جامعة المجمعة
Majmaah University

مجلة العلوم الإنسانية والإدارية

مجلة علمية محكمة نصف سنوية
تصدر عن مركز النشر والترجمة - جامعة المجمعة

العدد الثالث | يونيو ٢٠١٣م | رجب ١٤٣٤هـ

الأبحاث:

* تقييم مستوى ممارسة الجودة الشاملة في الجمعيات الخيرية من وجهة نظر العاملين (دراسة مطبقة على جمعيات الأسرة بمدينتي بريدة والرس).
د. محمد عبدالله الشايع

* توجهات أهداف الإنجاز (نموذج ٢×٢) بوصفها منبئات بانفعالات التحصيل (نموذج ٢×٢) لدى طلاب الجامعة في المملكة العربية السعودية
د. محمد سليمان الوطبان

* "القرائن وأثرها في تحديد دلالة النص القرآني الكريم. دراسة لغوية تطبيقية"
د. رضا عبدالعزيز الدسوقي
أ.د. علاء إسماعيل الحمزاوي

* تقويم تطبيق نظام التقويم المستمر في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين
د.عبدالعزيز عبدالرحمن التويجري

* مستويات الاحتراق النفسي لدى المرشدين والمرشدات بمنطقة القصيم التعليمية في ضوء بعض المتغيرات
د.سفيان إبراهيم الربدي

* E -Learning Model Applied to Semantic Web Technology
Dr. Walid Qassim Qwaider

جامعة المجمعة
Majmaah University

مجلة
العلوم الإنسانية والإدارية

مجلة علمية محكمة نصف سنوية

تصدر عن مركز النشر والترجمة – جامعة المجمعة

المملكة العربية السعودية – ص.ب: ٦٦ المجمعة – هاتف : ٠١٦٤٠٤١١٠٩-٠١٦٤٠٤٣٥٦١
فاكس: ٠١٦٤٣٢٣١٥٦ – بريد إلكتروني: jhas@mu.edu.sa
Kingdom of Saudi Arabia – P.O.Box: 66 Almajmaah – Tel: 0164041109-0164043561
Fax : 016 4323156 - E. Mai: jhas@mu.edu.sa
www.mu.edu.sa

مجلة جامعة المجمعة
للعلوم الإنسانية والإدارية، ١٤٣٣هـ
مكتبة الملك فهد الوطنية
إدارة التسجيل والترقيمات الدولية
رقم الإيداع: ١٤٣٣/٥٤٢٤
ردمد: ١٦٥٨-٦٢٠٤

حقوق الطبع محفوظة لجامعة المجمعة
١٤٣٤هـ/٢٠١٣م

الأفكار الواردة في هذه المجلة تعبِّر عن آراء أصحابها

ولا تعبر بالضرورة عن وجهة نظر هيئة التحرير

هيئة التحرير

رئيس التحرير

د. محمد عبد الله الشايع

مدير التحرير

د. حمدي بدر الدين إبراهيم

أعضاء هيئة التحرير

أ.د. سعود عبد العزيز الحمـــــد

أ.د. مصطفى عبد العظيم فرماوي

أ.د. طارق محمد إســـــــماعيل

د. مســـــلم محمد الدوســـري

د. عبـــــد الله أحمد الدهـــش

د. الصـــــادق يحيى عبـــد الله

الهيئة الاستشارية

أ.د. أحمد محمد كشك

جامعة القاهرة – مصر

أ.د. راميش شان شارما

جامعة دلهي – الهند

أ.د. علي أسعد وطفة

جامعة الكويت – الكويت

أ.د. مارك ليتورنو

جامعة ولاية ويبر – أمريكا

أ.د. محمد قيوم

الجامعة الإسلامية العالمية – ماليزيا

أ.د. ناصر سبير

جامعة ملبورن – أستراليا

مجلة العلوم الإنسانية والإدارية مجلة علمية محكمة نصف سنوية تصدر عن مركز النشر والترجمة بالجامعة تحت إشراف وكالة الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي

قواعد النشر في المجلة

القواعد العامة :

١- تنشر المجلة الأبحاث والدراسات الأكاديمية في العلوم الإنسانية والإدارية باللغتين العربية والإنجليزية، كما تنشر مراجعات وعروض الكتب، وملخصات الرسائل العلمية، وتقارير المؤتمرات والمنتديات العلمية، والنشاطات ذات العلاقة.

٢- تنشر المجلة البحوث التي تتوافر فيها الأصالة والابتكار، واتباع المنهجية السليمة، والتوثيق العلمي، مع سلامة الفكر واللغة والأسلوب، وألا يكون البحث مستلًّا من رسالة أو كتاب.

٣- يقدم الباحث بحثه من ثلاث نسخ مطبوعة مع ملخص لا تزيد كلماته عن (٢٠٠) كلمة، ويشترط في البحث المقدم باللغة الإنجليزية أن يدرج فيه ملخص باللغة العربية.

٤- يُراعى ألا يزيد عدد صفحات البحث عن (٣٠) صفحة من القطع المتوسطة (A4) باستخدام الخط (Traditional Arabic) مقاس (١٧) وأن تكون مراجعات الكتب والتقارير والرسائل العلمية في حدود (٥) صفحات.

٥- يلزم إقرار الباحث الخطي عند تقديم بحثه للمجلة بأنه لم يسبق له النشر، ولا يجوز له عند قبول بحثه للنشر أن ينشره في وعاء أخر.

٦- ترسل البحوث المقدمة لمحكمين متخصصين تختارهم هيئة التحرير بشكل سري، وللمجلة أن تطلب إجراء تعديلات على البحث حسب رأي المحكمين قبل اعتماد البحث للنشر.

٧- يبلَّغ الباحث بقبول النشر أو رفضه، ولا تُرد أصول المواد إلى أصحابها سواء قُبلت أم لم تقبل.

٨- لا يجوز إعادة نشر أبحاث المجلة في أي مطبوعة أخرى إلا بإذن كتابي من رئيس التحرير.

٩- في حالة نشر البحث يُمنح الباحث (٥) مُستلَّات مجانية من بحثه، بالإضافة إلى العدد الذي نُشر فيه بحثه.

القواعد الفنية :

١- ينبغي أن يرفق بالعمل المراد نشره خطاب من صاحبه يطلب فيه نشر العمل، وأن يشتمل على تعريف مختصر بالباحث من حيث: المؤهل، التخصص، العمل، العنوان البريدي والإلكتروني.

٢- ينبغي أن تكون الجداول والرسومات والأشكال مناسبة للمساحة المتاحة في صفحات المجلة (١٢× ١٨ سم).

٣- تقدم الأعمال المطلوب نشرها على وسائط رقمية باستخدام برامج ويندوز.

٤- يشار إلى المراجع في المتن بذكر الاسم الأخير للمؤلف، ثم سنة النشر بين قوسين مثل : ..... (أبو حطب ، ١٤١٢هـ) أو: ويرى (أبو حطب، ١٤١٢هـ) أن .....، وفي حالة الاقتباس يذكر رقم الصفحة بعد سنة النشر هكذا : (أبو حطب ، ١٤١٢هـ : ٧٩) ، وإذا كان هناك أكثر من مؤلفين للمصدر فيشار إليهم هكذا: (أبو حطب وآخرون ، ١٤١٢هـ).

٥- ترتب المراجع في نهاية البحث ترتيبًا هجائيا حسب الاسم الأخير، وتكتب كافة المراجع التي استند عليها البحث، وإذا كان المرجع كتابًا فيُتبع في كتابته الآتي :

اسم العائلة للمؤلف ، الاسم الأول . (سنة النشر) عنوان الكتاب ، الطبعة ، مكان النشر ، دار النشر ، مثل : القاضي ، يوسف. (١٤٠١هـ) سياسة التعليم والتنمية في المملكة ، ط٢، الرياض، دار المريخ.

أما إذا كان المرجع بحثًا فيُتبع في كتابته الآتي:

اسم العائلة للمؤلف، الاسم الأول، (سنة النشر) ، عنوان البحث ، اسم المجلة ، العدد ، صفحات النشر . مثل :

العبدالقادر ، علي ، (١٤١٣هـ) ، التعليم الأهلي استثمار وإسهام في تنمية الموارد البشرية ، مجلة الاقتصاد ، العدد ٢٣٤ من ص ٧- ٢٠.

٦- يستحسن اختصار الهوامش إلى أقصى حدٍّ ممكن ، وفي حالة استخدامها تكون لتزويد القارئ بمعلومات توضيحية، ويشار إليها بأرقام متسلسلة ضمن البحث، ومن ثم تكون مرقمة حسب التسلسل في نهايته.

٧- تكون الملاحق في نهاية البحث بعد المراجع.

افتتاحية العدد

بعون الله وتوفيقه ، يُصدر مركز النشر والترجمة بجامعة المجمعة العدد الثالث من مجلة العلوم الإنسانية والإدارية، والذي يعكس الاستمرارية والتطوير الدائم لنشاطات وكالة الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي، والتي تبنت رؤيتها التطويرية القائمة على تشجيع البحث العلمي، وتوفير قنوات النشر العلمي المحكمة التي تتيح للباحثين نوافذ علمية لنشر أفكارهم وأبحاثهم المتطورة، وكذلك الاطلاع على كل جديد في مجال البحث العلمي .

وتمثل مجلة العلوم الإنسانية والإدارية – رغم حداثة عمرها الزمني – إحدى الدعائم الرصينة للنشر العلمي، إذ يأتي هذا العدد ليدشن العام الثاني من عمر المجلة، ورغم ذلك تشهد إقبالًا متزايدًا من الباحثين والعلماء في مجالات العلوم الإنسانية والإدارية، الأمر الذي يعكس الثقة العلمية في موضوعية المجلة، واعتمادها على محكمين أكْفاء ذوي خبرة علمية وأكاديمية متميزة، لا يُجيزون للنشر سوى الأبحاث القيمة التي تتميز باتباع قواعد وأصول المنهج العلمي؛ مما يجعل البحوث المنشورة فيها نماذج يحتذى بها في البحث العلمي .

وإنني لعلى ثقة في إخلاص وتفاني هيئة تحرير المجلة وهيئتها الاستشارية، وحرصها على تطبيق قواعد وشروط النشر العلمي الخاصة بالمجلة على كل ما يُقدم لها من أعمال علمية؛ مما يُساعد على المزيد من النجاح والتطور للمجلة ؛ ولذلك أتقدم لهم جميعاً بخالص الشكر والتقدير، كما أشكر جميع الباحثين الذين وثقوا في

المجلة وتقدموا لها بأبحاثهم العلمية، وأدعوهم للاستمرار في نشر أبحاثهم المتميزة بها، كما أزفُّ للقارئ الكريم البشرى باكتمال العددين القادمين من المجلة نظرًا للإقبال المتزايد من الباحثين .

كما أوجه الدعوة لطلاب الدراسات العليا والباحثين بضرورة متابعة إصدارات المجلة على الموقع الالكتروني للجامعة، أومن خلال النسخ المطبوعة بمركز النشر والترجمة بجامعة المجمعة ؛ لما تحويه إصداراتها من كنوز علمية ، تساعدهم في دراساتهم العليا وبحوثهم المستقبلية .

وفي الختام أتقدم بوافر الشكر لمعالي مدير الجامعة الدكتور خالد بن سعد المقرن، على دعمه المتواصل وتحفيزه المستمر لوكالة الجامعة للدراسات العليا وكافة إداراتها ، لتستمر في العطاء والتطوير الدائم .

وبالله التوفيق ،،،،،،

رئيس التحرير

د. محمد عبد الله الشايع

محتويات العدد

- افتتاحية العدد..... ٩

الأبحاث

- تقييم مستوى ممارسة الجودة الشاملة في الجمعيات الخيرية من وجهة نظر العاملين دراسة مطبقة على جمعيات الأسرة بمدينتي بريدة والرس.....١٥

د. محمد عبد الله الشايع

- توجهات أهداف الإنجاز(نموذج ٢×٢) بوصفها منبئات بانفعالات التحصيل (نموذج ٢×٢) لدى طلاب الجامعة في المملكة العربية السعودية.....٧٥

د. محمد سليمان الوطبان

- "القرائن وأثرها في تحديد دلالة النص القرآني الكريم.
دراسة لغوية تطبيقية".....١٢٣

د. رضا عبد العزيز الدسوقي – أ.د. علاء إسماعيل الحمزاوي

- تقويم تطبيق نظام التقويم المستمر في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين.....١٧٧

د.عبدالعزيزعبدالرحمن التويجري

- مستويات الاحتراق النفسي لدى المرشدين والمرشدات بمنطقة القصيم التعليمية في ضوء بعض المتغيرات ٢٣٧

د. سفيان إبراهيم الربدي

- E-Learning Model Applied to Semantic Web Technology…….. 7

Dr. Walid Qassim Qwaider

تقييم مستوى ممارسة الجودة الشاملة في الجمعيات الخيرية من وجهة نظر العاملين دراسة مطبقة على جمعيات الأسرة بمدينتي بريدة والرس

د. محمد عبد الله الشايع

١

البحث الأول

تقييم مستوى ممارسة الجودة الشاملة في الجمعيات الخيرية من وجهة نظر العاملين دراسة مطبقة على جمعيات الأسرة بمدينتي بريدة والرس

د. محمد عبد الله الشايع

أستاذ الاجتماع والخدمة الاجتماعية المشارك

كلية التربية – جامعة المجمعة

المستلخص:

هدفت الدراسة إلى معرفة درجة تقييم العاملين بجمعيات الأسرة في بريدة والرس لممارسة الجودة الشاملة بجمعياتهم في ضوء مبادئ الجودة الشاملة. وقد تم استخدام منهج المسح الاجتماعي لجميع العاملين في جمعية الأسرة ببريدة وجمعية الأسرة بالرس والبالغ عددهم (٩٦). وقد كشفت نتائج الدراسة عن أن ممارسة الجودة الشاملة في جمعية الأسرة ببريدة كانت مرتفعة. في حين أن ممارسة الجودة في جمعية الرس كانت متوسطة. كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلاله احصائية في ممارسة الجودة الشاملة بين المبحوثين في جمعيتي الأسرة ببريدة والرس لصالح المبحوثين في جمعية الأسرة ببريدة. كما يوجد فروق ذات دلاله احصائية بين القياديين والإداريين في تقيمهم لممارسة الجودة في جمعية الأسرة ببريدة لصالح القياديين. في حين لا توجد فروق ذات دلاله احصائية بين القياديين والاداريين نحو تقييمهم لممارسة الجودة في جمعية الأسرة بالرس. وأخيراً كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقييم القياديين في الجمعيتين لممارسات الجودة الشاملة داخل جمعيتهم، وذلك لصالح القياديين في جمعية الأسرة ببريدة. وقد خرجت الدراسة بمجموعة من التوصيات أهمها أن تقوم وزارة الشؤون الاجتماعية بإنشاء هيئة وطنية للجودة تختص بتقييم ودعم اعمال الجمعيات والمؤسسات الاجتماعية التي تخدم المجتمع.

مقدمة

العمل الخيري سمة بشرية فطرية أودعها الخالق عز وجل في قلوب البشر، ولقد أصَّل الإسلامُ لعمل الخير كمسؤولية تقعُ على الأفرادِ والمؤسسات، و جاءت الدلالاتُ من الآياتِ القرآنية والسنة النبوية لتؤصِّلَ لذلك كقوله تعالى: ﴿ ٱلْخَيْرَ لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ ﴿٧٧﴾ ﴾ (الحج)، وقال: ﴿ وَمَا يَفْعَلُواْ مِنْ خَيْرٍ فَلَن يُكْفَرُوهُ ﴾ (سورة ال عمران، اية ١١٥) وقول رسولِ الله – صلَّى الله عليه وسلَّم –: "إنَّ سلامَك على عباد الله صدقة، وإماطتك الأذى عن الطَّريقِ صدقة، وإنَّ أمرك بالمعروف، ونهيك عن المنكر صدقة" (مسند الإمام أحمد، المجلد الثاني).

و يتجلَّى العمل الخيري في العمل والتواصل والتعايش السلمي السليم الذي لا يضرُّ بالآخرين، ويحقق النفعَ للإنسان، فالصلاح لا يقتصرُ على النفس، بل لا بد أن يعكسَ ذلك على المجتمع ومن ثم كان العمل الخيري جزءًا من النسيج الاجتماعي لأي مجتمع بشري، بما يساهم به في تحقيق التكامل والتكافل بين البشر مما يشيع روح التعايش والتماسك ويبث روح الاستقرار والثقة بين أبناء المجتمع.

وقد عرف العمل الخيري أشكالا مختلفة ومتعددة منذ العصور الأولى للمجتمعات الإنسانية تعددت بين العمل الفردي والعائلي والقبلي والمجتمعي والإقليمي. ولنا في قصةِ موسى والخضر عظةٌ عظيمة في أنَّ الإنسان في حركتِه مأمور بالإصلاح وفعل الخير دون انتظار للأجر، أو نظر للمردودِ الشخصي، كما أن سقيا الحجاج قبل الإسلام وبعده تعد أمثلة على أهمية العمل الخيري في حياة البشرية.

وفي العصر الحديث تقدمت المجتمعات تقنيًا واقتصادياً وعمرانياً، مما زاد من تعقيدات الحياة في جميع المجالات، وأصبحت المجتمعات البشرية أكثر حاجة لمؤسسات

المجتمع الاهلي بفضل ما يمكن أن تؤديه من دور كبير في تلبية الاحتياجات المادية والاجتماعية والأسرية، وحلاً للمشكلات والصعوبات التي تواجه الافراد، مما حرك الدافع الخيري لدي الكثير من الأفراد لإنشاء جمعيات خيرية تسهم في تقديم خدمات مباشرة لجميع المحتاجين والمعسرين. ومع تزايد أعداد تلك الجمعيات بدأت تظهر مشكلات التداخل والازدواج بينها ، مما نبه الدول لضرورة تنظيم العمل الخيري من خلال إنشاء وزارات للشؤون الاجتماعية كجهات إشرافيه وتنظيمية، تشرف على تلك الجمعيات وتقنن أوضاعها باعتبارها رافدًا تنمويًا واجتماعيًا مهمًا في المجتمع .

وفي المملكة العربية السعودية، قامت وزارة الشؤون الاجتماعية التي أنشئت عام ١٣٨٠هـ، بإصدار تنظيم افتتاح جمعيات العمل الخيري وآلية عملها عام ١٣٨٤هـ، مشرعة بذلك إطلاق العمل الخيري بالمملكة العربية السعودية باعتبارها مؤسسات اجتماعية تساهم بشكل كبير في عملية التنمية التي يتطلبها المجتمع. إلا أن إنشاء الجمعيات الخيرية على اختلاف طبيعة أعمالها : البر، الأسرية، الأيتام، تستلزم وجود دراسات اجتماعية تساهم في الكشف عن مدى قدرتها على تحقيق أهدافها، وهذا ما دفع علم اجتماع التنظيم وعلم الاجتماع الإداري إلى دارسة وتحليل المؤسسات الاجتماعية على اختلافها بهدف مساعدتها على تقديم خدمات اجتماعية وتنموية مميزة ومتفقة مع متطلبات واحتياجات المجتمع باعتباره المستفيد من هذه الخدمات. ذلك أن وضوح أهداف الجمعيات وحده ليس كافٍ لنجاح الجمعية في تحقيقها، وإنما يرتكز نجاح الجمعيات الخيرية في القيام برسالتها ويرتبط بمدى التزامها بمعايير الجودة في أدائها لأعمالها وتقديم خدماتها، وذلك عبر بناء نظام داخلي متماسك ومحترف في أدائه أعماله ؛ مما يجعل أعمال الجمعية تتميز بالتنظيم وسرعة الاستجابة لاحتياجات المستفيدين و ينعكس إيجابًا على تحقيقها لمكانة مؤثرة داخل المجتمع ونموها وتطورها وتحقيق رسالتها.

مشكلة الدراسة

تمثل الجمعيات الخيرية بأعمالها مصدر التكافل الاجتماعي في المجتمع السعودي، ولذا فإن جودة عملها تنعكس بشكل كبير على مخرجاتها مما يحقق مستوى عاليًا من الرضا لدى المستهدفين من برامج هذه الجمعيات. وقد كشفت بعض الدراسات الاجتماعية عن أن الجمعيات الخيرية تواجهها الكثير من المشكلات الداخلية التي تعوقها عن تحقيق جودة عالية في أعمالها مما أثر على مخرجاتها داخل المجتمع. ويعود هذا القصور في بعض الجمعيات إلى افتقارها للمقومات الإدارية اللازمة لتطويرها، بسبب نقص الكوادر البشرية المؤهلة والمدربة والمتفرغة للعمل الاجتماعي مما أضعف من أدائها الإداري مقارنة بمؤسسات القطاع الخاص (هلالي، ٢٠١٣: ٩١)، كما أنها تعاني من ضعف التماسك الاداري وعدم تكامله وانتظامه وعدم وجود لوائح تنفيذية تحدد المهام والمسؤوليات وتحد من تداخل الصلاحيات (peter, 2010:5) ويعد تعقد الإجراءات الإدارية وضعف جوانب التخطيط وعدم وجود سياسات واضحة، ومحدودية ممارسة الشفافية والمحاسبة وعدم تفعيل عمليات تقييم البرامج والمشروعات من أبرز التحديات التي تواجه هذه المنظمات (الدخيل، ٢٠١٠: ٢٥).

ويتضح مما سبق أن بعض الجمعيات الخيرية تواجهها بعض الصعوبات التي تمثلت في ضعف تدريب العاملين ونقص عملية الشفافية وصعوبة اتخاذ القرار وعدم وضوح آلية المتابعة وتقويم الأداء المهني والمخرجات، نتيجة عدم ممارستها للجودة في أعمالها على الرغم من أهمية هذه الممارسة في زيادة مستوى الشفافية والثقة وجودة الأداء، ومساهمتها في بناء نظام إداري وتنظيمي يساهم بشكل كبير في إحداث مشاركة شاملة وفاعلة لجميع منسوبي المؤسسة والمستفيدين منها في التخطيط والتطبيق المستمر مما ينعكس على جودة مخرجاتها (الغريب، العود، ٢٠١٠: ٤٢).

من جهة أخرى هناك عدد من الجمعيات الخيرية استطاعت التغلب على هذه المشكلات وسعت إلى تطوير العمل الإداري بما يتفق مع معايير الجودة حتى تحققت على أرض الواقع وحصلت على شهادات دولية بجودة أعمالها. منطلقة في ذلك من تنمية القوى البشرية داخل الجمعية باعتبارهم المصدر الأساسي لعمل وإنتاج الجمعية ، فهم من يقع على عاتقهم تنفيذ البرامج والأنشطة التي تعتمدها الجمعية (مركز ايفاد ، ٢٠١٠ : ٦٨). وفي المملكة العربية السعودية يوجد حاليًا أكثر من ستمائة جمعية خيرية (بر ، أيتام ، أسرة) يعمل بها عدد كبير من الموظفين والموظفات الذين يمثلون محور العمل الإداري والمنتج لخدمات الجمعية. مما يؤكد على أهمية معرفة تقييمهم لمستوى ممارسة الجودة الشاملة في بيئة عملهم باعتبارهم الممارسين لعمليات الجودة والمعنين بها.

ونخلص من ذلك إلى صياغة مشكلة البحث على النحو التالي :**ما درجة تقييم العاملين بجمعيات الأسرة لممارسة الجودة الشاملة بجمعياتهم في ضوء مبادئ الجودة الشاملة؟**

تساؤلات الدراسة

تنطلق الدراسة من خلال الأسئلة التالية :

١- ما درجة ممارسة الجودة الشاملة في جمعية الأسرة ببريدة من وجهة نظر العاملين ؟

٢- ما درجة ممارسة الجودة الشاملة في جمعية الأسرة بالرس من وجهة نظر العاملين ؟

٣- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في تقييم المبحوثين لمستوى ممارسة الجودة الشاملة في جمعية الأسرة ببريدة عن تقييم المبحوثين في جمعية الأسرة بالرس؟

٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقييم المبحوثين لمستوى ممارسة

الجودة الشاملة في جمعية الأسرة ببريدة وفقاً لمتغير نوعية العمل للمبحوث (قيادي، إداري)؟

٥- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقييم المبحوثين لمستوى ممارسة الجودة الشاملة في جمعية الأسرة بالرس وفقاً لمتغير نوعية العمل للمبحوث (قيادي، إداري)؟

٦- هل يختلف تقييم المبحوثين لمستوى ممارسة الجودة الشاملة في جمعية الأسرة ببريدة عن تقييم المبحوثين في جمعية الأسرة بالرس بين شريحة الإداريين؟

٧- هل يختلف تقييم المبحوثين لمستوى ممارسة الجودة الشاملة في جمعية الأسرة ببريدة عن تقييم المبحوثين في جمعية الأسرة بالرس بين شريحة القياديين؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

- تشخيص واقع ممارسة الجودة الشاملة في جمعيات الأسرة بمدينتي بريدة والرس.
- المساهمة في زيادة مستوى التأصيل النظري للجودة في مجال اعمال الجمعيات الخيرية.
- نشر فكر الجودة الشاملة بين العاملين والقيادين في الجمعيات الخيرية العاملة في مجال الأسرة.
- الخروج بتوصيات تساهم في زيادة مستوى الجودة في أعمال الجمعيات الخيرية.

أهمية الدراسة

تنطلق أهمية هذه الدراسة من مفهوم علم اجتماع الإدارة باعتباره علمًا يهتم بدراسة المؤسسات والتنظيمات الإدارية والتي تمثل مجتمعًا صغيرًا يحوي عددًا من التفاعلات والأدوار والعلاقات الرسمية وغير الرسمية التي تؤثر في بيئة العمل، والتي ينعكس مستوى التجانس والوضوح فيها على تحقيق هذه المؤسسات لأهدافها. لذا فإن دراسة توجهات الموظفين نحو ممارسة الجودة الشاملة في الجمعيات الأسرية باعتبارها أحد المؤسسات المجتمعية يساهم في فهم طبيعة بيئة العمل ومدى انعكاسها على تحقيق هذه الجمعيات لأهدافها. كما يشترك علم اجتماع العائلي في أهمية الدراسة باعتبار جمعيات الأسرة أحد المؤسسات التي تهتم بالشأن الأسري وعلاقاته والمشكلات التي تواجهه، ولذا فإن جودة أعمال الجمعيات وتنظيمها الإداري ينعكس بشكل كبير على جودة الحياة الأسرية في المجتمع.

مصطلحات الدراسة

أولاً: التقييم – Evaluation

يعرف التقييم من الناحية اللغوية بأن تقدير الشيء أو الحكم على قيمته كما في المعاجم اللغوية. أما من الناحية الاجتماعية فيعرف التقييم بأنه استخدام ادوات البحث الاجتماعي بهدف التحقيق من انتظام وفعالية البرامج الاجتماعية في تحقيق اهدافها المتوقعة من خلال اتخاذها للقرارات الملائمة لتحسين وتطوير الأداء في جميع مراحل تنفيذ البرنامج (Rossi, Freeman & Lipsey 1999: 4).

ومن الناحية الإجرائية يعرف التقييم بأنه : الدرجة التي يعطيها العامل في الجمعية لكل معيار من المعايير الثمانية لمقياس الجودة الشاملة في هذه الدراسة وبما يعكس بالنهاية درجة تقديره للجودة في بيئة عمله.

ثانيًا: الجودة الشاملة – Quality Management

تعرف الجودة الشاملة بأنها: " فلسفة مبنية على مبادئ وأسس تتمثل في مشاركة الإداريين في خلق ثقافة تنظيمية تقود للجودة وتهتم بوعي العميل ورأيه والبحث المستمر عن الأفضل (أبو شنب، ٢٠١٢ : ٢٠٩).

كما تعرف الجودة بأنها: "شكل تعاوني لإنجاز الأعمال يعتمد على القدرات والمواهب الخاصة بكل من الإدارة والعاملين لتحسين الجودة والإنتاجية بشكل مستمر عن طريق فرق العمل" (بحر، ٢٠٠٣: ٤٠٤).

ومن الناحية الإجرائية تعرف بأنها : مدى التزام الجمعية بممارسة المعايير الثمانية للجودة الشاملة ، والمتمثلة في عمليات مشاركة العاملين والشراكة المجتمعية، والتحسين المستمر ، والقيادة الفاعلة ومنهج العملية، وبناء الاحصاءات والبيانات، ونظام الادارة من وجهة نظر العاملين في جمعيتي الأسرة ببريدة والرس.

ثالثاً: الجمعية الخيرية الأسرية –Family Associations

عرفها الدخيل (٢٨ : ٢٠١٠) بأنها وحدة من الوحدات التي تسهم في بناء المجتمع المسلم وتضم أشخاصًا يستهدفون خدمة أفراد وجماعات تربطهم علاقات، ويتفاعلون من أجل تحقيق أهداف مشتركة في ضوء لوائح وأنظمة.

وتعرف جمعية الأسرة بالمدينة المنورة نفسها بأنها: جمعية خيرية تؤهل المقبلين على الزواج وترعى الأسرة من خلال مساعدات مادية وبرامج متخصصة ومتميزة لتسهم في تحقيق حياة أسرية طيبة (الموقع الإلكتروني لجمعية اسرتي بالمدينة).

ويمكن تعريف الجمعية الخيرية الأسرية في هذه الدراسة: بأنها وحدة تنظيمية مجتمعية مستقلة تخضع في تنظيمها لأنظمة وزارة الشؤون الاجتماعية بالسعودي بهدف تقديم خدمات اسرية تسهم في زيادة مستوى الاستقرار الاسري في مدينتي بريدة والرس.

الإطار النظري

تعتبر الجمعيات الخيرية أحد النظم الاجتماعية القائمة بذاتها والتي تؤثر فيما حولها وتتأثر به ،ومع ذلك تبقى محافظة على ذاتها، فهي نظام مستقل قائم بذاته يحوي الكثير من التفاعلات والأدوار والنظم المتكاملة، ومن ناحية أخرى هي نظام متفاعل مع غيره يخضع لنظام وقيم وتوقعات المجتمع، وهذا التفاعل يهدف في النهاية إلى تحقيق أهداف الجمعية وتوقعات المجتمع منها، ولذا اهتم علم اجتماع التنظيم وعلم الاجتماع الإداري بدراسة التنظيمات والمؤسسات باعتبارها نظمًا اجتماعية مستقلة في حد ذاتها ومتفاعلة مع غيرها، كما اهتموا بدارسة العلاقات الرسمية وغير الرسمية بين العاملين وتأثير ذلك في توجيه الأفراد العاملين إلى فهم أهداف المؤسسة والتوقعات، والمشاركة في تحقيقها بما ينعكس إيجابًا على إبراز دور المؤسسة في المجتمع (أبو شنب، ٢٠١٢ : ٤٣). وتعتبر نظرية الأنساق أحد أبرز النظريات المستخدمة في علم اجتماع التنظيم، باعتبار أن كل مؤسسة رسمية أو غير رسمية داخل المجتمع تمثل نسقًا فرعيًا مستقلاً بحد ذاته سواء كان نسقًا مغلقًا أو نسقًا مفتوحًا.

وتعتبر نظرية الأنساق المفتوحة المؤسسات الخيرية أنساقًا فرعية ترتبط بمجموعة الأنساق الاجتماعية الأخرى داخل المجتمع، وبذلك فهي تمثل بناءً اجتماعيًا له وظائف يؤديها داخل المجتمع الذي يوجد فيه .وتعتبر هذه الوظائف جملة الأهداف التنظيمية التي تهتم بها السياسات والاستراتيجيات العامة للمؤسسات الخيرية (عبد الله عبد الرحمن، ٢٠٠٩ : ٨٥). وتعبر الجمعية الخيرية الأسرية نسق اجتماعياً محدد ومميز ومتكونه من مجموعة من الأنساق الفرعية مثل وحدة التوفيق وحدة المساعدات ووحدات الاستشارات وكل وحدة تعتبر نسقًا مستقلاً متكاملاً ليكون النسق الأساسي وهو الجمعية. وتتأثر الجمعية باعتبارها نسقًا مفتوحًا بالمجتمع الخارجي والذي تستمد

منه الدعم المالي والكوادر البشرية (المدخلات) والتي تستطيع من خلالها إتمام مهامها والمتمثلة بالمخرجات مثل: مساعدة الأسرة على حل مشكلاتها ،والمساهمة في عمليات التوفيق بين راغبي الزواج ،وغير ذلك من المخرجات التي يتطلبها المجتمع. ويمكن توضيح آلية عمل جمعيات الأسرة باعتبارها أنساقًا مفتوحة في ظل مكونات النسق والتي كما ذكرها محمد (١٩٨٧ : ٢٤٣) تتكون من مدخلات وعمليات التحويلات والمخرجات وهي ما تنطبق على الجمعيات الخيرية باعتبارها أنساقاً مفتوحه كما يلي:

أولاً: المدخلات: تعتبر الموارد والامكانيات التي يستمدها النسق من البيئة المحيطة مصدرًا أساسيًا لتغذية النسق، ولذا فإن جمعيات الأسرة تحصل على مدخلاتها من خلال المجتمع المحيط والتي تتمثل بما يلي:

-القوانين والنظم واللوائح المعتمدة من وزارة الشؤون الاجتماعية باعتباره الجهة المشرفة على الجمعية.

-الموارد البشرية والمتمثلة في العاملين والفنين والخبراء والقياديين والمستفيدين.

-الموارد المادية والعينية والمتمثلة في التبرعات والهبات والأوقاف التي تحصل عليها الجمعية.

ثانياً: العمليات التحويلية: والتي تتمثل في الأنشطة والممارسات وآلية العمل داخل الجمعية والتي من خلالها يتم تحويل المدخلات إلى مخرجات تحقق أهداف الجمعية. ويمكن فهم عملية التحويلات من خلال نموذج جوران (Jouran) للجودة، والذي يركز على أن المهمة الأساسية لتطبيق الجودة في المؤسسات هو تنمية الإنتاج باعتبارها مخرجات المؤسسة وذلك من خلال تميز الخدمات بما يتناسب مع احتياجات وتطلعات المستفيدين ومشاركة العاملين من خلال تكوين قناعات لدى العاملين

والقائمين على المؤسسة بالحاجة إلى تطوير المؤسسة عبر رصد الواقع وتحديد الأهداف بدقة ووضع خطة تحسين في ضوء نقاط القوة والضعف، مع أهمية تنمية مهارات وقدرات العاملين بالمؤسسة عبر التدريب المستمر وتنفيذ البرامج المختلفة لحل المشكلات والعمل على تنفيذ عمليات الإصلاح بشكل دوري ومستمر داخل المؤسسة (Lam, K.D, 1992) ولذا فإن المؤسسة التي ترغب في زيادة مستوى ثقة المجتمع بها وزيادة مواردها (كمدخلات) لابد لها من تحقيق الجودة عبر نشر ثقافة الجودة بين العاملين وتشجيعهم على ممارسة الأدوار المطلوبة منهم وفق نماذج ومعايير الجودة الشاملة، كما يستلزم أن تقوم المؤسسة بإجراء دراسات ذاتية توضح جوانب الضعف والقوة داخل المؤسسة وتقود القيادين في المؤسسة إلى مقترحات التحسين لتحقيق المؤسسة متطلبات الجودة الشاملة. ولتحقيق الاعتماد فإن علمية الجودة يجب أن يشارك فيها العاملون والقياديون والمستفيدون ويشعرون بها وبتأثيرها الإيجابي في بيئة ونواتج المؤسسة.

ثالثاً: المخرجات: ويقصد بها ما ينتجه النسق (الجمعيات) من برامج ومشاريع ومساعدات للمستفيدين تتحقق بتحقيق أهداف الجمعية، ولذا فإن جودة المخرجات تنعكس بشكل إيجابي على زيادة مدخلات الجمعية مما يعتبر تغذية أساسية للجمعية باعتبارها أحد الأنساق الاجتماعية التي تستمد مدخلاتها من الأنساق الاجتماعية الأخرى داخل المجتمع.

الجودة الشاملة في الجمعيات الخيرية

تعد عمليات الجودة الشاملة في أعمال الجمعيات الخيرية من أهم الممارسات المطلوبة لتحقيق مستو عالٍ من تميز الخدمة وشفافية العمل ووضح الآليات وسهولة الوصول للمعلومة وسيادة النظام، مما ينعكس على تحقيق الجمعية لأهدافها بأقل تكلفة وبأسرع وقت. ولذا فإن الجودة كعملية إدارية تتمثل في جودة داخلية ممثلة في

وضوح الأنظمة والصلاحيات والشفافية والتطوير والتكامل بين العاملين وفق طرق تقييم موضوعية، مما يؤثر إيجابًا في سلوك العاملين، وجودة خارجية ممثلة في جودة الخدمة وسرعة تنفيذها ورضا المستفيد عنها. ولذا يمكن القول بأن ممارسة الجودة ثقافة وهوية للجمعية تسهم في تميز أعمال الجمعية وتلزم العاملين فيها على تبني سلوكيات وممارسة إيجابية وتزيد من مستوى الرقابة والشفافية وتحقيق الاستقرار التنظيمي للجمعية مما يجعل هذه الجمعية مستمرة في تميزها عبر تحقيقها للجودة الشاملة في أعمالها.

مميزات الجودة الشاملة:

تتميز إدارة الجودة الشاملة في الجمعيات الخيرية بتحقيق ما يلي (المليجي، ٢٠١١: ١٢٩):

١- تسهم في التحديد الدقيق والواضح لأهداف ورسالة المؤسسة.

٢- التوثيق الدقيق لجميع المعلومات ومراحل تنفيذ كل مشروع وبرنامج داخل الجمعية مما يزيد من مستوى الشفافية.

٣- توجيه جميع الامكانات والتجهيزات نحو خدمة المستفيد بشكل مباشر وسريع.

٤- توفير بيئة عمل مناسبة داخل المؤسسة تسهم في دعم روح الفريق الواحد والتكامل ووضوح المهام لدى جميع العاملين.

٥- توضيح الاجراءات الادارية مما يوفر بيئة عمل شفافة وموضوعية وينعكس على ايجاباً على رضا العاملين.

٦- تساهم في زيادة ثقة المجتمع الخارجي في مخرجات الجمعية مما يحقق أهدافها في تنمية المجتمع.

٧- تساهم في تسحين نوعية وكفاءة الخدمات المقدمة بأقل تكلفة وأقل فتره زمنية.

٨- زيادة خبرات ومهارات العاملين عن طريق توفير بيئة عمل تدعم التطوير وتشجع على التحسين المستمر.

خصائص الجودة الشاملة:

هناك مجموعة من الخصائص التي تميز الجودة الشاملة في الجمعيات الخيرية ومنها ما يلي :

١- المساهمة المباشرة في التنمية الايجابية لبيئة العمل من خلال تنمية القدرات والمهارات وتحفيز الابتكار والتطوير لدى جميع العاملين (Magd and Curry, 2003:381-390).

٢- إنها خارطة طريق للجمعية تقودها نحو تحقيق اهدافها بأقل جهد وتكلفة.

٣- إنها تعتبر العاملين القلب النابض للعمل ومحور جودة المخرجات للمؤسسة (Valls and vrgueiro, 2006 :523-537).

٤- توفير بيئة عمل تتسم بالشفافية والتحسين المستمر ووضوح آليات العمل.

عناصر الجودة في الخدمات:

تحوي الجودة في الخدمات على مجموعة من العناصر الاساسية التي يجب ان تتوفر في بيئة العمل لتحقيق الجودة الشاملة وهي كما يلي :

١- تبني معايير الجودة الشاملة: وذلك من خلال تبني المؤسسة معاير احد الهيئات المختصة في الجودة وتبني معايرها ومؤشراتها في جميع مهامها واعمالها ومخرجاتها.

٢- سيادة القيم: ان تبني الجمعية للقيم المهنية والاخلاقية في مهامها يعد منطلقاً اساسياً في توفير بيئة عمل مثالية لتحقيق الجودة الشاملة واستمراها. ومن هذه القيم مثلاً المساوة بما يضمن حصول جميع المستفيدين والعاملين على نفس الخدمة والمميزات بناء على معاير موضوعية (الرشيدي، ٢٠١١ : ٣٧٣).

٣- الفاعلية والاستجابة من خلال سعي الجمعية نحو تحقيق الاهداف المحددة وفق خطة زمنية معلنة (الخراشي، ٢٠١٠).

٤- الكفاية: توفر التجهيزات والأدوات التي يتطلبها العمل لتحقيق أعلى معدل من الإنجاز (الرشيدي، ٢٠١١ ٣٧٣).

متطلبات تطبيق الجودة الشاملة في الجمعية:

تعتبر الجودة الشاملة أسلوب ومنهج عمل متكامل ومتوازي ومتعدد المستويات والأدوار ولذا يمكن استنتاج مجموعة من متطلبات التطبيق كما اوردها المليجي (٢٠١١: ١٥٢) كما يلي:

١- أن تتبنى الادارة العليا منهج الجودة الشاملة في جميع معاملات الجمعية وأن يوجهوا قراراتهم وتوصياتهم نحو تحقيقها.

٢- وجود أهداف واضحة وخطة استراتيجية تسير عليها الجمعية في جميع أعمالها.

٣- تشجيع العمل الجماعي وتفويض الصلاحيات ووضوح الصلاحيات والمهام لجميع العاملين في الجمعية.

٤- مراقبة ومتابعة وتقييم جميع برامج ومشاريع الجمعية والتأكد من تحقيقها أهداف الجمعية.

٥- تنمية الموارد البشرية وتدريب جميع العاملين في الجمعية على آليه الجودة وتوجيههم المستمر نحو تفعيل آليات الجودة في جميع مراحل أعمالهم.

٦- إيجاد مركز معلومات شاملة لجميع العاملين والمستفيدين يحوي بيانات دقيقة وشاملة لجميع شؤون الجمعية الإدارية والمالية ويسهم في ترشيد عملية اتخاذ القرارات داخل الجمعية.

٧- إيجاد قسم قياس الأداء بهدف عمل تقييم مستمر لمشاريع وبرامج الجمعية ومدى ارتباطها بأهداف الجمعية بأسرع وقت وأقل تكلفة، وأعلى جودة (الرشيدي، ٢٠١١ : ٣٧٣).

معايير الجودة الشاملة:

تقوم الجودة في المؤسسات والجمعيات الخدمية على مجموعة من المعايير التي في مجملها تشكل ما يعرف بالجودة الشاملة، وتختلف هذه المعايير في عددها وتتفق في مضمونها من حيث تحقيق الهدف. ومن أبرز أنواع الجودة الشاملة هي الأيزو (٩٠٠٠) باعتبارها شهادة دولية تمنح للمؤسسة التي تلتزم بمجموعة من المعايير في آلية أعمالها، كما حددت مجموعة من الدراسات ومنها دراسة (الرشيدي، ٢٠١١) و (أبوشنب ، ٢٠١٢)، مجموعة من المعايير الأساسية التي يمكن من خلالها الحكم على المؤسسة بأنها تطبق الجودة الشاملة في أعمالها والتي يمكن تحديدها بثمانية معايير أساسية للحكم على الجودة في الجمعيات الخيرية وهي كما يلي:

اولاً: التركيز على المستفيد:

تحتوي المؤسسات والهيئات على مستفيدين داخلين ومستفيدين خارجين وفي الجمعيات يتمثل المستفيد الداخلي في العاملين في الجمعية في حين يتمثل المستفيد الخارجي في المستحق لمساعدة الجمعية الخيرية. ولذا فمن المهم للجمعية توفير مطبوعات حول رؤيتها ورسالتها وأهدافها وبرامجها وخططها وآلية الحصول على الخدمات للمستهدفين كما أن إشراك المستهدفين في المشاركة في صياغة هذه الخطط والأنشطة (خليفة، ٢٠١٠: ١٣٦٠) يعد مطلباً أساسيًا لضمان تحقيق معدلٍ عالٍ من الرضا لدى المستفيد. كما أن الجمعية مطالبة في تقديم أفضل الخدمات للمستفيدين وتوفر قاعدة بيانات شاملة عنهم ومعرفة وجهة نظر المستفيدين من خدماتها (أبو شنب، ٢٠١٢: ٨٤).

ثانيًا: القيادة الفعالة:

ويكمن ذلك في وجود قيادة تسعى لتحقيق الجودة في أعمالها من خلال تطبيقها للمعايير وتشجيع وتحفيز العاملين على ممارستها والمساهمة في تحقيقها. كذلك أهمية وضوح الرؤى المستقبلية للعمل و القرارات الاستراتيجية للجمعية وكيفية تحقيقها وتفعيل أنظمة الرقابة الداخلية (خليفة، ٢٠١٠: ١٣٦١). ويجب أن تتميز قيادة الجمعية بامتلاك رؤية تطويرية تهدف إلى التغير للأفضل والتحسين المستمر، وتكون مشجعة على ممارسة المهنية في العمل والشفافية والمرونة التي تساهم في شعور العاملين بأنهم في شراكة مع قيادات المؤسسة في تحقيق أهدافها.

ثالثاً: مشاركة العاملين :

يعتبر العاملون في المؤسسة القلب النابض للعمل، فبدون جودة أعمالهم لن يكون للجمعية أي تأثير في المجتمع ولذا فإن الاهتمام بهم وتنمية قدراتهم ومهارتهم

عبر التدريب والتوجيه والتحفيز ينعكس بشكل كبير على جودة عمل الجمعية وتحقيق أهدافها. كما أن سيادة روح التعاون والتكامل بين فريق العمل داخل الجمعية ووضوح المهام يساهم بشكل كبير في توزيع العمل وحدوث الاستقرار الوظيفي للعاملين Karia (2006: 30-43,). كما يجب أن تكون حقوق وواجبات الموظفين ومهامهم وواجباتهم واضحة ومطبوعة ومعلنة (خليفة، ٢٠١٠: ١٣٦١) مما يساهم بشكل كبير في تحسين جودة العمل والنتائج التي تسعى المؤسسة لتحقيقها.

وهناك بعض المؤشرات التي تساهم في زيادة مستوى فاعلية العاملين داخل الجمعية (أبو شنب، ٢٠١٢: ٨٤)، (الغامدي، ١٩٩٠) كما يلي:

- وجود نظام واضح للترقيات والمكافأة مرتبط بالإنتاجية والإبداع الوظيفي.
- مشاركة العاملين في صناعة القرار والتخطيط ومتابعة مدى التقدم في تحقيق أهداف المؤسسة.
- ممارسة التعزيز الإيجابي لمبدئي الثواب والعقاب.
- سيادة القيم والأخلاق بين الإدارة والعاملين.
- تفويض الصلاحيات المقرونة بالثقة والمصداقية والتقدير.
- المساهمة في تنمية قدرات العاملين ووضوح أدوارهم ومهامهم وصلاحياتهم، (الغريب، العود، ١٤٣١: ٤٠).

رابعًا: منهج العملية:

يعتبر توفر آلية عمل واضحة بمثابة خارطة الطريق للعمل المؤسسي، كما أن عمليات التقييم المستمرة لخطوات تنفيذ المشروع تعتبر عملية حيوية لمعرفة الصعوبات

والإنجازات التي تحققت من خلال هذا المشروع. ويمكن الحكم على منهج العملية من خلال معيارين:

أولاً: التقييم بالقياس وذلك من خلال قياس العوائد والتكلفة ومدى تحقيق الأهداف.

ثانيًا: من خلال تقييم المحصلة وذلك من خلال مؤشرات الصورة الداخلية والصورة الخارجية والدور الاجتماعي وهي مؤشرات ترتبط بعملية التخطيط المؤسسي لمقارنة ما تحقق من البداية بما تحقق مع نهاية المشروع (أبو شنب، ٢٠١٢: ٨٦). ولذا فإن تقويم البرامج والمشروعات في الجمعية أو المؤسسة لابد أن يتضمن ما يلي (الأحول، ١٩٨٧: ٤):

- قياس الإنجازات حجمًا واتجاهًا وذلك بمقارنتها بأهداف المرحلة التي يمر بها المشروع أو نقطة البداية في العمل أو المقارنة بمحكات محددة.
- تبين مواطن القوة والضعف في عنصر من عناصر العمل "الأهداف – الطريقة – الوسائل المستخدمة.
- تثبيت الخبرات بتسجيلها وتحليلها لقياسها علميًا حتى تصبح في وضع يمكنها من تناقلها وتناولها.
- تنمية علاقات العمل السليمة باستخدام المعايير الموضوعية في تقدير جهود العاملين وإظهار الأسباب الحقيقية لتقديم العمل أو تأخره.
- تقدير تأثير المشروع على التوازن التنموي في المجتمع بغرض تحاشي ظهور فجوات أو مشكلات اجتماعية أو تفكك تنظيمي.

ولذا فإن أي مؤسسة تقوم بممارسة منهج العملية من خلال متابعة وتقييم مخرجاتها ينعكس ذلك على سمعة المؤسسة ويزيد من احترام وتقدير المجتمع لأداء هذه المؤسسة (Connolly & York, 2002 : 33-39).

خامسًا: نظام الإدارة :

تعاني بعض الجمعيات من عدم وجود هيكلة إدارية وتنظيمية تنعكس على تنظيم الأدوار والمسؤوليات والصلاحيات لكل وحدة داخل الجمعية، وحتى مع وجودها فإن تطبيقها يعاني من الضعف، كما أن تداخل الصلاحيات وعدم وضوحها يؤدي إلى إحداث خلل في أعمال الجمعية مثل تداخل الصلاحيات بين مجلس الجمعية وصلاحيات مديرها مما يعيق الجمعية في تنفيذ بعض أعمالها، كما أن هناك نقص في التشريعات التي تنظم العمل التطوعي والامتيازات والتسهيلات التي يمكن أن يستفيد منها العاملون والمستفيدون في الجمعيات الخيرية (خليفة، ٢٠١٠: ١٣٦٨). ولذا فإن وجود النظام التنظيمي يساهم بشكل كبير في مساعدة الإدارة على تنظيم وتنسيق جهود الموظفين والعاملين في الجمعية وتحقيق أهدافها بأقل مجهود وتكلفة مع سيادة مناخ تنظيمي يتسم بالاستقلالية والإبداع والشفافية والصراح والنقد البناء وتحقيق أهدافها (أبو شنب، ٢٠١٣: ٧٩).

سادسًا: التحسين المستمر:

وتعني أن عمليات التحسين والتطوير مستمرة في جميع أجزاء الجمعية. من خلال تدريب العاملين بشكل مستمر مع ضرورة التقييم المستمر للمدخلات والمخرجات وتوفر وسائل اتصال مباشرة لتقييم الخدمة من قبل المستفيدين.

سابعًا: الجمع المستمر للبيانات الإحصائية وتوظيفها:

يعد جمع البيانات والاستفادة منها أمرًا مهمًا في تشخيص واقع الجمعية، والذي من خلاله يمكن معرفة معدل الإنتاجية للجمعية ونسبة المستفيدين ومقارنة الجهد المبذول بالمنتج المستهدف للوقوف على مدى جودته. وتنمية القدرات المعلوماتية بما ينعكس على توفر قواعد المعلومات والإحصاءات وسهولة الوصول إليها

واستخدامها في عمليات التقييم ودراسة الجدوى من مشروعات وبرامج الجمعية ينعكس بشكل كبير على دقة أعمال ومنتجات الجمعية.

ثامناً: المشاركة المجتمعية:

تعاني الجمعيات من قلة الوعي الاجتماعي بأنشطتها وبرامجها وخدماتها مما ينعكس على تمويلها، كما أنها تعاني من قلة إعداد المتطوعين وعدم التزامهم في أحيانا كثير بما يسند إليهم، كما تواجه الجمعيات الخيرية قلة في إعداد أعضاء الجمعية العامة ناتج عن عدم الاهتمام من قبل أفراد المجتمع أو بسبب عدم إفصاح الجمعية عن آلية الحصول على العضوية رغبة في عدم حدوث تغير غير مرغوب فيه في مجلس إدارتها الحالي. ويمكن حصر العوامل التي أسهمت في عزوف الأفراد عن العمل التطوعي في الجمعيات كما أوردها (مركز ايفاد، ٢٠١٠: ٨٣) بما يلي:

١- قلة التعريف بالجمعيات وأنشطتها وممارساتها وحصرها بجمع التبرعات. ولذا فإن التعريف بمشاريع وأنشطة الجمعية يشجع الأفراد على المبادرة والرغبة في المساعدة مما يساهم في زيادة استفادة الجمعية من القوى العاملة.

٢- عدم وجود تنظيم واضح يوضح حقوق وواجبات المتطوعين. ولذا لا بد للجمعية من إصدار لوائح تنظيمية للعمل التطوعي تسهم في توضيحه وتكون دليلاً تفصيليًا للراغبين بالعمل التطوعي.

٣- عدم وجود محفزات مادية ومعنوية تشجع المتطوعين على الاستمرار. ولذا فإن وجود محفزات واضحة ومعلنة تساهم في تشجيعهم على الاستمرار في العمل التطوعي.

تعد الشراكة مع المجتمع في جميع أطيافه أمرًا حيويًا في استقرار الجمعيات وزيادة مستوى فاعليتها. وتنطلق الشراكة مع المجتمع من خلال ما يلي (هلالي، ٢٠١٣: ١١١):

- زيادة مستوى الصلة مع الجهات الحكومية الإشرافية على أعمال الجمعية بما ينعكس على مستوى الشفافية.
- بناء قاعدة بيانات عن جميع الجمعيات ذات الاهتمام المشترك لتبادل التجارب والخبرات بينها.
- زيادة مستوى التواصل والمشاركة مع مسؤولي الجمعيات من الافراد والمؤسسات بما يساهم في تحقيق المشاركة وبما ينعكس على جودة مخرجاتها.

إن حصول الجمعية على الأيزو يضمن لها مجموعة من المميزات المتمثلة بما يلي (غالب، ٢٠٠٧: ٢٦):

- تحسين سمعة ومكانة الجمعية محليًا وعالميًا.
- زيادة مستوى الثقة في الجمعية من قبل المستفيدين والداعمين .
- التحسين المستمر لخدمات الجمعية ومشاريعها مما ينعكس على جودتها.
- الاستثمار الأمثل لموارد الجمعية عبر توجيه الموارد بما يتوافق مع الأهداف.
- زيادة قدرة الجمعية على التنافسية بموضوعية
- رفع كفاءة المهارات والقدرات البشرية عبر التدريب والتعليم.

الجمعيات الخيرية في المملكة العربية السعودية

اهتمت المملكة العربية السعودية بتنظيم العمل الاجتماعي وذلك من خلال إقرار إنشاء وزارة العمل والشؤون الاجتماعية عام ١٣٨٠هـ هادفة من ذلك إلى تنظيم العمل الاجتماعي والتطوعي في المجتمع وفق لوائح ونظم تحقق الفائدة المرجوة منه

وتحمي المجتمع من أية ممارسات سلبية في هذا المجال، وفي عام ١٣٩٥هـ صدرت لائحة تنظيم صناديق البر الخيري بهدف تنظيم تأسيس الجمعيات الخيرية، وفي عام ١٤١٠هـ صدرت لائحة الجمعيات والمؤسسات الخيرية والتي شملت تنظيمًا كاملاً للوائح وإجراءات الجمعيات الخيرية، ومشرعة بذلك دعم وتشجيع افتتاح الجمعيات الخيرية في المجتمع السعودي (وزارة الشؤون الاجتماعية، ٢٠١٣).

أنواع الجمعيات الخيرية:

تتميز الجمعيات الخيرية بتعدد أنواعها واختصاصاتها وبرامجها بحيث تصبح لكل جمعية فئة مستهدفة تحقق أهدافها من خلالها، ولذا فإن نظام الجمعيات الخيرية في المملكة العربية السعودية لا يسمح بالتصريح لأية جمعية ما لم تكن محددة النشاط والهدف ويوجد حالياً قرابة ستمائة جمعية تتنوع أنشطتها بين جمعيات بر وأسرية وأيتام وغير ذلك ويوضحها الجدول التالي:

أعداد الجمعيات الخيرية حسب تصنيف النوع:

تصنيف الجمعية	عدد الجمعيات
جمعيات البر	٥١٠
جمعيات توعية	٨
جمعيات بيئية	١
جمعيات الزواج والتنمية الأسرية	١٥
جمعيات معوقين	١٤
جمعيات إسكان	٢
جمعيات صحية	٢٣

تصنيف الجمعية	عدد الجمعيات
جمعيات مراكز اجتماعية	٣
جمعيات مسنين	٢
جمعيات هندسية	١
جمعيات أيتام	٦
جمعيات الإرشاد الأسري	٥
جمعيات حماية	١
المجمـــــوع	٥٩١

(وزارة الشؤون الاجتماعية.٢٠١٣).

وتعتبر جمعيات الأسرة من الجمعيات الحديثة نوعًا ما في المجتمع والتي بلغ عددها أكثر من عشرين جمعية موزعة على ثلاثة عشرة منطقة إدارية داخل المملكة العربية السعودية وتهدف هذه الجمعيات إلى معالجة المشكلات الأسرية قبل الزواج مثل المساعدات المالية للمقبل على الزواج والتوفيق بين راغبي الزواج وتقديم التدريب في مجال الحياة الأسرية للمقبل على الزواج ومساعدات أثناء الزواج مثل الاستشارات الأسرية وإصلاح ذات البين بين الزوجين.

وبتحليل مضمون جمعيتي الأسرة ببريدة والرس يلاحظ أن جمعيتي الأسرة تتركز أهدافها في تحقيق ما يلي :

١- المساعدات المالية والعينية للمقبل على الزواج.

٢- المساهمة في التأهيل للزواج عبر التوعية والأنشطة.

٣- المساعدة في حل المشكلات الأسرية عبر تقديم الاستشارات الأسرية، وإصلاح ذات البين.

٤- المساهمة في مساعدة راغبي الزواج من الجنسين عبر التوفيق بينهما.

٥- تقديم قروض مالية بدون فوائد للمقبل على الزواج.

٦- التوعية الأسرية في مجال التنشئة والتربية للأبناء.

كما أنه من خلال تحليل مضمون جمعيتي الأسرة ببريدة والرس لوحظ أنهما يشتملان بشكل عام على عدد من الوحدات الخدمية التي تقدمها الجمعية ومن أبرز هذه الوحدات ما يلي:

١- وحدة التوفيق بين راغبي الزواج: وتهتم باستقبال طلاب راغبي الزواج من الجنسين والتوفيق بين المتقدمين من الجنسين في حالة انطباق المتطلبات بينهما.

٢- وحدة المساعدات: وتقدم الدعم المادي والعيني للمقبل على الزواج ممن يحتاجون للمساعدة المادية.

٣- وحدة الاستشارة الأسرية: وتهدف إلى تقديم الاستشارات الأسرية بجميع أنواعها عبر الهاتف والمقابلة الشخصية من خلال استشاريين اجتماعيين وشرعيين.

٤- وحدة التوعية والتوجيه: وتهتم هذه الوحدة بتقديم الدورات التدريبية والمطبوعات التوعوية المرتبطة بالحياة الزوجية وبما يساهم في تحقيق الاستقرار الأسري.

أنواع المساعدات الأسرية:

تقوم جمعيات الأسرة بتقديم نوعين من الخدمات الأسرية كما اتضح من خلال تحليل مضمون ذلك في مطبوعات جمعيات الأسرة وتتمثل هذه المساعدات فيما يلي:

أولاً: مساعدات مباشرة: وذلك من خلال تقديم الدعم والمساندة بشكل مباشر مثل تقديم الدعم المادي للمقبلين على الزواج.

ثانياً: مساعدات غير مباشرة: وهي عبارة عن استشارات و مشاريع تتاح للمستهدفين من برامج الجمعية لمساعدتهم على مساعدة أنفسهم من خلال تنمية مهارتهم وخبراتهم ومثال ذلك تدريب المقبلين على الزواج .

دور الجمعيات في تنمية المجتمع:

اتضح من خلال الدراسات السابقة ومن خلال تحليل المضمون لأدوار جمعيات الأسرة (ببريدة والرس) أنهما يمارسان أدوارًا اجتماعية واقتصادية وتنموية تنعكس على تنمية المجتمع السعودي واستقراره، وبالرجوع إلى نشرات جمعيتي الأسرة وجد أن أبرز الأدوار التي يقومان بها كما يلي:

١- الدور التنموي: غالباً ما يتم إنشاء الجمعية بناء على مبادرة من أفراد المجتمع المحلي نتيجة شعورهم بوجود مشكلات وصعوبات يستلزم أن تقوم جهة تنظيمية في مساعدة أفراد المجتمع على مواجهتها، مما ينعكس على استقرار المجتمع ونموه. كما أن الجمعية من خلال برامجها ومشاريعها المتنوعة تسهم بشكل كبير في التوظيف للقوى البشرية وتحريك الرأسمال الاجتماعي والمشاركة في المشاريع الاقتصادية مثل الأوقاف وتدريب العاملين وكل ذلك يساهم في النهاية في تحقيق التنمية المستدامة داخل المجتمع .

٢- الدور التعاوني والمشترك: إن الدور البارز الذي يميز أعمال الجمعيات الخيرية هو أن عملها تكاملي مع مؤسسات المجتمع الرسمية وغير الرسمية وذلك بهدف ضمان وصولها للمستفيد الحقيقي وتوفير الخدمة للمستحق، وكل ذلك يستلزم منها أن تتشارك وتتبادل المعلومات والخدمات والأدوار مع الجهات الأخرى. ومن خلال

تحليل الدور التنسيقي لجمعيتي الأسرة ببريدة والرس يلاحظ أنه لها دور تنسيقي بارز في كلٍ مما يلي :

- الضمان الاجتماعي بهدف التأكد من استحقاق الأسرة للمساعدة.
- المحاكم السعودية وإحالتها لبعض القضايا الأسرية للجمعية للدراسة والرأي.
- الدعم من خلال التواصل معهم وتشجيعهم لدعم جمعيات الأسرة .
- التنسيق مع الجمعيات الأسرية الأخرى لضمان عدم تكرار الخدمات.

٣-الدور التوعوي: تساهم جمعية الأسرة بشكل كبير في تنمية الوعي لدى أفراد الأسرة السعودية ، وتعتبر خدمات الاستشارات الأسرية والدورات التدريبية للمقبلين على الزواج والنشرات التوعوية من أبرز برامج التوعية التي تقوم بها الجمعية ، هادفة منها إلى الحد من المشكلات الأسرية وتوعية الأسرة بنتائجها السلبية على المجتمع وموجة لها في كيفية التعامل مع أي مشكلة أسرية طارئة.

٤-الدور الدفاعي: تقوم الجمعيات الخيرية الأسرية بدور بارز حاليًا في مجال الدفاع عن مستفيديها وتبني قضاياهم ومشكلاتهم الأسرية ونصرتهم في حقهم. ويعتبر هذا الدور من الأدوار الحيوية في الجمعيات الأسرية وخاصة في قضايا العضل لراغبي الزواج. ولذا فإن الجمعية من خلال علاقاتها الرسمية وغير الرسمية تسهم بشكل كبير في الدفاع عن حقوق الكثير من أفراد المجتمع في مشكلات العنف الأسري و العضل بما يحقق مصالح وحقوق افراد المجتمع.

خصائص الجمعيات الخيرية:

تساهم الجمعيات الأسرية بأنها وليدة المجتمع المحلي ، ولذا فإنها تساهم بدور كبير في تنمية المجتمع من خلال تحقيق الاستقرار الأسري والنفسي لدى الأفراد بما

ينعكس على تماسك المجتمع ، وقد حدد هلالي (٢٠١٣ : ٤٧) مجموعة من الخصاص التي تميز الجمعيات كما يلي :

أ) معايشة المجتمع : وبالتالي تكون أكثر شعورا بالمشكلات المحيطة ومعرفة أسبابها ونسبة تكراراها والعوامل التي قد تقلل من حدوث هذه المشكلات.

ب) الاستجابة السريعة لحل المشكلات وذلك بفضل ما تتمتع به من صلاحيات مالية وإدارية مستقلة.

ت) استعانتها بالمتطوعين من جميع شرائح المجتمع ، مما يسهل عليها الاستعانة بأشخاص مميزين ومهنين في جميع المجالات.

ث) ثقة المجتمع بطبيعة عمل الجمعية : مما يسهل قبول دعمها والمشاركة في أعمالها وتبني مشاريعها من قبل أفراد المجتمع.

ج) تعدد أنشطتها بما يتناسب مع احتياجات المجتمع ، فنجد جمعيات الأسرة تحوي وحدات للإصلاح بين الزوجين ، ووحدات للتوفيق بين راغبي الزواج ، وحدات للمساعدات المالية للزواج.

الدراسات السابقة

ففي دراسة أبو النجا (٢٠٠٦) حول استخدام نماذج إدارة الجودة الشاملة في تحسين أداء الخدمات بالجمعيات الأهلية من خلال استطلاع عينة قدرها (١٧٠) من أعضاء مجالس إدارات الجمعيات الخيرية بالقاهرة والبالغ عددها (٢٢) جمعية. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أهمية تطبيق نماذج الجودة الشاملة من قبل أعضاء مجلس الإدارة حتى تنعكس على تحسين الأداء الداخلي للجمعية ، كما أكدت نتائج الدراسة

على أهمية استفادة الأعضاء من الخبراء والمختصين في مجال الجودة وإعداد لوائح ونظم تساهم في إحداث تنظيم يؤدي إلى تحسين أداء الخدمات.

وفي دراسة هاريسون (Harrison، ٢٠٠٩) حول العلاقة بين حجم المنظمة، وحجم التمويل و اتجاهات الموظفين عن خطة تقييم جودة الخدمة في مجال الجمعية. وقد شملت الدراسة جميع المؤسسات الأهلية غير الربحية في ولاية أوهايو، من خلال استخدام قواعد البيانات ١٢٥ جمعية تم جمعها من قبل منظمة يونايتد واي لدراسة العوامل المرتبطة بتقييم خطة الجودة. وقد كشفت نتائج الدراسة عدم وجود علاقة بين حجم الجمعية وتقييم خطة الجودة في الجمعية، كما لا توجد علاقة بين مصدر التمويل وتقييم الجمعية لأعمالها، من جهة أخرى وجدت علاقة ذات دلاله إحصائية بين حجم الدخل وجودة العمل لصالح الجمعيات ذات الدخل الأعلى.

دراسة خليفة (٢٠١٠) والتي هدفت إلى تقويم الشفافية الإدارية بالجمعيات الأهلية، من خلال عينة قدرها (٤٣) من العاملين والأطفال المستفيدين من برامجها. وقد كشفت نتائج الدراسة عن أن وعي العاملين بالأهداف والسياسات كان متوسطًا، كما كان وعي العاملين بمدى التطوير والتحسين للخدمات متوسطًا، وكان وعي العاملين بمدى سرعة تقديم الخدمات متوسطًا، وكان وعي العاملين بأسلوب تقديم الخدمات متوسطًا، وقد خرجت الدراسة برسم تصور يسهم بشكل كبير في زيادة مستوى الشفافية داخل الجمعيات الاهلية.

كما قام الشهري (٢٠١٠) بدراسة حول المستفيد من الجمعيات لتحقيق الجودة، وقد شملت عينة الدراسة (٦٥) موظفاً في عدد من الجمعيات الخيرية بالمنطقة الشرقية. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن أكثر من نصف الموظفين يشعرون بعدم الاستقرار الإداري وأنهم يبحثون عن فرص عمل أفضل، كما أنهم غير راضين بشكل كامل عن

الرواتب والمكافأة التي يحصلون عليها، كما يشعر بعض الموظفين بعدم العدل في توزيع المهام والمسئوليات بين العاملين، كما تعاني الجمعيات من ضعف التدريب والتأهيل للعاملين.

وفي دراسة الربيعة وأخرون (٢٠١٠) حول مدى وعي العاملين بالجهات الخيرية بمفهوم الجودة، وقد طبقت الدراسة على العاملين في الجمعيات الخيرية وبلغ عدد عينة الدراسة (١٣١) عاملاً في الجمعيات، وقد خرجت نتائج الدراسة بأن معظم العاملين لم يتلقوا دورة تدريبية في الجودة، كما أن معظم الجمعيات ليس لديها خطة للجودة على الرغم من وجود خطة استراتيجية لها، كما أكد المبحوثون بأن هناك وصف وظيفي واضح لمهام العاملين، كما أن الجمعيات تتميز بنظام جيد في مجال التعاملات الإلكترونية وحفظها.

كما قام الخراشي (٢٠١٠) بدراسة حول تطبيقات الجودة في الجمعيات الخيرية، من خلال دراسة ميدانية شملت عشرين جمعية خيرية من جمعيات البر الخيرية بمختلف مناطق المملكة ، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن معظم الجمعيات الخيرية لا تطبق الجودة بشكل مباشر ، كما أن معظم الجمعيات الخيرية لا تقيس العائد من برامجها على المستفيدين ، بمعنى أن العلاقة مع المستفيد تنتهي بتقديم الخدمة فقط. كما توصلت نتائج الدراسة إلى أن معظم الجمعيات يعدون خطة سنوية، ونصف هذه الجمعيات تشرك العاملين في إعدادها، كما أن من أبرز الصعوبات التي تواجه تطبيق الجودة في الجمعيات هو عدم وضوح مفهوم الجودة لدى العاملين ، وقلة مستوى تدريبهم وتأهيلهم.

ونستنتج من الدراسات السابقة أن الجمعيات الخيرية تعاني من بعض القصور في منظومتها الإدارية كما أنها تعاني من ضعف تدريب العاملين مع غياب للممارسات

الفعلية للجودة على الرغم من القناعة بأهميتها، ولذا فإن الاهتمام بممارسة الجودة في الجمعيات يعتبر مطلباً اجتماعيًا لما لهذه الجمعيات من دور حيوي في مواجهة مشكلات المجتمع ومساهمتها في تنميته. كما أن معظم الدراسات السابقة تناولت الجودة في أعمال الجمعيات الخيرية من حيث اتجاه العاملين أو المستفيدين نحوها ولم ترد دراسة تقييم ممارسات الجودة داخل الجمعية من قبل العاملين مما يؤكد أهمية دراسة تقييم العاملين لممارسة الجودة في الجمعيات الخيرية وخاصة المتخصصة في المجال الأسري، باعتبار هذه الجمعيات من الجمعيات الحساسة والمرتبطة بأسرار وقضايا ومشكلات الأسرة السعودية والتي غالباً ما ينعكس نجاح برامجها على مدى ثقة المستفيدين منها وقناعتهم بجودة أعمالها وسريتها واحترافيتها المهنية ولذا فإن دراسة تقييم العاملين في جمعيات الأسرة لمدى ممارسة الجودة في أعمال جمعياتهم تعتبر مؤشرًا أساسيًا في الحكم على مستوى الجودة داخل الجمعية.

الإجراءات المنهجية

١- منهج الدراسة

استخدمت الدارسة المنهج الوصفي باعتباره المنهج الأمثل لتحقيق أهداف الدارسة، حيث يتيح هذا المنهج وصف الواقع الفعلي للجمعية من خلال تقييم العاملين لمدى ممارسة الجودة في جمعيتهم. كما أن الدراسة سوف تعتمد على عمليات المقارنة بين تقييم العاملين في جمعيتي الأسرة في بريدة والرس ومدى الاختلاف بينهما في التقييم وخاصة أن جمعية الأسرة ببريدة قد حصلت على شهادة الأيزو، بينما لم تحصل جمعية الأسرة بالرس على أي شهادة جودة مما يجعل عملية المقارنة في تقييم العاملين تكشف مدى انعكاس عمليات الجودة على بيئة العمل وبهذا يمكن تحقيق أهداف الدراسة.

٢-أداة جمع البيانات:

استخدمت الدراسة الاستبانة كأداة لجمع بيانات الدراسة، وقد تكونت أداة الدراسة من جزئيين كما يلي:

أولاً: بيانات أولية عن المبحوث: العمر، الجنس، المستوى التعليمي، نوعية العمل، نوعية الوظيفة.

ثانياً: بيانات عن الجودة الشاملة وقد تم بناء الاستبيان من خلال الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الجودة الشاملة في الجمعيات مثل دراسة كلٍ من (أبو شنب ، ٢٠١٢) و (الرشيدي، ٢٠١١) كما قام الباحث بمناقشة بعض المهتمين بالجودة في المؤسسات للتوصل إلى بعض الفقرات المرتبطة بجودة العمل المؤسسي. كما تم الاستفادة من معايير الأيزو باعتبارها معايير عالمية تحمل دلالة على أن المؤسسة تحقق مبادئ الجودة الشاملة. ومن خلال ذلك تم تصميم الاستبانة بشكلها النهائي متضمنة المعايير الأساسية الثمانية كما يلي:

- معيار التركيز على المستفيد: وتتناول فقرات هذا المعيار مدى اهتمام الجمعية برضا المستفيد ومشاركة المستفيدين في تقييم الخدمة ووجود أنظمة توضح للمستفيد حقوقه وواجباته ويشتمل هذا المعيار على (٨) فقرات.
- معيار القيادة الإدارية: ويكمن ذلك في وجود قيادة تسعى لتحقيق الجودة في أعمالها من خلال تطبيقها للمعايير وتشجيع وتحفيز العاملين على ممارستها والمساهمة في تحقيقها، وتتمثل فقرات هذا المعيار في (٦) فقرات.
- معيار مشاركة العاملين: ويتمثل هذا المعيار في مدى اهتمام الجمعية بتطوير وتنمية مهارات العاملين ومدى توفر آليات واضحة لتقديراتهم وتعييناتهم والحوافز الخاصة بهم وتتمثل فقرات هذا المعيار في (٧) فقرات.

- معيار منهج العملية: ويهدف هذا المعيار إلى التعرف على مدى توفر آلية عمل واضحة لمشاريع وبرامج الجمعية وتوفر عمليات تقييم مستمرة لجميع مراحل العمل في الجمعية وتتمثل فقرات هذا المعيار في (٥) فقرات.
- معيار نظام الإدارة: مدى توفر نظام تنظيمي يتسم بالاستقلالية والابداع والشفافية والصراحة والنقد البناء داخل الجمعية وتتمثل فقرات هذا المعيار في (٦) فقرات.
- معيار التحسين المستمر: ويهتم هذا المعيار في أن تكون عمليات التحسين والتطوير مستمرة في جميع أجزاء الجمعية وبرامجها ومشاريعها، وتتمثل فقرات هذا المعيار في (٥) فقرات.
- معيار أسلوب الاعتماد على الحقائق: ويعني مدى توفر قواعد للمعلومات والإحصائيات لجميع شؤون الجمعية ومدى سهولة الوصول إليها وتتمثل فقرات هذا المعيار في (٩) فقرات.
- معيار علاقة المنفعة المتبادلة: ويعني مدى سعي الجمعية لبناء علاقة إيجابية مع المجتمع الخارجي ومدى الوعي الاجتماعي بأنشطتها وبرامجها وخدماتها، وتتمثل فقرات هذا المعيار في (٥) فقرات.

وقد تحددت إجابات المبحوثين من خلال الاختيار المتعدد في المقياس والتي تمثلت في (موافق، إلى حد ما، غير موافق) وهي خيارات تتميز بالسهولة والوضوح عند تحديد الاستجابة من قبل العاملين في الجمعية على اختلاف مستوياتهم التعليمية.

الصدق والثبات

تم التحقق من الصدق الظاهري لاستبانة الدراسة من خلال عرضها على عدد من أعضاء هيئة التدريس في قسم الاجتماع بجامعة القصيم وكذلك أربعة من المختصين

بالجودة الشاملة في جامعتي المجمعة وعدة جامعات، وبناء على مقترحات المحكمين تم تعديل الاستبانة.

كما تم التحقق من وضوح والاستبانة وثباتها من خلال تطبيقها على (١٥) موظف من موظفي جمعية الأسرة ببريدة، وبناء على استجابات المبحوثين وما تم ملاحظته من أهمية تعديل صياغة بعض الفقرات تم تعديل بعض العبارات بما يضمن وضوح جميع عبارات الاستبانة للمبحوثين.

كما تم التأكد من الاتساق الداخلي للاستبانة من خلال استخدام معامل الاتساق الداخلي (الفا كرونباخ)، وقد بلغت قيمة معامل الثبات للاستبانة ككل (٩٥.)، وقد تراوحت قيمة معامل الثبات للمعايير الثمانية للمقياس بين (٨٥.- ٧١.) وتعتبر هذه النسب مناسبة لتحقيق اهداف الدراسة.

التحليل الاحصائي

تحقيقًا للإجابة على تساؤلات الدراسة تم تحليل البيانات بعد إدخالها في برنامج التحليل الإحصائي (spss) وذلك للحصول على النسب المئوية، والتكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعامل الارتباط لاختباري "ت".

مجالات الدراسة

المجال المكاني: منطقة القصيم (جمعية الأسرة ببريدة، جمعية تيسير الزواج بالرس).

المجال البشري: جميع العاملين في جمعية الأسرة ببريدة والبالغ عددهم (٦٢) موظفاً، وكذلك جميع الموظفين بجمعية الأسرة بالرس وعددهم (٣٤) موظفاً من الموظفين والقياديين الإداريين.

المجال الزمني: خلال شهر محرم من عام ١٤٣٤هـ.

حدود الدراسة: اقتصار الدراسة على العاملين في جمعية الأسرة ببريدة وجمعية الرس وفق استبانة ممارسة الجودة المطبقة في الدراسة، ولذا فإن نتائج الدراسة مقتصرة على هاتين الجمعيتين ولا يمكن تعميم نتائج الدراسة على بقية الجمعيات.

مجتمع الدراسة

طبقت الدراسة الحالية على جمعيات الأسرة بمنطقة القصيم، وقد قصد الباحث إلى اختيار جمعيتي الأسرة ببريدة و الأسرة بالرس، للأسباب التالي:

- تشابه الجمعيتين في الأعمال والمهام والأهداف، والمنطقة الجغرافية والجهة الإشرافية.
- حصول جمعية الأسرة في بريدة على الأيزو خلال هذا العام، مما يضيف للدراسة بعدًا بأهمية استطلاع آراء العاملين بممارسات الجودة.
- عدم حصول جمعية الأسرة بالرس على أي شهادة في الجودة، مع سعيها لذلك، مما يضيف للدراسة إمكانية المقارنة بين تقييم العاملين في الجمعيتين.

وقد اشتمل مجتمع الدراسة على جميع العاملين في جمعية الأسرة ببريدة والرس والبالغ عددهم (٩٦) عاملا في الجمعيتين، وبلغ عدد العاملين في جمعية بريدة (٦٢) موظفًا في حين بلغ عدد الموظفين في جمعية الرس (٣٤) موظفًا، وقد تم استخدام طريق المسح الشامل لجميع العاملين في الجمعية دون استثناء عبر زيارة الباحث للجمعية وتوزيع الاستبانات وجمعها مباشرة من العاملين، حرصًا على

تشجيع العاملين لتعبئة الاستبانة بشكل موضوعي، وقد بلغ عدد العاملين المشاركين في جمعية بريدة (٥٦) مبحوثاً، في حين بلغ عددهم (٣١) مبحوثاً في جمعية الرس.

وقد جاءت خصائص عينة الدراسة في جمعية بريدة من حيث الجنس بأغلبية الذكور بنسبة (٨٧,٦٪) مقارنة بنسبة (٢١,٤٪) من الاناث. في حين بلغت نسبة الذكور بجمعية الرس (٩٣,٥٪) وبلغت نسبة الاناث (٦,٥٪)، ويلاحظ أن غالبية العاملين من الذكور مقارنة بالإناث، مما يشير إلى ضرورة التأكيد على أهمية زيادة مستوى التمثيل من العنصر النسائي وخاصة أن جمعيات الأسرة تتعامل مع الجنسين وبنفس المستوى والأهمية مما يؤكد أهمية زيادة العاملات من العنصر النسائي.

وفي الحالة العمرية، جاءت الأغلبية في جمعية بريدة للعاملين ممن تقل أعمارهم عن ثلاثين سنة بنسبة بلغت (٥١,٨٪) في حين بلغت نسبة من تزيد أعمارهم عن الثلاثين سنة (٤٨,٢٪)، مما يؤكد أن اكثرية العاملين هم في مرحلة الشباب داخل الجمعية، من ناحية أخرى بلغت نسبة من أعمارهم ثلاثين سنة فأقل في جمعية الرس (٢٩٪) وبلغت نسبة من تجاوزت أعمارهم ثلاثين سنة نسبة (٧١٪).

وعن نوعية العمل بلغت نسبة من يعملون نصف دوام في جمعية بريدة (٨٣,٩٪)، في حين بلغت نسبة العاملين ممن يعملون بنظام الدوام الكامل (١٦,١٪)، أما في جمعية الرس فقد بلغت نسبة العاملين نصف دوام مانسبته (٧٤,٢٪) في حين بلغت نسبة من يعملون بنظام الدوام الكامل (٢٥,٨). ومما سبق يتضح أهمية أن تسعى الجمعيات إلى توطين العاملين المؤهلين والمتفرغين للعمل في الجمعية مما ينعكس بشكل كبير على مستوى أدائها الإداري والخدمي.

أما فيما يتعلق بالمؤهل العلمي للعاملين، فقد بلغت نسبة العاملين في جمعية بريدة الحاصلين على الشهادة الجامعية (٧١,٤٪) وجاء ثانيًا فئة العاملين الحاصلين على

الشهادة الثانوية فأقل بما نسبته (١٩,٦٪)، وفي المرتبة الثالثة جاءت فئة العاملين الحاصلين على شهادات عليا بما نسبته (٨,٩٪). من جهة أخرى جاءت المؤهلات التعليمية للعاملين في جمعية الرس بأغلبية الجامعيين بما نسبته (٧١٪) وجاء ثانيًا فئة العاملين الحاصلين على التعليم الثانوي فأقل بما نسبته (١٩,٤) وأخيرًا جاءت نسبة العاملين الحاصلين على شهادات عليا بنسبة (٩,٧٪). ويلاحظ مما سبق أن أغلب العاملين في الجمعيات من الجامعيين مما يعطي مؤشرًا جيدًا على مستوى تأهيل العاملين ومقدرتهم على فهم وتطبيق معايير الجودة في الجمعية.

وعن الحالة الوظيفية للمبحوثين، فقد بلغ عدد الإداريين ما نسبته (٦٩,٣٩٪) في حين بلغ من يعملون في وظائف قيادية (رئيس قسم، رئيس وحدة، مدير إدارة) ما نسبته (٣٠,٤٪) من العاملين. أما في جمعية الأسرة بالرس فقد بلغت نسبته العاملين الإداريين (٥٨,١٪) في حين بلغ نسبة القياديين (٤١,٩٪).

الجدول رقم (١). خصائص مجتمع الدراسة في جمعية الأسرة ببريدة والرس

الخصائص		جمعية الأسرة ببريدة		جمعية الأسرة بالرس	
		العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	٤٤	٨٧,٦٪	٢٩	٩٣,٥٪
	انثى	٢	٢١,٤٪	٢	٦,٥٪
العمر	٣٠سنة فأق	٢٩	٥١,٨٪	٨	٢٥,٨
	٣١ فاكثر	٢٧	٤٨,٢٪	٢٣	٧٤,٢٪
نوع العمل	دوام كامل	٩	١٦,١٪	٩	٥٨,١٪
	نصف دوام	٤٧	٨٣,٩٪	٢٢	٤١,٩٪

تابع الجدول رقم (١). خصائص مجتمع الدراسة في جمعية الأسرة ببريدة والرس

الخصائص		جمعية الأسرة ببريدة		جمعية الأسرة بالرس	
		العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية
المؤهل	ثانوي فأقل	١١	٪١٩,٦	٦	٪١٩,٤
	جامعي	٤٠	٪٧١,٤	٢٢	٪٧١
	تعليم عالي	٥	٪٨,٩	٣	٪٩,٧
الوظيفة	ادارية	٣٩	٪٦٩,٣٩	١٨	٪٥٨,١
	قيادية	١٧	٪٣٠,٤	١٣	٪٤١,٩
المجموع الكلي		٥٦	٪١٠٠	٣١	٪١٠٠

نتائج الدراسة

نتائج السؤال الاول: ما درجة ممارسة الجودة الشاملة في جمعية الأسرة ببريدة من وجهة نظر المبحوثين؟

للإجابة على هذا السؤال تم احتساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للأداة ككل وكل معيار من معايير الجودة الشاملة الثمانية على حده كما هو موضح في الجدول رقم (٢).

جدول رقم (٢). المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمعاير الجودة الشاملة في جمعية الأسرة بالرس

الترتيب	المعيار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	المنفعة المتبادلة	٢,٧٣	٠,٣٥
٢	أسلوب الاعتماد على الحقائق	٢,٦٣	٠,٤٢
٣	التركيز على المستفيد	٢,٦٠	٠,٢٩
٤	نظام الإدارة	٢,٥٧	٠,٤١

تابع جدول رقم (٢). المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمعاير الجودة الشاملة في جمعية الأسرة بالرس

الترتيب	المعيار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٥	منهج العملية	٢,٥٥	.٣٨
٦	التحسين المستمر	٢,٥٤	.٤٤
٧	القيادة الإدارية	٢,٥٢	.٤٤
٨	مشاركة العاملين	٢,٢٣	.٥٣
	الأداة ككل	٢,٥٥	.٣٣

يتضح من الجدول (٢) الترتيب التنازلي لمعايير الجودة الشاملة من حيث الممارسة من وجهة نظر العاملين في الجمعية، حيث احتل الترتيب الاولى معيار المنفعة المتبادلة بمتوسط حسابي (٢,٧٣) دالاً على درجة ممارسة عالية. وقد دلت فقرات هذا المعيار على أن الجمعية تتواصل مع الداعمين والجمعيات المناظرة ومؤسسات المجتمع الأخرى في جميع برامجها وأنشطتها. ثم جاء ثانياً: معيار أسلوب الاعتماد على الحقائق بمتوسط حسابي (٢,٦٣) دالاً على مستوى ممارسة عالية لهذا المعيار داخل الجمعية. وقد دلت فقراته على أن هناك قواعد بيانات حديثة للمستفيدين وأن الجمعية تعتمد على برامجها ومشاريعها بناء على دراسات ميدانية وإحصائية. وجاء ثالثًا معيار التركيز على المستفيد بمتوسط حسابي (٢,٦٠) وبدرجة موافقة عالية، وقد دلت عبارات هذا المعيار على أن هناك اهتمام بتقديم المساعدة للمستفيد في الوقت المناسب والسرعة المناسبة مع المحافظة على سرية معلوماتهم ومشاركتهم في تقييم الخدمات المقدمة لهم. في حين جاء رابعًا معيار نظام الإدارة بوسط حسابي (٢,٥٧) وبدرجة موافقة عالية على إن للجمعية نظام إداري وهيكلة إدارية واضحة للصلاحيات، كما أنها تحوي تحديد دقيق

للصلاحيات والمهام للعاملين. وجاء خامسًا معيار منهج العملية بوسط حسابي (٢,٥٥) وبدرجة موافقة عالية ، ويدل هذا المعيار على أن هناك منهجية عمل لكل مشروع وآلية واضحة لتقييمه وتحديد دقيق للمسؤولين عن تنفيذه. واحتل سادسًا معيار التحسين المستمر بوسط حسابي (٢,٥٤) دالاً على مستوى تقدير عالٍ ، وأن الجمعية حريصة على التطوير والتحسين المستمر للخدمات عبر التقديم واستطلاع آراء العاملين والمستفيدين من الخدمات وتطوير مخرجاتها بشكل دوري. وجاء سابعًا معيار القيادة الإدارية بوسط حسابي (٢,٥٢) وبدرجة تقدير عالية ، دالاً على أن القيادة الإدارية تشجع مشاركة العاملين وتعمل على تطوير مهاراتهم وقدراتهم ولها آلية واضحة في تفويض الصلاحيات. واحتل ثامنًا معيار مشاركة العاملين بوسط حسابي (٢,٢٣) وبدرجة تقدير متوسطة وهي الأقل بين معايير الجودة ، ودلت فقرات هذا المعيار على أن هناك مشاركة متوسطة للعاملين في تحديد أهداف وبرامج الجمعية ، كما أن الجمعية تعمل على تطوير مهاراتهم وتكلفهم بالأعمال المناسبة لقدراتهم.

أما بالنسبة لمماسة الجودة الشاملة ككل داخل الجمعية فقد جاء متوسطها (٢,٥٥) دالاً على درجة ممارسة مرتفعة. مما يؤكد على التأثير الإيجابي لحصول الجمعية على الأيزو في زيادة مستوى التقييم الإيجابي للعاملين داخل الجمعية نحو بيئة عملهم.

نتائج السؤال الثاني: ما درجة ممارسة الجودة الشاملة في جمعية الأسرة بالرس من وجهة نظر المبحوثين؟

للإجابة على هذا السؤال تم احتساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للأداة ككل وكل معيار من معايير الجودة الشاملة الثمانية على حده كما هو موضح في الجدول رقم (٣).

جدول رقم (٣). المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمعاير الجودة الشاملة في جمعية الأسرة بالرس

الترتيب	المعيار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	التركيز على المستفيد	٢,٤٨	.٢٨
٢	القيادة الإدارية	٢,٣٥	.٣٠
٣	منهج العملية	٢,٣٣	.٣٧
٤	التحسين المستمر	٢,٢٩	.٤٠
٥	المنفعة المتبادلة	٢,٢٧	.٤٠
٦	نظام الادارة	٢,٢٥	.٤٣
٧	أسلوب الاعتماد على الحقائق	٢,٢٠	.٤٢
٨	مشاركة العاملين	٢,١٣	.٣٨
	الأداة ككل	٢,٢٩	.٢٦

يتضح من الجدول (٣) الترتيب التنازلي لمعايير الجودة الشاملة من حيث الممارسة من وجهة نظر المبحوثين في الجمعية ، حيث احتل الترتيب الأول معيار التركيز على المستفيد بمتوسط حسابي (٢,٤٨) دالاً على درجة ممارسة عالية. وقد دلت فقرات هذا المعيار على أن هناك اهتمام بتقديم خدمات مناسبة للمستفيد في الوقت المناسب والسرعة المناسبة مع مشاركتهم في تقيم الخدمات المقدمة لهم وتلقي مقترحاتهم التي تسهم في تطوير الخدمات المقدمة لهم. وجاء في المرتبة الثانية معيار القيادة الإدارية بوسط حسابي (٢,٣٥) مشيرًا إلى ممارسة عالية لهذا المعيار ودالاً على أن القيادات الإدارية في الجمعية تساهم بشكل جيد في ممارسة مؤشرات الجودة عبر تشجيع وتحفيز العاملين وتطوير مهاراتهم وقدراتهم وتفويض الصلاحيات المناسبة لمهامهم. واحتل معيار منهج العملية المرتبة الثالثة بوسط حسابي (٢,٣٣) ودالاً على درجة ممارسة

متوسطة من حيث متابعة مشاريع وبرامج الجمعية وأن مشاريعها تحتاج إلى مزيد من التوضيح والتقييم المستمر. وجاء معيار التحسين المستمر بالمرتبة الرابعة بوسط حسابي (٢,٢٩) أي بدرجة ممارسة متوسطة من حيث التطوير والتحسين المستمر للخدمات وأن الجمعية تحتاج إلى مزيد من عمليات التقييم واستطلاع آراء العاملين والمستفيدين عن الخدمات المقدمة وتطوير مخرجاتها بشكل دوري. واحتل معيار المنفعة المتبادلة المرتبة الخامسة بوسط حسابي (٢,٢٧) دالاً على درجة ممارسة متوسطة، ودلت فقرات هذا المعيار على أن الجمعية تحتاج إلى مزيد من التواصل والمشاركة مع الداعمين لبرامجها سواء من المؤسسات الحكومية او الأهلية وتسويق مخرجاتها. وفي المرتبة السادسة جاء معيار نظام الإدارة بوسط حسابي (٢,٢٥) دالاً على درجة ممارسة متوسطة ،وقد دلت فقرات هذا المعيار على أن الجمعية تحتاج إلى مزيد من تطوير نظمها الإدارية وتوفير هيكلة إدارية واضحة الصلاحيات، وتحدد بشكل دقيق صلاحيات ومهام العاملين. وجاء في المرتبة السابعة معيار أسلوب الاعتماد على الحقائق بوسط حسابي (٢,٢٠) دالاً على درجة ممارسة متوسطة وأن الجمعية تحتاج إلى مزيد من تطوير أساليبها في جمع البيانات وتحليل وأهمية بناء قواعد بيانات متعددة لجميع الفئات المستفيدة من الجمعية. وجاء أخيرًا بالمرتبة الثامنة معيار مشاركة العاملين بوسط حسابي (٢,١٣) دالاً على درجة ممارسة متوسطة وقد دلت عبارات هذا المعيار على أن هناك مشاركة متوسط للعاملين في تحديد أهداف وبرامج الجمعية، كما أن الجمعية تحتاج إلى مزيد من العمل لتطوير مهارات وقدرات العاملين بما يتناسب مع الأعمال الموكلة لهم.

أما بالنسبة لممارسة الجودة الشاملة ككل داخل الجمعية فقد جاء متوسطها الحسابي (٢,٢٩) دالاً على درجة ممارسة متوسطة. مما يؤكد أهمية أن تسعى الجمعية خلال الفترة القادمة إلى تطوير منظومتها الإدارية والخدمية بما يساهم في تحقيقها

لمتطلبات الجودة الشاملة وحصولها على أحد الشهادات المعتمدة بما ينعكس إيجابا على دورها التنموي والخدمي داخل المجتمع.

تحليل السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في تقييم المبحوثين لمستوى ممارسة الجودة الشاملة في جمعية الأسرة ببريدة عن تقييم المبحوثين في جمعية الأسرة بالرس؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار التباين "ف" وذلك بهدف تحديد الفروق الإحصائية بين المبحوثين بناء على اختلاف جمعيتهم التي ينتمون اليها.

جدول رقم (٤) . الفروق بين تقييم المبحوثين في جمعية بريدة والرس نحو ممارسة الجودة الشاملة في جمعيتهم

م	المعيار	جمعية الأسرة ببريدة			جمعية الأسرة بالرس			قيمة ف
		الترتيب	المتوسط	الانحراف	الترتيب	المتوسط	الانحراف	
١	المنفعة المتبادلة	١	٢,٧٣	.٣٥	٥	٢,٢٧	.٤٠	٢٨,٧٦❖
٢	أسلوب الاعتماد على الحقائق	٢	٢,٦٣	.٤٢	٧	٢,٢٠	.٤٢	٢٠,٦٤❖
٣	التركيز على المستفيد	٣	٢,٦٠	.٢٩	١	٢,٤٨	.٢٨	٣,٦٣❖
٤	نظام الإدارة	٤	٢,٥٧	.٤١	٦	٢,٢٥	.٤٣	١٠,٧٤❖
٥	منهج العملية	٥	٢,٥٥	.٣٨	٣	٢,٣٣	.٣٧	٧,٢٤❖
٦	التحسين المستمر	٦	٢,٥٤	.٤٤	٤	٢,٢٩	.٤٠	٦,١٧❖
٧	القيادة الإدارية	٧	٢,٥٢	.٤٤	٢	٢,٣٥	.٣٠	٣,٨٩❖

تابع جدول رقم (٤) . الفروق بين تقييم المبحوثين في جمعية بريدة والرس نحو ممارسة الجودة الشـــاملة في جمعيتهم.

م	المعيار	جمعية الأسرة ببريدة			جمعية الأسرة بالرس			قيمة ف
		الترتيب	المتوسط	الانحراف	الترتيب	المتوسط	الانحراف	
٨	مشاركة العاملين	٨	٢,٢٣	.٥٣	٨	٢,١٣	.٣٨	.٩٠
	الأداة ككل		٢,٥٥	.٣٣		٢,٢٩	.٢٦	١٣,٥٩❖

❖ دالة عند مستوى(≤ ٠,٠١).

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية في معيار المنفعة المتبادلة بين المبحوثين في جمعية بريدة وجمعية الرس لصالح المبحوثين في جمعية بريدة بوسط حسابي (٢,٧٣) مقارنة مع المبحوثين في جمعية الرس (٢,٢٧)، وتؤكد هذه النتيجة أن جمعية الأسرة ببريدة أكثر ارتباطاً بالمجتمع الخارجي مقارنة بجمعية الرس. كما توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المبحوثين في معيار أسلوب الاعتماد على الحقائق لصالح المبحوثين في جمعية بريدة بوسط حسابي (٢,٦٣) مقارنة بالمبحوثين في جمعية الرس. مما يؤكد استخدام جمعية بريدة لقواعد البيانات والإحصائيات في أعمالها بشكل مرتفع مقارنة مع جمعية الرس. كما كشفت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المبحوثين في معيار التركيز على المستفيد لصالح المبحوثين في بريدة بوسط حسابي (٢,٦٠) مقارنة مع المبحوثين في جمعية الرس، مما يؤكد أن جمعية الأسرة ببريدة أكثر مراعاة لنوعية الخدمة المقدمة للمستفيدين مقارنة في جمعية الأسرة بالرس. وفي معيار نظام الإدارة يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المبحوثين لصالح المبحوثين في جمعية بريدة بوسط

حسابي (٢,٥٧) مقارنة مع المبحوثين في جمعية الرس، مما يؤكد أن تنظيم العمل الإداري ووضوح الصلاحيات والمهام أكثر وضوحًا مقارنة في جمعية الأسرة بالرس. كما أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في معيار منهج العملية لصالح المبحوثين في جمعية بريدة بوسط حسابي (٢,٥٥) مقارنة بالمبحوثين في جمعية الرس، مما يؤكد أن آلية العمل في البرامج والمشروعات أكثر رقابة وتقييم في جمعية بريدة مقارنة بما يتم في جمعية الرس. وفي معيار التحسين المستمر وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين المبحوثين لصالح المبحوثين في جمعية بريدة بوسط حسابي (٢,٥٤) مقارنة بالمبحوثين في جمعية الرس الحاصلين على وسط حسابي (٢,٣٥) مما يدل على أن المبحوثين في جمعية بريدة يرون أن هناك تطويرًا وتجويدًا للخدامات التي تقدمها الجمعية مقارنة مع المبحوثين في جمعية الرس. كما كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في معيار القيادة الإدارية لصالح المبحوثين في جمعية بريدة بوسط حسابي (٢,٥٢) مقارنة مع المبحوثين في جمعية الرس الحاصلين عل متوسط حسابي (٢,٣٥) مما يؤكد على أن القيادة الإدارية أكثر سعيًا نحو الجودة والتطوير في جمعية بريدة مقارنة بجمعية الرس.

في حين لم تتوصل الدراسة إلى فروق ذات دلالة احصائية في معيار مشاركة العاملين بين المبحوثين في جمعية بريدة والرس بين العاملين فكلا المتوسطين الحسابين متقاربين وذو دلالة على ممارسة متوسطة من قبل الجمعيات مما يؤكد اتفاق المبحوثين على أهمية مشاركة العاملين في الجمعية.

ومن تطبيق استبانة الجودة الشاملة ككل في الجمعية يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المبحوثين لصالح المبحوثين في جمعية بريدة بمتوسط حسابي (٢,٥٥) مقارنة مع المبحوثين في جمعية الرس الحاصلين على متوسط حسابي (٢,٢٩) مما يؤكد

على أن ممارسات الجودة بشكل عام في جمعية بريدة أعلى مقارنة مع جمعية الرس وهذا ما يؤكد على أهمية سعي الجمعيات نحو الحصول على شهادات الجودة بما ينعكس إيجابًا على مستوى خدماتها ورضا العاملين فيها.

تحليل السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقييم المبحوثين لمستوى ممارسة الجودة الشاملة في جمعية الأسرة ببريدة وفقاً لمتغير نوعية العمل للمبحوث (قيادي، إداري)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين باستخدام اختبار (ف) كما هو موضح في الجدول رقم (٥)

جدول رقم (٥). نتائج اختبار (ت) للفرق في المتوسطات الحسابية لدرجة الجودة الشاملة وفقاً لمتغير نوعية العمل في جمعية ببريدة.

أفراد العينة	القياديين		الإداريين		قيمة (ف)
المؤشرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
الجودة الشاملة ككل	٢,٧٠	.٢١	٢,٤٨	.٣٥	٥,٩٢❖

❖دالة عند مستوى($\leq$ ٠,٠١).

يتضح من الجدول (٥) أن تحليل التباين قد كشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياديين والإداريين في الجمعية نحو ممارسات الجودة داخل الجمعية وذلك بحصول ت على قيمة (٥,٩٢) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية. فقد حصل القياديين على متوسط حسابي (٢,٧٠) دالاً على درجة تقدير مرتفعة ، وحصل الإداريين على متوسط حسابي (٢,٤٨) دلالة على درجة تقدير مرتفعة مع وجود فرق ذي دلالة

إحصائية لصالح القياديين نحو تقييمهم لممارسات الجودة داخل الجمعية مقارنة بالإداريين. وهذا مؤشر طبيعي بأن يكون القياديون أكثر دعمًا وشعورًا بممارسات الجودة داخل الجمعية مقارنة مع الإداريين.

تحليل السؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقييم المبحوثين لمستوى ممارسة الجودة الشاملة ككل في جمعية الأسرة بالرس وفقًا لمتغير نوعية العمل (قيادي، إداري)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار (ت) كما هو موضح في الجدول رقم (٦).

جدول رقم (٦). نتائج اختبار (ت) للفرق في المتوسطات الحسابية لدرجة الجودة الشاملة وفقاً لمتغير نوعية العمل في جمعية بالرس.

افراد العينة	القياديين		الاداريين		قيمة (ت)
المؤشرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	١,٥٨
الجودة الشاملة ككل	٢,٣٦	.٢٣	٢,٢٤	.٢٨	

يتضح من الجدول (٦) ان قيمة (ت) كشفت عن عدم وجود فروق ذات دلاله احصائية بين القياديين والاداريين في الجمعية نحو ممارسات الجودة داخل الجمعية وذلك بحصول "ت" على قيمة (١,٥٨) وهي قيمة منخفضة وغير داله احصائيا. وحصل القياديين في تقديراتهم للممارسات الجودة على متوسط حسابي (٢,٣٦) دالا على درجة تقدير مرتفعة، وحصل الاداريين على متوسط حسابي (٢,٢٤) دلاله على درجة تقدير متوسطة وعلى الرغم من اختلاف درجة التقدير إلا إنه اختلاف غير دال

إحصائياً مما يؤكد أن ممارسات الجودة تدرك بشكل متقارب بين القياديين والإداريين في جمعية الأسرة بالرس.

تحليل السؤال السادس: هل يختلف تقييم المبحوثين لمستوى ممارسة الجودة الشاملة في جمعية الأسرة ببريدة عن تقييم المبحوثين في جمعية الأسرة بالرس بين شريحة الإداريين؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين باستخدام اختبار (ف) كما هو موضح في الجدول رقم (٧).

جدول رقم (٧). نتائج اختبار (ف) للفرق في المتوسطات الحسابية بين الاداريين في جمعية الأسرة ببريدة وجمعية الأسرة بالرس.

أفراد العينة	الإداريين في جمعية بريدة		الإداريين في جمعية الرس		قيمة (ف)
المؤشرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
الجودة الشاملة ككل	٢,٤٨	.٣٥	٢,٢٤	.٢٨	٤,٩٢❖

❖دالة عند مستوى(≤ ٠,٠١)

يتضح من الجدول رقم (٧) أن تحليل التباين قد كشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقييم المبحوثين من الإداريين في الجمعيتين في تقديرهم لممارسة الجودة الشاملة داخل جمعيتهم - حيث بلغت قيمة (ف) ٤,٩٢- لصالح المبحوثين في جمعية الأسرة ببريدة بمتوسط حسابي (٢,٤٨) دالاً على درجة تقدير مرتفعة، مقارنة مع متوسط الإداريين بجمعية الرس وقدره (٢,٢٤) ودالاً على درجة تقدير متوسطة. وتؤكد هذه النتيجة أن الإداريين في جمعية بريدة أكثر إدراكًا نحو ممارسات الجودة في جمعيتهم مقارنة مع الإداريين في جمعية الرس.

تحليل السؤال السابع: هل يختلف تقييم المبحوثين لمستوى ممارسة الجودة الشاملة في جمعية الأسرة ببريدة عن تقييم المبحوثين في جمعية الأسرة بالرس بين شريحة القياديين؟

جدول رقم (٨). نتائج اختبار (ت) للفرق في المتوسطات الحسابية بين القياديين في جمعية الأسرة ببريدة وجمعية الأسرة بالرس.

أفراد العينة	القياديين في جمعية بريدة		القياديين في جمعية الرس		قيمة (ف)
المؤشرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
الجودة الشاملة ككل	٢,٧٠	.٢١	٢,٣٦	.٢٣	٤,٣٢❖

❖ دالة عند مستوى(≤ ٠,٠١).

يتضح من الجدول رقم (٨) أن تحليل التباين قد كشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقييم المبحوثين من القيادين في الجمعيتين في تقديرهم لممارسات الجودة الشاملة داخل جمعيتهم – حيث بلغت قيمة (ف) ٤,٣٢ - لصالح القياديين في جمعية الأسرة ببريدة بمتوسط حسابي (٢,٧٠) وذو دلالة على درجة تقدير مرتفعة، في حين حصل القياديين بجمعية الرس على متوسط حسابي قدره (٢,٣٦) ودالاً على درجة تقدير مرتفعة. ويتضح من ذلك أن تقديرات القياديين في جمعية الأسرة ببريدة أكثر إيجابية نحو ممارسات الجودة داخل جمعيتهم مقارنة بالقياديين في جمعية الرس.

مناقشة النتائج

هدفت هذه الدراسة إلى تقييم مستوى ممارسة الجودة الشاملة في جمعية الأسرة ببريدة والرس من وجهة نظر العاملين في الجمعية، والمقارنة بينهما وخاصة مع حصول جمعية الأسرة ببريدة على شهادة الأيزو في حين أن جمعية الرس لم تحصل عليها. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى ما يلي:

أولاً: إن مستوى ممارسة الجودة في جمعية الأسرة ببريدة جاء مرتفعًا بمتوسط حسابي (٢,٥٥)، دالاً على أن الجمعية تمارس وتطبق مؤشرات الجودة في تسيير أعمالها ومهامها اليومية. مما يؤكد التأثير الإيجابي لحصول الجمعية على الأيزو في زيادة مستوى التقييم الإيجابي للعاملين داخل الجمعية نحو بيئة عملهم. وهذا يتفق مع ما أكده غالب (٢٦,٢٠٠٧) في دراسته من أن ممارسة الجودة في المؤسسة تنعكس على درجة التحسين المستمر مما ينعكس إيجابًا على تنظيم أعمال وأدوار المؤسسة وتحسين مخرجاتها مما يزيد من ثقة العاملين والداعمين في أعمالها. وهذا ما أكده نموذج جوران (Jouran) للجودة، من أن تطبيق الجودة ينعكس إيجابًا على بيئة العمل عبر تنمية القناعات الإيجابية لدى العاملين والقائمين على المؤسسة بأهمية الممارسة اليومية لقضايا التطوير والتحسين و تنمية مهارات وقدرات العاملين بالمؤسسة بما ينعكس إيجابًا على مخرجات المؤسسة (Lam, K.D, 1992). ولذا فإن استمرار جمعية الأسرة ببريدة في الحصول السنوي على شهادة الأيزو يضمن لها ممارسات جيدة في تسيير أعمالها وتحقيق سريع لمخرجاتها وزيادة في مستوى ثقة المجتمع بأدائها.

ثانيًا: إن تقديرات العاملين في جمعية الرس نحو ممارسة الجودة الشاملة في جمعيتهم جاءت بدرجة متوسطة. وتدل هذه النتيجة على أن ممارسات الجودة في الجمعية في مجملها لم تحقق الحد المطلوب منها لتكون مهيأة للحصول على الاعتماد.

وهذا يتفق مع ما توصلت إليه دراسة "الربيعة وشريم و الرشيد (٢٠١٠) من أن معظم العاملين لا يشعرون بممارسات الجودة داخل جمعيتهم ولا توجد خطة للجودة داخل جمعياتهم. وباعتبار الجمعية أحد الأنساق المفتوحة في المجتمع بما تحويه من مدخلات (مالية، ونظم وقوانين المجتمع) وعمليات تحويلية (التنظيمات والقوانين وآلية العمل والصلاحيات وتدريب العاملين..) ومخرجات (مساعدة الأسر) فإنها مطالبة بتحسين العمليات التحويلية عبر ممارسة الجودة في جميع أعمالها الإدارية والتنظيمية بما يحقق الاستفادة القصوى من المدخلات وينعكس على جودة مخرجاتها التي ينتظرها المجتمع ويحكم على الجمعية من خلالها. وعليه يمكن القول بأهمية أن تسعى الجمعية خلال الفترة القادمة إلى تطوير منظومتها الإدارية والخدمية بما يسهم في تحقيقها لمتطلبات الجودة الشاملة وحصولها على أحد الشهادات المعتمدة بما ينعكس إيجابًا على دورها التنموي والخدمي داخل المجتمع.

ثالثاً: كشفت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية للجودة الشاملة وفقا لمتغير نوعية الجمعية، وذلك لصالح المبحوثين في جمعية بريدة بوسط حسابي (٢,٥٥) مقارنة مع المبحوثين في جمعية الرس الحاصلين على متوسط حسابي (٢,٢٩)، وتعد هذه النتيجة منطقية وخاصة أن جمعية بريدة قد حصلت خلال هذا العام على شهادة الايزو مما انعكس إيجابًا على عملها وزاد من مستوى الشعور الإيجابي لدى العاملين نحو ممارسات الجودة داخل الجمعية. من جهة أخرى فإن جمعية الرس لم تحصل حتى الآن على أي شهادة في الجودة مما انعكس سلبًا على بيئة عملها وفقاً لمتطلبات الجودة الشاملة. ويتضح مما سبق أهمية ممارسات الجودة الشاملة في بناء بيئة عمل إيجابية تنعكس إيجاباً على بيئة العمل داخل الجمعية وتزيد في مستوى جودة مخرجاتها، ولذا فإن حصول جمعية الرس على شهادات الايزو سوف

ينعكس إيجاباً على مستوى خدماتها ورضا العاملين فيها.

رابعـاً: توصـلت نتـائج الدراسـة إلى وجـود فـروق ذات دلالـة إحصـائية بـين القيـاديين والإداريـين في جمعيـة الأسـرة ببريـدة نحـو ممارسـات الجـودة داخـل الجمعيـة، وذلـك لصـالح القيـاديين بمتوسـط حسـابي (٢,٧٠)، في حـين حصـل الإداريـون علـى متوسط حسابي (٢,٤٨). وتعد هذه النتيجة منطقية كـون القيـاديين في جمعيـة حصـلت علـى شـهادة الأيـزو أن يكونـوا أكثـر إدراكًـا لممارسـات الجـودة في الجمعيـة كـونهم هـم الموجهين ومن تقع عليهم مسؤولية المتابعـة والتقيـيم لمتطلبـات الجـودة وتشـجيع وتحفيـز العاملين على ممارستها والمساهمة في تحقيقها.

خامسًا: فيما يتعلق بوجود فروق ذات دلالة إحصـائية بـين القيـاديين والإداريـين في جمعية الرس نحو ممارسات الجودة داخـل الجمعيـة، اتضـح عـدم وجـود فـروق ذات دلالة إحصائية بين القياديين والإداريين في تقييمهم نحو ممارسات الجـودة داخـل الجمعيـة وذلـك بحصـول "ت" علـى قيمـة (١,٥٨) وهـي قيمـة منخفضـة وغـير دالـة إحصـائيًا. وحصـل القيـاديون علـى متوسـط حسـابي (٢,٣٦)، في حـين حصـل الإداريـون علـى متوسط حسابي (٢,٢٤) ، وعلى الرغم من اختلاف درجة التقدير لصـالح القيـاديين في الجمعيـة إلا إنـه اختلاف غـير دال إحصـائياً ممـا يؤكـد علـى أن ممارسـات الجـودة تـدرك بشكل متقـارب بـين القيـاديين والإداريـين في جمعيـة الأسـرة بـالرس، ممـا يؤكـد أهميـة سعي الجمعيـة بجميـع كوادرهـا الإداريـة نحـو السـعي لممارسـة الجـودة الشـاملة وتتويجهـا بالحصول على الاعتماد من أحد الهيئات المختصة.

سادسًـا: وفيمـا يتعلـق بـالفروق ذات الدلالـة الإحصـائية بـين تقيـيم المبحـوثين الإداريـين في الجمعيتين نحـو ممارسـات الجـودة في جمعيتهم، اتضـح وجـود فـروق ذات دلالة إحصائية حيث بلغت قيمـة (ف) ٤,٩٢ وجـاء الفـرق لصـالح المبحـوثين في جمعيـة

الأسرة ببريدة بمتوسط حسابي (٢,٤٨) دالاً على درجة تقدير مرتفعة، مقارنة مع متوسط الإداريين بجمعية الرس وقدره (٢,٢٤) ودالاً على درجة تقدير متوسطة. وتؤكد هذه النتيجة على أن الإداريين في جمعية بريدة أكثر إدراكًا نحو ممارسات الجودة في جمعيتهم مقارنة مع الإداريين في جمعية الرس. مما يدل على التأثير الإيجابي في حصول الجمعية على شهادة الأيزو وأنها انعكست إيجابًا على بيئة العمل. وهذا يتفق مع ما توصلت إليه نتائج دراسة خليفة (٢٠١٠) من أن العاملين في الجمعيات يعانون من عدم الوعي الكافي بممارسات الجودة وما تتطلبه من تحسين وتطوير وسرعة في تقديم الخدمات ووضوح في الصلاحيات والمهام. ولذا فإن قيام الجمعيات بالالتزام بمعايير الجودة الشاملة ينعكس على بيئة العمل ويحقق مستوى تقديرات عالية لدى العاملين نحو ممارسات الجودة داخل جمعيتهم.

سابعاً: توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقييم المبحوثين من القيادين في الجمعيتين في تقيمهم لممارسات الجودة الشاملة داخل جمعيتهم، حيث بلغت قيمة "ف" (٤,٣٢) وجاء الفرق لصالح القياديين في جمعية الأسرة ببريدة بمتوسط حسابي (٢,٧٠)، في حين حصل القياديون بجمعية الرس على متوسط حسابي قدره (٢,٣٦). ويتضح من ذلك أن تقديرات القياديين في جمعية الأسرة ببريدة أكثر إيجابية نحو ممارسات الجودة داخل جمعيتهم مقارنة بالقياديين في جمعية الرس. وهذا ما أكدت عليه دراسة العمري (٢٠٠٦) من أن تبني القياديين في الجمعية لتطبيقات نماذج الجودة الشاملة ينعكس على تحسين الأداء الداخلي للجمعية. كما تتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة الربيعة (٢٠١٠) من ان القيادين في الجمعيات لهم توجهات ايجابية نحو ممارسة الجودة. ولذا فإن القياديين في جمعية الرس يجب أن يحولوا قناعاتهم بممارسات الجودة إلى واقع ملموس عبر حصولهم على أحد شهادات

الجودة ، كما إن القياديين في جمعية بريدة يجب أن يحافظوا على شهادة اعتمادهم بالاستمرار في ممارسة متطلبات الجودة الشاملة بما ينعكس إيجابًا على تحقيق هذه الجمعيات لأهدافها وبما يحقق تطلعات المجتمع.

وختامًا يمكن القول إن حصول جمعية الأسرة على أحد شهادات الاعتماد في الجودة يسهم في بناء بيئة عمل مثالية يشعر بها جميع العاملين من قياديين وإداريين وينعكس ايجاباً على بيئة العمل عبر الاستفادة القصوى من مدخلاتها وتحويلها إلى مخرجات تتوافق مع تطلعات واحتياجات الأسرة السعودية وبجودة عالية مما يزيد من مستوى الثقة والشراكة بين الجمعية والأسرة السعودية، وينعكس ايجاباً على استقرار الأسرة السعودية خاصة تلك التي تحتاج الى المساعدة والدعم من قبل الجمعية وبذلك يتحقق للأسرة السعودية الاستقرار عبر حصولها على خدمات ذات جودة عالية ناتجه عن عمل مهني واحترافي يتفق مع المعاير العالمية. ومما سبق يمكن القول ان حصول الجمعيات على شهادات الايزو اصبح واجباً وطنياً يستلزم الاخذ بتوصيات الدراسة كما هو موضوح بالفقرة التالية.

التوصيات

١- إنشاء وزارة الشؤون الاجتماعية هيئة خاصة بالجودة تقوم بتدريب وتقييم ممارسات الجودة داخل الجمعيات وتشجيعها بما يتناسب مع سياساتها واحتياجات المجتمع.

٢- أن يخرج تصنيف سنوي من قبل وزارة الشؤون الاجتماعية يوضح موقع كل جمعية من حيث حصولها أو عدمه على أحد شهادات الاعتماد مما يزيد من مستوى التنافس بين الجمعيات في الحصول على أحد شهادات الايزو.

٣- كشفت نتائج الدراسة عن ضعف التمثيل النسائي داخل الجمعية مما يؤكد على أهمية زيادة عدد العاملات في جمعيات الأسرة من العنصر النسائي بما يتناسب مع احتياجات المرأة السعودية وقضاياها.

٤- توصلت نتائج الدراسة إلى ضعف مشاركة العاملين وإنها الأقل في معايير الجودة الشاملة على الرغم من كونهم القائمين بهذه الخدمات لذا فإن زيادة مستوى مشاركة العاملين في عملية التحسين والتطوير ينعكس على بيئة العمل بشكل إيجابي.

٥- أهمية أن تقدم وزارة الشؤون الاجتماعية بالتعاون مع القطاع الخاص جوائز سنوية للجمعيات التي تحصل على أحد شهادات الاعتماد مما يعد حافزًا وموجهًا للجمعيات للحصول على شهادة الايزو.

٦- كشفت الدراسة عن التأثير الإيجابي على بيئة العمل في الجمعية التي تحصل على شهادة الايزو ولذا فإن من الأهمية بمكان أن تستمر الجمعية في المحافظة على ممارسات معايير الجودة بما يضمن تميزها في أعمالها وجودة في مخرجاتها.

٧- تتمثل صعوبة الجودة الشاملة في عدم فهم القياديين والإداريين لها، لذا فإن زيادة مستوى التدريب وتنمية المهارات لهم وبشكل مستمر ينعكس إيجابًا على أدائهم وتفاعلهم مع متطلبات الجودة الشاملة.

المراجـــع

المراجع العربية:

- أبو النجا محمد العمري (٢٠٠٦) استخدام نماذج إدارة الجودة الشاملة في تحسين أداء الخدمات بالجمعيات الأهلية، المؤتمر العلمي التاسع عشر للخدمة الاجتماعية، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان.
- أبو شنب جمال محمد (٢٠١٢) علم الاجتماع الإداري، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
- أحمد غالب (٢٠٠٧) توظيف المعايير الدولية للجودة (الايزو) مدخل لرفع جودة التعليم في الجامعات اليمنية. مجلة جامعة صنعاء للعلوم التربوية والنفسية، المجلد (٤) العدد (٢) ص ٢٦
- الخراشي عبد الله (٢٠١٠) تطبيقات الجودة في الجمعيات الخيرية، اللقاء السنوي التاسع للجهات الخيرية ، المنطقة الشرقية ، المملكة العربية السعودية، ص ١١٦-١٢٢.
- الدخيل عبد العزيز (٢٠١٠) تطبيق المعايير المحاسبية في منظمات العمل الخيري، إصدارات مؤسسة الملك خالد الخيرية، ص ٢٥
- الربيعة، عبد الله وشريم، حسن و الرشيد، محمد (٢٠١٠) مدى معرفة العاملين بالجهات الخيرية لمفهوم الجودة، اللقاء السنوي التاسع للجهات الخيرية ، المنطقة الشرقية ، المملكة العربية السعودية، ص ٧٥- ٨٢.
- الرشيدي، عبد الونيس (٢٠١١) إدارة الجودة الشاملة بمؤسسات الرعاية الاجتماعية للمسنين في مصر، مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية – مصر ، ع ٣٠، ج ١ ، ص ٢٣٧
- الشهري ، نوح بن يحي (٢٠١٠) ، المستفيد في الجمعيات الخيرية وتحقيق الجودة ،

ورقة عمل مقدمة إلى اللقاء السنوي التاسع للجهات الخيرية ، المنطقة الشرقية ، المملكة العربية السعودية، ص ٢٠٠ .

- الغامدي عبد الله (١٩٩٠) الثقة التنظيمية في الأجهزة الإدارية، المجلة العربية للإدارة، العدد ٣ المنظمة العربية للتنمية الإدارية. جامعة الدول العربية . عمان الأردن.
- الغريب عبد العزيز، العود ناصر (٢٠١٠) معايير الثقة لدى المتبرعين للأعمال الخيرية دراسة استطلاعية على عينة من رجال الأعمال في الرياض وجدة والدمام. مؤسسة الملك خالد الخيرية.
- المليجي، رضا (٢٠١١) جودة واعتماد المؤسسات التعليمية (آليات لتحقيق ضمان الجودة والحوكمة المؤسسية)، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.
- حنان فؤاد بحر (٢٠٠٣) الجودة الشاملة في التعليم الأساسي، مجلة البحث التربوي، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، العدد الثاني، ص ٤٠٤.
- حنفي عبد العزيز (٢٠١٠) دور مجالس إدارات الجمعيات الخيرية في التنظيم المؤسسي بين الواقع والمأمول. اللقاء السنوي التاسع للجمعيات الخيرية ص ٥٢- ٧٢.
- عبد الله عبدالرحمن (٢٠٠٩)إدارة المؤسسات الاجتماعية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية
- مركز ايفاد للدراسات (٢٠١٠) تصنيف الجمعيات الخيرية في المملكة العربية السعودية. مؤسسة الملك خالد الخيرية، الرياض.
- محمد على محمد (١٩٨٩) الأساس الاجتماعية للتنظيم والإدارة، دار الجامعات المصرية، الإسكندرية، ص ٢٤٣.
- وزارة الشؤون الاجتماعية، *www.mosa.gov.sa*
- هبة خليفة (٢٠١٠) تقويم الشفافية الإدارية بالجمعيات الأهلية من منظور طريقة

تنظيم المجتمع، مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية، العدد (٢٩)، الجزء الثالث، ص ١٣٥١.

- هلالي، محمود (٢٠١٣) الجهات المانحة الدولية والجمعيات الأهلية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، الطبعة الأولى.

المراجع الأجنبية:

- Connolly, P., & York, P. (2002). Evaluating capacity-building efforts for nonprofit organizations. *OD Practioner, 34*(4).
- Harisson, Sarah, (2009). An Examination of evaluation plan quality in human service nonprofit organizations. Doctor of Education, College of Bowling Green State University.
- Karia, N., & Asaari, M. (2006), The effect of total quality management practices on employees' work-related attitudes, The TQM Magazine, Vol. 18.
- Magd, H. & Curry, A. (2003), An empirical analysis of management attitudes towards ISO 9001:2000 in Egypt, The TQM Magazine, Vol. 15 No. 6.
- Peter, Kate (2010) Non- Governmental Organizations and the state in Africa, Routledge, New York, p17.
- Valls, V. & Vergueiro, W. (2006), Quality management on information services according to ISO 9000, New Library World, Vol. 107 Nos11/12.
- Rossi, P. , Freeman, H. & Lipsey, M. (1999). Evaluation a systematic approach, Sixth edition, Sage Publication, California.

Assessment of the Level of Total Quality Practice in Charity Societies from Personnel Perspective:

A Case Study of Family Societies in Buraida and Al-Russ

Dr . Muhamed Abdullah Alshayea

A study that was conducted to assess the functioning of the Family Associations in Buraydah and AL Russ cities

Abstract:
The study aims at finding out the extent of assessment of overall quality practice in Family Associations from the viewpoint of those who work in those associations in Buraydah and AL Russ. A social survey method was used for all workers (96) who work in Family Associations in Buraydah and Al Russ. The study results revealed that the practice of TQM in the Associations based in Buraydah is higher than those of Al Russ which was medium. The study also found a statistically significant difference in the overall quality practice between respondents in Buraydah and those of Al Russ. Regarding quality practice, there are also satisfactory significant differences between the leaders and administrators of Buraydah Associations. Leaders are more concerned about quality practice than administrator. Whereas, there are no statistically significant differences between the leaders and the administrators of Al Russ Associations in assessing the quality practice. Finally, the results of the study revealed the presence of statistically significant differences between the leaders of Buraydah Associations in assessing the TQM practices within their associations as compared with those of Al Russ. The study comes up with a set of recommendations; mainly the Ministry of Social Affairs will establish a national quality corporation. This corporation works to assess the quality and support the work of associations and social institutions that serve the community.

توجهات أهداف الإنجاز (نموذج ٢×٢) بوصفها منبئات بانفعالات التحصيل (نموذج ٢×٢) لدى طلاب الجامعة في المملكة العربية السعودية

د. محمد سليمان الوطبان

٢ البحث الثاني

توجهات أهداف الإنجاز(نموذج ٢×٢) بوصفها منبئات بانفعالات التحصيل(نموذج ٢×٢) لدى طلاب الجامعة في المملكة العربية السعودية

د. محمد سليمان الوطبان

أستاذ علم النفس التربوي المشارك

كلية التربية–جامعة القصيم

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى تحديد دور توجهات أهداف الإنجاز(النموذج الرباعي) في التنبؤ بانفعالات التحصيل(النموذج الرباعي). وتكونت عينة الدراسة من (٥٥٨) طالباً وطالبة من طلاب جامعة القصيم. ولقد تم تطبيق مقياسين على أفراد العينة كان الأول منهما مقياس توجهات اهداف الإنجاز(النموذج الرباعي) والثاني مقياس انفعالات التحصيل(النموذج الرباعي)، حيث تم استخدام تحليل الانحدار لمعرفة دور أهداف الإنجاز في التنبؤ بانفعالات التحصيل المختلفة . وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- التوجه نحو الإتقان كان منبئاً إيجابياً بالاستمتاع بعملية التعلم.
- تجنب الإتقان كان منبئاً إيجابياً بالملل، والتوجه نحو الإتقان كان منبئاً سلبياً بالملل.
- التوجه نحو الإتقان والتوجه نحو الأداء كانا منبئين إيجابياً بالفخر.
- تجنب الإتقان وتجنب الأداء كانا منبئين ايجابيا بالخجل والقلق واليأس، والتوجه نحو الإتقان كان منبئاً سلبياً بالخجل والقلق واليأس.

الكلمات المفتاحية:

أهداف الإنجاز، انفعالات التحصيل، طلاب الجامعة، نموذج (٢×٢) لأهداف الإنجاز.

مقدمة

يخبُر الطالب كثيراً من الانفعالات خلال إنهماكه في المواقف التعليمية المختلفة، حيث إن عملية التعلُّم في جميع مجالاتها تتضمن كثيراً من الانفعالات، فكل طالب يتذكر لإحدى المرات التي قام بها بمذاكرة بعض المقررات الدراسية، واعتماداً على أهداف الطالب ومحتوى تلك المواد تختلف الانفعالات التي يخبرها الطالب فمن الممكن أنه قد استمتع بذلك أو شعر بالملل أو شعر بالإحباط لعدم نهاية العقبات التي تواجهه أو شعر بالفخر لتقدمه السريع في عملية التعلم او شعر بالخجل من ضعف إنجازه، وإضافة إلى ذلك فإن هذه المشاعر والانفعالات تؤثر على مقدار الجهد الذي يبذله الطالب في عملية التعلم وتؤثر على دافعه للاستمرار في عملية التعلم، وتؤثر كذلك على الاستراتيجيات التي يستخدمها في عملية التعلم، وليس بالضرورة أن يكون واعياً ومدركاً لهذه التأثيرات.

ويشبه ذلك ما يتذكره كل واحد منا، فكل شخص يتذكر آخر مرة أدى فيها اختباراً مهما فمن الممكن أنه قد كان لديه أمل بالنجاح أو كان لديه خوف من الفشل أو يأس من قدرته على الاستعداد للاختبار وبكل تأكيد فإن هذه المشاعر قد أثرت على دافعه لأداء هذا الاختبار وأثرت على تركيزه خلال أدائه وأثرت على الاستراتيجيات التي يستخدمها خلال أداء ذلك الاختبار.

وتؤكد نتائج الدراسات التجريبية أن الطلاب يخبُرون مجموعة كبيره من الانفعالات خلال وجودهم بالمحاضرات الدراسية وخلال أداء الواجبات والمهام التعليمية وخلال أداء الاختبارات المختلفة، فعلى سبيل المثال في الدراسات التي استطلعت الانفعالات التي يمر بها طلاب الجامعة تبين وجود عدد كبير من هذه الانفعالات ومنها: الاستمتاع والاهتمام والأمل والفخر والغضب والقلق والإحباط والملل (Pekrun, Goetz,

Titz, & Perry, 2002). وحتى وقت قريب فإن هذه الانفعالات لم تلقَ اهتماماً لدى الباحثين يوازي أهميتها باستثناء: قلق الاختبار(Zeidner, 1998, 2007) وبحوث الانفعالات الناتجة من النجاح والفشل (Weiner, 1985) وخلال العقدين الماضيين كثُر الاهتمام بدراسة الانفعالات بصفتها أساساً في السعي الانساني للتحصيل وبهذا فإن الانفعالات والمشاعر ذات أهمية حاسمة في عملية التحصيل والتعلم الأكاديمي ونمو الشخصية والصحة النفسية(Linnenbrink-Garcia & Pekrun, 2011).

وتتعدّد المفاهيم التي تصف انفعالات الطلاب ومنها: المشاعر (affect) و المزاج (mood) وانفعالات التحصيل(achievement emotions) والانفعالات حول المعرفة (Epistemic emotions) والانفعالات المرتبطة بالموضوع (topic emotions) والانفعالات الاجتماعية(social emotions).

وتُعرّف الانفعالات في البحوث المعاصرة بأنها " ظاهرة متعددة الجوانب تتكون من مجموعة من العمليات النفسية المتناسقة التي تتضمن مكونات عاطفية ومعرفية وفسيولوجية ودافعية وتعبيرية"(Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2012,260) ، فعلى سبيل المثال فإن الطالب الذي يعاني من قلق الاختبار قد يشعر بعدم الارتياح والتوتر (مكون عاطفي)، ومخاوف من الرسوب بالاختبار(مكون معرفي)، وتعّرق وزيادة في دقات القلب(مكون فسيولوجي)، ورغبة للهروب من الموقف(مكون دافعي)، وتعابير قلقة في الوجه(مكون تعبيري).

وتشير انفعالات التحصيل achievement emotions إلى الانفعالات التي ترتبط بصورة مباشرة بالنشاطات الأكاديمية أو بنواتج عملية التحصيل، ففي المجال الأكاديمي ترتبط الانفعالات بالنشاطات الاكاديمية مثل الاستذكار أو الاستعداد للاختبارات أو أداء الاختبارات وكذلك ترتبط بنواتج هذه النشاطات مثل النجاح أو الفشل.

ويمكن تصنف الانفعالات وفقاً للعديد من الأبعاد مثل موضوع التركيز(object focus)والتكافؤ (Valence) والتنشيط(activation) والاستمرارية (duration) والحدة(intensity). ووفقاً لما افترضه Pekrun at el ,2002 عندما يتعلق الامر بتصنيف انفعالات التحصيل فإن هناك بعدين لهما أهمية قصوى وهما:

١. التكافؤ أو التوازن (Valence).

٢. موضوع التركيز (object focus).

وفيما يتعلق ببعد التكافؤ تصنف انفعالات التحصيل إلى نوعين هما:

- الحالات الإيجابية(السارة) مثل الاستمتاع والسعادة
- والحالات السلبية(غير السارة) مثل الغضب والقلق والملل.

أما ما يتعلق ببعد موضوع التركيز فتصنف انفعالات التحصيل إلى نوعين هما:

-الانفعالات المرتبطة بالأنشطة: وتتضمن انفعالات مختلفة مثل الاستمتاع بالتعلم أو الملل الذي يخبره المتعلم خلال عملية التعلم أو الغضب الذي يشعر به خلال التعامل مع متطلبات التعلم.

- والانفعالات المرتبطة بالنواتج: وتشتمل على:

١. انفعالات النواتج المتوقعة :وتتضمن انفعالات مثل الأمل والقلق واليأس المرتبط بالنجاح أو الفشل المتوقع.

٢. انفعالات النواتج بأثر رجعي: وتتضمن انفعالات مختلفة مثل الفخر أو الخجل الناتج عن الفشل أو النجاح

وهذان البعدان، وبهذا متعامدين، وبهذا يمكن تصنيف الانفعالات وفقاً لتعامد البعدين بنموذج رباعي (٢×٢) أو بنموذج سداسي(٣×٢) في حالة التمييز بين الانفعالات المرتبطة بالنواتج على النحو التالي:

الجدول (١).التصنيف الرباعي (٢×٢) لانفعالات التحصيل

التكافؤ / موضوع التركيز	إيجابي	سلبي
الأنشطة	الاستمتاع	الملل والغضب
النواتج		
نواتج متوقعة	الأمل	القلق واليأس
نواتج بأثر رجعي	الفخر	الخجل

ويعتبر التقدير appraisal أحد أهم محددات انفعالات التحصيل(Scherer, Schorr, & Johnstone, 2001) ومن بين أنواع التقدير فإن هناك نوعان اكثر أهمية من غيرهما في سياق التحصيل الدراسي وهما :

١. إدراك المتعلم لقدرته على التحكم بالنشاطات التحصيلية ونواتجها.

٢. القيمة الشخصية للنشاطات التحصيلية ونواتجها.

فنظرية قيمة الضبط Control-Value theory المرتبطة بانفعالات التحصيل تؤكد على أن اعتقاد المتعلم بأنه قادر على التحكم بنشاطات التعلم والقيمة الشخصية التي يحملها عن تلك النشاطات يؤديان إلى زيادة الانفعالات الإيجابية النشطة مثل الاستمتاع ، ويحدان من الانفعالات السلبية النشطة مثل الغضب والملل. وكذلك فإن اعتقاد المتعلم بأنه قادر على التحكم بنواتج عملية التحصيل والقيمة الشخصية الإيجابية التي يحملها لهذه النواتج يعززان الانفعالات الإيجابية المرتبطة بالنواتج مثل

الأمـل والفخـر. ويكـون اعتقـاد المـتعلم بأنـه غـير قـادر علـى الـتحكم بنـواتج عمليـة التحصيل والقيمة الشخصية السلبية التي يحملها لهذه النـواتج يعـززان ظهـور انفعـالات سلبية مرتبطة بالنواتج مثل القلق واليأس والخجل.

مشكلة الدراسة:

أهملـت الابحـاث التربويـة دراسـة الانفعـالات علـى الـرغم مـن شـيوعها داخـل القاعـات الدراسـية(Schutz & Lanehart, 2002) فالدراسـات المتعلقـة بالانفعـالات في السياق التربوي قليله وبطيئة باستثناء دراسة قلق الاختبار(Zeidner,1998)، والدراسات التي تناولـت الانفعـالات الناتجـة عـن النجـاح والفشـل (Weiner,1985). وبـدأ الاهتمـام يزداد بدراسة انفعالات التحصيل لدى الطلاب خـلال السـنوات القليلـة الماضـية (2006 Schutz & Pekrun,)، ولكن يظل هذا الاهتمام ضعيفاً مقارنة بالدراسات الـتي تناولـت البنى المعرفية والدافعية، فالبحوث الرئيسة في علم النفس وعلم الأعصاب تؤكـد علـى أن الانفعـالات لهـا أهميـة بالغـة في عمليـة الـتعلم والـذاكرة والـدوافع والنمـو والصـحة النفسية بغض النظر عن النوع والعمر والثقافة(Lewis, & Haviland, 2000).

وتأثير الانفعالات في السياق التعليمي واسـع الانتشـار، فعلـى سـبيل المثـال فـإن الانفعالات تؤثر على أداء الطـلاب مـن خـلال تغـيير مستوى الـدوبامين(dopamine) في الدماغ وبالتالي التأثير على قدرة الذاكرة طويلة المـدى((Ashby, Isen, & Turken, 1999) وكذلك تؤثر الانفعالات على عملية توجيه عمليات الانتباه واستخدام الموارد المعرفيـة (Meinhardt & Pekrun, 2003)، وأيضـاً تـثير دافعيـة الطـلاب للاهتمـام بمـواد الـتعلم (Krapp, 2005)، وتؤثر كـذلك في تـبني مسـتويات مختلفـة مـن معالجـة المعلومـات وحـل المشكلات(Isen,1999). ونظراً لأهمية الانفعـالات في عمليـة الـتعلم وعمليـة التحصـيل

فمن الأهمية بمكان التعرف على العوامل المؤثرة في انفعالات الطلاب من أجل استخلاص آليات لكيفية تنظيم عملية التدريس والبيئة الصفية كي تتؤام مع تلك الانفعالات(Astliener,2000)

وتعتبر أهداف الإنجاز أهم هذه العوامل حيث إنها تؤثر بصورة كبير على الطلاب من ناحية المشاعر والمعرفة والسلوك في الموقف التحصيلي(Elliot,1997)، وأكثر تحديداً فإن أهداف الإنجاز يعتقد بأنها تنظم الأفكار والأفعال المتعلقة بعملية التحصيل وهي التي تشكل انفعالات الطلاب.

والدراسات الحديثة في مجال أهداف الإنجاز بدأت في تحليل العلاقة بين توجهات أهداف الإنجاز لدى الطلاب وبين انفعالاتهم ومشاعرهم (linnenbrink & Pintrich,2002)، ولكن معظم هذه الدراسات(Shih Simon,2008; Valkyrie, 2006 ;2008, ;Bodmann ,2009) اعتمدت النموذج الثنائي لتوجهات الهدف(إتقان مقابل أداء) وكذلك اعتمدت النموذج الثنائي للانفعالات(إيجابية مقابل سلبية). فنموذج توجهات الهدف الثنائي لا يركز على مبدأ التوجه(الإقدام) مقابل التجنب(الإحجام) الذي يشكل أهمية قصوى لانفعالات الطلاب ومشاعرهم، وكذلك النموذج الثنائي للانفعالات لا يأخذ بالاعتبار أهمية الاختلافات النوعية لهذه الانفعالات(Izard, & Ackerman,2004).

ونتائج الدراسات المتوفرة في العلاقة بين توجهات أهداف الإنجاز وانفعالات التحصيل تفتقد للاتساق، وعدم الاتساق قد يعود لاستخدام هذه الدراسات للمفاهيم الثنائية لتوجهات الهدف والمفاهيم الثنائية لانفعالات التحصيل. والتطور في دراسة هذه العلاقة يقتضي استخدام مفاهيم ونماذج أكثر تمييزاً لكل من توجهات الهدف وانفعالات التحصيل. وتشير نتائج الدراسات التي حاولت ربط انفعالات التحصيل

بتوجهات أهداف الإنجاز (Sideridis, 2005; Pajares & Cheong, 2004) إلى نتائج متناقضة وغير مستقرة، باستثناء نتيجتين يظهر أنهما مستقرتان بغض النظر عن العمر والمرحلة الدراسية وهما:

١. أن أهداف الإتقان ترتبط بصورة إيجابية مع انفعالات الطلاب السارة.

٢. أن أهداف تجنب الأداء ترتبط بصورة إيجابية مع قلق الاختبار.

وبخلاف هاتين النتيجتين فإن نمط العلاقة بين توجهات أهداف الإنجاز وانفعالات التحصيل لدى الطلاب ليست واضحة المعالم وليست متجانسة ، وعدم التجانس لا يمكن توضيحه أو تفسيره اعتمادا على التغيرات النمائية او الاختلافات في المجالات الأكاديمية ولذلك يثار تساؤل عن كيفية تفسير هذا التناقض في النتائج، وإجابة هذا التساؤل يمكن العثور عليها من خلال استقراء النتيجتين المستقرتين السابقتين.

وتتبع البحوث التي توصلت إلى هاتين النتيجتين يوضح أنه تم استخدام مفاهيم محددة ومستقلة للهدف وللانفعال، ففي البحوث التي تناولت أهداف الإتقان وعلاقتها بمشاعر الطلاب الإيجابية(Pintrich ,2000) نجد أن مفهوم الهدف كان هدف إتقاني بحت، وكذلك فإن مفهوم الانفعال كان يركز على الاستمتاع أو مفاهيم مرتبطة بالاستمتاع مثل الرضا أو المزاج الجيد. وبصورة مماثلة فإن البحوث التي تناولت أهداف تجنب الأداء وعلاقتها بقلق الاختبار(Elliot & McGregor, 1999; McGregor & Elliot, 2002) نجد أن مفهوم الهدف كان مفهوماً نقياً لتجنب الأداء، وكذلك فإن مفهوم قلق الاختبار كان مفهوماً انفعالياً صريحاً ومستقلاً. وفي المقابل الأبحاث التي تناولت العلاقة بين توجهات أهداف الإنجاز وانفعالات التحصيل وتوصلت إلى نتائج غير متجانسة ومتناقضة، فإننا نجد أن مفهوم الهدف غير محدد ويحتمل أكثر من توجه أو أن مفهوم

الانفعال كان مشتتاً وغير محدداً، لذا نعتقد أن المفتاح للحصول على تجانس أكبر في دراسة هذه العلاقة وللحصول على صورة أوضح للعلاقة بين الأهداف والانفعالات هو استحضار التمييز بين أهداف الإنجاز وفقاً للتوجه(إقدام وإحجام)، وكذلك استحضار الانفعالات المستقلة بدلا من الانفعالات العامة.

وبناءً على ما سبق يمكننا الافتراض أن أهداف التوجه نحو الإتقان تركز على الإتقان المستمر لنشاطات التعلم ، والقدرة على التحكم بتلك النشاطات، وتركز على القيمة الإيجابية لتلك النشاطات، ولذلك فإن أهداف التوجه نحو الإتقان من المحتمل أن تعزز الانفعالات الإيجابية المرتبطة بنشاطات التعلم، وبصورة أكثر تحديداً فإن أهداف التوجه نحو الإتقان من المتوقع أن تكون منبئاً إيجابياً بالاستمتاع بعملية التعلم.

وكذلك يمكننا الافتراض أن أهداف تجنب الإتقان تركز على عدم القدرة على التحكم بنشاطات التعلم ، وكذلك على القيمة السلبية لتلك النشاطات، ولذلك فإن أهداف تجنب الإتقان من المحتمل أن تعزز الانفعالات السلبية المرتبطة بنشاطات التعلم، وبصورة أكثر تحديداً فإن أهداف تجنب الإتقان من المتوقع أن تكون منبئاً إيجابياً بالملل والغضب.

وفي المقابل فمن الممكن الافتراض أن أهداف التوجه نحو الأداء تركز علىي احتمال تحقيق نتائج إيجابية، والقدرة على التحكم بهذه النتائج، والقيمة الإيجابية لتلك النتائج، وكذلك التركيز على القيمة الإيجابية للنتائج المحققة بالفعل. ولذلك فإن أهداف التوجه نحو الأداء من المحتمل أن تكون مفيدة للانفعالات التي تركز على نتائج عملية التحصيل الإيجابية سواء كانت متوقعة أو بأثر رجعي، وبصورة أكثر تحديداً فإن أهداف التوجه نحو الأداء من المتوقع أن تكون منبئاً إيجابياً بكل من الأمل والفخر. وكذلك يمكننا الافتراض أن أهداف تجنب الأداء تركز علىي الفشل وعدم القدرة على

التحكم بنواتج عملية التحصيل والقيمة السلبية لتلك النواتج، وبصورة أكثر تحديداً فإن أهداف تجنب الأداء من المتوقع أن تكون منبئاً إيجابياً بكل من الخجل والقلق واليأس. والجدول رقم (٢) يوضح هذه الافتراضات حول تأثير توجهات أهداف الإنجاز على انفعالات التحصيل:

الجدول رقم (٢). الافتراضات حول تأثير توجهات أهداف الإنجاز على انفعالات التحصيل.

الهدف	الانفعال
الإتقان: - يركز على نشاطات العملية التحصيلية. - القدرة على التحكم بالنشاطات. - القيمة الإيجابية للنشاطات.	**نشاط إيجابي:** الاستمتاع
تجنب الإتقان: - يركز على نشاطات العملية التحصيلية. - عدم القدرة على التحكم بالنشاطات. - القيمة السلبية للنشاطات.	**نشاط سلبي:** الملل والغضب
الأداء: - يركز على نواتج العملية التحصيلية. - القدرة على التحكم بنواتج العملية التحصيلية. - القيمة الإيجابية للنواتج	**نواتج إيجابية:** الفخر والأمل

تابع الجدول رقم (٢). الافتراضات حول تأثير توجهات أهداف الإنجاز على انفعالات التحصيل.

الهدف	الانفعال
تجنب الأداء:	نواتج سلبية:
- يركز على نواتج العملية التحصيلية.	القلق والخجل واليأس
- عدم القدرة على التحكم بنواتج العملية التحصيلية.	
- القيمة السلبية للنواتج	

معدل من (Pekrun, Elliot, & Maier, 2006)

والدراسة الحالية تحاول رفع مستوى معرفتنا بالعلاقة بين توجهات أهداف الإنجاز وانفعالات التحصيل وذلك من خلال استخدام مفاهيم أكثر تحديداً لكل من المتغيرين، ،وتحاول الدراسة الحالية تحديد اطار نظري لربط النموذج الرباعي لتوجهات الهدف(٢×٢) مع النموذج الرباعي لانفعالات التحصيل(٢×٢) والذي أشار إليه pekrun, 2002)) والقائم على مبدأ التكافؤ مقابل موضوع التركيز، وذلك من خلال الإجابة على التساؤل الرئيس الآتي: هل يمكن التنبؤ بانفعالات التحصيل المختلفة من خلال توجهات أهداف الانجاز؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تحديد قدرة توجهات أهداف الإنجاز(النموذج الرباعي) والذي يتضمن أربعة توجهات هي: التوجه نحو الإتقان، وتجنب الإتقان، والتوجه نحو الأداء، وتجنب الأداء على التنبؤ بانفعالات التحصيل(النموذج الرباعي) والذي يتضمن اربعة أنماط من الانفعالات هي: الانفعالات الإيجابية المرتبطة بنشطات

عمليـة التحصـيل ، و الانفعـالات السـلبية المرتبطـة بنشـطات عمليـة التحصـيل ، الانفعالات الإيجابية المرتبطة بنواتج عملية التحصيل ، والانفعالات السلبية المرتبطة بنواتج عملية التحصيل.

أهمية الدراسة:

-تعد هذه الدراسة العربية الوحيدة- حسب علم الباحث- التي تهتم بدراسة العلاقة بين توجهات أهداف الإنجاز وانفعالات التحصيل.

-تعد هذه الدراسة العربية الأولى التي تناولت الانفعالات المصاحبة لعملية التحصيل وفقاً للنموذج الرباعي(التكافؤ مقابل موضوع التركيز).

-تسهم هذه الدراسة في تقديم الجوانب النظرية المفسرة للعلاقة بين توجهات أهداف الإنجاز وانفعالات التحصيل.

-تساعد هذه الدراسة القائمين على العملية التعليمية من مشرعين ومشرفين ومعلمين على فهم أوسع للانفعالات المرتبطة بعملية التحصيل ، حيث ينبغي عليهم مراعاة ذلك عند إعداد الخطط الدراسية وفي تنفيذ عملية التدريس.

مصطلحات الدراسة :

• انفعالات التحصيل(Achievement emotions) : "يشير إلى الانفعالات التي ترتبط ارتباطاً مباشراً بأنشطة ونواتج عملية التحصيل" (Pekrun,2006, 317)

• توجهات أهداف الإنجاز(Achievement goal orientations)يشير إلى العامل الذي يحدد مدى تهيؤ الفرد لتقبل أي نمط من الأنماط الأربعة الآتية :

١. أهداف التوجه نحو الإتقان(mastery goals orientation) : يشير هذا النمط

إلى أن الفرد يبذل قصارى جهده لزيادة مستوى كفاءته (Breland & Donovan, 2005). والتحصيل بالنسبة لهذه الفئة من الأفراد يتمثل في إتقان وفهم المهمة التعليمة بصورة تنعكس على نمو الفرد المعرفي.

٢. أهداف تجنب الإتقان (mastery goals Avoidance): ويشير هذا النمط إلى أن الفرد يميل إلى تجنب العمل أو المهمة خوفاً من عدم القدرة على إتقانها.

٣. أهداف التوجه نحو الأداء (performance goals orientation): يشير هذا النمط إلى أن الفرد مهتم بتلقي أحكام مفضلة من الآخرين حول مستوى كفاءته (Breland & Donovan, 2005).والتحصيل بالنسبة لهذا النمط من الأفراد يتمثل في مستوى الإعجاب الذي يثيرونه في أنفس المنافسين أو الأخرين.

٤. أهداف تجنب الأداء(Performance Avoidance goals): يشير هذا النمط إلى أن الفرد يميل إلى تجنب الأداء خوفاً من الفشل، والتحصيل بالنسبة لهذه الفئة من الأفراد يتمثل في إكمال المهمة بأقل جهد ممكن (Somuncuoglu & Yildirim, 2001).

الدراسات السابقة

أكدت عقود من البحث أن أهداف الإنجاز لا ترتبط بعملية التحصيل الأكاديمي فقط بل ترتبط أيضاً بانفعالات التحصيل(Pekrun, Elliot, & Maier, 2006,2009)، فالدراسات التي تناولت الأهداف الإتقانية والعديد من انفعالات التحصيل كشفت أهمية تلك الأهداف للانفعالات، فعلى سبيل المثال اختبرت دراسة (Daniels et al, 2008) هذه العلاقة على عينة مكونة من ١٠٠٢ من الطلاب الكنديين، وأكدت نتائج هذه الدراسة الارتباط الإيجابي الدال للأهداف الإتقانية مع الاستمتاع، والارتباط السلبي الدال مع الملل والغضب. وكذلك توصلت دراسة(Daniels et al

2009,) التي أجريت على عينة مكونة من ٦٦٩ طالباً من طلاب السنة الأولى في الجامعة ،توصلت الدراسة إلى أن أهداف الإتقان كانت منبئاً إيجابياً بالاستمتاع، وسلبياً بكل من القلق والملل.

أما بالنسبة للدراسات التي تناولت العلاقة بين الأهداف الأدائية وانفعالات التحصيل فالنتائج متفاوتة ومتناقضة، فعلى الرغم من أن بعض الدراسات أشارت إلى وجود علاقة إيجابية مع انفعالات التحصيل السلبية (Chen, Gully, Whiteman, & Kilcullen, 2000; Daniels et al ,2009; Harackiewicz, Barron, Pintrich,., Elliot, & Thrash, 2002 فإننا نجد بعض الدراسات التي أشارت إلى عدم وجود علاقة بين الأهداف الأدائية وانفعالات التحصيل الإيجابية(Urdan, Pajares, & Lapin, 1997) وبصورة معاكسة، فإن بعض الدراسات أشارت إلى أن أهداف الأداء ترتبط بصورة إيجابية دالة مع انفعالات التحصيل الإيجابية (Bodmann,2009). وكذلك هناك نقاش حول ما إذا كان تأثير أهداف الأداء ضاراً او مفيداً لانفعالات التحصيل، فعلى سبيل المثال فإن دراسة (Pekrun et al ,2006) استطلعت عينة مكونة من ٢٢٥ طالباً جامعياً، وتوصلت نتائجه إلى أن أهداف الأداء ارتبطت بصورة إيجابية دالة مع الفخر والغضب(أحدهما إيجابي والآخر سلبي)، وكذلك توصلت دراسة Ryan, Patrick, & (Shim, 2005) إلى أن أهداف الأداء ارتبطت بصورة سلبية مع المشاعر الإيجابية وارتبطت بصورة إيجابية مع القلق.

وبالنسبة للدراسات التي تدور حول العلاقة بين أهداف تجنب الأداء وانفعالات التحصيل نجد أن نتائجها متناقضة وغير متجانسة، ففي الوقت الذي نجد أن (Shih,2008) قد استنتجت أن أهداف تجنب الأداء تؤثر تأثيراً سيئاً على انفعالات التحصيل نجد أن (Sideridis,2005) قد توصل إلى نتائج مختلطة في هذا الجانب.

ومع هذه النتائج المتناقضة وغير المتجانسة سوف نستعرض فيما يلي بعض الدراسات التي تناولت العلاقة بين انفعالات التحصيل وأهداف الإنجاز بنماذجها المختلفة:

أجرى (Pekrun, Elliot, & Maier, 2009) دراسة على عينة مكونة من ٢١٣ طالباً جامعياً بهدف اختبار نموذج مقترح للربط بين أهداف الإنجاز وانفعالات التحصيل والتحصيل الأكاديمي، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

-هناك علاقة بين أهداف الإتقان والانفعالات المرتبطة بنشاطات التعلم.

-هناك علاقة بين أهداف الأداء والانفعالات المرتبطة بنواتج التعلم.

-التوجه نحو الإتقان كان منبئاً إيجابياً بالاستمتاع بعملية التعلم، ومنبئاً سلبياً بالملل والغضب.

-التوجه نحو الأداء كان منبئاً إيجابياً بالفخر والأمل.

وتناولت دراسة (Bong,2009) الفروق في أهداف الإنجاز وفقاً لاختلاف العمر، وأجريت الدراسة على عينة مكونة من ١١٩٦ طالباً كورياً، واستخدم الباحث ثلاثة مقاييس أحدها مقياس توجهات أهداف الإنجاز الثلاثي ومقياس آخر لقياس قلق الاختبار، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

-تجنب الأداء ارتبط بصورة إيجابية دالة بقلق الاختبار.

-تجنب الإتقان ارتبط بصورة إيجابية دالة بقلق الاختبار.

-التوجه نحو الإتقان لم يرتبط مطلقاً بقلق الاختبار.

وبحثت (Brodish,2009) العلاقة بين التهديدات التنميطية وتوجهات أهداف الإنجاز على عينة مكونة من ٩٣ طالبة جامعية، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

-تجنب الأداء ارتبط بصورة إيجابية دالة مع مقياس القلق ومقياس الانفعالية.

-التوجه نحو الإتقان ارتبط بصورة إيجابية دالة مع مقياس القلق ومقياس الانفعالية.

-التوجه نحو الأداء يرتبط بصورة إيجابية مع مقياس الانفعالية.

وقام (Hulleman, Schrager, Bodmann, & Harackiewicz, 2008) بدراسة تحليلية تكاملية عن قيمة المهمة وأهداف الإنجاز والاهتمام على عينة مكونة من ٦٦٣ طالباً جامعياً، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

-التوجه نحو الإتقان يرتبط بصورة إيجابية دالة مع الاهتمام خاصة لدى الطلاب مرتفعي التحصيل.

-لا يوجد ارتباط بين التوجه نحو الأداء والاهتمام.

وأجرى (Harackiewicz, Durik, Barron, Linnenbrink, & Tauer, 2008) دراسة بهدف استكشاف دور توجهات أهداف الإنجاز في تنمية الاهتمام لدى طلاب الجامعة، واستخدم عينة مكونة من ٨٥٨ طالباً، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

-التوجه نحو الإتقان يرتبط بصورة إيجابية دالة مع الاهتمام.

-التوجه نحو الأداء أو تجنب الأداء لا يرتبطان بصورة مباشرة مع الاهتمام.

واستقصت دراسة(Pekrun, Elliot, & Maier,2006) نموذجاً افتراضياً لأهداف الإنجاز وانفعالات التحصيل المنفصلة ، وتم استخدام النموذج الثلاثي لأهداف الإنجاز وحاولوا ربطه بثمانية انفعالات شائعة وفقاً للنموذج (٢×٢) القائم على مبدئي التكافؤ(سلبي أو إيجابي) وموضوع التركيز(نشاطات أو نواتج)، حيث توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

-التوجه نحو الإتقان كان منبئاً إيجابياً بكل من الاستمتاع بعملية التعلم والفخر والأمل.

-التوجه نحو الإتقان كان منبئاً سلبياً بكل من القلق والغضب.

-التوجه نحو الأداء كان منبئاً إيجابياً بالفخر.

-تجنب الأداء كان منبئاً إيجابياً بكل من الخجل والقلق واليأس.

وقامت (Valkyrie,2006) بدراسة حول التعلم المنظم ذاتياً على عينة مكونة من ٥٠٠ طالبٍ في إحدى كلية المجتمع ، واستخدمت في دراستها ثلاثة مقاييس أحدها لقياس أهداف الإنجاز وفقاً للنموذج الثلاثي ، ومقياس آخر لقلق الاختبار، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية :

-تجنب الأداء كان منبئاً إيجابياً بقلق الاختبار.

-التوجه نحو الإتقان والتوجه نحو الأداء ليسا منبئينً بقلق الاختبار.

وأجرى (Adkins,2006) دراسة على عينة مكونة من ٢٠٦ طلاب جامعيين بهدف معرفة العلاقة بين التعلم المنظم ذاتياً وقلق التحدث أمام الناس والتحصيل ، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية :

- ارتبط التوجه نحو الأداء بالمستوى المنخفض لقلق التحدث أمام الناس.

-ارتبط تجنب الأداء بالمستوى المرتفع لقلق التحدث أمام الناس.

-لا يوجد ارتباط بين التوجه نحو الإتقان وقلق التحدث أمام الناس.

وتناولت دراسة (DeCicco,2005) مدى توسط أهداف الإنجاز التأثير بين الانفعالات من جهة الكمالية والتحصيل من جهة اخرى ، وأجريت الدراسة على عينة مكونة من ٢٢٦ طالبةً جامعية ، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية :

- ارتبط تجنب الإتقان ارتباطاً إيجابياً دالاً مع التوتر والقلق.

-التوجه نحو الإتقان والتوجه نحو الأداء والتوجه نحو تجنب الأداء لا ترتبط مع التوتر والقلق.

وقامت (Ross, 2004) بدراسة على عينة مكونة من ١١٣ طالباً جامعياً بهدف معرفة العلاقة بين توجهات الأهداف والانفعالات، واستخدمت النموذج الثنائي لأهداف التحصيل، وبحثت علاقة أهداف التحصيل بكل من القلق والاكتئاب والمشاعر الإيجابية والمشاعر السلبية، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

-ارتبط التوجه نحو الإتقان بصورة إيجابية دالة مع المشاعر الإيجابية.

-ارتبط التوجه نحو الأداء بصورة إيجابية دالة مع المشاعر السلبية والقلق.

واختبر (Lee,Sheldon, & Turban, 2003)نموذجاً للهدف بهدف معرفة كيفية تأثير سمات الشخصية على الأداء والاستمتاع بالعمل على عينة مكونة من ٣٣١ طالباً، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

-وجود ارتباط إيجابي دال بين التوجه نحو الإتقان والاستمتاع بالعمل.

-لا يوجد ارتباط بين توجهات الأداء والتوجه نحو تجنب الأداء والاستمتاع بالعمل.

التعليق على الدراسات السابقة

يلاحظ على الدراسات السابقة الآتي:

-معظم الدراسات استخدمت النموذج الثنائي او الثلاثي لتوجهات الإنجاز، وقليل منها أستخدم النموذج الرباعي(Bong,2009; DeCicco, 2005; Pekrun, Elliot, & Maier, 2006).

-معظم الدراسات استخدمت انفعالات القلق والاهتمام وقليل من الدراسات

تناولت انفعالات متعدد ومستقلة (Pekrun, Elliot, & Maier, 2006,2009).

-توجد دراسة واحدة فقط تناولت النموذج (٢×٢) لتوجهات أهداف الإنجاز مع النموذج (٢×٢) لانفعالات التحصيل(Pekrun, Elliot, & Maier, 2006).

-نتائج الدراسات السابقة أظهرت نتائج متناقضة باستثناء نتيجتين أكثر استقراراً وهما: الارتباط الإيجابي بين أهداف الإتقان ومشاعر الطلاب السارة، وكذلك الارتباط الإيجابي بين أهداف تجنب الأداء وقلق الاختبار، أما بقية النتائج فمتفاوتة وغير متجانسة.

-تحاول الدراسة الحالية تغطية بعض جوانب النقص في أدبيات الدراسة في مجال العلاقة بين الانفعالات في السياق التربوي وأهداف الإنجاز من خلال استخدام النموذج الرباعي لتوجهات أهداف الإنجاز والنموذج الرباعي لانفعالات التحصيل، وذلك بهدف استخدام مفاهيم ونماذج أكثر تمييزاً لكل من توجهات الأهداف وانفعالات التحصيل.

فروض الدراسة:

-في ضوء مشكلة البحث والإطار النظري والدراسات السابقة تم صياغة الفروض الآتية:

-**الفرض الأول**: يمكن التنبؤ بانفعالات النشاطات الإيجابية (الاستمتاع) من خلال أهداف التوجه نحو الإتقان.

-**الفرض الثاني**: يمكن التنبؤ بانفعالات النشاطات السلبية (الملل والغضب) من خلال أهداف تجنب الإتقان.

-**الفرض الثالث**: يمكن التنبؤ بانفعالات النواتج الإيجابية (الفخر) من خلال أهداف التوجه نحو الأداء.

-**الفرض الرابع** : يمكن التنبؤ بانفعالات النواتج السلبية (الخجل والقلق واليأس) من خلال أهداف تجنب الأداء.

-

إجراءات الدراسة الميدانية:

منهج الدراسة : لاختبار فروض الدراسة ، وتحقيقًا لأهدافها استخدم الباحث المنهج الوصفي

مجتمع الدراسة : يتألف مجتمع الدراسة من جميع طلاب وطالبات جامعة القصيم.

العينة الاستطلاعية : تألفت العينة الاستطلاعية من (٢٦٣)طالباً وطالبة من عدة كليات علمية وأدبية بجامعة القصيم بهدف تحديد الخصائص السيكومترية للمقاييس المستخدمة في الدراسة.

عينة الدراسة : تم تحديد عينة الدراسة من مجتمع الدراسة على النحو الأتي :

تم اختيار كليتين من الكليات العلمية(كلية العلوم والسنة التحضيرية للعلوم التطبيقية) وكليتين من الكليات النظرية(كلية الشريعة والدراسات الإسلامية وكلية التربية) وبعدها تم اختيار عينة عشوائية من كل كلية وطبق عليهم أدوات الدراسة.كما هو موضح بالجدول رقم (٣).

الجدول (٣). توزيع عينة الدراسة وفقاً للنوع والتخصص

المتغيرات	توزيع المتغيرات	العدد
النوع	ذكور	٢٤٣
	اناث	٣١٥
طبيعة الدراسة	علمي	٢٥٠
	نظري	٣٠٨

أدوات الدراسة:

أولاً : مقياس انفعالات التحصيل (Achievement Emotions Questionnaire)

أعد المقياس كل من(2002) Pekrun, Goetz, & Perry ويشتمل المقياس على ثلاثة أجزاء: الجزء الأول يتناول الانفعالات خلال حضور المحاضرات في الجامعة، والجزء الثاني يتناول الانفعالات المرتبطة بعملية التعلم ، والجزء الثالث يتناول الانفعالات المرتبطة بالاختبارات.

وقام الباحث الحالي بإعداد وتعريب الجزء الأول من المقياس- والذي يتناول الانفعالات التي يعيشها الطالب خلال حضوره للمحاضرات- في البيئة السعودية.. ويتألف المقياس من ٤٢ عبارة، تتم الإجابة عليها من خلال أسلوب ليكرت الخماسي، بحيث يمثل الرقم (١) أن العبارة ليست صحيحة على الإطلاق، والرقم(٥) أن العبارة صحيحة تماما. وتتوزع فقرات المقياس على سبعة انفعالات تمثل انفعالات التحصيل هي: القلق(٥ عبارات) والفخر (٥ عبارات) والخجل(٩ عبارات) والاستمتاع(٤ عبارات) واليأس(٤ عبارات) والغضب(٥ عبارات) والملل(١٠ عبارات).

ثبات المقياس: تم التأكد من ثبات المقياس بحساب الفا كرونباخ لأبعاد المقياس الفرعية على العينة الاستطلاعية(٢٦٣طالباً وطالبة) فكانت على النحو الآتي: القلق(٠,٦٨) والفخر (٠,٦٨) والخجل(٠,٨٨) والاستمتاع(٠,٧١) واليأس(٠,٦١) والغضب(٠,٦٠) والملل(٠,٨٩).

صدق المقياس: قام الباحث باستخدام الصدق العاملي من الدرجة الأولى للتأكد من صدق الاختبار وذلك بإخضاع استجابات أفراد عينة الدراسة للتحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية مع تحديد العوامل بأربعة عوامل وفقاً لبناء الاختبار الأصلي وكذلك وفقاً للإطار النظري حيث كانت عدد المفردات ٤٢ عبارة وقد حدد الباحث محكاً لقبول العبارات قدره(٠,٣٥) لتشبع كل مفردة بعاملها. وجدول رقم (٤ ملحق ١) يوضح نتائج التحليل العاملي من الدرجة الأولى. وبذلك يتكون المقياس من ٤٢ عبارة موزعة على النحو الآتي:

-العامل الأول(الملل والغضب): يتكون من ١٥ عباراة، وهي العبارات ذات الأرقام (١٣، ٢٨، ١٠، ٦، ٢٢، ٣٧، ٤٢، ٣، ٣٩، ١٩، ٥، ٣٥، ٣١، ١٦) والنسبة المئوية للتباين بالنسبة لهذا العامل هي٢٢,٢٧ ٪.

-العامل الثاني(الخجل والقلق): يتكون من ١٤ عباراة، وهي العبارات ذات الأرقام (٣٤، ١٥، ٣٨، ٣٣، ١١، ٤، ٢٩، ٢٠، ٢٤، ٢، ٤٠ن ١٢، ٤١، ٢٧) والنسبة المئوية للتباين بالنسبة لهذا العامل هي ١١,٣٠ ٪.

-العامل الثالث(الفخر والاستمتاع): يتكون من ٩ عباراة، وهي العبارات ذات الأرقام(٣٠، ٢٣، ٧، ٢٦، ١، ٣٦، ١٨، ٩) والنسبة المئوية للتباين بالنسبة لهذا العامل ٨,٣٠٪.

-العامل الرابع(اليأس): يتكون من ٤ عباراة، وهي العبارات ذات الأرقام(١٤، ٨، ٢٥، ٣٢) والنسبة المئوية للتباين بالنسبة لهذا العامل هي ٣,٩٠٪

ثانياً: مقياس أهداف الإنجاز الرباعي(2x2 Achievment Goals)

أعد المقياس كل من(2001) Elliot & McGregor وقام الباحث الحالي بإعداد وتعريب المقياس في البيئة السعودية. ويتألف المقياس من ١٢ عبارة، تتم الإجابة عليها من خلال أسلوب ليكرت الخماسي، بحيث يمثل الرقم (١) أن العبارة ليست صحيحة على الإطلاق، والرقم(٥) أن العبارة صحيحة تماما. وتتوزع فقرات المقياس على أربعة أبعاد تمثل أربعة توجهات لأهداف الإنجاز هي: أهداف الإتقان الإقدامية، وأهداف الإتقان الإحجامية، وأهداف الأداء الإقدامية، وأهداف الأداء الإحجامية.

ثبات المقياس: تم التأكد من ثبات المقياس بحساب الفاكرونباخ لأبعاد المقياس الفرعية على العينة الاستطلاعية(٢٦٣طالباً وطالبة) فكانت على النحو التالي: أهداف الأداء الإقدامية(٠,٧٨)، أهداف الأداء الإحجامية(٠,٧٣)، أهداف الإتقان الإقدامية(٠,٧٢)، أهداف الإتقان الإحجامية(٠,٦٥)(انظر ملحق١)

صدق المقياس: للتحقق من ذلك تم اتباع الإجراءات المستخدمة في *(Elliot & McGregor, 2001)*؛ *(Finney, et al., 2004)* في التأكد من الصدق البنائي للنموذج الرباعي لتوجهات أهداف الإنجاز *(AGQ)*. وتتمثل تلك الإجراءات في التحليل العاملي التوكيدي باستخدام النمذجة البنائية في مقارنة مؤشرات جودة المطابقة للنماذج النظرية الممكنة لتوجهات أهداف الإنجاز في ضوء النموذج الرباعي تمت المقارنة بين مؤشرات جودة المطابقة للأبنية العاملية التالية:

١- النموذج الرباعي: تم افتراض أربعة متغيرات كامنة (أهداف الإتقان الإقدامية، أهداف الإتقان الإحجامية، أهداف الأداء الإقدامية، أهداف الأداء الإحجامية).

٢- النمـوذج الثلاثـي الأول: تم افـتراض ثلاثـة مـتغيرات كامنـة (أهـداف الإتقان بصفة عامة، أهداف الأداء الإقدامية، أهداف الأداء الإحجامية).

٣- النموذج الثلاثي الثاني: تم افتراض ثلاثة متغيرات كامنة (أهداف الإتقان الإقدامية، أهداف الأداء الإقدامية، والأهداف الإحجامية بصفة عامة).

٤- النمـوذج الثلاثـي الثالـث: تم افـتراض ثلاثـة مـتغيرات كامنـة (أهـداف الإتقان الإقدامية، أهداف الإتقان الإحجامية، أهداف الأداء بصفة عامة)

٥- النموذج الثنائي الأول: تم افتراض متغيرين كـامنين (الأهـداف الإقدامية بصفة عامة، الأهداف الإحجامية بصفة عامة).

٦- النمـوذج الثنـائي الثـاني: تم افـتراض مـتغيرين كـامنين (أهـداف الإتقـان بصفة عامة، أهداف الأداء بصفة عامة)،

وتم تحديد العبارات الخاصة بكل متغير كـامن في النمـاذج المفترضـة، وكـذلك تم افتراض وجود علاقات ارتباطيه بين المتغيرات الكامنة في كل نموذج من النماذج الـتي تم تحليلها، وباستخدام طريقة أقصى احتمال *ML* تم حساب مؤشرات جودة المطابقة لهـذه النماذج كما هي موضحة بجدول (٥):

الجدول رقم (٥). مؤشرات جودة المطابقة لنماذج توجهات أهداف الإنجاز في ضوء النموذج الرباعي.

النموذج	الرباعي	الثلاثي الأول	الثلاثي الثاني	الثلاثـــــي الثالث	الثنائي الأول	الثنائي الثاني
χ^2	١٢٢,٤٠٧	٥٩٧,٩٦٦	٤٣٢,٢٥٢	١٦١,٢٠٦	٨٢١,٢٣٩	٥٢٢,٣٥٥
df	٤٨	٥١	٥١	٥١	٥٣	٥٣
χ^2/df	٢,٥٥٠	١١,٧٢٥	٨,٤٧٦	٣,١٦١	١٥,٤٩٥	٩,٨٥٦

تابع الجدول رقم (٥). مؤشرات جودة المطابقة لنماذج توجهات أهداف الإنجـاز في ضـوء النمـوذج الرباعي.

النموذج	الرباعي	الثلاثي الأول	الثلاثي الثاني	الثلاثي الثالث	الثنائي الأول	الثنائي الثاني
$\Delta\chi^2$	- - -	٤٧٥,٥٥٩❖❖	٣١٠,٨٤٥❖❖	٣٨,٧٩٩❖❖	٦٩٨,٨٣٢❖❖	٣٩٩,٩٤٨❖❖
Δdf	- - -	٣	٣	٣	٥	٥
GFI	٠,٩٦٥	٠,٨٣٠	٠,٨٧٣	٠,٩٥٣	٠,٧٥٢	٠,٨٥٢
AGFI	٠,٩٤٢	٠,٧٤١	٠,٨٠٧	٠,٩٢٨	٠,٦٣٥	٠,٧٨٢
CFI	٠,٩٦٥	٠,٦٧٩	٠,٧٧٦	٠,٩٣٥	٠,٥٤٩	٠,٧٢٥
TLI	٠,٩٤٠	٠,٥٨٥	٠,٧١٠	٠,٩١٦	٠,٤٣٩	٠,٦٥٧
IFI	٠,٩٥٧	٠,٦٨٢	٠,٧٧٨	٠,٩٣٦	٠,٥٥٣	٠,٧٢٧
NFI	٠,٩٣١	٠,٦٦٢	٠,٧٥٦	٠,٩٠٩	٠,٥٦٣	٠,٧٠٥
RMSEA	٠,٠٥٣	٠,١٣٩	٠,١١٦	٠,٠٦٢	٠,١٦١	٠,١٢٦

❖❖ دالة عند مستوى ٠,٠١

ومن الجدول السابق يتضح أن أفضل النماذج تمثيلاً لبنية توجهات أهداف الإنجاز هي النموذج الرباعي مما يؤكد أن لكل هدف من الأهداف المفترضة نظرياً تمثل حقيقي مستقل أي بنية حقيقية مستقلة.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تحليل الانحدار لمعرفة تأثير توجهات الإنجاز الأربعة (التوجه نحو الإتقان، وتجنب الإتقان، والتوجه نحو الأداء، وتجنب الأداء) على انفعالات التحصيل (القلق، والخجل، واليأس، والاستمتاع ، والفخر، والملل، والغضب).

نتائج الدراسة وتفسيراتها :

نتائج الفرض الأول : والذي ينص على أنه " يمكن التنبؤ بالاستمتاع بعملية التعلم من خلال أهداف التوجه نحو الإتقان"

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد للكشف عن تأثيرات توجهات أهداف الإنجاز في الاستمتاع بعملية التعلم. فجاءت النتائج كما هو موضح بجدول رقم (٦).

الجدول رقم (٦). تحليل الانحدار المتعدد للتنبؤ بالاستمتاع بعملية التعلم من خلال أهداف الإنجاز.

المتغير المنبئ	قيمة الثابت	β	معامل الارتباط	مربع معامل الارتباط	التغير في معامل الارتباط	قيمة ف	الدلالة
التوجه نحو الإتقان	٦,٧٥	٠,٣٨	٠,٣٨	٠,١٤	٠,١٤	٨٠,٥	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن من بين المتغيرات المستقلة(التوجه نحو الإتقان والتوجه نحو الأداء وتجنب الإتقان وتجنب الأداء) والتي تم استخدامها في عملية الانحدار المتعدد لمتغير الاستمتاع بعملية التعلم، هناك متغير واحد فقط هو التوجه نحو الإتقان تم استخدامه فعلياً في بناء معادلة الانحدار، حيث يفسر هذا المتغير لوحده ١٤ ٪ من التباين في عملية الاستمتاع بعملية التعلم، وكانت النسبة الفائية لتحليل تباين الانحدار دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ مما يؤكد أهمية التوجه نحو الإتقان في التنبؤ بالاستمتاع بعملية التعلم.

تفسير نتائج الفرض الأول: بالنظر إلى نتائج هذا الفرض نجد تحقق صحة هذا الفرض حيث إن التوجه الوحيد من توجهات أهداف الإنجاز الأربعة الذي يؤثر في الاستمتاع بعملية التعلم هو التوجه نحو الإتقان، وجاءت هذه النتيجة متفقة مع الدراسات السابقة(Daniels et al,2008;2009; lee et al,2003; Pekrun, Elliot, & Maier,2006;2009) ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء طبيعة التوجه نحو الإتقان. حيث يشير هذا النمط من التوجهات إلى أن الفرد يبذل قصارى جهده لزيادة مستوى كفاءته، وعملية التحصيل بالنسبة له تتمثل في إتقان وفهم المهمة التعليمة بصورة تنعكس على نموه المعرفي، ولا يمكن للفرد إتقان المهمة التعليمية في غياب عملية الاستمتاع بعملية التعلم، فعملية الاستمتاع مكون مهم في السعي إلى إتقان المهام التعليمية، هي ومحفز لمزيد من الإتقان في العمليات المشابهة. وكذلك يمكن تفسير هذه النتيجة من حيث أن التوجه نحو الإتقان يرتبط بالنشاطات المؤدية لعملية التحصيل، وشعور الفرد بقدرتة على التحكم بها والقيمة الشخصية العالية التي تحملها تلك النشاطات تجعل الفرد في حالة من الاستمتاع بعملية التعلم.

نتائج الفرض الثاني: الذي ينص على أنه "يمكن التنبؤ بالملل والغضب من خلال أهداف تجنب الإتقان".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد للكشف عن تأثيرات توجهات أهداف الإنجاز في الملل والغضب. فجاءت النتائج كما هو موضح بجدولي(٧ و ٨).

الجدول رقم (٧). تحليل الانحدار المتعدد للتنبؤ بالملل من خلال أهداف الإنجاز.

المتغير المنبئ	قيمة الثابت	β	معامل الارتباط	مربع معامل الارتباط	التغير في معامل الارتباط	قيمة ف	الدلالة
تجنب الإتقان	٣٤,٢٦	٠,٢٥٢	٠,٢٥	٠,٠٦٣	٠,٠٦٣	٤١,٤٣	٠,٠١
التوجه نحو الإتقان		-٠,٢٧	٠,٣٧	٠,١٣٧	٠,٠٧٤		

الجدول رقم (٨). تحليل الانحدار المتعدد للتنبؤ بالغضب من خلال أهداف الإنجاز.

المتغير المنبئ	قيمة الثابت	β	معامل الارتباط	مربع معامل الارتباط	التغير في معامل الارتباط	قيمة ف	الدلالة
تجنب الإتقان	١٠,٥٩	٠,٢٨	٠,٢٨	٠,٠٧٩	٠,٧٠٩	٢٩,٥٢	٠,٠١
التوجه نحو الإتقان		-٠,١٨	٠,٣٣	٠,١٠٩	٠,٣		

يتضح من الجدول رقم(٧): من بين المتغيرات المستقلة(التوجه نحو الإتقان والتوجه نحو الأداء وتجنب الإتقان وتجنب الأداء) وهي التي تم استخدامها في عملية الانحدار المتعدد لمتغير الملل، هناك متغيران فقط - هما تجنب الإتقان والتوجه نحو الإتقان- تم استخدامهما فعلياً في بناء معادلة الانحدار. وأول متغير دخل معادلة الانحدار هو متغير تجنب الإتقان، حيث يفسر هذا المتغير وحده ما مقداره ٦,٣٪ من تباين متغير الملل، وكانت النسبة الفائية لتحليل تباين الانحدار دالة إحصائياً عند

مستوى ٠,٠١ ، أما ثاني متغير يدخل معادلة الانحدار فهو متغير التوجه نحو الإتقان ، حيث يفسر هذا المتغير وحده ما مقداره ٧,٤٪ من تباين متغير الملل (علماً أن قيمة β كانت سالبة مما يشير إلى أن التوجه نحو الإتقان كان منبئاً سلبياً أو عكسياً للملل) ، وكانت النسبة الفائية لتحليل تباين الانحدار دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١. وبذلك يكون مجموع ما يفسره المتغيران المستقلان معاً حوالي ١٣,٧٪ من تباين الملل.

و يتضح من الجدول رقم(٨) : من بين المتغيرات المستقلة(التوجه نحو الإتقان والتوجه نحو الأداء وتجنب الإتقان وتجنب الأداء) التي تم استخدامها في عملية الانحدار المتعدد لمتغير العضب ، هناك متغيران فقط- هما تجنب الإتقان والتوجه نحو الإتقان- تم استخدامهما فعلياً في بناء معادلة الانحدار. وأول متغير دخل معادلة الانحدار هو متغير تجنب الإتقان ، حيث يفسر هذا المتغير وحده ما مقداره ٧,٩ ٪ من تباين متغير الغضب ، وكانت النسبة الفائية لتحليل تباين الانحدار دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ ، أما ثاني متغير يدخل معادلة الانحدار فهو متغير التوجه نحو الإتقان ، حيث يفسر هذا المتغير وحده ما مقداره ٣٪ من تباين متغير الغضب(علماً أن قيمة β كانت سالبة مما يشير إلى أن التوجه نحو الإتقان كان منبئاً سلبياً أو عكسياً للغضب) وكانت النسبة الفائية لتحليل تباين الانحدار دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١. وبذلك يكون مجموع ما يفسره المتغيران المستقلان معاً حوالي ١٠,٩٪ من تباين الغضب.

تفسير نتائج الفرض الثاني:

بالنظر إلى نتائج هذا الفرض نجد تحقق صحة هذا الفرض جزئياً حيث أن تجنب الإتقان هو التوجه الرئيس في تفسير التباين في الملل والغضب ، وكان منبئاً إيجابياً بكل من الملل والغضب ، بينما التوجه نحو الإتقان كان منبئاً سلبياً لكل منهما ، وهذه النتيجة جاءت متفقة تماماً مع دراسة(Pekrun, Elliot, & Maier ,2009) والتي أشارت إلى

أن التوجه نحو الإتقان كان منبئاً سلبياً بالملل والغضب، وكذلك اتفقت مع نتائج دراسة Daniels et al.,2008)التي أشارت إلى الارتباط السلبي الدال للتوجه نحو الإتقان مع الملل والغضب.

ويفسر الباحث الحالي أن هذه النتيجة عائدة إلى تركيز الفرد في تجنب الإتقان على النشاطات المرتبطة بعملية التعلم وشعوره بعدم قدرته على التحكم بهذه النشاطات، ويصاحبها اعتقاده بعدم جدوى هذه النشاطات في عملية التعلم، وهذا يؤدي إلى شعور الفرد بالغضب أولاً لعدم قدرته على التحكم بهذه النشاطات وبالملل ثانياً لعدم جدوى هذه النشاطات من وجهة نظره.

نتائج الفرض الثالث: الذي ينص على أنه " يمكن التنبؤ بالفخر من خلال أهداف التوجه نحو الأداء "

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد للكشف عن تأثيرات توجهات أهداف الإنجاز في الفخر. فجاءت النتائج كما هو موضح بجدول رقم (٩).

الجدول (٩). تحليل الانحدار المتعدد للتنبؤ بالفخر من خلال أهداف الإنجاز

المتغير المنبئ	قيمة الثابت	β	معامل الارتباط	مربع معامل الارتباط	التغير في معامل الارتباط	قيمة ف	الدلالة
التوجه نحو الإتقان	١٢,٤٠	٠,٣٠	٠,٣٠	٠,٩	٠,٩	٨,٤٣	٠,٠٥
التوجه نحو الأداء		٠,١٣	٠,٣٣	٠,١٠٦	٠,٠١٦		

يتضح من الجدول السابق: من بين المتغيرات المستقلة(التوجه نحو الإتقان والتوجه نحو الأداء وتجنب الإتقان وتجنب الأداء) والتي تم استخدامها في عملية الانحدار المتعدد لمتغير الفخر، هناك متغيران فقط، هما التوجه نحو الإتقان والتوجه نحو الأداء، تم استخدامهما فعلياً في بناء معادلة الانحدار، وأول متغير دخل معادلة الانحدار هو متغير التوجه نحو الإتقان حيث يفسر هذا المتغير وحده ما مقداره ٩ ٪ من تباين متغير الفخر، وكانت النسبة الفائية لتحليل تباين الانحدار دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ ، أما ثاني متغير يدخل معادلة الانحدار فهو متغير التوجه نحو الأداء حيث يفسر هذا المتغير وحده ما مقداره ١,٦ ٪ من تباين متغير الفخر، وكانت النسبة الفائية لتحليل تباين الانحدار دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ ، وبذلك يكون مجموع ما يفسره المتغيران المستقلان معاً حوالي ١٠,٦ ٪ من تباين الفخر.

تفسير نتائج الفرض الثالث:

بالنظر إلى نتائج هذا الفرض نجد تحقق صحة هذا الفرض جزئياً حيث أن التوجه نحو الأداء كان احد المتغيرات التي تنبأت بالفخر وبالتوجه نحو الإتقان، وجاءت النتيجة متفقة مع ما توصلت إليه دراستاً (Pekrun, Elliot, & Maier ,2006;2009) واللتان أكدتا أن التوجه نحو الأداء منبئاً إيجابياً بالفخر.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أن الفرد الذي يتوجه نحو الأداء غالباً ما يركز على نواتج عملية التحصيل ويعتقد بأنه قادر على التحكم بهذه النواتج، ويصاحبها أيضاً اعتقاد الفرد بأهمية تلك النواتج، وهذا الاعتقاد بالقدرة على التحكم بهذه النواتج والقيمة العالية لهذه النواتج تشعر الفرد بالفخر.

أما ما يتعلق بالتوجه نحو الإتقان والذي أظهرت النتائج أنه العامل المهم في تفسير التباين في متغير الفخر فيمكن تفسير ذلك بأن الفرد الذي يتقن النشاطات المتعلقة

بعملية التحصيل ويرى أهمية تلك النشاطات سوف يشعر بالفخر عندما يكون الاهتمام له ثمار في النتائج المرجوه، وكذلك فإن الفرد الذي يتبنى التوجه نحو الإتقان لايعنى ذلك مطلقاً أنه لا يسعى إلى الحصول على الثناء من الآخرين بل يتضمن سعيه لإتقان تلك المهام قدراً من الرغبة في إبهار الآخرين.

نتائج الفرض الرابع : الذي ينص على أنه " يمكن التنبؤ بالخجل والقلق واليأس من خلال أهداف التوجه تجنب الأداء "

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد للكشف عن تأثيرات توجهات أهداف الإنجاز في الخجل والقلق واليأس. فجاءت النتائج كما هو موضح بجدول رقم (١٠، ١١، ١٢).

الجدول رقم (١٠). تحليل الانحدار المتعدد للتنبؤ بالخجل من خلال أهداف الإنجاز.

المتغير المنبئ	قيمة الثابت	β	معامل الارتباط	مربع معامل الارتباط	التغير في معامل الارتباط	قيمة ف	الدلالة
تجنب الإتقان	١٥,٢٣	٠,٣٠	٠,٢٩٨	٠,٠٨٩	٠,٠٨٩	١٥,١٦	٠,٠١
التوجه نحو الإتقان		-٠,١٩	٠,٣٥٥	٠,١٢٦	٠,٠٣٧		
تجنب الأداء		٠,١٧	٠,٣٩١	٠,١٥٣	٠,٠٢٧		

الجدول رقم (١١). تحليل الانحدار المتعدد للتنبؤ بالقلق من خلال أهداف الإنجاز.

المتغير المنبئ	قيمة الثابت	β	معامل الارتباط	مربع معامل الارتباط	التغير في معامل الارتباط	قيمة ف	الدلالة
تجنب الإتقان	٨,٣٦٧	٠,٣٤٥	٠,٣٤	٠,١١٩	٠,١١٩	٢٠,١٧	٠,٠١
التوجه نحو الإتقان		-٠,١٨	٠,٣٩	٠,١٥١	٠,٠٣٢		
تجنب الأداء		٠,١٩	٠,٤٣	٠,١٨٦	٠,٠٣٤		

الجدول رقم (١٢). تحليل الانحدار المتعدد للتنبؤ باليأس من خلال أهداف الإنجاز

المتغير المنبئ	قيمة الثابت	β	معامل الارتباط	مربع معامل الارتباط	التغير في معامل الارتباط	قيمة ف	الدلالة
تجنب الإتقان	٨,٦٤	٠,٣٧	٠,٣٧	٠,١٣٥	٠,١٣٥	١٦,٥٤	٠,٠١
التوجه نحو الإتقان		-٠,٣٢	٠,٤٨	٠,٢٣٥	٠,٠٩٩		
تجنب الأداء		٠,١٦٥	٠,٥١	٠,٢٦	٠,٠٢٥		

يتضح من الجدول رقم (١٠): من بين المتغيرات المستقلة (التوجه نحو الإتقان والتوجه نحو الأداء وتجنب الإتقان وتجنب الأداء) التي تم استخدامها في عملية الانحدار المتعدد لمتغير الخجل، هناك ثلاثة متغيرات، هي تجنب الإتقان والتوجه نحو الإتقان

وتجنب الأداء، تم استخدامها فعلياً في بناء معادلة الانحدار، وأول متغير دخل معادلة الانحدار هو متغير تجنب الإتقان حيث يفسر هذا المتغير وحده ما مقداره ٨,٩ ٪ من تباين متغير الخجل، وكانت النسبة الفائية لتحليل تباين الانحدار دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ ، أما ثاني متغير يدخل معادلة الانحدار فهو متغير التوجه نحو الإتقان حيث يفسر هذا المتغير وحده ما مقداره ٣,٧ ٪ من تباين متغير الخجل(علماً أن قيمة β كانت سالبة مما يشير إلى أن التوجه نحو الإتقان كان منبئاً سلبياً أو عكسياً للخجل) وكانت النسبة الفائية لتحليل تباين الانحدار دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ ، أما ثالث متغير يدخل معادلة الانحدار فهو متغير تجنب الأداء، حيث يفسر هذا المتغير وحده ما مقداره ٢,٧ ٪ من تباين متغير الخجل وكانت النسبة الفائية لتحليل تباين الانحدار دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ .وبذلك يكون مجموع ما تفسره المتغيرات المستقلة معاً حوالي ١٥,٣٪ من تباين الخجل.

ويتضح من الجدول رقم(١١) : من بين المتغيرات المستقلة(التوجه نحو الإتقان والتوجه نحو الأداء وتجنب الإتقان وتجنب الأداء) والتي تم استخدامها في عملية الانحدار المتعدد لمتغير القلق، هناك ثلاثة متغيرات، هي تجنب الإتقان والتوجه نحو الإتقان وتجنب الأداء، تم استخدامها فعلياً في بناء معادلة الانحدار، وأول متغير دخل معادلة الانحدار هو متغير تجنب لإتقان حيث يفسر هذا المتغير وحده ما مقداره ١١,٩ ٪ من تباين متغير القلق، وكانت النسبة الفائية لتحليل تباين الانحدار دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ ، أما ثاني متغير يدخل معادلة الانحدار فهو متغير التوجه نحو الإتقان حيث يفسر هذا المتغير وحده ما مقداره ٣,٢ ٪ من تباين متغير القلق(علماً أن قيمة β كانت سالبة مما يشير إلى أن التوجه نحو الإتقان كان منبئاً سلبياً أو عكسياً للقلق)، وكانت النسبة الفائية لتحليل تباين الانحدار دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ ، أما ثالث

متغير يدخل معادلة الانحدار فهو متغير تجنب الأداء حيث يفسر هذا المتغير وحده ما مقداره ٣,٤ ٪ من تباين متغير القلق، وكانت النسبة الفائية لتحليل تباين الانحدار دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ ، وبذلك يكون مجموع ما تفسره المتغيرات المستقلة معاً حوالي ١٨,٦٪ من تباين القلق.

ويتضح ايضاً من الجدول رقم(١٢): من بين المتغيرات المستقلة(التوجه نحو الإتقان والتوجه نحو الأداء وتجنب الإتقان وتجنب الأداء) والتي تم استخدامها في عملية الانحدار المتعدد لمتغير اليأس، هناك ثلاثة متغيرات، هي تجنب الإتقان والتوجه نحو الإتقان وتجنب الأداء، تم استخدامهما فعلياً في بناء معادلة الانحدار. وأول متغير دخل معادلة الانحدار هو متغير تجنب لإتقان حيث يفسر هذا المتغير وحده ما مقداره ١٣,٩ ٪ من تباين متغير اليأس، وكانت النسبة الفائية لتحليل تباين الانحدار دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١. أما ثاني متغير يدخل معادلة الانحدار فهو متغير التوجه نحو الإتقان، حيث يفسر هذا المتغير وحده ما مقداره ٩,٩ ٪ من تباين متغير اليأس(علماً أن قيمة β كانت سالبة مما يشير إلى أن التوجه نحو الإتقان كان منبئاً سلبياً أو عكسياً لليأس)، وكانت النسبة الفائية لتحليل تباين الانحدار دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ ، أما ثالث متغير يدخل معادلة الانحدار فهو متغير تجنب الأداء حيث يفسر هذا المتغير وحده ما مقداره ٢,٥ ٪ من تباين متغير اليأس، وكانت النسبة الفائية لتحليل تباين الانحدار دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ ، وبذلك يكون مجموع ما تفسره المتغيرات المستقلة معاً حوالي ٢٦٪ من تباين اليأس.

تفسير نتائج الفرض الرابع:

بالنظر إلى نتائج هذا الفرض نجد تحقق صحة هذا الفرض جزئياً حيث إن تجنب الأداء كان أحد المتغيرات التي تنبأت بالخجل والقلق واليأس بالإضافة إلى التوجه نحو الإتقان (منبئ عكسي) وتجنب الإتقان. واتفقت نتائج الدراسة الحالية جزئياً مع نتائج دراسة (Pekrun, Elliot, & Maier ,2009) والتي أشارت إلى أن تجنب الأداء كان منبئاً إيجابياً بالخجل والقلق واليأس، وكذلك اتفقت مع دراسة Pekrun, Elliot, & Maier (2006,) والتي أشارت إلى أن تجنب الأداء كان منبئاً إيجابياً بالخجل والقلق واليأس وأن التوجه نحو الإتقان كان منبئاً سلبياً بالقلق، وأيضاً اتفقت نتائج الدراسة الحالية جزئياً مع دراستي (Bong,2009; Brodish,2007) اللتين أشارتا إلى أن تجنب الأداء ارتبط بصورة إيجابية دالة بقلق الاختبار.

ويمكن تفسير النتيجة المتعلقة بدور تجنب الأداء بالتنبؤ بالخجل والقلق والملل في أن الفرد الذي يتبنى تجنب الأداء يحمل قيمة سلبية لنواتج عملية التحصيل، وفي نفس الوقت يعتقد بعدم قدرته على التحكم بتلك النواتج، ولذلك يشعر باليأس والقلق من النواتج المتوقع حصولها، وبعد حصول النتائج يشعر بالخجل لعدم تحقيق النتائج المرجوه.

أما بالنسبة لتجنب الإتقان والذي أظهرت النتائج أنه العامل المهم في تفسير التباين في متغير الخجل والقلق واليأس، ويمكن تفسير ذلك بكون الفرد الذي يتبنى تجنب الإتقان يحمل قيمة سلبية لنشاطات عملية التحصيل ويعتقد بعدم قدرته على التحكم بتلك النشاطات، مما يجعله في حالة من القلق من عدم قدرته على تحقيق النتائج المطلوبة، وكذلك عدم قدرته على التحكم بتلك النشاطات تشعره باليأس من تحقيق نتائج إيجابية.

التوصيات

انطلاقا من النتائج التي توصلت إليها الدراسة فإن الباحث يوصي بالآتي :

-ضرورة الاهتمام بالانفعالات المصاحبة لعملية التحصيل وأخذها بعين الاعتبار عند تصميم الخطط والمناهج الدراسية.

-أشارت الدراسة الحالية إلى وجود انفعالات إيجابية وأخرى سلبية ، ولذلك يجب تدريب المعلمين على التعامل مع انفعالات الطلاب عن طريق تشجيع الانفعالات الإيجابية والحد من الانفعالات السلبية المهددة لعملية التحصيل.

-أشارت الدراسة الحالية إلى الدور الإيجابي الذي يقوم به التوجه نحو الإتقان في تحفيز الانفعالات الفعالة والإيجابية في عملية التعلم ، لذا ينبغي على القائمين على العملية التعليمية تحفيز الطلاب إلى تبني هذا التوجه وتدريبهم عليه.

-تبني دراسات تتناول مدى شيوع الانفعالات المصاحبة لعملية التحصيل في المراحل الدراسية الثانوية والمتوسطة والابتدائية.

-تبني دراسات تتناول العلاقة بين التحصيل والانفعالات المصاحبة للتحصيل في المراحل الدراسية المختلفة.

المراجـــــــع

المراجع الأجنبية:

Adkins, S. J. (2006). The relations of self-regulated learning to public speaking anxiety and achievement. Unpublished doctoral dissertation of University of Houston.

Ashby, F. G., Isen, A. M., & Turken, A. U. (1999). A neuropsychological theory of positive affect and its influence on cognition. *Psychological Review, 106*, 529–550.

Astleitner, H. (2000). Designing emotionally sound instruction: The FEASP-approach. *Instructional Science, 28*, 169–198.

Bodmann, S. (2009). Achievement goal systems: Implications for research and educational policy. Unpublished dissertation of the University of Wisconsin.

Bong, M. (2009). Age-related differences in achievement goal differentiation. Journal of Educational Psychology, 101, 879–896.

Breland, B. T, & Donovan,J,.(2005). The role of state goal orientation in the goal establishment process. *Human Performance*, 18(1), 23-53.

Brodish, A. (2009). Stereotype threat and achievement goals: An integrative approach. Unpublished doctoral dissertation of the University of Wisconsin.

Chen, G., Gully, S. M., Whiteman, J., & Kilcullen, R. N. (2000). Examination of relationships among trait-like individual differences, state-like individual differences, and learning performance. The Journal of Applied Psychology, 85, 835–847.

Daniels, L. M., Haynes, T. L., Stupnisky, R. H., Perry, R. P., Newall, N. E., & Pekrun, R. (2008). Individual differences in achievement goals: A longitudinal study of cognitive, emotional, and achievement outcomes. Contemporary Educational Psychology, 33, 584–608.

Daniels, L. M., Stupnisky, R. H., Pekrun, R., Haynes, T. L., Perry, R. P., & Newall, N. E.(2009). A longitudinal analysis of achievement goals: From affective antecedents to emotional effects and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology*, *101*(4), 948-963.

DeCicco, T. L. (2005). Perfectionism and classroom testing: Achievement motivation and hassles as mediators of performance and affect in female university undergraduates. Unpublished doctoral dissertation of York University.

Elliot, A. J. (1997). Integrating “classic” and “contemporary” approaches to achievement motivation: A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. In P. Pintrich & M. Maehr (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (Vol. 10, pp. 143–179). Greenwich, CT: JAI Press.

Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (1999). Test anxiety and the hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 76*, 628–644.

Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2×2 achievement goal framework. Journal of Personality and Social Psychology, 80, 501–519.

Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Pintrich, P. R., Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2002). Revision of achievement goal theory: Necessary and illuminating. Journal of Educational Psychology, 94, 638–645.

Harackiewicz, J. M., Durik, A. M., Barron, K. E., Linnenbrink-Garcia, L., & Tauer, J. M. (2008). The role of achievement goals in the development of interest: Reciprocal relations between achievement goals, interest, and performance. Journal of Educational Psychology, 100, 105–122.

Hulleman, C. S., Durik, A. M., Schweigert, S. B., & Harackiewicz, J. M. (2008). Task values, achievement goals, and interest: An integrative analysis. Journal of Educational Psychology, 100, 398–416.

Isen, A. M. (1999). Positive affect. In T. Dalgleish & M. Power (Eds.),*Handbook of cognition and emotion* (pp. 521–539). New York: Wiley.

Izard, C. E., & Ackerman, B. P. (2004). Motivational, organizational, and regulatory functions of discrete emotions. In M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 253–264). New York: Guilford Press.

Krapp, A. (2005). Basic needs and the development of interest and intrinsic motivational orientations. *Learning and Instruction, 15*, 381–395.

Lee, F. K., Sheldon, K. M., & Turban, D. B. (2003). Personality and the goal-striving process: The influence of achievement goal patterns, goal level, and mental focus on performance and enjoyment. The Journal of Applied Psychology, 88, 256–265.

Lewis, M., & Haviland-Jones, J. M. (Eds.). (2000). Handbook of emotions (2nd edition). New York, NY:Guilford.

Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2002). Achievement goal theory and affect: An asymmetrical bidirectional model. *Educational Psychologist, 37,* 69–78.

Linnenbrink-Garcia, L., & Pekrun, R. (2011). Students' emotions and academic engagement: Introduction to special issue. *Contemporary Educational Psychology,36* (1), 1–3.

McGregor, H. A., & Elliot, A. J. (2002). Achievement goals as predictors of achievement-relevant processes prior to task engagement. *Journal of Personality and Social Psychology, 94*, 381–395.

Meinhardt, J., & Pekrun, R. (2003). Attentional resource allocation to emotional events: An ERP study. *Cognition and Emotion, 17,* 477–500.

Pajares, F., & Cheong, Y. F. (2004). Achievement goal orientations in writing: A developmental perspective. *International Journal of Educational Research, 39,* 437–455.

Pekrun, R. (2006). The control–value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review, 18*, 315–341.

Pekrun, R. (2000). A social cognitive, control-value theory of achievement emotions. In J. Heckhausen (Ed.), *Motivational psychology of human development* (pp. 143-163). Oxford, UK: Elsevier.

Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2006). Achievement goals and discrete achievement emotions: A theoretical model and prospective test. *Journal of Educational Psychology, 98*, 583–597.

Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2009). Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. Journal of Educational Psychology, 101, 115–135.

Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of quantitative and qualitative research. *Educational Psychologist, 37*, 91–106.

Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L.(2012). Academic Emotions and Student Engagement. Handbook of Research on Student Engagement, pp 259-282.

Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology,92*, 544–555.

Ross, S. P. (2004). An emotional approach to achievement goal theory: The role of emotion and goal orientation in response to failure and success. Unpublished Master Thesis of University of Victoria.

Ryan, A. M., Patrick, H., & Shim, S. (2005). Differential profiles of students identified by their teacher as having avoidant, appropriate, or dependent help-seeking tendencies in the classroom. Journal of Educational Psychology, 97, 275–285.

Scherer, K. R., Schorr, A., & Johnstone, T. (Eds.). (2001). *Appraisal processes in emotion.* Oxford, England: Oxford University Press

Shih, S. (2008). The relation of self-determination and achievement goals to Taiwanese eighth graders' behavioral and emotional engagement in schoolwork. Elementary School Journal, 108, 313–334.

Sideridis, G. D. (2005). Goal orientation, academic achievement, and depression: Evidence in favor of a revised goal theory framework. Journal of Educational Psychology, 97, 366–375.

Simon, R. A. (2008). Exploring persistence in science in CEGEP: Toward a motivational model.Unpublished doctoral dissertation of McGill University.

Schutz, P. A., & Lanehart, S. L. (Eds.). (2002). Emotions in education [Special issue]. *Educational Psychologist, 37*(2).

Schutz, P. A., & Pekrun, R. (Eds.). (2006). *Emotions in education.* San Diego, CA: Academic Press.

Urdan, T., Pajares, F., & Lapin, A. Z. (1997). Achievement goals, motivation, and performance: A closer look. ED412268.

Valkyrie, K. T. (2006). Self-regulated learning: An examination of otivational, cognitive, resource management, metacognitive components and academic outcomes with open admissions community college students. Unpublished doctoral dissertation of University of Houston.

Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review, 92*, 548–573.

Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: The state of the art.* New York: Plenum

Zeidner, M. (2007). Test anxiety in educational contexts: Concepts, findings, and future directions. In P. A. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in education* (pp. 165–184). San Diego, CA: Academic Press

ملحق رقم (١)

الجدول (٤). يوضح نتائج التحليل العاملي من الدرجة الأولى لمقياس انفعالات التحصيل

العامل	٪ التباين	رقم العبارة	العبارة	التشبع
العامل الاول(الملـل والغضب)	٢٢,٢٧	١٣	أشعر بالضجر والملل في المحاضرة	٠,٧٧
		٢٨	المحاضرة تشعرني بالملل	٠,٧٥
		١٠	أشعر بالملل لأني لا أستطيع الانتظار حتى تنتهي المحاضرة	٠,٧٢
		٦	أنظر لساعتي بصورة متكررة لأن الوقت يمر ببطء	٠,٧١
		٢٢	أبدأ بالتثاؤب في المحاضرة لشعوري بالضجر الشديد	٠,٦٦
		٣٧	لأني أشعر بالملل فإن عقلي يهيم بعيداً عن المحاضرة	٠,٦٥
		٤٢	أفكر في الأشياء التي من الممكن أن أعملها بدلاً من التواجد في هذه المحاضرة المملة	٠,٦٣
		٣	ينتابني شعور يغريني بمغادرة المحاضرة لأنها مملة للغاية	٠,٦٢
		٣٩	أعتقد أن هذا المقرر ممل	٠,٦١
		١٩	لا أستطيع البقاء متيقظا لفترة طويلة لشعوري بالملل الشديد.	٠,٦٠
		٥	أشعر بالإحباط خلال المحاضرة	٠,٥٣
		٣٥	تفكيري في الأشياء غير المهمة التي يجب أن أتعلمها يزعجني.	٠,٤٤
		٣١	لأني غاضب أشعر بعدم الارتياح في المحاضرة	٠,٣٨
		١٦	أشعر بالغضب يتأجج داخلي	٠,٣٨
		٢١	تفكيري بضعف جودة المقرر تشعرني بالغضب	٠,٣٥

العامل	٪ التباين	رقم العبارة	العبارة	التشبع
العامل الثاني(الخجل والقلق)	١١,١٠	٣٤	أشعر بالخجل خلال المحاضرة	٠,٧٨
		١٥	بعد أن أقول شيئاً في المحاضرة أتمنى أن تبتلعني الأرض لكي أتجنب نظرات الآخرين.	٠,٧٣
		٣٨	عندما أتحدث في المحاضرة أبدأ بالتلعثم	٠,٧٢
		٣٣	أفضل ألا أقول شيئاً في المحاضرة خوفاً من احتمال أن أقول شيئاً خاطئاً	٠,٧٢
		١١	عندما أقول أي شيء في المحاضرة أشعر بأني وضعت نفسي موضع السخرية	٠,٧١
		٤	يحمر وجهي خجلاً عندما أضطر لقول شيء في المحاضرة.	٠,٦٨
		٢٩	شعوري بالإحراج، يجعلني متوتراً	٠,٦٦
		٢٠	أشعر بالإحراج داخل القاعة	٠,٦٦
		٢٤	أشعر بالإحراج من عدم قدرتي على التعبير عن نفسي جيداً.	٠,٦٢
		٢	أشعر بالقلق من أن الآخرين سيفهمون المحاضرة أكثر مني	٠,٦٢
		٤٠	إذا علم الآخرون أني لا أفهم المادة فسأشعر بالإحراج.	٠,٥٨
		١٢	أشعر بالتوتر في المحاضرة	٠,٥٦
		٤١	عندما لا أفهم شيئاً مهماً في المقرر فإن دقات قلبي تتسارع.	٠,٥٦
		٢٧	أشعر بالتوتر في المحاضرة.	٠,٥٢

العامل	٪ التباين	رقم العبارة	العبارة	التشبع
العامل الثالث (الفخر والاستمتاع)	٨,٣٠	٣٠	أنا فخور بالمساهمة التي قدمتها في هذا المقرر	٠,٧٠
		١٧	أشعر بالفخر لأني أؤدي بشكل أفضل من الآخرين في هذا المقرر.	٠,٦٤
		٢٣	عندما أقدم مساهمة جيدة في المحاضرة أشعر بتحفيز أكبر.	٠,٦٣
		٧	أشعر بالفخر لقدرتي على متابعة متطلبات المقرر	٠,٦٠
		٢٦	أستمتع بالمشاركة كثيراً خلال المحاضرة مما يجعلني مفعماً بالطاقة والحيوية.	٠,٥٥
		١	أستمتع بوجودي في المحاضرة الدراسية.	٠,٥٥
		٣٦	عندما أؤدي بشكل جيد في المقرر يخفق قلبي فخراً.	٠,٥٤
		٩	استمتاعي بهذه المحاضرة يجعلني أرغب في المشاركة في نشاطاتها.	٠,٥٣
		١٨	من الممتع أني أستطيع الجلوس في الفصل لساعات أستمع إلى الأستاذ وهو يحاضر	٠,٥٢
العامل الرابع (اليأس)	٣,٩٠	١٤	أشعر بعدم الثقة في قدرتي على فهم متطلبات المقرر	٠,٦٤
		٨	لأني لا أفهم المحاضرة أبدو تائهاً ومنعزلاً	٠,٥٦
		٢٥	أشعر باليأس خلال المحاضرة	٠,٥٣
		٣٢	فقدت جميع الأمل في فهم متطلبات هذا المقرر	٠,٥٠

Achievement goals orientation (model 2 x 2) as predictors of Achievement emotions (model 2 × 2) Among university students in Saudi Arabia

Mohammad Suleiman Al-Watban

Abstract

The present study aimed to determine the role of achievement goals orientations (2x2 model) to predict achievement emotions. The study sample consisted of (558) students from Qassim University . Two measures were applied to the sample, the first one was achievement goals orientations and the second measure was achievement emotions, regression analysis was used to determine the role of achievement goals in predicting different achievement emotions. The study revealed the following results:

- Mastery goals were positive predictors of enjoyment of learning.
- Mastery avoidance goals were positive predictors of boredom**,** and mastery goals were negative predictors of boredom.
- Mastery goals and performance goals were positive predictors of pride.
- Mastery avoidance goals and performance avoidance goals were positive predictors of anxiety, hopelessness, and shame. While mastery goals were negative predictors of anxiety, hopelessness, and shame

"القَرَائِنُ وَأَثَرُهَا فِيْ تَحْدِيْدِ دَلالَةِ النّصّ القرآنِيّ الكَرِيْمِ. دِرَاسَةٌ لُغَوِيّةٌ تَطْبِيْقِيّةٌ"

د. رضا عبدالعزيز الدسوقي – أ.د. علاء إسماعيل الحمزاوي

٣
البحث الثالث

"القَرَائِنُ وَأَثَرُهَا فِيْ تَحْدِيْدِ دَلَالَةِ النّصّ القرآنِيّ الكَرِيْمِ. دِرَاسَةٌ لُغَوِيّةٌ تَطْبِيْقِيّةٌ"

د. رضا عبدالعزيز الدسوقي – أ.د. علاء إسماعيل الحمزاوي

قسم اللغة العربية ــ كلية التربية ــ جامعة المجمعة

المستخلص:

ترصدُ هذه الدِّراسة القرائن اللغوية وأَثرها في التّحليل اللغويِّ للنصِّ القرآنيِّ الكريمِ ؛ حيث تنقسم قرائن التعليق إلى ما يأتي :

ـ أولاً : القرائن المعنوية : وتتمثل بالعلاقات السياقية إذ تفيد معرفتها في تحديد معنى الباب النحوي ، وهي (الإسناد ، والتخصيص ، والنسبة ، والتبعية ، والمخالفة).

– ثانياً : القرائن اللفظية : ولهذه القرائن أثرٌ مهم في التعرف على الأبواب النحوية حتى إنها تُعَدُّ من قرائن فهم القرائن المعنوية إذ تكون أيسر وصولاً إلى الفهم من القرائن المعنوية وهي : (العلامة الإعرابية ، والرتبة ، ومبنى الصيغة ، والمطابقة ، والربط ، والتضام ، والأداة)، وفيها فوق ذلك قرينة السياق التي تعدُّ كبرى القرائن اللفظية .

– ثالثاً : القرائن الحالية : وهي القرائن التي تُستَمدُّ من ظروف أداء المقال التي تسمّى المقام ، ومن ثم فإن هذه القرائن اللغوية تؤثر في توجيه المعنى ، وتتضافر مع بعضها سواء أكانت قرائن معنوية أم قرائن لفظية أم قرائن حالية ؛ لتحديد دلالة النص القرآني الكريم.

مقدمة

يحاول البحث إظهار الخواص التركيبية والدلالية والاتصالية للنصِّ القرآني، ملتزما بالمنهج التحليلي للجملة، حيث توصيف النص القرآني، ورصد القرائن الدالة على المعنى الدلالي، وجاء تقسيم الدراسة تلبية لخطة البحث، وهدفه، فتضمنت مقدمة، وتمهيداً، ومحورين، اشتمل المحور الأول على: القرائن المقالية وأثرها في تحديد دلالة النص القرآني الكريم، على موضوعين، فأما الموضوع الأول: القرائن المعنوية وأثرها في تحديد دلالة النص القرآني الكريم، فقد وقع في خمسة مباحث، واشتمل الموضوع الثاني على: القرائن اللفظية وأثرها في تحديد دلالة النص القرآني الكريم، على ثمانية مباحث، وأما المحور الثاني: القرائن المقامية وأثرها في تحديد دلالة النص القرآني الكريم، فقد وقع في موضوعين، فالموضوع الأول: قرينة السياق وأثرها في تحديد دلالة النص القرآني الكريم، والموضوع الثاني: الترخص في القرائن للنص القرآني الكريم، وخاتمة ؛ تضمنت أهم نتائج الدراسة .

تمهيد

القَرائنُ جمع قَرِيْنَةٌ وهي ـ في اللغة ـ من الاقتران بمعنى المصاحبة، و في الاصطلاح ـ كما عرَّفها الشريف الجرجاني(ت٨١٦): "أمرٌ يشير إلى المطلوب"[1]، والواضح أنّ كلمة (أمرٌ) هنا غير محددة فهي تشمل كل ما يشير من لفظ أو معنى أو حال إلى المطلوبِ، والمطلوبُ ـ كما يبدو ـ هو المقصود أو المراد ؛ ومن ثم عرّفها بعض

(١) الشريف الجرجاني، التعريفات : ١٨٢ .

المحدثين بقوله: "هي في الكلام، كل ما يدلُّ على المقصود"[٢]، فالقرينة على هذا هي الدليل، والمراد هو المدلول عليه، ولعل البحث يلحظ هنا الارتباط واضحاً بين المعنى المعجمي للقرينة والمعنى الاصطلاحي، وهكذا فإن مفهوم القرينة المذكور عند اللغويين: "كل ما يدلّ على المراد"، إذ يصرف المدلول إلى المراد ويمحّضه له، وهذه النظرة للقرينة تمثل جانباً واحداً من نوعين من القرائن عند الأصوليين وهو القرينة القاطعة، وأما النوع الآخر، فهو القرينة غير القاطعة التي تشير إلى المراد لكنها لا تمحّض المدلول له؛ لأنها تحتمل العكس، فيحتاج عندئذٍ إلى ما يتضافر معها ويعين على الوصول إلى الدلالة المرادة، وبهذا المفهوم الأخير نظر د/ تمام حسان إلى القرينة، إذ إن المعنى عنده إنما يتحصّل من عدة قرائن تمنحها الأنظمة اللغوية كالنظام الصوتي والصرفي والنحوي، إذ لا يمكن لقرينة واحدة مهما كان خطرها أن توصل إلى المعنى النحوي، فكان لابدّ أن تتضافر معها قرائن أخرى، وهذه الظاهرة سمّاها (تضافر القرائن)"[٣]، ومهما يكن من أمرٍ فإن القرينة إذن بهذا المفهوم عَامِلٌ مُسَاعِدٌ يُعينُ على الوصول إلى المعنى، وهو مفهوم عرّفه علم اللغة الحديث ضمن مصطلح (Operator)[٤]، لكنه تُرجم بكلمة (العامِل)، فهو الذي يُخرج الجملة من كونها مُلْبسة، وقد يكون اللَّبس فيها لبْساً مفرطاً فيحكمها، فهذا (العامل) يُعْلِم السامع أيّ الأشياء ينسجم مع أيّها، وأيّ الأشياء تابعٌ لأيٍّ، كما يُعلمه كيف يكون الارتباط

(٢) إميل يعقوب، موسوعة علوم اللغة العربية: ٢٨٠/٧ باب القاف. التهانوي، موسوعة كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم: ١٣١٥/٢.

(٣) تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها: ١٩٣، مقالات في اللغة والأدب: ٢٦٠/١-٢٦١، البيان في روائع القرآن: ٩.

(٤) باكلا، وآخرون، معجم مصطلحات علم اللغة الحديث: ٦١.

مُحكماً، ويتمثل بالمورفيمات النحوية (أي الألفاظ الوظيفية والتصريفات) فضلاً عن وسائل أخرى كالتنغيم والنبر والوقف والرتبة النحوية وغيرها، فكلما كانت الجملة أشدَّ تعقيداً كان هذا أدعى إلى الاتكال على القرائن (العوامل) من أجل الوصول للمعنى المراد، ولقد درج علماء العربية على أن تكون القرائن مأخوذة من المقال أو المقام، ولعلّ أبرز تقسيم لقرائن التعليق، وأكثرها تفصيلاً هو ما ذهب إليه د/ تمام حسان، وهذا ما اعتمد عليه في البحث الحالي، فقد رأى أن (التعليق) الذي هو إنشاء العلاقات بين المعاني النحوية بوساطة القرائن اللفظية والمعنوية والحالية هو الفكرة المركزية في النحو العربي فيما وجده عند عبد القاهر الجرجاني(ت٤٧١هـ)، فالتعليق هو الإطار الضروري للتحليل النحوي أو الإعراب، وهو يحدد معاني الأبواب النحوية في السياق ويفسِّر العلاقات بينهما بصورة وافية نافعة في التحليل النحوي لهذه المعاني الوظيفية ووسيلته في ذلك القرائن، ولقد جاء تقسيم د/تمام، لقرائن التعليق كالآتي[٥]:ـ أولاً: القرائن المعنوية: وتتمثل بالعلاقات السياقية إذ تفيد معرفتها في تحديد المعنى النحوي، وهي(الإسناد، والتخصيص، والنسبة، والتبعية، والمخالفة)،ثانياً: القرائن اللفظية: ولهذه القرائن أثرٌ مهم في التعرف على الأبواب النحوية حتى إنها تُعَدُّ من قرائن فهم القرائن المعنوية؛ إذ تكون أيسر وصولاً إلى الفهم من القرائن المعنوية وهي: (العلامة الإعرابية، والرتبة، ومبنى الصيغة، والمطابقة، والربط، والتضام، والأداة)، وفيها فوق ذلك قرينة السياق التي تعدُّ كبرى القرائن اللفظية، ثالثاً: القرائن الحالية: وهي القرائن التي تُستَمدُّ من ظروف أداء المقال التي تسمّى المقام، وهكذا فإنّه ما من شك في أن العنصر الواحد من عناصر اللغة يحتاج

(٥) تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها: ١٧٨ وما بعدها.

لقرينة تحدد معناه، وتصرف ما عدا ذلك من المعاني؛ حتى يؤمن اللَّبْس الذي هو" جائزٌ على كل نصٍّ عربيّ إلا القرآن؛ فإنه إذا بنى جملة سمح تركيبها باللَّبس سارع النص القرآني إلى رصد القرائن الدالة على المعنى سواء أكانت هذه القرائن لفظية أم معنوية أم خارجية"(٦)؛ لإظهار المعنى الإلهي المراد في النص القرآني الكريم.

أولاً: القرائن المعنوية

١- قَرِيْنَةُ الإِسْنَادِ

إن القرائن المعنوية تشكل علاقات تربط بين عناصر الجملة العربية، وتعكس هذه العلاقات معاني لغوية محددة ، ومن ثم فلولاها لما اتضح معنى الجملة، حيث تحكم الجملة العربية مجموعة من العلاقات المتشابكة يطلق عليها "القرائن المعنوية"، وتعدُّ هذه القرائن من القرائن المهمة التي تربط بين أجزاء الجملة؛ لأن الجملة تعتمد عليها في ربط سياقها، واتساق طريقة تركيبها، ورصف الكلمات فيها، وتفيد تحديد المعنى النحوي للكلمة، ومن هذه القرائن المعنوية "قرينة الإسناد"؛ والتي تعني العلاقة التي تقوم بين المسند والمسند إليه (بين المبتدأ أو الخبر المفرد، وبين الفعل والفاعل أو نائب الفاعل ، وبين كلِّ ما يعملُ عمَلَ الفعل وفاعله أو نائب فاعله، كالمصدر والمشتقات العاملة واسم الفعل)، ومن ثم فإن علاقة الارتباط بطريق الإسناد هي بؤرة الجملة أو نواتها، ويستفاد المعنى الدلالي من الجملة كلما أنشأ المتكلم علاقات ارتباط وعلاقات ربط في الجملة زائدة على النواة الإسنادية وحدها، وبهذا نجد أنّ القاعدة العامة التي تحكم تركيب الجملة هي "أنّ كل علاقة تزيدُ في الجملة على علاقة

(٦) تمام حسان، البيان: ٣٩٧.

الإسناد إنما يُنشِئها المتكلم للبيان، وإزالة إبهام وغموض قد يعتريان المعنى الدلالي للجملة إن لم ينشئ المتكلم تلك العلاقة، وكل حذف لعلاقة إنما يكون حين لا يحتاج المعنى الدلاليُّ إلى دلالة تلك العلاقة"[٧]، حيث تحرص اللغة العربية على تضافر قرائن لفظية؛ لتكون مُعينة على إيضاح علاقة الارتباط بين طرفي الجملة، كالعلامة الإعرابية، والمطابقة، والبنية الصرفية، ومن ذلك **قوله تعالى:** ﴿يُؤْتِي ٱلْحِكْمَةَ مَن يَشَآءُ ۚ وَمَن يُؤْتَ ٱلْحِكْمَةَ فَقَدْ أُوتِيَ خَيْرًا كَثِيرًا ۗ﴾ **(البقرة ٢٦٩)**، فقوله تعالى: (يؤت الحكمة من يشاء) أي: يعطيها من يشاء من عباده، واختلف العلماء في الحكمة هنا؛ فقال السدي: هي النبوة، وقال ابن عباس: هي المعرفة بالقرآن فقهه ونسخه ومحكمه ومتشابه وغريبه ومقدّمه ومؤخره، وقال قتادة: الحكمة هي الفقه في القرآن، ... وقرأ الجمهور: "ومَن يُؤتَ" على بناء الفعل للمفعول، وقرأ الزُّهري ويعقوب: "ومن يؤتِ" بكسر التاء على معنى ومن يؤت الله الحكمة، فالفاعل اسم اللهﷻ "ومَنْ" مفعول أول مقدّم، والحكمة مفعول ثانٍ"[٨]، ومن ثم فإن النحاة كانوا يلمحون قرينة الإسناد بين طرفي الجملة الاسمية والفعلية والوصفية "إذ نقول إنّ "مَنْ" هي الآخذُ و" الحكمة" هي المأخوذ، والخلاصة أنّ مراعاة الآخذية والمأخوذية هنا هي الاعتبار الذي تمّ إعراب المفعولين طبقاً له وهو اعتبار من قبيل قرينة الإسناد ،ويتم كل فهم للقرينة معنوية كانت أو لفظية في حدود ما تسمح به نمطية اللغة"[٩]، فالإسناد إذن قرينة معنوية يتضح بها المسند إليه وكونه المحدِّث عنه، والمسند وكونه المحدَّث به عن

(٧) المصدر نفسه: ١٦٢ .

(٨) القرطبي، الجامع لأحكام القرآن: ٣/ ٣٣٠ و ٣٣١.

(٩) تمام حسان، اللغة العربية : ١٩٤ .السامرائي، الجملة العربية والمعنى: ٦١.

المسند إليه، أي أنّه بفهمها يظهر المعنى بقدر تعلّق ذلك بها، فعدم وضوحها يؤدي إلى أنْ يكون المعنى احتمالياً إنْ لم يكن مبهماً، ومهما يكن من أمرٍ فإنَّ لقرينة الإسناد أهمية كبيرة عند النحاة؛ ذلك أنها بمثابة ميزان الجملة العربية، وهي في ذلك مقابلة للميزان الصرفي للكلمة العربية من حيث الأهمية والتأثير، كما أنّه من المعلوم أنّ الارتباط أقوى من الربط؛ لأنّ سبيل الارتباط العلاقة المعنوية، وسبيل الربط العلاقة المعنوية برابط لفظيّ، وهكذا فإن مما تقدَّم يظهر لنا بجلاءٍ، ما لقرينة الإسناد من أثرٍ في توجيه المعنى، وتحديد دلالة النص القرآني الكريم.

٢-قَرِيْنَةُ التَّخْصِيْصِ :

لَّما كانت قرينة الإسناد تكشف عن طرفي الإسناد والعلاقة بينهما وهي علاقة تنعقد بها الجملة، فإنّ "قرينة التخصيص" تكشف عن قسم من العلاقات التي تفيد تقييد المعنى الإسنادي أو ما يقع في حيزه وتضييقاً له، فالتخصيص" علاقة سياقية كبرى وإن شئت فقل: قرينة معنوية أخصّ منها على النحو الآتي:

القرينة المعنوية	المعنى الذي تدل عليه
التعدية	المفعول به
الغائية (وهي التي تشتمل على غائية العلة وغائية المدى)	المفعول لأجله والمضارع بعد اللام وكي والفاء ولن وإذن ..الخ
المعية	المفعول معه والمضارع بعد الواو
الظرفية	المفعول فيه
التحديد والتوكيد	المفعول المطلق
الملابسة	الحال
التفسير	التمييز
الإخراج	الاستثناء
المخالفة	الاختصاص وبعض المعاني الأخرى

وهذه القرائن الخاصة كلها تجتمع كما سبق في قرينة معنوية كبرى أعمّ منها تشملها جميعاً وتسمى قرينة التخصيص"[١٠]، فالعلاقة إذن علاقة تكميلية للمعنى التركيبي حيث تضيف معنى زائداً على معنى الإسناد تعبِّر عنه ما تشتمل عليه من أبواب نحوية تشتمل على المفعولات الخمسة والحال والمستثنى والتمييز، فتعليم زيد في جملة(علَّم زيدٌ) يمكن تخصيصه بتعديته إلى مفعول به (عمرو) دون غيره بقولنا: علّم زيدٌ عمرا، فعلاقة الإسناد خُصِّصَتْ بالتعدية، ويمكن تخصيصها بتعدية أخرى لمفعول ثان(النحو) إذ يقتصر التعليم عليه: علّم زيدٌ عمرًا النحو، ويخصص أيضاً بعلاقة الظرفية بالمفعول فيه لإضافة الظرف(أمس) وهكذا، فقرينة التخصيص بناء على هذا قرينة كبرى إذ تتفرع عنها عدّة قرائن معنوية تمثلها تلك الأبواب النحوية ويعبّر كل منها عن جهة خاصة في فهم معنى الحدث الذي يشير إليه الفعل أو الصفة وبيانها، وذلك كما يأتي:

أ) **قرينة التعدية** : وتدلّ على معنى المفعول به إذا اتضحت، وأدركها المتلقي، وهي علاقة قائمة بين معنى الحدث(المنسوب إلى فاعله) في جملة الإسناد والمفعول به، إذ "ينشأ علاقة الارتباط بين الفعل المتعدّي والمفعول به، والأصل الدلاليُّ لهذه العلاقة أنّ الفعل المتعدي يفتقر في دلالته إلى اسم يقع عليه، أما الفعل اللازم فلا يفتقر إلى ذلك"[١١]، وهكذا فإنّ الارتباط يقع في التركيب بعلاقة التعدية حيث تخصيص الإسناد وتقييده، كما أن التعدية معنىً يتجاذبه الصرف والنحو والمعجم، فعلى مستوى الصرف تكون التعدية من معاني الصيغة إذ نجد أن العربية حين تريد الدلالة على انتقال صيغة بعض الأفعال اللازمة إلى صيغة الفعل المتعدي، تُميِّزُها بقرينة لفظية، تتمثل في

(١٠) تمام حسان، اللغة العربية: ١٩٤-١٩٥.

(١١) حميدة، نظام الارتباط: ١٦٦.

البنية الصرفية أيضاً، وذلك بالتضعيف، نحو: قدَّم، أو بزيادة الهمزة، نحو: أكْرَمَ، وحين تعجز دلالة الفعل في نفسه عن الارتباط بالمفعول به تلجأ العربية إلى اصطناع علاقة الربط لأمن لبس الانفصال، وأما على مستوى النحو فتكون التعدية قرينة على المفعول به وتفسِّر علاقته بالحدث، وأخيراً على مستوى المعجم فقد يكون الفعل بمعناه المعجمي دالاً على افتقاره إلى مفعول يتضام معه كما أن المفعول به قد يصلح معناه المعجمي لأن يرد عليه الفعل، كأن يقال: أكل زيدٌ المستقبل، إذ (المستقبل) ليس مما يؤكل، ولا يصح مثل هذا إلا عند إرادة المجاز، وأمّا رتبة المفعول به وحذفه فأمران خاضعان لسياق المقام وغرض المتكلم، والمعلوم أن الأصل أن يتأخر المفعول به عن الفاعل، ولكن المعلوم أيضاً أن سياق المقام وغرض المتكلم يتدخلان بالتغيير في بعض حالات الرتبة، وقد أشار النحاة إلى أن المفعول به يُحذَف اختصاراً، ومن ذلك **قوله تعالى:** ﴿مَا وَدَّعَكَ رَبُّكَ وَمَا قَلَىٰ ۝٣﴾ **(الضحى ٣)**، وقد لا تريد المحذوف اقتصاراً، وكما **قال تعالى:** ﴿كُلُوا وَاشْرَبُوا هَنِيئًا بِمَا كُنتُمْ تَعْمَلُونَ ۝٤٣﴾ **(المرسلات ٤٣)**.

ب) قرينة الغائية : وتشمل هذه القرينة المفعول لأجله (غائية العلّة)، والمضارع (غائية المدى سواءٌ أكان المدى الزماني أم المدى المكاني)، وذلك بعد (اللام وكي والفاء وحتى ولن وإذن)، وتذكر في معظم حالاته ؛ لبيان علّة الفعل، حيث يعتبر ذلك قيداً على علاقة الإسناد "فإذا قلت: أتيتُ رغبةً في لقائك أو كي ألقاك أو لألقاك ..الخ، فإنك قد أسندت الإتيان إلى نفسك مقيداً بسبب خاص وهذا القيد وهو الغائية يعتبر جهة في فهم الإتيان ؛ لأن هذا الإتيان بدون سبب أعمّ منه وهو مسبب فالإتيان هنا مفهوم من جهة كونه مسبباً عن الرغبة في اللقاء، وتكون الغائية قرينة معنوية دالة على المفعول لأجله أو على معنى المضارع بعد الأدوات المذكورة ومقيّدة للإسناد الذي لولاها لكان أعمّ وتكون أيضاً بسبب تقييدها هذا للإسناد دالة على جهة

في فهم الحدث الذي يشير إليه الفعل"[١٢] ومن ذلك **قوله تعالى:** ﴿ وَلَا تَقْتُلُوٓاْ أَوْلَٰدَكُمْ خَشْيَةَ إِمْلَٰقٍ نَّحْنُ نَرْزُقُهُمْ وَإِيَّاكُمْ ﴿٣١﴾ ﴾ **(الإسراء ٣١)** إذ إنّ "لا: ناهية، وتقتلوا: مجزوم بها، وأولادكم: مفعول به، وخشية: مفعول لأجله، وإملاق: مضاف إليه ....، فقتل الأولاد إن كان مبعثه خوف الفقر ، فهو من سوء الظن بالله، واليأس من رحمته، وإن كان مبعثه الغيرة على البنات فهو تدبير أرعن، لا ينجم عنه إلا هدم المجتمع، وتعطيل معالم الحياة"[١٣]، نحو **قوله تعالى:** ﴿ أَلَمْ تَرَ إِلَى ٱلَّذِينَ خَرَجُواْ مِن وَهُمْ أُلُوفٌ حَذَرَ ٱلْمَوْتِ ﴾ **(البقرة ٢٤٣)**، حيث توجد علاقة سياقية تربط بين (حذر الموت)، و الفعل (خرج) أدَّى إلى أن تكون تلك العلاقة علاقة قرينة معنوية غائية تدل على علة الخروج، نحو قوله تعالى: "حَذَرَ الموتِ" أي لحذر الموت؛ فهو نصب لأنه مفعول له....، وأصح الأقوال وأشهرها أنهم خرجوا فراراً من الوباء، وعن ابن عباس قوله: خرجوا فراراً من الطاعون "[١٤]، ومن ثم فقد تضافرت القرائن لتحديد دلالة التركيب القرآني على إرادة معنى الغائية .

ج) **قرينة المعيّة** : تدلُّ على معنى المفعول معه وعلى معنى المضارع المنصوب بعد الواو، فهي علاقة مصاحبة بين ما قبل الواو والمنصوب بعدها، إذن المعيّة تعني المصاحبة؛ لأنها مقصودة على قرينة المفعول معه الذي "يذكر للبيان عن مصاحبته الفعل ومقارنته"[١٥]، ومن ثم فإن الربط في التركيب يتمّ من خلال الربط بالأدوات،

(١٢) تمام حسان، اللغة العربية: ١٩٦.

(١٣) محي الدين الدرويش، إعراب القرآن وبيانه: ٤/ ٣٥٠.

(١٤) القرطبي، الجامع لأحكام القرآن: ٣/ ٢٣١-٢٣٢.

(١٥) السيوطي، همع الهوامع في شرح جمع الجوامع: ٣/ ٢٣٥.

حيث (الواو) التي تسبق المفعول معه، ومعناها محكوم بسياق الجملة، فهي تدلّ على المكان في نحو: سرتُ والنيلَ، وقد تدلّ على الزمان، نحو: جاء زيدٌ وطلوع الشمس، أو تكون المعيّة مصاحبة ما قبل الواو لمعنى المضارع المنصوب بعدها، كقولهم: لا تأكل السمك وتشرب اللبن، " فالذي يضام الواو في المعية اسم منصوب ، والذي يضام الواو في المصاحبة مضارع منصوب ، ومن هذا يتضح أن نصب المضارع بعد الواو على المعية من نوع نصب المفعول معه بعد الواو ذاتها"(١٦)، فإذا وصف د/تمام حسان المعيّة ـ في قولهم: لا تأكل السمك وتشرب اللبن ـ بعدم وجود مصاحبة ، فلعلّ الأدق هو وجود علاقة مصاحبة بين ما قبل الواو والمنصوب بعدها ، حيث يتم من خلال الاستعانة بعدة قرائن لفظية أخرى، ولذلك فهي دلّت في المثال المذكور على مصاحبة الشرب للأكل، أما المعنى السلبي الذي فهمه د/ تمام حسان، فهو متأتٍّ من النهي الذي أفادته الأداة (لا الناهية) وكانت قرينة عليه، وهذه الأداة غير داخلة ضمن ما عبَّر عنه البحث بـ(ما قبل الواو)، وهي تفيد النهي عن إحداث الأول بمعية الثاني.

د) **قرينة الظرفية**: وهي قرينة معنوية تدلُّ على معنى المفعول فيه وتُخصِّص زمان الحدث ومكانه، ومن المعلوم أنّ "الظروف في اللغة العربية قسم من أقسام الكلم قائم بذاته وأن بعض ما ينتمي إلى الأقسام الأخرى من الكلم ينقل إلى معنى الظرف فيستعمل كما يستعمل الظرف مفعولا فيه ويسمّى معظمه متصرفاً "(١٧)، وقد توزعت الظروف في أبواب نحوية شتى منها صيغتا الزمان والمكان، وبعض حروف الجر كـ (منذ ومذ)، وبعض الضمائر الإشارية كـ (هنا ،ثمّ)، وبعض المبهمات مثل (كم، والأعداد، والجهات، وأسماء الأوقات المبهمة)، وأسماء العلاقات المفتقرة إلى

(١٦) تمام حسان، اللغة العربية: ١٩٦.

(١٧) المصدر السابق نفسه وصفحته .

الإضافة كـ (قبل، بعد، تحت)، والأوقات المعيّنة كـ (أمس، الآن، سحر)، وتكمن أهمية الظروف في التركيب في أنها تخصص الحدث بمكان أو زمان محددَيْن ففيه تخصيص للإسناد الحاصل بين ركني الإسناد، ومن ذلك **قوله تعالى:** ﴿ وَٱتَّقُواْ يَوْمًا لَّا تَجْزِى نَفْسٌ عَن نَّفْسٍ شَيْـًٔا وَلَا يُقْبَلُ مِنْهَا شَفَٰعَةٌ وَلَا يُؤْخَذُ مِنْهَا عَدْلٌ وَلَا هُمْ يُنصَرُونَ ﴿٤٨﴾ ﴾ **(البقرة ٤٨)**، إذ نلحظ أن قرينة الظرفية كقرينة معنوية متحصلة فيما يدرك من علاقات تصح في قوله تعالى: "اتقوا يوماً" حيث تعرب (يومًا) مفعولاً به على حذف مضاف، أي: عذاب يوم أو هول يوم، ويجوز نصبه على الظرفية، والمفعول به محذوف تقديره: اتقوا العذاب يوماً"[١٨].

هـ) **قرينة التحديد والتوكيد:** وهي قرينة معنوية دالة على معنى المفعول المطلق، والمقصود بالتحديد والتوكيد تعزيز **المعنى** الذي يفيده الحدث في الفعل، فالدلالة على التحديد تكون بإيراد مصدر الفعل بعده دالاً على النوع بكونه موصوفاً أو مضافاً إلى معيّن أو دالاً على عدد، والدلالة على التوكيد تكون بتقوية وتعزيز الفعل، حيث إيراد مصدره بعده مفرداً مجرداً من الوصف والإضافة والدلالة على العدد.

ز) **قرينة الملابسة:** وهي قرينة معنوية ، وظيفتها تخصيص الحدث بذكر هيأة الفاعل عند قيامه بالحدث، وفي هذا توضيح وتبيين للحدث والمحدث معاً، ويقصد بها باب الحال الذي يذكر للبيان عن هيئة الفاعل والمفعول، منتقلاً أو مقدّراً أو موطأ أو مؤكداً، وتتضافر قرينة الملابسة في بيان الحال، فبنية الحال تكون نكرة، وصاحب الحال معرفة، وفي الجملة الحالية تضاف قرينة الأداة، وهي الواو الحالية، زيادة على قرينة

(١٨) الدرويش، إعراب القرآن وبيانه: ١/١٠١.

الرتبة، فرتبة الحال التأخر عن صاحبها، وكل هذه القرائن تتضافر لأمن اللبس في التركيب **نحو قوله تعالى:** ﴿وَٱذْكُرُوٓاْ إِذْ جَعَلَكُمْ خُلَفَآءَ مِنۢ بَعْدِ عَادٍ وَبَوَّأَكُمْ فِي ٱلْأَرْضِ تَتَّخِذُونَ مِن سُهُولِهَا قُصُورًا وَتَنْحِتُونَ ٱلْجِبَالَ بُيُوتًا﴾ **(الأعراف ٠٧٤)**، إذ نلحظ العلاقة السياقية بين الفعل (تنحت) و(الجبال) و(بيوت) ؛ لتقوم قرينة الملابسة المعنوية دليلاً على أن الكلمة الأخيرة حال من الجبال وهي حال مقدّرة ؛ لأن البيوت هيئة تتلبس بها الجبال لكن في غير وقت النحت، حيث" يجوز أن يضمّن معنى ما يتعدى لاثنين، أي: وتتخذون الجبال بيوتاً بالنحت، أو تصيرونها بيوتاً بالنحت، ويجوز أن يكون الجبال هو المفعول به، وبيوتاً: حالاً مقدّرة، وإنما قلنا : مقدرة ؛ لأن الجبل لا يكون بيتاً في حال النحت، ولا الثوب قميصاً، ولا القصبة قلماً في حال الخياطة والبري، وبيوتاً وإن لم يكن مشتقاً فإنه في معنى المشتقّ، أي: مسكونة"[١٩].

ح) **قرينة التفسير**: وهي قرينة معنوية دالة على معنى التمييز، إذ يذكر الاسم المنصوب النكرة لتفسير إبهام يكون في معنى الإسناد، والتمييز "والتفسير والتبيين ألفاظٌ مترادفة لغة واصطلاحاً، وهو في اللغة بمعنى فَصْل الشيء عن غيره"[٢٠]، ومن ثم فقرينة التفسير وظيفتها في الجملة هو تبيين جنس عموم الإسناد، ويساعدها في ذلك قرائن عدة تتضافر لأمن اللبس في التركيب منها قرينة البنية، أي: كون التمييز اسماً نكرة جامداً مفسراً لمبهم، وقرينة العلامة الإعرابية، وهي الفتحة إذ إن حكم التمييز أنه منصوب دائماً، ولا يجوز جره بـ"من" أو بالإضافة إلا في حالة كم الخبرية، فالفتحة في مواضعها، والكسرة في مواضعها أيضاً، وقرينة الرتبة كذلك تتضافر مع قرينة

(١٩) المصدر السابق نفسه: ٥٨٣/٨.

(٢٠) ابن هشام الأنصاري، شرح شذور الذهب في معرفة كلام العرب: ٢٧٨.

التفسير إذ ينبغي أن يتأخر التمييز عن المميز، ولا يتقدم عليه، وكذلك قرينة الأداة، وتكون مقدّرة؛ لأنه يشترط في التمييز أن يكون بمعنى (من) ، فنقول: لله درّه من فارسٍ، في جملة: لله درّه فارساً.

ط) قرينة الإخراج: وهذه القرينة معنوية على إرادة باب المستثنى "فالاستثناء هو الإخراج بإلا أو إحدى أخواتها لما كان داخلاً أو منزلاً منزلة الداخل، فالإخراج جنس، وبإلا إلى آخره يخرج التخصيص ونحوه"(٢١)، إذن المستثنى يخرج من علاقة الإسناد حين تفهم هذه القرينة المعنوية من خلال قرينة السياق، ومن ثم فيشترط في الاستثناء الذي يؤدي وظيفة التخصيص أن يكون استثناءً حقيقياً أي أن المستثنى من جنس المستثنى منه؛ لأنه يفيد التخصيص بعد التعميم، ويزيل اللبس من عموم الحكم، ومهما يكن من أمرٍ فإن قرينة التخصيص من القرائن المعنوية ذات الأهمية البالغة في أمن لبس التركيب القرآني، لما لها من دور في تقييد قرينة أخرى من القرائن المعنوية، وهي قرينة الإسناد أو ما وقع في نطاقها، وهذه القرينة ـ التخصيص ـ بوصفها قرينة كبرى تتفرع عنها عدة قرائن يمثل كل منها عنصراً أو شكلاً من عناصر التخصيص ، يعبر عنها بالأبواب النحوية ، كباب المفعول، والظرف، والحال، والتمييز، ....الخ، وكل هذه الأبواب يتصل بوجه من الوجوه بباب الإسناد أو ما وقع في نطاقه، ومن خلال النظر في هذه الأبواب والعناصر، نجدها تتشابه شكلياً وإلى حدٍ بعيد فهي إما مرفوعات، أو مجرورات، أو منصوبات، وجميعها يعتبر فضلة في الكلام، لكنّ الشبه في القرائن اللفظية التي قد تميّز بين تلك المعاني النحوية كالاتحاد بالعلامة الإعرابية أو الاتحاد في البنية كون بعضها يصلح أن يكون اسماً جامداً أو

(٢١) الصبان، حاشية الصبان شرح الأشموني على ألفية ابن مالك: ٢٠٨/٢، ابن الحاجب النحوي، الإيضاح في شرح المفصل: ٣٥٩/١.

مصدراً مثلاً، أو أنّ بنيتها التركيبية (إذا كانت جملة) تلتقي مع تراكيب أخرى في معانٍ أخرى، كلُّ ذلك وغيره معه يجعل فهم المعنى مرتكزاً على القرائن المعنوية.

٣- قَرِيْنَةُ النِّسْبَةِ :

وهي قرينة معنوية كبرى كالتخصيص، وتدخل تحتها قرائن معنوية فرعية، ووظيفتها تضييق الإسناد بذكر ما يتعلق به، وتتجسد قرينة النسبة في الإضافة ومعاني حروف الجر، على النحو الآتي:

أ) **قرينة الإضافة**: يقول النحاة في تعريف الإضافة: إنها هي الصلة المعنوية الجزئية التي بين المتضايفين، وإنها نسبة تقييدية بين اسمين، تقتضي أن يكون ثانيهما مجروراً دائماً، "وتنقسم قسمين؛ محضة(وتسمّى: معنوية أو حقيقية) وغير محضة، وتسمى: لفظيّة، أو: مجازية"(٢٢)، ومن ثم فإن معنى الإضافة يكفي؛ لبيان قوة التعليق فيه، حيث ينشأ الارتباط بين المضاف والمضاف إليه بلا واسطة، وهي علاقة وثيقة يَقْبُحُ الفصْلُ بينهما، و"باب الإضافة في العربية من أكثر الأبواب شيوعاً في الكلام، وأسيرها على الألسن"(٢٣)، نحو **قوله تعالى:** ﴿ **وَكَذَٰلِكَ جَعَلْنَا لِكُلِّ نَبِيٍّ عَدُوًّا شَيَٰطِينَ ٱلْإِنسِ وَٱلْجِنِّ ﴿١١٢﴾** ﴾ **(الأنعام ١١٢)**، حيث إضافة (الشياطين) إلى (الإنس والجن) يفسر على معنيين على اختلاف في فهم "الشياطين": فالأول: أن الشياطين صفة للإنس والجن، والإضافة هنا من قبيل إضافة الصفة إلى الموصوف، حيث ذكر القرطبي بعد الآية: "ثمَّ نعتهم فقال: شياطين الإنس والجن، حكى سيبويه: جعل بمعنى وَصَفَ"(٢٤)، والثاني: أن الإضافة ليست من باب الصفة إلى الموصوف بل هي

(٢٢) عباس حسن، النحو الوافي: ٣/١-٣.

(٢٣) إبراهيم مصطفى، إحياء النحو: ٧٢.

(٢٤) القرطبي، الجامع لأحكام القرآن: ٨/٥٠٠-٥٠١.

من باب (غلام زيد) أي: شياطين الإنس والجن، بمعنى: متمردين مغوين لهم، "قالوا: (ليس من الإنس شياطين)، والمعنى: شياطين الإنس التي مع الإنس وشياطين الجن التي مع الجن"(٢٥)، والأظهر في ذلك هو الوجه الأول حيث الإضافة التي تربط بين المضاف والمضاف إليه.

ب) قرائن معاني حروف الجر: ومعاني حروف الجر هي نسبة بين الحدث (في الإسناد) وبين المجرور، وعُبِّر عنها بحروف الإضافة؛ لأنها تضيف معاني الأفعال، ومن ثم فإنَّ "التعليق بواسطة ما يفهم بالحرف من نسبة هو في حقيقته إيجاد علاقة نسبية بين المجرور وبين معنى الحدث الذي في علاقة الإسناد"(٢٦)، نحو **قوله تعالى**: ﴿ وَقَالَ رَجُلٌ مُّؤْمِنٌ مِّنْ ءَالِ فِرْعَوْنَ يَكْتُمُ إِيمَـٰنَهُۥٓ ﴾ **(غافر ٢٨)**، إذ إن علاقة النسبة قرينة على تعلق الجار والمجرور (من آل فرعون) بـ (رجل) على إنها في موضع الصفة له، "والمشهور أن هذا الرجل كان قبطياً من آل فرعون، وقال السدي: كان ابن عم فرعون، ويقال: إنه الذي نجا مع موسى. واختاره ابن جرير، وردَّ قول من ذهب إلى أنه كان إسرائيلياً؛ لأن فرعون انفعل لكلامه واستمعه، وكفّ عن قتل موسى عليه السلام، ولو كان إسرائيلياً لأوشك أن يعاجل بالعقوبة؛ لأنه منهم"(٢٧)، ومن ثم فإن ما تقدَّم يظهر لنا بجلاءٍ ما لقرينة النسبة من أثرٍ في توجيه المعنى، كقرينة معنوية تتضافر مع بقية القرائن اللغوية الأخرى سواء أكانت معنوية أم لفظية أم حالية؛ لتحديد دلالة النص القرآني الكريم.

(٢٥) أبي حيان، البحر المحيط: ٤/ ٢١٠.

(٢٦) تمام حسان، اللغة العربية: ٢٠٤.

(٢٧) ابن كثير، تفسير القرآن العظيم: ٧/ ١٤٠.

٤- قَرِيْنَةُ التَّبَعِيّةِ:

وهي: "قرينة معنوية عامة يندرج تحتها أربع قرائن هي النعت والعطف والتوكيد والإبدال، وهذه القرائن المعنوية تتضافر معها قرائن أخرى لفظية أشهرها قرينة المطابقة"(٢٨)، ومن ثم فهناك تابعٌ وهناك متبوع، فأما المتبوع فيعتبر الحلقة التي يتوصل بها التابع إلى عناصر التركيب الأخرى، فالتوابع على تنوعها لا ترتبط بالجملة التي توجد فيها إلا من خلال متبوعها، وقرينة التبعية تنقسم إلى أربع قرائن فرعية هي:

أ) قرينة النعت: وهي قرينة معنوية وبابها النعت الذي يخصص أحد طرفي الإسناد أو ما وقع في نطاقه، أي أن النعت تابعٌ ـ مشتقٌ أو مؤول بالمشتقّ ـ مكمل لمتبوعه ببيان صفة من صفاته أو من صفات ما تعلّق به؛ وهذا ما يسمّى بالنعت السببي، ويأتي لعدّة معان منها (الإيضاح)، و(التخصيص)، و(مجرد المدح)، و(مجرد الذم)، و (الترحم)، و(التوكيد)، و(قد يتمم النعت الفائدة الأساسية بالاشتراك مع الخبر)، "مع أن الأصل في الخبر أن يتمم هذه الفائدة وحده؛ لكنه في بعض الأحيان لا يتممها إلا بمساعدة لفظ آخر كالنعت"(٢٩)، والنعت كما يبدو قيدٌ في المنعوت فذكر الاسم موصوفاً يحدُّ من إطلاقه، وقرينة النعت تدل على اتصاف المنعوت بهذا القيد على جهة التكميل للمنعوت والبيان لصفته أو لصفة ما تعلق به، وأظهر ما يربطه بمنعوته المطابقة بجهاتها المعروفة، ومن ذلك **قوله تعالى:** ﴿**هَلْ يَنظُرُونَ إِلَّآ أَن تَأْتِيَهُمُ ٱلْمَلَٰٓئِكَةُ أَوْ يَأْتِيَ رَبُّكَ أَوْ يَأْتِيَ بَعْضُ ءَايَٰتِ رَبِّكَ ۗ يَوْمَ يَأْتِي بَعْضُ ءَايَٰتِ رَبِّكَ لَا يَنفَعُ نَفْسًا إِيمَٰنُهَا لَمْ تَكُنْ ءَامَنَتْ مِن قَبْلُ**﴾ **(الأنعام ١٥٨)**، إذ القرائن متضافرة مع قرينة النعت على إرادة

(٢٨) تمام حسان، اللغة العربية: ٢٠٤.

(٢٩) عباس حسن، النحو الوافي: ٣/ ٤٤٠.

أنّ جملة (لم تكن آمنت) تحمل معنى الوصف ؛ لأنها نعت لـ (نفسا)، "وجاز الفصل بين الموصوف وصفته ؛ لأنّ الفاعل ليس بأجنبي، والجملة يجوز أن تكون مستأنفة أو حالية"(٣٠).

ب) قرينة البدل: والبدل في اللغة هو العِوَضْ، وفي اصطلاح النحاة: "التابع ، المقصود بالحكم، بلا واسطة"(٣١)، والغرض الذي يقصده المتكلم من البدل هو إفادة توكيد الحكم وتقريره، بواسطة ذكر الاسم مقصوداً بالحكم بعد أن يوطئ ويمهد لذلك بالتصريح بتلك النسبة إلى ما قبله، والبدل على أربعة أقسام هي (البدل المطابق) و(بدل بعض من كل) و (بدل الاشتمال)و(بدل المباين أو ما يسمى بدل البَدَاء)، ومن ذلك **قوله تعالى:** ﴿ ٱهۡدِنَا ٱلصِّرَٰطَ ٱلۡمُسۡتَقِيمَ ۝٦ صِرَٰطَ ٱلَّذِينَ أَنۡعَمۡتَ عَلَيۡهِمۡ غَيۡرِ ٱلۡمَغۡضُوبِ عَلَيۡهِمۡ وَلَا ٱلضَّآلِّينَ ۝٧ ﴾ **(الفاتحة ٦- ٧)**، إذ القرائن متضافرة مع قرينة البدل على إرادة أنّ (صِراط): بدل مطابق من (الصِراط)، ويلاحظ أنّ العلاقة بين صراط الأولى وصراط الثانية علاقة ارتباط معنوية وثيقة ؛ لأنها تمثل علاقة الشيء بنفسه، فالبدل والمبدل منه يدلان على ذات واحدة.

ج) **قرينة التوكيد**: "قال ابن الحاجب: التأكيد تابعٌ يقرر أمر المتبوع في النسبة والشمول ؛ قال الرضي: قوله: يقرر التقرير ههنا: أن يكون مفهوم التأكيد ومؤدّاه ثابتاً في المتبوع، ويكون لفظ المتبوع يدل عليه صريحاً"(٣٢)، ويكون التوكيد على

(٣٠) الدرويش، إعراب القرآن: ٨/٥٠٠.

(٣١) ابن هشام، أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك: ٣/٣٩٩.

(٣٢) الرضي، شرح الرضي على الكافية: ٢/٣٥٧.

ضربين ؛ الأول بتكرير اللفظ بعينه ، والآخر بتكرير المعنى ، ومن ذلك **قوله تعالى :** ﴿ فَإِن كَانَ ٱلَّذِى عَلَيْهِ ٱلْحَقُّ سَفِيهًا أَوْ ضَعِيفًا أَوْ لَا يَسْتَطِيعُ أَن يُمِلَّ هُوَ فَلْيُمْلِلْ وَلِيُّهُۥ بِٱلْعَدْلِ ﴾ **(البقرة ٢٨٢)** ، إذ القرائن متضافرة مع قرينة التوكيد على إرادة أنّ (هو) توكيد ، "لا : نافية ، ويستطيع : فعل مضارع ، وأن وما في حيزها في تأويل مصدر في محل نصب مفعول به للفعل (يستطيع) ، وهو : فاعل ، أو تأكيد للفاعل المستتر"[٣٣].

د) قرينة العطف: العطف ضربان : الأول : عطف النَسَق وهو "تابعٌ مقصود بالنسبة مع متبوعه ، يتوسط بينه وبين متبوعه أحد الحروف العشرة"[٣٤] ، ويفهم منه أن ما يتعلق به المعطوف عليه ينسحب إلى المعطوف ، وأما الضرب الآخر فهو عطف البيان ، وهو "التابعٌ المشبه للصفة في توضيح متبوعه إن كان معرفة وتخصيصه إن كان نكرة"[٣٥] ، ومن ذلك **قوله تعالى :** ﴿ وَهُوَ ٱلَّذِىٓ أَنزَلَ مِنَ ٱلسَّمَآءِ مَآءً فَأَخْرَجْنَا بِهِۦ نَبَاتَ كُلِّ فَأَخْرَجْنَا مِنْهُ خَضِرًا نُّخْرِجُ مِنْهُ حَبًّا مُّتَرَاكِبًا وَمِنَ ٱلنَّخْلِ مِن طَلْعِهَا قِنْوَانٌ دَانِيَةٌ وَجَنَّٰتٍ مِّنْ أَعْنَابٍ ﴾ **(الأنعام ٩٩)** ، إذ إن القرائن متضافرة مع قرينة العطف على إرادة معنى أن (جنات) تابعٌ معطوف على (نبات) ، "فالواو عاطفة ، وجنات عطف على نبات ، فهو منصوب ، أي : فأخرجنا بالماء النبات ، وجنات ، فهو من عطف الخاص على العام...وقرأ بعضهم (وجناتٌ) بالرفع ، وضعفها أبو جعفر الطبري ، والرفع على عطفها على قنوان أو على أنها مبتدأ خبره محذوف أي وثمَّ جنات من أعناب ، وقدّره أبو البقاء : ومن الكرم جنات"[٣٦] ، وهكذا فإن قرينة التبعية وهي قرينة

(٣٣) الدرويش ، إعراب القرآن : ٣٧٦/٣.

(٣٤) المصدر السابق نفسه : ٣٣١/٢.

(٣٥) ابن هشام ، أوضح المسالك : ٣٤٧/٣.

(٣٦) الدرويش ، إعراب القرآن : ٤٢٢/٧.

معنوية كبرى يمكن إدراكها وفهم ما تشتمل عليه من معنى نحوي قرينة على أن الثاني تابع ، والأول متبوع ، وتتضافر القرائن معها لأمن اللبس في التركيب القرآني ، ومن ثم فإن ما تقدَّم يظهر لنا بجلاءٍ ما لقرينة التبعية من أثرٍ في توجيه المعنى ، كقرينة معنوية تتضافر مع بقية القرائن اللغوية الأخرى سواء أكانت معنوية أم لفظية أم حالية ؛ لتحديد دلالة النص القرآني الكريم.

٥-قَرِيْنَةُ المُخَالَفَةِ(٣٧):

وتعدّ هذه القرينة المعنوية من مظاهر "تطبيق استخدام القيم الخلافية بجعلها قرائن معنوية على الإعرابات المختلفة "(٣٨) ، ومن ثم فهي قرينة دالة على مخالفة معنى لمعنى آخر ، ويمكن استخدام هذه القرينة في باب الاختصاص ، و التفسير لما يرد من تعدد حركة المضارع ، وحركة المستثنى المنقطع ، ونصب الاسم بعد ما أفعل في التعجب ، وبعد الصفة المشبهة ، وكذلك المنصوبات التي يتغيّر المعنى برفعها ، وكذلك نصب تمييز (كم) الاستفهامية...الخ ، ففي باب الاختصاص ، نجد أنّ "هذا الضرب من الاختصاص ليس نداءً على الحقيقة ، وإن كان جارياً مجراه ، وذلك من قبل أنه منصوب بفعل مضمر غير مستعمل إظهاره ، ولكن يدخل عليه الألف واللام ، نحو

(٣٧) جعل د/ تمام حسان قرينة المخالفة قرينة معنوية مستقلة في بحثه القرائن النحوية : ٤٦ ، وفي كتابه اللغة العربية معناها ومبناها : ١٩٠ ضمن قرائن التخصيص ، ووضحها في مكانها بين تلك القرائن : ٢٠٠ ، وربما ذلك راجع إلى أن د/تمام نظر إلى المخالفة من جهتين مختلفتين ، فكونها من قبيل القيم الخلافية بين المعنى والمعنى ، ومظهراً تطبيقياً لاستعمالها يجعلها قرينة معنوية مستقلة عن قرائن التخصيص ، وكونها تدل على طائفة من المنصوبات ، وتشتمل على عدد من الأبواب النحوية يدخل معظمها فيما شملته قرينة التخصيص ، يجعلها من قرائن التخصيص ، ونحن في بحثنا الحالي نفضل الوجه الأول لوجاهته العلمية .

(٣٨) تمام حسان ، اللغة العربية : ٢٠٠.

قولهم: " نحن العربَ أقرى الناس للضيف" ولا يجوز ذلك في النداء"[٣٩]، وكما نجد عند الذكر والحذف للضمير حيث "لا يكون استتار العلامة التي يتحقق بها المبنى الذي يشير إليه التضام إلا بقرينة فتكون القرينة في الماضي هي وضع صورة الفعل الذي استتر فيه الضمير بإزاء الأفعال الأخرى ذوات الضمائر المتصلة فتكون المقابلة (أي: القيمة الخلافية أو المخالفة) أساساً لفهم خصوص الضمير المستتر بواسطة صورة فعله دون حاجة إلى ذكر الضمير"[٤٠]، نحو **قوله تعالى:** ﴿فِي بِضْعِ سِنِينَ ۗ لِلَّهِ الْأَمْرُ مِن قَبْلُ وَمِن بَعْدُ ۚ وَيَوْمَئِذٍ يَفْرَحُ الْمُؤْمِنُونَ ۝٤﴾ **(الروم ٤)**، إذ لابدّ للحذف من وجود قرينة دالة على المحذوف، فالمضاف والمضاف إليه يتطلب أحدهما الآخر، ويحذف كل منهما مع وجود القرينة، والمبتدأ والخبر متلازمان ويحذف كل منهما بالقرينة، وتتضافر القرائن مع قرينة المخالفة؛ لأمن اللّبس، وقد "أورد النحاة عبارات محفوظة قالوا إنها على حذف الفعل وجوباً وأكثر ما يرد من هذه المنصوبات يمكن تفسيره على معنى المخالفة فتكون الفتحة قيمة خلافية تفرق بين معنى هذه المنصوبات في حالة النصب وبين معناها في حالة الرفع، نحو: شأنك والحج"[٤١].

ثانياً: القرائن اللفظية

١- قَرِيْنَةُ الإِعْرَابِ

تعتبر القرائن اللفظية هي "الصورة اللفظية المنطوقة أو المكتوبة على مستوى كل جزء من الأجزاء التحليلية للتعبير الكلامي، أو على مستوى التركيب الكلامي

(٣٩) ابن يعيش، شرح المفصل للزمخشري: ١/٣٧٢.

(٤٠) المصدر السابق نفسه: ٢١٧.

(٤١) المصدر السابق نفسه: ٢١٩-٢٢٠.

ككل"[٤٢]، ومن هذه الصورة "الصورة الإعرابية" أو ما يسمى بـ" قرينة الإعراب"، وهي قرينة لفظية لها أهميتها وتأثيرها في الجملة العربية، ولقد حظيت تلكم القرينة باهتمام اللغويين القدامى، والمحدثين معاً، حيث تشمل قرينة الإعراب: العلامة الإعرابية (عكس البناء)، حركةً أو حرفاً أو حذفاً، والحركة: إمّا أن تكون ظاهرة، أو أن تكون مقدّرة، والمقدّرة: إما أن تكون للثقل أو لاشتغال المحل، واشتغال المحل: إما أن يكون بحركة حرف الجر الزائد أو بحركة المناسبة أو بحركة التخلص أو بسكون الوقف أو بسكون الرويّ في الشعر، كما تشتمل الصورة الإعرابية: المحل الإعرابي، ويضم تحته محل الجملة، ومحل المفرد المبني، أما محل الجملة ، فيتوقف على نوعها، فإن كانت جملة صفة فمحلها تابعٌ للموصوف، وإن كانت حالية أو مقول القول فمحلها النصب، وإن كانت خبرية فمحلها الرفع أو النصب، وإن كانت جواباً لشرط يكون فعله وجوابه مجزومين فمحلها الجزم، وإن كانت الجملة مضافاً إليها فمحلها الجر، وإن كانت معطوفة على أية جملة مما سبق فمحلها حسب محل الجملة المعطوف عليها، وإن كانت محكية فحسب محلها، أما محل المفرد المبني فيكون على الحذف، وعلى الحرف، وعلى الحركة، وعلى السكون، فأما على الحركة، فيضم: للأصل، وللبناء الطارئ، وللاتصال بحرف يتطلبها بالمناسبة، والحقيقة أننا عند دراسة كتب اللغويين القدامى، وتتبع آرائهم السديدة في اللغة يظهر لنا أنهم يؤكدون أهمية العلامات الإعرابية أولاً، ودلالاتها المعنوية ثانياً، وأهمية العلامات الإعرابية التي تكمن في دلالاتها على المعاني المختلفة، ومن قال بخلاف ما ذكر(قطرب ومن تابعه)، فلا يعتدّ برأيه ويعتبر رأيه شاذاً؛ لأن العلامة الإعرابية متعلقة بنظرية العامل حيث "بنوا

(٤٢) الساقي، أقسام الكلام العربي من حيث الشكل والوظيفة: ١٨٠.

على الإعراب هيكلاً نظرياً أطلقوا عليه اسم (العمل النحوي)، وصيروا هذا الهيكل غاية تقصد إليها دراسة النحو، وينتهي إليها فهمه، ويسعى إلى تحصيلها تعليمه"[٤٣]، ومهما يكن من أمرٍ فإن الناظر إلى أنواع الكلم يرى أن بعضها يقبل التغير الإعرابي في آخره، وبعضها الآخر يأبى هذا التغير إما لتعذر ظهور الحركة، أو لأن العنصر مركب، وهناك وجهة نظر ربما هي الأقرب إلى الموضوعية والدقة العلمية، حيث لا يميل في مذهبه إلى الأول كل الميل، ولا إلى الثاني، فيجرد العلامة الإعرابية من دلالتها؛ إذ يرى في العلامة الإعرابية دلالة على المعنى ؛ لكنه ينظر إليها بوصفها قرينة واحدة من عدة قرائن تتضافر لإنتاج المعنى، فليس لها فضل على غيرها حتى إذا غابت أدّت القرائن الأخرى ما تؤديه ودلّت على ما تدلّ عليه، وصاحب هذا الرأي هو د/تمام حسان، وتابعه عدة باحثين، وما يهمنا هنا هو التأكيد على تأثير قرينة الإعراب وتحديدها لدلالة النص القرآني نحو **قوله تعالى:** ﴿إِن تُبْدُواْ ٱلصَّدَقَٰتِ فَنِعِمَّا هِيَ ۖ وَإِن تُخْفُوهَا وَتُؤْتُوهَا ٱلْفُقَرَآءَ فَهُوَ خَيْرٌ لَّكُمْ ۚ وَيُكَفِّرُ عَنكُم مِّن سَيِّـَٔاتِكُمْ ۗ ﴿٢٧١﴾﴾ **(البقرة ٢٧١)**، "فقوله تعالى: ويكفر، يقرأ بالنون والياء، وبالرفع والجزم، فالحجة لمن قرأ بالنون والياء ...، والحجة لمن جزم: أنه عطفه على قوله: وإن تخفوها، فجعل التكفير مع قبول الصدقات، والحجة لمن رفع: أن ما أتى بعد الفاء المجاب بها الشرط مستأنف مرفوع، ودليله قوله تعالى: ومن عاد فينتقم الله منه"[٤٤]، واختلف المعنى تبعاً لذلك: المعنى بالجزم: يختص التكفير من السيئات بالإخفاء فقط؛ لأن الجزم يكون على أن الفعل معطوف على جواب الشرط الثاني، فيخصّصه به، وهذا المعنى مرجوح

(٤٣) تمام حسان، البيان: ١٩٨.

(٤٤) ابن خالويه، الحجة في القراءات السبع: ١٠٢.

عند "أبي حيان"[٤٥]؛ لأنه لا يمكن أن يقال: إن الذي يبدي الصدقات لا يكفر من سيئاته، أو المعنى بالرفع: فيكون المعنى هنا أبلغ وأعم من الجزم، فالرفع يدلّ على أن التكفير مترتب من جهة المعنى على بذل الصدقات، أُبديتْ أو أُخفيتْ، لأنا نعلم أن هذا التكفير متعلق بما قبله، ولا يختصّ بالإخفاء فقط، فقد صار التكفير شاملاً للنوعين من إبداء الصدقات وإخفائها، وإن كان الإخفاء خيراً من الإبداء، أو المعنى بالنصب: والمعنى هنا يكون على تقدير: وإن تخفوها وتؤتوها الفقراء يكن زيادة خير للإخفاء على خير للإبداء وتكفير، ومن ذلك مما يحسن أن نؤكد عليه ظاهرة تضافر القرائن، وإغناء القرائن عن قرينة الإعراب، نحو **قوله تعالى:** ﴿قَالَ عِلْمُهَا عِندَ رَبِّي فِي كِتَٰبٍ لَّا يَضِلُّ رَبِّي وَلَا يَنسَى ﴿٥٢﴾﴾ **(طه ٥٢)**، حيث فصل الفعل المنفي "ينسى" بين لفظ "ربي" ونعته، وهو (الذي) فجعل هذا الموصول من حيث التركيب كأنه مفعول "ينسى"، ولكن قرينة السياق حالت دون هذا الفهم ودون أن يكون (الذي) في محل نصب، وأكدت كونه نعتاً للفظ "ربي" في محل رفع، ومعنى حيلولة قرينة السياق دون فهم المعنى على المفعولية أن المعنى لا يستقيم معها لأن المعنى عند ذلك سيؤول إلى: لا يضل ربي ولا ينسى ذاته، و "لّما ذكر موسى دلالته على ربوبية الله تعالى، وتمّ كلامه عند قوله "ولا ينسى" ذكر تعالى ما نبه به على قدرته تعالى ووحدانيته، فأخبر عن نفسه بأنه تعالى هو الذي صنع كيت وكيت"[٤٦].

٢- قَرِيْنَةُ الرُّتْبَةِ:

فإذا كانت الرتبة النحوية تعني موقع الكلمة ذات المعنى النحوي بالنسبة إلى

(٤٥) أبو حيان، البحر المحيط: ٢/٣٣٨-٣٣٩.

(٤٦) المصدر السابق نفسه: ٦/٢٣٤.

موقع كلمة أخرى وفق البناء الأصلي للتركيب، فقرينة الرتبة هي: "علاقة بين جزأين مرتبيْن من أجزاء السياق، يدلُّ موقع كل منهما من الآخر على معناه"(٤٧)، والرتبة نوعان: "الأول: محفوظة، كرتبة الحرف ومدخوله والموصول وصلته والمضاف والمضاف إليه والمبهم والمفسر والفعل والفاعل إلخ، والثاني: الرتبة غير المحفوظة كرتبة المبتدأ والخبر ورتبة الفعل والمفعول به أو فيه أو له إلخ، وهذه الرتبة هي التي أعانت البلاغيين على التنظير للتقديم والتأخير"(٤٨)، معنى ذلك أن النظام التركيبي للغة العربية يضع مواقع خاصة للمعاني النحوية التي تشغلها الكلمات في الجملة، وبموجب هذا النظام يكون بعض تلك المواقع ثابتاً، وبعضها غير ثابت بالنسبة لموقعٍ آخر يشترك معه في علاقة سياقية، ويظهر من ذلك أهمية وتأثير قرينة الرتبة كعنصر مهم في تمييز المعنى النحوي، وتنقسم الرتبة في النحو العربي إلى قسمين:

أ) **الرتبة المحفوظة**: وحفظ الرتبة يعني ثبوت موقع الكلمة بالنسبة إلى غيرها في التركيب، أو هي على حد قول د/ فاضل الساقي: "معناها موقع الكلمة الثابت متقدماً أو متأخراً في التركيب الكلامي، بحيث لو اختل هذا الموقع لاختل التركيب باختلاله"(٤٩)، ومن أنواعها: تقدم الموصول على الصلة، والفعل على الفاعل أو نائبه، والمضاف على المضاف إليه، وفعل الشرط على جوابه، وتأخر التابع عن المتبوع، والتمييز عن عامله، ومن أمثلتها أيضاً صدارة الأدوات في أساليب الشرط والاستفهام والعرْض والتحضيض والتوكيد، وتقدم حرف الجر على المجرور وحرف العطف على المعطوف....وغير ذلك، ومن ثم فقرينة الرتبة لها أثرها في توجيه المعنى

(٤٧) تمام حسان، اللغة العربية: ٢٠٩.

(٤٨) تمام حسان، مقالات في اللغة والأدب: ٢/ ٣٠٠.

(٤٩) الساقي، أقسم الكلام العربي: ١٨٦.

وبيان فصاحة التركيب وصحته نحو **قوله تعالى:** ﴿إِنَّ رَبَّكُمُ ٱللَّهُ ٱلَّذِى خَلَقَ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضَ فِى سِتَّةِ أَيَّامٍ ثُمَّ عَلَى ٱلْعَرْشِ يُغْشِى ٱلَّيْلَ ٱلنَّهَارَ يَطْلُبُهُۥ حَثِيثًا﴾ **(الأعراف ٥٤)**، حيث وردت قراءتان في قوله تعالى: (يُغشي الليلَ النهارَ)، إذ "قرأ حميد بن قيس (يَغْشى) بفتح الياء والشين، و(الليلُ) رفعاً، و(النهارَ) نصباً، هذه رواية الداني عنه، وروى ابن جني عنه نصب (الليلَ) و(النهارَ)، وفي قراءة الجماعة: الليلُ فاعل معنى، والنهارَ مفعول لفظاً ومعنى، وذلك أن المفعولين في هذا الباب متى صَلُح أن يكون كل منهما فاعلاً ومفعولاً في المعنى وجَبَ تقديم الفاعل معنى لئلا يُلْبَسَ نحو: ضرب موسى عيسى؛ لأن كلاً من الليل والنهار يصلح أن يكون غاشياً مغشّياً فوجب جعل (الليلُ) في قراءة الجماعة هو الفاعل المعنوي، و(النهارَ) هو المفعول من غير عكس"[٥٠]، فصارت الرتبة المحفوظة عرضاً قرينة على المعنى الوظيفي، وتضافرت معها القرائن على إرادة المعنى الدلالي.

ب) الرتبة غير المحفوظة: إذ إن كون رتبة الكلمة غير محفوظة يعني إمكان تغيّر موقعها تقدّماً أو تأخّراً في التركيب، وهذا التغيّر في موقع الكلمة لا يتبعه تغير في إعرابها، "ومن أمثلة هذا النوع من الرتب: رتبة المبتدأ والخبر، ورتبة الفاعل والمفعول، ورتبة الضمير والمرجع، ورتبة الفاعل والتمييز بعد خالفة المدح والذم ورتبة الحال والفعل المتصرف، ورتبة المفعول به والفعل، ورتبة الظرف والفعل"[٥١]، ومما لاشك فيه أن الرتبة غير المحفوظة هي رتبة في نظام اللغة لا في الاستعمال، كما في **قوله تعالى:** ﴿إِيَّاكَ نَعْبُدُ وَإِيَّاكَ نَسْتَعِينُ ۝٥﴾ **(الفاتحة ٥)، وقوله تعالى:** ﴿هَلْ يَنظُرُونَ إِلَّآ

(٥٠) ابن السمين، الدر المصون في علوم الكتاب المكنون: ٥/٣٤١-٣٤٢.

(٥١) الساقي، أقسام الكلام: ١٨٨.

أَن تَأْتِيَهُمُ ٱلْمَلَٰٓئِكَةُ أَوْ يَأْتِيَ رَبُّكَ أَوْ يَأْتِيَ بَعْضُ ءَايَٰتِ رَبِّكَ ۗ يَوْمَ يَأْتِي بَعْضُ ءَايَٰتِ رَبِّكَ لَا يَنفَعُ نَفْسًا إِيمَٰنُهَا لَمْ تَكُنْ ءَامَنَتْ مِن قَبْلُ ﴿١٥٨﴾ ﴾ (الأنعام ١٥٨)، إذ إن المعنى أو القاعدة قد يدعوان إلى وجوب عكس الرتبة مثلما نجد في الآية الأولى، وكذلك ما نجده في الآية الثانية من أنه يجب تقدم المفعول به "نفساً" على الفاعل "إيمانها"؛ لأن الفاعل لو تقدم لعاد الضمير على متأخر لفظ ورتبة، قال السمين الحلبي: "قوله: (لم تكن آمنت) في هذه الجملة ثلاثة أوجهٍ أحدها: أنها في محل نصب؛ لأنها نعتٌ لـ(نفساً)، وفصل بالفاعل وهو (إيمانها) بين الصفة وموصوفها؛ لأنه ليس بأجنبي، إذ قد اشترك الموصوف الذي هو المفعول والفاعل في العامل"(٥٢)، ومن ثم فإن الفاعل (إيمانها) في موضع لا يمكن له معه التقديم أو التأخير مع وجود الفصل بين المفعول به وصفته؛ ليدلِّل على حسن عكس الرتبة.

٣- قَرِيْنَةُ الصِّيْغَةِ

مبنى الصيغة هو "قالب تصاغ الكلمات على قياسه، ويسمى(الصيغة الصرفية)، وهذه الصيغة الصرفية تعتبر مبنى فرعياً على مبنى التقسيم اسماً كان أو صفة أو فعلا، وكل صيغة من هذه الصيغ الفروع تعبر عن معنى فرعي عما يفيده المبنى الأكبر من معنى تقسيمي عام كالاسمية والوصفية والفعلية"(٥٣)، ومن ثم فقرينة الصيغة قرينة لفظية على الباب، فإذا كانت مباني التقسيم هي: الاسم والصفة والفعل و الضمير و الخالفة والظرف والأداة، "فمن المعلوم أن للأسماء صيغها الخاصة، وللصفات والأفعال صيغها الخاصة كذلك، ذلك أن المباني التقسيمية للصيغ الصرفية لا تتعدى ثلاثة هي: الاسم والصفة والفعل دون بقية أقسام الكلم فلا صيغة للضمير، ولا للخوالف بشكل عام،

(٥٢) ابن السمين، الدر المصون: ٥/٢٣٣.

(٥٣) تمام حسان، اللغة العربية: ١٣٣.

ولا للظروف الأصلية ولا للأدوات"[٥٤]، ومن ثم فقد انفردت بالصيغ الصرفية الأسماء والصفات والأفعال دون بقية أقسام الكلم، وأن لكل منها صيغته الخاصة التي يتميز بها، فللأسماء صيغها، وللأفعال صيغها، وللصفات صيغها، والمعروف أن الفاعل والمبتدأ ونائب الفاعل يطلب فيها أن تكون أسماء وأن الفعل نواة الجملة الفعلية والوصف نواة الجملة الوصفية، على أن معاني الصيغ الصرفية تكون وثيقة الصلة بالعلاقات السياقية إذ بدونها يقع اللبس في التركيب، ولا يخفى ما للصيغة من أهمية كبيرة في تعزيز دلالات النص ومعانيه ولا سيما فيما يتعلق بالصيغة الصرفية ، وما في تلك الصيغة من معانٍ متباينة يسوقها المتكلم ؛لتحقيق غاية معينة إذ تتغير دلالة الكلمة بتغير البنية الصرفية لها ؛ لأن الألفاظ أدلة على المعاني، ومن هنا يمكن الربط بين الوظيفة النحوية التي تعني (معنى الباب النحوي)، وبين الباب النحوي نفسه، إذ إن الكلمة التي تقع في باب من أبواب النحو تقوم بوظيفة ذلك الباب، ويتمثل في وظيفة الفاعلية التي يؤديها الفاعل، والمفعولية التي يؤديها المفعول، والحالية التي يؤديها الحال، ووظيفة التفسير التي يؤديها التمييز، .....وهكذا في كل أبواب النحو العربي، وسيمثل البحث لـ(قرينة الصيغة) بصيغة اسم الفاعل، وذلك على النحو الآتي: اسم الفاعل: اسم الفاعل مشتق من الفعل المبني للمعلوم للدلالة على الحدث، ومن قام به، ويكون معناه التجدد والحدوث"[٥٥]، ويقصد بالحدث معنى المصدر وبالحدوث التغير والتبدل وعدم الثبوت على حال واحدة ، أي إن اسم الفاعل ليس له صفة الديمومة التامة، وصيغة اسم الفاعل وحدها لا تكفي للدلالة على أن الكلمة (اسم فاعل) ؛ لأن "اسم الفاعل

(٥٤) الساقي، أقسام الكلام: ١٩٠.

(٥٥) خديجة الحديثي، أبنية الصرف في كتاب سيبويه: ٢٥٩.قباوة، تصريف الأسماء والأفعال: ٢٤٩.أمين السيد، في تصريف الأسماء: ٧٠. ابن هشام، شرح شذور الذهب: ٣٩٦.

يقع وسطاً بين الفعل والصفة المشبهة، من حيث إن الفعل يدل على التجدد والحدوث واسم الفاعل أدوم وأثبت من الفعل ؛ ولكنه لا يرقى إلى ثبوت الصفة المشبهة"[٥٦]، فاسم الفاعل يدلّ في كثير من المواقع على ثبوت المصدر في الفاعل ورسوخه، وإن الحدوث صفة تقع بين الثبوت والتجدد، فيشترك اسم الفاعل مع الفعل في حدوث الحدث بوقوعه، وقد يقترب منه في تجدده بتأثير عوامل سياقية، ولكن تجدده يكون على هيأة الرسوخ والتكرار، وهذا ما يجعله يقترب من الصفة المشبهة عند قطعه عن العمل"[٥٧]، ومن المعاني التي دلت عليها المواقع المتعددة لهذه الصيغة هي: الحدوث والتجدد، وذلك هو الأصل في دلالة اسم الفاعل، وأوسع معانيه نحو **قوله تعالى:** ﴿ تَارِكُۢ بَعۡضَ مَا يُوحَىٰٓ إِلَيۡكَ وَضَآئِقُۢ بِهِۦ صَدۡرُكَ ﴾ **(هود ١٢)**، ففي صيغة "تارك" التي هي اسم فاعل مسند خبر (لعل)، وهذه الصيغة تناسب هذا الموضع، فتكون قرينة على الخبر، و(ضائق)اسم فاعل معطوف على(تارك)، وصيغة ملائمة ؛ لأن تكون مسنداً في الجملة، يقول "الزمخشري"(ت٥٣٨هـ): "فإن قلت لم عدل عن ضيق إلى ضائق؟ قلت ليدل على أنه ضيق عارض غير ثابت ؛ لأن رسول الله كان أفسح صدراً، ومثله قولك : زيدٌ سيد وجواد تريد السيادة والجود الثابتين المستقرين، فإذا أردت الحدوث قلت: سائدٌ وجائدٌ"[٥٨]، أي إن القصد من إهدار قرينة الصيغة هنا لغرض الوصول إلى التشاكل الصوتي بين الكلمات وعدم التنافر، والحقيقة أن لا عدول بل هناك قصدية في النص القرآني، تتجلى في أن القرآن الكريم يستعمل بنية الكلمة

(٥٦) السامرائي، معاني الأبنية في العربية: ٤٧.

(٥٧) أفراح الخياط، الأبنية الدالة على اسم الفاعل في القرآن الكريم(رسالة دكتوراه ـ كلية الآداب ـ جامعة بغداد٢٠٠٣): ١٥.

(٥٨) الزمخشري، الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل: ٢/ ٣٨٢. الكفوي، الكليات: ٥٧٥.

استعمالاً في غاية الدقة والجمال، تدعو إلى الاكتفاء بالنص ولا حاجة إلى التأويل والتقدير.

٤- قَرِيْنَةُ المُطَابَقَةِ:

وهي "اتفاق كلمتين من حيث إفادة التكلم أو الخطاب أو الغيبة، والإفراد أو التثنية أو الجمع، والتذكير أو التأنيث، والتعريف أو التنكير، ويفهم من هذا أن المطابقة تعني أن تتوافق كلمتان من ناحية البنية في إفادة وجه من كل أمر من الأمور الأربعة، بالإضافة إلى تشابهها في العلامة الإعرابية"(٥٩)، وبهذا يتأكد لنا "أن المطابقة في أية واحدة من هذه المجالات الخمسة تقوي الصلة بين المتطابقين، فتكون هي نفسها قرينة على ما بينهما من ارتباط في المعنى، وتكون قرينة لفظية على الباب الذي يقع فيه، ويعبر عنه كل منهما"(٦٠)، إذ نلمس قرينة المطابقة بمجالاتها المختلفة بنسب متفاوتة بين التابع والمتبوع، وبين المبتدأ والخبر، وبين الفعل والفاعل، وبين الضمير ومرجعه، وبين الحال وصاحبها، وبين العدد والمعدود، وبين المبتدأ والخبر، إذ لا يشترط في المبتدأ والخبر أن يكونا متطابقين في التعريف والتنكير، فأصل الكلام على ما نص عليه سيبويه أن يبتدأ بالأعرف إذا اجتمع نكرة ومعرفة، قال: "لأن الابتداء إنما هو خبر، وأحسنه إذا اجتمع نكرة ومعرفة أن يبتدئ بالأعرف؛ وهو أصل الكلام"(٦١)، "لكن لابد من تحقق المطابقة بينهما في النوع والعدد ولا يعدل عنهما إلا في

(٥٩) محمد صالح، قرينة المطابقة وتطبيقها في القرآن الكريم(رسالة دكتوراه ـ كلية الآداب ـ جامعة الحاج لخضر باتنة ٢٠٠٩): ١٣.

(٦٠) تمام حسان، اللغة العربية: ٢١٢ـ ٢١٣.

(٦١) سيبويه، الكتاب: ٣٢٨/٢.

الظاهر"[٦٢]، كما في **قوله تعالى:** ﴿ بَلِ ٱلْإِنسَٰنُ عَلَىٰ نَفْسِهِۦ بَصِيرَةٌ ﴿١٤﴾ ﴾ (القيامة ١٤)، إذ إن (الإنسان) مبتدأ، و(بصيرة) لا تطابقه من حيث النوع؛ لذا كان لا بد من البحث عما يسوّغ كون (بصيرة) المؤنث خبراً لـ (الإنسان) المذكر، فإن لم يكن ما يسوغ ذلك لم يجز أن تكون خبراً، حيث إن "بصيرة: خبراً عن الإنسان أي: شاهد، قاله قتادة والهاء للمبالغة، وقال الأخفش: هو كقولك: فلان عبرة وحجة، وقيل: أنث؛ لأنه أراد جوارحه، أي: جوارحه على نفسه بصيرة، وقيل: بصيرة مبتدأ محذوف الموصوف، أي: عين بصيرة، و(على نفسه) الخبر والجملة في موضع خبر عن الإنسان، والتقدير: عين بصيرة.. وعلى هذا نختار أن تكون (بصيرة) فاعلاً بالجار والمجرور وهو الخبر عن الإنسان ألا ترى أنه قد اعتمد بوقوعه خبراً عن الإنسان وعلى هذا فالتاء للتأنيث، وتأوّل ابن عباس البصيرة بالجوارح أو الملائكة الحفظة"[٦٣].

٥- قَرِيْنَةُ الرَّبْطِ

وهي "قرينة لفظية على اتصال أحد المترابطين بالآخر"[٦٤]، وتعدّ هذه القرينة سمة غالبة في التركيب النحوي، ويعتمد عليها في التحليل الشكلي للتركيب النحوي، ومن ثم فالربط وسيلة؛ لفهم المعاني النحوية، إذ إن الجملة العربية قد تطول أحياناً، وقد يعطف عليها مثلها أو أمثالها، فيكون بين أول الكلام وآخره شقة بعيدة مما يستوجب اللّبس، واللبس آفة من آفات الاتصال والتفاهم، ولذلك فإن اللغة تلجأ إلى قرائن لفظية حدّدتها لتكون معالم واضحة تعين على إبراز العلاقات السياقية النحوية بين المعاني الجزئية داخل الجملة ، أو بين معاني الجمل، ويعدُّ الربط قرينة لفظية من

(٦٢) ردة الله الطلحي، دلالة السياق: ٤١٥ (رسالة دكتوراه- جامعة أم القرى ١٤٢٤هـ).

(٦٣) أبو حيان، البحر المحيط: ٨/٣٧٧-٣٧٨.

(٦٤) تمام حسان، اللغة العربية: ٢١٣.

تلك القرائن، وأدوات الربط والضمائر البارزة هي الوسيلة اللفظية التي يقوم عليها الربط، فالربط إذن قرينة لفظية تعلّق أجزاء التركيب بعضها ببعض بوسائل لفظية كالأداة والإحالة والتكرار والمطابقة، والربط يضفي سمة التماسك والائتلاف بين أجزاء التركيب، "وقد أجمل د/ تمام حسان، مواضع الربط في اللغة العربية فيما يأتي[٦٥]: ١ـ بين الموصول وصلته. ٢ـ بين المبتدأ وخبره. ٣ـ بين الحال وصاحبه. ٤ـ بين المنعوت ونعته. ٥ـ بين القسم وجوابه. ٦ـ بين الشرط وجوابه، كما حدّد د/ تمام حسان، وسائل الربط في اللغة العربية فيما يأتي[٦٦]: ١ـ الضمير: الذي تبدو فيه المطابقة، كما يفهم من الربط.٢ـ الحرف. ٣ـ إعادة اللفظ. ٤ـ إعادة المعنى. ٥ـ اسم الإشارة. ٦ـ أل. ٧ـ دخول أحد المترابطين في عموم الآخر، ولقد ورد في النص القرآني ما يدل على الربط بإعادة اللفظ، حيث إنه قد يحصل التماسك بين أجزاء التركيب بتكرار جزء منه لفظاً أو معنى، فيحصل الربط بين ما ضمَّ اللفظ الأول، وما ضمَّ تكراره نحو **قوله تعالى:** ﴿ وَٱلْمُنَٰفِقَٰتُ بَعْضُهُم مِّنۢ بَعْضٍ ۘ يَأْمُرُونَ بِٱلْمُنكَرِ وَيَنْهَوْنَ عَنِ ٱلْمَعْرُوفِ وَيَقْبِضُونَ أَيْدِيَهُمْ ۚ نَسُوا۟ ٱللَّهَ فَنَسِيَهُمْ ۚ إِنَّ ٱلْمُنَٰفِقِينَ هُمُ ٱلْفَٰسِقُونَ ﴿٦٧﴾ وَعَدَ ٱللَّهُ ٱلْمُنَٰفِقِينَ وَٱلْمُنَٰفِقَٰتِ وَٱلْكُفَّارَ نَارَ جَهَنَّمَ خَٰلِدِينَ فِيهَا ۚ هِىَ حَسْبُهُمْ ۚ وَلَعَنَهُمُ ٱللَّهُ ۖ وَلَهُمْ عَذَابٌ مُّقِيمٌ ﴿٦٨﴾ ﴾ **(التوبة ٦٧-٦٨)**، إذ إن تكرار (المنافقين والمنافقات) بعد طول الشقة بدلاً من أن يقول: (وعدهم)، فذلك ربطٌ للتركيب ناشئ عن إعادة اللفظ، ومن أمثلة الربط بالإشارة نحو **قوله تعالى:** ﴿ إِنَّ ٱلَّذِينَ يَكْفُرُونَ بِٱللَّهِ وَرُسُلِهِۦ وَيُرِيدُونَ أَن يُفَرِّقُوا۟ بَيْنَ ٱللَّهِ

(٦٥) البهنساوي: أنظمة الربط في العربية: ٤٥.

(٦٦) المصدر السابق نفسه: ٤٦.

وَرُسُلِهِۦ وَيَقُولُونَ نُؤْمِنُ بِبَعْضٍ وَنَكْفُرُ بِبَعْضٍ وَيُرِيدُونَ أَن يَتَّخِذُوا۟ بَيْنَ ذَٰلِكَ سَبِيلًا ﴿١٥٠﴾ أُو۟لَٰٓئِكَ هُمُ ٱلْكَٰفِرُونَ حَقًّا ﴾ (النساء ١٥٠- ١٥١)، إذ إن الربط بالإشارة يكثر في النص القرآني، ويطرد إمكان استبدال ضمير الغائب بها في كل موقع تربط فيه بين عناصر الجملة، (الذين): "نزلت في اليهود والنصارى، ومناسبة هذه الآية لما قبلها أنه لما بين ما عليه المنافقون من سوء الخليقة، ومذموم الطريقة أخذ في الكلام على اليهود والنصارى"[٦٧]، وقد جاء الربط بالإشارة وبعدها ضمير الفصل ولولا ضمير الفصل؛ لصحّ أن تضع ضمير الغيبة موضع الإشارة.

٦- قَرِيْنَةُ التَّضَامِ

وهي "أن تستدعي الكلمة كلمة أخرى في السياق أو الاستعمال، أو هو إيراد كلمتين أو أكثر لخلق معنى أعمّ من معنى أيها، كضم حرف النداء أو حرف الجر إلى الاسم، أو ضم الصلة إلى الموصول، أو ضم فعلى الشرط إلى أداة الشرط وهو إحدى القرائن الشكلية التي تعين على تحديد مواقع بعض الكلمات بين أقسام الكلمة، وهو من العناصر البارزة التي تكون نظام تأليف العبارة في اللغة العربية"[٦٨]، ومن هنا سمّى بعضهم هذه القرينة" قرينة الاستدعاء الوظيفي"[٦٩]؛ ولأن التضام يشمل ذلك ويشمل أيضاً ما هو عكسه فقد عرفه د/ تمام بـ "أن يستلزم أحد العنصرين التحليلين النحويين عنصراً آخر، أو يتنافى معه فلا يلتقي به، وسمّى التضام الأول بالتلازم، والثاني بالتنافي"[٧٠]، ومن مواضع التضام في الجملة العربية[٧١]: ١ـ التضام بين حرف النداء

(٦٧) أبو حيان، البحر المحيط: ٣/٤٠٠.

(٦٨) الساقي، أقسام الكلام: ١٩٦.

(٦٩) محمد يونس، المعنى وظلال المعنى: ٣٤١.

(٧٠) تمام حسان، اللغة العربية: ٢١٧.

والاسم. ٢ـ في قسمي الإضافة. ٣ـ الأسماء المبهمة. ٤ـ الإسناد يمكن عدّه قرينة تضام. ٥ـ الأسماء الموصولة. ٦ـ الظروف. ٧ـ فعل التعجب. ٨ـ فعلا المدح والذم. ٩ـ الأدوات والحروف (حروف المعاني)، وأما مظاهر التضام: فإن الصور التي تظهر قرينة التضام من خلالها في السياق؛ هي التلازم والتنافي والاختصاص والتوارد، فأما التلازم فهو استدعاء عنصر من عناصر الكلام لعنصر آخر، وهذا الاستدعاء إما أن يحصل من كلا الطرفين المتضامين على كل حال، كالتلازم بين المسند والمسند إليه، أو أن يكون الاستدعاء من طرف واحد كملازمة الموصول لصلته، وأما التنافي فهو عكس التلازم؛ أي أن تأبى الكلمة التضام مع عنصر آخر، وقد يكون المنفي بابا من الأبواب فالضمير لا يضاف ولا يوصف، وحروف الجر لا تدخل على الأفعال، وأما الاختصاص فهو أن يرتبط ورود العنصر اللغوي بعنصر آخر من نوع معين لا يتعداه إلى غيره، كاختصاص حروف الجر بالاسم، وأخيراً التوارد وهو من ظواهر المفردات المعجمية، ومن هنا نستطيع القول بأن التضام ظاهرة لا يكاد يخلو منها باب من أبواب النحو العربي، سواء أكانت في صورتها الإيجابية، أم في صورتها السلبية؛ لأنه ظاهرة نحوية شاملة لكثير من الأساليب النحوية، ومما ورد من التضام على صورة التلازم نحو **قوله تعالى:** ﴿ مِّنكُمْ إِلَّا وَارِدُهَا كَانَ عَلَىٰ رَبِّكَ حَتْمًا مَّقْضِيًّا ﴿٧١﴾ ﴾ **(مريم ٧١)**، ففي قوله تعالى: "وإن منكم إلا واردها" تكون الجملة لا محل لها من الإعراب استئنافية أو معطوفة على جملة "نحن أعلم..."فهي في حيز جواب القسم لقوله تعالى: ﴿فَوَرَبِّكَ

(٧١) طوليزار كاكل عزيز، القرينة في اللغة العربية: (رسالة دكتوراه ـ كلية التربية ـ جامعة بغداد٢٠٠٢): ٦٦(بتصرف).

لَنَحْشُرَنَّهُمْ ﴾ [٧٢]، وهكذا فليست (الواو) في هذه الجملة السابقة تعرب: واو القسم، إذ يلزم من ذلك حذف المجرور وإبقاء الجار، ولا يجوز ذلك في القرآن الكريم، ولهذا وجهت قرينة التضام المعنى على إرادة العطف وليس القسم في التركيب.

٧-قَرِيْنَةُ التَّنْغِيْمِ

وهي "ارتفاع الصوت وانخفاضه أثناء الكلام"[٧٣]، أو هو عبارة عن "تتابع النغمات الموسيقية أو الإيقاعات في حدث كلامي معين"[٧٤]، ومن ثم فإن التنغيم يعتبر من الفونيمات فوق التركيبية أو الإضافية التي تصاحب النطق للكلمات والجمل، ويعني ذلك الارتفاع أو الانخفاض في طبقة أو درجة الصوت، ويرتبط هذا الارتفاع والانخفاض بتذبذب الوترين الصوتيين اللذين يحدثان النغمة الموسيقية ، أي أن التنغيم يدل على العنصر الموسيقي في النظام اللغوي أو هو على حد وصف د/إبراهيم أنيس للتنغيم أو "موسيقى الكلام"[٧٥]، والتنغيم قرينة لفظية إذ لا يمكن أن نتصوره إلا في الكلام المنطوق، فبهِ تنطق الجملة بإطار موسيقي معيّن، إذ إنه "تغييرات تنتاب صوت المتكلم من صعود إلى هبوط، ومن هبوط إلى صعود؛ لبيان مشاعر الفرح والغضب، والنفي والإثبات والتهكم والاستهزاء والاستغراب..."[٧٦]، ولهذا يمكن القول بأن التنغيم صفة صوتية تلف المنطوق كله، وألوان موسيقية تكسو الكلام عند إلقائه، وتظهر في صورة ارتفاعات وانخفاضات أو ما يسمى بالتنويعات الصوتية، وذلك هو

(٧٢) محمود صافي، الجدول في إعراب القرآن وصرفه وبيانه: ١٦/٣٢٨.

(٧٣) تمام حسان، مناهج البحث: ١٦٤. مقالات في اللغة والأدب: ١/٣٣٣.

(٧٤) ماريو باي، أسس علم اللغة: ٩٣.أحمد مختار عمر، دراسة الصوت اللغوي: ٢٢٩.

(٧٥) إبراهيم أنيس، الأصوات اللغوية: ١٠٣.

(٧٦) خليل العطية، في البحث الصوتي عند العرب: ٦٣.

الإطار الصوتي للجملة في ظل السياق، "فالجمل العربية تقع في صيغ وموازين تنغيمية هي هياكل من الأنساق النغمية ذات أشكال محددة، فالهيكل التنغيمي الذي تأتي به الجملة الاستفهامية، وجملة العرض غير الهيكل التنغيمي لجملة الإثبات، وهن يختلفن من حيث التنغيم عن الجملة المؤكدة، فلكل جملة من هذه صيغة تنغيمية خاصة"(٧٧)، ومهما يكن من أمرٍ فإن تنغيم الكلام المنطوق "يقوم بدورٍ دلالي كبير يهدي إلى تفسير الجملة تفسيراً صحيحاً، أو ينوع هذا التفسير مع تنوعه من نغمة الإثبات إلى الاستفهام إلى غير هذا وذاك، والتنغيم يعدّ قرينة صوتية كاشفة عن اختيار المتكلم لنوعٍ معين من أنواع التفسير الدلالي، وهو المسؤول في كثير من الأحيان عن تحديد عناصر الجملة المكونة لها ، ويساعد على التوزيع التحليلي للنص الواحد"(٧٨)، ومن ذلك **قوله تعالى:** ﴿قَالُواْ جَزَٰٓؤُهُۥ مَن وُجِدَ فِي رَحۡلِهِۦ فَهُوَ جَزَٰٓؤُهُۥۚ كَذَٰلِكَ نَجۡزِي ٱلظَّٰلِمِينَ ٧٥﴾ **(يوسف ٧٥)**، فقد يوزع التنغيم التركيب القرآني على الاستفهام والتقرير، فتكون جملة التنغيم الاستفهامي إنشائية وتكون جملة التنغيم التقريري خبرية، ولكن تختلف عناصر كل منهما، فقد تكون الجملة كالآتي: ١ـ الأولى: جزاؤه/ من وجد في رحله (نغمة إثبات)، أو الثانية: فهو/ جزاؤه (نغمة إثبات). ٢ـ الأولى: جزاؤه ؟(نغمة استفهام) أو الثانية: من وجد في رحله فهو جزاؤه (نغمة إثبات)، ويكون التقدير: "جزاؤه الأول، مبتدأ، والهاء فيه، يراد بها السَّرَق، وتقديره، جزاء السَّرَق فهو جزاؤه، أي، فالاستعباد جزاء السَّرَق"(٧٩)، والذي يسوغ

(٧٧) تمام حسان، اللغة :٢٢٦.

(٧٨) محمد حماسة، النحو والدلالة: ١١٧ وما بعدها.

(٧٩) ابن الأنباري، البيان في غريب إعراب القرآن: ٤٣/٢.

تنغيم الاستفهام في جملة (جزاؤه؟) وقوعها بعد **قوله تعالى:** ﴿ قَالُواْ فَمَا جَزَٰٓؤُهُۥٓ إِن كُنتُمۡ كَٰذِبِينَ ٧٤ ﴾ **(يوسف ٧٤).**

٨-قَرِينَةُ الأَدَاةِ

وهي: " كلمة تؤدي وظيفة نحوية عامة، وهذه الوظيفة تتضح بالتعبير عن المعنى النحوي العام للجمل والأساليب"(٨٠)، أو هي "حروف المعاني وما شابهها من الأسماء والأفعال"(٨١)، ومن ثم فإن قرينة الأداة من أهم القرائن في الجملة، وذلك لكثرتها أولاً، ودقة معانيها ثانياً، إذ إنها تضفي على الجملة معنىً عاماً نحو: أدوات الاستفهام والنفي والتعجب، أو تضفي معنىً خاصاً على الفعل نحو: أدوات الجزم والنصب، ومعنىً خاصاً على الاسم نحو: حروف الجر، فالأدوات في العربية ليست حروفاً فقط، بل ترد أحياناً أسماء نحو: أسماء الشرط وأسماء الاستفهام وأفعالاً نحو: أفعال الاستثناء، و "الجدير بالذكر أن تفسير الأداة بالحرف لا يعني تطابق مفهومي المصطلحين ولا بد من بيان الفرق بينهما، فالأداة هي في الحقيقة أعم وأوسع مدى إذ كل حرف أداة؛ لأنها تشمل حروف المعاني وما شابهها من الأسماء والأفعال وليست كل أداة حرفاً"(٨٢)، والمعاني التي تؤديها الأدوات جميعاً هي من نوع التعبير عن صفات العلاقات في السياق، ولا قيمة دلالية لها خارج السياق؛ لأنها مفتقرة أصالة إلى الضمائم، بمعنى أنها ذات افتقار متأصل إلى السياق، فمعنى الأداة معنى وظيفي ووظيفتها تركيبية عامة هي التعبير عن صفة التعليق، وتتضح بالتعبير عن المعنى العام للجمل والأساليب، أو تؤدي معانيها الخاصة كمعاني حروف الجر أو معنى المصاحبة

(٨٠) الساقي، أقسام الكلام: ٢٦٢.

(٨١) قباوة، التحليل النحوي: ٢٢٤.

(٨٢) المصدر السابق نفسه: ٢٢٣.

في واو المعية مثلاً، وقد تقوم بوظيفة الربط إذ تربط بين مفردات الجملة الواحدة كوظيفة حروف العطف عند عطفها المفردات أو حروف الجر أو الاستثناء، أو تربط بين الجمل كوظيفة حروف العطف عند عطفها الجمل أو أدوات الشرط، وحين يكون الربط بين أجزاء الجملة كلها يكون معنى الأداة هو الأسلوب أو معنى الجملة"[٨٣]، نحو قوله تعالى: ﴿ فَقُلْنَا ٱضْرِبُوهُ بِبَعْضِهَا ۚ كَذَٰلِكَ يُحْىِ ٱللَّهُ ٱلْمَوْتَىٰ وَيُرِيكُمْ ءَايَٰتِهِۦ لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ ﴿٧٣﴾ ثُمَّ قَسَتْ قُلُوبُكُم مِّنۢ بَعْدِ ذَٰلِكَ فَهِىَ كَٱلْحِجَارَةِ أَوْ قَسْوَةً ﴾ (البقرة ٧٣-٧٤)، إذ إن بين مدلول (ثمّ) ومدلول (مِن) تعارضاً، وهذا التعارض أوجب أن يكون أحدهما مجازاً، حيث معنى (ثم قست): "استبعاد القسوة من بعد ما ذكر مما يوجب لين القلوب ورقّتها"[٨٤]، و(ثم): "حرف عطف للتراخي واستبعاد القسوة من بعد ما ذكر من موجبات الليونة للقلوب"[٨٥]، و"لكن العطف بـ(ثم) يقتضي المهلة، فيتدافع معنى (ثم) ومعنى (من)، فلا بدّ من تجوّز في أحدهما، والتجوّز في (ثم) أولى؛ لأن سجاياهم - اليهود - تقتضي المبادرة إلى المعاصي بحيث يشاهدون الآية العظيمة فينحرفون إثرها إلى المعصية عناداً وتكذيباً"[٨٦].

١٠- قَرِيْنَةُ السِّيَاقِ

المعنى اللغوي يشير إلى دلالة الحدث وهو التتابع، وأما المعنى الاصطلاحي فيشير إلى أن لفظ (السياق) يقابل المصطلح الإنجليزي(context) الذي يطلق، ويراد به:

(٨٣) تمام حسان، اللغة العربية: ١٢٥-١٢٧، الساقي، أقسام الكلام: ٢٦٢-٢٦٣، حلمي خليل، الكلمة. دراسة لغوية معجمية: ٥٨.

(٨٤) الزمخشري، الكشاف: ٢٨٥-٢٨٦.

(٨٥) الدرويش، إعراب القرآن: ١/ ١٢٤.

(٨٦) أبو حيان، البحر المحيط: ١/ ٤٢٨.

"المحيط اللغوي الذي تقع فيه الوحدة اللغوية سواءٌ أكانت كلمة أو جملة في إطار من العناصر اللغوية أو غير اللغوية"(٨٧)، ويرى هاليداي ورقية حسن، أن السياق: "هو النص، أو النص المصاحب للنص الظاهر"(٨٨)، ويفرّق ديبوجراند (R.de Beaugrande) بين مصطلحين: (context) ويتضمن الدلالات الخارجية، وإنتاج النصوص واستقبالها، ومصطلح (co-text) ويتضمن مكونات قواعدية ونحوية ودلالات داخلية وصرف وأصوات"(٨٩)، ومن ثم فقد ظهرت ما يسمى بالنظرية السياقية للمعنى

The contextual Theory of Meaning واقترنت باسم اللغوي Firth الذي تأثر بالأنثروبولوجي Malinowski في حديثه عن سياق الحالContext of situation ، ومهما يكن من أمرٍ فإن د/تمام، يؤكد أن "المقصود بالسياق التّوالي، ومن ثم ينظر إليه من ناحيتين: أولاهما: توالي العناصر التي يتحقق بها التركيب والسبك، والسياق من هذه الزاوية يسمّى (سياق النص)، والثانية: توالي الأحداث التي صاحبت الأداء اللغوي، وكانت ذات علاقة بالاتصال، ومن هذه الناحية تسمّى السياق: (سياق النص) و(قرينة النص)، ذلك أن المستفاد من النص في جميع أنواع الإفادة هو دلالة النص"(٩٠)، ومن ثم فإن تعريف قرينة السياق: " هي ما يكتنف السياق من قيود تركيبية، أو أشراط إفادة أو هما معاً، وهي كبرى القرائن النحوية؛ لأنها قد تعتمد على شيء من هذه القرائن النحوية المفردة أو تتجاوزها إلى أمور دلالية من العقل أو

(٨٧) Conrad, Kleines Worterbuch Sprachwissen schaftlicher termini,S, p,35.

(٨٨) M.A.K. Halliday ,Ruqaiya Hasan, Cohesion in English,p,27

(٨٩) روبرت دي بوجراند، ترجمة د/ تمام حسان، النص والخطاب والإجراء: ٩١.

(٩٠) تمام حسان، مقالات في اللغة والأدب: ٦٥.

من المقام المحيط بالجملة"[٩١]، وما ذلك إلا من أجل الوصول إلى المعنى الدلالي الأكبر، نحو **قوله تعالى:** ﴿ وَرَبُّكَ ٱلْغَفُورُ ذُو ٱلرَّحْمَةِ ۖ لَوْ يُؤَاخِذُهُم بِمَا كَسَبُوا۟ لَعَجَّلَ لَهُمُ ٱلْعَذَابَ ۚ بَل لَّهُم مَّوْعِدٌ لَّن يَجِدُوا۟ مِن دُونِهِۦ مَوْئِلًا ﴿٥٨﴾ ﴾ **(الكهف ٥٨)**، إذ إننا نلاحظ اعتماد القرينة السياقية على قرينة نحوية، حيث إن التركيب يؤذن بأن يكون خبر المبتدأ، إما (الغفور)، وإما (ذو الرحمة)، على زعم (الغفور) صفة للمبتدأ، وإما جملة (لو يؤاخذهم) على زعم ما قبلها صفتين للمبتدأ، وتأتي القرينة السياقية من الإضراب عن تعجيل العذاب إلى ضرب موعد مقبل لهم، والدليل قوله تعالى: "لو يؤاخذهم بما كسبوا لعجّل لهم العذاب)، وقد جاءت القرينة السياقية الدالة على ذلك من علاقة الإضراب المعبّر عنها بحرف الإضراب (بل).

ثالثاً: القرائن الحالية

التَّرَخُّصُ فِي القَرَائِنِ للنَّصِّ القُرْآنِيِّ الكَرِيْمِ

والرخصة: "هي تركيب الكلام على غير ما تقضي به القاعدة اتكالاً على أمن اللَّبس، فإن لم يؤمن اللَّبس نسب الكلام إلى الخطأ لا إلى الترخّص"[٩٢]، ومن ثم فإن إهدار القرينة في الجملة، والاعتماد على القرائن الأخرى؛ لتوضيح المعنى، وتبيان القرينة المحذوفة أمرٌ خطير؛ لأنَّ الكلام هو اللفظ المفيد، والإفادة لن تكون إلا إذا أُمِنَ اللَّبس، وهكذا فإن "مُرتكزُ الرخصة ما سبق أن أشرنا إليه من تضافر القرائن؛ لأن تعدد القرائن على إرادة المعنى قد يجعل واحدة من هذه القرائن زائدة على مطالب

(٩١) تمام حسان، البيان: ٢١٢، ٨.

(٩٢) تمام حسان، البيان: ٩.

وضوح المعنى ؛ لأن غيرها يمكن أن يغني عنها فيكون الترخّص"[٩٣]، ومهما يكن من أمرٍ فإن الرخصة مرهونة بمحلها، ومن ثم فلا تصلح لأن يقاس عليها، وما ذلك إلا لأمن اللبس، وعدم فتح الباب على مصراعيه أمام العبث في علاقات الجملة، وقرائنها اعتماداً على فهم المعنى وعدم اللبس، بل يكون في حدود خاصة، ومواقف شائعة، ومن ذلك قول العرب: "خرق الثوبُ المسمارَ"، برفع الثوب، ونصب المسمار، وذلك على عكس قاعدة إعراب الفاعل والمفعول، والمعروف أن الفاعل يعرف بالقرائن الآتية: ١ـ أن يكون اسماً. ٢ـ أن يكون مرفوعاً. ٣ـ أن يتقدمه فعل. ٤ـ أن يكون مبنياً للمعلوم. ٥ـ أن يدل الاسم على من فعل الفعل أو قام الفعل بواسطته، وكل هذه القرائن تحققت في (المسمار) ما عدا قرينة الإعراب المخالفة للقاعدة ، فكانت القرينة الخامسة (قرينة الإسناد)بالذات سبباً في إهدار قرينة الإعراب، وتمّ الترخّص، واللَّبس مأمون، ومما ورد في النص القرآني الكريم من ذلك **قوله تعالى:** ﴿وَيَصْنَعُ ٱلْفُلْكَ وَكُلَّمَا مَرَّ عَلَيْهِ مَلَأٌ مِّن قَوْمِهِۦ سَخِرُوا۟ مِنْهُ ۚ ﴿٣٨﴾﴾ **(هود ٣٨)**، إذ إن قوله تعالى: "ويصنع الفلك وكلما مر عليه ملأٌ من قومه سخروا منه" حكاية حال ماضية، فالجملة ابتدائية ، مسوقة لهذا الغرض، والتقدير: وجعل يصنع الفلك ، والفلك مفعول به، والواو حالية، وكلما ظرف زمان متضمن معنى الشرط متعلق بسخروا منه، ... ومن عمله السفينة، وكان يصنعها في برية بهماء في أبعد موضع من الماء، وفي وقت عزَّ الماء فيه عزة شديدة فكانوا يتضاحكون"[٩٤]، أي : كلما مروا عليه وهو يصنع الفلك سخروا منه ؛ لأنه كان يصنعها على أرض جافة قبل نزول الطوفان، فكان مثار سخريتهم، وهنا ترخص في قرينة الرتبة المحفوظة الواقعة بين الحال وصاحبها

(٩٣) المصدر السابق نفسه وصفحته.

(٩٤) الزمخشري، الكشاف: ١٩٧/٣، الدرويش، إعراب القرآن: ٤٢٣/١٢.

إذ تقدمت جملة الحال على عاملها، وكذلك كما **قال تعالى:** ﴿وَهِيَ تَجْرِي بِهِمْ فِي مَوْجٍ وَنَادَىٰ نُوحٌ ابْنَهُ وَكَانَ فِي مَعْزِلٍ يَا بُنَيَّ ارْكَب مَّعَنَا ﴿٤٢﴾﴾ **(هود ٠٤٢)**، أي: ناداه وهي تجري بهم، ففي الحالتين تقدمت جملة الحال على عاملها، واللَّبس مأمون، ومن ذلك **قوله تعالى:** ﴿أَوْ كَظُلُمَاتٍ فِي بَحْرٍ لُّجِّيٍّ يَغْشَاهُ مَوْجٌ مِّن فَوْقِهِ مَوْجٌ مِّن فَوْقِهِ سَحَابٌ ظُلُمَاتٌ بَعْضُهَا فَوْقَ بَعْضٍ إِذَا أَخْرَجَ يَدَهُ لَمْ يَكَدْ يَرَاهَا ﴿٤٠﴾﴾ **(النور ٤٠)**، إذ إن التركيب فيه ترخص في قرينة الربط، ومن المعلوم أن الربط إما أن يكون بالإحالة أو بالمطابقة، فأما الإحالة فإنها تكون إما بإعادة اللفظ أو بإعادة المعنى أو بالضمير أو بالإشارة أو بالموصول أو بالوصف أو بأل، وأما المطابقة فتكون في الشخص، أو في العدد أو في النوع أو في التعيين أو في الإعراب، ومن ثم فإن في التركيب القرآني السابق الضمير (يده) لم يسبق ذكر مرجع له؛ لأن اللَّبس مأمون بأن صاحب اليد لا بد أن يكون سالكاً في هذه الظلمات فكأنه قال: إذا أخرج السالك يده لم يكد يراها، و"فاعل أخرج ضمير الواقع في البحر المرتطم فيه"[٩٥]، ومن ذلك **قوله تعالى:** ﴿قَالُوا إِنْ هَٰذَانِ لَسَاحِرَانِ يُرِيدَانِ أَن يُخْرِجَاكُم مِّنْ أَرْضِكُم ﴿٦٣﴾﴾ **(طه ٠٦٣)**، ففي هذا التركيب القرآني نلاحظ وجود ترخص في قرينة الإعراب، حيث لا يتقدم خبر إن على اسمها إلا أن يكون ظرفاً أو جاراً ومجروراً، وليس قوله (لساحران) من هذا القبيل، فعلم أن (هذان) اسم إنّ، وجاء الترخص في الإعراب؛ لأمن اللَّبس، ولإيجاد نوع من المناسبة الصوتية بين اسم إن وخبرها، أو أن الآية الكريمة وردت على (لغة بلحارث بن كعب، جعلوا الاسم المثنى نحو الأسماء التي آخرها ألف

(٩٥) الدرويش، إعراب القرآن: ١٨/ ٢٨٨.

كعصا وسعدى، فلم يقلبوها ياء في الجر والنصب"[٩٦]، ومن ثم فإنه مما تقدَّم يظهر لنا بجلاءٍ ما حدث من ترخّص في التركيب القرآني في ظل أمنْ اللّبس حيث تتضافر القرائن اللغوية الأخرى ـ عدا القرينة المترخّص بها ـ؛ لتوجيه دلالة النص القرآني الكريم.

خاتمة البحث ونتائجه

ومن خلال هذه الدراسة التطبيقية لـ "القرائن وأثرها في تحديد دلالة النص القرآني الكريم. دراسة لغوية تطبيقية"، استطاع البحث أن يتوصل إلى عدة نتائج منها:

١ـ عُني البحث بمحاولة بيان الإعجاز اللغوي في القرآن الكريم، عن طريق رصد القرائن ودورها في أمن لبس التراكيب القرآنية، ورفض فكرة العامل النحوي، واستبدال قرائن التعليق به؛ نظراً لما يؤدي إليه استخدام العامل من تفتيت لمعنى التركيب اللغوي.

٢ـ أظهر البحث قصور بعض النحاة في فهم بعض التراكيب القرآنية، حيث بالغوا في التقدير والتأويل والتمَحُّل الإعرابي دون الرجوع للقرائن اللغوية التي تكشف عن المحيط الاجتماعي أو المقام أو الظروف الخارجية لأداء المقال، نحو ما رأينا في تأويل **قوله تعالى: ﴿إِنْ هَٰذَانِ لَسَٰحِرَٰنِ﴾ (طه٦٣).**

٣ـ استطاع البحث أن يرصد القرائن اللغوية سواءٌ أكانت قرائن لفظية أم قرائن معنوية أم قرائن حالية؛ لأمن اللّبس في التركيب القرآني؛ وإيضاح المعنى الدلالي الأكبر في النص القرآني الكريم.

٤ـ أظهر البحث تضافر القرائن اللغوية؛ لتحقيق المستوى الصوابي للغة القرآنية في ظل أمن اللّبس.

---

(٩٦) الزمخشري، الكشاف: ٤/٩٢.

٥ـ أظهر البحث أن معنى القرينة الاصطلاحي يماثل معنى "الدليل" في اللغة، وفي اصطلاح الأصوليين، ولهذا تنبه النحاة الأوائل واستعملوا في مصنفاتهم مصطلح "الدليل" بدلاً من "القرينة"، واستعملوا ألفاظاً أخرى نحو: الآية، والأمارة.

٦ـ أكّد البحث على أن وجود المطابقة يحقق وضوحاً في المعنى، وارتباطاً بين أجزاء النص، وعدمها أو عدم ظهورها في ما يستلزمها يؤدي إلى اختلاف التحليل النحوي على وفق ذلك أو يؤدي إلى التقدير والتأويل، فالمطابقة وجوداً وعدماً تكون قرينة ذات أثرٍ كبير في توجيه دلالة النص.

هذا والله تعالى نرجو أن ينفع به، وأن يكون خالصاً لوجهه الكريم، والحمد لله رب العالمين.

المَصادرِ والمَراجِعِ

المصادر العربية:

١. القرآن الكريم .

٢. أنيس، إبراهيم (دكتور) ـ الأصوات اللغوية ـ مكتبة الأنجلو المصرية ـ القاهرة ٢٠٠٧م .

٣. مصطفى، إبراهيم (دكتور) ـ إحياء النحو ـ ط٢ـ القاهرة ١٩٩٢م.

٤. عمر، أحمد مختار (دكتور) ـ دراسة الصوت اللغوي ـ عالم الكتب١٩٩٧م.

٥. يعقوب، إميل (دكتور) ـ موسوعة علوم اللغة العربية ـ دار الكتب العلمية ٢٠٠٦م.

٦. السيد، أمين (دكتور) ـ في تصريف الأسماء ـ مكتبة الزهراء ١٩٩٤م.

٧. باكلا وآخرون ـ معجم مصطلحات علم اللغة الحديث ـ مكتبة لبنان ناشرون ١٩٨٣م.

٨. بالمر ـ علم الدلالة ـ إطار جديد ـ ترجمة د/ صبري السيد ـ دار المعرفة الجامعية ١٩٩٥م.

٩. أبو البركات الأنباري (ت٥٧٧هـ) ـ البيان في غريب إعراب القرآن ـ الهيئة المصرية العامة للكتاب ١٩٨٠م.

١٠. البركاوي، عبد الفتاح (دكتور) ـ دلالة السياق بين التراث وعلم اللغة الحديث ـ ط١دار المنار القاهرة١٤١١هـ.

١١. البهنساوي، حسام (دكتور) ـ أنظمة الربط في العربية ـ مكتبة زهراء الشرق ٢٠٠٣م .

١٢. التهانوي ـ موسوعة كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم ـ مكتبة لبنان ناشرون ١٩٩٦م.
١٣. ابن جني، أبو الفتح عثمان (ت٣٩٢هـ) ـ الخصائص ـ تحقيق: محمد علي النجار ـ المكتبة العلمية ـ بيروت.
١٤. جون لاينز ـ اللغة والمعنى والسياق ـ ترجمة د/ عباس صادق الوهاب ـ دار الشؤون الثقافية العامة بغداد١٩٨٧م.
١٥. الجوهري، إسماعيل بن حماد (ت ٣٩٣هـ) ـ تاج اللغة و صحّاح العربية ــ ط٣ـ دار العالم للملايين ١٩٨٤م.
١٦. ابن الحاجب النحوي، جمال الدين أبو عمرو بن عمر المالكي ـ الإيضاح في شرح المفصل ـ مطبعة العاني بغداد.
١٧. حسان، تمام (دكتور) ـ البيان في روائع القرآن ـ عالم الكتب ـ القاهرة ١٩٩٣م .
ـ اللغة العربية معناها ومبناها ـ دار الثقافة ـ الدار البيضاء ـ المغرب ١٩٩٤م.
ـ مقالات في اللغة والأدب ـ عالم الكتب ـ القاهرة ٢٠٠٦م .
ـ مناهج البحث في اللغة ـ مكتبة الأنجلو المصرية ـ القاهرة ١٩٩٠م .
١٨. حسن، خالد رمضان (دكتور) ـ معجم أصول الفقه ـ مكتبة الروضة ـ القاهرة ١٩٩٨م .
١٩. حمودة، طاهر سليمان (دكتور) ـ دراسة المعنى عند الأصوليين ـ مكتبة كريدية إخوان بيروت ١٩٩٨م.
٢٠. حلمي خليل (دكتور) ـ الكلمة .دراسة لغوية معجمية ـ دار المعرفة الجامعية الإسكندرية ١٩٩٨م .

٢١. حماسة، محمد حماسة (دكتور) ـ النحو والدلالة. مدخل لدراسة المعنى النحوي الدلالي ـ دار الشروق ٢٠٠٠م

٢٢. أبو حيان الأندلسي، أثير الدين محمد بن يوسف(ت٧٤٥هـ) ـ البحر المحيط ـ دار الكتب العلمية ـ بيروت ١٩٩٣م.

٢٣. ابن خالويه، أبو عبد الله (ت٣٧٠هـ) ـ الحجة في القراءات السبع ـ ت/عبد العال سالم مكرم ـ دار الشروق ١٩٧٩م.

٢٤. الحديثي، خديجة (دكتور) ـ أبنية الصرف في كتاب سيبويه ـ منشورات مكتبة النهضة بغداد ١٩٦٥م .

٢٥. الفراهيدي، الخليل بن أحمد (ت١٧٥هـ) ـ العين ـ مرتباً على حروف المعجم ـ دار الكتب العلمية ـ بيروت٢٠٠٣م.

٢٦. العطية، خليل (دكتور) ـ في البحث الصوتي عند العرب ـ دار الجاحظ بغداد ١٩٨٣م.

٢٧. الدرويش، محي الدين ـ إعراب القرآن الكريم وبيانه ـ دار اليمامة بيروت ١٩٩٩م.

٢٨. بو جراند، روبرت دي ـ النص والخطاب والإجراء ـ ترجمة د/ تمام حسان ـ عالم الكتب ١٩٩٨م.

٢٩. الرضي، رضي الدين محمد بن الحسن(ت٦٨٦هـ) ـ شرح الرضي على الكافية ـ جامعة قاريونس ط٢ـ١٩٩٦م.

٣٠. الرماني، أبو الحسن علي بن عيسى النحوي(ت٣٨٤هـ) ـ معاني الحروف ـ دار ومكتبة الهلال ـ بيروت ٢٠٠٨م.

٣١. رواس قلعه جي و حامد صادق قنيبي (دكتور) ـ معجم لغة الفقهاء ـ دار النفائس بيروت ـ لبنان ١٩٨٨م.

٣٢. الزبيدي، محب الدين أبو فيض محمد(ت١٢٠٥هـ)ـ تاج العروس من جواهر القاموس ـ مطبعة الكويت ١٩٦٥م .

٣٣. الزمخشري، جار الله الزمخشري (ت٥٣٨هـ) ـ الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل ـ مكتبة العبيكان ١٩٩٨م.

٣٤. الساقي، فاضل مصطفى (دكتور) ـ أقسام الكلام العربي من حيث الشكل والوظيفة ـ مكتبة الخانجي القاهرة ١٩٧٧م .

٣٥. السامرائي، فاضل صالح (دكتور) ـ الجملة العربية تأليفها وأقسامها ـ ط٢ـ دار الفكر بالعراق٢٠٠٧م.

ـ الجملة العربية والمعنى ـ دار ابن حزم ـ بيروت ـ لبنان ـ ط١ـ ٢٠٠٠م.

٣٦. ابن السراج، أبو بكر محمد بن سهل(ت٣١٦هـ)ـ الأصول في النحوـ ت/عبد الحسين الفتلي ـ مؤسسة الرسالة١٩٨٧م

٣٧. السعران ، محمود السعران(دكتور) ـ علم اللغة مقدمة للقارئ العربي ـ دار النهضة العربية بيروت ـ لبنان .

٣٨. العاني، سلمان (دكتور) ـ التشكيل الصوتي في اللغة العربية .فنولوجيا العربية ـ النادي الأدبي جدة١٩٨٣م.

٣٩. السمين الحلبي، أحمد بن يوسف(٧٥٦هـ) ـ الدر المصون في علوم الكتاب المكنون ـ دار القلم دمشق .

٤٠. سيبويه، أبو بشر عمرو بن عثمان(ت١٨٠هـ)ـ الكتاب ـ ت/ عبد السلام هارون ـ مكتبة الخانجي بالقاهرة ١٩٧٧م.

٤١. السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن(ت٩١١هـ) ـ همع الهوامع في شرح جمع الجوامع ـ دار الكتب بيروت ١٩٩٨م

٤٢. الشريف الجرجاني، السيد أبو الحسن علي بن محمد الجرجاني (ت٨١٦هـ) ـ التعريفات ـ مكتبة لبنان ١٩٨٥م.
٤٣. الصبان، محمد بن علي (ت١٢٠٦هـ) ـ حاشية الصبان شرح الأشموني على ألفية ابن مالك ـ المكتبة التوفيقية القاهرة
٤٤. حسن، عباس ـ النحو الوافي ـ دار المعارف ـ القاهرة ـ مصر ـ ط٣ـ ١٩٧٤م .
٤٥. ابن فارس، أبو الحسن أحمد بن فارس(ت٣٩٥هـ) ـ معجم مقاييس اللغة ـ ت/ عبد السلام هارون ـ دار الفكر دمشق
٤٦. الفراء، أبو زكريا يحيى(ت٢٠٧هـ) ـ معاني القرآن ـ ت/أحمد يوسف نجاتي وآخر ـ عالم الكتب بيروت ١٩٨٣م.
٤٧. قباوة، فخر الدين قباوة (دكتور) ـ تصريف الأسماء والأفعال ـ مكتبة المعارف بيروت ـ لبنان ١٩٨٨م.
ـ التحليل النحوي. أصوله وأدلته ـ الشركة المصرية العالمية لونجمان ٢٠٠٢م.
٤٨. القرطبي، أبو عبد الله محمد بن أحمد(ت٦٧٠هـ) ـ الجامع لأحكام القرآن ـ دار عالم الكتب ـ السعودية١٩٨٥م
٤٩. ابن كثير، عماد الدين أبو الفداء إسماعيل (ت٧٧٤هـ) ـ تفسير القرآن العظيم ـ مكتبة دار طيبة (د.ت).
٥٠. الكفوي، أبو البقاء أيوب بن موسى ـ الكليات ـ معجم في المصطلحات والفروق اللغوية ـ مؤسسة الرسالة١٩٩٨م
٥١. ماريو باي ـ أسس علم اللغة ـ ترجمة د/ أحمد مختار عمر ـ عالم الكتب القاهرة ط٨ ـ ١٩٩٨م.

٥٢. المبرد، أبو العباس محمد بن زيد(ت٢٨٥هـ) ـ المقتضب ـ ت/محمد عبد الخالق عضيمة ـ القاهرة ـ ط٣ـ ١٩٩٤م.

٥٣. يونس علي، محمد محمد (دكتور) ـ المعنى وظلال المعنى ـ دار المدار الإسلامي ـ ط٢ ـ بيروت لبنان ٢٠٠٧م

٥٤. صافي، محمود (دكتور) ـ الجدول في إعراب القرآن وصرفه وبيانه ـ ط٣ ـ دار الرشيد دمشق ١٩٩٥م .

٥٥. حميدة، مصطفى (دكتور) ـ نظام الارتباط والربط في تركيب الجملة العربية ـ مكتبة لبنان ناشرون ١٩٩٧م .

٥٦. ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم الأنصاري(ت٧١١هـ)ـ لسان العرب ـ دار المعارف القاهرة (د.ت)

٥٧. ابن هشام، جمال الدين بن هشام(ت٧٦١هـ) ـ شرح شذور الذهب في معرفة كلام العرب ـ دار الطلائع ٢٠٠٤ م

ـ أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك ـ ت/محمد محيي الدين عبد الحميد ـ المكتبة العصرية ـ بيروت

٥٨. ابن يعيش، موفق الدين بن يعيش(ت٦٤٣هـ) شرح المفصل للزمخشري ـ إدارة الطباعة المنيرية بالقاهرة (د.ت)

المصادر الأجنبية:

1- Conrad, Kleines Worterbuch Sprachwissen schaftlicher termini,S,Leipzig.1978.
2- M.A.K. Halliday ,Ruqaiya Hasan, Cohesion in English,27, Longman, London1976.

رسائل جامعية مخطوطة:

١. الخياط ، أفراح ـ الأبنية الدالة على اسم الفاعل في القرآن الكريم ـ رسالة دكتوراه ـ جامعة بغداد ٢٠٠٣م .
٢. الطلحي ، ردة الله ـ دلالة السياق ـ رسالة دكتوراه ـ جامعة أم القرى ١٤٢٤هـ .
٣. كاكل عزيز ، طوليزار ـ القرينة في اللغة العربية ـ رسالة دكتوراه ـ (كلية التربية) جامعة بغداد ٢٠٠٢م .
٤. صالح ، محمد ـ قرينة المطابقة وتطبيقها في القرآن الكريم ـ رسالة دكتوراه ـ جامعة الحاج لخضر باتنة الجزائر٢٠٠٩م.

Clues and their Impact in Determining the Significance of the Holy Quranic Text. Applied Linguistic Study

Dr. Reda Abdul Aziz El desoky; Prof. Alaa Ismail Hamzawi
Department of Arabic Language - Faculty of Education - Majmaah University

Abstract:
This study traces the linguistic clues and their impact on the analysis of the Quranic text; The clues are divided into the following: First: abstract clues, which are related to contextual clues such as understanding background knowledge in determining the meaning of grammatical components, such as, (Predication, Specification, Attr4ibution, Subordination and Oppositeness), Second: verbal clues have significant impact on the identification of grammatical units and they support in understanding abstract clues. They are more accessible to understanding grade, structural formula, matching, and linking Third: empty clues: They are the evidences derived from the conditions of the performance of the article called primarily clues. These linguistic clues influence on guiding the sense, and combine with each other, whether they either verbal or abstract cues to determine the significance of the Holy Quranic text.

تقويم تطبيق نظام التقويم المستمر في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين

د.عبدالعزيز عبدالرحمن التويجري

٤ البحث الرابع

تقويم تطبيق نظام التقويم المستمر في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين

د.عبدالعزيزعبدالرحمن التويجري

أستاذ الإدارة التربوية والتخطيط المساعد بكلية إدارة الأعمال بجامعة المجمعة

المستخلص:

تهدف الدراسة إلى التعرف على واقع تطبيق نظام التقويم المستمر في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض من وجهة نظر المعلمين، وتقديم مقترح لتطوير تطبيق النظام. وقد أجابت الدراسة عن أربعة أسئلة هي: ما أبرز إيجابيات تطبيق نظام التقويم المستمر؟ وما أبرز سلبيات تطبيقه؟ وما أبرز معوقات تطبيقه؟ وما المقترحات لتطوير تطبيقه؟ وقد تكون مجتمعها من معلمي المدارس الابتدائية في إدارة التربية والتعليم بمدينة الرياض للعام الدراسي ١٤٣٣/٣٢هـ. كما بلغ عدد أفراد العينة (٣٧٣) معلماً من حملة البكالوريوس، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، كما استخدمت استبانة تكونت من ثلاثة محاور رئيسة هي: تطبيق النظام، معوقات نجاح النظام، ومتطلبات نجاح النظام، وشملت ٤٧ فقرة. وطبِّقت خلال الفصل الثاني للعام الدراسي ١٤٣٣/١٤٣٢هـ على عينة الدراسة، وتمت معالجة البيانات إحصائياً باستخدام البرنامج الحاسوبي spss، وبتحليل معطيات المعالجة الإحصائية، توصل الباحث إلى النتائج التالية:

١- **من أهم سلبيات التطبيق:** ضعف مخرجات العملية التعليمية وضعف التزام الطلاب نحوها، وزيادة قناعة الطلاب بإمكانية النجاح التلقائي، مما أضعف التنافس بينهم، وأضعف دافعتيهم، والتزامهم بقواعد الانضباط.

٢- **من أهم معوقات التطبيق**: تطبيق النظام بدون تجريب، وارتفاع عدد الطلاب في الفصول، وعدم تطوير المعلمين والمحتوى بما يناسب التقويم المستمر.

٣- **من أهم متطلبات نجاح التطبيق**: وضع آلية واضحة يسير عليها المعلمون والمشرفون، وتوعية أولياء الأمور بالنظام ومتطلباته، وتحديد المهارات المطلوبة من الطالب، ورفع كفاءة المعلمين والمدارس لتطبيق النظام.

٤- **قدم الباحث مقترحاً لتحسين تطبيق التقويم المستمر** استناداً لنتائج الدراسة يتمثل بنموذج تفاعلي يتكون من خمسة عناصر رئيسة هي سياسة التعليم في المملكة، ومنطلقات وأسس وأهداف المقترح، والآليات والإجراءات التنفيذية للمقترح.

ولا ينسى الباحث بعد شكر الله تعالى أن يشكر جامعة المجمعة ممثلة في عمادة البحث العلمي ومركز البحوث الإنسانية والإدارية، والتي كان لدعمها الأثر الأكبر في تطبيق بحثه وإخراجه.

الفصل الأول: خطة الدراسة

أولاً: المقدمة ومشكلة الدراسة

على الرغم من مرور سنوات على البدء بتطبيق نظام التقويم المستمر في المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية إلا أن الجدل مستمر عند التربويين وفي الصحافة حول جدوى هذا الأسلوب ونجاحه. فيرى البعض أنَّ مخرجاته سجَّلت تراجعاً في مستويات الطلاب خاصة مهارات القراءة والكتابة (العربي، ٢٠١٢). ويرى آخرون افتقاره إلى المصداقية والموضوعية، وأنه لا يراعي الفروق الفردية، وأنه قضى على روح التنافس بين الطلاب، وأضعف مستوياتهم الدراسية (الزهراني، ٢٠١٢). بينما هناك من يرى أنه فرصة للإبداع، ويخفف رهبة الاختبارات، وساعد على قياس مستوى أداء الطالب طيلة العام دون التركيز على فترة الاختبارات النهائية (Airasian, PW,1991). وبينت الأبحاث التي قامت بها إدارة التربية والتعليم في جامعة كوينز أنه يؤدي إلى ارتفاع في المعايير الحقيقية للأداء.Rob Dixon & George Rawling (1987)، وبينت دراسة أخرى أنَّ غالبية المدرسين ترى أن التقويم المستمر يمكن المعلمين من تحسين الطلاب ذوي التحصيل المنخفض Samuel Kweku Hayford (2007) . وأجرى (السعدوي، ٢٠١١) دراسة توصَّل من خلالها إلى نتيجة مفادها أنَّ التقويم المستمر- على خلاف ما يتوقعه الكثير- لم يطبق في ضوء تنفيذ تجربة التزمت بالمبادئ العلمية لإعدادها وتطبيقها وتعميمها، وإنما نتيجة لتوجه ورغبة لدى مسؤولي الوزارة في تلك الفترة (١٤١٨-١٤٢٠هـ)، وفي ذلك خلل كبير يمكن أن نعزو له جزءاً كبيراً من المشكلات التي واجهت تطبيقه في المدارس. وقد بينت دراسات سابقة في المجال وجود ايجابيات وسلبيات ومشكلات عدة لتطبيق النظام (طبيقي: ١٤٣٢هـ،

البشر: ١٤٣٠هـ؛ الشهري: ١٤٢٧هـ؛ البراهيم: ١٤٢٢هـ)، لكنها لم تتفق في الإيجابيات ولا في السلبيات، وهناك من الدراسات ما بين أنَّ للتقويم المستمر فوائد عديدة وبدون أي سلبيات (التجاني، ٢٠٠١). وقد بينت دراسة القرشي (القرشي، ١٤٣١هـ)، ودراسة الشهري (الشهري، ١٤٢٧هـ) أنَّ التقويم المستمر يؤدي لخفض معدلات رسوب الطلاب. وأوصت دراسة الداوود (الداود، ١٤٢٤هـ) بإجراء مزيد من الدراسات في مجال التقويم المستمر لمعرفة: آراء أولياء الأمور لواقع التقويم المستمر في تدريس مقرر الرياضيات في الصفوف المبكرة من المرحلة الابتدائي، وأخرى لمعرفة دور المشرفة التربوية في زيادة فاعلية التقويم المستمر في مقرر الرياضيات في الصفوف المبكرة من المرحلة الابتدائية، وثالثة آراء كل من: المعلمات والمشرفات التربويات ومديرات المدارس حول واقع تطبيق نظام التقويم المستمر في مقرر الرياضيات للصفوف العليا من المرحلة الابتدائية.

ونظراً للتضارب في الآراء حول جدوى تطبيق التقويم المستمر؛ وقصور الدراسات السابقة على مرحلة دراسية أو على جانب من التقويم المستمر مثل لائحة تطبيق التقويم المستمر، أو الجانب الإرشادي، أو تحصيل الطلاب، تبرز حاجة الميدان التربوي إلى دراسة علمية أوسع وأشمل تقدم وصفا دقيقاً لواقع تطبيق نظام التقويم المستمر، كما تقدم تشخيصا علميا لأبرز إيجابيات تطبيق هذا النظام وسلبياته ومعوقاته، ومن ثمَّ تُقدِّم تصوراً علمياً مقترحاً لتطوير تطبيقه. ومن هنا تتحدد مشكلة الدراسة بسؤال رئيس هو: ما واقع تطبيق نظام التقويم المستمر في المرحلة الابتدائية في مدارس البنين بمدينة الرياض من وجهة نظر المعلمين؟

ثانياً: أهمية الدراسة

تنطلق أهمية دراسة تقويم تطبيق نظام التقويم المستمر في المرحلة الابتدائية من الأسباب الآتية:

١- أهمية المرحلة الابتدائية باعتبارها مرحلة تأسيسية لما بعدها من مراحل.

٢- أهمية تطوير أساليب تقويم وقياس التحصيل الدراسي للطلاب تبعاً للتطوير الشامل الذي يمر به التعليم العام في المملكة العربية السعودية.

٣- أهمية تقويم التجربة للتمكن من تطويرها بما يحقق الأهداف المتوخاة منها.

٤- تقدم هذه الدراسة مادة علمية يتوقع أن تستفيد منها عدة جهات علمية وتنفيذية، منها: اللجنة العليا لسياسة التعليم كجهة مخططة لسياسات التقويم، ووزارة التعليم العالي كجهة مسؤولة عن إعداد المعلمين والمعلمات، ووزارة التربية والتعليم والمدارس الأهلية كجهات منفذة، وأولياء الأمور باعتبارهم معنيين بمستوى أبنائهم وبناتهم الدراسي، والباحثون في الإدارة التربوية والتخطيط والتقويم والتربية وعلم النفس والقياس والتقويم باعتبارهم باحثين في تطوير العملية التعليمية والتربوية.

ثالثاً: أهداف الدراسة

تسعى الدراسة إلى تحقيق ثلاثة أهداف رئيسة هي:

١- التعرف على واقع تطبيق التقويم المستمر في المرحلة الابتدائية في مدارس البنين من وجهة نظر معلمي المدارس الابتدائية الحكومية بمدينة الرياض.

٢- تشخيص أبرز إيجابيات وسلبيات ومعوقات تطبيق نظام التقويم المستمر في مدارس البنين في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي المدارس الابتدائية الحكومية بمدينة الرياض.

٣- تقديم مقترحات لتطوير تطبيق نظام التقويم المستمر بمدارس البنين في المرحلة الابتدائية.

رابعاً: أسئلة الدراسة

تقوم هذه الدراسة على سؤال رئيس هو: ما واقع تطبيق نظام التقويم المستمر في المرحلة الابتدائية في مدارس البنين بمدينة الرياض؟ وينبثق من هذا السؤال أربعة أسئلة بحثية هي:

نتائج تطبيق النظام، ومعوقات نجاح النظام، متطلبات نجاح النظام

١- ما أبرز نتائج تطبيق نظام التقويم المستمر في مدارس البنين في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي المدارس الابتدائية الحكومية بمدينة الرياض؟

٢- ما أبرز المعوقات التي تواجه تطبيق نظام التقويم المستمر في مدارس البنين في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي المدارس الابتدائية الحكومية بمدينة الرياض؟

٣- ما أبرز متطلبات نجاح تطبيق نظام التقويم المستمر في مدارس البنين في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي المدارس الابتدائية الحكومية بمدينة الرياض؟

٤- ما المقترحات لتطوير تطبيق نظام التقويم المستمر بمدارس البنين في المرحلة الابتدائية؟

خامساً: مصطلحات الدراسة

لأغراض هذه الدراسة يُعرف الباحث مصطلحاتها على النحو الآتي:

١- **التقويم المستمر في المرحلة الابتدائية:** نظام لتقويم تحصيل الطلاب بشكل مستمر، يواكب عملية التدريس، ويتحدد بضوابط معينة هدفها تقويم إتقان الطالب لكفايات محددة مسبقاً مقررة على الطالب، مستخدماً أدوات متنوعة لجمع

المعلومات اللازمة عن أداء الطالب وتحليله وتشخيصه وتصحيحه وفق برامج علاجية مناسبة.

٢- **لائحة التقويم المستمر في المرحلة الابتدائية:** وثيقة رسمية صادرة عن وزارة التربية والتعليم بالمملكة، بموجب موافقة سامية، وقد صدرت بصيغتها المُعدَّلة عن الأمانة العامة للجنة العليا لسياسة التعليم، وبدأ تطبيقها في العام الدراسي ١٤٢٨/٢٧هـ. وهي تبين نظام التقويم المستمر لمختلف المراحل بما في ذلك المرحلة الابتدائية والقواعد والمواد الناظمة لهذا التقويم وإجراءاته.

٣- **المرحلة الابتدائية:** التعليم الابتدائي في جميع الدول هو القاعدة لجميع المراحل التعليمية المختلفة وكلما كانت مرحلة التعليم الابتدائي قوية كان العائد أكبر للمراحل التي تليها (الحقيل، ١٩٩٩م: ص١١٨).

سادساً: حدود الدراسة

١- **الحد الموضوعي:** اقتصرت الدراسة على تقويم تطبيق نظام التقويم المستمر المعتمد وفقاً للائحة الصادرة من وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية.

٢- **الحد المكاني:** طبقت الدراسة على عينة من المدارس الابتدائية الحكومية للبنين تمثل مكاتب التربية والتعليم بمدينة الرياض.

٣- **الحد الزماني:** طبقت الدراسة خلال الفصل الثاني من العام الدراسي ١٤٣٣/٣٢هـ.

سابعاً: منهج الدراسة

اتبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي الذي يدرس الظاهرة كما هي في الواقع كماً وكيفاً، ثم يفسرها ويحللها للوصول إلى الاستنتاجات العلمية، وذلك عبر بناء أدوات خاصة بالدراسة وتحكيمها للتأكد من صدقها وثباتها، ومن ثم تطبيقها على عينة الدراسة.

ثامناً: مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من المعلمين حملة مؤهل البكالوريوس، الذين يمارسون عملية التقويم المستمر في مدارس التعليم العام الابتدائية الحكومية التابعة لمكاتب التربية والتعليم في الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة الرياض للعام الدراسي الهجري ١٤٣٢/١٤٣٣هـ. وقد بلغ عدد هذه المدارس (٣٧٣) مدرسة ابتدائية.

تاسعاً: عينة الدراسة وكيفية اختيارها:

اعتمد الباحث نسبة (١٠٪) لاختيار العينة من مدارس مجتمع الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة ؛ ثم اختار ما نسبته (٥٠٪) من معلمي كل مدرسة من مدارس العينة ليشكلوا عينة الدراسة من المعلمين.

عاشراً: أدوات الدراسة:

استخدم الباحث الاستبانة أداة لجمع البيانات باعتبارها من أكثر أدوات البحث وفائدة للحصول على المعلومات من الفئة المستهدفة ؛ وتستخدم الاستبانة تدرجاً خماسياً لاستجابات المستهدفين على النحو الآتي :

غير موافق مطلقاً	غير موافق	لا أدري	موافق	موافق تماماً

الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة

يشمل هذا الفصل قسمين رئيسين هما: الإطار النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة.

القسم الأول: الإطار النظري:

١- **مفهوم التقويم:** تعني كلمة التقويم لغوياً: تقدير الشيء بإعطائه قيمة ما. كما تعني إصلاح الشيء وجعله مستقيما (الرازي، ١٤١٠هـ: ٢٤٣)، وفي المجال التربوي يُعرف بتعريفات عديدة منها تعريف (منسي، ١٤٨: ٢٠٠٣) بأنه عملية تتبع ورصد لعملية التعلم ذاتها بقصد ملاحظة ما يطرأ على سلوك المتعلمين من تغيير وقياس هذا التغيير، ومعالجة نواحي القصور وتعديل الأساليب والمناهج والطرائق كلما كان ذلك ضروريا.

٢- **مفهوم التقويم المستمر:** التقويم المستمر استراتيجية صفية ينفذها المعلمون للتأكد من اكتساب الطلاب للمعرفة، والفهم، والمهارات. ويدير المعلمون الاختبارات بطرق عدة ليلاحظوا المهمات المتعددة وليجمعوا معلومات عمّا يعرفه الطلاب، ويفهمونه ويستطيعون القيام به.

وغالباً ما يحدث التقويم المستمر خلال العام الدراسي وهو جزء من التفاعلات المنتظمة بين المعلم وطلابه. ويتلقى الطلاب تغذية راجعة من معلميهم في ضوء أدائهم، مما يسمح لهم بالتركيز على الموضوعات التي لم يتقنوها بعد. ويعرف المعلمون أي الطلاب يحتاج مراجعة ورعاية، وأي الطلاب مستعد للانتقال إلى مهمات أكثر تعقيداً. وعليه فإن نتائج التقويم تساعد في ضمان أنَّ جميع الطلاب يحرزون تقدماً تعلمياً،

وبالتالي فهم يزيدون تحصيلهم الأكاديمي (Educational Quality Review in the Developing World,2003.Vol.1,No.1).

٣- أهداف التقويم المستمر: حددت وثيقة لائحة تقويم الطالب، الصادرة عن وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية سنة ١٤١٩هـ، أهداف التقويم المستمر بما يأتي:

- يعمل التقويم المستمر على تحقيق أهداف عديدة منها:
- تطوير إجراءات تقويم الطالب والحد من سلبيات اختبارات نهاية الفصل الدراسي.
- تعريف الأسرة بمستوى تقدم ابنها ومشاركتها في التقويم.
- متابعة المعلم لمستوى تقدم طلابه.
- وضع تقدير ثابت نسبياً لمستوى أداء الطلبة. (لائحة تقويم الطالب، ١٤١٩هـ، ٨١).

٤- فوائد التقويم المستمر ؟

عملية التقويم المستمر أكثر من مجرد اختبار تحصيل الطالب. إنها أداة تشخيصية قوية تُمكِّن الطالب من فهم المجالات التي يجدون صعوبة في تركيز جهودهم عليها. كما يسمح التقويم المستمر للمعلمين بمراقبة أثر دروسهم على فهم الطالب. ويمكن للمعلمين تعديل استراتيجياتهم التعليمية لإدخال نشاطات علاجية للطلاب الذين لا يُنجزون بالمستوى المطلوب، وأيضاً بناء نشاطات إثرائية للطلاب الذين ينجزون بالمستوى المطلوب أو أعلى منه. وهكذا فإنَّ عملية التقويم المستمر تدعم التقويم الذاتي للطالب ونشاطاته الخاصة من كل من المعلمين والزملاء. والتفاعلات المتعددة بين الطلاب والمعلم تعني أن المعلم يعرف نقاط ضعف طلابه ونقاط قوتهم. وهذه التغيرات تقوي العلاقات

بين الطالب والمعلم بالاستناد إلى تفاعلات الطالب. ويتعلم الطلاب أن المعلم يُثمِّن تحصيلهم وبهذا فإن مخرجات تقويمهم يكون لها أثر على التدريس الذي يتلقونه.

والتواصل من نوع واحد لواحد بين المعلم والطالب يثير دافعية الطلاب للحضور للمدرسة والعمل بجد للوصل لمستويات إتقان أعلى. وفي التقويم المستمر يقوم المعلمون المنهج كما هو مُطبق فعلياً في الصف. ويسمح للمعلمين بتقويم فعالية استراتيجياتهم التدريسية وتغييرها حسب حاجات طلابهم، كما أنه يقدم معلومات حول مستويات تحصيل مهارات معينة، والفهم والمعرفة المكتسبة بدلاً من مجرد تحقيق درجات معينة. وعليه فالتقويم المستمر يُمكن الطلاب من مراقبة تحقيقهم لمستويات معينة من الأهداف وأن يروا تقدمهم نحو الأهداف قبل أن تضيع الفرصة.

ويعتمد التقويم المستمر على مبدأ التغذية الراجعة التي هي جزء مهم في إحداث التعلم الفعّال، حيث تتم الاستفادة من تحليل النتائج التي حققها المتعلم وتشخيص ما بها من نقاط ضعف أو قوة، ومن ثمَّ إبلاغ الطالب وولي أمره والمعنيين بنتائجه وبالتشخيص، ووضع البرامج أو التغييرات العلاجية المناسبة التي تكفل تطوير أداء الطالب ونتائجه في التعلم اللاحق (Bellon, E.C. & Blank, M.A. ,1991) .

٥- الجوانب التي يستهدفها التقويم المستمر:

يستهدف التقويم المستمر جوانب التعلم الثلاثة التي تتضافر لبناء شخصية الطالب المتعلم وهي:

أ) الجانب المعرفي Cognitive Domain:

ويقصد به كل ما يتعلمه المتعلم من معارف وحقائق ومفاهيم ومعلومات، ويقاس هذا الجانب بالاختبارات التحصيلية بكافة أنواعها (تحريرية – شفهية).

ب) الجانب المهاري Psychomotor Domain :

ويقصد به كل ما يتعلق بالمهارات التي تتصل بالجانب الأدائي أو العملي ، مثل رسم الخرائط والصور والأشكال الهندسية – استخدام بعض الأجهزة- كتابة موضوع تعبير وغيرها ، وأداء الحركات الرياضية ، ومهارات التفكير.

ج) الجانب الوجداني The emotional side : ويقصد به كل ما يتعلق بالمشاعر والعواطف والانفعالات النفسية مثل الميول والاتجاهات والقيم ، ويقاس هذا الجانب باستخدام العديد من الأدوات مثل : الملاحظة والتقارير المكتوبة عن المتعلم وتحليل أعماله (Ughamadu, K.A. ,1994).

٥. معوقات تطبيق التقويم المستمر :

نظرا للتسرع في تطبيق التقويم المستمر ، فهو قد طُبق بدون مرحلة تجريب علمية (السعدوي ، ٢٠١١).فإن تطبيقه يواجه مصاعب ومشكلات عدة. وقد بينت دراسات سابقة في المجال وجود ايجابيات وسلبيات ومشكلات عدة لتطبيق النظام (طبيقي ، ١٤٣٢ هـ ؛ البشر ، ١٤٣٠هـ ، الشهري١٤٢٧هـ ؛ هيا البراهيم ، ١٤٢٢ هـ) لكن هذه الدراسات لم تتفق في الإيجابيات ولا في السلبيات. ومن هذه السلبيات :

- ضعف معرفة المعلمين ومهاراتهم بإجراءات التقويم المستمر.
- عدم اقتناع بعض الطلاب والطالبات والمعلمين والمعلمات وأولياء الأمور وغيرهم بجدوى التقويم المستمر ، وأهميته ، ومقاومة بعضهم لهذا النوع من التقويم لعدم تعودهم عليه.
- إثارة الشكوك حول موضوعية وعدالة هذا النوع من التقويم.
- يستنفذ هذا التقويم وقتا من المعلم/ المعلمة في إعداد واختيار مهام التقويم ، وفي تقدير أداء الطلاب.

• ارتفاع التكلفة الاقتصادية للتقويم المستمر مقارنة بالتقويم التقليدي.

• صعوبة إدارة الصف في ظل انشغال المعلم / المعلمة في تقويم أداء أحد الطلاب أو مساعدته، واحتمال حدوث حالة من الفوضى وانفلات النظام من جراء ذلك. (زيتون، ١٤٢٨هـ: ٥٢٤).

القسم الثاني: الدراسات السابقة ذات العلاقة

تنوعت الدراسات التي تناولت موضوع التقويم المستمر على المستويين المحلي والأجنبي، وقد شملت هذه الدراسات موضوعات متعددة وتنوعت في أهدافها، ولكن هذه الدراسة تتميز عن غيرها في سعيها لكشف الواقع ومن ثم بناء تصور مقترح لتطوير تطبيق نظام التقويم المستمر في ضوء التغذية الراجعة المستوحاة من نتائج الدراسة والدراسات السابقة المحلية والأجنبية. وفيما يأتي استعراض لبعض الدراسات السابقة:

أولاً: دراسات سابقة باللغة العربية:

١- **دراسة: السعدوي، عبدالله صالح، التقويم المستمر... كيف طُبق ولماذا أخفق؟، ٢٠١١م**: هدفت الدراسة إلى الإجابة على سؤالين هما: كيف طُبق نظام التقويم المستمر، ولماذا أخفق تطبيق هذا النظام؟ (السعدوي، ٢٠١١). وتوصل الباحث إلى نتيجة أنَّ التقويم المستمر- على خلاف ما يتوقعه الكثير- لم يطبق في ضوء تنفيذ تجربة التزمت بالمبادئ العلمية لإعدادها وتطبيقها وتعميمها، وإنما نتيجة لتوجه ورغبة لدى مسؤولي الوزارة في تلك الفترة (١٤١٨- ١٤٢٠هـ) لمسايرة حركات الإصلاح التربوي العالمية التي قادها التقويم، وأفضت إلى التحول من أساليب التقويم التقليدي إلى التقويم البديل.

وقدَّم الباحث العديد من التوصيات منها :

• تقديم الدعم المعلوماتي للتقويم.

• التطوير المهني للمعنيين بتطبيق التقويم في الميدان ببرامج تدريبية وتدريب متخصصين على تنفيذها ، وتوطين التدريب في إدارات التعليم ، ودعمها بما يلزمها من شبكة معلومات وانترنت.

• تقويم برامج التدريب وقياس فعاليتها بشكل دوري وعلى أسس علمية وموضوعية.

• اعتماد معايير تقويم صفي محكمة Classroom Assessment Standards أساساً لبرامج التطوير المهني في مجال التقويم.

• بناء ثقافة التقويم بشكل صحيح لتشكل ممارسة مهنية للتقويم فضلًا عن كونها متطلبًا إجرائيًا إداريًا.

٢- **دراسة : السماعيل ، صلاح الدين بن محمد بن حمد ، مدى فاعلية أسلوب التقويم المستمر للمواد الشفهية في إتقان طلاب الصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية لمهارات القراءة ، ٢٠٠٧م :** هدفت هذه الدراسة للإجابة على السؤال الرئيس الآتي : "ما مدى فاعلية أسلوب التقويم المستمر للمواد الشفهية في إتقان طلاب الصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية لمهارات القراءة؟ "

وتفرع من هذا السؤال ثلاثة أسئلة بحثية ، واستخدم الباحث المنهج الوصفي (المنهج العلي المقارن) ، وتكون مجتمع البحث من طلاب الصف الأول في مدارس البنين الحكومية المتوسطة النهارية في مدينة الرياض واقتصر البحث على عينة عشوائية بلغ عددها (٥٠) طالباً موزعة بالتساوي بين مدرستين.

وقد أظهرت نتائج الدراسة مايلي :

١- وصل الطلاب لدرجة الإتقان (٧٥٪) في المهارات: (القراءة السليمة الخالية من الأخطاء، وضوح الصوت، إخراج الحروف من مخارجها، عدم التقطيع، حسن الوقوف) وذلك قبل دراستهم لها وتقويم أدائهم فيها.

٢- وصل الطلاب لدرجة الإتقان (٧٥٪) فيا لمهارات: (القراءة السليمة الخالية من الأخطاء، الضبط بالشكل، وضوح الصوت، إخراج الحروف من مخارجها، عدما لتقطيع، حسن الوقوف) بعد دراستهم لها وتقويم أدائهم فيها بأسلوب التقويم المستمر.

٣- هناك فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) لصالح الاختبار البعدي في المهارات: (القراءة السليمة الخالية من الأخطاء، الضبط بالشكل، عدم التقطيع، السرعة المناسبة).

٤- ليس هناك فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين الاختبارين التحريريين القبلي والبعدي ككل.

٥- هناك فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين الاختبارين الشفهيين القبلي والبعدي ككل لصالح البعدي.

واستناداً إلى النتائج التي تم التوصل إليها أوصى الباحث ب:

١- إعادة النظر في مهارات مادة القراءة للصف الأول المتوسط المحددة في دليل التقويم المستمر للمواد الشفهية وذلك من خلال:

أ) إضافة مهارات جديدة أثبتت الدراسات والبحوث أهميتها لطلاب المرحلة المتوسطة، ومن ذلك دراسة (الزهراني: ٢٠٠٣) والتي حصر فيها (٢٧) مهارة خلا الدليل من كثير منها.

ب) حذف بعض المهارات التي وصل الطلاب فيها لحد الإتقان قبل دراستهم لها وتقويم أدائهم فيها بأسلوب التقويم المستمر مثل: (وضوح الصوت) وغيره.

٢- تطوير أسلوب التقويم المستمر للمواد الشفهية المطبق حالياً على مادة القراءة في الصف الأول المتوسط.

٣- ضرورة وضع ضوابط واضحة لمهارات القراءة الواردة.

٤- منح مزيد من الاهتمام لمهارات الفهم والاستيعاب واستنتاج الأفكار، وذلك من خلال:

أ) التركيز عليها أثناء تطبيق أسلوب التقويم المستمر.

ب) منحها المزيد من الدرجات.

٥. العناية الشديدة بمهارة (القراءة المعبرة) حيث كانت نسبة إتقان الطلاب لها متدنية جداً في الاختبارين القبلي والبعدي.

٦- الاهتمام بتدريب معلمي اللغة العربية للصف الأول المتوسط على أسلوب التقويم المستمر.

٧- إدراج القدرة على تطبيق أسلوب التقويم المستمر وفقا لأساليب والأهداف المحددة ضمن كفايات معلم اللغة العربية.

٣- **دراسة/طبيقي، أسامة بن محمد علي، واقع التقويم المستمر في الصفوف الأولية بمنطقة جازان التعليمية، ١٤٣٢هـ:** وقد هدفت إلى الإجابة على الأسئلة الآتية:

- ما مدى تحقيق التقويم المستمر لأهدافه في الصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية.
- استخدام المعلمين للأدوات والأساليب المستخدمة في التقويم المستمر للتلاميذ.

• ما مدى تحقيق لجنة التوجيه والإرشاد لمطالبها في الصفوف الأولية.

• ما الصعوبات التي تواجه استخدام التقويم المستمر في الصفوف الأولية، والتي تحول دون تحقيق هذا التقويم لأهدافه.

وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها:

• ضعف الالتزام بالتعليمات واللوائح الخاصة بأساليب التقويم المستمر.

• ضعف اهتمام لجنة التوجيه والإرشاد بالتنفيذ الإداري، وبالاجتماعات وبالطالب الراسب، وبالطالب المرفع.

• ضعف التواصل مع أولياء الأمور.

• قلة الوعي بأساليب وأدوات التقويم المختلفة، وقلة عدد المتخصصين في البرامج المساندة، والبرامج العلاجية والإرشاد.

• كثرة عدد الطلاب داخل الفصل الدراسي الواحد يعوق من تحقيق أهداف التقويم المستمر.

• صعوبة تقويم جميع الطلاب في كل المهارات.

• التقويم المستمر قلل الرهبة من سلبيات اختبارات نهاية الفصل بصورة كبيرة.

٤- **دراسة/ الشهري، بندر سالم، دراسة تقويمية لواقع التقويم المستمر في الصفوف المبكرة من المرحلة الابتدائية للبنين من وجهة نظر المعلمين والمشرفين وأولياء الأمور بمحافظة الطائف، (١٤٢٧هـ)**: وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على إيجابيات وسلبيات وصعوبات تطبيق التقويم المستمر على طلاب الصفوف المبكرة من المرحلة الابتدائية، ومدى تقبل أولياء الأمور والمعلمين والتربويين للتقويم المستمر والأدوات المستخدمة فيه.

وقد كشفت الدراسة عن وجود إيجابيات وسلبيات ومعوقات لتطبيق التقويم المستمر جاءت على النحو الآتي:

أولاً: من أهم إيجابيات التقويم المستمر:

- تخفيف درجة قلق الطالب من الاختبارات، وخفض معدلات رسوب الطلاب.
- كشف جوانب الضعف والقوة لدى الطالب في وقت مبكر، وتعريفه بنتائج تعلمه ومتابعة تقدمه.
- تنويع المعلم لأساليب التدريس تبعاً للموقف التعليمي، وتركيزه على التدريس بدلاً من الاختبارات وتصحيحها.
- فتح مجال الحوار والنقاش أمام الطلاب، زيادة مشاركة الطالب في الصف، وإتقانه للكفايات والمهارات الأساسية.

ثانياً: من أهم سلبيات التقويم المستمر:

- ضعف اهتمام الأسرة بنتائج التقويم المستمر، وتأثر نتائج التقويم المستمر بذاتية المعلم.

ثالثاً: من أهم معوقات التقويم المستمر:

- كثرة أعداد الطلاب في الصف الواحد، وكثرة نصاب المعلم.
- عدم فهم أولياء الأمور للتقويم المستمر.
- عدم وجود أدلة تساعد المعلم على التطبيق الجيد لنظام التقويم المستمر.

٥- **دراسة/ التجاني، نجوى، دور التقويم المستمر في التحصيل الدراسي لمقرر اللغة العربية لدى تلاميذ الصف الثالث بمرحلة التعليم الأساس، (٢٠٠١):** تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على دور التقويم المستمر في تحصيل تلاميذ الصف الثالث بمرحلة التعليم الأساسي لمقرر اللغة العربية. اتبعت الباحثة المنهج الوصفي

يتكون مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي بمحلية بحري، وموجهي اللغة العربية بالمرحلة. قامت الباحثة باختيار عينة عشوائية من معلمي اللغة العربية تكونت من (١٢٠) معلماً ومعلمة و (٥) من موجهي اللغة العربية. أما أدوات الدراسة التي استخدمتها الباحثة في جمع المعلومات من مجتمع الدراسة هي الاستبانة لمعلمي اللغة العربية والمقابلة الشخصية لموجهي اللغة العربية .

وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها :

١- أن أساليب التقويم المستمر المستخدمة في تدريس مقرر اللغة العربية لدي تلاميذ الصف الثالث بمرحلة التعليم الأساسي هي : استخدام أساليب تقويمية متنوعة. واستخدام التقويم بصورة متتابعة ودورية. والتقويم يتم بعد كل وحدة دراسية. وتتنوع أساليب الاختبارات التحريرية والشفهية.

٢- تؤكد الدراسة أنّ دور التقويم المستمر في تحصيل التلاميذ لمادة اللغة العربية يتمثل في أنه : يساعد على زيادة التحصيل الدراسي للتلاميذ مما يجعلهم يتقنون المواد العلمية. ويساهم في اتخاذ القرارات لتحسين مستوى التلاميذ. وفي إعادة النظر في وضع الخطط للمناهج التربوية وتطويرها. ويساعد التقويم المستمر القائمين على التعليم في مراجعة ومتابعة مستمرة للمناهج.

٦- دراسة/ المطيري، عيسى بن فرج، الكفايات اللازمة للتقويم المستمر بالمرحلة الابتدائية ومدى توفرها لدى معلمي منطقة المدينة المنورة، جامعة أم القرى، كلية التربية، (١٤٣١هـ ــ ٢٠١٠م).

تتمثل أهداف هذه الدراسة في تحقيق ما يلي :

١- تحديد كفايات التقويم المستمر اللازمة للمعلمين بالمرحلة الابتدائية .

٢- التحقق من مدى توفر كفايات التقويم المستمر لدى معلمي المرحلة

الابتدائية بمنطقة المدينة المنورة. (المهنية، إعداد وبناء الأدوات، التفاعلات الصفية، الملاحظة، الواجبات المنزلية، تحليل وتفسير النتائج والتغذية الراجعة، استخدام ملف إنجاز الطالب) الخاصة بالتقويم المستمر.

٣- التعرف على وجود فروق بين المعلمين في كفايات التقويم المستمر تعود إلى تخصصاتهم (دراسات إسلامية، لغة عربية، اجتماعيات، علوم، رياضيات).

٤- التعرف على وجود فروق بين المعلمين في كفايات التقويم المستمر ترجع إلى عدد سنوات الخبرة لديهم وهي (أقل من خمس سنوات، من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات، من ١٠ إلى أقل من ١٥ سنة، أكثر من ١٥ سنة).

٥- بناء تصور تدريبي مقترح لتنمية كفايات التقويم المستمر لدى المعلمين.

وأوصى الباحث

١- بضرورة إدراج مادة جديدة ضمن مقررات كليات التربية تعنى بتدريس لوائح ونظم وزارة التربية والتعليم وخاصةً ما يتعلق بلائحة تقويم الطالب (مصطلحاتها، طريقة تنفيذها)

٢- إدراج تدريس مفاهيم التقويم المستمر ومتطلباته ضمن مقررات التقويم التربوي وطرق التدريس المقررة على طلاب كليات التربية.

٣- توفير الإمكانات المختلفة والبيئات المعينة لضمان التطبيق السليم لهذا النمط من التقويم.

٤- إعادة تأهيل العاملين في الميدان التربوي (مشرفين- مديرين – معلمين – طلاب) حول مفهوم التقويم المستمر. وذلك عبر إقامة الدورات التدريبية لمن هم على رأس العمل.

٥- نشر ثقافة التقويم المستمر عبر وسائل الإعلام المختلفة لتصحيح الرؤيا حوله والوصول بذلك إلى المجتمع الخارجي لتوعية أولياء الأمور.

٦- عمل دراسات وبحوث تتعلق بآلية تنفيذ التقويم المستمر في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية (بنين وبنات) .

٧- وضع برنامج تدريبي لتنمية كفايات المعلمين والمعلمات في مجال التقويم التربوي بعامة والتقويم المستمر بخاصة في الميدان التربوي .

٧- **دراسة/ البشر، منى عبد الله محمد، واقع التقويم المستمر لمهارات القراءة في الصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمات اللغة العربية، ١٤٣٠هـ:** هدَفَ البحث إلى التعرف على واقع التقويم المستمر مهارات القراءة في الصفوف الأولية المرحلة الابتدائية للبنات ومن ثم التوصل إلى حلول ومقترحات من وجهة نظر معلمات اللغة العربية لتساهم في الرقي بمستوى التقويم المستمر لمهارات القراءة في الصفوف الأولية. وكشفت الدراسة أنَّ للتقويم جوانب قوة، منها: أن التقويم المستمر يساهم التقويم المستمر في تحقيق أهداف تدريس القراءة، وأن متابعة الإدارة المدرسية لعملية التقويم المستمر لها صدى إيجابي لدى المعلمات. ومن جوانب الضعف التي كشفت عنها الدراسة:

- المعلمات اللواتي قمن بتدريس مهارات القراءة للصفوف الأولية للبنات غير مؤهلات تربوياً أو غير متخصصات في اللغة العربية.
- حاجة أفراد العينة للتدريب في مجال التقويم المستمر.
- تعاني المدارس من كثافة أعداد التلميذات في الصف الواحد.

• ضعف تفاعل أولياء الأمور وعدم تعاونهم مع المعلمة فيما يخص ضعف مستويات بناتهم.

وأصت الباحثة بضرورة تقليل عدد التلميذات في الصف الواحد بحيث لا يتجاوز ٢٥ تلميذة، وتقليل نصاب المعلمات من الحصص الدراسية، وتخصيص معلمات مؤهلات لتدريس القراءة في الصفوف الأولية من الرحلة الابتدائية للبنات، وأخيراً إصدار دليل متكامل و شامل للتقويم المستمر.

٨- **دراسة/ آل معيض، سعيد سعد، واقع التقويم المستمر لمهارات القراءة والمحفوظات في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية، ١٤٢٤ هـ:** هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى مراعاة التقويم المستمر لأهداف تعليم القراءة والمحفوظات في الصفوف العليا، ما الأساليب المستخدمة من قبل المعلمين في تقويم مهارات القراءة والمحفوظات، وما المشكلات التي تحول دون تطبيق التقويم المستمر لمهارات القراءة والمحفوظات.

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

• لم يراع التقويم المستمر أهداف تعليم القراءة والمحفوظات.

• أهم المشكلات الحائلة دون تطبيق التقويم المستمر: قلة الدورات التدريبية، وكثافة أعداد الطلاب في الصف الواحد، وضعف تفاعل أولياء الأمور مع التقويم المستمر.

٩- **دراسة/ الصعيدي، عمر، ممارسات معلمي الصفوف المبكرة التقويم المستمر من وجهة المشرفين التربويين بمنطقة مكة المكرمة ، ١٤٢٤هـ:** هدفت هذه الدراسة إلى الإجابة على سؤال رئيس هو: ما واقع ممارسات معلمي الصفوف المبكرة للتقويم المستمر من وجهة نظر المشرفين التربويين بمنطقة مكة المكرمة.

ومن أبرز النتائج التي توصل اليها الباحث ما يأتي:

• تُمارَس جميع الممارسات المتصلة بمبادئ التقويم المستمر من قبل المعلمين ولكن بدرجات مختلفة.

• ضعف ممارسة المعلمين في تنفيذ خطوات التقويم المستمر ذات العلاقة بالتقويم القبلي والتشخيصي.

• الاعتماد على أكثر من أداة لتقويم المهارة الواحدة.

• الضعف الملموس لممارسة المعلمين للنشاطات المترتبة على نتائج التقويم المستمر، خصوصاً تلك المتصلة بتقديم التغذية الراجعة وتقديم النشاطات الإثرائية للتلاميذ المتقنين، والعلاجية لغير المتقنين، وتحديد معوقات الإتقان، وتقديم وصف تشخيصي لولي الأمر حول أداء الطالب، واقتراح البرامج العلاجية لعلاج مواطن الضعف عند ابنه.

١٠- دراسة/ العصيمي، حمود هلال، واقع اللائحة الجديدة لتقويم طلاب الصفوف المبكرة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين وأولياء الأمور، ١٤٢٣هـ: هدفت هذه الدراسة إلى: التعرف على آراء العينة حول اللائحة الجديدة لتقويم طلاب الصفوف المبكرة، **وتوصلت النتائج الآتية:**

• أن اللائحة قللت من مستوى القلق والرهبة من الاختبارات ومن معدلات الرسوب.

• ترتب على عدم توعية العاملين في الميدان باللائحة الجديدة معوقات كثيرة عند تطبيقها.

١١- دراسة/ البراهيم، هيا بنت عبد العزيز بن محمد، فعالية لائحة تقويم الطالب الجديدة في تحسين مستوى التحصيل الدراسي في مراحل التعليم العام للبنات

من واقع سجلات الاختبارات، ١٤٢٢ هـ: وقد هدفت الدراسة إلى الإجابة على الأسئلة الآتية:

• ما مدى فعالية لائحة تقويم الطالب الجديدة في تحسين مستوى التحصيل الدراسي في مراحل التعليم العام للبنات من واقع سجلات الاختبارات.

• ما الفروق (إن وجدت) في رؤية أفراد العينة من حيث متغيرات الدراسة (المرحلة التعليمية، الوظيفة، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، التخصص).

• ما النواحي الإيجابية والسلبية في لائحة تقويم الطالب الجديدة كما يراها أفراد العينة.

• ما الصعوبات التي واجهت تطبيق لائحة تقويم الطالب الجديدة كما يراها أفراد العينة.

• ما المقترحات التي يمكن تقديمها لتساعد على زيادة فعالية لائحة تقويم الطالب الجديدة.

وتوصلت الدراسة إلى نتائج عدة من أهمها:

• لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نسب نجاح طالبات مدارس العينة بين العام الدراسي (١٤١٩ – ١٤٢٠هـ) الذي طبقت فيه اللائحة السابقة وبين العام الدراسي (١٤٢٠–١٤٢١هـ) الذي طبقت فيه اللائحة الجديدة ما عدا الصف الثالث لصالح اللائحة الجديدة.

• وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نسب نجاح طالبات مدارس العينة بالمرحلة المتوسطة والمرحلة الثانوية بين العام الدراسي (١٤١٩ – ١٤٢٠هـ) الذي طبقت فيه اللائحة السابقة وبين العام الدراسي (١٤٢٠ – ١٤٢١هـ) الذي طبقت فيه اللائحة الجديدة لصالح اللائحة السابقة.

• من أهم مزايا اللائحة الجديدة اعتمادها نظام التقويم المستمر في الصفوف المبكرة، إلا أنها لم تراع حاجة معلمات الصفوف المبكرة إلى التدريب فنيا قبل التطبيق.

• بعض بنود لائحة تقويم الطالب الجديدة يعتريها الغموض مما يشكل عائقا أمام الاستفادة منها على الرغم من وجود المذكرة التفسيرية.

• قصور اللائحة الجديدة عند التطبيق أدى إلى تتابع التعاميم الإلحاقية لاستكمال ما بها من ثغرات.

• الاستعجال في تطبيق اللائحة الجديدة وعدم إخضاعها للتجريب قبل التطبيق العام كان من أهم الأسباب في ظهور العديد من الصعوبات عند التطبيق.

ثانياً: دراسات سابقة باللغة الإنجليزية

١- **دراسة/ Samuel Kweku Hayford، التقويم المستمر والطلاب ذوي التحصيل المنخفض في المدارس الابتدائية والثانوية Junior Secondary في غانا، ٢٠٠٧م:** استقصت الدراسة استخدامات التقويم المستمر وتجارب الطلاب ذوي التحصيل المنخفض في المدارس الابتدائية والثانويةJunior Secondary في مقاطعتي أغونا Agona وأفوتو Affutu في غانا. استخدمت هذه الدراسة مجموعة من طرق جمع البيانات بما في ذلك: الاستبيانات المفتوحة، والاستبانات شبه المقيدة semi-structured، ومقابلات مجموعات التركيز. تكونت عينة الدراسة من ١٠٧ معلمين من معلمي المدارس الابتدائية والثانوية أجابوا على الاستبانات، وتمت مقابلة ١٢ معلماً، و ٤ مجموعات تركيز، و٦ طلاب من ذوي التحصيل المنخفض من طلاب المرحلة الابتدائية وجاءت النتائج الرئيسية للدراسة كما يأتي:

• التقويم المستمر يُمكِّن المعلمين من تحسين الطلاب ذوي التحصيل المنخفض.

• سياسة كثرة عدد الطلاب في الصفوف، والافتقار للتدريب هما ما يمنع المدرسين من تحسين أداء الطلاب.

• الطلاب ذوي التحصيل المنخفض كانوا قلقين ومثيرين للقلق، ومحبطين وبائسين وغير متعاونين في خلال الاختبارات أجرتها الدراسة، ويثيرون الفوضى عندما يرسبون في الاختبارات.

• الواجبات الصعبة، والافتقار للتنظيم الذاتي، والافتقار للبيئة الداعمة باعتبارها معيقات تحول بين الطلاب والمشاركة في الصف.

وأوصت الدراسة بضرورة أن تؤخذ هذه النتائج بعين الاعتبار عند وضع السياسات والتطوير المهني للمدرسين.

٢- دراسة Jorge E. Pérez-Martínez وآخرون، تحليل نتائج التقويم المستمر في ضوء تعديل جامعة البولتكنيك في مدريد لتلائم منطقة التعليم العالي الأوروبية، (2009)م: تكونت عينة الدراسة من٨٣٥٢ طالباً من أربعة موضوعات في أربع كليات في جامعة البولتكنيك في مدريد واستمرت عملية التتبع سبع سنوات، وفي هذه الدراسة جُمعت البيانات من التقويم المستمر المطبق وفقا لمعايير المنطقة الأوروبية للتعليم العالي (EHEA) في أربع دورات من مدارس مختلفة في جامعة البولتكنيك في مدريد لأكثر من ثلاث سنوات. وحُللت البيانات باستخدام عمليات برنامج (SAS)، أمّا الدرجات فقد تم تحليلها باستخدام تحليل التباين Variance Analysis باستخدام عمليات GLM ولمقارنة الأوساط الحسابية تم استخدام اختبار "t" وباعتماد مستوى الدلالة P<0.05. في ضوء نتائج التحليل تم تأكيد فرضية الدراسة (نسبة نجاح الطلاب الذين يُطبق عليهم التقويم المستمر ستكون أكبر من نسبة نجاح الطلاب الذين تطبق عليهم أساليب التقويم التقليدية) في ثلاثة مواضيع من أصل أربعة مواضيع تم تحليلها. ويعني ذلك أن نسبة

نجاح الطلاب قد ارتفعت من 55.6٪ إلى 85.3 ٪ بتطبيق التقويم المستمر، وارتفع متوسط درجاتهم بمقدار 1.62نقطة. وظهر هذا التحسن في الأداء بغض النظر عن الموضوع أو الدرجة أو كمية الاختبارات أو نوعها.

تعقيب على الدراسات السابقة ذات العلاقة

كشف استعراضنا للدراسات السابقة -باللغتين العربية والإنجليزية- عن وجود إيجابيات وسلبيات لتطبيق نظام التقويم المستمر، كما كشف العديد من هذه الدراسات عن معوقات لتطبيقه.

ومما يمكن اعتباره قاسما مشتركا بين ما كشفته هذه الدراسات عن التقويم المستمر وتطبيقه في مدارس المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية، هو أنها والدراسة الحالية تكاد تُجمع على:

أولاً: وجود ايجابيات عدة لتطبيق النظام: (الناجم، ١٤٢٠؛ البراهيم، ١٤٢٢هـ؛ الداود، ١٤٢٤هـ؛ طبيقي، ١٤٣٢هـ؛ الناجم، ١٤٢٠؛ الشهري، ١٤٢٧هـ، Dixon & Rawlings, 1987 : Hayford, 2007 : ، و Martínez,etal, 2009) ومنها:

- إتقان الطالب للكفايات والمهارات الأساسية المطلوبة.
- تخفيف درجة قلق الطالب من الاختبارات وخفض معدلات رسوب الطلاب.
- كشف جوانب الضعف والقوة لدى الطلاب في وقت مبكر.
- تنويع المعلم لأساليب التدريس تبعاً للموقف التعليمي.

• فتح مجال الحوار والنقاش أمام الطلاب مما زاد من مشاركاتهم الصفية.

• تعريف الطالب بنتائج تعلمه ومتابعة تقدمه.

• ارتفاع المعايير الحقيقية للأداء المطلوب.

• يمكن التقويم المستمر المعلمين من تحسين أداء الطلاب ذوي التحصيل المنخفض.

• التحسن في أداء الطلاب بغض النظر عن الموضوع أو الدرجة أو كمية الاختبارات أو نوعها.

ثانياً: وجود سلبيات لتطبيق النظام: (البراهيم، ١٤٢٢هـ؛ الداود، ١٤٢٤هـ؛ الشهري، ١٤٢٧هـ؛ طبيقي، ١٤٣٢هـ؛ Hayford, 2007)، ومنها:

• يشكل تطبيقه عبئاً على المعلم بما يتطلبه من مهارات ومتابعة للطلاب.

• عدم تدريب أو تهيئة كل من: المعلمات. المشرفات التربويات. مديرات المدارس، لنظام التقويم المستمر قبل تطبيقه.

• ضعف الالتزام بالتعليمات واللوائح الخاصة بأساليب التقويم المستمر.

• ضعف اهتمام لجنة التوجيه والإرشاد بالمهام المنوطة بها فيما يتعلق بالطالب وإعداد البرامج العلاجية.

• ضعف التواصل مع أولياء الأمور.

• صعوبة تقويم جمع المهارات المطلوبة، وقلة عدد المتخصصين في البرامج المساندة.

ثالثاً: ملاحظات على نتائج الدراسات السابقة:

أ) **تضارب الدراسات:** تضاربت الدراسات في بعض النتائج مثل المساهمة في متابعة أولياء الأمور لمستويات أبنائهم باستمرار (الداود، ١٤٢٤هـ)، والتي تعارض ما توصلت إليه دراسة (طبيقي، ١٤٣٢ هـ؛ الشهري، ١٤٢٧هـ) من ضعف التواصل مع أولياء الأمور.

ب) انفراد دراسات أخرى بإبراز معوقات عدة لتطبيق النظام (الناجم، ١٤٢٠؛ الشهري، ١٤٢٧هـ؛ آل معيض، ١٤٢٤ هـ؛ العصيمي، ١٤٢٣هـ) منها: غياب الآلية الموحدة لتنفيذ اللائحة، وكثرة النصاب التدريسي والأعباء الإدارية، وكثرة عدد الطلاب في الفصل، وعدم تدريب أو تهيئة أو توعية القائمين على تنفيذ التقويم المستمر(مديرين، مشرفين، معلمين)، وضعف البرامج العلاجية المساندة، وندرتها. وتركيز أسئلة الكتاب على الجانب المعرفي، وعدم شمولية مهارات التقويم المستمر للجوانب السلوكية والأنشطة غير الصفية. وقلة اهتمام ولي أمر الطالب بنتائج التقويم المستمر، وضعف تواصله مع المدرسة.

ج) فيما يتعلق بلائحة التقويم الجديدة امتازت باعتمادها نظام التقويم المستمر في الصفوف المبكرة، لكنها أنها لم تراع حاجة معلمي الصفوف المبكرة إلى التدريب فنيا قبل التطبيق، وبعض بنودها غامضة، وقصور اللائحة الجديدة عند التطبيق أدى إلى تتابع التعاميم الإلحاقية لاستكمال ما بها من ثغرات، ولكن هذه التعاميم لازالت قاصرة عن سد الثغرات وإزالة الغموض (البراهيم، ١٤٢٢؛ العصيمي، ١٤٢٣هـ).

وهناك دراسات انفردت بتقديم مقترحات لتطوير تطبيق النظام (الدراسة الحالية، السعدوي: ٢٠١١).

وهكذا نرى تعدد الدراسات وتعدد نتائجها، لكن الدراسة الحالية؛ تتميز عن الدراسات الأخرى بتطرقها لتطبيق النظام ساعية إلى تعرّف نتائج تطبيق النظام، ومعوقات نجاح النظام، متطلبات نجاح النظام، ولعلها تنفرد بتقديم تصور مقترح لتطوير تطبيق النظام في ضوء التغذية الراجعة المستوحاة من هذه الدراسة ومن الدراسات السابقة الأخرى، ولا تجاريها بذلك سوى دراسة (السعدوي ٢٠١١) التي قدمت اطاراً مقترحاً للتقويم.

وفيما يتعلق بالحالة السعودية فقد تبين أن نظام التقويم المستمر لم يطبق في ضوء تجربة التزمت بالمبادئ العلمية لإعدادها وتطبيقها وتعميمها، وإنما نتيجة لتوجه ورغبة لدى مسؤولي الوزارة في تلك الفترة (١٤١٨- ١٤٢٠هـ) لمسايرة حركات الإصلاح التربوي العالمية التي قادها التقويم، وأفضت إلى التحول من أساليب التقويم التقليدي للتقويم البديل (السعدوي، ٢٠١١).

ويكفي هذا للتدليل على عمق المشكلة في الميدان التربوي بالمملكة، فحتى بداية الفصل الثاني من العام الدراسي ١٤٣٢/١٤٣٣هـ لم توفر وزارة التربية والتعليم حقيبة تدريبية تتيح للمعلمين والمعلمات اكتساب مهارات التقويم المستمر (صحيفة عكاظ، عدد ٢٠١٢/٢/٨م) الأمر الذي تزامن مع اعتراف إحدى إدارات برنامج تطوير مهارات التقويم التابعة لوزارة التربية والتعليم، بوجود خلل في تطبيق نظام التقويم المستمر الذي يتم العمل به في المرحلة الابتدائية، وذلك على خلفية احتياج منسوبي ومنسوبات التعليم للتدريب على التعامل مع هذا النظام، في حين ردت الوزارة بسعيها الذي وصفته بـ «الحثيث» لتطوير التقويم المستمر في المدارس. (صحيفة الشرق الأوسط، عدد ٢/٨ /٢٠١٢م). ولعل في اتساع ما توصلت إليه الدراسات السابقة من وجود خلل وضعف في تطبيق التقويم المستمر، وتضارب نتائجها، وتوصياتها بضرورة إجراء مزيد من

الدراسات في المجال (المطيري، ٢٠١٠م؛ التجاني، ٢٠٠١)، ما يدلل على الحاجة إلى مزيد من الدراسات والبحوث التي تتصدى لعلاج سلبيات تطبيق النظام ومشكلاته على أسس علمية، واقتراح حلول علاجية.

الفصل الثالث: منهجية الدراسة

أولاً: منهج الدراسة

لأغراض هذه الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي الذي يقوم على وصف ما هو كائن وتفسيره، وتحديد العلاقات الموجودة بين الأشياء، وجمع البيانات وتبويبها وتفسيرها وإجراء المقارنات اللازمة بينها، ومن ثم الوصول إلى تعميمات مقبولة تصدق على أكبر قدر ممكن من الظواهر ذات العلاقة.

ويعد هذا الأسلوب من أفضل الأساليب البحثية للتعامل مع موضوع الدراسة لأنه لا يقتصر على جمع البيانات بل يتعدى ذلك إلى تحليلها والمقارنة بينها وتفسيرها ومن ثمَّ الوصول لاستنتاجات (Shields, Patricia and Hassan Tajalli. 2006. Babbie, Earl.1989).

ثانياً: مجتمع الدراسة وخصائصه

تكون مجتمع الدراسة من جميع مدارس المرحلة الابتدائية ومعلميها حملة مؤهل البكالوريوس، والذين يُدرِّسون الصفوف الابتدائية (١- ٦) ويمارسون عليها التقويم المستمر، في منطقة الرياض للعام الدراسي ١٤٣٢/١٤٣٣هـ.

ثالثاً: عينة الدراسة وكيفية اختيارها وخصائصها

بلغ عدد مدارس مجتمع الدراسة (٣٧٣) مدرسة ابتدائية للبنين، اعتمد الباحث نسبة (١٠٪) منها موزعة على مكاتب التربية والتعليم، فأصبح عدد مدارس عينة الدراسة (٣٧) مدرسة. وبلغ عدد معلميها حملة البكالوريوس الذين يدرسون المرحلة الابتدائية (٧٣٦) معلماً. وبالطريقة العشوائية البسيطة اختار الباحث ما نسبته (٥٠٪) من معلمي كل مدرسة من مدارس العينة ليشكلوا عينة الدراسة من المعلمين. وقَرَّبَ الباحث الكسور العشرية لأقرب عدد صحيح حسب القوانين الرياضية لتقريب الكسور. وبهذا بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (٣٧٣) معلماً، الخبرة التدريسية لكل منهم ما بين (١٥ - ٢٥ فأكثر) سنة.

رابعاً: أدوات الدراسة

الأداة المستخدمة في هذه الدراسة هي الاستبانة. باعتبارها من أكثر أدوات البحث استخداماً وفائدة للحصول على المعلومات من الفئة المستهدفة مباشرة خاصة إذا كانت المعلومات المراد الوصول إليها محددة أو لا يمكن الوصول إليها بالمقابلات الشخصية للمستهدفين (Peter Woods, Faculty of Education, University of Plymouth, 2006). وقد قام الباحث بإعداد أداة الدراسة المستخدمة وفق الخطوات المنهجية الآتية:

١- بناء الاستبانة في صورتها الأولية

في ضوء معطيات الأدب التربوي (زياد بن علي الجرجاوي، القواعد المنهجية التربوية لبناء الاستبيان، الطبعة الثانية، 2010م، Pearson Education, Inc., 1995-2010,). والخبرة الشخصية، أعد الباحث الاستبانة بصورتها الأولية مكونة من ثلاثة محاور؛ تشمل (٤٧) سبعاً وأربعين فقرة على النحو المبين في الجدول (١) الآتي:

الجدول رقم (١) . محاور وفقرات استبانة واقع تطبيق نظام التقويم المستمر.

م	اسم المحور	عدد فقرات المحور	أرقام فقرات المحور	النسبة المئوية للفقرات المجال
١	تطبيق النظام	٢٤	١- ٢٤	٥١ ٪
٢	معوقات النجاح	١٠	٢٥- ٣٤	٢١ ٪
٣	متطلبات النجاح	١٣	٣٥- ٤٧	٢٨ ٪
٤	مجموع الفقرات	٤٧ فقرة		

٢- تحقيق صدق (Validity) الاستبانة

أ) الصدق الظاهري:

لتحقيق الصدق الظاهري للاستبانة قام الباحث بالإجراءات الآتية:

١- عرض الاستبانة في صورتها الأولية على عينة محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص بلغ عددهم (١٣) محكماً من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات ووزارة التربية والتعليم وذلك لإبداء مرئياتهم حول مدى وضوح ومناسبة كل عبارة من عبارات الاستبانة في قياس المحور الذي تنتمي إليه.

٢- حدد المحكمون مدى مناسبة كل عبارة من عبارات الاستبانة لقياس المحور الذي تنتمي إليه، وتحديد مدى وضوح تلك العبارة ومدى مناسبة العبارات لقياس وتغطية كل محور من محاور الاستبانة.

٣- استعاد الباحث الاستبانة من المحكمين بعد مرور مدّة أسبوعين على تسليمها لهم، حيث عدَلها وأعاد صياغتها وفقاً للملاحظات التي أشار إليها معظم المحكمين.

٤- عرض الباحث الاستبانة بعد تعديلها وإعادة صياغتها على المحكمين مرة

ثانية، لإبداء ملاحظاتهم النهائية عليها. واستعيدت جميع الاستبيانات منهم بعد مرور مدة أسبوع من تسليمها لهم. وقد قدم المحكمون مجموعة من الملحوظات والمرئيات. والتي في ضوئها أعاد الباحث النظر في الاستبانة وعدّلها.

٥- وبهدف وضع الاستبانة في شكلها النهائي، قام الباحث بعرضها على متخصص في اللغة العربية لتحريرها وتدقيقها لغوياً. ثم تمت صياغتها مجدداً في ضوء الملاحظات الواردة حتى ظهرت بصورتها وصيغتها النهائية مكوّنةً من ثلاثة محاور رئيسة، تشمل (٤٧) سبعاً وأربعين فقرة، ولكلّ فقرة سلّم إجابة خماسي التدريج يبيّن درجة موافقة المعلم المستهدف على الفقرة على النحو الآتي: غير موافق مطلقاً/ غير موافق/ لا أدري/ موافق/ موافق تماماً.

٦- أرفق الباحث بالاستبانة رسالة توضيحية تشرح للمعلمين المستهدفين كيفية الإجابة على فقراتها. وقدُطلب من المعلم المستجيب وضع إشارة (ü) أمام كل فقرة في المربع الذي يمثّل درجة موافقته عليها. ويوضح الملحق رقم (١) الاستبانة بصورتها النهائية.

ب) صدق الاتساق الداخلي للأداة:

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة قام الباحث بتطبيقها ميدانياً على عينة تجريبية تكونت من ٥٠ معلماً في المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض ممن يمارسون التقويم المستمر على طلابهم. ثم حسب معاملات ارتباط بيرسون لعبارات الاستبانة مع المحور الخاص بها.

وقد تبين للباحث أن جميع معاملات ارتباط بيرسون لكل عبارة من عبارات الاستبانة مع المحور الذي تنتمي إليه كانت علاقة ارتباط إيجابية مرتفعة وهي جميعها

دالة عند مستوى ٠,٠١ مما يدل على صدق اتساقها مع محاورها.

ج) تحقيق ثبات أداة الدراسة:

لإيجاد قيمة معامل ثبات أداة الدراسة حدد الباحث ثلاثين مدرسة لتطبيق أداة الدراسة على عينة من معلميها الذين يدرسون الصفوف الابتدائية ويمارسون التقويم المستمر على طلابهم. وبالطريقة العشوائية البسيطة اختار ثلاثين معلماً من حملة البكالوريوس وممن تزيد خدمتهم في التدريس على خمس سنوات. ثم طبق أداة الدراسة على العينة المشار إليها مرتين بينهما شهر. ثم قام بحساب قيمة معاملات الثبات لمحاور الاستبانة الثلاثة وللاستبانة ككل مستخدماً معادلة الفا كرونباخ (Cronbach's Alpha α).

وقد تبين للباحث أن معامل الثبات لمحاور الدراسة عال، حيث تراوح بين (٠,٧٠ - ٠,٨٦) وبلغ معامل الثبات العام (٠,٨٥) وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

د) تطبيق أداة الدراسة وجمع البيانات:

لتطبيق أداة الدراسة وجمع البيانات قام الباحث بالإجراءات التالية :

١- التنسيق مع المدارس المختارة لتطبيق أداة الدراسة (استبانة تقويم واقع التقويم المستمر) على المعلمين المستهدفين بالدراسة، وتحديد أعداد المعلمين المستهدفين في كل مدرسة.

٢- بلغ عدد الاستبانات المرسلة ٣٧٣ استبانة، مع كل منها رسالة توضيحية تبين للمعلم المستهدف كيفية الاستجابة لبنودها.

٣- حصل الباحث على (٣٣٩) استبانة فقط ، منها (٣٢٨) استبانة صالحة للتحليل الإحصائي.

الفصل الرابع: النتائج والتوصيات

نتائج الدراسة:

١-المحور الأول (نتائج تطبيق النظام):

في ضوء التحليل الإحصائي تمَّ ترتيب نتائج تطبيق النظام تنازلياً حسب الأهمية في الجدول(٢) الآتي :

العبارة/ النتيجة	الترتيب تنازلياً حسب الأهمية
زيادة قناعة الطلاب بإمكانية النجاح.	١
تخفيف درجة قلق الطلاب من الاختبارات.	٢
ضعف تنافس الطلاب من أجل النجاح.	٣
قلة اهتمام الطلاب بنتائج التقويم.	٤
زيادة اهتمام المعلم بسجل المتابعة اليومية.	٥
قلّة التزام الطلاب بقواعد الانضباط المدرسي.	٦
الاكتشاف المبكر للتلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة	٧
التركيز على إكساب الطلاب الخبرات الأساسية في كل مادة دراسية.	٨
زيادة الأعباء التدريسية على المعلم.	٩
التركيز على تعليم الجوانب المعرفية في المدرسة.	١٠
تحسين علاقة المعلم بتلاميذه.	١١

العبارة/ النتيجة	الترتيب تنازلياً حسب الأهمية
تأثر التقديرات التي يحصل عليها الطلاب بذاتية المعلم.	١٢
غرس اتجاهات إيجابية في الطلاب تجاه المدرسة.	١٣
إشراك أولياء الأمور في تقويم تحصيل أبنائهم.	١٤
زيادة اهتمام المعلم بمراعاة الفروق الفردية بين الطلاب.	١٥
تحسين علاقة المشرفين التربويين بالمعلمين.	١٦
إهمال تعليم مهارات الحياة في المدرسة.	١٧
تقوية العلاقة بين المدرسة والبيت.	١٨
زيادة فاعلية دور المرشد الطلابي.	١٩
توفير فرص متكافئة لجميع الطلاب في تحسين تحصيلهم الدراسي.	٢٠
زيادة اهتمام الآباء بمتابعة تحصيل أبنائهم الدراسي.	٢١
زيادة مواظبة الطلاب على الحضور إلى المدرسة.	٢٢
زيادة اهتمام الطلاب بالواجبات المنزلية.	٢٣
حصول كل تلميذ على التقدير الذي يعبر عن مستواه الحقيقي.	٢٤

ويتضح من الجدول رقم (٢) أن أبرز عشرة نتائج لتطبيق النظام مرتبة تنازلياً هي:

زيادة قناعة الطلاب بإمكانية النجاح، تخفيف درجة قلق الطلاب من الاختبارات، ضعف تنافس الطلاب من أجل النجاح، قلة اهتمام الطلاب بنتائج التقويم، زيادة اهتمام المعلم بسجل المتابعة اليومية، قلّة التزام الطلاب بقواعد

الانضباط المدرسي، الاكتشاف المبكر للتلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة، التركيز على إكساب الطلاب الخبرات الأساسية في كل مادة دراسية، زيادة الأعباء التدريسية على المعلم، التركيز على تعليم الجوانب المعرفية في المدرسة.

وأنَّ النتائج العشرة الأقل أهمية لتطبيق النظام مرتبة تنازلياً هي:

زيادة اهتمام المعلم بمراعاة الفروق الفردية بين الطلاب، تحسين علاقة المشرفين التربويين بالمعلمين، إهمال تعليم مهارات الحياة في المدرسة، تقوية العلاقة بين المدرسة والبيت، تفعيل فاعلية دور المرشد الطلابي، توفير فرص متكافئة لجميع الطلاب في تحسين تحصيلهم الدراسي، زيادة اهتمام الآباء بمتابعة تحصيل أبنائهم الدراسي، زيادة مواظبة الطلاب على الحضور إلى المدرسة، زيادة اهتمام الطلاب بالواجبات المنزلية، حصول كل تلميذ على التقدير الذي يعبر عن مستواه الحقيقي.

وفي الوسط جاءت أربع نتائج هي:

تحسين علاقة المعلم بتلاميذه، تأثر التقديرات التي يحصل عليها الطلاب بذاتية المعلم، غرس اتجاهات إيجابية في الطلاب تجاه المدرسة، إشراك أولياء الأمور في تقويم تحصيل أبنائهم.

ونلاحظ من الجدول السابق أنَّ المرتبة الأولى والثانية تحتلهما على الترتيب العبارتان "زيادة قناعة الطلاب بإمكانية النجاح" و"تخفيف درجة قلق الطلاب من الاختبارات"، وتأتي هذه النتيجة متفقة مع ما توصلت إليه دراسة (طبيقي، ١٤٣٢هـ)، ودراسة (العصيمي، ١٤٢٣هـ). وجاءت العبارة "ضعف تنافس الطلاب من أجل النجاح" في المرتبة الثالثة، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصَّلت إليه دراسة (البراهيم، ١٤٢٢ هـ).

وجاءت في المرتبة الثانية والعشرين العبارة "زيادة مواظبة الطلاب على الحضور

إلى المدرسة" بمتوسط حسابي مقداره (٢,٨٩) من ٥ ، حيث أشار (٤٠,٨٪) من المعلمين بالموافقة ، بينما لم يوافق على ذلك (٥٣,١٪) منهم.

في حين جاءت في المرتبة الثالثة والعشرين ما قبل الأخيرة العبارة "زيادة اهتمام الطلاب بالواجبات المنزلية" بمتوسط حسابي مقداره (٢,٨٦) من ٥ ، حيث أشار (٤٠,١٪) من المعلمين بالموافقة ، بينما لم يوافق على ذلك (٥٣,١٪) منهم.

واحتلت العبارة "حصول كل تلميذ على التقدير الذي يعبر عن مستواه الحقيقي" المرتبة الرابعة والعشرين والأخيرة في هذا المحور بمتوسط حسابي مقداره (٢,٨٥) من ٥ ، أي أن معلمي المرحلة الابتدائية لم يحسموا رأيهم بالموافقة على حصول كل تلميذ على التقدير الذي يعبر عن مستواه الحقيقي ، حيث أبدى (٤٠,٥٪) من المعلمين موافقتهم على العبارة ، في حين لم يوافق (٥٤,٦٪) منهم على ذلك.

وقد بلغ المتوسط الحسابي للمحور (٣,٥١) من ٥ ، وهذا المتوسط يقع في فئة الموافقة ، أي أن المعلمين بشكل عام يميلون للموافقة على عبارات هذا المحور (نتائج تطبيق النظام).

وقد أضاف المستجيبون نتائج سلبية لتطبيق نظام التقويم المستمر هي:

• عدم التزام الطلاب نحو العملية التعليمية وضعف مخرجاتها ، وضعف دافعية الطلاب للتعلم بسبب غياب التنافس ، وقيام اللجنة المكلفة بمناقشة سبب رسوب الطلاب بتنجيح الطلاب الراسبين.

ونلاحظ أنَّ نتائج هذا المحور تكشف عن ممارسات فعلية للطلاب والمعلمين ولجنة مناقشة النتائج مثل : تنجيح الطلاب الراسبين ، تحسين علاقة المشرفين التربويين بالمعلمين ، وقلة الاهتمام بتعليم مهارات الحياة.

٢- المحور الثاني (معوقات نجاح النظام):

تبين أن العبارة "التطبيق المباشر للنظام دون إتاحة فرصة كافية للتجريب "جاءت بالمرتبة الأولى" في محور (معوقات نجاح النظام) من حيث موافقة معلمي المرحلة الابتدائية عليها، حيث بلغ المتوسط الحسابي للعبارة (٤,٠٧) من٥ ، فقد أشار (٨٠,٥٪) من معلمي المرحلة الابتدائية بالموافقة عليها، في حين لم يوافق عليها (١٢,٢٪) منهم فقط، وتتفق هذه النتيجة مع ما بينته دراسة (السعدوي، ٢٠١١ ،). وقد جاءت العبارة "ارتفاع عدد الطلاب في الفصول" بالمرتبة الثانية حيث بلغ المتوسط الحسابي للعبارة (٣,٩٦) من ٥ ، إذ أفاد (٧٤,٧٪) من المعلمين بالموافقة، بينما أبدى (١٩,٧٪) منهم فقط عدم موافقتهم على ذلك، وتتفق هذه النتيجة مع ما بينته دراسات (طبيقي، ١٤٣٢ هـ، الداود، ١٤٢٤هـ). وحصلت العبارة "ضعف برامج تدريب المعلمين المتعلقة بالتقويم المستمر" على المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي مقداره (٣,٧٨) من ٥ ، حيث رأى (٧٤٪) من معلمي المرحلة الابتدائية الموافقة على العبارة، في حين لم يوافق (٢٢,٢٪) منهم فقط على ذلك، ورغم حصول هذه الفقرة على نسبة موافقة عالة نسبياً ٧٤٪ إلاّ انه لا توجد دراسات سابقة تدعم هذه النتيجة، إلاّ إنها تتفق مع ما أوصت به دراسة (الداود، ١٤٢٤هـ).

وجاءت في المرتبة السابعة العبارة "ضعف تطوير طرق التدريس بما يتناسب مع نظام التقويم المستمر" بمتوسط حسابي مقداره (٣,٦٣) من٥ ، حيث أشار (٦٨,٩٪) من المعلمين بالموافقة، بينما لم يوافق على ذلك (٢٦,١٪) منهم، وتتفق هذه النتيجة مع ما بينته دراسة (الناجم، ١٤٢٠).

في حين جاءت في المرتبة الثامنة ما قبل الأخيرة العبارة "مقاومة بعض المعلمين لنظام التقويم المستمر" بمتوسط حسابي مقداره (٣,٣٧) من٥ ، حيث أشار (٥٤,٣٪) من المعلمين بالموافقة، بينما لم يوافق على ذلك (٣١,١٪) منهم، وتتفق هذه النتيجة

مع ما بينته دراسة (طبيقي، ١٤٣٢ هـ) من ضعف الالتزام بالتعليمات واللوائح الخاصة بأساليب التقويم المستمر، و قلة الالتزام بفترات التقويم المستمر. واحتلت العبارة "ضعف متابعة مديري المدارس للمعلمين إدارياً" المرتبة العاشرة والأخيرة في هذا المحور ولا توجد دراسات في المجال تؤيد أو تعارض هذه النتيجة.

وقد بلغ المتوسط الحسابي للمحور (٣,٦٢) من٥ ، وهذا المتوسط يقع في فئة الموافقة، أي أن المعلمين بشكل عام كانوا أميل إلى الموافقة على عبارات هذا المحور (معوقات نجاح النظام).

وكانت أبرز معوقات نجاح نظام التقويم المستمر التي أضافها المستجيبون من أفراد عينة الدراسة:

- عدم وجود آلية واضحة يسير عليه الجميع من معلمين ومشرفين.
- عدم ربط ما يتعلمه الطالب من معارف وعلوم بالثورة التكنولوجية.
- عدم وعي أولياء الأمور بنظام التقويم المستمر.
- اللامبالاة نحو التعلم واكتساب المعارف الجديدة بدعوى النجاح الحتمي للطالب في نهاية العام.
- الاعتماد على التقليد في تطبيق النظام دون معرفة مدى ملائمته للخلفية الثقافية والاجتماعية للطلاب لذا من الأفضل إعادة تقييمه مع ضرورة وضع في الاعتبار دوافع واتجاهات الطلاب وأولياء الأمور.
- زيادة عدد المهارات عن الحد المعقول كثيراً، ويؤثر ذلك على زمن شرح الدرس.

• يلحظ أنه في زمن الاختبارات الفصلية كان الآباء والأمهات يتابعون أبنائهم بحرص لأن الفترة محددة بأيام معدودة. أما عندما طبق التقويم المستمر تكاسل أكثرهم عن متابعة أبنائهم لأشهر متواصلة.

٣-المحور الثالث (متطلبات نجاح النظام):

تبين أن العبارة "تحديد عدد الطلاب في الفصل بما لا يزيد على (٢٠) تلميذًا" جاءت بالمرتبة الأولى في محور (متطلبات نجاح النظام) من حيث موافقة معلمي المرحلة الابتدائية عليها، حيث بلغ المتوسط الحسابي للعبارة (٤,٦٨) من٥، فقد أشار (٩٦,٣٪) من معلمي المرحلة الابتدائية بالموافقة عليها، في حين لم يوافق عليها (١,٩٪) منهم فقط، وتتفق هذه النتيجة مع ما بينته دراسات (طبيقي، ١٤٣٢ هـ، الناجم، ١٤٢٠، الداود، ١٤٢٤هـ). وقد جاءت العبارة "تخفيض نصاب معلم المرحلة الابتدائية إلى (١٨) حصة أسبوعيًا" بالمرتبة الثانية حيث بلغ المتوسط الحسابي للعبارة (٤,٦١) من٥، إذ أفاد (٩٣,٨٪) من المعلمين بالموافقة، بينما أبدى (٣,١٪) منهم فقط عدم موافقتهم على ذلك، وتتفق هذه النتيجة مع ما بينته دراسة (الداود، ١٤٢٤هـ، الشهري، ١٤٢٧هـ). وحصلت العبارة "إعداد المشرفين من خلال برامج تدريبية في مجال التقويم المستمر" على المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي مقداره (٤,٥٢) من٥، حيث رأى (٨٣,٨٪) من معلمي المرحلة الابتدائية الموافقة على العبارة، في حين لم يوافق (٨,٨٪) منهم فقط على ذلك، وتؤيد هذه النتيجة ما كشفت عنه دراسة (الداود، ١٤٢٤هـ).

وجاءت في المرتبة الحادية عشر العبارة "قصر تطبيق نظام التقويم المستمر على مواد معينة" بمتوسط حسابي مقداره (٣,٩٦) من٥، حيث أشار (٧٥,٧٪) من المعلمين

بالموافقة، بينما لم يوافق على ذلك (١٦,٩٪) منهم، لا توجد دراسات سابقة في المجال تؤيد أو تعارض هذه النتيجة.

في حين جاءت في المرتبة الثانية عشر ما قبل الأخيرة العبارة "استحداث دبلوم في القياس والتقويم التربوي للراغبين في الالتحاق بمهنة التعليم" بمتوسط حسابي مقداره (٣,٧٩) من٥، حيث أشار (٦٩,٢٪) من المعلمين بالموافقة، بينما لم يوافق على ذلك (١٨,٨٪) منهم، ولا توجد دراسات سابقة في المجال تؤيد أو تعارض هذه النتيجة.

واحتلت العبارة "استحداث دبلوم في القياس والتقويم التربوي للراغبين في الاستمرار بمهنة التعليم" المرتبة الثالثة عشر والأخيرة في هذا المحور بمتوسط حسابي مقداره (٣,٦٩) من٥، أي أن معلمي المرحلة الابتدائية كانوا أميل إلى الموافقة على حصول كل تلميذ على التقدير الذي يعبر عن مستواه الحقيقي، حيث أبدى (٦٦,٣٪) من المعلمين موافقتهم على العبارة، في حين لم يوافق (٢٤,٤٪) منهم على ذلك، وتنفرد هذه الدراسة بهذه النتيجة.

وقد بلغ المتوسط الحسابي للمحور (٢٣، ٤) من ٥، وهذا المتوسط يقع في فئة الموافقة، أي أن المعلمين بشكل عام كانوا أميل إلى الموافقة على عبارات هذا المحور (متطلبات نجاح النظام).

وقد كانت أبرز متطلبات نجاح نظام التقويم المستمر التي أضافها المستجيبون من أفراد عينة الدراسة:

- الاهتمام بإيجاد بيئة مدرسية حقيقية وأن تكون المدارس معدة ومهيأة على الطراز الحديث.
- توعية أولياء الأمور بنظام التقويم المستمر.

• المعلم بحاجة إلى دورات حتى يطلع على كل ما يستجد وليس فقط للتقويم.

• السعي نحو جعل المعلم مجدد ومبتكر وباحث عن المعرفة.

• المزج بين التقويم المستمر والاختبارات مع التأكيد على مبدأ المنافسة وزيادة الدافعية للتعلم.

• ما ينطبق على الصفوف الدنيا قد لا ينطبق على الصفوف العليا.

وهذه النتائج تميز هذه الدراسة عن غيرها من الدراسات السابقة في المجال، حيث جاءت هذه الاستجابات من اقتراحات المعلمين إذ لم تتضمنها بنود الاستبانة.

ب) التعليق على نتائج الدراسة

أشارت نتائج الدراسة الحالية إلى أنَّ تطبيق نظام التقويم المستمر قد أفضى إلى عدد من النتائج لعل من أهمها وأبرزها على الترتيب:

١- زيادة قناعة الطلاب بإمكانية النجاح بنسبة ٨٩,٥ ٪ من عينة الدراسة.

٢- تخفيف درجة قلق الطلاب من الاختبارات بنسبة ٨٨,٩ ٪ من عينة الدراسة.

٣- ضعف تنافس الطلاب من أجل النجاح بنسبة ٨١,١ ٪ من عينة الدراسة.

٤- زيادة اهتمام المعلم بسجل المتابعة اليومية ٧٦,٠ ٪ من عينة الدراسة.

٥- قلة اهتمام الطلاب بنتائج التقويم بنسبة ٧٥,٦ ٪ من عينة الدراسة.

٦- قلّة التزام الطلاب بقواعد الانضباط ٧٢,٩ ٪ من عينة الدراسة.

تبين هذه النتائج إخفاق تطبيق نظام التقويم المستمر في تحقيق الأهداف التي رنا إليها متخذ القرار التعليمي في المملكة العربية السعودية، وتتمثل هذه الأهداف في تطوير إجراءات تقويم الطالب، والحد من سلبيات اختبارات نهاية الفصل الدراسي، وتعريف أولياء الأمور بمستوى تقدم ابنائهم، والعمل على مشاركتهم في التقويم،

وزيادة متابعة المعلم لمستوى تقدم طلابه، ووضع تقدير ثابت نسبياً لمستوى أداء الطلاب (لائحة تقويم الطالب، ١٤١٩هـ، ٨١).

ولا يقف الأمر عند هذا الحد، بل نجم عنه أيضا انخفاض واضح في جودة نواتج التعلم، وتراجع في مستويات التحصيل الدراسي الطلاب.

• وهذا ما عكسته الإضافات التي ذكرها أفراد عينة الدراسة عدم التزام الطلاب نحو العملية التعليمية وضعف مخرجاتها، وضعف دافعية الطلاب للتعلم بسبب غياب التنافس، وقيام اللجنة المكلفة بمناقشة سبب رسوب الطلاب بتنجيح الطلاب الراسبين.

ونلاحظ أنَّ نتائج هذا المحور تكشف عن ممارسات فعلية للطلاب والمعلمين ولجنة مناقشة النتائج مثل: تنجيح الطلاب الراسبين، تحسين علاقة المشرفين التربويين بالمعلمين، وقلة الاهتمام بتعليم مهارات الحياة

في إجابتهم على السؤال المفتوح الذي طرحته أداة الدراسة كنتائج أخرى سلبية لتطبيق نظام التقويم المستمر بالمرحلة الابتدائية. وقد تمثلت هذه الإضافات بالآتي:

١- ضعف مخرجات العملية التعليمية وضعف التزام الطلاب نحو هذه العملية بنسبة.

٢- ضعف دافعية الطلاب للتعلم بسبب غياب التنافس .

٣- اللجنة المكلفة بمناقشة أسباب رسوب الطلاب تُنَجِّح جميع الطلاب الراسبين.

كما رأى أفراد عينة الدراسة أن ثمة عوامل متعددة أعاقت نجاح تطبيق نظام التقويم المستمر بالمرحلة الابتدائية جاء ترتيبها من وجهة نظرهم على النحو التالي:

١- التطبيق المباشر للنظام دون إتاحة فرصة كافية للتجريب بنسبة ٨٠,٥ ٪ من عينة الدراسة.

٢- ارتفاع عدد الطلاب في الفصول بنسبة ٧٤,٧ ٪ من عينة الدراسة.

٣- ضعف برامج تدريب المعلمين المتعلقة بالتقويم المستمر بنسبة ٧٤,٠ ٪ من عينة الدراسة، ولم تؤيد دراسات سابقة أخرى هذه النتيجة.

٤- عدم تطوير المحتوى بما يتناسب مع نظام التقويم المستمر بنسبة ٧١,٢ ٪ من عينة الدراسة.

٥- ضعف فاعلية لجنة التوجيه والإرشاد في عملية التقويم ٧٠,٣ ٪ من عينة الدراسة.

وتبدو هذه العوامل منسجمة إلى ما يشبه التطابق مع ما انتهت إليه عدد معظم الدراسات السابقة مما يستوجب أن يجعل منها محور اهتمام المعنيين بالأمر في وزارة التربية والتعليم إذا ما أرادوا إقالة عثرات التطبيق، وتحسين ظروفه سعياً إلى نجاحه في تحقيق الأهداف التي وُجد من أجلها.

وحيث أنه لم يعد هناك مجال أو إمكانية لتجريب النظام بعد أنّ تمَّ تعميم تطبيقه، فإن بالإمكان تحسين بيئة التطبيق والمناخ التعليمي المصاحب له، ومعالجة قصور آليات تطبيق النظام، بالتغلب على معوقات نجاح التطبيق التي أشار إليها أفراد عينة الدراسة حين أضافوا ما يأتي:

١- عدم وجود آلية واضحة يسير عليه الجميع من معلمين ومشرفين.

٢- عدم ربط ما يتعلمه الطالب من معارف وعلوم بالثورة التكنولوجية.

٣- عدم وعي أولياء الأمور بنظام التقويم المستمر.

٤- لا مبالاة الطالب نحو التعلم واكتساب المعارف الجديدة بدعوى نجاحه الحتمي في نهاية العام.

٥- زيادة عدد المهارات المطلوبة عن الحد المعقول كثيراً، مما أثرَّ على زمن شرح الدرس.

٦- يُلاحظ أنَّ الآباء والأمهات كانوا في زمن الاختبارات الفصلية يتابعون أبناءهم بحرص شديد لأن الفترة محددة بأيام معدودة. أما عندما طُبق التقويم المستمر تكاسل أكثر الأهالي عن متابعة أبنائهم لأشهر متواصلة.

وبناءً عليه ؛ فإن الباحث يقدم مقترحات يساعد نظام التقويم المستمر - عندما تتوفر له ظروف وشروط النجاح- على التغلب على كثير من المعوقات والسلبيات ويحقق أهداف المرحلة التي تسعى التربية والتعليم في المملكة إلى تحقيقها.

ج) المقترحات لتحسين تطبيق نظام التقويم المستمر بالمرحلة الابتدائية

كشفت هذه الدراسة ودراسات سابقة عن غياب آلية موحدة لتنفيذ التقويم المستمر، وغياب فهم واضح ومحدد للائحة التقويم مما أدى إلى حدوث تفاوت في إجراءات تنفيذها، وغموض بعض مصطلحاتها، كما كشفت هذه الدراسات عن ضرورة وجود أدلة تُعرِّف المعلمين بأهداف التقويم المستمر وكيفية تطبيقه بشكل جيد يحقق الأهداف المأمولة منه، وأساليب تطبيقه، كما أوصت بضرورة وجود دليل شامل عن كل ما يختص بالتقويم المستمر يفيد المعلم والإدارة المدرسية والمشرف التربوي والأسرة، كما كشفت أن المعلمين يهتمون بمستويات الأهداف المعرفية أكثر من غيرها عند تنفيذ التقويم المستمر.

واستناداً لكل ذلك لابد من وضع مقترحات للتطوير، تساعد على وضع أهداف واضحة تبين للمعلمين إلى أين يسيرون، كما تساعد في وضع آليات ووسائل محددة لتنفيذه بحيث تضمن المؤسسة التربوية تحقيق الأهداف التي وضع النظام من أجلها. وعليه يستند المقترح المقدم من الباحث لسياسة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية التي حددت منطلقات التربية وغاياتها وأسسها وأهدافها، وبعد اشتقاق أهداف التقويم من سياسة التعليم على المخطط التربوي وضع آليات وإجراءات واضحة ومحددة لتنفيذ التقويم والحصول على البيانات وكيفية استنباط التغذية الراجعة وتقديمها وكيفية الاستفادة منها في تطوير التقويم نفسه.

ويتكون هذا النموذج التفاعلي من خمسة عناصر رئيسة يؤثر كل عنصر منها في الآخر ويتأثر به، ويصحح نفسه بنفسه في ضوء التغذية الراجعة، وهي:

أ) **سياسة التعليم في المملكة، وتشتمل على ثلاثة مكونات هي**: الأسس العامّة التي يقوم عليها التعليم، وغاية التعليم وأهدافه العامة في المملكة العربية السعودية، وأهداف التعليم في المرحلة الابتدائية.

ب) **منطلقات المقترح، ويشتمل على ستة مكونات هي**:

١- إن الأفكار الجيدة والنوايا المخلصة والتطلع إلى التجديد لا تكفي وحدها في أي مجال لإحداث تغيير إيجابي، أو نجاح أي تجديد.

٢- إن التقويم هو وسيلة الحكم على الناتج التعليمي أو ما يُعرف بمخرجات التعليم، وإذا ما تم تطبيق الوسيلة أو استخدامها بشكل صوري وبآلية روتينية (تقارير ورقية) فلا مصداقية أو موثوقية فيما تنتهي إليه من نتائج.

٣- إن أطراف العملية التعليمية جميعهم (مشرف تربوي، مدير مدرسة، معلم، تلميذ، ولي أمر) شركاء ومتضامنون في المسؤولية عن نجاح تطبيق نظام التقويم المستمر.

٤- إن أولى خطوات النجاح تتمثل في إدارة قادرة على الإبداع، وتجاوز حدود العمل الروتيني الذي لا يحفز على قبول أي تجديد فضلا عن الرغبة في إنجاحه.

٥- إن المعلم كان ولا يزال العنصر الرئيس والطرف الحاسم في إنجاح أي تجديد تربوي.

٦- إن التعاون بين البيت والمدرسة ليس مجرد شعار يتردد في المناقشات والتعاميم والمطبوعات إنما هو فلسفة أداء يومي، وثقافة أداء تدريسية وإدارية يجب أن تتجسد على نحو عملي في مدارسنا.

ج) أسس المقترح، ويرتكز على أربعة أسس هي: فلسفة التقويم المستمر وخصائصه. وخلاصة أدبيات التقويم التربوي وتجارب بعض البلدان في تطبيق نظام التقويم المستمر. والأهداف المتوقعة من قبل وزارة التربية والتعليم حين قررت تطبيق نظام التقويم المستمر. ونتائج هذه الدراسة الميدانية.

د) أهداف المقترح، وتشتمل على أربعة أهداف رئيسة هي: تحديد أولويات العمل لتصحيح مسار تطبيق نظام التقويم المستمر في المرحلة الابتدائية. والإسهام في التغلب على معوقات تطبيق نظام التقويم المستمر في المرحلة الابتدائية. واقتراح آليات وإجراءات تزيد من فاعلية تطبيق نظام التقويم المستمر في المرحلة الابتدائية. والمساعدة في تحسين أساليب التقويم التربوي بالمرحلة الابتدائية.

هـ) الآليات والإجراءات التنفيذية للمقترح، وتتحقق بآليات وإجراءات تتمثل بما يأتي:

١- إعداد دليل تعريفي بنظام التقويم المستمر (فلسفته وأهدافه، خصائصه ومزاياه، وآليات تنفيذه).

٢- إعداد نشرات دورية توجيهية لمديري المدارس والمعلمين تتضمن الإعلام بنماذج لحالات النجاح في تطبيق نظام التقويم المستمر في المرحلة الابتدائية.

٣- إيجاد آلية مناسبة لتبادل الخبرات والتجارب بين المدارس الابتدائية. (قد تكون هذه الآلية تقارير عن زيارات متبادلة أو أنشطة مسجلة فيديو ونحو ذلك).

٤- وضع خطة للتخفيض التدريجي لكثافة الفصول لتصل حدًا لا يتجاوز عشرين تلميذًا في كل فصل.

٥- وضع خطة للتخفيض التدريجي لنصاب المعلم حتى يصل إلى (١٨) حصة أسبوعيًا فقط.

٦- استحداث حافز إثابة أو تميز يحصل عليه المعلم الذي يُظهر إتقانًا في تطبيق نظام التقويم المستمر.

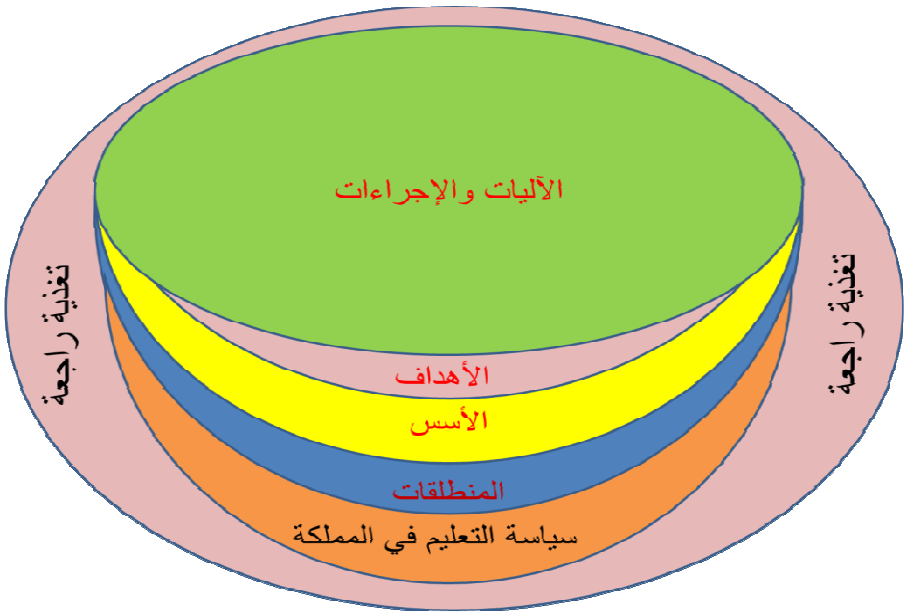
٧- إيجاد آلية مناسبة لتدوير كوادر الإشراف التربوي بين مكاتب التربية والتعليم بمنطقة الرياض بحيث لا يمضي المشرف التربوي في مكتب واحد أكثر من ثلاثة أعوام متتالية.

٨- الإشراك الفعلي لولي الأمر في المسؤولية عن مستوى التحصيل الدراسي لأبنائه وتقدمهم في اكتساب المعارف وإتقان المهارات كأن تخصص نسبة من الواجبات المنزلية يتم تقويمها من قبل ولي الأمر.

٩- إعداد المشرفين من خلال برامج تدريبية في مجال التقويم المستمر.

١٠- تطوير برامج إعداد المعلم وتدريبه بما يتناسب والمستجدات التطويرية.

١١- المراجعة الدورية للمنهج والمحتوى لتنقيحهما في ضوء المراجعة.



د) التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة ؛ يوصي الباحث بما يأتي :

١- إجراء دراسات عن البرامج التدريبية اللازمة للمشرفين والمعلمين ومديري المدارس والمرشدين الطلابيين للتعامل مع آليات التقويم المستمر

٢- بناء برنامج تطويري من قبل باحثين آخرين لتحسين تطبيق التقويم المستمر بناءً على المقترحات الواردة في هذه الدراسة ، وتحكيمه.

المراجـــــــع

أولاً: المراجع العربية

١- آل معيض، سعيد سعد. واقع التقويم المستمر لمهارات القراءة والمحفوظات في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية، ١٤٢٤هـ.

٢- البراهيم، هيا عبد العزيز محمد. فعالية لائحة تقويم الطالب الجديدة في تحسين مستوى التحصيل الدراسي في مراحل التعليم العام للبنات من واقع سجلات الاختبارات، ١٤٢٢هـ ٢٠٠١م.

٣- الجرجاوي، زياد بن علي، القواعد المنهجية التربوية لبناء الاستبيان، الطبعة الثانية، ٢٠١٠ م)

٤- الحصيني، سامي مصبح. مدى أهمية التقويم المستمر في تدريس مادة الرياضيات في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين والمديرين والمشرفين التربويين، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية، ١٤٢٧هـ.

٥- الحقيل، سليمان عبدالرحمن، نظام وسياسة التعليم في المملكة، ط١٢، الرياض، مكتبة الملك فهد الوطنية، (١٩٩٩م)

٦- دار الخليج – شباب الخليج –"الفصول الثلاثة" في انتظار النتيجة، ٢٨ /٦/٢٠١١.

٧- الديب، فتحي. "التقويم وبناء الاختبارات في التعليم الجامعي، مجلة العلوم التربوية، السنة ١، ع١، يوليو ١٩٩٢، ص ٩٩ – ١٤٩

٨- الداود، هند بنت عبد الله بن عبد الرحمن. واقع التقويم المستمر لمقرر

الرياضيات في الصفوف المبكرة من المرحلة الابتدائية للبنات، ماجستير، جامعة الملك سعود، ١٤٢٤هـ.

٩- الرازي، محمد بن أبي بكر. مختار الصحاح، بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٠ هـ.

١٠- الزهراني، إبراهيم حنش. إدارة الإشراف التربوي، الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة الباحة: وهي بعنوان "التقويم المستمر في المرحلة الابتدائية"، ١٤٢٩هـ:

١١- الزهراني، علي بن مُحمَّد. منهل الثقافة التربوية، متاح على الموقع http://www.manhal.net/articles.php?action=show&id=65

١٢- زيتون، حسن حسين. (١٤٢٨هـ): أصول التقويم والقياس التربوي – المفهومات والتطبيقات، الرياض: الدار الصولتية.

١٣- السعدوي، عبدالله صالح. التقويم المستمر... كيف طُبق ولماذا أخفق؟ وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية، مجلة المعرفة العدد ١٩٠ للعام ١٤٣٢ الموافق م٢٠١١

١٤- الشهري، بندر سالم. دراسة تقويمية لواقع التقويم المستمر في الصفوف المبكرة من المرحلة الابتدائية للبنين من وجهة نظر المعلمين والمشرفين وأولياء الأمور بمحافظة الطائف، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية، ١٤٢٧هـ.

١٥- صحيفة المدينة، مؤسسة المدينة للصحافة والنشر، ٢٢ /٧ /١٤٣٣هـ، العدد: ١٧٩٤٧.

١٦- الصعيدي، عمر. ممارسات معلمي الصفوف المبكرة للتقويم المستمر من

وجهة المشرفين التربويين بمنطقة مكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية١٤٢٤هـ- ٢٠٠٤م.

١٧- طبيقي، أسامة بن محمد علي. واقع التقويم المستمر في الصفوف الأولية بمنطقة جازان التعليمية، جامعة الملك سعود، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس، ماجستير، ١٤٣٢هـ.

١٨- العربي، أحمد الحسن. التقويم المستمر: موضوع ملأ الدنيا وأشغل الناس، ٢٠١٢/٦/١٢م، منهل الثقافة التربوية، متاح على الموقع http://www.manhal.net/articles.php؟

١٩- العصيمي، حمود هلال. واقع اللائحة الجديدة لتقويم طلاب الصفوف المبكرة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين وأولياء الأمور، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية، ١٤٢٣هـ.

٢٠- الغامدي، صالح عطية. التنظيم الجديد لتقييم المواد الشفهية – التقويم المستمر - رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية، ١٤١٩هـ.

٢١- القرشي، خديجة ضيف الله. معوقات تواجه تطبيق التقويم المستمر في المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية، ومقترحات للتغلب عليها، ورقة عمل، ملتقى وزارة التربية للتقويم المستمر، الرياض(١٤٣١هـ). مجلة المعرفة، العدد ١٩٠

٢٢- القرزعي، عبدالله. التقويم المستمر ذلك المتهم البريء، ١٤٣٣هـ، متاح على الموقع http://child-trng.blogspot.com/2009/06/blog-post_2646.html.

٢٣- اللجنة العليا لسياسة التعليم، لائحة تقويم الطالب، الرياض: الأمانة العامة، ١٤١٩هـ.

٢٤- منسي، محمود عبد الحليم. التقويم التربوي، ط٢، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، ٢٠٠٣م.

٢٥- الناجم، محمد عبد العزيز. واقع التقويم المستمر في تدريس مقررات العلوم الشرعية الشفهية في المرحلة الابتدائية للبنين كما يراها المعلمون والمشرفون في مدينة الرياض، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض، ١٤٢١هـ.

٢٦- وزارة التربية والتعليم بجمهورية مصر العربية، منظومة التقويم التربوي الشامل كمدخل لتحسين العملية التعليمية، القاهرة: وحدة التخطيط والمتابعة – برنامج تحسين التعليم ٢٠٠٦م.

٢٧- وزارة المعارف (التربية والتعليم السعودية) (١٤١٩هـ), دليل التقويم المستمر، الرياض، إدارة التقويم والقياس، ١٤١٩هـ.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

1. Allen, M.J., & Yen, W. M. (2002). Introduction to Measurement Theory. Long Grove, IL: Waveland Press. cited on http://en.wikipedia.org/wiki/Cronbach's_alpha)
2. Anastasi, A. (1988). Psychological testing. New York, NY: Macmillan,P.144.
3. Babbie, Earl.1989. The Practice of Social Research. 5th edition. Belmont CA: Wadsworth.
4. Bellon, J.J., Bellon, E.C. & Blank, M.A. (1991) *Teaching from a Research Knowledge Base: a Development and Renewal Process.* Facsimile edition. Prentice Hall, New Jersey, USA. .
5. Bergmann, Merrie, James Moor, and Jack Nelson. The Logic Book fifth edition. New York, NY: McGraw-Hill, 2009.
6. Borg , and Gall (1979) Educational Research: Am Introduction, N-Y – Longman.

7. Carmines & Zeller, 1991, p.20 cited on Glossary of Key Terms cited on http://writting.colostate.edu/guides/research/relval/index.cfm
8. Clay, Melanie.N.; Roland , Stacy; Packard, Abbot. (2008)"Improving Undergraduate on line Retention through gated advisement and redundant communication". Journal of college student retentionre search , theory & practice , V10,N1, p93-102.
9. Collins English Dictionary – Complete and Unabridged © HarperCollins Publishers 1991, 1994, 1998, 2000, 2003.
10. Cortina, J.M., (1993). What Is Coefficient Alpha? An Examination of Theory and Applications. Journal of Applied Psychology, 78(1), 98-104.
11. Deno, Stanley L.; and Others (1982)."Identifying Valid Measures of Reading". Journal of Exceptional Children , V49,N1, p 36 – 45..
12. Ellery , Karen (2008)."Assessment for Learning: A Case study using feedback effectively in an essay – style test". Assessment & Evaluation in Higher Education , V33 , N 4, P 421- 429.
13. Emmanuel Matsebatlela, Continuous Assessment In Communication Skills , University Of Johannesburg,2005.
14. Fuchs ,Lynns S.; and Others (1983)."Data-Based program Modification: A continuous Evaluation system with computer software to facilitate Implementation "Journal of Special Education Technology , V6,N2, p 50
15. Furtak,Erin Marie; Ruiz- Primo, Maria Araceli (2008)."Making Students thinking explicit in writing and discussion: An Analysis of formative assessment prompts". Journal of science education , V92,N5, P799- 824.
16. Furtak , Erin ; Ruiz – Primo, Maria Araceli(2008)."on the fidelity of Implementing Embedded formative assessment and its relation to students learning". Applied Measurement in education , V21,N4, p 360- 389.
17. Gorsuch, Gretaj.;sokolowski, Julie A. (2007)."International Teaching Assistants and summative and formative student evaluation". Journal of faculty Development , V21, N2,P 117 – 136.
18. Harman, W. (1970). An incomplete guide to the future. New York: W. W. Norton.
19. J.L Nwaogazie, Correlating continuous assessment scores to junior secondary school certificate examination final scores in Imo State, Journal of Research in National Development, Vol. 7, No 2, (2009).
20. Jorge E. Pérez-Martinez ,etal,. Analysis of the results of the continuous assessment in the adaptation of the Universidad Politécnica de Madrid to the European Higher Education Area,2009.
21. Lehmanm,andMehrens ,(1979) Educational Research: Reading in Focus, Chicager, Molt –Rinehart and Winston.

22. (MRS) Ajuonuma, Juliet. O,A Survey Of The Implementation Of Continuous AssessmentInNigerianUniversities, A Paper Presented At Second Regional Conference Of Higher Education Research And Policy Network (HERPNET) Held At August, 2007.
23. Peter Woods, Qualitative Research , Faculty of Education, University of Plymouth, 2006.
24. Rob Dixon & George Rawlings, Experiences With Continuous Assessment ,Assessment& Evaluation in Higher Education, Volume, Issue 1, 1987, pages 24-36).
25. Rossi, P.H.; Lipsey, M.W., & Freeman, H.E. (2004). Evaluation: A systematic approach (7th ed.). Thousand Oaks: Sage. ISBN 978-0-7619-0894-4).
26. Samuel Kweku Hayford, Continuous Assessment And Lower Attaining Pupils In Primary And Junior Secondary Schools In Ghana, University of Birmingham Research Archive, Birmingham, United Kingdom, August 2007.
27. (Educational Quality Review in the Developing World, published by USAID's EQUIP1, December 5, 2003 Vol. 1, No. 1

Assessment of Continuous Assessment Application in Elementary Stage from Teachers' Perspective

Dr. Abdul Aziz Abdulrahman Al-Tuweigry

Abstract

The study aims to identify the reality of the continuous assessment system application at the elementary stage in the Saudi Arabia, from the teachers point of view, as well as providing a proposal for the development of the system application. The study has answered four questions including: What are the most outstanding pros of continuous assessment system application? What are the most outstanding cons of its application? What are the main obstacles of its application? What is the proposal of its applicaiton development? The community of the study consisted of the elementary schools teachers at the directorate of Education in Riyadh of the academic year 1432/1433 AH. The number of study sample consisted of (373) teacher with bachelor degree qualification, also the study used the descriptive analytical approach, and a questionnaire that consisted of three main sections: the application of the system, system success obstacles, and the requirements of the system success, the questionnaire included 47 paragraph. And was applied during the second semester of the academic year 1432/1433 AH, on the study sample, the collected data were processed statistically through using SPSS program, through analyzing the statistical data, the researcher had concluded the following conclusions:

1. The most important Cons of application: the weakness of the educational process output and the weakness of the commitment of the students, the increase students convincing of the possibility of automatically success, that easiness their worried towards the tests, reduced the competition between them, weaken their motivation and their commitment to the rules of discipline.
2. The most important obstacles to the application: the system application without experiment, the high rate of students in classrooms, lack of teachers and content development to suit the continuous assessment.
3. The most important requirements for application success: Developing a clear mechanism for guiding the teachers and supervisors, educated the parents of the system and its requirements, identifying the student required skills, and raising the efficiency of teachers and schools to implement the system.
4. The researcher presented a proposal of improving the continuous assessment application based on the results of the study represented in interactive model consists of five main elements including the educational policy in the Kingdom, the premises of the proposed perception, the foundations of the proposed perception, the objectives of the proposed perception, and the mechanisms and operational procedures for the proposed perception.

The researcher doesn't not forget after thanking Allah Almighty to thank the University of Almajmaah represented in the Deanship of Scientific Research, which its support has the greatest impact in the application of his research.

مستويات الاحتراق النفسي لدى المرشدين والمرشدات بمنطقة القصيم التعليمية في ضوء بعض المتغيرات

د.سفيان إبراهيم الربدي

٥ البحث الخامس

مستويات الاحتراق النفسي لدى المرشدين والمرشدات بمنطقة القصيم التعليمية في ضوء بعض المتغيرات

د.سفيان إبراهيم الربدي

أستاذ علم النفس المساعد – كلية التربية – جامعة القصيم

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الاحتراق النفسي لدى المرشدين والمرشدات بمنطقة القصيم التعليمية بأبعاده الخمسة (بيئة العمل السلبية، والتقليل من قيمة المسترشدين، وتردي الحياة الخاصة، والإنهاك، وعدم الكفاية) والفروق بينهما تبعاً لمتغيرات: النوع، والعمر، والتخصص العلمي، والخبرة في التدريس، والخبرة في الإرشاد، والمرحلة الدراسية للمدرسة، وعدد طلاب / طالبات المدرسة، ومستوى الدخل الشهري. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث مقياس الاحتراق النفسي للمرشدين (CBI) إعداد لي وآخرين (Lee, *et al*., 2007)، بعد ترجمته وتعريبه من قبل الباحث. وتكونت عينة الدراسة من (٣٢٦) مرشداً ومرشدة (١٧٨ مرشد – ١٤٨ مرشدة) يمثلون ما نسبته (٥٣٪) من مجتمع الدراسة البالغ عددهم (٦١١) مرشداً ومرشدة. وقد كشفت نتائج الدراسة عن أن مستوى الاحتراق النفسي لدى أفراد العينة يقع في درجة متوسطة حيث بلغ المتوسط الحسابي ٤٨,٢٤ في حين كانت درجات الأبعاد الفرعية قريبة من المتوسط أو تزيد عليه، حيث كان بُعد الإنهاك هو الأعلى بنسبة ٥٤,٩٤ ٪، ثم بُعد تردي الحياة الخاصة، فبُعد بيئة العمل السلبية، ثم

بُعد عدم الكفاية، وبُعد التقليل من قيمة المسترشدين الأقل بنسبة ٤٢,٨٥٥ ٪. وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً على مستوى الاحتراق النفسي تعزى إلى متغير النوع لصالح الإناث، وعن وجود فروق وفقاً لمتغير التخصص الأكاديمي لصالح الحاصلين على تخصصات أخرى مقارنة بالحاصلين على تخصص علم النفس والخدمة الاجتماعية. كما أسفرت النتائج عن وجود فروق تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية لصالح المرحلة الابتدائية مقارنة بالمرحلتين المتوسطة والثانوية، وعن وجود فروق تبعاً لمتغير سنوات الخبرة في التدريس لصالح (١٥ سنة فأكثر) مقارنة بالأقل خبرة، وكذلك عن وجود فروق تعزى إلى متغير مستوى الدخل الشهري لصالح ذوي الدخل المنخفض مقارنة بذوي الدخل المرتفع، وفروق تعود إلى متغير الخبرة في الإرشاد لصالح ذوي الخبرة (من ٥ لأقل من ١٠ سنوات) في بُعد عدم الكفاية مقارنة بذوي الأقل والأكثر خبرة. في حين كشفت النتائج عن عدم وجود فروق في مستوى الاحتراق النفسي لدى المرشدين والمرشدات تبعاً لمتغيري العمر وعدد طلاب المدرسة أو طالباتها. وقد خرجت الدراسة بعدة توصيات.

مقدمـــــــــة

تسعى وزارات التربية والتعليم في جميع الدول إلى إيجاد البيئة المناسبة للطلاب وتهيئتها في جميع الجوانب التربوية، والتعليمية، والنفسية، والاجتماعية، والمهنية، بهدف بناء أجيال مؤهلة قادرة على المشاركة في تنمية الدولة في جميع المجالات. ومن هذا المنطلق تهتم وزارات التربية والتعليم بتقديم برامج التوجيه والإرشاد في المدارس، وهذه البرامج تعتبر ذات أهمية بالغة خصوصاً في الوقت الحاضر وذلك نظراً للتغيرات السريعة في المجتمعات والتقدم التكنولوجي الذي أثر بدوره على سلوكيات الطلاب واستقرارهم النفسي والاجتماعي والتربوي. وحيث إن المرشد الطلابي هو الشخص الذي يقوم بتقديم هذه البرامج للطلاب، فهو يعتبر من الركائز الأساسية في المدرسة، فالخدمات التي يقدمها تساعد في تحقيق التوافق النفسي والتربوي والاجتماعي والمهني للطلاب. والمرشد الطلابي يرتكز دوره على تقديم الخدمات التربوية والنفسية والاجتماعية والمهنية لجميع الطلاب في المدرسة وتهيئتهم للحياة المستقبلية، وذلك لأنه يتعامل مع طلاب في مراحل عمرية مهمة للغاية، فمرحلة الطفولة ومرحلة المراهقة تحتاج لشخص متخصص مهنياً لديه المهارات اللازمة للتعامل مع الطلاب في هذه المراحل العمرية المهمة. ولتقديم هذه الخدمات من قبل المرشد للطلاب يجب أن يتمتع المرشد بتوازن نفسي ودافعية وحب وإخلاص لمهنته وشعور بالراحة والرضا أثناء ممارسته لعمله، لكي يتحقق الهدف المنشود من عمله والمتمثل في رعاية الطلاب في جميع الجوانب وتهيئتهم للحياة المستقبلية.

إن قيام المرشد الطلابي بتقديم هذه الأدوار والمهام المتنوعة قد يؤدي لتعرضه لضغوط نفسية وإنهاك وشعور بعدم القدرة على العطاء والقيام بدوره داخل المدرسة على الوجه الأكمل، فهناك العديد من المشاكل والصعوبات التي يتعرض لها المرشدون

أثنا ممارستهم لعملهم كزيادة أعباء العمل وعدم القدرة على ضبط سلوك الطلاب، وفقدان التحكم والسيطرة في مجريات أمورهم المهنية، بمعنى أن هذه المشكلات قد تتطور وتحدث ضغوطاً نفسية قد لا يستطيع المرشد تحملها. ومهنة الإرشاد تعتبر من المهن الضاغطة التي تتطلب من العاملين بها القيام بمهام كثيرة، وتتوفر بها مصادر عديدة للضغوط النفسية التي تجعل بعض المرشدين غير راضين وغير مطمئنين عن مهنتهم مما يؤدي إلى وجود آثار سلبية كثيرة تنعكس على إنتاجيتهم وفاعليتهم المهنية. وقد أشارت دراسات عديدة إلى أن المرشدين دائماً يواجهون مستوى عالياً من الضغوط في عملهم، وان الكثير من هذه الضغوط يعود لسبب قيامهم بأعمال كثيرة إضافة إلى القيام بأعمال ليست من صميم عملهم في الإرشاد (Stickel, 1991).

وعندما يتعرض المرشدون للصعوبات والمعوقات التي تحول دون قيامهم بتأدية أدوارهم وأعمالهم كما يجب، يتكون لديهم شعور وإحساس بالقصور والعجز عن تأدية العمل بالمستوى المطلوب، ويترتب على هذا الوضع في الغالب حدوث ضغط نفسي يلزم المرشد بأن يتكيف معه، لكي يقلل من إحساسه وشعوره بالعجز، وهذا النوع من التكيف يتميز بتدني مستوى الدافعية، والشعور بعدم الرضا الوظيفي، وبالعلاقة الجافة التي تربطه بالمسترشدين. والضغوط النفسية التي يتعرض لها المرشدون قد تؤدي بهم إلى عدم القدرة على التعامل معها أو تحملها، مما يجعلهم غير قادرين على القيام بالمهام الموكلة إليهم، الأمر الذي قد يصيبهم بالإحباط والاستسلام إلى عدم القدرة على تحقيق الأهداف التربوية المرجوة. ويحذر بيرلمان وساكفيتن (Pearlman & Saakvitne, 1995) من أن المرشدين الذين يتجاهلون التأثيرات الطويلة والضغوط المستمرة في عملهم على الجوانب النفسية والجسدية لهم ويهتمون بالآخرين دون الاهتمام بأنفسهم، قد يؤدي هذا التجاهل والاهتمام إلى تجاوز هذه التأثيرات

والضغوط حدود شخصياتهم وانتقالها للمسترشدين الذين يتعاملون معهم.

إن مشكلة الاحتراق النفسي من المشاكل التي لقيت اهتماماً بارزاً من قبل الباحثين في الدراسات التربوية والنفسية وذلك لما تسببه من أثار سلبية تؤدي لسوء التوافق النفسي والمهني لدى العاملين في المهن المختلفة. وقد أوضحت هذه الدراسات أن الاحتراق النفسي ينتج بسبب الضغوط المهنية، وهو يحدث بكثرة لدى أصحاب المهن التي لها علاقة مباشرة في التعامل مع الأفراد. ويعتبر فرويدنبرجر (Freudenberger, 1974) أول من استخدم مصطلح الاحتراق النفسي Burnout في أوائل السبعينات الميلادية للإشارة إلى الاستجابات الجسمية والانفعالية للضغوط التي يتعرض لها المشتغلون في المهن الإنسانية، حيث عرفه بأنه حالة من الاستنزاف الانفعالي، والاستنفاذ البدني بسبب ما يتعرض له الفرد من ضغوط، إضافة إلى عدم القدرة على الوفاء بمتطلبات المهنة. في حين ترى كرستينا ماسلاش (Maslach, 1982) أن الاحتراق النفسي مجموعة أعراض تتمثل في الإجهاد العصبي واستنفاذ الطاقة العاطفية والتجرد من النواحي الشخصية، والإحساس بعدم الرضا عن الإنجاز الشخصي في المجال المهني، وهذه الأعراض يمكن أن تحدث لدى الأشخاص الذين يؤدون الأعمال التي تقتضي التعامل المباشر مع الأفراد. ويرى اوسبورن (Osborn, 2004) أن الاحتراق النفسي عبارة عن عمليات استنزاف جسدي وعاطفي ناتجة عن ظروف العمل أو لطول فترة التعرض لضغوط العمل.

إن الاحتراق النفسي هو احد أنواع الإجهاد البدني والنفسي والذهني ويرتبط بالعمل ويعيق الأفراد عن تأدية مهام عملهم بفاعلية وذلك لان قدرة الفرد تكون قد استهلكت ولم يعد قادراً على مواجهة الإجهاد، فالاحتراق النفسي لا يحدث فجأة، بل هو يصيب الفرد تدريجياً بعد تعرضه للضغوط المهنية لفترات طويلة، وهو ليس

حالة مؤقتة تزول بعد فترة قصيرة من حدوثه، بل هو حالة غير صحية تؤدي بالأفراد المصابين به إلى الوقوع في مشاكل وصعوبات جسدية ونفسية واجتماعية. ولقد بينت الدراسات النفسية أن أسباب حدوث الاحتراق النفسي للإفراد في الغالب مرتبطة ببيئة المهنة وطبيعتها المحيطة بها ودور العاملين فيها، وما تنتجه من فرص تساعد على تفعيل مستويات الضغوط والإحباط لفترات طويلة. كما أشارت إلى أن مصادر الاحتراق النفسي ليست مقتصرة على العوامل الخارجية التي تتعلق ببيئة العمل وطبيعته كزيادة الأعباء، وأوقات العمل، والدعم الاجتماعي، والدعم الإداري، والجانب المالي، والترقيات، ولكن هناك عوامل نفسية داخلية مرتبطة بسمات الشخصية مثل القدرة على التكيف ومواجهة الضغوط والسيطرة عليها (السمادوني، ١٩٩٥؛ يوسف، ٢٠٠٦ Brissie, Hoover-Dempsey, & Bassler, 1988; Chan & Hui 1995; Cheuk & Wong, 1995; Lunenburg & Cadavid, 1992; Sarros & Sarros, 1987; Tumkaya, 2007). وأشارت نتائج الدراسات إلى أن الاحتراق النفسي مصدر قلق للكثير من العاملين في المجال التعليمي، فهو يحدث بسبب التعرض للضغوط المرتبطة بزيادة أعداد الطلاب، ونقص الموارد، والخوف من العنف، والعزلة، ومشاكل الطلاب السلوكية، وغموض الدور، وصراع الدور، ومحدودية الفرص المتاحة، وقلة الدعم، وعدم المشاركة في صنع القرار لفترات طويلة (Abel & Sewell, 1999; Brissie *et al.*, 1988; Fimian & Blanton, 1987; Friedman, 1991; Friedman, 1995).

وللاحتراق النفسي أعراض ربما تؤثر في العاملين في مهن المساعدة، خاصة الأشخاص الذين يستمرون في التعامل مع الآخرين الذين هم في متاعب او مشاكل. والاحتراق النفسي عُرف وبحث لدى الكثير من المهن كرجال الشرطة، والمرشدين، والمعلمين، والممرضين، والأخصائيين النفسيين، والأخصائيين الاجتماعيين

(Savicki & Cooley, 1982). ومهنة الإرشاد من المهن التي تطرق لها الباحثون في دراساتهم، وذلك لما عرف عنها بأنها من المهن التي تسبب الضغوط، حيث تطرق الباحثون لأعراض هذه الضغوط، وأسبابها، وأثرها على المرشد والطلاب والمعلمين والإداريين في المدرسة، وعلى المجتمع التربوي بصفة عامة. فالاحتراق النفسي لدى المرشدين له عددٌ من الأعراض السلبية كالإعياء، والإجهاد، والقلق، والتوتر، والإحباط، وعدم المبالاة، والغياب، والملل، وإهمال متطلبات المهنة، والنظرة السلبية نحو الطلاب، والميل نحو الأعمال الكتابية بدلاً من التفاعل مع الطلاب، والرغبة في ترك المهنة والانصراف لمهنة أخرى. إضافة إلى مضاعفات الاحتراق النفسي السلبية على المرشدين، تنعكس أيضا تأثيراته السلبية على الطلاب والزملاء من المعلمين والإداريين في المدرسة، وانعكاسها على العملية التعليمية والتربوية بأكملها. والمرشد المحترق نفسياً يتسم او يتصف عادة بالتهكم او السخرية والضغط النفسي وعدم الرضا الوظيفي والذهول او التخدر العاطفي والمشاكل الفسيولوجية (Maslach, 1978; Pines & Maslach, 1978). والمرشدون الذين يتعرضون او يعانون من الاحتراق النفسي معرضون لزيادة عدم المرونة والابتعاد عن المسترشدين وعدم التصديق في فاعلية العلاج (Farber, 1990; Fothergill, Edwards, & Burnard, 2004; Maslach, 1978; Pines, Aronson, &Kafry, 1981). والمعدلات العالية في مستوى الاحتراق النفسي ارتبطت بزيادة احتمالية تغيير الوظيفة أو المهنة أو قد تصل إلى القرار بترك العمل في مجال الإرشاد (Raquepaw & Miller, 1989; Taylor-Brown, Johnson, Hunter, & Rockowitz, 1981).

وفيما يتعلق بكيفية إصابة الفرد بالاحتراق النفسي فقد أشار ماتسون، وايفانسفيك (Matson & Evancivik, 1987) المشار له في (زيدان، ١٩٩٨)، إلى أن

عملية الاحتراق النفسي لا تحدث فجأة ولكنها تتضمن المراحل التالية:

١- **مرحلة الاستغراق:** وفيها يكون مستوى الرضا عن العمل مرتفعاً ولكن عند حدوث عدم اتساق بين ما هو واقع وما هو متوقع يبدأ مستوى الرضاء في الانخفاض.

٢- **مرحلة التبلد:** هذه المرحلة تنمو ببطء وينخفض فيها مستوى الرضا عن العمل تدريجيا وتقل الكفاءة وينخفض مستوى الأداء في العمل ويشعر الفرد باعتلال صحته البدنية وينقل اهتمامه إلى مظاهر أخرى في الحياة كالهوايات والاتصالات الاجتماعية وذلك لشغل أوقات فراغه.

٣- **مرحلة الانفصال:** وفيها يدرك الفرد ما حدث ويبدأ في الانسحاب النفسي واعتلال الصحة البدنية والنفسية مع ارتفاع مستوى الإجهاد النفسي.

٤- **المرحلة الحرجة:** وهي أقصى مرحلة في سلسلة الاحتراق وفيها تزداد الأعراض البدنية والنفسية والسلوكية سوءاً وخطراً ويختل تفكير الفرد نتيجة شكوك الذات ويصل الفرد إلى مرحلة الاجتياح (الانفجار) ويفكر الفرد في ترك العمل وقد يفكر في الانتحار.

ومن العرض السابق يتضح أن مشكلة الاحتراق النفسي لدى المرشدين تستحق البحث والدراسة والتقصي وذلك لانعكاس أثارها السلبية على المرشدين أنفسهم وعلى الفئة التي يقدمون خدماتهم لها وهم الطلاب. وذلك بهدف التعرف على الأسباب المؤدية لحدوث هذه المشكلة والتعامل معها والحد من تطورها أو تواجدها لكي تحقق برامج التوجيه والإرشاد الهدف المنشود منها.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

إن التغيرات السريعة التي تحدث في المجتمعات في وقتنا المعاصر وانفتاح العالم وتقاربه والتقدم التكنولوجي أثر وبشكل كبير على الإنسان في جميع نواحي الحياة، ويعتبر الأطفال والمراهقين من الفئات التي قد يكون تأثرها أسرع وأقوى بهذه المتغيرات مما ينعكس سلباً على سلوكياتهم واستقرارهم النفسي والاجتماعي والتربوي، وما يحدث في مدارسنا اليوم من مشكلات تربوية وتعليمية مختلفة كالتأخر الدراسي والسلوك العدواني والغياب والهروب من المدرسة والتمرد والجنوح وغيرها من المشكلات المؤثرة في حياة الطالب إلا شاهداً على ذلك، فالآباء والأمهات أصبح لديهم قلق من كيفية التعامل مع أبنائهم ومعالجة تلك المشكلات التي تؤثر سلباً على توافقهم التربوي والنفسي والاجتماعي.

من اجل ذلك تبرز أهمية دور المرشد الطلابي في المدرسة والذي يرتكز على تقديم الخدمات التربوية والنفسية والاجتماعية والمهنية لجميع الطلاب في المدرسة وتهيئتهم للحياة المستقبلية، وهذه الخدمات تتمثل في مساعدة الطلاب على استغلال ما لديهم من قدرات واستعدادات، وتنمية السمات الإيجابية وتعزيزها، وتنمية الدافعية نحو التعليم، ومتابعة مستوى التحصيل الدراسي، وتشجيع المتفوقين دراسيا، والتعرف على المواهب وتنميتها، وعلى التكيف مع البيئة المدرسية، وتوثيق العلاقة بين البيت والمدرسة، التعرف على أحوال الطلاب الصحية والنفسية والاجتماعية، والتي تساعد في تحقيق التوافق النفسي والتربوي والاجتماعي والمهني للطلاب. وبما أن المرشد الطلابي يتعامل مع طلاب في مراحل عمرية مهمة للغاية (الطفولة والمراهقة)، فان هذه المراحل تحتاج لشخص متخصص مهنياً لديه المهارات اللازمة للتعامل مع الطلاب ويتمتع بتوازن نفسي ودافعية وحب وإخلاص لمهنته وشعور بالراحة والرضا

أثناء ممارسته لعمله، لكي يتحقق الهدف المنشود من عمله والمتمثل في رعاية الطلاب في جميع الجوانب وتهيئتهم للحياة المستقبلية.

وبحكم طبيعة عمل المرشدين والمهام الموكلة إليهم واحتكاكهم مع الطلاب، فإنهم عرضة للإصابة بالاحتراق النفسي والذي يعتبر من أكثر المشاكل النفسية التي تؤثر على الأداء والتعامل مع الآخرين، وذلك نظراً للضغوط المهنية التي يواجهونها في عملهم والتي قد يصعب عليهم التكيف معها كزيادة أعباء العمل، والضغوط الإدارية، وزيادة أعداد الطلاب، وعدم القدرة على ضبط سلوك الطلاب، وفقدان التحكم والسيطرة في مجريات أمورهم المهنية، وعدم تفهم الآخرين لأدوارهم، وقلة الدعم من الإدارة والأهل، وعدم توفر الحوافز، والضغوط الخارجية النفسية والاجتماعية والاقتصادية، وهذه الأمور قد تؤدي إلى عدم القدرة أو الفشل في الوفاء بمتطلبات المهنة والتعامل مع الطلاب والزملاء وأولياء الأمور. ويرى الباحث أن هنالك حاجة لدراسة هذه المشكلة لدى المرشدين والتعرف على مصادرها وطرق الوقاية منها والحد من آثارها إن وجدت وذلك لانعكاس أثارها السلبية على المرشدين أنفسهم وعلى الفئة التي يتولون رعايتها. وتتحدد مشكلة الدراسة الحالية في محاولة التعرف على مستويات الاحتراق النفسي لدى المرشدين والمرشدات بمنطقة القصيم التعليمية من خلال الأسئلة التالية:

١- ما مستوى الاحتراق النفسي وأبعاده الفرعية لدى المرشدين والمرشدات بمنطقة القصيم التعليمية؟.

٢- هل توجد فروق دالة إحصائياً على مستوى الاحتراق النفسي وأبعاده الفرعية لدى المرشدين والمرشدات بمنطقة القصيم التعليمية وفقاً لبعض المتغيرات.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن مستوى الاحتراق النفسي الكلي وأبعاده الخمسة: بيئة العمل السلبية، والتقليل من قيمة المسترشدين، وتردي الحياة الخاصة، والإنهاك، وعدم الكفاية، لدى المرشدين والمرشدات بمنطقة القصيم التعليمية.

كما تهدف الدراسة إلى معرفة الفروق في مستويات الاحتراق النفسي لدى المرشدين والمرشدات بمنطقة القصيم التعليمية تبعاً لمتغيرات: النوع، والعمر، والتخصص العلمي ، والخبرة في التدريس، والخبرة في الإرشاد الطلابي، والمرحلة الدراسية للمدرسة، وعدد طلاب/ طالبات المدرسة، ومستوى الدخل الشهري.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة الحالية في ندرة الدراسات العربية التي تناولت مشكلة الاحتراق النفسي لدى المرشدين والمرشدات (في حدود علم الباحث)، فغالبية الدراسات التي تناولت هذه المشكلة في المجال التعليمي والتربوي ركزت على شريحة المعلمين. وحيث إن المرشدين والمرشدات يتعرضون للعديد من الضغوط المختلفة جراء عملهم وتعاملهم مع أفراد لديهم متاعب ومصاعب ومشاكل متفاوتة وقيامهم بأعمال كثيرة، إضافة إلى تكليفهم بأعمال ليست من صميم عملهم في الإرشاد، فإن هذه الدراسة تسعى لمحاولة التعرف على مستوى الاحتراق النفسي لديهم لأنه من أهم الأسباب التي تؤدي إلى عدم الوفاء بمتطلبات المهنة كما يجب. ومن خلال نتائج الدراسة وتوصياتها يتم تقديم صورة واضحة لوزارة التربية والتعليم عن مستويات الاحتراق النفسي لدى المرشدين والمرشدات، لكي تتم معالجة أسباب الاحتراق النفسي والحد من آثاره، وإجراء البرامج المساعدة في التهيئة النفسية للتغلب على

الضغوط لدى المرشدين والمرشدات، ليتم قيامهم بالدور المطلوب منهم على أكمل وجه وانعكاس ذلك إيجابياً على الطلاب والطالبات.

وتكمن أهمية الدراسة الحالية في التالي:

- محدودية الدراسات العربية التي تناولت ظاهرت الاحتراق النفسي لدى المرشدين والمرشدات (في حدود علم الباحث)، مما يساعد في إلقاء الضوء على هذه المشكلة والتعرف على سبل معالجتها ومحاولة الحد من تواجدها لدى المرشدين والمرشدات.
- الاستفادة من نتائج الدراسة في تهيئة المرشدين للعمل في بيئة خالية من الضغوط النفسية والصعوبات والعقبات.
- استخدام أداة تم بُناؤها لقياس مستوى الاحتراق النفسي لدى المرشدين لي وآخرين (Lee, *et al*., 2007) لم تستخدم في البيئة العربية من قبل (في حدود علم الباحث).

مفاهيم الدراسة

الاحتراق النفسي (Burnout): يُعرفه معدو مقياس الدراسة الحالية، لي وآخرون (Lee, et al., 2007) بأنه الفشل في أداء المهام بشكل مناسب بسبب الاحباطات الشخصية وعدم المبالاة من قبل النظام بالضغوط والاستنزاف أو الإجهاد العاطفي والجسدي.

وإجرائياً: يُعرف الباحث الاحتراق النفسي: بأنه عبارة عن استجابة يظهر فيها الإنهاك والتعب وعدم الاهتمام بالمسترشدين والشعور بعدم الكفاءة كما يظهر فيه اتجاه

سلبي للعمل والرغبة في ترك المهنة، نتيجة لضغوط العمل وغموض الدور وزيادة الأعباء وعدم القدرة على الوفاء بمتطلبات المهنة.

مستوى الاحتراق النفسي (Level of Burnout): الدرجة الكلية التي يحصل عليها المرشد/المرشدة نتيجة الاستجابة على فقرات مقياس الاحتراق النفسي للمرشدين لي وآخرين (Lee, *et al.*, 2007) بأبعاده الخمسة: (بيئة العمل السلبية، والتقليل من قيمة المسترشد، وتردي الحياة الخاصة، والإنهاك، وعدم الكفاية) وقد تم استخدامه في الدراسة الحالية على عينة من المرشدين والمرشدات بمنطقة القصيم التعليمية خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٣٢ – ١٤٣٣هـ.

المرشد الطلابي (School Counselor): هو الشخص الذي يعمل مرشداً طلابياً في مدارس وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية بمراحلها المختلفة، ويتولى مسئولية القيام بتقديم خدمات التوجيه والإرشاد للطلاب في جميع المجالات التربوية، والتعليمية، والنفسية، والاجتماعية، والمهنية.

حدود الدراسة

- اقتصرت الدراسة على أثر متغيرات: النوع، والعمر، والتخصص العلمي، والخبرة في التدريس، والخبرة في الإرشاد الطلابي، والمرحلة الدراسية للمدرسة، وعدد طلاب/ طالبات المدرسة، ومستوى الدخل الشهري، على مستوى الاحتراق النفسي لدى المرشدين والمرشدات بمنطقة القصيم التعليمية خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٣٢- ١٤٣٣هـ.
- تتحدد نتائج الدراسة بالعينة التي طبقت عليها الدراسة.

- تتحدد نتائج الدراسة بالأداة المستخدمة وهي مقياس الاحتراق النفسي للمرشدين لي وآخرين (Lee, *et al.*, 2007) بعد ترجمته وتعريبه من قبل الباحث.

الدراسات السابقة

من خلال المسح الأدبي الذي أجراه الباحث حول الدراسات التي تناولت مشكلة الاحتراق النفسي لدى المرشدين والمرشدات، توصل إلى أن الدراسات في هذا المجال تعتبر قليلة مقارنة بالدراسات التي تناولت الاحتراق النفسي للمعلمين خصوصاً العربية منها، وفيما يلي سوف يتم استعراض هذه الدراسات:

هدفت دراسة ليرمان (Lerman, 1981) إلى التعرف على مستوى الاحتراق النفسي لدى عينة قوامها (١٠٠) مرشد ومرشدة، عن طريق استخدام مقياس ماسلاش (Maslach) للاحتراق النفسي. وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الإناث والذكور في مستوى الاحتراق النفسي لصالح الإناث، وعن وجود فروق بين المرشدين الأصغر سناً والأكبر سناً في مستوى الاحتراق النفسي لصالح الأصغر سناً. كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المرشدين المتعاملين مع مسترشدين حالتهم الاجتماعية والاقتصادية متدنية والمرشدين الذين يتعاملون مع مسترشدين حالتهم الاجتماعية والاقتصادية مرتفعة في مستوى الاحتراق النفسي لصالح المرشدين المتعاملين مع المسترشدين ذوي الحالة الاقتصادية والاجتماعية المتدنية.

وفي دراسة قامت بها حرتاوي (١٩٩١) بهدف الكشف عن مستوى الاحتراق النفسي لدى المرشدين التربويين في الأردن في ضوء متغيرات النوع والمؤهل العلمي

والخبرة في الإرشاد وعدد الطلاب الذين يقدم المرشد لهم خدمات إرشادية شهرياً في درجة الاحتراق النفسي، وذلك عن طريق استخدام مقياس ماسلاش (Maslach) للاحتراق النفسي على عينة مكونة من (٨٤) مرشداً ومرشدة. وبينت نتائج الدراسة أن درجة الاحتراق النفسي للمرشدين والمرشدات متوسطة، وعن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مستوى الاحتراق النفسي على مستوى التكرار لصالح الذكور، ووجود فروق بين الإناث والذكور في مستوى الاحتراق النفسي على مستوى الشدة لصالح الإناث. كما كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاحتراق النفسي بين المرشدين الذين يتعاملون مع (أكثر من ٣٠ طالباً) في الشهر والمرشدين الذين يتعاملون مع (اقل من ٣٠ طالباً) في الشهر لصالح المرشدين المتعاملين مع (أكثر من ٣٠ طالب) في الشهر. وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاحتراق النفسي تعزى لمتغيري المؤهل العلمي والخبرة في الإرشاد لدى عينة الدراسة.

وهدفت دراسة ستيكل (Stickel, 1991) إلى التعرف على مستوى الاحتراق النفسي وعلاقته بالرضا الوظيفي لدى المرشدين في المدارس الريفية بالولايات المتحدة الأمريكية باستخدام مقياس ماسلاش (Maslach) للاحتراق النفسي على عينة قوامها (١٤٧) مرشد ومرشدة. وقد توصلت الدراسة إلى أن المرشدين لديهم مستويات معتدلة في الاحتراق النفسي في بُعدي المقياس (الإجهاد الانفعالي، وتبلد المشاعر)، ومستوى عالي في بُعد (نقص الشعور بالإنجاز) مما يدل على انخفاض في مستوى الاحتراق النفسي في هذا البُعد. كما أظهرت نتائج الدراسة أن هناك علاقة ارتباطيه موجبة بين بُعد (نقص الشعور بالإنجاز) والرضا الوظيفي، في حين كانت العلاقة بين الرضا الوظيفي وبُعدي (الإجهاد الانفعالي، وتبلد المشاعر) سالبة دالة إحصائياً.

وهدفت دراسة محمد (٢٠٠٢) إلى الكشف عن درجة الاحتراق النفسي للمرشدين التربويين بمدارس بغداد في ضوء متغيرات النوع والعمر وفترة الخدمة في الإرشاد ومستوى الدخل الشهري، وذلك باستخدام مقياس جيلدرد (Geldard) للاحتراق النفسي، على عينة تكونت من (٣٠٠) مرشد ومرشدة. وبينت نتائج الدراسة أن المرشدين يعانون من الاحتراق النفسي بنسبة تتراوح بين المعتدل والشديد، وأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير مستوى الدخل الشهري بين المرشدين ذوي الدخل المنخفض والمرشدين ذوي الدخل المرتفع لصالح المرشدين ذوي الدخل المنخفض في درجة الاحتراق النفسي في بُعد (تبلد المشاعر). كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغيري العمر ومدة الخدمة في الإرشاد.

وقام المهداوي (٢٠٠٢) بدراسة للتعرف على مستويات الاحتراق النفسي لدى المرشدين في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة بمكة المكرمة وعلاقته ببعض المتغيرات الشخصية على عينة تكونت من (١٠٥) مرشد طلابي وذلك باستخدام مقياس ماسلاش (Maslach) للاحتراق النفسي. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة الاحتراق النفسي لدى المرشدين في مستوى التكرار كانت عالية في بُعدي (الإجهاد الانفعالي، ونقص الشعور بالإنجاز) ومتوسطة في بُعد (تبلد المشاعر)، في حين كانت درجة الاحتراق النفسي عالية في بُعد (نقص الشعور بالإنجاز) ومتوسطة في بُعدي (الإجهاد الانفعالي، وتبلد المشاعر) فيما يتعلق بمستوى الشدة. كذلك كشفت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغيرات التخصص والخبرة والمرحلة الدراسية.

وأجرى الزيود (٢٠٠٢) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع الاحتراق النفسي للمرشد النفسي والتربوي في محافظة الزرقاء بالأردن على عينة من (١٠٠) مرشد ومرشدة باستخدام مقياس جيلدرد (Geldard) للاحتراق النفسي. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الاحتراق النفسي للمرشدين النفسيين والتربويين يقع في درجة متوسطة، وعن وجود فروق دالة إحصائياً بين الإناث والذكور في مستوى الاحتراق النفسي لصالح الإناث، وفروق دالة إحصائياً بين ذوي الخبرة في الإرشاد (أقل من ٤ سنوات) وذوي الخبرة في الإرشاد (أكثر من ٤ سنوات) في مستوى الاحتراق النفسي لصالح ذوي الخبرة في الإرشاد (أقل من ٤ سنوات). كما بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا تعزى إلى متغير المؤهل العلمي بين حملة البكالوريوس وحملة الماجستير في الإرشاد النفسي في مستوى الاحتراق النفسي لصالح حملة البكالوريوس، وعن وجود فروق وفقاً لمتغير التخصص بين تخصص الإرشاد والصحة النفسية وتخصص علم النفس وعلم الاجتماع في مستوى الاحتراق النفسي لصالح تخصص علم النفس وعلم الاجتماع، وفروق تعزى لمتغير نوع المدرسة بين العاملين في المدارس الابتدائية والعاملين في المدارس الثانوية في مستوى الاحتراق النفسي لصالح العاملين في المدارس الابتدائية.

وفي دراسة بوتلر وكونستانتين (Butler & Constantine, 2005) للتعرف على العلاقة بين تقدير الذات والاحتراق النفسي لدى المرشدين بالولايات المتحدة الأمريكية على عينة تكونت من (٥٣٣) مرشداً ومرشدة، تم استخدام مقياس ماسلاش (Maslach) للاحتراق النفسي أداة للدراسة. وكشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً في متغير الموقع الجغرافي لمكان العمل بين المرشدين الذين يعملون في المدن والذين يعملون في الضواحي والأرياف في مستوى الاحتراق النفسي لصالح العاملين في

المدن، وعن وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير الخبرة العملية في مجال الإرشاد بين المرشدين ذوي الخبرة (٢٠ سنة فأكثر) وذوي الخبرة (أقل من ١٠ سنوات) في مستوى الاحتراق النفسي لصالح ذوي الخبرة (٢٠ سنة فأكثر). كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير النوع.

وقام يلديريم (Yildirim, 2008) بدراسة للتعرف على العلاقة بين الاحتراق النفسي ومصادر الدعم الاجتماعي للمرشدين في المدارس التركية على عينة قوامها (٢١٤) مرشد ومرشدة في مدينة أنقرة، وتم استخدام مقياس ماسلاش (Maslach) للاحتراق النفسي أداة للدراسة. وقد بينت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً تعزى إلى متغير سنوات الخبرة في الإرشاد بين المرشدين الذين لديهم خبرة في الإرشاد (أقل من ٣ سنوات) والذين لديهم خبرة في الإرشاد (٤-٧ سنوات) و (أكثر من ١١ سنة) في بُعدي تبلد المشاعر ونقص الشعور بالإنجاز لصالح الذين لديهم خبرة في الإرشاد (أقل من ٣ سنوات). كما كشفت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغيرات الدراسة الأخرى: النوع، والعمر، والحالة الاجتماعية. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن العلاقة إيجابية بين أبعاد الاحتراق النفسي والدعم من قبل الأسرة في بُعدي الإجهاد الانفعالي ونقص الشعور بالإنجاز، والدعم من قبل الزوج أو الزوجة في بُعد نقص الشعور بالإنجاز، في حين كانت العلاقة سلبية بين أبعاد الاحتراق النفسي والدعم من قبل مديري المدارس، والزملاء، والأصدقاء.

وأجرى ويلكرسون (Wilkerson, 2009) دراسة بهدف التعرف على واقع الاحتراق النفسي للمرشدين في الولايات المتحدة الأمريكية على عينة تكونت من (١٩٨) مرشداً ومرشدة باستخدام مقياس ماسلاش (Maslach) للاحتراق النفسي. وبينت نتائج الدراسة أن درجات المرشدين في بُعد (نقص الشعور بالإنجاز) أعلى من

المعتاد مما يشير إلى انخفاض مستوى الاحتراق النفسي لدى العينة في هذا البُعد، بينما في بُعد (الإجهاد الانفعالي) فالدرجات كانت فوق المتوسط وفي بُعد (تبلد المشاعر) أقل من المعتاد. كما توصلت النتائج إلى أن المرشدين الذي لديهم خدمة أطول في مجال الإرشاد أكثر عرضة للإصابة بالاحتراق النفسي، وأن المرشدين على الرغم من أنهم مستنزفون إلى حدٍ ما عاطفياً إلا أنهم يعملون مع المسترشدين مما يدل على أن لديهم مقداراً جيداً من الرضا الوظيفي.

وهدفت دراسة إيكيز (Ikiz, 2010) للتعرف على مستويات الاحتراق النفسي لدى المرشدين في مدينة إزمير بتركيا على عينة قوامها (١٢٠) مرشد ومرشدة في ضوء بعض المتغيرات، عن طريق استخدام مقياس ماسلاش (Maslach) للاحتراق النفسي أداة للدراسة. وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير الخبرة في مجال الإرشاد بين من خبرتهم (٦- ١٠ سنوات) ومن خبرتهم (أقل من ٥ سنوات) في مستوى الاحتراق النفسي لصالح من خبرتهم (٦- ١٠ سنوات)، في حين لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغيري النوع والعمر. كما بينت النتائج أن مكان عمل المرشدين له تأثير في مستوى الاحتراق النفسي، حيث إن المرشدين الذين يعملون في المدارس لديهم ارتفاع في درجة بُعد (الإجهاد الانفعالي) مقارنة بالعاملين في مراكز البحوث الإرشادية.

وفي دراسة قام بها بوزقيكلي (Bozgeyikli, 2011) بهدف التحقق من جودة الحياة للمرشدين الأتراك في ضوء بعض المتغيرات على عينة تكونت من (١٣٤) مرشد ومرشدة، وذلك باستخدام مقياس جودة الحياة المهنية لي ستام (Stamm, 2005). وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الاحتراق النفسي لدى عينة الدراسة ذو درجة مرتفعة، وعن وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير الخبرة في العمل

الإرشادي بين من لديهم خبرة (١-٥ سنوات) ومن لديهم خبرة (١٦ سنة فأكثر) في مستوى الاحتراق النفسي لصالح من لديهم خبرة (١-٥ سنوات)، وعن وجود فروق دالة إحصائياً وفقاً لمتغير نوع المدرسة بين العاملين في المدارس الابتدائية والعاملين في المدارس الثانوية في مستوى الاحتراق النفسي لصالح العاملين في المدارس الابتدائية. كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير النوع.

وهدفت دراسة غنيم و قطاني (٢٠١١) إلى التعرف على درجة الاحتراق النفسي للمرشدين النفسيين في محافظة البلقاء في الأردن في ضوء بعض المتغيرات على عينة مكونة من (١٠٠) مرشد ومرشدة باستخدام مقياس جيلدرد (Geldard) للاحتراق النفسي. وكشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير النوع بين الذكور والإناث في مستوى الاحتراق النفسي لصالح الذكور، وفروق دالة إحصائياً وفقاً لمتغير الدخل الشهري بين ذوي الدخل المنخفض وذوي الدخل المرتفع في مستوى الاحتراق النفسي لصالح ذوي الدخل الشهري المنخفض. كما أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير نوع المدرسة بين العاملين في المدارس الثانوية والعاملين في المدارس الابتدائية في مستوى الاحتراق النفسي لصالح العاملين في المدارس الثانوية، وعن فروق وفقاً لمتغير سنوات الخبرة في الإرشاد بين من خبرتهم (١٨ سنة فأكثر) ومن خبرتهم (١-٥ سنوات) في مستوى الاحتراق النفسي لصالح من خبرتهم (١٨ سنة فأكثر). في حين بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير الحالة الاجتماعية.

وفي دراسة فوركبك وموستبك (Vorkapic & Mustapic, 2012) بهدف الكشف عن مستوى الاحتراق النفسي لدى المرشدين العاملين في مراكز الوقاية والعلاج من تعاطي المخدرات في كرواتيا في ضوء بعض المتغيرات على عينة تكونت من (٦٨)

مرشد ومرشدة عن طريق استخدام مقياس ماسلاش (Maslach) للاحتراق النفسي كأداة للدراسة. وقد أظهرت النتائج أن مستوى الاحتراق النفسي لدى المرشدين مرتفع، وعن وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير النوع بين الإناث والذكور في مستوى الاحتراق النفسي لصالح الإناث. كما أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغيري العمر، ونوع الوظيفة. وبينت نتائج الدراسة انه مع ازدياد سنوات الخبرة في العمل الإرشادي تزداد الثقة بالقدرات والكفاءة الذاتية لدى المرشدين.

تعليق على الدراسات السابقة

من خلال العرض السابق واستعراض الدراسات التي تناولت مشكلة الاحتراق النفسي لدى المرشدين والمرشدات، فإنه يمكن الإشارة إلى النقاط التالية:

• يتضح من العرض السابق للدراسات أنها هدفت للكشف عن مستويات الاحتراق النفسي لدى المرشدين والمرشدات في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية، والتنظيمية، والشخصية، وقد أظهرت نتائجها اختلافاً في بعض الجوانب وذلك بسبب اختلاف العينة وحجمها وخلفيتها الثقافية والاجتماعية التي تنتمي إليها.

• لا توجد دراسة في البيئة السعودية تناولت مشكلة الاحتراق النفسي لدى المرشدين والمرشدات على (حد علم الباحث)، ما عدى دراسة المهداوي (٢٠٠٢) والتي هدفت إلى التعرف على مستويات الاحتراق النفسي لدى المرشدين في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة بمكة المكرمة وعلاقته ببعض المتغيرات الشخصية، فهي تختلف عن الدراسة الحالية في أداة القياس والمنهجية والمتغيرات وأفراد العينة ونوعها والذي قُصر على الذكور فقط، إضافة إلى الفترة الزمنية الفاصلة بين الدراستين.

• تم العثور على دراسات في البيئة العربية تناولت مشكلة الاحتراق النفسي لدى

المرشدين والمرشدات مثل دراسات حرتاوي (١٩٩١)، محمد (٢٠٠٢)، الزيود (٢٠٠٢)، غنيم و قطاني (٢٠١١)، رغم قلتها في هذا المجال على فئة المرشدين والمرشدات.

• غالبية الدراسات اعتمدت في إجراءاتها على مقياس ماسلاش Maslachللاحتراق النفسي (Maslach, & Jackson, 1981)، وهو مقياس يقيس مستويات الاحتراق النفسي لدى العاملين في المهن الإنسانية والاجتماعية.

• يتوقع أن تمثل الدراسة الحالية إضافة وإثراء لنتائج البحث في هذا المجال وذلك لاستخدامها أداة تم بناؤها لقياس مستوى الاحتراق النفسي لدى المرشدين، لي وآخرين (Lee et al., 2007).

منهجية الدراسة وإجراءاتها

استخدم في الدراسة الحالية المنهج الوصفي المقارن وذلك نظراً لملاءمته لطبيعة المشكلة ومتغيراتها.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع المرشدين والمرشدات العاملين في المدارس (الابتدائية، والمتوسطة، والثانوية) التابعين لإدارة التربية والتعليم بمنطقة القصيم في العام الدراسي ١٤٣٢ – ١٤٣٣هـ والبالغ عددهم (٦١١) فرد، (٤٠٢) مرشد (٢٠٩) مرشدة، حسب الإحصائية الصادرة من إدارة التربية والتعليم بمنطقة القصيم عام ١٤٣٣هـ.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة الحالية من (٣٢٦) فرداً من المرشدين والمرشدات في منطقة القصيم التعليمية بمراحلها الدراسية المختلفة (ابتدائي – متوسط – ثانوي) يمثلون ما نسبته (٥٣٪) من مجتمع الدراسة، وذلك بعد إرسال (٦١١) استبانة لجميع المرشدين والمرشدات من قبل إدارة التربية والتعليم بمنطقة القصيم. وقد بلغت الاستبانات المسترجعة (٣٣٨) استبانة تمثل ما نسبته (٥٥٪) من مجتمع الدراسة تم استبعاد (١٢) استبانة لعدم استكمالها من قبل المفحوصين. والجدول رقم (١) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة في ضوء متغيراتها المختلفة:

الجدول رقم (١). توزيع أفراد عينة الدراسة.

المتغير		العدد	النسبة
النوع	ذكور	١٧٨	٥٤,٦ ٪
	إناث	١٤٨	٤٥,٤ ٪
العمر	أقل من ٣٠ سنة	١٤	٤,٣ ٪
	٣٠ لأقل من ٤٠ سنة	١٦٨	٥١,٥ ٪
	٤٠ لأقل من ٥٠ سنة	١٣٦	٤١,٧ ٪
	٥٠ سنة فأكثر	٨	٢,٥ ٪
التخصص العلمي	علم نفس	٩	٢,٨ ٪
	خدمة اجتماعية	٤٠	١٢,٢ ٪
	علم اجتماع	١٦	٤,٩ ٪
	تخصص آخر	٢٦١	٨٠,١ ٪

تابع الجدول رقم (١).

المتغير		العدد	النسبة
الخبرة في التدريس	لا يوجد	٢٩	٪ ٨,٩
	أقل من ٥ سنوات	٢٨	٪ ٨,٦
	من ٥ لأقل من ١٠ سنوات	٥٨	٪ ١٧,٨
	من ١٠ لأقل من ١٥ سنة	٨١	٪ ٢٤,٨
	أكثر من ١٥ سنة	١٣٠	٪ ٣٩,٩
الخبرة في الإرشاد الطلابي	أقل من ٥ سنوات	١٥٣	٪ ٤٦,٩
	٥ لأقل من١٠ سنوات	٩٥	٪ ٢٩,١
	من ١٠ لأقل من ١٥ سنة	٤١	٪ ١٢,٦
	أكثر من ١٥ سنة	٣٧	٪ ١١,٤
المرحلة الدراسية للمدرسة	ابتدائي	١٦٧	٪ ٥١,٢
	متوسط	٩٤	٪ ٢٨,٩
	ثانوي	٦٥	٪ ١٩,٩
عدد طلاب / طالبات المدرسة	أقل من ١٠٠ طالب	٥١	٪ ١٥,٦
	من ١٠٠ لأقل من ١٥٠ طالب	٦٩	٪ ٢١,٢
	من ١٥٠ لأقل من ٢٠٠ طالب	٨٠	٪ ٢٤,٥
	من ٢٠٠ لأقل من ٢٥٠ طالب	٣٩	٪ ١٢,٠
	من ٢٥٠ لأقل من ٣٠٠ طالب	٣٨	٪ ١١,٧
	من ٣٠٠ طالب فأكثر	٤٩	٪ ١٥,٠
الدخل الشهري	أقل من ١٠ آلاف ريال	٥١	٪ ١٥,٦
	١٠ آلاف ريال فأكثر	٢٧٥	٪ ٨٤,٤

أداة الدراسة

من خلال الاطلاع على الدراسات العربية التي تناولت مشكلة الاحتراق النفسي للمرشدين، لاحظ الباحث أن غالبية هذه الدراسات اعتمدت على مقاييس تقيس مستويات الاحتراق النفسي لدى العاملين في المهن الإنسانية والاجتماعية كمقياس ماسلاش (Maslach) ومقياس جيلدرد (Geldard)، وذلك نظراً لعدم وجود مقياس مخصص باللغة العربية لقياس مستويات الاحتراق النفسي لدى المرشدين. لذا قام الباحث بترجمة مقياس الاحتراق النفسي للمرشدين لي وآخرين (Lee, *et al.*, 2007) إلى اللغة العربية، وهذا المقياس تم بناؤه لقياس الاحتراق النفسي لدى المرشدين بصفة خاصة.

ويتكون مقياس الاحتراق النفسي للمرشدين لي وآخرين (Lee, *et al.*, 2007)، من (٢٠) عبارة تقيس مستوى الاحتراق النفسي لدى المرشدين من خلال خمسة أبعاد فرعية لكل بُعد أربع عبارات:

البعد الأول: بيئة العمل السلبية Negative Work Environment

البعد الثاني: التقليل من قيمة المسترشد Devaluing Client

البعد الثالث: تردي الحياة الخاصة Deterioration in Personal Life

البعد الرابع: الإنهاكExhaustion

البعد الخامس: عدم الكفاية Incompetence

وعلى المفحوص أن يختار اختياراً واحداً من خمسة اختيارات لكل عبارة (دائماً، وتأخذ خمس درجات) (غالباً، وتأخذ أربع درجات) (أحياناً، وتأخذ ثلاث درجات) (نادراً، وتأخذ درجتين) (أبداً، وتأخذ درجة واحدة) بحيث تتراوح درجات المقياس ما بين ٢٠ – ١٠٠ درجة، ويتم حساب مستوى الاحتراق النفسي لدى المرشد

بجمع الدرجات التي يحصل عليها في الأبعاد الخمسة المكونة للمقياس.

ولأجل استخدام مقياس الاحتراق النفسي للمرشدين لي وآخرين (Lee, *et al.*, 2007) في الدراسة الحالية، قام الباحث بترجمة هذا المقياس حسب الخطوات التالية:

- تمت ترجمة النسخة الأصلية للمقياس إلى اللغة العربية ثم أعيدت ترجمتها إلى اللغة الإنجليزية للتأكد من مطابقة النسخة المترجمة إلى النسخة الأصلية للمقياس.
- تم عرض النسخة الأصلية للمقياس والنسخة المعاد ترجمتها للغة الإنجليزية للمقياس على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال اللغة الإنجليزية (جامعة القصيم) بهدف التأكد من مدى مطابقة النسخة المترجمة للنسخة الأصلية للمقياس، وقد تم الأخذ بالتوصيات التي أشار إليها المحكمين.
- تم عرض النسخة المترجمة إلى اللغة العربية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال علم النفس (جامعة القصيم) بهدف التأكد من مدى مناسبة العبارات للبيئة العربية، وقد تم إجراء التعديلات التي أوصى بها المحكمين.

الخصائص السيكومترية للمقياس

تم التحقق من صدق المقياس الحالي وثباته من قبل مُعديه لي وآخرين (Lee, *et al.*, 2007) بعدة طرق وذلك بتطبيق النسخة الأولية من المقياس المكونة من (٤٠) عبارة على عينة أولية تكونت من (٢٥٨) مرشد ومرشدة، وتطبيق النسخة

النهائية من المقياس والتي تكونت من (٢٠) عبارة على عينة تكونت من (١٣٢) مرشد ومرشدة، وذلك حسب الخطوات التالية:

أولاً: الصدق

تم التحقق من صدق المقياس عن طريق التحليل العاملي الاستكشافي وذلك بتطبيق المقياس في صورته الأولية المكونة من (٤٠) عبارة تقيس الاحتراق النفسي على عينة قوامها (٢٥٨) مرشد ومرشدة، وتشبعت عبارات المقياس على (٥) عوامل تقيس الاحتراق النفسي، وتفسر هذه العوامل حوالي ٥٤,٥٨٪ من التباين الكلي، وهذه العوامل هي الإنهاك، وبيئة العمل السلبية، والتقليل من قيمة المسترشد، وعدم الكفاية، وتردي الحياة الخاصة، وتم اتخاذ التشبع ٠,٤ حداً أدنى لتشبع المفردات على عوامل المقياس، وبلغ العدد النهائي لعبارات المقياس في ضوء هذه الخطوة (٢٠) عبارة، وتم إعادة التحليل العاملي مرة أخرى لعبارات المقياس (٢٠ عبارة) على عينة أخرى تكونت من (١٣٢) مرشد ومرشدة، وجاءت النتائج مؤيدة لنتائج التحليل العاملي في المرة الأولى مع اختلاف نسبة التباين المفسر حيث بلغت ٦٦,٩٧٪ من التباين الكلي.

كذلك تم التحقق من صدق المقياس في صورته النهائية (٢٠) عبارة باستخدام التحليل العاملي التوكيدي وذلك بالتطبيق على العينة الثانية (١٣٢) مرشد ومرشدة، عن طريق استخدام طريقة (أقصى احتمال)، وقد كانت مؤشرات جودة المطابقة في مداها المقبول مما يؤكد صدق تشبع عبارات المقياس على (٥) عوامل تمثل الاحتراق النفسي لدى المرشدين.

أما فيما يتعلق بالدراسة الحالية، فقد تم التحقق من صدق المقياس الحالي بتطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (٣٢) مرشداً من الملتحقين بدبلوم التوجيه

والإرشاد بجامعة القصيم خلال الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ١٤٣٢ – ١٤٣٣هـ، وذلك عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجات العبارات ودرجات الأبعاد المنتمية إليها بعد حذف درجة العبارة من درجة البعد، وكذلك حساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية بعد حذف درجة البعد من الدرجة الكلية كما هو موضح في الجدولين رقما (٢) و (٣):

الجدول رقم (٢). معاملات الارتباط بين درجات العبارات ودرجة البعد المنتمية له بعد حذف درجة العبارة من درجة البعد لمقياس الاحتراق النفسي للمرشدين.

بيئة العمل السلبية		التقليل من قيمة المسترشد		تردي الحياة الخاصة		الإنهاك		عدم الكفاية	
العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط
١	٠,٨٤٢❖❖	٢	٠,٣٦٩❖	٣	٠,٦٣١❖❖	٤	٠,٦٩٩❖❖	٥	٠,٦٦٨❖❖
٦	٠,٧٥٥❖❖	٧	٠,٣٦٤❖	٨	٠,٦٥٩❖❖	٩	٠,٧٥٠❖❖	١٠	٠,٨٢٩❖❖
١١	٠,٥٤٢❖❖	١٢	٠,٥٥١❖❖	١٣	٠,٤٧٠❖❖	١٤	٠,٦٤٤❖❖	١٥	٠,٧٤١❖❖
١٦	٠,٤٣١❖	١٧	٠,٤٧٤❖❖	١٨	٠,٤٩٦❖❖	١٩	٠,٧٢٣❖❖	٢٠	٠,٦٦١❖❖

❖ دالة عند مستوى ٠,٠٥ ❖❖ دالة عند مستوى ٠,٠١.

يتضح من الجدول رقم (٢) أن معاملات الارتباط بين درجات عبارات مقياس الاحتراق النفسي للمرشدين ودرجات الأبعاد المنتمية إليها بعد حذف درجة العبارة من درجة البعد معاملات دالة إحصائياً وهو ما يؤكد تماسك عبارات المقياس وتجانسها فيما بينها.

الجدول رقم (٣). معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الاحتراق النفسي للمرشدين بعد حذف درجة البعد من الدرجة الكلية.

الأبعاد	بيئة العمل السلبية	التقليل من قيمة المسترشد	تردي الحياة الخاصة	الإنهاك	عدم الكفاية
الدرجة الكلية	٠,٧٤٢❖❖	٠,٥٢٢❖❖	٠,٥٣٩❖❖	٠,٧٧٠❖❖	٠,٥٧٢❖❖

❖❖ دالة عند مستوى ٠,٠١

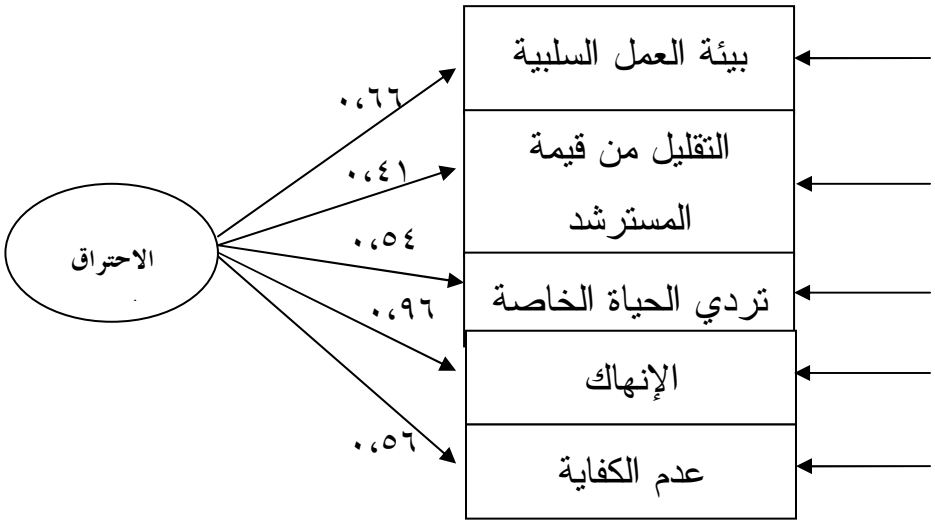
يتضح من الجدول رقم (٣) أن معاملات الارتباط بين درجات أبعاد مقياس الاحتراق النفسي للمرشدين والدرجة الكلية بعد حذف درجة البعد من الدرجة الكلية معاملات دالة إحصائياً وهو ما يؤكد تماسك أبعاد المقياس وتجانسها فيما بينها.

كذلك تم التحقق من صدق المقياس عن طريق ***الصدق العاملي التوكيدي*** *Confirmatory Factor Analysis* الذي يعد أحد تطبيقات نموذج المعادلة البنائية *Structural Equation Model* وهو يقوم على فكرة اختبار التطابق بين مصفوفة التغاير للمتغيرات الداخلة في التحليل والمصفوفة المحللة فعلاً من قبل النموذج المفترض (المصفوفة التي يتم استهلاكها فعلاً من قبل النموذج المفترض)، والنموذج المفترض هو نموذج افتراضي يحدد علاقات معينة بين مجموعة من المتغيرات التي تمثل عبارات المقياس الحالي، ويتم تقويم جودة المطابقة عن طريق مجموعة من المؤشرات التي يتم في ضوئها قبول النموذج أو رفضه ؛ وفي هذه الخطوة تم افتراض متغير كامن واحد هو الاحتراق النفسي للمرشدين، وتتشبع عليه خمسة متغيرات صريحة أو مقاسه هي أبعاد الاحتراق النفسي، وتم إخضاع النموذج للتحليل العاملي التوكيدي باستخدام البرنامج الإحصائي *Amos 4.01* وباستخدام طريقة أقصى احتمال *ML* وكانت مؤشرات جودة المطابقة كما في الجدول رقم (٤):

الجدول رقم (٤). مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المفترض لمقياس الاحتراق النفسي للمرشدين.

AGFI	*GFI*	x^2/df	*df*	*x 2*
٠,٨١٢	٠,٩٧٥	١,٠٣١	٢	٢,٠٦٢
RMSEA	*CFI*	*TLI*	*NFI*	*IFI*
٠,٠٣٢	٠,٩٩٩	٠,٩٩٦	٠,٩٧٥	٠,٩٩٩

ويتضح من الجدول رقم (٤) أن النموذج المفترض لمقياس الاحتراق النفسي للمرشدين يطابق تماماً بيانات العينة، وهو ما يؤكد تشبع أبعاد المقياس على عامل كامن واحد هو الاحتراق النفسي للمرشدين، حيث كانت قيمة كا^2 غير دالة وكذلك النسبة بين كا^2 ودرجات الحرية كانت أقل من ٢ وكانت قيم (مؤشر حسن المطابقة *GFI* ومؤشر حسن المطابقة المعدل *AGFI* ومؤشر المطابقة المقارن *CFI* ومؤشر المطابقة المعياري *NFI* ومؤشر المطابقة المتزايد *IFI* ومؤشر توكر لويس *TLI*) جميعها قيم مرتفعة وتقترب من الحد الأقصى لهذه المؤشرات (واحد صحيح)، وكذلك مؤشر جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي *RMSEA* كان أقل من ٠,٠٥ (إذا كانت قيمة هذا المؤشر أقل من ٠,٠٥ فإن النموذج يطابق تماماً البيانات موضوع المعالجة، بينما إذا كانت قيمته أقل من ٠,٠٨ أو تساويها فإن النموذج يطابق إلى حد ما وإذا زادت قيمته عن ٠,٠٨ يرفض النموذج) وهو ما يؤكد الصدق البنائي لمقياس الاحتراق النفسي للمرشدين والشكل رقم (١) يوضح النموذج المفترض لمقياس الاحتراق النفسي للمرشدين:



الشكل رقم (١). النموذج المفترض لمقياس الاحتراق النفسي للمرشدين.

ثانياً الثبات:

تم حساب ثبات المقياس من قبل مُعديه لي وآخرين (Lee, *et al.*, 2007) باستخدام معاملات ثبات الفا- كرونباخ، فكان معامل ثبات النسخة الأولية للمقياس (٤٠عبارة) المطبق على العينة الأولية (٢٥٨) مرشد ومرشدة مساوياً (٠,٩٤)، بينما معامل ثبات النسخة النهائية للمقياس (٢٠ عبارة) والمطبق على العينة الثانية (١٣٢) مرشد ومرشدة كان مساوياً (٠,٨٨)، وتراوحت معاملات ثبات الأبعاد الفرعية للمقياس في نسخته الأولية بين (٠,٨٠ و ٠,٨٤)، بينما تراوحت معاملات الثبات للنسخة النهائية ما بين (٠,٧٣ و ٠,٨٥).

وفي الدراسة الحالية، تم حساب ثبات المقياس بتطبيقه على عينة الدراسة الاستطلاعية المكونة من (٣٢) مرشداً من الملتحقين بدبلوم التوجيه والإرشاد بجامعة القصيم خلال الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ١٤٣٢ – ١٤٣٣هـ، وذلك عن طريق حساب معاملات ثبات ألفا- كرونباخ لدرجات عبارات المقياس ككل ودرجات عبارات أبعاده الفرعية فكانت كما في الجدول رقم (٥):

الجدول رقم (٥). معاملات ثبات ألفا–كرونباخ لمقياس الاحتراق النفسي للمرشدين في الدراسة الحالية.

الاحتراق النفسي	الدرجة الكلية	بيئة العمل السلبية	التقليل من قيمة المسترشدين	تردي الحياة الخاصة	الإنهاك	عدم الكفاية
ألفا- كرونباخ	٠,٨٢٢	٠,٨٠٨	٠,٦٢٥	٠,٧٧٦	٠,٩١٢	٠,٨٦٧

يتضح من الجدول السابق (٦) أن مقياس الاحتراق النفسي للمرشدين وأبعاده الفرعية على قدر مرضٍ من الثبات، وهذا يدل على أن لمقياس الاحتراق النفسي للمرشدين مؤشرات سيكومترية جيدة مما يؤكد صلاحيته للاستخدام في الدراسة الحالية.

الأساليب الإحصائية المستخدمة

- الصدق العاملي التوكيدي *Confirmatory Factor Analysis* ومعاملات الارتباط للتحقق من صدق مقياس الاحتراق النفسي لدى المرشدين والمرشدات.
- معاملات ثبات ألفا–كرونباخ لحساب ثبات درجات مقياس الاحتراق النفسي لدى المرشدين والمرشدات.

• التكرار والنسبة المئوية في وصف عينة الدراسة في ضوء المتغيرات المختلفة.

• المتوسط في الإجابة عن التساؤل الأول للبحث لمعرفة مستوى الاحتراق النفسي وأبعاده الفرعية لدى المرشدين والمرشدات.

• اختبار " ت " للمجموعات المستقلة *Independent Samples T-Test* للتعرف على دلالة الفروق في الاحتراق النفسي وأبعاده الفرعية لدى المرشدين والمرشدات وفقاً لمتغيري النوع، ومستوى الدخل.

• تحليل التباين أحادى الاتجاه *One Way ANOVA* للتعرف على دلالة الفروق في الاحتراق النفسي وأبعاده الفرعية وفقاً لمتغيرات العمر، والتخصص العلمي، وسنوات الخبرة في التدريس، وسنوات الخبرة في مجال الإرشاد، والمرحلة الدراسية، وعدد الطلاب/الطالبات في المدرسة، مع استخدام اختبار أقل فرق دال *LSD* كاختبار للمقارنات المتعددة في حالة الفروق الدالة إحصائياً.

نتائج الدراسة وتفسيراتها

نتائج السؤال الأول:

نص السؤال هو: ما مستوى الاحتراق النفسي وأبعاده الفرعية لدى المرشدين والمرشدات بمنطقة القصيم التعليمية؟.

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي لدرجات أفراد عينة الدراسة في الاحتراق النفسي وأبعاده الفرعية، فكانت كما في الجدول التالي (٦):

جدول رقم (٦): مستوى الاحتراق النفسي وأبعاده الفرعية لدى المرشدين والمرشدات بمنطقة القصيم التعليمية

الاحتراق النفسي	الدرجات المتوقعة		الدرجات الفعلية			نسبة التوافر
	أقل درجة	أقصى درجة	أقل درجة	أقصى درجة	المتوسط	
بيئة العمل السلبية	٤	٢٠	٤	٢٠	٩,٤٦٩	٤٧,٣٤٥ ٪
التقليل من قيمة المسترشدين	٤	٢٠	٤	٢٠	٨,٥٧١	٤٢,٨٥٥ ٪
تردي الحياة الخاصة	٤	٢٠	٤	٢٠	٩,٨٩٩	٤٩,٤٩٥ ٪
الإنهاك	٤	٢٠	٤	٢٠	١٠,٩٨٨	٥٤,٩٤ ٪
عدم الكفاية	٤	٢٠	٤	٢٠	٩,٣١٦	٤٦,٥٨ ٪
الدرجة الكلية	٢٠	١٠٠	٢٠	١٠٠	٤٨,٢٤٢	٤٨,٢٤٢ ٪

يتضح من خلال الجدول السابق (٦) أن مستوى الاحتراق النفسي لدى المرشدين والمرشدات بمنطقة القصيم التعليمية يقع في درجة متوسطة تقريباً حيث بلغ المتوسط الحسابي ٤٨,٢٤٢ ، في حين كانت درجات الأبعاد الفرعية قريبة من المتوسط أو تزيد عليه ، حيث كان بُعد الإنهاك هو الأعلى ومتوسطه ١٠,٩٨٨ ونسبته ٥٤,٩٤٪ ، ثم بُعد تردي الحياة الخاصة ، فبُعد بيئة العمل السلبية ، ثم بُعد عدم الكفاية ، وبُعد التقليل من قيمة المسترشدين الأقل بمتوسط ٨,٥٧١ ونسبته ٤٢,٨٥٥ ٪. ومن خلال هذه النتائج يتبين أن المرشدين والمرشدات لديهم شعور بالإنهاك بدرجة فوق المتوسط وقد يعود ذلك إلى زيادة حجم العمل أو تكليفهم بأعمال ليس لها علاقة بعملهم الإرشادي ، وهذا الشعور يؤدي بالتالي إلى عدم قدرتهم على تأدية المهام المطلوبة منهم مما ينعكس سلباً على تقديمهم للخدمات المناسبة للطلاب. وبينت النتائج

كذلك أن المرشدين والمرشدات يعانون من تردي الحياة الخاصة بدرجة متوسطة وقد يكون لشعورهم بالإنهاك في عملهم دور في ذلك حيث إن الإنسان لا يستطيع الفصل بين ما يتعرض له في عمله من ضغوط وبين حياته الخاصة. أما بيئة العمل السلبية فقد كشفت النتائج أن المرشدين والمرشدات تحصلوا على درجة قريبة من المتوسط مما يفيد أن بيئة العمل غير جيدة إلى حد ما وشعور المرشدين والمرشدات بالإنهاك يدل على أن بيئة عملهم غير مناسبة أو بها سلبيات تعيقهم عن تقديم ما يتوجب عليهم فعله. وفيما يتعلق بعدم الكفاية فقد بينت النتائج أن المرشدين والمرشدات لديهم شعور بعدم كفايتهم للقيام بالعمل الإرشادي بدرجة متوسطة تقريباً وقد يعود سبب ذلك إلى تأثير الشعور بالإنهاك وبيئة العمل السلبية والتي بالتالي تجعلهم يرون أنهم لا يملكون الكفاية اللازمة لتأدية الأعمال الإرشادية المطلوبة منهم. أما البُعد الأخير وهو التقليل من قيمة المسترشدين فقد بينت النتائج وقوعه في درجة اقل من المتوسط وكأقل بُعد من الأبعاد الخمسة ، ويتضح من هذه النتيجة أن المرشدين والمرشدات وعلى الرغم من شعورهم بالإنهاك وبيئة العمل السلبية وعدم الكفاية وتأثر حياتهم الخاصة إلا أنهم يحاولون التعامل مع المسترشدين بطريقة مناسبة قدر المستطاع.

ونتائج هذا السؤال في مجملها تبين أن مستوى الاحتراق النفسي لدى عينة الدراسة سواء الدرجة الكلية أو الأبعاد الفرعية يقع في مستوى متوسط تقريباً. ويرى الباحث أن وقوع المرشدين والمرشدات في هذا المستوى من الاحتراق يبين أن هنالك احتراقاً ولكن ربما المرشدون والمرشدات يحاولون التكيف مع الضغوط التي يتعرضون لها قدر الاستطاعة. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الزيود (٢٠٠٢)، وحرتاوي (١٩٩١)، وستيكل (Stickel, 1991)، والتي أسفرت نتائجها عن أن مستوى الاحتراق النفسي لدى المرشدين والمرشدات كان بدرجة معتدلة او متوسطة ،

في حين تختلف مع نتائج دراسة فوركبك وموستبك (Vorkapic & Mustapic, 2012)، ودراسة بوزقيكلي (Bozgeyikli, 2011) التي أشارت نتائجها إلى ارتفاع مستوى الاحتراق النفسي لدى المرشدين والمرشدات، وتختلف جزئياً مع دراسة المهداوي (٢٠٠٢).

نتائج السؤال الثاني:

نص السؤال هو: هل توجد فروق دالة إحصائياً على مستوى الاحتراق النفسي وأبعاده الفرعية لدى المرشدين والمرشدات بمنطقة القصيم التعليمية وفقاً لمتغيرات النوع، والعمر، والتخصص العلمي، وسنوات الخبرة في التدريس، وسنوات الخبرة في الإرشاد، ومرحلة المدرسة، وعدد طلاب/طالبات المدرسة، ومستوى الدخل الشهري؟.

أ)متغير النوع (ذكور، إناث)

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار ت للمجموعات المستقلة Independent Samples T-Test غير المتجانسة للمقارنة بين متوسطات درجات الذكور والإناث في الاحتراق النفسي وأبعاده الفرعية فكانت النتائج كالتالي في الجدول:

جدول رقم (٧). دلالة الفروق بين الذكور والإناث في الاحتراق النفسي وأبعاده الفرعية.

المتغير التابع	المجموعة	متوسط	انحراف معياري	درجات الحرية	قيمة " ت"	مستوى الدلالة
بيئة العمل السلبية	ذكور	٨,٠٥١	٣,١٦١	٢٢٨,٢٠٠	٦,٢٣٩	٠,٠١
	إناث	١١,١٧٦	٥,٣٦٩			
التقليل من قيمة المسترشدين	ذكور	٦,٦٦٩	٢,٤٩٢	١٨٩,٨٧٧	٨,٠٢٠	٠,٠١
	إناث	١٠,٨٥٨	٥,٩٣٥			
تردي الحياة الخاصة	ذكور	٨,٣٨٢	٢,٧٣٧	٢٥٦,٦٦٨	٨,٧٩٠	٠,٠١
	إناث	١١,٧٢٣	٣,٨٩٣			
الإنهاك	ذكور	٩,٩٦٦	٣,٤٦٧	٢٨٦,٥٠٥	٥,٢٣٩	٠,٠١
	إناث	١٢,٢١٦	٤,١٥٩			
عدم الكفاية	ذكور	٧,٣٢٦	٢,٧٩٥	٢١٦,٨٦٥	٩,٢٧١	٠,٠١
	إناث	١١,٧٠٩	٥,١٥٦			
الدرجة الكلية	ذكور	٤٠,٣٩٣	١٠,٩٨٨	٢١٢,٢٦٣	٩,٠٣١	٠,٠١
	إناث	٥٧,٦٨٢	٢١,٠٢٤			

يتضح من الجدول السابق (٨) أنه توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ في الاحتراق النفسي وأبعاده الفرعية بين الذكور والإناث والفروق لصالح الإناث، وهو ما يعني أن مستوى الاحتراق النفسي وأبعاده الفرعية مرتفع لدى المرشدات مقارنة بالمرشدين. وقد يعود سبب ارتفاع مستوى الاحتراق النفسي لدى المرشدات مقارنة بالمرشدين لطبيعة المرأة من حيث تعاطفها مع مشكلات المسترشدات وكونها تتحمل أدوار أخرى كتربية الأبناء وأعباء المنزل. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الزيود (٢٠٠٢) وفوركبك وموستبك (Mustapic, 2012&Vorkapic) وليرمان

(Lerman, 1981) التي أسفرت نتائجها على أن مستوى الاحتراق النفسي لدى المرشدات أعلى من المرشدين الذكور، وتتفق جزئياً مع دراسة حرتاوي (١٩٩١) من حيث إن درجة الاحتراق النفسي لدى المرشدات كانت أعلى منها لدى المرشدين على مستوى شدة المقياس. في حين تختلف مع دراسة غنيم وقطاني (٢٠١١) التي توصلت نتائجها إلى أن مستوى الاحتراق النفسي لدى المرشدين أعلى من المرشدات.

ب) متغير العمر

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA للتعرف على دلالة الفروق في الاحتراق النفسي وأبعاده الفرعية الراجعة للعمر (أقل من ٣٠ سنة، من ٣٠ لأقل من ٤٠ سنة، من ٤٠ لأقل من ٥٠ سنة، من ٥٠ سنة فأكثر) فكانت النتائج كما في الجدول رقم (٨):

جدول رقم (٨). دلالة الفروق في الاحتراق النفسي وأبعاده الفرعية وفقاً لمتغير العمر.

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
بيئة العمل السلبية	بين المجموعات	٧٩,٩٧٢	٣	٢٦,٦٥٧	١,٢٧٨	غير دالة
	داخل المجموعات	٦٧١٥,٢٢١	٣٢٢	٢٠,٨٥٥		
	المجموع الكلي	٦٧٩٥,١٩٣	٣٢٥			
التقليل من قيمة المسترشدين	بين المجموعات	١٣٠,٩٤٢	٣	٤٣,٦٤٧	١,٨٥٨	غير دالة
	داخل المجموعات	٧٥٦٤,٩٣٥	٣٢٢	٢٣,٤٩٤		
	المجموع الكلي	٧٦٩٥,٨٧٧	٣٢٥			
تردي الحياة الخاصة	بين المجموعات	٥٤,٧٧٣	٣	١٨,٢٥٨	١,٣٣٦	غير دالة
	داخل المجموعات	٤٤٠٠,٨٨٧	٣٢٢	١٣,٦٦٧		

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
	المجموع الكلي	٤٤٥٥,٦٦٠	٣٢٥			
الإنهاك	بين المجموعات	١٠٧,٣٦٨	٣	٣٥,٧٨٩	٢,٣١٨	غير دالة
	داخل المجموعات	٤٩٧٢,٥٨٣	٣٢٢	١٥,٤٤٣		
	المجموع الكلي	٥٠٧٩,٩٥١	٣٢٥			
عدم الكفاية	بين المجموعات	٤٧,٢٩١	٣	١٥,٧٦٤	٠,٧٤٧	غير دالة
	داخل المجموعات	٦٧٩٧,١٦٦	٣٢٢	٢١,١٠٩		
	المجموع الكلي	٦٨٤٤,٤٥٧	٣٢٥			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٩١١,٩٢٢	٣	٣٠٣,٩٧٤	٠,٨٩٣	غير دالة
	داخل المجموعات	١٠٩٥٨٧,٩٣٤	٣٢٢	٣٤٠,٣٣٥		
	المجموع الكلي	١١٠٤٩٩,٨٥٦	٣٢٥			

من الجدول رقم (٨) يتضح أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى الاحتراق النفسي أو أبعاده الفرعية لدى المرشدين والمرشدات تعزى إلى متغير العمر. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن المرشدين ذوي الأعمار الصغيرة، قد يكون لديهم الحماس والدافعية للعمل والإنجاز لإثبات الذات وتوكيدها، في حين أن متوسطي الأعمار والكبار لديهم الخبرة والتجربة التي علمتهم التعامل والتكيف مع ضغوط العمل المختلفة. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة وفوركبك وموستبك (Vorkapic & Mustapic, 2012) وإيكيز (Ikiz, 2010) ويلديريم (Yildirim, 2008) وقد بينت دراستهم أن متغير العمر ليس له تأثير في مستوى الاحتراق النفسي. في حين تختلف مع دراسة غنيم وقطاني (٢٠١١) التي توصلت نتائجها إلى أن مستوى الاحتراق النفسي لدى المرشدين يزيد مع تقدم العمر، ودراسة ليرمان (Lerman, 1981) التي أشارت نتائجها إلى أن المرشدين الأصغر سناً أكثر عرضة للاحتراق النفسي من الأكبر سناً.

ج) متغير التخصص العلمي

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA للتعرف على دلالة الفروق في الاحتراق النفسي وأبعاده الفرعية التي تعزى إلى التخصص (علم نفس، خدمة اجتماعية، علم اجتماع، تخصص أخر) فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول رقم (٩):

جدول رقم (٩). دلالة الفروق في الاحتراق النفسي وأبعاده الفرعية وفقاً لمتغير التخصص.

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
بيئة العمل السلبية	بين المجموعات	٣٠٧,١٦٦	٣	١٠٢,٣٨٩	٥,٠٨٢	٠,٠١
	داخل المجموعات	٦٤٨٨,٠٢٧	٣٢٢	٢٠,١٤٩		
	المجموع الكلي	٦٧٩٥,١٩٣	٣٢٥			
التقليل من قيمة المسترشدين	بين المجموعات	١٦٧,١٣٠	٣	٥٥,٧١٠	٢,٣٨٣	غير دالة
	داخل المجموعات	٧٥٢٨,٧٤٧	٣٢٢	٢٣,٣٨١		
	المجموع الكلي	٧٦٩٥,٨٧٧	٣٢٥			
تردي الحياة الخاصة	بين المجموعات	٢٧٣,١٩١	٣	٩١,٠٦٤	٧,٠١١	٠,٠١
	داخل المجموعات	٤١٨٢,٤٦٨	٣٢٢	١٢,٩٨٩		
	المجموع الكلي	٤٤٥٥,٦٦٠	٣٢٥			
الإنهاك	بين المجموعات	٢١٠,٦٨٣	٣	٧٠,٢٢٨	٤,٦٤٤	٠,٠١
	داخل المجموعات	٤٨٦٩,٢٦٨	٣٢٢	١٥,١٢٢		
	المجموع الكلي	٥٠٧٩,٩٥١	٣٢٥			
عدم الكفاية	بين المجموعات	٤٦١,٦٨٣	٣	١٥٣,٨٩٤	٧,٧٦٤	٠,٠١
	داخل المجموعات	٦٣٨٢,٧٧٤	٣٢٢	١٩,٨٢٢		
	المجموع الكلي	٦٨٤٤,٤٥٧	٣٢٥			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٦٧٤٢,٣٢٥	٣	٢٢٤٧,٤٤٢	٦,٩٧٥	٠,٠١
	داخل المجموعات	١٠٣٧٥٧,٥٣١	٣٢٢	٣٢٢,٢٢٨		
	المجموع الكلي	١١٠٤٩٩,٨٥٦	٣٢٥			

من الجدول رقم (٩) يتضح أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً على التقليل من قيمة المسترشد كبعد من أبعاد الاحتراق النفسي لدى المرشدين والمرشدات تعزى إلى التخصص. في حين توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ في مستوى الاحتراق النفسي (درجة كلية) وأبعاده الفرعية (بيئة العمل السلبية، وتردي الحياة الخاصة، والإنهاك، وعدم الكفاية) لدى المرشدين والمرشدات بمنطقة القصيم التعليمية راجعة لمتغير التخصص.

وللكشف عن الفروق ذات الدلالة بين المرشدين والمرشدات أصحاب التخصصات المختلفة في مستوى الاحتراق النفسي (درجة كلية) وأبعاده الفرعية (بيئة العمل السلبية، وتردي الحياة الخاصة، والإنهاك، وعدم الكفاية) تم استخدام اختبار أقل فرق دال LSD فكانت النتائج كالتالي:

جدول رقم (١٠): دلالة الفروق في مستوى الاحتراق النفسي (درجة كلية) لدى المرشدين والمرشدات أصحاب التخصصات المختلفة.

التخصص	علم نفس (م= ٣٤,٢٢٢)	خدمة اجتماعية (م= ٣٨,٨٠٠)	علم اجتماع (م= ٤٤،٦٨٨)
خدمة اجتماعية (م= ٣٨,٨٠٠)	٤,٥٧٨		
علم اجتماع (م= ٤٤,٦٨٨)	١٠,٤٦٦	٥,٨٨٨	
تخصص أخر (م= ٥٠,٣٩١)	١٦,١٦٩❖❖	١١,٥٩١❖❖	٥,٧٠٣

❖❖ دالة عند مستوى ٠,٠١.

يتضح من الجدول رقم (١٠) أنه توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ في مستوى الاحتراق النفسي (درجة كلية) لدى المرشدين والمرشدات أصحاب التخصصات الأخرى وأصحاب تخصص علم النفس والفروق في صالح أصحاب التخصصات الأخرى، ولدى أصحاب التخصصات الأخرى وأصحاب تخصص خدمة اجتماعية والفروق في صالح أصحاب التخصصات الأخرى.

جدول رقم (١١). دلالة الفروق في بيئة العمل السلبية لدى المرشدين والمرشدات أصحاب التخصصات المختلفة.

التخصص	علم نفس (م= ٦،٤٤٤)	خدمة اجتماعية (م= ٧،٥٢٥)	علم اجتماع (م= ٨،٤٣٨)
خدمة اجتماعية (م= ٧,٥٢٥)	١,٠٨١		
علم اجتماع (م= ٨,٤٣٨)	١,٩٩٤	٠,٩١٣	
تخصص أخر (م= ٩,٩٣٥)	❖٣,٤٩١	❖❖٢,٤١٠	١,٤٩٧

❖ دالة عند مستوى ٠,٠٥ ❖❖ دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول رقم (١١) أنه توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ في بيئة العمل السلبية كبعد للاحتراق النفسي لدى المرشدين والمرشدات أصحاب التخصصات الأخرى وأصحاب تخصص علم النفس والفروق في صالح أصحاب التخصصات الأخرى. كما توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ لدى أصحاب التخصصات الأخرى وأصحاب تخصص خدمة اجتماعية والفروق في صالح أصحاب التخصصات الأخرى.

جدول رقم (١٢). دلالة الفروق في تردي الحياة الخاصة لدى المرشدين والمرشدات أصحاب التخصصات المختلفة.

التخصص	علم نفس (م=٨،١١١)	خدمة اجتماعية (م=٧،٧٥٠)	علم اجتماع (م= ٩،١٢٥)
خدمة اجتماعية (م= ٧,٧٥٠)	٠,٣٦١		
علم اجتماع (م= ٩,١٢٥)	١,٠١٤	١,٣٧٥	
تخصص أخر (م= ١٠,٣٣٧)	٢,٢٢٦	٢,٥٨٧❖❖	١,٢١٢

❖❖ دالة عند مستوى ٠,٠١.

يتضح من الجدول السابق (١٢) أنه توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ في تردي الحياة الخاصة كبعد للاحتراق النفسي لدى المرشدين والمرشدات أصحاب التخصصات الأخرى وأصحاب تخصص خدمة اجتماعية والفروق في صالح أصحاب التخصصات الأخرى.

جدول رقم (١٣). دلالة الفروق في الإنهاك لدى المرشدين والمرشدات أصحاب التخصصات المختلفة.

التخصص	علم نفس (م= ٨،٢٢٢)	خدمة اجتماعية (م= ٩،٣٢٥)	علم اجتماع (م= ١١،٠٦٣)
خدمة اجتماعية (م= ٩,٣٢٥)	١,١٠٣		
علم اجتماع (م= ١١,٠٦٣)	٢,٨٤١	١,٧٣٨	
تخصص أخر (م= ١١,٣٣٣)	٣,١١١❖❖	٢,٠٠٨❖❖	٠,٢٧٠

❖❖ دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول رقم (١٣) أنه توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ في الإنهاك كبعد للاحتراق النفسي لدى المرشدين والمرشدات أصحاب التخصصات

الأخرى وأصحاب تخصص علم النفس والفروق في صالح أصحاب التخصصات الأخرى، ولدى أصحاب التخصصات الأخرى وأصحاب تخصص خدمة اجتماعية والفروق في صالح أصحاب التخصصات الأخرى.

جدول رقم (١٥). دلالة الفروق في عدم الكفاية لدى المرشدين والمرشدات أصحاب التخصصات المختلفة.

التخصص	علم نفس (م=٥،٤٤٤)	خدمة اجتماعية (م= ٧،٠٠٠)	علم اجتماع (م= ٨،٠٠٠)
خدمة اجتماعية (م= ٧،٠٠٠)	١,٥٥٦		
علم اجتماع (م= ٨،٠٠٠)	٢,٥٥٦	١,٠٠٠	
تخصص أخر (م= ٩,٨٨٥)	٤,٤٤١❖❖	٢,٨٨٥❖❖	١,٨٨٥

❖❖ دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول رقم (١٤) أنه توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ في عدم الكفاية كبعد للاحتراق النفسي لدى المرشدين والمرشدات أصحاب التخصصات الأخرى وأصحاب تخصص علم النفس والفروق في صالح أصحاب التخصصات الأخرى، ولدى أصحاب التخصصات الأخرى وأصحاب تخصص خدمة اجتماعية والفروق في صالح أصحاب التخصصات الأخرى.

ومجل ما تم التوصل إليه من نتائج بخصوص الفروق في مستوى الاحتراق النفسي وأبعاده الفرعية بين المرشدين والمرشدات أصحاب التخصصات المختلفة يدل على أن أقل التخصصات في الاحتراق النفسي هي مجموعة تخصص علم النفس يليها مجموعة تخصص خدمة اجتماعية بينما أعلى المجموعات في الاحتراق النفسي هي

مجموعة التخصصات الأخرى ويليها مجموعة تخصص علم اجتماع. ويرى الباحث أن حصول حاملي التخصصات الأخرى على أعلى مستوى في الاحتراق النفسي مقارنة بالمجموعات الأخرى، يعود لكون تخصصاتهم بعيدة عن تخصص الإرشاد بخلاف المتخصصين في علم النفس والخدمة الاجتماعية الذين يعدوا أكثر تأهيلاً في مجال الإرشاد، وهذا قد يؤدي بأصحاب التخصصات الأخرى لعدم القدرة على تأدية مهامهم خصوصاً المرتبطة بالجوانب النفسية والاجتماعية مما يشعرهم بالعجز والفشل وبالتالي قد يكونون عرضة للإصابة بالاحتراق النفسي. وتتفق هذه النتائج مع دراسة الزيود (٢٠٠٢) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير التخصص. وتختلف مع نتائج دراسة المهداوي (٢٠٠٢) التي بينت نتائجها أن متغير التخصص لم يكن له دلالة إحصائية في مستوى الاحتراق النفسي.

د) متغير سنوات الخبرة في التدريس

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA للتعرف على دلالة الفروق في الاحتراق النفسي وأبعاده الفرعية تعزى إلى سنوات الخبرة في التدريس (لا يوجد، أقل من ٥ سنوات، من ٥ لأقل من١٠ سنوات، من ١٠ لأقل من ١٥ سنة، من ١٥ سنة فأكثر) فكانت النتائج كما في الجدول رقم (١٥):

جدول رقم (١٥). دلالة الفروق في الاحتراق النفسي وأبعاده الفرعية وفقاً لمتغير سنوات الخبرة في التدريس.

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
بيئة العمل السلبية	بين المجموعات	٣١٠,٦٦٥	٤	٧٧,٦٦٦	٣,٨٤٥	٠,٠١
	داخل المجموعات	٦٤٨٤,٥٢٨	٣٢١	٢٠,٢٠١		
	المجموع الكلي	٦٧٩٥,١٩٣	٣٢٥			
التقليل من قيمة المسترشدين	بين المجموعات	٣١٧,٩٦٥	٤	٧٩,٤٩١	٣,٤٥٩	٠,٠١
	داخل المجموعات	٧٣٧٧,٩١٢	٣٢١	٢٢,٩٨٤		
	المجموع الكلي	٧٦٩٥,٨٧٧	٣٢٥			
تردي الحياة الخاصة	بين المجموعات	٤٢٩,٣٦١	٤	١٠٧,٣٤٠	٨,٥٥٨	٠,٠١
	داخل المجموعات	٤٠٢٦,٢٩٩	٣٢١	١٢,٥٤٣		
	المجموع الكلي	٤٤٥٥,٦٦٠	٣٢٥			
الإنهاك	بين المجموعات	١٥٢,٦٦٧	٤	٣٨,١٦٧	٢,٤٨٦	٠,٠٥
	داخل المجموعات	٤٩٢٧,٢٨٤	٣٢١	١٥,٣٥٠		
	المجموع الكلي	٥٠٧٩,٩٥١	٣٢٥			
عدم الكفاية	بين المجموعات	٢٧٤,٠٥٣	٤	٦٨,٥١٣	٣,٣٤٧	٠,٠١
	داخل المجموعات	٦٥٧٠,٤٠٤	٣٢١	٢٠,٤٦٩		
	المجموع الكلي	٦٨٤٤,٤٥٧	٣٢٥			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٦٨٨٥,٤٧٧	٤	١٧٢١,٣٦٩	٥,٣٣٣	٠,٠١
	داخل المجموعات	١٠٣٦١٤,٣٧٩	٣٢١	٣٢٢,٧٨٦		
	المجموع الكلي	١١٠٤٩٩,٨٥٦	٣٢٥			

من الجدول السابق (١٥) يتضح أنه توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ في الاحتراق النفسي (درجة كلية) وأبعاده الفرعية (بيئة العمل السلبية، والتقليل

من قيمة المسترشد، وتردي الحياة الخاصة، وعدم الكفاية) لدى المرشدين والمرشدات تعزى إلى سنوات الخبرة في التدريس، وعند مستوى ٠,٠٥ في بُعد الإنهاك. وللكشف عن الفروق ذات الدلالة بين المرشدين والمرشدات أصحاب سنوات الخبرة المختلفة في التدريس في الاحتراق النفسي (درجة كلية) وأبعاده الفرعية تم استخدام اختبار أقل فرق دال LSD فكانت النتائج كالتالي:

جدول رقم (١٦). دلالة الفروق في الاحتراق النفسي (درجة كلية) لدى المرشدين والمرشدات أصحاب سنوات الخبرة المختلفة في التدريس.

سنوات الخبرة في مجال التدريس	لا يوجد (م= ٤١،١٧٢)	أقل من ٥ (م= ٤١،٨٢١)	من ٥ لأقل من ١٠ (م=٤٥،٦٧٢)	من ١٠ لأقل من ١٥ (م= ٤٦،٣٧٠)
أقل من ٥ (م= ٤١,٨٢١)	٠,٦٤٩			
من ٥ لأقل من ١٠ (م=٤٥,٦٧٢)	٤,٥٠٠	٣,٨٥١		
من ١٠ لأقل من ١٥ (م= ٤٦,٣٧٠)	٥,١٩٨	٤,٥٤٩	٠,٦٩٨	
من ١٥ فأكثر (م= ٥٣,٥١٥)	❖❖١٢,٣٤٣	❖❖١١,٦٩٤	❖❖٧,٨٤٣	❖❖٧,١٤٥

❖❖ دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق (١٦) أنه توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين مجموعة سنوات خبرة في التدريس (من ١٥ سنة فأكثر) وجميع المجموعات الأخرى (لا يوجد، أقل من ٥، من ٥ لأقل من ١٠، من ١٠ لأقل من ١٥) والفروق في صالح مجموعة سنوات خبرة في التدريس (من ١٥ سنة فأكثر).

جدول رقم (١٧). دلالة الفروق في بيئة العمل السلبية كبعد للاحتراق النفسي لدى المرشدين والمرشدات أصحاب سنوات الخبرة المختلفة في التدريس.

سنوات الخبرة في مجال التدريس	لا يوجد (م= ٧،٧٢٤)	أقل من ٥ (م= ٨،١٧٩)	من ٥ لأقل من ١٠ (م= ٩،٢٠٧)	من ١٠ لأقل من ١٥ (م= ٨،٩٨٨)
أقل من ٥ (م= ٨,١٧٩)	٠,٤٥٥			
من ٥ لأقل من ١٠ (م= ٩,٢٠٧)	١,٤٨٣	١,٠٢٨		
من ١٠ لأقل من ١٥ (م= ٨,٩٨٨)	١,٢٦٤	٠,٨٠٩	٠,٢١٩	
من ١٥ فأكثر (م= ١٠,٥٥٤)	❖❖٢,٨٣٠	❖❖٢,٣٧٥	❖١,٣٤٧	❖❖١,٥٦٦

❖ دالة عند مستوى ٠,٠٥ ❖❖ دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول رقم (١٧) أنه توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين مجموعة سنوات الخبرة في التدريس (من ١٥ سنة فأكثر) ومجموعة سنوات الخبرة (لا يوجد، أقل من ٥، من ١٠ لأقل من ١٥) والفروق في صالح مجموعة سنوات الخبرة في التدريس (من ١٥ سنة فأكثر)، وعند مستوى ٠,٠٥ بين مجموعة سنوات الخبرة في التدريس (من ١٥ سنة فأكثر) ومجموعة سنوات الخبرة (من ٥ لأقل من ١٠ سنوات) والفروق في صالح مجموعة سنوات الخبرة في التدريس (من ١٥ سنة فأكثر).

جدول رقم (١٨). دلالة الفروق في التقليل من قيمة المسترشدين كبعد للاحتراق النفسيلدى المرشـــدين والمرشدات أصحاب سنوات الخبرة المختلفة في التدريس.

سنوات الخبرة في مجال التدريس	لا يوجد (م= ٧،٥٨٦)	أقل من ٥ (م= ٧،١٧٩)	من ٥ لأقل من ١٠ (م= ٧،٩٤٨)	من ١٠ لأقل من ١٥ (م= ٧،٩٥١)
أقل من ٥ (م= ٧,١٧٩)	٠,٤٠٧			
من ٥ لأقل من ١٠ (م= ٧,٩٤٨)	٠,٣٦٢	٠,٧٦٩		
من ١٠ لأقل من ١٥ (م= ٧,٩٥١)	٠,٣٦٥	٠,٧٧٢	٠,٠٠٣	
من ١٥ فأكثر (م= ٩,٧٥٤)	❖٢,١٦٨	❖❖٢,٥٧٥	❖❖١,٨٠٦	❖❖١,٨٠٣

❖ دالة عند مستوى ٠,٠٥ ❖❖ دالة عند مستوى ٠,٠١.

يتضح من الجدول رقم (١٨) أنه توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين مجموعة سنوات الخبرة في التدريس (من ١٥ سنة فأكثر) ومجموعة سنوات الخبرة (أقل من ٥ ، من ٥ لأقل من ١٠ ، من ١٠ لأقل من ١٥) والفروق في صالح مجموعة سنوات الخبرة في التدريس (من ١٥ سنة فأكثر)، وعند مستوى ٠,٠٥ بين مجموعة سنوات الخبرة في التدريس (من ١٥ سنة فأكثر) ومجموعة (لا يوجد سنوات خبرة) والفروق في صالح مجموعة سنوات الخبرة في التدريس (من ١٥ سنة فأكثر).

جدول رقم (١٩). دلالة الفروق في تردي الحياة الخاصة كبعد للاحتراق النفسي لدى المرشدين والمرشدات أصحاب سنوات الخبرة المختلفة في التدريس.

سنوات الخبرة في مجال التدريس	لا يوجد (م= ٨،٤٤٨)	أقل من ٥ (م= ٨،١٧٩)	من ٥ لأقل من ١٠ (م= ٩،١٧٢)	من ١٠ لأقل من ١٥ (م= ٩،٣٨٣)
أقل من ٥ (م= ٨,١٧٩)	٠,٢٦٩			
من ٥ لأقل من ١٠ (م= ٩,١٧٢)	٠,٧٢٤	٠,٩٩٣		
من ١٠ لأقل من ١٥ (م= ٩,٣٨٣)	٠,٩٣٥	١,٢٠٤	٠,٢١١	
من ١٥ فأكثر (م= ١١,٢٣٩)	٢,٧٩١❖❖	٣,٠٦٠❖❖	٢,٠٦٧❖❖	١,٨٥٦❖❖

❖❖ دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول رقم (١٩) أنه توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين مجموعة سنوات الخبرة في التدريس (من ١٥ سنة فأكثر) وجميع المجموعات الأخرى (لا يوجد، أقل من ٥، من ٥ لأقل من ١٠، من ١٠ لأقل من ١٥) والفروق في صالح مجموعة سنوات الخبرة في التدريس (من ١٥ سنة فأكثر).

جدول رقم (٢٠). دلالة الفروق في الإنهاك بعداً للاحتراق النفسي لدى المرشدين والمرشدات أصحاب سنوات الخبرة المختلفة في التدريس.

سنوات الخبرة في مجال التدريس	لا يوجد (م= ٩،٧٥٩)	أقل من ٥ (م= ١٠،١٠٧)	من ٥ لأقل من ١٠ (م= ١٠،٢٧٦)	من ١٠ لأقل من ١٥ (م= ١١،٢٠٩)
أقل من ٥ (م= ١٠,١٠٧)	٠,٣٤٨			
من ٥ لأقل من ١٠ (م= ١٠,٢٧٦)	٠,٥١٧	٠,١٦٩		
من ١٠ لأقل من ١٥ (م= ١١,٢٠٩)	١,٤٥٠	١,١٠٢	٠,٩٣٣	
من ١٥ فأكثر (م= ١١,٦٣١)	١,٨٧٢❖	١,٥٢٤	١,٣٥٥❖	٠,٤٢٢

❖ دالة عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من الجدول رقم (٢٠) أنه توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ بين مجموعة سنوات الخبرة في التدريس (من ١٥ سنة فأكثر) ومجموعة سنوات الخبرة (لا يوجد، من ٥ لأقل من ١٠) والفروق في صالح مجموعة سنوات الخبرة في التدريس (من ١٥ سنة فأكثر).

جدول رقم (٢١). دلالة الفروق في عدم الكفاية كبعد للاحتراق النفسي لدى المرشدين والمرشدات أصحاب سنوات الخبرة المختلفة في التدريس.

سنوات الخبرة في مجال التدريس	لا يوجد (م= ٧،٦٥٥)	أقل من ٥ (م= ٨،١٧٩)	من ٥ لأقل من ١٠ (م= ٩،٠٦٩)	من ١٠ لأقل من ١٥ (م= ٨،٨٣٩)
أقل من ٥ (م= ٨,١٧٩)	٠,٥٢٤			
من ٥ لأقل من ١٠ (م= ٩,٠٦٩)	١,٤١٤	٠,٨٩٠		
من ١٠ لأقل من ١٥ (م= ٨,٨٣٩)	١,١٨٤	٠,٦٦٠	٠,٢٣٠	
من ١٥ فأكثر (م= ١٠,٣٣٩)	٢,٦٨٤❖❖	٢,١٦٠❖	١,٢٧٠	١,٥٠٠❖

❖ دالة عند مستوى ٠,٠٥ ❖❖ دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول رقم (٢١) أنه توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين مجموعة سنوات الخبرة في التدريس (من ١٥ سنة فأكثر) ومجموعة (لا يوجد سنوات خبرة) والفروق في صالح مجموعة سنوات الخبرة في التدريس (من ١٥ سنة فأكثر)، وعند مستوى ٠,٠٥ بين مجموعة سنوات الخبرة في التدريس (من ١٥ سنة فأكثر) ومجموعة سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات، من ١٠ لأقل من ١٥ سنة) والفروق في صالح مجموعة سنوات الخبرة في التدريس (من ١٥ سنة فأكثر).

ومجمل ما تم التوصل إليه من نتائج فيما يتعلق بمتغير سنوات الخبرة في مجال التدريس على مستوى الاحتراق النفسي وأبعاده الفرعية لدى المرشدين والمرشدات،

يدل على أن أعلى المجموعات في مستوى الاحتراق النفسي وأبعاده الفرعية هي مجموعة سنوات الخبرة في التدريس (من ١٥ سنة فأكثر) مقارنة بالمجموعات الأخرى. ويرى الباحث أن حصول ذوي الخبرة الأكثر في التدريس على أعلى مستوى في الاحتراق النفسي، قد يكون بسبب اختلاف متطلبات مهنة الإرشاد عن متطلبات مهنة التدريس التي قاموا بتأديتها لفترة طويلة، فربما التجربة والخبرة التي اكتسبوها من عملهم بالتدريس لا تساعدهم في مهنة الإرشاد لاختلاف طبيعتها ومتطلباتها وضغوطها، إضافة إلى أن طول مدة العمل (١٥ سنة فأكثر) في بيئة مهنية واحدة، ربما يشعر الفرد فيها بالملل والإرهاق، وبالتالي يؤثر ذلك على إنتاجيته وتفاعله مع الآخرين. وحسب حدود علم الباحث، لم يتم العثور على دراسة تناولت اثر الخبرة في مجال التدريس للمرشدين متغيراً في مستوى الاحتراق النفسي ليتم مقارنة نتائجها بنتائج الدراسة الحالية.

د) متغير سنوات الخبرة في الإرشاد الطلابي

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA للتعرف على دلالة الفروق في الاحتراق النفسي وأبعاده الفرعية التي تعزى إلى سنوات الخبرة في المجال الإرشادي (أقل من ٥ سنوات، من ٥ سنوات لأقل من ١٠ سنوات، من ١٠ سنوات لأقل من ١٥ سنة، من ١٥ سنة فأكثر) فكانت النتائج كما في الجدول ر قم (٢٢).

جدول رقم (٢٢). دلالة الفروق في الاحتراق النفسي وأبعاده الفرعية وفقاً لمتغير سنوات الخبرة في المجال الإرشادي.

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
بيئة العمل السلبية	بين المجموعات	٥٨,٩٩٢	٣	١٩,٦٦٤	٠,٩٤٠	غير دالة
	داخل المجموعات	٦٧٣٦,٢٠١	٣٢٢	٢٠,٩٢٠		
	المجموع الكلي	٦٧٩٥,١٩٣	٣٢٥			
التقليل من قيمة المسترشدين	بين المجموعات	١٢١,٨١٥	٣	٤٠,٦٠٥	١,٧٢٦	غير دالة
	داخل المجموعات	٧٥٧٤,٠٦٢	٣٢٢	٢٣,٥٢٢		
	المجموع الكلي	٧٦٩٥,٨٧٧	٣٢٥			
تردي الحياة الخاصة	بين المجموعات	٦٨,٣٧٢	٣	٢٢,٧٩١	١,٦٧٣	غير دالة
	داخل المجموعات	٤٣٨٧,٢٨٨	٣٢٢	١٣,٦٢٥		
	المجموع الكلي	٤٤٥٥,٦٦٠	٣٢٥			
الإنهاك	بين المجموعات	٨٩,٩١٥	٣	٢٩,٩٧٢	١,٩٣٤	غير دالة
	داخل المجموعات	٤٩٩٠,٠٣٦	٣٢٢	١٥,٤٩٧		
	المجموع الكلي	٥٠٧٩,٩٥١	٣٢٥			
عدم الكفاية	بين المجموعات	١٨٣,٠٧٦	٣	٦١,٠٢٥	٢,٩٥٠	٠,٠٥
	داخل المجموعات	٦٦٦١,٣٨١	٣٢٢	٢٠,٦٨٨		
	المجموع الكلي	٦٨٤٤,٤٥٧	٣٢٥			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٢١٥٧,٩٣٢	٣	٧١٩,٣١١	٢,١٣٨	غير دالة
	داخل المجموعات	١٠٨٣٤١,٩٢٤	٣٢٢	٣٣٦,٤٦٦		
	المجموع الكلي	١١٠٤٩٩,٨٥٦	٣٢٥			

من الجدول رقم (٢٢) يتضح أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في الاحتراق النفسي (درجة كلية) وأبعاده الفرعية (بيئة العمل السلبية ، والتقليل من قيمة

المسترشدين، وتردي الحياة الخاصة، والإنهاك) لدى المرشدين والمرشدات تعزى إلى سنوات الخبرة في المجال الإرشادي. في حين توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ في عدم الكفاية بعداً من أبعاد الاحتراق النفسي لدى المرشدين والمرشدات وفقاً لمتغير سنوات الخبرة في المجال الإرشادي.

وللكشف عن الفروق ذات الدلالة بين المرشدين والمرشدات أصحاب سنوات الخبرة المختلفة في المجال الإرشادي في عدم الكفاية بعداً من أبعاد الاحتراق النفسي تم استخدام اختبار أقل فرق دال LSD فكانت النتائج في الجدول رقم (٢٣).

جدول رقم (٢٣). دلالة الفروق في عدم الكفاية كبعد من أبعاد الاحتراق النفسي بين المرشدين والمرشدات أصحاب سنوات الخبرة المختلفة في المجال الإرشادي.

سنوات الخبرة	أقل من ٥ (م= ٩،٠٠٠)	من ٥ إلى أقل من ١٠ (م=١٠،٣١٦)	من ١٠ إلى أقل من ١٥ (م= ٩،٤٣٩)
من ٥ إلى أقل من ١٠ (م=١٠,٣١٦)	١,٣١٦❖		
من ١٠ إلى أقل من ١٥ (م= ٩,٤٣٩)	٠,٤٣٩	٠,٨٧٧	
من ١٥ سنة فأكثر (م= ٧,٩١٩)	١,٠٨١	٢,٣٩٧❖❖	١,٥٢٠

❖ دالة عند مستوى ٠,٠٥ ❖❖ دالة عند مستوى ٠,٠١.

يتضح من الجدول رقم (٢٣) أنه توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ في عدم الكفاية كبعد من أبعاد الاحتراق النفسي لدى المرشدين والمرشدات بين ذوي سنوات الخبرة (من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات) وذوي سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات) لصالح ذوي سنوات الخبرة (من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات)، وبين ذوي

سنوات الخبرة (من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات) وذوي سنوات الخبرة (من ١٥ سنة فأكثر) لصالح ذوي سنوات الخبرة (من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات).

وتدل النتيجة السابقة على أن مستوى الاحتراق النفسي في بُعد عدم الكفاية لدى المرشدين والمرشدات ينخفض لدى مجموعة سنوات الخبرة في المجال الإرشادي (أقل من ٥ سنوات) ثم يزداد لدى مجموعة سنوات الخبرة (من ٥ لأقل من ١٠ سنوات) ليبدأ في الانخفاض مرة أخرى لدى مجموعة سنوات الخبرة (من ١٠ لأقل من ١٥ سنة) ويصل لأقل معدل له عند مجموعة سنوات الخبرة (من ١٥ سنة فأكثر). ويرى الباحث أن كون مستوى الاحتراق النفسي لدى المرشدين والمرشدات في بُعد عدم الكفاية، يزداد بعد ممارسة العمل الإرشادي لأكثر من ٥ سنوات ثم يبدأ في الانخفاض من بعد ١٠ سنوات، وربما ذلك يعود لشعور المرشدين والمرشدات بعدم كفايتهم وقدرتهم على ممارسة مهام عملهم بعد تعرضهم لضغوط العمل لفترة السنوات الخمس الأولى ثم تزداد الضغوط وتؤثر عليهم مما يجعلهم يكونون عرضة للإصابة بالاحتراق النفسي في السنوات التالية (من ٥ إلى اقل من ١٠ سنوات)، في حين من يزيدون عليهم بسنوات الخبرة، قد تكونت لديهم التجربة والخبرة التي تساعدهم بالتكيف والتعامل مع الضغوط التي يتعرضون لها. والدراسات التالية فوركبك وموستبك (Vorkapic & Mustapic, 2012)، بوزقيكلي (Bozgeyikli, 2011)، يلديريم (Yildirim, 2008)، الزيود (٢٠٠٢)، أظهرت نتائجها أن المرشدين الأقل خبرة في مجال الإرشاد أعلى في مستوى الاحتراق النفسي من الأكثر خبرة. ودراسات إيكيز (Ikiz, 2010)، ويلكرسون (Wilkerson, 2009)، بوتلر وكونستانتين (Butler & Constantine, 2005)، بينت أن المرشدين الأكثر خبرة في مجال الإرشاد أعلى في مستوى الاحتراق النفسي من الأقل خبرة.

و) متغير مرحلة المدرسة (ابتدائي، متوسط، ثانوي)

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA للتعرف على دلالة الفروق في الاحتراق النفسي وأبعاده الفرعية التي تعزى إلى المرحلة الدراسية التي يعمل بها المرشد حالياً (ابتدائي، متوسط، ثانوي) فكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول رقم (٢٤).

جدول رقم (٢٤). دلالة الفروق في الاحتراق النفسي وأبعاده الفرعية وفقاً لمتغير المرحلة الدراسية التي يعمل بها المرشد حالياً.

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
بيئة العمل السلبية	بين المجموعات	١٣٠,٦٥٢	٢	٦٥,٣٢٦	٣,١٦٦	٠,٠٥
	داخل المجموعات	٦٦٦٤,٥٤١	٣٢٣	٢٠,٦٣٣		
	المجموع الكلي	٦٧٩٥,١٩٣	٣٢٥			
التقليل من قيمة المسترشدين	بين المجموعات	١٨٠,٣٤١	٢	٩٠,١٧٠	٣,٨٧٥	٠,٠٥
	داخل المجموعات	٧٥١٥,٥٣٦	٣٢٣	٢٣,٢٦٨		
	المجموع الكلي	٧٦٩٥,٨٧٧	٣٢٥			
تردي الحياة الخاصة	بين المجموعات	٧١,٩٢٠	٢	٣٥,٩٦٠	٢,٦٥٠	غير دالة
	داخل المجموعات	٤٣٨٣,٧٤٠	٣٢٣	١٣,٥٧٢		
	المجموع الكلي	٤٤٥٥,٦٦٠	٣٢٥			
الإنهاك	بين المجموعات	٩٤,٠٦٩	٢	٤٧,٠٣٥	٣,٠٤٧	٠,٠٥
	داخل المجموعات	٤٩٨٥,٨٨٢	٣٢٣	١٥,٤٣٦		

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
	المجموع الكلي	٥٠٧٩,٩٥١	٣٢٥			
عدم الكفاية	بين المجموعات	١٣١,٨٠١	٢	٦٥,٩٠١	٣,١٧١	٠,٠٥
	داخل المجموعات	٦٧١٢,٦٥٦	٣٢٣	٢٠,٧٨٢		
	المجموع الكلي	٦٨٤٤,٤٥٧	٣٢٥			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٢٤٠٤,٤٣٣	٢	١٢٠٢,٢١٦	٣,٥٩٢	٠,٠٥
	داخل المجموعات	١٠٨٠٩٥,٤٢٣	٣٢٣	٣٣٤,٦٦١		
	المجموع الكلي	١١٠٤٩٩,٨٥٦	٣٢٥			

من الجدول رقم (٢٤) يتضح أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً على تردي الحياة الخاصة باعتبارها بعداً من أبعاد الاحتراق النفسي لدى المرشدين والمرشدات وفقاً لمتغير المرحلة الدراسية التي يعملون بها. في حين توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ في مستوى الاحتراق النفسي بدرجة كلية وفي أبعاد (بيئة العمل السلبية، والتقليل من قيمة المسترشدين، والإنهاك، وعدم الكفاية) تعزى إلى المرحلة الدراسية.

وللكشف عن الفروق ذات الدلالة بين المرشدين والمرشدات بالمراحل التعليمية المختلفة في الاحتراق النفسي بدرجة كلية وفي أبعاد (بيئة العمل السلبية، والتقليل من قيمة المسترشدين، والإنهاك، وعدم الكفاية) تم استخدام اختبار أقل فرق دال LSD فكانت النتائج كالتالي:

جدول رقم (٢٥). دلالة الفروق في الاحتراق النفسي (درجة كلية). بين المرشدين والمرشدات بالمراحل الدراسية المختلفة.

المرحلة الدراسية	ابتدائي (م= ٥٠,٨٩٢)	متوسط (م= ٤٥,٤٣٦)
متوسط (م= ٤٥,٤٣٦)	٥,٤٥٦❖	
ثانوي (م= ٤٥,٤٩٢)	٥,٤٠٠❖	٠,٠٥٦

❖ دالة عند مستوى ٠,٠٥.

يتضح من الجدول رقم (٢٥) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ بين المرشدين بالمرحلة الابتدائية والمرشدين بالمرحلة المتوسطة في الاحتراق النفسي (درجة كلية) لصالح المرشدين بالمرحلة الابتدائية ، وبين المرشدين بالمرحلة الابتدائية والمرشدين بالمرحلة الثانوية لصالح المرشدين بالمرحلة الابتدائية.

جدول رقم (٢٦). دلالة الفروق في بيئة العمل السلبية باعتبارها بعداً من أبعاد الاحتراق النفسي بين المرشدين والمرشدات بالمراحل الدراسية المختلفة.

المرحلة الدراسية	ابتدائي (م= ١٠,٠٤٢)	متوسط (م= ٨,٥٨٥)
متوسط (م= ٨,٥٨٥)	١,٤٥٧❖	
ثانوي (م= ٩,٢٧٧)	٠,٧٦٥	٠,٦٩٢

❖ دالة عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من الجدول رقم (٢٦) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ بين المرشدين بالمرحلة الابتدائية والمرشدين بالمرحلة المتوسطة في بيئة العمل السلبية باعتبارها بعداً من أبعاد الاحتراق النفسي لصالح المرشدين بالمرحلة الابتدائية.

جدول رقم (٢٧). دلالة الفروق في التقليل من قيمة المسترشدين باعتباره بعداً من أبعاد الاحتراق النفسي بين المرشدين والمرشدات بالمراحل الدراسية المختلفة.

المرحلة الدراسية	ابتدائي (م= ٩,٢٠٩)	متوسط (م= ٨,٣١٩)
متوسط (م= ٨,٣١٩)	٠,٨٩٠	
ثانوي (م= ٧,٢٩٢)	١,٩١٧❖❖	١,٠٢٧

** دالة عند مستوى ٠,٠١.

يتضح من الجدول رقم (٢٧) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين المرشدين بالمرحلة الابتدائية والمرشدين بالمرحلة الثانوية في التقليل من قيمة المسترشدين باعتباره بعداً من أبعاد الاحتراق النفسي لصالح المرشدين بالمرحلة الابتدائية.

جدول رقم (٢٨). دلالة الفروق في الإنهاك باعتباره بعداً من أبعاد الاحتراق النفسي بين المرشدين والمرشدات بالمراحل الدراسية المختلفة.

المرحلة الدراسية	ابتدائي (م= ١١,٣٧١)	متوسط (م= ١٠,١٤٩)
متوسط (م= ١٠,١٤٩)	١,٢٢٢❖	
ثانوي (م= ١١,٢١٥)	٠,١٥٦	١,٠٦٦

* دالة عند مستوى ٠,٠٥.

يتضح من الجدول رقم (٢٨) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ بين المرشدين بالمرحلة الابتدائية والمرشدين بالمرحلة المتوسطة في الإنهاك كبعد من أبعاد الاحتراق النفسي لصالح المرشدين بالمرحلة الابتدائية.

جدول رقم (٢٩). دلالة الفروق في عدم الكفاية باعتباره بعداً من أبعاد الاحتراق النفسي بين المرشدين والمرشدات بالمراحل الدراسية المختلفة.

المرحلة الدراسية	ابتدائي (م= ٩,٩٢٢)	متوسط (م= ٨,٨٤٠)
متوسط (م= ٨,٨٤٠)	١,٠٨٢	
ثانوي (م= ٨,٤٤٦)	١,٤٧٦*	٠,٣٩٤

* دالة عند مستوى ٠,٠٥ .

يتضح من الجدول رقم (٢٩) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ بين المرشدين بالمرحلة الابتدائية والمرشدين بالمرحلة الثانوية في عدم الكفاية باعتبارها بعداً من أبعاد الاحتراق النفسي لصالح المرشدين بالمرحلة الابتدائية.

ونتيجة هذا السؤال في مجملها تؤكد على أن أعلى المرشدين في مستوى الاحتراق النفسي هم المرشدون بالمرحلة الابتدائية. ويرى الباحث أن هذا قد يعود لبيئة المدرسة الابتدائية وطبيعة مرحلة الطفولة وخصائصها والتي تتميز بتسارع النمو في جميع جوانبه، وعدم قدرة المرشدين على فهم هذه التغيرات والتعامل معها، وهذا ربما ينعكس سلباً على أدائهم، وبالتالي قد يكونون عرضة للإصابة بالاحتراق النفسي. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الزيود (٢٠٠٢) ودراسة بوزقيكلي (Bozgeyikli, 2011) التي بينت أن المرشدين في المرحلة الابتدائية أعلى من المرشدين في المرحلة الثانوية في مستوى الاحتراق النفسي. وتختلف مع نتائج دراسة غنيم وقطاني (٢٠١١) التي ذكرت نتائجها أن المرشدين في المرحلة الثانوية أعلى في مستوى الاحتراق النفسي من المرشدين في المراحل الأخرى. في حين أكدت دراسة المهداوي (٢٠٠٢) أن متغير المرحلة الدراسية غير مؤثر في مستوى الاحتراق النفسي.

ز) متغير عدد طلاب/ طالبات المدرسة

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA للتعرف على دلالة الفروق في الاحتراق النفسي وأبعاده الفرعية التي تعزى إلى عدد الطلاب بالمدرسة (أقل من ١٠٠ طالب، من ١٠٠ لأقل من ١٥٠ طالب، من ١٥٠ لأقل من ٢٠٠ طالب، من ٢٠٠ لأقل من ٢٥٠ طالب، من ٢٥٠ لأقل من ٣٠٠ طالب، من ٣٠٠ طالب فأكثر) فكانت النتائج كما في الجدول رقم (٣٠):

جدول رقم (٣٠). دلالة الفروق في الاحتراق النفسي وأبعاده الفرعية ووفقاً لمتغير عدد الطلاب بالمدرسة.

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
بيئة العمل السلبية	بين المجموعات	١٨٢,٢١٠	٥	٣٦,٤٤٢	١,٧٦٣	غير دالة
	داخل المجموعات	٦٦١٢,٩٨٣	٣٢٠	٢٠,٦٦٦		
	المجموع الكلي	٦٧٩٥,١٩٣	٣٢٥			
التقليل من قيمة المسترشدين	بين المجموعات	١٢٠,٠٤٤	٥	٢٤,٠٠٩	١,٠١٤	غير دالة
	داخل المجموعات	٧٥٧٥,٨٣٣	٣٢٠	٢٣,٦٧٤		
	المجموع الكلي	٧٦٩٥,٨٧٧	٣٢٥			
تردي الحياة الخاصة	بين المجموعات	١٠٦,٦٧٦	٥	٢١,٣٣٥	١,٥٧٠	غير دالة
	داخل المجموعات	٤٣٤٨,٩٨٤	٣٢٠	١٣,٥٩١		
	المجموع الكلي	٤٤٥٥,٦٦٠	٣٢٥			
الإنهاك	بين المجموعات	٣٨,٧٦٩	٥	٧,٧٥٤	٠,٤٩٢	غير دالة
	داخل المجموعات	٥٠٤١,١٨٢	٣٢٠	١٥,٧٥٤		
	المجموع الكلي	٥٠٧٩,٩٥١	٣٢٥			
عدم الكفاية	بين المجموعات	٢٠٩,١٠٢	٥	٤١,٨٢٠	٢,٠١٧	غير دالة
	داخل المجموعات	٦٦٣٥,٣٥٥	٣٢٠	٢٠,٧٣٥		

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
	المجموع الكلي	٦٨٤٤,٤٥٧	٣٢٥			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٢١٥٩,٥١٩	٥	٤٣١,٩٠٤	١,٢٧٦	غير دالة
	داخل المجموعات	١٠٨٣٤٠,٣٣٧	٣٢٠	٣٣٨,٥٦٤		
	المجموع الكلي	١١٠٤٩٩,٨٥٦	٣٢٥			

من الجدول رقم (٣٠) يتضح أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً على الاحتراق النفسي بدرجة كلية أو أبعاده الفرعية لدى المرشدين والمرشدات بمنطقة القصيم التعليمية وفقاً لمتغير عدد الطلاب بالمدرسة. ويرى الباحث أن المرشدين في الغالب يركزون في عملهم على المتفوقين دراسياً وعلى الطلاب الذين لديهم مشاكل وصعوبات واضطرابات وسلوكيات خاطئة، وهذه الفئة من الطلاب قد تكون قليلة مقارنة بعدد الطلاب في المدرسة، فالغالبية من الطلاب يقعون في منطقة الاستقرار أو منطقة الظل، وهؤلاء ربما لا تقدم لهم الخدمات الإرشادية اللازمة خصوصاً المرتبطة بالجانب الإنمائي أو التطويري، فهم أي هؤلاء الطلاب ليس لديهم مشاكل أو سلوكيات تجبر المرشد على التعامل معهم في الحال، مما يجعل المرشد لا يتأثر بكثرة أعدادهم في المدرسة، وهناك فرق بين عدد الطلاب في المدرسة وعدد الطلاب الذين يتعامل معهم المرشد أسبوعياً أو فصلياً. وتختلف هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت إليها دراسة حرتاوي (١٩٩١) والتي أكدت أنه كلما زاد عدد الطلاب الذين يتعامل معهم المرشد ارتفع مستوى الاحتراق النفسي لديه.

ح) متغير مستوى الدخل الشهري

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار ت للمجموعات المستقلة Independent Samples T-Test للمقارنة بين متوسطي درجات الاحتراق النفسي وأبعاده الفرعية لمجموعتي مستوى الدخل (أقل من ١٠ ألاف ريال) شهرياً ومجموعة (من ١٠ ألاف ريال فأكثر) فكانت النتائج في الجدول (٣١) كالتالي :

جدول رقم (٣١). دلالة الفروق في الاحتراق النفسي وأبعاده الفرعية وفقاً لمتغير مستوى الدخل الشهري.

المتغير التابع	المجموعة	متوسط	انحراف معياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	ملاحظات
بيئة العمل السلبية	أقل من ١٠ آلاف	٩,٨٢٤	٤,٧٧٨	٣٢٤	٠,٦٠٢	غير دالة
	من ١٠ آلاف فأكثر	٩,٤٠٤	٤,٥٣٩			
التقليل من قيمة المسترشدين	أقل من ١٠ ألاف	١٠,٠١٩	٥,٢٨٦	٣٢٤	٢,٣٣١	٠,٠٥
	من ١٠ آلاف فأكثر	٨,٣٠٢	٤,٧٤٦			
تردي الحياة الخاصة	أقل من ١٠ ألاف	١١,٤٣١	٣,٤٧١	٣٢٤	٣,٢٦٦	٠,٠١
	من ١٠ آلاف فأكثر	٩,٦١٥	٣,٦٨٠			
الإنهاك	أقل من ١٠ آلاف	١١,٨٦٣	٤,٦٦٩	٦٢,٨٢١	١,٧٢٦	غير دالة "مجموعتين غير متجانستين"
	من ١٠ آلاف فأكثر	١٠,٨٢٦	٣,٧٩٤			
عدم الكفاية	أقل من ١٠ آلاف	١١,١٩٦	٥,٢٩٢	٦٣,٢٥٩	٣,٢٣٢	٠,٠١ "مجموعتين غير متجانستين"
	من ١٠ آلاف فأكثر	٨,٩٦٧	٤,٣٦٩			
الدرجة الكلية	أقل من ١٠ آلاف	٥٤,٣٣٣	١٩,٠٦٦	٣٢٤	٢,٥٩١	٠,٠١
	من ١٠ آلاف فأكثر	٤٧,١١٣	١٨,١٣٢			

من الجدول رقم (٣١) يتضح أنه توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ في مستوى الاحتراق النفسي (درجة كلية) وفقاً لمتغير مستوى الدخل والفروق لصالح مجموعة دخل (أقل من ١٠ آلاف ريال). كما توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ في بُعد التقليل من قيمة المسترشدين والفروق لصالح مجموعة دخل (أقل من ١٠ آلاف ريال) شهرياً، وفروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ في بُعد تردي الحياة الخاصة والفروق لصالح مجموعة دخل (أقل من ١٠ آلاف ريال)، وفي بُعد عدم الكفاية والفروق لصالح مجموعة دخل (أقل من ١٠ آلاف ريال). في حين لا توجد فروق في بيئة العمل السلبية باعتبارها بعداً من أبعاد الاحتراق النفسي راجعة لتأثير مستوى الدخل. والنتيجة في مجملها تؤكد على أن مجموعة الدخل (أقل من ١٠ آلاف ريال) شهرياً أعلى في مستوى الاحتراق النفسي من مجموعة دخل (من ١٠ آلاف ريال فأكثر) شهرياً، وهو ما يؤكد على أن الاحتراق النفسي يزداد بنقص مستوى الدخل الشهري.

ويرى الباحث أن مستوى الدخل مؤثر في حياة الإنسان بصفة عامة فكلما زاد الدخل قلت الضغوط وشعر الإنسان بالارتياح والقدرة على تأمين متطلبات الحياة خصوصاً في الأوقات الحالية التي تشهد أزمات اقتصادية عالمية وارتفاع الأسعار في مناحي الحياة المختلفة. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة غنيم وقطاني (٢٠١١) التي بينت أن مستوى الاحتراق النفسي يزيد كلما قل الدخل الشهري، وتتفق كذلك جزئياً مع دراسة محمد (٢٠٠٢) التي أوضحت أن ذوي الدخل الشهري الأقل لديهم ارتفاع في درجة الاحتراق النفسي في بُعد (تبلد المشاعر).

توصيات الدراسة

استناداً إلى النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية فإن الباحث يوصي بما يأتي :

- ضرورة تحديد أدوار المرشدين والمرشدات ومهامهم وتخفيف الأعباء الموكلة إليهم وعدم تكليفهم بأعمال ليست من صميم عملهم.
- عقد دورات تأهيلية وورش عمل للمرشدين والمرشدات للتعامل مع الضغوط النفسية وطرق التكيف معها.
- ضرورة تأهيل المرشدات نفسياً واجتماعياً ومهنياً لكي يتعرفن على العمل الإرشادي ومصادر الضغوط فيه وطرق مواجهتها.
- الاهتمام بتطوير قدرات المرشدين والمرشدات في المرحلة الابتدائية من خلال عقد الدورات والندوات المرتبطة بخصائص النمو في مرحلة الطفولة.
- وضع شروط واختبارات لاختيار الأفراد للعمل في الإرشاد (مرشدين ومرشدات) من حيث التخصص والقدرات والمهارات في التعامل مع الطلاب والطالبات.
- توفير الحوافز المادية والمعنوية للمرشدين والمرشدات وربطها بالدورات التدريبية في مجال الإرشاد.
- إجراء الدراسات والبحوث عن الاحتراق النفسي للمرشدين والمرشدات في ضوء متغيرات أخرى كالحالة الاقتصادية للطلاب وموقع المدرسة الجغرافي وبيئتها ، بهدف التعرف على هذه المشكلة بشكل أوسع.

المراجـــــــع

أولاً: المراجع العربية

الزيود، نادر فهمي (٢٠٠٢). واقع الاحتراق النفسي للمرشد النفسي والتربوي في محافظة الزرقاء في الأردن. **مجلة العلوم التربوية**. كلية التربية، جامعة قطر. العدد الأول، ١٩٩- ٢٢٢.

السمادوني، السيد إبراهيم (١٩٩٥) الإنهاك النفسي لمعلمي التربية الخاصة وتبعاته دراسة تنبئية في ضوء بعض المتغيرات الشخصية والمهنية. **مجلة التربية المعاصرة**، العدد السادس والثلاثون.

المهداوي، عبدالله محمد (٢٠٠٢) **مستويات وأبعاد الاحتراق النفسي وعلاقتها ببعض المتغيرات الشخصية لدى المرشدين الطلابيين في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة بإدارة تعليم العاصمة المقدسة**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية، المملكة العربية السعودية.

حرتاوي، هند عبدالله (١٩٩١) **مستويات الاحتراق النفسي لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية في الأردن**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

]زيدان، إيمان محمد (١٩٩٨) **مدى فاعلية كل من الإرشاد النفسي الموجه وغير الموجه في تخفيف حدة الاحتراق النفسي لدى عينة من المعلمات**. رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

غنيم، خولة. وقطاني، هيام (٢٠١١) الاحتراق النفسي لعينة من المرشدين النفسيين في المدارس الحكومية في محافظة البلقاء وارتباطه ببعض المتغيرات. **مجلة كلية التربية**- جامعة عين شمس، العدد ٣٥ (الجزء الثاني)، ٢٢١- ٢٥٦.

محمد، زينات فاضل (٢٠٠٢) الاحتراق النفسي لدى المرشدين التربويين في محافظة بغداد للعام الدراسي ٢٠٠٠/٢٠٠١م. **مجلة البحوث والدراسات التربوية - اليمن**، س ٨، ع ١٦، ٧٥- ٩٥.

يوسف، جمعة سيد (٢٠٠٦) **إدارة ضغوط العمل**. القاهرة، مركز تطوير الدراسات العليا والبحوث، كلية الهندسة، جامعة القاهرة.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Abel, H., Sewell, J. (1999). Stress and Burnout in Rural and Urban Secondary School eachers. **Journal of Educational Research**, 92, 287-293.

Bozgeyikli, H, (2011). Observation of Turkish School Counsellor's Life Quality**.** **International Journal of Academic Research**, 3 (4). 326-332.

Brissie, S., Hoover-Dempsey, V., & Bassler, C. (1988). Individual, Situational Contributors toTeacher Burnout. **The Journal of Educational Research**, 82 (2), 106-112.

Butler, S. K. & Constantine, M. G. (2005). Collective Self-Esteem and Burnout in Professional School Counselors. **Professional School Counseling**, 9 (1), 55-62.

Chan, W., & Hui, E. (1995). Burnout and Coping among Chinese Secondary School Teachers in Hong Kong. **British Journal Educational Psychology**, 65, 15–25.

Cheuk, H., & Wong, K. (1995). Stress, Social Support and Teacher Burnout in Macau. **Current Psychology**, 14 (1), 42–46.

Farber. B. A. (1990). Burnout in Psychotherapists: Incidence, Types, and Trends. **Psychotherapy in Private Practice**, 8, 35-44.

Fimian, J., & Blanton, P. (1987). Stress, Burnout and Role Problems among Teacher Trainees and First Year Teachers. **Journal of Occupational Behavior**, 8, 157-165.

Fothergill, A., Edwards, D., & Burnard, P. (2004). Stress, Burnout, Coping and

Stress Management in Psychiatrists: Findings from a Systematic Review. **International Journal of Social Psychiatry,** 50, 54-65.

Freudenberger, H. (1974). Staff Burnout. **Journal of Social Issues,**, 30 (1), 159-165.

Friedman, A. (1991). High and low-burnout Schools: School Culture Aspects of Teacher Burnout. **Journal of Educational Research**, 84, 325-333.

Friedman, I. (1995). Student Behavior Patterns Contributing to Teacher Burnout. **The Journal of Educational Research**, 88, 281-289.

Ikiz, F. E. (2010). The Investigation of the Burnout Levels of the Counselors. **Journal of Kirsehir Education Faculty,** 11 (2), 25-43.

Lee, S. M., Baker, C. R., Cho, S. H., Heckathorn, D. E., Holland, M. W., Newgent, R. A., Yu, K. (2007). Development and Initial Psychometrics of the Counselor Burnout Inventory. **Measurement and Evaluation in Counseling and Development**, 40, 142-154.

Lerman, M. H. (1981). The Effect of Client Socio-Economis Status on Counselor Burnout. The University of Wisconsin-Milwaukee. **Dissertation Abstracts International**, 43. 1427-A.

Lunenburg, C., & Cadavid, V. (1992). Locus of Control, Pupil Control Ideology and Dimensions of Teacher Burnout. **Journal of Instructional Psychology**, 19 (1), 13–23.

[25] Maslach, C. (1978). The Client Role in Staff Burnout. **Journal of Social Issues**, 34, 111-124.

[26] Maslach, C. & Jackson, S. (1981). The Measurement of Experienced Burnout. **Journal of Occupational Behaviour**, 2, 99-113.

[27] Maslach, C. (1982). **Burnout: The Cost of Caring**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Meir, S. T. (1983). Toward a Theory of Burnout. **Human Relations**, 6, 899-910.

Osborn, C. J. (2004). Seven Salutary Suggestions for Counselor Stamina. **Journal of Counseling & Development**, 82, 319-328.

Pearlman, L. A., & Saakvitne, K. W. (1995). **Trauma and the Therapist**. New York: W. W. Norton.

Pines, A. M., & Maslach, C. (1978). Characteristics of Staff Burnout in Mental Health Settings. **Hospital and Community Psychiatry**, 29, 233-237.

Pines, A., Aronson, E., & Kafry, D. (1981). **Burnout from Tedium to Personal Growth**. New York: The Free Press.

Pines, A. & Aronson, E. (1983) Combating Burnout Children, and Youth. **Services Review**, 5, 263-273.

Raquepaw, J., & Miller, R. (1989). Psychotherapist Burnout: A Componential Analysis. **Professional Psychology: Research and Practice**, 20, 32-36.

Sarros, C., & Sarros, A. (1987). Predictors of Teacher Burnout. **The Journal of Educational Administration**, 25 (2), 216–230.

Savicki, V,. & Cooley, E. J. (1982). Implications of Burnout Research Theory for Counselor Educators. **The Personnel and Guidance Journal**, 60 (7), 415-419.

Stamm, B, H. (2005). Professional Qualitiy of Life Scale IV Tests. Retrieved December 15, 2010, from **http://www.proqol.org/ProQol_Test.html.**

Stickel, S. A. (1991) A Study of Burnout and Job Satisfaction among Rural School Counselors. **ERIC, Accession Number: (ED329823).**

Taylor-Brown, S., Johnson, K. H., Hunter, K., & Rockowltz, R. J. (1981). Stress Identification for Social Workers in Health Care: A Preventative Approach to Burnout. **Social Work in Health Care**, 7, 91-100.

Tumkaya, S. (2007). Burnout and Humor Relationship among University Lecturers. **Humor**, 20 (1), 73–92.

Vorkapic, S, T. & Mustapic, J. (2012). Internal and External Factors in Professional Burnout of Substance Abuse Counselors in Croatia. **Ann Ist Super Sanità**, 48 (2), 189-197.

Wilkerson, K. (2009). An Examination of Burnout among School Counselors Guided by Stress-Strain-Coping Theory. **Journal of Counseling & Development**, 87, 428-437.

Yildirim, I. (2008). Relationships between Burnout, Sources of Social Support and Sociodemographic Variables. **Social Behavior and Personality**, 36 (5), 603-616.

Levels of Burnout among Counselors at Qassim Educational Region in Light of Some Variables

Dr. Sufian Ibrahim Al-Ribdy

Abstract

This study aims at identifying the levels of burnout among male/female counselors at Qassim Educational Region in the five dimensions (negative working environment, devaluing client, deterioration in personal life, exhaustion, and incompetency), in light the following variables: gender, age, academic specialization, teaching experience, counseling experience, school level, male/female class room population, and salary.

To achieve the objectives of the study, the researcher uses Counselor Burnout Inventory (Lee, et al., 2007). Participants are 326 counselors (male:178 and female:148 representing 53% of the population of the study).

The findings reveal that the level of burnout among the sample of counselors at Qassim Educational Region was moderate (48,24%) in regard to the whole measurement scale and to the five subscale dimensions. Results also show that there are statistically significant differences in the level of burnout related to gender for females and to academic specialization for those other than Psychology or Social Services; the study also shows that there are statistically significant variations according to teaching experience for those who have (15 years experience or more) compared with those of lesser experience; differences are also found related to salary for those who have lesser income compared to those of higher income; differences are also found in relation counseling experience for those (from 5 to less than 10 years of experience) on the dimension of incompetency compared with those of lesser experience. The study shows that there is no variation in the level of burnout with male and female counselors in relation to age, male/female classroom population. Several recommendations were formulated in the light of findings.

نموذج التعليم الإلكتروني وتطبيقاته في ظل تكنولوجيا الويب

د. وليد قاسم قويدر

ملخص البحث:

يهدف مجتمع التعلم الإلكتروني إلى التزود بخدمة أكثر كفاءة من ما هو منصوص عليه في الوقت الحاضر وذلك باستخدام الكمبيوتر للمساعدة في عملية التعليم وإدارة التعليم. ان استخدام تكنولوجيا الويب لديها القدرة على تطبيق في مختلف المجالات. التعليم الإلكتروني هو واحد من المجالات التي يمكن أن تستفيد من هذه التكنولوجيا الجديدة على شبكة الإنترنت. في هذه الورقة، تم تصميم تكنولوجيا الويب لتحقيق سيناريوهات التعليم المتقدمة. سنرى أولاً خصائص التعليم الإلكتروني والاستخدامات المحتملة من تكنولوجيا الويب بشكل عام، ودمج شبكة الانترنت مع معاني التعليم الإلكتروني. وسنرى مزايا استخدام الأنطولوجيا(تبويب المعارف) لوصف المواد التعليمية. أيضا، توفير بوابة معاني الويب القائمة على الهندسة المعمارية للتعليم الإلكتروني مع بعض الأعمال ذات الصلة.

Keywords: e-Learning, semantic web, semantic web portal, Semantic Services for e-Learning, ontology.

Web.*http://www.aifb.unikarlsruhe.de/~sst/Research/Publications/WebNet2001eLearningintheSemanticWeb.pdf* .

Hemanth B. kumar et al. An Implementation of Semantic Web System for Information retrieval using J2EE Technologies. International Journal on Computer Science and Engineering (IJCSE), ISSN : 0975-3397 Vol. 3 No. 6 June 2011.

Matthews, Brian. Semantic Web Technologies, JISC Technology and Standards Watch Semantic Web Technologies, 2006.

Eindhoven, "Applications of Semantic Web Technologies for Educational Adaptive Hypermedia," available at http://wwwis.win.tue.nl/SW-EL04/swel-ah.html

Guo. W and D. Chen, "Semantic Approach for e-learning System," proceeding of IMSCCS'06 at IEEE, 2006.

Grønmo, G.O. (2006). Creating semantically valid topic maps. Available: http://www.ontopia.net/topicmaps/materials/tmschemas-paper.pdf

Kolå, Line. Topic Maps in E-learning: An Ontology Ensuring an Active Student Role as Producer, European Community, project nr. 2004-3538 / 001-001 ELE ELEB14, "QUIS – Quality, Interoperability and Standards in e-learning" (2005-06).

Http://agelesslearner.com/intros/elearning.html

Hammami Salah, Qassem Safwan, AlMuhaideb Sarab . (2012), Adaptive e-Learning using the Semantic Web: A Comparative Survey. International Journal of Information and Communication Technology Research.

References

Henze, N., Dolog, P., & Nejdl, W. (2004) Reasoning and Ontologies for Personalized E-Learning in the Semantic Web. *Educational Technology & Society*, 7 (4), 82-97.

Maurer, H., and Sapper, M. (2001). E-Learning Has to be Seen as Part of General Knowledge Management. In *Proc.of ED-MEDIA 2001 World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia & Telecomunications*, pp. 1249-1253.

Stojanovic, Ljiljana, Staab, Steffen and S. Rudi, "eLearning based on the Semantic Web," available at http://www.aifb.unikarlsruhe.de/~sst /Research/Publications/WebNet2001eLearningintheSemanticWeb.pdf

Pahl, C., & Holohan, E. (2004). Ontology Technology for the Development and Deployment of Learning Technology Systems – a Survey. International Conference on Educational Hyper- and Multimedia Edmedia'04. AACE., 2004.

Crampes, M. and Ranwez, S. (2000), Ontology-Supported and Ontology-Driven Conceptual Navigation on the World Wide Web. *11th ACM Hypertext Conference*, pp. 191-199.

Hatem Muna., Ramadan Haider., Neagu Daniel. E-Learning Based on Context Oriented Semantic Web, 2College of Science, Department of Computer Science Sultan Qaboos University, 2005.

Shah, Neepa K. E-Learning and Semantic Web, International Journal of e-Education, e-Business, e-Management and e-Learning, Vol. 2, No. 2, April, 2012.

Kassal Toshinobu ., Yamaguchi Haruhisa, Semantic Web System for Helping Teachers Plan Lessons Using Ontology Alignment, 12th Intrnational Conference on artificial Intelligence in Education, Amsterdam, the Netherland, 2005.

Dicheva Darina, Sosnovsky Sergey, Gavrilova Tatiana, Brusilovsky Peter, Ontological Web Portal for Educational Ontologies, 12th Intrnational Conference on artificial Intelligence in Education, Amsterdam, the Netherland, 2005.

Drucker. P. "Need to Know: Integrating e-Learning with High Velocity Value Chains, A Delphi Group White Paper," 2000. http://www.delphigroup.com/pubs/whitepapers/20001213-e-learningwp.pdf

Dutta, B. Semantic Web Based E-learning. (2006). Semantic Web Based E-learning. DRTC Conference on, ICT for Digital Learning Environment, 11th – 13th January, 2006, DRTC, Bangalore.

the structure of the hyperlink by Builder Portal, but may be extended with the help of the navigation unit. The navigation module exploits the capacity of the inference engine inference to build a conceptual hyperlink structures. Search and the query is executed by the query module. In addition, the user can personalize the search interface customization using semantic and / or rank retrieved results by semantic similarity [3].

Queries also take advantage of the Ontobroker inferencing capabilities. Third, only community users can provide data. In the AIFB portal application, typical information community user contributes include personal data, information about research areas, publications and other research information.

For each type of information they may contribute there is (at least) one concept in the ontology. By retrieving parts of the ontology, the template module may semi-automatically produce suitable HTML forms for data input. The community users fill in these forms and the template module stores the data in the knowledge warehouse [3].

8. Conclusion

Semantic Web is an emerging technology aimed at web-based information and services that would be understandable and usable by both humans and machines. Content, which makes the machine, is to re-formulate the concept of the popularity of the basic conditions for the Semantic Web. Semantic Web has opened new horizons for Internet applications in general, and e-learning in particular. E-learning community designed to a much more efficient service than what is provided at the present time by any of the available computer assisted tutoring, or learning management systems.

Structure moves away from the traditional Instruction and student in the teacher that determines the educational materials that will be absorbed by the students and about again, and the structure more flexible in learning where students take responsibility for their own learning, and determine the agenda of learning, including what is to be included and. In the presence of what are otherwise more options, students also have greater access to semantic technologies.

Future Work

This vision requires development of new technologies for web-friendly data description. The Resource Description Framework (RDF) metadata standard is a core technology used along with other web technologies like XML. Ontologies are (Meta) data schemas, providing a controlled vocabulary of concepts, each with an explicitly defined and machine process able semantics. By defining shared and common domain theories, ontologies help both people and machines to communicate concisely, supporting the exchange of semantics and not only syntax. So, next I am planning to study various Ontology languages and Metadata.

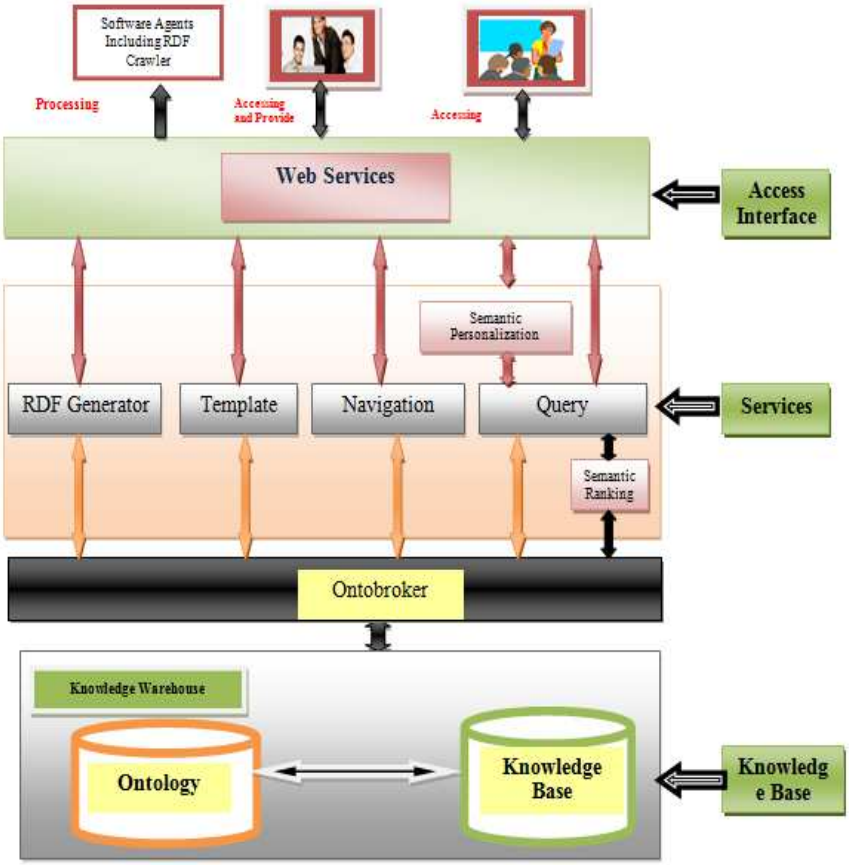


Figure (2). Semantic Web System architecture.

In the front end and can distinguish between three types of factors: software agents, users and society at large users. All three communicate with the system through a Web server. Three different types of factors correspond to the three basic patterns of interaction with the system. Has paid, and applications remotely (software agents, for example) address information stored in the portal. For this purpose, and RDF generator presents RDF facts through the web server. Clients may program with RDF crawlers gather the facts and, therefore, have direct access to semantic knowledge stored in the Web site. Second, users and society in general user's access to the information contained in this Web site. Supports two forms of access to: navigation through the portal by exploiting hyperlink structure of documents and search for information through the publication of queries. The part of

Learning objects	(Multiple intelligences) Visual intelligence	Is produced through	Presentation tool, mind map, concept map, graphics tool
	Verbal intelligence		Word processor, web editor, record audio
	Logical intelligence		Spread sheet, database
	Kinaesthetic intelligence		Simulation, motion sensitive tool
	Musical intelligence		Record audio, midi
	Interpersonal intelligence		Communication, coordination and cooperation tools

7. Semantic Web portal based e-Learning Architecture

The overall architecture and environment of Semantic Web is depicted in Figure 2. The backbone of the system consists of a repository of knowledge, any rule of ontology and knowledge, and the system of Ontobroker [3], any inference mechanism Home. And the latter's functions as a kind of middleware run-time system, and perhaps mediation between various sources of information when the environment becomes more complex than it is now [3].

Table (3). The e-learning ontology [18].

Key topics:	Topic types	Associations	Occurrences
Learning objectives	Knowledge	Is assessed through	MCQ, memory, matching, true/false, short answer, completion, blog, portfolio,
	Attitude		chat log, discussion forum, pre/post survey tool
	Skill		motion sensitive tool, simulator, track tool, log
	Meta-learning		chat log, discussion forum, pre/post survey tool
Pedagogical methods	Drill	Is taught through Multiple choice, drag and drop, match, memory, fill in blanks	Multiple choice, drag and drop, match, memory, fill in blanks
	Presentation		Wiki, mind map, concept map, map, slide presentation, video / audio recordings
	Tutorials		Wizards, FAQs
	Gaming		Adventure games, business games, board games, combat games, logical games, word games
	Demonstration		Screen capture, animation
	Discovery		Survey, Voting, blog / journal, Search
	Simulation		Physical, Iterative, procedural and situational simulations.
	Discussion		Chat / IM, SMS, e-mail, forum, Video conference, audioconference
	Cooperative learning		Application sharing, CVE, workspace awareness, shared archive

Personalization	Personalized – Content is determinedly the individual user's needs and aims to satisfy the needs of every user.	A user (using its personalized agent) searches for learning material Customized for her/his needs. The ontology is the link between user needs and characteristics of the learning material.
Modality	Continuous – Learning runs in parallel to business tasks and never stops.	Active delivery of information (based on personalized agents) creates a dynamic learning environment that is integrated in the business processes.
Adaptively	Dynamic – Content changes constantly through user input, experiences, new practices, business rules and heuristics.	The Semantic Web enables the use of distributed knowledge Provided in various forms, enabled by semantically annotation of content. Distributed nature of the Semantic Web enables continuous improvement of learning materials.
Authority	Distributed – Content comes from the interaction of the participants and the Educators.	The Semantic Web will be as decentralized as possible. This enables an effective cooperative content management.

6. E-Learning ontology

Ontology and topic map is a "distinct group of subjects and their characteristics, including the associations between them" [17]. Ontology of e-learning, Table 3 is covering the different needs of heterogeneous group students when it comes to the various educational methods, and stages of competency and multiple intelligences and classifications of affective and cognitive domains and kinetic [18]. It is based on ontology of e-learning on key topics, and the types of subject associations and events:

Table 2: Benefits of using Semantic Web as a Technology for E-Learning.

Requirements	E-Learning	Semantic Web
Delivery	Pull – Student determines agenda	Knowledge items (learning materials) are distributed on the web, but they are linked to commonly agreed ontology(s). This enables construction of a user-specific course, by semantic querying for topics of interest.
Access	Non-linear – Allows direct access to knowledge in whatever sequence Makes sense to the situation at hand.	User can describe the situation at hand (goal of learning, previous knowledge...) and perform semantic querying for the suitable learning material. The user profile is also accounted for
Responsiveness	Reactionary – Responds to problem at hand	Software agents on the Semantic Web may use a commonly agreed service language, which enables co-ordination between agents and proactive delivery of learning materials in the context of actual problems.
Modality	Continuous – Learning runs in parallel to business tasks and never stops.	Active delivery of information (based on personalized agents) creates a dynamic learning environment that is integrated in the Business processes.
Symmetry	Symmetric – Learning occurs as an Integrated activity.	The Semantic Web (semantic intranet) offers the potential to become an integration platform for all business processes in an Organization, including learning activities.

Ontologies: a richer language to provide more complex restrictions on the types of resources and property.

Logic and evidence: logic system (automatic) feet at the top of the structure of ontology access to new findings. Thus, using such a system, the customer can deduct the software as to whether a particular resource meets the requirements (and vice versa).

Trust: the final layer of the stack deals with issues of trust that can support the Semantic Web. This item has not progressed far beyond the vision of allowing people to ask questions of the credibility of the information on the Internet, in order to provide assurance of quality.

An important goal for Web application developers is at the present time to provide a means to unite, to the extent possible, efforts to create information and knowledge elements that are easily accessible and usable by third parties. Perceptions (the official classifications), literature, and Web standards available, such as XML, RDF, OWL, DAML S-, and RuleML specification allows components in the standard way. Currently, efforts in the field of Semantic Web and ontologies play an important role in the development of new methods and types of educational curricula [15].

5. Integrating E-Learning and Semantic Web

Many e-learning applications and very homogeneous and suffers from a serious lack of flexibility. Not take this kind of support from the intelligent device to enable descriptions of the Semantic Web, such as software agents and systems self-description, considered in the design. Therefore, the basis for e-learning community is suffering from a lack of knowledge representation technology (Nelson),

The fundamental property of the structure of Semantic Web (shared a common faith, a machine for processing metadata), enabled by a group of agents appropriate and seems to be strong enough to meet the requirements of e-learning: learning quickly, just in time and relevant. Learning material is semantically annotated and demand new learning may be easily combined in a new cycle of learning [16]. According to the preferences to him / her, the user can find useful teaching materials very easily. Demand for new learning, it may be easily combined in a new cycle of learning. In Table 2 is presented a brief overview of the Semantic Web could be used to meet the requirements of e-learning [3].

E-learning is one of the areas that can benefit from Semantic Web technologies. This technology has enabled the Semantic Web by a group of appropriate factors, which appear to be strong enough to meet the requirements of e-learning - fast and just in time and learn the relevant [3].

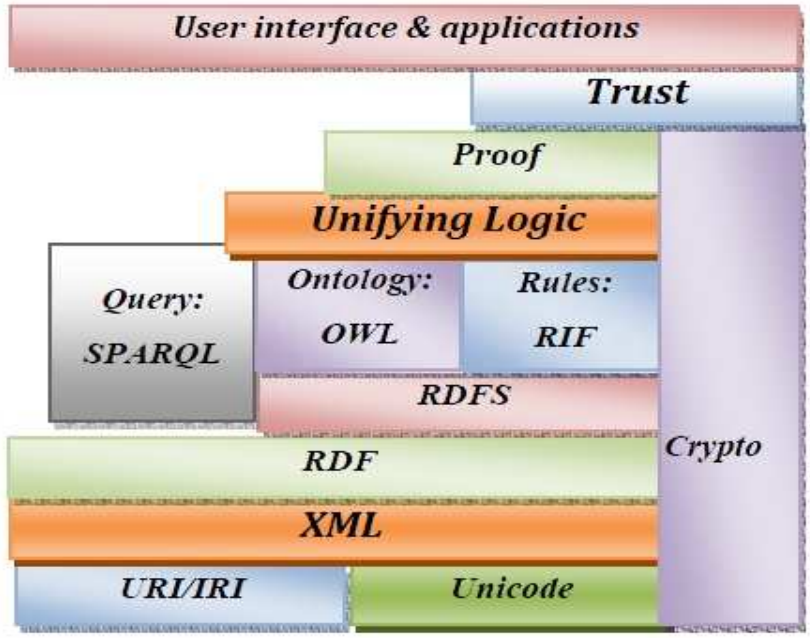


Figure (1). Semantic Web technology stack [13]

While not necessarily simplistic, which has to be used with some caution, however, it gives a reasonable perception of the various components of the Semantic Web. We describe briefly these layers [14].

Unicode and URI: Unicode, a standard for character representation computer, and determinants, a criterion to determine and identify the resources (such as pages on the Internet), and provide the basis for the representation of characters used in most languages in the world, and for identifying resources.

XML: XML and associated standards, such as namespaces, and diagrams, are a popular way to organize data on the network but without the delivery of meaningful data. Embedded in the network already.

Resource description framework: RDF is the first layer of the Semantic Web is correct. RDF is a simple representation of the metadata framework, using the parameters to identify resources on the Internet and the graph model to describe the relationships between resources. Grammatical representations of several available, including format 1 XML standard.

Scheme RDF: type a simple modeling language to describe the classes of resources and property between them in the form of RDF core. They provide a framework simple logic to infer the types of resources.

Out of e-learning is computer-based training (CBT), which was an attempt to automate education, replace the paid coach and develop self-paced learning. The aim of e-learning is not only the registered education (as in CBT), but also education without barriers of time and distance, and tailored to the needs of business users needs [11].

4. Semantic web technology Stack

Semantic Web is a network of related information, even in such a way as to be able to easily handled by machines, on a global scale. This is the Web of the new generation that makes it possible to express the information in the form of flour machine, interpretation, and ready to agents software to share, process, and reuse, as well as to understand what the terms that describe the data means [12]. The term "Semantic Web" encompasses efforts to build a new global network that supports content with formal semantics. This means that the content suitable for automation systems for consumption, rather than content intended for human consumption. Semantic Web offers new techniques for application developers based on the Internet designed to provide more intelligent access and management of information on the web and richer modeling language of the applications and their users. "Expressing meaning" is the main task of the Semantic Web [7]. And figure1 shows the complete stack of languages, concepts and standards attributed to the Semantic Web. And figure1 shows the complete stack of languages, concepts and standards attributed to the Semantic Web, They are presented in the figure (1) [13].

push knowledge to students), the lack of customization (content must meet the needs of many) and learning of linear / static process (content unchanged) [1], and the consequences of that organization learning is expensive, slow and not very focused learning process. However, dynamically changing business environment puts very different challenges for the learning process: fast, fair, timely and relevant learning (which depends on the problem). Cannot resolve this issue with the distributed, process-oriented student learning, and personal, and non-linear / dynamic: e-learning. Table (1) shows the characteristics of learning standards and the improvements achieved by using e-learning environment. This is also the most important characteristics of e-learning [7].

Table 1: Deference between Traditional Instruction and E-Learning [10].

Dimensions	E-Learning	Traditional Instruction
Delivery	Pull – Student determines agenda	Push: Instructor determines agenda
Access	Non-linear – Allows direct access to knowledge in whatever sequence makes sense to the situation at hand.	Linear: Has defined progression of knowledge
Responsiveness	Reactionary – Responds to problem at hand	Anticipatory: Assumes to know the problem
Modality	Continuous – Learning runs in the parallel to business tasks and never stops.	Discrete: Training takes place in dedicated chunks with defined starts and stops
Symmetry	Symmetric – Learning occurs as an integrated activity.	Asymmetric: Training occurs as a separate activity
Personalization	Personalized – Content is determined by the individual user's needs and aims to satisfy the needs of every user.	Mass produced: Content must satisfy the needs of many
Adaptivity	Dynamic – Content changes constantly through user input, experiences, new practices, business rules and heuristics	Static: Content and organization remains in their original authored form without regard to environmental changes
Authority	Distributed – Content comes from the interaction of the participants and the educators.	Centralized: Content is selected from a library of materials developed by the educator

Shah, presented the Semantic Web can provide more flexibility in e-learning systems through the use of new technologies emerging Semantic Web. The main feature of the Semantic Web architecture is an effective way to meet the requirements of e-learning. Learning material is semantically annotated. Demand for new learning, it may be easily combined in a new cycle of learning. According to user preference, he / she can find a combination of educational materials useful and economically continently [7].

Hammami , *et. al*. proposes number of adaptive e-learning systems and a nalyze the components and needs of adaptive e-learning [20].

Kassal, application was based on the alignment of ontologies to reuse the result of other research, and we have already described the outline of this application in the different paper. In this paper, we focus on technical details based on Semantic Web technology to realize this application [8].

Stojanovic, proposes an approach for implementing the eLearning scenario using Semantic Web technologies. It is primarily based on ontology-based descriptions of content, context and structure of the learning materials and thus provides flexible and personalized access to these learning materials [3].

Dicheva, *et. al*. described two main results: an ontological overview of the *Ontologies for Education* field and an initial report on the development of an ontology-driven web portal providing a single network place, where researchers, students, and practitioners can find information about available research projects and successful practices in this field [9].

Kassal, attempt to application of ontologies to re-use the results of other scientific research, and has been described by the outline of this request in the paper are different. In this paper, we focus on the technical details on the basis of the Semantic Web technology to fulfill this request [8].

Dicheva ELC described two key findings are: an overview of my presence in the ontologies to the field of education, an initial report on the status of a web portal ontology-driven to provide a place one network, where researchers and students, and practitioners can find information about projects available research and successful practices in this area [9].

3. Characteristics of E-learning

E-learning is defined as "the delivery of comprehensive individual and dynamic content, and learning in real time, and assistance in the development of communities of knowledge, linking learners and practitioners with experts"[19].

Drucker [5] has defined e-learning as a "just in time education integrated with high speed of value chains. It is delivered, a comprehensive individual dynamic content, and learning in real time, and assistance in the development of communities of knowledge, linking learners and working with experts" [10].

And can be described as standard or the traditional Instruction with the central authority (is determined by content by the teacher), delivered a boost (instructors

1. Introduction

Vision of the Semantic Web is to enable devices to interpret and process information in the global network in order to better support people in carrying out their tasks with different websites. Have been developed many techniques to shape and build and develop the Semantic Web. Many of the techniques of the Semantic Web has developed so far provide us with the necessary tools for describing and annotating resources on the roads in standardized on the Internet, for example, with the resources under the description (RDF), and binding of XML Extensible Markup [1].

E-learning is designed to replace the old time / place / content predetermined learning process with the place / customized / on-demand just-in-time/atwork-learning. It is based on several pillars, viz. Management, culture and information technology [2].

E-learning needs to support management in order to identify a vision and plan for education and the integration of learning in daily work. It requires changes in organizational behavior entrench a culture of "learning in the morning and do in the afternoon." Consequently, there is also a need for information technology platform, which enables the effective implementation of such infrastructure for learning. Our focus here is on information technology (Internet) technology that enables an effective, fair, timely and relevant learning. The current Web-based solutions do not meet the requirements mentioned above. Some pitfalls are, for example, information overload, lack of accurate information or content that is not understood by a machine [3].

The Semantic Web has raised some new developments in the field of engineering knowledge and machine learning, the most important standardization of knowledge. Standardized ontologies already serve as the common conceptual knowledge of the skeletons, and perhaps soon declarative knowledge processing specifications can be used for tasks that require a common model of problem-solving skills such as the selection procedure and application. The time has come for a long time ago to exploit the developments mentioned above for the engineering curriculum e-learning [4]. This paper represents some of the Semantic Web technology in the overview, e-learning from the layers of the architecture and the Semantic Web metadata in e-learning. We will see the advantages of using ontology to describe the educational materials. Also, provide a Semantic Web portal-based e-learning architecture with some related work.

2. Related Works

There are only a few approaches that can be compared to e-learning scenario we have. The most similar approach is Kareena system [5]. Hatem display the main features of our work in progress to develop a framework for the Semantic Web mining and exploration, and practical approach towards the application of Semantic Web to e-learning side by side with the window design is proposed [6].

E-Learning Model Applied to Semantic Web Technology

Dr. Walid Qassim Qwaider

Management Information Systems Dept.
College of Science and Humanities in Ghat
Majmaah University

Abstract

E-learning community is designed to provide more efficient service than what is provided at the present time by any of the available computer assisted tutoring, or learning management systems. The semantic Web technology has the potential to be applied in various fields. E-learning is one of the areas that could benefit from this new technology on the Internet. In this paper, we design Semantic Web technology to achieve advanced learning scenarios. First we will see the characteristics of e-learning and the potential uses of Semantic Web technology stack in the overview, the network integration of e-learning and semantic web tehnology. We will see the advantages of using ontology to describe the learning materials. Also, we provide a Semantic Web portal based e-learning architecture with some related work.

Keywords: E-Learning, semantic web, semantic web portal, semantic services for E-Learning, ontology.

E-Learning Model Applied to Semantic Web Technology

Dr. Walid Qassim Qwaider

1

Article 1

Advisory Board

Professor Ahmad Mohammad Kishk
Cairo University, Egypt

Professor Ramesh Chand Sharma
Delhi University, India

Professor Ali Asaad Watfa
Kuwait University, Kuwait

Professor Mark Letourneau
Weber State University, USA

Professor Mohammad Quayum
International Islamic University, Malaysia

Professor Nasir Spear
Melbourne University, Australia

Editor-in-Chief

Dr. Muhamed Abdullah Alshayea

Managing Editor

Dr. Hamdy Badreldin Ibrahim

Editorial Board Members

Professor Saud Abdul Aziz Al-Hamd

Professor Mustafa Abdul Azim Farmawi

Professor Tariq Mohammad Ismail

Dr. Muslim Mohammad Al-Dosary

Dr. Abdullah Ahmad Al-Dahsh

Dr. El-Sadig Yahya Abdullah

جامعة المجمعة
Majmaah University

Journal of Human and Administrative Sciences

A Refereed Academic Journal Published Biannually by the Publishing and Translation Center at Majmaah University

المملكة العربية السعودية – ص.ب: ٦٦ المجمعة – هاتف : ٠١٦٤٠٤١١٠٩-٠١٦٤٠٤٣٥٦١

فاكس: ٠١٦٤٣٢٣١٥٦ – بريد إلكتروني: jhas@mu.edu.sa

Kingdom of Saudi Arabia – P.O.Box: 66 Almajmaah – Tel: 0164041109-0164043561

Fax : 016 4323156 - E. Mai: jhas@mu.edu.sa

www.mu.edu.sa

جامعة المجمعة
Majmaah University

Journal of Human and Administrative Sciences

A Refereed Academic Journal Published Biannually by the
Publishing and Translation Center at Majmaah University

The Third Issue | June 2013 | Rajab 1434 H

* Assessment of the level of Total Quality Practice in Charity Societies from Personnel Perspective: A Case Study of Family Societies in Buraida and Al-Russ

Dr. Muhamed Abdullah Alshayea

* Achievement Goals Orientation (Model 2 x 2) as Predictors of Achievement Emotions (Model 2 × 2) Among University Students in Saudi Arabia

Dr. Mohammad Suleiman Al-Watban

* Clues and their Impact in Determining the Significance of the Holy Quranic Text. Applied Linguistic Study

Dr. Reda Abdul Aziz El desoky
Prof. Alaa Ismail Hamzawi

* Assessment of Continuous Assessment Application in Elementary Stage from Teachers' Perspective

Dr. Abdulaziz Abdulrahman Al-Tuweigry

* Levels of Burnout among Counselors at Qassim Educational Region in Light of Some Variables

Dr. Sufian Ibrahim Al-Ribdy

* E -Learning model Applied to Semantic Web Technology

Dr. Walid Qassim Qwaider

Publishing and Translation Center - Majmaah University