رسالة التربية وعلم النفس ع (٢٨)، الرياض، (١٤٢٨هـ/٢٠٠٧م)

تصدر عن الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية

رسالة التربية وعلم النفس

مجلة علمية محكمة

- دراسة المهارات النفسية المحددة للتفوق الرياضي
  من وجهة نظر رياضيي المستوى العالي في المملكة العربية السعودية
- مصادر التعلم المستخدمة في بعض مقررات قسم الجغرافيا بجامعة الملك سعود
  الفوائد والصعوبات كما يراها الطلاب والطالبات
- القيادة فوق الجماعة والقيادة مع الجماعة
  دراسة مقارنة بين نمطي قيادة الذكور والإناث في جامعة الملك سعود بالرياض
- مشكلات طلاب كلية المعلمين بتبوك في المملكة العربية السعودية
  من وجهة النظر الطلاب أنفسهم في ضوء بعض المتغيرات

أولاً: الخصائص العامة للسلسلة:

١. تلتزم السلسلة في جميع ما ينشر فيها بما يتماشى مع النهج الإسلامي القويم الذي يقوم عليه المجتمع السعودي.
٢. لغة النشر في السلسلة هي اللغة العربية، ويجوز أن تنشر بعض البحوث باللغة الإنجليزية مع ملخص لا يقل عن (٢٥٠) كلمة باللغة العربية.
٣. تهتم السلسلة بالبحوث والدراسات التي تعالج المشكلات التربوية والنفسية.
٤. تهتم بالبحوث ذات الطابع التجديدي والتي تسهم في توسيع آفاق المعرفة في المجال التربوي والمجال النفسي.
٥. تنشر السلسلة عرض الكتب التي تدور حول مجالات التربية وعلم النفس والتي يرى أنها ذات قيمة علمية في هذين المجالين.
٦. تصدر السلسلة بشكل غير دوري.
٧. تقبل السلسلة الإعلانات حول الكتب والوسائل التعليمية والأجهزة التي تخدم العملية التربوية والنفسية.

ثانياً: أهداف السلسلة:

تهدف هذه السلسلة إلى تحقيق ما يلي:

١. تأصيل الفكر التربوي والنفسي الإسلامي ونشره عن طريق البحوث والدراسات.
٢. الإسهام في تطوير برامج التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية خاصة، وفي العالم العربي والإسلامي عامة.
٣. تعريف المهتمين بكل ما يستجد في الميدان التربوي.
٤. تشجيع الباحثين والدارسين على البحث والنشر.

ثالثاً: قواعد النشر في السلسلة:

١. تنشر السلسلة الأبحاث الأصيلة التي تناقش قضايا وموضوعات التربية وعلم النفس.
٢. تنشر السلسلة البحوث التي لم يسبق نشرها، ولم تنشر في جهة أخرى وليست مستلة من أي دراسة أخرى.
٣. تنشر السلسلة مراجعات وعروض الكتب الحديثة في مجال التربية وعلم النفس على أن تتضمن المراجعة تعريفاً كاملاً بالمؤلف والكتاب.
٤. الحد الأعلى للبحث أو الدراسة أو المراجعة ثلاثون صفحة مطبوعة على الآلة الكاتبة بحيث تترك مسافتان بين كل سطرين.
٥. يرفق عدد أربع نسخ من البحث المراد نشره مع ملخص قصير لا يتجاوز (٢٥٠) كلمة، يوضح فيه عنوان البحث وأهدافه ونتائجه باللغتين العربية والإنجليزية.
٦. يلتزم الباحث بالأسلوب العلمي في البحث، وأن تكون جميع المقتبسات موثقة، ويشار إلى المصادر المستخدمة.
٧. تكتب المصادر في صفحة منفصلة في آخر البحث.
٨. المقتبسات لا تكتب على هوامش الصفحات، وإنما يفرد لها صفحة مستقلة في مؤخرة البحث.
٩. يزود الباحث بعشرين مستلة من بحثه بعد النشر مجاناً.
١٠. يزود الباحث بخمس نسخ من عدد السلسلة المنشور فيه بحثه.
١١. لا يتم نشر البحث في السلسلة إلا بعد إجازته من قبل اثنين من المحكمين.
١٢. الرسومات والأشكال المقدمة مع البحث تكون مكتوبة بالحبر الصيني، وعلى ورق شفاف.
١٣. هيئة التحرير غير ملزمة برد البحوث التي تصل إليها سواء أجيزت للنشر أم لم تجز.

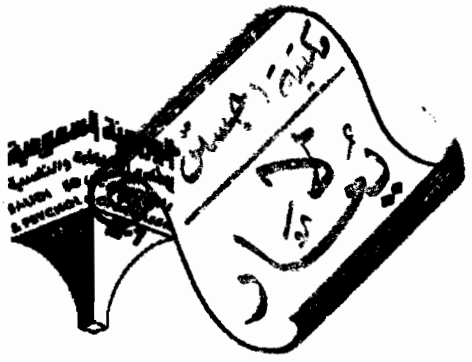
رابعاً: التحكيم:

١. يرسل البحث أو الدراسة إلى اثنين من المختصين في مجال البحث أو الدراسة لتحكيمه دون ذكر اسم الباحث.
٢. في حالة وجود اختلاف بين نتائج تقرير المحكمين يرسل البحث إلى محكم ثالث.
٣. يقدم المحكم تقريراً مفصلاً عن مدى إجازته للبحث من عدمها.
٤. تصرف مكافأة رمزية مقدارها ثلاثمائة ريال سعودي لكل واحد من المحكمين.

خامساً: هيئة التحرير:

تتولى هيئة التحرير المهمات التالية:

١. رسم السياسة العامة للسلسلة والتأكد من متابعة تنفيذها.
٢. العمل على تطوير السلسلة والارتقاء بمستواها.
٣. الإعلام والتعريف بالسلسلة واستقطاب الباحثين للمشاركة ببحوثهم.
٤. التنسيق مع الهيئة الاستشارية للاستفادة من خبراتهم فيما يحقق أهداف السلسلة.
٥. استقبال البحوث ومراجعتها وتحديد مدى انطباقها مع شروط النشر في السلسلة.
٦. إبلاغ أصحاب البحوث عن تسلم أبحاثهم وإمكان نشرها من عدمه.
٧. إرسال البحوث إلى المحكمين واستقبالها منهم.
٨. التنسيق مع الباحث عند حاجة البحث لبعض التعديلات.
٩. اتخاذ القرار بشأن نشر البحث من عدمه بعد مراجعة آراء المحكمين واستجابة الباحث لها.
١٠. استقبال طلبات الاشتراك في السلسلة.
١١. التنسيق مع الناشر.
١٢. مراجعة النسخة الأولى للتأكد من سلامتها من الأخطاء الفنية.

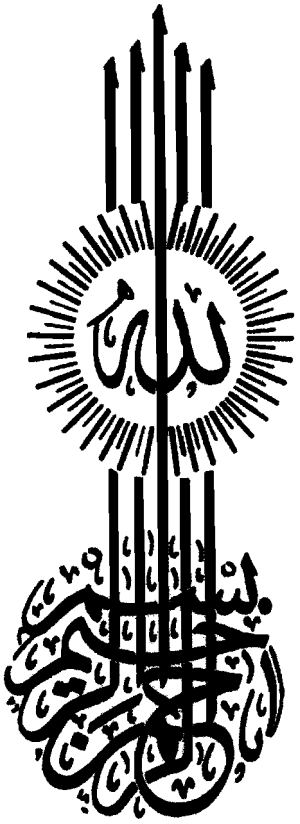


المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
جامعة الملك سعود
الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)
الرياض

رسالة
التربية وعلم النفس

مجلة علمية محكمة
تصدرها الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية

العدد الثامن والعشرون ردمد: ١٠٢١-٤٠١١ ربيع الآخر ١٤٢٨هـ


بسم الله الرحمن الرحيم

الهيئة الاستشارية

معالي الأستاذ الدكتور محمد الأحمد الرشيد
معالي الأستاذ الدكتور حمود بن عبدالعزيز البدر
معالي الأستاذ الدكتور عبدالله بن صالح العبيد
معالي الأستاذ الدكتور سهيل أحمد القاضي
الأستاذ الدكتور إبراهيم محمد الشافعي
الأستاذ الدكتور محمد بن عبدالله الحبشي
الأستاذ الدكتور محمد إسماعيل ظافر
الأستاذ الدكتور محمد بن حجر الغامدي
الأستاذ الدكتور محمد بن عبدالله المنيع
الأستاذ الدكتور سعد محمد الحريقي
الأستاذ الدكتور عبدالرحمن بن سليمان الطريري
الأستاذ الدكتور حسن علي مختار
الأستاذ الدكتور سليمان بن محمد الوابلي
الأستاذ الدكتور علي بن محمد التويجري
الأستاذ الدكتور زهير أحمد الكاظمي
الدكتور عبدالله عبدالحميد محمود
الدكتور ناصر بن عبدالعزيز الداود

أعضاء هيئة التحرير

الأستاذ الدكتور عبدالعزيز بن عبدالوهاب البابطين رئيساً
الأستاذ الدكتور حمدان بن أحمد الغامدي عضواً
الأستاذ الدكتور صالح بن إبراهيم الصنيع عضواً
الدكتور زيد بن محمد البتال عضواً
الدكتور صالح بن عبدالعزيز النصار عضواً

© ١٤٢٥هـ/٢٠٠٤م، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية
جميع الحقوق محفوظة.
لا يسمح بإعادة طبع أي جزء من المجلة أو نسخه دون الحصول على موافقة كتابية من رئيس التحرير أو رئيس الجمعية.

توجه جميع المراسلات باسم رئيس التحرير على العنوان التالي:
رسالة التربية وعلم النفس: ص.ب: ٢٤٥٨، الرياض: ١١٤٥١، المملكة العربية السعودية

جميع الآراء في هذه السلسلة تُعبِّر عن وجهة نظر كاتبيها ولا تُعبِّر بالضرورة عن وجهة نظر الجمعية

المحتويات

الموضوع **الصفحة**

تقديم ٩

مصادر التعلم المستخدمة في بعض مقررات قسم الجغرافيا بجامعة الملك سعود ١١

د. أحمد بن حسين الفقيه

القيادة فوق الجماعة والقيادة مع الجماعة ٣٥

د. سارة بنت عبدالله بن سعد المنقاش

مشكلات طلاب كلية المعلمين بتبوك في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر الطلاب أنفسهم في ضوء بعض المتغيرات ٥٥

د. شاهر خالد سليمان و د. ناصر أحمد أبو زريق

دراسة المهارات النفسية المحددة للتفوق الرياضي من وجهة نظر رياضيي المستوى العالي في المملكة العربية السعودية ٧٣

د. صلاح بن أحمد السقاء

تقديم

بكل الإعزاز والتقدير يتشرف أعضاء هيئة تحرير رسالة التربية وعلم النفس بتقديم العدد الثامن والعشرين الذي ضم بين دفتيه أربع دراسات في مجال البحوث التربوية والاجتماعية والنفسية والنقدية القيمة.

تناولت الدراسة الأولى: القيام بدراسة المهارات النفسية المحددة للتفوق الرياضي من وجهة نظر رياضيي المستوى العالي في المملكة؛ وذلك للوصول إلى بيان مدى أهمية هذه المهارات في تحديد التفوق، وحل المشكلات التي يتعرض لها اللاعبون السعوديون مع الأخذ في الاعتبار كيفية تطوير هذه المهارات من طرف كل من (اللاعبين، المدربين، الإداريين).

في حين جاءت الدراسة الثانية لتتحدث عن مصادر التعليم المستخدمة في بعض مقررات قسم الجغرافيا بجامعة الملك سعود، وبيان الفوائد المتوخاة منها، واكتشاف الصعوبات التي تعترض طريقها وكيفية التغلب عليها.

أما الدراسة الثالثة فقد أولت عنايتها للحديث عن القيادة فوق الجماعة والقيادة مع الجماعة وذلك من خلال دراسة مقارنة بين نمطي قيادة الذكور والإناث في جامعة الملك سعود بالرياض، وقد سعت الدراسة إلى التعرف على مدى تأثير عامل الجنس على نمط القيادة هادفة إلى قيادة سليمة تعمل لصالح الجميع.

وجاء مسك الختام دراسة رابعة تبحث مشكلات الطلاب في كلية العلمين وذلك للتعرف على طبيعة هذه المشكلات التي يواجهها الطلاب في تبوك أثناء دراستهم في الكلية ومدى علاقة كل من المستوى الأكاديمي والتقدير بطريقة علمية دقيقة وصولاً إلى تقدم التعليم ورفع كفاءة الطلاب.

ونحن إذ نقدم هذا العدد الجديد لقرائنا الكرام ليحدونا الأمل أن يعم نفعه جميع طلاب العلم والباحثين بل وكل القراء.

والله من وراء القصد...

رئيس هيئة التحرير

مصادر التّعلم المستخدمة في بعض مقررات قسم الجغرافيا بجامعة الملك سعود الفوائد والصعوبات كما يراها الطلاب والطالبات

د. أحمد بن حسين الفقيه

أستاذ مساعد، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية

جامعة الملك سعود

سعت هذه الدراسة إلى استطلاع آراء طلاب وطالبات قسم الجغرافيا التابع لكلية الآداب بجامعة الملك سعود حول مدى فائدة مصادر التعلم التي استُخدمت في تعلم أربعة من المقررات الجغرافية التي يقدمها القسم وهي: الجغرافيا الحيوية، جغرافية التخطيط العمراني، خرائط التوزيعات البشرية، جغرافية العمران. كما هدفت الدراسة أيضاً إلى اكتشاف الصعوبات التي واجهت أفراد العينة عند استخدامهم لهذه المصادر. تكوّنت عينة الدراسة من ١٤٢ طالباً وطالبة، وهو العدد الكلي للطلاب والطالبات الذين سجلوا في هذه المقررات. وقد كشفت نتائج الدراسة أن هناك ثلاثة مصادر تم استخدامها بشكل رئيس في تعلم جميع هذه المقررات. هذه المصادر هي: النقاش مع الطلاب، الكتاب المقرر، الإنترنت، حيث بلغت نسبة الاستخدام لهذه المصادر (٨٩,٩%، ٨٤,٢%، ٥١,٨% على التوالي). أما فيما يتعلق بفائدة هذه المصادر، فقد كشفت النتائج أن قيمة المتوسطات كانت (٤,١٩، ٣,٨٦، ٤,١٥ على التوالي). كما أظهرت نتائج الدراسة أن هناك بعض الصعوبات التي واجهت الطلاب والطالبات عند استخدام الكتب المقررة والإنترنت على وجه التحديد، والتي أثّرت بدورها على الاستفادة الكاملة منهما، فمن أبرز الصعوبات التي واجهت أفراد العينة عند استخدام الكتب المقررة، كثافة المادة العلمية التي تحتويها هذه الكتب. أما فيما يتعلق بالإنترنت، فقد تمثلت الصعوبة في لغة المواقع الجغرافية، حيث يغلب على هذه المواقع اللغة الإنجليزية. وخرجت الدراسة بتوصيات من شأنها مساعدة أساتذة المقررات الجغرافية الأربع في كيفية تفعيل مصادر التعلم المستخدمة، وكيفية التغلب على بعض الصعوبات التي واجهت أفراد العينة في أثناء استخدامهم لها.

المقدمة

لم تعد العملية التعليمية في هذا العصر كما كانت في الفترة السابقة مجرد تلقين لدرس من الدروس أو تسميع لكتاب من الكتب المقررة، بل أصبحت نشاطاً متنوعاً له مصادره المختلفة. ومما لاشك فيه، أن أفضل التعلم هو الذي يتم عن طريق الخبرة والدافعية لدى المتعلم في البحث عن المعلومة بنفسه من مصادرها المختلفة. إن الكتب المقررة على طلاب الجامعات - بالرغم من أهميتها - لم تعد المصدر الوحيد للتعلم في هذا العصر المعلوماتي الواسع، بل أصبحت هناك مصادر متعددة تساعد على تلبية رغبات الطلاب وحاجاتهم وميولهم، حيث أثبتت مثل هذه المصادر - سواء أكانت

مسموعة أو مرئية أو مقروءة – أهميتها، ودورها الفاعل في العملية التعليمية.

التقنيات – باعتبارها واحدة من هذه المصادر – تلعب دوراً كبيراً في العملية التعليمية، حيث يصبح الطالب عند استخدامها أمام العديد من الخيارات في مسألة كيف يتعلم؟ ومتى؟ وأين؟. فشبكة الإنترنت – على سبيل المثال – تجعل المتعلم قادراً على الوصول إلى معلومات متنوعة كانت تعد من شبه المستحيلات في الفترات الماضية، هذا الوصول في حد ذاته يساعد على توسيع قاعدة المعرفة لدى هذا المتعلم، كما أن شبكة الإنترنت قادرة – كما يشير إلى ذلك فالوسكاس ومونيكا – (٢٠٠٠، : ٢٣٣) على توسيع نظرة الطالب وأفقه في أي موضوع من المواضيع الدراسية التي يبحث عنها، وهي أيضاً توفر للمتعلمين معلومات متعددة وسريعة، حيث تعتبر بمثابة مكتبة كبيرة تتوفر فيها العديد من الكتب سواء أكانت هذه الكتب سهلة أم صعبة (Williams,1995)، وهي أيضاً، توفر العديد من الفرص التربوية للطلاب بطريقة ممتعة(Ellsworth 1994,). إضافة إلى هذا كله، يحس الطالب – خلال تعامله مع شبكة الإنترنت – بدافعية نحو التعلّم، الأمر الذي قد لا يجده أحياناً داخل قاعات المحاضرات.

البرامج التعليمية الحاسوبية التي توظف في تدريس بعض المقررات، هي أيضاً نموذج آخر من مصادر التعلم التي يستطيع المتعلم استخدامها في المكان والزمان المناسبين، ولكن الفائدة من هذه البرامج كما يؤكد الخطيب (١٩٩٨)، تعتمد على جودتها، والتزامها بالأهداف التربوية للمنهج وكذلك احتياجات الطلاب واهتماماتهم، واعتماد مبدأ الإثارة والتشويق، والابتعاد بالمتعلم عن الملل. وفي هذا السياق يذكر الموسى (٢٠٠١) أن من أهم شروط البرنامج الحاسوبي التعليمي الجيد هو" ضمانه لإيجابية ونشاط المتعلم أثناء دراسته مع البرنامج والعمل على إثارته طوال فترة تفاعله مع إطارات البرنامج" (ص ١٥٣).

كما يعتبر النقاش بين الطلاب أنفسهم سواء أكان ذلك النقاش داخل قاعات المحاضرات أو في المعامل أو حتى في ردهات المباني التعليمية، أحد مصادر التعلم التي لها فوائد تعليمية واجتماعية، فهو يساعد على خروج الطالب الخجول من عزلته، كما أنه يساعد على اكتساب مهارات الاتصال، خاصة مهارات الاستماع والكلام والحوار، ويساعد كذلك على تنمية القيم والاتجاهات والمستويات العليا في الجانب المعرفي كالتحليل والتركيب والتقييم. البكر (١٤٢٣).

إن مصادر التعلم متعددة ومتنوعة، والقضية الأهم ليست في تعدد هذه المصادر وتنوعها فحسب، ولكن أيضاً في قيمتها وفائدتها العلمية من حيث المعلومات التي تقدمها، ومدى توافقها مع احتياجات المتعلمين ورغباتهم وميولهم، وأسلوب تعلمهم، بالإضافة إلى سهولة الوصول إليها وكيفية التعامل معها.

مشكلة الدراسة

يسعى العديد من أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود – وربما في غيرها من الجامعات السعودية – إلى توظيف العديد من مصادر التعلم عند تدريسهم للمقررات الدراسية، ويقوم بعضهم بتوجيه الطلاب وحثهم على الاستفادة من المصادر الأخرى التي قد يجدون فيها الفائدة المرجوة. وقد لاحظ الباحث من خلال عمله في جامعة الملك سعود عدم حماس بعض الطلاب إلى استخدام بعض هذه المصادر والاستفادة

منها، حيث تبين ذلك بوضوح عند قيامه بطرح سؤال مفتوح على عينة استطلاعية من طلاب الجامعة بلغ عددهم عشرة طلاب، بهدف معرفة رأيهم في فائدة مصادر التعلم التي توظف في تعلم بعض المقررات على مستوى الجامعة، وقد اتفق جميعهم على عدم الاستفادة الكاملة من بعض المصادر، إما لعدم المعرفة بكيفية استخدامها، كالإنترنت مثلاً، أو لصعوبة فهم بعضها، كالمراجع التي يقررها بعض أعضاء هيئة التدريس. من هنا أحس الباحث بأهمية دراسة هذه المشكلة وأبعادها، وذلك من خلال معرفة مصادر التعلم المستخدمة في تدريس بعض المقررات الجغرافية التي تدرس بقسم الجغرافيا التابع لكلية الآداب بجامعة الملك سعود بالرياض، ثم معرفة مدى فائدة هذه المصادر، والوقوف على بعض الصعوبات - إن وجدت - والتي تشكل عائقاً أمام الاستفادة منها.

أسئلة الدراسة

١- ما مصادر التعلم الأكثر استخداماً من قبل أفراد عينة الدراسة في تعلم المقررات الجغرافية الأربع؟

٢- ما مدى فائدة مصادر التعلم المستخدمة في المقررات الأربع؟.

٣- هل يواجه أفراد العينة صعوبات عند استخدام مصادر التعلم للمقررات الأربع؟ وما أنواع تلك الصعوبات - إن وجدت - من وجهة نظرهم؟

أهمية الدراسة

تكتسب هذه الدراسة أهميتها من أهمية "مصادر التعلم نفسها" فقد أصبحت ضرورية في العملية التعليمية، لما لها من آثار إيجابية في تلبية حاجات العديد من المتعلمين ورغباتهم؛ ولذلك تكمن الأهمية هنا في الوقوف على مدى استفادة أفراد عينة الدراسة من مصادر التعلم التي وظفت في تعلم بعض المقررات الجغرافية التابعة لقسم الجغرافيا بكلية الآداب في جامعة الملك سعود، ثم معرفة الصعوبات - إن وجدت - التي يواجهها أفراد العينة عند استخدامهم لتلك المصادر، بغية الوصول إلى نتائج وتوصيات من شأنها مساعدة أعضاء هيئة التدريس, على تلافي المشكلة أو التقليل من حدّتها.

حدود الدراسة

اقتصرت هذه الدراسة على ما يأتي:

١- عينة من طلاب وطالبات قسم الجغرافيا التابع لكلية الآداب بجامعة الملك سعود، المنتظمين في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٢٥/ ١٤٢٦هـ.

٢- أربعة من المقررات الجغرافية التي تُدرّس بالقسم خلال الفصل الدراسي من العام نفسه وهي: الجغرافيا الحيوية، جغرافية التخطيط العمراني، خرائط التوزيعات البشرية، جغرافية العمران، وقد تم اختيار هذه المقررات بناءً على المشاورات التي أجراها الباحث مع عدد من أعضاء هيئة التدريس بقسم الجغرافيا الذين أفادوا بأنها أنسب المقررات للدراسة؛ نظراً لتعدد وتنوع مصادر التعلم التي توظف في أثناء القيام بتدريسها.

مصطلحات الدراسة

مصادر التعلم: مجموعة من مصادر المعلومات المتعددة المطبوعة منها وغير المطبوعة التي تساعد الطالب على اكتساب المعارف والخبرات، وتتيح له فرصة التعلم الذاتي، والجماعي مثل: (البرامج الحاسوبية، الكتب الدراسية المقررة، الإنترنت....إلخ).

كلية الآداب: إحدى الكليات القديمة التابعة لجامعة الملك سعود والتي أنشئت منذ إنشاء الجامعة عام ١٣٧٧هـ. وتظم الكلية في الوقت الحالي عدة أقسام هي: الجغرافيا، التاريخ، اللغة العربية وآدابها، اللغة الإنجليزية وآدابها، علم الاجتماع والخدمة الاجتماعية، الإعلام، علم المكتبات والمعلومات، الآثار والمتاحف.

قسم الجغرافيا: أحد الأقسام الرئيسة في كلية الآداب، وقد أنشئ مع بداية تأسيس جامعة الملك سعود في عام ١٣٧٧هـ.

الدراسات السابقة

سيتم في هذا الجزء استعراض الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت مسألة مصادر التعلم المختلفة التي لها علاقة بالدراسة الحالية. وفيما يلي استعراض لأهم تلك الدراسات:

دراسة (جويفل) ١٩٩٢م.

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم برامج الحاسوب التعليمية في الأردن لمستوى طلبة المرحلة الأساسية العليا. وقد تكونت عينة الدراسة من ٢٤ برنامجاً تم اختيارها بالطريقة الطبقية العشوائية لكل نوع من المواد الدراسية، وحسب كل مستوى علمي، وقد تضمنت هذه البرامج (١٧) برنامجاً في قواعد اللغة العربية، و(٧) برامج في العلوم العامة، تم توزيعها على ثلاثة مستويات تعليمية هي الصف السابع والثامن والتاسع، وقد كان من بين نتائج الدراسة: أن هناك ارتفاعاً في تقديرات الطلاب للبرامج المختارة من حيث القيمة التربوية، وسهولة الاستخدام، وكذلك التشويق.

دراسة (سبنك و ويلس) Spink & Wells 1993.

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى مقروئية بعض الكتب الدراسية المقررة على طلاب كلية إدارة الأعمال التابعة لجامعة غرب لويزيانا الأمريكية، وكان من أهم تساؤلات الدراسة، هل توجد علاقة بين مستوى مقروئية هذه الكتب، وانسحاب الطلاب من دراسة المقررات الدراسية؟، وقد توصلت الدراسة إلى وجود علاقة قوية بين عدد الطلاب الذين انسحبوا من دراسة المقررات، والمستوى العالي لمقروئية هذه الكتب.

دراسة (إسماعيل) ١٩٩٥م.

هدفت هذه الدراسة إلى قياس مقروئية النصوص القرائية في كتاب اللغة العربية المقرر على طلبة الصف الأول الإعدادي بدولة البحرين. وقد تكونت عينة الدراسة من ٨٤٠ طالباً وطالبة، تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية. وقد كان من نتائج الدراسة ما يأتي:

١- تقع النصوص القرائية في كتاب اللغة العربية في المستوى الإحباطي من مستويات المقروئية.

٢- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين درجة مقروئية النصوص القرائية تبعاً لاختلاف جنس الطالب لصالح الإناث.

٣- تبين أن النصوص القرائية في كتاب اللغة العربية ليست متدرجة في ضوء درجة مقروئيتها.

٤- لا توجد علاقات ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجة المقروئية، وثلاثة من المتغيرات اللغوية المختارة (معدل طول الكلمة، معدل طول الجمل، نسبة تكرار الكلمات) في النصوص القرائية. وقد خرجت الدراسة بعدة توصيات كان من أهمها ضرورة اعتماد المقروئية ضمن مواصفات الكتب المدرسية بشكل عام، وكتب

اللغة العربية بشكل خاص، بحيث لا يعمم الكتاب إلا بعد تحديد درجة مقروئيته.

دراسة (واردلي) Wardley 1997.

ركزت هذه الدراسة على تقييم ثلاثة برامج حاسوبية مختلفة في نظم المعلومات الجغرافية (GIS)، استخدمت من قبل طلاب يدرسون في المراحل الثانوية العليا. وقد أوضحت النتائج أن الطلاب قد واجهوا في البداية بعض الصعوبات في التعامل مع كل برنامج من البرامج الثلاثة، لكنه لوحظ فيما بعد أن هناك تحولاً كبيراً بالنسبة للمهارات التي اكتسبها الطلاب كلما انخرطوا في استخدام هذه البرامج. وقد كانت رسالة الباحث في نهاية هذه الدراسة، أن البرامج التعليمية الخاصة بنظم المعلومات الجغرافية يمكن استخدامها مع طلاب المراحل الثانوية العليا، لكن مثل هذه البرامج تتطلب المثابرة، والممارسة، والتفاعل المستمر مع القضايا التي يراها الطلاب مهمة بالنسبة لهم.

دراسة (جيتيندرا وآخرون) Jitendra and Others 1999.

قامت هذه الدراسة بفحص الكتب الدراسية لمادة الجغرافيا بهدف تقييم مدى ملاءمتها للوفاء بالاحتياجات المتنوعة للطلاب، وتقديم التوصيات الخاصة بالتعديلات التي تقوم بمعالجة أوجه القصور. وقد تم اختيار أربعة كتب دراسية لمادة الجغرافيا بناءً على المشاورات التي تم إجراؤها مع الناشرين والمعلمين وإداريي المدارس الذين يتبنون كتب الجغرافيا المقررة في المدارس الأمريكية. كما تم اختيار باب واحد من كل كتاب مدرسي يتعلق بدراسة الصين والهند والفلبين وروسيا وجزر الهند الغربية، وتم فحص درس واحد من كل باب، ومن ثم تم تصميم نماذج وابتكار معايير تعريفية، لتقييم تدريس الجغرافيا في كل كتاب مدرسي. وجرى تدريب أربعة طلاب من طلاب الدكتوراه لقراءة الكتب المدرسية وتقييمها. وقد كشفت نتائج الدراسة أن هذه الكتب المدرسية تفرض تحدياً للطلاب الذين يلتحقون بالمدارس المتوسطة، وتكون مهارة القراءة لديهم دون مستوى المرحلة أو الطلاب الذين يتحدثون اللغة الإنجليزية باعتبارها لغة ثانية. وعلى الرغم من أن الكتب المدرسية موجهة لطلاب المرحلة المتوسطة فإن إمكانية قراءتها لا تتوفر إلا للطلاب في المستوى العاشر، وكان من بين الكتب كتاب مدرسي واحد قام بتقديم اقتراحات محددة لاستيعاب متعلمين متنوعي القدرات، وقد اختلفت الكتب الدراسية في المدى الذي تدفع فيه الطلاب على المشاركة في التفكير، وكانت الكتب تكتظ بالحقائق، بينما اشتملت على القليل من المفاهيم، كما كانت تحتوي على القليل من الدعم الخاص بتعليم التفكير..

دراسة (القحطاني) ١٤٢٠هـ.

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على آراء المشرفين والمعلمين والطلاب حول استخدام المعامل في تدريس مادة الحاسوب للمرحلة الثانوية بمدينة الرياض، وقد كان من أهم نتائج الدراسة أن أجهزة الحاسب الموجودة في المعامل في معظمها قديمة، أما فيما يتعلق بالمعوقات، فقد كان من بينها عدم توفر المعامل المجهزة بحاسبات آلية مطورة.

دراسة (ليسكي) Leski 2000.

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على وجهة نظر طلاب التمريض الذين يدرسون بإحدى كليات المجتمع

بالولايات المتحدة الأمريكية حول استخدام الحاسوب باعتباره مصدراً للتعلم، وقد بلغ عدد الطلاب المشاركين١٥ طالباً وطالبة إضافة إلى رئيسة قسم التمريض في تلك الكلية، وقد استخدمت في هذه الدراسة المقابلات الشخصية كأداة لجمع المعلومات، وكان من أهم نتائج الدراسة، أن التدريس بالحاسب يساعد على التعلم، ويقدم معلومات جديدة وتفاعلية، إضافة إلى أنه يلائم مختلف أساليب التعلم لدى الطلاب. أما فيما يتعلق بالعوائق التي تقف أمام استخدام الحاسب بشكل جيد فتمثلت في عدم سهولة الوصول إلى معمل الحاسب، وكثرة الطلاب في المعمل، إضافة إلى الفوضى والإزعاج الذي يحدث عادة في أثناء العمل في المعمل. وقد كان من ضمن توصيات الدراسة، إيجاد بيئة خالية من الإزعاج حتى تتم الفائدة المرجوة من المعامل الحاسوبية.

دراسة (الفهد والموسى) ٢٠٠٢م.

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على كيفية توظيف شبكة الإنترنت بصفة عامة وخدمات الاتصال بصفة خاصة في التعليم العالي، وكان من ضمن الأهداف الفرعية لهذه الدراسة التعرف على العوائق التي تقف أمام استخدام خدمات الاتصال في التعليم العالي. وقد توصل الباحثان إلى أن أهم عائق يتمثل في التكلفة المادية، وكذلك اللغة المستخدمة، فيما يتعلق باللغة تحديداً، أشار الباحثان بالقول بأنه نظراً لأن معظم البحوث في الإنترنت مكتوبة باللغة الإنجليزية، فإن الاستفادة الكاملة من هذه الشبكة ستكون من نصيب من يتقن هذه اللغة، وهم قلة في الجامعات السعودية، وقد أوصى الباحثان بضرورة بناء قواعد بيانات باللغة العربية، لكي يتسنى للباحثين الاستفادة من هذه الشبكة المعلوماتية.

دراسة (سانتافينيرا) Santavenera 2003

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر المصادر التعليمية التقنية على تنمية التفكير الناقد والمهارات التحليلية لدى الطلاب. وقد قام الباحث بملاحظة ٧٥ طالباً لمدة تزيد عن أسبوع خلال عملهم في معمل الحاسب الآلي على برنامج حاسوبي خاص بالحرب العالمية الثانية. أعد الباحث قائمة من الأسئلة وأجرى العديد من المقابلات الشخصية مع الطلاب، ليتعرف على استجاباتهم وآرائهم حول مدى فائدة البرنامج الحاسوبي. وقد كانت النتائج: أن البرنامج ساعد على تنمية مهارات التفكير الناقد لديهم، وكذلك المهارات التحليلية.

دراسة (فودة) ٢٠٠٣م.

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم منهج الحاسب الآلي الذي تم تطبيقه لأول مرة في بعض المدارس الثانوية للبنات في بعض مدن المملكة من وجهة نظر الطالبات والمعلمات، وكان من ضمن نتائج الدراسة أن الطالبات واجهن بعض الصعوبات عند دراسة المقرر تمثلت في عدم توفر الوقت الكافي للتدريب العملي، ونقص واضح في عدد الأجهزة مقابل عدد الطالبات في الفصل، وعدم توفر أي برامج تعليمية، وأن المعامل لم تتصل بشبكة الإنترنت أو بأي شبكة خارجية رغم أن تعلم الإنترنت هو جزء من المنهج الدراسي المقرر.

دراسة (لي) Lei 2004.

هدفت هذه الدراسة إلى تقييم ثلاثة برامج حاسوبية في مجال العلوم الصحية، تم استخدامها في خمس مدارس

متفرقة، وقد تم تشجيع الطلاب في أثناء عملهم على الاستفادة من هذه البرامج باعتبارها مصادر تعلم ذاتية، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب الذين استخدموا على الأقل برنامجين مختلفين استفادوا، وأحرزوا درجات مرتفعة في الامتحان النهائي من الذين استخدموا برنامجاً واحداً.

دراسة (ديفز وآخرون) Davies and others 2005.

هدفت هذه الدراسة إلى دراسة خبرات طلاب البكالوريوس المتخصصين في العلاج الطبيعي بجامعة برمنجهام البريطانية من أجل تطوير مهاراتهم التحليلية، وذلك باستخدام مزيج من المصادر داخل قاعة المحاضرات التقليدية، ومواد تعليمية استخدم الحاسب الآلي في تعلمها، وقد زودت هذه المصادر الطلاب بفرصة مشاهدة مرضى حقيقيين قبل توزيعاتهم السريرية، وقد بينت الدراسة أن هذه المصادر قد ساعدت الطلاب على تطوير مهاراتهم التحليلية، وأعدتهم لعملهم السريري مستقبلا.

التعليق على الدراسات السابقة

من استعراض نتائج الدراسات الآنف ذكرها، يتضح جلياً أهمية استخدام مصادر التعلم في العملية التعليمية، وكيف أن بعضاً منها يلائم مختلف أساليب التعلم لدى الطلاب، كما جاء ذلك في دراسة (Leski). كما تعكس نتائج تلك الدراسات أهمية بعض المصادر في تنمية العديد من المهارات، كما في دراسة (Santavenera)، ودراسة (Davies and Others)، ومع ذلك أوضحت نتائج بعض تلك الدراسات، العقبات والصعوبات التي تحول دون الاستفادة الكاملة من تلك المصادر، كما أوضحت ذلك دراسة (الفهد والموسى) ودراسة (إسماعيل) ودراسة (Leski) ودراسة (Spink and Wells) وقد استفاد الباحث من بعض تلك الدراسات، وذلك في معرفة أنماط بعض مصادر التعلم التي تخدم الدراسة الحالية، حيث تسعى هذه الدراسة إلى معرفة مدى فائدة مجموعة من مصادر التعلم المستخدمة في كل مقرر من المقررات الجغرافية المختارة لهذه الدراسة وليس مصدراً واحداً لكل مقرر، إلى جانب تحديد الصعوبات التي تقف في سبيل الاستفادة المرجوة منها، وهو الأمر الذي يجعل هذه الدراسة تختلف عن الدراسات السابقة الآنف ذكرها.

منهج الدراسة

استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي، نظراً لطبيعة الدراسة وتساؤلاتها، فقد قام الباحث بالتعرف على آراء طلاب وطالبات قسم الجغرافيا التابع لكلية الآداب بجامعة الملك سعود، وذلك بهدف جمع المعلومات ذات الصلة بموضوع الدراسة، ومن ثم تنظيمها وتصنيفها وكذلك تحليلها، بغية الوصول إلى بعض الاستنتاجات التي يأمل الباحث أن تسهم في فهم الواقع واقتراح الحلول التي تساعد على تطوير العملية التعليمية وتحسينها.

مجتمع وعينة الدراسة

تألف مجتمع الدراسة من جميع طلاب وطالبات قسم الجغرافيا التابع لكلية الآداب بجامعة الملك سعود بمدينة الرياض للعام الدراسي ١٤٢٥/١٤٢٦هـ، والبالغ عددهم (٨٥١)* بينما بلغ عدد عينة الدراسة (١٤٢)، وهو عدد الطلاب والطالبات الذين سجلوا في المقررات الجغرافية الأربع. ويوضح الجدول رقم (١) توزيع أفراد العينة حسب المقرر الدراسي.

جدول رقم (١) توزيع أفراد العينة حسب المقرر الدراسي

المقرر الدراسي	عدد الطلاب والطالبات
الجغرافيا الحيوية	٤٥
جغرافية التخطيط العمراني	٣٨
خرائط التوزيعات البشرية	٢٧
جغرافية العمران	٣٢
المجموع	١٤٢

* جامعة الملك سعود – عمادة القبول والتسجيل – قسم الحاسب الآلي.

أداة الدراسة

أداة الدراسة عبارة عن استبيان لكل مقرر من المقررات الأربع الموضحة في جدول رقم (١)، حيث قام الباحث بتصميمه، وكل استبيان يحتوي على محورين أساسيين، يتعلق المحور الأول بنوعية المصادر التي قام الطلاب والطالبات باستخدامها والتي تم توظيفها من قبل أعضاء هيئة التدريس القائمين على تدريس المقررات المختارة لهذه الدراسة، أو تلك التي رأى الباحث أهمية تضمينها في الاستبانة، مثل النقاش مع الطلاب والإنترنت، وفي هذا المحور يطلب من أفراد العينة تحديد المصدر أو المصادر التي قاموا باستخدامها في تعلم المقرر، ثم بعد ذلك يطلب منهم تحديد مدى فائدة ذلك المصدر المختار من خلال المقياس الخماسي الخاص بالمحور الذي يتدرج من (كثير الفائدة إلى عديم الفائدة). أما المحور الثاني فيحاول معرفة مدى الصعوبات التي واجهت أفراد العينة في أثناء استخدام تلك المصادر، مع ذكر نوع الصعوبة – إن أمكن – في حالة الإجابة بالإيجاب. انظر الملحق رقم (١) للاطلاع على نموذج واحد لأداة الدراسة.

وقد مرّ بناء الأداة بالمراحل التالية:

١- الوقوف على الدراسات السابقة، والاستفادة من بعضها في معرفة أنواع بعض مصادر التعلم التي تخدم أداة هذه الدراسة.

٢- مقابلة مجموعة من أعضاء هيئة التدريس بقسم الجغرافيا التابع لكلية الآداب بجامعة الملك سعود؛ بهدف معرفة أنواع المصادر التعليمية التي يقومون بتوظيفها عند تدريس مقرراتهم الدراسية، وقد استفاد الباحث من هذه المقابلات حيث تكونت لديه فكرة عن نوعية تلك المصادر.

٣- تم بناء الأداة في مراحلها الأولية متضمنة أنواع المصادر التي حصل عليها الباحث من أعضاء هيئة التدريس، إضافة إلى بعض المصادر التي رأى الباحث تضمينها بعد استشارة أعضاء هيئة التدريس الذين قام بمقابلتهم، مثل النقاش بين الطلاب، والإنترنت.

صدق أداة الدراسة

بعد بناء الاستبيانات للمقررات الأربع، قام الباحث بعرضها على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة لمعرفة وضوح عبارات محاور هذه الاستبيانات، ومدى تحقيقها لهدف الدراسة وأسئلتها، وقد استفاد الباحث من ملاحظات المحكمين وتوجيهاتهم التي كان لها الدور الكبير في خروج الأداة بصورتها النهائية.

المعالجة الإحصائية

تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

١- التكرارات والنسب المئوية.

٢- المتوسطات الحسابية.

عرض النتائج وتفسيرها

نتائج السؤال الأول:

للإجابة عن السؤال الأول الذي نصه "ما مصادر التعلم الأكثر استخداماً من قبل أفراد عينة الدراسة في تعلم

المقررات الجغرافية الأربع؟" تم استخدام التكرارات والنسب المئوية والترتيب، ويوضح الجدول رقم (٢) نتائج هذا السؤال.

أولاً: مقرر الجغرافيا الحيوية:

جدول (٢) مصادر التعلم المستخدمة

المصدر	استخدام المصدر		
	التكرار	النسبة(%)	الترتيب
الكتاب المقرر	٤٠	٨٨,٩	٢
المراجع الثانوية الخاصة بالمقرر	٢٥	٥٥,٦	٦
الإنترنت	٣١	٦٨,٩	٤
الملصقات التوضيحية	٢٩	٦٤,٤	٥
المادة العلمية التي أعدها أستاذ المقرر (مواد مطبوعة من الإنترنت، مذكرات...إلخ)	٣٣	٧٣,٣	٣
النقاش مع الطلاب المسجلين في المقرر نفسه	٤١	٩١,١	١

يتضح من الجدول رقم (٢) أن هناك ستة مصادر تعلم تم استخدامها من قبل الطلاب والطالبات المسجلين في المقرر أعلاه، وقد جاء النقاش مع الطلاب المسجلين في المقرر نفسه في المرتبة الأولى من حيث الاستخدام، بنسبة قدرها (٩١,١%)، تلاه الكتاب المقرر بنسبة قدرها (٨٨,٩%)، ثم المادة العلمية التي أعدها أستاذ المقرر بنسبة قدرها (٧٣,٣%)، وقد سجلت المراجع الثانوية باعتبارها أقل المصادر استخداماً، بنسبة قدرها (٥٥,٦%)، وقد يعزى ذلك إلى أن كثيراً من الطلاب يفضل التركيز على الكتاب المقرر، وغيره من المصادر السهلة، الأمر الذي يؤكد على ضرورة قيام أستاذ المقرر بتشجيع الطلاب على الاستفادة من المراجع الأخرى ذات العلاقة حتى تتوسع مداركهم حول بعض القضايا المطروحة في ثنايا المقرر أعلاه.

ثانياً: جغرافية التخطيط العمراني

جدول (٣) مصادر التعلم المستخدمة

المصدر	استخدام المصدر		
	التكرار	النسبة(%)	الترتيب
الكتاب المقرر	٣٨	١٠٠,٠	١
التطبيقات الميدانية	٢٣	٦٠,٥	٦
الإنترنت	٢٦	٦٨,٤	٥
الخرائط	٣١	٨١,٦	٣
المادة العلمية التي أعدها أستاذ المقرر(مواد مطبوعة من الإنترنت، مذكرات...إلخ)	٢٩	٧٦,٣	٤
النقاش مع الطلاب المسجلين في المقرر نفسه	٣٣	٨٦,٨	٢

يتضح من الجدول رقم (٣) أن هناك ستة مصادر تعلم تم استخدامها من قبل الطلاب والطالبات المسجلين في المقرر أعلاه، وقد جاء الكتاب المقرر في المرتبة الأولى من حيث الاستخدام، بنسبة قدرها (١٠٠%)، وجاء النقاش مع الطلاب في المرتبة الثانية بنسبة قدرها (٨٦,٨%)، بينما جاءت الخرائط في المرتبة الثالثة بنسبة قدرها (٨١,٦%). وسجلت التطبيقات الميدانية باعتبارها أقل المصادر استخداماً، حيث بلغت نسبة استخدامها (٦٠,٥%)، وقد يعزى ذلك إلى طبيعة هذا المصدر، حيث يتطلب دراسات ميدانية، وقد لا يتمكن كثير من الطلاب والطالبات من استخدام هذا المصدر ربما لتعارضه مع مواعيد المقررات الأخرى التي يدرسها الطلاب والطالبات.

ثالثاً: خرائط التوزيعات البشرية:

جدول (٤) مصادر التعلم المستخدمة

المصدر	استخدام المصدر		
	التكرار	النسبة(%)	الترتيب
الكتاب المقرر	٢١	٧٧,٨	٣
معمل الحاسب الآلي	٢٧	١٠٠,٠	١
برنامج Map Viewer	٢٧	١٠٠,٠	١م
الإنترنت	١٠	٣٧,٠	٧
التطبيقات الميدانية	١١	٤٠,٧	٦

تابع جدول (٤)

المصدر	استخدام المصدر		
	التكرار	النسبة(%)	الترتيب
النقاش مع الطلاب المسجلين في المقرر نفسه	١٩	٧٠,٤	٤
المادة العلمية التي أعدها أستاذ المقرر(مواد مطبوعة من الإنترنت، مذكرات...إلخ)	١٥	٥٥,٦	٥

يتضح من الجدول رقم (٤) أن هناك سبعة مصادر تعلم تم استخدامها من قبل الطلاب والطالبات المسجلين في المقرر أعلاه، وقد جاء كل من برنامج Map Viewer ومعمل الحاسب الآلي في المرتبة الأولى من حيث الاستخدام بنسبة قدرها (١٠٠%)، وقد يعزى ذلك إلى طبيعة المقرر، حيث يغلب عليه الجانب التطبيقي، بينما جاء الكتاب المقرر في المرتبة الثالثة بنسبة(٧٧,٨%)، وسجل الإنترنت باعتباره أقل المصادر استخداماً، بنسبة قدرها (٣٧%)، وقد يعزى ذلك إلى عدم معرفة بعض الطلاب والطالبات بكيفية استخدامه.

رابعاً: جغرافية العمران:

جدول رقم (٥) مصادر التعلم المستخدمة

المصدر	استخدام المصدر		
	التكرار	النسبة(%)	الترتيب
الكتاب المقرر	١٨	٥٦,٣	٥
المذكرة الخاصة بأستاذ المقرر	٣٢	١٠٠,٠	١
الإنترنت	٥	١٥,٦	٦
الخرائط	٣١	٩٦,٩	٤
الصور الفوتوغرافية	٣٢	١٠٠,٠	١م
النقاش مع الطلاب المسجلين في المقرر نفسه	٣٢	١٠٠,٠	١م

يتضح من الجدول رقم (٥) أن هناك ستة مصادر تعلم تم استخدامها من قبل الطلاب والطالبات المسجلين في المقرر أعلاه، وقد جاء ثلاثة منها في المرتبة الأولى من حيث الاستخدام، هي على النحو التالي: المذكرة الخاصة بأستاذ المقرر، والصور الفوتوغرافية، والنقاش مع الطلاب المسجلين في المقرر نفسه، حيث بلغت نسبة استخدام كل مصدر(١٠٠%). وجاءت الخرائط في المرتبة الرابعة بنسبة قدرها (٩٦,٩%)، بينما سجل الإنترنت باعتباره أقل المصادر استخداماً، بنسبة قدرها (١٥,٦%). وقد يعزى تدني نسبة استخدام الإنترنت إلى عدم معرفة بعض الطلاب والطالبات بكيفية استخدام هذه التقنية.

نتيجة السؤال الثاني:

للإجابة عن السؤال الثاني الذي نصه "ما مدى فائدة مصادر التعلم المستخدمة في المقررات الأربع؟" تم استخدام المتوسط والترتيب، ويوضح الجدول رقم (٦) نتائج هذا السؤال.

أولاً: مقرر الجغرافيا الحيوية

جدول رقم (٦) فائدة المصادر

المصدر	فائدة المصدر	
	المتوسط	الترتيب
الكتاب المقرر	٤,٠٢	٣
المراجع الثانوية الخاصة بالمقرر	٣,٥٦	٦
الإنترنت	٤,٠٠	٤
الملصقات التوضيحية	٣,٩٤	٥
المادة العلمية التي أعدها أستاذ المقرر(مواد مطبوعة من الإنترنت، مذكرات...إلخ)	٤,٤١	١
النقاش مع الطلاب المسجلين في المقرر نفسه	٤,١٩	٢

يتضح من الجدول رقم (٦) أن المادة العلمية التي أعدها أستاذ المقرر جاءت في المرتبة الأولى من حيث الفائدة بمتوسط قدره (٤,٤١)، وقد يعزى ذلك إلى أن الطلاب والطالبات ربما يرون في تلك المادة العلمية ما يحقق الهدف المنشود بطريقة بعيدة عن الحشو الذي لا يخدم المقرر بشكل كبير. كما يبين الجدول أن النقاش مع الطلاب المسجلين في المقرر نفسه جاء في المرتبة

الثانية من حيث الفائدة بمتوسط قدره (٤,١٩)، مما يؤكد على ضرورة توظيف أكثر من أسلوب من أساليب التدريس ومن ضمنها - بطبيعة الحال - أسلوب المناقشة والحوار بين الأستاذ والطلاب من جهة، وبين الطلاب أنفسهم من جهة أخرى، لما لهذا الأسلوب من فائدة كبيرة، خاصة بين الطلاب أنفسهم حيث يقل الخوف والتردد من الإجابة الخاطئة، وبالتالي تحصل الفائدة العلمية المرجوة. كما يشير الجدول إلى أن المراجع الثانوية الخاصة بالمقرر جاءت في المرتبة الأخيرة، حيث بلغ متوسط فائدة المصدر (٣,٥٦) باعتباره أقل متوسط بين المصادر الأخرى، وقد يعزى ذلك إلى أن الطلاب تعودوا على استخدام مصدر واحد لتعلم المقرر؛ لأنهم يعتقدون أن المراجع الثانوية عديمة الفائدة، وهنا يأتي دور أستاذ المقرر في تغيير هذه النظرة السلبية عند بعض الطلاب عن طريق حثهم على الرجوع إلى المراجع التي لها علاقة بالمقرر وتوجيههم نحو الاستفادة منها، مع الأخذ بعين الاعتبار حداثة تلك المراجع، وصلتها الوثيقة بمفردات المقرر وأهدافه حتى تكون أكثر فائدة.

ثانياً: مقرر جغرافية التخطيط العمراني

جدول رقم (٧) فائدة المصادر

المصدر	فائدة المصدر	
	المتوسط	الترتيب
الكتاب المقرر	٣,٤٢	٦
التطبيقات الميدانية	٣,٨٧	٣
الإنترنت	٤,٢٢	١
الخرائط	٣,٧٠	٥
المادة العلمية التي أعدها أستاذ المقرر(مواد مطبوعة من الإنترنت، مذكرات...إلخ)	٤,١٠	٢
النقاش مع الطلاب المسجلين في المقرر نفسه	٣,٨٣	٤

بالنظر للجدول رقم (٧)، يمكن ملاحظة أن الإنترنت جاء في المرتبة الأولى من حيث الفائدة بمتوسط قدره (٤,٢٢)، وهذا يؤكد على الدور الإيجابي الذي يمكن أن تقوم به التقنية بشكل عام، والإنترنت بشكل خاص في العملية التعليمية، كما يُظهر الجدول أن المادة العلمية التي أعدها أستاذ المقرر سواء تلك التي أعدها بنفسه، أو تلك التي أخذها من بعض المواقع الإلكترونية، جاءت في المرتبة الثانية بمتوسط قدره (٤,١٠)، وهذا يؤكد كما ذُكر سابقاً (انظر قراءة الجدول رقم ٦) أن المادة العلمية التي يعدها أستاذ المقرر قد تكون سهلة الأسلوب، وواضحة المفاهيم بالنسبة للطلاب والطالبات.

الملاحظ من الجدول أعلاه، أن الكتاب احتل المرتبة الأخيرة من حيث الفائدة، بمتوسط قدره (٣,٤٢)، وقد يعزى ذلك إلى عدم مناسبة الكتاب المقرر، إما لطول مادته العلمية أو لقدمه أو ربما لبعض المصطلحات والمفاهيم التي قد تكون غير مألوفة ولا معروفة لدى أغلب الطلاب والطالبات، وهي مشكلة عادة ما تكون ملحوظة ومشاهدة في بعض الكتب الجامعية.

ثالثاً: مقرر خرائط التوزيعات البشرية

جدول رقم (٨) فائدة المصادر

المصدر	فائدة المصدر	
	المتوسط	الترتيب
الكتاب المقرر	٤,١٩	٤
معمل الحاسب الآلي	٤,١٩	٤م
برنامج Map Viewer	٣,٧٨	٧
الإنترنت	٤,٥٠	٢
التطبيقات الميدانية	٤,١٧	٦
النقاش مع الطلاب المسجلين في المقرر نفسه	٤,٥٣	١
المادة العلمية التي أعدها أستاذ المقرر (مواد مطبوعة من الإنترنت، مذكرات...إلخ)	٤,٣١	٣

يتضح من الجدول رقم (٨) أن متوسط الفائدة من المصادر المستخدمة في تعلم مقرر خرائط التوزيعات البشرية جاء بشكل عام مرتفع، حيث تراوح المتوسط ما بين (٤,٥٣) و(٣,٧٨)، وقد جاء النقاش مع الطلاب المسجلين في المقرر نفسه باعتباره أعلى متوسط (٤,٥٣)، بينما سجل برنامجMap Viewer باعتباره أقل متوسط (٣,٧٨)، وقد يعزى ارتفاع متوسط فائدة مصدر النقاش بين الطلاب أنفسهم إلى الدور الإيجابي الذي يلعبه في تعلم وفهم وتحليل القضايا العلمية المطروحة في هذا المقرر. أما بالنسبة لبرنامج Map Viewer، فقد تعزى النتيجة المتدنية إلى طبيعة البرنامج نفسه؛ وذلك إما لصعوبة محتواه، أو لعجز الطلاب والطالبات على التعامل مع تقنيةMap Viewer.

رابعاً: مقرر جغرافية العمران

جدول رقم (٩) فائدة المصادر

المصدر	فائدة المصدر	
	المتوسط	الترتيب
الكتاب المقرر	٤,٠٠	٥
المذكرة الخاصة بأستاذ المقرر	٤,٧٨	١
الإنترنت	٣,٧٥	٦
الخرائط	٤,٤٧	٣
الصور الفوتوغرافية	٤,٥٠	٢
النقاش مع الطلاب المسجلين في المقرر نفسه	٤,٤١	٤

يوضح الجدول رقم (٩) أن المذكرة الخاصة بأستاذ المقرر جاءت في المرتبة الأولى من حيث الفائدة، بمتوسط قدره (٤,٧٨)، وقد يعزى ذلك إلى أن المذكرة ربما رُوعي فيها الأسلوب السهل الذي يتناسب مع رغبات الطلاب والطالبات وقدراتهم، وجاءت الصور الفوتوغرافية في المرتبة الثانية من حيث الفائدة بمتوسط قدره (٤,٥٠)، الأمر الذي يؤكد أهمية الصور باعتبارها مصدراً من مصادر التعلم الفاعلة. كما يوضح الجدول أن الكتاب المقرر جاء في المرتبة الخامسة من حيث الفائدة بمتوسط قدره (٤,٠٠)، بينما احتل الإنترنت، المرتبة الأخيرة بمتوسط قدره (٣,٧٥). هاتان النتيجتان تؤكدان ضرورة الاختيار المناسب للكتاب المقرر، و ضرورة محو أمية العديد من طلاب وطالبات القسم فيما يتعلق بالحاسب الآلي واستخداماته في العملية التعليمية، وذلك عن طريق إيجاد مقرر ضمن مقررات القسم الأخرى يعنى باستخدامات الحاسب في العملية التعليمية.

نتيجة السؤال الثالث:

للإجابة عن السؤال الثالث الذي نصه" هل يواجه أفراد العينة صعوبات عند استخدام مصادر التعلم للمقررات الأربع؟ وما أنواع تلك الصعوبات - إن وجدت - من وجهة نظرهم"؟ تم استخدام التكرارات والنسب المئوية، وتوضح الجداول ذات الأرقام (١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧) نتائج هذا السؤال.

أولاً: الجغرافيا الحيوية

جدول رقم (١٠) مدى وجود صعوبات من عدمها عند استخدام المصادر

المصدر	لا توجد عوبات		توجد صعوبات		المجموع
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	
الكتاب المقرر	٢٦	٦٥,٠	١٤	٣٥,٠	٤٠
المراجع الثانوية الخاصة بالمقرر	١٨	٧٢,٠	٧	٢٨,٠	٢٥
الإنترنت	٢٠	٦٤,٥	١١	٣٥,٥	٣١
الملصقات التوضيحية	٢٦	٨٩,٧	٣	١٠,٣	٢٩
المادة العلمية التي أعدها أستاذ المقرر(مواد مطبوعة من الإنترنت، مذكرات...إلخ)	٢٨	٨٤,٨	٥	١٥,٢	٣٣
النقاش مع الطلاب المسجلين في المقرر نفسه	٣٧	٩٠,٢	٤	٩,٨	٤١

يتضح من الجدول رقم (١٠) أن (٢٦) طالباً وطالبة ممن استخدموا الكتاب كمصدر لتعلم المقرر أعلاه،

وبنسبة قدرها (٦٥%) أشاروا بعدم وجود صعوبات، بينما أشار (١٤) طالباً وطالبة، وبنسبة قدرها (٣٥%) بوجود صعوبات في أثناء استخدام المصدر. كما يتضح من الجدول أن (٢٠) طالباً وطالبة وبنسبة (٦٤,٥%) ممن استخدموا الإنترنت أشاروا بعدم وجود صعوبات، في حين اعترف (١١) طالباً وطالبة، وبنسبة قدرها (٣٥,٥%) بوجود صعوبات، ويوضح الجدول رقم (١١) نوع الصعوبات التي واجهها الطلاب والطالبات عند استخدامهم لهذين المصدرين (الكتاب المقرر والإنترنت)، إضافة إلى المصادر الأخرى.

جدول رقم (١١) نوع الصعوبات التي واجهها الطلاب والطالبات عند استخدامهم لمصادر التعلم الخاصة بمقرر الجغرافيا الحيوية

المصادر	الصعوبات	التكرار
الكتاب المقرر	– طول المادة العلمية الموجودة في الكتاب	١٢
	– صعوبة بعض المصطلحات	١٠
	– صعوبة لغة الكتاب	٥
المراجع الثانوية الخاصة بالمقرر	– صعوبة الحصول عليها	٤
الإنترنت	– صعوبة استخدامه	٧
	– أغلب المواقع الجغرافية باللغة الإنجليزية	١٠
الملصقات التوضيحية	***	***
المادة العلمية التي أعدها أستاذ المقرر(مواد مطبوعة من الإنترنت، مذكرات...إلخ)	– كثرتها وعدم وجود الوقت الكافي لقراءتها	٢
النقاش مع الطلاب المسجلين في المقرر نفسه	– عدم قدرة البعض على النقاش العلمي	٣

* لم يحدد الطلاب نوع الصعوبات التي واجهوها عند استخدام المصدر

يبين الجدول رقم (١١) أن هناك عدداً من الطلاب والطالبات اتفقوا على أن طول المادة العلمية في الكتاب المقرر لمادة الجغرافيا الحيوية، إلى جانب لغته، والمصطلحات الواردة فيه تمثل أبرز الصعوبات التي واجهتهم، مما يؤكد - مرة أخرى - ضرورة اختيار الكتب المناسبة الذي تخدم أهداف المقرر ومفرداته، وتكون مألوفة اللغة والمصطلحات. أما فيما يتعلق بالإنترنت، فقد شكلت لغة المواقع الجغرافية (اللغة الإنجليزية)، وكذلك عدم معرفة بعض الطلاب والطالبات بكيفية استخدام الإنترنت أهم الصعوبات التي واجهتهم، مما يؤكد - مرة أخرى - ضرورة تقديم مقرر لطلاب قسم الجغرافيا يهدف إلى تمكين طلاب القسم وطالباته من استخدام الحاسب في العملية التعليمية، نظراً لفعاليتها في هذا الجانب. أما بالنسبة للمصادر الأخرى، فعلى الرغم من قلة عدد الطلاب الذين ذكروا بعض الصعوبات، فإن تلافيها يحتاج إلى اهتمام أكبر من قبل الأساتذة الذين يشرفون على تدريس المقرر، ويفضل أن يكون النقاش بين الطلاب أحد المرتكزات الأساسية عند تدريس المقرر، خاصة وأن عدد الطلاب والطالبات الذين يسجلون في هذا المقرر وفي غيره من المقررات الأخرى قليل، مما يسمح بتوظيف هذه الاستراتيجية في التدريس، الأمر الذي ينعكس إيجابياً على الطلاب أنفسهم مستقبلاً بحيث تكون لديهم المهارة الكافية على الحوار والتحليل والتقييم لبعض القضايا المطروحة في المقرر نفسه، وفي المقررات الأخرى.

ثانيا: مقرر جغرافية التخطيط العمراني

جدول رقم (١٢) مدى وجود صعوبات من عدمها عند استخدام المصادر

المصدر	لا توجد صعوبات		توجد صعوبات		المجموع
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	
الكتاب المقرر	١٧	٤٤,٧	٢١	٥٥,٣	٣٨
التطبيقات الميدانية	١١	٤٧,٨	١٢	٥٢,٢	٢٣

تابع جدول (١٢)

المصدر	لا توجد صعوبات		توجد صعوبات		المجموع
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	
الإنترنت	١٤	٥٣,٨	١٢	٤٦,٢	٢٦
الخرائط	٢٤	٧٧,٤	٧	٢٢,٦	٣١
المادة العلمية التي أعدها أستاذ المقرر(مواد مطبوعة من الإنترنت، مذكرات...إلخ)	٢٢	٧٥,٩	٧	٢٤,١	٢٩
النقاش مع الطلاب المسجلين في المقرر نفسه	٢٦	٧٨,٨	٧	٢١,٢	٣٣

يشير الجدول رقم (١٢) إلى أن (٢١) طالباً وطالبة وبنسبة قدرها (٥٥,٣%) ممن استخدموا الكتاب المقرر أقروا بوجود صعوبات عند استخدامهم له، بينما أشار (١٧) طالباً وطالبة وبنسبة قدرها (٤٤,٧%) بعدم وجود صعوبات. كما يوضح الجدول أن (١٢) طالباً وطالبة وبنسبة قدرها(٥٢,٢ %) أقروا بوجود صعوبات عند استخدام التطبيقات الميدانية، بينما أشار(١١) طالباً وطالبة وبنسبة (٤٧,٨%) بعدم وجود صعوبات، ويوضح الجدول رقم (١٣) نوع الصعوبات التي واجهها الطلاب والطالبات عند استخدامهم لهذين المصدرين، إضافة إلى المصادر الأخرى.

جدول رقم (١٣) نوع الصعوبات التي واجهها الطلاب والطالبات عند استخدامهم لمصادر التعلم الخاصة بمقرر جغرافية التخطيط العمراني

المصادر	الصعوبات	التكرار
الكتاب المقرر	–طول المادة العلمية الموجودة في الكتاب	١٨
	–صعوبة بعض المفاهيم	١٢
التطبيقات الميدانية	–تعارض الوقت مع بعض المقررات الأخرى في الجامعة	٨
	–عدم تفاعل الجمهور	٧
الإنترنت	–صعوبة استخدامه	٨
	–أغلب المواقع الجغرافية باللغة الإنجليزية	٧
الخرائط	–صعوبة قراءة البعض منها	٣
	–عدم وجود البعض منها في الجامعة	٢

تابع جدول (١٣)

المصادر	الصعوبات	التكرار
المادة العلمية التي أعدها أستاذ المقرر (مواد مطبوعة من الإنترنت، مذكرات... إلخ)	– كثافتها	٢
النقاش مع الطلاب المسجلين في المقرر نفسه	–عدم قدرة البعض في التعبير عن آراءهم	٣

يبين الجدول رقم (١٣) أن عدداً من الطلاب والطالبات أشاروا بأن كثافة المادة العلمية الموجودة في الكتاب المقرر إلى جانب صعوبة بعض المفاهيم الواردة فيه، تمثل أبرز الصعوبات التي واجهتهم، مما يؤكد – مرة أخرى – أهمية اختيار الكتاب المناسب الذي يخدم بشكل مباشر أهداف المقرر إلى جانب حداثة المادة العلمية التي تحتوي على المفاهيم المعروفة والمألوفة. وتتكرر هنا مسألة صعوبة استخدام الإنترنت إلى جانب لغة المواقع الجغرافية (الغالب هي اللغة الإنجليزية) في هذا المقرر كما حدث في المقرر السابق(الجغرافيا الحيوية)، مما يؤكد – مرة أخرى – ضرورة محو أمية طلاب وطالبات القسم في هذا الجانب باستحداث مقرر في الحاسب الآلي يتعرف من خلاله الطلاب والطالبات على الأنماط المختلفة لاستخدامات الحاسب في العملية التعليمية. كما يشير الجدول أيضاً إلى أن بعض الطلاب والطالبات واجهوا بعض الصعوبات عند استخدام المصادر الأخرى، كتعارض الوقت مع بعض المقررات التي يدرسها الطلاب في الجامعة، كما هو الحال في مصدر التطبيقات الميدانية، وعدم وجود بعض الخرائط في الجامعة، وصعوبة قراءة الذي يتوفر منها، وعدم قدرة بعض الطلاب في التعبير عن آرائهم في أثناء النقاش كما في حالة مصدر النقاش مع الطلاب المسجلين في المقرر

نفسه. كل هذه النقاط التي سطرها الطلاب والطالبات والتي تمثل من وجهة نظرهم أهم الصعوبات جديرة بأن تؤخذ في الحسبان عند تدريس المقرر.

ثالثاً: مقرر خرائط التوزيعات البشرية

جدول رقم (١٤) مدى وجود صعوبات من عدمها عند استخدام المصادر

المصدر	لا توجد صعوبات		توجد صعوبات		المجموع
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	
الكتاب المقرر	١٤	٦٦,٧	٧	٣٣,٣	٢١
معمل الحاسب الآلي	٢٠	٧٤,١	٧	٢٥,٩	٢٧
برنامج Map Viewer	١٥	٥٥,٦	١٢	٤٤,٤	٢٧
الإنترنت	٨	٨٠,٠	٢	٢٠,٠	١٠
التطبيقات الميدانية	٨	٧٢,٧	٣	٢٧,٣	١١
النقاش مع الطلاب المسجلين في المقرر نفسه	١٨	٩٤,٧	١	٥,٣	١٩
المادة العلمية التي أعدها أستاذ المقرر(مواد مطبوعة من الإنترنت، مذكرات... إلخ)	١٣	٨٦,٧	٢	١٣,٣	١٥

يبين الجدول رقم (١٤) أن (١٥) من أفراد العينة وبنسبة قدرها (٥٥,٦%) أشاروا إلى عدم وجود صعوبات عند استخدامهم لبرنامج Map Viewer، في حين اعترف (١٢) طالباً وطالبة وبنسبة قدرها (٤٤,٤ %) بوجود صعوبات. في المقابل يوضح الجدول أن النقاش مع الطلاب المسجلين في المقرر نفسه سجل أدنى نسبة من حيث وجود صعوبات في استخدام هذا المصدر، حيث أشار إلى ذلك (٥,٣%)، في حين أشار (٩٤,٧%) على عدم وجود صعوبات، مما يؤكد على أهمية النقاش باعتباره مصدراً رئيساً للتعلم. ويوضح الجدول رقم (١٥) نوع الصعوبات التي واجهها الطلاب والطالبات عند استخدامهم لبعض المصادر التي وظفت في تعلم مقرر خرائط التوزيعات البشرية.

جدول رقم (١٥) نوع الصعوبات التي واجهها الطلاب والطالبات عند استخدامهم لمصادر التعلم الخاصة بمقرر خرائط التوزيعات البشرية

المصادر	الصعوبات	التكرار
الكتاب المقرر	-صعوبة بعض المفاهيم	٤
معمل الحاسب الآلي	-عدم وجود فني للمساعدة في التغلب على الأخطاء الفنية	٥
	-صعوبة استخدام معمل الحاسب في أوقات غير وقت المحاضرة المجدولة	٦
برنامج Map Viewer	-عدم المعرفة التامة لبعض محتوياته	٩
الإنترنت	-أغلب المواقع الجغرافية باللغة الإنجليزية	٢
التطبيقات الميدانية	***	***
النقاش مع الطلاب المسجلين في المقرر نفسه	***	***
المادة العلمية التي أعدها أستاذ المقرر(مواد مطبوعة من الإنترنت، مذكرات... إلخ)	***	***

*** لم يحدد الطلاب نوع الصعوبات التي واجهوها عند استخدام المصدر

يتضح من الجدول رقم (١٥) أن الصعوبات تركزت فقط على أربعة مصادر هي: الكتاب المقرر، معمل الحاسب الآلي، برنامج Map Viewer، والإنترنت. بالنسبة للكتاب المقرر، فقد تركزت الصعوبات على عدم فهم بعض المفاهيم، في حين تركزت الصعوبات الخاصة بمعمل الحاسب الآلي، في عدم وجود فني للمساعدة في التغلب على الأخطاء الفنية التي تحدث في أثناء استخدام هذه التقنية، وصعوبة استخدام معمل الحاسب في أوقات غير وقت المحاضرة المجدولة، وهذه النتيجة تتفق مع بعض النتائج التي توصلت إليها دراسة (Leski, 2000)، خاصة في مسألة عدم سهولة الوصول إلى معمل الحاسب الآلي. أما فيما يتعلق ببرنامج Map Viewer، فتمثلت الصعوبة في عدم المعرفة التامة لبعض محتوياته، ربما لعدم وجود توجيه مسبق للطلاب عن طبيعة البرنامج، والهدف منه وكيفية استخدامه. أما بالنسبة للإنترنت، فقد تركزت الصعوبة على لغة المواقع

الجغرافية، حيث تعتبر اللغة الإنجليزية هي اللغة السائدة، ولا يستفيد من هذه المواقع إلا من له نصيب في إتقان اللغة الإنجليزية، وهذه النتيجة تتفق مع النتيجة التي توصلت إليها دراسة الفهد والموسى، (٢٠٠٢م).

رابعاً: مقرر جغرافية العمران

جدول رقم (١٦) مدى وجود صعوبات من عدمها عند استخدام المصادر

المصدر	لا توجد صعوبات		توجد صعوبات		المجموع
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	
الكتاب المقرر	٤	٢٢,٢	١٤	٧٧,٨	١٨
المذكرة الخاصة بأستاذ المقرر	٢٦	٨١,٣	٦	١٨,٧	٣٢
الإنترنت	٢	٤٠,٠	٣	٦٠,٠	٥
الخرائط	٢٤	٧٧,٤	٧	٢٢,٦	٣١
الصور الفوتوغرافية	٢٥	٧٨,١	٧	٢١,٩	٣٢
النقاش مع الطلاب المسجلين في المقرر نفسه	٢٤	٧٥,٠	٨	٢٥,٠	٣٢

يبين الجدول رقم (١٦) أن الصعوبات تركزت في مصدرين أساسيين هما: الكتاب المقرر والإنترنت، حيث أقر (١٤) طالباً وطالبة وبنسبة قدرها (٧٧,٨%) ممن استخدموا الكتاب بوجود صعوبات، بينما بلغت نسبة من واجهوا صعوبة عند استخدام الإنترنت (٦٠,٠%). وفي المقابل، شكّل كل من المذكرة الخاصة بأستاذ المقرر، والخرائط، والصور الفوتوغرافية، والنقاش مع الطلاب المسجلين في المقرر نفسه أقل المصادر التي لم يواجه فيها الطلاب والطالبات صعوبات، وخاصة المذكرة الخاصة بأستاذ المقرر، حيث بلغت نسبة من قال بوجود صعوبات(١٨,٧ %)، وقد يعزى ذلك إلى أن المذكرة ربما كانت واضحة المعاني وسهلة الأسلوب، خاصة وأنها أعدت من قبل أستاذ المقرر، الذي راعى فيها تحقيق أهداف المقرر ومفرداته في ضوء معايشته لتدريس المقرر لأنماط مختلفة من الطلاب والطالبات في فترات مختلفة. ويوضح الجدول رقم (١٧) نوع الصعوبات التي واجهها الطلاب والطالبات.

جدول رقم (١٧) نوع الصعوبات التي واجهها الطلاب والطالبات عند استخدامهم لمصادر التعلم الخاصة بمقرر جغرافية العمران

المصادر	الصعوبات	التكرار
الكتاب المقرر	– كثافة المادة العلمية	١١
المذكرة الخاصة بأستاذ المقرر	****	****
الإنترنت	– أغلب المواقع الجغرافية باللغة الإنجليزية – قلة المعرفة باستخدامه	٣ ٢
الخرائط	****	****
الصور الفوتوغرافية	****	****
النقاش مع الطلاب المسجلين في المقرر نفسه	****	****

**** لم يحدد الطلاب نوع الصعوبات التي واجهوها عند استخدام المصدر

يوضح الجدول رقم (١٧) أن كثافة المادة العلمية التي يحتويها الكتاب المقرر، وعدم معرفة بعض الطلاب والطالبات بكيفية استخدام الإنترنت، وعدم استفادة بعضهم من هذه التقنية، هي من أبرز الصعوبات التي واجهتهم للاستفادة من هذين المصدرين.

بنظرة عامة، ومن خلال الإجابة عن أسئلة هذه الدراسة، يتضح أن هناك ثلاثة مصادر مشتركة تم استخدامها من قبل الطلاب والطالبات في جميع المقررات الأربع المختارة. هذه المصادر هي: الكتاب المقرر، الإنترنت، والنقاش مع الطلاب المسجلين في المقرر نفسه. ويوضح الجدول رقم (١٨) نسبة استخدام هذه المصادر ومتوسط الفائدة منها.

جدول رقم (١٨) المصادر المشتركة التي تم استخدامها من قبل أفراد العينة ومدى فائدتها

المصدر	استخدام المصدر		فائدة المصدر	
	التكرار	النسبة (%)	الترتيب	المتوسط	الترتيب
الكتاب المقرر	١١٧	٨٤,٢	٢	٣,٨٦	٣
الإنترنت	٧٢	٥١,٨	٣	٤,١٥	٢
النقاش مع الطلاب المسجلين في المقرر نفسه	١٢٥	٨٩,٩	١	٤,١٩	١

يتضح من الجدول رقم (١٨) أن النقاش مع الطلاب المسجلين في المقرر نفسه جاء في المرتبة الأولى من حيث الاستخدام، ومن حيث الفائدة كذلك، حيث بلغ عدد الطلاب والطالبات الذين قاموا باستخدام هذا المصدر(١٢٥) طالباً وطالبة، بنسبة قدرها (٨٩,٩%)، فيما بلغ متوسط الفائدة (٤,١٩)، وهذا يؤكد على أهمية استخدام النقاش كمصدر من مصادر التعلم، وذلك من خلال توظيفه كاستراتيجية تدريس في التعليم العالي، لما لهذه الاستراتيجية من جوانب إيجابية في حياة الطالب سواء خلال دراسته في الجامعة أو عند انخراطه في عمله لاحقاً. ويبين الجدول كذلك، أنه على الرغم من أن الكتاب المقرر جاء في المرتبة الثانية من حيث الاستخدام، إلا أنه احتل المرتبة الأخيرة من حيث الفائدة، حيث بلغ متوسط الفائدة (٣,٨٦)، وهذه النتيجة تؤكد - مرة أخرى - أهمية الاختيار المناسب للكتب الدراسية التي تخدم أهداف المقررات ومفرداتها. أما بالنسبة للإنترنت، فقد جاء في المرتبة الثانية من حيث الفائدة بالرغم من أنه جاء في المرتبة الثالثة من حيث الاستخدام، حيث بلغ متوسط الفائدة (٤,١٥). أما فيما يتعلق بمدى وجود صعوبات من عدمها عند استخدام الطلاب والطالبات لهذه المصادر المشتركة، فإن ذلك يبينه الجدول رقم (١٩).

جدول رقم (١٩) مدى وجود صعوبات من عدمها عند استخدام المصادر الثلاثة المشتركة

المصدر	لا توجد صعوبات		توجد صعوبات		المجموع
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	
الكتاب المقرر	٦١	٥٢,١	٥٦	٤٧,٩	١١٧
الإنترنت	٤٤	٦١,١	٢٨	٣٨,٩	٧٢
النقاش مع الطلاب المسجلين في المقرر نفسه	١٠٥	٨٤,٠	٢٠	١٦,٠	١٢٥

يتضح من الجدول رقم (١٩) أنه على الرغم من أن (٥٢,١%) من أفراد العينة الكلية ممن استخدموا الكتاب باعتباره مصدراً من مصادر تعلم المقررات الأربع أشاروا إلى عدم وجود صعوبات عند استخدام المصدر، فإن النسبة المقابلة (نسبة من قالوا بوجود صعوبات)، والتي تمثل(٤٧,٩%)، جديرة بأن تؤخذ في الاعتبار، خاصة وأن الكتاب - في الغالب - يعتبر المرجع الأساس لغالبية المقررات الجغرافية. الشيء الملاحظ من الجدول أعلاه أن هناك نسبة كبيرة من أفراد العينة أشاروا إلى عدم وجود صعوبات عند استخدامهم لمصدر النقاش مع الطلاب، حيث ذكر ذلك (١٠٥) من الطلاب والطالبات وبنسبة قدرها (٨٤,٠%)، وهذا يؤكد - مرة أخرى - ضرورة توظيف استراتيجية النقاش والحوار عند تدريس المقررات الجغرافية المختارة وغيرها من المقررات الأخرى، والحاجة إلى تشجيع الطلاب والطالبات على النقاش فيما بينهم سواء في مجموعات صغيرة أو كبيرة.

الخلاصة والتوصيات

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى فائدة مصادر التعلم المستخدمة في تعلم أربعة من المقررات الجغرافية التي يقدمها قسم الجغرافيا التابع لكلية الآداب بجامعة الملك سعود بالرياض للطلاب والطالبات

المنتظمين خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٢٥/١٤٢٦هـ، وكذلك الصعوبات التي واجهتهم عند استخدامهم لهذه المصادر. وقد أظهرت نتائج الدراسة ما يأتي:

- بالنسبة لاستخدام المصادر، فقد تفاوت الاستخدام تبعاً لطبيعة المقرر الدراسي. ففي مقرر الجغرافيا الحيوية، ومقرر جغرافية التخطيط العمراني، احتل كل من الكتاب المقرر والنقاش مع الطلاب، المصدرين الأكثر استخداماً من قبل أفراد العينة. أما فيما يتعلق بمقرر خرائط التوزيعات البشرية، فقد جاء كل من برنامج Map Viewer، ومعمل الحاسب الآلي في مقدمة المصادر الأكثر استخداماً، حيث بلغت نسبة الاستخدام (١٠٠%) لكلا المصدرين، وقد يعزى ذلك إلى طبيعة المقرر الذي يركز على الجانب التطبيقي بشكل واسع. بالنسبة للمقرر الرابع (جغرافية العمران)، أظهرت النتائج وجود ثلاثة مصادر تعليمية احتلت الترتيب الأول من حيث الاستخدام وهذه المصادر هي: المذكرة الخاصة بأستاذ المقرر، والنقاش مع الطلاب المسجلين في المقرر نفسه، والصور الفوتوغرافية، حيث بلغت نسبة الاستخدام (١٠٠%) لجميع المصادر الثلاثة.

- بالنسبة لفائدة المصادر، فقد ظهر أيضاً تفاوت في متوسط الفائدة تبعاً لطبيعة المقرر نفسه، ففي حالة الجغرافيا الحيوية، جاءت المادة العلمية التي أعدها أستاذ المقرر في المرتبة الأولى من حيث الفائدة بمتوسط قدره (٤,٤١)، بينما جاءت المراجع الثانوية الخاصة بالمقرر في المرتبة الأخيرة بمتوسط قدره (٣,٥٦). وفيما يتعلق بجغرافية التخطيط العمراني، فقد احتل الإنترنت المرتبة الأولى بمتوسط قدره (٤,٢٢)، بينما جاء الكتاب المقرر في المرتبة الأخيرة وبمتوسط قدره (٣,٤٢). أما بالنسبة لمقرر خرائط التوزيعات البشرية، فقد جاء النقاش مع الطلاب المسجلين في المقرر نفسه في المرتبة الأولى من حيث الفائدة بمتوسط قدره (٤,٥٣) بينما سجل برنامج MapViewer المرتبة الأخيرة وبمتوسط قدره(٣,٧٨). وفيما يتعلق بجغرافية العمران، فقد احتلت المذكرة الخاصة بأستاذ المقرر المرتبة الأولى من حيث الفائدة بمتوسط قدره (٤,٧٨)، بينما احتل الإنترنت المرتبة الأخيرة بمتوسط قدره (٣,٧٥).

- بالنسبة للسؤال المتعلق بوجود أو عدم وجود صعوبات عند استخدام الطلاب والطالبات للمصادر، فقد أظهرت النتائج أن نسبة من قال بعدم وجود صعوبات أعلى من نسبة من اعترف بوجود صعوبات؛ وذلك في جميع المقررات الأربعة وفي جميع المصادر المستخدمة عدا بعض الحالات المحددة كما كان ذلك جلياً وواضحاً في مقرر جغرافية التخطيط العمراني ومقرر جغرافية العمران. ففي حالة مقرر جغرافية التخطيط العمراني، كان واضحاً ارتفاع نسبة من قال بوجود صعوبات عند استخدام الكتاب المقرر والتطبيقات الميدانية، حيث بلغت نسبة من قال بوجود صعوبات، (٥٥,٣% و ٥٢,٢% على التوالي). أما فيما يتعلق بجغرافية العمران، فقد بدا ذلك جلياً في حالة كل من الكتاب المقرر والإنترنت، حيث بلغت نسبة من قال بوجود صعوبات عند استخدام هذين المصدرين (٧٧,٨% و ٦٠,٠% على التوالي). وعلى الرغم من وجود هذه النتائج الإيجابية في مجملها، فإنه لا يجب إغفال تلك النسب المقابلة التي أشارت إلى وجود صعوبات، فهذه النتائج تستحق الوقوف والمراجعة من قبل أعضاء هيئة التدريس الذين يقومون بتدريس المقررات الجغرافية.

- اتضح أن هناك ثلاثة مصادر أساسية تم استخدامها في جميع المقررات الأربع. هذه المصادر هي: الكتاب المقرر، والإنترنت، والنقاش مع الطلاب، وقد أظهرت النتائج، أن النقاش مع الطلاب جاء في المرتبة الأولى من حيث الاستخدام بنسبة قدرها (٨٩,٩%)، تلاه الكتاب المقرر بنسبة قدرها (٨٤,٢%)، ثم أخيراً الإنترنت بنسبة قدرها (٥١,٨%). أما فيما يتعلق بفائدة هذه المصادر الثلاثة، فقد جاء ترتيب المتوسط على النحو التالي(النقاش مع الطلاب المسجلين في المقرر نفسه (٤,١٩) ثم الإنترنت (٤,١٥) ثم الكتاب المقرر(٣,٨٦). وبالنسبة للصعوبات، فقد كانت نسبة من قال بعدم وجود صعوبات عند استخدام المصادر الثلاثة أعلى من نسبة من قال بوجود صعوبات. ففي حالة الكتاب المقرر بلغت النسبة (٥٢,١%) مقابل (٤٧,٩%)، وفي حالة الإنترنت، بلغت النسبة (٦١,١%) مقابل (٣٨,٩%)، أما في حالة النقاش مع الطلاب المسجلين في المقرر نفسه، فقد بلغت النسبة (٨٤,٠%) مقابل (١٦,٠%).

وفي ضوء ما أسفرت عنه هذه الدراسة من نتائج، يوصي الباحث بما يأتي:

١- الاهتمام بتوظيف أكبر عدد ممكن من مصادر التعلم عند تدريس المقررات الجغرافية، وحث الطلاب على الرجوع إلى المصادر الأخرى التي لا تتوفر في محيط بيئة الجامعة؛ لما لهذه المصادر من فوائد علمية متعددة.

٢- اختيار الكتب المقررة تبعاً لأهداف المقررات ومفرداتها، وليس لأهداف الكتب نفسها.

٣- اختيار الكتب والمراجع الأساسية التي تسهم بشكل فاعل في تحفيز الطلاب على الدراسة، والتي تساعد كذلك على معرفة القضايا المطروحة في تلك الكتب بشكل مبسط وواضح.

٤- إضافة مقرر إلى مقررات قسم الجغرافيا الحالية يُعنى باستخدامات الحاسب الآلي في العملية التعليمية. هذا المقرر من شأنه مساعدة الطلاب والطالبات على معرفة الاستخدامات المتنوعة لهذه التقنية، ومنها - بطبيعة الحال - الإنترنت ودوره في العملية التعليمية.

٥- العمل على وجود فنيين متخصصين في مجال الحاسب الآلي من أجل مساعدة طلاب القسم وطالباته خلال عملهم في المعامل الحاسوبية، وذلك من أجل مساعدتهم عند الوقوع في مشاكل فنية تختص بالحاسب كجهاز، أو بالبرامج التعليمية الحاسوبية.

٦- توظيف طريقة المناقشة ضمن طرق التدريس المتبعة في تدريس المقررات الجغرافية، لما لهذه الطريقة من فوائد علمية واجتماعية.

٧- اختيار البرامج التعليمية الحاسوبية ذات الأهداف المحددة، والتعليمات الواضحة، والمعلومات المشوقة، والعمل على وجود توجيه مسبق لكيفية استخدام الطلاب والطالبات لهذه البرامج حتى يتم الاستفادة منها بالشكل المطلوب.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

إسماعيل، علي إبراهيم (١٩٩٥م) قياس مقروئية النصوص القرائية في كتاب اللغة العربية المقرر على طلبة الصف الأول الإعدادي بدولة البحرين. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة البحرين.

البكر، رشيد بن النوري (١٤٢٣هـ) تنمية التفكير من خلال المنهج المدرسي، مكتبة الرشد، الرياض.

جويفل، مصطفى عودة (١٩٩٢م) تقويم برامج الحاسب التعليمية المتوفرة في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

الخطيب، لطفي (١٩٩٨م) المرشد في تصميم البرمجيات التعليمية الكمبيوترية للمتعلمين، دار الكندري إربد، الأردن.

فالوسكاس، إدوارد ومونيكسا، إرتسل (٢٠٠٠م) الإنترنت للمعلمين واختصاصي المكتبات المدرسية ومصادر التعليم: تطبيقات اليوم، توقعات المستقبل (ترجمة عبد الرازق مصطفى يونس). دمشق: إدارة التربية والمركز العربي للتعريب والتأليف والنشر.

الفهد، فهد، والموسى، عبد الله (٢٠٠٢م) دور خدمات الاتصال في الإنترنت في تطوير نظم التعليم في مؤسسات التعليم العالي. جامعة الملك سعود، مركز البحوث بكلية التربية.

فودة، ألفت محمد (٢٠٠٣م) تقويم منهج الحاسب الآلي الذي تم تطبيقه لأول مرة في بعض المدارس الثانوية للبنات في بعض مدن المملكة من وجهة نظر المعلمة والطالبة. مجلة جامعة الملك سعود. مجلد ١٦ (١)، ص ص١٥٣ – ١٨٨.

القحطاني، محمد علي (١٤٢٠هـ) آراء المشرفين والمعلمين والطلاب حول استخدام المعامل في تدريس مادة الحاسوب للمرحلة الثانوية بمدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض.

الموسى، عبدالله عبد العزيز. (٢٠٠١م) استخدام الحاسب الآلي في التعليم، مكتبة الشقري، الرياض.

ثانياً المراجع الأجنبية:

Davies, A. & Others (2005). A blended Approach to Learning: Added Value and Lessons learnt from Students' Use of Computer- Based materials for Neurological Analysis. British Journal of Educational Technology, 36 (5), 839-849.

Ellsworth, J. H. (1994). Education on the Internet. Sams Publishing. Indianapolis, IN.

Jitendra, A. & Others (1999). An Analysis of Four Middle School Geography Textbooks: Meeting the Needs of Students with Learning Problems, (ED 433271).

Lei, L. W. (2004). Evaluation of Computer Assisted Instruction in **Histology**.http://wwwlib.umi.com/dissertations/fullclt/3131182.

Leski, J. (2000). A case Study of Perceptions of Computer-Based Instruction by Nursing Students in Two- Years College. Implications for Adult Continuing Education and Program Planning, (ED 459330).

Santavenere, A. (2003). The Effects of Educational Technology Upon the Critical Thinking and Analytical Skills of Below- Level and or Non- College Bound High School Students, (ED 476469).

Spink, N. & Wells, B. (1993). Readability: A textbook Selection Criterion. Journal of Education for Business, 69 (2), 83-89.

Wardley, S. (1997). Geographic Information System in High School Geography Education: A feasibility Study. (Master dissertation), Western Michigan University.

Williams. B. (1995). The Internet for Teachers. IDG Books Worldwide, Ine.

ملحق رقم (١)

" نموذج لأحد أدوات الدراسة الذي استخدم في المقررات الأربع"

بسم الله الرحمن الرحيم

أخي الطالب:

أختي الطالبة:

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته.. وبعد،

يهدف الاستفتاء الذي بين يديك إلى استقصاء رأيك حول مدى فائدة مصادر التعلم المتاحة للاستخدام عند دراستك لمقرر(الجغرافيا الحيوية).

لذلك، سوف تجد/تجدين أمامك مجموعة من تلك المصادر، وأمام كل مصدر مقياس متدرج من خمس درجات (كثير الفائدة، متوسط الفائدة، قليل الفائدة، نادر الفائدة، عديم الفائدة)، فضلاً ضع/ضعي علامة[√] في الحقل الذي يعبرعن وجهة نظرك.

إلى جانب ذلك، هناك محور يهدف إلى معرفة الصعوبات التي تواجهك أثناء استخدامك لتلك المصادر، علماً بأن الاستجابات سرية، ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

شاكراً لكم حسن تعاونكم...متمنياً لكم

دوام التوفيق والنجاح

الباحث

مصادر التعلم المستخدمة في مقرر (الجغرافيا الحيوية)

أولاً: فائدة المصادر

في الجدول الذي أمامك، هناك العديد من مصادر التعلم المتاحة للاستخدام عند دراستك لمقرر (الجغرافيا الحيوية)، والمطلوب منك ما يلي:

١. ضع/ضعي علامة (√) إذا ما تم استخدام المصدر.

٢. ضع/ضعي علامة (√) أمام الحقل الذي يعبر عن وجهة نظرك بما يتعلق بدرجة فائدة ذلك المصدر في تعلم وفهم المقرر أعلاه.

			كثير الفائدة	متوسط الفائدة	قليل الفائدة	نادر الفائدة	عدم الفائدة
١	الكتاب المقرر						
٢	المراجع الثانوية الخاصة بالمقرر						
٣	الإنترنت						
٤	الملصقات التوضيحية						
٥	المادة العلمية التي أعدها أستاذ المقرر(مواد مطبوعة من الإنترنت، مذكرات... الخ.						
٦	النقاش مع الطلاب المسجلين في المقرر نفسه						

ثانياً: أبرز الصعوبات – إن وجدت – التي واجهتك عند استخدام المصادر.

فضلاً، أجب/أجيبي بـــــ (نعم) أو (لا) عند وجود صعوبة من عدمها أثناء استخدام المصدر، بعد ذلك حدد/حددي نوع الصعوبة – قدرالإمكان – في حالة كانت إجابتك بـــــــــ (نعم) في الخانة المخصصة لذلك.

١	الكتاب المقرر			
٢	المراجع الثانوية الخاصة بالمقرر			
٣	الإنترنت			
٤	الملصقات التوضيحية			
٥	المادة العلمية التي أعدها أستاذ المقرر (مواد مطبوعة من الإنترنت، مذكرات.. الخ)			
٦	النقاش مع الطلاب المسجلين في المقرر نفسه			

LEARNING RESOURCES USED IN SOME GEOGRAPHY COURSES OFFERED BY THE GEOGRAPHY DEPARTMENT AT KING SAUD UNIVERSITY BENEFITS AND DIFFICULTIES AS PERCEIVED BY STUDENTS

Ahmed H. Al-Fagih
Assistant Professor, Dept. of Curriculum and Instruction
College of Education, King Saud University
Saudi Arabia

This study has endeavored to explore the opinion of students majoring in Geography at King Saud University, on the benefits of learning resources employed in learning four courses offered by the Department of Geography. These courses were: Biogeography, Urban Planning, Demography Maps and Urban Geography. The study also aimed to find out the difficulties that students encounter while using these resources. The sample consisted of 142 male and female students. This number was the actual number of students who enrolled in the four courses. The study revealed that three main resources were used in all four courses. These resources were: the discussion with students (89.9%), textbooks (84.2%) and the Internet (51.8%). Regarding the benefit of these resources, the study reveled that the mean values were (4.19, 3.86, 4.15 respectively). The study showed that the students were faced by many difficulties in using the textbooks and the Internet in particular which, in turn, influenced the full benefit of such resources. Regarding the textbooks, the most difficult thing was the intensity of the material that these books have. As for the Internet, the most difficult thing was the language of the geographical websites, where, the English language is considered the most dominant language. The study ended with some recommendations that might help teachers on how to activate the learning resources employed in the four courses, and how to overcome some of the difficulties that the subjects of the study encountered while using these resources

القيادة فوق الجماعة والقيادة مع الجماعة
دراسة مقارنة بين نمطي قيادة الذكور والإناث في جامعة الملك سعود بالرياض

د. سارة بنت عبدالله المنقاش
أستاذ مساعد – قسم الإدارة التربوية
كلية التربية – جامعة الملك سعود

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على تأثير عامل الجنس على نمط قيادة الذكور والإناث. ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام مقياس فدلر لتحديد مدى ممارسة الجنسين لنمطي القيادة فوق الجماعة والقيادة مع الجماعة. وقد طُبقت الدراسة على عينة من رؤساء ووكيلات الأقسام الأكاديمية في جامعة الملك سعود بالرياض.

وكانت أبرز نتائج الدراسة ما يأتي:

١. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في ممارستهم لنمطي القيادة فوق الجماعة والقيادة مع الجماعة, أي أن نوع الجنس له تأثير كبير على النمط القيادي الممارس.

٢. وإن الغالبية العظمى من الذكور (رؤساء الأقسام الأكاديمية) يمارسون نمط القيادة مع الجماعة.

٣. وإن الإناث (وكيلات الأقسام الأكاديمية) يمارسن نمطي القيادة فوق الجماعة والقيادة مع الجماعة, ولكن نسبة الإناث اللاتي يمارسن نمط القيادة فوق الجماعة كانت أكبر من نسبة الذكور الذين يمارسون هذا النمط.

٤. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نمط قيادة الذكور والإناث تُعزى لاختلاف التخصص أو الرتبة الأكاديمية أو سنوات الخبرة.

واختتمت الدراسة بتوصيات خمس بناء على النتائج تؤكد أهمية عامل الجنس في التأثير على النمط القيادي الذي يؤثر بدوره في سير العمل وإنجازه.

المقدمة

لقد بدأ اهتمام الفلاسفة والمفكرين في دراسة القيادة منذ أقدم العصور ولا يزال الاهتمام بها حتى عصرنا الحاضر. ولقد اختلف مفهوم القيادة باختلاف الزمان. ففي الثلاثينيات من القرن العشرين كان القائد هو الفرد الذي يقود جماعة من الناس ويسيطر على سلوكهم ويجبرهم على إنجاز عمل معين. وارتبطت فاعلية القيادة في تلك الحقبة على مدى قدرة القائد على السيطرة على الجماعة. ثم تطورمفهوم القيادة في الخمسينيات من القرن نفسه بسبب تأثر هذا المفهوم بنتائج أبحاث علم النفس وعلم الاجتماع, ليعني مشاركة المرؤوسين في اتخاذ القرارات والعمل بروح الفريق الواحد لتحقيق أهداف المنظمة.

لا يقتصر مفهوم القيادة على القيادة السياسية أو العسكرية, إنما يشمل ذلك أيضاً القيادة التربوية التي تعد أساس نجاح العملية التربوية. فالقيادة التربوية هي فن التأثير على المرؤوسين لتوجيههم ودفعهم للعمل لتحقيق الأهداف المطلوبة. وتختلف عن الإدارة التربوية

في أنها فن الإدارة وليست الإدارة نفسها. فالقائد التربوي هو الذي يمارس ذلك الفن بقدرته على توجيه المرؤوسين وكسب ثقتهم وطاعتهم وتعاونهم واحترامهم لاقتناعهم بقدرة ذلك القائد على قيادتهم. ويعد النمط القيادي الذي يستخدمه القائد التربوي في قيادة المجموعة عاملاً مهماً في تقدم المؤسسة التربوية أو تعثرها؛ لما له من تأثير بالغ على مستوى الرضا الوظيفي للعاملين وعلى المناخ العام للمؤسسة التربوية.

وتعد الجامعات مؤسسات تربوية لها أهمية كبيرة في العملية التعليمية يتوقف نجاحها على مدى كفاية قادتها على مختلف مستوياتهم ومراتبهم؛ لذا لجأت البحوث والدراسات إلى تفسير سلوكهم واتجاهاتهم ومدى تأثير ذلك على مرؤوسيهم. إلا أن معظم تلك الدراسات وخاصة المحلية منها اهتمت بدراسة النمط القيادي للذكور دون الإناث في الجامعات. فمازال هناك نقص في الدراسات العربية التي تعنى بالأنماط القيادية للإناث والفرق بينها وبين الأنماط القيادية للذكور خاصةً على مستوى التعليم العالي. وقد يُعزى ذلك إلى قلة عدد الإناث اللاتي يشغلن المناصب القيادية في الجامعات العربية.

في حين أن الدراسات الأجنبية التي اهتمت بأثر عامل الجنس على نمط القيادة توصل معظمها إلى وجود اختلاف بين نمط قيادة الذكور ونمط قيادة الإناث (Andrews, 1984), (Shakeshaft, 1989), (Shakeshaft et al., 1991), (Borisoff & Merrill, 1985). وقد حددت بعض هذه الدراسات نمطاً قيادياً معيناً للذكور ونمطاً قيادياً للإناث. فوصفت الإناث بأنهن أكثر ممارسة للقيادة مع الجماعة, بينما الذكور أكثر ممارسة للقيادة فوق الجماعة (Ruddick, 1989), (Brunner, 1995), (Miller, 1993), (Gold, 1997), (Brunner & Schumaker, 1998). وقد عُرّفت القيادة فوق الجماعة (Power over) بالتحكم والسيطرة الاجتماعية, بينما عُرّفت القيادة مع الجماعة (Power with) بالتعاون والإنتاج الاجتماعي (Brunner & Schumaker, 1998).

ونظراً لأن هذه الدراسات تشكّلت في بيئة مختلفة عن بيئتنا العربية, فقد يكون للاختلاف الثقافي دور مهم في التأثير على سلوك الأفراد وعلى رؤيتهم وإحساسهم بظاهرة القيادة ومدى ممارستهم لنمط قيادي معين, لذلك أجريت هذه الدراسة لتكشف عن مدى اختلاف النمط القيادي الذي يمارسه الذكور عن النمط القيادي الذي تمارسه الإناث في جامعة الملك سعود, ومدى ميل كل منهما للقيادة مع الجماعة أو القيادة فوق الجماعة.

مشكلة الدراسة وفروضها

تتلخص مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:

ما النمط القيادي الذي يميز كلاً من قيادة الذكور عن قيادة الإناث في جامعة الملك سعود في ضوء مفهومي القيادة فوق الجماعة والقيادة مع الجماعة؟

وانطلاقاً من التساؤل الرئيس السابق تختبر الدراسة الفروض الآتية:

١- هناك فرق بين نمط قيادة الذكور وبين نمط قيادة الإناث في جامعة الملك سعود.

٢- وإن نمط قيادة الذكور في جامعة الملك سعود يميل إلى نمط "القيادة فوق الجماعة".

٣- وإن نمط قيادة الإناث في جامعة الملك سعود يميل إلى نمط "القيادة مع الجماعة".

٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نمط قيادة الذكور وبين نمط قيادة الإناث تعزى إلى التخصص

(أدبي / علمي), أو الخبرة, أو الرتبة الأكاديمية (أستاذ, أستاذ مشارك, أستاذ مساعد, محاضر).

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى:

١- معرفة مدى اختلاف نمط قيادة الذكور عن نمط قيادة الإناث في جامعة الملك سعود.

٢- معرفة مدى ممارسة الذكور في جامعة الملك سعود لنمط "القيادة فوق الجماعة".

٣- معرفة مدى ممارسة الإناث في جامعة الملك سعود لنمط "القيادة مع الجماعة".

٤- معرفة مدى تأثير التخصص, والخبرة, والرتبة الأكاديمية على النمط القيادي لكلا الجنسين.

أهمية الدراسة

لدراسة الأنماط القيادية أهمية كبرى في مجال الإدارة, لأنها تحدد السلوك القيادي الذي يمارسه القادة في المنظمات, الأمر الذي له الأثر الكبير في الرضا الوظيفي للعاملين, ومن ثم في نجاح تلك المنظمات أو فشلها من المنظور الإداري. وعلى الرغم من أن موضوع الأنماط القيادية تم تناوله بكثرة في المؤسسات التجارية, إلا أن هناك ندرة في البحوث في هذا المجال في المؤسسات التربوية وخاصة في التعليم العالي. كما أن ما كُتب عن أثر الجنس على نوع القيادة الممارسة قليل في الأدبيات الأجنبية, ويكاد يكون نادراً في الدراسات العربية (تركي, ١٩٩٣). فقد أكدت شاكيشافت وآخرون (Shakeshaft et al., 1991) أن موضوع أثر الجنس على سلوك الفرد في القيادة جدير بالدراسة؛ لما له من تأثير كبير على العمل. كما أشارت إحدى الدراسات إلى ضرورة اختبار أثر نوع الجنس على نمط القيادة بشكل موسع, ليس فقط في المجتمعات السياسية بل في أي ظروف تُتخذ فيها قرارات مهمة (Brunner & Schumaker, 1998, p43).

و تكمن أهمية هذه الدراسة أيضاً في الجانبين الآتيين:

الجانب النظري: تسهم هذه الدراسة في تزويد الباحثين والمهتمين بطبيعة الأنماط القيادية التي يمارسها كل من الذكور والإناث في التعليم العالي؛ لأنها من الدراسات القليلة التي اهتمت بفروق القيادة لدى الجنسين. كما أنها تعرض مفهومين جديدين لأنماط القيادة في الأدبيات العربية, وهما: القيادة مع الجماعة والقيادة فوق الجماعة؛ مما يشكل إضافة إلى أدبيات هذا الموضوع.

الجانب التطبيقي: نظراً لانفصال الجنسين في التعليم السعودي وفي محيط العمل, تأتي الحاجة ماسّة أكثر إلى هذه الدراسة, خاصة وأن المملكة العربية السعودية أنشأت وهي في صدد إنشاء جامعات وكليات نسائية تدار بواسطة القيادات النسائية السعودية إلى جانب الكليات والجامعات الرجالية البحتة. فهذه الدراسة تعطي مؤشراً عن اتجاه نمط القيادة التي يمارسها كل من الذكور والإناث في المملكة العربية السعودية يمكن للمؤسسات التربوية الاستفادة منها في تعزيز أو تغيير أو تطوير توجه الذكور والإناث لأنماط قيادية معينة. ونرجو أن تساعد الدراسة الحالية في معرفة ما إذا كانت هناك حاجة إلى تنظيم بعض الدورات التدريبية وإجراء بعض ورش العمل التي تسهم في رفع الكفاءة الإدارية لدى القيادات التربوية, وتُتيح فرصة كبيرة للقادة لمعرفة نمط قيادتهم ومن ثم تطويرها.

مصطلحات الدراسة

تم تعريف مصطلحات الدراسة إجرائياً على النحو الآتي:

النمط: هو السلوك السائد أو الأسلوب الذي يمارسه القائد الأكاديمي في أغلب الأحيان ويميزه عن الآخرين.

القيادة: هي قدرة القائد الذي يمارس العمل الأكاديمي على التأثير في سلوك المرؤوسين ودفعهم لتحقيق أهداف محددة.

النمط القيادي: هو مجموعة السلوكيات أو الممارسات التي غالباً ما يستخدمها القائد الأكاديمي للتأثير في نشاطات الأفراد لتحقيق أهداف المنظمة.

القيادة فوق الجماعة: هي القيادة التي تهتم بالإنتاج وبنية التنظيم والقوانين والأنظمة الخاصة بالمنظمة, ويتميز فيها القائد بالتسلط والتحكم بالعاملين, فهي القيادة التي تهتم بالبعد الوظيفي.

القيادة مع الجماعة: هي القيادة التي تهتم بالعاملين وعلاقاتهم وحاجاتهم ومناخ العمل, ويتميز فيها القائد بالتعاون والمشاركة في اتخاذ القرارات, فهي القيادة التي تهتم بالبعد الإنساني.

ويلاحظ أن الباحثة استخدمت لفظ القوة (power) لتعني القيادة في هذه الدراسة؛ نظراً لتداخل وتشابك المفهومين. فكثير من تعريفات القيادة ركزت على التأثير باستخدام القوة التي تعني القدرة على التأثير في سلوك الشخص. كما ذكر فقيري (١٩٨٥) أنه ينظر إلى مفهوم القيادة كما ينظر لمفهوم القوة باعتبار أن مفهوم القيادة عملية متعلقة بالتأثيرعلى نشاطات الجماعة, وأن القوة هي قدرة تأثير كامنة تؤثر على الذين وجّهت لهم, وتقود بالضرورة إلى إنجاز العمل بالصورة المطلوبة. إن فهم معنى القوة لا يكون بالنظر المجرد لها, إنما في إطار تقابل يتم بين مجموعتين, أي بين مؤثر ومتأثر, وهي هنا القائد والجماعة. كما أن مفهوم القوة يحتوي على خصائص شخصية وأخرى وظيفية مرتبطة بالمنصب, وتشكل هذه الخصائص الأساس الذي يعتمد عليه القائد في التأثير على الآخرين (فقيري, ١٩٨٥).

حدود الدراسة

الحدود الموضوعية:

تبحث هذه الدراسة في الفرق بين النمط القيادي الذي يمارسه الذكور وبين النمط القيادي الذي تمارسه الإناث في جامعة الملك سعود, ومدى ميل كل منهما لنمط القيادة فوق الجماعة ونمط القيادة مع الجماعة, ولا تبحث هذه الدراسة في تحديد النمط القيادي الأكثر فاعلية.

الحدود المكانية:

جامعة الملك سعود في مدينة الرياض في المملكة العربية السعودية.

الحدود البشرية:

طُبقت هذه الدراسة على جميع رؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعة الملك سعود ووكيلاتهم اللاتي ينُبن عنهم في الفروع النسائية ويمارسن المهام الإدارية الخاصة بالقسم الأكاديمي في الفرع النسائي؛ مثل عقد الاجتماعات وتنظيم الجداول وتوزيع المهام وإجراء المقابلات وعمل الاتصالات اللازمة وغير ذلك. ولم تتم المقارنة بين نمط قيادة رؤساء الأقسام الأكاديمية ونمط قيادة رئيسات الأقسام الأكاديمية؛ لعدم وجود

رئيسات أقسام أكاديمية في الجامعات الثنائية في المملكة. إذ إن التعليم العالي في المملكة العربية السعودية غير مختلط؛ لذلك يكون لرؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات التي تقدم التعليم للذكور والإناث وكيلات يطلق عليهن "وكيلات الأقسام الأكاديمية".

الإطار النظري

تم تناول الإطار النظري للدراسة من خلال محورين: الأول: الأنماط القيادية, والثاني: علاقة الأنماط القيادية بنوع الجنس (ذكر أو أنثى):

أولاً: الأنماط القيادية:

عُنيت الدراسات والبحوث في مجال الإدارة بوصف سلوك القائد أي تحديد نمط قيادته الإدارية. وقد كانت الدراسات التي بحثت في أنماط القيادة على ثلاث مراحل.

أولاً: مرحلة الاهتمام بسمات القيادة أو الخصائص الشخصية للقائد والتي تحدد نمط قيادته, وظهرت خلالها بعض النظريات مثل: نظرية الرجل العظيم ونظرية السمات.

ثانياً: مرحلة الاهتمام بسلوك القائد لتحديد نمط قيادته, ومنها دراسة لوين, وليبيت, ووايت عام ١٩٣٩, ودراسة هالبين عام ١٩٥٦, ودراسة بليك وماوتون حول الشبكة الإدارية عام ١٩٦٤.

ثالثاً: مرحلة الاهتمام بطبيعة الموقف الذي يوجد به القائد وتأثير ذلك على نمط قيادته, ومنها النظرية الموقفية لفدلر عام ١٩٦٧, ونظرية الأبعاد الثلاثة لردن عام ١٩٧٠, ونظرية المسار والهدف عام ١٩٧٣, ونظرية هرسي وبلانشرد عام ١٩٨٢. ثم ظهر مصطلحا القيادة مع الجماعة والقيادة فوق الجماعة اللذان يركزان على بعدي القيادة من حيث الاهتمام بالأفراد والاهتمام بالعمل. وفيما يأتي عرض لهذه النظريات والدراسات:

نظرية الرجل العظيم The Great Man Theory:

تفترض هذه النظرية أن القائد شخص يتمتع بمواهب غير عادية يتميز بها عن الآخرين تمكّنه من إحداث تغييرات وتأثيرات في حياة الأتباع. ولكن ثبت فيما بعد أن المواهب وحدها لا تكفي لإحداث التغيير, إذ لابد من الاعتماد على المبادئ العلمية والعملية التي يتوصل إليها بالبحث والتجريب؛ لأن القيادة فن وعلم (عطوي,٢٠٠١, ص ٨١).

نظرية السمات Traits Theory:

حاولت هذه النظرية تحديد الصفات التي يتميز بها القائد سواء أكانت جسمية أم عقلية أم شخصية أم اجتماعية. إلا أن هذه النظرية لم تقدم إجابة عملية عن الكثير من الأسئلة المثارة بشأن القيادة, ولكنها كشفت عن سمات القيادة التي يمكن اكتسابها وتعلمها (عطوي,٢٠٠١, ص ٨١).

دراسة لوين, وليبيت, ووايت Lewin, Lippitt, & White, 1939:

في الثلاثينيات من القرن الحالي اشتهرت دراسة لوين, وليبيت, ووايت التي حددت ثلاثة أنماط للسلوك القيادي, وهي: النمط الديمقراطي الذي يتسم بمشاركة المرؤوسين في رسم الخطط وتحديد الأهداف, والنمط الاستبدادي الذي ينفرد فيه المدير بكل المهام دون أي تدخل، فهو صاحب السلطة المطلقة, والنمط الترسلي الذي يترك للمرؤوسين حرية اتخاذ القرارات دون أي

سيطرة أو تدخل منه, ثم توصلوا إلى أن النمط الديمقراطي هو الأفضل في تحقيق الأهداف.

نظرية هالبين أو نظرية البعدين Halpin Theory:

وفيها يقوم نمط القيادة على بعدين: البعد الأول يهتم ببنية التنظيم وإنجاز مهامه وتحقيق أهدافه, أما البعد الثاني فيهتم بالأفراد العاملين في هذا التنظيم وحاجاتهم وعلاقاتهم, ويحاول غرس روح الثقة والاحترام بينهم. ومن هذين البعدين برزت أربعة أنماط قيادية مختلفة هي:

١- اهتمام عال بالإنتاج وعال في بناء العلاقات الإنسانية (قيادة الفريق).

٢- اهتمام عال بالإنتاج ومنخفض في بناء العلاقات الإنسانية (قيادة متسلطة).

٣- اهتمام منخفض بالإنتاج وعال في بناء العلاقات الإنسانية (قيادة إنسانية).

٤- اهتمام منخفض بالإنتاج ومنخفض في بناء العلاقات الإنسانية (قيادة ضعيفة).

وأشار هالبين إلى أن أكثر الأنماط السابقة فاعلية هو النمط الذي يكون فيه الاهتمام عالياً بالإنتاج وعالياً في بناء العلاقات الإنسانية وهي قيادة الفريق (Halpin, 1956). إلا أنه لم يكن هناك اقتناع تام لدى رجال الفكر الإداري بأنه ثمة نمط واحد سيكون هو الأفضل في جميع الظروف والأحوال.

نظرية الشبكة الإدارية Managerial Grid:

قام بليك وماوتون (Blake & Mouton, 1964) باستخدام البعدين السابقين (الاهتمام بالإنتاج والاهتمام بالأفراد) في دراستهما. إلا أنهما طورا النظرية السابقة بإضافة نمط خامس وهو النمط المعتدل الذي وازنا من خلاله بين البعدين, أي اهتمام معتدل بالأفراد ومعتدل بالإنتاج. وقد توصلا إلى أنه لا يوجد نمط قيادي أفضل وبصورة دائمة, بل يرجع ذلك إلى القائد ومدى قدرته على استخدام النمط القيادي الذي يتناسب مع كل موقف؛ لذا أجريت كثير من الدراسات في إطار النظرية الموقفية للقيادة التي كان من أبرز روادها فيدلر Fiedler, وهو المقياس المستخدم لتحديد نمط القيادة في الدراسة الحالية.

النظرية الموقفية Situational Theory:

وترى هذه النظرية أن المهارات وأنماط السلوك القيادية تعتمد بشكل أساسي على الظروف والمتغيرات الموقفية التي يكون فيها القائد. وقد أشار فيدلر (Fiedler, 1967) إلى أنه ليس كل قائد يمكن وصفه بأنه ناجح أو فاشل في كل الأوقات, إنما فاعلية القيادة تتأثر بشخصية القائد وسلوكه من جهة وبالمتغيرات الموقفية من جهة أخرى. وأكد فيدلر أن مدى ملاءمة الموقف للنمط القيادي يرجع إلى ثلاثة عناصر رئيسة هي:

١- علاقة القائد بالعاملين (جيدة أو سيئة).

٢- طبيعة المهام (محددة أو غير محددة).

٣- سلطة المركز (قوية أو ضعيفة).

وقد استخدم فيدلر هذه العوامل الثلاثة ومستوياتها الستة في تشكيل ثمانية مواقف مختلفة مثّلها على خط متصل من موقف ملائم إلى موقف غير ملائم بالنسبة للقائد. وقد قسم فيدلر أسلوب القيادة إلى نوعين, الأول يهتم بالعاملين والعلاقات الاجتماعية, والآخر يركز على الإنتاج وإنجاز المهام.

نظرية الأبعاد الثلاثة Three Dimension Theory:

ركز ردن (Reddin, 1970) على الفاعلية القيادية, وشملت نظريته الأبعاد الثلاثة الأتية:

١- الاهتمام بالعمل.

٢- الاهتمام بالعلاقات الإنسانية.

٣- الفاعلية القيادية.

وقد أشار ردن إلى أن المواقف المختلفة تحتاج إلى أنماط مختلفة تعتمد درجة فاعليتها على الموقف الذي استخدمت فيه.

نظرية المسار والهدف Path- Goal Theory:

ركز هاوس (House, 1973) في هذه النظرية على مدى قدرة القائد في التأثير على مرؤوسيه في التمييز بين أهداف المنظمة والأهداف الشخصية وتحفيزهم لإنجاز الأهداف. وحدد أربعة أنماط للقيادة هي: النمط الموجه, والنمط المساند, والنمط المشارك, ونمط الإنجاز.

نظرية هرسي وبلانشارد Hersey& Blanchard, 1982:

في ضوء النظريات والدراسات السابقة, طور كل من هرسي وبلانشارد (Hersey& Blanchard, 1982) النظرية الموقفية, واستخدما بعدين أساسيين للسلوك القيادي؛ هما: الاهتمام بالعاملين, والاهتمام بالعمل. كما أضافا بعداً ثالثاً هو النضج الوظيفي. وأشارا إلى أن النمط القيادي الفاعل يختلف باختلاف مستوى النضج الوظيفي (Maturity) للمرؤوسين واستعدادهم للعمل, وحددا أربعة أنماط قيادية هي:

١- نمط الأمر: وهو سلوك عالٍ في التوجيه ومنخفض في المساندة.

٢- نمط التسويق: وهو سلوك عالٍ في التوجيه وعال في المساندة.

٣- نمط المشاركة: وهو سلوك منخفض في التوجيه وعالٍ في المساندة.

٤- نمط التفويض: وهو سلوك منخفض في التوجيه ومنخفض في المساندة.

وتلا ذلك دراسات وبحوث توجهت إلى دراسة بعدي الاهتمام بالإنتاج, والاهتمام بالعلاقات الإنسانية. وحسب درجة تركيز القائد على هذين البعدين ظهر نمط القيادة مع الجماعة والقيادة فوق الجماعة.

القيادة فوق الجماعة Power over والقيادة مع الجماعة Power with:

قام كليج (Clegg, 1989) وتبعه وارتينبرج (Wartenberg, 1990) بتقسيم أدبيات القيادة إلى مسارين يمثلان طبيعة القيادة الثنائية: يُعرّف القسم الأول القيادة بأنها القدرة على عمل شيء ما بمشاركة الجماعة, وهي القيادة مع الجماعة (Power with) , بينما يُعرّف القسم الثاني القيادة على أنها السيطرة وإصدار الأوامر والتحكم بالآخرين, وهي القيادة فوق الجماعة (Power over).

وينتمي مفهوم القيادة فوق الجماعة إلى علم السياسة والاجتماع عند الحديث عن قيادة المجتمعات التي تؤمن بأن القيادة هي السيطرة, وتتضمن نوعاً معيناً من العلاقة بين الأفراد يحكمها شخص من عِلْية القوم له القدرة على التأثير على الآخرين رغماً عنهم. ولكن حل محل هذا المفهوم تدريجياً مفهوم القيادة مع الجماعة, وهي القيادة المفضلة حديثاً التي ثبتت فاعليتها (Brunner, 1995).

وعرّف كل من برونروَ ستشوميكر (Brunner & Schumaker, 1998) القيادة فوق الجماعة (Power over) بالتحكم والسيطرة الاجتماعية, وعلى العكس من ذلك القيادة مع الجماعة (Power with) التي تتميز بالتعاون والإنتاج الاجتماعي. ولفهم المصطلحين بشكل واضح تم الاستعانة بالجدول (رقم ١) الذي وضعه كل من برونروَ ستشوميكر (Brunner & Schumaker, 1998, p 33) لتلخيص الفروق بين المصطلحين.

جدول رقم (١): مقارنة بين القيادة فوق الجماعة والقيادة مع الجماعة

البعد	القيادة فوق الجماعة	القيادة مع الجماعة
الاختلافات في المفهوم		
ممثلو القيادة الرئيسون	الأفراد والجماعات	الوحدات الاجتماعية والمجتمعات
سياق التطبيق	تسلسل المنظمة الهرمي	البناء المجزأ
غرض استخدام القوة	لتحقيق السيطرة الاجتماعية	لتحقيق الإنتاج الاجتماعي
طريقة التعامل	أوامر فردية وإرغام	التعاون والمشاركة الجماعية
أساس التوافق	الطاعة من المرؤوسين	تعاون مع الشركاء
نتائج تطبيق السياسات	المحافظة على المصالح الشخصية	المحافظة على المصالح العامة
مضمون الأجندة	إيقاف المشكلات الخطيرة	اكتشاف المشكلات الظاهرة
تشكيل التفضيلات	التحكم في آراء الآخرين	الحصول على الآراء الجيدة
الاختلافات العرقية الملاحظة		
النظرة العامة للقادة من قبل الآخرين	دكتاتوري, متسلط, ومراقب	ديمقراطي, متعاون, وميسر
أهداف القادة الملاحظة	- موجهة نحو المهام	- موجهة نحو المجتمع
	- تحقيق النتيجة التي يرغبها القادة	- تحقيق النتيجة التي يدعمها الآخرون
	- الحصول على مكافأة لتحقيق النتائج	- بناء علاقات مع الآخرين
	- دعم قوة الفرد	- تقوية وتمكين الآخرين
أساليب تحقيق الأهداف	- مواجهة الخصوم	- تكوين فرق عمل شاملة
	- الاعتماد على المواهب والمهارات الشخصية	- تشجيع الآخرين للمساهمة بمواهبهم ومهاراتهم
	- القرار فردي	- القرار بالإجماع أو التصويت
المصادر الأساسية للقادة	- الموقع الأعلى في الهيكل التنظيمي	- المساعدة من قبل الآخرين في المجتمع
	- التحكم بالمعلومات	- احترام الآخرين
	- القدرة على التحكم بالناس	- القدرة على بناء إجماع
	- القدرة على الإقناع	- القدرة على الاستماع والتوفيق
أنماط السلوك الأساسية للقادة	- التقليل من المناقشات والمناورات	- البحث والاستماع لمختلف وجهات النظر
	- يشيد بإنجازاته	- يشيد بإنجازات الآخرين
	- مقاومة السياسات المعارضة للقائد	- دعم السياسات المعارضة

المصدر: Brunner & Schumaker, 1998, p 33

يتضح من الجدول رقم (١) أن القيادة تتصف بأنها فوق الجماعة عندما تُمارس من قبل أفراد أو جماعات يحتلون المستويات العليا في الهيكل التنظيمي ولديهم القدرة على السيطرة على السياسات والبرامج, ويستخدمون القوى المتاحة لهم كافة (المركز الوظيفي, والحلفاء, والمعلومات, والقدرة على الإقناع) لتحقيق أهدافهم. إضافة إلى ذلك, يصدرون الأوامر والقرارات الفردية ويستخدمون قوة الإجبار للحصول على طاعة المرؤوسين. كما أنهم يستخدمون قوتهم في المحافظة على مصالحهم الشخصية, وفي الوقوف ضد كل ما يهدد رغباتهم, وفي التحكم في رغبات المرؤوسين وتوجيهها وفق أهوائهم. وإن استخدم هؤلاء الديمقراطية فيكون ذلك كوسيلة لتحقيق ما ينبغي تحقيقه في نظرهم.

وعلى النقيض من ذلك، تتصف القيادة مع الجماعة بأنها القيادة التي تشارك فيها الجماعة كوحدة واحدة, فالمجتمع يملك قوة عندما يعمل على حل المشكلات الاجتماعية ويحافظ على المصالح والممتلكات العامة. فالقوة الحقيقية هي التي يستخدمها القائد في تحقيق

الأهداف مع الآخرين وفي دعمهم ودفعهم للعمل؛ فالقادة هنا لا يمتلكون القوى الكافية للسيطرة على الآخرين, لذلك يواجهون صعوبة في الانفراد في العمل. ونظراً لتنوع الرغبات في التنظيم, وتفرق مصادر القوة, ورفض بعضهم آداء المهام, لابد من الاعتماد على المناقشة الجماعية والمفاوضات والتوفيق بين المصالح والأهواء المختلفة؛ لذلك يعمل الأفراد بشكل جماعي في حل مشكلاتهم.

يُستنتج من النظريات والدراسات السابقة أنه مهما تعددت أنماط القيادة بسبب اختلاف الأشخاص الذين اهتموا بوصف سلوك القائد, فهي تنحصر في بعدين أساسيين: بعد يركز على السيطرة وإنجاز الأعمال, وبعد يسعى للمشاركة لإحداث التأثير.

فهذان البعدان يمثلان الإطار العام لأنماط القيادة (فقيري, ١٩٨٥). وفي الدراسة الحالية تم استخدام نمطي القيادة فوق الجماعة والقيادة مع الجماعة لتمثلا البعدين السابقين؛ لأن هذين النمطين ارتبطا بنوع جنس القائد في كثير من الدراسات والبحوث التي اهتمت بأثر نوع الجنس على نمط القيادة كما سيتم تفصيله في الجزء التالي.

ثانياً: علاقة نوع الجنس (ذكر أو أنثى) بنمط القيادة:

في الخمسينيات والستينيات من القرن الماضي زاد اهتمام الباحثين في علم النفس في الولايات المتحدة الأمريكية بدور المرأة في العمل والمشكلات التي تواجهها. وفي السبعينيات اهتمت البحوث بدراسة المرأة في الإدارة والقيادة ومدى صلاحيتها لذلك. كما بدأت في الثمانينيات البحوث في إنجلترا واليابان ودول أخرى تهتم بعمل المرأة في الإشراف والإدارة والقيادة (تركي ١٩٩٣). أما في التسعينيات فقد بدأت البحوث تهتم بأثر الجنس على نمط القيادة والإدارة (Coleman, 2003). وأصبح أثر عامل الجنس على طريقة آداء العمل, والتفكير, ونمط القيادة, والاتصال, والإدراك, والإشراف, وتقدير الذات وغير ذلك من الموضوعات المهمة في مجال الإدارة حديثاً (Coleman, 2003).

كان من أبرز نتائج الدراسات والبحوث الأجنبية التي اتجهت إلى دراسة فروق القيادة بين الإناث والذكور غلبة طابع المشاركة على أسلوب قيادة الإناث, أي القيادة مع الجماعة ومن خلالها. بينما يغلب أسلوب التحكم والسيطرة والاهتمام بإنجاز العمل على قيادة الذكور, أي القيادة فوق الجماعة (Brunner & Schumaker, 1998), (Ruddick, 1989), (Miller, 1993) كما أثبتت النظرية النسوية أن طريقة تفكير وتصور الأنثى للقيادة تختلف عن طريقة تفكير وتصور الذكر لها. إلا أن الأنثى قد تنتهج طريقة الذكر في القيادة لمنافسته على المناصب القيادية (Brunner & Schumaker, 1998). وأشارت هذه النظرية أيضاً إلى أن الأنثى تفهم القيادة على أساس أنها إنتاج اجتماعي – أي القيادة مع الجماعة – بسبب نشأتها في الحياة, فقد اعتادت على أن تكون تابعة, فهي لا تمتلك سلطة كافية للسيطرة على الجماعة كما هو الحال بالنسبة للذكر, لذلك تقود الجماعة من خلال مشاركتهم في القيادة وليس السيطرة عليهم. وفي المقابل يفكر الذكر في القيادة على أساس أنها السيطرة والتحكم, فالذكور يهتمون أكثر بالأنظمة والقوانين ويركزون على إكمال المهام وتحقيق الأهداف والاحتفاظ بالمعلومات وتحقيق النجاح, فينظرون إلى القيادة على أساس أنها وسيلة للتأثير على الآخرين (القيادة فوق الجماعة). بينما يهتم نظيراتهم من الإناث

أكثر بالعلاقات الإنسانية ومناخ جو العمل ويركزن على المشاركة وتشغيل العمليات, وينظرن إلى القيادة على أنها وسيلة لإحداث تغيرات مرغوب فيها في المنظمة (القيادة مع الجماعة) (Chliwniak, 1997).

إلا أنه لا يمكن تعميم النتائج السابقة إطلاقاً على المجتمعات والبيئات الإنسانية في العالم كافة؛ نظراً لاختلاف البيئة التي طُبقت فيها الدراسات السابقة عن البيئة العربية. لذلك فإن الدراسة الحالية تسعى للتحقق من مدى وجود اختلاف بين نمطي قيادة الذكور والإناث في البيئة السعودية, ومدى ميل الذكور لنمط القيادة فوق الجماعة والإناث لنمط القيادة مع الجماعة.

الدراسات السابقة

أولاً: الدراسات العربية:

١. دراسة نبراي ويحيى ١٩٨٨ (أثر عوامل الجنس والمؤهل التعليمي والخبرة لدى مديري ومديرات المدارس على القدرة في القيادة التربوية): هدفت هذه الدراسة إلى معرفة ما إذا كانت هنالك علاقة بين القدرة على القيادة التربوية وبين عامل الجنس والمؤهل التعليمي وعامل الخبرة في ميدان التعليم لدى عينة من مديري ووكلاء المدارس في دولة الإمارات العربية المتحدة. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن القدرة على القيادة التربوية لا تتأثر بنوع الجنس أو المستوى التعليمي للمدير أو المديرة, بينما تتأثر بعامل الخبرة في ميدان التعليم.

٢. دراسة الهدهود والجبر ١٩٨٩ (النمط القيادي لنظار وناظرات مدارس التعليم العام في دولة الكويت كما يتصوره المعلمون والمعلمات): هدفت هذه الدراسة إلى معرفة النمط القيادي الذي يمارسه النظار والناظرات في مدارس التعليم العام في الكويت من واقع البعد الإنساني والبعد الوظيفي كما يتصوره المعلمون والمعلمات. وكانت من نتائج الدراسة, وجود فروق ذات دلالة احصائية بين تصور المعلمين والمعلمات للبعد الإنساني دون الوظيفي من عمل النظار والناظرات وخاصة فيما يتعلق بالمرحلة الابتدائية. أي أن المعلمات ينظرن إلى ناظراتهن أنهن يملن إلى الاهتمام بالجوانب الإنسانية.

٣. دراسة الشمري ١٤١٠ (تقييم القدرة القيادية وبعض العوامل المؤثرة فيها لدى مديرات مدارس المرحلة الابتدائية الحكومية بالدمام): هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على القدرة القيادية لدى مديرات مدارس المرحلة الابتدائية في مدينة الدمام. وأظهرت الدراسة أن القيادة الفاعلة لمديرات مدارس المرحلة الابتدائية مفتقدة, وأن النمط القيادي السائد هو الاهتمام بالعمل. وقد تم استخدام اختبار القيادة التربوية لقياس القدرة على القيادة, ومقياس السمات الشخصية للتعرف على سمات المديرات, ومقياس فيفر لتحديد النمط القيادي.

٤. الخثيلة, هند ١٩٩٢ (أنماط القيادة في التعليم الجامعي كما يدركها عضو هيئة التدريس): هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أنماط القيادة الممارسة في جامعة الملك سعود من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. ونتج عن ذلك أن النمط الأكثر انتشاراً هو النمط الشبيه بالنمط الديمقراطي الذي يستخدم أساليب الإدارة العلمية, ويليه النمط الأبوي ثم الارتجالي ثم الفردي المتعسف. كما تبيّن أن هناك سمات مشتركة بين الأنماط الأربعة.

٥. دراسة تركي ١٩٩٣ (الفروق بين الجنسين في الخصائص النفسية للقيادة الإدارية): هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الفروق في بعض الخصائص النفسية المهمة للعمل القيادي بين المديرين والمديرات الذين يعملون في القطاع الحكومي والبنوك والشركات في دولة الكويت. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق بين المديرات والمديرين في الخصائص التالية: السيطرة, وتحمل المسؤلية, وضبط النفس, ووضوح الدور. بينما كان هناك اختلاف في أسلوب القيادة لصالح المديرين الذكور, حيث كانوا أكثر اهتماماً بالعلاقات الشخصية وأقل اهتماماً بالعمل, بينما مجموعة المديرات كن أكثر اهتماماً بالعمل وأقل اهتماماً بالعلاقات الشخصية من مجموعة المديرين. وقد تم استخدام نموذج فيدلر لقياس أسلوب القيادة.

٦. دراسة المغيدي وآل ناجي ١٩٩٤ (الأساليب القيادية لعمداء الكليات بجامعة الملك فيصل بالمنطقة الشرقية): هدفت الدراسة إلى التعرف على الأساليب القيادية لعمداء كليات جامعة الملك فيصل بالمنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية. وتوصلت الدراسة إلى تطابق تصور عمداء الكليات مع رؤساء الأقسام حول الأساليب القيادية المتبعة, فعمداء الكليات يستخدمون غالباً أسلوب المشاركة وأسلوب التسويق كأسلوب مساند. وقد تم استخدام أداة وصف فاعلية وتكيّف القائد لقياس أسلوب القيادة.

٧. الخطيب, رداح وأبو فرسخ, وفاء١٩٩٦ (الأنماط القيادية السائدة في جامعتي اليرموك والعلوم والتكنلوجيا الأردنية كما يراها أعضاء هيئة التدريس): هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الأنماط القيادية السائدة في جامعتي اليرموك والعلوم والتكنولوجيا الأردنية كما يراها أعضاء هيئة التدريس في الجامعتين. وقد توصلت الدراسة إلى أن جامعة اليرموك تولي اهتماماً إلى الاعتبارية, بينما جامعة العلوم والتكنولوجيا تولي اهتماماً بوضع إطار للعمل. وقد استخدمت استبانة وصف السلوك القيادي لهالبين.

٨. دراسة الصاطوح ١٩٩٧ (النمط القيادي لرؤساء الأقسام وعلاقته بالروح المعنوية لأعضاء هيئة التدريس بكليات إعداد المعلمين في المملكة العربية السعودية): هدفت الدراسة إلى تحديد النمط القيادي لرؤساء الأقسام وتأثيره على الروح المعنوية لأعضاء هيئة التدريس بكليات إعداد المعلمين في المملكة العربية السعودية. وقد توصلت الدراسة إلى أن رؤساء الأقسام يمارسون كلا البعدين؛ البعد الوظيفي والبعد الإنساني, إلا أنهم يميلون إلى ممارسة جميع عناصر البعد الإنساني, في حين لا يمارسون جميع عناصر البعد الوظيفي مما كان له الأثر في رفع الروح المعنوية لأعضاء هيئة التدريس. كما وجد أن لمتغيري السن والخبرة أثراً على النمط القيادي الممارس.

٩. دراسة الأغبري ١٩٩٨ (الأنماط القيادية السائدة من وجهة نظر عينة من مديري ووكلاء مدارس التعليم العام بالمنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية، دراسة استطلاعية): هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الأنماط القيادية السائدة لدى عينة من مديري ووكلاء مدارس التعليم العام بالمنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية باستخدام أداة وصف فاعلية وتكيّف القائد. وقد توصلت الدراسة إلى أن نمط المشاركة ونمط التفويض كمساند أول هي الأنماط

القيادية التي يمارسها عينة من مديري ووكلاء هذه المدارس.

ثانياً: الدراسات الأجنبية:

١. دراسة الهدهود (Al-Hadhod, 1984): هدفت الدراسة إلى معرفة التصور الذاتي لمديري المدارس الابتدائية عن أنماطهم القيادية ورأي المعلمين عنها في دولة الكويت. وكانت من أهم نتائجها أن هناك توافقاً بين تصور المديرين والمديرات لأنفسهم بأنهم يمارسون أنماط قيادية ناجحة, بينما كان تصور المعلمين لهم عكس ذلك. كما توصلت الدراسة إلى أن النمط القيادي الذي يمارسه المديرون يتجه نحو الاهتمام بالناس والمشكلات التي يواجهونها, بينما يتجه النمط القيادي الذي تمارسه المديرات نحو الاهتمام بالعمل والجوانب التنظيمية.

٢. دراسة شكشافت ونويل وبيري (Shakeshaft, Nowell, & Perry, 1991): هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر عامل الجنس على تقييم عينة من مديري ومديرات المدارس العامة (عددهم ٥) للمعلمات (عددهن ١٠٨) في الولايات المتحدة الأمريكية. ومن أبرز نتائج الدراسة أن عامل الجنس له تأثير مباشر على طريقة التقييم, فالمديرات ركزن أكثر في تقيّيمهن للمعلمات على جانب التدريس والتعليم, بينما كان تركيز المديرين أكثر على البناء التنظيمي وتجنب الصراع عند تقييمهم للمعلمات بالرغم من أن مديري ومديرات هذه المدارس يعملون في المقاطعة نفسها وتدربوا على برنامج الإشراف ذاته.

٣. دراسة برونر (Brunner, 1995): هدفت هذه الدراسة إلى معرفة نمط القيادة الممارس من قبل قادة المدارس الحكومية (مدراء تعليم ومديرات تعليم ومساعديهم) في الولايات المتحدة الأمريكية عن طريق إجراء مقابلات شخصية للقادة ومرؤوسيهم. وقد توصلت الدراسة إلى أن هناك علاقة وثيقة بين الجنس والقيادة الممارسة, فالمرأة تمارس القيادة مع الجماعة, بينما الرجل يمارس القيادة فوق الجماعة. كما توصلت إلى أن المرأة تكون أكثر نجاحاً عندما تمارس القيادة مع الجماعة, بينما يكون الرجل أكثر نجاحاً عندما يمارس القيادة فوق الجماعة. وأوصت الدراسة بإجراء دراسات مماثلة في أي مكان أو ظروف تمارس فيها عمليات اتخاذ قرارات مهمة وفي مختلف المجتمعات السياسية لمعرفة الفروق بين قيادة الرجل والمرأة.

٤. دراسة تشلونياك (Chliwniak, 1997): هدفت هذه الدراسة المكتبية إلى تحليل الفجوة بين قيادة الذكور والإناث في التعليم العالي. فقد توصلت الدراسة إلى أن هناك نقصاً كبيراً في عدد الإناث اللاتي يشغلن المناصب القيادية في التعليم العالي بالرغم من أن عدد الطالبات في مختلف الكليات والجامعات أكبر من عدد الذكور. كما اختلفت الآراء حول نمط قيادة الذكور والإناث, فيرى المفكرون الإداريون التقليديون أنه لا يوجد فرق في نمط القيادة بين الذكور والإناث, في حين يرى المفكرون الحاليون وجود فروق جوهرية بين الجنسين في ممارستهم للقيادة, فالذكور أكثر اهتماماً بالنظام والقوانين, بينما الإناث أكثر اهتماماً بالعلاقات الإنسانية وجو العمل.

٥. دراسة روبيرز – هوليمان (Rupers-Huliman,1998): هدفت هذه الدراسة إلى تحديد تعريف للقيادة الفاعلة في التعليم العالي من وجهة نظر الإناث, حيث تم تحليل خمس دراسات عن المرأة في

التعليم العالي. وتوصلت الدراسة إلى اتفاق الدراسات الخمس على تعريف للقيادة الفاعلة وهي القيادة التي يقل فيها التسلسل الهرمي للسلطة وتزيد فيها العلاقات الإنسانية. بينما لم يكن هناك اتفاق تام حول كيفية ممارسة القوة الظاهرة في التنظيم وحول أهداف القيادة في التعليم العالي.

التعليق على الدراسات السابقة

يلاحظ على معظم نتائج الدراسات السابقة أنها تشير إلى وجود تأثير لنوع الجنس على نمط القيادة. إلا أن هذا التأثير كان أكثر وضوحاً في الدراسات الأجنبية عنها في الدراسات العربية. فالذكور في البيئة الغربية يميلون إلى ممارسة القيادة فوق الجماعة, أما الإناث فيملن إلى ممارسة القيادة مع الجماعة. وقد يرجع سبب عدم وضوح أثر عامل الجنس على نمط القيادة في البيئة العربية إلى قلة الدراسات التي بُحثت في هذا الموضوع, وإن كان الاتجاه العام يميل إلى عكس الوضع في الدول الغربية؛ فالذكور في البيئة العربية يميلون إلى ممارسة القيادة مع الجماعة, بينما تميل الإناث إلى ممارسة القيادة فوق الجماعة. إلا أننا لا نستطيع تعميم ذلك, فهذا يحتاج إلى المزيد من الدراسات, وهذا ما تحاول الدراسة الحالية التوصل إليه.

وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في تركيزها على أثر اختلاف نوع الجنس على النمط القيادي الممارس في التعليم العالي السعودي مقارنةً بالتعليم العالي في البيئة الغربية.

كما أنها من الدراسات القليلة التي تهتم بتحليل النمط القيادي الممارس لوكيلات الأقسام الأكاديمية في الجامعات السعودية المختلطة. فمعظم الدراسات العربية تركز على تحليل النمط القيادي للذكور دون الإناث في التعليم العالي. هذا بالإضافة إلى تناولها لمفهومين جديدين لأنماط القيادة لم يتم التطرق لهما في المراجع العربية وهما القيادة مع الجماعة والقيادة فوق الجماعة.

الإجراءات المنهجية للدراسة

١. أداة الدراسة:

تم استخدام أداة فيدلر في هذه الدراسة لقياس نمطي القيادة: القيادة مع الجماعة والقيادة فوق الجماعة, وهو مقياس LPC (Least Preferred Co-worker Scale) بعد ترجمته إلى العربية من قبل الباحثة. ويستخدم هذا المقياس لتحديد علاقة القائد الإداري بمرؤوسيه. ويعد مقياس فيدلر نموذجاً للمقاييس التي تعتمد على تمايز معاني الكلمات. فالمقياس يصنف نمط القيادة إلى نوعين:

أ. القادة الذين يهتمون بالإنتاج في علاقتهم بالعاملين:

هؤلاء القادة يهتمون بالعمل في المقام الأول ويشعرون بالسرور عندما يسيطرون على العمل وعلى المرؤوسين, ويستخدمون العقاب عندما يقل تحكمهم في التنظيم. كما يحصلون على إشباع أكبر عند إنجازهم العمل فيشعرون بتقدير الذات من الإنتاج وليس من رأي الآخرين فيهم. ويصفون مرؤوسيهم بطريقة سلبية, ويدفعهم للعمل معهم زيادة الإنتاج. فهؤلاء القادة لديهم القدرة على ممارسة التأثير في الجماعة وضبطها؛ لذلك يكون مرؤوسوهم أكثر إنجازاً وأكثر قدرة على العمل في الظروف المحببة وغير المحببة.

ب. القادة الذين يهتمون بالعلاقات الإنسانية في علاقتهم بالعاملين:

هؤلاء القادة يهتمون في المقام الأول بالعلاقات الإنسانية مع العاملين, ويحصلون على إشباع أكبر من علاقتهم الإنسانية مع الآخرين ومن تلبية حاجاتهم وليس من العمل. كما يصفون مرؤوسيهم بطريقة إيجابية ويمدونهم بالدعم المتواصل. وتدفعهم العلاقات الطيبة معهم للعمل والنجاح (Fiedler & Chemers, 1984).

وقد تم اختيار هذا المقياس نظراً لطبيعته الموضوعية ولسهولة تطبيقه وللثبات والصدق اللتين يتمتع بهما. كما أن نمطي القيادة اللذين وصفهما فيدلر وهما: الاهتمام بالإنتاج والاهتمام بالعلاقات الإنسانية يتفقان كثيراً مع نمطي القيادة المستخدمين في هذه الدراسة, مما يجعل التحليل منطقياً يتماشى مع مضمون الدراسة قيد البحث.

٢. صدق وثبات الأداة:

يرى رايس Rice (١٩٧٨) أن نموذج فيدلر لأسلوب القيادة يعد من أبرز النماذج المستخدمة لدراسة أسلوب القيادة في التنظيم. كما ذكر أن هناك عدة عوامل تجعل المقياس في مقدمة المقاييس التي تُستخدم بكثرة في البحوث ومنها:

١- أن البحوث التي تجرى على المقياس في ازدياد مستمر خاصةً في السنوات الأخيرة.

٢- أن معظم البحوث التي تم إجراؤها على المقياس أثبتت صدقه.

٣- أن المقياس يتعلق بالظاهرة التنظيمية أكثر من تعلقه بإنجاز الجماعة.

وقد أجرى رايس دراسة استعرض فيها مئة دراسة استخدمت المقياس, اتضح منها أن متوسط ثباته بالاتساق الداخلي تتراوح ما بين ٠,٦٤ إلى ٠,٨٨ كما أشار عشوي ولوصيف (١٩٨٨) إلى أن مختلف الدراسات التي استخدمت المقياس تجمع على ثباته خاصة عندما تكون المدة الزمنية الفاصلة بين الاختبار وإعادته قصيرة نسبياً. كما أن تركي (١٩٩٣) استخدم هذا المقياس للغرض نفسه, وهو معرفة أسلوب قيادة مجموعة من المديرين والمديرات في دولة الكويت.

أما بالنسبة لهذه الدراسة فقد قامت الباحثة باستخدام طريقة الصدق الظاهري للتحقق من صدق الأداة بعد ترجمتها للعربية. فقد تم عرض الأداة على عدد من المتخصصين من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية وكلية اللغات والترجمة بجامعة الملك سعود وعددهم ٦ محكمين للتأكد من أنها تقيس ما استخدمت لقياسه. وقد تم إجراء التعديلات اللازمة عليها بناءً على مقترحات المحكمين.

أما بالنسبة لثبات الأداة فقد تم استخدام معامل ألفا كرونباخ, وقد بلغ مقداره (٠,٩٨) ويعد هذا المقدار مرتفعاً ومناسباً جداً للدراسة.

٣. عينة الدراسة:

تتألف عينة الدراسة من جميع رؤساء الأقسام الأكاديمية الذكور في جامعة الملك سعود ممن لديهم وكيلات أقسام في الفروع النسائية من الجامعة والبالغ عددهم ٣٤ رئيساً. كما شملت العينة جميع وكيلات الأقسام الأكاديمية الإناث في الفروع النسائية من الجامعة نفسها والبالغ عددهم ٣٤ وكيلة قسم. وبذلك تم استبعاد جميع رؤساء الأقسام الذين ليس لهم وكيلات. وفي ضوء ذلك, أُرسلت أداة الدراسة إلى ٦٨ عضو هيئة تدريس وتمت استعادتها جميعاً. وكانت خصائص العينة في الجدول الآتي:

جدول رقم (٢): توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة (الجنس والرتبة الأكاديمية والتخصص والخبرة)

المتغير		التكرار	٪
الجنس	ذكر	٣٤	٥٠
	أنثى	٣٤	٥٠
المجموع		٦٨	١٠٠
الرتبة الأكاديمية	أستاذ	١٣	١٩,١
	أستاذ مشارك	١٣	١٩,١
	أستاذ مساعد	٣٦	٥٣,٠
	محاضر	٦	٨,٨
المجموع		٦٨	١٠٠
التخصص	قسم أدبي	٣٦	٥٢,٩
	قسم علمي	٣٢	٤٧,١
المجموع		٦٨	١٠٠
عدد سنوات الخبرة	١- أقل من سنتين	٢٧	٣٩,٧
	٢- أقل من ٣ سنوات	١٠	١٤,٧
	٣- أقل من ٤ سنوات	١٢	١٧,٦
	٤- أقل من ٥ سنوات	٧	١٠,٤
	٥- ٥ سنوات فأكثر	١٢	١٧,٦
المجموع		٦٨	١٠٠

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

تم عرض نتائج الدراسة ومناقشتها في ضوء فروض الدراسة وعلى النحو التالي:

الفرض الأول: هناك فرق بين نمط قيادة الذكور (رؤساء الأقسام الأكاديمية) وبين نمط قيادة الإناث (وكيلات الأقسام الأكاديمية) في جامعة الملك سعود.

لاختبار هذه الفرضية, استخدمت الباحثة اختبار (ت) t-test للعينات المستقلة كما في الجدول رقم (٣):

جدول رقم (٣): قيمة (ت) للفروق بين نمط قيادة رؤساء الأقسام (الذكور) ووكيلاتهم (الإناث) في الفرع النسائي

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
رؤساء الأقسام	٣٤	٨٩,٤	٢٧,٠		
وكيلات الأقسام	٣٤	٦٩,٢	٣٢,٢	٢,٨	دالة*

* دالة عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من الجدول رقم ٣ أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين نمط قيادة الذكور (رؤساء الأقسام) وبين نمط قيادة الإناث (وكيلات الأقسام), حيث بلغ الفرق بين متوسطاتهم الحسابية ٢٠,٢ وهو فارق كبير نسبياً, وبالتالي يُقبل هذا الفرض. وهذه النتيجة تتفق مع معظم الدراسات السابقة التي توصلت إلى وجود أثر لنوع الجنس على نمط القيادة. ولمعرفة أثر هذا العامل على نمط القيادة, هذا يقودنا إلى اختبار الفرض الثاني.

الفرض الثاني: أن نمط قيادة الذكور (رؤساء الأقسام الأكاديمية) في جامعة الملك سعود يميل إلى نمط "القيادة فوق الجماعة".

طبقاً لمقياس فدلر المستخدم في هذه الدراسة, فإن القائد الذي يحصل على درجات أعلى من المتوسط (٧٣ درجة فأكثر) يركز على الجانب الإنساني أكثر من الإنتاج, أي قيادة مع الجماعة. بينما القائد الذي يحصل على درجة أقل من المتوسط (٦٤ درجة فأقل) يركز على إنجاز العمل والسيطرة على المرؤوسين أكثر من العلاقات الإنسانية مع الآخرين, أي قيادة فوق الجماعة. أما إذا كانت الدرجة بين ٦٥ و٧٢ فمن الممكن أن ينّظم القائد إلى أحد النمطين, أي أنه يجمع بين النمطين في أسلوب قيادته. وبالنظر إلى جدول رقم (٤) الآتي:

جدول رقم (٤): نمط القيادة الذي يمارسه الذكور (رؤساء الأقسام الأكاديمية) في جامعة الملك سعود

نمط القيادة	العدد	%
القيادة فوق الجماعة	٧	%٢٠,٥٩
القيادة مع الجماعة	٢٥	%٧٣,٥٣
الجمع بين النمطين	٢	%٥,٨٨
المجموع	٣٤	%١٠٠

يتضح أن الغالبية العظمى من رؤساء الأقسام (تقريباً ٧٤٪) يمارسون نمط القيادة مع الجماعة, بينما يمارس ٢١٪ منهم تقريباً نمط القيادة فوق الجماعة , في حين يجمع ٦٪ منهم تقريباً بين النمطين القيادة مع الجماعة والقيادة فوق الجماعة. وقد بلغ متوسط مجموع درجاتهم ٨٩,٤ كما يظهر في الجدول رقم ٣ ؛ أي أكبر من المتوسط الذي حدده فيدلر. بناءً على ذلك, نستنتج أن الغالبية العظمى من رؤساء الأقسام يمارسون القيادة مع الجماعة, وبالتالي يُرفض الفرض الثاني.

وهذه النتيجة تتفق مع نتائج كثير من الدراسات العربية السابقة في أن الذكور يمارسون القيادة مع الجماعة ومنها دراسة الهدهود ١٩٨٤ (دراسة أجنبية ولكن طبقت على عينة عربية) تركي ١٩٩٣, ودراسة الخثيلة ١٩٩٢, ودراسة المغيدي وآل ناجي ١٩٩٤, ودراسة الصاطوح ١٩٩٧, ودراسة الأغبري ١٩٩٨. وفي المقابل, تخالف هذه النتيجة نتائج كثير من الدراسات الأجنبية السابقة في أن الذكور يمارسون القيادة فوق الجماعة, ومنها دراسة شكشافت ونويل وبيري ١٩٩١؛ ودراسة برونر ١٩٩٥؛ ودراسة تشيليونياك ١٩٩٧. فهذا يقودنا إلى استنتاج أن القائد التربوي العربي يميل إلى ممارسة القيادة مع الجماعة في حين أن القائد التربوي الأجنبي يميل إلى ممارسة القيادة فوق الجماعة. وقد يعزى ذلك إلى أن القائد العربي لا يخشى منافسة الإناث له على منصبه القيادي لقلة عدد الإناث اللاتي يتولين المناصب القيادية العليا. فهذه المناصب متاحة بكثرة للذكور دون الإناث خاصة في المملكة العربية السعودية, حيث ينفصل الذكور عن الإناث في العمل. كما أن هؤلاء الذكور يتعاملون مع أفراد جنسهم, لذلك يمارسون معهم نمط القيادة مع الجماعة.

في حين أن القائد الغربي يخشى منافسة الإناث له, لذلك يمارس نمط القيادة فوق الجماعة. إلا أننا لا نستطيع تأكيد هذه النتيجة لصغر حجم العينات المستخدمة وقلة الدراسات التي بحثت في هذا الجانب.

الفرض الثالث: أن نمط قيادة الإناث (وكيلات الأقسام الأكاديمية) في جامعة الملك سعود يميل إلى نمط "القيادة مع الجماعة".

يتضح من الجدول رقم ٥ الآتي:

جدول رقم (٥): نمط القيادة الذي تمارسه الإناث (وكيلات الأقسام الأكاديمية) في جامعة الملك سعود

نمط القيادة	العدد	%
القيادة فوق الجماعة	١٥	٤٤,١٢
القيادة مع الجماعة	١٦	٤٧,٠٦
الجمع بين النمطين	٣	٨,٨٢
المجموع	٣٤	١٠٠

أن ٤٤٪ تقريباً من وكيلات الأقسام الأكاديمية في جامعة الملك سعود يمارسن نمط القيادة فوق الجماعة, بينما ٤٧٪ تقريباً منهن يمارسن نمط القيادة مع الجماعة, في حين يجمع ٩٪ منهم تقريباً بين النمطين القيادة مع الجماعة والقيادة فوق الجماعة. وبالنظر إلى متوسط الدرجات الكلي للوكيلات (جدول رقم ٣) يلاحظ أنه بلغ ٦٩,٢ درجة أي يقع بين ٦٥ و٧٢ درجة, وهذا يعني أن الوكيلات يمارسن نمطي القيادة مع الجماعة والقيادة فوق الجماعة معاً, وبالتالي يُرفض الفرض الثالث.

إلا أنه عند مقارنة الأنماط القيادية الممارسة من قبل رؤساء الأقسام ووكيلات الأقسام, يلاحظ أن نسبة وكيلات الأقسام اللاتي يمارسن نمط القيادة فوق الجماعة وهي (٤٤٪) أعلى من نسبة الذكور الذين يمارسون هذا النمط التي بلغت (٢١٪). وهذه النتيجة

تتفق مع نتائج دراسة تركي ١٩٩٣؛ ودراسة الهدهود ١٩٨٤؛ ودراسة الشمري ١٤١٠ هـ, وجميعها تبين أن الإناث يمارسن النمط الذي يهتم بإنجاز العمل أكثر من الاهتمام بالعلاقات الإنسانية؛ أي نمط القيادة فوق الجماعة. وقد يعزى ذلك إلى المنافسة بين الإناث للوصول إلى المناصب أو المراكز القيادية المحدودة. فتمارس الأنثى القيادة فوق الجماعة على بنات جنسها ظناً منها أن الوصول إلى هذه المراكز يتطلب منها أن تمارس الصفات النمطية الخاصة بالذكور, مثل: الحزم والسيطرة والقوة, ويظهر ذلك على الأنثى دون الذكر؛ نظراً لتعدد فرص المراكز القيادية المتوفرة للذكور.

وعلى النقيض من ذلك, يلاحظ أن نسبة النساء اللاتي يمارسن نمط القيادة مع الجماعة بلغ (٤٧ ٪), إلا أنه ظل أقل من نسبة الذكور الذين يمارسون هذا النمط (٧٤٪). وهذا يتفق مع نتائج الدراسات الأجنبية السابقة فيما يخص نمط قيادة الإناث مثل دراسة شكشافت ونويل وبيري١٩٩١؛ ودراسة برونر١٩٩٥؛ ودراسة تشيليونياك ١٩٩٧؛ ودراسة روبيرز- هوليمان ١٩٩٨؛ وبعض الدراسات العربية مثل: الهدهود والجبر ١٩٨٩. وقد يعزى ذلك إلى أن هؤلاء الإناث لا يطمحن في مناصب قيادية عليا, ويتصفن بالصفات الشخصية المعروفة عن طبيعة الأنثى من أنها عاطفية غير عدوانية تهتم برعاية الآخرين واعتادت على أن تكون تابعة؛ فهي لا تمتلك سلطة كافية للسيطرة على الجماعة كما هو الحال بالنسبة للذكر.

الفرض الرابع: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نمط قيادة الذكور (رؤساء الأقسام الأكاديمية) وبين نمط قيادة الإناث (وكيلات الأقسام الأكاديمية) تعزى إلى التخصص (أدبي / علمي) أوالخبرة أوالرتبة الأكاديمية (أستاذ, أستاذ مشارك, أستاذ مساعد, محاضر).

بالنسبة للتخصص (علمي /أدبي): أظهرت نتيجة اختبار (ت) t-test للعينات المستقلة في الجدول رقم ٦ أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لأثر نوع التخصص (علمي / أدبي) على النمط القيادي الممارس من قبل الذكور والإناث, حيث بلغت قيمة ت ٠,٠٨ وكانت غير دالة عند مستوى ٠,٠٥.

جدول رقم (٦): قيمة (ت) للكشف عن مدى تأثير اختلاف تخصصات الأقسام الأكاديمية (علمي / أدبي) على نمط القيادة الممارس

نوع التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة عند ٠,٠٥
أقسام علمية	٣٢	٧٩,٧	٣٤,٨		
أقسام أدبية	٣٦	٧٩,١	٢٨,٢	٠,٠٨	غير دال

بالنسبة لسنوات الخبرة: أظهرت نتيجة تحليل التباين الأحادي في الجدول رقم ٧ أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لأثر عدد سنوات الخبرة على النمط القيادي الممارس من قبل الذكور والإناث, فقد بلغت قيمة ف ٢,٤٧ وكانت غير دالة عند مستوى ٠,٠٥ بين مجموعات الخبرة.

جدول رقم (٧): تحليل التباين الأحادي للكشف عن مدى تأثير اختلاف سنوات الخبرة على نمط القيادة الممارس

مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجات الحرية	قيمة ف	مستوى الدلالة عند ٠,٠٥
بين المجموعات	٦٨٨٠,٦	٢٢٩٣,٦	٣		
داخل المجموعات	٥٨٥٢٣,٩	٩٢٨,٩	٦٣	٢,٤٧	غير دال

بالنسبة للرتبة الأكاديمية: أظهر تحليل التباين الأحادي في الجدول رقم ٨ أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لأثر الرتبة الأكاديمية لرؤساء ووكيلات الأقسام الأكاديمية على نمطهم القيادي, فقد بلغت قيمة

ف ١,٥٩ وكانت غير دالة عند مستوى ٠,٠٥ بين الرتب الأكاديمية.

جدول رقم (٨): تحليل التباين الأحادي للكشف عن مدى تأثير اختلاف الرتبة الأكاديمية على نمط القيادة الممارس

مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجات الحرية	قيمة ف	مستوى الدلالة عند ٠,٠٥
بين المجموعات	٦٠٠١,٤	١٥٠٠,٣	٤		
داخل المجموعات	٥٩٤٣٥,٨	٩٤٣,٤	٦٣	١,٥٩	غير دال

وهذا يعني عدم وجود أثر للمتغيرات السابقة (التخصص وسنوات الخبرة والرتبة الأكاديمية) على النمط الممارس من قبل أفراد العينة, وبالتالي يُقبل الفرض الرابع. وهذا يعني أن أنماط القيادة التي يمارسها رؤساء الأقسام ووكيلاتهم هي أساليب متأصّلة فيهم بغض النظر عن التخصص والرتبة الأكاديمية وسنوات الخبرة لديهم والتي قد تعزى إلى نوع الجنس, مما يؤكد فرضنا الأول بأن عامل الجنس له تأثير كبير على النمط الممارس من قبل الأفراد. ولكن هذا لا يعني أنه لا يمكن تغيير النمط القيادي بالتدريب.

الخاتمة والتوصيات

بالرغم من أن هذه الدراسة لا تعطي جواباً قاطعاً عن النمط الممارس من قبل رؤساء الأقسام ووكيلاتهم يمكن تعميمه على جميع الذكور والإناث، إلا أنها تعطي مؤشراً واضحاً عن تأثير نوع الجنس على نمط القيادة الإدارية اتفق ونتائج كثير من الدراسات العربية والأجنبية السابقة. كما أنها بيّنت أن القادة الذكور يميلون إلى ممارسة نمط القيادة مع الجماعة, في حين أن الإناث يملن إلى ممارسة النمطين, ولكن ممارستهن لنمط القيادة فوق الجماعة كان أكثر من الذكور. إضافة إلى ذلك أعطتنا هذه الدراسة مؤشراً آخر لا يقل أهمية عما سبق, وهو أن القادة التربويين العرب أقرب في ممارساتهم الإدارية إلى نمط القيادة مع الجماعة من نظرائهم الأجانب الذين يمارسون نمط القيادة فوق الجماعة, بينما الإناث العربيات أقرب في ممارساتهن الإدارية إلى نمط القيادة فوق الجماعة من نظيراتهن الغربيات اللاتي يملن إلى ممارسة نمط القيادة مع الجماعة حسب نتائج الدراسات السابقة.

هذه النتيجة العامة تؤكد أهمية أخذ تأثير عامل الجنس على النمط القيادي الممارس بعين الاعتبار؛ لأن له أثراً كبيراً على سير العمل وإنجازه, خاصة وأننا مجتمع غير مختلط؛ لذلك نوصي بالآتي:

١- إجراء المزيد من الدراسات للتعرف على تأثير عامل الجنس على نمط القيادة الممارس, فإن كان هناك نمط قيادة خاص بالذكور ونمط قيادة خاص بالإناث وأننا مجتمع ينفصل فيه الذكور عن الإناث في العمل, فلا بد من تخفيف الجوانب السيئة لأثر نوع الجنس على نمط القيادة وتعزيز الجوانب الإيجابية فيه لتهيئة بيئة عمل فاعلة وعدم حكر القادة على نمط معين يمارسونه بسبب طبيعتهم الجنسية.

٢- إعادة إجراء هذه الدراسة على عينات مختلفة من الذكور والإناث في مناصب قيادية أخرى ومقارنتها بنتائج هذا البحث.

٣- تعريف القادة التربويين بأنماط القيادة الإدارية واستخداماتها وآثارها على الآخرين عن طريق التدريبات العملية والتطبيقية حتى يستطيعوا ممارستها تبعاً للمواقف الإدارية والظروف الاجتماعية وطبيعة المهام المطلوب إنجازها, فالسمات التي تحدد نمط القيادة هي سمات مكتسبة

يمكن تشكيلها وتعزيزها بالتدريب المتواصل والإعداد الجيد.

٤- تعزيز نمط القيادة مع الجماعة من خلال الدورات وورش العمل لجميع القادة التربويين, خاصةً الإناث؛ ليكون النمط السائد للقائد التربوي في تعامله مع الأفراد ونمط القيادة فوق الجماعة ليكون نمطاً ثانوياً يعتمد على الموقف الإداري؛ فالمشاركة والتعاون مع المرؤوسين (القيادة مع الجماعة) ثبت أن لها دوراً كبيراً في تحقيق الأهداف وفي رفع الروح المعنوية لدى العاملين وفي تحقيق الرضا النفسي والدافعية للعمل مقارنة بنمط القيادة المهتم بالإنتاج فقط (القيادة فوق الجماعة) والذي قد يسبب فقدان حماس المرؤوسين وتدهور الإنتاج (ماهر, ١٩٨٦, ص٣٢٥-٣٢٦).

٥- وضع معايير وأسس لاختيار وتعيين القيادات التربوية في المناصب القيادية بناء على نتائج الأبحاث العلمية في هذا المجال.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

الأغبري, عبد الصمد. "الأنماط القيادية السائدة من وجهة نظر عينة من مديري ووكلاء مدارس التعليم العام بالمنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية دراسة استطلاعية". مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية. جامعة الكويت , ع ٨٨ (١٩٩٨م), ١٠١- ١٢٧.

تركي, مصطفى. "الفروق بين الجنسين في الخصائص النفسية للقيادة الإدارية." مجلة الدراسات النفسية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية, ع٢ (١٩٩٣م), ١٢٧-١٥٢.

الخثيلة, هند. "أنماط القيادة في التعليم الجامعي كما يدركها عضو هيئة التدريس." مجلة اتحاد الجامعات العربية. الأردن: اتحاد الجامعات العربية, ع ٢٧ (١٩٩٢م), ٥٩- ٧٧.

الخطيب, رداح وأبو فرسخ, وفاء. "الأنماط القيادية السائدة في جامعتي اليرموك والعلوم والتكنولوجيا الأردنية كما يراها أعضاء هيئة التدريس". مجلة اتحاد الجامعات العربية. الأردن: عمان, ع ٣١ (١٩٩٦م), ١٠٦-١٤٠.

الشمري, فوزية. تقييم القدرة القيادية وبعض العوامل المؤثرة فيها لدى مديرات مدارس المرحلة الابتدائية الحكومية بالدمام. رسالة ماجستير غير منشورة, كلية التربية: جامعة الملك سعود, ١٤١٠هـ.

الصاطوح, محمد. النمط القيادي لرؤساء الأقسام وعلاقته بالروح المعنوية لأعضاء هيئة التدريس بكليات إعداد المعلمين في المملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة, كلية التربية: جامعة الملك سعود. ١٩٩٧م

عشوي, مصطفى ولوصيف, سعيد. "أنماط القيادة ومستويات الإشراف التنظيمي". مجلة العلوم الاجتماعية. جامعة الكويت, ع ٣ (١٩٨٨م), ٦١- ٧٤.

عطوي, جودت. الإدارة التعليمية والإشراف التربوي: أصولها وتطبيقاتها. الأردن, الدار العلمية الدولية ومكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع, ٢٠٠١م.

فقيري, أحمد. "عمليات التأثير في المنظمة وانعكاساتها على أنماط القيادة". مجلة الإدارة العامة. ع٤٦ (١٩٨٥م), ٧ -٤٤.

ماهر, أحمد. السلوك التنظيمي: مدخل بناء المهارات. الإسكندرية, المكتب العربي الحديث, ١٩٨٦م.

المفيدي, الحسن وآل ناجي, محمد. "الأساليب القيادية لعمداء الكليات بجامعة الملك فيصل بالمنطقة الشرقية." مجلة اتحاد الجامعات العربية. الأردن: اتحاد الجامعات العربية, ع ٢٩ (١٩٩٤م), ١٩٤- ٢٢٣.

نبراي, يوسف ويحيى, علي. "أثر عامل الجنس والمؤهل التعليمي والخبرة لدى مديري ومديرات المدارس على القدرة في القيادة التربوية". حولية كلية التربية. جامعة الإمارات العربية المتحدة, مج ٣, ع ٣ (١٩٨٨م), ١٣٩- ١٥٧.

الهدهود, دلال والجبر, زينب. "النمط القيادي لنظار وناظرات مدارس التعليم العام في دولة الكويت كما يتصوره المعلمون والمعلمات". رسالة الخليج العربي. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج, ع ٢٨ (١٩٨٩م), ٨٧ – ١٢٥.

ثانياً المراجع الأجنبية:

Al-Hadhod, D. Leadership Behavior of Elementary Public School Principles in the State of Kuwait. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Southern California , LA., 1984.

Andrews, P. "Performance, Self-esteem and Perceptions of Leadership Emergence: A comparative study of men and women". Western Journal of Speech Communications. Vol. 48, No. 1, (1984), 1-13.

Blake, R. & Mouton, J. The Managerial Grid. Texas, Gulf Publishing Co. , 1964.

Borisoff, D. & Merrill, L. The power to communicate: Gender Differences as Barriers., IL, Waveland Press. 1985.

Brunner, C. "By Power Defined: Women in the Superintendency". Educational Considerations, Vol. 22, No. 2 (1995), 21-26.

Brunner, C. ; Schumaker, P. "Power and Gender in the 'New view' Public Schools". Policy Study Journal. Vol. 26, No. 1 (1998), 30-45.

Chliwniak, L. "Higher Education Leadership: Analyzing the Gender Gap." ASHE-ERIC Higher Education Report, Vol. 25, No. 4 (1997), 50- 75.

Clegg, S. Frameworks of Power. London, Sage, 1989.

Coleman, M. "Gender and the Orthodoxies of Leadership." School Leadership and Management, Vol. 23, No. 3 (2003), 325 - 339.

Reddin, W. Managerial Effectiveness. NY, Mc Graw Hill, 1970.

Rice, W. "Psychometric Properties of the Esteem for Least Preferred Coworker". The Academy of Management Review, Vol. 3, No.3 (1978), 106-118.

Ruddick, S. Maternal Thinking. Boston, Beacon Press, 1989.

Rupers-Huliman, B. "Feminist Leaders in Higher Education: A Textual Analysis of Power and Resistance". Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Diego: CA, April 13-17, 1998.

Shakeshaft, C. Women in Education Administration. CA, Sage Publications, 1989.

Shakeshaft, C. ; Nowell, I. & Perry, A. "Gender and Supervision". Theory Into Practice. Vol. 30, No. 2 (1991), 134-138.

Wartenberg, T. The Frames of Power. PA, Temple University Press, 1990.

Fiedler, F. A Theory of Leadership Effectiveness. New York, McGraw – Hill, 1967.

Fiedler, R. ; Chemers, M. Improving Leadership Effectiveness: The Leader Match Concept, ed. 2, NY, John Wiley & Sons, 1984.

Gold, A. "'Power to' or 'Power over' Reflections on Issues of Power Raised in Development Courses for Educational Managers". UK, England. Presented in a conference. ERIC NO. ED 424619. 1997.

Halpin, A. Theory and Research in Administration. New York, Mc Millian, 1956.

Hersey, P. and Blanchard, K. Management of Organizational Behavior: Utilizing Human Resources. NJ, Englewood Cliffs, 1982.

House, R. "A Path goal theory of Leadership Effectiveness." In Fleishman, E. & Hunt, J. (Ed.) Current Development in the study of Leadership. IL, Southern Illinois University Press, 1973.

Miller, J. "Women and Power". In T. Wartenberg (Ed.), Rethinking Power. NY, State University Press of New York, 1993, 240-248.

POWER OVER AND POWER WITH: THE DIFFERENCE BETWEEN THE LEADERSHIP STYLE OF MALES AND FEMALES AT KING SAUD UNIVERSITY IN RIYADH

Dr. Sarah Abdullah Almengash
Assistant Professor in Educational Administration Dep.
Education College
King Saud University

The purpose of this study was to examine the effect of gender on the leadership style of males and females at King Saud University in Riyadh. To achieve this purpose, Fiedler's Least Preferred Co-Worker Scale was used to determine the leadership style: 'Power Over' and 'Power With' of males and females. The sample of the study included both the male chairmen of academic departments and the female deputies of the same academic departments at King Saud University.

The major findings of the study were as follows:

1. There was significant effect of gender on the leadership style of males and females.
2. The majority of males emphasized the leadership of power with.
3. The females emphasized both the leadership of power with and power over. However, the females were more likely to exercise power over than males.
4. There was no significant difference in the leadership style of both males and females due to the academic specialization, faculty member ranks, and work experience.

مشكلات طلاب كلية المعلمين بتبوك بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر الطلاب أنفسهم في ضوء بعض المتغيرات

د.شاهر خالد سليمان
أستاذ مساعد - قسم التربية وعلم النفس
كلية المعلمين في تبوك
د. ناصر أحمد أبو زريق
أستاذ مساعد - قسم التربية وعلم النفس
كلية المعلمين في تبوك

الكلمات المفتاحية: مشكلات طلاب، كلية المعلمين، تبوك، السعودية.

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على طبيعة المشكلات التي يواجهها طلاب كلية المعلمين بتبوك في المملكة العربية السعودية خلال دراستهم في الكلية وعلاقة كل من المستوى الأكاديمي والتقدير التراكمي في الكلية على حجم المشكلات التي يواجهها طلاب الكلية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير قائمة بمشكلات طلاب كلية المعلمين بتبوك، وقد كان عدد فقرات الاستبانة (٣٠) فقرة مصنفة في ثلاثة محاور: الدراسي، الاقتصادي، الاجتماعي، وقد بلغت عينة الدراسة (٢٠٠) طالب، وتم اختيارها بصورة عشوائية طبقية من مختلف التخصصات ومن مختلف المستويات، ثم طبقت أداة الدراسة على العينة.ودلت النتائج أن محور المشكلات الاجتماعية قد جاء متوسطه الحسابي في المرتبة الأولى ومقداره (٢,٤)، ثم المحور الدراسي وقد نال المرتبة الثانية بمتوسط حسابي مقداره (٢,٣٢)، ثم المحور الاقتصادي بمتوسط حسابي مقداره (٢,٢٧). كما أثبتت الدراسة انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى ٠,٠٥ بين المشكلات الدراسية والاجتماعية والاقتصادية تعزى لمتغيري المستوى الدراسي والمعدل التراكمي للطالب وأوصت الدراسة بالاهتمام بالمشكلات التي أوساطها الحسابية مرتفعة والعمل على معالجتها بالأساليب المناسبة.

المقدمة

تعد التربية أداة للنهوض بالأفراد والجماعات وأساساً في حفظ كيان الأمة وبنائها الحضاري فالتربية تتصل اتصالاً وثيقاً بالحياة، وهي عصب البناء الحضاري للأمة وأصبحت ميداناً لاستثمار القوى البشرية وإعدادها لما يقتضيه البناء والتعمير، وإن ثروات الأمم لا تقدر بما لديها من السكان، بل بما يتوفر لها من قوى بشرية مؤهلة قادرة على العمل والإنتاج.

وتبدأ مرحلة التعليم الجامعي الأولى في حدود سن الثامنة عشرة من العمر وتنتهي في حدود الثانية والعشرين منه، وهي تقابل مرحلة المراهقة المتأخرة أو الرشد المبكر والشباب (زهران، ١٩٩٢)، وتتميز هاتان المرحلتان بخصائص نفسية وشخصية واجتماعية وعقلية تجعلهما من أكثر مراحل الحياة الإنسانية خطورة، وهناك جملة من الخصائص التي تميز الأفراد في هذه المرحلة، منها تبلور الذات ونضوجها، محاولة اتخاذ

القرار الصحيح، المبادرة والحماس وسرعة رد الفعل للمثيرات المحيطة بالفرد، ومعارضة القيم السائدة في المجتمعات والمغامرات، وتكوين الاتجاهات وغير ذلك من الميزات النفسية (الطحيح، ١٩٨٥).

ولابد للفرد الذي تجتمع في بنائه النفسي كل هذه المتغيرات أن يصادف بعض المشكلات التكيفية والصعوبات التي لا يستطيع بوجودها أن يحقق أهدافه وحاجاته بالطريقة التي يريدها، ومن هذه المشكلات ما يتعلق بصحته، ومنها ما يتعلق بمواقفه من الأسرة، أو المؤسسة التربوية التي يدرس فيها، ومنها مشكلاته الاجتماعية والثقافية والمادية، وغير ذلك من المشكلات التي تؤثر في حياته، مما يدفع إلى البحث عن التوازن مع المحيط النفسي الداخلي له ومع المحيط الخارجي أيضاً.

وتعد الجامعات من أهم المؤسسات التربوية التي تحتضن الشباب, إذ إنها تلعب دوراً مكملاً لدور المدرسة، فهي تعمل على ترسيخ المعرفة في أذهان الطلاب وإكسابهم خبرات علمية متخصصة متعمقة، وتنمي لديهم عدداً من المهارات التي تعمل على نجاحهم في حياتهم العملية، وتزيد من قدرتهم على تطبيق ما اكتسبوه من معلومات على أرض الواقع، كذلك فإن للجامعة دوراً اجتماعياً لا يقل أهمية عن دورها التربوي، فهي من أهم المؤسسات الاجتماعية التي تحتضن الشباب والتي تعمل على صقل شخصياتهم وتقويتها بشكل يمكنها من التعامل مع الأمور ليسيروا به نحو التقدم والازدهار (العلي ١٩٩٦).

وحتى يتم إعداد هؤلاء الطلاب بالشكل اللازم لابد من معرفة مشكلاتهم التي تعترض سير دراستهم، ثم في ضوء هذه النتائج يتم وضع المقترحات الخاصة بعلاج هذه المشكلات ليتم تخريج معلمين أكفاء قادرين على رفع مستوى مخرجات التعليم في المملكة العربية السعودية.

مشكلة البحث

تضم كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية طلاباً تتراوح أعمارهم بين ١٨ – ٢٤ سنة تقريبا وتأتي ضمن هذه الفئة العمرية مرحلة المراهقة المتوافقة التي تسبق سن الرشد وتتميز بالاعتدال والهدوء النسبي والميل للاستقرار والاتزان العاطفي والتوافق الدراسي, وأهم ما يميز النجاح في الدراسة التوافق الاجتماعي والرضا عن النفس.

وأشار (هايتر، ١٩٨٤) أن توتر الطلاب يظهر من خلال الأداء الدراسي وبعض العوامل الاجتماعية مثل: العلاقات الشخصية وتتسبب عنها مشكلات لها محاور عدة منها الاقتصادي، الدراسي، الاجتماعي، البيئي، وأحداث الحياة العامة

وتشخيص المشكلات التي تواجه الطلاب في دراستهم تُواجه بعوامل مركبة تقف خلف تلك المشكلات، ومن الواضح أن الطلاب الذين يواجهون لات دراسية أو اقتصادية أو اجتماعية يواجهون مشكلات اجتماعية نفسية في أثناء مرورهم بمرحلة المراهقة والنضج. ومن هنا تتحدد مشكلة البحث الحالي في الإجابة عن التساؤلات التالية:

١- ما المشكلات الدراسية والاجتماعية والاقتصادية لدى طلاب كلية المعلمين بتبوك بالمملكة العربية السعودية؟ ويتفرع عنه الأسئلة التالية:

أ) ما ترتيب المشكلات التي تواجه طلاب كلية المعلمين بتبوك وفق محاورها: (الدراسي، الاقتصادي، الاجتماعي)؟

ب) ما ترتيب المشكلات الدراسية التي تواجه طلاب كلية المعلمين بتبوك؟

ج) ما ترتيب المشكلات الاقتصادية التي تواجه طلاب كلية المعلمين بتبوك؟

د) ما ترتيب المشكلات الاجتماعية التي تواجه طلاب كلية المعلمين بتبوك؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية للمشكلات بمحاورها (الدراسي، الاقتصادي، الاجتماعي) تعزى للمعدل التراكمي للطلاب أو لمستوى دراستهم (سنة أولى، ثانية...)

أهداف البحث

تتلخص أهداف البحث فيما يأتي:

١- الكشف عن طبيعة المشكلات وفق المحاور التالية (الدراسي، الاجتماعي، الاقتصادي) التي تواجه طلاب كلية المعلمين بتبوك.

٢- الكشف عن الفروق بين المتوسطات الحسابية للمشكلات وفقاً لتباينها من حيث المستوى الدراسي والمعدل التراكمي للطلاب.

٣- استخلاص نتائج علمية من واقع الطلاب لتكون المنطلق الذي يبنى على أساسه الاستراتيجيات لتقديم الخدمات التعليمية والنفسية والاقتصادية.

٤- تقديم توصيات ومقترحات إجرائية للمسؤولين في الكلية للاستفادة منها في التخطيط لأي برامج أو خدمات مستقبلية للطلاب.

أهمية البحث

يستمد البحث أهميته من وجوب دراسة المشكلات بمحاورها الثلاث: الدراسي والاقتصادي والاجتماعي, لما لها من تأثير سلبي على أداء الطلاب في الكلية وشخصياتهم بصورة عامة, حيث يسعى هذا البحث إلى تحديد طبيعة المشكلات لدى طلاب كلية المعلمين بتبوك.

وتعد العملية التعليمية وما يحدث فيها من تعلم وتعليم من أهم العوامل التي تساعد على رفع كفاءة المتعلم الوظيفية، والهدف الأساسي للتربية هو وصول الفرد إلى مستوى مناسب من الصحة النفسية، ويبدو أن معظم ما يقدم للطلاب في المؤسسات التعليمية من برامج وخدمات لا يساعد على تحقيق ذلك، فهي لا تتيح للطالب أن يتعرف على إمكاناته وقدراته، وأن يحقق هذه الإمكانات، وأن يشعر بالنجاح في تحقيقها، وبالتالي فإن الضغوط التربوية على الطلاب تحول بينه وبين التعرف على إمكاناته، مما يعوق تنميه نموه في الجوانب الدراسية والاجتماعية والانفعالية هويدي (١٩٨٥).

وفي ضوء ما تقدم فإن تحديد المشكلات التي تواجه طلاب كليات المعلمين أ مر حيوي وضروري لتجنب الصعوبات التي قد تواجه الطالب في بناء نفسه وتطوير مجتمعه، وبالتالي تتلخص أهمية البحث في تناول المشكلات بصورة شمولية من خلال التركيز على عدة محاور (دراسي، اقتصادي، اجتماعي) في ضوء متغيرات الدراسة المعدل التراكمي للطالب، المستوى الدراسي (سنة أولى، سنة ثانية....) وتأتي أهمية البحث في الحصول على معلومات من واقع الطلاب وحاجاتهم للخدمات التعليمية والنفسية والاقتصادية والاجتماعية،

حيث تساعد القائمين على إدارة الكلية في وضع المشكلات في حسابهم والعمل على حلها.

المصطلحات

المشكلة: الصعوبات التي يراها طلاب كلية المعلمين بتبوك، والتي تؤثر على تحصيلهم ودرجة تكيفهم اجتماعياً واقتصادياً في محيط كلية المعلمين في المنطقة بحسب مقياس أداة البحث.

طلاب كلية المعلمين بتبوك: الطلاب كافة الملتحقين بالدراسة في كلية المعلمين بتبوك للحصول على درجة البكالوريوس في التعليم الابتدائي أو المسار في الفصل الدراسي الثاني ١٤٢٤/١٤٢٥ هـ.

كلية المعلمين بتبوك: مؤسسة تربوية تأسست عام ١٤٠٦ هـ، تمنح درجة البكالوريوس في التعليم الابتدائي والمسار للطلاب الملتحقين بها ممن أكملوا متطلبات الحصول عليها، وهي تابعة لوزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية.

المعدل التراكمي للطالب في الكلية: هو حاصل قسمة مجموع النقاط التي حصل عليها الطالب في جميع المقررات التي درسها منذ التحاقه بالكلية على مجموع الوحدات المقررة لتلك المقررات.

محددات البحث

- اقتصر البحث على المشكلات التي وردت في أداة البحث، وقد تناولت ثلاثة محاور، (الدراسي، الاجتماعي، الاقتصادي).
- اقتصر البحث على عينة من طلاب كلية المعلمين بتبوك الفصل الدراسي الثاني ١٤٢٤/ ١٤٢٥ هـ.

الإطار النظري

يسهم تحقيق الذات في تنمية قدرات الفرد إلى أقصى حد ممكن بصرف النظر عن العوامل الخارجية؛ فالشخص المحقق لذاته هو الفرد الصحيح نفسيا (Gayot&Vollemaere,1983) أما عن تحقيق الذات بالتربية فالطالب المحقق لذاته أكثر قدرة على التحصيل الأكاديمي، وأكثر توافقاً اجتماعياً ونفسياً (Farmer,1984)، ويؤكد جيلر (Geler, 1992)، أنه لسوء الحظ فإن العديد من أصحاب القرار في المواقع التربوية المتقدمة أقل إعجاباً بالنمو النفسي بين الطلاب، ولكنهم أكثر إعجاباً بالنمو التعليمي، ويجب على المرشدين أن يعرفوا مدى ارتباط النمو الوجداني والاجتماعي بالتقدم الأكاديمي، وهذا ما أكدته كثير من البحوث.

كما يعد الشعور بالرضا عن الحياة الجامعية من أهم مظاهر التوافق التعليمي للطالب في الكلية، وهو مؤشر لتمتع الطالب بالصحة النفسية كما, أنه جانب مهم من جوانبها، والطلاب المتوافقون دراسياً واجتماعياً واقتصادياً يحصلون على نتائج دراسية أفضل ويشاركون بالبرامج والنشاطات الطلابية.

وقد أظهرت دراسة (Baker & Siryk, 1984)، (في حمدي وعثامنة (١٩٩٩م) أن البرامج الإرشادية التي تقدم للطلاب في الجامعات تسهم في تحسين مستوى توافقهم التعليمي، وتقلل من احتمالات التسرب وترك الدراسة لديهم، كما ترفع معدلهم التراكمي وتحسن من اتجاهاتهم نحو العمل الأكاديمي ونحو أنفسهم، وتزيد من مشاركتهم في النشاطات اللامنهجية وتقلل من مستوى القلق لديهم، ويتأثر التوافق الأكاديمي للطالب في الجامعة أو الكلية بعوامل ذاتية تتعلق بالطالب

كالقدرات العقلية والتحصيلية والحاجات الشخصية والاجتماعية والظروف الجسمية والصحية ومفهوم الذات ومستوى الطموح ومهارات التعامل مع مشكلات الحياة اليومية والضغوطات، كما يتأثر بطبيعة العلاقات في الأسرة وظروفها الاجتماعية والثقافية والاقتصادية، وكذلك يتأثر التوافق الأكاديمي بنمط الحياة الجامعية بما فيها من أنظمة وتعليمات وخدمات ومناهج وعلاقات مع المدرسين.

ويعرف نشواتي (١٩٩٠) مصطلح المشكلة في السياق النفسي والاجتماعي على أنه موقف يشعر الفرد به ويدركه ويجد صعوبة جادة في حله أو التغلب عليه، والمشاكل التربوية تتضمن اختيار مقررات الدراسة التي لا تتفق وميول الفرد واستعداداته وعدم استغلال الأفراد لقدراتهم واستعداداتهم للمستوى الذي تؤهلهم له العادات السيئة في الاستذكار والتحصيل وصعوبات القراءة والافتقار إلى الدافع وإلى الدراسة أو الاجتهاد الزائد عن الحد فيها, وكذلك مشكلات المبدعين لعدم إشباع المقررات الدراسية لحاجاتهم وما إلى ذلك. (جلال، ١٩٩٢).

الدراسات السابقة

هناك دراسات عدة تناولت مشكلات طلاب الجامعات, إذ تم الإطلاع على الدراسات والأبحاث التي أجريت حول موضوع المشكلات التي يعاني منها طلاب الجامعات والكليات ومنها:

دراسة صوانة (١٩٨٢) التي هدفت إلى الكشف عن مشكلات طلبة جامعة اليرموك في الأردن وحاجاتهم الإرشادية، وقد طبقت قائمة المشكلات لطلبة المرحلة الجامعية على (٧٢٠) طالباً وطالبة من جميع سنوات الدراسة الجامعية، وتوصلت الدراسة إلى أن أكثر المشكلات تكراراً هي المناهج، وطرق التدريس، والتوافق مع الحياة الجامعية، النشاط الاجتماعي والترفيهي والحالة المالية، والمستقبل المهني والعلاقات الشخصية، كما توصلت إلى أن هناك فروقاً بين متوسطات الذكور ومتوسطات الإناث في مجال الدفع المالي والمستقبل المهني, إذ زاد متوسط مشكلات الذكور عن الإناث.

وفي دراسة قام بها ولسون (Wilson, 1984)، (هدفها الكشف عن المشكلات التي تواجه طلبة جامعة زامبيا، حيث طور استبانه خاصة للدراسة اشتملت على المجال الأكاديمي والمجال الاقتصادي والمجال الاجتماعي وطبقها على عينة الدراسة التي تكونت من جميع طلبة السنة الأولى والرابعة في كليات الزراعة والتربية والعلوم الطبيعية والإنسانية والاجتماعية، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن المشكلات الأكاديمية المتمثلة في الدراسة وإمكانية الحصول على المراجع المقررة لمادة الدراسة، والتزام الطالب بالتخصص المحدد، وعدم القدرة على التحويل هي من أهم المشكلات التي تواجه الطلاب وتؤثر على درجة تكيفهم، كما كشفت النتائج أن المشكلات المالية والاقتصادية مثل عدم توفر موارد مالية كافية لشراء المراجع هي من أبرز المشكلات التي أوردها الطلبة في جامعة زامبيا.

وأجرى شريف ومحمد (١٩٨٦) دراسة هدفها التعرف على مشكلات طلبة جامعة الكويت، والكشف عن أهم مجالات الإرشاد التي يحتاجها الطالب، وفيما إذا كانت تختلف باختلاف الجنس، ولتحقيق هدف الدراسة طور شريف ومحمد استبانة تضمنت المشكلات الاجتماعية الدراسية، وطبقت

الدراسة على عينة تألفت من (٢٩٦) طالباً وطالبة، من الطلبة الذين مضى على التحاقهم بالجامعة أكثر من سنة، وقد بينت نتائج الدراسة أن المشكلات الدراسية كانت من أكثر المشكلات حدة.

وأجرت العمايرة (١٩٨٨) دراسة هدفت إلى التعرف على المشكلات التكيفية التي يواجهها الطلبة الجدد في جامعة اليرموك وعلاقة هذه المشكلات بجنس الطالب والكلية التي ينتمي إليها ومكان سكنه، وقد تكونت عينة الدراسة من (٥٨٢) طالباً وطالبة، طبقت عليهم استبانة مكونة من خمسة مجالات هي: الدراسي، الاجتماعي النفسي، الاقتصادي، الصحي، تتضمن (٨٧) مشكلة موزعة بشكل غير متساوٍ على هذه المحاور، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أكثر المشكلات حدة أو تكراراً هي في المحاور الاقتصادية فالدراسية، فالاجتماعية، فالنفسية، فالصحية، كما بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المشكلات التكيفية تعزى إلى جنس الطالب، حيث كانت متوسطات المشكلات بالنسبة للذكور أعلى منها عند الإناث, كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائياً في متوسطات المشكلات تعزى إلى الكلية التي ينتمي إليها الطالب أو لمكان سكنه.

كما قام الباحثان التل وبلبل (١٩٨٨) بدراسة حول المشكلات التي يعاني منها طلبة جامعة اليرموك ومدى خطورتها، وهدفت الدراسة إلى معرفة أكثر المشكلات مضايقة لهم وأثر كل من متغيرات الجنس، المستوى الأكاديمي، المعدل التراكمي، في تواتر هذه المشكلات وتكونت عينة الدراسة من (٧٢١) طالباً وطالبة من جامعة اليرموك، وأشارت النتائج إلى أن المشكلات ذات الأهمية هي المشكلات الاقتصادية، تلتها المشكلات الدراسية، وأخيرا المشكلات الاجتماعية، وأشارت النتائج أيضاً إلى أن ذوي التحصيل المنخفض يعانون من وجود مشكلات أكبر من جميع الطلبة الآخرين في الجامعة, والطالبات يعانين من المشكلات الأكاديمية, بينما الطلاب فإنهم يعانون من المشكلات الاجتماعية.

وقام العيساوي (١٩٨٩) بدراسة هدفت إلى تقصي المشكلات التي يشكو منها طلبة جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية، مستخدماً استبانة قام ببنائها من خلال الطلبة أنفسهم, وتألفت عينة الدراسة من (٤٩٥) طالباً وطالبة، وأشارت النتائج إلى أن مشكلات ارتفاع نفقات الدراسة، وارتفاع أسعار الكتب المقررة، وارتفاع أجور المواصلات هي أكثر المشكلات حدة لدى طلبة الجامعة، وكشفت الدراسة أن مجالات المشكلات تترتب تنازلياً على النحو الآتي: المحور الدراسي، المحور الاجتماعي ثم المحور الاقتصادي، وبينت النتائج كذلك أن الطالبات أكثر شكوى من الطلاب في مشكلات المحور الدراسي في حين أن الطلاب أكثر شكوى من الطالبات في مشكلات المحور الاجتماعي والاقتصادي.

وفي دراسة أجراها داي والحاج (Day & Hajj, 1989) هدفت إلى كشف المشكلات التي تواجه الطلبة الأجانب في الجامعة الأمريكية في بيروت وتقديم خدمات تتناسب واحتياجات الطلبة، وقد تألفت عينة الدراسة من (٢٧٣) طالباً وطالبة, اشتملت على مجموعتين: الأولى من الطلبة اللبنانيين وعددهم (١٩٨), والثانية من الطلبة الأجانب وعددهم (٧٥). دلت النتائج على أن مشكلات الطلبة الأجانب تتركز في مجالات الوضع المالي والمعيشي، طرق التدريس في

إعداد المناهج, كذلك أشار (٤١) % من الطلبة اللبنانيين عن رغبتهم في توفير خدمات إرشادية.

وأجرى القاعود (١٩٩٥) دراسة هدفت إلى التعرف على أهم المشكلات التي تواجه طلبة تخصص معلم صف في جامعة اليرموك ومعرفة قدرة كل من الجنسين، والمستوى الأكاديمي، والمعدل التراكمي على التنبؤ بتلك المشكلات، وقد استخدم الباحث استبانة اشتملت على (٢٥) مشكلة وزعت على عينة من طلبة معلم الصف تكونت من (٢٣١) طالباً وطالبة؛ دلت النتائج أن أكثر مشكلات الطلبة حدة هي مشكلات منهجية تتعلق بالخطة الدراسية.

وفي دراسة استطلاعية تحليلية قام بها عبد الحميد (١٩٩٦) تناولت بعض المشكلات التعليمية التي تواجه كلية العلوم التربوية والاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالقصيم – المملكة العربية السعودية، وقد حدد الباحث أربعة محاور تم تصنيف المشكلات التعليمية تحتها وهي: نظام دراسة المقررات الدراسية والإمكانات، والمدرسون وطرق التدريب، والاختبارات، والإرشاد الأكاديمي، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مشكلات نظام الدراسة والمقررات الدراسية والإمكانات جاءت وفق الترتيب التالي: ضيق قاعات الدراسة بالنسبة لعدد الطلاب، عدم تناسب حجم المقررات الدراسية مع عدد الساعات المحددة لها، سوء تخطيط الجدول الدراسي، افتقار مكتبة الكلية إلى المراجع المتخصصة في المواد الدراسية، عدم توفر الكتاب الجامعي لكثير من المواد الدراسية، نقص أو قلة الموارد والأجهزة الخاصة بالمعامل، عدم وجود إمكانات لممارسة الأنشطة المختلفة.

أما المشكلات الخاصة بالمدرسين وطرق التدريس فقد جاءت على النحو التالي: استخدام المدرسين معايير غير موحدة في تقدير درجات الطلاب في اختبار أعمال السنة، عدم معرفة الطلاب بأهداف المقررات الدراسية، عدم إتاحة حرية المناقشة للطلاب, عدم مناقشة البحوث التي يقوم الطلاب بإعدادها، نقص كفاءة بعض من يقومون بالتدريس، أما بخصوص مشكلات الاختبارات فقد جاءت على النحو التالي: تركيز أسئلة الاختبارات على الحفظ، عدم كفاية الوقت المخصص للإجابة عن كثير من الاختبارات، عدم مراعاة المدرسين للفروق الفردية بين الطلاب في التحصيل، تقديم الاختبارات في أيام متتالية، أما فيما يتعلق بالإرشاد الأكاديمي فهي كالتالي: عدم بذل المرشدين الأكاديميين الجهد المطلوب لتعريف الطلاب بأنظمة الجامعة ولوائحها المختلفة، عدم مساعدة المرشدين الأكاديميين للطلاب على تفهم قدراتهم والتخطيط لمستقبلهم، عدم مساعدة المرشدين الأكاديميين للطلاب على حل مشاكلهم الخاصة.

كما أجرى عباطة وآخرون (١٩٩٩) دراسة هدفها التعرف على المشكلات التي يواجهها الطلبة في جامعة مؤتة فرع معان في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من (٢٢٩) طالباً وطالبة من مختلف التخصصات الجامعية في بداية العام الجامعي ١٩٩٧/١٩٩٨، تكونت أداة الدراسة من (٦٣) فقرة، وأظهرت نتائج الدراسة المجالات مرتبة تنازلياً حسب ما يلي: المجال الصحي، الإداري، والأكاديمي، كما لم تتبين أي فروق تبعاً لتخصص الطالب في الثانوية أو مكان الإقامة، أما بالنسبة لتخصص الطالب في الجامعة، فقد أظهرت النتائج فروقاً بين وجهات نظر الطلبة في جميع المجالات

باستثناء المجالين الأكاديمي والاقتصادي, ولم تكن هناك فروق بين الطلبة تبعاً لدخل العائلة.

كما قام فيرمتن (Vermetten, 1999)، بدراسة عن الانسجام والاختلاف بين أساليب التعليم في المساقات الجامعية المختلفة بقصد دراسة التناغم والاختلاف بين أساليب التعلم في أربع جامعات طرحت أربعة مساقات تعليمية مختلفة، وتكونت عينة الدراسة من (٨٥) طالباً من طلاب السنة الأولى ممن يدرسون الحقوق و(٦٣) طالباً في التخصص نفسه، ولكن في السنة الثانية حيث أجاب جميع الطلاب عن استبيان يغطي المساقات الأربع وبتحليل البيانات واستخدام دلالة الفروق تبين أن هناك فروقاً ترجع إلى تنويع الطلاب لأساليب تعلمهم للمساقات المختلفة، كما أظهر الطلاب تجاوباً ملحوظاً في دراسة هذه المساقات أرجعه الباحث إلى عوامل شخصية ومرونة في الانسجام مع المساقات المختلفة.

وفي دراسة مسحية تحليلية أجرى الزيات (٢٠٠٠م) دراسة لصعوبات التعلم لدى طلاب المرحلة الجامعية. أظهرت نتائج الدراسة أن صعوبات التعلم تشيع لدى طلاب المرحلة الجامعية بنسب مزعجة وبصورة تزيد عن المعدلات العالمية (١٠% – ١٥%)، وأرجع الباحث ارتفاع نسب شيوع هذه الصعوبات لدى طلاب المرحلة الجامعية إلى مجموعة متراكمة ومتشابكة ومركبة ومتفاعلة من العوامل أهمها ما يأتي: ضعف وسوء الإعداد في المراحل السابقة (مراحل ما قبل التعليم الجامعي)، ضعف مصداقية تقويم مستوى طلاب مراحل ما قبل التعليم الجامعي والاعتماد على معايير زائفة لالتحاق الطلاب بالمرحلة الجامعية، ضعف وسوء مدخلات التعليم الجامعي من حيث كم هذه المدخلات ومحتواها والاعتماد على مذكرات هشة وسطحية ومحاضرات مبتورة وغير كافية لترسيخ وتفعيل النشاط المعرفي لطلاب المرحلة الجامعية، انتقاء خاصية الاحتفاظ القسري بالمعلومات للتوظيف المعرفي الدائم لها وسوء هضم وتمثل الطلاب للمعرفة المكتسبة من حيث تنظيمها ومعالجتها وتجهيزها، واشتقاق الاستراتيجيات الفاعلة للتعلم، وبناء أطر معرفية ثرية، دعم وإعلاء الأفكار الخاصة بأن تكون الدراسة والمذاكرة للامتحان، مع تقليص الأفكار الخاصة بأن يكون التعلم للحياة، كما تشير النتائج إلى عمومية هذه الصعوبات ونوعيتها في الوقت نفسه حيث ارتبطت هذه الصعوبات ببعضها البعض ارتباطات دالة موجبة عالية، كما كانت البنية العاملية لها تجمع ما بين العمومية والنوعية، كما ارتبطت الصعوبات الأكاديمية فيما بينها ارتباطات دالة وعالية بصعوبات القراءة والفهم القرائي تقود إلى صعوبات الكتابة والتعبير الكتابي، وكلاهما متفاعلان يؤديان إلى صعوبات في الفهم السمعي والتعبير الشفهي، كما تؤثر صعوبات الفهم القرائي على فهم المسائل والمشكلات الرياضية، وكل هذه الصعوبات تشكل سبباً ونتيجة لضعف اكتساب المهارات الأكاديمية، كذلك أظهرت نتائج الدراسة عن اختلاف في أنماط صعوبات التعلم باختلاف التخصص وعدم دلالة الفروق بين الجنسين فيها.

كما أجرى مكارمي (Markarmi, 2000) دراسة تناولت علاقة الإحباط والقلق بالمشكلات الدراسية والشخصية بين طلاب الجامعة الإيرانيين، والتي طُبقت على نحو (١٤٥٢) طالباً جامعياً (٩٩٨ طالبا و٤٥٤ طالبة) لتقصي أثر دور القلق والإحباط في تكيّف الطلاب مع أسرهم, وأيضاً في حياتهم الجامعية, وتبين

أن الطلاب المقيمين خارج المدن الجامعية لم يعانوا من قلقٍ وشعور بالإحباط بصورة كبيرة، وإنما تمثل قلقهم في القلق بشأن وظيفتهم المستقبلية والزواج، وأظهرت النتائج درجة من القلق والتوتر بسبب التعامل مع الجنس الآخر, وبالنسبة لتأثيره على وجود إحباط لم يكن ذا دلالة إحصائية في هذه الدراسة.

يلاحظ مما سبق أن الدراسات الأجنبية درست المشكلات الدراسية ونتائجها على الطلاب سواء من حيث الفشل الدراسي أو التسرب أو مشكلات عدم التكيف مع الأسرة أو الحياة الجامعية وتأثير المقررات الدراسية....الخ من زاوية نفسية، من حيث أسباب نشوئها، وديناميتها مثل: الاضطرابات النفسية، القلق، الإحباط والتوتر.

كما يلاحظ مما سبق أن نتائج الدراسات سواء أكانت عربية أو أجنبية أشارت إلى انتشار المشكلات لدى طلاب الجامعة بأعداد كبيرة، وتنوع واسع وتداخل فيما بينها ؛فمثلها المشكلات الدراسية والاجتماعية والاقتصادية والبيئية والأسرية وقام الباحثون بتفسير هذه النتائج وإبراز أهمية التصدي لها والتركيز على الخدمات الإرشادية والنفسية، وإجراء المزيد من الدراسات والبحوث للوقوف على أسبابها؛ ولهذا تأتي أهمية البحث الحالي من حيث تبنيه للطريقة المسحية وتصميمه لأداة تتسم بالصدق والثبات؛ وذلك لتحديد المشكلات التي تواجه الطلاب بمحاورها الثلاث: الدراسي والاقتصادي والاجتماعي ومعرفة أسباب حدوثها, وتقديم تفسير علمي دقيق لها,، وهي بذلك تحاول الإجابة عن عدد من التساؤلات التي تحددت بها المشكلة.

منهج البحث وإجراءاته

المنهج:

اتبع البحث منهج البحث الوصفي التحليلي الذي أداته الاستبانة وميدانه طلاب كلية المعلمين بتبوك المملكة العربية السعودية ١٤٢٤ – ١٤٢٥هـ.

مجتمع وعينة البحث:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب كلية المعلمين بتبوك للحصول على درجة البكالوريوس والبالغ عددهم (١٢٠٠) طالب للعام الدراسي ١٤٢٤/١٤٢٥ هـ بحسب السجلات الرسمية لوحدة القبول والتسجيل في الكلية.

أما عينة الدراسة فقد تم اختيارها بالطريقة العشوائية الطبقية بنسبة (١٧%) تقريبا من مجتمع الدراسة، وقد بلغت (٢٠٠) طالب، والجدول التالي يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة وهما المستوى الأكاديمي للطالب وتقديره العام. انظر جدول رقم (١)

جدول (١): توزيع أفراد مجتمع الدراسة بحسب متغيري المستوى الأكاديمي والتقدير العام

السنة الدراسية	جيد جدا فأكثر	جيد	مقبول	المجموع
سنة أولى	١٠	١٦	٢٠	٤٦
سنة ثانية	١١	١٨	٢٤	٥٣
سنة ثالثة	١١	١٩	٢٠	٥٠
سنة رابعة	١١	٢٠	٢٠	٥١
المجموع	٤٣	٧٣	٨٤	٢٠٠

أداة البحث:

تم استخدام أداة البحث وهي عبارة عن أسئلة مفتوحة تضمنت المشكلات بمحاورها المختلفة (الدراسية، والاقتصادية، والاجتماعية.....) التي قد يواجهها طلاب الكلية وتم تطبيقها على عينة استطلاعية من

طلاب الكلية, قوامها (٤٠) طالباً من مختلف الأقسام والمستويات الدراسية في الكلية، كما تم بناء أداة بحث أولية تكونت من (٣٥) مشكلة قد يواجهها طلاب الكلية، ومن ثم عرضت أداة الدراسة بصورتها الأولية على محكمين من الخبراء في علم النفس والتربية ومن المسؤولين في الكلية, حيث تم حذف وتعديل صياغة المشكلات حتى تم التوصل إلى الصورة النهائية للأداة التي تتضمن (٣٠ مشكلة) في ثلاثة محاور (دراسي, اقتصادي, اجتماعي) يستخدم فيها مقياس متدرج يتضمن ثلاثة مستويات, وتم التحقق من ثبات بنود الأداة باستخدام معادلة كرومباخ ألفا للاتساق الداخلي الذي حسب بين بنود المقياس على مستوى العينة الأساسية, وكان (٠,٨٢)، كما تم تقدير صدق الأداة الرئيسة وتم الاعتماد في تقديره على صدق المضمون, حيث حكّمه عشرة أساتذة من التربية وعلم النفس, واعتبر اتفاق ثمانية فأكثر منهم على انتماء البند للفئة نفسها التي صنفها على انه معيار مقبول بالصدق.

إجراءات البحث:

اشترك أعضاء هيئة التدريس بالكلية لتطبيق أداة الدراسة بصورة جماعية على عينة الدراسة في القاعات الدراسية والمختبرات في جميع الأقسام خلال الفصل الثاني من العام الدراسي ١٤٢٤ – ١٤٢٥ هـ.

صدق الأداة:

عرضت الأداة بصورتها الأولية المكونة من (٣٥) فقرة على لجنة من المحكمين والمتخصصين في التربية وعلم النفس, وفي ضوء آراء المحكمين أعيدت صياغة بعض الفقرات وحذف الأخرى, حيث أصبح عدد فقرات الدراسة بصورتها النهائية (٣٠) فقرة.

ثبات الأداة:

طبقت أداة الدراسة على عينة مكونة من (٤٠) طالباً من غير عينة الدراسة, وتم التحقق من ثبات الأداة باستخدام معادلة كرونبا في ألفا, وكان مقدار معامل الثبات الكلي ٠,٨٢

المعالجة الإحصائية:

١- للإجابة عن السؤال الأول تم استخراج المتوسطات لتقديرات الطلاب على كل مشكلة ورتبت حسب درجة أهميتها.

٢- للإجابة عن السؤال الثاني استخدم تحليل التباين الثنائي لبيان أثر المستوى الدراسي والتقدير العام على نوع المشكلة في كل مجال.

نتائج الدراسة ومناقشتها

سعت الدراسة إلى تحديد مشكلات طلاب كلية المعلمين بتبوك وإلى معرفة اختلاف مجالات المشكلات الدراسية، الاقتصادية، الاجتماعية باختلاف السنة الدراسية والتقدير العام, وفيما يأتي عرض للنتائج مرتبة حسب أسئلتها.

للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة ما المشكلات الدراسية والاجتماعية لدى طلاب كلية المعلمين بتبوك؟ الذي تفرع عنه السؤال التالي: ما ترتيب المشكلات وفق محاورها (الدراسي، الاجتماعي، الاقتصادي)؟ فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مشكلة على حدة بحسب كل محور من محاور البحث، ثم ترتيبها تنازلياً بحسب قيم متوسطاتها الحسابية.

انظر جدول (٢)

جدول (٢): ترتيب المشكلات تنازليا حسب قيم متوسطاتها وانحرافاتها المعيارية

الرتبة	الرقم	المجال	متوسط حسابي	انحراف معياري
١	٣	الاجتماعي	٢,٤٠	١,٨٧
٢	١	الدراسي	٢,٣٢	٤,٧٧
٣	٢	الاقتصادي	٢,٢٧	٢,٩٢

يتضح من الجدول رقم (٢) أن محور المشكلات ذات الطابع الاجتماعي احتل المرتبة الأولى إذ نال متوسطاً حسابياً مقداره (٢,٤٠), في حين احتل المحور الدراسي المرتبة الثانية بمتوسط مقداره (٢,٣٢)، أما المحور الاقتصادي فقد احتل المرتبة الأخيرة بمتوسط مقداره (٢,٢٧)، ويعزو الباحثان غالباً احتلال المحور الاجتماعي المركز الأول إلى ارتفاع نسبة الطلاب الذين يعيشون بمعزل عن أهلهم, وهذا يولد لهم مشكلات اجتماعية تتعلق بالنواحي الاجتماعية, وعلاقاتهم بأعضاء هيئة التدريس ليست جيدة، قلة الوقت المخصص للطلاب، قلة النوادي الاجتماعية، أما بالنسبة للمشكلات الدراسية فقد أخذت المرتبة الثانية من حيث حجم المشكلات التي يواجهها طلاب الكلية, ويعزو الباحثان ذلك إلى اختلاف النظام الجامعي عن النظام التعليمي المدرسي الذي اعتاد عليه الطلاب، إذ يترتب على الطالب الجامعي القيام بعملية التسجيل للمواد التي سيدرسها، إضافة إلى استخدام المكتبة والقيام بعمل الأبحاث المنهجية والتعامل مع الهيئات التدريبية، واتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة بسمة (١٩٩٨) واختلفت هذه النتيجة مع دراسة داي والحاج (Day & Hajj 1986) إذ احتل المحور الأكاديمي في دراستهما المرتبة الثالثة, وقد يعزو الباحث ذلك إلى اختلاف النظم التعليمية في كليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية عن النظم التي تسود الجامعة الأمريكية ببيروت. وأظهرت نتائج الدراسة احتلال المحور الاقتصادي المرتبة الثالثة بين محاور الدراسة واختلفت مع دراسة عمايرة (١٩٨٨), وقد يعزو الباحثان ذلك إلى ارتفاع متوسط دخل الفرد في المملكة العربية السعودية بالمقارنة مع متوسط دخل الفرد في معظم الدول.

وللإجابة عن الفرع (ب): ما ترتيب المشكلات الدراسية التي تواجه طلاب الكلية؟

فقد رتبت المشكلات الدراسية تنازلياً حسب متوسطاتها وانحرافاتها المعيارية والجدول رقم (٣) يظهر ذلك.

جدول (٣): ترتيب المشكلات في المحور الدراسي تنازليا حسب قيم متوسطاتها وانحرافاتها المعيارية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	٧	عدم استقرار عدد الوحدات الدراسية التي تسجل للطالب	٢,٧١	٠,٦١
٢	٥	قلة توفر الإرشاد الأكاديمي خلال فترة التسجيل	٢,٦٠	٠,٥٨
٣	٩	مواعيد المقررات تفرض غالبا على الطلاب	٢,٥٧	٠,٦٥
٤	١٣	لا يتبع بعض أعضاء هيئة التدريس الأساليب المناسبة لإيصال المعلومة	٢,٥٦	٠,٨٢
٥	٤	لا يهتم معظم أعضاء هيئة التدريس بالمشكلات الدراسية للطلاب	٢,٥٠	٠,٦٨
٦	٨	عدم إعطاء الوقت الكافي للحذف والإضافة	٢,٤٢	٠,٧٧
٧	١	لا يتعاون موظفو التسجيل مع الطلاب	٢,٤١	٠,٨٠
٨	١٢	لا يراعي أغلب أعضاء هيئة التدريس الفروق الفردية بين الطلاب	٢,٤٠	٠,٧٦
٩	٦	ضعف التنسيق بين التسجيل والمرشد	٢,٣٨	٠,٨٠
١٠	٣	مفردات المقررات الدراسية كثيرة قياسا للوقت المخصص لها	٢,٣٦	٠,٧٩

تابع جدول (٣)

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١١	١٦	يفرض أحيانا التخصص على الطلاب وليس لديهم رغبة	٢,٢٩	٠,٨٩
١٢	١٧	جهل بعض أولياء الأمور بمتطلبات التعلم	٢,٢٣	٠,٧٨
١٣	١٠	وجود بعض القاعات غير المناسبة للعملية التعليمية	٢,١٩	٠,٨١
١٤	١١	ضعف كفاءة بعض أعضاء هيئة التدريس	١,٩٥	٠,٧٧
١٥	١٤	عدم توفر بعض مراجع المقررات الدراسية للطلاب	١,٩٠	٠,٨٦
١٦	١٥	اعتماد بعض أعضاء هيئة التدريس على المذكرات	١,٨٠	٠,٨٠
١٧	٢	تطرح المقررات في أوقات متأخرة	١,٩٤	٠,٧٨

يتضح من نتائج الجدول رقم (٣) أن عدد مشكلات المحور الدراسي هي (١٧) مشكلة تواجه طلاب كلية المعلمين بتبوك مرتبة تنازلياً, إذ نالت متوسطاً حسابياً بين (٢,٧١ – ١,٩٤)، فالمشكلة التي نالت أعلى المتوسطات اعتبرت مشكلة كبيرة وحادة، ويظهر أن أكبر المشكلات وأكثرها حدة هي عدم استقرار عدد الوحدات الدراسية التي تسجل للطالب إذ نالت متوسطاً حسابياً مقداره (٢,٧١).

ويعزو الباحثان ذلك ربما إلى عدم تقيد الطالب, وعدم متابعة المرشد الأكاديمي للائحة تسجيل المواد, وعدم الدقة في تسجيل الطالب للمقررات, مما يوقع الطالب في مخالفات؛ مما يتطلب تغيير بعض المقررات وربما تغيير عدد الوحدات الدراسية.في حين حلت (مشكلة قلة توافر الإرشاد الأكاديمي) في المرتبة الثانية, إذ نالت متوسطاً حسابياً مقداره (٢,٦٠)، ويعزو الباحثان ذلك إلى كثرة الأعباء على المرشد الأكاديمي, حيث كان يطلب منه تسجيل المقررات للطلاب, وكثرة الأعباء المطلوبة تؤدي إلى عدم متابعة تسجيل الطلاب للمقررات بدقة، فيما احتلت مشكلة (مواعيد المقررات تفرض غالباً على الطلاب) في المرتبة الثالثة, ونالت متوسطاً حسابياً مقداره (٢,٥٧)، بينما احتلت مشكلة (لا يتبع بعض أعضاء هيئة التدريس الأساليب المناسبة لإيصال المعلومة المرتبة الرابعة) ونالت متوسطاً حسابياً مقداره (٢,٥٦), ويعزو الباحث إلى أن بعض أعضاء هيئة التدريس ليس لديهم خبرات ومعارف في أساليب التدريس، ونالت مشكلة (لا يهتم معظم أعضاء هيئة التدريس بالمشكلات الدراسية للطلاب) المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي مقداره (٢,٥٠), فيما احتلت مشكلة (عدم إعطاء الوقت الكافي للسحب والإضافة المرتبة السادسة, ونالت متوسطاً حسابياً مقداره (٢,٤٢), ويعزو الباحثان ذلك ربما إلى قلة عدد الشعب التي تناسب أوقات الطلاب، ونالت المرتبة السابعة مشكلة (لا يتعاون موظفو التسجيل مع الطلاب) وكان متوسطها الحسابي (٢,٤١)، أما مشكلة (لا يراعي أغلب أعضاء هيئة التدريس الفروق الفردية بين الطلاب) فقد نالت المرتبة الثامنة بمتوسط حسابي مقداره (٢,٤٠), ونالت مشكلة (ضعف التنسيق بين المرشد والتسجيل) المرتبة التاسعة بمتوسط حسابي مقداره (٢,٣٨), بينما نالت مشكلة (كثرة مفردات المقررات قياساً للوقت المخصص, المرتبة العاشرة بمتوسط مقداره (٢,٣٦), ونالت مشكلة (يفرض أحياناً التخصص على الطلاب) المرتبة الحادية عشر بمتوسط مقداره (٢,٢٣)، ونالت مشكلة (جهل أولياء الأمور بمتطلبات العملية التعليمية) المرتبة الثانية عشرة بمتوسط حسابي مقداره (٢,٢٣), واحتلت مشكلة (وجود بعض القاعات غير المناسبة للعملية التعليمية)

المرتبة الثالثة عشرة بمتوسط مقداره (٢,١٩) أما أقل المشكلات حدّة فهي ضعف كفاءة بعض أعضاء هيئة التدريس, فقد احتلت المرتبة الرابعة عشرة بمتوسط مقداره (١,٩٥), فيما احتلت مشكلة عدم توفر بعض مراجع المقررات الدراسية المرتبة الخامسة عشرة بمتوسط مقداره (١,٩٠), فيما احتلت مشكلة (اعتماد بعض أعضاء هيئة التدريس على المذكرات) المرتبة السادسة عشرة إذ نالت متوسطاً حسابياً مقداره (١,٨٠), بينما نالت مشكلة (تطرح المقررات في أوقات متأخرة) المرتبة الأخيرة السابعة عشرة, ونالت متوسطاً حسابياً مقداره (١,٧٤).

وللإجابة عن الفرع (ج): ما ترتيب المشكلات الاقتصادية التي تواجه طلاب الكلية؟

فقد رتبت المشكلات في المحور الاقتصادي تنازلياً حسب متوسطاتها, والجدول رقم (٤) يبين ذلك.

جدول (٤): ترتيب المشكلات في المحور الاقتصادي تنازلياً حسب قيم متوسطاتها

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	٢١	تعد المواصلات بين الكلية وأماكن سكن الطلاب صعبة	٢,٥٩	٠,٧٤
٢	١٨	تعد أسعار الكتب المقررة على الطلاب مرتفعة	٢,٥٢	٠,٧١
٣	٢٠	لا تقدم الكلية الدعم المالي الكافي للطلاب المحتاجين	٢,٤١	٠,٧٢
٤	٢٤	تكليف بعض أعضاء هيئة التدريس للطلاب ببعض النشاطات المكلفة مادياً	٢,٣٤	٠,٨٣
٥	٢٣	قلة دخول أولياء الأمور تشكل عقبة في طريق الدراسة	٢,١٨	٠,٨١
٦	١٩	تعد أسعار تصوير الورق مرتفعة	٢,٠٦	٠,٩٢
٧	٢٢	أسعار الوجبات الغذائية في مطعم الطلاب عالية	١,٨٠	٠,٧٨

يتضح من الجدول رقم (٤) في محور المشكلات الاقتصادية أن عددها (٧) مشكلات تراوحت أوساطها الحسابية ما بين (١,٨ - ٢,٥٩)، ومن المشكلات المرتفعة الحدّة (مشكلة المواصلات بين الكلية وأماكن سكن الطلاب) واحتلت المرتبة الأولى، فيما احتلت مشكلة (ارتفاع أسعار الكتب المقررة) المرتبة الثانية, إذ نالت متوسطاً حسابياً مقداره (٢,٥٢)، أما المشكلات المتوسطة الحدّة مشكلة (لا تقدم الكلية الدعم المالي الكافي للطلاب المحتاجين) ونالت متوسطاً حسابياً مقداره (٢,٤١), ونالت المرتبة الثالثة, أما المرتبة الرابعة فقد كانت (تكليف بعض أعضاء هيئة التدريس للطلاب ببعض النشاطات المكلفة مادياً) ونالت متوسطاً حسابياً مقداره (٢,٣٤), ونالت مشكلة (قلة دخول أولياء الأمور تشكل عقبة في طريق الدراسة) متوسطاً مقداره (٢,١٨), ونالت المرتبة الخامسة, بينما نالت مشكلة (تعد أسعار تصوير الورقة مرتفعة) المرتبة السادسة بمتوسط مقداره (٢,٠٦), بينما كانت أقل المشكلات الاقتصادية حدّة (أسعار الوجبات الغذائية في مطعم الطلاب عالية) فنالت المرتبة السابعة والأخيرة بمتوسط مقداره (١,٨٠).ويعزو الباحث أن معظم الطلاب في منطقة تبوك من ذوي الدخل المتوسط على الأغلب, مما يسبب لهم مشكلات اقتصادية متنوعة.

تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة بسمة العلي (١٩٩٨)، العيساوي (١٩٨٩) ودراسة ولسون (Wilson, 1984)، ودراسة داي والحاج (hajj & day, 1989).

وللاجابة عن سؤال الدراسة فرع (د): ما ترتيب المشكلات الاجتماعية لدى طلاب كلية المعلمين بتبوك؟ فقد تم إيجاد المتوسطات الحسابية لإجابات

الطلاب على الفقرات التي تقيس المشكلات الاجتماعية؟ والجدول رقم (٥) يظهر ذلك.

جدول (٥): ترتيب المشكلات في المحور الاجتماعي تنازلياً حسب قيم متوسطاتها الحسابية وانحرافاتها المعيارية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	٢٩	يسبب البعد عن الأسرة مشكلات اجتماعية للطلاب	٢,٨١	٠,٤٩
٢	٢٥	العلاقة بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب ضعيفة	٢,٥٦	٠,٦٠
٣	٢٥	دور الجمعيات الطلابية في التقريب بين الطلاب ضعيفة	٢,٤١	٠,٧٨
٤	٣٠	وجود تجمعات طلابية ذات سلوك سلبي	٢,٣١	٠,٨١
٥	٢٧	الأنشطة الاجتماعية داخل الكلية ضعيفة	١,٨٤	٠,٧٩
٦	٢٦	تدني نظرة المجتمع المحلي للتعلم	١,٧٠	٠,٨٢

يتضح من الجدول رقم (٥) أن عدد المشكلات في المحور الاجتماعي (٦) مشكلات مرتبة تنازلياً منها ثلاث مشاكل حادّة هي مشكلة (بسبب البعد عن الأسرة مشكلات اجتماعية للطلاب) المرتبة الأولى إذ نالت متوسطاً حسابياً مقداره (٢,٨١)، فيما احتلت مشكلة (العلاقة بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب ضعيفة) إذ نالت متوسطاً حسابياً مقداره (٢,٥٦), وأما مشكلة (دور الجمعيات الطلابية في التقريب بين الطلاب ضعيفة) نالت المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي مقداره (٢,٤١), فيما نالت مشكلة (وجود تجمعات طلابية ذات سلوك سلبي) المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي مقداره (١,٨٤), أما أقل المشكلات الاجتماعية حدّة فهي مشكلة (الأنشطة الاجتماعية داخل الكلية ضعيفة) ونالت المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي مقداره (١,٨٤), فيما نالت مشكلة (تدني نظرة المجتمع المحلي للتعلم) المرتبة السادسة والأخيرة بمتوسط حسابي مقداره (١,٧٠).

وللإجابة عن السؤال الثاني للدراسة: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى ٠,٠٥ في المشكلات التي تواجه طلاب كليات المعلمين بتبوك تعزى للمستوى الدراسي أو المعدل التراكمي؟

لقد تم استخدام تحليل التباين الثنائي لمعرفة أثر كل من المستوى الأكاديمي والتقدير العام على المشكلات الدراسية والاقتصادية، والاجتماعية والجداول الآتية تبين ذلك:

جدول (٦): تحليل التباين الثنائي لدلالات الفروق بين متوسطات المشكلات الدراسية التي تعزى للمستوى الدراسي والتقدير العام

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المستوى الدراسي	٧٥,٩٣	٣	٢٥,٣١	١,١٤	٠,٣٣
التقدير العام	٤٥,٨٦	٣	١٥,٢٩	٠,٦٩	٠,٥٥
التفاعل بين المستوى الدراسي والتقدير العام	٢٠٨,٧٨	٥	٤١,٧٦	١,٨٩	٠,٠٩
الخطأ	٤١٤١,١	١٨٩	٢٢,٠٢		
المجموع		٢٠٠			

جدول (٧): تحليل التباين الثنائي لدلالات الفروق بين متوسطات المشكلات الاقتصادية التي تعزى للمستوى الدراسي والتقدير العام

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المستوى الدراسي	١٦,٧٧٨	٣	٥,٥٩	٠,٦	٠,٥٧٧
التقدير العام	٢٤,١٥٢	٣	٨,٠٥	٠,٩	٠,٤٢
التفاعل بينهما	٧٢,٨٨	٥	١٤,٥٧	١,٧	٠,١٣
الخطأ	١٥٩١,٠١	١٨٩	٨,٤٦٣		
المجموع		٢٠٠			

جدول (٨): تحليل التباين الثنائي لدلالة الفروق بين متوسطات المشكلات الاجتماعية التي تعزى إلى المستوى الدراسي والتقدير العام

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المستوى الدراسي	١٠,٤٦٦	٣	٣,٤٩	١,٠٢	٠,٣٨
التقدير العام	١٤,٢٤٢	٣	٤,٧٤٧	١,٣٩	٠,٢٤٦
التفاعل بين المستوى الدراسي والتقدير العام	٦,٣١٥	٥	١,٢٦	٠,٣٧١	
الخطأ	٦٣٩,٦٥	١٨٩	٣,٤٠٢		
المجموع		٢٠٠			

يتضح من الجداول (٨، ٧، ٦) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري المستوى الدراسي والتقدير العام على المشكلات الدراسية أو الاقتصادية أو الاجتماعية.

تتفق هذه الدراسة مع دراسة بسمة العلي (١٩٩٥) ودراسة القاعود (١٩٩٥) وتختلف مع نتيجة دراسة التل وبليل (١٩٨٩) التي أظهرت أن الطلبة ذوي التحصيل المنخفض يعانون من مشكلات بشكل أكبر من جميع الطلاب. وتختلف مع دراسة (الشدوخي ١٩٨٦) التي أظهرت أن مشكلات الطلاب تقل كلما ارتفع مستوى الطالب الدراسي.

التوصيات

في ضوء نتائج البحث يمكن الخروج ببعض التوصيات:

- التعاون بين وحدة الإرشاد الأكاديمي في الكلية وإدارة الكلية بوضع صيغة موحدة لعملية الإرشاد الأكاديمي في شكل ندوات, محاضرات،ورش عمل،دورات لتقديمها للأساتذة الجدد.
- العمل على إيجاد آلية لتقديم خدمات الإرشاد الأكاديمي للطلاب بشكل مستمر, حيث إن الأساتذة غير ثابتين, وقد يمر الطالب في أثناء دراسته الجامعية على أكثر من مرشد مما يشتته ويشعره بعدم الاستقرار في مسيرته الأكاديمية.
- عقد لقاءات دوريّة مع الطلاب المستجدين لتعريفهم بأهداف كليات المعلمين وأنظمتها ولوائحها والتعرف على احتياجاتهم والصعوبات التي يواجهونها.
- استخدام فنيات الإرشاد النفسي مثل: التعلم بالأنموذج لحث الطلاب الجدد على تمثل سلوكيات الطلاب المتميزين أكاديمياً وإنسانياً.
- تفعيل دور مكاتب التوجيه والإرشاد الطلابي لحل المشكلات وخاصة النفسية والتعليمية؛ لما لها من آثار سلبية على الطلاب والمجتمع ومن هدر للموارد البشرية.
- تقديم خدمات نفسية إرشادية تنمي لدى الطلاب اتجاهات إيجابية نحو المقررات الدراسية وإكسابهم العادات السليمة للمذاكرة وتنظيم الوقت وحسن إدارة الذات.
- حث أعضاء هيئة التدريس على تعويد الطلاب على التعلم الذاتي واستخدام أساليب متنوعة في التدريس مثل: المناقشة الجماعية والندوات وإكسابهم مهارات العمل بروح الفريق.
- فتح قنوات للتواصل بين الكلية وأسر الطلاب عملاً بمبدأ الفريق الواحد لمواجهة المشكلات المختلفة.
- التخطيط من قبل إدارة الكلية لتنظيم المحاضرات والدورات وورش عمل التي تساعد عضو هيئة التدريس على رفع مهارته وكفاءته وفاعليته التدريسية.
- اهتمام عمادة الكلية بالإشراف ومراقبة أسعار الكتب في مركز خدمة الطالب والعمل على تحديدها في ضوء الكلفة.
- توفير الدعم المالي للطلاب ذوي الدخل المنخفض.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

التل، شادية، وبلبل، رمزي "مشكلات طلبة جامعة اليرموك دراسة تحليلية"، أبحاث اليرموك، سلسلة العلوم الإنسانية جامعة اليرموك، م ١٤.ع٢ (١٩٨٨)، ١٣٧-١٦٢.

حمدي، نزيه، وعثامنه، صلاح "علاقة ممارسات التدريس وبعض العوامل المتعلقة بالطالب برضا طلبة الكليات العلمية عن الحياة الجامعية" مجلة أبحاث اليرموك سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة اليرموك، م ١٥. ع٤ (١٩٩٩)، ١٣٥-١٥١.

زهران، حامد. علم نفس نمو الطفولة والمراهقة، ط٤، القاهرة عالم الكتب، (١٩٩٢).

الزيّات، فتحي مصطفى. (٢٠٠٠) "صعوبات التعلم لدى طلاب المرحلة الجامعية دراسة مسحية تحليلية"، المؤتمر الدولي السابع لمركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، ٤٧٤-٤٩٢.

شريف، نادية، محمد، عودة. مشكلات الطالب الجامعي وحاجاته الإرشادية، دراسة ميدانية في جامعة الكويت، الكويت، (١٩٨٦)

صوالحة، علي. "مشكلات طلبة جامعة اليرموك وحاجاتهم الإرشادية" رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن. (١٩٨٢)

الطحيح، سالم، مرزوق. الشباب في الكويت، الشباب والحاجة إلى المال، الدراسة الرابعة، جهاز الدراسات والبحوث الاستشارية لصاحب السمو أمير البلاد، (١٩٨٥).

عباطة، وآخرون. "مشكلات طلبة كلية العلوم والآداب في جامعة مؤتة فرع معان وعلاقتها ببعض المتغيرات دراسة مسحية" مجلة دراسات العلوم التربوية م٣٦. ع ١، (١٩٩٩)، ٢٢٣-٢٣٨.

عبدالحميد، أحمد ربيع. "بعض المشاكل التعليمية التي تواجه طلاب كلية العلوم العربية والاجتماعية بجامعة الإمام محمد ابن سعود الإسلامية بالقصيم، السعودية"، مجلة كلية التربية جامعة الأزهر ع٥٤، (١٩٩٦)، ٥٧-٩٥.

عبيد، أحمد حسن، "في فلسفة إعداد المعلمين وتنظيمه" مجلة الجامعة المستنصرية، بغداد، ع١، (١٩٧١) ١٥٨ - ١٨٠.

العلي، بسمة حسن خليل. "مشكلات طلبة معلم بحال الدراسات الاجتماعية في جامعة اليرموك كما قدرها الطلبة أنفسهم" رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن، إربد، (١٩٩٦).

العمايرة، حمدة. "المشكلات التكيفية لدى الطلبة الجدد في جامعة اليرموك"، رسالة ماجستير غير منشورة جامعة اليرموك، إربد، الأردن، (١٩٨٨).

العيساوي، عبدالرزاق. "مشكلات طلبة العلوم والتكنولوجيا الأردنية وعلاقاتها ببعض المتغيرات"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك - إربد، (١٩٨٩).

القاعود إبراهيم. "مشكلات طلبة قسم التربية الابتدائية في جامعة اليرموك"، مجلة اتحاد الجامعات العربية ع٢٠ ١٣٢-١٥٢.

نشواتي، عبدالمجيد. "دور المؤسسات التربوية في الحد من مشكلات الشباب"، مجلة كلية التربية جامعة الإمارات العربية، ع٥، ٧٥ - ٨٩، (١٩٩١).

جلال، سعد. "التوجيه النفسي والتربوي والمهني مع مقدمة عن التربية للاستثمار"، القاهرة، دار الفكر العربي، (١٩٩٢).

هويدي، محمد محمد. "الضغوط النفسية والاجتماعية على شباب مجتمع الإمارات"، مجلة شئون اجتماعية، تصدر عن جمعية الاجتماعيين، دولة الإمارات العربية المتحدة، م٢.ع٨، ٥٨-٧٠، (١٩٨٥).

ثانياً المراجع الأجنبية:

Day, R, C8 Hajj, p, M " Delivering Counseling services to international Student the experience of American university of Beirut "Journal of college student Personal, 27 (4), (1986), 353357

Farmer, R Humanistic Education and self actualization theory. Education, 105 (2), (1984), 162 -192

Gerler,E.R. What we know about school counseling: A reaction to border and drury Journal of counseling Development.70, (1992),499-1005

Guyot, Gary w. & vollemaere Erik Biological sex, sex - Role and self - actualization of college students paper presented at the Annual convert ion of the south western psychological Association (24th)san Antonio Tx (1983), 21-23,1983.

Makarmi, A Relation of depression and anxiety to personal and academic problems among Iranian college students psycho l Rep,87 (2), (2000),693-698.

Vermetter, Yvonne, lode wijks, Hans G, & Vermont, Jan D. Consistency & variability of learning strategies in different university Courses. Higher Education, 37 (1), (1999), 1-21.

Wilson.b problems of university Adjustment experience - By under graduals in developing country Higher education 13 (1), (1984), 1-22.

المشكلات التي يعاني منها الطلاب في كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية

المستوى الدراسي/ المعدل التراكمي/

م		أوافق	متردد	لا أوافق
	أولاً - محور: المشكلات الدراسية			
١	لا يتعاون موظفو التسجيل مع الطلاب.			
٢	تطرح المقررات في أوقات متأخرة.			
٣	تعد مفردات المقررات الدراسية كثيرة قياساً للوقت المخصص لها.			
٤	لا يهتم معظم أعضاء هيئة التدريس بالمشكلات الدراسية للطلاب.			
٥	قلة توفر الإرشاد الأكاديمي خلال فترة التسجيل.			
٦	ضعف التنسيق بين التسجيل والمرشد الأكاديمي.			
٧	عدم استقرار عدد الوحدات الدراسية التي تسجل للطالب			
٨	عدم إعطاء الوقت الكافي للسحب والإضافة.			
٩	مواعيد المقررات تفرض غالباً على الطلاب.			
١٠	وجود بعض القاعات غير المناسبة للعملية التعليمية			
١١	ضعف كفاية بعض أعضاء هيئة التدريس			
١٢	لا يراعي أغلب أعضاء هيئة التدريس الفروق الفردية بين الطلاب.			
١٣	لا يتبع بعض أعضاء هيئة التدريس الأساليب المناسبة لإيصال المعلومة بأبسط الطرق.			
١٤	عدم توفر بعض مراجع المقررات الدراسية للطلاب.			
١٥	اعتماد بعض أعضاء هيئة التدريس على المذكرات.			
١٦	يفرض أحياناً التخصص على الطلاب وليس لديهم رغبة به.			
١٧	جهل بعض أولياء الأمور بمتطلبات التعليم.			
	ثانياً - محور: المشكلات الاقتصادية			
١٨	تعد أسعار الكتب المقررة على الطلاب مرتفعة.			
١٩	تعد أسعار تصوير الورق مرتفعة.			
٢٠	لا تقدم الكلية الدعم المالي الكافي للطلاب المحتاجين.			
٢١	تعد المواصلات بين الكلية وأماكن سكن الطلاب صعبة.			
٢٢	أسعار الوجبات الغذائية في مطعم الطلاب عالية.			
٢٣	قلة دخول أولياء الأمور تشكل عقبة في طريق الدراسة.			
٢٤	تكليف بعض أعضاء هيئة التدريس للطلاب ببعض النشاطات المكلفة مادياً.			
	ثالثاً - محور: المشكلات الاجتماعية			
٢٥	تعد العلاقة بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب ضعيفة.			
٢٦	تدني نظرة المجتمع لمهنة التعليم في المستقبل.			
٢٧	تعد الأنشطة الاجتماعية للطلاب داخل الكلية ضعيفة.			
٢٨	دور الجمعيات الطلابية في التقريب بين الطلاب ضعيف.			
٢٩	بسبب البعد عن الأسرة مشكلات اجتماعية للطلاب			
٣٠	وجود تجمعات طلابية ذات سلوك سيء.			

PROBLEMS OF TABOUK TEACHERS SAUDI STUDENT FROM THE POINT OF VIEW OF STUDENTS THEM SELVES IN THE LIGHT OF SOME VARIABLES

Dr.shaher khaled Suleiman
Assistant Professor – Education and Psychology Department
Tabouk teachers college

Dr.Nasser Ahmad Abozriq
Assistant Professor – Education and Psychology Department
Tabouk teachers college

Keywords: Problems, student , tabouk teachers' ,college. Kingdome of Saudi Arabia

This study aims to identify the nature of difficulties that face students at tabuk teachers' college in Saudi Arabia during their study, and the relation between the academic level of the students and their accumulative average with the size of the problems.

To achieve the goals of the study, a list of students' problems have been developed. The list contains 30 items classified into three categories: Academic, Economic & Social. The sample of the study has 200 students chosen randomly from different majors and levels. Afterwards, the study method was applied to the sample.

The result showed that the category of the social problems whose arithmetic mean (2.4) came first. The academic category came second with an arithmetic mean of (2.32)

The economic category came third with an arithmetic mean of (2.27).

The study also proved that there are no differences of statistical significance of level (=0.05) among the academic, social & economic problems which can be ascribed to the variables of the academic level and the accumulative average of the students

دراسة المهارات النفسية المحددة للتفوق الرياضي
من وجهة نظر رياضيي المستوى العالي في المملكة العربية السعودية

د. صلاح بن أحمد السقاء
قسم التربية البدنية وعلوم الحركة
كلية التربية - جامعة الملك سعود

استهدفت الدراسة التعرف على درجة أهمية الخصائص/المهارات النفسية المحددة للتفوق ومدى تعرض اللاعبين السعوديين للمشكلات بها وإمكانية تطويرها من وجهة نظر الرياضيين السعوديين (لاعبين، ومدربين، وإداريين)، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي بالأسلوب المسحي باستخدام الاستبيان كأداة لجمع البيانات، على عينة عشوائية قوامها (٢٤١) موزعة على النحو الآتي: ١٥٦ لاعباً من الدرجة الأولى في الدوري الممتاز للألعاب الجماعية والفردية، و٤٥ مدرباً و٤٠ إدارياً من الألعاب الجماعية والفردية.

وقد أسفرت نتائج الدراسة على وضع الرياضيين السعوديين عدم الاهتمام في أثناء التدريب، وتركيز الانتباه، والدافع الذاتي، والإعداد النفسي قبل المنافسة، والتحكم الانفعالي كأهم خمس خصائص/مهارات نفسية محددة للنجاح والتفوق الرياضي. وبينما قدر الرياضيون السعوديون التحكم الانفعالي، والقلق / التحكم في ضغوط المنافسة، وتركيز الانتباه كأكثر الخصائص/المهارات النفسية التي يتكرر تعرض اللاعبين لها للمشكلات، يتبين إشارة أفراد عينة الدراسة إلى إمكانية تطوير أو تعديل كل الخصائص/المهارات النفسية المدونة في الجدول بنسب متفاوتة. كما اتضح وجود فروق ذات دلاله إحصائية بين أفراد عينة الدراسة (لاعبين، ومدربين، وإداريين) في أهمية الخصائص/المهارات النفسية لصالح المدربين والإداريين مقارنة باللاعبين في التدريب على التصور الذهني. وبينما تشير النتائج إلى وجود فروق ذات دلاله إحصائية لصالح المدربين مقارنة باللاعبين في خاصية القيادة، أظهرت النتائج فروقاً دالة إحصائياً لصالح اللاعبين مقارنة بالإداريين في الخوف من الفشل. أخيراً تؤكد النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء عينة الدراسة في عدد من الخصائص/المهارات النفسية المحددة للتفوق والنجاح الرياضي سواء فيما يتعلق بمدى تكرار تعرض اللاعبين للمشكلات في الخصائص/المهارات النفسية أو إمكانية تطويرها. وقد أوصى الباحث بوجوب العمل على تزويد الرياضيين السعوديين بالمعلومات ذات العلاقة بتنمية وتطوير الخصائص النفسية والعمل على توفير الأساليب والاستراتيجيات التطبيقية للسيطرة على انفعالات الرياضيين ومساعدتهم في التكيف مع البيئة التنافسية.

المقدمة

يتطلب إعداد لاعبي المستوى العالي في الألعاب العديد من العمليات التي تمثل الجوانب الأساسية في العملية التدريبية، فالإعداد المتكامل للاعبين هدف رئيس للعملية التدريبية، يسعى لتحقيقها كل مدرب من أجل الوصول إلى أفضل أداء يؤهلهم للمشاركة في المنافسات والتفوق فيها. وكي يتم تحقيق ذلك الهدف لابد من تنمية وتطوير اللياقة البدنية مثل: (القوة العضلية،

والرشاقة، والتحمل، والسرعة، والمرونة)، والمهارية، والخططية المرتبطة بالنشاط الرياضي التخصصي الممارس، والنفسية مثل: (القوة الذهنية، والدافعية، والقدرة على التعامل مع الضغوط، وتركيز الانتباه، والثقة بالنفس، والإعداد النفسي قبل المنافسة، والقدرة على الرجوع بعد هبوط الأداء أو ارتكاب الأخطاء). فالوصول إلى المستوى العالي لا يمكن تحقيقه إلا من خلال تكامل هذه النواحي الفنية، والقدرة على استخدامها وتوجيهها نحو الوصول لأعلى أداء طبقاً لقدرات وإمكانيات اللاعب (Schellenberger, 1990 and Goldberg, 1989، وعلاوى، ٢٠٠٢).

وعلى الرغم من اختلاف أهمية تلك العناصر طبقاً لاختلاف نوع الرياضة أو مستوى الممارسة، يعد الجانب النفسي حلقة الوصل الذي يربط هذه الجوانب بعضها ببعض، فالصفات البدنية، ومكونات الأداء المهاري، والخططي لا يمكن تحقيقها إلا من خلال الإعداد النفسي الجيد (Schellenberger, 1990). ويشير علاوى، (٢٠٠٢، ص، ٩٦) في هذا الجانب إلى أن الإعداد النفسي طويل المدى يهدف إلى التوجيه والإرشاد النفسي، وبناء وتنمية الدافعية الرياضية، وتشكيل وتطوير الصفات النفسية الخاصة لدى الرياضيين من حيث إنها عوامل مهمة ترتبط بالارتقاء بمستوى قدراتهم وإمكاناتهم، إضافة إلى إكساب الرياضيين المهارات النفسية المرتبطة بنوع الرياضة ومحاولة تنميتها وتطويرها من حيث إنها أساس لعملية التكامل النفس-حركي.

في أثناء الأداء التنافسي العالي يؤكد المختصون في علم النفس الرياضي على أنه من الطبيعي أن يكون لدي اللاعب مقدرة بدنية وذهنية عالية، يطلق عليها (منطقة الطاقة النفسية المثلى) أو حالة الطلاقة النفسية Flow State (Ravizza, 1977; Loehr, 1984; Cohn, 1991 وراتب، ٢٠٠٠). ويعرف راتب (٢٠٠٠) حالة الطلاقة النفسية "بأنها الخبرة الإيجابية التي تحدث عندما يكون اللاعب مرتبطاً كلياً بالأداء في موقف ما تتساوى فيه المهارات الشخصية مع التحديات المطلوبة لهذا الموقف" (ص، ١٦٣). وتتميز حالة الطلاقة النفسية بالتركيز والتحكم التام وعدم الوعي أو الإحساس بالزمن، وفي أثناء حالة الطلاقة يكون هناك تكامل بين البدن والذهن، والاندماج التام في الأداء والانعزال عن مصادر التشتت، والقدرة على الأداء الآلي دون جهد عقلي من قبل اللاعب. بمعنى اخر يمكن تعريف حالة الطلاقة على أنها تلك اللحظات الساحرة التي يتمكن فيها الرياضي من حشد كل طاقاته البدنية والذهنية، حتى يكون الأداء استثنائياً، وبصورة تفوق مستوى الأداء الاعتيادي (Williams, & Krane, 1993; p.137). فالأداء التنافسي العالي هو تلك اللحظات التي يبذل فيها الجهد من أجل الوصول للتميز، وينتظرها كل من اللاعب والمدرب على حد سواء. وقد عرف بريفت (Privette, 1982; p.242) الأداء العالي على أنه ذلك الأداء الاستثنائي الدال على ارتفاع المستوى، والذي غالباً ما يؤدي إلى الفوز والوصول إلى منصات التتويج. ولكن بالرغم من العمل المتواصل من قبل الرياضيين للوصول إلى الأداء العالي، يعتقد الكثير منهم بأن مثل هذه اللحظات قليلة الحدوث ولا يمكن التحكم بها من قبل اللاعبين. بعبارة أخرى هناك اعتقاد من قبل الرياضيين (مدربين، ولاعبين، وإداريين) على عدم القدرة على الأداء المتميز بشكل ثابت ومستمر. السؤال المطروح هل فعلاً لا يمكن للرياضي التحكم

بأدائه بشكل تطوعي أو إرادي؟ أو هل من الممكن إعداد الرياضي بشكل يمكنه من إظهار الأداء التنافسي العالي بشكل ثابت ومستمر؟ وفي حالة استحالة وصول اللاعب إلى أقصى أداء، هل يمكن إعداده بشكل يضمن له على الأقل الأداء بصوره قريبة من مستوى أقصى أداء له.

يتفق العديد من المختصين في مجال علم النفس الرياضي أمثال: (Orlick, 1986; Smith, 1986; Heishman & Bunker, 1989; & Goldberg,1998; and Williams & Krane,1993 & Auweele, Cuyper, Mele, & Rzewnicki, 1993; & Nideffer, 1992) على أن هناك بعض الخصائص النفسية التي تميز الرياضيين مقارنة بغيرهم، حيث تفترض معظم الدراسات إمكانية تمييز لاعبي الصفوة بناءً على الخصائص النفسية، ويقوم هذا الافتراض على أن الرياضي المتميز يمتلك خصائص شخصية تساعد في تعليمة وتدريبه وتمكينه من المشاركة في المنافسات الرياضية بشكل فاعل.

ففي دراسة قام بها أورلك وبيرتنكتون (Orlick & Partington,1988)، بهدف تقويم العوامل المؤثرة في إعداد وأداء اللاعبين الكنديين المشاركين في الدورة الأولمبية لعام ١٩٨٤، توصلت النتائج إلى أن الإعداد النفسي هو العامل الوحيد الذي يمكن من خلاله التنبؤ بنجاح وتفوق الرياضيين مقارنة بالإعداد البدني والخططي. حيث ذكر اللاعبون المتفوقون تركيز الانتباه، والتحكم في التصور العقلي للأداء، على أنها عوامل مهمة للتفوق الرياضي. كذلك أشارت النتائج إلى الالتزام التام لتحقيق التميز، والتدريب النوعي متضمناً وضع الأهداف، ومحاكاة المنافسة، والتصور العقلي، والإعداد النفسي للمنافسة من خلال وضع خطة مفصلة للمنافسة وأخرى للتعامل مع المواقف التي تؤدي إلى تشتت الانتباه كعوامل مشتركة بين رياضيي ألصفوه. في المقابل أشار الرياضيون الذين لم يؤدوا حسب قدراتهم إلى عدم الالتزام بالإعداد أو الروتين المعتاد، وعدم القدرة على التعامل مع المواقف المؤدية إلى تشتت الانتباه، والتفكير السلبي أو الذي ليس له علاقة بالأداء، كعوامل مؤثرة في هبوط مستوى الإنجاز.

يتضح مما سبق ذكره مدى أهمية العوامل النفسية في التفوق والنجاح الرياضي ودورها الفاعل في إيصال اللاعبين إلى أفضل أداء يمكن الوصول إليه. فقدرة اللاعب على التحكم في الانفعالات المختلفة في أثناء المنافسة، تمكنه من الارتقاء بأدائه إلى المستوى الأمثل؛ لذا هناك حاجة للتعرف على أهم الخصائص النفسية ذات العلاقة بالتميز الرياضي، خاصة وأن تحديد هذه الخصائص يعد هو الأساس الذي يجب مراعاته عند إعداد برامج التدريب، من أجل تعزيز قدرة التعامل والتكيف مع ظروف المنافسات الرياضية المختلفة.

مشكلة الدراسة

تعد العوامل النفسية بمثابة مؤشرات مهمة يمكن من خلالها التنبؤ بإمكانيات اللاعب واستعداده للمنافسة، إضافة إلى أن هناك علاقة بين التفوق الرياضي وقدرة اللاعب على التكيف لملائمة المواقف المتغيرة في أثناء المشاركة في المنافسات أو الحصص التدريبية أو سرعة استجاباته للمتغيرات البيئية (Nideffer, 1992، والسقاء، ١٤١٨) . ولكن بالرغم من كل ذلك، تشير الدلائل إلى اهتمام معظم المدربين بتنمية الصفات البدنية والمهارية والخططية فقط، بينما لا يعيرون الجانب النفسي أي اهتمام في أثناء العمل على إعداد الرياضيين للمنافسات. ويشير كل من علاوى (٢٠٠٢) وراتب

(٢٠٠٠) إلى أن تنمية وتطوير الخصائص النفسية للرياضيين تعد من بين أهم مكونات الإعداد النفسي نظراً للأثر المباشر لهذه الخصائص على شخصية اللاعبين في أثناء مشاركتهم في المنافسات. ويؤكد هازلم (Haslam, 1990) على وجوب بناء طرق واستراتيجيات الإعداد المستخدمة من قبل الرياضيين لتحسين الأداء حول الخصائص الشخصية للاعب، ومتطلبات الأداء أو النشاط الممارس.

في السنوات الأخيرة تزايد اهتمام المختصين في علم النفس الرياضي بموضوع الخصائص النفسية المحددة للتفوق والنجاح الرياضي، وطرق تنميتها، وتطويرها كعامل من العوامل المهمة التي تسهم بدرجة كبيرة للوصول بالرياضي إلى أعلى المستويات التنافسية. فالتعرف على الخصائص النفسية للرياضيين يساعد في تحديد نقاط الضعف والقوة المؤثرة على الأداء، والذي بدوره يعزز من تقديم النصح والإرشاد للاعبين من أجل الوصول للأداء الأمثل.

وبمراجعة الدراسات العربية السابقة تبين أنها ركزت على دراسة الفروق في سمات الشخصية بين الرياضات المختلفة (فردية، وجماعية) أو بين الرياضيين مقارنة بغير الرياضيين، بينما لم تتعرض لدراسة الخصائص النفسية المحددة للتفوق والنجاح الرياضي. ومن ناحية أخرى أوصت الدراسات السابقة (Gould, Hodge, Peterson, & Petlichkoff, 1987 & Sullivan & Hodge, 1991) بضرورة النظر إلى الجانب النفسي ذي العلاقة بالأداء الرياضي كظاهرة متعددة الأوجه وليس ظاهرة أحادية خاصة؛ وأنها تشير إلى العلاقة المتبادلة بين الخصائص النفسية بعضها ببعض.

ويرى الباحث أنه بقدر اطلاعه على ما أجري من دراسات وأبحاث في هذا المجال بالوطن العربي بشكل عام والسعودية بشكل خاص وفي حدود علمه، لم يتطرق أحد من الباحثين إلى دراسة الخصائص/المهارات النفسية المحددة للتفوق والنجاح الرياضي، ودرجة تعرض اللاعبين للمشكلات في هذه الخصائص أو إمكانية تطويرها من وجهة نظر الرياضيين السعوديين، مما يعطي أهمية لتناول هذه المشكلة بالبحث.

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على آراء الرياضيين السعوديين (لاعبين، ومدربين، وإداريين) في:

١. أهم الخصائص/المهارات النفسية المحددة للتفوق الرياضي.
٢. مدى تعرض اللاعبين السعوديين للمشكلات المرتبطة بالخصائص/ المهارات النفسية المحددة للتفوق الرياضي.
٣. مدى إمكانية تنمية وتطوير الخصائص/المهارات النفسية المحددة للتفوق الرياضي.
٤. الفروق الفردية بين الرياضيين السعوديين (لاعبين، ومدربين، وإداريين) في المتغيرات قيد الدراسة.

أهمية الدراسة

تتحدد أهمية الدراسة في النقاط الآتية:

١. كونها الدراسة الأولى في المملكة العربية السعودية التي تتطرق لموضوع أهم الخصائص / المهارات النفسية المحددة للتفوق الرياضي، ومدى تعرض الرياضيين السعوديين للمشكلات المرتبطة بها

وإمكانية تنميتها وتطويرها من وجهة نظر الرياضيين السعوديين.

٢. كون هذه الدراسة بداية لتصميم دراسات لاحقة ذات علاقة بالموضوع.

٣. التعرف على نقاط الضعف والقوة ذات العلاقة بالخصائص / المهارات النفسية المحددة للتفوق الرياضي.

٤. العمل على تقديم المعلومات الضرورية ذات العلاقة بالخصائص والمهارات النفسية المحددة لتفوق الرياضي والتي تسهم في وصول الرياضي لأفضل أداء ممكن.

أسئلة الدراسة

في ضوء أهداف هذه الدراسة سيحاول الباحث الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما أهم الخصائص/المهارات النفسية المحددة للتفوق الرياضي من وجهة نظر الرياضيين السعوديين (لاعبين، ومدربين، وإداريين)؟

٢. ما مدى تعرض اللاعبين السعوديين للمشكلات المرتبطة بالخصائص/المهارات النفسية المحددة للتفوق الرياضي من وجهة نظر الرياضيين السعوديين (لاعبين، ومدربين، وإداريين)؟

٣. ما مدى إمكانية تنمية وتطوير الخصائص/المهارات النفسية المحددة للتفوق الرياضي من وجهة نظر الرياضيين السعوديين (لاعبين، ومدربين، وإداريين)؟

٤. هل توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين آراء الرياضيين السعوديين (لاعبين، ومدربين، وإداريين) في المتغيرات قيد الدراسة؟

مصطلحات الدراسة

الخصائص والمهارات النفسية:

هي تلك الخصائص/المهارات التي تميز الفرد سواء أكانت وراثية أم متعلمة، والتي غالباً ما تعزز من احتمالية التفوق والنجاح الرياضي. حيث تتضمن الخصائص/المهارات النفسية، الدوافع الداخلية، والثقة بالنفس، والتحكم في تركيز الانتباه، والتحكم في الاستثارة، والتحكم في القلق، والوعي الذاتي بشكل عام (Cox, 2002, pp 292). وتشتمل الخصائص/المهارات النفسية في الدراسة الحالية على ٢١ عبارة، حيث يتم التعرف على مرئيات الرياضيين السعوديين حول درجة أهمية كل خاصية/مهارة نفسية، ومدى تعرض اللاعبين للمشكلات في كل منها، إضافة إلى إمكانية تطويرها أو تعديلها.

الدراسات السابقة

هناك اعتقاد عام بأن الوصول للمستوى العالي يتطلب اتصاف الرياضيين المتميزين ببعض الخصائص التي تميزهم عن غيرهم، وحتى يتم تأكيد هذا الاعتقاد، تم إجراء العديد من الدراسات التي هدفت إلى التعرف على الخصائص النفسية التي تميز الرياضيين الصفوة عن غيرهم. وبمراجعة تلك الدراسات العربية ذات العلاقة بموضوع الشخصية، تمثل معظمها حول دراسة السمات الشخصية وعلاقتها بالتفوق الرياضي، والتي تركز على أن السمة الشخصية لها صفة الثبات النسبي في المواقف التنافسية الرياضية.

حيث هدفت دراسة كل من وفيقة سالم وآخرين (١٩٨٥) إلى معرفة الفروق بين السمات الشخصية للطالبات الأكثر ميلاً والأقل ميلاً نحو السباحة.

واشتملت العينة على ١٩١ طالبة، لتحقيق هدف الدراسة، استخدم الباحثون عوامل الشخصية للراشدين (Cattell 16 PF)، وقائمة الشخصية لجوردن، واختبار لقياس الميل نحو السباحة. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطالبات الأكثر ميلاً للسباحة وبعض سمات الشخصية كالذكاء، والثقة بالنفس، والاستعراض، والتعبير، والتحمل والحيوية. عند مقارنة الطالبات الأكثر ميلاً للسباحة مع الأقل ميلاً، دلت النتائج على ظهور بعض السمات الشخصية وهي: الاتزان الانفعالي، والمخاطرة، والجرأة، والمعاضدة، والتحمل، والتفكير الأصيل لصالح الطالبات الأكثر ميلاً للسباحة.

وأجرى مراد (١٩٨٧) دراسة مقارنة بين لاعبي منتخب كرة اليد وكرة الماء في جمهورية مصر مع غير الممارسين في بعض السمات الشخصية، وقد استخدم الباحث اختبار كاتل لعوامل الشخصية. وتكونت عينة البحث من ٧٠ فرد موزعة على النحو التالي: ٤٠ لاعباً من لاعبي منتخب كرة اليد والماء، و٣٠ فرداً من غير ممارسي الرياضة. أوضحت نتائج الدراسة تسجيل لاعبي كرة اليد والماء درجات أعلى في الانبساطية والاتزان الانفعالي، والسيطرة، والمغامرة، والمخاطرة، والاطمئنان، والثقة بالنفس، وشدة التوتر الدافعي عند مقارنتهم بغير الممارسين.

وهدفت دراسة إبراهيم (١٩٨٨) إلى معرفة الفروق في السمات الشخصية بين لاعبي الأنشطة الجماعية، وتحديد ترتيب أولوية السمات الشخصية لكل نشاط على حدة. وقد طبقت الدراسة على عينة عشوائية قوامها (٤٢ لاعباً) من لاعبي أندية عمان بالأردن والمتمثلة في كرة القدم والطائرة واليد عن طريق اختبار عوامل الشخصية الستة عشرة لكاتل. وقد أظهرت النتائج ترتيب أهم السمات الشخصية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة على النحو الآتي: الجرأة، والأنا وثبات الشخصية، والحيوية، والمكانة الاجتماعية، والقيم الاجتماعية، والنفسية، والرومانسية، والفكرية، والاجتماعية، والمزاجية، والواقعية، والسلوك العام، والاتجاه القيادي، والاستقلالية، والثقة، والعقلية. أيضاً بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة معنوية بين لاعبي كرة القدم ولاعبي كرة الطائرة في سمات الجرأة والسلوك العام لصالح لاعبي كرة القدم وفي سمة الرومانسية لصالح لاعبي الكرة الطائرة. أيضاً دلت النتائج على وجود فروق ذات دلالة معنوية بين لاعبي كرة القدم واليد في القيم الاجتماعية والجرأة والسلوك العام والاستقلالية لصالح لاعبي كرة القدم. في المقابل دلت النتائج على وجود فروق ذات دلالة معنوية بين لاعبي كرة الطائرة وكرة اليد في سمة الرومانسية لصالح كرة الطائرة.

وفي دراسة راتب (١٩٩٢) حول التعرف على أوجه الاختلاف في البروفيل النفسي بين رياضيي الأنشطة الجماعية والفردية في المملكة العربية السعودية، على عينة قوامها (١٨٨) لاعباً من لاعبي الدرجة الأولى والممتازة في أربع ألعاب جماعية وست ألعاب فردية عن طريق إكمال أربعة قياسات وهي، الاستجابة الانفعالية في الرياضة، وقلق سمة المنافسة الرياضية، وسلوك المنافسة الرياضية، ومركز التحكم. فبينما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة معنوية في قلق المنافسة الرياضية، والاستجابة الانفعالية، لصالح رياضي الرياضات الفردية، أفادت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين لاعبي الرياضات الجماعية والفردية في مركز التحكم لصالح لاعبي الرياضات الجماعية.

وعلى الرغم من وجود بعض الدلائل على اختلاف السمات الشخصية بين الرياضيين مقارنة بغيرهم (والمحددة بشكل مسبق) إلا أن الدراسات التي أجريت في هذا المجال لم تحز على الرضا التام من قبل المتخصصين، خاصة وأن معظم هذه البحوث تنظر إلى السمات الشخصية على أنها تعبر عن الجانب الثابت من سلوك الفرد وتتميز بعموميتها، ناهيك عن اعتماد معظمها على مجموعة من الاختبارات العامة التي لم تصمم في الأصل لاختبار الأفراد في المواقف الرياضية مثل استخبار العوامل الست عشرة في الشخصية لكاتل (Cattell 16 Personality Factor Questionnaire) والذي تم استخدامه لتقويم الفروق في السمات الشخصية التي ترتبط بالسلوك الرياضي (Morgan, 1980; & Chartrand, Jowdy & Danish, 1992). هذا ومن ناحية أخرى ومع تطور الدراسات في علم النفس الرياضي وخصوصاً في مجال الشخصية هناك عدد من الدراسات التي أجريت على الرياضيين من خلال استخدام بعض المقاييس التي صممت خصيصاً لتقويم السمات الشخصية للرياضيين، مثل: مقياس سمة وحالة القلق التنافسية (Competitive State Anxiety Inventory-2)، ومقياس القلق الرياضي (The Sport Anxiety Scale)، وقلق المنافسة الرياضية (Sport Competition Anxiety)، وبالرغم من تقديم هذه المقاييس للكثير من المعلومات الجيدة ذات العلاقة بالسمات الشخصية الرياضية، فقد تعرضت لبعض النقد فيما يتعلق بمحدوديتها في قياس جوانب الشخصية (Smith, Schutz, Smoll, & Ptacek, 1995)، حيث يرون أن الحاجة ما زالت ماسة لإيجاد قياسات يتم من خلالها تقويم عدد كبير من المهارات النفسية التي يمتلكها الرياضيون.

حديثاً بدأ تحول الدراسات من استخدام الطريقة التقليدية لاستخدام السمات وعلاقتها بالأداء الرياضي إلى التوجه نحو اختبار الخصائص والمهارات النفسية، والسلوك المستخدم من قبل الرياضيين في أثناء المنافسة وعلاقته بالأداء الناجح (Orlick & Partington, 1988; & Auweele, Cuyper, Mele, & Rzewnicki, 1993; & Crocker, & Isaak, 1997، والسقاء، ٢٠٠٤). وبالرغم من أن هذه العوامل ليست عوامل ذات علاقة بالسمات الشخصية بالصورة التقليدية، إلا أنه ينظر إليها على أنها تعكس جوانب السمات التي تتفاعل مع الخصائص الشخصية الموقفية.

تعد الدراسة التي قام بها مهوني وافينر، (Mahoney & Averner, 1977)، من الدراسات المثالية والأولية في مقارنة الخصائص النفسية للرياضيين الصفوة مع غيرهم. ففي أواسط السبعينيات قام مهوني وافينر (١٩٧٧)، بتصميم دراسة هدفت إلى التعرف على الخصائص النفسية التي تميز اللاعبين المتأهلين للأولمبيات مقارنة بغير المتأهلين. لتحقيق هذا الهدف قام الباحثان بتصميم استبانة اشتملت على ٥٣ عبارة، أكملت من قبل ٣٠ لاعباً من المشاركين في التصفيات الأخيرة لاختيار أعضاء فريق الجمباز الأمريكي المشارك في الدورة الأولمبية. ودلت النتائج على أن اللاعبين المتأهلين للأولمبيات، يتميزون بالقدرة على التحكم في القلق، والثقة العالية، والتحدث الإيجابي للنفس، والحلم ذي العلاقة بالجمباز، واستخدام التصور الداخلي أكثر من التصور الخارجي، والقدرة على التعامل مع الأخطاء التنافسية بيسر وبشكل أفضل مقارنة باللاعبين غير المتأهلين.

حتى يتم تقويم الخصائص النفسية المرتبطة بأقصى أداء يمكن الوصول إليه قام كل من مهوني وكبيرال وبيركتر

(Mahoney, Gabriel, & Perkins, 1987)، بتطوير استبانة اشتملت على ٥١ عبارة، أكملت من قبل ٧١٣ رياضياً في مستوى مهاري مختلف (دولي، محلي، أو غير رياضيين) ومن المشاركين في ٢٣ لعبة (كرة سلة، وطائرة، وقدم، وألعاب قوى، وتنس، وجمباز، ...إلخ). ودلت نتائج الدراسة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات المختلفة. حيث وجدت فروق دالة إحصائياً لصالح الرياضيين الدوليين في القدرة على تركيز الانتباه، والتحكم في القلق، والثقة، والإعداد الذهني، والدافع مقارنة بالمجموعات الأخرى.

أيضاً قام كل من مكافري وأورلك (McCaffrey & Orlick, 1989)، بتصميم دراسة، عن طريق إجراء مقابلة شخصية اشتملت على أفضل الرياضيين في لعبة الغولف والذين استطاعوا الفوز ببطولة دولية. أظهرت المقابلة تميز الرياضيين الدوليين بعناصر التفوق التالية: الالتزام التام، ونوعية التدريب وليس الكمية، ووضع أهداف واضحة، والتدريب اليومي على التصور العقلي، والتركيز التام على كل ضربة، والتوقع والاستعداد للتعامل مع الضغوط الموقفية، والتخطيط للتدريب والمنافسة، والتخطيط والتركيز على البطولة، والطرق المستخدمة للتعامل والتحكم في كل ما يشتت الذهن، والتقويم بعد البطولة، والفهم الواضح للعوامل التي تؤدي إلى الأداء الجيد أو الأداء الضعيف بشكل أكبر من اللاعبين غير الدوليين.

كما قام كل من قولد واكليند، وجاكسون (Gould, Eklund & Jackson,1992) بتصميم دراسة تم من خلالها مقابلة أعضاء فريق المصارعة الأمريكي المشارك في أولمبياد ١٩٨٨، وأشارت النتائج إلى وجود خصائص نفسية محددة مرتبطة بأفضل وأسوء أداء، والتي يمكن من خلالها التنبؤ بالفوز أو الخسارة. حيث أكدت النتائج بأن أفضل أداء غالباً ما يكون مصاحباً للسمات الآتية: التوقع الإيجابي، والتركيز التام، والثقة العالية، والتركيز على المهمة، والاستثارة والشدة العالية، والجهد المضاعف، والالتزام. في المقابل يصاحب الأداء الضعيف الشعور بالكسل، وارتفاع أو انخفاض الاستثارة، وعدم التركيز، والتفكير السلبي أو الذي ليس له علاقة بالأداء، والخوف من الخسارة، وعدم الالتزام بالاستعداد أو الروتين المعتاد، والشعور البدني السلبي (التعب، أو تسخين أو إحماء غير جيد).

في دراسة ذات علاقة مباشرة بالدراسة الحالية، أجرى كل من قولد، وهودج، وبيرتسون، وبيتلشكوف (Gould, Hodge, Peterson, & Petlichkoff, 1987) دراسة بهدف التعرف على أهم الخصائص/المهارات النفسية المحددة للتفوق والنجاح الرياضي ومدى تعرض اللاعبين للمشكلات بها، إضافة إلى درجة نجاحهم في تغير الخصائص/المهارات النفسية. وقد طبقت الدراسة على عينة قوامها ١٠١ مدرب في لعبة المصارعة بالولايات المتحدة الأمريكية عن طريق إكمال استبانة اشتملت على ٢١ خاصية/مهارة نفسية يتم فيها تقويم درجة أهمية كل منها ومدى تكرار تعرض اللاعبين للمشكلات ودرجة نجاحهم في تغير كل خاصية/مهارة. أظهرت النتائج القوة الذهنية، والاتجاه الإيجابي، والدافع الذاتي، وتركيز الانتباه كأهم الخصائص النفسية للنجاح والتفوق الرياضي في المصارعة. وبينما ذكر أفراد عينة الدراسة القلق والتحكم في الضغوط، وتركيز الانتباه، وانعدام الثقة، والقوة الذهنية كأكثر الخصائص/المهارات النفسية التي يتكرر فيها تعرض المصارعين للمشكلات، يرى

المدربون أن أكثر الخصائص/المهارات النفسية التي يمكن تطويرها هي على النحو الآتي: وضع الأهداف، تماسك الفريق، والتدريب على التصور الذهني، أخيراً يشير المدربون إلى نجاحهم في تطوير وتنمية الخصائص التالية: تماسك الجماعة، الثقة بالنفس، والروح الرياضية، ووضع الأهداف.

في دراسة مشابهة قام كل من سليفان وهودج (Sullivan & Hodge, 1991) بتصميم دراسة بهدف التعرف على أهمية الخصائص/المهارات النفسية ودرجة نجاح تطوير المهارات النفسية من وجهة نظر اللاعبين والمدربين النيوزلنديين، حيث طُلب من ١١٤ رياضياً إكمال استبانة تشتمل على ٢١ خاصية/مهارة نفسية. أظهرت النتائج وضع المدربين واللاعبين على حد سواء الاتجاه الإيجابي، الدافع الذاتي، القوة الذهنية، تركيز الانتباه، برنامج الإعداد النفسي، ووضع الأهداف، كأهم الخصائص أو المهارات لتحديد التفوق والنجاح. أيضا تظهر النتائج أهم الخصائص/المهارات التي شعر المدربون واللاعبون بالقدرة على تطويرها أو تعديلها، وهي: الدافع الذاتي، وضع الأهداف، الروح الرياضية، تماسك الجماعة. وبينما يضيف المدربون الاتجاه الإيجابي كأحد الخصائص التي نجحوا في تعديلها، كذلك قدر اللاعبون القوة الذهنية كأحد الخصائص التي نجحوا في تطويرها.

باختصار عند مقارنة الرياضيين المتميزين بغيرهم ممن هم أقل تميزاً، تشير الدلائل إلى اتصاف الرياضيين المتميزين ببعض الخصائص النفسية مثل: القدرة على التصور العقلي، وتركيز الانتباه، والقلق المنخفض، والثقة بالنفس، والتوقع الإيجابي، والدافع، والإعداد النفسي، والاستثارة والشدة العالية، والجهد المضاعف، مقارنة بالرياضيين غير المتميزين.

وبالرغم من تقديم هذه الدراسات للكثير من المعلومات الجيدة سواء أكانت ذات العلاقة بأهمية الخصائص النفسية، أو مدى تكرار تعرض اللاعبين لها أو القدرة على تنميتها، نجد أنها أجريت في مجتمعات غربية، وهذا بدوره يقود للتساؤل عن إمكانية تعميم مثل هذه النتائج على مجتمعات تختلف عن تلك المجتمعات. بمعنى آخر: ما هي أهم الخصائص النفسية المحددة للنجاح والتفوق الرياضي، وما مدى تعرض اللاعبين السعوديين للمشكلات ذات العلاقة بالعوامل النفسية، وإمكانية تطويرها من وجهة نظر الرياضيين السعوديين.

إجراءات الدراسة

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي؛ وذلك لملاءمته لطبيعة الدراسة وأهدافها، خاصة وأن هذه الدراسة مسحية استكشافية، تهدف إلى التعرف على آراء الرياضيين السعوديين حول أهم الخصائص أو المهارات النفسية المحددة للتفوق والنجاح الرياضي ودرجة تعرض اللاعبين للمشكلات فيها وإمكانية تطويرها وتعديلها.

مجتمع وعينة الدراسة:

اشتمل مجتمع الدراسة على لاعبي الدوري الممتاز للدرجة الأولى في ثلاث رياضات جماعية (كرة القدم، والطائرة، والسلة) وأربع رياضات فردية (ألعاب القوى، وكرة المضرب، وتنس الطاولة، والجمباز)، إضافة إلى مدربي وإداريي تلك الألعاب بالمملكة العربية

السعودية، وقد تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية. لتحقيق هدف البحث، وزعت (٢٠٠) استبانه على مجموعة من لاعبي الدوري الممتاز و(١٥٠) استبانه لكل من المدربين والإداريين. بعد جمع استبيانات المستجيبين واستبعاد غير الصالحة منها بلغ عدد الاستبيانات الصالحة للتحليل الإحصائي (١٥٦) استبانه للاعبين، و(٤٥) للمدربين، و(٤٠) للإداريين، أي بنسبه مئوية: (٧٨%)، (٦٠%)، (٥٣%) على التوالي. ويوضح الجدول رقم (١) توزيع عينة الدراسة وفقاً لنوع الرياضة والفئة.

جدول رقم (١) التكرار والنسب المئوية لعينة الدراسة الكلية حسب الرياضة والفئة

التصنيف	لاعبين		مدربين		إداريين		مجموع	
	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%
قدم	٣٥	٢٢,٤	١٧	٣٧,٨	٧	١٧,٥	٥٩	٢٤,٥
طائرة	٢٦	١٦,٧	١	٢,٢	٨	٢٠,٠	٣٥	١٤,٥
سلة	٢٦	١٦,٧	١	٢,٢	٢	٥,٠	٢٩	١٢,٠
قوى	٢٠	١٢,٨	٥	١١,١	١٤	٣٥,٠	٣٩	١٦,٢
طاولة	٢٠	١٢,٨	٣	٦,٧	٠	٠	٢٣	٩,٥
تنس	١٦	١٠,٣	٦	١٣,٣	٩	٢٢,٥	٣١	١٢,٩
جماز	١٣	٨,٣	١٢	٢٦,٧	٠	٠	٢٥	١٠,٤
مجموع	١٥٦	٦٤,٧	٤٥	١٨,٧	٤٠	١٦,٦	٢٤١	١٠٠

لتحليل المعلومات الأولية (الديموغرافية) تم استخدام التكرارات والنسب المئوية لأفراد العينة حسب المستوى التعليمي، إضافة إلى حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمتغيري العمر والخبرة، ويوضح جدول رقم (٢، و٣) ذلك.

جدول رقم (٢) التكرار والنسب المئوية لعينة الدراسة حسب المستوى التعليمي:

التصنيف		لاعبين		مدربين		إداريين		مجموع	
		تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%
المستوى التعليمي	لا يوجد	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠
	ابتدائي	١٠	٦,٤	٢	٤,٤	٠	٠	١٢	٥,٠
	متوسط	٢٣	١٤,٧	٥	١١,١	٠	٠	٢٨	١١,٦
	ثانوي	٤٩	٣١,٤	٨	١٧,٨	١٥	٣٧,٥	٧٢	٢٩,٩
	جامعي	٧٢	٤٦,٢	٢٧	٦٠,٠	٢٥	٦٢,٥	١٢٤	٥١,٥
	أخرى	٢	١,٣	٣	٦,٧	٠	٠	٥	٢,١
	المجموع	١٥٦	٦٤,٧	٤٥	١٨,٧	٤٠	١٦,٦	٢٤١	١٠٠

جدول رقم (٣) المتوسط والانحراف المعياري لعينة الدراسة في متغيرات العمر والخبرة:

التصنيف	لاعبين		مدربين		إداريين		المجموع	
	متوسط	انحراف	متوسط	انحراف	متوسط	انحراف	متوسط	انحراف
العمر	٢٣,٤٤	٣,٤٥	٣٣,٢٢	٦,٨٣	٣٣,٣٨	٥,٩٨	٢٦,٩١	٦,٦٦
الخبرة	٩,١٦	٤,٢٥	٦,٩١	٥,١٤	٥,١٥	٣,٠٩	٨,٠٧	٤,٥٣

يُظهر الجدول رقم (٣) توزيع عينة الدراسة حسب متغير العمر والخبرة، حيث بلغ متوسط أعمار العينة الكلية ٢٦,٩١ سنة وانحراف معياري ٦,٦٦. عند مقارنة أعمار عينة الدراسة حسب فئات الرياضيين

يتضح تساوي أعمار المدربين والإداريين تقريباً، حيث بلغ متوسط أعمارهم ٣٣,٢٢ سنة و٣٣,٣٨ سنة على التوالي، بينما يشير الجدول إلى ارتفاع خبرة اللاعبين ٩,١٦ سنة مقارنة بالخبرة التدريبية للمدربين ٦,٩١ سنة، أو الخبرة الإدارية للإداريين ٥,١٥ سنة. وتعتبر هذه النتيجة منطقية خاصة إذا ما قورنت بمتوسط أعمار المدربين والإداريين، الذين غالباً ما يبدؤون مزاولة مهنة التدريب أو العمل الإداري بعد اعتزالهم اللعب، بينما يبدأ اللاعبون ممارسة اللعبة في وقت مبكر.

أداة الدراسة

لتحقيق هدف الدراسة، وبعد الاطلاع على الأدبيات المختلفة حول هذا الموضوع قام الباحث بإعداد استبانة تضمنت على معلومات عامة (ديمغرافية) عن العمر، والخبرة، والمستوى الدراسي، ونوع اللعبة الممارسة. للتعرف على أهم الخصائص/المهارات النفسية للتفوق والنجاح الرياضي، ومدى تكرار تعرض الرياضيين للمشكلات المرتبطة بها، وإمكانية تنميتها وتطويرها تم العمل على ترجمة استبانة خاصة أعدت لهذا الغرض من قبل سيلفيان وهدج (Sullivan & Hodge, 1991) والتي تتكون من ٢١ خاصية/مهارة نفسية يتم الإجابة عنها بوضع إشارة (√) أمام الخانة المناسبة وفقاً للتدرج المكون من (١) مهم جداً، أو يتكرر بشكل دائم أو يمكن تطويره، و(٧) غير مهم، أو لا يتكرر أبداً، أو لا يمكن تطويره (ملحق رقم ١).

صدق الأداة:

للتأكد من أن الاستبانة تقيس ما أعدت من أجله فعلاً، إضافة إلى تطابق الترجمة، تم عرضها في صورتها الأولية على مجموعة من المختصين في مجال علم النفس الرياضي، والتربية البدنية وعلم النفس التربوي بلغ عددهم (١٢) محكماً؛ وذلك للتعرف على آرائهم في مدى ملاءمة العبارات وتطابق الترجمة ووضوح العبارات وصياغتها. وقد اعتبر الباحث العبارات ذات التكرارات العالية التي تدل على اتفاق المحكمين بنسبة ٧٥% على الأقل على أنها عبارات منطقية وصادقة. وبعد جمع الآراء قام الباحث بإجراء بعض التعديلات المقترحة من قبل المحكمين، ثم العمل على صياغة الاستبانة في صورتها النهائية.

ثبات الأداة:

للتحقق من ثبات الاستبانة تم استخدام معامل ألفا كارونباخ (Cronbach Alpha)، وذلك لحساب درجة الثبات الكلية لكل قياس. وقد بلغت قيمة ألفا لأهم الخصائص النفسية، ودرجة تكرار تعرض اللاعبين للمشكلات المرتبطة بالخصائص النفسية، وإمكانية تطويرها (٠,٧٠، و٠,٩١، و٠,٩٠) على التوالي، مما يدل على تمتع الاستبانة بمعامل ثبات مرتفع وجيد لأغراض الدراسة.

حدود الدراسة

١. اقتصرت الدراسة على التعرف على الفروق الفردية الحاصلة بين أفراد عينة الدراسة، حسب الفئة (لاعبين، ومدربين، وإداريين) في المتغيرات قيد الدراسة.
٢. اقتصرت الدراسة على الرياضيين (لاعبين، ومدربين، وإداريين) في الدرجة الممتازة لثلاثة ألعاب جماعية (قدم، وسلة، وطائرة) وأربعة ألعاب فردية (تنس أرضي، وتنس طاولة، وألعاب

قوى، وجمباز). أيضاً تحددت الدراسة باستجابات الرياضيين وإكمالهم للاستبانة.

٣. طبقت هذه الدراسة خلال عام ١٤٢١ – ١٤٢٢هـ.

٤. لن يتم تحليل البيانات حسب نوع الرياضة أو النشاط؛ وذلك لصغر حجم العينة في بعض الألعاب.

التحليل الإحصائي

تم استخدام التحليل الوصفي في هذه الدراسة؛ وذلك من خلال حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لعينة الدراسة المتمثلة في العمر والخبرة ودرجات الخصائص النفسية المحددة للتفوق والنجاح الرياضي، كما تم استخدام التكرارات والنسب المئوية، لوصف العينة وفقاً للفئة ونوع الرياضة الممارسة ومتغير المستوى الدراسي. لمقارنة إجابات عينة الدراسة (لاعبين، ومدربين، وإداريين) في المتغيرات قيد الدراسة، تم استخدام تحليل التباين الأحادي، واستخدام اختبار بونفيروني لأقل فروق دالة إحصائياً (Bonferroni, LSD) عند الحاجة لتحديد دلالة الاختلاف. لتحديد ثبات الاستبانة تم استخدام معامل ألفا كارونباخ (Cronbach Alpha)، وفقاً لمستوى الدلالة α = ٠,٠٥.

تحليل النتائج ومناقشتها

سؤال البحث الأول:

ما هي أهم الخصائص / المهارات النفسية المحددة للتفوق والنجاح الرياضي من وجهة نظر الرياضيين السعوديين؟

وللإجابة عن هذا السؤال، طُلب من أفراد عينة الدراسة (لاعبين، ومدربين، وإداريين) الإجابة عن فقرات الاستبانة (والتي تضمنت ٢١ خاصية / مهارة نفسية) والعمل على تحديد درجة أهمية كل منها، ومن ثم قام الباحث باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجاباتهم والعمل على ترتيبها تنازلياً وفقاً لمتوسطاتها الحسابية، ويوضح ذلك جدول رقم (٤).

عند مقارنة المتوسطات الحسابية المدونة في الجدول حسب الفئة (لاعبين، ومدربين، وإداريين)، يظهر الجدول رقم (٤) وضع اللاعبين السعوديين تركيز الانتباه في المرتبة الأولى (٦,٦٤) كأهم الخصائص أو المهارات النفسية المحددة للتفوق والنجاح الرياضي، يليه عدم الاهتمام في أثناء التدريب (٦,٥٩)، ومن ثم الدافع الذاتي في المرتبة الثالثة (٦,٤٠)، وجاء الإعداد النفسي قبل المنافسات في المرتبة الرابعة (٦,٣٧)، يليه التحكم الانفعالي في المرتبة الخامسة (٦,٣٢). وبينما يُشير المدربون إلى عدم الاهتمام في أثناء التدريب (٦,٧٦)، والدافع الذاتي (٦,٥٨)، والإعداد النفسي قبل المنافسات (٦,٤٩)، والسلوك الجازم/اللعب الرجولي (٦,٤٧)، والقوة الذهنية، والتحكم الانفعالي، وتركيز الانتباه بمتوسط (٦,٣٣) لكل منهم، كأهم خمس خصائص/مهارات نفسية محددة للتفوق والنجاح الرياضي، يؤكد الإداريون على أن عدم الاهتمام في أثناء التدريب (٦,٧٨)، والإعداد النفسي قبل المنافسات، وتركيز الانتباه بمتوسط (٦,٦٨) لكل منهم، والدافع الذاتي (٦,٦٥)، والتحكم الانفعالي (٦,٥٣)، والقلق/التحكم في ضغوط المنافسة (٦,٣٠) من أهم الخصائص النفسية المحددة للتفوق والنجاح الرياضي.

جدول رقم (٤) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب لعينة الدراسة الكلية وفقاً لأهم الخصائص/المهارات النفسية المحددة للتفوق والنجاح الرياضي

العبارات	اللاعبين			المدربين			الإداريين			المجموع الكلي		
	متوسط	انحراف	ترتيب	متوسط	انحراف	ترتيب	متوسط	انحراف	ترتيب	متوسط	انحراف	ترتيب
عدم الاهتمام	٦,٥٩	٠,٩٧	٢	٦,٧٦	٠,٦٥	١	٦,٧٨	٠,٤٢	١	٦,٦٥	٠,٨٥	١
التركيز/الانتباه	٦,٦٤	٠,٧٦	١	٦,٣٣	١,٠٩	٥	٦,٦٨	٠,٦٢	٢	٦,٥٩	٠,٨٢	٢
الدافع الذاتي	٦,٤٠	١,٠٣	٣	٦,٥٨	٠,٧٨	٢	٦,٦٥	٠,٨٣	٤	٦,٤٧	٠,٩٦	٣
الإعداد النفسي	٦,٣٧	١,٣٥	٤	٦,٤٩	٠,٨٢	٣	٦,٦٨	٠,٨٣	٢	٦,٤٤	١,١٩	٤
التحكم الانفعالي	٦,٣٢	١,٣١	٥	٦,٣٣	٠,٩٠	٥	٦,٥٣	٠,٨٥	٥	٦,٣٦	١,١٧	٥
التحكم في الضغوط	٦,٢٤	١,٢٤	٦	٥,٩١	١,٧٣	١١	٦,٣٠	٠,٨٨	٦	٦,١٩	١,٣٠	٦
القوة الذهنية	٦,١٨	١,٣٢	٧	٦,٣٣	٠,٩٥	٥	٦,٠٠	١,٢٤	٩	٦,١٨	١,٢٥	٧
السلوك الجازم	٥,٩٦	١,٧١	٨	٦,٤٧	٠,٨٤	٤	٦,١٠	١,٦٦	٧	٦,٠٨	١,٥٩	٨
القابلية للتدريب	٥,٩٠	١,٦٧	٩	٦,٢٧	١,٠٥	٨	٥,٨٨	١,٥٦	١٢	٥,٩٧	١,٥٦	٩
تحديد الهدف	٥,٨٥	١,٥١	١٠	٥,٩٣	١,٤٧	١٠	٦,٠٠	١,٣٠	١٠	٥,٨٩	١,٤٦	١٠
تماسك الفريق	٥,٧٤	١,٨٠	١١	٥,٦٧	١,٦٠	١٥	٦,٠٥	١,٨١	٨	٥,٧٨	١,٧٦	١١
الاتجاه الإيجابي	٥,٥٢	١,٨١	١٢	٥,٧٨	١,٥٤	١٢	٥,٩٠	١,٣٥	١١	٥,٦٣	١,٧٠	١٢
القيادية	٥,٣٦	١,٨١	١٣	٦,٠٢	١,٠١	٩	٥,٠٨	١,٩١	١٦	٥,٤٤	١,٧٣	١٣
مشكلات الاتصال	٥,٢٦	١,٨٧	١٦	٥,٦٩	١,٦٤	١٤	٥,٥٨	١,٨٨	١٣	٥,٣٩	١,٨٣	١٤
الروح الرياضية	٥,٣٣	١,٨٧	١٥	٥,٤٧	١,٧٩	١٦	٥,٤٠	١,٩٨	١٥	٥,٣٧	١,٨٧	١٥
التصور العقلي	٤,٧٥	١,٨٤	١٨	٥,٧٦	١,٢٦	١٣	٥,٥٨	١,٤١	١٤	٥,٠٧	١,٧٣	١٦
الخوف من الفشل	٥,٣٤	٢,٠٩	١٤	٤,٦٧	٢,١٤	١٩	٤,٣٣	١,٨٦	١٨	٥,٠٥	٢,٠٩	١٧
هبوط مستوى الإنجاز	٤,٩٤	١,٩٣	١٧	٤,٧١	١,٧٤	١٨	٤,٤٥	١,٨٧	١٧	٤,٨١	١,٨٩	١٨
نقص الثقة	٤,٥١	٢,٥٣	١٩	٤,٨٠	٢,١٦	١٧	٣,٩٨	٢,٥٦	١٩	٤,٤٨	٢,٤٧	١٩
الاتجاه السلبي	٣,٩٧	٢,٢٥	٢١	٤,٥١	٢,٠٧	٢٠	٣,٧٨	٢,٢٨	٢٠	٤,٠٤	٢,٢٣	٢٠
الثقة الزائدة	٤,١٥	٢,٣٤	٢٠	٣,٧١	١,٧٩	٢١	٣,٥٨	١,٨٩	٢١	٣,٩٨	٢,١٨	٢١

وبصرف النظر عن ترتيب الخصائص/المهارات النفسية، يتفق الرياضيون السعوديون (مدربين، ولاعبين، وإداريين) على وضع عدم الاهتمام في أثناء التدريب، وتركيز الانتباه، والدافع الذاتي، والإعداد النفسي قبل المنافسات، والتحكم الانفعالي كأهم خمس خصائص/مهارات نفسية محددة للنجاح والتفوق الرياضي. وتأتي هذه النتائج مؤكدة على أهمية الخصائص/المهارات النفسية كعوامل مؤثرة لتحقيق التفوق والنجاح الرياضي ومدعمة الاتجاه بأهمية امتلاك لاعبي الصفوة لها. وتتفق نتائج الدراسة الحالية في ذلك نسبياً مع نتائج الدراسات التي أجريت في المجتمعات الغربية (Gould, et al.1987, & Sullivan & Hodge, 1991) والتي توصلت إلى وضع الرياضيين للاتجاه الإيجابي، والدافع الذاتي، وتحديد الهدف، والقوة الذهنية، وتركيز الانتباه، والإعداد النفسي قبل المنافسة كأهم الخصائص/المهارات النفسية المحددة للتفوق والنجاح الرياضي. ويعزو الباحث هذا التوافق النسبي إلى أن المتطلبات النفسية المحددة للتفوق والنجاح الرياضي خاصة على المستوى العالي قد تكون متشابهه بصرف النظر عن الجنسية.

وبالنظر في الجدول رقم (٤) نلحظ إشارة أفراد عينة الدراسة إلى الأهمية النسبية للدور الذي تلعبه الخصائص/المهارات النفسية المدونة في الجدول في التفوق والنجاح الرياضي، حيث قدر الرياضيون

السعوديون أهمية الخصائص/المهارات النفسية المحددة للتفوق والنجاح الرياضي بدرجة متوسطة أو أعلى من المتوسطة، وتراوحت متوسطات استجابات اللاعبين بين (٦,٦٤-٣,٧٩) والمدربين (٦,٧٦-٣,٧١) والإداريين (٦,٧٨-٣,٥٨). وتشير هذه النتائج إلى أهمية النظر إلى الحالة الذهنية من قبل الرياضيين بشكل عام والمتخصصين في مجال علم النفس الرياضي بشكل خاص كظاهرة متعددة الأوجه وليس كظاهرة أحادية، خاصة وأن الدراسات السابقة تشير إلى العلاقة المتبادلة والوثيقة بين الخصائص/المهارات النفسية، وأن التحسن في أحدها يتبعه تحسن في الخصائص الأخرى (Gould, Hodge, Peterson, & Petlichkoff, 1987, & Sullivan & Hodge, 1991). ويشير سيلفيان وهدج (Sullivan & Hodge, 1991)، في هذا الصدد إلى أهمية امتلاك الرياضيين لمعلومات ذات علاقة بطرق واستراتيجيات التدريب العقلي المختلفة من أجل استخدامها وبما يتناسب مع الفروق الفردية للاعبين أو المواقف التنافسية المختلفة، والعمل على تهيئة الجو الملائم لاستغلال الرياضي لقدراته ومهاراته الحركية وإبرازها على أرض الواقع على أكمل وجه.

سؤال البحث الثاني:

ما مدى تعرض اللاعبين السعوديين للمشكلات المرتبطة بالخصائص/ المهارات النفسية المحددة للتفوق والنجاح الرياضي من وجهة نظر الرياضيين السعوديين؟

وللإجابة عن هذا السؤال، طُلب من أفراد عينة الدراسة (اللاعبين، والمدربين، والإداريين) الإجابة عن أسئلة الاستبانة (والتي تتضمن ٢١ خاصية/مهارة نفسية) والعمل على تحديد درجة تعرض اللاعبين للمشكلات في كل منها، ومن ثم قام الباحث باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجاباتهم والعمل على ترتيبها تنازلياً وفقاً لمتوسطاتها الحسابية، ويوضح ذلك جدول رقم (٥).

جدول رقم (٥) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب لعينة الدراسة وفقاً لمدى تعرض اللاعبين للمشاكل في الخصائص/المهارات النفسية المحددة للتفوق والنجاح الرياضي

العبارات	اللاعبين			المدربين			الإداريين			المجموع الكلي		
	متوسط	انحراف	ترتيب	متوسط	انحراف	ترتيب	متوسط	انحراف	ترتيب	متوسط	انحراف	ترتيب
التركيز/الانتباه	٥,٠٣	١,٨٣	١	٤,٧١	١,٦٢	٢	٤,٨٣	١,٣٠	٧	٤,٩٣	١,٧٢	١
الإعداد النفسي	٤,٣٤	٢,١٠	٣	٤,٣٦	١,٨٢	١٠	٥,٧٠	١,٣٠	١	٤,٥٧	٢,٠٠	٢
التحكم في الضغوط	٤,٢٤	١,٩٣	٥	٤,٩١	٢,٠١	١	٥,٠٣	١,٢١	٥	٤,٥٠	١,٨٧	٣
التحكم في الانفعالات	٤,٢٦	٢,٠٦	٤	٤,٦٠	١,٩٠	٣	٥,٠٨	١,٤٠	٣	٤,٤٦	١,٩٥	٤
الدافع الذاتي	٤,٤٢	١,٨٩	٢	٤,٣٦	١,٩٧	١٠	٤,٦٥	١,٠٠	١٠	٤,٤٤	١,٧٩	٥
الخوف من الفشل	٣,٨٨	١,٩٢	١٠	٤,٣٨	١,٧٠	٨	٥,٥٨	١,٤١	٢	٤,٢٥	١,٩٠	٦
القوة الذهنية	٤,٠٧	٢,١٠	٦	٤,٣٨	١,٦٠	٨	٤,٧٢	١,٥٥	٨	٤,٢٤	١,٩٤	٧
تحديد الهدف	٤,٠٥	٢,١٧	٨	٤,٤٢	١,٨٥	٥	٤,٥٥	١,٧٢	١١	٤,٢٠	٢,٠٥	٨
هبوط مستوى الإنجاز	٣,٩٢	١,٧٧	٩	٤,٤٠	١,٥٣	٧	٥,٠٣	١,٠٠	٥	٤,١٩	١,٦٧	٩
الاتجاه الإيجابي	٤,٠٦	٢,٢٩	٧	٤,٥٦	١,٦٩	٤	٣,٥٥	٢,٢٣	١٨	٤,٠٧	٢,١٩	١٠
القيادية	٣,٨٣	٢,٢٣	١١	٣,٩٨	١,٦٦	١٤	٤,١٨	١,٧٨	١٣	٣,٩٢	٢,٠٦	١١
السلوك الجازم	٣,٤٦	٢,١٨	١٦	٤,٠٢	١,٩٢	١٣	٥,٠٨	١,١٩	٣	٣,٨٣	٢,٠٨	١٢
التصور العقلي	٣,٤٩	١,٩٣	١٥	٣,٩٨	١,٦٧	١٥	٤,٣٣	١,٤٧	١٢	٣,٧٢	١,٨٤	١٣

تابع جدول (٥)

العبارات	اللاعبين			المدربين			الإداريين			المجموع الكلي		
	متوسط	انحراف	ترتيب	متوسط	انحراف	ترتيب	متوسط	انحراف	ترتيب	متوسط	انحراف	ترتيب
نقص الثقة	٣,٥٣	٢,١٩	١٢	٣,٨٢	١,٩١	١٨	٤,٠٣	٢,٠٣	١٥	٣,٦٧	٢,١٢	١٤
الثقة الزائدة	٣,٤٢	٢,١٤	١٧	٤,١٨	١,٨٤	١٢	٣,٨٠	١,٨٨	١٧	٣,٦٢	٢,٠٦	١٥
عدم الاهتمام	٣,٤٢	٢,٢٣	١٧	٤,٤٠	١,٩٩	٦	٣,٤٠	١,٨٦	٢٠	٣,٦٠	٢,١٥	١٦
تماسك الفريق	٣,٤٩	٢,١٤	١٤	٣,٨٧	١,٨٨	١٦	٣,٤٥	١,٦٢	١٩	٣,٥٦	٢,٠٢	١٧
مشكلات الاتصال	٣,٥١	٢,٢٢	١٣	٣,٨٠	١,٤٩	١٩	٢,٩٣	١,٨٢	٢١	٣,٤٦	٢,٠٥	١٨
الاتجاه السلبي	٣,٠٤	٢,١٥	٢١	٣,٨٤	١,٩٩	١٧	٤,٦٨	١,٤٧	٩	٣,٤٦	٢,١١	١٩
الروح الرياضية	٣,١٦	٢,١٩	١٩	٣,٦٩	١,٩٩	٢٠	٤,٠٣	١,٩٩	١٦	٣,٤٠	٢,١٤	٢٠
القابلية للتدريب	٣,١٤	٢,١٧	٢٠	٣,٥٣	١,٥٨	٢١	٤,٠٥	٢,٠٠	١٤	٣,٣٧	٢,٠٧	٢١

تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (٥) إلى ذكر اللاعبين السعوديين تكرار تعرضهم للمشكلات في الخصائص/المهارات النفسية الآتية: تركيز الانتباه (٥,٠٣)، والدافع الذاتي (٤,٤٢)، والإعداد النفسي قبل المنافسات (٤,٣٤)، والتحكم الانفعالي (٤,٢٦)، والقلق/التحكم في ضغوط المنافسة (٤,٢٤). وبينما سجل المدربون احتمالية تكرار تعرض اللاعبين للمشكلات في الخصائص/المهارات النفسية الآتية: القلق/التحكم في ضغوط المنافسة (٤,٩١)، وتركيز الانتباه (٤,٧١)، والتحكم الانفعالي (٤,٦٠)، والاتجاه الإيجابي (٤,٥٦)، وتحديد الهدف (٤,٤٢)، يرى الإداريون أن الإعداد النفسي قبل المنافسات (٥,٧٠)، والخوف من الفشل (٥,٥٨)، والسلوك الجازم، والتحكم الانفعالي بمتوسط (٥,٠٨) لكل منهم، وهبوط مستوى الإنجاز، والقلق/التحكم في ضغوط المنافسة (٥,٠٣)، وتركيز الانتباه (٤,٨٣) كأكثر الخصائص/المهارات النفسية التي يتكرر تعرض اللاعبين لها للمشكلات.

باختصار أجمع أفراد عينة الدراسة على تقدير التحكم الانفعالي، والقلق/التحكم في ضغوط المنافسة، وتركيز الانتباه كأكثر الخصائص/المهارات النفسية التي يتكرر تعرض اللاعبين لها للمشكلات. وبالنظر إلى الجدول رقم (٥) توضح النتائج تسجيل الرياضيين السعوديين متوسطات نوعاً ما معتدلة أو أقل في درجة تعرض اللاعبين للمشكلات المرتبطة بالخصائص/المهارات النفسية، مما يشير إلى عدم تعرض اللاعبين السعوديين للمشكلات في الخصائص/المهارات النفسية المحددة للتفوق والنجاح بشكل يدعو للقلق من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة. ولكن بالرغم من ذلك يرى الباحث بإهمية إجراء دراسات ميدانية مستقبلية بهدف البحث في كيفية التعامل مع هذه المشكلات والسيطرة عليها، ومن ثم العمل على نشر نتائجها العلمية والتطبيقية للاستفادة منها من قبل الرياضيين السعوديين سواء أكان ذلك في كيفية التعامل مع الضغوط النفسية أو فيما يتعلق باستخدام الطرق والاستراتيجيات المختلفة للسيطرة على الانفعالات أو تركيز الانتباه، خاصة وأن هناك اتفاقاً عاماً بين الدراسات على أن تعرض اللاعبين للضغوط النفسية، وعدم القدرة على التعامل معها أحد الأسباب الرئيسة التي تحول دون وصولهم إلى أقصى أداء يمكن الوصول إليه في أثناء المشاركة في المنافسات (Heishman & Bunker, 1989; Goldberg, 1998; and Williams & Krane, 1993).

أيضاً لتحديد أولويات إعداد الرياضيين هناك حاجة ماسة لإجراء دراسات لتحديد مواطن الضعف والقوة في الخصائص النفسية، خاصة وأن الإعداد الصحيح يجب أن يبنى على ما يتمتع به الرياضي من خصائص نفسية والوضع الذي يجب أن يكون علية اللاعب قبل وفي أثناء المشاركة في المنافسات. ويشير نيذفر (Nideffer, 1992)، في هذا الصدد إلى أن قدرة الرياضي في تصحيح الخطأ أو الارتقاء بمستوى أدائة يكون ممكناً متى ما حدد الرياضي مصدر المشكلة أولاً ومن ثم العمل على وضع الحلول.

سؤال البحث الثالث:

ما مدى إمكانية تطوير الخصائص/المهارات النفسية المحددة للتفوق والنجاح الرياضي من وجهة نظر الرياضيين السعوديين؟

وللإجابة عن هذا السؤال، طُلب من أفراد عينة الدراسة (اللاعبين، والمدربين، والإداريين) الإجابة عن أسئلة الاستبانة (والتي تتضمن ٢١ خاصية/مهارة نفسية)، والعمل على تحديد درجة إمكانية تطوير كل منها، ومن ثم قام الباحث باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجاباتهم والعمل على ترتيبها تنازلياً وفقاً لمتوسطاتها الحسابية، ويوضح ذلك جدول رقم (٦).

يبين الجدول رقم (٦) تباين وجهات نظر أفراد عينة الدراسة في ترتيب إمكانية تطوير الخصائص/المهارات النفسية المحددة للتفوق الرياضي حسب الفئة (لاعبين، ومدربين، وإداريين) فبينما يضع اللاعبون الاتجاه الإيجابي (٥,٧٢)، والاتجاه السلبي (٥,٤١)، وعدم الاهتمام في أثناء التدريب (٥,٣٧)، والثقة الزائدة (٥,٣١)، ومشكلات الاتصال (٥,٢٥) كأكثر الخصائص/المهارات النفسية قابلة للتطوير أو التعديل، يرى المدربون إمكانية تطوير أو تعديل الخصائص/المهارات النفسية التالية: الخوف من الفشل (٥,٧١)، والإعداد النفسي قبل المنافسة (٥,٤٧)، وعدم الاهتمام في أثناء التدريب، والتصور العقلي (٥,٤٤)، وهبوط مستوى الإنجاز (٥,٣٨)، والقوة الذهنية (٣,٣٦). أخيراً يشير الإداريون إلى تركيز الانتباه (٥,٤٥)، وتحديد الهدف (٥,٢٥)، والقوة الذهنية، والإعداد النفسي قبل المنافسة (٥,٠٥)، والخوف من الفشل (٤,٩٥)، وهبوط مستوى الإنجاز (٤,٨٨) كخصائص/مهارات نفسية قابلة للتطور.

وبالنظر في الجدول رقم (٦) تتبين أشارة أفراد عينة الدراسة إلى إمكانية تطوير كل الخصائص/المهارات النفسية المدونة في الجدول بنسب متفاوتة، حيث سجل الرياضيون السعوديون تقديراً متوسطاً أو أعلى من المتوسط للخصائص/المهارات النفسية، وتراوحت متوسطات استجابات اللاعبين بين (٥,٧٢-٣,٨٨) والمدربين (٥,٧١-٤,٦٠) و(٥,٤٥-٣,٧٨) للإداريين. مما يشير إلى إمكانية تطوير كل الخصائص/المهارات النفسية المدونة في الجدول من وجهة نظر الرياضيين السعوديين.

جدول رقم (٦) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لعينة الدراسة وفقاً لمدى إمكانية تطوير الخصائص أو المهارات النفسية المحددة للتفوق والنجاح الرياضي

العبارات	اللاعبين			المدربين			الإداريين			المجموع الكلي		
	متوسط	انحراف	ترتيب	متوسط	انحراف	ترتيب	متوسط	انحراف	ترتيب	متوسط	انحراف	ترتيب
الاتجاه الإيجابي	٥,٧٢	١,٨١	١	٥,٣١	١,٥٩	٨	٣,٧٨	٢,٣٣	٢١	٥,٣٢	١,٩٩	١
عدم الاهتمام	٥,٣٧	٢,٠٤	٣	٥,٤٤	١,٦٢	٣	٤,٢٢	٢,٢٨	١٥	٥,٢٠	٢,٠٥	٢

تابع جدول (٦)

العبارات	اللاعبين			المدربين			الإداريين			المجموع الكلي		
	متوسط	انحراف	ترتيب	متوسط	انحراف	ترتيب	متوسط	انحراف	ترتيب	متوسط	انحراف	ترتيب
الخوف من الفشل	٥,١٠	١,٨٧	٩	٥,٧١	١,٢٥	١	٤,٩٥	١,٩٧	٥	٥,١٩	١,٨٠	٣
هبوط مستوى الإنجاز	٥,٢١	١,٩٢	٦	٥,٣٨	١,٥٩	٥	٤,٨٨	١,٥٩	٦	٥,١٩	١,٨١	٣
الاتجاه السلبي	٥,٤١	١,٩٦	٢	٥,٢٩	١,٥٦	٩	٤,١٥	١,٨٩	١٨	٥,١٨	١,٩٣	٥
الثقة الزائدة	٥,٣١	٢,٠٣	٤	٥,٣٣	١,٦٤	٧	٤,٣٥	٢,٠٩	١٠	٥,١٦	٢,٠٠	٦
تحديد الهدف	٥,٠٤	٢,٠٩	١٠	٥,١٣	١,٦٥	١٤	٥,٢٥	١,٤٦	٢	٥,٠٩	١,٩٢	٧
مشكلات الاتصال	٥,٢٥	٢,٠٧	٥	٥,١٨	١,٧٩	١١	٤,٠٥	٢,١٢	٢٠	٥,٠٤	٢,٠٧	٨
الدافع الشخصي	٥,١٦	٢,٠٨	٨	٥,١٨	١,٨٦	١١	٤,٣٨	١,٦٧	٩	٥,٠٣	٢,٠٠	٩
التركيز/الانتباه	٤,٩١	١,٩٩	١٢	٥,٠٤	١,٦٥	١٥	٥,٤٥	١,٣٤	١	٥,٠٢	١,٨٤	١٠
القابلية للتدريب	٥,٠٠	٢,٣٤	١١	٥,١٨	١,٨٣	١١	٤,٣٥	٢,٣٧	١٠	٤,٩٣	٢,٢٦	١١
نقص الثقة	٥,١٩	١,٩٨	٧	٤,٦٠	١,٩٠	٢١	٤,١٥	٢,٣٢	١٨	٤,٩١	٢,٠٦	١٢
الإعداد النفسي	٤,٧١	٢,٢٤	١٤	٥,٤٧	١,٦٦	٢	٥,٠٥	١,٥٥	٤	٤,٩٠	٢,٠٥	١٣
تماسك الفريق	٤,٩١	٢,١٤	١٢	٤,٩٣	٢,٠٤	١٧	٤,٥٣	٢,١٦	٨	٤,٨٥	٢,١٢	١٤
القوة الذهنية	٤,٤٧	٢,١٣	١٨	٥,٣٦	١,٥٧	٦	٥,٠٨	١,٦٢	٣	٤,٧٤	١,٩٩	١٥
التحكم الانفعالي	٤,٦٣	٢,٠٨	١٦	٥,٢٧	١,٤٧	١٠	٤,٢٥	١,٢٤	١٤	٤,٦٩	١,٨٨	١٦
الروح الرياضية	٤,٧١	٢,٣٨	١٤	٤,٧٣	٢,٠٩	٢٠	٤,٢٠	٢,١٧	١٧	٤,٦٣	٢,٣٠	١٧
التحكم في الضغوط	٤,٥١	١,٨٨	١٧	٤,٨٤	١,٦٢	١٨	٤,٣٣	١,٧٩	١٢	٤,٥٤	١,٨٢	١٨
اللعب الرجولي	٤,٣٣	٢,١٩	١٩	٥,٠٢	١,٦٢	١٦	٤,٧٢	١,٩٢	٧	٤,٥٣	٢,٠٦	١٩
التصور العقلي	٤,٢١	٢,٢٨	٢٠	٥,٤٤	١,٤٥	٣	٤,٢٢	١,٧٣	١٥	٤,٤٤	٢,١١	٢٠
القيادية	٣,٨٨	٢,٣٠	٢١	٤,٧٦	١,٦٩	١٩	٤,٣٣	١,٦٤	١٣	٤,١٢	٢,١٢	٢١

ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج قد يتعارض مع المفهوم السائد بين الرياضيين والمتمثل في النظر إلى الخصائص النفسية بأنها ثابتة نسبياً لا يمكن تغيرها، والذي يعزز من عدم اهتمام غالبية المدربين بتنمية وتطوير الخصائص النفسية لدى اللاعبين في إثناء الحصص التدريبية. وهنا يطُرح السؤال الآتي: كيف يقتنع معظم الرياضيين بأهمية الخصائص النفسية وقابليتها للتطوير بينما لا يخصص حتى القليل من الوقت لتطويرها؟ يشير علاوى (٢٠٠٢) في هذا الصدد إلى أن أحد الأسباب المؤدية إلى عدم اهتمام المدربين بتطوير وتعزيز الخصائص النفسية هي عدم وضوح طرق ووسائل تنمية هذه الخصائص. ويرى الباحث أن هناك حاجة ماسة لاستغلال مثل هذا التوجه الإيجابي والعمل على تثقيف الرياضيين وتعريفهم بالطرق والاستراتيجيات المختلفة ذات العلاقة بتنمية وتطوير الخصائص/المهارات النفسية المحددة للتفوق والنجاح الرياضي، والتي يجب العمل على تطويرها وتنميتها في ظل برامج إعدادية طويلة المدى حتى يضمن بذلك التأكيد عليها وتحقيق أفضل النتائج.

السؤال الرابع:

للإجابة عن السؤال الرابع؛ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء الرياضيين السعوديين (اللاعبين، والمدربين، والإداريين) في المتغيرات قيد الدراسة؟ قام الباحث باستخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للتعرف على الفروق بين المجاميع إضافة إلى استخدام اختبار بونفيروني لأقل فروق دالة إحصائياً

(Bonferroni, LSD) عند الحاجة لتحديد دلالة الاختلاف.

أ) هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الرياضيين السعوديين (لاعبين، ومدربين، وإداريين) في ارائهم حول أهم الخصائص/المهارات النفسية المحددة للتفوق والنجاح الرياضي؟

يتضح من الجدول رقم (٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الرياضيين السعوديين (اللاعبين، والمدربين، والإداريين) في درجة أهمية الخصائص/المهارات النفسية التالية: التدريب على التصور العقلي، والقيادية، والخوف من الفشل، فقد بلغت قيمة ف= ٨,٣٩، و٣,٦٩، و٤,٧٩ على التوالي وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٥. وعند استخدام اختبار LSD دلت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين فئات العينة لصالح المدربين والإداريين مقارنة باللاعبين في التدريب على التصور العقلي، مما يشير إلى تأكيد المدربين والإداريين على أهمية التدريب على التصور العقلي للتفوق والنجاح الرياضي بدرجة أكبر من اللاعبين. ويعزو الباحث هذا التباين الحاصل لكمية المعلومات الموجودة لدي المدربين والإداريين مقارنة باللاعبين والتي حصلوا عليها من خلال التحاقهم بالدورات التأهيلية مقابل عدم حصول اللاعبين لمثل هكذا دورات، خاصة وأن الدراسات السابقة تشير إلى الدور الإيجابي لأثر التدريب على التصور العقلي والمتمثلة في مساعدة اللاعب على سرعة تعلم المهارات الحركية، والخططية المختلفة، وإتقانها، ناهيك عن الدور الذي تلعبه في تعزيز الثقة بالنفس والتفكير الإيجابي وتركيز الانتباه (Mahoney & Averner, 1977; & Orlick & Partington, 1988; & McCaffrey & Orlick,1989).

للكشف عن مصدر الفروق بين فئات عينة الدراسة في أهمية اتصاف اللاعبين بالقيادية لتحقيق النجاح والتفوق الرياضي، تبين نتائج اختبار LSD وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المدربين مقارنة بالإداريين واللاعبين، وهذا يعني أن المدربين يرون بإهمية خاصية القيادة كمحدد للنجاح والتفوق الرياضي بدرجة أكبر مما يراه الإداريون أو اللاعبون. وتعد هذه النتيجة منطقية إلى حد ما خاصة إذا ما أخذت في الاعتبار الأصوات المتكررة للمدربين -عند الإخفاق- ومناداتهم بالحاجة إلى اللاعب المتمكن والمؤثر الذي يمكن له قيادة الفريق إلى بر الأمان. فاللاعب الذي يتصف بالقيادية لديه القدرة على اتخاذ القرار المناسب في الوقت المناسب، وتحمل المسؤولية والقدرة على توجيه زملائه والتأثير عليهم بشكل إيجابي داخل وخارج الملعب لتحقيق أفضل النتائج.

جدول رقم (٧) تحليل التباين للفروق بين آراء العينة الكلية وفقاً للفئة في أهم الخصائص أو المهارات النفسية المحددة للتفوق والنجاح الرياضي

المتغيرات	مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)
التدريب على التصور العقلي	بين المجموعات	٢	٤٧,٣٢	٢٣,٦٦	٨,٣٩***
	داخل المجموعات	٢٣٨	٦٧١,٣٤	٢,٨٢	
	المجموع	٢٤٠	٧١٨,٦٦		
القيادية	بين المجموعات	٢	٢١,٦٠	١٠,٨٠	٣,٦٩*
	داخل المجموعات	٢٣٨	٦٩٧,٦٥	٢,٩٣	
	المجموع	٢٤٠	٧١٩,٢٥		

تابع جدول (٧)

المتغيرات	مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)
الخوف من الفشل	بين المجموعات	٢	٤٠,٧٣	٢٠,٣٧	٤,٧٩**
	داخل المجموعات	٢٣٨	١٠١١,٧٧	٤,٢٥	
	المجموع	٢٤٠	١٠٥٢,٥٠		

*دالة عند مستوى ٠,٠٥، **دالة عند مستوى ٠,٠١، ***دالة عند مستوى ٠,٠٠١.

أما فيما يختص بالخوف من الفشل تشير نتائج اختبار LSD إلى وجود فروق دالة إحصائياً لصالح اللاعبين مقارنة بالإداريين، بينما لم تظهر النتائج فروقاً دالة إحصائياً بين اللاعبين أو الإداريين مقارنة بالمدربين. وتشير هذه النتيجة إلى تأكيد اللاعبين على أهمية قدرة الرياضي في التغلب على الخوف من الفشل كمطلب لتحقيق التفوق والنجاح الرياضي بشكل أكبر مما يراه الإداري. ويشير سيمث (Smith, 1986) في هذا الصدد إلى أن الخوف من الفشل مصدر معلوماتي رئيس لتعرض اللاعبين لضغوط، كنتيجة طبيعية لعدم القبول، أو الرفض الاجتماعي، أو تجنب التقويم السلبي من قبل الآخرين. وتعد الضغوط النفسية أحد الجوانب الملازمة للمنافسات الرياضية والتي يتعرض لها الرياضيون نتيجة محاولة الوصول لتوقع الآخرين مثل: المدرب، أو المسؤولين، أو الجمهور؛ لذا فالقدرة على التعامل مع الخوف من الفشل أحد الخصائص النفسية التي تميز الرياضي الناجح مقارنة بغيره (Orlick, 1986). أخيراً تشير النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الخصائص/المهارات النفسية المحددة للنجاح والتفوق الرياضي الأخرى قيد الدراسة بين فئات عينة الدراسة (لاعبين، ومدربين، وإداريين).

ب) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الرياضيين السعوديين (لاعبين، ومدربين، وإداريين) في ارائهم حول مدى تعرض اللاعبين السعوديين للمشكلات المرتبطة بالخصائص أو المهارات النفسية المحددة للتفوق الرياضي؟ والجدول رقم (٨) يوضح ذلك.

تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (٨) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات الدراسة (لاعبين، ومدربين، وإداريين) في الإعداد النفسي قبل المنافسات، والسلوك الجازم، والخوف من الفشل، فقد بلغت قيمة ف= ٨,١٦ و١٠,٦٧ و١٤,٢١ على التوالي، وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٠١. وعند استخدام اختبار LSD دلت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين فئات عينة الدراسة لصالح الإداريين مقارنة باللاعبين والمدربين. حيث يوجد لدى الإداريين شعور بتكرار تعرض اللاعبين للمشكلات في الإعداد النفسي قبل المنافسة، والسلوك الجازم، والخوف من الفشل أكثر مما يشعر به اللاعبون أو المدربون على حد سواء.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة السقاء (٢٠٠٤) حيث دلت النتائج على استخدام اللاعبين السعوديين لطرق واستراتيجيات الإعداد النفسي قبل المشاركة في المنافسات بشكل غير منتظم. ويرى الباحث من خلال خبرته أن هذه النتيجة قد تعكس إدراك وفهم الإداريين للدور المناط بهم وهو مساعدة اللاعبين للتغلب على المؤثرات النفسية. فالإعداد النفسي الجيد قبل المشاركة في المنافسة يعمل على خفض القلق والتوتر المصاحب

لحالة ما قبل البداية والعمل على طرد الأفكار السلبية التي تزيد من احتمالية الفشل وفقدان الميل للكفاح وبذل الجهد (Orlick & Partington, 1988; & McCaffrey & Orlick, 1989). إضافة إلى ذلك يشير علاوى، (٢٠٠٢) إلى أن الخبرات المستمرة للخوف من الفشل غالباً ما تؤثر بصورة سلبية على ثقة الرياضي بقدراته وتزعزع ثقته بنفسه، ويمتلكه الشعور بالنقص والنكوص والإحجام مما يؤدي إلى هبوط مستوى الإنجاز بدرجة كبيرة.

وبالنظر إلى الجدول تشير النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات الدراسة في القلق/التحكم في الضغوط، والاتجاه السلبي، فقد بلغت قيمة ف= ٤,٢٤ و١١,٤٣ على التوالي. وباستخدام اختبار LSD دلت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين فئات عينة الدراسة لصالح المدربين والإداريين مقارنة باللاعبين. وتشير هذه النتائج إلى تأكيد المدربين والإداريين على أن عدم القدرة على التحكم في القلق وضغوط المنافسة إضافة إلى الاتجاه السلبي مشكلات متكررة يتعرض لها اللاعبون بدرجة أكبر مما يعتقد اللاعبون أنفسهم. وقد يعزى هذا التباين إلى الخبرة، حيث يدرك المدربون والإداريون من خلال خبراتهم الطويلة أثر الضغوط النفسية على الأداء، خاصة وأن الدراسات تشير إلى أن الضغوط النفسية إحدى المظاهر الملازمة للأداء الرياضي التي غالباً ما يتعرض لها الرياضيون كنتيجة طبيعية للتركيز على الفوز أو الخوف من الفشل أو التقويم السيئ أو فقدان الثقة بسبب ارتكاب الخطأ نفسه أو عدم ثبات الأداء (Crocker & Isaak, 1997).

أيضاً يظهر الجدول رقم (٨) وجود فروق دالة إحصائياً بين أفراد عينة الدراسة في القابلية للتدريب، والتدريب على التصور العقلي، والروح الرياضية، وهبوط مستوى الإنجاز، حيث بلغت قيمة ف= ٣,٣٢ و٣,٩٥ و٣,١٥ و٧,٨٥ على التوالي. وعند استخدام اختبار LSD دلت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين فئات عينة الدراسة لصالح الإداريين مقارنة باللاعبين، بينما لم تظهر النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية بين اللاعبين أو المدربين مقارنة بالإداريين. وتشير هذه النتائج على تأكيد الإداريين على أن إحدى المشكلات التي يتكرر تعرض اللاعبين لها هي القابلية للتدريب، والتدريب على التصور العقلي، والروح الرياضية، وهبوط مستوى الإنجاز بشكل أكبر مما يعتقد اللاعبون أنفسهم. وقد يعزى التباين الحاصل في آراء الإداريين مقارنة باللاعبين نحو تكرار تعرض اللاعبين للمشكلات في القابلية للتدريب، والتدريب على التصور العقلي، والروح الرياضية، وهبوط مستوى الإنجاز إلى اختلاف مستوى الوعي بأثر هذه العوامل على الأداء الرياضي بشكل عام؛ لذا يرى الباحث بإن هناك حاجة ماسة لإجراء دراسات ميدانية مستقبلية للبحث في مفهوم وإدراك الرياضيين السعوديين لهذه الخصائص، فخاصية القابلية للتدريب على سبيل المثال، من الأهمية بمكان سواء من حيث النظر للتدريب من قبل اللاعب على أنه عملية استثمارية طويلة المدى تؤدي إلى تغير إيجابي يقوده للتفوق والنجاح، أو من حيث احترام اللاعب للمدرب والرغبة على تطوير أدائه والالتزام وتحمل المسؤولية التامة لسلوكه وتصرفاته.

جدول رقم (٨) تحليل التباين للفروق بين آراء العينة الكلية وفقاً للفئة في مدى تعرض اللاعبين السعوديين للمشكلات المرتبطة بالخصائص أو المهارات النفسية المحددة للتفوق الرياضي

المتغيرات	مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)
الإعداد النفسي قبل المنافسة	بين المجموعات	٢	٦١,٤٢	٣٠,٧١	٨,١٦***
	داخل المجموعات	٢٣٨	٨٩٥,٧١	٣,٧٦	
	المجموع	٢٤٠	٩٥٧,١٢		
القلق/التحكم في ضغوط المنافسة	بين المجموعات	٢	٢٨,٨٩	١٤,٤٤	٤,٢٤**
	داخل المجموعات	٢٣٨	٨١١,٣٦	٣,٤١	
	المجموع	٢٤٠	٨٤٠,٢٥		
القابلية للتدريب	بين المجموعات	٢	٢٧,٨٧	١٣,٩٤	٣,٣٢*
	داخل المجموعات	٢٣٨	٩٩٧,٩٩	٤,١٩	
	المجموع	٢٤٠	١٠٢٥,٨٧		
التدريب على التصور العقلي	بين المجموعات	٢	٢٦,٠٩	١٣,٠٤	٣,٩٥*
	داخل المجموعات	٢٣٨	٧٨٦,٧٣	٣,٣١	
	المجموع	٢٤٠	٨١٢,٨١		
السلوك الجازم/ اللعب الرجولي	بين المجموعات	٢	٨٥,٥٩	٤٢,٧٩	١٠,٦٧***
	داخل المجموعات	٢٣٨	٩٥٤,٤٤	٤,٠١	
	المجموع	٢٤٠	١٠٤٠,٠٣		
الروح الرياضية	بين المجموعات	٢	٢٨,٣٥	١٤,١٧	٣,١٥*
	داخل المجموعات	٢٣٨	١٠٧١,٦١	٤,٥٠	
	المجموع	٢٤٠	١٠٩٩,٩٦		
عدم الاهتمام في أثناء التدريب	بين المجموعات	٢	٣٥,٢٨	١٧,٦٤	٣,٨٩*
	داخل المجموعات	٢٣٨	١٠٧٨,٤٨	٤,٥٣	
	المجموع	٢٤٠	١١١٣,٧٦		
الخوف من الفشل	بين المجموعات	٢	٩٢,٥٢	٤٦,٢٦	١٤,٢١***
	داخل المجموعات	٢٣٨	٧٧٥,٠٤	٣,٢٦	
	المجموع	٢٤٠	٨٦٧,٥٦		
هبوط مستوى الإنجاز	بين المجموعات	٢	٤١,٥٣	٢٠,٧٦	٧,٨٥***
	داخل المجموعات	٢٣٨	٦٢٩,٦٩	٢,٦٥	
	المجموع	٢٤٠	٦٧١,٢٢		
الاتجاه السلبي	بين المجموعات	٢	٩٣,٤٢	٤٦,١٠	١١,٤٣***
	داخل المجموعات	٢٣٨	٩٧٢,٤٦	٤,٠٩	
	المجموع	٢٤٠	١٠٦٥,٨٨		

*دالة عند مستوى ٠,٠٥، **دالة عند مستوى ٠,٠١، ***دالة عند مستوى ٠,٠٠١.

أخيراً تشير النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين أفراد عينة الدراسة في عدم الاهتمام في أثناء التدريب، فقد بلغت قيمة ف= ٣,٨٩ وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٥. عند استخدام اختبار LSD دلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين فئات عينة الدراسة لصالح المدربين مقارنة باللاعبين والإداريين، حيث يرى المدربون بأن عدم الاهتمام في أثناء التدريب سلوك يظهره اللاعبون بشكل متكرر أكثر من ما يعتقد اللاعبون أو الإداريون. إذا دعمت هذه النتائج من قبل دراسات مستقبلية يرى الباحث أن عدم الاهتمام في أثناء التدريب أحد

الموضوعات المهمة التي يجب التطرق لها من قبل المتخصصين في علم النفس الرياضي للتعرف على السبب الحقيقي لإظهار اللاعبين وبشكل متكرر لمثل هكذا سلوك.

ج) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الرياضيين السعوديين (لاعبين، ومدربين، وإداريين) في ارائهم حول مدى إمكانية تطوير الخصائص أو المهارات النفسية المحددة للتفوق الرياضي؟ جدول رقم (٩) يوضح ذلك.

تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (٩) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات الدراسة (مدربين، ولاعبين، وإداريين) في الاتجاه الإيجابي، وعدم الاهتمام في أثناء التدريب، ومشكلات الاتصال، والاتجاه السلبي، والثقة الزائدة، فقد بلغت قيمة ف= ١٧,٣٩ و٥,٦١ و٥,٧١ و٧,٢٢ و٤,٠٢ على التوالي.

عند استخدام اختبار LSD دلت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين فئات العينة لصالح اللاعبين والمدربين مقارنة بالإداريين. وتشير هذه النتائج إلى نظر المدربين واللاعبين إلى إمكانية تطوير وتعديل الاتجاه الإيجابي، وعدم الاهتمام في أثناء التدريب، ومشكلات الاتصال، والاتجاه السلبي، والثقة الزائدة بدرجة أكبر مما يراه الإداريون.

وبالنظر إلى الجدول تشير النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين مجموعات الدراسة في القوة الذهنية، والقيادية، حيث بلغت قيمة ف= ٤,٢٤ و٣,٢٩ على التوالي. وباستخدام اختبار LSD دلت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين فئات العينة لصالح المدربين مقارنة باللاعبين. وتشير هذه النتائج إلى تأكيد المدربين على إمكانية تطوير القوة الذهنية والقيادية أكثر مما يراه اللاعب.

أيضاً يظهر الجدول رقم (٩) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين فئات عينة الدراسة في التحكم الانفعالي، والتدريب على التصور العقلي، فقد بلغت قيمة ف= ٣,٣٥ و٦,٥٣ على التوالي. وعند استخدام اختبار LSD دلت النتائج على وجود فروق دالة إحصائياً بين فئات عينة الدراسة لصالح المدربين مقارنة باللاعبين والإداريين. حيث يرى المدربون إمكانية تحسين وتطوير قدرة اللاعبين على التحكم في الانفعالات والتصور العقلي بدرجة أكبر من اللاعبين والإداريين.

جدول رقم (٩) تحليل التباين للفروق بين آراء العينة الكلية وفقاً للفئة في مدى إمكانية تطوير الخصائص أو المهارات النفسية المحددة للتفوق الرياضي

المتغيرات	مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)
الاتجاه الإيجابي	بين المجموعات	٢	١٢٠,٩٩	٦٠,٤٩	١٧,٣٩***
	داخل المجموعات	٢٣٨	٨٢٧,٧٧	٣,٤٨	
	المجموع	٢٤٠	٩٤٨,٧٦		
القوة الذهنية	بين المجموعات	٢	٣٢,٥٥	١٦,٢٧	٤,٢٤***
	داخل المجموعات	٢٣٨	٩١٣,٩٨	٣,٨٤	
	المجموع	٢٤٠	٩٤٦,٥٣		
التحكم في الانفعالات	بين المجموعات	٢	٢٣,١٩	١١,٥٩	٣,٣٥*
	داخل المجموعات	٢٣٨	٨٢٤,٤٧	٣,٤٦	
	المجموع	٢٤٠	٨٤٧,٦٦		
التدريب على التصور العقلي	بين المجموعات	٢	٥٥,٨٦	٢٧,٩٣	٦,٥٣**
	داخل المجموعات	٢٣٨	١٠١٧,٥٢	٤,٢٨	
	المجموع	٢٤٠	١٠٧٣,٣٨		

تابع جدول (٩)

المتغيرات	مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)
نقص الثقة	بين المجموعات	٢	٣٩,٨٦	١٩,٩٣	٤,٧٨**
	داخل المجموعات	٢٣٨	٩٧٤,١٣	٤,٠٩	
	المجموع	٢٤٠	١٠١٣,٩٩		
عدم الاهتمام في أثناء التدريب	بين المجموعات	٢	٤٥,٣١		٥,٦١**
	داخل المجموعات	٢٣٨	٩٦٠,٥٢	٢٢,٦٦	
	المجموع	٢٤٠	١٠٠٥,٨٣	٤,٠٤	
مشكلات الاتصال	بين المجموعات	٢	٤٦,٩٤	٢٣,٤٧	٥,٧١**
	داخل المجموعات	٢٣٨	٩٧٩,٧٣	٤,١٢	
	المجموع	٢٤٠	١٠٢٦,٦٦		
القيادية	بين المجموعات	٢	٢٨,٩٨	١٤,٤٩	٣,٢٩*
	داخل المجموعات	٢٣٨	١٠٤٧,٧٧	٤,٤٠	
	المجموع	٢٤٠	١٠٧٦,٧٥		
الاتجاه السلبي	بين المجموعات	٢	٥١,٢٤	٢٥,٦٢	٧,٢٢**
	داخل المجموعات	٢٣٨	٨٤٤,٠٩	٣,٥٥	
	المجموع	٢٤٠	٨٩٥,٣٣		
الثقة الزائدة	بين المجموعات	٢	٣١,٣٠	١٥,٠٥	٤,٠٢*
	داخل المجموعات	٢٣٨	٩٢٦,٧١	٣,٨٩	
	المجموع	٢٤٠	٩٥٨,٠١		

*دالة عند مستوى ٠,٠٥، **دالة عند مستوى ٠,٠١، ***دالة عند مستوى ٠,٠٠١.

أخيراً تشير النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين أفراد عينة الدراسة في نقص الثقة، وقد بلغت قيمة ف= ٤,٧٨ وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١. وعند استخدام اختبار LSD دلت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح اللاعبين مقارنة بالإداريين، في حين لم تظهر النتائج أي فروق بين كل من الإداريين أو اللاعبين مقارنة بالمدربين. بشكل عام تشير النتائج إلى تباين آراء الرياضيين السعوديين (لاعبين، ومدربين، وإداريين) حول إمكانية تطوير الخصائص/المهارات النفسية، وقد يعزى هذا التباين إلى كمية ونوع المعلومات بين فئة الرياضيين السعوديين، مما يؤكد على أهمية تزويد الرياضيين السعوديين بالمعلومات ذات العلاقة بكيفية تنمية وتطوير هذه الخصائص، والعمل على توفير الاستراتيجيات والأساليب التطبيقية التي يستطيع الرياضيون استخدامها لتطوير وتنمية الخصائص/المهارات النفسية والسلوك والاتجاهات، خاصة تلك التي يرى الرياضيون قابليتها للتطوير؛ لذا يجب بذل الجهد لنشر هذه المعلومات من خلال الدورات التدريبية أو الكتب الخاصة أو المحاضرات التثقيفية.

باختصار ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج تعد مشجعة بشكل عام سواء أكان ذلك من خلال التعرف على آراء الرياضيين السعوديين حول أهم الخصائص/المهارات النفسية المحددة للتفوق والنجاح الرياضي وإمكانية تطويرها وتنميتها، أو من حيث القدرة على التعرف على الخصائص/المهارات النفسية التي غالباً ما تكون مشكلة تحول دون وصول اللاعبين إلى أقصى أداء يمكن الوصول إليه، والتي تحتاج إلى

انتباه خاص من قبل المختصين في علم النفس الرياضي في الدراسات المستقبلية. ولكن بالرغم مما قدمته نتائج هذه الدراسة الوصفية من معلومات، عند النظر إلى الطريقة التي تم فيها جمع المعلومات، حيث تحددت أدوات جمع المعلومات عن طريق الاستبانه (التقدير الذاتي)، إذ قد تتأثر استجابات المفحوصين بما يعرف بالرغبة الاجتماعية (social desirability)، ناهيك عن التضارب الذي قد يحدث في استجابات أفراد العينة بين ما يقال مقارنة بالأفعال الحقيقية على أرض الواقع للرياضيين والذي يجب أخذه في الاعتبار؛ لذا يوصي الباحث بأهمية إجراء دراسات مستقبلية تتضمن ملاحظة مباشرة للرياضيين في أثناء التدريب أو المنافسة، إضافة إلى العمل على إجراء مقابلات شخصية عميقة تمكن من الحصول على معلومات نوعية دقيقة والتي تمكن من التعرف على سلوك واتجاه الرياضيين بشكل أفضل.

الاستنتاجات

١. دلت النتائج على أن وضع الرياضيين السعوديين يتمثل في: عدم الاهتمام في أثناء التدريب، وتركيز الانتباه، والدافع الذاتي، والإعداد النفسي قبل المنافسة، والتحكم الانفعالي كأهم خمس خصائص/مهارات نفسية محددة للنجاح والتفوق الرياضي.

٢. بالرغم من إجماع الرياضيين السعوديين على تقدير التحكم الانفعالي، والقلق/التحكم في ضغوط المنافسة، وتركيز الانتباه كأكثر الخصائص/المهارات النفسية التي يتكرر تعرض اللاعبين لها للمشكلات، يضيف اللاعبون والإداريون الإعداد النفسي قبل المنافسة كمشكلة يتعرض لها اللاعبون بشكل متكرر. وبينما يضع المدربون الاتجاه الإيجابي، وتحديد الهدف كمشكلات يتكرر تعرض اللاعبين لها، ذكر الإداريون الخوف من الفشل، والسلوك الجازم، وهبوط مستوى الإنجاز كأكثر الخصائص / المهارات النفسية التي يتكرر تعرض اللاعبين لها للمشكلات.

٣. بالرغم من تباين وجهات نظر أفراد عينة الدراسة في ترتيب إمكانية تطوير الخصائص/المهارات النفسية المحددة للتفوق والنجاح الرياضي، نلحظ إشارة أفراد عينة الدراسة إلى إمكانية تطوير أو تعديل كل الخصائص/المهارات النفسية المدونة في الجدول بنسب متفاوتة.

٤. اتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء الرياضيين السعودين (لاعبين ومدربين وإداريين) نحو درجة أهمية التدريب على التصور العقلي والقيادية، والخوف من الفشل.

٥. تُظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات الدراسة (لاعبين، ومدربين، وإداريين) في مدى تكرار تعرض اللاعبين للمشكلات في الخصائص/المهارات النفسية المحددة للتفوق والنجاح الرياضي.

٦. تبين النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات الدراسة (لاعبين، ومدربين، وإداريين) في مدى إمكانية تطوير الخصائص/المهارات النفسية المحددة للتفوق والنجاح الرياضي.

التوصيات

بناء على ما تم في هذه الدراسة من إجراءات وماتوصلت إليه من نتائج واستنتاجات يرى الباحث التوصية بما يأتي:

١. وجوب حث المدربين على العمل بتنمية وتطوير الخصائص/المهارات النفسية المحددة للتفوق والنجاح الرياضي من خلال وضع برامج إعدادية طويلة المدى حتى يضمن بذلك التأكيد عليها وتحقيق أفضل النتائج.

٢. أهمية النظر للحالة الذهنية من قبل الرياضيين بشكل عام والمختصين في علم النفس الرياضي بشكل خاص كظاهرة متعددة الأوجه وليس كظاهرة أحادية، خاصة وأن الدلائل تشير إلى أن التحسن في أحد الخصائص/المهارات النفسية يتبعة تحسن في الخصائص الأخرى.

٣. العمل على توعية الرياضيين السعوديين وتثقيفهم بأهمية وأثر الخصائص/المهارات النفسية على الأداء، من خلال نشر نتائج الدراسات العلمية والتطبيقية للاستفادة منها سواء أكان ذلك في كيفية التعامل مع الضغوط النفسية أو فيما يتعلق باستخدام الطرق والاستراتيجيات المختلفة للسيطرة على الانفعالات أو تركيز الانتباه.

٤. التأكيد على أهمية تزويد الرياضيين السعوديين بالمعلومات ذات العلاقة بكيفية تنمية وتطوير الخصائص/المهارات النفسية، والعمل على توفير الأساليب والاستراتيجيات التطبيقية التي يستطيع الرياضيون استخدامها من أجل القضاء على نقاط الضعف وتعزيز نقاط القوة.

٥. التأكيد على إجراء دراسات مستقبلية من قبل المتخصصين خاصة فيما يتعلق بالموضوعات التي يقدرها الرياضيون بتكرار تعرض اللاعبين للمشكلات لها.

٦. العمل على إجراء دراسات مستقبلية تتضمن ملاحظة مباشرة للرياضيين في أثناء التدريب أو المنافسة إضافه إلى عمل مقابلات شخصية عميقة تمكن من الحصول على معلومات نوعية دقيقة والتي تمكن من التعرف على سلوك واتجاهات الرياضيين بشكل عام.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

إبراهيم، هاشم. "مقارنة بين أثر ممارسة بعض الأنشطة الرياضية الجماعية على بعض سمات الشخصية". مجلة دراسات. م١٥، ع١ (١٩٨٨م).

السقاء، صلاح أحمد. "السمات النفسية للموهوب رياضياً. نحو موهبة رياضية أفضل". الملتقي العلمي الأول للتربية البدنية. إدارة التعليم بمحافظة الطائف. مركز رعاية الموهبين، (١٤١٨هـ).

_____ "أهمية استخدام طرق الإعداد الذهني قبل المشاركة في المنافسات الرياضية لدى اللاعبين السعوديين من الدرجة الأولى والشباب الدوليين وغير الدوليين". مجلة دراسات. مؤتمر التربية الرياضية، الرياضة نموذج للحياة المعاصرة، عدد خاص. (٢٠٠٤م)، ٢١٣-٢٣٢.

راتب، أسامة كامل . "دراسة تحليلية للبر وفيل النفسي بين رياضي المستوي العالي". المجلة العلمية للتربية البدنية والرياضة. ع٢، يناير ابريل. (١٩٩٢م)، ٤١ — ٥٨.

راتب، أسامة كامل. تدريب المهارات النفسية تطبيقات في المجال الرياضي. القاهرة، دار الفكر العربي، ٢٠٠٠م.

سالم، وفيقة، وبحر، سعاد، وجبريل، فتنات، والجبيلي سناء، وزهران نادية. "الميل نحو السباحة وعلاقته ببعض سمات الشخصية لطالبات كلية التربية الرياضية". مجلة كلية التربية. المنصورة. ع٦، ج٥ (١٩٨٥م)، ١٠٥-١٢٦

علاوى، محمد حسن. علم نفس التدريب والمنافسة الرياضية. القاهرة، دار الفكر العربي، ٢٠٠٢م.

مراد، جمال الدين عبدالعزيز. "دراسة مقارنة بين لاعبي كرة اليد وكرة الماء في بعض سمات الشخصية" دراسات وبحوث مجلة خاصة تصدرها جامعة حلوان. م١، ع٣ (١٩٨٧م)، ١٧٧-١٩٠

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Auweele, Y. V., Cuyper, B. D., Van Mele, V., & Rzewnicki, R. "Elite Performance and personality: From description and prediction to diagnosis and intervention": In R.N. Singer, M. Murphey,& L.K. Tennant Handbook of research on sport psychology. "ed" New York, Macmillan, 1993.

Chartrand, J. M., Jowdy, D. P., & Danish, S. J. "The Psychological Skills Inventory for Sports: Psychometric Characteristics and Applied Implications". Journal of sport & Exercise Psychology.14, (1992), 405-413.

Cohn, P.J. "An exploratory study on peak performance in golf". The Sport Psychologist. 5, (1991), 1-14.

Cox, R. H. Sport Psychology, Concepts and Applications. 5th (ed), McGraw-Hill Companies, Inc. 2002.

Crocker, P., & Isaak, K. "Coping during competitions and training sessions: Are youth swimmers consistent". International Sport Psychology. 28, (1997), 355-369.

Goldberg, A. S. Sports slump busting. Champaign, IL: Human Kinetics. 1998.

Gould, D. Eklund, R. C., & Jackson, S. A. "1988 U.S. Olympic wrestling excellence: II. Thoughts and affect occurring during competition". The Sport Psychologist. 6, (1992), 383-402.

Gould, D., Hodge, K.P., & Peterson, K., Petlichkoff, L. "Psychological Foundations of Coaching: Similarities and Differences Among Intercollegiate Wrestling Coaches". The sport psychologist, 1, (1987), 293-308.

Haslam, I. "A conceptual framework for planning imagery training". Science Periodical on Research and Technology in Sport, 10 (8). 1990.

Heishman, M.F., & Bunker. L. "Use of mental preparation strategies by international elite female lacrosse players from five countries". The sport psychologist, 3, (1989), 14-22.

Loehr, J.E. (1984, March). How to overcome stress and play at your peak all the time. Tennis. 1984.

Mahoney, M., & Avener, M. "Psychology of the elite athlete: An exploratory study". Cognitive Therapy and Research, 1, (1977), 135-141.

Mahoney, M. J., Gabriel, T. J., & Perkins. "Psychological skills and exceptional athletic performance". The Sport Psychologist, 1, (1987), 181-199.

McCaffrey, N., & Orlick, T. "Mental factors related to excellence among top professional golfers". International Journal of Psychology, 20, (1989), 256- 278.

Morgan, W. P. "The trait psychology controversy". Research Quarterly for Exercise and Sport. 51, (1980), 50-76.

Nideffer, M. R. Psyched to Win: How to master mental skills to improve your physical performance. Champaign, IL: Human Kinetics. 1992.

Orlick, T. Psyching for sport: Mental training for athletes. Champaign, IL: Human Kinetics. 1986.

Orlick, T., & Partington, J. "Mental links to excellence". The Sport Psychologist, 2, (1988), 105-130.

Ravizza, K. "Peak experience in sport". Journal of Humanistic Psychology. 17, (1977), 35-40.

Privette, G. "Peak performance in sports: A factorial topology". International Journal of Sport psychology. 13, (1982), 242-249.

Schellenberger, H. Psychology of team sports. Canadian Cataloguing in Publication Data. 1990

Smith, R. E. Principles of positive reinforcement and performance feedback. In J. M. -Williams (ed), Applied sport psychology: Personal growth to peak performance. Palo Alto, CA: Mayfield. 1986. 35-46

Smith, R. E. Schutz, R. W., Smoll, F. L., & Ptacek, J. T. "Development and validation of a multidimensional measure of sport-specific psychological skills: The AthleticCoping Skills Invertory-26". Journal of Sport and Exercise Psychology. 17, (1995), 379-398.

Williams, J. M., & Krane, V. Psychological Characteristics of peak performance. In J. M. Williams 2nd (ed.), Applied Sport Psychology: Personal Growth to Peak Performance. Palo Alto, CA: Mayfield. 1993. 137-14.

Sullivan, J. & Hodge, K. P. "A survey of coaches and athletes about sport psychology in New Zealand". The sport psychologist. 2, (1991), 140-151.

ملحق رقم (١)

عزيزي الرياضي

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،

يقوم الباحث من قسم التربية البدنية وعلوم الحركة بجامعة الملك سعود بإجراء دراسة بهدف التعرف على أهم الخصائص/المهارات النفسية المحددة للتفوق والنجاح الرياضي ومدى تكرار تعرض اللاعبين للمشاكل بها، أو إمكانية تطويرها من وجهة نظرك الشخصية. عزيزي، إن الاشتراك في هذا البحث اختيارياً ويمكنك الانسحاب من المشاركة في البحث في أي وقت، علماً أن البيانات سوف تستخدم فقط لأغراض البحث.

سيكون لتعاونكم واهتمامكم بالإجابة عن الاستبانة المرفقة الأثر الفعال في تحقيق أهداف الدراسة.

أولاً: الرجاء كتابة البيانات التالية:

- العمر ( ) سنة.
- المستوى التعليمي؟

لا يوجد ( ) ابتدائي ( ) متوسط ( )

ثانوي ( ) جامعة ( )

أخرى (ذكرها) .....

- اللعبة التي تمارسها حالياً؟

كرة قدم ( ) كرة طائرة ( )

كرة سلة ( ) ألعاب قوى ( )

تنس طاولة ( ) تنس أرضي ( )

جمباز ( )

- عدد سنوات ممارستك للعبة بشكل عام؟

( ) سنة

ثانياً: فيما يلي بعض الخصائص/المهارات النفسية المحددة للتفوق والنجاح الرياضي. إقرأ كل خاصية/مهارة جيداً، ثم ضع علامة (√) في الخانة التي تحدد درجة أهمية أو تعرض اللاعبين للمشكلات في كل منها، أو إمكانية تنمية أو تطوير كل منها: علماً أن هناك مقياساً من ١ إلى ٧ تعبر عن وجهة نظرك عن كل خاصية/مهارة نفسية، حيث يمثل رقم (١) مهم جداً أو يتكرر بشكل دائم أو يمكن تطويرة بينما يمثل رقم (٧) غير مهم، أو لا يتكرر أبداً، أو لا يمكن تطويره:

الرقم	الخصائص / المهارات النفسية	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
١	الاتجاه الإيجابي	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
٢	القدرة علي تركيز الانتباه	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
٣	الدافع الذاتي	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
٤	القوة الذهنية	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
٥	تحديد الأهداف	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
٦	الإعداد النفسي قبل المنافسات	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
٧	التحكم في الانفعالات	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
٨	القلق/التحكم في ضغوط المنافسة	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
٩	القابلية للتدريب (التدريبية)	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
١٠	التدريب على التصور العقلي	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
١١	تماسك الفريق/روح الجماعة	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
١٢	السلوك الجازم/اللعب الرجولي	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
١٣	الروح الرياضية	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
١٤	نقص الثقة	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
١٥	عدم الاهتمام في أثناء التدريب	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
١٦	مشكلات الاتصال مع أعضاء الفريق	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
١٧	القيادية	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
١٨	الخوف من الفشل	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
١٩	هبوط مستوى الإنجاز	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
٢٠	الاتجاه السلبي	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
٢١	الثقة الزائدة	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧

PSYCHOLOGICAL STUDY FOR ATTRIBUTES/SKILLS IN DETERMINING ATHLETIC SUCCESS FROM SAUDI SPORTSPERSONS PERSPECTIVE

Salah A.M Al-Saka
Dept. of Physical Education and Movement Sciences,
College of Education, King Saud University
Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia

The purpose of this study was to assess the importance of psychological attributes or skills in determining sporting success from Saudi sportspersons' points view. Players (n=156), coaches (n=45), and administrators (n=40) were randomly selected as subjects to complete questionnaires that assessed their opinions concerning the importance and the degree of developing 21 psychological attributes or skills, as well as the frequency of problems arising with those skills. Descriptive statistics revealed that the psychological attributes or skills of poor practice behavior, attention/concentration, individual motivation, pre-game mental preparation, and emotional control were judged to be the most important ones for sporting success. Emotional control, anxiety/competitive stress control, and attention/concentration, were reported as the areas in which players most frequently experienced problems. The Saudi sportspersons felt that all 21 psychological attributes or skills can be developed. ANOVA showed significant differences between players, coaches, and administrators in terms of the importance of psychological attributes or skills. The metal practice-imagery was considered to be more important by coaches and administrators than the player. Also, the leadership was considered by coaches as more important than players. While the players believed that fear of failure was more important than administrators. Finally data showed significant differences between subjects in term of the frequency of problems with and possibility of developing psychological attributes or skills. The study concluded that it is important to provide Saudi athletes with psychological services and educate them about how to use the strategies that can apply to adapt competition environment.

Published by - Saudi Educational and Psychological Association

JOURNAL OF
EDUCATION AND PSYCHOLOGY

SCIENTIFIC JOURNAL SERIES

الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية

ص.ب: ٢٤٥٨ الرياض: ١١٤٥١

هاتف: ٤٦٧٤٦٦٣ – فاكس: ٤٦٧٤٦٦٤

البريد الإلكتروني: info@gesten.org.sa

الموقع على الإنترنت: www.gesten.org.sa