مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية

مجلة علمية فصلية محكمة

العدد الرابع والعشرون
رجب ١٤٣٣هـ

عمادة البحث العلمي
Deanship of Academic Research

www.imamu.edu.sa
e-mail: journal@imamu.edu.sa

رقم الإيداع :٤٨٨٨ / ١٤٢٧ بتاريخ ٧ / ٠٩ / ١٤٢٧هـ
الرقم الدولي المعياري (ردمد) ٣١١٦ ـ ١٦٥٨

بسم الله الرحمن الرحيم

المشرف العام

معالي الأستاذ الدكتور / سليمان بن عبد الله أبا الخيل

مدير الجامعة

نائب المشرف العام

الدكتور / عبد الله بن حمد الخلف

وكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي

رئيس التحرير

الأستاذ الدكتور / فهد بن عبدالعزيز العسكر

عميد البحث العلمي

مدير التحرير

الدكتور / عبدالرحمن بن عبدالعزيز المقبل

وكيل عمادة البحث العلمي للنشر العلمي

أعضاء هيئة التحرير

أ.د. أحمد بن عبدالعزيز الراشد
الأستاذ في قسم التربية بكلية العلوم الاجتماعية

أ.د. ذياب موسى البداينة
أستاذ الاجتماع في جامعة مؤته بالأردن

أ.د. سالم بن محمد السالم
الأستاذ في قسم دراسات المعلومات بكلية علوم الحاسب والمعلومات

أ.د. مرعي زايد مدكور
أستاذ الإعلام في أكاديمية أخبار اليوم بالقاهرة

د. أحمد بن عبد الله البنيان
الأستاذ المشارك في كلية اللغات والترجمة

د. أحمد بن حامد نقادي
الأستاذ المشارك في قسم الاقتصاد بجامعة الملك عبدالعزيز

د. هشام عبدالعزيز محمد الشرقاوي
أمين تحرير مجلات الجامعة ـ عمادة البحث العلمي

قواعد النشر

مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (العلوم الإنسانية والاجتماعية) دورية علمية محكمة، تصدر عن عمادة البحث العلمي بالجامعة. وتُعنى بنشر البحوث العلمية وفق الضوابط الآتية :

أولاً : يشترط في البحث ليقبل للنشر في المجلة :

١- أن يتسم بالأصالة والابتكار، والجدة العلمية والمنهجية، وسلامة الاتجاه .

٢- أن يلتزم بالمناهج والأدوات والوسائل العلمية المعتبرة في مجاله .

٣- أن يكون البحث دقيقاً في التوثيق والتخريج .

٤- أن يتسم بالسلامة اللغوية .

٥- ألا يكون قد سبق نشره .

٦- ألا يكون مستلاً من بحث أو رسالة أو كتاب، سواء أكان ذلك للباحث نفسه، أو لغيره .

ثانياً : يشترط عند تقديم البحث :

١- أن يقدم الباحث طلباً بنشره، مشفوعاً بسيرته الذاتية(مختصرة) وإقراراً يتضمن امتلاك الباحث لحقوق الملكية الفكرية للبحث كاملاً، والتزاماً بعدم نشر البحث إلا بعد موافقة خطية من هيئة التحرير .

٢- ألا تزيد صفحات البحث عن (٥٠) صفحة مقاس (٤ A) .

٣- أن يكون بنط المتن (١٧) Traditional Arabic، والهوامش بنط (١٣) وأن يكون تباعد المسافات بين الأسطر (مفرد) .

٤- يقدم الباحث ثلاث نسخ مطبوعة من البحث، مع ملخص باللغتين العربية والإنجليزية، لا تزيد كلماته عن مائتي كلمة أو صفحة واحدة .

ثالثاً: التوثيق :

١- توضع هوامش كل صفحة أسفلها على حدة .

٢- تثبت المصادر والمراجع في فهرس يلحق بآخر البحث .

٣ - توضع نماذج من صور الكتاب المخطوط المحقق في مكانها المناسب .

٤ - ترفق جميع الصور والرسومات المتعلقة بالبحث، على أن تكون واضحة جلية .

رابعاً : عند ورود أسماء الأعلام في متن البحث أو الدراسة تذكر سنة الوفاة بالتاريخ الهجري إذا كان العَلَم متوفى .

خامساً : عند ورود الأعلام الأجنبية في متن البحث أو الدراسة فإنها تكتب بحروف عربية وتوضع بين قوسين بحروف لاتينية، مع الاكتفاء بذكر الاسم كاملاً عند وروده لأول مرة .

سادساً : تُحكَّم البحوث المقدمة للنشر في المجلة من قبل اثنين من المحكمين على الأقل.

سابعاً : تُعاد البحوث معدلة، على أسطوانة مدمجة CD أو ترسل على البريد الإلكتروني للمجلة .

ثامناً : لا تعاد البحوث إلى أصحابها، عند عدم قبولها للنشر .

تاسعاً : يُعطى الباحث خمس نسخ من المجلة، وعشر مستلات من بحثه .

عنوان المجلة :

جميع المراسلات باسم:

رئيس تحرير مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية و عميد البحث العلمي

الرياض ١١٤٣٢- ص ب ٥٧٠١

هاتف : ٢٥٨٢٠٥١ - ناسوخ (فاكس) ٢٥٩٠٢٦١

www. imamu.edu.sa

E.mail: journal@imamu.edu.sa

المحتويات

إستراتيجية مقترحة في ضوء المدخل التواصلي لتنمية مهارات الفهم السمعي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها **د. هداية هداية إبراهيم الشيخ علي**	١٣
مقارنة بين أثر التعزيز الروحي والتقليدي الفوري والآجل في السلوك **د . عائشة حسين طوالبة**	٩٧
الفروق في مستوى تجهيز المعلومات لدى مرتفعي ومنخفضي سعة الذاكرة في ضوء اختلاف استراتيجيات التجهيز والسرعة الإدراكية لدى طلاب الجامعة **د. مروان بن علي الحربي**	١٤٣
تقدير المنتسبين لدورة مديري المدارس والمشرفين التربويين في كل من جامعتي الملك سعود والإمام محمد بن سعود الإسلامية في الرياض لدرجة الثقة التنظيمية بهم من قبل القيادات التربوية **د. أحمد فتحي أبو كريم**	١٩٣
التغير في الخصائص التعليمية للإناث السعوديات خلال الفترة (١٣٩٤ـ ١٤٢٥هـ) رؤية جغرافية **د.حورية بنت صالح بن جمعة الدوسري**	٢٤٧

إستراتيجية مقترحة في ضوء المدخل التواصلي لتنمية مهارات الفهم السمعي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها

د. هداية هداية إبراهيم الشيخ علي

معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها

جامعة الإمام محمد بن سعود الأسلامية

إستراتيجية مقترحة في ضوء المدخل التواصلي لتنمية مهارات الفهم السمعي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها

د. هداية هداية إبراهيم الشيخ علي

معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

ملخص الدراسة:

يهدف هذا البحث إلى ما يلي:

تحديد مهارات الفهم السمعي التي يمكن تنميتها في ضوء المدخل التواصلي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط. تحديد الأسس التي تقوم عليها الإستراتيجية المقترحة، والتي لها علاقة بتنمية مهارات الفهم السمعي لدى الدارسين. تحديد خطوات وإجراءات الإستراتيجية التدريسية المقترحة التي تُعد في ضوء المدخل التواصلي لتنمية مهارات الفهم السمعي لدى الدارسين.

التحقق من أثر الإستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات الفهم السمعي: (الحرفي– التفسيري– الاستنتاجي– التقويمي– المهارات ككل) لدى الدارسين.

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي:

تحديد مهارات الفهم السمعي التي يمكن تنميتها في ضوء المدخل التواصلي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها. تصميم إستراتيجية مقترحة (الإستراتيجية السمعية التواصلية)، والتي أُعدت في ضوء المدخل التواصلي، مع تحديد: أسسها، وخطواتها، وإجراءات تطبيقها. إعداد اختبار فهم المسموع والذي أُعد في ضوء المدخل التواصلي، وتطبيق هذا الاختبار: قبليا، وبعديا على الدارسين. أثبتت الدراسة فعالية الإستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات الفهم السمعي بمستوياته المختلفة التي حددتها الدراسة الحالية، وهي: (الحرفي– التفسيري– الاستنتاجي– التقويمي– المهارات ككل) لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط؛ حيث ازدادت مهارات الدارسين الاستماعية؛ مما مكنهم من التفاعل الإيجابي مع المواقف التواصلية المختلفة، وذلك لأنهم أصبحوا يتعلمون مهارات الفهم السمعي من خلال مواقف حقيقية يمكن أن يتعرضوا لها في حياتهم، وبالتالي صار لما يتعلمونه معنى وقيمة لديهم، مما زاد دافعيتهم وإقبالهم على التعلم والمشاركة الإيجابية في الدرس الاستماعي.

مقدمة:

الإنسان اجتماعي بطبعه؛ فهو لا يستطيع أن يعيش بمعزل عن الآخرين، وإذا فرضت عليه الظروف ذلك، فإنه يسعى جاهدا لإيجاد وسائل يتواصل بها مع الآخرين، وكان من نتيجة هذا السعي الجاد، تلك الثورة والنهضة البارزة التي أفرزتها الحضارة الحديثة في مجال التواصل الإنساني؛ حتى صار العالم الآن كالقرية الصغيرة التي يسهل تواصل أفرادها مع بعضهم البعض.

وتبرز اللغة كوسيلة من وسائل التواصل البشري، فهي أداة التفاهم وتبادل الخبرات والمصالح بين البشر، كما أنها وسيلة الاتصال بين الأفراد والجماعات، فبدونها يصعب التواصل والتفاهم بين الشعوب، فالتواصل اللغوي وسيلة الإنسان لتبادل الخبرات والمعارف ونقل الحضارات من مجتمع إلى مجتمع آخر، كما أنه مقياس تقدم الأمم وتطورها، فبمقدار ما لدى الأمم من مقدرة على التواصل مع الآخرين، تتحدد درجة رقيها الثقافي، وحصيلتها من الحضارة الإنسانية، ومكانتها بين شعوب الأرض.

ولهذا يحظى التواصل اللغوي باهتمام كبير من قِبَلِ المتخصصين في تدريس اللغة، ذلك الاهتمام الذي يوضح أهمية التواصل اللغوي في التفاعل بين الناس؛ فهو الذي يحقق للفرد التفاعل مع الآخرين من أجل تلبية احتياجاته وتحقيق أهدافه، فالتواصل اللغوي هو وسيلة التفاعل بين أفراد المجتمع، وبدونه لا توجد حياة اجتماعية حقيقية. (محمد السيد أحمد،٢٠٠٧م،٤٨)

ويعد المدخل التواصلي مدخلا تعليميا وظيفيا يقوم على تعليم اللغة من خلال مواقف حيوية واقعية يستطيع فيها الدارسون ممارسة اللغة من خلال مهارات أربع، هي: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، وذلك سعيا للتفاعل والتواصل في سياق لغوي سليم. (Pattison،١٩٩٢،١٣)

ويقوم المدخل التواصلي في تعليم اللغة على عدة أسس وركائز رئيسة، أهمها ما يلي:

- يتم تعلم اللغة في هذا المدخل من خلال مواقف اتصالية يتعرض لها الشخص في مواقف اجتماعية متعددة، فاللغة يتم تعلمها من خلال الاتصال باللغة، وليست اللغة هي التي تُعَلِّم الاتصال.

- الممارسة أساس تعليم اللغة، حيث لا يتوقف إتقانها على حفظ القواعد والتراكيب، بل يتوقف على إعطاء الدارسين الفرصة الكافية للممارسة والتدريب على فنونها وأساليبها المختلفة.
- التدرج في الوظائف اللغوية التي ينبغي تعليمها للدارس؛ حتى يتمكن من استخدام اللغة في مواقف الحياة المختلفة، والذي يحدد الوظائف اللغوية المراد تعليمها للدارس هو الموقف التواصلي الذي يتعرض له الشخص؛ مما يؤكد مبدأ وظيفية اللغة.
- يستعين المعلم في هذا المدخل بمختلف الوسائل السمعية والبصرية، مثل اللوحات، والصور، والأشرطة المسموعة والمرئية، وأصوات الناطقين باللغة الهدف، والأدوات الحقيقية، والنماذج الحسية؛ وذلك لإيجاد بيئة حقيقية، أو قريبة من الحقيقة.
- تعدد أدوار المعلم؛ فهو: المبتكر، والميسر، والموجه، والمشرف، والمشارك في كثير من الأنشطة.
- التكامل بين مهارات اللغة:الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة،؛ لأن الموقف الاجتماعي التواصلي يستدعي كل هذه المهارات، إلا أن الموقف هو الذي يحدد غلبة مهارة على أخرى في ظل ظروف الموقف الاجتماعي. (فتحي يونس،٢٠٠١م،١٦٢)، (منيرة الصعيدي،١٩٩٤م،٢٨٥)، (هداية إبراهيم،٢٠٠٨م،٢٠٥–٢٠٦)

ومما سبق يتضح أن اللغة ينظر إليها في ضوء المدخل التواصلي على أنها مهارات حيوية تستخدم عناصرها اللغوية، من: أصوات، ومفردات، وتراكيب، وقواعد ككل متكامل دون فصل بين هذه العناصر التي تستخدم في سياقات تواصلية حقيقية؛ بهدف الممارسة الحقيقية للغة وصولا إلى اكتسابها وتعلمها والقدرة على التواصل بها في مواقف الاتصال اللغوي التي يتعرض لها مستخدمو اللغة؛ مما يدل على أهمية المدخل التواصلي في تعلم اللغة بكل مهاراتها المختلفة: (الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة)، وهذا ما أكده العديد من الدراسات. (رشدي طعيمة، ومحمد مناع،٢٠٠٠م)، (علي مدكور،١٩٩٥م)، (فتحي يونس،٢٠٠١م)، (فايزة السيد،١٩٩٨م)

وباعتبار أن الاستماع أحد مهارات اللغة العربية ينبغي العناية بتنميته والتدريب عليه، خاصة وأنه أهم هذه المهارات، حيث يمثل نقطة الانطلاق في تعلم الفنون الأخرى، فلولا

الاستماع ما استطاع الإنسان التحدث، أو القراءة، أو الكتابة، فمن خلال الاستماع يستطيع الإنسان اكتساب اللغة بكل عناصرها، حيث يتمكن من تعرف أصوات اللغة، وفهم معاني المفردات، واكتشاف القوانين التي تحكم بناء التراكيب والجمل والعبارات، كما أنه من خلال الاستماع يتمكن من فهم الثقافة التي تحيط باللغة؛ ومن ثَمَّ يستطيع الإنسان التواصل اللغوي مع الآخرين.

وتزداد أهمية الاستماع في وقتنا الحاضر نتيجة للتطور الهائل في وسائل الإعلام المرئي والمسموع، وتعدد القنوات الفضائية وتنوعها؛ مما يلقي العبء الأكبر على مهارات الاستماع، لكي يميز المستمع ما يسمعه ويتفاعل معه، ويصل من خلاله إلى النتيجة التي يرغب فيها (محمد السيد أحمد،٢٠٠٧م،٥١)، فالإنسان يقضي ٧٠% من ساعات يقظته في نشاط لغوي تتوزع بالنسب التالية: ١١% للكتابة، و١٥% للقراءة، و٣٢% للتحدث، و٤٢% للاستماع (يحيى جبر،١٩٩٢م، ١٢٥، ١٢٦)، ففي الحياة اليومية يُستعمل الاستماع أكثر من أي مهارة أخرى، مما يؤكد أهمية الاستماع، ويبين دوره البارز في تبادل الخبرات والمعارف.

وقد أكد العديد من الدراسات والبحوث أهمية الاستماع ودوره البارز في اكتساب اللغة وإتقان مهاراتها الأخرى، وضرورة الاهتمام بتنميته من خلال إستراتيجيات تدريسية فاعلة، والعمل على تصميم برامج لغوية متنوعة تساعد الدارسين في التدريب على مهاراته، والارتقاء بها لديهم.(يحيى عريشي،١٤١١هـ)، (مصطفى رسلان،٢٠٠٧م)، (محمد زين العابدين،٢٠٠٣م)، (محمد صالح الشنطي،٢٠٠٣م)، (علي مدكور،١٩٩٠م)، (عفراء إبراهيم،١٩٩٠م)، (المهدي علي البدري،١٩٩٠م)

وقد أظهرت دراسة "أندرباكي" (Underbakke،١٩٩٣، ٨٩: ٦٧) التي أجريت على طلاب يابانيين يتعلمون اللغة الإنجليزية في المرحلة الجامعية أن تعرضهم لبرنامج استماعي مكثف كان له تأثير بارز في تحسين النطق لديهم، وتعزيز القدرة على الفهم.

كما بينت الدراسة التي قام بها "دناهير" (Danaher،١٩٩٦) أن التدريبات المكثفة في الاستماع تهيئ المتعلم لاكتساب اللغة بطريقة أكثر فعالية، فهي تعتبر المدخل الأول في تعلم اللغة واكتسابها وإتقان مهاراتها.

كما أوصت دراسة " الهزاع" (هدى الهزاع،١٤٢٢هـ، ١٩٣–١٩٤) بضرورة إعطاء فهم المسموع اهتماما بارزا؛ لأهميته بالنسبة لتعليم اللغة، وذلك من خلال تصميم برامج وإستراتيجيات تدريسية خاصة تُعنى بالتدريب على هذه المهارة والارتقاء بها لدى الدارسين.

كما أوصت دراسة "مشهور" (عبدالخالق آل مشهور،٢٠١٠م، ١٧٥) بضرورة إعداد مناهج لتعليم فن الاستماع بحيث تكون لدى المعلم والدارس رؤية علمية واضحة لتعليم وتعلم هذا الفن، وضرورة تدريب الدارسين على مهارات الاستماع بمختلف أنواعها من التمييز السمعي، وفهم المسموع، والاستماع الناقد، والاستماع التذوقي، والاستماع الإبداعي.

وتبرز أهمية خاصة للاستماع عند تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، حيث إن الدارسين لا تتوافر لهم فرصة اكتساب اللغة بصورة طبعية مثل الناطقين الأصليين للغة الذين يتعرضون للغة ويستمعون إليها في كل مكان؛ ومن ثَمَّ فإن هؤلاء الدارسين يحتاجون إلى الاستماع إلى اللغة في مواقفها الحقيقية التي سيتعرضون لها عند تواصلهم بهذه اللغة في المواقف التواصلية المختلفة.

وقد أوصت دراسة " عريشي" (يحيى عريشي،١٤١١هـ،٢٥٦) بضرورة الاهتمام بتنمية مهارات الاستماع لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، وإدراج فن الاستماع ضمن برامج إعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها؛ لتدريبهم على الإستراتيجيات الملائمة لتدريس الاستماع وتنمية مهاراته لدى الدارسين.

وبالرغم من تلك الأهمية للاستماع وفهم المادة المسموعة، وعلى الرغم من أنه يعد الفن الأول من فنون اللغة، إلا أنه يلقى إهمالا من كثير من المعلمين، ولا يحظى بالأهمية التي تتناسب معه، وحتى عند تدريس المعلمين له، فإنه يدرس بطرائق تقليدية لا تمكن الدارسين من الاستفادة الكاملة مما يقدم لهم من خبرات لغوية.

وقد أحس الباحث بهذه المشكلة من خلال ما يلي:

(١) الخبرة الشخصية للباحث: حيث يعمل الباحث في ميدان تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وقد لاحظ الباحث أن الدارسين يعانون من قصور في مهارات الفهم السمعي؛ مما يؤثر في اكتسابهم للغة، وفهمهم لتراكيبها.

(٢) نتائج العديد من الدراسات السابقة التي تناولت مهارة الفهم السمعي، والتي أكدت ضعف الدارسين في هذه المهارة، واحتياجهم لإستراتيجيات حديثة في تدريس هذه المهارة لهم، وتنميتها لديهم. (محمد السيد أحمد، ٢٠٠٧، ٥٥)، (يحيى عريشي،١٤١١هـ،٢٥٦)، (ناصف عبد العزيز، مصطفى سليمان،١٩٩٥م)، (محمود رشدي خاطر وآخرون،١٩٨٩م، ١٦٤– ١٦٥)، (El Saeed El Attar :٤١،٢٠٠٨، ٣٩)

(٣) الدراسة الاستطلاعية[١] التي قام بها الباحث، والتي اشتملت على ما يلي:

- إجراء العديد من المقابلات الشخصية مع دارسي العربية الناطقين بغيرها؛ لتعرف أهم مهارات الفهم السمعي التي يحتاج إليها هؤلاء الدارسون في مواقف الاتصال المختلفة.
- إجراء العديد من المقابلات الشخصية مع المتخصصين في تعليم العربية لغير الناطقين بها؛ لتعرف أهم الإستراتيجيات التي يمكن استخدامها في تنمية مهارات الفهم السمعي.
- ملاحظة الدارسين في بعض مواقف الاتصال اللغوي التي يستمعون فيها إلى اللغة العربية، ويتواصلون فيها مع الآخرين؛ للتوصل إلى أنسب الإستراتيجيات التي يمكن تنمية مهارات الفهم السمعي من خلالها.

وقد أسفرت هذه الدراسة الاستطلاعية عن إحساس مبدئيّ بوجود قصور في مهارات الفهم السمعي لدى الدارسين الذين طبقت عليهم الدراسة الاستطلاعية، وربما كان من أسباب ذلك ضعف اهتمام المعلمين باستخدام إستراتيجيات تدريسية حديثة تدربهم على الاستماع الجيد في المواقف التواصلية التي يتعرض لها هؤلاء الدارسون.

---

(١) قام الباحث بالدراسة الاستطلاعية في الفترة من ما بين شهري أبريل، ومايو سنة ٢٠٠٩م وكان عدد الدارسين الذين تمت مقابلتهم (٢٠) دارسا، وعدد المتخصصين (٨) أساتذة . وكان الحوار معهم يدور حول أهم مهارات الاستماع التي يحتاج إليها دارسو العربية الناطقون بغيرها في مواقف الاتصال اللغوي المختلفة، وأهم الإستراتيجيات التدريسية التي يمكن استخدامها في تنمية تلك المهارات.

مشكلة البحث:

تتمثل مشكلة البحث الحالي في قصور مستوى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط[1] في مهارات الفهم السمعي في مواقف الاتصال اللغوي، مما يؤكد حاجتهم إلى التدريس لهم باستخدام إستراتيجية تنمي مهارات الفهم السمعي لديهم في مواقف اتصالية، مما يستدعي الاستفادة من معطيات المدخل التواصلي في: إعداد هذه الإستراتيجية، وتطبيقها على الدارسين.

ويمكن صياغة هذه المشكلة في التساؤلات التالية:

١- ما مهارات الفهم السمعي التي يمكن تنميتها في ضوء المدخل التواصلي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط؟

٢- ما أسس الإستراتيجية المقترحة التي تعد في ضوء المدخل التواصلي ويمكن من خلالها تنمية مهارات الفهم السمعي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط؟

٣- ما خطوات وإجراءات الإستراتيجية المقترحة التي تعد في ضوء المدخل التواصلي ويمكن من خلالها تنمية مهارات الفهم السمعي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط؟

٤- ما فعالية الإستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات الفهم السمعي ككل لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط؟

٥- ما فعالية الإستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات الفهم الحرفي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط؟

٦- ما فعالية الإستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات الفهم التفسيري لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط؟

---

(١) تتكون الدراسة في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بجامعة الإمام محمد بن سعود من أربعة مستويات دراسية، وكل مستوى يمثل فصلا دراسيا، ويعد المستويان: الأول، والثاني بمثابة المستوى المبتدئ، بينما يعد المستوى الثالث بمثابة المستوى المتوسط، أما المستوى الرابع فيمثل المستوى المتقدم.

٧- ما فعالية الإستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات الفهم الاستنتاجي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط؟

٨- ما فعالية الإستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات الفهم التقويمي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط؟

أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى ما يلي:

١- تحديد مهارات الفهم السمعي التي يمكن تنميتها في ضوء المدخل التواصلي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط.

٢- تحديد الأسس التي تقوم عليها الإستراتيجية المقترحة، والتي لها علاقة بتنمية مهارات الفهم السمعي لدى الدارسين.

٣- تحديد خطوات وإجراءات الإستراتيجية التدريسية المقترحة التي تُعد في ضوء المدخل التواصلي لتنمية مهارات الفهم السمعي لدى الدارسين.

٤- التحقق من أثر الإستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات الفهم السمعي ككل لدى الدارسين.

٥- التحقق من أثر الإستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات الفهم الحرفي لدى الدارسين.

٦- التحقق من أثر الإستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات الفهم التفسيري لدى الدارسين.

٧- التحقق من أثر الإستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات الفهم الاستنتاجي لدى الدارسين.

٨- التحقق من أثر الإستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات الفهم التقويمي لدى الدارسين.

حدود البحث:

تتمثل حدود البحث فيما يلي:

١- حدود مكانية: يتم تطبيق البحث الحالي في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بجامعة الإمام

محمد بن سعود بالرياض.

٢- حدود زمانية: يتوقع الباحث أن يستغرق تطبيق البحث الحالي فصلا دراسيا كاملا.

٣- حدود موضوعية: يقتصر البحث الحالي على ما يلي:

- تطبيق البحث الحالي على الدارسين في المستوى الثالث والذين يمثلون المستوى المتوسط في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها؛ وذلك لأن هؤلاء الدارسين قد نالوا قسطا من التدريب على مهارات الفهم السمعي في المستوى المبتدئ "الأول والثاني"؛ مما يتيح لهم فرصة التواصل باللغة، وهذا بدوره يتمشى مع المدخل التواصلي الذي أُعِدَّتْ الإستراتيجية المقترحة في ضوئه في البحث الحالي، كما أن الدارسين يحتاجون إلى تكثيف التدريب على هذه المهارات؛ ليتمكنوا من مواصلة الدراسة بعد ذلك في المستوى الرابع الذي يمثل المستوى المتقدم في المعهد، والذي يحتاج إلى مهارات مرتفعة في مهارات الفهم السمعي لدى الدارسين.
- تنمية بعض مهارات الفهم السمعي التي تندرج تحت مستويات الفهم السمعي، وهي: (الفهم الحرفي- الفهم التفسيري- الفهم الاستنتاجي- الفهم التقويمي)، دون الاهتمام بمستويي: (الفهم التذوقي- الفهم الإبداعي)؛ وذلك نظرا لأن الدارسين- عينة البحث الحالي- يتعلمون اللغة العربية كلغة ثانية، كما أنهم ما زالوا في المستوى المتوسط، ومهارات المستويين: التذوقي، والإبداعي أعلى من مستوى الدارسين في تلك المرحلة؛ فمهارات هذين المستويين لا تتناسب إلا مع المستوى المتقدم.

إجراءات البحث:

للإجابة عن تساؤلات البحث الحالي فإن الدراسة تسير في إطارين، هما:

أولا- الإطار النظري:

ويشتمل على ما يلي:

١- الاطلاع على البحوث والدراسات السابقة التي تناولت متغيرات الدراسة الحالية.

٢- الاطلاع على الإستراتيجيات التدريسية الحديثة لتعليم اللغات الأجنبية، والتي تُعْنى بالاستماع خاصة.

٣- مراجعة أهداف تعليم الاستماع عامة، ولدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها خاصة، وذلك بهدف:

- تعرف مكونات الفهم السمعي وعناصره.
- الوقوف على المواقف التواصلية التي تصلح لتدريس الفهم السمعي.
- تحديد مهارات الفهم السمعي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها.
- تعرف أسس ومنطلقات المدخل التواصلي في تعليم الفهم السمعي.
- تعرف أهم الإستراتيجيات التدريسية التي تندرج تحت المدخل التواصلي.
- الاطلاع على بعض الإستراتيجيات والأنشطة والتدريبات التواصلية التي تساعد في تنمية مهارات الفهم السمعي.
- الاستفادة منها في: بناء الأدوات التي استخدمت في الدراسة الحالية، وكيفية تطبيقها.

ثانيا- الإطار العملي:

ويشتمل على ما يلي:

١- إعداد استبانة بمهارات الفهم السمعي التي يمكن تنميتها في ضوء المدخل التواصلي.

٢- تحديد الأسس التي تقوم عليها الإستراتيجية المقترحة، والتي لها علاقة بتنمية مهارات الفهم السمعي.

٣- تصميم خطوات وإجراءات الإستراتيجية التدريسية المقترحة التي تُعد في ضوء المدخل التواصلي لتنمية مهارات الفهم السمعي.

٤- إعداد اختبار فهم المسموع والذي يُعد في ضوء المدخل التواصلي، وتطبيق هذا الاختبار: قبليا على الدارسين- عينة الدراسة الحالية-.

٥- تطبيق الإستراتيجية المقترحة على الدارسين- عينة البحث-.

٦- تطبيق اختبار فهم المسموع بعديا على الدارسين- عينة البحث-.

٧- مقارنة درجات الاختبار: قبليا، وبعديا، لقياس مدى فعالية الإستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات الفهم السمعي.

٨- معالجة النتائج إحصائياً، والتوصل إلى النتائج، ومناقشتها.

٩- تقديم التوصيات والمقترحات.

فروض البحث:

(١) توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعتين: التجريبية، والضابطة في الاختبار البعدي لمهارات الفهم السمعي ككل لصالح المجموعة التجريبية.

(٢) توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعتين: التجريبية، والضابطة في الاختبار البعدي لمهارات الفهم الحرفي لصالح المجموعة التجريبية.

(٣) توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعتين: التجريبية، والضابطة في الاختبار البعدي لمهارات الفهم التفسيري لصالح المجموعة التجريبية.

(٤) توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعتين: التجريبية، والضابطة في الاختبار البعدي لمهارات الفهم الاستنتاجي لصالح المجموعة التجريبية.

(٥) توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعتين: التجريبية، والضابطة في الاختبار البعدي لمهارات الفهم التقويمي لصالح المجموعة التجريبية.

منهج الدراسة:

تستخدم الدراسة الحالية المنهج الوصفي، وذلك عند:

- تحديد مفهوم الفهم السمعي، ومكوناته، وعناصره.
- تحديد أسس المدخل التواصلي، وبيان علاقته بمهارات الفهم السمعي.
- تحديد مهارات الفهم السمعي التي يمكن تنميتها في ضوء المدخل التواصلي.
- تحديد الأسس التي تقوم عليها الإستراتيجية المقترحة، والتي لها علاقة بتنمية مهارات الفهم السمعي.
- تحديد المواقف التواصلية التي يمكن تطبيق الإستراتيجية المقترحة فيها، بهدف تنمية مهارات الفهم السمعي.

كما تستخدم الدراسة الحالية المنهج شبه التجريبي، وذلك عند:

- تطبيق الإستراتيجية المقترحة؛ لتنمية مهارات الفهم السمعي.
- تطبيق الاختبار: قبليا، وبعديا على عينة الدراسة؛ لمعرفة أثر الإستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات الفهم السمعي.

مجتمع الدراسة وعينتها:

مجتمع البحث هو كل ما يمكن أن تعمم عليه نتائج البحث، ويشترك في خصائص واحدة يمكن ملاحظتها، ومن هنا فإن مجتمع البحث الحالي يتمثل في الدارسين في المستوى المتوسط الناطقين بغير العربية، ؛ حيث يكون الدارسون قد حصلوا على قدر من دراسة اللغة العربية في المستوى المبتدئ تتيح لهم: فرص التواصل باللغة، وإمكانية الاستفادة من الإستراتيجية المقترحة في ضوء المدخل التواصلي.

أما عينة البحث فهي أي مجموعة جزئية من مجتمع البحث، وتتمثل عينة البحث الحالي في عينة عشوائية من الدارسين في المستوي الثالث، والذين يمثلون المستوى المتوسط بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض؛ وتم تحديد هذه العينة لأن الدارسين في هذا المستوى لا يزالون في مرحلة إجادة الكفاية الاتصالية؛ مما يتناسب مع المدخل التواصلي المستخدم في الدراسة الحالية، أما الدارسون في المستويات التالية بعد ذلك، فقد تجاوزوا هذه المرحلة إلى مرحلة الاهتمام بالكفاية اللغوية، كما أن هؤلاء الدارسين– عينة الدراسة– قد حصلوا على قدر من دراسة اللغة العربية في المستوى المبتدئ تتيح لهم: فرص التواصل باللغة، وإمكانية الاستفادة من الإستراتيجية المقترحة في ضوء المدخل التواصلي.

وسوف يقوم الباحث بتقسيم الدارسين – عينة الدراسة – إلى قسمين، هما:

– المجموعة (أ): والتي تمثل المجموعة التجريبية.

– المجموعة (ب): والتي تمثل المجموعة الضابطة.

وقد فضل الباحث اختيار عينته بالطريقة العشوائية؛ لأنها أفضل طريقة في تمثيل المجتمع الأصلي؛ حيث إنها تمنح لكل أفراد المجتمع الأصلي فرصا متساوية لأن يكون ضمن أفراد عينة البحث.

أداتا الدراسة:

تتمثل أداتا الدراسة الحالية فيما يلي:

الأداة الأولى:استبانة آراء المتخصصين حول مهارات الفهم السمعي المناسبة للمستوى المتوسط لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

الأداة الثانية:اختبار فهم المسموع الذي يُعد في ضوء المدخل التواصلي، ويتم تطبيق هذا الاختبار: قبليا، وبعديا على الدارسين– عينة الدراسة الحالية–.

مصطلحات الدراسة:

الإستراتيجية:

تعود هذه الكلمة إلى أصلها اليوناني "Strategia"، وتعني: فن الحرب، أو القيادة العسكرية، ثم شاع هذا المصطلح واتسع مدلوله إلى أن دخل ميدان التربية.

وتعرف الإستراتيجية بأنها: فن استخدام الإمكانات والوسائل المتاحة بطريقة مثلى، لتحقيق الأهداف المرجوة على أفضل وجه ممكن. (حسن شحاته، زينب النجار،٢٠٠٣م، ٣٩) وتعرفها الموسوعة الحرة "ويكيبيديا" بأنها: خطط أو طرائق توضع لتحقيق هدف معين على المدى البعيد اعتماداً على التخطيطات والإجراءات في استخدام المصادر المتوفرة في المدى القصير. (http://ar.wikipedia.org/wiki،٢٠١٠/١٠/٣١)

ويعرفها الباحث إجرائيا بأنها: الخطوات والإجراءات التي توظف معطيات المدخل التواصلي في تنمية مهارات فهم المسموع في المستوى المتوسط لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

المدخل:

يعرفه " جاك ريتشاردز وزملاؤه" (Richards،٢٠،١٩٩٢) بأنه: اتجاه أو نظرة إلى طبيعة اللغة ذاتها، أو إلى تعليمها وتعلمها، اتجاه يغير من طريقة التدريس، ويعرفه "طعيمة" (رشدي طعيمة،٢٠٠٤م، ١٦٩) بأنه: الأسس والمنطلقات التي تستند إليها طريقة التدريس، مثل: تصورها لمفهوم اللغة، وفلسفة تعليمها، والنظرة إلى الطبيعة الإنسانية، وشخصية المتعلمين.

وهذا التعريف هو ما سيتبناه الباحث نظرا لتمشيه مع: أهداف الدراسة الحالية، وإجراءاتها، فالمدخل هو الذي يوجه الطريقة التدريسية أو الإستراتيجة المختارة.

الاتصال:

تـرى "سـاندرا سـافجنون" (Savignon،١٩٨٣) أن الاتـصال عمليـة مـستمرة للتعبيـر والتفسير وتبادل وجهات النظر (التفاوض)، وأن فرص الاتصال غير محدودة، وتشمل نظما مختلفة للإشارات، والعلامات، والرموز التي لا نستطيع الآن البدء في تصنيفها، أو حتى تعريفها بدقة، والتي تتكون منها أي لغة. وتعتبر دائرة المعارف البريطانية أن الاتصال يعني تبادل المعاني بين الأفراد من خلال نظام عام للرموز. (The Encyclopedia Britannica،١٩٨٦، ٤٩٦)

و يعرفه " الطوبجي" (حسين حمدي الطوبجي،١٩٨٢م، ٢٥) بأنه: العملية التي يتم عن طريقها انتقال المعرفة من شخص لآخر حتى تصبح مشاعاً بينهما، وتؤدي إلى التفاهم بين هذين الشخصين أو أكثر، وبذلك يصبح لهذه العملية عناصر ومكونات واتجاه تسير فيه، وهدف تسعى إلى تحقيقه، ومجال تعمل فيه، ويؤثر فيها؛ مما يخضعها للملاحظة، والبحث، والتجريب، والدراسة العملية بوجه عام.

وتتبنى الدراسة الحالية هذا التعريف لأنها تَبْنِي إستراتيجيتها المقترحة في ضوء المدخل التواصلي الذي يساعد على نقل المعرفة وشيوعها؛ مما ييسر تعلم مهارات الفهم السمعي، والذي يعد المتغير التابع في هذه الدراسة.

المدخل التواصلي:

اختلف المتخصصون في ميدان تعليم اللغات الأجنبية حول تعريف المدخل التواصلي، وهل هو مدخل، أم طريقة، أم إجراءات، أم إستراتيجية،أم نظرية، أم مجموعة من المداخل، والطرائق والإستراتيجيات، حيث يرى "ريتشاردز ورودجرز" أنه مدخل وليس طريقة، بينما يرى "كريستال" أنه مجموعة من الطرائق ويفضل إطلاق مصطلح "مجموعة من الطرائق الاتصالية" على كونه مدخلا، ويرى "شتيرون" أنه مداخل اتصالية وليس مدخلا واحدا، في حين ترى "مليكة بودالية" أنه نظرية وليس مدخلا ولا طريقة.

ويعرفه "جالوواي Galloway" بأنه: الطريقة التي تركز على كيفية استخدام اللغة كوسيلة للتواصل، حيث لا يهتم المعلمون فقط بتعليم المهارات اللغوية الأربع: (الاستماع– التحدث– القراءة– الكتابة) للطلاب، وإنما يدربونهم على توظيف هذه

المهارات في مواقف حقيقية تواصلية، تظهر فيها ردود أفعالهم واستجاباتهم، ومن ثَمَّ تساعدهم على مجابهة المواقف المختلفة. (Galloway،١٩٩٣)

ويعرفه "رشدي طعيمة" بأنه: خليط (يطلق عليه Hodge - Podge) من إستراتيجيات تدريسية تلتقي جميعها عند هدف معين هو تدريب الطالب على الاستخدام التلقائي والمبدع للغة، وليس مجرد إجادة قواعدها.(رشدي طعيمة، ٢٠٠٤م، ص١٦٩–١٧٠).

ويؤيد الباحث كونه مدخلا لمبررات متعددة سيتم عرضها بالتفصيل في الإطار النظري، ولهذا يمكن تعريفه بأنه: مجموعة الأسس والمنطلقات التي توجه طريقة تعلم اللغة واكتسابها، بحيث يتم تعلم واكتساب مهارات اللغة وعناصرها في سياق حقيقي تواصلي غير مصنوع يلعب فيه المتعلم دورا إيجابيا وفاعلا، مما ييسر: تعلم اللغة، واكتسابها، وسهولة توظيفها في المواقف الحياتية المختلفة.

ويعرفه الباحث إجرائيا بأنه: هو المدخل الذي يهدف إلى تنمية مهارات الفهم السمعي من خلال مواقف حقيقية يمكن أن يتعرض لها الدارس في حياته، مما يمكن الدارس من ممارسة الاستماع بصورة فعالة في المواقف التواصلية المختلفة.

المهارة:

تعرف المهارة بأنها: السهولة والدقة في إجراء عمل من الأعمال، وهي تنمو نتيجة لعملية التعلم. (حسن شحاته، زينب النجار،٢٠٠٣م،٣٠٢) كما تعرف بأنها: الأداء السهل الدقيق القائم على الفهم لما يتعلمه الإنسان: حركياً، وعقلياً مع توفير الوقت والجهد والتكاليف. (أحمد حسين اللقاني، علي الجمل،١٩٩٦م،١٩٨)

ويمكن تعريفها إجرائياً بأنها:الأداء الدقيق القائم على الفهم في إجراء أي عمل من الأعمال، والتي تمكن من إنجاز مهمة استماعية محددة بدقة متناهية، وسرعة في التنفيذ في مواقف الاتصال اللغوي لدى دارسي العربية الناطقين بغيرها.

الفهم السمعي:

يعرف بأنه: إصغاء التلاميذ للمادة المقروءة كي يتمثلوها، ويتفاعلوا معها دون أن يروها. (سام عمار، وآخرَين،٢٠٠٧م،٣٣٣) ويعرف بأنه: عملية تدريب التلاميذ على الانتباه، وحسن الإصغاء، والإحاطة بمحتوى المسموع، والكشف عن مضمونه، وهو أول فنون اللغة. (عبد الرحمن الهاشمي، فائزة الغزاوي،٢٠٠٥م،٢٢)

ويعرفه الباحث إجرائيا بأنه: قدرة دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط على استيعاب وتفسير وتحليل وتقويم المادة المسموعة من خلال إعطاء النص المسموع الدرجة المناسبة من الإنصات في مواقف حقيقية تواصلية.

أهمية الدراسة:

يتوقع الباحث لهذه الدراسة أنها قد تسهم في المجالات التالية:

١- مخططي ومؤلفي المناهج: تمدهم بالمواقف التواصلية التي تساعد في إعداد المناهج الدراسية في اللغة العربية للناطقين بغيرها وفق الأسس العلمية، وخاصة في مجال الفهم السمعي .

٢- معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها: حيث تساعدهم في تعريفهم بالمدخل التواصلي، وأسسه، وإجراءاته التدريسية، وكيفية استثمار إجراءاته وأنشطته في تنمية مهارات الفهم السمعي، كما أنهم قد يستفيدون من الإستراتيجية المقترحة في البحث الحالي.

٣- معاهد ومراكز تعليم العربية للناطقين بغيرها: حيث تمدهم بمدخل حديث من مداخل تعليم الفهم السمعي، ألا وهو المدخل التواصلي، كما أنها تقدم لهم تصورا فعليا لبعض الإجراءات والأنشطة التواصلية في تدريس الفهم السمعي من خلال الإستراتيجية المقترحة في الدراسة الحالية.

٤- تعلم اللغة العربية: حيث تسهم في تعليم مهارة من مهارات اللغة العربية، وهي الاستماع، وذلك باستخدام مدخل جديد من مداخل تعليم اللغة؛ وبالتالي تسهم في نشر اللغة العربية لدى الشعوب الناطقة بغيرها .

٥- دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها: حيث تدرب الدارسين على مهارات الفهم السمعي؛ مما ييسر بدوره تعلم مهارات اللغة الأخرى، وبالتالي تكون دراسة اللغة العربية ميسرة بالنسبة إليهم .

٦- الباحثين: حيث تفتح المجال أمام دراسات أخرى مستقبلية في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها .

الإطار النظري:

أولا– مفهوم الفهم السمعي:

الاستماع نعمة وهبها الله للبشر، ليستطيعوا التواصل فيما بينهم ، ومع غيرهم من الكائنات الأخرى، فالاستماع من الوسائل المهمة في اكتساب الخبرات، وتبادل المعارف، ولذلك يحظى الاستماع باهتمام كبير– وخصوصا في ميدان تعلم العربية لغير الناطقين بها–؛ نظرا لأنه المهارة الأساس في تعلم واكتساب المهارات الأخرى.

وقبل التعرض لمفهوم الفهم السمعي ينبغي التفرقة بين مصطلحات ثلاث، هي:

السمع: مجرد التقاط الأذن لذبذبات صوتية من مصدرها دون إعارتها أي انتباه، وهو عملية سهلة غير معقدة ، تعتمد على فسيولوجية الأذن ، وسلامتها العضوية، وقدرتها على التقاط الذبذبات.

الإنصات: تركيز الانتباه على ما يسمعه الإنسان من أجل تحقيق غرض معين.

الاستماع: مهارة معقدة يعطي فيها الشخصُ المستمعُ للمتحدث كلَّ اهتماماته ، بحيث يركز انتباهه إلى حديثه، ويحاول تفسير أصواته، وإيماءاته، وكل حركاته، وسكناته. (سام عمار، وآخرَين،٢٠٠٧م،٣٣٣)

ومما سبق نستنتج أن السمع عملية فسيولوجية تولد مع الإنسان وتعتمد على سلامة العضو المخصص لها وهو الأذن، في حين يكون الإنصات والاستماع مهارتين مكتسبتين، كما أن السمع يحدث دون انتباه من الإنسان أو تدخل منه، أما في الإنصات والاستماع فالشخص يبذل جهدا بارزا من الانتباه والتركيز لفهم ما يستمع أو ينصت إليه، أما الفرق بين: الإنصات، والاستماع، فهو يتمثل في أمرين:

(أ) فرق في الدرجة: فالإنصات أعلى درجات الاستماع.

(ب) فرق في الهدف: فالإنصات يكون لتحقيق غرض معين من الاستماع، أما الاستماع فيسعى لفهم المادة المسموعة والقدرة على التواصل معها.

وقد عرف الاستماع تعريفات عديدة منها:

- هو إصغاء التلاميذ للمادة المقروءة كي يتمثلوها، ويتفاعلوا معها دون أن يروها. (سام عمار، وآخرَين،٢٠٠٧م،٣٣٣)

- هو عملية تدريب التلاميذ على الانتباه، وحسن الإصغاء، والإحاطة بمحتوى المسموع، والكشف عن مضمونه، وهو أول فنون اللغة. (عبد الرحمن الهاشمي، فائزة الغزاوي، ٢٠٠٥م، ٢٢)
- هو إدراك وفهم وتحليل، وتفسير، وتطبيق، ونقد، وتقويم المادة المسموعة. (علي أحمد مدكور، ٢٠٠٦م، ٨٤)
- هو عملية عقلية تتطلب جهداً وانتباهاً يقظاً واعياً، يبذله المستمع في متابعة الأصوات المسموعة، وفهم معناها، والربط بينها وبين الخبرات السابقة، واختزانها واسترجاعها. (أحمد محمد عثمان، ٢٠٠٩م، ٥٦)
- هو العملية التفاعلية التي تمكن ذهن الإنسان من تفسير معاني الأصوات التي يسمعها. (Mcsporran، ١٩٩٧، ١٥)
- ويعرفه الباحث إجرائيا بأنه: قدرة دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط على استيعاب وتفسير وتحليل وتقويم المادة المسموعة من خلال إعطاء النص المسموع الدرجة المناسبة من الإنصات في مواقف حقيقية تواصلية.

ثانيا- عناصر عملية الاستماع:

تتكون عملية الاستماع من عدة عناصر، هي:

١) الرسالة المسموعة وما يتصل بها من عوامل مسموعة، من حيث:

أ- الشكل: ويتمثل في طول الرسالة أو قصرها، وكذلك وجود موسيقا مصاحبة للرسالة من عدمها.

ب- المضمون: ويتمثل في مناسبة الرسالة لقدرة المستمع وحاجاته ورغباته وميوله.

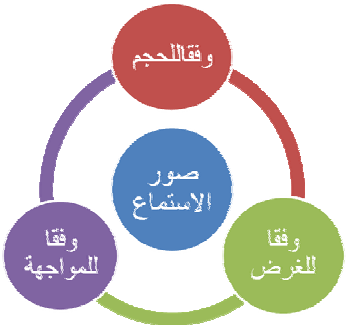
٢) المرسل: وما يتصل به من عوامل، مثل: وضوح الصوت، والقدرة على تمثل المعنى، وخلوه من العيوب الكلامية، ومقدار سرعته في الكلام.

٣) المستمع: وما يتصل به من: انتباه، وتركيز، وجودة حاسة السمع لديه، ومدى اهتمامه بالرسالة.

٤) البيئة: وتتضمن: شكل الجلسة، والمعينات الشخصية والبصرية، والمؤثرات الخارجية التي قد تتسبب في التشتيت أو التركيز. (محمد أحمد عويس،١٩٩٩م، ٦٩)

ثالثا– صور الاستماع:

يمكن بيان صور الاستماع من خلال التصنيف الذي يبينه الشكل التالي:



شكل رقم (١): تصنيف صور الاستماع

١– وفقًا للحجم:

- استماع مكثف: وهو الذي يُستمع إلى نصوصه داخل الصف الدراسي، وعادة تكون نصوصه مصنوعة وغير طويلة، ويتم التحكم في المفردات والتراكيب التي يتم تضمينها في النص المسموع؛ لأن نصوصه تكون جزءا من برنامج معين لتعليم اللغة، والهدف من الاستماع إلى هذه النوعية من النصوص تدريب الدارسين على الاستماع إلى بعض عناصر اللغة تحت إشراف المعلم.
- استماع موسع:وهو الذي يهدف إلى الاستماع لنصوص بها مفردات وتراكيب ومواقف جديدة لم يألفها الدارس، ولا يشترط الاستماع إليها داخل الصف، ولا يلزم على الدارسين فهم جميع المفردات والتراكيب الواردة في هذه النصوص، وإنما يُكتفى بفهم المعنى العام للنص، وغالبا ما تكون هذه النوعية من النصوص الأصلية غير مصنوعة، أو الأصلية المعدلة. (عبد الرحمن الفوزان،٢٠١١م، ١٧٩–١٧٨)

٢- وفقًا للمواجهة بين طرفي عملية الاستماع:

- استماع مباشر:وهو الذي يتواجد فيه طرفا عملية الاستماع وجها لوجه وبصورة مباشرة.
- استماع غير مباشر: وهو الاستماع الذي يكون عبر وسائل الاتصال الحديثة، مثل: التلفاز، والهاتف، والإذاعة...إلخ.

٣- وفقًا للغرض من الاستماع:

- استماع عارض: وهو استقبال كافة الأصوات المتاحة في البيئة المحيطة بالإنسان وبطريقة غير مقصودة.
- استماع تعليمي وتثقيفي: وتتمثل في عرض ونقل المعلومات الجديدة للمستمعين .
- استماع توجيهي : يستهدف التوجيه والإرشاد بغرض التأثير في المستمعين .
- استماع ترفيهي : ويهدف إلي الترفيه عن المستمع أو مساعدته على قضاء أوقات الفراغ بطريقة ممتعة .
- الاستماع التقويمي: وهو الاستماع بغرض إصدار أحكام على المادة المسموعة.

رابعا- مستويات الفهم السمعي ومهاراته:

هناك تصنيفات عديدة لمستويات الفهم السمعي ومهاراته تختلف تبعا لرؤية صاحب التصنيف، وفيما يلي عرض لبعض هذه التصنيفات:

(١) تصنيف الشعيبي (محمد علاء الدين الشعيبي، ١٩٨٩م،١٧): حيث يرى أن الاستماع نوعان رئيسان يستخدمان بشكل متداخل في مواقف الحياة اليومية، وهما:

(أ) الاستماع سريع الاستجابة. (ب) الاستماع الناقد.

ويتطلب النوع الأول تفاعلاً ذكياً من المستمع، ويتضمن الاستماع لمحتوى المادة المسموعة وتقديرها، والاستجابة التامة لها، وتحديد منهج المتكلم في التحدث ومميزاته، والتأثر بصوت المتحدث ومنظره العام ونبرات صوته والاندماج معه شعورياً، أما النوع الثاني فيتطلب: الإصغاء الجيد للمتحدث، واليقظة التامة لكل كلمة يلفظ بها، والفهم الكامل لآراء المتحدث، والموضوعية في تحليل الموضوعات والحكم عليها، ومناقشة المتحدث ونقده فيما يقول.

وقد أضاف البعض إلى هذين النوعين نوعاً ثالثا، وهو:(الاستماع التحصيلي) وهو يتضمن تركيز الانتباه للمادة المسموعة، وربط الأفكار ببعضها البعض، وتحديد معنى المسموع من السياق، وتصنيف الحقائق وتنظيمها، وبيان أوجه الشبه والاختلاف فيما بينها، ثم التفريق بينها لمعرفة الأسباب والعلل المعروضة، وكذلك الأدلة والقدرة على استنتاج النتائج من هذه الأدلة. (إبراهيم محمد عطا،١٩٩٠م،٨٨)

(٢) تصنيف مدكور (علي أحمد مدكور،٢٠٠٦م،٩٦): حيث يصنف مهارات الفهم السمعي إلى ما يلي:

١- التمييز السمعي: تشتمل هذه المهارة على مهارات فرعية منها: [التذكر السمعي – تمييز الأصوات – القدرة على دمج الأصوات – إكمال الناقص من الكلمة أو الجملة فيما يسمى بالإغلاق].

٢- التصنيف: تركز هذه المهارة على العثور على العلاقات المعنوية بين الكلمات والحقائق والأفكار طبقاً لخاصية مشتركة فيما بينها.

٣- استخلاص الفكرة الرئيسة: تتطلب هذه المهارة من المستمع أن يركز على الكثير من الكلمات المفتاحية والحقائق والمفاهيم، وأن يحدد النقطة التي تدور حولها هذه الكلمات.

٤- التفكير الاستنتاجي: يحتاج المعلم لهذه المهارة عندما يتنبأ بنهاية قصة ما أو يستنتج الخصائص الشخصية لأبطال القصة المسموعة.

٥- الحكم على صدق المحتوى: هذه المهارة تهتم بإبراز إيجابيات وسلبيات ما استمع إليه، وإمكانية الحكم عليه في ضوء معايير موضوعية.

٦- تقويم المحتوى: هذه المهارة نوع من التفكير التقويمي، وهو أرقى مهارات التفكير والفهم على الإطلاق، فهي توقف المتعلم على مدى دقة المتحدث في اختيار الكلمات المفتاحية، وتحديد المفهومات، وهي مهارة تبرز جوانب الضعف والقوة في المادة المسموعة.

(٣) تصنيف "عويس" (محمد أحمد عويس،١٩٩٩م،٦٩): حيث صنف مهارات الفهم السمعي إلى ما يلي:

أولاً: مهارات التصنيف:

١. التمييز بين الأفكار: الصحيحة، والخطأ.

٢. التمييز بين: الحقائق، والآراء.

٣. التمييز بين الأفكار: المرتبطة بالقصة، وغير المرتبطة بها.

ثانياً: مهارات التفكير الاستنتاجي:

١. التنبؤ بالنتائج بعد الاستماع إلى أحداث متسلسلة.

٢. استخلاص الأفكار المبثوثة في ثنايا النص المسموع.

٣. تعرف هدف المتكلم.

ثالثاً: مهارات الحكم على صدق المحتوى:

١. ذكر أسباب رفضه وقبوله لرأي ما استمع إليه.

٢. تعرف الأفكار: المتناقضة، وغير المتناقضة.

٣. تقدير ما في المادة السمعية من منطقية التسلسل.

رابعاً: مهارات تقويم المحتوى:

١. ذكر أسباب تفضيلية لرأي ما استمع إليه.

٢. ذكر جوانب القوة وجوانب الضعف في النص المسموع.

٣-معالجة جوانب الضعف في النص المسموع باقتراح المناسب من الكلمات أو المفاهيم لموضوع النص.

(٤)تصنيف "عزة صلاح" (عزة صلاح سالم،٢٠٠٥م، ١٠٩-١١٠): تم تحديد مجموعة من المهارات الرئيسة التي تندرج تحتها مهارات فرعية كما يلي:

أولا- مهارات التمييز السمعي:

١) التمييز بين الكلمات ذوات الأصوات المتشابهة في النطق.

٢) تعرف الكلمات التي بها حركات طويلة، (حروف المد).

٣) تعرف الكلمات التي بها حروف مشددة.

٤) التذكر المباشر للمسموع.

ثانيا- مهارات الفهم السمعي:

١) استنتاج معاني الكلمات غير المفهومة من خلال السياق.

٢) استخلاص الأفكار الرئيسة من النص المسموع.
٣) تحديد الأفكار التي لها صلة بالموضوع، والتي ليس لها صلة.
٤) ترتيب الأحداث وفق تتابعها.

ثالثا– مهارات الاستماع الناقد:

١) التنبؤ بالنتائج بعد الاستماع إلى أحداث متسلسلة.
٢) إدراك العلاقات المختلفة في المادة المسموعة.
٣) إصدار أحكام موضوعية على شخصيات المادة المسموعة.
٤) استخلاص الدروس المستفادة من المادة المسموعة.
٥) التمييز بين: الأفكار الصحيحة، والأفكار غير الصحيحة.

(٥) تصنيف "رشدي طعيمة" (رشدي طعيمة،٢٠٠٤م،٩٦: ١١٣): فمن الدراسات التي اهتمت بتحديد مهارات الاستماع لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها وتصنيفها تبعا لمستوى الدارسين، دراسة "رشدي طعيمة"، والتي حددت (١٠) مهارة في المستوى المبتدئ، و(٥) مهارات في المستوى المتوسط، و(٢١) مهارة في المستوى المتقدم، ولم تكن الدراسة مقتصرة على مهارات الاستماع فقط، وإنما صنفت أيضا مهارات: التحدث، والقراءة، والكتابة، والتذوق الأدبي، والقواعد النحوية، ومن المهارات التي حددتها هذه الدراسة ما يلي:

- تمييز الأصوات العربية في الحديث والحوارات الهادئة.
- إدراك العلاقات بين: الأصوات، ورموزها المكتوبة، والتمييز بينها.
- التمييز بين ما له علاقة بالموضوع المستمع إليه، وبين ما لا علاقة له به.
- التمييز بين: الحقيقة، والخيال فيما استمع إليه.
- تذوق التعبيرات الجميلة، والأساليب البليغة فيما يستمع إليه.
- تجنب المشتتات وانتقاء ما ينبغي أن يستمع إليه.
- إبداء الرأي فيما يستمع إليه، بحيث يتبنى وجهة نظر معينة...إلخ.

(٦) تصنيف "يحي عريشي" (يحيى عريشي،١٤١١هـ، ٤٩–٤٨):والذي صنف مهارات الاستماع لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها إلى أربعة مهارات رئيسة، يندرج تحتها مهارات فرعية كما يلي:

أولا– مهارات دقة الفهم: وتشمل ما يلي:

١– التركيز وحصر الذهن على المادة المسموعة.

٢– المتابعة وعدم الانشغال.

٣– التقاط الفكرة العامة ومعرفة الغرض من المادة المسموعة.

ثانيا– مهارات الاستيعاب: وتشمل ما يلي:

١– إدراك الروابط بين الأفكار في النص المسموع.

٢– فهم الأفكار في النص المسموع.

٣– تحليل الأفكار العامة إلى أفكار جزئية.

ثالثا– مهارات التذكر: وتشمل ما يلي:

١– القدرة على معرفة الجديد في النص.

٢– ربط النص المسموع بالخبرات السابقة.

٣– القدرة على الاحتفاظ في الذاكرة بالمادة المسموعة.

رابعا– مهارات التذوق: وتشمل ما يلي:

١– القدرة على المشاركة الفكرية والوجدانية.

٢– القدرة على تمييز مواطن القوة والضعف في النص المسموع.

٣– القدرة على توظيف النص المسموع.

ويستفيد البحث الحالي مما سبق في تحديد بعض مهارات الفهم السمعي التي يمكن تضمينها في استبانة مهارات الفهم السمعي التي تعدها الدراسة الحالية، ومن هذه المهارات ما يلي:

١.	تمييز الأصوات العربية في الحديث والحوار السريع.
٢.	التمييز بين: ما له علاقة بالموضوع المستمع إليه، وما ليس له علاقة به.
٣.	التمييز بين: الحقيقة، والخيال فيما استمع إليه.
٤.	الانتباه لما يقال وعدم إثارة موضوعات جانبية تشتت المتحدث عن الموضوع الرئيس للحديث.
٥.	الاحتفاظ بما يسمعه حيّا في ذهنه فيستطيع تلخيصه بعد انتهاء الحديث.

٦.	فهم المعاني المختلفة المتصلة بالجوانب المتعددة للثقافة العربية الإسلامية.
٧.	الربط بين ما يسمعه الآن وما لديه من خبرة سابقة في موضوع الحديث.
٨.	تحليل ما يسمعه وتقويمه في ضوء معايير موضوعية.
٩.	إدراك نوع الانفعال الذي يسود الحديث والاستجابة له.
١٠.	القدرة على متابعة تعليمات شفوية ، وفهم المقصود منها.
١١.	القدرة على تصنيف الأفكار التي تَعَرَّضَ لها المتحدث.
١٢.	القدرة على التنبؤ بما سينتهي إليه الحديث.

خامسا– المدخل الاتصالي: (رشدي طعيمة،٢٠٠٤م، ٤٩: ٢٠٣) ، (دايان لارسن فريمان، ١٩٩٧م، ١٥٨: ١٣٩) ، (هداية إبراهيم،٢٠٠٨م، ٢١٤: ٢١١)

حتى الآن لم يتم الاتفاق حول هذا المدخل، هل يعد طريقة، أم عدة طرائق تواصلية، أم هو يمثل مدخلاً يستند إلى منطلقات وأسس معينة، ويندرج تحته طرائق وإستراتيجيات متعددة، أم هو يمثل نظرية للتعلم وبالرغم من هذا الاختلاف إلا أن الباحث يرى أنه مدخل وليس طريقة، أو طرائق، أو نظرية؛ وذلك للأسباب التالية:

(أ) إنه عبارة عن منطلقات وأسس يمكن أن يندرج تحتها إستراتيجيات وطرائق تدريسية متعددة، وهو بمثابة الخلفية أو الإطار أو المرجعية التي تحدد السير في هذه الإستراتيجيات والطرائق التدريسية، فهذا المدخل يشتمل على مبادئ ومنطلقات عامه توجه أسلوب العمل والسير فيه بأكثر من طريقة.

(ب)إن هذا الأسلوب لم يتبلور بعد في شكل إجرائي محدد لطريقة محددة، وإنما يضع بعض المنطلقات والأنشطة والإجراءات التي لا تلتزم بخطوات منهجية معينة.

(ج) إن كونه مدخلاً يجعله أكثر مرونة لتقبل إستراتيجيات وطرائق متعددة يمكن استخدامها بشكل تواصلي في عملية تعلم اللغة.

ويمكن تحديد أسس ومنطلقات هذا المدخل فيما يلي:

(أ) يتم تعلم اللغة في هذا المدخل من خلال مواقف اتصالية يتعرض لها الشخص في مواقف اجتماعية متعددة، فاللغة يتم تعلمها من خلال الاتصال باللغة، وليست

اللغة هي التي تُعَلِّم الاتصال، وبذلك يتم تعلم اللغة بصورة وظيفية اتصالية من خلال مواقف حقيقية يتعرض لها الشخص، وتفرض عليه استخدام تراكيب لغوية تناسب هذه المواقف .

(ب) يرتبط عرض المادة التعليمية في هذا المدخل بالتدرج في الوظائف اللغوية التي ينبغي تعليمها للدارس؛ حتى يتمكن من استخدام اللغة في مواقف الحياة المختلفة، فالذي يحدد الوظائف اللغوية المراد تعليمها للدارس هو الموقف التواصلي الذي يتعرض له الشخص، فاختيار المحتوى في هذا المدخل مرتبط بالتركيز على وظائف ومواقف اجتماعية، لا على القواعد اللغوية، بخلاف الطرائق الأخرى التي يتم فيها اختيار المادة التعليمية على أساس القواعد والأنماط اللغوية.

(ج) تقوم عملية التعلم في هذا المدخل على أساس تفاوضي بين : متعلم ومتعلم آخر، أو متعلمين آخرين، وبين المتعلم والمعلم، وبين المتعلم والكتاب أو المادة التعليمية.

(د) يهتم هذا المدخل بالنشاطات التي تخلق مواقف واقعية حقيقية لاستخدام اللغة، مثل: توجيه الأسئلة، وتسجيل المعلومات، واستعادتها، وتبادل المعلومات والأفكار والذكريات، والتعبير عن المشاعر والمواقف بطريقة أو بأكثر من طريقة، وتتاح الفرصة للمتعلم كي يمارس دور: المشارك، والمراقب، والملاحظ، والمستمع، والمساهم حيث تستخدم المهارات اللغوية من أجل فهم وتمثل وأداء المعلومات، والتجارب، والأفكار، والمشاعر، وكذلك لحل المشكلات، والمناقشة، والاستشارة، وإصدار التعليمات، والمشاركة، والمجادلة، والتنظيم ... الخ .

(هـ) يستعين المعلم في هذا المدخل بمختلف الوسائل السمعية والبصرية، مثل اللوحات، والصور، والأشرطة المسموعة والمرئية، وأصوات الناطقين باللغة الهدف، والأدوات الحقيقية، والنماذج الحسية، وذلك لإيجاد بيئة حقيقية، أو قريبة من الحقيقة، ليتم تعلم اللغة بصورة تواصلية في مواقف اجتماعية حقيقية.

(و) المعلم هو العامل المساعد في عملية التعلم لدى الدارس، لذا فعليه أدوار عديدة، فهو مدير النشاطات الصفية، وهو المبتكر للموقف التعليمي، وهو الموجه الذي

يجيب عن بعض الأسئلة ويحرك عملية التعلم وهو المشرف على أداء الدارسين، كما أنه المشارك في كثير من الأحيان في النشاط الاتصالي كفرد من أفراد المجموعة.

(ز) يراعي المدخل التواصلي التكامل بين مهارات اللغة الأربع : استماع، وتحدث، وقراءة، وكتابة، فهو لا يفصل مهارة عن مهارة، لأن الموقف الاجتماعي التواصلي يستدعي كل هذه المهارات، إلا أن هذا الموقف هو الذي يحدد غلبة مهارة على أخرى في ظل ظروف الموقف الاجتماعي.

(ح) من أهم الأساليب والمواد التي يمكن استخدامها في هذا المدخل ما يلي :

- المواد الأصلية Authentic Material: وذلك مثل النشرات، والصحف، والبرامج الإذاعية أو التلفازية، والجداول، وقوائم الطعام وبعض النماذج الحقيقية للأشياء.
- الجمل المبعثرة Scrambled Sentences: حيث يعرض على الدارسين بعض الجمل غير المرتبة؛ لإعادة ترتيبها وإيجاد نص متكامل منها.
- الألعاب اللغوية Language Games: مثل: عروستي، أو من أنا، أو لعبة السؤال والجواب .... إلخ .
- القصص المصورة Picture Strip Story : حيث يعرض على الدارسين مجموعة من الصور، ثم يكلف المعلم دارسيه بكتابة قصة حول هذه الصور.
- تمثيل الدور Role-Play: حيث يقوم الدارسون بتمثيل أدوار معينة لأي موقف تواصلي يمكن التعرض عليه، كتمثيل موقف في المطار، فيقوم أحدهم بدور الشخص العائد من السفر، ويقوم الآخر بدور موظف الجوازات، والآخر بدور الشرطي، والآخر بدور سائق التاكسي .... وهكذا .

(ط) ينبغي اختيار المفردات اللغوية ذات الصلة الوثيقة بمواقف الاتصال؛ مما يساعد الدارس في أداء الوظائف اللغوية المطلوبة في الموقف الاتصالي.

ويستفيد البحث الحالي مما سبق فيما يلي:

- تحديد أسس الإستراتيجية المقترحة في البحث الحالي، حيث يتم تحويل هذه الأسس العامة للمدخل التواصلي إلى أسس خاصة بهذه الإستراتيجية التي تسعى

إلى تنمية مهارات الفهم السمعي، والذي يبرر ذلك هو أن هذه الإستراتيجية المقترحة تعدٌّ في ضوء المدخل التواصلي.

- تصميم الأنشطة والمواقف التواصلية التي يتدرب الدارسون من خلالها على تنمية مهارات الفهم السمعي لديهم.

سادسا- المعلم ودوره في تنمية مهارات الفهم السمعي:

إن المعلم هو حجر الزاوية في العملية التعليمية، فبدون معلم كفء لن ينجح أي برنامج تربوي، لذا يقع على المعلم عبء كبير في تنمية مهارات الفهم السمعي- خاصة لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها-، لأن مهارة الاستماع تشكل لدى هؤلاء الدارسين صعوبة بارزة يجب عليهم تخطيها، ومع هذا فمهارة الاستماع يمكن تنميتها وصقلها عن طريق برامج تعليمية مقصودة لأن الاستماع قابل للنمو المطرد، وخصوصاً إذا وجهت له العمليات التعليمية الهادفة إلى إكساب المتعلم هذه المهارة.

ومن هنا ينبغي أن يتم تدريس الاستماع بطريقة علمية منظمة تسير وفق خطوات محددة، ويمكن أن ترتب الخطوات كما يلي:

١- تهيئة الدارسين لدرس الاستماع: وتتضمن هذه التهيئة أن يبرز المعلم لهم أهمية الاستماع، وأن يوضح لهم طبيعة المادة العلمية التي سوف يلقيها عليهم أو التعليمات التي سوف يتبعونها، وأن يحدد لهم الهدف الذي يقصده، أي يوضح لهم مهارة الاستماع التي يريد تنميتها عندهم.

٢- تقديم المادة العلمية بطريقة تتفق مع الهدف المحدد، كأن يبطئ في القراءة إن كان المطلوب تنمية مهارات معقدة أو أن يسرع فيها إن كان المطلوب تدريب الدارسين على اللحاق بالمتحدثين سريعي الحديث.

٣- أن يوفر للدارسين ما يراه لازماً لفهم المادة المسموعة، فإذا كان فيها كلمات صعبة أو اصطلاحات ذات دلالات معينة وضحها، والمهم أن يذلل المعلم أمام الدارسين مشكلات النص بالطريقة التي تمكنهم من تناوله.

٤- مناقشة الدارسين في المادة التي قرئت عليهم أو التعليمات التي أصدرها ويتم ذلك عن طريق طرح أسئلة محددة ترتبط بالهدف المنشود.

٥- تكليف بعض الدارسين بتلخيص ما قيل، وتقديم تقرير شفهي لزملائهم.

٦- تقويم أداء الدارسين عن طريق إلقاء أسئلة أكثر عمقاً وأقرب إلى الهدف المنشود؛ مما يمكن من قياس مستوى تقدم الدارسين.

ومن التوجيهات العامة التي ينبغي على المعلم مراعاتها عند تدريس الاستماع ما يلي:

١-أن يكون المعلم قدوة لدارسيه في حسن الاستماع فلا يقاطع أحدا يتحدث ولا يسخر من طريقة حديثه.

٢-أن يخطط لحصة الاستماع تخطيطاً جيداً، فهي تحتاج إلى إعداد مسبق.

٣-أن يختار من النصوص والمواقف اللغوية ما يجعل خبرة الاستماع عند الدارسين ممتعة ويطلبون تكرارها.

٤- أن يهيئ للدارسين إمكانات الاستماع الجيد كأن يعزل مصادر التشتيت، أو يستخدم وسائل معينة كالمذياع أو التلفاز أو المسجل.

٥- ألا يقتصر الاستماع على خط واحد من خطوط الاتصال، كأن يكون بين المعلم والدارسين فقط، وإنما يجب أن يتعدى هذا إلى صور الاتصال الأخرى.

٦- أن يحدد المعلم عند التخطيط لدرس الاستماع نوع المستمع والمهارات التي يريد إكسابها لهم.

٧- أن يكون موضوع الاستماع متمشياً مع ميول الدارسين ورغباتهم.

٨- أن يوضح المعلم لدارسيه الهدف من النشاط الذي يجري فيه درس الاستماع.

(http://www.bab.com/articles/full_article.cfm، ٢٤-١-٢٠١١)

ويمكن للمعلم تنفيذ بعض الإجراءات لتدريس الفهم السمعي، سواء أكانت هذه الإجراءات: قبل الاستماع، أم في أثناءه، أم بعده كما يلي:

قبل الاستماع:

يمكن للمعلم أن يجعل الطلاب مستعدين لتلقي المادة المسموعة عن طريق القيام ببعض الإجراءات التالية:

- اطلاع الدارسين علي المعلومات الأساس في المادة المسموعة.
- شرح: بعض المفردات الجديدة، وأنماط الوظائف اللغوية ذات الصلة بالمادة المسموعة.

- بيان بعض التعبيرات التي قد تكون غير مألوفة ويصعب فهمها في المادة المسموعة.
- إجراء مناقشات جماعية بين الدارسين؛ للوقوف على خبراتهم السابقة حول المادة المسموعة، وبيان الهدف من الاستماع لتلك المادة، وذلك ببيان المهارات التي يمكن التدريب عليها من خلال تلك المادة السمعية.
- عرض مجموعة من الأنشطة التي تدور حول الأفكار التي سيستمع إليها الدارسون؛ لتكون لديهم خلفية مناسبة عن الموضوع المستمع إليه، ودعوة الدارسين إلى التنبؤ ببعض محتويات المادة المسموعة.

أثناء الاستماع:

يمكن للمعلم أن يقوم ببعض الإجراءات التالية:

- مناقشة الدارسين في تنبؤاتهم التي بادروا بها حول المادة المسموعة في المرحلة السابقة.
- رفض بعض التنبؤات وتشكيل تنبؤات جديدة والتي من الممكن أن ترفض بعد ذلك.
- تدريب الدارسين على ما يلي:
  - إنتاج بعض الأسئلة حول المادة المسموعة.
  - تدوين: الكلمات المفتاحية، والكلمات ذات الدلالة على شيء معين.
  - إجراء بعض الاستنتاجات البسيطة حول المادة المسموعة.

بعد الاستماع:

يمكن للمعلم اتباع الإجراءات التالية:

- مشاركة الدارسين في التحقق من التنبؤات التي تنبؤا بها، وبيان درجة صحتها وفائدتها.
- النظر فيما قد استمعوا إليه، وبيان مدى تناسبه مع ما يعرفونه.
- حثهم على إنتاج بعض الأسئلة التي تيسر عليهم فهم المادة المسموعة، مثل:
  - ما اسم المتحدث؟ – ما المناسبة؟ – ما النقاط الرئيسة؟ – ما طريقة تنظيم الحديث؟...إلخ.

(Yongmei Jiang،٢٠٠٩،٩٤–٩٥). (Mendelson،١٩٩٧)

وقد استفاد البحث الحالي مما سبق فيما يلي:

- تصميم الإستراتيجية المقترحة: حيث تم تضمين بعض الأنشطة التي تم اقتراحها–فيما سبق– في تصميم هذه الإستراتيجية شريطة أن تتناسب معها في البحث الحالي.
- تطبيق الإستراتيجية: حيث استفاد الباحث من تلك الإجراءات العملية التي وردت– سابقا– في الإطار النظري عند تطبيق الإستراتيجية المقترحة في البحث الحالي.

مدى استفادة البحث الحالي من الإطار النظري:

استفاد البحث الحالي من هذا الفصل ما يلي:

– التعرف على مهارات الفهم السمعي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

– التعرف على بعض خطوات وإجراءات تدريس الفهم السمعي والتي يمكن للباحث الاستفادة منها في خطوات وإجراءات الإستراتيجية المقترحة في البحث الحالي.

– تحديد أسس بناء الإستراتيجية المقترحة في البحث الحالي، وذلك من خلال الاطلاع على أسس المدخل التواصلي.

– اختيار الأنشطة والمواقف التواصلية التي تناسب الإستراتيجية المقترحة، والتي يمكن من خلالها تدريب الدارسين على مهارات الفهم السمعي.

– بناء أداتي البحث الحالي.

– اختيار وسائل التقويم المناسبة للدارسين التي تحدد مستوى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في مهارات الفهم السمعي، والتي يمكن تطوير هذه المهارات من خلالها.

الإطار العملي:

يهدف هذا المحور إلى بيان وتحليل الخطوات الإجرائية التي اتبعتها الدراسة الحالية؛ لتحقيق أهدافها، سواء أكان ذلك في: بناء أدوات الدراسة، أم في إجراءات الدراسة الميدانية، أم في تحليل النتائج وتفسيرها ويشتمل هذا المحور على:

- **أدوات الدراسة.**
- **نتائج الدراسة، وتحليلها، وتفسيرها.**

أولا– أداتا الدراسة:

تمثلت في أداتين رئيستين، هما: (الاستبانة، والاختبار)، ويمكن تناول ذلك بشيء من التفصيل كما يلي:

(أ) الأداة الأولى– استبانة مهارات الفهم السمعي:

الاستبانة من الأدوات التي يلجأ إليها الباحثون لتعرف مواطن الاهتمام عند الدارسين أو الخبراء، وكذلك الوقوف على مواطن الاتفاق والاختلاف بينهما، وقد مرّ بناء الاستبانة بالخطوات التالية:

١– هدف الاستبانة:

استهدفت الاستبانة تحديد مهارات الفهم السمعي في المستوى المتوسط لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، والتي يمكن تنميتها من خلال إستراتيجية مقترحة في ضوء المدخل التواصلي.

٢– مصادر اشتقاق الاستبانة:

تنوعت المصادر التي استفاد منها الباحث في بناء مفردات الاستبانة، وهذه المصادر تتمثل فيما يلي:

(أ) الاطلاع على الدراسات المتخصصة في تعليم اللغات الأجنبية، سواء أكانت هذه الدراسات: عربية، أم أجنبية، والتي ترتبط بمهارات الفهم السمعي.

(ب) الاطلاع على الدراسات التي اهتمت بتنمية مهارات الفهم السمعي.

(ج) مراجعة أهداف: تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها–عامة–، والاستماع – خاصة–.

(د) الإطار النظري للبحث الحالي.

(هـ) الخبرة الشخصية للباحث، حيث قام بتحديد بعض مهارات الفهم السمعي لدى هؤلاء الدارسين، وذلك باعتباره: أحد المتخصصين في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، والعاملين في هذا المجال أيضا.

(و) قام الباحث بدراسة استطلاعية تضمنت ما يلي:

– تحليل مواقف الاتصال اللغوي التي يتعرض لها دارسو اللغة العربية الناطقون بغيرها(تحليل مَهَمَّة)، وذلك من خلال ملاحظة مهارات الفهم السمعي التي يحتاج إليها الدارسون في هذه المواقف.

– إجراء مقابلات شخصية مع هؤلاء الدارسين، لاستطلاع آرائهم، وتعرف مهارات الفهم السمعي التي يحتاجون إليها في مواقف الاتصال اللغوي المختلفة.

– استطلاع آراء الخبراء والمتخصصين في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

ومن خلال ما سبق تمكّن الباحث من استخلاص مجموعة من مهارات الفهم السمعي التي صنفت تحت مستويات رئيسة من مستويات الفهم السمعي، وهي: (الفهم الحرفي– الفهم التفسيري– الفهم الاستنتاجي– الفهم التقويمي)، وسيتم تناول ذلك بالتفصيل فيما بعد.

٣– الاستبانة في صورتها الأولية:

عُرضت الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين، للتأكد من صلاحية مفرداتها للتطبيق، وقد شملت مجموعة المُحكَّمين الفئات التالية:

- بعض الخبراء والمتخصصين في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.
- بعض أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في مناهج وطرائق تدريس اللغة العربية.
- بعض أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في علم اللغة التطبيقي.
- بعض أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في تعليم اللغات الأجنبية كلغة ثانية.
- بعض معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها.
- بعض معلمي اللغات الأجنبية كلغة ثانية.

وقد اشتملت الاستبانة على: الغلاف، والمقدمة التي توضح الهدف من الاستبانة، وبعض التعليمات الموجهة إلى السادة المُحَكَّمِين، ومحاور الاستبانة الأربعة بما ينطوي تحتها من مهارات فرعية، وقد تكونت استبانة الفهم السمعي –في صورتها الأولية– من (٢٣) مهارة، وزعت على أربعة مستويات رئيسة يندرج تحت كل مستوى مهاراته الفرعية كما يتضح في الجدول التالي:

جدول رقم (١): توزيع مهارات الاستبانة في صورتها المبدئية

م	مستويات الفهم السمعي	عدد المهارات
١.	الفهم الحرفي	٦
٢.	الفهم التفسيري	٧
٣.	الفهم الاستنتاجي	٥
٤.	الفهم التقويمي	٥
	المجموع	٢٣

وقد وضعت هذه المهارات في النهر الأول من الاستبانة، وبجواره أربعة أنهر فرعية (عالية جدا– عالية– متوسطة– ضعيفة) تبين درجة مناسبة كل مهارة لـ: المستوى المتوسط، ومستوى الفهم السمعي الذي صنفت تحته من المستويات الأربعة –سالفة الذكر–، بحيث يأخذ النهر الأول أربع درجات، والنهر الثاني ثلاث درجات، والنهر الثالث درجتين، والنهر الرابع درجة واحدة، وقد جعل الباحث عدد البدائل عددا زوجيا ولم يجعله فرديا تفاديا لظاهرة الجنوح إلى الوسط لدى من تطبق عليهم الاستبانة، فالجنوح إلى الوسط من مشاكل البدائل الفردية؛ وبذلك توصل الباحث إلى الاستبانة في صورتها الأولية.

٤– الاستبانة في صورتها النهائية:

بعد تصميم الاستبانة في صورتها المبدئية قام الباحث بعرضها على المحكَّمين؛ لإبداء آرائهم حولها، سواء أكان ذلك: بالحذف، أم الإضافة، أم التعديل، أم إعادة الترتيب، وقد اعتبر الباحث أن نسبة (٧٥%) من آراء المحكمين هي النسبة التي يتم في ضوئها قبول اقتراح المحكمين أورفضه إلا إذا كان هناك مبرر علمي له أدلته وبراهينه، فيمكن للباحث ألا يأخذ بآراء المحكمين، خاصة وأن الباحث هو أكثر الناس معايشة لبحثه ولطبيعة العينة التي يطبق عليها البحث، وقد نتج عن هذا التحكيم ما يلي:

(١) رأى بعض المحكمين حذف بعض المهارات المتضمنة في الاستبانة، وهي المهارات رقم (– ٧– ١١– ١٧– ١٩– ٢٢– ٢٣)، وقد استجاب الباحث لهذا المقترح؛ نظرا لصعوبة هذه المهارات، وعدم مناسبتها لدارسي المستوى المتوسط.

(٢) رأى بعض المحكمين حذف المهارتين رقم (٣-٤)؛ وذلك لإمكان الاستغناء عن المهارة رقم (٣)؛ لتضمنها في المهارة رقم (١)، وكذلك المهارة رقم (٤)؛ لتضمنها في المهارة رقم (٦)، وقد استجاب الباحث لهذا المقترح؛ لأنه سيكون أكثر دقة وتحديدا.

(٣) رأى بعض المحكمين إضافة مهارة أخرى لمهارات المستوى التقويمي، وهي: (تبني وجهة نظر معينة تجاه ما يستمع إليه من أحداث)، وقد استجاب الباحث لهذا المقترح؛ لأن هذه المهارة تتلاءم مع المدخل التواصلي الذي تُبنى الإستراتيجية المقترحة في ضوئه، والذي يتيح للدارسين فرصة اتخاذ قرارات ووجهات نظر معينة تجاه ما يستمعون إليه.

(٤) رأى بعض المحكمين تعديل المهارة رقم (١)، وهي: (تذكر الإحصاءات والأحداث التي وردت في المادة المسموعة)، وذلك بحذف كلمة (الإحصاءات)؛ فتصير: (تذكر الأحداث التي وردت في المادة المسموعة)؛ وذلك لئلا تكون المهارة مركبة، وقد استجاب الباحث لهذا الاقتراح؛ لأن المهارة المركبة يصعب تنميتها وقياسها.

(٥) رأى بعض المحكمين حذف المهارة رقم (١٨)، وهي: (استنتاج أسباب التناقض الموجود في الحديث المُسْتَمَع إليه)؛ وذلك نظرا لصعوبة تنميتها لدى دارسي المستوى المتوسط، إلا أن الباحث لم يستجب لهذا المقترح؛ لأنه من خلال خبرته الشخصية في تدريس فهم المسموع للمستوى المتوسط في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بجامعة الإمام محمد بن سعود، لاحظ إمكانية تدريس هذه المهارة في المستوى المتوسط، فالدارسون في هذا المستوى يستطيعون اكتشاف التناقض المتضمن في المادة المسموعة من خلال المقارنة بين النصوص.

وفي ضوء آراء المحكمين السابقة قام الباحث بتعديل مفردات الاستبانة، ومن ثَمَّ تمَّ التوصل إلى الصورة النهائية لاستبانة مهارات الفهم السمعي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط.

والجدول التالي يوضح: أقسام الاستبانة في صورتها النهائية، والمهارات التي تنتمي تحت كل قسم من أقسام الاستبانة:

جدول رقم (٢): توزيع مهارات الاستبانة في صورتها النهائية

م	مستويات الفهم السمعي	عدد المهارات
١.	الفهم الحرفي	٤
٢.	الفهم التفسيري	٥
٣.	الفهم الاستنتاجي	٤
٤.	الفهم التقويمي	٣
	المجموع الكلي للمهارات	١٦

(ب) الأداة الثانية– اختبار فهم المسموع:

من المتطلبات التي يقتضيها البحث الحالي قياس مستوى الدارسين في المستوى المتوسط في مهارات الفهم السمعي، ولتحقيق ذلك قام الباحث بإعداد اختبار لقياس مهارات الفهم السمعي، وذلك للتعرف على مدى فعالية الإستراتيجية المقترحة في ضوء المدخل التواصلي في تنمية مهارات الفهم السمعي.

الهدف من الاختبار:

يهدف هذا الاختبار إلى قياس مدى تمكن دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط من مهارات الفهم السمعي التي تمَّ التوصل لها في استبانة مهارات الفهم السمعي النهائية، وذلك قبل تطبيق الإستراتيجية المقترحة في البحث الحالي وبعد تطبيقها؛ لمعرفة: مدى فعالية هذه الإستراتيجية المقترحة في تنمية هذه المهارات لدى الدارسين، ومدى تحقق أهداف الدراسة الحالية.

مصادر إعداد الاختبار:

اعتمد الباحث في إعداده لهذا الاختبار على عدة مصادر، هي:

(أ) مراجعة الدراسات والبحوث السابقة التي قامت بإعداد اختبارات في اللغة بشكل عام وفي الفهم السمعي بشكل خاص، مع التركيز على ما كان منها في ميدان تعليم العربية للناطقين بغيرها.

(ب) مراجعة الدراسات والبحوث السابقة التي قامت بإعداد اختبارات في ميدان تعليم اللغات الأجنبية كلغة ثانية.

(ج) الأدبيات المرتبطة بقياس تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها . عامة– وقياس مهارات الاستماع– خاصة .

(د) مراجعة أهداف تعليم الاستماع كمهارة من مهارات اللغة العربية –بصفة عامة–، وللناطقين بغيرها –بصفة خاصة–.

(هـ) استطلاع آراء الخبراء والمتخصصين في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

(و) استطلاع آراء الخبراء والمتخصصين في مجال تصميم الاختبارات، ومواصفاتها، وشروطها، وطرائق إعدادها.

(ز) تحليل مواقف الاتصال اللغوي التي يتعرض لها دارسو اللغة العربية الناطقون بغيرها(تحليل مَهَمَّة)، وذلك من خلال ملاحظة مهارات الفهم السمعي التي يحتاج إليها الدارسون في هذه المواقف، والتي يمكن قياسها.

(ح) مراجعة استبانة مهارات الفهم السمعي في صورتها النهائية، وبناء الاختبار في ضوئها.

محتوى الاختبار:

يتكون هذا الاختبار في صورته النهائية من نصين، يتبع كل نص مجموعة من الأسئلة، وقد تم اختيار هذين النصين في ضوء المعايير التالية:

- أن يمثل النص المسموع موقفا تواصليا يمكن أن يتعرض له دارسو اللغة العربية الناطقون بغيرها.
- أن يناسب النص المسموع عينة الدراسة الحالية من حيث: (اللغة المستخدمة– سرعة الإلقاء– الأفكار المعروضة).
- ألا يزيد زمن عرض النص المسموع عن ثلاث دقائق وعشرين ثانية؛ لئلا يشعر المُختبَرُون بالسأم والملل؛ مما يفقدهم الانتباه والتركيز.

وقد تكون الاختبار من (٢٦) سؤالا موزعة بالتساوي على النصين، حيث تبع كل نص (١٣) سؤالا، ووُضِعت هذه الأسئلة لقياس مهارات الفهم السمعي التي حددتها الدراسة الحالية، وكانت الأسئلة من نوع (اختيار من متعدد)؛ وذلك لعزل أثر متغير الكتابة؛ فبعض الدارسين يجيد مهارات الفهم السمعي إلا أن الكتابة تؤثر عليه، وأسئلة الاختيار من متعدد تعزل أثر هذا المتغير؛ لانعدام الكتابة فيها، وكذلك تم عزل أثر متغير

القراءة، حيث كان الباحث يقرأ أسئلة الاختبار التي تتبع النص بنفسه بصوت واضح للدارسين، ليركز الدارسون على الإجابة عما سمعوه فقط دون الانشغال بالقراءة، وذلك من خلال وضع علامة صحيح على الإجابة الصحيحة، وبهذين الإجراءين يكون الباحث قد عزل أثر متغيري: القراءة، والكتابة، وذلك لأن الاختبار الحالي يستهدف قياس مهارات فهم المسموع فقط، ويمكن توصيف مكونات الاختبار فيما يلي:

تكون الاختبار من نصين يمثلان موقفين من مواقف الاتصال اللغوي التي يمكن أن يتعرض لها الدارسون، بحيث يمكن قياس مهارات الفهم السمعي لدى الدارسين تواصليا من خلالها، ويتمثل النصان فيما يلي:

- النص الأول: كان عبارة عن تقرير علمي اجتماعي (تلفازي) يدور حول ألبان الإبل وفوائدها، ودور الإبل في حياة العرب.
- النص الثاني: كان عبارة عن نشرة إخبارية (تمَّ تحميلها من أحد المواقع على الشبكة العنكبوتية) تدور حول الأزمة التي يعانيها أهل "آجوك" في السودان بسبب الحرب الأهلية هناك.

تعليمات الاختبار :

قام الباحث بوضع تعليمات للاختبار، حتى تتم الإجابة عنه في ضوئها، وتقلل فرص خطأ الدارسين في تحديد المقصود من السؤال، وقد روعي في هذه التعليمات ما يلي:

- كتابتها بلغة واضحة ومحددة.
- تحديد نوع الأداء المطلوب في الإجابة عن مفردات الاختبار.
- تحديد الوقت المسموح به لأداء الاختبار.
- تكليف الدارس كتابة بياناته الشخصية.

ضبط الاختبار:

قام الباحث بمجموعة من الخطوات لضبط هذا الاختبار، والتحقق من صلاحية للتطبيق، وتتمثل هذه الخطوات فيما يلي:

(أ) صدق الاختبار:

تم عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين من الخبراء والمتخصصين، بهدف تعرف آرائهم حول: مفردات الاختبار، وطريقة صياغته، وتعليماته، ودرجة تناسبه مع

المهارات التي وضع لقياسها، خاصة وأن الباحث كان يُرْفِقُ مع الاختبار صورة من استبانة مهارات الفهم السمعي، وصورة من جدول مواصفات الاختبار، ويعطيهما للمُحَكَّم؛ حتى يتسم التحكيم بالدقة والموضوعية، ويُساعد المحكم في إصدار رأيه حول الأسئلة، وقد طُلب من هؤلاء المحكمين إبداء الرأي فيما يلي:

- مناسبة أسئلة الاختبار وموضوعاته للدارسين في المستوى المتوسط.
- سلامة الصياغة اللغوية لأسئلة الاختبار، ووضوحها.
- وضوح التعليمات المقدمة للدارسين في هذا الاختبار.
- إضافة، أو حذف، أو تعديل ما يرونه مناسباً للاختبار.
- مدى تمثيل الأسئلة لمهارات الفهم السمعي التي وُضع لقياسها.

وقد التزم الباحث بالمعايير نفسها التي قررها لقبول آراء المحكمين أو رفضها في الاستبانة، وذلك حتى يتسم تحكيم الاختبار بالدقة والموضوعية وثبات المنهجية في التحكيم، خاصة وأن هذا الاختبار قد وُضع في ضوء الاستبانة سالفة الذكر.

وقد تلخصت آراء المحكمين، وملاحظاتهم ومقترحاتهم فيما يلي:

(١) حذف السؤال رقم (١٤) من الأسئلة التي تتبع النص الأول؛ وذلك لبساطته وسهولته الشديدة مقارنة بمستوى الدارسين، فهو أكثر ملائمة لمستوى المبتدئين، وقد استجاب الباحث لهذا الاقتراح لقوة تبريره، كما أن الباحث لاحظ أن هذا السؤال يقيس مستوى التذكر، وقد تشبع الاختبار بالأسئلة التي تقيس هذا المستوى؛ حيث تضمن الاختبار (٦) أسئلة بنسبة (٢٣%) لقياس مستوى التذكر؛ مما يبرر الاستجابة لهذا المقترح.

(٢) تعديل رأس السؤال رقم (١٥) من (يعيش سكان آجوك على:) إلى(يعيش بعض سكان آجوك على:)، وقد استجاب الباحث لهذا المقترح؛ لأنه أكثر ملائمة لمحتوى النص المسموع الذي أشار إلى أن بعض السكان فقط هم الذين يعيشون على تربية الأبقار، وليس كلهم.

(٣) إضافة بعض الأسئلة الخاصة بمستويي: الفهم التذوقي، والفهم الإبداعي، إلا أ، الباحث لم يستجب لهذا المقترح؛ نظرا لارتفاع هذين المستويين عن مستوى

الدارسين الذين ما زالوا في المستوى المتوسط، فهذان المستويان يتناسبان مع دارسي المستوى المتقدم.

وبهذا يكون الباحث قد توصل إلى الصورة النهائية للاختبار، وجدول المواصفات التالي يوضح توزيع الأسئلة بالنسبة لمهارات الفهم السمعي التي وُضعت الأسئلة لقياسها، كما يبين الوزن النسبي لكل مهارة من المهارات من خلال نصيبها من الأسئلة التي وُضعت لها:

جدول (٣) مواصفات الاختبار

م	مهارات الفهم السمعي المضمنة في الاختبار	عدد الأسئلة	الوزن النسبي %
	أولا– المستوى الحرفي:	(٩)	٣٤,٦
١.	تمييز الأصوات العربية المتشابهة في الحديث السريع.	٢	٧,٧
٢.	تذكر الأحداث التي وردت في المادة المسموعة.	٥	١٩,٢
٣.	تحديد صفات ما يدور حوله النص المسموع.	١	٣,٨
٤.	التمييز بين نغمة: الاستفهام، والتعجب، والتقرير، والوعيد.	١	٣,٨
	ثانيا– المستوى التفسيري:	(٧)	٢٧
٥.	تفسير الأحداث في النص المسموع في ضوء أسبابها.	٢	٧,٧
٦.	بيان أسباب رفض أو قبول بعض الأفكار التي يُستمع إليها.	١	٣,٨
٧.	التمييز بين: ما له علاقة بالموضوع المستمع إليه، وما ليس له علاقة به.	٢	٧,٧
٨.	التمييز بين الأفكار: الرئيسة، والثانوية في المادة المسموعة.	١	٣,٨
٩.	التمييز بين الحقائق والآراء من خلال سياق	١	٣,٨

م	مهارات الفهم السمعي المضمنة في الاختبار	عدد الأسئلة	الوزن النسبي %
	المحادثة العادية.		
	ثالثا– المستوى الاستنتاجي:	(٦)	٢٣,٧
١٠.	بيان أوجه: التشابه، والاختلاف في المعلومات التي استمع إليها.	١	٣,٨
١١.	استنتاج النتائج من خلال ما سمعه من مقدمات.	٣	١١,٥
١٢.	القدرة على توقع نهاية منطقية لما استمع إليه.	١	٣,٨
١٣.	استنتاج التناقض الموجود في الحديث المُسْتَمَع إليه.	١	٣,٨
	رابعا– المستوى التقويمي:	(٤)	١٥,٣
١٤.	تبني وجهة نظر معينة تجاه ما يستمع إليه من أحداث.	٢	٧,٧
١٥.	إبداء الرأي في الأحداث التي استمع إليها.	١	٣,٨
١٦.	القدرة على تمييز مواطن القوة ، والضعف في الحديث.	١	٣,٨
	العدد الإجمالي لمهارات الفهم السمعي	١٦	١٠٠

ويلاحظ من الجدول السابق ارتفاع النسبة المئوية للأسئلة المخصصة للمستوى الحرفي، حيث بلغت (٣٤,٦)، وهي نسبة مرتفعة مقارنة ببقية المستويات، وذلك لأن هذا المستوى يُعد المستوى الأساس الذي يبُنى عليه بقية المستويات الأخرى، كما أن مهارات الفهم السمعي من أصعب المهارات اللغوية وخصوصا في دراسة اللغة الثانية، وطلاب المستوى المتوسط لم يمروا قبل ذلك إلا بالمستوى المبتدئ فقط، لذا فهم يحتاجون إلى مزيد من التركيز على الفهم الحرفي لإتقانه، ثم الانتقال لمستويات أعلى في فهم المسموع.

ويلاحظ أيضا انخفاض النسبة المئوية للأسئلة المخصصة للمستوى التقويمي، حيث بلغت (١٥,٣)، وهي نسبة منخفضة مقارنة بالنسبة المئوية لبقية المستويات، وذلك لأن

المستوى التقويمي في فهم المسموع يعد من المهارات العليا التي تحتاج إلى تدريب مكثف وممارسة مستمرة مع التركيز على عدد قليل من مهارات هذا المستوى، ومما يؤيد ذلك الخبرة الشخصية للباحث باعتباره أحد المتخصصين في تعليم العربية للناطقين بغيرها؛ ولهذا خصص لها الباحث بعض المهارات التي تلائم الدارسين في هذا المستوى، بينما خصص للمستوى التفسيري نسبة (٢٧)، وخصص للمستوى الاستنتاجي نسبة (٢٣,٧)، وهما نسبتان متوسطتان؛ لأنهما ليستا بالمهارات التي يسهل اكتسابها كما في المستوى الحرفي، وليستا بالمهارات التي تكتسب بصعوبة كما في المستوى التقويمي.

(ب) التجربة الاستطلاعية للاختبار:

بعد إعداد الصورة المبدئية للاختبار، ثم التحكيم عليه، وتعديله في ضوء آراء المحكمين، والوصول إلى الصورة النهائية للاختبار، قام الباحث بتطبيق هذا الاختبار على عينة استطلاعية قوامها عشرة دارسين من معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في جامعة الإمام، وكان ذلك بهدف ضبط بعض الجوانب المرتبطة بهذا الاختبار، وقد أسفرت هذه التجربة الاستطلاعية عما يلي :

– استبدال بعض المفردات الصعبة ببعض المفردات السهلة؛ لئلا يؤثر ذلك في فهم الدارس لمضمون السؤال.

– التأكد من فهم الدارسين لهدف الاختبار، واستيعابهم لإجراءات تطبيقه.

– التأكد من مناسبة أسئلة الاختبار لمستوى الدارسين.

– تعديل بعض التعليمات لعدم وضوحها لدى الدارسين.

– تحديد الزمن المناسب لتطبيق الاختبار، وتم ذلك باستخدام المعادلة التالية:

$$\text{زمن الاختبار} = \frac{\text{زمن أسرع دارس في الإجابة (٤٥)} + \text{زمن أبطأ دارس في الإجابة (٥٩)}}{٢}$$

فيكون متوسط زمن الاختبار(٥٢) دقيقة وذلك بواقع دقيقتين لكل سؤال، بالإضافة إلى (٨) دقائق لمن يرغب في إعادة النص المسموع بواقع (٤) دقائق لكل نص، ثم أضاف الباحث (١٥) دقيقة لتوزيع الأوراق على الدارسين، وقراءة التعليمات لهم فيكون الزمن النهائي (٧٥ دقيقة– ساعة وربع الساعة).

(ج) ثبات الاختبار:

التحليل الثابت هو الذي يعطي النتائج نفسها إذا تم تحليل الشيء نفسه مرات متتالية، وفي الظروف ذاتها التي تم فيها التحليل، فمعامل الثبات هو ارتباط بين درجات الأفراد في المقياس في مرات الإجراء المختلفة. (رجاء أبو علام،٢٠٠٤م،٤٢٩) ولحساب معامل الثبات طرائق ثلاث، هي: إعادة الاختبار– التجزئة النصفية– الصور المتكافئة، وقد تم حساب الثبات عن طريق التجزئة النصفية، وقد بلغ معامل الارتباط لبيرسون بين التطبيقين (٠,٩٧) مما يدل على ثبات الاختبار، وصلاحيته بعد ذلك في التطبيقين: القبلي، والبعدي على عينة الدراسة في البحث الحالي.

حساب معامل: السهولة والصعوبة، والتمييز:

قام الباحث بحساب معامل الصعوبة والسهولة لكل سؤال من أسئلة الاختبار، باستخدام المعادلة التالية:

معامل الصعوبة = عدد الأفراد الذين أجابوا إجابة صحيحة عن المفردة (صلاح الدين علام،٢٠٠٠م،٢٦٩) العدد الكلي لمفردات الاختبار

ومن المعروف أن العلاقة بين معاملي: السهولة، والصعوبة علاقة عكسية مباشرة، فإذا كان معامل السهولة مساوياً لـ (٠,٣) – مثلا–، فإن معامل الصعوبة يساوي(٠,٧)، ولذلك يميل كثير من الباحثين إلى حساب معاملات سهولة المفردات عن طريق حساب معامل صعوبتها؛ لذا فقد قام الباحث الحالي بالإجراء نفسه.

كما قام الباحث بحساب معامل التمييز من خلال استخدام (درجات المجموعتين الطرفيتين)، وذلك من خلال ترتيب الدرجات الكلية من الأعلى إلى الأدنى للمجموعة ككل، ثم تقسيم الطلاب الذين أجابوا عن الاختبار باعتبار درجاتهم إلى ثلاثة أقسام: طلاب المجموعة العليا، وطلاب المجموعة الوسطى، وطلاب المجموعة الدنيا، ثم تثبيت المجموعة الوسطى وكأنها غير موجودة تماما، ومن ثَمَّ طرح الباحث عدد الطلاب الذين أجابوا إجابة صحيحة على المفردة من المجموعة الدنيا، من عدد الطلاب الذين أجابوا أيضا إجابة صحيحة من المجموعة العليا على المفردة نفسها، ثم قُسم الناتج على العدد الكلي لطلاب المجموعتين: (العليا– الدنيا)، وتكرر ذلك في كل مفردة من مفردات الاختبار ليتم التأكد من أن مفردات الاختبار قادرة على التمييز فعلا بين أفراد العينة،

والجدول التالي يوضح معامل السهولة والصعوبة والتمييز لكل سؤال من أسئلة الاختبار، حيث كان عدد مفردات الاختبار(٢٦) مفردة:

جدول رقم (٤): معامل السهولة والصعوبة والتمييز لاختبار فهم المسموع

رقم السؤال	معامل السهولة	معامل الصعوبة	معامل التمييز
١.	٠,٦	٠,٤	٠,٦٣
٢.	٠,٤٨	٠,٥٢	٠,٦٦
٣.	٠,٦٤	٠,٣٦	٠,٣٩
٤.	٠,٤٨	٠,٥٢	٠,٦٦
٥.	٠,٥٢	٠,٤٨	٠,٦٦
٦.	٠,٦٨	٠,٣٢	٠,٣٥
٧.	٠,٦	٠,٤	٠,٦٣
٨.	٠,٤	٠,٦	٠,٦٣
٩.	٠,٤٨	٠,٥٢	٠,٦٦
١٠.	٠,٤٤	٠,٥٦	٠,٦٢
١١.	٠,٣٢	٠,٦٨	٠,٣٥
١٢.	٠,٦٤	٠,٣٦	٠,٣٩
١٣.	٠,٥٢	٠,٤٨	٠,٦٦
١٤.	٠,٦٨	٠,٣٢	٠,٣٥
١٥.	٠,٧٢	٠,٢٨	٠,٣١
١٦.	٠,٣٢	٠,٦٨	٠,٣٥
١٧.	٠,٥٢	٠,٤٨	٠,٦٦
١٨.	٠,٣٦	٠,٦٤	٠,٣٩
١٩.	٠,٥٦	٠,٥٤	٠,٦٩
٢٠.	٠,٣٢	٠,٦٨	٠,٣٥
٢١.	٠,٢٨	٠,٧٢	٠,٣١
٢٢.	٠,٢	٠,٨	٠,٣٣
٢٣.	٠,٤٤	٠,٥٦	٠,٦٢
٢٤.	٠,٤	٠,٦	٠,٦٣
٢٥.	٠,٦	٠,٤	٠,٦٣
٢٦.	٠,٦	٠,٤	٠,٦٣
المجموع	١٢,٨	١٣,٣	١٣,٥٤
المعامل الكلي	.٠,٤٩	٠,٥١	٠,٥٢

ويتضح من الجدول السابق أن معامل السهولة (٠,٤٩)، مما يعني توسط مستوى السهولة لمفردات الاختبار، وكذلك بلغ معامل الصعوبة (٠,٥١)، مما يعني أيضا توسط مستوى الصعوبة لمفردات الاختبار، وعندما يدور مستوى معامل السهولة والصعوبة حول (٠,٥٠) فإن ذلك يعد المستوى الأمثل للسهولة والصعوبة. (صلاح الدين علام،٢٠٠٠م،٢٨٧:٢٨٤)؛ وعلى هذا تم التثبت من مستوى السهولة والصعوبة في هذا الاختبار.

وقد بلغ معامل التمييز (٠,٥٢)، مما يعني أن مفردات الاختبار كانت مميزة بين المجموعتين الطرفيتين بدرجة جيدة. وعموما إذا كانت قيمة تمييز المفردة (٠,٤٠) أو أكثر، فإن هذا يكون دليلا على أن المفردة تميز بدرجة جيدة، أما إذا تراوحت بين (٠,٢٠) و (٠,٤٠) فإن التمييز يكون مقبولا ولا بأس به، أما إذا قل عن (٠,٢٠) فإنه يكون ضعيفا، وإذا كان (صفرا أو سالبا) فإنه يجب حذف هذه المفردة من الاختبار، أو مراجعتها وتعديلها، فمعامل التمييز تتراوح قيمته بين: (-١: +١).

(صلاح الدين علام،٢٠٠٠م،٢٨٩:٢٨٨)

(د) الاختبار في صورته النهائية :

تكون الاختبار مما يلي:

- بيانات عن الاختبار، وبيانات خاصة بالدارسين.
- الخطاب الموجه للمحكمين، إلا أن هذا الخطاب حذفه الباحث في نسخة الدارسين المختبَرين.
- تعليمات الاختبار.
- النصين الاختباريين اللذين يستمع إليهما المختبِرون من خلال قرص مدمج (CD) يعمل على الحاسوب.
- أسئلة الاختبار والتي تكون موجودة بين يدي المختبرين، والتي يقرأها لهم الباحث، لعزل أثر متغير القراءة، وتتكون هذه الأسئلة من (٢٦) سؤالا، لكل نص (١٣) سؤالا.
- ورقة الإجابة التي يدون فيها المختبَرون إجاباتهم باختيار الإجابة الصحيحة فقط، والتي تتكون من أربعة بدائل (اختيار من متعدد)، يقوم الدارسون بتظليل الإجابة الصحيحة فقط.

– مفتاح التصحيح، والذي ظللت فيه الإجابات الصحيحة فقط؛ ليتم التصحيح في ضوئها.

تصحيح الاختبار وتقدير الدرجات

قام الباحث بتصحيح الاختبار بعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية، وحدد نظام تقدير الدرجات درجة واحدة للإجابة الصحيحة وصفر للإجابة الخطأ لضمان مزيد من الموضوعية في التصحيح، وذلك من خلال مقارنة إجابات الدارسين بمفتاح التصحيح الذي أعده الباحث؛ ومن هنا استخدم الباحث الطريقة نفسها لتصحيح الاختبار وتقدير درجاته عند التطبيق الفعلي على العينة الأصلية للبحث، والتي تتمثل في المجموعتين: التجريبية، والضابطة.

ثانيا– الإستراتيجية المقترحة[1]:

بعد تحديد مهارات الفهم السمعي لدى دارسي اللغة العربية في المستوى المتوسط، وبناء أدوات الدارسة الحالية؛ أمكن البدء في إعداد الإستراتيجية المقترحة في ضوء المدخل التواصلي، والتي يسميها الباحث بـ (الإستراتيجية السمعية التواصلية Audio Communicative Strategy)؛ وذلك بهدف استخدامها مع الدارسين لتنمية مهارات الفهم السمعي لديهم، وقد سارت عملية إعداد الإستراتيجية المقترحة وفق الخطوات التالية:

- تحديد أهداف الإستراتيجية المقترحة: (عامة– خاصة).
- تحديد أسس الإستراتيجية المقترحة.
- تحديد خطوات الإستراتيجية المقترحة وإجراءاتها، والتي تتمثل فيما يلي:

١– التهيئة والتمهيد.

٢– أنشطة تواصلية حول المادة المسموعة.

٣– إجراءات تنمية مهارات الفهم السمعي.

٤– التقويم والتطوير.

---

(١) قام الباحث بعرض هذه الإستراتيجية المقترحة على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في هذا الميدان؛ للاستفادة من آرائهم حول أهداف هذه الإستراتيجية، وأسسها، وإجراءات تطبيقها؛ ومن ثم عُدلت في ضوء آرائهم؛ وصولا إلى صورتها النهائية الحالية.

٥- ختام تواصلي سمعي.

- اختيار الوسائل التعليمية المناسبة.
- تحديد أنشطة المعلم والمتعلم.
- تحديد أساليب التقويم.

ويمكن تناول ذلك بشيء من التفصيل فيما يلي:

أهداف الإستراتيجية المقترحة:

تتمثل أهداف الإستراتيجية المقترحة فيما يلي:

(أ) الهدف العام:

تهدف الإستراتيجية الحالية إلى تنمية مهارات الفهم السمعي تواصليا لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط (المستوى الثالث) في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها- جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، حيث يتم إعداد هذه الإستراتيجية المقترحة في ضوء المدخل التواصلي.

(ب)الأهداف الخاصة:

١- تنمية مهارات الفهم السمعي في المستوى الحرفي، والتي تتمثل فيما يلي:

- تمييز الأصوات العربية المتشابهة في الحديث السريع.
- القدرة على متابعة تعليمات شفوية، وفهم المقصود منها.
- تذكر الأحداث التي وردت في المادة المسموعة.
- الاحتفاظ بالمسموع في الذاكرة والقدرة على استرجاعه.
- التمييز بين نغمة: الاستفهام، والتعجب، والتقرير، والوعيد.

٢- تنمية مهارات الفهم السمعي في المستوى التفسيري، والتي تتمثل فيما يلي:

- تفسير الأحداث في النص المسموع في ضوء أسبابها.
- بيان أسباب رفض بعض الأفكار التي يُستمع إليها.
- التمييز بين: ما له علاقة بالموضوع المستمع إليه، وما ليس له علاقة به.
- التمييز بين الأفكار: الرئيسة، والثانوية في المادة المسموعة.
- التمييز بين الحقائق والآراء من خلال سياق المحادثة العادية.

٣-تنمية مهارات الفهم السمعي في المستوى الاستنتاجي، والتي تتمثل فيما يلي:

- بيان أوجه: التشابه، والاختلاف بين الآراء فيما استمع إليه.
- استنتاج النتائج من خلال ما سمعه من مقدمات.
- القدرة على التنبؤ بما سينتهي إليه الحديث.
- استنتاج التناقض الموجود في الحديث المُسْتَمَع إليه.

٤- تنمية مهارات الفهم السمعي في المستوى التقويمي، والتي تتمثل فيما يلي:
- تبني وجهة نظر معينة تجاه ما يستمع إليه من أحداث.
- إبداء الرأي في نوع الانفعال الذي يسود الحديث المُستمَعَ إليه.
- القدرة على تمييز مواطن القوة ، والضعف في الحديث.

أسس الإستراتيجية المقترحة:

أي عمل لا بد لنجاحه من اعتماده على أسس معينة تحكم عمليات: تنظيمه، وإعداده، وطرائق تنفيذه، بحيث تكون عملية التنفيذ منظمة وبعيدة عن العشوائية والتخبط؛ بما يمكن بعد ذلك من تحقيق الأهداف المرجوة من هذا العمل، وتتمثل أسس الإستراتيجية المقترحة في البحث الحالي فيما يلي:

(أ) يتم تنمية مهارات الفهم السمعي في هذه الإستراتيجية من خلال مواقف تواصلية يتعرض لها الشخص في مواقف اجتماعية متعددة، فمواقف الاتصال اللغوي التي يتعرض لها الشخص تحتاج إلى مهارات استماعية معينة؛ يستطيع من خلالها فهم المادة المسموعة والتواصل معها، ومن ثَمَّ يقوم المعلم في هذه الإستراتيجية المقترحة بتدريب الدارسين على مهارات الفهم السمعي من خلال هذه المواقف التواصلية.

(ب) تقوم عملية تنمية مهارات الفهم السمعي في هذه الإستراتيجية على أساس تفاوضي بين: المعلم، والمتعلم، وبين: متعلم، ومتعلم آخر أو متعلمِينَ آخرينَ، وبين: المتعلم، والمادة التعليمية المسموعة، حيث ينفذ المعلم مع الدارسين مجموعة من الأنشطة التواصلية توفر لهم فرص العمل: الفردي، أو الثنائي، أو العمل في مجموعات حول المادة المسموعة، فبعد استماع الدارسين للمادة التعليمية يسمح المعلم لهم بإجراء نقاشات: فردية، أو ثنائية، أو جماعية، كما يتيح لهم فرصة تمثيل المادة المسموعة من خلال لعب الدور، حيث يقوم الدارسون بتمثيل أدوار الشخصيات التي وردت في المادة المسموعة، وكذلك يتيح لهم فرص كتابة التعليقات حول المادة

المسموعة وإجراء نقاشات تفاوضية حولها؛ وذلك بهدف التدريب على مهارة الفهم السمعي المستهدفة في هذا الموقف التواصلي الذي يتعرضون له؛ ومن ثَمَّ تثبيت هذه المهارة لديهم، واستثمارها في مواقف تواصلية أخرى متشابهة.

(ج) تهتم هذه الإستراتيجية بالنشاطات التي توفر مواقف واقعية حقيقية لاستخدام اللغة بصفة عامة، ومهارات الفهم السمعي بصفة خاصة، مثل: الاستماع إلى بعض الأوامر الشفوية وتنفيذها، وتوجيه الأسئلة حول المادة المسموعة، وتسجيل المعلومات والأفكار واستعادتها، وتبادل المعلومات والأفكار والذكريات، والاستماع إلى بعض التقارير والقصص والخطب، والاستماع إلى تعليمات تشغيل بعض الأجهزة وتنفيذها، والتعبير عن المشاعر والمواقف بطريقة أو بأكثر، بحيث تتاح الفرصة للمتعلم كي يمارس دور : المشارك، والمراقب، والملاحظ، والمستمع، والمساهم، حيث تستخدم مهارات الفهم السمعي من أجل فهم وتمثل المعلومات، والتجارب، والأفكار، والمشاعر.

(د) ترتبط مهارات الفهم السمعي التي يُراد تنميتها لدى الدارسين بالموقف التواصلي؛ بحيث يتمكن الدارسون من استخدامها في مواقف الحياة المختلفة، فالذي يحدد المهارة المراد تعليمها للدارس هو الموقف التواصلي الذي يتعرض له، وليس العكس، فاختيار النصوص المسموعة في هذه الإستراتيجية مرتبط بالتركيز على وظائف ومواقف اجتماعية، فإذا كان النشاط السمعي عبارة عن استماع لتقرير–مثلا–، فإن المهارة السمعية التي تُقدم في هذا الموقف التواصلي هي: مهارة تذكر الأحداث، أو مهارة التمييز سواء أكان ذلك بين: الحقائق والآراء، أو بين الأفكار الفرعية والرئيسة، وإذا كان الموقف عبارة عن استماع لقصة–مثلا–، فإن المهارة التي تُقدم هي: فهم الفكرة الرئيسة، أو تحديد صفات شخصيات القصة، وإذا كان الموقف هو تنفيذ بعض الأوامر، فإن المهارة التي تُقدم هي: فهم المادة المسموعة...وهكذا.

(هـ) يستعين المعلم في هذه الإستراتيجية بمختلف الوسائل السمعية والبصرية، مثل: الأفلام، والأشرطة المسموعة والمرئية، والملفات الحاسوبية، والشبكة العنكبوتية، وأصوات الناطقين الأصليين باللغة العربية، واللوحات، والصور،والأدوات الحقيقية،

والنماذج الحسية، وذلك لإيجاد بيئة حقيقية، أو قريبة من الحقيقة؛ ليتم تعلم مهارات الفهم السمعي بصورة تواصلية في مواقف اجتماعية حقيقية.

(و) المعلم هو العامل المساعد في عملية التعلم لدى الدارسين؛ لذا فعليه أدوار عديدة، فهو مدير النشاطات الصفية، وهو المبتكر للموقف التعليمي، وهو الموجه الذي يجيب عن بعض الأسئلة ويحرك عملية التعلم وهو المشرف على أداء الدارسين، كما أنه المشارك في كثير من الأحيان في النشاط الاتصالي – كفرد من أفراد المجموعة –.

(ز) يراعي المدخل التواصلي التكامل بين مهارات اللغة الأربع : استماع، وتحدث، وقراءة، وكتابة، فهو لا يفصل مهارة عن مهارة؛ لأن الموقف الاجتماعي التواصلي يستدعي كل هذه المهارات، إلا أنه سيتم التركيز على مهارة الاستماع؛ لأنها الهدف الأساس في البحث الحالي.

(ح) من أهم الأساليب والمواد التي يمكن استخدامها في هذا المدخل ما يلي :

- المواد الأصلية Authentic Material : وذلك مثل النشرات، والصحف، والبرامج الإذاعية أو التلفازية، والجداول، وقوائم الطعام وبعض النماذج الحقيقية للأشياء.
- الجمل المبعثرة Scrambled Sentences : حيث يعرض على الدارسين بعض الجمل غير المرتبة؛ لإعادة ترتيبها وإيجاد نص متكامل منها .
- القصص المصورة Picture Strip Story : حيث يعرض على الدارسين مجموعة من الصور التي تعبر عن أحداث قصة معينة، بحيث يصاحب هذه الصور مادة سمعية تعبر عن مضمون هذه القصة، ثم يُكلَّفُ الدارسون تنفيذ بعض الأنشطة التواصلية حول هذه المادة المسموعة المرئية، مثل: ذكر تعليقات– تدوين ملاحظات– مناقشات: فردية، وثنائية، وجماعية– إبداء الآراء ووجهات النظر– الإجابة عن بعض الأسئلة المرتبطة بالمادة المسموعة...إلخ.
- تمثيل الدور Role-Play: حيث يقوم الدارسون بتمثيل أدوار معينة لأي موقف تواصلي يمكن الاستماع إليه، كتمثيل موقف في المطار، فيقوم أحدهم بدور الشخص العائد من السفر، ويقوم الآخر بدور موظف الجوازات، والآخر بدور الشرطي، والآخر بدور سائق التاكسي .... وهكذا .

(ط) ينبغي اختيار المفردات اللغوية ذات الصلة الوثيقة بمواقف الاتصال؛ مما يساعد الدارسين على اكتساب مهارات الفهم السمعي المطلوبة في الموقف الاتصالي بصورة طبعية ودون تكلف؛ وهذا بدوره ينشط دور الاستماع باعتباره مهارة استقبالية تساعد على تعلم اللغة بشكل جيد.

خطوات الإستراتيجية المقترحة وإجراءاتها:

التهيئة والتمهيد

وفي هذه المرحلة يقوم المعلم بالإجراءات التالية:

- تنبيه الدارسين إلى آداب الاستماع التي يجب أن يتحلى بها الدارسون في أثناء تنفيذ حصة الاستماع.
- اختيار المادة المسموعة بحيث تعبر النصوص المختارة عن مواقف تواصلية يتعرض لها الدارسون، مثل: (نشرة أخبار– تقرير– خبر إذاعي– تعليمات تشغيل جهاز– قصة– حوار– مناظرة– خطبة– مشهد تمثيلي– تعليمات حيّة للدارسين– نشرة للأحوال الجوية...إلخ).
- شرح التصور العام الذي يوضح طريقة السير في محاضرة الاستماع من بدايتها إلى نهايتها.
- توزيع الأدوار بين: المعلم، والدارسين، وبين الدارسين كأفراد، وكمجموعات؛ ليتعرف كل منهم على الدور الذي يقوم به في أثناء المحاضرة.
- ذكر نبذة عامة عن محتوى النص المسموع الذي سيستمع إليه الدارسون.
- تحديد المهارة التي يراد تنميتها لدى الدارسين؛ ليتم جذب انتباه الدارسين نحو اكتساب هذه المهارة من خلال التدريب في الدرس الاستماعي.

أنشطة تواصلية حول المادة المسموعة

وفي هذه المرحلة يعرض النص بصورة كلية دون توقف من خلال الوسيلة التي يستخدمها المعلم في عرض النص؛ وذلك ليدرك الدارسون النص بصورة كلية قبل الدخول في التفصيلات الجزئية؛ ومن ثَمَّ يقوم المعلم ببعض الأنشطة التواصلية التي تساعد على تنمية مهارات الفهم السمعي من خلال التدريب على النص المسموع، مثل:

- مناقشات حول المادة المسموعة سواء أكانت: فردية، أم ثنائية، أم جماعية.

- كتابة تعليقات حول المادة المسموعة، ثم عرضها أمام الدارسين؛ ليتم مناقشتهم فيها.
- تمثيل المادة المسموعة من خلال لعب الدور.
- استنتاج الفكرة العامة للنص المسموع من خلال ندوة تشاورية بين الدارسين.
- تسجيل ما اشتمل عليه النص المسموع من أحداث بترتيب ورودها على شكل خريطة زمنية على السبورة.

إجراءات تنمية مهارات الفهم السمعي

وفي هذه المرحلة يقوم المعلم بالإجراءات التالية:

- إعادة عرض النص بصورة جزئية تفصيلية، بحيث يستمع الدارسون إلى النص مجزأً من خلال إيقاف الشريط أو الوسيلة المستخدمة بعد كل جزء من أجزاء النص؛ ليقوم المعلم أو الدارسون بإلقاء الأسئلة حول المادة المسموعة، أو كتابة تعليقات وملاحظات حول ما سمعوه في كل جزء من أجزاء النص.
- تدريب الدارسين على مهارة الفهم السمعي المستهدفة في الدرس، والتي يمكن التدريب عليها من خلال النص المسموع، وذلك باستخدام أحد أساليب التدريب التي تلاءم كل مهارة، مثل:
  - ✓ الشرح والتبيين.
  - ✓ الممارسة والمران.
  - ✓ المناقشة.
  - ✓ العصف الذهني.
- عرض نصوص أخرى مشابهة للنص الأصلي؛ ليتم تطبيق ما تعلمه الدارسون من مهارات فيما سبق في هذا النص المشابه، وذلك من خلال انتقال أثر التعلم من النص الأصلي إلى هذا النص المشابه له.
- استخدام أساليب تدريسية معاونة؛ ليتم تثبيت المهارات التي تم تعلمها لدى الدارسين، ومن هذه الأساليب ما يلي:
  - ✓ لعب الدور.
  - ✓ الحوار والنقاش.

- ✓ النمذجة.
- ✓ الندوة.
- ✓ التعلم التعاوني.
- ✓ الاستقصاء.

- استثمار هذه المهارة التي تم اكتسابها في فهم نصوص أخرى لا تتشابه مع: النص الأصلي، أو النص المشابه للنص الأصلي، بحيث تنمو مهارات الدارسين في الفهم السمعي بما يمكِّنهم من التواصل الفعال في المواقف المختلفة.

التقويم والتطوير

يعتبر التقويم من العناصر المهمة لنجاح أي إستراتيجية، ويمر التقويم في البحث الحالي بثلاث مراحل، هي:

١- التقويم القبلي: ويجري هذا النوع من التقويم قبل التدريس باستخدام الإستراتيجية المقترحة، وذلك من خلال تطبيق اختبار فهم المسموع – الذي أعده الباحث – على الدارسين لمعرفة مدى إتقانهم لمهارات الفهم السمعي في المستوى المتوسط.

٢- التقويم البنائيّ: وهو تقويم مصاحب لكل درس من دروس الإستراتيجية المقترحة في تدريس فهم المسموع، فهو يحدث في كل درس من الدروس التي تطبق على الدارسين، حيث يقوِّم المعلمُ مدى تمكن الدارسين من مهارات فهم المسموع بعد كل جزء من أجزاء الدرس؛ ليتم تثبيت وتطوير ما تعلمه الدارسون من مهارات، وعلاج ما أخفقوا في اكتسابه من هذه المهارات، ثُمَّ تطوير أدائهم فيها.

٣- التقويم الختامي: وهو يأتي في بعد الانتهاء من تطبيق الإستراتيجية المقترحة، ويفيد هذا النوع من التقويم في تحديد مدى التقدم في أداء الدارسين، ومدى تحقق أهداف الإستراتيجية، حيث يطبق اختبار فهم المسموع على الدارسين تطبيقاً بعدياً بعد الانتهاء من تدريس الإستراتيجية ، وبمقارنة أداء الدارسين في هذا الاختبار قبلياً وبعدياً تتضح نتائج هذا التقويم ويتم الحكم على الإستراتيجية المقترحة ما إذا كانت قد حققت أهدافها أم لا، وذلك من خلال المقارنة بين درجات الدارسين في الاختبار: قبلياً، وبعدياً.

كما أن التقويم في هذه الإستراتيجية يسير في ثلاثة اتجاهات، هي:

(أ) تقويم ذاتي: حيث يطلب من الدارس تقويم مهاراته الاستماعية، ومعرفة الأخطاء التي وقع فيها، لتفاديها، وعلاجها، وإعادة تصحيح هذه الأخطاء في ضوء ما تعلمه في المراحل السابقة .

(ب) تقويم النظير: حيث يستعين كل دارس بزميله، ليقوما بالمراجعة والتقويم معاً، فكل منهما يحدد أخطاء زميله، ويبين الصواب فيها في ضوء ما تعلمه فيما سبق.

(ج) تقويم الباحث: حيث يقوّمُ الباحث مستوى الدارسين في مهارات الفهم السمعي في ضوء أداءاتهم تجاه المحتوى الاستماعي المقدم لهم، ومن ثَمَّ يقدم الباحث تغذية راجعة لعلاج جوانب القصور في مهارات الدارسين، ثُمَّ تنميتها والارتقاء بها.

ختام تواصلي سمعي

وفي هذه المرحلة تقدَّم بعض الأنشطة التواصلية الختامية بحيث تكون الإستراتيجية قد بدأت بالتواصل وانتهت بالتواصل، وتتسم تلك الأنشطة التواصلية التي تقدم في هذه المرحلة مقارنة بما قبلها بما يلي:

- تَمَتُّع الدارسين بمزيد من الحرية في تنفيذ هذه الأنشطة.
- انحسار دور المعلم بحيث يكون الاعتماد البارز على الدارسين.
- الاستثمار الحر والموسع لما اكتسبه الدارسون من مهارات في فهم المسموع.
- توفير فرصة التطبيق والممارسة العملية لما تمَّ اكتساب الدارسين له من مهارات في مواقف حقيقية تواصلية.

ومن الأنشطة التي يمكن تقديمها من خلال مواقف تواصلية في هذه المرحلة ما يلي:

- عرض حر: حيث يعرض المعلم نصا معينا يعبر عن موقف من مواقف الاتصال اللغوي دون إلقاء أي أسئلة حول هذا النص، ثم يترك الفرصة للدارسين ليمارسوا نشاطا تواصليا حول هذا النص المسموع، حيث يقوم بعض الدارسين بإلقاء بعض الأسئلة حول النص، بينما يقوم آخرون بالإجابة عن هذه الأسئلة بعد الحوار والنقاش فيما بينهم حول هذه الأسئلة، والاتفاق فيما بينهم على الإجابة التي يرون أنها صحيحة.

- لعب الدور: حيث يلعب بعض الدارسين دور المذيع–مثلا– ويقدم خبرا إذاعيا، ثُمَّ يقوم بعض الدارسين بالتعليق على هذا الخبر الذي سمعه، ومن ثّمَّ يقوم بقية الدارسين بالنقاش حول محتوى هذا الخبر المسموع.
- ندوة نقاشية: حيث يتشاور الدارسون فيما بينهم، ليختاروا موضوعا أو مشكلة من المشكلات التي يتعرضون لها، ثُمَّ عقد ندوة نقاشية حول هذا الموضوع أو تلك المشكلة، بحيث يجلس مجموعة من الدارسين ممثلين دور المتحدثين الرئيسين في هذه الندوة، ثُمَّ يقوم بقية الدارسين بمناقشتهم والتحدث معهم والإعراب عن آرائهم حول موضوع الندوة ومحاورها، ومن المعلوم أن الدارسين في هذا النشاط لا يتحدثون فقط، وإنما يستمع بعضهم إلى بعض ويفهم ما يقوله الطرف الآخر، ثم يبدأ في مناقشته والتحاور معه، وإبداء رأيه له، فهو يستمع، ويفهم، ثم يتحدث، وبذلك فإن الدارسين يمارسون الاستماع في مواقف حقيقية تواصلية تتكامل فيها المهارات اللغوية.
- كتابة التعليقات حول المادة المسموعة: وفي هذا النشاط يتم تقديم قصة أو نص أو مشهد تمثيلي أو خبر إذاعي يسمعه الدارسون، ثم يطلب المعلم منهم كتابة تعليقات حول ما استُمِعَ إليه، ومن ثَمَّ يبدؤون في النقاش والحوار حول هذه التعليقات.

اختيار الوسائل التعليمية المناسبة:

من الوسائل التي يمكن استخدامها في هذه الإستراتيجية ما يلي:

- الأقراص المدمجة " CD ".
- شرائط البصَّار "الفيديو".
- جهاز الحاسوب.
- الأشرطة التسجيلية المسموعة.
- الشبكة العنكبوتية "الإنترنت".
- الإذاعة المسموعة.
- السبورة الذكية.
- أصوات الناطقين الأصليين للغة.

تحديد أنشطة المعلم والمتعلم:

أولا: الأنشطة التي يقوم بها المعلم:

- اختيار النصوص وإعدادها بما يتناسب مع مستوى الدارسين.
- تفريغ النص المختار في الوسيلة التي تلاؤمه.
- مناقشة النصوص مع الدارسين في أثناء الاستماع إليها، وبعد الاستماع إليها.
- تشجيع الدارسين على طرح الأفكار والإجابات والحلول المبتكرة.
- مشاركة الدارسين في تحسين أفكارهم للوصول إلى الحلول النهائية.

ثانيا: الأنشطة التي يقوم بها المتعلم:

وهي تلك الأنشطة التي يقوم بها المتعلم من: تكليفات، ومهام، وأعمال، وأداءات مختلفة في أثناء الحصة وخارجها، ومن ذلك ما يلي:

- تلخيص النص المسموع.
- كتابة تعليقات حول النص المسموع.
- مشاركة الزملاء في التفكير والنقاش حول المادة المسموعة.
- تمثيل بعض المشاهد والمواقف التواصلية التي تمَّ الاستماع إليها.

تحديد أساليب التقويم:

اشتمل التقويم في هذه الإستراتيجية المقترحة على التقويم: القبلي، والبنائي، والبعدي، والتقويم الذاتي، وتقويم النظير، وتقويم الباحث، وقد تم تناول ذلك بالتفصيل في خطوات الإستراتيجية المقترحة.

ثالثا– تطبيق تجربة البحث وإجراءات التطبيق الميداني:

للإجابة عن أسئلة البحث، والتحقق من فروضه، والتعرف على أثر الإستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات الفهم السمعي لدى الدارسين، تم إجراء ما يلي:

(أ) اختيار عينة البحث:

تكونت عينة البحث الحالي من (٥٠) دارسا من معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بجامعة الإمام محمد بن سعود بالرياض، وهؤلاء الدارسون يدرسون بالمستوى المتوسط (الثالث) في البرنامج الصباحي "طلاب المنح"، وتتكون هذه العينة من جنسيات متعددة تتحدث لغات مختلفة.

(ب) التطبيق القبلي لأدوات البحث:

تم تطبيق اختبار مهارات الفهم السمعي تطبيقاً قبلياً على الدارسين- عينة البحث-، وذلك لبيان مدى التكافؤ بينهم، ثم الاحتفاظ بالدرجات حتى الانتهاء من تنفيذ التجربة، لمقارنتها بدرجات التطبيق البعدي، ومعالجتها بطريقة إحصائية؛ لقياس مدى فعالية الإستراتيجية المقترحة (الإستراتيجية السمعية التواصلية) في تنمية مهارات الفهم السمعي لدى الدارسين.

(ج) التصميم التجريبي:

استخدم الباحث التصميم التجريبي (نظام المجموعتين)، والذي يتكون من مجموعتين: إحداهما ضابطة، والأخرى تجريبية، وتم التدريس للمجموعة التجريبية باستخدام الإستراتيجية المقترحة- التي سبق توضيحها-. أما المجموعة الضابطة فقد درست بالطريقة التقليدية، والتي يهتم المعلمون فيها غالبا بإسماع الدارسين بعض المواد التعليمية التي لا تركز على الجانب التواصلي، ثم مناقشة بعض المفردات الواردة فيها؛ لتوضيحها وبيان معناها مع بعض المناقشات الفردية التقليدية للدارسين حول المادة التعليمية أحيانا، وقد تم ذلك لقياس أثر المتغير المستقل (الإستراتيجية المقترحة). على المتغير التابع(مهارات الفهم السمعي)، ثم التأكد من تكافؤ المجموعتين: التجريبية، والضابطة من خلال القياس القبلي لاختبار الفهم السمعي، والجدول التالي يوضح مستوى التكافؤ بين المجموعتين:

جدول رقم (٥):نتائج اختبار "ت" للفروق بين المجموعتين:

التجريبية، والضابطة في القياس القبلي لمهارات الفهم السمعي

المحور	القياس	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجة الحرية	الدلالة عند ٠,٠٥
الاختبار ككل	تجريبة	١٤,٧٢٠٠	٣,٣٧٢٩٣	٢,٦٤٠	٤٨	غير دالة
	ضابطة	١٢,٦٠٠٠	٢,١٧٩٤٥			
الفهم الحرفي	تجريبة	٤,٦٤٠٠	.٨١٠٣٥	١,٢٩٤	٤٨	غير دالة
	ضابطة	٤,٩٦٠٠	.٩٣٤٥٢			
الفهم التفسيري	تجريبة	٣,٤٠٠٠	.٧٠٧١١	.٢٨٢	٤٨	غير دالة
	ضابطة	٣,٤٤٠٠	.٦٥٠٦٤			
الفهم الاستنتاجي	تجريبة	٢,٥٢٠٠	.٥٨٥٩٥	١,٤٣٤	٤٨	غير دالة
	ضابطة	٢,٧٦٠٠	.٥٩٧٢٢			
الفهم التقويمي	تجريبة	٢,٠٤٠٠	.٦١١٠١	٠٧١٧	٤٨	غير دالة
	ضابطة	١,٩٢٠٠	.٥٧١٥٥			

يتضح من هذا الجدول أن قيمة (ف)غير دالة عند مستوى (٠,٠٥) وذلك يعني تكافؤ مجموعتي البحث وتجانسهما قبل بدء التجريب، ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن الدارسين يتعرضون لاختبار تصنيفيّ أعده المعهد، يتم من خلاله تصنيف الدارسين وتسكينهم في المستويات المختلفة في المعهد؛ مما يجعل مستويات الدارسين متقاربة في كل مستوى دراسي يُصنفون فيه.

(د) تصميم المحتوى التعليمي (الوحدتين التعليميتين):

تكون المحتوى التعليمي الذي تم تدريسه باستخدام الإستراتيجية المقترحة (الإستراتيجية السمعية التواصليةAudio Communicative Strategy) من وَحْدتين دراسيتين، بواقع (٦) موضوعات لكل وَحْدة؛ فيكون العدد الكلي للموضوعات (١٢) موضوعا تواصليا، يستغرق كل موضوع ساعتين دراسيتين إلا الموضوع الأخير في الوحدة الثانية، فقد استغرق أربع ساعات؛ لأنه قصة تتسم بالطول مقارنة بالنصوص

الأخرى، فقد كانت مدة هذه القصة المسموعة (ست عشرة دقيقة وأربع ثوان)، بينما كانت مدة الموضوعات الأخرى تتراوح ما بين: (٣: ٩) دقائق، وقد تم من خلال هذه الموضوعات تطبيق الإستراتيجية المقترحة بخطواتها التي تم تحديدها قبل ذلك؛ بحيث يكتسب الدارسون في نهاية الدرس مهارة فهم المسموع المراد تدريبهم عليها.

والجدول التالي يوضح: الموضوعات التي تم تدريسها، والمهارات التي تَمَّ تنميتها من خلال كل موضوع، والمواقف التواصلية التي تعبر عنها هذه الموضوعات وتم التدريس من خلالها:

جدول رقم (٦): توزيع: المحتوى التعليمي (الوحدتين التعليميتين)، ومهارات الفهم السمعي

م	الموضوعات	المهارات المراد تنميتها	المواقف التواصلية
	الوحدة الأولى:		
١.	فتح القسطنطينية	–تذكر الأحداث التي وردت في المادة المسموعة. – تفسير الأحداث في النص المسموع في ضوء أسبابها.	فيلم وثائقي
٢.	محاكمة عادلة	– بيان أوجه: التشابه، والاختلاف فيما استمع إليه. – استنتاج التناقض الموجود في الحديث المُستَمَع إليه. – تبني وجهة نظر معينة تجاه ما يستمع إليه من أحداث.	مشهد تمثيلي
٣.	الطقس في كازاخستان	– التمييز بين: ما له علاقة بالموضوع، وما ليس له علاقة. –استنتاج النتائج من خلال ما سمعه من مقدمات. – تذكر الأحداث التي وردت في المادة المسموعة.(مراجعة)	نشرة جوية

م	الموضوعات	المهارات المراد تنميتها	المواقف التواصلية
٤.	صراع الحضارات	– استنتاج التناقض الموجود في الحديث المُستَمَع إليه.(مراجعة) – بيان أسباب قبول أو رفض الأفكار التي يُستمع إليها. – تمييز مواطن القوة ، والضعف في الحديث المسموع.	مناظرة
٥.	شعر لأحمد محرم	–التميز بين الأصوات: (ت–ط /ة–ت /خ–ك /أ–هـ–ح). – التمييز بين نغمات: الاستفهام، والتعجب، والتقرير، والوعيد.	نص شعري
٦.	يوم مطير	– تبني وجهة نظر معينة تجاه ما يستمع إليه من أحداث.(مراجعة) – التميز بين الأصوات: (س–ص–ز–ث / ش–ج / ط–ت–د).	تقرير إخباري
	الوحدة الثانية:		
٧.	في المطار	– التمييز بين: الحقائق، والآراء في الحديث المسموع. – توقع نهاية منطقية لما استمع إليه. – التمييز بين: ما له علاقة بالموضوع، وما ليس له علاقة.(مراجعة)	إعلان
٨.	الافتراس الأقوى	– التمييز بين الأفكار: الرئيسة، والثانوية في المادة المسموعة. – إبداء الرأي في الأحداث التي استمع إليها.	برنامج تلفازي عن الحيوانات

م	الموضوعات	المهارات المراد تنميتها	المواقف التواصلية
		– توقع نهاية منطقية لما استمع إليه.	
٩.	اغتنم خمسا قبل خمس	– بيان أسباب قبول أو رفض الأفكار التي يُستمع إليها.(مراجعة) – التمييز بين الأصوات: (ث–ذ–ظ /أ–هـ– ح).(مراجعة) – التمييز بين الأفكار: الرئيسة، والثانوية.(مراجعة)	خطبة
١٠.	الطفولة والحياة البرية	– تحديد صفات ما يدور حوله النص المسموع. – التمييز بين:الحقائق، والآراء في المحادثة العادية.(مراجعة) –التمييز بين: الاستفهام، والتعجب، والتقرير، والوعيد. (مراجعة)	فيلم وثائقي
١١.	شعراء الصعاليك	– تمييز مواطن القوة ، والضعف في الحديث المسموع. (مراجعة) – تحديد صفات ما يدور حوله النص المسموع. (مراجعة) – تذكر الأحداث التي وردت في المادة المسموعة. (مراجعة)	مقال في جريدة
١٢.	موسى وفرعون	– تفسير الأحداث في النص المسموع في ضوء أسبابها. (مراجعة) – بيان أوجه: التشابه، والاختلاف فيما استمع إليه. (مراجعة) – استنتاج النتائج من خلال ما سمعه من	قصة

م	الموضوعات	المهارات المراد تنميتها	المواقف التواصلية
		مقدمات.(مراجعة) – إبداء الرأي في الأحداث التي استمع إليها. (مراجعة)	

(هـ) تدريس الإستراتيجية المقترحة:

قام الباحث بنفسه بتدريس الإستراتيجية السمعية التواصلية لتنمية مهارات الفهم السمعي لدى عينة البحث، وذلك لضمان جودة السير في عملية التدريس، وحتى يتحقق من أهداف البحث المرجوة، وخاصة أن الباحث هو الأكثر فهما لـ:الإستراتيجية المقترحة، وطبيعة الدارسين، كما أنه سيكون أكثر حرصا على الدقة في تنفيذ الإستراتيجية والعمل على نجاحها من أي معلم آخر يقوم بتدريس هذه الإستراتيجية المقترحة.

وقد استمرت التجربة (فصلا دراسيا) بواقع ساعتين أسبوعيا، حيث بدأت يوم الثلاثاء ٢٨/ ٩/ ٢٠١٠م، وانتهت يوم السبت ١٥/ ١/ ٢٠١١م، وكان ذلك خلال الفصل الدراسي الأول.

(و) التطبيق البعدي لأدوات البحث:

تم تطبيق اختبار مهارات الفهم السمعي بعديا على الدارسين، وذلك بعد الانتهاء من تدريس الإستراتيجية المقترحة، ثمَّ تمت المعالجة الإحصائية للبيانات باستخدام برنامج SPSS الإحصائي باستخدام اختبار "ت t test" لدرجات الكسب للمجموعتين: التجريبية، والضابطة، وذلك للمقارنة بين درجات الدارسين– عينة البحث–: قبليا، وبعديا.

(ز) تحليل النتائج وتفسيرها:

يستهدف هذا الجزء تحليل نتائج الدراسة وتفسيرها، وذلك بهدف: الإجابة عن أسئلة البحث الحالي، والتحقق من فروضه، فبعد الانتهاء من تجربة البحث قام الباحث بجدولة البيانات، ثم حساب درجات الكسب للمجموعتين: التجريبية، والضابطة في مهارات الفهم السمعي ككل، ثم في مهارات كل محور على حدة، وقد تمثلت المحاور في: (الفهم الحرفي– الفهم التفسيري– الفهم الاستنتاجي– الفهم التقويمي)، ثم قام

الباحث بمعالجتها إحصائيا باستخدام اختبار "ت t- test" لمجموعتين غير مرتبطتين، وذلك من خلال البرنامج الإحصائي SPSS ، وجاءت النتائج على النحو التالي:

بالنسبة للإجابة عن التساؤل الأول، وهو: ما مهارات الفهم السمعي التي يمكن تنميتها في ضوء المدخل التواصلي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط؟ قام الباحث بما يلي:

- مراجعة البحوث والدراسات السابقة: العربية، والأجنبية، ذات العلاقة بمتغيرات الدراسة الحالية؛ بهدف بناء استبانة مهارات الفهم السمعي.
- مراجعة نظرية للفهم السمعي، ومهاراته، ومستوياته، والمدخل التواصلي، وأسسه.
- مراجعة أهداف تعليم الاستماع لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها.
- التوصل إلى استبانة بمهارات الفهم السمعي- في صورتها المبدئية-، والتي بلغت (٢٣) مهارة.
- عرض الاستبانة على المحكمين، بهدف إقرار المناسب منها.
- تعديل الاستبانة في ضوء آراء المحكمين، ومن ثَمَّ التوصل إلى الصورة النهائية للاستبانة، والتي بلغت (١٦) مهارة تندرج تحت أربعة محاور رئيسة، والجدول التالي يوضح هذه المهارات كما يلي:

جدول رقم (٧): مهارات الفهم السمعي

م	أولا– الفهم الحرفي:
١	تمييز الأصوات العربية المتشابهة في الحديث السريع.
٢	تذكر الأحداث التي وردت في المادة المسموعة.
٣	تحديد صفات ما يدور حوله النص المسموع.
٤	التمييز بين نغمة: الاستفهام، والتعجب، والتقرير، والوعيد.
	ثانيا– الفهم التفسيري:
٥	تفسير الأحداث في النص المسموع في ضوء أسبابها.
٦	بيان أسباب رفض أو قبول بعض الأفكار التي يُستمع إليها.
٧	التمييز بين: ما له علاقة بالموضوع المستمع إليه، وما ليس له علاقة به.
٨	التمييز بين الأفكار: الرئيسة، والثانوية في المادة المسموعة.
٩	التمييز بين الحقائق والآراء من خلال سياق المحادثة العادية.
	ثالثا– الفهم الاستنتاجي:
١٠	بيان أوجه: التشابه، والاختلاف في المعلومات التي استمع إليها.
١١	استنتاج النتائج من خلال ما سمعه من مقدمات.
١٢	القدرة على توقع نهاية منطقية لما استمع إليه.
١٣	استنتاج التناقض الموجود في الحديث المُستَمَع إليه.
	رابعا– الفهم التقويمي:
١٤	تبني وجهة نظر معينة تجاه ما يستمع إليه من أحداث.
١٥	إبداء الرأي في الأحداث التي استمع إليها.
١٦	القدرة على تمييز مواطن القوة ، والضعف في الحديث.

وبهذا يكون الباحث قد أجاب عن التساؤل الأول من تساؤلات الدراسة.

بالنسبة للإجابة عن التساؤل الثاني، وهو: ما أسس الإستراتيجية المقترحة التي تعد في ضوء المدخل التواصلي ويمكن من خلالها تنمية مهارات الفهم السمعي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط؟

قام الباحث بمراجعة الأسس التي يقوم عليها المدخل التواصلي في تعليم اللغات الأجنبية بصفة عامة، واللغة العربية بصفة خاصة، كما قام الباحث بمراجعة الأسس التي يمكن في ضوئها تنمية مهارات الفهم السمعي لدى دارسي اللغة الثانية، ثم قام بالتوليف بينهما– في ضوء خبرته الشخصية– بما يتوافق مع أهداف البحث الحالي وإجراءاته، ومن ثَمَّ أمكن التوصل إلى أسس الإستراتيجية المقترحة التي تُعد في ضوء المدخل التواصلي لتنمية مهارات الفهم السمعي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، وقد تناول الباحث تلك الأسس بالتفصيل في الجزء الخاص بأسس الإستراتيجية المقترحة في البحث الحالي.[1]

وبالتالي يكون الباحث قد أجاب عن التساؤل الثاني من تساؤلات الدراسة الحالية.

بالنسبة للإجابة عن التساؤل الثالث، وهو: ما خطوات وإجراءات الإستراتيجية المقترحة التي يمكن من خلالها تنمية مهارات الفهم السمعي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط؟

قام الباحث بإعداد الإستراتيجية المقترحة في ضوء المدخل التواصلي؛ وذلك بهدف استخدامها مع الدارسين لتنمية مهارات الفهم السمعي لديهم، وقد سارت عملية إعداد الإستراتيجية المقترحة وفق الخطوات والإجراءات التالية:

- تحديد أهداف الإستراتيجية المقترحة: (عامة– خاصة).
- تحديد الأسس التي تقوم عليها الإستراتيجية المقترحة.
- تحديد خطوات الإستراتيجية المقترحة وإجراءاتها، والتي تتمثل فيما يلي:

١– التهيئة والتمهيد.

٢– أنشطة تواصلية حول المادة المسموعة.

٣– إجراءات تنمية مهارات الفهم السمعي.

٤– التقويم والتطوير.

٥– ختام تواصلي سمعي.

- اختيار الوسائل التعليمية المناسبة.

---

(١) انظر: الجزء الخاص بأسس الإستراتيجية المقترحة في البحث الحالي.

- تحديد أنشطة المعلم والمتعلم.
- تحديد أساليب التقويم.

وقد تناول الباحث هذه الخطوات والمكونات التي شكَّلت الإستراتيجية المقترحة بالشرح والتفصيل في الجزء الخاص بالإستراتيجية المقترحة،[1] وبهذا يكون الباحث قد أجاب على التساؤل الثالث من تساؤلات الدراسة الحالية.

بالنسبة للإجابة عن التساؤل الرابع، وهو: ما فعالية الإستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات الفهم السمعي ككل لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط؟

قام الباحث بحساب نتائج اختبار (ت) لمجموعتين غير مرتبطتين لدرجتي الكسب في مهارات الفهم السمعي ككل لدى المجموعتين: التجريبية، والضابطة، ويمكن توضيح ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول رقم (٨): نتائج اختبار (ت) لمجموعتين غير مرتبطتين لدرجتي الكسب في مهارات الفهم السمعي ككل لدى المجموعتين: التجريبية، والضابطة

المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط	الانحراف المعيارى	ت المحسوبة	مستوى الدلالة
تجريبية	٢٥	٨,٢٤٠	١,٢٣٤	*١٥,٢٠٦	٠,٠٥
ضابطة	٢٥	٢,١٦٠	١,٥٧٢		

وبالنظر إلى الجدول السابق يتضح أن هناك فرقا دالا إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعتين: التجريبية، والضابطة في مهارات الفهم السمعي ككل لصالح المجموعة التجريبية؛ حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة (١٥,٢٠٦)وهي أكبر من قيمة "ت" الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، أي أن نسبة الثقة بلغت في تلك النتيجة (٠,٩٥)؛ الأمر الذي يؤكد فعالية الإستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات الفهم السمعي ككل لدى عينة الدراسة؛ مما يعني تحقيق أهداف الدراسة في هذا الجانب من البحث.

---

(١) انظر: الجزء الخاص بخطوات الإستراتيجية المقترحة في البحث الحالي.

ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن الإستراتيجية المقترحة قدمت للدارسين تدريبات وأنشطة تواصلية يمارسون فهم المسموع من خلالها، ويتدربون على مهاراته، كما أنها كانت تقدم لهم تغذية راجعة للمهارات التي لا يتقنونها؛ حتى تصل بهم من خلال التدريب والممارسة إلى مستوى الإتقان، كما أن الدارسين قد تعرضوا من خلال هذه الإستراتيجية المقترحة إلى معظم المواقف التواصلية التي يمكن أن يتدربوا على مهارات فهم المسموع من خلالها، وبالتالي فإن الدارسين عند اختبارهم في مهارات فهم المسموع تواصليا؛ يشعرون بأن الموقف الاختباري الذي يتعرضون له يكون متشابها مع المواقف التي تعرضوا إليها قبل ذلك؛ فلا يشعر الدارسون بصعوبة بارزة في الإجابة عن اختبار فهم المسموع، بينما لم يبرز ارتفاع مستوى الدارسين في المجموعة الضابطة؛ لأنها تدرس بالطريقة التقليدية، ولم يتعرضوا لمثل تلك التدريبات والأنشطة التي تعرضت لها المجموعة التجريبية؛ مما كان سببا في ظهور فروق بين متوسطي درجات المجموعتين في القياس البعدي في الاختبار ككل.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة، مثل: دراسة "يحي عريشي" (يحي عريشي،١٤١١هـ،٢٥٢–٢٥٣)، ودراسة "يونجيمي جيانج" (Yongmei Jiang ،٢٠٠٩،(٩٣، ودراسة "الهزاع" (هدى الهزاع ،١٤٢٢هـ ،١٩٣–١٩٤)، ودراسة "محمد لطفي" (محمد لطفي جاد، ٢٠٠٥م،٨٤)، ودراسة "أحمد عثمان" (أحمد عثمان، ٢٠٠٩م، ١٣٦)؛ حيث اتفقت هذه الدراسات على أن استخدام البرامج والإستراتيجيات الإثرائية أو العلاجية تسهم بدور فعال في تنمية مهارات الفهم السمعي لدى الدارسين.ومن خلال ما سبق يكون الباحث قد أجاب عن التساؤل الرابع من تساؤلات الدراسة الحالية.

وبذلك يتم قبول الفرض الأول للدراسة الذي ينص على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعتين: التجريبية، والضابطة في الاختبار البعدي لمهارات الفهم السمعي ككل لصالح المجموعة التجريبية.

بالنسبة للإجابة عن التساؤل الخامس، وهو: ما فعالية الإستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات الفهم الحرفي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط؟

قام الباحث بحساب نتائج اختبار (ت) لمجموعتين غير مرتبطتين لدرجتي الكسب في مهارات الفهم الحرفي لدى المجموعتين: التجريبية، والضابطة، ويمكن توضيح ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول رقم (٩): نتائج اختبار (ت) لمجموعتين غير مرتبطتين لدرجتي الكسب في مهارات الفهم الحرفي لدى المجموعتين: التجريبية، والضابطة

المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط	الانحراف المعيارى	ت المحسوبة	مستوى الدلالة
تجريبية	٢٥	٢,٨٤٠	٠,٦٢٤	*١٠,٧٣٥	٠,٠٥
ضابطة	٢٥	٠,٨٨٠	٠,٦٦٥		

وبالنظر إلى الجدول السابق يتضح أن هناك فرقا دالا إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعتين: التجريبية، والضابطة في مهارات الفهم الحرفي لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة (١٠,٧٣٥)، وهي أكبر من قيمة "ت" الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، أي أن نسبة الثقة بلغت في تلك النتيجة (٠,٩٥)؛ الأمر الذي يؤكد فعالية الإستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات الفهم الحرفي لدى عينة الدراسة، مما يعني تحقيق أهداف الدراسة في هذا الجانب من البحث.

ويفسر الباحث تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة في مهارات الفهم الحرفي بأن الإستراتيجية المقترحة قدمت لدارسي المجموعة التجريبية أنشطة وتدريبات تواصلية تُعنى بتنمية مهارات الفهم الحرفي، حيث قُدمت لهم تدريبات تساعدهم على: التمييز بين الأصوات المختلفة، والتمييز بين التنغيمات المختلفة، كالتعجب، والاستفهام، والتقرير...إلخ، كما أن الدارسين مارسوا بعض الأنشطة التواصلية التي تنمي لديهم القدرة على تذكر الأحداث والصفات في المادة المسموعة، كالاستماع لنشرات إخبارية، ومشاهدة بعض الأفلام التعليمية، والاستماع إلى بعض القصص والخطب، وهذا بدوره يسهم في تنمية مهارات الفهم الحرفي لدى الدارسين، خاصة وأن هذه التدريبات والأنشطة تقدم في ضوء احتياجات الدارسين في مواقف الاتصال اللغوي.

وتتفق تلك النتيجة مع: دراسة "هداية " (هداية إبراهيم ،٢٠٠٩م ،٦٢) والتي دعت إلى ضرورة مراعاة حاجات دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في مواقف الاتصال اللغوي المختلفة عند تنفيذ البرامج اللغوية المختلفة، سواء أكان ذلك: في تصميم المواد التعليمية، أم في الإستراتيجيات والطرائق التي تستخدم في التدريس، ودراسة "ناصف ، وسليمان" (ناصف عبد العزيز، ومصطفى سليمان،١٩٩٥م) التي دعت إلى ضرورة تعريض الدارسين إلى مجموعة من المواقف والتدريبات التي تهتم بتنمية قدرتهم على تمييز ما يستمعون إليه من: أصوات، ومفردات وتراكيب، وقصص، وأخبار، ونصوص؛ مما يأخذ بيد الدارسين نحو فهم اللغة المسموعة والاستجابة لها. ومن خلال ما سبق يكون الباحث قد أجاب عن التساؤل الخامس من تساؤلات الدراسة الحالية.

وبذلك يتم قبول الفرض الثاني للدراسة الذي ينص على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعتين: التجريبية، والضابطة في الاختبار البعدي لمهارات الفهم الحرفي لصالح المجموعة التجريبية.

بالنسبة للإجابة عن التساؤل السادس، وهو: ما فعالية الإستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات الفهم التفسيري لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط؟

قام الباحث بحساب نتائج اختبار (ت) لمجموعتين غير مرتبطتين لدرجتي الكسب في مهارات الفهم التفسيري لدى المجموعتين: التجريبية، والضابطة، ويمكن توضيح ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول رقم (١٠): نتائج اختبار (ت) لمجموعتين غير مرتبطتين لدرجتي الكسب في مهارات الفهم التفسيري لدى المجموعتين: التجريبية، والضابطة

المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط	الانحراف المعيارى	ت المحسوبة	مستوى الدلالة
تجريبية	٢٥	٢,٥٢٠	٠,٥٠٩	*١٢,٤٦٣	٠,٠٥
ضابطة	٢٥	٠,٦٠٠	٠,٥٧٧		

وإذا نظرنا إلى الجدول السابق يتضح أن هناك فرقا دالا إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعتين: التجريبية، والضابطة في مهارات الفهم التفسيري لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة (١٢,٤٦٣)، وهي أكبر من قيمة "ت" الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، الأمر الذي يؤكد فعالية الإستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات الفهم التفسيري لدى عينة الدراسة.

ويفسر الباحث تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في مهارات الفهم التفسيري بأن الدارسين قد استمعوا إلى بعض النصوص التواصلية التي أُتبعت بتدريبات وأنشطة تنمي المهارات التفسيرية لدى الدارسين، مثل: تفسير الأحداث والظواهر، والتمييز بين الأفكار، وبيان الأسباب والعلاقات، كما أن الباحث قد اهتم بالتكرار وإعادة الممارسة لمثل هذه التدريبات والأنشطة لدى الدارسين؛ وصولا إلى إتقان الدارسين لها، فقد كان الباحث لا ينتقل لمهارة حتى يتقن المهارة التي قبلها؛ مما كان سببا في ارتفاع مستوى دارسي المجموعة التجريبية في هذه المهارات مقارنة بدارسي المجموعة التجريبية التي درست بالطريقة التقليدية، والتي افتقدت مثل هذه التدريبات والأنشطة.

وتتفق تلك النتيجة مع نتيجة: دراسة "بونجمة" (محمد بونجمة،٢٠٠٩م،٩٠) التي دعت إلى ضرورة عدم الانتقال من مستوى لغوي إلى مستوى لغوي آخر دون: التأسيس المتين للمستوى السابق، والتأكد من مدى إتقان الدارسين للمهارة السابقة التي تعد بمثابة الأرضية للمستوى اللاحق، ودراسة "الناقة، وشيخ العيد" (صلاح الناقة، وإبراهيم شيخ العيد،٢٠٠٩م) والتي دعت إلى ضرورة تصميم برامج تدريبية واختيار أنشطة وتدريبات ونصوص مسموعة تهدف إلى تنمية مهارات اللغة بصفة عامة، ومهارات الاستماع بصفة خاصة، ودراسة "محمد السيد" (محمد السيد ،٢٠٠٧م،٧٠) التي أكدت أن التدريب، وممارسة الأنشطة، وتكرار المران في البرامج التعليمية يؤدي إلى ارتفاع مستوى الأداء للدارسين في مهارات الاستماع المختلفة. ومن خلال ما سبق يكون الباحث قد أجاب عن التساؤل السادس من تساؤلات الدراسة الحالية.

وبذلك يتم قبول الفرض الثالث للدراسة الذي ينص على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعتين: التجريبية، والضابطة في الاختبار البعدي لمهارات الفهم التفسيري لصالح المجموعة التجريبية.

بالنسبة للإجابة عن التساؤل السابع، وهو: ما فعالية الإستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات الفهم الاستنتاجي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط؟

قام الباحث بحساب نتائج اختبار (ت) لمجموعتين غير مرتبطتين لدرجتي الكسب في مهارات الفهم الاستنتاجي لدى المجموعتين: التجريبية، والضابطة، ويمكن توضيح ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول رقم (١١): نتائج اختبار (ت) لمجموعتين غير مرتبطتين لدرجتي الكسب في مهارات الفهم الاستنتاجي لدى المجموعتين: التجريبية، والضابطة

المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	مستوى الدلالة
تجريبية	٢٥	١,٦٤٠	٠,٤٨٩	*٨,٥١٤	٠,٠٥
ضابطة	٢٥	٠,٤٤٠	٠,٥٠٦		

ويتضح من الجدول السابق أن هناك فرقا دالا إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعتين: التجريبية، والضابطة في مهارات الفهم الاستنتاجي لصالح المجموعة التجريبية؛ حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة (٨,٥١٤)، وهي أكبر من قيمة "ت" الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)؛ الأمر الذي يؤكد فعالية الإستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات الفهم التفسيري لدى عينة الدراسة.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن المدخل التواصلي الذي تبنته الدراسة الحالية في: إعداد المحتوى التعليمي، وبناء الإستراتيجية المقترحة اعتمد على نصوص ومواقف تواصلية تعمل على تحقيق الانغماس اللغوي للدارسين؛ بهدف التدريب على مهارات فهم المسموع، ومن هذه المهارات مهارات الفهم الاستنتاجي؛ حيث أُتبعت هذه النصوص بأسئلة وتدريبات تدعو الدارسين إلى: استنتاج النتائج من خلال المقدمات، وبيان أوجه التشابه والاختلاف والتناقض في المعلومات التي تقدم لهم، والتنبؤ بنهايات

منطقية أخرى غير التي استمعوا إليها في المادة المقدمة لهم، وهذا بدوره يوفر للدارسين فرص ممارسة الفهم الاستنتاجي من خلال الانغماس اللغوي في مواقف تواصلية حقيقية.

ويتفق ذلك مع: ما أكدته دراسة "هداية" (هداية إبراهيم، ٢٠٠٩م، ٦٢) التي دعت إلى ضرورة الاهتمام بالمدخل التواصلي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، والاستفادة من هذا المدخل في: بناء البرامج التعليمية، والإستراتيجيات التدريسية المستخدمة، كما دعت إلى ضرورة تدريب الدارسين على المهارات اللغوية من خلال مواقف حقيقية تواصلية، أو مواقف تصمم بصورة أقرب ما تكون إلى المواقف الحقيقية التي يتعرض لها الدارسون، ودراسة "البوشيخي" (عز الدين البوشيخي، ٢٠٠٩م، ٢٢٠) التي دعت إلى اعتماد المقاربة التواصلية في تعليم العربية للناطقين بغيرها، وتبني منهج الانغماس اللغوي، والتدريس بطريقة تراعي حاجات الدارسين ومطالبهم. ومن خلال ما سبق يكون الباحث قد أجاب عن التساؤل السابع من تساؤلات الدراسة الحالية.

وبذلك يتم قبول الفرض الرابع للدراسة الذي ينص على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٥) بين متوسطي درجات المجموعتين: التجريبية، والضابطة في الاختبار البعدي لمهارات الفهم الاستنتاجي لصالح المجموعة التجريبية.

بالنسبة للإجابة عن التساؤل الثامن، وهو: ما فعالية الإستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات الفهم التقويمي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط؟

قام الباحث بحساب نتائج اختبار (ت) لمجموعتين غير مرتبطتين لدرجتي الكسب في مهارات الفهم التقويمي لدى المجموعتين: التجريبية، والضابطة، ويمكن توضيح ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول رقم (١٢): نتائج اختبار (ت) لمجموعتين غير مرتبطتين لدرجتي الكسب في مهاراتالفهم التقويمي لدى المجموعتين: التجريبية، والضابطة

المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط	الانحراف المعيارى	ت المحسوبة	مستوى الدلالة
تجريبية	٢٥	١,٢٠٠	٠,٧٦٣	*٤,٩١٣	٠,٠٥
ضابطة	٢٥	٠,٢٨٠	٠,٥٤١		

ويلاحظ من خلال الجدول السابق أن هناك فرقا دالا إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعتين: التجريبية، والضابطة في مهارات الفهم التقويمي لصالح المجموعة التجريبية؛ حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة(٤,٩١٣)، وهي أكبر من قيمة "ت" الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)؛ مما يؤكد فعالية الإستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات الفهم التقويمي لدى عينة الدراسة.

ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن الدروس التي قُدمت للدارسين من خلال الإستراتيجية السمعية التواصلية وفرت لهم فرص النقد والتقويم لما يستمعون إليه من خلال: إبداء آرائهم فيما يستمعون إليه، واتخاذ مواقف ووجهات نظر معينة، وتمييز مواطن الضعف والقوة فيما يستمعون إليه، كما أن استخدام الباحث للتقنية الحديثة في البحث الحالي، مثل: الحاسوب، والشبكة العنكبوتية، والسبورة الذكية، والبروجكتور، كان سببا في تيسير عرض نصوص ومواقف مختلفة بطريقة جذابة وشائقة؛ تَمَكَّنَ الدارسون من خلالها ممارسة مهارات النقد والتقويم لما استمعوا إليه.

وتتفق تلك النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة "لطفي" (محمد لطفي جاد، ٢٠٠٥م، ٨٤) ، ودراسة "زين العابدين" (محمد زين العابدين،٢٠٠٣)، ودراسة "عويس" (محمد أحمد عويس، ١٩٩٩م) والتي أثبتت فعالية البرامج والإستراتيجيات المقترحة التي توفر للدارسين فرص: إبداء الآراء، والتساؤل، والنقد، والتقويم لما يسمعونه في تنمية مهارات الاستماع النقدي التقويمي. ومن خلال ما سبق يكون الباحث قد أجاب عن التساؤل الثامن من تساؤلات الدراسة الحالية.

وبذلك يتم قبول الفرض الخامس للدراسة الذي ينص على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعتين: التجريبية، والضابطة في الاختبار البعدي لمهارات الفهم التقويمي لصالح المجموعة التجريبية.

رابعا- التوصيات:

في ضوء ما تقدم يوصي الباحث بما يلي:

١- إتاحة الفرصة للدارسين لممارسة فهم المسموع من خلال مواقف تواصلية يتعرض لها الدارسون؛ بحيث يكون لها معنى في حياتهم.

٢- استخدام التقنية الحديثة في تدريس فهم المسموع؛ حيث يسهم استخدامها في الانتقال بالتعلم من المستوى المجرد إلى المستوى المحسوس.

٣- تنوع النصوص الاستماعية التي تقدم للدارسين، وانتقائها بدقة بما يتناسب مع مستوياتهم المختلفة.

٤- ضرورة تقليص الأساليب التقليدية في تدريس فهم المسموع، وتبني الإستراتيجيات التي تشجع على: النشاط، والإيجابية، والممارسة الفعلية.

٥- عدم تدريس الاستماع بمعزل عن المهارات اللغوية الأخرى.

٦- الاهتمام بالأنشطة: الصفية، وغير الصفية؛ لأنها تعد بمثابة الأرض الخصبة للتطبيق العملي لما تعلمه الدارسون.

٧- مراعاة مبدأ التدرج في تقديم مهارات الفهم السمعي بما يتناسب مع مستوى الدارسين.

٨- العناية بالتدريبات العلاجية التي تساعد الدارسين على تخطي الصعوبات التي تواجههم في اكتساب مهارات الفهم السمعي.

٩- العناية بالتدريبات الإثرائية التي تساعد الدارسين على تنمية وتعميق مهارات الفهم السمعي التي اكتسبوها.

١٠- الاستفادة من الإستراتيجية السمعية التواصلية في تدريس فهم المسموع لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

١١- عقد دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ لتدريبهم على الإستراتيجيات الحديثة في تدريس مهارات الفهم السمعي في المستويات المختلفة.

خامسا- المقترحات:

في ضوء ما تقدم يقترح الباحث القيام بالبحوث والدراسات التالية:

١- إجراء دراسة تقويمية لأداء معلمي اللغة العربية في تدريس مهارات الفهم السمعي.

٢- إعداد برنامج تدريبي لإكساب معلمي اللغة العربية مهارات تدريس النص السمعي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

٣- تحديد مهارات الاستماع المناسبة لكل مستوى دراسي، وقياسها.

٤- إجراء دراسة تقويمية لأداء دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في مهارات الفهم السمعي.

٥- دراسة أثر تنمية مهارات الفهم السمعي لدى الدارسين في نمو المهارات اللغوية الأخرى: التحدث، والقراءة، والكتابة.

٦- دراسة أثر تنمية مهارات الفهم السمعي في زيادة الدخل اللغوي لدى دارسي العربية الناطقين بغيرها.

٧- دراسة فعالية تدريب المعلمين على تنمية مهارات الفهم السمعي، في تنميتها لدى دارسيهم.

٨- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في المستويات الأخرى للدارسين.

٩- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في تنمية مهارات الفهم السمعي في المستويين: التذوقي، والإبداعي.

* * *

المراجع

أولا– المراجع العربية:

١– إبـراهيم عطـا: طـرق تـدريس اللغـة العربيـة والتربيـة الدينيـة..ط٢، مكتبـة النهـضة المـصرية، القاهرة،١٩٩٠م.

٢– أحمـد اللقـاني، وعلـي الجمـل: المـصطلحات التربويـة المعرفـة فـي المنـاهج وطـرق التـدريس، ط٣، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٩٦م.

٣– أحمد عثمان: فاعلية إستراتيجية السرد القصصي في تنمية مهارات الفهم السمعي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمحافظة حلب، رسالة ماجستير"غير منشورة"، ٢٠٠٩م.

٤– حـسن شـحاته، زينـب النجـار: معجـم المـصطلحات التربويـة والنفـسية، الـدار المـصرية اللبنانيـة، القاهرة،٢٠٠٣م.

٥– حسين الطويجي: وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم، الكويت، دار القلم، ١٩٨٢م.

٦– دايان لارسـن فريمان: أسـاليب ومبادئ في تـدريس اللغة، ترجمة عائشة موسـى السعيد، جامعة الملك سعود، الرياض، ١٩٩٧م.

٧– رجاء أبو علام : مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، ط ٤، دار النشر للجامعات، القاهرة، ٢٠٠٤م.

٨– رشـدي طعيمـة: المهـارات اللغويـة: مـستوياتها تدريـسها صعوباتها، دار الفكـر العربـي، القـاهرة، ٢٠٠٤م.

٩– رشدي طعيمة، ومحمد مناع: تدريس اللغة العربية في التعليم العام نظريات تجارب، دار الفكر العربي، القاهرة، ٢٠٠٠م.

١٠– سام عمار، وآخرَينِ: اللغة العربية وطرائق تدريسها، منشورات جامعة دمشق، ٢٠٠٧م.

١١– صلاح الدين علام: القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة، دار الفكر العربي، القاهرة، ٢٠٠٠م.

١٢– صلاح الناقة، وإبراهيم شيخ العيد:مدى امتلاك طلبة المرحلة الأساسية لمهارات الاستماع، مجلة القراءة والمعرفة بجامعة عين شمس، العدد ٨٩، ٢٠٠٩ م.

١٣– عبد الرحمن الفوزان: إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، مؤسسة العربية للجميع، الرياض،٢٠١١م.

١٤- عبد الرحمن الهاشمي، فائزة الغزاوي: تدريس مهارة الاستماع من منظور واقعي، دار المناهج، عمَّان، ٢٠٠٥م.

١٥- عبدالخالق آل مشهور: فعالية برنامج مقترح في اللغة العربية في تنمية بعض مهارات التمييز السمعي لدى طلاب الصف الرابع الابتدائي في منطقة عسير، رسالة ماجستير"غير منشورة"، كلية التربية، جامعة الملك خالد، ٢٠١٠م.

١٦- عز الدين البوشيخي: المقاربة التواصلية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، معهد اللغة العربية، جامعة الملك سعود، ٢٠٠٩م.

١٧-عزه سالم: أثر استخدام الطرائف اللغوية على تنمية مهارات الاستماع لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ، رسالة ماجستير "غير منشورة" ، كلية التربية ، جامعة المنيا، ٢٠٠٥م.

١٨- عفراء إبراهيم: مهارات الاستماع في اللغة العربية للمرحلة الابتدائية وطرق وأساليب تدريسها والتدريب عليها، رسالة ماجستير "غير منشورة"، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ١٩٩٠م.

١٩- علي مدكور: تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، ٢٠٠٦م.

٢٠- .....: تنمية فنون اللغة العربية ومهاراتها الأساسية في المرحلة الابتدائية، مؤتمر رعاية اللغة العربية في الحياة العلمية والعملية، جامعة الدول العربية، ١٩٩٥م.

٢١- .....: مهارات الاستماع وأثرها في التعبير التحريري لتلاميذ الصف الأول من المرحلة المتوسطة، مجلة دراسات تربوية، المجلد ٥، العدد ٤، ١٩٩٠م.

٢٢- فايزة السيد: تقويم اختبارات اللغة العربية لشهادة إتمام الدراسة الثانوية العامة في ضوء مدخل الاتصال اللغوي، المؤتمر العلمي الثالث "التعليم وتحديات القرن الحادي والعشرين"، كلية التربية، جامعة طنطا، ١٩٩٨م.

٢٣- فتحي يونس: إستراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية، مطبعة الكتاب الحديث، القاهرة، ٢٠٠١م.

٢٤- محمد عويس: بناء برنامج لتنمية مهارات الاستماع الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية ومدى فاعليته في تحقيق أهدافه، رسالة دكتوراه "غير منشورة"، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، ١٩٩٩م.

٢٥- محمد السيد: برنامج مقترح لتنمية مهارات الاستماع والتحدث لدى الطلاب معلمي اللغة العربية في ضوء مدخل التواصل اللغوي، مجلة القراءة والمعرفة، العدد٦٣، ٢٠٠٧م.

٢٦- محمد بونجمة: تقييم الكفاءة اللغوية الشفوية للناطقين باللغات الأخرى من خلال منهج ACTFL نماذج تطبيقية، المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، معهد اللغة العربية، جامعة الملك سعود، ٢٠٠٩م.

٢٧- محمد زين العابدين: فعالية برنامج مقترح في تنمية مهارات الاستماع الناقد وكفايات تدريسها لدى الطلاب المعلمين بكليات التربية في ضوء المدخل التواصلي، رسالة دكتوراة "غير منشورة"، معهد الدراسات التربوية، جامعة الفاهرة، ٢٠٠٣م.

٢٨- محمد الشنطي: المهارات اللغوية مدخل إلى خصائص اللغة العربية وفنونها، ط ٥، دار الأندلس للنشر والتوزيع، حائل، ٢٠٠٣م.

٢٩- محمد الشعيبي: تحديد مهارات الاستماع وآدابه لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، ودراسة علاقتها ببعض عوامل التعليم، رسالة ماجستير"غير منشورة"، كلية التربية، جامعة المنيا، ١٩٨٩م.

٣٠- محمد لطفي: فعالية برنامج مقترح في تنمية مهارات الاستماع الناقد لطلبة كليات التربية بسلطنة عمان، مجلة العلوم التربوية، العدد٣، ٢٠٠٥م.

٣١- محمود رشدي خاطر وآخرين: طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، ط ٤، دار المعرفة، القاهرة، ١٩٨٩م.

٣٢- مصطفى رسلان، محمد موسى: مهارات الاتصال باللغة العربية، دار القلم للنشر والتوزيع، دبي، ٢٠٠٧م.

٣٣- منيرة الصعيدي: مداخل أساسية في تدريس اللغة الفرنسية، حولية كلية البنات، القسم التربوي، العدد١، ١٩٩٤م.

٣٤- المهدي علي البدري: مهارات الاستماع لدى طلاب دور المعلمين والمعلمات "دراسة تقويمية"، رسالة دكتوراة "غير منشورة"، كلية التربية، جامعة المنصورة، ١٩٩٠م.

٣٥- ناصف عبد العزيز، مصطفى سليمان: تدريبات فهم المسموع لغير الناطقين بالعربية، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، ط٢، ١٩٩٥م.

٣٦- هداية هداية إبراهيم: برنامج مقترح لعلاج الصعوبات اللغوية الشائعة في كتابات دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في ضوء مدخل التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، رسالة دكتوراه" غير منشورة"، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، ٢٠٠٨م.

٣٧- .....: تحليل الحاجات اللغوية في مواقف الاتصال اللغوي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، معهد اللغة العربية، جامعة الملك سعود، ٢٠٠٩م.

٣٨- هدى الهزاع: الصعوبات التي تواجه معلمات اللغة الإنجليزية في تدريس فهم المسموع لطالبات المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض من وجهة نظر المعلمات والمشرفات التربويات، رسالة ماجستير "غير منشورة"، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ١٤٢٢هـ.

٣٩- يحيى جبر: قراءة الاستماع، مجلة التربية، العدد١٠٢، قطر، ١٩٩٢م.

٤٠- يحيى عريشي: مهارة الاستماع وطرق قياسها وتنميتها لدى دارسي اللغة العربية من غير الناطقين بها بالمستوى الأول والثاني، رسالة ماجستير "غير منشورة"، معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، جامعة الإمام محمد بن سعود، ١٤١١هـ.

ثانيا- المراجع الأجنبية:

٤١- Galloway، Ann: Communicative language teaching: An introduction and sample activities، Center for Applied Linguistics، ١٩٩٣، ERIC Digest (June)، http://www.cal.org/resources/digest/gallow٠١.html.

٤٢- Pattison، P.: Developing Communication Skills، New York، Cambridge University Press، ١٩٩٢.

٤٣- Johnson، K. & Marrow، K.: Communication in the Classroom، London، oxford univesrsity press، ١٩٨١.

٤٤- Underbakke، Melva: Hearing the Difference: Improving Japanese Student's Pronunciation of L٢ Through Listening، Language Quarterly، V.٣١.No.١،١٩٩٣.

٤٥- Danaher، Mike: Teaching Listening Skills to TFL Students in Australia، Language Learning Journal. No.١٣،١٩٩٦.

٤٦- El Saeed El Attar: The Effectiveness of Using Reciprocal Teaching Strategies in Developing Faculty of Education EFL Students' Listening Comprehension Skills، M.A.، Faculty of Education، Zagazig University، ٢٠٠٨.

٤٧- http://ar.wikipedia.org/wiki، ٣١/١٠/٢٠١٠.

٤٨- Richards، J، et al: Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics، Essex: Longman، ١٩٩٢.

٤٩- The Encyclopedia Britannica. Vol. ٣، Micropedia، ١٥th ed،١٩٨٦.

٥٠- Savignon، S. : Communicative Competence، Theory and Classroom Practice، Reading، Adison - Wesley Publishing Company، ١٩٨٣.

٥١- http://www.al-maqha.com/showthread.php?t=٤١٨، ٢/٥/٢٠١٠.

٥٢- Mcsporran، Eileen: Towards Better Listening and Learning in the Classroom، Education Review، Vol.٤٩، No.١، ١٩٩٧.

٥٣- http://www.bab.com/articles/full_article.cfm، ٢٤-١-٢٠١١.

٥٤- Yongmei Jiang: Predicting Strategy and Listening Comprehension، Asian Social Science Journal، Vol.٥، No.١، ٢٠٠٩.

٥٥- Mendelson، D.، Joan Rubin: Guide for the Teaching Second Language Listening، (TESL-EJ) The Electronic Journal for English as a Second Language، Vol. ٢، No.٤، June ١٩٩٧.

٥٦- Yongmei Jiang: Predicting Strategy and Listening Comprehension، Asian Social Science Journal، Vol.٥، No.١،٢٠٠٩.

* * *

مقارنة بين أثر التعزيز الروحي والتقليدي الفوري والآجل في السلوك

د . عائشة حسين طوالبة

قسم علم النفس التربوي

كلية العلوم التربوية/ الجامعة الهاشمية

مقارنة بين أثر التعزيز الروحي والتقليدي: الفوري والآجل في السلوك

د. عائشة حسين طوالبة

قسم علم النفس التربوي

كلية العلوم التربوية / الجامعة الهاشمية

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى بيان أثر التعزيز الروحي في السلوك مقارناً بالتعزيز التقليدي، على افتراض أن الإنسان كائن يظهر سلوكه على المستوى البيولوجي، والمعرفي النفسي، والروحي. وقد أغفلت الدراسات السابقة، دراسة الجانب الروحي وأثره في السلوك، وتوجد بدايات لهذا الاتجاه في الوقت الراهن. وللتحقق من أهمية التعزيز الروحي صممت ثلاث دراسات، الأولى اعتمدت طريقة تحليل مضمون عينة من الآيات القرآنية الكريمة المرتبطة بالتعزيز والدافعية، والثانية شبه تجريبية أجريت على أطفال بعمر ٧– ١٠ سنوات تعرضوا إلى مواقف تتطلب منهم تقديم المساعدة، لقاء تعزيزات متنوعة. وظهر أن التعزيز الأقوى أثرا هو الروحي المدعوم بالمادي. أما الدراسة الثالثة فكانت على طلبة جامعيين عرضت عليهم مواقف، وكان اختيارهم للبديل الذي يعبر عن قيمة روحية.

كلمات مفتاحيه: التعزيز، التعزيز الروحي، التعزيز التقليدي،التعزيز الفوري، التعزيز الآجل، الدافعية.

مقدمة:

يعد التعزيز من بين الموضوعات المهمة في علم النفس بصورة عامة، وفي علم النفس التربوي وفروعه التعلم والتعليم، والإرشاد التربوي والنمو، بصورة خاصة. ويرتبط بالتعزيز موضوع الدافعية ارتباطاً وظيفياً. فالتعزيز يولد الدافع للسلوك، ثم يعمل الدافع على إطلاق السلوك للحصول على التعزيز.

ويلاحظ أن دارسي علم النفس، بصورة عامة، قد أكدوا في دراستهم للتعزيز على مفهومه النفسي " التقليدي " المعروف، الذي ظهر في بداية القرن العشرين مع ظهور المدارس النفسية، خاصة الوظيفية والربطية والسلوكية منها. وكذلك الأمر بالنسبة للدافعية، التي بقيت رهن المفهوم النفسي التقليدي،حالها في ذلك حال التعزيز.

وإذا كانت المدرسة السلوكية، التي هيمنت على علم النفس، خاصة في أمريكا، لمدة تقرب من نصف قرن، قد انتقدت لإهمالها العمليات العقلية، على أساس من صعوبة ملاحظتها وقياسها، ودراستها للإنسان ككائن بيولوجي، الأمر الذي أدى إلى صعود المدرسة المعرفية في منتصف الستينات في القرن الماضي، التي اعتبرت بداية الثورة لتبني الموقف المعرفي(Anderson,1995) (Woolfolk, 2005). دون أن يؤدي هذا التبني للمعرفية إلى إلغاء السلوكية، التي لا يزال استخدامها مهماً في ميدان التعلم والإرشاد التربوي وتعديل السلوك. وإذا كان المختصون النفسيون والتربويون قد انتقدوا السلوكية لإهمالها الجانب العقلي المعرفي، وإدراك الإنسان الواعي، فإن المعرفية ومن ضمنها الإنسانية أيضاً لا تستطيع، رغم أهمية ما أتت به من مفاهيم، ومن نظرة إلى الطبيعة البشرية، وإلى الإنسان، أن تفسر السلوك الإنساني أو أن تتنبأ به وتتحكم فيه، نظراً لما يتميز به هذا السلوك من تركيب، يتصاعد من البسيط إلى الأكثر تعقيداً.

مشكلة الدراسة:

الإنسان كائن يقع سلوكه في عدة مستويات هي: المستوى البيولوجي، والمعرفي، والروحي. ولكي نفهمه لا بد من التعامل مع هذه المستويات الثلاثة المتعاقبة في الرقي، والتي لا نجد لها نظيراً لدى الكائنات دون الإنسان. ولذلك ينبغي دراسته على المستوى البيولوجي، وهذا ما تفعله السلوكية التقليدية وعلم الحياة. كما أن الإنسان كائن عاقل، واع ومدرك، لذلك يتطلب دراسة عملياته العقلية والنفسية وضمن السياق الاجتماعي،

وهذا ما تفعله المعرفية والإنسانية، حيث تكون قد صعدت من المستوى البيولوجي إلى المستوى النفسي السلوكي العقلي والمعرفي. ورغم أهمية هذه النقلة في دراسة السلوك، إلا أنها تبقى قاصرة، لأن الإنسان لا يعيش على هذين المستويين: البيولوجي، والنفسي المعرفي العقلي، فقط، وإنما هو كائن متدين بالفطرة. لذلك لا يمكن فهم سلوكه فهماً رصيناً، إذا لم يؤخذ المستوى الروحي بالحسبان. وبهذا يمكن القول أن النظرية التي تفسر سلوك الإنسان وتتنبأ به وتضبطه، يجب أن تكون بيولوجية، نفسية، إيمانية في آن واحد.

والتعزيز والدافعية كمفهومين، وفقاً للنظرية التي تأخذ بالبعد الروحي إلى جانب البعدين: البيولوجي والمعرفي، لهما معنيان مختلفان عما هما عليه في المعنى التقليدي السلوكي، والمعرفي.فدخول البعد الروحي يزيد من قوة التعزيز والدافعية للقيام بسلوك معين مرغوب، أو الامتناع عن سلوك غير مرغوب، ويتضاعف إلى درجة لا يمكن مقارنتها بقوة التعزيز والدافعية التقليديين، فنرى الفرد يندفع للقيام بسلوكات لا يمكن أن يقوم بها في ظل الظروف الاعتيادية، ويمتنع عن سلوكات مهما كانت مغرياتها، وهو يشعر في ذلك كله بالرضا.

والنظرية النفسية المعرفية الروحية، التي تسعى الدراسة الحالية إلى تأطيرها، استنادا إلى معطيات مدارس علم النفس، نظرية تنطبق على العقيدة التي يؤمن بها الفرد إيماناً عميقاً تتمثل في سلوكه. ويدعم هذا التوجه النظري، بروز موضوع الصحة الروحية Spiritual wellness في العلاج النفسي والتربوي، الذي يهدف إلى البحث المستمر عن المعنى العميق للحياة وتقدير الأشياء غير المادية. ويشير ماسلو إلى التدين وإلى وجود فلسفة للحياة وأن الجانب الروحي الديني فطري في طبيعة الإنسان مهما كانت ثقافته (Chandler, 1992) .

وتؤكد الدراسة التي أجراها بوروس (burrows,2006) في إستراليا، هذا التوجه نحو الاهتمام بالجانب الروحي في التربية، والذي طالب به المربون والمعلمون وأولياء أمور الطلبة، والتي لا تركز على دين معين، أو التربية الدينية بمفهومها التقليدي، بل على فهم معنى وجود الإنسان، وفلسفة حياته والخبرات الوجدانية العميقة.

كما يشير ويتمر وسوني (Witmor& Sweeney, 1992) وهما من المتخصصين في العلاج النفسي، في نموذجهم الكلي للصحة والوقاية النفسية عبر الحياة إلى أن المهمة الحياتية الأولى التي يجب الاهتمام بها هي "الروحانية" Spirituality التي تعني عندهما العقيدة الدينية مطبقة في السلوك والتعامل الحياتي، إن الجانب الروحي مهم في الوقاية والعلاج النفسي، فهو يقي الإنسان من الإصابة بالأمراض النفسية والجسمية، كما يساعد المصاب على الإسراع في الشفاء منها (القاضي، ١٩٨١). كما ويرى كارل يونج أن الدين يشكل جزءاً من البناء النفسي للشخصية فالدين يحصن النفس ويعصم الإنسان من الأخطاء (يونغ، ١٩٩٣).

واستناداً إلى ما تقدم، فإنه يمكن صياغة مشكلة الدراسة كالآتي:

تعالج الدراسة الحالية مشكلة لا تزال البحوث فيها قليلة، والمتمثلة بدراسة التعزيز والدافعية وفق النظرية الروحية النفسية والنظرية السلوكية التقليدية، والفرق بين أثر كل منهما في السلوك. ويمكن صياغة المشكلة بالأسئلة الآتية:

١. ما أصناف التعزيز والدافعية المستندة إلى الجانب الروحي، المستنبطة من عينة من آيات القران الكريم؟

٢. أيهما أكثر تأثيراً في السلوك:

أ. التعزيز والدافعية المستندين إلى الأساس الروحي، أم النفسي التقليدي؟

ب. التعزيز الفوري، أم الأجل؟

أهمية الدراسة:

توفر الدراسة الحالية في جانبها النظري النوعي تأطيراً لنظرية أكثر سعة وشمولاً من النظريات النفسية ، حيث تذهب إلى ما وراء الجانب الفطري والمعرفي للسلوك، إلى الجانب الروحي، وبذلك توفر للمربين والمرشدين التربويين والمعالجين النفسيين، رؤية أشمل لفهم السلوك وضبطه.

كما يوفر الجانب التطبيقي من الدراسة تحديد فاعلية التعزيز والدافعية الجانب الروحي في إطلاق السلوك لدى الأطفال، والطلبة، والناس بصورة عامة، وهو أمر لم يختبر في الدراسات السابقة.

التعريف الإجرائي:

التعزيز reinforcement: الحدث الذي يؤدي إلى تقوية السلوك، وقد يكون إيجابياً عندما يضاف إلى الموقف، وهو مرغوب فيه، أو سلبيا، عندما يسحب من الموقف حدث أو شيء غير مرغوب فيه. وقد يكون المعزز مادياً أو معنوياً. ويتضمن هذا المفهوم التقليدي للتعزيز.

تعزيز الجانب الروحي spiritual reinforcement: يتضمن ما ورد في تعريف التعزيز، ويختلف عنه في كونه لا يعتمد على تقديم أو سحب أمور أو أحداث مادية أو معنوية، بل على تأثير الجانب الروحي المنطلق من العقيدة الدينية، الذي إما أن يدعم السلوك إذا كان مرغوباً فيه، أو يمنعه أن لم يكن كذلك.

التعزيز الفوري immediate reinforcement: حصول الفرد المشارك في الدراسة الحالية على المعزز مباشرة بعد أدائه سلوكا مرغوباً فيه.

التعزيز الآجل delayed reinforcement: حصول الفرد المشارك في الدراسة الحالية على المعزز بعد فترة من الزمن على أدائه لسلوك مرغوب فيه، وبقيمة مضاعفة عن قيمة التعزيز الفوري.

الدافعية motivation: القوة التي تحرك سلوك الفرد المشارك في الدراسة الحالية باتجاه هدف مادي أو معنوي مرغوب، وهي تقابل هنا الدافعية التقليدية الخارجية.

لدافعية الروحيةspiritual motivation : هي القوة التي تحرك السلوك ليس بقصد الحصول على هدف مادي أو معنوي مرغوب، بل لتحقيق رضا الله تعالى.

السلوك behavior: يقصد به السلوك الفعلي الذي يقوم به الطفل في الدراسة شبه التجريبية في قيامه بمهمات العمل المطلوبة منه أثناء التجربة، وبعدها المتمثل بحضوره على الموعد لتقديم المساعدة في المرات التالية، عندما يطلب منه ذلك.

حدود الدراسة:

تحددت الدراسة الحالية مكانياً: في الجامعة الهاشمية، و زمنيا في العام الدراسي ٢٠٠٩ – ٢٠١٠. كما تحددت بالأدوات التي استخدمت فيها والأفراد الذين أجريت عليهم.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

تتناول الدراسة في هذا الجزء منها مفهومي التعزيز والدافعية، وفق المنظور النفسي التقليدي، ووفق المنظور الروحي في الإسلام، لتكوين السلوك وتعديله، واستثارته، واستمراريته. وقد تم استخلاص الموقف الروحي من خلال تحليل مضمون عينة من الآيات القرآنية الكريمة ذات الصلة بالموضوع. وقد تم توضيح ذلك في منهجية الدراسة.

أولاً: التعزيز والدافعية في المفهوم النفسي التقليدي:

ظهرت الإشارة إلى التعزيز والدافعية بشكل صريح في أعمال ثورندايك فيما أسماه بالتعلم عن طريق "المحاولة والخطأ". ثم في أعمال بافلوف بالإشراط الكلاسيكي، ثم فيما طوره سكنر في الاشتراط الإجرائي وتشكيل السلوك. أما بالنسبة للنظريات المعرفية الكلية، فإن التعزيز والدافعية يردان ضمنا في مفاهيمهما، ويتحققان بعد إدراك العلاقات بين العناصر في المواقف الإشكالية ثم الوصول إلى الهدف وإزالة التوتر. كما تشير نظرية التحليل النفسي إلى هذين المفهومين ضمن مبدأ "اللذة والألم".

وفيما يلي استعراض للجهود العلمية المتعلقة بالتعزيز:

يقصد بالتعزيز التدعيم أو التقوية لشيء ما، وفي مجال التعلم يقصد به تقوية التعلم الناجم عن الاقترانات أو الارتباطات التي تكونت من خلال الإشراط الإجرائي Operant-Conditioning أو التقليدي Classical- Conditioning ويمكن استخدام التعزيز مع أنواع أخرى من التعلم (Hayes, 1993). ويعد العالم الروسي بافلوف Pavlov من أشهر الذين عملوا في مجال الإشراط التقليدي في تجاربه المعروفة على الكلاب، حينما لاحظ اقتران إفراز اللعاب بمنبهات أخرى تصاحب تقديم الطعام (المعزز) للحيوان تحت التجربة، لم تكن أصلاً لتستثير اللعاب.

ثم تأثر به العالم الأمريكي جون واطسون John B. Watson وطبقها عملياً في العلاج السلوكي لإطفاء بعض أنواع السلوك غير المرغوب فيه مثل المخاوف. أما سكنر Skinner فقد اهتم بالسلوك الإجرائي Operant Behavior، وهو سلوك اختياري يتكون بفعل تأثير العوامل الخارجية، التي تزيد أو تنقص من تكرار حدوثه، وهذه العوامل هي

التعزيز ويكون التعزيز إما على شكل إثابة أو مكافأة عندما يؤدي إلى زيادة تكرار الاستجابة الإجرائية، أو عقوبة عندما يؤدي إلى إنقاصها (Wortman, 1992).

وقد أجريت دراسات مكثفة عن التعزيز، نظراً لنجاحه في تكوين السلوك المرغوب وإطفاء السلوك غير المرغوب، ومن بين النتائج التي تم التوصل لها في هذا المجال ما يلي:

جداول التعزيز Reinforcement schedules:

يرى سكنر أن التعزيز يقدم للطلبة وفق عدد من الطرق أو الأساليب يسميها جداول التعزيز. وتشير الدراسات إلى أن تقديم جداول جزئية متقطعة أفضل من الجداول المستمرة وأن المتقطعة المتباينة أفضل من الثابتة في تغيير السلوك واستمراره. كما أن الاستمرار في تقديم المعززات عبر الزمن ضروري للاحتفاظ بقيمتها التعزيزية، وأن المعززات المشروطة يمكن استخدامها والبناء عليها إلا أنها بحاجة إلى معززات أولية تدعمها (قطامي، ٢٠٠٥).

تعزيز السلوك المرغوب وتجاهل السلوك غير المرغوب: وجد أن تجاهل الخطأ وتعزيز السلوك الصائب بالمدح لفظاً فقط أفضل من تعزيز السلوك الصائب ومناقشة الخطأ، في تجربة في لعب التنس. كما ظهر أن التعزيز المباشر أفضل من الآجل في تكوين السلوك المرغوب (Lattal, 1996).

التعزيز المتزامن والآجل: في دراسة كيرن وماردر عن أثر التعزيز المتزامن والمتأخر لعلاج اضطراب انتقاء الطعام لدى أحد الأطفال، ظهر أن كلا النوعين فعال، إلا أن التعزيز، المتزامن حقق تغيرات سلوكية أسرع في تقبل الطعام (Kern & Marder, 1996).

الاختيار القبلي للتعزيز: تشير دراسة كازدن وجيزيل ١٩٨٠ المذكورة في جلوفر أن الاختيار القبلي لنوع الإثابة من قبل الفرد المستهدف قد زاد في السلوك المرغوب بدرجة أعلى من الاختيار البعدي لها (Glover & Ronning, 1997).

المشاركة في تحديد المعززات أو العقوبات: في دراسة حالة ثلاثة مدارس ابتدائية وثانوية

في كينتكي، تم التوصل إلى أنه ينبغي مراعاة بعض الأمور عند تطبيق نظام لإثابة الطلبة منها: مشاركة المعلمين بوضعها، وربط الإثابات بتقييم الطالب الفرد (Abelmann, 1996).

التعزيز الإيجابي والتعزيز السلبي: يزداد تكرار الاستجابة في التعزيز الإيجابي لأنها تؤدي إلى الحصول على منبه مرضٍ. أما السلبي فيزداد تكرار الاستجابة التي تؤدي إلى زوال منبه مؤلم (العتوم، ٢٠٠٥). ويتميز التعزيز السلبي عن العقوبة، ففي العقوبة يلي الاستجابة منبه مؤلم، لذلك تميل العقوبة إلى إنقاص تكرار الاستجابة التي تسبقها لمنع المنبه غير السار من الحدوث مرة أخرى. أما في التعزيز السلبي فإن السلوك (أو الاستجابة) يعقبها زوال المنبه المؤلم، لذلك يميل التعزيز السلبي إلى زيادة تكرار الاستجابة التي تسبقه (قطامي، ٢٠٠٩) (Wortman, 1992).

ومثال ذلك الطالب الذي يزعجه صوت التلفزيون فيقوم بإطفائه، ليستمر سلوك الدراسة، كما يقوم بإطفاء التلفزيون كلما أراد الدراسة.

وفي دراسة أجراها جارترل (Gartrell, 1995) ظهر أن التوجيه أفضل من العقوبة لأن دور التوجيه يمتد على مدى أوسع من مجرد التدخل لحل الصراع الآني إلى إستراتيجيات المعالجة بعيدة المدى، بينما تؤثر العقوبة سلباً على العلاقة بين التلميذ والمعلم.

دور التعزيز في استمرار الاستجابة: إن الاستجابة الإجرائية المتعلمة يمكن أن تستمر بواسطة التعزيز وهي تحتاج في بداية تكوينها إلى التعزيز كلما ظهرت، ومتى ما تكونت فإن أفضل طريقة لصيانتها والإبقاء عليها هي استخدام جدولة غير منتظمة للتعزيز، لعدم إمكانية التنبؤ بموعد حدوث التعزيز(Martin & Pear,2003).

أنواع المعززات: توجد معززات مادية، وهي تستخدم مع الأطفال في التعلم غالباً، وتدعم بمعززات اجتماعية. كما توجد معززات تقوم على الأنشطة المرغوبة لتعزيز نشاطات أخرى (Glover & Ronning, 1997)، (Shaffer, 2004).

تشكيل السلوك: يعد تشكيل السلوك نوعاً من الإشراط الإجرائي الذي يعزز فيه بشكل منتظم أي اقتراب يقوم به الكائن الحي باتجاه الاستجابة المرغوبة، ويستخدم في العلاج السلوكي عن طريق الاقتراب التدريجي من السلوك المرغوب (Cooper, Heron & Heward, 2007).

التعزيز الذاتي ومراقبة الذات: وجد أن هذا النوع من التعزيز له فوائده في تكوين السلوك ويمكن تطبيق التعزيز الذاتي في مراقبة الذات، وتعزيزها بالإثابة عند تحقيق المستوى المطلوب في الأداء، أو العقوبة عند عدم بلوغ ذلك المستوى، ويختار هنا الفرد المعززات المناسبة له بنفسه (Woolfolk, 2005) ، (العتوم، ٢٠٠٥).

التعزيز الجمعي: أظهرت الدراسات أن التعزيز الجمعي يؤدي إلى تحسن في السلوك المطلوب، مثل مكافأة الصف الدراسي بأكمله لدى وصوله إلى مستوى معين، أو تقسيم الصف إلى فرق وتعزيز الفرقة التي تصل إلى المستوى المطلوب (Glover & Ronning, 1997).

التمييز والتعميم: يقوم التعزيز بعملية الربط بين استجابات ومنبهات معينة، وعندما نعمل على حصر استجابات المتعلم بمنبه فقط، نكون قد حققنا عملية التمييز. أما التعميم فهو على العكس، حيث يقوم بالاستجابة لمجموعة من المنبهات المشابهة للمنبه الأول الذي ارتبطت به الاستجابة (نشواتي، ٢٠٠٨) (Shaffer, 2004).

إطفاء الاستجابة: يؤدي عدم تعزيز الاستجابة الشرطية إلى تناقص تكرارها تدريجياً إلى أن تختفي، ويطلق على هذه العملية "الانطفاء" (العتوم، ٢٠٠٥).

أساليب إضعاف السلوك غير المرغوب: تستخدم أساليب متنوعة منها: تمارين الرياضة البدنية، لاستنزاف الانفعال وفيض الطاقة. كما يستخدم أسلوب التجاهل Ignoring للسلوك غير المرغوب به وتعزيز المرغوب به. وكذلك العزل، في حالات السلوك التخريبي الشديد. ويستخدم الحرمان أيضاً من بعض الامتيازات المادية أو المعنوية أو دفع غرامة مادية والعقاب اللفظي، مع التواصل بالعيون (Glover & Ronning, 1997). ولقد استخدم الإمام الغزالي الثواب والعقاب في طرائق التعليم وطرق تغيير السلوك والتخلص من الخبرات الضارة واستبدالها بالعادات الحسنة (العتوم، ٢٠٠٥).

التعزيز بالقواعد والإدراك: القواعد خطوط توجه مسار السلوك في مواقف معينة، تأتي كتعليمات ومقترحات وأوامر وأمثال وقصص أخلاقية. وتعلمها يعني إدراك السياق الذي تأتي به القاعدة ورؤية النتائج المترتبة على القيام بها أو مخالفتها. فالقواعد بهذا المعنى تساعد الفرد على التصرف تصرفاً مناسباً للحصول على الثواب وتجنب العقاب (Zimbardo, 1992).

التعزيز بملاحظة النموذج(التعزيز البديل) Vicarious Reinforcement: هو نوع من التعزيز يحدث عندما يقوم الفرد بملاحظة أفعال شخص آخر (النموذج) ونتائج التعزيز التي يحصل عليها، فيقوم بتوجيه سلوكه استناداً إلى ذلك، إما بممارسة سلوك النموذج أو الامتناع عنه بحسب طبيعة التعزيز الذي يناله النموذج (Zimbardo, 1992). كما أن ممارسة النموذج لخبرة فاشلة يؤدي إلى إحداث خبرات انفعالية تعمل على إيقاف السلوكات التي لا تلاقي قبولاً كما أن غياب العقاب للسلوك الخاطئ يطور استعداداً لدى المشاهد لممارسة مثل هذا السلوك (قطامي، ٢٠٠٥).

التعزيز بالعقود: يؤدي التعزيز بالعقود إلى نجاح واضح، لأنه يتم فيها تحديد السلوك المطلوب (الهدف) والتعزيزات (أي الإثابة والعقوبة) من قبل الطرفين المتعاقدين (قطامي، ٢٠٠٥) وفي دراسة على مراهقين في مدرسة للجانحين بأمريكا، استخدمت فيها هذه ألطريقة، فأدت إلى تحسن كبير في سلوكهم، وكانت التعزيزات تتمثل باتصالات هاتفية ونشاطات ترويحية (Glover & Ronning, 1997).

الدافعية: هي مفهوم يستخدم لوصف العملية التي تستثير السلوك وتوجهه وتحافظ عليه. وتحليل هذه العملية يساعدنا في توضيح كيف ترتبط العمليات الحيوية والسلوكية، ولماذا يتجه الناس إلى الأهداف رغم وجود العقبات (عدس، وقطامي، ٢٠٠٦) (Zimbardo, 1992). ويطلق مصطلح الحاجة على حالة النقص أو العوز التي قد تقوم على متطلبات جسمية معينة أو متعلمة أو على توليفة منهما (دافيدوف، ١٩٨٣). فالحاجة إلى الطعام أو الماء يتم ترجمتها إلى حافز الجوع أو حافز العطش، كما أن الحاجة إلى الأصدقاء تصبح حافزاً للانتماء، فالحافز هو حاجة داخلية وزيادته تزيد من طاقة السلوك ونقصانه يؤدي إلى إيقاف السلوك أو انخفاضه (بني يونس، ٢٠٠٩).

الدافعية في النظرية التحليلية النفسية: يشير فرويد إلى غريزتي الحياة والموت، ولحل الصراع بينهما يوجه الإنسان غريزة الموت نحو الخارج بصورة عدوان تظهر على شكل نزاعات للمنافسة والقهر والقتل. وهو يعتقد أن غريزتي الجنس والعدوان غالباً ما تصطدمان بعادات المجتمع وقوانينه، لذلك يتعلم الإنسان أن يقمعها ويكبتها في اللاشعور، لكنها تبقى قوية وتبحث عن منفذ، وغالباً ما يبحث الفرد عن البدائل السلوكية المقبولة اجتماعياً (العيسوي، ٢٠٠٢).

الدافعية في النظرية المعرفية (الإدراكية): ترى هذه النظرية أن الإنسان مخلوق ذكي، وأن بإمكانه أن يتوقع ما يؤول إليه سلوكه، فيتقدم أو يحجم استناداً إلى تلك التوقعات.ومن هنا ظهرت نماذج تشير إلى أن الدافعية تساوي التوقع في القيمة (Woolfolk, 2005). وهي تشير إلى ضرورة الأخذ بعين الاعتبار في تفسير الدافعية كلا من توقع انجاز هدف معين، والقيمة التي يضعها الفرد عليه. وتقع نظرية دافعية الانجاز (Achievement Motivation) لأتكنسون ١٩٦٤ Atkinson (البيلي، ١٩٩٧)، ضمن النظرية الإدراكية. وترى هذه النظرية أن الإنسان لا يستجيب آلياً للأهداف الخارجية أو الحالات الجسمية بل تبعاً لإدراكه لها، فهي تؤكد على المصدر الداخلي، وترى أن الإنسان فعال يبحث عن المعرفة لحل المشكلات متجاهلاً بعض الحاجات الفسيولوجية، ومركزاً على أهداف ينتقيها هو (Nicholich, 1980).

الدافعية من وجهة النظر الإنسانية: تؤكد على الحرية الشخصية في الاختيار والسعي لبلوغ النمو الشخصي، أو كما يسميها ماسلو Maslow تحقيق الذات. وهي دافعية ذاتية داخلية. وبهذا تتفق هذه النظرية مع النظرية الإدراكية (Nicholich, 1980). فالسلوك يتحدد بالتفكير والعمليات العقلية، وليس بالتعزيز، كما يعتقد السلوكيون.

الحاجات عند ماسلو Maslow: هي انعكاس للنظرية الإنسانية والتي هي نظرية فلسفية أكثر مما هي تجريبية، وقد وفرت تفسيراً معقولاً للدافعية تقوم على مجموعة من الحاجات. وتتضمن نظريته في الدافعية ترتيب الحاجات بشكل هرمي في قاعدتها الحاجات البيولوجية، تليها الاجتماعية، والمعرفية (العتوم، ٢٠٠٥).

الدافعية في النظرية السلوكية: إن سبب الدافعية منبهات خارجية هي المكافأة أو العقوبة. ولذلك تسمى بالدافعية الخارجية (Nicholich, 1980). وتوجد نظريات فرعية ضمن السلوكية مثل: نظرية خفض الدافع. ويرى السلوكيون أن الإنسان يقوم بسلوك معين كالعدوان لأنه تعلم ذلك، نتيجة حصوله على مكافأة لسلوكه العدواني في الماضي. ويرى هل Clark Hull أن الدافع هو نتيجة للحاجة البيولوجية، التي يعمل الفرد على خفضها. لذلك يرى أن الدافع والتعزيز يعملان معاً لمساعدة الكائن على اكتساب استجابات تكيفيه. كما طور جماعته مفهوم الدوافع الثانوية التي يرتبط تعلمها

بالحاجات الأولوية، ولذلك أصبح هؤلاء المنظرون يعتقدون أن بإمكانهم تفسير الدافعية الكامنة وراء مدى واسع من السلوك (بني يونس، ٢٠٠٩) (Wortman, 1992).

نظرية المستوى الأمثل: تفسر هذه النظرية السلوك بنسبته إلى نزعة بنيوية داخلية لدى الكائن للبحث عن أفضل مستوى من التنبيه والاستثارة. ويعتقد Hans Eysenk ١٩٦٧ أن لدى البعض مستوى عال من الاستثارة في القشرة الدماغية بصورة طبيعية، وهؤلاء لا يبحثون عن الاستثارة فيبعدون عن المواقف الاجتماعية والصخب، ويكونوا انطوائيين، أما الانبساطيون فعلى العكس منهم (Bootzin, 1991) (العيسوي، ٢٠٠٢). ونلاحظ أن كلاً من هاتين النظريتين تؤكدان على استعادة التوازن الداخلي.

الدافعية الداخلية والخارجية: ترى هذه النظرية أن الإنسان وبقية الحيوانات، لديهم حاجة إلى التعامل بكفاءة مع البيئة ومواجهة التحديات الجديدة فيها، لذلك تنطلق الدافعية من الداخل. أما الحوافز فهي نتاج التعلم والخبرة التي تؤدي إلى التمييز بين المنبهات المسرة وغير المسرة. وبهذا يكون السلوك النهائي نتيجة عوامل داخلية وحوافز خارجية (بني يونس، ٢٠٠٩).

مناقشة:

إن تحليل ما سبق عن موضوعي التعزيز والدافعية والدراسات التي أجريت حولهما وفق التصور النفسي التقليدي يوضح الآتي:

أولاً: التعزيز:

١. إن تكوين السلوك المرغوب فيه يحتاج إلى تعزيز مستمر في البداية.

٢. إن التعزيز المتقطع المتباين الذي لا يمكن التنبؤ به هو الأفضل بين أنواع التعزيز الأخرى.

٣. أن التغير في المعززات عبر الزمن ضروري لاستمرار تأثير التعزيز.

٤. يمكن بناء سلسلة من المنبهات المشروطة بعضها يستند إلى البعض الأخر، بشرط دعمها بمعززات أولية.

٥. إن تعزيز السلوك الإيجابي وتجاهل الخاطئ في موقف ما، أفضل من المعاقبة على السلوك الخاطئ.

٦. إن التعزيز المباشر أقوى أثراً من الآجل.

٧. إن الاختيار القبلي لنوع الإثابة أفضل من الاختيار البعدي.
٨. إن نوع التعزيز يتأثر بالتاريخ السلوكي للفرد.
٩. التوجيه أفضل من العقوبة لأن العقوبة تؤثر على العلاقة بين الطالب والمعلم.
١٠. أن المعززات قد تكون مادية أو اجتماعية أو أنشطة مرغوبة.
١١. يمكن عن طريق التعزيز تعديل السلوك بالاقتراب التدريجي.
١٢. إن التعزيز يمكن أن يكون ذاتياً.
١٣. يمكن عن طريق التعزيز إحداث استجابات تمييزية أو تعميمية.
١٤. يمكن عن طريق التجاهل والإهمال إطفاء السلوك غير المرغوب.
١٥. التعزيز باستخدام القواعد التي ترد في التعليمات والأوامر والقصص والأمثال.
١٦. التعزيز بملاحظة النموذج (البديلي).
١٧. التعزيز باستخدام العقود، التي يتم بها تحديد السلوك المطلوب والاثابات أو العقوبات.

ثانياً: الدافعية: يمكن استخلاص ما يلي:

١. إن الدوافع تنجم عن طاقة داخلية تتجه لإشباع الحاجات، لكنها تكيف وتعدل بالتعلم.
٢. إن الدافعية داخلية تنجم عن توقع الإنسان وإدراكه لما ستكون عليه نتيجة أفعاله وقيمة انجاز هدف معين، فيقدم أو يحجم.
٣. وجود الحرية الشخصية في الاختيار، فالسلوك تحدده العمليات العقلية والتفكير.
٤. إن الحاجات البيولوجية والاجتماعية والنفسية تترتب بشكل هرمي.
٥. إن الدافعية تنجم عن مؤثرات خارجية تستجر سلوكاً معيناً.
٦. إن الدافعية هي نتيجة للتوتر الذي تخلقه الحاجات البيولوجية فيسعى الإنسان لخفضها، والعودة إلى حالة الموازنة.
٧. إن الدافعية والتعزيز يعملان معاً، وأن الدافعية داخلية تستجرها العمليات الحيوية أو العقلية، وخارجية تستجرها الحوافز نتيجة التعلم والخبرة.

استنتاج:

أن التعلم وتكوين السلوك المرغوب فيه، أو محو السلوك غير المرغوب فيه أو تعديله عن طريق التعزيز المستخدم في علم النفس، يستند في الأساس على التعزيز المادي بشكل مستمر في بداية تكوين السلوكيات أو تعديلها أو محوها، ثم الإقلال منه، أي جعله تعزيزاً متغيراً، على فترات منتظمة أو غير منتظمة، ونلاحظ أنه لا يمكن الاستغناء عن التعزيز المادي، لأن السلوك الذي يعتمد على المعززات الثانوية، أي الاجتماعية أو المعنوية فقط، دون دعمها بالتعزيزات المادية ينطفئ ويزول في أوقات كثيرة.

أما بالنسبة للدافعية، فإنها سواء أكانت داخلية أو خارجية، فإنها تسعى نحو إشباع هدفها، مادياً أو اجتماعياً، وبحسب تقدير الفرد الذاتي للأمور. وهذا يعني أن الجانب المادي قد يكون هو الأفضل في تكوين السلوك في بعض الحالات.

ويمكن الخروج باستنتاج عام فحواه: أن المبادئ النفسية التي أتت بها مختلف النظريات النفسية، وما أثبتته الدراسات التطبيقية أو التجريبية من أثر تلك المبادئ، تقدم ما يحتمل أن يقوم به الفرد في الظروف الاعتيادية، بناء على التعلمات والعادات التي تكونت نتيجة الاشراط والتعزيز أو التغيير في المدركات، لكنها لا تستطيع أن تضمن قيام الفرد فعلاً بتلك السلوكات المرغوبة والامتناع عن غير المرغوبة، وخاصة في المواقف الضاغطة. ولهذا السبب يمكن القول: "إن المبادئ النفسية التي قدمتها النظريات الوضعية، لا يمكنها ضمان تحقيق السلوك المرغوب، أو ما يجب أن يكون عليه، والامتناع عن القيام بالسلوك غير المرغوب فيه. وهي كأي جهد بشري تبقى قاصرة لا يمكنها الوصول بما تهدف إليه الكمال". ولذلك فإن الإنسان بحاجة إلى نوع آخر من المبادئ، مبادئ تكون لها من القوة ما تفوق قوة المبادئ الاعتيادية، وهذه لا تتحقق إلا بمبادئ الجانب الروحي". في مفهومي التعزيز والدافعية، كما يقدمهما القرآن الكريم.

ثانياً: مفهوم التعزيز والدافعية في القرآن الكريم:

بما إن النظريات النفسية الوضعية تؤدي إلى تعلمات وعادات سلوكية، ترجح قيام الإنسان بسلوك معين في مواقف معينة باحتمال أكبر من غيره من السلوكات، إلا أنها لا تستطيع أن تضمن قيامه بذلك السلوك المطلوب تماماً، ذلك لأن المتغيرات تختلف من موقف إلى آخر في القوة، والعدد، وأن غياب متغير واحد أو ضعفه في موقف ما، قد يؤدي إلى سلوك مغاير.

وبناء على ذلك، فإن الإنسان بحاجة إلى وازع أقوى مما تقدمه المبادئ النفسية، ويذهب إلى ما وراء التعلم والإدراك والأخلاق في تأثيره والالتزام به في أكثر المواقف ضغطاً وصعوبة وهذا لا يتحقق إلا إذا كان ذلك الوازع يمتلك صفة إيمانية روحية، التي ترتبط بعقيدة مصدرها خالق البشر. فإذا تكونت هذه العقيدة، فعندها يمكن الاطمئنان إلى السلوك، لأن الفرد لا يقوم بعمل الخير والامتناع عن الشر خوفاً من قانون أو سلطة، يمكن في غيابهما أن يفعل العكس، وإنما هو سلوك أصيل نابع من إيمان الفرد والشعور بالمسؤولية تجاه الله تعالى، وأن الله مع الفرد في كل مكان. وهذا السلوك عند المؤمن لا يقوم به خوفاً من العقاب إن خالف التعاليم الإلهية، بل حباً في الله، وشكراً له على نعمه وأفضاله على البشر.

وللحصول على أنواع التعزيز والدافعية في القرآن الكريم، فقد أجري تحليل مضمون للسور القرآنية في دراسة نوعية، وتم فيها تحديد أنواع عدة من التعزيز والدافعية نظرا لعدم توفرها في الدراسات السابقة. ولا يعني ذلك أن الدراسة الحالية قد توصلت إلى حصر كل ما في سور القرآن الكريم من أمور تتعلق بالتعزيز والدافعية.وقد عرضت نتائجها في القسم الخاص بالنتائج.

منهجية الدراسة:

لغرض تحقيق أهداف الدراسة، والإجابة عن أسئلتها، فقد استخدمت فيها ثلاث طرق: الأولى ، هي تحليل المضمون لبعض الآيات القرآنية ذات العلاقة بالتعزيز واستثارة الدافعية للفعل. والثانية، كانت إجرائية، شبه تجريبية. أما الثالثة فهي وصفية اعتمدت الاستبيان أسلوباً للحصول على البيانات. وكلتا الطريقتين الأخيرتين، كانتا لاختبار فاعلية

التعزيز في الجانب الروحي والدافعية الروحية، مقابل التعزيز والدافعية في علم النفس التقليدي.

أولاً: تحليل مضمون بعض الآيات القرآنية الكريمة:

استخدمت طريقة تحليل المضمون لاستنباط أصناف التعزيز والدافعية المستخدمة في بعض الآيات القرآنية ذات العلاقة بهما. وطريقة تحليل المضمون طريقة نوعية، تقع ضمن البحث الوصفي.

وحدة التحليل: اعتبرت الفكرة theme التي تشير إلى التعزيز أو تحض على سلوك وحدة للتحليل. وقد ترد الفكرة في آية واحدة، أو أكثر. ولم يؤخذ تكرار ورود الفكرة معياراً في التحليل، استناداً إلى أن ورود الفكرة، ولو كان لمرة واحدة أمر يكفي للدلالة على أهميتها، ووجوب العمل بفحواها، ذلك لأنها من أوامر الله تعالى في كتابه الكريم، لها قدسيتها فيما تذهب إليه.

التصنيف: استخدم التصنيف البعدي في تحليل الآيات ذات العلاقة بالتعزيز والدافعية. وقد أخذت عينة من الآيات وليس كلها. وهذا النوع من التصنيف يقوم على تحليل مضمون محتوى الآيات، واستنباط نوع التعزيز الذي يعبر عن ذلك المحتوى، وإعطائه تسمية معينة فيكون صنفاً مستقلاً لحاله. وهكذا تستمر عملية التحليل، وكلما يظهر نوع جديد، يصنف ثم يعطى تسمية. وهكذا إلى نهاية عملية التحليل. وقد بلغ عدد الأصناف (٢٧) صنفاً.

ثبات التحليل: استخرج نوعين من الثبات :

الأول، ويتمثل باتساق الباحثة مع نفسها في عملية التحليل. فقد أعادت الباحثة عملية تحليل عينة عشوائية من الآيات الكريمة بعد مدة أسبوعين على التحليل الأول. وكان معامل الاتساق ٩٥%، ويعود هذا الاتساق العالي إلى عاملين : إن الباحث يكون أكثر اتساقا مع ذاته عند إعادة التحليل، نظرا لكونه عاش حالة التحليل بأجمعها، وأنه يكون قد تدرب على تحليل الآيات إلى إن اطمأن على دقة تحليله واتساقه. أما النوع الثاني من الثبات،فقد كان معامل اتساق تحليل الباحث مع باحث آخر خارجي، بعد أن تدربت على التحليل والهدف منه. وقد تم تحليل ٥٠% من الآيات، اختيرت عشوائيا من مجموع الآيات التي تم تحليلها. ويبلغ معامل الاتساق بين المحلل الخارجي والباحثة ٩٢% .

أصناف التعزيز: نتج عن عملية تحليل المضمون (٢٧) صنفا من أصناف التعزيز الروحي والدافعية المستنبط من الآيات القرآنية، ونظرا لطبيعة الدراسة النوعية / الكمية، ولغرض بيان التعزيز والدافعية في المنظور الروحي استنادا إلى الآيات الكريمة، فقد نقلت إلى الإطار النظري، لإتاحة فرصة المقارنة بين التعزيز والدافعية بين المنظورين.

ثانيا: الدراسة شبه التجريبية :

أجريت هذه الدراسة الفرعية لاختبار فاعلية التعزيز والدافعية وفق كل من المنظور الروحي والنفسي التقليدي. وكالآتي :

مجتمع الدراسة:

تألف مجتمع الدراسة من طلبة المدرسة الإبتدائية الأساسية الأولى: من الصفوف الأولى وحتى الثالثة في مديريات تربية محافظة إربد.

العينة: تألفت العينة من ٢٤ طفلا تراوحت أعمارهم ما بين ٦–٩ سنوات، من المدرسة الأساسية الأولى في اربد وسحم الكفارات شمال محافظة اربد، أثناء العطلة الصيفية ٢٠٠٩، من الطلبة الذين كانوا يداومون اختياريا لتلقي دروس تقوية أو برامج تهيئة للصفوف الأعلى، وبعد موافقة أولياء أمورهم على المشاركة في الدراسة وهي بذلك تكون من نوع العينة المتيسرة، غير المقصودة بذاتها، نظرا لطبيعة الدراسة.

برنامج التجربة : تم الاجتماع بأفراد العينة، وأخبروا بوجود عمل يتطلب الحضور لمدة ساعة واحدة تبدأ اليوم، ويستمر يومين آخرين لمن يرغب بالاستمرار في العمل، وإن ناتج العمل سيقدم لدعم الطلبة الأيتام والمحتاجين مادياً في المدرسة. وتضمن العمل مهمات ضمن إمكانات الأطفال، مثل: عمل قلائد من الخرز، من ألوان وأحجام مختلفة، وتأطير صور لمناظر طبيعية، وتجليد دفاتر، وبري أقلام رصاص، وتغليف قطع حبات من الحلوى، استعداداً لبداية العام الدراسي الجديد.

مجموعات التجربة: وزع الأطفال إلى ٤ مجموعات بصورة عشوائية، ضمت كل مجموعة (٦) منهم. وتم تعريضهم إلى أنواع التعزيز والدافعية كالتالي:

١. المجموعة الأولى، قدم لها التعزيز الروحي. وتألف هذا التعزيز من آيات قرآنية وأحاديث نبوية شريفة تحض على عمل الخير ومساعدة الآخرين ممن يحتاجون المساعدة، قبل بدء العمل وأثنائه.

٢. المجموعة الثانية، قدم لها التعزيز الروحي كما في الأولى مضافاً إليه تعزيز مادي فوري يختار فيه الطفل مكافأة بعد إنجاز المهمة، من بين بضعة اختيارات منها: غذائية، كالحلوى بعدة أصناف، أو كتب أو قصص أو مجلات أطفال.

٣. المجموعة الثالثة، قدم لها التعزيز المادي الفوري فور الانتهاء من عمل المساعدة، ويختار الطفل من بين عدد من المعززات كما ورد في (٢) المجموعة الثانية.

٤. المجموعة الرابعة، قدم لها التعزيز المادي الآجل، حيث أخبر أفرادها بأنهم سوف يحصلون على مكافآت مادية يختارونها من بين عدد من المعززات: الغذائية والقصص والمجلات.

ثالثاً: الدراسة المسحية (الوصفية):

أجريت هذه الدراسة بهدف التعرف على نوع التعزيز المفضل لدى عينة من طلبة الجامعة، من خلال مواقف افتراضية.

مجتمع الدراسة :

تألف مجتمع هذه الدراسة من طلبة كليتي الملكة رانيا للطفولة والعلوم التربوية في الجامعة الهاشمية .

العينة: تألفت العينة من (٢٠٦) منهم (١٧٨) من الإناث و(٢٨) من الذكور، من طلبة كلية العلوم التربوية وطلبة كلية الملكة رانيا للطفولة في الجامعة الهاشمية، وهي من نوع العينة المتيسرة غير المقصودة.

الأداة: تكونت الأداة من أربعة مواقف، ويتضمن الموقف الواحد (٤) بدائل، إحداها له علاقة بعمل أنساني فيه جانب إيماني ، ينسجم مع المبادئ الدينية وإرضاء الله سبحانه وتعالى، بشكل مباشر أو غير مباشر، أما بقية المبادئ فتشير إلى الحصول على معززات، إما فردية ذاتية، أو أسرية، أو اجتماعية لمنفعة ناس آخرين.

ويختار المجيب من بين البدائل الأربعة بشكل تفاضلي، بحيث يعطي لاختياره الأول وزن (٤) والثاني (٣)، والثالث (٢)، والرابع (١)، وكتبت تعليمات الإجابة.

طريقة التصحيح: استخرج المتوسط لكل بديل، من حاصل جمع الأوزان التي أعطاها له جميع أفراد العينة، مقسوما على عددهم. كما استخرج الانحراف المعياري.

الصدق: عرضت الأداة على لجنة تحكيم مكونة من (٨) أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية، واقترح تعديل البديل (٤) ممن الموقف الثالث، والبديل (٢) من الموقف الرابع. وبذلك تحقق الصدق الظاهري للأداة.

الثبات: طبقت الأداة على عينة من (٣٠) من طلبة كلية العلوم التربوية من خارج عينة البحث في إحدى الشعب الدراسية، لمادة علم النفس التربوي. ثم أعيد تطبق الأداة ثانية عليهم، واستخرج معامل الثبات باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وبلغ ٠,٩٢. الملحق (٢).

النتائج ومناقشتها:

في هذا الجزء من الدراسة، عرض للنتائج التي تم التوصل إليها من خلال استخدام منهجيات ثلاث: تحليل مضامين عينة من الآيات المرتبطة بالتعزيز والدافعية، وشبه التجريبية التي استخدمت تطبيقاً عملياً لاختبار فاعلية التعزيز والدافعية المستندة إلى الإيمان، والمنهجية المسحية الوصفية، وبالطريقة التي تجيب عن أسئلة الدراسة.

١. النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: "ما أصناف التعزيز والدافعية في الجنب الروحي المستندة إلى عينة من الآيات القرآنية"؟

أظهرت نتائج تحليل مضمون عينة من الآيات القرآنية الأصناف الآتية من التعزيز، وهي تعزيز الإيمان، والتعزيز الفاعل التطميني، وتعزيز السلوك الإيجابي وإغفال السلبي، وتعزيز البصيرة والإدراك، وتعزيز السلوك المضمر (الخفي) غير المعلن، وتعزيز الثبات (أو التمكين)، والتعزيز بالتسامي، والتعزيز البديلي (تعزيز القدوة والنموذج)، والتعزيز بالتعاقد مع الإله، والتعزيز الماحي (الفعل الإيجابي يمحو السلبي)، والتعزيز بمضاعفة الثواب، والتعزيز بمضاعفة إثابة الحسنات، والتعزيز المتناسب مع الأفعال، والتعزيز الإجرائي، وتعزيز السلوك الفعلي، وتعزيز السلوك الممكن، والتعزيز الآجل، وتعزيز الصبر والتحمل، وتكرار التعزيز، والتعزيز بمقارنة المتناقضات، والتعزيز بالاقتراب التدريجي، والتعزيز بالترغيب والترهيب، والتعزيز بالعقاب بعد الإنذار، والتعزيز بالعقاب الرادع، والتعزيز اللفظي بالنقد اللاذع، والتعزيز بإقران الثواب والعقاب، والتعزيز بتأكيد ضرورة العقاب في بعض الظروف.

أما الدوافع فقد ظهرت في:

الدافع الروحي ودافع العبادة وإرضاء الله، ودافع الصبر والتحمل (النجاح في الاختبار الصعب) ودافع العلم وعمل الخير. إضافة إلى الدوافع الإنسانية الحياتية الاجتماعية والنفسية.

وفيما يلي تفصيل لنتائج أصناف التعزيز والدافعية:

التعزيز الروحي: يستخدم القرآن الكريم التعزيز الروحي، لإحداث الاطمئنان والراحة النفسية والالتزام بالعمل الصالح، متمثلاً بذكر الله تعالى، والصلاة كما في قوله تعالى: ﴿ إِنَّ ٱلْإِنسَٰنَ خُلِقَ هَلُوعًا ﴿١٩﴾ إِذَا مَسَّهُ ٱلشَّرُّ جَزُوعًا ﴿٢٠﴾ وَإِذَا مَسَّهُ ٱلْخَيْرُ مَنُوعًا ﴿٢١﴾ إِلَّا ٱلْمُصَلِّينَ ﴿٢٢﴾ ٱلَّذِينَ هُمْ عَلَىٰ صَلَاتِهِمْ دَآئِمُونَ ﴾. (المعراج: ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٣). وأن الله تعالى مع الصابرين، كما في قوله: ﴿ إِذْ يُوحِى رَبُّكَ إِلَى ٱلْمَلَٰٓئِكَةِ أَنِّى مَعَكُمْ فَثَبِّتُوا۟ ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ ۚ سَأُلْقِى فِى قُلُوبِ ٱلَّذِينَ كَفَرُوا۟ ٱلرُّعْبَ فَٱضْرِبُوا۟ فَوْقَ ٱلْأَعْنَاقِ وَٱضْرِبُوا۟ مِنْهُمْ كُلَّ بَنَانٍ ﴾ (الأنفال: ١٢). ﴿ فَلَمَّا فَصَلَ طَالُوتُ بِٱلْجُنُودِ قَالَ إِنَّ ٱللَّهَ مُبْتَلِيكُم بِنَهَرٍ فَمَن شَرِبَ مِنْهُ فَلَيْسَ مِنِّى وَمَن لَّمْ يَطْعَمْهُ فَإِنَّهُۥ مِنِّىٓ إِلَّا مَنِ ٱغْتَرَفَ غُرْفَةًۢ بِيَدِهِۦ ۚ فَشَرِبُوا۟ مِنْهُ إِلَّا قَلِيلًا مِّنْهُمْ ۚ فَلَمَّا جَاوَزَهُۥ هُوَ وَٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ مَعَهُۥ قَالُوا۟ لَا طَاقَةَ لَنَا ٱلْيَوْمَ بِجَالُوتَ وَجُنُودِهِۦ ۚ قَالَ ٱلَّذِينَ يَظُنُّونَ أَنَّهُم مُّلَٰقُوا۟ ٱللَّهِ كَم مِّن فِئَةٍ قَلِيلَةٍ غَلَبَتْ فِئَةً كَثِيرَةًۢ بِإِذْنِ ٱللَّهِ ۗ وَٱللَّهُ مَعَ ٱلصَّٰبِرِينَ ﴾ (البقرة: ٢٤٩).

ضمان التعزيز: يؤكد القرآن الكريم على أن التعزيز، بنوعيه "الإثابة والعقوبة" يُوجه إلى الفاعل وليس إلى فرد آخر، فكل مسؤول عن أفعاله كما في قوله تعالى: ﴿ وَأَن لَّيْسَ لِلْإِنسَٰنِ إِلَّا مَا سَعَىٰ ﴾ (النجم: ٣٩). و ﴿ فَمَن يَعْمَلْ مِثْقَالَ ذَرَّةٍ خَيْرًا يَرَهُۥ ﴿٧﴾ وَمَن يَعْمَلْ مِثْقَالَ ذَرَّةٍ شَرًّا يَرَهُۥ ﴾ (الزلزلة: ٧، ٨). و ﴿ إِذْ يَتَلَقَّى ٱلْمُتَلَقِّيَانِ عَنِ ٱلْيَمِينِ وَعَنِ ٱلشِّمَالِ قَعِيدٌ ﴿١٧﴾ مَّا يَلْفِظُ مِن قَوْلٍ إِلَّا لَدَيْهِ رَقِيبٌ عَتِيدٌ ﴾ (ق: ١٧، ١٨). و ﴿ وَكُلَّ إِنسَٰنٍ أَلْزَمْنَٰهُ طَٰٓئِرَهُۥ فِى عُنُقِهِۦ ۖ وَنُخْرِجُ لَهُۥ يَوْمَ ٱلْقِيَٰمَةِ كِتَٰبًا يَلْقَىٰهُ مَنشُورًا ﴿١٣﴾ ٱقْرَأْ كِتَٰبَكَ كَفَىٰ بِنَفْسِكَ ٱلْيَوْمَ عَلَيْكَ حَسِيبًا ﴾(الإسراء: ١٣، ١٤). و ﴿ وَوُضِعَ ٱلْكِتَٰبُ فَتَرَى ٱلْمُجْرِمِينَ مُشْفِقِينَ مِمَّا فِيهِ وَيَقُولُونَ يَٰوَيْلَتَنَا مَالِ هَٰذَا ٱلْكِتَٰبِ لَا يُغَادِرُ صَغِيرَةً وَلَا كَبِيرَةً إِلَّآ أَحْصَىٰهَا ۚ وَوَجَدُوا۟ مَا عَمِلُوا۟ حَاضِرًا ۗ وَلَا يَظْلِمُ رَبُّكَ أَحَدًا ﴾ (الكهف: ٤٩). ﴿ أَيَحْسَبُ ٱلْإِنسَٰنُ أَن يُتْرَكَ سُدًى ﴾ (القيامة: ٣٦).

إن علماء الأخلاق يحملون الإنسان مسؤولية أفعاله الشخصية في عالم الواقع، وتنتهي تلك المسؤولية بإنتهاء حياة الإنسان أما الإسلام فيقرر المسؤولية الشخصية

والاجتماعية ويوسع مفهومها لتشمل مسؤولية الإنسان أمام خالقه في الحياة الأخرى، فهو يؤكد المسؤولية الآجلة (علي، ١٩٩٣)، وهي الأهم إذا قورنت في حياته الدنيوية.

ويحمل الإنسان هذه المسؤولية، نظراً لأنه منح حرية الإرادة والاختيار (موسى، ١٩٩٣)، (الجسماني، ١٩٩٧) وللمسئولية شروط منها: أن يكون صاحب الفعل أهل لتحمل المسؤولية، وأن يكون عمله إرادياً، ونية الإنسان وما ينتج عن عمله، و العمل بالعلم بما يؤدي إليه من خير أو شر (علي، ١٩٩٣).

التعزيز التطميني: (تعزيز السلوك) الايجابي وإغفال السلبي: يستخدم القرآن الكريم تعزيزاً مطمئناً للإنسان، رغم الأخطاء التي يرتكبها، وليبقى الباب مفتوحاً لفعل الخير كقوله تعالى: ﴿ لَا يُؤَاخِذُكُمُ اللَّهُ بِاللَّغْوِ فِي أَيْمَانِكُمْ وَلَٰكِن يُؤَاخِذُكُم بِمَا عَقَّدتُّمُ الْأَيْمَانَ ۖ فَكَفَّارَتُهُ إِطْعَامُ عَشَرَةِ مَسَاكِينَ مِنْ أَوْسَطِ مَا تُطْعِمُونَ أَهْلِيكُمْ أَوْ كِسْوَتُهُمْ أَوْ تَحْرِيرُ رَقَبَةٍ ۖ فَمَن لَّمْ يَجِدْ فَصِيَامُ ثَلَاثَةِ أَيَّامٍ ۚ ذَٰلِكَ كَفَّارَةُ أَيْمَانِكُمْ إِذَا حَلَفْتُمْ ۚ وَاحْفَظُوا أَيْمَانَكُمْ ۚ كَذَٰلِكَ يُبَيِّنُ اللَّهُ لَكُمْ آيَاتِهِ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ ﴾ (المائدة: ٨٩). و﴿ قُلْ يَا عِبَادِيَ الَّذِينَ أَسْرَفُوا عَلَىٰ أَنفُسِهِمْ لَا تَقْنَطُوا مِن رَّحْمَةِ اللَّهِ ۚ إِنَّ اللَّهَ يَغْفِرُ الذُّنُوبَ جَمِيعًا ۚ إِنَّهُ هُوَ الْغَفُورُ الرَّحِيمُ ﴾ (الزمر: ٥٣). و ﴿ إِنَّمَا التَّوْبَةُ عَلَى اللَّهِ لِلَّذِينَ يَعْمَلُونَ السُّوءَ بِجَهَالَةٍ ثُمَّ يَتُوبُونَ مِن قَرِيبٍ فَأُولَٰئِكَ يَتُوبُ اللَّهُ عَلَيْهِمْ ۗ وَكَانَ اللَّهُ عَلِيمًا حَكِيمًا ﴾ (النساء: ١٧). والآيات،﴿ الَّذِينَ يَجْتَنِبُونَ كَبَائِرَ الْإِثْمِ وَالْفَوَاحِشَ إِلَّا اللَّمَمَ ۚ إِنَّ رَبَّكَ وَاسِعُ الْمَغْفِرَةِ ۚ هُوَ أَعْلَمُ بِكُمْ إِذْ أَنشَأَكُم مِّنَ الْأَرْضِ وَإِذْ أَنتُمْ أَجِنَّةٌ فِي بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ ۖ فَلَا تُزَكُّوا أَنفُسَكُمْ ۖ هُوَ أَعْلَمُ بِمَنِ اتَّقَىٰ ﴾ (النجم: ٣٢)،﴿ ثُمَّ إِنَّ رَبَّكَ لِلَّذِينَ عَمِلُوا السُّوءَ بِجَهَالَةٍ ثُمَّ تَابُوا مِن بَعْدِ ذَٰلِكَ وَأَصْلَحُوا إِنَّ رَبَّكَ مِن بَعْدِهَا لَغَفُورٌ رَّحِيمٌ ﴾ (النحل: ١١٩).

تعزيز البصيرة والإدراك: يؤكد القرآن الكريم على تنمية البصيرة والفهم في الإيمان والقيام بما يأمر الله به من سلوك، كما في قوله تعالى: ﴿ قُلْ هَٰذِهِ سَبِيلِي أَدْعُو إِلَى اللَّهِ ۚ عَلَىٰ بَصِيرَةٍ أَنَا وَمَنِ اتَّبَعَنِي ۖ وَسُبْحَانَ اللَّهِ وَمَا أَنَا مِنَ الْمُشْرِكِينَ ﴾ (يوسف: ١٠٨). و﴿ وَلَقَدْ صَرَّفْنَا فِي هَٰذَا الْقُرْآنِ لِلنَّاسِ مِن كُلِّ مَثَلٍ ۚ وَكَانَ الْإِنسَانُ أَكْثَرَ شَيْءٍ جَدَلًا ﴾ (الكهف: ٥٤). و﴿ إِنَّا هَدَيْنَاهُ السَّبِيلَ إِمَّا شَاكِرًا وَإِمَّا كَفُورًا ﴾ (الإنسان: ٣). و﴿ وَكَتَبْنَا لَهُ فِي الْأَلْوَاحِ مِن كُلِّ شَيْءٍ مَّوْعِظَةً وَتَفْصِيلًا لِّكُلِّ شَيْءٍ فَخُذْهَا بِقُوَّةٍ وَأْمُرْ قَوْمَكَ يَأْخُذُوا بِأَحْسَنِهَا ۚ سَأُورِيكُمْ دَارَ الْفَاسِقِينَ ﴾ (الأعراف: ١٤٥). و﴿ وَمِنْ آيَاتِهِ أَنْ خَلَقَ لَكُم مِّنْ أَنفُسِكُمْ أَزْوَاجًا لِّتَسْكُنُوا إِلَيْهَا وَجَعَلَ بَيْنَكُم مَّوَدَّةً وَرَحْمَةً ۚ إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ ﴾ (الروم: ٢١).

تعزيز السلوك الخفي (أو المضمر): يؤكد القرآن الكريم أن السلوك الخفي الذي يقوم به الإنسان، إن كان خيراً أو شراً، يعلمه الله ويحاسب عليه، فيحذر الإنسان بقوله تعالى: ﴿ وَلَا جُنَاحَ عَلَيْكُمْ فِيمَا عَرَّضْتُم بِهِۦ مِنْ خِطْبَةِ ٱلنِّسَآءِ أَوْ أَكْنَنتُمْ فِىٓ أَنفُسِكُمْ ۚ عَلِمَ ٱللَّهُ أَنَّكُمْ سَتَذْكُرُونَهُنَّ وَلَٰكِن لَّا تُوَاعِدُوهُنَّ سِرًّا إِلَّآ أَن تَقُولُوا۟ قَوْلًا مَّعْرُوفًا ۚ وَلَا تَعْزِمُوا۟ عُقْدَةَ ٱلنِّكَاحِ حَتَّىٰ يَبْلُغَ ٱلْكِتَٰبُ أَجَلَهُۥ ۚ وَٱعْلَمُوٓا۟ أَنَّ ٱللَّهَ يَعْلَمُ مَا فِىٓ أَنفُسِكُمْ فَٱحْذَرُوهُ ۚ وَٱعْلَمُوٓا۟ أَنَّ ٱللَّهَ غَفُورٌ حَلِيمٌ ﴾ (البقرة: ٢٣٥). و﴿ وَقَالَ لَهُمْ نَبِيُّهُمْ إِنَّ ءَايَةَ مُلْكِهِۦٓ أَن يَأْتِيَكُمُ ٱلتَّابُوتُ فِيهِ سَكِينَةٌ مِّن رَّبِّكُمْ وَبَقِيَّةٌ مِّمَّا تَرَكَ ءَالُ مُوسَىٰ وَءَالُ هَٰرُونَ تَحْمِلُهُ ٱلْمَلَٰٓئِكَةُ ۚ إِنَّ فِى ذَٰلِكَ لَءَايَةً لَّكُمْ إِن كُنتُم مُّؤْمِنِينَ ﴾ (البقرة: ٢٤٨). و﴿ وَلَقَدْ خَلَقْنَا ٱلْإِنسَٰنَ وَنَعْلَمُ مَا تُوَسْوِسُ بِهِۦ نَفْسُهُۥ ۖ وَنَحْنُ أَقْرَبُ إِلَيْهِ مِنْ حَبْلِ ٱلْوَرِيدِ ﴾ (ق: ١٦). و﴿ وَٱللَّهُ يَعْلَمُ مَا تُسِرُّونَ وَمَا تُعْلِنُونَ ﴾ (النحل: ١٩). ﴿ إِنَّ ٱللَّهَ لَا يَخْفَىٰ عَلَيْهِ شَىْءٌ فِى ٱلْأَرْضِ وَلَا فِى ٱلسَّمَآءِ ﴾ (آل عمران: ٥). و﴿ قُلْ إِن تُخْفُوا۟ مَا فِى صُدُورِكُمْ أَوْ تُبْدُوهُ يَعْلَمْهُ ٱللَّهُ ۗ وَيَعْلَمُ مَا فِى ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَمَا فِى ٱلْأَرْضِ ۗ وَٱللَّهُ عَلَىٰ كُلِّ شَىْءٍ قَدِيرٌ ﴾ (آل عمران: ٢٩).

تعزيز الثبات (التمكين): يؤكد القرآن الكريم على التمسك بالفعل الصالح دون الخوف من أحد. ولذلك يطمئن الإنسان بقوة فيما يتعلق في رزقه ومصيره، كقوله تعالى: ﴿ مَّا يَفْتَحِ ٱللَّهُ لِلنَّاسِ مِن رَّحْمَةٍ فَلَا مُمْسِكَ لَهَا ۖ وَمَا يُمْسِكْ فَلَا مُرْسِلَ لَهُۥ مِنۢ بَعْدِهِۦ ۚ وَهُوَ ٱلْعَزِيزُ ٱلْحَكِيمُ ﴾ (فاطر: ٢). و﴿ وَإِن يَمْسَسْكَ ٱللَّهُ بِضُرٍّ فَلَا كَاشِفَ لَهُۥٓ إِلَّا هُوَ ۖ وَإِن يُرِدْكَ بِخَيْرٍ فَلَا رَآدَّ لِفَضْلِهِۦ ۚ يُصِيبُ بِهِۦ مَن يَشَآءُ مِنْ عِبَادِهِۦ ۚ وَهُوَ ٱلْغَفُورُ ٱلرَّحِيمُ ﴾ (يونس: ١٠٧). و﴿ وَإِذَا سَأَلَكَ عِبَادِى عَنِّى فَإِنِّى قَرِيبٌ ۖ أُجِيبُ دَعْوَةَ ٱلدَّاعِ إِذَا دَعَانِ ۖ فَلْيَسْتَجِيبُوا۟ لِى وَلْيُؤْمِنُوا۟ بِى لَعَلَّهُمْ يَرْشُدُونَ ﴾ (البقرة: ١٨٦). و﴿ وَمَا مِن دَآبَّةٍ فِى ٱلْأَرْضِ إِلَّا عَلَى ٱللَّهِ رِزْقُهَا وَيَعْلَمُ مُسْتَقَرَّهَا وَمُسْتَوْدَعَهَا ۚ كُلٌّ فِى كِتَٰبٍ مُّبِينٍ ﴾ (هود: ٦). ﴿ يَقُولُونَ لَئِن رَّجَعْنَآ إِلَى ٱلْمَدِينَةِ لَيُخْرِجَنَّ ٱلْأَعَزُّ مِنْهَا ٱلْأَذَلَّ ۚ وَلِلَّهِ ٱلْعِزَّةُ وَلِرَسُولِهِۦ وَلِلْمُؤْمِنِينَ وَلَٰكِنَّ ٱلْمُنَٰفِقِينَ لَا يَعْلَمُونَ ﴾ (المنافقون: ٨).

التعزيز بالتسامي: يستخدم القرآن الكريم تعزيزاً مضاداً لمحو السلوك غير المرغوب، فنجده يأمر بالعفو والصفح عما يلحق بالإنسان من أذى الآخرين، مثل قوله تعالى: ﴿ وَدَّ كَثِيرٌ مِّنْ أَهْلِ ٱلْكِتَٰبِ لَوْ يَرُدُّونَكُم مِّنۢ بَعْدِ إِيمَٰنِكُمْ كُفَّارًا حَسَدًا مِّنْ عِندِ أَنفُسِهِم مِّنۢ بَعْدِ مَا تَبَيَّنَ لَهُمُ ٱلْحَقُّ ۖ فَٱعْفُوا۟ وَٱصْفَحُوا۟ حَتَّىٰ يَأْتِىَ ٱللَّهُ بِأَمْرِهِۦٓ ۗ إِنَّ ٱللَّهَ عَلَىٰ كُلِّ شَىْءٍ قَدِيرٌ ﴾ (البقرة: ١٠٩). و﴿ وَٱلَّذِينَ صَبَرُوا۟ ٱبْتِغَآءَ وَجْهِ رَبِّهِمْ وَأَقَامُوا۟ ٱلصَّلَوٰةَ وَأَنفَقُوا۟ مِمَّا رَزَقْنَٰهُمْ سِرًّا وَعَلَانِيَةً وَيَدْرَءُونَ بِٱلْحَسَنَةِ ٱلسَّيِّئَةَ أُو۟لَٰٓئِكَ لَهُمْ عُقْبَى ٱلدَّارِ ﴾ (الرعد: ٢٢). و﴿ وَعِبَادُ ٱلرَّحْمَٰنِ ٱلَّذِينَ يَمْشُونَ عَلَى ٱلْأَرْضِ هَوْنًا وَإِذَا

خَاطَبَهُمُ ٱلْجَٰهِلُونَ قَالُوا۟ سَلَٰمًا ﴾ (الفرقان: ٦٣). و﴿ وَلَا تَسْتَوِى ٱلْحَسَنَةُ وَلَا ٱلسَّيِّئَةُ ۚ ٱدْفَعْ بِٱلَّتِى هِىَ أَحْسَنُ فَإِذَا ٱلَّذِى بَيْنَكَ وَبَيْنَهُۥ عَدَٰوَةٌ كَأَنَّهُۥ وَلِىٌّ حَمِيمٌ ﴾ (فصلت: ٣٤). و﴿ وَلَمَن صَبَرَ وَغَفَرَ إِنَّ ذَٰلِكَ لَمِنْ عَزْمِ ٱلْأُمُورِ ﴾ (الشورى: ٤٣). و﴿ وَجَزَٰٓؤُا۟ سَيِّئَةٍ سَيِّئَةٌ مِّثْلُهَا ۖ فَمَنْ عَفَا وَأَصْلَحَ فَأَجْرُهُۥ عَلَى ٱللَّهِ ۚ إِنَّهُۥ لَا يُحِبُّ ٱلظَّٰلِمِينَ ﴾ (الشورى: ٤٠).

التعزيز من خلال القدوة أو النموذج: (التعزيز البديلي): يستخدم القرآن الكريم تقديم النماذج من الأمم السالفة أو الأفراد، في حالتي السلوك المقبول والمرفوض لتوعية الإنسان بما ينبغي عليه القيام به، متعضداً بتجارب السابقين، كقوله تعالى: ﴿ لَقَدْ كَانَ فِى قَصَصِهِمْ عِبْرَةٌ لِّأُو۟لِى ٱلْأَلْبَٰبِ ۗ مَا كَانَ حَدِيثًا يُفْتَرَىٰ وَلَٰكِن تَصْدِيقَ ٱلَّذِى بَيْنَ يَدَيْهِ وَتَفْصِيلَ كُلِّ شَىْءٍ وَهُدًى وَرَحْمَةً لِّقَوْمٍ يُؤْمِنُونَ ﴾ (يوسف: ١١١). و﴿ لَّقَدْ كَانَ لَكُمْ فِى رَسُولِ ٱللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ لِّمَن كَانَ يَرْجُوا۟ ٱللَّهَ وَٱلْيَوْمَ ٱلْءَاخِرَ وَذَكَرَ ٱللَّهَ كَثِيرًا ﴾ (الأحزاب: ٢١). و﴿ فَبِمَا رَحْمَةٍ مِّنَ ٱللَّهِ لِنتَ لَهُمْ ۖ وَلَوْ كُنتَ فَظًّا غَلِيظَ ٱلْقَلْبِ لَٱنفَضُّوا۟ مِنْ حَوْلِكَ ۖ فَٱعْفُ عَنْهُمْ وَٱسْتَغْفِرْ لَهُمْ وَشَاوِرْهُمْ فِى ٱلْأَمْرِ ۖ فَإِذَا عَزَمْتَ فَتَوَكَّلْ عَلَى ٱللَّهِ ۚ إِنَّ ٱللَّهَ يُحِبُّ ٱلْمُتَوَكِّلِينَ ﴾ (آل عمران: ١٥٩). و﴿ مِّنَ ٱلْمُؤْمِنِينَ رِجَالٌ صَدَقُوا۟ مَا عَٰهَدُوا۟ ٱللَّهَ عَلَيْهِ ۖ فَمِنْهُم مَّن قَضَىٰ نَحْبَهُۥ وَمِنْهُم مَّن يَنتَظِرُ ۖ وَمَا بَدَّلُوا۟ تَبْدِيلًا ﴾(الأحزاب: ٢٣).

كما يرد التعزيز في هذا المجال على صورة توصيف إجرائي لخصائص المؤمنين، كما في قوله تعالى: ﴿ ٱلتَّٰٓئِبُونَ ٱلْعَٰبِدُونَ ٱلْحَٰمِدُونَ ٱلسَّٰٓئِحُونَ ٱلرَّٰكِعُونَ ٱلسَّٰجِدُونَ ٱلْءَامِرُونَ بِٱلْمَعْرُوفِ وَٱلنَّاهُونَ عَنِ ٱلْمُنكَرِ وَٱلْحَٰفِظُونَ لِحُدُودِ ٱللَّهِ ۗ وَبَشِّرِ ٱلْمُؤْمِنِينَ ﴾ (التوبة:١١٢).

التعزيز بالتعاقد: يشير القرآن الكريم إلى أن الله عز وجل يعد عبده بأن العمل الصالح إنما هو قرض حسن يسجل فيصرف له أضعافاً مضاعفة كما في قوله تعالى: ﴿ مَّن ذَا ٱلَّذِى يُقْرِضُ ٱللَّهَ قَرْضًا حَسَنًا فَيُضَٰعِفَهُۥ لَهُۥٓ أَضْعَافًا كَثِيرَةً ۚ وَٱللَّهُ يَقْبِضُ وَيَبْصُۜطُ ۖ وَإِلَيْهِ تُرْجَعُونَ ﴾ (البقرة: ٢٤٥). و﴿ إِلَّا عِبَادَ ٱللَّهِ ٱلْمُخْلَصِينَ ﴿٤٠﴾ أُو۟لَٰٓئِكَ لَهُمْ رِزْقٌ مَّعْلُومٌ ﴾ (الصافات: ٤٠-٤١).

التعزيز الماحي (الفعل الإيجابي يمحو السلبي): يستخدم القرآن أسلوباً تعزيزياً يبعث الأمل في نفس المخطئ، من خلال محو الأفعال الخاطئة إذا تاب الفرد وأصلح فعله، مثل قوله تعالى: ﴿ إِلَّا ٱلَّذِينَ تَابُوا۟ وَأَصْلَحُوا۟ وَبَيَّنُوا۟ فَأُو۟لَٰٓئِكَ أَتُوبُ عَلَيْهِمْ ۚ وَأَنَا ٱلتَّوَّابُ ٱلرَّحِيمُ ﴾ (البقرة: ١٦٠). و﴿ وَأَقِمِ ٱلصَّلَوٰةَ طَرَفَىِ ٱلنَّهَارِ وَزُلَفًا مِّنَ ٱلَّيْلِ ۚ إِنَّ ٱلْحَسَنَٰتِ يُذْهِبْنَ ٱلسَّيِّـَٔاتِ ۚ ذَٰلِكَ ذِكْرَىٰ لِلذَّٰكِرِينَ ﴾ (هود: ١١٤). و﴿ وَمَآ أُبَرِّئُ نَفْسِىٓ ۚ إِنَّ ٱلنَّفْسَ لَأَمَّارَةٌۢ بِٱلسُّوٓءِ إِلَّا مَا رَحِمَ رَبِّىٓ ۚ إِنَّ رَبِّى غَفُورٌ رَّحِيمٌ ﴾ (يوسف: ٥٣).

التعزيز بمضاعفة الثواب: يبين القرآن الكريم للإنسان أن الله عز وجل يضاعف لعبده الجزاء عند فعل الخيرات بما لا يستطيع أن يحلم به. وما الجنات التي يعده بها ومضاعفه الثواب أضعافاً إلا دليل على ذلك، كقوله تعالى: ﴿وَعَدَ اللَّهُ الْمُؤْمِنِينَ وَالْمُؤْمِنَاتِ جَنَّاتٍ تَجْرِي مِن تَحْتِهَا الْأَنْهَارُ خَالِدِينَ فِيهَا وَمَسَاكِنَ طَيِّبَةً فِي جَنَّاتِ عَدْنٍ وَرِضْوَانٌ مِّنَ اللَّهِ أَكْبَرُ ذَٰلِكَ هُوَ الْفَوْزُ الْعَظِيمُ﴾(التوبة:٧٢). و﴿وَالَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ أُولَٰئِكَ أَصْحَابُ الْجَنَّةِ هُمْ فِيهَا خَالِدُونَ﴾ (البقرة: ٨٢). و﴿أَلَمْ تَرَ كَيْفَ ضَرَبَ اللَّهُ مَثَلًا كَلِمَةً طَيِّبَةً كَشَجَرَةٍ طَيِّبَةٍ أَصْلُهَا ثَابِتٌ وَفَرْعُهَا فِي السَّمَاءِ﴾ (إبراهيم: ٢٤). و﴿مَن ذَا الَّذِي يُقْرِضُ اللَّهَ قَرْضًا حَسَنًا فَيُضَاعِفَهُ لَهُ وَلَهُ أَجْرٌ كَرِيمٌ﴾ (الحديد: ١١). و﴿أُولَٰئِكَ لَهُمْ رِزْقٌ مَّعْلُومٌ ﴿٤١﴾ فَوَاكِهُ وَهُم مُّكْرَمُونَ ﴿٤٢﴾ فِي جَنَّاتِ النَّعِيمِ ﴿٤٣﴾ عَلَىٰ سُرُرٍ مُّتَقَابِلِينَ ﴿٤٤﴾ يُطَافُ عَلَيْهِم بِكَأْسٍ مِّن مَّعِينٍ ﴿٤٥﴾ بَيْضَاءَ لَذَّةٍ لِّلشَّارِبِينَ﴾ (الصافات: ٤١-٤٦).

وفي المقابل يؤكد القرآن الكريم في مواطن عديدة على أن الإساءة لا تعاقب إلا بمثلها، مقابل مضاعفة الإثابة للحسنة مثل قوله تعالى: ﴿مَن جَاءَ بِالْحَسَنَةِ فَلَهُ عَشْرُ أَمْثَالِهَا وَمَن جَاءَ بِالسَّيِّئَةِ فَلَا يُجْزَىٰ إِلَّا مِثْلَهَا وَهُمْ لَا يُظْلَمُونَ﴾ (الأنعام: ١٦٠). و﴿كُتِبَ عَلَيْكُمُ الْقِتَالُ وَهُوَ كُرْهٌ لَّكُمْ وَعَسَىٰ أَن تَكْرَهُوا شَيْئًا وَهُوَ خَيْرٌ لَّكُمْ وَعَسَىٰ أَن تُحِبُّوا شَيْئًا وَهُوَ شَرٌّ لَّكُمْ وَاللَّهُ يَعْلَمُ وَأَنتُمْ لَا تَعْلَمُونَ﴾ (البقرة: ٢٦١).

نلاحظ هنا أن النتيجة النهائية ستكون لصالح الإنسان عندما يوضع عمله في الميزان، حيث تتضاعف الحسنات، كما أن الحسنات يذهبن السيئات.

التعزيز الإجرائي: يرد في القرآن الكريم استخدام التعزيز الإجرائي، أي التعزيز الذي يقوم بعد ظهور السلوك المطلوب كما في قوله تعالى: ﴿لَهُ مُعَقِّبَاتٌ مِّن بَيْنِ يَدَيْهِ وَمِنْ خَلْفِهِ يَحْفَظُونَهُ مِنْ أَمْرِ اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ لَا يُغَيِّرُ مَا بِقَوْمٍ حَتَّىٰ يُغَيِّرُوا مَا بِأَنفُسِهِمْ وَإِذَا أَرَادَ اللَّهُ بِقَوْمٍ سُوءًا فَلَا مَرَدَّ لَهُ وَمَا لَهُم مِّن دُونِهِ مِن وَالٍ﴾ (الرعد: ١١). ويمكن القول أن الوعد بالجنة أو النار، بحسب عمل الإنسان، هو تعزيز إجرائي من نوع قرآني، حيث أن التعزيز يكون آجلاً في الآخرة، بعد اكتمال أعمال الإنسان في حياته الدنيا.

تعزيز السلوك الفعلي: يؤكد القرآن الكريم على تعزيز السلوك الفعلي، ولا يكتفي من الإنسان بالأقوال فقط كما في قوله: ﴿إِنَّ الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ إِنَّا لَا نُضِيعُ أَجْرَ مَنْ أَحْسَنَ عَمَلًا﴾(الكهف: ٣٠).

تعزيز السلوك الممكن: يؤكد القرآن الكريم أن الله تعالى لا يطلب من الإنسان عملاً ليس في حدود استطاعته، وهو نوع من تعزيز السلوك الإجرائي كما في قوله: ﴿ لَا يُكَلِّفُ ٱللَّهُ نَفْسًا إِلَّا وُسْعَهَا ۚ لَهَا مَا كَسَبَتْ وَعَلَيْهَا مَا ٱكْتَسَبَتْ ۗ رَبَّنَا لَا تُؤَاخِذْنَآ إِن نَّسِينَآ أَوْ أَخْطَأْنَا ۚ رَبَّنَا وَلَا تَحْمِلْ عَلَيْنَآ إِصْرًا كَمَا حَمَلْتَهُۥ عَلَى ٱلَّذِينَ مِن قَبْلِنَا ۚ رَبَّنَا وَلَا تُحَمِّلْنَا مَا لَا طَاقَةَ لَنَا بِهِۦ ۖ وَٱعْفُ عَنَّا وَٱغْفِرْ لَنَا وَٱرْحَمْنَآ ۚ أَنتَ مَوْلَىٰنَا فَٱنصُرْنَا عَلَى ٱلْقَوْمِ ٱلْكَٰفِرِينَ ﴾ (البقرة: ٢٨٦). وفي قوله ﴿ يُرِيدُ ٱللَّهُ أَن يُخَفِّفَ عَنكُمْ ۚ وَخُلِقَ ٱلْإِنسَٰنُ ضَعِيفًا ﴾ (النساء: ٢٨).

التعزيز الآجل: يؤكد القرآن الكريم في مواقف كثيرة على التعزيز الآجل، وبحسب طبيعة الفعل. مثل قوله تعالى: ﴿ وَقُلِ ٱعْمَلُوا۟ فَسَيَرَى ٱللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُۥ وَٱلْمُؤْمِنُونَ ۖ وَسَتُرَدُّونَ إِلَىٰ عَٰلِمِ ٱلْغَيْبِ وَٱلشَّهَٰدَةِ فَيُنَبِّئُكُم بِمَا كُنتُمْ تَعْمَلُونَ ﴾ (التوبة: ١٠٥).

ويلاحظ هنا بيان أهمية التعزيز، فإن الله تعالى هو الذي سيطلع على أعمال الإنسان، مع رسوله وجميع المؤمنين. الأمر الذي يلقي على الإنسان مسؤولية كبيرة في أي عمل يقوم به. إضافة إلى أن الله تعالى يطلع على كل أصناف الأفعال المعلنة، فلا فعل دون حساب: ثواب أو عقاب.

تعزيز الصبر والتحمل: يؤكد القرآن الكريم على الصبر والتحمل كما في قوله تعالى: ﴿ يَٰبُنَىَّ أَقِمِ ٱلصَّلَوٰةَ وَأْمُرْ بِٱلْمَعْرُوفِ وَٱنْهَ عَنِ ٱلْمُنكَرِ وَٱصْبِرْ عَلَىٰ مَآ أَصَابَكَ ۖ إِنَّ ذَٰلِكَ مِنْ عَزْمِ ٱلْأُمُورِ ﴾ (لقمان: ١٧). وقوله تعالى ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ ٱسْتَعِينُوا۟ بِٱلصَّبْرِ وَٱلصَّلَوٰةِ ۚ إِنَّ ٱللَّهَ مَعَ ٱلصَّٰبِرِينَ ﴾(البقرة:١٥٣).

التعزيز بمقارنة المتناقضات: يقوم القرآن الكريم بتعزيز العمل الصالح من خلال إظهار التناقض بينه وبين العمل الطالح، كما في قولة تعالى: ﴿ أَفَمَنِ ٱتَّبَعَ رِضْوَٰنَ ٱللَّهِ كَمَنۢ بَآءَ بِسَخَطٍ مِّنَ ٱللَّهِ وَمَأْوَىٰهُ جَهَنَّمُ ۖ وَبِئْسَ ٱلْمَصِيرُ ﴾(آل عمران: ١٦٢). وكذلك في الأمثلة التي يقدمها القرآن في الوصف المتجاور للجنة والنار: الجنة فيها من أمور لا تخطر على بال البشر. ومثلها النار كما ورد في سورة النساء، في الآيتين ﴿ إِنَّ ٱلَّذِينَ كَفَرُوا۟ بِـَٔايَٰتِنَا سَوْفَ نُصْلِيهِمْ نَارًا كُلَّمَا نَضِجَتْ جُلُودُهُم بَدَّلْنَٰهُمْ جُلُودًا غَيْرَهَا لِيَذُوقُوا۟ ٱلْعَذَابَ ۗ إِنَّ ٱللَّهَ كَانَ عَزِيزًا حَكِيمًا ﴾ (النساء: ٥٦)، ﴿ وَٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ وَعَمِلُوا۟ ٱلصَّٰلِحَٰتِ سَنُدْخِلُهُمْ جَنَّٰتٍ تَجْرِى مِن تَحْتِهَا ٱلْأَنْهَٰرُ خَٰلِدِينَ فِيهَآ أَبَدًا ۖ لَّهُمْ فِيهَآ أَزْوَٰجٌ مُّطَهَّرَةٌ ۖ وَنُدْخِلُهُمْ ظِلًّا ظَلِيلًا ﴾ (النساء: ٥٧)، وغيرها كثيرة.

تعزيز السلوك بالاقتراب التدريجي: يستخدم القرآن الكريم في بعض الحالات أسلوب الاقتراب التدريجي في تشكيل السلوك المرغوب فيه، كما في قصة تحريم

الخمر، فقد بدأ بتحريمه عند أداء الصلاة، ثم حرمه فيما بعد، كما في قوله تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ لَا تَقۡرَبُواْ ٱلصَّلَوٰةَ وَأَنتُمۡ سُكَٰرَىٰ حَتَّىٰ تَعۡلَمُواْ مَا تَقُولُونَ وَلَا جُنُبًا إِلَّا عَابِرِي سَبِيلٍ حَتَّىٰ تَغۡتَسِلُواْ وَإِن كُنتُم مَّرۡضَىٰٓ أَوۡ عَلَىٰ سَفَرٍ أَوۡ جَآءَ أَحَدٞ مِّنكُم مِّنَ ٱلۡغَآئِطِ أَوۡ لَٰمَسۡتُمُ ٱلنِّسَآءَ فَلَمۡ تَجِدُواْ مَآءٗ فَتَيَمَّمُواْ صَعِيدٗا طَيِّبٗا فَٱمۡسَحُواْ بِوُجُوهِكُمۡ وَأَيۡدِيكُمۡۗ إِنَّ ٱللَّهَ كَانَ عَفُوّٗا غَفُورٗا ﴾ (النساء: ٤٣). و﴿ يَسۡـَٔلُونَكَ عَنِ ٱلۡخَمۡرِ وَٱلۡمَيۡسِرِۖ قُلۡ فِيهِمَآ إِثۡمٞ كَبِيرٞ وَمَنَٰفِعُ لِلنَّاسِ وَإِثۡمُهُمَآ أَكۡبَرُ مِن نَّفۡعِهِمَاۗ وَيَسۡـَٔلُونَكَ مَاذَا يُنفِقُونَ قُلِ ٱلۡعَفۡوَۗ كَذَٰلِكَ يُبَيِّنُ ٱللَّهُ لَكُمُ ٱلۡأٓيَٰتِ لَعَلَّكُمۡ تَتَفَكَّرُونَ ﴾ (البقرة: ٢١٩). كما أن الصلاة لم تفرض إلا بعد ١٢ سنة وبضعة أشهر من البعثة. وفرض الصيام والحج والزكاة بالمدينة (القاضي، ١٩٨١).

التعزيز بالترغيب والترهيب: يستخدم القرآن الكريم أسلوب الترغيب لالتزام الإنسان بالعمل الصالح، فإن لم يتحقق ذلك، فبالترهيب، كقوله تعالى: ﴿ فَٱسۡتَجَبۡنَا لَهُۥ وَوَهَبۡنَا لَهُۥ يَحۡيَىٰ وَأَصۡلَحۡنَا لَهُۥ زَوۡجَهُۥٓۚ إِنَّهُمۡ كَانُواْ يُسَٰرِعُونَ فِي ٱلۡخَيۡرَٰتِ وَيَدۡعُونَنَا رَغَبٗا وَرَهَبٗاۖ وَكَانُواْ لَنَا خَٰشِعِينَ ﴾ (الأنبياء: ٩٠). و﴿ وَلِلَّهِ يَسۡجُدُ مَن فِي ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلۡأَرۡضِ طَوۡعٗا وَكَرۡهٗا وَظِلَٰلُهُم بِٱلۡغُدُوِّ وَٱلۡأٓصَالِ ﴾(الرعد: ١٥).

التعزيز بالإنذار: يوضح القرآن الكريم أن الناس لا يعاقبون إلا بعد الإنذار وبيان الصواب من الخطأ، كما في قوله تعالى: ﴿ ذَٰلِكَ أَن لَّمۡ يَكُن رَّبُّكَ مُهۡلِكَ ٱلۡقُرَىٰ بِظُلۡمٖ وَأَهۡلُهَا غَٰفِلُونَ ﴾ (الأنعام: ١٣١). ﴿ فَدَلَّىٰهُمَا بِغُرُورٖۚ فَلَمَّا ذَاقَا ٱلشَّجَرَةَ بَدَتۡ لَهُمَا سَوۡءَٰتُهُمَا وَطَفِقَا يَخۡصِفَانِ عَلَيۡهِمَا مِن وَرَقِ ٱلۡجَنَّةِۚ وَنَادَىٰهُمَا رَبُّهُمَآ أَلَمۡ أَنۡهَكُمَا عَن تِلۡكُمَا ٱلشَّجَرَةِ وَأَقُل لَّكُمَآ إِنَّ ٱلشَّيۡطَٰنَ لَكُمَا عَدُوّٞ مُّبِينٞ ﴾ (الأعراف: ٢٢).

التعزيز بالعقاب الرادع: يستخدم القرآن الكريم أسلوب الردع للفعل الخاطئ، نظراً لأنه وفر للإنسان أبواب التوبة التي تمحو الأخطاء كلها في حياته قبل مماته. كما في قوله تعالى: ﴿ بِئۡسَمَا ٱشۡتَرَوۡاْ بِهِۦٓ أَنفُسَهُمۡ أَن يَكۡفُرُواْ بِمَآ أَنزَلَ ٱللَّهُ بَغۡيًا أَن يُنَزِّلَ ٱللَّهُ مِن فَضۡلِهِۦ عَلَىٰ مَن يَشَآءُ مِنۡ عِبَادِهِۦۖ فَبَآءُو بِغَضَبٍ عَلَىٰ غَضَبٖۚ وَلِلۡكَٰفِرِينَ عَذَابٞ مُّهِينٞ ﴾ (البقرة: ٩٠). و﴿ يَتَجَرَّعُهُۥ وَلَا يَكَادُ يُسِيغُهُۥ وَيَأۡتِيهِ ٱلۡمَوۡتُ مِن كُلِّ مَكَانٖ وَمَا هُوَ بِمَيِّتٖۖ وَمِن وَرَآئِهِۦ عَذَابٌ غَلِيظٞ ﴾ (إبراهيم: ١٧). ﴿ يَوۡمَ تَرَوۡنَهَا تَذۡهَلُ كُلُّ مُرۡضِعَةٍ عَمَّآ أَرۡضَعَتۡ وَتَضَعُ كُلُّ ذَاتِ حَمۡلٍ حَمۡلَهَا وَتَرَى ٱلنَّاسَ سُكَٰرَىٰ وَمَا هُم بِسُكَٰرَىٰ وَلَٰكِنَّ عَذَابَ ٱللَّهِ شَدِيدٞ ﴾ (الحج: ٢). ﴿ لَّا يَتَّخِذِ ٱلۡمُؤۡمِنُونَ ٱلۡكَٰفِرِينَ أَوۡلِيَآءَ مِن دُونِ ٱلۡمُؤۡمِنِينَۖ وَمَن يَفۡعَلۡ ذَٰلِكَ فَلَيۡسَ مِنَ ٱللَّهِ فِي شَيۡءٍ إِلَّآ أَن تَتَّقُواْ مِنۡهُمۡ تُقَىٰةٗۗ وَيُحَذِّرُكُمُ ٱللَّهُ نَفۡسَهُۥۗ وَإِلَى ٱللَّهِ ٱلۡمَصِيرُ ﴾(آل عمران: ٢٨).

وشرط العقوبة في الإسلام، عند تطبيقها من قبل البشر، أن تكون غير قاتلة للضمير الإنساني وأن تحتفظ للمذنب بكرامته. لأن الكرامة إذا سقطت وحلت محلها المهانة سهلت الرذيلة على النفس، وإذا سهلت الرذيلة سهل معها الإجرام، لأن الإجرام مهانة، والمهانة تولد مثلها (علي، ١٩٩٣)كما وجد في البحث والدراسة أن العقوبة الشديدة جداً تؤدي إلى تعطيل التعلم لدى المتعلمين (جابر، ١٩٨٠).

إن المنهج الإسلامي يسير مع الفطرة، فلا يتبعها، بل يوجهها ويصونها ويقومها. وأنه يصبر عليها صبر العارف البصير الواثق من الغاية البعيدة المدى الأكيدة التحقق. والذي لا يتم في الجولة الأولى يتم في الجولة الثانية أو الثالثة. كما هو مطلوب المضي في الطريق (علي، ١٩٩٣). إن هذه الحقيقة تستند إلى ما يعد به رب العالمين الإنسان، ومن يقبل منه التوبة طالما كان على قيد الحياة، فإن مات ولم يتب، يحاسب على أفعاله.

تكرار التعزيز: يعيد القرآن التعزيز (العقاب) الذي حصل عليه عدد من الأقوام السابقين في الكثير من السور القرآنية مثل:

﴿ كَدَأْبِ ءَالِ فِرْعَوْنَ وَٱلَّذِينَ مِن قَبْلِهِمْ ۚ كَذَّبُوا۟ بِـَٔايَـٰتِ رَبِّهِمْ فَأَهْلَكْنَـٰهُم بِذُنُوبِهِمْ ۗ وَأَغْرَقْنَآ ءَالَ فِرْعَوْنَ ۚ وَكُلٌّ كَانُوا۟ ظَـٰلِمِينَ ﴾ (الأنفال: ٥٤). و﴿ كَيْفَ يَكُونُ لِلْمُشْرِكِينَ عَهْدٌ عِندَ ٱللَّهِ وَعِندَ رَسُولِهِۦٓ إِلَّا ٱلَّذِينَ عَـٰهَدتُّمْ عِندَ ٱلْمَسْجِدِ ٱلْحَرَامِ ۖ فَمَا ٱسْتَقَـٰمُوا۟ لَكُمْ فَٱسْتَقِيمُوا۟ لَهُمْ ۚ إِنَّ ٱللَّهَ يُحِبُّ ٱلْمُتَّقِينَ ﴾ (التوبة: ٧٠). و﴿ وَجَـٰوَزْنَا بِبَنِىٓ إِسْرَٰٓءِيلَ ٱلْبَحْرَ فَأَتْبَعَهُمْ فِرْعَوْنُ وَجُنُودُهُۥ بَغْيًا وَعَدْوًا ۖ حَتَّىٰٓ إِذَآ أَدْرَكَهُ ٱلْغَرَقُ قَالَ ءَامَنتُ أَنَّهُۥ لَآ إِلَـٰهَ إِلَّا ٱلَّذِىٓ ءَامَنَتْ بِهِۦ بَنُوٓا۟ إِسْرَٰٓءِيلَ وَأَنَا۠ مِنَ ٱلْمُسْلِمِينَ ﴾ (يونس: ٩٠).

التعزيز بالنقد اللاذع: يستخدم القرآن الكريم أسلوباً انتقادياً لاذعاً في وصف الخاطئين وهو من نوع العقاب اللفظي (﴿ وَلَقَدْ ذَرَأْنَا لِجَهَنَّمَ كَثِيرًا مِّنَ ٱلْجِنِّ وَٱلْإِنسِ ۖ لَهُمْ قُلُوبٌ لَّا يَفْقَهُونَ بِهَا وَلَهُمْ أَعْيُنٌ لَّا يُبْصِرُونَ بِهَا وَلَهُمْ ءَاذَانٌ لَّا يَسْمَعُونَ بِهَآ ۚ أُو۟لَـٰٓئِكَ كَٱلْأَنْعَـٰمِ بَلْ هُمْ أَضَلُّ ۚ أُو۟لَـٰٓئِكَ هُمُ ٱلْغَـٰفِلُونَ ﴾ (الأعراف: ١٧٩). و﴿ ٱللَّهُ يَسْتَهْزِئُ بِهِمْ وَيَمُدُّهُمْ فِى طُغْيَـٰنِهِمْ يَعْمَهُونَ ﴾ (البقرة: ١٥). وقوله تعالى ﴿ وَٱقْصِدْ فِى مَشْيِكَ وَٱغْضُضْ مِن صَوْتِكَ ۚ إِنَّ أَنكَرَ ٱلْأَصْوَٰتِ لَصَوْتُ ٱلْحَمِيرِ ﴾(لقمان: ١٩).

التعزيز بإقران الثواب بالعقاب: يقدم القرآن الكريم العقاب مقرونا بالثواب، لكي يحدث التوازن في النفس البشرية فلا يصيب الإنسان الهلع والخوف من العقاب كقوله تعالى: ﴿ قُل لَّآ أَمْلِكُ لِنَفْسِى نَفْعًا وَلَا ضَرًّا إِلَّا مَا شَآءَ ٱللَّهُ ۚ وَلَوْ كُنتُ أَعْلَمُ ٱلْغَيْبَ لَٱسْتَكْثَرْتُ مِنَ ٱلْخَيْرِ وَمَا

مَسَّنِيَ ٱلسُّوٓءُ إِنۡ أَنَا۠ إِلَّا نَذِيرٞ وَبَشِيرٞ لِّقَوۡمٖ يُؤۡمِنُونَ ﴾ (الأعـــراف: ١٨٨). و﴿ وَمَآ أَرۡسَلۡنَٰكَ إِلَّا مُبَشِّرٗا وَنَذِيرٗا ﴾ (الفرقان: ٥٦). و﴿ ٱعۡلَمُوٓاْ أَنَّ ٱللَّهَ شَدِيدُ ٱلۡعِقَابِ وَأَنَّ ٱللَّهَ غَفُورٞ رَّحِيمٞ ﴾(المائدة: ٩٨).

التعزيز بتأكيد ضرورة العقاب (أحياناً) : يؤكد القرآن الكريم أن العقاب لا بد منه في بعض الأحيان لكي يرتدع الإنسان الذي لا يستطيع ضبط نفسه، أو الذي لا تردعه التوبة، كما في قوله تعالى ﴿ وَلَكُمۡ فِي ٱلۡقِصَاصِ حَيَوٰةٞ يَٰٓأُوْلِي ٱلۡأَلۡبَٰبِ لَعَلَّكُمۡ تَتَّقُونَ ﴾ (البقرة: ١٧٩). كما أنه شرع العقاب بعد المعصية كما قال تعالى ﴿ مَّنِ ٱهۡتَدَىٰ فَإِنَّمَا يَهۡتَدِي لِنَفۡسِهِۦۖ وَمَن ضَلَّ فَإِنَّمَا يَضِلُّ عَلَيۡهَاۚ وَلَا تَزِرُ وَازِرَةٞ وِزۡرَ أُخۡرَىٰۗ وَمَا كُنَّا مُعَذِّبِينَ حَتَّىٰ نَبۡعَثَ رَسُولٗا ﴾ (الإسراء: ١٥).

الدافعية في القران الكريم:

يتمثل الدافع الروحي في العبادة وإرضاء الخالق والصبر، وعمل الخير، والتضحية، والعلم والتحمل (النجاح بالاختبار الصعب). وتحظى الدوافع الروحية بأهمية خاصة في الإسلام فهي المحرك الرئيسي للسلوك الإنساني الذي يدفعه لتحقيق الهدف من وجوده دون توقف، (التل، ٢٠٠٥).

فالدافعية في المفهوم الديني القرآني ثنائية، فالتعزيز لا يتم فيها بالاكتفاء بإشباع الحاجة المادية أو النفسية أو البيولوجية، بل بمرضاة الله تتضاعف قوتها وتزداد بزيادة الإيمان، الرغبة في العمل والصبر على تحمل المشاق فهي مستمرة لا تتوقف (التل، ٢٠٠٥). ﴿ وَٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ وَعَمِلُواْ ٱلصَّٰلِحَٰتِ أُوْلَٰٓئِكَ أَصۡحَٰبُ ٱلۡجَنَّةِۖ هُمۡ فِيهَا خَٰلِدُونَ ﴾ (البقـــرة: ٨٢). ﴿ وَلَنَبۡلُوَنَّكُمۡ بِشَيۡءٖ مِّنَ ٱلۡخَوۡفِ وَٱلۡجُوعِ وَنَقۡصٖ مِّنَ ٱلۡأَمۡوَٰلِ وَٱلۡأَنفُسِ وَٱلثَّمَرَٰتِۗ وَبَشِّرِ ٱلصَّٰبِرِينَ ﴾(البقرة: ١٥٥). و﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ كُلُواْ مِن طَيِّبَٰتِ مَا رَزَقۡنَٰكُمۡ وَٱشۡكُرُواْ لِلَّهِ إِن كُنتُمۡ إِيَّاهُ تَعۡبُدُونَ ﴾ (البقـــرة: ١٧٢). و﴿ مَّن ذَا ٱلَّذِي يُقۡرِضُ ٱللَّهَ قَرۡضًا حَسَنٗا فَيُضَٰعِفَهُۥ لَهُۥٓ أَضۡعَافٗا كَثِيرَةٗۚ وَٱللَّهُ يَقۡبِضُ وَيَبۡصُۜطُ وَإِلَيۡهِ تُرۡجَعُونَ ﴾(البقرة: ٢٤٥). ﴿ لَّيۡسَ عَلَيۡكَ هُدَىٰهُمۡ وَلَٰكِنَّ ٱللَّهَ يَهۡدِي مَن يَشَآءُۗ وَمَا تُنفِقُواْ مِنۡ خَيۡرٖ فَلِأَنفُسِكُمۡۚ وَمَا تُنفِقُونَ إِلَّا ٱبۡتِغَآءَ وَجۡهِ ٱللَّهِۚ وَمَا تُنفِقُواْ مِنۡ خَيۡرٖ يُوَفَّ إِلَيۡكُمۡ وَأَنتُمۡ لَا تُظۡلَمُونَ ﴾ (البقـــرة: ٢٧٢). و﴿ قُلۡ إِن تُخۡفُواْ مَا فِي صُدُورِكُمۡ أَوۡ تُبۡدُوهُ يَعۡلَمۡهُ ٱللَّهُۗ وَيَعۡلَمُ مَا فِي ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَمَا فِي ٱلۡأَرۡضِۗ وَٱللَّهُ عَلَىٰ كُلِّ شَيۡءٖ قَدِيرٞ ﴾ (آل عمـران: ٢٩).و﴿ وَٱلَّذِينَ إِذَا فَعَلُواْ فَٰحِشَةً أَوۡ ظَلَمُوٓاْ أَنفُسَهُمۡ ذَكَرُواْ ٱللَّهَ فَٱسۡتَغۡفَرُواْ لِذُنُوبِهِمۡ وَمَن يَغۡفِرُ ٱلذُّنُوبَ إِلَّا ٱللَّهُ وَلَمۡ يُصِرُّواْ عَلَىٰ مَا فَعَلُواْ وَهُمۡ يَعۡلَمُونَ ﴾ (آل عمران: ١٣٥)﴿ وَلَا تَهِنُواْ وَلَا تَحۡزَنُواْ وَأَنتُمُ ٱلۡأَعۡلَوۡنَ إِن كُنتُم مُّؤۡمِنِينَ﴾ (آل عمران: ١٣٩). و﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ لَا تُحَرِّمُواْ طَيِّبَٰتِ مَآ أَحَلَّ ٱللَّهُ لَكُمۡ وَلَا تَعۡتَدُوٓاْۚ إِنَّ ٱللَّهَ لَا يُحِبُّ ٱلۡمُعۡتَدِينَ ﴾ (المائدة:٨٧).﴿ مَن

﴿جَآءَ بِٱلْحَسَنَةِ فَلَهُۥ عَشْرُ أَمْثَالِهَا ۖ وَمَن جَآءَ بِٱلسَّيِّئَةِ فَلَا يُجْزَىٰٓ إِلَّا مِثْلَهَا وَهُمْ لَا يُظْلَمُونَ﴾ و(الأنعـــام: ١٦٠)، و﴿يَٰبَنِىٓ ءَادَمَ خُذُوا۟ زِينَتَكُمْ عِندَ كُلِّ مَسْجِدٍ وَكُلُوا۟ وَٱشْرَبُوا۟ وَلَا تُسْرِفُوٓا۟ ۚ إِنَّهُۥ لَا يُحِبُّ ٱلْمُسْرِفِينَ﴾ (الأعراف: ٣١).

٢. النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

أ. أيهما أكثر تأثيراً في سلوك المساعدة: التعزيز والدافعية المستندين إلى الأساس الروحي، أم النفسي التقليدي؟

ب. أيهما أكثر تأثيراً في سلوك المساعدة: التعزيز الفوري، أم الآجل المضاعف؟

للإجابة عن هذا السؤال، فقد أجريت دراستان فرعيتان: شبه تجريبية، ومسحية وصفية. وفيما يلي نتائجهما:

نتائج الدراسة شبه التجريبية:

أظهرت نتائج التجربة على الأطفال في المجموعات الأربع، ما يلي:

أشارت نتائج التجربة في اليوم الأول إلى أن :

١. نسبة الحضور: تساوت المجموعات الأربع في موافقة جميع أفرادها (١٠٠%) على مبدأ العمل مع الباحثة وتقديم المساعدة .

٢. الجدية والنشاط: تميزت المجموعتان الثانية (التي تلقت التعزيز الروحي والمادي الفوري) والثالثة (التي تلقت التعزيز المادي الفوري) عن المجموعتين الأولى (التي تلقت التعزيز الروحي) والرابعة (التي تلقت التعزيز المادي الآجل) في النشاط والاستمرار في العمل بجدية في إنجاز العمل في اليوم الأول. بينما احتلت المجموعة الأولى والرابعة المرتبة الثانية في النشاط والاستمرار بجدية.

٣. مستوى الأداء: تساوت المجموعات الأربع في مستوى الأداء.

وفي نهاية التطبيق، كان يخبر كل طفل بأن الباحثة ستحتاجهم في اليوم التالي، وفي ساعة معينة.

نتائج التجربة في اليوم الثاني:

١. نسبة الحضور: احتلت المجموعة الثانية التي تلقت التعزيز الروحي والتعزيز المادي معا المرتبة الأولى. حيث بلغ عدد المشاركين الذين حضروا في المرة الثانية ٦ من ٦، أي بنسبة ١٠٠%.

٢. احتلت المجموعة الثالثة التي استلمت التعزيز المادي الفوري المرتبة الثانية حيث بلغ عدد الحضور ٥ من ٦، أي بنسبة ٨٣,٣% تقريبا.

٣. احتلت المجموعة الرابعة التي وعدت بالجائزة المادية المؤجلة المرتبة الثالثة، حيث بلغت نسبة الحضور ٣ من ٦ ،أي بنسبة ٥٠%.

٤. احتلت المجموعة الأولى التي قدم لها التعزيز الروحي المرتبة الرابعة وبلغ عدد الحضور ٢ من ٦، أي بنسبة ٣٣,٣%.

٥. تساوت المجموعة الأولى والمجموعة الثانية في حسن الأداء تلتهما المجموعة الثالثة، ثم المجموعة الرابعة.

وفي نهاية التطبيق، كانت الباحثة تخبر كل طفل بأنها ستحتاجه في المساعدة مرة ثانية غداً، وتحدد لهم ساعة معينة.

جدول(١): نسبة حضور الأطفال للقيام بالمهمات في اليوم الثاني من التجربة.

رقم المجموعة	نوع تعزيز المجموعة	العدد	عدد اللذين حضروا	نسبة الحضور
الأولى	الروحي	٦	٢	%٣٣,٣
الثانية	الروحي والمادي	٦	٦	%١٠٠
الثالثة	المادي الفوري	٦	٥	%٨٣,٣
الرابعة	المادي الآجل	٦	٣	%٥٠

نتائج التجربة في اليوم الثالث :

١. احتلت المجموعة الثانية المرتبة الأولى، حيث بلغ عدد الحضور ٦ من ٦ أي ١٠٠%.

٢. احتلت المجموعة الثالثة المرتبة الثانية، حيث بلغ عدد الحضور ٥ من ٦، أي بنسبة ٨٣,٣% تقريبا.

٣. احتلت المجموعة الرابعة المرتبة الثالثة، حيث بلغ عدد الحضور ٤ من ٦، أي بنسبة ٦٦,٦%.

٤. احتلت المجموعة الأولى المرتبة الرابعة، حيث بلغ عدد الحضور ٢ من ٦، أي بنسبة ٣٣,٣%.

٥. طرأ تحسن في مستوى أداء المجموعة الرابعة (التعزيز المؤجل) في اللقاء الأخير للحصول على الجائزة.

جدول(٢):نسبة حضور الأطفال للقيام بالمهمات في اليوم الثالث من التجربة.

رقم المجموعة	نوع تعزيز المجموعة	العدد	عدد اللذين حضروا	نسبة الحضور
الأولى	الروحي	٦	٢	%٣٣,٣
الثانية	الروحي والمادي	٦	٦	%١٠٠
الثالثة	المادي الفوري	٦	٥	%٨٣,٣
الرابعة	المادي الآجل	٦	٤	%٦٦,٣

وتتماشى هذه النتائج مع نتائج دراسات تأجيل الحصول على التعزيز لدى الأطفال، الذي يذكره مازور (Mazur,2007) عن نظرية اينسلي– وراشلن التي توضح سبب اختيار الفرد تعزيزا أو هدفا قريبا، وتفضيله على هدف كبير آجل، يعود إلى أن طول الفترة يؤدي إلى خفض قيمة التعزيز الآجل إلى الدرجة التي تتفوق فيها قيمة التعزيز الفوري الصغير. ويشير مازور إلى دراسات أخرى لميشل وآخرين تبين أن الأطفال لا يستطيعون التأجيل للحصول على تعزيز أكبر، خاصة عندما يكون التعزيز الأقل البديل على مرأى منهم. كما وجد أن التأجيل يرتبط بالأعمار، فالأكبر عمرا أكثر قدرة على تأجيل استلام التعزيز للحصول على تعزيز أكبر في المستقبل.

الاستنتاج:

يستنتج من التجربة بأكملها على الأطفال ما يلي:

١.إن العامل الديني هو الأقوى في تعزيز السلوك المرغوب فيه (سلوك المساعدة) إذا دعمته التعزيزات المادية المباشرة، وأن التعزيز الروحي مع الأعمار الصغيرة وحده لا يكفي.

٢.إن التعزيز المادي الآني أقوى أثرا في ظهور السلوك المرغوب فيه من التعزيز المادي الأجل.

٣. يتحسن مستوى الأداء لدى المجموعتين الثانية والثالثة.

نتائج الدراسة المسحية الوصفية على طلبة الجامعة:

أشارت نتائج الدراسة إلى ما يلي:

١. الموقف الأول: الجائزة المفضلة: ويحدد فيه المجيب وزن البدائل الأربعة، بإعطاء البديل الأول لديه وزن (٤)، والثاني (٣)، والثالث (٢)، والرابع (١).

ويبين الجدول (٣) المتوسطات، والانحرافات المعيارية، والتكرارات، والنسب المئوية، لاختيارات طلبة الجامعة:

جدول (٣):التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات وانحرافاتها المعيارية لاختيارات طلبة الجامعة للبدائل في الموقف الأول

الموقف	الجائزة	التكرار	النسبة المئوية	المتوسط	الانحراف المعياري
١	تذكرة الحج	١٧٤	%٨٤,٥	٣,٨٠	٠,٥٣١
٢	تذكرة سياحية	١٤	%٦,٨	٢,١٦	٠,٨٦٠
٣	زيارة علمية	١٠	%٤,٩	٢,٠٦	١,٠١٨
٤	مستلزمات شخصية	٨	%٣,٩	١,٩٩	٠,٨٤٦
	المجموع	٢٠٦	%١٠٠		

تبين من الجدول (١) أن متوسط وزن البديل (١) "تذكرة الحج" قد بلغ (٣,٨٠)، والنسبة المئوية لمن اختاره (٨٤,٥%). أما متوسط وزن البديل (٢) "تذكرة سياحية" قد بلغ (٢,١٦)، والنسبة المئوية لمن اختاره (٦,٨%). كما بلغ متوسط البديل (٣) "زيارة علمية، (٢,٠٦)،

والنسبة المئوية لمن اختاره (٤,٩%). أما متوسط وزن البديل (٤) "مستلزمات شخصية" فقد بلغ (١,٩٩)، والنسبة المئوية لمن اختاره (٣,٩%).

ويلاحظ هنا أن "الذهاب للحج" قد احتل المرتبة الأولى حيث حصل على نسبة ٨٥% تقريباً، وقد أتى في المرتبة الثانية "التذكرة السياحية" حيث حصلت على ٧%. أما "الزيارة العلمية" فقد حصلت على ٥% تقريباً، واحتلت "المستلزمات الشخصية" المرتبة الأخيرة.

ويلاحظ أن الجانب الروحي الذي يقوم عليه التعزيز الروحي الآجل هو الأقوى لدى الطلبة. ولهذه النتيجة دلالتها الخاصة نظرا لأنها تعبر عن شريحة هم في أعمار الشباب، الذين يتعرضون لضغوط الإغراء والحاجات، بخلاف الأكبر سناً، الذين في العادة يكونون قد تحرروا من مثل هذه الضغوط، ولكنهم، مع ذلك اختاروا البديل الذي يعبر عن قيمة روحية.

الموقف الثاني: جائزة العمل التطوعي: ويحدد فيه المجيب وزن البدائل الأربعة حسب الأهمية بالنسبة له، وكما في الموقف الأول.

أشارت نتائج التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات، والانحرافات المعيارية، ، إلى أن أهمية البدائل لدى الطلبة هي كما في الجدول(٤):

جدول(٤): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات وانحرافاتها المعيارية لاختيارات طلبة الجامعة للبدائل في الموقف الثاني

الموقف	الجائزة	التكرار	النسبة المئوية	المتوسط	الانحراف المعياري
١	جائزة فورية	٥٨	%٢٨,٢	٣	٠,٨٨٦
٢	ضعف القيمة (بعد٣شهور)	٤	%١,٩	١,٩٤	٠,٥٥٧
٣	ضعف القيمة (بعد سنة)	١٠	%٤,٩	١,٥٣	٠,٨٨٤
٤	التبرع بها (الحسنة بعشرة أمثالها)	١٣٢	%٦٤,١	٣,٥١	٠,٧٧٨
	المجموع	٢٠٦	%١٠٠		

يتبين من الجدول (٢) أن متوسط وزن البديل(١) "جائزة فورية" بلغ (٣)، والنسبة المئوية لمن اختاره (٢٨,٢%). أما متوسط وزن البديل (٢) "ضعف القيمة بعد ٣ شهور" فقد بلغ (١,٩٤)، والنسبة المئوية لمن اختاره (١,٩%). كما بلغ متوسط وزن البديل (٣) "ضعف القيمة بعد ٣ سنة"، (١,٥٣)، والنسبة المئوية لمن اختاره (٤,٩%). أما متوسط وزن البديل (٤) "التبرع بها" فقد بلغ (٣,٥١)، والنسبة المئوية لمن اختاره (٦٤,١%).

ويلاحظ أن التبرع بالجائزة لقاء الحسنة بعشرة أمثالها قد احتل المرتبة الأولى، فقد حصل هذا الاختيار على ٦٤,١%، أما اختيار الحصول على الجائزة فوراً بعد العمل التطوعي، فقد حصل على ٢٨,٢%، مقابل ٤,٩% و ١,٥٣% للتعزيز الآجل.

وتشير هذه النتيجة إلى تأثير العامل الروحي في الاختيار. كما يظهر أيضاً أهمية الجانب المادي الفوري أو الآني حيث احتل المرتبة الثانية بعد العامل الروحي. بينما لم يحصل المادي الآجل على اختيار عال.

الموقف الثالث: اتخاذ القرار لاختيار فعل واحد في مواقف تتطلب السرعة، وبوضع الأوزان أمام كل منها من (٤) للاختيار الأول، إلى (١) للاختيار الأخير.

أشارت نتائج التكرارات، والنسب المئوية والمتوسطات، والانحرافات المعيارية، إلى اختيارات ترتيب الطلبة للبدائل حسب الأهمية بالنسبة لهم كما في الجدول (٣):

الجدول (٣) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات وانحرافاتها المعيارية لاختيارات طلبة الجامعة للبدائل في الموقف الثالث

الموقف	الجائزة	التكرار	النسبة المئوية	المتوسط	الانحراف المعياري
١	إنقاذ حياة إنسان	١٢٨	%٦٢,١	٣,٥٥	٠,٦٣٨
٢	إنقاذ مزرعة من التلف بريها بالماء	١٠	%٩,٤	٢,٠٩	٠,٨٩٨
٣	امتحان فيه تقرير مصير	٦٢	%٣٠,١	٢,٨٣	٠,٩٧٤
٤	مشاركة في سحب على جائزة احتمال الفوز بها عال	٨	%٣,٩	١,٥٦	٠,٧٦٣
	المجموع	٢٠٦	%١٠٠		

يتبين من الجدول (٣) أن متوسط وزن البديل (١) قد بلغ (٣,٥٥)، والنسبة المئوية لمن اختاره (٦٢,١%). أما متوسط وزن البديل (٢) فقد بلغ (٢,٠٩)، والنسبة المئوية لاختياره

(٩,٤%). كما بلغ متوسط وزن البديل (٣)، (٢,٨٣)، والنسبة المئوية لاختياره (٣٠,١%). أما متوسط وزن البديل (٤) فقد بلغ (١,٥٦)، والنسبة المئوية لاختياره (٣,٩%).

يلاحظ في الجدول أعلاه، أن "إنقاذ حياة إنسان" المستند إلى مفهوم ديني / إنساني، قد حصل على الاختيار الأول ٦٢,١%، تلاه "الامتحان وتقرير المصير" ٣٠,١%، أما "إنقاذ المزرعة" فحصل على نسبة ٩,٤% ، بينما حصل البديل الرابع "الجائزة واحتمال الفوز بها" على نسبة ٤% تقريباً.

وتشير هذه النتائج إلى أن الجانب الروحي / الإنساني هو الأقوى، يليه مصير الفرد في الامتحان.

الموقف الرابع:

أنت أمام أحدث عاجلة، وعليك أن تختار: البديل الأول بإعطائه الوزن (٤)، والثاني الوزن (٣)، وهكذا إلى الرابع الوزن (١). وفي وقت قصير جداً.

أشارت نتائج التكرارات، والنسب المئوية المتوسطات، والانحرافات المعيارية، إلى أن ترتيب الطلبة للبدائل حسب أهميتها لديهم هي كما في الجدول (٤):

الجدول (٤) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات وانحرافاتها المعيارية لاختيارات طلبة الجامعة للبدائل في الموقف الرابع

الموقف	الجائزة	التكرار	النسبة المئوية	المتوسط	الانحراف المعياري
١	موعد الطائرة لمؤتمر طلابي بذلت جهداً للحصول على هذه المشاركة	١٤	%٦,٨	١,٩٨	٠,٩٥٠
٢	وضع صحي طارئ لأحد أفراد الأسرة	١٥٨	%٧٦,٧	٣,٦٨	٠,٦٤٥
٣	مقابلة مهمة للحصول على بعثة دراسية	٢٦	%١٢,٦	٢,٤٣	٠,٩٤٦
٤	التنازل عن المشاركة في المؤتمر لصديق يتوقف مستقبله على هذه المشاركة	٨	%٣,٩	١,٩	٠,٨٩١
	المجموع	٢٠٦	%١٠٠		

أظهرت بيانات الجدول (٤) أن متوسط وزن البديل (١) قد بلغ (١,٩٨)، والنسبة المئوية لاختياره (٦,٨%). أما متوسط وزن البديل (٢) قد بلغ (٣,٦٨)، والنسبة المئوية لاختياره (٧٦,٧%). كما بلغ متوسط وزن البديل (٣)، (٢,٤٣)، والنسبة المئوية لاختياره (١٢,٦%). أما متوسط وزن البديل (٤) قد بلغ (١,٩)، والنسبة المئوية لاختياره (٣,٩%).

الاستنتاج:

إن الاستنتاجات التي يمكن أن تخرج بها الدراسة فيما يتعلق بطلبة الجامعة هي:

١. أن التعزيز الروحي الآجل أقوى من التعزيز المادي بنوعيه الآني والآجل لدى طلبة الجامعة.

٢. أن التعزيز المادي الآني أقوى أثراً من التعزيز المادي الآجل.

٣. أن الدافع الإنساني والروحي أقوى من الدافع المادي والشخصي.

مناقشة واستنتاج عام:

يستنتج من الدراستين السابقتين، على الأطفال وطلبة الجامعة، أن تأثير الجانب الروحي قوي على الأطفال إذا ما دعم بالتعزيز المادي الفوري، وأن تأثير الجانب الروحي على طلبة الجامعة، لا يزال قوياً يتماشى والتعاليم الدينية.

كما أن التعزيز الروحي هو المفضل على المادي لدى الطلبة الكبار بينما التعزيز الروحي المدعوم بالمادي هو المفضل لدى الصغار.

استنتاج :

أن أنواع التعزيز والدافعية الواردة في علم النفس لا تغطي كل الأنواع الواردة في القرآن الكريم إذ أن هناك أنواعاً لا نجد لها مثيلاً فيه: مثل التعزيز الروحي، والتطمين، وتعزيز السلوك المضمر غير المعلن، والتثبيتي أو التمكين، والمتسامي، والتعاقد مع الإله، والتعزيز بإظهار التناقض، والتعزيز بإقران الثواب والعقاب، والتعزيز بالنموذج وذكر الأمثلة ودافع العبادة وإرضاء الله، ودافع الصبر، والتحمل، وقوة الإرادة، وضبط النفس، ودافع التضحية، ودافع عمل الخير، ثم الموازنة بين مرضاة الله والدوافع الحياتية اليومية.

ويلاحظ هنا أن الدافعية والتعزيز كما يردان في القرآن الكريم يعتمدان على استثارة الإدراك والعقل، والجانب الروحي لدى الإنسان لتكوين السلوك المرغوب وترصينه. أي أنهما يعتمدان التعزيز الإدراكي الروحي بينما يعتمد التعزيز في علم النفس

على أساس مادي في الأصل، وأن التأثير الروحي القائم على الإيمان أكثر استمراراً من التأثير المادي، حيث إن المؤمن يتقبله سلباً أم إيجاباً وهو راضٍ.

كما أن الدافعية في القرآن الكريم تستنبط من الآيات الكريمة وخاصة المتعلقة منها بالتعزيز، حيث يشير الاستقراء إلى أنها دافعية متجهة إلى رضا الله سبحانه وتعالى قبل كل شيء ثم إفادة الناس والنفس وفق " لا طاعة لمخلوق في معصية الخالق".

الدافعية والتعزيز (بين المفهوم القرآني ومفهوم علم النفس):

لا توجد نظرية نفسية واحدة رغم اختلاف منطلقاتها الفكرية قد تمكنت من تقديم تفسير للدافعية والتعزيز بصورة شمولية متكاملة، بل أن كلاً منها يقدم جانباً جزئياً من ذلك التفسير. ولو أخذنا بكل ما جاءت به تلك النظريات معاً فلن ترقى إلى ما جاء به القرآن الكريم إذ احتوى القرآن على كل ما جاء بها من أنواع التعزيز والدافعية إضافة إلى ما يسبغ عامل الدين عليها من قدسية وروحانية فيحولهما إلى قوة غير عادية، لا يمكن قياسها بالمقاييس النفسية الاعتيادية ، لأن مثل هذه المقاييس قاصرة تجاه قياس السلوك الروحي (غير العادي). وهذا يعني أن النظرية النموذجية أو المثالية، والأكثر قدرة على تكوين السلوك الإنساني وتفسيره والتنبؤ به، هي النظرية البيولوجية / النفسية / الروحية التي تستند إلى القرآن الكريم.

كما نلاحظ أن الدافعية في النظريات النفسية تتحرك إما بسبب عوامل داخلية، أو خارجية، أو بكليهما معاً. وهي لا تشبع إلا حاجات بيولوجية أو اجتماعية أو نفسية تقع كلها ضمن حدود الواقع المادي.

أما الدافعية بالمفهوم الديني فإنها مركبة يرتبط فيها إشباع الحاجة بالتعزيز فهي دافعية مضاعفة، والتعزيز بالمفهوم الديني مركب أيضاً. فهو تعزيز ناتج عن إشباع الحاجة، وهو تعزيز إلهي أيضاً.

وهكذا يتضح أن التعزيز والدافعية وفق النظريات النفسية، في أحسن حالات تكوينها، من الصعب ضمان استمرارها. أما التعزيز والدافعية في القرآن فإنهما يؤديان إلى تغيرات جذرية في سلوك الإنسان، وإدخال سلوكيات جديدة يتمسك بها الفرد تحت ظل الظروف العادية والضاغطة غير العادية في أشد حالاتها.

ويمكن القول بأن أهم الفوارق بين التعزيز والدافعية في المفهوم الديني القائم على التعزيز الآجل (في الآخرة)، وبين التعزيز المادي الآني: هو أن الأول أقوى في الإبقاء على السلوك المطلوب طيلة حياة الإنسان، بينما بالنسبة للتعزيز والدافعية الماديين ينتهي أثرهما في السلوك بمجرد حصول الإنسان عليهما واستهلاكه لهما. أي أن السلوك المبني على أساس مادي غير مضمون دائماً.

كما أن من الفوارق المهمة الأخرى، هو أن المؤمن لا يتوقع مردوداً سريعاً في الدنيا، على أفعال الخير التي يقوم بها. ويؤكد القرآن الكريم على أن نتائج عمل الإنسان ومجازاتها تتم في الدنيا والآخرة. أما إذا لم يوفق المؤمن بعمل من الأعمال، فإنه يتقبل الأمر، استناداً إلى قوله تعالى: ﴿كُتِبَ عَلَيْكُمُ الْقِتَالُ وَهُوَ كُرْهٌ لَّكُمْ ۖ وَعَسَىٰ أَن تَكْرَهُوا شَيْئًا وَهُوَ خَيْرٌ لَّكُمْ ۖ وَعَسَىٰ أَن تُحِبُّوا شَيْئًا وَهُوَ شَرٌّ لَّكُمْ ۗ وَاللَّهُ يَعْلَمُ وَأَنتُمْ لَا تَعْلَمُونَ﴾ (البقرة: ٢١٦). وبذلك يبقى السلوك نشطاً عند المؤمن، لا ييأس ولا يحبط، لأن الله هو الذي يقدر الأمور، وعليه هو أن يسعى، والتوفيق من الله. وكذلك الآية الكريمة ﴿مَّا أَصَابَكَ مِنْ حَسَنَةٍ فَمِنَ اللَّهِ ۖ وَمَا أَصَابَكَ مِن سَيِّئَةٍ فَمِن نَّفْسِكَ ۚ وَأَرْسَلْنَاكَ لِلنَّاسِ رَسُولًا ۚ وَكَفَىٰ بِاللَّهِ شَهِيدًا﴾ (النساء: ٧٩). فإنها تبقى الدافع للعمل عند المؤمن، لأنه يعتمد على الله في سلوكه، بعد تصحيح السلوك القاصر الذي لم يحقق النتيجة المرجوة.

وفي ختام هذه المناقشة، لا بد من التنويه بالقول: " أنه رغم الجهد الذي بذل في الدراسة الحالية، فإنها لم ولن تفي إلا بجزء يسير جداً من الموضوع. إن القرآن الكريم أكبر من أن تعالجه دراسة، أو أعداد من الدراسات ومهما عملنا وفكرنا وجهدنا، لا نتوصل إلا إلى جزء يسير مما يحتويه من حكمة إلهية. والمؤمل أنها قد تستثير الانتباه للخروج بدراسات فيها من التوفيق أكثر مما في هذه الدراسة".

التوصيات والتطبيقات:

توصي الباحثة بالأخذ بأنواع التعزيز والدافعية التي يتضمنها القرآن الكريم، فهي من صلب عقيدتنا، سواء أكان ذلك في المدرسة أو الأسرة أو المجتمع لتكوين سلوك راسخ وشخصية ملتزمة جادة، تجمع بين الأصالة الذاتية الروحية، والمعاصرة العلمية.

مقترحات أبحاث:

١. إجراء دراسات عن مفاهيم نفسية وتربوية أخرى في القرآن الكريم وفي الأحاديث النبوية الشريفة.

٢. إجراء دراسة ميدانية وتجريبية وفي بيئات مختلفة لمعرفة أنواع التعزيز والدافعية المرغوبة : بين الروحية و المادية، والآجلة والعاجلة.

٣.يمكن الإفادة من هذه النتائج في تعليم الأطفال باستخدام التعزيز المادي الفوري مدعوما بالتعزيز الروحي.

٤. تطوير النظرية البيولوجية / النفسية / الروحية، التي أشارت إليها الدراسة الحالية، كنظرية شمولية، لتنمية سلوك الإنسان كسلوك راسخ.

* * *

ملحق (١)

المراجع:

المراجع العربية:

- بني يونس، محمد. (٢٠٠٩). سيكولوجية الدافعية والانفعالات: وصف وتفسير. عمان: دار المسيرة.
- البيلي، محمد عبد الله وآخرون، علم النفس التربوي، الكويت: مكتبة الفلاح، ١٩٩٧م.
- التل، شادية. (٢٠٠٥). علم النفس التربوي في الإسلام. الأردن: دار النفائس.
- جابر، جابر عبدالحميد (١٩٨٠). سيكولوجية التعلم ونظريات التعلم. ط ٥. القاهرة: دار النهضة العربية..
- الجسماني، عبدالعلي (١٩٩٧). القرآن الكريم وعلم النفس. ط١. بيروت: الدار العربية للعلوم..
- دافيدوف، للندال (١٩٨٣). مدخل علم النفس، ط ٣. ترجمة الطواب سيد وآخرون..
- العتوم، عدنان يوسف، وآخرون (٢٠٠٥). علم النفس التربوي، النظرية والتطبيق. عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر.
- عدس، عبد الرحمن، وقطامي، يوسف. (٢٠٠٦). علم النفس التربوي: النظرية والتطبيق الأساسي. ط٣.عمان: دار الفكر
- توق، محي الدين، وقطامي، يوسف، وعدس، عبد الرحمن (٢٠٠٣). أسس علم النفس التربوي. ط٤. عمان: دار الفكر..
- علي، سعيد اسماعيل (١٩٩٣) . أصول التربية الإسلامية. القاهرة: دار الفكر العربي.
- العيسوي، عبد الرحمن محمد (٢٠٠٢). نظريات الشخصية. القاهرة: دار المعرفة الجامعية.
- القاضي، يوسف مصطفى، وبالجن، مقداد (١٩٨١). علم النفس التربوي في الإسلام. الرياض: دار المريخ.
- قطامي، يوسف محمود (٢٠٠٥). نظريات التعلم والتعليم. ط١. عمان: دار الفكر.
- قطامي، يوسف محمود (٢٠٠٩). مبادئ علم النفس التربوي. عمان: دار الفكر.
- موسى، رشاد علي عبدالعزيز، وآخرون (١٩٩٣). علم النفس الديني. القاهرة: دار عالم المعرفة.
- نشواتي، عبد المجيد (٢٠٠٨). علم النفس التربوي. عمان : دار الفرقان
- يونغ، كارل (١٩٩٣). الإنسان والبحث عن نفسه. ترجمة سامي علام، وديمتري افييرينوس. دمشق: دار الفريال.

المراجع الإنجليزية:

- Abelmann, charles-H & Kenyon, Sus an –B. (1996). Distractions from teaching and learning: Lessons from Kentucky's Use of Rewards ERIC.
- Anderson, J. (1995). Cognitive psychology and implementations. New York: W. H. Freeman Company.

- Bootzin, R. and others. (1991). Psychology Today: An introduction. New York: McGraw – Hill.
- Burrows, L. (2006). Does spiritual wellbeing have a place in public education? A paper presented at the annual meeting of Australian Association for Research in Education, Adelaide, Australia, November 27-30,2006, pp.1-19. http://www.aare.edu.au/06 pap/bur06182. pdf, retrieved 4-9-2010.
- Chandler, C. K. & others (1992). Counseling of spiritual wellness: Theory and practice. Journal of Counseling & Development. 71.
- Cooper, J. ، Heron, T. & Heward, W. L. (2007). Applid behavior analysis. 2th ed., Upper Saddle River, New Jersey : Pearson Education, Inc.
- Gartell, D. (1995). Why guidance works better than punishment. ERIC,.
- Glover, J. A. & Ronning, R. (eds) (1997). Historical foundation of educational psychology. New York: Plenum.
- Hayes, N. (1994). Foundation of psychology. London: Clays.
- Kern L. & Marder, Tamara-J. A (1996). Comparison of simultaneous and delayed reinforcement as treatments for food selectivity. ERIC.
- Lattal, Kennon-A & Neef, Nancy-A. (1996). Recent reinforcement – schedule research and applied behavior analysis, ERIC.
- Martin, G. & Pear, J. (2003). Behavior modifications: What is it and how to do it. 7th ed., Upper Saddle River, New Jersey : Prentice Hall.
- Mazur, J.E. (2007). Learning and behavior. 5th. Ed. Upper Saddle River, New Jersey : Prentice Hall.
- Nicholich, Lorraine McCune. (1980) Educational psychology for teachers. Englewood Cliffs, New Jersey : Prentice – Hall.
- Shaffer, D. R.(2004). Child psychology. Malden: Blackwell.
- Witmer, M. & Sweeney, T. J. (1992). A Hilostic model for wellness and Prevention over the Life Spa. Journal of Counseling and Development, 71, 2.
- Woolfolk, A. E.(2005). Educational psychology . 7th ed., Boston, Allyn & Bacon.
- Wortman, C. others (1992). Psychology . 4th ed., New York: McGraw – Hill.
- Zimbarado, Philip G. (1992). Psychology and life 13th ed., New York : Harper – Collins.

ملحق (٢)

أبناؤنا وبناتنا: طلاباً وطالبات:

أرجو الإجابة بعد قراءة الموقف مباشرة

(رتب الإجابات حسب أهميتها من ٤ إلى ١ حيثإن: ٤: تعني الأعلى أهمية عندك، ١: الأدنى أهمية)

الموقف الأول: أي الجوائز التالية تفضل:

الموقف	الترتيب	الخيارات
أ.		تذكرة تؤدي بها فريضة الحج أو العمرة في شهر رمضان.
ب.		تذكرة لزيارة منطقة سياحية جميلة تتمنى رؤيتها.
ج.		ما يعادل ثمن التذكرة لزيارة مختبرات علمية أو شراء جهاز علمي يساهم في تحسين دراستك.
د.		ما يعادل ثمن التذكرة لشراء بعض المستلزمات كالملابس والحاجات الشخصية.

الموقف الثاني: بعد انجازك لعمل تطوعي، هل تفضل أن:

الموقف	الترتيب	الخيارات
أ.		تأخذ جائزة فورية بعد انجازك للعمل.
ب.		تأخذ جائزة بعد إتمام العمل بثلاثة أشهر على أن تضاعف قيمة الجائزة.
ج.		تأخذ جائزة بعد سنة على أن تكون ثلاثة أضعاف قيمتها.
د.		تتبرع بقيمة الجائزة لأن الله سبحانه وتعالى سيجزيك بعشرة أمثالها.

الموقف الثالث: وقت محدد جداً، وعليك اتخاذ قرار بتحديد أهمية البدائل المعطاة:

الموقف	الترتيب	الخيارات
أ.		إنقاذ حياة إنسان لا تعرفه.
ب.		معالجة مشكلة ماء متدفق على مزرعة قد يتلف المزرعة كاملة لو بقي مستمراً بدون تدخلك.
ج.		مسابقة أو امتحان مهم كنت ذاهبا إليه وفيه تقرير مصير بالنسبة لك.
د.		فرصة طارئة للمشاركة الفورية في السحب على جائزة احتمالية الفوز بها عالية جداً.

الموقف الرابع: أنت أمام موقف عاجل، عليك أن تختار في وقت قصير جداً:

الموقف	الترتيب	الخيارات
أ.		موعد إقلاع الطائرة التي تقلك إلى مؤتمر طلابي عالمي كنت قد بذلت جهداً كبيراً للحصول على هذه المشاركة.
ب.		وضع صحي طارئ لأحد أفراد أسرتك.
ج.		مقابلة مهمة للحصول على بعثة دراسية.
د.		التنازل عن المشاركة في المؤتمر لصديق يتوقف مستقبله على هذه المشاركة.

شاكرين لكم حسن تعاونكم

* * *

الفروق في مستوى تجهيز المعلومات لدى مرتفعي ومنخفضي سعة الذاكرة في ضوء اختلاف إستراتيجيات التجهيز والسرعة الإدراكية لدى طلاب الجامعة

د. مروان بن علي الحربي

قسم علم النفس - كلية التربية

جامعة الملك عبد العزيز

الفروق في مستوى تجهيز المعلومات لدى مرتفعي ومنخفضي سعة الذاكرة في ضوء اختلاف إستراتيجيات التجهيز والسرعة الإدراكية لدى طلاب الجامعة

د. مروان بن علي الحربي

قسم علم النفس – كلية التربية

جامعة الملك عبد العزيز

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى:

١– تحديد الفروق في مستوى تجهيز المعلومات بين مرتفعي ومنخفضي سعة الذاكرة العاملة في ضوء اختلاف استراتيجيات تجهيز المعلومات و السرعة الإدراكية لدى طلاب المرحلة الجامعية

٢– تحديد اثر التفاعلات الثنائية و الثلاثية بين سعة الذاكرة العاملة واستراتيجيات تجهيز المعلومات و السرعة الإدراكية على مستوى تجهيز المعلومات. وشملت عينة الدراسة (٣٠٦) طلاب . وأظهرت نتائج الدراسة :

١– وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى تجهيز المعلومات بين الطلاب مرتفعي ومنخفضي سعة الذاكرة في ضوء اختلاف استراتيجيات تجهيز المعلومات و السرعة الإدراكية

٢– عدم وجود فروق دالة في مستوى تجهيز المعلومات بين الطلاب مختلفي استراتيجيات تجهيز المعلومات عند مستويات مختلفة من السرعة الإدراكية .

٣– عدم وجود أثر دال للتفاعلات الثنائية و الثلاثية بين كل من سعة الذاكرة و استراتجيات تجهيز المعلومات والسرعة الإدراكية على مستوى تجهيز المعلومات .

مقدمة:

يعتبر إطار تجهيز المعلومات من أهم الأطر النظرية في علم النفس المعرفي؛ لما يقدمه من مفاهيم ونماذج ومكونات أساسية لفهم وتفسير الفروق الفردية كماً وكيفاً في مستوى و سعة واستراتيجيات تجهيز المعلومات أثناء أداء مهام الانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير. ويتميز هذا الإطار باهتمامه بالمعرفة أكثر من اهتمامه بالنواتج النهائية للسلوك، وبتحديد السرعة والدقة التي تؤدى بها هذه العمليات ، ويعتبر نموذج مستوى تجهيز المعلومات level of information processing والذي قدمه كريك و لوكهارت (1972) Craik & Lockhart كغيره من النماذج المعرفية التي تركز على العلاقة بين عملية التجهيز و المستوى الذي تعالج به المادة المتعلمة من قبل المتعلم في الذاكرة و يفترض واضعا النموذج أن المفردات التي يتم معالجتها عند مستوى عميق deeply سوف يتم تجهيزها بصورة أفضل من المعلومات التي تمت معالجتها عند مستوى حسي سطحي Superficial Sensory، وأن مراحل التجهيز تبدأ بالمستوى الضحل وتنتهي بالمستوى العميق، على اعتبار أن المستوى العميق من التجهيز له أثر على حفظ وتذكر المادة المتعلمة بشكل اكبر وأعمق من مجرد تكرارها .

وبشكل عام يهدف نموذج مستوى تجهيز المعلومات إلى تحديد أفضل الطرق التي تحفظ فيها المعلومات في ذاكرة المتعلم في مدة زمنية قصيرة، وبصورة تجعلها أكثر ديمومةً، واستقراراً في الذاكرة ، فجودة تجهيز المعلومات تعتمد على مدى إيجاد شبكة من الترابطات ذات معنى من بين المفردات المراد تجهيزها (Craik،2002)، و يقوم المستوى العميق من تجهيز المعلومات بدور هام في العملية التعليمية وإثارة الدافعية لدى الطلاب، وحل المشكلات، وتقليل العبء المعرفي؛ الأمر الذي يؤدي في نهاية المطاف إلى رفع المستوى التحصيلي للطلاب بصفة خاصة وارتفاع مستوى العملية التعليمية بصفة عامة. (علي، ٢٠٠٦، المحمدي، ٢٠١٠).

وتشير نتائج بعض الدراسات إلى أن استرجاع المعلومات من الذاكرة في مهام التجهيز ذات المستوى العميق يتطلب سرعة وسعة تذكر أكبر، واستراتيجيات تجهيز أكثر فعالية من استرجاع المعلومات ذات المستوى السطحي Eysenck & (Eysenck1997)، والى وجود فروق دالة إحصائيا في سعة تجهيز المعلومات السمعي /

البصري قصير الأمد تبعا لمتغيرات الجنس، والمرحلة الدراسية، ومستوى المعلومات، ونوعها (عبد السلام،١٩٩٨)، وعدم وجود فروق دالة بين طلاب القسم العلمي والأدبي في مستوى وسرعة التجهيز (الصافي، ٢٠٠٠)، و وجود فروق دالة احصائياً بين طلاب الأقسام العلمية والأقسام الأدبية في مستوى تجهيز المعلومات لصالح طلاب الأقسام العلمية، و وجود فروق دالة احصائياً بين الطلاب المعتمدين والطلاب المستقلين عن المجال الإدراكي في مستوى تجهيز المعلومات لصالح المستقلين عن المجال الإدراكي (المحمدي، ٢٠١٠) ؛ لذلك يحتل موضوع مستوى تجهيز المعلومات أهمية كبرى لدى المختصين بالدراسات النفسية والتربوية، فهو يمثل محصلة نهائية للعديد من العمليات المعرفية كسعة الذاكرة العاملة واستراتيجيات تجهيز المعلومات والسرعة الإدراكية.

و تعتبر سعة الذاكرة العاملة Working memory capacity تفسيراً بديلاً للفروق الفردية في القدرات العقلية من خلال تسليط الضوء عليها بدلا من القدرات العقلية وتُعد – كذلك – عاملاً مهماً في تحديد معدل تعلم وتقييم مستويات أداء الطلاب في مجال العلوم النظرية والتطبيقية، كما أنها تلعب دوراً في التنبؤ بنتائج التحصيل، ومن ثم فإنها تقدم فهماً شاملاً لمهارات التعلم لدى الطلاب خاصة مهارات القراءة والحساب والفهم Troche & Rammsayer،(2009). وفي نفس الوقت ترتبط بعلاقة قوية بالقدرة على التعلم والنجاح المدرسي، وبالتالي يمكن اعتبارها أحد مصادر تلك الفروق بين الطلاب ذوي التحصيل المرتفع والطلاب ذوي التحصيل المنخفض (الحربي، ٢٠١١) .

وتقوم سعة الذاكرة العاملة بشكل عام على مفهوم الوحدة، وهي عدد مفردات وحدة المعلومات في الذاكرة، لأن تنظيم المعلومات في صورة وحدة معرفية واحدة ييسر من عمل الذاكرة العاملة في التشفير باعتبارها وحدة معرفية واحدة، و يقلل الجهد على الذاكرة ويسمح بتجهيز المزيد من الوحدات المعرفية (عبد الفتاح ؛ ٢٠٠٥). فالأفراد ذوي القدرة المنخفضة، يعانون من انخفاض في مستويات أدائهم على مجموعة متنوعة من مهام الذاكرة مقارنة مع الأفراد ذوي القدرات العالية، خاصةً على مكوني الذاكرة الرئيسية و الذاكرة الثانوية (Engle & Gathercole،2007). وعليه يتم افتراض أن الفروق الفردية في سعة الذاكرة العاملة تعود جزئيا إلى القدرة على تجهيز

المعلومات في الذاكرة الأساسية ، والقدرة على البحث عن المعلومات من الذاكرة الثانوية .

وتشير نتائج بعض الدراسات إلى أن سعة الذاكرة العاملة من العوامل المؤثرة في استراتيجيات تجهيز المعلومات Whitney،et.al،(1991) ، و أنها ترتبط بالاستراتيجيات الفعالة في تجهيز المعلومات (Embretson،1995)، وأنها تؤثر في استراتيجيات تجهيز المعلومات أثناء القراءة والفهم اللغوي،(O'Reilly & Ruth 1995)، و وجود فروق بين الطالبات ذوات السعة العالية للذاكرة العاملة وذوات السعة المنخفضة في استخدام استراتيجيات تجهيز المعلومات لصالح ذوات السعة العالية (بدوي، ٢٠٠٢)، و وجود فروق دالة بين الطلاب ذوي صعوبات تعلم القراءة والعاديين في سعة الذاكرة وإستراتيجيتي التجهيز(التسميع، التنظيم) لصالح التلاميذ العاديين(عبد الفتاح، ٢٠٠٥)، و وجود فروق في سعة الذاكرة العاملة لدى تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي تعزى إلى اختلاف مستوى المعلومات والتي يتم من خلالها تمثل الأشياء في العالم الخارجي وإعطاءها المعاني الخاصة بها(علي، ٢٠٠٦).

ويعتبر مفهوم استراتيجيات تجهيز المعلومات Information-Processing Strategies أحد المفاهيم الأكثر استخداماً عند دراسة العمليات المعرفية مثل : الانتباه، والإدراك، الذاكرة، والتفكير، وحل المشكلات . وفي مجال أبحاث الذاكرة العاملة يعبر هذا المفهوم عن الخطوات التي يتبعها الفرد للتعامل مع المعلومات وإعدادها وتجهيزها لتحقيق هدف معين (سيد، ١٩٩٨) .ويأتي الاهتمام بهذه الطرائق نظراً لما تؤديه من دورهام في سعة ومستوى تجهيز المعلومات في الذاكرة العاملة (عبد الفتاح، ٢٠٠٥)، وبما تؤديه في إجبار المتعلم على أن يكون مشاركا نشطاً في عملية التعلم، وتزوده بعلامات استرجاع متميزة، وتوفر سياق يمكن على أساسه تنظيم المفردات المتعلمة بربطها بمعلومات أكثر ألفةً ومعنى(جابر، ١٩٩٤) .

وأشارت بعض الدراسات (O'Neill & Douglas،1996،1999، Wilding، رشوان، ٢٠٠٣، Ikier، et al، 2008) إلى أهمية استخدام استراتيجيات تجهيز المعلومات في عملية التعلم ،لأنها تساعد المتعلمين على استرجاع المادة التعليمية بشكل أكثر كفاءة . وتوصل بعض الباحثين إلى تحديد عدد من استراتيجيات تجهيز المعلومات الفاعلة التي

يستخدمها الأفراد في تخزين المعلومات في الذاكرة ومن هذه الاستراتيجيات : (١) إستراتيجية التسميع Rehearsal Strategy وتتمثل هذه الإستراتيجية في محاولة الفرد التكرار الشفوي أو الكتابي للمعلومات والذي لا يخضع إلى أية ترجمة معرفية لهذه المعلومات . (٢) إستراتيجية التنظيم Organizing Strategy وتتمثل هذه الإستراتيجية في تنظيم المعلومات أو فقرات المادة المتعلمة الأقل ارتباطا في وحدات مرتبطة ذات معنى، وتعتبر إستراتيجية التنظيم ذات كفاءة عالية في عملية تجهيز المعلومات . (٣) إستراتيجية التخيل Imagination Strategy وتتمثل هذه الإستراتيجية في تكوين صور عقلية يتم من خلالها ربط المفردات المراد تخزينها بصورة تخيلية من واقع خبرات الفرد الحسية (بدوي، ٢٠٠٢). ومما يزيد من أهمية استراتيجيات تجهيز المعلومات ما أشار إليه نياز Niaz (1996) بان الزيادة في كم المعلومات التي يتم معالجتها في الذاكرة العاملة يؤدي إلى تحميلها فوق طاقتها مما يتسبب في انخفاض الأداء العقلي، وصعوبة الفهم الذي يتطلب التنسيق بين عدد كبير من المعلومات، فإذا كانت المتطلبات المعرفية اكبر من سعة الذاكرة لدى المتعلم فانه لن يستطيع تخزين المعلومات ما لم تكن لديه استراتيجيات تجهيز مناسبة تساعده في التقليل من الحمل على الذاكرة العاملة من خلال تجميع وحدات صغيرة من المعلومات لها معنى في الذاكرة، وهذا يجعل المعلومات تشغل حيزاً صغيراً في الذاكرة العاملة .

وتشير نتائج بعض الدراسات إلى وجود دور فعال لإستراتيجيات تجهيز المعلومات في مستوى وسعة الذاكرة Randall،(et.al 1992)، وأن التعرف على النمط البصري للأشكال لا يتأثر بالتغيرات الكبيرة في عمق تجهيز المعلومات Biederman & Gerhardstein،(1993) . وأن استخدام إستراتيجية تنظيم وترتيب المعلومات له تأثير ايجابي على كم التجهيز والتذكر طويل الأمد (احمد، ١٩٩٤)، وأنها لا تختلف باختلاف التخصص الأكاديمي(غانم، ١٩٩٤)، وأن التدريب على استخدام إستراتيجيات تجهيز المعلومات يزيد من معدل الاستدعاء من الذاكرة قصيرة المدى بنسبة (٢١%)، ومن الذاكرة طويلة المدى بنسبة (٧%) (Krinsky & Krinsky، 1994، 1996). كما أنها تعد فعالة في تسهيل عملية الاستدعاء المباشر للمعلومات اللفظية المألوفة وغير المألوفة (حسانين، ١٩٩٦)، وان إستراتيجيات (التسميع – التنظيم) تختلف باختلاف نمط

الأسلوب المعرفي الاعتماد / الاستقلال عن المجال الإدراكي(شلبي، ١٩٩٩)، و وجود علاقة بين استراتيجيات تجهيز المعلومات والتحصيل الأكاديمي، وأن أكثر استراتيجيات التجهيز استخداما لدى طلاب المرحلة الجامعية هي : إستراتيجيات التوضيح اللفظي، والتنظيم، والتخيل، والتسميع(سيد، والشريف، ١٩٩٩؛ الصافي،٢٠٠٠)، و عدم وجود فروق في تأثير إستراتيجيتي الكلمة المفتاحية والتخيل في الاسترجاع من الذاكرة طويلة وقصيرة المدى. ووجود تأثير للتفاعلات الثنائية بين إستراتيجية التجهيز(متآني – متتابع) وأسلوب الاعتماد /الاستقلال عن المجال الإدراكي على اختبارات الذاكرة العاملة (العدل، ٢٠٠٠)، وأن استراتيجيات تجهيز المعلومات في الذاكرة تختلف باختلاف نوع المهمة، و وجود تأثير لإستراتيجيات تجهيز المعلومات في أداء الذاكرة (رشوان، ٢٠٠٣).

كما تعتبر السرعة الإدراكية Speed Perception من أكثر قدرات الإدراك تأكيداً في البحوث العاملية نظير تواجدها في جميع القدرات العقلية بمستويات متفاوتة، وتعد كذلك من المصادر المعرفية الأساسية للوقوف على الفروق الفردية بين الأفراد، والعامل الأقرب إلى قدرات الحكم والمقارنة، كما تتميز بنضوجها المبكر فهي أولى القدرات العقلية نضوجا لدى الفرد،و من العوامل والوظائف المعرفية الهامة المكونة لنموذج تجهيز المعلومات Information Processing في المخ، و تعد مؤشراً لنمو المهارات الأكاديمية والقدرات المعرفية لدى الطلاب العاديين والذين يعانون من صعوبات التعلم، وأن الوراثة لا تلعب وحدها الدور الأساسي في تحديد مستوى السرعة الإدراكية عند المتعلمين، وإنما من الممكن تحسينها عن طريق التعلم والتدريب، فمستوى سرعتها ليس ثابتاً بل قد يقل ويزداد(معوض، ١٩٩٤ ؛ ريان،٢٠٠٦)

ويرجع اهتمام البحوث في مجالي علم النفس التربوي والمعرفي بمتغير السرعة الإدراكية باعتبارها سرعة إيجاد الأشكال، وإجراء المقارنات، والتحديد السريع للنمط البصري، أو تعيينه من بين عدة أنماط بصرية، وأداء الأعمال البسيطة التي تتضمن عملية الإدراك البصري، وكذلك لتأثيرها في الأداء على بعض العمليات المعرفية كالتفكير، والتذكر، والانتباه، والقدرات العقلية والتحصيل الدراسي (علي، والكيال،٢٠٠١).

وترجع الفروق الفردية بين الأفراد على عامل السرعة الإدراكية إلى : الطلاقة الإدراكية والاستعداد لدى الفرد، وسرعة القرار والاستعداد الذي يساعد على الاختيار عندما تكون الاستجابة غير محددة من المدخلات الحسية، والى القدرة على التجهيز الفوري للمعلومات (محمد، و الشحات، ٢٠٠٦) . كما توجد العديد من العوامل التي تؤثر على سرعة إدراك الأفراد للمثيرات ومنها : درجة وضوح الشكل وتركيبه الجرافيكي، والمسافة الفاصلة بين المثير والفرد ، وحجم المثير المعروض، وحجم طباعته، فالحروف والكلمات ذات الأحجام الصغيرة لا تدرك من مسافات بعيدة بالمقارنة بالحروف والكلمات ذات الأحجام الكبيرة، وبالمقابل تؤدي درجة ازدحام الحروف في الكلمة الواحدة ، و وجود فراغات بينها دوراً في السرعة الإدراكية، فوجود فراغات مناسبة بين الحروف والكلمات يزيد من سرعة إدراكها، وأيضاً يؤدي عامل التشابه والاختلاف بين الحروف والكلمات دوراً في السرعة الإدراكية، فالحرف أو الكلمة اللذين يقعان بين حروف، أو كلمات مشابهة لهما في الخصائص يصعب إدراكهما بشكل صحيح .كما يؤدي موقع الحرف أو الكلمة دوراً في السرعة الإدراكية، فالحروف أو الكلمات التي تأخذ حيزاً للأعلى تكون أسهل وأسرع إدراكا من الحروف غير المرتفعة، والتي تكون اقرب للسطر (Nazir et al،1998، Hughes&Wilkins، 2002، الزعبي والحمداني، ٢٠٠٧). وبالتالي يعتبر موقف التعلم موقفاً إدراكيا في حد ذاته، فقدرة المتعلم على استيعاب وفهم ما يقدم له في الفصل الدراسي ترتبط بسلامة وصحة ودقة العمليات المعرفية لديه، فالقصور في عمليات الإدراك والذاكرة يؤدي إلى عرقلة عملية التعلم .

وتشير نتائج بعض الدراسات إلى أن عامل السرعة الإدراكية يلعب دوراً هاماً في زيادة متوسطات الأداء على اختبارات الذاكرة والقدرات العقلية (علي، ١٩٩٣) وأن أصحاب السرعة الإدراكية المرتفعة من ذوي مستوى التجهيز العميق للمعلومات يكون لديهم قدرة عالية على انتقاء المثيرات في ضوء سعة الذاكرة العاملة مما يؤدي إلى التحقق من المثيرات والتنشيط الدلالي للبحث عن التفاصيل في الذاكرة (Lavie،1995)، وارتباطها بتجهيز المعلومات في الذاكرة العاملة Capeda،al. et،(2001)، وأن أصحاب السرعة الإدراكية المرتفعة أفضل من ناحية سرعة تجهيز المعلومات (الكيال ، وعلي ، ٢٠٠١)، و وجود فروق بين ذوي مستوى التجهيز المتوسط وذوي مستوى التجهيز العميق

في التعرف على النمط البصري لصالح العميق (شاهين، ٢٠٠٤)، و وجود علاقة إرتباطية بين التعرف البصري الفوري والسرعة الإدراكية (آدم، ٢٠٠٧) .

والملاحظ من خلال العرض السابق عدم وجود دراسات تناولت الفروق في مستوى تجهيز المعلومات بين مرتفعي ومنخفضي سعة الذاكرة العاملة في ضوء اختلاف استراتيجيات تجهيز المعلومات و السرعة الإدراكية ؛ لذلك يفترض الباحث على مستوى التعلم الجديد أن تؤثر استراتيجيات تجهيز المعلومات و مستوى السرعة الإدراكية على مستوى تجهيز المعلومات لدى مرتفعي ومنخفضي سعة الذاكرة العاملة، فاكتساب المعلومات الجديدة التي لا تقوم على خبرات سابقة مخزنة في الذاكرة، تعتمد بشكل كبير على جودة وكفاءة وسرعة عملية الإدراك، فالتغيرات اللاحقة التي تحدث في مكوني الحفظ والاسترجاع ترجع إلى بطء أو عدم دقة الإدراك لمثيرات التعلم ،أو إلى طبيعة النمط الإدراكي المفضل(الاعتماد / الاستقلال عن المجال) فحينما لا يتذكر المتعلم المعلومات الجديدة،قد يكون من الواضح أنه لم يدركها، أولم يعطها المعنى أو التفسير المناسب لها ، لذلك فإن عمليات الاسترجاع تكون في هذه الحالة غير دقيقة وغير كاملة (المحمدي، ٢٠١٠ ؛ الحربي، ٢٠١١) .و في هذا الصدد تشير آدم (٢٠٠٧) إلى أن طلاب المرحلة الجامعية بصورة عامة، وطلاب كليات التربية بصورة خاصة يتلقون المعلومات والمعارف والمفاهيم بالطريقة الإلقائية دون استخدام الوسائل البصرية الإيضاحية والصور والرسوم البيانية، مع أن طبيعة المواد المقررة تتطلب استخدام الوسائل البصرية الإيضاحية، مما يضعف الخبرة الإدراكية عند الطالب ويسهم في سوء تجهيز المعلومات، و يؤثر في قدرة الطلاب على التعرف البصري ؛ الأمر الذي ينعكس على استيعابهم وعلى تحصيلهم الدراسي في كل مادة دراسية .

وانطلاقًا من هذه المشكلة البحثية برزت الحاجة إلى إجراء هذا البحث بهدف التعرف على الفروق في مستوى تجهيز المعلومات لدى مرتفعي ومنخفضي سعة الذاكرة العاملة في ضوء اختلاف استراتيجيات تجهيز المعلومات و مستوى السرعة الإدراكية لدى طلاب المرحلة الجامعية.

مشكلة الدراسة :

تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في التساؤلات التالية :

س/١ هل توجد فروق في مستوى تجهيز المعلومات بين الطلاب مرتفعي ومنخفضي سعة الذاكرة العاملة في ضوء اختلاف السرعة الإدراكية لدى طلاب المرحلة الجامعية؟.

س/ ٢ هل توجد فروق في مستوى تجهيز المعلومات بين الطلاب مرتفعي ومنخفضي سعة الذاكرة العاملة في ضوء اختلاف استراتيجيات تجهيز المعلومات لدى طلاب المرحلة الجامعية ؟.

س/ ٣ هل يختلف مستوى التجهيز المعلومات باختلاف استراتيجيات التجهيز عند مستويات مختلفة من السرعة الإدراكية لدى طلاب المرحلة الجامعية ؟

س/ ٤ هل يختلف مستوى تجهيز المعلومات بتفاعل كل من سعة الذاكرة العاملة و السرعة الإدراكية واستراتيجيات تجهيز المعلومات لدى طلاب المرحلة الجامعية ؟

أهداف الدراسة :

هدفت الدراسة الحالية إلى :

١- تحديد الفروق بين مرتفعي ومنخفضي سعة الذاكرة العاملة في مستوى تجهيز المعلومات في ضوء اختلاف السرعة الإدراكية واستراتيجيات تجهيز المعلومات لدى طلاب المرحلة الجامعية

٢- تحديد اثر التفاعلات الثنائية والثلاثية لكل من سعة الذاكرة العاملة واستراتيجيات تجهيز المعلومات و السرعة الإدراكية على مستوى تجهيز المعلومات لدى طلاب المرحلة الجامعية .

أهمية الدراسة :

تبرز أهمية الدراسة الحالية من خلال :

١- تركيزها على بعض المتغيرات المعرفية الهامة (سعة الذاكرة العاملة و استراتيجيات تجهيز المعلومات و السرعة الإدراكية ومستوى تجهيز المعلومات) لدى طلاب المرحلة الجامعية كنوع من الاهتمام بتحسين جودة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية .

٢- الاستفادة من نتائج الدراسة في إعداد برامج تدريبية تتناسب و طبيعة و مستوى المتغيرات البحثية وخصائص مجتمع الدراسة، بشكل يهدف إلى تقليل من الفقد السريع في المعلومات، وانخفاض التحصيل، و التي يعاني منها الطلاب دون أسباب مرضية أو صعوبات تعلم، عبر تحسين مستوى سعة الذاكرة العاملة و السرعة الإدراكية، و استراتيجيات تجهيز المعلومات، مما يسهم في تحقيق هدف جودة التعليم الذي تدعو إليه التوجهات التربوية الحديثة

٣- توفير بيانات عن متغيرات الدراسة تفيد أعضاء هيئة التدريس بالكليات التربوية بحيث يمكنهم استخدام أساليب تعليمية وطرق عرض للمعلومات تساعد الطلاب على زيادة سرعة إدراكهم للمعلومات، وتساعد على تحديد و استخدام استراتيجيات التجهيز الفاعلة مما يؤدي بهم إلى التجهيز العميق للمعلومات وزيادة سعة الذاكرة الأمر الذي ينعكس على مستوى تحصيلهم الدراسي .

مصطلحات البحث :

١- مستوى تجهيز المعلومات : Level of Information Processing هي المساحة التي يمكن توظيفها من شبكة ترابطات المعاني داخل الذاكرة في ظل عمليات تجهيز المعلومات .

(الزيات، ٢٠٠٦)

التعريف الإجرائي: هي عدد العناصر التي يستطيع المفحوص تجهيزها مع إدراك العلاقات الناتجة بينها من خلال تفاعل شبكة ترابطات المعاني بين هذه العناصر . وبزيادة عدد المفردات التي تم تجهيزها مع تحديد العلاقات بينها يزداد مستوى تجهيز المفحوص للمعلومات.

(المحمدي، ٢٠١٠)

٢- سعة الذاكرة العاملة Working memory capacity هي القدرة على الاستدعاء الكامل لسلسلة من العناصر والوحدات المعرفية . (الحربي،٢٠١١)

التعريف الإجرائي: هي الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس سعة الذاكرة المستخدم في الدراسة الحالية والتي تمثل عدد العناصر التي يستطيع المفحوص تذكرها

٣- استراتيجيات تجهيز المعلومات Information-Processing Strategies هي تكوينات فرضية مكتسبة منظمة يتحكم فيها أنماط من الميكانزمات الوسيطة داخل الذاكرة العاملة، يتبعها الفرد لتحويل وتنظيم المثيرات إلى رموز تتقبلها الذاكرة، بما يؤثر على سعة ومستوى تجهيز المعلومات (عبد الفتاح، ٢٠٠٥).

التعريف الإجرائي: وهي الطريقة التي يحددها المفحوص لوصف الخطوات التي اتبعها في حفظ الوحدات المعرفية المعروضة عليه في اختبار سعة الذاكرة العاملة المستخدم في الدراسة الحالية.

٤- السرعة الإدراكية Speed Perception هي السرعة في تحديد العناصر الصغيرة والدقيقة في نموذج بصري معين .(الشرقاوي وآخرون، ١٩٩٣)

التعريف الإجرائي: هي الدرجة الكلية التي يحصل عليها المفحوص على أبعاد اختبار السرعة الإدراكية (شطب الكلمات ، ومقارنة الأعداد ، والصور المتماثلة) المستخدم في الدراسة الحالية.

الدراسات السابقة

أولاً : دراسات تناولت السرعة الإدراكية " أو المجال الإدراكي "

قامت شلبي (١٩٩٩) بدراسة أسلوب الاعتماد / الاستقلال عن المجال وأثره على الإستراتيجيات المعرفية المتعلقة بالاسترجاع (التسميع - التنظيم) وحل المشكلات (تحليل الوسائل - العمل بين الأمام و الخلف) لدى طلاب المرحلة الجامعية، وأشارت نتائج الدراسة إلى اختلاف الإستراتيجيات المعرفية المتعلقة بالاسترجاع (التسميع - التنظيم) باختلاف نمط الأسلوب المعرفي الاعتماد / الاستقلال عن المجال الإدراكي (التسميع لصالح المعتمدين، التنظيم لصالح المستقلين) .

قام العدل (٢٠٠٠) بدراسة أثر الأسلوب المعرفي (الاعتماد /الاستقلال عن المجال الإدراكي) وإستراتيجية تجهيز المعلومات(متآني -متتابع)، وطريقة قياس الذاكرة

(الاستدعاء و التعرف) على الذاكرة العاملة، وبلغت عينة الدراسة (٤٩٢) طالباً من طلاب الصف الأول الثانوي، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود تأثير للتفاعلات الثنائية بين إستراتيجية التجهيز (متآني – متتابع) والأسلوب المعرفي (الاعتماد / الاستقلال) على درجات الطلاب في اختبارات الذاكرة العاملة في اختباري الكلمات والأشكال، لصالح المستقلين ذوي التجهيز المتتابع في حين لا يوجد هذا التأثير في اختباري الأعداد والرموز.

قام كابيدا وآخرون Capeda et.al (2001) بدراسة هدفت إلى التعرف على أثر متغير العمر في العلاقة بين السرعة الإدراكية والذاكرة العاملة، وتراوحت أعمار أفراد العينة مابين (٧ سنوات و ٨٢ سنة)، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة بين السرعة الإدراكية وتجهيز المعلومات في الذاكرة العاملة، وأن الأطفال الصغار والمسنين يحتاجون إلى زمن أطول في السرعة الإدراكية وتجهيز المعلومات في الذاكرة العاملة.

قام الكيال وعلي (٢٠٠١) بدراسة أثر تفاعل مستويات تجهيز المعلومات والأسلوب المعرفي والسرعة الإدراكية في مدى الانتباه لدى طلاب الجامعة، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود تأثير دال للتفاعل الثلاثي بين مستوى التجهيز العميق – والأسلوب المعرفي المستقل عن المجال الإدراكي والسرعة الإدراكية المرتفعة في مدى الانتباه إلى الألفاظ والأشكال.

قامت آدم (٢٠٠٧) بدراسة التعرف البصري الفوري وعلاقته بالسرعة الإدراكية على عينة من طلبة كلية التربية ،و بلغ حجم العينة(١٢٠) طالبًا وطالبة ،و أشارت النتائج إلى وجود علاقة إرتباطية موجبة بين التعرف البصري الفوري والسرعة الإدراكية لدى أفراد عينة البحث بشكل عام، ولم توجد فروق بين الذكور والإناث وبين طلبة السنة الأولى والسنة الرابعة على مقياس التعرف البصري الفوري، و كذلك على مقياس السرعة الإدراكية.

قام المحمدي (٢٠١٠) بدراسة علاقة الأسلوب المعرفي(الاعتماد / الاستقلال) ومستوى تجهيز المعلومات والتخصص الدراسي بالقدرة على حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الجامعية، وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة احصائياً بين الطلاب المعتمدين والطلاب المستقلين عن المجال الإدراكي على اختبار مستوى تجهيز المعلومات، والى

عـدم وجـود تفاعـل دال إحـصائياً بـين الأسـلوب المعرفـي و مـستوى تجهيـز المعلومـات والتخصص الدراسي على القدرة على حل المشكلات.

ثانياً : دراسات تناولت استراتيجيات تجهيز المعلومات و سعة الذاكرة

قام ويتني و آخـرون Whitney،(1991) et.al بدراسـة الفـروق فـي سـعة الـذاكرة العاملـة في ضوء استخدام استراتيجيات تجهيز المعلومات السيمانتية لتسهيل فهم النصوص المقـروءة لـدى طـلاب المرحلـة الجامعيـة، وأشـارت نتـائج الدراسـة إلـى أن سـعة الـذاكرة العاملة من العوامل المؤثرة في استراتيجيات تجهيز المعلومات .

قام غانم (١٩٩٤) بدراسة الفروق بين اسـتراتيجيات تـشفير المعلومات فـي الـذاكرة لـدى طـلاب كليـة التربيـة، وأظهـرت نتـائج الدراسـة أن اسـتراتيجيات التـشفير(بروفـة التفـضيل، التجزيـل، بروفـة الـصم، الأحـرف الأولـى، الـسجع، الوسـيط اللغـوي) لا تختلـف باختلاف التخصص الأكاديمي، وكانت الاستراتيجيات الأكثر استخداما في مهمة الأعداد على الترتيب : التفـصيل، التجزيـل، والـصم، وكانـت الاسـتراتيجيات الأكثر اسـتخداما فـي مهمـة الحـروف علـى الترتيـب : التفـصيل، التجزيـل والـصم، أمـا بالنـسبة لمهمـة الكلمـات العيانية كانت بروفة الصم الأكثر استخداما .

قام أحمد (١٩٩٤) بدراسة تـأثير إسـتراتيجية التنظيم على أداء الـذاكرة طويلـة الأمـد فـي مـادة الفيزيـاء بالمرحلـة الابتدائيـة، وأشـارت النتـائج إلـى أن اسـتخدام إسـتراتيجية تنظيم وترتيب المعلومات كان لها تأثير ايجابي على كم التجهيز والتذكر طويل الأمد .

قـام كرينسـكي و كرينسـكي(1994)Krinsky & Krinsky، (1996 بدراسـتين الأولـى هدفت إلى التعرف على أثر التدريب على اسـتخدام إسـتراتيجية الكلمـة المفتاحيـة علـى الأداء في اختبارات الذاكرة قصيرة وطويلة المدى لدى طلاب وطالبات المرحلة الابتدائية ، وأشـارت نتائجها إلى أن معدل الاسـتدعاء من الـذاكرة قـصيرة المـدى زاد بنـسبة (٢١%)، ومـن الـذاكرة طويلـة المـدى زاد بنـسبة (٧%) بعـد التـدريب علـى اسـتخدام إسـتراتيجية الكلمة المفتاحية . بينما اهتمت الدراسة الثانية بالتعرف على فاعلية اسـتخدام الكلمة الوتدية على الاسترجاع من الـذاكرة طويلـة وقـصيرة المـدى لـدى طلاب وطالبات المرحلـة الابتدائيـة وأشـارت نتائجهـا إلـى أن اسـتخدام الكلمـة الوتديـة كإسـتراتيجية لتجهيـز

المعلومات كان لها اثر على الاسترجاع من الذاكرة قصيرة المدى بينما لم يوجد لها اثر على الاسترجاع من الذاكرة طويلة المدى .

قامت امبيرتسون (1995) Embretson بدراسة طبيعة العلاقة بين سعة الذاكرة العاملة واستراتيجيات تجهيز المعلومات أثناء حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الجامعية، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن سعة الذاكرة العاملة ترتبط بالاستراتيجيات الفعالة في تجهيز المعلومات الواردة في نص المشكلات التي عرضت على المفحوصين .

قام اورلي و روث (1995) O'Reilly & Ruth بدراسة أثر اختلاف مستويات سعة الذاكرة العاملة في استراتيجيات تجهيز المعلومات أثناء القراءة لدى طلاب المرحلة الثانوية، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن سعة الذاكرة العاملة تؤثر في استراتيجيات تجهيز المعلومات أثناء القراءة والفهم اللغوي.

قامت حسانين (١٩٩٦) بدراسة اثر استخدام إستراتيجية الصورة المقرونة باللفظ على الاستدعاء المباشر للمعلومات اللفظية المألوفة وغير المألوفة لدى طلاب الصف الرابع بالمرحلة الابتدائية، وأشارت النتائج إلى فاعلية استخدام الصورة المقرونة باللفظ في تسهيل عملية الاستدعاء المباشر للمعلومات اللفظية المألوفة وغير المألوفة.

قامت دي بيني و آخرون،(1997)De Beni et.al بدراسة مقارنة لأثر استخدام إستراتيجيتي إحلال الأماكن والتسميع في حالتي العرض الشفهي والمكتوب للمعلومات على نوع الاستدعاء الحر(شفهي / مكتوب) لدى طلاب المرحلة المتوسطة، وأشارت النتائج إلى وجود اثر دال للتفاعل بين نوع الإستراتيجية (إحلال الأماكن والتسميع)، ونوع عرض المعلومات (شفهي / مكتوب) على نوع الاستدعاء الحر، حيث كان الاستدعاء الحر أفضل في حالة استخدام إستراتيجية إحلال الأماكن في حالتي العرض الشفهي والمكتوب للمعلومات.

قام عبد السلام (١٩٩٨) بدراسة اثر عرض المعلومات بأساليب حسية مختلفة (سمعية –بصرية) في مستويات مختلفة (وحدات– فئات–علاقات) على سعة تجهيز المعلومات السمعي / البصري قصير الأمد لدى طلاب وطالبات المرحلتين الابتدائية والإعدادية، وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا في سعة تجهيز المعلومات

السمعي / البصري قصير الأمد تبعا لمتغيرات الجنس، والمرحلة الدراسية، ومستوى المعلومات، ونوعها (سمعية –بصرية) .

قام سيد و الشريف (١٩٩٩) بدراسة ما وراء الذاكرة، و استراتيجيات تجهيز المعلومات ، و أساليب الاستذكار والحمل العقلي وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية،وأشارت النتائج إلى وجود علاقات موجبة ودالة بين استراتيجيات تجهيز المعلومات (التشفير، الاسترجاع) والتحصيل الأكاديمي، وكانت أكثر استراتيجيات التشفير استخداما لدى الطلاب: إستراتيجية التوضيح اللفظي، إستراتيجية التنظيم، إستراتيجية التخيل العقلي وإستراتيجية التسميع على الترتيب .

قام الصافي (٢٠٠٠) بدراسة الفروق في استراتيجيات تجهيز المعلومات ومستوى وسرعة معالجتها في ضوء متغيري التخصص والتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة، و أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا لصالح طلاب القسم العلمي في التجهيز المتتابعة والمتأنية، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين طلاب القسم العلمي والأدبي في مستوى وسرعة التجهيز .

قام كارني وليفين Carney & Levin (2000)بدراسة مقارنة لأثر استخدام كل من إستراتيجيتي الكلمة المفتاحية والتخيل في الاسترجاع من الذاكرة طويلة وقصيرة المدى لدى طلاب المرحلة الابتدائية، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق في تأثير إستراتيجيتي الكلمة المفتاحية والتخيل في الاسترجاع من الذاكرة طويلة وقصيرة المدى.

قامت دنيلي وسكوت Danielle& Scott(2001) بدراسة أثر التدريب على استخدام بعض استراتيجيات تجهيز المعلومات في سعة الذاكرة العاملة، وقام الباحثان بإجراء تجربتين، ففي التجربة الأولى والتي شارك فيها (٢١) طالبا جامعياً ممن يدرسون بقسم علم النفس، تلقى أفراد العينة أربع دورات تدريبية لاستخدام إستراتيجية تشكيل قصة، وأشارت نتائج هذه التجربة إلى وجود تحسن ملحوظ في سعة الذاكرة العاملة، أما في التجربة الثانية والتي شارك فيها (٦٠) طالباً جامعياً ممن يدرسون بقسم علم النفس، فان الطلاب الذين لم يتلقوا دورات تدريبية في استراتيجيات تجهيز المعلومات لم تتحسن سعة تجهيز المعلومات لديهم .

قامت بدوي (٢٠٠٢) بدراسة أثر سعة الذاكرة العاملة، ونوع المعلومات في استراتيجيات تجهيز المعلومات(التنظيم، التخيل، التنظيم)، وكفاءة تجهيز المعلومات طويل الأمد لدى طالبات كلية التربية، وأشارت النتائج إلى وجود فروق بين الطالبات ذوات السعة العالية للذاكرة العاملة وذوات السعة المنخفضة في استخدام استراتيجيات تشفير المعلومات لصالح ذوات السعة العالية، وجود فروق بين الطالبات ذوات السعة العالية للذاكرة وذوات السعة المنخفضة في كفاءة تجهيز المعلومات طويل الأمد لصالح ذوات السعة العالية.

قام رشوان (٢٠٠٣) بدراسة استراتيجيات تجهيز المعلومات في الذاكرة، وتأثيرها على مستوى الأداء في بعض المهام اللفظية والشكلية لدى طلاب وطالبات المرحلتين الإعدادية والثانوية، وأشارت نتائج الدراسة إلى اختلاف استراتيجيات تشفير المعلومات في الذاكرة لدى تلاميذ عينة البحث باختلاف نوع المهمة، والى وجود تأثير لإستراتيجيات تشفير المعلومات في الذاكرة (التسميع الصم، التفصيل، التجزيل، التعنقد، التخيل، السجع، التوسيط) على تعلم المهام اللفظية والشكلية .

قامت عبد الفتاح (٢٠٠٤) بدراسة سعة الذاكرة العاملة واستراتيجيات ومستويات تجهيز المعلومات لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات تعلم القراءة والعاديين على عينة عددها (١٠٠) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع بواقع (٥٠) تلميذ في كل فئة، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة بين التلاميذ من ذوي صعوبات تعلم القراءة والعاديين في سعة الذاكرة وإستراتيجيتي التشفير(التسميع، التنظيم) لصالح التلاميذ العاديين .

قام حبشي (٢٠٠٥) بدراسة الاختلافات الناتجة في توجهات الهدف ونماذج التعلم العقلية واستراتيجيات تجهيز المعلومات في ضوء التفاعل الناتج من التخصص، والفرقة الدراسية والجنس، وتكونت عينة الدراسة من (٣٥٢) من طلاب وطالبات كلية التربية، و أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب التخصص العلمي و طلاب التخصص الأدبي في استراتيجيات تجهيز المعلومات .

قام علي (٢٠٠٦) بدراسة أثر تقديم المعلومات بمستويات مختلفة (وحدات – فئات – علاقات) على سعة الذاكرة العاملة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوى صعوبات

تعلم الحساب وأقرانهم من العاديين. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في سعة الذاكرة العاملة بين ذوى صعوبات تعلم الحساب من تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي وأقرانهم من العاديين لصالح العاديين في مستوى وحدات المعلومات وفئات المعلومات ، والى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في سعة الذاكرة العاملة لدى التلاميذ العاديين في مرحلة التعليم الابتدائي تعزى إلى اختلاف مستوى المعلومات (وحدات – فئات – علاقات) لصالح مستوى العلاقات .

ثالثاً : دراسات تناولت مستوى تجهيز المعلومات و سعة الذاكرة

قام راندال وآخرون Randall،(1992) et.al بدراسة اثر سعة الذاكرة العاملة على مستوى تجهيز المعلومات (سطحي – متوسط – عميق)، وأشارت النتائج وجود معامل ارتباط ايجابي بين سعة الذاكرة العاملة ومستوى تجهيز المعلومات، والى وجود دور فعال لإستراتيجيات تجهيز المعلومات في مستوى وسعة الذاكرة .

قام بيدرمان و جرهاردستين (1993) Biederman & Gerhardstein بدراسة أثر تغير مستوى تجهيز المعلومات في التعرف على النمط البصري لدى طلاب المرحلة الجامعية، واشتملت الدراسة على خمس تجارب، وأشارت النتائج إلى أن التعرف على النمط البصري للأشكال لا يتأثر بالتغيرات الكبيرة في عمق تجهيز المعلومات

قام أيزنك و أيزنك (1997)Eysenck & Eysenck بدراسة اثر عمق مستوى تجهيز المعلومات وسعة التجهيز في الاسترجاع من الذاكرة الأولية والثانوية لدى طلاب المرحلة الجامعية، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن استرجاع المعلومات من الذاكرة الثانوية في مهام التجهيز العميقة تتطلب سعة مرتفعة للذاكرة أكبر من استرجاع المعلومات من الذاكرة الأولية للمهام ذات مستوى التجهيز السطحي .

قام شاهين (٢٠٠٤) بدراسة أثر مستوى تجهيز المعلومات في التعرف على النمط البصري لدى طلاب المرحلة الجامعية، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فرق دال احصائياً بين الطلاب ذوي مستوى التجهيز المتوسط وذوي مستوى التجهيز العميق في التعرف على النمط البصري لصالح الطلاب ذوي مستوى التجهيز العميق .

منهج الدراسة وإجراءاتها :

أولاً : منهج الدراسة :

قام الباحث باستخدام المنهج الوصفي لمناسبته لأهداف الدراسة، ولاعتماده على وصف الواقع والتعبير عنه تعبيراً كمياً بشكل يمد الباحث بدلائل قيمة.

ثانياً: عينة الدراسة :

يلاحظ من الجدول (١) أن مجموع أفراد العينة الذين طُبق عليهم أدوات البحث بلغ (٣٠٦) طلاب ممن يدرسون في كلية التربية بجامعة الملك عبد العزيز، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وقام الباحث بتقسيم أفراد العينة إلى مجموعتين (مرتفعين / منخفضين) في ضوء درجاتهم على مقياس سعة الذاكرة العاملة ، ثم تم تقسيم هاتين المجموعتين إلى: .

١- ثلاثة مستويات في ضوء المعايير العربية لاختبار السرعة الإدراكية (الشرقاوي، وآخرون، ١٩٩٣) طبقا لمقارنة الدرجة الخام بمتوسط كل مجموعة من المستويات الثلاثة كما تتمثل في الدرجات التائية ، فالطلاب ذوو السرعة الإدراكية البطيئة قابلت متوسطات درجاتهم درجات تائية تقع في المدى (١٥-٤٠)، بينما قابلت متوسطات درجات ذوي السرعة الإدراكية المتوسطة درجات تائية تقع في المدى (٤١-٦٥)، أما متوسطات درجات الطلاب ذوو السرعة الإدراكية العالية قابلت درجات تائية تقع في المدى (٦٦-٩٠) .

٢- ثلاثة مجموعات في ضوء متغير استراتيجيات تجهيز المعلومات (التنظيم - التخيل - التسميع) باستخدام محك نسبة الـ٣٣% .

جدول (١) يوضح توزيع مجموعتي (مرتفعي / منخفضي) سعة الذاكرة حسب متغير السرعة الإدراكية

سعة الذاكرة العاملة	السرعة الإدراكية	عدد الطلاب	النسبة المئوية
مرتفعي سعة الذاكرة العاملة	منخفضو السرعة الإدراكية	٤٤	٤.١٤
	متوسطو السرعة الإدراكية	٧٥	٥.٢٤
	مرتفعو السرعة الإدراكية	٤٢	٧.١٣
منخفضي سعة الذاكرة العاملة	منخفضو السرعة الإدراكية	٣٨	٤.١٢
	متوسطو السرعة الإدراكية	٦٨	٢.٢٢
	مرتفعو السرعة الإدراكية	٣٩	٧.١٢
المجموع		٣٠٦	%١٠٠

جدول (٢) يوضح توزيع مجموعتي (مرتفعي / منخفضي) سعة الذاكرة حسب متغير استراتيجيات تجهيز المعلومات

سعة الذاكرة العاملة	استراتيجيات تجهيز المعلومات	عدد الطلاب	النسبة المئوية
مرتفعي سعة الذاكرة العاملة	يستخدمون إستراتيجية التنظيم	٣٢	٤.١٠
	يستخدمون إستراتيجية التخيل	٨٠	١.٢٦
	يستخدمون إستراتيجية التسميع	٥٦	٣.١٨
منخفضي سعة الذاكرة العاملة	يستخدمون إستراتيجية التنظيم	٥١	٦.١٦
	يستخدمون إستراتيجية التخيل	٥٠	٣.١٦
	يستخدمون إستراتيجية التسميع	٣٧	٠.١٢
المجموع		٣٠٦	%١٠٠

ثالثاً : أدوات الدراسة

استخدم الباحث في الدراسة الحالية أربعة أدوات هي :اختبارات السرعة الإدراكية، و سعة الذاكرة العاملة، و مستوى تجهيز المعلومات، و قائمة استراتيجيات تجهيز المعلومات .

أولاً : اختبار السرعة الإدراكية (إعداد الشرقاوي ، وآخرين ، ١٩٩٣)

يهدف هذا الاختبار إلى قياس السرعة في إدراك التفاصيل الدقيقة من خلال سرعة فهم النموذج أو الشكل المقدم ، وتحديد حدوده وخواصه من بين نماذج أو أشكال مشابهة له تتميز بالخداع البصري ، وإدراك أوجه الشبه والاختلاف بينها.

(أ) وصف الاختبار : يتكون هذا الاختبار من ثلاثة أبعاد فرعية هي :

١- شطب الكلمات (Finding A's A) ويهدف إلى قياس القدرة على سرعة شطب (اكتشاف الحرف) باللغة الإنجليزية في فترة زمنية محددة ، وهو عبارة عن خمسة أعمدة من الكلمات كل عمود يحتوي على خمس كلمات تتضمن الحرف ويطلب فيه من الفرد شطب الكلمة التي تحتوي على الحرف (A) وهو يحتوي على قسمين وزمن تطبيق كل قسم دقيقتين، وتكون درجة المفحوص في الاختبار هي مجموع الكلمات الصحيحة التي يقوم المفحوص بشطبها بأسرع ما يمكن.

٢- مقارنة الأعداد: Number Comparison ويهدف إلى قياس القدرة على سرعة مقارنة عددين وتحديد ما إذا كانا متشابهين أم لا في فترة زمنية محددة بحيث تكون درجة المفحوص في الاختبار هي عدد الإجابات الصحيحة مخصوماً منها عدد الإجابات الخاطئة، ويرمز لهذا الاختبار ب (رد - ٢) ، ويطلب فيه من الفرد أن يبين أزواج الأعداد المختلفة أو المتشابهة ، وهو عبارة عن قسمين وزمن تطبيق كل قسم دقيقة ونصف .

٣- الصور المتماثلة: Identical Pictures ويهدف إلى قياس القدرة على سرعة مطابقة الشكل الأصلي وتحديده من بين عدة مجموعات من الأشكال ، كل منها يتكون من خمسة أشكال بحيث تكون درجة المفحوص في الاختبار هي عدد الإجابات الصحيحة مخصوماً منها جزء من الإجابات الخاطئة، ويرمز لهذا الاختبار ب (رد - ٣) ، وفيه يطلب من الفرد أن يحدد الشكل المشابه للشكل الأصلي من بين عدة مجموعات من

الأشكال، كل منها يتكون من خمسة أشكال، وهو عبارة عن قسمين وزمن تطبيق كل قسم دقيقة ونصف.

(ب) الخصائص السيكومترية للاختبار:

قام الباحث بتطبيق الاختبار على عينة مكونة من (٩٦) طالباً بجامعة الملك عبد العزيز بمحافظة جدة، ثم قام بحساب مصفوفة الارتباطات بين الأبعاد الفرعية الأربعة المكونة لاختبار السرعة الإدراكية. و تشير النتائج الموضحة في الجدول (٣) إلى تماسك الاختبار وصدقه في قياس السرعة الإدراكية.

جدول (٣) يوضح مصفوفة الارتباطات بين الأبعاد الفرعية الأربعة المكونة لاختبار السرعة الإدراكية.

البُعد	شطب الكلمات	مقارنة الأعداد	الصور المتماثلة	الأبعاد الكلية للاختبار
شطب الكلمات	–	٠,٤٦ (**)	٠,٥٣ (**)	٠,٥٣ (**)
مقارنة الأعداد	–	–	٧١,٠ (**)	٠,٨١ (**)
الصور المتماثلة	–	–		٠,٧٥ (**)

** دالة عند مستوى (٠,٠٥) لطرف واحد

قام الباحث بإيجاد معامل ثبات اختبار السرعة الإدراكية على عينة مكونة من (٩٦) طالباً جامعياً وقد تم حساب معامل ثبات الاختبار باستخدام طريقة ألفا كرونباخ فوجد أنه يساوي (٠,٨٤) مما يطمئن الباحث لهذا الاختبار من حيث استخدامه في البحث الحالي في قياس ما وضع لقياسه.

ثانياً: مقياس سعة الذاكرة العاملة إعداد (الحربي،٢٠١١)

تهدف هذه الأداة إلى تحديد عدد الوحدات المعرفية التي يستطيع الطالب تشفيرها، واستدعائها. لذلك تم تصميم المهام في شكل وحدات من المفردات التي لا تقدم بصورة مترابطة، لتحديد عدد الوحدات (الكلمات و الأرقام) التي تستطيع الذاكرة العاملة تشفيرها.

(أ) وصف المقياس : يتكون المقياس من (١٤) مهمة اختباريه موزعة بالتساوي على اختباري تجهيز الكلمات و الأرقام . فالمهمة الأولى من اختبار تجهيز الكلمات تتكون من أربع مفردات (كلمات) لا يوجد بينها ارتباط،والمهمة الثانية تتكون من خمسة مفردات لا يوجد بينها أيضا ارتباط، وتزداد مفردات الوحدات تدريجياً حتى تصل إلى المهمة السابعة التي تتكون من(١٠) مفردات واختبار تجهيز الأعداد بنفس الطريقة .

(ب) طريقة إجراء الاختبار : تعرض مفردات كل مهمة من مهام تجهيز الكلمات و الأعداد الـ (١٤) بواسطة جهاز العرض فوق الرأس Projector كل على حدة وفق المدة الزمنية التالية : (٧مهام × ٧ ثوان للعرض) + (٧مهام ×٨ثوان للاستدعاء) لاختبار تجهيز الكلمات، (٧مهام × ٨ ثوان للعرض) + (٧مهام × ١٠ثوان للاستدعاء) لاختبار تجهيز حيث يطلب من المفحوصين الانتباه جيداً إلى الكلمات أو الأعداد وحفظها في ثم يطلب منهم بعد انتهاء الزمن المحدد للعرض باسترجاع أكبر قدر ممكن من الكلمات أو الأعداد . وفيما يختص بتصحيح الاختبار يتم احتساب درجة كل مفحوص على كل اختبار فرعي من خلال عدد مفردات آخر سلسلة كاملة يستطيع استدعائها استدعاءً كاملاً .وتعد (١٠) الدرجة الكلية لكل اختبار فرعي (الحربي، ٢٠١١)

(ج) الخصائص السيكومترية للمقياس :

قام الباحث في دراسة سابقة (الحربي،٢٠١١) بحساب صدق الاختبار عن طريق الاتساق الداخلي على عينة مكونة من (٩٢) طالباً جامعياً، وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجة كل مهمة تجهيز للمعلومات في الاختبارين الفرعيين مع الدرجة الكلية للاختبار. وبلغ معامل الارتباط بين الدرجة على مهام تجهيز الكلمات وبين الدرجة الكلية (٠,٨٦)، في حين بلغ معامل الارتباط بين الدرجة على مهام تجهيز الأعداد وبين الدرجة الكلية (٠,٧٣) وهي دالة عند مستوى (٠١,٠). وبلغ معامل ثبات الاختبار باستخدام طريقة ألفا كرونباخ (٠,٨٦).وقام الباحث في الدراسة الحالية بإعادة حساب معامل الاتساق الداخلي بين درجة كل مهمة تجهيز للمعلومات في الاختبارين الفرعيين مع الدرجة الكلية للاختبار على عينة مكونة من (٨٠) طالباً جامعي، وبلغ معامل الارتباط بين الدرجة على مهام تجهيز الكلمات وبين الدرجة الكلية (٠,٧٩)، في حين بلغ معامل الارتباط بين الدرجة على مهام تجهيز الأعداد وبين الدرجة الكلية (٠,٨٣)، في حين بلغ

معامل ثبات الاختبار باستخدام طريقة ألفا كرونباخ (٠,٧٨) مما يطمئن الباحث لهذا الاختبار من حيث استخدامه في الدراسة الحالية في قياس ما وضع لقياسه.

ثالثاً: اختبار مستوى تجهيز المعلومات إعداد (المحمدي، ٢٠١٠).

يهدف هذا الاختبار إلى تحديد عدد المفردات المعرفية التي يستطيع المفحوص تشفيرها، واستدعائها، وإدراك العلاقات المتبادلة بينها، وبزيادة عدد المفردات التي تم تجهيز المعلومات ها مع تحديد العلاقات بين هذه العناصر المكونة لكل مهمة يزداد مستوى تجهيز المفحوص للمعلومات ؛ لذلك تم تصميم المهام في شكل وحدات من المفردات التي تقدم بصورة مترابطة، لتحديد عدد الوحدات التي تستطيع الذاكرة العاملة تشفيرها واستدعائها.

(أ) وصف الاختبار: يتكون الاختبار بشكل عام من أربعة اختبارات فرعية تقيس تجهيز (الكلمات و الأرقام، والصور، والأشكال الهندسية) ويحتوى كل اختبار فرعي على ثمان مهام وكل مهمة تتكون من (٤٨) وحدة (كلمة، رقم، صورة، شكل) تعرض كل مهمة تجهيز على المفحوص لفترة زمنية محددة ثم يُطلب من المفحوص كتابة أكبر عدد ممكن منها بأي ترتيب مع تحديد العلاقات بين هذه الوحدات.

(ب) طريقة إجراء الاختبار: تعرض مفردات كل مهمة من مهام تجهيز الكلمات الثمانية بواسطة جهاز العرض فوق الرأس Projector كل على حدة وفق المدة الزمنية المحددة في الجدول رقم (١٠)، (٨ مهام × ٧ ثوان للعرض) + (٨ مهام × ٨ ثوان للاستدعاء)، حيث يطلب من المفحوصين الانتباه جيداً إلى الكلمات وحفظها في ذهنهم، ثم يطلب منهم بعد انتهاء الزمن المحدد للعرض باسترجاع أكبر قدر ممكن من الكلمات بأي ترتيب يراه المفحوصين وكذلك يطلب منهم تحديد وتوضيح العلاقة بين الكلمات المستدعاة، ثم بعد ذلك يتم عرض مفردات مهام تجهيز الأعداد بواسطة جهاز العرض فوق الرأس كل على حدة وفق المدة الزمنية المحددة في الجدول رقم (٤)، ثم بعد ذلك يتم عرض مفردات مهام تجهيز الصور بواسطة جهاز العرض فوق الرأس بإتباع نفس الإجراءات السابقة، ثم بعد ذلك يتم عرض مفردات مهام تجهيز الأشكال الهندسية بواسطة جهاز العرض فوق الرأس بإتباع نفس الإجراءات السابقة ويصحح الاختبار من خلال إعطاء درجة واحدة لكل عنصر تم استدعاؤه بشكل.

صحيح في كل مهمة من المهام المكونة لاختبار تجهيز المعلومات، وأقصى درجة يحصل عليها المفحوص (٦) درجات على كل مهمة، و تعطى (٤) درجات لكل علاقة صحيحة يستطيع المفحوص تحديدها من خلال إدراكه لتفاعل شبكة ترابطات المعاني بين هذه العناصر الستة المكونة لكل مهمة تجهيز، و أعلى درجة يستطيع المفحوص الحصول عليها في هذا الاختبار ككل هي : (٣٢٠) وأدنى درجة على هذا الاختبار هي (صفر).

(ج) الخصائص السيكومترية للاختبار : قام الباحث في دراسة سابقة (المحمدي،٢٠١٠) بحساب صدق اختبار مستوى تجهيز المعلومات عن طريق حساب معامل الاتساق الداخلي، وذلك بتطبيق الاختبار على عينة مكونة من (١٠٠) طالب بجامعة الملك عبد العزيز، وتراوحت معاملات الارتباط بين (٠,٤٤–٠,٨٥)، والجدول التالي يوضح قيم معاملات الارتباط التي أمكن التوصل إليها.

جدول (٤) يوضح توزيع الزمن المخصص للتطبيق الفعلي للأبعاد الفرعية لاختبار مستوى تجهيز المعلومات

اسم البعد الفرعي	زمن العرض بالثانية لكل مهمة	زمن الاستدعاء بالثانية لكل مهمة	الزمن الكلي لتطبيق الاختبار الفرعي بالدقيقة زمن العرض ×٨ + زمن الاستدعاء × ٨
اختبار تجهيز الكلمات	٧	٨	(١٢٠ ثانية) دقيقتين
اختبار تجهيز الأعداد	٨	١٠	(١٤٤ثانية) دقيقتين وأربع وعشرون ثانية
اختبار تجهيز الصور	٨	٨	(١٢٨ثانية) دقيقتين وثمان ثواني
اختبار تجهيز الأشكال الهندسية	١٠	١١	(١٦٨ثانية) دقيقتين وثمان وأربعون ثانية

جدول (٥) يوضح مصفوفة الارتباطات بين الأبعاد الفرعية الأربعة المكونة لاختبار مستوى تجهيز المعلومات .

البُعد	الكلمات	الأعداد	الصور	الأشكال الهندسية	الأبعاد الكلية للاختبار
الكلمات	–	٠,٤٤ (**)	٠,٧٣ (**)	٠,٦٢ (**)	٠,٨٥ (**)
الأعداد	–	–	٠,٤٨ (**)	٠,٥٤ (**)	٠,٧٣ (**)
الصور	–	–	–	٠,٦٦ (**)	٠,٨٤ (**)
الأشكال الهندسية	–	–	–	–	٠,٨٥ (**)

** دالة عند مستوى (٠,٠٥) لطرف واحد

تشير النتائج الموضحة في الجدول (٥) إلى تماسك الاختبار وصدقه في قياس مستوى تجهيز المعلومات .

(ج) ثبات الاختبار : قام الباحث في البحث الحالي بإيجاد معامل ثبات اختبار مستوى تجهيز المعلومات على عينة مكونة من (١٠٠) طالب جامعي وقد تم حساب معامل ثبات لاختبار باستخدام طريقة ألفا كرونباخ فوجد أنه يساوي (٠,٨٦) مما يطمئن الباحث لهذا الاختبار من حيث استخدامه في البحث الحالي في قياس ما وضع لقياسه .

رابعاً : قائمة استراتيجيات تجهيز المعلومات إعداد الباحث

تهدف هذه القائمة إلى تحديد استراتيجيات تجهيز المعلومات المفضلة التي يتبعها الفرد في حفظ وتجهيز الوحدات المعرفية المعروضة عليه .

(أ) وصف القائمة : تكونت القائمة في صورتها الأولية من (٣٥) عبارة عرضت على مجموعة من أساتذة في علم النفس التربوي وعلم النفس المعرفي في كلية التربية بجامعة الملك عبد العزيز، للتعرف على مدى قياس عبارات القائمة لاستراتيجيات تجهيز المعلومات الرئيسة، وتم الاحتفاظ بالعبارات التي تم الاتفاق عليها من قبل المحكمين بنسبة ٨٠% حيث بلغ عدد العبارات المتفق عليها (٢٣) عبارة استخدمت لتقييم ثلاثة استراتيجيات وهي:

١) إستراتيجية التسميع Rehearsal Strategy وتتمثل هذه الإستراتيجية في محاولة الفرد التكرار الشفوي أو الكتابي للمعلومات والذي لا يخضع إلى أية ترجمة معرفية لهذه المعلومات . وتقاس بـ (٨) مفردات هي : (١، ٤، ٨، ١٢، ١٦، ١٩، ٢٢)

(٢) إستراتيجية التنظيم Organizing Strategy وتتمثل هذه الإستراتيجية في تنظيم المعلومات أو فقرات المادة المتعلمة الأقل ارتباطا في وحدات مرتبطة ذات معنى، وتعتبر إستراتيجية التنظيم ذات كفاءة عالية في عملية تجهيز المعلومات. وتقاس بـ (٨) عبارات هي : (٢، ٥، ١٣، ١٧، ١٨، ٢٣) .

(٣) إستراتيجية التخيل Strategy Imagination وتتمثل هذه الإستراتيجية في تكوين صور تجهيز عقلية للمعلومات ، يتم من خلالها ربط المفردات المراد تخزينها . وتقاس بـ (٧) عبارات هي : (٣، ٦، ٩، ١٥، ١٨، ٢١)

(ب) طريقة تقدير درجات القائمة : تعطى الدرجات ٥،٤،٣،٢،١ للاستجابات أبداً، أحيانا، بصورة منتظمة، غالباً، دائماً .

(ج) الخصائص السيكومترية للمقياس : قام الباحث بحساب صدق قائمة استراتيجيات تجهيز المعلومات عن طريق حساب معامل الاتساق الداخلي، وذلك بتطبيق القائمة على عينة مكونة من (٨٩) طالب جامعي.

جدول (٦) يوضح مصفوفة الارتباطات بين الأبعاد الفرعية الثلاثة المكونة لقائمة استراتيجيات تجهيز المعلومات .

البُعد	إستراتيجية التسميع	إستراتيجية التنظيم	إستراتيجية التخيل	الدرجة الكلية للقائمة
إستراتيجية التسميع	–	٧٣،٠(*)	٧٦،٠(*)	٠،٨٢(*)
إستراتيجية التنظيم	–	–	٦٩،٠(**)	٧٧،٠(*)
إستراتيجية التخيل	–	–	–	٨١،٠(*)

** دالة عند مستوى (٠،٠٥) لطرف واحد

* دالة عند مستوى (٠،٠١) لطرفين

و قام الباحث بإيجاد معامل ثبات القائمة على عينة مكونة من (٨٥) طالب جامعي باستخدام طريقة ألفا كرونباخ فوجد أنه يساوي (٠,٨٣) مما يطمئن الباحث لهذه القائمة من حيث استخدامها في البحث الحالي في قياس ما وضعت لقياسه .

رابعا: إجراءات البحث

قام الباحث بتطبيق أدوات الدراسة على أفراد العينة على النحو التالي :

تطبيق مقياس سعة الذاكرة العاملة على أفراد العينة لتصنيفهم إلى مجموعتين من مرتفعي ومنخفضي سعة الذاكرة. ثم قام الباحث بتطبيق قائمة استراتيجيات تجهيز المعلومات وباستخدام الارباعيات تم تصنيف كل من مجموعتي الطلاب مرتفعي ومنخفضي سعة الذاكرة إلى ثلاثة أنماط من استراتيجيات تجهيز المعلومات (التنظيم، التخيل، التسميع) بحيث يتحدد نمط إستراتيجية التسميع بما يقل عن درجة الارباعى الأول ، ويتحدد نمط إستراتيجية التنظيم بما يزيد عن درجة الارباعى الثالث . ويقع الطلاب ذوي نمط إستراتيجية التخيل بين الربعين الأول والثالث .ثم تم تطبيق اختبار السرعة الإدراكية، وبعدها تم تصنيف كل من مجموعتي الطلاب مرتفعي ومنخفضي سعة الذاكرة إلى ثلاثة مستويات وفقاً للمعايير العربية لاختبار السرعة الإدراكية، ثم تم تطبيق اختبار مستوى تجهيز المعلومات . ثم تم استخراج الدرجات الخام لكل أداة ، و إدخال البيانات في برنامج SPSS وتحليلها وتفسيرها واستخراج النتائج وكتابة التوصيات .

خامسا : الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات

استخدم الباحث مجموعة من الأساليب الإحصائية الوصفية في تجهيز بيانات الدراسة مثل : المتوسطات والانحرافات المعيارية، والخطأ المعياري، واستخدم اختبارات تحليل التباين العاملي (٢× ٣) و (٣× ٣) و (٢× ٣×٣) .

نتائج البحث ومناقشتها :

التساؤل الأول : هل توجد فروق في مستوى تجهيز المعلومات بين الطلاب مرتفعي ومنخفضي سعة الذاكرة العاملة في ضوء اختلاف السرعة الإدراكية لدى طلاب المرحلة الجامعية ؟ وللإجابة عن هذا التساؤل تم استخدم اختبار تحليل التباين العاملي (٢× ٣).

جدول (٧) يوضح نتائج تحليل التباين لكل من متغيري مستوى سعة الذاكرة العاملة (مرتفعة /منخفضة) و السرعات الإدراكية المختلفة والتفاعل بينهما على متغير مستوى التجهيز

مصدر التباين	مجموع المربعات	د٠ح	متوسطات المربعات	ف	الدلالة
مستوى سعة الذاكرة العاملة	١٠٤١٠ر٥٦	١	١٠٤١٠ر٥٦	٢٣ر١٧	***
السرعات الإدراكية	١٤٢٠٧ر٨٤	٢	٧١٠٣ر٩٢	١٥ر٨١	***
مستوى سعة الذاكرة العاملة × مستويات السرعة الإدراكية	٤٠٦١ر٨٦	٢	٢٠٣٠ر٩٣	٤ر٥٢	**
الخطأ	٩١١ر ١٣٤٧٨٢	٣٠٠	٤٤٩ر٢٧٦		
المجموع	٨ر ١٤٨٤٩٨٠٢	٣٠٦			

بالنظر إلى الجدولين (٧) و (٨) يلاحظ وجود فروق في مستوى تجهيز المعلومات بين الطلاب مرتفعي ومنخفضي سعة الذاكرة العاملة في ضوء اختلاف السرعة الإدراكية لصالح مجموعة الطلاب مرتفعي سعة الذاكرة مرتفعي السرعة الإدراكية عند مستوى (٠١٠٠).

جدول (٨) يوضح المقارنات البعدية بطريقة شيفيه على اختبار مستوى تجهيز المعلومات

المجموعات	ن	م	١	٢	٣	٤	٥	٦
منخفض سعة الذاكرة منخفض السرعة الإدراكية	٥١	١٩٩,٦٧	–	–	–	–	–	–
منخفض سعة الذاكرة متوسط السرعة الإدراكية	٧٥	٢١٦,٨٩	–	–	–	–	–	–
منخفض سعة الذاكرة مرتفع السرعة الإدراكية	٤٢	٣٦ر٢٢٥	–	–	–	–	–	–
مرتفع سعة الذاكرة منخفض السرعة الإدراكية	١٣٨	٤٩ر٢٢٥	–	–	–	–	–	–
مرتفع سعة الذاكرة متوسط السرعة الإدراكية	٦٨	٧٤ر٢٢١	*	–	*	–	–	–
مرتفع سعة الذاكرة مرتفع السرعة الإدراكية	٣٩	٤٦ر٢٣٤	*	*	*	*	*	–

كما يتضح من الجدول (٧) وجود أثر دال إحصائيا للتفاعل بين سعة الذاكرة العاملة و مستويات السرعة الإدراكية على مستوى تجهيز المعلومات حيث بلغت قيمة ف (٥٢ر٤) وهى قيمة دالة عند مستوى(٠١,٠) .بالرجوع أيضا للجدولين (٧) و (٨) يلحظ أن مجموعة الطلاب مرتفعي سعة الذاكرة العاملة كانوا أفضل المجموعات من حيث نتائج مستوى تجهيز المعلومات، فكان الطلاب مرتفعي سعة الذاكرة من ذوي السرعة الإدراكية الأعلى أفضل من الطلاب مرتفعي سعة الذاكرة من متوسطي ومنخفضي السرعة الإدراكية ، أما بالنسبة لمجموعة الطلاب منخفضي سعة الذاكرة فقد كانت أفضل المجموعات هي مجموعة الطلاب منخفضي سعة الذاكرة من مرتفعي السرعة الإدراكية ثم تأتى مجموعة الطلاب منخفضي سعة الذاكرة من متوسطي السرعة

الإدراكية ، وفى النهاية تأتى مجموعة الطلاب منخفضي سعة الذاكرة ذوي السرعة الإدراكية الأقل .

و تتفق النتيجة السابقة بشكل عام مع ما أشارت إليه نتائج دراسة كل من (علي ؛ ١٩٩٣، علي ، والكيال ، ٢٠٠١؛ Capeda ،al ،et .2001، بدوي ؛٢٠٠٢) من أن عامل السرعة الإدراكية وسعة الذاكرة العاملة يلعبان دوراً هاماً في زيادة متوسطات الأداء على اختبارات الذاكرة. ويمكن القول بان هذه النتيجة كانت منطقية على اعتبار سعة الذاكرة و السرعة الإدراكية من مؤشرات نمو القدرات والمهارات المعرفية و الأكاديمية لدى المتعلم فهما بمثابة عوامل وأدوات محفزة ودافعة لتطور الأداء المعرفي وزيادة عمق مستوى تجهيز المعلومات في الذاكرة. فحينما يرتفع مقدار سعة الذاكرة والسرعة الإدراكية إلى مستوى أعلى تتحول هذه القدرات والمهارات المعرفية عوامل مؤثرة على جودة وعمق مستوى تجهيز المعلومات لدى المتعلم و هو ما ينعكس بالضرورة على مستوى التحصيل الدراسي لدى الطالب الجامعي بالإيجاب كأحد أوجه الإفادة من الدراسة الحالية .

و بالنظر إلى مقارنة الطلاب منخفضي ومرتفعي سعة الذاكرة العاملة عند المستويات المختلفة من السرعة الإدراكية نجد أن الطلاب مرتفعي سعة الذاكرة العاملة مرتفعي السرعة الإدراكية بوجه عام أكثر عمقاً في مستوى تجهيز المعلومات من بقية الطلاب منخفضي ومرتفعي سعة الذاكرة العاملة عند المستويات المختلفة من السرعة الإدراكية و الذين يظهرون مستوى سطحي من تجهيز المعلومات والتي يمكن إرجاعها إلى وجود أخطاء أو عدم استخدام استراتيجيات تجهيز فعالة أو مناسبة أثناء عمليات الإدراك البصري وتجهيز المعلومات في الذاكرة العاملة. وبذلك تمت الإجابة على التساؤل الأول من الدراسة الحالية.

التساؤل الثاني : هل توجد فروق في مستوى تجهيز المعلومات بين الطلاب مرتفعي ومنخفضي سعة الذاكرة العاملة في ضوء اختلاف استراتيجيات تجهيز المعلومات لدى طلاب المرحلة الجامعية ؟. وللإجابة عن هذا التساؤل تم استخدم اختبار تحليل التباين (٢× ٣).

جدول (٩) يوضح نتائج تحليل التباين لكل من متغيري مستوى سعة الذاكرة العاملة (مرتفعة /منخفضة) و استراتيجيات تجهيز المعلومات والتفاعل بينهما على متغير مستوى التجهيز

مصدر التباين	مجموع المربعات	د٠ح	متوسطات المربعات	ف	الدلالة
سعة الذاكرة العاملة	٦٤٥٧ر٨٧	١	٦٤٥٧ر٧٨	١٣ر٦٧	***
استراتيجيات تجهيز المعلومات	١٣٦٩٩ر٦٥	٢	٦٨٤٩ر٨٣	١٤ر٤٩٧	***
سعة الذاكرة × استراتيجيات التجهيز	١٣١ر١١	٢	٦٥ر٥٦	١٣٩ر	غير دالة
الخطأ	١٤١٧٥٣ر٦٢	٣٠٠	٤٧٢ر٥١		
المجموع	١٤٨٤٩٨٠ر٨	٣٠٦			

يتبين من الجدول (٩) و (١٠) وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠١.٠) في مستوى تجهيز المعلومات بين الطلاب مرتفعي ومنخفضي سعة الذاكرة العاملة مختلفي استراتيجيات تجهيز المعلومات لصالح مجموعة الطلاب مرتفعي سعة الذاكرة الذين يستخدمون إستراتيجية التنظيم . كما يتضح من الجدول (٩) عدم وجود أثر دال للتفاعل بين سعة الذاكرة واستراتيجيات تجهيز المعلومات .و بالرغم من أن كل من مستوى سعة الذاكرة العاملة و استراتيجيات تجهيز المعلومات كانا ذو دلالة في تأثيرهما منفردين على مستوى تجهيز المعلومات ، إلا أن تفاعل المتغيرين غير دال إحصائياً .

جدول (١٠) يوضح المقارنات البعدية بطريقة شيفيه على اختبار مستوى التجهيز بالمعلومات

المجموعات	ن	م	١	٢	٣	٤	٥	٦
منخفض سعة الذاكرة يستخدم إستراتيجية التنظيم	٣٢	٢٢٤ر١٤	–	–	*	*	–	–
منخفض سعة الذاكرة يستخدم إستراتيجية التخيل	٨٠	٢١٥ر٧٧	–	–	*	–	–	–
منخفض سعة الذاكرة يستخدم إستراتيجية التسميع	٥٦	٢٠٥ر٠١	–	–	–	–		
مرتفع سعة الذاكرة يستخدم إستراتيجية التنظيم	٥١	٢٣١ر٧٦	*	*	*	*	*	–
مرتفع سعة الذاكرة يستخدم إستراتيجية التخيل	٥٠	٢٢٦ر٥٨	–	–	*	*	–	–
مرتفع سعة الذاكرة يستخدم إستراتيجية التسميع	٣٧	٢١٥ر٣٥	–	–	*	–	–	–

ويتبين من الجدول (١١) أن مجموعة الطلاب مرتفعي سعة الذاكرة أفضل المجموعات ككل من حيث نتائجهم على اختبار مستوى تجهيز المعلومات، فكانت مجموعة الطلاب مرتفعي سعة الذاكرة ممن يستخدمون استراتيجية التنظيم، ثم مجموعة الطلاب مرتفعي سعة الذاكرة ممن يستخدمون استراتيجية التخيل ثم تأتى بعد ذلك مجموعة الطلاب مرتفعي سعة الذاكرة ممن يستخدمون استراتيجية التسميع، أما بالنسبة لمجموعة الطلاب منخفضي سعة الذاكرة فقد كانت أفضل المجموعات من حيث نتائج التحصيل الدراسي هي مجموعة الطلاب منخفضي سعة

الذاكرة ممن يستخدمون استراتيجية التنظيم ، ويلي ذلك مجموعة الطلاب منخفضي سعة الذاكرة ممن يستخدمون استراتيجية التخيل ، وفى النهاية تأتى مجموعة الطلاب منخفضي سعة الذاكرة ممن يستخدمون استراتيجية التسميع . و تتفق النتيجة السابقة بشكل عام مع ما أشارت إليه نتائج بعض الدراسات من أن الطلاب مرتفعي سعة الذاكرة عادة ما تكون درجاتهم عالية على اختبارات مستويات تجهيز المعلومات Randall،(1992 et.al ؛ Biederman & Gerhardstein ،1993 ؛ حسانين، ١٩٩٦ ؛ رشوان، ٢٠٠٣) . ويمكن القول بان هذه النتيجة كانت منطقية نظراً لما تؤديه استراتيجيات تجهيز المعلومات من دورهام في سعة ومستوى تجهيز المعلومات في الذاكرة العاملة، من خلال توفيرها للمتعلم بسياقات معرفية يمكن على أساسه تنظيم المفردات المتعلمة بربطها بمعلومات أكثر ألفةً ومعنى مما يساعد في على استرجاع المادة التعليمية بشكل أكثر كفاءة، كما تؤدي استراتيجيات تجهيز المعلومات إلى تخفيف العبء المعرفي على الذاكرة بتحميلها فوق طاقتها، مما يتسبب في انخفاض الأداء الاسترجاعي للمعلومات، وصعوبة الفهم الذي يتطلب التنسيق بين عدد كبير من المعلومات، فإذا كانت المتطلبات المعرفيةأكبر من سعة الذاكرة لدى المتعلم فانه لن يستطيع تخزين المعلومات ما لم تكن لديه استراتيجيات تجهيز مناسبة تساعد في التقليل من الحمل على الذاكرة العاملة من خلال تجميع وحدات صغيرة من المعلومات لها معنى في الذاكرة، وهذا يجعل المعلومات تشغل حيزاً صغيراً في الذاكرة العاملة .

وبوجه عام يلاحظ على النتيجة السابقة أن الطلاب الذين يستخدمون استراتيجية التنظيم يميلون إلى المستوى العميق من تجهيز المعلومات وبالتالي هم أفضل أداءً على اختبار مستوى تجهيز المعلومات من الطلاب الذين يستخدمون استراتيجية التخيل والتسميع بصرف النظر عن سعة الذاكرة العاملة لديهم . وبذلك تمت الإجابة على التساؤل الثاني من الدراسة الحالية.

التساؤل الثالث : هل يختلف مستوى تجهيز المعلومات باختلاف استراتيجيات التجهيز عند مستويات مختلفة من السرعة الإدراكية لدى طلاب المرحلة الجامعية ؟ و للإجابة عن هذا التساؤل تم استخدام تحليل التباين العاملي (٣×٣)

جدول (١١) يوضح نتائج تحليل التباين لكل من متغيري استراتيجيات تجهيز المعلومات والسرعة الإدراكية و التفاعل بينهما على مستوى التجهيز المعلومات

مصدر التباين	مجموع المربعات	د٠ح	متوسطات المربعات	ف	الدلالة
استراتيجيات تجهيز المعلومات	١٥٧٩٢ر٦٦	٢	٧٨٩٦ر٣٢	١٨ر٢١	***
السرعة الإدراكية	١٥٠٨٣ر٦٤	٢	٧٥٤١ر٨٢	١٧ر٣٩	***
استراتيجيات تجهيز المعلومات × السرعة الإدراكية	٢٩٥٣ر١٤	٤	٧٣٨ر٢٩	١ر٧٠	غير دالة
الخطأ	١٢٨٨٧٨٢ر٨	٢٩٧	٤٣٣ر٦١		
المجموع	١٤٨٤٩٨٠ر٨	٣٠٦			

يتبين من الجدول (١١) عدم وجود فروق دالة في مستوى تجهيز المعلومات بين الطلاب في استراتيجيات تجهيز المعلومات عند مستويات مختلفة من السرعة الإدراكية حيث قيمة " ف " غير دالة بين متغيري استراتيجيات تجهيز المعلومات والسرعة الإدراكية . كما يتضح من الجدول (١٢) عدم وجود أثر دال للتفاعل بين استراتيجيات تجهيز المعلومات والسرعة الإدراكية على مستوى تجهيز المعلومات مما يعنى أن التفاعل بين متغيري استراتيجيات تجهيز المعلومات والسرعة الإدراكية غير فعال بالنسبة للمتغير التابع (مستوى تجهيز المعلومات).

ويمكن القول بأن هذه النتيجة قد تتفق جزئيا مع ما أشارت إليه نتائج دراسة Randall،(et.al 1992) من أن التعرف على النمط البصري للأشكال لا يتأثر بالتغيرات الكبيرة في عمق تجهيز المعلومات التي تعتمد على استراتيجيات تجهيز المعلومات، وبالتالي يمكن تفسير هذه النتيجة بأن انتفاء الفروق بين مستخدمي استراتيجيات تجهيز المعلومات(التنظيم، التخيل، التسميع) قد يعود إلى تشابه العوامل المعرفية لديهم كالطلاقة الإدراكية، وسرعة اتخاذ القرار لدى المتعلمين خاصة عندما يكون

الاستجابة غير محددة من المدخلات الحسية في ظل اعتماد اختبار السرعة الإدراكية على عوامل سرعة إيجاد الأشكال، وإجراء المقارنات من بين عدة أنماط بصرية، والى وجود نظام معرفي تربوي بيئي موحد تراكمي عبر مراحل التعليم المختلفة يفرض نمطاً معيناً من التعامل مع المثيرات وفق نمط بطيء السرعة في عرض المعلومات بعيدا عن العوامل الوراثية وهو ما أكده كل من (معوض، ١٩٩٤؛ عبد الحميد، ٢٠٠٢ ؛ ريان،٢٠٠٦) من أن الوراثة لا تلعب وحدها الدور الأساسي في تحديد مستوى السرعة الإدراكية عند المتعلمين، وإنما من الممكن أن تتأثر بطرق التعلم والتدريب، فمستوى سرعتها ليس ثابتاً بل قد يقل ويزداد، وبالتالي يعتبر تجهيز المعلومات موقفاً إدراكيا في حد ذاته، فقدرة المتعلم على استيعاب وفهم ما يقدم له في الفصل الدراسي ترتبط بسلامة وصحة ودقة العمليات المعرفية لديه، فالقصور في عمليات الإدراك والذاكرة يؤدي إلى مستوى ضحل من تجهيز المعلومات، والذي بدوره يؤدي إلى عرقلة عملية التعلم . وبذلك تمت الإجابة على التساؤل الثالث من الدراسة الحالية.

التساؤل الرابع: هل يختلف مستوى تجهيز المعلومات بتفاعل كل من سعة الذاكرة العاملة و السرعة الإدراكية واستراتيجيات تجهيز المعلومات لدى طلاب المرحلة الجامعية ؟ وللإجابة عن هذا التساؤل تم استخدام تحليل التباين العاملي (٢×٣×٣).

جدول (١٢) يوضح نتائج تحليل التباين لكل من متغيرات سعة الذاكرة العاملة و استراتيجيات تجهيز المعلومات والسرعة الإدراكية والتفاعل بينهما على متغير مستوى تجهيز المعلومات

مصدر التباين	مجموع المربعات	د٠ح	متوسط المربعات	ف	الدلالة
استراتيجيات تجهيز المعلومات	١٢٢٧٦ر٠٢٣	٢	٦١٣٨ر٠١٢	١٥ر٠٨٠	***
سعة الذاكرة العاملة	٦٥٥٤ر٠١٨	١	٦٥٥٤ر٠١٨	١٦ر١٠٣	***
السرعة الإدراكية	١٠٢١٨ر٥٢١	٢	٥١٠٩ر٢٦١	١٢ر٥٥٣	***
استراتيجيات تجهيز المعلومات ×سعة الذاكرة	ر٠٠٩٧	٢	ر٠٠٤٨	٠٠٠	غير دالة
استراتيجيات تجهيز المعلومات × السرعة الإدراكية	٢١١٣ر١٨٤	٤	٥٢٨ر٢٩٦	١ر٢٩٨	غير دالة
سعة الذاكرة العاملة × السرعة الإدراكية	٢٤٠٩ر٨٦٧	٢	١٢٠٤ر٩٣٣	٢ر٩٦٠	*
استراتيجيات تجهيز المعلومات × سعة الذاكرة × السرعة	٢٤٤٨ر١٢٦	٤	٦١٢ر٠٣٢	١ر٥٠٤	غير دالة
الخطأ	١١٧٢٢٠ر٩٨٠	٢٨٨	٤٠٧ر٠١٧		
المجموع	ر٨ ١٤٨٤٩٨٠٢	٣٠٦			

يتبين من الجدولين (١٢) و (١٣) وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠١،٠) بين مجموعات الدراسة على اختبار مستوى تجهيز المعلومات لصالح مجموعة الطلاب مرتفعي سعة الذاكرة الذين يستخدمون إستراتيجية التنظيم من مرتفعي السرعة الإدراكية، كما يتضح عدم وجود أثر دال لتفاعل كل من سعة الذاكرة العاملة و

استراتيجيات تجهيز المعلومات والسرعة الإدراكية على مستوى تجهيز المعلومات ، حيث بلغت قيمة " ف " (١ر٥٠٤) وهى غير دالة احصائياً .

كما يلحظ من الجدول (١٣) أن مجموعة الطلاب مرتفعي سعة الذاكرة الذين يستخدمون إستراتيجية التنظيم عند المستوى الأعلى من السرعة الإدراكية كانوا أفضل المجموعات من حيث نتائج مستوى تجهيز المعلومات ، ثم مجموعة الطلاب مرتفعي سعة الذاكرة الذين يستخدمون إستراتيجية التخيل عند المستوى الأوسط من السرعة الإدراكية ، ثم تأتى في النهاية مجموعة الطلاب مرتفعي سعة الذاكرة الذين يستخدمون إستراتيجية التسميع عند المستوى الأقل من السرعة الإدراكية . أما بالنسبة لمجموعة الطلاب منخفضي سعة الذاكرة العاملة فإن أفضل المجموعات من حيث نتائج مستوى تجهيز المعلومات كانت مجموعة الطلاب منخفضي سعة الذاكرة الذين يستخدمون إستراتيجية التنظيم عند المستوى الأعلى من السرعة الإدراكية ، ثم تأتى مجموعة الطلاب منخفضي سعة الذاكرة الذين يستخدمون إستراتيجية التخيل عند المستوى الأوسط من السرعة الإدراكية ، ثم تأتى في النهاية مجموعة الطلاب منخفضي سعة الذاكرة الذين يستخدمون إستراتيجية التسميع عند المستوى الأقل من السرعة الإدراكية. وبوجه عام يلاحظ على النتيجة السابقة أن الطلاب مرتفعي سعة الذاكرة الذين يستخدمون إستراتيجية التنظيم عند المستوى الأعلى من السرعة الإدراكية هم الأفضل حيث بلغ متوسط درجاتهم على اختبار مستوى تجهيز المعلومات (٣١ر٢٤٩)بينما كانت مجموعة الطلاب منخفضي سعة الذاكرة الذين يستخدمون إستراتيجية التسميع الأقل من حيث السرعة الإدراكية هم الأسوأ احتفاظا بالمعلومات حيث بلغ متوسط درجاتهم على اختبار مستوى تجهيز المعلومات (٥٣ر١٩٠).

جدول (١٣) يوضح المقارنات البعدية بطريقة شيفيه على اختبار مستوى التجهيز بالمعلومات

المجموعات	ن	م	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢
منخفض سعة الذاكرة يستخدم إستراتيجية التنظيم منخفض السرعة	٥٦	٥٣.١٩٠	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
منخفض سعة الذاكرة يستخدم إستراتيجية التنظيم متوسط السرعة	١٥	٢.٢٠٦	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
منخفض سعة الذاكرة يستخدم إستراتيجية التنظيم مرتفع السرعة	١٢٨	١٥.٢١٩	*	*	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
منخفض سعة الذاكرة يستخدم إستراتيجية التخيل منخفض السرعة	٣٠	٨.٢٠٠	*	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
منخفض سعة الذاكرة يستخدم إستراتيجية التخيل متوسط السرعة	٣٣	٠٨.٢٢٥	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
منخفض سعة الذاكرة يستخدم إستراتيجية التخيل مرتفع السرعة	١٧	١٢.٢٢٤	*	*	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
منخفض سعة الذاكرة يستخدم إستراتيجية التسميع منخفض السرعة	٦	٨٣.٢١٦	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–

المجموعات	ن	م	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢
منخفض سعة الذاكرة يستخدم إستراتيجية التسميع متوسط السرعة	١٤	٩٦.٢١٨	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
منخفض سعة الذاكرة يستخدم إستراتيجية التسميع مرتفع السرعة	١٢	٨٣.٢٣٣	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
مرتفع سعة الذاكرة يستخدم إستراتيجية التنظيم منخفض السرعة	٩	١١.٢١٤	*	*	*	*	*	*	–	–	–	–	–	–
مرتفع سعة الذاكرة يستخدم إستراتيجية التنظيم متوسط السرعة	٢٠	٩٥.٢١٤	*	*	*	*	*	*	*	–	–	–	–	–
مرتفع سعة الذاكرة يستخدم إستراتيجية التنظيم مرتفع السرعة	١٣	٣١.٢٤٩	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	–
مرتفع سعة الذاكرة يستخدم إستراتيجية التخيل منخفض السرعة	٩	١١.٢٢٧	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
مرتفع سعة الذاكرة يستخدم إستراتيجية التخيل متوسط السرعة	٢٣	٧٨.٢٢٢	–	–	*	*	*	*	*	*		–	–	–
مرتفع سعة الذاكرة يستخدم إستراتيجية التخيل مرتفع السرعة	١٨	١٧.٢٣١	*	*	*	–	–	–		–	–	–	–	–

المجموعات	ن	م	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢
مرتفع سعة الذاكرة يستخدم إستراتيجية التسميع منخفض السرعة	١٣	٨٩.٢٢٤			*							–	–	–
مرتفع سعة الذاكرة يستخدم إستراتيجية التسميع متوسط السرعة	٨	٧٥.٢١٧	–	–	–		–	–	–	*	*	–	–	–
مرتفع سعة الذاكرة يستخدم إستراتيجية التسميع مرتفع السرعة	٢٥	٢٢.٢٢٦	*	–	–	*	–	–	–	–	–	–	–	–

و تتفق النتيجة السابقة مع ما أشارت إليه نتائج دراسة كل من Randall،(1992 et.al ؛ Biederman & Gerhardstein،1993 ؛ علي ؛ ١٩٩٣؛ حسانين، ١٩٩٦ ؛ الكيال ،وعلي ٢٠٠١؛ Capeda، et al.،2001 بدوي ؛٢٠٠٢ ؛ رشوان، ٢٠٠٣) من أن متغيري استراتيجيات تجهيز المعلومات والسرعة الإدراكية يؤديان دوراً هاماً في تحديد مستوى تجهيز المعلومات، في ظل اعتبار أن أصحاب السرعة الإدراكية المرتفعة ممن يستخدمون إستراتيجية التنظيم يكون لديهم قدرة عالية على انتقاء المثيرات، و على السرعة في تجهيزها في ضوء ارتفاع سعة الذاكرة العاملة مما يؤدي إلى فعالية التحقق من المثيرات والتنشيط الدلالي لها وصولا للتفاصيل في الذاكرة، فاستخدام إستراتيجية تنظيم المعلومات له تأثير ايجابي على كم ونوعية التجهيز والتذكر طويل الأمد ؛ لأنها تساعد في التقليل من الحمل على الذاكرة العاملة من خلال تجميع وحدات صغيرة من المعلومات يكون لها معنى في الذاكرة، وتسمح بتجهيز المزيد من تلك الوحدات المعرفية ،وهذا يجعل المعلومات تشغل حيزاً صغيراً في الذاكرة خاصة في ظل اعتبار سعة الذاكرة العاملة مؤشراً فعالا لمهارات التعلم لدى الطلاب . وبذلك تمت الإجابة على التساؤل الرابع من الدراسة الحالية.

التوصيات :

بناءً على ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج يوصي الباحث بما يلي:

١- ضرورة الاهتمام ببرامج تنمية مهارات السرعة الإدراكية واستراتيجيات تجهيز المعلومات لدى الطلاب بشكل عام لتعزيز التعامل مع المثيرات البيئية والدراسية ، و تخزين و استعادة المعلومات على نحو جيد، لتحقيق النجاح الأكاديمي لدى طلاب مختلف مراحل التعليم مما يقلل من معدلات الهدر التربوي وزيادة جودة مخرجات التعليم .

٢- إجراء المزيد من الأبحاث في البيئة العربية والسعودية حول متغيرات الدراسة على عينات مختلفة من طلاب مراحل التعليم العام والجامعي من الجنسين .

* * *

قائمة المراجع العربية :

- أحمد، حمدي محروس (١٩٩٤) . أثر التعلم المنظم وغير المنظم على التجهيز والتذكر طويل الأمد لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي من مرحلة التعليم الأساسي (دراسة تجريبية)، مجلة التربية المعاصرة، العدد(٣٣)، السنة (١١)، ص.ص ١٨٧–٢١٥ .
- آدم، بسماء (٢٠٠٧) . التعرف البصري الفوري وعلاقته بالسرعة الإدراكية (دراسة ميدانية على عينة من طلبة كلية التربية جامعة دمشق)، مجلة جامعة دمشق، المجلد ٢٣، العدد الثاني، ص . ص ٣٨٧– ٤١٣
- بدوي، زينب عبد العليم (٢٠٠٢) . أثر سعة الذاكرة العاملة ونوع المعلومات في استراتيجيات التشفير وكفاءة تجهيز المعلومات طويل الأمد، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، العدد (٤٠)، ص.ص١–٤٢.
- جابر، جابر عبد الحميد (١٩٩٤) . علم النفس التربوي، الطبعة (٣)، القاهرة، دار النهضة العربية .
- حبشي ، نجدي ونيس (٢٠٠٥) ."أثر استراتيجيات تنظيم التعلم ونماذج التعلم العقلية على استراتيجيات معالجة المعلومات لدى طلاب كلية التربية بالمنيا" مجلة البحث في. التربية وعلم النفس . المجلد الثامن عشر ، العدد الرابع ، ص ص ٢٤٠– ٢٨٩
- حسانين، عواطف محمد (١٩٩٦) . دور إستراتيجية الصورة في الاستدعاء المباشر للمعلومات اللفظية المدركة وغير المدركة، مجلة كلية التربية بسوهاج، العدد(١٢)، الجزء (١)، ص.ص ٣٦–٦٧
- الحربي، مروان علي (٢٠١١) . الفروق في سعة الذاكرة العاملة ومداخل الدراسة واستراتيجيات التعلم لدى مرتفعي و منخفضي التحصيل من طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، الجزء (٣)، العدد (٧٥)، ص .ص ١٣٩–١٩٠.
- رشوان، ربيع عبده (٢٠٠٣) استراتيجيات تشفير المعلومات في الذاكرة وتأثيرها على مستوى الأداء في بعض المهام اللفظية والشكلية لدى تلاميذ المرحلتين الإعدادية والثانوية، رسالة ماجستير، كلية التربية بقنا، جامعة جنوب الوادي .
- ريان، محمود إسماعيل (٢٠٠٦). الاتزان الانفعالي وعلاقته بكل من السرعة الإدراكية والتفكير الابتكاري لدى طلبة الصف الحادي عشر بمحافظات غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر–غزة .
- الزغول، رافع و الزغول، عماد (٢٠٠٣): علم النفس المعرفي، الطبعة (١)، دار الشروق، عمان الأردن.
- الزغول، عماد (٢٠٠٣). نظريات التعلم، الطبعة الأولى، دار الشروق، عمان، الأردن.

- الزيات، فتحي (١٩٩٨). الأسس البيولوجية والنفسية للنشاط العقلي، القاهرة، دار النشر للجامعات.
- الزيات، فتحي مصطفى (٢٠٠٦) . الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات ، الطبعة (٢)، القاهرة، دار النشر للجامعات
- الزعبي، احمد محمد، والحمداني، موفق محمود (٢٠٠٧) . سرعة التعرف البصري على الحروف العربية استنادا إلى الخصائص المميزة لنمطها الإدراكي (دراسة تجريبية)، مجلة العلوم التربوية، العدد (١٢)، ص.ص ٤٣–٧١.
- سيد، إمام مصطفى و الشريف، صلاح الدين حسين (١٩٩٩) . ما وراء الذاكرة و استراتيجيات التذكر، أساليب الاستذكار والحمل العقلي وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، العدد (١٥) الجزء الثاني، ص ص ٢٩٩–٣٣٠.
- شاهين، جودة السيد (٢٠٠٤) . أثر مستوى تجهيز المعلومات في التعرف على النمط البصري لدى عينة طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد (١٢٦)، ص.ص ٣١٢– ٣٥٥.
- شلبي، محمد (٢٠٠١). مقدمة في علم النفس المعرفي، دار غريب، القاهرة.
- شلبي، أمينة إبراهيم (١٩٩٩) . الاعتماد / الاستقلال عن المجال وأثره على الإستراتيجيات المعرفية المتعلقة بالاسترجاع وحل المشكلات لدى طلاب المرحلة الجامعية، مجلة الجمعية المصرية للدراسات النفسية،م ٩(٢٢)، ص ٨٥–١١٦ .
- الشرقاوي، أنور محمد، والشيخ، سليمان الخضري، وعبد السلام، نادية محمد (١٩٩٣) . بطارية الاختبارات المعرفية (اكستروم– فرنش –هارمان – ديرمين)، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة.
- الشرقاوي، أنور (٢٠٠٣) .علم النفس المعرفي المعاصر، الطبعة الثانية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.
- الصافي،عبد الله طه (٢٠٠٠). الفروق في استراتيجيات معالجة المعلومات في ضوء متغيري التخصص والتحصيل الدراسي دراسة على عينة من طلاب الجامعة، المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل (العلوم الإنسانية والإدارية)، م ١(١)، ص. ٩٦–١١٨.
- عبد الفتاح، فوقية (٢٠٠٤) . سعة الذاكرة واستراتيجيات ومستويات التشفير لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات تعلم القراءة والعاديين. المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد الرابع عشر، العدد ٤٢ ، ص ص ٢٠٧–٢٧٠

- عبد الفتاح، فوقية (٢٠٠٥). علم النفس المعرفي بين النظرية والتطبيق الطبعة الأولى، دار الفكر العربي القاهرة .
- العدل، عادل محمد (٢٠٠٠) . أثر الأسلوب المعرفي وإستراتيجية تجهيز المعلومات على الذاكرة العاملة، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، ج٣(٢٤)، ص ٢٥٣– ٣١٧.
- علي، جمال محمد (١٩٩٣) . دور عامل السرعة الإدراكية في الأداء على اختبارات الذاكرة الارتباطية لدى طلبة وطالبات الدراسات العليا . مجلة علم النفس المعاصر، كلية الآداب، جامعة المنيا، المجلد الثاني، العدد(٨)، ص.١–٣٣.
- الكيال، مختار أحمد، وعلي، جمال محمد (٢٠٠١) . أثر تفاعل مستويات تجهيز المعلومات والأسلوب المعرفي والسرعة الإدراكية على مدى الانتباه لدى طلاب الجامعة –دراسة تجريبية، المجلة المصرية للدراسات النفسية، (٣٠)، ص ٤١–٩١.
- علي، حسام الدين أبو الحسن(٢٠٠٦). أثر مستوى المعلومات على سعة الذاكرة العاملة لدى ذوي صعوبات تعلم الحساب من تلاميذ التعليم الابتدائي، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة المنيا .
- علي، جمال محمد (٢٠٠٦) . تأثير اختلاف مستويات مهارات ما وراء المعرفة وتجهيز المعلومات على حل المشكلات الاستدلالية لدى طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، ج ٣(٣٠)، ص ٩–٦٦ .
- عبد السلام، محمد سالم (١٩٩٨). فاعلية مستوى المعلومات على سعة الذاكرة السمعية / البصرية قصيرة المدى في ضوء الجنس والمرحلة السنية، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية جامعة حلوان، المجلد (٤)، العدد (٣)، ص.ص١٢٣– ١٦٤
- غانم، ممدوح حسن (١٩٩٤) الفروق بين استراتيجيات تشفير المعلومات في الذاكرة لدى طلاب الشعب العلمية وطلاب الشعب الأدبية، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة عين شمس .
- محمد، حسنين محمد، و الشحات، مجدي محمد (٢٠٠٦) . دراسة لبعض المتغيرات المعرفية (السرعة الإدراكية –الغلق اللفظي) والانفعالية (مستوى الطموح –تحمل الغموض) الفارقة بين الطلاب العاديين وبطيئ التعلم في المرحلة الإعدادية . مجلة كلية التربية، جامعة بنها، المجلد ١٦، العدد(٦٨)، ص.ص ١٢٣–١٦٤.

- معوض، خليل ميخائيل (١٩٩٤) . القدرات العقلية، الطبعة (٢)، الإسكندرية، دار الفكر الجامعي .
- المحمدي، مروان علي (٢٠١٠) . علاقة الأسلوب المعرفي ومستوى تجهيز المعلومات والتخصص الدراسي بالقدرة على حل المشكلات لدى طلاب جامعة الملك عبد العزيز، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة طيبة .

قائمة المراجع الأجنبية :

- .Biederman. I & Gerhardstein. P (1993). Recognizing Depth-Rotated Objects: Evidence and Conditions for Three-Dimensional Viewpoint In variance. Journal of Experimental Psychology. Human Perception and Performance. Vol. 19. No. 6.p.p 1162-1182
- Cepeda. N. J.. Kramer. A. F.. & Gonzalez de Sather. J. C. M. (2001). Changes in executive control across the life-span: Examination of task switching performance. Developmental Psychology. 37. 715-730
- Carney R. Levin J (2000). Fading Mnemonic Memories: Here's Looking Anew. Again!. Contemporary Educational Psychology;25(4)p .p 499-508.
- Craik .F & Lockhart . R(1972) .Levels of Processing A Framework for Memory Research Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior. 11. (2) p.p. 671-684.
- Craik. F. L M. (2002) Levels of processing: Past. present ... and future?. Memory. 1.0(5). 305-18.
- Danielle. S & Scott. L (2001). Working memory capacity and strategy use. Memory & Cognition. 29 (1). 10-17
- De Beni. R.. Moe. A. & Cornoldi. C. (1997). Learning from texts or lectures: Loci mnemonics can interfere with reading but not with listening. European Journal of Cognitive Psychology. 9(4). 401-415.
- Embretson. S. E. (1995). Working memory capacity versus general central processes in intelligence. Intelligence. 20. 169-189.
- Engel. & Gathercole. S. (2007). Working memory. phonological awareness. and language learning. Paper presented at the British Psychological Society: The XXIV Annual Cognitive Section Conference. Aberdeen/ Scotland

- Eysenck. M & Eysenck. M (1997). Processing depth elaboration of encoding. memory stores. and expended processing capacity. Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory. Volume 5. Issue 5. Pages 472-484
- Hughes. L.E.. & Wilkins. A.J. (2002). Reading at a distance: implications for the design of text in children's big books. British Journal of Educational Psychology. 72(2). 213-226.
- Ikier Simay.& Lixia Yang. and Lynn Hasher(2008). Implicit Proactive Interference. Age. and Automatic Versus Controlled Retrieval Strategies. Association for Psychological Science Volume 19—Number 5.p.p 456-46
- Jahnke.J & Nowaczyk. R(1995) . Cognition. Prentice Hall. New Jersey

- Krinsky. R & Krinsky. S (1994) the beg- word mnemonic facilitates immediate but not long – term memory in fith – grad children . Contemporary Educational Psychology. 19(2).p.p217-229.
- Krinsky. R & Krinsky. S (1996). Beg word mnemonic Instruction : Retrieval Time and long –term memory Performance Among fith – grad children . Contemporary Educational Psychology. 21(2).p.p193-207.
- Lavie. N. (1995). Perceptual load as a necessary condition for selective attention. Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance. 21. 451-468.
- Nazir. A. M.& Jacobs. J. K& . O'Regan (1998). Letter legibility and visual word recognition. Memory & cognition. Vol. 26. No. 4.. pp. 810-821
- Niaz.M (1996) .Reasoning Strategies of students in Solving chemistry problems as function of Development level functional memory Capacity and Disembodying Ability. Paper presented at The Annual of The national Association for Research in sciences teaching – Atlanta.GA. April. p.p143-181
- O'Neill. M. E.. & Douglas. V. I. (1996). Rehearsal strategies and recall performance in boys with and without attention deficit hyperactivity disorder. Journal of Pediatric Psychology. 21. 73-88
- O'Reilly. Robert P.; Caswell. Ruth (1995). Working Memory and Reading Skill in High School Students. Paper presented at the Annual Meeting of the National Reading Conference (42nd. San Antonio. TX. December 2-5.)

- Randall W. Engle. a. Judy Cantora and Julie J. Carulloa(1992). Individual Differences in Working Memory and Comprehension: A Test of Four Hypotheses. Journal of Experimental Psychology: Learning. Memory. and Cognition. Volume 18. Issue 5. September 1992. Pages 972-992
- Whitney. P.. Ritchie. B. G.. & Clark. M. B. (1991). Working-memory capacity and the use of elaborative inferences in text comprehension Discourse Processes. 14 p.p. 133-145
- .Wilding. E. (1999) : Separating retrieval strategies from retrieval success: an event-related potential study of source memory. Neuropsychological. Volume 37. Issue 4. Pages 441-454

* * *

تقدير المنتسبين لدورة مديري المدارس والمشرفين التربويين في كل من جامعتي الملك سعود والإمام محمد بن سعود الإسلامية في الرياض لدرجة الثقة التنظيمية بهم من قبل القيادات التربوية

د. أحمد فتحي أبو كريم

قسم الإدارة التربوية - كلية التربية

جامعة الملك سعود

تقدير المنتسبين لدورة مديري المدارس والمشرفين التربويين في كل من جامعتي الملك سعود والإمام محمد بن سعود الإسلامية في الرياض لدرجة الثقة التنظيمية بهم من قبل القيادات التربوية

د. أحمد فتحي أبو كريم
قسم الإدارة التربوية – كلية التربية
جامعة الملك سعود

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تعرف درجة تقدير المنتسبين لدورة مديري المدارس والمشرفين التربويين في كل من جامعتي الملك سعود والإمام محمد بن سعود الإسلامية في الرياض للثقة التنظيمية بهم من قبل القيادات التربوية في وزارة التربية والتعليم. تكون مجتمع الدراسة وعينتها من جميع المنتسبين لدورة مديري المدارس والمشرفين التربويين من التعليم العام في كل من جامعتي الملك سعود والإمام محمد بن سعود الإسلامية في الرياض للعام الدراسي (١٤٣١/١٤٣٢هـ). أظهرت نتائج الدراسة أن درجة تقدير المنتسبين لدورة مديري المدارس والمشرفين التربويين للثقة التنظيمية على الاداة ككل بدرجة تقدير متوسطة، واحتل مجال" الثقة في السياسيات " المرتبة الأولى ثم تبعه مجال الثقة في فرص الإبداع والمشاركة " أما المرتبة الثالثة فقد احتلها مجال " الشفافية في الحصول على المعلومات "، واحتل المرتبة الرابعة مجال " الثقة في الأسلوب القيادي السائد ". وجاء مجال" الثقة في القيم التنظيمية السائدة " في المرتبة الخامسة والاخيرة. كذلك اظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية في استجابات أفراد الدراسة لتقدير درجة الثقة التنظيمية بهم من قبل القيادات التربوية تعزى لمتغيرات العمل الحالي، وعدد سنوات الخبرة. بينما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي لدى المستجيبين ولصالح حملة الدراسات العليا. في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، فإن الباحث أوصى بجملة من التوصيات أهمها: تجذير مفهوم الثقة التنظيمية في ثقافة المؤسسة التربوية، وأهمية البعد الأخلاقي في تعزيز الثقة التنظيمية، وتوفير المناخ التنظيمي الداعم للثقة التنظيمية.

مقدمة:

أضحت العلاقات الإنسانية عاملاً رئيساً في جميع العمليات الإدارية، بل هي في الحقيقة الأساس الأول لهذه العمليات جميعها، وذلك بالإيمان بأن القيادة الحكيمة هي التي تعتمد على احترام الفرد، والعمل على رفع روحه المعنوية، ومنحه جميع حقوق الإنسانية، وإشباع ما يتوقعه من عمله من حاجات مادية ونفسية. وقد كانت المدارس الإدارية القديمة تعد الإنسان احد أدوات الإنتاج بينما تعده النظريات الحديثة في الإدارة محور العملية الإدارية كلها وهو مركز الدائرة في التطوير التنظيمي الذي يجب أن ينسجم مع ما يؤمن به العاملون في المؤسسات العامة من قيم وما يعتقدون به من أفكار وما يحسون به من مشاعر عن طريق المخاطبة الايجابية والتعامل الهادف والمخطط وهو ما يسمى عادة بالعلاقات الإنسانية في العمل، وبما أن التطوير التنظيمي وهو تقنية إدارية للفكر الإداري المعاصر قد جاءنا من الغرب فإن نجاحه يعتمد على مقدرتنا في تطويعه وتوطينه ليواكب احتياجات بيئتنا في مجال التنمية الإدارية (حمور، ١٩٨٧)، ولكي نصل إلى مستوى جيد في الإدارة فإن علينا تطويع التطوير التنظيمي لقيمنا النابعة من عقيدتنا حيث القدوة الحسنة من القائد للمرؤوسين والعدل والشورى وتحمل المسؤولية والطاعة في المعروف وإسداء النصيحة للمرؤوسين والوسطية ومبدأ التفويض والاهتمام بإشباع الحاجات المادية والفكرية والروحية للمرؤوسين .

وتشير مشاركة الموظفين إلى الدرجة التي يتقاسم (يتبادل) فيها الموظفون المعلومات، المعرفة، المكافآت والسلطة في المؤسسة. ذلك أن الموظفين في مثل هذه الحالة يشاركون في عملية صنع القرارات بشكل أوسع مما كانوا يفعلونه سابقاً. وتتسع مشاركة الموظفين إلى خارج حدود مجرد سيطرة الموظف على الموارد في وظيفته، فهي تشمل سلطة التأثير على القرارات في وحدة العمل والمؤسسة. وكلما ازداد مستوى المشاركة عظمت السلطة التي يتمتع بها الأفراد فيما يتعلق بعملية صنع القرارات والمحصلات، كما يتلقى الموظفون من خلال هذه المشاركة المعلومات ويعالجون المعرفة اللازمة لتحقيق مشاركة مجدية في عملية صنع القرارات هذه. وعلى النقيض من ذلك يشير تدني مستوى مشاركة الأفراد إلى ضعف الثقة بين القيادة والمرؤوسين فيما يتعلق بتوزيع السلطة وعلى أية حال فإن مشاركة الأفراد تتطلب

وجود قادة يدركون القيمة الطويلة الأمد لممارسات مشاركة الموظفين، فإذا كانت مؤسسات اليوم تنظر إلى الجودة على أنها القوة الأساسية التي تكمن وراء التفوق في المنافسة، فهذا يقودنا إلى أن الثقة التنظيمية مطلب أساسي لتحقيق الجودة Mcshane & Vonglinow (2000).

ومما لاشك فيه أن العملية التربوية قد أصبحت كلاً متكامل،ولم تعد تقتصر على إعطاء معلومات كما كان ينظر إليها في السابق، بل أصبحت تهدف إلى إحداث النمو الشامل للفرد،هذه النظرة ليس المسؤول عن تحقيقها جهة واحدة أو فرد واحد،وإنما هناك أطراف متعددة تشارك جميعاً في الوصول إلى هذا الهدف، هذه الأطراف تتمثل في الطالب،المعلم،الإدارة المدرسية،والمشرف التربوي، حيث أنهم يعملون جميعاً كفريق متكاملاً لبلوغ الأهداف المنشودة (الملا والأعراف،١٩٩٧م)، وإدراكاً من وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية لأهمية الدور الذي يقوم به مديري المدارس في العملية التربوية، فإنها تسعى لتطوير جهازها المسئول عن ذلك، ودعمه بكل ما من شأنه تمكين مديري المدارس من أداء دورهم في تحسين العملية التربوية والتعليمية وتحقيق النمو لهم (العريفي ١٤٢٩،هـ)، كذلك يؤدي الإشراف التربوي بصفة عامة دوراً بارزاً في تحسين العملية التعليمية لأنه يعايش واقع العمل التربوي ومشكلاته ويقومه تقويماً يبرز الإيجابيات ويحدد السلبيات،وهو حلقة وصل بين القيادة التربوية من جهة والمدارس من جهة أخرى يوفر التنسيق والتفاعل والاستفادة القصوى من الإمكانات المادية والبشرية لخدمة العملية التعليمية التربوية.(آل عثيمين،١٤١٣هـ)

وفي المجتمعات التي تتطور وتتغير بشكل سريع كالمجتمع السعودي لابد للتربية أن تضع في اعتبارها هذا التغير وان تعمل على النهوض بالفرد باعتباره عنصر فاعلا في المجتمع، كما يجب أن تسعى إلى إعداد الأفراد إعدادا علميا وثقافيا ومجتمعيا بما يتلاءم مع التطور والتقدم والازدهار الذي يشهده هذا المجتمع (صقر،١٩٩٩)، وهذا يتأتى من خلال سعي جميع المؤسسات إلى تحقيق أهدافها من خلال إدارة فريق عمل متعاون تجمع بين أفراده عوامل مشتركة تنطلق من محور أهداف المؤسسة وكيفية تحقيقها، وهنا تبرز أهمية وجود قيادة فاعلة تقود كافة العمليات بمنهجية علمية تعتمد التخطيط المنظم وتساعد الأفراد نحو تحقيق الأهداف، وهذا لا يتأتى إلا من خلال توافر جملة من

المتغيرات، يقع من ضمن أهمها الثقة التنظيمية، والتي لاقت اهتمام العديد من الدارسين كونها جزء أساسي في الدراسات الإدارية، ولا سيما السلوك التنظيمي، وكون الثقة التنظيمية متغير أساسي في تطور ونجاح المؤسسات في قدرتها على تحقيق أهدافها بكفاية وفاعلية، أصبح توجه المؤسسات عامة والمؤسسة التربوية خاصة نحو العلاقات المفتوحة والاعتماد على المعلومات وتبادلها بدلا من الاعتماد على السيطرة. وهذا يقود إلى الثقة المتبادلة التي توطن العلاقات الإنسانية التي يثمر عنها تبادل المعلومات والآراء والأفكار الإبداعية مما يسهم في تكاتف الجهود لتحقيق الأهداف المشتركة.

مشكلة الدراسة:

يقدم مدير المدرسة والمشرف التربوي خدمة تربوية تهدف إلى الارتقاء بنوعية التعليم والتعلم من خلال قيامة بسلسلة من الجهود المخططة والمنتظمة والموجهة. وهذه الشريحة في الفكر التربوي المعاصر تؤدي دوراً بارزاً وبالتالي فان نجاح النظام التعليمي في تحقيق غاياته وأهدافه أو إخفاقه فيها، يتوقف بالدرجة الأولى على مدى كفاءتهم، وانطلاقاً من ذلك فقد حظي موضوع الثقة التنظيمية باهتمام بالغ في كافة مؤتمرات التطوير التربوي في أنحاء المعمورة. فالإدارة المدرسية والإشراف التربوي هم القيادات الميدانية التي تتعامل بشكل مباشر مع المعلم والطالب والمنهاج والكتاب المدرسي والمجتمع المحلي، وبتالي فان نجاح العملية التربوية مرهون إلى حد كبير بمدى قدرة هذه القيادات وفاعليتها. وكلما كانت العلاقات بين القيادات التربوية العليا والقيادات التربوية الميدانية من مديري المدارس والمشرفين التربويين تتميز بالثقة المتبادلة والاحترام والتعاون، كلما زادت مقدرة مدير المدرسة والمشرف التربوي على ضبط سلوك جماعته من المعلمين والتأثير فيهم. وهذا كله ينعكس على نفسيتهم ويزيد من ولاءهم التنظيمي ويثير دافعيتهم على زيادة جهدهم وإنتاجيتهم.

وتعتبر الإدارة المدرسية هي وحدة قائمة بحد ذاتها مسؤول عنها مدير المدرسة تقوم بتنفيذ القوانين واللوائح والتعليمات المدرسية التي تأتيها من الإدارة التعليمية،(المنيع،١٩٩٨)، ولعل واقع الحال التربوي في المملكة العربية السعودية بما يتعلق بهذه الشريحة يشير أن هناك عزوف عام عن الإدارة المدرسية، مما يقلل من فرص اختيار ألنخبه لأداء هذا الدور، ناهيك عن الشعور العام لدى مديري المدارس بأنهم

غير ممكنين ولا يملكون السلطة أو الصلاحية الكافية لإدارة مدارسهم بالطريقة التي تظهر إبداعاتهم وقدراتهم، فواقع الحال يشير إلى عدم فاعلية الدور الذي يقوم به مديرو المدارس، ووجود قصور في عملهم (العريفي ١٤٢٩،هـ).والمشرف التربوي ليس بأفضل حال فالمتتبع يلمس عدم الرضا عن الوضع العام للإشراف التربوي قياسا بسقف التوقعات العالي من هذه الفئات، فالإدارة المدرسية والإشراف التربوي هما من الأعمدة الأساسية التي تحتاج إلى مراجعة دورية بغية التحديث والوقوف على الهنات ونقاط الضعف لسبر غورها وتعديلها، م وبينت نتائج دراسة المسعودي وآخرون (٢٠٠٥) إلى وجود أوجه قصور متعددة في الإشراف التربوي ومنها اهتمام مشرفي المواد الدراسية بتعريف مدير المدرسة بدوره نحو العناية بالطلاب ذوي الإعاقات والحاجات الخاصة، وكذلك نحو ربط برامج النشاط بالمواد الدراسية، وقصور في اهتمام مشرفي المواد الدراسية والإرشاد والنشاط نحو:(مناقشة القواعد التنظيمية مع المدير ومساعدته في تطبيقها، مناقشة الصلاحيات مع المدير ومساعدته على ممارستها،مناقشة لائحة تقويم الطالب، مناقشة ربط برامج النشاط المدرسي بالمواد الدراسية)، كذلك قصور عام في ممارسة المشرفين التربويين لأدوارهم نحو المستجدات التي أحدثها وزارة المعارف بقصد تطوير أداء مديري المدارس وخاصة نحو إيضاح القواعد التعليمية لخدمة العمل المدرسي،ولائحة تقويم الطالب، وهذا يستدعي القيام بمراجعة العملية التربوية مراجعة شاملة بكافة جوانبها، بهدف تحليلها وتقويمها لمعرفة جوانب القوة فيها وتعزيزها، وجوانب الضعف فيها ومعالجتها، وهذا ما تم ترجمته على ارض الواقع، من منطلق تفعيل الدور القيادي لمدير المدرسة وتمكينه من خلال إعطائه مزيدا من الصلاحيات فقد تم هذا العام منح مديرو المدارس مزيدا من الصلاحيات بقرار وزاري رقم ٣٢١٥٥٥٢١/ق٨ بتاريخ ١٤٣٢/٢/٢٦هـ.

تختلف الثقة التنظيمية من بيئة لأخرى باختلاف القيم والاتجاهات والثقافة السائدة في البيئة المعينة، وهذا يعكس قوة النظام وقدرته غلى مواجهة متطلبات الدور، ومواكبة المستجدات على كافة المستويات والصعد، فإذا تميز النظام بوجود علاقات إنسانية عالية فهذا مرده إلى وجود ثقة تنظيمية كافية. وازداد الاهتمام بالقيادات التربوية الميدانية يوما بعد يوم لما لها من تأثير فاعل في إحداث التغيير المنشود والنقلة

النوعية في مخرجات هذا القطاع. إلاَّ أن القيادات العليا في وزارة التربية والتعليم تمارس سياسات إدارية متنوعة تعكس أنماطا إدارية تتراوح بين النمط التقليدي والنمط الحديث.

ويعتبر مفهوم الثقة التنظيمية ومضامينه من المفاهيم الإدارية الحديثة التي ساهمت في إلقاء الضوء على جانب مهم في قيادة الموارد البشرية من خلال النظرة الايجابية للجانب الإنساني في الإنتاجية في العمل، إلا أن هناك ما زالت بعض الممارسات الدالة على وجود خلل في الثقة التنظيمية بين القيادات العليا والأفراد، فأشارت العديد من الدراسات إلى أن تطبيق المفاهيم الحديثة من مثل التمكين الإداري، والشفافية، والجودة الشاملة، وإعادة هندسة الإدارة، والتميز ....الخ، كلها تعتمد على فاعلية العنصر البشري وكفاءته التي يتم عبرهما بناء سلسلة من الممارسات الدالة على الثقة التنظيمية وإعطاء الأفراد الفرصة الكافية لإخراج طاقاتهم وإبداعاتهم، وهذا يستدعي الحاجة إلى إلقاء الضوء على مثل هذه الممارسات لدى القيادات التربوية مما يستدعي الحاجة إلى المزيد من البحوث والدراسات لتعرف أثر الثقة التنظيمية على جميع الأطراف ذات العلاقة في العمل المؤسسي. وتعمد هذه الدراسة إلى تحري درجة ممارسة الثقة التنظيمية في القطاع التربوي من خلال القيادات التربوية في وزارة التربية والتعليم والمناطق التعليمية.

تتمثل مشكلة الدراسة في تعرف تقدير المنتسبين لدورة مديري المدارس والمشرفين التربويين في كل من جامعتي الملك سعود والإمام محمد بن سعود الإسلامية في الرياض لدرجة الثقة التنظيمية بهم من قبل القيادات التربوية، من خلال طرح جملة من الممارسات التي تبعث على الثقة التنظيمية، بغية الوقوف على هذه الممارسات والاداءات، وبالتالي اقتراح حلول وتوصيات في هدىً من نتائج الدراسة،كذلك تعرف المقومات والمرتكزات الأساسية للثقة التنظيمية والعوامل الداعمة لها.

هدف الدراسة :

سعت الدراسة إلى تعرف درجة الثقة التنظيمية لدى القيادات التربوية في وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المنتسبين لدورة مديري

المدارس والمشرفين التربويين في كل من جامعتي الملك سعود والإمام محمد بن سعود الإسلامية في الرياض من خلال تعرف درجة تقديرهم لها.

أسئلة الدراسة :

بالتحديد سعت الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما تقدير المنتسبين لدورة مديري المدارس والمشرفين التربويين في كل من جامعتي الملك سعود والإمام محمد بن سعود الإسلامية في الرياض لدرجة الثقة التنظيمية بهم من قبل القيادات التربوية في وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية ؟

٢. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في استجابات أفراد الدراسة حول تقدير درجة الثقة التنظيمية بهم من قبل القيادات التربوية تعزى لمتغيرات العمل الحالي، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة لديهم؟

أهمية الدراسة:

تعتبر مسؤولية عملية تطوير النظام التربوي متطلباً من كل المشرعين، والإداريين والمواطنين المهتمين جميعا، فما زال ركب السباق مستمرا بين دول العالم من أجل الوصول إلى التعليم المتميز الذي يعنى ببناء الإنسان الصالح. فكل دولة لها الحق أن تقلق على مستوى التعليم ومستقبل أبنائها. فالتغيرات السريعة والمتعاقبة التي يشهدها عالمنا المعاصر هذه الأيام قد ساهمت في تضخيم هذا الخوف على المستقبل، وأظهرت تساؤلا كبيرا يطرحه الجميع وهو : أين نحن في عصر التقدم التقني والتفجر المعرفي ؟ ما هو موقعنا ؟ وما هي رؤيتنا للمستقبل ؟ وفي ظل متغيرات عديدة تقصف وتؤثر على المدرسة يبقى متغير الإنسان الأهم والأكثر حساسية في التعامل مع هذه المتغيرات، فهو المسؤول الأول في التعامل مع الطالب والمنهاج والمباني والتسهيلات والمجتمع المعني في خدمة التعليم ويتمثل هذا المتغير بمدير المدرسة والمشرف التربوي والمعلم.

ولما كان مدير المدرسة والمشرف التربوي يحتلان مركزا رئيسا بالنسبة للعملية التعليمية في الميدان التربوي فعليهم يقع عبء تنظيم المدرسة للحصول على أفضل النتائج الممكنة وهم اللذين يصممون الخطط المختلفة ويتابعون تنفيذها وتقويمها وهم اللذين يمكنهم التعرف على قدرات المعلمين والإداريين ويوجّهون جهودهم

وينسقونها ويذللون الصعاب أمامهم ليمكنوهم من النجاح في عملهم كمربيين وبالتالي فإنّ نجاح المدارس في القرن الحادي والعشرين يرجع إلى تأثير القيادات الميدانية لأنّ القيادة القوية ستكون في الصفة الفردية التي تمتاز بها هذه المدارس دون غيرها، (Louis، 1994). فحاجة الإنسان لا تقتصر على الشعور بالأمن و الراحة و أجره اليومي فقط، بل تعدت ذلك لتشمل شعور الفرد بأهمية موقعه بين جماعة التنظيم الذي يعيش فيه، فهو لا يستطيع أن يستمر في عمله بهدوء دون أن ينشغل أو يكترث بما يدور حوله من فعل الآخرين، تلك البساطة في الحياة التنظيمية (المؤسسية)، و هذا كله ينتهي إلي الحاجة إلى التغيير، ليس فقط التغيير في طريقة عمل الأشياء كما يتم عملها دائما، ولكن التغيير في طريقة التفكير و النظر إلى الأشياء. والآن وأكثر من أي وقت مضى أصبح التفكير النظمي ضرورة حاسمة، في الماضي معرفة التفكير النظمي و أدواته استعملت في الغالب من قبل الإدارات العليا التي تلقت التدريب و ماهيته. الإدارات الوسطى و المشرفون لم يتعاملوا معه كعملية رسمية لتسهيل اتخاذ القرارات و حل المشكلات. بدلا من ذلك اعتمدوا على التفكير الحدسي .و أصبحت المؤسسات تعمل على تشريح هيكلها التنظيمي و تدفع بمسؤولية التفكير النظمي إلى ما دون فئة الإدارة العليا لجعل هذه الطريقة متوفرة إلى مدى أوسع يشمل جميع العاملين وهذا يدفعهم إلى فهم المفاهيم الأساسية و العمليات و الأدوات و المنافع التي ستعود على الجميع، فعندما يبدأ المستخدمون برؤية التعقيد الهائل لمؤسساتهم كأنظمة و كيف إن التفكير النظمي يستطيع أن يشخص المشاكل و يميز بين النتائج، و يكشف عن التغييرات المطلوبة، فهذا سينتج عنه تعليم له علاقة وينتج الكفاءة المطلوبة. (Spruill، Laura،& 2001)

وتأتي أهمية الثقة التنظيمية لما لها من أثر بالغ على الفاعلية والكفاءة الإدارية والإبداع المؤسسي التي تؤدي إلى التحسين المستمر في الأداء، وتعتبر قضية ثقة الأفراد بالإدارة كمتطلب سابق لنجاح العمليات الأخرى مسألة أساسية وضرورية، وذلك من خلال إعطاء الأفراد المزيد من الاستقلالية وتدفق المعلومات حول المؤسسة أو الوحدة التي يعملون فيها وتقليل الرقابة البيروقراطية، وإشراكهم في صناعة القرارات ومزيد من الكشف عن المعلومات والبيانات. كذلك تتميز المؤسسات التي تسودها الثقة

مؤسسات تمتلك مقومات النجاح من خلال الرضا العالي لإفرادها عن جميع الممارسات مما يسهم بسيادة روح الفريق والمبادأة والإبداع، فيقبل الأفراد على الإنتاج بحب وتفاني غير مجبرين أو مكرهين، وحافزهم ليس الخوف من العقاب بل الرغبة الناتجة عن حب المؤسسة.

ويؤمل أن تسهم هذه الدراسة في إثارة اهتمام المسؤولين وأصحاب القرار في مركز الوزارة والمناطق التعليمية بايلاء موضوع الثقة التنظيمية الأهمية اللازمة، مما يحمله من آراء واقتراحات تهدف إلى تحسين العمل في الوزارة والمناطق التعليمية مما ينعكس ايجابا على الميدان التربوي ممثلا بالمدرسة والخدمات المتعلقة بها، وستساهم في إلقاء الضوء على نقاط القوة والضعف في مجال التطبيقات القائمة، الأمر الذي يمكنهم من المراجعة الدورية لتلك الأنظمة وطرق معاملاتها في قيادة لأفراد، كما وستشكل تغذية راجعة لهم عن تلك الممارسات المستخدمة، وستوفر هذه الدراسة أداة يمكن الاستفادة منها من الباحثين والمختصين في هذا المجال.

كما ويؤمل أن يستفيد من هذه الدراسة إدارات التعليم، ومكاتب التعليم، والقيادات التربوية في مركز وزارة التربية والتعليم.

ما تقدم ذكره سوغ للباحث. دراسة درجة الثقة التنظيمية لدى القيادات التربوية في وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المنتسبين لدورة مديري المدارس والمشرفين التربويين في كل من جامعتي الملك سعود والإمام محمد بن سعود الإسلامية في الرياض، ويأمل أن يتم تفعيله في وزارة التربية والتعليم والمناطق التابعة لها.

حدود الدراسة:

اقتصرت هذه الدراسة على التعرف على تقدير المنتسبين لدورة مديري المدارس والمشرفين التربويين في كل من جامعتي الملك سعود والإمام محمد بن سعود الإسلامية في الرياض لدرجة الثقة التنظيمية بهم من قبل القيادات التربوية في وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية للعام الدراسي ١٤٣٢/١٤٣١هـ، وكما حددتها أداة الدراسة.

منهجية الدراسة:

نهجت الدراسة منهج البحث الوصفي التحليلي لتحقيق هدف الدراسة المتمثل في تعرف تقدير المنتسبين لدورة مديري المدارس والمشرفين التربويين في كل من جامعتي الملك سعود والإمام محمد بن سعود الإسلامية في الرياض لدرجة الثقة التنظيمية بهم من قبل القيادات التربوية في وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية للعام الدراسي ١٤٣٢/١٤٣١هـ، وذلك بالارتكاز على بيانات ومعلومات كمية ونوعية.

المصطلحات الإجرائية للدراسة:

تشتمل الدراسة على المصطلح التالي:

درجة الثقة التنظيمية: ويقصد به الدرجة التي يشعر فيها أفراد الدراسة بالطمأنينة وحسن الظن والتفاؤل وذلك على أبعاد ومجالات الدراسة الخمسة وهي: الشفافية في الحصول على المعلومات، والثقة في فرص الإبداع والمشاركة، والثقة في السياسيات، والثقة في الأسلوب القيادي السائد، والثقة في القيم التنظيمية السائدة.

القيادات التربوية: ويقصد بهم القيادات التربوية العليا في مركز وزارة التربية والتعليم، وإدارات التعليم، ومكاتب التعليم، من متخذي القرارات وصانعيها.

الخلفية النظرية والدراسات السابقة:

لقد كان ظهور أول نظام للتعليم في المملكة العربية السعودية من خلال إنشاء مديريه المعارف عام ١٣٤٤هـ، وقبل ذلك كانت محدودة على ما يسمى الكتاتيب، وكان إنشاء مديريه المعارف بمثابة إرساء حجر الأساس لنظام التعليم للبنين، وفي عام ١٣٤٦هـ صدر قرار تشكيل أول مجلس للمعارف والهدف منه وضع نظام تعليمي يشرف على التعليم في منطقة الحجاز ومع قيام المملكة العربية السعودية اتسعت صلاحيات مديرية المعارف ولم تعد وظيفتها قاصرة على الإشراف على التعليم في الحجاز بل شملت الإشراف على جميع شؤون التعليم في المملكة كلها، وكانت تضم (٣٢٣) مدرسه حيث بدأت بأربع مدارس، وفي عام ١٣٧١هـ تم إنشاء وزارة المعارف في عهد الملك سعود بن عبدالعزيز آل سعود،، وكانت امتداداً وتطويراً لمديرية المعارف، وقد أسند إليها التخطيط والإشراف على التعليم العام للبنين في مراحله الثلاث (الابتدائي –

المتوسط – الثانوي)، وكان الملك فهد هو أول وزير لها، وفي عام ١٣٨٠هـ تم إنشاء الرئاسة العامة لتعليم البنات في عهد الملك فيصل بن عبدالعزيز آل سعود، وكان هناك (١٥) مدرسة ابتدائية ومعهد معلمات متوسط واحد، وبرئاسة الشيخ عبدالعزيز ناصر الرشيد، ومع تطور التعليم صدر المرسوم الملكي بضم الرئاسة العامة لتعليم البنات إلى وزارة المعارف عام ١٤٢٣هـ وتم تعيين الدكتور خضر القرشي نائبا لوزير المعارف لتعليم البنات، وبعد عام تم تحويل مسمى وزارة المعارف إلى وزارة التربية والتعليم، ولازالت إلى يومنا هذا ويمثلها وزير التربية والتعليم الأمير فيصل بن عبدالله آل سعود،(http://www.moe.gov.sa/Pages/Default.aspx).

ويعتبر صالح شطا رائدا من رواد التعليم في المملكة (١٣٤٤هـ) ثم كامل القصاب (١٣٤٥هـ)ثم حافظ وهبة ووكيله ماجد الكردي ثم الشيخ أمين فوده (هـ١٣٤٩) ثم إبراهيم الشوري(١٣٥٢هـ)ثم طاهر الدباغ (١٣٥٥هـ) الذي ظل مديرا للمديرية طوال عشر سنوات ثم محمد بن مانع الذي ظل مديرا لها حتى تأسيس وزارة المعارف، وجاء تعيين الأمير فهد في هذا المنصب بناء على رغبته نظرا لشغفه وحبه للعلم، وقام بجهود كبيرة ومساهمات لافتة نحو نشر العلم في جميع أرجاء البلاد تاركا خلال توليه منصب وزير المعارف من عام ١٩٥٣ وحتى ١٩٦٠، بصمات واضحة كان لها أثر ملموس في مسيرة التعليم في العقود اللاحقة، (المجلة الالكترونية الاقتصادية).

وحددت وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، في عام ١٣٩٠هـ إيمانا من الدولة بأهمية وجود سياسة عامة للتربية تنبثق من الإسلام الذي تدين به فكرا، ومنهجا، وتطبيقا، فغاية التعليم في المملة العربية السعودية فهم الإسلام فهما صحيحا متكاملا، وغرس العقيدة السلامية ونشرها، وتزويد الطالب بالقيم والتعاليم الإسلامية، وتهيئة الفرد ليكون عضوا نافعا في بناء مجتمعه (وزارة المعارف، ١٩٩٥).

لقد أحاطت النظرية الإدارية في الإسلام بأهمية العلاقات الإنسانية بين القائد والمرؤوسين، فالقائد يجب أن يكون رحيما غير فظ، ولا غليظا له قدره على كظم غيظه، وله من سعة الصدر ما يعفو به عن الزلل من المرؤوسين، بل وان يعلمهم ويطلب لهم المغفرة من ربهم ومن غيرهم ممن أساءوا، فيرتكز الفكر الإداري الإسلامي على القيم الإنسانية الراقية، التي لا يزال الفكر المعاصر يَطْمَحُ إلى الوصول إليها، فيرى أبو سن

(١٩٨٦)، أنَّ العمليات الإدارية، وما تتضمنه من الاهتمام بشؤون النشاط البشري الجماعي من حسن إدارة شؤون المجتمع وخدمته، من أجل تحقيق ما يرمى إليه من أهداف اجتماعية واقتصادية، وما تتطلبه هذه العمليات من تخطيط وتحديدٍ للأهداف، وتقديرٍ للاحتياجات، وتوفير الإمكانيَّات المادية والبشرية، ومن تنسيق ورقابة وقيادةٍ – كانت تُطبَّق في عهد الرسول – عليه الصَّلاة والسَّلام – والعهدين الأموي والعباسي، مُستندًا إلى توجيهات الفكر الإسلامي المنزل، ولو لم تكن تُسَمَّى بأسمائها العصرية، ومن أهم خصائص القيادة في الإسلام هو الوسطية في الأسلوب، إنسانية تحفظ للإنسان كرامته، قيادة تنتمي إلى الجماعية، وتؤمن وتلتزم بالهدف، وذات مهارة سياسية تضع حسابات دقيقة لكل القوى المؤثرة في البيئة المحيطة بها. والمفاهيم الإدارية الحديثة، تهتم بالعلاقات الإنسانية، وتركز على تبادل الثقة بين أطراف القيادة وتنادي بالعمل بروح الفريق والمبادأة في وضع إطار للعمل والاهتمام بالإنتاج، وهذا ينسجم مع البُعد الإنساني، والبُعد الشوري في مفهوم القيادة الإسلامية.

ويتطور مفهوم الثقة التنظيمية لدى الأفراد نتيجة لعدة عوامل من أهمها المشاركة، والاحترام المتبادل، والمصداقية، وحرية تدفق المعلومات، والعدالة، وثقافة القائد وكفاءته، والدعم المادي والمعنوي، وتقدير الجهود، ووجود صلاحيات وسياسات واضحة لأداء العمل، وتوفر فرص الترقي وتنمية الذات، وثقة القيادة بالمرؤوسين، وتفويض السلطة وتشجيع الابتكار، والتمسك بالقيم الدينية،(الطجم، والسواط،١٩٩٦)، فمفهوم العدالة التنظيمية متغير مهم ومؤثر على الكفاءة والفاعلية في أداء الأفراد وهذا بدوره ينعكس على كفاءة وفعالية المؤسسة (1991) et al،Cropanzano، فطريقة وأسلوب التعامل مع الأفراد من قبل الإدارة يعكس حكم الأفراد على درجة عدالة الإدارة معهم على مستوى العلاقات الإنسانية والوظيفية(زايد، ١٩٩٥)، فالفرد العامل في المنظمة الإدارية يسعى إلى الإخلاص والإتقان في عمله ويشارك في اتخاذ القرارات ويلتزم بطاعة ولاة أمره على اعتبار أن طاعتهم دستورية قانونية وليست شخصية، فالنظرية الإدارية في الإسلام تتسم بالشمولية والتكامل، فالإدارة نظام فرعي من النظام الاجتماعي الإسلامي الشامل. (أبو سن،١٩٨٢)

ويعود مفهوم العدالة التنظيمية إلى نظرية الإنصاف Equity theory ويسميها البعض نظرية العدالة(stacy،1963)، إذ يؤكد هذا المفهوم على أن الشعور بالإنصاف يبدأ حين شعور الفرد أن العائد من عمله يساوي العائد من عمل فرد أخر من جماعة العمل في مؤسسته أو فرد آخر من مؤسسة أخرى ضمن نفس الفئة الوظيفية ونسبة العائد أي المدخلات الوظيفية وتتمثل بمجموعة الجهد والمهارة والمعرفة وحجم المهام التي يتحمل أعباءها الفرد بينما العائد إلى جملة المكافأة التي يحصل عليها الفرد جراء انجازه مهامه الموكلة إليه مادية أو معنوية(محمود، وبركات،٢٠٠٦). وقد عرف آدمز ١٩٦٣ (Adams) المساواة بأنها " الإدراك بأن نسبة العوائد إلى المدخلات لشخص ما تساوي تلك النسبة الخاصة بالشخص المقارن به ". وتظهر الثقة بوضوح من خلال الأدوار التي تقوم بها المؤسسة وعلاقاتها وهذا يشمل (الهيكل التنظيمي، السلم الإداري، ونمط العلاقات في العمل، ومناخ الاتصال، والمشاركة والتمكين الإداري، ونظام المكافآت والحوافز)، إذ يعتبر كل ذلك مؤشرات تحقق الثقة التنظيمية، (David،Carnevale، 1998).

ويرى زاهير وآخرون (١٩٩٨)، المشار له في الحسيني، وزغلول(٢٠٠٥)، أن الثقة التنظيمية والثقة الفردية رغم ارتباطهما إلا أنهما مختلفتان في التركيب أو البناء، فالثقة التنظيمية والأفراد مرتبطتان لكن الرابطة الفردية(على مستوى الفرد) والتنظيم غير واضحة لان الثقة الفردية تشير إلى التوقعات حول علاقات الفرد وسلوكه أما الثقة التنظيمية فتشير إلى توقعات الأفراد في التنظيم حول شبكة العلاقات والسلوكيات داخل العمل المؤسسي. وهنا لابد من الإشارة إلى أن أدبيات هذا الموضوع الحديثة تشير إلى أن تفويض الصلاحيات بدلا من تفويض السلطة كون السلطة لا تفوض، بينما يحب أن يكون عوضا عن ذلك التمكين الإداري والذي يشير إلى تقاسم السلطة إذ أن التفويض يعني أن المفوض يستطيع أن يسحب تفويضه في أي وقت يشاء، بينما التمكين لايمكنه ذلك.

ومنذ أوائل العقد الرابع من القرن العشرين والاهتمام في دراسة الإدارة التعليمية يتجه إلى ميدان العلاقات الإنسانية، لأن لب المشكلة يتمثل في هذا الميدان، وليس في الطرائق الفنية أو الخطوات التي تتضمنها عملية الإدارة.(مرسي، ١٩٨٤).ولقد كشفت نتائج البحوث في مجال الدراسات الإدارية والإنسانية والسلوكية أهمية العلاقات

الإنسانية في إشباع حاجات الفردية السيكولوجية، التي بإشباعها يشعر الفرد بالرضا الوظيفي، وبالتالي يصبح أكثر تعاوناً وإقبالاً على العمل وأقل ضجراً ونفوراً.(درويش وتكلا، ١٩٧٤).كما استخدم مصطلح الاعتبارية Consideration ليشير إلى سلوكات دالة على الصداقة والثقة المتبادلة (الطويل، ١٩٨٦)، والوصول لهذا المستوى يؤدي إلى تشارك وتبادل للمعرفة، وصناعة القرارات، مما له أثر بالغ على الفاعلية والكفاءة الإدارية والإبداع المؤسسي، و هذا ما أكدته العديد من الدراسات، التي أشارت إلى أن هناك علاقة ارتباطيه دالة بين مجال إدارة الموارد البشرية وإدارة المعرفة، والثقة والتحفيز من مثل دراسة (Salleh & wee،2002) ودراسة (Brachos et al،2007) . وتلعب الثقة دوراً مهماً في نجاح النشاطات الإدارية وعدم الثقة تلعب الدور نفسه في فشلها (Whitener،1997). وتعمل الثقة بين الأفراد والجماعات على إرساء الاستقرار الطويل الأمد للمؤسسة وكذلك سعادة أفرادها. أما العوامل التي يمكن توفيرها من أجل ضمان الثقة بين أعضاء المؤسسة والأفراد المهتمين والمتأثرين بنتائج عمل المؤسسة فهي: "الكفاءة،

و العمل الجماعي، الانتماء، والاتصال بين أفراد المنظمة، والثقة بالنفس : وتعزز بالتعاضد والتكاتف وروح المبادرة"(اندراوس، ومعايعة،٢٠٠٨م) .

وفي ظل التعقيدات التي تعيشها الأنظمة تحتاج القيادة إلى أن تكون أكثر تأثيراً وبشكل واسع لضمان توجيه وتحفيز الطاقات الكامنة لدى الأفراد والجماعات لخدمة التنظيم. ويرى وانج وكلج (Wang،clegg،2007) أن السلوك القيادي يمارس من خلال قدرة القيادة في التأثير في اتجاهات العاملين وسلوكهم ودرجة ارتباطهم بحقيق أهداف المؤسسة التي ينتمون إليها . وهذا كله في النهاية سيؤدي إلى إعداد موظف محفز للعمل بهمة وطاقة عالية لتحقيق أهداف المصلحة العامة (Denhardt،1999). وتعمل الثقة التنظيمية على تحسين العلاقات وتبادل المعلومات والآراء والأفكار الإبداعية مما ينعكس على درجة الرضا الوظيفي لدى الأفراد (السعودي، ٢٠٠٥). وتشير دراسة هون و تان (Tan & hoon 2000،) على وجود علاقة قوية بين الثقة في المشرفين والثقة في التنظيم وكذلك وجود علاقة إيجابية بين الثقة التنظيمية ودرجة الاستقلالية وحرية اتخاذ القرارات، ووجود علاقة إيجابية بين الولاء التنظيمي والثقة التنظيمية. وتتعلق الثقة بتصورات المستخدمين لأداء ونزاهة مديريهم، فالثقة في الإدارة تقود إلى تقبل التغيير

المؤسسي من قبل العاملين. فمن شروط الثقة توفر عاملين رئيسين هما: النزاهة، وحسن الأداء من قبل الإدارات. لأن ذلك يقود إلى الثقة بها وبقدراتها مما يؤدي بالمستخدمين إلى قبول أي تغيير تراه الإدارة مناسبا حيث يتوقع المستخدمين في ضوء توفر الثقة الأداء الإيجابي من قبل الإدارة (Albrecht،2003).

ويعرف الصباغ (١٩٨٦) الثقة على أنها مجموعة من التوقعات المشتركة بين طرفين حيث ينظر الى الاتفاق عليهما بأنه عقد نفسي psychological contract غير مكتوب على الالتزام بينهما سلوكيا وعقلانيا وينتج عن هذا الاتفاق الممثل للعقد النفسي ثقة متبادلة تحكم العلاقة بين الطرفين رغم أنه غير مكتوب وغير ملزم قانونيا إلا أنها الأساس والمعيار الوحيد في تقويم نوعية وطبيعة العلاقة بينهما. كذلك عرفت الثقة على أنها ثقة الموظف في أن المؤسسة سوف تؤدي أفعالا تعود عليه بالنفع أو على الأقل لا تكون ضارة بالنسبة له (Tan & hoon 2000،). ويعرّف السعودي (٢٠٠٥) الثقة التنظيمية، بأنها توقعات الأفراد أو الجماعات عن نظام اتخاذ القرارات التنظيمية الذي يمكن الاعتماد عليه في تحقيق نتائج مرغوبة للفرد أو الجماعة حتى دون ممارسة أي تأثير على هذا النظام. أما هوي وكوبر سميث (Hoy & Kupersmith،1985) فقد عرفا الثقة بأنها شعور الفرد الطمأنينة وحسن الظن والتفاؤل بما يجري من أحداث من حوله بشكل عام. وبشكل أدق فإن الثقة عند الفرد هي توقعه بشك عام بأن الكلمات والأعمال والعبارات المكتوبة الصادرة عن فرد آخر أو عن مجموعة أو عن مؤسسة يمكن الاعتماد عليها والاطمئنان لها. ويرى تارتر وزملاؤه (Tarter،et al.، 1989) أن مفهوم الثقة يكون عاماً في أغلب الأحيان دون تحديد الأبعاد هذا المفهوم لغموضها ولتباين الآراء فيها.

وأكدت كاندرون(Candron،2004) على أن عملية بناء الثقة لدى الموظفين تعتمد على مؤشرات عديدة وأحد المؤشرات الرئيسية لثقة الموظفين هو قوة العاملين في المؤسسة في أداء عملهم، كذلك أكدت على وجود علاقة بين المصادر الإنسانية وثقة الموظف بالمؤسسة. والقادة الإداريون هم الرعاة الحقيقيون للثقة والنزاهة في المؤسسة. فإذا كانوا يقولون شيئاً ويفعلون شيئاً آخر فإنه لن يكون بوسع أي قسم للمصادر الإنسانية أن يصلح مثل هذا الأمر. وفي إدارة الموارد البشرية والعلوم التنظيمية يرى مورجان وزيفان(Zeffane & Morgan،2003) أن الثقة مفهوم مهم وحاسم في

النجاح التنظيمي فالتطورات الحالية تعكس أهمية الثقة الشخصية لتعزيز التأثير الفردي والتنظيمي وتغذيته ودعمه، كذلك الثقة في القائد أو الثقة بالإدارة. وتعتبر عمليات ممارسة تفويض الصلاحيات والوفاء بالعقود ممارسات تبعث على ثقة الموظف في مؤسسته (Whitener،1997).

تحدث علماء الإدارة عن كثير من الأبعاد المتعلقة بالثقة التنظيمية، ووجهات النظر المختلفة للثقة، على اعتبار أنها متغير أساسي في العلاقات الإنسانية داخل المنظمات، وهي على علاقة قوية بفعالية المشاركة في اتخاذ القرار وديناميةالجماعة، وهي بالتالي متغير أساسي في التنبؤ بالسلوك الفردي وخاصة فيما يتعلق بالتنبؤ بالرضا الوظيفي(Sullivan،1981). ويرى داس (Das،2001) أن الثقة إمّا أن تكون مستندة إلى الإدراك المعرفي أو إلى العاطفة، أما التي تستند إلى الإدراك المعرفي فتتصف بأنها مدروسة بينما تتصف الثقة المستندة إلى العاطفة بكونها تتمحور حول النوايا الحسنة والمسؤولية. أما الغامدي (١٩٩٠) فقد توصل إلى أربعة مكونات للثقة التنظيمية وهي العدالة في الترقية، والابتكار وتحقيق الذات، والقيم السائدة وتوافر المعلومات. بينما ذهب كورازيني Corazaini (١٩٩٧) إلى اعتماد أربعة عوامل تؤثر في الثقة وهي : عامل الشك وعامل المخاطرة وعامل أخذ المخاطرة الشخصية. في حين حدد سولفيان Sullivan (١٩٨١)، وآخرون الأبعاد التالية :" الصدق والإخلاص، وتدني مستوى الحذر، وتدني مستوى الشك، والرغبة في العلاقة الحميمة، والإيمان بعدالة السلطة، وتوقع العلاقات الجيدة، والانسجام العام مع الآخرين. ويخلص الباحث في هذا الجانب إلى الأبعاد التالية:

أولا : الشفافية في الحصول على المعلومات: وهذا يتعلق بحجم ووقت ونوع المعلومات، ووسائل الاتصال المستخدمة، وتوفر المعلومات بشكل كافي وأن تتصف جميع التعاملات بالمصداقية والموضوعية، علاوة على توفير مصادر للمعلومات الكساسبه، ١٩٩٦) و(الرواشدة، ٢٠٠٤).

ثانيا : الثقة في فرص الإبداع والمشاركة: وهذا يشير إلى الدعم والمساندة المقدمان من القيادات العليا لكل ما يقود إلى تحقيق مستويات الإنتاج النوعي، وتوفير فرص النمو الوظيفي المتوافق مع الجهد المبذول، كذلك تثمن الأفكار وتعزيز روح

الإبداع الذاتي، وتقدير التفاني، بالإضافة إلى المشاركة في صناعة القرارات وتفوض الصلاحيات.(الكساسبة، ١٩٩٦) و(ياغي، ١٩٨٧).

ثالثا : الثقة في السياسيات الإدارية المتبعة: فيشير توفر المعايير الموضوعية في اختيار وتعيين الأفراد ومنح الحوافز والمكافآت على أسس موضوعية، وتبني سياسة الباب المفتوح وفرص النمو المهني، واستخدام معايير موضوعية في تقويم الأداء الوظيفي وتوفير فرص التدريب، كل ذلك يؤثر إيجابا في ثقة الفرد في مؤسسته(العواملة، ١٩٩٥).

رابعا: الثقة في الأسلوب القيادي السائد: فالمشاركة في حل المشكلات وطرح الحلول وتشجع التفكير المنهجي وحب التجديد هي مظاهر حيوية للقيادة الواعية، علاوة على تميزها بوضوح الرؤية والجرأة العالية وأن تتسم سلوكياتها بالإنسانية والموضوعية مع العاملين(المغربي، ١٩٩٣).

خامسا : الثقة في القيم التنظيمية السائدة: وهذا البعد يشير إلى الدرجة التي يتوفر فيها مناخ تنظيمي ديمقراطي والتعاون الكامل والاحترام والتقدير للعاملين، فالقيادة الواعية هي التي تحذر القيم الإيجابية من خلال التحرر من الإجراءات البيروقراطية الشديدة وتطبق النظام على جميع العاملين دون تمييز وتتفانى في تأصيل الانتماء المؤسسي وتواجه المشاكل ولا تتستر عليها(عواد، ١٩٩٥).

الدراسات السابقة:

في هذا الجزء سيتم الحديث عن الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت الثقة التنظيمية. ثم التعليق على الدراسات السابقة بشكل عام.

الدراسات العربية:-

دراسة الحربي (٢٠١١) بعنوان "الإدراة بالشفافية وعلاقتها بالثقة التنظيمية بالجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والموظفين"، هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة تطبيق الادراة بالشفافية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والموظفين في جامعة أم القرى بمكة المكرمة وجامعة الملك عبد العزيز بجدة. والكشف عن مستوى الثقة التنظيمية لأعضاء هيئة التدريس والموظفين بفي الجامعات التي يعملون بها. انتهجت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وبينت نتائجها أن درجة

تطبيق الإدارة بالشفافية كانت متوسطة، ومستوى الثقة التنظيمية كانت متوسطة ايضا، وأن هناك علاقة ارتباطية بين الإدارة بالشفافية والثقة التنظيمية، أوصت الباحثة بالاستفادة من الأنموذج الذي طورته لرفع درجة تطبيق الإدارة بالشفافية لتحقيق أكبر قدر من الثقة التنظيمية لأعضاء هيئة التدريس والموظفين، وأن تضع إدارة الجامعات المبحوثة خطة استراتيجية ملزمة بتطبيق الإدارة بالشفافية. وأجرى معايعة، واندراوس (٢٠٠٩) دراسة بعنوان "درجة ممارسة القيادات الأكاديمية في الجامعات الأردنية للعناصر المؤثرة في الثقة التنظيمية"، أظهرت نتائج الدراسة شيوع ممارسات: الثقة التنظيمية، ودقة المعلومات، وتوافرها، وفرص الإبداع، والسياسات الإدارية، والسلوك القيادي، والقيم التنظيمية السائدة بدرجة عالية. أما دراسة محمود، وبركات (٢٠٠٦) التي كانت بعنوان "العلاقة بين ثقة مديري ومعلمي مدارس التعليم العام في دقة وموضوعية وفعالية نظام تقويم الأداء الوظيفي وأساسهم بالعدالة التنظيمية" أظهرت نتائج الدراسة انخفاض مستوى ثقة أفراد عينة الدراسة من مديري مدارس ومعلمي التعليم العام في دقة،وموضوعية، وفعالية نظام تقويم الأداء الوظيفي. كما قام الحسيني، وزغلول(٢٠٠٥) دراسة بعنوان "الثقة التنظيمية وفعالية الأداء المدرسي بجمهورية مصر العربية" أشارت نتائج الدراسة إلى أن الواقع الممارس في المدارس المصرية يشير إلى انخفاض درجة الثقة التنظيمية وضعف فعالية الاداء المدرسين وذلك من حيث غياب الثقافة التنظيمية التي تسمح بتفويض السلطات وتمكين العاملين ومشاركتهم في ادارة المدرسة وضع قراراتها إلى جانب الافتقار الى مناخ مدرسي ديمقراطي مفتوح يتسم بفاعلية الاتصال بالإضافة إلى احتكار المعلومات التربوية والإدارية وحجبها عن العاملين. وأجرى السعودي (٢٠٠٥) دراسة ميدانية بعنوان العلاقة بين الثقة التنظيمية والرضا الوظيفي لدى العاملين في الوزارات الأردنية، توصلت الدراسة إلى جملة من النتائج أهمها: وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين أبعاد الثقة التنظيمية مجتمعة والرضا الوظيفي، كذلك وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين أبعاد الثقة التنظيمية كلا على حدة وبين الرضا الوظيفي، وأظهرت الدراسة وجود اختلاف في تصورات أفراد العينة في الوزارات المبحوثة للثقة التنظيمية باختلاف المتغيرات الديموغرافية (الجنس، الحالة الاجتماعية، المستوى التعليمي، المستوى الإداري، العمر)، في حين لا يوجد اختلاف في

تصوراتهم باختلاف الفئة الوظيفية والخبرة الإدارية. وأوصت الدراسة بالمحافظة على تعزيز الثقة التنظيمية السائدة بين العاملين في الوزارات المبحوثة، والنظر في نظام الرواتب والترقيات لتعزيز الرضا الوظيفي لدى العاملين. أما دراسة اليعقوب (٢٠٠٤) وهي بعنوان ثقة الموظف بالمدير ودورها في إدراكه للتمكين في القطاع الحكومي في الأردن. وتم اختبار التمكين من خلال العناصر الإدراكية المكونة له وهي (المعنى، والمقدرة، والاستقلالية وحرية الاختيار، والتأثير). وتم اختبار ثقة الموظف بالمدير بشكل عملي من خلال اختبار العدالة الإجرائية والعدالة التفاعلية. وترجع أهمية ارتباط الثقة بالتمكين وخاصة الثقة بالمدير،إلى أن التمكين يتطلب من الموظف إدراكاً نفسياً خاصاًوهو أنه يمكنه إظهار إبداعه وأفكاره الجديدة ومحاولة التعبير عنها دون خوف في حال إدراك أن المدير سيسانده ويحاول مساعدته، كما أن إدراك التمكين يرتبط بإدراك الموظف لثقته بعدالة الإجراءات في المنظمة ومدى تطبيق المدير لها، ومن هنا تأتي أهمية اختبار علاقة الثقة بالمدير وإدراكه النفسي لدى الموظف للتمكين، وأهم الأسباب التي أدت إلى التمكين ومتطلباته السابقة والمواضيع المتعلقة به، ثم علاقة الثقة بالتمكين، ومن ثم علاقة الثقة بالتمكين في القطاع الحكومي. وقد خلصت الدراسة إلى عدد من النتائج كان أهمها: أن عنصر الثقة بالمدير هو نقطة جوهرية في جهود تمكين الموظفين، وهمية مفهوم التمكين النفسي لدى الموظفين بأبعاده الإدراكية الأربعة، وضرورة توفير المتطلبات السابقة لنجاح تمكين الموظفين كالدورات التدريبية وتطوير المهارات والقدرات الفردية وغيرها. وفي ضوء هذه النتائج قدمت الدراسة عدداً من التوصيات تناولت أهمية التركيز على البعد الأخلاقي في القطاع العام وضرورة العمل على بناء وتعزيز الثقة. كذلك أجرى شل (٢٠٠٣) دراسة بعنوان "الثقة التنظيمية في البيئة السعودية بالتطبيق على الكليات التقنية التابعة للمؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني " والتي أظهرت نتائج الدراسة أن تقييم العاملين بالتنظيمات محل الدراسة لمستوى الثقة يميل الى الانخفاض وعلى أبعاد الثقة الأربع)(العدالة، والمصداقية، والمكاشفة، والاحترام)، كذلك أظهرت الدراسة أن نسبة كبيرة من أفراد الدراسة تعتبر غير راضية وأن مرد ذلك إلى الارتباط القوي بين الرضا و الثقة . كذلك أظهرت الدراسة وجود علاقة ذات دلالة بين مستوى الثقة والخبرة في مجال العمل، ومستوى

التعليم والدخل وعدم وجود فروق تعزى لمتغير طبيعة الوظيفة . وأوصت الدراسة بتوفير سياسات إدارية واضحة، والتركيز على القيم السائدة، من خلال شفافية التعامل بين أعضاء التنظيم، كذلك توفير المعلومات وتدفقها، داخل التنظيم، وتفويض مزيد من الصلاحيات للأفراد. وفي دراسة قام بها الحوامدة والمحارمة (١٩٩٨) بعنوان: "الثقة التنظيمية في الدوائر الحكومية في محافظتي الكرك والطفيلة"، توصلت الدراسة إلى أن تصورات موظفي الدوائر الحكومية في محافظتي الطفيلة والكرك للثقة التنظيمية بشكل عام، ولكل مجال من مجالاتها تصورات سلبية، وكشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات الموظفين للثقة التنظيمية بشكل عام تعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، سنوات الخبرة .وقام الكساسبة (١٩٩٦) بدراسة هدفت إلى تحديد العوامل التي تؤثر في الثقة التنظيمية من خلال تصورات الموظفين في أجهزة الخدمة المدنية الأردنية، وتحديد مستوى الثقة التنظيمية المدركة من قبل الموظفين بهذه الأجهزة من خلال انطباعاتهم عن أبعاد الثقة التنظيمية السائدة فيها. توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: إن مستوى الثقة التنظيمية يرتبط بـ: فرص الإبداع وتحقيق الذات والقيم السائدة في التنظيم وتدفق المعلومات، هناك اختلافات ذات دلالة إحصائية بين تصورات الموظفين حول العوامل المؤثرة بالثقة التنظيمية تعزى لمتغيرات: الجنس، والعمر، والمؤهل العلمي، والفئة الوظيفية، ومستوى الراتب الشهري للموظف، إن مستوى الثقة التنظيمية المدركة من قبل الموظفين بأجهزة الخدمة المدنية الأردنية بشكل عام كان مرتفعاً. إن مستويات ثقة الموظفين بأبعاد: فرص الإبداع وتحقيق الذات، والقيم السائدة في التنظيم، وتدفق المعلومات كانت مرتفعة، في حين كان مستوى ثقتهم بالسياسات الإدارية السائدة في أجهزة الخدمة المدنية متوسطاً. هناك اختلافات ذات دلالة إحصائية بين تصورات الموظفين حول مستوى الثقة التنظيمية المدركة بأجهزة الخدمة المدنية الأردنية تعزى لمتغيرات: الجنس، والعمر، وعدد سنوات الخبرة. وقد اقترح الباحث مجموعة من التوصيات أهمها: أن تتبنى أجهزة الخدمة المدنية سياسات إدارية واضحة وعادلة وموضوعية، زيادة فرص المشاركة في اتخاذ القرارات، أن تتبنى أجهزة الخدمة المدنية الأردنية نظاماً من القيم كقاعدة للثقة التنظيمية. وأجرى العمري (١٩٩٢) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين هذا السلوك

ومتغيري ثقة المعلم بالمدير، وفعالية المدير من وجهة نظر المعلمين، والتعرف على أثر بعض المتغيرات الذاتية للمعلم (المؤهل، والجنس، والخبرة التربوية، والخبرة الحالية، ومستوى المدرسة) في هذه العلاقة. ووجود علاقة دالة إحصائياً بين الثقة بالمدير من جهة، ومتغيري سلوكه القيادي مجتمعة مع متغيرات المعلم الذاتية، من جهة أخرى. ووجود أثر دال إحصائياً لمتغيرات السلوك الاعتيادي للمدير وسلوكه في وضع إطار للعمل ومستوى المدرسة، وخدمة المعلمين فيها على الثقة بالمدير، ووجود علاقة دالة إحصائياً بين الفعالية الإدارية، من جهة، ومتغيري السلوك القيادي للمدير، مجتمعة مع متغيرات المعلم الذاتية، من جهة أخرى، كذلك وجود أثر دال إحصائياً لمتغيرات السلوك الاعتباري للمدير، وسلوكه في وضع إطار للعمل، ومؤهل المعلم العلمي على الفعالية الإدارية.

الدراسات الأجنبية:

دراسة شيلبي كوزنر(Shelby Cosner,2009) التي هدفت إلى بناء القدرات التنظيمية من خلال الثقة، ركزت الدراسة على أهمية تفاعل الثقة التنظيمية من خلال القيادات المدرسية والمعلمين وبناء ثقافة التعاون، أجريت الدراسة على(١١) قائد من مديري المدارس الثانوية الكبرى في ولاية ويسكونسين Wisconsin في الولايات المتحدة الامريكية ، استخدم الباحث المنهج المسحي من خلال إجراء المقابلة مع القيادات المدرسية التي استمرت مدة عامين أجرى خلالها الباحث بمعدل (٢٩) مقابلة لكل قائد ولمدة ساعتين في كل مقابلة، ناقشت هذه الدراسة النوعية مدركات القيادات المدرسية للثقة وبناء الثقة وكشف دوافعهم نحو تبني بناء الثقة التنظيمية في مدارسهم، كذلك مناقشة كيفية تعاملهم مع مخاوفهم اتجاه إعطاء مزيد من الثقة لأفراد المؤسسة وكيفية تعاملهم مع الاستجابات وردود أفعال المعلمين اتجاه الدفع نحو المزيد من الثقة التنظيمية بهم وانعكاسات ذلك على المدرسة وعلى العملية التعليمية، أشارت نتائج الدراسة إلى أن عملية بناء الثقة عملية محرجة ولكن القيادات التي انخرطت في بناء الثقة جاء اهتمامها نتيجة الفهم للثقة التنظيمية واهمية بناء

مجتمع من الأفراد يثقون ببعضهم وتعزيز قواعد التفاعل التي من خلالها يمكن بناء أنموذج لتنمية الثقة، اذ التفاعلات المتكررة اعتبرت مفتاحاً لبناء آلية الثقة في المنظمات، كذلك تحتاج زراعة الثقة التنظيمية إلى دعم وتعزيز التعاون من قبل القيادات وهذا يتاتى من خلال اتباع استراتيجيات متنوعة وسياق محدد. وفي دراسة كرستوفر داي (Christopher Day,٢٠٠٩) بعنوان "بناء ودعم القيادات المدرسية الناجحة في انكلترا : أهمية الثقة" جمع الباحث بياناته من خلال عدة مدارس ثانوية انجليزية متقدمة من خلال زيارتان ولمدة ثلاثة أيام كل ستة سنوات ضمن مشروع دولي قام به مجموعة من الموظفين، إذ تمت مقابلات عديدة شملت الآباء والطلاب وأعضاء مجلس الإدارة في المدارس المقصودة، كذلك تم مسح لبيانات المدارس والوثائق المتاحة فيها بما في ذلك نتائج الاختبارات الوطنية، أشارت نتائج الدراسة إلى أن ممارسات الثقة لكل الأطراف المعنية في المدارس توسعت وعمقت وأصبحت مع مرور الوقت جزءاً لا يتجزء من ثقافة هذه المدارس، كذلك بينت الدراسة أن المثل التربوية والالتزام بالثقة هما اساس لاستمرارية نجاح المدرسة والتنمية المستدامة لها، وأن المسؤولية الأولى تقع على القيادات المدرسية في خلق ودعم وتعزيز الشروط الملائمة للثقة. وفي دراسة سوك جيونج لي Lee Jeong،Soo (٢٠٠٧) التي هدفت إلى التعرف على علاقة الثقة بين الطالب والمعلم والنجاح في المدارس، بما في ذلك التكيف المدرسي، والتحفيز والأداء التعليمي. وقد تم جمع بيانات من ٣١٨ ٧ صف في كوريا من طلاب المدارس المتوسطة (١٧٠ ذكور و ١٤٨ إناث). اشارت نتائج الدراسة أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات دلالة إحصائية. وكشفت المعادلات الهيكلية للنمذجة (SEM) أن علاقة الثقة بين الطالب والمعلم ساهمت على نحو فريد في زيادة أداء الطلاب في المدرسة وكذلك التكيف في المدرسة وزيادة الدافع نحو التعليم. فتؤكد هذه الدراسة على أهمية الثقة باعتبارها مؤشرا رئيسيا للتكيف في المدرسة ، والتحفيز والأداء الأكاديمي. في دراسة أجراها (Melinda J. et al,2005)،بعنوان " المعلم والقيادات المدرسية : استكشاف الروابط بين

التمكين والثقة بين الأفراد". هدفت الدراسة إلى التحقق من العلاقة الارتباطية بين الثقة التنظيمية والتمكين الإداري بين المعلمين والقيادات المدرسية، تكون مجتمع الدراسة من معلمي المدارس الابتدائية في المناطق الحضرية في الولايات المتحدة الأمريكية، استخدم في الدراسة الاستبانة كأداة لجمع المعلومات عن آراء المعلمين ، بينت نتائج الدراسة أن الثقة عنصر أساسي في حسن سير المؤسسات، وأن تمكين المعلمين يشكل عاملا رئيسيا في الفعالية الإدارية والتنظيمية، كذلك أظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين الذين يمتلكون السلطة في بيئات عملهم مستويات أعلى من الثقة بين الأفراد في قياداتهم وأن هؤلاء المعلمين وجدوا معنى لعملهم على المستوى الشخصي، أوصت بتوسيع نطاق البحوث حول علاقات الثقة والتمكين لتشمل المدارس المتوسطة والثانوية، ومدارس في مناطق مختلفة مع مجتمعات واسعة وتعدد وتنوع العوامل الديموغرافية، كذلك ينبغي على القيادات تطوير استراتيجيات يمكن أن تعزز تصورات المعلمين عن التمكين ، وتعزيز السلوكيات الجديرة بالثقة، ودعم المعتقدات في الصدق والنزاهة والموثوقية من قبل المشرفين.وقامت وات (Wat, 2005) بدراسة التكافؤ ونوعية العلاقات وتأثيرها على سلوكات المواطنة المؤسسية باستخدام الدور الوسيط للثقة في الإشراف والتمكين، بحيث يشتمل على سمات السياق الاجتماعي (العدالة والتفاعل ما بين القائد ــ العضو، فضلاً عن الثقة بالمشرف والتمكين النفسي) وتأثيرها على سلوكات المواطنة. أظهرت الدراسة أن التحليلات قدمت دعماً قوياً لوجود التأثيرات المباشرة للثقة في المشرف والتمكين النفسي فيما يتعلق بجميع جوانب سلوكات المواطنة المؤسسية، وكانت الثقة بالمشرف تلعب دوراً في جميع العلاقات. وأجرى البرخت (Albrecht, 2003) دراسة بعنوان "الثقة في الإدارة العليا في القطاع العام" أظهرت الدراسة أن موضوع الثقة يحظى بأهمية كبيرة، وهناك دراسات عديدة تناولته، ولكن الكثير من الدراسات لم تتناول مكونات الثقة وعلاقتها بالإدارة العليا في القطاع العام. أظهرت النتائج أن عملية الاتصال الفعال في المنظمة، والعدالة الإجرائية، ودعم المنظمة

والرضا الوظيفي يمكنها أن تعطي مؤشرا عن مدى الثقة في الإدارة العليا في القطاع العام، وأظهرت النتائج أيضاً أن الثقة في مديري الإدارة العليا يؤثر على الالتزام النفسي والعاطفي تجاه المنظمة وتساهم في استمرارية الالتزام، وعدم الخوف من التغيير. وفي دراسة مورغان (Morgan, 2003) بعنوان "مشاركة الموظفين والتغيرات التنظيمية والثقة في الإدارة"، أظهرت النتائج أن هناك علاقة سلبية دالة إحصائياً لتأثير التغيير على الثقة، كما أن درجة التأثير تختلف تبعاً لنوع التغيير الحاصل ومدى مشاركة الموظف، كما أظهرت النتائج أهمية دور المدير في عملية التغيير، وأوصت الدراسة بالعمل على بناء الثقة بين الموظفين والإدارة العليا وعند تطبيق استراتيجيات التغيير. وأظهرت دراسة آدامز (Adams, 2003) حول مدى تأثيرات هيكل المدرسة والثقة على الفاعلية الجماعية للمعلمين، إلى أن الأبعاد الداخلية والخارجية للثقة، فضلاً عن تمكين هيكل المدرسة، يمكن أن تدعم بشكل مباشر الفاعلية الجماعية للمعلمين، كذلك أظهرت نتائج الدراسة أن تمكين هيكل المدرسة له تأثيراً مباشراً على ثقة المعلمين بالمعلمين، وثقة المعلمين بالمديرين، وثقة المعلمين بالطلاب، وثقة آباء الطلاب بالمدرسة، وأكدت الدراسة التأثير المباشر لتمكين هيكل المدرسة وثقة المعلمين بالطلاب على الفاعلية الجماعية للمعلمين. وفي الدراسة التي قام بها موي (Moye, 2003) أشارت أن ثقة الموظف ضرورية وتؤدي إلى فعالية المنظمة، أظهرت نتائج الدراسة أن ثقة الموظفين في المدير (العلاقة التفاعلية) تكون على أسس مختلفة عن ثقتهم بالنظام في المنظمة، كما أن الموظفين الذين يمتلكون درجة عالية من الالتزام نحو المنظمة أيضاً لديهم درجة عالية من الثقة التفاعلية والتنظيمية، وأن الموظفين الذين لديهم درجة عالية من التمكين في عملهم لديهم درجة عالية من الثقة التفاعلية والتنظيمية، كما بينت الدراسة أن الخصائص الديموغرافية للموظفين لها علاقة بمستوى ودرجة التمكين والالتزام نحو المنظمة.

وفي دراسة شيلتون (Shelton, 2002) بعنوان "علاقة الموظف بالمدير والتمكين في القطاع العام ودور الثقة بالموظف في أمريكا". والتي هدفت إلى اختبار العلاقة بين ثقة الموظف في مديره وإدراكه للتمكين. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:أن ثقة الموظف بمديره عامل حاسم في تمكين الموظفين، وأن هناك علاقة إيجابية بين ثقة الموظف بمديره وإدراكه للتمكين. وفي دراسة أجراها ريميل (Remmel 2002) بعنوان: "الثقة، القيادة، والتجدد المؤسسي"، أشارت نتائج الدراسة إلى أن القادة اللذين يتبنون الثقة العالية كانوا يقومون بممارسات ايجابية لبناء الثقة مما هو عليه لدى القادة الآخرين، وتضمنت الممارسات التي تبعث على الثقة نشر المعلومات، وتحديد القضايا، وحل المشكلات، وصنع القرارات، والتخطيط المستقبلي، وكانت عملية بناء الثقة تبنى على أطر المساءلة الواضحة، والتقييم، وتوفير التغذية الراجعة، وتحديد مهام الموظفين وتدريبهم وتطويرهم والإشراف عليهم، والتقييم العادل، والدعم المهني، والممارسات العادلة في تحديد الرواتب. وأوصت الدراسة بأهمية إبلاء الممارسات التي تبعث على الثقة التي يقوم بها القادة في زمن التغيير والتجديد المؤسسي. وفي دراسة قام بها آري وآخرون (Aryee, 2002) بعنوان "الثقة كعامل وسيط في العلاقة بين العدالة التنظيمية ومخرجات العمل "، أظهرت نتائج الدراسة أن عناصر وأبعاد العدالة التنظيمية الثلاثة (العدالة التوزيعية والتنظيمية، والتفاعلية) مرتبطة بالثقة بالمنظمة، كذلك أظهرت الدراسة أن الثقة بالمدير مرتبطة بشكل كلي في العدالة الإجرائية واتجاهات العمل في الأداء والإنجاز. وأجرى قومس وروزن (Gomez & Rosen, 2001) دراسة بعنوان العلاقة التبادلية بين القائد والمدير كرابط بين الثقة الإدارية وتمكين الموظفين، أظهرت نتائج الدراسة أن المؤسسة يجب أن تدعم الموظفين المتمكنين من خلال تزويدهم ودعمهم بالموارد والمعلومات اللازمة بشكل مواكب للمسؤوليات والقوة، والتطبيق الناجح لجهود التمكين التي تظهر من خلال قبول المدير للتنازل عن الرقابة والموافقة على مشاركة السلطة. وأشارا إلى أنه بينما يمكن لمستوى الثقة الإدارية العالية أن تعزز إدراك الموظف للتمكين، فإن على الموظف أن يساهم أيضاً في هذه العلاقة. وفي دراسة أجراها تان وتان (Tan & Tan, 2000) بعنوان: "نحو تمييز الثقة بالمشرف وبالمؤسسة" يُشار إلى الثقة بالمشرف وبالمؤسسة على أنهما ليستا بنيتين مستقلتين وإنما مترابطتان، إذ تحمل كل واحدة منهما سماتها ومحصلاتها، وتدعم النتائج التجريبية هذا الاعتقاد. وعلى الرغم من أن الثقة بالمشرف والثقة بالمؤسسة كانتا ترتبطان بشكل إيجابي ودال فإن الثقة بالمشرف كانت ترتبط بشكل أقوى بالمتغيرات المحورية (القدرة، والإحسان للآخرين، ونزاهة المشرف)، بينما كانت الثقة بالمؤسسة ترتبط

بشكل أقوى بالمتغيرات العامة (إدراك الموظف للدعم والعدالة في المؤسسة). كذلك أظهرت نتائج الدراسة أن الثقة بالمشرف ترتبط بازدياد السلوك المبدع (المجدد) والشعور بالرضا تجاه المشرف، وكانت الثقة بالمؤسسة ترتبط بالالتزام المؤسسي العالي وتناقص النية في ترك المؤسسة، وبالتالي فإن المؤلفين يقدمان بيانات أولية واضحة حول تميز الثقة بالمشرف والثقة بالمؤسسة، وتحمل هذه النتائج مدلولاً يشير إلى أن المؤسسات يجب أن تتبنى طريقة أكثر شمولية في بناء الثقة، ويمكن تحقيق ذلك من خلال التركيز على المكونات المختلفة في المؤسسة ومستويات المتغيرات (مثل مستويات المشرف ومستوى المؤسسة). أما دراسة كورتني (Courtney, 1998) التي هدفت إلى تعرف علاقة الثقة التنظيمية بكل من العدالة، والمصداقية، والمكاشفة، والاحترام، أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة إيجابية بين مستوى الثقة في المدير والمتغيرات الأربع السالفة الذكر، وكان متغيري العدالة والمصداقية قد تفوقا على متغيري المكاشفة والاحترام كذلك أظهرت الدراسة وجود علاقة ارتباطية بين مستويات الثقة من جهة وإدراك الموظف للفاعلية التنظيمية وفعالية القيادة من جهة أخرى. وتوصل هوتمان (Hottman, 1993) إلى وجود علاقة واضحة بين المناخ التنظيمي الداعم والثقة التنظيمية والانفتاح في العلاقات وحرية التصرف التي تساند الثقة وتوصل جاريتي (Garrity, 1991)إلى أن الثقة تعتبر مؤشرا حقيقيا على فاعلية وكفاءة التنظيم وتدل دلالة واضحة على رضا الموظفين. وتوصلت الدراسة التي قام بها نورمان(Norman,1991) إلى وجود علاقة ذات أهمية بين مستوى الثقة والالتزام التنظيمي لمديري المدارس من جهة والسلوك القيادي للمشرف عليهم سواء كان هذا السلوك اعتياديا أو سلوكا منهجيا يوضح إطار العمل كما أن هناك علاقات ذات دلالة إحصائية بين ثقة المديرين بالمشرفين والالتزام التنظيمي للمديرين ومستويات السلوك القيادي المتسم بالاعتبارية.

التعقيب على الإطار النظري والدراسات السابقة:

- أظهرت الدراسات السابقة أهمية عنصر الثقة لدى الموظف بالمدير وبالإدارة .
- هناك اتفاق على أهمية الثقة التنظيمية وتأثيرها الإيجابي على بعض النواحي المؤسسية التي تؤدي إلى التحسن في الأداء.
- أهمية الثقة في علاقة الموظف بالمنظمة وتأثيرها الإيجابي على فعالية المنظمة ككل.
- وجود علاقة قوية بين الثقة التنظيمية والرضا الوظيفي.

- عنصر الثقة نقطة جوهرية في جهود تمكين الموظفين.
- أهمية التركيز على البعد الأخلاقي في القطاع العام وضرورة العمل على بناء وتعزيز الثقة.
- مستوى الثقة التنظيمية يرتبط بفرص الإبداع وتحقيق الذات والقيم السائدة في التنظيم وتدفق المعلومات تبعث على الثقة .
- عملية بناء الثقة تبنى على أطر المساءلة الواضحة، والتقييم، وتوفير التغذية الراجعة، وتحديد مهام الموظفين وتدريبهم وتطويرهم والإشراف عليهم.
- وجود علاقة واضحة بين المناخ التنظيمي الداعم والثقة التنظيمية والانفتاح في العلاقات وحرية التصرف التي تساند الثقة .

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة وعينتها:

يتكون مجتمع الدراسة وعينتها من جميع المنتسبين لدورة مديري المدارس والمشرفين التربويين من التعليم العام في كل من جامعتي الملك سعود والإمام محمد بن سعود الإسلامية في الرياض للعام الدراسي (١٤٣١/١٤٣٢هـ) والتي اشتملت على (جميع مديري المدارس والمشرفين التربويين) وبلغ عدد أفراد الدراسة (١٥٤) فرداً منهم (٩٨)مديرا و(٥٦)مشرفا.

بعد توزيع أداة الدراسة على جميع أفراد الدراسة، تم الحصول على (١٣٧) استجابة بنسبة (٨٨، ٩) من كامل أفراد الدراسة موزعين وفقاً لمتغيرات الدراسة، والجدول رقم (١) يوضح ذلك.

جدول رقم (١)

توزع أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغيراتها

المتغير	المستويات التصنيفية	العدد	النسبة المئوية
العمل الحالي	مشرف تربوي	٤٩	٣٥.٨
	مدير مدرسة	٨٨	٦٤.٢
	المجموع	١٣٧	%١٠٠
المؤهل العلمي	دبلوم	–	% ٠
	بكالوريوس	١٢٤	%٩٠.٥
	دراسات عليا	١٣	% ٩.٥
	المجموع	١٣٧	%١٠٠
الخبرة	اقل من ٥ سنوات	٢٦	%١٨.٩
	من ٥–١٠سنوات	٣٥	% ٢٥.٦
	أكثر من ١٠سنوات	٧٦	% ٥٥.٥
	المجموع	١٣٧	%١٠٠

أداة الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتطوير أداة الدراسة، معتمدا في تطويرها على الأدب النظري، وتحليل الدراسات السابقة، وما جاء في أوراق العمل والمؤتمرات، والدوريات.

وتم إعطاء كل فقرة من فقرات الاستبانة وزناً متدرجاً وفقاً لسلم ليكرت الخماسي (بدرجة عالية جداً، بدرجة عالية، بدرجة متوسطة، بدرجة ضعيفة، بدرجة ضعيفة جداً) ومثلت رقمياً (٥، ٤، ٣، ٢، ١)، كذلك تضمنت الأداة معلومات عن أفراد العينة وهي : (العمل الحالي، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة). ولتحديد مدى توافر المجالات، اعتمد الباحث المعيار التالي:–

- أقل من ٢,٥ درجة ضعيفة.
- من ٢,٥ – ٣,٦٩ درجة متوسطة.

- من ٣,٧ فأكثر درجة عالية.

صدق الأداة:

للتحقق من صدق الأداة قام الباحث بعرضها على مجموعة من الخبراء والمختصين لمعرفة مدى ملاءمة الأداة للدراسة وإبداء الملاحظات اللازمة، من حيث مدى ملاءمة الفقرة للمجال الذي تندرج تحته، ووضوح الفقرة وسلامة ودقة الصياغة اللغوية وبإمكانية إضافة أو حذف أية فقرة، حيث تم الأخذ بجميع ملاحظات المحكمين من حيث الحذف والتعديل والإضافة إلى أن وصلت الاستبانة إلى شكلها النهائي.

ثبات الأداة:

للتأكد من ثبات أداة الدراسة. قام الباحث بحساب معامل الاتساق الداخلي باستخدام معامل كرونباخ ألفا لأداة الدراسة ومجالاتها، ويبين الجدول رقم (٢) معاملات الاتساق الداخلي لأداة الدراسة، إذ تراوحت بين (٠,٨٨-٠,٩٣)وتعد هذه المعاملات مقبولة لأغراض هذه الدراسة.

جدول رقم (٢)

معامل الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) لأداة الدراسة.

معاملات ثبات الاتساق الداخلي للاستبانة (كرونباخ الفا)		
المجال	عدد الفقرات	كرونباخ الفا
الثقة في القيم التنظيمية السائدة	٦	٠,٨٨
الثقة في فرص الإبداع والمشاركة	٧	٠,٩٢
الثقة في السياسيات	٧	٠,٩٢
الثقة في الأسلوب القيادي السائد	٧	٠,٩٣
الشفافية في الحصول على المعلومات	٨	٠,٩٣
الأداة ككل	٣٥	٠,٩٣

متغيرات الدراسة:

تشتمل الدراسة على المتغيرات التالية :

١- المتغيرات المستقلة وتشتمل :

- متغير العمل الحالي وله مستويان: (مشرف تربوي، مدير مدرسة)
- متغير المؤهل العلمي وله ثلاث مستويات: (دبلوم، بكالوريوس، ماجستير فما فوق)
- متغير سنوات الخبرة:(أقل من ٥سنوات، من ٥– ١٠، أكثر من ١٠سنوات)

٢– المتغيرات التابعة وتشتمل : أداة الثقة التنظيمية(خمسة مجالات):

- الشفافية في الحصول على المعلومات.
- الثقة في فرص الإبداع والمشاركة.
- الثقة في السياسيات.
- الثقة في الأسلوب القيادي السائد.
- الثقة في القيم التنظيمية السائدة.

المعالجات الإحصائية:

بعد جمع البيانات تم إدخالها في الحاسب الآلي تمهيداً لتحليلها باستخدام برنامج (spas) لحساب النسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الأحادي للكشف عن الفروق في المتوسطات الحسابية، واستخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لتحديد موقع الفروق الدالة إحصائياً للإجابة عن أسئلة الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

سيتم عرض النتائج التي تم التوصل إليها، بعد أن قام الباحث بجمع البيانات بواسطة أداة الدراسة، بعرضها ومناقشتها وفقاً لأسئلة الدراسة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها:

ما تقدير المنتسبين لدورة مديري المدارس والمشرفين التربويين في كل من جامعتي الملك سعود والإمام محمد بن سعود الإسلامية في الرياض لدرجة الثقة التنظيمية بهم من قبل القيادات التربوية في وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد الدراسة على مجالات الدراسة والأداة الكلية، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول رقم (٣).

جدول رقم(٣)

المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمجالات أداة الدراسة المتعلقة بالثقة التنظيمية والأداة بشكل كلي

الرقم	مجالات أداة الثقة التنظيمية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
١	الشفافية في الحصول على المعلومات.	٣,٦٩	٠,٨٩	٣	متوسط
٢	الثقة في فرص الإبداع والمشاركة.	٣,٧٠	٠,٨٨	٢	عالي
٣	الثقة في السياسيات.	٣,٧٣	٠,٨٤	١	عالي
٤	الثقة في الأسلوب القيادي السائد.	٣,٦٥	٠,٨٩	٤	متوسط
٥	الثقة في القيم التنظيمية السائدة.	٣,٥٩	٠,٩٢	٥	متوسط
	الأداة ككل	٣,٦٧	٠,٨٦		متوسط

يبين الجدول رقم(٣) أن المجال رقم(٣) " الثقة في السياسيات " احتل المرتبة الأولى بمتوسط حسابي ٣,٧٣ وانحراف معياري ٠,٨٤ وهو ضمن المستوى العالي، واحتل المجال رقم(٢) " الثقة في فرص الإبداع والمشاركة " المرتبة الثانية بمتوسط حسابي ٣,٧٠ وانحراف معياري ٠,٨٨ وهو ضمن المستوى العالي، أما المرتبة الثالثة فقد احتلها المجال رقم(١) " الشفافية في الحصول على المعلومات "، بمتوسط حسابي ٣,٦٩ وانحراف معياري ٠,٨٩ وهو ضمن المستوى المتوسط، واحتل المرتبة الرابعة المجال رقم(٤) " الثقة في الأسلوب القيادي السائد " وبلغ المتوسط الحسابي لهذا المجال ٣,٦٥ وانحراف معياري بلغ ٠,٨٩ وهو ضمن المستوى المتوسط، أما المجال رقم (٥) " الثقة في القيم التنظيمية السائدة " فقد احتل منزلة متأخرة وهي المرتبة الخامسة والأخيرة بمتوسط حسابي بلغ ٣,٥٩ وانحراف معياري ٠,٩٢ وهو ضمن المستوى المتوسط.

كذلك بين الجدول رقم(٣) تقديرات أفراد الدراسة على مجالات أداة الدراسة ككل والتي تعبر عن تقدير المنتسبين لدورة مديري المدارس والمشرفين التربويين في كل من جامعتي الملك سعود والإمام محمد بن سعود الإسلامية في الرياض لدرجة الثقة التنظيمية بهم من قبل القيادات التربوية في وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية

السعودية، حيث بلغ المتوسط الحسابي للأداة ككل ٣,٦٧ وبانحراف معياري ٠,٨٦، وهو ضمن المستوى المتوسط.

بالرغم من أن استجابات أفراد الدراسة على الأداة ككل جاءت ضمن المستوى المتوسط إلا أنه في أعلى درجة المتوسط إذ حددت الدرجة العالية ابتداءا من (٣,٧)، والمتوسط الحسابي لتقديرات أفراد الدراسة على مجالات أداة الدراسة ككل والتي تعبر عن درجة الثقة التنظيمية الممنوحة من قبل القيادات التربوية بلغت (٣,٦٧) وهذا يشير إلا أنها نتيجة مرضية. فقد تراوحت تقديرات وإدراك أفراد الدراسة للثقة التنظيمية على مجالات الدراسة ككل بين عالي ومتوسط، فقد جاء مجال الثقة في السياسات بمستوى عالٍ وهذا يدلل على أن القيادات التربوية توفر المعايير الموضوعية في اختيار وتعيين الإفراد، و تمنح الحوافز والمكافآت على أسس موضوعية، وتستخدم معايير موضوعية في تقويم الأداء الوظيفي، علاوة على أنها توفر فرص النمو المهني لجميع العاملين، وتتبنى سياسة الباب المفتوح في جميع تعاملاتها. وهذه النتيجة اتفقت مع نتيجة دراسة الكساسبة (١٩٩٦) فيما يتعلق بهذا الجانب. كذلك جاء مجال الثقة في فرص الإبداع والمشاركة بمستوى عالي وهذا يدلل أيضا على أن القيادات التربوية تدعم فرص النمو الوظيفي، وتعزز روح الإبداع الذاتي، وتقدر التفاني بالعمل وتشرك الأفراد في صناعة القرارات التي تتعلق بالوحدة التنظيمية التي يعملون فيها، كذلك تثمن الأفكار وتفوض بعض الصلاحيات. وهذه النتيجة أيضا اتفقت مع نتيجة دراسة الكساسبة (١٩٩٦)، ويعزو الباحث ذلك إلى أن وزارة التربية والتعليم في الآونة الأخيرة عمدت إلى الكثير من الإصلاحات وعلى كافة المستويات التنظيمية من خلال الندوات واللقاءات المتكررة وآخرها المؤتمر التربوي الذي عقد هذا العام، علاوة على ما قامت به الوزارة من تعزيز لدور مدير المدرسة من خلال منحه مزيد من الصلاحيات التي أقرت هذا العام، والمتتبع للتعليم في المملكة العربية السعودية يتلمس بوضوح وجود إرادة سياسية للإصلاح. أما مجال الشفافية في الحصول على المعلومات والذي جاء في المرتبة الثالثة ضمن المستوى المتوسط، فهذا يؤكد جاهزية القيادات التربوية لتوفير المعلومات التي تتطلبها أعمال الأفراد وتتصف المعلومات المتوافرة بالدقة والموضوعية والتنظيم بالإضافة إلى تقديم الحقائق بموضوعية، دونما مبالغة بالإضافة إلى إمكانية الوصول إلى

مـصادر المعلومـات والحـصول عليهـا بـسرعة وسـهولة، عـلاوة علـى اسـتخدام وسـائل اتصال متنوعة لتسهيل التعامل مع الموظفين وهذه النتيجة اتفقت مع نتائج دراسـة كـل من البرخت (Albrecht،2003)، وريميل (Remmel 2002)، وقومس وروزن (Gomez & Rosen، 2001) فيما يتعلق بهذا الجانب. وجاء مجال الثقة في الأسلوب القيادي السائد بالمرتبة الرابع وبمستوى متوسط، وهذا يشير إلى أن المشاركة في صنع القرار والمعاملة الجيدة من قبل القيادات وقيام الرؤساء بمناقشة العاملين والاستماع لآرائهم قبل اتخاذ القرارات يشير إلى أن القادة التربويون يتمتعون بالموضوعية والتفكير المنهجي، والجرأة العالية مما يشكل وضوح الرؤية لديهم وهذه النتيجة اتفقت مع نتائج دراسة كل من مورجان (Morgan 2003) وريميل (Remmel 2002). وجاء مجال الثقة في القيم التنظيمية السائدة بالمرتبة الأخيرة وبمستوى متوسط وهي أيضا نتيجة لابأس بها مما يعني احترام القيادة للأفراد ومواجهتها للمشكلات وعدم التستر عليها والشفافية التي تتعامل معها القيادات التربوية في القضايا المختلفة تزيد من الثقة بهذه القيادات؛ مما يؤدي إلى سيادة التعاون بين العاملين في الوزارة، وتوطيد العلاقات الجيدة بينهم، وتطبيق النظام على جميع العاملين دونما استثناء، مما يسهم بتوفير مناخ تنظيمي ديمقراطي والتحرر من الإجراءات البيروقراطية الشديدة، مما يؤصل الانتماء المؤسسي، وهذه النتيجة اتفقت مع نتائج دراسة كل من تان وتان (Tan & Tan،2000)، ودراسة هوتمان(Hottman،1993).

اتفقت نتائج هذه الدراسة بشكل عام مع جميع نتائج الدراسات السابقة في أهمية الثقة التنظيمية في الفاعلية والإبداع لدى الأفراد، وخالفت نتائجها نتائج دراسة الحوامدة والمحارمة (١٩٩٨) التي أظهرت تصورات أفراد الدراسة للثقة التنظيمية بشكل عام، ولكل مجال من مجالاتها تصورات سلبية.

وتم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد الدراسة على فقرات مجالات الدراسة حيث كانت على النحو التالي:

المجال الأول: الشفافية في الحصول على المعلومات

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد الدراسة على فقرات هذا المجال كما هي موضحة في جدول رقم (٤).

جدول رقم (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد الدراسة على فقرات مجال الشفافية في الحصول على المعلومات

الرقم	نص الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
١.	تخلو من أزمة الثقة المتعلقة بحجم المعلومات المرغوب في الكشف عنها بين العاملين.	٣,٧٢	٠,٨٧	٢	عالية
٢.	تستخدم وسائل اتصال متنوعة لتسهيل التعامل مع الموظفين وجمهور المجتمع المستفيد.	٣,٧٠	٠,٨٨	٣	عالية
٣.	تزود الأطراف المستهدفة بالمعلومات اللازمة بالوقت المناسب.	٣,٧٤	٠,٨٦	١	عالية
٤.	توفر المعلومات التي يتطلبها عملي بيسر.	٣,٦٧	٠,٨٦	٥	متوسطة
٥.	تزودني بالمعلومات اللازمة التي تتصف بالمصداقية والموضوعية.	٣,٦١	٠,٩٤	٦	متوسطة
٦.	تمكنني من الوصول إلى مصادر المعلومات بسرعة.	٣,٦٩	٠,٨٨	٤	متوسطة
المجال ككل		٣,٦٩	٠,٨٩	متوسطة	

يبين الجدول رقم(٤) أن المتوسط الحسابي لفقرات مجال الشفافية في الحصول على المعلومات والذي كان ضمن المدى(٣,٧٤–٣,٦١)، واحتلت الفقرة رقم(٣) التي تنص: تزود الأطراف المستهدفة بالمعلومات اللازمة بالوقت المناسب المرتبة الأولى بمتوسط حسابي ٣,٧٤ وانحراف معياري ٠,٨٦، بينما احتلت الفقرة رقم (٥) المرتبة السادسة والأخيرة في هذا المجال، وتنص على: تزودني بالمعلومات اللازمة التي تتصف بالمصداقية

والموضوعية، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذه الفقرة ٣,٦١ وانحراف معياري ٠,٩٤. وبشكل عام فقد بلغ المتوسط الحسابي لدرجات الثقة التنظيمية الممنوحة من قبل القيادات التربوية من وجهة نظر أفراد الدراسة لمجال الشفافية في الحصول على المعلومات ٣,٦٩ وبانحراف معياري ٠,٨٩، وتعتبر هذه الدرجة متوسطة.

بالنظر إلى المتوسط الحسابي لهذا المجال ٣,٦٩ وبمستوى متوسط إلا أنه أقرب ما يكون إلى المستوى العالي إذ حددت الدرجة العالية ابتداء من (٣,٧)، وهذه نتيجة تدلل على عدم وجود أزمة الثقة المتعلقة بنوع وحجم المعلومات المرغوب في الكشف عنها بين العاملين، كذلك استخدام وسيلة الاتصال المناسبة، وهنا لابد للإشارة إلى أن المعلومات الصادرة من القيادات التربوية تتصف بالمصداقية والموضوعية، وهذا كله يشكل حافزا لدى المشرفين والمديرين للعطاء والولاء للمؤسسة الأم مما يعطي انطباع عام على وجود ثقة تنظيمية لدى القيادات التربوية في هذه الشريحة من مديرين ومشرفين .

المجال الثاني: الثقة في فرص الإبداع والمشاركة

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد الدراسة على فقرات هذا المجال كما هي موضحة في جدول رقم (٥).

جدول رقم (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد الدراسة على فقرات مجال الثقة في فرص الإبداع والمشاركة

الرقم	نص الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
.٧	تدعم كل ما يقود إلى تحقيق مستويات الإنتاج النوعي.	٣,٨٨	٠,٨٣	١	عالية
.٨	تفوض بعض الصلاحيات مما يزيد ثقتي فيها.	٣,٧٢	٠,٨٤	٣	عالية
.٩	تثمن أفكاري مما يزيد ثقتي فيها.	٣,٧٧	٠,٩١	٢	عالية

الرقم	نص الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
١٠.	تعزز روح الإبداع الذاتي.	٣,٥١	٠,٨٧	٧	متوسطة
١١.	تقدر التفاني بالعمل مما يمنحني إحساسا بالانجاز.	٣,٦٨	٠,٨٤	٥	متوسطة
١٢.	تشركني في صناعة القرارات التي تتعلق بالوحدة التنظيمية التي انتمي إليها.	٣,٧٠	٠,٩٥	٤	عالية
١٣.	توفر فرص النمو الوظيفي المتوافق مع جهدي المبذول في الأداء.	٣,٦٦	٠,٨٣	٦	متوسطة
المجال كل		٣,٧٠	٠,٨٨	عالية	

يبين الجدول رقم(٥) أن المتوسط الحسابي لفقرات مجال الثقة في فرص الإبداع والمشاركة والذي كان ضمن المدى(٣,٨٨-٣,٥١)، واحتلت الفقرة رقم(٧) التي تنص: تدعم كل ما يقود إلى تحقيق مستويات الإنتاج النوعي المرتبة الأولى بمتوسط حسابي ٣,٨٨ وانحراف معياري ٠,٨٣، بينما احتلت الفقرة رقم(١٠) المرتبة السابعة والأخيرة في هذا المجال، وتنص على: تعزز روح الإبداع الذاتي، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذه الفقرة ٣,٥١ وانحراف معياري ٠,٨٧. وبشكل عام فقد بلغ المتوسط الحسابي لدرجات الثقة التنظيمية الممنوحة من قبل القيادات التربوية من وجهة نظر أفراد الدراسة لمجال الثقة في فرص الإبداع والمشاركة ٣,٧٠ وبانحراف معياري ٠,٨٨، وتعتبر هذه الدرجة عالية. من خلال استجابات أفراد الدراسة لهذا المجال يلاحظ أن القيادات التربوية في وزارة التربية والتعليم تركز وتدعم الإنتاج النوعي، وتفوض بعض الصلاحيات، وتثمن أفكار المشرفين والمديرين، وتشركهم في صناعة القرارات التي تتعلق بالوحدات التنظيمية التي ينتمون إليها، وهذا كما أسلف الباحث سابقا مرده إلى جملة الإصلاحات التي عمدت إليها وزارة التربية والتعليم وانتهجتها كسياسات إصلاحية للمراحل القادمة، أما باقي الفقرات والتي جاءت بدرجة متوسطة إلا أنها ايجابية فتعزيز روح

الإبداع الذاتي، وتقدير التفاني، وتوفير فرص النمو الوظيفي المتوافق مع الجهد المبذول في الأداء، كلها عوامل ساهمت في قرار وزارة التربية والتعليم بإعطاء مدير المدرسة مزيدا من الصلاحيات.

المجال الثالث: الثقة في السياسيات

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد الدراسة على فقرات هذا المجال كما هي موضحة في جدول رقم (٦).

جدول رقم (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد الدراسة على فقرات مجال الثقة في السياسيات

الرقم	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
١٤.	توفر المعايير الموضوعية في اختيار وتعيين الإفراد.	٣,٥٧	٠,٨١	٧	متوسطة
١٥.	تمنح الحوافز والمكافآت على أسس موضوعية.	٣,٦٧	٠,٨٧	٥	متوسطة
١٦.	تستخدم معايير موضوعية في تقويم الأداء الوظيفي.	٣,٦٥	٠,٨٣	٦	متوسطة
١٧.	توفر فرص النمو المهني لجميع العاملين.	٣,٨٩	٠,٧٩	١	عالية
١٨.	تمكنني من أداء مهامي دون تدخل.	٣,٨٤	٠,٩٤	٢	عالية
١٩.	تمنحني الفرصة الكافية لإبداء الرأي.	٣,٧٣	٠,٧٨	٤	عالية
٢٠.	تتبنى سياسة الباب المفتوح في جميع تعاملاتها.	٣,٧٧	٠,٨٦	٣	عالية
المجال ككل		٣,٧٣	٠,٨٤	عالية	

يبين الجدول رقم(٦) أن المتوسط الحسابي لفقرات مجال الثقة في السياسيات والذي كان ضمن المدى (٣,٨٩-٣,٥٧)، واحتلت الفقرة رقم(١٧) التي تنص: توفر فرص النمو المهني لجميع العاملين المرتبة الأولى بمتوسط حسابي ٣,٨٩ وانحراف معياري ٠,٧٩، بينما احتلت الفقرة رقم(١٤) المرتبة السابعة والأخيرة في هذا المجال، وتنص على: توفر المعايير الموضوعية في اختيار وتعيين الأفراد، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذه الفقرة ٣,٥٧ وانحراف معياري ٠,٨١. وبشكل عام فقد بلغ المتوسط الحسابي لدرجات الثقة التنظيمية الممنوحة من قبل القيادات التربوية من وجهة نظر أفراد الدراسة لمجال الثقة في السياسيات ٣,٧٣ وبانحراف معياري ٠,٨٤، وتعتبر هذه الدرجة عالية، يلاحظ من نتائج هذا المجال أن هناك ثلاث فقرات جاءت بدرجة عالية، فجاءت على التوالي، توفر فرص النمو المهني لجميع العاملين، وتمكنني من أداء مهامي دون تدخل، وتتبنى سياسة الباب المفتوح في جميع تعاملاتها، وتمنحني الفرصة الكافية لإبداء الرأي، وهذه الاستجابات لأفراد الدراسة لم تأت من فراغ فوزارة التربية والتعليم وفرت لهذه الشرائح الدورات التدريبية اللازمة من خلال برامجها المختلفة على المستوى المحلي والإقليمي والدولي وخير دليل على ذلك وجود أفراد الدراسة من مشرفين ومديرين في دورات تدريبية وبتفرغ كامل، كما تبنت وزارة التربية والتعليم في ضوء التشريعات القائمة وتعديلاتها التي صدرت مؤخرا إلى البدء في إطلاق يد مدير المدرسة في إدارة مدرسته بطريقة تمكنه من أداء مهامه بشكل مناسب، وبطبيعة الحال هذه الإصلاحات التي جرت مؤخرا لايستقيم العمل بها دونما إتباع سياسات دالة على الانفتاح والوضوح وتقبل النقد وهذا ما عبر عنه أفراد الدراسة في استجاباتهم نتيجة لإدراكهم أن هناك ممارسات دالة على الثقة من قبل القيادات التربوية، ومن ناحية أخرى نجد ثلاث فقرات في هذا المجال جاءت بدرجة متوسطة وهي مقبولة نوعا ما وغير مدللة على أدراك أفراد الدراسة على وجود ممارسات تتعلق بعدم الثقة من قبل القيادات التربوية في هذه الشريحة من أبناء وزارة التربية والتعليم.

المجال الرابع: الثقة في الأسلوب القيادي السائد

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد الدراسة على فقرات هذا المجال كما هي موضحة في جدول رقم (٧).

جدول رقم (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد الدراسة على فقرات مجال الثقة في الأسلوب القيادي السائد

الرقم	نص الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
.٢١	تشركني في حل المشكلات وطرح الحلول.	٣,٥٥	٠,٨٧	٧	متوسطة
.٢٢	تشجع التفكير المنهجي وحب التجديد.	٣,٦٦	٠,٩١	٤	متوسطة
.٢٣	تتميز بوضوح الرؤية.	٣,٦٩	٠,٨٤	٢	متوسطة
.٢٤	تتسم سلوكيات القيادة التربوية فيها بالإنسانية.	٣,٧٤	٠,٨٦	١	عالية
.٢٥	تتميز القيادة التربوية فيها بجرأة عالية.	٣,٦٨	٠,٨٥	٣	متوسطة
.٢٦	يتعامل القادة التربويون فيها بموضوعية مع العاملين.	٣,٦٤	٠,٨٧	٥	متوسطة
.٢٧	يقوم القادة التربويون فيها بالاستماع لرأيي قبل اتخاذ القرار.	٣,٦٠	٠,٩٢	٦	متوسطة
المجال ككل		٣,٦٥	٠,٨٩	متوسطة	

يبين الجدول رقم(٧) أن المتوسط الحسابي لفقرات مجال الثقة في الأسلوب القيادي السائد والذي كان ضمن المدى (٣,٧٤–٣,٥٥)، واحتلت الفقرة رقم(٢٤) التي تنص: تتسم سلوكيات القيادة التربوية فيها بالإنسانية المرتبة الأولى بمتوسط حسابي ٣,٨٩ وانحراف معياري ٠,٧٩، وهنا لابد إلى الإشارة إلى أن العملية التربوية هي عملية إنسانية فمدخلها وعملياتها ومخرجاتها إنسانية وحتى الأدوات والوسائل التي تستخدم في جميع المكون التربوي هي أدوات ووسائل تتصف بالإنسانية، علاوة على أن القيادة

هي عملية في جوهرها تعتمد على المكون الإنساني في التعامل الإيجابي مع الأفراد، فالمتمعن في نظام المساءلة (المحاسبية) في التعليم السعودي يدرك تماما أنه صمم على ثوابت وأسس إنسانية، ومرونة كافية في التعاطي مع متغير الإنسان، فمن الطبيعي إذا أن تأتي استجابات أفراد الدراسة على هذه الفقرة بدرجة عالية بينما احتلت الفقرة رقم(٢١) المرتبة السابعة والأخيرة في هذا المجال، وتنص على: تشركني في حل المشكلات وطرح الحلول، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذه الفقرة ٣,٥٥ وانحراف معياري ٠,٨٧. وهذا مرده ربما إلى أن طموح المشرف التربوي ومدير المدرسة فيما يتعلق بأشراكة في حل المشكلات ما زالت دون المستوى الذي يطمح إليه في ممارسات القيادات التربوية الدالة على الثقة التنظيمية بهم وهذا يدلل على وجود نوع من المركزية في هذا الصدد، إلا أن الوزارة انتهجت في الفترة الأخيرة سياسة تفويض الصلاحيات ولكن بشكل تدريجي، وبشكل عام فقد بلغ المتوسط الحسابي لدرجات الثقة التنظيمية الممنوحة من قبل القيادات التربوية من وجهة نظر أفراد الدراسة لمجال الثقة في الأسلوب القيادي السائد ٣,٦٥ وبانحراف معياري ٠,٨٩. وتعتبر هذه الدرجة متوسطة، فمجال الممارسات القيادية الدالة على الثقة بالمدير والمشرف برأي الباحث ينظر له أفراد الدراسة بأهمية بالغة كونهم يتوقعون من قياداتهم مزيد من الممارسات القيادية الدالة على الثقة بهم في زمن يتسم فيه الانفتاح والحريات والإبداع كدلالات راسخة على الرقي والحضارة.

المجال الخامس: الثقة في القيم التنظيمية السائدة

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد الدراسة على فقرات هذا المجال كما هي موضحة في جدول رقم (٨).

جدول رقم (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد الدراسة على فقرات مجال الثقة في القيم التنظيمية السائدة

الرقم	نص الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
.٢٨	يتوفر فيها مناخ تنظيمي ديمقراطي.	٣,٥٦	٠,٩٢	٥	متوسطة
.٢٩	تتميز بالتحرر من الإجراءات البيروقراطية الشديدة.	٣,٥٧	٠,٨٩	٤	متوسطة
.٣٠	توفر التعاون الكامل بين العاملين.	٣,٥٤	٠,٩١	٦	متوسطة
.٣١	تطبق النظام على جميع العاملين دون تمييز.	٣,٦٦	٠,٨٨	٢	متوسطة
.٣٢	تتفانى في تأصيل الانتماء المؤسسي.	٣,٧٧	٨٨,٠	١	عالية
.٣٣	توفر الاحترام والتقدير للعاملين.	٣,٤٨	٠,٩٢	٨	ضعيفة
.٣٤	تواجه المشاكل ولا تتستر عليها.	٣,٥٢	٠,٩٦	٧	متوسطة
.٣٥	تتبنى المصداقية في جميع تعاملاتها مع العاملين.	٣,٥٩	٠,٩٢	٣	متوسطة
المجال ككل		٣,٥٩	٠,٩١	متوسطة	

يبين الجدول رقم(٨) أن المتوسط الحسابي لفقرات مجال الثقة في القيم التنظيمية السائدة والذي كان ضمن المدى (٣,٧٧-٣,٤٨)، واحتلت الفقرة رقم(٣٢) التي تنص: تتفانى في تأصيل الانتماء المؤسسي المرتبة الأولى بمتوسط حسابي ٣,٧٧ وانحراف معياري ٠,٨٨، بينما احتلت الفقرة رقم(٣٣) المرتبة الثامنة والأخيرة في هذا المجال، وتنص على: توفر الاحترام والتقدير للعاملين، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذه الفقرة ٣,٤٨ وانحراف معياري ٠,٩٢. وبشكل عام فقد بلغ المتوسط الحسابي لدرجات تقدير الثقة التنظيمية الممنوحة من قبل القيادات التربوية من وجهة نظر أفراد الدراسة لمجال الثقة في القيم التنظيمية السائدة ٣,٥٩ وبانحراف معياري ٠,٩١، وتعتبر هذه

الدرجة متوسطة. وهذا المستوى أيضا مقبول ويدل على إدراك أفراد الدراسة لوجود الممارسات الدالة على الثقة التنظيمية من قبل القيادات التربوية، فمجيء فقرة تتفانى القيادات التربوية في تأصيل الانتماء المؤسسي في المرتبة الأولى هو مؤشر دال على أن القيادات التربوية في وزارة التربية والتعليم تسعى جادة إلى بناء مجتمع تربوي يتصف أفراده بقدرتهم على تحقيق رؤيته والنضال من أجل تحقيقها، وفي سبيل ذلك وفرت الدولة ممثلة بوزارة التربية والتعليم ميزانية مالية كبيرة، بالإضافة إلى حشد الجهود والطاقات اللازمة لجملة الإصلاحات والمبادرات والمشاريع التي تسعى لتنفيذها، ألا أن أفراد الدراسة يروا في غمرة ذلك كله ما زال هناك في النفس الكثير وعلى رأس القائمة شعورهم بعدم كفاية التقدير والاحترام الذي يجب أن يحظوا به من قبل القيادات التربوية وهذا لايأتي على المستوى الشخصي بل على مستوى التنظيم ومن خلال جملة الإصلاحات التي تدلل على تمكينهم الفعلي من إظهار إبداعاتهم وقدراتهم في إدارة وحداتهم التنظيمية، فالتمكين الحقيقي يظهر الدرجة العالية للثقة التنظيمية بل هو نتيجة لها، فالتمكين الخادع pogus empowement والغير حقيقي يظهر من خلال جملة الممارسات التي فحواها القول غير الدال على الفعل وسحب البساط من تحت القيادات الدنيا من مشرفين ومديرين، فالقيادة الحقيقية هي التي تهيأ للأفراد كل فرص النجاح وتدعم وتساند الإبداع قولا وفعلا.

السؤال الثاني: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في استجابات أفراد الدراسة حول تقدير درجة الثقة التنظيمية بهم من قبل القيادات التربوية تعزى لمتغيرات العمل الحالي، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة لديهم؟

للإجابة عن هذا السؤال فقد تم حساب التكرارات، والمتوسطات الحسابية، وتحليل التباين الأحادي واختبار شافيه للمقارنات البعدية. ويبين ذلك الجدول رقم (٩).

الجدول رقم (٩)

التكرارات والمتوسطات الحسابية ونتائج تحليل التباين الأحادي واختبار شافيه لدرجة تقدير الثقة التنظيمية بأفراد الدراسة من قبل القيادات التربوية تعزى لمتغيرات العمل الحالي، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة.

المتغير	المستويات التصنيفية	المتوسطات الحسابية	قيمة ف	مستوى الدلالة
العمل الحالي	١. مشرف (٥٦) ٢. مدير مدرسة (٢٦)	٤,٠٢ ٣,٩٩	٠,٨٤	٠,٩٢
المؤهل العلمي	١. دبلوم (–) ٢. بكالوريوس (١٢٤) ٣. دراسات عليا(١٣)	٣,٨٦ ٤,٢٩	٤,٤٢	٠,٠١*
عدد سنوات الخبرة	اقل من ٥ سنوات(٢٦) من ٥–١٠ سنوات(٣٥) أكثر من ١٠ سنوات(٧٦)	٣,٩٢ ٣,٩١ ٣,٩٥	٠,٠٢	٩٦,٠

* الفروق بين المتوسطات دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$)

يظهر الجدول رقم (٩) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية في استجابات أفراد الدراسة لتقدير درجة الثقة التنظيمية بهم من قبل القيادات التربوية تعزى لمتغيرات العمل الحالي، وعدد سنوات الخبرة لدى أفراد الدراسة. وهذا ربما مرده أن معظم أفراد الدراسة عملهم يتصف بالعمل الميداني فالمشرف التربوي ومدير المدرسة هم شركاء حقيقيين ولديهم نفس الهموم والمشكلات والتطلعات، فعليهم تقع المسؤولية الأولى في إدارة العملية التعليمية بكافة مراحلها وعملياتها من خلال الأهداف والإجراءات والاستراتيجيات وعمليات التقويم المستمرة والعلاقات مع المجتمع بل بكل ما يتعلق بالمدرسة، فترابطهم من خلال لقاءاتهم المستمرة وتواصلهم الدائم يدلل على وحدة التفكير والتطلعات مما أسهم بعدم وجود فروق دالة في استجاباتهم.

بينما يبين الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لتقدير درجة الثقة التنظيمية بأفراد الدراسة من قبل القيادات التربوية تعزى لمتغير المؤهل العلمي لدى المستجيبين ولصالح حملة الدراسات العليا. وهذا يشير إلى أن حملة الدراسات العليا سقف التوقعات لديهم عالي فيما يتعلق بالممارسات الدالة على الثقة التنظيمية من قبل القيادات التربوية، ويرى الباحث أن مرد ذلك ربما يكون نتيجة تعرضهم أثناء دراستهم العليا إلى الكثير من التجارب النظرية والتطبيقية والمفاهيم التربوية الحديثة، علاوة على نتائج تجارب الدول الأخرى مما أثر على نظرتهم الايجابية في حكمهم واستجاباتهم.

اتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة السعودي (٢٠٠٥) التي دلت نتائجها على عدم وجود فروق تعزى لمتغير سنوات الخبرة والعمل الحالي، ووجود فروق دالة تعزى لمتغير المؤهل العلمي، كذلك اتفقت نتائج الدراسة فيما يتعلق بطبيعة العمل مع دراسة شل(٢٠٠٣)، وخالفتها بوجود علاقة تعزى للخبرة. كذلك اتفقت النتائج مع نتائج دراسة كل من الحوامدة والمحارمة (١٩٩٨)، ودراسة الكساسبة (١٩٩٦) ودراسة العمري (١٩٩٢)، فيما يتعلق بوجود علاقة لمتغير المؤهل العلمي واختلفت معها في نتائج المتغيرات الأخرى، كذلك اتفقت النتائج مع دراسة شل(٢٠٠٣) فيما يتعلق بوجود علاقة لمتغير المؤهل العلمي.

* * *

التوصيات:

استناداً إلى نتائج الدراسة فإن الباحث يوصي بمجموعة من التوصيات التي لامست أوجه القصور في تحقيق الثقة التنظيمية نحو كل من المشرفين التربويين ومديري المدارس وذلك على النحو الآتي:

- الشفافية في الحصول على المعلومات :على القيادات التربوية توفير وسائل اتصال متنوعة تتناسب مع قدرات وفهم الأطراف المقصودة من العاملين في الميدان من المشرفين التربويين ومديري المدارس، وأن تتسم المعلومات الصادرة بالوضوح والمصداقية معهم.
- الثقة في فرص الإبداع والمشاركة :ضرورة الدعوة إلى تحذير مفهوم الثقة التنظيمية في ثقافة المؤسسة التربوية من خلال الممارسات الدالة عليه، وتبني مشروع يدعو لتقاسم السلطة والمشاركة في اتخاذ القرارات لأكبر شريحة ممكنة من المشرفين التربويين ومديري المدارس في العمل المؤسسي مما يعزز روح الإبداع الذاتي.
- الثقة في السياسيات: الدعوة إلى الاحتكام للأنظمة والقوانين والتشريعات، فيما يتعلق بجميع ممارسات القيادات الدالة على الثقة التنظيمية، وذلك من خلال توفير المعايير الموضوعية في اختيار وتعيين الإفراد من المشرفين التربويين ومديري المدارس وتقويم أدائهم الوظيفي، وتبني سياسة الباب المفتوح، وتبني القيادات العليا في الوزارة الممارسات الدالة على الثقة التنظيمية نظرياً وعملياً.
- الثقة في الأسلوب القيادي السائد: التحلي بالنزاهة الكافية في تعاملات القيادات التربوية مع العاملين في الميدان من المشرفين التربويين ومديري المدارس، وبوضوح الرؤية، وأن تتسم سلوكيات القيادة التربوية فيها بالإنسانية، والتأكيد على أهمية إبلاء الممارسات التي تبعث على الثقة التي يقوم بها القادة في أوقات التغيير والتجديد المؤسسي.
- الثقة في القيم التنظيمية السائدة: توفير المناخ التنظيمي الداعم والثقة التنظيمية والانفتاح في العلاقات وحرية التصرف التي تساند الثقة، من خلال توفير التعاون الكامل بين القيادات التربوية مع العاملين في الميدان من المشرفين التربويين ومديري المدارس، وتوفر الاحترام والتقدير لهم، وأن تتميز القيادات التربوية بالتحرر من الإجراءات البيروقراطية الشديدة.

قائمة المراجع:

- أبو سن، أحمد إبراهيم (١٩٨٦)، الإدارة في الإسلام، (ط٢)، دبي: المطبعة المصرية.
- أبوسن، أحمد ابراهيم(١٩٨٢)، نظرية الادارة في الاسلام، مجلة الاقتصاد الاسلامي، ص ٥٥٨.
- الحسيني، عزة، وزغلول، ايمان (٢٠٠٥) الثقة التنظيمية وفعالية الأداء المدرسي بجمهورية مصر العربية . مجلة التربية، العدد (١٧) ديسمبر .
- الحربي، نيفين بنت حامد (٢٠١١)، الادراة بالشفافية وعلاقتها بالثقة التنظيمية بالجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والموظفين، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- الحوامدة، نضال، محارمة، ثامر، (١٩٩٨). الثقة التنظيمية في الدوائر الحكومية في محافظتي الكرك والطفيلة، المجلة العلمية لكلية الإدارة والاقتصاد، قطر، (٩)، ٢٢٩–٢٥٧.
- الطويل، هاني عبد الرحمن. (١٩٨٦). الإدارة التربوية والسلوك ألمنظمي، سلوك الأفراد والجماعات في النظم (ط١)، عمان، الجامعة الأردنية.
- الرواشدة، إياد طه، (٢٠٠٤). التراجع التنظيمي وأثره في الثقة التنظيمية لدى العاملين في المؤسسات العامة الأردنية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك،الأردن.
- السعودي، موسى أحمد. (٢٠٠٥). العلاقة بين الثقة التنظيمية والرضا الوظيفي لدى العاملين في الوزارات الأردنية (دراسة ميدانية). دراسات العلوم الإدارية، ٣٢ (١):١٠٠–١١٤.
- الصباغ، زهير.(١٩٨٦) من الإدارة بالخوف إلى الإدارة بالثقة. الادارة العامة (٥١) : ١٨–٢٤.
- العريفي، حصة سعد ناصر(٢٠٠٧م)،كفايات التخطيط اللازمة لإعداد الخطة السنوية المدرسية لدى مديرات المدارس الابتدائية الحكومية في مدينة الرياض، رسالة ماجستير غير منشورة قسم الإدارة التربوية،كلية التربية، جامعة الملك سعود،الرياض .
- العمري، خالد. (١٩٩٢). السلوك القيادي لمدير المدرسة وعلاقته بثقة المعلم بالمدير، وبفعالية المدير من وجهة نظر المعلمين، مجلة أبحاث اليرموك، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية ٨ (٣): ١٤٣–١٧٤، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.
- العواملة، نائل عبد المحافظ(١٩٩٥)تطوير المنظمات : المفاهيم والهياكل والأساليب، الطبعة الثانية، مركز ياسين الفني عمان ص ١٢٧–١٣١.

- الغامدي، عبد الله عبد الغني.(١٩٩٠). الثقة التنظيمية بالأجهزة الإدارية في المملكة العربية السعودية، المجلة العربية للإدارة، ١٤(٣): ٥-٤٧.
- الكساسبه، محمد مفضي. (١٩٩٦). العوامل المؤثرة في الثقة التنظيمية -دراسة ميدانية على أجهزة الخدمة المدنية الأردنية، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان،الأردن.
- الطجم، عبد الله بن عبدالغني، والسواط طلق بن عوض(١٩٩٦). السلوك التنظيمي: المفاهيم- النظريات – التطبيقات، ط٢، الرياض، دار النوابغ للنشر والتوزيع، ص ٢٢٧.
- المسعودي، عبدالله، والقاضي، عبدالله، والقحطاني مصلح.(٢٠٠٥) دور المشرفين التربويين في تطوير الادارة المدرسية، مجلة جامعة الملك سعود، المجلد السابع عشر، الرياض.
- آل عثيمين،مسلم إسماعيل مسلم(١٤١٣هـ): دور موجهي الإدارة المدرسية في تنمية كفاءة مديري المدارس المتوسطة والثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة،كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- المجلة الالكترونية الاقتصادية، متوفر على شبكة الانترنت:

http://www.aleqt.com/2009/09/23/article_278446.html

- المغربي، كامل محمد(١٩٩٣)السلوك التنظيمي مفاهيم وأسس سلوك الفرد والجماعة في التنظيم. دار الفكر عمان، الأردن.
- الملا،بدرية سعيد، ومباركة الأعراف(١٩٩٧م):دراسة تقويمية لواقع الإشراف التربوي في المرحلة الابتدائية بدولة قطر،دراسات في المناهج وطرق التدريس،الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد٤٠.
- المنيع، محمود (١٩٩٨) بعض المشكلات التي تواجه مديري المدارس في المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية، المجلة التربوية،١٧ (٧) ص٢٣٧-٢٥٤ .
- اليعقوب، تمارا. (٢٠٠٤). ثقة الموظف بالمدير ودورها في إدراكه للتمكين في القطاع الحكومي. دراسة ميدانية من وجهة نظر الموظفين في وزارة الصناعة والتجارة والمؤسسات العامة التابعة لها. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.
- اندراوس،جمال . معايعة، عادل . (٢٠٠٨م) . الإدارة بالثقة والتمكين . عالم الكتب الحديث، إربد .
- حمور، ميرغني عبدالعال(١٩٨٧) التطوير التنظيمي والخصوصية العربية، المنظمة العربية للعلوم الإدارية، عمان، الأردن، ٩-١٧.
- درويش، عبدالكريم وتكلا، ليلا. (١٩٨٠). أصول الإدارة العامة. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

- شل، محمد احمد (٢٠٠٣) الثقة التنظيمية في البيئة السعودية بالتطبيق على الكليات التقنية التابعة للمؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني.
- صقر، عبد الله (١٩١٩ه) دورالادارة المدرسية في خدمة المجتمع المحلي من وجهة نظر المعنيين، مجلة جامعة الملك سعود، ١٩ (١٢) ص١٧٨.
- .عادل محمد زايد : تحليل العلاقة بين أساليب مراقبة الاداء الوظيفي واحساس العاملين بالعدالة التنظيمية – الكويت، مجلة العربية للعلوم الادارية، المجلد (٢) ١٩٩٥،ص ٢٦٩–٢٩٨.
- عواد عبد الكريم سلامة صالح (١٩٩٥) اثر القيم الثقافية للأفراد والمنظمات على النمط القيادي في الشركة الصناعية المساهمة العامة الأردنية. رسالة ماجستير الجامعة الأردنية عمان الأردن.
- محمود، حسن عبد المالك، وبركات، سمير حسنين (٢٠٠٦) العلاقة بين ثقة مديري ومعلمي مدارس التعليم العام في دقة وموضوعية وفعالية نظام تقويم الأداء الوظيفي وأساسهم بالعدالة التنظيمية (دراسة ميدانية) مجلة العلوم التربوية، العدد الثاني، ابريل، القاهرة .
- مرسي، محمد منير، (١٩٨٤) . الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها .(ط ١) . القاهرة : عالم الكتب .
- معايعة، عادل، اندراوس رامي (٢٠٠٩) درجة ممارسة القيادات الأكاديمية في الجامعات الأردنية للعناصر المؤثرة في الثقة التنظيمية : دراسة وصفية مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد (١٠) العدد (٤) البحرين.
- http://www.moe.gov.sa/Pages/Default.aspx وزارة التربية والتعليم– متوفر على شبكة الانترنت:
- وزارة المعارف (١٩٩٥)لائحة تقويم الطالب (الطبعة الرابعة) الرياض، المملكة العربية السعودية .
- وزارة المعارف (١٩٩٩) الادارة العامة للتوجيه التربوي . الرياض . دليل الموجه التربوي .
- ياغي، محمد عبد الفتاح، (١٩٨٧) . مبادئ الإدارة العامة (ط٢) الرياض، السعودية.
- Adams. Curt Matthew. (2003). the Effects of School Structure and Trust on Collective Teacher Efficacy. Unpublished Doctoral Dissertation. Oklahoma State University. USA – 2003. DAI-A 65/03. P.771.
- Adams. J. stacy: Towards an Understandjng of Inequity. Journal of Abnormal and social psychology. No 67. November 1963. pp 422-436.
- Albrecht. Simon and Travaglione. Anthony. (2003). Trust in Public –Sector Senior Management. the International Journal of Human Management. 14 (1): 76-92.

- Aryee. Samuel B. Pawan. x. (2002). Trust as a Mediator of the Relationship between Organizational Justice and Work Outcomes: Test of a Social Exchange Model. Journal of Organizational Behavior. 23 (3). 267. 19.
- Brachos. D. Kotsiopoulos. K. Soderquist. K. and rastacos. G.(2007) Knowledge effectiveness. social context and innovation. Journal of knowledge management.11 (5). 31- 44.Charles and Jean .
- Candron. Shari (2004) "Rebuilding employee trust". workforce Management. vendor Directory http://www.workforce.com.
- Carnevale. David.(1998).Organizational Trust.In Jay M. Shafritz.International Encyclopedia of public policy and Administration.Vol.3.p.1584.
- Christopher Day. (2009) "Building and sustaining successful principalship in England: the importance of trust". Journal of Educational Administration. Vol. 47 Iss: 6. pp.719 - 730
- Corazzini G john (1997) Trust as complex multi-dimensional construct psychological Report 75-80.
- Courtney. Susan .Lynne (1998) Impact of trust on Employee perceptions of organizational Leaders Effectiveness" DPA. Arizona state university .p.145.
- Cropanzano. R & Folger. R: Procedural justice. in R. Steers &L. Porter(1991): Motivation and work behavior. New York .Mc Graw hill. 5th. ed. pp131 -132
- Das. T. K.. Teng. Bing-Sheng. (2001). Trust. Control. And Risk In Strategic Alliances: An Integrated Framework. Organization Studies. 22(2): 251-283. http://www.findarticles.com/p/articles/mi_m4339/is_2_22/ai_76668287
- Denhardt. B . Robert . (1999). The Future of Public A dministration. Public Administration & Management: An Interactive journal. 4 (2). 279- 292.
- Garrity. M. 1991. Measuring Trust within Organizational Culture. Dissertation Abstracts. 4 (4): 3919.

- Gomez. Carolina & Rosen. Benson .(2001). The Leader-Member Exchange as a Link between Managerial Trust and Employee Empowerment. Group & Organization Management. 26 (1): 53-70.. http://search.epnet.com
- Hottman. D. (1993). The Organizations Climate of Middle school. and Dimension of Athena Tacitly and Trust. Dissertation Abstracts International. 54 (6): 2012.
- Hoy. W. & Kupersmith. W. (1985) "The meaning & measure of faculty trust". Educational & Psychological Research. 5. PP.1-10.
- Louis. V. Gerstner and others : (1994). reinventing Education Entrepreneurship in Americans public schools Penguin group USA. PP 118 – 119.
- Mcshane. Steven L & Vonglinow. Mary Ann. (2000). Organizational Behavior. (2nd Ed). Poston: McGraw hill Higher Education.
- Melinda J. Moye. Alan B. Henkin. Robert J. Egley. (2005) "Teacher-principal relationships: Exploring linkages between empowerment and interpersonal trust". Journal of Educational Administration. Vol. 43 Iss: 3. pp.260 – 277.
- Morgan David E. & Zeffane Rachid (2003). "Employee involvement. Organizational Change and Trust in management". Human Resource Management. 14: 1 February: 55-75.
- Moye. Melinda J. (2003). The Relationship of Employee Empowerment and Commitment to the Organization to Interpersonal and - System- Level Trust. From the World Wide Web http://www.ntpu.edu.tw/library/lib/PQDD/Psychology.xls
- Norman. FJelstad L. (1991). Superintended Leadership Behavior and Commitment of Wisconsin Principals. Unpublished Doctoral Dissertation. the University Of Wisconsin-Madison. USA-1991. DAI-A 52/03. P. 755.
- Salleh. Y. and Wee. G. (2002). Managing Human Resources Toward Achieving Knowledge Management. Journal of Knowledge Management. 6(5). 457- 468.
- Remmel. Anne Mary. (2002). Trust Leadership. and Organizational Renewal. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Toronto (Canada) - 2002. DAI-A 63/06. P.2074.

- Shelton. Samuel T. (2002).Employees. Supervisors. and Empowerment in the Pubic Sector: The Role of Employee Trust. Unpublished Doctoral Dissertation. Faculty of North Carolina State University. USA. Available on line: http://www.chass.ncsu.edu/pa/pdfs/etd.pdf
- Shelby Cosner (2009). Building Organizational Capacity through Trust. Educational Administration Quarterly. Volume 45 Number 2. April 2009 248-291.
- Sook.Jeong Lee. (2007). The relations between the student–teacher trust relationship and school success in the case of Korean middle schools. Educational Studies.Volume 33. Issue 2.
- Spruill. Nina. Kenney. Con. Kaplan. Laura. (2001) COMMUNITY DEVELOPMENT AND SYSTEMS THINKING: THEORY AND PRACTICE. National Civic Review. 00279013. Vol. 90. Issue1.
- Sullivan. J; Peterson. R.. Kameda; Shimada. J. (1981) .The Relationship between Conflict Resolution Approaches and Trust – Across Cultural Study. Academy of Management Journal. 24 (4): 803-815.
- Tan. Hoon. Hwee & F.Tan. Christy S. (2000). "Toward the Differentiation of Trust in Supervisor and Trust in Organization. Genetic. Social. and General Psychology Monographs. vol. 126 (2): 241-260.
- Tarter. J.. et al"1989" "School Characteristics and faculty trust in secondary Schools. Educational Administration Quarterly. 25 (3). PP. 294-308.
- Wat. Dennis. Shaffer. Margaret A. (2005). Equity and Relationship Quality Influences on Organizational Citizenship Behaviors: The Mediating Role of Trust in the Supervisor and Empowerment. Personnel Review. 34 (4):406. http://Search.epnet.com.
- Wang .K.& Clegg. S.(2007) Managing to Lead in private enterprises in China Work values. demography and the development of trust . Leadership. 3(2) .149-172.
- Whitener. Ellen M (1997) the Impact of Human Resource Activities on Employee Trust. Human Resource Management Review. Volume 7 (4) 389-404.

* * *

التغير في الخصائص التعليمية للإناث السعوديات خلال الفترة (١٣٩٤ ـ ١٤٢٥هـ)

رؤية جغرافية

د.حورية بنت صالح بن جمعة الدوسري

قسم الجغرافيا ونظم المعلومات الجغرافية

كلية الآداب - جامعة الدمام

التغير في الخصائص التعليمية للإناث السعوديات خلال الفترة (١٣٩٤ - ١٤٢٥هـ)
رؤية جغرافية

د.حورية بنت صالح بن جمعة الدوسري

قسم الجغرافيا ونظم المعلومات الجغرافية

كلية الآداب – جامعة الدمام

ملخص الدراسة:

تناول البحث من منظور جغرافية السكان التركيب التعليمي للإناث السعوديات والتغيرات التي طرأت عليه خلال الفترات التعدادية الرسمية للمملكة العربية السعودية بما يقارب ثلاثين عاماً . وتتحدد أهداف البحث في الآتي :

قياس مدى التحسن في أوضاع تعليم المرأة السعودية من خلال عدد من المقاييس الإحصائية والمؤشرات التعليمية . الكشف عن مدى فاعلية البرامج المعدة لتعليم المرأة ودورها في إحداث التغيرات الإيجابية . الكشف عن مدى تلبية الوضع التعليمي للمرأة السعودية لتطلعات خطط التنمية في المملكة العربية السعودية واستراتيجياتها وأهدافها ، وبخاصة ما يرتبط بتنمية القوة البشرية وزيادة المشاركة في التنمية وسوق العمل ، وخفض معدلات البطالة . تحليل التباينات المكانية للخصائص التعليمية للمرأة السعودية . التعرف على مستقبل تعليم المرأة السعودية وتحدياته ،ورصد الجهود الموجهة نحو تطويره.

ومن أهم نتائج الدراسة التحسن الكبير في نسب الأمية التي انخفضت من ٨١,٢% عام ١٣٩٤هـ إلى ٢١,٢% عام ١٤٢٥هـ ، وارتفعت نسب الحاصلات على الشهادة الجامعية فأعلى من ١% عام ١٣٩٤هـ إلى ٩% عام ١٤٢٥هـ من جملة الإناث السعوديات (١٠سنوات فأكثر) .

وينتظر أن تشارك الدراسة بنتائجها وتوصياتها في دعم جهود المخططين وأصحاب القرار والباحثين في ضوء ما تشهده المملكة العربية السعودية من تطورات اقتصادية واجتماعية وتطورات في مجال التقنية والاتصالات والعلاقات الإقليمية والعالمية التي لها انعكاساتها على جميع جوانب التعليم .

أولاً: المدخل المنهجي وإجراءات الدراسة:

يعد إعلان الخطاب الملكي الكريم "في يوم الخميس ٢٠من شهر ربيع الآخر من عام ١٣٧٩هـ الموافق ١٩٥٩/١٠/٢٢م والمتضمن فتح مدارس البنات وفق ضوابط معينة، وتحت إشراف جهاز رسمي يقوم بوضع الخطط ويرسم المنهاج الذي تسير عليه مراحل تعليم البنات " وماتبعه من اعتماد أول ميزانية لتعليم البنات بلغت مليوني ريال ضمن ميزانية الدولة في العام ١٣٧٩/١٣٨٠هـ ومن ثم بدء الرئاسة العامة لمدارس البنات يوم الأحد من شهر صفر من عام ١٣٨٠هـ (١٩٦٠/٧/٢٤م) أعمالها في مدينة الرياض وافتتاحها سبع مدارس ابتدائية توزعت في كل من الرياض ومكة المكرمة وجدة والدمام والمدينة المنورة وأبها وعنيزة[1]، هونقطة الانطلاق نحو تعليم المرأة في المملكة العربية السعودية، وحتى وقتنا الحالي أي: ما يزيد على نصف قرن، مر تعليم المرأة بمراحل مختلفة استجابة للتغيرات الاجتماعية والاقتصادية والحضارية التي مرت بها المملكة، و شهدت السنوات الأخيرة تقدماً كبيراً وتوسعاً في الخدمات التعليمية للجنسين، وتنامت الجهود الموجهة للتعليم بوجه عام وتعليم الفتاة على وجه الخصوص، وتنمية قدراتها من خلال التوسع الكمي والنوعي في التعليم،وبرامج التدريب والتأهيل المهني، وبما يعزز مشاركتها في خدمة المجتمع.

خالد بن عبد الله بن دهيش وآخرون(١٤٢٣هـ)، مسيرة تعليم البنات بالمملكة العربية السعودية من عام ١٣٨٠هـ – إلى عام ١٤٢١هـ (١٩٦٠م –٢٠٠١م)، مطابع دار الهلال، الرياض، ص ص ١٧. ٢٢.

والمتتبع لخطط التنمية في المملكة العربية السعودية يلحظ التغيرات في الاهتمام الموجه لتعليم المرأة

و توسيع الفرص المتاحة لها في مجالات عدة، فعلى سبيل المثال: نص الأساس الاستراتيجي الثاني في خطة التنمية الثامنة ١٤٣٠/١٤٢٥هـ (٢٠٠٩/٢٠٠٥م) على "

---

(١) خالد بن عبد الله بن دهيش وآخرون(١٤٢٣هـ)، مسيرة تعليم البنات بالمملكة العربية السعودية من عام ١٣٨٠هـ – إلى عام ١٤٢١هـ (١٩٦٠م –٢٠٠١م)، مطابع دار الهلال، الرياض، ص ص ١٧. ٢٢.

الاهتمام بشؤون المرأة وتطوير قدراتها وإزالة المعوقات أمام مشاركتها في النشاطات التنموية في إطار ما تقضي به القيم والتعاليم الإسلامية ".[1]

ولم تقتصر توجهات الدولة على الأهداف الاستراتيجية والسياسات، بل تناولت بشكل مباشر آليات تنفيذية لتوسيع هذه المشاركة، فقد اعتمد مجلس الوزراء في ١٤٢٥/٤/١٢هـ (٢٠٠٤/٥/٣١م) مجموعة من الضوابط والإجراءات لتعزيز النشاط الاقتصادي للمرأة،وجاء في توصيات اللقاء الثاني للحوار الفكري الذي عقد بمركز الملك عبد العزيز للحوار الوطني، ما يؤكد على تعزيز دور المرأة في مختلف المجالات، والدعوة لتأسيس هيئات وطنية متخصصة تعنى بشؤون الطفل والمرأة والأسرة، وتناول اللقاء الثالث للحوار المنعقد بتاريخ ١٤٢٥/٤/٢٤هـ (٢٠٠٤/٦/١٢م) مواضيع خاصة تتعلق بالمرأة تحت عنوان:(المرأة حقوقها، وواجباتها، وعلاقة التعليم بذلك). [2]

لكل ما سبق يأتي من الأهمية متابعة انعكاسات كل تلك التغيرات بمراحلها المختلفة على تعليم المرأة، وتقييم الجهود من خلال البيانات الإحصائية المتاحة التي لها دورها المهم في الوصول للنتائج المطلوبة.

ومن منظور جغرافية السكان سيتم في هذه الدراسة متابعة تلك التغيرات من خلال التحليل الجغرافي لبيانات التعدادات الرسمية للمملكة للأعوام ١٣٩٤هـ(١٩٧٤م) و١٤١٣هـ (١٩٩٢م) و١٤٢٥هـ (٢٠٠٤م)، وبشكل خاص تحليل إحصاءات الخصائص التعليمية للإناث السعوديات.

ومع ما تكتسبه دراسة تلك الخصائص للسكان من أهمية بشكل عام كأحد المؤشرات التنموية إلا أن رصد التغيرات في الخصائص التعليمية للإناث زمانياً ومكانياً له أهمية خاصة يمكن أن نحددها في التالي :

١ـ انعكاس الخصائص التعليمية ومستويات تعليم المرأة على قيامها بدورها الأساسي في تربية الأجيال والتصدي للتحديات الاجتماعية والاقتصادية التي تواجه الأسرة والتي ازدادت مخاطرها في عصرنا الحاضر.

---

(١) وزارة الاقتصاد والتخطيط،خطة التنمية الثامنة (١٤٢٥–١٤٣٠هـ)،ص ٧٦٥.

(٢) المرجع نفسه،ص ص ٣٥٦– ٣٥٧.

٢ـ أهمية الخصائص التعليمية في تفسير بعض الظاهرات المرتبطة بالمرأة كالتغيرات في مستويات الخصوبه وتباينها جغرافياً، وكذلك معدلات وفيات الأطفال الرضع، وتأثير كل ذلك على اتجاه النمو السكاني في المستقبل.

٣ـ تعد الخصائص التعليمية من العوامل المؤثرة في سن الدخول للحياة الزوجية،وتحسين نوعية الحياة وسبل العيش، وكذلك تأثيرها على معدلات الطلاق.

٤ـ التأثير الإيجابي للنساء المتعلمات على التنمية، وبناء عليه سيساهم تحليل التغيرات في المستويات التعليمية للمرأة السعودية في تقدير حجم المشاركة في قوة العمل،والسعي لتحقيق أهداف خطط التنمية في المملكة فيما يتعلق بتقليل الاعتماد الكبير على العمالة الوافدة.

تساؤلات الدراسة وأهدافها ومنهجيتها:

انطلقت الدراسة من التساؤلات التالية:

١ـ ما التغيرات التي طرأت على الخصائص التعليمية للمرأة خلال الفترة من (١٣٩٤ـ١٤٢٥هـ).

٢. كيف تتباين المستويات التعليمية للمرأة بين مناطق المملكة العربية السعودية ؟

٣. هل تحقق التغيرات في المستويات التعليمية تطلعات خطط التنمية نحو تفعيل مشاركة المرأة في قوة العمل ؟

٤– ما مستقبل تعليم المرأة السعودية ؟وما تحدياته ؟

وتساهم الإجابة عن تلك التساؤلات في تحقيق الأهداف التالية :

١ـ قياس مدى التحسن في أوضاع تعليم المرأة السعودية من خلال عدد من المقاييس الإحصائية والمؤشرات التعليمية مما يكشف عن مدى فاعلية البرامج المعدة لتعليم المرأة ودورها في إحداث التغيرات الإيجابية.

٢ـ تقدير مدى تلبية الوضع التعليمي للمرأة السعودية لتطلعات خطط التنمية في المملكة العربية السعودية واستراتيجياتها وأهدافها وبخاصة ما يرتبط بتنمية القوة البشرية وزيادة المشاركة في سوق العمل، وخفض معدلات البطالة .

٣. تحليل التباينات المكانية للخصائص التعليمية للمرأة السعودية.

٤. التعرف على مستقبل تعليم المرأة السعودية وتحدياته،ورصد الجهود الموجهة نحو تطويره.

٥ـ توثيق التغيرات في تعليم المرأة خلال فترة الدراسة مما يفتح المجال بتوالي الدراسات زمنياً والمقارنة بين نتائجها.

وتتحدد مناهج الدراسة في المنهج التاريخي والمنهج الوصفي التحليلي مع الاستعانة بالأساليب الكارتوجرافية والمقاييس الديموغرافية والأساليب الإحصائية مثل:

١- معدل الأمية للإناث:

عدد الإناث السعوديات (١٠سنوات فأكثر) الأميات

جملة الإناث السعوديات (١٠سنوات فأكثر)

× ١٠٠

٢- معدل الأمية العمرية للإناث:

عدد الإناث السعوديات الأميات في فئة عمرية معينة

عدد الإناث السعوديات في نفس الفئة

× ١٠٠

٣- معدلات المشاركة (في قوة العمل)النوعية:

عدد أفراد قوة العمل (الإناث)

السكان (الإناث) في سن العمل (١٥- ٥٩سنة)

× ١٠٠

٤. معدل البطالة أو التعطل (حسب النوع):

عدد العاطلات عن العمل

إجمالي عدد أفراد قوة العمل (الإناث)

× ١٠٠

٥- معامل الاختلاف (Coefficient of Variation) (C.V):

الانحراف المعياري

الوسط الحسابي

× ١٠٠

مصادر بيانات الدراسة:

أشرنا سابقاً إلى اعتماد الدراسة بشكل رئيس على التعدادات السكانية للمملكة العربية السعودية والتي صدرت في الأعوام: ١٣٩٤، ١٤١٣، ١٤٢٥هـ والتي تغطي فترة زمنية تقارب ثلاثين عاماً،وتم من خلالها تحليل التغيرات في تعليم المرأة بمراحله المختلفة، إضافة إلى الاستفادة من الدراسات السابقة التي تناولت تعليم المرأة السعودية في التخصصات الجغرافية وغير الجغرافية والتي ستعرض لاحقاً، وبعض الكتب والدوريات والوثائق المرتبطة بموضوع تعليم المرأة بجوانبه المختلفة ومنها: خطط التنمية في المملكة العربية السعودية، وإصدارات الأمم المتحدة والمنظمات التابعة لها كتقرير التنمية البشرية،وتقارير منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو)، وبيانات اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغربي آسيا (الاسكوا) وغير ذلك من البيانات الورقية والإلكترونية المدرجة في قائمة المراجع.

الدراسات السابقة:

تناولت الدراسات التي أعدت عن جغرافية سكان المملكة العربية السعودية عامة، أودراسة التركيب السكاني خاصة – والتي أدرج بعضها في قائمة المراجع – بعض ملامح الخصائص التعليمية للإناث السعوديات كغيرها من الشرائح السكانية، إلا أنه لم توجد دراسة جغرافية خاصة بهن.

ومن أهم الدراسات التي أشارت إلى تطور الخصائص التعليمية لسكان المملكة (السعوديين وغير السعوديين)دراسة الخريف (٢٠٠١م) وعنوانها:

"تطور الخصائص التعليمية للسكان في المملكة العربية السعودية /دراسة سكانية تحليلية مقارنة "

واعتمدت الدراسة على تعداد السكان لعام ١٣٩٤هـ،و١٤١٣هـ والمسح الديموغرافي لعام ١٤١٩هـ، وتناولت الدراسة خصائص السكان عامة، غير أنها أشارت لبعض الخصائص التعليمية للإناث السعوديات في محور الأمية حسب التركيب النوعي،حيث تم من خلاله فحص الفروق في

مستويات الأمية بين الذكور والإناث، واتضح من الدراسة الاختلاف الواضح بين النوعين في جميع مستويات التعليم وبخاصة في نسب الأمية التي وصلت إلى (١٢% للذكور و٢٩% للإناث).

أما الدراسات غير الجغرافية عن تعليم المرأة،فهي في تخصصات مختلفة وفي موضوعات متنوعة مثل:

الدراسات المقدمة إلى ندوة (التعليم العالي للفتاة – الأبعاد والتطلعات) التي عقدت في جامعة طيبة بالمدينة المنورة في الفترة من ١٨–١٤٣١/١/٢٠هـ (٤–٦/١/ ٢٠١٠م).ومنها:

– دراسة غنايم (٢٠١٠م) عن استشراف مستقبل التعليم العالي للفتاة في المملكة العربية السعودية حتى عام ١٤٥٥هـ باستخدام عدد من المؤشرات منها: توقعات السكان حتى عام ١٤٥٥هـ، والطلب على التعليم العالي، واحتياجات سوق العمل النسوي، والإنفاق على التعليم، وعرض الباحث أربعة سيناريوهات لتوقعات نمو الطلب على التعليم العالي للفتاة وقدم عدداً من التوصيات منها: تطوير برامج دراسية في التعليم عن بعد،وإعادة توزيع الطالبات على التخصصات حسب احتياجات سوق العمل، وتوزيع خدمات التعليم العالي للفتاة في ضوء مدخل نظم المعلومات الجغرافية GIS.

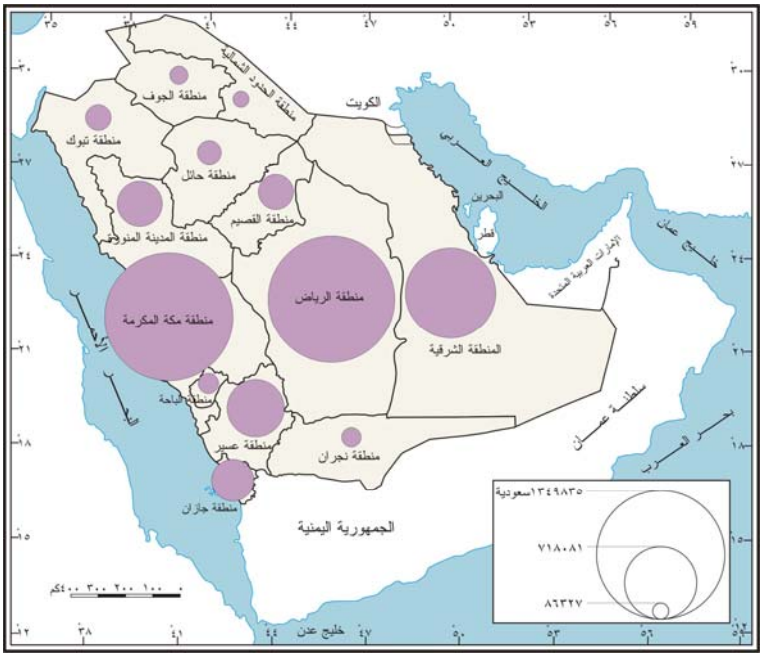
– دراسة خليفة (٢٠١٠م) عن فرص التعليم العالي للفتاة السعودية الواقع والطموح /دراسة حالة جامعة الملك سعود، ولتحقيق هدف الدراسة عن مدى تلبية التعليم الجامعي لرغبات الطالبات في الجامعات الحكومية تم تطبيق أداة الدراسة (٥٠٠استبانة)على طالبات مرحلة البكالوريوس في الجامعة بكلياتها العلمية والأدبية، وأجابت الدراسة عن التساؤلات المتعلقة بالواقع الكمي والكيفي للتعليم العالي للفتاة.

– دراسة السيسي(٢٠١٠م) عن مواءمة التعليم العالي للفتاة السعودية لمتطلبات التنمية،وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها:وجود عدد من المؤشرات الدالة على المشكلة ومن أهمها: عدم التوازن في القبول بين التخصصات الأدبية والعلمية،وانخفاض المواءمة بين مخرجات تعليم الفتاة العالي ومتطلبات التنمية، وتفاقم مشكلة البطالة بين خريجات مؤسساته.

ثانياً: تحليل البيانات ونتائجها:

تشكل الإناث السعوديات (١٠سنوات فأكثر) ما نسبته ٤٩,٩%من جملة السكان السعوديين (١٠سنوات فأكثر) حسب بيانات التعداد السكاني لعام ١٤٢٥هـ، ويتوزعن على مناطق المملكة المختلفة على النحو الموضح في الملحق رقم (١) والشكل رقم (١). وصنف التعداد السكاني (١٤٢٥هـ)الحالة التعليمية للسكان على النحو التالي:(أمي، يقرأ ويكتب، الابتدائية، المتوسطة، الثانوية، دبلوم دون الجامعي،الجامعة، ماجستير /دبلوم عالي،دكتوراه).

شكل رقم (١) التوزيع الجغرافي للإناث السعوديات
(١٠سنوات فأكثر) حسب المناطق الإدارية عام ١٤٢٥هـ



المصدر:- أعدت خريطة المملكة بناء على إصدارات هيئة المساحة الجيولوجية السعودية،وتمثيل البيانات بناء على الملحق رقم (١).

وسيتم معالجة بيانات الحالة التعليمية للإناث السعوديات، والتغيرات التي طرأت عليها خلال التعدادات السكانية على النحو التالي:

١ـ الخصائص التعليمية للإناث السعوديات وتغيرها :

بناء على بيانات التعدادات السكانية عن الإناث السعوديات في العمر عشر سنوات فأكثر وتصنيفهن حسب الحالة التعليمية سيتم معالجة البيانات وتحليل التغيرات ضمن مجموعتين:

- التغيرات في نسب الإناث غير حملة الشهادات (الأميات والملمات بالقراءة والكتابة).
- التغيرات في نسب الإناث حملة الشهادات العلمية (دون الجامعية، والجامعية فأعلى).

١-١ـ التغيرات في نسب الإناث غير حملة الشهادات:

١-١-١ـ الإناث الأميات :

إن تحليل بيانات الإناث الأميات له أهميته قياساً على التأثيرات السلبية (الاقتصادية والاجتماعية) للأمية على الفرد والمجتمع، ويكفي لاستشعار خطورة الأمية أن نعرف أنها سبباً في فقد الأمي للمزايا الكثيرة للتعليم،وتعد الأمية من المؤشرات المهمة التي تستخدمها هيئة الأمم المتحدة في تقاريرها الخاصة بقياس التنمية البشرية في بلدان العالم، ومن ثم الحكم على تقدمها أو تخلفها.

وفي المملكة العربية السعودية حرصت الدولة على تنفيذ برامج محو الأمية التي احتلت مكانة خاصة فرضتها الظروف الاجتماعية والاقتصادية والتنموية، فكان إنشاء إدارة مختصة بمحو الأمية وتعليم الكبار تحت مسمى إدارة الثقافة الشعبية، في عام ١٣٧٤هـ دليلاً على ذلك الاهتمام.

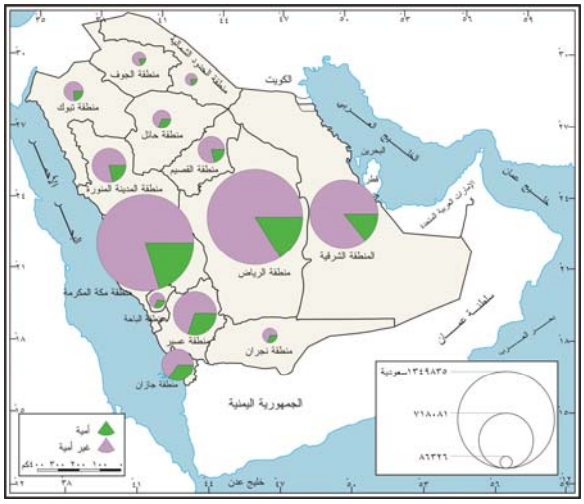
ثم توالت التنظيمات والتشريعات التي تؤكد أهمية هذا البرنامج باعتباره حقاً من حقوق المواطن وواجباً التزمت به الدولة،فجاء نظام محو الأمية وتعليم الكبار الصادر بالمرسوم الملكي رقم ٥٢٣ وتاريخ ١/٦/ ١٣٩٢هـ والذي احتوى على ٢٤ مادة تعالج مشكلة الأمية، وقد نصت المادة الثالثة عشرة منه على أن " العمل من أجل محو الأمية بين المواطنين واجب على كل مواطن حسب قدراته، وعلى الأميين واجب التخلص من الأمية في حدود الوسائل المتاحة ".

وصدرت وثيقة سياسة التعليم والنظام الأساسي للحكم وغيرها من التشريعات، إضافة إلى الالتزامات والإعلانات الدولية لتؤكد على أهمية البرنامج ودوره في بناء الإنسان القادر على تلبية متطلباته ومتطلبات وطنه، وتفعيلاً لتلك التشريعات فقد تم التوسع في إحداث مراكز محو الأمية وتصميم برامجها الملائمة، وأنفقت الدولة بسخاء على هذا النوع من التعليم.[1]

ويمكن رصد التغيرات في نسب الإناث الأميات في المملكة من خلال عدد من الجداول والأشكال التي أعدت بناء على البيانات المتاحة من التعدادات السكانية، ونشير أولاً إلى أن الإناث الأميات

حسب بيانات التعداد السكاني لعام ١٤٢٥هـ يشكلن ٢١% من جملة الإناث السعوديات (١٠سنوات فأكثر) ويوضح الشكل رقم (٢) توزيعهن الجغرافي على مستوى المناطق الإدارية للمملكة العربية السعودية.

شكل رقم (٢) التوزيع العددي والنسبي للإناث السعوديات الأميات وغير الأميات (١٠سنوات فأكثر) حسب المناطق الإدارية عام ١٤٢٥هـ



المصدر:- تمثيل البيانات بناء على الملحق رقم (١).

(١) خالد بن عبد الله بن دهيش وآخرون،مرجع سبق ذكره، ص ص ١٩٥.١٩٦.

أما أهم التغيرات والملاحظات التي يمكن تسجيلها عن نسب الأمية من خلال الجداول والأشكال الخاصة بها فيمكن تحديدها في الآتي:

جدول رقم (١) التغير في نسب الأمية بين الإناث السعوديات (١٠سنوات فأكثر) على مستوى المناطق الإدارية خلال الفترات التعدادية (١٣٩٤– ١٤١٣– ١٤٢٥هـ)

المناطق الإدارية	نسب الأمية			الإنحراف عن المتوسط العام			الفارق في النسبة
	١٣٩٤	١٤١٣	١٤٢٥	١٣٩٤	١٤١٣	١٤٢٥	١٤٢٥/١٣٩٤
الرياض	٧٣,٥	٣١,٥٣	١٦,١	٧,٧-	٨,٦-	٥,١-	٥٧,٤-
مكة المكرمة	٧٣,٥	٣٨,١٩	٢٠,٣	٧,٧-	٢,٠-	٠,٩-	٥٣,٢-
المدينة المنورة	٨٥,٤	٤٤,١٥	٢١,٥	٤,٢	٤,٠	٠,٣	٦٣,٩-
القصيم	٨٤,١	٤٠,٤٨	٢٠,٩	٢,٩	٠,٣	٠,٣-	٦٣,٢-
المنطقة الشرقية	٦٦,٤	٢٩,١٧	١٤,٣	١٤,٨-	١١,٠-	٦,٩-	٥٢,١-
عسير	٩٥,٤	٥٣,٣٦	٣٠,٢	١٤,٢	١٣,٢	٩	٦٥,٢-
تبوك	٨٩,٢	٤٥,١٥	٢٢,٩	٨	٥,٠	١,٧	٦٦,٣-
حائل	٩٤,٤	٥٣,٥٣	٣٠,٧	١٣,٢	١٣,٤	٩,٥	٦٣,٧-
الحدود الشمالية	٩١,٢	٤٤,٧٩	٢٤,٧	١٠	٤,٦	٣,٥	٦٦,٥-
جازان	٩٤,٢	٦٠,١٣	٣٤,٦	١٣	٢٠,٠	١٣,٤	٥٩,٦-
نجران	٩٥,٩	٥١,١	٣٠,٢	١٤,٧	١١,٠	٩	٦٥,٧-
الباحة	٩٣,٩	٥١,٩٧	٣١,١	١٢,٧	١١,٨	٩,٩	٦٢,٨-
الجوف	٨٧,١	٣٨,٧٣	١٩,٨	٥,٩	١,٤-	١,٤-	٦٧,٣-
الجمله	٨١,٢	٤٠,١٥	٢١,٢	٠	٠	٠	٦٠-

المصدر: حسبت من بيانات الملحق رقم (١).

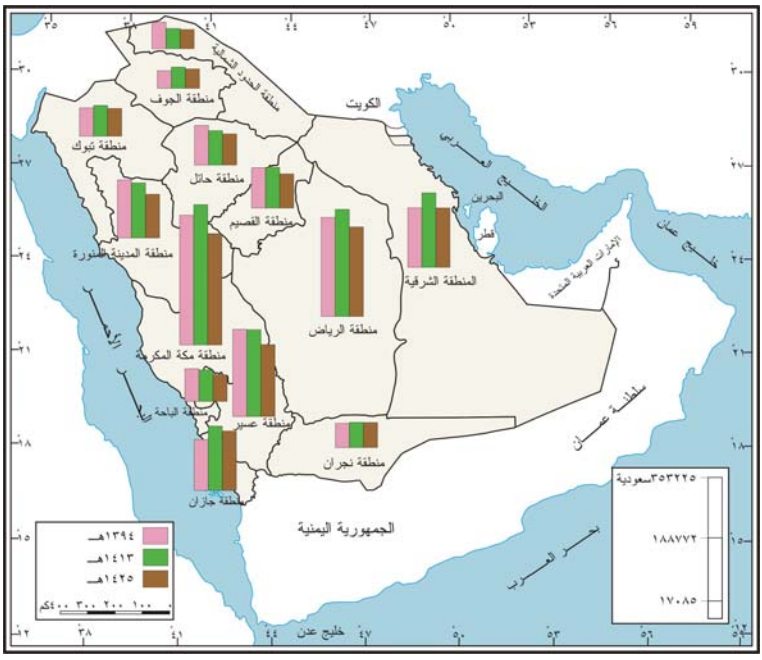
– على مستوى المملكة العربية السعودية يلاحظ من الجدول (١) والملحق (١) ارتفاع نسبة الأمية بين السكان (الإناث)في الفترة التعدادية الأولى لتصل إلى ٨١,٢% بحجم عددي بلغ ١٤٩٦٧٨٨نسمة، ثم تراجعت النسبة إلى النصف تقريباً في الفترة التعدادية الثانية (٤٠,١%) بحجم عددي بلغ ١٦٠١٢٠٥نسمة ثم إلى نصفها أيضاً في الفترة التعدادية الثالثة لتصل إلى ٢١,٢% بحجم عددي يقل عن الفترة السابقة بلغ ١٢٨٩٤٢٨نسمة وهو ما يؤكد على التراجع الفعلي للأمية.

– على مستوى المناطق الإدارية يوضح الجدول أن الأمية سجلت نسبة ٩٥,٩% (نجران) كحد أعلى وبفارق قدره (+١٤,٧)عن المعدل العام،و٦٦,٤% (المنطقة الشرقية)كحد أدنى بفارق قدره (–١٤,٨)، وذلك في تعداد ١٣٩٤هـ.

أما في الفترة التعدادية الثانية والثالثة حسب الجدول فقد سجلت المنطقة الشرقية الحد الأدنى لنسب الأمية بينما سجلت جازان الحد الأعلى، ففي تعداد ١٤١٣هـ بلغت نسبة الأمية ٢٩,١٧% في المنطقة الشرقية، و ٦٠,١٣% في منطقة جازان، وبفارق بينهما قدره (+٣١)، وبانحراف عن المعدل العام بلغ (+٢٠)و(– ١١) لكل منهما على التوالي،و تراوحت نسبة الأمية في الفترة التعدادية لعام ١٤٢٥هـ بين ١٤,٣% (المنطقة الشرقية) و٣٤,٦% (جازان) بفارق قدره (–٢٠,٣) وبانحراف عن المعدل العام بلغ (– ٦,٩)و(+ ١٣,٤).

ويمثل عام ١٤٢٥هـ الانخفاض الفعلي للأمية نسبياً وعددياً أيضاً كما يوضحه الشكل رقم (٣) عن التغيرات والتباينات المكانية في أعداد الأميات بين مناطق المملكة المختلفة خلال الفترات التعدادية.

شكل رقم (٣) التغيرات والتباينات المكانية في توزيع أعداد الإناث السعوديات الأميات (١٠سنوات أكثر) خلال الفترات التعدادية (١٣٩٤، ١٤١٣، ١٤٢٥هـ)



المصدر:- تمثيل البيانات بناء على الملحق رقم (١).

- سجل معامل الاختلاف (Coefficient of Variation) (ملحق رقم ٢) لنسب أمية الإناث السعوديات بين المناطق الإدارية للمملكة العربية السعودية قيمة في عام (١٣٩٤هـ) بلغت ١٠،٨% مقابل ٢٥% لعام (١٤٢٥هـ)، مما يشير إلى أن الاختلافات بين المناطق في نسب الأمية زادت في الفترة التعدادية الأخيرة ،ولعل ذلك راجع إلى التفاوت بين المناطق في معالجة مشكلة الأمية والقضاء عليها، وتوفير الفرص التعليمية للمرأة، ويظهر ذلك عند تحليل مراتب المحافظات حسب توزيع نسب الأمية بين الإناث خلال الفترات التعدادية الثلاثة (جدول رقم ٢) إذ تبين أن هناك مناطق تحسنت مراكزها كنجران التي جاءت في المرتبة الأولى في تعداد عام ١٣٩٤هـ، بينما احتلت المرتبة الخامسة في تعدادي ١٤١٣هـ و١٤٢٥هـ.

وهناك بعض المناطق التي سجلت مراتب أعلى في نسب الأمية كجازان والباحة و تمثل النطاق الجنوبي من المملكة، بينما سُجلت تغيرات في المراتب وبدرجة أقل في كل من الرياض و مكة المكرمة والمدينة المنورة والقصيم وعسير، إضافة إلى وجود مناطق ثابتة تماماً في مراتبها كالمنطقة الشرقية، ومناطق سجلت ثباتاً في التعداد الأول والأخير،كتبوك وحائل والحدود الشمالية.

جدول رقم (٢) مراتب المناطق الإدارية حسب توزيع نسب أمية الإناث السعوديات (١٠سنوات فأكثر) خلال الفترات التعدادية (١٣٩٤– ١٤١٣– ١٤٢٥هـ)

المناطق الإدارية	١٣٩٤	١٤١٣	١٤٢٥
الرياض	١١	١٢	١٢
مكة المكرمة	١٢	١١	١٠
المدينة المنورة	٩	٨	٨
القصيم	١٠	٩	٩
المنطقة الشرقية	١٣	١٣	١٣
عسير	٢	٣	٤
تبوك	٧	٦	٧
حائل	٣	٢	٣
الحدود الشمالية	٦	٧	٦
جازان	٤	١	١
نجران	١	٥	٥
الباحة	٥	٤	٢
الجوف	٨	١٠	١١

المصدر:أعد الجدول اعتماداً على الملحق رقم (١).

– بحساب معدلات الأمية العمرية للإناث السعوديات (جدول رقم ٣) وشكل رقم (٤) لوحظ ارتفاعها بشكل عام مع التقدم في العمر فبينما بلغ معدل الأمية ١,٨% في الفئة العمرية (١٠–١٤سنة) تصاعدت قيمته بعد ذلك ليصل إلى ٩٠,١% في الفئة العمرية

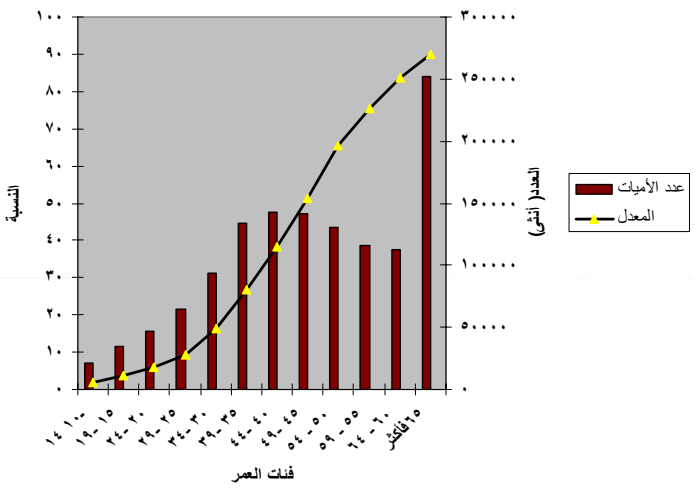
(٦٥سـنة فـأكثر)،ويعكـس ذلـك الأوضـاع التعليميـة التـي عاصـرتها الأجيـال القديمـة ومعاناتها من الجهل، لقلة وعي السكان بأهمية التعليم، وعدم توفر الخدمات التعليمية بالشكل المناسب آنذاك، ويعطي مؤشراً عن انحسار الأمية في المملكة مستقبلاً.

جدول رقم (٣) معدلات الأمية حسب التركيب العمري للإناث السعوديات (١٤٢٥هـ)

الفئات العمرية	إجمالي الإناث	عدد الأميات	معدل الأمية
١٤-١٠	١١٥٥٧٢٨	٢١٢٠٠	١,٨
١٩ –١٥	٩٣٨٩٨٢	٣٤٨٧٩	٣,٧
٢٤ –٢٠	٧٨٦٥١٠	٤٦٤٦٢	٥,٩
٢٩ –٢٥	٧٠١٣٢٦	٦٤٥٤٢	٩,٢
٣٤ –٣٠	٥٧٥١٢٦	٩٣٢٣٤	١٦,٢
٣٩ –٣٥	٤٩٨١٧٠	١٣٣٩٨٣	٢٦,٩
٤٤ –٤٠	٣٧٢٩٨١	١٤٢٦٨٢	٣٨,٣
٤٩ –٤٥	٢٧٧٥١١	١٤٢٠٣٣	٥١,٢
٥٤ – ٥٠	١٩٩٤١٥	١٣٠٣٢٨	٦٥,٤
٥٩ – ٥٥	١٥٣١٩٤	١١٥٨١١	٧٥,٦
٦٤ – ٦٠	١٣٤٣٩٠	١١٢٤٩٤	٨٣,٧
٦٥فأكثر	٢٧٩٥٣٠	٢٥١٧٨٠	٩٠,١
الجمـــلة	٦٠٧٢٨٦٣	١٢٨٩٤٢٨	٢١,٢

المصدر:أعد الجدول اعتماداً على التعداد السكاني لعام ١٤٢٥هـ.

شكل رقم (٤) معدلات الأمية للإناث السعوديات حسب العمر (١٤٢٥هـ)



١-١-٢- الإناث اللاتي يقرأن و يكتبن:

قبل انتشار التعليم النظامي، ونتيجة لوجود بعض الكتاتيب، أتيحت للمرأة السعودية فرصة تعلم القراءة والكتابة وتلاوة القرآن الكريم مما ساهم في القضاء على أمية بعضهن، وحسب بيانات التعداد السكاني للمملكة يلاحظ من الملحق رقم (٢) والجدول رقم (٤) الزيادة في عدد الإناث السعوديات الملمات بالقراءة والكتابة من فترة تعدادية إلى أخرى مع وجود تباينات في التوزيع النسبي لهذه الشريحة من إجمالي الإناث السعوديات (١٠سنوات فأكثر).

ويظهر الفارق في النسب بين الفترة التعدادية الأولى والثانية واضحاً كنتيجة للتحسن الإيجابي في التعليم سواء على المستوى العام أو على مستوى المناطق الإدارية، إذ تراوحت مابين ٢,٦% و٢٤% عام ١٣٩٤هـ و١٧,٩% و٢٤% عام ١٤١٣هـ.

ومع الزيادة العددية الملحوظة للإناث الملمات بالقراءة والكتابة عام ١٤٢٥هـ، إلا أن الانخفاض في التوزيع النسبي مقارنة بعام ١٤١٣هـ فيه دلالة على الاتجاه نحو المستويات التعليمية المختلفة نتيجة للتقدم في الخدمات التعليمية في مناطق المملكة .

جدول رقم (٤) التغير في نسب الإناث السعوديات ١٠سنوات فأكثر (اللاتي يقرأن ويكتبن)على مستوى المناطق الإدارية خلال الفترات التعدادية (١٣٩٤– ١٤١٣– ١٤٢٥هـ)

المناطق الإدارية	١٣٩٤	١٤١٣	١٤٢٥
الرياض	١٧,٠	٢١,٩	١٤,٩
مكة المكرمة	١٥,٧	٢٠,٨	١٤,٥
المدينة المنورة	٩,٤	٢١,٣	١٦,٧
القصيم	١١,٣	٢٤,٠	١٧,٢
المنطقة الشرقية	٢٤,٠	٢٣,٩	١٤,٨
عسير	٣,١	١٩,٧	١٥,٩
تبوك	٦,٤	٢١,٩	١٦,٢
حائل	٤,٠	٢٠,٠	١٥,٦
الحدود الشمالية	٥,٨	٢٣,١	١٧,٠
جازان	٤,٣	٢٠,٠	١٨,١
نجران	٢,٦	٢٣,٦	١٧,٤
الباحة	٤,٦	١٧,٩	١٣,٦
الجوف	٨,١	٢٢,٣	١٦,٣
الجمله	١٢,١	٢١,٦	١٥,٤

المصدر: حسبت من بيانات الملحق رقم (٣)، والملحق رقم (١).

١–٢ـ التغيرات في نسب الإناث السعوديات حملة الشهادات العلمية:

حسب بيانات التعداد السكاني لعام ١٤٢٥هـ فإن الإناث حملة الشهادات العلمية يشكلن ٦٣,٣% من جملة الإناث السعوديات (١٠سنوات فأكثر)، وتبلغ نسبة الحاصلات على الشهادات (دون الجامعية) ٨٥,٧% في مقابل ١٤,٣% للحاصلات على شهادات جامعية وأعلى.

ويمكن تتبع التغيرات في هذه الخصائص التعليمية من خلال الملاحق (٤، ٥، ٦)، والشكلين رقم (٥) و(٦) على النحو التالي:

١-٢-١ـ الإناث حملة الشهادات العلمية دون الجامعية :

منذ بدء افتتاح المدارس الابتدائية في المملكة عام ١٣٨٠هـ،والمتوسطة والثانوية عام ١٣٨٣/١٣٨٤هـ، ثم التوسع في ذلك مع بدايات خطط التنمية الخمسية، وكذلك افتتاح معاهد المعلمات والمعاهد الفنية ونحوها، ومع زيادة وعي المجتمع بتعليم المرأة وأهميته، أتيحت فرص أخرى لتعليم الإناث هيأت لهن الحصول على الشهادة دون الجامعية، والتي ساعدت في مشاركة أغلبهن في مسيرة التنمية والعمل في قطاع التعليم نفسه. وتوضح بيانات الملحق (٤ و ٥) التغيرات الواسعة في هذا المستوى من التعليم الذي توزعت خدماته في مناطق المملكة المختلفة، وزادت معدلات الالتحاق بمختلف درجاته من فترة إلى أخرى، فعلى مستوى الشهادة الابتدائية تراوحت نسب الحاصلات عليها في المملكة مابين ٣,٨% (١٣٩٤هـ) و١٩,٨% (١٤٢٥هـ)،وعلى مستوى المناطق الإدارية مابين ٠,٤% و٥,٩% (١٣٩٤هـ) ومابين ١٦,٧% و٢١,٢% (١٤٢٥هـ).

أما الشهادة المتوسطة فتراوحت النسب للفترتين التعداديتبن على التوالي مابين ١,٥% و١٦,٤% للمملكة،بينما في المناطق الإدارية مابين ٠,١و٢,٨% ومابين ١٢,١% و١٩% ، بينما سجلت الشهادة الثانوية على المستوى العام ٠,٥% (١٣٩٤هـ)و١٥,٤% (١٤٢٥هـ)، وفي المناطق الإدارية مابين أقل من ٠,١% و١% (١٣٩٤هـ) ومابين ٨,٩% و١٩% (١٤٢٥هـ). وتراوحت نسب الإناث الحاصلات على دبلوم دون الجامعي على المستوى العام مابين ٠,٠٤ % و٢,٧% بينما بلغت النسبة على مستوى المناطق الإدارية مابين أقل من ٠,٠١ % و٠,٠٦ % عام ١٣٩٤هـ، ومابين ٢,١% و٤% عام ١٤٢٥هـ.

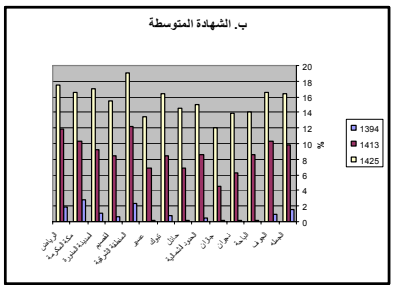
ولمزيد من التوضيح يبين الشكل رقم (٤) والجدول رقم (٥) التغيرات في مراتب مناطق المملكة حسب المستويات التعليمية (دون الجامعية) خلال الفترات التعدادية محل الدراسة ولا شك أن التوسع في التعليم الابتدائي – والذي يعد نقطة انطلاق نحو المستويات التعليمية الأخرى – قد ساهم في إحداث التغيرات في مراتب المناطق خلال الفترات التعدادية،وكما أشارت خطة التنمية التاسعة إلى تزايد التزام الأسر السعودية في إلحاق أبنائها من البنين والبنات بالنظام التعليمي [١]، مما انعكس على تعليم الإناث

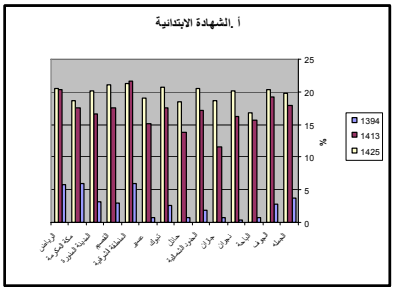
(١) وزارة الاقتصاد والتخطيط،خطة التنمية التاسعة (١٤٣٠–١٤٣٥هـ)، الرياض، ص ٣٦٣.

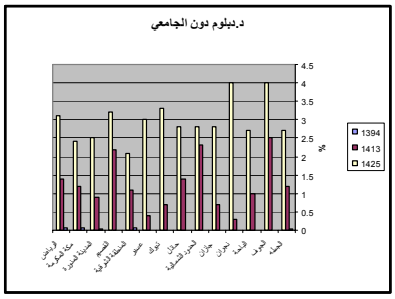
في مناطق المملكة المختلفة،وتحسنت معه مراتب المستويات التعليمية فيها كما يوضح الجدول (٥).

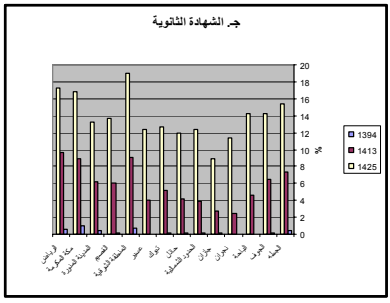
وهذه المستويات من التعليم التي وصلت لها المرأة السعودية كانت جسراً مهماً للعبورنحو التعليم الجامعي لمواصلة دراستها الجامعية والعليا بعد ذلك،كما سيتضح من خلال مناقشة المحور التالي.

شكل رقم (٥) التغير في توزيع الإناث السعوديات
(١٠سنوات فأكثر) حملة الشهادات العلمية (دون الجامعية) خلال الفترات التعدادية









جدول رقم (٥) مراتب المناطق الإدارية حسب التوزيع النسبي للإناث (١٠سنوات فأكثر) حملة الشهادات العلمية (دون الجامعية) خلال الفترات التعدادية (١٣٩٤، ١٤٢٥،١٤١٣هـ)

المناطق الإدارية	الشهادة الابتدائية			الشهادة المتوسطة		
	١٣٩٤	١٤١٣	١٤٢٥	١٣٩٤	١٤١٣	١٤٢٥
الرياض	٣	٢	٤	٣	٢	٢
مكة المكرمة	١	٦	١١	١	٤	٥
المدينة المنورة	٤	٨	٨	٤	٥	٣
القصيم	٥	٤	٢	٧	٨	٧
المنطقة الشرقية	٢	١	١	٢	١	١
عسير	٩	١١	٩	١٠	١٠	١٢
تبوك	٧	٤	٣	٦	٩	٦
حائل	١٢	١٢	١٢	١١	١١	٩
الحدود الشمالية	٨	٧	٥	٨	٦	٨
جازان	١٠	١٣	١٠	٩	١٣	١٣
نجران	٣١	٩	٧	١٣	١٢	١١
الباحة	١١	١٠	١٣	١٢	٧	١٠
الجوف	٦	٣	٦	٥	٣	٤

المناطق الإدارية	الشهادة الثانوية أو مايعادلها			دبلوم دون الجامعي		
	١٣٩٤	١٤١٣	١٤٢٥	١٣٩٤	١٤١٣	١٤٢٥
الرياض	٣	١	٢	٢	٥	٥
مكة المكرمة	١	٣	٣	١	٦	١٢
المدينة المنورة	٤	٥	٧	٤	٩	١١
القصيم	٥	٦	٦	٥	٣	٤
المنطقة الشرقية	٢	٢	١	٣	٧	١٣
عسير	١١	١٠	١٠	٨	١٣	٦
تبوك	٧	٧	٨	٧	١٠	٣
حائل	١٠	٩	١١	١٢	٤	٨
الحدود الشمالية	٨	١١	٩	١٠	٢	٧
جازان	٩	١٢	١٣	١١	١١	٩
نجران	١٣	١٣	١٢	١٣	١٢	١
الباحة	١٢	٨	٤	٦	٨	١٠
الجوف	٦	٤	٥	٩	١	٢

المصدر: من حساب الباحثة اعتماداً على الملحق رقم (٥). (بعدإعادة تقريب النسب).

١-٢-٢ـ التغيرات في التعليم الجامعي (وأعلى) للإناث وتحدياته:

منذ صدور الأمر الملكي الكريم رقم ٨٤٢في ١٣٨٨/٢/١هـ بوضع مشروع التعليم الجامعي للبنات قيد الدراسة، ومن ثم بدء مراحل التنفيذ، توالت الفرص للفتاة السعودية لاستكمال دراستها الجامعية في كليات ومؤسسات التعليم العالي. وكانت كلية

التربية بالرياض أول كلية للبنات تم افتتاحها وذلك في عام ١٣٩٠هـ [١]، ثم توالت الفرص في عدد من الجامعات (الحكومية والأهلية) توزعت على رقعة المملكة العربية السعودية.

وقد أشارت خطة التنمية الثامنة إلى ازدياد معدلات القيد في قطاع التعليم العالي (البكالوريوس)بالنسبة لعدد السكان في الفئة العمرية (١٩–٢٤سنة) من ١٠%إلى ٢١%خلال الفترة من ١٤١٠إلى –١٤٢٤هـ وطال هذا التطور كلا الجنسين،إذ ارتفعت نسبة الإناث من إجمالي عدد الملتحقين في التعليم العالي من (٤٧,٥%) إلى نحو (٦٦%) خلال نفس الفترة، منهن (٧٧,٦%) يتبعن كليات البنات،وشكل الإنفاق على التعليم العالي نسبة (١٧,٣%) من إجمالي الإنفاق على التعليم في المملكة. [٢]

ويمكن من خلال البيانات الإحصائية الموضحة في الملحق رقم (٦) تحليل بعض جوانب من التغيرات في التعليم الجامعي للفتاة السعودية على النحو التالي:

– على المستوى العام للمملكة يتضح التغير في الحجم العددي والنسبي للإناث السعوديات حملة الشهادات العليا فمن ٧٩٥أنثى جامعية عام (١٣٩٤هـ) وبنسبة تقل عن ١% من جملة الإناث السعوديات (١٠سنوات فأكثر) إلى ٨٤٤٢٦ جامعية (٢,١%) عام (١٤١٣هـ) بفارق قدره (٨٣٦٣١) أنثى جامعية ، وفي التعداد الثالث(١٤٢٥هـ) ارتفع العدد إلى ٥٤٨١٢٤ أنثى جامعية بفارق عن التعداد الأول بلغ (٥٤٧٣٢٩) أنثى جامعية وبمعدل زيادة سنوية (١٧٦٥٦)

أنثى جامعية، ويشير ذلك إلى التغير السريع في التوجه نحو التعليم الجامعي وبخاصة بعد أن هيأت الدولة خدماته الأساسية المختلفة، ووضعت حوافز عدة للملتحقين به.

---

(١) مهني محمد غنايم (٢٠١٠ م)، استشراف مستقبل التعليم العالي للفتاة في المملكة العربية السعودية حتى عام ١٤٥٥هـ، ندوة التعليم العالي للفتاة / الأبعاد والتطلعات، ١٨–٢٠محرم،جامعة طيبة، المدينة المنورة، ص٢١٧.

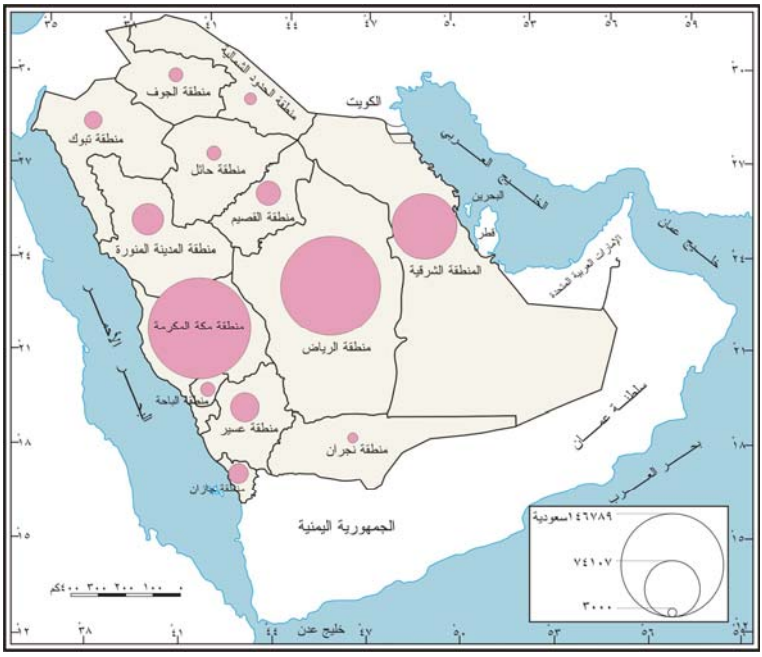
(٢) وزارة الاقتصاد والتخطيط،خطة التنمية الثامنة،مرجع سبق ذكره، ص ص ٤٣٠–٤٣١.

- على مستوى المناطق الإدارية يلاحظ بشكل عام التغيرات في نسب التعليم الجامعي للإناث السعوديات وتحسنها بين تعداد وآخر، مع وجود تباينات تفرضها أيضاً التغيرات في نسب المستويات التعليمية الأخرى.وبشكل عام فإن نسب حملة الشهادات الجامعية لا تكاد تذكر خلال الفترة التعدادية الأولى وسجلت أعلاها في مكة المكرمة والرياض، و في تعداد ١٤١٣هـ تراوحت النسبة مابين ٠,١٥ % في نجران و٣,٢٠ %في مكة المكرمة، وتحسن الوضع كثيراً في تعداد ١٤٢٥هـ إذ تراوحت النسب مابين ٣,٢% في نجران و١٠,٩% في مكة المكرمة،وسجلت كل من الرياض،ومكة المكرمة،والمنطقة الشرقية نسباً أعلى من المتوسط العام للمملكة (٩%).

ويتضح من خلال الشكل رقم (٦) توزع حملة الشهادات الجامعية من الإناث السعوديات عام ١٤٢٥هـ على مختلف مناطق المملكة ،ومن خلال الجدول رقم (٦) تظهر التغيرات في مراتب مناطق المملكة حسب نسبة الإناث حملة شهادات التعليم الجامعي مقارنة بنسب المستويات التعليمية الأخرى والمحسوبة من جملة الإناث ١٠سنوات وأكثر لكل منطقة إدارية على حدة حسب التعدادات المدرجة في الجدول.

وتنقسم المناطق إلى ثلاثة أقسام من حيث المراتب وتغيرها: فهناك مناطق حافظت على مراتبها خلال فترات التعداد محل الدراسة وهي: مكة المكرمة، والرياض، والشرقية والمدينة المنورة، وهناك مناطق شهدت تحسناً في مراتبها مثل:القصيم،والحدود الشمالية،والجوف، أما القسم الثالث فهي المناطق التي تراجعت فيها نسب التعليم العالي مقارنة بالمستويات التعليمية الأخرى مما أثر على مراتبها مثل:الباحة مقارنة ببداية الفترة ونهايتها،وعسير،وتبوك،وجازان، ونجران وإن كان الحجم العددي للحاصلات على التعليم الجامعي في ازدياد في هذه المناطق كما يبين الملحق رقم (٦)، وكل ما سبق يؤكد على ما أشارت إليه خطة التنمية الثامنة عن التغيرات التي يشهدها التعليم العالي وتعليم الإناث بوجه خاص.

شكل رقم (٦)التوزيع العددي للإناث السعوديات(١٠سنوات فأكثر) حملة الشهادة الجامعية فأعلى حسب المناطق الإدارية عام (١٤٢٥هـ)



المصدر: أعد الشكل اعتماداً على بيانات الملحق رقم (٦).

جدول رقم (٦) مراتب المناطق الإدارية حسب التوزيع النسبي للإناث (١٠سنوات فأكثر) حملة الشهادات الجامعية خلال الفترات التعدادية (١٣٩٤، ١٤١٣، ١٤٢٥هـ)

المناطق الإدارية	المرتبة		
	١٣٩٤	١٤١٣	١٤٢٥
الرياض	٢	٢	٢
مكة المكرمة	١	١	١
المدينة المنورة	٤	٤	٤
القصيم	٨	٦	٦
المنطقة الشرقية	٣	٣	٣
عسير	٦	٨	١٠
تبوك	٥	٥	٧
حائل	١١	١٠	١١
الحدود الشمالية	١١	٩	٨
جازان	١٠	١١	١٢
نجران	٩	١٣	١٣
الباحة	٧	١٢	٩
الجوف	١١	٧	٥

المصدر: حسبت من بيانات الملحق رقم (٦)

غير أن خطط التنمية والدراسات التي تناولت التعليم الجامعي للإناث تشير إلى تحديات يواجهها هذا النوع من التعليم تتمثل في التالي :

– أشارت خطة التنمية الثامنة إلى أن هناك تحديات ناتجة عن التغيرات الديموغرافية والاجتماعية والاقتصادية التي تعيشها المملكة، مما يسهم في تعزيز الطلب على التعليم الجامعي، وبالتالي يزيد من مستوى الضغوط على طاقته الاستيعابية وكفاءته الداخلية والخارجية، ويتمثل التحدي هنا في عدم قدرة مؤسسات التعليم الجامعي على استيعاب العدد المتنامي من خريجي المرحلة الثانوية.

– أشارت خطة التنمية الثامنة إلى الخلل الناتج من توزع الطلبة على التخصصات الأكاديمية وتوطنهم في التخصصات النظرية بشكل أكبر،وهو أمر ظهرت بوادره من وجود مشكلة البطالة في المجتمع السعودي بين الجنسين، فخطة التنمية تشير أنه من مجموع مخرجات التعليم الجامعي من الإناث والبالغ عام ١٤٢٢هـ /١٤٢٣هـ ما مجموعه (٤٠٩١٩طالبة) كانت حصيلة تخصصات التربية والتعليم (٣٢٢٠١خريجة) والعلوم الإنسانية (٣١٦٢خريجة) مما يشكل ٨٦% من مجموع المخرجات.[١]

وللتأكيد على ما أشارت إليه خطط التنمية وباستقراء التغيرات والمؤشرات من بيانات التعدادات السكانية محل الدراسة اتضح ما يلي:

١. نظراً لما يتميز به مجتمع المملكة من فتوة، فإن العمر الوسيط للإناث السعوديات بلغ ١٩,٢سنة (١٤٢٥هـ)، مما يشير إلى أن نصف الإناث السعوديات أقل من هذا العمر والنصف الآخر يزيد عمرهن عنه.

وبتحليل بيانات النمو السكاني في المملكة العربية السعودية من خلال التعدادات السكانية، وتحليل البيانات الخاصة بالإناث السعوديات (١٠سنوات فأكثر)أشارت البيانات إلى تغيرات في حجم الإناث السعوديات (١٠سنوات فأكثر)خلال التعدادات السكانية على النحو الموضح في الجدول رقم (٧)، والإسقاطات المستقبلية أيضاً تتوقع أن يصل عددهن عام ١٤٥٠هـ إلى نحو (١٤٥٧٤٨٧١ أنثى) مما يعكس حجم الطلب المستقبلي على التعليم الجامعي وخدماته المختلفة.

---

(١) وزارة الاقتصاد والتخطيط، خطة التنمية الثامنة، مرجع سبق ذكره ، ص ٤٤٤.

جدول رقم (٧) التغير في حجم الإناث السعوديات (١٠سنوات فأكثر) خلال الفترات التعدادية (١٣٩٤هـ- ١٤١٣هـ- ١٤٢٥هـ) والاسقاطات المستقبلية حتى عام ١٤٥٠هـ

السنة	عدد الإناث	الزيادة العددية	نسبة التغير خلال الفترة %	المتوسط السنوي	معدل النمو السنوي
١٣٩٤(١٩٧٤م)	١٨٤٢٨٩٦	-	-	-	-
١٤١٣(١٩٩٢م)	٣٩٨٧٩٨٥	٢١٤٥٠٨٩	١١٦	١١٩١٧٢	٤,٣
١٤٢٥(٢٠٠٤م)	٦٠٧٢٨٦٣	٢٠٨٤٨٧٨	٥٢	١٧٣٧٤٠	٣,٥

الاسقاطات المستقبلية

السنة	عدد الإناث	معدل النمو السنوي
١٤٤٠	١٠٣٢٣٨٦٧	٣,٥
١٤٥٠	١٤٥٧٤٨٧١	٣,٥

المصدر:إعداد الباحثة اعتماداً على الملحق (١).والاسقاطات المستقبلية حسب المعادلة الأسية (انظر الخريف ١٤٢٩،ص ص٣١٣-٣١٤).

٢- انخفاض حجم المشاركة في قوة العمل عند المقارنة بين الجنسين إذ يبلغ المعدل ١٤% للإناث مقابل ٧٠% للذكور، وتمثل الإناث داخل قوة العمل ١٣,٢% من جملة الإناث السعوديات (١٥سنة فأكثر) عام ١٤٢٥هـ، و١٧% من جملة قوةالعمل الوطنية، بينما ترتفع النسبة لدى الذكور لتصل إلى ٦٤% و٨٣% على التوالي.

٣- تصل نسبة البطالة في مجتمع الإناث السعوديات إلى ٢٩,٩%، بينما بلغت ١١,٥% في مجتمع الذكور السعوديين.

٤- يستقطب قطاع الخدمات غالبية الإناث السعوديات المشتغلات (٩٦%) من جملة الإناث السعوديات المشتغلات (١٥سنة فأكثر) والبالغ عددهن ٤٥٥٢٨٠نسمة حسب بيانات التعداد السكاني لعام ١٤٢٥هـ، مع توزع الإناث على الأنشطة الاقتصادية الأخرى جميعها ولكن بنسب متفاوتة، وهو أمر مختلف عن التعدادات السابقة التي توزعت فيها المشتغلات على قطاعات محددة.

٥- من خلال الجدول رقم (٨) يتضح نوعية التخصصات الجامعية التي تستقطب الإناث السعوديات إذ يحتل المرتبة الأولى تخصص (العلوم التربوية وإعداد المعلمين) تليها الدراسات الإنسانية،وتأتي التخصصات الأخرى تباعاً عى النحو الموضح في الجدول.

ويتضح عدم تلبية تلك التخصصات لحاجة سوق العمل عند المقارنة باحتياجات السوق من قوة العمل الوافدة، فبعد تخصصات الثانوية وما يعادلها، يأتي قطاع الصحة ويستقطب ٢١,٩% من الإناث الوافدات،بينما يحتل في تخصصات الإناث السعوديات المرتبة السادسة ونصيبه ١,٣٣%،وكذلك الحال في تخصص الأعمال التجارية والإدارة التي يعمل فيها ١٠,٦% من الوافدات، وهي بالمقابل تحتل المرتبة التاسعة في تخصصات السعوديات ونصيبها ١,١٧%.

ولاشك أن ذلك يعد من تحديات التعليم الجامعي لما يسببه من ضعف المساهمة الفعلية للإناث في قطاعات العمل، وهذا الوضع لا يتفق مع تطلعات خطط التنمية في المملكة.

جدول رقم (٨) التوزيع العددي والنسبي للإناث (١٧سنة فأكثر)حسب الجنسية ومجال التخصص (١٤٢٥هـ)

المرتبة	الإناث السعوديات			(الوافدات) الإناث غير السعوديات		
	التخصصات	العدد	النسبة	التخصصات	العدد	النسبة
١	تخصصات الثانوية أو ما يعادلها	٩٣٦٨١٣	٥٦,٧٣	تخصصات الثانوية أو ما يعادلها	٢٤٨٣٦	٣٨,٥٤
٢	العلوم التربوية وإعداد المعلمين	٣٠٢٦٧٧	١٨,٣٣	الصحة	١٤١٢٠	٢١,٩١
٣	الدراسات الانسانية	١٩٤٩٤٦	١١,٨١	الأعمال التجارية والإدارة	٦٨١٢	١٠,٥٧
٤	العلوم الاجتماعية والسلوكية	٤٩٧٣٦	٣,٠١	الدراسات الانسانية	٥٦٥٩	٨,٧٨

المرتبة	الإناث السعوديات			(الوافدات) الإناث غير السعوديات		
	التخصصات	العدد	النسبة	التخصصات	العدد	النسبة
٥	الخدمات الشخصية	٣٧٧٤٤	٢,٢٩	العلوم التربوية وإعداد المعلمين	٢٣٨٠	٣,٦٩
٦	الصحة	٢١٩٨٨	١,٣٣	العلوم الاجتماعية والسلوكية	١٦٥٢	٢,٥٦
٧	علوم الحياة – الطبيعية	١٩٦٢٤	١,١٩	علوم الحياة – الطبيعية	١٣٤٦	٢,٠٩
٨	الرياضيات والاحصاء	١٩٣٩٤	١,١٧	تكنولوجيا المعلومات والحاسب	١٢٩٦	٢,٠١
٩	الأعمال التجارية والإدارة	١٩٣٣٥	١,١٧	الخدمات الشخصية	١٠٢٨	١,٦٠
١٠	العلوم الفيزيائية	١٦٢٠٦	٠,٩٨	الهندسة والمهن الهندسية	٩٥٧	١,٤٩
١١	تكنولوجيا المعلومات والحاسب	١٢٣٤٥	٠,٧٥	العلوم الفيزيائية	٨١٣	١,٢٦
١٢	الفنون	٥١٢٨	٠,٣١	الفنون	٧٣٩	١,١٥
١٣	الخدمات الاجتماعية	٤٦٩٣	٠,٢٨	الرياضيات والاحصاء	٦٩٩	١,٠٨
١٤	الصحافة والاعلام	٤٦٦٨	٠,٢٨	العمارة والبناء	٥٢٤	٠,٨١
١٥	الهندسة والمهن الهندسية	١٩٩٨	٠,١٢	القانون	٤٨٧	٠,٧٦
١٦	الزراعة ومصائد الأسماك	١٥٣٠	٠,٠٩	الزراعة ومصائد الأسماك	٣٨٠	٠,٥٩
١٧	عمليات التصنيع والانتاج	١٢٣٣	٠,٠٧	الخدمات الاجتماعية	٢٥٨	٠,٤٠

المرتبة	الإناث السعوديات			(الوافدات) الإناث غير السعوديات		
	التخصصات	العدد	النسبة	التخصصات	العدد	النسبة
١٨	العمارة والبناء	٤٦٥	٠,٠٣	الصحافة والاعلام	١٨٦	٠,٢٩
١٩	القانون	٣٢٠	٠,٠٢	عمليات التصنيع والانتاج	١٣٢	٠,٢٠
٢٠	البيطرة	١٩٠	٠,٠١	البيطرة	٦٤	٠,١٠
٢١	الخدمات الأمنية	١٦٤	٠,٠١	حماية البيئة	٥٤	٠,٠٨
٢٢	حماية البيئة	٩٩	٠,٠١	خدمات النقل	١٠	٠,٠٢
٢٣	خدمات النقل	٢٨	٠,٠٠	الخدمات الأمنية	١٠	٠,٠٢
.	الجملة	١٦٥١٣٢٤	١٠٠,٠٠	الجملة	٦٤٤٤٢	١٠٠,٠٠

المصدر: – التعداد السكاني (١٤٢٥هـ)،و بيانات الوافدات مصدرها مصلحة الاحصاءات العامة (بيانات غير منشورة).

– المراتب والنسب من حساب الباحثة.

* * *

٢ـ الخاتمة (النتائج، النظرة المستقبلية والتوصيات):

لايختلف اثنان على أن تعليم المرأة السعودية – نتيجة للاهتمام الموجه له– قد قطع شوطاً جيداً مقارنة بالتاريخ الذي بدأ فيه فعلياً، وبيانات التعدادات السكانية للمملكة التي تمت معالجتها في هذه الدراسة كشفت عن كثير من التغيرات في الخصائص التعليمية للإناث السعوديات، كما كشفت عن التحديات أيضاً، فنسبة الأمية بين الإناث السعوديات انخفضت في الفترة التعدادية الثالثة(١٤٢٥هـ) لتصل إلى ٢١,٢% بحجم عددي بلغ ١٢٨٩٤٢٨نسمة، بعد أن مثلت ٨١,٢% بحجم عددي بلغ ١٤٩٦٧٨٨نسمة في تعداد عام ١٣٩٤هـ.

وتراوحت نسبة الأمية على مستوى المناطق الإدارية في الفترة التعدادية الثالثة بين ١٤,٣% كحد أدنى (المنطقة الشرقية) و٣٤,٦% كحد أعلى (جازان)، بعد أن سجلت نسبة ٩٥,٩% (نجران)،و٦٦,٤% (المنطقة الشرقية)في الفترة التعدادية الأولى (١٣٩٤هـ).

و سجل معامل الاختلاف في نسب الأمية بين المناطق الإدارية للمملكة العربية السعودية قيمة في تعداد عام (١٣٩٤هـ) بلغت ١٠,٨% مقابل ٢٥% لعام (١٤٢٥هـ)، مما يشير إلى أن الاختلافات بين المناطق في نسب الأمية زادت في الفترة التعدادية الأخيرة، ولعل ذلك راجع إلى التفاوت بين المناطق في معالجة مشكلة الأمية والقضاء عليها وتوفير الفرص التعليمية للمرأة.

إن الانخفاض في نسب الأمية بين الإناث يتفق مع ما أشار إليه (الخريف، ٢٠٠١م) عن الانخفاض المستمر والمتواصل في نسب الأمية في المملكة، مما يعكس ثمرة الجهود في التعليم بشكل عام وبرامج تعليم الكبار ومحو الأمية بشكل خاص.

وحساب معدلات الأمية العمرية للإناث أشار إلى ارتفاع المعدل بين الكبيرات في السن، وهو يتفق مع الوضع السائد بين سكان المملكة حسب نتائج دراسة (الخريف، ٢٠٠١م) عن ارتفاع نسب الأمية بين كبار السن وانحسارها بين الشباب وصغار السن.

من جهة أخرى زاد عدد الإناث الملمات بالقراءة والكتابة خلال الفترات التعدادية محل الدراسة،وخلال الفترتين التعداديتين الثانية (١٤١٣هـ) والثالثة (١٤٢٥هـ) اختلفت الخصائص التعليمية للإناث السعوديات بتوزعهن على مستويات التعليم المختلفة دون الجامعية والجامعية، وأظهرت الدراسة تغيرات واسعة في التعليم الجامعي إذ ارتفعت

نسب الحاصلات على الشهادة الجامعية فأعلى من أقل من١% (١٣٩٤هـ) إلى ٩% (١٤٢٥هـ) من جملة الإناث السعوديات (١٠سنوات فأكثر).

وأشارت الدراسة إلى التحديات التي تواجه التعليم الجامعي ومنها: زيادة الطلب عليه كنتيجة لزيادة أعداد خريجات الثانوية ، وتغير نظرة المجتمع إلى تعليم المرأة في جميع مناطق المملكة، والخلل الناتج

من توزع الإناث على التخصصات الأكاديمية وتوطنهن في التخصصات النظرية بشكل أكبر مما

ترتب عليه انخفاض حجم المشاركة في قوة العمل عند المقارنة بين الجنسين إذ يبلغ المعدل ١٤% للإناث مقابل ٧٠% للذكور.

وتصل نسبة البطالة في مجتمع الإناث السعوديات إلى ٢٩,٩%، ويستقطب قطاع الخدمات غالبية الإناث السعوديات المشتغلات (٩٦%) من جملة الإناث السعوديات المشتغلات (١٥سنة فأكثر)، ومازالت هناك تخصصات مطلوبة لسوق العمل لم تتوجه إليها الإناث السعوديات مما يدفع للاستعانة بالإناث الوافدات وذلك يتعارض مع تطلعات خطط التنمية في تعزيز مشاركة المرأةالسعودية في قوة العمل.

ومع كل ماذكر أعلاه وما توصلت إليه الدراسة من تغيرات ومؤشرات خلال ٣٠سنة تغطيها ثلاثة تعدادات سكانية، فإن هناك جهوداً وسياسات جاري تنفيذها يمكن الحكم على نتائجها على تعليم المرأة خلال السنوات القادمة، فقد أكدت خطة التنمية التاسعة "أن اهتمام المملكة العربية السعودية بتطوير أوضاع المرأة والأسرة، بمجالاتها الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، أولوية تنموية جسَّدها النظام الأساسي للحكم،وتوجهات خطط التنمية ومشاريعها ذات العلاقة، وقد تميزت سنوات خطة التنميةالثامنة بتقدم الأوضاع التعليمية والصحية والاقتصادية للمرأة كما تميزت بالتحسن المطرد في المستوى المعيشي.... وقد صاحب التطور المحرز على هذه الأصعدة حوار حيوي في وسائل الإعلام حول التأثير الفاعل للمرأة والأسرة مؤكدًا الحيوية التنموية في هذا المجال. وفي هذا الإطار يمكن جعل توجهات خطة التنمية التاسعة وبرامجها منعطفاً ريادياً في تناولها لمواضيع المرأة والأسرة والمجتمع، حيث تسعى الخطة إلى بلورة هذه المواضيع في وحدة تتكامل فيها المهمات والأدوار... كما

تسعى خطة التنمية التاسعة ليس فقط إلى ترسيخ المنجزات المحرزة بل كذلك إلى توسيع مساحتها، واعتماد آليات تنسيق بين الأطراف لضمان فاعلية الإطار التكاملي في تماسك النسيج المجتمعي والتنشئة الاجتماعية من جهة، ومن جهة أخرى تنفيذ الهدف الاستراتيجي للخطة التاسعة في تعزيز التنمية البشرية وتوسيع الخيارات المتاحة لأفراد المجتمع في اكتساب المعارف والمهارات والخبرات وتمكينهم من الانتفاع منها"[1].

وانطلاقاً من توجهات خطة التنمية التاسعة نحو تعزيز التنمية البشرية كأحد أهدافها العامة فقد أشارت إلى تعزيز دور المرأة وتوسيع مشاركتها في النشاط الاقتصادي والعمل على تنويع فرص

العمل المتاحة كأحد آليات تنفيذ الأهداف العامة من خلال :

"– القضاء على الأمية بين الإناث.

– المضي قدماً في تحقيق المزيد من التقدم الكمي والنوعي في مسار تعليم المرأة السعودية.

– توسيع الخيارات المتاحة للإناث من التخصصات في التعليم العالي (الجامعي والتقني) وتنويعها،وبما يكفل استجابة أفضل إلى احتياجات المرأة والمجتمع وسوق العمل.

– اعتماد تدابير مبتكرة للتصدي للبطالة بين الإناث وخاصة المتعلمات منهن.

– رفع أداء الخدمات الصحية للأمومة والطفولة والتأكيد على التوزيع العادل للخدمات بين مناطق المملكة.

– تعزيز مكانة المرأة ودورها في الأسرة والمجتمع مع ضمان تطوير الخدمات المساندة والتسهيلات اللازمة لذلك.

– تطوير مشاركة القطاعات النسائية والمجتمع المدني في جهود تعزيز الدور التنموي للمرأة السعودية." [2]

---

(١) وزارة الاقتصاد والتخطيط، خطة التنمية التاسعة، مرجع سبق ذكره، ص ٣١١.

(٢) وزارة الاقتصاد والتخطيط،خطة التنمية التاسعة،مرجع سبق ذكره، ص ٦٦٨.

وإذا ما راجعنا الجهود والسياسات التي نفذت أو التي يجري تنفيذها لتحقيق أهداف خطط التنمية أعلاه والتي ستنعكس على المرأة وتعليمها مستقبلاً يمكن تسجيل مايلي :

أولاً ـ في مجال محو الأمية: أشارت خطة التنمية التاسعة من أن القضاء على الأمية يعد أحد أبرز المهمات على الأجندة التنموية، ونتيجة للسياسات والبرامج التربوية المعتمدة فقد أصبح ممكناً للمملكة سد روافد الأمية من خلال رفع معدلات الالتحاق بالنظام التعليمي، وبرمجة الجهود للقضاء عليها خلال مدة زمنية محددة، وبخاصة بين الإناث، وضرورة تركيز الجهود في القضاء على الأمية بين السكان النشطين اقتصادياً إذ تتركز المهمة الآنية للقضاء على الأمية في المملكة لجميع الأميين

في سن العمل (١٥–٤٥ سنة)، خاصة أن العمل جار ومستمر في ضمان التحاق الأطفال

بالتعليم الابتدائي وبما يكفل القضاء على الأمية، حيث ما تزال هناك جيوب من الأمية ينبغي القضاء عليها.

وتؤكد الخطة على تفعيل برامج محو الأمية والتوسع فيها، ويتطلب ذلك تضافر جهود الجهات الحكومية المعنية ومؤسسات المجتمع المدني للوصول بخدمات تعليم الكبار وبرامج محو الأمية إلى أماكن تمركز الاحتياجات، وتوفير قنوات تعليمية موازية لاستيعاب المنقطعين عن النظام التعليمي، و إعداد خطة محددة لمحو أمية الكبار وفقًا لجدول زمني محدد، والمباشرة في تنفيذها بمشاركة جميع الجهات ذات العلاقة.[١]

وعلى مستوى آخر تشارك المملكة مع الجهود العربية والعالمية لمكافحة الأمية، فقد شاركت بفاعلية في جهود منظمة (اليونسكو) التي تقود عقد الأمم المتحدة لمحو الأميّة و تتولى مسؤولية تنسيق العقد والنشاطات الدولية المرتبطة به.

ويهدف عقد محو الأميّة، الذي تمّ إطلاقه في مقر الأمم المتحدة في العام ٢٠٠٣م، إلى تعزيز مستويات محو الأميّة وبناء بيئة متعلّمة للجميع في المجتمعات النامية

---

(١) وزارة الاقتصاد والتخطيط،خطة التنمية التاسعة،مرجع سيق ذكره، ص٣٢٣، ص ٣٦٦، ص ٣٧٧.

والمتطوّرة... وقد أطلقت اليونسكو في العام ٢٠٠٥ م مبادرة محو الأميّة لتعزيز القدرات كإطار عمل لتحقيق أهداف العقد. ويُفترض بالجهود التي يتم بذلها خلال العقد أن تستهدف المجموعات الاجتماعية الأشد فقراً والأكثر تهميشاً (وضمناً النساء) وأن ترافق المبادرات الهادفة إلى الحد من الفقر. "وتقتضي سياسات وبرامج محو الأميّة اليوم تجاوز المفهوم المحدود لمحو الأميّة الذي كان سائداً في الماضي. فمحو الأميّة للجميع يتطلّب رؤية متجدّدة لمحو الأميّة..." ومن أجل البقاء في عالم اليوم الذي تحكمه العولمة، أصبح من الضروري بالنسبة لكل فرد أن يتعلّم أشكالاً جديدة من القرائية وأن يطوّر مقدرته على تحديد المعلومات وتقييمها واستخدامها بفعالية وبطرق متنوّعة." [١]

وبمناسبة احتفال الأمم المتحدة باليوم الدولي لمحو الأمية في الثامن من سبتمبر من كل عام، وعقد مؤتمر دولي تحت شعار "محو الأمية: دعامة جوهرية من أجل التنمية" أطلقت اليونسكو شبكة جديدة للمعارف والابتكارات من أجل محو الأمية من شأنها تمكين الباحثين والممارسين المهنيين في جميع أنحاء العالم من الاتصال فيما بينهم وتشاطر المعلومات وأفضل الممارسات، كما أن الاحتفال السنوي لعام ٢٠١٠ م الخاص بتسليم الجوائز الدولية لمحو الأمية والمائدة المستديرة بشأن محو الأمية وتمكين النساء يندرجان أيضا ضمن الأحداث الرئيسة الأخرى في هذا اليوم الدولي.[٢]

ونشير أيضاً إلى الجهود المشتركة على مستوى جامعة الدول العربية حيث عقد في القاهرة بتاريخ (١٦/٨/٢٠١٠م) اجتماع تشاوري لوضع ومناقشة الإطار العام لخطة العمل العربية لمكافحة أمية النساء في المنطقة العربية بمشاركة عدد من الخبراء وممثلي المنظمات العربية، والسعي لتنفيذ مشروعات تطبق في مراحل زمنية محددة وفي عدد من الدول العربية التي تتزايد فيها نسبة الأمية بين النساء.[٣]

---

(١) منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو)، ٢٠١٠م، عقد الأمم المتحدة لمحو الأميّة: متاح على: www.unesco.org/ar/literacy/un-literacy-decade

(١) الأمم المتحدة (٢٠١٠م)، الأمم المتحدة تشدد على أهمية محو الأمية في تمكين المرأة متاح على: www.unmultimedia.org/arabic/radio/detail/٤٧٤٩١.html

(١) جريدة الرياض (٢٠١٠م)، اجتماع تشاوري في الجامعة العربية لمكافحة «أميّة النساء»،متاح على: www.alriyadh.com/٢٠١٠/٠٨/١٧م

ثانياً ـ في مجال التعليم دون الجامعي: تسعي وزارة التربية والتعليم إلى إعادة هيكلة قطاع التعليم العام من خلال منظومة تكاملية تشمل الجوانب التشريعية والتخطيطية والتنظيمية والتنفيذية، مع تعزيز مهمة القطاع الخاص وبما يخدم العملية التربوية التعليمية."ويعد مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام (تطوير) والذي صدربالأمر السامي الكريم رقم (٨٠٨٧ م ب، وتاريخ ١٤٢٨/١/٢٦هـ (٢٠٠٧م) لبنة رئيسة في هذا المجال، ويهدف المشروع إلى تطوير المناهج التعليمية،و إعادة تأهيل المعلمين والمعلمات، وتحسين البيئة التعليمية لتكون بيئة محفزة للتعلم من أجل تحقيق مستوى أعلى من التحصيل والتدريب،وتعزيز القدرات الذاتية والمهارية والإبداعية وتنمية المواهب" ومن الأهداف المحددة لخطة التنمية التاسعة والتي يتوقع أن يكون لها مردودها على زيادة معدلات الالتحاق بالتعليم دون الجامعي:

- تحقيق معدل التحاق قدره (١٠٠%) في مرحلة التعليم الابتدائي (إلزامية التعليم).
- تخفيض معدلات التسرب إلى نسبة عامة (١%) وتخفيض معدلات الرسوب إلى ٣% في المرحلة المتوسطة و٥% في المرحلة الثانوية.
- التوسع في أقسام الثانوية العلمية بحيث يشكل المتخرجون منها ٦٠ % من إجمالي المتخرجين من التعليم الثانوي بنهاية الخطة التاسعة.و
- تشجيع القطاع الخاص على زيادة مشاركته في فتح المدارس لاستيعاب طلبة التعليم العام بحيث تشكل المشاركة مانسبته ١٥% بنهاية الخطة التاسعة.[١]

ثالثاً– في مجال التعليم الجامعي: ما يشهده هذا القطاع من تطور متنامي،ومن ملامح هذ التطور والذي أشارت إليه خطط التنمية(انظر الخطة الثامنة والتاسعة) والتي سينعكس على مسيرة تعليم الفتاة السعودية مايلي:

١– التوسع الكبير في النطاق الجغرافي لقطاع التعليم الجامعي ليشمل جميع المناطق ومعظم المحافظات في المملكة، فقد تم إنشاء ١٢جامعة و١٥٢ كلية جديدة، فهناك ثلاث جامعات في كل من: الطائف)منطقة مكة المكرمة)، وفي المدينة المنورة (منطقة المدينة المنورة)، وفي بريدة (منطقة القصيم، وافتتحت سبع جامعات في كل

(١) وزارة الاقتصاد والتخطيط،خطة التنمية التاسعة، مرجع سبق ذكره، ص ٣٦٧، ص٣٧٧.

من المناطق التالية: حائل، وتبوك، والجوف، ونجران، وجازان، والباحة،والحدود الشمالية، وتم في العام الأخير من خطة التنمية الثامنة إحداث أربع جامعات جديدة في كل من: الدمام بالمنطقة الشرقية، والخرج، وشقراء، والمجمعة بمنطقة الرياض، لاستيعاب الأعداد المتنامية من خريجي الثانوية العامة في تلك المناطق.

وأنشئت جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن بمدينة الرياض، و ضُمّت إليها كليات البنات التي تتوزع بمدينة الرياض، أما بالنسبة لكليات البنات وكليات المعلمين في المناطق الأخرى التابعة لوزارة التربية والتعليم فقد ضُمّت إلى الجامعات في تلك المناطق،و صدرت موافقة سامية بضم الكليات والمعاهد الصحية التابعة لوزارة الصحة إلى الجامعات.

ومثل هذا التوسع في خدمات التعليم الجامعي سيكون له مردوده الإيجابي على تعليم الإناث خلال السنوات القادمة.

٢– دعم إسهام القطاع الخاص في توفير التعليم الجامعي ليكون شريكًا فاعلاً، وقد وصل عدد الجامعات الأهلية ٨ جامعات، وعدد الكليات الأهلية ١٩ كلية، يدرس بها أكثر من ٢٦ ألف طالب وطالبة،وينتظرزيادة تطوير المشاركة مستقبلاً.

٣ – "الحراك التنظيمي النوعي "الذي يشهده التعليم الجامعي بهدف تلبية حاجات التنمية المستدامة، وارتباط مخرجات الجامعات ارتباطًا مباشرًا بمتطلبات سوق العمل في تخصصات علمية وطبية وهندسية وإدارية وعلوم الحاسب وتقنية المعلومات، وذلك من أجل توفير الكفاءات الوطنية في المجالات التي تخدم متطلبات أهداف التنمية .

وقد أسهم برنامج خادم الحرمين الشريفين الملك عبد الله بن عبد العزيز للابتعاث في دعم التخصصات النادرة كالطب والعلوم الطبية، والتخصصات الهندسية والتقنية، حيث تم ابتعاث أكثر من ٧٠ ألف طالب وطالبة إلى جامعات عالمية متقدمة في أكثر من ٢٣ دولة.

من جهة أخرى بادرت بعض الجامعات التي كانت حصراً على الذكور في افتتاح أقسام للنساء فقد "أعلن الأمير نايف بن عبد العزيز النائب الثاني لرئيس مجلس الوزراء

وزير الداخلية رئيس المجلس الأعلى لجامعة نايف العربية للعلوم الأمنية خلال ترؤسه أعمال الدورة الـ ٣٩ للمجلس الأعلى

للجامعة أن هناك توجهاً للجامعة لإنشاء قسم أو كليات للنساء، خصوصاً أن الكثير من النساء لديهن الرغبة والحماس في الدراسة، وقال النائب الثاني: "المجتمع في حاجة إلى المرأة، خصوصاً في تخصصات قد تؤدي فيها المرأة بشكل أفضل، ولا بد أن يتحقق ذلك قريباً إن شاء الله... خصوصاً بعد ما ينشأ المقر الجديد للجامعة ".[1]

وسيساعد كل ما سبق حسب ما أشارت إليه خطة التنمية التاسعة إلى " تغيير البنية التخصصية لمخرجات التعليم العالي والاتجاه نحوالتنويع التشغيلي والقطاعي والمشاركة الأوسع في سوق العمل".

٤ ـ السعي للارتقاء بنوعية التعليم،وبناء عليه تم إنشاء المركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم العالي عام ٢٠٠٠م، وساهم في تطوير معايير القبول في الجامعات المختلفة وساعد على تحسين مدخلاتها. كما تم إنشاء الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي عام ٢٠٠٣ م لتكون الجهة المسؤولة عن شؤون الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي فوق الثانوي.

٥ ـ التوسع في برامج الدراسات العليا في الجامعات، وتوفير جميع الإمكانات لها.

من جهة أخرى واستجابة لمتطلبات خطط التنمية التي أكدت على دعم البحث العلمي والتطور التقني لتعزيز كفاءة الاقتصاد الوطني، كان التوجه نحو اقتصاد المعرفة من خلال مشروع مبادرة "مراكز التميز البحثي".

إن ما أشرنا إليه أعلاه يؤكد على سعي المملكة العربية السعودية إلى مزيد من الاهتمام بشؤون المرأة السعودية، ومن المتوقع أن تتغير الصورة مستقبلاً وتزيد التغيرات الإيجابية في الخصائص التعليمية.

---

(١) جريدة الاقتصادية (الإلكترونية)،٢٠١٠م.، خلال ترؤسه أعمال الدورة الـ ٣٩ للمجلس الأعلى للجامعة،النائب الثاني: توجُّه لإنشاء أقسام أو كليات للنساء،متاح على:
www.aleqt.com/٢٠١٠/٨/٢٧/ م

وانطلاقاً مما توصلت إليه هذه الدراسة يمكن التوصية بما يلي:

- السعي للقضاء على الأمية بكل أبعادها وبما يتناسب مع عصر العولمة بين الإناث السعوديات، ومتابعة بؤر تركزها مكانياً، ووضع خطط تتباين حسب ظروف مناطق المملكة للقضاء على الأمية عامة وأمية الإناث خاصة، مع تحديد برنامج زمني لإعلان مناطق المملكة خالية من الأمية.
- الاستفادة من التقدم التقني وثورة الاتصال، ووسائل الإعلام في تيسير التعليم للإناث وبخاصة ربات البيوت وفق منهجية مدروسة.
- التقليل من توطن الإناث في تخصصات بعينها، واتخاذ إجراءات فاعلة لوقف التخصصات التي لايحتاجها سوق العمل. ويقترح تحديد احتياجات سوق العمل من العمالة النسائية في مناطق المملكة المختلفة استناداً على دراسات علمية واستطلاعات للرأي تراعي الظروف الجغرافية والاقتصادية والديموغرافية لكل منطقة، والظروف الاجتماعية المحيطة بالمرأة،

وتحليل واقع الوظائف المشغولة بالوافدات ومتطلباتها من التعليم والمهارات والتدريب ومدى مناسبتها لواقع المرأة السعودية وبالتالي توجيه الإناث إلى التخصصات (مرحلة الثانوية وما بعدها) المطلوبة،وبما يسرع من عملية الإحلال والسعودة.

- وضع حوافز تشجيعية للإناث اللاتي يلتحقن بالتخصصات العلمية التي تشهد نقصاً في الملتحقات بها من الإناث السعوديات ويحتاجها سوق العمل.
- تشجيع الدراسات العلمية التي تعالج قضايا تعليم المرأة وتعزيز استثمار تعليمها في التنمية بشكل إيجابي.

المصادر والمراجع:

باللغة العربية:

- أبو عيانة، فتحي (١٩٨٦م)، مدخل إلى التحليل الإحصائي في الجغرافيا البشرية، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت.
- أبوعيانة، فتحي (١٩٨٠م)، سكان الإسكندرية دراسة ديموغرافية منهجية، مؤسسة الثقافة الجامعية، الاسكندرية.
- الأمم المتحدة (٢٠١٠م)، الأمم المتحدة تشدد على أهمية محو الأمية في تمكين المرأة،متاح على: www.unmultimedia.org/arabic/radio/detail/٤٧٤٩١.html.
- بن دهيش، خالد بن عبد الله وآخرون(١٤٢٣هـ)، مسيرة تعليم البنات بالمملكة العربية السعودية من عام ١٣٨٠هـ – إلى عام ١٤٢١هـ (١٩٦٠م – ٢٠٠١م)، مطابع دار الهلال، الرياض.
- جريدة الاقتصادية الإلكترونية (٢٠١٠م)، خلال ترؤسه أعمال الدورة الـ ٣٩ للمجلس الأعلى للجامعة،النائب الثاني: توجُّه لإنشاء أقسام أو كليات للنساء،متاح على: www.aleqt.com/٢٠١٠/٨/٢٧م /
- ـ جريدة الرياض (٢٠١٠م)، اجتماع تشاوري في الجامعة العربية لمكافحة »أميّة النساء«،متاح على: www.alriyadh.com/٢٠١٠/٠٨/١٧م
- ـ الحامد، محمد وآخرون (٢٠٠٢م)، التعليم في المملكة العربية السعودية: رؤية الحاضر واستشراف المستقبل، ط١، مكتبة الرشد.
- الحلاق، نادر محمد (١٩٨٦م)، التركيب السكاني في الوطن العربي وأثره على اتجاهات التكامل والتنمية، النشرة السكانية (٢٩)، اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغربي آسيا، ص ص:٥٥–٧٥.
- الحمدان، فاطمة عبد العزيز(١٤١٢هـ)،مظاهرتغير خصائص السكان في منطقة الباحة للفترة من ١٣٩٤هـ الى١٤٠٢هـ (١٩٧٤م–١٩٨٢م)دراسة في جغرافية السكان،)رسالة دكتوراه غيرمنشورة)،كليةالآداب للبنات،الرياض.
- الخريف، رشود محمد (١٤٢٩هـ)، السكان: المفاهيم والأساليب والتطبيقات، الرياض.
- الخريف، رشود محمد (٢٠٠٧م)، الوضع السكاني والتغير الديموغرافي في دول مجلس التعاون الخليجي، سلسلة الإصدارات الخاصة، سلسلة علمية محكمة، مركز دراسات الخليج والجزيرة العربية، ع٢٠، جامعة الكويت.

- الخريف،رشود بن محمد (٢٠٠١م)،تطور الخصائص التعليمية للسكان في المملكة العربية السعودية /دراسة سكانية تحليلية مقارنة، مجلة كلية الإنسانيات والعلوم الاجتماعية،ع٢٤،قطر.
- خليفة، فاطمة محمد (٢٠١٠م) فرص التعليم العالي للفتاة السعودية الواقع والطموح /دراسة حالة جامعة الملك سعود، ندوة التعليم العالي للفتاة – الأبعاد والتطلعات، ١٨–١٤٣١/١/٢٠هـ (٤–٢٠١٠/١/٦م)، جامعة طيبة، المدينة المنورة،ص ص: ١٣٥–١٧٤.
- الدوسري، حورية صالح (١٤٢٥هـ)، مساهمة الإناث السعوديات في قوة العمل، سلسلة بحوث جغرافية (ع ٦٢)،الجمعية الجغرافية السعودية، الرياض.
- الربدي، محمد صالح (١٤٢٦هـ)، دراسات في سكان المملكة العربية السعودية: مصادر المعلومات والبيانات السكانية، ط١، الرياض.
- الربدي،محمد صالح (١٤٢٠هـ)، سكان منطقة الرياض،بحث منشور في: منطقة الرياض دراسة تاريخية وجغرافية واجتماعية،تحرير عبد الله الوليعي،ج٥،إمارة منطقة الرياض، العبيكان، الرياض، ص ص:١–٢٤٣.
- السيسي، أريج حمزة(٢٠١٠ م)، مواءمة التعليم العالي للفتاة السعودية لمتطلبات التنمية،ندوة التعليم العالي للفتاة – الأبعاد والتطلعات، ١٨–١٤٣١/١/٢٠هـ (٤–٦/١/٢٠١٠م)، جامعة طيبة، المدينة المنورة،ص ص: ١٨٧–٢١٤.
- الشلقاني، مصطفى (١٩٩٤م) الإحصاء السكاني والديوغرافي – طرق التحليل الديموغرافي، ط٢، ذات السلاسل، الكويت.
- الصالح، ناصرعبد الله (١٤١٩هـ)، بعض خصائص وسمات التركيب السكاني للمملكة العربية السعودية/١٤١٣هـ، الندوة الجغرافية السادسة لأقسام الجغرافيا بجامعات المملكة العربية السعودية بالتنسيق مع الجمعية الجغرافية السعودية (١٤–١٦ ذي القعدة ١٤١٣هـ)، الرياض
- الصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي /برنامج الخليج العربي لدعم منظمات الأمم المتحدة الإنمائية (٢٠٠٩م) تقرير التنمية الانسانية العربية (نحو نهوض المرأة في الوطن العربي)، نيويورك.
- غنايم، مهني محمد (٢٠١٠ م)، استشراف مستقبل التعليم العالي للفتاة في المملكة العربية السعودية حتى عام ١٤٥٥هـ، ندوة التعليم العالي للفتاة – الأبعاد والتطلعات، ١٨–١٤٣١/١/٢٠هـ (٤–٦/١/٢٠١٠م)، جامعة طيبة، المدينة المنورة،ص ص: ٢١٥–٢٣٠.

- اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لدول غرب آسيا (الاسكوا) (٢٠٠٩م)،الملامح الاقليمية لمجتمع المعلومات في المملكة العربية السعودية، بيروت.
- مصيلحي، فتحي (٢٠٠٤م)، جغرافية السكان ـ الإطار النظري وتطبيقات عربية، ط٢،مطابع جامعة المنوفية.
- مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي (١٩٩٣م)، وقائع ندوة التخطيط للتعليم في ضوء اتجاهات النمو السكاني واحتياجات التنمية في دول الخليج العربي، الرياض.
- منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو) (٢٠١٠م)، عقد الأمم المتحدة لمحو الأميّة، متاح على: www.unesco.org/ar/literacy/un-literacy-decade
- وزارة الاقتصاد والتخطيط، النتائج التفصيلية للتعداد العام للسكان والمساكن إصدارات: ١٤٢٥هـ، ١٤١٣هـ، ١٣٩٤هـ. (على مستوى المملكة ومناطقها الإدارية كل على حدة).
- ـ وزارة الاقتصاد والتخطيط،تقرير التنمية البشرية، (١٤٢٣/١٤٢٤هـ)، الرياض.
- وزارة الاقتصاد والتخطيط، خطط التنمية:(الثامنة (١٤٢٥/١٤٣٠هـ)، التاسعة (١٤٣٠/١٤٣٥هـ).
- وزارة التعليم العالي (١٤٢٤هـ)، التقرير الوطني عن التعليم العالي في المملكة العربية السعودية،الرياض.
- وزارة الدفاع والطيران والمفتشية العامة، إدارة المساحة العسكرية، (٢٠٠٠م)، خريطة المملكة العربية السعودية، مقياس الرسم ١: ١٠٠٠٠٠٠، الرياض.

باللغة غير العربية:

- Behrman (١٩٩١). " Investing in Female Education for Development".Futures Group, Gender in Economic and Social Systems, Washington, D.C.
- Bradshaaw, y.w & other (١٩٩٩) Sociology For a New Century, Pine Force Press, Boston.
- Etzioni (١٩٧٩). " World Population and Development: Challenges and Prospects" New York, Syracuse University Press, Syracuse.
- Jejeebhoy, S (١٩٩٤). "Women's Education, Fertility and the Proximate Determinants of Fertility". Paper Presented at the International Conference on

Population and Development [ICPD], ١٩٩٤, Expert Group Meeting on Population

and Women, Botswana.

- Jejeebhoy, S. J (١٩٩٥). Women's Education, Autonomy and Reproductive Behaviour: Experiences from Developing Countries. Oxford, U. K., Clarendon Press.
- Merveat, M.K(١٩٩٧). "Impact of Women`s Education on Fertility and Family Planning in Egypt", Population Researches and Studies, Population Studies and Research Center, No.٥٤, C.A.P. M.A.S., Cairo.
- Shirahaze,S(٢٠٠٠). Women's Increased Higher Education and the Declining Fertility Rate in Japan: Review of Population and Social Policy, No. ٩.
- United Nations (١٩٩٥). Women's education and fertility behaviour: recent evidence from the demographic and health surveys. ST/ESA/SER.R/١٣٧.

* * *

الملاحق

ملحق رقم (١)

التوزيع العدد ي للإناث الأميات وجملة الإناث السعوديات (١٠ سنوات وأكثر) وتغيره خلال الفترات التعدادية

المناطق الإدارية	عدد الأميات السعوديات (١٠سنوات فأكثر)			جملة الإناث السعوديات (١٠سنوات فأكثر)		
	١٣٩٤	١٤١٣	١٤٢٥	١٣٩٤	١٤١٣	١٤٢٥
الرياض	٢٤٠٢٣٦	٢٦٢٠٤١	٢١٣٩٧١	٣٢٦٩٥٢	٨٣٠٩٧٩	١٣٣١٤٨٥
مكة المكرمة	٣٢٤٠٤٧	٣٥٣٢٢٥	٢٧٣٦٣٥	٤٤٠٧١٠	٩٢٤٨٧٨	١٣٤٩٨٣٥
المدينة المنورة	١٢٨٢٨٤	١١٩٨٦٢	٨٨٨٦٢	١٥٠٢٨٠	٢٧١٤٨٩	٤١٣٣٧٣
القصيم	٨٠٥٠٧	٨١٤٦٢	٦٢٦٤٤	٩٥٧٦١	٢٠١٢٣٨	٣٠٠٣٧٧
المنطقة الشرقية	١٣٢٠١٢	١٧٢٧٨٧	١٣١٥٩٤	١٩٨٧١٩	٥٩٢٢٤٤	٩٢٢٨٤٠
عسير	٢٠٧٦٧١	٢٠٦٥٣٤	١٦٥٩٤٩	٢١٧٧٠٥	٣٨٧٠٥١	٥٤٨٦٧٨
تبوك	٤٦٢٠٧	٥٢٦٢٦	٤٤٥٥٦	٥١٧٨٦	١١٦٥٦١	١٩٤٣٩٦
حائل	٧٦٦٤٧	٦٢٤٢١	٥٣٧٢٠	٨١٢٣٤	١١٦٦٠٣	١٧٥١٢٥
الحدود الشمالية	٤١٣٧٣	٢٤٣١٩	٢١٢٩٢	٤٥٣٤٧	٥٤٢٩٤	٨٦٣٢٧
جيزان	١٠٨٨٣٦	١٤٥٤٥٥	١٣١٩٢٨	١١٥٥٨٣	٢٤١٩٠٧	٣٨١٣١٢
نجران	٣٥٤٩٤	٣٨١٩٢	٣٧٦٣٣	٣٧٠١٠	٧٤٧٤٦	١٢٤٥٨٧
الباحة	٥٨٣٨٩	٥٥٤٠٣	٤١٩٤٤	٦٢١٨٨	١٠٦٦٠٥	١٣٤٦٩٠
الجوف	١٧٠٨٥	٢٦٨٧٨	٢١٧٠٠	١٩٦٢١	٦٩٣٩٠	١٠٩٨٣٨
الجمله	١٤٩٦٧٨٨	١٦٠١٢٠٥	١٢٨٩٤٢٨	١٨٤٢٨٩٦	٣٩٨٧٩٨٥	٦٠٧٢٨٦٣

المصدر: التعدادات السكانية للمملكة ومناطقها الإدارية.

ملحق رقم (٢)

خطوات حساب معامل الاختلاف((Coefficient of Variation)لنسب الأمية للإناث السعوديات على مستوى المناطق خلال التعدادين (١٣٩٤هـ و١٤٢٥هـ)

المناطق الإدارية	نسب الأمية (١٣٩٤)	نسب الأمية (١٤٢٥).	الانحراف عن الوسط الحسابي		مربع الانحرافات	
			١٣٩٤	١٤٢٥	١٣٩٤	١٤٢٥
الرياض	٧٣,٥	١٦,١	-١٣	-٨,٣	١٦٩	٦٨,٨٩
مكة المكرمة	٧٣,٥	٢٠,٣	-١٣	-٤,١	١٦٩	١٦,٨١
المدينة المنورة	٨٥,٤	٢١,٥	-١,١	-٢,٩	١,٢١	٨,٤١
القصيم	٨٤,١	٢٠,٩	-٢,٤	-٣,٥	٥,٧٦	١٢,٢٥
المنطقة الشرقية	٦٦,٤	١٤,٣	-٢٠,١	-١٠,١	٤٠٤,٠١	١٠٢,٠١
عسير	٩٥,٤	٣٠,٢	٨,٩	٥,٨	٧٩,٢١	٣٣,٦٤
تبوك	٨٩,٢	٢٢,٩	٢,٧	-١,٥	٧,٢٩	٢,٢٥
حائل	٩٤,٤	٣٠,٧	٧,٩	٦,٣	٦٢,٤١	٣٩,٦٩
الحدود الشمالية	٩١,٢	٢٤,٧	٤,٧	٠,٣	٢٢,٠٩	٠,٠٩
جيزان	٩٤,٢	٣٤,٦	٧,٧	١٠,٢	٥٩,٢٩	١٠٤,٠٤
نجران	٩٥,٩	٣٠,٢	٩,٤	٥,٨	٨٨,٣٦	٣٣,٦٤
الباحة	٩٣,٩	٣١,١	٧,٤	٦,٧	٥٤,٧٦	٤٤,٨٩
الجوف	٨٧,١	١٩,٨	٠,٦	-٤,٦	٠,٣٦	٢١,١٦
االمجموع	١١٢٤	٣١٧,٣	.	.	١١٢٢,٧٥	٤٨٧,٧٧
الوسط الحسابي	٨٦,٥	٢٤,٤	مقياس التباين		٨٦,٤	٣٧,٥

المصدر:من حساب الباحثة اعتماداً على الملحق رقم (١).

الانحراف المعياري*

معامل الاختلاف (C.V) = ـــــــــــــــ × ١٠٠

الوسط الحسابي

* الانحراف المعياري هو الجذر ألتربيعي للتباين.

١٣٩٤هـ = ٩,٣ / ٨٦,٥ × ١٠٠ = ١٠,٨%

١٤٢٥هـ = ٦,١ / ٢٤,٤ × ١٠٠ = ٢٥%

ملحق رقم (٣)

التوزيع العدد ي للإناث السعوديات (١٠ سنوات فأكثر) اللاتي يقرأن ويكتبن وتغيره خلال الفترات التعدادية

المناطق الإدارية	١٣٩٤	١٤١٣	١٤٢٥
الرياض	٥٥٤٢٧	١٨٢٢٥٥	١٩٨٠٨٢
مكة المكرمة	٦٩٤٠٣	١٩٢٣٩٣	١٩٥٢٩٨
المدينة المنورة	١٤١٤٨	٥٧٧٩٣	٦٨٩٨٨
القصيم	١٠٨٢٠	٤٨٣٥٥	٥١٥٨١
المنطقة الشرقية	٤٧٧٦٠	١٤١٣٨٧	١٣٦٢٢٨
عسير	٦٨٢١	٧٦٢٨٢	٨٦٩٩٦
تبوك	٣٣٢٠	٢٥٤٨٢	٣١٤٦٥
حائل	٣٢١٦	٢٣٣٢٦	٢٧٣٣٨
الحدود الشمالية	٢٦٢٦	١٢٥٢٦	١٤٦٣٩
جيزان	٤٩٥٢	٤٨٣٨٧	٦٨٨٧٩
نجران	٩٧٣	١٧٦٥٤	٢١٦٥٨
الباحة	٢٨٥٤	١٩٠٤١	١٨٣٦٨
الجوف	١٥٨٥	١٥٥٠٧	١٧٨٧٣
الجمله	٢٢٣٩٠٥	٨٦٠٣٨٨	٩٣٧٣٩٣

المصدر: التعدادات السكانية للمملكة ومناطقها الإدارية.

ملحق رقم (٤)

التوزيع العددي للإناث السعوديات (١٠سنوات فأكثر) حملة الشهادات العلمية (دون الجامعي) خلال الفترات التعدادية

.المناطق الإدارية	الشهادة الإبتدائية			الشهادة المتوسطة		
	١٣٩٤	١٤١٣	١٤٢٥	١٣٩٤	١٤١٣	١٤٢٥
الرياض	١٨٥٥٤	١٦٩٢٩٤	٢٧٣٣٠١	٦١٥٧	٩٩٢٠٣	٢٣٣١٨٤
مكة المكرمة	٢٦٥٣٠	١٦١٨٠٩	٢٥٠٥١١	١٢٥٦٠	٩٤٨٦١	٢٢٣٠٧٤
المدينة المنورة	٤٦٨٤	٤٥١٤٨	٨٣٠٧٤	١٦٤٦	٢٥٠٧٢	٧٠١٥٢
القصيم	٢٧٦٤	٣٥٤٣١	٦٣٣٢٣	٧١٧	١٧١٨٥	٤٦٣٤٧
المنطقة الشرقية	١١٦٧٢	١٢٨١٥٠	١٩٥٦٢٦	٤٤٩٣	٧٢٠١٥	١٧٥٥٦٣
عسير	١٧٢٦	٥٨٤٢٩	١٠٤٤١٠	٤٩٦	٢٦٧٠٥	٧٤١٨٥
تبوك	١٣٨١	٢٠٤٨٥	٤٠٢١٨	٤١٢	٩٧٦٩	٣١٩٢٠
حائل	٦٠١	١٦٠٨٢	٣٢٤٤٤	١٧٤	٨٠٢١	٢٥٥٦١
الحدود الشمالية	٨٦٠	٩٢٦٤	١٧٦٧٨	٢٤٦	٤٦٨٥	١٢٩١٨
جازان	٨٩٧	٢٨١٦٠	٧٠٨٣٣	٢٨٢	١١١٦٦	٤٦٢٠٣
نجران	١٤٣	١٢٠٨٣	٢٥٠٩٢	١٩	٤٦٥٤	١٧٢٦٢
الباحة	٤٧٠	١٦٧١٤	٢٢٥٣٦	٦٤	٩١٨٢	١٨٨٥٥
الجوف	٥٥٤	١٣٣٥٧	٢٢٢٦٠	١٨٥	٧١١٤	١٨١٨٨
الجمله	٧٠٨٣٦	٧١٤٤٠٦	١٢٠١٣٠٦	٢٧٤٥١	٣٨٩٦٣٢	٩٩٣٤١٢

المناطق الإدارية	الشهادة الثانوية أو مايعادلها			دبلوم دون الجامعي		
	١٣٩٤	١٤١٣	١٤٢٥	١٣٩٤	١٤١٣	١٤٢٥
الرياض	٢٠٦٠	٨٠٦٢٨	٢٢٩٥٨٠	٢٠٢	١١٢٩٢	٤٠٦١٦
مكة المكرمة	٤٢٠٦	٨٢١٧١	٢٢٨٧٤٤	٢٨٦	١٠٨٣٣	٣١٧٨٤
المدينة المنورة	٥٦٠	١٦٧٧١	٥٤٩٤١	٣٥	٢٥٧٦	١٠٥٣٢
القصيم	١٨٥	١٢١٩٥	٤١١١٢	١٤	٤٤٢٢	٩٦٢٧
المنطقة الشرقية	١٣٥٤	٥٣٥٩٥	١٧٥٢١٦	٩٦	٦٧٧٥	١٩٧٧٤
عسير	١٠٠	١٥٨٤١	٦٨٢٨٤	١٥	١٦٤٩	١٦٦٢٩
تبوك	٨٠	٦٠٢٩	٢٤٤٠٤	٤	٧٧٨	٦٤٠٠
حائل	٥٠	٤٨٨٠	٢٠٨٤٤	١	١٥٩١	٤٩٦٩
الحدود الشمالية	٥٣	٢١٠٠	١٠٦٨٥	٢	١٢٣٨	٢٤٥٢
جازان	٩٢	٦٤١٤	٣٣٩٢٦	٣	١٨٠٨	١٠٧١٢
نجران	٢	١٨٥٤	١٤٠٦٩	٠	١٩٦	٤٩٤٨
الباحة	٧	٤٩٣٦	١٩٢٨٤	٩	١١١٨	٣٥٩٥
الجوف	٣٥	٤٤٩٣	١٥٧٢٤	١	١٧٠٨	٤٣٤٩
الجمله	٨٧٨٤	٢٩١٩٠٧	٩٣٦٨١٣	٦٦٨	٤٥٩٨٤	١٦٦٣٨٧

المصدر: التعدادات السكانية للمملكة ومناطقها الإدارية

ملحق رقم (٥)

التوزيع النسبي للإناث السعوديات (١٠سنوات فأكثر) حملة الشهادات العلمية (دون الجامعي) خلال الفترات التعدادية

.المناطق الإدارية	الشهادة الإبتدائية			الشهادة المتوسطة		
	١٣٩٤	١٤١٣	١٤٢٥	١٣٩٤	١٤١٣	١٤٢٥
الرياض	٥,٧	٢٠,٤	٢٠,٥	١,٩	١١,٩	١٧,٥
مكة المكرمة	٦	١٧,٥	١٨,٦	٢,٨	١٠,٣	١٦,٥
المدينة المنورة	٣,١	١٦,٦	٢٠,١	١,١	٩,٢	١٧,٠
القصيم	٢,٩	١٧,٦	٢١,١	٠,٧	٨,٥	١٥,٤
المنطقة الشرقية	٥,٩	٢١,٦	٢١,٢	٢,٣	١٢,٢	١٩,٠
عسير	٠,٨	١٥,١	١٩,٠	٠,٢	٦,٩	١٣,٥
تبوك	٢,٧	١٧,٦	٢٠,٧	٠,٨	٨,٤	١٦,٤
حائل	٠,٧	١٣,٨	١٨,٥	٠,٢	٦,٩	١٤,٦
الحدود الشمالية	١,٩	١٧,١	٢٠,٥	٠,٥	٨,٦	١٥,٠
جازان	٠,٨	١١,٦	١٨,٦	٠,٢	٤,٦	١٢,١
نجران	٠,٤	١٦,٢	٢٠,١	٠,١	٦,٢	١٣,٩
الباحة	٠,٨	١٥,٧	١٦,٧	٠,١	٨,٦	١٤,٠
الجوف	٢,٨	١٩,٢	٢٠,٣	٠,٩	١٠,٣	١٦,٦
الجمله	٣,٨	١٧,٩	١٩,٨	١,٥	٩,٨	١٦,٤

المناطق الإدارية	الشهادة الثانوية أو مايعادلها			دبلوم دون الجامعي		
	١٣٩٤	١٤١٣	١٤٢٥	١٣٩٤	١٤١٣	١٤٢٥
الرياض	٠,٦	٩,٧	١٧,٢	٠,٠٦	١,٤	٣,١
مكة المكرمة	١,٠	٨,٩	١٦,٩	٠,٠٦	١,٢	٢,٤
المدينة المنورة	٠,٤	٦,٢	١٣,٣	٠,٠٢	٠,٩	٢,٥
القصيم	٠,٢	٦,١	١٣,٧	٠,٠١	٢,٢	٣,٢
المنطقة الشرقية	٠,٧	٩,٠	١٩,٠	٠,٠٥	١,١	٢,١
عسير	٠,٠	٤,١	١٢,٤	٠,٠١	٠,٤	٣,٠
تبوك	٠,٢	٥,٢	١٢,٦	٠,٠١	٠,٧	٣,٣
حائل	٠,١	٤,٢	١١,٩	٠,٠٠	١,٤	٢,٨
الحدود الشمالية	٠,١	٣,٩	١٢,٤	٠,٠٠	٢,٣	٢,٨
جازان	٠,١	٢,٧	٨,٩	٠,٠٠	٠,٧	٢,٨
نجران	٠,٠	٢,٥	١١,٣	٠,٠٠	٠,٣	٤,٠
الباحة	٠,٠	٤,٦	١٤,٣	٠,٠١	١,٠	٢,٧
الجوف	٠,٢	٦,٥	١٤,٣	٠,٠١	٢,٥	٤,٠
الجمله	٠,٥	٧,٣	١٥,٤	٠,٠٤	١,٢	٢,٧

المصدر: من حساب الباحثة اعتماداً على الملحق رقم (٤)، والملحق رقم (١).

ملحق رقم (٦)

التغير في التوزيع العددي والنسبي للإناث السعوديات حملة الشهادات الجامعية فأعلى على مستوى المناطق الإدارية خلال الفترات التعدادية (١٣٩٤-١٤١٣-١٤٢٥هـ)

المناطق الإدارية	التوزيع العددي			التوزيع النسبي		
	١٣٩٤	١٤١٣	١٤٢٥	١٣٩٤	١٤١٣	١٤٢٥
الرياض	٢٥٤	٢٦٢٦٦	١٤٢٧٥١	٠,٠٧٨	٣,١٦	١٠,٧
مكة المكرمة	٤٠٨	٢٩٥٨٦	١٤٦٧٨٩	٠,١٢٦	٣,٢٠	١٠,٩
المدينة المنورة	٢٩	٤٢٦٧	٣٦٨٢٤	٠,٠١٩	١,٥٧	٨,٩
القصيم	٣	٢١٨٨	٢٥٧٤٣	٠,٠٠٣	١,٠٩	٨,٦
المنطقة الشرقية	٧٨	١٧٤٩٨	٨٨٨٣٩	٠,٠٣٩	٢,٩٥	٩,٦
عسير	٧	١٦١١	٣٢٢٢٥	٠,٠٠٣	٠,٤٢	٥,٩
تبوك	١٠	١٣٩٢	١٥٤٣٣	٠,٠١٩	١,١٩	٧,٩
حائل	٠	٢٨٢	١٠٢٤٩	٠,٠٠٠	٠,٢٤	٥,٩
الحدود الشمالية	٠	١٦٢	٦٦٦٣	٠,٠٠٠	٠,٣٠	٧,٧
جازان	٣	٥١٧	١٨٨٣١	٠,٠٠٣	٠,٢١	٤,٩
نجران	١	١١٣	٣٩٢٥	٠,٠٠٣	٠,١٥	٣,٢
الباحة	٢	٢١١	١٠١٠٨	٠,٠٠٣	٠,٢٠	٧,٥
الجوف	٠	٣٣٣	٩٧٤٤	٠,٠٠٠	٠,٤٨	٨,٩
الجمله	٧٩٥	٨٤٤٢٦	٥٤٨١٢٤	٠,٠٤٣	٢,١٢	٩,٠

المصدر: التعدادات السكانية للمملكة ومناطقها الإدارية،والنسب من حساب الباحثة.

* * *