناسبة.

ويمكن استخلاص أنواع السياق القرآني فيما يلي:

أ- سياق الآية: يقصد به النظر في سياق الآية، دون تجاوز ذلك إلى ما سبقها أو لحقها من آيات؛ لتحديد واقتناص المعنى المراد لأحد المفردات من خلال معانيها المتعددة والمحتملة، ومن الأمثلة على سياق الآية:

١- كلمة نور في الآيات التالية لها معان متعددة.

قال تعالى: " اللَّهُ نُورُ السّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ" (سورة النور، الآية: ٣٥)، فكلمة نور هنا جاءت للدلالة على ذات الله سبحانه وتعالى

قال تعالى: " أَوَمَن كَانَ مَيْتًا فَأَحْيَيْنَاهُ وَجَعَلْنَا لَهُ نُورًا يَمْشِي بِهِ فِي النَّاسِ كَمَن مَّثَلُهُ فِي الظُّلُمَاتِ لَيْسَ بِخَارِجٍ مِّنْهَا ۚ كَذَٰلِكَ زُيِّنَ لِلْكَافِرِينَ مَا كَانُوا يَعْمَلُونَ" (سورة الأنعام، الآية: ١٢٢) فكلمة نور هنا جاءت للدلالة على دين الله الإسلام.

قال تعالى: " قَدْ جَاءَكُم مِّنَ اللَّهِ نُورٌ وَكِتَابٌ مُّبِينٌ" (سورة المائدة، الآية: ١٥) فكلمة نور هنا جاءت للدلالة على الرسول محمد صلى الله عليه وسلم.

قال تعالى: " الر ۚ كِتَابٌ أَنزَلْنَاهُ إِلَيْكَ لِتُخْرِجَ النَّاسَ مِنَ الظُّلُمَاتِ إِلَى النُّورِ بِإِذْنِ رَبِّهِمْ إِلَىٰ صِرَاطِ الْعَزِيزِ الْحَمِيدِ" (سورة إبراهيم، الآية:١) فكلمة نور هنا جاءت للدلالة على الإيمان والهداية.

قال تعالى: " هُوَ الَّذِي جَعَلَ الشَّمْسَ ضِيَاءً وَالْقَمَرَ نُورًا وَقَدَّرَهُ مَنَازِلَ لِتَعْلَمُوا عَدَدَ السِّنِينَ وَالْحِسَابَ ۚ مَا خَلَقَ اللَّهُ ذَٰلِكَ إِلَّا بِالْحَقِّ ۚ يُفَصِّلُ الْآيَاتِ لِقَوْمٍ يَعْلَمُونَ" (سورة يونس، الآية: ٥) فكلمة نور هنا جاءت للدلالة على الضياء والاستنارة.

٢- كلمة البلوغ:

لفظ مشترك يطلق في اللغة على المقاربة وعلى الانتهاء إلى الشيء، وقد ورد هذا اللفظ في آيتين متجاورتين، كان للسياق الفضل في اختيار المعنى المناسب لهذه اللفظة في الموضعين.(زيد عبدالله، ٢٠٠٣، ٨٤٦).

جاء في الآية الأولى: " وَإِذَا طَلَّقْتُمُ النِّسَاءَ فَبَلَغْنَ أَجَلَهُنَّ فَأَمْسِكُوهُنَّ بِمَعْرُوفٍ أَوْ سَرِّحُوهُنَّ بِمَعْرُوفٍ" (سورة البقرة، الآية: ٢٣١)، فالمراد بالبلوغ هنا قرب انتهاء العدة أي مشارفة بلوغ الأجل.

نرى في الآية التالية أن السياق يحتم حمل المعنى على الانقضاء: " وَإِذَا طَلَّقْتُمُ النِّسَاءَ فَبَلَغْنَ أَجَلَهُنَّ فَلَا تَعْضُلُوهُنَّ أَن يَنكِحْنَ أَزْوَاجَهُنَّ إِذَا تَرَاضَوْا بَيْنَهُم بِالْمَعْرُوفِ" (سورة البقرة، الآية: ٢٣٢)، والمراد بالبلوغ هنا انتهاء الأجل.

٣- كلمة إبل:

قال تعالى: " أَفَلَا يَنظُرُونَ إِلَى الْإِبِلِ كَيْفَ خُلِقَتْ" (سورة الغاشية، الآية: ١٧)، كلمة الإبل هنا تعني سحاب يحمل الماء والمطر

قال تعالى: "وَمِنَ الْإِبِلِ اثْنَيْنِ" (سورة الأنعام، الآية: ١٤٤)، وكلمة الإبل هنا تعني الجمال.

٤- كلمة أتي:

قال تعالى: " أَتَىٰ أَمْرُ اللَّهِ فَلَا تَسْتَعْجِلُوهُ ۚ سُبْحَانَهُ وَتَعَالَىٰ عَمَّا يُشْرِكُونَ" (سورة النحل، الآية: ١)، فكلمة أتى هنا بمعنى قرب.

قال تعالى : " وَأْتُوا الْبُيُوتَ مِنْ أَبْوَابِهَا" (سورة البقرة، الآية: ١٨٩)، كلمة أتى هنا بمعنى دخل.

٥- كلمة أُذن:

قال تعالى: " وَمِنْهُمُ الَّذِينَ يُؤْذُونَ النَّبِيَّ وَيَقُولُونَ هُوَ أُذُنٌ ۚ" (سورة التوبة، الآية: ٦١)، فكلمة أذن هنا بمعنى مستمع قابل لما يقال.

قال تعالى:" وَكَتَبْنَا عَلَيْهِمْ فِيهَا أَنَّ النَّفْسَ بِالنَّفْسِ وَالْعَيْنَ بِالْعَيْنِ وَالْأَنفَ بِالْأَنفِ وَالْأُذُنَ بِالْأُذُنِ" (سورة المائدة، الآية: ٤٥).

٦- كلمة إمام:

قال تعالى : " إِنِّي جَاعِلُكَ لِلنَّاسِ إِمَامًا قَالَ وَمِنْ ذُرِّيَّتِي " (سورة البقرة، الآية: ١٢٤)، كلمة إمام هنا تعني قائد وقدوة في الخير

قال تعالى: " وَكُلَّ شَيْءٍ أحْصَيْنَاهُ فِي إِمَامٍ مُبِينٍ" (سورة يس، الآية: ١٢)، كلمة إمام هنا تعني اللوح المحفوظ.

قال تعالى: " يَوْمَ نَدْعُو كُلَّ أُنَاسٍ بِإِمَامِهِمْ ۖ فَمَنْ أُوتِيَ كِتَابَهُ بِيَمِينِهِ فَأُولَٰئِكَ يَقْرَءُونَ كِتَابَهُمْ وَلَا يُظْلَمُونَ فَتِيلًا" (سورة الإسراء، الآية: ٧١)، كلمة إمام هنا تعني كتاب الأعمال.

٧- كلمة أم:

قال تعالى: " فَرَجَعْنَاكَ إِلَىٰ أُمِّكَ" (سورة طه، الآية: ٤٠)، كلمة أم هنا تعني الوالدة.

قال تعالى : " هُوَ الَّذِي أَنزَلَ عَلَيْكَ الْكِتَابَ مِنْهُ آيَاتٌ مُّحْكَمَاتٌ هُنَّ أُمُّ الْكِتَابِ"، كلمة أم هنا تعني أصل.

قال تعالى: " فَأُمُّهُ هَاوِيَةٌ" (سورة القارعة، الآية: ٩)، كلمة أم هنا تعني مرجع، ومستقر.

٨- كلمة أهل:

قال تعالى:" إِنَّمَا يُرِيدُ اللَّهُ لِيُذْهِبَ عَنكُمُ الرِّجْسَ أَهْلَ الْبَيْتِ وَيُطَهِّرَكُمْ تَطْهِيرًا"، كلمة أهل هنا تعنى نساء النبي.

قال تعالى: " وَلَوْ أَنَّ أَهْلَ الْكِتَابِ آمَنُوا وَاتَّقَوْا لَكَفَّرْنَا عَنْهُمْ سَيِّئَاتِهِمْ وَلَأَدْخَلْنَاهُمْ جَنَّاتِ النَّعِيمِ" (سورة المائدة، الآية: ٦٥)، كلمة أهل هنا تعني أصحاب الكتب السماوية.

قال تعالى:" فَاسْأَلُوا أَهْلَ الذِّكْرِ إِن كُنتُمْ لَا تَعْلَمُونَ" (سورة النحل، الآية: ٤٣)، كلمة أهل هنا تعني العلماء بالتوراة والإنجيل.

٩- كلمة برد:

قال تعالى:" قُلْنَا يَا نَارُ كُونِي بَرْدًا وَسَلَامًا عَلَىٰ إِبْرَاهِيمَ" (سورة الأنبياء، الآية: ٦٩)، فكلمة برداً هنا تعني نسيماً بارداً.

قال تعالى: "لا يَذُوقُونَ فِيهَا بَرْدًا وَلا شَرَابًا" (سورة النبأ، الآية: ٢٤)، كلمة برداً هنا تعني نوماً.

١٠- كلمة بعث:

قال تعالى: " فَبَعَثَ اللَّهُ النَّبِيِّينَ" (سورة البقرة، الآية: ٢١٣)، كلمة بعث هنا تعني أرسل

قال تعالى:" قَالُوا يَا وَيْلَنَا مَنْ بَعَثَنَا مِنْ مَرْقَدِنَا هَذَا مَا وَعَدَ الرَّحْمَنُ وَصَدَقَ الْمُرْسَلُونَ" (سورة يس، الآية: ٥٢)، كلمة بعث هنا تعني أحيا.

١١- كلمة حلم:

قال تعالى:" أَمْ تَأْمُرُهُمْ أَحْلَامُهُم بِهَٰذَا ۚ أَمْ هُمْ قَوْمٌ طَاغُونَ" (سورة الطور، الآية: ٣٢)، كلمة أحلام هنا تعني عقول

قال تعالى: " قَالُوا أَضْغَاثُ أَحْلَامٍ وَمَا نَحْنُ بِتَأْوِيلِ الْأَحْلَامِ بِعَالِمِينَ" (سورة يوسف، الآية: ٤٤)، كلمة أحلام هنا تعني منامات ورؤى.

١٢- كلمة يثبت:

قال تعالى : " يَمْحُوا اللَّهُ ما يَشاءُ وَيُثْبِتُ" (سورة الرعد، الآية: ٣٩)، كلمة يثبت هنا تعني يبقى

قال تعالى: " كَذَلِكَ لِنُثَبِّتَ بِهِ فُؤَادَكَ" (سورة الفرقان، الآية: ٣٢)، كلمة نثبت هنا بمعنى نقوي.

ومما سبق يتضح أن ثمة آيات كثر في القرآن الكريم للسياق أثر في تحديد المعنى المراد منها حصرنا بعضها، لأن أمثلة هذا النوع أكثر من أن يستوعبها بحث كهذا.

ب- سياق المقطع: يقصد به جزء من السورة له سياقه الخاص والمتحد في الغرض، ويتناسب مع سياق السورة الكريمة، ومن الأمثلة على سياق المقطع ما يلي:

قال تعالى:" الَّذِينَ آمَنُوا وَلَمْ يَلْبِسُوا إِيمَانَهُمْ بِظُلْمٍ أُولَئِكَ لَهُمُ الْأَمْنُ وَهُمْ مُهْتَدُونَ" (سورة الأنعام، الآية: ٨٢)، المراد بالظلم هنا الشرك. حيث سباق هذه الآية هو المقطع في قوله تعالى: " وَإِذْ قَالَ إِبْرَاهِيمُ لِأَبِيهِ آزَرَ أَتَتَّخِذُ أَصْنَامًا آلِهَةً إِنِّي أَرَاكَ وَقَوْمَكَ فِي ضَلَالٍ مُبِينٍ ۝ وَكَذَلِكَ نُرِي إِبْرَاهِيمَ مَلَكُوتَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَلِيَكُونَ مِنَ الْمُوقِنِينَ ۝ فَلَمَّا جَنَّ عَلَيْهِ اللَّيْلُ رَأَى كَوْكَبًا قَالَ هَذَا رَبِّي فَلَمَّا أَفَلَ قَالَ لَا أُحِبُّ

الْآفِلِينَ ۝ فَلَمَّا رَأَى الْقَمَرَ بَازِغًا قَالَ هَذَا رَبِّي فَلَمَّا أَفَلَ قَالَ لَئِنْ لَمْ يَهْدِنِي رَبِّي لَأَكُونَنَّ مِنَ الْقَوْمِ الضَّالِّينَ ۝ فَلَمَّا رَأَى الشَّمْسَ بَازِغَةً قَالَ هَذَا رَبِّي هَذَا أَكْبَرُ فَلَمَّا أَفَلَتْ قَالَ يَا قَوْمِ إِنِّي بَرِيءٌ مِمَّا تُشْرِكُونَ ۝ إِنِّي وَجَّهْتُ وَجْهِيَ لِلَّذِي فَطَرَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ حَنِيفًا وَمَا أَنَا مِنَ الْمُشْرِكِينَ ۝ وَحَاجَّهُ قَوْمُهُ ۚ قَالَ أَتُحَاجُّونِّي فِي اللَّهِ وَقَدْ هَدَانِ ۚ وَلَا أَخَافُ مَا تُشْرِكُونَ بِهِ إِلَّا أَن يَشَاءَ رَبِّي شَيْئًا ۗ وَسِعَ رَبِّي كُلَّ شَيْءٍ عِلْمًا ۗ أَفَلَا تَتَذَكَّرُونَ ۝ وَكَيْفَ أَخَافُ مَا أَشْرَكْتُمْ وَلَا تَخَافُونَ أَنَّكُمْ أَشْرَكْتُم بِاللَّهِ مَا لَمْ يُنَزِّلْ بِهِ عَلَيْكُمْ سُلْطَانًا ۚ فَأَيُّ الْفَرِيقَيْنِ أَحَقُّ بِالْأَمْنِ ۖ إِن كُنتُمْ تَعْلَمُونَ" (سورة الأنعام، الآيات:٧٤- ٨١).

لذلك هناك انسجام مع السياق بأن يفسر الظلم بالشرك كون سياق الآية قد تحدث عن الشرك والتوحيد.

ج- سياق السورة: كل سورة في القرآن الكريم وحدة متكاملة متناسقة، يجمعها سياق واحد، وهذا السياق المتناسق والمتحد هو الغرض الذي يراد من السورة، ومن الأمثلة على سياق السورة ما يلي:

قال تعالى: " ضَرَبَ اللَّهُ مَثَلًا لِّلَّذِينَ كَفَرُوا امْرَأَتَ نُوحٍ وَامْرَأَتَ لُوطٍ كَانَتَا تَحْتَ عَبْدَيْنِ مِنْ عِبَادِنَا صَالِحَيْنِ فَخَانَتَاهُمَا فَلَمْ يُغْنِيَا عَنْهُمَا مِنَ اللَّهِ شَيْئًا وَقِيلَ ادْخُلَا النَّارَ مَعَ الدَّاخِلِينَ" (سورة التحريم، الآية: ١٠)، وقال تعالى: " وَضَرَبَ اللَّهُ مَثَلًا لِّلَّذِينَ آمَنُوا امْرَأَتَ فِرْعَوْنَ إِذْ قَالَتْ رَبِّ ابْنِ لِي عِندَكَ بَيْتًا فِي الْجَنَّةِ وَنَجِّنِي مِن فِرْعَوْنَ وَعَمَلِهِ وَنَجِّنِي مِنَ الْقَوْمِ الظَّالِمِينَ" (سورة التحريم، الآية: ١١).

في الأمثال السابقة من الأسرار البديعة ما يناسب سياق السورة؛ فإنها سيقت في ذكر أزواج الرسول صلى الله عليه وسلم، والتحذير من تظاهرهن عليه، وأنهن إن لم يطعن الله ورسوله ويردن الدار الآخرة، لم ينفعهن اتصالهن برسول الله صلى الله عليه وسلم، كما لم ينفع امرأة نوح وامرأة ولوط- عليهما السلام- اتصالهما بهما،

وضرب الله المثل الأول يحذر عائشة وحفصة، ثم ضرب لهما المثل الثاني يحثهما على التمسك بالطاعة.

٣- أهمية السياق القرآني:

حدد أحمد المطيري (٢٠٠٧م، ٢١، ٢٢) أهمية دلالة السياق القرآني في النقاط التالية:

- دلالة السياق القرآني تحيط بالمعنى الإجمالي.
- دلالة السياق القرآني تحكم مدلول الكلمة القرآنية.
- دلالة السياق القرآني تضبط التفسير بالرأي.
- دلالة السياق القرآني تعلل الفاصلة القرآنية.
- دلالة السياق القرآني تحفظ الآخذ بها من الخطأ.
- دلالة السياق القرآني من الأمور المجموعة على إزالة الإشكال.

بينما حدد سلطان قاسم (٢٠١٧، ٤١، ٤٢) أهمية السياق القرآني كما يلي:

- يعين على بيان معنى كلام الله.
- الترجيح عند الخلاف.

ويمكن استخلاص أهمية السياق القرآني فيما يلي:

- تحديد دلالة الألفاظ ومعانيها.
- يحفظ الآخذ بها من الخطأ.
- الكشف عن معاني كلام الله، وكلام رسوله.
- إظهار المناسبة بين آيات القرآن الكريم.

٤- خصائص السياق القرآني:

يتميز السياق القرآني بعدة خصائص تجعله يختلف عن أساليب البشر وسياقات خطاباتهم

وذكر سلطان قاسم (٢٠١٧، ٤٥) الخصائص التالية:

- عدم قابلية السياق القرآني للتجزئة.
- ضبط السياق القرآني لفهم القارئ.

بينما حددت منال أبو ربيع (٢٠١٩، ٣٤) الخصائص التالية:

- ضبط السياق القرآني لفهم المتلقي.
- عدم قابلية السياق القرآني للتفكك أو التجزئة.
- مرونة وحيوية السياق القرآني.

٥- أوجه الإفادة من المحور السابق:

مما سبق يتبين للباحثة أن لكل كلمة في القرآن الكريم معنى – في ضوء سياقها- قد لا يصح هذا المعنى لسياق آخر، كما إن للكلمة الواحدة في القرآن الكريم دلالات متعددة يعود للسياق الفضل في اكتسابها لهذه المعاني في ضوء الدلالة اللغوية، ذلك أن دلالة اللفظ في كل موضع بحسب سياقه

والسياق القرآني أحد مظاهر الإعجاز البياني للقرآن، كونه يتميز عن غيره من السياقات، حيث يكون لكل مخرج سواء (مخرج الآية الكريمة، أو مخرج مجموعة من الآيات، أو مخرج السور)، دلالات سياقية مختلفة ومتنوعة وكثيرة ومتحدة في المعنى العام المقصود وهو القرآن الكريم، وما تفرع منه من سور، أو آيات، أو مقاطع.

المحور الثاني: الحس اللغوي Linguistic sense :

يتناول هذا المحور الحس اللغوي من حيث: مفهومه، وأهميته، ومهاراته، وسمات ذوي الحس اللغوي، ومعاييره، وعناصره، ومكوناته، ودواعي ومبررات تنمية الحس اللغوي، وظواهر ضعف الحس اللغوي، ثم أوجه الإفادة من المحور.

أولاً: مفهوم الحس

أ ـ في اللغة:

يُعرف أبو الفضل بن منظور (٢٠٠٨، ٨٧٠) الحس بأنه" العلم بالحواس، وهي مشاعر الإنسان، كالعين، والأذن، والأنف، واللسان، واليد".

والحس في اللغة يعني الإدراك، قال تعالى: (وَكَمْ أَهْلَكْنَا قَبْلَهُم مِّن قَرْنٍ هَلْ تُحِسُّ مِنْهُم مِّنْ أَحَدٍ أَوْ تَسْمَعُ لَهُمْ رِكْزًا) (سورة مريم، آية: ٩٨).

ب. في الاصطلاح:

هناك أنواع عديدة من الحس منها: (الحس العلمى، الحس الجمالى، الحس الموسيقى، الحس الجيولوجي، الحس العددى، والحس البيولوجي، الحس التكنولوجي، والحس اللغوي)

وقد عرف Irvin child(1964, 49: 64) الحس الجمالي بأنه " تعبير الفرد بالفعل أو الكلمة بتفضيل التوافق، والتناسب حسب القيمة الجمالية المناسبة للمثيرات"، وعرفت إيمان الشحري (٢٠١١، ٢١٦) الحس العلمى بأنه" القدرة على إصدار حكم وانتقاء الطرق الصحيحة للوصول إلى حل مشكلة علمية واتخاذ قرار معتمداً على السببية في أسرع وقت ممكن، ويستدل على وجوده من خلال الممارسات التي يقوم بها المتعلم، وتشير أغلبها إلى أداءات ذهنية وعمليات قائمة على الإدراك والفهم والوعي، ويمكن تنميته عن طريق معالجات تعليمية مقصودة.

وقد فرق حسام الدين مازن (٢٠١٣، ٤٥٩) بين مفهوم الإحساس (Felling) والحس (Sense) فالأول هو الاعتماد على حاسة أو أكثر استجابة للمثيرات التي نحس بها أما مفهوم الحس فيقصد به الإدراك والوعي القائمين على ما تم الإحساس به أو تلك الأداءات الذهنية القائمة بناءً على الشيء المحس.

وفي ضوء ما سبق تتفق الباحثة مع حسام الدين مازن، حيث ترى أن الإحساس هو الفعل الذي تؤدية إحدى الحواس لإصدار حكم على شيء ما، أو القوة التي نميز بها الصواب من الخطأ ونقدر بها قيمة الشيء.

ثانيا: تعريف الحس اللغوي.

ورد في الأدبيات التربوية عدة تعريفات للحس اللغوي، ومنها:

عرفته نعمة العزاوي (٢٠٠٠، ٧) بأنه" ملكة تتكون لدى المتكلمين بلغة ما، تهديهم إلى خصائصها الذاتية، وطاقاتها التعبيرية، فيستغلون تلك الخصائص، ويستثمرون هذه الطاقات، ليجيء كلامهم مطابقاً لأغراضهم، ومعبراً عن مقاصدهم، من غير زيادة أو نقصان".

وعرفه علي سعد (٢٠٠٧، ١٦) بأنه" معرفة لغوية كاملة للغة ما، وبكل قواعدها النحوية والبلاغية، ومعرفة ما يقصده المرسل أثناء الحديث قبل النطق به، كما أنه أيضاً الربط السليم بين العلاقات اللغوية بعضها البعض".

وعرفه دانيال تشاندلر (٢٠٠٨، ٤٣٩)، بأنه " قدرة المتعلم على فك شفرات النص: الصرفية، والنحوية، والدلالات المتعددة للنص، والفروق بين التراكيب؛ من خلال السياق، وأنه مرتبط بفهم المعنى اللغوي الظاهر والخفي، والحس اللغوي مرتبط بقدرة المتعلم على فهم مستويات اللغة المختلفة".

كما عرفه أحمد وديع (٢٠١٦، ٢١٨) بأنه" التماس اللغة العربية عامة بلطف أو إدراك الإنسان اللغة بحواسه وشعوره. أو هو مجموعة العواطف والميول والأحاسيس تجاه توجه لغوي ما، يتفاعل في الذهن، ويؤثر على الاستجابة في تقبل الآراء أو إقرارها".

وفي ضوء ما سبق تعرف الباحثة الحس اللغوي إجرائياً بأنه: ملكة لغوية ذاتية ومكتسبة لدى طالبات الصف الأول الثانوي الأزهري تمكنهن من إنتاج اللغة والحكم على ما يتلقينه منها، وكذلك تحليلها وتذوقها على المستوى الصوتي والتركيبي والدلالي، وتدل عليها الدرجة التي تحصل عليها الطالبة في اختبار الحس اللغوي.

ثالثاً :أهمية الحس اللغوي.

تناولت الدراسات السابقة أهمية الحس اللغوي وربطت بينه وبين الكفاءة اللغوية والتمكن من مهاراتها إرسالاً واستقبالاً، فهماً وإفهاماً، تعبيراً وتفكيراً.

وقد اهتمت عديد من الدراسات بتنمية الحس في مجالات متعددة منها: دراسة أماني الشحات (٢٠٠٨) التي اهتمت بتنمية الحس الجيولوجي، ودراسة إيمان الشافعي(٢٠٠٨) التي اهتمت بتنمية الحس التكنولوجي، ودراسة شيماء الميهى (٢٠٠٨) التي اهتمت بالحس الجغرافي، ودراسة هشام عبد العال (٢٠٠٨) التي اهتمت بتنمية الحس العددي، ودراسة كل من: هناء كامل (٢٠٠٨)، ودراسة غادة المرسى (٢٠١٠) التي اهتمت بتنمية الحس الجمالي، ودراسة شيماء أحمد(٢٠١١) التي اهتمت بتنمية الحس المكاني، ودراسة إيمان الشحري (٢٠١١) التي اهتمت بتنمية الحس العلمي، ودراسة كل من نبيل المغربي (٢٠١٢)، ودراسة مروة عبد الوهاب (٢٠١٢) التي اهتمت بدراسة الحس العددي، ودراسة محمد السيد (٢٠١٤) التى اهتمت بتنمية الحس العددي.

ويرى رمضان عبد التواب (١٩٨٥، ٩٣) أن" الحس اللغوي أمر ضروري جداً في معالجة النصوص؛ فأنت حين تعالج نصاً تريد نشره أو الإفادة منه في موضوع تبحثه،

وقد استغلق عليك فهم هذا النص، فأنت بين أمرين: إما أن يكون العيب فيك أنت لأن محصولك اللغوي قليل، لم يصل بعد إلى مرحلة تتمكن فيها من فهم هذا النص دلالة أو تركيبا، وإما أن يكون النص الذي أمامك، قد أصابه التصحيف أو التحريف، أو السقط والتغيير".

ومن هنا تتجلى أهمية الحس اللغوي في قراءة النصوص، وتفسيرها، والتفكير في معانيها واستخداماتها، وفي ضوء ذلك تذكر كاتى كاني (Kate Cain) أهم المهارات التي تدعم فهم النص وتطوره، وهي: (Cain, 2009,1;4)

أ - أن يذهب القارئ لما وراء التفاصيل الواردة صراحة في النص، ويوفر السبب لها؛ لأن التكامل بين الجمل المتعاقبة فقط ليس دائما كافيا.

ب - الاستدلال الحاسم بالمعرفة عن المعلومات الواردة في النص، والتي هي بمثابة إحساس ورد فعل تجاه اللغة المستقبلة، فالنقاط الضعيفة للمعرفة تؤثر على بناء تمثيلات المعانى.

ج - الاندماج ورصد الفهم، والتتبع، وتفييم النص.(Cain, 2009,1;4)

كما أن تنمية الحس لدى المتعلم منذ الصغر تساعده على معالجة المهام المُسندة له وحل المشكلات بصورة أفضل وأسرع، وبالتالي فإن أثرها يمتد طوال حياته، ومن ثم يستطيع أن يعدل تعديلاً قصدياً وأن يتغلب على نواحى القصور في أداءاته الذهنية، مما ينمي لدى المتعلم المثابرة وتحمل المسؤولية والاستقلالية والتروي ويكسبه ثقة بنفسه وتقديراً لذاته ودقة في الأداء والإدراك المعرفي والقدرة على اتخاذ القرار المناسب في المواقف الحياتية اليومية.(حسام الدين مازن، ٢٠١٣، ٤٦٠)

ويمكن استخلاص أهمية الحس اللغوي لدى متعلمي اللغة العربية فيما يلي:

١. إدراك نواحي القصور في النص .

٢. تطوير الأداء الذهني للمتعلم.

٣. إدراك الفروق اللغوية بين الأساليب والتراكيب المتشابهة والمختلفة.

٤. مساعدة المتعلمين على فهم المعنى السياقي.

٥. مساعدة المتعلمين على التعبير عن المعنى الواحد بطرق أو أساليب مختلفة.

٦. الحفاظ على سلامة اللغة.

٧. تنمية التذوق الأدبي لدى المتعلم.

٨. مساعدة المتعلم على فهم النص، والبيئة التي ولد فيها، والظروف غير المشار إليها كذلك، ومن ثم إيجاد أجمل فنياته اللغوية والدلالية أيضاً.

رابعاً: مهارات الحس اللغوي:

تعددت وجهات نظر الباحثين في تناول مهارات الحس اللغوي، ومنها قوائم مهارات الحس اللغوي لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية، محمود عبد القادر (٢٠١٤، ٥١) :

١. إدراك الأخطاء النحوية، واكتشافها، وتفسيرها.

٢. إدراك الأخطاء الإملائية، واكتشافها، وتفسيرها.

٣. إدراك الفروق اللغوية بين الأساليب والتراكيب.

٤. فهم المعاني والمفردات والكلمات.

٥. تذوق المعاني الجميلة في النص.

٦. معرفة دلالة الكلمات حسب السياق.

٧. حسن إدراك المادة المقروءة والمسموعة.

٨. معرفة مرادفات متعددة للكلمة الواحدة في سياقات مختلفة.

٩. تطبيق القواعد النحوية في الكتابة والحديث.

١٠. تطبيق القواعد الإملائية في الكتابة.

١١. استخدام الألفاظ المناسبة لمقتضى الحال.

١٢. الإيجاز والدقة في اللغة.

١٣. اكتشاف الخلل في المقروء والمكتوب من حيث الدقة والإيجاز.

١٤. البعد عن الحشو الزائد في الكلام.

١٥. استخدام اللفظ الدال على المعنى.

ويلاحظ أن كثيراً مما عده محمود عبد القادر مهارات للحس اللغوي، إنما هي مهارات للفهم أقرب من أن تكون مهارات للحس اللغوي مثل: فهم المعاني والمفردات والكلمات، تطبيق القواعد النحوية في الكتابة والحديث، تطبيق القواعد الإملائية في الكتابة، استخدام اللفظ الدال على المعنى.

وذكرت أماني البسيوني (٢٠١٥، ٦٩: ٧٠) مهارات الحس اللغوي لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكليات التربية كما يلي:

١- إدراك قيمة اللفظة في أداء المعنى وفقاً لصورتها، والسياق الذي وردت فيه.

٢- ربط تعدد دلالات اللفظة مع احتفاظها بمعناها المعجمى.

٣- استنباط الدلالات الكامنة من ترتيب الخطاب بشكل معين.

٤- تعرف أثر العلاقة بين طرفي الاتصال في اختيار الخطاب المناسب.

٥- إدراك دقائق الفروق بين الألفاظ ودلالاتها المركزية والنفسية المختلفة.

٦- بيان أثر الحذف في أداء المعنى.

٧- كشف أثر التكرار في التماسك النصي.

٨- إدراك القيمة الدلالية للتعريف والتنكير.

٩- إدراك تناسب المبنى والمعنى في السياقات المختلفة.

١٠- إدراك التغيرات الدلالية الناتجة عن تغيير بنية الكلمة في السياق الذي وردت فيه.

١١- إبراز العلاقات الخاصة التي ينشئها النص بين المفردات والتراكيب.

أما محمد أبو خليل(٢٠١٥، ١٨) فحدد مهارات الحس اللغوي لدى طلاب الصف الأول الثانوي كما يلي:

أ : مستوى الصرف.

١- استنتاج المشتقات

٢- استنتاج لواحق المثنى، والجمع (ان، ات، ون، ين).

٣- استنتاج المعاني التي تتحقق بالزيادة: كالتعدية، والتكرير، والتكثير، والتضعيف، والطلب.

ب: مستوى التراكيب اللغوية.

٤- استنتاج الأفعال التامة، والناقصة، وإعرابها.

٥- استنتاج التوابع.

٦- استنتاج الممنوع من الصرف، وإعرابها.

٧- استنتاج المقصور، والمنقوص، والممدود، وإعرابها.

٨- استنتاج الصور البلاغية للتراكيب.

٩- استنتاج المحسنات البديعية من خلال التراكيب.

ج: مستوى الدلالة

١٠- استنتاج معنى الكلمة؛ من خلال السياق.

١١- استنتاج دلالات: الإغراء، والتحذير، والاختصاص، والشرط، والطلب، .

١٢- استنتاج دلالات حروف الجر.

١٣- استنتاج مراجع الضمائر.

١٤- استنتاج دلالات الأسماء المبنية.

١٥- استنتاج دلالات المصادر.

وذكرت بسمة محمد (٢٠٢٠، ١٣٣) مهارات الحس اللغوي لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكليات التربية كما يلي:

أولاً: مهارات الجانب الصوتي:

أ - يميز بين الحركات الطويلة والقصيرة بالنص.

ب- يحدد الفروق الدقيقة بين الألفاظ المتقاربة الأصوات ما بين سياق وآخر.

ج- يستنتج أثر القيمة الدلالية للأصوات اللغوية في النص.

د- يبين أثر النغم الصوتي للفواصل القرآنية في تأدية المعنى.

ثانياً: مهارات الجانب الصرفي:

أ- يوضح دلالة استخدام بعض اللواحق الصرفية في الأسماء والأفعال (المثنى، الجمع بنوعيه، ألف الاثنين، واو الجماعة...إلخ).

ب- يستنتج القيمة الدلالية لبعض التغييرات الداخلية في البنية الصرفية للكلمة.

ج- يوضح أثر استخدام بعض الصيغ الصرفية (المبالغة، المشتقات، المصادر...).

ثالثاً: مهارات الجانب التركيبي:

أ- يختار الألفاظ أو التراكيب المناسبة لمقتضى الحال بالنص.

ب- يستبط الدلالات الكامنة الناتجة عن ترتيب الخطاب بشكل معين.

ج- يستخرج الأساليب الخبرية أو الإنشائية في النص.

د- يستخرج المحسنات البديعية المختلفة في النص.

ه- يستخرج الأساليب البيانية المختلفة في النص.

و- يوازن بين التراكيب والأساليب المختلفة داخل النص أو خارجه.

رابعاً: مهارات الجانب الدلالي (المعجمي):

أ- يميز بين الاستخدام المعجمي للألفاظ واستخدامها في سياقاتها المختلفة.

ب- يبين دلالة استخدام المقابلة اللفظية في تأدية المعنى.

ج- يوضح الفروق الدلالية لاستخدام بعض الحروف.

د- يستنتج القيمة الدلالية للتقديم والتأخير.

ه- يستنتج القيمة الدلالية للتعريف والتنكير.

و- يستنتج القيمة الدلالية للإيجاز.

ز- يبين الأثر الجمالي لبراعة الاستهلال في أداء المعنى بالنص.

ح- يوضح القيمة الدلالية الجمالية للالتفات بالنص.

ط- يبين دلالة استخدام بعض القرائن اللفظية في الآيات.

ويلاحظ مما سبق أن أكثر المهارات السابقة ؛ إنما هي مهارات للفهم، والتطبيق في القواعد النحوية أو الصرفية، وليست مهارات للحس اللغوي الذي ينطلق من تذوق اللغة واستخدامها بصور غير مألوفة أو متوقعة.

ومن خلال ما سبق يمكن للباحثة استنتاج قائمة بمهارات الحس اللغوي المناسبة لطالبات الصف الأول الثانوي الأزهري فيما يلي:

أولاً: الحس اللغوي بالصوتيات

١- إنتاج أكبر عدد من الكلمات على الوزن نفسه.

٢- تحديد الفروق الدقيقة بين الألفاظ المتقاربة الأصوات ما بين سياق وآخر.

٣- استنتاج أثر القيمة الدلالية للأصوات اللغوية في النص.

ثانيا: الحس اللغوي بالمفردات:

٤- استبدال مفردة مناسبة للسياق بأخرى غير مناسبة.

٥- التمييز بين المعاني المختلفة للمفردة الواحدة في سياقات مختلفة.

ثالثاً:الحس اللغوي بالتراكيب، والأساليب والتعبيرات الواردة في النص.

٦- توظيف حروف الجر وفقا لتنوع دلالتها.

٧- إدراك القيمة الدلالية للتعريف والتنكير في التركيب اللغوي.

٨- استخرج الأساليب الخبرية أو الإنشائية في النص القرآني.

٩- بيان دلالة استخدام المقابلة اللفظية في تأدية المعنى.

١٠- التعبير عن أثر النص القرآني في نفسية القارئ بعد قراءته.

خامساً: سمات ذوي الحس اللغوي.

إن الشخص الذي يتمتع بحس لغوي سليم يتميز بمجموعة من الخصائص منها قدرته على الملاحظة النقدية الدقيقة، واستعداده للمناقشة، والقدرة على الشرح والتحليل والتعليل، القدرة على التمييز بين الحقيقة والخيال والرأي، واكتشاف الأخطاء وتصويبها.

والحس اللغوي يميز صاحبه بين أقرانه، وقد عرضت الدراسات السابقة سمات وخصائص ذوي الحس اللغوي ،حيث أشارت نعمة العزاوي (٢٠٠٠، ٢٥) إلى مجموعة من الخصائص وهي" تمكنه من أدوات لغته الأصلية، التي تتيح له التواصل والتفاعل التلقائي من خلالها دون إخفاق، ومن ثم تمكنه من استخدام أصول اللغة في فهم المعاني المعقدة والتعبير عنها، فلغتنا العربية بنيت على نظرية الحس اللغوي الواعي، ليس على التوهم الذي أدى إلى تعدد الوجوه الإعرابية في المسموعات المخالفة لقواعد النحاة".

إن الشخص الذي يتمتع بحس لغوي سليم يتميز بالخصائص الآتية؛ ملاحظاته الدقيقة وأدائه المميز في : إدراك دقائق الفروق بين التراكيب، والوظائف اللغوية، والتراكيب الخيالية، والتعبيرات المجازية، والأمثلة والقصص مع تحديد مناسبتها، وتحديد المشتقات والمزيدات والجموع، وذكر المرادف أو الضد أو المعانى المعجمية المختلفة وكلمات لها الوزن نفسه، ويميز كذلك بين الحقيقة والخيال والرأي. كما أوضحت قائمة مهارات الحس اللغوي في دراسة (أيمن بكري وأكرم إبراهيم، ٢٠١٢، ٩٧: ٩٦).

كما حدد محمود عبد القادر (٢٠١٤، ٥١) خصائص أصحاب الحس اللغوي فيما يلي :

١. استخدام اللغة استخداماً صحيحاً.

٢. القدرة على الإيجاز أثناء أعمالهم اللغوية.

٣. حب الاستطلاع.

٤. الدقة اللغوية.

٥. الاستمتاع باللغة والأعمال اللغوية.

٦. إنتاج الأفكار المناسبة للمعنى.

٧. القدرة على إصدار الحكم اللغوي.

٨. حسن الإدراك للفروق اللغوية.

٩. حسن الانتباه أثناء العرض.

١٠.القدرة على التخمين للمعاني المختلفة.

ومن الخصائص أيضا، إجادة تعامله مع الكلمات، وحسن استخدامها تمهيداً للتكلم، أو في الخروج من المواقف المحرجة أو الصعبة، على نحو فعال، قبل الوقوع في الخطأ.(Susan Thompson, John Greer, Bonnie Greer, n.d, 5)

ومما سبق يمكن استخلاص سمات أصحاب الحس اللغوي فيما يلي:

- القدرة على الاستدلال.
- المرونة في معالجة المواقف التي يقابلها.
- القدرة على التلخيص والايجاز.
- القدرة على تمثيل المعلومات واليقظة.

- إتساع الأفق الفكري وتقديم وجهات نظر متباينة.
- الإقدام والمبادرة وتحمل المسؤولية والمثابرة.
- القدرة على التحليل والتفسير.
- القدرة على استرجاع خبراته السابقة وربطها بخبراته اللاحقة.
- إنتاج الأفكار المناسبة للمعنى وغير المألوفة لدى العموم.
- المرونة في حل المشكلات

سادساً: معايير الحس اللغوي:

معايير الحس اللغوي هي مقاييس أو مؤشرات تنم عن وجود الحس اللغوي لدى المتعلم من عدمه، كما تعد مرشداً لتنميته وإتقانه.

وقد حدد محمود عبد القادر (٢٠١٤، ٥٠: ٥١) معايير الحس اللغوي كالتالي:

١. ضرورة مراعاة تطبيق القواعد والمهارات اللغوية فيما يكتب أو يقرأ.
٢. استخدام الألفاظ المناسبة لمقتضى الحال.
٣. الانتباه والإدراك والفهم.
٤. توظيف الأفكار بطريقة صحيحة منطقية.
٥. الوعي العقلي.
٦. الإدراك والفهم.
٧. الاستخدام السليم للغة بمهاراتها.
٨. توظيف اللغة في المواقف المختلفة.

ومن ثم يظهر جليا أن الحس اللغوي يبنى على الوعي اللغوي الجيد وإتقان المهارات اللغوية جميعا فضلا عن اكتساب الثروة أو الحصيلة اللغوية الجوانب أو القيم اللغوية والوجدانية.

وفي ضوء تناول معايير الحس اللغوي يتضح أنه عند بناء الوحدة المقترحة يجب مراعاة الآتي:

أ- تقديم أنشطة إثرائية تتضمن نصوصاً قرآنية لطالبات المرحلة الثانوية الأزهرية تنمي مهارات الحس اللغوي لديهن وتلبي احتياجاتهن.

ب- توظيف مهارات الحس اللغوي في كتابات طالبات المرحلة الثانوية الأزهرية .

سابعاً :عناصر الحس اللغوي ومكوناته :

تتفق دراسة كل من حسام الدين مازن (٢٠١٣، ٤٦٢)، ومحمود عبد القادر(٢٠١٤، ٥٠) وناهد عبدالفتاح (٢٠١٦، ٤٠: ٤١) على أن مكونات الحس هي:

١- الإحساس: ويقصد به القدرة على التوصل إلى المعلومات.

٢- الانتباة: يقصد به فطنة المتعلم للنص المسموع أو المكتوب.

٣- الإدراك: يقصد به أن يرى المتعلم الشيء ببصره ويستوعب المعنى بعقله وفهمه.

٤- الوعي: يقصد به الحفظ والتفسير والفهم وقبول الشيء وسلامة إدراكه على حقيقته.

٥- حل المشكلات: يقصد بها عملية تفكير مركبة يستخدم المتعلم فيها ما لديه من معرفة ومعلومات سابقة ومهارات من أجل القيام إجراء مهمة غير مألوفة، أو معالجة موقف جديد، أو تحقيق هدف لا يوجد حل جاهز لتحقيقه.

٦- الأداء الذهني: يقصد به تنمية الأداءات المجردة التي تساعد على نقل المتعلم من نمط تفكير يعتمد على السلبية إلى نمط الايجابية القائم على التفاعل، فينتقل إلى مرحلة اتخاذ القرار والتعامل بمرونة عالية.

٧- اتخاذ القرار: يتضمن الالتزام بخطوات مدروسة ومحددة، وتستخدم فيه معايير كمية ونوعية للحكم على البدائل التي قد يكون من بينها أكثر من بديل واحد مقبول وقابل للتجريب.

٨- سرعة الأداء وإدارة الوقت: وهذا يجعل المتعلمين يظهرون بعض التسرع وبعض الانتقائية في التجهيز، ولكن لا يوجد دليل قاطع على التحول في نمط المعالجة.

تاسعاً: دواعي ومبررات تنمية الحس اللغوي.

تتعدد أسباب ومبررات تنمية الحس اللغوي ويأتي على رأسها مساعدة المتعلم على بناء أفكار متنوعة في دراسة اللغة العربية بوجه عام وأثناء دراسة القراءة وتحليل النصوص القرآنية بشكل خاص.

وترجع أماني البسيوني(٢٠١٥، ٦٧) أسباب تنمية الحس اللغوي إلى" رحلة الاستكشاف الأولى، التي هي باب التلقي إجمالاً، فحال المتعلم لدى اللغة كحال الطفل الصغير الذي تدعوه فطرته لاستكشاف العالم من خلال حواسه، فيضع الأشياء في فمه ليلمسها ويتذوقها بعد أن شاهدها، فيفترض بفطرته عدم الإصرار به، بل أن يُقدم له الوجود بشكل مسالم".

وتوضح إيمان الشحري (٢٠١١، ٢١٤) أن المجتمع بحاجة إلى تعليم وتدريب المتعلمين على نوعية أخرى من التفكير، وإلى إكسابهم عمليات عقلية تجعل المتعلم واعياً بمعلوماته قادراً على الفهم، وأن يفكر فيما يفكر وأن يعى كيف يفكر، كما أننا بحاجة إلى القاء المزيد من الاهتمام على الجانب الوجداني لأنه يؤثر في القدرة والإستعداد الشخصى للمتعلم وكذلك في مجهوده، الأمر الذي يتطلب بيئة تعليمية

تشعر المتعلمين بالإستمتاع والإثارة، وذلك من خلال مساعدتهم على رؤية وفهم وإدراك تلك الترابطات، والتي تساعد في بناء تلك النماذج العقلية المطلوبة لدى المتعلمين.

عاشراً: مظاهر ضعف الحس اللغوي:

يمكن استخلاص بعض مظاهر ضعف الحس اللغوي مع الاستدلال عليها في كل ظاهرة منها على النحو التالي:

أ - الظاهرة الأولى: تتحدد في "عدم الدقة والإيجاز"

ب - والظاهرة الثانية:تتحدد في عوامل:"عدم التمكن من ضبط الدلالات وتحديد معاني الألفاظ، أو ما نراه من الفضول أو التزيد الذي لا فائدة فيه، وبالتالي لا تتعدد استخدامات الأفراد للمترادفات، أو اشتراك اللفظ الواحد في أكثر من معنى.

وترى نعمة العزاوي (٢٠٠٠، ٨) أن" فقدان الحس اللغوي جر على العربية المعاصرة ظاهرتين خطيرتين، إحداهما:إنعدام الإيجاز، والأخرى: إنعدام الدقة، أي التعبير عن المعنى بغير اللفظ الدال عليه، أو المخصص له".

وبناءً على ما سبق ترى الباحثة أن أهم ظواهر فقدان الحس اللغوي هي:

١- الأخطاء الشائعة في استخدام المفردات في غير معانيها مثل: جلست على المكتب ، تخرجت من كلية التربية.

٢- الأخطاء الشائعة في استخدام التراكيب لتدل على عكس المطلوب مثل: استبدلت الباطل بالحق، أحب الطالبة الذي فهمت.

حادي عشر: طرائق تنمية الحس اللغوي.

ويمكن تنمية تمكن المتعلم من مهارات الحس اللغوي؛ بتحليل النص، اللغز

النحوي؛ بحيث ينصب التركيز على تدريس عنصر، أو عدة عناصر من جوانب النص، ثم تحليل هذا الجزء، وتحديد معاني الكلمات في ضوء الوظائف الصرفية، والتراكيب، والدلالات، أو بتحليل عدة نصوص أدبية في ضوء أهداف محددة سلفاً، تظهر قيمة توظيف المعاني، والتراكيب السياقية المستخدمة في النصوص المختلفة، أو من خلال المناقشة، وحل المشكلات، وتحديد العناصر النحوية أو اللغوية التي سيحتاجها المتعلمون، حتى ينفذوا المهمة بشكل ناجح. (Nunan, D,1991,165: 166)

هناك أساليب وأنشطة متنوعة لتنمية الحس اللغوي يأتي على رأسها، القراءة الواسعة للنصوص المختلفة وتحليلاتها ونقدها، والاستماع إلى القرآن الكريم وتدبر آياته مبنى ومعنى، كما يمكن تنمية الحس اللغوي، من خلال تحليل النصوص إلى مستويات فنية، وجمالية، أو تحليله وفق المستويات اللغوية، مثل: المستوى الصوتي، والمستوى النحوي، والمستوى الدلالي، والمستوى البلاغي مع وضع السياق المتعلق بالنص في الحساب عند إجراء عملية التحليل. (حاتم الصكر، ١٩٩٨، ٦)

وترى بسمة محمد (٤٦، ٤٧) أن هناك بعض الطرق الفنية التي يمكن من خلالها الوصول إلى الحس اللغوي، والتي يمكن أن يستخدمها كل فرد في الحكم على مقدرته وحسه اللغوي منها:

أ- ثبات درجة الانفعال الحسي والتفاعل الوجداني لدى قارئ النص والتفاعل مع النص ومعايشته.

ب- تأمل وتدبر بعض معاني النص وأفكاره وأساليبه اللغوية والبلاغية.

ج- ومن الطرق الفنية للحكم على توافر الحس اللغوي قدرة المعلم على المفاضلة وعقد الموازنات والمقارنات بين الألفاظ والتراكيب والأساليب لاختيار أنسبها أو أدقها في التعبير عن المعنى المراد وأكثرها تأثيراً في نفس المتلقي ومدى توافقها مع السياق العام للنص.

د- المحاكاة والنمذجة: ويقصد بها محاكاة المتلقي لعناصر الجمال من أقوال وتراكيب وتعبيرات وأساليب في أقواله وكتاباته وتعبيراته.

ويمكن استخلاص أساليب تنمية الحس اللغوي لدى طالبات الصف الأول الثانوي الأزهري فيما يلي:

- تحليل النص القرآني إلى مستويات دلالية وجمالية.
- اختيار المعنى الأمثل للكلمة من بين المعاني المختلفة المتاحة في القاموس وفي ضوء سياق النص القرآني، أو استخدام المفردة الواحدة في سياقات مختلفة.
- تزويد الطالبات بالتساؤلات العميقة والبعد عن الأحكام العامة.
- التدريب على اختيار النصوص القرآنية المعبرة عن المواقف الحياتية المختلفة.
- توفير بيئة تعليمية تشعر الطالبات بالاستمتاع والإثارة.
- الموازنة بين النصوص المتحدة في الموضوع، المختلفة في الأسلوب والعرض.

ثاني عشر: أوجه الإفادة من هذا المحور.

إن الحس اللغوي مرتبط بقدرة المتعلم على فهم الكلمات التي تحمل أكثر من معنى، وتحديدها، وكذلك الكلمات التي تحمل المعنى نفسه، وفهم المعاني المختلفة لكل كلمة؛ من خلال السياق، ومرتبط بقدرة المتعلم على تحليل بنية النص وفق جوانبه المختلفة؛ للحكم على المعنى الظاهر والخفي للنص.

وبعد هذا العرض النظري المفصل لمتغيرات البحث، يقدم الجزء الآتي إطار البحث الميداني:

إطار البحث الميداني:

يتناول هذا الجزء إطار البحث الميداني المتمثل في اختيار المجموعة عينة البحث، وإعداد الوحدة المقترحة، وأدواتها، وتطبيقها، وما أسفر عنه هذا التطبيق من نتائج.

أولاً: إجراءات ما قبل التنفيذ:

١- اختيار مجموعة البحث:

اختيرت مجموعة البحث من طالبات الصف الأول الثانوي الأزهري– بمعهد فتيات دسوقي أباظة الإعدادي الثانوي الأزهري، بقرية غزالة الخيس- التابع لإدارة شرق الزقازيق التعليمية؛ وعددها(ثلاثون) طالبة؛ وهو العدد الذي استمر في الوحدة، والتزم حضور جميع الحصص، والقياسين: القبلي، والبعدي.

٢- إعداد الوحدة المقترحة:

أ- أسس بناء الوحدة المقترحة:

اعتمدت الوحدة المقترحة على أساسين: لغوي، ونفسي:

❖ **الأساس اللغوي:**

يتمثل هذا الأساس في محورين:

- مراعاة ارتباط الكلمة في النص القرآني بما قبلها وبعدها.
- يتغير معنى الكلمة الواحدة باختلاف السياقات القرآنية التي ترد فيها.

❖ **الأساس النفسي:**

يتمثل هذا الأساس في محورين:

- تتمتع الطالبات بمستوى ذكاء ووجدان يؤهلهن لفهم بعض الآيات القرآنية والحس اللغوي.
- خصائص نمو طالبات المرحلة الثانوية الأزهرية وحاجاتهن واستعداداتهن واتجاهاتهن.

ب- محتوى الوحدة المقترحة:

بعد الاطلاع على الكتابات التربوية، والدراسات السابقة المتعلقة بكل من: السياقات اللغوية في القرآن الكريم، والحس اللغوي؛ أعدت الباحثة قائمة بمهارات الحس اللغوي المناسبة لطالبات الصف الأول الثانوي الأزهري، وعرضتها على بعض المحكمين في المجال: لتحديد أهميتها، ومناسبتها مجموعة البحث.

وبعد تحديد شكل القائمة النهائي أعدت الباحثة كتاب الطالب الذي جاء وفق التنظيم التالي:

- نبذة عن الحس اللغوي، والسياقات اللغوية في القرآن الكريم.
- دور الطالبات في تنفيذ الوحدة المقترحة.
- خطة السير في دروس كتاب الطالب، حيث تضمن: أهداف كل درس من دروس الوحدة، ومصادر تعلمه، ومحتواه، وأنشطته الإثرائية، وأسئلة التقويم.
- وحدة الكتاب، وتضمنت خمسة دروس، كل درس تناول نصاً قرآنياً واحد.

ج- أهداف الوحدة المقترحة:

تحدد الهدف العام للوحدة المقترحة في تحليل بعض السياقات اللغوية في القرآن الكريم لتنمية مهارات الحس اللغوي لدى طالبات الصف الأول الثانوي الأزهري، ولذلك فهي تعني بتنمية مهارات الحس اللغوي لدى هؤلاء الطالبات.

د- استراتيجيات التدريس المتبعة في الوحدة المقترحة:

تنوعت الاستراتيجيات المستخدمة؛ ما بين: إستراتيجية التدريس الاستقرائي- وإستراتيجية المناقشة والحوار.

ه- ألوان النشاط المستخدمة في الوحدة:

تنوعت ألوان النشاط المستخدمة؛ أنشطة شفوية، وأنشطة كتابية.

و- أساليب التقويم المتبعة في الوحدة المقترحة:

تنوعت أساليب التقويم المستخدمة؛ ما بين:

- التقويم القبلي" المبدئي" : وذلك من خلال طرح أسئلة التمهيد؛ لإثارة انتباه الطالبات .
- التقويم المرحلي " البنائي": وذلك من خلال أسئلة الأنشطة الإثرائية وأوراق العمل وتنفيذ الطالبات لها.
- التقويم النهائي " الختامي": وذلك من خلال الأسئلة في نهاية كل درس؛ لمعرفة درجة تمكن الطالبات من مهارات الحس اللغوي، وتحقيق أهداف الدرس.

٣- إعداد اختبار الدراسة:

أ- وصف الاختبار

جاء الاختبار في جزأين: الجزء الأول: مقدمة للسؤال، تمثلت في : آيات قرآنية كريمة وتسأل عن مهارات الحس اللغوي، والجزء الثاني: تضمن أربعة اختيارات أو (بدائل).

ويوضح الجدول (١) مواصفات اختبار مهارات الحس اللغوي المناسب لطالبات الصف الأول الثانوي الأزهري

جدول (١)

مواصفات اختبار مهارات الحس اللغوي لطالبات الصف الأول الثانوي الأزهري

المستوى	المهارات	عدد المفردات	النسبة المئوية	رقم الأسئلة في الاختبار	الدرجة الكلية لكل مهارة	الدرجة الكلية للمستوى
أولاً: الحس اللغوي بالصوتيات	١- التمييز بين الحركات الطويلة والقصيرة بالنص القرآني.	٣	١٠٪	١، ٤، ٦	٣	٩
	٢- تحديد الفروق الدقيقة بين الألفاظ المتقاربة الأصوات ما بين سياق وآخر.	٣	١٠٪	٢، ٥، ٧	٣	
	٣- استنتاج أثر القيمة الدلالية للأصوات اللغوية في النص.	٣	١٠٪	٣، ٨، ١٠	٣	
ثانيا: الحس اللغوي بالمفردات	٤- تحديد درجة التلاؤم بين المعنى المعجمي للمفردة ومعناها السياقي الوارد في النصوص القرآنية.	٣	١٠٪	٩، ١١، ١٣	٣	٦
	٥- التمييز بين المعاني المختلفة للمفردة الواحدة في سياقات مختلفة.	٣	١٠٪	١٢، ١٤، ١٦	٣	
ثالثا: الحس اللغوي بالتراكيب ، والأساليب والتعبيرات الواردة في النص.	٦- توضيح الفروق الدلالية لاستخدام بعض الحروف.	٣	١٠٪	١٥، ١٨، ٢٤	٣	١٥
	٧- إدراك القيمة الدلالية للتعريف والتنكير في التركيب اللغوي.	٣	١٠٪	١٧، ٢٠، ٢٣	٣	
	٨- استخرج الأساليب الخبرية أو الإنشائية في النص القرآني.	٣	١٠٪	١٩، ٢٢، ٢٥	٣	
	٩- بيان دلالة استخدام المقابلة اللفظية في تأدية المعنى.	٣	١٠٪	٢٧، ٢٨، ٣٠	٣	
	١٠- التعبير عن أثر النص القرآني في نفسية القارئ بعد قراءته.	٣	١٠٪	٢١، ٢٦، ٢٩	٣	
المجموع		٣٠	١٠٠٪			

ب- ضبط الاختبار:

طبق الاختبار استطلاعياً يوم الأربعاء الموافق ٤ نوفمبر ٢٠٢٠م على (ثلاثين) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي الأزهري بمعهد فتيات الجغفرية الإعدادي الثانوي التابع لإدارة أبو حماد التعليمية؛ وذلك بهدف:

- تحديد زمن الاختبار: وحُسب؛ عن طريق حساب زمن انتهاء كل طالبة من الإجابة، وجمع أزمن انتهاء الطالبات جميعهن، ثم قسمتها على عددهن الكلي؛ وبذلك صار زمن الإجابة عن الاختبار (٤٥ دقيقة)
- حساب ثبات الاختبار: وحُسب؛ باستخدام " ألفا كورنباخ" من خلال البرنامج الإحصائي SPSS، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٢)معامل ثبات اختبار مهارات الحس اللغوي ككل بطريقتي ألفا كورنباخ بعد حذف المفردة غير الثابتة من الدرجة الكلية للاختبار:

البيان	معامل الثبات باستخدام طريقة ألفا كورنباخ
الاختبار ككل	٨٧٠.

- صدق الاختبار: وحُسب؛ من خلال حساب معامل الارتباط باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٣)صدق المستويات الرئيسة لاختبار مهارات الحس اللغوي

المجال	معامل الارتباط
الحس اللغوى بالصوتيات	٩٣٨.**
الحس اللغوى بالمفردات	٨٢٥.**
الحس اللغوى يالتراكيب والأساليب	٩٣٤.**

- معاملات السهولة والصعوبة، والتمييز لمفردات الاختبار: فارتضت الدراسة حداً أدنى لمعامل السهولة تدور قيمته بين(٠,٢٠ – ٠,٨٠) ، وكذلك معامل صعوبة تدور

قيمته بين(٠,٢٠ – ٠,٨٠)، مما يدل على أن مفردات الاختبار أدوات معاملات سهولة وصعوبة مناسبة لمستوى الطالبات عينة الدراسة.

كما تم حساب معامل التمييز للاختبار فوجد أنه يمتد من (٠,٢) إلى (١)، ومن ثم فإن هذا الاختبار يتمّتع بقدرة كبيرة على التمييز.

ج- التطبيق القبلي لاختبار الدراسة:

طبق اختبار الدراسة قبلياً يوم الأحد الموافق ٦ ديسمبر ٢٠٢٠م؛ على (ثلاثين) طالبة، من طالبات مجموعة الدراسة مع مراعاة الإجراءات الاحترازية لتفشي فيروس كورونا المستجد، ورصدت درجاتهن في الاختبار، وعولجت إحصائياً.

٤- إجراءات التنفيذ:

بدأت التجربة يوم الأحد الموافق ٦ ديسمبر عام ٢٠٢٠م، وانتهت يوم الأربعاء الموافق ٢٣ ديسمبر عام ٢٠٢٠م، وذلك لتدريس الوحدة المقترحة.

٥- التطبيق البعدي لاختبار الدراسة:

بدأت إجراءات التطبيق البعدي لاختبار الدراسة في يوم الأربعاء الموافق ٢٣ ديسمبر عام ٢٠٢٠م لمجموعة الدراسة مع مراعاة الإجراءات الاحترازية لتفشي فيروس كورونا المستجد، ورصدت درجاتهن في الاختبار، وعولجت إحصائياً.

٦- نتائج الدراسة: ومناقشتها وتفسيرها:

أ- عرض النتائج ومناقشتها:

تمثلت نتائج الدراسة في الإجابة عن الأسئلة التي حددت سلفاً في المشكلة: وهذا ما يعرضه الجزء التالي:

للإجابة عن السؤال الأول؛ وكانت صيغته:

❖ ما مهارات الحس اللغوي المناسبة لطالبات الصف الأول الثانوي الأزهري؟

تم التوصل إلى قائمة بمهارات الحس اللغوي وعددها (١٠) مهارات وهي:

أولاً: الحس اللغوي بالصوتيات

١- التمييز بين الحركات الطويلة والقصيرة بالنص القرآني.

٢- تحديد الفروق الدقيقة بين الألفاظ المتقاربة الأصوات ما بين سياق وآخر.

٣- استنتاج أثر القيمة الدلالية للأصوات اللغوية في النص.

ثانيا: الحس اللغوي بالمفردات:

٤- تحديد درجة التلاؤم بين المعنى المعجمي للمفردة ومعناها السياقي الوارد في النصوص القرآنية.

٥- التمييز بين المعاني المختلفة للمفردة الواحدة في سياقات مختلفة.

ثالثاً:الحس اللغوي بالتراكيب، والأساليب والتعبيرات الواردة في النص.

٦- توضيح الفروق الدلالية لاستخدام بعض الحروف.

٧- إدراك القيمة الدلالية للتعريف والتنكير في التركيب اللغوي.

٨- استخرج الأساليب الخبرية أو الإنشائية في النص القرآني.

٩- بيان دلالة استخدام المقابلة اللفظية في تأدية المعنى.

١٠- التعبير عن أثر النص القرآني في نفسية القارئ بعد قراءته.

وللإجابة عن السؤال الثاني؛ وكانت صيغته:

❖ ما أسس بناء الوحدة المقترحة في تحليل بعض السياقات اللغوية في القرآن الكريم؟

فقد أجيب عنه في الجزء الخاص بإعداد الوحدة المقترحة؛ من حيث أسس بنائها؛ حيث اعتمدت الباحثة على أساسين في بناء الوحدة المقترحة؛ هما: الأساس اللغوي، والأساس النفسي.

وللإجابة عن السؤال الثالث؛ وكانت صيغته:

❖ ما أثر الوحدة المقترحة في تحليل بعض السياقات اللغوية في القرآن الكريم في تنمية بعض مهارات الحس اللغوي لدى طالبات الصف الأول الثانوي الأزهري؟

كان لا بد من التحقق من الفرض الأول:

يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند ٠,٠٥ بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الحس اللغوي ككل لصالح التطبيق البعدي.

للتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار(ت)؛ لدراسة الفرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي في الدرجة الكلية لاختبار مهارات الحس اللغوي، واستخدام مربع إيتا؛ لحساب حجم تأثير الوحدة المقترحة في تحليل بعض السياقات اللغوية في القرآن الكريم في تنمية مهارات الحس اللغوي لدى طالبات الصف الأول الثانوي الأزهري.

والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٤)

نتائج اختبار (ت) ومربع إيتا بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي في الدرجة الكلية لاختبار مهارات الحس اللغوي

اختبار مهارات الحس اللغوي	التطبيق	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	مستوى الدلالة	نوع الدلالة	قيمة مربع إيتا	قيمة حجم الأثر المقابلة لمربع إيتا
الدرجة الكلية لاختبار مهارات الحس اللغوي	القبلي	٣٠	١٤,٨٣٣٣	٢,١٠٢٢٧	٦,٠٩٧	٥٨	٠٠٠.	دالة	٣٩١. كبير	١,٥٧٤ كبير
	البعدي	٣٠	١٩,٩٠٠٠	٤,٠٣٧٣٣						

يتضح من الجدول السابق ما يأتي:

أن متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياس القبلي بلغ (١٤,٨٣٣٣) في الدرجة الكلية لاختبار مهارات الحس اللغوي؛ بينما بلغ متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياس البعدي (١٩,٩٠٠٠)، وقيمة (ت) دالة إحصائياً عند مستوى (٠٠٠.) لصالح التطبيق البعدي مما يشير إلى وجود فرق دال إحصائياً في الدرجة الكلية لاختبار مهارات الحس اللغوي، وهذا يعد مؤشراً على تفوق طالبات المجموعة التجريبية في القياس البعدي لاختبار مهارات الحس اللغوي.

وبلغت قيمة مربع إيتا للدرجة الكلية لاختبار مهارات الحس اللغوي (٠٣٩١.)، وهي قيمة كبيرة ومناسبة، وبلغت قيمة حجم الأثر المقابلة لمربع إيتا (١,٥٧٤)، وهي قيمة كبيرة.

ويثبت هذا صحة الفرض الأول للدراسة، ومن ثم يتم قبوله.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من:

- دراسة أيمن بكري، أكرم إبراهيم (٢٠١٢): التي توصلت إلى أثراستخدامها مدخل قراءة الصورة في تنمية بعض مهارات الحس اللغوي لدى مجموعة من طالبات الصف الثالث الابتدائي، فيما عدا أربع مهارات حيث لا توجد دلالة إحصائياً على فعاليته فيها.
- دراسة محمود هلال عبد الباسط (٢٠١٤): التي توصلت إلى اكتساب طلاب المجموعة التجريبية مهارات الحس اللغوي باستخدام البرنامج المقترح.
- دراسة أماني محمد بدر البسيوني(٢٠١٥):التي توصلت إلى أن تنمية مهارات الحس اللغوي، باستخدام وحدة قائمة على البيان في القرآن كان لها فاعليتها على طلاب المجموعة التجريبية في بعض المهارات، إلا أن بعض المهارات لم تثبت لها الفاعلية.
- دراسة محمد عبد الفتاح أبو خليل(٢٠١٥):التي توصلت إلى تمكن طلاب الصف الأول الثانوي من مهارات الحس اللغوي التي تكونت لديهم باستخدام الإستراتيجية المقترحة المعتمدة على الألغاز النحوية .

والتحقق من الفرض الثاني والذي ينص على:

توجد فروق دالة إحصائية عند ٠,٠٥ بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية فيما بين التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الحس اللغوي في كل مستوى رئيس لصالح التطبيق البعدي.

للتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت)؛ لدراسة الفروق بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار

مهارات الحس اللغوي في كل مستوى رئيس، واستخدام مربع إيتا؛ لحساب حجم تأثير الوحدة المقترحة في تحليل بعض السياقات اللغوية في القرآن الكريم في تنمية مهارات الحس اللغوي لدى طالبات الصف الأول الأزهري.

والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٥) نتائج اختبار (ت) ومربع إيتا بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الحس اللغوي (في كل مستوى رئيس)

المستوى	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	ن	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة	نوع الدلالة	قيمة مربع إيتا	قيمة حجم الأثر المقابلة لمربع إيتا
الحس اللغوي بالصوتيات	القبلي	٧,٤٣٣٣	١,٨٣٢٣٤	٣٠	٢,٦٥٠	٥٨	١٠٨.	دالة	١٠٨. متوسط	٦٤٨. متوسط
	البعدي	٨,٦٣٣٣	١,٦٧٠٩١	٣٠						
الحس اللغوي بالمفردات	القبلي	٤,١٠٠٠	١,١٨٤٦٧	٣٠	٦,٣٢٧	٥٨	٠٤٠٨	دالة	٤٠٨. كبير	١,٦٣٤كبير
	البعدي	٦,٣٦٦٧	١,٥٦٤٣٣	٣٠						
الحس اللغوي بالتراكيب، والأساليب والتعبيرات الواردة في النص.	القبلي	٣,٣٠٠٠	١,٠٨٧٥٥	٣٠	٤,٦٩٦	٥٨	٢٧٥.	دالة	٢٧٥. كبير جدا	١,٢١٣ كبير جدا
	البعدي	٤,٩٠٠٠	١,٥١٦٥٨	٣٠						

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمستوى (الحس اللغوي بالصوتيات) لصالح التطبيق البعدي، حيث بلغت قيمة (ت)=٢,٦٥٠ كما بلغت

قيمة مربع إيتا= ٠,١٠٨، وهي تشير إلى قيمة تأثير متوسطة للوحدة المقترحة في تنمية مستوى الحس اللغوي بالصوتيات.

- وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمستوى (الحس اللغوي بالمفردات) لصالح التطبيق البعدي، حيث بلغت قيمة (ت)= ٦,٣٢٧ كما بلغت قيمة مربع إيتا=.٤٠٨، وهي تشير إلى قيمة تأثير كبيرة للوحدة المقترحة في تنمية مستوى الحس اللغوي بالمفردات.

- وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمستوى (الحس اللغوي بالتراكيب ، والأساليب والتعبيرات الواردة في النص.) لصالح التطبيق البعدي، حيث بلغت قيمة (ت)= ٤,٦٩٦ كما بلغت قيمة مربع إيتا=.٢٧٥، وهي تشير إلى قيمة تأثير كبيرة جدا للوحدة المقترحة في تنمية مستوى الحس اللغوي بالتراكيب، والأساليب والتعبيرات الواردة في النص.

ويثبت هذا صحة الفرض الثاني للدراسة، ومن ثم يتم قبوله.

ب- تفسير النتائج:

إن التحسن الدال إحصائياً لدى طالبات المجموعة التجريبية في مهارات الحس اللغوي يعزي إلى أثر الوحدة المقترحة في تحليل بعض السياقات اللغوية في القرآن الكريم في تنمية هذه المهارات، وذلك للأسباب التالية:

١- مراعاة خصائص النمو التي تمر بها طالبات المرحلة الثانوية الأزهرية، فتنوعت الخبرات التي قدمتها الوحدة المقترحة كماً وكيفاً بما يراعي الفروق الفردية بين الطالبات .

٢- إن أساليب التقويم المستخدمة قد اتسمت بالتنوع والشمول والاستمرارية، ومن ثم راعت الفروق الفردية بين الطالبات، وتوافقت مع الاتجاهات الحديثة في القياس والتقويم.

٣- طبيعة الوحدة المقترحة في تحليل بعض السياقات اللغوية في القرآن الكريم التي يبدو فيها تفاعل التلميذ مع النص القرآني المقدس، وتأثره به.

٤- تقديم أمثلة وشواهد متنوعة من القرآن الكريم للطالبات في أثناء شرح الدروس.

٥- تضمين الوحدة المقترحة أنشطة إثرائية عديدة ومتنوعة.

٦- استخدام إستراتيجيات تتناسب مع متغير الدراسة في أثناء تنفيذ الوحدة المقترحة مثل: التدريس الاستقرائي، المناقشة والحوار.

٧- طبيعة الأنشطة الإثرائية المقدمة في وحدة الدراسة المقترحة حيث كانت تؤكد على مراعاة الفروق الفردية، وتحفيز الطالبات على الحس اللغوي أثناء تحليل النص القرآني.

٩- مشاركة الطالبات، وتفاعلهن مع بعضهن البعض، والحوار والمناقشة، وتبادل الآراء بينهن وبين المعلم أثناء عملية التدريس.

٧- التوصيات:

في ضوء ما تقدم من نتائج يمكن تقديم التوصيات التالية:

أ- توجيه اهتمام المتخصصين في المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية إلى ضرورة الإفادة من تطبيقات نظرية السياقات اللغوية في القرآن الكريم في الفروع الأخرى للغة العربية.

ب- تحديد مهارات الحس اللغوي التي يصعب على المتعلمين فهمها، وتنميتها لديهم.

ج- استخدام أنشطة إثرائية متعددة ومتنوعة عند شرح النصوص القرآنية.

د- الاهتمام بتنمية مهارات الحس اللغوي لدى المتعلمين.

ه- الاهتمام بتفعيل المفردات الموجودة لدى المتعلمين؛ وذلك بتوظيفها في كتاباتهم.

و- تضمين برامج إعداد المتعلمين للنظريات اللغوية الحديثة.

ز- ضرورة تدريب معلمي اللغة العربية على مهارات الحس اللغوي، من خلال عقد دورات تدريبية لهم.

٨- المقترحات:

تقترح الدراسة الحالية إجراء بعض الدراسات؛ منها:

١- أثر برنامج قائم على نظرية السياقات اللغوية في تنمية المهارات اللغوية لدى الطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية بكلية التربية.

٢- أثر المدخل التكاملي في تنمية مهارات الحس اللغوي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

٣- أثربرنامج قائم على البنيوية اللغوية في تنمية مهارات الحس اللغوي لدى طلاب المرحلة الثانوية

٤- أثر برنامج مقترح في تنمية مهارات التعبير لطالبات المرحلة الإبتدائية قائم على نظرية السياقات اللغوية.

٥- أثر برنامج تدريبي لمعلمي اللغة العربية قائم على نظرية السياقات اللغوية وأثره على تنمية مهارات الإبداع اللغوي لدى طلابهم.

المصادر والمراجع

- القرآن الكريم.

المراجع العربية:

١- أبو الفضل جمال الدين محمد بن كرم بن منظور (٢٠٠٨): لسان العرب، ط٤، القاهرة، دار المعارف.

٢- أبو الفضل جمال محمد بن كرم بن منظور (٢٠٠٠): لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان.

٣- أحمد لاغي فلاح بطي المحية المطيري (٢٠٠٧): دلالة السياق القرآني في تفسير أضواء البيان للعلامة الشنقيطي دراسة موضوعية تحليلية، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، الأردن.على الرابط التالي: https://ebook.univeyes.com/89970/pdf-

٤- أحمد وديع طنطاوي (٢٠١٦):" مظاهر الاحتكام إلى الحس الوجداني في التوجية اللغوي، مجلة كلية دار العلوم، جامعة القاهرة.

٥- أماني ماجد الشحات (٢٠٠٨): أثربرنامج لتنمية الحس الجيولوجي لدى طفل الروضة"، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة طنطا.

٦- أماني محمد بدر البسيوني (٢٠١٥):"استخدام البيان في القرآن لتنمية الحس اللغوي لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكليات التربية"، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة دمياط

٧- إيمان على محمود الشحرى(٢٠١١):" فعالية برنامج مقترح في العلوم قائم على تكامل بعض النظريات المعرفية لتنمية الحس العلمى لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية "، المؤتمر العلمى الخامس عشر، التربية العلمية: فكر جديد لواقع

جديد، الجمعية المصرية للتربية العلمية، المركز الكشفي العربي الدولي بالقاهرة ٦- ٧ سبتمبر، ص ص٢١٤ : ٢١٦.

٨- إيمان على محمود الشحرى(٢٠١١):" فعالية برنامج مقترح في العلوم قائم على تكامل بعض النظريات المعرفية لتنمية الحس العلمى لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية "، المؤتمر العلمى الخامس عشر، التربية العلمية: فكر جديد لواقع جديد، الجمعية المصرية للتربية العلمية، المركز الكشفي العربي الدولي بالقاهرة ٦- ٧ سبتمبر، ص ص ٢١٤ : ٢١٦.

٩- إيمان محمد الشافعي (٢٠٠٨):" فاعلية برنامج في التربية التكنولوجية لتنمية الحس التكنولوجي ومهارات حل المشكلات لدى أطفال مرحلة الرياض في ضوء نظرية جاردنر للذكاءات المتعددة"، رسالة دكتوراة، كلية التربية، جامعة طنطا.

١٠- أيمن بكرى، وأكرم إبراهيم (٢٠١٢): استخدام مدخل قراءة الصورة في تنمية مهارات القراءة الإبداعية والحس اللغوي لدى طالبات الصف الثالث الابتدائي، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة،مجلة القراءة والمعرفة،المجلد الثاني ١١- ١٢ يوليو٢٠١٢، ص ص ٣٦: ٣٩.

١١- بسمة عبد الرحمن جبر محمد (٢٠٢٠): " فاعلية برنامج لتدريس النصوص القرآنية قائم على مدخل التحليل البلاغي في تنمية بعض مهارات الحس اللغوي والوعي الصوتي للطلاب المعلمين شعبة اللغة العربية بكلية التربية، رسالة دكتوراة، كلية التربية، جامعة المنيا.

١٢- حسام الدين محمد مازن (٢٠١٣):" الحس العلمي sense scientific منظور تدريس العلوم والتربية العلمية، المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، ع٣٤، الجزء(٢)، ص ص ٤٥٨: ٤٦٢.

١٣- خليل خلف بشير (٢٠١١): السياق اللغوي في النص القرآني، مجلة مركز دراسات الكوفة، جامعة الكوفة، ع(٤)، ص ص ٢٣٦: ٢٣٧.

١٤- دانيال تشاندلر (٢٠٠٨): أسس السيميائية، ترجمة طلال وهبة، مركز دراسات الوحدة العربية، مراجعة ميشال زكريا، لبنان، المنظمة العربية للترجمة.

١٥- رمضان عبد التواب(١٩٨٥): مناهج تحقيق التراث بين القدامى والمحدثين، القاهرة: مكتبة الخانجى.

١٦- زيد عمر عبدالله (٢٠٠٣): السياق القرآني وأثره في الكشف عن المعاني، مجلة جامعة الملك سعود، مج (١٥)، ع (٢)، ص ص ٨٤٥: ٨٤٦، على الرابط التالي:
http://search.mandumah.com/Record/27141

١٧- سلطان أحمد محمد قاسم (٢٠١٧): السياق القرآني وأثره في ترجيح المعاني من بداية الجزء الحادي عشر إلى نهاية الجزء الخامس عشر (دراسة وصفية تحليلية)، رسالة دكتوراة، كلية الدراسات العليا، جامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلامية، السودان على الرابط التالي:
http://search.mandumah.com/Record/1003086

١٨- شيماء المغاوري أحمد (٢٠١١):" فاعلية استخدام الألعاب الأكاديمية لتنمية الثقافة الجغرافية والحس المكاني لطفل ما قبل المدرسة، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة طنطا.

١٩- شيماء محمد الميهى (٢٠٠٨):" برنامج لتنمية الحس الجغرافي لطفل الروضة، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة طنطا.

٢٠- عبد الرحمن بن عبدالله سرور جرمان المطيري (٢٠٠٨): السياق القرآني وأثره في التفسير دراسة نظرية وتطبيقية من خلال تفسير ابن كثير، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى.

٢١- علي سعد (٢٠٠٧): تنمية المهارات اللغوية وإجراءتها التربوية، ايتراك للنشر والتوزيع، بنها.

٢٢- غادة نصر المرسى (٢٠١٠):" تنمية الحس التشكيلي لدى طفل الروضة باستخدام الخامة والرمز الشعبي، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة طنطا.

٢٣- فطومة لحمادي (٢٠٠٨):" السياق والنص: استقصاء دور السياق في تحقيق التماسك النصي، مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، كلية الاداب واللغات، جامعة محمد خيضر- بسكرة، الجزائر،ص ص ٢٤٣: ٢٤٦ على الرابط التالي http:// search.mandumah.com\Record\492906

٢٤- المثني عبد الفتاح محمود (٢٠٠٨): السياق القرآني وأثره في الترجيح الدلالي، رسالة دكتوراه، جامعة اليرموك، إربد، دار وائل للنشر، الأردن.

٢٥- محمد عبد الفتاح أبو خليل (٢٠١٥): " إستراتيجية مقترحة قائمة على الألغاز النحوية لتنمية مهارات الحس اللغوي لدى طلاب الصف الأول الثانوي"، رسالة دكتوراة، كلية التربية، جامعة الأسكندرية

٢٦- محمد عبد القادر السيد (٢٠١٤): فاعلية إستراتيجية قائمة على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية الحس العددى لدى طالبات المرحلة الابتدائية، مجلة تربويات الرياضيات، مج (١٧)، الجزء الثاني،يناير، ص ص ٣٢: ٣٤.

٢٧- محمود هلال عبد الباسط عبد القادر (٢٠١٤):" برنامج مقترح قائم على التعلم المستند للدماغ لتنمية مهارات الكتابة الإقناعية وأثره في الحس اللغوي لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية"، كلية التربية، جامعة سوهاج، مجلة القراءة والمعرفة، ع ١٥٨، ص ص ٥٠- ٥١.

٢٨- مصطفى مرعي (٢٠١٧): السياق القرآني وأثره في ترجيح المعاني من بداية الجزء الأول إلى نهاية الجزء الخامس (دراسة وصفية تحليلية)، رسالة دكتوراة، كلية الدراسات العليا، جامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلامية، السودان.

٢٩- ناهد عبد الفتاح (٢٠١٦): فعالية برنامج تدريبي مقترح لمعلمي العلوم قائم على استخدام تقنيات الحاسوب والأنترنت لتدريبهم على ممارسات الحس العلمي لتنميته لدى طلابهم"، مجلة القراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ع١٧١، ص ص ٤٠: ٤١.

٣٠- نبيل أمين المغربي (٢٠١٢): العلاقة بين الحس العددي والذكاء العددي والتحصيل في الرياضيات لدى طلبة الصف السابع الأساسي في محافظة الخليل، مجلة جامعة الأقصى، مج(١٦) ، ع(٢)، يونيو، ص ص ٣٤: ٨٤.

٣١- نعمة العزاوي (٢٠٠٠): العربية المعاصرة والحس اللغوي، مجلة الزخائر، مج١، صص ٧: ٢٥.

٣٢- هشام محمد عبد العال (٢٠٠٨):" فعالية استخدام نموذج التعلم البنائي في تنمية الحس العددي والتفكير الابتكاري في الرياضيات لدى طالبات الصف الخامس الابتدائي، رسالة دكتوراة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

٣٣- هناء عبد المنعم كامل (٢٠٠٨):" الوعي الجمالي لمعلمات رياض الأطفال وعلاقته بتكوين الحس الجمالي لدى طفل الروضة، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة.

المراجع الأجنبية :

1. Cain,K.(2009). Making Sense of text: Skills That Support Text Comprehension and Its Development, The Internathonal Dyslexia Association. 1:4. Avaliable at the following link: *http://curriculum.Austinisd.Org/Rtl/resources/documents/research/Making_sense_of_text_cain*
2. Child,IL,(1964), observations on the meaning of some measures of Esthetic sensitivity Journal of Psycho, (57),49:64.
3. Micro Robert,(1982):" imprimè en france, par brodard graphique, ED paris,p. 220.
4. Nunan,D (1991)" Anguage Teaching Methodology:A Textbook for teachers, Macquarie university prentice,Hall,Sydney, p165: 166 Avalible at the following link:

   https://en.wikipedia.org/wiki/Context_(language_use)#cite_ref-rethinking_1-0
5. Thompson,s;John;G;Bonnie,G.Highly Qualified for successful teaching characteristics Every teacher should possess. The university of Memphis, n.d,5. Avalible at the following link: http: \\ www. Usca.edu\ essays\ v01102004\Thompson.pdf.

معدل انتشار اضطراب الاكتناز القهري في ضوء الجنس ونوع الدراسة لدى طلبة جامعة الزقازيق

أ. سمر محمد سعيد عبد الحميد
معيدة بقسم الصحة النفسية
Samar_mo25@yahoo.com

أ. د./ حسن مصطفى عبد المعطي
أستاذ الصحة النفسية المتفرغ
كلية التربية- جامعة الزقازيق
hasamoaty@yahoo.com

د/ هدى السيد شحاته
مدرس الصحة النفسية
كلية التربية- جامعة الزقازيق
Hodashehata2020@yahoo.com

الملخص:

هدف البحث إلى التعرف على معدل انتشار اضطراب الاكتناز القهري لدى طلبة جامعة الزقازيق، بالإضافة للتعرف على اختلاف معدل انتشار اضطراب الاكتناز القهري باختلاف كل من الجنس (ذكور- إناث)، ونوع الدراسة (كليات عملية- كليات نظرية)، وتم الاعتماد على مقياس التخزين المعدل (إعداد / فروست، ٢٠٠٤، وتعريب: هشام مخيمر،٢٠١٤)، وتم تطبيق المقياس على عينة بلغت (٤٧٥) طالباً وطالبة من طلبة جامعة الزقازيق (٧١ طالباً- ٤٠٤ طالبة)، منهم (٤٣٤) من الكليات العملية و(٤١) من الكليات الأدبية، بمتوسط عمري بلغ (٢٠,٦) سنة، وانحراف معياري (١,٤)، وباستخدام الأساليب الإحصائية من خلال البرنامج

الإحصائي ٍ)SPSS v.26) مثل المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، واختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين تم التوصل إلى توافر معدل منخفض من إضطراب الإكتناز القهري لدى طلبة الجامعة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في صعوبة التخلص من الأغراض، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في كلٍ من الفوضى والتجميع والتخزين والدرجة الكلية لصالح الذكور، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات إضطراب الإكتناز القهري ترجع إلى نوع الدراسة (نظرية. عملية).

الكلمات المفتاحية: معدل انتشار اضطراب الاكتناز القهري – الجنس - نوع الدراسة.

Abstract:

The aim of the research is to identify the prevalence of hoarding disorder among students of Zagazig University, in addition to identifying the difference in the prevalence of compulsive hoarding disorder according to gender (males - females), and the type of study (practical colleges - theoretical colleges), and the saving inventory-revised was used. (Prepared / Frost, 2004, and Arabization: Hisham Mukhaimer, 2014), and the inventory was applied to a sample of (475) male and female students from Zagazig University (71 male and 404 female students), including (434) from practical colleges and (41) from Literary colleges, with an average age of (20.6) years, and a standard deviation of (1.4). By using the statistical methods through the statistical program (SPSS v.26) such as the arithmetic mean and the standard deviation, and (T) test for two independent groups, the availability of a low rate of hoarding compulsive disorder

among university students was found, and there were no statistically significant differences between males and females in difficulty. Disposing of items, and the presence of statistically significant differences between males and females in each of the clutter, collection, storage, and overall degree in favor of males, as well as the absence of statistically significant differences in the degrees of hoarding disorder due to the type of study (theoretical - practical).

Key words: Hoarding Compulsive Disorder Prevalence - Gender - Study Type.

مقدمة :

اضطراب الإكتناز القهري مرض مدرج حديثاً في الفئة الجديدة من الوسواس القهري والإضطرابات ذات الصلة في الدليل التشخيصي الإحصائي والنفسي للإضطرابات النفسية والعصبية (DSM-5,2013))، حيث يجد المرضى الذين يعانون من إضطراب الإكتناز القهري صعوبة بالغة في التخلص من الممتلكات بغض النظر عن قيمتها الفعلية، ففي غالبية الأحيان تكون هذه الأشياء عديمة الفائدة إلا أن الشخص يقوم بتجميعها لأنها تحمل معنى خاص بالنسبة له، لذلك فإنه يخشى فقدان هذه الأشياء ليصل به الأمر في بعض الأحيان إلى محاولة وضع خطط لحماية هذه الأشياء، ويتطور الأمر بالفرد إلى أن يعيش في فوضى عارمة يمكن أن تؤثر سلباً على حياته المهنية والإجتماعية (Kalogeraki, & Michopoulos, 2017, p 131) .

وبمراجعة التصنيف الدولي العاشر للأمراض والإضطرابات النفسية (ICD 10, 1992)، وجد أنه لم يتم إدراج إضطراب الإكتناز القهري كإضطراب مستقل بذاته عن الوسواس القهري، ولكنه ظهر في الـ (DSM – 5, 2013) في قائمة مستقلة عن المفاهيم الأساسية للوسواس القهري ، فقد أشارت الدراسة التي أجراها فونتينيل، وجرنت(Fontenelle, & Grant, 2014) إلى ضرورة وضع إضطراب الإكتناز القهري في قائمة منفصلة عن الوسواس القهري في التصنيف الدولي الحادي عشر للأمراض والإضطرابات النفسية (ICD , 11)، حيث أن ترك الإكتناز مرادفاً للوسواس القهري سوف يؤدي إلى إستخدام علاجات مضادة للوسواس القهري غير الفعالة في علاج إضطراب الإكتناز القهري، ولن يتم علاج المرضى بشكل سليم، فالتقديرات الحالية للإكتناز (HD) تبلغ ٨ ، ٥ ٪، وهي أرقام أعلى من تلك التي تم الإبلاغ عنها لإضطراب الوسواس القهري (OCD) .

أما بالنسبة للتصنيف الدولي الحادي عشر للأمراض والإضطرابات النفسية(ICD 11,2018) فقد إشتمل على المعايير الأساسية لإضطراب الإكتناز القهري بإعتبارها مجموعة من الأعراض أو السلوكيات المعترف بها إكلينيكياً، والمرتبطة في بعض الحالات ببعض سمات الشخصية، أوالتعرض للضغوط والعوامل البيئية المحفزة لظهور الإضطراب، كما تم إعتبار الإضطراب متلازمة أو نمطاً سلوكياً أو نفسياً يحدث للفرد، ويؤدي إلى ضائقة أوعجزاً إكلينيكياً، فعلي الرغم من أن أعراض الإكتناز ليست محزنة في حد ذاتها، فإن نتائج سلوكيات الإكتناز تؤدي إلى الكرب أو العجز، وتؤثر بشكل سلبي ليس فقط على المكتنزين ولكن أيضا على أسرهم والأشخاص المحيطين بهم، وبناءاً على ذلك فإن توصيف الإكتناز على أنه إضطراب قائم بذاته يعزز الوعي العام، ويقلل من الغموض التشخيصي ويسهل

التواصل المهني، ويحفز الباحثين لإجراء المزيد من الدراسات المتعلقة بإضطراب الإكتناز القهري (Reed, First, Kogan, Hyman, Gureje, Gaebel,et al.,2019).

وقد أظهرت دراسة كاث، ونيزار، وبومسما، وماثيوس (Cath, Nizar, Boomsma, & Mathews, 2017) أن معدل انتشار تشخيص إضطراب الإكتناز القهري المؤقت ارتفع خطيًا بنسبة ٢٠٪ مع كل ٥ سنوات من العمر ، في حين أظهرت تشخيصات الوسواس القهري المؤقتة توزيعات ثنائية على الأفراد الأصغر سنًا والأفراد فوق سن ٦٥ عاماً .

وبالرغم من أن أعراض الإكتناز قد تم إعتبارها نوعاً فرعياً من إضطراب الوسواس القهري إلا أن العديد من الدراسات الحديثة قد تناولت هذا الإضطراب مستقلاً عن إضطراب الوسواس القهري من ذلك دراسة تولين، ستيفنز، فيلافيسنكو، نوربيرج، شالهون، فروست، بيرلسون (Tolin,Stevens, Villavicencio, Norberg, Chalhoun, Frost, & pearlson,2012)، ودراسة مورين زامير، بابمير، بيرتوسا، شانبيرلين، فينربيرج، ساهاكيان، ماتايكسكولز،روبنز (Morein-Zamir,Papmeyer,Pertusa,Chanberlian, Finerberg,Sahakian,Mataix-cols,&Robbins , 2014)، ودراسة بلوتش، بارتيلي، زيبرر،جاكوبوفسكي،لاندورز،وسينبر جرز،بيتنجرز،ليكمان (Bloch, Bartley, Zipperer, JakubovskiLanderos,Weisenberger,Peittenger,& leckman , 2014)

)، حيث كشفت عن العديد من الإختلافات الإكلينيكية فيما بينهما، بما في ذلك البداية والدورة وخطورة المرض وإستجابات العلاج .

وحيث أن غريزة التملك إحدى الغرائز الأساسية لدى الإنسان تنشأ لديه منذ الطفولة ، إلا أن هذا الميل الفطرى عندما يتجرد من أي فائدة أو هدف يصبح الدافع لتجميع المقتنيات والإحتفاظ بها غير منطقي ومبالغ فيه ، الأمر الذى يجعل الفرد يحيد عن طريق السواء (إحسان فكري،٢٠١، ص١٣) .

ولقد أشارت الدراسة التى أجراها متايكس كولز (Mataix - Cols, 2014, p 2024) إلى أن معدل إنتشار إضطراب الإكتناز القهري هو من ٢ : ٦ ٪ تقريبا بين البالغين، في حين تقدر نسبة إنتشاره بين المراهقين بـ ٢ ٪ حيث تظهر أعراض الإضطراب في مرحلة المراهقة المبكرة وتميل إلى الزيادة في الشدة مع التقدم في العمر، فعادة ما تبدأ الأعراض بالتدخل في سير العمل اليومي للشخص بحلول منتصف العشرينات وتؤثر بشكل كبير على الفرد بحلول منتصف الثلاثينيات.

كما أوضحت الدراسة التي أجراها روجنلين (Rognlien , 2012) أن نسبة إنتشار إضطراب الإكتناز لدى مرضى الوسواس القهري حوالي ٤٠ ٪ تقريباً، بينما أشار كولينج وود (Collingwood,2006) إلى أن الإكتناز القهري يؤثر على حوالي ٢ مليون شخص بالولايات المتحدة الأمريكية .

وأوضحت الدراسة التى أجرتها موريس وآخرون (Morris, et al. , 2015) أن أعراض الإكتناز شائعة إن لم تكن أكثر شيوعاً لدى الأطفال مقارنة بالبالغين من مرضى الوسواس القهري حيث أن حوالي ١١ : ٣٣ ٪ من البالغين من مرضى الوسواس القهري تظهر لديهم أعراض الإكتناز ، كما أفادت عينات عيادة الأطفال الذين

يعانون من إضطراب الوسواس القهري أن أعراض الإكتناز تنتشر لدى الأطفال بنسبة تتراوح مابين ٦ إلى ٤٨ ٪ تقريباً ، بينما أشارت الدراسة التي أجراها كاجيتاني، توسوشيموتو، ناكاو(Kajitani, Tsuchimoto, Nakao, 2019, p5) أن معدل إنتشار سلوك الإكتناز القهري ٣،٤ ٪ بين طلاب الجامعات اليابانية .

ويعد الإرتباط العاطفي بالمواضيع المرتبطة بالأشياء التي يتم تخزينها سمة أساسية لإضطراب الإكتناز القهري ، ففي العادة تبدأ أعراض الإضطراب في سن الحادية عشرة وتزداد حدة هذا الإضطراب مع التقدم بالعمر ، إلا أن بوادر هذا الإضطراب قد تظهر في سن مبكرة في مرحلة الطفولة ، فقد يحتفظ الطفل ببعض الممتلكات الشخصية البالية كالأقلام المكسورة والكتب القديمة وبعض الألعاب المكسورة (Morris,Jafee,Goodwine,Martin,Frankline 2015, p 741).

وعلى الرغم من أن سلوك الإكتناز القهري يخفض القلق الذي يشعر به الإنسان، ولكن في نفس الوقت ومع تكرارهذا السلوك يشعر الإنسان بالقلق بسببه، فالإنسان بطبيعته لايحب التخلص من أشياء عدة، فهناك من يخشى عواقب الأمور ويحتفظ بكل فاتورة، وهناك من يأمل أن ما تم شراؤه سيرتفع سعره يوماً ما، وهناك من يحتفظ بهذه الأشياء لأسباب عاطفية ومراجعة ذكريات الماضي، فمن العلامات الملاحظة فى سلوك الإكتناز بحث الفرد في النفايات خشية أن يكون قد تخلص من فاتورة أو حاجة يجب عليه تخزينها (سداد جواد ، ٢٠١٩ ، ص ٤٦) .

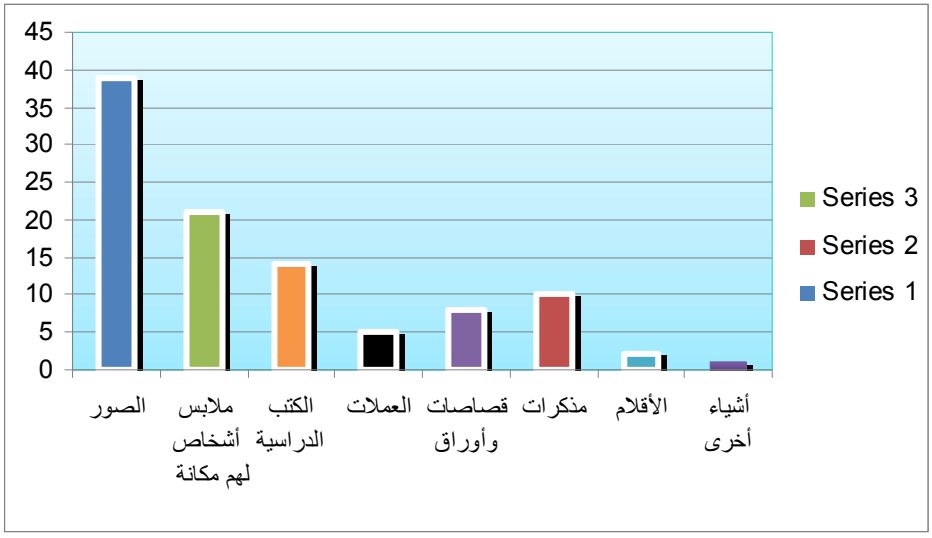
مشكلة البحث :

في محاولة للكشف عن سلوك التخزين لدى طلاب الجامعة قامت الباحثة بإجراء دراسة إستطلاعية على عينة مكونة من (١٠٥) طالباً وطالبة من طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق للكشف عن الملامح الأساسية لطقوس الإدخار لدى طلاب الجامعة، وذلك من خلال توجيه سؤال مفتوح مضمونه كالتالي :-

(عزيزي الطالب .... إذا فكرت في الإحتفاظ بشئ ما لمدة طويلة مثل أقلام، مذكرات، كتب، أحذية، صور، عملات، قصاصات أوراق عليها ملاحظات، ملابس أشخاص لهم مكانة عندك، أشياء أخرى، فأيٍ من هذه الأشياء سوف تحتفظ بها مع ذكر المدة الزمنية للاحتفاظ بهذه الأشياء، وهل لديك نية للتخلص منها).

وقد استخلصت الباحثة من خلال إستجابات الطلاب الملامح الأساسية لسلوك التخزين لدى طلاب الجامعة على النحو التالي:-

بالنسبة للمقتنيات التي يتم تجميعها :- أفاد ٣٩٪ من أفراد العينة بأنهم يحتفظون بالصور، وأفاد ٢١٪ من أفراد العينة بأنهم يحتفظون بملابس أشخاص لهم مكانة لديهم، بينما أفاد ١٤٪ من أفراد العينة بأنهم يحتفظون بالكتب الدراسية، وأفاد ٥٪ من أفراد العينة بأنهم يحتفظون بالعملات، فيما أفاد ٨٪ من أفراد العينة بأنهم يحتفظون ببقايا قصاصات وأوراق عليها ملاحظات، و أفاد ١٠٪ من أفراد العينة بأنهم يحتفظون بالمذكرات، في حين أفاد ٢٪ من أفراد العينة بأنهم يحتفظون بالأقلام، فيما أفاد ١ ٪ من أفراد العينة بأنهم سوف يحتفظون بأشياء أخرى مثل الفيديوهات .



شكل (١) المقتنيات التي يقوم الطلاب بتخزينها

وقد لاحظت الباحثة أن معظم أفراد العينة يقومون بتخزين الصور لأنها تحمل ذكريات خاصة بهم، وقد ذكر أحد الطلاب أن إحتفاظه بصور لأشخاص بعينهم مرتبط بحدوث خطأ تجاهه من عدمه، فإذا حدث خطأ منهم فإنه سوف يتخلص منها على الفور، في حين أنه إذا لم يحدث أي خطأ من هؤلاء الأشخاص فإنه سيظل محتفظاً بها طوال العمر، وتفسر الباحثة هذا بأن المكتنزين يحتفظون بالأشياء التي تمثل قيمة إنفعالية بالنسبة لهم، وينعكس ذلك على شعورهم بالأمان، كما أن الكمال سمة شائعة بين المكتنزين جنباً إلى جنب مع التردد وتجنب الألم العاطفي، وبالتالي فإنهم لايستطيعون مواجهة المواقف التي يشعرون فيها بالآلم العاطفي .

وهناك بعض الطلاب الذين قاموا بالإحتفاظ بملابس أشخاص لهم مكانة لديهم وذلك لإحياء ذكرى هؤلاء الأشخاص، فقد ذكرت إحدى الطالبات أنها تحتفظ بملابس الأشخاص الذين يمثلون مكانة لديها نظراً لإحتواء هذه الملابس على رائحتهم، وبالتالي فإنها تشعر بوجودهم بجانبها، وتفسر الباحثة هذا بأن المكتنزين يمنحون أشياءهم قيمة عاطفية كبيرة، حيث تذكرهم بالأوقات السعيدة التي مروا بها .

كما إتجه بعض الطلاب للإحتفاظ بالكتب الدراسية والمذكرات والأقلام، وهذا يعكس إحدى صور الإكتناز وهو الإكتناز العلمي، حيث يحتفظون بهذه الأشياء ولايتخلصون منها بالرغم من أن هناك العديد من الطرق الحديثة التي يمكن الإعتماد عليها للحصول على تلك المعلومات الموجودة بالكتب، وقد أفاد ٩٩،١ ٪ من أفراد العينة بأنهم سوف يحتفظون بهذه الأشياء طول العمر، في حين أن ٠،٩ من أفراد العينة قرروا بأنهم سوف يتخلصون من تلك الأشياء .

وأشارت نتائج بعض الدراسات إلى إنتشار إضطراب الإكتناز لدى مرضى الوسواس القهري مثل دراسة روجنلين(Rognlien, 2012)، ودراسة كولينج وود (Collingwood,2006)، في حين توصلت دراسات أخرى إلى انتشار أعراض الإكتناز مثل دراسة موريس، جافي، جوودوين، مارتين، فرنكلين(Morris,Jafee, Goodwine, Martin,& Franklin , 2015)، بينما ركزت دراسات أخرى على قياس معدل إنتشار سلوك الإكتناز القهري مثل دراسة كاجيتاني، توسشيموتو، ناكاو (Kajitani,Tsuchimoto,&Nakao, 2019,p5).

من العرض السابق يمكن تحديد مشكلة البحث الحالي، والتي يمكن صياغتها من خلال السؤال الرئيسي التالي : ما معدل إنتشار الإكتناز القهري لدى عينة الدراسة من طلاب الجامعة ؟

ويندرج تحت هذا التساؤل الرئيسي الأسئلة الفرعية التالية :

١- ما معدل درجة إنتشار الإكتناز القهري لدى عينة الدراسة من طلاب الجامعة؟

٢- هل تختلف درجات إضطراب الإكتناز القهري لدى عينة الدراسة بإختلاف الجنس (ذكور. إناث)؟.

٣ . هل تختلف درجات إضطراب الإكتناز القهري لدى عينة الدراسة بإختلاف نوع الدراسة (نظرية. عملية)؟.

أهداف البحث :

يهدف البحث الحالي إلى الآتي:

١. الكشف عن معدل إنتشار الإكتناز القهري لدى عينة البحث من طلاب الجامعة .

٢. معرفة مدى إختلاف درجات إضطراب الإكتناز القهري لدى عينة البحث باختلاف متغير الجنس (ذكور- إناث) .

٣. معرفة مدى إختلاف درجات إضطراب الإكتناز القهري لدى عينة البحث باختلاف متغير نوع الدراسة (نظرية- عملية) .

أهمية البحث:

تتمثل أهمية الدراسة الحالية وأسباب إختيارها في جانبين أحدهما نظري والأخر تطبيقي وذلك على النحو التالي :.

أولا : الأهمية النظرية

أ . إثراء الميدان العلمي والنظري في دراسة معدل إنتشار إضطراب الإكتناز القهري

ب . أهمية دراسة معدل إنتشار الإكتناز القهري لدى طلبة الجامعة.

ثانيا: الأهمية التطبيقة

أ . الإسترشاد بنتائج هذا البحث في مجال الخدمات الوقائية والإرشادية والتأهيلية .

ب . إمكانية الإفادة مما تسفر عنه نتائج هذا البحث في مساعدة العاملين في ميدان الصحة النفسية في توجيه الإنتباه إلى هذه الفئة من الطلبة الذين يمارسون سلوكيات الإكتناز القهري، مما يسهم في توجيههم لمراكز الإرشاد النفسي قبل أن تتفاقم المشكلة، وتصبح حالة مرضية.

ج . تقديم توصيات عند التحقق من النتائج من شأنها أن تساعد في تشخيص وعلاج إضطراب الإكتناز القهري .

مصطلحات البحث :

- إضطراب الإكتناز القهري (Compulsive hoarding disorder)

يعرفه سوبابين (Thobaben, 2006, p 152) بأنه الأستحواذ المبالغ فيه للأشياء والبضائع والمواد إما عن طريق شرائها أو الحصول عليها مجاناً مع صعوبة التخلص من هذه الأشياء عديمة الفائدة مثل (الجرائد القديمة، المجلات، الملابس البالية، الكتب، الحقائب، الخطابات) بحيث يؤثر هذا السلوك على مجالات الحياة يوماً تلو الآخر ومنها (العمل، الأسرة، والحياة الإجتماعية).

كما عرفه روجنلين(Rognlien, 2012, p 3) بأنه الإفراط في تجميع الأشياء عديمة القيمة مثل السلع والبضائع بحيث يجد الشخص صعوبة بالغة في التخلص من هذه المقتنيات الأمر الذي يؤثر على حياة الشخص بشكل عام .

ويعرفه تيمبانو، موروف، وستيكيتي (Timpano, Muroff, Steketee, 2016,P394) بأنه مشكلة نفسية وصحية عامة شديدة الصعوبة تتميز بالتحديات الشديدة المتمثلة في التخلي عن الممتلكات وإكتسابها مما يؤدي إلى فوضى مفرطة تؤدي إلى إعاقة الأداء اليومي وقد تتسبب في مخاطر كبيرة على صحة وسلامة الفرد

ومن أهم السمات المرتبطة به على سبيل المثال (التردد، الكمال، صعوبات الإنتباه) فهو ظاهرة معقدة غالباً ماتتميز بإرتفاع معدلات الإعتلال المشترك الجسدي والنفسي وقلة البصيرة .

التعريف الإجرائي لإضطراب الإكتناز القهري :- يعرفه كل من فروست ، وهارتل (Frost, & Hartel,1998, p 11) بأنه إضطراب نفسي يشمل الحصول على عدد كبير من الأشياء والفشل في تجاهلها إلى جانب صعوبة الحفاظ عليها منظمة، بحيث تمنع الفوضى الناجمة عن التخزين إستخدام مساحات المعيشة، وتؤدي إلى ضائقة أو ضعف كبير في الآداء اليومي .

محددات البحث:

يتحدد مجال البحث الحالي بالمحددات التالية:

أ. المحددات المنهجية: تحدد البحث الحالي بالمنهج الوصفي المقارن للكشف عن معدل إنتشار إضطراب الإكتناز القهري لدى عينة البحث من طلاب الجامعة ومدى اختلافه باختلاف كل من الجنس ونوع الدراسة.

ب . المحددات المكانية: تم تطبيق أدوات البحث على طلاب جامعة الزقازيق، ببعض كلياتها النظرية والعملية المتمثلة في (التربية . الأداب . التجارة . الحقوق . التربية الرياضية . العلوم . الطب البشري . الصيدلة . الهندسة . علوم ذوي الإعاقة والتأهيل . التمريض . الحاسبات والمعلومات . كفاية إنتاجية . زراعة).

ج . المحددات الزمانية: تم تحديد البحث بإجرائه خلال الفترة الزمنية من عام ٢٠٢٠م حتى أبريل ٢٠٢١م.

د . **المحددات البشرية:** تم تحديد البحث الحالي بالتطبيق على عينة قوامها (٤٧٥) طالباً وطالبة من طلاب جامعة الزقازيق ببعض كلياتها النظرية والعملية.

الإطار النظري:

مفهوم الإكتناز القهري:

ذكر فروست، وستيكيتي، و يونجرين، و ماليا (Frost, Steketee, Youngren,& Mallya, 1999) أن مصطلح الإكتناز Hoarding نشأ من الكلمة الإنجليزية التجميع Collection، وكان أول إستخدام لمصطلح الإكتناز في الدراسة الإكلينيكية التي قام بها كل من بولمان وكاتز عام ١٩٩٦، وذلك لوصف السلوك المرضي للنساء اللواتي يكتنزن لحم الهبرجر (Chapin, Mckenzie, Reynolds, Rachlin,& Koenig, 2007).

فقد عرفه كل من فروست، وهارتل (Frost & Hartel ,1998, p 11) بأنه إضطراب نفسي يشمل الحصول على عدد كبير من الأشياء والفشل في تجاهلها إلى جانب صعوبة الحفاظ عليها منظمة، بحيث تمنع الفوضى الناجمة عن التخزين إستخدام مساحات المعيشة، وتؤدي إلى ضائقة أو ضعف كبير في الآداء اليومي .

كما عرفه روجنلين (Rognlien , 2012 , p 3) بأنه الإفراط في تجميع الأشياء عديمة القيمة مثل السلع والبضائع بحيث يجد الشخص صعوبة بالغة في التخلص من هذه المقتنيات الأمر الذي يؤثر على حياة الشخص بشكل عام .

ويعرفه تيمبانو، وميورف، وستيكيتي , (Timpano ,Muroff , Steketee 2016,P394)بأنه مشكلة نفسية وصحية عامة شديدة الصعوبة تتميز بالتحديات الشديدة المتمثلة في التخلي عن الممتلكات وإكتسابها مما يؤدي إلى فوضى مفرطة تؤدي إلى إعاقة الأداء اليومي، وقد تتسبب في مخاطر كبيرة على صحة وسلامة الفرد، ومن أهم السمات المرتبطة به على سبيل المثال (التردد، الكمال، صعوبات

الإنتباه) ، فهو ظاهرة معقدة غالباً ماتتميز بإرتفاع معدلات الإعتلال المشترك الجسدي والنفسي وقلة البصيرة.

ويرى كلا من ناكاو، و كنبا (Nakao & Kanba,2019 . p 370) أن الإكتناز القهري يتميز بأعراض تتمثل في الإكتساب المفرط للأشياء بغض النظر عن قيمتها الفعلية، مع صعوبة بالغة في التخلص منها، بحيث ينتج عن التخزين المستمر للأشياء التي تتجاوز مساحة المعيشة فوضى عارمة، فالأشكال المتطرفة من هذا السلوك تؤدي إلى إمتلاء مكان المعيشة، وبالتالي حدوث العديد من المشكلات.

نسبة إنتشاره

تقدر نسبة إنتشار إضطراب الإكتناز القهري من ٢ : ٥ ٪ ، وقد أفادت الدراسة التي أجراها جريشام، وفروست، وستيكيتي، وكيم، وهوود (Grisham, Frost. Steketee, Kim, & Hood , 2006,) أن حوالي ٥١ : ٥٥ ٪ من المكتنزين تعرضوا لأحداث ضاغطة أثرت بشكل سلبي عليهم، بينما أفادت الدراسة التي أجراها فروست، و جروس (Frost & Gross , 1993) أن حوالي ٢٨ ٪ من المكتنزين عانوا من الحرمان المادي، حيث أفاد العديد من المكتنزين أن هذا هو سبب سلوكهم، وفي دراسة آخرى قام بها كل من سيدات، وستين (Seedat, &Stein,2002) وجدا أن ٢ من أصل ١٥ فرداً عانوا من الحرمان المادي، وهو العامل الأساسي في حدوث سلوك الإكتناز لديهم.

المحكات التشخيصية لإضطراب الإكتناز القهري وفقاً لـ (DSM-5 , 2013)

من المتعارف عليه أنه تم إجراء العديد من الدراسات لمعرفة مدى إمكانية تصنيف إضطراب الإكتناز القهري على أنه إضطراب منفصل في الدليل التشخيصي والإحصائي للإضطرابات النفسية في إصداره الخامس (DSM-5, 2013) ،

بالإضافة إلى إختبار صحة ومقبولية معايير التشخيص المقترحة للإضطراب في الدليل التشخيصي (DSM-5, 2013) من هذه الدراسات تلك الدراسة التي أجراها كلّ من (Mataix-cols, Frost, Pertusa, Clark, Saxena, Leckman, &Wilhelm, 2010) لتحديد مدى إمكانية تصنيف الإكتناز القهري على أنه إضطراب منفصل في الدليل التشخيصي والإحصائي للإضطرابات النفسية في إصداره الخامس (DSM-V) ، حيث أفادت النتائج أن وضع الإكتناز القهري في قائمة منفصلة عن الوسواس القهري في الإصدار الخامس للدليل التشخيصي والإحصائي للإضطرابات النفسية من شأنه أن يؤدي إلى زيادة الوعي العام ، وتحسين تحديد الحالات ، وتحفيز البحث ، وتطوير علاجات محددة لإضطراب الإكتناز القهري .

وقام كلّ من ماتايكس كولز ، وديلاكروز ، وناكاو ، وبيرتوسا (Mataix-cols, Dela cruz, Nakao, & Pertusa, 2011) بإجراء دراسة إستهدفت إختبار صحة ومقبولية معاييرالتشخيص المقترحة لإضطراب الإكتناز القهري في الإصدار الخامس للدليل التشخيصي والإحصائي للإضطرابات النفسية (DSM-5) ، حيث عَرضًا على الرابطة الأمريكية للطب النفسي (APA) ثماني صور إكلينكية ، أربع حالات تستوفي معايير إضطراب الإكتناز القهري ، وثلاث حالات تستوفي معايير إضطراب الإكتناز القهري مصحوبة بإضطرابات عقلية آخرى ، وواحد مع سلوك الإكتناز دُوَينَ سريرية (بدون أعراض) ، وطُلِبَ من الرابطة أن تقرر أنسب تشخيص في كل حالة ، حيث أفادت النتائج أن المعاييرالمقترحة لإضطراب الإكتناز القهري لها حساسية وخصوصية عالية ، وتعتبر هذه المعايير مقبولة للمهنيين والعاملين في المجال على حدٍ سواء .

ولقد ورد في الدليل التشخيصي والإحصائي للإضطرابات النفسية الدليل الخامس(DSM-5, 2013) أن معايير تشخيص إضطراب الإكتناز القهري هي :

١. صعوبة ثابتة في التخلص أو فراق المقتنيات بغض النظر عن قيمتها الفعلية .

٢. تنشأ هذه الصعوبة من الحاجة المتصورة لإدخار الأشياء أو الضائقة المرتبطة بالتخلص منها.

٣. صعوبة التخلص من المقتنيات تؤدي إلى تراكمها مما يسبب إزدحاما ويحيل مناطق المعيشة إلى ركام مما يحد بشكل كبير من الإستخدام المقصود منها إذا كانت مناطق المعيشة مرتبة ، فالسبب فقط هو تدخلات من أطراف ثالثة على سبيل المثال (السلطات ، عمال النظافة ، أفراد الأسرة) .

٤. يسبب الإكتناز إحباطاً كلينيكياً (مرضياً) هاماً أو ضعفاً في الآداء في المجالات المهنية والإجتماعية وغيرها من مجالات الآداء الهامة الآخرى .

٥. لا يعزى الإكتناز إلى حالة طبية آخرى مثل (الأمراض الوعائية الدماغية ، متلازمة برادر. ويلي ، إصابات الدماغ) .

٦. لا يفسر الإكتناز بشكل أفضل بأعراض إضطراب عقلي آخر مثل الوساوس في إضطراب الإكتناز القهري ، وإنخفاض الطاقة في الإضطراب الإكتئابي الجسيم ، والأوهام في الفصام أو الإضطرابات الذهانية الآخرى ، العجز المعرفي في الإضطراب العصبي المعرفي ، الإهتمامات المحددة في إضطراب طيف التوحد .

٧. إذا ترافقت صعوبة التخلص من المقتنيات بالإستحواذ المفرط للأشياء غير الضرورية أو التي لا تتوفر لها مساحة .

٨. مع بصيرة جيدة أو مناسبة يدرك الفرد أن معتقدات وسلوكيات الإكتناز إشكالية ذات صلة بصعوبة التخلص من المقتنيات ، والإستحواذ المفرط .

٩. الإفتقار إلى البصيرة (الإستبصار)، حيث يكاد يكون الفرد مقتنعاً أن معتقدات وسلوكيات الإكتناز ليست بإشكالية على الرغم من الأدلة المتناقضة ذات الصلة بصعوبة التخلص من المقتنيات ، والإستحواذ المفرط .

١٠. مع غياب البصيرة (معتقدات وهمية) يكون الفرد مقتنعاً تماماً بأن معتقدات وسلوكيات الإكتناز ليست بإشكالية على الرغم من الأدلة ذات الصلة بصعوبة التخلص من المقتنيات ، والإستحواذ المفرط ، وتراكم الأشياء .

النظريات المفسرة للإكتناز القهري (Hoarding theory)

تفسر النظريات النفسية إضطراب الإكتناز القهري وفقا لتوجهاتها المختلفة :.

إذ تفسر **النظرية السلوكية** إكتناز الأشياء على أنه إستجابة شرطية لمثير وهو الشعور بالقلق عند التخلص من الأغراض ومحاولة إتخاذ قرارات تتعلق بها ، كما أن تجميع هذه الأشياء يأتي كإستجابة شرطية معززة (Grisham & Barlow , 2005 , p 47)

بينما يرى **إيريك فروم** أن الأفراد يسعون إلى تملك الأغراض كطريقة للإتصال بالعالم من حولهم ، حيث يرى أن إكتناز الأشياء هو أحد سمات الشخصية غير المنتجة والتى تتسم بالإنسحاب والإنطواء والشك والمبالغة في النظام ، ويرى أن الأشخاص يستمدون الشعور بالأمان عن طريق تخزين هذه الأغراض ويكونون أكثر إرتباطا بها من غيرهم (Grisham & Barlow ,2005, p 46 – 47) .

كما يرى أصحاب **الإتجاه المعرفي السلوكي** أن الإكتناز مشكلة متعددة الجوانب ، ناشئة عن الخلل أو القصور في معالجة المعلومات ، والمشاكل المتعلقة

بالإرتباط الوجداني ، والمعتقدات الخاطئة حول طبيعة الممتلكات (Frost & Hartl,1996,p 341) .

ولقد دعمت الدراسة التي أجراها كيريوس ، وموجان ، ومولدينج ، وفروست ، وياب ، ودانيل ، فاسناشات (Kyrios, Mogan, Moulding, Frost, yap, Daniel, & Fassnachat,2017, p 9) النموذج المعرفي السلوكي لإضطراب الإكتناز القهري الذي قدمه فروست وهارتل (١٩٩٦) ، علاوة على ذلك امتدت النتائج لتشمل العوامل التنموية المبكرة مثل ذكريات الدفء الأسري ، الأمر الذي قد يؤدي إلى الإرتباط العاطفي التعويضي لدى الأفراد الذين لديهم إكتناز قهري .

أما فرويد رائد **مدرسة التحليل النفسي** فقد إعتبر الإكتناز القهري جزءاً من ثالوث المرحلة الشرجية (الإنتظام ، البخل ، العناد) ، وهو الأمر الذي يعكس الفشل في تطور المرحلة النفسية الجنسية (Grisham & Barlow, 2005 ,p46) .

العوامل المحفزة لظهور أعراض إضطراب الإكتناز القهري :-

كما هوموضح بالشكل رقم (٣) فإن هناك مجموعة من العوامل المحفزة لظهور أعراض الإكتناز القهري يمكن عرضها بالتفصيل على النحو التالي :-

١. العمر :- بالنسبة لبعض الأشخاص فإن الإكتناز القهري قد يكون ظاهرة مميزة مدى الحياة ، في حين يتطور الإكتناز لدى البعض الآخر في وقت لاحق كرد فعل للضغط أو الخسارة (Grisham, Frost,Steketee,Kim, & Hood , 2006) .

ولقد أجرى هشام محمد(٢٠١٤) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين سلوك التجميع والتخزين القهري لدى الراشدين وفقا لمتغيرات العمر الزمني ، مكان

الإقامة ، الجنس ، المستوى الإقتصادي والإجتماعي ، والحالة الإجتماعية ، والتعرف على إمكانية التنبؤ بالإكتئاب والوسواس القهري لدى أفراد العينة من خلال سلوك التجميع والتخزين ، حيث تكونت عينة الدراسة من (٢٣٣) من الراشدين الذكور والإناث طبق عليهم مقياس سلوك التجميع والتخزين القهري من تعريب الباحث ، ومقياس الإكتئاب ، والوسواس القهري، وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الراشدين على الأبعاد الفرعية لمقياس سلوك التجميع والتخزين ودرجته الكليه ، وجاءت هذه الفروق في إتجاه الراشدين من الإناث. ، عدم وجود تأثير دال لمتغير المستوى الإقتصادي الإجتماعي في تباين الدرجات التي حصل عليها أفراد عينة البحث على مقياس سلوك التجميع والتخزين القهري المستخدم في البحث .

٢. الطبيعة الشخصية :- طبيعة هؤلاء الأشخاص تتسم بالتردد والحيرة في اتخاذ القرار Lasalle – Ricci ,Amkoff, Glass, Crawley, Ronquillo, & Murphy, 2006) .

ولقد أجرى هيزال ، وهولي (Hezel , & holeey,2014) دراسة إستهدفت الكشف عن مدى إرتباط أعراض الإكتناز القهري بعوامل الشخصية مثل الإندفاع ، والتسامح ، والمواقف المتعلقة بالمال والبيئة ، وتحقيقاً لهذا الغرض أجريت الدراسة على عينة قوامها (٨٠) ، منهم ٤٠ من الإناث ، و٣٤ من الذكور ، وبعد تطبيق أدوات الدراسة المتمثلة في مقياس الإنجاز الإبداعي ، ومقياس العوامل الخمسة الكبرى ، ومقياس الإهتمام البيئي ، أسفرت أهم النتائج عن عدم وجود إرتباطات كبيرة بين سلوك الإكتناز وأي مقاييس للإبداع ، كما أن الإكتناز لا يرتبط بالقلق تجاه البيئة ولا المواقف المتعلقة بالمال ، ولكن إرتبطت سلوكيات الإكتناز بمستويات أقل من الضمير والتسامح .

٣. الجانب الوراثي :- أثبتت الدراسات والأبحاث العلمية كون العامل الوراثي له دوراً كبيراً في الإصابة بمرض الاكتناز القهري ، وربما يكون في الأسرة أكثر من شخص مصاب بهذا المرض ، فقد أثبتت الدراسة التي أجراها ساموليس ، وشوجرت ، وجرادوس ، وويلور، وبينفينيو، وجرينبرج ، ووانج (Samuels ,Shugart, Grados, Willour, Bienvenu, Greenberg, &Wang , 2007) أن هناك إرتباط موحد بالكروموسوم ١٤ عند العلامة D14S588 في العائلات التي لديها إثنين أو أكثر من مرضى الإكتناز القهري ، بينما في العائلات التي لديها أقل من إثنين من مرضى الإكتناز القهري كان هناك إرتباط بالكروموسوم ١٣ عند العلامة D3S2398 .

٤. أسباب بيولوجية :- في بعض الحالات يكون السبب في إصابة بعض الأشخاص بمرض الاكتناز القهري كون الجزء المتعلق باتخاذ القرارات في الدماغ يعاني من خلل ومشكلات في أداء الوظيفة بشكل تام (Frost, Patronek, & , 2011 Rosenfieled) .

٥. العزلة الاجتماعية والوحدة :- قد يجد بعض الأشخاص بديل عن الناس بتلك المقتنيات ، فربما كانت العزلة الاجتماعية الحادة تجعل كثير من الأشخاص يشعرون بالراحة والأمان لإحتفاظهم بتلك الأشياء (Frost , Patronek, & Rosenfieled,2011) .

٦. الأحداث والتجارب المؤلمة :- إن كثير من الأشخاص الذين يعانون من إضطراب الاكتناز القهري تعرضوا لحادث مؤلم كوفاة أحد أفراد الأسرة أو شخصاً عزيزاً أو

الطلاق أو الطرد من العمل أو فقدان بعض الممتلكات .(Landau, Lervolino , Pertusa , Santos , singh , & Matarix – cols, 2011)

وإستهدفت دراسة هومبالي ، وسجاياديفين ، وتان ، وتشونج ، ووبني ، وفينجانكر، وتشونج ، وسوبرامانيم (Hombali, Sagayadeven , Tan , Chong , weny, Vainganker, Chong, & Subramaniam , 2019) تحديد العوامل المسببة المحتملة لسلوكيات الإكتناز ، وذلك من خلال البحث في القواعد الإلكترونية المتمثلة في مدين ، و أوفيد عن المقالات ذات الصلة المنشورة بين يناير ٢٠١٠ ونوفمبر ٢٠١٨ ، حيث عرضت إستراتيجية البحث ما يقرب من (٣٩٦) مرجعاً ، وأشارت النتائج إلى أن أحداث الحياة المؤلمة تعد أحد عوامل الخطورة لإضطراب الإكتناز القهري .

ولقد قام نوربرج ، وبيث ، وكيرين ، ومارتين ، وبالدوين ، وجريشام (Norberg , beath, kerin , Martyn, Baldwin , &. Grisham, 2019) بدراسة العلاقة بين التفاعل العاطفي وعدم تحمل الضغوط وظهور أعراض الإكتناز القهري ، وتحقيقاً لهذا الغرض أجريت الدراسة على عينة قوامها (٧١) شخصاً ، تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات ، حيث أشارت النتائج إلى عدم قدرة الأفراد الذين يعانون من الإكتناز القهري على تحمل الصدمات ، وأفادت مجموعة الإكتناز عن وجود تفاعلات عاطفية أكثر ، وسيطرت عليها مشاعر الحزن والتعصب أكثر من مجموعة السيطرة المجتمعية .

المستويات الخمسة لإضطراب الإكتناز القهري :-

للإكتناز القهري خمس مستويات تبدأ بالمستوي البسيط وتنتهي بالمستوي الشديد يمكن عرضها على النحو التالي :-

١ . المستوى الأول : ويكون المنزل طبيعي مع بعض الفوضى ، حيث يكون قابلاً للعيش فيه ، وقد يحتوي في بعض الأحيان على روائح للحيوانات الأليفة .

٢ . المستوى الثاني : ويتميز المنزل في هذا المستوى بوجود بعض الأشياء التالفة ، بحيث يتم حظر بعض المداخل بسبب الفوضى .

٣ . المستوى الثالث : ويكون المنزل في حالة سيئة مع وجود تسريب بالسباكة ، والنوافذ مكسورة ، وطعام فاسد ، فلا يوجد مكان للنوم ، أو الجلوس ، أو تناول الطعام .

٤ . المستوى الرابع : إلى جانب سوء حالة المنزل يكون هناك مشكلات نفسية ، أو طبية ، أو صعوبات مالية .

٥ . المستوى الخامس : لايمكن للشخص الذي يعاني من مشكلة الإكتناز من المستوى الخامس العيش في منزله بأمان (Lambert , Massey – Smith, Williams, & Mcguire,2013, P 2).

الخصائص المميزة لإضطراب الإكتناز القهري :-

١ . **الإكتساب المفرط** : بحيث تتراكم الأشياء التي يتم جمعها من خلال شرائها أو الحصول عليها مجاناً ، ونادراً ما يتم جمعها عن طريق السرقة ، بحيث تبدو هذه السلوكيات إلزامية ، لذا يشعر المكتنزين بالخوف و الإنزعاج عند محاولة الإمتناع عن إكتساب الأشياء (Frost, Tolin, Steketee, Fitch,&Selbo – Bruns, 2009, p 632).

٢ . **عدم التخلي عن الممتلكات :** حيث يتميز إضطراب الإكتناز القهري بعدم قدرة الشخص على تجاهل الأشياء بالرغم من أنها قد تكون عديمة الفائدة (Gilliam & Tolin , 2010,p94)

٣ . **الفوضى في أماكن المعيشة :** بحيث تمثل عائق أساسي في عدم قدرة الفرد على النوم في أسرتهم ، أو الجلوس على الكراسي ، أو تناول الطعام على الطاولات ، كما أن هذه الأشياء يتم وضعها بصورة عشوائية ، فقد يتم وضع الوثائق الهامة مع الملابس على طاولة الطعام (Gilliam & Tolin , 2010 ,p 95) .

٤ . **ضعف الأداء الناجم عن الإكتناز :** حيث تؤثر الفوضى على الوظائف الأساسية مثل الطبخ ، والتنظيف ، والتنقل في المنزل ، وحتى النوم ، الأمر الذي يعرض الأشخاص للمخاطر الصحية الجسيمة (Kim, Steketee, & Frost, 2001 , P 177).

أوجه الإختلاف بين الإكتناز القهري كإضطراب والتجميع كهواية

هناك العديد من الإختلافات بين إكتناز الأشياء وجمع الأشياء كهواية ، حيث يقوم العديد من الأشخاص بتجميع أغراض معينة مثل الكتب والطوابع وغيرها من الأشياء ، وقد أوضح نوردستلين ، وماتايكس كولز (Nordsletten, &Mataix-Cols, 2012) الفرق بين الإكتناز القهري كإضطراب وبين التجميع كهواية على النحو التالي :.

جدول (٢) يبين أوجه الإختلاف بين الإكتناز القهري والتجميع كهواية

وجه المقارنة	التجميع كهواية (Collecting)	الإكتناز كإضطراب (Hoarding)
البداية والدورة	البداية تكون في مرحلة الطفولة ، وتتصف دورة التجميع بأنها متقطعة حيث تتناقص مع	البداية تكون في مرحلة الطفولة أيضاً إلا أن دورة الإضطراب تكون

وجه المقارنة	التجميع كهواية (Collecting)	الإكتناز كإضطراب (Hoarding)
	كل عقد في حياة الإنسان .	مزمنة ، وتزداد حدة مع كل عقد من العمر .
نسبة الإنتشار	ينتشر التجميع بنسبة ٧٠٪ بين الأطفال ، وبنسبة ٣٠٪ بين البالغين ، وبنسبة ١٥٪ بين كبار السن .	ينتشر إضطراب الإكتناز القهري بنسبة ٢ : ٥٪
معنى الأشياء	معنى الأشياء لدى الشخص الذي يقوم بالتجميع يعتبر ذات طبيعة رمزية وعاطفية ، حيث أن القيمة الآلية للقلق تعتبر ثانوية	معنى الأشياء بالنسبة للمكتنزين يكون ذات طبيعة نفعية وعاطفية ، حيث يعد القلق العامل الأساسي في حدوث الإضطراب .
مصدر القيمة	فردي ومتشابك : حيث يتم تقييم الأشياء التي يتم جمعها بشكلٍ فردي وذلك من خلال تحديد علاقتها بالعناصر الآخرى	فردي : حيث يتم تقييم كل عنصر بشكلٍ مستقل عن العناصر المخزنة الآخرى .
محتوى الأشياء المخزنة	يتم التركيز على الأشياء المرتبطة ببعضها مع وجود بعض الفئات المختلفة .	يوجد العديد من العناصر الغير مرتبطة ببعضها البعض .
إستخدام الأشياء المخزنة	عادة مايتم إستخدامها ، حيث وجد أن حوالي ٣٠٪ من الأفراد الذين يقومون بتجميع الأشياء يستخدمونها في وقت ما .	نادراً ما يتم إستخدامها ، حيث وجد أن المكتنزين يقومون بجمع الأشياء ويحتفظون بها دون أن يستخدمونها.
مراحل عملية الإستحواذ	تمر عملية الجمع بعدة مراحل منها : ١ـ التخطيط ٢ـ الإقتناء	التخطيط لجمع الأشياء يكون غير موجود ، بالإضافة إلى أن تلك الأشياء لايتم وضعها بشكلٍ منظم ،

وجه المقارنة	التجميع كهواية (Collecting)	الإكتناز كإضطراب (Hoarding)
	٣ ـ عرض الأشياء بشكلٍ منظم ، حيث أن إكتساب الأشياء يكون هادف وموجه نحو الهدف .	كما أن الإستحواذ المفرط يكون هو السبب الأساسي للفوضى في مكان المعيشة .
سبب التجميع	هواية وإستغلال لوقت الفراغ .	الحاجة إلى الشعور بالأمن والتحكم.

فروض البحث :-

١- يتوافر معدل متوسط من درجة إنتشار الإكتناز القهري لدى عينة الدراسة من طلاب الجامعة.

٢- لا توجد فروق بين الذكور والإناث في درجات إضطراب الإكتناز القهري لدى طلاب الجامعة.

٣- لا توجد فروق في درجات إضطراب الإكتناز القهري لدى طلاب الجامعة ترجع إلى نوع الدراسة (نظرية . عملية) .

منهجية البحث وإجراءاته

أولاً: منهج البحث إعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي المقارن للكشف عن معدل إنتشار إضطراب الإكتناز القهري لدى عينة البحث من طلاب الجامعة ومدى اختلافه باختلاف كل من الجنس ونوع الدراسة.

ثانياً : عينة البحث

١ ـ عينة التقنين: بلغت عينة التقنين في البحث الحالي (١٠٠) طالباً وطالبة من طلاب الفرقة الثالثة بكلية التربية جامعة الزقازيق، حيث تم إختيار العينة عشوائياً، وإستخدمت بياناتها في التحقق من صدق وثبات الأدوات المستخدمة في الدراسة .

٢ . **العينة الأساسية:** تكونت العينة الأساسية للبحث الحالي من (٤٧٥) طالباً وطالبة من كليات (التربية . الأداب . التجارة . الحقوق . التربية الرياضية . العلوم . الطب البشري . الصيدلة . الهندسة . علوم ذوي الإعاقة والتأهيل . التمريض . الحاسبات والمعلومات . كفاية إنتاجية . زراعة) بجامعة الزقازيق مقسمين إلى (٧١) من الذكور، و(٤٠٤) من الإناث، حيث تراوحت أعمارهم بين (٢٤.١٨) عاماً، وذلك للتحقق من فروض الدراسة، والجدول (١) التالي يوضح توزيع عينة البحث الأساسية بالتفصيل:

جدول (١) توزيع عينة البحث الأساسية من حيث النوع والكلية والمرحلة الدراسية

م.	الكليـــــة	النـــــوع		الفرقة الدراسية	المجموع
		ذكـــر	أنثـى		
١.	الطب البشري	٣	٢٠	الفرقة الخامسة والسادسة	٢٣
٢.	العلـــوم	٢	٣١	الفرقة التانية	٣٣
٣.	الهندســـة	٢	٢٧	الفرقة الأولـــى	٢٩
٤.	الصيدلـــة	١	٧	الفرقة الثانية	٨
٥.	التمريض	-	١	الفرقة الثالثة	١
٦.	الزراعـة	-	١	الفرقة الثانية	١
٧-	حاسبات ومعلومات	٢	٦	الفرقة الرابعة	٨
٨-	كفاية إنتاجية	-	٢	الفرقة الأولـى	٢
٩.	التربية الرياضية	٢	٨	الفرقة الأولى والثالثة	١٠

م.	الكليـــــة	النـــــوع		الفرقة الدراسية	المجموع
		ذكـــر	أنثـــى		
١٠.	التربية	٥٠	٢٦٨	الفرقة الثالثة والرابعة	٣١٨
١١.	تربية نوعية	-	١	الفرقة الثانية	١
مجموع الكليات العملية		**٦٢**	**٣٧٢**		**٤٣٤**
١٢.	الآداب	١	١٦	الفرقة الثانية	١٧
١٣.	التجارة	-	٨	الفرقة الثالثة	٨
١٤.	علوم ذوي الإعاقة والتأهيل	٦	٦	الفرقة الأولـــى	١٢
١٥.	الحقوق	٢	٢	الفرقة الثانية	٤
مجموع الكليات النظرية		**٩**	**٣٢**		**٤١**
المجموع الكلي		**٧١**	**٤٠٤**		**٤٧٥**

ثالثاً : أدوات البحث

لدراسة معدل إنتشار إضطراب الإكتناز القهري إستخدمت الباحثة مقياس التخزين المعدل (Saving inventory-revised) (إعداد / فروست، ٢٠٠٤) / إعداد (Frost, Steketee, & Grisham, 2004) ، تعريب هشام مخيمر (٢٠١٤).

أعد هذا المقياس (Frost, Steketee, & Grisham, 2004) بهدف إستخدامه في قياس شدة أعراض الإكتناز القهري، ويتكون المقياس في صورته النهائية من (٢٣) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد فرعية على النحو التالي :.

- **البعد الأول وهو صعوبة التخلص من الأغراض (التخزين)**، ويقيس هذا البعد عدم الإرتياح الناشئ عن التخلص من الأغراض، وهو مكون من (٧) عبارات وهي (٤ ، ٦، ٧ ، ١٣ ، ١٧ ، ١٩ ، ٢٣) .

- **البعد الثاني وهو بعد الفوضى** ، ويقيس هذا البعد مقدار الفوضى والمشاكل المرتبطة بها نتيجة عملية التخزين ، وهو مكون من (٩) عبارات وهي (١ ، ٣ ، ٥ ، ٨ ، ١٠ ، ١٢ ، ١٥ ، ٢٠ ، ٢٢) .

- **البعد الثالث وهو بعد التجميع والإقتناء**، ويقيس هذا البعد مدى الشراء القهري وتجميع الأشياء والأغراض المجانية، وهو مكون من (٧) عبارات وهي (٢ ، ٩ ، ١١ ، ١٤ ، ١٦ ، ١٨ ، ٢١) . (ملحق ١)

طريقة التصحيح : يصحح المقياس وفقاً لتدرج خماسي (أبداً . قليل . متوسط . كثير . إلى أقصى حد)، وتقدر الدرجة من خلال إختيار المفحوص لأحد البدائل الخمسة على المفردة (من صفر حتى٤) درجات، وجميع عبارات المقياس موجبة فيما عدا العبارتين (٤، ٢١) فتكون الدرجات معكوسة لأنها عبارات سلبية ، وقد قام معدو المقياس بالتحقق من صدقها بعدة طرق وهي الصدق التلازمي، وصدق الإتساق الداخلي، والصدق التمييزي، كما تم حساب ثبات المقياس بإستخدام معامل ثبات ألفا والذي بلغ (٠،٩٤١) مما يؤكد على صدق وثبات المقياس في بيئته الأصلية، وقد قام هشام مخيمر (٢٠١٤) بترجمة المقياس إلى اللغة العربية، وقام بإجراء بعض التعديلات البسيطة على العبارات لتجنب الفهم الخاطئ لها من قبل المفحوصين دون الإخلال بالمضمون والمعنى الأصلي للعبارات، ثم عرض الترجمة على أحد المتخصصين

في اللغة الإنجليزية لترجمته للغة الإنجليزية مرة أخرى للتأكد من إحتفاظ العبارات بمعناها الأصلي، حيث تم التحقق من صدق وثبات المقياس .

تقنين المقياس: تم تطبيق المقياس على عينة قوامها (١٠٠) طالباً وطالبة من طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق بواقع (١٠ من الذكور،٩٠ من الإناث) تم إختيارهم بطريقة عشوائية، وتم شرح التعليمات الخاصة بالمقياس للمستجيبين بحيث يضع علامة (✓) في الخانة أمام كل عبارة، مع مراعاة عدم ترك أي مفردة بدون إجابة، وذلك بهدف التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس .

تحديد الخصائص السيكومترية لمقياس التخزين المعدل: لتحديد الخصائص السيكومترية لمقياس التخزين المعدل إستخدمت الباحثة صدق المحك كأحد الأساليب الإحصائية المستخدمة في حساب الصدق، كما إستخدمت الباحثة معامل ألفا كرونباخ و التجزئة النصفية للتحقق من ثبات المقياس .

أولاً: صدق المقياس تم الإعتماد على صدق المحك للتأكد من صدق المقياس :

١. صدق المحك الداخلي (Criterion-related validity)

تم حساب صدك المحك بحساب معاملات الإرتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي له بمقياس التخزين المعدل (مع حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبُعد) بإعتبار أن مجموع بقية درجات البُعد محكاً للمفردة، وأسفر ذلك عن الجدول رقم (٢) التالي :

جدول رقم (٢) معاملات الإرتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتنمي له بمقياس التخزين المعدل (محذوفاً منه درجة المفردة من الدرجة الكلية للبُعد) (ن= ١٠٠)

صعوبة التخلص من الأغراض		الفوضى		التجميع والإقتناء	
رقم المفردة	معامل الإرتباط	رقم المفردة	معامل الإرتباط	رقم المفردة	معامل الإرتباط
٤	٠,٤١١ ❖❖	١	٠,٣٣٣ ❖❖	٢	٠,٥٦٠ ❖❖
٦	٠,٥٩١ ❖❖	٣	٠,٥٢٧ ❖❖	٩	٠,٥٠٠ ❖❖
٧	٠,٧٥٣ ❖❖	٥	٠,٠٦٦	١١	٠,٦٢٢ ❖❖
١٣	٠,٥٨٩ ❖❖	٨	٠,٣٤٦ ❖❖	١٤	٠,٤٦٦ ❖❖
١٧	٠,٤٨٠ ❖❖	١٠	٠,٥٢٩ ❖❖	١٦	٠,٥٥٦ ❖❖
١٩	٠,٦٥١ ❖❖	١٢	٠,٤١٩ ❖❖	١٨	٠,٦٦٣ ❖❖
٢٣	٠,٥٢١ ❖❖	١٥	٠,٥١١ ❖❖	٢١	٠,١٥٩
		٢٠	٠,٥٢٠ ❖❖		
		٢٢	٠,٦٥٠ ❖❖		

❖دال معنوياً عند مستوى ٠,٠٥ ❖❖ دال معنوياً عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الإرتباط دالة إحصائياً عند المستوى ٠,٠١ عدا المفردة رقم (٥) في البعد الثاني (الفوضى)، والمفردة رقم (٢١) في البعد الثالث

(التجميع والإقتناء) كانت معاملات الإرتباط غير دالة، وهذا يوضح صدق جميع المفردات عدا هذه المفردات فهي غير صادقة، لذلك تم حذفهما عند تطبيق المقياس على عينة البحث الأساسية .

ثانياً: ثبات المقياس تم حساب معامل ثبات المقياس بإستخدام طريقتي معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية

١ . معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) تم حساب معامل ألفا العام لكل بعد، ثم حساب معاملات ألفا مع حذف درجة كل مفردة من درجة البعد، وأسفر ذلك عن الجدول رقم (٣) التالي:

جدول رقم (٣)

معاملات ألفا مع حذف درجة كل مُفردة من درجة البُعد لمقياس التخزين المعدل

صعوبة التخلص من الأغراض		الفوضى		التجميع والإقتناء	
رقم المُفردة	معامل ألفا مع حذف درجة المُفردة من البُعد	رقم المُفردة	معامل ألفا مع حذف درجة المُفردة من البُعد	رقم المفردة	معامل ألفا مع حذف درجة المُفردة من البُعد
٤	٠,٦٨٠	١	٠,٤٢٥	٢	٠,٣٨٥
٦	٠,٦١٨	٣	٠,٣٥٩	٩	٠,٤٣٦
٧	٠,٥٥١	٥	٠,٥٨٥	١١	٠,٣٥١
١٣	٠,٦٢٠	٨	٠,٤٢٨	١٤	٠,٤٥٣

صعوبة التخلص من الأغراض		الفوضى		التجميع والإقتناء	
رقم المُفردة	معامل ألفا مع حذف درجة المُفردة من البُعد	رقم المُفردة	معامل ألفا مع حذف درجة المُفردة من البُعد	رقم المفردة	معامل ألفا مع حذف درجة المُفردة من البُعد
١٧	٠٫٦٥١	١٠	٠٫٣٦٩	١٦	٠٫٣٨٦
١٩	٠٫٥٩٥	١٢	٠٫٤٣٤	١٨	٠٫٣٤١
٢٣	٠٫٦٤٣	١٥	٠٫٣٧٠	٢١	٠٫٦١٤
		٢٠	٠٫٣٦٣		
		٢٢	٠٫٢٩٤		
معامل ألفا للبعد = ٠٫٦٨٠		معامل ألفا للبعد =٠٫٤٤٠		معامل الفا للبعد = ٠٫٤٧١	

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات ألفا (مع حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبُعد) أقل من أو تساوي معامل ألفا للبعد، عدا المفردة رقم (٥) في البعد الثاني (الفوضى)، والعبارة رقم (٢١) في البعد الثالث (التجميع والإقتناء)، حيث كانت معامل ألفا مع حذف درجة كل مفردة من الدرجة الكلية أكبر من معامل معامل ألفا للبعد الذي تنتمي إليه المفردة، وهذا يعني ثبات جميع المفردات عدا هذه المفردات، وبناءاً عليه تم حذف هذه العبارات .

٢ . الثبات بالتجزئة النصفية (Split- half) تم حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية لكل بعد على حدة، والجدول التالي يوضح النتائج:-

جدول (٤) معاملات الثبات بالتجزئة النصفية لمقياس التخزين المعدل

أبعاد مقياس التخزين المعدل	الثبات بمعادلة سبيرمان / براون	الثبات بمعادلة جتمان
صعوبة التخلص من الأغراض	٠,٥٢١	٠,٥٠٦
الفوضى	٠,٥١٦	٠,٥١١
التجميع والإقتناء	٠,٤٨٤	٠,٤٨٤

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الثبات بالتجزئة النصفية (بطريقتي سبيرمان / براون ، وجتمان) قيم مقبولة مما يدل على ثبات أبعاد مقياس التخزين المعدل.

٣. **ثبات الأبعاد** تم حساب معاملات الإرتباط بين درجة الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس ، وأسفر ذلك عن الجدول رقم (٥) التالي :

جدول رقم (٥) معاملات الإرتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس التخزين المعدل

أبعاد مقياس التخزين المعدل	معاملات الإرتباط مع الدرجة الكلية للمقياس
صعوبة التخلص من الأغراض	٠,٧٦٣ ❖❖
الفوضى	٠,٧٣٣ ❖❖
التجميع والإقتناء	٠,٧٦٩ ❖❖

❖دال معنوياً عند مستوى ٠,٠٥ ❖❖ دال معنوياًعند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الإرتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس التخزين المعدل قيم مرتفعة ودالة إحصائياً عند مستوى(٠,٠١)، وهذا يدل على ثبات الأبعاد الثلاثة للمقياس، وثبات المقياس ككل.

من الإجراءات السابقة يتضح أن جميع مفردات مقياس التخزين المعدل ثابتة وصادقة عدا المفردة رقم (٥) في البعد الثاني (الفوضى)، والعبارة رقم (٢١) في البعد الثالث (التجميع والإقتناء) كانتا غير صادقة وغير ثابتة، لذلك تم حذفهما من المقياس، وأصبحت الصورة النهائية لمقياس التخزين المعدل مكونة من (٢١) مفردة موزعة للأبعاد الثلاثة للمقياس على النحو التالي: ـ البعد الأول : عدد مفرداته (٧)، البعد الثاني: عدد مفرداته (٨)، البعد الثالث: عدد مفرداته (٦)، وبذلك أصبح المقياس صالحاً للتطبيق على العينة الأساسية في الدراسة الحالية

رابعاً : المعالجة الإحصائية

تم إستخدام برنامج SPSS (حزمة البرامج الإحصائية للعلوم النفسية والإجتماعية) للتحقق من صحة إختبار فروض الدراسة الحالية، والتي تمثلت في الآتي:

١. معامل ألفا كرونباخ ٢. التجزئة النصفية ٣. معاملات الإرتباط ٤. إختبار ت (T-Test)

نتائج الدراسة ومناقشتها

١. التحقق من إعتدالية التوزيع:- لتحديد نوع الإحصاء المستخدم في الدراسة، قامت الباحثة بالتحقق من إعتدالية توزيع درجات أفراد العينة على مقياس التخزين المعدل من عدمه، وأسفر ذلك عن الجدول رقم (٦) التالي:

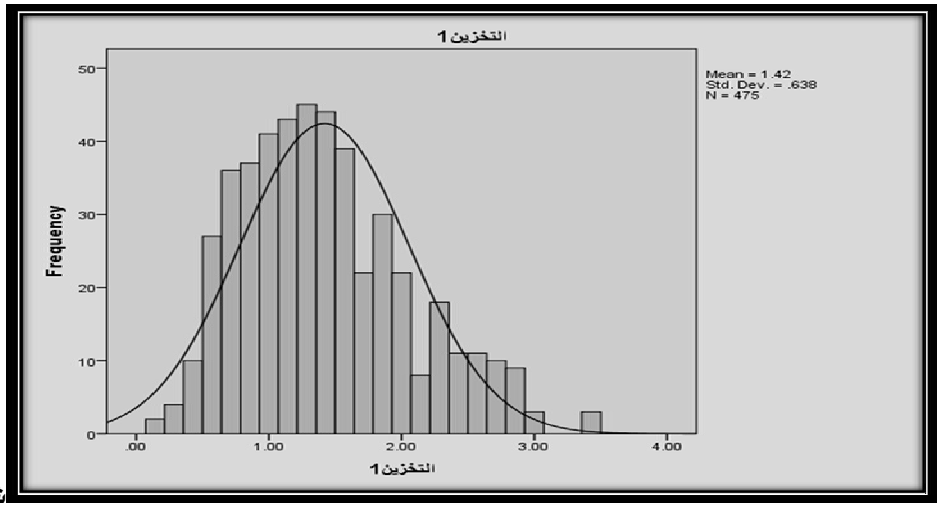
جدول رقم(٦) الخصائص الإحصائية لدرجات أفراد العينة على مقياس التخزين المعدل

(ن = ٤٧٥)

الأبعـــــاد	العينة	المتوسط	الإنحراف المعياري	معامل الإلتواء	معامل التفرطح
البعد الأول (صعوبة التخلص من الأغراض)	٤٧٥	١،٤٢	٠،٦٣٨	٠،٦٢٣	- ٠،٠٤٠
البعد الثاني (الفوضى)	٤٧٥	١،٠١	٠،٦٤٤	٠،٧٩٥	٠،٩٣٩
البعد الثالث (التجميع والإقتناء)	٤٧٥	١،٠٢	٠،٦٠٦	٠،٥٤١	- ٠،٢٤٥
أبعاد مقياس التخزين المعدل ككل	٤٧٥	١،١٥	٠،٥٢٧	٠،٥١٩	- ٠،٠٧٧

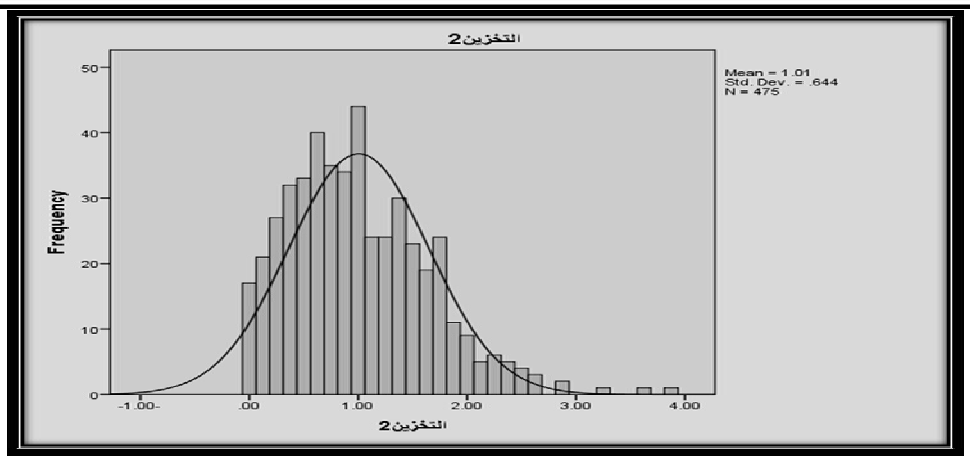
بدراسة جدول (٦) يتضح أن قيمة معامل الإلتواء لدرجات البعد الأول (صعوبة التخلص من الأغراض) في مقياس التخزين المعدل (٠،٦٢٣)، وهذا يعني أن توزيع درجات أفراد العينة في هذا البعد يميل نحو الإلتواء الموجب ، كما أن قيمة معامل التفرطح لدرجات أفراد العينة في نفس البعد (- ٠،٠٤٠)، مما يدل على أن

درجات أفراد العينة على البعد الأول لمقياس التخزين المعدل تتبع التوزيع، والشكل (٢) يوضح ذلك :



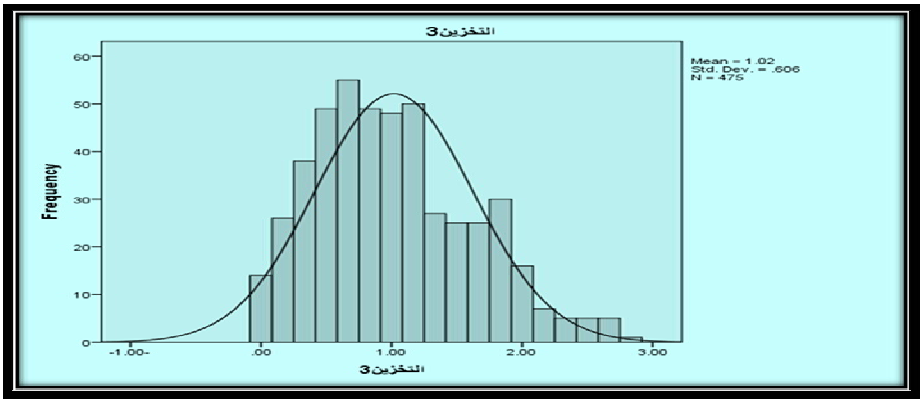
شكل رقم (٢) توزيع درجات أفراد العينة في البعد الأول (صعوبة التخلص من الأغراض) لمقياس التخزين المعدل (ن = ٤٧٥)

كذلك نجد أن درجات أفراد العينة في البعد الثاني (الفوضى) تميل نحو الإلتواء الموجب، حيث بلغت قيمة معامل الإلتواء (٠،٧٩٥)، وهذا يعني أن توزيع درجات أفراد العينة يميل نحو الإلتواء الموجب، بينما بلغت قيمة معامل التفرطح (٠،٩٣٩)، مما يدل على أن درجات أفراد العينة على البعد الثاني (الفوضى) تتبع التوزيع الإعتدالي، والشكل (٣) يوضح ذلك :



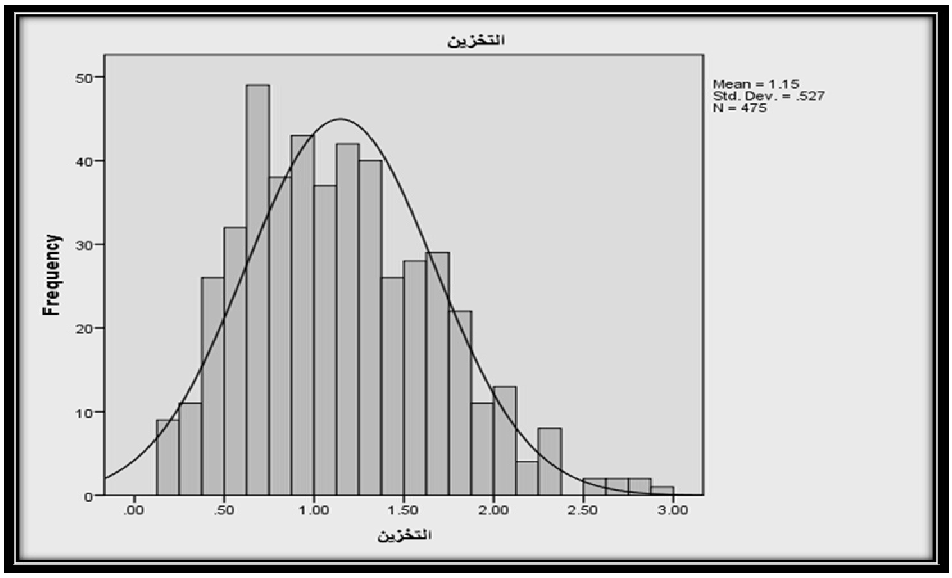
شكل رقم (٣) توزيع درجات أفراد العينة في البعد الثاني (الفوضى) لمقياس التخزين المعدل (ن = ٤٧٥)

أيضاً نجد أن درجات أفراد العينة في البعد الثالث (التجميع والإقتناء) لمقياس التخزين المعدل تميل نحو الإلتواء الموجب حيث بلغت قيمة معامل الإلتواء (٠،٥٤١) ، بينما بلغت قيمة معامل التفرطح لنفس البعد (- ٠،٢٤٥)، مما يدل على أن توزيع درجات أفراد العينة لهذا البعد تتبع التوزيع الإعتدالي والشكل (٤) يوضح ذلك :



شكل (٤) توزيع درجات أفراد العينة في البعد الثاني (التجميع والإقتناء)

وفي المقابل نجد أن توزيع درجات أفراد العينة على أبعاد مقياس التخزين المعدل ككل تميل نحو الإلتواء الموجب، حيث بلغت قيمت معامل الإلتواء(٠،٥١٩)، بينما بلغت قيمة معامل التفرطح (- ٠،٠٧٧)، مما يدل على أن توزيع درجات افراد العينة على مقياس التخزين المعدل تتبع التوزيع الإعتدالي، والشكل (٥) يوضح ذلك :



شكل رقم(٥) توزيع درجات أفراد العينة على أبعاد مقياس التخزين المعدل ككل (ن = ٤٧٥)

مماسبق يتضح أن توزيع درجات أفراد العينة على كل بعد من أبعاد مقياس التخزين المعدل، وأبعاد المقياس ككل تتبع التوزيع الإعتدالي، لذلك قامت الباحثة بإستخدام الإحصاء البارامتري للتحقق من فروض الدراسة .

١. التحقق من الفرض الأول للدراسة :

ينص الفرض الأول على :

" يتوافر معدل متوسط من درجة إنتشار الإكتناز القهري لدى عينة الدراسة من طلاب الجامعة"،

قامت الباحثة بحساب الوزن النسبي لكل عبارة من عبارات مقياس التخزين المعدل وذلك للكشف عن أكثر العبارات تحققاً في مقياس التخزين المعدل ، وأسفر ذلك عن الجدول رقم (٧) التالي :

جدول (٧) النسبة المئوية لتحقق عبارات مقياس التخزين المعدل

رقم العبارة	المتوسط	الوزن النسبي	رقم العبارة	المتوسط	الوزن النسبي
١	٠٫٩٤١١	٢٣٫٥٢٧٥	٢	٠٫٧٧٢٦	١٩٫٣١٥
٣	١٫٠٦١١	٢٦٫٥٢٧٥	٤	٢٫٠٢٣٢	٥٠٫٥٨
٥	١٫٢٧٧٩	٣١٫٩٤٧٥	٦	١٫٦٥٠٥	٤١٫٢٦٢٥
٧	١٫٠٩٠٥	٢٧٫٢٦٢٥	٨	٢٫٠٥٨٩	٥١٫٤٧٢٥
٩	١٫٠٥٠٥	٢٦٫٢٦٢٥	١٠	٠٫٨٨٤٢	٢٢٫١٠٥
١١	١٫٦٢٥٣	٤٠٫٦٣٢٥	١٢	١٫٩٣٠٤	٤٨٫٢٦

رقم العبارة	المتوسط	الوزن النسبي	رقم العبارة	المتوسط	الوزن النسبي
١٣	١٫٠١٦٨	٢٥٫٤٢	١٤	٠٫٦٨٠٠	١٧
١٥	٠٫٦٤٠٠	١٦	١٦	٠٫٩٩٧٩	٢٤٫٩٤٧٥
١٧	٠٫٧٢٨٤	١٨٫٢١	١٨	١٫١٥١٦	٢٨٫٧٩
١٩	٠٫٥٨١١	١٤٫٥٢٧٥	٢٠	١٫٠١٢٦	٢٥٫٣١٥
٢١	٠٫٨٩٨٩	٢٢٫٤٧٢٥			

يتضح من الجدول السابق أن أكثر العبارات تحققاً في مقياس التخزين المعدل هي العبارات رقم (٨ ، ٤ ، ١٢ ،٦ ، ١١ ، ٥) ، وأقوى عبارة بالمقياس هي العبارة رقم ٨ (أشعر بالضيق والإنزعاج عندما لا أستطيع الحصول على غرض أريده)

وللتحقق من معدل إنتشار الإكتناز القهري لدى عينة الدراسة من طلاب الجامعة ، قامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابي والنسب المئوية للتحقق،كما تم حساب المدى وبلغت قيمته (٤) ، بينما بلغ طول الفئة (٠٫٨)، وبذلك يكون معدل الإنتشار كبير جداً إذا إنحصرت قيمة المتوسط الخاصة بالبعد بين (٣٫٢حتى ٤)، بينما يكون معدل الإنتشار كبير إذا إنحصرت قيمة المتوسط الخاصة بالبعد بين (٢٫٤حتى أقل من ٣٫٢)، فيما يكون معدل الإنتشار متوسط إذا بلغت قيمة المتوسط الخاصة بالبعد (١٫٦ حتى أقل من ٢٫٤)، ويكون معدل الإنتشار للبعد منخفض إذا بلغت قيمة المتوسط

للبعد (٠،٨ حتى أقل ١،٦)، بينما يكون معدل الإنتشار منخفض جداً إذا بلغت قيمة المتوسط (صفر حتى أقل من ٠،٨) والجدول (٨) التالي يوضح النتائج:

جدول (٨) معدل تحقق أبعاد مقياس التخزين المعدل (ن = ٤٧٥)

أبعاد مقياس التخزين المعدل	المتوسط	النسبة المئوية للتحقق	معدل تحقق البعد
صعوبة التخلص من الأغراض	١،٤١٨٦	٣٥،٤٧٪	منخفض
الفوضى	١،٠٠٥٢	٢٥،١٣١٨٪	منخفض
التجميع والإقتناء	١،٠١٦٨	٢٥،٤٢٠٢٪	منخفض

يتضح من نتائج الجدول السابق أن معدل إنتشار إضطراب الإكتناز القهري لدى طلاب الجامعة منخفض .

مناقشة نتائج الفرض الأول:

أشارت نتائج الفرض الأول إلى عدم تحقق الفرض، حيث أن معدل انتشار إضطراب الإكتناز القهري ضعيف لدى طلاب الجامعة ، وتفسر الباحثة ذلك بأن إتجاه الفرد نحو التخزين القهري للأشياء يزداد مع التقدم في العمر، وبصفة خاصة إذا تعرض الشخص لحادث صادم من شأنه أن يؤثر سلباً على حالته النفسية، ويتطور به الأمر في نهاية الأمر إلى تجميع الأشياء حتى وإن كانت عديمة الفائدة لأنه تمثل قيمة عاطفية بالنسبة له .

وقد إتفقت نتائج هذه الدراسة إلى حدٍ ما مع الدراسة التي أجراها كاجيتاني ، وتسيوشيموتو ، وناكاو (Kajitani, Tsuchimoto, & Nakao, 2019)، والتي

إستهدفت تقدير مدى إنتشار سلوك الإكتناز القهري بين طلاب الجامعة ، وتحقيقاً لهذا الغرض أجريت الدراسة على عينة قوامها (٨٠١) من طلاب الجامعة ، وبعد تطبيق مقياس التخزين المعدل ، أسفرت أهم النتائج عن أن معدل إنتشار الإكتناز بين طلاب الجامعة ٣،٤ ٪ ، وهو معدل ضعيف أيضاً.

كما أوضحت نتائج الدراسة التي أجراها ميولر، ميتشيل، جروسبي، كلاسمر، ديزوان (Mueller,Mitchell, Grosby, Claesmer, &Dezwaan, 2009) أن معدل إنتشار الإكتناز القهري ٤،٦٪.

بينما أفادت نتائج الدراسة التي أجراها ساموليس،جراوس، كولين، ريدل، ليانج، نستادت (Samuels, Bienvenu, Grados, Cullen, Riddle, Liang, Nestadt,2008) أن معدل إنتشار افكتناز القهري ٤٪ تقريباً.

٢. التحقق من الفرض الثاني للدراسة

ينص الفرض الثاني على :

"لا توجد فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في درجات إضطراب الإكتناز القهري لدى عينة البحث من طلاب الجامعة "

قامت الباحثة بالتحقق من هذا الفرض من خلال حساب المتوسط الحسابي، والإنحراف المعياري، وبإستخدام إختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent samples T- Test) لدراسة دلالة الفروق بين متوسطي درجات الذكور والإناث في

إضطراب الإكتناز القهري ككل لدى عينة البحث من طلاب الجامعة والجدول(٩) التالي يوضح النتائج :

جدول رقم(٩) إختبار (ت) لعينتين مستقلتين لدراسة دلالة الفروق بين متوسطي إضطراب الإكتناز القهري ككل لدى عينة البحث من طلاب الجامعة (ن = ٤٧٥ طالباً وطالبة)

المتغير	النوع	ن	المتوسط	الإنحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
البعد الأول (صعوبة التخلص من الأغراض)	ذكر	٧١	١،٤٨٤٩	٠،٦٦٩٨٣	٠،٩٥٧	٠،٣٣٩
	أنثى	٤٠٤	١،٤٠٦٣	٠،٦٣٢٤٧		
البعد الثاني (الفوضى)	ذكر	٧١	١،١٦٥٥	٠،٧٢٢٦٥	٢،٢٨٢	٠،٠٢٣ ❖
	أنثى	٤٠٤	٠،٩٧٧١	٠،٦٢٦٤٧		
البعد الثالث (التجميع والإقتناء)	ذكر	٧١	١،٢٤٨٨	٠،٦٤٢٩٦	٣،٥٤٠	٠،٠٠٠ ❖❖
	أنثى	٤٠٤	٠،٩٧٦١	٠،٥٩٠٦٧		
الكلية	ذكر	٧١	١،٢٩٩٧	٠،٥٨١٥٩	٢،٦٧٠	٠،٠٠٨ ❖❖
	أنثى	٤٠٤	١،١١٩٨	٠،٥١٢٨١		

❖دال معنوياً عند مستوى (٠،٠٥) ❖❖ دال معنوياً عند مستوى (٠،٠١)

يتضح من نتائج الجدول السابق مايلي :

١. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث في البعد الأول (صعوبة التخلص من الأغراض) .

٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في البعد الثاني (الفوضى) لصالح الذكور .

٣. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث عند مستوى دلالة (٠,٠١) في البعد الثالث (التجميع والإقتناء) لصالح الذكور .

٤. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث عند مستوى (٠,٠١) في الدرجة الكلية للمقياس لصالح الذكور، وبهذه النتائج يتحقق الفرض الأول جزئياً.

مناقشة نتائج الفرض الثاني

أشارت نتائج الفرض الثاني إلى تحقق الفرض جزئياً بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث في البعد الأول (صعوبة التخلص من الأغراض) ، حيث إتفقت هذه النتيجة مع دراسة نرمين الطيب (٢٠١٧) التي توصلت إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في درجات إضطراب الإكتناز (الأبعاد والدرجة الكلية)، كما توصلت الدراسة التي أجراها عبدالحميد عبدالعظيم (٢٠١٦) إلى عدم وجود فروق في درجات إضطراب الإكتناز القهري تعزى لمتغير النوع، وأفادت الدراسة التي أجرتها فولانا، ماتاياكس كولز، كاسيرز، ألونسو، مينشون، فاليجو، توريوبيا(Fullana, Mataix – coLs, Caseras,Alonso, menchon, Vallejo,& torrubia,2010) أنه لايوجد إختلاف بين الرجال والنساء في إنتشار أعراض الإكتناز القهري، و أفادت الدراسة التي أجراها مولر، ميتشيل، كروسبي،

جلايسمير، ديزوان (Mueller, Mitchell, Crosby, Glaesmer,&Dezwaan, 2009) ، والدراسة التي أجراها بولي، ميلي، كاراريسي، ستوباني، بيرتوسا، فروست(Bulli, Melli, Carraresi, Stopani, Pertusa, &Frost, 2014) إلى عدم وجود فروق بين الرجال والسيدات في درجات إضطراب الإكتناز القهري .

ومن ناحية أخرى أشارت نتائج الدراسة الحالية إلى وجود فروق بين متوسطي درجات الذكور والإناث لصالح الذكور في البعد الثاني (الفوضى)، والبعد الثالث (التجميع والإقتناء)، والدرجة الكلية للمقياس، وإتفقت هذه النتيجة مع الدراسة التي اجراها ليرفولينو، بيرود ، وفولانا، جيبوني، شيركاس، كولير، ماتايكس كولز (Lervolino, Perroud, Fullana, Guipovi, Cherkas, Collier,& Mataix-Cols, 2009)والتي توصلت إلى أن إضطراب الإكتناز القهري كان أعلى بمعدلين لدى الرجال منه لدى السيدات .

في حين إختلفت نتائج هذه الدراسة مع الدراسة التي أجرتها إحسان نجم (٢٠٢٠)، والتي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين الذكور والإناث بالنسبة للإكتناز القهري والأبعاد الفرعية لصالح الإناث .

وتفسر الباحثة الإختلاف في نتائج الدراسات السابقة بأن هذه الدراسات تم إجراؤها في مجتمعات مختلفة ، فالبعض منها تم إجراؤه في دول أجنبية مختلفة، والبعض الآخر تم إجرؤه في دول عربية و هذه المجتمعات بطبيعة الحال تختلف في الفكر والنمط الثقافي وطبيعة الحياة، كما أن هذه الدراسات أجريت على فئات عمرية مختلفة، ومن ثم قد يرجع الإختلاف في الفروق بين الجنسين إلى عوامل أخرى غير متغير الجنس.

٣-التحقق من الفرض الثالث للدراسة

ينص الفرض الثالث على :

"لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات إضطراب الإكتناز القهري ترجع إلى نوع الدراسة (نظرية-عملية) "

قامت الباحثة بالتحقق من هذا الفرض من خلال حساب المتوسط الحسابي، والإنحراف المعياري، وبإستخدام إختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent) sample T- Test لدراسة دلالة الفروق في إضطراب الإكتناز القهري ككل لدى عينة البحث من طلاب الجامعة حسب نوع الدراسة (نظرية . عملية)، والجدول التالي يوضح النتائج:

جدول رقم (١٠) إختبار (ت) لدراسة الفروق بين متوسطي إضطراب الإكتناز القهري ككل لدى عينة البحث من طلاب الجامعة حسب نوع الدراسة (نظرية . عملية) (ن = ٤٧٥ طالباً وطالبة)

المتغيـــر	التخصص	ن	المتوسط	الإنحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالـة
البعد الأول صعوبة التخلص من الأغراض	نظـــري	٣٨٥	١٠٤١٣٠	٠٠٦٤٢٢٥	- ٠٠٥١٢	٠٠٦٠٩
	عملـــي	٨٤	١٠٤٥٢٤	٠٠٦٢١٦٥		
البعد الثاني	نظـــري	٣٨٥	٠٠٩٩٣٢	٠٠٦٦٤٠٧		

المتغيـــر	التخصص	ن	المتوسط	الإنحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالـة
الفوضى	عملـــي	٨٤	١،٠٦٧٠	٠،٥٤٧٩٤	- ٠،٩٥٠	٠،٣٤٣
البعد الثالث التجميع والإقتناء	نظـــري	٣٨٥	١،٠٢٨٦	٠،٦٢٦٧٧	٠،٦٠٧	٠،٥٤٤
	عملـــي	٨٤	٠،٩٨٤١	٠،٥١١٩٨		
الدرجة الكلية	نظـــري	٣٨٥	١،١٤٤٩	٠،٥٤٢٨١	- ٠،٣٦١	٠،٧١٩
	عملـــي	٨٤	١،١٦٧٨	٠،٤٥١٤٦		

❖دال معنوياً عند مستوى (٠،٠٥) ❖❖ دال معنوياً عند مستوى (٠،٠١)

يتضح من نتائج الجدول السابق مايلي:

- الفرق بين متوسطي درجات الطلاب في الكليات النظرية والكليات العملية في البعد الأول (صعوبة التخلص من الإغراض)، والبعد الثاني (الفوضى)، والبعد الثالث (التجميع والإقتناء)، والدرجة الكلية غير دال إحصائياً.

مناقشة نتائج الفرض الثالث :

أشارت نتائج الفرض الثالث إلى تحقق الفرض بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات إضطراب الإكتناز القهري ترجع إلى نوع الدراسة (نظرية . عملية)، وتعتبر هذه الدراسة هي أول دراسة تتحقق من هذا الفرض، حيث أن الدراسات التي أجريت إتجهت إلى التحقق من المستويات التعليمية فقط وليس نوع الدراسة ، مثل الدراسة التي أجراها كل من نوردسليتن، وديلاكروز، بيلوتي، ماتايكس كولز(Nordsletten, Delacruz, Billoti,&Mataix-cols,2013) والتي

إستهدفت الكشف عن السمات التي تميز الإكتناز المرضي عن التجميع العادي، وكان من ضمن فروض الدراسة الكشف عن الفروق في المستوى التعليمي بين ذوي إضطراب الإكتناز القهري وهواة التجميع، وتوصلت الدراسة إلى أن المستوى التعليمي لدى هواة التجميع أعلى بكثير مقارنة بذوي الإكتناز القهري، كما أسفرت نتائج الدراسة التي أجراها لاندو ، ليرفولينو، بيرتوسا، سانتوس، سين، ماتايكس كولز(Landau,Lervolino,Pertusa, Santos, Singh,Mataix-cols 2011,) أن المستوى التعليمي أعلى بكثير مقارنة بمجموعة الوسواس القهري .

وتفسر الباحثة عدم وجود فروق بين طلاب الجامعة تعزى لمتغير نوع الدراسة (نظرية ـ عملية)، ربما يرجع إلى إمكانية تعرض الطلاب بالكليات العملية والنظرية لعوامل من شأنها أن تسهم في تفاقم أعراض الإكتناز القهري، من أهمها طبيعة الشخصية، والتعرض للأحداث الضاغطة، الحرمان المادي والعاطفي.

توصيات البحث :

في ضوء ماتوصل إليه نتائج البحث، فإنه يمكن الخروج بالتوصيات التالية :

١. ضرورة توجيه الإهتمام نحو تقديم برامج إرشادية لخفض أعراض الإكتناز القهري لدى طلاب الجامعة .

٢. تشجيع الباحثين على القيام بالمزيد من الدراسات حول العوامل المسببة لإضطراب الإكتناز القهري .

٣. توجيه إهتمام المعنيين نحو خطورة تخرين الأغراض على صحة الفرد وسلامته .

٤. تشجيع الباحثين على إستخدام برامج إرشادية وعلاجية لخفض أعراض الإكتناز القهري .

بحوث مقترحة :

١. سلوك الإكتناز القهري وعلاقته بالإضطرابات النمائية العصبية لدى الأطفال.

٢. فعالية برنامج معرفي سلوكي لخفض أعراض إضطراب الإكتناز القهري لدى طلاب الجامعة

٣. التجنب التجريبي وصعوبات تنظيم العاطفة في إضطراب الإكتناز لدى عينة من طلاب الجامعة .

٤. النموذج السببي للعلاقة بين عوامل الشخصية والحرمان العاطفي وإضطراب الإكتناز القهري لدى طلاب الجامعة.

٥. العلاقة بين شدة الأعراض والأمراض النفسية المصاحبة والضعف الإجتماعي والمهني في إضطراب الإكتناز لدى عينة من المُعلمين والمُعلمات.

٦. العلاقة بين إضطراب الإكتناز القهري ورهاب الأماكن المغلقة لدى طلاب الجامعة.

المراجع

إحسان فكري أحمد (٢٠١٩) . سلوك الإكتناز القهري وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية لدى طلبة الجامعة . **رسالة ماجستير غير منشورة** . كلية التربية . جامعة المنوفية .

سداد جواد التميمي (٢٠١٩) . **موجز التميمي : الوسواس القهري والحصار المعرفي** . العراق : مؤسسة العلوم النفسية العربية .

عبدالحميد عبدالعظيم محمود (٢٠١٦). الإكتناز القهري وعلاقته ببعض المتغيرات الشخصية والنفسية والإجتماعية في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية . **مجلة كلية التربية جامعة كفر الشيخ** ،١٦(٤)، ١. ٧١ .

نرمين أحمد عبدالعظيم (٢٠١٧) . سمات الشخصية وعلاقتها بهوس الشراء القهري وإضطراب الإكتناز لدي طلاب الجامعة . **رسالة ماجستير غير منشورة** . كلية التربية . جامعة الزقازيق .

هشام محمد إبراهيم مخيمر (٢٠١٤) . سلوك التجميع و التخزين وعلاقته ببعض الإضطرابات الإنفعالية لدى الراشدين . **مجلة كلية التربية جامعة حلون** ، ١ (١٦) . ٢٠١ . ٢٤٣ .

American psychiatric association (2013) . *Diagnostic and statistical manual of mental disorder fifth edition (DSM–5)* . Washington DC . American Psychiatric association .

Blotch , M. H., Bartley , C.A., Zipperer , L. , Jakubovski , E. , Landeros - Weisenberger , A., Peittenger , C. , & Leckman ,J.F.(2014) . Meta – analysis : Hoarding symptoms

associated with poor treatment outcome in obsessive – compulsive disorder . *Molecular psychiatry* ,19 (9) , 1025 – 1030 .

Bulli, F., Melli, G., Carraresi, C., Stopani, E., Pertusa, A., &Frost, R.O.(2014). Hoarding behavior inanitalation non clinical sample, *behavioural and cognitive psychotherapy*, 42, 297-311.

Cath, D.C., Nizar, K., Boomsma, D., & Mathews, C.A.(2017) . Age specific prevelance of hoarding and obsessive compulsive disorder : Apopulation – based study . *The American journal of Geriatric psychiatry* , 25(3) , 245 – 255 .

Collengwood , J. (2006) . paroxetine may help treat compulsive hoarding . *psychcentral. Com / lib* .

Chapin, R., Mckenzie, S., Reynolds, k., Rachlin, R.,& Koenig, T.(2007).Older adults who hoard: Identifying risks on enhancing opportunities . Retrieved from http: // www .oatic.ku.edu .

Fontenelle, L.F., & Grant, J.E.(2014). Hoarding disorder anew diagnostic category in ICD 11 ? . Brazilian journal of psychiatry, 36, 28 – 39 .

Fullana, M. A. , Mataix – coLs , D. , Caseras, X. ,Alonso, p. , menchon, j. M., Vallejo, j. , & torrubia, R. (2004) . High

sensivity to punshment and low impulsivity in obsessive - compulsive patients with hoarding symptoms . *psychiatry research* , 129 (1) , 21 – 27 .

Frost, R.O., & Gross , R.C.(1993). The hoarding of possessions . *Behaviour research and therapy,* 31(4) , 367 – 381 .

Frost, R.O.,& Hartel, T. L. (1996) . Acognitive – behavioral model of compulsive hoarding . *Behaviour research and therapy* ,34(4), 341 – 350 .

Frost , R. O., & Steketee , G.(1998) . Hoadring clinical aspects and treatment strategies . *Obessive compulsive disorders* : Practical management , 533 – 554 .

Frost, R.O.,Steketee, G., Youngren, V.R.,& Mallya, G.K.(1999). The treat of the housing inspector : Acase of hoarding . *Harvard review of psychiatry* .6(5).270 – 278 .

Frost, R.O., Steketee, G., & Grisham, J.(2004) . Measurment of compulsive hoarding saving inventory – revised. *behavior research and therapy* ,4(10), 1163 – 1187 .

Frost, R.O., Tolin, D.F., Steketee, G., Fitch, K.E.,&Selbo – Bruns, A.(2009). Excessive acquisition in hoarding . *Journal of anxiety disorders* , 23(5), 632 -639 .

Frost , R.O., Patronek, G., & Rosenfieled, E.(2011). Comparison of object and animal hoarding . *Depression and anxiety* , 28(10) , 885 – 891 .

Grisham, J. R. , & Barrlow, D. H. (2005) . Compulsive hoarding : Current research and theory . *Journal of psychopathology and behavioral assessment* , 27 (1) , 45 – 52 .

Gilliam, C.M., & Tolin, D.F.(2010). Compulsive hoarding . *Bulletin of Menninger clinic* , 74(2) , 93 – 121 .

Grisham, J.R.,Frost , R.O.,Steketee, G.,Kim, H.J., & Hood , S.(2006). Age of onest of compulsive hoarding . *Journal of anxiety disorders* , 20 (5), 675 – 686.

Hezel , D.M. , & holeey , J. M.(2014) . Creativity , personality , and hoarding behavior . *psychiatry research* **,** 220 (1-2) , 322 – 327 .

Hombali , A., , Sagayadeven , V., Tan , W. M., Chong , R., weny Y.H. , Vainganker , J., Chong , S.A., & Subramaniam , M. (2019) . Anarrative synthesis of possible causes and risk factors of hoarding behavior . *Asian journal of psychiatry* , 42 ,104 – 114.

Kalogeraki, L. , & Michopoulos, L. (2017) . Hoarding disorder in DSM – 5 clinical description and cognitive approach . *Quarterly journal of the Hellenic psychiatric associatio***n** ,28(2), 131 – 141 .

Kajitani, K., Tsuchimoto, R., Nagano, J., & Nakao, T.(2019) .Revelance of hoarding behavior and the traits of developmental disorders among university student : Aself – reported assessment study .*Piopsychosocial medicine* , 13 (1) , 1 - 9 .

Kyrios, M. , Mogan, C. , Moulding, R. , Frost, R. , yap, K. , Daniel B . , & Fassnachat, D. B. (2017). The cognitive – behavioral model oe hoarding disorder evidence from clinical and non clinical chorots . *Clinical psychology & psychotherapy* **,** 25(3) , 1 – 11 .

Kim, H.J., Steketee, G., & Frost, R.O.(2001). Hoarding by elderly people . *Health & Social work* , 26(3), 176 – 184 .

Lervolino, C., Perroud, N., Fullana, M., Guiponi, A., Cherkas, L., Collier, D.A., &Mataix-cols,D.(2009).Prevelance and heritability of compulsive hoarding: Atwin study. *American journals of psychiatry*, 166, 1156-1161.

Landau, D. , Lervolino, A. C. , Pertusa , A. , Santos , S. , singh , S. , & Mataix – cols , D. (2011) . Stressful life events and material deprivation in hoarding . *Journal of anxiety disorders* , 25 (2) , 192 – 202.

Lasalle – Ricci, V.H.,Amkoff , D.B., Glass, C.R., Crawley, S.A., Ronquillo, J. G. , & Murphy, D.L. (2006). The hoarding dimension of OCD : Psychological comorbidity and the five factor personality model . *Behaviour research and therapy* , 44 (10) , 1503 – 1512 .

Lambert ,A., Massey – Smith,J., Williams, j. , & Mcguire, s. (2013) . Risk and protective factors related to hoarding . UNC . Chapel hill school of social work .

Mataix – Cols, D., Frost, R.O., Pertusa, A., Clark, L.A., Saxena, S. , Leckman, J.F., &Wilhelm,S. (2010). Hoarding disorder : Anew diagnosis for DSM – V ? . *Depression and anxiety* , 27(6), 556 – 572 .

Mataix- Cols, D.,Pertusa, A., & Snowdon, J. (2011). Neuropsychological and neural correlates of hoarding :Apractice – friendly review. *Journal of clinical psychology* ,67(5),467 – 476 .

Mataix – cols, D. (2014) . Hoarding disorder . *new England Journal of medicine* , 370 (21) , 2023 – 2030 .

Morein-Zamir , S., Papmeyer , M. , Pertusa , A., Chanberlian , S. R. , finerberg , N. A. , Sahakian , B. J. , Matiax – Cols ,D., & robbins , T. W. (2014) . The profile of executive function in ocd disorders and hoarding disorder . *Psychiatry research* , 512 (3) , 659 – 667.

Mueller, A., Mitchell, J.E., & Crosby, R.D.(2009). The prevelance of compulsive hoarding and its association with compulsive buying in German population – based sample . *Behaviour research and therapy*,47(8),705 – 709 .

Nakao, T., &Kanba, S. (2019) . Pathophysiolog and treatment of hoarding disorder . *Psychiatry and clinical neuro sciences* , 73(7) , 370 – 375.

Nordsletten, A.E., & Mataix – Cols, D.(2012). Hoarding versus collecting: Where does pathology diverge from plag?. *Clinical psychology review* , 32(3) , 165- 176 .

Nordsletten, A.E., Delacruz, L.F., Billotti, D., & Mataix – Cols , D.(2013) . Finders keepers: The featurs differentiating hoarding disorder from nomarive collecting .*Comprehensive psychiatry* , 54(3), 229 - 237 .

Norberg, M. M. , beath, A. P. , kerin, F. G. , Martyn, C. , Baldwin, P. , &. Grisham, J. R. (2019) . Trait versus task induced emotional reactivity and distress intolerance in hoarding disorder : transdiagnostic implication . *Behavior therapy* , 51 (1) , 123 – 134 .

Reed, G.M., First, M.B., Kogan, G.S., Hyman,S.E., Gureje,O., Gaebel, W., Mai,m., Stein, D.J., Maercker,A., Tyrer, P.,

Claudino,A., Garralda,E., Salvdor- Carulla,L., Ray,r., Saunders,J.P.,Dua,T., Poznyak,v., Medina - Mora,M.E.,Pike,k.m.,AyusoMateos,J.L.,Kanba,S.,Keeleg,J. W.,Kbourg,B., Kransnov,v.n., Kulygina,M., Lovelly, A.M.,Dejesu,s.,Mari,J.,Maruta,T., Matsumoto,C., Rebello,T.G., Roberts, M.C., Robles,R.,Sharan,P., Zhao,M., Jablensky,a., Udomrath, P., Rahimi – Movaghar,A., Rydeljus,P.A., Bahrer – kohler, Watts,A.,D., Saxena,S.(2019) . Innovations and changes in the ICD -11 Classification of mental behavioral and neuro developmental disorders . *World psychiatry* , 18(1) , 3 – 19 .

Rognlien , A. (2012) . *Ongoing support for low – income hoarders : Agrant writy project* . California university , long beach .

Samuels, J.,Shugart, Y.Y., Grados, M.A., Willour, V.L., Bienvenu, O.J., Greenberg, B.D., &Wang, Y.(2007).Significant linkage to compulsive hoarding on choromosom 14 in families with obsessive - compulsive disorder . Results from ocd collaborative genetics study . *American journal of psychiatry* ,164(3), 493 – 499 .

Samuels, J. F., Bienvenu, O. J., Grados, M. A., Cullen, B., Riddle, M. A., Liang, K. Y., & Nestadt, G. (2008). Prevalence and

correlates of hoarding behavior in a community-based sample. *Behaviour research and therapy*, *46*(7), 836-844.

Sedat,S., & Stein, D. (2002). Hoarding in obsessive – Compulsive disorder and related disorders: Apreliminary report of 15 cases . *Psychiatry and clinical neurosciences*, 56(1), 17 – 23 .

Tolin, D. F. , Stevens , M. C. , Villavicencio , A. L. , Norberg, M. M. , Chalhoun, V. D. , Frost, R. O. , & Pearlson, G. D. (2012) . Neural mechanisms of decision making in hoarding disorder . *Archive of general psychiatry* **,** 69 (8) , 832 – 841 .

Timpano , K.R., Muroff , J., & steketee , J. (2016) . Areview of the diagnosis and management of hoarding disorder . *Current treatment options in psychiatry* , 3(4) , 394 – 410 .

Thobaben , M. (2006) . Understanding compulsive hoarding . *Home health care management &practice* , 18(2) , 152 – 154 .

Timpano , K.R., Muroff , J., & steketee , J. (2016) . Areview of the diagnosis and management of hoarding disorder . *Current treatment options in psychiatry* , 3(4) , 394 – 410 .

التنبؤ بالضغوط الأكاديمية من التلكؤ الأكاديمى لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة

أ/أسماء يونس منصور أحمد
طالبة دكتوراه بقسم علم النفس التربوى
كلية التربية- جامعة الزقازيق
Asmaa.younes31@gmail.com

أ.د/ نبيل محمد زايد
أستاذ علم النفس التربوى المتفرغ
كلية التربية- جامعة الزقازيق
nabil.zayed@hotmail.com

أ.م.د/ ميمى السيد أحمد إسماعيل
أستاذ علم النفس التربوى المساعد
كلية التربية- جامعة الزقازيق
mimiamreya@yahoo.com

د/إحسان شكرى عطيه
مدرس علم النفس التربوى
كلية التربية- جامعة الزقازيق
Ehsanshokry57@gmail.com

❖الملخص:

هدف البحث إلى دراسة إمكانية التنبؤ بالضغوط الأكاديمية من التلكؤ الأكاديمى، بالإضافة إلى التعرف على الفروق التى ترجع للنوع والتخصص فى متغيرات البحث الحالى. وتكونت العينة من (٣٤٧) طالبًا وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية العامة، وباستخدام اختبار"ت"، وتحليل الانحدار البسيط، تم التوصل إلى مجموعة من النتائج منها وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطات درجات طلاب

المرحلة الثانوية الذكور والإناث فى مكونات الضغوط الأكاديمية (العوامل الوجدانية، والعوامل الاجتماعية، وعوامل الامتحان) والدرجة الكلية للضغوط الأكاديمية، وذلك لصالح متوسط درجات الإناث فى جميع الحالات. فى حين لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الطلاب الذكور والإناث فى مكونى الضغوط الأكاديمية(العوامل الجسدية، والعوامل السلوكية) وجميع أبعاد التلكؤ الأكاديمى(اللوم للذات والآخرين، الذات عامة كسبب للتلكؤ) وفى الدرجة الكلية لأبعاد التلكؤ الأكاديمى. توجد فروق ذات دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات طلاب المرحلة الثانوية العلمى والأدبى فى بُعد (العوامل الجسدية) وبُعد (اللوم للذات والآخرين) وذلك لصالح متوسط درجات الطلاب الأدبى، وكما توجد فروق ذات دالة إحصائيًا بين متوسطى درجات طلاب المرحلة الثانوية العلمى والأدبى فى (عوامل الامتحان) وذلك لصالح متوسط درجات الطلاب العلمى، فى حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيا بين متوسطات درجات الطلاب العلمى والأدبى فى أبعاد الضغوط الأكاديمية (العوامل الوجدانية، والعوامل الاجتماعية، والعوامل السلوكية) والدرجة الكلية للضغوط الأكاديمية وبُعد (الذات عامة كسبب للتلكؤ) والدرجة الكلية للتلكؤ الأكاديمى، وأخيرا يمكن التنبؤ بالضغوط الأكاديمية من التلكؤ الأكاديمى.

❖**الكلمات المفتاحية:** الضغوط الأكاديمية ، التلكؤ الأكاديمى ، طلاب المرحلة الثانوية

❖**Abstract:**

The search aimed to study the possibility of predicting academic stress from academic procrastination, as well as to recognize differences which is related to gender and academic specialization in current research variables. The research sample consists of (347) male and female students enrolled in Secondary school student. Using "T-test" and "regression analysis" some result were reached; among them are: there are statistically significant differences between male and female student in Scendary School Stage in dimensions of "Emotional factors", "Social factors", "Examination factors" in Favor of female student. There are also statistically significant differences between scientific and literary specializations in dimensions of "Physical factors", "Blame oneself and others" in favor of literary Specialization student. Academic Stress can be Predicted from "Academic Procrastination.

❖**Key Words:** Academic Stress – AcademicProcrastination- Secondary school student

❖**المقدمة:**

مهما اختلفت مرحلة الإنسان العمرية، فهو يسعى دائما إلى تحقيق ذاته ومكانته فى المجتمع، لكن تبقى مرحلة المراهقة الفترة الأساسية التى يسعى فيها إلى تحقيق أكبر مستوى من التوافق مع التوقعات الاجتماعية والدراسية، ومواكبة العصر الحديث، فى ظل التغيرات التكنولوجية الحديثة، مع الحفاظ على قيمه والالتزام بمسئولياته.

وتتسم مرحلة المراهقة بالانفعالات التى لا تتناسب على مميزاتها، ولا يستطيع المراهق التحكم فيها، كما تتسم هذه المرحلة بعدم الثبات الانفعالى، والتناقض فى المشاعر، وبين الانعزالية والاجتماعية، وبين الحماس واللامبالاة، كما تنشأ أزمة المراهقة نتيجة تضافر عوامل جسمية ونفسية واجتماعية، التى تسبب له القلق (حسين عبدالحميد رشوان، ٢٠١٥: ٥٢- ٥٣).

وتشير (هالة خير سنارى، ٢٠١٤: ٢٢١) إلى أن الضغوط الأكاديمية تعبر عن حالة من التوتر ناشئة عن متطلبات الدراسة، تطلب نوعًا من إعادة التوافق لدى الفرد، وينتج عنها آثاراً نفسية واجتماعية، كما أنها تؤدى إلى اختلال فى الوظائف النفسية والفسيولوجية لدى الفرد.

ولذلك أصبح موضوع الضغوط لدى الطلاب مجال اهتمام الكثير من العاملين فى مجال التربية نتيجة للآثار السلبية المترتبة على هذه الضغوط والتى تنعكس على مستوى أدائهم وعدم شعورهم بالرضا عن الدراسة وعملية التعليم، حيث يعانى الطلاب من الضغوط عبر المراحل الدراسية المختلفة، منها الضغوط الأكاديمية التى تتعلق بالاستذكار والتحصيل والامتحانات ونظام التقويم وغيرها (طه عبدالعظيم حسين، ٢٠١٠: ٣٣٩).

وقد أوضحت نتائج بحث (Zohreyi et al., 2016: 1262) أن التلكؤ الأكاديمى عامل فعال فى وجود الضغوط الأكاديمية، فالطلاب يؤجلون المهام عمداً أو يتبطؤ فى القيام بالواجبات، والبعض يفضل القيام بمهام أخرى غير الواجبات المنزلية، أو يشكو من عدم كفاية الوقت، ومع تلك الأسباب لن يكون الأداء جيد.

❖ **المشكلة :-** ويمكن صياغة مشكلة البحث الحالى فى الأسئلة التالية:

١) هل تختلف درجة الضغوط الأكاديمية لدى طلبة الثانوية العامة باختلاف النوع (ذكور/ إناث)؟

٢) هل تختلف درجة الضغوط الأكاديمية لدى طلبة الثانوية العامة باختلاف التخصص (علمى/ أدبى)؟

٣) هل تختلف درجة التلكؤ الأكاديمى لدى طلبة الثانوية العامة باختلاف النوع (ذكور/ إناث)؟

٤) هل تختلف درجة التلكؤ الأكاديمى لدى طلبة الثانوية العامة باختلاف التخصص (علمى/ أدبى)؟

٥) هل يمكن التنبؤ بدرجات طلاب المرحلة الثانوية فى الضغوط الأكاديمية من درجاتهم فى التلكؤ الأكاديمى؟

❖ **الأهداف :-**

١- التعرف على الفروق بين النوعين (ذكور، إناث) والتخصص (علمى، أدبى) فى الضغوط الأكاديمية والتلكؤ الأكاديمى.

٢- التعرف على إمكانية التنبؤ بالضغوط الأكاديمية من التلكؤ الأكاديمى.

❖ **الأهمية :-**

تساعد هذه الدراسة فى الكشف عن إمكانية التنبؤ الضغوط الأكاديمية من خلال التلكؤ الأكاديمى، حيث يتناول هذا البحث مرحلة عمرية مهمة وهم طلاب التعليم الثانوى العام، والذين يجب الاهتمام بهم ودراسة المشكلات التى يتعرضون لها.

❖ **المصطلحات:-**

١) **الضغوط الأكاديمية:-** Academic Stresses

هى استجابة غير محددة من الجسم تظهر فى تفاعلات بيولوجية جسدية أو عقلية أو وجدانية نتيجة تعرضه لمثيرات داخلية أو خارجية تتسبب فى الإخلال بالحالة الطبيعية للفرد (Balamurugan & Kumaran, 2008: 35).

ويتم قياس الضغوط الاكاديمية إجرائيًا من خلال الدرجة التى يحصل عليها الطالب على مقياس الضغوط الأكاديمية والذى يشمل خمسة جوانب: العوامل الجسدية، العوامل الوجدانية، العوامل الاجتماعية، عوامل الامتحان، العوامل السلوكية.

٢) **التلكؤ الأكاديمى:-** Academic procrastination

هو نقص فى القدرة على الأداء المنظم ذاتيًا، وهو الميل إلى تأجيل النشاط طبقاً لتحكم الفرد، وينتج التلكؤ نتيجة ثلاثة أسباب مترابطه هى: عدم ثقة الفرد فى قدرته على أداء المهمة، وعدم قدرة الفرد على تأجيل المكافاة وتوجيه اللوم للمصادر الخارجية نتيجة لوقوع الفرد فى بعض المآزق (Tuckman, 1990: 3).

ويتم قياس التلكؤ الأكاديمي إجرائيا من خلال الدرجات التي يحصل عليها الطالب في الاستجابة مقياس التلكؤ الأكاديمى والذى يشمل عاملين: العامل الأول: يتمثل فى اللوم للذات والآخرين، العامل الثانى: يتمثل فى الذات عامة كسبب للتلكؤ.

الإطار النظرى

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

أولاً: الضغوط الأكاديمية:

ماهية الضغوط الأكاديمية:-

تم اشتقاق مصطلح Stress من الكلمة الفرنسية Destress والتى تشير إلى الشعور بالضيق والاختناق أو الظلم، وقد تحولت فى الانجليزية إلى Distress إشارة إلى الشئ غير المحبب أو غير المرغوب، وقد استخدمت كلمة Stress للتعبير عن معاناة وضيق واضطهاد(حسن مصطفى عبدالمعطى، ٢٠٠٦: ١٨).

ويذكر (طه عبدالعظيم حسين، ٢٠١٠: ٣٤٦) الضغوط الأكاديمية بأنها الظروف والصعوبات التى يدركها ويواجهها الطالب فى البيئة المدرسية والأسرية ويشعر بشدتها وتسبب له ضيقاً وتوترًا، وقد تؤدى إلى الإصابة بالاضطرابات النفسية والجسمية.

وترى (سمرعبدالبديع عبدالعزيز، ٢٠١١: ١٥٦٧) الضغوط الأكاديمية أنها تقييم معرفي لمجموعة القدرات والمشاعر والتي تكشف عن عجز الطالب لحل مشكلاته ويتمثل في جوانب: أسرية، ومنهجية، ومستقبلية، ونفسية، وفيزيقية.

وأشار (محمد بوفاتح، ٢٠١٢: ٨٩) إلى أن الضغوط المدرسية هى تلك الصعوبات والمعوقات المادية والمعنوية المتكررة التى تواجه التلميذ فى بيئته الأسرية والمدرسية والاجتماعية، وتعوق قدرته على تحقيق أهدافه وإشباع حاجاته، ويعجز عن تحمل الأعباء، لأنها فوق قدرته وطاقته وتحمله.

ويرى (محمد مصطفى عبدالرازق، ٢٠١٢: ٥٠٥) أن الضغوط الأكاديمية تقييم معرفى لمجموعة القدرات والمشاعر والتى تكشف عن عجز الطالب لحل مشكلاته الأسرية والتعليمية والمستقبلية والنفسية والفيزيقية.

ويشير (Sagar & Singh, 2017: 1864) إلى أن الضغوط الأكاديمية هى ضائقة عقلية نتيجة الشعور بالإحباط المرتبط بتوقع الفشل الأكاديمى، لمواجهة العديد من المتطلبات الأكاديمية مثل الامتحانات، والإجابة على أسئلة المعلم، وفهم ما يقوم المعلم بتدريسه، والتنافس مع الزملاء، وتحقيق التوقعات الأكاديمية للمعلمين وأولياء الأمور.

أهم النظريات المفسرة للضغوط الأكاديمية :-

أولا :- نظرية (Hans Selye, 1956) :-

يذكر (محمد عبدالظاهر و سيد أحمد البهاص، ٢٠١٢: ١٦١) إن أول من بحث موضوع الضغوط هو الطبيب الكندى "Hans Selye" وسمى حينئذ "أب الضغوط النفسية" وقد وضع تعريفاً لها بأنها "استجابة غير محددة" من الناحية الجسمية لأى متطلبات ملحة"، ويضيف إن الاستجابة غير المحددة عبارة عن مجموعة أعراض عامة تظهر كمحاولات للتكيف أو التلاؤم مع المتطلبات الداخلية والخارجية، والشخص الذى يعجز عن حل أى مشكلة أو تفادى أى خطر يلجأ إلى استخدام ميكانيزمات

الدفاع لديه بداية من النشاط الذهنى فى العقل الباطن وانتهاءً إلى وضح حلول توفيقية للمشكلة.

وفسر "Hans Selye"الضغط تفسيرًا فسيولوجيًا متأثر بتخصصه كطبيب، ونطلق من مسلمة ترى أن الضغط متغير تابع وهو استجابة لعامل ضاغط يميز الشخص ويضعه على أساس استجابته للبيئة الضاغطة، وأن هناك استجابة أو أنماطًا معينة من الاستجابات يمكن الاستدلال منها على أن الشخص يقع تحت تأثير بيئى مزعج(فى: فاروق السيد عثمان، ٢٠٠١: ٩٨).

وقد حدد (Hans Selye,1956) نموذجًا لاستجابات الكائن الحى للضغوط طبقا لثلاث مراحل وهى مرحلة الإنذار: وتظهر فيها استجابات الجسم الفسيولوجية للضغط، ومرحلة المقاومة: ويحاول فيها الفرد مقاومة الموقف الضاغط وفيها تظهر تغيرات تدل على محاولات التكيف، والمرحلة الثالثة وهى التهديد: ومع استمرار الموقف الضاغط يبدأ الجسم فى استنزاف قوى الأعضاء الحيوية اللازمة للصمود حيث يمكن أن يحدث اختلال وظيفى للأعضاء الحيوية للجسم، وتجد الكثير من الاختلالات الفسيولوجية التى ظهرت فى مرحلة الإنذار تعاود الظهور (فى: محمود عطية، ٢٠١٠: ٥٦).

ومن الجوانب الإيجابية فى نموذج (Hans Selye) للضغوط بوصفها منبهات، أنها تشجع الباحثين على فحص مختلف الظروف البيئية، التى تجعل الناس يمرون بخبرة الضغوط (أحمد محمد عبدالخالق، ٢٠١٦: ١١٨).

ومن ملاحظ من نظرية "Selye" أنه اهتم بالجانب الفسيولوجى فى تفسيره للضغوط، واتخذ الاتجاه الثانى باعتبار أن الضغوط استجابة للمواقف اللى يتعرض لها الفرد وأهتم بالآثار الناتجة عن الضغوط، وقد تناول المقياس المستخدم فى البحث لـ (Balamurugan & Kumaran, 2008) قياس الضغوط الأكاديمية وفق نظرية (Hans Selye) وهذا يتناسب مع أهداف البحث، وكذلك طبيعة عينة البحث المستخدمه.

٢- نظرية التقييم المعرفى Cognitive Appraisal Theory"Lazaurs,1966":-

يذكر (عمرو مصطفى محمد النعاس، ٢٠٠٨: ٥٤) و(محمود عطية،٢٠١٠: ٦٥) أن "Richard Lazaurs" هو مؤسس نظريات الضغط الحديثة التى تنظر إلى الضغط على أنه نوع من التقييم الذهنى ورد فعل من جانب الفرد للمواقف الضاغطة ولا ينظر إلى الضغط على أنه حالة ناتجة عن مثير، ويؤكد على أن الأفراد يختلفون فى تقيمهم للمواقف من حيث الضغط، فالموقف الذى يكون مصدر إزعاج لشخص ما قد لا يكون كذلك لشخص آخر، وهو يرى أن الضغوط وأساليب مواجهتها تكون نتيجة للمعرفة والإدراك والتفكير والطريقة التى يقيم بها الفرد علاقتة بالبيئة، وهذه العلاقة لا تسير فى اتجاه واحد، فالفرد عندما يواجه موقفاً متعدد الأبعاد يصعب عليه تقييمه فالخطوة الأولى التى يجب القيام بها هى تقييم الحالة، والخطوة الثانية هى اتخاذ القرار، كذلك يركز"Lazaurs" على دور الإحباط والصراع والتهديد فى إحداث الضغوط، أما التقييم المعرفى فهو يعتمد على أشياء عدة مثل التعلم والخبرة السابقة، كما أنه ليس من الضرورى أن تحدث هذه العملية على المستوى الشعورى فقط المتمثل فى النشاطات العقلية، ولكن من الممكن أن تحدث على المستوى اللاشعورى.

وأشار (على عسكر، ٢٠٠٩: ٣٧) إلى أن "Lazaurs,1966" حرص على التأكيد على أن الضغوط الناتجة من الجوانب النفسية لا يمكن قياسها بصورة مباشرة وإنما يستدل عليها من ردود الفعل أو من معرفتنا للمواقف التى يمر بها الفرد، كما أهتم بأثر العوامل المرتبطة بشخصية الفرد والتأثيرات النفسية فى نوعية رد الفعل للمواقف الحياتية، وأن رد الفعل تجاه المصدر الضاغط ليس رد فعل بيولوجى بسيط بل عملية معقدة يتداخل فيها أكثر من عامل نفسى وبيولوجى.

ووفقاً لنظرية "Lazaurs" للضغوط يمكن اعتبار الضغوط بأنها موقف يختلف تقييمه من فرد لآخر فمن الممكن أن يتخذ الفرد الجانب الإيجابى ويعتبر الضغوط محفز له لإنجاز مهامه ومن هنا تصبح الضغوط قوة دافعة لإنجاز مهامه الدراسية، فى حين ينظر لها فرد آخر على أنها عائق ومثبط لهمته فيهمل مهامه المطلوبة منه معتمدا على أعذار دفاعية تبرر إهماله، فتقدير الضغوط يتوقف على إدراك الفرد لها، وكما تفيده الخبرات السابقة فى محاولة التغلب على تلك الضغوط، ومحاولته لتقييم ما لديه من مهارات لتساعده على مواجهتها.

٣- نظرية العجز المكتسب لـ "seligman, 1975Learned Helplessness " Theory

يذكر (طه عبد العظيم حسين و سلامة عبدالعظيم حسين، ٢٠٠٦: ٦٠- ٦١) أن "Seligman, 1975" أرجع مفهوم العجز المتعلم أو المكتسب إلى أن تكرار تعرض الفرد للضغوط مع تزامن إعتقاده بأنه لا يستطيع التحكم فى المواقف الضاغطة أو مواجهتها فإن هذا من شأنه أن يجعل الفرد يشعر بالعجز وعدم القيمة، مما يجعله

يبالغ فى تقييمه للأحداث والمواقف التى يمر بها ويشعر بالتهديد منها، ويشعر بعدم قدرته على مواجهتها والشعور بالفشل بشكل مستمر، ومن ثم يشعر باليأس ثم يترتب على ذلك الشعور بالسلبية والبلادة وإنخفاض تقدير الذات ونقص الدافعية والاكتئاب، وتعود أسباب العجز المتعلم إلى نوعين من العوامل: أولها عوامل بيئية ضاغطة سواء فى الحياة الأسرية أو المهنية أو الاجتماعية للفرد، وثانيهما إلى عوامل ذاتية وتتعلق بالشخص ذاته وبخصائص شخصيته والتى على أساسها يتحدد نوع الاستجابة التى تصدر عنه إزاء الأحداث الضاغطة، ومن أمثلة ذلك مفهوم الفرد عن ذاته ومركز التحكم والمرونة والانطوائية.

ومن الملاحظ أن نظرية العجز المكتسب ركزت على الجانب السلبى من الضغوط وما تبنيه من خبرات سيئة فى حياة الفرد، تجعله يشعر دائما أمامها بالعجز، مما ينقص من دافعية الفرد للتعلم ويشعره باليأس، وتجعله يفكر فى وسائل أخرى تساعده على التخلص من توتره وأنزعاجه، باعتبار أن تلك الوسائل أكثر متعة وإثارة، وهو ما يركز عليه البحث الحالى.

٤- النظرية المعرفية وتفسيرها للضغوط:

يذكر (محمود عطية، ٢٠١٠: ٧٥- ٧٧) أنه توجد نظريات معرفية عديدة لتفسير الضغوط وأشهرها نظرية "Beck,1976" والذى فسر على أساسها حدوث الضغوط والاضطرابات الانفعالية فى ضوء المعتقدات أو الآراء السلبية التى يحملها الفرد عن النفس والعالم والمستقبل، فيؤدى إلى تشويه إدراك الواقع بشكل سلبى، ثم تأتى بعد ذلك الاستجابة الانفعالية أو السلوكيات البائسة، ويركز "Beck" فى تفسيره للموقف الضاغط على اضطراب المعرفة التى تتسبب بدورها فى إدراك خاطئ وتفسير

مشوش عند الفرد مما يعنى بأن هناك مشكلة فى إدراك واستيعاب الفرد للمشكلات والضغوط على نحو صحيح، وبناء على ذلك لا نستطيع أن نفهم ردود أفعال الأشخاص تجاه الموقف الضاغط ما لم نفهم الطريقة التى يفكرون بها أو فلسفتهم الشخصية فى رؤيتهم للأحداث التى يمرون بها، فالحدث لا يفسر نفسه وإنما الشخص هو الذى يتولى أدراك وتفسير الحدث من خلال منطقه الخاص وعالمه وخريطته المعرفية.

٥- نظرية موراى :

ويذكر (محمود عطية، ٢٠١٠: ٦٧) أن "موراى" يرى مفهوم الحاجة ومفهوم الضغط مفهومان أساسيان على اعتبار أن مفهوم الحاجة يمثل المحددات الجوهرية للسلوك، ومفهوم الضغط يمثل المحددات المؤثرة والجوهرية للسلوك فى البيئة، ويعرف الضغط بأنه صفة لموضوع بيئى أو لشخص تيسر أو تعوق جهود الفرد للوصول إلى هدف معين، ويميز موراى بين نوعين من الضغوط هما: ضغوط بيتا Beta Stress وتشير إلى دلالة الموضوعات البيئية والأشخاص كما يدركها الفرد، وضغوط ألفا Alfa Stress وتشير إلى خصائص الموضوعات ودلالتها كما هى، ويوضح أن سلوك الفرد يرتبط بالنوع الأول ، أما عندما يحدث التفاعل بين الموقف الحافز والضغط والحاجة النشطة فهذا ما يعبر عنه بمفهوم ألفا.

٦- نظرية سبيلبرجر (Spielberger, 1979):

وقد أوضح (عمرو مصطفى النعاس، ٢٠٠٨: ٥٥) أن نظرية "Spielberger" تؤكد على أن للضغوط دورًا مهمًا فى إثارة الاختلافات على مستوى الدوافع كل حسب إدراكه للضغوط، وتتحدد نظريته فى محاور رئيسية هى:الضغط والقلق والتعلم وتظهر هذه المحاور فى (التعرف على طبيعة الضغوط فى المواقف المختلفة، وقياس مستوى القلق الذى ينتج عن الضغوط، وقياس الفروق الفردية فى الميل للقلق، وتوفير السلوك المناسب للتغلب على القلق، وتحديد مستوى الاستجابة، وقياس ذكاء الأشخاص الذين تُجرى عليهم برامج التعلم ومعرفة قدرتهم على التعلم)، ويحدد "Spielberger" مفهوم الضغوط فى ثلاث مراحل هى: مصدر الضغط، وإدراكه، ورد الفعل المناسب، ومن هنا ترتبط شدة رد الفعل مع شدة المثير ومدى إدراك الفرد له (فى: عمرومصطفى النعاس، ٢٠٠٨: ٥٥).

وأشار (محمود عطية، ٢٠١٠: ٦٩) إلى أن "Spielberger" اهتم بتحديد طبيعة الظروف البيئية المحيطة والتى تكون ضاغطة ويميز بين حالات القلق الناتجة عنها، ويفسر العلاقات بينها وبين ميكانزمات الدفاع التى تساعد على تجنب تلك النواحى الضاغطة وتستدعى سلوك التجنب.

٧- نظرية التوافق بين الفرد والبيئة:

تقوم هذه النظرية على أساس العلاقة بين الفرد وإدراكه لقدرته على إكمال إحدى المهام، وبما لديه من حافز على إكمالها، والافتراض الذى تقوم عليه هذه النظرية هو أن الضغوط تكون نتيجة اتساع الفجوة بين الفرد والبيئة، وينتج سوء التوافق أو حسن التوافق من جانبين أساسيين هما: مدى الانسجام بين قدرات الفرد

ومهاراته الشخصية مع المطالب المطروحة، مدى الإشباع الفعلى للحاجات والتوقعات التى يطمح إليها الفرد (فى: عمرومصطفى النعاس، ٢٠٠٨: ٥٦).

ومن خلال ما سبق عرضه من النظريات المفسرة للضغوط نلاحظ أن بعض النظريات اهتمت بتقديم مظاهر الاستجابات دون الالتفات إلى مصادرها، ولم تعرض طرقًا لمواجهة الضغوط وكيفية التعامل معها، وسوف تتبنى الباحثة نظرية (Hans Selye,1956) لشمولها وتحديدها للمظاهر المختلفة التى تظهر على الفرد نتيجة تعرضه للضغوط.

أثر الضغوط الأكاديمية على الطلاب:

إن الضغوط التى يواجهها الطلاب فى حياتهم اليومية والدراسية يتوقف تأثيرها عليهم على عدة متغيرات وهى شدة الحدث الضاغط والمدة التى يستغرقها والنوع والعمر الزمنى لدى الطلاب وعلى الفروق بينهم فى الجوانب المعرفية حيث يظهر ذلك فى عملية التقييم المعرفى للحدث الضاغط وكذلك أيضا على الاختلافات التى توجد بين الطلاب فى أساليب المواجهة التى يختارونها للتعامل مع المواقف والأحداث الضاغطة التى يتعرضون لها فى معترك الحياة،وتؤكد العديد من البحوث على أن الضغوط التى يواجهها الطلاب فى حياتهم اليومية والدراسية تؤثر سلبًا على جميع جوانب الشخصية لديهم، وتنعكس نتائج ذلك على التحصيل الأكاديمى وعلى عملية التركيز والتذكر وعلى العلاقات بينهم وبين المدرسين والإدارة المدرسية، وظهور الكثير من الاضطرابات الانفعالية وهى بدورها تؤثر سلبًا على عملية التعلم (طه عبدالعظيم حسين، ٢٠١٠: ٣٤٥- ٣٤٧).

وتعتبر الضغوط الأكاديمية المصدر الرئيسى للتوتر بين المراهقين فقد تؤدى إلى إنخفاض تقدير الذات والعديد من المشاكل النفسية مثل الإكتئاب والإنتحار (Ghatol, 2017: 39).

وقد حدد (طه عبدالعظيم حسين و سلامة عبدالعظيم حسين، ٢٠٠٦: ٤٤- ٤٦) و(عمرومصطفى النعاس، ٢٠٠٨: ٦٢- ٦٤) و(على إسماعيل عبدالرحمن، ٢٠٠٨: ٣٢- ٤٤) تأثيرات الضغوط الأكاديمية فى

١- الآثارالفسيولوجية: تحدث تغيرات في وظائف الأعضاء، وخلل في إفرازالغدد كارتفاع نسبة الكوليسترول في الدم واضطرابات في الهضم، وزيادة عملية التمثيل الغذائى فى الجسم مما يؤدى إلى الإنهاك، جفاف الفم وارتعاش الأطراف.

٢- الآثارالنفسية والانفعالية: تظهر فى شكل اختلال الآليات الدفاعية وانهيارها، حيث يكون الفرد سريع الانفعال تحت الضغوط كما يتميز بالشعور بالقلق وعدم الراحة مع فقدان الثقة في النفس، وانخفاض توكيد الذات، والتردد وتوهم المرض، وزيادة الصراعات البينشخصية، والشعور بالعجز وعدم القيمة.

٣- الآثارالمعرفية: تؤثرالضغوط على البناء المعرفي للفرد، ومن ثم فإن العديد من الوظائف العقلية تصبح غيرمرتفعة وتظهر فى (نقص الانتباه وصعوبة التركيز، وتدهورالذاكرة، وفقدان القدرة على التقييم المعرفي، واضطراب التفكير)، وتدهورالقدرةعلى التنظيم والتخطيط بعيد المدى، وعدم تحرى الدقة والحقيقة، وزيادة معدل الخطأ، وتصبح الأفكار متداخلة وغيرمعقولة.

٤- الآثار السلوكية: انخفاض الأداء والقيام باستجابات سلوكية غير مرغوبة، وانخفاض مستوى نشاط الفرد، والتخلى عن الواجبات والمسئوليات، والانسحاب عن الآخرين والميل للعزلة وحل المشكلات بمستوى سطحى والتنازل عن الأهداف الحياتية.

ومن الواضح أن معاناة الطلاب من الضغوط الأكاديمية تؤثر على توافقهم وتسبب لهم الشعور بالفشل والإحباط والقلق نتيجة ما يُفرض على الطلاب من توقعات الآباء بنجاح وتفوق أبنائهم، ورغبة الطلاب أنفسهم للتفوق؛ فقد تؤثر هذه الضغوط على الطلاب نفسيًا وجسميًا واجتماعيًا ومعرفيًا.

ثانيًا: التلكؤ الأكاديمى

ماهية التلكؤ الأكاديمى:-

إن مصطلح التلكؤ Procrastination ؛ يأتى من المقطع اللاتينى Pro الذى يعنى لاحقًا (فيما بعد)، والمقطع crastinate الذى يعنى غدًا، أى أنه تأجيل العمل إلى الغد، أو فيما بعد، وهو يعنى تأجيل الطلبة البدء فى المهام الأكاديمية، أو إكمالها، وتشير إلى عدم القيام بالعمل لأنه غير ضرورى فى ذلك الوقت أو يشير إلى الكسل فى تحقيق الهدف (Burka & Yuen, 1983 : 6-7).

ومن الممكن أن يرجع التلكؤ إلى مشاعر الفرد الداخلية التى تتمثل فى المخاوف والضغوط، وكما أنه لا يسهل عليه التلكؤ، ولكنه وجده وسيلة أقل حده، فإذا علم الفرد بمشاعره ولماذا يشعر بذلك، أصبح أكثر قوة وتوافق مع ذاته ومقدم على العمل دون تأجيل (Burka & Yuen, 1983 : 1-2).

وتتضمن ظاهرة التلكؤ الأكاديمى العديد من الجوانب المعرفية والسلوكية وسمات الشخصية وأنه سلوك مكتسب، وتصنف التعريفات حول موضوع التلكؤ إلى مجموعتين أساسيتين وهما التلكؤ الموقفى، والتلكؤ كسمة، ووفقًا للتلكؤ الموقفى فإن الناس عادة ما يميلون إلى التلكؤ من أجل تجنب مهام يجدونها غير ممتعة أو شديدة الصعوبة، ويحدث بشكل مستقل فى سياق مهمة ما أو وفقًا لطبيعتها وتكون مرتبطة بجوانب معينة من حياة الشخص، بينما يعرف التلكؤ كسمة على أنه استعداد لدى الشخص لتأجيل أو تأخير المهام فهو لا يرتبط بخصائص الموقف أو المهمة بل يحدث بناءً على السمات الشخصية للأفراد الذين يقومون بشكل دائم ومزمن بالتلكؤ Uzun (et al., 2014: 191).

وقد توصل (السيد عبدالدايم عبدالسلام، ٢٠١٠: ١١) إلى أن نسبة انتشار التلكؤ الأكاديمى للمهام الدراسية بين طلبة المرحتين المتوسطة والثانوية تمتد من (٢٠٪: ٤٠٪).

وقد عرفا (Dewitte & Schouwenburg, 2002: 95) التلكؤ الأكاديمى على أنه سلوك ينتج عن المهام الدراسية التى يتم تأخيرها أو تجنبها نتيجة التفاوت بين النية والسلوك الفعلى لدرجة أنه يؤثر سلبيا فى المتلكئ، فالتلكؤ سمة شخصية تتسم بعادة الميل إلى التلكؤ المتكرر لإنجاز الأعمال المطلوبة مع التبرير غير المنطقى لتأخيرها عن مواعيدها.

ويرى (Dietz, 2007: 893) أن التلكؤ الأكاديمى سلوك يسبب الإعاقة النفسية التى تؤدى إلى إهدار الوقت وضعف الأداء الأكاديمى وفشل فى التنظيم الذاتى حيث يقوم الطالب بتأجل المهمات الأكاديمية عن أدائها فى الوقت المحدد،

كما أنه سمة شخصية تؤدى إلى مجموعة أخرى من السمات مثل انخفاض الكفاءة الذاتية والوعى، والكآبة، والقلق، كما أنه يرتبط ارتباطا موجبا بنقص الدافعية الذاتية ونقص المثابرة، وقلة الجهد، وانخفاض التنظيم الذاتى.

وعرف (عطية عطية سيدأحمد، ٢٠٠٨: ٦) التلكؤ الأكاديمى بأنه إرجاء أو تأجيل لمهمة دون وجود مبرر وهذه المهمة ضرورية بالنسبة للطالب ويقوم بذلك رغم إحساسه بعدم الارتياح من عدم البدء أو الانتهاء منه أو أن هذه المهمة تكون مصاحبه بمشاعر القلق وعدم الرضا عن الدراسة ونقص الدافع للإنجاز الأكاديمى.

كما عرف (السيد عبدالدايم عبدالسلام، ٢٠١٠: ٤) بأنه عملية تتفاعل فيها الجوانب المعرفية والوجدانية وتتبلور نتائجها فى ميل الطالب لترك المهام الأكاديمية جانباً أو تجنب إكمالها، أو تأجيلها لوقت آخر غير الوقت المفترض عليه أداؤها فيه وبدون أى أسباب قهرية.

ويرى (أشرف عبدالسميع عبدالحافظ، ٢٠١١: ١٥) التلكؤ الأكاديمى على أنه سلوك إرادى حيث يؤجل الفرد القيام بأداء الأعمال أو المهام الدراسية المطلوب إنجازها إلى وقت لاحق (قبيل الإمتحان بلحظات) بالرغم من توقعه للنتائج السلبية المترتبة على ذلك، ويرجع سلوك التسويف إلى الخوف من الفشل، ونقص الدافعية نحو الدراسة والتى تؤدى جميعها إلى التحصيل الدراسى المنخفض.

وتعرف (داليا خيرى عبدالوهاب، ٢٠١٥: ٢٠٣) التلكؤ الأكاديمى بأنه هو تأجيل الطالب لانجاز مهامه الأكاديمية عمدًا وعدم الإلتزام باكمالها وإهمال الوقت

والإدعاء بصعوبة المهام وتأخير مواعيد المذاكرة وانخفاض الدافعية للتعلم والإدعاء بحاجته إلى وقت لاحق وانجازها فى نهاية المدة المحددة له، أو الكسل فى أدائها.

وعرف (ناصرمحمدى مسلم، ٢٠١٦: ٨) التلكؤ الأكاديمى بأنه نقص حماس الطالب تجاه أداء المهام الدراسية المطلوب تنفيذها حتى آخر لحظه؛ لفقدانه مهارات الترتيب والتنظيم، ويصاحب ذلك شعور بالتوتر، والقلق، والخوف من الفشل.

كما عرف (رياض نايل العاسمى، ٢٠١٧: ٧) التلكؤ بأنه التأجيل غيرالمبرر من قبل بعض الطلبة لإنجاز المهام والواجبات الأكاديمية في وقتها المحدد، والذي ينعكس سلبًا على تحصليهم الدراسي.

وأشار(هشام عبدالرحمن شناعة ومحمد أحمد صوالحة، ٢٠١٨: ٢٢٥) إلى التلكؤ الأكاديمى بأنه هو التأجيل الطوعى لإكمال المتطلبات الأكاديمية ضمن الوقت المرغوب فيه أو المتوقع، رغم اعتقاد المسوف بأن إنجازه لتلك المتطلبات سيتأثر سلبًا.

كما عرف (Bashir & Gupta, 2019: 940) التلكؤ بشكل عام بأنه تأجيل بدأ أو إنهاء المهام دون داع، مما يؤدى إلى الشعور بمشاعر غير صحية كالإكتئاب والقلق واللوم، ويؤثر على أداء الفرد وإنتاجيته ورفاهيته.

وسوف تتبنى الباحثة تعريف (Tuckman, 1990: 3) للتلكؤ الأكاديمى نظرا لشموله لكل جوانب التلكؤ الأكاديمى لدى الطلاب، ولأنه يتناسب مع أهداف البحث وعينة البحث الحالى.

أهم النظريات المفسرة للتلكؤ الأكاديمى :-

١- نظرية الصراع فى صنع القرار: Conflict Theory of Decision making

يذكر (Janis & Mann, 1977: 105) أن مقدمات تأجيل أى خطوات التى تسبق هذا السلوك تشتمل على صراعٍ قاسٍ يتعلق بالقرار، وكذلك تشاؤم قوى نحو إيجاد حل مُرضٍ للمشكلة، ويكون التأجيل بالتالى وسيلة للتعامل مع الصراع وعدم القدرة على اتخاذ القرار، فمثلًا الطالب الذى يكون معتادًا على التلكؤ، مترددًا فى تحديد ما هو المطلوب، هل يستمر فى مواصلة الدراسة فى هذا المقرر أم يتوقف، وفى حالات معينة، فإن الطالب الذى يقوم بالتلكؤ فى البدء فى مهمة ما قد يكون فى صراع حول أى الموضوعات يختار أو قد يكون قادرًا على التأكد مما هو مطلوب.

٢- نظرية التحليل النفسى : Psychoanalytic Theory

ترى النظرية التحليلية أن بعض المهام تهدد الأنا وأن التلكؤ يمكن فهمه على أنه حيلة دفاعلية لجأ إليها الفرد كى يتجنب اتخاذ القرار أو الشروع فى العمل خشية الخوف من الفشل والمعاناة من الإخفاقات (عادل محمد العدل، ٢٠٢٠: ٧٠٨).

والاتجاه الثانى؛ وهو ما افترضه"Platt& Quinlan,1967" بأن التلكؤ ينتج من الخوف من الموت اللاشعورى، حيث فحصا الفروق بين مرتفعى ومنخفضى التلكؤ حول إدراكهم للزمن، وتوصلا إلى أن مرتفعى التلكؤ تكون لديهم نقص القدرة على توقع الأحداث المستقبلية (In: O'Brien, 2000: 2-3).

٣- **النظرية السلوكية :** Behavioral Theory

تشتمل النظرية السلوكية على تعزيز السلوكيات، ففى المجال الأكاديمى يُعد التعزيز Reinforcement أحد المكونات الهامة لنظرية التعلم، حيث تشتمل النظرية السلوكية على تعزيز السلوكيات، وطبقًا للنظرية فإن الطلبة المتلكئون فى الوقت الحالى، من المرجح أن يكون لديهم تاريخ سابق من التلكؤ الناجح، أو الطلبة الذين تم تعزيزهم من خلال أنشطة أخرى فضلاً عن الدراسة، حيث تم تدعيم هذه الفكرة من قبل الباحثين الذين فحصوا ما فعله الطلبة بدلاً من الدراسة، وتوصلوا إلى أن الطلبة شاركوا فى الأنشطة التى وجدوها أكثر تعزيزًا بشكل مباشر (Ozer, 2010: 41).

ويعتبر التلكؤ نزعة سلوكية لدى الفرد تجاه تأجيل المهام أو الأعمال المكلف بها لإنجازها فى وقتها المحدد أو المطلوب، فهو سلوك تجنبى لدى الفرد بحيث يجعله يتجنب أو يبتعد عن المهمة أو العمل المطلوب إنجازه واستخدام أعذار واهية لتبرير ذلك الابتعاد أو التجنب، أى تأجيل تنفيذ الأعمال أو المهام بشكل فيه تعمد (عادل محمد العدل، ٢٠٢٠: ٦٨٢).

٤- **النظرية الثلاثية (تجنب قلق التقييم) :** Triple A Theory

تفترض أن الفرد يقوم بتقييم الموقف لتحديد ما إذا كان يمثل تهديد بالنسبة له، وإلى أى حد تتوافر مصادر معينة لديه للتعامل بكفاءة مع هذا التهديد، فإن إدراك الفرد هذه المصادر على أنها غير ملائمة فإن رد فعله يتسم باستجابات الضغوط (القلق)، ومحاولة الهروب من الموقف، وفى حالة التلكؤ فإن الهروب يعنى التلكؤ فى عمل المهام المثيرة للقلق بقدر الإمكان، وهذا التجنب يؤدى إلى تقليل الضغوط ويعتبر

معززًا سلبيًا يساعد على تحمل هذا النمط من السلوك (Milgram & Tenne, 2000: 143).

٥- نظرية الإعاقة الذاتية: Self-Handdicapping Theory

يرى (O'Brien, 2000: 6) أنه يمكن تفسير سلوك التلكؤ الأكاديمى من خلال نظرية الإعاقة الذاتية، والتى تركز على الحفاظ على تقدير الذات، وبشكل عام، فقد وجد علاقة وسيطة بين تقدير الذات والتلكؤ، فتدنى أو انخفاض تقدير الذات يناظره زيادة فى سلوك التلكؤ.

ويرى (Steel, 2007: 68) أنه يمكن أن يشعر المتلكئين بأن أعمالهم لن تغير من موقفهم، وبالتالى يركزون بدلًا من ذلك على التحكم فى تفاعلاتهم الانفعالية؛ فالتعويق الذاتى يشير إلى وضع العراقيل التى تعوق الأداء الجيد للفرد، والدافع إلى التعويق الذاتى يهدف فى الغالب إلى حماية تقدير الذات بأن يعطى الفرد لنفسه أسباب خارجية للتبرير إذا فشل فى الأداء الجيد.

٦- نموذج التوجه الدافعى Motivational Orientation:

يذكر(على عبدالرحيم صالح و زينة على صالح، ٢٠١٢: ٢٤٩) أن نموذج التوجه الدافعى عند (Deci & Ryan, 1985) يفسر التلكؤ وفق الدافعية التى تحفز الفرد للعمل فى نشاط معين، فالأفراد المتلكئين تنقصهم الدافعية للقيام بالواجبات والمسئوليات المناطة بهم، فحين يكلف هؤلاء بهذه الواجبات نراهم يتلكئون ويتململون ويتهربون عن أدائها أو قد يشغلون أنفسهم فى أشياء أخرى. لذلك يتميز المتلكأ وفق

النموذج بالسلبية وعدم الرغبة والاهتمام فى الإنجاز، ويكمن سبب الدافعية المنخفضة فى المعتقدات التى تقف ورائها، فعندما يعتقد الأفراد أن الكفاءة والقابلية على إنجاز المهمات تنقصهم أو أنهم غير قادرين وواثقين بجهدهم أو بذكائهم وطاقاتهم فأنهم سرعان ما يتوقعون الفشل ومن ثم ترك المهمة وتأجيلها أو عدم انجازها أو عد انجازها بالصورة المطلوبة، ويقترح هذا النموذج أن تحفيز المتلكئين بالعبارت التشجيعية والمكافئات الخارجية يمكن أن تمنع هذا السلوك وتنشطهم نحو القيام بواجباتهم المختلفة.

٧- نموذج فاعلية الذات Self- efficacy

يستند هذا النموذج إلى نظرية باندورا فى تفسيره لسلوك التلكؤ حيث يرى "Bandora,1977" أن التلكؤ يتعلق بالكفاءة الذاتية للفرد، فإذا كانت كفاءة الفرد الذاتية مرتفعة فإنه يظهر دافعية عالية وسلوك منجز فى حين إذا كانت فاعلية الفرد منخفضة فإن الفرد سوف يتجنب أداء مهماته ومسئولياته، لذا تتعلق الكفاءة المنخفضة للمتلكئين حول قدرتهم فى تنفيذ واجباتهم بنجاح (In: Chu & Choi, 2005: 248).

وبناء على ما سبق من نظريات نجد أن لكل منظور رؤيته الخاصة فى تفسير التلكؤ الأكاديمى لدى الأفراد، وذلك بناءًا على المدرسة النفسية التى ينطلق منها، لذا تتبنى الباحثة نظرية النظرية السلوكية فى تفسير التلكؤ الأكاديمى، لارتباطها بأهداف البحث وباقى المتغيرات المرتبطة بالتلكؤ، وأنه يمكن الاستفادة من تلك النظريات فى تفسير ومناقشة نتائج البحث.

• أشكال التلكؤ الأكاديمى:

أنقسم السيكولوجيون فى نظرتهم إلى التلكؤ إلى قسمين: قسم ينظر إليه من زاوية أنه اضطراب وظيفى وبالتالى يرتبط بنتائج غير مرغوبة للمتلكئ (تلكؤ سلبى) وعرفه بأنه سلوك غير محمود يسلكه بعض الأفراد هروباً من تنفيذ الأعمال والمهام وتأجيها حتى اللحظة الأخيرة لكونهم فاقدى القدرة على اتخاذ القرار، وقسم ينظر إليه على أنه عملية تنظيم مقصودة للوقت (تلكؤ إيجابى) وعرفه بأنه التريث أو التروى فى أخذ القرار حتى يكون القرار صائبا يُتخذ بناءً على تفكير وفى الوقت المناسب حتى يضمن صحة القرار، ويرتبط التلكؤ بشقيه السلبى والإيجابى بالدافعية لإنجاز المهام الوظيفية، والظروف البيئية، وتعتبر الدافعية للإنجاز لدى الفرد من مكونات الشخصية التى لها دور واضح فى سلوك الفرد (عادل محمد العدل، ٢٠٢٠: ٦٩٤-٧٠٠).

وميز (Chu & Choi, 2005: 245-246) بين شكلين من المتلكئين وهما:المتلكئون الخاملون Passive Procrastinators، وهم متعطلون بترددهم فى القيام بالعمل، ويفشلون فى إتمام مهامهم فى الوقت المحدد، وهو الشكل الذى يركز عليه البحث الحالى. والشكل الآخر وهم المتلكئون النشطون Active Procrastinators، وهم الشكل الإيجابى من المتلكئين، فهم يفضلون القيام بالعمل تحت ضغط، ولديهم القدرة على اتخاذ قرارات مدروسة للتلكؤ، ويختلفون عن المتلكئين الخاملين فى استخدامهم الهادف للوقت، والتحكم فى الوقت، والاعتقاد فى فعالية

الذات، وأنماط التحمل، والنتائج التى تتضمن الأداء بصفة عامة والأداء الأكاديمى بصفة خاصة.

كما حدد (Steel, 2010: 926) ثلاثة أنماط للتلكؤ وهم التلكؤ الاستثارى arousal procrastination حيث يتلكئ الفرد بحثا عن المتعة والإثارة، والتلكؤ التجنبى avoidant procrastination حيث يتلكئ الفرد حماية لتقدير الذات أو الخوف من الفشل، والتلكؤ القرارى decisional procrastination حيث يتلكئ الفرد فى اتخاذ قرارات معينة.

أسباب التلكؤالأكاديمى:

أن غالبية النظريات التى بحثت فى أسباب التلكؤ فسرت أنه استراتيجية تستخدم لحماية الإحساس الضعيف بتقدير الذات، فالتلكؤ يسمح لهم بتجنب الاختبار الكامل لقدراتهم؛ لذلك يتمسكون بمعتقداتهم التى تتضمن بأن لديهم قدرات مرتفعة مقارنة بأدائهم الحقيقى (Burka & Yuen, 1983:20).

وأشار (Schraw et al., 2007: 13) إلى أن التلكؤ الأكاديمى يمثل بنية نفسية متكاملة تؤثر فيها عوامل كثيرة مثل: المعتقدات النفسية السائدة عن القدرات الذاتية، وعوامل تشتيت الانتباه، والعوامل الاجتماعية للتلكؤالآكاديمي، ومهارات إدارةالوقت، والمبادرة الذاتية، والشعوربالكسل.

ويختلف المتلكئين فى السبب الذى أوصلهم إلى ذلك، وإن كانوا جميعًا يلاقون نفس المصير، ويعود اختلاف هذه الأسباب إلى مدى المساعدة التى تقدمها الأسرة إلى كل منهم، أو المدرسة أو الأصدقاء، وكذلك إلى مدى قوة الحافز لهم على التغير

وطرح باب الكسل والخمول، وإلى مدى استجابته لهذا الحافز (محمد عبدالرحمن عدس، ١٩٩٩: ٣٠).

وهناك عوامل عديدة تسهم في حدوث التلكؤ الاكاديمي منها: نقص الإرشاد والتوجيه، ونقص التشجيع، وضعف مهارات إدارة الوقت، والمشكلات الاجتماعية، والثقة الزائدة، وتوجيه اللوم للمصادر الخارجية عند الوقوع في مشكلة، والصعوبة في اتخاذالقرار، ونقص التوكيدية (Cao, 2012: 41).

وأشار (Solomon & Rothblum, 1984: 504) إلى عدة أسباب محتملة للتلكؤ الأكاديمى تتمثل فى ضعف الثقة بالنفس، وعدم القدرة على إدارة الوقت، والنفور من المهمة، والكسل، ونقص الدافعية، وتأثير الأقران، والخوف من الفشل، وصعوبة اتخاذ القرار.

كما أشار (Tuckman, 1990: 3) إلى أن التلكؤ ينتج من اتحاد ثلاثة عوامل، هى: سوء الاعتقاد فى قدرته على إنجاز المهمة، وعدم قدرة على تأجيل الإشباع (الإرضاء)، توجيه اللوم لمصادر خارجية عند الوقوع فى أخطاء ذاتية.

ويذكر (Balkis & Duru, 2009: 19) أن أكثر الأسباب دلالة للتلكؤ تتضمن عدم كفاءة الفرد فى إدارة الوقت، وصعوبة التركيز أو انخفاض الإحساس بالمسئولية، وقلق الفرد وخوفه من أن يكون غير ناجح فى أعماله بسبب الإدراكات السلبية.

ويذكر (Brownlow & Reasinger, 2000: 5) أن سلوك التلكؤ يمكن أن يحدث نتيجة لعدة أسباب مختلفة، فالبعض يتلكئ من أجل الإسراع بمحاولة إنجاز واجب مدرسى معين، ويمكن أن يتلكئ آخرون لأنهم يستمتعون بأداء المهام بطريقة اندفاعية بدلًا من التخطيط لأداء المهمة، والبعض يفعل ذلك لتجنب المهمة أو الموقف الذى بين أيديهم، ويمكن أن يتلكئ آخرون بسبب الخوف من الفشل، والسببان الأخيران- تجنب المهمة والخوف من الفشل- هما عذران أساسيان للتلكؤ وخاصة فى المجال الأكاديمى، رغم أن الخوف من الفشل هو السبب البارز الذى يُعرب عنه المتلكؤون.

وعادة ما يؤخر الطلاب أكثر من ثلث أنشطتهم اليومية، وغالبا ما يتم ذلك من خلال النوم، أومشاهدة التلفزيون مما ينتج عنه أثار سلبية تؤثر على النجاح الاكاديمي؛ حيث إنه شكل من أشكال الخلل الوظيفي يؤدي إلى تأخير القيام بالمهام وغالبا ماينطوي على عواقب سلبية مثل: ضعف الأداء الاكاديمي وانخفاض الرضا عن الحياة، وعدم القدرةعلى إدارة الوقت، وضعف استخدام استراتيجيات ومهارات التعلم (Klingsieck et al., 2012: 305-306) .

كما أرجع (Rosário et al., 2009: 118) أسباب التلكؤ الأكاديمى إلى الدرجة العلمية للوالدين وعدد الأشقاء، حيث ينخفض التلكؤ لدى الأبناء عندما يكون تعليم الوالدين أعلى، ولكنه يزداد إذا زاد عدد الأشقاء.

وأشار (عادل محمد العدل، ٢٠٢٠: ٦٩٤) إلى أن من أسباب التلكؤ الأكاديمى هى إنجاز الأنشطة التى تعطى المتعة بدلا من المهام ذات الأولوية المرتفعة مثل مشاهدة

التلفزيون بدلا من الاستذكار، والهروب من المهام غير السارة والصعبة والمملة، وضعف مهارات إدارة الوقت، والخوف من الفشل.

وأشارت نتائج بحث (Ozer et al., 2009) إلى اختلاف مبررات التلكؤ بين الذكور والإناث؛ حيث أرجعت الإناث سبب تلكؤهم الأكاديمى إلى الخوف من الفشل والكسل، بينما أرجع الذكور التلكؤ إلى المخاطرة ومقاومة السيطرة.

وتختلف درجة التلكؤ باختلاف بداية العام الدراسى أو نهايته، واختلاف درجة سهولة أو صعوبة المهام المطلوبة، وقد يكون التلكؤ نتيجة الإكتئاب، وضعف القدرة على الضبط الذاتى، والقلق من المهمة المطلوبة، وقد أشارت غالبية البحوث أن التلكؤ يرجع إلى ضعف مهارة إدارة الوقت، والشعور بالكسل، ونقص الدافعية، والخوف من الفشل، والكمالية.

❖ البحوث السابقة :-

هدف بحث (Ozer & Ferrarir, 2011) إلى معرفة أثر النوع على التلكؤ الأكاديمى والتعرف على الفروق بين النوعين دراسة استكشافية على طلاب المدارس الثانوية التركية، تكونت عينة البحث من (١١٥) طالبه و(٩٩) طالب، استخدم الباحثان لقياس التلكؤ الأكاديمى مقياس (Solomon & Rothblum, 1984)، استخدم الباحثان تحليل التباين للكشف عن دلالة الفروق، وأشارت نتائج البحث إلى أنه توجد فروق بين الذكور والإناث فى التلكؤ الأكاديمى لصالح الذكور.

وهدف بحث (حسن ناصر التميمى، ٢٠١٢) إلى معرفة العلاقة بين التلكؤ الأكاديمي والضغوط النفسية لدى طلبة جامعة ديالى وشملت عينة البحث (٤٠٠) طالبًا وطالبة من كليات جامعة ديالى الذين تم اختيارهم بطريقة عشوائية. وتم بناء مقياس (التلكؤالأكاديمي)، أسفرت النتائج عن أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التلكؤ الأكاديمي تبعًا لمتغير النوع، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين التلكؤ الأكاديمي والضغوط النفسية.

وكما هدف بحث (Lal, 2014) إلى قياس الضغوط الأكاديمية وعلاقتها بالذكاء والعوامل الديموجرافية بين المراهقين، تكونت عينة البحث من(٢٠٠) طالبًا وطالبة فى المرحلة الثانوية، استخدم الباحث مقياس (Bisht, 1980) لقياس الضغوط الأكاديمية، واستخدم الباحث اختبار"ت" لقياس دلالة الفروق بين النوعين، وأشارت النتائج إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث فى الضغوط الأكاديمية لصالح الإناث.

وهدف بحث (Prabhu, 2015) إلى التعرف على مستوى الضغط الأكاديمى بين طلاب المرحلة الثانوية، تكونت عينة البحث من (٢٥٠) طالبًا وطالبة فى الهند، أعد الباحث مقياس الضغوط الأكاديمية، وللتحقق من صحة الفروض استخدم اختبار"ت"، وأشارت إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث فى مقياس الضغوط الأكاديمية لصالح الذكور، كما أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات طلاب العلمى والأدبى فى مقياس الضغوط الأكاديمية لصالح طلاب المواد العلمية.

كما هدف بحث (Beleaua & Cocorada, 2016) إلى تحليل العلاقات بين التلكؤ والضغوط وأساليب المواجهة لدى عينة من الموظفين وطلاب المدارس الثانوية، وتحديد الفروق بين الطلاب والموظفين فيما يتعلق بمتغيرات البحث، تكونت عينة البحث من (١٣٤) فرد، (٦٤,٢٪) من الموظفين و(٣٥,٨٪) من طلاب المدارس الثانوية، بلغت نسبة الذكور (٢٠,٩٪)، والإناث (٧٦,٩٪)، و(٢,٢٪) لم يعلنوا نوعهم، أمتدت أعمارهم بين (١٧- ٥٩) سنة، واستخدم الباحثان مقياس التلكؤ لـ (Lay, 1986)، ومقياس الضغوط لـ (Cohen et al., 1983)، واستخدم معامل الإرتباط لقياس العلاقة بين المتغيرات، وأوضحت نتائج البحث أن المتلكئين لديهم مستويات أعلى من التوتر وعرضه للشعور بمستويات أعلى من الضغوط والإجهاد، وأن الطلاب المتلكئين أكاديميًا أكثر قلقًا وشعورًا بالضغوط، ومع أزدياد الضغوط والقلق يزداد التلكؤ الأكاديمى، وأن الإناث أكثر ميل للتلكؤ من الذكور، ويقل التلكؤ مع أزدياد التقدم فى العمر.

كما هدف بحث (محمد مصطفى الديب و نبيل عبدالهادى السيد، ٢٠١٦) إلى التعرف على بعض المتغيرات النفسية المسهمة فى التلكؤ الأكاديمى لدى طلاب كلية التربية، وحدد المتغيرات المساهمة فى إحداث التلكؤ الأكاديمى ومنها الضغوط الأكاديمية، ومعرفة التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمى من تلك المتغيرات، ومعرفة الفروق بين التخصصات المختلفة للطلاب فى مستوى التلكؤ الأكاديمى، وتكونت مجموعة البحث من (٥٤٧) طالبًا، منهم (٢٥٥) طالبًا من الشعب العلمية و(٢٩٢) طالبًا من الشعب الأدبية، استخدم الباحثان المقاييس المناسبة لمتغيرات البحث، واستخدم

الباحثان معامل الارتباط للبحث عن العلاقة بين المتغيرات، ولقياس إمكانية التنبؤ استخدم تحليل الإنحدار المتعدد، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين الضغوط الأكاديمية والتلكؤ الأكاديمى لدى طلاب الكلية، وأن أكثر المتغيرات النفسية اسهامًا فى التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمى هى على الترتيب (الاعزاءات السببية، وانخفاض الدافعية للتعلم، والضغوط الأكاديمية) لدى طلاب الكلية، وفى النهاية وجدت فروق دالة إحصائيا بين طلاب الشعب العلمية والأدبية فى التلكؤ الأكاديمى لصالح طلاب الشعب العلمية.

وأشار بحث (Zohreyi et al., 2016) إلى إمكانية التنبؤ بالضغوط الأكاديمية من خلال التلكؤ الأكاديمى، وتكونت العينة من (٢١٠) طالبة من طالبات الصف الأول والثانى الثانوى، باستخدام طريقة العنية العنقودية متعددة المراحل، واستخدم مقياس الضغوط الأكاديمية لـ (Mehrabizadeh,2008)، ومقياس التلكؤ الأكاديمى لـ (Sepehriyan &Hoseinzadeh, 2011)، وباستخدام معامل ارتباط بيرسون أشارت نتائج البحث إلى وجود علاقة إيجابية مباشرة بين الضغوط الأكاديمية وأبعاد التلكؤ الأكاديمى المتعمد، وأن التلكؤ الأكاديمى المتعمد هو المتسبب فى الضغوط الأكاديمية والنفسية، وباستخدام تحليل الإنحدار أشارت النتائج إلى إمكانية التنبؤ بالضغوط الأكاديمية من خلال أبعاد التلكؤ الأكاديمى، واستنتج أنه مع انخفاض التلكؤ الأكاديمى سوف تنخفض الضغوط الأكاديمية.

وفى بحث (Sagar & Singh, 2017: 1868) الذى هدف إلى دراسة الضغوط الأكاديمية بين طلاب الثانوية العامة، تكونت عينة البحث من (١٨٠) طالبًا من عشر مدارس مختلفة فى منطقة باريلى، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، كما تم تحليل النتائج باستخدام اختبار "ت" وتحليل التباين "ANOVA"، وأشارت النتائج

إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث فى مقياس الضغوط الأكاديمية لصالح الذكور، كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات طلاب العلمى والأدبى فى مقياس الضغوط الأكاديمية.

كما هدف بحث (منال شمس الدين عفيفى، ٢٠١٨) إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين التلكؤ الأكاديمى والضغوط الأكاديمية، وإمكانية التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمى من خلال الضغوط الأكاديمية، واتبع البحث المنهج الوصفى الارتباطى، وتكونت عنية البحث من (٣٣٧) طالبًا وطالبة من طلاب كلية التربية- جامعة قناة السويس، وطبقت الباحثة مقياس الضغوط الأكاديمية والتلكؤ الأكاديمى من إعداد الباحثة، واستخدم عددًا من الأساليب والمعالجات الإحصائية من معامل ارتباط بيرسون واختبار"ت" ومعامل الانحدار المتعدد، وأشارت النتائج إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية فى مستوى التلكؤ الأكاديمى ترجع إلى النوع أو التخصص، كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية فى مستوى الضغوط الأكاديمية ترجع إلى النوع أو التخصص، كما أشارت إلى وجود قدرة تنبؤية للضغوط الأكاديمية فى التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمى.

❖ **فروض البحث :-**

١) توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الذكور والإناث فى مكونات الضغوط الأكاديمية.

٢) توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الذكور والإناث فى مكونات التلكؤ الأكاديمى.

٣) توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات طلاب التخصص العلمى وطلاب التخصص الأدبى في مكونات الضغوط الأكاديمية.

٤) توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات طلاب التخصص العلمى وطلاب التخصص الأدبى فى مكونات التلكؤ الأكاديمى.

٥) يمكن التنبؤ بالضغوط الأكاديمية من درجات الطلاب فى التلكؤ الأكاديمى.

❖ منهجية البحث وإجراءاته :-

أولًا: المنهج:- اعتمد البحث على المنهج الوصفى الارتباطى، وتم استخدام مجموعة من الأساليب الاحصائية باستخدام برنامج (SPSS21) وذلك لتقنين أدوات البحث واختبار الفروض.

ثانيًا: العينة :-

أ) عينة التقنين: تكونت من (ن=٢٠٥) طالب من طلاب المرحلة الثانوية العامة، من خلال عده مدارس تابعة لإدارة ابوحماد التعليمية، منهم (٩٤) ذكور و(١١١) إناث، وأيضًا (٩٨) طالب من القسم العلمى و(٨٣) طالب من القسم الأدبى، والعينة مكونة من (٢٤) طالب من الصف الأول و(١٠٣) طالب من الصف الثانى و(٧٨) طالب من الصف الثالث.

ب) العينة النهائية: تكونت من (ن=٣٤٧) طالب من طلاب المرحلة الثانوية العامة بإدارة ابوحماد التعليمية بمحافظة الشرقية، منهم (١٣٣) ذكور و(٢١٤) إناث، وأيضًا (١٠٢) طالب من القسم العلمى و(١٢٤) طالب من القسم الأدبى، والعينة مكونة من (١٢١) طالب من الصف الأول و(١٠٧) طالب من الصف الثانى و(١١٩) طالب من الصف

الثالث وقد بلغ المتوسط الحسابى لأعمار هذه العينة (١٦,٥٨)، بإنحراف معيارى قدره (٠,٩٦٥).

ثالثًا: أداة البحث:-

- **مقياس الضغوط الأكاديمية (ترجمة وتعريب الباحثة)**

أعد هذا المقياس فى صورته الأجنبية (Balamurugan& Kumaran, 2008)، وهو مكون من (٣٥) مفردة خماسية التدريج، وقام بالتحقق من ثبات المقياس من خلال معامل ألفا كرونباخ قدره (٠,٨٧١)، والتحقق من صدق المقياس عن طريق التحليل العاملى الاستكشافى، بمعامل صدق قدره (٠,٩٣٢) وتوصل إلى خمسة عوامل تتفق مع الإطار النظرى وهى (العوامل الجسدية، العوامل الوجدانية، العوامل الاجتماعية، عوامل الامتحان، العوامل السلوكية).

ولقد قامت الباحثة بترجمة بنود المقياس من الانجليزية إلى العربية، وعرضه على عدد من الأساتذة المتخصصين فى علم النفس التربوى، والمناهج وطرق تدريس اللغة الانجليزية بكلية التربية جامعة الزقازيق حيث استفادت الباحثة من ملاحظاتهم لكى تتوصل للصورة الصالحة للتطبيق الاستطلاعى، وقد تمت إعادة صياغة بعض المفردات، حتى تكون أكثر فهما لأفراد العينة. كما تم تطبيق المقياس – بعد التحكيم – على العينة الاستطلاعية، وتصحيح استجابات العينة الاستطلاعية وتحليلها لتقنين المقياس.

ثبات المقياس:

• تم حساب ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا لـ "كرونباخ" كمؤشر على ثبات المقياس ومفرداته على عينة (ن=١٥٠) وكان معامل ألفا كرونباخ (٠,٨٦٩)، كما تم حساب ثبات المقياس عند حذف المفردة، وهو ما يوضحه الجدول رقم(١) التالى:

جدول (١) معاملات ثبات مقياس الضغوط الأكاديمية عند حذف المفردة وفق كل جانب ووفق المقياس ككل

جوانب المقياس	م	معامل ثبات ألفا بحذف المفردة من الجانب	معامل ثبات ألفا بحذف المفردة من المقياس ككل	جوانب المقياس	م	معامل ثبات ألفا بحذف المفردة	معامل ثبات ألفا بحذف المفردة من المقياس ككل
الجانب الأول العوامل الجسدية معامل ألفا =٠,٧٠٢	٥	٠,٦٦٩	٠,٨٦٥	الجانب الثالث العوامل الاجتماعية معامل ألفا =٠,٦٣٨	٣	٠,٦٢٩	٠,٨٦٧
	٨	٠,٦٧٩	٠,٨٦٧		٤	٠,٦١٣	٠,٨٦٧
	٩	٠,٦٩١	٠,٨٦٩		٧	٠,٥٦٥	٠,٨٦٣
	١٠	٠,٦٧٣	٠,٨٦٧		١٨	٠,٥٥٦	٠,٨٦٢
	١١	٠,٧٠٤	٠,٨٦٦		١٩	٠,٦٠٨	٠,٨٦٤
	١٢	٠,٦٦٤	٠,٨٦٥		٣٠	٠,٦٣٦	٠,٨٦٩
	١٣	٠,٦٧٢	٠,٨٦٨		٣١	٠,٥٩٣	٠,٨٦٧
	١٤	٠,٦٨٥	٠,٨٦٦	الجانب الرابع عوامل الامتحان معامل ألفا =٠,٦٥١	٢٠	٠,٦٠٩	٠,٨٦٨
	٣٣	٠,٦٩٠	٠,٨٦٨		٢٢	٠,٥٩٩	٠,٨٦٨
	٣٤	٠,٦٧٣	٠,٨٦٢		٢٣	٠,٥٩٦	٠,٨٦٢
	٣٥	٠,٦٦٦	٠,٨٦٥		٢٤	٠,٥٨٦	٠,٨٦٥
الجانب الثانى العوامل الوجدانية معامل ألفا =٠,٥٦٣	٦	٠,٥٢٦	٠,٨٦٥		٢٦	٠,٦٥٨	٠,٨٦٥
	١٥	٠,٥٠١	٠,٨٦٦		٢٩	٠,٦٠٢	٠,٨٦٧
	١٧	٠,٥٢٩	٠,٨٦٧	الجانب الخامس العوامل السلوكية معامل ألفا=٠,٣٤٧	١	٠,٤٢٠	٠,٨٦٨
	٢٥	٠,٥٤٣	٠,٨٦٧		٢	٠,٢٦٨	٠,٨٦٧
	٢٧	٠,٥٣٤	٠,٨٦٧		١٦	٠,٢٧٨	٠,٨٦٧
	٢٨	٠,٤٨٩	٠,٨٦٤		٢١	٠,١٢٦	٠,٨٦٥
	٣٢	٠,٥٤٩	٠,٨٦٧				

ويتضح من الجدول السابق أنه لابد من حذف المفردات (١، ١١، ٢٦) من الصورة الأولية للمقياس، حيث كان معامل ثبات ألفا للجانب الذي تنتمي له كل مفردة فى حالة حذف كل منها أعلى.

• الاتساق الداخلى للمقياس:-

لقد تم حساب الاتساق الداخلى بحساب معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية وكانت النتائج فى الجدول رقم (٢) التالى:.

جدول (٢) معاملات ارتباط المفردات بالدرجة الكلية (ن=١٥٠)

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
٢	٠,٣٨٣❖❖	١٤	٠,٤٥١❖❖	٢٥	٠,٤٠٥❖❖
٣	٠,٤٠٥❖❖	١٥	٠,٤٣٤❖❖	٢٧	٠,٤١٨❖❖
٤	٠,٣٧٤❖❖	١٦	٠,٣٩٨❖❖	٢٨	٠,٥٠٧❖❖
٥	٠,٤٧٩❖❖	١٧	٠,٣٦٠❖❖	٢٩	٠,٣٧١❖❖
٦	٠,٤٨٣❖❖	١٨	٠,٥٩٣❖❖	٣٠	٠,٣٠٧❖❖
٧	٠,٥٦٢❖❖	١٩	٠,٥٢٢❖❖	٣١	٠,٤١٢❖❖
٨	٠,٣٧٩❖❖	٢٠	٠,٣٣٢❖❖	٣٢	٠,٣٧٧❖❖
٩	٠,٣٠٨❖❖	٢١	٠,٤٦٨❖❖	٣٣	٠,٣٢٣❖❖
١٠	٠,٣٧٦❖❖	٢٢	٠,٣٣٢❖❖	٣٤	٠,٦٠٢❖❖
١٢	٠,٤٧٥❖❖	٢٣	٠,٥٩٣❖❖	٣٥	٠,٤٦٥❖❖
١٣	٠,٣٥٦❖❖	٢٤	٠,٤٦٦❖❖		

❖❖دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١

حيث يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات إرتباط كل مفردة بالدرجة الكلية للمقياس يمتد من (٠,٣٠٧: ٠,٦٠٢)، وهى دالة عند مستوى (٠,٠١)، وهو ما يدل على تحقق درجة مرتفعة من الإتساق الداخلى للمقياس.

• صدق المقياس:-

الصدق التلازمى:

استخدمت الباحثة مقياس الضغوط الأكاديمية لـ (Sun et al, 2011) كمحك لمقياس البحث، وقد طبق (Sun et al, 2011) المقياس على عينة استطلاعية من (٣٤٧) طالب وطالبة من المراهقين، بمتوسط عمر (١٥,٣٧)، وإنحراف معيارى (١,٦٩)، على مقياس مكون من (٣٠) مفردة، وقد تم تصحيح المقياس وفق مقياس ليكرت الخماسى، وجميع المفردات كانت سالبة، وقد تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ وكان (٠,٧٠١)، وبعد حساب التحليل العاملى الاستكشافى باستخدام برنامج SPSS.17 و7. AMOS، أصبح المقياس النهائى مكون من (١٦) مفردة موزعين من خلال خمسة جوانب وهى (الضغوط الدراسة ، وعبء العمل ، والقلق بشأن الدرجات ، وتوقعات الذات ، واليأس)، وكانت نتيجة معامل ثبات ألفا بعد حذف بعض المفردات= (٠,٨١١).

وقد تم حساب معامل ارتباط كل مفردة من مقياس الضغوط الأكاديمية بالدرجة الكلية للمحك مقياس الضغوط الأكاديمية لـ (Sun et al, 2011)، وهو ما يتضح فى الجدول رقم (٣) التالى:-

جدول (٣) معامل ارتباط كل مفردة للمقياس بالمحك (ن=١٥٠)

م	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للمحك	م	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للمحك	م	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للمحك
٢	٠,٢٩٦❖❖	١٤	٠,٢٦٩❖❖	٢٥	٠,٢٠٣❖
٣	٠,٢٤٠❖❖	١٥	٠,٣٢١❖❖	٢٦	٠,٢٧٠❖❖
٤	٠,٢٤٤❖❖	١٦	٠,٢١٥❖❖	٢٧	٠,١٧٦❖
٥	٠,٣٤٦❖❖	١٧	٠,٣١٨❖❖	٢٨	٠,٣٢٦❖❖
٦	٠,٢٥٢❖❖	١٨	٠,٣٥٥❖❖	٢٩	٠,٢٠٨❖
٧	٠,٣٤٧❖❖	١٩	٠,٣١٤❖❖	٣٠	٠,٣١٧❖❖
٨	٠,١٤٧	٢٠	٠,٢٠٧❖	٣١	٠,٣٢٠❖❖
٩	٠,١٥٩	٢١	٠,٢٧٣❖❖	٣٢	٠,٣١٩❖❖
١٠	٠,١٢١	٢٢	٠,٢٢٥❖❖	٣٣	٠,٢٩٠❖❖
١٢	٠,٣٠٧❖❖	٢٣	٠,٣٥٥❖❖	٢٤	٠,٤٤٤❖❖
١٣	٠,٢٢٨❖❖	٢٤	٠,٢٣٥❖❖	٣٥	٠,٢٨١❖❖

❖❖ دالة عند مستوى ٠,٠١ ❖ دالة عند مستوى ٠,٠٥

ويتضح من الجدول السابق أنه لابد من حذف المفردات (٨، ٩، ١٠) من الصورة النهائية للمقياس، حيث كان معامل ارتباطهم بالمحك غير دالة إحصائيًا.

وقد تم حساب معامل ارتباط الدرجة الكلية للمقياس والدرجة الكلية للمحك وكانت تساوى (٠,٦١٨)، مما يدل على الارتباط بين المقياس المستخدم والمقياس المحك.

وبذلك أصبحت الصورة النهائية للمقياس التى تم تطبيقها على العينة النهائية للبحث الحالى تتكون من (٢٩) مفردة، ويتم الإجابة عليها وفق مقياس ليكرت الخماسى، وجميع المفردات تصحح فى الاتجاه السالب.

• مقياس التلكؤ الأكاديمى (ترجمة وتعريب الباحثة)

قام (Tukman, 1990) ببناء مقياس التلكؤ الأكاديمى الذى يتكون من (٣٥) مفردة موزعة على عاملين هما؛ العامل الأول ويشتمل على اللوم للذات والآخرين لصعوبة المهام غير السارة وفسر (١١٪) من التباين الكلى، وشمل ربع مفردات المقياس، والعامل الثانى يصف الذات العامة كسبب للتلكؤ مع الميل لتجنب المهام غير السارة وفسر (٢٥٪) من التباين ، وشمل ثلاثة أرباع المفردات الباقية، حسب معامل ألفا كمؤشر على الثبات والذى بلغ (٠,٩٠)، كما حسب صدق المحك الإرتباط بين درجات المقياس، ثم أعيد تطبيق المقياس (٣٥) مفردة، وأجرى التحليل العاملى بنفس الطريقة فأسفر عن عامل واحد فقط تشبعت عليه (١٦) مفردة بدرجة تشبع أكبر من أو تساوى (٠,٣٠)، وأسماه الصوره المختصره للمقياس، وقد بلغ معامل ألفا لتلك الصورة (٠,٨٦).

وقد قامت الباحثة بترجمة بنود المقياس من الانجليزية إلى العربية، وعرضه على عدد من الأساتذة المتخصصين فى علم النفس التربوى، والمناهج وطرق تدريس اللغة الانجليزية بكلية التربية جامعة الزقازيق،وقد تمت إعادة صياغة بعض المفردات، حتى تكون أكثر فهما لأفراد العينة، كما تم تطبيق المقياس – بعد التحكيم – على العينة الاستطلاعية، وتصحيح استجابات العينة الاستطلاعية وتحليلها لتقنين المقياس.

ثبات المقياس:

• تم حساب ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا لـ"كرونباخ"، كمؤشر على ثبات المقياس ومفرداته على عينة (ن=٢٠٥) وكانت قيمته= (٠,٧٩١)، وكما تم حساب ثبات معامل ألفا عند حذف المفردة من خلال الجدول رقم (٤) التالى.

جدول (٤) معامل ثبات مقياس التلكؤ الأكاديمى عند حذف كل مفردة (ن=٢٠٥)

العامل الأول اللوم للذات والآخرين				العامل الثانى الذات كسبب للتلكؤ			
معامل ألفا =٠,٥٩٩				معامل ألفا=٠,٧٠٤			
م	معامل ألفا بحذف المفردة	م	معامل ألفا بحذف المفردة	م	معامل ألفا بحذف المفردة	م	معامل ألفا بحذف المفردة
٣	٠,٦٢٧	١٩	٠,٦٠٠	١	٠,٦٨٥	٢٦	٠,٧١٤
٥	٠,٥٨٢	٢٠	٠,٥٧٨	٢	٠,٧٠٥	٢٨	٠,٦٨٨
٦	٠,٥٧٠	٢١	٠,٥٦١	٤	٠,٧١٦	٢٩	٠,٦٨٥
١٠	٠,٥٩٢	٢٣	٠,٥٥٩	٧	٠,٧٠٠	٣٠	٠,٦٩٢
١١	٠,٦١٧	٢٤	٠,٥٤٩	٨	٠,٦٩٤	٣١	٠,٦٨٠
١٢	٠,٥٨٣	٢٥	٠,٥٧٣	٩	٠,٦٧١	٣٢	٠,٦٦٦
١٣	٠,٥٨٠	٢٧	٠,٦١٠	١٤	٠,٧٠٦	٣٤	٠,٦٩٨
١٥	٠,٥٧٧	٣٣	٠,٦٠٥	١٨	٠,٦٦٩		
١٦	٠,٥٩١	٣٥	٠,٥٦٥	٢٢	٠,٦٦٣		
١٧	٠,٥٩٢						

ويتضح من الجدول السابق أنه لابد من حذف المفردات رقم (٣، ١١، ١٩، ٢٧، ٣٣) من العامل الأول، وحذف المفردات رقم (٢، ٤، ١٤، ٢٦) من العامل الثانى من الصورة

النهائية، حيث كان معامل ثبات ألفا معامل ثبات ألفا للعامل الذي تنتمي له كل مفردة فى حالة حذف كل منها أعلى.

• **الاتساق الداخلى للمقياس:-**

لقد تم حساب الاتساق الداخلى بحساب معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية وكانت النتائج فى الجدول رقم (٥) التالى:-

جدول (٥) معاملات ارتباط المفردات بالدرجة الكلية (ن=٢٠٥)

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠,٣٧٥ ❖❖	١٤	٠,٣٢٩ ❖❖	٢٧	٠,١٧٩ ❖
٢	٠,٣١٦ ❖❖	١٥	٠,٣١٠ ❖❖	٢٨	٠,٤٦٢ ❖❖
٤	٠,١٦١ ❖	١٦	٠,٢٦٥ ❖❖	٢٩	٠,٤٠١ ❖❖
٥	٠,٣٨٥ ❖❖	١٧	٠,٢٤٥ ❖❖	٣٠	٠,٣٤٣ ❖❖
٦	٠,٤٧٩ ❖❖	١٨	٠,٥٢٩ ❖❖	٣١	٠,٤٩٧ ❖❖
٧	٠,٣٠٤ ❖❖	٢٠	٠,٣٣١ ❖❖	٣٢	٠,٥٧٨ ❖❖
٨	٠,٣٦٤ ❖❖	٢١	٠,٤٦١ ❖❖	٣٣	٠,٢٤٢ ❖❖
٩	٠,٥١٨ ❖❖	٢٢	٠,٥٨٧ ❖❖	٣٤	٠,٣٣٠ ❖❖
١٠	٠,١٩٨ ❖❖	٢٣	٠,٥١٧ ❖❖	٣٥	٠,٤٨٥ ❖❖
١٢	٠,٣١٢ ❖❖	٢٤	٠,٥٨٣ ❖❖		
١٣	٠,٣٩٦ ❖❖	٢٥	٠,٤٦٥ ❖❖		

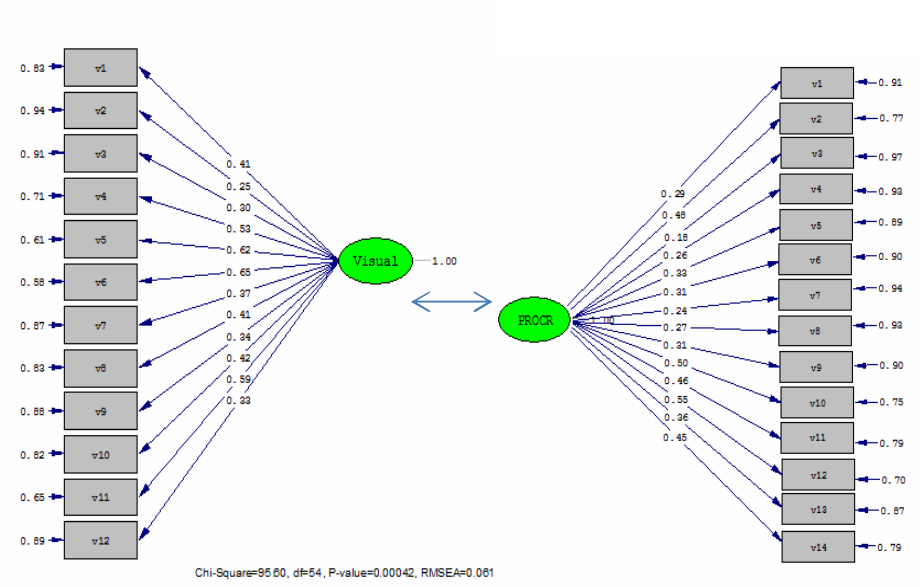
❖❖ دالة عند مستوى ٠,٠١ ❖ دالة عند مستوى ٠,٠٥

ويتضح أيضا من الجدول السابق أن جميع معاملات إرتباط كل مفردة بالدرجة الكلية تمتد من (٠,١٩٨ : ٠,٥٨٧)، وهى دالة عند مستوى (٠,٠١)، وهو ما يدل على تحقق درجة مرتفعة من الإتساق الداخلى للمقياس.

صدق المقياس

- **التحليل العاملى التوكيدى**

تم التحقق من صدق المقياس، وذلك على عينة (٢٠٥) طالبا وطالبة بالمرحلة الثانوية، باستخدام التحليل العاملى التوكيدى، ومن خلال المعادلة البنائية الخطية المعروفة اختصارًا ليزرل ٨,٨ LISERAL 8.8 وكانت النتائج كما يلى:



شكل رقم (١) النموذج البنائى لمقياس التلكؤ الأكاديمى

وقد حصل نموذج التحليل العاملى الموضح بالشكل (١) على مؤشرات حسن مطابقة جيدة (عزت عبدالحميد، ٢٠١٦: ٣٧١- ٣٧١)، كما يوضحها الجدول رقم (٦) التالى:.

جدول (٦) مؤشرات حسن المطابقة لنموذج التحليل العاملى لمقياس التلكؤ الأكاديمى

م	المؤشر	قيمة المؤشر	مدى المؤشر	القيمة المثالية
١	مربع كا^{٢} X2 درجات الحرية(DF) مستوى دلالة كا^{٢}	٩٥,٦ ٥٤ ٠,٠٥	أن تكون قيمة كا^{٢}غير دالة إحصائيًا	أن تكون قيمة كا^{٢}غير دالة إحصائيًا
٢	دليل حسن المطابقة المعيارىNFI	٠,٧٥	(صفر) إلى (١)	قريب من الواحد
٣	دليل حسن المطابقة غير المعيارىNNFI	٠,٨٤	(صفر) إلى (١)	قريب من الواحد
٤	دليل حسن المطابقة المقارن CFI	٠,٨٦	(صفر) إلى (١)	قريب من الواحد
٥	مؤشر المطابقة التزايدى IFI	٠,٨٧	(صفر) إلى (١)	قريب من الواحد
٦	مؤشر المطابقة النسبى RFI	٠,٦٩	(صفر) إلى (١)	قريب من الواحد
٧	جذر متوسط مربع البواقىRMR	٠,٠٥	(صفر) إلى (١)	قريب من الصفر
٨	دليل حسن المطابقة GFI	٠,٩٣	(صفر) إلى (١)	قريب من الواحد
٩	دليل حسن المطابقة المصحح AGFI	٠,٩٠	(صفر) إلى (١)	قريب من الواحد
١٠	مؤشر الصدق الزائف المتوقع ECVI	٠,٧٠	(٠,٥٨٦ :٠,٨٥٣)	أكبر من ٠,٩٥
١١	جذر متوسط مربعات خطأ الاقترابRMSEA	٠,٠٦١٣	(٠,٠٤٠٥ :٠,٠٨١١)	قريب من الصفر

يتضح من الشكل رقم (٤) والجدول رقم (٦) أن النموذج قد حقق شروط حسن المطابقة، فيما عدا أن قيمة كا^{٢} دالة إحصائيا، ولكن ذلك لا يرجع إلى أن النموذج غير مطابق، ولكن يرجع لعدم اعتدالية توزيع البيانات، أوكثرة عدد المتغيرات، أوكبر حجم العينة (٢٠٥) طالب وطالبة (Howell, 1997).

وبذلك أصبحت الصورة النهائية للمقياس التى تم تطبيقها على العينة النهائية للبحث الحالى تتكون من (٢٦) مفردة تتوزع على العاملين، تصحح طبقا لمقياس ليكرت الرباعى، العامل الأول: يتمثل فى اللوم للذات والآخرين: يتكون من (١٤) مفردة، وتتمثل فى (٢، ٣، ٧، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٤، ١٥، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٦)، جميع المفردات تصحح فى الاتجاه السلبى ماعدا المفردات (٣، ٩، ١٢، ١٩) تصحح فى الاتجاه الموجب، والعامل الثانى: يتمثل فى الذات عامة كسبب للتلكؤ: يتكون من (١٢) مفردة، وتتمثل فى (١، ٤، ٥، ٦، ١٣، ١٦، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٥) جميع المفردات تصحح فى الاتجاه السلبى، ما عدا المفردات (٥، ٢١، ٢٢، ٢٥) تصحح فى الاتجاه الموجب.

❖ نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها :-

نتائج الفرض الأول وتفسيرها:-

ولاختبار صحة الفرض الأول الذى ينص على أنه: **"توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الذكور والإناث فى مكونات الضغوط الأكاديمية** ". وللتحقق من ذلك تم استخدام اختبار(ت) T- test للعينات المستقلة. فكانت النتائج كما بالجدول التالى:

جدول (٧) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطات درجات الذكور والإناث فى مكونات الضغوط الأكاديمية

م	المكون	الذكور (ن=١٣٣)		الإناث (ن=٢١٤)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
		المتوسط	الإنحراف المعيارى	المتوسط	الإنحراف المعيارى		
١	العوامل الجسدية	١٧,٠٥	٤,٤٠	١٧,٨٣	٤,٤٤	- ١,٥٩	٠,١١
٢	العوامل الوجدانية	٢٠,٤٧	٤,٦٥	٢٢,٤٣	٤,٧٥	- ٣,٧٧	٠,٠١

م	المكون	الذكور (ن=١٣٣)		الإناث (ن=٢١٤)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
		المتوسط	الإنحراف المعيارى	المتوسط	الإنحراف المعيارى		
٣	العوامل الاجتماعية	١٩,٩٤	٤,٨٩	٢١,٦٢	٤,٧٨	- ٣,١٥	٠,٠١
٤	عوامل الامتحان	١٦,٩٣	٤,٠٧	١٨,٤٢	٣,٦٤	- ٣,٥٤	٠,٠١
٥	العوامل السلوكية	٨,٨٥	٢,٤١	٩,٠٨	٢,٤٦	- ٠,٨٥	٠,٣٩
	الدرجة الكلية للضغوط الأكاديمية	٨٣,٢٥	١٥,٤٠	٨٩,٣٨	١٤,٦٠	- ٣,٧٣	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق تحقق الفرض الأول جزئيًا حيث إنه توجد فروق دالة إحصائيًا (عند مستوى ٠,٠١) بين متوسطات درجات الذكور والإناث فى مكونات الضغوط الأكاديمية (العوامل الوجدانية، والعوامل الاجتماعية، وعوامل الامتحان) والدرجة الكلية للضغوط الأكاديمية، وذلك لصالح متوسط درجات الإناث فى جميع الحالات، بينما لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الطلاب الذكور والإناث فى مكونى الضغوط الأكاديمية (العوامل الجسدية، والعوامل السلوكية). وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بحث كل من (Lal, 2014)، والتى أسفرت أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الذكور والإناث فى الضغوط الأكاديمية لصالح الإناث، وتختلف نتيجة البحث الحالى مع نتائج بحث كل من (حسن ناصر التميمى،٢٠١٢)، (منال شمس الدين عفيفى،٢٠١٨) والتى أظهرت أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الذكور والإناث فى الضغوط الأكاديمية، كما تختلف نتائج البحث مع كل من (Ozer & Ferrarir, 2011)، (Prabhu,

(2015، Sagar & Singh, 2017) والتى أظهرت فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الذكور والإناث فى الضغوط الأكاديمية لصالح الذكور.

ويمكن تفسير ذلك بأن الإناث لديهن قدرة على تنظيم أوقاتهن ولا يهملن دروسهن لوقت لاحق، وتتكاثر عليهن أعباء الدراسة، كما أنهن يساعدن فى الأعمال المنزلية، مما يشعرهن بكثرة الضغوط الأكاديمية، على عكس بعض الذكور الذين لا يبالون بذلك.

نتائج الفرض الثانى وتفسيرها:-

ولاختبار صحة الفرض الثانى الذى ينص على أنه: **"توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطى درجات الذكور والإناث فى مكونات التلكؤ الأكاديمى "**. وللتحقق من ذلك تم استخدام اختبار(ت) T- test للعينات المستقلة. فكانت النتائج كما بالجدول التالى:

جدول (٨) نتائج اختبار(ت) لدلالة الفرق بين متوسط درجات الذكور والإناث فى أبعاد التلكؤ الأكاديمى

م	أبعاد	الذكور(ن=١٣٣)		الإناث (ن=٢١٤)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
		المتوسط	الإنحراف المعيارى	المتوسط	الإنحراف المعيارى		
١	اللوم للذات والآخرين	٣٢,٠٨	٦,٠٦	٣٠,٦٦	٧,٢٥	١,٨٩	٠,٠٦
٢	الذات عامة كسبب للتلكؤ	٣١,٥٥	٦,٥٤	٣١,٠٨	٧,٥٩	٠,٥٩	٠,٥٦
	الدرجة الكلية للتلكؤ الأكاديمى	٦٣,٦٣	١١,٤٨	٦١,٧٤	١٤,٠٨	١,٣٠	٠,١٩

يتضح من الجدول السابق عدم تحقق الفرض الثانى، حيث أشارت نتائج البحث إلى لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات الطلاب الذكور والإناث فى جميع أبعاد التلكؤ الأكاديمى (اللوم للذات والآخرين، الذات عامة كسبب للتلكؤ) وفى الدرجة الكلية لأبعاد التلكؤ الأكاديمى. أى أنه يوجد تقارب بين متوسطات درجات الطلاب الذكور والإناث فى جميع أبعاد التلكؤ الأكاديمى والدرجة الكلية للتلكؤ الأكاديمى.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بحث كل من (حسن ناصر التميمى، ٢٠١٢) و(منال شمس الدين عفيفى، ٢٠١٨) والتى أسفرت أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات الذكور والإناث فى التلكؤ الأكاديمى، وتختلف نتيجة البحث الحالى مع نتائج بحث (Ozer & Ferrarir, 2011) والتى أظهرت أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطى درجات الذكور والإناث فى التلكؤ الأكاديمى لصالح الذكور، كما تختلف نتائج البحث مع بحث (Beleaua& Cocarada, 2016) و(السيد عبدالدايم عبدالسلام،٢٠١٠) والتى أظهرت وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطى درجات الذكور والإناث فى التلكؤ الأكاديمى لصالح الإناث.

ويمكن تفسير ذلك بأن التلكؤ أصبح سمة منتشرة لدى الذكور والإناث، وجميع الطلاب تستخدم التلكؤ كوسيلة للتحفيز للدراسة فيما بعد، وترك المهام حتى أخر لحظه حتى يشعر الطالب أنه تحت ضغط، وبعدها يبدأ فى إنجاز المهام المطلوبة.

نتائج الفرض الثالث ومناقشتها وتفسيرها:-

ولاختبار صحة الفرض الثالث الذى ينص على أنه: "**توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات طلاب التخصص العلمى وطلاب التخصص الأدبى**

فى مكونات الضغوط الأكاديمية". وللتحقق من ذلك تم استخدام اختبار (ت) T- test للعينات المستقلة. فكانت النتائج كما بالجدول التالى:

جدول (٩) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطات درجات طلاب التخصصين العلمى والأدبى فى جوانب الضغوط الأكاديمية

م	جوانب المقياس	العلمى(ن=١٠٥)		الأدبى (ن=١٢٤)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
		المتوسط	الإنحراف المعيارى	المتوسط	الإنحراف المعيارى		
١	العوامل الجسدية	١٧,٣٥	٤,٤٣	١٨,٦٦	٤,٢٠	- ٢,٢٩	٠,٠٢
٢	العوامل الوجدانية	٢٢,٣٨	٤,٨٧	٢٢,٢٢	٤,٤٩	٠,٢٦	٠,٧٩
٣	العوامل الاجتماعية	٢١,٣٣	٤,٨٤	٢١,٨٥	٤,٥٧	- ٠,٨٤	٠,٤٠
٤	عوامل الامتحان	١٨,٦٧	٣,٦٢	١٧,٦١	٣,٧٧	٢,١٥	٠,٠٣
٥	العوامل السلوكية	٩,٤٦	٢,٤٥	٩,١٩	٢,٤٨	٠,٨١	٠,٤٢
	الدرجة الكلية للضغوط الأكاديمية	٨٩,١٩	١٤,٩٢	٨٩,٥٤	١٣,٦٧	- ٠,١٨٥	٠,٨٥

ويتضح من الجدول السابق أن الفرض الثالث قد تحقق جزئيا حيث إنه يوجد فرق دال إحصائيًا (عند مستوى ٠,٠٥) بين متوسطى درجات طلاب التخصص العلمى وطلاب التخصص الأدبى فى بُعد(العوامل الجسدية) وذلك لصالح متوسط درجات الطلاب الأدبى، فى حين يوجد فرق دال إحصائيًا (عند مستوى ٠,٠٥) بين متوسطى درجات طلاب المرحلة الثانوية العلمى والأدبى فى (عوامل الامتحان) وذلك لصالح متوسط درجات الطلاب العلمى، بينما لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات

درجات طلاب التخصص العلمى وطلاب التخصص الأدبى فى أبعاد الضغوط الأكاديمية (العوامل الوجدانية، والعوامل الاجتماعية، والعوامل السلوكية) والدرجة الكلية للضغوط الأكاديمية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بحث كل من (Sagar & Singh,2017)، و(منال شمس الدين عفيفى، ٢٠١٨) والتى أسفرت أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات طلاب التخصص العلمى والأدبى فى الضغوط الأكاديمية، كما تختلف مع نتائج بحث (Prabhu, 2015) التى أظهرت أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات طلاب التخصص العلمى والأدبى فى الضغوط الأكاديمية لصالح الطلاب العلمى.

ويمكن تفسير ذلك بأن غالبية الطلاب تعانى من كثرة الأعباء الدراسية سوء كانوا من التخصص الأدبى أو من التخصص العلمى، فكلاهما يسعى للحصول على نسبة نجاح عالية، وكلاهما عليهم نفس الأعباء الدراسية.

نتائج الفرض الرابع وتفسيرها:-

ولاختبار صحة الفرض الرابع الذى ينص على أنه: "**توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات طلاب التخصص العلمى وطلاب التخصص الأدبى فى مكونات التلكؤ الأكاديمى**". وللتحقق من ذلك تم استخدام اختبار (ت) T– test للعينتين المستقلتين. فكانت النتائج كما بالجدول التالى:

جدول (١٠) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسط درجات طلاب التخصص العلمى والأدبى فى جوانب التلكؤ الأكاديمى

م	جوانب المقياس	العلمى (ن=١٠٥)		الأدبى (ن=١٢٤)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
		المتوسط	الإنحراف المعيارى	المتوسط	الإنحراف المعيارى		
١	اللوم للذات والآخرين	٣٠,٤٦	٦,٦٣	٣٢,٢٣	٦,٣٧	-٢,٠٦	٠,٠٤
٢	الذات عامة كسبب للتلكؤ	٣٠,٨٠	٧,٥٩	٣٢,١١	٦,٦٢	-١,٤٠	٠,١٦
	الدرجة الكلية للتلكؤ الأكاديمى	٦١,٢٦	١٣,٥٣	٦٤,٣٥	١١,٩١	-١,٨٤	٠,٠٧

ويتضح من الجدول السابق أن الفرض الرابع قد تحقق جزئيا حيث إنه يوجد فرق دال إحصائيًا (عند مستوى ٠,٠٥) بين متوسطى درجات طلاب التخصص العلمى وطلاب التخصص الأدبى فى جانب (اللوم للذات والآخرين)، وذلك لصالح متوسط درجات طلاب الأدبى، بينما لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطات درجات طلاب التخصص العلمى وطلاب التخصص الأدبى فى بُعد (الذات عامة كسبب للتلكؤ) والدرجة الكلية للتلكؤ الأكاديمى.

وتتفق هذه النتيجة جزئيًا مع نتائج بحث كل من (Sagar & Singh,2017)، و(منال شمس الدين عفيفى، ٢٠١٨) والتى أسفرت أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات طلاب التخصص العلمى والأدبى فى التلكؤ الأكاديمى، وتختلف

نتيجة البحث الحالى مع نتائج بحث كل من (محمد مصطفى الديب ونبيل عبدالهادى السيد، ٢٠١٦) و(السيد عبدالدايم عبدالسلام، ٢٠١٠)، والتى أظهرت أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطى درجات طلاب التخصص العلمى والأدبى فى التلكؤ الأكاديمى لصالح طلاب العلمى.

ويمكن تفسير ذلك بأن كثرة الأعباء الدراسية ومغريات الحياة وإنشغال الطلاب بوسائل التواصل الاجتماعى، وألعاب الإنترنت نت والظروف التى تمر بها البلاد من انتشار الوباء، وكثرة الجلوس بالمنزل لفترات طويلة جعل الطلاب يشعرون بالملل وعدم الرغبة فى الدراسة، ومن ثم اللجوء إلى التلكؤ ليخففوا من حده التوتر،فهم يلقون اللوم على الذات وعلى الآخرين، وأن طلاب الأدبى هم أكثر الطلاب شكوى من المواد الدراسية وأن أغلبها يعتمد على الحفظ والتلقين، وأن جميع المعلمين يطالبونهم بحفظ كميات كبيرة من المعلومات، أما لوم الذات كسبب للتلكؤ فهم فيه سواء كانوا طلاب تخصص علمى أو أدبى.

نتائج الفرض الخامس وتفسيرها:-

ولاختبار صحة الفرض الرابع الذى ينص على أنه "**يمكن التنبؤ بالضغوط الأكاديمية من درجات التلكؤ الأكاديمى**". وللتحقق من ذلك تم استخدام تحليل الإنحدار البسيط. فكانت النتائج كما بالجدول التالى:

جدول (١١) معامل التحديد لنموذج تأثير التلكؤ الأكاديمى فى الضغوط الأكاديمية

معامل الارتباط	معامل التحديد	معامل التحديد المصحح
٠,٣٣٢	٠,١١٠	٠,١٠٧

- أن معامل التحديد أو مربع معامل الارتباط يساوى (٠,١١٠) مما يدل على أن التلكؤ الأكاديمى يُفسر ١١٪ من التباين فى درجات المتغير التابع(الضغوط الأكاديمية) لدى طلاب المرحلة الثانوية.

جدول (١٢)

تحليل تباين انحدار – الضغوط الأكاديمية على التلكؤ الأكاديمى

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات (التباين)	ف	مستوى الدلالة
الانحدار	٨٧٧٢,٧٥٢	١	٨٧٧٢,٧٥٢	٤٢,٦٣	٠,٠١
البواقي	٧٠٩٩٦,٩٦٠	٣٤٥	٢٠٥,٧٨٨		

يتضح من الجدول السابق ما يلى: وجود تأثير دال إحصائيًا (عند مستوى٠,٠١) للتلكؤ الأكاديمى على الضغوط الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة.

جدول (١٣) معاملات انحدار الضغوط الأكاديمية على التلكؤ الأكاديمى

المتغيرات المستقلة	المعاملات اللامعيارية		المعاملات المعيارية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	معامل الانحدار (المعامل البائى)	الخطأ المعيارى	بيتا		
(الثابت)	٦٣,١٢٩	٣,٧٤١		١٦,٨٧٧	٠,٠١
التلكؤ الأكاديمى	٠,٣٨٣	٠,٠٥٩	٠,٣٣٢	٦,٥٢٩	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق ما يلى:

• أنه يوجد تأثير للتلكؤ الأكاديمى فى الضغوط الأكاديمية، حيث كان مقدار التأثير= ٠,٣٣٢من التأثير الكلى، ومعادلة التنبؤ على النحو التالى:

درجة الضغوط الأكاديمية = ٠,٣٨٣× التلكؤ الأكاديمى + ٦٣,١٢٩

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بحث كل من (فايقه أحمد عبدالعظيم،٢٠١١) و(حسن ناصر التميمى، ٢٠١٢)، و(Beleaua & Cocorada,2016)، و Zohreyi) et al., 2016) والتى أظهرت إمكانية التنبؤ بالضغوط الأكاديمية من خلال التلكؤ الأكاديمى. كما أنه توجد علاقة ارتباطية إيجابية بين الضغوط الأكاديمية والتلكؤ الأكاديمى.

ويمكن تفسير ذلك بأن كثرة إهمال الطالب للدراسة الأكاديمية وتأجيله المستمر للمذاكرة ولواجباته، من الممكن أن تؤدى به إلى ارتفاع معدل الضغوط الأكاديمية لديه نتيجة كثرة تراكمه وتسويفه لواجباته لوقت لاحق فتتراكم عليه الضغوط، وكثير من الطلاب يظنوا أن كثرة تراكم الواجبات الدراسية

يدفعهم للمذاكرة فى وقت لاحق، فالكثير منهم يحب العمل تحت الضغط حتى يشعر بالإنجاز.

❖ التوصيات:-

بناء على ما أسفرت عنه نتائج البحث، تقدم الباحثة بعض التوصيات التالية:

١- إعداد ندوات للطلاب يقوم بها الإخصائيون بالمدرسة لتقديم النصح للطلاب بشأن التغلب على التلكؤ فى الدراسة.

٢- عمل دراسة حالة للطلاب الذين يعانون من ضغوط دراسية، للتعرف على أسباب الضغوط لديهم ومساعدتهم على تخطى الأزمات وحلها.

❖ البحوث المقترحة:-

فى ضوء نتيجة البحث الحالى تقترح الباحثة مجموعة من البحوث المقترحة منها:

١- دراسة العلاقة بين الضغوط الأكاديمية والدافعية الأكاديمية.

٢- دراسة العلاقة بين الضغوط الأكاديمية وإدمان الإنترنت.

٣- دراسة العلاقة بين التلكؤ الأكاديمى وإدمان الإنترنت.

المراجع

المراجع العربية:

أحمد محمد عبدالخالق (٢٠١٦). **الضغوط والأمراض مدخل فى علم نفس الصحة.** القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

أشرف عبد السميع عبدالحافظ (٢٠١١). فاعلية العلاج بالواقع فى خفض حدة سلوك التسويف الدراسى لدى عينة من طلاب الجامعة. **رسالة ماجستير غير منشورة**، قسم الصحة النفسية، كلية التربية، جامعةعين شمس.

السيد عبد الدايم عبدالسلام (٢٠١٠). البناء العاملي لسلوك الإرجاء للمهام الأكاديمية ونسبة انتشاره ومبرراته وعلاقتها بمستوى التحصيل لدى تلاميذ المرحلتين الثانوية والمتوسطة بمنطقة عسير بالمملكة العربية السعودية، **مجلة كلية التربية، جامعة الإسماعيلية**، ١٦، ص ص ١- ٧٠.

حسن مصطفى عبد المعطى (٢٠٠٦). **ضغوط الحياة وأساليب مواجهته.** القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

حسن ناصر حسين التميمى (٢٠١٢). التلكؤ الآكاديمي وعلاقته بالضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة ديالي، العراق.

حسين عبدالحميد رشوان (٢٠١٥). **أزمات الشباب والبطالة.** الإسكندرية: دار التعليم الجامعى.

داليا خيرى عبدالوهاب (٢٠١٥). الفروق بين مرتفعي ومنخفضي التلكؤ الأكاديمي في التعلم ذاتيا لتنظيم والتحكم الذاتي لدى طلاب التربية الخاصة بجامعة الطائف. **المجلة الدولية التربوية المتخصصة**، ٦(٤)، ص ص ٢٠٣- ٢٣٩.

رياض نايل العاسمى (٢٠١٧). التسويف الأكاديمي وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومركز الضبط لدى عينة من طلبة الدراسات العليا وطلبة الإجازة، **قسم الإرشاد النفسى، جامعة دمشق**، سوريا.

سمرعبدالبديععبدالعزيز(٢٠١١). الضغوط الأكاديمية وهرمون الكورتيزول لدى طالبات الثانوية العامة. **مجلة البحث العلمى فى التربية، جامعة عين شمس**، ١٢(٤)،ص ص ١٥٦١- ١٥٩٣.

طه عبد العظيم حسين (٢٠١٠). **الصحة النفسية ومشكلاتها لدى الأطفال**. الاسكندرية: دارالجامعة الجديدة.

طه عبدالعظيم حسين وسلامة عبدالعظيم حسين (٢٠٠٦). **إدارة الضغوط التربوية والنفسية**. عمان: دارالفكر ناشرون وموزعون.

عادل محمد العدل (٢٠٢٠). **اتجاهات معاصرة فى التعليم والتعلم**. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

عزت عبدالحميد حسن (٢٠١٦). **الإحصاء المتقدم للعلوم التربوية والنفسية والاجتماعية تطبيقات باستخدام برنامج ليزرل ٨,٨ LISREL8.8**. بنها: دار المصطفى للطباعة والترجمة.

على إسماعيل عبدالرحمن (٢٠٠٨). **القاتل الخفى الضغوط- الأسباب- الآثار- العلاج**. القاهرة: دارااليقين للنشر والتوزيع.

على عبدالرحيم صالح وزينة على صالح (٢٠١٢). التسويف الاكاديمي وعلاقته بإدارة الوقت لدى طلبة كلية التربية. **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، جامعة القادسية**، الأردن، ٣٢(٣)، ص ص ٢٤١- ٢٧١.

على عسكر (٢٠٠٩). **ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها**. القاهرة: دارالكتاب الحديث.

عمرو مصطفى النعاس (٢٠٠٨). **الضغوط المهنية وعلاقتها بالصحة النفسية**، القاهرة: منشورات جامعة ٦ أكتوبر الإدارة العامة للمكتبات – إدارة المطبوعات والنشر.

فاروق السيد عثمان (٢٠٠١). **القلق وإدارة الضغوط النفسية**. القاهرة: دارالفكرالعربى.

محمد بوفاتح (٢٠١٢). مقياس الضغط النفسي المدرسي. **مجلة دراسات، جامعة عمار ثليجى بالأغواط**، الجزائر،٢١، ص ص ٨٦- ١١٠.

محمد عبدالرحمن عدس (١٩٩٩). **تدنى الانجاز المدرسى: أسبابه وعلاجه**. عمان: دارالفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

محمد عبدالظاهر و سيد أحمد البهاص (٢٠١٢). **الضغوط النفسية والعلاج بالتحليل النفسى**. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

محمد مصطفى الديب ونبيل عبدالهادى السيد (٢٠١٦). بعض المتغيرات النفسية المسهمة في التلكؤ الاكاديمي لدى طلاب كلية التربية. **مجلة كلية التربية، جامعة طنطا**، ٦٢، ص ص ١- ١١١.

محمود عطية (٢٠١٠). **ضغوط المراهقين والشباب وكيفية مواجهتها**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

منال شمس الدين عفيفى (٢٠١٨). الإسهام النسبي لاساليب التفكير والضغوط الأكاديمية في التنبؤ بالتسويف الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية بجامعة قناة السويس، **مجلة كلية التربية- جامعة كفر الشيخ- كلية التربية**، ١٨(٢)، ص ص١- ٨٨.

ناصر محمدى عبدالمحسن مسلم (٢٠١٦). العلاقة بين كل من العوامل الخمس الكبرى للشخصية وفعالية الذات الأكاديمية والإرجاء الأكاديمى والتحصيل الدراسى لدى تلاميذ الحلقة الابتدائية المحرومين ثقافيا. **رسالة ماجستير غير منشورة**، قسم علم النفس التربوى، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة.

هالة خيرى سنارى (٢٠١٤). فعالية الإرشاد الإنتقائي في خفض الضغوط الأكاديمية لدى طالبات الجامعة ، **مجلة دراسات تربوية ونفسية، كلية التربية، جامعة الزقازيق**، ع٨٣، ص ص ٢١١- ٢٧٧.

هشام عبدالرحمن شناعة ومحمد أحمد صوالحة (٢٠١٨). أثر برنامج ين تدريبين يستندان إلى الفاعلية الذاتية والدافعية الداخلية فى التسويف الأكاديمى ودافعية الإنجاز. **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية**، فلسطين، ٩(٢٦)، ص ص ٢٢٣- ٢٤٣.

المراجع الاجنبية:

Balamurugan, M, Kumaran,D. (2008). Development and Validation of Students' Stress Rating Scale (SSRS). Online Submission, 7(1), 35-42.

Balkis, M., & Duru, E. (2009). Prevalence of Academic Procrastination Behavior Among Pre-Service teachers, and Its Relationship with Demographics and Individual Preferences. **Journal of Theory and Practice in Education**, 5(1), 18-32.

Bashir, L., & Gupta, S. (2019). Measuring Academic Procrastination: Scale Development and Validation.**Elementary Education Online**, 18(2), 939-950.

Beleaua, R. E., & Cocorada, E. (2016). Procrastination, Stress and Coping in Students and Employees. **Romanian Journal of Experimental Applied Psychology,** *7*(1), 191- 195.

Brownlow, S., & Reasinger, R. D. (2000). Putting off Until Tomorrow What is Better Done Today: Academic Procrastination as a Function of Motivation Toward College Work. **paster persented at Annual meeting of the south eastern psychological Association** (42nd, Norfolk, VA, March).

Burka, J. B., & Yuen, L. M. (1983). **Procrastination:Why You Do It, What to Do about It Now**. Cambridge, MA: Da Capo Press.

Cao, L. (2012). Differences in procrastination and motivation between undergraduate and graduate students. **Journal of the Scholarship of Teaching and Learning**, 12(2), 39-64.

Chu, A. H., & Choi, J. N. (2005). Rethinking Procrastination: Positive Effects of "Active" Procrastination Behavior on Attitudes and Performance. **The Journal of Social Psychology**, 145(3), 245–264.

Dewitte, S., & Schouwenburg, H. (2002). Procrastination, Temptations, and Incentives:The Struggle between the Present and the Future in Procrastinators and the Punctual. **European Journal of Personality**, 16, 469-489.

Dietz, F., Hofer, M., & Fries, S. (2007). Individual values, learning routines and academic procrastination.**Journal of Educational Psychology**, 77, 893–906.

Ghatol, S. D. (2017). Academic Stress among Higher Secondary School Students: A Review. **International Journal of Advanced Research in Education & Technology**, 4(1), 38-41.

Howell, D. C. (1997). **Statistical methods for psychology (4th ed.)**. California, United States: Duxbury Press.

Janis, 1. L. & Mann, L. (1977). Decision making: A psychological analysis of conflict. **choice and commitment, Society for Military History**, 42 (2), 105.

Klingsieck, K., Fries, S., Horz, C., & Hofer, M. (2012). Procrastination in a distance university setting. **Distance Education**, 33(3), 295–310.

Lal, K. (2014).Academic stress Among Adolescent in Relation to Intelligence and Demographic Factors,**American**

International Journal of Research in Humanities, Arts and Social Sciences, 5(1),123-129.

Milgram, N., & Tenne, R. (2000). Personality Correlates of Decisional and Task Avoidant Procrastination. **European Journal of Personality**, 141-156.

O'Brien, W. (2000). Applying The Transtheoretical Model to Academic Procrastintion. **Unpublished Doctoral Dissertation**, Faculty of the Department of Psychology , University of Houston.

Ozer, B. U., Demir, A.& Ferrari, J. (2009). Exploring Academic Procrastination Among Turkish Students: Possible Gender Differences in Prevalence and Reasons. **The Journal of Social Psychology**, 149(2), 241-257.

Ozer, B. U., Ferrari, J. (2011). Gender Orientation and Academic Procrastination: Exploring TurkishHigh School Students. **Individual Differences Research**, 9(1), 33-40.

Prabhu, P. S. (2015). A Study on Academic Stress among Higher Secondary Students. **International Journal of Humanities and Social Science Invention**, 4(10), 63-68.

Rosario, P., Costa, M., Nunez, J. C., Pienda, J. G., Solano, P., & Valle, A. (2009). Academic Procrastination: Associations with Personal,School, and Family Variables. **The Spanish Journal of Psychology**, 12(1), 118-127.

Sagar, P., & Singh, B. (2017). A study of Academic Stress Among Higher Secondary School Students. **International Journal of Creative Research Thoughts**, 5(4), 1864- 1869.

Schraw, G., Wadkins, T., & Olafson, L. (2007). Doing the Things We Do: A Grounded Theory of Academic Procrastination. **Journal of Educational Psychology**, 99(1), 12–25.

Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic Procrastination: Frequency and Cognitive-Behavioral Correlates. **Journal of Counseling Psychology**, 31(4), 503-509.

Steel, P. (2007). The Nature of Procrastination: A Meta-Analytic and Theoretical Review of Quintessential Self-Regulatory Failure**. Psychological Bulletin** 133(1), 65-94.

Steel, P. (2010). Arousal, avoidant and decisional procrastinators: Do they exist? **Personality and Individual Differences**, 48, 926–934.

Tuckman, B.W. (1990). Measuring procrastination attitudinally and behaviorally. **Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association** (Boston, MA April 16-20).

Uzun, A. M., Unal, E. (2014). Exploring Internet Addiction, Academic Procrastination and General Procrastination among Pre-Service ICT Teachers, **Mevlana Intenational Journal of Education**, 4, 1, 189-201.

Zohreyi,T., Erfani, N.& Jadidiyan, A. A. (2016) Predicting academic stress based on academic procrastination among female students, **Acta Medica Mediterranea,** 32, 1257-1264.

الجامعة الإفتراضية : المفهوم والأنماط وأوجه الإستفادة منها فى مصر فى ظل تداعيات فيروس كورونا (كوفيد-١٩)

منال سعد الدين ابوزيد حسن

تخصص التربية المقارنة والإدارة التعليمية

Manalabozeed2015@gmail.com

أ.د. محمد أحمد حسين ناصف

أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية

كلية التربية – جامعة الزقازيق

mohammednasef45@yahoo.com

د. مشيرة أحمد سالم حسن هنداوى

مدرس التربية المقارنة والإدارة التعليمية

كلية التربية – جامعة الزقازيق

Drmoshera.hendawy@yahoo.com

الملخص :

استهدفت الدراسة التعرف على مفاهيم وأنماط الجامعة الإفتراضية كأحد الصيغ الجديد فى التعليم الجامعى وأوجه الإستفادة منها فى مصر فى ظل تداعيات فيروس كورونا (كوفيد -١٩)، واشتملت على الإطار العام للدراسة ويتضمن المقدمة والمشكلة، والأهداف والأهمية والمنهجية والمصطلحات والدراسات السابقة، وخطوات الدراسة، كما اشتملت على ثلاثة محاور يتضمن الأول مفهوم الجامعة الإفتراضية وأهدافها.

ويتضمن المحور الثانى خصائص الجامعة الإفتراضية وأنماطها وأنواعها وعوامل نجاحها، ويتضمن المحور الثالث تداعيات فيروس كورونا (كوفيد -١٩) على التعليم وجهود مصر لمواجهته، وإمكان الإستفادة من الجامعة الإفتراضية ودواعى الأخذ بها لحل مشكلات التعليم الجامعى فى ظل تداعيات فيروس كورونا (كوفيد -١٩)، وقد خلصت الدراسة إلى التوصية بضرورة الأخذ بصيغة الجامعة الإفتراضية للتغلب على الحد من إنتشار فيروس كورونا (كوفيد -١٩) لضمان

استمرار الدراسة الجامعية للطلاب وذلك من خلال عمل دراسة جدوى لإختيار النمط المناسب لطبيعة واحتياجات التعليم الجامعى فى مصر بما يتناسب مع طبيعة المجتمع المصرى واحتياجاته، لحل المشكلات التى تواجه التعليم الجامعى فى ظل هذه الجائحة وأى أزمات وتحديات مستقبلية.

الكلمات المفتاحية : التعليم عن بعد - الجامعة الإفتراضية – تداعيات فيروس كورونا (كوفيد -١٩)

Abstract:

The study aimed to identify the concepts and patterns of the hypothetical university as one of the new formats in university education and the ways to benefit from it in Egypt in light of the repercussions of the Corona virus, It included the general framework of the study and includes the introduction, problem, objectives, importance, methodology, terminology, previous studies, and study steps, as well as three axes. The first includes the concept of the hypothetical university and its objectives.

The second axis includes the characteristics of the hypothetical university, its patterns, types and factors of its success, and the third axis includes the implications of the Corona virus on education and Egypt's efforts to confront it, the possibility of benefiting from the virtual university and the reasons for adopting it to solve the problems of university education in light of the repercussions of the Corona virus. The study concluded with the recommendation of the necessity of adopting the default university formula to overcome the limitation of the spread of the Coronavirus to ensure the continuation of university studies for students by conducting a feasibility study to choose the appropriate pattern for the nature and needs of university education in Egypt in line with the

nature and needs of the Egyptian society To solve the problems facing university education in light of this pandemic and any future crises and challenges.

Key Words : Distance Education - Virtual University- Repercussions of the Coronavirus (Covid-19)

مقدمة :

يشهد عصرنا هذا تحديات عديدة فرضت نفسها على طبيعة الحياة فيه، ومن أبرز هذه التحديات ما يشهده العالم من تقدم في تقنيات المعلوماتية والاتصالات الحديثة. فلم يشهد عصر من عصور التقدم التقني الذي شهده هذا العصر في نواحى متعددة من أهمها الثورة الهائلة التي حدثت في تقنيات الاتصالات والمعلومات والتي توجت أخيراً بشبكة المعلومات الدولية الأنترنت فالثورة التكنولوجية المتمثلة في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات أسهمت في تغيير طبيعة الحياة على مختلف المستويات والمؤسسات ومن بينها المؤسسات التعليمية على نحو جذري خاصة في الدول المتقدمة.

هذه التغيرات السريعة والمتلاحقة جعلت الحاجة ملحة إلى تعليم من نوع جديد يستوعب تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، يستفاد منها في تقديم تعليم يزود الطلاب بعقلية ناقدة وواعية ومبدعة وقادرة على التعامل مع طوفان المعلومات والإفادة منها، ويبعد عن التعليم التقليدى ويراعى ظروف المتعلمين ويتجاوز حدود الزمان والمكان، ولا يشترط التواجد المتزامن للمتعلمين مع المعلم في المكان نفسه وتمثل ذلك فى إتجاه جديد فى التعليم وهو التعليم عن بعد.

وقد بات من المؤكد أهمية الأخذ بهذه الصيغ الجديدة فى التعليم الجامعى لما تفرضه طبيعة العصر من تحديات خاصة فى ظل تداعيات (كوفيد -١٩) التى أوجدت أكبر إنقطاع فى نظم التعليم فى التاريخ على مدار عامين وأثرت فى إغلاق

المدارس والجامعات خاصة فى البلدان المنخفضة الدخل والمتوسطة الدخل، وأصبح من الضرورى أن تحفز هذه الأزمة الإبتكار داخل قطاع التعليم وذلك لضمان إستمرارية التعليم فى ظل هذه الأزمة وأيضا لمواجهة أى تحديات تواجه نظام التعليم فى مصر، خاصة أنه ليس هناك دلائل على قرب إنتهاء أزمة جائحة كوفيد -١٩ والإنقطاع غير المسبوق فى التعليم، وأصبح من الضرورى بناء نظم تعليم قادرة على التكيف مع هذه الأزمة وأيضا مواجهة أى تحديات مستقبلية.

لذا فمن الأهمية التعرف على مفهوم الجامعة الإفتراضية وخصائصها وأهدافها ومتطلبات تحقيقها ونجاحها فى التعليم الجامعى فى مصر لمواجهة التحديات والأزمات.

مشكلة البحث :

يشهد العالم حاليا حدثا جللا قد يهدد التعليم بأزمة هائلة ربما كانت هى الأخطر فى زماننا المعاصر، فقد تسببت جائحة فيروس كورونا (كوفيد -١٩) فى أزمة تعليمية عالمية أدت إلى إغلاق المدارس والجامعات فقد أشارت تقديرات اليونسكو إلى إغلاق المدارس والجامعات على الصعيد الوطني في ١٦٥ بلدا منذ ٢٦ آذار/مارس ٢٠٢٠، ما أثر على ما يفوق ١,٥ مليار تلميذ من أطفال وشباب، أى ٨٧ في المائة من التلاميذ حول العالم، وإلى إغلاق المدارس على الصعيد المحلي في ١١ بلدا آخر، وقد ناشد اليونسكو الدول بإتخاذ التدابيرَ والإجراءاتِ الجماعيةَ التي تهدف إلى التصدي لما انطوى عليه وباء كورونا من آثار جانبية على قطاع التعليم[١].

وقد بدأ العالم يدرك قوة التعليم الإلكتروني، ليس فقط بسبب جائحة فيروس كورونا، ولكن أيضا لأنه يمثل جزءا كبيرا من مستقبل التعليم، والتغلب على عدم تناسب قدرة الجامعات التقليدية لمواجهة زيادة الطلب الإجتماعى على التعليم، ومما سبق يمكن القول أن التعليم عن بعد أصبح مطلبا ملحا لمختلف دول العالم بعدما تفشى فيروس كورونا، وأرغم الجميع على إغلاق المدارس والجامعات وذلك للتدابير واتخاذ الإجراءات الإحترازية لمواجهة فيروس كورونا، وبالتالى أصبح التعليم

عن بعد أحد الحلول التى لجأت إليها الدول وذلك لعدم تعطيل العملية التعليمية بشكل كامل، ولأنه يعمل على كسر حاجز الحدود الزمانية والمكانية وخفض الوقت اللازم للتعلم وكذلك التكاليف المالية، لذلك لابد ان يكون هناك نظام تعليمى إلكترونى متطور مع ما يشهده العالم من تطور مستمر فى تكنولوجيا المعلومات والإتصالات وذلك لمواجهة أوقات الأزمات والكوارث المناخية والطبيعية أو الصحية التي يصعب معها الاعتماد على التعليم النظامي التقليدى خاصة أن بعض الجامعات لجأت لخيار التعليم الإلكترونى وسارعت فى تطبيقه متجاهلة أهمية وجود تكنولوجيا تساند العملية التعليمية وأهمية تدريب الكوادر عليها سواء من المحاضرين أو الإداريين.

وفى ضوء ما سبق يمكن بلورة مشكلة البحث فى السؤال الرئيس التالى :

كيف يمكن الأخذ بصيغة الجامعة الإفتراضية لمواجهة تداعيات فيروس كورونا (كوفيد -١٩) على التعليم الجامعى فى مصر؟

وينبثق عن هذا السؤال الرئيس عدة أسئلة فرعية على النحو التالى :

١. ما مفهوم الجامعة الإفتراضية وأهدافها؟
٢. ما خصائص الجامعة الإفتراضية، وما أهم أنماطها؟
٣. ما تداعيات فيروس كورونا (كوفيد -١٩) على التعليم؟
٤. ما أوجه الإستفادة من صيغة الجامعة الإفتراضية فى مواجهة تداعيات فيروس كورونا وأى تحديات مستقبلية؟

أهداف البحث :

يهدف البحث إلى التعرف على

١. مفهوم الجامعة الإفتراضية وأهدافها.
٢. خصائص الجامعة الإفتراضية وأنماطها.
٣. تداعيات فيروس كورونا (كوفيد -١٩) على التعليم الجامعى فى مصر.

٤. أوجه الإستفادة من الجامعة الإفتراضية فى ظل تداعيات فيروس كورونا على التعليم الجامعى.

أهمية البحث :

وتتمثل أهمية البحث فى النقاط التالية :

١. إلقاء الضوء على تطور صيغ التعليم عن بعد والجامعة الإفتراضية، كأحدث الصيغ فى عصرنا هذا، وتوضيح أهدافها وخصائصها وأنماطها.

٢. دراسة تداعيات فيروس كورونا على التعليم الجامعى خاصة مع استمراره للعام التالى.

٣. ضرورة تبنى صيغة الجامعة الإفتراضية بخصائصها وأنماطها والعمل على توفير متطلبات تحقيقها لمواجهة تداعيات فيروس كورونا على التعليم الجامعى ومواجهة أى تحديات مستقبلية.

منهج الدراسة :

استخدمت الدراسة المنهج الوصفى لملاءمته لطبيعة البحث حيث يفيد فى تحليل مفهوم الجامعة الإفتراضية والأدبيات التى توضح خصائصها وأنماطها ومتطلبات الأخذ بها لمواجهة تداعيات فيروس كورونا على التعليم الجامعى ومواجهة أى تحديات مستقبلية تواجه أنظمة التعليم الجامعى.

مصطلحات الدراسة :

التعليم عن بعد (Distance Education)

يعد مفهوم التعليم عن بعد من أقدم نماذج التعليم، حيث ظهر في نهاية القرن التاسع عشر سواء بالمراسلة البريدية أو استخدام جهاز الراديو، وتطور في القرن العشرين ليكون عن طريق القنوات المتلفزة، وقد زاد انتشاره في القرن الحادي والعشرين وأصبح اليوم منتشرا في جميع أنحاء العالم، ويخدم عشرات الملايين من الطلاب ، وله العديد من الخبراء والمنظمات المهنية في جميع أنحاء العالم . وقد حقق

هذا النوع من التعليم أهدافا لم تستطع الجامعة التقليدية تحقيقها كتعليم الكبار والتعلم مدي الحياة، وذلك لأنه يراعي ظروف المتعلمين ويتجاوز حدود الزمان والمكان وتقل فيه القيود والقوانين التي تعوق أتاحته لمن يريد الحصول عليه، وقد يسر هذا النوع من التعليم التقدم الهائل في تقنيات الاتصال من تكنولوجيا متعددة الأوساط والكمبيوتر وشبكاته العالمية، والتي أحدثت نقلة نوعية في التعليم عن بعد فأصبح التعليم والتدريب ميسرا لكل من يطمح إليه(٢).

وهو عبارة عن إتاحة الفرصة للمواطن، لكي يواصل تعليمه بعد فترة من العمل والانقطاع عن التعليم، ومن أشكاله المختلفة: الجامعة المفتوحة أو مراكز التعليم المفتوح التابعة للجامعات، وهو نوع من التعليم لا يتقيد بكل قواعد التعليم النظامي، وإنما يضمن المرونة والمناسبة لظروف الطالب المختلفة، ويسمح له بالعمل في الوقت نفسه؛ فالجامعة المفتوحة ليست تكرارًا لمؤسسات التعليم العالي، وإنما تحتاج لإعداد خاص في برامجها ومناهجها حتى تعوض غياب التفاعل بين الأستاذ والطالب، وهو تعليم يعتمد على بنية تكنولوجية إلكترونية في إرساله واستقباله مع وسائط وبرمجيات معدة لعمليات التعليم والتعلم(٣).

وتعرف الباحثة التعليم عن بعد إجرائيا بأنه هو التعليم الذى يعتمد على تقنيات الإتصال من تكنولوجيا متعددة الأوساط والكمبيوتر وشبكاته العالمية والذى يراعى ظروف المتعلمين ويتجاوز حدود الزمان والمكان.

الجامعة الافتراضية : (Virtual University)

تعرف الجامعة الإفتراضية بأنها شكل من أشكال التعليم العالي والجامعي يعتمد على الدارس نفسه وتوافر الدافع الذاتي للتعلم لديه، وتعتمد على وسائل التعليم عن بعد، والتفاعل غير المباشر بين المعلم والدارس، حيث يكون الدارسون

بعيدين عن مؤسسات التعليم والهيئة الأكاديمية التي تضع البرامج العلمية، وهي وسيلة اقتصادية لنشر التعليم وتنويعه، حيث توفر التعليم الجامعي لكل من لديه الرغبة، بغض النظر عن موقعه الجغرافي ووضعه الاجتماعي أو سنه أو مؤهلاته[٤].

وتختلف الجامعة الافتراضية عن الجامعات التقليدية في أن جميع أنشطتها افتراضية غير مادية، تتم بشكل مباشر بواسطة الإنترنت، وسميت افتراضية لأن جميع متطلبات العملية التعليمية فيها تتم من خلال واقع افتراضي من بعد، كالتسجيل، ودراسة المقررات، وعقد الامتحانات، والحصول على الشهادات، ويعطي الطالب مرونة كبيرة في الحصول على هذا النوع من التعليم والالتقاء بأستاذه مع إسقاط حاجزي الزمان والمكان[٥].

وتعرف الباحثة الجامعة الإفتراضية إجرائيا بأنها صيغة جديدة للتعليم الجامعى عن بعد تعتمد على الإنترنت فى توصيل المعلومات فى أى زمان ومكان بطريقة متزامنة أو غير متزامنة، والجامعة الإفتراضية نظام يسعى إلى تحقيق أهداف محددة وله مدخلات وعمليات ومخرجات.

تداعيات فيروس كورونا (كوفيد-١٩)

Repercussion of the Corona Virus (Covid-19) :

أن لكوفيد -١٩ أضرارا جسيمة لا يمكن أن تحصى، فقد تسبب في تعطيل جوانب حياة الإنسان تقريبا، بما في ذلك الخسائر المأساوية في الأرواح حول العالم، وكسر الإيقاعات اليومية التي يعيشها سكان العالم، وحطم ذلك الروتين اليومي والأنماط والأعراف، وكشف أفضل وأسوأ ما في المؤسسات الإنسانية داخل المجتمع الواحد وعلى المستوى الدولي، فوفر كل ما جرى فرصة للتفكير والتأمل في الحياة الإنسانية وأنظمتها، وحفز إعادة التفكير في كل شيء بما في ذلك التعليم، حيث عطل الفيروس عمليات ملايين المدارس عبر العالم، فقد وصفت اليونسكو ما خلفه كوفيد -١٩ بأنه أعظم اضطراب تعليمي عبر التاريخ؛

فبحلول ١٨ مارس٢٠٢٠ م أغلقت أكثر من ١٠٧ دول مدارسها؛ ما دفع ٨٦٢ مليون طالب وطالبة إلى البقاء في المنازل[٦].

الدراسات السابقة :

نجد أن الجامعات الإفتراضية ظهرت كنوع جديد من التعليم الذى يستوعب تكنولوجيا المعلومات والإتصالات، ويستفاد منها فى تقديم تعليم يزود الطلاب بعقلية ناقدة وواعية قادرة على التعامل مع طوفان المعلومات والإفادة منها، ويراعى ظروف المتعلمين ويتجاوز حدود الزمان والمكان، ولا يشترط التواجد المتزامن للمتعلمين مع المعلم فى المكان نفسه، ومن ثم قد حظيت هذه الجامعات بالعديد من الدراسات من أهمها :

أولا : الدراسات العربية :

١. المتطلبات التربوية لإنشاء جامعة افتراضية بمصر من وجهة نظر خبراء التربية[٧] :

هدفت الدراسة إلى تسليط الضوء على مفهوم الجامعة الافتراضية ومتطلبات إنشائها بمصر من وجهة نظر خبراء التربية. وقد **استخدمت الدراسة** الوصفي لملاءمته طبيعة الدراسة وأهدافها واستخدمت أسلوب دلفاي كأحد الأساليب القادرة على رسم ملامح رؤية مستقبلية للمتطلبات التربوية لإنشاء جامعة افتراضية.

وقد **سعت الدراسة** لتحديد المتطلبات التربوية لإنشاء جامعة افتراضية في مصر بما يتوافق مع احتياجات ومتطلبات المجتمع المصري من خلال استقصاء أراء مجموعة من خبراء وأساتذة التربية من خلال استخدام أسلوب دلفاي ثلاث جولات على عينة نهائية (٤٨خبير).

وتوصلت الدراسة إلى (٦٣) متطلبا تمثل ما اتفق عليه الخبراء، كانت أعلى عشر متطلبات هي تحديد أهداف الجامعة الافتراضية، وتحديد نظام الدراسة في الجامعة الافتراضية سواء كان نظام (الساعات المعتمدة – الفصول الدراسية –

العالم الدراسي)، وعمل دراسة جدوى قبل إنشاء الجامعة الافتراضية، وملائمة التكنولوجيا لطبيعة المناهج الدراسية، القدرة على التعامل مع الحاسب الآلي وبرامجه المختلفة، وعمل نظام للتقويم المستمر للأداء، وامتلاك مهارات استخدام شبكة الإنترنت والبحث فيها عن المعلومات، والإلمام بمهارات إدارة بيئة التعلم الافتراضي، وتجهيز كلمات مرور للطلاب الذين تم تسجيلهم للحصول على المقررات، والاعتراف المحلى والإقليمي بالشهادات التي تمنحها الجامعة الافتراضية.

وأوصت الدراسة بضرورة إنشاء مجلس وطني تابع لوزارة التعليم العالي يهتم بتنفيذ المتطلبات التي توصلت إليها الدراسة ويختص هذا المجلس بدعم هذا النمط من الجامعات فنيا وتقنيا وماديا بما يحقق لا مركزية إدارة هذا التعليم.

٢. الجامعة الافتراضية مدخل لتطوير التعليم عن بعد بجامعة الزقازيق : دراسة تحليلية[٨] :

هدفت الدراسة التعرف على صيغة الجامعة الافتراضية كأحد صيغ التعليم عن بعد في تطوير التعليم المفتوح بجامعة الزقازيق. وقد **استخدمت الدراسة** المنهج الوصفي لملاءمته لطبيعة البحث حيث يفيد في تحليل تطور مفهوم التعليم الجامعي عن بعد ومفهوم الجامعة الافتراضية.

وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، وهى:

١. أن الجامعة الافتراضية بما يميزها من خصائص، وما يرتبط بها من مقومات هي الصيغة المثلي للتعليم عن بعد، وتحقيقا لمبدأ ديمقراطية التعليم وإتاحة التعليم الجامعي لكل من يطلبه حسب ظروف الزمان، والمكان، وطبيعة العمل، تحقيقا لمبدأ التعليم للجميع والتعليم المستمر.

٢. يبقي تأسيس وتطوير تعليم جامعي عن بعد في صيغة الجامعة الافتراضية مرهون بتوفير متطلبات هذا النوع من التعليم والتغلب علي التحديات التي تعوق تحقيقه.

٣. إن إنشاء مركز التعليم الجامعي المفتوح (عن بعد) كما وردت تسميته في استراتيجية تطوير جامعة الزقازيق، لم يختلف في الكثير من خصائصه عن

البرامج الدراسية في التعليم الجامعي التقليدي، مثل صيغ التعليم الجامعي نظام الانتساب، والانتساب الموجة، حيث يرتبط المتعلم بالحرم الجامعي التحاقا وتدريسا وتقييما، مع عدم التقيد بشروط السن والانتظام في الدراسة.

٤. إن صيغة التعليم المفتوح الذي تتبناها الجامعة ، ومركز التعليم المفتوح صيغة تقليدية ترتبط بالحرم الجامعي من حيث الالتحاق ، والتدريس ، والتقييم والامتحانات ، وهذا يخالف فلسفة أنشاء هذا النوع من التعليم، ولم يحدث تطور في انتقاله من النمط التقليدي في التعليم الجامعي إلي النمط الالكتروني الافتراضي، على الرغم من الإيرادات التي حققتها صيغة التعليم المفتوح بالجامعة وبقى على نمطه التقليدي، وكان يمكن الاستفادة من هذه الايرادات في تطويره والانتقال به تدريجيا الى تعليم الكتروني.

٥. ضرورة الانتقال من الصيغة التقليدية الحالية إلي صيغة التعليم الجامعي الافتراضي، واستثمار موارد الجامعة في تطوير البنية الالكترونية للمركز حتي يمكن إن يطور الأداء والجودة التعليمية بالمركز.

٣. تصور مقترح للجامعة الافتراضية بجمهورية مصر العربية في ضوء بعض الخبرات العالمية[٩] :

هدفت الدراسة إلى التعرف على الجامعة الافتراضية؛ من حيث فلسفتها، وأنماطها، ومعايير تميزها، ومن ثم الوقوف على بعض مرتكزات وآليات الجامعة الافتراضية من خلال مقارنة بعض تجارب الجامعات العالمية في هذا المجال، ومن ثم التوصل إلى تصور مقترح لجامعة افتراضية في مصر.

استخدمت الدراسة المنهج المقارن من خلال تتناول الدراسة بالرصد والتحليل خبرات بعض الدول الرائدة في هذا المجال لتحديد المتطلبات اللازم توافرها لإنشاء جامعة افتراضية تواكب الاتجاهات العالمية المعاصرة.

وتوصلت الدراسة إلى وضع تصور مقترح لجامعة افتراضية مصرية مع الأخذ في الاعتبار بمجموعة من النقاط الهامة وهى:

- التحديد الواضح للتعليم الافتراضي وأهدافه والذى يأخذ في اعتباره حاجات المستفيدين منه والعاملين به على ان تتبع هذه الفلسفة من فهم واضح لفلسفة التعليم الافتراضي.
- الاهتمام بالتوعية الاعلامية للتعليم الافتراضي والتركيز على أهميته ومميزاته.
- توفير برامج ودورات تدريبية لغالبية أعضاء هيئة التدريس بالجامعات لتدريبهم على كيفية تحويل المقررات التقليدية إلى مقررات الكترونية وكذلك تنظيمها وتقديمها.
- وضع سياسة واضحة لتحديد مصادر التمويل وبنود انفاقه لضمان الاستقرار في مصادر التمويل.
- العمل على تشجيع التعاون بين الجامعة الافتراضية المصرية، والجامعات المفتوحة الأجنبية وعقد الاتفاقيات معها، وتبادل الخبرات معها.
- رسم الخطط المستقبلية، والسماح بالتوسع في برامج التعليم الافتراضي أو تطويره أو استحداث برامج وتخصصات جديدة.

الدراسات الأجنبية:

١. الجامعة الافتراضية: منظور جديد للتعليم العالي[١٠]

هدفت الدراسة إلى التعرف على السيناريو العام للجامعات الافتراضية من خلال مراجعة وصفية للأبحاث السابقة التي تناولت الجامعات الافتراضية. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي؛ حيث تمت مراجعة الأدبيات التي تناولت الجامعات القائمة على الويب والتعليم المفتوح.

وتوصلت الدراسة من خلال تلك المراجعة إلى استكشاف مفهوم الجامعة الافتراضية، والسيناريو العام وممارستها، والمزايا والعيوب، والعوائق التي تقف أمام الجامعة الافتراضية.

٢. تقييم قابلية الاستخدام لبيئة التعلم الافتراضية : دراسة حالة جامعية [١١]

هدفت الدراسة إلى تقييم قابلية ورضا مستخدمي بيئات التعلم الافتراضية Virtual Learning Environment (مثل الطلاب والأكاديميين والإداريين)، ودورها في تسهيل طرق التعلم عبر الإنترنت من خلال تقديم مواد الدورة ونظام إدارة الدورة والتواصل عبر الانترنت.

واستخدمت الدراسة مدخل الإدارة التفاعلية من خلال دراسة حالة لجامعة بورنموث بإنجلترا، وطبقت على عينة مكونة من ١٣٧ طالب، ٢٣ أكاديمي، ١٩ إداري، وثلاثة من فني التعلم. وتوصلت الدراسة إلى ارتفاع قابلية ورضا الطلاب عن بيئات التعلم الافتراضية أكثر من غيرهم من الموظفين، مع وجود اختلاف بين الطلاب.

٣. نموذج استراتيجي للجامعة الافتراضية [١٢]

هدفت الدراسة إلى تناول الأشكال الجديدة للنموذج الاستراتيجي للجامعة الافتراضية، حيث توفر الجامعات كمحرك للمجتمع بيئات افتراضية للتعلم، والتي تستخدم التكنولوجيا والاتصالات والمعلومات، وتزيل حواجز الوقت والمكان، وتسرع من فرص التعليم بالسرعة المطلوبة.

واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى نموذج استراتيجي للجامعة الافتراضية يتضمن البنية التحتية البشرية، والتكنولوجيا، وعلم التربية، والقيم الاجتماعية - الثقافية، والإدارة الاجتماعية والدعم.

٤. ظاهرة الجامعة الافتراضية في العصر الجديد [١٣]

هدفت الدراسة إلى عرض اتجاهات وتغيرات الجامعات الافتراضية في التعليم العالي، وشرح بعض العوامل الرئيسية التي تؤثر على الجامعات الافتراضية في العصر الجديد، حيث يستمر التغيير خاصة مع ظهور تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الجديدة.

واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى أن الجامعات الافتراضية تبتكر أفكار جديدة مثل الهياكل التنظيمية الجديدة، ونماذج التعاون الجديدة، وأنماط التسليم الجديدة، والسياسات الجديدة، ونماذج التقييم الجديدة، ونماذج التمويل الجديدة، والمهارات الجديدة من جانب الطلاب وأعضاء هيئة التدريس والإداريين. وبالتالي قد تنمو الجامعات الافتراضية في السنوات القادمة وتخدم مجموعة أكثر تنوعًا من الطلاب.

التعليق على الدراسات السابقة :

فى ضوء العرض السابق للدراسات السابقة العربية والأجنبية يتضح أنه ثورة تكنولوجيا المعلومات والإتصالات والتى كانت أساس الثورة المعرفية كان لها عظيم الأثر فى إدخال فى إدخال أدوات تكنولوجيا المعلومات والإتصالات فى ميدان التعليم الجامعى. حيث أدت إلى ظهور العديد من صيغ التعليم الجامعى عن بعد، حيث أصبحنا نجد التعليم الإلكترونى، والتعليم عن بعد، والجامعة الإفتراضية والتى ظهرت نتيجة للتطور الهائل فى تقنية المعلومات ووسائل الإتصال الرقمية، وما ترتكز عليه فلسفة التعليم الإفتراضى فى تجاوز حدود الزمان والمكان وفتح آفاق جديدة فى التعليم الجامعى وفتحت الأبواب أمام كل الراغبين فى التعليم دون إعتبار لسن، أو بعد جغرافى، أو حواجز إجتماعية، أو زمانية، أو إقتصادية.

وبعد تحليل الدراسات السابقة نجد أنها قد دعمت فكرة ضرورة الأخذ بنظام الجامعة الافتراضية وأوضحت الدراسات أن الجامعة الإفتراضية من التجارب الناجحة فى الدول التى أخذت بها وأنها استمدت عوامل نجاحها من ظروف مجتمعاتها الثقافية والاجتماعية، الأمر الذي يجعلنا نفكر في ضرورة تهيئة البيئة المناسبة لنجاح هذه الصيغة بما يتوافق مع ظروف المجتمع المصرى حيث أن هذا البعد لم يحظ بالاهتمام الكافى من جانب الدراسات السابقة. كما أن الدراسة الحالية تختلف عن الدراسات السابقة في أنها سوف تتناول واقع التعليم المفتوح فى

أحدى الجامعات المصرية وهى جامعة الزقازيق وسوف تتناول عرض وتحليل لبعض الجامعات الافتراضية العربية والأجنبية وإمكانية الإفادة منها في تطوير التعليم الجامعي المفتوح بجامعة الزقازيق.

وقد استفادت الدراسة الحالية من كافة تلك الدراسات السابقة، لتأصيل وتوضيح المفاهيم، واستكمال البناءالمعرفي للدراسة.

خطوات سير الدراسة :

تسير خطوات الدراسة فى ثلاثة محاور أساسية وهى :

- المحور الأول : مفهوم الجامعة الإفتراضية وأهدافها.
- المحور الثانى : خصائص الجامعة الإفتراضية وأنماطها.
- المحور الثالث : تداعيات فيروس كورونا (كوفيد -١٩) على التعليم وجهود مصر لمواجهته، وإمكان الإستفادة من الجامعة الإفتراضية ودواعى الأخذ بها لحل مشكلات التعليم الجامعى فى ظل تداعيات فيروس كورونا (كوفيد -١٩) ومقترحات الإستفادة منها للتغلب على الحد من إنتشار الفيروس مع ضمان استمرار الدراسة الجامعية للطلاب، وذلك من خلال الأخذ بصيغة الجامعة الإفتراضية.

المحور الأول : مفهوم الجامعة الافتراضية

لقد أدى "التطور الهائل الذى طرأ في مجال الحاسبات وتكنولوجيا الاتصالات إلى ظهور العديد من التحديات التي تواجه الأنظمة التعليمية ليس في الدول العربية فحسب، وإنما في العالم ككل وتضمن ذلك إحداث نقلة نوعية شاملة في النظام التعليمي والدخول إلى عصر المعلوماتية وسهل عملية استخدام الحاسبات الإلكترونية كأداة فعالة في التعليم والتعلم ومساعدة الدارسين في الاتصال المستمر بمراكز المعلومات والمعارف المتطورة والمعاصرة باستخدام الإنترنت، كما أدى هذا التطور إلى حدوث طفرة هائلة في شبكة الإنترنت وتكنولوجيا المعلومات، وظهور بنية تحتية

إلكترونية متطورة، وتوفير بيئة تعليمية افتراضية مناسبة يمكن من خلالها تقديم برامج دراسية على الإنترنت بطريقة مباشرة وظهور ما يسمى بالتعليم الإلكتروني الذى تقوم على أساسه الجامعة الافتراضية"[١٤].

وتعددت التعريفات التي تناولت الجامعة الافتراضية، منها ما يلي:

- مؤسسة تستخدم التكنولوجيا لتخطى حواجز الزمان والمكان المرتبطة بالتعليم التقليدي ويصنف الجامعات الافتراضية على أنها إما اتحادات متعددة المؤسسات تغطى مناطق جغرافية بأكملها أو التعليم عن بعد ضمن برامج المؤسسات التقليدية[١٥].

وهذا التعريف يركز على استخدام الجامعة الافتراضية للتكنولوجيا وعلى تصنيف الجامعات الافتراضية اما اتحادات متعددة المؤسسات أو التعليم عن بعد ضمن برامج المؤسسات التقليدية.

- جامعة بلا حرم جامعي بالمعنى المعتاد فبدلاً من الحرم الجامعي، تتكون التجهيزات والمعدات الفعلية للجامعة الافتراضية من الدورات والخوادم وأجهزة الكمبيوتر لتلقي الرسائل وإرسالها في جامعة افتراضية، وان بقاء وحياة التعلم الافتراضي لا يتوقف فقط على الفاعلية التعليمية، بل على المنفذ الفردي للتكنولوجيا[١٦].

وهذا التعريف يركز على كون الجامعة الافتراضية بلا حرم جامعي ولكنها في الفضاء تعتمد على التكنولوجيا والخوادم واجهزة الكمبيوتر.

- نظام كامل منفصل وتعمل بشكل مستقل عن غيرها من الجامعات، وتتضمن بالفعل محتوي تعليمي وفصول دراسية ومكتبات ومعلمين وطلاب ومجتمعات، لكن التعليم يتم من خلال الإنترنت[١٧].
- مؤسسة تقدم التعليم الجامعي وصيغة من صيغ التعليم من بعد، يتم عن طريقها توفير بنية تعليمية الكترونية متكاملة لمنح درجات علمية مختلفة وذلك من خلال شبكة الإنترنت، كما يمكن تقييم الطلاب وتقديم الامتحانات من خلال توظيف تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات[١٨].

ويركز هذا التعريف على أن الجامعة الافتراضية تمثل إحدى صيغ التعليم من بعد، تعتمد على توفير بنية تعليمية الكترونية متكاملة تقدم كافة الخدمات العلمية والإدارية للطلاب من خلال شبكة الإنترنت.

- مفهوم ناشئ يستخدم تقنيات المعلومات والاتصالات لتقديم التعليم للطلاب، وهي مؤسسة مرنة وملائمة للمتعلمين وتعتمد على تزويدهم بالتكنولوجيا(١٩).
- منظمة توفر التعليم وفرص التعلم من خلال بوابة ويب مصممة جيداً على الإنترنت، باستخدام برمجة الكمبيوتر وتقنيات الوسائط المتعددة لتقديم فصولها الافتراضية، ووحدات الدورة التدريبية، والبرامج التعليمية التفاعلية، والمحاكاة عبر الإنترنت وتطبيق الواقع الافتراضي لدعم العمل المخبري والتجريبي، والواجبات، وأخيراً التقييم والامتحانات والشهادة(٢٠).
- مؤسسة جامعية للتعليم عن بعد تعتمد في عملها على الإنترنت في توصيل المعلومات للدارسين في أماكن إقامتهم، وتقديم الدعم التعليمي، بالإضافة إلى استخدام نفس التكنولوجيا للأنشطة الأساسية مثل الإدارة : كالتسويق وتسجيل الطلاب، ودفع المصروفات الخ، والإنتاج والتوزيع والتطوير للمواد التعليمية، وإلقاء المحاضرات والتعليم وتقديم النصح أو الاستشارة المهنية، وتقييم الطلاب والامتحانات(٢١).

ويركز هذا التعريف على كون الجامعة الافتراضية مؤسسة جامعية للتعليم عن بعد تتجاوز حدود الزمان والمكان، وتقدم الخدمات الإدارية للطلاب باستخدام التكنولوجيا عبر الانترنت.

- إتاحة الفرصة التعليمية عن بعد من خلال القدرة على المشاركة في ترتيبات التعلم الرسمية على الرغم من الحواجز مثل نقص مؤهلات الالتحاق وعدم القدرة على الدفع، كما وتشمل أيضًا أساليب تعليم مؤسسية، والتي إذا لم

تتماشى بعناية مع احتياجات المتعلمين غير التقليديين، يمكن أن تشكل أنواعًا مختلفة من التحديات للتقدم وفرص التعلم[٢٢].

ومن خلال عرض التعريفات السابقة، يتضح أن جميع تعاريف الجامعة الافتراضية تشترك في الخصائص التالية:

١. أن الجامعة الافتراضية مؤسسة جامعية تعتمد في عملها على الإنترنت في توصيل المعلومات للدارسين وكافة الخدمات الإدارية لهم في أماكن إقامتهم.
٢. أن الجامعة الافتراضية ليس لها وجود مادى حقيقي لأنها ليس لها مباني مادية أو أسوار، فهي جامعة بلا جدران تتحر من قيود الزمان والمكان.
٣. أن الجامعة الافتراضية تمثل رؤية مستقبلية للتعليم الجامعي الذى يعتمد على الإنترنت وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات.
٤. أنها مؤسسة جامعية توفر مستويات عالية من التعليم العالى للطلاب بواسطة شبكة الإنترنت، وذلك من خلال إنشاء بيئة تعليمية إلكترونية متكاملة تعتمد على شبكة معلومات متطورة مستخدمة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والقنوات الفضائية والأقمار الصناعية.
٥. أن الجامعة الافتراضية أكثر مرونة من الجامعة التقليدية، لأنها تخلص طلابها من حواجز الزمان والمكان بطريقة متزامنة أو غير متزامنة، وهى تحاكى الجامعة التقليدية في كل ما تقدمه للطلاب من تعليم وخدمات.

وهكذا يمكن أن نخلص أن الجامعة الافتراضية هى تلك "المؤسسة التعليمية التي تتيح التعليم العالي بمختلف أنواعه من خلال شبكة المعلومات الدولية، وتقدم خدماتها عن بعد متجاوزة حدود الزمان والمكان بطريقة متزامنة أو غير متزامنة، فهي جامعة بلا جدران تحاكى الجامعات التقليدية فى كل ما تقدمه من تعليم وخدمات للطلاب عبر الانترنت".

أهداف الجامعة الافتراضية

تعمل الجامعات الافتراضية على تغيير الفرص لاستكشاف وتطوير والتأثير على ابتكار السياسات خارج الهياكل التقليدية. ويجب أن تكون الجامعة الافتراضية جامعة حقيقية تقدم فرصًا للتعلم، كما يجب أن تكون شبكة للتعلم مدى الحياة تلبي احتياجات التعلم الجديدة لقرن جديد[٢٣].

وتكتسب الجامعات الافتراضية التي تتبنى أنظمة التعليم الإلكتروني للمتعلمين داخل الحرم الجامعي أيضًا القدرة المؤسسية لتوسيع العروض عبر الإنترنت بتكاليف أقل لمجموعة أكبر من المتعلمين في جميع أنحاء العالم[٢٤].

ومن أهم أهداف الجامعة الافتراضية ما يلى[٢٥]:

١. تحقيق مبدأ ديمقراطية التعليم وتكافؤ الفرص التعليمية والمساواة بين المواطنين، دون التمييز فيما بينهم لأسباب تتعلق بمكانتهم الاجتماعية أو الاقتصادية أو سبب العرق أو الدين أو الجنس، ومن ثم نجد الجامعة الافتراضية تتعامل مع أعداد متزايدة من الطلاب ذو خلفيات متعددة وتتيح لهم فرص التعلم الذاتي ومتابعته دون تمييز.

٢. توسيع فرص التعليم الجامعي للمزيد من الدارسين الراغبين في الالتحاق بمؤسسات التعليم العالي والاستجابة للطلب الاجتماعي المتزايد على هذا النوع من التعليم.

٣. توسيع فرص التعليم المستمر والتدريب المهني، وذلك بما تتيحه من برامج تدريبية وتثقيفية لمواجهة التغيرات السريعة في طبيعة المهن والوظائف.

٤. الاهتمام بأساليب التعلم الفردي والذاتي والمستقل والتعاوني والتعلم للإتقان استجابة لمتطلبات خطط التنمية الوطنية من الكوادر البشرية المؤهلة والمدربة.

٥. مسايرة التطورات المعرفية التكنولوجية المستمرة، والعمل على التكيف والمواءمة بين المجتمع وهذه التطورات والجامعة الافتراضية هي الأقدر على ملاحقة كافة التطورات الحالية والمتوقعة نظرا لما تتمتع به من مرونة في تعديل محتوى التعليم وأهدافه من حين لآخر.

٦. إتاحة الفرصة للشباب والكبار من الجنسين وربات البيوت لاستثمار أوقات فراغهم فى تثقيف أنفسهم واكتساب العادات والمهارات النافعة.

٧. مواجهة التيارات الثقافية المغرضة والتأكيد على مقومات الثقافة القومية والوطنية وتحقيق التوازن الإيجابي بين الثقافة العالمية والثقافة القومية.

ومما سبق يتضح أن هدف الجامعة الافتراضية يتمثل في التغلب على المشكلات التي تواجهها الجامعات التقليدية، فهي تمثل نظام تعليمي مرنا وعصريا إلى أقصى حد ممكن فهي تسمح للطلاب والأفراد الراغبين في التعليم أن يتعلموا في أي وقت وفى أي سن وفى أي زمان ومكان فهي تتجاوز حدود الزمان والمكان، فهي تعمل على توظيف الحاسبات الالكترونية وشبكات المعلومات في نقل المحتوى الدراسي إلى الطلاب، واصبحت الجامعة الافتراضية ضرورة لمواكبة التطورات والتغييرات السريعة والمتلاحقة في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ومواجهة تحديات المستقبل وعجز الجامعات التقليدية على تلبية احتياجات المجتمع والطلب المتزايد على التعليم العالي.

المحور الثانى : صفات وخصائص الجامعة الافتراضية وعوامل نجاحها

تتميز الجامعة الافتراضية باستخدام الوسائط الإلكترونية عبر الإنترنت، وبدلاً من إلقاء الأساتذة محاضرات في الفصول الدراسية ولقاء المتعلمين خلال ساعات العمل، يتم تنظيم محتوى الدورة مقدمًا في أنشطة التعلم، ويقدم المعلم التوجيه عبر الإنترنت، عادةً في رسائل أسبوعية أو عن طريق الرد بسرعة على الاستفسارات المرسلة عبر البريد الإلكتروني[٢٦].

وتتمتع الجامعات الافتراضية بالعديد من المزايا، خاصة للطلاب غير المقيمين أو غير المتفرغين أو المحرومين ماليًا أو المعوقين جسديًا. وتجعل التكنولوجيا الجديدة تلك الظاهرة قابلة للتطبيق ومنتشرة عبر الويب، باستخدام أساليب وتقنيات تعليمية مختلفة، بغض النظر عن المكان أو الزمان. علاوة على ذلك، فإن نتائج هذه الجامعات تشبه إلى حد كبير نتائج الجامعات التقليدية الحقيقية[٢٧].

ومن أهم صفات التعليم في الجامعة الافتراضية[٢٨] :

١. الفصل بين المعلم والمتعلم ونعنى به الانفصال في مكان وزمان التعلم، وهذه الخاصية تميزه عن المحاضرات المباشرة التي يلتقى فيها المعلم مع المتعلم وجها لوجه.

٢. تأثير المؤسسة التعليمية في تصميم التعليم تخطيطيا وتنظيميا إعدادا وتقديما، وهو ما يميزه عن البرامج الدراسية المستقلة.

٣. استخدام وسائط تكنولوجية لتقديم محتوى البرنامج التعليمي والاهتمام بتوفير اتصال تفاعلي، وهو ما يميزه عن الاستخدامات الأخرى للتكنولوجيا فى التعليم.

٤. التباعد شبه المستمر لمجموعة التعلم أو المتعلمين طوال عمليتي التعليم والتعلم وإن تلاقوا عرضا فيما بينهم فهم يتعلمون فرادى لا جماعات، حيث يتم الانفصال بين الطالب والمعلم على نحو يحدده التنظيم الجامعي بوسائل محددة.

٥. المرونة حيث أن الدارس يتمكن من التعلم وهو يعمل، كما تتاح له فرصة التدريب العملي في المكان الذى يناسب برنامجه الدراسي.

٦. الملائمة للاحتياج حيث أن البرامج والمقررات التي تصمم يراعى فيها التدرج والتفرع وتتاح فرصة للدارسين للاختيار حسب حاجته وظروفه واستعداداته.

٧. سهولة التطبيق حيث يراعى في تصميم الوحدات التعليمية للمقررات أن تخضع للنظم التربوية الحديثة المبنية على متطلبات وحاجات المتعلم.

٨. جودة البرامج من الناحية العلمية والتربوية وذلك بفضل حسن تصميم البرامج والمحتوى العلمي واستخدام الوسائل العلمية الملائمة.

٩. انخفاض الكلفة التعليمية لهذا النمط من التعليم بالمقارنة مع النمط التقليدي.

١٠. استجابة هذا النمط من التعليم إلى عدد من مبادى التعليم الإنسانى الحديثة مثل توفر الدافعية للتعلم، ومراعاة أساليب التعلم عند الأفراد وارتباط التعلم بحاجات الأفراد الوطنية والمهنية والشخصية والاجتماعية.

وتتضمن الجامعة الافتراضية الخصائص المشتركة التالية: [٢٩]

- ليس لديها حرم جامعي، وبدلاً من ذلك، تعتمد على تقنيات جديدة قادرة على أداء نفس الوظائف التي تؤديها الجامعات التقليدية.
- جعلت الثورات في تكنولوجيا المعلومات التعلم عن بعد ظاهرة سريعة النمو في جميع أنحاء العالم وسيكون لها تأثير كبير على اعتماد أساليب التعلم الإلكتروني.
- مهمة الجامعة الافتراضية هي زيادة الفرص التعليمية، وهو ما يعني حلولاً رائعة للطلاب غير القادرين على الاستمرار في التعليم بسبب الإعاقة أو بسبب ارتفاع رسوم الجامعات التقليدية.

مما تقدم يتضح أن الصيغ التقليدية الحالية للتعليم الجامعي أصبحت غير قادرة على مواجهة تحديات المرحلة المعاصرة والمستقبلية والتي تشكلها معطيات ما يعرف بعصر المعرفة أو المعلوماتية بالإضافة إلى الانفجار المعرفي في التكنولوجيا والتوسع في استخدام شبكات المعلومات والاتصالات، وما يواجه التعليم الجامعى من تحديات وأزمات فى ظل تداعيات فيروس كورونا على التعليم، مما جعل الدول تتجه إلى استحداث صيغ جديدة وغير تقليدية في التعليم الجامعي وتعتبر الجامعات

الافتراضية أفضل تلك الصيغ التي تستطيع أن تتغلب على مشكلات التعليم الجامعي وتقدم تعليما متميز بجودة عالية لما تتمتع به من مميزات فهي لا يوجد لها كيان واقعى ولكنها نموذج لجامعة حقيقية موجودة في الفضاء الكوني الافتراضي تقدم خدماتها للمتعلمين من خلال شبكة الإنترنت متجاوزة حدود الزمان والمكان.

الأنماط التعليمية للتعليم بالجامعة الافتراضية

لسنوات عديدة، كان النموذج التعليمي للصفوف الافتراضية مجرد تقديم برامج تعليمية بالتليفزيون. ومنذ عام ١٩٩٦، تم إدخال تغيير استراتيجي للتركيز على عملية التعلم بدلاً من تقديم المعلومات(٣٠).

وتتعدد الأنماط التي ينتظم فيها تقديم التعليم الجامعي الافتراضي وفقا لأهدافها ونمط تبعيتها سواء للحكومة أو القطاع الخاص، ونمط التكوين مستقلة أو مدمجة، أو عضو في ائتلاف، او جامعة وسيطة. ويمكن تصنيف الأنماط التنظيمية للجامعات الافتراضية في عدة انماط يمكن توضحها فيما يلى(٣١):

١. **الجامعة أو الكلية الافتراضية Virtual University or Collage:**

يشبه هذا النموذج الجامعة التقليدية من حيث وجود هيئة تدريس، وبرامج دراسية، ومنح درجات علمية. مع عدم وجود مدينة جامعية حيث يدرس الطلاب على الشبكة العنكبوتية. ويصنف هذه النموذج إلى نموذجين:

- **جامعة افتراضية ذات نمط واحد (Single Mode)**: في هذا النموذج تكون الجامعة قد أسست كجامعة افتراضية مستقلة، مثل جامعة جونز التي تعد جامعة افتراضية بالكامل. وقد تكون الجامعة الافتراضية خاصة أو حكومية، ربحية أو غير ربحية. مثل جامعة يونيتار الماليزية.
- **جامعة افتراضية ذات نمط ثنائي (Dual Mode)** : ينطبق هذا النموذج على جامعات تقليدية مثل جامعة ميتشجان، وهارفارد، وستانفورد وغيرها،

التي أصبحت تقدم برامج دراسية افتراضية تمثل فرعًا للجامعة الأم، مثل جامعة ميتشجان الافتراضية (MVU) التابعة لجامعة ولاية ميتشجان.

٢. إئتلاف جامعة افتراضية (Virtual University Consortium):

يتضمن هذا النموذج اتفاق عدة جامعات على تقديم برامج أكاديمية، ومنح درجات علمية معتمدة. والإئتلاف لا يمنح الدرجة العلمية، وإنما الجامعات الأعضاء التي تتفق أيضًا على المقررات الدراسية التي يمكن للطالب نقلها بين الجامعات الأعضاء في هذا النموذج، يأخذ الإتلاف على عاتقه ربط الجامعات المشاركة في بوابة إلكترونية واحدة، وتوفير خدمات مركزية للطلاب، أو ينسق هذه الخدمات للمستفيدين. ويمكن تقسيم هذا النموذج إلى ثلاث فئات، هي:

- **إئتلاف وطني (National Consortium):** يتضمن هذا الإتلاف جامعات في دولة واحدة توجّه برامجها التعليمية الافتراضية إلى الطلاب في النطاق الجغرافي للدولة، مثل الجامعة الفنلندية الافتراضية التي أسست في العام (٢٠٠١) وتضم (٢٠) جامعة فنلندية .
- **إئتلاف إقليمي (Regional Consortium):** ويتكون هذا الإتلاف من جامعات وكليات افتراضية معتمدة تستهدف أساسًا المتعلمين على مستوى إقليمي في ولايات أو أقاليم، مثل الجامعة الكندية الافتراضية.
- **إئتلاف دولي (International Consortium):** يتكون الإتلاف الدولي من جامعات افتراضية معتمدة في دول مختلفة تتفق مع جامعة أو هيئة في دولة معينة لتقديم برامجها لتلك الدولة مثل الجامعة الأفريقية الافتراضية، أو تقديم برامجها على مستوى دولي مثل الجامعة الافتراضية العالمية (GVU) التي أسسها البنك الدولي لتقديم درجة الماجستير في مجال حماية البيئة. ويجدر التنويه أن الائتلافات السابقة بمستوياتها المختلفة قد

تضم جامعات حكومية أو خاصة، وقد تكون هذه جامعات افتراضية أو تعلم عن بعد تتبع جامعة تقليدية (نمط ثنائي)، أو مستقلة (نمط فردي).

٣. **ائتلاف خدمات أكاديمية (Academic Service Consortium) : يشبه** هذا التنظيم ائتلاف الجامعة الافتراضية ولكن دون اتفاق بين أعضاء ائتلاف عدا ربطها إلكترونيا وتقديم خدمات مركزية أو تنسيق هذه الخدمات. الجامعة العضو هي التي تمنح الدرجة العلمية.

٤. **ائتلاف مقاصة معلومات الجامعة الافتراضية (Consortium University Information) :**

لا يمنح هذا الائتلاف درجة علمية، ولا يقدم خدمات للطلاب، وإنما يربط الكترونيا جامعات افتراضية معتمدة. الجامعة العضو هي التي تقدم خدماتها للطلاب.

٥. **الجامعة الوسيطة (Brokerage University) :**

هذا النموذج عبارة عن اتفاق بين جامعة أو مؤسسة معتمدة مع جامعات افتراضية معتمدة تقدم برامجها ودرجاتها العلمية من خلال بوابة الجامعة الوسيطة. ويشبه هذا التنظيم نموذج الإتلاف الدولي في جامعة افتراضية معتمدة مثل الجامعة السورية.

٦. **جامعات تقليدية تقدم مقررات افتراضية :**

جامعات تقليدية متعمدة تقدم مقررات افتراضية على الشبكة العنكبوتية يحصل بعدها الطالب على سجل بالمقررات التي درسها، ولكن لا يوجد اتساق بين هذه المقررات يمكن أن يؤدى إلى الحصول على درجة علمية.

ويحتوي النموذج الجديد للجامعة الافتراضية على ثلاثة مكونات: [٣٢]

١. **التعليمات (المعلم)**: من خلال الاعتماد على المعلم، يتم حاليًا تقديم الجزء التعليمي من الدورات التدريبية عبر البث المباشر عبر الأقمار الصناعية والإنترنت.

٢. **الدراسة الذاتية (الطالب)**: هو مساهمة الطالب في عملية التعلم، وتشمل مصادر الدراسة الذاتية الكتب والملاحظات والإنترنت والبحث.

٣. **التعاون (المجموعة)**: هو مساهمة المجموعة ككل في عملية التعلم، حيث يمكن إنشاء المجموعات الافتراضية من خلال الإنترنت وكذلك في مراكز التعلم المحددة اعتمادًا على الموضوع والعملاء.

وتتمثل المكونات التعليمية بالجامعة الافتراضية فيما يلي:[٣٣]

- محاضرات افتراضية: التعليم المرتكز على الوسائط المتعددة.
- ندوات افتراضية: مجالس مناقشة إلكترونية.
- دورات افتراضية: دردشات نصية مباشرة.
- امتحانات افتراضية: تقييمات مرتكزة على الكمبيوتر.

وهناك نوعين من الاتجاهات التعليمية بالجامعة الافتراضية، هما:[٣٤]

١. الاتجاهات نحو الطلاب والمحاضرين

الفكرة التشغيلية للجامعة الافتراضية هي أن الجامعات تقدم خدمات تمكن الطلاب من إيجاد طرق مرنة للدراسة ومساعدة موظفي الجامعة في الاستفادة المثلى من التقنيات التعليمية الجديدة. كما يتم استخدام التقنيات الجديدة لتعزيز التواصل على الصعيد الوطني بين المجالات والمشاريع ذات الاهتمام المشترك. هناك عامل آخر يسهل تنقل الطلاب وهو الاتفاق على حقوق الدراسة المرنة. تظهر بعض الأبحاث أن الطلاب يجدون أن الدورات التدريبية عبر الإنترنت توفر الراحة والمرونة والتحكم.

تم تشكيل الجامعات الافتراضية لفتح الوصول إلى التعليم العالي للطلاب الجدد والحاليين، وهي تستمر في النمو والازدهار، وتأتي في جميع الأحجام والنماذج التنظيمية والتجارية، ومعظمها تختلف عن المؤسسة الممولة. ومع ذلك، تواجه الجامعات الافتراضية متطلبات أكثر صرامة للمساءلة والتقييم كطريقة نحو التحسين المستمر. ويمكن للطلاب الآن اختيار نوع تجربة التعلم التي يحصلون عليها، سواء عبر الإنترنت، أو في فصل دراسي تقليدي، أو مزج الطريقتين.

٢. الاتجاهات نحو بيئة التعلم

تعد عملية الاتصال بالإنترنت صعبة لكل من أعضاء هيئة التدريس والمؤسسة. يحتاج أعضاء هيئة التدريس إلى الدعم الفني ، ومراقبة جودة دوراتهم ، والمكافآت المؤسسية ، وبعض الرقابة الإدارية. يريد أعضاء هيئة التدريس أيضًا اعتبار البحث الناتج عن التعلم عبر الإنترنت ذا قيمة والتمتع بالوصول الجديد للطلاب من مجتمعات التعلم التفاعلية عبر الإنترنت.

ومما سبق يتضح تعدد الأنماط التي ينتظم فيها تقديم التعليم الجامعي الافتراضي وفقا لأهدافها، فمنها ما يهدف الى تصدير التعليم العالي من خلال عقد شراكات مع جامعات ترغب في تقديم هذا النوع من التعليم، وبعضها يهدف لتوسيع فرص التعليم الجامعي وربطة بمتطلبات سوق العمل، وأخرى تهدف للبحث العلمي، والتطوير، والتدريب، والاستثمار، وكما تصنف أنماط الجامعات الافتراضية وفقا لتبعيتها حكومية أو خاصة، مستقلة، أو مدمجة، أو عضو في إتلاف، أو جامعة وسيطة.

أنواع الجامعات الافتراضية

تتعدد أنواع الجامعات الافتراضية طبقا لمعيار التقسيم، حيث يقسمها البعض وفقا لنطاق تواجدها (الإقليمية)، أو لأسباب تواجدها، أو المجموعة المستفيدة منها، أو حسب البرامج التي تقدمها، أو نوعية البرامج التي توفرها ويمكن توضيح ذلك كما يلى[٣٥]:

أولاً : من حيث مدى الإقليمية تقسم إلى :

- عالمية مثل الجامعات الإفتراضية الدولية – وطنية - إقليمية.
- بوابة لجامعة افتراضية أخرى.

ثانيًا : من حيث الأسباب التربوية والإدارية تقسم إلى :

- التركيز على الجودة في التعليم.
- جامعة افتراضية قائمة على الأهداف التجارية.
- جامعة مختلطة (افتراضية + تقليدية).
- جامعة افتراضية تقدم زيارات افتراضية ل ١٥ مبنى يستخدم تكنولوجيا Virtual Reality Modeling Language (VRML) لغة محاكاة الواقع الافتراضي.

ثالثًا : من حيث المجموعة المستهدفة تقسم إلى :

- واسعة المجال (العالمية).
- جامعة افتراضية مهنية (الجامعة العسكرية).
- جامعة افتراضية للشركات مثل (برايس واترهاوس) والتي أنشئت للاحتياجات التعليمية للشركة.

رابعا : من حيث عدد البرامج والدورات تقسم إلى :

- صغيرة تصل إلى ٢٠ دورة.
- متوسطة من ٢٠ إلى ٢٠٠ دورة.
- كبيرة أكثر من ٢٠٠٠ دورة.

وهناك نماذج للجامعات الافتراضية، يمكن توضيحها فيما يلي:[٣٦]

١. الجامعات الاتحادية التي تقدم دورات عبر الانترنت:

من خلال اتحاد عدة جامعات، تتفق المؤسسات الجامعية على العمل معًا لتحقيق أهداف مشتركة، فعلى سبيل المثال، يقدم ١١ شريكًا من الجامعة الافتراضية الكندية (CVU: Canadian Virtual University) بشكل جماعي أكثر من ٢٠٠٠

دورة تدريبية عن بعد، خاصة للطلاب الدوليين. ويضمن المتعلم المسجل في إحدى الجامعات الأعضاء إمكانية نقل الدورة التدريبية عن بُعد إلى جامعة أخرى (بشرط أن تتناسب الدورة مع البرنامج الأكاديمي للمتعلم). ويتم أيضًا إعفاء المتعلمين الذين يقومون بالتسجيل المتبادل من خلال الجامعة الافتراضية الكندية من العديد من رسوم الطلاب الزائرين، كما تساعد الجامعة الافتراضية الكندية أيضًا في العثور على تمويل للمشاريع المشتركة.

٢. مؤسسات في الحرم الجامعي تقدم برامج عبر التعلم الالكتروني:

مع اعتماد أنظمة إدارة التعلم لدعم الدورات داخل الحرم الجامعي، فإن الجامعات التقليدية لديها الوسائل لتقديم نفس الدورات عن بعد. وفي حين أن العديد من الجامعات التقليدية لديها أقسام توسعية تقدم فصولاً مسائية أو دورات التعلم عن بعد، فإن معظمها الآن تقدم أيضًا التعليم الإلكتروني مثل جامعة كولومبيا البريطانية the University of British Columbia و جامعة كينياتا Kenyatta University في نيروبي بكينيا. وأشارت دراسة أعدتها اليونسكو أن حوالي نصف الجامعات الافتراضية كانت توسعات للمؤسسات التقليدية.

٣. مؤسسات التعلم عن بعد التي تقدم دورات التعلم الإلكتروني

سعت المؤسسات التقليدية التي تقدم التعليم المفتوح والتعلم عن بعد إلى تقديم الدورات عبر الإنترنت مثل الجامعة المفتوحة في ماليزيا The Open University of Malaysia. وعلى الرغم من أن هذه المؤسسات كانت تتمتع في السابق بالنصيب الأكبر في سوق التعليم عن بعد، إلا أنها تجد نفسها الآن في منافسة مباشرة مع برامج التعليم الإلكتروني التي تقدمها المؤسسات المتطورة القائمة على الحرم الجامعي.

٤. الجامعات الافتراضية

أنشئت الجامعات الافتراضية لتستجيب لاحتياجات سوق العمل، وهي قد تستهدف شريحة كبيرة أو قطاعًا صغيرًا من المتعلمين. وتستمر الجامعات الافتراضية في العمل فقط إذا أدرك المتعلمون أن برامجها الالكترونية جديرة بالثقة، وتوفر أيضًا اعتمادًا معترفًا به للتوظيف أو التقدم في الدراسة. ومن أمثلة تلك الجامعات جامعة فينيكس the University of Phoenix.

وتصنف هذه الجامعات تحت ثلاث نماذج عريضة، هي:[٣٧]

١. **النهايات الأمامية الافتراضية Virtual Front Ends**: وهى تشير إلى مؤسسات فردية قائمة، إذ أن لكل جامعة حقيقية حضور شبكي ومن ذلك أن جامعة ولاية ميتشجان قد أنشأت نهايات أمامية افتراضية منفصلة عن الشبكة الرئيسة للجامعة، تتيح الدخول إلى برامج الخط المباشر On Line من بعد للجامعة الموجهة للطلاب الذين تكون البرامج العادية غير ملائمة لهم.

٢. **المشروعات التعاونية أو المشتركة Collaborative Ventures**: وتشير إلى تعاون جامعتين أو أكثر من الجامعات القائمة كنموذج يهدف إلى ربط النواحي التسويقية والأكاديمية لأكثر من مؤسسة. ويتيح هذا النظام جذب التمويل بسهولة أكثر، حيث يتيح تجمع عدة جامعات معا الاستخدام الأقصى للموارد. وتمثل جامعة كلايد الإفتراضية Clyde Virtual University أحد المشروعات المشتركة للتنمية. كما أنشئت عام ١٩٩٧م جامعة حكام الغرب The Western Governors' University كمؤسسة مستقلة غير هادفة للربح، تجمع معًا خبرات مؤسسات أكاديمية في ست عشرة ولاية لتقديم برامج جديدة تعتمدها المؤسسة الجديدة أكثر من الجامعات القائمة.

٣. **مؤسسات جديدة New Institutions** : وقد أنشئت لتلبى احتياجات الراغبين في التعليم من بعد، منها الجامعة الدولية في دينفر، كلورادو Denever

Colorado كمنظمة قائمة على الإنترنت تطبق نظام الاعتماد من مجلس مؤسسات التعليم العالي لرابطة المدارس والجامعات للشمال المركزي.

ويشمل نوع الحدود التي يتم تجاوزها من قبل الجامعات الافتراضية ما يلي: (٣٨)

- **مستويات وأنواع التعليم**: مثل التعليم الإضافي والتعليم العالي والتعليم المهني والأكاديمي وتعليم الكبار والتعليم المستمر. وفي بعض الحالات، يمثل هذا جهدًا حقيقيًا لخلق فرص تعلم مستمرة مدى الحياة.
- **التعليم الخاص والعام، الهادف للربح وغير الهادف للربح**: الجمع بين الهياكل التنظيمية التي تستهدف "الصالح العام" أو "المكاسب الخاصة".
- **حدود الدولة أو الولاية**: مثل الجمع بين قطاع الأعمال والقطاع العام والتعليم العالي، وإنشاء شراكات جامعية جديدة، واتحادات عبر وطنية بالإضافة إلى مشاريع مشتركة وتحالفات استراتيجية.
- **حدود الزمان والمكان**: يتم إنشاء بيئات التعلم الافتراضية وبرامج التعلم عبر الإنترنت والجامعات الإلكترونية.

ويتضمن إنشاء جامعة افتراضية عمومًا تطوير ثلاثة مكونات رئيسية: (٣٩)

١. **خطة عمل (أو خطة مؤسسية)**: عند التخطيط لجامعة افتراضية ، فإن السؤال الأول الذي يُطرح غالبًا هو كم يكلف بدء مثل هذه المؤسسة. بدون فهم واضح للسوق والبيئة التنظيمية التي ستعمل فيها الجامعة ، سيكون تحقيق النجاح أمرًا صعبًا. لكي تنجح أي مبادرة ، يجب أن يتوفر المزيج الصحيح من الأكاديميين ذوي الخبرة والشباب والمهنيين والموظفين الإداريين. يعد توظيف الفريق الأول لإنشاء الجامعة الافتراضية أمرًا أساسيًا، كما يجب أن يكون لديهم شغف بالتعليم عبر الإنترنت وخبرة وفهم له.

وترتبط تكاليف الجامعة الافتراضية بنوع العمليات والتكنولوجيا التي تخطط لنشرها. وفي حين أن البرامج مفتوحة المصدر قد تقلل من تكلفة التشغيل، ولكن

تحتاج صيانتها وتحديثها إلى مخصصات ميزانية خاصة، وعادةً ما يكون هيكل التكلفة مشابهًا لهيكل الجامعات المفتوحة، بتكاليف ثابتة ومتغيرة على النحو التالي:

- **التكاليف الثابتة**: مثل تكاليف تطوير المحتوى، وتكاليف تطوير التكنولوجيا والبرمجيات، والتكاليف العامة التي يتم إصلاحها بغض النظر عن عدد الطلاب، ويتم استهلاكها على مدى فترة زمنية أطول وتقل مع عدد المتعلمين حتى نقطة معينة.
- **التكاليف المتغيرة** (التي تتكرر بطبيعتها): تزداد مع زيادة عدد الطلاب. على سبيل المثال، سيتطلب استخدام مجموعات المناقشة والجلسات المتزامنة المزيد من المدرسين وبالتالي يكون أكثر تكلفة.

٢. **تصميم الدورة الإلكترونية واستراتيجية القبول**: لا توجد صيغة عالمية لتصميم دورة التعليم الإلكتروني، وبالتالي يجب أن تكون استراتيجية القبول نتاج الممارسات التعليمية الحالية واحتياجات المتعلمين، مقيدة بالبيئة التقنية ومهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والميزانية المتاحة. وتتضمن بعض دورات التعليم الإلكتروني استخدام تفاعل الوسائط المتعددة؛ بينما يتضمن البعض الآخر الاستماع إلى محاضرات فيديو مسجلة أو مشاهدة مقاطع فيديو تعليمية مصغرة قصيرة مثل تلك التي تدعمها أكاديمية خان. وتقوم العديد من مؤسسات التعليم الإلكتروني بتطوير نموذج (أو عدة نماذج) لتسهيل التطوير المنهجي للدورات التدريبية. ويتم تطبيق كل قالب على نظام إدارة التعلم، ويعكس التوقعات الأساسية لتنظيم الدورة التدريبية وتقييمها ومشاركة المتعلم وأعضاء هيئة التدريس. ويعمل المصممون التعليميون مع أعضاء هيئة التدريس لاختيار النموذج الذي يناسب محتوى وأهداف الدورة التدريبية.

٣. **استراتيجية ضمان الجودة**: تدافع مؤسسات التعلم عن بعد عن جودتها من خلال توضيح جميع العمليات والوثائق لتطوير المناهج الدراسية وتقديم الدورات

ولتقييم نتائج الطلاب. وعادة ما تكون الدورات عن بعد موثقة بشكل أفضل من نظيراتها في قاعة المحاضرات. وبالنسبة للمتعلمين عن بعد، يجب أن تكون جميع العمليات، من القبول إلى التخرج، موثقة جيدًا، كما يجب أن تلتزم بالمعايير المقبولة، وأن تكون خالية من أي ممارسات فاسدة.

عوامل نجاح الجامعة الافتراضية

ويتطلب إنشاء الجامعة الافتراضية توفير بنية تحتية تشمل مقدار الاستثمار الأولي، والقرار بشأن النفع والادخار، والقيادة والإدارة القوية في تنفيذ البرنامج، والتفكير في الموارد البشرية والعلمية والتنفيذية وكذلك طلاب الجامعات، والمرسل إليه البرنامج، وداعم المجموعة. ويتطلب الأمر كذلك النظر في البنية التحتية التقنية والعلوم الإنسانية، والقيم التربوية والثقافية والاجتماعية، والإدارة والقيادة الاقتصادية، ودعم الجامعات لإنشاء الجامعات الافتراضية في شكل مراكز تعليمية جامعية عظمى[٤٠].

ويرجع نجاح الجامعة الافتراضية إلى عدد من العوامل، هي:[٤١]

أولًا: بالنسبة لتعلم الطالب

١. **سهولة الاستخدام**: جميع الأنظمة قابلة للاستخدام، مع وجود أدلة داخلية تدعم ذلك.
٢. **استراتيجية التعليم الإلكتروني**: استراتيجية التعليم الإلكتروني المحدثة بانتظام، والمتكاملة مع استراتيجية التعلم والتعليم وجميع الاستراتيجيات ذات الصلة (على سبيل المثال: التعلم عن بعد، إذا كان ذلك مناسبًا).

٣. **فهم الطالب للنظام**: يتمتع الطلاب بفهم جيد للقواعد التي تحكم المهام، وردود الفعل، والسرقات العلمية، والتكاليف، والحضور، وما إلى ذلك، ويتصرفون دائمًا وفقًا لها.

٤. **مكتب مساعدة الطلاب**: يعتبر مكتب المساعدة من أفضل الممارسات.

٥. **رضا الطلاب**: يتناول استبيان رضا الطلاب المتكرر (من الناحية المثالية سنويًا) بشكل صريح قضايا التعلم الإلكتروني الرئيسية ذات الصلة بالطلاب.

ثانيًا: بالنسبة للتخطيط

١. **القرارات المتعلقة بالمشاريع**: يتم اتخاذ القرارات الفعالة لمشاريع التعليم الإلكتروني عبر المؤسسة بأكملها، بما في ذلك الاختلافات عند وجود ما يبررها.

٢. **التخطيط**: يتم تنفيذ عملية التخطيط السنوية المتكاملة للتعليم الإلكتروني، والتي تتكامل مع التخطيط العام للدورة التدريبية.

٣. **القرارات المتعلقة بالبرامج**: هناك عملية صنع قرارات فعالة لبرامج التعليم الإلكتروني عبر المؤسسة بأكملها، بما في ذلك الاختلافات عندما يكون هناك ما يبررها.

٤. أبحاث السوق: تدرك أبحاث السوق، التي يتم إجراؤها مركزيًا وبالنيابة عن جميع الأقسام، جوانب التعليم الإلكتروني ويتم تحديثها سنويًا أو قبل التخطيط الرئيسي للبرنامج.

ثالثًا: من ناحية الإدارة

١. **التكاليف**: يتم استخدام نظام تقدير التكاليف المناسب للغرض في جميع الأقسام لتكاليف التعليم الإلكتروني.

٢. **القيادة في التعليم الإلكتروني:** تم تطوير قدرة القادة على اتخاذ القرارات بشأن التعليم الإلكتروني بشكل كامل على مستوى الإدارات والمؤسسات.

٣. **أسلوب الإدارة:** أسلوب الإدارة المؤسسية العام مناسب لإدارة مزيجها من الأنشطة التعليمية والتجارية.

٤. **إدارة العلاقات صعودًا:** لدى المؤسسة عمليات فعالة مصممة لتحقيق مصداقية رسمية وغير رسمية عالية ، مع الهيئات الحكومية والعامة ذات الصلة التي تشرف عليها.

رابعًا : المصداقية الفنية وسهولة الاستخدام

١. **الدعم الفني للموظفين:** جميع الموظفين المشاركين في عملية التعلم الإلكتروني لديهم دعم تقني سريع الاستجابة "قريب".

٢. **المصداقية:** يعتبر نظام التعليم الإلكتروني موثوقًا مثل الأنظمة الرئيسية التي اعتاد الطلاب والموظفون عليها من خلال خبرتهم الأوسع مثل الطلاب والمواطنين.

٣. **الأمن:** نظام معروف بعدم حدوث انتهاكات أمنية، ولكنه يسمح للموظفين والطلاب بأداء واجباتهم المصرح بها بسهولة وكفاءة.

خامسًا : بالنسبة لتدريب أعضاء هيئة التدريس والموظفين

يتم تدريب جميع الموظفين المدربين على استخدام تعليم التعلم الافتراضي، ومدى مناسبتهم لنوع الوظيفة، وإعادة تدريبهم عند الحاجة.

المحور الثالث :

يتمثل المحور الثالث فى النقاط التالية :

١. تداعيات فيروس كورونا Covid 19 وأثارها على التعليم :

تشير تقديرات اليونسكو إلى إغلاق المدارس والجامعات على الصعيد الوطني في ١٦٥ بلدا منذ ٢٦ آذار/مارس ٢٠٢٠، ما أثر على ما يفوق ١,٥ مليار تلميذ من أطفال وشباب - أي ٨٧ في المائة من التلاميذ حول العالم، وإلى إغلاق المدارس على الصعيد المحلي في ١١ بلدا آخر. وحسبما تم التشديد عليه في الاجتماع الذي انعقد في ٢٤ آذار/مارس عبر الإنترنت وجمع الشركاء الأساسيين والمتعددى الأطراف المعنيين بالتعليم، تكمن المسألة الأهم في تحقيق الإنصاف. إذ يتأثر المتعلمون المعرضون للمخاطر والمحرومون أكثر من غيرهم بفعل إغلاق المدارس. ويمكن أن تفاقم طرائق التعلم البديلة التعلم عن بُعد أوجه التفاوت، نظرا إلى الفجوات في القدرة على الوصول إلى التكنولوجيات وفي قدرات وموارد المعلمين والمدارس. ووفقا للمرصد العالمي لإغلاق المدارس الناجم عن تفشي فيروس كورونا، تضم المنطقة العربية ١٣ مليون طفل وشاب غير ملتحقين بالمدرسة بسبب النزاعات، وتواجه تحديا إضافيا سببه إغلاق المدارس الذي أضر بأكثر من ١٠٠ مليون متعلم. وفي هذا السياق، يشجع مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية – بيروت، بالتعاون عن كثب مع المكاتب الميدانية والجامعة في المنطقة، التدابيرَ والإجراءاتِ الجماعيةَ التي تهدف إلى التصدي لما انطوى عليه وباء كورونا من آثار جانبية على قطاع التعليم[٤٢].

٢. جهود مصر لمواجهة أثار فيروس كورونا Covid-19 على التعليم :

قام المجلس الأعلى للجامعات برئاسة الدكتور خالد عبد الغفار وزير التعليم العالى والبحث العلمى بإتخاذ كافة الإجراءات الإحترازية للتعامل مع فيروس كورونا وقد تمثلت فيما يلى :

صدور قرار رئيس مجلس الوزراء رقم ٧١٧ بشأن تعليق الدراسة فى جميع المدارس والمعاهد والجامعات[٤٣]. والقرار رقم (١١٩٦) لسنة ٢٠٢٠م والذى أصبح بموجب

احكامه، لرؤساء الجامعات تنظيم العمل داخل كل جامعة على حده وتحديد الأعداد المتطلب تواجدها من الموظفين الإداريين أثناء إجراء أعمال الامتحانات والأعمال التحضيرية لها وفقا للقواعد التي يراها سيادتهم محققة للصالح العام وبما يراعي التدابير الاحترازية المتطلبة للتعامل مع فيروس كورونا.

تم عقد المجلس المجلس الأعلى للجامعات جلسته السبت الموافق ٢٠٢٠/٤/١٨م جلسته رقم ٦٩٩[٤٤] يوم وذلك فيما يتعلق بالخطط المستقبلية لنظام الدراسة والامتحانات بالفصل الدراسى الثانى ٢٠٢٠/٢٠١٩م فى إطار تطورات الوضع العالمى لانتشار فيروس كورونا المستجد أيضا جلسة يوم الثلاثاء الموافق ٢٠٢٠/٦/٢٣م رقم (٧٠١) [٤٥] برئاسة الدكتور خالد عبد الغفار وزير التعليم العالى والبحث العلمى وحضور الدكتور محمد لطيف الأمين العام للمجلس ورؤساء الجامعات وتناول فيها الإجراءات التالية :

- بالنسبة لطلاب فرق النقل بجميع الكليات يتم إلغاء الإمتحانات التحريرية والشفوية وإلغاء الدرجات التى كانت مقررة لها ويستبدل بها أحد بديلين وهما :

١. إعداد الطلاب لرسائل بحثية مقبولة وتضع كل جامعة المعايير والضوابط اللازمة لتقييم وإجازة تلك الأبحاث.

٢. عقد إختبارات إلكترونية للمقررات التى كانت تدرس فى هذا الفصل بالنسبة للكليات التى يتوافر لديها البنية التحتية.

- بالنسبة لطلاب الفرقة الدراسية النهائية بجميع الكليات تؤجل الإمتحانات التى كان مقرر عقدها فى نهاية الفصل الدراسى الثانى لحين انتهاء فترة تعليق الدراسة على أن تبدأ من ٢٠٢٠/٧/١م وتترك الجداول وفقا لظروف كل جامعة على حدة.

- إعتماد توصيات اللجنة المشكلة بقرار المجلس بتاريخ ٢٠٢٠/٤/١٨ التى انتهت الى ما يلى:
  - مد العام الجامعي لهذا العام الى ٢٠٢٠/٩/١٥م نظرا لإمتداد أعمال الامتحانات فعليا لهذا العام لما بعد ٢٠٢٠/٧/٣١م للظروف الراهنة ومراعاة للصالح العام وحتى يتم اعطاء فرصة كافية لكافة الكليات للانتهاء من أعمال الامتحانات.
  - يجوز للطلاب الذين لا يرغبون في أداء الامتحانات لهذا الفصل نظرا للظروف الراهنة التقدم بطلب لمجالس الكليات قبل بدء موعد إنعقاد الامتحانات ووفقاً للمواعيد التى تقررها مجالس الكليات سواء بتقديم الطلب ورقيا او بأية وسيلة الكترونية اخرى يتم من خلالها التاكد من شخصية مقدمة، على ان يكون الاعتذار فى هذه الحالة عن أداء كافة الامتحانات المقررة للطالب فى الفصل الدراسى الثانى، أما بالنسبة للاعذار الطارئة والمرضية المقبولة فيمكن تقديمها فى أى وقت وفى كلتا الحالتين لا يعد غياب هؤلاء الطلاب رسوباً.
  - تتولى الجامعات تنظيم جداول الامتحانات التحريرية للدراسات العليا وفقا للسعة الاستيعابية للحرم الجامعي وبما يحقق الشروط الاحترازية المعتمدة من مجلس الجامعة على أن تجرى وفقا لظروف كل جامعة ويفضل عدم تزامنها مع امتحانات مرحلة البكالوريوس.

٣. توصيات البحث :

نجد أن بعض الجامعات لجأت لخيار التعليم الإلكترونى وسارعت فى تطبيقه متجاهلة أهمية وجود تكنولوجيا تساند العملية التعليمية وأهمية تدريب الكوادر عليها، سواء من المحاضرين أو الإداريين، وبالتالى أصبح الإتجاه إلى الأخذ بصيغة الجامعة الإفتراضية مطلبا ملحا لمختلف دول العالم بعدما تفشى فيروس كورونا، وأرغم الجميع على إغلاق المدارس والجامعات وذلك للتدابير واتخاذ

الإجراءات الإحترازية لمواجهة فيروس كورونا، وبالتالى أصبح التعليم عن بعد أحد الحلول التى لجأت إليها الدول وذلك لعدم تعطيل العملية التعليمية بشكل كامل، ولأنه يعمل على كسر حاجز الحدود الزمانية والمكانية وخفض الوقت اللازم للتعلم وكذلك التكاليف المالية، لذلك لابد ان يكون هناك نظام تعليمى إلكترونى متطور مع ما يشهده العالم من تطور مستمر فى تكنولوجيا المعلومات والإتصالات وذلك لمواجهة أوقات الأزمات والكوارث المناخية والطبيعية أو الصحية التي يصعب معها الاعتماد على التعليم النظامي التقليدي.

ومما سبق يمكن الإستفادة من دراسة مفهوم وأنماط وخصائص وعوامل نجاح الجامعة الإفتراضية فى مواجهة تداعيات فيروس كورونا على التعليم الجامعى فى مصر وأى تحديات وأزمات مستقبلية، وقد توصلت الدراسة إلى ضرورة الأخذ بصيغة الجامعة الإفتراضية وعمل دراسة جدوى لإختيار النمط المناسب لطبيعة واحتياجات التعليم الجامعى فى مصر بما يتناسب مع طبيعة المجتمع المصرى واحتياجاته.

وقد خلص البحث إلى مجموعة من التوصيات تتمثل فيما يلى :

- عمل دراسة جدوى قبل إنشاء الجامعة الإفتراضية، تبدأ بالتوعية للمجتمع بدور الجامعة الإفتراضية وأهدافها ورسالتها وأهميتها فى ظل تداعيات فيروس كورونا أو أى أزمات وتحديات مستقبلية، وذلك عن طريق وسائل الإعلام المرئية والمسموعة والتركيز على أهميتها ومميزاتها، وعمل توعية بين الطلاب فى الجامعات بأهمية وضرورة الأخذ بصيغة الجامعة الإفتراضية فى التعليم الجامعى.
- لابد من تحديد أهداف للجامعة الافتراضية، ونظام الدراسة فيها سواء كان نظام (الساعات المعتمدة – الفصول الدراسية – العام الدراسي)، وتقديم تعليم مستمر مدى الحياة للكبار والراغبين فى متابعة التعليم، وتقديم البرامج والدورات التدريبية التى تتناسب مع جميع فئات الشعب وذلك لعمل تنمية مهنية مستمرة.

- رسم الخطط المستقبلية، والسماح بالتوسع في برامج التعليم الافتراضى أو تطويره أو استحداث برامج وتخصصات جديدة.
- أن يكون للجامعة الإفتراضية هيكل تنظيمى قوى يتكون من رئيس للجامعة ومجموعة من الوكلاء المسئولين عن (التعليم – البحث العلمى – الإدارة الإلكترونية – المتابعة والتنسيق – ادارة الجودة والأداء – الشئون المالية والتمويل).
- تأسيس بنية تحتية قوية لتكنولوجيا المعلومات والإتصالات وشبكة الإنترنت، والإستفادة من أنظمة التعلم الإلكترونى ونظم إدارة الشبكات وإنشاء بوابة إلكترونية للجامعة على شبكة الإنترنت، بحيث يصبح هناك موقع إلكترونى قوى للجامعة يوفر كافة الخدمات الإلكترونية للطلاب بحيث يتم التقديم والتسجيل والقبول من خلال الموقع الإلكترونى.
- توفير برامج ودورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات والإداريين لتدريبهم على كيفية تحويل المقررات التقليدية إلى مقررات الكترونية وأن تتصف هذه المقررات بالجودة والحداثة والمرونة وتعطى حرية الإختيار للطلاب، وتصميم نظام مناسب لإنتاج المقررات الافتراضية وذلك من خلال فريق يجمع بين مصممي التعليم وخبراء المحتوى، واختصاصي الوسائط المتعددة.
- توفير برامج مناسبة لإدارة عمليات الجامعة الافتراضية مثل برامج إدارة التعلم، ونظام خدمة معلومات الطالب، وأن يكون هناك دليل إرشادى يوضح للطلاب كيفية التقديم والتسجيل ووصف البرامج الدراسية التى تقدمها الجامعة الإفتراضية.
- وضع سياسة واضحة لتحديد مصادر التمويل وبنود انفاقه لضمان الاستقرار في مصادر التمويل وخلق مصادر متعددة للتمويل وزيادة المشاركة المجتمعية لرجال الأعمال ومنظمات المجتمع المدنى لتأسيس البنية التحتية التكنولوجية للجامعة، حيث أن الجامعة الافتراضية مشروع مكلف ماليا، ولهذا فإنها تتطلب المساندة من كافة قوى المجتمع والدولة لتوفير مستويات كافية من التمويل لدعم عملياتها

وبرامجها، بما يحقق متطلبات توفير الدعم المهني، وخدمات الطالب بجودة عالية، واتاحة التقنية ومصادر المعلومات وغيرها من مكونات منظومة الجامعة الافتراضية، وكذلك توفير الدعم المطلوب للتكاليف المستمرة الخاصة بالصيانة والتحديث المستمرين.

- الإستفادة من نظم التعلم الإلكترونية الحديثة والتى تتسم بالجودة والشمول والمرونة كنظام البلاك بورد وذلك لإدارة عملية التعليم ومتابعة الطلاب والتواصل فى المحاضرات فى أى مكان وأى وقت والتواصل بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس.
- الإستفادة من خبرة الجامعة الإفتراضية فى الدول المتقدمة فيما تقدمه من برامج فى كافة المراحل الدراسية، فيكون هناك البرامج الدراسية للدرجة الجامعية الأولى بتنوع الكليات والتخصصات، وخلق تخصصات جديدة تتماشى مع متطلبات المجتمع ومتطلبات سوق العمل، وكذلك التنمية المهنية حيث لابد من تقديم البرامج القصيرة التى تفى بمتطلبات التنمية المهنية والتدريب المستمر، والدورات بالإضافة إلى الشهادات الدراسية.
- توافر معايير جودة لضمان استمرار وتحقيق رسالة الجامعة الإفتراضية بمستوى مقبول من الكفاءة والتكلفة، وأن تتحمل الجامعة المسئولية الكاملة تجاه قياس تقدمها في تحقيق أهدافها، وذلك يتطلب تبني معايير جودة تستطيع من خلالها الجامعة قياس أداءها ومقارنته بنماذج متميزة للجامعات الإفتراضية فى الدول المتقدمة، وينبغي أن تكون هذه المعايير شاملة لمكونات وعمليات الجامعة الإفتراضية والمتمثلة فى الدعم المؤسسي، والدعم الأكاديمى وتطوير المقررات، وأساليب التعليم والتعلم، ودعم هيئة التدريس والطالب وغيرها.
- العمل على تشجيع التعاون بين الجامعات المصرية، والجامعات الإفتراضية الأجنبية وعقد الاتفاقيات معها، وتبادل الخبرات معها.

قائمة المراجع

(1) Alternative Solutions to School Closure in Arab Countries to Ensuring that Learning Never Stops available at : https://en.unesco.org/news/alternative-solutions-school-closure-arab-countries-ensuring-learning-never-stops (24/7/2020)

(2) Jalo Peanu, M; The Internet In Education: "The Past, the Present and Hope Fully, the Tuture" in Nistor, N.etal (eds.); to word the virlual Universits (International Prespectives), Information age. Publishing inc, M.S.A,2003-pp.23-24.

(٣) حسن شحاتة وزينب النجار: معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ٢٠٠٣م، ص ص ١١٧ -١١٨.

(٤) فاروق عبده فلية وأحمد عبدالفتاح الزكي: معجم مصطلحات التربية - لغة واصطلاحًا، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، ٢٠٠٤ ، ص ١٤٧.

(٥) عبد التواب عبد اللاه عبد التواب : الجامعة الإفتراضية كصيغة جديدة للتعليم عن بعد، ورقة بحثية مقدمة إلى ندوة "أنماط التعليم الحديثة"، جامعة السلطان قابوس واتحاد الجامعات العربية، ١٨ -٢٠ مايو ٢٠٠٣، ص ٩.

(٦) سيف بن ناصر المعمرى وأخرون : تطوير المناهج الدراسية فى ظل كوفيد -١٩ استشراف من قلب الجائحة، دار الوراق، سلطنة عمان ، مسقط، الطبعة الأولى، ٢٠٢١م، ص ٢٧.

(٧) منى محمد السيد الحرون: المتطلبات التربوية لإنشاء جامعة افتراضية بمصر من وجهة نظر خبراء التربية، كلية التربية جامعة مدينة السادات، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، ع (٤٦)، ج (٣)، فبراير ٢٠١٤، ص ص ٢٥٣ - ٣٠٨.

(٨) سعيد محمود مرسى عطية : الجامعة الإفتراضية مدخل لتطوير التعليم عن بعد بجامعة الزقازيق : دراسة تحليلية، مجلة دراسات تربوية ونفسية، كلية التربية، جامعة الزقازيق، ع (٧٨)، ٢٠١٣، ص ص ٣٩١ -٣٤٨.

(٩) عزة نادي عبد الظاهر عبدالباقي: تصور مقترح للجامعة الافتراضية بجمهورية مصر العربية في ضوء بعض الخبرات العالمية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الفيوم، ٢٠١٨.

(10) Minalba B. Jadeja: Virtual University: The new perspective of Higher Education, Journal of Multi-Disciplinary, Knowledge Consortium of Gujarat, Continuous issue-16, August – September 2016.

(11) Attila Vertesi et al: Usability Evaluation of Virtual Learning Environment: A University Case Study, 15th International Conference on Cognition and Exploratory Learning in Digital Age (CELDA), 2018, pp. 11-20.

(12) Somaye Shahtalebi, Badri Shatalebi and Fakhri Shatalebi: A strategic model of virtual university, WCETR 2011, Procedia - Social and Behavioral Sciences, No. 28, 2011, 909– 913.

(13) Abbas Abdoli Sejzi, Baharuddin Aris and Noraffandy Yahya: The Phenomenon of Virtual University in New Age: Trends and Changes, International Conference on Teaching and Learning in Higher Education (ICTLHE 2012) in conjunction with RCEE & RHED 2012, Procedia - Social and Behavioral Sciences, No. 56, 2012, 565 – 572.

(١٤) ماهر أحمد حسن محمد: الجدوى الاجتماعية والاقتصادية لإنشاء جامعة افتراضية بجمهورية مصر العربية، مجلة كلية التربية بأسيوط ، العدد الأول، يناير ٢٠٠٧، ص ص ٢٨٦ -٢٨٧.

(15) Zerby Jr. : The Applicability Of Classical And Metaphorical Organizational Models To The Virtual University A Case Study, A doctor dissertation, Widener University, December 1998, p. 13.

(16) Hitch, Leslie P. : Aren't we Judging Virtual universities by outdated standard? The Journal of Academic Librarianship, January 2000, p. 25.

(17) Nasser Albaqami: Critical Investigation of Virtual Universities: Applying the UK Structure to Saudi Arabia, Op. Cit., p. 35.

(١٨) اميرة رمضان عبد الهادي حسن : دراسة مقارنة لبعض الجامعات الافتراضية العربية والأجنبية وإمكانية الإفادة منها في تطوير التعليم الجامعي الافتراضي بمصر، المؤتمر العلمي السنوي الثامن عشر (اتجاهات معاصر فى تطوير التعليم في الوطن العربي)، المجلد الثاني، القاهرة، بنى سويف، فبراير ٢٠١٠م، ص ٨٢٩.

(19) Abbas Abdoli Sejzi, Baharuddin Aris and Noraffandy Yahya: The Phenomenon of Virtual University in New Age: Trends and Changes, International Conference on Teaching and Learning in Higher Education (ICTLHE 2012) in conjunction with RCEE & RHED 2012, Procedia - Social and Behavioral Sciences, No. 56, 2012, p. 565.

(20) Somaye Shahtalebi, Badri Shatalebi and Fakhri Shatalebi: A strategic model of virtual university, Op. Cit., p. 909.

(٢١) جمال على الدهشان: الجامعة الافتراضية أحد الانماط الجديدة في التعليم الجامعي، المؤتمر القومي الرابع عشر لمركز تطوير التعليم الجامعي، "أفاق جديدة في التعليم الجامعي العربي"، جامعة عين شمس، ٢٠ -٢٦ نوفمبر ٢٠٠٧م، ص ٣٠.

(22) Som Naidu: The idea of open education, Distance Education, Vol. 40, No. 1, 2019, pp. 1-2.

(23) Abbas Abdoli Sejzi, Baharuddin Aris and Noraffandy Yahya: The Phenomenon of Virtual University in New Age: Trends and Changes, Op. Cit., p. 566.

(24) Griff Richards: A Guide to Virtual Universities for Policy-Makers, Op. Cit., p. 8.

(٢٥) جمال محمد محمد الهنيدى : تصور مقترح لإنشاء جامعة إفتراضية عربية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الجوف - المملكة العربية السعودية : دراسة ميدانية تربوية، مجلة الثقافة والتنمية – مصر، العدد الرابع والثلاثون، المجلد الثاني، يوليو ٢٠١٠، ص ص ٨٥ -٨٦.

(26) Griff Richards: A Guide to Virtual Universities for Policy-Makers, Op. Cit., p. 18.

(27) Nasser Albaqami: Critical Investigation of Virtual Universities: Applying the UK Structure to Saudi Arabia, Op. Cit., p. 40.

(٢٨) جمال محمد محمد الهنيدى: تصور مقترح لإنشاء جامعة افتراضية عربية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الجوف - المملكة العربية السعودية : دراسة ميدانية تربوية، مجلة الثقافة والتنمية – مصر، العدد ٢٨، المجلد ٩١، يناير ٢٠٠٩، ص ١٣٢.

(29) Nasser Albaqami: Critical Investigation of Virtual Universities: Applying the UK Structure to Saudi Arabia, Op. Cit., p. 41.

(30) Abbas Abdoli Sejzi, Baharuddin Aris and Noraffandy Yahya: The Phenomenon of Virtual University in New Age: Trends and Changes, Op. Cit., p. 566.

(٣١) بدر بن عبد الله الصالح : التعليم الجامعى الإفتراضى - دراسة مقارنة لجامعات عربية وأجنبية افتراضية مختارة ، مرجع سابق، ص ص ٢٧٧ -٢٧٩.

(32) Abbas Abdoli Sejzi, Baharuddin Aris and Noraffandy Yahya: The Phenomenon of Virtual University in New Age: Trends and Changes, Op. Cit., p. 566.
(33) Chris Evans and Fing Ping Fan: Life-long Learning through the Virtual University, Campus-Wide Information Systems, Vol. 19, No. 4, 2002, p. 129.
(34) Abbas Abdoli Sejzi, Baharuddin Aris and Noraffandy Yahya: The Phenomenon of Virtual University in New Age: Trends and Changes, Op. Cit., p. 567-568.
(٣٥) منى محمد السيد الحرون : المتطلبات التربوية لإنشاء جامعة افتراضية بمصر من وجهة نظر خبراء التربية، كلية التربية جامعة مدينة السادات، مجلة دراسات عربية فى التربية وعلم النفس، العدد ٤٦، الجزء الثالث، فبراير ٢٠١٤م، ص ص ٢٦٨ -٢٦٩.
(36) Griff Richards: A Guide to Virtual Universities for Policy-Makers, Op. Cit., pp. 9,11,13,015.
(٣٧) أحمد اسماعيل حجى: التعليم الجامعي المفتوح عن بعد: من التعليم بالمراسلة إلى الجامعة الافتراضية- مدخل إلى علم تعليم الراشدين المقارن، دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع، ٢٠٠٣م، الطبعة الأولى، القاهرة، ص ص٢٥٤-٢٥٥.
(38) Robin Middlehurst: A world of borderless higher education: impact and implications, in Susan D'Antoni: The Virtual University: Models and Messages | Lessons from Case Studies, UNESCO, 2006, pp. 72-73.
(39) Griff Richards: A Guide to Virtual Universities for Policy-Makers, Op. Cit., pp. 20,22,25.
(40) Somaye Shahtalebi, Badri Shatalebi and Fakhri Shatalebi: A strategic model of virtual university, Op. Cit., p. 910.
(41) Griff Richards: A Guide to Virtual Universities for Policy-Makers, Op. Cit., p. 32.

(42) Alternative Solutions to School Closure in Arab Countries to Ensuring that Learning Never Stops available at : https://en.unesco.org/news/alternative-solutions-school-closure-arab-countries-ensuring-learning-never-stops (24/7/2020)

(٤٣) قرار رئيس الوزراء رقم ٧١٧ لسنة ٢٠٢٠م

(٤٤) جلسة المجلس الأعلى للجامعات رقم ٦٩٩ بتاريخ ٢٠٢٠/٤/١٨م.

(٤٥) جلسة المجلس الأعلى للجامعات رقم ٧٠١ بتاريخ ٢٠٢٠/٦/٢٣م.

برنامج قائم على الدراما التعليمية فى علاج صعوبات التحدث لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية

السيد محمد عبد الفتاح أحمد

معلم أول لغة عربية

said.mohamed.201900@gmail.com

أ. د/عيطة عبد المقصود يوسف

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المتفرغ

كلية التربية - جامعة الزقازيق

أ.م. د/ عصام محمد خطاب

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد

كلية التربية - جامعة الزقازيق

مستخلص البحث باللغة العربية

هدف البحث إلى التعرف على برنامج قائم على الدراما التعليمية في علاج صعوبات التحدث لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى، ولتحقق هدف البحث استخدم الباحث المنهجين: الوصفي التحليلي والتجريبي (التصميم شبه التجريبي)، وأعد الأدوات والمواد البحثية الآتية: قائمة صعوبات التحدث المناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادى، واختبار تشخيص صعوبات التحدث، واختبار التحدث، وبطاقة ملاحظة صعوبات التحدث لتلاميذ الأول الإعدادى، والبرنامج القائم على الدراما التعليمية، ودليل المعلم.

وبعد التأكد من صدق أدوات البحث وثباتها، وضبط المواد البحثية ضبطًا علميًا، شرع الباحث في تطبيقها قبليًا على مجموعتي البحث: التجريبية والضابطة، وقد بلغ عدد تلاميذ المجموعة التجريبية (٢٠) تلميذًا وتلميذة، وبلغ عدد تلاميذ المجموعة الضابطة (٢٠) تلميذًا وتلميذة، وبعد تدريس البرنامج القائم على الدراما التعليمية على مجموعة البحث التجريبية تم التطبيق البعدي لاختبار التحدث،

وبطاقة الملاحظة، وأسفرت المعالجات الإحصائية لأدوات البحث عن النتائج التالية: وجود تأثير إيجابى للبرنامج القائم على الدراما التعليمية في علاج صعوبات التحدث لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، وأن التحسن الواضح في التحدث لدى تلاميذ المجموعة التجريبية يعزى إلى فاعلية الدراما التعليمية؛ حيث تكسب التلميذ الممارسة والخبرة المباشرة والمربية من خلال مشاركته الإيجابية ودوره الفاعل في التخطيط لحوارات المسرحية والإعداد لها وتمثيلها، وعرض المادة التعليمية بأسلوب شيق وممتع وجذاب للتلاميذ وحواسهم.

كما أسفرت النتائج عن وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين: الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة ككل وفي كل بُعد على حدة لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، مما يشير إلى فاعلية البرنامج القائم على الدراما التعليمية في علاج صعوبات التحدث لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية.

الكلمات المفتاحية : الدراما التعليمية، صعوبات التعلم، صعوبات التحدث.

The Treatment of educational drama in the treatment of speaking difficulties among preparatory school students

Abstract

The objective of the research to identify the effectiveness of the program based on educational drama in the treatment of linguistic learning difficulties at first grade students, and to check the goal of research Use the approaching researcher: analytical descriptive and experimental approach (semi-demo design) After ensuring the sincerity and consistency of research tools, the research materials are scientifically seized, the researcher began to apply themselves on the two groups of

research: Experiments and the offenses. Where the student gains practice, direct experience and education through its positive participation and effective role in planning, preparation and representation, and introducing the educational material in an interesting, enjoyable and attractive manufacturer of students and their senses. The results also resulted in statistically significant differences between the two-sectors of groups of groups: the administration and experimental application of the observation card as a whole and in each dimension separately for the pilot group pupils, indicating the effectiveness of the program-based program.

Keywords: educational drama, Learning disability, speaking difficulties.

مقدمة البحث:

تزداد أهمية اللغة كوظيفة تواصلية فى عصرنا الحاضر زيادة كبيرة، نظراً لتعقد الحياة الحديثة التى نحياها وكثرة وسائل الاتصال؛ مما جعل الفرد هو المركز الرئيس الذى تدور حوله الحياة الاجتماعية، والسياسية، فأصبح فى أشد الحاجة إلى امتلاك الملكة اللغوية، حيث إنه عندما يتصل الإنسان بغيره اتصالاً لغوياً بغاية التعبير عن الذات، ونقل الأفكار، والمشاعر إما أن يكون متحدثاً، وإما أن يكون مستمعاً، وإما أن يكون كاتباً، وإما أن يكون قارئاً، وفى كل الحالات يمر الإنسان بعمليات عقلية معقدة مضمونها اللغة؛ بما فيها من أسماء وأفعال وحروف.

واللغة العربية نظام من الرموز الصوتية الاصطلاحية يمتاز بالاتساق والتكامل بين عناصره، وغاية تعليم اللغة العربية و تعلمها اكتساب القدرة علي الاتصال اللغُوي الواضح السليم، سواء كان هذا الاتصال شفهياً أو كتابياً ، وعلي هذا الأساس فإن اللغة فنون أربعة: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة. وهذه

النظرة إلي اللغة تقوم علي أساس التكامل بين فنونها؛ فاللغة كائن حي يؤثر كل فن فيها ويتأثر بغيره .(حسن شحاتة،٢٠٠٨، ٣٦٧)*

ويعد التحدث المهارة الثانية من مهارات اللغة العربية وفنونها وهو العنصر الأهم فى العملية التواصلية، فهو الوسيلة الأساسية لتحقيق التفاعل بين الأفراد وإتمام العلاقات الاجتماعية، ومن أهم أهداف تعليم اللغة العربية تنمية مهارات التحدث لدى المتعلمين، فمن خلاله يحقق الفرد ذاته، ويعبر عن نفسه ومكنوناته، ويثرى خبراته ومعارفه ومعلوماته؛ وعلى ذلك فإن امتلاك التلاميذ لمهارات التحدث الجيد تعينه على الطلاقة فى التعبير، كما أنه إحدى الثمرات المرجوة من تعليم اللغة فى المراحل التعليمية المختلفة، ولدى جميع التلاميذ على اختلاف أعمارهم وفئاتهم ومستوياتهم التحصيلية.

وحيث إن التحدث له أهميته سواء أكان داخل البيئة التعليمية أم خارجها؛ فإن القصور فى مهاراته والصعوبة فى أداء تلك المهارات؛ لها تأثيرها على التلميذ، حيث تؤدى إلى إضعاف قدرته على التعلم واكتساب المعلومات، وأيضاً تضعف قدرته على التعامل الشفوى بكفاءة وثقة مع العالم الخارجى إرسالاً واستقبالاً.

وقد استجابت الميادين التربوية، ومنها ميدان طرائق التدريس على وجه العموم، وميدان طرائق تدريس اللغة على وجه الخصوص؛ لحقيقة مفادها أهمية التعامل المتخصص والموجه بدقة نحو الفئات التى تتميز بالتفاوت فى اكتساب المهارات اللغوية وأدائها بين التلاميذ بصفة عامة والذين ينحرفون بشكل واضح عن الطبيعى والمألوف، ومن هذه الفئات فئة ذوى صعوبات التعلم.

*) بحث مستل من رسالة ماجستير فى المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
*) يتبع الباحث نظام التوثيق التالى:(اسم المؤلف واللقب، السنة، رقم الصفحة).

وعلى الرغم من تمتع هؤلاء التلاميذ بمستوى ذكاء متوسط إلى أن مستوى تحصيلهم الدراسى منخفض، وهذه الفئة من التلاميذ تعرف فى مجال التربية الخاصة بذوى صعوبات التعلم.

ومفهوم صعوبات التعلم من المفاهيم الحديثة نسبياً فى ميدان التربية الخاصة حيث بدأ الاهتمام بها فى بداية الستينيات من القرن العشرين عندما نشر صموئيل كيرك Kirk, S علم النفس الأمريكى كتاباً بعنوان: " تربية الأطفال غير العاديين"، والذى بين فيه مفهوم صعوبات التعلم على إنه تأخر أو اضطراب فى واحدة أو أكثر من عمليات التواصل اللغوى، الأمر الذى يترتب عليه إعاقة نفسية نتيجة اختلال فى الأداء الوظيفى للمخ أو الاضطرابات السلوكية والانفعالية (محمد عبد المؤمن، ٢٠٠٩، ٥١).

ويعتبر التلميذ من ذوى صعوبات التعلم إذا سجل انحرافاً فى الأداء بين قدراته أو مستوى ذكاءه وتحصيله الأكاديمى فى واحدة أو أكثر من المهارات الأكاديمية السبع، التى حددها القانون الفيدرالى الأمريكى هى: القراءة، الفهم القرائى، العمليات الحسابية أو الرياضية، الاستدلال الرياضى، التعبير الكتابى، التعبير الشفهى، الفهم السمعى. (سليمان عبد الواحد، ٢٠١٣، ٦٧)

وتعد صعوبات التحدث أكثر الصعوبات اللغوية شيوعاً لدى المتعلمين ذوى صعوبات التعلم، وخاصة فى مرحلة التعليم الأساسى، وهذا ما أكده كل من دانيال هلا لاهان (٢٠٠٧،٤٧)، (Broomfield & Dodd, 2004)، (Giaitzis,2007)، ويمكن تفسير هذا الشيوع فى صعوبات التحدث لدى التلاميذ فى هذه المرحلة فى ظل معرفة أن معظم التعليم المدرسى يهتم بشكل أساسى بتعليم القراءة والكتابة والتحصيل الدراسى (رضا السعيد وهويدا الحسينى، ٢٠٠٧ ،٦٧١)؛ أى تعليم اللغة فى شكلها المكتوب، الأمر الذى يؤدى إلى إهمال تعليم الجانب الشفوى للغة؛ مما يشكل

صعوبة فى اللغة الشفوية لدى التلاميذ بصفة عامة، والتلاميذ ذوى صعوبات التعلم بصفة خاصة.

ولهذا كانت دعوة كثير من الدراسات والبحوث وتوصياتها بضرورة اختيار الاستراتيجيات التدريسية المناسبة، وإعداد الأنشطة التدريبية العلاجية التى تكفل للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم علاج صعوبات التحدث، وهذه الاستراتيجيات والأنشطة يجب أن تتنوع وتختلف؛ لتراعى الفروق والقدرات المختلفة لدى التلاميذ، وتتميز بالإثارة والتشويق، لتتوافق مع خصائص وسمات ذوى صعوبات تعلم اللغة، ومن هذه البحوث (Broomfield & Dodd ,2004) (سليمان أحمد، ٢٠٠٦) (عزة عافية، ٢٠٠٨) (يسرى عيسى، ٢٠٠٨) (عوض هاشم، ٢٠١٠) (Witton , 2010) .

وتعد الدراما التعليمية من الاستراتيجيات المناسبة التي تعمل علي علاج صعوبات التحدث، فهى تساعد على إثارة القدرات التعليمية لدي التلاميذ ذوى صعوبات التعلم وتقودهم إلى فهم حقيقي للمادة التعليمية، ويقدم أسلوب الدراما في التعليم وسيلة مهمة للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم للربط بين ما يعرفون وما يشاهدون. وبالتالي فهي تقودهم إلي إحراز تقدم في المهارات اللغُوية، ومن ثم عند استخدام الدراما التعليمية في التعليم يتوقع أن يحقق نجاحا في استبقاء المهارة المتعلقة لدى التلميذ.

ومن خلال الدراما التعليمية يمكن التغلب على بعض المشكلات التربوية والاجتماعية والنفسية التى تواجه التلاميذ ذوى صعوبات التعلم، وخاصة تلك المشكلات التى تتعلق بضعف قدرتهم على التركيز أثناء شرح المعلم وعدم تذكر الفكرة الرئيسة أو تسلسل الأحداث أو الحقائق الأساسية فى المادة، وهذا يتضح من الخصائص المعروضة سابقاً، ويعمل على إثارة انتباه هؤلاء التلاميذ، لأن أحداث

الدرس يتم تجسيدها بشكل حى ملموس ومرئى وهو ما يجعل الخبرات التى تقدم لها تأثير مباشر على التلاميذ ذوى صعوبات التعلم.

مشكلة البحث:

تتحدد مشكلة البحث الحالى فى شيوع صعوبات التحدث لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وعدم توافر الأساليب التشخيصية والأنشطة والبرامج العلاجية التى تسهم فى علاج تلك الصعوبات، وللتصدى لمشكلة البحث سعى البحث الحالى للإجابة عن السؤال الرئيس الآتى: كيف يمكن بناء برنامج قائم على الدراما التعليمية فى علاج صعوبات التحدث لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى وتتفرع عنه الأسئلة التالية:

١. ما صعوبات التحدث لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى ؟
٢. ما البرنامج التدريبى القائم على الدراما التعليمية لعلاج صعوبات التحدث لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى؟
٣. ما فاعلية البرنامج القائم على الدراما التعليمية فى علاج صعوبات التحدث لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى؟

حدود البحث:

اقتصر البحث الحالى على الحدود التالية:

- الحدود الموضوعية: مسرحة المنهج باعتباره أحد أشكال الدراما التعليمية؛ حيث تم مسرحة دروس القراءة والمحفوظات المقررة على تلاميذ الصف الأول الإعدادى، والتى يمكن من خلالها علاج صعوبات التحدث لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى، كونها إحدى صعوبات التعلم اللغوية.

- الحدود الزمانية: تم التطبيق على مجموعتى البحث (التجريبية والضابطة) ٢٠٢٠- ٢٠٢١، فى الفترة من: ٢٠٢٠/١١/١ إلى: ١٢/٣١/ ٢٠٢٠ .
- الحدود المكانية: تم تطبيق البرنامج على مجموعة تلاميذ من مدرسة شوبك بسطة الإعدادية المشتركة، والتابعة لإدارة شرق الزقازيق التعليمية.
- الحدود البشرية: تمثلت فى تلاميذ الصف الأول الإعدادى فى مجموعتين: المجموعة التجريبية وقوامها (٢٠) تلميذاً وتلميذة بمدرسة شوبك بسطه الإعدادية المشتركة، والمجموعة الضابطة قوامها (٢٠) تلميذاً وتلميذة بمدرسة الطاهرة الإعدادية.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالى إلى:

١. علاج صعوبات التحدث لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى .
٢. التعرف على فاعلية البرنامج القائم على الدراما التعليمية فى علاج صعوبات التحدث لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى.

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث الحالى فى إفادته للفئات التالية:

❖ تلاميذ المرحلة الإعدادية:

يقدم البحث برنامجاً قائماً على الدراما التعليمية، ويتضمن مسرحة دروس القراءة والمحفوظات المقررة على تلاميذ الصف الأول الإعدادى، مما يسهم فى علاج صعوبات التحدث لدى هؤلاء التلاميذ.

❖ معلمى اللغة العربية:

- يقدم البحث دليلاً للمعلمين؛ تساعدهم فى علاج صعوبات التحدث لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى.
- يقدم البحث بطاقة ملاحظة لصعوبات التحدث لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى وبطاقة تقديريمكن استفادة المعلمين منها فى تقويم صعوبات التحدث.

❖ الباحثين: وذلك من خلال:

- فتح المجال أمام الباحثين لإجراء المزيد من الدراسات والبحوث لعلاج صعوبات التحدث لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى من خلال استراتيجيات وطرق التدريس الأخرى.
- يهدف مخطط المناهج: تطوير محتوى كتب اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية فى ضوء الدراما التعليمية.

أدوات البحث:

- اختبار تشخيصى لصعوبات التحدث لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى (من إعداد الباحث).
- اختبار التحدث لتلاميذ الصف الأول الاعدادى(من إعداد الباحث).
- بطاقة ملاحظة صعوبات التحدث لتلاميذ الصف الأول الإعدادى (من إعداد الباحث).

إجراءات البحث:

بعد أن أعد الباحث قائمة صعوبات التحدث لدى تلاميذ الصف الأول الاعدادى أعد اختبار تشخيص صعوبات التحدث واختبار التحدث وبطاقة ملاحظة، وبعد التحقق من صدق أدوات الدراسة وثباتها ثم إعداد البرنامج وتنظيمه فى صورة كتاب التلميذ ودليل المعلم، واتخذ الباحث الإجراءات التالية:

١. الحصول على موافقة التطبيق من الجهات الرسمية؛ وتطبيق البرنامج.
٢. اختيار الباحث مجموعتى البحث بالطريقة القصدية من خلال مدرستين حكوميتين.
٣. إعلام معلم المجموعة الضابطة بمدرسة الطاهرة الاعدادية بهدف البحث وموعد التطبيق القبلى والبعدى لأدوات البحث.
٤. التحقق من التكافؤ بين مجموعتى البحث فى جميع المتغيرات، فقد تم ضبط المتغيرات التالية: (العمر الزمنى، والمستوى الاجتماعى والاقتصادى، وصعوبات التحدث).
٥. تطبيق الاختبار التشخيصى لصعوبات التحدث من خلال بطاقة الملاحظة وبطاقة تقدير الأداء قبلياً على تلاميذ المجموعتين: الضابطة والتجريبية.
٦. التدريس للمجموعة التجريبية من خلال البرنامج القائم على الدراما التعليمية، بينما درست المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية.
٧. تطبيق اختبار التحدث من خلال بطاقة الملاحظة وبطاقة تقدير الأداء على تلاميذ المجموعتين: التجريبية والضابطة.
٨. تم جمع البيانات وتحليلها إحصائياً.
٩. تم مناقشة نتائج البحث وتفسيرها.

تحديد مصطلحات البحث :

الدراما التعليمية :

الدراما التعليمية هى الطريقة التى يتم فيها تحويل المادة التعليمية إلى نصوص درامية، ومشاهد حوارية، ويتم مساعدة المتعلمين على تمثيل هذه النصوص الدرامية، ويتبع هذا العرض مناقشة، وطرح أسئلة تقويمية للمادة التعليمية، وقيام هؤلاء المتعلمون بالإجابة عن الأسئلة (محمد الخطيب، ٢٠١٨، ١١٦).

وتعرف الدراما التعليمية إجرائياً فى البحث الحالى بأنها: طريقة تعليمية تعتمد على قيام تلاميذ الصف الأول الاعدادى أدوار الشخصيات فى دروس القراءة والمحفوظات بعد معالجة هذه الدروس درامياً وتحويلها إلى مسرحيات تعليمية، وعرضها أمام التلاميذ بدقة ونظام من خلال الأدوات المناسبة أثناء التمثيل، مع استخدام الملابس المناسبة والبسيطة لأداء العمل بشكل جميل وشيق، والالتزام باللغة العربية الفصحى البسيطة التى تصاحب أدائهم والبعد عن العامية.

صعوبات التعلم :

عرف السيد سليمان (٢٠٠٠، ٢٧) صعوبات التعلم بأنها: مفهوم يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الأفراد المتعلمين ذوى الذكاء المتوسط أو فوق المتوسط، يظهرون اضطراباً فى العمليات النفسية الأساسية، والتى تظهر آثارها من خلال التباعد الدال إحصائياً بين التحصيل الفعلى لديهم فى المهارات الأساسية، واستخدام اللغة المنطوقة أو المسموعة، والمجالات الأكاديمية الأخرى. ولا ترجع صعوبات التعلم لدى هؤلاء التلاميذ إلى وجود إعاقات حسية أو بدنية، ولا لظروف الحرمان البيئى أو نقص فرص التعليم، كما لاترجع الصعوبة إلى الاضطرابات النفسية الشديدة.

وعليه تعرف صعوبات التعلم إجرائياً بأنها: مفهوم يشير إلى تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوى الذكاء المتوسط أو فوق المتوسط، والذين يظهرون اضطراباً فى العمليات اللغوية الخاصة بجانبى التحدث؛ مما يظهر أثره فى انخفاض أدائهم، كما يظهر فى عدم استقرارهم نفسياً وانفعالياً، وعدم توافقهم مع المحيطين بهم، ويستثنى من هؤلاء الأفراد ذوى الإعاقة الحسية أو البدنية.

صعوبات التحدث:

يعرف الباحث إجرائياً صعوبات التحدث بأنها عجز تلاميذ الصف الأول الإعدادى عن أداء المهام ذات الطبيعة الشفهية المطلوبة منهم وتتمثل فى: الخلط بين الحروف المتشابهة في النطق، والصعوبة في استخدام الكلمات المناسبة للسياق، والصعوبة فى استخدام أدوات الربط بصورة صحيحة، والصعوبة فى استخدام الاستفهام والجواب عنه، والصعوبة فى الاستخدام الصحيح للضمائر، والصعوبة ترتيب الأفكار والأحداث في الحديث، وعدم القدرة فى إنهاء الحديث بخاتمة مناسبة، والصعوبة فى استخدام اللغة الفصحى أثناء التحدث.

الإطار النظرى للبحث: (الدراما التعليمية وصعوبات التحدث):

مفهوم صعوبات التعلم:

حظيت صعوبات التعلم باهتمام المتخصصين فى مجال المناهج وطرق التدريس والتربية الخاصة، سعياً لتحديد هذه الصعوبات والبحث عن الوسائل والأساليب والطرائق التى تسهم فى علاج هذه الصعوبات ولقد تعددت التعريفات المقدمة لصعوبات التعلم ولعل من أهمها:

يشير مصطلح صعوبات التعلم، كما أورده مجلس الرابطة الوطنية لصعوبات التعلم إلى مجموعات غير متجانسة من الاضطرابات تتضح فى المشكلات الحادة فى الاكتساب والاستخدام الخاص بمجالات الاستماع، والكلام، والكتابة، والاستدلال، أو القدرات الحسابية، وتلك المشكلات تحدث مدى الحياة. وتعتبر المشكلة الخاصة بتنظيم سلوك الذات والإدراك والتفاعل الاجتماعى من الأعراض المصاحبة لصعوبات التعلم ولكنها بذاتها لا تسبب صعوبات (السيد سليمان ،٢٠٠٠، ٦٠) .

ويعرف الباحث صعوبات التعلم بأنها :

مصطلح يصف مجموعة من التلاميذ يعانون من انخفاض واضح فى التحصيل الدراسى، وتباعد كبير بين الأداء المتوقع منهم وأدائهم الفعلي، يمكن قياس هذا علي الأقران فى مستواهم الصفي نفسه، كما أنهم يتمتعون بذكاء متوسط أو فوق المتوسط ويظهرون اضطراباً في العمليات اللغوية الخاصة بجانبي التواصل الشفوي؛ مما يظهر أثره في انخفاض أدائهم، كما يظهر في عدم استقرارهم نفسياً وانفعالياً، وعدم توافقهم مع المحيطين بهم، ويستبعد من هؤلاء التلاميذ كل من يعاني من إعاقات نفسية أو جسدية .

تصنيفات صعوبات التعلم :

أشار كيرك وكالفانت (١٩٨٨، ١٨- ١٩) إلي أن صعوبات التعلم يمكن تصنيفها في مجموعتين رئيستين هما صعوبات التعلم النمائية، وصعوبات التعلم الأكاديمية.

أ- صعوبات التعلم النمائية :

يقصد بها تلك الصعوبات التي تتعلق بالعمليات المعرفية التي يحتاجها التلميذ في تحصيله الأكاديمي مثل: الإدراك، والانتباه، والذاكرة، واللغة، والتفكير، وهذه الصعوبات ترجع إلي اضطرابات وظيفية في الجهاز العصبي المركزي، ويمكن تقسيم هذه الصعوبات النمائية إلي:

١- صعوبات نمائية أولية : تتعلق بالانتباه، والإدراك، والذاكرة .
٢- صعوبات نمائية ثانوية: تتعلق بالتفكير، واللغة الشفهية.

ب- صعوبات التعلم الأكاديمية :

ترتبط هذه الصعوبات بالموضوعات الدراسية الأساسية مثل: صعوبة القراءة، والكتابة، والتهجي، والتحدث والاستماع والحساب، ويري سليمان عبد الواحد (٢٠١٣، ٢١) أن هناك علاقة وثيقة بين صعوبات التعلم النمائية، وصعوبات التعلم الأكاديمية فقد يكون تعثر الطالب في القراءة راجعاً إلى عدم قدرته علي تركيب الأصوات وجمعها في كلمة واحدة، وقد يرجع إلي صعوبة في الذاكرة البصرية، أو صعوبة في إدراكه للمثيرات .

ويرى الباحث أن هناك علاقة ارتباط قوية ما بين صعوبات التعلم النمائية والصعوبات الأكاديمية، فعندما يتم تحديد وتشخيص الطلاب ذوى صعوبات التعلم النمائية فى مرحلة ما قبل المدرسة يسهم هذا بدوره فى الوقاية من الصعوبات الأكاديمية، لأن الانحرافات أو الصعوبات الأكاديمية يقف خلفها بنسبة كبيرة صعوبات نمائية ؛ فالطفل فى المراحل ما قبل المدرسة يحتاج إلى برامج علاجية للتدخل وبرامج تشخيصية و تدريبية تعمل على إعدادهم بشكل فعال وسليم لمراحل الدراسة.

وتمثل الصعوبات اللغوية أكثر المجالات الأساسية التى يعانى منها المتعلمون ذوى صعوبات التعلم، وهذا الأمر يعد معروفاً جيداً على مدار تاريخ هذا المجال (دانيال هلا لاهان وآخرون،٢٠٠٧، ٤٧٢). وقد أكد السيد سليمان (٢٠٠٠، ١٧) ذلك بقوله: إن صعوبات اللغة تعد جوهر صعوبات التعلم، وكأنهما وجهان لعملة واحدة؛ رغم أن الصعوبات قد تقع فى مجالات أخرى، وهذه الصعوبات للغة تمثل أنواعاً متعددة، فمنها ما يخص الصعوبات التى تتعلق بمعدل اكتساب اللغة أو تأخر نمو اللغة، وأخرى تخص الصعوبات التى تتضح أثناء تجهيز اللغة ومعالجتها، وثالثة الصعوبات الخاصة بالتعبير.

وأكد كودر (Kuder,S,2003,128) مشيراً أن أداء المتعلمين ذوي صعوبات تعلم اللغة تأتي في مجملها مرتبطة بالمهام الشفوية؛ حيث يقل أداؤهم عن أداء زملائهم العاديين في مجموعة كبيرة من المهام الصوتية ، والمهام المرتبطة بالدلالات اللفظية للعبارات والكلمات المسموعة، والمهام التي تتعلق بالتراكيب اللغوية، فضلاً عن المهام الخاصة بالتواصل .

وقسم سميث(Smith,et,al,1997,221,222) صعوبات التحدث إلى أربع مجموعات:

أ- صعوبات التعبير عن الأصوات الخاصة بالكلام .

وتحدث هذه الصعوبات عندما يوجد عجز فى إصدار أصوات معينة، ويمكن أن تتضح فى حذف بعض الحروف، واستبدال صوت مشابه بالصوت، أو التشويه البسيط للأصوات .

ب- صعوبات تكوين الكلمات والجمل :

حيث يستطيع التلاميذ نطق الكلمات كلمات منفصلة، ولكنهم يواجهون مشكلات فى تكوين الجمل، ومن المحتمل لهؤلاء التلاميذ أن :

١. يستخدموا جملاً بسيطة .
٢. يستخدموا تتابعاً للكلمات والجمل بشكل ناقص ومنفصل .
٣. يكثروا الأخطاء النحوية .
٤. يستخدموا صيغ الجمع استخداماً غير سليم .
٥. يبالغوا فى استخدام الكلمات غير المعرفة (النكرة).
٦. يفسروا موضوع المحادثة تفسيراً ضعيفاً .

ج- صعوبة إيجاد الكلمة :

وهنا يكون الطالب غير قادر على استخدام الكلمة الصحيحة عند الحديث أو الإجابة عن الأسئلة، والنتيجة تكون تعبيراً شفهياً مليئاً بالأخطاء النحوية، والكلمات غير المناسبة .

د- صعوبات استخدام اللغة، ومن أمثلة هذه الصعوبات :

١. عدم أخذ الدور فى المحادثة .
٢. استمرار الصعوبة فى المحادثة .
٣. السرعة فى إنهاء المحادثة .
٤. استمرار الصعوبة فى الحديث فى الموضوع نفسه
٥. الصعوبة فى أى محادثة.

ويتضح مما سبق مدى تباين صعوبات التحدث وتعددها، حيث شملت جميع جوانب اللغة الصوتى، الصرفى، النحوى، الدلالى، كما يظهر تباين هذه الصعوبات من صف دراسى إلى آخر .

ويمكن للباحث حصر أهم صعوبات التحدث من خلال اشتقاقها من الأطر النظرية والدراسات السابقة فيما يلى:

أ) صعوبات على مستوى الصوت(صوتية):

١. الخلط بين الحروف المتشابهة فى النطق
٢. تكرار بعض الأصوات والكلمات أثناء التحدث .
٣. صعوبة تمثيل المعنى بنغمات صوتية مناسبة .
٤. الصعوبة فى ربط الصوت بالحرف المقابل له .
٥. إسقاط الأصوات واستبدال أصوات مشابهة لها.

ب) صعوبات على مستوى المفردة :

١- إسقاط كلمة أو كلمات من الكلام مما يجعله غير مفهوم.
٢- الخلط بين الكلمات المتقاربة فى المعنى أو اللفظ .
٣- الصعوبة فى استخدام الكلمات المناسبة للسياق .
٤- الصعوبة فى انتاج موضوع متكامل الأركان (مقدمة - مضمون - نهاية).
٥- إسقاط كلمة أو كلمات من الكلام بما يجعله غير مفهوم.

ج) صعوبات على مستوى التراكيب:

١- عدم القدرة على تكوين جمل وتراكيب سليمة .
٢- صعوبة استخدام أدوات الربط بصورة صحيحة .
٣- صعوبة فى التمييز بين همزة القطع وألف الوصل.
٤- الصعوبة فى استخدام أزمنة الفعل فى مكانها .
٥- الصعوبة فى استخدام الاستفهام والجواب عنه .
٦- الصعوبة فى ضبط أواخر الكلمات ضبطاً صحيحاً .
٧- صعوبة استخدام الضمائر.

(د) صعوبات على مستوى الفكرة:

١- صعوبة تحديد الأفكار الرئيسة فى النص .
٢- صعوبة ترتيب الأفكار والأحداث الواردة فى النص.
٣- غموض الأفكار المهمة .
٤- عدم القدرة على إنهاء حديثه بخاتمة مناسبة .

(هـ) صعوبة على مستوى الأسلوب:

١- الصعوبة فى استخدام الأسلوب الخبرى والإنشائى فى المواقف المناسبة.
٢- شيوع الأخطاء اللغوية أثناء التحدث.
٣- صعوبة التحدث فى جمل تامة المعنى.

مفهوم الدراما التعليمية:

لقد تعددت التعريفات المقدمة للدراما التعليمية، وتنوعت وفقاً للرؤي المختلفة، وفيما يلى عرض لأبرز هذه التعريفات فى محاولة للوقوف على ماهية هذا

المتغير:

وأوضح فرنسلر(Frensler,2003,103) أن الدراما التعليمية هى مشاهدة تعليمية حوارية قصيرة تغطى أهداف الحصة الصفية وتقوم مقام المحتوى المراد تعليمه، وتساعد الدراما على تعديل سلوك المتعلمين من خلال محكاتهم للأشياء، واعتمادهم على الإدراك الحسى أكثر من اعتمادهم على الأفكار المجردة .

أشار حسن شحاته (٢٠٠٨، ٦٧) إلى أن الدراما التعليمية هى إعادة تنظيم محتوى المنهج الدراسى وطريقة التدريس بتمثيل الأدوار التى يتألف منها الموقف التعليمي الجديد لاستيعاب وتفسير ونقد المادة التعليمية من أجل تحقيق أهداف المنهج الدراسى.

وتعرف الدراما التعليمية إجرائياً فى البحث الحالى بأنها طريقة لتنظيم المحتوى التعليمى للمادة الدراسية وأسلوب تدريسها يقوم بها تلاميذ الصف الأول الإعدادي أثناء أدائهم لأدوار بعض الشخصيات الواردة في النص و التي تعتمد علي الحوار من خلال التعبير اللفظي والملمحي وتقوم مقام المحتوى التعليمي .

أهمية الدراما التعليمية للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم :

تعد الدراما التعليمية من أهم الطرق العلاجية التى يمكن استخدامها مع بعض الصعوبات؛ حيث تساعد بشكل كبير على تنظيم العمليات العقلية والنفسية وضبط السلوك، لأنها تقوم على أسس ومبادئ علمية وعملية تؤدى في النهاية إلى تحقيق أهداف علاجية وتربوية لدى بعض التلاميذ ذوى صعوبات التعلم، وتساعد في إيصال المعلومات إلى التلاميذ بشكل بسيط ومشوق.(أحمد اللوح وعزو عفانة، ٢٠٠٨، ٧٨) وتظهر أهمية الدراما التعليمية للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم فيما يأتى :

١. تساعد الدراما التعليمية التلاميذ ذوى صعوبات التعلم فى إزالة التوتر النفسى وتنشيطه وتدريبه على كثير من العادات الاجتماعية الحسنة والصفات الخلقية، وحثهم على التفكير وحل المشكلات، وتنمية روح الجماعة من خلال الاشتراك في العرض المسرحى.

٢. من خلال الدراما التعليمية يمكن التغلب على بعض المشكلات التربوية والاجتماعية والنفسية التى تلائم التلاميذ ذوى صعوبات التعلم، فقد يواجه بعض المشكلات التى تتعلق بضعف قدرتهم على التركيز أثناء شرح المعلم وعدم تذكر الفكرة الرئيسة أو تسلسل الأحداث أو الحقائق الأساسية في المادة ويعمل النشاط التمثيلى على إثارة انتباه هؤلاء التلاميذ، لأن أحداث الدرس يتم تجسيدها بشكل حى ملموس ومرئى، وهو ما يجعل الخبرات التى تقدم لها تأثير مباشر على التلاميذ ذوى صعوبات التعلم. (حكمت سمير ، ٢٠١٦، ٢٠)

٣. تسهم الدراما التعليمية فى تعليم التلاميذ ذوى صعوبات التعلم الأخذ والعطاء والمشاركة فى المسئولية ومساعدته على تكوين اتجاهات إيجابية نحو فكرته عن ذاته وعن مكانته بين زملائه بالإضافة إلى اكتسابه معرفة أشمل وفهم أعمق للعالم المادى الاجتماعى.

٤. تنمية مهارات القراءة والنطق الصحيح، وفن الإلقاء.(سلوى عزازى، ٢٠٠٠ ،٤٧)

٥. تسهم الدراما التعليمية فى جعل المفاهيم المجردة ملموسة وواقعية بالنسبة للتلاميذ، فهى تساعد التلاميذ ذوى صعوبات التعلم فى خوض تجارب تمثيلية درامية جديدة تثرى كل جوانب شخصيته وأيضاً تسهم فى تعريف وكشف النقاب داخل شخصية كل تلميذ عن مواطن القوة لديه لاستغلالها وتنميتها، ومعرفة الصفات المشتركة بينهم وبين أقرانهم .(Abdulhak,2008,86)

٦. تساعد الدراما التعليمية التلاميذ ذوى صعوبات التعلم على التخلص من حالات الانعزال والانطواء وانعدام المشاركة والخجل وغيرها من الحالات النفسية، ومن

خلال الدراما التعليمية تزيد الثقة لدى ذوى صعوبات التعلم ، وذلك من خلال تدريبهم على تمثيل بعض المواقف التى قد يتعرضون لها فى حياتهم اليومية.

٧. تعالج الدراما التعليمية الصعوبات اللغوية من خلال الدافعية الناتجة عن رغبة المتعلم بالمشاركة فى العمل المسرحى بشكل يقوده إلى إتقان قراءة النص وفهم الأفكار الواردة فيه، فيؤدى ذلك إلى تطوير أسلوب القراءة لديه وينمى ثروته اللغوية من خلال إضافة مفردات جديدة وعلاج عيوب النطق وإخراج الأصوات من مخارجها الصحيحة .

٨. تعتبر الدراما التعليمية لها دور فى تنمية مهارات الاتصال الشفهى وأثر كبير وواضح لتعلم اللغة، كما أنها تساعد الطلاب على التواصل خاصة لدى الطلاب الذين يعانون من محدودية فى قدرتهم على استخدام المفردات، فهى تخدم التلميذ من جميع الجوانب ليس فى اللغة فقط، ولكن أيضاً من الناحية الحركية، فهناك العديد من المجالات التى من الممكن أن تكون للدراما التعليمية فيها دور كبير من أجل تطوير كفاءة التلاميذ التواصلية. (Volkas,2010,149)

٩. تنمية مهارات الاتصال الشفوى للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم متمثلة في مجملها بمهارات الاستماع وأدائه، ومهارات التحدث وتلك المهارات من أهم المهارات للتلاميذ ذوى الصعوبات سواء داخل حجرة الفصل أو خارجها، وهى التى تعطيه القدرة الفائقة على التواصل مع الآخرين بصورة مميزة.

١٠. تسهم الدراما التعليمية فى فهم قدرات التلاميذ ذوى صعوبات التعلم، وتنمية شخصياتهم وخيالهم وقدراتهم اللغوية، وتعزيز ثقتهم بأنفسهم من خلال ممارستهم للأدوار، مما يزيد تفاعلهم الاجتماعى، وينمى قدراتهم التعبيرية. (لينا أبو مغلى و مصطفى هيلات ،٢٠٠٨، ٤٧)

أهداف الدراما التعليمية للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم :

تختلف أهداف الدراما التعليمية باختلاف المرحلة الدراسية والمقرر الدراسى الذى تتناوله مما يسهم بالخروج بالمواد الدراسية من المجالات المحدودة إلى صور حية متحركة أكثر حيوية وإقناعاً؛ مما ييسر استيعابها، ومن أهداف الدراما التعليمية لتلاميذ المرحلة الإعدادية ذوى صعوبات التعلم ما يلى :

١. مساعدة المتعلم على اكتساب بعض القيم الاجتماعية كالتعاون والحقوق والواجبات .(أمير القرشى ، ٢٠٠١، ٤٧) .
٢. إثارة انتباه التلاميذ ذوى صعوبات التعلم تجاه ما يشاهده ويسمعه مما يخلق التفاعل الإيجابى مع العمل الدرامى، وعليه فالتلميذ يقدم ويستقبل العرض بصرياً وسمعياً وبالتالى يحقق أثراً إيجابياً.
٣. تفريغ شحنات التلاميذ ذوى صعوبات التعلم الانفعالية، فالنشاط التمثيلى يساعد التلميذ ذوى صعوبات التعلم على تنمية قدراته على التخلص من الضيق والسخط والغضب والضغوط النفسية التى تفرضها بيئته .
٤. زيادة ثقة التلاميذ ذوى صعوبات التعلم بأنفسهم وتدريبهم على العمل الجماعى .
٥. الإسهام في علاج بعض المشكلات السلوكية والنفسية مثل: (صعوبات النطق والانطواء والخجل وفقدان الثقة والعدوانية والتوتر النفسي).
٦. تنمية قدرة التلميذ ذوى صعوبات التعلم لمهارات السرعة في التعبير والتفكير، ونقل الأفكار، وجودة النطق وحسن الأداء، والاستنتاج وإبداء الرأى، والعمل الجماعى، والانضباط والنظام وتحمل المسئولية .
٧. تزويد الأطفال ذوى صعوبات التعلم بخبرات جديدة: فالتمثيل وسيلة لإيصال التجارب والخبرات السارة إلى الأطفال وهذه التجارب توسع

مداركهم وتجعلهم أكثر قدرة على فهم أنفسهم وذويهم بفضل ما تثير فيهم من التساؤلات التى تزكى فيهم روح البحث والتنقيب لاستطلاع ما يصعب عليهم فهمه. (محمود إسماعيل، ٢٠٠٤، ٥٢)

٨. تنمية عادة الانتباه للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم والتأكد من صحته وتصنيفها وتفسيرها .

٩. إكساب التلاميذ ذوى صعوبات التعلم أنماطاً سلوكية جديدة وسوية .

١٠. تساعد التلميذ من ذوى صعوبات التعلم على وضع أهداف إيجابية مما يكسبه الدافع لإنجازها من خلال تعديل الأفكار السلبية لديه، والعمل على ضبط ذاته عن طريق تعلمه السلوك السوى من خلال احترامه وتقديره لذاته.

١١. تنمية المهارات اللغوية لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم؛ من خلال استخدامها في مواقف حيوية متنوعة ترتبط بحاجاته واهتمامه .

وإذا كانت الدراما التعليمية تسهم في تحقيق العديد من نواتج التعلم المختلفة، فهى جديرة بالاهتمام والتفعيل لا سيما وأنها تساعد على إثارة الدافعية للتعلم وجعل المادة التعليمية محببة للتلاميذ، ومن ثم يسعى البحث الحالى إلى توظيفها في علاج صعوبات التعلم اللغوية .

أسس استخدام الدراما التعليمية :

هناك مجموعة من الأسس التى تقوم عليها الدراما التعليمية(محمود إسماعيل، ٢٩٨،٢٠٠٤)، (كمال الدين حسين، ٢٠٠٥، ٦٨)، (حكمت سمير،٢٠١٦ ،٧٠) لعل من أهمها:

١. تواجد مجموعة من الطلاب: حيث تحتاج الدراما التعليمية إلى مجموعة من الطلاب تمارسها لتستفيد من نتائجها لتحقيق الأهداف التربوية المرجوة، ولا يشترط بالضرورة أن يملك هؤلاء الطلاب الموهبة أو القدرة على المشاركة الدرامية، فالدراما التعليمية لا تتطلب ذلك بل تسمح لكل طالب أن يعمل ويشارك قدر إمكاناته وقدراته .

٢. وجود معلم مؤهل: حيث تحتاج الدراما التعليمية وجود معلم مؤهل لديه استعداد لاستخدام الدراما التعليمية ومقتنعٍ بها وأن يعمل كميسر وموجه ومرشد لطلابه لتعليمهم وليس كملقن لهم أو ناقل المعرفة إليهم .

٣. وجود مكان مناسب لأداء الحركة الحرة: حيث تحتاج الدراما التعليمية مكاناً ملائماً يسمح بممارسة الحركة والنشاط التمثيلى، وليس من الضرورى أن يكون هذا المكان مجهزاً تجهيزاً متكاملاً أو عالى المستوى، بل المطلوب أن يكون مكاناً فسيحاً نسبياً بحيث لا يعوق الحركة، وفى الغالب يكون هذا المكان هو الفصل الدراسى .

٤. وجود فكرة يبدأ منها إبداع المشاهد والمواقف الدرامية: حيث تحتاج الدراما التعليمية إلى الفكرة التى تعد بمثابة البذرة التى تقود إلى عمليات الإبداع والابتكار الدرامى .

٥. وجود بيئة تعليمية تربوية مناسبة: حيث تتطلب الدراما التعليمية ضرورة إيجاد وتوفير بيئة تعليمية تربوية مناسبة، وهذا يتوقف على المعلم المؤهل وهناك مجموعة من الشروط التى ينبغى على المعلم أن يراعيها كى يوفر بيئة تعليمية مناسبة باستخدام الدراما التعليمية:

أ. على المعلم أن يجعل مناخ الدرس مناخاً خالياً من أى نوع من السخرية أو الارتباك ومراعاة وضع مجموعة من القواعد الواضحة للجميع فى قاعة الدرس (طلاب ومعلم) كى يتم الالتزام بها من جانب كل الأطراف.

ب. على المعلم ألا ينزعج أو يقلق عند استعانة الطلاب ببعض الأدوات والوسائل المختلفة التى قد يلجأون لها ويتطلب العمل الدرامى كالأسلاك أو المعدات الأخرى.

ج. ينبغى على المعلم أن يكون قائداً أو مبصراً أومدعماً للطلاب فى جميع الأنشطة مع إبداء تعليقاته لهم عند حاجاتهم لها وبأسلوب مناسب .

د. ينبغى على المعلم أن يتذكر دائماً أن الهدف الأساسى له هو تحقيق النمو الشخصى السوى لكل متعلم .

٦. اعتماد الدراما التعليمية علي استغلال أكثر من حاسة لدي المتعلم أثناء عملية التدريس، نظراً لتركيزه علي الحواس المختلفة المتمثلة في حاسة الكلام و السمع والرؤية و اللمس، مما يجعل الخبرات التعليمية المقدمة أكثر مقاومة للنسيان.

٧. نشاط وفعالية المتعلم ومشاركته بشكل إيجابي كمحور العملية التعليمية

إجراءات تطبيق البحث :

بعد إعداد البرنامج وتنظيمه فى صورة كتاب التلميذ ودليل المعلم، وذلك بهدف التعرف على درجة شمولية الأهداف، وملاءمة محتوى البرنامج للأهداف المرجو تحقيقها، ومناسبة إجراءات التدريس لتحقق الهدف من البرنامج، وكفاية الوسائل والأنشطة التعليمية، وارتباط أساليب التقويم بالأهاف المرجو تحقيقها.

لتطبيق البرنامج اتخذ الباحث الإجراءات الآتية:

١- الحصول على موافقة التطبيق من الجهات الرسمية: وكيل كلية التربية للدراسات العليا، وكيل أول وزارة التربية والتعليم بالشرقية، ومدير عام إدارة شرق الزقازيق، ومدير مدرسة الطاهرة الإعدادية، وكذلك مدير مدرسة الشوبك الاعدادية أيضًا.

٢- إعلام معلم المجموعة الضابطة بمدرسة الطاهرة الإعدادية بهدف البحث وموعد التطبيق القبلي والبعدي لأدوات البحث.

٣- اختيار مجموعة البحث من تلاميذ الصف الأول الإعدادي بإدارة **شرق الزقازيق التعليمية** وتم تقسيم المجموعتين إلى مجموعة تجريبية قوامها (٢٠) تلميذًا وتلميذة بمدرسة الشوبك الاعدادية، ومجموعة ضابطة قوامها (٢٠) تلميذًا وتلميذة بمدرسة الطاهرة الاعدادية بإدارة **شرق الزقازيق التعليمية**.

٤- تحقيق التكافؤ بين مجموعتي البحث فى جميع المتغيرات باستثناء (المتغير المستقل) الذى يهدف البحث إلى الكشف عن فاعليته.

٥- تدريس البرنامج، درس الباحث للمجموعة التجريبية من خلال البرنامج القائم على الدراما التعليمية، بينما درست المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية، واستغرق تنفيذ محتوى البرنامج ثمانية أسابيع، فقد بدأ التدريس من خلال البرنامج يوم الخميس ٥ /١١/ ٢٠٢٠م، وانتهى التدريس يوم الأحد الموافق ٢٧ /١٢/ ٢٠٢٠م.

التطبيق البعدى لأداة البحث:

بعد الانتهاء من تدريس البرنامج تم تطبيق اختبار التحدث على تلاميذ المجموعة التجريبية، وذلك يومي الاثنين والثلاثاء ٢٨،٢٩/١٢/٢٠٢٠م، وفي يومي الأربعاء والخميس ٣٠،٣١ /١٢/ ٢٠٢٠م للمجموعة الضابطة، وتم رصد النتائج في جداول تمهيدًا لمعالجتها إحصائيًا.

نتائج البحث :

أولاً- نتائج اختبار صحة الفرض الأول :

ينص الفرض الأول على أنه: يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التحدث ككل لصالح المجموعة التجريبية. وللتحقق من صحته تم معالجة نتائج التطبيق البعدي لاختبار التحدث باستخدام اختبار" ت" للعينات المستقلة Independent-Samples t –test، وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (١)

قيمة (ت) ودلالتها للفرق بين أداء تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التحدث ككل

مستوى التحدث	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
ككل	الضابطة	١٥,٩٠	٤,٩٦	٨ ,٢٨	٠,٠١
	التجريبية	٢٩,١٥	٣,٧٤		

وباستقراء النتائج الموجودة بالجدول يتضح ما يأتي:

- ارتفاع متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التحدث ككل حيث بلغ (٢٩,١٥) درجة مقارنة بدرجات المجموعة الضابطة حيث بلغت (١٥,٩٠) درجة، مما يشير إلى تحسن مستوى التحدث

لدي تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي موازنة بالمجموعة الضابطة.

- قيمة (ت) المحسوبة تساوى (٢٨, ٨)، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١).

وبناء على سبق يمكن قبول الفرض الأول.

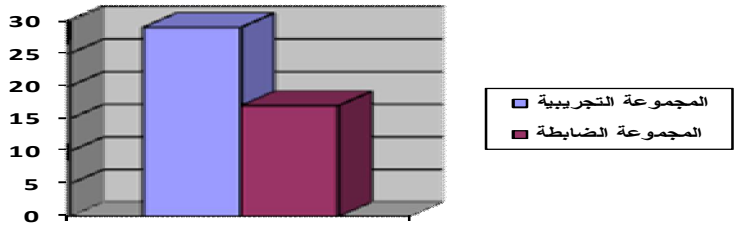
وتتفق نتائج البحث الحالي مع الدراسات السابقة، مثل: دراسة سلوى عزازى (٢٠٠٠)؛ ودراسة أحمد اللوح (٢٠٠٥)؛ ودراسة سليمان أحمد (٢٠٠٦)؛ ودراسة ختام أبو لحية (٢٠١١)؛ ودراسة خليل الفيومى(٢٠١٢)؛ ودراسة إبراهيم الدبابغة، قتيبة الحباشنة (٢٠١٥)؛ ودراسة سامية الشوابكة، عبد الكريم الحداد (٢٠١٧) حيث أثبتت جميعها فاعلية الدراما التعليمية في تنمية العديد من نواتج التعلم اللغوية، مثل: القراءة الجهرية، والتحدث، والتواصل الشفهي، والاستيعاب القرائي، والتواصل الاجتماعي.

ويمكن توضيح الفرق في مستوى التحدث ككل لدى المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي من خلال الشكل الآتي:

شكل (١)

الفرق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية

في مستوى التحدث في التطبيق البعدي



ثانيًا- نتائج اختبار صحة الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه: يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التحدث في كل بعد على حدة لصالح المجموعة التجريبية. وللتحقق من صحة الفرض تم معالجة نتائج اختبار التحدث في التطبيق البعدي باستخدام اختبار"ت" للعينات المستقلة Independent-Samples t –test، وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (٢)

قيمة (ت) ودلالتها للفرق بين أداء تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التحدث في كل بعد على حدة

البعد	التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
١-الخلط بين الحروف المتشابهة في النطق.	الضابطة	١,٣٥	١,٠٩	٦ ,٣٢	٠,٠١
	التجريبية	٣,٥٥	١,١٢		
٢- استخدام الكلمات المناسبة للسياق.	الضابطة	١,٠٥	٠,٩٧	٧ ,٢٣	٠,٠١
	التجريبية	٣,٩٠	١,٧١		
٣- استخدام أدوات الربط بصورة صحيحة .	الضابطة	٢,٤٠	٠,٦٥	٣,١٧	٠,٠١
	التجريبية	٣,٧٥	١,٣٣		
٤- استخدام الاستفهام والجواب عنه .	الضابطة	٢,٦٠	٠,٧٧	٦ ,٧٩	٠,٠١
	التجريبية	٤,٣٠	١,٤١		
٥- استخدام الضمائر استخداما صحيحا.	الضابطة	٣,٢٠	٠,٩٧	٣ ,٠٨	٠,٠١
	التجريبية	٤,٥٥	١,٧٠		

البعد	التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
٦- ترتيب الأفكار والأحداث في الحديث .	الضابطة	١,٧٠	١,٥٩	٥ ,١٣	٠,٠١
	التجريبية	٣,٨٠	١,٠٣		
٧- إنهاء الحديث بخاتمة مناسبة.	الضابطة	١,٥٥	١,٤٧	١,٧٥	٠,٠٥
	التجريبية	٢,٤٥	١,٤٢		
٨- استخدام اللغة الفصحى أثناء التحدث.	الضابطة	٢,٠٥	٠,٦٨	١,٠٢	غير دالة
	التجريبية	٢,٨٥	١,٤٤		

وباستقراء النتائج الموجودة بالجدول يتضح ما يأتي:

- ارتفاع متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التحدث ككل موازنة بدرجات المجموعة الضابطة في كل بعد على حدة، مما يشير إلى تحسن مستوى التحدث لدي تلاميذ المجموعة التجريبية .
- قيمة(ت) المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) في ستة أبعاد، ودالة عند مستوى (٠,٠٥) في بعد واحد، وغير دالة في بعد واحد. وبناء على سبق يمكن قبول الفرض الثاني.

ثالثًا- نتائج اختبار صحة الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه: يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى(٠,٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحدث ككل لصالح المجموعة التجريبية. وللتحقق من صحته تم معالجة

نتائج باستخدام اختبار "ت" للعينات المرتبطة Paired-Samples t-test ، وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (٣)

قيمة (ت) ودلالتها للفرق بين أداء تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحدث ككل

مستوى التحدث	التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	الفاعلية
ككل	القبلي	١٢,٥٠	٣,٠٢	٩,٥١	٠,٠١	١,٦٠ متوسطة
	البعدي	٢٩,١٥	٣,٧٤			

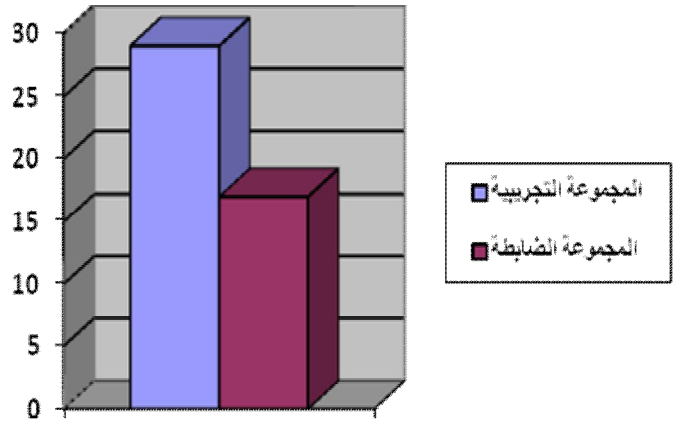
وباستقراء النتائج الموجودة بالجدول يتضح ما يأتي:

- ارتفاع متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التحدث ككل حيث بلغ (٢٩,١٥) درجة مقارنة بدرجاتهم في التطبيق القبلي حيث كانت (١٢,٥٠) درجة مما يشير إلى تحسن مستوى التحدث لدى المجموعة التجريبية.
- قيمة(ت) المحسوبة تساوى (٩,٥١) ، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١)

وهذه النتيجة تؤكد صحة الفرض الثالث.

- قيمة الفاعلية تساوى (١,٦٠) ، وهي قيمة متوسطة تشير إلى فاعلية البرنامج القائم على الدراما التعليمية في علاج صعوبات التعلم اللغوية.

ويمكن توضيح الفرق في مستوى التحدث ككل لدى المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحدث من خلال الشكل الآتي:



شكل (٢)

الفرق بين أداء المجموعة التجريبية في مستوى التحدث

في التطبيقين القبلي والبعدي

رابعًا- نتائج اختبار صحة الفرض الرابع:

ينص الفرض الرابع على أنه: يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى(٠,٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحدث في كل صعوبة على حدة لصالح التطبيق البعدي. وللتحقق من صحته تم معالجة نتائج باستخدام اختبار " ت" Paired-Samples t-test، وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (٤)

قيمة (ت) ودلالتها للفرق بين أداء تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحدث في كل صعوبة على حدة

صعوبات التعلم اللغوية	التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	الفاعلية
١- الخلط بين الحروف المتشابهة في النطق.	القبلي	١,٢٥	١,٣٢	٤,١١	٠,٠١	١,٧٢ متوسطة
	البعدي	٣,٥٥	١,٠٩			
٢- استخدام الكلمات المناسبة للسياق.	القبلي	١,٣٠	١,٥٨	٦,٩٣	٠,٠١	١,٨٩ كبيرة
	البعدي	٣,٩٠	٠,٥٧			
٣- استخدام أدوات الربط بصورة صحيحة .	القبلي	١,١٠	١,٨٠	٢,٠٢	٠,٠١	١,٩٣ كبيرة
	البعدي	٣,٧٥	٠,٦٥			
٤- استخدام الاستفهام والجواب عنه .	القبلي	٢,٤٠	١,٧٦	٤,٣٩	٠,٠١	١,٥٥ متوسطة
	البعدي	٤,٣٠	٠,٧٧			
٥- استخدام الضمائر استخداما صحيحا.	القبلي	١,٨٠	١,٥٦	٥,٧٣	٠,٠١	٢,٠١ كبيرة
	البعدي	٤,٥٥	٠,٩٧			
٦- ترتيب الأفكار والأحداث في الحديث .	القبلي	١,٧٠	٢,١٣	٦,١٦	٠,٠١	١,٦٠ متوسطة
	البعدي	٣,٨٠	١,٥٩			
٧- إنهاء الحديث بخاتمة مناسبة.	القبلي	١,٧٥	١,٨٣	١,٣١	٠,٠٥	٠,٦٣ ضعيفة
	البعدي	٢,٤٥	٠,٦٨			
٨- استخدام اللغة الفصحى أثناء التحدث.	القبلي	١,٢٠	١,٩١	١,٤٤	٠,٠٥	١,٣٣ ضعيفة
	البعدي	٢,٨٥	١,٤٧			

وباستقراء النتائج الموجودة بالجدول يتضح ما يأتي:

- ارتفاع متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التحدث عن التطبيق القبلي في كل بعد من أبعاد التحدث.
- قيمة (ت) دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) في ستة أبعاد وهذه النتيجة تؤكد صحة الفرض الرابع.
- قيمة (ت) دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) في بعدين.
- نسبة الفاعلية جاءت مرتفعة في ثلاثة أبعاد.
- نسبة الفاعلية جاءت متوسطة في ثلاثة أبعاد.
- نسبة الفاعلية جاءت منخفضة في بعدين.

خامساً- تفسير نتائج البحث:

تشير النتائج المتعلقة بمستوى التحدث لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي إلى فاعلية البرنامج القائم على الدراما التعليمية في علاج صعوبات التعلم اللغوية المتعلقة بالتحدث؛ ويعزى ذلك إلى:

١. الدراما التعليمية، من خلال تفاعل التلاميذ وتواصلهم الشفوى أثناء تمثيل الأدوار، وتبادل الحوارات، ووضوح الصوت وتنغيمه، واستخدام الحركات والاشارات وتعبيرات الوجه حسب المواقف أو الانفعالات المختلفة
٢. طريقة الدراما التعليمية، تعتبر جذابة وممتعة للتلاميذ، فالتمثيل يجعل المتعلم يعتمد على أكثر من حاسة مما يزيد من تركيزه وانتباهه لكل كلمة وجملة.
٣. الخبرة المباشرة والمعلومات التى استفادها التلاميذ من خلال تفاعلهم وتواصلهم وإبداء آرائهم ومقترحاتهم وتدريبهم المستمر.

٤. مراجعة كل تلميذ للدور المكلف به بعد حفظه جيداً وفهمه لما سيقوم به، وما يتضمن ذلك من أساليب وجمل وعبارات تساعد على علاج صعوبات التحدث لدى التلاميذ.

٥. أسهمت الدراما التعليمية في إزالة التوتر النفسى، ودفعت المتعلمين نحو المشاركة الإيجابية.

٦. محاكاة التلاميذ للمعلم أثناء التمييز بين الحروف المتقاربة في المخرج.

٧. التفاعل الإيجابي بين المعلم والتلاميذ من جهة وبين التلاميذ أنفسهم فى تقديم العمل الدرامى، وعرض الأهداف والدروس المستفادة من المسرحية.

٨. أن الدراما التعليمية تمتاز بالجاذبية والمتعة مما يساعد في تحقيق بهجة التعلم والاسترسال في الكلام.

٩. تنوع الأنشطة التعليمية المقدمة إلى التلاميذ والتى عرضت بطريقة شيقة وتحسين الأداء الشفوى والنطق الصحيح للحروف والكلمات وعلاج صعوبات التحدث لدى التلاميذ ومراعاة الفروق الفردية بينهم.

١٠. تقمص الشخصيات ساعد في الطلاقة اللفظية وخفض قلق التحدث والرغبة في التواصل.

١١. بث الثقة في التلاميذ أنفسهم ساعد على علاج صعوبات التعلم اللغوية.

١٢. الوسائل والنماذج والمجسمات والأزياء المستخدمة التى زادت من فاعلية التلاميذ ودافعيتهم واندماجهم فى تمثيل الأدوار بدقة وتركيز، مما أسهم فى علاج صعوبات التحدث.

١٣. التقويم المستمر تقديم التغذية الراجعة للتلاميذ أسهم في تصويب أخطاء الكلام أولًا بأول.

فيما يتعلق بعدم وجود فرق دال إحصائيا بين أداء المجموعة التجريبية في استخدام اللغة الفصحى؛ فيرجع إلى تشعب العوامل التي تقود إلى استخدام اللغة الفصحى الميسرة، منها البيئة التي يعيش فيها التلاميذ فطغيان العامية على الفصحى يؤثر في تفضيل المتعلمين للعامية أكثر من الفصحى، كما أن استخدام اللغة الفصحى يحتاج إلى تضافر مجموعة من العوامل أهما أن يتحدث المعلم باللغة العربية الفصحى حيث إن فاقد الشيء لايعطيه، وأن يتم التواصل في وسائل الإعلام باللغة العربية الفصحى لما لها من تأثير على الناشئة، وأن تكون اللغة العربية الفصحى هي اللغة المعتمدة داخل المؤسسات التعليمية كافة.

التوصيات:

في ضوء نتائج البحث من نتائج يوصي الباحث:

١. تشخيص صعوبات التعلم اللغوية لدى المتعلمين في مختلف المراحل التعليمية.
٢. الاهتمام بعلاج صعوبات التعلم اللغوية؛ لما لها من أثر في تحسين الأداء الشفهي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.
٣. توظيف الدراما التعليمية في تدريس الفنون اللغوية؛ حيث إنها تناسب طبيعة تلاميذ المرحلة الإعدادية.
٤. تطوير مناهج اللغة العربية في المرحلة الإعدادية في ضوء الدراما التعليمية.
٥. ضرورة استخدام اللغة العربية الفصحى الميسرة أثناء التواصل بين المعلم والتلاميذ من جهة وبين التلاميذ أنفسهم من جهة أخرى.

المقترحات:

استكمالاً للبحث الحالي، يقترح الباحث إجراء عدد من البحوث المقترحة في هذا المجال، التي ما زالت في حاجة إلى دراسة وهي:

١. إستراتيجية مقترحة في ضوء الدراما التعليمية لعلاج صعوبات التعلم اللغوية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.
٢. وحدة مقترحة في ضوء الدراما التعليمية وأثرها في تنمية مهارات التعبير الشفهي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم.
٣. دراسة العلاقة بين استخدام الدراما التعليمية والاتجاه نحو اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.
٤. برنامج قائم على الدراما التعليمية لتنمية مهارات التواصل الشفهي الإبداعي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم.
٥. أثر استخدام الدراما التعليمية في خفض قلق التحدث لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم.

المصادر والمراجع

أولاً : المراجع الأدبية :

١. إبراهيم الدبابغة، قتيبة الحباشنة (٢٠١٥): أثر استخدام الدراما التعليمية فى تنمية مهارات التحدث وتحسين التحصيل لدى طلبة اللغة العربية للناطقين بغيرها، مجلة العلوم الإنسانية والإجتماعية، الأردن.
٢. أحمد اللوح (٢٠٠٥): فعالية برنامج مقترح باستخدام المسرح التعليمى لتنمية مهارات التواصل الشفوى لدى طلاب الصف السابع الأساسى فى ضوء مدخل التواصل اللغوى، رسالة دكتوراه، جامعة عين شمس بالاشتراك مع جامعة الأقصى بفلسطين .
٣. أحمد اللوح، عزوعفانة (٢٠٠٨): التدريس الممسرح، عمان، دار الميسرة للنشر والتوزيع.
٤. أمير إبراهيم القرشي (٢٠٠١): المناهج والمدخل الدرامي ،القاهرة : عالم الكتب.
٥. حسن سيد شحاته (٢٠٠٨): النشاط المدرسي، ط٧، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية
٦. حكمت سمير(٢٠١٦): مسرح الطفل الجنادرية للنشر والتوزيع، عمان.
٧. ختام أبو لحية (٢٠١١) : أثر استخدام الدراما على تنمية مهارات التفكير الإبداعى فى مبحث الغة العربية لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسى فى شمال غزة، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.
٨. خليل الفيومى (٢٠١٢): أثراستخدام التمثيل الدرامى للنصوص الشعرية على الاستيعاب القرائى لطلبة المرحلة الأساسية العليا فى مدارس الفوث، الأردن، مجلة الجامعة التربوية والنفسية، جامعة كلية العلوم التربوية والآداب، الأردن.

٩. دانيال هلالاهان وآخرون(٢٠٠٧): صعوبات التعلم" مفهومها- طبيعتها- التعلم العلاجى"، ترجمة عادل عبد الله محمد، عمان، الأردن، دار الفكر للنشر والتوزيع.

١٠. رضا مسعد السعيد، هويدا محمد الحسينى(٢٠٠٧): استراتيجيات معاصرة فى التدريس للموهوبين والمعوقين، الإسكندرية، مركز الإسكندرية للكتاب.

١١. زينب محمود شقير(٢٠٠١) : اضطرابات اللغة والتواصل، ط٢، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

١٢. سامية سلميان الشوابكة، عبد الكريم سليم الحداد (٢٠١٧): أثر استخدام الدراما التعليمية فى تحسين مهارات التعبير الكتابى لدى طالبات الصف العاشر الأساسى، دراسات العلوم التربوية، ع(٤)، الأردن، ص ص٤٣.

١٣. سلوى عزازى (٢٠٠٠): فاعلية المسرح التعليمى فى تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسى، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الزقازيق، ص٤٧.

١٤. سليمان رجب أحمد (٢٠٠٦): فاعلية السيكو دراما فى تنمية مهارات التواصل الاجتماعى لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة بنها.

١٥. سليمان عبد الواحد (٢٠١١): ذوو صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية، خصائصهم– اكتشافهم – رعايتهم – مشكلاتهم، عمان، دار الميسرة للنشر والتوزيع.

١٦. سليمان عبد الواحد (٢٠١٣): الاتجاهات الحديثة في صعوبات التعلم، الأردن: دار أسامة للنشر والتوزيع.

١٧. السيد سليمان (٢٠٠٠): صعوبات فهم اللغة، ماهيتها وإستراتيجياتها، القاهرة، دار الفكر العربي، ص ٦٠ .

١٨. صفاء سلطان (٢٠٠٤): أثر استخدام الدراما في تنمية مهارة التحدث باللغة الإنجليزية لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية، دراسات تربوية واجتماعية، مصر :المجلد العاشر، ص ص ٥٣- ٥٦.

١٩. عزة عبد الرحمن عافية(٢٠٠٨): أثر برنامج تدريبى لبعض المهارات الإدراكية في تنمية الكفاءة الاجتماعية لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم بالمدرسة الابتدائية، رسالة ماجستير، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

٢٠. عوض عبدالعظيم هاشم (٢٠١٠) : الفروق في الوعى الفونولوجى بين ذوى صعوبات تعلم اللغة التعبيرية والعاديين من تلاميذ المرحلة الابتدائية، كلية التربية، جامعة الزقازيق، ص ص ٧٣- ٧٩.

٢١. كمال الدين حسين (٢٠٠٥): المسرح التعليمي، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية .

٢٢. كيرك صموئيل، كالفانت جيمس (١٩٨٨): صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية، ترجمة/ زيدان السرطاوي، وعبد العزيز السرطاوي، الرياض :مكتب الصفحات الذهبية.

٢٣. لينا أبو مغلى، مصطفى هيلات (٢٠٠٨): الدراما والمسرح في التعليم النظرية والتطبيق، عمان، دار الراية للنشر والتوزيع، ص ٤٧.

٢٤. محمد أحمد الخطيب (٢٠١٨): أثر استخدام الدراما التعليمية فى اكتساب المفاهيم الرياضية والعلمية لدى أطفال الروضة فى الأردن، مجلة الدراسات التربوية والنفسية، جامعة السلطان قابوس، ص ص ١١٣- ١٢٩.

٢٥. محمد عبد المؤمن حسين(٢٠٠٩):صعوبات التعلم والتدريس العلاجى تناول جديد، الإسكندرية ، دار الوفاء للنشر والتوزيع، ص ص ٥١- ٦٥.

٢٦. محمود حسن إسماعيل(٢٠٠٤): مسرح الطفل وفنونه وتطبيقاته، القاهرة، شركة الجامعى للطباعة والنشر والتوزيع.

٢٧. يسرى أحمد عيسى(٢٠٠٨): أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاونى في تنمية التعبير الشفهى وبعض المهارات الاجتماعية لدى الدارسين في فصول محو الأمية ذوى صعوبات التعلم، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

28) Abdulhak , H.U(2008):Effects of Creative ,Education Drama Activities on Developing Oral Skills in Primary School Children .VOL.5.No.

29) Barkley ,E,(1993):The speech of hyperactive children and their mothers , Journal of learning Disabilities ,Vol (16), PP105-110.

30) Broomfield, Jan& Dodd, Barbara(2004): Childern with Speech and Language Disability: Caseload Characteristics, International Journal and Communication Disorders, Vol.39, No3 ,jul- Sep.

31) Frensler ,H(2003):A compassion between the test score of third grade children who receive drama in place of traditional social studies instruction and third grade children who receive traditional social studies instruction. (Eric Document Reproduction service No Ed 479760.

32)Gitaitzis , Luisa (2007): Using dramatic activity to enhance Junior Core French students motivation and oral communication skills, proquest Dissertations And Theses, Section 1476, Part0279, [M.E.D dissertational] , Canada: Brock University (Canada), Publication Number: AAT MR35451.

33) Kuder ,S(2003):Teaching Students with Language and Communication Disabilities, Second Edition ,Boston TAIIVN &Bacon publishers.

34) Smith ,et.al (1997) : Comparison of Individualized Education Programs of Students with Behavioral Disorders and Learning Disabilities, Journal of Special Education Vol ,24, No .1,pp. 217-222.

35) Volkas(2010): Drama therapy in collective trauma and intercultural conflict resolution .In D.R Johnson & R . Emunah Current approaches in drama therapy .2nd ed. pp.145-171

36) Witton ,C (2010): Childhood auditory processing disorder as a developmental disorder :The case for a multi - professional approach to diagnosis and management , International Journal of Audiology , Vol.49 , No.2,Feb.

الوحدة النفسية لدى المعلمات المطلقات

"دراسة سيكومترية – إكلينيكية"

إسلام مصطفى محمود عبدالهادي
قسم الصحة النفسية
كلية التربية جامعة الزقازيق
E:Dreslam698@gmail.com

أ.د. حسن مصطفى عبد المعطي
أستاذ الصحة النفسية المتفرغ
وكيل كلية التربية لشئون التعليم
والطلاب (الأسبق)
كلية التربية - جامعة الزقازيق

أ.د. عبد الباسط متولي خضر
أستاذ الصحة النفسية المتفرغ
وكيل كلية التربية لشئون البيئة
وخدمة المجتمع (الأسبق)
كلية التربية - جامعة الزقازيق

مستخلص:

هدف البحث الحالي لمعرفة مدى انتشار الوحدة النفسية بين المعلمات المطلقات، والكشف عن اختلاف درجة الشعور بالوحدة النفسية لديهن طبقاً (العمر- مدة الزواج - الفترة المنقضية بعد الطلاق) وكذلك الكشف عن ديناميات الشخصية والبناء النفسي للمعلمات المطلقات الأعلى والأدنى في الشعور بالوحدة النفسية، وأجري البحث على عينة قدرها (٦٠) من المعلمات المطلقات، واستخدمت الباحثة مقياس الوحدة النفسية للمطلقات (إعداد الباحثة)، واستمارة المقابلة (إعداد: حسن مصطفى)، واختبار تفهم الموضوع (TAT إعداد: محمد نجاتي، وأنور حمدي ١٩٦٧). وتم استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، وتوصلت نتائج البحث إلى ارتفاع الوحدة النفسية وخاصة العاطفية لدى المعلمات المطلقات، كذلك المطلقات الأصغر عمرًا

أكثر شعورًا بالوحدة النفسية مقارنة بالأكبر عمرًا، والمعلمات المطلقات الأقصر في مدة الزواج أكثر شعورًا بالوحدة النفسية مقارنة بالمطلقات الأطول في مدة الزواج، وأن المطلقات الأقصر في فترة ما بعد الطلاق أكثر شعورًا بالوحدة النفسية مقارنة بالمطلقات الأطول في فترة مابعد الطلاق. كذلك تم الكشف عن بعض العوامل الكامنة وراء اختلاف ديناميات الشخصية والبناء النفسي للحالتين الأعلى والأقل في الوحدة النفسية.

كلمات المفتاحية: الوحدة النفسية، المعلمات، المطلقات.

Psychological Loneliness among divorced female teachers (Psychometric-Clinical study)

Abstract:

The aim of the current research is to find out the prevalence of psychological loneliness among divorced female teachers, and to reveal the difference in the degree of psychological loneliness they have according to (age - the duration of the marriage - the elapsed period after the divorce), as well as to reveal the dynamics of personality and the psychological structure of the highest and lowest divorced teachers in the sense of psychological loneliness. The research was conducted on a sample of (60) divorced women, the researcher used the psychological loneliness scale for divorced women (prepared by the researcher), and the interview form (prepared by: Hassan Moustafa), and the Subject Comprehension Test (TAT) prepared by Muhammad Najati and Anwar Hamdi (1967), and used appropriate statistical methods. The results of the research found a higher psychological loneliness, especially emotional loneliness among divorced female teachers, as well as younger divorced female teachers who feel more psychologically lonely

compared to older women. The shorter divorced women in the period of marriage are more feeling of psychological loneliness compared to the longer divorced female teachers in the period of marriage, and the shorter divorced women in the post-divorce period more sense of psychological loneliness compared to the longer divorced women in the post-divorce period. Also, some factors underlying the difference in personality dynamics and the psychological structure of the higher and lower states of psychological loneliness were revealed.

Key words: Psychological loneliness, teachers, Divorced women.

مقدمة

يعد الطلاق من أكثر الأمور التي تسبب العديد من المشكلات النفسية للمطلقة خاصة فى المجتمعات الشرقية لماتعانيه المطلقة من نظرة اللوم من المجتمع وكذلك ما تجده من مضايقات، إضافة إلى تخلي الأصدقاء والأقارب وبعدهم عنها لأسباب عديدة. مما يؤثر في تكوين صورة الذات عند المرأة ويجعلها إنسانة فاقدة الثقة بذاتها، نظرتها سلبية لحياتها، محبطة، مهانة، معرضة للخوف، وحيدة، تعاني من الآلام النفسية والاجتماعية (فاطمة أبو الحديد، ٢٠١٤)، ويزداد لديها الشعور بالوحدة العاطفية ليس لفقدها الشريك فحسب بل لإحساسها بخيبة الأمل، العجز والحزن (Dykstra, P., & Fokkema, T, 2007)، ويصبح الشعور بالوحدة النفسية واضحًا بعد الطلاق وهو ما أكدته نتائج العديد من الدراسات ومنها (Montenegro, X. P., 2004)، (وفاء خويطر، ٢٠١٠)، (Ben-Zur, H., 2012) (الرشيد البيلى، وأشرف على، ٢٠١٤) ،(حصة السهلى، ٢٠١٦) والتي أظهرت نتائجهم جميعًا ارتفاع الشعور بالوحدة النفسية لدى المطلقات. إضافة إلى الشعور بالوحدة

النفسية يظهر الشعور بالاكتئاب والإحساس بالضيق والملل والخوف من المستقبل (الحسين عبد المنعم، ٢٠٠٩)، ويصبح التوجه الحياتي توجهًا سلبيًا (أحمد أبو أسعد، ٢٠١٠)، وتفتقد الاحتياجات العاطفية والجنسية، والأمان، إضافة إلى العديد من المشكلات الاجتماعية والاقتصادية وفقدان الدعم، وعدم القدرة على التكيف مع الحياة بعد الطلاق؛ وبالتالي الندم على قرار الطلاق(Pirak, A., et al., 2019).

والشعور بالوحدة النفسية إحساس أليم تعانيه المطلقة ويسبب لها الكثير من المشكلات الأخرى نتيجة احساسها بالبعد النفسي عن الآخرين أوبعد الآخرين عنها، كما يعتبر مدخلًا أساسيًا لفهم كثيرمن الظواهر النفسية، وذلك الإنسان بطبيعته كائن إجتماعي، يعيش ويقضي معظم وقته في جماعة، يؤثر فيها ويتأثر بها، فالفرد منذ طفولته تنمو لديه القدرة بالتدريج على إقامة علاقات اجتماعية فعالة مع الآخرين، فهو يتفاعل مع أمه ثم باقي أفراد الأسرة والأهل ثم يمتد التفاعل ليشمل جماعات أخرى، بدءًا من التحاقه بالمدرسة حتى خروجه إلى المجتمع الأكبر، ثم الزواج وإقامة أسرة والقدرة على التوافق والاندماج مع الشخص الآخر، وإذا لم يحدث التوافق والانسجام والمشاركة الوجدانية يحدث الانفصال ثم الطلاق الذي يعقبه العديد من المشكلات والتي أبرزهاالشعور بالوحدة النفسية.

مشكلة البحث:

شهدت السنوات الأخيرة ارتفاع معدلات الطلاق وما تسبب عنه من مشكلات نفسية جسيمة تضرب كافة فئات المجتمع وتؤثر تأثيرًا واضحًا في التواصل والتفاعل فيما بينهم، فقد أعلن الجهاز المركزى للتعبئة العامة والإحصاء أن عدد إشهادات الطلاق بلغ ٢١١,٥٥٤ ألف إشهاد لعام ٢٠١٨ (احصائية الجهاز المركزي للتعبئة والإحصاء ٢٠١٩، ١٩).

وتتسبب ظاهرة الطلاق في العديد من المشكلات أبرزها الشعور بالوحدة النفسية وهو شعور أليم يعيشه الفرد وينشأ من إحساسه ببعده عن الآخرين نتيجة موقف أو أزمة ألمت به، أو سبب ما، مما يترتب عليها عزلة وانسحاب وقلة الأصدقاء والشعور بالإهمال (يوسف أبو شندي، ٢٠١٥، ١٨٣).

وفي ضوء ما سبق جاء البحث الحالي محاولًا معرفة مستوى انتشار الوحدة النفسية لدى المعلمات المطلقات، ودرجة اختلافها باختلاف العمر، مدة الزواج، والفترة المنقضية بعد الطلاق، وهل هناك اختلاف في الديناميات النفسية لمرتفعي ومنخفضي الوحدة النفسية من المطلقات يعزو لعوامل ومتغيرات مختلفة، وبالتالي تتحدد مشكلة البحث في الإجابة على التساؤلات التالية:

١- ما مستوي الوحدة النفسية لدي المعلمات المطلقات ؟

٢- هل تختلف درجات الوحدة النفسية لدى المعلمات المطلقات طبقًا لمتغيرات (العمر- مدة الزواج - فترة ما بعد الطلاق)؟

٣- هل تختلف ديناميات الشخصية والبناء النفسي للحالة الأعلى والحالة الأدنى في الوحدة النفسية لدى المعلمات المطلقات؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى معرفة:

- مدى انتشار الوحدة النفسية بين المعلمات المطلقات.
- الكشف عن الفروق في درجة الشعور بالوحدة النفسية لدى المعلمات المطلقات طبقًا لمتغيرات (العمر- مدة الزواج - الفترة المنقضية بعد الطلاق).

- الكشف عن ديناميات الشخصية والبناء النفسي للمعلمات المطلقات الأعلى والأدنى في الشعور بالوحدة النفسية.

أهمية البحث:

ترجع أهمية البحث

- دراسة الوحدة النفسية دراسة وافية تلقي بالضوء على بعض المتغيرات الأكثر تأثيرًا في ارتفاع الشعور بالوحدة النفسية لدى المعلمات المطلقات.
- الاهتمام بفئة المعلمات المطلقات كونهن أمهات ومربيات الأجيال القادمة.
- الاستعانة بنتائج الدراسة في إعداد برامج التأهيل والإرشاد النفسي للمطلقات لمواجهة أزمة ما بعد الطلاق.

مصطلحات البحث

الطلاق: Divorce

هو حل الرابطة الزوجية وإنهاء عقد الزواج بين الزوجين طبقًا لما حدده الشرع في حالة الطلاق.

الوحدة النفسية: Psychological Loneliness

هي حالة تصيب الفرد، وتؤثر على قدرته على الاتصال مع الأخرين، وتفقده القدرة على إقامة علاقات عاطفية واجتماعية سليمة، وبالتالي تعرض حياته للمشاكل والأزمات (غفران الدهني،٢٠١٨، ٥٦٠).

وتعرف إجرائيًا بأنها الدرجة التي تحصل عليها المطلقة على مقياس الشعور بالوحدة النفسية للمطلقات.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

إن من أصعب ما يشعر به الإنسان "أن يجد نفسه وحيداً دون سند" فهذا عكس طبيعتنا البشرية؛ فالإنسان اجتماعي بطبعه لا يستطيع العيش منفرداً، وخاصة إذا كان يعيش هذا الإحساس ويشعر به داخليًا نتيجة اهمال الآخرين له وعدم الاهتمام بمتطلباته، ويزداد الأمر صعوبة إذا كانت من تعاني ذلك "امرأة" كونها العنصر الأضعف التي لا تستطيع العيش دون ونيس أو سند تستند إليه ويقوم على احتياجاتها.

فالوحدة النفسية خبرة شخصية مؤلمة تنشأ نتيجة خلل في شبكة العلاقات الاجتماعية للفرد التي كانت لديه مع الآخرين في وقت ما، أو التي يود أن تكون لديه، فهي تختلف عن العزلة وهي شعور مؤلم ونتاج تجربة ذاتية مدركة بشكل منفرد (جمعة غيث، ٢٠١٧ ، ٣٨٧).وهي حالة تصيب الفرد، وتؤثر على قدرته على الاتصال مع الأخرين، وتفقده القدرة على إقامة علاقات عاطفية واجتماعية سليمة، وبالتالي تعرض حياته للمشاكل والأزمات (غفران الدهني، ٢٠١٨، ٥٦٠).

أسباب الوحدة النفسية:

- نقص المهارات الاجتماعية لدى الفرد.
- التقييم السلبي والخاطئ للذات وللآخرين.
- الفشل في إشباع الحاجات الإنسانية كالحاجة إلى الألفة والمحبة وعدم الرضى عن علاقته بالآخر.

- إخفاق الفرد في إمكانية الانخراط في عملية التواصل الشخصي والاجتماعي السويين (زينب شقير، ٢٠٠٢ ، ٢٨٠- ٢٨١).

أسهمت بعض النظريات في تفسير الوحدة النفسية منها:

نظرية **التحليل النفسي** التي ترى أن جذور الوحدة النفسية نابعة من مرحلة الرضاعة، وأن للعلاقات الأسرية دور في نشأتها نتيجة فقدان الشعور بالأمن والطمأنينة الانفعالية وضعف الارتباط بالأخرين في مرحلة الطفولة.

وترى **السلوكية** أن الوحدة النفسية سلوك متعلم من البيئة المحيطة.

أما **الاتجاه المعرفي** يفترض أنها تحدث عندما يدرك الفرد وجود تباين بين ما يرغبه ومستويات ما أنجزه خلال الاتصال الاجتماعي(محمد المصري، ٢٠١١، ٣٨- ٣٩).

الوحدة النفسية لدى المطلقات:

يعتبر الشعور بالوحدة النفسية من أكثر المشاعر المؤلمة ويظل الشعور الأكثر وضوحًا بشكل كبير لدى المطلقات. وقد أكدت على ذلك العديد من الدراسات؛ ولا يقتصر على الوحدة العاطفية - الناشئة عن فقدان أو عدم وجود علاقة ارتباط عاطفية وثيقة - وإن كانت أبرز أنواعها لأنها العنصر السام للوحدة (O'Súilleabháin, P., 2019, 521)، بل والاجتماعية أيضًا؛ فهي تفتقد إلى العلاقة العاطفية الحميمة والحب، ومن الناحية الاجتماعية تعاني ضعف أواصر الصلة مع الآخرين عمومًا، وفتور العلاقة أو انقطاعها معهم بالإضافة إلى افتقارها إلى الاندماج الاجتماعي (امطانيوس مخائيل، ٢٠١١، ٦١).

وجاءت مجموعة من الدراسات السابقة التي تبرز شعور الوحدة النفسية لدى المطلقات ومنها دراسة زينيا مونتينجرو (Montenegro, X. P.,2004) والتي هدفت

إلى دراسة الظروف المسببة للطلاق وأثره على الرجال والنساء في منتصف العمر وما بعده، وقد أجريت الدراسة على عينة مكونة من (٥٨١) من الرجال، و(٥٦٦) من النساء، تراوحت أعمارهم بين (٤٠ – ٧٩) سنة، والمطلقات مرة واحدة على الأقل خلال الأربعينات أو الخمسينيات أو الستينيات من العمر. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن عدم معرفة ما ينتظرهن - النساء - هو أصعب جزء من الطلاق، تليها الوحدة أو الاكتئاب، وأن الشعور بالوحدة والاكتئاب عند النساء أكثر من الرجال . وكانت أكثر مخاوف المرأة عدم توافر الموارد المالية. وكان من أسباب الطلاق (الأكثر ذكرًا): الإساءة اللفظية أو الجسدية أو العاطفية، قيم وأنماط الحياة المختلفة، الغش والخداع أو الخيانة .

وهدفت دراسة ديكسترا وفوكيما (Dykstra, P., & Fokkema, T., 2007) إلى معرفة الفرق في الشعور بالوحدة بين المطلقين والمتزوجين من الرجال والنساء، وقد أجريت الدراسة على (ن= ٢,٢٢٣) وقد تراوحت أعمارهم من (٣٠- ٧٦). توصلت نتائج الدراسة إلى أن المطلقين هم أكثر معاناة في الشعور بالوحدة العاطفية والاجتماعية من المتزوجين، كذلك وجدت الدراسة ارتفاع الشعور بالوحدة العاطفية لدى المطلقات ليس لفقدها الشريك فحسب؛ بل لإحساسها بخيبة الأمل والعجز والحزن.

وهدفت دراسة الحسين عبد المنعم (٢٠٠٩) إلى معرفة الآثار النفسية والجسمية ومشكلات التفاعل الاجتماعي المترتبة على الطلاق، وقد أجريت الدراسة على عينة تكونت من (١٥٠) امرأة مطلقة موزعة على مجموعتين فرعيتين (٨٠ من المصريات، ٧٠ من الكويتيات)، و تراوحت أعمارهن من (٢٤- ٦٠)، بمتوسط عمري(٤٣,٧٨)، وانحراف معياري (١٠,٣٥)، واستخدمت الدراسة استبيان الآثار النفسية والاجتماعية، واستبيان مشكلات التفاعل الاجتماعي، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى تماثل ترتيب الآثار

النفسية التي تعاني منها المطلقات المصريات والكويتيات، وإن كانت المصريات أكثر شعورًا بالوحدة والاكتئاب والإحساس بالضيق والملل والخوف من المستقبل.

كما أن دراسة أحمد أبو أسعد (٢٠١٠) هدفت إلى التعرف على الفرق في الشعور بالوحدة والتوجه الحياتي بين المتزوجين والعازبين والأرامل، من مستويات اقتصادية مختلفة، تألفت عينة الدراسة من (٣٠٤) فردًا، من المرحلة العمرية التي تتراوح بين (٣٠- ٤٠ سنة) من الكرك، وتحقيقاً لهذا الهدف فقد استُخدِم مقياس الوحدة النفسية لراسل وبابلو وكوترون (١٩٨٠)، ومقياس التوجه الحياتي لشاير وكارفر (١٩٨٥) Scheier & Carver. وأشارت النتائج إلى وجود فروق بين المتزوجين والعازبين والأرامل في الشعور بالوحدة النفسية والتوجه الحياتي، وفروق في المستوى الاقتصادي في التوجه الحياتي، كما تبين وجود تفاعل بين الحالة الاجتماعية والمستوى الاقتصادي في الشعور بالوحدة النفسية والتوجه الحياتي، ولم تكن هناك فروق تعزى إلى الجنس، وتم تقديم تطبيقات إرشادية خصوصًا للحالة الاجتماعية.

وهدفت دراسة وفاء خويطر (٢٠١٠) إلى معرفة مدى شعور المرأة المطلقة بالوحدة النفسية، وقد أجريت الدراسة على عينة مكونة من (٩١) امرأة مطلقة، واللاتى تراوحت أعمارهن من (١٨- ٤٥) سنة، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي وتحقيقاً لهذا الهدف، فقد استخدمت الباحثة استمارة جمع لبيانات، واختبار الوحدة النفسية (إعداد الباحثة) وتوصلت النتائج إلى أن المرأة المطلقة أكثر شعورًا بالوحدة النفسية.

ودراسة حسيدة بن زور (Ben-Zur, H., 2012) هدفت إلى معرفة الفروق في مشاعر الوحدة والتفاؤل والرفاهية لدى المتزوجات والأرامل والمطلقات، وقد أجريت الدراسة على عينة قوامها (١٩٦ امرأة ورجلاً) بمتوسط عمري (٤٥,٩٤) سنة، (٥٤٪) من النساء، (٣٤٪) منهن متزوجات، (٣٤٪) مطلقات، و(٣٢٪ أرامل)، وتحقيقاً لهذا الهدف، فقد استخدمت الدراسة مقياس الشعور بالوحدة، مقياس التفاؤل، مقياس الرفاهية،

مقياس الرضا عن الحياة، ومقياس التأثير السلبي. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن المطلقين والمطلقات أعلى في الشعور بالوحدة والتأثير السلبي من المتزوجين، وأن الوحدة ترتبط ارتباطًا سلبيًا بالتفاؤل.

ودراسة الرشيد البيلى، وأشرف علي (٢٠١٤) التي هدفت إلى معرفة العلاقة الارتباطية بين الثقة بالنفس والشعور بالوحدة النفسية لدى المطلقات، ومعرفة الفروق في الوحدة النفسية بين المطلقات التي تعزى لمتغير المستوى العمري، وكذلك معرفة التفاعل بين المستوى العمري وعدد مرات الطلاق على الوحدة النفسية لدى المطلقات، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي، وأُجريت الدراسة على عينة تكونت من (٣٠٠) مطلقة ممن تراوحت أعمارهن بين (١٨- ٢٩) عامًا كفئة عمرية صغرى، و(٣٠- ٤٨) عامًا كفئة عمرية كبرى، وتحقيقًا لهذا الهدف فقد استخدم الباحثان مقياس الثقة بالنفس ومقياس الشعور بالوحدة النفسية، وتوصلت النتائج إلى انخفاض الثقة بالنفس لدى المطلقات ووجود علاقة ارتباطية عكسية بين الثقة بالنفس والوحدة النفسية لدى المطلقات، كذلك وجود فروق ذات دلالة بين المطلقات تعزي لمتغير المستوى العمري.

وأجرى فرايد وأخرون(Fried, E. I., et al., 2015) دراسة هدفت إلى معرفة ما يترتب على فقدان شريك الحياة، وتكونت العينة من (٢٤١) ممن فقدوا أزواجهن، وعينة من المتزوجات (ن = ٢٧٤) وتحقيقًا لهذا الهدف فقد استخدمت الدراسة مقياس الاكتئاب التابع لمركز الدراسات الوبائية المكون من ١١ عنصرًا (CES-D). وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الآثار المباشرة للخسارة الزوجية هي الوحدة النفسية، الحزن، الاكتئاب، فقدان الشهية، وأنهن أقل بكثير من حيث السعادة والاستمتاع بالحياة.

معاناة المطلقات من الوحدة النفسية وآثارها على الصحة البدنية :

البشر كائنات اجتماعية بطبعهم لا يستطيعون العيش منعزلين بل لابد من وجود علاقات اجتماعية للحفاظ على سلامتهم العقلية والجسدية بل والنفسية و يؤدي ضعف تلك العلاقات إلى الشعور بالوحدة الذي من الممكن أن يؤدي إلى اضطرابات نفسية مختلفة مثل الاكتئاب، إدمان الكحول، إساءة معاملة الأطفال، مشاكل النوم، اضطرابات الشخصية ومرض الزهايمر. كما أنه يؤدي إلى العديد من الاضطرابات الجسدية مثل السكري، واضطرابات المناعة الذاتية مثل التهاب المفاصل الروماتويدي، الذئبة، وأمراض القلب والأوعية الدموية مثل أمراض القلب التاجية، ارتفاع ضغط الدم، السمنة، الشيخوخة الفسيولوجية، السرطان، وضعف السمع. يمكن أن يكون للوحدة عواقب وخيمة على الصحة العقلية والبدنية للناس إذا تركت دون أي جهد؛ لذلك من المهم التدخل في الوقت المناسب لمنع الوحدة، بحيث يتم الحفاظ على الصحة البدنية والعقلية للأفراد(Mushtaq, R., 2014, 1).

ويؤدي الشعور بها إلى تعطيل الأداء التنفيذي، يزيد من مقاومة الأوعية الدموية، ويقلل من صحة النوم.فإذا تُركت الوحدة دون حل؛ فإنها لا تؤدي فقط إلى اضطراب العلاقات الاجتماعية، بل تؤدي أيضًا إلى زيادة أعراض الاكتئاب وزيادة التآكل والتلف العضوي (Cacioppo, J. T., & Hawkley, L. C., 2009, 227).

كما ثبت من خلال تصوير المخ أن الكروب، الاكتئاب، العزلة والوحدة تسبب ضمورًا في خلايا المخ وخاصة الفص الخاص بالمزاج والتعلم والذاكرة، والتكيف مع الحياة وأن الوحدة والحرمان تسببان سلوك التحطيم الذاتي غير المباشر كما أكدت البحوث أن الحب والعاطفة والمساندة الاجتماعية تساعد على تكوين الخلايا العصبية وزيادة الاتصال بينهما، وأن الوحدة والعزلة تصيبان الفرد بأمراض القلب، كما تجعل الفرد يعيش الحياة يومًا بيوم بعكس هؤلاء الذين يعيشون في تجانس اجتماعي، كما

وجد أن المصابين بأمراض القلب مع المعاناة من الوحدة وعدم وجود الأذن الصاغية كانوا عرضة للوفاة ثلاث مرات أكثر من الذين يتمتعون بالتعاطف والتواصل (احمد عكاشة، ٢٠٠٨، ٩- ١٠). فالوحدة سواء كانت ظرفية أم مزمنة تسبب مخاطر وتؤدي إلى الوفاة (Shiovitz-Ezra, S., & Ayalon, L., 2010, 455).

مما تقدم يتضح مدى خطورة الشعور بالوحدة النفسية على الإنسان ليس من الناحية النفسية وحسب بل ومن الجسدية والعقلية أيضًا؛ لذلك لا بد من الاهتمام وتقديم العون والمساندة واتباع استراتيجات مواجهة الوحدة للتخلص من ذلك الشعور الذي يسبب الكثير من المشكلات النفسية والجسدية المختلفة وربما يكون سببًا في انعزال الشخص ورؤية الحياة بمنظور سلبي.

المطلقات والطلاق :

لقد كره الإسلام الطلاق ونفَّر منه، واعتبر الحياة الزوجية لها قدسية خاصة لا بد من احترامها، وأن هدمها ليس من الأمور المحمود عقباها، فهي ميثاق غليظ ينبغي عدم نقضه بسهولة، ويقول الله تعالى في كتابه العزيز: {وَأَخَذْنَ مِنكُم مِّيثَاقًا غَلِيظًا} (سورة النساء - آية: ٢١).

يُعرف الطلاق في الاصطلاح الفقهي بأنه: رفع قيد الزواج الصحيح حالًا أو مآلًا، بلفظ يدل على ذلك صراحة أو كناية، أو ما يقوم مقام اللفظ من كتابة أو إشارة.

أشكال المعاناة لدى المطلقات:

تتعد أشكال المعاناة لدى المطلقة ولكن نذكر منها:

معاناة المطلقات نفسيًا وانفعاليًا:

تعود المرأة بعد طلاقها حاملة معها جراحها وآلامها ودموعها وكونها الجنس الأضعف طبقًا لنظرة مجتمعاتنا التقليدية، فإن معاناتها النفسية تكون أكبر؛ فبفقدها الزوج قد فقدت الستر وأصبحت عرضة لأطماع المستغلين وللاتهام بالانحرافات الأخلاقية؛ نظرًا للظن بعدم وجود الحاجز الجنسي الفسيولوجي (العذرية) الذي كان دليلًا لعفتها (اسماعيل عبد الفتاح، وسامية عبد الغني، ٢٠١١، ٩١).

ويتسبب الطلاق في أشكال مختلفة من المعاناة منها:

- تشعر المرأة بالأسى والحزن؛ لفقدها العلاقة بينها وبين زوجها والتي كانت تكسبها أحاسيس متبادلة من العواطف.
- عدم الشعور بالأمن (موزة الكعبي، ٢٠٠٩، ٣٧٣ - ٣٧٤).
- ظهور مشاعر الإحباط وعدم الرضا (محمد عبد اللا،٢٠١٢، ٥٥).
- الشعور بالوحدة النفسية وتدهور الصحة وصعوبة التذكر وصعوبات النوم.
- الحاجة إلى التكيف النفسي والاجتماعي بعد الطلاق (فهد الثاقب، ٢٠٠٢، ٤٣١- ٤٣٢).
- ظهور اضطرابات وأعراض عصبية كالقلق والتوتر وسرعة الاستثارة ولوم الذات واحتقارها وحدوث فقدان الشهية العصبي أو الشره.
- فقدان الثقة بالرجال.
- الحساسية الزائدة (أسماء الابراهيم ، ٢٠٠٧، ١٦٨).

تعقيب: مما تقدم من استعراض للوحدة النفسية وماتسببه من معاناة لدة المطلقات سواء من الناحية النفسية أو الصحية وما ينتج عن الطلاق من معاناة اجتماعية ونفسية كان من الضروري أن تُأخذ الخطوات اللازمة لحل تلك المشكلة حتى

لاتتفاقم أكثر وتأتي بمشكلات أكبر وتم صياغة مجموعة من الفروض للعمل على التحقق من صحتها من خلال البحث التالي لتكون خطوة في طريق التخلص من مشكلة الوحدة النفسية لدى المعلمات المطلقات بعد دراستها دراسة وافية.

فروض البحث

١. يرتفع مستوي الوحدة النفسية لدي المطلقات ارتفاعًا دالًا إحصائيًا.

٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الوحدة النفسية لدي المعلمات المطلقات ترجع إلي العمر الزمني.

٣. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الوحدة النفسية لدي المعلمات المطلقات ترجع إلي مدة الزواج.

٤. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الوحدة النفسية لدي المعلمات المطلقات ترجع إلي فترة ما بعد الطلاق.

٥. تختلف ديناميات الشخصية والبناء النفسي للحالة الأعلى من المعلمات المطلقات في الوحدة النفسية عن الحالة الأدنى.

منهج البحث:

يتبع البحث المنهج الوصفي الإكلينكي من خلال جمع البيانات وتحليلها وتفسيرها بعمق خاصة أن الدراسة تشمل جزأين سيكومتري وكلينكي. كما تم استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة للدراسة كمعاملات الارتباط و T-Test.

عينة البحث:

أجريت الدراسة على عينة من المطلقات قدرها (٦٠) معلمة مطلقة بمحافظة الشرقية بالمركز المخصص للرؤية بالمركز التابع له الباحثة إضافة إلى بعض المطلقات من محكمة الأسرة.

توصيف العينة:

جدول (١) توصيف العينة

العدد	الأعمار	مدة الزواج	مدة الطلاق
٦٠ مطلقة	(٢٥- ٥٥) ، بمتوسط عمري (٣١)، وانحراف معياري (٤.٢٤٥)، (٣٤) من عمر(٢٥- إلى أقل من ٤٠) سنة و(٢٦) من (٤٠- ٥٥) سنة	أقل من سنة إلى ثلاث سنوات	أقل من ثلاث سنوات إلى سبع سنوات)

أدوات البحث:

١- مقياس الوحدة النفسية (إعداد الباحثة).

٢- استمارة المقابلة إعداد (د. حسن مصطفي عبد المعطي).

٣- اختبار تفهم الموضوع للكبار. T.A.T (Murray & Morgan, 1935) وأعده للتطبيق في البلاد العربية محمد نجاتي وأنور حمدي.

١- مقياس الوحدة النفسية للمطلقات (إعداد الباحثة)

وصف المقياس:

نظرًا لعدم وجود مقياس مناسب لعينة الدراسة واعتمادًا على الخطوات السابقة تم

صياغة ثلاثين عبارة صياغة عربية فصحى في ثلاث أبعاد (الوحدة العاطفية – الوحدة الاجتماعية – الثقة بالنفس)، ثم تم عرضه على المحكمين المتخصصين - وعددهم (٧) - في علم النفس والصحة النفسية للحكم على مدى صلاحيته وصدق عباراته لقياس الشعور بالوحدة النفسية للمطلقات وقد تم تعديل العبارات المتفق على تعديلها سواء بالتغيير أو تعديل الصياغة وتم تعديل صياغة بعض العبارات مثل - تبدلت معاملة أصدقائي لي بعد الطلاق تغيرت كلمة تبدلت وأصبحت أختلفت. واستبدال بعضها مثل - أكون وحيدة معظم الوقت إلى أقضي أغلب الوقت بمفردي. ثم تم إجراء الصدق والثبات له وصولًا للصورة النهائية المناسبة للتطبيق.

ومن خلال إجراءات الصدق والثبات تم حذف ست مفردات أرقام:

(١)، (٧) و(١٩) من البعد الأول، (٥) من البعد الثاني، (١٨) و(٢٧) من البعد الثالث، فكانت غير ثابتة أو غير صادقة وأصبحت الصورة النهائية للمقياس مكونة من (٢٤) مفردة موزعة على الأبعاد على النحو التالي :

البعد الأول يقيسه (٧) مفردات ، والبعد الثاني يقيسه (٩) مفردات ، والبعد الثالث يقيسه (٨) مفردات ، وهذه الصورة صالحة للتطبيق على العينة الأساسية في البحث

نتائج البحث ومناقشتها:

ينص الفرض الأول علي: يرتفع مستوي الوحدة النفسية لدي المعلمات المطلقات ارتفاعًا دالًا إحصائيًا؟

وللتحقق من ذلك الفرض تم حساب:

(أ) معايير ومستويات الاستجابة للعبارة الواحدة في المقياس المستخدم كما هو موضح بجدول (٧).

(ب) معايير ومستويات الاستجابة للأبعاد وللمقياس ككل، ومتوسطات الاستجابات ومستوياتها (جدول ٨)، والنتائج كما يلي:

جدول (٧) معايير ومستويات الاستجابة للعبارة الواحدة في مقياس الوحدة النفسية

البيان	معايير ومستويات الاستجابة للعبارة الواحدة في مقياس الوحدة النفسية		
	المستوي المنخفض	المستوي المتوسط	المستوي المرتفع
العبارة	من درجة إلي درجتين	أكبر من درجتين إلي (٣) درجات	أكبر من (٣) درجات إلي(٤) درجات

جدول(٨) معايير ومستويات الاستجابة للأبعاد وللمقياس ككل، ومتوسطات الاستجابات ومستوياتها

مستوي الوحدة النفسية	المتوسط الحسابي للعينة	معايير ومستويات الاستجابة لمقياس الوحدة النفسية			عدد العبارات	مقياس الوحدة النفسية
		المستوي المرتفع	المستوي المتوسط	المستوي المنخفض		
مرتفع	٢١,٤٢	أكبر من (٢١) درجة	أكبر من (١٤) إلي (٢١) درجة	من (٧) إلي (١٤) درجة	٧	البعد الأول
متوسط	٢٣,٥٢	أكبر من (٢٧) درجة	أكبر من (١٨) إلي (٢٧) درجة	من (٩) إلي (١٨) درجة	٩	البعد الثاني
متوسط	٢١,٢٣	أكبر من (٢٤) درجة	أكبر من (١٦) إلي (٢٤) درجة	من (٨) إلي (١٦) درجة	٨	البعد الثالث
متوسط	٦٦,١٧	أكبر من (٧٢) درجة	أكبر من (٤٨) إلي (٧٢) درجة	من (٢٤) إلي (٤٨) درجة	٢٤	الدرجة الكلية

يتضح من النتائج السابقة أن:

(١) مستوي البعد الأول من الوحدة النفسية (الوحدة العاطفية)، مستوي مرتفع. (٢) مستوي كل من: البعد الثاني (الوحدة الاجتماعية)، والبعد الثالث (ضعف الثقة بالنفس)، والوحدة النفسية ككل، مستوي متوسط .

من الطبيعي أن يكون ارتفاع الوحدة العاطفية لدى المطلقة ارتفاعًا ملحوظًا فقد فقدت جزءً مهما في حياتها هو دفء الزوج والأسرة التي كانت تحلم بهم كذلك لا يستطيع أن يشعر بمعاناتها غيرها ممها كان الدعم وإن كان وجود الدعم والسند يخفف كثيرًا مما تعانية، ومن الأسرة إلى المجتمع الذي يوجه دائما اللوم للمطلقة لعدم قدرتها الحفاظ على زواجها مما يزعزع ثقتها بنفسها ويجعلها تحاول جاهدة تجنب نظرة المجتمع.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Dykstra, P., & Fokkema, T., 2007) والتي توصلت إلى ارتفاع الوحدة العاطفية لدى المطلقات، ويتفق الجزء (٢) مع دراسة (الرشيد البيلى، وأشرف علي، ٢٠١٤) والتي توصلت نتائجها إلى انخفاض الثقة بالنفس لدى المطلقات، كذلك (فاطمة أبو الحديد، ٢٠١٤)، (بشرى أرنوط، ٢٠١٦)، ومنى درويش، ٢٠١٦)، والتي جاءت نتائجهما بمعاناة المطلقات من اللوم من المجتمع وظهور الشخصية التجنبية، وكذلك دراسة (الحسين عبد المنعم، ٢٠٠٩)، (وفاء خويطر،٢٠١٠)، و(أحمد أبوأسعد، ٢٠١٠) من معاناة المطلقات من الشعور بالوحدة النفسية .

نتيجة الفرض الثاني ومناقشتها

ينص الفرض الثاني على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الوحدة النفسية لدي المعلمات المطلقات ترجع إلي العمر الزمني. وللتحقق من ذلك الفرض تم تقسيم العينة إلي مجموعتين : مجموعة الأصغر عمرًا (من ٢٥ إلي أقل من ٤٠

سنة)، ومجموعة الأكبر عمرًا (من ٤٠ إلي ٥٥ سنة)، وحساب الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين في الوحدة النفسية، باستخدام اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين من البيانات، والنتائج موضحة كما يلي:

جدول (٩) الفروق بين متوسطات درجات مجموعتي: الأصغر عمراً، الأكبر عمراً (من المعلمات المطلقات) في مقياس الوحدة النفسية

الوحدة النفسية	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	"ت"	الدلالة
(١) الوحدة العاطفية	الأصغر عمرًا الأكبر عمرًا	٣٤ ٢٦	٢٢,٥٩٤ ٢٠,٢٦٩	٢,٣٩٣ ٢,٠٧٠	٣,٥٠٧	٠,٠١
(٢) الوحدة الاجتماعية	الأصغر عمرًا الأكبر عمرًا	٣٤ ٢٦	٢٤,٩١٢ ٢١,٦٩٢	٣,٨٢٥ ٣,٠٨٢	٣,٦٠٩	٠,٠١
(٣) ضعف الثقة بالنفس	الأصغر عمرًا الأكبر عمرًا	٣٤ ٢٦	٢٢,٢٩٤ ١٩,٨٤٦	٣,٤٦٠ ١,٤٠٥	٣,٧٤١	٠,٠١
الدرجة الكلية للوحدة النفسية	الأصغر عمرًا الأكبر عمرًا	٣٤ ٢٦	٦٩,٥٠٠ ٦١,٨٠٨	٩,١٣٦ ٥,٥١٤	٤,٠٤١	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن :

جميع قيم (ت) للفروق بين متوسطات درجات المعلمات المطلقاتى(الأصغر عمرًا)، والمعلمات المطلقات (الأكبر عمرًا) في مقياس الوحدة النفسية (جميع الأبعاد والدرجة الكلية) ، دالة إحصائيًا (عند مستوي ٠,٠١) لصالح مجموعة المعلمات

المطلقات الأصغر عمرًا، وهذا يعني أنهن (أي المطلقات الأصغر عمرًا) أكثر شعورًا بالوحدة النفسية مقارنة بالمطلقات الأكبر عمرًا .

وهذا بطبيعة الحال يرجع لصغر سن المطلقات وعدم قدرتهن على الإدراك الكامل لكيفية تسيير الأمور ومسؤوليات وأعباء كل شخص لذلك تنتظر المطلقة دائمًا العون والمساندة من الأخرين لذلك تكون أكثر شعورًا بالوحدة النفسية ممن يكبرها سنًا، كما أن تجربة الطلاق تكون قاسية وتلقي عليها بمسؤوليات ومشكلات عديدة لم تعتاد عليها من قبل. كما أشارت نتائج دراسة (Pachauri, P., 2018) أن النساء المطلقات يواجهن صعوبات وتحديات مختلفة تتعلق بالوضع الاجتماعي والأسري والمالي. بالإضافة إلى مشاكل عاطفية ونفسية، كما أشارت نتائج دراسة (Pirak, A., et al., 2019) إلى تعدد معاناة المطلقات من العديد من الأمور منها: الخوف من المستقبل، الشعور بالوحدة، الاحتياجات العاطفية والجنسية، حاجة الأطفال لآبائهم، فقدان الأمان، العديد من المشكلات الاجتماعية والاقتصادية، فقدان الدعم، عدم القدرة على التكيف مع الحياة بعد طلاقهن؛ وبالطبع يؤثر ذلك علي المطلقة ويؤثر على صحتها النفسية والعاطفية ولكنها تتحسن مع مرور الوقت مع التعود والتفتح والنضج أكثر.

نتيجة الفرض الثالث ومناقشتها

ينص الفرض الثالث على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الوحدة النفسية بين المعلمات المطلقات ترجع لمدة الزواج قبل الطلاق. وللتحقق من هذا الفرض تم تقسيم العينة إلي مجموعتين: مجموعة الأقصر في مدة الزواج (أقل من سنة)، ومجموعة الأطول في مدة الزواج (من سنة إلي ثلاث سنوات)، وحساب الفروق

بين متوسطات درجات المجموعتين في الوحدة النفسية، باستخدام اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين من البيانات، والنتائج موضحة كما يلي:

جدول (١٠) الفروق بين متوسطات درجات مجموعتي: الأقصر، والأطول في مدة الزواج (من المعلمات المطلقات) في مقياس الوحدة النفسية

الوحدة النفسية	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	"ت"	الدلالة
(١) الوحدة العاطفية	الأقصر في مدة الزواج	٢٥	٢٢,٤٠٠	٣,١٧٥	٢,٤٧٣	٠,٠٥
	الأطول في مدة الزواج	٣٥	٢٠,٧١٤	١,٤٦٧		
(٢) الوحدة الاجتماعية	الأقصر في مدة الزواج	٢٥	٢٥,١٦٠	٤,٤٦٠	٢,٧٧٥	٠,٠١
	الأطول في مدة الزواج	٣٥	٢٢,٣٤٣	٢,٨٦٩		
(٣) ضعف الثقة بالنفس	الأقصر في مدة الزواج	٢٥	٢٢,٥٦٠	٣,٤٢٩	٢,٨٩٤	٠,٠١
	الأطول في مدة الزواج	٣٥	٢٠,٢٨٦	٢,٢٧٠		
الدرجة الكلية للوحدة النفسية	الأقصر في مدة الزواج	٢٥	٧٠,١٢٠	١٠,٣٩٤	٢,٩٥٣	٠,٠١
	الأطول في مدة الزواج	٣٥	٦٣,٣٤٣	٥,٧٤٩		

يتضح من الجدول السابق أن :

جميع قيم (ت) للفروق بين متوسطات درجات المعلمات المطلقات (الأقصر في مدة الزواج)، والمعلمات المطلقات (الأطول في مدة الزواج) في مقياس الوحدة النفسية، دالة

إحصائياً (عند مستوي ٠,٠٥ أو مستوي ٠,٠١) لصالح مجموعة المعلمات المطلقات الأقصر في مدة الزواج، وهذا يعني أنهن (أي المطلقات الأقصر في مدة الزواج) أكثر شعوراً بالوحدة النفسية مقارنة بالمطلقات الأطول في مدة الزواج ، وذلك لكونها لم تستطع في تلك الفترة الوجيزة إشباع حاجتها إلى الحب والاحتواء والأمان، فمازالت تفتقد إلى الدعم والسند إلى الشخص الذي يؤنس وحدتها ويزيل إحساسها بالوحدة، أما المطلقة التي قضت فترة زواج أكبر فربما أستطاعت تعويض أشياء كثيرة بالمعاشرة ومرور الأيام وخاصة لو أنجبت وأصبحت تعوض مشاعر الوحدة من حنان ودفء الأبناء.

نتيجة الفرض الرابع ومناقشتها

ينص الفرض الرابع على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الوحدة النفسية بين المعلمات المطلقات ترجع لفترة ما بعد الطلاق. وللتحقق من هذا الفرض: تم تقسيم العينة إلي مجموعتين: مجموعة الأقصر في فترة ما بعد الطلاق (أقل من ثلاث سنوات) ، ومجموعة الأطول في فترة ما بعد الطلاق (من ثلاث سنوات إلي سبع سنوات)، وحساب الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين في الوحدة النفسية (الأبعاد والدرجة الكلية)، باستخدام اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين من البيانات، والنتائج موضحة كما يلي:

جدول (١١) الفروق بين متوسطات درجات مجموعتي: الأقصر، والأطول في فترة ما بعد الطلاق (من المعلمات المطلقات) في مقياس الوحدة النفسية

الوحدة النفسية	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	"ت"	الدلالة
(١) الوحدة العاطفية	الأقصر في فترة ما بعد الطلاق الأطول في فترة ما بعد الطلاق	٢٩ ٣١	٢٢,٦٢١ ٢٠,٢٩	٢,٨٠٨ ١,٣٤٦	٤,٠٥٤	٠,٠١
(٢) الوحدة الاجتماعية	الأقصر في فترة ما بعد الطلاق الأطول في فترة ما بعد الطلاق	٢٩ ٣١	٢٤,٦٨٩ ٢٢,٤١٩	٤,٤٨١ ٢,٧٩٠	٢,٣٣٧	٠,٠٥
(٣) ضعف الثقة بالنفس	الأقصر في فترة ما بعد الطلاق الأطول في فترة ما بعد الطلاق	٢٩ ٣١	٢٢,٢٤١ ٢٠,٢٩٠	٣,٦١٢ ١,٩١٨	٢,٥٨٧	٠,٠٥
الدرجة الكلية للوحدة النفسية	الأقصر في فترة ما بعد الطلاق الأطول في فترة ما بعد الطلاق	٢٩ ٣١	٦٩,٥٥٢ ٦٣,٠٠٠	١٠,٣٧٤ ٤,٩٣٣	٣,٠٩٠	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن :

جميع قيم (ت) للفروق بين متوسطات درجات المعلمات المطلقات(الأقصر في فترة ما بعد الطلاق) ، والمعلمات المطلقات (الأطول في فترة ما بعد الطلاق) في مقياس الوحدة النفسية (جميع الأبعاد والدرجة الكلية) دالة إحصائياً (عند مستوي ٠,٠٥ أو مستوي ٠,٠١) لصالح مجموعة المعلمات المطلقات الأقصر في فترة ما بعد الطلاق. وهذا يعني أنهن (أي المطلقات الأقصر في فترة ما بعد الطلاق) أكثر شعوراً بالوحدة النفسية

مقارنة بالمطلقات الأطول في فترة مابعد الطلاق، وذلك لكون خبرة الطلاق حديثة عليها وقاسية فتشعر كأنها تدور في دائرة مفرغة وكأن كل من حولها يحدق بها ويلومها لا تجد من يحنو عليها أو يساندها فتشعر أنها وحيدة تائهة وسط المجتمع الذى لا يرحمها، ولكن بعد مرور فترة من الوقت تكون قد ألفت الوضع وما من شىء أمامها سوى المواجهة ومواصلة الحياة لذلك تحاول قدر الإمكان أن تكون متماسكة قوية وتواصل حياتها بشكل طبيعي وسليم، وهو ما يتفق مع نتيجة دراسة (Sharma,B., 2011) والتي توصلت نتائجها إلى أن النساء المطلقات يعانين من صحة نفسية أفضل مع مرور الوقت، والصحة النفسية والعاطفية للنساء الأصغر سنًا أقل تحسنًا بالمقارنة مع النساء الأكبر سنًا، ودراسة (Lucas,R., 2005) أن الإنسان يتحسن تدريجيًا بعد مرور وقت على الطلاق (Baum, N., et al., 2005) ىالذي وجد بعد الطلاق يتحسن الإنسان وربما يكون فرصة لتطوير الذات.

نتيجة الفرض الخامس ومناقشتها

ينص الفرض الخامس على: تختلف ديناميات الشخصية والبناء النفسي للحالة الأعلى من المعلمات المطلقات في الوحدة النفسية عن الحالة الأدنى، وللتحقق من صحته قامت الباحثة بدراسة كلينكية على الحالتين من خلال المقابلة الحرة وتطبيق اختبار T.A.T، ثم تطبيق المقابلة الشخصية على كل حالة من (إعداد/حسن مصطفى).

ثم تطبيق بعض بطاقات اختبار تفهم الموضوع للكبار T.A.T، المختارة والمرتبطة بالموضوع.

حالتا الدراسة:

<u>الحالة الأولي</u>: وهي الحالة الأدنى في الشعور بالوحدة النفسية.

بيانات الحالة:

العمر: ٢٧ سنة

الجنس: أنثي

مستوى التعليم: دراسات عليا (ماجستير)

النمط: عصبية .

عدد الأولاد: لا يوجد

الأب:

العمر: ٥٥

مستوي التعليم: جامعي.

مهنة الأب: تاجر عقارات

نمط الأب : الحنان والطيبة

الأم:

العمر: ٤٧ سنة.

مستوى التعليم: جامعي.

عدد الأخوة: بنت وولد

عمل الأم: ربة منزل

المستوي المادي: مرتفع

درجات الحالة على أبعاد المقياس:

درجات الأبعاد	البعد الأول (الوحدة العاطفية ومجموع درجاته (٢٨)	البعد الثاني (الوحدة الاجتماعية) ومجموع درجاته (٣٦)	البعد الثالث (الثقة بالنفس) ومجموع درجاته (٣٢)	الدرجة الكلية للمقياس ومجموع درجاته (٩٦)
درجات الحالة على الأبعاد	١٠	٩	٨	٢٧

المفحوصة تعيش حياة طيبة في مستوى مادى مرتفع وبين أسرة وأصدقاء يحبونها ويدعمونها ولكن ظروف مرضها وانفصالها تؤثر عليها وربما تشجع رغبتها في الانعزال واللامبالاة تجاة الناس وأمور الحياة .

الإطار الأسري والاجتماعي:

هي الأولى في الترتيب الميلادي بين أخوتها الثلاثة يليها أخت تصغرها بسنة وأخ يصغرها بسنتين، علاقتها بأخوتها طيبة.

أما الأب: فهو رجل طيب وحنون يحب ابنته كثيرًا ويلبي لها كل ما تريد يحاول أن يوفر لها السعادة والراحة قدر إمكانه.

وبالنسبة للأم: فهي أيضًا حنونة وتحاول أن تساندها في مرضها وتوفر لها الراحة وتقوم على خدمتها.

العلاقة بالزملاء والأصدقاء:

علاقة طيبة، يحبونها لأنها شخصية واضحة لا تحب الكذب تكره الشخصيات المعقدة وتعيش الحياة ببساطة ووضوح.

الاطار الفكري وأسلوب الحياة:

تحب الخروج والتنزه وتحب سماع الأغاني، كما أنها تحب الروايات والثقافة العامة.

الحياة الجنسية:

تكره الرجال ولا تحب العلاقات الحميمية، وذلك ربما نتيجة ما مرت به خلال تجربتها بالطلاق وماحدث قبله من تخلي الزوج عنها في أصعب ظروفها وطلاقها لذلك السبب (مرورها بأزمة صحية شديدة)، كما أنها لم تنجب منه، ولم يستمر الزواج لفترة طويلة.

تحليل المقابلة:

يبدو أن الحالة لديها ميول عدوانية تجاه الرجال نتيجة التجارب الفاشلة التي مرت بها والتي تركت أثرًا لا يستاهن به داخلها، كما أن ظروف مرضها تحد رغبتها في الانطلاق والتحرر، ولكنها تتحدى المرض وتحاول أن تمارس حياتها بشكل طبيعي قدر استطاعتها وفي حدود المسموح.

ثانيًا : استجابات المفحوصة لاختبار تفهم الموضوع

البطاقة ١

شخص يفكر في مستقبله وطموحاته في الحياة.

التفسير:

التعبير عن الصورة جاء في شكل مختصر وينم عن اهتمام المفحوصة بمستقبلها وطموحاتها دون النظر إلى مشاكل وأمور الحياة الأخرى.

البطاقة ٢

امرأة تقف بجانب زوجها أثناء عمله وتسانده على الحياة.

التفسير:

ينم التعبير عن الرغبة المكبوتة لدى المفحوصة في أن يكون لديها زوج تعيش معه الحياة بكل تفاصيلها تهتم به وتساعده.

البطاقة ٣ ف ن

فتاة عندها صداع يؤثر عليها ويصيبها بدوار ودوخة بسبب الضغط المنخفض.

التفسير:

إسقاط واضح من المفحوصة على الفتاة في الصورة نتيجة مرضها وما تشعر به وضغطها المنخفض بسبب كثرة الأدوية وعدم التغذية الجيدة.

البطاقة ٤

الأم وهي واقفة بجوار ابنها لمساعدته لانقاذه من مشاكل وقع فيها وهي تدافع عنه.

التفسير:

أيضًا جاءت التعبير بكلمات قليلة ولكنها تعبر عن اهتمام الأم بابنها ومساعدته وتلك عاطفة الأمومة المكبوته داخلها والتي تريد أن تعيشها ويكون لديها الأطفال لتساعدهم وتعمل على راحتهم.

البطاقة ٥

الأم وهي في المنزل وتطمئن على أطفالها.

التفسير:

أيضًا جاءت التعبير عن عاطفة الأمومة المكبوته ولكن كان التعبير هنا أوضح في أمنيتها أن يكون لديها منزل وأطفال تهتم بهم.

البطاقة ٦ ف ن

تدل على شخصية المرأة وهى تحاول فهم أي شخص يريد منها مصلحة معينة تحت مسمى المشاعر المزيفة.

التفسير:

نم التعبير عن الميول العدوانية تجاه الرجل لدى المفحوصة، والذي يظهر في اقتراب الرجل من المرأة لغرض دنئ بمشاعر مزيفة وهذا حال المجتمع في تعامله مع المطلقات.

البطاقة ٨ ف ن

تدل على امرأة فاقدة للحياة والشغف بعد مرور تجارب فاشلة ومواقف حياتية إلى انعزالها وتنظر على الحياة والأيام باللامبالاة والتبلد في المشاعر.

التفسير:

تعبير يدل على مدى الحزن والاكتئاب والانعزال والكره للحياة نتيجة التجارب الفاشلة التي مرت بها مما جعل مشاعرها تتبلد وتكون شخصية لديها لا مبالاة أو اهتمام بأي شىء يحدث لأي شخص.

البطاقة ٩ ف ن

تدل على فتاة نائمة وعندها أحلام بتوصل أنها تمشي وهي نائمة أو تتحرك في حالة اللاوعي.

التفسير:

تنم عن رغبتها المكبوتة في الحركة وتحقيق أحلامها وطموحاتها التي يمنعها مرضها من تحقيقها .

البطاقة ١٢ ن

تعبيرات وجه المرأة تدل على آثار الزمن وتقف خلف ابنها لدعمه في الحياة والأيام الصعبة.

التفسير:

تعبير ينم عن فقدانها الأمل في أن تصبح أم وهى في سن صغيرة ربما ترى نفسها أم ولكن بعد سنوات ومع ذلك تسيطر عليها عاطفة الأمومة في الاهتمام بأبنائها مهما كان عمرها وكانت حالتها.

البطاقة ١٣ رن

تدل على رجل وامرأة في علاقة غير شرعية وغير سليمة وبعدها يشعر الرجل بالندم على هذه العلاقة وتأنيب الضمير الداخلي له.

التفسير:

تنم عن الرغبة الجنسية المكبوتة والتي تتحاشها خوفاً من الله وإزاحة الخوف إلى الرجل.

البطاقة ١٨ ف ن

تدل على كمية الأذى والتسلط بين الاتنين وتظهر فيها كيد النساء.

التفسير:

يتضح من التعبير أن علاقة المفحوصة بالنساء علاقة فيها عدوانية نتيجة طلاقها واستمتاع الأخرى به، فربما تكن لها مشاعر أذى واحتقار.

تحليل عام لاستجابات الحالة على اختبار تفهم الموضوع:

- جاءت الاستجابات تعبيراً صادقاً لما تعانيه المفحوصة من مزاج اكتئابي بعض الشيء يسوده الانعزال وفقدان الاستمتاع بالحياة واللامبالاة إلى جانب فقدان

الأمل وفقدان الحب، ويبدو ذلك في الاستجابات للبطاقات (٨ ف ن)، (٩ ف ن)، (١٢ ن).

- تظهر حالة من المشاعر المتناقضة لدى المفحوصة في حاجتها إلى الزواج والإنجاب وفي نفس الوقت تحمل للرجال نظرة عدوانية وتراهم أصحاب نفوس دنيئة ومستغلة ويبدو ذلك من خلال البطاقات (٢)، (٤)، (٥)، (٦ ف ر)، (٦ ص ر)، (١٣ ر ن)

تظهر الحاجات النفسية للمفحوصة وأهما الحاجة إلى تكوين أسرة ووجود زوج إلى جانبها تهتم به وتسانده ويهتم بها ويساندها، وتكون مشاعره صادقة لا يتركها كما فعل زوجها السابق (طليقها الآن).

<u>الحالة الثانية:</u> الحالة المرتفعة في الشعور بالوحدة النفسية

أولًا: تاريخ الحالة

بيانات الحالة:

العمر: ٣٥ سنة

الجنس: أنثى

مستوى التعليم: دراسات عليا

النمط: عصبية ومتوترة

عدد الأولاد: لا يوجد

الأب:

العمر: ٦٣ سنة

مستوى التعليم: جامعي

العمل: معلم

الدخل الشهري: ٥٠٠٠ جنية

نمط الأب: عصبي للغاية

الأم:

العمر: ٥٨سنة

العمل: ربة منزل

مستوى التعليم: فوق متوسط

النمط : متسلطة وعنيدة.

درجات الحالة على أبعاد المقياس :

درجات الأبعاد	البعد الأول (الوحدة العاطفية ومجموع درجاته (٢٨)	البعد الثاني (الوحدة الاجتماعية) ومجموع درجاته (٣٦)	البعد الثالث (الثقة بالنفس) ومجموع درجاته (٣٢)	الدرجة الكلية للمقياس ومجموع درجاته (٩٦)
درجات الحالة على الأبعاد	٢٦	٣٥	٢٦	٨٧

تعاني الحالة من بعد من انفصالها وبعد مرورها بالكثير من المشاكل دون أن تجد دعم أو مساندة من الأشخاص التي قدمت لهم الكثير والكثير من الوحدة النفسية والتوتر الشديد بالإضافة إلى زيادة عصبيتها وأنها أصبحت مؤمنة تمامًا أن لا ينفع الشخص غير نفسه ولا ينتظر دعم أو مساندة من غيره حتى أقرب الناس له.

الإطار الأسري والاجتماعي:

هي الثانية في الترتيب الميلادي يكبرها أخ بثلاث سنوات ويليها أخ أصغر منها بثلاث سنوات.علاقتها بأخوتها تشعر فيها بأنها وحيدة ولا أحد يهتم بها ولا يساندها معنويًا في حالة مرضها ولا يقف بجوارها في أية مشاكل تمر بها.

أما الأب: تارة يظهر اهتمامه وتارة يظهر باللامبالاة ولكنه يؤدي ما عليه ويساندها ويقف معها فيما تمر به من مشكلات ويحاول حلها أو دعمها.

وبالنسبة للأم: تحاول المساعدة ولكن شخصيتها العنيدة تسيطر عليها مما يؤثر بالسلب على نفسية المفحوصة ويزيدها توترًا وعصبية.

العلاقة بالزملاء والأصدقاء:

ليس لديها أصدقاء مقربين، والزملاء يسعي كل منهم لمحاولة اقتراض مال منها أو ليقال أنه سمحت له بالحديث معها لتميزها بين زميلاتها بالأناقة والجمال والمستوي العلمي .

الإطار الفكري وأسلوب الحياة:

تحب القراءة والاطلاع وقراءة القصص والروايات والكتب العلمية، تحب الهدوء والاستماع للموسيقى والرسم، تستمع إلى التليفزيون وتعشق برامج الراديو القديمة، لا تحب الاختلاط بالناس ولا تحب أن يعرف أحد عنها شئ خاص.

الحياة الجنسية:

تتمني أن تعيش حياة سليمة مع شخص يحبها وتحبة، ولا تتكرر تجربة الزواج بشخص لا تحبه، أو شخص غير سوي مره خرى وتتمني ألا تتكرر تجربة الطلاق أيضًا.

تحليل المقابلة:

تكشف المقابلة عن حالة تعاني شعورًا بالوحدة والانعزال معظم الوقت عن الأخرين لأنها شخصية متقلبة المزاج عصبية وحساسة لدرجة كبيرة، تحتاج لأشخاص من نوعيات خاصة كي يستطيعون فهمها وفهم مشاعرها، كما أنها منطوية تحب الهدوء لا تستمتع بالضجيج، تفتقد إلى الحنان والآمان والاهتمام من قبل أسرتها وأقاربها، شخصية والدتها العنيدة والقاسية أثرت كثيرًا على حالتها النفسية ووجدت القصص والروايات والدراسة مخرجًا لها لتبعد أكبر وقت ممكن عن جو التوتر والصراعات.

ثانيًا: استجابات المفحوصة على اختبار تفهم الموضوع:

البطاقة ١

عندما أكون مضغوطة في البحث والدراسة ولا أجد من يساعدني، ورغم كل ما أفعله أعلم أنه ليس هناك من يهتم بطالب الماجستير والدكتوراه داخل مصر وليس له شأن بعد كل ما بذله من تعب وجهد وضاع فيه شبابه.

التفسير:

تكشف إجابات المفحوصة عن حالة من الشعور بالوحدة والإحباط وفقدان الأمل مع عدم الاحساس بالاهتمام من المحيطين و بما تفعله، وعدم وجود من يساندها وقت الشدة جعلها تشعر أنها وحيدة رغم وجودهم .

البطاقة ٢

عائلة تعيش حالة من الشعور بالوحدة والانعزال البنت تدرس وتشغلها دراستها فقط ولا يهتم لها أحد والأم مشغولة في أمور حياتها، والأخ مشغول في حياته ولا أحد يهتم بالآخر.

التفسير:

تكشف الحالة عن مدى معاناتها وشعورها بالوحدة وعدم احساسها باهتمام المحيطين بها وباحتياجاتها، وجعل الدراسة مخرج وملجأ تلجأ إليه حتى تجد ما يشغلها أو يحقق احتياجاتها.

البطاقة ٣ ف ن

تلك الفتاة الحزينة التي ضاع مستقبلها وضاعت حياتها بعد تجربة الطلاق المرير الذي قضي عليها وحيدة دون سند ودون أبناء لا تعرف أتبكي على شبابها المفقود أم عمرها الذي ضاع أم أملها أن تصبح أم.

التفسير:

تكشف الاستجابات عن حالة من الحزن الدفين الذي يعبر عما يدور داخلها من أملها أن تصبح أمًا وعن شبابها الذي ضاع هباءً وتسقط ما بداخلها على الفتاة التي رأتها بالصورة تبكي نتيجة احساسها أنها هي التي تبكي على الحياة التي تمنت أن تعيشها وعن الأسرة التي تتمناها ولم تجدهما، وعن الخوف ألا يتحقق كل ذلك.

البطاقة ٤

الرجل خائن بطبيعته مهما حاولت الزوجة أن تحقق له ما يريد أو أن تهتم به هو الرجل بطبيعته الدنيئة ينظر لكل النساء يريد أن يأخذ فقط لا يعطي إلا لمصلحة.

التفسير:

تكشف الاستجابات عن الميول العدوانية من كره واحتقار تجاه الرجال وأنها أسقطت ما بداخلها على الرجل الذي يمثل مصدر المعاناة لها؛ وذلك بسبب بخيانة زوجها لها والزواج عليها بعد فترة قصيرة من زواجهما

البطاقة ٥

أرى نفسي بعد مرور السنوات وأنا وحيدة أفتح الغرفة التي أعدتها لابنتي التي تمنيتها وابحث عنها .

التفسير:

تكشف الاستجابات عن حزن المفحوصة واحساس الوحدة والفقد الذي يتملكها ويشغل بالها حلم الأمومة التي تنتظر تحققه بين الحين والآخر وتخشى ضياعه.

البطاقة ٦ ف ن

نظرة الصدمة دائما ما أعطى من أعرفهم الأمان ولا أتوقع منهم خيانة أو استغلال ولكن للأسف كل مرة أنخدع بهم ولا أجد إلا الاستغلال والحقارة والدونية.

التفسير:

تكشف الاستجابات عن ميول عدوانية تجاه الجنس الأخر نتيجة الأذى والاستغلال الواقع عليها منهم ونتيجة إحساسها أنها فريسة يحاولون استغلالها ويطمعون بها.

البطاقة ٨

كلما جلست مع نفسي أنظر إليها ماذا ينقصني حتى لا أجد من يستحقني أو أستحقه فأنا على قدر من الجمال والعلم ولدى عمل وبنت عائلة عريقة فماذا ينقصني ليضيع عمري وأملي، هل سأظل وحيدة لا يشعر بي أحد ولا أجد من يهتم بي؟ هل سأعيش وحدى طوال حياتي ؟هل ستحقق طموحاتي؟

التفسير:

تكشف الاستجابات عن حالة من الحيرة والحزن والخوف والقلق من المستقبل والخوف

من الوحدة أن تلازمها طوال حياتها. وربما عن حالة من النرجسية وتضخم الذات المقترن بالوحدة النفسية وفقدان الأمل وهو ما تسبب في عدم زواجها وبعد الآخرين عنها دون أن تشعر.

البطاقة ٩

أنظر على الفتيات من نفسي عمري أجدهن يستمتعن بالحياة وانا احبس نفسي بين المذاكرة والدراسة، هل كان الأفضل أن أعيش حياتي مثلهن أم ما فعلته هو الأفضل؟

التفسير:

تكشف الاستجابات عن حالة من التردد وربما الندم حيث وجدت نفسها وحيدة بغير زواج وحياة مستقرة كزميلاتها التي أسست أسرة وتنعم معها وتحمل أطفالها وهي مازالت كما هي وحيدة دون طفل أو زوج أو حتى حياة المرح والتنزة.

البطاقة ١٢ ن

هل هذا حالي بعد مرور السنوات سيدة بائسة حزينة وحيدة مريضة عجوز لا يهتم بها أحد بعدما أعطت كل ما تملك من اهتمام وحب لكل من حولها؟

التفسير:

تكشف الاستجابات عن الوحدة النفسية وعدم وجود علاقة ارتباط عاطفية وثيقة.

البطاقة ١٣ رن

ارتكب الخطيئة وقتلها.

التفسير:

جاءت الاستجابة موجزة للغاية ولكنها تحمل كره شديد تجاه الرجل الذي لا يريد من المرأة المطلقة سوى جسدها ولا يريد غير علاقة الظلام وعليها ألا تتحدث ولا تطالبه بشئ بل تصبح جاريته التي تنفذ ما يريد دون أن يعرف أحد.

البطاقة ١٨ ف ن

ابنتي التي تمنيتها وتمنيت ذلك الحضن الدافئ منها لا أريد منها الحياة سوى هذا الحضن منك .

التفسير:

تكشف الاستجابات عن استخدام الحالة لميكانزيم الإزاحة والتكوين العكسي كي تخفف من القلق الناتج عن الانفصال الزواجي والندم على فقدان الحياة المستقرة.

تحليل عام لاستجابات الحالة على اختبار تفهم الموضوع:

- تكشف استجابات الحالة عن خلل في شبكة العلاقات الاجتماعية التي كانت لديها مع الآخرين في وقت ما، أو التي تود أن تكون لديها، فهي تعاني حالة من العزلة وشعور مؤلم ناتج عن تجربة ذاتية مدركة بشكل منفرد
- يظهر من خلال استجابات الحالة الواقع المرير الذي تعيشه الذي يملأه الخوف من الوحدة وفقدان الأمومة، ويبدو ذلك من خلال البطاقات (٨)، (١٢ ن)، (١٨ف ن)

- يظهر في استجاباتها حالة من الكره للعلاقات غير المشروعة وأي علاقة غير مشروعة برجل وتتمني ألا تربطها إلا علاقة شرعية برجل واحد يكون لها الزوج والأب والسند، ويبدو ذلك من خلال الاستجابات على البطاقات (٤)،(١٣).

- الوضع الأسري والاجتماعي للمفحوصة يجعل تهرب بالمذاكرة كي لا يزداد لديها شعور الوحدة عندما تجد نفسها جالسة بينهم كجسد لا كروح، ويبدو ذلك من خلال الاستجابات على البطاقات (٢)، (١٢ ر).

تعقيب على نتائج البحث الكلينكي:

اتضح من خلال العرض السابق تحقق الفرض الكلينكي؛ حيث كان هناك اختلاف بين ديناميات الشخصية والبناء النفسي للحالتين الأعلى والأقل في الوحدة النفسية

من منظور المنهج الكلينكي باستخدام بعض بطاقات اختبار تفهم الموضوع .T.A.T

حيث لوحظ على الحالة الأقل في الشعور إلى الوحدة التطلع والاهتمام بالمستقبل ولديها طموح، لا تبالي بالأمور السيئة وتهتم فقط بالأمور الجيدة، لديها أسرة تحبها وتهتم بها وتوفر لها كل ما تحتاجه، يظهر عليها فقط الحنين إلى الأمومة وتلك غريزة طبيعية لدى النسا، لكنها راضية عن نفسها رغم مرضها تمارس حياتها بشكل طبيعي وتنظر للمستقبل بتفاؤل.

لذا يجب الاهتمام بالمطلقات وتعليمهن وإرشادهن كيف يعدن إلى حياتهن مرة أخرى وينظرن للحياة نظرة تفاؤل ويبعدن عن كل يسبب لهن حزنًا، يعتبرن أنفسهن أكثر من شخص في شخص واحد يبحثن عن كل ما يساعدهن ولا يفكرن فيما يحزنهن أو يشعرهن بالوحدة.

بينما لوحظ على الحالة الأعلى في الوحدة النفسية استخدام تعبيرات تدل على الإحساس بالوحدة والحزن وعدم الاهتمام من قبل المحيطين بها، أيضًا تسيطر عليها النظرة السلبية للأمور وفقدان الأمل والحرمان من الأمومة، أيضًا يتضح عدم التوافق الأسري وكذلك من جهة الأقارب والجيران وأنها شخصية غير اجتماعية، كذلك هي من النوعية المترددة والمتوترة طوال الوقت ودائما تبحث عن سند لها دون جدوى.

توصيات البحث

بناء على إجراءات البحث وما توصلت له النتائج التي تم التوصل إليها يمكن الخروج بالتوصيات التالية:

- الاهتمام بوضع برامج للحد من الشعور بالوحدة النفسية للمطلقات لما يترتب عليه من مشكلات نفسية وصحية واجتماعية .
- إجراء العديد من الندوات من خلال المجلس القومي للمرأة للإسهام في تغيير نظرة المجتمع للمرأة المطلقة.

- اهتمام المختصين والمجلس القومي للمرأة بعمل ندوات تثقيفية وتأهيلية للمقبلين على الزواج، وللمطلقات لتأهيلهن للعودة لحياتهن مرة أخرى بشكل سليم.
- اهتمام المختصين ومنظمة حقوق الطفل بالأطفال ضحايا الانفصال لحمايتهم من المشكلات النفسية والسلوكية التي يواجهونها بعد طلاق والديهم؛ لفقدان الحياة الطبيعة بوجود اهتمام ورعاية الوالدين لهم معًا، وكذلك حالة اللا سواء لإحدى الوالدين التي تنعكس على الأبناء.
- العمل على إعادة تمكين المراة في مجالات تحقق فيها نجاحها.

بحوث و دراسات مقترحة :

استكمالًا لما بدأه البحث الحالي في معرفة مدى معاناة المطلقات من الوحدة النفسية تقترح الباحثة اجراء البحوث التالية:

- الوحدة النفسية واضطرابات التواصل غير اللفظي لدى المطلقات.
- فعالية برنامج للعلاج المتمركز على الذات لخفض الوحدة النفسية لدى المطلقات.
- فعالية العلاج بالقبول والالتزام لعلاج الآثار النفسية المترتبة على الطلاق لدى المطلقات.

المراجع

أحمد عبداللطيف أبو أسعد (٢٠١٠). *الفرق في الشعور بالوحدة والتوجه الحياتي بين المتزوجين والعازبين والأرامل، من مستويات اقتصادية مختلفة*. مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية .سوريا . س٢٦. ع ٣.ص ٥٩٥- ٧٣٥.

أحمد عكاشة (٢٠٠٨). *الرضا النفسي الباب الملكي للصحة والسعادة*. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

أسماء بدري رزق الإبراهيم (٢٠٠٧). *الصحة النفسية لدى عينة من النساء الأردنيات المطلقات* . مجلة إربد للبحوث والدراسات. الأردن. المجلد الحادى عشر .ع ١. ص ١٥٩- ١٨٧.

إسماعيل عبد الفتاح، وسامية عبد الغني (٢٠١١). *المرأة العربية ومشكلاتها الاجتماعية* . القاهرة: دار العربي.

أمطانيوس مخائيل (٢٠١١). *دراسة للصورة المختصرة لمقياس الوحدة الاجتماعية والعاطفية للراشدين SELSA-A على عينات سورية*. مجلة جامعة دمشق مج ٢٧.ع١. ص ٥٧- ٨٦.

بشرى إسماعيل أحمد أرنوط (٢٠١٦). التوجه نحو الحياة وعلاقته باضطراب الشخصية التجنبية لدى المطلقات. مجلة الإرشاد النفسي. ع٤٥. ص ٣٧- ٨٢.

جمعة عبدالرحمن غيث (٢٠١٧). *الشعور بالذنب وعلاقته بالوحدة النفسية لدى طلبة الجامعة*. مجلة القلعة. ع ٧. ص ٣٧٧- ٤٠٣.

الجهاز المركزى للتعبئة العامة والإحصاء (٢٠١٨). *إحصائية بعدد حالات الزواج والطلاق عن سنة ٢٠١٧* . القاهرة.

الحسين محمد عبد المنعم (٢٠٠٩). *الآثار النفسية والجسمية ومشكلات التفاعل الاجتماعي المترتبة على الطلاق: دراسة مقارنة بين مجموعتين من المطلقات المصريات والكويتيات* . مجلة دراسات عربية فى علم النفس. مج ٨ . ع ٢. ص ٣١٥- ٣٦٨.

حصة محمد سيف السهلي (٢٠١٦). *العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقتها بالشعور بالوحدة النفسية لدى النساءالمطلقات في المجتمع السعودي.* المجلة التربوية الدولية المتخصصة. مج ٥،ع ٣. ص ٢٤- ٤٢.

الرشيد إسماعيل الطاهر البيلي، وأشرف محمد أحمد علي(٢٠١٤). الثقة بالنفس وعلاقتها بالشعور بالوحدة النفسية لدى المطلقات. مجلة آداب النيلين. كلية الآداب –جامعة النيلين –السودان. مج٢، ع ١. ص ٢٥٢- ٢٨٨.

زينب شقير (٢٠٠٢). *الشخصية السوية والمضطربة*. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

غفران الدهني (٢٠١٨). *الشعور بالوحدة النفسية لدى عضوات هيئة التدريس المغتربات في جامعة حائل*. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر. ع ١٧٨. ج٢. ص ٥٥٥- ٥٨١.

فهد ثاقب الثاقب (٢٠٠٢). *المرأة والطلاق في المجتمع الكويتي – الأبعاد النفسية والاجتماعية والاقتصادية*. الكويت، مجلة العلوم الاجتماعية. مج ٣٠. ع٢.ص ٤٢٩- ٤٣٣.

محمد الصافي عبدالكريم عبداللا (٢٠١٢). *فاعلية برنامج إرشادي لتحسين مفهوم الذات لدى المطلقات مبكراً*. مجلة الإرشاد النفسي. ع ٣٢. ص ٤٠- ٩٣.

محمد عبد المجيد المصري (٢٠١١). *البنية العاملية لمكونات مقياس الشعور بالوحدة النفسية لدى عينة جامعية*. مجلة العلوم التربوية. جامعة القاهرة – كلية الدراسات العليا للتربية. مج١٩. ع٤. ص ٣١- ٥٥.

محمد عثمان نجاتي وأنور حمدي (١٩٦٧). اختبار تفهم الموضوع (تأليف هنري ا). موري وهيئة العيادة النفسية بجامعة هارفارد. القاهرة: دار النهضة العربية .ط٢.

منى أبودرويش (٢٠١٦). خصائص الأرامل والمطلقات في محافظات جنوب الأردن والمشكلات التي يواجهنها. مجلة دراسات وأبحاث،جامعة الجلفة، الجزائر .ع٢٣، ص٢٧٤- ٢٨٩.

موزة ناصر الكعبي (٢٠٠٩). *العلاقة بين المشكلات النفسية والمجتمعية للمرأة المطلقة والتحصيل الدراسي لأبنائها*. مجلة دراسات تربوية واجتماعية. المجلد الخامس عشر. العدد الأول. ص ٣٥٣- ٤٠٧.

وفاء حسن على خويطر (٢٠١٠). *الأمن النفسي و الشعور بالوحدة النفسية لدى المرأة الفلسطينية (المطلقة والأرملة) وعلاقتهما ببعض المتغيرات. رسالة ماجستير غير منشورة*. كلية التربية. الجامعة الاسلامية. غزة.

يوسف عبدالقادر أبوشندي (٢٠١٥). *الشعور بالوحدة النفسية وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة جامعة الزرقاء في الأردن*. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس. مج ١٣. ع ٤. ص ١٨٠- ٢٠٢.

Baum, N., Rahav, G., & Sharon, D. (2005). Changes in the self-concepts of divorced women. *Journal of Divorce & Remarriage, 43(1-2), 47-67. https://doi.org/10.1300/J087v43n01_03*

Ben-Zur, H. (2012). Loneliness, Optimism, and Well-Being among Married, Divorced, and Widowed Individuals. *The Journal of Psychology, 146(1-2), 23-36. https://doi.org/10.1080/00223980.2010.548414*

Cacioppo, J.T., & Hawkley, L. C. (2009). Loneliness. In M. R. Leary & R. H. Hoyle (Eds.), Handbook of individual differences in social behavior (p. 227–240). The Guilford Press.

Dykstra, P., & Fokkema, T. (2007). Social and Emotional Loneliness among Divorced and Married Men and Women: Comparing the Deficit and Cognitive Perspectives. *Basic and Applied Social Psychology, 29(1), 1-12. https://doi.org/10.1080/01973530701330843*

Fried, E. I., Bockting, C., Arjadi, R., Borsboom, D., Amshoff, M., Cramer, A. O. J., Epskamp, S., Tuerlinckx, F., Carr, D., & Stroebe, M. (2015). From loss to loneliness: The relationship between bereavement and depressive symptoms. Journal of Abnormal Psychology, 124(2), 256–265. *https://doi.org/10.1037/abn0000028*

Lucas, R. (2005). Time Does Not Heal All Wounds: A Longitudinal Study of Reaction and Adaptation to Divorce. *Psychological Science, 16(12), 945-950. https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2005.01642.x*

Montenegro, X. P. (2004). The Divorce Experience: A Study of Divorce at Midlife and Beyond Conducted for AARP The

Magazine. *AARP, Knowledge Management, National Member Research.*

Mushtaq, R., Shoib, S., Shah, T., & Mushtaq, S. (2014). Relationship between loneliness, psychiatric disorders and physical health? A review on the psychological aspects of loneliness. *Journal of clinical and diagnostic research: JCDR, 8(9), WE01–WE4.* https://doi.org/10.7860/JCDR/2014/10077.4828.

O'Súilleabháin, P., Gallagher, S., & Steptoe, A. (2019). Loneliness, Living Alone, and All-Cause Mortality. *Psychosomatic Medicine, 81(6), 521-526. https://doi.org/10.1097/psy.0000000000000710.*

Pachauri, P. (2018).Problems faced by divorced women in their pre and post-divorce period: A sociological study with reference to District Meerut. *Journal of Pharmacognosy and Phytochemistry, 7(1), 207-212.*

Pirak, A., Negarandeh, R., & Khakbazan, Z. (2019). Post-Divorce Regret among Iranian Women: A Qualitative Study. *International journal of community based nursing and midwifery, 7(1), 75–86. https://doi.org/10.30476/IJCBNM.2019.40848*.

Sharma, B. (2011).Mental and emotional impact of divorce on women. *Journal of the Indian academy of applied psychology, 37(1), 125-131.*

Shiovitz-Ezra, S., & Ayalon, L. (2010). Situational versus chronic loneliness as risk factors for all-cause mortality. International psychogeriatrics, 22(3), 455–462. International Psychogeriatric Association. *doi:10.1017/S1041610209991426*

القيادة الإبداعية كمدخل لتحقيق الرضا الوظيفى فى مدارس التعليم الثانوى العام بمحافظة الشرقية دراسة ميدانية

أ/ أمل محمد أحمد محمد على
معلم لغة إنجليزية بإدارة أبو كبير التعليمية
amal.ali@zu.edu.eg.

أ.د/ محمد أحمد عوض
أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية المساعد
كلية التربية – جامعة الزقازيق
Mobari@zu.edu.eg

د/ إيمان وصفى كامل
مدرس التربية المقارنة والإدارة التعليمية
كلية التربية – جامعة الزقازيق
Emanwasfy77edu@gmail.com

ملخص الدراسة :

هدفت الدراسة إلى التعرف على تأثير القيادة الإبداعية على تحقيق الرضا الوظيفى فى مدارس التعليم الثانوى العام فى محافظة الشرقية دراسه ميدانية ، واعتمدت المنهج الوصفى ، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج تعلقت بضرورة تفعيل نمط القيادة الإبداعية لما لها من دور قوى وفعال فى تحقيق الرضا الوظيفى ، وأوصت الدراسة بضرورة تدريب قادة المدارس الثانوية العامة على مفهوم وأسس ومبادئ القيادة الإبداعية وتشجيع الإبداع والابتكار حتى يتمكن قادة المدارس الثانوية العامة من تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة وتحقيق قدر عال من الرضا الوظيفى للعاملين كما أوصت الدراسة بضرورة الاهتمام باحتياجات العاملين والتعرف على المشكلات التى تواجههم وتكريم قادة المدارس التى تهتم بالعاملين ورفع الروح المعنوية لديهم. كذلك الاهتمام بالبيئة المدرسية لتكون صالحة للبدء في التوجه نحو تطبيق القيادة الابداعية ، وتحقيق الرضا الوظيفي كنتيجة مباشرة لتبني النمط الابداعي للقيادة . والحرص علي اشراك العاملين في الادارة ، ووضع الخطط التي تمس اعمالهم ، وتشجيعهم علي ذلك لضمان تنفيذها والحرص علي وجود نظام واضح للترقيات .

الكلمات المفتاحية : القيادة الإبداعية ، الابتكار ، الرضا الوظيفى.

Creative leadership as an entry point for job satisfaction in general secondary schools in Sharkia Governorate _Afield study

Abstract :

The study aimed to identify the effect of creative leadership on achieving job satisfaction in general secondary schools in sharkia governorate Afield study, and the study adopted the descriptive approach, the study reached a number of results related to activate creative leadership style because of its strong and positive role in achieving job satisfaction. The study recommended the necessity of training the leaders of public secondary schools on the concept, foundations and principles of creative leadership and encouraging creativity and innovation so that general secondary school leaders can achieve the desired educational goals achieving a high degree of job satisfaction for workers. The study also recommended the necessity of paying attention to the needs workers, identifying the problems they face, honoring the leaders of schools that care for workers and raising their morale. As well as paying attention to the school environment so that it is suitable to start moving towards the application of creative leadership. Achieving job satisfaction as a direct result of adopting the creative style of leadership and making sure to involve employees in the administration and developing plans that affect their work and encouraging them to ensure their implementation and ensuring a clear system for promotions.

Key words: creative leadership - Innovation - Job satisfaction

مقدمة الدراسة :

يشهد العصر الذى نعيشه انفجارًا هائلاً فى المعلومات ، فتعد العولمة من أكثر الظواهر تأثيرًا على مجالات الحياة لكل أمة ولكل دولة فى العالم ، والتى تطيح بالحدود ، حيث أصبح لا حدود بين الدول ، وكذلك التطوير التقنى السريع أصبح لزامًا على أى دولة التماشى معه ومواكبته ، والتى توجب تنمية وتطوير البشر ، والتنافسية العالمية خاصة فى مجال التعليم باعتباره أداة القوة والامتياز.

لذا ينبغى أن نركز على الموارد البشرية باعتبارها الأساس ، والمحرك للنمو ، والارتقاء ، والتطور ، والتأكيد على أن القيادة هى عملية تعلم تعاونية مشتركة تسهم فى دفع المؤسسة ، والمنظمة إلى الأمام ، وقد أكدت أبرز الاتجاهات العالمية على أهمية القيادة الإبداعية باعتبارها الأسلوب الأمثل للانتقال بمنظماتنا ، ومؤسساتنا على اختلاف أنماطها ، وأنشطتها إلى استيعاب التطورات الحديثة ، والتعامل معها بطريقة مثلى ، والتعايش الفاعل معها ؛ حتى تحقق الكفاءة والفاعلية[١].

ويعد الاهتمام بالموارد البشرية من الأشياء المهمة على الإطلاق ، ومن أهم الوظائف الرئيسة للقيادة المدرسية الناجحة لأنها تعطى اتجاهات ودافعية للعاملين ؛ لكى يرافقوا القائد بدلاً من أن يكونوا أتباعًا ، فالقائد الناجح يمتلك المعلومات التى تجعل المدرسة تسير إلى الأمام[٢].

إن من المؤكد أن الطريق للحصول على عاملين ذوى قدرات ، وكفاءة عالية فى مؤسسات الدولة هو جعلهم أكثر دافعية للعمل ، ومستوى أدائهم عال، وأن يكون لديهم رضا وظيفى ، فالموظفون فى أماكن عملهم يواجهون العديد من المخاطر ، والمشاكل والتى تقلل من روح، وواقعية العمل، وتؤدى إلى مستوى أداء وظيفى متدنى، وبيئة العمل التى تعرف على أنها العامل الذى يؤثر على الرضا الوظيفى بصفة عامة؛

لذا أصبح من الضرورى للمدير تبنى نمطاً قيادياً يتميز بالإبداع والتعرف على المشاكل التى تواجه المعلمين، ورفع مستوى حياتهم، والسعى نحو الرضا الوظيفى لهم[٣].

وتتضمن القيادة الإبداعية القدرة على حل المشكلات بطريقة ابتكارية من خلال حفز الآخرين على التميز والإبداع ، والعمل بروح الفريق الواحد ، مع توفير المناخ التنظيمى الملائم للإبداع ، والاهتمام بتنمية الموارد البشرية وبخاصة الكفاءات ، والقدرات العقلية والفنية ، أو ما يطلق عليه الآن رأس المال الفكرى ؛ لتحقيق أهداف المؤسسة.

وتتعدد أسس القيادة الإبداعية ومنها :

- التركيز على التخطيط الاستراتيجى : فالقائد المبدع هو الذى يهتم بإيجاد تصور مستقبلى يعزز دور المؤسسة ، ويركز على المشاكل المهمة ، ويتعامل مع مختلف المستويات ، ويعمل على تحفيز الموظفين.
- المرونة والعلاقات الإنسانية فى بيئة العمل والاهتمام الإنسانى بالفرد : لكى تتطور روح الإبداع ، والابتكار ، ينبغى أن تدرك تلك المؤسسة دور القادة فى تشجيع الإبداع ، والابتكار عن طريق تهيئة بيئة تساعد على ذلك.
- التعلم من الإخفاقات (المحاولة والخطأ).
- تفويض السلطة.
- التعلم والمعرفة مدى الحياة.
- حفز وتشجيع الأتباع (فرديًا وجماعيًا) والاستخدام الأمثل لمواهب الأتباع وقدراتهم[٤].

إن مؤسسات التعليم فى حاجة ماسة إلى وجود قائد يرعاها ، ويرسم مستقبلها ، لديه رؤية مستقبلية ، يستطيع حل المشكلات ، ويحفز العاملين نحو الأهداف بفكر إبداعى مستنير عبر مفهوم القيادة الإبداعية. فإن موضوع القيادة فرض نفسه – وبقوة- فى مختلف المؤسسات؛ بسبب الوعى المتزايد بالدور الحيوى الذى تلعبه القيادة ، وتلك الفوائد التى تقدمها للفرد والمجتمع.

ويعد الاستثمار فى البشر من أعظم الاستثمارات على الإطلاق ، حيث إنه يعطى أفضل عائد فى العصر الحديث ، وتأخذ عملية تنمية الموارد البشرية قيمة كبرى ، واهتمامًا متزايدًا ؛ فالبشر هم محدثو التنمية وهم بنفس القدر نتاجها ، وهم العنصر الأساسى فى بناءها ، وتعد الجوانب السلوكية فى عملية التنمية ركيزتها الحقيقية[٥].

يؤدى المعلم دورًا هامًا فى خلق وتطوير الشباب الذين هم مستقبل الأمة ، والذى بمثابة هدف من أهداف التعليم ، والذى يتطلب إكساب الطلاب مهارات التفكير النقدى ، والتعليم المرتبط بالحياة ، والذى يجعلها أكثر سعادة ، فلذا آن الوقت ؛ لكى تفكر القيادات التعليمية فى المعلم بتبنى نمطًا قياديًا غير تقليدى ، يتعرف على المشاكل التى تواجه المعلم مثل : مشكلة تدنى الأجور ، حيث ينبغى على الحكومات أن تضمن للمعلمين دخلاً يكفيهم للارتقاء بحياتهم وأسرهم[٦].

يعتبر الرضا الوظيفى المؤشر الفعال لجودة عملية الإشراف والقيادة ويتمثل ذلك فى وجود التعاون والتماسك والحماس فى أداء العمل ثم تكامل أهداف المؤسسة مع أهداف العاملين والسعى وراء تحقيق الأهداف المنشودة.

ومن الأسباب التى أدت إلى الاهتمام بالرضا الوظيفى فى المنظمات المعاصرة :

- التنوع فى الموارد البشرية بالمنظمات المختلفة من ناحية السن ، والنوع ، والجنسية ، والدين ، واللون .. إلخ. ووجود مبادرات تؤكد على النظر لجميع العاملين أنهم أصحاب احتياجات متميزة دون تمييز أو تحيز.
- التحول الاقتصادى والمنافسة التى أتت بها العولمة، والتى جعلت العاملين يقومون بمهام وظيفية أكثر الأمر ، الذى تسبب عنه زيادة توترهم ؛ نتيجة مطالبتهم بالعمل ساعات كثيرة دون عائد مناسب ، أو دون مقابل.
- أدى التقدم التكنولوجى إلى التوسع فى ترتيبات العمل المرنة ، وفى نفس الوقت ضاعت الحدود الفاصلة بين الاحتياجات الوظيفية ، والاحتياجات الشخصية.

أوضحت دراسة (Riane, Johnly Pio) أن للقيادة الإبداعية تأثيرًا واضحًا وفعالاً على جودة حياة العمل ، حيث إنها تزيد من الرضا الوظيفى للعاملين عن طريق الاهتمام بتحسين ظروف العمل للموظفين ، وإتاحة الفرصة أمامهم ؛ لتحقيق طموحاتهم ، والتركيز على تطوير سلوكيات العاملين(٧).

ويمكن القول بأنه لا تستطيع دولة فى عصرنا الحالى أن ترتقى وتتنافس دون الحاجة الملحة للأشخاص المبتكرين بأعداد متزايدة فى المجالات السياسية والتعليمية ، والاجتماعية ، والصناعية ... وغيرها من المجالات ، فالإبداع هو وسيلة فاعلة لتقليص الفجوة الحضارية ، والعلمية بين الأمم ، وهو أيضًا عامل حاسم فى تقدم المجتمعات فى كل مجالات النشاط الإنسانى(٨).

وتجدر الإشارة إلى بعض الجهود التى قدمتها وزارة التربية والتعليم لرفع جودة الحياة الوظيفية لدى المعلمين، وكذلك تفعيل القيادة فى المدرسة ، والتى بدورها

تكون قادرة على مواجهة التحديات التى تواجه المعلمين ، وتسعى إلى الارتقاء بمستوى معيشتهم ، وتحقيق طموحاتهم والتى تتمثل فى :

- التنمية المهنية الشاملة ، والمستدامة المخططة للمعلمين ، وبما يحقق التجديد المعرفى والمهنى للمعلمين كل خمس سنوات ؛ وصولاً إلى المعلم المتجدد ، والمرشد ، والمسير للتعلم ، والتركيز على المعالجات الشاملة لقضايا المعلمين ، وإيجاد الحلول المتوازنة لحاجاتهم ، وبما يحقق تحسين الأداء التنظيمى.
- تحسين جودة الحياة المدرسية لجميع المستويات التعليمية.
- إعادة النظر فى القوانين واللوائح لتتماشى مع منظومة الإصلاح.
- ضمان الحوكمة الرشيدة من خلال المشاركة المجتمعية ، ومشاركة جميع المعنيين بالعملية التعليمية فى عملية دعم واتخاذ القرار داخل المدارس.
- البدء فى تفعيل اختيار القيادات المدرسية وفقاً للمعايير الكفاءة لا للأقدمية.
- أصبح هناك تحول مفاهيمى ، وتدريجى ، وبنائى نحو تفعيل نظم إدارة الموارد البشرية كأساس إيجاد بيئة عمل مهمة ، ومحفزة للإبداع ، والعمل التعاونى والجماعى نحو تحقيق أهداف قطاع التعليم.
- برامج للتنمية المهنية مبرمجة زمنيًا ، ومصادر للتدريب لجميع التخصصات[٩]. وذلك من خلال الاطلاع على الخطة الاستراتيجية لإصلاح التعليم قبل الجامعى فى مصر ٢٠١٢.
- الأخذ بمنظومة الإدارة المدرسية School Management System.

- تنمية الكوادر البشرية المؤهلة القادرة على الاستغلال الأمثل لرأس المال البشرى من خلال :

أ- تطبيق كادر المعلمين ماليًا ، ومهنيًا ، ومنح الحوافز والترقيات ، مما ينعكس إيجابيًا على أداء المعلمين.

ب- إنشاء أكاديمية مهنية للمعلمين ، والقيادات التربوية ؛ وذلك لمنحهم شهادات صلاحية ممارسة المهنة.

ج- تنمية المعلمين ، والمديرين مهنيًا فى مجال استخدام التكنولوجيا والتعلم عن بعد ونظم المعلومات.

وبالرغم من الجهود التى بذلتها الدولة لتحسين أداء المدارس ، والقيادات إلا أنه لا زالت هناك بعض التحديات ، وأوجه القصور التى تواجه إدارة المدرسة الثانوية العامة بمصر ، والتى تحتاج لمزيد من البحث والدراسة[١٠].

مشكلة الدراسة :

يواجه التعليم فى عصرنا الحالى العديد من التغيرات العالمية المعاصرة ، ولذا فنحن مطالبون بإجراء العديد من التعديلات الجذرية فى أنشطة التعليم ، وخططه ، وأساليب العمل ، والممارسات الإدارية ، والتنظيمات الهيكلية نفسها ، حيث إن المؤسسات التعليمية بمثابة نظام مفتوح يتأثر بالبيئة ، ويؤثر فيها ولكن تختلف درجة التأثير والمدى الذى يمكن أن تحدثه هذه المتغيرات على إدارة التربية، حيث إن بعض التغيرات قد يؤدى إلى تغير رؤى التربية والتعليم وإدارته مستقبليًا، وقد يؤدى البعض الآخر إلى تعديل النظم التعليمية من برامجها، وخططها، وأساليب إدارتها بما يمكنها من النمو والبقاء[١١].

وحيث إن المعلم هو الركيزة الأساسية التى يقوم عليها النظام التعليمى ، فأصبح لزامًا التعرف على المشاكل التى يعيشها اليوم من تدنٍ فى الأجور ، وضغط

العمل فأصبح مفهوم تجويد الحياة الوظيفية لدى المعلم أمرًا لا غنى عنه ؛ حتى يستطيع القيام بالدور المطلوب منه على أكمل وجه ، فيأتى دور القائد المبدع فى العمل على رفع الروح المعنوية للمعلم ، والعمل على تحسين بيئة المدرسة المادية والصحية ، مما ينعكس إيجابيًا على أدائه الوظيفى.

ويشير الواقع إلى العديد من السلبيات التى تدل على وجود قصور فى المدارس الثانوية العامة.

هناك مشكلات تتعلق بالرضا الوظيفى وأخرى تتعلق بالقيادة :

أولاً : بعض المشكلات التى تتعلق بالرضا الوظيفى:

- تدنى فى برامج التنمية المهنية الشاملة والمستدامة المخططة للمعلمين.
- ضعف دور بعض المديرين فى تحضير المعلمين.
- تفشى مشكلة الدروس الخصوصية؛ نتيجة ضعف مرتبات المعلمين.
- خلل فى توظيف الموارد البشرية تتمثل فى العديد من المظاهر :

أ- تضخم فى أعداد الإداريين انعكس فى زيادة كبيرة فى معدل الإدارة إلى المعلمين مقارنة بالمعدلات العالمية ، مما يعنى إنفاق حصة جوهرية من الأجور فى أغراض غير مرتبطة بالتدريس.

ب- زيادة الهيكل الإدارى بقطاع التعليم قبل الجامعى المصرى.

ج- عدم إلمام العاملين بمهامهم ، ومسئولياتهم وسلطاتهم.

د- أسلوب اختيار القيادات قائم على الأقدمية ، وليس على الكفاءة مما يؤدى إلى غياب مفهوم القيادة التعليمية.

هـ- لا يوجد آلية واضحة لتبادل الخبرات ، والمعلومات بين المستويات القيادية المختلفة.

ز- ضعف تطبيق السياسات المركزية واللامركزية للتوصل إلى صيغة مناسبة نحو اللامركزية والمركزية.

ط- ضعف التركيز على المعالجات الشاملة لقضايا المعلمين ، وإيجاد الحلول المتوازنة لحاجاتهم، وبما يحقق تحسين الأداء التعليمى[١٢].

ثانياً : بعض المشكلات التى تتعلق بالقيادة الإبداعية[١٣] :

- ضعف فعالية نظم الاتصالات فى المدرسة.
- انفراد المديرين بعملية اتخاذ القرارات ، وعدم إشراك المعلمين.
- اتباع الإدارة المدرسية للمداخل التقليدية فى الإدارة.
- ضعف دور بعض المديرين فى تحفيز المعلمين.
- قلة تشجيع بعض المديرين للتحديد ، والابتكار ، والإبداع فى المدرسة.
- غياب العمل التعاونى فى المدارس الثانوية العامة.

أسئلة الدراسة :

وفى ضوء ما سبق يمكن التعبير عن مشكلة الدراسة فى السؤال الرئيس التالى :

كيف يمكن استخدام القيادة الإبداعية فى تحقيق الرضا الوظيفى فى مدارس الثانوى العام بمصر؟

وينبثق عن هذا السؤال عدة أسئلة فرعية على النحو التالى :

١- ما طبيعة القيادة الإبداعية من حيث المفهوم ، الأسس ، الأهداف ، المعوقات والتحديات والآليات؟

٢- ما الإطار المفاهيمى للرضا الوظيفى من حيث مفهومه ، أبعاده ، أهميته ، ومعوقاته ، وعلاقته بالقيادة الإبداعية؟

٣- ما الجهود والمبادرات التى قامت بها مصر سواءً فى تحقيق القيادة الإبداعية ، أو تحقيق الرضا الوظيفى بالمدارس الثانوية العامة بمصر؟

٤- ما واقع القيادة الإبداعية ودورها فى تحقيق الرضا الوظيفى بالمدارس الثانوية العامة بمحافظة الشرقية؟

٥- ما أهم المقترحات الإجرائية التى تهتم بتفعيل دور القيادة الإبداعية فى تحقيق الرضا الوظيفى بالمدارس الثانوية العامة؟

أهداف الدراسة :

هدفت الدراسة الحالية إلى :

١- التعرف على القيادة الإبداعية من حيث المفهوم ، الأسس ، المتطلبات ، الآليات ، معوقات تطبيق القيادة الإبداعية.

٢- التعرف على الرضا الوظيفى من حيث المفهوم ، والأبعاد ، والأهمية.

٣- توضيح الجهود ، والمبادرات التى قامت بها مصر سواء فى تحقيق القيادة الإبداعية ، أو تحقيق الرضا الوظيفى.

٤- التعرف على واقع القيادة الإبداعية ، ودورها فى تحقيق أبعاد الرضا الوظيفى بالمدارس الثانوية العامة بمصر.

٥- التوصل لأهم المقترحات الإجرائية التى تهتم بتفعيل القيادة الإبداعية لتحقيق الرضا الوظيفى بالمدارس الثانوية العامة.

أهمية الدراسة :

تتمثل أهمية الدراسة الحالية فى الآتى :

١- **الأهمية النظرية** : والمتمثلة فى الدراسة الحالية بالوصف والتحليل لمتغيرى الدراسة ، وهما القيادة الإبداعية والرضا الوظيفى ، وهما من المتغيرات الحديثة فى علم الإدارة بجانب ندرة الأبحاث العربية فيهم.

٢- **الأهمية التطبيقية** : والمتمثلة فى دعم، وتطوير القيادات المدرسية يهيأ من خلال توظيف وتوطين نمط القيادة الإبداعية مما يسهم بدوره فى تحقيق الرضا الوظيفى ، والتى تحقق أعلى معدلات إنجاز مهنى، ومؤسسى، ويجعلهم قادرين على مواجهة التغيرات المحلية والدولية.

٣- تقديم الكثير من الحلول، والبدائل أمام واضعى السياسات التعليمية، وصانعى، ومتخذى القرارات الاستراتيجية والتنفيذية؛ من أجل تحقيق الرضا الوظيفى من خلال نمط القيادة الإبداعى.

منهج الدراسة :

تستخدم الدراسة المنهج الوصفى التحليلى ، والذى يتم من خلاله وصف الظاهرة - موضوع الدراسة- اعتمادًا على جمع الحقائق ، والبيانات ، وتصنيفها ، ومعالجتها ، وتحليلها تحليلاً كافيًا ودقيقًا ؛ لاستخلاص دلالتها ، والوصول إلى نتائج ، أو تعميمات من الظاهرة ، أو الموضوع محل البحث ، كما أنها كثيرًا ما تتعدى

الوصف إلى التفسير ، وذلك فى حدود الإجراءات المنهجية المتبعة ، وسوف تسير الدراسة وفقاً لهذا المنهج على النحو التالى[١٤]:

١- جمع المعلومات والبيانات المتعلقة بماهية كل من القيادة الإبداعية ، والرضا الوظيفى.

٢- استعراض للدور القيادى الإبداعى الذى يقوم به مدراء المدارس ، وانعكاسه على الرضا الوظيفى للمعلمين فى التعليم الثانوى العام.

٣- تحليل ، وتفسير البيانات ، ونتائج الدراسة بهدف التوصل إلى وضع تصور مقترح يسهم فى تحقيق القيادة الإبداعية ؛ لتحقيق الرضا الوظيفى بالمدارس الثانوى العام بمصر.

مصطلحات الدراسة :

١- القيادة الإبداعية : Creative Leadership

القيادة لغويًا : قاد الدابة قودًا وقيادًا وقيادة مشى أمامها وأخذ بمقودها ، وقاد الجيش قيادة رأسه ودبر أمره.

ويمكن تعريف القيادة الإبداعية كما يلي:

أنها القيادة القادرة على إنتاج الجديد والمفيد ، وكشف الحقائق الجديدة التي تستند إلى العلم والمعرفة واتساع الأفق[١٥].

تعرف القيادة الإبداعية على أنها قيادة قائمة على التغيير ، وعلى بناء إطار مؤسسي يشجع الإبداع، وخاصة عندما يدرك متخذو القرار بأن هناك فجوة بين الأداء الواقعي والأداء المرغوب فيه[١٦].

كما أنها القيادة التي تركز على الأهداف البعيدة المدى مع التأكيد على بناء رؤية واضحة ، وتحفيز وتشجيع العاملين على الإنجاز ، وتغيير وتعديل الأنظمة القائمة ، والعمل على التطوير الذاتي ليلائم هذه الرؤية[١٧].

وتعرف على أنها نمط القيادة الذي يتصف بسمات الحساسية للمشكلات ، والمثابرة ، والمبادرة ، والطرافة، والغرابة[١٨].

ويرى Min أنها تعنى قيادة الناس من خلال عملية أو طريقة مشتركة ؛ لإيجاد وتحديد المشكلات وحلها حلولا جديدة ، وهذه العملية تتطلب لغة مشتركة لمساعدة الناس على التواصل مع أمثالهم بكفاءة[١٩].

وتعرف على أنها قدرة القائد الأكاديمي على القيام بالتغيير ، أو التطوير ، أو إنتاج الجديد المفيد، وذلك من خلال الأفراد ، والوسائل ، والأنظمة لتحقيق أهداف المؤسسات ووظائفها الحالية ، بطرق غير تقليدية تتميز بالطلاقة ، والأصالة ، والمرونة[٢٠].

تعريف القيادة الإبداعية :

تعرف بأنها المقدرات التى يتمتع بها القيادى ، فيكون قادرًا على ابتكار الأساليب ، والأفكار المحفزة للموظفين ، وتوجيهها ؛ لتحقيق الأهداف التربوية فيعمل الجميع معًا ؛ لتحقيقها فتسود أجواء من العمل الجماعى بين الموظفين ، ويتم تسهيل نظام الاتصال لتبادل الأفكار[٢١].

التعريف الإجرائى للقيادة الإبداعية :

هى النمط القيادى الداعم لحل المشكلات التى تواجه المعلمين من أجل مستقبل أفضل من خلال طرح الحلول المبتكرة وغير التقليدية، وكذلك التفكير المنظم مما يؤدى إلى تحقيق الأهداف المنشودة.

ويعرف الرضا الوظيفى :

لغة : اشتقت من الفعل رضى ورضا ورضوانا ومرضى عنه وعليه أى قبله وضده سخط[٢٢].

فى ظل الانفتاح والتنافس فى بيئات سوق العمل المليئة بالمؤهلات العلمية صار الاهتمام بدراسات الرضا الوظيفى أمرًا هامًا حتى يتمكن المؤسسات التعليمية من تحقيق الولاء والانسجام لدى العاملين وكذلك تجنب التحديات المتمثلة فى دوران العمالة وانخفاض الروح المعنوية التى تؤثر على الكفاءة الإنتاجية فيمثل الرضا الوظيفى ركيزة أساسية فى ارتفاع الروح المعنوية[٢٣].

معجم التراث الأمريكى : فقد عرف الرضا بأنه تحقيق ، إشباع رغبة أو ميل[٢٤].

وكذلك عرفها المعجم السلوكى ولمان Wolman الرضا بأنه حالة السرور لدى الكائن البشرى عندما يحقق هدف ميوله الدافعية السائدة[٢٥].

اصطلاحاً : فقد بذل الكثير من الباحثين فى مجال الإدارة وعلم النفس العديد من المحاولات لوضع تعريف ملائم للرضا الوظيفى حيث تعددت التعاريف حسب تعدد الباحثين نذكر منها[٢٦] :

تعريف "ستون" : الرضا عن العمل بأنه الحالة التى يتكامل فيها الفرد مع وظيفته وعمله ، ويصبح إنسان تستغرقه الوظيفة ويتفاعل معها من خلال طموحه الوظيفى ورغبته فى النمو والتقدم وتحقيق أهدافه الاجتماعية من خلالها.

ويعرفه مركز البحوث بجامعة ميتشن : بأنه ذلك الارتياح الذى يستخلصه العامل من الأوجه المختلفة لانتمائه للمشروع[٢٧].

أيضاً يعرف الرضا الوظيفى بأنه إحساس داخلى من طرف العامل بالراحة والسعادة نتيجة اتباع رغباته وحاجاته من خلال مزاولته لمهنته التى يعمل بها[٢٨].

الرضا الوظيفى هو مجموعة من الاهتمامات بالظروف النفسية والمادية والبيئية التى تحمل الفرد على القول بصدق أننى راضى فى وظيفة[٢٩].

التعريف الإجرائى :

يمكن تعريف الرضا الوظيفى إجرائياً بأنه إحساس داخلى من طرف العامل بالراحة والسعادة نتيجة اتباع رغباته وحاجاته من خلال مزاولته لمهنته التى يعمل بها.

الدراسات السابقة :

أولاً : دراسات تتعلق بالقيادة الإبداعية :

١- دراسة مريم عصمانى (٢٠١٧) [٣٠] : بعنوان القيادة والرضا الوظيفى : دراسة ميدانية بمؤسسة خزنية ورقلة :

هدفت الدراسة إلى التعرف على مكانة الرقابة المرنة فى مؤسسة خزينة وولاية رقلة وهل يمكن اعتبارها كمؤشر من مؤشرات استقرار العمال فى العمل كذلك الكشف عن العلاقة بين تحمل مسئولية العمل للعمال وزيادة شعورهم بالانتماء للمؤسسة. وتوصلت الدراسة إلى أن هناك علاقة ارتباطية بين نمط الإشراف السائد وطبيعة الرضا الوظيفى.

٢- دراسة عبير محمد عودة جويقل (٢٠١٦)[٣١]: بعنوان درجة ممارسة القيادة الإبداعية لمديرى المدارس الثانوية الحكومية فى محافظة عمان، وعلاقتها بدرجة التفاؤل الأكاديمى للمعلمين من وجهة نظرهم :

أهداف الدراسة :

هدفت الدراسة إلى التعرف على علاقة القيادة الإبداعية لمديرى المدارس الثانوية فى محافظة عمان بالتفاؤل الأكاديمى للمعلمين من وجهة نظرهم.

المنهج المستخدم :

تم استخدام المنهج الوصفى الارتباطى ، بوصفه المنهج الملائم لطبيعة الدراسة الحالية.

النتائج :

١- أظهرت النتائج أن درجة القيادة الإبداعية لمديرى المدارس الثانوية الحكومية فى محافظة عمان كانت مرتفعة.

٢- درجة التفاؤل الأكاديمى كانت متوسطة.

وعليه توصى الباحثة بضرورة نشر ثقافة التفاؤل الأكاديمى.

٣- دراسة فاطمة محمد منير (٢٠١٤) [٣٢]: بعنوان : القيادة الإبداعية التربوية فى ضوء الفكر الإدارى الإسلامى ، والفكر الإدارى المعاصر ، منظور مقارن.

أهداف الدراسة :

- تستهدف الدراسة التوصل إلى مقترح ؛ لتفعيل القيادة الإبداعية فى الميدان التربوى.
- المقارنة بين الفكرين : الفكر الإدارى الإسلامى الذى يستند على كتاب الله وسنة رسوله صلى الله عليه وسلم ، الآخر فكر وضعى هو الفكر الإدارى المعاصر فى مجال القيادة الذى يستند إلى نظريات إدارية توصلت إليها دراسات الفكر الإدارى المعاصر.

المنهج المستخدم :

المنهج المقارن حيث يتناول الأبعاد المختلفة للمنهج المقارن التى تتمثل فى الوصف ، والتحليل الثقافى ، والمقارنة التفسيرية لمنهجية كلاً من الفكر الإسلامى والإدارى المعاصر فى تحقيق القيادة الإبداعية.

نتائج الدراسة :

١- أغلب ما جاء به الفكر الإدارى المعاصر فيما يخص القيادة الإبداعية (مفهومها ، سمات القائد المبدع ، الأسس ، المبادئ) ما هو إلا إعادة صياغة للأفكار التى جاء بها الفكر الإدارى الإسلامى.

٢- شمولية الفكر الإدارى الإسلامى ، ورسوخه ، وثباته ، وأنه كان ولازال يمثل البنية الرئيسية لباحثين فى علوم كثيرة ومنها علم الإدارة.

٤- دراسة رجا الله عطا الله جابر الرفاعى (٢٠١٣) [٣٣] بعنوان : مستوى القيادة الإبداعية لدى مديرى مدارس التعليم العام فى محافظة ينبع :

هدفت الدراسة إلى :

١- العمل على لفت نظر المسئولين إلى ضرورة مساندة إدارة المدرسة لممارسة الإبداع القيادى.

٢- تزويد المهتمين فى مجال التدريب التربوى بأبرز القدرات الإبداعية القيادية التى يفتقر إليها المديرون فى محافظة ينبع.

٣- الكشف عن المعوقات التى تحد من ممارسة مديرى المدارس للقيادة الإبداعية.

المنهج المستخدم :

استخدم الباحث المنهج الوصفى التحليلى لاستطلاع آراء العينة حول مستوى القيادة الإبداعية، وسبب اختيار هذا المنهج ما يتمتع به من قدرة على وصف الظاهرة التى يدرسها وتحديد وصفها الحالى.

نتائج الدراسة :

- مستوى ممارسة مديرى مدارس التعليم العام للقيادة الإبداعية فى محافظة ينبع عمومًا ، جاءت بدرجة كبيرة بلغت (٣,٥٤).
- بعد المرونة هو البعد الأكثر ممارسة من قبل مديرى مدارس التعليم العام للقيادة الإبداعية فى محافظة ينبع ، وجاء بدرجة كبيرة (٣,٤٠).

- وجود معوقات تنظيمية تحد من ممارسة مديرى المدارس فى محافظة ينبع للقيادة الإبداعية، ومن أبرزها المركزية فى اتخاذ القرارات من قبل وزارة التربية والتعليم ، وعدم إعطاء مديرى المدارس للصلاحيات المناسبة ، وكثرة الأعباء الوظيفية ، وقلة البرامج التدريبية المتخصصة بممارسة الإبداع القيادى.
- وجود معوقات ذاتية تحد من ممارسة مديرية المدارس فى محافظة ينبع للقيادة الإبداعية فى مدارس التعليم العام ومن أبرزها الخوف من الفشل ، وغياب روح المجازفة عند مديرى المدارس.

٥- دراسة نواف عبد الكريم السالم (٢٠١٣)[٣٤] بعنوان : برنامج تدريبى مقترح للقيادة الإبداعية بمديرى التربية والتعليم فى المملكة العربية السعودية بناء على أسس مجتمع المعرفة :

الأهداف :

هدفت الدراسة إلى بناء برنامج تدريبى مقترح للقيادة الإبداعية لمديرى التربية والتعليم فى المملكة العربية السعودية بناء على أسس مجتمع المعرفة.

المنهج المستخدم :

المنهج المسحى التطويرى لإجراء الدراسة.

وقد خلصت الدراسة إلى النتائج التالية :

١- تم تحديد مجموعة من خصائص القيادة الإبداعية بناء على الأدب النظرى، والدراسات السابقة.

٢- جاءت درجة توافر خصائص القيادة الإبداعية عند مديرى التربية والتعليم متوسطة بشكل عام، إذ بلغت (٣,٥٢) وانحراف معيارى (٥,٢٥).

٣- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فى درجة توافر خصائص القيادة الإبداعية للمديرين من وجهة نظرهم ، ومن وجهة نظر مساعديهم.

٤- تم بناء برنامج تدريبى فى القيادة الإبداعية لمديرى التربية والتعليم فى المملكة العربية السعودية على أسس مجتمع المعرفة.

٦- دراسة (السحبانى ٢٠١٢) : بعنوان تقويض السلطة لدى مديرى المدارس الثانوية بمحافظات غزة وعلاقته بالرضا الوظيفى لدى معلميهم[٣٥] :

هدفت الدراسة إلى الكشف عما إذا كانت هناك علاقة بين تفويض السلطة ودرجة الرضا الوظيفى لدى معلمى المدارس الثانوية بمحافظات جدة واستخدمت المنهج الوصفى الارتباطى وطبقت الاستبانة كأداة للدراسة وتوصلت الدراسة إلى أن هناك علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين تفويض السلطة والرضا الوظيفى لدى المعلمين وأن تفويض السلطة يسهم بشكل كبير فى تحقيق رضا المعلمين ومشاركتهم فى العمل.

ثانياً : الدراسات الأجنبية :

١- دراسة Zacher, Hannes (٢٠١٥)[٣٦] بعنوان القيادة والإبداع فى التعليم العالى :

هدفت الدراسة إلى :

التعرف على القيادة نظرًا للاهتمام المتزايد من قبل الباحثين فى هذا المجال بالنسبة للتعليم العالى، وأنماط القيادة المختلفة مثل القيادة الإبداعية ، والقيادة التحويلية.

وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها :

١- وجود تأثير إيجابى لدى الطلاب نتيجة للإبداع.

٢- وجود أداء عال للمعلمين.

٢- دراسة Sprctar, J. Michael (٢٠١٦)[٣٧] بعنوان : التفكير فى تكنولوجيا التعليم الإبداع :

هدفت الدراسة إلى :

١- التعرف على خطط التعليم ، والتى تنادى بأهمية الإبداع ، والقيادة ، والتفكير النقدى.

٢- التأكيد على الإبداع والاختراع.

ومن أبرز نتائج هذه الدراسة :

١- التأكيد على أهمية وجود الإبداع كهدف مهم للتعليم.

٢- الإجراءات التى تتم لإرساء الإبداع فى الطلاب.

٣- دراسة Oqvist, Anna (٢٠١٦)[٣٨] بعنوان: المعلم القائد هو صانع الدافعية التعليمية للطلاب:

هدفت الدراسة إلى الإقرار بأن : المعلم القائد يلعب دورًا مهمًا وأساسيًا فى الدافعية التعليمية للطلاب ، توضح أنه فى السياق المدرسى.

المعلم القائد لديه نوعان من التأثير : أحدهما إيجابى ، والآخر سلبى على دافعية الطلاب ، وعلى الأداء.

وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها :

- درجات تطور المعلم القائد تؤثر بشكل كبير على دافعية الطلاب ، وأدائهم.
- والمعلم الذى حصل على درجة عالية فى ملفه كمعلم قائد متطور ، خلق بيئة تدعيم الدافعية التعليمية بطريقة إيجابية للطلاب.
- تسهيلات لإنجاز الطلاب ، وكذلك مستويات أداء مرتفعة.

- على النقيض فإن المعلمين الذين حصلوا على درجات متدنية فى تطورهم القيادى وخلق نوعاً من البيئة الغير منتجة للدافعية التعليمية ولا للأداء ولا لرفاهية العمل المدرسى.

٤- دراسة Yadapak (٢٠١٧)[٣٩] بعنوان: تقوية القيادة الإبداعية التحويلية لمعلمى المدارس الابتدائية :

هدفت الدراسة إلى :

١- دراسة مكونات ومؤشرات القيادة الإبداعية التحويلية لمعلمى المدارس الابتدائية.

٢- دراسة الوضع الحالى ، والوضع المأمول للقيادة الإبداعية لمعلمى المرحلة الابتدائية.

٣- تطوير برنامج لتقوية ، وتفعيل القيادة الإبداعية التحويلية لمعلمى المرحلة الابتدائية.

٤- دراسة نتائج تقوية ، وتفعيل القيادة الإبداعية.

وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها :

١- هناك ٥ عناصر ١٦ مؤشرًا للقيادة الإبداعية لمعلمى المدرسة الابتدائية.

٢- عناصر الإبداع لها ٤ مؤشرات.

٣- عناصر استثارة الدافعية لديها ٣ مؤشرات.

٤- عناصر المرونة لديها ٣ مؤشرات.

نتائج الدراسة توضح الموقف الحالى ، والموقف المأمول للقيادة الإبداعية لمعلمى المدارس الابتدائية ؛ ولذلك يجب على المعلمين أو المهتمين أن يعملوا جاهدين على تطوير القيادة إلى أعلى مستوى.

التعليق على الدراسات السابقة :

١- ركزت بعض الدراسات السابقة فى القيادة الإبداعية على القدرات القيادية الإبداعية التى يفتقر إليها المديرون ، وكذلك العمل على لفت نظر المسئولين إلى ضرورة مساندة إدارة المدرسة لممارسة الإبداع القيادى كما فى دراسة جابر (٢٠١٣).

وتختلف الدراسة الحالية عن هذه الدراسة فى الآتى :

١- طبقت الدراسة السابقة على مديرى مدارس التعليم العام ، بينما الدراسة الحالية على مديرى مدارس الثانوية العامة.

٢- اهتمت الدراسة السابقة بالكشف عن المعوقات التى تحد من ممارسة مديرى المدارس للقيادة الإبداعية ، بينما ركزت الدراسة الحالية على المورد البشرى الذى يتعلق بتنمية ، وتطوير مديرى المدارس من خلال أساليب، وبرامج لتفعيل القيادة الإبداعية.

٣- تتفق معظم الدراسات السابقة فى مجال الاهتمام بالقيادة الإبداعية سواء على مستوى الإدارة التعليمية ، أو الإدارة الجامعية بينما تهتم الدراسة الحالية بالقيادة الإبداعية على مستوى الإدارة المدرسية.

٤- ركزت الدراسات الأجنبية على أهمية الدور الذى تلعبه القيادة الإبداعية فى تطوير الأداء للمعلمين.

٥- سوف تتناول الدراسة الحالية وضع تصور مقترح ؛ لتفعيل القيادة الإبداعية فى مصر بينما اكتفت الدراسات السابقة للقيادة الإبداعية على البيئة المحلية.

- وسوف تتناول الدراسة الحالية الأساليب المستخدمة لتحقيق الرضا الوظيفى بالمدارس الثانوية العامة من خلال طرح تصور مقترح لتحقيق الرضا الوظيفى.
- تتفق الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة فى مجال الاهتمام بالقيادة الإبداعية ، وجودة الحياة الوظيفية ، إلا أنها تختلف عن الدراسات السابقة فى المحاور محل الاهتمام.

خطوات الدراسة :

١- **الخطوة الأولى** : الإطار العام للدراسة.

٢- **الخطوة الثانية** : تناولت الإطار النظرى للقيادة الإبداعية.

٣- **الخطوة الثالثة** : تناولت الإطار النظرى للرضا الوظيفى.

٤- **الخطوة الرابعة** : قدمت أهم ملامح الجهود المصرية فى تحقيق الرضا الوظيفى فى مدارس التعليم الثانوى العام فى مصر.

٥- **الخطوة الخامسة** : عرضت المقترحات الإجرائية لتفعيل القيادة الإبداعية فى تحقيق الرضا الوظيفى فى مدارس التعليم الثانوى العام فى مصر.

القيادة الإبداعية في المؤسسات التعليمية (إطارًا نظريًا) :

يتسم العصر الحالي بالتغيير ، والتطوير على كافة الأصعدة السياسية ، والاقتصادية ، والعلمية ، ولم تعد الإدارة التقليدية قادرة على مواجهة هذا التغيير ، ويتطلب مواجهة هذا التغيير قيادة قادرة على مواكبة التغيير ، والتطوير ، ولديها القدرة على حل المشكلات باحترافية ، ومنهجية علمية ، ويتمثل ذلك في القيادة الإبداعية ، ويتناول هذا الفصل القيادة الإبداعية في المؤسسات التعليمية من حيث مفهومها ، وأنماط القيادة ، وأهمية القيادة الإبداعية في المؤسسات التعليمية وخصائص القائد المبدع ، وأبعاد القيادة الإبداعية ثم خاتمة الفصل.

أولا : مفهوم القيادة:

إن نجاح المؤسسات التعليمية يعتمد علي نوعية القيادة التي تدار بها المؤسسة ، فعندما تكون القيادة قادرة على تحقيق التغيير ، والتطوير وتتخذ من الإبداع ، والابتكار أسلوبًا ومنهجًا تدار بهما المؤسسة ، فإنه يمكن للعاملين تحقيق أهداف المؤسسة ، والوصول بها لمستوى التميز.

يحتل مفهوم القيادة أهمية خاصة لدى الباحثين والعلماء في شتى المجالات ، وكذلك لدى الممارسين لها ، ويرجع ذلك إلى أن القيادة أصبحت جزءًا لا يتجزأ من حياة أي مؤسسة تعليمية، فالقائد هو باعث الحياة فيها ، وهو المسئول عن ضمان استمرارها ونجاحها في تحقيق أهدافها ، إن العنصر الحاسم في تقدم المؤسسات يكمن في إعداد القوى البشرية بطرق غير تقليدية ، والقادرة كذلك على الابتكار ، والتجديد ، والضبط ، والتوجيه[٤٠] ، ويمكن تعريف القيادة بما يلي:

تعرف القيادة على أنها تعبئة وتحفيز الموظفين؛ لتحقيق الكفاءة في العمل ، أو حشد مجموعة من الأشخاص لتحقيق هدف ، أو مجموعة أهداف معينة[٤١].

وتعرف بأنها تلك الجهود التي يقوم بها القادة بهدف توجيه الأفراد فرادى ، وجماعات ، والتأثير عليهم لتحقيق أهداف المؤسسة المحددة[٤٢].

كما تعرف على أنها مجموعة العمليات التي يستخدمها مديرو المدارس الثانوية أو الوكيل للتعامل مع المواقف المختلفة[٤٣] .

وتعرف بالقدرة على إقناع الآخرين بمحاولة تحقيق أهداف محددة بحماس[٤٤].

وتعرف أيضًا على أنها سلوك يظهره الفرد عندما يوجد مجموعة من الأفراد لتحقيق أهداف محددة[٤٥].

وتعرف على أنها عملية اجتماعية تشجع الأفراد بطريقة فردية أو في جماعات " فرق عمل لمواجهة التحديات ، والعمل سويا ؛ لتحقيق أهداف مشتركة[٤٦].

ويتبين من خلال التعريفات السابقة أن القيادة تسعى للوصول إلى أهداف معينة ، وتعمل على تحقيقها ، وتعتمد بشكل كبير على إقناع الآخرين والتأثير عليهم ، والقيادة الناجحة هي التي تعتمد على فهم الآخرين ، والتعمق فيهم لتحقيق أهداف المؤسسة التعليمية، والقائد الناجح هو الذي لا يعتمد على الأساليب التسلطية في قيادة مؤسسته ، بل يتبع أساليب التوجيه والإرشاد.

ويمكن تعريف القيادة الإبداعية كما يلي:

أنها القيادة القادرة على إنتاج الجديد والمفيد ، وكشف الحقائق الجديدة التي تستند إلى العلم والمعرفة واتساع الأفق[٤٧].

تعرف القيادة الإبداعية على أنها قيادة قائمة على التغيير ، وعلى بناء إطار مؤسسي يشجع الإبداع، وخاصة عندما يدرك متخذو القرار بأن هناك فجوة بين الأداء الواقعي والأداء المرغوب فيه[٤٨].

كما أنها القيادة التي تركز على الأهداف البعيدة المدى مع التأكيد على بناء رؤية واضحة ، وتحفيز وتشجيع العاملين على الإنجاز ، وتغيير وتعديل الأنظمة القائمة ، والعمل على التطوير الذاتي ليلائم هذه الرؤية[٤٩].

وتعرف على أنها نمط القيادة الذي يتصف بسمات الحساسية للمشكلات ، والمثابرة ، والمبادرة ، والطرافة، والغرابة[٥٠].

ويرى Min أنها تعنى قيادة الناس من خلال عملية أو طريقة مشتركة ؛ لإيجاد وتحديد المشكلات وحلها حلولا جديدة ، وهذه العملية تتطلب لغة مشتركة لمساعدة الناس على التواصل مع أمثالهم بكفاءة(٥١).

وتعرف على أنها قدرة القائد الأكاديمي على القيام بالتغيير ، أو التطوير ، أو إنتاج الجديد المفيد، وذلك من خلال الأفراد ، والوسائل ، والأنظمة لتحقيق أهداف المؤسسات ووظائفها الحالية ، بطرق غير تقليدية تتميز بالطلاقة ، والأصالة ، والمرونة(٥٢).

التعريف الإجرائي للقيادة الإبداعية :

هي النمط القيادي الداعم لحل المشكلات التي تواجه المعلمين ؛ من أجل مستقبل أفضل من خلال طرح الحلول المبتكرة وغير التقليدية ، وكذلك التفكير المنظم مما يؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة.

مما سبق ، يمكن استنتاج أن القيادة الإبداعية تعني باكتشاف المشكلات ، وتتضمن الحلول الإبداعية والأصيلة لها ، وتسعى للتغيير وتشجيع الإبداع والاهتمام باستثمار وتنمية الكوادر البشرية ، وخاصة ذوي الكفاءات والقدرات الإبداعية ، مع توفير المناخ الملائم للإبداع، ويمكن من خلالها تحقيق الأهداف المنشودة بطريقة ابتكارية ، وتسعى القيادة الإبداعية ؛ لتحقيق الأهداف بعيدة المدى، ويمكن من خلالها أيضًا التكيف مع المتغيرات والمستجدات التي تواجه العمل المدرسي ، وهي تمثل محورًا للتطوير والتغيير في المؤسسات التعليمية.

أهمية القيادة الإبداعية في المؤسسات التعليمية :

تنبع أهمية القيادة الإبداعية من أنها أصبحت ضرورة حتمية لا غنى عنها ، فهي

بمثابة نقطة الانطلاق للإبداع نحو المستقبل ، والعمل على إحداث تطورات في مجال العمل، والإنجاز داخل المؤسسة التعليمية، واكتشاف المشكلات ، والعمل على حلها بطرق ابتكارية وغير تقليدية ، فقد أصبحت مطلبًا استراتيجيًا للأسباب التالية:

- أنها تنمي المهارات الشخصية في التفكير الإبداعي وذلك من خلال العصف الذهني.
- أنها تزيد من جودة القرارات التي تصنع لمعالجة المشكلات والمواقف في شتى الجوانب الفنية والإدارية والمالية[٥٣].
- **كما أنها[٥٤]:**
- تنمي القدرات الإبداعية ومهارات التفكير الإبداعي ؛ لمواكبة التطورات المتتابعة والمتلاحقة في المنظمات المعاصرة.
- وتعد مصدرًا من مصادر الأفكار الحديثة التي تسهم في توفير المناخ الذي يعين أفراد المجموعة على المشاركة الخلاقة ، والمبادرة والإبداع ، واستثارة التفكير المبدع وشحذ الهمم للعمل.
- تعد القيادة الإبداعية هي الأساس في ربط ، وتطوير قدرات جميع العاملين داخل المدرسة ، بحيث يمكن اكتشاف الطاقات الإبداعية ، والعمل على تعزيزها ، والتشجيع على التفكير الإبداعي[٥٥].

ومن أهمية القيادة الإبداعية أيضًا أنها[٥٦] :

- تشجع على التغيير بدلا من الالتزام بالنمطية والتقليد.
- تتميز بالقدرة على إدارة الصراع.
- تسعى لاكتشاف طرق جديدة لإرساء وتدعيم التفكير الإبداعي ، والابتكار.

ومما سبق ، يتضح دور القيادة الإبداعية في إدارة المؤسسات التربوية بشكل عام ، والمدرسة بشكل خاص ، حيث إن القادة المبدعين يحولون أهدافهم لنتائج ، ولديهم القدرة على التعامل مع المستحدثات ، والمتغيرات بسهولة ويسر ، ويتم ذلك من خلال قيامهم بمهامهم على أتم وجه من خلال إجراء تحديثات وتجديدات في الأساليب والإجراءات واستراتيجيات العمل ، ومحاولة استثمار كل الموارد والإمكانات للوصول للنجاح والتميز.

أبعاد القيادة الإبداعية :

للقيادة الإبداعية سمات وخصائص تظهر على سلوك المبدع عند تنميتها ، وبدونها لا يمكن أن يكون هناك إبداع ، فلابد من التعرف عليها، فلقد تعددت آراء الباحثين في تحديد سمات القيادة الإبداعية ، ولكن هناك سمات مشتركة اتفق عليها الكثير من الباحثين وتتمثل فيما يلي :

أصالة التفكير The originality of thinking :

ويقصد بها القدرة على إنتاج أفكار تتسم بالجدية ، أو التفكير فيما وراء المألوف، وهي أيضًا القدرة على إنتاج أكبر عدد من الأفكار غير المعتادة، أو ذات الارتباطات البعيدة بالمشكلة محل البحث، فالمبدع الأصيل - لهذا المعنى- لا يكرر أفكار المحيطين به ، ولا يلجأ إلى الحلول التقليدية للمشكلات[٥٧].

الطلاقة Fluency :

تعرف بأنها المهارة العقلية التي تستخدم ؛ لتوليد فكر ينساب بحرية تامة في ضوء عدد من الأفكار ذات العلاقة ، وتؤدي إلى الفهم الجيد للمعلومات التي تعلمها الفرد ، وهذه المهارة هي في جوهرها عملية تذكر ، واستدعاء للمعلومات المتوافرة في البناء المعرفي للمتعلم من خبرات ، ومفاهيم، وحقائق ، فالشخص الذي يستطيع طرح أفكار متعددة في وقت واحد يعتبر الأكثر طلاقة[٥٨].

وتعرف أيضًا على أنها قدرة الفرد على إنتاج كمية كبيرة من الأفكار تفوق المتوسط العام في غضون فترة زمنية محددة ، ويقال أن الطلاقة بنك القدرة الإبداعية[٥٩].

المرونة Flexbility :

وتعني أن المدراء ينبغي أن يكون لديهم القدرة والاستعداد للنظر للمشكلة من عدة زوايا ، لإنتاج أكبر عدد من الأفكار المختلفة والمتمايزة ، وعدم التفكير داخل حدود وأطر ثابتة للوصول إلى الجديد[٦٠].

ويقصد بها أيضًا قدرة مدير المدرسة على تغيير الحالة الذهنية بتغيير الموقف ، والقدرة على التغيير ، وعدم التمسك بالمواقف السابقة ، والتنوع في الرؤية والانتقال من أمر ، أو من موضوع إلى موضوع آخر ، فتفكير مديري المدارس لا يكون مفيداً بالتقاليد أو القيود الاجتماعية، ومدير المدرسة الذي يتميز بالمرونة لا يصاب بالإحباط ، أو العجز بل هو دائماً في حالة تجديد ورغبة في التغيير[٦١].

الحساسية للمشكلات Sensitivity to Problems :

وتتمثل في قدرة مدير المدرسة على رؤية الكثير من المشكلات في الموقف الواحد خلال فترة زمنية محدودة ، وتحديدها تحديداً دقيقاً ، ويتطلب الإحساس بالمشكلة من المديرين المبدعين القدرة على الرؤية الواضحة لأبعاد المشكلة، حيث اكتشاف المشكلة هي الخطوة الأولى للبحث عن حل لها[٦٢].

تحمل المخاطرة Accepting the Risk :

إن القدرة على تحمل المخاطر تعتبر سمة شخصية في الفرد، وتعني قدرة المدير على رؤية أن المخاطرة تعتمد بشكل مباشر على الحساسية للمشكلات ، فالقائد لكي يكون مبدعًا لا يكفي استشعاره بوجود مشكلة ، وإنما يجب عليه المبادرة ، وتحمل المخاطر لإيجاد حل لتلك المشكلة ، إذًا فالمخاطرة عنصر هام جدا وتابع للعنصر

السابق وهو الإحساس بالمشكلة ، ويجب على المدراء قبول المخاطر التي يواجهونها ، إن قبول المخاطر يؤدي إلى قيادة فعالة ، وتستند تحمل المخاطر على معرفة كيفية التعامل بشكل صحيح مع المخاوف ، فالقادة الذين يتحملون المخاطر لديهم استعداد للتغيير ، وهو أمر ضروري في ظل التغير السريع والمستمر(٦٣) .

وفي ضوء ما سبق ، يتضح أن القيادة الإبداعية تمتلك أبعادا تمكنها من توجيه العاملين بالمؤسسة التعليمية إلى عمل أفضل ، وتحقيق النتائج المرجوة وهذا ما تحتاجه المؤسسات التعليمية للنهوض بمستواها إلى الأحسن وتحقيق أهدافها المنشودة ، وهذه الأبعاد تعتبر من أهم الصفات التي يجب أن تتوافر في القائد المبدع ؛ لكي يحافظ على استدامة التغيير والتطوير في المؤسسة.

مبادئ القيادة الإبداعية Principles of Creative Leadership :

يوجد تفاوت ملحوظ في أداء المؤسسات الفعلي ، والأداء الملحوظ ، لذا وضع الكثير من قادة المؤسسات العالمية مجموعة من الآراء الرائدة في مجال الإبداع والابتكار ، وحتى تكون المؤسسات مبدعة وخلاقة ينبغي مراعاة بعض المبادئ الأساسية وتتضح هذه المبادئ فيما يلي:

- **إفساح المجال لأي فكرة** : كي تولد وتنمو وتكبر ما دامت في الاتجاه الصحيح ، وما دمنا نقطع بعدم خطئها ، أو فشلها ؛ فكثير من المحتملات تبدلت لحقائق(٦٤) .
- **إن القيادة الإبداعية الهادفة والمنظمة تبدأ بتحليل الفرص** ، فهي تبدأ بالتفكير بمصادر الفرص الإبداعية ، وعلى الرغم من أهمية كل مصدر

من هذه المصادر إلا أنها تختلف من مجال لآخر ومن وقت لآخر، إلا أنه يجب دراسة ، وتحليل جميع هذه المصادر بشكل منتظم[٦٥].

- **التدريب والتأهيل** : لتفعيل دور التدريب والتأهيل في تعزيز القيادة الإبداعية في المؤسسات التعليمية ، لابد من سياسات برامج واضحة لتأهيل الموظفين قبل استلام العمل بوظائفهم ، وأثناء عملهم (التأهيل المستمر) ، والاهتمام بتطوير المسار الوظيفي التخصصي لأفرادها ، وتحديد الاحتياجات التدريبية على أسس علمية ومنهجية صحيحة ، ومن خلال تقارير الأداء، ورفع واقع الاحتياجات التدريبية ، واستمارات التوصيف الوظيفي للأفراد[٦٦].

- **تحسين المناخ العام بالمدرسة** : وجعله أكثر انفتاحا وتبادلاً للخبرات وتقبلاً للرأي الآخر، ودعم المبدعين ، وتبني أفكارهم ، ودراستها بشكل جاد حتى لو بدت غريبة لأول مرة[٦٧].

- **إن بيئة المدرسة تحتاج إلى القيم التنظيمية المحفزة للإبداع الإداري** : حيث تستطيع المدرسة أن تجعل كل فرد قادرًا على العمل المبدع إذا هيأت له ثقافة القيم التنظيمية المبدعة[٦٨].

- **التخلي عن الروتين والمركزية** في التعامل تنمي القدرة الإبداعية ، وهي تساوي ثبات القدم في سبيل التقدم والنجاح[٦٩].

ومن الجدير بالذكر أنه يمكن الإفادة من مبادئ القيادة الإبداعية ، واستخدامها في تنمية القدرات الإبداعية للعاملين ورفع كفاءتهم ، تحسين المناخ العام للمؤسسة مما يتيح الإفادة من الطاقات الإبداعية وتبادل الخبرات بين العاملين ، وتساعد هذه المبادئ في تدريب وتأهيل العاملين ؛ لتحسين أدائهم والارتقاء بالمؤسسة

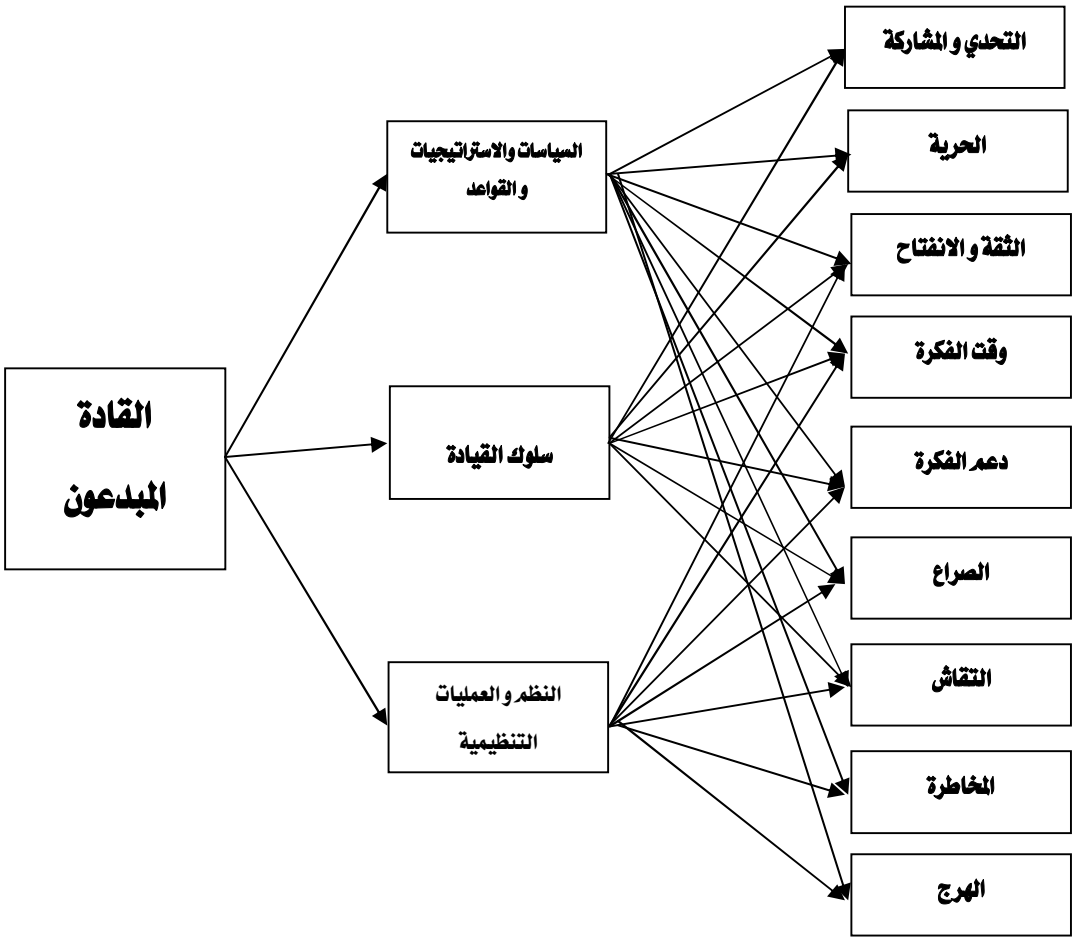
التعليمية ، واستثمار الطاقات البشرية بالشكل المناسب بما يضمن العمل الجاد والمثمر في الوقت الحالي وفي المستقبل.

خصائص القائد المبدع :

يتسم القائد الفعال في المؤسسات عامة ، والمؤسسات التعليمية خاصة بالتنبؤ بالمشكلات وتوقعها قبل حدوثها، وإيجاد الحلول المناسبة لها مع تعدد البدائل ، وينبغي أن تتوافر لديه عدد من المهارات والكفايات والسمات اللازمة لقيادة مؤسسته بشكل يحسن ، ويطور العملية التعليمية.

- أن هوية القائد وخبرته هي من أهم العوامل التي تجعله مبدعًا وإيجابيًا ، فالقادة الأكثر خبرة هم الذين يعملون قرب الحد الأقصى المحتمل لمستويات الأداء بمعنى فاعلية القائد[٧٠].
- هو نموذج يمكن الاحتذاء به في مؤسسته[٧١].
- يوفر نظاما قويا لإدارة المعرفة ، والذي من شأنه أن يوفر حلولاً متعددة لحل المشكلات المتكررة، والتنبؤ بالمشكلات مع اقتراح حلول مبتكرة منهجية ومنظمة[٧٢].

ويوضح الشكل التالي نموذج مناخ القيادة الابداعية[٧٣]:



شكل رقم (١) يوضح نموذج مناخ القيادة الإبداعية

Source : Rachid Benlamri & Michael Sparer : Leadership innovation and Entrepreneurship as Driving forces of global Economy, proceeding of the 2016 international conference on leadership entrepreneurship (ICLIE), Springer international publishing , Switzerland,2017, p.272

يتضح من الشكل السابق أن القادة المبدعين لهم دور مهم للغاية في كيفية تهيئة المناخ التنظيمي للإبداع ، وتعزيز التفكير الإبداعي في حل المشكلات ، والتطوير المستمر والحرص على الأفكار الجديدة ، وتدعيمها ، والقيام بالعمل ، والتفكير بشكل مختلف وغير مألوف ، ويميلون للتحدي وتحمل المخاطرة ، ويتميز المناخ الإبداعي

بتسعة أبعاد يربط بينها وبين القادة المبدعين ثلاث قنوات رئيسة هي السياسات التنظيمية ، والاستراتيجيات ، والقواعد والتي يتم من خلالها تنظيم العمل في المؤسسة التعليمية ، والسعي إلى تهيئة المناخ الإبداعي وسلوك القيادة ، وتتضمن السلوك الذي يشجع على توليد الأفكار الجديدة ودعمها وكيفية إدارة الصراع داخل المؤسسة ، وتشجيع الحوار والاستماع لمختلف الآراء ومحاولة الوصول لحلول إبداعية مبتكرة وغير تقليدية ، ويهتم القادة المبدعون بكل الآراء والأفكار وخاصة الأصيلة منها ويدرسونها ، ويحددون مدى إمكان تطبيقها على أرض الواقع ، ويهيئون مناخًا محفزًا على الحرية ، وإطلاق العنان للأفكار والتشجيع على المشاركة والانفتاح ، وتعزيز الثقة بين العاملين.

معوقات تطبيق القيادة الإبداعية في المؤسسات التعليمة :

توجد العديد من العوامل التي تقف عائقا أمام تطبيق القيادة الإبداعية حيث إن بعضها مرتبط بشخصية القائد ، وبعضها مرتبط بطبيعة بيئة العمل ، وبعضها مرتبط بالعاملين بالمؤسسة ، والتي تؤثر بدورها على قيام القائد بدوره ، وعلى التغلب على المشكلات التي تعترض العمل اليومي ، ويمكن حصر معوقات القيادة الإبداعية فيما يلي[٧٤]:

١- المعوقات البيئية :

وهى عبارة عن جملة الظروف الخاصة التي تحيط بالشخص، وتؤثر في تكوين شخصيته، وتحديد أهدافه وتوجيه سلوكه، وتنقسم المعوقات البيئية إلى معوقات البيئة الداخلية، ومعوقات البيئة الخارجية.

- **معوقات البيئة الداخلية** : من أهم معوقاتها التي تحد من الإبداع : غياب التشجيع المناسب للأبناء لتنمية دوافعهم ، وميولهم نحو الإبداع والابتكار ، استخدام طرق تدريس تقليدية تعتمد على الحفظ والاسترجاع للمعلومات، نقص الإمكانات التربوية الملائمة لتنمية الإبداع والابتكار، تدني المستوى الاقتصادي للأسرة وعدم قدرتها على إشباع احتياجات أفرادها.
- **معوقات البيئة الخارجية ومنها ما يلي**: عدم وضع أهداف للإدارة ، عدم الاهتمام بالتخطيط الاستراتيجي، هجوم الإدارة على الأفكار الجديدة ، وانتقادها ، والتمسك بالنظم البيروقراطية، العنف السياسي والاضطرابات الأمنية.

٢- معوقات دافعية :

يتأثر الابتكار بمجموعة من العوامل التي تعمل على توجيه وتحريك الطاقة النفسية للفرد نحو مباشرة ما يقوم به من عمل ، وهي التي تدفع الشخص المبدع إلى السيطرة على ما لديه من معلومات، ومهارات في الجانب الذي يبحث فيه ، وهي التي تدفعه أيضًا إلى التفكير ، واكتشاف ما قد يوجد في هذا المجال من أوجه قصور وضعف(٧٥).

وتتمثل المعوقات الدافعية في الآتي: غياب الدوافع الداخلية للإبداع، ضعف رغبة المديرين في التجديد، وقد يكون الحافز غير ملائم للجهد المبذول، وقلة تشجيع المديرين بالطريقة الملائمة.(٧٦) وتشمل أيضًا الخوف من الوقوع في الخطأ، وعدم القدرة على اختزان الفكرة، واعتقاد الفرد أنه ليس مبدعًا، وانخفاض إحساسه بأهميته ونقص الرغبة في تحقيق النجاح السريع(٧٧).

٣- المعوقات الاجتماعية والثقافية :

يفرض المجتمع على أبنائه تقاليد وأعراف معينة ، ويتوقع من أفراده التزاماً بهذه التقاليد والأعراف، وهذا يقود الفرد إلى تجنب الأفكار التي تخرج به عن نطاق توقعات الآخرين، فإنه يعلم أنهم سيرفضون هذه الأفكار أو يسخرون منها، أو يستنكرونها أو يثيرون الصعوبات في سبيلها(٧٨).

٤- المعوقات التنظيمية :

وهي المعوقات التي تتعلق بالمؤسسة التعليمية وأسلوب عملها ومدي ملائمة المناخ التنظيمي للعمل، ودرجة المركزية واللامركزية السائدة في التنظيم الإداري، وتنحصر أهم المعوقات التنظيمية للإبداع الإداري في ما يلي:

- المركزية الشديدة التي يعيشها مديرو المدارس الآن في مدارسهم تعتبر من أكبر المعوقات التي تعترض الإبداع لديهم، وعدم ثبات أدوار المديرين في لوائح تنظيمية ثابتة، والرقابة المتشددة على أداء المديرين خوفًا من خروجهم عن المألوف(٧٩).

هذا بالإضافة إلى(٨٠) :

- كثرة الضغوط والأعباء الإدارية.
- البيروقراطية الشديدة في العمل.

٥-المعوقات الشخصية :

ويقصد بها تلك المعوقات المتعلقة بالفرد نفسه ، والتي تم تأصيلها بفعل خبراته الذاتية مع محيطه الأسري، والمدرسة ومن أهمها(٨١):

- **ضعف الولاء التنظيمي:** حيث يؤدي ضعف ولاء وانتماء الفرد للمؤسسة التي يعمل فيها إلى الاكتفاء بإنجاز الحد الأدنى فقط من المهام الموكلة إليه.
- **الخوف من المخاطرة** : فأغلب الأشخاص يكافئون على إيجاد الحلول الصحيحة ويعاقبون على الحلول الخاطئة ، وبالتالي فإن تنفيذ الأفكار الإبداعية يمكن أن يكون فيه مخاطرة.

٦- المعوقات الانفعالية :

إن المغالاة في بعض الانفعالات مثل الخوف ، والتردد قد تسبب إعاقة الإبداع ؛ لأنها تؤدي إلى تقييد الفكر ، وتحول دون السعي وراء الجديد ، وتسبب الانطواء على النفس ، أو ضعف الثقة بالنفس ومن مظاهر ذلك خوف المدير من التجديد لما يترتب عليه من مخاطر مجهولة ، واستخدام أسلوب التبعية في التفكير ، والخوف من التعرض للسخرية ، والظهور ومواجهة الآخرين ، أو اللوم من سلطة أعلى في حال فشل الفكرة الجديدة[٨٢].

ومما سبق ، يتضح أن هناك بعض المعوقات التي تعيق تطبيق القيادة الإبداعية داخل المؤسسات التعليمية، لذا يجب على قادة المدارس تحديد المعوقات ومحاولة مواجهتها ؛ لأن تطبيق القيادة الإبداعية يساعد على حل المشكلات بطرق جديدة ومبتكرة، فلابد أن يحدد القائد المبدع الأهداف، ويضع المبادئ والأساليب التي تعمل على تجويد وتحسين العمل الإداري والوصول به لمستوى التنافسية.

ثانيا : الرضا الوظيفى :

تعود بدايات الاهتمام بالرضا الوظيفى وتاثيره على سلوك الافراد الى بدايات القرن العشرين . وكانت اولى المحاولات هى محاوله تايلور صاحب نظرية الادارة العلمية فاصحاب هذه النظرية هم اول من فكروا علميا فى تفسير سلوك العامل فى المؤسسة وفى كيفية حفزه لتقديم افضل ما عنده .

:يعرف الرضا الوظيفى بانه الحالة التى يصل اليها الفرد الى التطابق والتكامل مع عمله من خلال طموحه الوظيفى لتحقيق اهدافهمن خلال تحقيق اهداف المؤسسة التى ينتمى اليها .(٧٧)ويعرف ايضا الرضا الوظيفى بانه مجموع مشاعر العاملين اتجاه مجالات الرضا عن العمل والمتمثله بالتالى :بيئه العمل ،الحوافز المادية والمعنوية ،والعلاقات مع الزملاء والعلاقة مع الادارة والنمو المهنى والترقيات والاستقرار الوظيفى (٧٨)من الملاحظ انه لا يوجد اتفاق بين الباحثين حول مفهوم الرضا الوظيفى نظرا لتعدد المجالات العلمية التى تناولته بالدراسة

فيعرف الرضا الوظيفى بانه درجة اشباع حاجات الفرد ويتحقق هذا الاشباع من خلال عدة عوامل منها ما يتعلق ببيئه العمل وبعضها يتعلق بالوظيفة الى يشغلها الفرد ،وهذه العوامل تجعل الفرد راضيا عن عمله ومحققا لطموحاته ورغباته .

ان مفهوم الرضا الوظيفى متعدد الجوانب ويتاثر بعوامل يعود بعضها الى العمل ذاته بينما يتعلق الاخر بجماعة العمل ،وبيئة العمل المحيطة وليس بالضرورة ان رضا الفرد عن جانب واحد يعنى رضاه التام او انه راض عن بقية جوانب الوظيفة وابعادها والشعور بالرضا هو حصيلة التفاعل بين ما يريد الفرد وبين ما يحصل عليه فعلا فى موقف معين .

ولا يمكن ان يتحقق الرضا الوظيفى الامن حلال نمط قياده ابداعى يشجع على الابداع والابتكار ويتعرف على احتياجات العاملين .

عوامل ومحددات الرضا الوظيفى(٧٩) :

- عوامل ذاتية داخلية تتعلق بنفسيات وحاجات الأفراد.
- عوامل ذاتية تتعلق بقدرات ومؤهلات ومهارات الأفراد.
- عوامل تنظيمية تتعلق بالفرد ومدى استعداده ورغبته فى الأداء والإنجاز.

- عوامل بيئية تتعلق بالظروف البيئية المؤثرة على الفرد (التنافس ، واقع المؤسسات المماثلة).
- عوامل سكنية بيئية تتعلق بالظروف البيئية المؤثرة على العمل (التطورات الاقتصادية والتشريعات الحكومية وتغيرات الأنظمة السياسية).
- عوامل تنظيمية تتعلق بظروف وشروط العمل.

ويعتبر الرضا الوظيفى المؤشر الفعال لجودة عملية الإشراف والقيادة ويتمثل ذلك فى وجود التعاون والتماسك والحماس فى أداء العمل ثم تكامل أهداف المؤسسة مع أهداف العاملين والسعى وراء تحقيق الأهداف المنشودة.

مظاهر الرضا الوظيفى :

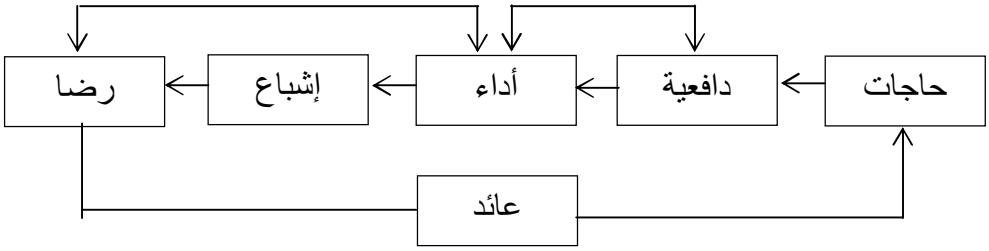
يمكن أن نستدل عن الرضا الوظيفى للعاملين من خلال بعض المظاهر التى تتصل بسلوك العاملين فى العمل ويمكن تسمية هذه المظاهر بنواتج الرضا عن العمل وهى[٨٠]:

- زيادة الإنتاجية وجودتها ، حيث أنه لا يمكن أن يكون الإنتاج ذو جودة عالية إلا من عمل عمال على درجة عالية من الرضا عن عملهم.
- قلة الفاقد والتالف وهى تكون عادة من عال راضين عن عملهم.
- انخفاض معدلات الغياب وقلة الشكاوى وندرة الصراعات والمنازعات فى بيئة العمل كلها مظاهر تدل على رضا واستقرار العاملين.
- الإبداع وتطوير العمل وتحسينه وانخفاض معدل دوران العمل كلها مؤشرات تدل على رضا العاملين لحد كبير من عملهم.

- الصورة الذهنية الإيجابية المحببة للمؤسسة والعمل بها والدفاع عنها والوقوف بجانبها كذلك أن يكون لدى العاملين انتماء وولاء لهذه المؤسسة يعد مظهر من مظاهر رضا العاملين عن عملهم.

كيفية حدوث الرضا الوظيفى :

يحدث عندما تتفاعل مجموعة من العوامل كالآتى :



شكل رقم (٢)

يعمل الأفراد للوصول إلى أهداف معينة وينشطون فى أعمالهم لاعتقادهم أن الأداء سيحقق لهم تلك الأهداف فبلوغهم هذه الأهداف يجعلهم أكثر رضا بمعنى أن الأداء سيؤدى إلى الرضا. هناك مجموعة من العوامل التى تتداخل لتحقق الرضا منها[٨٣] :

- الحاجات : يسعى الفرد لإشباع حاجاته عن طريق العمل.
- الدافعية : تحث الحاجات الفرد على التوجه نحو المصادر التى يشبع من خلالها حاجاته.
- الأداء : تتحول الدافعية إلى منشط للفرد وبوجه خاص فى العمل لاعتقاده أن الأداء وسيلة لإشباع حاجات الفرد.
- الإشباع : يؤدى الأداء الفعال إلى تحقيق الإشباع.

- الرضا : تمثل بلوغ الفرد هدفه من خلال الأداء الفعال فى عمله ويكون بذلك راضيًا عن عمله.

من المسلم به أن الرضا الوظيفى من أهم الموضوعات الرئيسية التى اهتم بها علماء السلوك التنظيمى والدارسين فى مجال الإدارة الصناعية والتجارية ، لقياس مدى التوافق بين الأفراد والمؤسسات التى يعملون بها ، فإذا كان الرضا الوظيفى مرتفعًا فإن الأفراد يميلون إلى بذل المزيد من الجهد لصالح مؤسساتهم.

أهمية الرضا الوظيفى :

تهدف الإدارة فى المؤسسات إلى تحقيق الرضا عن العمل للأفراد العاملين بها وتنمية مشاعر الانتماء والسلوك لديهم وذلك لضمان استمرار القوى العاملة بهذه المؤسسات وخاصة ذوى المهارات والتخصصات النادرة وتنمية السلوك الإبداعى لديهم وإيجاد الدافع لديهم لبذل مزيد من الجهد والأداء ، فتفوق الإنتاجية فى اليابان فى السبعينات والثمانينات من هذا القرن يعود أحد أسبابه إلى ارتفاع مستوى الرضا الوظيفى للعاملين فى المنظمات المختلفة وقد أكدت دراسات عديدة على أهمية الرضا الوظيفى لما له من تأثير مباشر على الفرد وما يحققه من إشباع لحاجاته ، الأمر الذى يجعله أكثر سعادة وإيجابية وأنه يؤدى إلى ارتفاع الكفاءة الإنتاجية فى المصانع والمؤسسات ودواوين الحكومة فالفرد الراضى عن عمله يقبل عليه ويكون سعيداً بذلك[٨٤].

نموذج لويلر فى الرضا الوظيفى Lawler Model :

قدم Lawler Edwerds نموذجًا لتجديد الرضا الوظيفى / والذى جاء نتيجة لبحوثه ودراساته المتواصلة مع زملائه من دراسته للرضا الوظيفى والدوافع فى الولايات المتحدة الأمريكية حيث وجد أن العمليات التى تحدد رضا الفرد فى الوظيفة هى تقريباً واحدة وذات علاقة وتقع فى ثلاثة أبعاد هى:

(١) الراتب Pay.

(٢) الإشراف Supervision.

(٣) الرضا عن العمل نفسه Satisfaction with the work itself.

ويرى لويلر أن الرضا يشير إلى الاختلاف بين شعور الشخص تجاه ما ينبغى أن يحصل عليه وما يحصل عليه بالفعل فالنموذج يتنبأ بأنه عندما يفوق إدراك عدالة المكافأة (الجزاء) كمية المكافأة الفعلية نتيجة عدم الرضا وعندما يتساوى إدراك عدالة المكافأة فالنتيجة هى الشعور بالذنب أو عدم الارتياح.

وتعد القيادة الإبداعية هى ذلك النمط القيادى الذى يركز على التغيير مع بناء رؤية واضحة ، وتحفيز ، وتشجيع العاملين على الإنجاز ، وتغيير وتعديل الأنظمة القائمة ، والعمل على التطوير الذاتى ليلائم هذه الرؤية[٨٥].

أصبح من الضرورى تطوير الوعى الإدراكى بأهمية التفكير الإبداعى لدى المدراء ؛ ليكونوا أكثر استعدادًا لمواجهة السيناريوهات غير المتوقعة ، وتصبح لديهم القدرة على التصور المستقبلى ، والتكيف بسرعة مع المتغيرات المفاجئة ؛ لتحقيق كل ما هو جديد ، ولتنمية موارد المؤسسة الداخلية ، والتى تمكنهم من معالجة مشكلات المستقبل.

ترى الباحثة أن بيئة العمل الداخلية الجيدة يمكن أن تساهم فى زيادة حماس العاملين ، ورغبتهم فى بذل الكثير من الجهد فى تحقيق أهداف المؤسسة ، والمثابرة فى مواجهة الأمور الصعبة ، وكذلك تزيد من قيمة العمل وأهميته ، وكل ذلك يؤدى إلى التفانى فى العمل ، والانهماك فيه.

إن تحسين ممارسات مديرى المدارس نحو موارد المدرسة سواء كانت هذه الموارد مادية ، أو بشرية ، وذلك بالمحافظة عليها وتطويرها ، وتحفيز الموارد البشرية ، وإيجاد

حلول مبدعة ومبتكرة للمشكلات التى تواجههم ؛ لتكون عونًا لهم على مواجهة التحديات ، وضغوط العمل الملقاة على عاتقهم، ونقل المدارس من المفهوم الروتينى المتعارف عليه للإبداع والابتكار ، ويسعى المدراء فى هذا الصدد إلى تحقيق جودة حياة وظيفية فعالة ، تحقق الرضا الوظيفى ، وتعزز الانتماء إلى المدرسة، وتعزز الدافعية لدى عامليها نحو العمل ؛ ليساعدهم ذلك على مواجهة الأعباء.

ترى الباحثة أن الارتقاء بجودة الحياة الوظيفية لن يتم إلا من خلال نمط قيادى إبداعى يتيح للقادة الاهتمام بالعاملين ، وبتجويد مستوى الحياة لديهم.

وقد أظهرت بعض الدراسات أن أنماط القيادة غيرالتقليدية والتى تتيح التفكير بحلول خارج الصندوق ملائمة تمامًا لما يحدث فى المجتمع من تغيرات غير متوقعة. فأكثر هذه الأنماط ملاءمة هو نمط القيادة الإبداعية ، حيث إنه كلما انتشر هذا النمط الإبداعى ، وأصبح أكثر فاعلية كلما زاد التأثير على جودة الحياة الوظيفية. ومع ذلك فإن القيادة الإبداعية تؤثر على أداء الموظف أيضًا ، ولكن بطريق غير مباشر ، حيث يكون تجويد الحياة الوظيفية هو الوسيط لإحداث هذا التغير[٨٦].

ملامح الجهود المصرية فى تحقيق الرضا الوظيفى فى مدارس التعليم الثانوى العام فى مصر:

تدرك الدولة مسؤوليتها تجاه تطوير التعليم إصلاحه والارتقاء به للوصول إلى التنافسية حيث أنه لا سبيل للرقى والتقدم إلا من خلال تعليم متطور ومواكب لتحديات العصر وقد وجهت الدولة اهتمامًا خاصة.

إن المرحلة الثانوية العامة هى أحد المراحل التعليمية المهمة ، والتى يجب أن تلقى اهتمامًا من جانب المسئولين عن العملية التعليمية ، للمدرسة الثانوية العامة أهمية فى النظام التعليمى فى مصر ؛ لأنها تقود الملتحقين بها إلى الفرص التعليمية

، والاجتماعية المنشودة ؛ فهى تؤدى إلى الجامعة التى تؤدى بدورها إلى المناصب القيادية المرموقة فى المجتمع(٨٧).

ويعد التعليم الثانوى من مستحدثات القرن التاسع عشر فى المجتمع المصرى ، شأنه شأن المدارس والأنظمة التى ظهرت فى مصر خلال ذلك القرن نتيجة العوامل الجديدة التى أخذت تغير فى حياة المجتمع ، فقد شهدت بدايات القرن التاسع عشر دخوله مرحلة تاريخية جديدة - فى عهد محمد على- بعد حقبة طويلة من العزلة والانغلاق ، وفقدان الصلة بأسباب المدنية الحديثة ، ووسائلها فى بلدان الشمال على الجانب الآخر من البحر الأبيض المتوسط(٨٨).

ولقد صممت وزارة التربية والتعليم برنامجًا للتعليم الثانوى العام ضمن الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعى (٢٠١٤- ٢٠٢٠) يتضمن الآتى(٨٩):

- زيادة استيعاب التعليم الثانوى ؛ ليفى بمتطلبات التعليم الإلزامى.
- تدعيم قدرات المعلمين ، والقيادات ، وكوادر التوجيه الفنى فى تطبيق منظومة تحديث التعليم الثانوى.
- تطوير نظام الإدارة والمتابعة والتقويم على مستوى التعليم الثانوى ، مما يضمن انضباط سير العملية التعليمية.
- تحسين جودة الحياة المدرسية لطلاب مرحلة التعليم الثانوية.
- تقديم نماذج إبداعية بمثابة أساس لاستمرار نظام التعليم الثانوى العام.

مما سبق، يتضح أن برنامج تطوير التعليم الثانوى يؤكد على ضرورة إكساب الطلاب للمهارات والقدرات اللازمة لمواجهة التحديات المستقبلية ، وكذلك العمل على تحسين جودة الحياة للطلاب.

ويتطلب تحقيق ذلك توافر قيادة واعية داخل المدرسة الثانوية لديها القدرة على الابتكار والإبداع، وتحفيز جميع العاملين نحو التميز ، والاختلاف ، ومعالجة جوانب القصور فى طرائق التدريس ، وممارسة الأنشطة ، والاستغلال الأمثل لكافة الموارد البشرية ، والمادية داخل المدرسة[٩٠].

وحرصاً من الوزارة على تحقيق هذه الأهداف ، وإزالة المعوقات نص الكتاب الدورى رقم (٤٥) لسنة ٢٠١٦ على ما يلى[٩١]:

- اتصال كافة المدارس بخدمة الإنترنت.
- الاشتراك فى بنك المعرفة المصرى.
- تزويد وتحديث كافة أجهزة الحاسب الآلى بالبرامج الحديثة.
- تفعيل استخدام السبورات الذكية.
- تحميل الكتب الدراسية على موقع الوزارة.
- تحميل المناهج الفاعلية من على موقع الوزارة.
- التأكد من إدراج كافة المدارس ضمن خطة الأنشطة التربوية.
- استكمال كافة أعمال الصيانة بالمدارس.
- تأهيل المسارح المدرسية لممارسة الأنشطة الخاصة بها.
- اشتراك الطلاب فى مسابقة المشروع القومى للقراءة.

- عدم دمج الفصول من أجل سد العجز فى أعداد المعلمين ، لأن رفع الكثافة يؤثر بالسلب على العملية التعليمية.

تبذل وزارة التربية والتعليم العديد من الجهود ؛ للارتقاء بالتعليم الثانوى ، ونظرًا لأن دور مدير المدرسة له أهمية بالغة حيث إن القيادة المدرسية الداعمة هى ضمان التنفيذ ، والتطبيق الحقيقى لرؤية المدرسة الثانوية ورسالتها ، فتم وضع عدد من المعايير لهذا المنصب[٩٢] :

- أن يكون قادرًا على توفير بيئة مدرسية تحقق رؤية المدرسة.
- التعامل بكفاءة مع المتغيرات الحادثة.
- تحقيق العدالة والانضباط العام بين العاملين بالمدرسة.
- استخدام أساليب ديمقراطية فى الحوار ، والمناقشة فى العمل.

وضمن الجهود التى تبذلها الوزارة نظرًا للاهتمام بأهمية منصب المدير ، فقد وضعت عدة شروط يجب توافرها لشغل وظيفة مدير المدرسة الثانوية العامة ، والتى تتمثل فى[٩٣] :

- الحصول على مؤهل عال تربوى ، أو مؤهل عال مناسب ، بالإضافة إلى شهادة (إجازة) التأهيل التربوى ، ويفضل الحاصل على مؤهل أعلى.
- تشغل بالاختيار ما بين وظيفة شاغلى معلم أول (أ) على الأقل مع قضاء مدة بينية قدرها أربع سنوات على الأقل فى ممارسة العمل الفعلى فى وظيفة معلم أول (أ) أو ما يعادلها.

- الحصول على تقريرين تقويم أداء بمرتبة فوق متوسط على الأقل فى السنتين السابقتين مباشرة على النظر فى شغل وظيفة مدير مدرسة.
- اجتياز برنامج التدريب المؤهل للوظيفة بهدف تمكينه من أداء وظيفته على الوجه الأكمل طبقاً لما تقرره الأكاديمية المهنية للمعلمين.
- توافر السمات من حيث الكفاءة ، والجدارة للمرشح من واقع الملفات ، والجوانب الأخلاقية ، والمهنية والثقافية التى تؤهله لشغل الوظيفة.

وفى بنود حرص الدولة والوزارة على التعليم ، فقد أصدرت حزمة من القرارات الوزارية والجمهورية التى من شأنها الارتقاء بجودة المدرسة الثانوية العامة ، والتى يمكن حصرها فى الآتى :

(١) القرار الوزارى رقم (٣٧٨) لسنة ٢٠١٤ بشأن إعادة تنظيم مجلس الأمناء والآباء والمعلمين ، والذى أقر بضرورة مشاركة أفراد من المجتمع المدنى من المهتمين بالعملية التعليمية.

(٢) القرار الوزارى رقم (١٦٤) لسنة ٢٠١٦ بشأن اعتماد بطاقات وصف أعضاء هيئة التعليم ، والذى من خلاله تم وضع شروط جديدة لاختيار أعضاء الإدارة المدرسية ، كما هو موضح سابقاً.

(٣) القرار الوزارى رقم (٩٩) لسنة ٢٠٠٢ بشأن إنشاء وحدة المعلومات والإحصاء ، والذى استنتجه كتاب دورى رقم (٤) بتاريخ ٢٠١٢ والذى أكد على ضرورة تفعيل القرار الوزارى ، وضرورة تواجد قاعدة بيانات لكل مدرسة ، وصفحة الكترونية يتم من خلالها التعامل مع الإدارات والمديريات التعليمية.

(٤) القرار بشأن وحدة الجودة رقم (١٣٨) لسنة ٢٠١٢ بكل من المديريات ، والإدارات التعليمية ، والمدارس.

(٥) القرار الوزارى رقم (١٧٩) لسنة ٢٠١٧ بشأن لائحة الانضباط المدرسى ، والتى تحدد حقوق، ومسئوليات ، وواجبات المعلمين ، وإدارة المدرسة نحو الطالب.

(٦) إنشاء الأكاديمية المهنية للمعلمين بقرار جمهورى (رقم ١٢٩ لسنة ٢٠٠٨) لتحقيق التنمية المهنية لجميع العاملين فى حقل التعليم من معلمين ، وإدارة مدرسية.

(٧) إنشاء مركز لإعداد القادة والذى يتبع وزارة التربية والتعليم بقرار وزارى رقم ١١٩ لسنة ٢٠١٤ ، والذى يعد برامج تدريبية فى جميع المجالات التربوية ، والتكنولوجية لجميع القيادات التعليمية.

ويتضح مما سبق ، أن مثل هذه القرارات يؤدى إلى تحقيق إصلاح إدارى فى المدرسة الثانوية العامة فى مصر ، ويتيح لها وضعًا تنافسيًا أفضل ، فبعض القرارات الخاصة بإنشاء بعض الوحدات سواء التى تتعلق بالتدريب ، أو الجودة أو المعلومات تعمل على تحقيق التنمية المهنية ، وتحسين جودة الأداء بالمدرسة.

ومن الجدير بالذكر الاهتمام بالمعلمين ؛ نظرًا لطبيعة عملهم ، وتقديرًا من المجتمع لدورهم ، ورسالتهم ، يتم التعامل معهم ككادر خاص ، لهم قانون يحدد مهامهم ، وينظم شئون عملهم ، ويمنحهم حوافز ومكافآت خاصة ، وذلك لتشجيعهم وحتى تتحسن ظروفهم المادية ، وهو قانون الكادر رقم ١٥٥ لسنة ٢٠٠٧ بشأن أعضاء هيئة التعليم[٩٤].

يتضح من ذلك الاهتمام بالجوانب المادية للمعلم ، والعمل على جعلها تلائم مكانة المعلم مما يتوافق مع الرضا الوظيفى.

كما أن اقتراح كادر المعلمين يشكل أحد المداخل التى يتوقع أن يكون لها تأثير إيجابى على التنمية المهنية للمعلمين ، وتوفير طاقة توجيهية على مستوى المدرسة تتمثل فى المستويات العليا من الكادر (معلم خبير ، كبير معلمين) من جانب توفير حافز مادى للمعلمين كدافع ؛ لتحسين مستوى الأداء فى الفصل ، ويتضح أن عدد الغالبية من المعلمين تقع فى درجة معلم أول ومعلم أول أ، ويلاحظ أنها تتركز فى المرحلة الابتدائية، فى حين تزيد الدرجات العليا من الكادر فى المرحلة الثانوية[٩٥].

من خلال ما سبق ، يتضح أن التعليم فى مصر يحتاج إلى الإصلاح ، وعملية الإصلاح هذه تستدعى الربط بين خطط الإصلاح العامة ، وتجويدها مع تحسين مسيرة التنمية البشرية ، فهناك علاقة وطيدة بين التقدم فى جهود الإصلاح التعليمى ، والتقدم فى ميادين التنمية الاقتصادية ، حيث إن الثانية تعتمد بشدة على الأولى ، ولا شك أن تطوير التعليم قضية بالغة الأهمية ، إذ لا تنمية إلا بتطوير التعليم ، ولا يمكن تطوير العاملين بالتعليم إلا فى إطار تنمية شاملة ، والعمل المستمر على تحسين وضعهم.

استهدفت الدراسة الحالية التعرف على علاقة القيادة الإبداعية بتحقيق الرضا الوظيفى بالمدارس الثانوى العام قامت الباحثة بإعداد استبانة لتحديد العلاقة بين القيادة الإبداعية بأبعادها والرضا الوظيفى كنتيجة لتطبيق نمط القيادة الإبداعية وقد تم توزيع الاستبانة على (٣٨٥) معلماً وإدارياً بالمدارس الثانوى العام فى خمس إدارات تعليمية وهم (أبو كبير – ههيا – كفر صقر – الإبراهيمية – العاشر من رمضان) كعينة ممثلة لمدارس الثانوى العام بمحافظة الشرقية ، وقد تم استخدام برنامج (SPSS) لتحليل بيانات الاستبانة اعتماداً على المتوسطات الحسابية ومعاملات الفا لكرونباخ وللأبعاد ومعاملات الثبات بالتجزئة النصفية (بطريقتى سبيرمان – براون ، جتمان) ومعاملات الارتباط وغيرها.

التطبيق الميدانى الميدانى للقيادة الإبداعية كمدخل لتحقيق الرضا الوظيفى لمدارس الثانوية العام بمحافظة الشرقية :

ويتناول الفصل الميدانى الخطوات التالية :

أولاً : أهداف الدراسة الميدانية.

ثانياً : خطوات بناء الدراسة الميدانية.

ثالثاً : صدق الاستبانة وثباتها.

رابعاً : وصف مجتمع وعينة الدراسة.

خامساً : المعالجة الإحصائية.

سادساً : نتائج الدراسة الميدانية.

١. **منهج الدراسة:** تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي في الدراسة الحالية.

٢. **أداة الدراسة: تمثلت أداة الدراسة الميدانية في استبانة بعنوان: القيادة الإبداعية كمدخل لتحقيق الرضا الوظيفى بالمدارس الثانوية العامة بمحافظة الشرقية.**

القيادة الإبداعية: ويندرج تحت هذا المحور خمسة أبعاد فرعية هي: (أصالة التفكير (٤ عبارات)، والطلاقة (٥ عبارات)، والمرونة (٥ عبارات)، والحساسية للمشكلات (٥ عبارات)، وتحمل المخاطرة (٥ عبارات). **وبذلك يصبح عدد عبارات المحور الأول (٢٤) عبارة.**

تم عرض الاستبانة في الصورة الأولية على مجموعة من المحكمين، وتم إجراء كافة التعديلات التي اتفق عليها معظم المحكمين في بعض عبارات الاستبانة وفقاً

لآرائهم، وبذلك تصبح الاستبانة (القيادة الإبداعية ودورها في تجويد الحياة الوظيفية بالمدارس الثانوية العامة بمحافظة الشرقية) في صورتها النهائية بعد التحكيم مكونة من (٨١) عبارة أيضاً، وكانت طريقة الاستجابة على عبارات الاستبانة من خلال اختيار أحد البدائل الخمسة (موافق تماماً – موافق – لا أدري – غير موافق – غير موافق تماماً)، وهي تأخذ تقديرات (٥- ٤- ٣- ٢- ١) لجميع العبارات على الترتيب.

١. عينة الدراسة:

بلغت عينة الدراسة الميدانية النهائية (٣٨٥) معلماً تم اختيارهم من خمس إدارات تعليمية مختلفة، بعد حذف عدد (٥) استبانات لاستجابة أفرادها بشكل عشوائي وحصولهم على الدرجة النهائية في الاستبانة من إدارة أبو كبير التعليمية، والجدول التالي يبين أعداد المعلمين في تلك الإدارات التعليمية:

جدول (١) عدد المعلمين (مجتمع الدراسة وعينة الدراسة النهائية) بالمدارس الثانوية العامة بالإدارات التعليمية المختلفة في محافظة الشرقية

م	الإدارة التعليمية	مجتمع الدراسة	عينة الدراسة
١	أبو كبير التعليمية	٨٥٦	٩٤
٢	كفر صقر التعليمية	٤٤٦	٧٩
٣	الإبراهيمية التعليمية	٣٤٧	٧٢
٤	ههيا التعليمية	٧٣٧	٧٥
٥	العاشر من رمضان التعليمية	٦٦٨	٦٥
	الإجمالي	**٣٠٥٤**	**٣٨٥**

اسباب الخصائص السيكومترية للاستبانة:

تم تطبيق الاستبانة في الصورة الأولية المكونة من (٨١) عبارة على عينة استطلاعية (عددها ن = ٥٠) معلماً بالمدارس الثانوية العامة تم اختيارهم من إدارة أبو كبير التعليمية بمحافظة الشرقية. وتم استخدام بيانات هذه العينة للتحقق من ثبات وصدق الاستبانة باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS 25.0) كما يلي:

أولاً: ثبات عبارات الاستبانة:

(١) الثبات بطريقة الاتساق الداخلي لعبارات الاستبانة:

تم حساب الثبات وفق هذه الطريقة من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجات العبارات لكل بعد فرعي والدرجات الكلية لهذا البعد الفرعي بالنسبة لمحوري الاستبانة، والنتائج موضحة كما يلي:

جدول (٢) معاملات الارتباط بين درجات العبارات للأبعاد الفرعية والدرجات الكلية لهذه الأبعاد الفرعية بالنسبة للمحور الأول للاستبانة (القيادة الإبداعية)

(١) أصالة التفكير		(٢) الطلاقة		(٣) المرونة		(٤) الحساسية للمشكلات		(٥) تحمل المخاطرة	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٦٦٢**	٥	٠,٧٩٩**	١٠	٠,٧٠٦**	١٥	٠,٦٣٢**	٢٠	٠,٧٤٠**
٢	٠,٧٤١**	٦	٠,٧٤٧**	١١	٠,٧٥٢**	١٦	٠,٧٨٧**	٢١	٠,٦٨٠**
٣	٠,٧٩٤**	٧	٠,٦٧١**	١٢	٠,٨٣٧**	١٧	٠,٨٣٨**	٢٢	٠,٧٨٦**
٤	٠,٨٦٢**	٨	٠,٨١٧**	١٣	٠,٦٨٥**	١٨	٠,٨١٠**	٢٣	٠,٨١١**
		٩	٠,٨٥٥**	١٤	٠,٦٥٠**	١٩	٠,٨٤٢**	٢٤	٠,٧٣٩**

** دال عند مستوى دلالة (٠,٠١)

يتضح من الجدول رقم (٢) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يدل على الاتساق الداخلي لعبارات الاستبانة، وهذا يعني أنها ثابتة.

(٢) الثبات بطريقة معامل ألفا لـ "كرونباخ":

تم حساب الثبات وفق هذه الطريقة من خلال حساب معاملات ألفا العام لـ "كرونباخ" للأبعاد الفرعية لمحوري الاستبانة، ثم حساب معاملات ألفا (مع حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للبعد الفرعي)، والنتائج موضحة كما يلي:

جدول (٣)معاملات ألفا لـ "كرونباخ" للأبعاد الفرعية للمحور الأول للاستبانة (القيادة الإبداعية)

(١) أصالة التفكير		(٢) الطلاقة		(٣) المرونة		(٤) الحساسية للمشكلات		(٥) تحمل المخاطرة	
رقم العبارة	معامل ألفا مع حذف درجة العبارة	رقم العبارة	معامل ألفا مع حذف درجة العبارة	رقم العبارة	معامل ألفا مع حذف درجة العبارة	رقم العبارة	معامل ألفا مع حذف درجة العبارة	رقم العبارة	معامل ألفا مع حذف درجة العبارة
١	٠,٧٥٥	٥	٠,٧٨٩	١٠	٠,٧٣٧	١٥	٠,٨٤٩	٢٠	٠,٧٦٤
٢	٠,٧٢٣	٦	٠,٨٢٢	١١	٠,٧٣٦	١٦	٠,٨٠٢	٢١	٠,٧٨٨
٣	٠,٦٨٩	٧	٠,٨٣٨	١٢	٠,٦٧٨	١٧	٠,٧٨٣	٢٢	٠,٧٦١
٤	٠,٦٤٩	٨	٠,٧٨٣	١٣	٠,٧٥٤	١٨	٠,٨٠٠	٢٣	٠,٧٣٧
		٩	٠,٧٦٦	١٤	٠,٧٦٣	١٩	٠,٧٩٥	٢٤	٠,٧٧٩
معامل ألفا للبعد = ٠,٧٦٦		معامل ألفا للبعد = ٠,٨٣٤		معامل ألفا للبعد = ٠,٧٧٧		معامل ألفا للبعد = ٠,٨٤٠		معامل ألفا للبعد = ٠,٨٠٤	

يتضح من الجدول رقم (٣) أن جميع قيم معاملات ألفا (مع حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للبعد الفرعي) أقل من أو تساوي معامل ألفا للبعد الفرعي بالنسبة لمحوري الاستبانة، عدا (٧) عبارات أرقام: (٧) من البعد الفرعي (الطلاقة)، و (١٥) من البعد الفرعي (الحساسية للمشكلات)، و (٣١) من البعد الفرعي (النمط القيادي)، و (٤٠) من البعد الفرعي (البيئة المادية والصحية)، و (٦٣) من البعد الفرعي (العلاقات الإنسانية)، و (٦٦) من البعد الفرعي (التوازن بين العمل والحياة)، و (٧٢) من البعد الفرعي (المشاركة في اتخاذ القرارات)، حيث كانت معاملات ألفا للبعد الفرعي (مع حذف درجة كل منها) أكبر من معامل ألفا للبعد الفرعي، وهذا يعني أنها غير ثابتة ويتم حذفها.

(٣) الثبات بطريقة التجزئة النصفية:

تم حساب الثبات بالتجزئة النصفية للأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمحوري الاستبانة بطريقة سبيرمان/ براون في حالة تساوي أو اقتراب تباين نصفي البعد الفرعي لكل محور، وبطريقة جتمان في حالة عدم تساوي أو اختلاف تباين نصفي البعد الفرعي لكل محور، والنتائج موضحة كما يلي:

جدول (٤)

معاملات الثبات بالتجزئة النصفية (بطريقتي: سبيرمان/براون، وجتمان) للأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمحور الأول للاستبانة (القيادة الإبداعية)

القيادة الإبداعية	تباين النصف الأول للبعد الفرعي	تباين النصف الثاني للبعد الفرعي	سبيرمان /براون & جتمان
(١) أصالة التفكير	١,٣٠٢	٢,٠٢٥	٠,٧٢٧
(٢) الطلاقة	٤,١٥١	٢,٤٦٩	٠,٨٨٩
(٣) المرونة	٣,٢٨٢	١,٨٥١	٠,٨٤٢
(٤) الحساسية للمشكلات	٥,٩١٩	٢,٨٧٧	٠,٨٢٨
(٥) تحمل المخاطرة	٦,٥٠٨	٢,٧٨٦	٠,٧٥٧
الدرجة الكلية	٤١,٤٢٢	٤٦,٣٣٣	٠,٩٥٧

يتضح من الجدول رقم (٤) أن جميع قيم معاملات الثبات بالتجزئة النصفية لجميع الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمحوري الاستبانة بطريقتي: سبيرمان/ براون، وجتمان، قيم مرتفعة، وتدل على ثبات الأبعاد الفرعية وثبات الاستبانة ككل.

ثانياً: صدق عبارات الاستبانة:

(١) الصدق بطريقة الاتساق الداخلي للأبعاد:

تم حساب صدق الاستبانة وفق هذه الطريقة من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد الفرعية والدرجات الكلية لمحوري الاستبانة، والنتائج موضحة كما يلي :

جدول (٥)

يوضح معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد الفرعية والدرجات الكلية للمحور الأول للاستبانة

(القيادة الإبداعية)

القيادة الإبداعية	معاملات الارتباط مع الدرجة الكلية
(١) أصالة التفكير	٠,٧٤٩**
(٢) الطلاقة	٠,٨٤٤**
(٣) المرونة	٠,٧٧٢**
(٤) الحساسية للمشكلات	٠,٨٩٦**
(٥) تحمل المخاطرة	٠,٦٦٦**
** دال عند مستوى دلالة (٠,٠١)	

يتضح من الجدول رقم (٥) أن جميع معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد الفرعية والدرجات الكلية لمحوري الاستبانة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يدل على صدق الأبعاد الفرعية للاستبانة.

(٢) الصدق بطريقة معامل الارتباط:

تم حساب الصدق وفق هذه الطريقة بحساب معاملات الارتباط بين درجات العبارات ودرجات الأبعاد الفرعية التي تنتمي لها (محذوفاً منها درجة العبارة)، باعتبار مجموع درجات بقية العبارات محكاً للعبارة وكانت النتائج كما يلي:

جدول (٦)

معاملات الارتباط بين درجات عبارات الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لها (محذوفاً منها درجة العبارة) بالنسبة للمحور الأول للاستبانة (القيادة الإبداعية)

(١) أصالة التفكير		(٢) الطلاقة		(٣) المرونة		(٤) الحساسية للمشكلات		(٥) تحمل المخاطرة	
رقم العبارة	معامل الارتباط مع حذف درجة العبارة	رقم العبارة	معامل الارتباط مع حذف درجة العبارة	رقم العبارة	معامل الارتباط مع حذف درجة العبارة	رقم العبارة	معامل الارتباط مع حذف درجة العبارة	رقم العبارة	معامل الارتباط مع حذف درجة العبارة
١	٠,٤٨٢**	٥	٠,٦٨٠**	١٠	٠,٥٥١**	١٥	٠,٤٧٢**	٢٠	٠,٦٠٦**
٢	٠,٥٤٠**	٦	٠,٥٦٩**	١١	٠,٥٥٦**	١٦	٠,٦٧٧**	٢١	٠,٥١٤**
٣	٠,٦٠٣**	٧	٠,٤٩٣**	١٢	٠,٧٠٣**	١٧	٠,٧٣٧**	٢٢	٠,٦١٢**
٤	٠,٦٧٧**	٨	٠,٦٩٣**	١٣	٠,٤٩٤**	١٨	٠,٦٧٣**	٢٣	٠,٦٨٣**
		٩	٠,٧٦٢**	١٤	٠,٤٦٢**	١٩	٠,٧٠٢**	٢٤	٠,٥٥٣**

** دال عند مستوى دلالة (٠,٠١)

يتضح من الجدولين رقم (٦) أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) أو (٠,٠١)، عدا عبارتين فقط بالمحور الثاني للاستبانة وهما: العبارة رقم (٣١) من البعد الفرعي (النمط القيادي)، والعبارة رقم (٦٣) من البعد الفرعي (العلاقات الإنسانية)، حيث كانت معاملات ارتباط درجات كل منها بدرجة البعد الذي تنتمي له (محذوفاً منها درجة العبارة) غير دالة إحصائياً، وهذا يعني أن هاتين العبارتين غير صادقتين، ويتم حذفهما.

من إجمالي الإجراءات السابقة للثبات والصدق يتضح أن جميع العبارات لمحوري الاستبانة ثابتة وصادقة، عدا عبارتين فقط بالمحور الثاني للاستبانة وهما: العبارة رقم (٣١) من البعد الفرعي (النمط القيادي)، والعبارة رقم (٦٣) من البعد

الفرعي (العلاقات الإنسانية)، حيث أظهرت النتائج أنهما غير ثابتتين وغير صادقتين، وبالتالي تم حذفهما بشكل نهائي، وأصبحت الصورة النهائية للاستبانة مكونة من (٧٩) عبارة، موزعة على النحو التالي:

- **يتضمن المحور الأول للاستبانة (القيادة الإبداعية) عدد (٢٤) عبارة متمثلة في:**
  - البعد الفرعي الأول (أصالة التفكير) ويتكون من (٤) عبارات.
  - البعد الفرعي الثاني (الطلاقة) ويتكون من (٥) عبارات.
  - البعد الفرعي الثالث (المرونة) ويتكون من (٥) عبارات.
  - البعد الفرعي الرابع (الحساسية للمشكلات) ويتكون من (٥) عبارات.
  - البعد الفرعي الخامس (تحمل المخاطرة) ويتكون من (٥) عبارات.

تحليل نتائج الدراسة الميدانية :

تقوم الباحثة في هذا الجزء بتحليل نتائج الدراسة الميدانية، وذلك على النحو التالي:

لتحديد فئات درجة الاستجابة على مقياس ليكرت الخماسي، تم الاعتماد على مدى الاستجابة كما يلي: (من ١ – أقل من ١,٨٠) تكون فئة درجة الاستجابة ضعيفة جداً، و (من ١,٨٠– أقل من ٢,٦٠) تكون فئة درجة الاستجابة ضعيفة، و (من ٢,٦٠– أقل من ٣,٤٠) تكون فئة درجة الاستجابة متوسطة، و(من ٣,٤٠– أقل من ٤,٢٠) تكون فئة درجة الاستجابة كبيرة، و (من ٤,٢٠– ٥) تكون فئة درجة الاستجابة كبيرة جداً.

أولاً: القيادة الإبداعية:

تم حساب التكرارات والنسب المئوية لاستجابات عينة الدراسة على عبارات الأبعاد الفرعية للمحور الأول للاستبانة، ثم حساب قيم (كا٢) لتحديد دلالة الفروق بين النسب المئوية باستخدام برنامج الـ (SPSS 25.0)، ويتضح ذلك كما يلي:

البعد الفرعي الأول (أصالة التفكير) :

تتمثل نتائج استجابات معلمي المدارس الثانوية العامة بالنسبة للبعد الفرعي الأول (أصالة التفكير) فيما يلي:

جدول (٧)

حساب التكرارات والنسب المئوية وقيم كا٢ لدلالة الفروق بين استجابات عينة الدراسة على البعد الفرعي الأول (أصالة التفكير) من المحور الأول للاستبانة (ن = ٣٨٥)

م	العبارات	التكرار (ك) والنسبة المئوية (٪)	استجابات عينة الدراسة					المتوسط الحسابي	قيم كا٢ ودلالتها الإحصائية	الترتيب	الدرجة
			موافق تماماً	موافق	لا أدري	غير موافق	غير موافق تماماً				
١	تحث قيادة المدرسة مرؤوسيها على إنجاز الأعمال بشكل متطور	ك	٢٢١	١٤٩	٤	١١	-	٤,٥١	٣٥٤,٥ ◆◆	١	كبيرة جداً
		٪	٥٧,٤	٣٨,٧	١,٠	٢,٩	-				
٢	تبحث قيادة المدرسة عن الأفكار الجديدة لتطوير أساليب العمل الإداري	ك	١٩٠	١٦٠	١٥	١٧	٣	٤,٣٤	٤٢٣,١ ◆◆	٢	كبيرة جداً
		٪	٤٩,٤	٤١,٦	٣,٩	٤,٤	٠,٨				

م	العبارات	التكرار (ك) والنسبة المئوية (٪)	استجابات عينة الدراسة					المتوسط الحسابي	قيم كا٢ ودلالتها الإحصائية	الترتيب	الدرجة
			موافق تماماً	موافق	لا أدري	غير موافق	غير موافق تماماً				
٣	تقدم قيادة المدرسة حلولا عملية مميزة لمشكلات العمل الإداري	ك	١٥٤	١٨٨	٢٦	١٥	٢	٤,٢٤	٣٩٣,٨**	٣	كبيرة جداً
		٪	٤٠,٠	٤٨,٨	٦,٨	٣,٩	٠,٥				
٤	تطرح قيادة المدرسة أفكارا عميقة لحل مشكلات العمل الإداري	ك	١١٦	٢٢١	٢٠	٢٢	٦	٤,٠٩	٤٣٦,٠**	٤	كبيرة
		٪	٣٠,١	٥٧,٤	٥,٢	٥,٧	١,٦				
المتوسط الوزني للبعد		٤,٢٩٥									كبيرة جداً

(**): تدل على مستوى دلالة (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط الوزني للبعد الفرعي (أصالة التفكير) قدره (٤,٢٩٥) وبدرجة (كبيرة جداً).

ومن تحليل النتائج الواردة في الجدول السابق رقم (٧) يتضح ما يلي:

- جاءت العبارة رقم (١) وهي: "تحث قيادة المدرسة مرؤوسيها على إنجاز الأعمال بشكل متطور" في المرتبة الأولى بمتوسط قدره (٤,٥١) وبدرجة (كبيرة جداً)، وأن قيمة كا٢ تساوي (٣٥٤,٥) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) لصالح الاستجابة (موافق تماماً)، ويرجع ذلك إلى أهمية تشجيع قيادة المدرسة المرؤوسين على الإنجاز وحثهم على العمل وهم أكثر واقعية.
- جاءت العبارة رقم (٢) وهي: "تبحث قيادة المدرسة عن الأفكار الجديدة لتطوير

أساليب العمل الإداري" في المرتبة الثانية بمتوسط قدره (٤,٣٤) وبدرجة (كبيرة جداً)، وأن قيمة كا٢ تساوي (٤٢٣,١) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) لصالح الاستجابة (موافق تماماً)، ويرجع ذلك إلى تفرد القائد المبدع فى السعى وراء الأفكار الجديدة غير المألوفة وهذا يدل على التحول التدريجى من النمط التقليدى إلى النمط الإبداعى.

- جاءت العبارة رقم (٣) وهي: "تقدم قيادة المدرسة حلولا عملية مميزة لمشكلات العمل الإداري" في المرتبة الثالثة بمتوسط قدره (٤,٢٤) وبدرجة (كبيرة جداً)، وأن قيمة كا٢ تساوي (٣٩٣,٨) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) لصالح الاستجابة (موافق)، ويرجع ذلك إلى أهمية وجود جانب تطبيقى للرؤى والاستراتيجيات التى يتمتع بها القائد وهوما يسعى لتقديمه من تقديم لعدة حلول لحل المشكلات الإدارية.

- جاءت العبارة رقم (٤) وهي: "تطرح قيادة المدرسة أفكارا عميقة لحل مشكلات العمل الإداري" في المرتبة الأخيرة بمتوسط قدره (٤,٠٩) وبدرجة (كبيرة)، وأن قيمة كا٢ تساوي (٤٣٦,٠) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) لصالح الاستجابة (موافق)، ويرجع ذلك إلى تفرد نمط القيادة الإبداعى عن غيره من الأنماط فى طرح الأفكار العميقة المتنوعة وغير التقليدية.

البعد الفرعي الثاني (الطلاقة) :

تتمثل نتائج استجابات معلمي المدارس الثانوية العامة بالنسبة للبعد الفرعي الثاني (الطلاقة) فيما يلي:

جدول (٨)

حساب التكرارات والنسب المئوية وقيم كا٢ لدلالة الفروق بين استجابات عينة الدراسة على البعد الفرعي الثاني (الطلاقة) من المحور الأول للاستبانة (ن = ٣٨٥)

م	العبارات	التكرار والنسبة المئوية (٪)	استجابات عينة الدراسة					المتوسط الحسابي	قيم كا٢ ودلالتها الإحصائية	الترتيب	الدرجة
			موافق تماماً	موافق	لا أدري	غير موافق	غير موافق تماماً				
٥	تتسم قيادة المدرسة بالقدرة على سرعة اتخاذ القرار المناسب في مواقف عدة	ك	١٤٧	١٩٧	١٣	٢٣	٥	٤,١٩	٤٠٩,٠ ❖❖	١	كبيرة
		٪	٣٨,٢	٥١,٢	٣,٤	٦,٠	١,٣				
٦	تدمج قيادة المدرسة الأفكار المطروحة لحل المشكلة فى فكرة واحدة	ك	١٠٢	١٨٧	٤٦	٤٢	٨	٣,٨٦	٢٥٥,٥ ❖❖	٤	كبيرة
		٪	٢٦,٥	٤٨,٦	١١,٩	١٠,٩	٢,١				
٧	تعبر قيادة المدرسة بطلاقة عن أفكارها	ك	١١٣	٢١٧	٣٥	١٥	٥	٤,٠٩	٤١١,٥ ❖❖	٢	كبيرة
		٪	٢٩,٤	٥٦,٤	٩,١	٣,٩	١,٣				

م	العبارات بالفاظ مختلفة	التكرار (ك) والنسبة المئوية (٪)	استجابات عينة الدراسة: موافق تماماً	موافق	لا أدري	غير موافق	غير موافق تماماً	المتوسط الحسابي	قيمة كا٢ ودلالتها الإحصائية	الترتيب	الدرجة
٨	تمتلك قيادة المدرسة مهارات كافية لإقناع المرؤوسين بالأفكار الجديدة	ك	١٥٨	١٨٠	١٥	٢٥	٧	٤,١٩	٣٧١,٧ **	١	كبيرة
		٪	٤١,٠	٤٦,٨	٣,٩	٦,٥	١,٨				
٩	تقدم قيادة المدرسة أكثر من فكرة خلال فترة زمنية قصيرة	ك	٨٧	٢٢٥	٣٣	٣٥	٥	٣,٩٢	٤٠١,١ **	٣	كبيرة
		٪	٢٢,٦	٥٨,٤	٨,٦	٩,١	١,٣				
المتوسط الوزني للبعد			٤,٠٥								كبيرة

(**) : تدل على مستوى دلالة (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط الوزني للبعد الفرعي (الطلاقة) قدره (٤,٠٥) وبدرجة (كبيرة)، ويرجع ذلك إلى أهمية المهارات العقلية والتى تسمح بانسياب الأفكار بحرية تامة كما أنها تتيح فهم المعلومات وأن المدير الذى يتمتع بهذه المهارة يتمكن من جمع عدد لا حصر له من الأفكار.

ومن تحليل النتائج الواردة في الجدول السابق رقم (٨) يتضح ما يلي:

- جاءت العبارتين رقم (٥)، و (٨) وهما: "تتسم قيادة المدرسة بالقدرة على سرعة اتخاذ القرار المناسب في مواقف عدة"، و "تمتلك قيادة المدرسة مهارات كافية لإقناع المرؤوسين بالأفكار الجديدة" في المرتبة الأولى بمتوسط قدره (٤,١٩) وبدرجة (كبيرة)، وأن قيمة كا٢ تساوي (٤٠٩,٠)، و (٣٧١,٧) على الترتيب وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) لصالح الاستجابة (موافق)، ويرجع ذلك إلى ضرورة اتخاذ القرار المناب فى الوقت المناسب وإقناع المرؤوسين بالأفكار الجديدة لما لذلك من أهمية كبيرة فى حل المشكلات التى تواجه العمل لإدارى.

- جاءت العبارة رقم (٧) وهي: "تعبر قيادة المدرسة بطلاقة عن أفكارها بألفاظ مختلفة" في المرتبة الثانية بمتوسط قدره (٤,٠٩) وبدرجة (كبيرة)، وأن قيمة كا٢ تساوي (٤١١,٥) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) لصالح الاستجابة (موافق)، ويرجع ذلك إلى أهمية صياغة الأفكار بمل مفهومة ولا تحتمل أكثر من معنى وضرورة وضوح الأفكار أياً كانت الصياغة اللغوية.

- جاءت العبارة رقم (٩) وهي: "تقدم قيادة المدرسة أكثر من فكرة خلال فترة زمنية قصيرة" في المرتبة الثالثة بمتوسط قدره (٣,٩٢) وبدرجة (كبيرة)، وأن قيمة كا٢ تساوي (٤٠١,١) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) لصالح الاستجابة (موافق)، ويرجع ذلك إلى قدرة القائد المبدع على تقديم عدة أفكار والاستفادة من أفكار العاملين معه واستثمارها.

- جاءت العبارة رقم (٦) وهي: "تدمج قيادة المدرسة الأفكار المطروحة لحل المشكلة فى فكرة واحدة" في المرتبة الأخيرة بمتوسط قدره (٣,٨٦) وبدرجة (كبيرة)، وأن قيمة كا٢ تساوي (٢٥٥,٥) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) لصالح الاستجابة (موافق).

ويمكن تفسير نتائج عينة الدراسة على عبارات البعد الفرعي (الطلاقة) ويرجع ذلك إلى ما يقوم به القائد من دمج للأفكار حتى لا يحدث تشويش من تداخل الأفكار.

البعد الفرعي الثالث (المرونة) :

تتمثل نتائج استجابات معلمي المدارس الثانوية العامة بالنسبة للبعد الفرعي الثالث (المرونة) فيما يلي:

جدول (٩)

حساب التكرارات والنسب المئوية وقيم كا٢ لدلالة الفروق بين استجابات عينة الدراسة على البعد الفرعي الثالث (المرونة) من المحور الأول للاستبانة (ن = ٣٨٥)

م	العبارات	التكرار (ك) والنسبة المئوية (٪)	استجابات عينة الدراسة					المتوسط الحسابي	قيمة كا٢ ودلالتها الإحصائية	الترتيب	الدرجة
			موافق تماماً	موافق	لا أدري	غير موافق	غير موافق تماماً				
١٠	تقدم قيادة المدرسة حلولا متنوعة لمشاكل العمل الإداري	ك	٩٤	٢٣٧	٣٥	١٨	١	٤,٠٥	◆◆٤٧٩,٤	٣	كبيرة
		٪	٢٤,٤	٦١,٦	٩,١	٤,٧	٠,٣				
١١	تبادر قيادة	ك	١٢٧	١٩٩	٣٠	٢٥	٤	٤,٠٩	◆◆٣٥٨,٨	٢	كبيرة

م	العبارات	التكرار (ك) والنسبة المئوية (٪)	استجابات عينة الدراسة					المتوسط الحسابي	قيمة كا٢ ودلالتها الإحصائية	الترتيب	الدرجة
			موافق تماماً	موافق	لا أدري	غير موافق	غير موافق تماماً				
	المدرسة تلقائيًا في تقديم الأفكار لتحسين الأداء	٪	٣٣,٠	٥١,٧	٧,٨	٦,٥	١,٠				
١٢	تعمل قيادة المدرسة بعقل متفتح أمام الأفكار الجديدة في مجال العمل الإداري	ك	١٢٨	٢٢٠	١٥	١٧	٥	٤,١٧	٤٦٣,٤◆◆	١	كبيرة
		٪	٣٣,٢	٥٧,١	٣,٩	٤,٤	١,٣				
١٣	تتقبل قيادة المدرسة	ك	١٣٠	١٨٨	٢٥	٣٥	٧	٤,٠٤	٣١٨,٢◆◆	٤	كبيرة
		٪	٣٣,٨	٤٨,٨	٦,٥	٩,١	١,٨				

م	العبارات	التكرار (ك) والنسبة المئوية (٪)	استجابات عينة الدراسة					المتوسط الحسابي	قيمة كا٢ ودلالتها الإحصائية	الترتيب	الدرجة
			موافق تماماً	موافق	لا أدري	غير موافق	غير موافق تماماً				
	اختلاف الافكار وتستفيد من آراء الآخرين										
١٤	لا تتمسك قيادة المدرسة برأيها عندما تقتنع بعدم صحته	ك	١٠٤	١٩٤	٣٩	٤١	٧	٣,٩٠	٢٨٦,٥**	٥	كبيرة
		٪	٢٧,٠	٥٠,٤	١٠,١	١٠,٦	١,٨				
المتوسط الوزني للبعد		٤,٠٥									كبيرة

(**) : تدل على مستوى دلالة (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط الوزني للبعد الفرعي (المرونة) قدره (٤,٠٥) وبدرجة (كبيرة).

ومن تحليل النتائج الواردة في الجدول السابق رقم (٩) يتضح ما يلي:

- جاءت العبارة رقم (١٢) وهي: "تعمل قيادة المدرسة بعقل متفتح أمام الأفكار الجديدة في مجال العمل الإداري" في المرتبة الأولى بمتوسط قدره (٤,١٧) وبدرجة (كبيرة)، وأن قيمة كا٢ تساوي (٤٦٣,٤) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) لصالح الاستجابة (موافق)، ويرجع ذلك إلى أهمية تمتع قائد المدرسة الثانوية العامة بالمرونة والاستعداد للنظر للمشكلة من عدة زوايا والتنوع فى الرؤية والانتقال من أمر أو موضوع إلى موضوع آخر.

- جاءت العبارة رقم (١١) وهي: "تبادر قيادة المدرسة تلقائيًا في تقديم الأفكار لتحسين الأداء" في المرتبة الثانية بمتوسط قدره (٤,٠٩) وبدرجة (كبيرة)، وأن قيمة كا٢ تساوي (٣٥٨,٨) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) لصالح الاستجابة (موافق)، ويرجع ذلك إلى

- جاءت العبارة رقم (١٠) وهي: "تقدم قيادة المدرسة حلولا متنوعة لمشاكل العمل الإداري" في المرتبة الثالثة بمتوسط قدره (٤,٠٥) وبدرجة (كبيرة)، وأن قيمة كا٢ تساوي (٤٧٩,٤) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) لصالح الاستجابة (موافق)، ويرجع ذلك إلى أهمية طرح الأفكار الجديدة وأن النسبة الكبيرة من العاملين تنجذب للأفكار الجديدة بينما النسبة الأمثل تفضل الأفكار التقليدية فى حل المشكلات.

- جاءت العبارة رقم (١٣) وهي: "تتقبل قيادة المدرسة اختلاف الافكار وتستفيد من آراء الآخرين" في المرتبة الرابعة بمتوسط قدره (٤,٠٤) وبدرجة (كبيرة)، وأن

قيمة كا٢ تساوي (٣١٨,٢) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) لصالح الاستجابة (موافق)، ويرجع ذلك إلى تنوع الأفكار واختيار الفكرة التى تتلاءم المجتمع المدرسى فعندماتقدم قيادة المدرسة حلولاً متنوعة لمشكلات العمل الإدارى لا تتفاقم المشكلة وتصبح عائقاً بل مصيرها إلى الزوال.

- جاءت العبارة رقم (١٤) وهي: "لا تتمسك قيادة المدرسة برأيها عندما تقتنع بعدم صحته" في المرتبة الأخيرة بمتوسط قدره (٣,٩٠) وبدرجة (كبيرة)، وأن قيمة كا٢ تساوي (٢٨٦,٥) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) لصالح الاستجابة (موافق)، ويرجع ذلك إلى تقبل الرأى والرأى الآخر مما يساعد بدوره فى توطيد العلاقات الإنسانية بين العاملين حيث لقيادة المدرسة الدور الأكبر فى ذلك عن طريق تقبلها لتلك الاختلافات.

ويمكن تفسير نتائج عينة الدراسة على عبارات البعد الفرعي (المرونة) ونسبة القائد المبدع فى المصلحة العامة لمدرسته بعيداً عن أن يكون رأيه فى الصدارة ، فلا يتمسك برأيه عندما يتمتع بعدم صحته ويستجيب للأداء والأفكار الأخرى المقدمة.

البعد الفرعي الرابع (الحساسية للمشكلات) :

تتمثل نتائج استجابات معلمي المدارس الثانوية العامة بالنسبة للبعد الفرعي الرابع (الحساسية للمشكلات) فيما يلي:

جدول (١٠)

حساب التكرارات والنسب المئوية وقيم كا٢ لدلالة الفروق بين استجابات عينة الدراسة على البعد الفرعي الرابع (الحساسية للمشكلات) من المحور الأول للاستبانة (ن = ٣٨٥)

م	العبارات	التكرار (ك) والنسبة المئوية (٪)	استجابات عينة الدراسة					المتوسط الحسابي	قيم كا٢ ودلالتها الإحصائية	الترتيب	الدرجة
			موافق تماماً	موافق	لا أدري	غير موافق	غير موافق تماماً				
١٥	ترى قيادة المدرسة أبعاد المشكلة بوضوح	ك	١١٦	٢٠٣	٤١	٢٤	١	٤,٠٦	٣٥٤,٣**	٢	كبيرة
		٪	٣٠,١	٥٢,٧	١٠,٦	٦,٢	٠,٣				
١٦	تتغلب قيادة المدرسة على أوجه القصور في العلاقات السائدة بالمدرسة	ك	١٠٨	١٩٦	٣٩	٣٢	١٠	٣,٩٤	٢٩٩,٧**	٤	كبيرة
		٪	٢٨,١	٥٠,٩	١٠,١	٨,٣	٢,٦				
١٧	تمتلك قيادة المدرسة نظرة دقيقة لتحديد المشكلات التي يعاني منها العاملين بالمدرسة	ك	١١٨	١٩١	٢٩	٤٣	٤	٣,٩٨	٣٠٤,٨**	٣	كبيرة
		٪	٣٠,٦	٤٩,٦	٧,٥	١١,٢	١,٠				
١٨	تخطط قيادة المدرسة لمواجهة مشكلات العمل المحتملة	ك	١٣٤	١٨٨	٣٤	٢٠	٩	٤,٠٩	٣٢٨,٥**	١	كبيرة
		٪	٣٤,٨	٤٨,٨	٨,٨	٥,٢	٢,٣				
١٩	تمتلك قيادة المدرسة المقدرة على التنبؤ بمشكلات العمل قبل حدوثها	ك	١٠٥	١٧٨	٦٥	٣١	٦	٣,٩٠	٢٣٧,٥**	٥	كبيرة
		٪	٢٧,٣	٤٦,٢	١٦,٩	٨,١	١,٦				
المتوسط الوزني للبعد			٣,٩٩٤								كبيرة

(**) : تدل على مستوى دلالة (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط الوزني للبعد الفرعي (الحساسية للمشكلات) قدره (٣,٩٩٤) وبدرجة (كبيرة).

ومن تحليل النتائج الواردة في الجدول السابق رقم (١٠) يتضح ما يلي:

- جاءت العبارة رقم (١٨) وهي: "تخطط قيادة المدرسة لمواجهة مشكلات العمل المحتملة" في المرتبة الأولى بمتوسط قدره (٤,٠٩) وبدرجة (كبيرة)، وأن قيمة كا٢ تساوي (٣٢٨,٥) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) لصالح الاستجابة (موافق)، ويرجع ذلك إلى أهمية التخطيط حتى تكون هناك قرارات مدروسة بحكمة وعقلانية وأن التخطيط أهم خطوات حل المشكلات.

- جاءت العبارة رقم (١٥) وهي: "ترى قيادة المدرسة أبعاد المشكلة بوضوح" في المرتبة الثانية بمتوسط قدره (٤,٠٦) وبدرجة (كبيرة)، وأن قيمة كا٢ تساوي (٣٥٤,٣) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) لصالح الاستجابة (موافق)، وذلك يدل على أهمية وضوح الرؤية لأبعاد المشكلة حتى يتثنى وضع حلول مدروسة واختيار أفضلها.

- جاءت العبارة رقم (١٧) وهي: "تمتلك قيادة المدرسة نظرة دقيقة لتحديد المشكلات التي يعاني منها العاملين بالمدرسة" في المرتبة الثالثة بمتوسط قدره (٣,٩٨) وبدرجة (كبيرة)، وأن قيمة كا٢ تساوي (٣٠٤,٨) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) لصالح الاستجابة (موافق)، ويرجع ذلك إلى تمتع القائد المبدع بنظرة ثاقبة حيث يتعرف على المعلومات التى تواجه العاملين وتعرقل سير العملية التعليمية.

- جاءت العبارة رقم (١٦) وهي: "تتغلب قيادة المدرسة على أوجه القصور في

العلاقات السائدة بالمدرسة" في المرتبة الرابعة بمتوسط قدره (٣,٩٤) وبدرجة (كبيرة)، وأن قيمة كا٢ تساوي (٢٩٩,٧) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) لصالح الاستجابة (موافق)، ويرجع ذلك إلى ضرورة وجود روح تعاونية ومشاركة العاملين فى المناسبات وهو ما يتماشى مع جودة الحياة الوظيفية التى تسعى القيادة الإبداعية إلى تحقيقها.

- جاءت العبارة رقم (١٩) وهي: "تمتلك قيادة المدرسة المقدرة على التنبؤ بمشكلات العمل قبل حدوثها" في المرتبة الأخيرة بمتوسط قدره (٣,٩٠) وبدرجة (كبيرة)، وأن قيمة كا٢ تساوي (٢٣٧,٥) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) لصالح الاستجابة (موافق)، ويرجع ذلك إلى التنبؤ بالمشكلات قبل حدوثها يوفر الكثير من الجهد والمعاناة فى حل المشكلات حيث تكون هناك خطوات سابقة لتلاشى حدوث المشكلات.

ويمكن تفسير نتائج عينة الدراسة على عبارات البعد الفرعي (الحساسية للمشكلات) تتمثل أهمية الحساسية للمشكلات فى قدرة قيادة المدرسة على رؤية الكثير من المشكلات فى الموقف الواحد خلال فترة زمنية محدودة ، وتحديدها تحديداً دقيقاً ، ويتطلب الإحساس بالمشكلة من المديرين المبدعين القدرة على الرؤية الواضحة لأبعاد المشكلة حيث اكتشاف المشكلة هى الخطوة الأولى للبحث عن حل لها.

البعد الفرعي الخامس (تحمل المخاطرة) :

تتمثل نتائج استجابات معلمي المدارس الثانوية العامة بالنسبة للبعد الفرعي الخامس (تحمل المخاطرة) فيما يلي:

جدول (١١)

حساب التكرارات والنسب المئوية وقيم كا٢ لدلالة الفروق بين استجابات عينة الدراسة على البعد الفرعي الخامس (تحمل المخاطرة) من المحور الأول للاستبانة (ن = ٣٨٥)

م	العبارات	التكرار (ك) والنسبة المئوية (٪)	استجابات عينة الدراسة					المتوسط الحسابي	قيم كا٢ ودلالتها الإحصائية	الترتيب	الدرجة
			موافق تماماً	موافق	لا أدري	غير موافق	غير موافق تماماً				
٢٠	تستطيع قيادة المدرسة العمل تحت ظروف صعبة	ك	١٤٦	٢٠٧	١٩	١٢	١	٤,٢٦	٤٥٤,٩**	١	كبيرة جداً
		٪	٣٧,٩	٥٣,٨	٤,٩	٣,١	٠,٣				
٢١	تتحمل قيادة المدرسة مسئولية ما تقوم به من أعمال ونتائجه	ك	١٥٧	١٧٦	٣٠	١٨	٤	٤,٢١	٣٥٣,٥**	٢	كبيرة جداً
		٪	٤٠,٨	٤٥,٧	٧,٨	٤,٧	١,٠				
٢٢	تبادر قيادة المدرسة بتحمل الفشل فى حالة حدوثه	ك	١١١	١٧٤	٥٦	٣٥	٩	٣,٨٩	٢٢٥,٩**	٣	كبيرة
		٪	٢٨,٨	٤٥,٢	١٤,٥	٩,١	٢,٣				
٢٣	لا تنتقيد قيادة المدرسة بأنظمة وقواعد العمل إذا تعارضت مع المصلحة العامة للمدرسة	ك	١٠٦	١٦٧	٤١	٥١	٢٠	٣,٧٥	١٨٣,٩**	٤	كبيرة
		٪	٢٧,٥	٤٣,٤	١٠,٦	١٣,٢	٥,٢				
٢٤	تسعى قيادة المدرسة إلى تطبيق أفكار جديدة غير مجربة	ك	٩٠	١٧١	٤١	٦٣	٢٠	٣,٦٤	١٧٨,٥**	٥	كبيرة
		٪	٢٣,٤	٤٤,٤	١٠,٦	١٦,٤	٥,٢				
المتوسط الوزني للبعد		٣,٩٥									كبيرة

(**) : تدل على مستوى دلالة (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق ما يلي أن المتوسط الوزني للبعد الفرعي (تحمل المخاطرة) قدره (٣,٩٥) وبدرجة (كبيرة).

ومن تحليل النتائج الواردة في الجدول السابق رقم (١١) يتضح ما يلي:

- جاءت العبارة رقم (٢٠) وهي: "تستطيع قيادة المدرسة العمل تحت ظروف صعبة" في المرتبة الأولى بمتوسط قدره (٤,٢٦) وبدرجة (كبيرة جداً)، وأن قيمة كا٢ تساوي (٤٥٤,٩) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) لصالح الاستجابة (موافق)، ويرجع ذلك إلى ظروف العمل الصعبة تستلزم وجود قيادة واعية قادرة على مواجهة التحديات والتصدى لها.
- جاءت العبارة رقم (٢١) وهي: "تتحمل قيادة المدرسة مسئولية ما تقوم به من أعمال ونتائجه" في المرتبة الثانية بمتوسط قدره (٤,٢١) وبدرجة (كبيرة جداً)، وأن قيمة كا٢ تساوي (٣٥٣,٥) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) لصالح الاستجابة (موافق)، ويرجع ذلك إلى تحمل المسئولية من الأدوار الرئيسية للقائد المبدع حيث يتحمل مسئولية ما يقوم به ويكون بمثابة قدوة للعاملين معه.
- جاءت العبارة رقم (٢٢) وهي: "تبادر قيادة المدرسة بتحمل الفشل فى حالة حدوثه" في المرتبة الثالثة بمتوسط قدره (٣,٨٩) وبدرجة (كبيرة)، وأن قيمة كا٢ تساوي (٢٢٥,٩) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) لصالح الاستجابة (موافق)، ويرجع ذلك إلى أ المبادرة والتعلم من الأخطاء كذلك

عدم التمادى فى حالة حدوث الخطأ أو حل سمات المبدعين حيث يتوقف عند حدوث الخطأ.

- جاءت العبارة رقم (٢٣) وهي: "لا تتقيد قيادة المدرسة بأنظمة وقواعد العمل إذا تعارضت مع المصلحة العامة للمدرسة" في المرتبة الرابعة بمتوسط قدره (٣,٧٥) وبدرجة (كبيرة)، وأن قيمة كا٢ تساوي (١٨٣,٩) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) لصالح الاستجابة (موافق)، ويرجع ذلك إلى أهمية وجود شئ من اللامركزية فى التعامل مع اللوائح والقوانين حيث تستطيع قيادة المدرسة التعامل مع نظام وقواعد العمل بشئ من المرونة وتفيل مصلحة العمل.

يتضح من الجدول السابق أنه توجد علاقة موجبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين رتب الدرجات الكلية للمحور الأول (القيادة الإبداعية) بأبعاده الفرعية ورتب الدرجات الكلية للمحور الثاني (القيادة الابداعية) بأبعاده الفرعية، ولكن هذه العلاقة جاءت ضعيفة أو متوسطة.

المحور الثانى : الرضا الوظيفي :

تتمثل نتائج استجابات معلمي المدارس الثانوية العامة بالنسبة ل (الرضا الوظيفي) فيما يلي:

جدول (١٢)

حساب التكرارات والنسب المئوية وقيم كا٢ لدلالة الفروق بين استجابات عينة الدراسة على البعد الفرعي الثالث (الرضا الوظيفي) من المحور الثاني للاستبانة (ن = ٣٨٥)

م	العبارات	التكرار (ك) والنسبة المئوية (٪)	استجابات عينة الدراسة					المتوسط الحسابي	قيم كا٢ ودلالتها الإحصائية	الترتيب	الدرجة
			موافق تماماً	موافق	أدري	غير موافق	غير موافق تماماً				
٤٥	يشعر العاملون بالاستقرار الوظيفي	ك	٦٤	١٤٦	٢٠	١٠٠	٥٥	٣,١٧	١١٩,٤**	٧	متوسطة
		٪	١٦,٦	٣٧,٩	٥,٢	٢٦,٠	١٤,٣				
٤٦	يكافأ العاملون على الجهود التي يبذلوها في التدريس	ك	٦١	١١٥	٤٧	١٠١	٦١	٣,٠٤	٤٤,٦**	٩	متوسطة
		٪	١٥,٨	٢٩,٩	١٢,٢	٢٦,٢	١٥,٨				
٤٧	يرى العاملون أن راتبهم كاف لكي يعيشوا حياة كريمة	ك	٥٦	١٠٣	٤٣	٩٢	٩١	٢,٨٥	٣٥,٠**	١٠	متوسطة
		٪	١٤,٥	٢٦,٨	١١,٢	٢٣,٩	٢٣,٦				
٤٨	يشعر العاملون أن قرارات الترقية تتم بطريقة عادلة	ك	٧٠	١٣٧	٤٣	٥٢	٨٣	٣,١٥	٧١,٠**	٨	متوسطة
		٪	١٨,٢	٣٥,٦	١١,٢	١٣,٥	٢١,٦				
٤٩	يشعر العاملون بالراحة عند تقديم حوافز مادية ومعنوية	ك	٨٣	١٤٧	٥٤	٥٣	٤٨	٣,٤٣	٨٩,٤**	٤	كبيرة
		٪	٢١,٦	٣٨,٢	١٤,٠	١٣,٨	١٢,٥				
٥٠	يشعر المعلمون بالرضا عن	ك	٥٩	١٧١	٤٥	٧٨	٣٢	٣,٣٨	١٥٨,٦**	٥	متوسطة

م	العبارات	التكرار (ك) والنسبة المئوية (٪)	استجابات عينة الدراسة					المتوسط الحسابي	قيم كا٢ ودلالتها الإحصائية	الترتيب	الدرجة
			موافق تماماً	موافق	أدري	غير موافق	غير موافق تماماً				
	الدورات التدريبية لتحسين الأداء	٪	١٥,٣	٤٤,٤	١١,٧	٢٠,٣	٨,٣				
٥١	يواظب العاملون على عملهم دون تغيب	ك	٩٤	١٩٩	٢٠	٥١	٢١	٣,٧٦	٢٨٨,٨**	١	كبيرة
		٪	٢٤,٤	٥١,٧	٥,٢	١٣,٢	٥,٥				
٥٢	ينجز العاملون عملهم بالدافعية الكافية	ك	١٠١	١٧٤	٣٢	٥٨	٢٠	٣,٧٢	٢٠٢,٩**	٢	كبيرة
		٪	٢٦,٢	٤٥,٢	٨,٣	١٥,١	٥,٢				
٥٣	يلمس العاملون تقدير المجتمع لجهودهم في المدرسة	ك	٧٤	١٣٨	٣٨	٦٩	٦٦	٣,٢٢	٧٠,٦**	٦	متوسطة
		٪	١٩,٢	٣٥,٨	٩,٩	١٧,٩	١٧,١				
٥٤	يشعر العاملون بالرضا لاختيارهم مهنة التدريس	ك	١٠٢	١٥٩	٢٤	٥٩	٤١	٣,٥٨	١٥٣,٠**	٣	كبيرة
		٪	٢٦,٥	٤١,٣	٦,٢	١٥,٣	١٠,٦				
المتوسط الوزني للبعد			٣,٣٣								متوسطة

(**) : تدل على مستوى دلالة (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط الوزني للبعد الفرعي (الرضا الوظيفي) قدره (٣,٣٣) وبدرجة (متوسطة)، ويرجع ذلك إلى توافر المقومات التى تؤدى إلى تحققه ، فكلما زاد الاهتمام بحل المشكلات التى تواجه العاملين ، وتحقيق جودة حياة

وظيفية كلما زاد الرضا الوظيفى لديهم ، فهو يعد مؤشرًا قويًا على وجود جودة الحياة الوظيفية بالمدارس الثانوية العامة.

ومن تحليل النتائج الواردة في الجدول السابق رقم (١٢) يتضح ما يلي:

- جاءت العبارة رقم (٥١) وهي: "يواظب العاملون على عملهم دون تغيب" في المرتبة الأولى بمتوسط قدره (٣,٧٦) وبدرجة (كبيرة)، وأن قيمة كا٢ تساوي (٢٨٨,٨) ، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) لصالح الاستجابة (موافق)، ويرجع ذلك إلى مدى تأثير جودة الحياة الوظيفية على أداء العاملين ، حيث المواظبة على العمل ، وقد تباينت الاستجابات حسب توفر الرضا الوظيفى فى المدارس ، فكلما زاد الرضا الوظيفى زاد الالتزام والمواظبة على العمل.

- جاءت العبارة رقم (٥٢) وهي: "ينجز العاملون عملهم بالدافعية الكافية" في المرتبة الثانية بمتوسط قدره (٣,٧٢) وبدرجة (كبيرة)، وأن قيمة كا٢ تساوي (٢٠٢,٩) ، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) لصالح الاستجابة (موافق)، ويرجع ذلك إلى أهمية وجود رضا وظيفى لدى العاملين ، حيث يؤدى إلى إنجاز العمل بدافعية ، مما يؤدى إلى تحقيق الأهداف المنشودة.

- جاءت العبارة رقم (٥٤) وهي: "يشعر العاملون بالرضا لاختيارهم مهنة التدريس" في المرتبة الثالثة بمتوسط قدره (٣,٥٨) وبدرجة (كبيرة)، وأن قيمة كا٢ تساوي (١٥٣,٠) ، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) لصالح الاستجابة (موافق)، ويرجع ذلك إلى أن مهنة التدريس هى من أعظم المهن ، فلابد أن يفخر من يمتهن هذه المهنة ، وعندما يشعر برضا وظيفى فلن يندم

على اختياره مهنة التدريس.

- جاءت العبارة رقم (٤٩) وهي: "يشعر العاملون بالراحة عند تقديم حوافز مادية ومعنوية" في المرتبة الرابعة بمتوسط قدره (٣,٤٣) وبدرجة (كبيرة)، وأن قيمة كا٢ تساوي (٨٩,٤) ، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) لصالح الاستجابة (موافق)، ويرجع ذلك إلى أهمية التحفيز المادى والمعنوى ؛ لتحقيق درجة من الرضا الوظيفى ، فالعاملون يقضون أكثر من ٦٥٪ من أوقاتهم فى مكان العمل ، لذلك فمن المهم وجود حافز جيد للعمل.

- جاءت العبارة رقم (٥٠) وهي: "يشعر المعلمون بالرضا عن الدورات التدريبية لتحسين الأداء" في المرتبة الخامسة بمتوسط قدره (٣,٣٨) وبدرجة (متوسطة)، وأن قيمة كا٢ تساوي (١٥٨,٦)، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) لصالح الاستجابة (موافق)، ويرجع ذلك إلى تدنى فى الدورات التدريبية المقدمة للعاملين بهدف تحسين الأداء ، حيث تباينت الاستجابات ، ولم تلق القبول ، حيث إن أغلبية الدورات روتينية ، فبالرغم من أهمية الدورات التدريبية للعاملين إلا أنه توجد بعض المعوقات ، وأن استجابات العينة كانت غير راضية عن التدريب بينما وافق البعض الآخر.

- جاءت العبارة رقم (٥٣) وهي: "يلمس العاملون تقدير المجتمع لجهودهم في المدرسة" في المرتبة السادسة بمتوسط قدره (٣,٢٢) وبدرجة (متوسطة)، وأن قيمة كا٢ تساوي (٧٠,٦) ، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) لصالح الاستجابة (موافق)، ويرجع ذلك إلى قصور الجهود المجتمعية المقدمة من المجتمع المحلى للمدرسة الثانوية العامة ، حيث إنه لابد من تقدير المجتمع

لجهود العاملين فى المدرسة ، فلابد من تفعيل دور المجتمع فى دعم المدارس الثانوية العامة ، والعمل على المساعدة فى حل المشكلات التى تواجهها.

- جاءت العبارة رقم (٤٥) وهي: "يشعر العاملون بالاستقرار الوظيفي" في المرتبة السابعة بمتوسط قدره (٣,١٧) وبدرجة (متوسطة)، وأن قيمة كا٢ تساوي (١١٩,٤) ، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) لصالح الاستجابة (موافق)، ويرجع ذلك إلى العلاقة بين الرضا الوظيفى والاستقرار الوظيفى ، فكلما كان هناك استقرار وظيفى حقيقى يشعر به العاملون ، ازدادت درجة الرضا الوظيفى لديهم.

- جاءت العبارة رقم (٤٨) وهي: "يشعر العاملون أن قرارات الترقية تتم بطريقة عادلة" في المرتبة الثامنة بمتوسط قدره (٣,١٥) وبدرجة (متوسطة)، وأن قيمة كا٢ تساوي (٧١,٠) ، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) لصالح الاستجابة (موافق)، ويرجع ذلك إلى أن قرارات الترقية هى قرارات موحدة أشبه بالقانون ، حيث إنها لا تخضع للفروق الفردية إلا عند اختيار المناصب القيادية ، بينما يتم الترقى من درجة وظيفية إلى أخرى أعلى على أسس وعدد سنوات وغيرها ، ويخضع لها جميع العاملين.

- جاءت العبارة رقم (٤٦) وهي: "يكافأ العاملون على الجهود التي يبذلونها في التدريس" في المرتبة التاسعة بمتوسط قدره (٣,٠٤) وبدرجة (متوسطة)، وأن قيمة كا٢ تساوي (٤٤,٦) ، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) لصالح الاستجابة (موافق)، ويرجع ذلك إلى أهمية أن يضاف للمعلمين مكافأة على

الجهود التى يبذلونها ، فبالرغم من وجود كادر للمعلمين يضاف إلى رواتبهم إلا أنه غير كاف.

- جاءت العبارة رقم (٤٧) وهي: "يرى العاملون أن راتبهم كاف ؛ لكى يعيشوا حياة كريمة" في المرتبة الأخيرة بمتوسط قدره (٢,٨٥) وبدرجة (متوسطة)، وأن قيمة كا٢ تساوي (٣٥,٠) ، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) لصالح الاستجابة (موافق)، ويرجع ذلك إلى تدنى رواتب العاملين فى المدارس الثانوية العامة ، وأنها غير كافية ، فلابد من الاهتمام بجانب الرواتب والمكافأة لما لذلك من أهمية فى تحقيق جودة حياة وظيفية للعاملين بالمدارس الثانوية العامة.

ويمكن تفسير نتائج عينة الدراسة على عبارات البعد الفرعي (الرضا الوظيفي) جاءت استجابات البعد الفرعى (الرضا الوظيفى) بدرجة متوسطة نظراً لتدنى الرضا الوظيفى لدى العاملين وهو مؤشر قوى على وجود جودة الحياة الوظيفية ، حيث يتحقق الرضا الوظيفى للعاملين بالمؤسسات التعليمية من خلال زيادة الأجور ، وتوفير الأمن الوظيفى ، بالإضافة إلى حصول المتميزين منهم على بعض المكافآت المادية والمعنوية ، مما يسهم فى تحقيق الأهداف الفردية للعاملين ، والأهداف العامة للمدرسة.

النتائج والمقترحات الإجرائية :

تمهيد :

بعد أن كشفت نتائج الدراسة الميدانية عن أهمية القيادة الإبداعية ، ودورها فى تحقيق الرضا الوظيفي بالمدارس الثانوية العامة بمحافظة الشرقية ، وكشفت أيضًا

عن تحديات تطبيق القيادة الإبداعية والعوائق التى تحول دون تحقيق الرضا الوظيفى للعاملين بالمدارس الثانوية العامة ، وكذلك أبعاد الرضا الوظيفى ومدى تحقيقها ، تسعى الباحثة إلى عرض أهم النتائج التى توصلت إليها الدراسة الحالية ، وتقديم مجموعة من التوصيات ، والمقترحات التى تهدف إلى تحيق الرضا الوظيفى فى المدارس الثانوية العامة ، من خلال الاعتماد على دور القيادة الإبداعية فى ذلك.

أولاً : النتائج المتعلقة بالقيادة الإبداعية :

١/١- **بعد أصالة التفكير** : تتوافر أصالة التفكير بدرجة كبيرة جدًا قدرها (٤,٢٩٥).

٢/١- **بعد الطلاقة** : تتوافر الطلاقة بدرجة كبيرة ، وبمتوسط حسابى قدره (٤,٠٥).

٣/١- **بعد المرونة** : تتوافر المرونة بدرجة كبيرة ، وبمتوسط حسابى قدره (٤,٠٥).

٤/١- **بعد الحساسية للمشكلات** : تتوافر بعد الحساسية للمشكلات بدرجة كبيرة ، وبمتوسط حسابى قدره (٣,٩٩٤).

٥/١- **بعد تحمل المخاطرة** : تتوافر بعد تحمل المخاطرة بدرجة كبيرة ، وبمتوسط حسابى قدره (٣,٩٥).

ثانياً : متطلبات تحقيق الرضا الوظيفى :

٢/١- **النتائج المتعلقة ببعد النمط القيادى** : يتوافر هذا البعد بدرجة كبيرة ، وبمتوسط حسابى قدره (٤,٠٣٧).

٢/٢- **النتائج المتعلقة ببعد البيئة المادية والصحية** : حيث يتوافر هذا البعد بدرجة كبيرة ، وبمتوسط حسابى قدره (٣,٩١٦).

٢/٣- **النتائج المتعلقة بالأجور والمكافآت ومدى تحقيقه** : حيث وجد بدرجة متوسطة ، ومتوسط حسابى قدره (٢,٧٩).

٢/٤- **النتائج المتعلقة بالعلاقات الإنسانية** : حيث توافر هذا البعد بدرجة كبيرة ، وبمتوسط حسابى قدره (٤,٢١٧).

٢/٥- **النتائج المتعلقة بالتوازن بين الحياة والعمل** : حيث توافر هذا البعد بدرجة كبيرة ، وبمتوسط حسابى قدره (٣,٥٣٢).

٢/٦- **النتائج المتعلقة بالمشاركة فى اتخاذ القرارات** : حيث توافر هذا البعد بدرجة كبيرة ، وبمتوسط حسابى قدره (٣,٩٠٣).

ويتضح أيضًا من خلال التحليل الإحصائى للدراسة الميدانية :

(١) وجود علاقة إيجابية بين نمط القيادة الإبداعى ، والقيادة الإبداعية وبين الرضا الوظيفى .

(٢) ظروف العمل المادية فى المدارس الثانوية العامة غير مرضية للعاملين مقارنة بظروف العمل المادية بالجهات الحكومية الأخرى.

(٣) تتوافر شروط السلامة المهنية للعاملين بالمدارس الثانوية العامة فى بيئة العمل، وذلك لحرص المؤسسات الحكومية على توفير بيئة عمل صحية آمنة وحرصها على التزام العاملين باللوائح، والإرشادات التى تكفل سلامتهم.

ثالثًا : استراتيجية مقترحة لتطوير ممارسات قادة المدارس الثانوية العامة بمحافظة الشرقية للقيادة الإبداعية :

بعد أن تعرضنا للإطار النظرى للقيادة الإبداعية ، والنزول إلى الميدان بعمل دراسة ميدانية لقياس واقع تحقيق القيادة الإبداعية ، وأثر ذلك على جودة الحياة الوظيفية للعاملين بالمدارس الثانوية فى محافظة الشرقية يمكن وضع استراتيجية مقترحة ؛ لتطوير ممارسات قادة المدارس الثانوية العامة بمحافظة الشرقية ، حيث تكونت الاستراتيجية من عدد من العناصر منها : الأهداف ، المرتكزات ، آليات تطبيق الاستراتيجية المقترحة ، والمتطلبات على النحو التالى :

١/٣- أهداف الاستراتيجية :

تهدف الاستراتيجية المقترحة لتطوير ممارسات قادة المدارس الثانوية العامة بمحافظة الشرقية إلى تحقيق الأهداف الآتية :

١/١/٣- توفير بيئة داعمة لتطبيق القيادة الإبداعية ، وأساليبها لدى قادة المدارس العامة بمحافظة الشرقية.

٢/١/٣- الاستفادة من قدرات قادة المدارس والمعلمين فى إرساء ثقافة الإبداع لدى الطلاب ، وتكوين علاقات إنسانية جيدة معهم مما يحفز الدافعية لديهم ؛ لتطبيق أساليب الإبداع بالمدرسة الثانوية.

٣/١/٣- التدريب المستمر للقيادات المدرسية على استخدام الأساليب الإبداعية فى قيادة المدرسة الثانوية العامة.

٤/١/٣- توفير هياكل تنظيمية مرنة تيسر تطبيق القيادة الإبداعية.

ثانياً : مرتكزات الاستراتيجية المقترحة :

يستند تطوير ممارسات قادة المدارس الثانوية العامة إلى مجموعة من الأسس منها :

١/٢/٣- التطور التكنولوجى والمعرفى ، وأثره فى تطوير المجتمعات ، حيث أصبح اقتصاد المعرفة من المحاور الأساسية، حيث أصبح محور التنافس بين الدول التى تتنافس على اكتساب مصادر القوة التى تقوم المدرسة بإعداد الأجيال القادرة على التعامل معها.

٢/٢/٣- القائد المبدع والذى يقوم بحفز القدرات الإبداعية ، وتفجير الطاقات الكامنة لدى العاملين ، وإكسابهم مهارات الإبداع ، والاهتمام بمهارات التفكير العلمى ، ومشاركتهم فى صنع القرار واتخاذه.

٣/٢/٣- تعزيز ارتباط العاملين بالعمل ، والاستغراق فيه ، والاستغلال الأمثل للموارد البشرية المتاحة ، وتحديد القدرات والمهارات المطلوبة ؛ لتحقيق القائد المتميز فى المناصب القيادية.

٤/٢/٣- التأكيد على الإدارات التعليمية لوضع رؤية لتطبيق القيادة الإبداعية فى ضوء الواقع ، والعمل على تطبيق تلك الرؤية فى المدارس.

٥/٢/٣- تعد القيادة الإبداعية من الأنماط الإدارية الحديثة التى تهدف إلى إيجاد قيادات إبداعية قادرة على قيادة الآخرين من خلال توظيف أساليب القيادة الإبداعية ، والتى تؤهل هؤلاء القادة على التعامل مع المشكلات الموجودة فى المدرسة الثانوية بطرق إبداعية تسهم فى تطوير الإدارة ، وفى تحقيق الرضا الوظيفى للعاملين فى المدرسة.

٦/٢/٣- التطورات الهائلة فى مجال تقنيات المعلومات ، والاتصالات ، ودورها فى تطوير طرق القيادة ، وأساليبها ، ومن بينها القيادة الإبداعية.

ثالثًا : آليات تطبيق الاستراتيجية المقترحة :

يمكن وضع عدد من الآليات التى تسهم فى تطبيق الاستراتيجية المقترحة لتطوير ممارسات قادة المدارس الثانوية العامة للقيادة الإبداعية ، ومن أهمها :

١/٣/٣- آليات على مستوى وزارة التربية والتعليم :

تتضمن هذه الآليات ما يلى :

١/٣/٣/٣- إنشاء موقع الكترونى على موقع الوزارة يوضح فيه جميع الأدلة ، والجوائز للقادة المبدعين ، المعلمين المدرسين ، الطلاب المبدعين.

٢/١/٣/٣- تصميم برامج تدريبية ؛ لتنمية مهارات القيادة الإبداعية لقادة المدارس الثانوية العامة على مدار العام الدراسى.

٣/١/٣/٣- إعداد دليل إجرائى للممارسات الإبداعية لكلٍ من القادة ، المعلمين ، الطلاب ، وتوفير المناطق التعليمية والمدارس.

٣/١/٣/٣- إقامة ورش عمل للتدريب على مهارات واستخدام أساليب القيادة الإبداعية ، وإتاحتها على موقع الوزارة وعقد اختبارات الكترونية لقياس مدى الإلمام لها.

٣/١/٣/٥- التحول من المركزية شيئًا فشيئًا عن طريق ثقة قادة المستويات الإدارية العليا فى جميع القرارات التى تقوم القادة المدرسية باتخاذها لحل المشكلات المدرسية بطريقة إبداعية.

٣/١/٣/٦- تخصيص المورد المادى الملائم لتنمية الإبداع لدى قادة المدارس الثانوية العامة ؛ حتى يمكنه عقد الدورات التدريبية ، ومنح الجوائز للمبدعين ، وتوفير ، وترسيخ البنية التحتية للإبداع بالمدارس الثانوية.

٣/١/٣/٧- الاستعانة بخبراء من خارج الوزارة لقيادة تقنيات عملية الإبداع والتطور ، وخاصة فى مجال الاتصال ، والمعلومات ، وإدارة المعرفة وتطبيقاتها.

٣/٣/٢- آليات على مستوى الإدارة التعليمية :

٣/٢/٣/١- إنشاء جائزة سنوية للقادة ، والعاملين ، والطلاب المبدعين بالمدارس الثانوية العامة على مستوى الإدارة التعليمية.

٣/٢/٣/٢- عقد المشرفين والموجهين دورات تدريبية لقادة المدارس الثانوية ، والعاملين على استخدام أساليب القيادة الإبداعية فى التعامل مع المشكلات الإدارية التى يواجهونها.

٣/٢/٣/٣- تفـوض الإدارات التعليميـة بعـض الـصلاحيات لقيـادة المـدارس الثانوية تتعلق بتسمية مهارات الإبداع لدى العاملين والطلاب.

٤/٢/٣/٣- توفير الدعم المادى ، والمعنوى للقرارات التى يتخذها قادة المدارس الثانوية العامة.

٥/٢/٣/٣- ضرورة توفير مناخ إدارى يساعد فى تبادل المعلومات الإبداعية.

٣/٣/٣- آليات على مستوى المدارس الثانوية العامة :

وتتضمن هذه الآليات ما يلى :

١/٣/٣/٣- إنشاء وحدة إدارية تتكون من مدير المدرسة ، والوكيل ، وعدد من المعلمين ، والإداريين ، والطلبة المبدعين.

٢/٣/٣/٣- إنشاء دورات تدريبية لجميع العاملين بالمدرسة عن كيفية التعامل مع المواقف التعليمية ، والمشكلات الإدارية المختلفة ، ووضع حلول وبدائل إبداعية.

٣/٣/٣/٣- تكريم المعلمين المبدعين والطلاب المبدعين وتخصيص جزء من ميزانية المدرسة لتقديم جوائز مادية لهم.

٤/٣/٣/٣- رفع أسماء المبدعين من العاملين والطلاب لمستويات الإدارة والوزارة لتكريمهم.

٥/٣/٣/٣- اعتماد الأفكار الإبداعية كأحد معايير اختيار قادة المدارس ، واكتشاف جوانب الإبداع فى تقديمهم للمشاكل التى تواجههم.

٣/٣/٣/٦- توعية المعلمين والإداريين بأهمية القيادة الإبداعية عن طريق تزويد المكتبات بمراجع حول القيادة الإبداعية.

٣/٣/٣/٧- تمكين مدير المدرسة من حضور المؤتمرات الخاصة بالإبداع ، وأساليب الإدارة الحديثة.

٣/٤- متطلبات تطبيق الاستراتيجية المقترحة :

توجد العديد من المتطلبات اللازمة لتطبيق الاستراتيجية المقترحة ومن أهمها :

٣/٤/١- سن القوانين التى تدعم الإبداع والموهوبين ، وقيادة المدارس الثانوية العامة.

٣/٤/٢- المشاركة فى صنع القرارات ، واتخاذها والتى تتعلق بمشكلات العمل بطرق إبداعية.

٣/٤/٣- التأكيد على حضور قادة المدارس الثانوية العامة للمحافل العلمية والدولية ، والتى تتعلق بالقيادة الإبداعية ، وأساليبها ، وتحليل بعض النماذج الإبداعية.

٣/٤/٤- قياس سمات القائد المبدع ومهاراته عند اختيار مدير المدرسة.

٣/٤/٥- استثمار الموارد البشرية الموجودة بالمدرسة ، وتوظيفها بما يخدم القادة على حل المشكلات التعليمية بحلول إبداعية مبتكرة.

٣/٤/٦- وضع بند فى ميزانية قادة المدرسة تتيح جوائز مالية للمبدعين من القادة ، والمعلمين ، والإداريين ، والطلاب.

٣/٥- معوقات تطبيق الاستراتيجية :

توجد العديد من المقومات التى تواجه تطبيق الاستراتيجية من بينها :

٣/٥/١- مقاومة بعض قادة المدرسة للتغيير ، واستخدام الأساليب الحديثة فى الإدارة مثل القيادة الإبداعية.

٣/٥/٢- وجود عدد من العاملين المعارضين ؛ لتطبيق القيادة الإبداعية.

٣/٥/٣- قلة البرامج التدريبية التى تعمل على إمداد قائد المدرسة بالمهارات الإبداعية الكافية ؛ لتطبيق نمط القيادة الإبداعية.

٣/٥/٤- ضعف التمويل المخصص لمثل هذه الاستراتيجيات الحديثة ، والتمسك بالتدريبات المألوفة.

٣/٥/٥- قلة الصلاحيات التى يتمتع بها قائد المدرسة لاستخدام طرق وحلول مبتكرة لحل المشكلات ، ويرجع ذلك إلى المركزية التى تغلب على النظام التعليمى.

٣/٥/٦- قلة وجود ضوابط ومعايير لترشيح مناصب قيادية تدعم الإبداع ، والابتكار ، وتتخذه منهجًا وأسلوبًا.

٣/٥/٧- قلة التحفيز للقادة المبدعين فى حل المشكلات بطرق إبداعية مبتكرة ، وغير مألوفة.

٣/٦- الجهات المسئولة :

الجهات المعنية بتطبيق الاستراتيجية المقترحة :

٣/٦/١- وزارة التربية والتعليم.

٣/٦/٢- المديريات التعليمية فى مختلف المحافظات.

٣/٦/٣- الإدارات التعليمية.

٣/٦/٤- المشرفون والموجهون بالإدارات التعليمية.

٣/٦/٥- قادة المدارس الثانوية العامة.

رابعًا : أهم المقترحات الإجرائية التى تهتم بتفعيل دور القيادة الإبداعية ودورها فى تحقيق الرضا الوظيفى للعاملين بالمدارس الثانوية العامة :

٤/١- مساعدة العاملين فى تطوير ذاتهم ، والارتقاء بمستواهم العلمى والمهنى ، وذلك من خلال إلحاقهم بدورات تدريبية متخصصة وتوفير المنح التعليمية والبعثات للخارج ، للارتقاء بالعاملين ، وتحسين أدائهم وإنتاجيتهم.

٤/٢- ضرورة الاهتمام بالأجور ، والمكافآت ، والتعويضات ؛ وذلك لضمان استمرارية العاملين ، ورفع مستوى أدائهم.

٤/٣- الاهتمام برفاهية العاملين بما يتناسب مع طبيعة عملهم كالقيام برحلات ترفيهية دورية لهم، وتوفير اشتراكات لهم فى النوادى ، والأماكن الترفيهية ؛ لما لذلك من أثر كبير فى زيادة العلاقات الإنسانية بين العاملين أنفسهم ، وبين إدارتهم.

٤/٤- العمل على حل مشاكلهم الصحية ، والمادية مما يعزز الروح المعنوية لديهم.

٥/٤- الحرص على تحقيق التوازن بين الحياة والعمل مما يؤثر إيجابيًا على الأداء ، وعلى معنويات العاملين.

٦/٤- توصى الباحثة بضرورة العمل الدؤوب نحو التحول من النمط التقليدى للقيادة إلى نمط القيادة الإبداعية ؛ وذلك ليتماشى مع التغيرات العالمية المعاصرة ووحدة المنافسة الدولية فى مجال التعليم خاصة فى مدارس التعليم الثانوى ؛ لما له من أهمية فى إعداد أجيال قادرة على مواجهة تحديات العصر.

٧/٤- يوصى البحث بتحديد لأهم المهارات ، والقدرات التى ينبغى أن تتوافر فى قيادة المدرسة حتى يصبح قائدًا مبدعًا ، فتتعدد المهارات ، والقدرات الإبداعية بشكل كبير ، إلا أن هناك عدد من المهارات الأساسية مثل الدعم، والتحفيز ، والمشاركة ، ولدعم وتقبل التغيير والتعاون ، والعمل بروح الفريق ، والتفكير الإبداعى، وكذلك تدريب القادة فى المدارس على تبنى هذه القيم ؛ حتى تتعمق هذه القيم بداخلهم ، وبالتالى يتغيرون شيئًا فشيئًا ويبدأ القادة فى تغيير نمط سلوكهم إلى النمط الإبداعى ، ويتخلون عن قيم وسلوكيات القيادة التقليدية.

٨/٤- توصى الباحثة بضرورة الاهتمام بالبيئة المدرسية ؛ حتى تكون صالحة للبدء فى التوجه نحو تطبيق القيادة الإبداعية ، وتحسين جوانب الحياة الوظيفية كنتيجة مباشرة لتبنى النمط الإبداعى للقيادة.

٩/٤- توصى الباحثة بضرورة الاهتمام بالجوانب الصحية ، والمادية للعاملين بالمدارس الثانوية العامة ، حيث تبين من خلال الدراسة الميدانية تدنى وضعف فى تلك الجوانب ، مما ينعكس بالسلب على أداء العاملين ، وإطلاق وحفز قدراتهم الإبداعية.

١٠/٤- التوكيد على أهمية تدريب المدراء أثناء الخدمة لرفع مستوى ثقافتهم ، وإثراء معلوماتهم الإدارية.

١١/٤- يوصى البحث بضرورة الاهتمام بتجويد الحياة الوظيفية للعاملين بالمدارس الثانوية العامة ، والاهتمام بتحقيق الرضا الوظيفى ، والأمن ، والاستقرار ، وكذلك تحسين الأجور للعاملين ؛ حتى يتحقق التوازن بين الحياة والعمل.

١٢/٤- ضرورة تفعيل جداول العمل المرنة بما يتناسب وأهداف المؤسسة ، وعامليها ما أمكن ، لما فى ذلك من أثر جيد على تحسين أداء العاملين ، وضمان ولائهم.

١٣/٤- إعداد التقارير الدورية الخاصة بأداء العاملين ، وتزويدهم بها ، وربط هذه التقارير بنظام الأجور والمكافآت ؛ وذلك لتحفيز العاملين على العطاء والإبداع.

١٤/٤- الحرص على وجود نظام عادل ، وواضح ، وملائم لتقويم النظام داخل المدارس الثانوية العامة ، وتقبل شكاوى العاملين والعمل على حلها ، ومعالجتها بسرعة ؛ وذلك لضمان استمرارية العمل بكفاءة عالية.

١٥/٤- الحرص على إشراك العاملين فى الإدارة ، ووضع الخطط التى تمس أعمالهم ، وتشجيعهم على ذلك لضمان تنفيذها ، وإشعارهم بالمسئولية تجاه تنفيذ هذه القرارات.

١٦/٤- تحقيق الأمان الوظيفى للعاملين ، وضمان شعورهم بالاستقرار فى المؤسسة.

١٧/٤- الحرص على وجود نظام واضح وملائم للترقيات ، وربط الإنجاز فى العمل بالترقى وليس بالأقدمية ؛ وذلك لحفز الطاقات الإبداعية لدى العاملين.

خامساً : الدراسات المقترحة :

بعد أن تم الانتهاء من هذه الدراسة تقترح الباحثة الدراسات التالية :

١/٥- إعداد دراسة مقارنة بين جودة الحياة الوظيفية ، والقطاع الخاص ، وجودة الحياة الوظيفية فى القطاع الحكومى.

٢/٥- دراسة العلاقة بين جودة الحياة الوظيفية ، والالتزام التنظيمى للعاملين بالمؤسسات التعليمية.

٣/٥- دراسة أثر جودة الحياة الوظيفية على ولاء العاملين فى المؤسسات التعليمية.

٤/٥- دراسة أثر القيادة الإبداعية على الاستغراق الوظيفى للعاملين بالمدارس الثانوية العامة.

٥/٥- دراسة عن الاحتياجات التدريسية اللازمة لقادة المدارس الثانوية ؛ لتطبيق القيادة الإبداعية بمدارسهم.

٦/٥- دراسة عن اتجاهات المعلمين نحو تطبيق القيادة الإبداعية فى مدارس التعليم العام.

المراجـع :

(1) إبراهيم عبد الله بن عبد الرحمن الزعبير : "إدارة التغيير الأسس والمنطلقات الفكرية" ، جامعة المجمعة ، المملكة العربية السعودية ، ٢٠١١ ، ص ١٩٣.

(2) Marishane, Nylon-Bulgarian Comprat : Ne Education Society Leadership and Context Connectivity, Merging Two ces for Sustainable School Improvement 2016, p. 166.

(3) Lener Aksoy, Soner Cankayo, M. Yalcin : Tasmekepll The Effect of Participating in Recreational Activities on Quality of Life and Job Satifaction Faculty of Medicine, Ordu University, Turkey Dol : 10, 131 89, 2017, p. 105.

(4) فاطمة محمد منير اللمعى : "القيادة الإبداعية التربوية فى ضوء الفكر الإدارى الإسلامى ، والفكر الإدارى المعاصر" ، مجلة الإدارة التربوية ، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة ، مصر ، ٢٠١٤ ، ص ٣٥٨.

(5) محمد حسنين العجمى : القيادة التربوية ، الإشراف التربوى الفعال والإدارة الحافزية ، دار الجامعة الجديدة جامعة المنصورة ، ٢٠٠٨ ، ص ٢٥١.

(6) Yadapak Yallapadee, The Creactive Transformational Leadership of Primary School Teacher Faculty of Education, Mahasara Khan University Thailand, Vol. 10, NO. 4, 2017, p. 180.

(7) Riane, Johnly Pio : The Influence of Spiritual Leadership on Qualify of Work Life Job Satisfaction and Organizational Friendship Behavior International Journal of Law and Management, Vol. 29, Issue 6, 2006, p. 5.

(8) ممدوح عبد المنعم الكنانى : "سيكولوجية الإبداع وأساليب تنميته" ، دار المسيرة ، عمان ، ٢٠١٥ ، ص ١٧.

(9) وزارة التربية والتعليم : الخطة الاستراتيجية إصلاح التعليم قبل الجامعى بمصر ، معًا نستطيع ٢٠١٤/٢٠٣٠ ، ص ٥٦.

(10) ممدوح عبد المنعم الكنانى : مرجع سابق ، ص ١٨.

(11) محمد حسين العجمى ، مرجع سابق ، ص ٢٢٤.

(12) المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية : "أضواء على الخطة الاستراتيجية القومية لإصلاح التعليم قبل الجامعى فى مصر ٢٠١٤- ٢٠٣٠" ، القاهرة ، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية ، ص ١٥ ، ١٦.

(13) زكريا سالم سليمان : "تطوير الأداء بالمدارس الثانوية العامة بمصر فى ضوء مدخل إدارة المعرفة" ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية البنات ، جامعة عين شمس ، ٢٠٠٨ ، ص ١٥٤.

(14) بشير صالح الرشيدى : "مناهج البحث التربوى رؤية تطبيقية مبسطة" ، ط١ ، دار الكتاب الحديث ، القاهرة ، ٢٠٠٠ ، ص ٥٩.

(١٥) غادة عبد الله البوشي و الجوهرة إبراهيم محمد : "درجة ممارسة القيادة الإبداعية وسبل تطويرها في جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل" ، مجلة البحث العلمي في التربية ، جامعة عين شمس ، ع ١٩ ، ج ١١، نوفمبر ٢٠١٨، ص ٦١٣.

(١٦) عبد الرحمن سعد العرمان : "القيادة الإبداعية" ، مجلة الأمن والحياة ، جامعة نايف للعلوم الأمنية ، مج ٣٥، ع٤٠٥، يناير ٢٠١٦، ص ٩٥.

(١٧) إبراهيم أحمد عواد : مرجع سابق ، ص ٢٣٢.

(١٨) حنان سفر الشهراني : " تطوير الإبداع الإداري لدى قيادات المدارس الثانوية بمحافظة خميس مشيط في ضوء القيادة الإبداعية" ، مجلة العلوم التربوية والنفسية ، المركز القومي للبحوث - غزة ،مج ٢، ع ١٥ ، يونيو ٢٠١٨، ص ٧٩.

(19) Min Basadur : "Leading others to think innovatively together: creative leadership", The leadership quarterly , Vol. 15, 2004, p.111

(٢٠) فوزية علي سلطان : مرجع سابق ، ص ١٣٨.

(21) الرحاحلة ، سامى عبد الكريم أحمد : "إدارة الوقت وعلاقتها بالقيادة الإبداعية لدى مديرى ومديرات المدارس الثانوية الحكومية فى محافظة عمان" ، رسالة ماجستير ، جامعة عمان العربية الأردنية ، ٢٠٠٢ ، ص ٥.

(22) على بن هادية : القاموس الجديد للطلاب، المؤسسة الوطنية الجزائرية للكتاب، الجزائر، ط٧، ١٩٨٧، ص ٣٠٠.

(23) سعيدة عقبة : علاقة التحفيز بالرضا الوظيفى : دراسة ميدانية بمؤسسة فيروقبا لمعنابة ، مجلة العلوم الإدارية والمالية ، جامعة الشهيد حمة لخضر الوادى ، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير ، مج٣ نع٢ ، ٢٠١٩ ، ص ١١٣.

(24) سالم تيسير شرادة : الرضا الوظيفى أطر نظرية وتطبيقات عملية ، دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمان ، ط١ ، ٢٠٠٨ ، ص ٦٣.

(25) محمد عليمات : الرضا عن العمل لدى معلمى التعليم الثانوى المهنى فى الأردن ، مجلة أبحاث اليرموك ، الأردن، أربد ، مج ١٠ ، ع ١ ، ١٩٩٤ ، ص ٤٨٣.

(26) محمد سعيد أنور السلطان : السلوك التنظيمى ، دار الجامعة الجديدة ، الاسكندرية ، ٢٠٠٣ ، ص ص ١٩٤ ، ١٩٦.

(27) مزيوى لقاسم : السلطة والرضا الوظيفى لدى العاملين بالمؤسسة الصحية ، مجلة آفاق علمية ، ع ٣ ، الجزائر ، جوان ، ٢٠١٠ ، ص ١٠٧.

(28) صلاح الدين محمد الباقى : السلوك الفعال فى المنظمات ، الدار الجامعية الجديدة ، مصر ، ٢٠٠٢ ، ص ص ٢١١ ، ٢١٢.

(29) سعيدة عقبة : علاقة التحفيز بالرضا الوظيفى : دراسة ميدانية فيروفيا لعتابة ، مجلة العلوم الإدارية والمالية ، جامعة الشهيد الاحمر لخضر الوادى.

(30) مريم عصمانى : القيادة والرضا الوظيفى دراسة ميدانية بمؤسسة خزنية ورقلة ، رسالة ماجستير ، جامعة قاصدى مرباح ورقلة ، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ، ٢٠١٧.

(31) عبير محمد جويقل : "درجة ممارسة القيادة الإبداعية لمديرى المدرس الثانوية الحكومية فى محافظة عمان ، وعلاقتها بدرجة التفاؤل الأكاديمى للمعلمين من وجهة نظرهم" ، رسالة ماجستير جامعة الشرق الأوسط ، الأردن، ٢٠١٦.

(32) فاطمة محمد منير محمد : "القيادة الإبداعية التربوية فى ضوء الفكر الإدارى الإسلامى والفكر الإدارى المعاصر، منظور مقارن" ، مجلة الإدارة التربوية ، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية ، مصر ، ٢٠١٤.

(33) رجا الله عطا جابر الرفاعى : "مستوى القيادة الإبداعية لدى مديرى مدارس التعليم العام فى محافظة ينبع" ، رسالة ماجستير ، جامعة طيبة ، كلية التربية ، السعودية ، ٢٠١٣.

(34) نواف عبد الكريم السالم : "برنامج تدريبى مقترح للقيادة الإبداعية لمديرى التربية والتعليم فى المملكة العربية السعودية بناء على أسس مجتمع المعرفة" ، رسالة دكتوراه ، الجامعة الأردنية ، كلية الدراسات العليا ، الأردن ، ٢٠١٣.

(35) إبراهيم عيد السحبانى : تفويض السلطة لدى مديرى المدارس الثانوية بمحافظات غزة وعلاقته بالرضا الوظيفى لدى معلميهم ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية ، فلسطين ، ٢٠١٢.

(36) Zacher, Hannes, Johnson, Emily : Leadership and Creativity in Higher Education, Studies in Higher Education, Vol. 40, No. 7, 2015, p. 1210-1225.

(37) Sprctar, J. Michael : Thinking about Educational Technology and Creativity, Vol. 56, No. 6, Nov. 2016, p. 19.

(38) Oquivst, Anna, Malmstrom, Malin : Teacher's Leadership : A Marker or a Breaker of Student's Educational Motivation, School Leadership and Management, Vol. 36, No. 4, 2016, p. 366.

(39) Yadapak Kallapad, Komat Tesaputa : Strenghtening the Creative Transformational Leadership of primary School Teachers, Faculty of Education, Mahasrakham, Vol. 10, No. 4, 2017.

(٤٠) علاء سيد قنديل : القيادة الإدارية وإدارة الابتكار ، عمان ، دار الفكر ، ٢٠١٠ ، ص١٣.

(35) Elif Bozygit : "The importance of leadership education in university: self-leadership examples", International education society, Vol. 12, No. 4, 2019, p. 1.

(٣٦) السيد السيد محمود: "واقع ممارسات قادة المدارس الثانوية في منطقة عسير للقيادة الإبداعية واستراتيجية تطويره"، مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية، مج ٢٩ ، ع ١، يناير ٢٠١٨ ، ص ٣١.

(٣٧) إبراهيم بن أحمد عواد : "درجة القيادة الإبداعية لدى مديري المدارس الثانوية في المدينة المنورة "، دراسات العلوم التربوية، الجامعة الأردنية ، عمادة البحث العلمي ، مج٤٤ ، ٢٠١٧م ، ص٣٢٣.

(٣٨) عبد العزيز قاسم محارب: "القيادة الإدارية"، مجلة المال والتجارة، نادي التجارة، ع ٥٨٠، أغسطس ٢٠١٧، ص ١٧.

(٣٩) إبراهيم العوضي مصطفى وآخرون :" أنماط القيادة الإدارية لدى مديري المدارس الثانوية وعلاقتها بالأداء المهني للمعلمين ببلدية القضارف"، مجلة جامعة كردفان للعلوم والإنسانيات، ع ١٤، ديسمبر ٢٠١٧، ص ٢٠١.

(40) Stephen Swensen & Grace Gorringe :" Leadership by design " , International organization development of physician leaders, Vol.35, Issue.4, 2016, p.550.

(٤١) غادة عبد الله البوشي و الجوهرة إبراهيم محمد : "درجة ممارسة القيادة الإبداعية وسبل تطويرها في جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل" ، مجلة البحث العلمي في التربية ، جامعة عين شمس ، ع ١٩ ، ج ١١، نوفمبر ٢٠١٨، ص ٦١٣.

(٤٢) عبد الرحمن سعد العرمان : "القيادة الإبداعية" ، مجلة الأمن والحياة ، جامعة نايف للعلوم الأمنية ، مج ٣٥، ع٤٠٥، يناير ٢٠١٦، ص ٩٥.

(٤٣) إبراهيم أحمد عواد : مرجع سابق ، ص ٢٣٢.

(٤٤) حنان سفر الشهراني : " تطوير الإبداع الإداري لدى قيادات المدارس الثانوية بمحافظة خميس مشيط في ضوء القيادة الإبداعية" ، مجلة العلوم التربوية والنفسية ، المركز القومي للبحوث - غزة ،مج ٢، ع ١٥ ، يونيو ٢٠١٨، ص ٧٩.

(45) Min Basadur : "Leading others to think innovatively together: creative leadership", The leadership quarterly , Vol. 15, 2004, p.111

(٤٦) فوزية علي سلطان : مرجع سابق ، ص ١٣٨.

(٤٧) فوزية علي سلطان : مرجع سابق ، ص ١٣٩.

(٤٨) سارة عبد الله عبد العزيز : مرجع سابق : ص ١١٠.

(49) Qingling Zhang & et al.: "Creative leadership strategies for primary school pricipals to promote teachers' creativity in Guanxi", kasetsart journal of social sciences, Vol. xxx, 2018, p. 2.

(50) Bethany K. Mickahail & Carlos Tasso Eira : Effective and creative leadership in diverse work forces, library of Congress, U.S.A, 2018. P. 67.

(51) Nils Myszkowsk&et.al: "Managerial creative problem solving and the Big Five personality traits: Distinguishing divergent and convergent abilities", Journal of Management Development, Vol. 34, Issue: 6., 2015, p.67

(52) Abraham Carmeli & et. al : "Leadership creative problem – solving capacity and creative capacity and creative performance : The importance of knowledge sharing", Human resource management, Vol. 52, No. 1, 2013, p. 9.

(٥٣) أمل محمد ناجي : "دور القيادة الاستراتيجية بالمدارس في تنمية المهارات الابداعية للمعلمين"، فكر وابداع ، ج ١٢١ ،مايو ٢٠١٨، ص ١٧٣.

(54) Victor S. Sohmen : "Reflections on creative leadership", International journal of Global Business, Vol. 8، 2015، pp. 5,6.

(٥٥) نبيل سعد خليل: إدارة المدارس التربوية في بدايات الألفية الثالثة ، ط١، دار الفجر للنشر والتوزيع ، القاهرة ، ٢٠١٤، ص ٢٠٥.

(٥٦) محمد سالم البلوي: ممارسة مديري المدارس بمدينة تبوك لاستراتيجيات الإبداع الإداري من وجهة نظر المعلمين، التربية (جامعة الأزهر)- مصر، ع١٦٨، ج٢، إبريل ٢٠١٦، ص١٢٧.

(57) Karen A. Campbell : Can effective risk management signal virtue – based leadership, Journal of Business Ethics , Vol. 129, issue. 1 ,2015, p. 116

(٥٨) بلال خلف السكارنة : "الإبداع الإداري" ، دار الميسرة للنشر والتوزيع ، عمان ، ٢٠١١ ، ص١٢٢.

(٥٩) علي عبد الرحمن محمد مرعي وآخرون: "مستوى الإبداع الإداري والقيادة لدى مديري المدارس الابتدائية من وجهة نظر مديري ومعلمي إدارة الحسينية التعليمية- محافظة الشرقية"، مجلة كلية التربية ببورسعيد ، ع ١٥ ، ٢٠١٤، ص ٤٠١.

(٦٠) السعيد عواشرية : العوامل المؤثرة في الإبداع في المنظمات الحكومية وآليات تفعيل أثرها الإيجابي ، المؤتمر الدولي للتنمية الإدارية –نحو أداء متميز في القطاع الحكومي، الرياض ، المملكة الغربية السعودية، ١- ٤ نوفمبر ٢٠٠٩، ص٢٧.

(٦١) هناء عبد التواب ربيع : مؤشرات تخطيطية لتفعيل سمات القيادة التحويلية كمدخل لتنمية مهارة الإبداع الإداري- دراسة من منظور الخدمة الاجتماعية، المؤتمر الدولي السادس والعشرون للخدمة الاجتماعية- الخدمة الاجتماعية وتطوير العشوائيات –كلية الخدمة الاجتماعية –جامعة حلوان- مصر،ج٤،مارس٢٠١٣، ص ص١٢٦٩،١٢٦٤.

(٦٢) كوثر إبراهيم رزق : القيادة التربوية المبدعة رهينة الارتقاء بالعملية التعليمية في المدارس التربوية ، مؤتمر (منظمات متميزة في بيئة متجددة)- المنظمة العربية للتنمية الإدارية – الأردن، أكتوبر٢٠١١، ص ٦٠٤.

(٦٣) سعيد شعبان حامد:"أثر قيم العمل على الإبداع الإداري: دراسة ميدانية"، المجلة العلمية للاقتصاد والتجارة–مصر، ع٢، ابريل٢٠٠٩، ص ١٨.

(64) Darja Kragt, Hannes Guenter : "why and when leader ship traning predicts effectiveness : The role of leader identity and leadership experience" , Leadership & organization Development Journal, Vol. 39, issue. 3 , 2016 , pp 409-413 .

(65) Liqun Wen & Et. al : "The influence of Leader's creativity on employees and team creativity : Role of identification with leader ", Nankia Business Review International , Vol.8 , Issue. 1, 2017, p.23

(66) Koustab Ghosh : "Creative leadership for workplace innovation : an applied SAP-lap framework", Development and learning in organizations : an international Journal , Vol. 30, Issue. 1,2016 , p. 12.

(67) MukadderBoydakOzan and SongülKarabatak : "Secondary School Administrators' Approaches to Innovation Management and

Encountered Problems", international Online Journal of Educational Sciences, vol.5, No. 1, 2013, pp. 259, 260.

(٦٨) مدحت محمد أبو النصر: التفكير الابتكاري والإبداعي طريقك إلى التميز والنجاح ، المجموعة العربية للتدريب والنشر ، ٢٠١٤، ، ص ٣٩.

(٦٩) عبد العزيز احمد محمد: "الثقافة التنظيمية والابداع الاداري لمديري المدارس الثانوية العامة : دراسة ميدانية بمحافظة كفر الشيخ "، مجلة كلية التربية ، جامعة عين شمس، ع ٣٥ ، ج ٢ ، ٢٠١١، ص٤٢.

(٧٠) عبد العزيز عطا الله المعايطة ، مستوى الإبداع الإداري لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في المديرية العامة للتربية والتعليم في محافظة الكرك من وجهة نظرهم "، مجلة العلوم التربوية والنفسية –البحرين، ،مج ١٥، ع ٤، ديسمبر ٢٠١٤، ص ، ص ٥٥٦.

(٧١) نوف خلف الحضرمي : "معوقات الإبداع الإداري لدى مديرات المدارس الثانوي في مدينة تبوك "، مجلة العلوم التربوية والنفسية – المركز القومي للبحوث – فلسطين ، ع ١٦ ، مج ١ ، ٢٠١٧ ، ص ٧٨.

(٧٢) محمد أحمد سالم البلوي : "ممارسة مديري المدارس بمدينة تبوك لاستراتيجيات الإبداع الإداري من وجهة نظر المعلمين" ، التربية (جامعة الأزهر)- مصر، ع١٦٨، ج٢، إبريل ٢٠١٦، ص ١٢٩.

(73) Mahmoud Moussa & et al. : "A conceptual frame work of the factors influencing innovatin in public sector organizations" , The journal of developing areas ,Vol. 52, No. 3, Summer 2018, p. 232 .

(٧٤) فاطمة عبد الله الأحمدي : "متطلبات تدريب القيادات التربوية على الابداع الاداري من وجهة نظر القادة التربويين بمنطقة عسير التعليمية : دراسة ميدانية "، عالم التربية - مصر ، ع ٤٥، س ١٥، يناير ٢٠١٤ ، ص ص ٣٥١،٣٥٠.

(٧٥) أميمة حلمي مصطفى وآخرون :" درجة توافر عناصر الابداع الاداري لدى مديري المدارس الثانوية العامة بمحافظة الغربية "، مجلة كلية التربية ، جامعة طنطا – مصر ، ع ٦١، يناير ٢٠١٦، ص ١٧.

(٧٦) سهيرة ادريس فنص:الرضاالوظيفى :المفهوم –المصادر- طرق القياس،المجلة العلمية للدراسات التجارية والبيئية ،كلية التجاره بالاسماعيلية جامعة قناة السويس ،جامعة قناة السويس ،مج٢،٢٠١٣،ص٣٨٢

(٧٧) جاسر صالح محمد الرفاعى:اثر المناخ التنظيمى على الرضا الوظيفى لدى اعضاء هيئة التدريس فى الجامعات الاردنية الخاصة ،رسالة دكتوراه ،كلية الراسات العليا ،الجامعة الاردنية،٢٠٠٥،ص٥

(٧٨) عيسى محمد عيسى عبد السلام :الرضا الوظيفى:المفهوم،الاهمية ،القياس،المجلة العامية لكلية التربية للطفولة المبكرة ،كلية التربية للطفولة المبكرة ،جامعة المنصورة ،ع٣،مج٢٠١٥،١٠،ص٢٤٧.

(٧٨) الأزهر عبد المالك وبوفولة بوخميس : الرضا الوظيفى : تنمية استراتيجية هادفة للتأثير على الأفراد والتقليل من الانعكاسات النفسية والسلوكية فى المؤسسات الاقتصادية الجزائرية : مدخل نظرى تحليلى ، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة العربى بن مهيدى أم البواقى ، ع١ ، مج ٧ ، مارس ٢٠٢٠ ص ص ٢٦٠ ، ٢٦١.

(٨٠) نور أحمد حمادات : الإثراء الوظيفى وعلاقته بالرضا الوظيفى : دراسة اتجاهات العاملين فى المؤسسات العامة المستقبلية فى الأردن ، رسالة ماجستير ، عمان ، كلية الدراسات العليا ، الجامعة الأردنية ، ٢٠٠٨ ، ص ص ٥٨ ، ٥٩.

(85) إبراهيم أحمد عواد : مرجع سابق ، ص ٢٣٢.

(86) Adya Hermawati : Mediation Effect of Quality of Work Life, Job Involvement and Organisational Citizenship Behavior in Relationship Between Transglobal Leadership to Employee Performance, Department of Management Faculty of Economics, University of Widyagama malang, Indonesia, International Journal of Law and Management, Vol. 59, No. 6, 2017, pp. 1151 – 1156.

(87) محمد سيد محمد السيد : وظائف الإدارة المدرسية بالمرحلة الثانوية العامة (التنظيم – التوجيه – الإشراف – الواقع والانطلاق نحو الجودة الشاملة) ، عالم الكتب ، القاهرة ، ٢٠٠٨ ، ص ٤٣.

(88) كامل جاد : التعليم الثانوى فى مصر فى مطلع القرن الحادى والعشرين ، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع ، القاهرة ، ٢٠٠٢ ، ص ٢٣.

(89) وزارة التربية والتعليم : الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعى ٢٠١٤- ٢٠٣٠ ، مطابع وزارة التربية والتعليم، القاهرة ، ٢٠١٤ ، ص ٧٥.

(90) عزة جلال مصطفى مصر : الإبداع الإدارى والتجديد الذاتى للمدرسة الثانوية العامة – رؤية استراتيجية ، المكتب الجامعى الحديث ٢٠١٧ ، ص ١٧٢.

(91) وزارة التربية والتعليم : كتاب دورى رقم (٤٥) بتاريخ ٢٠١٦/٩/٢٩ ، مكتب الوزير ، القاهرة ، ٢٠١٦ ، ص ١.

(92) وزارة التربية والتعليم : المعايير القومية للتعليم فى مصر ، المجلد (١) ، ٢٠٠٣ ، ص ٥٧.

(93) وزارة التربية والتعليم : قرار وزارة رقم (١٦٤) بتاريخ ٢٠١٦/٥/٣١ ، مرجع سابق ، ص ١٣١.

(94) رئاسة الجمهورية : القانون رقم ١٥٥ لسنة ٢٠٠٧ بشأن تعديل بعض أحكام قانون التعليم الصادر بالقانون رقم ١٣ لسنة ١٩٨١ ، القاهرة ، الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية ، الجريدة الرسمية ، ع ٢٥ تابع ، ٢١ يونيو ٢٠٠٧.

(95) جمهورية مصر العربية ، وزارة التربية والتعليم : الخطة الاستراتيجية القومية لإصلاح التعليم قبل الجامعى فى مصر ٢٠١٤/٢٠٣٠ ، ص ص ٣٨ ، ٣٩.

Psychometric Properties of the Self-Compassion Scale on Saudi University Students

Munirah Muhammad Al-Samih
Assistant Professor - Department of Psychology
College of Education - King Saud University

Abstract

This study aimed to construct and validate a Saudi version of the Self-Compassion Scale (SCS). The sample included (438) students at King Saud University in three colleges; social science (humanities), science, medicine. The findings showed good validity and good reliability. The findings showed that the values of Alpha Cronbach's coefficients were large (greater than 0.7) . The values of Pearson's correlation coefficients were mostly large (greater than 0.7) and were confined between (0.530 – 0.854) in the relationship between each item degree and its subscale. Also, values of Pearson's relationship between each item degree and the degree on the scale as a whole were confined between (0.513- 0.794). Finally, confirmatory factor analysis on the self-compassion scale supported the same six-factor structure as found in the original version by Neff (2003); Self-kindness versus self-judgment, Common humanity versus isolation, Mindfulness versus over-identification. As a whole, good psychometric properties observed for the Saudi SCS version are assuring the strength of the current results.

Key words: self-compassion, validity, reliability, university students

الخصائص السيكومترية لمقياس التعاطف مع الذات لدى طلبة جامعة الملك سعود

منيرة محمد السميّح

أستاذ مساعد - قسم علم النفس – كلية التربية

جامعة الملك سعود

الملخص

هدفت الدراسة الحالية لفحص الخصائص السيكومترية لمقياس التعاطف مع الذات (نييف) وتقنينه على البيئة السعودية تحديداً طلبة جامعة الملك سعود بالرياض. تم تطبيق المقياس على عينة قوامها (٤٣٨) طالب وطالبة من التخصصات الإنسانية، العلمية والطبية. تم حساب الصدق والثبات للمقياس عن طريق ألف كرونباخ والاتساق الداخلي كما تم استخدام التحليل العاملي التوكيدي للتحقق من العوامل الستة الأساسية المكونة للتعاطف الذاتي؛ اللطف مع الذات مقابل نقد الذات، الانسانية المشتركة مقابل العزلة، اليقظة الذهنية مقابل التوحد المفرط. وقد أكدت النتائج العوامل الستة المكونة للمقياس كما أسفرت عن صدق وثبات جيد للمقياس حيث بلغ معامل ثبات ألف كرونباخ (أعلى من ٠,٧). كذلك درجة الاتساق الداخلي للمقياس (٠,٧) بينما تراوحت معاملات الارتباط مابين درجة كل فقرة ودرجة البعد الذي تنتمي له مابين (٠,٥٣٠- ٠,٨٥٤) أيضا تراوحت معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس (٠,٥١٣- ٠,٧٩٤). هذه الدرجة من الثبات والصدق قد تكون مؤشر يتيح تطبيقه على مجموعات مماثلة لعينة الدراسة (طلبة الجامعة).

الكلمات المفتاحية: التعاطف مع الذات، الصدق، الثبات، طلبة الجامعة

Introduction

Self-compassion is one of the most important concepts in regard to an individual's relationship with its self. Indeed, the word compassion is usually defined as being compassioned towards others, feeling their pain, and being kind, and non-judgmental. Self-compassion is similar to the usual meaning of compassion, but in regard to one's own self, it involves how an individual treats its self, and is open to and moved by personal suffering, experiencing feelings of kindness toward oneself, nonjudgmental about weakness and failure experience and consider it as part of human common experience (Neff, 2003; Umphrey & Sherblom, 2018).

According to Neff (2003), self-compassion comprises three essential components which reflect negative attitudes towards oneself in comparison to positive attitudes: 1) the ability of self-kindness instead of self-judgment, 2) seeing personal experience as part of the human experience instead of separation, and isolation and 3) awareness of feelings and being balanced about it instead of over-identification with them. In more detail;

Self-kindness versus self-judgment reflects treating oneself kindly with caring, support, and patience towards undesirable traits. In contrast, in self-judgment, an individual treats oneself harshly and is so critical of it (Neff, 2003a, 2016).

Common humanity versus isolation reflects considering failure, suffering, and weakness as normal human experiences, and all individuals have been through it so everyone deserves compassion. However, self-compassion is different from self-pity. In self-pity, the individual tends to isolation from others; also, feels like the only one who suffers in the entire world (Goldstein & Kornfield 1987; Neff, 2003, Barnard & Curry, 2011).

Mindfulness versus over-identification reflects the awareness of troublesome feelings and thoughts and being conscious of them. So, they should accept these kinds of feelings and thoughts and maintain balanced emotions rather than be over-identified by these emotions and thoughts (Neff, 2003; Neff & Germer, 2013).

Neff (2003) developed the first scale of self-compassion (SCS) based on the previous components. The scale is self-reported and a Likert-type contains six factors of self-compassion, the first validation study of the SCS was conducted on undergraduate

students. Indeed, Neff has conducted a series of studies in order to validate the scale and examine the clarity and reliability. In general, findings confirm that the self-compassion scale has good construct validity. Neff (2003) found a significant positive correlation between emotional intelligence and life satisfaction, while the correlation between depression and anxiety was significantly negative. These findings may reflect the influence of self-compassion on well-being. Also, Aldhabei (2013) found that there is positive relationship between self-compassion and the healthy life style of university students. However, there was differences based on sex.

Previous research that examined the psychological construct of self-compassion also confirmed similar results to Neff's (2003), and it found a positive correlation between wellbeing, life satisfaction, and positive mental health (Neff 2007; Hollis-Walker & Colosimo, 2011). These findings reflect the importance of self-compassion and the scales that are used to measure it. The self-compassion could affect well-being negatively or positively.

The importance of the SCS highlights the necessity of adaption and validation of the scale in different cultures and languages. Also, there is no scale to measure self-compassion in Saudi university stuents. In fact, a number of studies have been conducted around the world in order to adapt the SCS. In a Dutch study, Raes, Pmmier, Neff, and Van Gucht (2011) investigated the short version of the SCS (12 items). The confirmative factor analysis confirms the same six factors of Neff's (2003), and the internal consistency (Cronbach's alpha > 0.86.in Portugal, Cunha, Xavier and Castilho (2016) analyzed the psychometric properties of the SCS and examined the six-factor structures on a sample of adolescents (aged 12 and 19 years old), and the results confirmed the six factors of the scale and revealed good internal reliability. In another culture, Petrocchi, Ottaviani, and Couyoumdjian (2013) evaluated the factorial structure and constructed validity of the SCS in 424 Italian. The confirmatory factor analysis confirmed the six factors. In the Arab world, Jundi and Tantawi (2020) examined the psychometric properties of Neff's self-compassion scale in Palestinian university students. The findings showed good psychometric properties.

In order to extend the adaption and validation of the self-compassion scale, the aim of the recent study is to evaluate the factorial structure and construct validation of the SCS in Saudi undergraduate students.

Methods

Participants

This descriptive study was conducted on 438 undergraduate students, Arabic-speaking at King Saud University (318 female, 120 male). Table (1) shows a description of the study's sample. Table (2) shows the description according to the interaction between gender and specialization. All respondents were recruited using university email by sending emails to all the undergraduate students at King Saud University explaining the study and asking for participants.

Table (1) sample of the study's description

Variables	Levels	N	Percentage %
Gender	Male	120	27.4%
	Female	318	72.6%
	Sum	438	100%
University specialization	Social science (Humanities)	236	53.9%
	Natural science	151	34.5%
	Health sciences	51	11.6%
	Sum	238	100%

Table (2) sample of the study's description according (Gender ´ specialization)

Variables		University specialization							
		Social science		Natural science		Health sciences		Sum	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Gender	Female	191	43.6%	92	21.0%	35	8.0%	318	72.6%
	Male	45	10.3%	59	13.5%	16	3.6%	120	27.4%
	Sum	236	53.9%	151	34.5%	51	11.6%	438	100%

The main strengths of the study include a high participant response rate. This meant that the studied population was representative of the target population. Data was collected in the context of the sample of this study. Data was used by undergraduate students completing an (online) survey in Apr. 2022. (N = 438). This data has been used to measure the validity and reliability of the Self-compassion scale.

Procedure

This The study gained ethical approval from king Saud University. A link to the study was sent to the students' emails by the research ethics committee at King Saud University. After reading a brief about the study and signing the consent form electronically, students filled out the questionnaire and submitted it.

Translation

The translation of the self-compassion scale was done through many phases. In the beginning, the scale was translated by the authors who are Arabic and English speaking, then was revised by a psychological researcher (Arabic and English speaking) and an expert translator to make sure of the accuracy of the translation. All the comments were discussed and the translation was edited based on the feedback. Back translation was done by a psychological researcher who speaks Arabic and English fluently.

Materials

The Self-compassion scale (Neff, 2003) includes 26 items, distributed on six subscales: Self-Kindness; Self-Judgment;

Common Humanity; Isolation; Mindfulness; Over-Identification. Participants answered the items according to a 5-point scale (1= Almost Never; 5= Almost Always) based on "how I typically act towards myself in difficult times". The original version showed an excellent internal consistency (α = .92), and the six subscales showed a good internal consistency (between .75 and .81).

Results

The validity of Self-Compassion Scale (SCS)

The current study used two tests to examine the validity of the scale of Self-Compassion. The first was the Internal Consistency Validity, and the second was Factorial validity. The Internal Consistency Validity depended on investigating the correlation between the grade of each item and the grade of its subscale. Also, the correlation between the grade of each item and the total grade of the tools will be calculated. Table (3) shows the Scale item distribution, and table (4) shows the results of the Pearson Correlation Coefficients as follows:

Table (3) item distribution of Self-compassion Scale

The subscale	Numbers of items	Type of the items	Item distribution
Self- kindness	5	Positive	5,12,19,23,26
Self-judgment	5	Negative	1,8,11,16,21
Common humanity	4	Positive	3,7,10,15
Isolation	4	Negative	4,13,18,25
Mindfulness	4	Positive	9,14,17, 22
Over – identification	4	Negative	2,6,20,24

Table (4) Pearson's Correlation Coefficients for the Internal Consistency Validity

No.	(*r*) Subscale	(*r*) Scale	No.	(*r*) Subscale	(*r*) Scale	No.	(*r*) Subscale	(*r*) Scale
Self- kindness			Self-judgment			Common humanity		
5	0.745**	0.513**	1	0.666**	0.632**	3	0.731**	0.630**
12	0.776**	0.606**	8	0.618**	0.542**	7	0.852**	0.794**
19	0.793**	0.697**	11	0.710**	0.636**	10	0.815**	0.539**
23	0.743**	0.615**	16	0.658**	0.590**	15	0.764**	0.756**
26	0.776**	0.667**	21	0.691**	0.676**			
Isolation			Mindfulness			Over – identification		
4	0.710**	0.540**	9	0.765**	0.561**	2	0.696**	0.611**
13	0.854**	0.596**	14	0.781**	0.521**	6	0.677**	0.571**
18	0.813**	0.519**	17	0.748**	0.566**	20	0.734**	0.591**

No.	(*r*) Subscale	(*r*) Scale	No.	(*r*) Subscale	(*r*) Scale	No.	(*r*) Subscale	(*r*) Scale
25	0.530**	0.521**	22	0.734**	0.517**	24	0.763**	0.609**

**$p < .05$.

Table (4) shows that the Pearson correlation coefficient was positive, which indicates that there is a positive correlation between the degree of each item and the degree of its subscale, and there is also a positive correlation between the score of each item and the total score on the self-compassion scale. It is also noted that the values of Pearson's correlation coefficients were mostly large (greater than 0.7) and were confined between (0.530 – 0.854) in the relationship between each item degree and its subscale. Also, values of Pearson's relationship between each item degree and the degree on the scale as a whole were confined between (0.513-0.794). This relationship indicates the consistent validity of the self-compassion scale.

Confirmatory Factor Analysis

The Confirmatory Factor Analysis (CFA) is one of the important practical applications of Structural equation modeling. In

statistics, confirmatory factor analysis is a special form of factor analysis used in social research to investigate the validity of the instruments. It is used to test whether measures of a construct are consistent with a researcher's understanding of the nature of that construct (or factor) (Rifenbark, et.al, 2021). As such, the objective of the confirmatory factor analysis is to test whether the data fits a hypothesized measurement model. In this study, Confirmatory Factor Analysis is used to analyze the factorial structure of the scales while studying the internal validity of the scale structure. The confirmatory factor analysis was used in the current study due to its dependence on the self-compassion scale. This scale was used in various previous studies, and an exploratory factor analysis was conducted for it in those studies (for example, Neff,2003; Jundi & Tantawi, 2020). It was calculated in the (2ed) grade using AMOS V 25.0 at SPSS. Figure (1) shows the model of the Self-Compassion Scale as follows:

Figure (1) Self-Compassion Scale Model

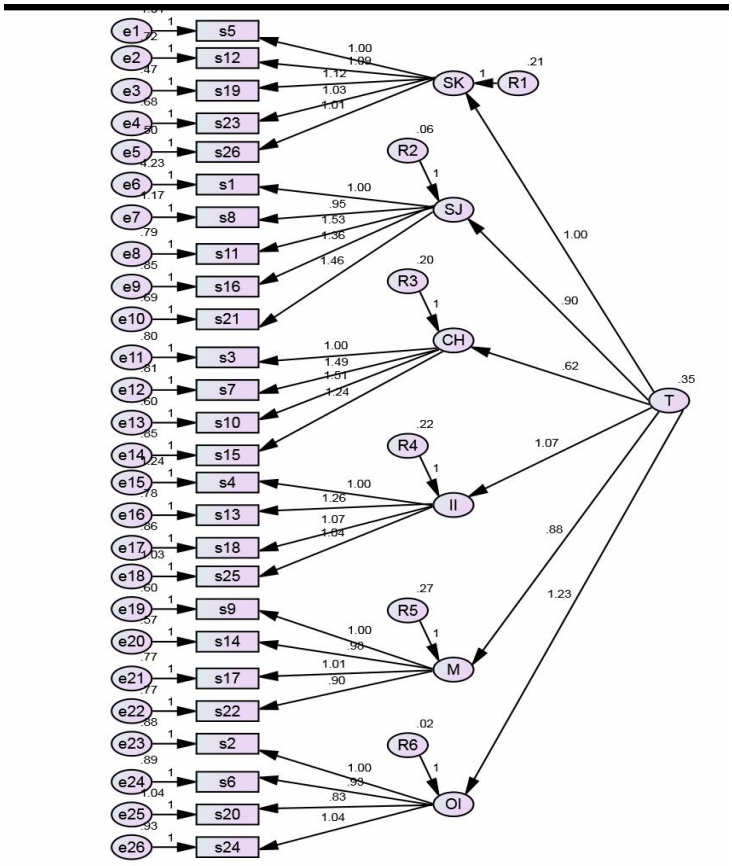


Figure 1 shows the model on which the study was used to clarify the measure of the self-compassion scale. The model was approved accordingly to analyze the previous studies and literature in measuring Self-compassion. To check the confidence level in the

model, absolute fit indices were used. Absolute fit indices determine how well the prior model fits or reproduces the data. Absolute fit indices include the Chi-Squared test, RMSEA, GFI, AGFI, RMR, and SRMR. Table (5) shows the Goodness-of-Fit of the model of the self-compassion scale (Confirmatory Factor Analysis).

Table (5) Goodness-of-Fit of model (self-compassion scale)

Confirmatory Factor Analysis

The test	The value	The acceptance value
Chi-Square Test	**1333.692**	**Not significant**
……	**351**	**Degree Freedom: df.**
Less than 5	**3.800**	**Chi-Square Test / df.**
0.90-0.95	**0.937**	**Goodness of Fit Index: GFI**
Less than or equal	**0.043**	**Root Mean Square Error**

0.05		**of Approximation: RMSEA**
Less than 0.1	**0.029**	**Root means square residual: RMR**
Less than 0.1	**0.096**	**Standardized root means square residual: SRMR**
From 0.0 to 1.0 **Acceptance 0.9-1.0**	**0.94**	**Goodness of fit index (GFI)**
0.0-1.0	**0.0.93**	**The comparative fit index (CFI)**
0.9-1.0	**0.95**	**Tucker–Lewis's: TLI**

Table (5) shows that the confirmatory factor analysis of the self-compassion scale was performed, too. The full model with 6 subscales includes 26 items fitted well with the data. Thus, it was possible to accept the theoretical model used by the current study and previous studies in the items and subscales of the self-compassion scale. These results indicate the factorial validity of the

item of the self-compassion scale and accept the model. The findings from this study overall confirmed previously reported results. The six-factor structure of the scale of 26 items might be the ideal factor structure

The reliability of scale

In the current study, the Alpha Cronbach coefficient was used to measure stability, and the results were as in the following table (6).

Table (6) Alpha Cronbach coefficient to measure the reliability

The value	Items	The subscale
0.822	5	Self- kindness
0.753	5	Self-judgment
0.742	4	Common humanity
0.747	4	Isolation
0.750	4	Mindfulness
0.866	4	Over – identification
0.921	26	The scale

Table (6) shows that the values of Alpha Cronbach's coefficients were large (greater than 0.7). This result indicates the reliability of the items of the measure of self-compassion in general. This result also indicates the reliability of items in each of the subscales of the self-compassion scale.

Finally, the measure of self-compassion is one of the important measures which shows through field experiments a high degree of validity in the scale as a whole, and in its six dimensions separately. It also shows the reliability of the scale. This result indicates the validity of using the scale in field application in Arabic studies on university students in the Kingdom of Saudi Arabia. Table (8) shows the self-compassion scale in the final form, linking the vocabulary, dimensions, and the scale as a whole.

Table (8) the self-compassion scale in the final form

Items	No.	Dimension
I try to be loving towards myself when I'm feeling emotional pain.	5	Self-kindness
When I'm going through a very hard time, I	12	

give myself the caring and tenderness I need.		
I’m kind to myself when I’m experiencing suffering	19	
I’m tolerant of my own flaws and inadequacies.	23	
I try to be understanding and patient towards those aspects of my personality I don't like.	26	
I’m disapproving and judgmental about my own flaws and inadequacies.	1	Self-judgment
When times are really difficult, I tend to be tough on myself.	8	
I’m intolerant and impatient towards those aspects of my personality I don't like	11	
When I see aspects of myself that I don’t like, I get down on myself.	16	

I can be a bit cold-hearted towards myself when I'm experiencing suffering.	21	
When things are going badly for me, I see the difficulties as part of life that everyone goes through	3	Common humanity
When I'm down and out, I remind myself that there are lots of other people in the world feeling like I am.	7	
When I feel inadequate in some way, I try to remind myself that feelings of inadequacy are shared by most people.	10	
I try to see my failings as part of the human condition.	15	
When I think about my inadequacies, it tends to make me feel more separate and cut off from the rest of the world	4	Isolation
When I'm feeling down, I tend to feel like	13	

most other people are probably happier than I am.		
When I'm really struggling, I tend to feel like other people must be having an easier time of it.	18	
When I fail at something that's important to me, I tend to feel alone in my failure.	25	
When something upsets me, I try to keep my emotions in balance.	9	Mindfulness
When something painful happens, I try to take a balanced view of the situation	14	
When I fail at something important to me, I try to keep things in perspective.	17	
When I'm feeling down, I try to approach my feelings with curiosity and openness.	22	

When I'm feeling down, I tend to obsess and fixate on everything that's wrong.	2	Over – identification
When I fail at something important to me, I become consumed by feelings of inadequacy.	6	
When something upsets me, I get carried away with my feelings.	20	
When something painful happens, I tend to blow the incident out of proportion.	24	

Discussion

The purpose of the current study was to evaluate the factorial structure, reliability, and validity of the SCS (Neff, 2003) on a Saudi-undergraduate-student sample. To date, there are no adaptations of the SCS for Saudi samples, and there is only one study that examined the psychometric properties of this scale in the Arab world. The current study found that the psychometric properties of the scale are good. Confirmative factor analysis found that the six-factor model with the six dimensions and 26 items fitted well with the current data. The scale showed good Internal

consistency, the correlation between each item's score and its dimension score, and the total score of the scale was good.

Findings from CFAs showed that the six-factor model of the self-compassion scale proposed by Neff (2003) was confirmed and provided the best fit to the data and applied well to the Saudi sample. Similar to previous studies (Neff, 2003; Raes, Pmmier, Neff, and Van Gucht, 2011; Petrocchi, Ottaviani and Couyoumdjian, 2013; Jundi & Tantawi, 2020), the six-factor model has fitted the data adequately. The current study suggests that self-compassion in Saudi undergraduate students contains six basic dimensions; self-kindness, self-judgment, common humanity, isolation, mindfulness, and over-identification. However, this construct needs to be examined in different Saudi groups, as one of the limitations of this study is that the results are limited to the sample, and it needs more investigation before generalizing.

In line with previous studies (Raes, Pmmier, Neff, and Van Gucht, 2011; Jundi & Tantawi, 2020), this study showed good to excellent reliability, and good internal consistency, which suggests that the Saudi version of SCS is reliable and we can use it with

confidence.. One limitation of this study is that it did not test the internal consistency by comparing the scale with other scales such as; the social desirability scale and self-esteem scale. Therefore, future studies could consider examining the correlation between the SCS scale and other related scales in order to check the internal consistency in different ways.

Conclusion

As a whole, good psychometric properties observed for the Saudi SCS version are assuring the strength of the current results.

There are a number of recommendations based on the results of this study; first, examine the social-compassion scale on Saudi children and adolescents. Second, construct and validate a short version of SCS to be more practical to use with different groups. Third, examine the self-compassion of Saudi students in different universities. Fourth, raise awareness in university students about self–compassion and how it may affect their life in different aspects. Finally, use the scale to examine self-compassion and design an intervention program for those with low scores.

References

Aldhabei, A. (2013). Self-compassion as predictor of healthy life style at university students. Educational college journal, Asut university. 11(2), 37-81.

Baer, R. A., & Lykins, E. L. M. (2011). Mindfulness and positive psychological functioning. *Designing positive psychology: Taking stock and moving forward*, 335-348.

Barnard, L. K., & Curry, J. F. (2011). Self-compassion: Conceptualizations, correlates, & interventions. *Review of general psychology*, *15*(4), 289-303.

Cunha, M., Xavier, A., & Castilho, P. (2016). Understanding self-compassion in adolescents: Validation study of the Self-Compassion Scale. *Personality and Individual Differences*, *93*, 56-62.

Jundi. H., & Tantawi,N., (2020). Psychometric Properties of Neff's Self-Compassion Scale on Palestinian University Students. ournal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies. 12 (34), 174-183.

Hollis-Walker, L., & Colosimo, K. (2011). Mindfulness, self-compassion, and happiness in non-meditators: A theoretical and empirical examination. *Personality and Individual differences*, *50*(2), 222-227.

Neff, K. D. (2003). The development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and identity*, *2*(3), 223-250.

Neff, K. D., & Germer, C. K. (2013). A pilot study and randomized controlled trial of the mindful self‐compassion program. *Journal of clinical psychology*, *69*(1), 28-44.

Neff, K. D., Rude, S. S., & Kirkpatrick, K. L. (2007). An examination of self-compassion in relation to positive psychological functioning and personality traits. *Journal of research in personality*, *41*(4), 908-916.

Ottaviani, C., Mancini, F., Petrocchi, N., Medea, B., & Couyoumdjian, A. (2013). Autonomic correlates of physical and moral disgust. *International Journal of Psychophysiology*, *89*(1), 57-62.

Raes, F., Pommier, E., Neff, K. D., & Van Gucht, D. (2011). Construction and factorial validation of a short form of the

self‐compassion scale. *Clinical psychology & psychotherapy*, *18*(3), 250-255.

Rifenbark, G., Lombardi, A., Freeman, J. (2021). A Confirmatory Item Factor Analysis of a School Climate Measure for Adolescents with and without Disabilities. , Vol. 26 Issue 1, p52-68. 17p.

Umphrey, L. R., & Sherblom, J. C. (2018). The constitutive relationship of social communication competence to self-compassion and hope. Communication Research Reports, 35(1), 22-32.

رقم الإيداع بدار الكتب ١٨٣١٣ / ٢٠٠٩

الترقيم الدولى 1110 – 3914

The Online ISSN 2686-3772