

# رسالة التربية وعلم النفس

سلسلة  
علمية  
محكمة



تصدرها  
الجمعية السعودية للعلوم  
التربوية والنفسية

جمادات الأولي ١٧٤١هـ

ردمد ٤١٠٢٠١٠

الثاصن

٣٧٠١  
سـ تـ

## قواعد النشر

### أولاً: المعايير العامة للسلسلة :

- ٧- تكتب المصادر في صفحة منفصلة في آخر البحث.
- ٨- المقتبسات لا تكتب على هامش الصفحات، وإنما يفرد لها صفحة مستقلة في مؤخرة البحث.
- ٩- يزود الباحث بعشرين مسئلة 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 الممكّنين.
- ١٢- الرسومات والأشكال المقدمة مع البحث تكون مكتوبة باللغة الصيني، وعلى ورق شفاف.
- ١٣- هيئة التحرير غير ملزمة برد البحوث التي تصل إليها سواءً أجيّزت للنشر أو لم تجز.
- ١- تلتزم السلسلة في جميع ما ينشر فيها بما يتماشى مع النهج الإسلامي والقيم 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 تساهُم في توسيع آفاق المعرفة في المجال التربوي وأجال النفس.
- 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- تواصل الفكر التربوي وال النفسي 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 المثقفين بكل ما يستجد في الميدان التربوي.
- ٤- تشجيع الباحثين والدارسين على البحث والنشر.

### ثالثاً: قواعد النشر في السلسلة :

- ١- تنشر السلسلة الأبحاث الأصيلة التي تناولت قضايا موضوعات التربية وعلم النفس.
- ٢- تنشر السلسلة البحوث التي لم يسبق نشرها، ولم تقبل للنشر في جهة أخرى وليست مستلطة 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 الأقصى للبحث أو الدراسة أو المراجعة ثلاثة صفحات مطبوعة على الآلة الكاتبة بحيث تترك مسافتان بين كل سطرين.
- ٥- يرفق عدّ 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 بالاسلوب العلمي في البحث، وأن تكون جميع المقتبسات مؤثقة ، ويشار إلى المصادر المستخدمة.
- ٧- مراجعة النسخة الأولى للتأكد من سلامتها من الاخطاء الفنية.

رسالة التربية وعلم النفس ٨ ، من ص ١ - ١٧٠ ، الرياض (١٤١٧هـ/١٩٩٦م)

المملكة العربية السعودية  
وزارة التعليم العالي  
**جامعة الملك سعود**

## رسالة التربية وعلم النفس

سلسلة علمية محكمة

تصدرها

**الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية**



جمادى الأولى ١٤١٧هـ

العدد الثامن

السعر : عشرة ريالات

## " الهيئة الاستشارية "

معالي الأستاذ الدكتور حمود بن عبد العزيز البدر الأستاذ الدكتور سعد محمد الحريقي  
معالي الأستاذ الدكتور محمد الأحمد الرشيد الأستاذ الدكتور محمد بن عبدالله الحبشي  
معالي الأستاذ الدكتور عبدالله العبيد الدكتور عبدالله عبد الحميد محمود  
معالي الأستاذ الدكتور سهيل أحمد قاضي الدكتور حسن علي مختار  
الأستاذ الدكتور إبراهيم محمد الشافعي الدكتور زهير أحمد الكاظمي  
الأستاذ الدكتور مصطفى عيسى فلاتة الدكتور سليمان بن محمد الوابلي  
الأستاذ الدكتور محمد إسماعيل ظافر الدكتور علي بن محمد التويجري  
الأستاذ الدكتور محمد بن حجر القامدي الدكتور عبدالرحمن بن سليمان الطيرري  
الأستاذ الدكتور محمد بن عبدالله المنبع الدكتور ناصر بن عبد العزيز الداود

### أعضاء هيئة التحرير

- |                       |  |
|-----------------------|--|
| ( أستاذ ) رئيس        | الأستاذ الدكتور عبدالله النافع آل شارع |
| ( أستاذ ) عضواً       | الأستاذ الدكتور إبراهيم بسبوني عميرة   |
| ( أستاذ ) عضواً       | الأستاذ الدكتور علي بن سعد القرني      |
| ( أستاذ مشارك ) عضواً | الدكتور راشد بن حمد الكثيري            |
| ( أستاذ مشارك ) عضواً | الدكتور محمد بن حسن الصايغ             |
| ( أستاذ مشارك ) عضواً | الدكتور عمر بن عبدالرحمن المندى        |
| ( أستاذ مشارك ) عضواً | الدكتور محمد بن حسن المعموث            |

© ١٤١٧/١٩٩٦ م الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية .

جميع حقوق الطبع محفوظة. لا يسمح باعادة طبع أي جزء من المجلة أو نسخة بدون 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 تعبر عن وجهة نظر كاتبها ولا تعبر بالضرورة عن وجهة نظر الجمعية

## تقديم

يسعد هيئة تحرير رسالة التربية وعلم النفس أن تقدم للقراء الكرام العدد الثامن من رسالة التربية وعلم النفس؛ هذه الدورية العلمية المحكمة التي تهتم بقضايا التربية وعلم النفس بفروعهما المتعددة.

ويأتي على رأس اهتمامات هذه الدورية الاهتمام بجميع البحوث التي تعالج قضايا مجتمعية في مجال التربية وعلم النفس والدراسات الاجتماعية. وفي هذا العدد خمس دراسات؛ تهتم الأولى بالفارق بين مرتفعي ومنخفضي الطموح الأكاديمي في المشكلات الدراسية، فيما تحدد الدراسة الثانية مقياس تقدير المهارات الاجتماعية للأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم داخل حجرة الدراسة. وتتعرض الدراسة الثالثة لأهمية الخصائص السيكومترية لصورة عربية من مقياس ماتسون لتقدير المهارات الاجتماعية للأطفال. أما الدراسة الرابعة فتهتم بمعايير القبول في الجامعات العالمية وجامعات دول مجلس التعاون لدول الخليج. والدراسة الخامسة والأخيرة تهتم بدراسة المناخ الأكاديمي كما يدركه الطلبة والطالبات في كلية التربية.

ونحن إذ نقدم هذا العدد، نأمل أن يلقى قبولاً من المعلمين عليه وأن يفيد الدارسين، وأن تلقي ما يطرأ العمل من اقتراحات وآراء.

## هيئة التحرير

## **المحتويات**

### **الصفحة**

### **الموضوع**

تقدير ..... هـ	.....
الفرق بين مرتفعي ومنخفضي الطموح الأكاديمي في المشكلات الدراسية ..... ١	الدكتور فهد بن عبدالله الأكلبي
مقياس تقدير المهارات الاجتماعية للأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم داخل حجرة الدراسة ..... ٢١	الدكتور صالح عبدالله هارون
المصادر السيكومترية لصورة عربية من مقياس ماتسون لتقدير المهارات الاجتماعية للأطفال ..... ٥٣	الدكتور جمال الخطيب ، والدكتورة منى الحديدي
معايير القبول في الجامعات العالمية وجامعات دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية ( دراسة مقارنة وغوذج مقترن ) ..... ٧٧	الدكتور عبدالله أحمد الدوغان
المناخ الأكاديمي كما يدركه الطلاب والطالبات في مستويات دراسية وتخصصات أكاديمية مختلفة في كلية التربية ..... ١٢٧	الدكتور عبدالرحمن إبراهيم المحبوب

## الفروق بين مرتفعي ومنخفضي الطموح الأكاديمي في المشكلات الدراسية

الدكتور فهد بن عبدالله الأكلبي

كلية التربية - جامعة الملك فيصل

- ملخص البحث : تهدف الدراسة إلى معرفة العلاقة بين المشكلات الدراسية والطموح الأكاديمي للطلبة الجامعيين في بعض كليات جامعة الملك فيصل. وتنحصر مشكلة البحث في الآتي :-
- ١ - الفروق بين الطلاب منخفضي الطموح الأكاديمي والطلاب مرتفعي الطموح الأكاديمي في المشكلات الدراسية.
  - ٢ - الفروق بين الطالبات منخفضات الطموح الأكاديمي والطالبات مرتفعات الطموح الأكاديمي في المشكلات الدراسية.
  - ٣ - الفروق بين الطلاب والطالبات منخفضي الطموح الأكاديمي والطلاب والطالبات مرتفعي الطموح الأكاديمي في المشكلات الدراسية.

أجري البحث في كلية التربية والعلوم الزراعية والأغذية بجامعة الملك فيصل ، وذلك بعدة مبررات منها : وجود طلاب وطالبات في هاتين الكليتين ، وكذلك وجود بعض الصعوبات الإدارية في تطبيق أدوات البحث في الكليات الأخرى.

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الحالات الثلاث بين الطلبة منخفضي ومرتفعي الطموح الأكاديمي في المشكلات الدراسية المرتبطة بالامتحانات والتقويم، ومحترفي المقررات الدراسية، والتفاعل الاجتماعي في الجامعة، وعملية التعلم لصالح منخفضي الطموح الأكاديمي. ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بعض المشكلات الدراسية الأخرى.

## أولاً : المقدمة

يحظى الشباب في المملكة العربية السعودية بأكبر قسط من الاهتمام من جانب المهتمين في مجالات الشباب المختلفة، وذلك من أجل فهم قضيائهم واستخدام مالديهم من طاقات في خدمة أنفسهم ومجتمعهم. ويوجد عدد من الباحثين تناولوا موضوع الاهتمام بالشباب في جميع مجالات الحياة، حيث تبين أن الشاب بما يملكه من طاقة وقوة يستطيع أن يساهم في تطور مجتمعه ودفع عمليات التنمية به.

ويلقى الشباب الجامعي الاهتمام والرعاية من المسئولين في كثير من الدول عامة، وال سعودية خاصة، لما لهم من دور قيادي في تطوير المجتمعات وتقدمها. إضافة إلى هذا، فالاهتمام بالشباب الجامعي ومعرفة ما يصادفه من المشكلات التي قد تحد من تحصيله الدراسي من أهم العوامل التي تساهم في تقدم المجتمع. وما لا شك فيه، أن المشكلات الدراسية التي تقابل الطالب الجامعي قد تؤثر في طموحه الأكاديمي، مما قد يحد من نظرته المستقبلية نحو التقدم.

## ثانياً : مشكلة البحث وأهميته

تدور مشكلة البحث حول الكشف عن العلاقة بين المشكلات الدراسية والطموح الأكاديمي للطالب الجامعي في بعض كليات جامعة الملك فيصل. وتتمثل مشكلة البحث في التساؤلات الآتية:

- ١ - هل توجد فروق بين الطلاب منخفضي الطموح الأكاديمي والطلاب مرتفعي الطموح الأكاديمي في المشكلات الدراسية ؟
- ٢ - هل توجد فروق بين الطالبات منخفضات الطموح الأكاديمي والطالبات مرتفعات الطموح الأكاديمي في المشكلات الدراسية ؟
- ٣ - هل توجد فروق بين الطلاب والطالبات منخفضي الطموح الأكاديمي والطلاب والطالبات مرتفعي الطموح الأكاديمي في المشكلات الدراسية ؟

وتكون أهمية البحث النظرية في الجانب الذي يتعرض للدراسة، حيث أنه محاولة للكشف عن العلاقة بين المشكلات الدراسية والطموح الأكاديمي لطلاب وطالبات بعض كليات جامعة الملك نি�صل. أما الأهمية التطبيقية للبحث فتشتمل في أن التعرف على المشكلات الدراسية التي تواجه

الطلاب والطالبات يساعد المختصين في مجال الإرشاد والتوجيه النفسي والتربوي على دراسة أسباب هذه المشكلات وتقديم الحلول الممكنة لها حتى لا تكون عقبة أمام طموحاتهم الأكاديمية.

### ثالثاً : ملاهيم البحث

#### ١- المشكلات

يقصد بالمشكلة أنها حالة شك وارتباك تعقبها حيرة وتردد وتتطلب عملاً أو بحثاً للتخلص منها واستبدالها بحالة من الشعور بالارتياح والرضا [ ١ ] . والمشكلة السلوكية سلوك متكرر الحدوث غير مرغوب فيه يشير استهجان البيئة الاجتماعية [ ٢ ] ، كما في جميع التصرفات والأفعال غير المرغوبة التي لا تتفق مع معايير السلوك السري المتعارف عليه في البيئة الاجتماعية [ ٣ ] . ويمكن تصنيف المشكلات السلوكية إلى ثلاث فئات هي كما يلي : (١) مشكلات السلوك مثل العداون والمشاغبة والعناد وسوء العلاقات الاجتماعية، (٢) مشكلات الانسحاب الناشئة عن القلق، (٣) مشكلات عدم النضج وفيها يجد الشخص صعوبة في مواجهة المطالب اليومية، كما أنه مرتبط أيضاً بصعوبات تعلم تنظيري على عدم التركيز وعدم التوافق الحسي والحركي والملل وعدم الاهتمام بالأحداث العامة [ ٤ ] . ويقصد بالمشكلات الدراسية في هذا البحث المشكلات المرتبطة بالناهج وطرق التدريس والوسائل التعليمية، والنظام الأكاديمي، والاختبارات والتقويم، والمشكلات الشخصية الدراسية، والكتاب الجامعي، والمستقبل التعليمي والمهني، والعلاقات مع الزملاء، والعلاقات مع الأساتذة والإدارة، والمشكلات الأسرية المرتبطة بالدراسة، والإرشاد الأكاديمي [ ٥ ] .

#### ٢- الظموح الأكاديمي

يعرف الظموح بأنه « سمة ثابتة ثباتاً نسبياً تفرق بين الأفراد في الوصول إلى مستوى معين يتفق والتكون النفسي للفرد وإطاره المرجعي ويتحدد حسب خبرات النجاح والفشل التي مر بها » [ ٦ ] ، وبعده البعض الآخر « دافعاً اجتماعياً فردياً ويأنه المستوى الذي يرغب الفرد في بلوغه أو يشعر أنه قادر على بلوغه، وهو يسعى لتحقيق أهدافه في الحياة وإنجاز أعماله اليومية » [ ٧ ] .

إضافة إلى هذا، تتنوع أنواع الظموحات: فمنها الظموحات السلبية والإيجابية [ ٨ ] ، والظموحات القريبة والبعيدة [ ٩ ] ، والظموحات الواقعية وغير الواقعية [ ١٠ ] . ويقصد بالظموح الأكاديمي في هذا البحث بأنه سمة ثابتة تفرق بين الأفراد في الوصول إلى مستوى معين، ويتحدد حسب خبرات النجاح والفشل التي يمر بها الفرد، والتي يمكن الاستدلال عليها من مجموعة الدرجات التي يحصل عليها من تطبيق مقياس الظموح الأكاديمي .

### ٣- الطالب الجامعي

يقصد بالطالب الجامعي الذي حصل على شهادة الثانوية العامة وانتظم في إحدى كليات الجامعة .

#### رابعاً : هدف البحث

يتبلور هدف البحث في الكشف عما إذا كانت توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين منخفضي ومرتفعي الطموح الأكاديمي للطلاب والطالبات والعينة الكلية لطلبة الجامعة في بعض المشكلات الدراسية .

#### خامساً : حدود البحث

تم تحديد البحث في كليتين من كليات جامعة الملك فيصل، وهما: كلية التربية والعلوم الزراعية والأغذية، وذلك لعدة مبررات منها: وجود طلاب وطالبات في هاتين الكليتين، بينما لم يتوافر هذا في كلية الطب البيطري والعلوم الإدارية، كما وجدت بعض الصعوبات الإدارية في تطبيق أدوات البحث في كلية الطب بالدمام، بالمقاييس المستخدمة وهي قائمة المشكلات الدراسية لطلبة الجامعة، ومقاييس الطموح الأكاديمي في العام الجامعي ١٤١٤هـ .

#### سادساً : البحوث السابقة

هدفت الدراسة التي قام بها توماس [ ١ ] ، إلى الكشف عن العوامل التي تؤثر في اختيار الطلاب السود لمجال دراستهم الرئيس. وقد شملت الدراسة ٢٠٩٠ طالباً يدرسون في ثمانى كليات يدرس بها الطلاب السود وثلاث يدرس بها الطلاب البيض. وقد شملت الدراسة طفولة الطالب المبكرة، والأسرة، وخبرات الفترة الأولية والثانوية، والقيم التعليمية والوظيفية والتوقعات، واختيار مجال الدراسة الرئيس. وقد وجدت الدراسة أن اختيار الطلاب السود لمجال دراستهم يتم قبل فترة طويلة قبل دخولهم للكلية وهذا الاختيار يتأثر بعوامل ذاتية.

كما قامت نادية محمود، ومحمد عوده [ ١٢ ] بدراسة مشكلات الطالب الجامعي

وحاجاته الإرشادية في ضوء التساؤلات التالية :

- ما أهم المشكلات التي يعاني منها الطالب الجامعي ؟
- هل هناك فروق ذات دلالة في ترتيب مجالات المشكلات تبعاً لسرعة انتشار المشكلات ؟
- مانوعية المشكلات الحادة التي يعانيها بعض الطلبة ؟

- مانوعية المشكلات التي تزيد نسبة انتشارها على ٣٥٪ بين الطلاب ؟
- هل هناك فروق ذات دلالة في نوعية المشكلات الحادة وتلك واسعة الانتشار ؟ وللإجابة عن تلك التساؤلات، تم تطبيق قائمة موني المعدلة واختبار الشخصية المتعددة الأوجه وكيف تحدد مشكلتك بنفسك على عينة مكونة من ٢٩٦ طالباً وطالبة من الكليات المختلفة النظرية والعملية من الكويتيين وغير الكويتيين، وقد تراوحت أعمارهم من ١٩ سنة إلى ٢٧ سنة وما فوق.

وانتهت نتائج الدراسة بعد استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة إلى :

- أظهرت نتائج الدراسة الخاصة بترتيب مجالات المشكلات أن المجال الإرشادي والجانب القيمي من المجال النفسي والمجال الدراسي من أهم مجالات المشكلات التي يعاني منها الشباب والتي تسبب لهم كثيراً من القلق والتوتر.
- ترتيب مجالات المشكلات تبعاً لمتغير الجنس كانت متقاربة إلى حد كبير بين الذكور والإناث وأن الفرق بين الجنسين لم يتعد أكثر من مرتبة واحدة.
- مجالات المشكلات تبعاً لمتغير الجنسية، قد تشابهت إلى حد كبير في المجالين الإرشادي والقيمي، أما المجال الدراسي فقد اختلف ترتيبه لدى المجموعتين ( المرتبة الأولى لدى الكويتيين ، والمرتبة الثانية لدى غير الكويتيين ) .

وتهدف الدراسة التي قامت بها سامية محمد عوض [١٣] إلى بحث العلاقة بين التحصيل الدراسي وبعض سمات الشخصية لدى طالبات الصف الثاني الثانوي في مدينة الرياض في ضوء الفروض التالية :

- يوجد ارتباط موجب ذو دلالة إحصائية بين التحصيل الدراسي وبعض سمات الشخصية.
  - يوجد ارتباط موجب ذو دلالة إحصائية بين التحصيل الدراسي ومستوى الطموح.
  - توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بعض سمات الشخصية بين الطالبات المتفوقات وبين الطالبات المتأخرات دراسياً في كل من التخصصين العلمي والأدبي.
  - توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح بين طالبات التخصص العلمي وطالبات التخصص الأدبي لصالح طالبات التخصص العلمي.
- وأسفرت نتائج الدراسة عما يلي :
- وجود ارتباط موجب بين التحصيل الدراسي وكل من الذكاء والاتزان الانفعالي وقوة الأنماط

- الأعلى والواقعية والثقة بالنفس والاكتفاء الذاتي.
- وجود ارتباط موجب بين التحصيل الدراسي ومستوى الطموح.
  - وجود فروق في متغير الذكاء بين الطالبات المتأخرات دراسياً في التخصص الأدبي وبين الطالبات المتفوقات في التخصصين الأدبي والعلمي. كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متغير الاتزان الانفعالي ومتغير قوة الأنماط الأعلى ومتغير الاكتفاء الذاتي بين الطالبات المتفوقات والطالبات المتأخرات لصالح الطالبات المتفوقات، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متغيرات السيطرة والخيالية والميل للشعور بالإثم بين الطالبات المتفوقات والطالبات المتأخرات لصالح الطالبات المتأخرات.
  - وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الطموح بين طالبات التخصص العلمي وطالبات التخصص الأدبي لصالح المجموعة الأولى. كما تهدف الدراسة التي قام بها كل من ماهر، وتيرري، [١٤] إلى الكشف عن أثر مستوى الطموح الأكاديمي وأهمية المادة الدراسية والجنس في التحصيل الدراسي في ضوء الفروض التالية :
  - توجد علاقة موجبة دالة إحصائياً بين التحصيل الدراسي وأهمية المواد الدراسية.
  - توجد علاقة موجبة دالة إحصائياً بين التحصيل ومستوى الطموح الأكاديمي.
  - توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط تحصيل الطلاب ومتوسط تحصيل الطالبات في اختبار الرياضيات المقنن لصالح الطلاب.
  - توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط تحصيل الطلاب ومتوسط تحصيل الطالبات في اختبار اللغة الإنجليزية لصالح الطالبات.
  - توجد فروق دالة إحصائياً بين الطلاب والطالبات من حيث اتجاهاتهم نحو المواد الدراسية المختلفة.
  - تؤثر متغيرات الجنس والطموح الأكاديمي والاتجاهات مجتمعة في التحصيل بدرجة دالة إحصائياً .
- وانتهت النتائج إلى ما يلي :
- تشير نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط موجب ذات إحصائياً بين المعدل التراكمي والاتجاهات نحو المواد الدراسية المختلفة.

- يرتبط مستوى الطموح الأكاديمي إيجابياً بالتحصيل .
  - توجد فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الطلاب في تحصيلهم لمادة الرياضيات .
  - تحصيل البنات في اختبارات اللغة الإنجليزية أفضل من تحصيل الأولاد .
  - توجد فروق بين البنين والبنات في الاتجاهات نحو المواد الدراسية المختلفة .
- وقام كل من موريل وأخرين [ ١٥ ] بدراسة عن الطموح المهني عند الرجال والنساء . ولتحقيق هدف البحث، ثم اختيار تطلعات المهن لعينة مكونة من ١٠١ طالبة سوداء و ٥٣ طالبة بيضاء .

وانتهت النتائج إلى أن النساء اللاتي يخططن للتوظيف في المجالات التي يسيطر عليها الرجال:

- (أ) لديهن طموحات تعليمية ووظيفية عالية .
- (ب) يشعرون بصراع أقل بين الأسرة والعمل .
- (ج) ينظرن بشكل غير تقليدي لدور الرجل والمرأة .

ويختلفن في هذه النقطة عن النساء اللاتي يعملن في الوظائف التقليدية .  
وقام وجnar [ ١٦ ] بدراسة دوافع العمل والمجال المزمع الانخراط فيه للدراسة بالكلية . وقد تم تحليل الخلفية الاجتماعية، والمتغيرات الشخصية، والمدرسيّة متزامنة مع اختيار العمل بين الطلاب . وقد تم الحصول على المعلومات الدراسية من خلال عينة مكونة من ١٣٨٤٧ طالباً يدرسون في ١٣١٨ مدرسة .

وتوصلت النتائج إلى ما يلى :

زيادة الرغبة في التعليم والتدرس في مجال الحاسوب الآلي، ومجال الهندسة، ومجال العمارة، ومجال الإدارة . وزيادة عدد النساء الراغبات في الانخراط في وظائف عليا .  
وقام هيث [ ١٧ ] بدراسة عن توقعات الطموحات التعليمية والخطط العلمية لطلبة الكليات بين الطلاب السود والبيض .

وكشفت نتائج الدراسة ما يلى :

- أن المتغيرات التي تنبئ بالنتائج التعليمية للسود والبيض مختلفة جداً .
- لا يظهر الطلبة السود تحصيلاً بالمستوى الذي يرغبونه وغالباً يأخذون زمناً أطول لنيل درجة البكالوريوس، كما أن الطلبة الذين يلتحقون بمعاهد للسود يحققون درجات أعلى من الذين

يذهبون لمعاهد البيض.

- الطلبة السود الذين لديهم تطلعات وأمال أكثر رغبة للالتحاق والتسجيل في الدراسات العليا.

ونظراً لقلة الدراسات والبحوث - على حد علم الباحث - سواء التي أجريت في المجتمع الغربي أو في المجتمعات العربية، التي تناولت العلاقة بين المشكلات الدراسية والطموح الأكاديمي، فإن البحث الحالي يحاول الكشف عن طبيعة العلاقة بين هذين المتغيرين، وخاصة أن المشكلات الدراسية تحتل موقعاً متميزاً في أغلب الدراسات التي أجريت على مشكلات الشباب في الجامعات، كما قد يكون لهذه المشكلات مردودها السلبي على الطموح الأكاديمي لهم.

### **سابعاً : فروض البحث**

وفقاً لما سبق ، يمكن صياغة فروض البحث على النحو التالي :

**الفرض الأول :**

لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب منخفضي الطموح الأكاديمي والطلاب مرتفعي الطموح الأكاديمي في بعض المشكلات الدراسية.

**الفرض الثاني :**

لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطالبات منخفضات الطموح الأكاديمي والطالبات مرتفعات الطموح الأكاديمي في بعض المشكلات الدراسية.

**الفرض الثالث :**

لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة منخفضي الطموح الأكاديمي والطلبة مرتفعي الطموح الأكاديمي من الجنسين في بعض المشكلات الدراسية.

### **ثامناً : إجراءات البحث**

#### **١- أدوات البحث**

استخدم الباحث أداتين قياسيتين هما: قائمة المشكلات الدراسية لطلبة الجامعة، وقياس الطموح الأكاديمي، وفيما يلي نقدم عرضاً لهاتين الأداتين :

### أ) قائمة المشكلات الدراسية لطلبة الجامعة

تم الاستفادة من بعض مقاييس وقوائم المشكلات، وبعض الأطر النظرية، ونتائج بعض البحوث والدراسات السابقة في تصميم قائمة المشكلات الدراسية لطلبة الجامعة. وتشمل القائمة المشكلات الدراسية المرتبطة بالنظام الأكاديمي، والامتحانات والتقويم ، ومحظى المقررات الدراسية، والتفاعل الاجتماعي في محيط الجامعة، والمشكلات الشخصية المرتبطة بالدراسة ، وعملية التعلم. وتم حساب صدق قائمة المشكلات الدراسية لطلبة الجامعة باستخدام الصدق الداخلي ، والثبات ، وبالاستعانة بتكتيك ألفا لكرونباخ على عينة من الطلبة السعوديين، وبلغت معاملات الثبات كما يلي : النظام الأكاديمي (٧١ر) ، الامتحانات والتقويم (٧٩ر) ، محظى المقررات الدراسية (٦٣ر) ، التفاعل الاجتماعي في محيط الجامعة (٦٩ر) ، المشكلات الشخصية المرتبطة بالدراسة (٧٣ر) ، عملية التعلم (٧٣ر) {١٨}.

### ب) مقاس الطموح الأكاديمي

يتكون مقياس الطموح الأكاديمي من ٢٢ بندًا، وتم الاستجابة على بنوده من خلال ميزان تقدير مكون من ثلاث نقاط. وتم حساب الصدق العامل للقياس فأسفر عن أربعة عوامل من الدرجة الأولى، وهي : التفوق ، والمبادرة ، والتحمل ، والمنافسة. وبالإضافة إلى ذلك، تم حساب ثبات المقياس بطريقتي معامل ألفا لكرونباخ فبلغ (٧٩ر) ، والاتساق الداخلي لبنود المقياس على عينة من الطلبة السعوديين ، وقد تراوحت معاملات الارتباط من (٥١ر) إلى (٨٤ر) {١٨} .

### ٢- عينة البحث

تكونت عينة البحث من أربع مجموعات كما يلي : مجموعة الطلاب منخفضي الطموح الأكاديمي المكونة من خمسين طالبًا (المتوسط الحسابي = ٤٥٩٦) درجة ، والانحراف المعياري = ٣٠٥ ، ومجموعة الطلاب مرتفعي الطموح الأكاديمي المكونة من خمسين طالبًا (المتوسط الحسابي = ٦١ر٦١ درجة ، الانحراف المعياري = ٢٩٩ ) ومجموعة الطالبات منخفضات الطموح الأكاديمي المكونة من خمسين طالبة (المتوسط الحسابي = ٤٠٤ درجة، والانحراف المعياري = ٣٩٩ ) ومجموعة الطالبات مرتفعات الطموح الأكاديمي المكونة من

خمسين طالبة ( المتوسط الحسابي = ٥٦٥ ) درجة ، الانحراف المعياري = ( ٣٥٣ ) . ومن ثم ، تكونت عينة البحث من مائتي طالب وطالبة ، اختيروا من كلية التربية والعلوم الزراعية والأغذية من مستويات دراسية وتخصصات أكاديمية مختلفة اختياراً عشوائياً طبقياً.

### ٣- تنفيذ البحث

تم تنفيذ البحث وفقاً للخطوات التالية :

- تم تطبيق مقاييس الطموح الأكاديمي على عينة مكونة من أربعين طالب وطالبة من كلية التربية والعلوم الزراعية والأغذية .
- تم اختيار الريبيعي الأعلى والأدنى لدرجات الطلاب والطالبات على مقاييس الطموح الأكاديمي .
- تم تطبيق قائمة المشكلات الدراسية لطلبة الجامعة على المجموعات الأربع من الطلاب والطالبات منخفضي ومرتفعى الطموح الأكاديمي .
- تم الاستعانة بالأساليب الإحصائية التالية : المتوسط الحسابي ، والانحراف المعياري ، وأختبار ( t ) لمعالجة النتائج .

### تاسعاً : نتائج البحث

#### أ ) النتائج الخاصة لاختبار صحة الفرض الأول

يبين جدول ( ١ ) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة ( t ) ودلالتها الإحصائية بين منخفضي الطموح الأكاديمي ومرتفعى الطموح الأكاديمي في المشكلات الدراسية

جدول رقم (١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) ودلالتها الإحصائية

الدالة الإحصائية	قيمة (ت)	مرتفعات الطموح الأكاديمي			منخفضات الطموح الأكاديمي			المشكلات الدراسية
		الانحراف المعيارى	العدد المتوسط	العدد المتوسط	الانحراف المعيارى	العدد المتوسط	العدد المتوسط	
غ.د	١٠.٣	٥٨١	٢٠.٤	٥٠	٤٢٦	٢٣.٦	٥٠	نظام الأكاديمي
ر.ا	٣٥٠	٥٠١	١٩٨٠	٥٠	٤٠٩	٢٣.٢	٥٠	الامتحانات والتقويم
ر.ا	٢٩٠	٣٧٩	٢١١٤	٥٠	٣٩٤	٢٣٤٠	٥٠	محظوظ المقررات الدراسية
ر.ا	٢٨٦	٥٢١	٢١٥٠	٥٠	٣٦٣	٢٤١٠	٥٠	التفاعل الاجتماعي
غ.د	١٤٩	٥٣٥	٢٤٢٤	٥٠	٤٥٨	٤٥٧٤	٥٠	مشكلات شخصية
ر.ا	٣٢٤	٦١٨	١٩١٤	٥٠	٤٢٩	٢٢٦٤	٥٠	عملية التعلم

أبانت النتائج في الجدول رقم (١) أن المتوسطات الحسابية للطلاب منخفضي الطموح الأكاديمي أعلى من المتوسطات الحسابية للطلاب مرتفعي الطموح الأكاديمي في المشكلات الدراسية المرتبطة بالنظام الأكاديمي ، والامتحانات والتقويم ، ومحظوظ المقررات الدراسية ، والتفاعل الاجتماعي في الجامعة ، والمشكلات الشخصية ، وعملية التعلم .

وعند حساب الفرق الحسابية بين المجموعتين ، بلغت قيم (ت) كما يلي :

النظام الأكاديمي ( $t = 3.0$  ، غير دالة إحصائياً) ، الامتحانات والتقويم ( $t = ٣.٥$  ، دالة إحصائياً عند مستوى ١.ر) ، محظوظ المقررات الدراسية ( $t = ٢.٩$  ، دالة إحصائياً عند مستوى ١.ر) ، التفاعل الاجتماعي في الجامعة ( $t = ٢.٨٦$  ، دالة إحصائياً عند مستوى ١.ر) ، المشكلات الشخصية المرتبطة بالدراسة ( $t = ١.٤٩$  ، غير دالة إحصائياً عند مستوى ١.ر) ، المشكلات الشخصية المرتبطة بالدراسة ( $t = ٣.٢٤$  ، دالة إحصائياً عند مستوى ١.ر) .

## ب ) النتائج الخاصة لاختبار صحة الفرض الثاني

يبين جدول (٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) ودلالتها الإحصائية بين منخفضات ومرتفعات الطموح الأكاديمي في المشكلات الدراسية.

جدول رقم (٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) ودلالتها الإحصائية

الدالة الإحصائي ية	قيمة (ت)	مرتفعات الطموح			منخفضات الطموح			المشكلات الدراسية
		الانحراف المعياري	المتوسط	العدد	الانحراف المعياري	المتوسط	العدد	
غ.د	٣٨	٣٥٣١	١٨٦٨٢	٥٠	٣٠٢	١٩٠٦	٥٠	النظام الأكاديمي
أ.ر	٣٧	٣٦٧	١٦٤٢	٥٠	٤٧٧	١٩٣٢	٥٠	الامتحانات والتقويم
أ.ر	٤٤	٤٧٤	٢٠٢٢	٥٠	٤٢٢	٢٢٤٤	٥٠	محتوى المقررات
أ.ر	٢٦	٣٩٦	١٩٢٢	٥٠	٤٣١	٢٢٠٤	٥٠	التفاعل الاجتماعي
أ.ر	٢٣	٦١٧	٢٣٥٢	٥٠	٥٦٨	٢٦٢٠	٥٠	مشكلات شخصية
أ.ر	٣١٢	٤٣٠	١٦٣٨	٥٠	٤١٨	١٩٠٦	٥٠	عملية التعلم

تشير النتائج في جدول (٢) إلى أن المتوسطات الحسابية للطلاب منخفضات الطموح الأكاديمي أعلى من المتوسطات الحسابية للطلاب مرتفعات الطموح الأكاديمي في المشكلات الدراسية المرتبطة بالنظام الأكاديمي، والامتحانات والتقويم ، ومحتوى المقررات الدراسية ، والتفاعل الاجتماعي في الجامعة، والمشكلات الشخصية ، وعملية التعلم.

ووصلت قيم (ت) عند حساب الفروق الحسابية بين المتوسطات الحسابية للمجموعتين إلى ما يلي: النظام الأكاديمي (ت = ٣٨ ، غير دالة إحصائياً) ، الامتحانات والتقويم (ت =

٣٣٧ دالة إحصائياً عند مستوى ١.٠ ر، محتوى المقررات الدراسية (ت = ٤٤٢)، دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٥ ر، التفاعل الاجتماعي في الجامعة (ت = ٣٦٣)، دالة إحصائياً عند مستوى ١.٠ ر، المشكلات الشخصية المرتبطة بالدراسة (ت = ٢٣٢)، دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٥ ر، عملية التعلم (ت = ١٢٣)، دالة إحصائياً عند مستوى ١.٠ ر.

### (ج) النتائج الخاصة لاختبار صحة الفرض الثالث

يبين جدول (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) ودلالتها الإحصائية بين منخفضي الطموح الأكاديمي ومرتفعي الطموح الأكاديمي في المشكلات الدراسية.

جدول رقم (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) ودلالتها الإحصائية

الدالة الإحصائية	قيمة (ت)	مرتفعو الطموح الأكاديمي			منخفضو الطموح الأكاديمي			المشكلات الدراسية
		الانحراف المعياري	المتوسط	العدد	الانحراف المعياري	المتوسط	العدد	
٠.٥ ر	٢٢٣	٥٥٧	١٩٤٣	١٠٠	٤٥٩	٢١٠٦	١٠٠	النظام الأكاديمي
٠.١ ر	٤٥٧	٤٦٩	١٨١١	١٠٠	٤٧٩	٢١١٧	١٠٠	الامتحانات والتقويم
٠.١ ر	٣٥٦	٤٣٠	٢٠٦٨	١٠٠	٤٠٩	٢٢٩٢	١٠٠	محتوى المقررات الدراسية
٠.١ ر	٤٣٠	٤٧٤	٢٠٣٦	١٠٠	٤١٠	٢٣٠٧	١٠٠	التفاعل الاجتماعي
٠.١ ر	٢٦٨	٥٨١	٢٣٨٨	١٠٠	٥١٨	٢٥٩٧	١٠٠	مشكلات شخصية
٠.١ ر	٤٢٩	٥٤٨	١٦٧٦	١٠٠	٤٥٨	٢٠٨٥	١٠٠	عملية التعلم

توضيح النتائج في الجدول رقم (٣) أن المتوسطات الحسابية لأفراد العينة من الجنسين منخفضي الطموح الأكاديمي أعلى من المتوسطات الحسابية لأفراد العينة من الجنسين مرتفعي الطموح الأكاديمي في المشكلات الدراسية المرتبطة بالنظام الأكاديمي، والامتحانات والتقويم ومحظى المقررات الدراسية، والتفاعل الاجتماعي في الجامعة، والمشكلات الشخصية وعملية التعليم.

وعند حساب الفروق الحسابية بين المتوسطات الحسابية للمجموعتين ، بلغت قيم (ت) كما يلي: النظام الأكاديمي ( $t = 2.23$  ، دالة إحصائية عند مستوى ٠.٥ ر)، الامتحانات والتقويم ( $t = 5.74$  ، دالة إحصائية عند مستوى ٠.١ ر)، محظى المقررات الدراسية  $t = 3.56$  ، دالة إحصائية عند مستوى ٠.١ ر)، التفاعل الاجتماعي في الجامعة ( $t = 4.34$  ، دالة إحصائية عند مستوى ٠.١ ر)، المشكلات الشخصية المرتبطة بالدراسة ( $t = 2.68$  ، دالة إحصائية عند مستوى ٠.١ ر)، المشكلات الشخصية المرتبطة بالدراسة ( $t = 2.29$  ، دالة إحصائية عند مستوى ٠.١ ر)، عملية التعلم ( $t = 4.01$  ، دالة إحصائية عند مستوى ٠.١ ر).

الجامعة ( $t = 3.04$  ، دالة إحصائية عند مستوى ٠.١ ر)، المشكلات الشخصية المرتبطة بالدراسة ( $t = 2.68$  ، دالة إحصائية عند مستوى ٠.١ ر)، عملية التعلم ( $t = 2.29$  ، دالة إحصائية عند مستوى ٠.١ ر).

#### عاشرًا : تفسير نتائج البحث

أبانت النتائج في جدول رقم (١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.١ ر بين الطلاب منخفضي الطموح الأكاديمي والطلاب مرتفعي الطموح الأكاديمي في المشكلات الدراسية المرتبطة بالامتحانات والتقويم، ومحظى المقررات الدراسية، والتفاعل الاجتماعي في الجامعة، وعملية التعلم لصالح الطلاب منخفضي الطموح الأكاديمي. بينما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في المشكلات الدراسية المرتبطة بالنظام الأكاديمي والمشكلات الشخصية المرتبطة بالدراسة. وعليه، تدعم هذه النتائج صحة الفرض الأول جزئياً والذي ينص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب منخفضي الطموح الأكاديمي والطلاب مرتفعي الطموح الأكاديمي في بعض المشكلات الدراسية.

كما أظهرت النتائج في جدول رقم (٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى

٥٠، و ١٠ بين الطالبات منخفضات الطرح الأكاديمي والطالبات مرتفعات الطرح الأكاديمي في المشكلات الدراسية المرتبطة بالامتحانات والتقويم ، ومحنوي المقررات الدراسية، والتفاعل الاجتماعي في الجامعة، والمشكلات الشخصية المرتبطة بالدراسة، وعملية التعلم صالح الطالبات منخفضات الطرح الأكاديمي، بينما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في المشكلات الدراسية المرتبطة بالنظام الأكاديمي. ومن ثم، تؤيد هذه النتائج صحة الفرض الثاني جزئياً الذي ينص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطالبات منخفضات الطرح الأكاديمي والطالبات مرتفعات الطرح الأكاديمي في بعض المشكلات الدراسية .

إضافة إلى هذا ، أشارت النتائج في جدول رقم (٣) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٥٠ و ١٠ بين العينة الكلية من الجنسين منخفضي الطرح الأكاديمي والعينة من الجنسين مرتفعي الطرح الأكاديمي في المشكلات الدراسية المرتبطة بالنظام الأكاديمي، والامتحانات والتقويم ، ومحنوي المقررات الدراسية، والتفاعل الاجتماعي في الجامعة، والمشكلات الشخصية المرتبطة بالدراسة، وعملية التعلم صالح أفراد العينة من الجنسين منخفضي الطرح الأكاديمي. ولا تؤيد هذه النتائج صحة الفرض الثالث الذي ينص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة من الجنسين منخفضي الطرح الأكاديمي وأفراد العينة من الجنسين مرتفعي الطرح الأكاديمي في بعض المشكلات الدراسية.

وتفق نتائج هذا البحث مع ما أسفت عنه نتائج دراسات نادية محمود ، ومحمد عودة [١٢] ، وسامية [١٣] ، وماهر وتييري [١٤] ، ووجنار [١٦] في أن الطلبة منخفضي الطرح الأكاديمي أكثر معاناة من المشكلات الدراسية.

ويرى الباحث عند مقارنة النتائج بين الطلاب منخفضي الطرح الأكاديمي والطالبات منخفضات الطرح الأكاديمي عدم وجود مشكلات دراسية مرتبطة بالنظام الأكاديمي. بينما يوجد اتفاق بين المجموعتين في المشكلات الدراسية المرتبطة بالامتحانات والتقويم، ومحنوي المقررات الدراسية، والتفاعل الاجتماعي في محبيط الجامعة، وعملية التعلم. وعلى الجانب الآخر، يوجد اختلاف بين المجموعتين في المشكلات الدراسية المرتبطة بالمشكلات الشخصية، حيث تبين أن الطالبات منخفضات الطرح الأكاديمي أكثر معاناة من المشكلات الدراسية المرتبطة بالمشكلات الشخصية، ورئا يعزى هذا إلى أن الطالبة الجامعية لا تجد من يقدم لها

بعض الحلول المقترحة لمشكلاتها الشخصية المرتبطة بالدراسة، وخاصة الأعباء الأكاديمية. لذا، يرى الباحث أنه يجب على الإدارة الجامعية حصر هؤلاء الطالبات، والتعرف على الأسباب الكامنة وراء تدني طموحاتهن الأكاديمية والمشكلات الدراسية المرتبطة بهذا ، وتقديم ما يمكن من حلول للرفع من مستوى طموح الطالبة الأكاديمي، والتغلب على المشكلات الدراسية التي تواجهها.

## حادي عشر : التوصيات والبحوث المقترحة

### ١- التوصيات

وفقاً لما انتهت إليه نتائج البحث الراهن يمكن تقديم بعض التوصيات الآتية :

- ينبغي التعرف على المشكلات الدراسية التي تواجه الطالب/طالبة الجامعي ، وتقديم الحلول الممكنة بقدر الإمكان، حتى لا يستفحـل الأمر، وينـؤـي إلى اخفـاقـات درـاسـية مستـمرة، يـكونـ من نـتـائـجـهاـ الانـسـحـابـ من الجـامـعـةـ، وـتوـالـدـ إـجـابـاتـ نـفـسـيـةـ.
- يجب الكشف عن الطلاب والطالبات متـدنـيـ الطـموـحـ الأـكـادـيـيـ، وـمحاـولةـ التـعـرـفـ عـلـىـ الأـسـبـابـ، وـتقـدـيمـ العـلـاجـ الـمـنـاسـبـ، حتـىـ لاـ يـصـبـعـ هـذـاـ التـدـنـيـ الأـكـادـيـيـ عـقـبةـ فيـ تـقـدـيمـ الطـالـبـ درـاسـياـ<sup>١</sup>.
- يجب على المرشد الأكاديمي تقديم بعض العون والمساعدة للطلاب الذين يواجهون مشكلات دراسية، ومساعدتهم على تجاوز هذه المشكلات.

### ٢- البحوث المقترحة

يمكن تقديم بعض البحوث المقترحة التالية:

- المشكلات الدراسية لفتاة الجامعة وعلاقتها ببعض المتغيرات الأسرية.
- دراسة معدلات التسرب DROPOUT والمشكلات الدراسية بين طلبة الجامعة .
- دراسة الفاقد الاقتصادي التعليمي لطلبة الجامعة ذوي المشكلات الدراسية.

### المراجع

- [١] الراوى ، مساعي . مشكلات الرسوب في الثانويات . بغداد: مطبعة العاني ١٩٦٦م .
- [٢] سلامة ، ممدوحة محمد . أساليب التنشئة الاجتماعية وعلاقتها بالمشكلات النفسية في مرحلة الطفولة الوسطى . رسالة دكتوراه غير منشورة . كلية الآداب - جامعة الزقازيق ١٩٨٤م .
- [٣] زكي ، عزة حسين . المشكلات السلوكية التي يعاني منها أطفال المرحلة الابتدائية المدرسوة من الرعاية الوالدية . رسالة ماجستير غير منشورة . محمد الدراسات العليات للطفولة - جامعة عين شمس ١٩٨٥م .
- [٤] موسى ، رشاد على عبدالعزيز . الصباطي . إبراهيم سالم . "دراسة مقارنة بين طفل القرية و طفل المدينة في المشكلات السلوكية " . مجلة مركز البحوث التربوية . جامعة قطر . العدد الرابع . السنة الثانية ١٩٩٣م ، ٣٥-٧٦ .
- [٥] أبو ناهية ، صلاح الدين . والأغا ، إحسان خليل " بناء قائمة للمشكلات الدراسية لدى الشباب الجامعي في قطاع غزة " . دراسات تربوية . المجلد الرابع . الجزء (٦) ١٩٨٩ ، ١٣٩-١٧٣ .
- [٦] عبدالفتاح ، كاميليا . مستويات الطموح والشخصية . الطبعة الثانية . بيروت: دار النهضة العربية ١٩٨٤م .

[٧] راجع ، احمد عزت. اصول علم النفس. الطبعة الثالثة . الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية ١٩٧٣ ام.

[٨] رسول ، خليل ابراهيم. قياس مستوي الطموح لدى طلبة المرحلة الاعدادية وعلاقته ببعض المتغيرات. رسالة دكتوراة غير منشورة. كلية التربية. جامعة بغداد ١٩٨٤ ام.

[٩] علي ، رشا محمد. دراسة للعلاقات بين التوافق الانفعالي ومستوى التطلع لدى طالبات جامعة الملك سعود. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة الملك سعود ١٩٨٥ ام.

Hurlock, B.E. *Adolescent development*. 3 rd Ed. New York: McGraw Hill, Inc [١٠] 1967.

Thomas; G.E. *Black Colleges Students and Factors Influencing Their Major Field Choice*. Southern Education Foundation, Atlanta, Ga 1984.

[١٢] شريف ، نادية محمود و محمد ، محمد عودة. مشكلات الطالب الجامعي و حاجاته الارشادية. دراسة ميدانية في جامعة الكويت. الكويت : جامعة الكويت ١٩٨٦ ام.

[١٣] بن لادن ، سامية محمد عوض. العلاقة بين التحصيل الدراسي وبعض سمات الشخصية لدى طالبات الصف الثاني الثانوي في مدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية- وكالة الرئاسة للكليات البنات بالرياض ١٩٨٩ ام.

[١٤] ابو هلال، ماهر و إتكنسون، تيري. اثر مستوي الطموح الأكاديمي وأهمية المادة الدراسية والجنس على التحصيل الدراسي. مجلة التربية الجديدة- مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في البلاد العربية - العدد التاسع والأربعون - السنة السابعة عشرة ١٩٩٠ ام ص ٨٧ - ٩٩ .

Murrell, A. J., and Others. *Aspiring to Careers in Male-and Female-Dominated Professions: A Study of Black and White College Women*, Psychology of Women Quarterly; V 15 n1 1991.103-126. [١٥]

Wagener, T.C. *Occupational Aspirations and Intended Field of Study in college*. National Center for Education Statistics (ED), Washington, DC 1984. [١٦]

Heath, t. *Predicting the Educational Aspirations and Graduate Plans of Black and White College and University Students; When Do Dreams Become Realities? Paper Presented at the Annual Meeting of the Association for the Study of Higher Education 1992.* [١٧]

[١٨] موسى، رشاد على عبد العزيز و الصباطي، إبراهيم سالم. " دراسة مقارنة بين طفل القرية و طفل المدينة في المشكلات السلوكية ". مجلة مركز البحوث التربوية. جامعة قطر. العدد الرابع . السنة الثانية ١٩٩٣م - ٣٥ - ٧٦ .



## مقياس تقييم المهارات الاجتماعية للأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم داخل حجرة الدراسة

الدكتور صالح عبدالله هارون

قسم التربية الخاصة - كلية التربية

جامعة الملك سعود

**ملخص البحث :** هدفت الدراسة الحالية إلى تطوير أداة مسحية للكشف عن المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم داخل حجرة الدراسة تتمتع بدرجة من الصدق والثبات . ولتحقيق ذلك طور الباحث أداة تضمنت أهم الأبعاد المكونة للمهارات الاجتماعية التي يصدرها الأطفال المعاقون عقلياً في البيئة المدرسية، وذلك بعد إجراء مراجعة شاملة لأدبيات المهنرات الاجتماعية السابقة والمقاييس المماثلة .

وقد تحقق للمقياس دلالات صدق مرتفعة، حيث اعتمد الباحث - بجانب عرض المقياس على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في التربية الخاصة - على أساليب متنوعة منها : الصدق المنطقي، الصدق التمايزي، الصدق التلازمي، صدق الاتساق الداخلي، والصدق الذاتي . كما تم تقييم ثبات المقياس باستخدام طريقة التجزئة النصفية .

وقد تم تحديد الدرجات الثانية المناظرة للدرجات الخام التي حصل عليها أفراد عينة التقنيين في بعدي المقياس والدرجة الكلية للكشف عن المهارات الاجتماعية لدى المعاقين عقلياً القابلين للتعلم .

## مقدمة

انحصر اهتمام المختصين في التربية الخاصة لسنوات متعددة في قياس الجوانب المتصلة بالأداء العقلي والتحصيل الأكاديمي لدى الأطفال المتخلفين عقلياً *Mentally retarded children* نتيجة لتصدي عدد من الاختصاصيين ميرسر [١] ، سالفيا ويسليدك [٢] لعمليات التشخيص التقليدية في مجال التربية الخاصة وما قدموه من نقد، فقد بدأ الاهتمام بالقياس المتعدد العام *Multifactored assessment* الذي يتم إجراؤه عن طريق فريق متعدد التخصصات *Multidisiplinary team*.

ومن هذا المنطلق بدأت آراء تربوية تناولت باتخاذ السلوك الاجتماعي كأحد العوامل المهمة في قياس أداء المتخلفين عقلياً بغية اتخاذ القرارات في الجوانب المتصلة بعمليات الفرز، وتحديد الوضع الدراسي والتخطيط لبرامج التدخل المختلفة [٦، ٣]. وعلى سبيل المثال ينادي كل من زيجلر وتريركتي [٧، ٨-٧٩٨-٧٨٩] باستخدام الكفايات الاجتماعية *So-cial competence* أكثر من استخدام الكفايات الأكادémie كأدلة أساسية لتحديد برامج التدخل مثل برنامج *Head Star*. وفي نفس السياق يرى عدد من المختصين في مجال التربية الخاصة (كولست [٨، ٢١] وماك ملان [٩، ص ١٧٣]) أن التأكيد على تنمية الكفاية الاجتماعية أصبح أحد التطورات المهمة في مجال البرمجة التربوية لكل من الأطفال غير المحظوظين *disadvantaged* والمعاقين. كما ينادي جريشام [١٠، ص ٣٣٦-٣٣١] باستخدام المهارات الاجتماعية لتحديد البيئة الأقل تقييداً وعزلاً للأطفال المعاقين.

وظهرت كاستجابة لتلك النداءات مجموعة من مقاييس المهارات الاجتماعية، حيث أشار جرين وود وأخرون [٥، ص ٤٩٠-٤٩٩] إلى أن أكثر طرق التشخيص استخداماً وشيوعاً تتمثل في الملاحظات الطبيعية *Naturalistic observations* والمقاييس السوسسيومترية *Sociometric measures* وتقديرات المعلم *Teacher Ratings*.

وتؤكد نتائج كثير من الدراسات على أهمية المهارات الاجتماعية لدى المتخلفين عقلياً كمتطلبات قبلية Prerequisite للنجاح في العمل المدرسي، مما يعني أهمية الكشف عنها وإاسابها للتلاميذ وجعلها جزءاً لا يتجزأ من مناهجهم الدراسية. وفي هذا الصدد فقد توصل جريشام [١٠]، ص ص ٣٣٦-٣٣١ من خلال مراجعته لأربعين دراسة تناولت المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ الدمج التربوي للمعاقين Mainstreaming بأنهم يتفاعلون بدرجة أقل وسلبية أكبر مع التلاميذ غير المعاقين. إضافة لذلك فهم أقل قبولاً من أقرانهم العاديين وأقل تقليداً لسلوكهم رغم وجودهم المستمر معهم. ولهذا فهو يرى أن جهود برامج الدمج التربوي ستتصبح عديمة الفائدة مالم يتم الكشف عن المهارات الاجتماعية الضرورية وإاسابها لهم من أجل زيادة معدل التفاعل الاجتماعي مع الآخرين ومن ثم تحسين تقبلهم الاجتماعي.

كما تؤكد نتائج عدد من الدراسات أجراها كارتلنج وميلبرن [١١]، وسترين وأخرون [١٢] مدى ارتباط القصور في المهارات الاجتماعية لدى المعاقين بانخفاض تحصيلهم الأكاديمي مما يدل على أهمية قياس مثل هذه المهارات وإاسابها للمعاقين باعتبارها مهارات تعلم وخاصة تلك المتعلقة بتبادل العلاقات الشخصية مع الآخرين Interpersonal skills وأداء الأعمال Task-related skills وكذلك تؤكد نتائج الكثير من الدراسات مثل كوي ودوجي [١٣]، ودوج [١٤] ولوفتاج [١٥] أن نسبة كبيرة من الأطفال المعرضين للخطر At-risk children لا يستطيعون وحدهم اكتساب المهارات الاجتماعية الضرورية وأنهم يعانون ضعفاً في تبادل العلاقات الشخصية مع الآخرين، إضافة لشعورهم بالوحدة وضعف مفهوم الذات لديهم مما يجعلهم في حاجة إلى كشف مهاراتهم الاجتماعية وإاسابها لهم. كما تؤكد نتائج الكثير من الدراسات مثل بولارد وأخرين [١٦]، وجوتليب [١٧] وجوتليب وأخرون [١٨]، وشير [١٩] أن ضعف المهارات الاجتماعية ذو علاقة إيجابية بمستوى الرفض الاجتماعي Social rejection الذي يتلقاه المعاقون وخاصة فئة المتخلفين عقلياً من أقرانهم العاديين مما يستدعي الكشف عن تلك المهارات وإعداد برامج التدريب المناسبة. وفوق هذا كله تؤكد نتائج كثير من الدراسات مدى تأثير ما لدى التلميذ من المهارات الاجتماعية على سلوك المعلم تجاهه. وفي هذا الصدد توصل جروبيارد وأخرون [٢٠]، ص ٨٦ إلى أن تدرس المعلم لتلاميذ التربية الخاصة المهارات الاجتماعية تؤدي إلى مزيد من التواصل الإيجابي بين المعلم والتلميذ. ولارتباط المهارات الاجتماعية بعملية تعلم المتخلفين عقلياً يرى كلّ من هويس وكوب [٢١]، ص ص ١٩٣-٢٠٨ أن تجمع Cluster كل من مهارات تبادل العلاقات الشخصية مع الآخرين ، ومهارات أداء الأعمال يمكن أن تشكل إطاراً جيداً للمهارات التي

ينبغي تدريسها للتلذذيين عقلياً بحجة الدراسة لما لها من تأثير كبير على عملية تعلمهم لمختلف جوانب السلوك.

ويتضح مما سبق أن نقص أو فقدان المهارات الاجتماعية لدى المتخلفين عقلياً يؤدي إلى آثار خطيرة، فقد تؤدي إلى عدم تقبل الآخرين لهم وخصوصاً من قبل الأقران، مما يضعف فرص التوافق مع البيئة الاجتماعية. كما يفيد عجز المهارات الاجتماعية لدى هؤلاء الأطفال من مدى تفاعلهم مع الآخرين، مما يجعلهم أكثر عرضة للعزلة الاجتماعية، وهذا بدوره يبطئ من معدل نوهرم العقلي، إضافة لذلك فإن عجز المهارة الاجتماعية يؤدي إلى عدم القدرة على أداء المهام المرتبطة بالتحصيل الأكاديمي. وبؤكد هذا كله على أهمية الكشف عن المهارات الاجتماعية من خلال مقاييس مقتنة ومن ثم إعداد برامج التدريب . وعلى الرغم من هذا الاهتمام العالمي بموضوع المهارات الاجتماعية وقياسها لدى المتخلفين عقلياً إلا أن الدراسات العربية لم تول هذا المجال الحيوى المهم اهتماماً، حيث لا توجد أية دراسة عربية - في حدود اطلاع الباحث - تصدت لتطوير مقاييس للكشف عن هذه المهارات لدى المتخلفين عقلياً داخل البيئة المدرسية .

ويرى الباحث أن هذه الأداة يمكن أن تخدم الأخصائي النفسي المدرسي فيما يتعلق بالجانب الاجتماعي، وتحديد العوامل التي تؤثر على هذا الجانب المهم مما يساعدهم على إعداد برامج التدريب المناسبة لتنمية المهارات الاجتماعية لديهم. كما تخدم هذه الأداة في تحديد مدى كفاءة برامج معينة أُستخدمت لتحسين الجانب الاجتماعي. إضافة لذلك فإن البيانات المجتمعية عن طريق هذه الأداة تساعد الوالدين والمدرسين على مناقشة الأمور المتعلقة بالجانب الاجتماعي للتلذذيين والتي تؤثر في تحصيلهم الأكاديمي وتكيفهم الاجتماعي .

### **هدف الدراسة**

تهدف الدراسة الحالية إلى تطوير مقاييس للكشف عن المهارات الاجتماعية لدى التلامذة القابلين للتعلم من فئة المتخلفين عقلياً داخل حجرة الدراسة، مما يوفر أداة على درجة عالية من الموضوعية تساعد المعلم والأخصائي النفسي المدرسي في الكشف عن مشاكل المهارات الاجتماعية التي تدور غالباً على حد تعبير جريشام [ ٢٢ ص ٨ ] حول ثلاثة جوانب هي : عجز المهارات Skill deficit وعجز الأداء Performance deficit، وعجز ضبط الذات Self-control deficit مما يساعد في تطوير برامج التدريب المناسبة لمواجهة جميع جوانب العجز.

### تعريف المهارات الاجتماعية

ليس هناك تعريف محدد لمفهوم المهارات الاجتماعية يمكن الاعتماد عليه نظراً لاتساع هذا المفهوم من جهة، وما يطرأ عليه من تغير بسبب التقدم العلمي المستمر في هذا المجال من جهة أخرى. وقد نجم عن هذا الاختلاف تعدد المفاهيم والسميات المرادفة لمصطلح المهارات الاجتماعية. وعلى سبيل المثال نجد من يعبر عن هذا المفهوم من خلال مفهوم تبادل العلاقات الشخصية مع الآخرين Interpersonal skills أو مصطلح الكفاية Social behavior أو مصطلح التوكيدية Assertiveness أو مصطلح الاجتماعي Social competence كمرادفات لمصطلح المهارات الاجتماعية. ورغم عدم وجود تعريف محدد لهذا المفهوم يحاول الباحث أن يصل إلى تعريف إجرائي لمعنى المهارات الاجتماعية من خلال التعرض لعدد من التعريفات السابقة على النحو التالي :

يعرف كل من كارلوج وميلبيرن [ ١١ ص ٦ ] المهارات الاجتماعية بأنها سلوكيات متعلمة مقبولة تحمل الفرد قادراً على التفاعل مع الآخرين بطريقة تمكنه من إظهار استجابات إيجابية تساعده في تجنب استجابات الآخرين السلبية نحوه . أما مورجان [ ٢٣ ص ١٣٢ ] فيرى أن المهارات الاجتماعية تتكون من عمليتين هما : القدرة على التفاعل الإيجابي مع الآخرين، والقدرة على تحقيق أهداف شخصية من أجل التفاعل معهم . ويقصد كيلي [ ٢٤ ص ٦٣ ] بالمهارات الاجتماعية أي سلوك متعلم صريح أو خفي يستخدم في تبادل العلاقات الشخصية مع الآخرين من أجل الحصول على التعزيز من بيئته الفرد أو الاحتفاظ به . ويعرف شادسي [ ٢٥ ص ٤٠٥ - ٤١٨ ] المهارات الاجتماعية بأنها تلك المهارات المتضمنة لسلوكيات ظاهرة للعيان، وقابلة للملاحظة، وخاصة ب موقف ما، وموجهة بهدف، ومحكومة بضابط . ويشير كل من بيلاك وهيرسن [ ٢٦ ص ٤ ] إلى المهارات الاجتماعية بأنها القدرة الفردية للتعبير على حد سواء عن المشاعر الإيجابية والسلبية في سياق تبادل العلاقات الشخصية مع الآخرين دون فقدان المغزز . ويعرف ميكلسون وأخرون [ ٢٧ ص ٣ ] المهارات الاجتماعية من خلال أسس معينة على النحو التالي :

- تتألف المهارات الاجتماعية من سلوكيات لفظية وغير لفظية، محددة، وغير محددة .
- تزيد المهارات الاجتماعية من عملية التعزيز الاجتماعي.
- ترك المهارات الاجتماعية تأثيرات واستجوابات ملائمة.

- تعتبر المهارات الاجتماعية ذات طبيعة تفاعلية مما يجعلها تترك فاعلية واستجابة مناسبة.
- يتأثر أداء المهارات الاجتماعية بخصائص البيئة (موقف خاص)
- يمكن تحديد القصور أو الاضطراب في الأداء الاجتماعي ومواجهته من خلال برامج التدخل.

- وبهدف الوصول إلى صياغة جديدة لمفهوم المهارات الاجتماعية قام ماك فول [ ٢٨ ] ص ص ٣٣ ] بإجراء مراجعة للتعرifات المختلفة للمهارات الاجتماعية ، وتوصل إلى إمكانية تجميعها في نموذجين، بحيث ينظر النموذج الأول إلى المهارات الاجتماعية كسمات شخصية عامة Trait model بينما ينظر النموذج الثاني لهذه المهارات كجزئيات سلوكية صغيرة Molecular model

ويعتمد النموذج الأول ( نموذج السمة ) في تعريف المهارات الاجتماعية على أساس معينة منها :

- ١- ارتباط المهارات الاجتماعية ( كتكوينات فرضية ) بسمات الشخصية .
- ٢- عدم إمكانية ملاحظة المهارات الاجتماعية بشكل مباشر .
- ٣- إن ما يمكن ملاحظته من سلوكيات الفرد ماهو إلا انعكاس لتلك الدرجة أو لذلك المقدار الضمني لقدرة الفرد الاجتماعية .
- ٤- إن أداء الفرد مرتبط في الموقف الاجتماعي بمستوى المهارات الاجتماعية، وهذا يعني أنه كلما كان أداء الفرد أكثر ملاءمة للموقف الاجتماعي، كان ذلك مؤشرًا على ارتفاع مستوى المهارات الاجتماعية لديه.
- ٥- يفترض هذا النموذج أن مستوى المهارات الاجتماعية لدى الفرد ينبغي أن يكون مستقرًا نسبياً في الزمان والمكان والموقف.

أما النموذج الثاني ( نموذج الجزيئات ) Molecular model فيعتمد في تعريفه للمهارات الاجتماعية كذلك على أساس معينة منها:-

- ١- أن المهارات السلوكية تعتبر وحدات سلوكية محددة .
- ٢- إمكانية اكتساب المهارات الاجتماعية .
- ٣- إمكانية ملاحظة المهارات الاجتماعية كسلوكيات ظاهرة للعيان نتيجة لما يظهره الفرد

- من استجابات مختلفة في الموقف.
- ٤- إمكانية استخدام المهارات الاجتماعية في مواقف وأوقات مختلفة، رغم أنها لا يمكن أن تظهر في وقت أو بيئه أخرى بنفس المستوى الذي كانت عليه في السابق، ولهذا فهي غير مستقرة من حيث الموقف والوقت.
- ٥- ارتباط المهارة الاجتماعية بسلوك معين أو موقف محدد، رغم أنها لا ترجع إلى السمات الشخصية الضمنية.

ومن خلال تحليل النموذجين ونقدهما يقترح ماك فول [٢٨] نموذجاً جديداً لتعريف المهارات الاجتماعية باسم نموذج الكفاية. وفيه يعتبر الكفاية الاجتماعية مؤشراً لمهارة الفرد الاجتماعية. ولهذا فهو يميز بين مصطلح الكفاية الاجتماعية Social competencey ومصطلح المهارة الاجتماعية Social skill وفي هذا الصدد يعرف المهارة الاجتماعية بأنها سلوكيات معينة ضرورية لأداء أعمال اجتماعية بمهارة، وفي نفس الوقت يشير إلى الكفاية الاجتماعية كمصطلح تقويمي يعكس كفاءة أداء الفرد في عمل اجتماعي محدد. معنى آخر ينظر إلى الكفاية كسمة عامة غير قابلة للملاحظة توجد لدى الأفراد على شكل أداء ودرجات متفاوتة وتعكس تقدير الشخص المقدر، وذلك بناء على معايير ثقافته. ومن ناحية أخرى ينظر إلى المهارة كقدرة معينة ضرورية للقيام بأداء المهمة المطلوبة. وعليه فإن (ماك فول Mac fall في سياق نموذج الكفاية يعرف ويحدد المهارات الاجتماعية على أنها قدرات محددة تمكن الفرد من القيام بأداء المهام الاجتماعية الضرورية بمهارة وكفاءة.

ويتضح من العرض السابق وجود صعوبات ، بسبب تباين وجهات النظر ، فيما يتعلق بتطوير نموذج للمهارات الاجتماعية يمكن في سياقه تعريف المهارات الاجتماعية. ورغم ذلك فقد اتضحت للباحث من العرض السابق إمكانية اختصار المهارات الاجتماعية للدراسة في سياق مواقف خاصة Specific setings ومن ثم تعريفها. وعليه فالملصود بالمهارات الاجتماعية في هذه الدراسة " تلك القدرات الخاصة التي تجعل التلميذ القابل للتعلم من فئة المتخلفين عقلياً قادرًا على الأداء بكفاءة في أعمال اجتماعية خاصة بتبادل العلاقات الشخصية مع الآخرين، وأداء الأعمال وذلك من خلال الموقف في حجرة الدراسة.

### إجراءات تصميم المقياس

اتخذ الباحث الإجراءات التالية في سبيل إعداد هذه المقياس :

#### أولاً : تحديد أبعاد المقياس :

لقد كانت هذه الخطوة هي الأكثر أهمية إذ تتطلب تحديداً واضحاً للأبعاد المكونة للمهارات الاجتماعية داخل حجرة الدراسة حتى تتمكن من قياسها. ولهذا قام الباحث، بجانب ماتم عرضه مسبقاً في هذا الصدد في المقدمة وفي الجزء الخاص بتعریف المهارات الاجتماعية بالآتي:

١- الاطلاع بصفة عامة على الكتب والمراجع في مجال علم النفس الاجتماعي ودراسة السلوك الإنساني، وكذلك تلك التي عنبت بدراسة عملية التطبيع الاجتماعي وسلوك الفرد في الإطار الاجتماعي والأدوات المستخدمة في دراسة هذه الموضوعات [٣٣-٢٩].

٢- الاستفادة من محتوى الدراسات والتوجهات النظرية التي تتناول المهارات الاجتماعية لدى المتخلفين عقلياً والعوامل المختلفة التي تؤثر فيها وكذلك التي تؤثر في نمط استجابات المتخلفين في المواقف الحياتية المختلفة ( راجع المقدمة وتعریف المهارات الاجتماعية ).

٣- الاستفادة من الدراسات والبحوث التي وردت بها أدوات لقياس المهارات الاجتماعية للفرد المتخلف عقلياً في بعض المواقف الاجتماعية في الحياة، وخاصة تلك الدراسات التي تناولت البيئة المدرسية [ ٣٤-٣٨ ].

٤- الاستفادة من محتوى بعض البرامج التي عنبت بموضوع التدريب على المهارات الاجتماعية [ ٣٩-٤١ ].

٥- استطلاع آراء مجموعة من المعلمين حول جوانب السلوك الاجتماعي التي يصدرها التلاميذ المتخلفون عقلياً في المواقف المختلفة داخل حجرة الدراسة. وكذلك إجراء مجموعة من المقابلات مع بعض أساتذة التربية وعلم النفس والتربية الخاصة وخصوصاً المهتمين بالدراسات السلوكية ودراسة السلوك الاجتماعي للفرد .

٦ - خلص الباحث من ذلك إلى أن المهارات الاجتماعية التي يفترض أن يظهرها التلميذ المتخلف عقلياً بموقف حجرة الدراسة، يمكن وضعها في مجتمعين كبيرين هما :

أ ) تجمع المهارات الاجتماعية ذات الصلة ب مجال تبادل العلاقات الشخصية مع الآخرين interpersonal skills و يقيس هذا التجمع قدرة التلميذ على التعامل والتفاهم مع الآخرين، و تتألف من مهارات خاصة بتقبل السلطة، والتعايش مع الصراعات، وجذب انتباه الآخرين، وإجراء المحادثات، واللعب المخطط وغير المخطط، والاتجاهات الإيجابية نحو الآخرين، والممتلكات الخاصة به وبالآخرين .

ب ) تجمع المهارات الاجتماعية المتعلقة بأداء الأعمال Task-related skills و يقيس هذا التجمع المهارات الاجتماعية المرتبطة بكيفية أداء التلميذ للأعمال المختلفة كتوجيه وإجابة الأسئلة، وسلوك الانتباه، وإجراء النقاش في حجرة الدراسة، وتكلمه للأعمال، ومتابعة التوجيهات، وأنشطة الجماعة، والعمل المستقل، والتركيز على المهمة (المواظبة على المهمة)، والأداء في حضرة الآخرين، وكفاءة العمل.

وقد اتّخذ الباحث هذين التجمعين من المهارات الاجتماعية كبعدين تدور حولهما المهارات الاجتماعية للتلاميذ المتخلفين عقلياً داخل حجرة الدراسة.

### **ثانياً : كتابة فقرات الأداة وعرضها على المحكمين**

بناء على التعريف الإجرائي السابق لبعدي المقياس وفي ضوء ماجاء في الإطار النظري من حيث الاستفادة من الدراسات والبحوث التي وردت فيها أدوات لقياس المهارات الاجتماعية تمكن الباحث من وضع عدد من الفقرات ( ١٢٠ فقرة) بصورة أولية موزعة على البعدين، بحيث تغطي مختلف جوانب البعد ولتعبر في جملتها عن المهارات الاجتماعية للتلاميذ القابلين للتعلم من المتخلفين عقلياً في موقف حجرة الدراسة، ثم عرض بعدي المقياس بمفرداتهما على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في التربية الخاصة بجامعة الملك سعود من الحاصلين على درجة الدكتوراه، وقد كان الهدف من التحكيم:

- ١- تحديد المفردات الفامضة أو التي تحمل أكثر من معنى حتى يتم تعديلها.
- ٢- تحديد ما إذا كانت المفردات تناسب البعد الواردة فيه أم لا.
- ٣- الاطمئنان إلى عدم وجود تداخل بين البعدين.

وقد التزم الباحث بـألا تقل نسبة اتفاق المحكمين على أية فقرة عن ٨٥٪. وفي ضوء ذلك تم حذف تسعة فقرات لتصبح مفردات المقياس بعد التحكيم (١١١) فقرة.

### ثالثاً : وصف المقياس

يحتوي هذا المقياس على (٩٠) مفردة يمثل كل منها سلوكاً اجتماعياً مقبولاً يظهره التلميذ القابل للتعلم داخل حجرة الدراسة. وتعتمد الإجابة على بنود المقياس على أسلوب التقدير، ولهذا يحتاج من حيث التطبيق إلى ملاحظين على صلة وثيقة بالتلמיד في مواقف متعددة حتى نضمن تقديرًا صادقًا لهذا التلميذ، وعليه يجب ألا تقل فترة معرفة المعلم بالتلמיד عن خمسة أو ستة أسابيع على الأقل من التعامل في حجرة الدراسة. ومن هنا فقد صمم المقياس مزوداً بتعليمات ترشد المعلم إلى قراءة بنوده واحداً تلو الآخر، ثم اختيار واحد من التقديرات الأربع التالية :

- ١- إذا كان التلميذ يقوم بهذا السلوك " دائمًا " يعطى الدرجة ٤
- ٢- إذا كان التلميذ يقوم بهذا السلوك " أحياناً " يعطى الدرجة ٣
- ٣- إذا كان التلميذ يقوم بهذا السلوك " نادراً " يعطى الدرجة ٢
- ٤- إذا كان التلميذ لا يقوم بهذا السلوك " مطلقاً " يعطى الدرجة ١

ويمكن استخراج الدرجة الكلية التي حصل عليها التلميذ بجمع الدرجات التي وضعت حولها دوائر. ويمكن أن تتفاوت الدرجة الكلية على المقياس بأكمله من ( كحد أدنى ) ٩٠ إلى ( كحد أقصى ) ٣٦٠ . أما بالنسبة للدرجة التي حصل عليها التلميذ في كل من بعدى المقياس فيمكن استخراجها بنفس الطريقة. ومن هنا فإن الدرجة الكلية لكل بعد يمكن أن تتراوح بين الحدين الأدنى والأعلى على النحو التالي :

- بعد الأول : من ٤٠ - ١٦٠ .
- بعد الثاني : من ٥٠ - ٢٠٠ .

### رابعاً : التحقق من صدق المقياس وثباته

لإيجاد صدق الأداء وثباته قام الباحث بتطبيقه على عينة تقدير قوامها ٣٤١ تلميذاً يمثلون ٩٦٪ من جملة تلاميذ المستوى الدراسي البالغ عددهم ٣٥٣ تلميذاً والذين ينتظمون

بالالفصول الدراسية بمعهد التربية الفكرية للبنين بالنسيم وعليشة بمدينة الرياض لعام ١٤١٦هـ / ١٤١٥هـ . ويتألف جميع تلاميذ الفصول الدراسية من فئة القابلين للتعلم . وأستبعد تلاميذ مستوى فصول التهيئة لأنهم لا يتلقون المواد الدراسية، ومن ثم قد لا تتنطبق عليهم بعض المهارات الاجتماعية التي تتألف منها الأداة، وخاصة مهارات البعد الثاني . وقد تم اختيار مجموعة من معلمى الفصول الدراسية من تزيد فترة معرفتهم بالتلاميذ عن سنة كاملة لتقدير سلوك التلميذ وذلك لحاجة الأداة من حيث التطبيق إلى ملاحظين على صلة وثيقة بالتلמיד في الموقف المدرسية.

## الصدق

نظراً لما للصدق من أهمية في تقدير صلاحية المقاييس فقد استخدم الباحث أساليب متعددة للتدليل على صدق المقاييس الحالي، وفيما يلي عرض لها :-

### ١- الصدق المنطقي Logical validity

ويهدف هذا النوع من الصدق الوصفي إلى الحكم على مدى تمثيل المقاييس للميدان الذي يقيسه فؤاد البهري [٤٢] . ص ٥٥٢-٥٥٣ . وغني عن الذكر أن مكونات المقاييس الحالي قد اشتقت من مصادر وثيقة الصلة بموضوع المقاييس وعينة التقنين، وقد سبق القول إن الباحث صاغ مفردات مقاييسه بعد الاطلاع على العديد من المقاييس والدراسات والكتب التي تناولت المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً، فضلاً عن خصوص هذا المقاييس للحكم عليه من قبل نخبة من المختصين في مجال التربية الخاصة ، وبالتالي يمكن اعتبار هذه الإجراءات قرينة على الصدق المنطقي لهذا المقاييس.

### ٢- الصدق التمايزي Discriminative validity

قام الباحث بتطبيق المقاييس على أفراد عينة التقنين في صورته التي توصلت إليها بعد عرضه على المحكمين، وتم رصد درجات أفراد العينة على المقاييس مرتبة ترتيباً تناظرياً، وتم اختيار أعلى ٢٧٪ على المقاييس وأدنى ٢٧٪ على المقاييس، وحساب المعامل العلوي والمعامل السفلي وإيجاد معامل الارتباط الثنائي بين الأعلى والأدنى مع الاستعانة بجدارو فلاتا جان. وقد تم استبعاد المفردات التي حصلت على معامل ارتباط أقل من ٤١٪ [٤٣] . ص ص ١٢٣، ١٢٤ ] وهذا أصبح المقاييس يتضمن ١٠٤ فقرات.

### ٣- الصدق التلازمي

يقياس هذا النوع من الصدق بإيجاد مدى ارتباط درجات الأفراد على الاختبار مع درجاتهم على المقياس "المحك" [٤٤] وتم الحصول على قيمة معامل الصدق التلازمي عن طريق حساب قيمة الارتباط بين درجات أفراد عينة التقنين على المقياس ودرجاتهم على مقياس السلوك والتكييفي الذي قام بتقنيته على البيئة البحرينية كل من يوسف وجلال [٤٥] حيث كانت قيمة معامل الارتباط ٦٣٪ بدالة إحصائية عند مستوى ١٠٪.

### ٤- صدق الاتساق الداخلي Internal consistency

ترى استاذي [٤٦] أنه يمكن الاعتماد في تقدير صدق المقياس على ما ينتمي به من اتساق داخلي. وفي سبيل التحقق من الاتساق بين مفردات المقياس - قبل استخدامه - ومدى ارتباط المفردات المكونة لكل بعد مع درجته الكلية مع التأكيد من عدم التداخل بين مفردات كل جانب على حده أو التداخل بين مفردات المقياس ككل .. ثم تماسك المقياس ككل، قام الباحث بالآتي :-

(أ) الاتساق الداخلي للمقياس ككل : حيث حسبت معاملات الارتباط بين درجات أفراد العينة في كل مفردة على حده ، ودرجاتهم الكلية للمقياس، وذلك بهدف حذف المفردات التي لا تظهر ارتباطاً عالياً بالمقياس ككل باعتبارها لا تتمتع بقدر "كاف" من الصدق والصلاحية . وقد اتضح أن (١٤) مفردة من مفردات المقياس البالغ عددها (١٠٤) مفردات، قيمة ارتباطها به ككل ضعيفة، ولذا فقد تم استبعادها ليصبح المقياس في صورته النهائية مكوناً من (٩٠) فقرة لها قيمة ارتباطية عالية تتراوح بين ٥١٪ و ٧٦٪ وأنها جميعاً دالة عند مستوى ١٪ . وهذا يدل على أن تلك المفردات متناسبة ومتماضكة فيما بينها، وبهذا تحقق الباحث من عدم التداخل بين مفردات المقياس ككل، فقد انخفضت معاملات الارتباط بينها، بينما ارتفعت معاملات الارتباط بين المفردات والدرجة الكلية للمقياس مما يشير إلى التماسك الداخلي للمقياس .

(ب) الاتساق الداخلي لكل بعد فرعى على حده : حيث حسبت معاملات ارتباطات درجات كل مفردة بدرجات البعد الفرعى الذي تنتهي إليه، لدى جميع أفراد العينة . وتبيّن أن هذه المعاملات تتراوح بين (٤٩٪ و ٧٢٪)، وأن كلا منها دال عند مستوى ١٪ . وهذا يشير

إلى اتساق مفردات كل بعد داخلياً مع بعضها البعض .

(ج) تماسك واتساق بعدي المقياس فيما بينها من جهة وبالمقياس ككل من جهة أخرى : قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين بعدي المقياس بعضهما مع بعض ثم بين كل بعد والدرجة الكلية للمقياس كما يوضحه الجدول التالي :

يبين جدول رقم (١١) معاملات ارتباط بعدي المقياس بعضهما بعض وكل بعد من بعدي المقياس بالدرجة الكلية : وهذه المعاملات جميعها دال عند مستوى ٠.١ ر.

الدرجة الكلية	أداء الأعمال	تبادل العلاقات الشخصية مع الآخرين	البعد
٧٤	٥٨		تبادل العلاقات الشخصية مع الآخرين
٧٢	-		أداء الأعمال
-			الدرجة الكلية

## الثبات

تم التحقق من ثبات المقياس بطريقتين :

(أ) طريق التجزئة النصفية ، حيث حسبت معاملات الارتباط بين درجات أفراد العينة في المفردات ودرجاتهم في المفردات الزوجية على المقياس ككل وكل بعد على حده وذلك باستخدام معادلة ( سبيرمان براون ) للتجزئة النصفية في حساب معاملات الثبات كما يوضحها الجدول التالي :

جدول رقم (٢) يوضح معامل الثبات لبعدي المقياس والدرجة الكلية

معامل الثبات	البعد
٨٣٪	تبادل العلاقات الشخصية مع الآخرين
٥٧٪	أداء الأعمال
٨٨٪	الدرجة الكلية

(ب) معادلة كرونباخ ضيق فسخ نص، حيث استخرجت بحساب "معامل ألفا" عن طريق كودر - ريتشاردسون Kuder-Richardson تعديل كرونباخ [٤٤، ص ٢٤٢] ، درجات أفراد العينة على بعد المقياس. واتضح من ذلك أن معاملات «الفا» المحسوبة بهذه الطريقة تعطي دليلاً على التناسق الداخلي للمقياس، كما أن معاملات الثبات بهذه الطريقة تتراوح بين (٨٥٪ - ٨٩٪).

### خامساً : معايير المقياس

قام الباحث باستخدام الدرجات الثانية المقابلة للدرجات الخام التي حصل عليها أفراد عينة التقنين (٣٤١ تلميذاً) في كل من :-

- المقياس ككل
- البعد الأول
- البعد الثاني

وتم استخدام المعيار الثاني - الذي اكتشفه ثورندايك Thorndike لتحويل الدرجات المعيارية إلى درجات معيارية اعتدالية متوسطها الحسابي ٥ . والانحراف المعياري لها ١٠ [٤٤، ص ٣١٦ - ٣٢١]. ويوضع الجدول رقم (٣) مجموع الدرجات الخام والمتوسط

الحسابي والانحرافات المعيارية لعينة التقنيين ( $n = 341$ ) التي اعتمد عليها في حساب الدرجة الثانية. أما المجدائل رقم (٤) ، (٥) ، (٦) فهي توضح الدرجات المعيارية المعدلة (الثانية) على النحو المذكور أدناه.

يبين جدول رقم (٣) مجموع الدرجات والمتosطات والانحرافات المعيارية للدرجات الخام للتلמידz في عينة التقنيين على مقياس المهارات الاجتماعية وبعدية .

البعد	مجموع الدرجات الخام	المتوسط	الانحراف المعياري	عدد عينة التقنيين
البعد الأول	٣١٨٤٨	٩٣.٤	٣١.٦	٣٤١
البعد الثاني	٣٩٠٩٦	١١٤.٦	٣٩.٨	٣٤١
المقياس ككل	٧٠٩٤٤	٢٠.٨	٧٤.٦٨	٣٤١

يبين جدول رقم (٤) الدرجات الخام ومقابلتها الثانية لدرجات أفراد العينة على المقياس  
ككل

الدرجة الثانية	الدرجة الخام	الدرجة الثانية	الدرجة الخام
٥٣	٢٣٧ - ٢٣١	٣٥	٩٥ - ٩٠
٥٤	٢٤٥ - ٢٣٨	٣٦	١٠٣ - ٩٦
٥٥	٢٥٢ - ٢٤٦	٣٧	١١٠ - ١٠٤
٥٦	٢٦٠ - ٢٥٣	٣٨	١١٨ - ١١١
٥٧	٢٦٧ - ٢٦١	٣٩	١٢٥ - ١١٩
٥٨	٢٧٥ - ٢٦٨	٤٠	١٣٣ - ١٢٦
٥٩	٢٨٢ - ٢٧٦	٤١	١٤٠ - ١٣٤
٦٠	٢٩٠ - ٢٨٣	٤٢	١٤٨ - ١٤١
٦١	٢٩٧ - ٢٩١	٤٣	١٥٥ - ١٤٩
٦٢	٣٠٥ - ٢٩٨	٤٤	١٦٣ - ١٥٦
٦٣	٣١٢ - ٣٠٦	٤٥	١٧٠ - ١٦٤
٦٤	٣٢٠ - ٣١٣	٤٦	١٧٨ - ١٧١
٦٥	٣٢٧ - ٣٢١	٤٧	١٨٥ - ١٧٩
٦٦	٣٣٤ - ٣٢٨	٤٨	١٩٣ - ١٨٦
٦٧	٣٤٢ - ٣٣٥	٤٩	٢٠٤ - ١٩٤
٦٨	٣٤٩ - ٣٤٣	٥٠	٢١٤ - ٢٠٥
٦٩	٣٥٧ - ٣٥٠	٥١	٢٢٢ - ٢١٥
٧٠	٣٦٠ - ٣٥٨	٥٢	٢٣٠ - ٢٢٣

ويبين الجدول رقم (٥) الدرجات الخام ومقابلاتها الثانية لدرجات المفحوصين على البعد  
الأول ( تبادل العلاقات الشخصية مع الآخرين ) من المقياس

جدول رقم (٥) الدرجات الخام ومقابلاتها التالية لدرجات المفحوصين على البعد الأول  
 (تبادل العلاقات الشخصية مع الآخرين ) من المقياس

الدرجة الثانية	الدرجة الخام	الدرجة الثانية	الدرجة الخام
٥٣	١٢٠ - ١٢٧	٣٤	٥.
٥٤	١٣٤ - ١٣١	٣٥	٥٤ - ٥٠
٥٥	١٣٨ - ١٣٥	٣٦	٥٨ - ٥٠
٥٦	١٤٣ - ١٣٩	٣٧	٦٢ - ٥٩
٥٧	١٤٦ - ١٤٤	٣٨	٦٦ - ٦٣
٥٨	١٤٩ - ١٤٧	٣٩	٧٠ - ٦٧
٥٩	١٥٤ - ١٥٠	٤٠	٧٤ - ٧١
٦٠	١٥٨ - ١٥٥	٤١	٧٨ - ٧٥
٦١	١٦٢ - ١٥٩	٤٢	٨٢ - ٧٩
٦٢	١٦٦ - ١٦٣	٤٣	٨٦ - ٨٣
٦٣	١٧٠ - ١٦٧	٤٤	٩٠ - ٨٧
٦٤	١٧٤ - ١٧١	٤٥	٩٤ - ٩١
٦٥	١٧٨ - ١٧٥	٤٦	٩٨ - ٩٥
٦٦	١٨٢ - ١٧٩	٤٧	١٠٢ - ٩٩
٦٧	١٨٦ - ١٨٣	٤٨	١٠٦ - ١٠٣
٦٨	١٩٠ - ١٨٧	٤٩	١١٠ - ١٠٧
٦٩	١٩٤ - ١٩١	٥٠	١١٦ - ١١١
٧٠	١٩٨ - ١٩٥	٥١	١٢٢ - ١١٧
٧١	٢٠٠ - ١٩٩	٥٢	١٢٦ - ١٢٣

جدول رقم (٦) الدرجات الخام ومقابلاتها الثانية لدرجات المفحوصين على البعد الثاني  
 ( أداء الأعمال ) من المقياس

الدرجة الثانية	الدرجة الخام	الدرجة الثانية	الدرجة الخام
٥٣	١.٦ - ١.٣	٣٤	٤٢ - ٤٠
٥٤	١.٩ - ١.٧	٣٥	٤٦ - ٤٣
٥٥	١١٢ - ١١٠	٣٦	٤٩ - ٤٧
٥٦	١١٥ - ١١٣	٣٧	٥٢ - ٥٠
٥٧	١١٨ - ١١٦	٣٨	٥٥ - ٥٣
٥٨	١٢١ - ١١٩	٣٩	٥٨ - ٥٦
٥٩	١٢٤ - ١٢٢	٤٠	٦١ - ٥٩
٦٠	١٢٧ - ١٢٥	٤١	٦٤ - ٦٢
٦١	١٣١ - ١٢٨	٤٢	٦٨ - ٦٥
٦٢	١٣٤ - ١٣٢	٤٣	٧١ - ٦٩
٦٣	١٣٧ - ١٣٥	٤٤	٧٤ - ٧٢
٦٤	١٤٠ - ١٣٨	٤٥	٧٧ - ٧٥
٦٥	١٤٣ - ١٤١	٤٦	٨٠ - ٧٨
٦٦	١٤٧ - ١٤٤	٤٧	٨٣ - ٨١
٦٧	١٤٠ - ١٤٨	٤٨	٨٧ - ٨٤
٦٨	١٥٣ - ١٥١	٤٩	٩١ - ٨٨
٦٩	١٥٦ - ١٥٤	٥٠	٩٤ - ٩٢
٧٠	١٥٩ - ١٥٧	٥١	٩٩ - ٩٥
٧١	-- ١٦٠	٥٢	١٠٢ - ١٠٠

### تفسير الدرجات

عند استخدام المقاييس بهدف الكشف عن مستويات المهارات الاجتماعية لدى المتخلف عقلياً القابل للتعلم تؤخذ الدرجة الثانية . ٥ فأقل كمؤشر على حاجة التلميذ إلى برامج تدريبية على المهارات الاجتماعية .

ملحق رقم (٢)

### تعليمات الإجابة على المقاييس

#### أختي المعلم :

بين يديك مقاييس مكون من (٩٠) عبارة تعبر عن تجمعات من المهارات الاجتماعية التي يظهرها الطفل المعاك عقلياً القابل للتعلم داخل حجرة الدراسة. وهناك أربع خانات تصف درجات ظهور مهارة اجتماعية معينة أمام كل عبارة. والمطلوب منك وضع دائرة حول رقم من الأرقام الموجودة إلى يسار كل عبارة على النحو التالي :

- إذا كان الطفل يقوم بهذه المهارة " دائمًا " يعطى الدرجة ٤
- إذا كان الطفل يقوم بهذه المهارة " أحياناً " يعطى الدرجة ٣
- إذا كان الطفل يقوم بهذه المهارة " نادراً " يعطى الدرجة ٢
- إذا كان الطفل لا يقوم بهذه المهارة " مطلقاً " يعطى الدرجة ١

#### الباحث

د. صالح عبدالله هارون

قسم التربية الخاصة - كلية التربية

جامعة الملك سعود

نموذج مقياس يعبر عن تجمعات المهارات الاجتماعية للطفل المعاق عقلياً داخل حجرة الدراسة .

مطلقًا	نادرًا	أحياناً	دائماً	درجات الظهور	العبارات
البعد الأول : المهارات الاجتماعية المتعلقة بتبادل العلاقات الشخصية مع الآخرين					
١	٢	٣	٤		يدعن لأوامر الكبار الذين هم في موقع السلطة
١	٢	٣	٤		يدعن لأوامر الأقران الذين هم في موقع السلطة
١	٢	٣	٤		يعرف تعليمات حجرة الدراسة وينفذها
١	٢	٣	٤		يستجيب لما يواجهه من مضايقات كالتهكم منه مثلًا بالتجاهل أو بتغيير الموضوع أو بأي وسيلة بناءة أخرى.
١	٢	٣	٤		يستجيب للهجوم البدني بترك الموقف أو بطلب المساعدة أو بأي وسيلة بناءة أخرى.
١	٢	٣	٤		يذهب بعيداً عن الأقران في حالات الشجار والغضب تخفيلاً للضرب.
١	٢	٣	٤		يرفض طلبات الآخرين غير المنطقية بأدب.
١	٢	٣	٤		يعبر عن الغضب بطريقة مناسبة أكثر مما يعبر عنه بعنف لفظي أو بدني
١	٢	٣	٤		يتقبل بصدر رحب النقد الموجه له .
١	٢	٣	٤		يتقبل بصدر رحب ما يناله من عقاب يرى أنه لا يستحقه
١	٢	٣	٤		يسترعى انتباه المعلم برفع اليد في حجرة الدراسة
١	٢	٣	٤		ينتظر بهدوء حتى يأذن له المعلم بالتحدث في الفصل.

درجات الظهور				العبارات
مطلعًا	نادرًا	أحياناً	دائماً	
١	٢	٣	٤	١٣ يستخدم كلمات مثل "فضلاً" ، "شكراً" عند التماس شيء من الآخرين .
١	٢	٣	٤	١٤ يقترب من المعلم ويطلب المساعدة بطريقة مناسبة .
١	٢	٣	٤	١٥ يسترعى انتباه الأقران بطريقة مقبولة .
١	٢	٣	٤	١٦ يلتمس المساعدة من الأقران بطريقة مقبولة .
١	٢	٣	٤	١٧ يصافح الآخرين ملقياً بصره في وجوههم .
١	٢	٣	٤	١٨ يذكر اسمه عندما يسأل عنه عند التحية .
١	٢	٣	٤	١٩ يبتسم عند مقابلة الأصدقاء والمألفون لديه .
١	٢	٣	٤	٢٠ يحيي بالاسم الكبار والأقران كأن يقول "أهلاً يا فلان" .
١	٢	٣	٤	٢١ يستجيب بالمصافحة وكلمة "كيف حالك" عند تقديم شخص له .
١	٢	٣	٤	٢٢ يعرف الآخرين بنفسه .
١	٢	٣	٤	٢٣ يساعد المعلم عند الطلب .
١	٢	٣	٤	٢٤ يساعد الأقران عند الطلب .
١	٢	٣	٤	٢٥ يعرض استعداده لمساعدة المعلم .
١	٢	٣	٤	٢٦ يعرض استعداده لمساعدة زملائه بالفصل .
١	٢	٣	٤	٢٧ يعطي توجيهات بسيطة ومفهومة لمساعدة الآخرين .
١	٢	٣	٤	٢٨ يتصدى للدفاع عن زميل له في مشكلة .
١	٢	٣	٤	٢٩ يعبر عن تعاطفه تجاه أقرانه من المشاكل أو الصعوبات التي تحدث لهم .
١	٢	٣	٤	٣٠ يصفى بانتباه الآخرين عند حدثه معهم .
١	٢	٣	٤	٣١ يخاطب الآخرين بصوت يناسب الموقف .

درجات الظهور					العبارات
مطلقًا	نادرًا	أحياناً	دائماً		
١	٢	٣	٤		يتوقف أثناء حديثه وقفات قصيرة لثلا يسير حديثه على وتيرة واحدة . ٣٢
١	٢	٣	٤		يقدم ملاحظات وتعليقات مناسبة أثناء التحدث مع الآخرين . ٣٣
١	٢	٣	٤		يبادر بمحادثة الأقران في المواقف غير الرسمية ٣٤
١	٢	٣	٤		يبادر بمحادثة الكبار في المواقف غير الرسمية ٣٥
١	٢	٣	٤		يتبع التعليمات ذات الصلة باللعبة المنظم وينفذها . ٣٦
١	٢	٣	٤		ينتظر دوره عند المباريات . ٣٧
١	٢	٣	٤		يبذل أقصى جهده في اللعب التنافسي . ٣٨
١	٢	٣	٤		يتقبل الهزيمة بروح رياضية وبهنية الفائز في المباراة ٣٩
١	٢	٣	٤		يطلب مشاركة تلاميذ آخرين للعب . ٤٠
١	٢	٣	٤		يطلب إشراكه في لعبة ما زالت جارية ٤١
١	٢	٣	٤		يشارك الآخرين أدوات اللعبة . ٤٢
١	٢	٣	٤		يقترن لأفراد المجموعة لعبة معينة داخل أرض الملعب . ٤٣
١	٢	٣	٤		يعطي تقريراً إيجابياً عن إمكانات وإنجازات الآخرين . ٤٤
١	٢	٣	٤		يمدح الآخرين . ٤٥
١	٢	٣	٤		يظهر تسامحاً تجاه من يختلف معه في الصفات أو الآراء . ٤٦

مطلب	درجات الظهور				العبارات
	نادرًا	أحياناً	دائماً		
١	٢	٣	٤		يميز بين ممتلكاته وممتلكات الآخرين .
١	٢	٣	٤		يعبر ممتلكاته لآخرين عند الطلب .
١	٢	٣	٤		يطلب الأذن من الآخرين لاستخدام ممتلكاتهم .
١	٢	٣	٤		يستخدم ممتلكات الآخرين ويعيدها إليهم دون إتلافها .
البعد الثاني : المهارات الاجتماعية المتعلقة بأداء الأعمال:					
١	٢	٣	٤		يحاول الإجابة عن الأسئلة عند طلب المعلم
١	٢	٣	٤		يظهر ما يدل على عدم فهمه للسؤال الموجه إليه
١	٢	٣	٤		يتطوع للإجابة عن أسئلة المعلم
١	٢	٣	٤		يوجه أسئلة مناسبة للموقف الذي يتطلب ذلك
١	٢	٣	٤		يتتابع المعلم بنظره ( عينه ) عندما يستمع إلى توجيهاته .
١	٢	٣	٤		يشاهد بهذه الأعمال المعروضة عن طريق الفيديو
١	٢	٣	٤		يصفى إلى من يخاطب تلاميذ الفصل
١	٢	٣	٤		يتكلم بصوت مناسب أثناء النقاش في حجرة الدراسة .
١	٢	٣	٤		يبدي ملاحظات وتعليقات مناسبة أثناء النقاش في حجرة الدراسة .
١	٢	٣	٤		يشارك في النقاش الذي يجريه المعلم بحجرة الدراسة
١	٢	٣	٤		يناقش الآراء المعارضة أثناء نقاش حجرة الدراسة

مطلقاً	نادرًا	أحياناً	دائماً	درجات الظهور	العبارات	
١	٢	٣	٤		يقدم تفسيرات معقولة للأراء التي قمت مناقشتها في حدود قدراته .	٦٢
١	٢	٣	٤		يقوم بأداء ما يقدم له من واجبات .	٦٣
١	٢	٣	٤		يكمل الواجبات في الوقت المحدد لها .	٦٤
١	٢	٣	٤		يشابر في أداء المهمة حتى تكتمل .	٦٥
١	٢	٣	٤		يرجع الواجبات المترتبة المكملة .	٦٦
١	٢	٣	٤		يتبع توجيهات المعلم الشفهية .	٦٧
١	٢	٣	٤		يتبع التعليمات المكتوبة .	٦٨
١	٢	٣	٤		يتبع تعليمات الاختيار .	٦٩
١	٢	٣	٤		يشارك الآخرين الأدوات أثناء أداء الأنشطة	٧٠
١	٢	٣	٤		يعمل بشكل متعاون مع الآخرين .	٧١
١	٢	٣	٤		يتبع وينفذ خطط وقرارات المجموعة .	٧٢
١	٢	٣	٤		يتقبل أفكار الجماعة المختلفة معه في الرأي .	٧٣
١	٢	٣	٤		يبادر ويساعد في تقديم نشاط جماعي .	٧٤
١	٢	٣	٤		يحاول أداء العمل المدرسي قبل حصوله على العون .	٧٥
١	٢	٣	٤		يستثمر الوقت أثناء انتظاره المساعدة من المعلم	٧٦
١	٢	٣	٤		يبحث عن أنساب الطرق لاستثمار وقت الفراغ .	٧٧
١	٢	٣	٤		يجلس مستقيماً على المقعد عند طلب المعلم .	٧٨
١	٢	٣	٤		يؤدي بهدوء الواجبات المراد القيام بها على الطاولة	٧٩
١	٢	٣	٤		يعمل بانتظام لإنتهاء المهمة في الوقت المحدد .	٨٠
١	٢	٣	٤		يتتجاهل كل ما يصدر عن الأقران من تشويش أثناء أدائه المهمة على الطاولة .	٨١

مطلقًا	درجات الظهور				العبارات
	نادرًا	أحياناً	دائماً		
١	٢	٣	٤	يتناول الأنشطة مع زملائه عند طلب المساعدة .	٨٢
١	٢	٣	٤	يشارك في لعب ما يستند إليه من أدوار .	٨٣
١	٢	٣	٤	يقرأ بصوت مرتفع أمام مجموعة صغيرة .	٨٤
١	٢	٣	٤	يقرأ بصوت مرتفع أمام بقية أفراد الفصل .	٨٥
١	٢	٣	٤	يعطي تقريراً وصفياً عن زملائه الآخرين بالفصل .	٨٦
١	٢	٣	٤	يقدم العمل في أوراق نظيفة .	٨٧
١	٢	٣	٤	يتقبل التصويب في الأعمال المدرسية .	٨٨
١	٢	٣	٤	يستفيد من التصويب لتحسين الأداء .	٨٩
١	٢	٣	٤	يراجع العمل لاكتشاف الأخطاء .	٩٠

## المراجع

- Mercer, J. "Teaching manual" SOMPA: System of multicultural pluraistic assessment, New York: Psychological Corporation 1979. [I]
- Savia, J., & Yeseldyke, J. "Assessment in remedial education". New York; Houghton-Mifflian 1978. [II]
- Asher, S. & Hymel, S. "Children's social competence in peer relations". Sociometric and behavioral assessment. In J.D. Wine & M.P. Syme (Eds.) Social Competence. New York: Guilford Press 1981. [III]
- Asher, S. & Taylor, A "The Social outcomes of mainstreaming". Sociometric assessment and beyond. Exceptional Education Quarterly, I, 1981, pp. 29-35. [IV]
- Greenwood, C. et. al. "Issues in social interaction withdrawal assessment. Exception Children, 43, 1977, pp. 490 - 499. [V]
- Greenwood, F. "Assessment of children's social skills. Journal of School Psychology, Vol.19, No. 2, 1981, 120-133. [VI]
- Zigler, E. & Trickette, P.: "Social competence, evaluation of early childhood intervention programs. American Psychology, 33, 784-784. [VII]
- Kolstore, O. "Teaching educable mentally retarded children (2nd ed.), New York Holt 1976. [VIII]
- MacMillan, D. "Mental retardation in school and society, Boston: Little, Brown & Co. 1977. [IX]
- Gresham, F. "Social skills, assessments as a component of mainstreaming placement decisions". Exceptional Children, 1983, pp. 331-336. [X]
- Cartledge, G. & Milburn, J. "Teaching Social Skills to Children". New Yourk; Plenum Press 1986. [XI]
- Strain, T. et al.: "An experimental Analysis of "Spillover" effects on the social interaction of behaviorally handicapped preschool children. Journal of Applied Behavior Analysis, 9, 1976:, pp. 31-40. [XII]

- Coie, J. & Dodge, K. : Continuities and changes in children's social statuses: A [١٣] five- year longitudinal study. *Merril-palmer Quarterly*, 29, 1983, pp. 261-285.
- Dodge, K. : Behavioral antecedents of peer social status. *Child Development* [١٤] 45, 1983, pp 1386-1399.
- Lufting, R.: The Stability of children's peer social status over Social situations. *Education*, 103, 1987. [١٥]
- Ballard, M. et. at.: Improving the social status of mainstreaming retarded children, *Journal of Educational Psychology*, 69, 1978, pp. 605-611. [١٦]
- Gottlieb, J. : Attitude toward retarded children: Effects of labeling and behavioral aggressiveness. *Journal of Educational psychology*, 67, 1975, pp. 581-585. [١٧]
- Gottlieb, J. et. al. : Correlates of social status among mainstreamed mentally retarded children. *Journal of Educational Psychology*, 79, 1975, pp. 396-405. [١٨]
- Sheare, J. B. : Social acceptance of EMR adolescents in integrated program. *American journal of Mental Dificiency*, 78, 1974, pp. 678-682. [١٩]
- Graubard, P., et al.: An ecological approach to social deviancy. In B. L. Hopkins & E. A. Ram (Eds.) *A new direction of education: Behavior analysis*, Lawrence, Kansas Support and Behavioral Center for Follow Through 1971. [٢٠]
- Hops, H. & J. Cobb : Survival behavior in the educational setting: Their implications for research and intervention. In L. Hammerlynk, et. al. (eds.) *Behavior Change*. Chomplain: Research Press, 1973, pp. 193-208. [٢١]
- Gresham, F. : Social skills: Principles, Procedures and practices. ERIC, ed. 228762. 1982. [٢٢]

Morgan, R.: Analysis of social skills. The behavior analysis approach. In W. [٢٣] T. singleton, et. al.(ed.) The analysis of social skill. New York: Plenum Press, 1980.

Kelly, J. : Social skills training : A practical guide for interventions. New [٢٤] York: Springer, 1982.

Chadsey- Rusch, J. : Toward defining and measuring social skills in employment settings. American Journal Retardation, 96,1992. pp. 405-418. [٢٥]

Bellack, S. : Behavioral assessment of socail skills. In A. S. Bellack and M. [٢٦] Hersen (Eds.), Research and Practice in Social Skills Training, New York: Plenum Press. 1978.

Michelson, et al. : Social skill assessment and training with Children. New [٢٧] York, Plenum Press, 1983

MacFall, R. : A review and reformation of the concept of social skills: Behavioral Assessment, 4, 1982, 1 - 33. [٢٨]

[٢٩] أسكندر، وآخرون. الدراسة العلمية للسلوك الاجتماعي ، القاهرة ، دار المعارف ١٩٦١.

Strain, T. et.al. : An experimental Analysis of " Spillover" effects on the social interaction of behaviorally handicapped preschool children. Journal of Applied Behavior Analysis, 9, 1976, pp. 31-40. [٣٠]

Millbrook, M. et. al. : Behavioral component social skill: A look at subject and confederate behavioral Assessment, 8, 1986, pp.303-320. [٣١]

Foster, S. & Ritchey, W. : Issues in the assessment of social competency in children. Journal of Applied Behavor Analysis, 12, 1979, 625-658. [٣٢]

Gresham, F. : Teachear-related social kills of mainstremed mildly handicapped and nonhandicapped children, Social Psychology Review, vol. 16, No. 1, 1987, 78-88. [٣٣]

- [٣٤] Matson, J. & Hesel, W. : Development of a rating scale to measure social skills in children: The Matson Evaluation of Social skills with Youngest-test (MESSY) Behavior Research and Therapy, 2,1 1983, 335-340.
- [٣٥] Gresham, F. : Misguided mainstreaming: The case for social skills training with handicapped children. Exceptional Children, 48, 1982. pp. 422-433.
- [٣٦] Reardon, R. et. al. : Measuring social skill in grade school boys Journal of Behavioral Assessment, Vol, 1, 1979, pp. 87-105.
- [٣٧] Kohn, M. : The Kohn Social Competence Scale and Kohn Symtom Checklist for the Preschool Child: A follow-up report. Journal of Abnormal child Psychology, 5, 1977, 249-262.
- [٣٨] عبد السلام، فاروق و منصور، محمد : قائمة دليل السلوك الاجتماعي للأطفال من ٧-١٠ سنة، مكة المكرمة، مطبوعات مركز البحوث التربوية والنفسية ١٩٧٩.
- [٣٩] Riches, V. : Social Development Training Project. Stage I and II (The Granville Project) . ERIC, ED 69697, 1978.
- [٤٠] Walker, H. :The Social Behavior Survival Program (SBS): A Systematic approach to the intgration of handicapped children into less restrictive settings. Education and Treatment of Children, vol. 6, No. 4, 1983,pp. 421-444.
- [٤١] Sargent, L.: Systematic Instruction of Social Skills ( Project SISS),second edition. ERIC, ED 306717, 1988.
- [٤٢] السيد فؤاد: علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري ، ط٢، القاهرة ، الفكر العربي ١٩٧٩.
- [٤٣] العبد، حامد : علم النفس التفكير والقدرة، القاهرة ، الجماز المركزي للكتب الجامعية والمدرسية والوسائل التعليمية ١٩٧٦.
- [٤٤] عبدالسلام، محمد : القياس النفسي والتربوي، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية ١٩٦٠.

[ ٤٥ ] القربيوتي، يوسف وجرار، جلال : **الدليل والمعايير التجريبية للصورة المعرفية من مقياس السلوك التكيفي للجمعية الأمريكية للتذبذب العقلي**، البحرين، جمعية الطفل وعاية الطفل والآمومة ١٩٨٩.

Anastasi, A. : Psychological Testing, New York; MacMillan Company 1982.

[ ٤٦ ]

## **Social Skill's Scale for Educable Mentally Retarded Children in Classroom**

Dr: Saleh Abdellah Haron

*Special Education Department, College of Education  
King Saudi University, Riyadh, Saudi Arabia*

**Abstract:** The purpose of current study is to develop psychometrically adequate teacher rating scale of educable mentally retarded children classroom's social skills, which can be used as a brief screening measure.

To achieve this purpose, the researcher developed, after reviewing the previous literature, a teacher rating scale consists of 90 items covering two main clusters of social skills (Interpersonal skills and Task-related skills).

To investigate the validity of the scale the researcher, used a varieties of methods contain logical validity, discriminative validity, concurrent validity, intrinsic validity and internal consistency. Besides, the Split-half method of Spearman-Brown was used to investigate the reliability.

T-scores corresponding to the raw scores achieved by the members of the sample were founded to identify the social skills deficits of the educable mentally retarded children.



## الخصائص السيكومترية لصورة عربية من مقاييس ماتسون لتقدير المهارات الاجتماعية للأطفال

الدكتور جمال الخطيب ، الدكتور منى الحديدي  
أستاذ مشارك - قسم التربية الخاصة  
كلية التربية - الجامعة الأردنية

ملخص البحث : سعت هذه الدراسة إلى اشتغال دلالات صدق وثبات لصورة معربة من مقاييس ماتسون للمهارات الاجتماعية للأطفال. فقد قمت ترجمة فقرات المقاييس الأصلي إلى اللغة العربية ومن ثم التحقق من صدق الترجمة. بعد ذلك تم التتحقق من الصدق الظاهري للمقاييس لتحديد مدى ملاءمتها للبيئة المحلية وتحديد مدى ملاءمة كل فقرة للمقاييس الفرعية الذي تتنتمي إليه.

وفي المرحلة الأخيرة من مراحل التطوير تم تطبيق الصورة العربية على (٩٩) طفلاً، وطفولة تم اختيارهم عشوائياً من ثلاث مدارس في مدينة عمان.

أشارت النتائج إلى أن الصورة العربية تتمتع بدلالات صدق ببناء مناسبة. كذلك بينت النتائج أن دلالات ثبات المقاييس مقبولة سواء منها ما اشتقت من خلال تقدير المحكمين أو بالطريقة النصفية.

### مقدمة

لقد ازداد الاهتمام مؤخراً بتطوير ومعالجة مظاهر العجز في المهارات الاجتماعية للأطفال . فلعل معالجة مظاهر العجز هذه لاتقل أهمية عن معالجة المشكلات الأكاديمية ، ذلك ما توضحه دراسات عديدة في مجالات علم نفس النمو والتربية الخاصة وعلم النفس العيادي.

فالنمو الاجتماعي يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالأداء الأكاديمي، حيث إن العجز الاجتماعي يحد من فرص التعلم الأكاديمي والمشكلات التعليمية تحد من فرص النمو الاجتماعي والشخصي [١].

وفي ميدان التربية الخاصة ، فإن من الأهداف الأساسية التي تسعى البرامج إلى تحقيقها اكتشاف مظاهر الضعف في أداء الأطفال ، وذلك من أجل تزويدهم بالخدمات العلاجية والتعليمية القادرة على زيادة مستوى فاعليتهم الشخصية إلى أقصى حد تسمح به قدراتهم. ولسنوات طويلة ، كان العاملون في ميدان التربية الخاصة يركزون على مظاهر العجز المعرفي والأكاديمي. أما مظاهر الضعف السلوكية والاجتماعي فهي قليلاً ما كانت تعتمد كمعايير رئيسة لتحديد مدى حاجة الطفل إلى خدمات تربوية علاجية.

وقد ناشد عدد من الباحثين مؤخرًا بزيادة الاهتمام بالكمبيوترات الاجتماعية من قبل القائمين على تخطيط وتنفيذ البرامج التربوية التصحيحية [٢]. فالمهارات الاجتماعية مهمة لعدة أسباب منها :

- (أ) أن الخبرات الاجتماعية للأطفال تؤثر على إدراكيهم لكتاباتهم الذاتية وإدراكيهم لتوقعات الآخرين منهم ، وتلك أمور تلعب دوراً لا يمكن تجاهله في السلوك الأكاديمي.
- (ب) إن التكيف الاجتماعي هدف رئيس من الأهداف التي يتبعها على التربية السعي لتحقيقها ، فالمدرسة ليست مؤسسة تعنى بالتعلم الأكاديمي فقط ، ولكنها مؤسسة توفر الفرص للتعلم الاجتماعي أيضًا [٣].
- (ج) إن مواجهة المشكلات الشخصية والاجتماعية في مرحلة الطفولة قد تعني مواجهة الفرد لهذه المشكلات في المراحل العمرية اللاحقة.
- (د) إن نتائج الدراسات العلمية تشير إلى أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلمية لا يحظون بالقبول الاجتماعي ، وفي ذلك دليل إضافي على أن ثمة علاقة مابين النمو الاجتماعي والتحصيل الأكاديمي [٤].

وفي ضوء هذه الحقائق ، وإدراكًا منها للحاجة الماسة لتوفير أداة لقياس المهارات الاجتماعية للأطفال تكون مناسبة للبيئة العربية ، فقد قام الباحثان بتنفيذ هذه الدراسة بهدف تطوير صورة عربية من أحد مقاييس المهارات الاجتماعية المعروفة وهو مقياس ماتسون وروتاتوي وهسل [٥].

### **أهمية الدراسة**

تكمّن أهمية الدراسة الحالية في توفير أداة قياس لتشخيص المهارات الاجتماعية للأطفال الأمر الذي يمكن المعلمين من تصميم البرامج العلاجية المناسبة لمساعدة الأطفال الذين يعانون من عجز أو ضعف اجتماعي. كذلك فإنّ أداة من هذا النوع يمكن أن توظّف في البحوث العلمية التي تهدف إلى تقويم فاعلية الأساليب المختلفة لمعالجة المشكلات الاجتماعية لدى الأطفال.

وأخيراً فإنّ الأداة تشكّل إضافة مفيدة يمكن اعتمادها لتقدير مستوى النمو الاجتماعي للأطفال بطريقة موضوعية.

### **مشكلة الدراسة ودلفتها**

لما كانت الكفاية الاجتماعية بعداً مهماً من أبعاد النمو الإنساني، فإنّ تقويمها وتطوير البرامج لتحسينها أمر حيوى لا يمكن تجاهله. وللأسف ، فلم تحظ الكفايات الاجتماعية بعد بالاهتمام الكافي، حيث إنّ جل اهتمام المربين في الدول العربية ينصب على الكفايات الأكاديمية. ولهذا سعى الدراسة الحالية إلى توفير مقياس للمهارات الاجتماعية يتمتع بخصائص سبكيومترية مناسبة.

وعلى وجه التحديد، فقد حاولت هذه الدراسة التتحقق من دلالات الصدق والثبات للصورة العربية من مقياس المهارات الاجتماعية للأطفال الذي قام ماتسون ورفاقه بتطويره.

### **الطريقة والإجراءات**

#### **أفراد الدراسة**

تكونت عينة الدراسة من (١٠٨) أطفال تراوحت أعمارهم ما بين ٦ و ١١ سنة. وقد تم اختبار هؤلاء الأطفال من ثلاث مدارس اختيرت بالطريقة العشوائية من مديرية تربية عمان الثانية. ومن هذه المدارس تم اختبار ستة أطفال عشوائياً من كل صف من صفوف المرحلة الابتدائية. وعند تفريغ الاستبيانات تبيّن أن تسعًا منها لم تعبأ بطريقة قابلة للتحليل ولذلك تم استثناؤها مما جعل العدد الكلي للأطفال (٩٩) طفلاً بدلاً من (١٠٨). هذا ويوضح الجدول رقم (١) توزيع أفراد الدراسة حسب متغيرات العمر والجنس.

المجول رقم (١) توزيع أفراد الدراسة وفقاً لمتغيرات العمر والجنس

العدد	المتغير
	العمر
٢٧	أقل من ٨ سنوات
٣٦	٨ - ١٠ سنوات
٣٦	أكثر من ١٠ سنوات
	الجنس
٥٣	ذكور
٤٦	إناث

### مقياس ماتسون للمهارات الاجتماعية للأطفال الصورة الأصلية

لقد قام ماتسون ورفاقه [٥] بتطوير مقياس المهارات الاجتماعية للأطفال The Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters المعروف اختصاراً باسم (Messy) لتوفير أداة لقياس السلوك الاجتماعي بشكل موضوعي. وقد تألف المقياس بصورةه الأولية من (٩٢) فقرة تم اشتراطها من خلال مراجعة وتحليل مقاييس السلوك الاجتماعي المعروفة مثل قائمة تقييم السلوك المشكّل (Child Behavior Profile) وبروفايل سلوك الطفل، (Problem Behavior Checklist) ومقياس كونر للنشاط الزائد (Connor's Hyperactivity).

وقد تم تطبيق المقياس بصورةه الأولية على (٣٢٢) طفلاً (١٧٦ ذكور و ١٤٦ إناث) تراوحت أعمارهم ما بين ٤ و ١٥ سنة. هذا وصيغت الفقرات تبعاً لسلم ليكارت الخماسي وروعي فيها أن يكون بعضها إيجابياً وبعضها الآخر سلبياً.

واستخدام الباحثون طريقة الاختبار - إعادة الاختبار للتحقق من ثبات المقياس ، واعتمدوا معاملات ارتباط بيerson للتوصيل إلى معامل ارتباط محكي لتحديد الفقرات التي سيتم إيقاؤها في

المقياس والفراء التي سيتم إلغاؤها . وبناء على ذلك ، أصبح المقياس في صورته النهائية مكوناً من (٦٤) فقرة .

ولتحديد عوامل (أبعاد) المقياس استخرج الباحثون معاملات إشباع الفرائض ، الأمر الذي نجم عنه العوامل الأساسية التالية :

أ) السلوك الاجتماعي المناسب

ب) السلوك الاجتماعي غير المناسب (الشقة الزائدة بالنفس / التمرد / التوكيد الذاتي السلبي / الانسحاب / التهور / العداونية) .

هذا وقد وظف الباحثون أساليب إحصائية متنوعة مثل التحليل العاملي وتحليل التباين للتعرف على بعض المصادر السكوبترية للمقياس ، فوجدوا أنه يتمتع بمستويات كافية منها الأمر الذي يجعله مقياساً قابلاً للاستخدام لتحقيق أغراض مختلفة .

### الصورة العربية

قام الباحثان بتطوير الصورة العربية من مقياس ماتسون للمهارات الاجتماعية للأطفال وفق الخطوات التالية :

أ) ترجمة فرائض المقياس من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية . فقد قام كل من الباحثين بترجمة جميع الفرائض بشكل مستقل ومن ثم تم اختيار الصيغة التي تعكس المعنى المقصود لكل فقرة بطريقة أفضل . وللتتحقق من صدق الترجمة عرضت الفرائض على اثنين من الأخصائيين في مجال علم النفس والتربية حيث وضعت الترجمة العربية للفقرة مقابل النص الأصلي باللغة الإنجليزية .

ب) بعد التتحقق من صدق الترجمة وإجراء التعديلات التي كانت ثانوية في طبيعتها عرض المقياس على لجنة من ستة أخصائيين وذلك لتقدير مدى ملاءمة كل فقرة للبيئة المحلية من جهة ومدى ملائمتها للبعد الذي تنتهي إليه من جهة ثانية . وفي ضوء ملاحظات المحكمين واقتراحاتهم تقرر أن تبقى الصورة العربية متضمنة لأربع وستين فقرة كما في الصورة الأجنبية (انظر الملحق رقم ١) . ولعل التغيير الرئيس الوحيد الذي اقترحه اللجنة هو تعزيزه بعد الثاني إلى أربعة أبعاد وتغيير ترتيب سلم التقدير ، حيث أجمعوا اللجنة على استخدام السلم الرباعي بدلاً من السلم الخماسي . هذا وقد غطت الفرائض الأربع الخامسة على النحو التالي :

١ - البعد الأول (السلوك الاجتماعي المناسب) ، وعدد فرائضه (٢٣) وهي الفرائض رقم

٢، ٥١، ٤٧، ٤٠، ٣٩، ٣٨، ٣٥، ٣٤، ٣٣، ٣٢، ٢٧، ٢٦، ٢٥، ١٧، ١٦، ١٣، ١٢، ٦، ٣، ١

.٦٢، ٦١، ٦٠.

- ٢ - البعد الثاني (التوكيد الذاتي غير المناسب) وعدد فقراته (٥) وهي الفقرات رقم ٤٦، ٣٧ . ٦٣، ٥٠، ٤٩
- ٣ - البعد الثالث (الثقة الزائدة بالنفس) وعدد فقراته (١٠) وهي الفقرات رقم ٢٩، ٢٨، ٢٤، ١٩ . ٦٤، ٣١، ٤٨، ٤٤، ٥٣، ٥٦
- ٤ - البعد الرابع (التمرد / السلبية/ الانسحاب) وعدد فقراته (١١) وهي الفقرات رقم ٢، ٥، ٧ . ٩، ٨، ١٠، ١١، ١٨، ١٥، ٢١، ٢٣
- ٥ - البعد الخامس (التهور / العدوانية) وعدد فقراته (١٥) وهي الفقرات رقم ٤، ١٤، ٢٠، ٢٢ . ٣٦، ٤١، ٤٢، ٤٣، ٤٥، ٤٦، ٥٤، ٥٥، ٥٧، ٥٨، ٥٩

### **أسلوب التطبيق واستخراج الدرجات**

بعد التتحقق من ملائمة المقياس للبيئة المحلية تم تطبيقه على أفراد عينة الدراسة وذلك من قبل ثمانية عشرة معلمة . وقد قامت كل معلمة من المعلمات بتقدير المهارات الاجتماعية لستة أطفال مضى على معرفتها بهم سنة أو أكثر . وقد كان الباحث الأول قد التقى بداية بالمعلمات وأوضح لهن طبيعة المقياس وطريقة تطبيقه وتأكد من فهمهن لما هو مطلوب . هذا واستغرقت عملية التطبيق يومين فقط .

وبالنسبة لاستخراج الدرجات فقد كان سلم التقدير رباعياً . فإذا كانت الفقرة تنطبق كثيراً جداً على الطفل أعطي الدرجة (٤) وإذا كانت لاتنطبق عليه بالمرة أعطي الدرجة (١) .

### النتائج

#### أولاً : صدق المقياس

لقد اعتبرت الخطوات التي اتبعت في تطوير الصورة العربية والمتمثلة بالتحقق من صدق الترجمة وملامحة الفقرات للبيئة المحلية دلالة على الصدق الظاهري للمقياس . فقد أجمع أعضاء لجنة المحكمين على أن الفقرات حافظت على الوظائف التي وضع لها في الصورة الأصلية ، وعلى أن الفقرات جميعاً مناسبة واضحة وتنتمي للأبعاد التي وضعت لقياسها .

وإلاقاء مزيد من الضوء على صدق المقياس ، فقد تم التحقق من صدق البناء وذلك من خلال تحليل مستوى التمايز في الكفاية الاجتماعية للأطفال بعما لمستويات متغيري الجنس والعمر الزمني . ولتحقيق ذلك تم استخدام أسلوب تحليل التباين الأحادي والجدول رقم (٢) بين النتائج التي تم التوصل إليها .

جدول رقم (٢) تحليل التباين الأحادي على كل بعد من أبعاد المقياس بعما لمتغير الجنس

قيمة ف	متوسط مجموع مربعات الانحرافات	مجموع مربعات الانحرافات	درجات الحرية	المقياس الفرعى
١٤٢	٢٣٣,٣٦	٢٣٣,٣٦	١	١
* ٧٩٤	٨٤,٨٠	٨٤,٨٠	١	٢
* ٧٣١	٢٨٤,٢٥	٢٨٤,٢٥	١	٣
* ٦١٣	١١٨,٩٤	١١٨,٩٤	١	٤
٢٥٨	٢٧,٤٩	٢٧,٤٩	١	٥

\* دالة عند مستوى (٠,٥)

يتضح من الجدول رقم (٢) أن المقياس ميز بين المهارات الاجتماعية للذكور والإثاث ، وأن الفروق على الأبعاد رقم (٢) ، (٣) ، (٤) كانت ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٥ ر وبالرجوع إلى الجدول رقم (٣) يتبين أن الفروق في متوسطات الدرجات كانت لصالح الإناث .

الدكتور جمال الخطيب ، الدكتورة منى الحديدى

جدول رقم (٣) المتوسطات والاتحرافات المعيارية للدرجات على المقاييس الفرعية والمقياس الكلى موزعة حسب الجنس

إناث		ذكور		المقياس الفرعى
الاتحراف المعياري	المتوسط	الاتحراف المعياري	المتوسط	
١٢.٦٤	٥١.٩٨	١٣.٠١	٥٥.٠٦	١
٣٤.٠	٢٠.٤٨	٣١٥	١٨.٦٢	٢
٥٧.٠	٣٠.١٥	٦٦٦	٢٦.٧٥	٣
٤٥٦	٣٠.٧٨	٤٢٧	٢٨.٥٨	٤
٣٠.٣	١٤.٠	٣٤٦	١٢.٩٤	٥
١٦.٥٨	١٧٧.٨٧	١٨.٣٣	١٧٢.٠٠	المقياس الكلى

أما الجدول رقم (٤) فيبين نتائج تحليل التباين الأحادي على كل بعد من أبعاد المقياس تبعاً لمتغير العمر الزمني .

جدول رقم (٤) نتائج تحليل التباين الأحادي على كل من أبعاد المقياس تبعاً لمتغير العمر الزمني

قيمة ف	متوسط مجموع مربعات الاتحرافات	مجموع مربعات الاتحرافات	درجات الحرية	المقياس الفرعى
١٤	٢٢.٦١	٢٢.٦١	١	١
٤٨	٥٧٩	٥٧٩	١	٢
٤٦	١٩.٨٤	١٩.٨٤	١	٣
٠٢	٥٢	٥٢	١	٤
٢٢	٢٤٥	٢٤٥	١	٥

وينلاحظ من الجدول رقم (٤) أن المقياس لم يميز بين الأطفال من الفئات العمرية الثلاث في أي بعد من أبعاد الخمسة ، حيث إن أيها من قيم (ف) لم تكن ذات دلالة إحصائية .

وعلى أي حال ، وبالرجوع للجدول رقم (٥) يتضح أن المهارات الاجتماعية للأطفال تتطور مع تقدم العمر الزمني وذلك أمر ينسجم مع أدبيات علم نفس الطفولة بوجه عام .

**جدول رقم (٥) المتosteطات والاتعرافات المعيارية للدرجات على المقاييس الفرعية والمقياس الكلي موزعة حسب العمر الزمني للأطفال.**

المقياس الفرعي	دون ثعاني سنوات		١٠ - ٨ سنوات		أكثر من ١٠ سنوات		المقياس المعياري
	الاتعراف المعياري	المتوسط	الاتعراف المعياري	المتوسط	الاتعراف المعياري	المتوسط	
١	٦٧.١	٨٢.٠	٥٢.٨٤	١٣.٣٨	٥١.٧٠	٨٩.٨٣	٣٧.٩
٢	١٨٤.٣	٣٠.٥	١٩.٧١	٣.٢٩	١٩١.١٣	٣٢.٧٩	٨١.٠
٣	٢٥٥.٧	٤٣.١	٢٨.٨١	٥.٩٧	٢٧.٧٤	٢٩.٨٣	٤٩.٩
٤	٢٨٤.٣	٢٣.٠	٢٩.٦٥	٤.٥٥	٢٩.٨٣	٣٥.٣	٤٩.٩
٥	١١٤.٣	٤٤.٢	١٣.٤٩	٣.٢٥	١٣.٨٧	٣٧.٩	٨١.٠
الكلي	١٨٢.١٤	٦٦.٦٦	١٧٥.٢٣	١٦.٠٣	١٧٠.٩٦	٢٢.١٦	

كذلك فقد تم إيجاد عواملات ارتباط كل فقرة من فقرات المقياس بالأبعاد الفرعية والمقياس الكلي والجدول رقم (٦) يبين ذلك .

جدول رقم (٦) معاملات ارتباط الفقرات بالأبعاد الفرعية في المقياس وبالقياس الكلي

المقياس الكلي	التهور العلوائية	التمرد السلبية الاتساع	الفقة الزائنة بالنفس	التوكييد الناتي غير المناسب	السلوك الاجتماعي ال المناسب	رقم الفرقة
٠٢٣ ر.	٠٠٨ -	٠٢٩ -	-٤٧	-٠٣٠	-٠٧٠	١
٠٢٣ ر.	٠٣٣ -	٠٥٤ -	-٣٢	-٠٢٠	-٠٢٦	٢
٠٠٣ ر.	٠٢٦ -	٠٣٥ -	-٥٩	-١٩	-٦٩	٣
٠٥٠ ر.	٠٥٣ -	٠٥١ -	-٤٣	-٤٤	-٢٤	٤
١٣ ر.	٠١٧ -	٠٢٦ -	-٢٣	-١٥	-٠٢٠	٥
٠٢٢ ر.	٠١٠ -	-٣٣	-٤١	-١٠	-٧٢	٦
١١ ر.	٠٠٣ -	٠٢٤ -	-١٤	-٥	-١٦	٧
٥١ ر.	٠٥١ -	٠٦١ -	-٣٨	-٤٥	-١٥	٨
٣٨ ر.	٠٣٨ -	٠٧٠ -	-٥٨	-٤٠	-٤٤	٩
٣٣ ر.	٠٣٦ -	٠٦٣ -	-٦٣	-٣٤	-٤٨	١٠
٣٣ ر.	٠٥٥ -	٠٦٢ -	-٤٣	-٣٧	-٣٣	١١
٢٠ ر.	٠٠٨ -	٠٢٨ -	-٤٠	-١٠	-٧٠	١٢
٣٣ ر.	-١٠ -	-٢٦ -	-٤١	-٠٩	-٧١	١٣
٦٣ ر.	٠٥١ -	٠٥٥ -	-٣٧	-٦٣	-١٧	١٤

## تابع جدول رقم (٦)

رقم الفرقة	السلوك الاجتماعي المناسب	التوكيد الذاتي غير المناسب	الثقة الراينة بالنفس	التعدد السلبية الاتساعب	الظهور المدوانية	المقياس الكلي
١٥	-٥٦ ر.	٢٧ ر.	٥٩ ر.	٥٦ ر.	٢٣ ر.	١١ ر.
١٦	-٦٢ ر.	٠٦ ر.	٥٣ ر.	-٥١ ر.	-٢١ ر.	١٠ ر.
١٧	-٥٩ ر.	-٠٤ ر.	-٢٨ ر.	-٢٢ ر.	-١ ر.	٢٨ ر.
١٨	-٣٩ ر.	٤٢ ر.	٥٨ ر.	٦٠ ر.	٤٦ ر.	٤٤ ر.
١٩	-٥٢ ر.	٢٠ ر.	٧٦ ر.	٥٠ ر.	٥٤ ر.	٥٦ ر.
٢٠	-٢٤ ر.	٦٢ ر.	٣٨ ر.	٥٢ ر.	٥٤ ر.	٥٦ ر.
٢١	-٤١ ر.	٢٦ ر.	٤٩ ر.	٥٦ ر.	٣٠ ر.	٣٠ ر.
٢٢	-٠٦ ر.	٦٠ ر.	٣٤ ر.	٥٣ ر.	٦١ ر.	٦٩ ر.
٢٣	-٠٥ ر.	-٢٣ ر.	-٤٠ ر.	٥٥ ر.	-٠٧ ر.	٠٦ ر.
٢٤	-٣٧ ر.	٤٢ ر.	٦٥ ر.	٦٠ ر.	٤٦ ر.	٤٦ ر.
٢٥	-٦٥ ر.	-٢١ ر.	-٦١ ر.	-٥٠ ر.	-٣٠ ر.	-١٠ ر.
٢٦	-٧٢ ر.	-٦١ ر.	-٥٤ ر.	-٣٩ ر.	-١٣ ر.	١١ ر.
٢٧	-٧١ ر.	-٧ ر.	-٣٩ ر.	-٢٤ ر.	-٦ ر.	٠٣ ر.
٢٨	-٢٧ ر.	-٩ ر.	-٢٥ ر.	-١٤ ر.	١٢ ر.	٧ ر.
٢٩	-٦٤ ر.	-٢٧ ر.	-٨٢ ر.	-٥٤ ر.	٤٣ ر.	٢٠ ر.

تابع جدول رقم (٦)

المقياس	الظهور العدوانية	التمرد السلبية الاتساع	الثقة الزائدة بالنفس	التوكييد الناتي غير المناسب	السلوك الاجتماعي المناسب	رقم الفقرة
الكلي						
٤٠	٧٠	٣٧	٥٤	٣١	٢٠ -	٣٠
٢٤	٤٢	٥٣	٨١	٢٧	٦١ -	٣١
٦٠	- ١١	- ٤٢	- ٥٠	- ١٨	- ٧٠	٣٢
١٣	- ١٠	- ٤٢	- ٢٤	- ٢٠	- ٦٥	٣٣
١٩	- ٧٠	- ٣٠	- ٢٦	- ٢٠	- ٦١	٣٤
٣٢	- ٣٠	- ٣٣	- ٤٥	- ١٠	- ٧٦	٣٥
٥٠	- ٣٧	- ٣٨	- ٣٧	- ٤٧	- ١٧	٣٦
٤٢	- ٤٤	- ٥٣	- ٤٦	- ٦٤	- ٣٧	٣٧
٢٤	- ٣٣	- ٤٦	- ٤٦	- ٥٠	- ٧٦	٣٨
٧٠	- ٢٠	- ٣٩	- ٥٥	- ١٤	- ٧٨	٣٩
- ٤٤	- ١٩	- ٤٢	- ٤٢	- ٢٧	- ٦٠	٤٠
٥٦	- ٧٠	- ٣٩	- ٢٩	- ٤١	- ٢٢	٤١
٥٢	- ٤٩	- ٥٠	- ٤٣	- ٥١	- ٢٩	٤٢
٦٣	- ٧٨	- ٤٥	- ٣٣	- ٤٤	- ٥٩	٤٣
٣٩	- ٤٢	- ٥٨	- ٨٠	- ٣٨	- ٥٢	٤٤

تابع جدول رقم (٦)

المقياس الكلي	التهور العدوانية	التفرد السلبية الاتساعي	الثقة الزائدة بالنفس	التوكييد الناجي غير المناسب	السلوك الاجتماعي ال المناسب	رقم الفقرة
٥٧	٥٤	٣٧	٣٩	٣٠	-١٠.	٤٥
٣٦	٥٠	٦١	٦٠	٤٩	-٤١.	٤٦
١٣	-٠٦	-٢٩	-٤٣	-١٩	-٧٠.	٤٧
٢٥	٤٠	٤٧	٧٣	٣٥	-٤٧.	٤٨
٤٩	٣٣	٤١	٣٨	٦٧	-١٨.	٤٩
٤٥	٣٧	٣٩	٣٧	٦٩	-٢٣.	٥٠
٢١	-٠٣	-٣٨	-٤٤	-٤	-٧٠.	٥١
٢٦	-٤٢	-٤٥	-٥٥	-١٥	-٤٦.	٥٢
٢٧	٣١	٦٥	٧٣	٣٩	-٦٠.	٥٣
٦٤	٥٧	٤٨	٣٥	٤٨	-٦٠.	٥٤
٦١	٥٢	٤٦	٣٩	٤٩	-١٤.	٥٥
٣٣	٤١	٥٥	٧٧	٣٥	-٥٦.	٥٦
٦١	٤٩	٣٠	١٧	٦٨	١١.	٥٧
٥٣	٦٦	٥٨	٥٥	٤٨	-٣٣.	٥٨
٥١	٦٦	٤٤	٣٠	٤٨	-١٥.	٥٩

تابع جدول رقم (٦)

المقياس الكلي	التهور العدوانية	التمرد السلبية الانسحاب	الثقة الزائدة بالنفس	التركيز الذاتي غير الم المناسب	السلوك الاجتماعي المناسب	رقم الفقرة
-٢٩.	-٥٤.	-٣٧.	-٣٨.	-٠٥.	-٣٩.	٦٠
-٢٩.	-٥٤.	-٣٧.	-٣٨.	-٣١.	-٤٢.	٦١
-٠٥.	-١١.	-١٩.	-٣٨.	-١٥.	-٤٥.	٦٢
-٦٠.	-٥١.	-٤١.	-٢٨.	-٦٦.	-٤٤.	٦٣
-٣٤.	-٤٥.	-٥٥.	-٧٤.	-٣٢.	-٤٧.	٦٤

يتضح من الجدول رقم (٦) أن معاملات ارتباط كل فقرة مع البعد الذي تنتهي إليه أعلى من معاملات ارتباطها مع الأبعاد الأخرى في المقياس . فقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأبعاد التي تنتهي إليها على النحو التالي :

- (أ) ٢٢ ر. إلى ٧٦ ر. بالنسبة لفقرات البعد الأول
- (ب) ٤٦ ر. إلى ٦٩ ر. بالنسبة لفقرات البعد الثاني
- (ج) ٢٥ ر. إلى ٨٢ ر. بالنسبة لفقرات البعد الثالث
- (د) ١٤ ر. إلى ٧٠ ر. بالنسبة لفقرات البعد الرابع
- (هـ) ٣٧ ر. إلى ٧٨ ر. بالنسبة لفقرات البعد الخامس

كذلك يلاحظ من الجدول أن معاملات ارتباط كل فقرة من فقرات البعد الأول (السلوك الاجتماعي المناسب) مع الأبعاد الأربع الأخرى في المقياس والتي قتل (استجابات اجتماعية غير مناسبة) كانت جميعها سلبية وفي ذلك دليل إضافي على صدق المقياس .

أما الجدول رقم (٧) فيبيين معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية والمقياس الكلي. يتضح من الجدول أن معاملات ارتباط البعد الأول (السلوك الاجتماعي المناسب) بالأبعاد الأخرى الأخرى (أشكال السلوك الاجتماعي غير المناسب) كانت جميعها سلبية وفي ذلك دليل إضافي على صدق المقياس.

جدول رقم (٧) معاملات الارتباط بين الدرجات على المقاييس الفرعية

٥	٤	٣	٢	١	رقم المقياس الفرعى
				.١٨-	٢
			.٤٦	.٦٨-	٣
		.٧٣	.٩	-٥٣ ر	٤
	.٦٣	.٥٨	.٦٠	-١٩.	٥

### ثانياً : ثبات المقياس

استخرجت دلالة ثبات الصورة العربية من مقياس المهارات الاجتماعية من خلال الثبات بناء على اتفاق المقررين، والثبات بالطريقة النصفية.

بالنسبة للثبات من خلال تقدير المحكمين فقد تم تقويم المهارات الاجتماعية لمجموعة (٢٤) طفلاً من قبل معلمين اثنين. وعند استخراج معاملات الارتباط بين التقديرات المختلفة تبين أن المتوسط بالنسبة للمقياس ككل بلغ (٧٨٪).

وفيما يتعلّق بالثبات بالطريقة النصفية والتي شملت تجزئة المقياس الكلي إلى جزئين الأول يشمل الفقرات الفردية والثاني يشمل الفقرات الزوجية ، فقد تضمنَت تصحيح معاملات الثبات المستخرجة باستخدام معادلة سبيرمان - براون. وقد تراوحت معاملات الثبات في هذه الحالة ما بين (٤٥٪) و (٧٥٪) للأبعاد وكانت (٨٢٪) للمقياس ككل.

### المناقشة

هدفت الدراسة الحالية إلى تطوير صورة أولية معرية من مقياس ماتسون للمهارات الاجتماعية للأطفال . ولتحقيق هذا الهدف قام الباحثان بترجمة الأداة الأصلية إلى اللغة العربية ثم التحقق من صدقها الظاهري بالطريقة المناسبة . وبعد ذلك تم تطبيق الصورة المعرية على (٩٩) طفلأً بغية التوصل إلى دلالات صدق وثبات لها .

فيما يتصل بالصدق فقد تم التتحقق من صدق البناء للصورة المعرية وذلك باستخدام تحليل التباين الأحادي لمتوسطات درجات الأطفال على كل بعد من الأبعاد الفرعية تبعاً لمتغير الجنس والعمر الزمني . وقد أشارت نتائج هذا التحليل إلى أن الصورة العربية تتمتع بدلالات صدق كافية . وفيما أشارت نتائج هذا التحليل إلى أن الصورة العربية تتمتع بدلالات صدق كافية . وفيما يتصل بالثبات فقد تم اشتقاق دلالاته من خلال أسلوبِيَّ الثبات عن طريق اتفاق المقدرين والثبات بالطريقة النصفية .

وبالرغم من ذلك ، فيجب التذكر بأن الصورة المعرية لمقياس المهارات الاجتماعية إنما هي صورة أولية بحاجة إلى المزيد من الدراسات بهدف تطويرها . ويوجه عام ، يقترح أن تشمل الدراسات المستقبلية عينات أكبر من العينة التي استخدمت في الدراسة الحالية . كذلك يقترح التتحقق من دلالات ثبات الصورة وصدقها بأشكال أخرى كطريقة الإعادة مثلاً بالنسبة للثبات وطريقة الصدق التمييزي والصدق التلازمي بالنسبة للصدق . علامة على ذلك ، فشمة حاجة واضحة لإجراء المزيد من التحليل للأبعاد الفرعية للمقياس ، وذلك يمكن تحقيقه بالتحليل العاملِي وإيجاد معاملات إشباع الفقرات على الأبعاد المكونة للمقياس .

وأخيراً ، وبالرغم من بعض المحدودات ، تبقى الصورة المعرية من المقياس أداة مفيدة تسد حاجة واضحة للباحثين التربويين والنفسين العرب . فهي تساعد على تعرف مظاهر النمو الاجتماعي للأطفال وتسهم في تشخيص مشكلات محددة على صعيد السلوك الاجتماعي .

**المحلق رقم (١)**  
**مقياس ماتسون للمهارات الاجتماعية للأطفال**  
**(الصورة المعرفية)**

إعداد

د. جمال الخطيب و د. منى الحديدي

اسم الطفل : \_\_\_\_\_ الجنس : \_\_\_\_\_ العمر : \_\_\_\_\_

المقياس الذي بين يديك يصف بعض الاستجابات الاجتماعية المناسبة وغير المناسبة التي قد يظهرها الأطفال. الرجاء قراءة تحديد مدى تمشيela لسلوك الطفل، وذلك بوضع الدرجة المناسبة في المربع المخصص لذلك مقابل الفقرة وفقاً للمعيار التالي :

- . الدرجة (١) : إذا كانت الفقرة لا تنطبق على الطفل أبداً.
- . الدرجة (٢) : إذا كانت الفقرة لا تنطبق على الطفل إلا قليلاً.
- . الدرجة (٣) : إذا كانت الفقرة لا تنطبق على الطفل كثيراً.
- . الدرجة (٤) : إذا كانت الفقرة لا تنطبق على الطفل كثيراً جداً.

الرقم	الفقرة	كثيراً جداً	كثيراً	قليلًا	قليلًا جداً
١	يساعد زملاءه عندما يتعرضون للأذى				
٢	يعتقد أن شيئاً سيئاً سيحدث دائمًا				
٣	يشترك في اللعب مع الآخرين				
٤	يسخر من الآخرين				
٥	إنه فاشل تماماً				
٦	يدافع عن أصدقائه				
٧	يشعر بالوحدة				
٨	أنه شخص عنيد				
٩	يركز على أخطاء الآخرين				
١٠	يحاول أن يدفع الآخرين إلى عمل ما يريد هو				
١١	أنه غيور من الآخرين				
١٢	يشعر بالسعادة عندما يساعد الآخرين				
١٣	يشكر الآخرين عندما يفعلون شيئاً جيداً له				
١٤	يتناول مع الآخرين بكثرة				
١٥	يعتقد أن الفوز هو كل شيء				

الرقم	الفرقة	كثيراً جداً	كثيراً	قليلاً	قليلاً جداً
١٦	يطرح أسئلة عندما يتكلم مع الآخرين				
١٧	يشعر بالأسف عندما يؤذى الآخرين				
١٨	يحمل الآخرين مسؤولية أخطائه				
١٩	يعتقد أنه يعرف كل شيء				
٢٠	يصف الآخرين عندما يغضب				
٢١	يتحدث بكثرة عن مشكلاته وهمومه				
٢٢	يؤذى الآخرين ليحصل على ما يريد منهم				
٢٣	لا يجرؤ على التكلم مع الآخرين				
٢٤	يفسر الأشياء على نحو مطول ومبسط فيه				
٢٥	يضحك الآخرين (بالنكات والقصص الفكاهية)				
٢٦	يفعل أشياء جيدة للآخرين الذين يتعاملون				
	جيداً جداً.				
٢٧	يلعب مع الآخرين وفقاً لقوانين اللعب				
٢٨	يبقى مع الآخرين فترة طويلة (إلى درجة الملل)				
٢٩	يعتقد أنه أحسن من الآخرين جميعاً				
٣٠	ينزعج إذا كان عليه أن ينتظر				

الرقم	الفقرة	كثيراً جداً	كثيراً	قليلاً	قليلاً جداً
٣١	يصر على أن يكون هو القائد				
٣٢	يقرب من الآخرين ويبادر إلى التحدث				
٣٣	ينظر إلى الآخرين عندما يتكلمون				
٣٤	يتسم للأشخاص الذين يعرفهم				
٣٥	يعمل جيداً مع المجموعة				
٣٦	يداعب الآخرين بطريقة تصايفهم				
٣٧	يكيل الصاع صاعين لمن يعتدي عليه				
٣٨	يبني علاقات طيبة مع الأشخاص الجدد				
	الذين يلتقي بهم				
٣٩	يطمئن على أحوال الآخرين ويسألهما عما فعلوه				
٤٠	يدافع عن نفسه				
٤١	يغضب بسهولة				
٤٢	يهدد الآخرين				
٤٣	يتذر بكره				
٤٤	يتفاخر بنفسه كثيراً				
٤٥	ينظر إلى الآخرين نظارات غير طيبة				

الرقم	الفقرة	قليلًا جداً	قليلًا	كثيرًا	كثيرًا جدًا
٤٦	يشعر بالغضب أو الغيرة عندما يفعل الآخرون أشياء جيدة				
٤٧	ينادي الآخرين بأسمائهم				
٤٨	يريد أن يكون الأول دائمًا				
٤٩	ينكث بوعوده				
٥٠	يكذب ليحصل على ما يريد				
٥١	يسأل الآخرين إذا كان بإمكانه مساعدتهم				
٥٢	يتحدث بصوت مسموع				
٥٣	يتباهاي كثيراً عندما ينجح				
٥٤	يحدث أصواتاً تزعج الآخرين				
٥٥	يؤذى مشاعر الآخرين عن قصد				
٥٦	يتصرف وكأنه أفضل من الآخرين				
٥٧	يستخدم أو يأخذ ممتلكات الآخرين دون أن يسألهم				
٥٨	يقاطع الآخرين عندما يتكلمون				

الرقم	الفقرة	كثيراً جداً	كثيراً	قليلاً	قليلاً جداً
٥٩	يعتقد أن الآخرين يضايقونه مع أنهم لا يفعلون ذلك له				
٦٠	يعتني بمتلكات الآخرين وكأنها متلكاته				
٦١	يبين انفعالاته				
٦٢	يعتقد أن أشياء جيدة ستحدث له				
٦٣	يعلم الأشياء التي تغضب الآخرين				
٦٤	يرأس الآخرين (يأمرهم ماذا يفعلون بدلاً من أن يطلب منهم)				

## المراجع

- Wallace, G. and Kauffman, J. (1983). Teaching students with learning and behavioral problems. (3rd ed.), Columbus, Ohio: Charles E. Merrill. (١)
- Gresham, F.M. (1984). Social skills and self-efficacy for exceptional children. Exceptional Children, 51, 253-261. (٢)
- Elias, M. and Maher, C. (1983). Social and affective development of children. Exceptional Children, 49, 339-346. (٣)
- Licht, B. and Kistner, J. (1986). Motivational problems of learning-disabled children. In J. Torgessent and B. Wong (eds.), Psychological and educational perspectives in learning disabilities. Orland, FL: Academic Press (pp. 225-255) (٤)
- Maston, J., Rotatori, A., and Helsel, W. (1983). Development of a rating scale skills in children: The Maston evaluation of social skills with youngsters (MESSY). Behavior Research and Therapy, 21, 335-340. (٥)

## **Psychometric Properties of an Arabic Version of MESSY**

**Dr: Jamal Al-Khateeb and Dr: Muna Hadidi**

*Special Education Department, College of Education  
Jordan University, Jordan*

**Abstract,** This study investigated the reliability and validity of an Arabic Version of Matson's Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY). Translation of the scale was validated.

The preliminary version of the scale was distributed to teachers of (99) children randomly selected from three schools in Amman.

Results showed that the scale's construct validity was satisfactory. Likewise, reliability estimated by interrater and split-half reliability procedures was also adequate.

**معايير القبول في الجامعات العالمية  
وجامعات دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية  
( دراسة مقارنة ونموذج مقترن )**

**الدكتور عبدالله أحمد الدوغان  
أستاذ مساعد - قسم علم النفس - جامعة الملك سعود**

**ملخص البحث :** هدفت هذه الدراسة إلى تقويم معايير القبول في جامعات دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية في ضوء التجربة العالمية من خلال تقديم نماذج لمعايير القبول في دول متقدمة ونامية ومن خلال ما أبرزته الدراسات العلمية من قيمة لتلك المعايير.

وقد كشفت الدراسة عن استخدام كثير من الجامعات العالمية لدرجة الثانوية واختبارات القبول باعتبارهما أبرز معايير القبول المستند عليها في قبول الطالب وتصنيفه وتحديد مستواه. وبالمقابل فإن أهم معيار يستند إليه في قبول الطالب في مؤسسات التعليم العالي في جامعات دول مجلس التعاون هو درجة الثانوية باستثناء جامعة واحدة وقليل من الكليات الانتقائية داخل بعض الجامعات.

وقد أثبتت البحوث العلمية وجود قيمة تنبؤية لكلا المعايير : درجة الثانوية واختبار القبول وأثبتت أن استخدامهما معاً يحقق درجة تنبؤية أعلى من استخدام أي منهما بمفرده.

وبناء على ماتم استخلاصه من خبرات ودراسات علمية تتعلق بشئون القبول، اقترحت هذه الدراسة على جامعات دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية ضرورة استخدام اختبار قبول عام يقيس استعداد الطالب الأكاديمي ويشكّف عن إمكانية نجاحه في الدراسة الجامعية. يعتبر هذا الاختبار معياراً إضافياً إلى درجة الثانوية المستخدمة أساساً من قبل هذه الجامعات. يعد هذا الإختبار ويطبقه ويصححه مركز خليجي مشترك يقوم - إضافة إلى الإشراف على الاختبار - بالتنسيق بين جامعات دول المجلس ومؤسسات التعليم العالي، كما يضم قاعدة معلومات عن التعليم العالي ومؤسساته وعن الطلاب المتقدمين ومؤهلاتهم.

### مقدمة

التعليم الجامعي في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية ذو تاريخ قصير لا يكاد يتجاوز عمر أقدم الجامعات فيه أربعين سنة، وعمر الأغلبية منها دون الثلاثين سنة [١]. ولقد تطور هذا النوع من التعليم خطوات واسعة في ضوء عمره القصير استجابة للنمو الذي طرأ على المجتمع في جوانبه الأخرى وخاصة التعليم في مراحله الأولى. ولقد مرت جامعات دول المجلس في نظم قبولها بحالات من المذلة والجزر والشدة والتساهل. وفي الوقت الحاضر ومع زيادة خريجي المدارس الثانوية وازدياد وعي المجتمع بأهمية التعليم العالي وجاهة سوق العمل في المجتمع الخليجي إلى ذلك النوع من التعليم ، تدافع كثير من الشباب نحو الجامعات ، وأصبح الحصول على مقعد في كلية أو جامعة مطلباً لهؤلاء ، وأصبحت الجامعات غير قادرة على استيعاب جميع المتقدمين إليها ، فكان عليها أن تختار وتحسن الاختيار .

### مشكلة البحث

على الرغم من هذا التطور النوعي والكمي الذي حدث للتعليم العالي ، وعلى الرغم من الزيادة المطردة في المقبولين عليه ، إلا أن معايير القبول في معظم مؤسسات التعليم العالي في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية لم تخضع لعملية تقويم ومراجعة علمية تبين مدى كفايتها وتشهد على صلاحيتها .

ولقد خطت الجامعات في كثير من الدول المتقدمة وبعض الدول النامية في تطوير أنظمة اختيارها لطلبتها خطوات سريعة ورائدة . ساعدتها في ذلك خبرتها العربية في مجال التعليم العالي ، وإيمانها القوي بأهمية هذا النوع من التعليم في بناء كواذرها الوطنية التميزة. كما ساعد على تطوير أنظمة القبول في تلك الدول ما طرأ على مجال القياس النفسي والتربوي من تقدم ، وما لازم ذلك النمو من دراسات علمية متواصلة .

وإن التعرف على الأنظمة التربوية العالمية يُمْكِن القائمين على التربية في أي بلد من الاستفادة من خبرات الآخرين ، وتقويم الوضع القائم في تلك البلد ، ونقل ما يصلح من تلك الخبرات إليهم . والاستفادة من تجارب الآخرين لا يقتصر على الدول النامية ، بل إن الدول

[٢ ، ص ٣٠] ويقول باحثان من مجلس البحث الأمريكي ومن مكتب التقويم التكنولوجي في مقالة لهما تدعوا إلى الاستفادة من نظم الاختبارات العالمية خارج الولايات المتحدة " إن كثيراً من المحللين التربويين الأمريكيين الذين يغبطون الأوروبيين والآسيويين (الشرقيين) على تحصيل طلبهم الأكاديمي ، ليغبطونهم أيضاً على بناء ومحتسى وإدارة الامتحانات لديهم [٣ ، ص ٣١] .

وتتعدد أهداف هذه الدراسة في عرض خبرات وتجارب الجامعات العالمية في مجال معايير القبول وخاصة الاختبارات ، وعرض نتائج الدراسات العلمية التي قمت حولها ، ومن ثم تقويم معايير القبول في جامعات دول مجلس التعاون في ضوء تلك الخبرات العالمية والوصول إلى مقترن ببناء على ذلك . وبمجرد التنبيه إلى أن المهم في هذه الدراسة ليس مجرد الوصول إلى توصية بتبني معايير معينة ، ولكن المهم هو أن تستند تلك التوصية إلى أدلة واقعية ودراسات علمية حول معايير طال حولها الجدل .

### **أسئلة الدراسة**

تهدف هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية :

- ١ - ما أهم معايير القبول المستخدمة في الجامعات العالمية ؟
- ٢ - ما أهم معايير القبول المستخدمة في جامعات دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية ؟
- ٣ - ما طبيعة اختبارات القبول المستخدمة عالمياً ؟
- ٤ - ما أهم نتائج الدراسات العلمية حول معايير القبول ؟
- ٥ - ما مدى اتفاق معايير القبول في جامعات دول مجلس التعاون مع المعايير العالمية ونتائج الدراسات العلمية لتلك المعايير ؟
- ٦ - ما هي الاستراتيجية المقترنة التي يمكن اتباعها لتطوير نظام القبول في جامعات دول المجلس في ضوء التجارب العالمية والدراسات العلمية ؟

### **حدود الدراسة**

مع أن هذا البحث يستعرض عدداً لا يأس به من خبرات الجامعات العالمية إلا أنه لا يدعى الشمولية ، فلقد اعتمدت هذه الدراسة على ما توفر لدى الباحث من مصادر . وحيث

إن هذه الدراسة تحاول استعراض أنظمة قابلة للتغيير السريع ، فإنه ينبغي التنبئ إلى أن معظم مصادر هذه الدراسة منشور في سنة ١٩٩٢ م ، وقليل منها نشر بعد ذلك ، وقليل آخر بعد ذلك .

كما ينبغي الإشارة إلى أن هذه الدراسة اقتصرت على دراسة معايير قبول الطلاب في المرحلة الجامعية (البكالوريوس) فلا تشمل معايير القبول في الدراسات العليا .

### **الأساس المنطقي لمبدأ الاختيار ومعاييره**

#### **مقدمة نظرية**

ربما يدعو بعض المصلحين الاجتماعيين ، وبعض فلاسفة الأخلاق والتربية ، وأصحاب بعض الاتجاهات السياسية إلى فتح باب مؤسسات التعليم العالي لكل راغب تحقيقاً لمبدأ تكافؤ الفرص وتيسير العلم للراغبين فيه . ربما تبدو هذه النظرة مقبولة نظرياً وأخلاقياً واجتماعياً ، لكن النظرة الواقعية المتأملة تدرك صعوبة وعدم واقعية هذا المبدأ ، فمبدأ تكافؤ الفرص يمكن تحقيقه عند تكافؤ الأهلية في ضوء معايير علمية موضوعية . والمنطق العلمي والواقع العلمي يفرضان على الجامعات نوعاً من الانتقاء . ومتى تم ذلك الانتقاء على أساس علمية حق المصلحة للفرد وللمؤسسة وللمجتمع ، إن على مؤسسات التعليم العالي ، عند صنع قرارات القبول ، أن تضع في اعتبارها أموراً تحاول أن تحفظ التوازن بينها: طاقة الجامعة الاستيعابية وإمكاناتها ، وطبيعة الجامعة ومستواها العلمي ، ورغبة الطالب وقدرته ، وحاجات المجتمع . وكل ذلك يفرض عملية الانتقاء .

فالجامعات - وخاصة في الوقت الحاضر - غير قادرة على استيعاب جميع المتقدمين إليها . فإذا اضطرت إلى قبول الجميع فإنها غير قادرة على تزويدهم بالخدمات العلمية والأجهزة والمخبرات التي يحتاجونها ، كما أنها غير قادرة على تعليمهم بالكفاءة والمستوى الذي تطمح إليه تلك الجامعة . وعلى افتراض قدرتها على استيعاب هؤلاء وعلى تزويدهم بالخدمات اللازمة ، فليس جميع هؤلاء الداخلين قادرين على الاستمرار والتفوق في تلك المؤسسة . ثم على افتراض قدرتها وقدرتهم أليس المجتمع في حاجة إلى أطباء ومهندسين ومدرسين وكتبة ومحاسبين وفنين وحرفيين وعسكريين إلى غير ذلك من المهن المختلفة التي تحتاج إلى عدالة في التوزيع بينها ؟ كل ذلك إذن يقود إلى ضرورة الانتقاء ومدى الحاجة إليه . على أن الانتقاء لا تتم فائدته إلا إذا استند إلى معايير علمية صحيحة .

وتدور معايير القبول في الجامعات على معيارين رئيسيين هما درجة الثانوية واحتياجات القبول . والفضائلة بينهما ، أو الاستناد على أحدهما دون الآخر ، أو على كليهما معاً مسألة شغلت أذهان المسؤولين عن القبول ، كما شغلت الباحثين في هذا المجال . ويوجد بين هؤلاء وهؤلاء من يرى أولوية الثانوية على اختبار القبول ، ومن يرى أولوية الاختبار على الثانوية ، وطرف ثالث يرى أهمية المعيارين وتكاملهما منطقياً وإحصانياً . ولكل من هذه المواقف مبررات وأسس منطقية تربوية ونفسية

فمن مبررات استخدام درجة الثانوية في القبول في الجامعات ما يلي :

- ١ - من أبرز الأدلة التي يمكن أن يستند إليها الناقدون لاستخدام درجة الثانوية معياراً للقبول في الجامعة هو أن أقوى دليل على نجاح الفرد في مهمة مستقبلية هو نجاحه السابق في مهمة مشابهة لتلك المهمة اللاحقة [٤] . وأن الجامعة امتداد لمرحلة الثانوية ، ومعظم المهام المطلوبة من طالب الثانوية يوجد ما يشابهها في الجامعة . فالدراسة في المرحلة الثانوية نشاط أكاديمي يحتاج من الطالب إلى قدرة أكاديمية وذكاء ودافعية ومثابرة وميل . وكذلك الدراسة الجامعية فإنها نشاط أكاديمي يحتاج إلى مثل تلك القدرات والصفات . لذلك فإن نجاح الطالب وتفوقه في الثانوية يقود إلى توقع نجاحه وتتفوقه في الجامعة .
- ٢ - درجة الثانوية تقوم بعمل الطالب خلال سنة أو على الأقل خلال فصل . لذلك فهي عينة لفترات زمنية متعددة ، بينما اختبارات القبول تقيس أداء الطالب خلال سبعينات معدودة [٤]
- ٣ - درجة الثانوية مقياس لأداء الطالب في موضوعات كثيرة ومواد متعددة ، ومن خلال قياس الطالب في هذه المواد الكثيرة يمكن معرفة جوانب القوة وجوانب الضعف لدى الطالب .
- ٤ - درجة الثانوية محصلة لتقدير الطالب من عدة مدرسين ، كمدرس المواد اللغوية ، والمادة الشرعية ، والمواد الرياضية ، والمواد الاجتماعية ، والفيزياء والكيمياء ... إلخ . مما يمنع الدرجة شيئاً من الموضوعية والثبات .
- ٥ - ومن مبررات استخدام درجة الثانوية معياراً للقبول مبرر يحظى لدى كثير من مسؤولي الجامعات بالقبول هو الاعتبار المالي . وأن درجة الثانوية متوفرة لدى الطالب عندما يتقدم إلى الجامعة لا يُكلف الحصول عليها ديناراً ولا درهماً . بينما المعايير الأخرى كاختبار القبول أو المقابلة ذات تكلفة مالية أو إدارية .

أما مبررات استخدام اختبارات القبول فهي :

- ١ - درجة الشانوية - في كثير من الأقطار - لا تمثل معياراً مشتركاً بين المتقدمين للجامعة فدرجات هؤلاء الطلاب لا تعكس الأداء على اختبار موحد في شكله وكيفيته وتصحيحه وصعوبته ، بل يختلف هذا الاختبار الشانوي من مدرسة إلى أخرى . أما اختبار القبول الذي تطلبه الجامعة ، فإنه معيار واحد لجميع المتقدمين يمكن من خلالها المقارنة العادلة بين طالب وأخر [٤] ، [٥] .
- ٢ - درجة الشانوية مبنية على اختبارات مرتبطة بنهاج الشانوية وأهدافها ويكون التحكم فيه من قبل وزارات المعارف أو التربية . ويتغير بتغير المناهج والأهداف في الشانوية . أما اختبار القبول فإنه مرتبط بنهاج الجامعة وأهدافها ويكون التحكم فيه من قبل الجامعة أو من تفوضه الجامعة ، لذلك فهو بالنسبة للجامعة أكثر مرونة وقابلية للتتعديل والتطوير من اختبار الشانوية [٥] .
- ٣ - اختبار الشانوية يقيس تحصيل الطالب في السنة الأخيرة ، أو الفصل الثاني من السنة الأخيرة من المرحلة الشانوية ، لذلك فهو مرتبط بمعلومات ومهارات جزئية تفصيلية محددة ، كما أن أداء الطالب فيها يعتمد على ذاكرته قربة المدى حيث يؤثر على أداء الطالب الحفظ الصم والقراءة بسطحة . أما اختبار القبول فيفترض أن يقيس المهارات الأكاديمية والمعرف المكتونة لدى الطالب من خلال محصلته الثقافية والعلمية في أثناء مراحله الدراسية . لذلك فهو يقيس ما تبقى في الذهن من علوم ومهارات وقدرات ذهنية وليس معلومات وحقائق طارئة .
- ٤ - تُـر اختبارات القبول عادة بإجراءات علمية صارمة تضمن موضوعيتها ودقتها (ثباتها) وصلاحيتها (صدقها) . تُـعد هذه الاختبارات عادة حسب أهداف واضحة ومحددة ، وعادة ما تكون ذات شكل موضوعي (صح خطأ أو اختيار من متعدد) لأن الشكل الموضوعي يساعد على سهولة وسرعة التصحيح ودقته وموضوعيته بالإضافة إلى إمكانية تصحيحها عن طريق آلات التصحيح scoring Machines ومعالجة درجاتها عن طريق الحاسوب الآلي قياسياً وإحصائياً ، ولا توضع هذه الاختبارات موضع التطبيق حتى يتم تجربتها والتأكد من سلامتها من الأخطاء القياسية ومن صلاحيتها لقياس الأهداف التي أعددت لأجلها . كما أن تطبيق هذه الاختبارات يتم تحت ظروف معينة وتعليمات موحدة و زمن محدد لجميع المتقدمين إليها . ثم أن الدرجات بعد ذلك يتم تفسيرها ضمن معايير مرجعية موحدة .
- ٥ - يمكن إعداد اختبارات القبول وتوظيفها لتكون متعددة الأغراض فتساعد أولاً على

انتقاء الطلاب المؤهلين القادرين على النجاح ، وتساعد ثانياً على تصنیف الطلاب المقبولین إلى الكلیات أو التخصصات التي تلائمهم ، وهذا يتطلب من الاختبار أن يقیس قدرات متعددة يمكن من خلالها تصنیف الطلاب . كما يمكن لهذه الاختبارات أن تساعد الجامعات أو الكلیات على تحديد مستوى الطالب للتعرف على القادر على التسجیل مباشرة في البرنامج الجامعي ، والذي ينقصه بعض الجوانب ويحتاج إلى زيادة إعداد [٥] ، وهذا يتطلب من الاختبار أن يكون على مستويات متعددة من الصعوبة ، وهذا الغرض يستفاد منه في التخصصات اللغوية كالعربية والإنجليزية ، وفي الرياضيات . إذن اختبارات القبول يمكن الاستفادة منها لصنع قرارات حول الانتقاء Selection والتصنیف ،

#### Placement وتحديد المستوى Classification

الطرف الثالث يرى أن كلا الطرفين محق في كثیر ما يقول ، وأن كلا المعيارین الشانویة واختبار القبول مؤشران للنجاح يکمل كل منهما الآخر ، وأن الأدلة المنطقية والإحصائية تؤید الجمع بين الاثنين والاستفادة من المصادرین عند صناعة القرار في عملية القبول [٦] . إن صانع القرار حول قبول الطالب في حاجة إلى كل معلومة صحیحة تفیده عن مستوى الطالب وقدراته ، وأي زيادة في هذه المعلومات تزيد من سلامة القرار وسلامة ما يتربت عليه من نتائج أن زيادة المعلومات الصحیحة عن الطالب تزيد من احتمالية قبول من هم جديرين بالقبول كما تزيد احتمالية رفض من هم غير جديرين بالرفض .

### أنظمة القبول في الجامعات العالمية

هناك اختلاف وتنوع في أنظمة القبول بين جامعات العالم ومؤسساته التعليمية العليا ، ويرجع هذا الاختلاف إلى الفلسفة السياسية للبلاد ، والقوى الاقتصادية والاجتماعية المؤثرة ، وحاجة البلاد وغواها العلمي والتكنولوجي ، ثم إلى الروح الثقافية والفلسفية التربوية السائدة . وقد يقع الاختلاف في أنظمة القبول بين الجامعات داخل البلد الواحد تبعاً لعراقة الجامعة وتخصصاتها وقوتها ودرجة الإقبال عليها .

غير أن هذا الاختلاف الموجود بين نظم الجامعات في جوانب لا يمنع من وجود تشابه بينها في جوانب أخرى . فالجامعات يتتفق معظمها في أهداف تعليمية مشتركة ، كما أن التبادل الثقافي المستمر بين جامعة وأخرى وبين بلد آخر يساعد على زيادة أوجه الشبه وتقریب وجهات النظر . يؤيد هذا ما يوجد لدى كثیر من الجامعات العالمية من اتفاق على استخدام اختبارات قبول متشابهة إلى حد كبير في الشكل والمضمون مثل الولايات المتحدة

الأمريكية، السويد، البرازيل، فنزويلا، إسرائيل، الفلبين.  
وفيما يلي عرض موجز لأنظمة القبول في بعض الجامعات العالمية الغربية والشرقية المتقدمة والنامية .

### **الولايات المتحدة الأمريكية**

الولايات المتحدة الأمريكية من أشهر الدول التي لا تتبع نظاماً موحداً في التعليم، وإن كانت أهدافه ومناهجه توجهها الروح العامة والفلسفة المشتركة للمجتمع الأمريكي الرأسمالي الحر والصناعي المتقدم .

ت تكون الولايات المتحدة الأمريكية من عدة مناطق تعليمية تابعة للولاية. وتتبع الولايات سياسات محلية في الإشراف على التعليم ورسم خططه التفصيلية والقيام بأعبائه المالية. وفي نفس الوقت تقوم هذه الولايات بالتنسيق فيما بينها في ضوء سياسة قطبية وأهداف عامة ترسمها الحكومة الفيدرالية .

أن أهم ما يميز النظام التعليمي الأمريكي هذا التنوع والاختلاف الذي لا يوجد مثيله في بريطانيا أو فرنسا أو اليابان أو أي دولة أخرى . وبالتالي لن يكون غريباً أن يوجد هنا التنوع في أنظمة القبول في مؤسسات التعليم العالي خاصة إذا لاحظنا الاختلاف بينهما في طبائعها وخصائصها ، فمن بين هذه المؤسسات ما هو حكومي وما هو أهلي ، وما هو أكاديمي وما هو مهني ، وما هو تقني ، ومنها ما هو نظام الستين وما هو نظام الأربع سنوات أو أكثر . من هذه المؤسسات ما يقبل ٢٠٠ طالب فقط ومنها ما يقبل ما يربو على ٢٠٠٠ طالب في السنة [٧] .

وفيما يلي استقراء لأهم المعايير المستخدمة للقبول في الجامعات الأمريكية والتي لا تعتبر بطبع الحال متطلباً لجميع الجامعات :

- ١ - شهادة التخرج من المرحلة الثانوية .
- ٢ - سجل المواد والدرجات في المرحلة الثانوية .
- ٣ - مجموع درجات الطالب في الثانوية أو معدكه أو ترتيبه .
- ٤ - درجات في اختبار قبول ACT (أيتشـن أو إيهـتـشن) .
- ٥ - توصيات مدير المدرسة أو المدرسين أو المرشد الطلابي .
- ٦ - المقابلة .
- ٧ - اختبار خاص بالكلية أو بالجامعة أو كتابة مقالة .

٨ - فوذج للبيانات الشخصية وتقرير عن الرغبة والميول الأكاديمية [٤] ، [٨] .

ليس جميع هذه المعايير يستخدم من قبل جميع الجامعات أو الكليات كما أنه ليس كل من يطلبها من هذه المؤسسات يتخذها سنداً لرفض أو قبول الطلاب وإنما يطلبها البعض لفرض البحث والدراسة أو توجيه الطلاب وتوزيعهم داخل الجامعة بعد قبولهم أو لفرض تحديد مستوياتهم لوضع من يحتاج منهم إلى برامج تقوية .

أول متطلبات الالتحاق بالجامعات هو شهادة التخرج من الثانوية التي تعتبر حداً أدنى للقبول في جميع الجامعات ومعظم الكليات ، باستثناء قليل من كليات المجتمع التقنية والحرفية .

وتحصر أهم معايير القبول لدى الجامعات الأمريكية في درجة الطالب في الثانوية التي تأتي على شكل مجموع درجات أو معدل أو ترتيب ، وفي درجة الطالب على اختبار قبول [٥] .

وبالرغم من اختلاف المدارس الثانوية في الولايات المتحدة الأمريكية في اختباراتها وفي طرق تصحيحها إلا أن معدل الثانوية يحظى بالمقام الأول في اعتبار كثير من الجامعات عند صناعة قرارات القبول ، إذ يستند إلى هذا المعيار - كأحد معايير القبول - ٧٤٪ من الجامعات الأمريكية . ولقد أثارت قضية الاستناد إلى معيار غير موحد كهذا تساؤل بعض المسؤولين والمحضرين في القياس ، إذ كيف يكون الحكم والمقابلة بين الطالب على أساس غير مشترك . واقتربوا بعض الحلول التي تساعده على إيجاد قاعدة مشتركة ، منها استخدام معادلة الدرجات Equating أو استخدام اختبارات تحصيلية مشتركة أو الاستناد إلى مقياس إضافي آخر . وفعلاً فإن هناك نسبة كبيرة من الجامعات الأمريكية تقارب ٦٥٪ تستخدم اختبارات القبول [٧] .

وتقوم على إعداد اختبارات القبول مؤسسات وطنية كبرى تجارية وغير تجارية . ولعل أكبر مؤسستين تقومان بإمداد الجامعات الأمريكية ومؤسسات التعليم العالي بما تحتاجه من الاختبارات المفتوحة هما :

١ - هيئة امتحانات دخول الكليات College Entrance Examination Board أو باختصار CEEB وهذه الهيئة جزء من مصلحة الاختبار التربوي Educational Testing Service هذه الهيئة تعدّ وتطبق وتشرف على اختبار القبول المشهور باختبار الاستعداد الدراسي Scholastic Aptitude Test ويعرف بختصر (SAT) كما تعدّ هذه الهيئة اختبارات استعداد أخرى خاصة بكليات الطيب وطب الأسنان والقانون ، واختبارات

تحصيلية لمواد مختلفة في اللغة الإنجليزية والرياضيات والعلوم والعلوم الاجتماعية . ٢ - برنامج اختبار الكلية الأمريكية American College Testing أو باختصار (ACT) تقوم بهذا البرنامج مؤسسة تربية غير تجارية تهدف إلى إمداد الجامعات بمعلومات حول الطلاب الراغبين في الالتحاق بها بالإضافة إلى درجات الطالب في بطاقة اختبار تعدّها هذه المؤسسة لقياس اكتساب الطالب لمهارات تحصيلية أساسية [٩] . يتقدم إلى هذه الاختبارات SAT ACT جمع غفير من خريجي المرحلة الثانوية سنوياً، يتقدم ثلث هؤلاء الخريجين تقريباً إلى الاستعداد الدراسي SAT ومثل ذلك العدد يتقدم أيضاً إلى اختبار الكليات الأمريكية ACT [٩] .

تبقى المعايير الأخرى كالتوصيات والمقابلة واختبارات الشخصية ( مثل اختبارات الميل والدافع والمثابرة ) فإنها قليلة الاستخدام أو بالأصح قليلة التأثير في قرارات القبول، ذلك لأنها مقاييس يشك في موضوعيتها ولم تثبت لها قيمة توقعية تشجع على استخدامها. ويقتصر استخدامها على بعض الكليات أو التخصصات التي تتطلب خصائص معينة لا تكشف عنها غير تلك الأدوات كالمقابلة مثلاً في كليات الطب أو الكليات العسكرية [١٠] .

### بريطانيا

قبل سنة ١٩٥٠ م حيث كان الطلب على الجامعات البريطانية محدوداً ، كان المستوى العادي من شهادة الثانوية العامة GCE كافياً للدخول في الجامعات البريطانية.. أما بعد أن ازداد عدد الطلاب عن إمكانية الجامعات وأصبح الطلب أكثر من العرض أصبح القبول يحتاج إلى معايير أكثر قوة وقدرة على الانتقاء . فصارت الجامعات تشرط على الراغبين في التقدم إليها اجتياز مستوى متقدم من الثانوية A-Level GCE Advanced Level أو A-Level GCEW Ordinary Level .

في المستوى العادي تكون الدراسة أكثر مواداً بحيث لا يقل عددها في معظم المقاطعات عن خمس مواد كحد أدنى من بينها اللغة الإنجليزية والرياضيات . أما في المستوى المتقدم فتكون المواد أقل عدداً وأكثر تخصصاً وعمقاً . عادة لا يقل عدد المواد التي يتحن فيها الطالب عن مادتين أو ثلاثة مواد تبعاً لنظام المقاطعة . يختار الطالب تلك المواد بناء على الكلية أو التخصص الذي يرغب المواصلة فيه .

وتجدر الإشارة إلى أن اختبارات المستوى العادي والمستوى المتقدم من الثانوية العامة تضعها وتشرف عليها الجامعات الرئيسية في بريطانيا . وهذه الاختبارات تعد رسمياً اختبارات مدرسية واختبارات دخول الجامعة في آن واحد . والهيئة التي تشرف عليه "الهيئة الجامعية لامتحان المدرسي " [١١] University board of School examination .

لا يوجد في بريطانيا اختبارات للقبول ، ولكن يقترح مسؤول عن القبول في التعليم العالي ضرورة التفكير في إنشاء مشروع اختبار استعداد أكاديمي للقبول في الجامعات البريطانية [١٢] .

### السويد

قبل عام ١٩٨٥ كان الاختبار للدراسات الجامعية قائماً على أداء الطالب في المرحلة الثانوية . كان اختبار المرحلة الثانوية - ولايزال - موحداً ومقتناً لجميع المواد وعلى مستوى البلاد بحيث يمكن مقارنة الطالب في أي مادة من المواد أو في المجموع الكلي للدرجات بأي طالب آخر في السويد في ضوء معيار مشترك .

منذ بداية السبعينيات من هذا القرن تقريراً بدأ مجموعة من الخبراء بدراسة إمكانية استخدام اختبار قبول يستخدم للمتقدمين إلى التعليم العالي . جرب عدد ضخم من الاختبارات العالمية ودرست قيمتها الانتقائية وانتهى الأمر إلى تبني اختبار الاستعداد المدرسي السويدي Sewedan Scholastic Aptitude Test وبعد أن عرضته لجنة الدخول للدراسات الجامعية Commission of Access to University Studies واقتصرت إضافته إلى درجة الشهادة الثانوية ، أقرته المؤسسات التربوية والأحزاب السياسية وأصبح اختبار الجامعات قائماً منذ عام ١٩٨٥ على كلا المعيارين: درجة الثانوية واختبار الاستعداد .

أعد اختبار الاستعداد الدراسي ليناسب جميع الجامعات ولكن يبقى للجامعات الحق في إضافة المعايير أو المقاييس التي تراها مناسبة لها أو لأحدى كلياتها . فمثلاً تطلب الكليات الطبية كتابة مقالة وإجراء مقابلة تكشف من خلالها على خصائص الطالب المتقدم إليها كما تستخدم بعض كليات العمارة أدوات تقيس القدرة على قراءة الأشكال [١٣] .

ويظهر أن هناك جدلاً قائماً حول التحول من نظام أكثر خصوصية وأكثر ملائمة لكل كلية على حدة . ويأتي في مقدمة من يؤيد هذا الرأي بعض الكليات التقنية والكليات

الطبية. إلا أن خبير وحدة القياس التربوي يرفض هذا الرأي ويقول " نعلم من خبراتنا في داخل السويد وخارجها أنه ليس من السهل وليس من الاقتصاد أن نأتي بنظام قبول ملائم وخاصة لكل أنواع التخصصات في التعليم العالي والذي يمكن أن يضيف معلومات ذات دلالة واضحة إلى المعلومات التي يقدمها برنامج اختبار الاستعداد المدرسي العام المستخدم الآن " [١٦ ، ص ١٦]

### الصين الشعبية

يستند اختيار الطلاب في جامعات الصين الشعبية وكلياتها على نظام موحد ، وبعد امتحان دخول التعليم العالي Higher Education Entrance Examination يبني عليه القبول . ويعتقد المربون في الصين أن لهذا الامتحان دوراً في تقوية وتحسين التعليم الأساسي الذي يسبق التعليم العالي ، كما أنه يمكن اتجاهات إيجابية طيبة وداعمة نحو التعليم .

سارت أنظمة القبول في جمهورية الصين الشعبية على هذا النحو منذ سنة ١٩٤٩ م وقد كانت أنظمة القبول قبل ذلك متفاوتة ، تتم بواسطة كل مؤسسة تعليمية على حدة . فلما جاء النظام الجمهوري الجديد خضعت جامعات البلاد وكلياتها لهذا النظام الموحد . غير أن اعتماد مؤسسات التعليم العالي الوحيد على امتحان الدخول ويسبب التنافس الشديد على اجتيازه ، جعل اهتمام الطلاب والمدرسين والأباء في المرحلة الثانوية منصبًا على ذلك الامتحان . فمع أن ما تقبله الجامعات والكليات لا يتعدى ٢٠٪ من خريجي المرحلة الثانوية ، إلا أن التدريس قبل الجامعي أصبح يوجه نحو المعلومات التي يقيسها اختبار الدخول الجامعي ، وأصبح هذا الامتحان معياراً لقياس كفاءة التدريس في تلك المرحلة . هذه النتيجة أقلقت المسؤولين عن التربية في الصين الشعبية ، وشعروا أن هذا الاتجاه لا يحقق للتعليم الثانوي أهدافه المرسومة ، وأن الثمانين بالمائه الذين لا يلتحقون بالتعليم الجامعي يتم إعدادهم في اتجاه غير صحيح . بناء على ذلك فرض المجلس التربوي إعداد امتحان شهادة التخرج من الثانوية High School Certificate Examination . ويفقس هذا الامتحان تحصيل الطالب في المرحلة الثانوية في ضوء الأهداف الخاصة بتلك المرحلة . يعد هذا الاختبار ويطبق من قبل الإدارة التعليمية في كل منطقة . وقد بدأ تطبيق هذا الامتحان في منطقة شنغي التعليمية

سنة ١٩٨٥ م ثم تابعت المناطق الأخرى في تطبيقه في أنحاء الجمهورية الصينية الشعبية .

أصبح امتحان الشهادة الثانوية وسيلة لتقديم أهداف المرحلة الثانوية التي تركز على إعداد الأكثريّة الغالبة من طلبة الثانوية وتزويدهم بالمهارات العلمية والمهنية الالزمة ، وفي الوقت نفسه يهيء الطالب وبعده ليكون مرشحاً لدخول امتحان قبول التعليم العالي . هذا التغيير انعكس أيضاً على ناحية أخرى مهمة هي طبيعة امتحان القبول نفسه . فبدلاً من تركيزه في السابق على قياس التحصيل واستدعاء المعلومات والحقائق أصبح الآن موجهاً نحو قياس القدرات العقلية المختلفة كالقدرة على التحليل والقدرة على معالجة المشكلات والاهتمام بقياس التفكير الابتكاري [١٤] .

#### الياпон

تنافس الطلبة اليابانيين على جامعاتهم تنافس منقطع النظير . ويشكل القبول في الجامعات بالنسبة للطالب الياباني منعطفاً مهماً في حياته ، لذلك يبذل الياباني جهوداً متواصلة في أثناء دراسته في المرحلة الثانوية وربما يظل سنة بعد تخرجه من المرحلة الثانوية رغبة في الحصول على مقعد في جامعة متميزة . تتطلب الجامعات اليابانية وخاصة المتميزة منها - وهي كثيرة - مستويات عالية من الأداء في اختبار قبول عام مشترك بين الجامعات ، واختبار آخر خاص بالجامعة المرغوبة .

يوجد في اليابان ٤٦٠ جامعة ذات أربع سنوات أو أكثر سوى الكليات المتوسطة والتقنية ومعاهد التدريب والمعاهد الفنية . من تلك الجامعات ما هو حكومي قطري وحكومي محلي ومنها ما هو الأهلي .

أشد ما يكون التنافس على الجامعات الحكومية وقليل من الجامعات الأهلية ، وذلك لما تتميز به هذه الجامعات من مستوى تعليمي مرتفع . وفي اليابان يتم تصنيف الجامعات وترتيبها على أساس هرمي وفق إجراءات تقييم دقيقة وصارمة تقوم بها المؤسسات والشركات المستفيدة من خريجي هذه الجامعات .

يتم القبول في الجامعات الحكومية القطبية والمحلية وبعض الجامعات الأهلية بناء على اختبارات قبول عامة وخاصة ، ولا وزن يُذكر لسجل الثانوية أو درجاتها . وتنفذ هذه

الاختبارات على مرحلتين : المرحلة الأولى : يتم فيها تطبيق اختبار عام مشترك بين جميع هذه الجامعات ويسُمّى اختبار الإنجاز للمرحلة الأولى المشتركة Joint First Stage Achicve-ment Test . المرحلة الثانية : يتم فيها تطبيق الاختبار الخاص بالجامعة أو الكلية التي يرغب الطالب الالتحاق بها شريطة اجتيازه لاختبار المرحلة الأولى [١٥] .

حالياً يطبق الاختبار المشترك من جميع الجامعات الحكومية القطرية والمحلية بالإضافة إلى بعض الجامعات الأهلية ، حيث يصل مجموع من يطبق الاختبار إلى ١٣٢ مؤسسة تعليمية . ويشرف على إعداد وتطبيق وتصحيح الاختبار المشترك المركز الوطني للامتحان الجامعي National Center for University Examination . أما اختبار المرحلة الثانية فإنه يطبق بعد ظهور نتيجة اختبار المرحلة الأولى المشترك ، ويتم من قبل الجامعة التي يختارها الطالب الذي اجتاز المرحلة الأولى وبعدد القسم الذي يرغب فيه الطالب الموضوعات أو جوانب الامتحان التي يجب أن يظهر فيها تفوق الطالب . وليس للطالب الذي لا يجتاز اختبار الجامعة التي اختارها إلا فرصة أخرى واحدة في جامعة أخرى تلك السنة [١٦] .

لقد بلغ من اهتمام الطلبة اليابانيين بالحصول على قبول جامعي ، وحرصهم على اجتياز اختبارات القبول بأن توجد أغلبية كبيرة من لم يحالفهم الحظ تحاول إعادة الاختبار بعد سنة يبلغ عددهم أحياناً مائتي ألف طالب . أصبح هؤلاء الطلاب ظاهرة يابانية معروفة يطلق عليهم اسم رونين Ronin [١٧] .

كما بلغ الاهتمام بهذه الطائفة من الطلبة إلى إيجاد مدارس خاصة لتهيئة وإعداد هؤلاء للنجاح في اختبار القبول للسنة المقبلة ، تكون الدراسة في المدارس سنوية وتسمى Yobiko . وهي منتشرة في أنحاء البلاد ذات مناهج متطرفة ومتقدمة ومزودة بأحدث وسائل التقنية التربوية . ولديها قاعدة عريضة من المعلومات حول الجامعات اليابانية ومناهجها ، وحول اختبارات القبول العام منها والخاص . ويقدر عددها بـ ٢٠٠ مدرسة . برامج هذه المدارس تدريبية على معلومات ومعارف شبيهة لما يتطلبه الامتحان المشترك بالإضافة إلى ما تتطلبها الاختبارات الخاصة بالجامعات .

حقاً إن اختبار القبول يشكل مصدر قلق بالنسبة للإلياباني سواء كان طالباً أو أباً أو

أماً أو مدرساً ، لكنه إلى جانب ذلك له وجه إيجابي إذ يعدّ بعض الباحثين اليابانيين من أهم العوامل الضاغطة على الطلبة التي تدفعهم إلى الأداء العالي ، كما أنها تساعد على تكون عادات دراسية منظمة .

ويرى أخصائيون تربويون أمريكيون أن اختبار القبول في اليابان "ممارسة تنسجم مع التوجه الجماعي للمجتمع الياباني واختبار القبول يخدم أغراضًا متعددة منها : أنه أداة لتصنيف الطلاب وتوزيعهم ، وأنه يساهم في الاستقرار السياسي في المجتمع الياباني وأنه يساعد على بنر التعليم والمعارف الأساسية منذ المرحلة الابتدائية وخلال المرحلة الثانوية وعلى السلوك المنضبط كما يساهم في خلق صناعة تعليم شاملة ويعزز التوجه نحو الإنجاز في سنوات مبكرة" [١٨ ، ص ٢١٠] .

### إسرائيل

قبل سنة ١٩٧٠ كان القبول في الجامعات الإسرائيلية مفتوحاً تقربياً . أما بعد ذلك وحتى الوقت الحاضر - وحسب تقرير بيلر من المعهد الوطني الإسرائيلي للاختبار والتقويم - فإن الجامعات تختار مرشحها ببناء على أدوات انتقاء قادرة على التوقع بإمكانية نجاح الطالب في دراسته الجامعية . يعتمد اختيار الطالب للدراسة الجامعية على معيارين :

- ١ - مستوى التحصيل في المرحلة الثانوية الذي يحصل عليه الطالب من اختبار الثانوية القطري الذي يطبق من قبل وزارة التربية .
- ٢ - الدرجة في اختبار الدخول السيكومترى Psychometric Entrance Test وهو اختبار استعداد مدرسي يعدُّ ويطبق من قبل المعهد الوطني للاختبار والتقويم .

وتعتبر الدرجة المركبة Composite Score من درجة اختبار الثانوية ودرجة اختبار القبول هي الأساس الذي يعتمد عليه القبول ، وتحدد كل جامعة أو كلية أو قسم النقطة الفاصلة التي تمثل المحد الأدنى لقبول الطالب في تلك الجامعة أو الكلية أو القسم . ويتقدم الطلبة عادة إلى الأقسام التي يرغبون دراستها فيها وتقوم تلك الأقسام بعملية فرز طلابها واختيارهم . وتتفاوت الكليات والأقسام داخل الجامعات في تحديد الدرجة الفاصلة ببناء على صعوبة تلك الأقسام أو بحسب إمكاناتها أو نسبة الطلب عليها . فكليات الطب البشري مثلاً وطب الأسنان ، وأقسام كالقانون وإدارة الأعمال وعلم النفس ، وعلوم الحاسوب الآلي يكون التنافس عليها شديداً وتكون الدرجة الفاصلة لاختيار أعلى من سواها في الأقسام

الأخرى .

بعض الكليات أو الأقسام ككليات الطب مثلاً أو أقسام اللغات والرياضيات قد تستخدم معايير أو معلومات إضافية مثل المقابلات والمقاييس الشخصية أو اختبارات ذات مستوى متقدم في الرياضيات واللغات [١٩] .

### **الفلبين**

كما هو الحال في اليابان ، فإن اختبار القبول في الفلبين يعد محكاً حاسماً لقبول الطلبة في الجامعات الفلبينية . بل إن دور الاختبارات في سياسة القبول في التعليم العالي في الفلبين تنمو وتزداد نتيجة للثقة المتزايدة في تلك الاختبارات .

ويعتبر الامتحان القطري (الوطني) لدخول الكليات National College Entrance المعيار الأساسي في انتقاء الطلاب وقبولهم في معظم الجامعات الفلبينية ، ماعدا بعض الجامعات التي تضع لها اختبارات خاصة بها .

بدأ استخدام الامتحان الوطني للقبول سنة ١٩٧٣ م . ٦٥٪ من يتقدمون لهذا الامتحان يحصلون على قبول في الجامعات ذات الأربع سنوات فأكثر وينصرف ٣٥٪ لهم المتبقون من هؤلاء إلى الكليات التقنية والفنية .

يطبق امتحان الدخول على طلبة الثانوية في الفصل الثاني من السنة الأخيرة وينبع الامتحان درجة عامة وأربع درجات فرعية في الجوانب التالية :

- ١ - القدرة اللفظية
- ٢ - القدرة الرياضية
- ٣ - فهم المقرء
- ٤ - القدرة الاستدلالية [٢٠] .

### **أمريكا اللاتينية ( دول أمريكا الجنوبية والوسطى )**

يوجد في أمريكا اللاتينية - التي تضم دول وسط أمريكا وأمريكا الجنوبية ٢٥٠٠ مؤسسة تعليم عال يسجل فيها أكثر من ستة ملايين طالب وتشكل الجامعات خمس هذه المؤسسات . وتختلف هذه المؤسسات التعليمية في نظم قبولها باختلاف الدول التي تتبع لها . ويتتنوع القبول فيها ما بين دولة تتشدد جامعاتها في القبول فتتطلب بالإضافة إلى شهادة

الثانوية، ودرجات الثانوية واختبار قبول عام لجميع الجامعات اختباراً خاصاً لكل جامعة ويكون الاختبار فيها محدود العدد مرتفع المعايير. وبين دول أخرى تساهل جامعاتها في القبول لدرجة فتح القبول لجميع الراغبين من جميع خريجي الثانوية دون شروط أو معايير.

والجدول رقم (١) يلخص معايير الاختبار المتتبعة لدى الجامعات في كل من تلك الدول.

جدول رقم (١) يبين معايير القبول للتعليم العالي في دول أمريكا اللاتينية والبحر الكاريبي

الدولة	شهادة الثانوية	درجات الثانوية	اختبار قطري للجميع	اختبارات لبعض المؤسسات
١ - أورغواي	✓			✓
٢ - الأرجنتين	✓			✓
٣ - إكواتادور	✓			✓
٤ - بنما	✓			✓
٥ - فنزويلا	✓	✓	✓	✓
٦ - بيرو	✓			✓
٧ - كوستاريكا	✓			✓
٨ - كوريا	✓	✓	✓	✓
٩ - بربادوس	✓	✓	✓	✓
١٠ - الدومينican	✓			✓
١١ - بوليفيا	✓			✓
١٢ - تشيلي	✓			✓
١٣ - المكسيك	✓			✓
١٤ - السلفادور	✓			✓
١٥ - كولومبيا	✓			✓
١٦ - البرازيل	✓			✓
١٧ - بورغواي	✓			✓
١٨ - هندوراس	✓			✓
١٩ - نيكاراغوا	✓			✓
٢٠ - غواتيمالا	✓			✓
٢١ - تونجادا و توباغو	✓		✓	✓
٢٢ - غوانا	✓		✓	✓
٢٣ - هايتي	✓		✓	✓

(Alvariz, 1992) هذا الجدول مقتبس من مقالة الفريز

يتضح من الجدول أن أكثر من ثلث دول أمريكا اللاتينية تتبع سياسة الباب المفتوح هذا النظام ينتشر في بلدان تكون فيها مؤسسات التعليم العالي مدعومة حكومياً والتعليم فيها مجانياً وتدين بسياسة التعليم للجميع من الابتدائية حتى الجامعة. وهذه الدول تعاني من شح في الموارد الاقتصادية وتنعكس هذه المعاناة على الجامعات وعلى إمكاناتها وأعضاء هيئة التدريس فيها. وتنعكس سياسة فتح الباب مع قلة الموارد على جودة التعليم العالي وعلى النشاط البحثي.

كما يبين الجدول أن ثلثا آخر من هذه المنظومة من الدول الأمريكية يستخدم اختبار قبول تطريزاً عاماً لجميع الجامعات. وأن هناك أربع دول هي تشيلي وفنزويلا وكوبا وغوانا تستند جامعاتها في الاختبار إلى درجتي الثانوية واختبار القبول معاً. أما المكسيك وكولومبيا والبرازيل فتعتمد مؤسسات التعليم العالي فيها إلى اختبار القبول دون النظر إلى درجة الطالب في المرحلة الثانوية [٢١]. هذا التنوع في نظم القبول ومعايير الاختبار يرجع بالدرجة الأولى إلى الفلسفة التربوية التي تنتهجها كل بلد، وإلى الظروف الثقافية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية المختلفة، ثم إلى تاريخ وتطور وخصائص التعليم العالي في كل بلد من هذه البلدان.

### \* أنظمة القبول في دول مجلس التعاون

#### البحرين

#### ١- جامعة البحرين

تأسست جامعة البحرين سنة ١٩٨٦م، لتضم الكلية الجامعية للعلوم والأداب والتربية التي سبق إنشاؤها سنة ١٩٧٨م، وكلية الخليج للتكنولوجيا التي سبق إنشاؤها سنة ١٩٦٨م.  
بالإضافة إلى شرط الحصول على شهادة الثانوية العامة فإن الجامعة تشرط في المتقدم أن  
 المراجع الرئيس لأنظمة القبول في دول مجلس التعاون هو "دليل الجامعات في دول الخليج العربية"  
 الطبعة الخامسة، ١٤١٤هـ ، من إعداد مكتب التربية العربي. ودليل التعليم العالي في المملكة العربية السعودية، ١٤١٦هـ [١] ، [٢٢] .

ملحوظة : بالإضافة إلى الجامعات والكلليات المشار إليها في هذا الدليل فإن العديد من الكلليات الفنية والتقنية والمهنية ذات الستين أو الأربع السنوات لم يشملها الدليل.

يكون حاصلاً على معدل لا يقل عن ٦٠٪ من درجات امتحان الثانوية العامة ويشير دليل الجامعة إلى أن هناك عدداً من الاختبارات الخاصة ومقابلة شخصية.

## ٢ - جامعة الخليج

وهي جامعة إقليمية مستقلة اتفقت على إنشائها حكومات دول الخليج العربية . وقد افتتحت الجامعة سنة ١٩٨٢م ليكون مقرها دولة البحرين . يقتصر القبول في الجامعة على الطلاب من أبناء الدول المؤسسة . ويمكن قبول ما لا يزيد على ٥٪ من الدول العربية الأخرى . وتشتمل هذه الجامعة على ثلاث كليات هي كلية الطب والعلوم الطبية وكلية العلوم التطبيقية وكلية التربية . وتشترط كلية الطب أن يكون المتقدم إليها من ضمن العشرة الأوائل من دفعته في بلده .

## الإمارات العربية المتحدة

### جامعة الإمارات العربية المتحدة

تأسست هذه الجامعة سنة ١٩٧٧م وبدأت بأربع كليات هي : الآداب والعلوم والتربية والعلوم الاقتصادية والإدارية . ثم زاد عدد الكليات ففتحت كلية الشريعة والقانون وكلية العلوم الزراعية وكلية الهندسة وكلية الطب والعلوم الصحية .

تختار الجامعة طلبها بناء على نسبة الدرجات في الثانوية العامة . ويختلف الحد الأدنى المقبول من هذه النسبة من كلية إلى أخرى ، وقد تختلف النسبة أيضاً من سنة إلى سنة . كما أن تجاوز الحد الأدنى ليس ضماناً للقبول في الكلية التي يرغبها الطالب إذ يتم القبول في حدود عدد معين من الطلاب وبناء على تفاضل الطلاب في درجات الثانوية العامة . هذا وتخصص الجامعة مقاعد لمواطني مجلس التعاون ويخضعون لنفس الشروط ، كما تخصص مقاعد للوافدين ولأبناء أعضاء هيئة التدريس بالجامعة مع اختلاف في الحد الأدنى للقبول .

## عمان

### جامعة السلطان قابوس

تم افتتاح جامعة السلطان قابوس سنة ١٩٨٦م . وتضم الجامعة الكليات التالية : كلية العلوم ، كلية الطب ، كلية الهندسة ، كلية التربية والعلوم الإسلامية ، كلية الزراعة .

يشترط للقبول في هذه الجامعة حصول الطالب على الثانوية العامة أو المتخصصة أو ما يعادلها، وعلى معدل تحدده الجامعة ، وعلى الطالب أن يجتاز المقابلة الشخصية التي تعقدها كل كلية بالإضافة إلى الشروط الأخرى الخاصة بها.

## الكويت

### جامعة الكويت

تأسست جامعة الكويت سنة ١٩٦٦ م ، وكانت تضم أربع كليات: العلوم ، التربية ، الآداب ، وكلية البناء الجامعية. ثم ازداد عدد الكليات بعد ذلك ليشمل بالإضافة إلى الكليات السابقة كلية التجارة والاقتصاد والعلوم السياسية، وكلية الحقوق، وكلية الشريعة والدراسات الإسلامية ، وكلية الطب ، وكلية العلوم الطبية المساعدة، وكلية الهندسة والبررول. للقبول في جامعة الكويت يتشرط حصول المتقدم على الثانوية العامة، كما يتشرط فيه الحصول على الحد الأدنى أو أكثر من معدل الدرجات الذي تحدده الكلية والحد الأدنى لقبول خريجي القسم العلمي أقل من الحد الأدنى لقبول خريجي القسم الأدبي. كما تشترط كلية الحقوق والتربية والأداب في بعض أقسامها اجتياز المقابلة الشخصية.

## قطر

### جامعة قطر

تأسست جامعة قطر سنة ١٩٨١ م. وتضم الجامعة الكليات الآتية : كلية الإنسانيات والعلوم الاجتماعية، كلية العلوم، كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، كلية الهندسة، كلية الإدارة والاقتصاد، الكلية التكنولوجية.

يشترط للقبول في جامعة قطر حصول الطالب القطري على الثانوية العامة بمعدل لا يقل عن ٦٠٪ لطلاب القسمين العلمي والأدبي. أما من حصلوا على معدل بين ٥٥٪ و ٥٩٪ فبالميلتحقون ببرامج تكوينية لمدة فصلين دراسيين فإذا اجتازوا اختبار البرنامج بنجاح فيسمح لهم بالالتحاق بالدراسة الجامعية العادية.

وتشترط بعض الكليات شرطاً أعلى من غيرها في ضوء معدل الشهادة العامة أو ما يعادلها. فكلية الهندسة تشترط معدلاً لا يقل عن ٦٥٪ في الشهادة العامة القسم العلمي أو ٧٠٪ في دبلوم الشهادة الصناعية وتشترط كل من الإدارة والاقتصاد معدلاً لا يقل عن ٦٥٪ لطلاب القسم الأدبي ولا يقل عن ٧٠٪ لطلاب القسم العلمي في الشهادة العامة. كما يقبل في هذه الكلية الخمسة الأوائل من الطلاب القطريين الحاصلين على الشهادة التجارية على ألا يقل معدلهم عن ٧٥٪.

وتعقد اختبارات قبول في بعض الأقسام مثل قسم اللغة الإنجليزية وقسم التربية الفنية وقسم التربية الرياضية وقسم اللغة العربية والإعلام. وتخصص الجامعة نسبة من المقاعد للطلبة من أبناء المقيمين فيها وطلاب المنح وأبناء دول مجلس التعاون.

## **المملكة العربية السعودية**

### **١-جامعة الملك سعود**

تأسست جامعة الملك سعود عام ١٩٥٧م. بدأت بكلية الأداب ثم تبعتها كلية العلوم. وتباع إنشاء كليات أخرى حتى أصبحت الآن ١٢ كلية في مقر الجامعة الرئيس بالرياض بالإضافة إلى كليتين في القصيم وكليتين في أبها، وهي كالتالي: الأداب ، العلوم ، الصيدلة، التربية، العلوم الإدارية، الهندسة، الزراعة ، الطب ، طب الأسنان، العلوم الطبيعية التطبيقية، علوم الحاسوب والمعلومات، العمارة والتخطيط، التربية، الزراعة والطب البيطري بالقصيم، التربية بأبها ، الطب بأبها.

يشترط على الطالب المتقدم للجامعة أن يكون حاصلاً على الشهادة الشهادة الثانوية العامة، وألا يكون مضى على تخرجه أكثر من خمس سنوات، وألا يقبل في الأقسام العلمية إلا خريجو الشهادة من القسم العلمي. كما توجد بعض الشروط أو المستويات الخاصة أو الاختبارات التي تحددها بعض الكليات مثل كلية الطب وطب الأسنان. ويتغير المستوى الأدنى للقبول من كلية إلى كلية ومن سنة إلى سنة تبعاً لأعداد المتقدمين إلى الكلية أو تغير المعايير العلمية لديها.

### **٢-جامعة الإسلامية**

تأسست جامعة الإسلامية سنة ١٩٦١م كمؤسسة إسلامية عالمية من حيث الأهداف

والاتجاه، وعربية سعودية من حيث الإشراف والتنفيذ. وتضم الجامعة خمس كليات هي: كلية الشريعة وكلية الدعوة وأصول الدين، وكلية القرآن الكريم والدراسات الإسلامية، وكلية اللغة العربية، وكلية الحديث الشريف والدراسات الإسلامية. تقبل الجامعة الطلاب المسلمين من أنحاء العالم ويشترط للقبول في هذه الجامعة حصول الطالب على الشهادة الثانوية من المعهد الثانوي التابع للجامعة أو من مدارس أو معاهد المملكة الثانوية أو ما يعادل الشهادة الثانوية في الخارج، وألا يكون قد مضى على تخرج الطالب أكثر من سنتين وألا تقل نسبة نجاحه في الثانوية عن ٧٠٪ من مجموع الدرجات.

### **٣- جامعة الملك فهد للبترول والمعادن**

نشأت أول ما نشأت كلية البترول والمعادن في سنة ١٩٦٣م، وفي سنة ١٩٧٥م، تم تعديل اسمها إلى "جامعة البترول والمعادن" وفي سنة ١٩٨٦م أصبح اسمها "جامعة الملك فهد للبترول والمعادن" ، وتضم ست كليات علمية هي : كلية العلوم الهندسية، كلية العلوم ، كلية الهندسة التطبيقية ، كلية الإدارة الصناعية، كلية تصاميم البيئة، وكلية علوم وهندسة الحاسوب الآلي .

يشترط لقبول الطالب بالجامعة أن يكون حاصلاً على الشهادة الثانوية العامة أو ما يعادلها من خارج المملكة وأن يحقق الطالب في معدل الثانوية مستوى تحدده الجامعة، كما تشرط الجامعة على الطالب أن يجتاز اختبار القبول المعد من قبل الجامعة والمقابلات الشخصية. وربما تعد هذه الجامعة من أبرز جامعات دول مجلس التعاون في استخدام اختبار قبول عام لجميع المتقدمين إليها.

### **٤- جامعة الملك عبد العزيز**

تأسست الجامعة سنة ١٩٧١م، وتضم الجامعة تسعة كليات هي : الاقتصاد والإدارة، الأداب والعلوم الإنسانية ، الهندسية، العلوم ، الطب والعلوم الطبية ، علوم الأرض، التربية، علوم البحار، الأرصاد والبيئة وزراعة المناطق الجافة.

لم تذكر الجامعة في دليلها من شروط القبول عدا ما يشترط عادة في جامعات المملكة وهو الحصول على الشهادة الثانوية. وقد تختلف الشروط الخاصة بالكليات تبعاً لطبيعتها.

### **٥- جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية**

قبل أن تكون جامعة، كانت النواة الأولى لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية كليتي الشريعة واللغة العربية اللذين كانت بدايتهما سنة ١٣٧٣هـ و١٣٧٤هـ على التوالي. ثم تأسست الجامعة ببناء على تلك الكليتين سنة ١٣٩٤هـ وتوسعت حتى أصبحت خمس كليات في مقرها الرئيس في الرياض وستًا أخرى في فروعها في أبها والقصيم والأحساء. هذه الكليات هي: الشريعة ، اللغة العربية، أصول الدين، العلوم الاجتماعية، الدعوة والإعلام، الشريعة وأصول الدين (أبها) ، اللغة العربية والعلوم الاجتماعية (القصيم)، الشريعة والدراسات الدين (القصيم) ، العلوم العربية والعلوم الاجتماعية (القصيم)، الشريعة والدراسات الإسلامية (الأحساء)، الدعوة والإعلام (المدينة المنورة). هذا بالإضافة إلى معهد القضاء العالي بالرياض (١٤١٥هـ) عادة شئون القبول والتسجيل بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية).

وللقبول في هذه الجامعة تشترط الجامعة حصول الطالب على الشهادة الثانوية من المعاهد العلمية أو ما يعادلها، وأن يستوفى الشروط الخاصة بالقبول في الكلية التي يرغبها، وأن يكون حافظاً لثلاثة أجزاء من القرآن الكريم على الأقل، وأن يجتاز امتحاناً في اللغة العربية.

### **٦- جامعة الملك فيصل**

افتتحت جامعة الملك فيصل بالأحساء سنة ١٣٩٥هـ وتضم أربع كليات بالأحساء، وكليتين بالدمام وهي: العلوم الزراعية والأغذية، الطب البيطري والثروة الحيوانية، التربية ، العلوم الإدارية والتخطيط، الطب والعلوم الطبية، العمارة والتخطيط.

وتشترط الجامعة للقبول حصول الطالب على الشهادة الثانوية العامة أو ما يعادلها. واجتياز الطالب امتحان القبول والمقابلة الشخصية التي تعدّها الجامعة. وتتوفر الشروط الخاصة التي قد تطلبها الكلية المرغوبة. كما أن الجامعة تحدد مستوى الثانوية تبعاً لعدد المتقدمين.

### **٧- جامعة أم القرى**

كانت كلية الشريعة التي تأسست في مكة المكرمة سنة ١٣٦٩هـ النواة الأولى لجامعة أم القرى التي أنشئت سنة ١٤٠١هـ وتوسعت حتى أصبحت الآن تضم سبع كليات بمكة المكرمة

واحدة بالطائف وتشمل هذه الكليات : الشريعة والدراسات الإسلامية، التربية ، العلوم التطبيقية، الدعوة وأصول الدين، اللغة العربية وأدابها، العلوم الاجتماعية، الهندسة والعمارة الإسلامية، التربية بالطائف.

يشترط للالتحاق بجامعة أم القرى أن يكون الطالب حاصلاً على الشهادة الثانوية العامة أو ما يعادلها. أن يكون الطالب سعودي الجنسية، وقد يقبل غير السعوديين وفق نسب محددة، وأن ينبع في المقابلة أو اختبارات القبول الخاصة بكل كلية « إن وجدت ». .

#### ٨- كليات البناء

تبعد كليات البناء الرئاسة العامة لتعليم البناء وقد بدأت بكلية تربية في مدينة الرياض سنة ١٣٩٠ هـ وتبعها إنشاء كليات تربية أخرى في كل من جدة ومكة المكرمة والدمام والقصيم وأبها وتبوك والمدينة المنورة، كما أنشئت كلية آداب ومعهد عالي للخدمة الاجتماعية في الرياض أيضاً.

تشترط هذه الكليات أن تكون الطالبة حاصلة على الشهادة الثانوية العامة أو ما يعادلها. ويجوز قبول خريجات معاهد المعلمات التابعة للرئاسة. وأن تجتاز الطالبة الاختبار الشخصي أو أي اختبار ترى الكلية إجراه.

#### اختبارات القبول في الجامعات العالمية

لما كان من بين أهداف هذه الدراسة الوصول إلى توصية أو مقترن بشأن أفضل الوسائل والأدوات التي يمكن استخدامها لتطوير إجراءات القبول في جامعات دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية، فإن تحقيق هذا الهدف لا يكمل إلا بالاستفادة من خبرات الجامعات المتقدمة التي تحظى بسمعة قوية في مجال النشاط الأكاديمي والإنتاج العلمي، وبوصف موجز لطبيعة وتكوينات اختبارات القبول في الجامعات العالمية وفي ضوء المصادر الموجودة في متناول الباحث سيظهر للقارئ حرص كثير من الدول المتقدمة على استخدام وسائل دقة وفعالة لانتقاء من ترشحهم للتعليم الجامعي لديها.

## اختبارات القبول في الولايات المتحدة الأمريكية

تستخدم مؤسسات التعليم العالي في الولايات المتحدة الأمريكية أنواعاً مختلفة من اختبارات القبول منها ما هو عام والمعروف على مستوى البلاد ومستخدم من قبل كثير من الجامعات ، ومنها ما هو خاص ببعض الجامعات أو التخصصات.

يأتي في مقدمة هذه الاختبارات شهرة وانتشاراً اختباران هما :

أولاً: اختبار الاستعداد المدرسي Scholastic Aptitude Test ويعرف اختصاراً بـ SAT وبعد هذا الاختبار من قبل مكتب امتحانات دخول الكليات College Entrance Examination Board (CEEB) التابع لمصلحة الاختبارات التربوية Educational Testing Service (ETS)

ويقيس هذا الاختبار استعداد الطالب المدرسي وقدراته الأكاديمية ومهاراته العقلية والمعرفية المتطرفة من خلال تعليمه السابق وخبراته الماضية التي اكتسبها من المدرسة أو خارجها.

بدأ استخدام اختبار الاستعداد المدرسي (SAT) منذ ١٩٢٦ م ولا يزال حتى الآن أشهر وأكثر اختبارات القبول استخداماً في الولايات المتحدة الأمريكية [٢٣] . [٢٤] .

يتضمن الاختبار فرعين رئيسيين هما الاستعداد اللغطي (SAT-Verbal ) والاستعداد الرياضي SAT-Mathematical . ويعتني الجزء اللغطي على تكميل الجمل، ومعرفة الكلمات المضادة لكلمات معينة ، والتشابه المنطقي وفهم الأشكال البينية. ويقيس قدرة الطالب على القراءة والنفسم والاستدلال اللغطي ويقيس الجزء الرياضي قدرة الطالب على الاستدلال الرياضي ومعالجة المسائل الرياضية في مجالات الحساب والجبر والهندسة. والوقت المحدد لإجابة كل من هذين الجزئين ٧٥ دقيقة.

ونقط اختبار الاستعداد هو الاختبار من متعدد لكل سؤال خمس اختيارات وتستخدم معادلة التخمين في تصحيحه. مستوى ثبات الاختبار ٩٠ ، وهذا بعد مستوى مرتفعاً [٢٤]

ثانياً : برنامج اختبار الكليات الأمريكية American College Testing Program والمعروف اختصاراً بـ (ACT). ويأتي في المرتبة الثانية بعد اختبار الاستعداد المدرسي من حيث الشهرة والاستخدام.

والمؤسسة التي تشرف على هذا البرنامج وتعده مؤسسة مستقلة عن الجامعات وغير تجارية أنشئت سنة ١٩٥٩ م خدمة الجامعات ومؤسسات التعليم العالي الأخرى لصنع قرارات حول الطلاب حسب مؤهلاتهم ومتطلبات المؤسسة التعليمية. يشترك في هذا البرنامج أكثر من ٢٧٠ مؤسسة في الولايات المتحدة الأمريكية وخارجها [٩] .

ويقدم هذا الاختبار خمس مرات في السنة في ٢٨٠٠ مركز داخل الولايات و ١٨٠٠ مركزاً في ٧٥ دولة خارج الولايات المتحدة .

وبرنامج اختبار الكليات هذا عبارة عن بطاقة ( أي مجموعة ) اختبارات مكونة من أربعة اختبارات فرعية هي :

١ - اختبار تطبيق اللغة الإنجليزية ، ويشمل استخدام علامات الترقيم ، وتطبيق اللغة ، والأسلوب ، والتنظيم . هذا الاختبار مكون من ٨٠ سؤالاً موضوعياً تستغرق ٤٠ دقيقة.

٢ - اختبار تطبيق الرياضيات ويقيس قدرة الطالب على الاستدلال الرياضي . ويركز الاختبار على حل مسائل كمية تطبيقية . ويشتمل على ٤٠ فقرة تستغرق ٥٠ دقيقة .

٣ - اختبار العلوم الاجتماعية ويشتمل على أسئلة تقيس مهارة معالجة القضايا الاجتماعية وتقييمها كما يقيس المفاهيم الأساسية ، والمعارف ومهارات التفكير المرتبطة بدراسة العلوم الاجتماعية في المستوى الجامعي . ويعتبر على ٥٢ سؤالاً تستغرق ٣٥ دقيقة .

٤ - اختبار العلوم الطبيعية . ويفحص الاختبار مهارة الطالب في الاستدلال وحل المسائل العلمية في مجال المواد العلمية . يحتوي هذا الاختبار على ٥٢ سؤالاً ويستغرق ٣٥ دقيقة .

ويعتبر برنامج اختبار الكليات (ACT) وسطاً بين اختبار الاستعداد واختبار التحصيل . فهو لا يقيس مهارات عقلية من جهة ، كما أنه لا يقيس محتوى مادة محددة في الثانوية . لكنه يقيس مهارات تحصيلية وحل مسائل شبيهة بما مرّ على الطالب في المرحلة الثانوية وما سيمر عليه في المرحلة الجامعية [٢٤] . بالإضافة إلى مجموعة الاختبارات التي يقدمها كل من اختبار الاستعداد المدرسي (SAT) واختبار الكليات الأمريكية (ACT) فإن كلاً منها يحتوي على استبيان (قائمة استفتاء) لجمع بيانات شخصية عن الطالب ، وقائمة بال الحاجات التربوية والخبرات والتفضيل المهني ومعلومات أخرى . كل هذه المعلومات يستفاد منها في المؤسسات التعليمية التي يتقدم إليها الطالب كما يستفاد منها في الدراسات والبحوث التي تقوم بها كل من المؤسسين المشرعين على هذه الاختبارات .

ومن الجدير بالذكر أن معظم اختبارات القبول المستخدمة في الجامعات الأمريكية ومن بينها اختباراً (SAT) و(ACT) اختبارات موضوعية مقتنة ذات تعليمات واضحة ومحددة للطالب والشرف على الاختبار في التطبيق والتصحيح، وضعت أسئلتها بعناية تحت إشراف متخصصين في المجال العلمي المغوب قياسه ومتخصصين في مجال القياس، وقد تم التحقق من صلاحية وملائمة هذه الاختبارات بالأساليب العلمية الكيفية ، وتم متابعة نتائجها وتقويمها وتجديدها باستمرار [٩] ، [٢٥] .

### **اختبار القبول في إسرائيل**

تستخدم إسرائيل اختبار قبول عاماً لجميع الجامعات لديها ويسمى " امتحان الدخول السيكومترى للجامعات " Psychometric Entronce Tese ويعرف اختصاراً ب(PET) ويشرف على إعداده وتطبيقه المعهد القطري للاختبارات والتقويم .

اختبار الدخول السيكومترى (PET) اختبار استعداد يقيس قدرات معرفية ومدرسية متعددة . وهو عبارة عن بطاقة (مجموعة) تتكون من ثلاثة اختبارات فرعية هي :

#### **١ - الاستدلال اللغطي**

ويتكون من ٦٠ سؤالاً تقيس المهارات والقدرات اللغوية المطلوبة للدراسة الأكاديمية. وتشمل القدرة على تحليل وفهم المواد المكتوبة، القدرة على معرفة الفروق الدقيقة في المعاني بين الكلمات والمصطلحات ، هذا الجانب يحتوى عادة على الكلمات المتراوفة والكلمات المتضادة والتناظر اللغطي وتكلمة الجمل والمنطق ، وفهم المقرء .

#### **٢ - الاستدلال الكمي**

وهذا الجزء مكون من ٤٤ إلى ٤٥ سؤالاً ويقيس القدرة على استخدام الأرقام والمفاهيم الرياضية ، والقدرة على تحليل البيانات المعروضة في أشكال أو رسوم بيانية أو جداول .

#### **٣ - اللغة الإنجليزية**

ويشتمل هذا الجزء على ٥٤ إلى ٥٥ سؤالاً صممت لتقيس التمكن من اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية من خلال قدرة المفحوص على قراءة وفهم النصوص . ويتفق اختبار الإنجليزية إلى ثلاثة أقسام : تكلمة الجمل ، إعادة صياغة العبارات ، وفهم المقرء . كل جزء من أجزاء الاختبار له درجة خاصة . ومن مجموع درجات هذه الأجزاء ، تتكون

الدرجة الكلية لاختبار (PET) جميع أسئلة الاختبار من نوع الاختيار من متعدد . وبعد الاختبار بست لغات هي : العربية والعبرية والإنجليزية والفرنسية والروسية والأسبانية [١٩] ، [٢٦] .

### **اختبار القبول في السويد**

اختبار القبول المعتمد لدى الجامعات في السويد هو اختبار استعداد أكاديمي يطلق عليه الاختبار السويدي للاستعداد الدراسي Sweden Scholastic Aptitude Test ويعرف اختصاراً بـ SweSAT .

هذا الاختبار يستغرق أربع ساعات ويحتوي على ستة اختبارات فرعية :

- ١ - المفردات : ويعتبر هذا فهم الكلمات والمصطلحات من خلال معرفة الكلمة أو المعنى المرادف .
  - ٢ - تحليل البيانات العددية : ويعتبر القدرة على الاستدلال الكمي وعلى معرفة المفاهيم الأساسية وعلى حل المسائل .
  - ٣ - فهم المقصود ، يقيس القدرة على فهم النص ، حيث يعرض على كل مفحوص أربعة نصوص على كل نص ستة أسئلة .
  - ٤ - تفسير الأشكال البيانية والصور والخرائط : ويكون هذا الاختبار من عشرة أشكال بيانية وعشرون صور وعشرون خرائط على كل منها سؤال .
  - ٥ - المعلومات العامة : يقيس حصيلة المفحوص من الحقائق والمعلومات من مجالات متعددة . تدور الأسئلة حول المعلومات التي حصلها الفرد خلال حياته داخل وخارج المدرسة في موضوعات متعددة .
  - ٦ - فهم اللغة الإنجليزية : ويحتوي الاختبار على ٨ إلى ١٠ نصوص كل نص يتبعه سؤال أو أكثر ، وقد تتطلب بعض الأسئلة تكميلة فراغات .
- اختبار الاستعداد السويدي من نوع الاختبار من متعدد . هذا الاختبار يغطي مجالات واسعة سواءً من حيث الموضوعات التي يشملها أو من حيث مستويات التفكير التي يتطلبها حل الأسئلة . وقد أعد ليكون ملائماً لجميع أنواع الجامعات إذ هو يقيس الاستعداد العام للطالب [١٢] .

## اختبار القبول في اليابان

تستخدم معظم جامعات اليابان وخاصة الجامعات الحكومية التي يصل عددها إلى ١٣٠ جامعة تقرّباً الاختبار التحصيلي للمرحلة الأولى المشتركة Joint First Stage Achievement Test National Test ويعدّ هذا الاختبار وشرف عليه وبطبيعة المركز القطري لامتحان الجامعي Center for University Examination يختلف هذا الاختبار عن اختبارات القبول والمنتشرة في أمريكا أو المستخدمة في السويد أو إسرائيل أو الفلبين إذ إنه اختبار تحصيلي يستند على جوانب الدراسة وموضوعات التعلم التي يفترض أن يكون الطالب الياباني درسها في المرحلة الثانوية . إلا أن الاختبار كما يبدو ليس مقسماً حسب مواد الثانوية بل إنه مزيج من المعلومات والمعارف والمهارات التي اكتسبها الطالب وطورها خلال تلك المرحلة . يشمل الاختبار استدعاء الحقائق وفهم المصطلحات واستيعاب المفروء من نصوص قصيرة تُعرض على المفحوص ، كما يشمل تفسير الأشكال والرسوم البيانية . وهناك أسئلة تتطلب تفسيراً لنصوص إخبارية وقصصية وأسئلة تتطلب الاستدعاً السريع للمعلومات.

ومن خلال البرامج التي تعد الطلبة اليابانيين للاختبار Yobiko التي سبقت الإشارة إليها نتبين أن الاختبار يركز على معرفة الحقائق وتذكر المعلومات ، كما يؤكّد على حل المسائل في موضوعات مختلفة وعلى تطبيق ما تعلمه الطالب في مواقف جديدة ، ويؤكّد على القدرة التحليلية ، والقدرة على تكوين استراتيجيات جديدة للحل .  
وما يظهر من خلال ما كتب عن الاختبار أن نوع الأسئلة - على الأقل بعضها - مقالية وقد يكون معظمها كذلك [١٧] .

## اختبار القبول في الفلبين

اختبار القبول المستخدم في جامعات الفلبين هو الامتحان القطري لدخول الكليات . وهو اختبار استعداد أكاديمي صمم ليقيس القدرات العقلية المتطرفة لدى طالب المرحلة الثانوية والمهارات التي تعتبر ضرورية للنجاح في التعليم العالي . هذا الاختبار شبيه باختبار الاستعداد الدراسي الأمريكي إذ يقيس نفس الجوانب التي يقيسها ذلك الاختبار من فهم واستدلال لفظي ورياضي . والاختبار عبارة عن عينة من المهارات الأساسية المتضمنة والضرورية لأداء الطالب في الجامعة . كقدرته على استيعاب ما يقرأ وفهمه للمصطلحات والمرادفات اللغوية ، وقدرته على الاستدلال лفظي ومهاراته الحسابية ، واستدلاله الكمي وقدرته على حل المسائل الرياضية وقدرته على التفكير المنطقي . وتقاس تلك المهارات والقدرات من خلال أقسام الاختبار الأربع :

- ١ - اختبار القدرة اللغوية .
- ٢ - اختبار القدرة الرياضية .
- ٣ - اختبار الاستيعاب القرائي .
- ٤ - اختبار القدرة الاستدلالية .

ومن مجموع هذه الاختبارات الفرعية تتكون الدرجة الكلية للاختبار [٢٠] .

### **اختبار القبول في الصين الشعبية**

منذ تأسيس جمهورية الصين الشعبية وبعد سنة ١٩٤٩م ومؤسسات التعليم العالي تستخدمن امتحاناً وطنياً موحداً للقبول يتم من خلاله اختيار الطلاب للجامعات والكليات ويسمى هذا الاختبار "امتحان دخول التعليم العالي" Higher Education Entrance Exam- nation . وامتحان الدخول هذا اختبار تحصيلي يأخذه جميع الطلاب المتقدمين للدراسة في الجامعات الصينية أو مؤسسات التعليم الأخرى فيها . وتصنف الاختبارات فيه إلى مجموعتين : مجموعة الآداب ومجموعة العلوم . فالطلبة المتقدمون للدراسة في الكليات الأدبية يتم اختبارهم في الرياضيات ، اللغة الصينية ، السياسة ، اللغات الأجنبية ، التاريخ والجغرافيا . وأما الطلبة المتقدمون للدراسة في الكليات العلمية فيتم اختبارهم في الرياضيات ، اللغة الصينية ، السياسة ، اللغات ، الأجنبية ، الكيمياء ، الأحياء .

ويظهر لنا من المجموعتين أن هناك مجموعات مشتركة بين المرشحين للكليات الأدبية والعلمية وهي الرياضيات واللغة الصينية والسياسة واللغات الأجنبية.

وقد حدث تطور في معايير الانتقاء في الجامعات الصينية، حيث تم اقتراح تطوير واعتماد اختبار التخرج من الثانوية كمعيار أولى للترشيح لدخول امتحان الدخول هنا وبذلك طرأ تغيير جديد على مجموعات الاختبار . فبدلاً من تصنيف امتحان القبول إلى مجموعتين: آداب وعلوم ، تم اقتراح تصنيفه إلى ست مجموعات هي العلوم السياسية ، والجغرافيا ، والتاريخ ، والكيمياء ، والأحياء ، يقدم المرشح امتحاناً في أحدها حسب تخصصه المأمول بالإضافة إلى تقديم الامتحان في مواد مطلوبة من جميع المرشحين في جميع التخصصات وهي اللغة الصينية ، الرياضيات ، واللغات الأجنبية [١٤] .

## نتائج الدراسات العلمية حول معايير القبول في الجامعات العالمية والمحلية

### أولاً - الدراسات الأجنبية (العالمية)

يتم الحكم على صلاحية الاختبارات من خلال معيارين أساسين هما الثبات والصدق ومعيار الثبات - وإن كان كبير الأهمية - فإنه لا يعد إشكالية في اختبارات القبول إذ إنها في الجملة ذات ثبات مرتفع . إنما الإشكالية تتعلق بصدق هذه الاختبارات . والصدق الملاحم لهذه الاختبارات هو ما يسمى بالصدق التوقعى والذي يعني قدرة هذه المعايير على التوقع بنجاح الطالب في دراسته الجامعية .

وقد أجريت دراسات عديدة حول معايير القبول ، وما أجرى من دراسات حول هذا الموضوع في الولايات المتحدة الأمريكية وحدها يفوق الحصر . ولكثرة هذه الدراسات خصصت بعض المجلات مثل مجلة القياس النفسي والتربوي Educational and Psychological Measurements ، باباً خاصاً وثابتاً باسم " دراسات الصدق " Validity Studies تعرض فيه ماتم من دراسات حول مصداقية معايير القبول وخاصة الاختبارات . [٥] .

ولكثرة هذه الدراسات أيضاً قام كثير من الباحثين بمراجعة عديدة منها في مقالات أو كتب، مثل سigel ( Seigle, 1934 ) ولافن ( Lavin, 1965 ) (Poland, 1973) (أوبولاند) ودونلن (Donlon, 1984 ) (Linn, 1982) (Dollon) . [٤] ، [٢٤] .

ومن هذه النتائج على سبيل المثال لا الحصر ما سترعرسه Kaplan و Saccuzzo & Kaplan من نتائج لعدة دراسات تناولت علاقة معايير القبول بمعدل الدرجات في الجامعة GPA . فقد وجدا أن علاقة معدل الشهادة بمعدل الدرجات الجامعية = ٥٥ . وأن علاقة درجة اختبار القبول (SAT) بمعدل الدرجات الجامعية كان متفاوتاً من دراسة إلى أخرى تفاوتاً كبيراً بين ١٥ ر. حتى ٦٥ ر. بمتوسط قدره ٣٥ ر. وحينما دُمج معدل الشهادة مع درجات اختبار القبول أصبح ارتباطهما بمعدل التحصيل في الجامعة = ٦٢ ر . [٢٣] .

وتشير Anastasi إلى نتائج أكثر من ٢٠٠٠ دراسة قام بها ٦٨٥ باحثاً بتمويل من هيئة امتحانات دخول الكليات ( CEEB ) للكشف عن علاقة درجة الشهادة واختبار

الاستعداد الدراسي (SAT) بمعدل الدرجات في الجامعة (GPA) فكان متوسط العلاقة بينهما = ٤٨ ر. بينما كان متوسط علاقة اختبار الاستعداد SAT بمعدل الدرجات الجامعية = ٤٢ ر . وعندما دُمج معيار القبول : درجة الثانوية مع درجة الاختبار في درجة مركبة ، أصبحت علاقة الدرجتين معاً بمعدل الدرجات الجامعية = ٥٥ ر. [٢٤] .

وفي دراسة دونلون (Donlon) أبان فيها أن علاقة اختبار الاستعداد الدراسي SAT بالمعدل الجامعي = ٥٧ ر. بينما كانت علاقة معدل الثانوية بنفس المركب = ٥٥ ر. وعلاقة الاثنين معاً بمحك النجاح في الجامعة = ٦٥ ر. [٢٤] .

أما عن علاقة اختبار الكليات الأمريكية (ACT) ( الذي يعد في مستوى شهرة اختبار الاستعداد SAT بمعدل الدرجات في الجامعة فقد أظهرت معاملات الارتباط - كما تشير أنسناري - مستويات تتراوح بين ٤٠ . و ٥٠ [٢٤] .

كما يؤكّد هارتنت Hartnett من خلال مراجعته لدراسات الصدق التي قام بها إلى أن اختبارات ACT و SAT ترتبط بالنجاح في الجامعة بنفس المقدار تقريباً وهو ٤٠ ر. [٤]

وقد وجد ويتنى Whitney من خلال الدراسات التي تناولت درجات الثانوية واختبار القبول ، بأن اختبارات القبول غالباً ما تكون أفضل من درجة الثانوية كمؤشر على النجاح في الكليات المهنية مثل كليات الطب وطب الأسنان والقانون [٥] .

وقد توصل جولا Juola من خلال دراسات الصدق التي اطلع عليها إلى أن اختبارات القبول مساوية لدرجة الثانوية في قدرتها على التعرف على إمكانية نجاح الطالب في الدراسة الجامعية ، وأن هذه الاختبارات كانت أحياناً مؤشراً أفضل في بعض الكليات [١] .

وقد دلّ كثيرون من البحوث والدراسات كما أشار مهرنزن ولهمان Mehrensen Lehmann وكما أشار جولا Juola إلى أن المقابلات والتوصيات والمعلومات الشخصية عن الطالب ليست مؤشراً دقيقاً للنجاح في الجامعة وأنها قلماً تضيف شيئاً ذا أهمية في الكشف عن إمكانات الطالب الدراسية [٦] .

وفي إسرائيل قام المعهد القطري (الوطني) للاختبار والتقويم بإجراء ٧٠٥ دراسات للكشف عن قيمة معايير القبول المستخدمة في الجامعات الإسرائيلية . وقد جاءت نتائج هذه الدراسات مؤكدة أفضلية اختبار القبول ( امتحان الدخول السبيكومترى ) وتفوقه على درجة الثانوية العامة في التوقع بنجاح الطالب الجامعي . حيث كانت معامل الارتباط بين الاختبار وبين معدل درجات الجامعة = ٣٨ ر.

وقد دلت تلك الدراسات التوقعية أيضاً على أن الاختبار الفرعي الخاص بالاستدلال الرياضي أقوى من جوانب امتحان القبول الأخرى في الكشف عن إمكانية الطالب في النجاح وتأتي درجة الاستدلال اللغوي بعد درجة الاستدلال الرياضي في قدرتها على التوقع بنجاح الطالب الدراسي في الجامعة [١٩] .

### ثانياً - الدراسات المحلية (دول مجلس التعاون)

الدراسات حول معايير القبول في جامعات دول مجلس التعاون نادرة جداً . وبحسب ماتوفر لدى الباحث واطلع عليه فإن مانشر من هذه البحوث لا يتعدى أصبع اليد الواحدة والبقية رسائل علمية غير منشورة .  
وفيمما يلي خلاصة لتلك الدراسات :

اختار الرايقي ١٤٥ طالباً من طلاب الأقسام العلمية بكلية التربية بجامعة الملك عبد العزيز وجامعة الملك سعود . وقد درس الباحث علاقة درجات هؤلاء الطلاب في شهاداتهم الثانوية بمعدل درجاتهم في كلية التربية وقد وجد أن معامل الارتباط بين الاثنين = ٤٩ .  
لعينة الدراسة الكلية . وعندما درس معامل الارتباط بين الثانوية والتحصيل في الجامعة لدى كل قسم على حدة وجد أن معامل الارتباط لا يختلف كثيراً من قسم لآخر مما وجده بالنسبة للعينة الكلية . وقد أدخل الباحث ضمن بحثه دراسة بعض العوامل غير المعرفية (كالجنس والอายุ والمدينة والقرية التي تخرج منها الطالب في الثانوية) وجد أنها ضعيفة العلاقة بنجاح الطالب في الكلية [٢٧] .

وفي دراسة الملك حول جدوى درجة الثانوية في الكشف عن نجاح الطالب في الجامعة ، اختار الباحث عينته من طلبة جامعة الملك سعود وكانت مكونة من ٤٧٦٨ طالباً . وقد حسب العلاقة النسبية المئوية لدرجات الطلاب في الشهادة الثانوية وبين معدلهم التراكمي في الجامعة فوجد أن معامل الارتباط = ٢٨ درجة . للعينة الكلية . وعندما حسب هذه العلاقة لكل كلية على حده ، وجد أنها تتفاوت من كلية إلى أخرى . وكانت أقوى علاقة وجدت بين درجات الثانوية ومعدل الطالب الجامعي لدى طلبة كلية الطب وطب الأسنان ، وأدنى علاقة ظهرت لدى طلبة كلية الآداب والتربية [٢٨] .

وعلى عينة مكونة من ٣٥٤ طالبة من طلبات الأقسام العلمية بكلية التربية بكلية المكرمة قامت الباحثة ياسين بدراسة العلاقة بين درجات الطالبات في المواد العلمية في الشهادة الثانوية وبين أدائهم في التخصصات العلمية في الكلية . وفوجدت الباحثة أن معامل

الارتباط في جملته مرتفع وهو كما يلي : ٦١ر . لتخصص الرياضيات ، ٦٩ر . لتخصص الكيمياء ، ٦٧ر . لتخصص الفيزياء ، ٦٨ر . لتخصص الأحياء [٢٧] .

ثم عاد الملق في دراسة أخرى سنة ١٩٨٤ م لمعرفة علاقة درجة الثانوية بدرجة الجامعة ، وقد خصص هذه الدراسة لمعرفة الفروق في تلکم العلاقة بين السعوديين وغير السعوديين ، والطلاب والطالبات ، والتخصصات العلمية والأدبية . وقد شملت دراسته ٩٧٣٧ طالباً وطالبة من جامعة الملك سعود . وجاءت نتائج هذه الدراسة مؤكدة النتيجة العامة التي حصل عليها الباحث في دراسته السابقة حول علاقة درجة الثانوية بدرجة الجامعة بالنسبة للعينة الكلية ، حيث كان معامل الارتباط ٢٨ر . وهو نفس ما حصل عليه في بحثه السابق . وبالإضافة إلى ذلك فقد وجد الملق أن قيمة درجة الثانوية مؤشر لنجاح الطالبات في الجامعة أقوى منه مؤشراً بالنسبة لنجاح الطلاب ، وبالنسبة لل سعوديين أقوى منه لغير السعوديين ، وبالنسبة لطلبة الأقسام العلمية أقوى منه لدى طلبة الأقسام الأدبية [٢٩] .

وأجرى الدوغان دراسة توقعيّة لمعايير القبول المستخدمة من قبل جامعة الملك فهد للبترول وهي : درجة الثانوية ودرجة اختبار القبول الخاص بالجامعة ، ثم معدل السنة التحضيرية التي تُعد محكماً للقبول بعد سنة من وضع الطالب تحت التجربة الأكاديمية . وقد شملت عينة الدراسة ١٢٦١ طالباً . وقد وجد الدوغان أن ارتباط درجة الثانوية بالمعدل التراكمي للسنة الأولى الجامعية = ٥٢ر . وأن ارتباط درجة اختبار القبول بالمعدل التراكمي = ٥٥ر . أما معدل السنة التحضيرية فكان ارتباطه بالمعدل التراكمي = ٥٧ر . وعندما تم دمج درجة الثانوية بدرجة اختبار القبول في درجة مركبة أصبح ارتباطهما بالمعدل التراكمي = ٦١ر . ، وعندما ضم إلى المعيارين معدل السنة التحضيرية، أصبحت الدرجة المركبة من المعايير الثلاثة ترتبط بمعدل الدرجات في السنة الأولى بمعامل ارتباط = ٦٥ر . [٣٠] .

وحول معايير القبول في جامعة الكويت تمت دراسة محمد والمحيميد، وكان هدفهم من الدراسة هو تقويم أداة القبول المستخدمة في جامعة الكويت وهي درجة الثانوية العامة . وقد جمعا بيانات الدراسة من ٢٠٨٩ طالباً وطالبة . وقد أضافا إلى درجة الثانوية دراسة بعض خصائص الطلاب الأخرى التي لا تتحذ عادة مستنداً للقبول مثل عمر الطالب وجنسه ومستوى تعليم الأب والأم وعدد أفراد الأسرة ، وعلاقة كل ذلك بنجاح الطالب في الجامعة . وقد وجدوا كمعظم من سبقهم من الباحثين أن درجة الثانوية ترتبط بالمعدل التراكمي في الجامعة أعلى مما يرتبط به أي خاصية أخرى . فكان ارتباط درجة الثانوية بالمعدل التراكمي = ٥٠ر . ، وارتباط تعليم الأب = ٢٦ر . ، وارتباط تعليم الأم = ٢٢ر . ، والعمر = ٢ر . ، والجنس

= ١٥ ر. ، عدد أفراد الأسرة - ٩. ر [٢١].

وقد حاول كيس دراسة جدوى درجة الثانوية ودرجة اختبارات القبول الخاصة المستخدمة في بعض الأقسام وكذلك درجة المقابلة من خلال قدرتها على التوقع بالنجاح في جامعة أم القرى . وقد تكونت عينته من ١٦٣ طالباً . وقد تم حساب معامل الارتباط بين تلك المعايير ومحك النجاح في الجامعة ، وقد توصل الباحث إلى النتائج التالية : كانت درجة الثانوية أفضل معايير القبول قدرة على التوقع حيث كان ارتباطها بالمعدل الجامعي = ٣٩ ر. وكانت اختبارات القبول ضعيفة الارتباط بالنجاح في الجامعة حيث كان = ٤١ ر. ، وكذلك كانت درجة المقابلة ضعيفة الارتباط بالنجاح إذ كان معامل ارتباطها بالمعدل = ١٦ ر. [٢٧].

### استنتاجات ودروس مستفادة

#### أولاً : حول نظم القبول ومعاييره عالمياً وخليجياً

من خلال ما سبق من استعراض لأنظمة القبول في الجامعات العالمية وفي جامعات دول مجلس التعاون ، يمكن استخلاص النقاط الرئيسية التالية :

١ - لا يخفى ما بين دول العالم من اختلاف في الظروف السياسية والاجتماعية والاقتصادية، كما لا يخفى تأثير تلك الظروف على تبيان الأنظمة التربوية فيها . لكن ذلك الاختلاف لم يمنع كثيراً من تلك الدول من الاتفاق في أنظمة ومعايير القبول في جامعاتها ، أو على الأقل التشابه فيما بينها (الولايات المتحدة ، السويد ، إسرائيل ، الفلبين) ، (اليابان الصين) ، (فنزويلا ، كوبا ، تشيلي) . ودول مجلس التعاون تكاد تتفق فيما بينها من حيث الظروف السياسية والاجتماعية والثقافية ، ومن حيث فلسفة التربية وأهدافها . فإذا اتفقت دول أكثر تبادلهاً واحتلاتهاً من دول المجلس في نظم القبول الجامعي ومعاييره ، أو استفاد بعضها من بعض ، فإن دول المجلس أولى بهذا الاتفاق ، وأولى بالتنسيق فيما بينها .

٢ - باستثناء قلة من جامعات الولايات المتحدة الأمريكية (ليست الجامعات المتميزة من بينها) ، وبعض الدول النامية في أمريكا اللاتينية ، فإن معظم جامعات العالم التي شملتها الدراسة تقوم على الانتقاء والاختيار . ولوائح القبول في جامعات دول مجلس

التعاون تنص على مبدأ الانتقاء ، بل إن الانتقاء في هذه السنوات المقبلة أخذ في الشدة نظراً لمحدودية الطاقة الاستيعابية للجامعات الخليجية ، وكثرة المقبولين على التعليم العالي ، ورغبة بعض الجامعات في التميز.

٣ - من جامعات العالم من يعتمد في اختياره على درجة الثانوية فقط مثل بعض جامعات الولايات المتحدة ، وبعض جامعات الدول في أمريكا الجنوبيّة ، ومعظم جامعات إنجلترا . ومن الجامعات من يعتمد في اختياره على اختبار قبول فقط مثل اليابان ، وتايوان ، والصين الشعبية ، والفلبين ، ومن الجامعات من يستند إلى معياري الثانوية واختبار القبول معاً مثل بعض جامعات الولايات المتحدة ، والسويد ، وإسرائيل ، وبعض دول أمريكا الجنوبيّة .

وتتبع معظم الدول نظاماً مركزياً في إجراءات القبول لجامعاتها كما هو لدى اليابان، والصين الشعبية، وإسرائيل، والسويد ومعظم دول أمريكا الجنوبيّة. كما يوجد في الولايات المتحدة أثنتان من أكبر مراكز الاختبارات في العالم تستفيد منهاآلاف المؤسسات التعليمية العليا.

وبالمقابل فإن درجة الثانوية تعتبر المعيار الشائع والوحيد للقبول في جامعات دول مجلس التعاون باستثناء جامعة الملك فهد للبترول في المملكة العربية السعودية التي تفرد باستخدام اختبار قبول عام لجميع المتقدمين إليها إضافة إلى درجة الثانوية.

وتقبل معظم الجامعات في دول مجلس التعاون عوضاً عن شهادة الثانوية العامة شهادات أخرى يفترض أنها تعادلها كالثانوية التجارية أو الزراعية والمعاهد الدينية، ومعاهد العلمين. كما تقبل الجامعات ثانويات دول مجلس التعاون وثانويات دول العالم العربي والإسلامي.

## ثانياً : حول برامج الاختبارات العالمية

١- تحظى اختبارات القبول بشقة متزايدة من قبل الجامعات والمراكز المستخدمة لها خاصة من قبل بعض الدول كاليابان والسويد وإسرائيل والفلبين وكذلك الجامعات الأمريكية التي تتعامل مع الاختبارات.

٢- يمكن تصنيف اختبارات القبول إلى نوعين : اختبارات تحصيلية تقيس موضوعات شبيهة بالمواد الموجودة في المرحلة الثانوية أو المرحلة الجامعية وأقرب مثال إلى ذلك امتحان القبول المشترك للجامعات اليابانية وامتحان دخول التعليم العالي في الصين الشعبية واختبار الكليات الأمريكية ( ACT ) . والنوع الثاني اختبار استعداد ويهدف إلى قياس قدرة الشخص وقابليته للنجاح في الدراسة الجامعية ويركز على القدرة على التفكير والاستدلال . مثل هذا الاختبار يستخدم من قبل الجامعات السويدية وجامعات الفلبين وجامعات إسرائيل واختبار الاستعداد الدراسي الأمريكي ( SAT )  
كلا هذين النوعين يحتوي على مهاراتين مشتركتين في جميع اخبارات القبول العامة هما : المهارة اللغوية والمهارة الرياضية .

٣- اختبارات القبول إما قطرية ( وطنية ) مركبة عامة تستخدمنها جميع أو معظم الجامعات في الدولة، أو اختبارات خاصة بكل جامعة . وجميع اختبارات القبول التي عرضت في هذه الدراسة من النوع الأول . وتستخدم اختبارات القبول القطرية هذه في اليابان وإسرائيل والسويد والصين والفلبين وفنزويلا وتشيلي والمكسيك والبرازيل وكثير من الدول غيرها . ولا يمنع استخدام اختبارات قبول مركبة وطنية من استخدام اختبارات خاصة بكل جامعة أو كلية ترغب في ذلك كما هو الأمر في اليابان والسويد وإسرائيل .

٤- يشرف على هذه الاختبارات المركبة عادة مراكز وطنية تربوية هذه المراكز تعد الاختبارات وتطبقها وتصححها ثم ترسل نتائجها إلى الجامعات التي يتقدم إليها الطالب . ففي اليابان مثلاً يشرف على اختبارات القبول « المركز القطري لامتحان الجامعي National Institute of Testing and Evaluation Center for University Examination السيكومترى المعهد القطري للاختبارات والتقويم National Institute of Testing and Evaluation . وفي الولايات المتحدة الأمريكية يشرف على إعداد اختبارات القبول وتطبيقاتها ، إما مؤسسات تربوية غير تجارية كالمؤسسة التي تشرف على برنامج الـ ( ACT ) ومؤسسات تجارية كبرى كمصلحة الاختبارات التربوية التي تشرف على اختبار الـ ( SAT ) .

- ٥- أن كثيراً من هذه الاختبارات خضع لسنوات من الاستعمال والتجربة والدراسة العلمية مثل اختبار ( SAT ) الذي بدأ استخدامه منذ ١٩٢٦ م ويستخدمه أكثر من ٢٠٠٠ مؤسسة كل سنة. وأجريت عليهآلاف البحوث. وكذلك اختبار ( ACT ) الذي بدأ استعماله عام ١٩٥٩ م وامتحان الدخول السيكومترى الذي تعلم به إسرائيل منذ أكثر من ٢٠ سنة وأجريت عليه أكثر من ٧٠٠ دراسة .
- ٦- معظم الاختبارات المستخدمة عالمياً مقتنة ( أي أنها ذات قواعد وضوابط وإرشادات موحدة في التطبيق والتصحيح وتفسير الدرجات ) ، كما أنها موضوعية وبالذات من نفط الاختيار من متعدد .

إن جامعات دول مجلس التعاون في حاجة إلى الاستفاداة من خبرات الجامعات العالمية في هذا الجانب على الأقل من حيث المبدأ والمنهج . ففي تلك الجامعات إيمان باستخدام اختبارات تساعد في الحكم بموضوعية على كفاءة الطالب المتقدم إليها . وإن تلك الجامعات منذ بدأت باستخدام تلك الاختبارات، وضعتها تحت التجربة والدراسة العلمية المتواصلة ولم تتراجع عنها . وأن هذه الاختبارات لم تبن من خلال جهود فردية ، بل قام على بنائها وإشرف على تنفيذها هيئات متخصصة ومراكز هي في الغالب قومية وطنية موحدة تستفيد منها معظم إن لم يكن كل الجامعات في البلد الواحد . وأن اهتمام دول ذات موارد مالية محددة بينما اختبارات قبول متينة ، يبرهن على مردود تلك الاختبارات وقيمتها .

### **ثالثاً: حول الدراسات الميدانية لمعايير القبول في الجامعات العالمية وفي جامعات دول المجلس**

- ١- خضعت معايير القبول في الجامعات العالمية للعديد من الدراسات العلمية والتقويم المستمر ، وفي المقابل فإن ما نشر من بحوث حول معايير القبول في جامعات دول المجلس قليل جداً .
- ٢- يعد ارتباط درجة الثانوية في دول مجلس التعاون بمعدل الدرجات في الجامعة ارتباطاً معقولاً ومحبلاً في ضوء مقارنة ذلك الارتباط بنتائج الدراسات العالمية لدرجة الثانوية.

لكتها مع ذلك تظل غير كافية في صنع قرارات القبول .

٣ - أثبتت البحوث أن درجات اختبار القبول ذات صدق توعي ينافس درجة الثانوية، وقد يقل عنها أحياناً ، وقد يزيد عنها أحياناً أخرى . وقد دلت على هذه النتيجة الأخيرة الدراسات المحلية لاختبار القبول في جامعات الملك فهد للبترول .  
وتکاد الدراسات العلمية - وتؤيد ذلك الدراسة المحلية - أن تجمع على أن درجة الثانوية ودرجة اختبار القبول كلاهما مكمل للأخر منطقياً وإحصائياً ، أنهما إذا استخدما معاً كانت الدقة في الاختبار أفضل من الاعتماد على أي منهما على حدة .

٤ - أن المعايير الأخرى كالمقابلة والتوصيات وبعض التغيرات الشخصية لم تصمد أمام الدراسة العلمية ، وأنها قلماً أضافت شيئاً ذا بال للدلالة على نجاح الطالب الدراسي في الجامعة . وهذا ما أشارت إليه نتائج الدراسات العالمية والمحلية . ومع تحذير كثير من المختصين من الاعتماد عليها في الحكم على قبول طالب أو رفضه (Mehrens, 1987) إلا أنها قد تفید في بعض الكليات المهنية التي تتطلب - بالإضافة إلى قدرة الطالب العقلية ومستواه التحصيلي - معرفة بعض خصائصه الشخصية التي يمكن أن تسهم بها المقابلة . مثل ذلك كليات التربية وكليات التمريض والكلليات العسكرية .

## الخاتمة والتوصية

**حاجة جامعات دول مجلس التعاون إلى المعايير الموضوعية والبرنامج المقترن**

معظم جامعات دول مجلس التعاون تخانق بناءً على معيار رئيس هو الدرجة التي حصل عليها الطالب في الشهادة الثانوية. ولكن درجة الثانوية هذه ليست مقياساً مشتركاً يمكن من خلاله المقارنة العادلة بين الطلاب، إذ إن هذه الثانويات التي يتخرج منها الطلاب متشابهة في المظهر مختلفة في الجوهر. وحتى إذا افترضنا أن الاختبار النهائي للسنة النهائية من المرحلة الثانوية اختبار عام لمجتمع الثانويات في البلد الواحد، فإن النسبة التي يساهم بها هذا الاختبار في الدرجة الثانوية لا يتعدى ٣٥٪ في معظم الأحوال. والنسبة الباقية تحدد من قبل كل ثانوية على حدة وتتخصّص للمعايير الذاتية بكل مدرسة. وهذا الاختبار النهائي المشترك ليس من الاختبارات الموضوعية المقتنة الموحدة الزمن والتطبيق والتصحيح لذلك فهو عرضة للخطأ الناتج عن اختلاف المطبقين والمصححين.

زد على ذلك فإن نظم القبول في بعض جامعات دول المجلس تنص على قبول الطلاب المتخرجين من ثانويات معادلة للثانوية العامة كالمعاهد الدينية، والثانويات التجارية، ومعاهد المعلمين... إلخ. كما أن معظم هذه الجامعات ينص على قبول نسبة من الطلاب المتخرجين من دول مجلس التعاون خارج بلد الجامعة المستضيفة وخربيجي ثانويات من دول عربية وإسلامية أخرى.

لذلك يلزم إعادة النظر في الثقة المطلقة المعطاة لدرجة الثانوية في تحديد قبول الطلاب أو رفضه، والاستعانة بمعايير إضافية ذات أساس علمي مشترك بين جميع المتقدمين.

لابد لجامعات دول مجلس التعاون الاستعانة في قبولها بمعايير علمية مطورة بما يتفق مع التطور الكمي والنوعي الذي تمر به هذه الجامعات و بما يتفق مع مباديء العدالة الإسلامية والإنسانية المتمثلة في : مبدأ تكافؤ الفرص عند تساوي الأهلية، ومبدأ وضع الفرد المناسب في المكان المناسب، ومبدأ حفظ التوازن بين رغبات الفرد و حاجات المجتمع. مستفيدة في ذلك من التجربة العالمية ومن نتائج الدراسات العلمية .

إن تبني الجامعات لمعايير موضوعية وصادقة ودقيقة يحقق الأهداف التالية :

- ١- اكتشاف قدرات الطلاب واستعداداتهم والمواهبة بين هؤلاء الطلاب وبين البرامج أو الكليات التي تناسبهم، وفي ذلك وضع للطالب المناسب في المكان المناسب، وفي هنا استثمار أفضل لطاقات الفرد وموارد الأمة من رصيدها البشري.

- وبالمقابل فإن تجاهل هذه المعايير والتساهل في أمر الموافقة بين قدرة الفرد والمجال الذي يدرس فيه وضع للشيء في غير موضعه وتغريط في ثروة الأمة البشرية.
- ٢- حسن توزيع الطلاب على الكليات والمؤسسات التعليمية مما يساعد على حفظ التوازن بين أنواع التعليم العالي حسب ما تتطلبه خطة التنمية وحاجة البلاد من الكفاءات المدرية.
- ٣- عدم قبول الطالب في مؤسسة معينة بناءً على تلك المعايير، قرار لصالح الطالب إذ يوفر عليه سنوات من الفشل والإحباط وربما وجه طاقته إلى مجال علمي أو عملي أكثر ملاءمة له.
- ٤- عدم قبول طلاب لا يملكون إمكانية النجاح يوفر على المؤسسة مواردها من المقاعد والمخبرات والأجهزة وأعضاء هيئة التدريس والخدمات التي يمكن تقديمها إلى طلاب آخرين أكثر استعداداً وقابلية للتعليم واستفادة من تلك المؤسسة.
- ٥- وفي غياب المعايير العلمية الدقيقة يتم قبول فئات غير مؤهلة تؤدي في كثير من الأحيان إلى إضعاف المستوى العام للأداء. أما الاختبار السليم القائم على المعايير الصحيحة التي يتم في ضوئها قبول المؤهلين للنجاح القادرين على التفوق، وصرف غير المؤهلين فإنه يساعد الكليات الخريصة على التميز أن تحافظ على مستواها العلمي المرتفع.
- ٦- المعايير العلمية الصحيحة تتيح صاحب القرار أماناً واطمئناناً وثقة في استخدامها، كما أنها تبعث في نفس الطالب المقبول وغير المقبول، وكذلك المهتمين من أفراد المجتمع كالأباء والمدرسين شعوراً بعدالة وإنصاف هذه المعايير.
- وبناءً على ما تم استعراضه من ثناوج لنظم القبول في الجامعات العالمية ونتائج الدراسات العلمية وواقع التعليم العالي في دول مجلس التعاون فإن هذه الدراسة تقترح برنامجاً لتحسين نظام القبول بجامعات دول مجلس التعاون وتطويره.

### **أهداف البرنامج**

يهدف هذا البرنامج إلى :

- ١- إعداد اختبارات قبول لاكتشاف قدرات الطلاب واستعداداتهم وكفاءاتهم العلمية.
- ٢- الملاعنة بين القدرات العقلية والكفاءات العلمية للطالب وبين البرامج المقدمة من الجامعات.
- ٣- المساعدة على تطوير كفاية إجراءات القبول.
- ٤- إنشاء قاعدة معلومات حول جامعات دول المجلس وتفاصيلها وشروطها وإمكاناتها و حول الطلاب المرشحين وما يتعلق بهم من معلومات شخصية أو علمية.

- ٥- التنسيق بين جامعات دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية.
- ٦- تشجيع حركة القياس التربوي والنفساني في دول مجلس التعاون والتي تساهم في إعداد اختبارات تربوية ونفسية تحتاج إليها المدرسة كاختبارات الذكاء والإبداع وختبارات الميل واللواطف والانفعالات بالإضافة إلى تطوير الاختبارات التحصيلية.

### **مكونات البرنامج**

يتضمن هذا البرنامج:

**أولاً:** تبني جامعات دول المجلس مشروع اختبارات قبول. هذه الاختبارات على مستويين:

المستوى الأول: اختبار استعداد دراسي عام مناسب لجميع الجامعات يكشف عن القدرات الرئيسية العامة التي يحتاجها طالب الجامعة للنجاح في الدراسة الجامعية بشكل عام، وهذا الاختبار يتضمن قياس القدرة اللغوية (العربية)، والقدرة الرياضية، واللغة الإنجليزية.

المستوى الثاني: اختبارات تحصيلية خاصة تستخدمها الكليات حسب ما تتطلبه برامجها، تلك الاختبارات مرتبطة بمواد وموضوعات محددة في الكيمياء أو الفيزياء أو الأحياء أو الدراسات الإسلامية أو الدراسات اللغوية العربية أو الدراسات الاجتماعية.

وستستخدم تلك الاختبارات بمستوييها العام والخاص للأغراض التالية :

- اختيار الطالب الذي يترتب عليه قبوله أو عدم قبوله Selection
  - تصنيف الطالب إلى التخصص المناسب له Classification ويتم التصنيف عادة بعد عملية الاختبار .
  - تحديد المستوى Placement في مجالات معينة يظهر فيها قصورهم وبحاجون إلى مواد تأسيسية . كما يستخدم ذلك عادة في تخصص اللغة الإنجليزية أو العربية أو الرياضيات.
  - توجيه الطلاب وإرشادهم إلى الجامعات أو الكليات التي تناسبهم وذلك قبل أن يتقدموا إليها .
- ويقوم بإعداد هذه الاختبارات لجان متخصصة في المجالات المراد قياسها (مثل

المتخصصين في الرياضيات والعلوم واللغة العربية واللغة الإنجليزية) بالإضافة إلى متخصصين في القياس التربوي النفسي .

ويُقترح أن تكون أسئلة اختبارات القبول على نط الاختبارات الموضوعية (الاختبار من متعدد) ، ليكون تصحيحها سهلاً وموضوعياً، وقابلًا للتصحيح والمعالجة الإحصائية عن طريق الحاسوب الآلي، خاصة إذا علمنا أن عدد المتقدمين إلى مثل هذه الاختبارات يزيد على عشرات الألف الذين لا يمكن تصحيح أوراقهم بنفس الفعالية لو كانت تلك الأسئلة على نط المقال .

ثانياً : يتضمن هذا البرنامج المقترن إنشاء مركز خليجي لدول مجلس التعاون يشرف على اختبارات القبول ، وينسق بين جامعات دول المجلس ، ويشرف على هذا المركز هيئة ممثلة لجامعات دول المجلس ، ويسمى مركز خدمات القبول لجامعات دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية ، ويقوم بالوظائف التالية :

- ١ - إعداد اختبارات القبول .
- ٢ - تطبيق اختبارات القبول وتصحيحها وتفسيرها وإرسال التقارير لجامعات دول المجلس .
- ٣ - إنشاء قاعدة معلومات حول الجامعات وبرامجها وشروطها وإمكاناتها ، وحوال المتقدمين للجامعات وخريجي الثانوية .
- ٤ - القيام بدراسات وبحوث علمية وتقديرية متواصلة لمعايير القبول .
- ٥ - إعداد اختبارات متعددة الأغراض للتشخيص والقبول والتصنيف واختبارات ذكاء واختبارات تحصيلية وميول وإبداع واتجاهات .
- ٦ - التنسيق بين مختلف جامعات دول المجلس والقيام بدور الوسيط للتتبادل الثقافي والمعلوماتي بين تلك الجامعات .
- ٧ - بناء على رغبة الطالب وقدرته الأكاديمية وطاقة الجامعة أو الكلية الاستيعابية ومستواها الدراسي، يمكن للمركز توجيه الطالب إلى الجامعة التي تناسبه والتوصية لتلك الجامعة أو الكلية بقبوله .

ثالثاً : تمويل المشروع : لابد أن يتم تمويل المشروع في بداية أمره من قبل المؤسسات التربوية ذات العلاقة وفي مقدمتها جامعات دول المجلس ، كما يمكن أن تشارك في ذلك

وزارات المعارف والتربيـة، وكذلك الأمانة العامة لدول مجلس التعاون . وعندما ينهض المشروع على قدميه ويتم تـنفيذه يمكن أن يدفع الطالب الراغب في تقديم الاختبار رسوماً تغطي بعض التكاليف المتـجدة .

و قبل الختـام لابد من التنبيه إلى أمور :

أولها : أن هذا البرنامج له تكلفة خاصة في مستهل أمره إذا نـشأ قـويـاً واستمر قـويـاً فإن مردودة الاقتصادـي وحـده مـبرـر كـافـ لـبقـائـه فـكـيف بـرـدـودـه التـربـويـ والـعلـميـ والـاجـتمـاعـيـ للـطالـبـ والـجـامـعـةـ والـمـجـتمـعـ .

ثـانيـهاـ : لـابـدـ أنـ يـولـدـ معـ مـشـروـعـ اختـبارـ القـبـولـ مـشـروـعـ بـحـثـيـ دـائـمـ وـمـسـتـمرـ يـتـابـعـ الاختـبارـ وـيـقـومـهـ وـيـطـورـهـ وـقـبـلـ ذـلـكـ يـتـأـكـدـ منـ صـلـاحـيـتـهـ . إنـ اـسـتـخـادـ مـعـايـيرـ قـبـولـ دونـ درـاسـةـ لـجـدوـاهـاـ وـصـلـاحـيـتـهـ وـتـطـوـرـهـ إـنـاـ يـضـيـفـ أـعـباـءـ مـالـيـةـ وـجـهـرـداـ وـوقـتاـ دونـ فـائـدـةـ .

ثـالـثـهـاـ : لـيـسـ اـخـتـبارـ القـبـولـ بـدـيـلاـ لـلـشـانـوـيـةـ، فـدـرـجـةـ الـشـانـوـيـةـ لـهـاـ أـهـمـيـةـ فـيـ الدـلـالـةـ عـلـىـ كـفـاءـةـ الـطـالـبـ وـأـهـلـيـتـهـ خـاصـةـ إـذـاـ صـلـحـ شـأـنـ اـخـتـبارـاتـهـ، فـكـلـاـ الـمـعـيـارـينـ مـهـمـاـ، وـيـجـبـ اعتـبارـهـماـ مـعـاـ مـؤـشـراـ لـنـجـاحـ الـطـالـبـ وـأـدـاتـيـنـ لـقـبـولـهـ يـكـمـلـ كـلـ مـنـهـماـ الآـخـرـ .

رابـعاـ : أـنـ لـكـلـ جـامـعـةـ الـحقـ فـيـ تـحـدـيدـ النـسـبةـ (الـدـرـجـةـ الـفـاـصـلـةـ) الـتـيـ تـرـاـهـ مـنـاسـبـةـ لـلـمـقـبـولـينـ لـدـيـهـاـ . كـمـاـ أـنـ لـهـاـ الـحـرـيـةـ فـيـ اـسـتـخـادـ أـيـ مـعـايـيرـ إـضـافـيـةـ تـرـاـهـ مـلـاتـمـةـ لـهـاـ أوـ إـلـحـدـىـ كـلـيـاتـهـاـ أوـ أـقـسـامـهـاـ .

## المراجع

- [ ١ ] مكتب التربية لدول الخليج العربية (١٤١٤هـ) "دليل الجامعات في دول الخليج العربية" . الرياض .
- Jones, L.V. (1994). " Perspectives on educational testing. Discussion". Educational measurement: Issues and Practice. Vol.13, No. 2 pp.28-30.
- Feuer, M.J. & Fulton, K.(1994). " Educational testing abroad and lessons for the United States" "Educational measurement; Issues and Practice Vol. 13, No. 2 pp.31-39.
- Hartnett, R.T. (1982). " Adminission to Colleges and Universities". In H.E. Mitzel (ed), " Encyclopedia of educational resarch". (5thed.),pp. 515-525. New York, Macmillan Company.
- Whitney, D.R. (1989). "Educational admission and placement" . In R.L.Linn (ed.) " Educational measurement". 3rd ed.), pp. 515-525. New York, Macmillan Company.
- Mehrens, W.A. & Lehmann, I.J. (1987). "Using standardized tests in education" 4th ed. New York, Longman.
- Hargadon, F. (1981). " Tests and College admissions". American psychologist. Vol.36, No. 10, pp. 1112-1119.
- Hill, J.R. (1971). "Use of measurement in selection and placement". InThorn-dike, R.L.(ed.). "Educational measurement". 2 nd ed. pp. 680-732. Washington, D.C. American council on education.
- The American college testing program (1985). " ACT assessment, Student information" Iowa City.
- Juola, A.E. (1961). " Selection, Classification, and placement of students" In Dressel, P.L. (ed). " Evaluation in higher education". pp. 30-329.
- Forrest, G.M. (1992). " Admission to higher education in England and Wals; Retrospect and prospect". A paper presented at the 18 th annual conference of the international associaton for educational assessment Dvblin, Ireland.
- University of London School examination board. (1993). " General certificate of educational ex amination; Regulations and syllabuses" Overseas edition, The Grange Press, South wichk, Sussex.

- [١٣] Wedman, I. (1992). "Selection to higher education in Sweden". A paper Presented at the 18th annual conference of the international association for educational assessment. Dublin, Ireland.
- [١٤] Ning, H. (1992). " High School graduate examination and highereducation entrance examination". A pape presented at the 18th annual conference of the international association for educational assessment. Dublin, Ireland.
- [١٥] الجمعية الدولية للمعلومات التربوية، (بعد ١٩٨٦). " حقائق عن اليابان ". طوكيو .
- [١٦] Shimahara. N.K. (1992). " Overview of Japanese education; Policy, structure, and current issues". In leestma, R. & Walberg, J. J. (ed.) " Japanese educationalproductivity". Chapter 8, pp. 7-33. Ann Arbor Center for Japanese studies. The University of Michigan.
- [١٧] August, R.L. (1992). "Yobiko; Prep. Schools for college entrance in Japan". In Leestma, R. & Walberg, H.J. (ed.). " Japanese educational productivity". Chapter 8, pp. 267-307. Ann Arbor. Center for Japanese Studies, the University of Michigan.
- [١٨] Burstein, L. & Hawkins, J. (1992). " An analysis of cognitive, noncognitive, and behavioral charcteristics of students in Japan". In Leestma, R. & Walberg, H. J. (ed.) " Japanese educational productivity" Chapter 8, pp. 173-224. Ann Arbor. Center for Japanese studies. The University of Michigan.
- [١٩] Beller, M. (1992). " Admissions procedures in Israeli universities: Psychometric and Social considerations". National institute for testing and evaluation. Jerusalem.
- [٢٠] Ortiz, J.I. (1982). " Validities of the national college entrance examination in the institutions of higher education in the philippines". Unpublished Ph. D. dissertation . Illinois state University.
- [٢١] Alvarez, B. (1992). " Equity and selective access to higher education in Latin America". A paper presented at the 19th annual conference of the international association for educational assessment. Dublin, Ireland.
- [٢٢] وزارة التعليم العالي (١٤١٦هـ). " دليل التعليم العالي في المملكة العربية السعودية ". الرياض
- [٢٣] Kaplan, R.M. & Saccuzzo, D.P. (1982). " Psychological testing". Monterey, California. Brooks Cole publishing company.
- [٢٤] Anastasi, A. (1988). " Psychological testing". 6 th ed. New York, Macmillan publishing Company.

- [٢٥] College entrance examination board (1990). "Taking the SAT, the official guide to the Scholastic aptitude test and test of standard written English". Princeton, the college board.
- [٢٦] المركز القطري لامتحانات والتقويم (١٩٩١/٢). "امتحان الدخول السيكو متري للجامعات". كراس شرح. القدس.
- [٢٧] كيس ، عبيد عبدالله (٢٠٠٤) "القيمة التنبؤية لمعايير القبول بجامعة أم القرى". رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى. مكة المكرمة.
- [٢٨] الملق، محمد علي (١٩٨٣). "العلاقة بين التحصيل الدراسي للطلاب في المراحل الثانوية العامة وتحصيله الدراسي في المراحل الجامعية الأولى". دراسات. كلية التربية ، جامعة الملك سعود. المجلد الرابع، ص ص ٨٥-٩٥.
- [٢٩] الملق، محمد علي (١٩٨٤). "العلاقة بين علامات الثانوية وعلامات الدراسة الجامعية". مجلة كلية الآداب ، جامعة الملك سعود. المجلد الثاني عشر، العدد الأول ، ص ص ١٧٣-١٩١.
- [٣٠] Aldoghan, A.A. (1985). "The predictive validity of selection measures used by the university of petroleum and Minerals in Saudi Arabia". Unpublished Ph D. dissertation. Michigan State University.
- [٣١] Mohammed, Y.H. & Almahmeed, M. A. (1988). "An evaluation of traditional admission standards in predicting Kwait University students academic performance". "Higher education Vol. 17 pp. 203-217.

## Admission Criteria in the International and the Gulf

Cooperative Council States Univarcities  
(A Comparative Study and a Recommended  
Program)

*Abdullah Ahmad Aldoghan  
Assistant professor, Department of psychology,  
of Education, King Saud University*

This paper was intended to evaluate the admission criteria in the G.C.C. states universities in the light of the international experiences. Admission criteria in several Western and Eastern world countries were presented, analyzed and compared to the admission criteria in the G.C.C. states universities. Furthermore, related literature concerning the value of the different criteria were presented and discussed.

The study indicated that most of the major universities surveyed use both high school grade and an admission test score as the chief criteria in their admission processes. Research review proved, as well, that using both criterial provides the universities with the optimum predictive power of the student success.

On the bases of the foregoing reviews and analysis, this paper suggested an aptitude admission test to be used as a supplementary criterion to the high school grade in the admission process. This test-as suggested - will be developed, distributed, and scored under the supervision of a joint center sponsored by the G.C.C. states. Moreover, this joint center will consist of an extensive data base concerning the higher education institutes admission requirements and the high school graduates qualifications.



## المناخ الأكاديمي كما يدركه الطلاب والطالبات في مستويات دراسية وتخصصات أكاديمية مختلفة في كلية التربية

الدكتور عبد الرحمن إبراهيم المحبوب  
قسم الإدارة التعليمية كلية التربية - جامعة الملك فيصل

### ملخص البحث

إن الهدف من هذا البحث هو الكشف عن إدراك الطلاب والطالبات للمناخ الأكاديمي في مستويات دراسية وأكاديمية مختلفة وفقاً للفروض التالية :

- ١ - لا يوجد أثر دال إحصائياً لمتغير الجنس في إدراك المناخ الأكاديمي .
- ٢ - لا يوجد أثر دال إحصائياً لمتغير المستوى الدراسي في إدراك المناخ الأكاديمي .
- ٣ - لا يوجد أثر دال إحصائياً لمتغير التخصص الأكاديمي في إدراك المناخ الأكاديمي .
- ٤ - لا يوجد تفاعل دال إحصائياً لمتغير الجنس والمستوى الدراسي في إدراك المناخ الأكاديمي .
- ٥ - لا يوجد تفاعل دال إحصائياً لمتغير الجنس والتخصص الأكاديمي في إدراك المناخ الأكاديمي .
- ٦ - لا يوجد تفاعل دال إحصائياً لمتغيري المستوى الدراسي والتخصص الأكاديمي في إدراك المناخ الأكاديمي .
- ٧ - لا يوجد تفاعل دال إحصائياً لمتغيرات الجنس والمستوى الدراسي والتخصص الأكاديمي في إدراك المناخ الأكاديمي .

ولاختصاره الفروض قام الباحث باستخدام استبيان المناخ الأكاديمي على عينة مكونة من ٢٣٤ طالباً وطالبة من المستوى الرابع في التخصصات العلمية والأدبية من كلية التربية بجامعة الملك فيصل وذلك بعد تحديد درجة الصدق والثبات .

وانتهت الدراسة إلى عدم صحة اختبار الفروض : الثالث ، الرابع ، والسابع، بينما

تؤيد النتائج صحة اختبار الفروض : الأول ، الثاني ، الخامس ، السادس ، ومن ثم فسرت النتائج في ضوء الإطار النظري ونتائج بعض الدراسات السابقة .

وخلصت الدراسة إلى التوصية بإعادة النظر في دعم الجهاز الإداري بالكلية عن طريق استقطاب موظفين مؤهلين للعمل في هذا المجال وإلى ضرورة مشاركة الطلاب في أنشطة الكلية والتشجيع عليها لما في ذلك من مردود إيجابي في خلق جو أكاديمي مفعم بالنشاط والمنافسة والابتكار بين الطلاب .

### مقدمة البحث

إن التعرف على العوامل المختلفة التي تشكل طبيعة العلاقات داخل الكليات الجامعية أمر ينشده القائمون في الإدارة التعليمية من أجل فهمها ومساعدتها في نمو الطالب خلقياً وفكرياً وأكاديمياً . والكلية نظام اجتماعي يتكون من شبكة من العلاقات بين العاملين فيها من طلاب وهيئة تدريسية وإداريين يطلق عليه المناخ المؤسس أو البيئة . وهو محصلة تفاعل بين الأفراد بعضهم البعض وفي هذا الصدد تشير الدراسة [ ١ ] ص ٦٧ - ٦٣٥ إلى أن العلاقة بين الفرد والبيئة هي علاقة متبدلة . أي علاقة تأثير وتأثير، وعن هذه العلاقة المؤثرة والمتأثرة نشأ ما يسمى بالبيئة أو جو العمل الذي تعارف على تسميتها بالمناخ . ويشير المناخ إلى مجموعة من الخصائص والصفات لبيئة العمل التي يمكن تصوّرها من قبل الأفراد الذين يعملون فيها وتعمل كقوة رئيسة في التأثير في سلوكياتهم .

لقدتناولت الدراسات السابقة مسألة المناخ المؤسسي من عدة محاور مرتكزة في ذلك على وجهة نظر الإداريين والمعلمين بينما كان هناك قلة في دراسة المناخ المؤسسي من وجهة نظر طلاب الكليات الجامعية . لذا فإن هذه الدراسة تحاول إضافة أبعاد جديدة إلى مفهوم المناخ المؤسسي من وجهة نظر الطلاب والطالبات ومن جهة أخرى فالدراسة الحالية يمكن أن تضع بين يدي متخذي القرار التصورات المناسبة في بناء العلاقات الاجتماعية والشخصية وتحسينها بين أفراد الكليات الجامعية من طلاب وهيئة تدريسية وإداريين .

## أهمية البحث

- لقد حظي موضوع المناخ في المؤسسات التعليمية باهتمام عدد كبير من الباحثين ، وذلك لاعتبارات كثيرة من أهمها :
- ١ - تشير نتائج البحث إلى وجود علاقات بين إنتاجية التعليم والتحصيل من ناحية ، وخصائص المناخ السائد في المؤسسة التعليمية من ناحية أخرى .
  - ٢ - يوجد كثير من الشواهد التي تؤكد ارتباط نوعية الإدارة والمناخ السائد في المؤسسة بالروح المعنوية للمعلم ودرجة رضاه عن عمله .
  - ٣ - إن الاتجاه الحديث في تطوير التعليم يتبنى أسلوب النظم في تناوله لجوانب العملية التعليمية ويستند على أن العملية التعليمية كنظام تتكون من مجموعة من العوامل المداخلة والمتفاعلة .

وحيث إن المناخ هو نتاج لعملية التفاعل بين أفراد المؤسسة فهو بذلك عنصر أساسي من هذا النظام يستحق الدراسة والاهتمام . [٢ ، ص : ٣] .  
وتضيف أندرسون [٣] اعتبارات أخرى للبحث في مجال المناخ في المؤسسات التعليمية من أهمها :

- ١ - تتميز كل مؤسسة بناءً فريداً خاصاً بها تختلف به عن غيرها من المؤسسات ، وتلك الاختلافات تكون معقدة وصعب وصفها وقياسها .
- ٢ - يتأثر المناخ ببعض الأبعاد الخاصة مثل أعداد الطلاب ومستويات ذكائهم أو الإجراءات داخل حجرة الدراسة .
- ٣ - يؤثر المناخ في العديد من مخرجات الطلاب بما فيها السلوك العقلي والانفعالي والقيم والنمو الشخصي .
- ٤ - إن فهم تأثير المناخ سوف يزيد من دقة سلوك الطلاب .

إضافة إلى هذا ، فإن الاهتمام بدراسة خصائص بيئة الكلية قد نبع من عدة تيارات أهمها: أن إحدى نقاط الضعف في البحث التربوي هو تلك المحاولات لتقسيم جزء، صغير من البيئة التعليمية فقط مثل حجم الفصل الدراسي ، أو طريقة تدريس معينة . ومن ثم يجب أن يكون التفكير في البيئة مرتكزاً على اعتبارها نظاماً اجتماعياً معقداً يتضمن شبكة من

التفاعلات ، وفي حالة بيئة الكلية يمكن اعتبارها ثقافة مصغرة ، الأمر الذي يدعو لمزيد من البحث . ومن ثم ، يتضح أن ميدان دراسة بيئة الكليات لم ينبع من فراغ بل أسمه في العديد من فروع المعرفة . فبيئة الكلية يمكن اعتبارها نظاماً اجتماعياً له أسسه ودعائمه ، بالإضافة إلى أنها بثابة وحدة اجتماعية لا يمكن أن تأتي دراستها كأجزاء لأنها مفهوم كلي متكامل في تفاعلاتها وتأثيراتها .

وتكمّن أهمية البحث الراهن في الجانب الذي يتعرض لدراسته حيث إنه محاولة لدراسة إدراك الطلاب والطالبات للمناخ الأكاديمي في مستويات دراسية وأكاديمية مختلفة . وعلى الجانب الأكاديمي ، يلاحظ قلة الدراسات التي تناولت هذا المجال {١} ، {٤} ، {٥} ، {٦} وعلى الرغم من أهمية معرفة خصائص بيئة الكلية ، إلا أنه لم ينل حظاً وافراً من الدراسة نظراً لحداثة هذا المفهوم . وتتضح الأهمية التطبيقية للبحث في أن التعرف على خصائص بيئة الكلية من شأنه أن يتحقق معرفة بالعلاقات بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس والإدارة والعاملين . كما أن معرفة ذلك ستساعد على رسم سياسة واضحة من شأنها أن تعزز وتزيد من فاعلية العملية التعليمية ، والعمل على أن يسود مناخ نفسي يحقق نمو الطالب وجودانياً وأكاديمياً واجتماعياً وفكرياً .

### **هدف البحث**

تحدد هدف البحث الراهن في الكشف عن إدراك الطلاب والطالبات للمناخ الأكاديمي في مستويات دراسية وأكاديمية مختلفة .

### **حدود البحث**

يتحدد هذا البحث بأفراد العينة المستخدمة ، وهي طلاب وطالبات كلية التربية - جامعة الملك فيصل في التخصصات العلمية والأدبية في المستويين الدراسيين الثاني والرابع . ويتحدد المناخ الأكاديمي بالأداة المستخدمة في البحث .

### **مصطلحات البحث**

المناخ: يقصد بالمناخ إجرائياً تصورات أو إدراكات الطلاب عن الفصل الدراسي، وعضو هيئة التدريس، والبيئة الإدارية .

### **مفاهيم البحث**

المناخ : عرف فورنهاند وجيلمر {٧} المناخ بأنه " ذلك الشيء الذي يسعى لوضع أو

إرساً، مجموعة من الخصائص التي تصف التنظيم". ويرى أولتمان وأخرون [١] أن "المناخ التنظيمي مجموعة من الصفات لبيئة العمل التي يمكن تصورها أو إدراكتها من قبل الأفراد الذين يعملون فيها، وتعمل كقوة رئيسة في التأثير في سلوكهم الوظيفي". ويؤكد أشفورد [٨] أن : المناخ مفهوم تجريدي يعتمد على التركيبات الذهنية المكونة لدى الفرد عن الشيء، المدرك ، وأنه يعكس الأشياء التي تكون مصدر استشارة من الناحية السيكولوجية ، وأن هذا الإدراك يمكن أن يتم على المستوى الفردي أو المستوى الجماعي" إضافة إلى هذا فيعتقد منظرو نظريات المناخ الحالية كنظرية المدخلات والمخرجات Input And output theory والنظرية السيسيولوجية "Socialogical theory" Ecological theory أن المناخ يمكن أن يكون خاصية من خصائص المؤسسة وخصائص الأفراد معاً [٣]. وهذا يعني أن مناخ أي مؤسسة يعزى إلى خصائص تنظيمية ترجع إلى المؤسسة ، بالإضافة إلى خصائص تنظيمية ترجع إلى الفرد . وعليه ، فإذا كانت الخصائص التنظيمية الخاصة بالمؤسسة والخاصة بالفرد تعبّر عن المناخ داخل المؤسسة [٩] ، فإنّ خصائص الفرد أهمية كبيرة في تكوين ذلك المناخ . وكل فرد في المؤسسة له أهدافه وشخصيته وقدراته التي تختلف من فرد لآخر . لذا فإن كل فرد في المؤسسة يختلف تصوره لهذه الخصائص . فإنّ هذا المفهوم (المناخ) يعتمد على التركيبات الذهنية Mental structures عند الفرد للشيء المدرك [١٠] وأنّ هذا المفهوم يعكس الأشياء التي تكون مصدر استشارة من الناحية النفسية . ومن ثم ، فإن الإدراك والتصور الذي يكونه الفرد نتيجة استشارته بمجموعة من المحددات البيئية واستجابة الفرد لهذا التصور هي من العناصر المكونة لهذا المفهوم . وبناء عليه ، فإنّ المناخ هو عبارة عن إدراكات الأفراد وتتصوراتهم ، كما يمثل مصدر ضغط يؤثر في سلوكياتهم .

## البحوث السابقة

هدفت الدراسة التي قام بها ماوس [١] إلى الكشف عن الفروق بين الطلبة في إدراك بيئته الكلية بالنسبة لأربع كليات . ولتحقيق هدف البحث ، تم تطبيق مقاييس بيئنة الكلية والجامعة على عينة مكونة من ٤٢٢ طالباً وطالبة . وانتهت النتائج باستخدام تحليل التباين واختبار (ت) إلى وجود فروق دالة إحصائياً تعزى إلى الجنس ، حيث يدرك الطلاب الذكور بيئنة الكلية على أنها ودودة وعملية ، في حين تدرك الإناث البيئة على أنها محافظة .

ويدرك طلبة السنة الأولى البيئة على أنها عملية ، في حين يدرك طلبة السنة الثانية البيئة على أنها أكثر وعيًا بالمناسبات الخاصة .

وهدفت الدراسة التي قام بها نويث ودي [١٢] إلى تقويم إدراك الطلبة لبيئة الجامعة بالإضافة إلى إدراكيهم لما ينبغي أن تتميز به البيئة المثالية . ولتحقيق هدف الدراسة ، تم تطبيق استبانة تتضمن ٤ عبارات تشمل أربعة مقاييس فرعية هي :

- ١ - الأكاديمية ، ويقيس تصورات الطلبة داخل الفصل الدراسي .
- ٢ - الجماعة المشتركة ، ويقيس تصورات المجموعات المختلفة داخل بيئه الجامعة باعتبارها مدعماً للحس الجماعي .
- ٣ - الوعي ، ويقيس تصورات الطلبة للبرامج المختلفة الموجودة في الجامعة واتجاهاتهم العامة .

٤ - الخدمات الشخصية ، وتقيس عددًا من الخدمات الشخصية التي تقدم للطلبة على عينة مكونة من ١٠٤ طالبًا وطالبة ، أرسل إليهم عبر البريد لمعرفة إدراكياتهم لبيئة الجامعة الواقعية والمثالية . ويبلغ عدد الطالبات والطلاب الذين استجابوا فعلاً (٧٨٦) طالبًا وطالبة ، وتم تقسيمهم إلى ست مجموعات صغيرة ، وهي : الطلاب الجدد الذكور وعددهم (١٣٨) طالبًا ، الطلاب الذكور في السنة الثانية وعددهم (١٢٩) طالبًا ، والطلاب الذكور في السنة الثالثة وعددهم (١١٧) طالبًا ، الطلاب الذكور في السنة النهائية (١٣٠) طالبًا ، طالبات السنة الأولى والثانية وعددهن (١٤٠) طالبة ، طالبات السنة الثالثة والرابعة وعددهن (١٣٢) طالبة . وباستخدام أسلوب تحليل التباين لمعالجة البيانات إحصائياً ، فقد أشارت النتائج إلى وجود تقارب في تصورات الطلبة والطالبات لبيئة الجامعة الواقعية والمثالية . وقد حصل جميع الطلبة والطالبات على درجات منخفضة على مقاييس الجماعة المشتركة ، كما وجدت فروق ذات دالة إحصائية في مقاييس الخدمات الشخصية بين الطلاب والطالبات .

إضافة إلى هذا ، هدفت الدراسة التي قام بها برون [١٣] إلى تحديد الفروق في إدراك الطلبة لبيئة الكلية . ولتحقيق هدف البحث تم تطبيق مقاييس بيئه الكلية والجامعة على عينة مكونة من ١٢٤ طالبًا من الطلبة الجدد وطلبة السنة الثانية . وقسمت العينة إلى مجموعتين عريقتين تضمنت المقارنة بين (٥٠) طالبًا من السود ، منهم (٣١) ذكرًا ، و(١٩) أنثى ،

و(٧٤) طالباً من البيض ، منهم (٤١) ذكرأ ، و(٣٣) أنثى . وباستخدام أسلوب تحليل التباين واختبار (ت) لمعالجة البيانات إحصائياً ، تم التوصل إلى النتائج الآتية : وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إدراك الطلبة لبيئة الكلية ، بمعنى أنه توجد فروق في إدراك الطلبة من الذكور وبالإناث ، وأظهرت الدراسة أن الطلبة السود أكثر طموحاً بالبرامج ذات التوجيه المباشر من الطلبة البيض .

وبإضافة إلى ذلك ، تبين أن من المشكلات التي تواجه النظام التعليمي في المملكة العربية السعودية إنما يعزى في المقام الأول إلى زيادة معدلات التسرب لطلاب المدارس الثانوية . ومن ثم هدفت الدراسة التي قام بها القامدي [١٤] إلى تحديد بعض متغيرات المناخ النفسية - الاجتماعية التي تؤثر في موقف التسرب . وقد تبين أن العوامل التي تؤثر في معدلات التسرب هي :

- ١ - المكانة الاجتماعية .
- ٢ - مستوى تعليم الوالدين .
- ٣ - الموقف المادي .
- ٤ - ميول واهتمامات الطلاب .
- ٥ - الخصومة والتنافر نحو المعلمين .
- ٦ - اتجاه الآباء نحو التعليم .
- ٧ - اتجاه الطلاب نحو المدرسة .
- ٨ - نظام التصحيح في الاختبارات النهائية .
- ٩ - المشاركة في الأنشطة المدرسية .
- ١٠ - معدل رسوب الطالب .
- ١١ - جاذبية وإمكانية الوظيفة .
- ١٢ - اتجاه الطلاب نحو موضوعات المناهج الدراسية .

وهدفت الدراسة التي قام بها حريري [١٥] إلى الكشف عن إدراكات المعلمين نحو كفایات مديريهم ومناخ مدارسهم وفقاً للفرض التالي : إن المديرين المتدربين سوف يسلكون بطريقة تختلف عن المديرين غير المتدربين في إدراكات المعلمين الذين يعملون معهم . وقد أشارت النتائج إلى أن إدراكات المعلمين نحو المديرين المتدربين أكثر إيجاباً من إدراكاتهم نحو المديرين غير المتدربين . كما تبين أن هذا الإدراك الموجب نحو المدير يؤثر في إدراك المعلمين للمناخ المدرسي أيضاً .

وقام فريد [١٦] بدراسة للكشف عن المناخ التنظيمي لمدارس المرحلة الشانوية والاغتراب عند الطلاب . ولتحقيق هدف البحث ، تم تطبيق استبيانه وصف المناخ التنظيمي على عينة مكونة من ٧١٧ طالباً و ١٩٠ معلماً ومديراً ، واختبروا من ١٢ مدرسة ثانوية في جدة والطائف . وقد أشارت النتائج إلى عدم وجود علاقة دالة بين المناخ المدرسي المفتوح واغتراب الطلاب .

كما قام الشبيتي [١٧] بدراسة أثر المدرسة كنظام اجتماعي والخلفية الأسرية في تحصيل الطالب في بعض المدارس في المنطقة الغربية بالسعودية . ولتحقيق هدف البحث ، تم اختيار ثلاثة مدرسة متوسطة من ٦٦ مدرسة متوسطة للذكور في مدن مكة والمدينة وجدة . وتكونت العينة من ١٩١٤ طالباً و ٣٩٤ معلماً و ٣٠ مديراً . وأسفرت النتائج عن أن أغلب الفروق في مستوى التحصيل الدراسي في الدول النامية إنما يعزى إلى خصائص الخلفية الأسرية . وانتهى البحث بعدة توصيات منها وجوب التركيز على أن الفرض الأساسي للمدارس هو رفع مستوى الصرح الأكاديمي للطلاب ، والاتصال بالأباء ، وذلك من خلال زيادة عقد مجالس للأباء بالمدارس .

وهدفت الدراسة التي قام بها جعفر [٤] إلى تحديد وقياس الخصائص المميزة لكلية التربية كما يدركها الطلاب المنتدون إليها في ضوء التساؤلات الآتية : ما هي الخصائص التي تتصف بيئنة كليات التربية كما يدركها الطلاب ؟ وهل تختلف هذه الخصائص وفقاً لجنس الطلبة والموقع الجغرافي للكلية ؟ وللإجابة عن هذه التساؤلات ، تم تطبيق استبيان لقياس بيئنة الكلية على عينة مكونة من ١٧٥٦ طالباً وطالبة من طلبة السنة الرابعة من الأقسام العلمية والأدبية في كليات التربية في مناطق الوجه القبلي والبحري ومدينة القاهرة . وباستخدام التحليل العاملی لتحديد الخصائص ، وأسلوب تحليل التباين واختبار (t) لمعرفة الفروق في إدراك بيئنة الكلية ، تم التوصل إلى النتائج الآتية :

- ١ - تم التوصل إلى وجود عاملين يميزان بيئنة كليات التربية وهما : العلاقات الاجتماعية ، والعلاقات الإنسانية . وأسفرت النتائج عن أن هناك ضغوطاً مشتركة يدركها طلبة كلية التربية تؤثر فيهم وتشكل سلوكهم ، وبالتالي فهي تؤدي إلى ظهور خصائص عامة مشتركة فيما بينهم .
- ٢ - وجود فروق ذات دالة إحصائية بين طلبة كليات التربية في المناطق الجغرافية الثلاث في

إدراك البيئة .

٣ - وجود فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة للجنس كمتغير يؤثر في إدراك الطلبة لبيئة الكلية . وكانت هذه الفروق لصالح الطالبات في إدراك بيئنة الكلية .

كما هدفت الدراسة التي قام بها النجار [١٨] إلى الكشف عن بعض متغيرات المناخ النفسية - الاجتماعية التي تؤثر في تسرب الطلاب في مستوى المدارس الثانوية بمدينة مكة. وقد تبين أن الإهانة التربوي بمشابه إحدى المشكلات المزمنة التي تواجه المخططين التربويين . إضافة إلى هذا ، تبين أن الخطط المستقبلية لتطور المصادر الإنسانية تواجه خطراً كبيراً إذا استمر الطلاب في ترك مدارسهم .

وقام الحصيني [١٩] بدراسة الاتصال الإداري والمناخ التنظيمي في مدارس المرحلة الابتدائية . ولتحقيق هدف البحث ، تم تطبيق استبيان لقياس سلوك الاتصال الإداري والمناخ التنظيمي على عينة من مدرسي المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض . وانتهت النتائج إلى وجود علاقة موجبة بين سلوك الاتصال الإداري والمناخ التنظيمي كما يدركه المعلمون . وأوصى البحث بأنه ينبغي أن يؤخذ في الاعتبار طبيعة المقررات في أثناء الخدمة للمديرين لتحسين المعايير المهنية ومستويات المعرفة في مجال الاتصال وتنظيم المدرسة .

كما هدفت الدراسة التي قام بها سرحان [٢٠] إلى تقويم التسهيلات المادية في المدارس بمدينة مكة ، وتحديد كفايتها من خلال مديرى وموظفي ومعلمى المدارس . وقد بينت النتائج ما يلى :

- ١ - تفتقر مبانى المدارس إلى التسهيلات الالزامية للأمن والسلامة .
- ٢ - أن المدارس في حاجة إلى تسهيلات أكثر سلامة لنقل الطلاب .
- ٣ - يؤثر المناخ الحر والجاف على الصحة وعمليات التعلم .
- ٤ - تسهيلات المطابخ والطعام غير كافية .

إضافة إلى هذا ، هدفت الدراسة التي قام بها الغنيم [٢١] إلى الكشف عن العلاقة بين المناخ التنظيمي والرضا الوظيفي وحجم المنطقة التعليمية ، وحجم المدرسة ، والخبرة التربوية . بالإضافة إلى الفروق والتشابهات في إدراك المناخ التنظيمي والرضا الوظيفي للبلديين والمعلمين وفقاً للمستوى الوظيفي ، ومستوى المدرسة ، ونوع المباني المدرسية ، وحجم المدرسة ، وحجم المنطقة التعليمية ، والخبرة التربوية والمستوى التعليمي . وتكونت

العينة من الإداريين والمعلمين من المدارس الابتدائية والثانوية من ثمانى مدن في المملكة العربية السعودية . وتم تطبيق استبيانات لقياس هذه التغيرات على عينة مكونة من ٤٤٨ مفحوصاً ، استجاباتهم ٨٥٪ من حجم العينة الكلية . وقد أشارت النتائج إلى أن المستوى التعليمي وخبرة الإداريين والمعلمين لا تؤثر في إدراك المناخ التعليمي .

وتوصلت نتائج دراسة عطار [٢٢] إلى وجود نقص شديد في إعداد معلمى المرحلة المتوسطة الجنوبية بالسعودية . وقد تبين أن الأسباب الرئيسة التي تعزى إليها هذا النقص هي: الاطراد السريع في عدد الطلاب ، ونقص المكانة الاجتماعية ، والرواتب ، والفوائد الإضافية وبيئة العمل القاسية Rigorous work environment ومسؤوليات التدريس Fringe benefits ، والظروف المناخية والجغرافية الصعبة في المنطقة الجنوبية بمقارنتها بمناطق أخرى في المملكة . وهدفت الدراسة التي قام بها حاجي [٢٣] إلى دراسة إدراكات الطلاب والمعلمين والإداريين للمناخ التنظيمي لمدارس الثانوية الشاملة في السعودية . وقد تم تحديد خمسة عناصر أساسية لقياس المناخ التنظيمي وهي : القيادة ، والاتصال ، والمعنيات المدرسية ، والعلاقات بين الجماعات ، والتسهيلات والخدمات الراهنة والمرغوب فيها للمناخ التنظيمي . وانتهت نتائج البحث إلى رغبة الطلاب والمعلمين والإداريين إلى إحداث تغيرات في المناخ التنظيمي في المدارس .

وهدفت الدراسة التي قامت بها مرتا [٢٤] إلى التعرف على نوع المناخ المؤسسي في مدارس البنات الثانوية بـالرياض من وجهة نظر المعلمات والمديرات ودور بعض العوامل في تشكيل المناخ المؤسسي وعلاقة هذا المناخ بغياب المعلمات في المرحلة الثانوية بالمدارس الأهلية والحكومية . وانتهت الدراسة إلى توصيات منها :

- ١ - إن جميع دراسات المناخ المؤسسي في المدارس تعتمد على وجهة نظر المديرين والمعلمين كمقاييس للمناخ ، لذا أوصت الباحثة بإجراء دراسات للتعرف على المناخ المؤسسي في المدارس من وجهة نظر الطلبة والطالبات نظراً لكونهم أعضاء في المجتمع المدرسي ، يؤثرون ويتأثرون به .
- ٢ - إجراء دراسة مقارنة لنط المناخ المؤسسي بكلية التربية التابعة للنرنسة العامة لتعليم البنات وكلية التربية التابعة لجامعة الملك سعود (من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطالبات) .

٢ - إجراء دراسات للتعرف على نمط المناخ المؤسسي من وجهة نظر الطالبات وعلاقته بغيرهن .

### فروض البحث

من خلال عرض الأطر النظرية ونتائج البحوث السابقة لفهم المناخ ، يمكن صياغة فروض البحث على النحو التالي :

**الفرض الأول** : لا يوجد أثر دال إحصائياً لمتغير الجنس في إدراك المناخ الأكاديمي .

**الفرض الثاني** لا يوجد أثر دال إحصائياً لمتغير المستوى الدراسي في إدراك المناخ الأكاديمي.

**الفرض الثالث** لا يوجد أثر دال إحصائياً لمتغير التخصص الأكاديمي في إدراك المناخ الأكاديمي .

**الفرض الرابع** لا يوجد تفاعل دال إحصائياً لمتغير الجنس والمستوى الدراسي في إدراك المناخ الأكاديمي .

**الفرض الخامس** لا يوجد تفاعل دال إحصائياً لمتغير الجنس والتخصص الأكاديمي في إدراك المناخ الأكاديمي .

**الفرض السادس** لا يوجد تفاعل دال إحصائياً لمتغيري المستوى الدراسي والتخصص الأكاديمي في إدراك المناخ الأكاديمي .

**الفرض السابع** لا يوجد تفاعل دال إحصائياً لمتغيرات الجنس والمستوى الدراسي والتخصص الأكاديمي في إدراك المناخ الأكاديمي .

### منهج البحث

#### (١) أداة البحث

##### استبيان المناخ الأكاديمي

**مقدمة** : قام الباحث الحالي بمراجعة المقاييس التي استخدمت لقياس المناخ وهي:

- ١ - مقاييس بيئة الكلية والجامعة College and university scale وقد أعد هذا المقاييس بيس [٢٥] وبغطي المتغيرات الآتية : المظاهر ، والتسهيلات ، والقواعد ، والنظم ، وأعضاء هيئة التدريس ، والمناهج الدراسية ، والامتحانات والتعليمات ، وحياة الطلبة .

- ٢ - أسلوب التقييم البيئي Environment assessment technique وقد وضع هذا المقياس أستن وهولاند [٢٦] ويفطي المتغيرات الآتية : العدد الإجمالي للطلبة ، ومستوى الذكاء ، وخصائص شخصية خاصة بالطلبة وهي : الواقعى ، العقلانى ، الغنى ، الدژوب ، التقليدي .
- ٣ - قائمة أنشطة الكلية college activities inventory وأعد هذه القائمة أستن [٢٧] وتغطي الأبعاد التالية: البيئة المعاشرة وتشمل عوامل السلوك الشخصي والسلوك غير الشخصي ، وبيئة الفصل الدراسي وتشمل الانهماك في الفصل والسلوك العدواني وانبساط المعلم والتنظيم داخل الفصل ، والبيئة الإدارية وتشمل السياسة الإدارية والقواعد والتعليمات التنظيمية ، وعوامل التصور البيئي وتشمل التنافس الأكاديمي والاهتمام بالطالب واللباقة ومرنة المناهج والتأكد على الأخلاق.
- ٤ - مقياس بيئة الفصل الدراسي Classroom environment scale وضع هذا المقياس موسس وتربيكيت [٢٨] لقياس هذا المناخ الاجتماعي للمدارس الشانوية ، ويركز على وصف العلاقات بين الطالب والمدرس ، وبين الطالب والطالب ، ونمط البيئة التنظيمية.
- ٥ - استبيان وصف المناخ التنظيمي : أعد هذه الاستبيان هالين و كروفت Halppin and Kroft ١٩٦٤م ، ونقلها إلى العربية سليمان الخضري وفوزي زاهر [٢] . وتغطي مجالات تتصل بعضو هيئة التدريس مثل: التباعد ، والإعاقة ، والانتماء ، والألفة . ومجالات تتصل بالمدير مثل الشكلية في العمل والتركيز على الإنتاج والقدرة في العمل والنزعة الإنسانية.
- ٦ - قائمة خصائص بيئة الكلية College characteristics environment inventory أعد هذه القائمة ضياء جعفر [٤] وتدور حول المدرج الدراسي ، والطلبة ، واستخدام المكتبة ، والمناخ ، والسياسة الإدارية ، والخدمات المطلوبة .
- ٧ - استبيان المناخ Climate questionnaire أعد هذه الاستبيان عاطف عثمان الأغا [٦] ، وهي تغطي بعض المجالات الخاصة بالطلب وعضو هيئة التدريس والإداريين.

وقد استفاد الباحث الحالي من هذه المراجعة في تحديد المعاور الرئيسية لخصائص بيئة

مناخ الكلية، وهي تشمل الأبعاد الآتية: المشاركة ، الانتماء ، والأنشطة الطلابية ، المنافسة، رؤية الطالب لعضو هيئة التدريس، القبول والتآلف بين الطالب وعضو هيئة التدريس ، القواعد والتعليمات ، التسهيلات ، والبيئة الإدارية. وت تكون الاستبيانة من ٩٠ عبارة بمعدل ١٠ عبارات لكل بعد من أبعاد خصائص بيئة الكلية. وتقىد الاستجابة على عبارات الاستبيانة من : ٩٠ درجة إلى ٢٧٠ ( انظر الملحق ) .

الصدق : تم حساب الصدق العاملاني لاستبيان المناخ الأكاديمي ، وذلك من خلال تطبيقاتها على عينة مكونة من مائتي طالب وطالبة بكلية التربية - جامعة الملك فيصل . ويوضح جدول رقم (١١) العوامل المستخرجة لمتغيرات الاستبيانة بعد التدوير المائل.

جدول (١١) العوامل المستخرجة لمتغيرات الاستبيانة بعد التدوير المائل

نسبة الشروع	العوامل		المتغيرات
	الثاني	الأول	
٧١٪	٧٩٪	٢٩٪	المشاركة
٨٢٪	٨٥٪	٣١٪	الانتماء
٧٥٪	٦٧٪	٥٥٪	الأنشطة الطلابية
٣٣٪	٢١٪	٥٣٪	المنافسة
٧٨٪	٤٣٪	٧٧٪	رؤيا الطالب
٧٤٪	٤٥٪	٧٣٪	القبول والتآلف
٦٦٪	٣٦٪	٧٣٪	الأنظمة والتعليمات
٦٧٪	٣١٪	٧٦٪	التسهيلات
٥٧٪	١٦٪	٧٤٪	البيئة الإدارية
	٢٤٨٪	٣٥٥٪	المذور الكامنة
٦٧٪	٪٢٧٥٦	٪٣٩٤٤	نسبة التباين

تشير النتائج في جدول رقم (١) إلى أن التحليل العاملی قد أسفـر عن عـاملـين من الـدرـجة الأولىـ. وقد تـشـبـعـ عـلـىـ العـاـمـلـ الأولـ المتـغـيرـاتـ التـالـيـةـ:

التشعبات	المتغيرات
٥٣	المنافسة
٧٧	رؤـيةـ الطـالـبـ
٧٣	القبولـ والـتأـلفـ
٧٣	الأنـظـمةـ وـالـتـعـلـيمـاتـ
٧٦	التسهـيلـاتـ
٧٤	البيـنةـ الإـادـارـيةـ

كما أطلق على هذا العـاملـ بـعـدـ فـحـصـ مـكـوـنـاتـهـ:ـ العـلـاقـاتـ الـاجـتمـاعـيـةـ.ـ كـمـاـ تـشـبـعـ عـلـىـ

الـعـاـمـلـ الثـانـيـ المتـغـيرـاتـ الآـتـيـةـ:

التشعبات	المتغيرات
٧٩	المشارـكـةـ
٨٥	الانتـسـاءـ
٦٧	الـأـنـشـطـةـ الـطـلـابـيـةـ

وسمـيـ هـذـاـ عـاـمـلـ بـعـدـ فـحـصـ مـكـوـنـاتـهـ:ـ العـلـاقـاتـ الشـخـصـيـةـ

الـثـيـاتـ:ـ تمـ حـاسـبـ الثـيـاتـ العـاـمـلـ لـاستـبـانـةـ المـناـخـ الـأـكـادـيـيـ.

ويـشـيرـ جـدـولـ رقمـ (٢ـ)ـ إـلـىـ

معـاـمـلـاتـ الثـيـاتـ وـدـلـالـتـهاـ الإـحـصـائـيـةـ

جدول رقم (٢) معاملات الثبات العاملية ودلالتها الإحصائية لاستبيان المناخ الأكاديمي

التشبيعات	المتغيرات
٧١ ر	المشاركة
٨٢ ر	الانتماء
٧٥ ر	الأنشطة الطلابية
٣٣ ر	المنافسة
٧٨ ر	رؤيا الطالب
٧٤ ر	القبول والتآلف
٦٦ ر	الأنظمة والتعليمات
٦٧ ر	التسهيلات
٥٧ ر	البيئة الإدارية

تبين النتائج الموضحة في جدول رقم (٢) أن معاملات الثبات العاملية لمتغيرات استبيان المناخ الأكاديمي تتراوح من ٣٣ ر إلى ٨٢ ر ، وكلها دالة إحصائية عند مستوى ٠١ ر.

(٢) عينة البحث : تكونت عينة البحث من مجموعة مكونة من ٢٣٤ طالباً وطالبة في المستوى الدراسي الثاني والرابع من القسمين العلمي والأدبي في كلية التربية بجامعة الملك

فيصل. ويبين جدول رقم (٣) توزيع أفراد العينة وفقاً للجنس والمستوى الدراسي والتخصص الأكاديمي. وقد تم اختيار أفراد العينة اختياراً عشوائياً.

جدول (٣) توزيع أفراد العينة وفقاً للجنس والمستوى الدراسي والتخصص الأكاديمي

المجموع الكلي	تخصص أدبي		تخصص علمي		النوع
	مستوى رابع	مستوى ثان	مستوى رابع	مستوى ثان	
١٢٢	٣٢	٣٢	٢٦	٣٢	الطلاب
١١٢	٣٠	٢٧	٢٥	٣٠	الطالبات
٢٣٤	٦٢	٥٩	٥١	٦٢	المجموع

(٣) **المعالجة الإحصائية**: تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية لمعالجة البيانات المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وقيمة (ت)، وتحليل التباين باستخدام  $M$ ,  $G$ ,  $L$ ,  $M$  وطريقة المكونات الأساسية لحساب التحليل العاملی، والرسم البياني .

### نتائج البحث

#### عرض نتائج البحث

جدول رقم (٤) نتائج GLM<sup>†</sup> لتغير الجنس مع متغيرات البحث التابعة وقيم (ف)

ودلالتها الإحصائية (درجات الحرية = ٢٢٥ ، ١ )

المتغيرات	قيمة (ف)	الدالة الإحصائية
المشاركة	١٢١	غ . د
الانتماء	١٧	غ . د
الأنشطة الطلابية	٦٣	غ . د
المنافسة	٣٨٠	ر . ه
رؤيا الطالب	٧٥٨	أ . ر
القبول والتآلف	١٥٨٢	أ . ر
القوانين والتعليمات	٤٦٥	ر . ه
التسهيلات	٧٥٣	أ . ر
البيئة الإدارية	٣٢٥	غ . د

تبين النتائج الموضحة في جدول رقم (٤) وجود أثر دال إحصائياً لتغير الجنس في المنافسة ( ف = ٣٨ ) ، ورؤيا الطالب ( ف = ٧٥٨ ) ، والقبول والتآلف ( ف = ١٥٨٢ ) والقوانين والتعليمات ( ف = ٤٦٥ ) ، والتسهيلات ( ف = ٧٥٣ ) . ويشير جدول رقم (٥) إلى المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة ( ت ) ودلالتها الإحصائية بين الطلاب والطالبات في هذه المتغيرات.

**جدول رقم (٥) المتوسطات المحسوبة والانحرافات المعيارية وقيمة (ن) ودلالتها الإحصائية بين الطلاب والطالبات في المتغيرات الدالة لاستبيان النتائج الأكاديمي.**

الدالة الإحصائية	قيمة (ن)	الطالبات			الطلاب			المتغيرات
		ع	م	ن	ع	م	ن	
ر.٥	١٩٥	١٢٨	١٩٠٦	١١٢	١٧٩	١٨٤٢	١٢٢	المنافسة
ر.١	٢٧٥	٢٢٣	١٩٦٢	١١٢	٢١١	١٨٦٠	١٢٢	رؤبة الطالب
ر.١	٣٩٨	٢٠١	٢١٣٢	١١٢	١٨٩	١٩٩٥	١٢٢	القبول والتآلف
ر.١	٢١٦	٢٢٧	١٩٥٩	١١٢	٢١٣	١٨٧٣	١٢٢	الأنظمة والتعليمات
ر.١	٢٧٤	٢٢٤	٢١٥٥	١١٢	١٦٦	٢٠٤٠	١٢٢	التسهيلات

توضيح النتائج في جدول رقم (٥) أن الطالبات أكثر منافسة، ورؤبة لعضوات هيئة التدريس، وأكثر إدراكاً للقبول والتآلف ، والقوانين والتعليمات والتسهيلات من الطلاب.

**جدول رقم (٦) نتائج GLM لتغير المستوى الدراسي مع متغيرات البحث التابعة وقيم (ن) ودلالتها الإحصائية ( درجات الحرية = ١ ، ١ ، ٢٢٥ ) .**

الدالة الإحصائية	قيم (ن)	المتغيرات
غ. د	٥٧	المشاركة
غ. د	١٣	الانتساع
ر.٥	٦٠٠	الأنشطة الطلابية
غ. د	٩٨	المنافسة
غ. د	٦١	رؤبة الطالب
غ. د	١٦٩	القبول والتآلف
غ. د	٢١١	الأنظمة والتعليمات
ر.٥	٣٩٧	التسهيلات
غ. د	٥٥	البيئة الإدارية

توضح النتائج المبينة في جدول رقم (٦) وجود أثر دال إحصائياً لتغير المستوى الدراسي في الأنشطة الطلابية ( $F = ٦٠٠$ ) ، والتسهيلات ( $F = ٣٩٧$ ) . وبين جدول رقم (٧) المتوسطات المسابية والانحرافات المعيارية وقيمة ( $t$ ) ودلالتها الإحصائية في هذه المتغيرات بين طلاب وطالبات المستوى الدراسي الثاني وطلاب وطالبات المستوى الدراسي

الرابع

جدول رقم (٧) المتوسطات المسابية والانحرافات المعيارية وقيمة ( $t$ ) ودلالتها الإحصائية في المتغيرات الدالة للمناخ الأكاديمي بين طلبة المستوى الدراسي الثاني وطلبة المستوى الدراسي الرابع

الدالة الإحصائية	قيمة (t)	طلاب وطالبات المستوى الرابع			طلاب وطالبات المستوى الثاني			المتغيرات
		ع	م	ن	ع	م	ن	
٠١	٢٤٥	١٦٥	١٨٦٥	١١٣	١٧٧	١٧٧	١٢١	الأنشطة الطلابية
٠١	١٩٩	١٨٩	١٢٠٥٦	١١٣	١٢١	٢١٣٩	١٢١	التسهيلات

تبين النتائج في جدول رقم (٧) أن الطلاب والطالبات في المستوى الدراسي الرابع أكثر إدراكاً لمتغير الأنشطة الطلابية ، بينما الطلاب والطالبات في المستوى الدراسي الثاني أكثر إدراكاً للتسهيلات التي تقدمها الكلية .

جدول رقم (٨) نتائج GLM لتأثير التخصص الأكاديمي مع متغيرات البحث التابعة وقيم دلالتها الإحصائية (درجات الحرية = ٢٢٥,١)

الدالة الإحصائية	قيم (ف)	المتغيرات
غ . د	٤٤	المشاركة
غ . د	٢٤	الانتماء
غ . د	١٩	الأنشطة الطلابية
غ . د	٢٢٧	المنافسة
غ . د	٠٠	رؤبة الطالب
غ . د	٢٤	القبول والتآلف
غ . د	١٧٥	الأنظمة والتعليمات
غ . د	٢٧٨	التسهيلات
غ . د	٢٨	البيئة الإدارية

تبين النتائج المبنية في جدول رقم (٨) عدم وجود أثر دال إحصائياً لمتغير التخصص الأكاديمي في أبعاد المناخ الأكاديمي التالية : المشاركة (ف = ٤٤)، الانتماء (ف = ٢٤)، الأنشطة الطلابية (ف = ١٩)، المنافسة (ف = ٢٢٧)، رؤبة الطالب (ف = ٠٠)، القبول والتآلف (ف = ٢٤)، القوانين والتعليمات (ف = ١٧٥)، والتسهيلات (ف = ٢٧٨)، والبيئة الإدارية (ف = ٢٨).

جدول رقم (٩) نتائج GLM لتفاعل متغير الجنس والمستوى الدراسي مع متغيرات البحث  
التابعة ولهم (ل) ودلالتها الإحصائية (درجات الحرية = ٢٢٥،١)

المتغيرات	قيمة (ف)	الدلالات الإحصائية
المشاركة	٥٧	غ. د.
الانتساع	١٣	غ. د.
الأنشطة الطلابية	٦٠٠	ر. د.
المنافسة	٩٨	غ. د.
رؤبة الطالب	٦١	غ. د.
القبول والتآلف	١٧٩	غ. د.
الأنظمة والتعليمات	٢١١	غ. د.
التسهيلات	٣٩٧	ر. د.
البيئة الإدارية	٥٥	غ. د.

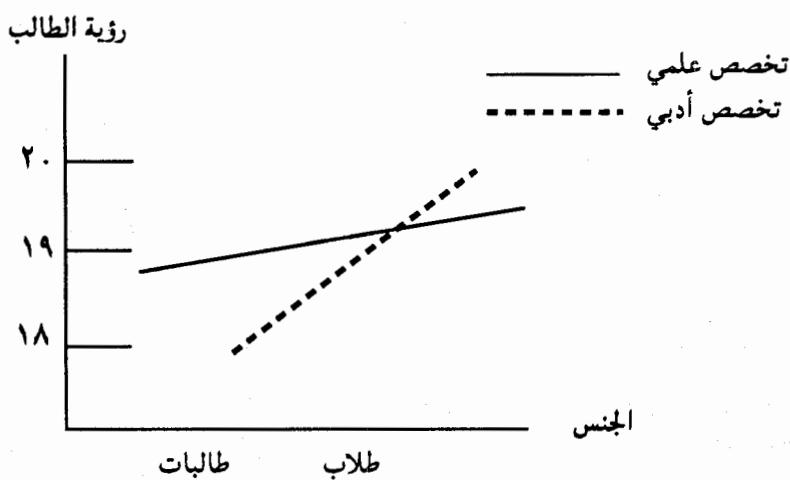
تشير النتائج في جدول رقم (٩) إلى عدم وجود تفاعل دال إحصائيًا لمتغيري الجنس والمستوى الدراسي مع متغيرات المناخ الأكاديمي التالية : المشاركة (ف = ٢٧٣،٤)، الانتساع (ف = ٤٧،٤)، الأنشطة الطلابية (ف = ١٠،١)، المنافسة (ف = ٢٦٨،٢)، رؤبة الطالب (ف = ٠،٥)، القبول والتآلف (ف = ٣٩،٣)، القوانين والتعليمات (ف = ١٨،١)، التسهيلات (ف = ٣٢،٢)، البيئة الإدارية (ف = ٠،٠).

جدول (١٠) نتائج GLM لتفاعل متغيري الجنس والتخصص الأكاديمي مع متغيرات البحث  
التابعة ولهم (ل) ودلالتها الإحصائية (درجات الحرية = ١، ٢٢٥).

المتغيرات	قيمة (ف)	الدلالات الإحصائية
المشاركة	٥٧	غ. د.
الانتساع	١٣	غ. د.
الأنشطة الطلابية	٦٠٠	ر. د.
المنافسة	٩٨	غ. د.
رؤبة الطالب	٦١	غ. د.
القبول والتآلف	١٧٩	غ. د.
الأنظمة والتعليمات	٢١١	غ. د.
التسهيلات	٣٩٧	ر. د.
البيئة الإدارية	٥٥	غ. د.

المتغير الأكاديمي كما يدركه الطلاب والطالبات في مستويات دراسية وتخصصات أكاديمية مختلفة في كلية التربية

توضح النتائج في جدول رقم (١٠) وجود أثر دال إحصائياً لتفاعل متغيري الجنس والتخصص الأكاديمي في رؤية الطالب ( $F = ١٧.٤$ ) ، بينما لم يوجد أثر دال إحصائياً لهذا التفاعل مع بقية المتغيرات الأخرى ، وبين الشكل البياني رقم (١) تفاعل متغيري الجنس والتخصص الأكاديمي مع رؤية الطالب لعضو هيئة التدريس .



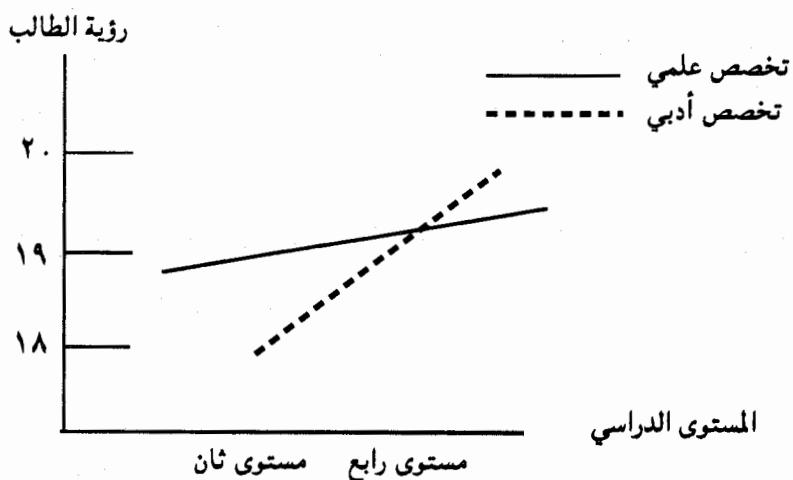
شكل رقم (١) تفاعل متغيري الجنس والتخصص الأكاديمي مع رؤية الطالب لعضو هيئة التدريس

يتضح من الشكل البياني رقم (١) أن الطالبات ذوات التخصص الأكاديمي الأدبي أكثر رؤية لعضوات هيئة التدريس من بقية المجموعات الأخرى .

جدول رقم (١١) نتائج تفاعل متغيري المهنـس والمستوى الدراسي مع متغيرات البحث  
النـاجـة وقيـم (ف) ودـلـالتـاـإـحـصـائـيـة (درجـاتـالـحرـيـة = ٢٢٥، ١).

المتغيرات	قيم (ف)	الدلالة الإحصائية
المشاركة	١٠١	غ . د
الانتماء	١٩	غ . د
الأنشطة الطلابية	٢٢٨	غ . د
المنافسة	٢٤	ر . د
رؤيه الطالب	٠٠	غ . د
القبول والتآلف	٨٦	غ . د
الأنظمة والتعليمات	٠٠	غ . د
التسهيلات	٠٨	غ . د
البيئة الإدارية	٨٧	غ . د

تبين النتائج في جدول رقم (١١) وجود أثر دال إحصائياً لتفاعل متغيري المستوى الدراسي والتخصص الأكاديمي في المنافسة ( $F = ٢٤, ٤$ ) ، بينما لم يوجد أثر دال إحصائي لهذا التفاعل مع بقية المتغيرات الأخرى . ويوضح الشكل البياني رقم (٢) تفاعل متغيري المستوى الدراسي والتخصص الأكاديمي مع المنافسة .



الشكل رقم (٢) تفاعل المستوى الدراسي والتخصص الأكاديمي مع المنافسة

المناخ الأكاديمي كما يدركه الطلاب والطالبات في مستويات دراسية وتحصصات أكاديمية مختلفة في كلية التربية

يبين الرسم البياني رقم (٢) أن الطلبة في المستوى الدراسي الرابع من القسم العلمي أكثر منافسة من بقية المجموعات الأخرى .

جدول رقم (١٢) نتائج L M T لتفاعل متغيرات الجنس والمستوى الدراسي والتخصص الأكاديمي مع متغيرات البحث التابعه وقيم (ف) ودلالتها الإحصائية (درجات الحرية = ١ ، ٢٢٥) .

الدالة الإحصائية	قيمة (ف)	المتغيرات
غ. د	٧١	المشاركة
غ. د	٠٩	الانتماء
غ. د	١٢٥	الأنشطة الطلابية
غ. د	٠١	المنافسة
غ. د	٣٥	رؤيا الطالب
غ. د	٥٦	القبول والتآلف
غ. د	٠١	الأنظمة والتعليمات
غ. د	١٥	التسهيلات
غ. د	٤	البيئة الإدارية

تشير النتائج في جدول رقم (١٢) إلى عدم وجود تفاعل دال إحصائياً لمتغيرات الجنس والمستوى الدراسي والتخصص الأكاديمي في متغيرات المناخ الأكاديمي الآتية : المشاركة (ف = ٧١) ، الانتماء (ف = ٠٩) ، الأنشطة الطلابية (ف = ١٢٥) ، المنافسة (ف = ٦) ، رؤيا الطالب (ف = ٣٥) ، القبول والتآلف (ف = ٥٦) ، القوانين والتعليمات (ف = ٠١) ، التسهيلات (ف = ١٥) ، البيئة الإدارية (ف = ٤) .

### تفسير نتائج البحث

#### أولاً : تفسير النتائج طبقاً للفرض الأول

ينص الفرض الأول على أنه " لا يوجد أثر دال إحصائياً لمتغير الجنس في إدراك المناخ الأكاديمي " ولاختبار صدق هذا الفرض قام الباحث باستخدام تحليل التباين (النموذج الخطي العام GLM ومن الجدول رقم (٤) نجد أنه يوجد أثر دال إحصائياً لمتغير الجنس في بعض متغيرات المناخ الأكاديمي . وهذه النتيجة تدعم الفرض الأول جزئياً . ويعساب دلالة الفرق بين متوسطي درجات الطلاب والطالبات في متغيرات المناخ الأكاديمي نجد من الجدول رقم (٥) أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات كل من الطلاب والطالبات في إدراك بعض متغيرات المناخ (المنافسة، رؤية الطالب، القبول والتآلف، الأنظمة والتعليمات، التسهيلات) وذلك لصالح الطالبات ، ويمكن تفسير هذه النتيجة بالقول أن الطالبات في المرحلة الجامعية يبدين استعداداً أكبر لإنجاز الأعمال التي يكلفن بها لإثبات وجودهن وحتى يمكنهن تحقيق أهدافهن الدراسية في التخصصات التي اخترنها بما يتناسب وقدرتهن لضمان مكانة اجتماعية مرموقة في مجتمعهن وبالتالي يبذلن قصارى جهدهن في المنافسة . كما يدركن أن التسهيلات المقدمة من الكلية سواء من الجهاز الإداري أو الهيئة التدريسية مناسبة وربما تتمثل التسهيلات فيما يقدم في القاعة الدراسية من مواد علمية وأدبية ذات صلة بتخصصاتهن وتحقق طموحاتهن وتطلعاتهن أو عن طريق ما يجدهن في المكتبات الجامعية من مساعدة في الحصول على الكتب المرجعية وخلافة . إضافة إلى ذلك ، رؤيتهن لعضوات هيئة التدريس بالواقعية عند تلقيهن للواجبات المنزلية كما يرون أن وسائل التدريس المتاحة مشوقة . وأن ليس هناك حواجز بين عضوات هيئة التدريس فباستطاعتهن مقابلاتهن في الأوقات المحددة والتشاور في حل المشكلات التي قد تواجههن .

#### ثانياً : تفسير النتائج طبقاً للفرض الثاني

ينص الفرض الثاني على أنه " لا يوجد أثر دال إحصائياً لمتغير المستوى الدراسي في إدراك المناخ الأكاديمي " ولاختبار صدق هذا الفرض قام الباحث باستخدام تحليل التباين (النموذج الخطي العام GLM ومن الجدول رقم (٦) نجد أنه يوجد أثر دال إحصائياً لمتغير المستوى الدراسي في بعض متغيرات المناخ الأكاديمي ( الأنشطة الطلابية ، التسهيلات ) .

وهذه النتيجة تؤيد الفرض الثاني جزئياً . وبحساب دلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب وطالبات المستوى الثاني (  $M = ١٧٧$  ) وطلاب وطالبات المستوى الرابع (  $M = ١٨٦٥$  ) نجد أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية لصالح المستوى الرابع من الطلاب والطالبات في متغير " الأنشطة الطلابية " . كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في المستوى الدراسي الثاني (  $M = ٢١٣٩$  ) ، والطلاب وطالبات المستوى الثاني ( جدول رقم ٦٥ ) في متغير ( التسهيلات ) ولصالح طلاب وطالبات المستوى الرابع (  $M = ٢٠٥٦$  ) . ويمكن تفسير هذه النتيجة بالقول أن طلاب وطالبات المستوى الرابع يبدون استعداداً أكبر للإنجاز ما يكلفون به لرؤيتهم أن طموحاتهم الأكاديمية تبلورت وهم على أبواب التخرج من الكلية والمساهمة في خدمة وطنهم بعد أن وفرت لهم كافة الإمكانيات المادية والأكاديمية وهم بذلك حريصون على أداء واجباتهم والانتظام في المحاضرات والإصغاء إلى توجيهات الهيئة التدريسية . كما أن طلاب وطالبات المستوى الثاني يرون أن كافة ما رصدته لهم الكلية من إمكانيات ينبغي استغلاله واستثماره الاستثمار الأمثل من أجل النمو الأكاديمي والمهني الذي يتطلعون إليه فهم في تفاعل مع الحياة الأكاديمية الجامعية ومتطلباتها مما جعل بينة الكلية مفعمة بالنشاط والإنجاز .

### **ثالثاً : تفسير النتائج طبقاً للفرض الثالث**

ينص الفرض الثالث على أنه " لا يوجد أثر دال إحصائياً لمتغير التخصص الأكاديمي في إدراك المناخ الأكاديمي " ولاختبار صدق هذا الفرض قام الباحث باستخدام تحليل التباين ( النموذج الخطي العام GLM ومن الجدول رقم ٨ ) نجد أنه لا يوجد أثر إحصائي لمتغير التخصص الأكاديمي في متغيرات المناخ . وهذه النتيجة تؤيد صحة الفرض الثالث . ويؤكد هذا أن موقف الطلاب والطالبات في التخصصات العلمية والأدبية متشابهة فيما يتعلق بإدراكيهم للمناخ الأكاديمي للكلية .

### **رابعاً : تفسير النتائج طبقاً للفرض الرابع**

ينص الفرض الرابع أنه " لا يوجد تفاعل دال إحصائياً لمتغير الجنس والمستوى الدراسي في إدراك المناخ الأكاديمي " ولاختبار صدق هذا الفرض قام الباحث باستخدام تحليل التباين

( النموذج الخطي العام GLM ومن الجدول رقم (٩) نجد أنه لا يوجد تفاعل دال إحصائياً لمتغيري الجنس والمستوى الدراسي في متغيرات المناخ الأكاديمي وهذه النتيجة تويد صحة الفرض الرابع . وتزكى هذه النتيجة على أن الطلاب والطالبات في التخصصات الأدبية والتخصصات العلمية متشابهون في تصوراتهم عن المناخ الأكاديمي للكلية .

#### **خامساً : تفسير النتائج طبقاً للفرض الخامس**

ينص الفرض الخامس على أنه " لا يوجد تفاعل دال إحصائياً لمتغيري الجنس والتخصص الأكاديمي في إدراك المناخ الأكاديمي " ولاختبار صدق هذا الفرض قام الباحث باستخدام تحليل التباين ( النموذج الخطي العام GLM ومن الجدول رقم (١٠) والرسم البياني رقم (١) يتضح وجود تفاعل دال إحصائياً لمتغير الجنس والتخصص الأكاديمي في متغير المناخ ( رؤية الطالب ) وهذه النتيجة تدعم الفرض الخامس جزئياً . وفي ضوء هذه النتيجة يمكن القول أن طالبات التخصص الأدبي يرون أهمية المشاركة في المحاضرات ومناقشة كافة الصعوبات الدراسية مع عضوات هيئة التدريس والمحوار المستمر معهن والعمل الجاد الدؤوب لتحقيق الأهداف التي ترفع من مستوياتهن الأكاديمية حيث أن طبيعة المقررات الدراسية في التخصصات الأدبية تحتاج إلى متابعة مستمرة من قبل الطالبة واستيضاخ لكثير من المفاهيم والمعرف من أعضاء هيئة التدريس ، لذا فإن الطالبة مهتمة بحضور المحاضرات وتدوين المعلومات الضرورية وربما يعزى ذلك إلى أن بعض المقررات الدراسية تقدم عبر الدائرة التلفزيونية المغلقة خاصة للمقررات الدراسية التي يقوم على تدرسيها عضو هيئة تدريس . ورغم ذلك فإن الطالبات يرون أن أعضاء عضوات هيئة التدريس يعطون اهتماماً خاصاً بالطالبات وما يطلبن من إجابات على تساؤلاتهم وملحوظاتهم في أثناء المحاضرات .

#### **سادساً : تفسير النتائج طبقاً للفرض السادس**

ينص الفرض السادس على أنه " لا يوجد تفاعل دال إحصائياً لمتغيري المستوى الدراسي والتخصص الأكاديمي في إدراك المناخ الأكاديمي " ولاختبار صدق هذا الفرض قام الباحث باستخدام تحليل التباين ( النموذج الخطي العام GLM ومن الجدول رقم (١١) والرسم البياني رقم (٢) يتضح وجود تفاعل دال إحصائياً لمتغيري المستوى الدراسي والتخصص

الأكاديمي في متغير المناخ "المنافسة" وهذه النتيجة تدعم الفرض السادس جزئياً. ويعنى تفسير هذه النتيجة بالقول أن طلاب وطالبات المستوى الدراسي الرابع من القسم العلمي أكثر منافسة من بقية المجموعات الأخرى وهذه النتائج تتفق مع النتائج الواردة في جدول (٧) ، إذ أن طلاب وطالبات المستوى الرابع يرون أهمية الأنشطة الطلابية التي يكلفون بها على اعتبارها جزءاً من متطلبات المقررات الدراسية وأن إنجازها سوف يحقق لهم معدلات تراكمية أفضل ، كما يمكن القول أن طلاب وطالبات المستوى الدراسي الرابع من التخصصات العلمية يبدون منافسة أكبر على أقرانهم في نفس التخصص وفي التخصص الأدبي ومستوياته ، ويعزى ذلك في المقام الأول إلى أن طبيعة المقررات العلمية لا تحتاج إلى جهد في الحفظ وأثنا تعتمد إلى حد كبير على الفهم والتفكير مثل مقررات الرياضيات والحاسب الآلي ، والفيزياء ، ومن جهة أخرى فإن تطلع طلاب وطالبات القسم العلمي إلى المكانة الاجتماعية والوظيفية بعد التخرج قد يكون عاملاً حاسماً في كونهم أكثر منافسة في المتابرة والنشاط عن بقية المجموعات الأخرى .

#### سابعاً: تفسير النتائج طبقاً للفرض السابع

ينص الفرض السابع على أنه " لا يوجد تفاعل دال إحصائياً لمتغيرات الجنس والمستوى الدراسي والتخصص الأكاديمي في إدراك المناخ الأكاديمي " ولاختبار صدق هذا الفرض قام الباحث باستخدام تحليل التباين ( النموذج الخطي العام GLM ) ومن الجدول رقم ( ١١ ) نجد أنه لا يوجد تفاعل دال إحصائياً بين المتغيرات الثلاثة : الجنس ، المستوى الدراسي ، التخصص الأكاديمي في إدراك المناخ الأكاديمي وهذه النتيجة تدعم الفرض السابع . وفي ضوء هذه النتيجة يمكن القول أن رؤية الطلاب والطالبات في المستوى الدراسي الثاني والرابع من التخصص العلمي ، والأدبي متشابهة في إدراكهم لمتغيرات المناخ المختلفة .

وتفق نتائج البحث العامة مع نتائج دراسات كل من ( ماوس ) ( ١١ ) نويث ودي

( ١٢ ) ، بروان ( ١٣ ) ، وجعفر ( ٤ ) .

### **توصيات البحث**

- ١- تشير نتائج البحث إلى أن متغيرات المناخ « القبول والتآلف ، الأنشطة الطلابية ، المنافسة ، التسهيلات ، الأنظمة والتعليمات » عوامل مؤثرة وإيجابية في تصور الطلاب والطالبات للمناخ الأكاديمي السادس في بيئة الكلية. إذ يلاحظ من استجابات أفراد عينة الدراسة اهتمام السلطة الإدارية في الكلية بالمتتفوقين، والباحث على المتابرة والنشاط وبذل جهود مكثفة في مساعدتهم لإنجاز الأعمال التي يكلفون بها وخلق روح الود والتفاعل مع أعضاء هيئة التدريس والتشجيع على المنافسة والطموح مع وجود لواحة وأنظمة تخدم الصالح العام، إلا أن الباحث لفت انتباذه أن تصور الطالبات عن هذه الأبعاد أكبر منها لدى الطلاب وعليه يمكن دعم هذا الجانب عن طريق إثارة اهتمام السلطة الإدارية بالكلية بدورهم القيادي والتربوي من أجل العمل على أن تكون بيئة الكلية بيئة ترفع من مستوى الطموح والمنافسة بين الطلاب بعضهم البعض وتبصيرهم بالدور المتوقع منهم للإسهام في قطاعات التنمية المختلفة في مجتمعهم. وقد تلعب مسألة تحسين مستوى أداء الخدمات الطلابية في المكتبة، والسكن ، والمطعم، والمواصلات وخلافه دوراً حيوياً في تحقيق الأهداف المرجوة منها ومردود ذلك على التحصيل الدراسي وعلى العملية التعليمية بشكل عام.
- ٢- تشير نتائج البحث أن متغير « المستوى الدراسي » يعد عاملًا إيجابيًّا في متغير المناخ « الأنشطة الطلابية » ، إذ يلاحظ من استجابات الطلاب والطالبات في المستوى الدراسي الرابع أن رؤيتهم « لعامل الزنشطة الطلابية » أكبر منها في المستويات الدراسية الأخرى بالكلية. وعليه ينبغي تعزيز هذا الجانب عن طريق تشجيع الطلاب في كافة المستويات بالمساهمة في الأنشطة المنهجية وغير المنهجية والباحث على العمل الجماعي وتقدير الأساتذة لما ينجزه الطلاب من مساهمات ووفق برامج تعدتها الكلية تناسب مع قدراتهم ومواردهم وفي كافة المستويات الدراسية.
- ٣- تشير نتائج البحث أن « متغير التخصص الأكاديمي » ليس عاملًا إيجابيًّا في تصور الطلاب والطالبات في أبعاد المناخ المختلفة. وأن هذا التشابه في الرؤية يتطلب إعادة

النظر من قبل إدارة الكلية في دور الإرشاد الأكاديمي والوقوف عن قرب على إيجابياته وسلبياته وإمعان النظر في الدور الذي قدمه للطلاب والطالبات ، كما يتطلب الأمر تحديد الأشخاص القائمين عليه من ذوي الاختصاص والخبرة القادرين على معرفة الطلاب ومشكلاتهم واختيار أنساب الحلول في معالجتها.

٤- تشير النتائج إلى وجود تفاعل لتغييري الجنس والتخصص الأكاديمي في إدراك متغير المناخ « رؤية الطالب » ولصالح الطالبات في التخصص الأدبي، بينما لم يكن هذا العامل مؤثراً بالنسبة لبقية المجموعات الأخرى. وفي ضوء هذه النتيجة يتعمّن على أعضاء هيئة التدريس كسر الحواجز بينهم وبين الطلاب ومناقشة أفكارهم والمرؤنة في التعامل معهم بطريقة تضييف مشاعر الود والإفصاح عما في خلجانهم من أفكار. كما يتعمّن عليهم أيضاً استخدام طرق تدرисية مشوقة تثير فيهم روح المنافسة وتشري حصيلتهم العلمية والعملية.

٥- تشير نتائج البحث إلى وجود تفاعل لتغييري المستوى الدراسي والتخصص الأكاديمي في إدراك متغير المناخ « المنافسة » ولصالح طلاب وطالبات المستوى العلمي الرابع، بينما كانت رؤية المجموعات الأخرى من الطلاب والطالبات لهذا العامل غير إيجابية. وفي ضوء هذه النتيجة يمكن القول أن محتوى المناهج في التخصصات المختلفة وتطبيقاتها لم تكن بالمستوى الذي يشبع حاجات الطلاب ويحقق طموحاتهم. لذا ينبغي إعادة النظر في المناهج وخاصة الأدبية منها من حيث المستوى ، والكتافة ، وطرق التدريس ونوعية الأنشطة المعاكبة للمناهج مثل نوعية الأبحاث والتقارير التي يقوم الطلاب بإعدادها بحيث تكون كافة الأنشطة مشوقة ومنسجمة مع أهداف الكلية وميول وحاجات الطالب مع التأكيد على منع امتيازات خاصة للطلاب المتميزين.

٦- تشير نتائج البحث إلى أن متغيرات المناخ « البيئة الإدارية ، الانتماء ، المشاركة » لم تكن عوامل مؤثرة حسب تصور الطلاب والطالبات وهذه النتيجة تضييف بعداً مهماً لموضع المناخ الأكاديمي حيث أن غياب أو سلبية هذه الجوانب عن بيئة الكلية قد يكون

- سبباً في الفشل الدراسي أو رغبة الانسحاب من الكلية وهذا بدوره يعد هدراً تعليمياً ويعنى معالجة هذه الجوانب بالمقترنات التالية :
- أ) ينبغي على أعضاء هيئة التدريس تخصيص بعض الوقت لمناقشة طلابهم وإشعارهم بأهمية أفكارهم.
  - ب) معاملة الطلاب معاملة طيبة من قبل أعضاء هيئة التدريس والإداريين.
  - ج) دعوة الكلية لبعض شخصيات المجتمع المعروفة في المساهمة في الندوات العامة.
  - د) التنسيق المستمر بين الهيئة التدريسية والهيئة الإدارية بالكلية عند إقامة مشاركات أو إسهامات في داخل الكلية.
  - هـ) إعداد جهاز مدرب تدريبياً يليق بمكانة الكلية والجامعة.
  - وـ) دعوة الطلاب إلى الإسهام والمشاركة في المناسبات التي تقيمها الكلية.

### بعوث مستقبلية مقترنة

- في ضوء نتائج البحث يقترح الباحث إجراء مزيد من الدراسات ذات العلاقة بالمناخ مثل :
- ١- علاقة المناخ الأكاديمي بالإنجاز التحصيلي.
  - ٢- علاقة المناخ الأكاديمي بالاستمرار في التخصص.
  - ٣- التعرف على أبعاد مناخية أخرى وتكون دراسة فارقة عينتها الكليات العلمية، والكليات الأدبية.
  - ٤- التعرف على المناخ الأكاديمي بين كليات التربية التابعة للجامعات وكليات التربية التابعة للرئاسة العامة لتعليم البنات، وكليات إعداد المعلمين التابعة لوزارة المعارف.

## استبيان المناخ الأكاديمي

### التعليمات:

فيما يلي مجموعة من العبارات تصف الخصائص الأكاديمية لبيئة الكلية، والمطلوب منك قراءة هذه العبارات بعناية، وتحديد رأيك فيها.

- مثال : يتعامل عضو هيئة التدريس بموضوعية مع الكلية نعم إلى حد ما لا
- فإذا كنت ترى أن عضو هيئة التدريس يتعامل بموضوعية مع الطلبة ، ضع علامة ( ✓ ) تحت كلمة نعم ، هكذا ..
  - وإذا كنت ترى أن عضو هيئة التدريس يتعامل بموضوعية مع الطلبة إلى حد ما ، ضع علامة ( ✓ ) تحت كلمة إلى حد ما ، هكذا ....
  - وإذا كنت ترى أن عضو هيئة التدريس لا يتعامل بموضوعية مع الطلبة ، ضع علامة ( ✓ ) تحت كلمة لا ، هكذا ....

### المعلومات الشخصية:

- اسم الطالب ( اختياري ) : .....
- المستوى الدراسي : المستوى الثاني ( ) المستوى الرابع ( )
- التخصص الأكاديمي : علم ( ) أداب ( )
- الجنس : ذكر ( ) أنثى ( )

مizaran التقدير	العبارات
<u>نعم</u> <u>إلى حد ما</u> <u>لا</u>	
	٠١ - يبذل الطلاب جهداً كبيراً في الأعمال التي يقومون بها داخل القاعة ..... ( ) ..... ( ) ..... ( )
	٠٢ - يعرف الطلاب في هذه القاعة بعضهم ..... ( ) ..... ( ) ..... ( )



ميزان التقدير		العيارات
نعم	إلى حد ما	لا
( ).....( ).....( )		- يدفع كثير من أعضاء هيئة التدريس طلابهم للإقصاص عما يودون تعلمه .....
( ).....( ).....( )		- يقع الطالب الذي يغش في مسألة إدارية ....
( ).....( ).....( )		- فرص المساعدة داخل الكلية قليلة .....
( ).....( ).....( )		- الإداريون غير متحسنين في أداء واجبهم ..
( ).....( ).....( )		- يطلع بعض الطلاب الآخرين على مشكلاتهم الشخصية .....
( ).....( ).....( )		- غالباً ما يقسم طلاب هذه القاعة بعمل الأشياء مع بعضهم .....
( ).....( ).....( )		- يركز العمل الدراسي على التدريب وعلى أنواع جديدة من الاتجاهات العملية .....
( ).....( ).....( )		- يحتفظ الطلاب في هذه القاعة بعلموماتهم لأنفسهم ولا يشركون زملاءهم معهم وذلك للحصول على تقييرات أعلى منهم .....
( ).....( ).....( )		- يضفي بعض أعضاء هيئة التدريس روح الفكاهة على المحاضرات .....
( ).....( ).....( )		- يعامل بعض أعضاء هيئة التدريس الطلبة على أنهم أشخاص مسؤولون .....
( ).....( ).....( )		- نسب الحضور لها أهميتها في المعدلات التراتيمية للطلبة .....
( ).....( ).....( )		- تدعى الكلية مؤسسات وشخصيات لها أهميةها إلى ندوات ومؤتمرات عامة .....
( ).....( ).....( )		- يوجد تنسيق بين الجهاز الإداري والجهاز الأكاديمي .....

میزان التقدير	العبارات
نعم	لا
( ).....( )	-٢٨ يشارك عدد قليل من الطلبة في النقاش والنشاطات داخل القاعة .....
( ).....( )	-٢٩ يستغرق معرفة الاسم لكل طالب من قبل الطلبة وقتاً طويلاً .....
( ).....( )	-٣٠ يهتم الطالب في هذه القاعة بعلاقتهم الاجتماعية .....
( ).....( )	-٣١ يؤثر تأخر الطالب في إنجاز الأعمال المطلوبة منه في المعدلات التراكمية .....
( ).....( )	-٣٢ يتلزم بعض أعضاء هيئة التدريس بأنظمتهم ولوائح الكلية والجامعة .....
( ).....( )	-٣٣ يواجه الطالبة في بعض الأحيان التأنيب من قبل عضو هيئة التدريس من جراء عدم معرفة الإجابة .....
( ).....( )	-٣٤ يخضع تطبيق القواعد على الطالب الذي يغش حسب تفسيرات لجان التأديب .....
( ).....( )	-٣٥ تهتم الإدارة بعقد ندوات تربوية للعاملين الإداريين فيها للاستفادة منها في التعامل مع الطلبة .....
( ).....( )	-٣٦ يوجه العاملون بالمكتبة الطلبة إلى أماكن المراجع العلمية المختلفة .....
( ).....( )	-٣٧ يستمتع الطالب في هذه القاعة بعلاقتهم الاجتماعية .....
( ).....( )	-٣٨ من السهل تكوين مجموعة من الطلاب لعمل مشروع أو بحث علمي .....



میزان التقدیر

الى حد ما نعم لا

العبارات

- ٥١- يتصف كثير من أعضاء هيئة التدريس بعدم المرونة في أعمالهم .....  
٥٢- تصدر قرارات تأديبية ضد الطلبة دون معرفة الأساليب .....  
٥٣- تساعد الكلية على توفير فرص العمل لغريجها .....  
٥٤- يحتاج الجهاز الإداري في الكلية إلى عاملين متخصصين .....  
٥٥- يتسم طلبة هذه القاعة بزيادة انتباهم أكثر من طلبة القاعات الأخرى .....  
٥٦- يتم تكوين العديد من علاقات الصداقة في هذه القاعة .....  
٥٧- يتم تشجيع طلاب هذه القاعة على مناقشة الصراعيات المرتبطة بالتحصيل الأكاديمي ...  
٥٨- يحاول كل طالب في هذه القاعة أن يتميز بنشاطه الأكاديمي عن زملائه الآخرين .....  
٥٩- يهتم أعضاء هيئة التدريس بالأساليب العلمية الحديثة والأفكار الجديدة والمتقدمة في أثناء عرض محاضراتهم .....  
٦٠- يقدم بعض أعضاء هيئة التدريس المساعدات والمنشورات للطلبة .....  
٦١- يحترم الطلبة أنظمة الجامعة والكلية .....  
٦٢- تستعين الإدارة ببعض ذوي المهن والتخصصات المختلفة وقادة المجتمع المحلي لربط الكلية بالمجتمع .....

العبارات	نعم	إلى حد ما	لا	عيزان التقدير
- ٦٣ يوجد تنسيق بين الهيئات الإدارية داخل الكلية .....	( ).....( ).....( )	( ).....( ).....( )	( ).....( ).....( )	.....
- ٦٤ طلبة هذه القاعة دائمًا متذمرون ومتكاسلون .....	( ).....( ).....( )	( ).....( ).....( )	( ).....( ).....( )	.....
- ٦٥ التفاعل بين طلبة هذه القاعة قليل جداً .....	( ).....( ).....( )	( ).....( ).....( )	( ).....( ).....( )	.....
- ٦٦ يشجع طلبة هذه القاعة للتخطيط للمستقبل .....	( ).....( ).....( )	( ).....( ).....( )	( ).....( ).....( )	.....
- ٦٧ تهتم الإدارة بوضع الخطط لما بعد الانتهاء من العام الدراسي .....	( ).....( ).....( )	( ).....( ).....( )	( ).....( ).....( )	.....
- ٦٨ يلتزم أعضاء هيئة التدريس بمواعيد حضراتهم .....	( ).....( ).....( )	( ).....( ).....( )	( ).....( ).....( )	.....
- ٦٩ يستخدم أعضاء هيئة التدريس الأسلوب المتشدد في حفظ النظام داخل القاعة .....	( ).....( ).....( )	( ).....( ).....( )	( ).....( ).....( )	.....
- ٧٠ معارض الإدارة الأسلوب المتشدد في تطبيق القواعد والأنظمة .....	( ).....( ).....( )	( ).....( ).....( )	( ).....( ).....( )	.....
- ٧١ ينال الطلبة المتفوقون تقديرات أدبية وعينية من قبل الكلية .....	( ).....( ).....( )	( ).....( ).....( )	( ).....( ).....( )	.....
- ٧٢ يتميز العاملون الإداريون بالمرنة وسرعة الأداء .....	( ).....( ).....( )	( ).....( ).....( )	( ).....( ).....( )	.....
- ٧٣ يعتبر طلبة هذه القاعة من أكثر الطلاب مشاركة في الحلقات والندوات على مستوى الكلية .....	( ).....( ).....( )	( ).....( ).....( )	( ).....( ).....( )	.....
- ٧٤ بعض طلاب هذه القاعة يرافقون بعضهم .....	( ).....( ).....( )	( ).....( ).....( )	( ).....( ).....( )	.....
- ٧٥ يشجع طلاب هذه القاعة على تعلم وتحصيل معلومات جديدة .....	( ).....( ).....( )	( ).....( ).....( )	( ).....( ).....( )	.....
- ٧٦ يعتمد كل طالب على نفسه في المجاز أعماله .....	( ).....( ).....( )	( ).....( ).....( )	( ).....( ).....( )	.....

مizaran al-tadbeer	al-عبارات	
Nym	il-hadma	la
( ) .....( )	دون مساعدة الآخرين له .....	77
( ) .....( )	- يهتم عضو هيئة التدريس بالمشكلات الخاصة لبعض الطلاب .....	
( ) .....( )	- يشترك أعضاء هيئة التدريس مع طلابهم في كثير من أنشطة الكلية .....	78
( ) .....( )	- تحدد مواعيد الدراسة والامتحانات النهائية في نهاية العام السابق .....	79
( ) .....( )	- تسهل الكلية عملية التدريس الميداني للطالب يلتزم الإداريون بتطبيق القواعد والأنظمة المعمول بها .....	80
( ) .....( )	- يتسم طلبة هذه القاعة بالثانية والنشاط .....	81
( ) .....( )	- يحتاج الطلاب الجدد لوقت طويل للتعرف على بعضهم .....	82
( ) .....( )	- لاينجح الطلاب الأكثر نشاطاً أمتحانات خاصة ليس مستوى المعدل التراكمي أهمية	83
( ) .....( )	- عند الطالب .....	84
( ) .....( )	- يتتابع أعضاء هيئة التدريس ما يستجد من معلومات حول مادة تخصصهم .....	85
( ) .....( )	- يعامل بعض أعضاء هيئة التدريس طلابهم بكبرى، وترفع .....	86
( ) .....( )	- يغض النظر من قبل الإدارة حول بعض المخالفات التي يقوم بها بعض الطلاب .....	87
( ) .....( )	- يوجد اهتمام بالطلبة المتفوقين .....	88
( ) .....( )	- يتسم عمل الإداريين بالروتينية والنمطية ...	89

## المراجع

- [ ١ ] Altman, A, Valenxi, B. And Hodgetts, L." Organizational Behavior Theory" New York: Jovanovish Publishers, 1985. pp. 607-635.
- [ ٢ ] الخضري، سليمان وزاهر ، فوزي. مناخ المؤسسات التعليمية في دولة قطر: دراسة استطلاعية. قطر : مركز البحوث التربوية - جامعة قطر، ١٩٧٩.
- [ ٣ ] Anderson, Carolyn. "The Search For School Climate: A Review Of Research" Review of Educational Research, 1982, 52, 368-420.
- [ ٤ ] جعفر ، ضياء . خصائص بيئية كليات التربية ، قياسها وتحديدها . القاهرة : رسالة دكتوراة غير منشورة. كلية التربية - جامعة عين شمس ، ١٩٨٤ .
- [ ٥ ] يونس ، نعيمة . المناخ المدرسي وعلاقته بالتوافق النفسي في المرحلة الثانوية القاهرة : رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية - جامعة عين شمس ، ١٩٨٤ .
- [ ٦ ] الإغا ، عاطف عثمان. المناخ السائد في كلية التربية وعلاقته بالتوافق الدراسي للطلاب. القاهرة : رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية - جامعة الأزهر ، ١٩٨٩ .
- [ ٧ ] Fornhand, G. And Gilmer, B." Environmental Variation In Studies of Organizational Behavior " Psychological Bulletin, 1964,62,362-382.
- [ ٨ ] Ashfort, B. E. Climate Formation: Issues And Extensions. Academy of Management Review, 1985, 10, 837-847.

- White, D. And Vroman, H. "Actions In Organizations". Second Editions. [ ٩ ]  
New York: Allyn And Bacon, Inc., 1982, pp.157-163.
- Field, R. And Abeleson, M. "Climate : A Reconceptualization And Proposed Model" Human Relations, 1982, 35, 18-201. [ ١٠ ]
- Maos, M. G. " Differential Perception of Junior College Environment Student, Staff And Community" Dissertation Abstracts International, 1970, Vol. 31, No. 4-A, 3189. [ ١١ ]
- Neoth, H. And Dye, G. "Student's Affective Development Within The College Environment." Journal Of Higher Education, 1974, 56, 640-660. [ ١٢ ]
- Brown, W . G. " An Exploration Of Possible Relationships Of Environmental Press To College Students". Dissertation Abstracts Internationol, 1976, Vol 37, No. 5,P.558. [ ١٣ ]
- Ghamdi, M. " A Study of Factors Related To Student Dropouts In The Secondary Schools of Saudi Arabia. Unpublished Ph. D Thesis. Michigan State University, 1977. [ ١٤ ]
- Hariri, H. " School Climate, Competency And Training of Principals in Intermediate School In Saudi Arabia. " Unpublished ph. D Thesis. Granduate School of The University of Northeern Colorado, 1982. [ ١٥ ]
- Fareed, H. " The Relationships Between High School Open Clivmate and Student Alieration in the Western Province of Saudi Arabia". Unpublished Ph. D Thesis- University of Southern California 1988. [ ١٦ ]
- Thubaiti, A. " The Impact of The School As A Social System, and of Family Background on Student Achievement in Selected Schools in the Western Part of Saudi Arabid" . Unpublished Ph. D Thesis. Michigan State University, 1983. [ ١٧ ]

Naijar, M. " A Study of Male High School Dropouts in the City of Makkah in [١٨] Saudi Arabid". Unpublished Ph. D Thesis. University, Southern California, 1984.

Hossaini, M. " A Study of Saudi Elementary School Administrative Communi- [١٩] cation and Organization Climate in the District of Riyadh. Unpublished Ph. D Thesis. Unpublished Ph. D Thesis of Missouri-Columia, 1985

Sarhan, A " Assessment of Adequacy of Elementaryt School Physical Facili- [٢٠] ties In Makkah School Disrtict, Saudi Arabia". Unpublished Ph. D Thesis. University of Denver, U.S.A., 1986

Ghonaim, A. " A Study of the Relationship Between Organizational Cli- [٢١] mate, Job Satisfachion, and Educational District Size, and the Differ- ences in their Perception by Male Administrators and Teachers in Saudi Arabia". Unpublished Ph. D Thesis, Michigan State University, 1986.

Attar, O. H. " The Shortage of Male Saudi Teachers at the Intermediate [٢٢] School Level in the Southern Region of Saudi Arabia". Unpublished ph. D Thesis. University of Southern California, 1988.

Hajj, A " A Study of Perceptions of Students, Teachers and Administrators [٢٣] With Regard to Organizational Climate of Compehensive Secondary Schools in Saudi Arabia". Unpublished Ph. D Thesis.Michigan State Uni- versity, 1988.

[٢٤] ميزا، هند محمود. علاقه المناخ المؤسسي بغياب المعلمات في المدارس الثانوية الحكومية والاهلية للبنات بمدينة الرياض. رسالة ماجستير مقدمة لجامعة الملك سعود. رسالة الخليج العربي العدد (٤٣) السنة (١٣٤١) هـ .

Pace, C.R. " College and University Environment Scales" Technical Manual. [٢٥] Second Editon- New York: Educational Testing Service, 1960.

Astin, A.W. and Holland, J.L. the Environmental Assessment Technique: A [٢٦] Way to Measure College Environments. Journal of Educational Psychology, 1961, 52, 408-316.

Astin, A.W. College Environment. Washangton: American Council of Education, 1968, PP 1-20. [٢٧]

Moos, P.H. and Trickett, E.J. " Manual of Classroom Environment Scale" [٢٨] New York: Counseling Psychological Press, Inc., Palo, 1974.

**Academic climate as Perceived by Male and Femal Students  
at the Second and Fourthe Level of Science and Humanity  
Majors at College of Education.**

ABDULRAHMAN I. MAHBOOB  
King Faisal University

**Abstract,** The purpose of this study was to examine the academic climate factors of college of education as perceived by male and female students at the second and fourth level of science and humanity majors.

The data were gathered by and instrument adapted from different resources, and then analyzed in relation to the following by theses:

- 1- There is no statistically significant effect of sex variable toward academic climate perception
- 2-There is no statistically significant effect of level of education variable toward academic climate perception.
- 3-There is no statistically significant effect of academic major variable toward academic climate perception.
- 4-There is no statistically significant interaction of sex and level of education variables toward academic climate.
- 5-There is no statistically significant interaction of sex and academic major factors toward academic climate perception.
- 6-There is no statistically significant interaction of level of education and academic major variables toward academic climate perception.
- 7-There isn no statistically significant interation of sex, level of education and major variables toward academic climate perception.

The researcher used and appropriate statistical techniques, The findings of the study indicated that the third, fourthe, and seventh hypotheses were rejected, while the first, second, fifth and sixth hypotheses were accepted. In the light of these finding, the researcher recommended that the administration of the college should be strengthened and students should be encouraged to participate in different college activities so that they feel they belong to the college.

# **Education and Psychology**

**Scientific  
Refereed  
Series**



**Published by**  
**SAUDI EDUCATIONAL AND**  
**PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION**