



جامعة عمر المختار
كلية التربية - البيضاء



مجلة كلية التربية - البيضاء



مجلة علمية محكمة تصدر عن كلية التربية
وهي تعنى بنشر الابحاث والدراسات في مجالات العلوم الانسانية والعلوم البحثية
والنطبيقية

Phone No : +218917738188

Email: edu.jour@omu.edu.ly

Phone No: +218925531925



Amelioration Of Flooding Stress Of Wheat Plants By *Pseudomonas* sp. Inoculation And (Or) Exogenous Ascorbic Acid Application

Saleh A. Khaled

Faculty of Science- Botany department

Rasha R. Atiya

Faculty of Education- Biology department

Abstract

The experiments included in this study were carried out during the convenient seasons of the years 2012-2013. The study was done to investigate the effect of deleterious effects of water logging (150% and 200% field capacity (F.C)) on growth and some physiological changes of wheat (*Triticum aestivum* L.) local cultivar grown in pot experiments.

The study also investigated the effect of *Pseudomonas* sp. inoculation and (or) Ascorbic acid (AsA) foliar application on growth and some metabolic activities of wheat grown under such water-stress conditions. Pot experiments were conducted in the greenhouse of the botanical garden of the Faculty of Natural Resources, Omar El-Mukhtar University .

In pot-experiments wheat plant (*Triticum aestivum* L.) tolerated water flooding stress up to 2.0 field capacity (F.C.) level. Plant growth parameters (length, leaf-area, pigments, fresh and dry weight) were decreased by increasing water stress level. *Pseudomonas* inoculation and (or) ascorbic acid (1 mM) foliar application significantly enhanced growth parameters of wheat grown at different levels of water flooding stress. *Pseudomonas* inoculation increased the height of wheat seedlings by 16.1%, 16.0% and 7.1% as compared with the absolute control at 1, 1 and 2 field-capacity, respectively. *Pseudomonas* inoculation or ascorbic acid application enhanced the accumulation of shoot and root soluble carbohydrates up to 3 and five time at 2 field capacity. *Pseudomonas* inoculation and (or) ascorbic acid application increased wheat shoot and root crude-protein as compared with the corresponding control treatments. Water flooding decreased the accumulation of Na⁺, K⁺ and P³ in wheat tissues, however, bacterization and (or) ascorbic acid significantly stimulated K⁺, P³ but not Na⁺ accumulation in wheat shoot system as compared with control plants. Hydrogen peroxide (H₂O₂) accumulation in wheat root-system was at high levels by elevating water-stress. However, the lowest values of H₂O₂ was recorded by bacterization and (or) ascorbic acid application at 2 F.C. level of water-stress. Individual amino-acids increased in plants exposed to 2 field capacity compared with control plants. The amino-acid Proline was recorded in higher concentrations with ascorbic acid or when it was applied with *Pseudomonas* in mixed treatments at 2 field-capacity level.

الملخص

أجريت تجارب في أصص لدراسة الدور الذي يلعبه التلقيح ببكتيريا السيدوموناس أو رش الأوراق بمحضر الأسكوربيك عند تركيز 1 مللي مول على نمو وبعض التغيرات الفسيولوجية لنبات القمح النامي تحت الإجهاد المائي (الغمر)، ويمكن تلخيص نتائج الدراسة كالآتي:

- 1- قاوم نبات القمح الإجهاد المائي (الغمر) حتى مستوى 2 سعة حقلية.
- 2- أدى الإجهاد المائي إلى تناقص قياسات النمو المختلفة (طول النبات . مساحة سطح الورقة . الوزن الرطب والجاف)، وخاصة عند تركيز 2 سعة حقلية.
- 3- أدى التلقيح ببكتيريا السيدوموناس إلى زيادة في طول النبات بمقدار 16.1% - 16% - 7.1 عند 1 - 1.5 - 2 سعة حقلية على التوالي وذلك بالمقارنة بالنبات الكنترول المطلق (بدون أي معاملة).
- 4- أدى رش الأوراق بمحاض الأسكوربيك عند 1 مللي مول إلى الزيادة في طول المجموع الخضري للنبات بمقدار 5.4% - 10.7%، 16.7% وذلك على الترتيب عند 1 - 1.5 - 2 سعة حقلية بالمقارنة بالنبات الكنترول.
- 5- ازدادت مساحة سطح الورقة بواسطة التلقيح البكتيري أو الرش بمحاض الأسكوربيك بمقدار 53.0% - 34.0% - 15.0% - 23.5% - 20.9% - 37% و 17.6% - 34.4% عند 1، 1.5، 2 سعة حقلية بالمقارنة بالنبات الكنترول على الترتيب.
- 6- أدى التلقيح ببكتيريا السيدوموناس مع (أو) الرش بمحاض الأسكوربيك إلى الزيادة بشكل معنوي في محتوى أصباغ كلوروفيل B والكاروتينات عند جميع مستويات الرطوبة المختبرة بالمقارنة بالنبات الكنترول.
- 7- ازداد المحتوى الكلي للسكريات الذائبة في كل من المجموع الخضري والجذري بزيادة نسبة مستوى رطوبة التربة وذلك بالمقارنة بالنبات النامي عند 1 سعة حقلية، كما أدى التلقيح البكتيري أو المعاملة بمحاض الأسكوربيك إلى زيادة إضافية في محتوى تراكم السكريات الكلية.
- 8- ازداد محتوى البروتين الخام للمجموع الجذري والخصري لنبات القمح وذلك بالتلقيح البكتيري أو الرش بمحاض الأسكوربيك مقارنة بالنبات الكنترول عند جميع مستويات الرطوبة المختبرة.
- 9- أدى التلقيح البكتيري مع (أو) الرش بمحاض الأسكوربيك إلى زيادة تراكم عناصر البوتاسيوم والفسفور دون الصوديوم في المجموع الخضري لنبات القمح مقارنة بالنبات الكنترول وذلك في المجموع الجذري والخصري.
- 10- ازداد تراكم تركيزات فوق أكسيد الهيدروجين في أنسجة المجموع الجذري لنبات القمح وذلك بزيادة الإجهاد المائي (الغمر). بينما سجلت المعاملة بالتلقيح البكتيري أو الرش بمحاض الأسكوربيك تركيزات منخفضة من فوق أكسيد الهيدروجين داخل أنسجة نبات القمح.
- 11- ازدادت تركيزات الأحماض الأمينية المنفصلة بزيادة الإجهاد المائي وذلك في كل من المجموع الجذري والخصري لنبات القمح، كما تراكمت تركيزات مرتفعة من الحامض الأميني (البولين) وذلك عند المعاملة بالرش بمحاض الأسكوربيك بشكل منفصل أو عند خلطه مع اللقاح البكتيري وذلك عند التركيز المرتفع للسعة الحقلية (2 سعة حقلية).

Introduction

Water logging occurs over a vast regions throughout the world, and adversely affecting approximately 10% of the global land area (FAO, 2002). It usually occurs when rainfall or irrigation water deposits on the soil surface or subsoil for prolonged period of time. It can also occur when the amount of water added through rainfall or irrigation is more than what can percolate into the soil within one or two days (Kozlowski, 1984). Water logging occurs in many wheat growing regions throughout the world, especially irrigated and high rainfall environments. About 10 – 15 million ha of the world's wheat growing areas are affected by water logging each year (Sayer et al., 1994), representing 15-20% of the 70 million ha annually cultivated for wheat production (Settler et al., 2009). Water



logging is most widespread in rice-wheat rotation, since soils are generally puddled to restrict water percolation for rice cultivation which leads to develop a soil pan. The soil pan is often left undisturbed at cultivation for wheat that follows rice and may create a barrier for water movement causing water logging in case of excessive irrigation or rainfall (Samad et al., 2001; Hossain and Uddin, 2011). Water logged plants are affected by the reduction in soil and plant oxygen concentration (Hypoxia), which leads to decrease cell-respiration and ATP generation (Lee et al., 2011). Thus many of the physiological processes are inhibited e.g. sucrose, amino-acids, protein and lipid synthesis, moreover, mineral nutrient deficiencies, microelement toxicities, and altered plant hormone levels (Mengel and Kirkby, 2001; Settler and Waters, 2003.)

Waterlogging induces progressive reductions in soil O₂ concentration (Anoxia) and in redox potential, which contribute to the de-energizing of photosystems, such as photorespiration and Mehler reaction and increase the production of Reactive Oxygen Species (ROS) such as hydrogen peroxide (H₂O₂), superoxide and hydroxyl radical (Yiu et al., 2009). These ROS Cause lipid peroxidation and consequently membrane injury, protein degradation, enzyme inactivation and disruption of DNA strands, thus, they need to be scavenged for the maintenance of normal plant growth. In order to overcome and control ROS effects, exogenous application of some antioxidants such as proline, ascorbic acid, carotenoids or some enzymes such as SOD, CAT and GR, and the application of diamine precursors e.g. spermine (Spm), and spermidine (Spd) serve as ROS scavengers, and convert them to molecular oxygen and H₂O (Tseng et al., 2007; Yiu et al., 2009 and Ejaz et al., 2012).

Ethylene which is produced by most plants mediates a range of different plant responses and developmental steps beginning with seed germination, tissue differentiation, root elongation, flowering initiation, pollination and fruit ripening (Abeles et al., 1992; Grichko and Glick, 2001 and Rzewuski and Sauter, 2008). Under various stresses in plant, the increase in ethylene synthesis serves as a common step in the chain of events leading to a variety of responses. For example, under flooding stress (Hypoxia) overproduction of ethylene affect both the transport and perception of indole -3- acetic acid (IAA), and lead to its accumulation at the stem base (Suttle, 1988; Lui and Reid, 1991 and Geigenberger, 2003). Thus, the negative effect of ethylene overproduction under Anoxia condition can be controlled by the exogenous application of IAA transport inhibitors (Grichko and Glick, 2001). The tryptophan from root exudates may be utilized by soil bacteria for IAA synthesis (Patten and Glick, 1996), and bacterial IAA may act synergistically with plant-synthesized IAA. Moreover, in higher plants the intermediate precursor of ethylene is 1-



aminocyclopropane -1- Carboxylic acid (ACC) which is produced as a result of Yang cycle (Abeles et al., 1992). Expression of the ACC deaminase, which cleave ACC to ammonia and α -ketobutyric acid, provides an alternative means of lowering plant ethylene dangerous effect under flooding conditions (Klee et al., 1991; Sheehy et al., 1991 and Klee and Kishore, 1992).

In flooding, roots release a high amount of ACC into the surrounding soil (Else et al., 1995). Most soil bacteria are able to degrade and utilize ACC (Glick and Karaturovic, 1995). For example, when 103 soil microorganisms isolated from various regions in South Africa were screened, 81 isolates were able to utilize ACC (Campbell and Thompson, 1996). The establishment of microbial population able to break down ACC may be an effective non-invasive alternative approach to amelioration the damage to plants caused by flooding. This approach utilizes the beneficial relationships of a plant and ACC deaminase-containing plant growth-promoting bacteria (PGB) (e.g. *Pseudomonas*, *Rhizobium* and *Azospirillum*) that can significantly decrease ACC levels in plants (Glick et al., 1994; 1998; Grichko and Glick, 2001 and Bajiran et al., 2008).

Plant growth-promoting bacteria can affect plant growth in a variety of ways. They increase seed germination and viability, root respiration and formation, stimulate root and whole plant growth, and increase plant membrane permeability for more efficient nutrient uptake (Hamdia and El-Komy, 1998; El-Komy et al., 2003). Inoculants of beneficial bacteria may solubilize phosphorus and other minerals thereby reducing dependence on chemical fertilizers (El-Komy, 2005).

Thus, the present study was carried out to evaluate the possible mode of interaction between flooding stress and *pseudomonas* sp., a plant-growth promoting bacterium, inoculation and (or) exogenous ascorbic acid foliar-application on growth and some physiological changes of wheat (*Triticum aestivum* L.) grown in pot-experiments.

MATERIALS AND METHODS

Experiments included in this study were carried out during the convenient seasons of the years 2012-2013. The study was done to investigate the effect of deleterious effects of waterlogging (150% and 200% field capacity (F.C)) on growth and some physiological changes of wheat (*Triticum aestivum* L.) local cultivar grown in pot experiments. The study was also investigated the effect of *Pseudomonas* sp. inoculation and (or) Ascorbic acid (AsA) foliar application on growth and some metabolic activities of wheat grown under such water-stress conditions. Pot experiments were conducted in the green house of the botanical garden of the Faculty of Natural Resources, Omar El-Mukhtar University.



Microorganism and growth conditions:

Pseudomonas sp. kindly supplied by the Botany department, Faculty of science, El-Minia University, Egypt was used as inoculants in the pot experiments. Bacterial strain was grown in nutrient broth (NB) medium (El-Komy, 1992) overnight at 30°C on a shaker at 200 rpm. Bacterial cells were harvested by centrifugation (6000 rpm), washed twice in sterile distilled water, and the number of bacterial cells used for inoculation was adjusted to 10^7 CFU/seed by the dilution of the cell suspension of a known cell densities at 450 nm absorbance using a spectrophotometer (JENWAY 6300, U.K.).

Pot experiments:

Seeds of wheat (*T. aestivum* L. local cultivar) were obtained from Department of Agronomy, Faculty of Agriculture, Omar El-Mukhtar University, Libya. Seeds were selected and surface sterilized with a mixture of ethanol (90%) and H₂O₂ (25%) in a ratio of 1:1 (V:V) for 3 minutes, followed by several washings with sterile distilled water.

Sterilized seeds were germinated in sterile Petri dishes containing damp sterile filter paper. Sterile water was added at intervals to keep the paper and germinated seeds wet. Dishes were incubated at 30°C for 2-3 days or until the radicals were 2-3 cm long.

Five germinated seeds were planted into each pot, immediately after planting, the seeds were inoculated with the bacterial inoculants. Pots were kept in the wire proof greenhouse. Five kilograms of dried clay soil was put into each pot. When the growing plants were about 12cm length, they were thinned down to three per pot, and pots were divided into four groups:

- Seedlings of the first pots group were inoculated with *pseudomonas* sp. and their soil moisture content was adjusted to 100%, 150% and 200% field capacity (control and flooding – stress treatments).
- The second group of pots, seedling (2 weeks old) were sprayed 3 times with 1 mM ascorbic acid (AsA) (10 ml per pot) and their moisture content was adjusted to the corresponding water field – capacity (100%, 150% and 200% F.C.).
- Pots of the third group were inoculated with *Pseudomonas* sp. and sprayed with ascorbic acid (1 mM) and were adjusted to the corresponding water field capacity (100%, 150% and 200% F.C.).
- The fourth group of pots were adjusted to the corresponding water field capacity but left without bacterial inoculation or AsA application (as control treatments). Pots were then irrigated with tap water to maintain the required field capacities. Pots were arranged in a complete randomized design with three replicates for each treatment. After 40 days of sowing,



plants were harvested, shoot and root system were separated for further analysis.

Growth criteria:

At the end of the experiment, shoot and root length and their fresh and dry matter yields were determined.

Leaf area was determined according to Norman and Campbell (1994) by measuring leaf length and maximum leaf width according to the formula:

$$\text{Leaf area} = K (\text{leaf length} \times \text{leaf maximum width})$$

Where the coefficient $K = 0.7$ for monocot plants

To determine the dry matter yield, fresh shoots were dried in an oven at 70°C . Successive weighing was carried out until the constant dry weight was reached.

Estimation of photosynthetic pigments:

The photosynthetic pigments were extracted from a known fresh weight of leaves in 85% aqueous acetone to a certain concentration for spectrophotometric measurements. The photosynthetic pigments (chlorophyll a, b and carotenoids) were determined spectrophotometric method as described by Metzner *et al.*, (1965). The pigments extract was measured against a blank of pure 85% aqueous acetone at three wavelengths of 452.5 644 and 663 nm. Taking into consideration the dilution factor, it was possible to determine the concentration of pigment fractions (chl. a, b and carotenoids) as mg/ml using following equations:

$$\begin{aligned} - \text{Chlorophyll a} &= 10.3 E_{663} - 0.918 E_{644} = \text{mg/ml} \\ - \text{Chlorophyll b} &= 19.7 E_{644} - 3.87 E_{663} = \text{mg/ml} \\ - \text{Carotenoids} &= 4.2 E_{452.5} \left\{ \begin{array}{l} 0.0264 \text{ chl. a} \\ + \\ 0.4260 \text{ chl. b} \end{array} \right. = \text{mg/ml} \end{aligned}$$

Finally these pigment fractions were calculated as mg/g fresh matter.

Total carbohydrate:

To estimate total carbohydrates, a known weight of the dried tissue material was hydrolysed by 2N HCl in a water bath for one hour. After cooling the hydrolysate was filtered and then completed to a defined volume. The total carbohydrates were determined by the method of anthrone sulphuric acid which was carried out by (Fales, 1951). The anthrone sulphuric acid reagent consists of 0.2 gm anthrone, 8 ml absolute ethyl alcohol, 30 ml distilled water and 100 ml concentrated H_2SO_4 ($D =$



1.84). These were successively mixed in a conical flask under continuous cooling. This reagent must be always freshly prepared.

The procedure following was to use one ml of carbohydrate solution, which give a colour equivalent to the range of 0.2 g glucose. This solution was put in a clean Pyrex test tube of about 16 x 160 mm and mixed with 4.5 anthrone reagent. Then this sample was heated at 100°C in water bath for 7 minutes, and directly cooled under tap water. The extinction of the developed blue green colour was measured at wavelength of 620 nm against a blank, which contained only distilled water and anthrone reagent using spectrophotometer. Then 4.5 ml of anthrone reagent, was added to 0.1 ml of the prepared unknown solution in a clean dried test tube, the total carbohydrate content was calculated as mg/g dry weight of the plant organ.

Estimation of total nitrogen in shoot and root tissues:

0.2 g fine ground dried tissue was digested in 2 ml concentrated sulfuric acid and 1 ml of H₂O₂ (50%) as a catalyst were added in a digestion flask, and kept on a hot-plate until the contents become colourless. The solution was completed with H₂O to a fixed volume, and nitrogen content spectrophotometrically at 420 nm using the Nessler's method as described by (Hesse, 1971). The percentage of crude protein plant tissues was found by multiplying the total nitrogen content (%N) by the factor 6.25 according to the Association of official Agricultural Chemistry (A. O. A. C.) (1975).

Determination of free individual amino acids:

The individual free amino acids in wheat tissues were extracted as described by (Speckman *et al.*, 1958). One gram of dry plant material was ground with 10 ml of 3% sulfosalicylic acid, then centrifuged at 7000 xg for 20 minutes. The supernatant was transferred to 50 ml measuring flask and the precipitated residual material in the centrifuge tube was transferred back to the mortar and the same extraction procedure repeated once more. The combined extract was made to a known volume with 3% sulfosalicylic acid then 5 ml were dried then dissolved in 1 ml of 0.2 M citrate buffer and kept of analyses.

Estimation:

The amino acids were analyzed using a Backman 100 Cl amino acid analyzer at the Agricultural Research Center, Giza, Egypt. The following conditions:

Column	6 × 460
Resin type	W3



Buffers	pH 3.25 (0.2N) Na ⁺ pH 3.95 (0.4 N) Na ⁺ pH 6.4 (1.0 N) Na ⁺
Buffer flow rate	44 ml/h
Ninhydrin flow rate	22 ml/h
Column temperature	50°C - 65°C
Record chart speed	6 inches/h

Wave length 440 nm for proline and 570 nm for all other amino acids
injection volume 0.1 ml (for both standard and sample).

Calculations:

The peak area of each individual amino acid (for standard or sample) was calculated according to the following equation:

$$A = h \times W_{\frac{1}{2}} h$$

Where:

A= Peak area

h = Height of peak

$W_{\frac{1}{2}} h$ = Width at $\frac{1}{2}$ height

The concentrations of the individual amino acid in the sample was determined according to the following equation:

$$C_s = \frac{A_s C_t}{A_t}$$

Where:

C_s = concentration of amino acid.

A_S = Peak area of amino acid in sample.

A_t = Peak area of standard amino acid.

C_t = Concentration of each amino acid (250 n mol/0.1 ml).

Finally the concentration of each amino acid was expressed in mg g⁻¹ d.wt and the percent of relative amount of each amino acid was determined.

Determination of some minerals:

Extraction:

A known weight (0.2g) of the dried tissue material was digested in 2ml concentrated sulfuric acid and 1 ml of H₂O₂ in the digestion flask on a hot-plate until the contents become colourless. After cooling the solution was filtered and then diluted to a definite volume. Sample of this solution were taken for Na, K and P determinations and the data were expressed as mg/g dry matter.

Sodium and Potassium determinations:



Sodium (Na^+) and Potassium (K^+) were determined by flame-Photometer following the method of (Williams and Twin 1960).

Phosphorus determination:

Phosphorus was determined according to the method which is based on the formation of molybdate complex, where phosphates acts as catalyser. The intensity of molybdate blue colour is a function of the phosphate concentration of the reaction (Olsen and Sommers, 1982).

Determination of H_2O_2 content:

Hydrogen peroxide levels were determined according to the method of (Sergiev *et al.*, 1997). 0.5 g of fresh root was homogenized with 5 ml 0.1% (W : V), trichloro acetic acid (TCA). The homogenate was then centrifuged at 12,000 xg for 15 min and 0.5 ml of the supernatant was added to 0.5 ml potassium phosphate buffer (pH 7.0) and 1 ml 1M KI. The absorbancy of the supernatant was read at 390 nm. The content of the H_2O_2 was estimated as absorbancy /1g fresh root. Determinations were performed in 3 replicates.

Statistical analysis:

Data were statistically analyzed after using the Completely Randomized Design (CRD). Comparisons among means were done by the Least Significant Difference (LSD) method using the Costat program.

RESULTS AND DISCUSSION

Results presented in Tables (1 and 2) show that in control non-treated plants increasing soil water content than the field capacity (flooding stress) resulted in decreased plant growth parameters (shoots length, leaf-area, fresh and dry weight). On the other hand *Pseudomonas* inoculation and (or) Ascorbic acid (AA) application resulted in significant increases in these growth parameters at all levels of soil moisture content as compared with both the corresponding and absolute (control of 1-field – capacity) control treatments. For example, the growth parameters recorded 16.1%, 16.0% and 7.1% increase in shoot length by *Pseudomonas* inoculation at 1, $1\frac{1}{2}$ and 2 field – capacity levels as compared with the absolute control treatment, respectively. Ascorbic acid (AA) foliar application resulted in 5.4%, 10.7% and 16.1% increase in shoot length at 1, $1\frac{1}{2}$ and 2 field capacity levels compared with the absolute control treatment, respectively. Ascorbic acid foliar application resulted in 5.4%, 10.7% and 16.1 increase

in shoot length at 1, $1\frac{1}{2}$ and 2 field-capacity levels compared with the absolute control, respectively. Moreover, *Pseudomonas* and Ascorbic acid mixed treatment recorded 14.3% and 19.6% increase in shoot length at 1 and $1\frac{1}{2}$ field capacity levels as compared with the absolute control treatment, respectively. Similarly, wheat leaf-area was increased by *Pseudomonas* and (or) Ascorbic acid application and recorded 53.0%, 34.0%, 15.0% and 23.5%, 20.9%, 37% and 17.6%, 34.4% increases as compared with absolute control treatment, respectively (Table 1). Shoot and root water content was increased by *Pseudomonas* and (or) Ascorbic acid (AA) application at all the field capacity levels as compared with the corresponding control treatments (Table 1).

Table (1): Effect of *Pseudomonas* sp. inoculation and (or) Ascorbic acid application on shoot, root length (cm/pot) and leaf area (cm²/plant) of wheat (*T. aestivum* L.) grown at different field capacity levels.

Field capacity	Treatments	Shoot-length		Root-length		Leaf-area	
		cm/pot	%	cm/pot	%	cm ² /plant	%
1	C	28.0	100	15.5	100	59.1	100
	I	32.5	116.1	26.5	170.5	91.0	153.9
	A	29.2	105.4	28.5	183.9	73.0	123.5
	M	32.0	114.3	29.0	187.1	69.5	117.6
$1\frac{1}{2}$	C	28.5	101.8	20.5	132.2	58.2	98.4
	I	32.5	116.1	26.0	167.7	79.6	134.7
	A	31.5	110.7	20.5	132.3	71.5	120.9
	M	33.5	119.6	29.0	187.1	79.3	134.4
2	C	25.0	89.3	22.5	145.2	53.2	40.0
	I	30.0	107.1	23.5	156.6	68.2	115.4
	A	32.5	116.1	24.0	154.8	81.2	137.4
	M	26.0	92.9	23.5	151.6	57.3	97.0
L.S.D. 5%	-	2.5	-	2.3	-	3.4	-

C: Control.

I: Inoculated plants

A: Ascorbic –acid

M: Mixed-treatment

Table (2): Effect of *Pseudomonas* sp. inoculation and (or) Ascorbic acid application on fresh, dry weight (g/pot) and water content (%) of wheat grown at different field capacity levels.

Field capacity	Treatments	Fresh weight				Dry - weight				Water content	
		Shoot	%	Root	%	Shoot	%	Root	%	Shoot	Root
1	C	2.2	100	1.7	100	0.6	100	0.3	100	72.7	82.4
	I	3.5	159.1	2.4	141.2	0.7	116.7	0.6	200	80.0	75.0
	A	2.6	118.2	2.5	147.1	0.7	116.7	0.5	166.7	73.1	80.0
	M	2.5	113.2	2.3	135.3	0.6	100	0.5	166.7	76.0	78.3
$1\frac{1}{2}$	C	1.7	77.3	1.3	76.5	0.5	83.3	0.4	133.3	70.6	69.2
	I	2.4	109.1	1.5	88.2	0.6	100	0.5	166.7	75.0	66.6
	A	2.6	118.2	2.2	129.4	0.8	133.3	0.8	266.7	69.2	63.6
	M	2.3	104.5	1.8	105.9	0.6	100	0.6	200	73.9	66.6
2	C	1.5	68.2	1.3	76.5	0.4	66.7	0.2	66.6	73.3	84.6
	I	2.4	109.1	2.2	129.4	0.5	83.3	0.3	100	87.5	86.4
	A	5.9	268.2	2.7	158.8	1.2	200	0.5	166.7	79.7	81.5
	M	2.2	100	2.1	123.5	0.5	83.3	0.4	133.3	77.3	80.1
L.S.D. 5%	-	0.7	-	0.8	-	0.2	-	0.1	-	-	-



Previous studies on the reduction in plant growth due to water stress has been widely reported (El-Komy *et al.*, 2003; Malik and Ashraf, 2012). In the present study, *Pseudomonas* inoculation and (or) Ascorbic acid (AA) application improved wheat growth compared to non-treated plants which indicated that these treatments helped wheat plants to mitigate adverse effects of water stress. Bacteria that are beneficial to plants are of two general types: those form a symbiotic relationship, which involves formation of specialized structures or nodules on host plant roots, and those that are free-living in the soil (El-Komy, 1992). Numerous free-living soil bacteria are considered to be plant growth-promoting bacteria (PGPB).

Moreover fluorescent *Pseudomonas* are well known for their ability to colonize the root tissues of wide crop plants and promote the plant growth (Grichko and Glick, 2001). There are several ways in which plant growth promoting bacteria can directly facilitate plant proliferation. They may fix atmospheric nitrogen, synthesize siderophores which solubilize minerals such as phosphorus, and synthesize some less well characterized low molecular mass compounds or enzymes that can modulate plant growth and development (El-Komy, 2005; Jaleel *et al.*, 2007).

Moreover, results of the present study on the role of Ascorbic (AA) in amelioration the adverse effects of flooding stress on plant fresh biomass are in accordance with other earlier reports. For example, Ejaz *et al.*, (2012) reported the ameliorative effect of Ascorbic acid (0.5 mM on fresh biomass of *saccharum* spp. when exposed to water-stress (Singh *et al.*, 2001; Azzedine *et al.*, 2011 and Malik and Ashraf, 2012).

The chloroplast pigments, chlorophyll a, b and carotenoid play an important role in phytochemical reactions. The present study showed that flooding stress (at 2 F.C.) significantly reduced the leaf pigment content (Table 3). This is in line with what has been earlier reported in many researches (Hamdia and El-Komy, 1998; Jaleel *et al.*, 2009 and Yiu *et al.*, 2009). The decrease of chlorophyll content under water-stress conditions is reported to take place because of its photo-oxidation and degradation by the activity of chlorophyllase enzyme (Abdel-Samed, 2005), as well as due to the production of reactive oxygen species (ROS) in the thylakoids (Sairam *et al.*, 2009). Results of this study also showed that *Pseudomonas* inoculation and (or) Ascorbic acid application significantly elevated the photosynthetic pigments especially chl. b and carotenoid at all levels of soil moisture-content compared with both the corresponding and absolute control treatments (Table 3). Exogenous application of Ascorbic acid (AA) helped plants maintaining the chlorophyll pigments and hence mitigated the

adverse effects of flooding stress. These finding are in line with some earlier reports on Cassia, Okra, wheat and maize.

Reactive oxygen species (ROS) produced under stress conditions have been reported to cause pigment degradation (Anjum *et al.*, 2011). However, ascorbic acid being an antioxidant activity scavenges these ROS, thereby reducing the chlorophyll degradation under stress (Ashraf, 2009). Similarly, several reports show that the exogenous application of brassinolide, spermidine (diamine precursor) and methyl jasmonate improved flooding water stress with increased activities of SOD, CAT and APX enzymes, and total improved carotenoid contents in maize (Li *et al.*, 1998) and welsh onion (Yiu *et al.*, 2009).

Results of Table (4) indicate that total soluble carbohydrates in the shoot and root system of wheat was increased by increasing flooding stress level compared with the absolute control plant (1 F.C.). Maximum increasing in carbohydrate accumulation in control plants was reported at 2 field-capacity which recorded three and five time increasing in the shoot and root system, respectively. *Pseudomonas* inoculation and (or) Ascorbic acid application further enhanced the accumulation of shoot and root total soluble carbohydrate.

Table (3): Effect of *Pseudomonas* sp. inoculation and (or) Ascorbic acid application on chlorophyll (a), chlorophyll (b) and carotenoid (mg/g fresh wt.) of wheat (*T. aestivum* L.) grown at different field capacity levels.

Field capacity	Treatments	Chlorophyll (a)		Chlorophyll (b)		Carotenoid	
		mg/g	%	mg/g	%	mg/g	%
1	C	4.5	100	1.2	100	1.4	100
	I	4.6	102.2	1.7	141.6	2.1	150.0
	A	4.8	106.6	2.3	191.7	2.2	157.1
	M	4.5	100.0	2.8	233.3	3.2	228.6
1 $\frac{1}{2}$	C	5.4	120.0	2.2	183.3	3.2	228.6
	I	4.8	106.6	3.3	275.0	1.7	121.4
	A	4.9	108.9	2.3	191.7	2.8	200.0
	M	4.5	100.0	2.8	233.3	3.2	228.6
2	C	2.1	46.7	0.7	58.3	1.1	78.6
	I	5.4	120.0	2.5	208.3	3.7	264.8
	A	3.5	77.8	1.6	133.3	3.1	221.4
	M	4.5	100.0	2.9	241.7	3.0	214.3
L.S.D. 5%	-	0.3	-	0.2	-	0.3	-

Table (4): Effect of *Pseudomonas* sp. inoculation and (or) Ascorbic acid application on total soluble carbohydrates (mg/g) in the shoot and root system of wheat grown at different field capacity levels.

Field capacity	Treatments	Shoot		Root	
		mg/g	%	mg/g	%
1	C	63.6	100	57.2	100
	I	73.4	115.4	74.2	129.7
	A	73.1	114.9	75.1	131.3
	M	75.2	118.2	74.1	129.5
1- 1/2	C	74.4	116.9	69.8	122.0
	I	75.3	118.4	74.2	129.0
	A	74.5	117.1	69.0	120.6
	M	78.2	122.9	77.1	134.8
2	C	186.4	293.1	285.0	498.3
	I	137.4	216.1	232.0	405.6
	A	287.5	452.1	204.0	356.6
	M	142.5	224.1	240.1	419.6
L.S.D. 5%	-	2.3	-	3.5	-

Previous studies on the carbohydrate contents in plants grown under water-stress indicated that stress induced profound changes in both total and relative components of carbohydrate pool. Some authors have reported carbohydrate accumulation in various plants grown under water stress conditions (Arafat, 2003; El-Komy *et al.*, 2003 and Sairam *et al.*, 2009). Others observed that at low and moderate water-stress level, sugars and total carbohydrates were decreased (Tattini *et al.*, 2002 and Abdel-Samad, 2005).

The accumulation of sugar was attributed to the raised synthesis of carbohydrates more than to their utilization in new cells and tissues formation. In addition, the monosaccharides glucose and fructose might be of general important in osmotic adjustment at high levels of water stress (Hamdia and El-Komy, 1998; Geigenberger, 2003 and Sairam *et al.*, 2009). Sugar accumulation may be responsible for the relative maintenance of turgidity during plant growth under drought stress. Moreover, some authors concluded that sugar accumulation depends on the plant species and the level and duration of stress (Abdel-Samad, 2005 and Zahran, 1999).

The observed increases in sugar accumulation by rhizobacterial inoculation and (or) Ascorbic acid application was recorded previously in our laboratory (El-Komy *et al.*, 2003 and Abdel-Samad *et al.*, 2003). These authors attributed the increase in growth parameters following rhizobacterial inoculation to general improvement of physiological status of the inoculated plants including saccharides content. Recently, El-Refaey *et al.*, (2011) indicated that the increase levels of soluble carbohydrates under *Azospirillum* inoculation was perhaps due to the necessity of its protective role on chloroplast integrity leading to enhanced photosynthesis under water-stress condition. Our results (Table 1) with regards to leaf-area



increasing by *Pseudomonas* inoculation and (or) AA application, revealed improved conductance by these treatments which may allow better gas exchange and enhancement of photosynthesis. Grichko and Glick (2001) reported that tomato plants grown under flooding condition and inoculated with bacteria with ACC-deaminase activity (*Enterobacter cloacae*, *Pseudomonas putida*) stimulated plant growth, and leaf chlorophyll A and B content compared to flooded non-bacterized plants. The last authors indicated that bacterization of tomato seeds lead to lower the amount of ACC(1-aminocyclopropane-1-carboxylate) available for oxidation to ethylene in the shoots of flooded plants by the bacterization of roots by plant growth promoting bacteria expressing ACC-deaminase gene, which is transcriptionally controlled by the anaerobically regulated promoter that normally regulates the expression of ACC deaminase in these bacteria.

Thus, under flooding-condition ACC-synthase genes are induced in the root of tomato plants, while ACC oxidation (to ethylene by ACC oxidase) is arrested because of root hypoxia (Abeles *et al.*, 1992). ACC is therefore transported by the xylem to shoots where it is oxidized to ethylene (Jackson, 1985). However, plants treated with ACC-deaminase containing bacteria exhibited a significant higher tolerance to flooding than did non-bacterized control plants. Thus, protection against flooding was achieved as a result of the presence of roots treated with ACC-deaminase bacteria which significantly increased overall plant growth, leaf chlorophyll content and subsequently decreased ethylene production in leaf tissues (Grichko and Glick, 2001).

Data presented in Table (4) show that the observed increases of saccharides in the shoot and root of control non treated wheat plants was accompanied by increasing in the percent of crude protein Table (5). *Pseudomonas* inoculation and (or) Ascorbic acid application further increased plant shoot and root protein content as compared with the corresponding control treatments. These results are in accordance with previously reported findings of (Saravanakumar and Samiyappan, 2007 and Dolatabadian and Saleh Jouneghani, 2009). Thus rhizobacteria might play an important role in the protein biosynthesis either directly (through fixation of nitrogen) or indirectly by enhancing the uptake of soil nitrogen due to their hormonal effects or nitrate-reductase activities (El-Komy *et al.*, 2003 and Baniaghil *et al.*, 2013). Ascorbic acid (AA) had variable effect on plant protein content at water stress conditions and it depends on Ascorbic acid (AA) concentration (Dolatabadian *et al.*, 2010). The application of 50 mg/L AA had no effect on number of leaves, height and protein percentage at the vegetative stage of corn plant compared with non-treated plants. However, protein percentage increased due to 150 mg/L Ascorbic acid

(AA) foliar application at the same mentioned stage of growth (Dolatabadian *et al.*, 2010).

It is reported previously that Ascorbic acid scavenges reactive oxygen species and prevent protein oxidation and degradation (Noctor and Foyer, 1998). Moreover, it was reported that by AA application under flooding stress condition, about 20 anaerobic proteins were synthesized in maize roots, while synthesis of the normal proteins were drastically repressed (Sachs *et al.*, 1980). Many of these induced proteins were identified as enzymes of the glycolytic and fermentation pathways (Dolferus *et al.*, 2003). The identified anaerobiosis induced proteins (ANP) such as sucrose-synthase, phosphohexose isomerase, and pyruvate decarboxylase were reported (Chung and Ferl, 1999).

Table (5): Effect of *Pseudomonas* sp. inoculation and (or) Ascorbic acid application on N% and crude-protein content (%) in the shoot and root system of wheat grown at different field capacity levels.

Field capacity	Treatments	Shoot		Root	
		%N	Crude-protein	%N	Crude-protein
1	C	1.5	9.3	0.9	5.6
	I	1.7	10.6	1.6	11.9
	A	1.4	8.2	1.3	8.1
	M	1.8	10.6	1.7	10.6
1 $\frac{1}{2}$	C	0.9	5.6	1.1	6.9
	I	1.1	6.8	1.7	10.6
	A	1.3	8.9	1.9	11.8
	M	1.4	8.8	1.8	11.3
2	C	1.2	7.5	1.3	8.1
	I	1.4	9.3	1.5	9.4
	A	1.3	8.1	1.8	11.3
	M	-	-	2.0	12.5
L.S.D. 5%	-	-	-	-	-

Results presented in Tables (6 and 7) indicated that in control non-treated plants Na^+ , K^+ and P^{+3} accumulation was decreased by increasing soil moisture content both in the shoot and root systems. However, *Pseudomonas* inoculation and (or) Ascorbic acid (AA) foliar application significantly enhanced K^+ and P^{+3} but Na^+ accumulation especially in the shoot-system compared with the absolute (1 F.C.) or the corresponding control treatments.

Water-stress play an important role in the uptake and internal accumulation of minerals in different plant species (Zahran, 1999 and Abdel-Samad, 2005). The change in Na^+ , K^+ , Ca^{+2} , Mg^{+2} and P^{+3} accumulation may play a role in the difference of water stress tolerance among plant species. Several species tend to take up more Na^+ and exclude K^+ with increasing water stress (Werner and Finkelstein, 1995). Drought tolerant species of *Triticum* had lower Na^+ accumulation than the sensitive

species (Sultana *et al.*, 2002). However, active sequestration of Na^+ in plant tissues grown in extreme water drought conditions may be one of the responses determinately to the tissue (Fortmeir and Schuber, 1995). Potassium accumulation could be replaced by Na^+ at the sites of uptake of alkali cations at the plasmalemmae of root cortical cells with increasing NaCl in the medium (Abbas *et al.*, 1991). The inhibition of Ca^{+2} transport and accumulation was reported previously under water-stress conditions (El-Komy *et al.*, 2004).

Results of this study are also in accordance with findings of several investigators (Drew, 1988; Gutierrez Boem *et al.*, 1996; Steeffens *et al.*, 2005 and Grichko and Glick, 2001) in respect to deficiency of mineral uptake under flooding-stress conditions. On waterlogged soil, plants show chlorosis and necrotic spots on older leaves. Both Mn^{+2} toxicity and N deficiency may be induced by the low redox potential in waterlogged soils that produces plant-available Mn^{+2} and promote denitrification of NO_3^- . Under these anaerobic conditions, N^+ , P^{+3} , K^+ and Ca^{+2} uptake was decreased by *Brassica napus* (Gutierrez Boem *et al.*, 1996). On the other hand, waterlogging changes the available ion concentration of the soil solution. Due to electron excess, Fe^{III} and Mn^{IV} are reduced to Fe^{II} and Mn^{II} , respectively. Rice roots can avoid uptake of the accumulated Fe^{II} and Mn^{II} ions by release of oxygen into the rhizosphere for Fe and Mn oxidation (Mengel and Kiekby, 2001). Plants such as wheat and barely are not able to oxidize Fe and Mn so that a toxicity of these minerals may occur under waterlogged conditions (Drew, 1988). Steeffens *et al.*, (2005) reported that under water logged conditions oxygen deficiency did not induce nutrient toxicity of Mn and Fe, but caused sub-optimum nutrient supply of N, P, K, Mn and Zn of wheat and barely plants.

Table (6): Effect of *Pseudomonas* sp. inoculation and (or) Ascorbic acid application on the accumulation of Na, K and P (mg/g) in the shoot system of wheat (*T. aestivum* L.) grown at different field capacity levels.

Field capacity	Treatments	Na		K		P	
		mg/g	%	mg/g	%	mg/g	%
1	C	3.4	100	2.4	100	3.9	100
	I	2.1	61.7	5.3	220.8	5.2	133.3
	A	3.1	91.2	6.3	262.5	3.3	84.6
	M	1.1	32.3	3.8	158.3	5.8	148.7
$1\frac{1}{2}$	C	3.2	94.1	1.4	58.3	3.4	87.2
	I	2.9	85.3	4.7	195.8	4.6	117.9
	A	2.0	58.8	2.8	116.6	2.8	71.8
	M	0.9	26.5	2.9	120.8	5.1	130.8
2	C	3.0	88.3	1.1	45.8	4.3	110.3
	I	2.7	79.4	3.2	133.3	6.1	156.4
	A	1.1	32.4	5.8	241.7	4.0	102.6
	M	2.1	61.8	2.7	112.5	5.1	130.8
L.S.D. 5%	-	0.2	-	0.4	-	0.3	-

Table (7): Effect of *Pseudomonas* sp. inoculation and (or) Ascorbic acid application on the accumulation of Na, K and P (mg/g) in the rootsystem of wheat (*T. aestivum* L.) grown at different field capacity levels.

Field capacity	Treatments	Na		K		P	
		mg/g	%	mg/g	%	mg/g	%
1	C	6.3	100	2.4	100	3.9	100
	I	4.2	66.7	1.6	66.7	5.2	133.3
	A	5.1	80.9	1.8	75.0	3.3	84.6
	M	5.3	84.1	1.4	58.3	5.7	146.2
1½	C	5.0	79.4	1.1	45.8	3.3	84.6
	I	6.1	96.9	1.3	54.2	4.1	105.1
	A	5.3	84.1	1.4	58.3	2.9	74.4
	M	2.7	42.9	1.1	45.8	5.1	130.8
2	C	4.9	77.8	1.2	50.0	4.3	110.3
	I	4.2	66.7	1.1	45.8	6.6	169.3
	A	5.5	87.3	1.7	70.8	3.9	100
	M	4.4	69.8	1.2	50.0	4.1	105.1
L.S.D. 5%	-	0.4	-	0.3	-	0.6	-

Results of this study indicate that the physiological status of *Pseudomonas* inoculated plants was changed including mineral ions accumulation. The increases of K^+ and P^{+3} accumulation was accompanied by reduction in Na^+ concentrations. The explanation of the increased nutrients uptake after *Pseudomonas* inoculation under water-stress conditions based mainly on the stimulation of root development, and root hairs proliferation (Bashan and Holguin, 1997; El-Komy *et al.*, 2004 and Rejli *et al.*, 2008). Some benefit rhizobacteria for example *Pseudomonas*, *Bacillus* and *Azospirillum* species can solubilize insoluble inorganic phosphate in vitro, and enhance phosphorus mobilization into plant tissue (El-Komy, 2005).

Recently, Baniaghil *et al.*, (2013) reported that maximum amount of Mn accumulation was related to plant growth promoting rhizobacteria (PGPR) inoculation under water-stress conditions. The authors showed that PGRR inoculation facilitate microelements uptake. Fe, Mn and Zn uptake may be related to ability to produce plants siderophore or microbial siderophores. Siderophores are organic compounds with low molecular weight and high affinity to complex with some cations such as Fe siderophore production in PGPR such as *pseudomonas*, *Azospirillum* and *Azotobacter* has been demonstrated (Arzanesh *et al.*, 2009).

Data shown in Table (8) indicate the results of hydrogen peroxide (H_2O_2) accumulation in wheat root-tissues at harvesting. In control untreated plants, H_2O_2 increased by increasing the level of water flooding-stress, and the highest H_2O_2 concentration was recorded at 2 field-capacity



At 1 and $1\frac{1}{2}$ field-capacity, H_2O_2 accumulation was not affected by *Pseudomonas* inoculation and (or) Ascorbic acid foliar-application.

However, at 2 field-capacity the accumulation of H_2O_2 was decreased significantly by these treatments, and the lowest values of H_2O_2 was decreased recorded by AA and *pseudomonas* mixed treatment. These results are in accordance with several reports that under flooding-conditions (Hypoxia) H_2O_2 is recorded. Hydrogen peroxide accumulation under flooding-condition (Hypoxia) has been shown in the roots and leaves of *Hordeum vulgare* (Kalashnikov *et al.*, 1994) and in wheat roots (Biemelt *et al.*, 2000). The presence of H_2O_2 in the apoplast and in association with the plasma membrane has been visualized by transmission electron microscopy under hypoxic conditions in four plant species (Blokhima *et al.*, 2001).

Table (8): Effect of *Pseudomonas* sp. inoculation and (or) Ascorbic acid application on H_2O_2 root system of wheat grown at different field capacity levels.

Field capacity	Treatments	Absorbance	% from absol. control	% from Corresponding control
1	C	0.32	100.0	100.0
	I	0.42	131.0	131.2
	A	0.39	121.9	121.9
	M	0.34	106.3	106.3
$1\frac{1}{2}$	C	0.59	184.4	100.0
	I	0.63	196.8	106.8
	A	0.57	178.1	96.6
	M	0.55	171.8	93.2
2	C	0.90	281.1	100.0
	I	0.43	134.4	47.8
	A	0.33	103.1	36.7
	M	0.30	93.7	33.3

H_2O_2 , OH^- and other reactive oxygen species (ROS) are responsible for a state of oxidative stress in the whole plant tissues (Grichko and Glick, 2001). H_2O_2 is a strong oxidant and its higher concentration is injurious to cell, resulting an oxidative damage, lipid peroxidation and disruption of metabolic function and losses of cellular integrity at sites where it accumulates (Glick, 2005). In the present study and other studies, the decreased levels of H_2O_2 by Ascorbic acid (AA) and (or) *pseudomonas* application by the action of activation of antioxidant enzymes (Athar *et al.*, 2009). These higher levels of antioxidant enzymes e.g. POD and SOD might be attributed to their property to help develop the plant's resistance against oxidative damage. Athar *et al.*, (2009) reported an increase in antioxidant enzymes in wheat plants after ascorbic acid (AA) application. Thus, earlier work suggested that an increase in the activity of antioxidant enzymes (as indicated by the reduction in H_2O_2 level) helps the plants to



maintain their growth under stress conditions and can be used as an indicator of stress conditions and can be used as an indicator of stress tolerance (Ejaz *et al.*, 2012).

Results presented in Table (9) show the accumulation of individual amino acids in wheat shoot and root system as estimated as percentage of relative amount. Individual amino acids increased in plants exposed to flooding stress (2 field-capacity). Data indicated that the amino-acid proline was reported in higher concentrations in ascorbic acid and mixed treatments both in the root and shoot system at 2 field-capacity level. The accumulation of amino-acids under water and salt-stress contribute mainly to osmotic adjustment (Abdel-Samed, 2005). Results of this study indicated that the numbers and concentrations of individual amino acids in wheat shoot and root system were higher in water-stressed plant (2 field capacity) than those grown at 1 field-capacity.

The results also indicated that proline was accumulated sharply by ascorbic acid or *Pseudomonas* inoculation. Proline accumulation was used as an index of plant resistance to stress-conditions in several studies (Hamdia and El-Komy, 1998). Shifting was also recorded in arginine and glutamic acid accumulation to proline by rhizobacteria inoculation or ascorbic acid-application was previously reported in several studies (Zahran,1999;Abdel-Samad,2005).



Table (9): Effect of *Pseudomonas* sp. inoculation and (or) Ascorbic acid application at different field capacity levels on the individual amino acids (% relative amount) in the shoot and root system of wheat grown at 1 and 2 field-capacity.

Field capacity	Treatments	Alanine	Lysine	Glycine	Glutamic acid	Threonine	Aspartic acid	Proline	Methionine	Histidine	Phenylalanine	Arginine	Isoleucine	Leucine	Cysteine	Valine	Serine	Tyrosine
1 F.C.	C	-	9.5	20.5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
(Shoot)	I	-	2.4	6.7	-	6.2	2.1	-	8.3	-	82.5	-	-	-	-	-	-	-
	A	-	7.1	-	-	60.0	-	-	6.5	-	30.2	20.0	24.3	-	3.7	-	-	-
	M	-	20.6	-	19.4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2 F.C.	C	-	2.4	6.7	-	2.0	-	-	8.3	-	82.5	-	-	-	-	-	-	-
(Shoot)	I	-	0.5	3.0	75.9	2.7	-	-	-	-	-	2.5	1.4	-	12.3	-	-	-
	A	-	3.0	-	30.6	2.3	-	20.0	3.8	-	19.2	19.4	-	-	1.2	-	-	-
	M	-	5.5	-	40.5	9.5	-	30.1	-	-	-	24.0	-	-	-	-	-	-
1 F.C.	C	-	8.3	-	-	-	-	-	-	-	-	10.4	53.6	-	18.2	-	-	-
(Root)	I	7.2	-	-	10.6	6.7	-	12.1	-	-	14.6	-	30.1	-	16.1	1.8	-	-
	A	-	1.8	-	-	-	-	20.7	-	-	13.8	18.2	-	-	0.8	-	-	-
	M	-	-	-	64.4	27.9	-	3.7	-	-	-	-	6.8	-	0.6	11.4	-	-
2 F.C.	C	-	23.4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	25.0	23.5	-	-
(Root)	I	-	0.6	-	-	-	0.8	-	-	-	-	-	35.4	-	3.4	-	59.8	-
	A	-	-	-	2.3	-	-	42.6	-	-	5.0	-	5.9	-	0.8	7.5	2.3	28.0
	M	5.8	1.6	-	-	-	-	90.1	-	-	-	-	-	-	-	2.4	-	-



REFERENCES

- A.O.A.C. (1975):** Official methods of analysis 12th edition W. Worwitz (ed.). Association of official Analysis chemists. Washington.
- Abbas, M.; Younis, M. and Shukry, W. (1991):** Plant growth metabolism and adaptation in relation to stress conditions. J. Plant Physiol. 138: 722-727.
- Abdel-Samad, H. (2005):** Improvement of salt tolerance by biofertilizers, (review) current topics in plant Biol. 6: 41-55.
- Abeles, F.; Morgan, P. and Salveit, E. (1992):** Ethylene in plant Biology. 2nd ed. Aced. Press Inc. California.
- Anjum, S.; Xie, X. and Wang, L. (2011):** Morphological and biochemical responses of plants to drought stress. African J. Agric. Research 6: 2026-2032.
- Arafat, A. (2003):** Response of some sorghum cultivars to salt stress and hormonal treatment. M. Sc. Thesis South Valley Univ. Qena, Egypt, Pp. 271.
- Arzanesh, M.; Alikhani, H. and Miransari, M. (2009):** In vitro growth of wheat seedlings inoculated with *Azospirillum* under drought stress. Int. J. Bot. 5: 244-249.
- Athar, H.; Khan, A. and Ashraf, M. (2009):** Inducing salt tolerance in wheat by exogenously applied ascorbic acid through different modes. J. Plant Nutr. 32: 1799-1817.
- Azzedine, F.H.; Gherroucha, H. and Baka, M. (2011):** Improvement of salt tolerance in durum wheat by ascorbic acid application. J. stress physiol. and Biochem. 7: 27-37.
- Bajiran, A.; Lakzian, A. and Rastin, N. (2008):** Elongation of shoot and root in wheat by ACC Deaminase of *Rhizobium* spp. Int. J. Agric. Biol. 10: 481-486.
- Baniaghil, N.; Azanesh, M. and Shahbazi, M. (2013):** The effect of growth promoting Rhizobacteria on growth, antioxidant enzymes of *canola* under salt stress. J. Appl. Biol. 3: 17-27.
- Bashan, Y. and Holguin, G. (1997):** *Azospirillum* – plant relationships: environmental and physiological advances. Can. J. Microbiol. 43: 103-121.
- Biemelt, S.; Keetman, U. and Grimm, B. (2000):** Expression and activity of isoenzymes of superoxide dismutase in wheat roots in response to hypoxia. Plant Cell Environ. 23: 135-144.
- Blokhima, O.; Chirkova, T. and Fageratedt, K. (2001):** Anoxic stress leads to H₂O₂ formation in plant cells. J. exp. Bot. 52: 1-12.
- Campbell, B. and Thomson, J. (1996):** 1-aminocyclopropane deaminase genes from *pseudomonas* strains. FEMS Microbiol Letters. 138: 207-210.
- Chung, H. and Ferl, R. (1999):** Arabidopsis alcpol dehydrogenase expression in both shoots and roots is conditioned by root growth environment. Plant physiol. 121: 429-436.
- Colomer, T.; Peters, A. and Voessenek, C. (2004):** Expression of α - expansin genes during root acclimation to O₂ deficiency. Plant Mol. Biol. 56: 423-437.
- Crawford, R. (1982):** Oxygen availability as an ecological limit to plant distribution. Adv, Ecol. Res. 3: 93-185.
- Davies, M.S. (1980):** Effect of soil flooding on growth and grain yield of wheat. Annals. Bot. 62: 597-604.
- Dennis, E.; Dolferus, R. and Peacock, W. (2000):** Molecular strategies for improving waterlogging tolerance in plants. J. Exp. Bot. 51: 89-97.
- Dolatabadian A. and Saleh Jouneghan, R. (2009):** Impact of exogenous ascorbic acid on antioxidant activity of some physiological Traits of common bean. Not. Bot. Hort. 37: 165-172.
- Dolatabadian, A.; Modarressanavy, S. and Asilan, K. (2010):** Effect of ascorbic acid foliar application on yield, yield component and several morphological traits of grain corn under water deficit stress condition. Not. Sci. Biol. 3: 45-50.
- Dolferus, R.; Klok. R. and Dennis S. (2003):** Enhancing the anaerobic response. Ann. Bot. 91: 111-117.



- Drew, M. (1983):** Effects of flooding and oxygen deficiency on plant mineral nutrition. *Advances in plant Nutri.* 3: 115-159.
- Drew, M. (1988):** Effects of flooding and oxygen deficiency on plant mineral nutrition. *Adv. Plant Nutr.* 3: 115-159.
- Drew, M.C. (1990):** Sensing soil oxygen plant cell *Environ.* 13: 681-693.
- Ejaz, B.; Ahmed, Z. and Aftab, F. (2012):** Effect of exogenous application of ascorbic acid on antioxidant enzyme activities, proline contents, and growth parameters of *saccharum* spp. under salt stress. *Turk. J. Biol.* 36: 630-640.
- El-Komy, H. (1992):** Ecological and physiological studies on the genus *Azospirillum* from the rhizosphere of maize and rice plants. pH. D. Thesis. Inst. Microbiol. St. Petersburg, Russia.
- El-Komy, H. (2005):** Coimmobilization of *Azospirillum lipoferum* and *B. megaterium* for successful phosphorus and nitrogen nutrition of wheat. *Food technol. Biotechnol.* 43: 19-27.
- El-Komy H.; Abdel-Samad, H. and Abdel-Baki, G. (2003):** Nitrate reductase in wheat grown under water stress and inoculated with *Azospirillum* spp. *Biol. Plant.* 46: 281-287.
- El-Komy, H.; Abdel-Samad, H. and Barakat, N. (2004):** Possible roles of nitrogen fixation and mineral uptake induced by rhizobacterial inoculation of maize. *Polish. J. Microbiol.* 53: 53-60.
- El-Refacy, F.; El-Dengawy, A. and Alamri S. (2011):** Improving growth and salinity tolerance of Carob seedlings by *Azospirillum* inoculation. *American J. Agric. Environ.* 11: 371-384.
- Else, M.; Hall, K. and Jackson, M. (1995):** Export of ascorbic acid 1-carboxylic acid, phosphate and nitrate from roots to shoots of flooded tomato plants. *Plant physiol.* 107: 377-384.
- Fales, F. (1951):** The assimilation and degradation of carbohydrate by yeast cells. *J. Biol. Chem.* 193: 113-124.
- FAO, (2002):** Agriculture available in line at: <http://www.fao.org> (Accessed March 18, 2009).
- Fortmeir, R. and Schuber, S. (1995):** Salt tolerance of maize, the role of sodium exclusion. *Plant Cell Environ.* 18: 1014-1048.
- Foyer, C.; Harbinson, J. and palmer, E. (1997):** Oxygen metabolism and regulation of photosynthesis. In: C.H. Foyer and P.M. Mulhneux (Eds.). Boca Raton: CRC Press. P. 1-42.
- Geigenberger, P. (2003):** Response of plant to little oxygen. *Current opinion in plant Biology* 6: 247-256.
- Glick, B. (2005):** Modulation of plant ethylene levels by the bacterial enzyme ACC deaminase. *FEMS' Microbiol. Lett.* 251: 1-7.
- Glick, B. and Karaturovic, D. (1995):** A novel procedure for rapid isolation of plant growth promoting *pseudomonas*. *Can. J. Microbiol.* 41: 533-536.
- Glick, B.; Jacobson, C. and paternak, J. (1994):** 1- Carboxylic acid deaminase mutants of PGPR *Pseudomonas*. *Can J. Microbiol.* 40: 911-915.
- Grichko, V. and Glick, B. (2001):** Ameloration of flooding stress by ACC deaminase containing plant growth promoting bacteria. *Plant physiol. Biochem.* 39: 11-17.
- Guterez Boem, F.; Lavado, R. and Pprceli, C. (1996):** Note on the effects of winter and spring waterlogging on growth, chemical composition of rape seed. *Field Crops Res.* 47: 175-179.
- Hamdia, M. and El-Komy, H. (1998):** Effect of salinity, gibberillic acid and *Azospirillum* inoculation on growth and nitrogen fixation of *Zea mays*. *Biol. Plant.* 40: 109-120.
- Haque, M.; Kawaguchi, K. and Abe, M. (2010):** Formation and extension of lysigenous aerenchyma in cortex root of wheat. *Plant Root.* 4: 31-34.
- Hesse, R. (1971):** Text book of soil chemical analysis Cbs. Publisher, Delhi, India.
- Hossain, M. and Uddin, S. (2011):** Mechanisms of waterlogging tolerance in wheat: Morphological and metabolic adaptation under hypoxia or anoxia. *Aust. J. crop Sci.* 5: 1094-1101.
- Huang, B.; Johnson, J. and Bridges, D. (1994):** Root and shoot growth of wheat genotypes in response to hypoxia. *Crop Sci.* 34: 1538-1544.



- Jackson, M. (1985):** Ethylene and response to waterlogging. *Annu. Rev. Plant physiol.* 36: 145-174.
- Jackson, M. and Armstrong, W. (1999):** Formation of aerenchyma and the processes of plant ventilation in relation to soil flooding and submergence. *Plant Biol.* 1: 274-287.
- Jackson, M. and Drew, M. (1984):** Effects of flooding on growth and metabolism of herbaceous plants. In Kozlowski, T. (ed): *Flooding and plant growth*. Pp. 47-128. Academic Press, Orlando.
- Jaleel, C.; Annan, P. and Van, R. (2009):** Drought stress in plants: A review on morphological characteristics and pigments composition. *Int. J. Agric. Biol.* 11: 100-105.
- Jaleel, C.; Manivannan, B. and Gopi, R. (2007):** *Pseudomonas fluorescens* enhances biomass yield in *catharanthus roseus* under water deficit stress. *Colloids surf. Biointerfaces.* 60: 7-11.
- Kalshinkov, Y.; Blakhima, T. and Zakzhevsky D. (1994):** Effect of soil hypoxia on activation of oxygen and the system of protection from oxidative damage in *Hordum Vulgaris*. *Russ. J. Plant Physiol.* 41: 583-388.
- Klee, H. and Kishore, G. (1992):** Control of fruit ripening and senescence in plant. *Int. Patent. No.* Wo 92/12249.
- Klee, H.; Hayford, M. and Kishore, G. (1991):** Control of ethylene synthesis by expression of a bacterial enzyme in tomato plant cell. 3: 1187-1193.
- Kozlowski, T. (1984):** Extent, causes and impact of flooding In: Kozlowski (ed) *Flooding and plant growth*. Academic Press, New York. Pp. 1-7.
- Lee, J.; Six, J. and Kessel, C. (2011):** Dinitrogen fixation by winter chickpea across scales in water logged soil in a Mediterranean climate. *J. Agron. Crop. Sci.* 197: 135-145.
- Li, X.; La Motte, C. and Cloud, N. (1998):** Determination of IAA and ABA by a widely applicable method using GC. *J. Pl. Gr. Regul.* 11: 55-65.
- Lui, J. and Reid, D. (1991):** Auxin and ethylene-stimulated rooting in relation to ethylene production in sunflower. *J. Exp. Bot.* 43: 1191-1198.
- Malik, S. and Ashraf, M. (2012):** Exogenous application of ascorbic acid stimulates growth and photosynthesis of wheat under drought soil *Environ.* 31: 72-77.
- Mengel, K. and Kirkby, E. (2001):** Principles of plant nutrition 5th ed., Kluwer Acad. Publ. The Netherlands.
- Mengus, F.; Cataruzza, L. and Ragg, E. (1991):** Response to anoxia in rice and wheat seedlings. Changes in the pH and metabolic rate. *Plant physiol.* 95: 760-767.
- Metzner, H.; Rau, H. and Senger, H. (1965):** Untersuchungen zur Synchronisierbarkeit einzelner Nutant von Chlorella. *Planta.* 65: 186-194.
- Mishra, P.; Fatma, T. and Singhal, G. (1995):** Development of antioxidant defense system of wheat in high light. *Physiol. Plant.* 95: 72-82.
- Mittler, R.; Rosales, M. and Mittler, B. (2004):** Oxidative stress, antioxidant and stress tolerance. *Trends in Plant Science.* 7: 405-410.
- Narayanan, S.; Ruma, D. and Banerjee, P. (2005):** Antioxidant activities of *Hippophae* during hypoxia in glial cells. *Mol. Cell Biochem.* 278: 9-14.
- Noctor, G. and Foyer, C. (1998):** Ascorbate and glutathione: Keeping active oxygen under control. *Ann. Rev. of plant physiol. and plant Mol. Biol.* 49: 249-279.
- Norman, J. and Campbell, G. (1994):** Canopy structure. In Pearcy, R.W. Ehleringer, H. Rundel (eds). *Plant Physiological Ecology*. Pp. 301-326.
- Olsen, S. and Sommers, L. (1982):** In: *Methods in soil Analysis*. A. Miller and D. Kennedy (eds). Pp. 405-430.
- Patten, C. and Glick, B. (1996):** Bacterial biosynthesis of indole-3-acetic acid. *Can. J. Microbiol.* 42: 207-220.



- Rejli, M.; Jaballah, S. and Ferrchichi, A. (2008):** Understanding physiological mechanism of *Lotus* plasticity under abiotic stress. *Areviews – Lotus News Letter*. 38: 20-26.
- Rezewuski, G. and Sauter, M. (2008):** Ethylene biosynthesis and signaling in rice. *Plant Science*. 175: 32-42.
- Ricard, B., Couee, I. and Pradet, A. (1994):** Plant metabolism under hypoxia and anoxia. *Plant physiol. Biochem*. 32: 1-10.
- Sachs, M.; Freeling, M. and Okomoto, R. (1980):** The anaerobic proteins of maize. *Cell*. 20: 761-767.
- Sairam, R.; Kumutha, D. and Srivastava, G. (2009):** Physiology and biochemistry of waterlogging tolerance in plants. *Biol. Plant*. 52: 401-412.
- Samad, A.; Meisner, C. and Ginkel, M. (2001):** Waterlogging tolerance. In Reynold: MP. (ed.). *Application of physiology in wheat breeding*. Mexico. Pp. 136-144.
- Saravanakumar, D. and Samiyappan, R. (2007):** ACC deaminase from *Pseudomonas Fluorescens* mediated saline resistance in groundnut plants. *J. Apple. Microbiol*. 102: 1288-1292.
- Sayer, K.; Van Ginkel, M. and Monasterio, I. (1994):** Tolerance to waterlogging losses in spring bread wheat. *Annu. Wheat News*. 40: 165-171.
- Sergiev, V.; Alexiva E. and Karnov, E. (1997):** Effect of spermine on some endogenous protective system in plant. *Compt. Rend. Acad. Bulg. Sci*. 51: 121-124.
- Settler, T. and Water, I. (2003):** Reviews of prospects for germplasm involvement for waterlogging tolerance in wheat, barely and Oats. *Plant soil*. 253: 1-34.
- Settler, T.; Weters, I and Cakir, M. (2009):** Review of wheat improvement for waterlogging tolerance in Austerlalia and India. *Ann Bot*. 103: 221-235.
- Sheehy, R.; Honna, M. and Sasaki, T. (1991):** Isolation, sequence and expression in *E. coli* of the *pseudomonas* sp. encoding deaminase. *J. Bact*. 173: 5260-5265.
- Singh, D.; Srivastava, G. and Addin, M. (2001):** Amelioration of negative effect of water stress in *Cassia* by benzyladenire and/or ascorbic acid. *Biologia plant*. 44: 141-143.
- Speckman, D.; Stein, W. and Moores, S. (1958):** Automatic recording apparatus for use in chromatography for umino acids. *Analyt. Chem*. 30: 1090-1205.
- Steffens, D.; Hutsch, B. and Schubert, S. (2005):** Waterlogging may inhibit plant growth primarily by nutrient deficiency rather than nutrient toxicity. *Plant Soil Environ*. 51: 545-552.
- Sultana, N.; Ikeda, T. and Kashem, A. (2002):** Effect of seawater on photosynthesis and dry matter accumulation in developing rice grain photosynthetica. 40: 155-159.
- Suttle, J. (1988):** Effect of ethylene treatment on polar IAA transport, net IAA uptake of pea. *Plant physiol*. 88: 785-799.
- Tattini, M.; Montagni, G. and Traversi, M. (2002):** Gas exchange, water relations and osmotic adjustment in *phyllrea* grown at various salinity conditions. *Tree physiol*. 22: 403-412.
- Thomson, C.; Armstrong, W. and Greenway, H. (1992):** Aerenchyma formation and associated oxygen movement in roots of wheat. *Plant cell Environ*. 13: 395-403.
- Tseng, M.; Liu, C. and Yiu, J. (2007):** Enhanced tolerance to sulfur oxide and salt stress of transgenic Chinese cabbage plants. *Plant physiol. Biochem*. 45: 822-833.
- Vissor, E.; Heijink, C. and Bolm, C. (1997):** An ethylene-mediated increase in sensitivity to auxin induced root formation in flooded *Rumex*. *Plant Physiol*. 112: 1687-1692.
- Watkin, E.; Campbell, J. and Greenway, H. (1998):** Root development and aerenchyma formation in two wheat cultivars in stagnant agar nutrient solution. *Annals Biol*. 81: 349-354.
- Werner, J. and Finkdstein, R. (1995):** Arabidopsis mutants with reduced response to NaCl and osmotic stress. *Physiol. Plant*. 93: 659-666.



Williams, V. and Twine, S. (1960): Flame photometric method for sodium, potassium and calcium. In peach, K. Tracey. M. (ed): Modern methods of plant analysis. Vol. V, Pp 3-5, Springer-Verlag, Berlin.

Yiu, J.; Liu, C. and Lai, Y. (2009): Waterlogging tolerance of welsh onion enhanced by exogenous spermidine and spermine. Plant physiol. Biochem. 47: 710-716.

Zahran, H. (1999): *Rhizobium* – legume symbiosis and nitrogen fixation under severe conditions and in arid climate. Microbiol. Molecular Biol. Reviews. 63: 968-989.

Zeng, Y.; Avigne, W. and Koch, K. (1999): Rapid repression of maize invertase by low oxygen. Plant physiol. 121: 599-608.



Influence of Native Culture on Intercultural Communication of Libyan Students Studying in the UK

Mohammed O Ramadan
Lecturer, Department of English
Sirte University
m.o.ramadan@su.edu.ly

Abstract

Libyan students encounter major difficulties in their communication with native speakers of English during their study in the UK. These problems are not so much due to their linguistic incompetence in the target language (English) but rather due their cultural and social incompetence of the target culture. This paper explores the influence of the native culture of Libyans students' on their verbal and non-verbal communication. In so doing, this study looked at real-life examples representing the issues facing some Libyan students during their stay in the UK. The subjects of the study were Libyan students pursuing their higher studies in the UK. The findings show that Libyan students are very much influenced by their native culture and as a result they are facing so many problems in their communications with native speakers. The study believes that cultural literacy in language teaching is need as it helps to overcome significant hardship in communicating meaning to native speakers. The study concludes with some recommendations for the Livyan Ministry of Education and the textbooks designers on how to improve the current situation and it also outlines some suggestions for further research.

Keywords: Native culture, intercultural communication, language, Libya students, miscommunication.

.



الملخص

يواجه الكثير من الطلاب الليبيين صعوبات كبيرة في تواصلهم مع الناطقين باللغة الإنجليزية خلال دراستهم في المملكة المتحدة. أغلب هذه المشاكل ليس بسبب ضعف قدراتهم اللغوية في اللغة الأجنبية (الإنجليزية)، بل بسبب عدم معرفتهم الكافية بثقافة هذه اللغة. هذه الدراسة تسلط الضوء على تأثير الثقافة الأم للطلاب الليبيين على تواصلهم اللفظي وغير اللفظي. ولتحقيق هذا الهدف، نظرت الدراسة في أمثلة حقيقة تمثل بعض المشاكل التي تواجه بعض الطلاب الليبيين أثناء إقامتهم لغرض الدراسة بالمملكة المتحدة. أظهرت النتائج أن الطلاب الليبيين متأثرون جداً بثقافتهم الأم، ونتيجة لذلك يواجهون الكثير من المشاكل وينتج عند ذلك سوء فهم وتفاهم في تواصلهم مع الناطقين بها في كثير من الأحيان. وتخلص الدراسة إلى ضرورة الأهتمام بتدريس الثقافة و اللغة الأجنبية في نفس الوقت لأنها تساعد في التغلب على الصعوبات الكبيرة في نقل المعنى للمتحدثين الأصليين. وتختتم الدراسة ببعض التوصيات لوزارة التربية والتعليم ومصممي الكتب المنهجية حول كيفية تحسين الوضع الحالي، كما تحدد الدراسة وجوة القصور في الدراسة الحالية وتقتراح اجراء المزيد من البحوث لفهم المشكلة بشكل أوسع وادق مستقبلا.

Introduction

Many Libyan students come to the UK in order to study. The majority of those students pursue their higher studies such as MA, MPhil or PhD. The rest come either for short training courses or to learn English. Since the majority of those students come to the UK in order to obtain high degrees, therefore, their level of English is relatively good. However, despite the fact that most Libyan students' English is quite good, many of them face many difficulties in communicating with native speakers. Although some of these problems are due to language incompetence, most of them arise from other sources.

Many think that by mastering a language, people would be able to communicate. For them, language is the only thing one needs in order to communicate with others whom s/he does not share the same language. This is true to a large extent. Language is, undoubtedly, the main medium of communication between humans and it is an important



form of communication. However, what those people seem to ignore is the fact that language does not exist in vacuum. Language exists in a society who has set up, often unstated, its own rules of how, when and where to say what and in what situation. These rules that govern the way people use language to communicate among themselves are part of what is known as culture. Language and culture cannot be separated. They exist together side by side and they help to facilitate communication. Thus, being able to communicate with someone is much more than mastering the rules and vocabularies of that particular language. Being able to master of the rules of a language as well as the rules of its culture is what needed to ensure the smoothness of communication.

Lack of cultural knowledge in communication can lead to miscommunications. These miscommunications arise from misunderstandings which are often attributed to unaccepted or unexpected behaviour or inappropriate usage of language. Despite its importance and the role it plays in conveying meaning in communication, culture has long been ignored in language teaching. The emphasis is being put on enhancing the learner's linguistics competence at the expense of the cultural competence. This has caused many problems for students in their communication with native speakers. This is because when they try to communicate, they are unaware of the rules they should be preserving in their communication acts. Moreover, this unawareness of the target culture norms and rules of speech and behaviours leave students with no choice but to resort to what would their native culture dedicate them to do in that particular situation. This often leads to miscommunications between students and native speakers. The influence of native culture is one of the problems that arise from students' unawareness and lack of knowledge of the



target culture. It also hinders the communication of students and causes them lots of difficulties in their communication.

This paper, therefore, explores the extent to which the native culture of the Libyan students affects their communications. As far as the present researcher is aware of, there has been no study in the Libyan context which has previously looked at this issue. This study is the first of its kind in Libya to try and explore the problem and try to suggest some solutions on how to overcome it.

Literature Review

Definitions of Culture.

Before defining culture, it is important to note that there is a distinction made by Brooks (1960, P.22) between “Culture with a Capital C” which is used to refer to art, music, literature and politics and “culture with small c” which used to refer to the behavioural patterns and lifestyles of everyday people. This distinction has helped people to change the view that most of them held of culture as merely a representation of art, music and the like (cited in Killick & Poveda, 1997, P.221). For them, the most important part of culture is that which internal and hidden and internal....., but which governs the behaviour they encounter.(ibid). Different scholars in different fields such as anthropology, sociology have defined and explained the term culture in various ways. However, for the purpose of this paper, the focus here is only on the definitions which contain the recurring theme of how culture and communication is linked together. Most scholars seem to agree that culture basically consists of our ways of life, symbols, beliefs, values and patterns which distinguish a group of people from another. Byram (1994, P.3) says that “Culture consists



of patterns, explicit and implicit, of and for behaviour acquired and transmitted by symbols, constituting the distinctive achievements of human groups, including their embodiments in artefacts; the essential core of culture consists of traditional (i.e. historically derived and selected) ideas and especially their attached values; culture systems may, on the one hand, be considered as products of action, and on the other as conditioning elements of further action”. Duranti (1997, P.64) defines culture as “something learned, transmitted, passed down from one generation to the next, through human actions and of course through linguistics communication”. Duanti’s definition of culture shows us that, like a language, culture is something that people have to learn (cited in Thanasoulas 2001, P. 8).

Language and Culture.

It is widely recognized that language is part of culture and it plays a pivotal role in it (Bryam 1994, P.8). For some, culture would not have even existed without language. Language is the mirror of the culture and it is shaped and influenced by it (ibid). That means that people can see a culture through its language (Bryam, 1994). In the broadest sense, each language is, symbolically, a representation of a group of people because it includes their historical and cultural backgrounds in addition to the way they live and think (Bryam, 1994). Language and culture are simply not separable and they should always go hand in hand. As Krasmech argue “A language is a part of culture and culture is part of language: the two are intractably interwoven so that one cannot separate the two without losing the significance of either language or culture” (1993, P.25). Buttjes, (1990) and many others believe that language and culture are from the start inseparably connected



(cited in Lessard-Clouston, 1997, P.132). He argues that the reasons why this should be the case is that that process of language acquisitions is different from one culture to another and it does not follow a universal sequence and that the process of becoming a competent member of a society is realized through exchanges of language in a particular situation (Buttjes, (1990), cited in Lessard-Clouston, 1997, P.132). Every society lays its own rules of how children should participate in a certain situation, and this consequently, affects the form, the function and the content of children utterances: caregiver's primary concern is not with grammatical input, but with the transmission of sociocultural knowledge; the native learner, in addition to language, acquires also the paralinguistic patterns and kinesics of his or her culture (ibid). Buttjes views clearly show the strong relationship between language and culture and any attempt to separate the two is deemed to failure.

Culture and Non-verbal Communication.

When individuals speak, they normally do not confine themselves to the mere emission of words (Jandt 2001, P.99). A great deal of meaning is conveyed by non-verbal means which always accompany oral discourse – intended or not (ibid). In other words, a spoken message is always sent on two levels simultaneously, verbal and non-verbal. Verbal communication requires a language (Jandt, 2001). Language, defined in terms of semantics, is a group of labels used to represent approximations of space-time events and abstractions (ibid). The labels can be conveyed from one entity to another by a variety of means including vocalization, writing, etc. There are many definitions that researchers and scholars use to define non-verbal communication. Non-verbal communication consists of all the messages other than words that are used in communication (Jandt, 2001 P.101).



Non-verbal communication can be defined as the messages sent without using words. Burgoon et al define non-verbal communication as those actions and attributes that have socially shared meaning, are intentionally sent or interpreted as intentional, are consciously sent or consciously received, and have the potential for feedback from the receiver (cited in Jandt 2001, P. 103).

Perception

The reason why different people from different cultures usually see and interpret the same event differently is the fact that our perception is affected by our culture (Samovar et al 1998, P.57). How we react to some event or situation is strongly influenced by our learning and cultural conditioning (Samovar et al, 1998, P.58). Our perception is also, though to lesser extent, influenced and shaped by our language. As Hoiijer argues “Far from being a simple techniques of communication, it is itself a way of directing the perception of its speakers and it promotes for them habitual modes of analysing experiences into categories. And to the extent that languages differ markedly from each other, so should we expect to find significant and formidable barriers to cross-cultural communication and understanding” (cited in Jandt, 2001, P.185). The idea that language influences our thoughts and perceptions was first originated by Sapir and Whorfian back in 1920s. Sapir and Whorf believed that our thoughts are greatly determined by the language we speak (P.187). In other words, speakers of a particular language can only see the world in the way that their language allows them to do (Jandt, 2001). Thus, our view and perception of the world around us is, to great extent, predetermined by the language of our culture (ibid,



P.136). Perception is a complex process by which people select, organise, and interpret sensory stimulation into a meaningful picture of the world (Kramsch, 1993, P.13). Human perception is believed to consist of three-step process of selection, organization and interpretation (Samovar et al 1998, P.57). Due to space, I will only be discussing the third step; interpretation. Interpretation has to do with how we decode and understand situation we are faced with. Our culture greatly affects the way we make decisions and it gives us cues in order to make our judgments and decisions about certain situations (Jandt, 2001, P.187). These cues are sometimes culture-specific, and therefore, if we try to apply them to different culture, they may not work (ibid).

Methodology

Research Question:

- To what extent does the native culture affecting the intercultural communications of the Libyan students studying in the United Kingdom?

Subjects

The study's subjects were Libyan students who had scholarships from the Libyan Ministry of Education to do their MAs and PhDs degrees in different majors such as engineering, law, computer and many other fields. However, at the time of the study some of the subjects were still taking English courses as a preparation for their study programs (i.e. MA or PhD).

Research Method



The data was collected through my direct personal contacts with some of the subjects as well as from my informal discussion/talk with friends during my stay in the UK between the years 2006 until 2017.

Data Analysis & Discussion.

This section presents the data which consists of some real-life examples demonstrating different acts of miscommunications between Libyan students and native speakers which all seem to be a result of the influence of native culture on Libyan students.

Example (A)

Sami who was living with an English family was asked to leave the family and find somewhere to live just because he offered a chocolate to their children. He was trying to be kind and nice to the children and he wanted to show the family that he was caring for their children. Such a behaviour, that is offering chocolate or sweets and talking to children in the street, is quite appropriate in the Libyan culture and people always do that either for the children they know or they do not. In fact in Libyan culture it is considered as unacceptable if you, for example, come to somebody's house and know that they have children and you don't bring something for them. However, this is not the case in a culture where kidnapping and child abuse is common or at least it does exist. Talking to children and offering them sweets or chocolate is usually perceived as unacceptable behaviour since it is interpreted as if you are trying to attract children in order to kidnap them or abuse them sexually or otherwise.



Example (B)

Abdulsslaam went to a nightclub with his classmates on his second week of arrival to the UK. He saw a girl whom he liked and started to look at her with a big smile. He kept doing this for sometime until the girl came to him and asked him angrily why he was looking at her like that. He smiled and said to her that because he liked her. The girl shouted at him and asked him not to stare at her again. What Abdulsslaam was thinking is that the girl liked him as well but she was pretending otherwise. So he kept looking at her again and smiling. The girl felt very angry and she told the security guard about what happened and the security guard came and asked Abdusslam to leave the night club. The problem was that Abdulsslaam was acting as would men normally do in his country in order to attract a girl. In Libyan culture, an eye contact and smile is a common way used to attract or initiate a conversation with a woman. If the woman looks back and smiles in return that would mean that she does not mind talking to you. On the other hand, if she turns her face away and does not look back that would mean she is not interested. The cause of miscommunication in this example is a result of Abdulsslaam's unawareness of the cultural norms in that particular situation and the fact that he was applying his native culture norms in that situation which obviously caused him to be misunderstood by the other party.

Example (C)



Mohi was living with an English family for six months. One day after having a dinner, Mohi was asked by the landlady if he wanted a cup of coffee or tea. He said (yes) but he did not say (please). The landlady was unhappy about that and when she brought the tea she said to him that it was impolite not say (please). Mohi felt very angry because he felt that he was insulted because the family was still treating him like a stranger. The problem with Mohi was not that he did not know that he should say (please) when someone offers him something but he just felt that ,after spending six months with the family, he became part of the family and therefore he would not need to say (please) anymore. In Libya, people rarely express their gratitude or indebtedness to their family members because helping each other in this context is perceived only as compliance with one's duties. This is mainly because the structure of the Libyan society is one in which it is based on a kinship-based relationships prevail so determine clearly the rights and obligations of the individuals concerned, even favours done and received are interpreted as within the framework of kinship duties and are consequently not seen acts of free will of individuals (Sifianou, 1992, P.52). In Libyan culture it is considered as inappropriate and insulting when you thank or say (please) to a member of your family or very close friend or to someone whom you know very well just because s/he has done you a favour. What appears to be the problem in this example is that Mohi did not understand that the norms which he was used to in his own culture were different from the target culture. A clear cultural difference between Mohi's culture and the target culture had caused this



miscommunication. If Mohi had known that the norms of the target culture in that situation were different from his, this situation would have not probably happened.

Example (D)

Khaleed was doing a PhD in political sciences. One day, he was invited to his English friend's house for a dinner. Khaleed accepted the invitation and went for the dinner. When he came, Mr Ian introduced him to his partner. Khaleed did not understand what his friend meant by the word a partner. He knew the lexical meaning of the word but he did not understand what it means in reality. Then they went on chatting and they asked him about his study and family in Libya and other things. Mr Khaleed also asked the couples when they got married and they replied that they were not married and that they were only partners. Khaleed was shocked when learnt that they were unmarried and that they even have a child. The family felt offended when Khaleed said to them that their child is illegal and that they should not be together in the same house if they are unmarried. For Khaleed's culture that is perfectly justified. Marriage is the only way for two people from the opposite sexes to live together and have children. Any other way is prohibited and illegal. However, this does not apply for other cultures, and the British culture is one of them, where people from different sexes or nowadays even from the same sex can live together without marriage. This example shows us that Khaleed's communication with the family was greatly influenced by his beliefs and values which are part of his culture.



Example (E)

Sameer found himself in an embarrassing situation when he made a joke which he thought was funny but turned out to be inappropriate. In the class, the teacher asked about a student who had not showed up for few days. Some students said that they had no idea about her but Sameer said, jokingly, that she was may be dead. Every body in the class felt uncomfortable including the teacher who told Sameer that he should never make a joke like that. In the Islamic culture, which Libyan culture is part of, people do not feel uncomfortable talking about death since they believe that their life and death is truly decided by Allah. Therefore, people do not fear talking and thinking and, especially among friends, even joking about death. This is not the case in all cultures. Some cultures see death as something not to talk about and certainly not for a joke. This is also reflected in the language of those cultures. This fear or unpleasantness feelings about death is also reflected in the vocabulary used in the language. For example, in English it is more common for people to say that someone has (passed away) instead of (died). This idea takes us back to what was mentioned earlier in section 2, which is that language widely reflects the way people think and perceive the world. As was discussed in section 2.4, people's differences in perception cause a great deal of miscommunications. Beliefs constitute an important part of forming our perception. They are also an influential factor in intercultural communication



because, as was shown in the previous example, they affect the manner in which we communicate (Samovar et al 1998, P. 59).

Example (F)

Abdallah was doing a pre-session course in Salford University in Manchester. One day, he felt that he was offended by the teacher who did not answer his question. Abdallah asked the question and instead of calling the teacher by her name, he said (teacher please). The teacher answered the question but she felt that Abdallah was a bit rude. Abdallah knew from the way the teacher answered his question and also from her facial expressions that she was uncomfortable with something which he said.

Therefore, after the class finished he came to the teacher and asked her what was wrong and the teacher told him that he should call her by her name and not to say (a teacher). For Abdallah, it is too hard to understand that because for him it is very impolite to call a teacher by his or her name. This example also shows that the main cause of miscommunication was the native culture influence. The problem with Abdallah in this instance is that he acted in the way which would be appropriate in Libyan culture. In Libya, to call a teacher by his or her name would put the student in a serious problem and s/he may face a disciplinary action for being impolite. Moreover, this example also shows that the influence of the native culture on Libyan students affects their communication in all aspects of life and their academic life is no exception. Libyan students face lots of



difficulties in their academic life in the UK because of the different perceptions they had in their home country. Unlike in the UK, the education system in Libya is a teacher- centred. That means that students expect the teacher to tell them to do everything they are supposed to do. Libyan students are not used to most of what they have to do as students in the UK. Things such as writing essays, reading lists, doing presentations, and going to the library are all new to Libyan students. In addition, in Libya; students must keep their relationship with their teacher very formal and always to keep a distance from him or her. As a sign of respect, students in Libya, even at postgraduate level, are not supposed, under any circumstances, to call their teachers by their names since it is considered as rude and very impolite.

All the examples above clearly demonstrate the influence of the native culture on the communication. It is also clearly evident that this has been the main cause of the miscommunications which occurred between the participants. Although the language might have well been a problem for Libyan students in their communication, the native culture influence as well as the ignorance of the target culture seems to be more of problems. In other words, the Libyan students' social and cultural incompetence rather than the language proficiency has affected their communication. The examples given above also indicate that the problem that faces Libyan students is not so much a linguistic one. The problem seems to come from a source which, according to our examples and from my little



experience in teaching in Libya, has not been given any importance in the foreign language curriculum in Libyan schools and universities. It is the lack of cultural competence which seems to be causing most of Libyan students' problems in communication. The Lack of cultural and social knowledge leads to violations of cultural norms which in turn lead to socio-pragmatic failure and miscommunications. Language and culture, as mentioned in section 2, cannot be separated. They ought to go hand in hand. Many scholars, from amongst Byram (1994) and Kramsch (1993), strongly believe that cultural competence, i.e. the cultural knowledge of the conventions, customs, beliefs and systems of meaning of another country, is undoubtedly an integral part of foreign language learning. They also believe that teaching culture should become part of the foreign language curriculum (Thanasoulas, 2001, P. 2). Many studies also show that teaching a language is inaccurate and incomplete without the study of culture (ibid).

Unfortunately, the Ministry of Education and the people in charge of the foreign language curriculum in Libya do not seem to realise this fact. The current foreign language curriculum in Libyan schools and universities puts so much emphasis on achieving the highest possible level of linguistics competence for language learners at the expense of the cultural competence. Language textbooks in Libya are crammed with lots of information about grammar and vocabulary believing that it is the best way to teach a language. Unfortunately, this belief has been challenged and proven to be ineffective in language teaching. Applied



linguists and language teachers have become increasingly aware that a second or foreign language cannot be learned without addressing the culture of the community in which it is used (Hinkel, 1999, P.2).

Pulverness also argues that acquiring a new language means a lot more than the manipulation of syntax and lexicon (2003, P. 23). Looking back at real-examples presented earlier, it is clear that there is a strong need for culture teaching for Libyan students. Culture teaching will help Libyan students to overcome most of the problems that face them in their communication or as Bada (2000, P.101) puts it 'the need for cultural literacy in language teaching arises from the fact that most language learners, not exposed to cultural elements of the society in question, seem to encounter significant hardship in communicating meaning to native speakers'.

Libyan students have no accesses to the target culture in their country and the language curriculum does not tell them about it either. Culture classes need to be incorporated in the language curriculum in Libya. This will not only be beneficial in raising the learners' awareness of the culture but they will also help them in their language skills (Thanasoulas 2001, P.23). Moreover, teaching the culture as well as the language helps students to decrease the influence of the native culture in using the target culture. As Kramsch (1993, P.238) argues 'learning to use another language for communication means leaving behind the native paradise of native-tongue socialization'. Culture and communication, as mentioned in section 2, are also inseparable and learning about the former helps to



facilitate the latter. As Samovar et al (1981, P.24) argue that culture and communication are inseparable because culture not only dictates who talks to whom, about what and how the communication proceeds, it also helps to determine how people encode messages, the meanings they have for messages, and the conditions and circumstances under which various messages may or may not be sent, or interpreted.... Culture...is the foundation of communication.

Conclusion

This paper aimed at exploring the extent to which is the intercultural communication of Libyan students is influenced by their native culture. It is clear from the examples shown above that the native culture had significant effects on Libyan students' intercultural communication. As was argued in section 2 and throughout this paper that language, culture and communication cannot be separated. They are part of each other and they support each other in communication and any attempt to separate them is deemed to failure. In fact, our examples support this fact and they show that separating the language from its culture may cause many problems in communication. Libyan students' influence of the native culture is due to their unawareness of the target culture rules. As shown in the real examples reported earlier, most miscommunications occurred because of Libyan students lack the cultural and social knowledge which if they had known, it would have helped them to judge on what to say or what not to say and what is appropriate or inappropriate in that situation. In any society, there are rules which govern the way people talk, behave and react in certain situations. For



native speakers, they learn these rules unconsciously. For non-native speakers, they have or they should learn these things as they do with the rules of the language. It seems clear that Libyan students were hardly taught anything about the British culture before they came to the UK. This is, I believe, where the problem lies. Libyan students need to be introduced to the British culture in their language classes. This, as has been argued throughout this paper, will be helpful in not only raising the awareness of the target culture but also of the language skills. There should be a balanced focus on enhancing the linguistics as well as on the social and cultural competence for language learners in the foreign language curriculum in Libya. Moreover, when a language is taught without teaching the culture in which it operates; we are teaching meaningless symbols to which the student attaches the wrong meaning (Gence and Bada, 2005, P.75). The influence of the native culture of Libyan students is affecting their communication and causing them many problems. This paper strongly believes that the way to prevent or decrease the influence of the native culture is by increasing learners' awareness of the target culture. To do this, we would need to teach the language in question alongside its culture. This will allow learners to increase their knowledge of the target culture in terms of people's way of life, values, attitudes and beliefs. In addition, teaching culture should make learners aware of the different speech acts, connotations and etiquettes, that is, appropriate or inappropriate behaviour, as well, as provide them with an opportunity to act out being a member of the target culture. It should be noted, however, that by



emphasizing the significance of culture teaching, does not, by any means, mean that I am suggesting that it will solve all the problems that face Libyan students in their communication. It is only to suggest, however, that it will, certainly, help them to improve their level of communication with native speakers. Moreover, teaching culture within the language also helps to prepare students to embrace a new culture and reduce the cultural shock which most Libyan students suffer from when they arrive to the UK. The Ministry of Education in Libya spends lots of money in sending students abroad for higher studies. It needs to realise that to get the most of them, these students do not only need to learn a foreign language as a medium for their study but they also need to learn about its culture which would facilitate many of the difficulties facing them in their academic as well in their social lives abroad. The influence of the native culture on Libyan students' communication is not only evident in verbal and non-verbal communication. It is also apparent in their written communication. Reading any piece of writing which was written by Libyan students you could easily detect the influence of the native language and culture on their writing in English. This is realised in the style and structure of the sentences they write and also in their logical thinking and the way they organise their ideas and arguments in their writings in English. Each culture has its own ways of doing things. This also applies on writing. Libyan students' unawareness of these differences also causes them great deal of problems and lead to the fact that their writing is also influenced by their native language and culture. Due to space and time, this paper did not deal with the written communication.



Therefore, a further research could be done in this area in order to find out how we might improve the writing of the Libyan students in English.



References

- Bada, E. (2000). Culture in ELT. Cukurova University Journal of Social Sciences. 4 (6), 100-110.
- Brooks, N. (1960). Language and Language Learning. New York: Harcourt: Brace Jovanovich.
- Byram, M. (1994). Culture and Language Learning in Higher Education. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Duranti, A. (1997). Universal and Culture-Specific Properties of Greetings. Journal of American Anthrpology: 7 (1), 63-97.
- Gence, B. and Bada, E. (2005). Culture in Language learning and Teaching. 5 (1), 73-84.
- Hinkel, E. (1999). Culture in Second Language Teaching and Learning. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jandt, F.E. (2001). Intercultural communication: An introduction. Thousand Oaks: Sage.
- Killick, D. & Poveda, J. (1997). Perceptions of Cross-Cultural Capability: is EFL Another Language? Proceedings of the Conference at Leeds Metropolitan University, 15-16 December 1997.
- Kramsch, C. (1993). Context and culture in language teaching. Oxford: Oxford University Press.
- Lessardo-Clouston, M. (1997). Towards an understanding of culture in L2/FL Education. In: K.G. Ronko, Studies in English, Japan 25 October 1998: Kwansei Gakuin University Press, 131-150.
- Pulverness, A.. (2003). Distinctions and Dichotomies: Culture-free, Culture-bound[Online]. Available from: <http://etl.britcoun.org.pl/forum/distanddich.htm>. [17 December 2018].



Samovar, L. A., Porter, R..E. & Jian, N. (1981). Understanding intercultural communication. Belmont, CA: Wadsworth.

Samovar, L.A, Porter, R. E. & Stefani, L. A. (1998). Communication between cultures. Belmont: Wadsworth.

Sifianou, M., (1992). Politeness Phenomena in England and Greece: A cross cultural perspective. Oxford: Clarendon Press.

Thanasoulas, D. (2001). The Importance of Teaching Culture In The Foreign Language Classroom. 15 (2), 1-23.



Unique Fixed Point Theorems In Complete b_2 -Metric Spaces

Sameehah R. Alkaleeli

Assistant lecturer , Department of Mathematics, Faculty of Arts & Science-Al marj. University of Benghazi,
sameehah.alkaleeli@uob.edu.ly

Ngla Farag Mahmoud-Meriki

Assistant lecturer , Department of Mathematics, Faculty of Arts & Science-Al marj. University of Benghazi
&

Sameerah Abraheem Salih – Abdulsalam

Assistant lecturer , Department of Mathematics, Faculty of Arts & Science-Al marj. University of
Benghazi

Abstract

This paper studies some fixed point theorems for mappings in the setting of b_2 -metric space. These theorems are first introduced by Venkata (2001) for mappings in the setting of 2-metric space. The theorems are referred to in this paper as theorem 5.1 on page 4 and theorem 5.2 on page 6 when are proved on b_2 -metric space. In theorem 5.1, if $\gamma, \beta = 0$ and all conditions have not changed, then theorem 5.1 is still applicable. If $\gamma, \beta = 0$ in the first condition of the theorem 5.2, then theorem 5.2 is still applicable.

Keywords and phrases: fixed point, Common fixed point, 2-metric space, b_2 -metric space, complete b_2 -metric space.

الملخص

تدرس هذه الورقة البحثية بعض نظريات النقطة الثابتة للدوال في الفراغ b_2 -المتري. وكان فينتاكا (2001) أول من قدم النظريات المدروسة في هذه الورقة على الفراغ 2-المتري. وقد اشرنا إلى هذه النظريات في هذه الورقة بالنظرية 5.1 في الصفحة 4 والنظرية 5.2 في الصفحة 6 عندما نجح إثباتها كذلك على الفراغ b_2 -المتري. ففي النظرية 5.1 إذا كانت $\gamma, \beta = 0$ وجميع شروط النظرية لم تتغير فإن النظرية لا تزال قابلة للتطبيق، وفي النظرية 5.2 إذا وضعنا في الشرط الأول $\gamma, \beta = 0$ فإن النظرية لا تزال قابلة للتطبيق.

كلمات وعبارات أساسية : نقطة ثابتة, نقطة ثابتة مشتركة, الفراغ 2-المتري, الفراغ b_2 -المتري, الفراغ b_2 -المتري التام.

1. Introduction



Metric space, as it is known, is a set with structure determined by a well-defined notation of distance. The idea of metric space has been generalized in many directions in mathematics.

Derived from metric space is the notation of b -metric space which was first initiated by Bourbaki (1974) and Bakhtin (1989,30). Czerwik (1993,1) gave an axiom which was weaker than the triangular inequality and formally defined a b -metric space with a view of generalizing the Banach contraction mapping theorem. On the other hand, the notion of a 2-metric space was introduced by Gähler (1963,26) having the area of a triangle in R^2 as the inspirational example.

There are many fixed point results were obtained for single and multivalued mappings in b -metric space Czerwik (1993,1) & (1998,46) and many other authors. Similarly, several fixed point results were obtained for mappings in 2-metric spaces.

The aim of this paper is to extend some fixed point theorems in 2-metric space to b_2 -metric space.

2. Methodology

This paper follows a qualitative method. This is an analysis to some fixed point theories. This method is suitable for this research because we already have proven fixed point theories that are to be applied on mappings in b_2 -metric space.

Data is collected from some already published literature on this topic and from the results of applying the fixed point theorems on mappings in 2-metric spaces.

3. Significance of the research

This research is significant in pure mathematics, particularly in functional analysis, because it has proven that some fixed point theorems in 2-metric spaces can be also proven on 2-metric spaces.

4. Preliminaries



Before stating our main results, some necessary definitions might be introduced as follows.

Definition 4.1. Let X be a nonempty set and $T: X \rightarrow X$ a self-map. We say that $x \in X$ is a fixed point of T if $T(x) = x$ denote by FT or $Fix(T)$ the of all fixed points of T .

Definition 4.2. For $n \geq 2$, let $f_1, f_2, \dots, f_n$ are functions from X into itself. If there exists an element x in X such that $f_1(x) = f_2(x) = \dots = f_n(x) = x$. Then x is called a common fixed point of $f_1, f_2, \dots, f_n$.

Definition 4.3. Czerwik (1993, 1) & (1998, 46) Let X be a nonempty set and $s \geq 1$ be a given real number. A function $d: X \times X \rightarrow R^+$ is a b -metric on X if for all $x, y, z \in X$, the following conditions hold:

- 1) $d(x, y) = 0$ if and only if $x = y$.
- 2) $d(x, y) = d(y, x)$.
- 3) $d(x, y) \leq s[d(x, z) + d(z, y)]$.

In this case, the pair (X, d) is called a b -metric space.

Definition 4.4. Piao (2008, 24) & (2012, 3) Let X be a nonempty set and $d: X \times X \times X \rightarrow R$ be a map satisfying the following conditions:

- 1) For every pair of distinct points $x, y \in X$, there exists a point $z \in X$ such that $d(x, y, z) \neq 0$.
- 2) If at least two of three points x, y, z are the same, then $d(x, y, z) = 0$.

3) The symmetry:

$$d(x, y, z) = d(x, z, y) = d(y, x, z) = d(y, z, x) = d(z, x, y) = d(z, y, x) \quad \text{for all } x, y, z \in X.$$

- 4) The rectangle inequality: $d(x, y, z) \leq d(x, y, a) + d(y, z, a) + d(z, x, a)$ for all $x, y, z, a \in X$.

Then d is called a 2-metric on X and (X, d) is called a 2-metric space.



Definition 4.5. Mustafa (2014, 144) Let X be a nonempty set, $s \geq 1$ be a real number and

$d: X \times X \times X \rightarrow R$ be a map satisfying the following conditions:

1) For every pair of distinct points $x, y \in X$, there exists a point $z \in X$ such that $d(x, y, z) \neq 0$.

2) If at least two of three points x, y, z are the same, then $d(x, y, z) = 0$.

3) The symmetry:

$$d(x, y, z) = d(x, z, y) = d(y, x, z) = d(y, z, x) = d(z, x, y) = d(z, y, x) \quad \text{for all } x, y, z \in X.$$

4) The rectangle inequality:

$$d(x, y, z) \leq s[d(x, y, a) + d(y, z, a) + d(z, x, a)] \quad \text{for all } x, y, z, a \in X.$$

Then d is called a b_2 -metric on X and (X, d) is called a b_2 -metric space.

Remark 4.1. Obviously, for $s = 1$, b_2 -metric reduces to 2-metric.

The following are some typical examples of b_2 -metric spaces.

Example 4.1. Mustafa (2014,144) Let a mapping $d: R^3 \rightarrow [0, \infty)$ be defined by

$$d(x, y, z) = \min\{|x - y|, |y - z|, |z - x|\}$$

Then d is a 2-metric space on R . For arbitrary real numbers x, y, z, a . Using convexity of the function $f(x) = x^p$ on $[0, \infty)$ for $p \geq 1$, we obtain that

$$d_p(x, y, z) = [\min\{|x - y|, |y - z|, |z - x|\}]^p$$

is a b_2 -metric on R with $s \leq 3^{p-1}$.

Example 4.2. Mustafa (2014, 144) Let a mapping $d: R^3 \rightarrow [0, \infty)$ be defined by

$$d(x, y, z) = \begin{cases} [xy + yz + zx]^p, & \text{if } x \neq y \neq z \neq 0, \\ 0, & \text{otherwise} \end{cases}$$

$x, y, z \in X$. Then d is a b_2 -metric space, with $s \leq 3^{p-1}, p \geq 1$.

Definition 4.6. Mustafa (2014, 144) Let $\{x_n\}_{n \in N}$ be a sequence in a b_2 -metric space (X, d) .

1) A sequence $\{x_n\}$ is said to be b_2 -convergent to $x \in X$, written as



$x_n = x$, if all $a \in X$, $d(x_n, x, a) = 0$.

- 2) A sequence $\{x_n\}$ is said to be b_2 -Cauchy sequence if and only if $d(x_n, x_m, a) \rightarrow 0$, when $n, m \rightarrow \infty$. for all $a \in X$.
- 3) The b_2 -metric space (X, d) said to be b_2 -complete if every b_2 -Cauchy sequence is b_2 -convergent sequence.

Definition 4.7. Mustafa (2014, 144) Let (X, d) and (X', d') be two b_2 - metric spaces and let

$f : X \rightarrow X'$ be a mapping . Then f is said to be b_2 - continuous at a point $z \in X$ if for a given $\varepsilon > 0$ there exists $\delta > 0$ such that $x \in X$ and $d(z, x, a) < \delta$ for all $a \in X$ imply that $d'(fz, fx, a) < \varepsilon$. The mapping f is b_2 - continuous on X if it is b_2 -continuous at all $z \in X$.

Proposition 4.1 Mustafa (2014, 144) Let (X, d) and (X', d') be two b_2 -metric spaces . Then a mapping $f : X \rightarrow X'$ is b_2 -continuous at a point $x \in X$ if and only if it is b_2 -sequentially continuous at x ; that is, whenever $\{x_n\}_{n \in \mathbb{N}}$ is b_2 -convergent to x , $\{f(x_n)\}_{n \in \mathbb{N}}$ is b_2 -convergent to $f(x)$.

Lemma 4.2 Zaid (2015, 5) Let (X, d) be a b_2 -metric space with $s \geq 1$, and let $\{x_n\}_{n \in \mathbb{N}}$ be a sequence in X such that the sequence $d(x_n, x_{n+1}, a)$ is not increasing. Then $d(x_i, x_j, x_k) = 0$ for all $i, j, k \in \mathbb{N}$.

5. Main Results

Theorem 5.1. Let (X, d) be a complete b_2 -metric space, $s \geq 1$. Let f be a b_2 -continuous self-map of X , satisfying

$$\begin{aligned} d^2(f(x), f(y), a) \\ \leq \alpha d(x, f(x), a) d(y, f(y), a) + \beta d(x, f(x), a) d(y, f(x), a) \\ + \gamma d(y, f(y), a) d(y, f(x), a) + \delta d(x, f(y), a) d(y, f(x), a) \end{aligned}$$

for all $x, y, z \in X$ and $\alpha, \beta, \gamma, \delta \geq 0$ with $\max \{\alpha, \delta\} < 1$ and $s\alpha < 1$. Then f has a unique fixed point in X .

Proof. Let $x_0 \in X$ be an arbitrary , and let $\{x_n\}_{n \in \mathbb{N}}$ be a sequence in X .



Define $x_1 = f(x_0)$, $x_2 = f(x_1)$, ... $x_n = f(x_{n-1})$, $n = 1, 2, \dots$

We have $d^2(x_1, x_2, a) = d^2(f(x_0), f(x_1), a)$

$$\begin{aligned} &\leq \alpha d(x_0, f(x_0), a) d(x_1, f(x_1), a) \\ &+ \beta d(x_0, f(x_0), a) d(x_1, f(x_0), a) \\ &+ \gamma d(x_1, f(x_1), a) d(x_1, f(x_0), a) \\ &+ \delta d(x_0, f(x_1), a) d(x_1, f(x_0), a) \\ &= \alpha d(x_0, x_1, a) d(x_1, x_2, a) + \beta d(x_0, x_1, a) d(x_1, x_1, a) \\ &+ \gamma d(x_1, x_2, a) d(x_1, x_1, a) + \delta d(x_0, x_2, a) d(x_1, x_1, a) \end{aligned}$$

i.e., $d^2(x_1, x_2, a) \leq \alpha d(x_0, x_1, a) d(x_1, x_2, a)$

Hence $d(x_1, x_2, a) \leq \alpha d(x_0, x_1, a)$

Similarly

$$d(x_2, x_3, a) \leq \alpha d(x_1, x_2, a)$$

$$\leq \alpha^2 d(x_0, x_1, a)$$

⋮

i.e.,

$$d(x_n, x_{n+1}, a) \leq \alpha^n d(x_0, x_1, a)$$

We claim that $\{x_n\}$ is Cauchy sequence in X .

For $m > n$, we have

$$\begin{aligned} d(x_n, x_m, a) &\leq s[d(x_n, x_{n+1}, a) + d(x_m, x_{n+1}, a) + d(x_n, x_m, x_{n+1})] \\ &\leq s[\alpha^n d(x_0, x_1, a) + \alpha^n d(x_0, x_1, x_m)] + s d(x_{n+1}, x_m, a) \\ &\leq s \alpha^n d(x_0, x_1, a) + s \alpha^n d(x_0, x_1, x_m) \\ &\quad + s^2 [d(x_{n+2}, x_{n+1}, a) + d(x_{n+2}, x_{n+1}, x_m) + d(x_{n+2}, x_m, a)] \\ &\leq s \alpha^n d(x_0, x_1, a) + s \alpha^n d(x_0, x_1, x_m) \\ &\quad + s^2 \alpha^{n+1} d(x_0, x_1, a) + s^2 \alpha^{n+1} d(x_0, x_1, x_m) + s^2 d(x_{n+2}, x_m, a) \\ &\leq (s \alpha^n + s^2 \alpha^{n+1} + s^3 \alpha^{n+2} + \dots + s^{m-n-1} \alpha^{m-2}) d(x_0, x_1, a) \\ &\quad + (s \alpha^n + s^2 \alpha^{n+1} + s^3 \alpha^{n+2} + \dots + s^{m-n-1} \alpha^{m-2}) d(x_0, x_1, x_m) \end{aligned}$$

$$\begin{aligned}
 & + s^{m-n} d(x_{m-1}, x_m, a) \\
 & \leq (s\alpha^n + s^2\alpha^{n+1} + s^3\alpha^{n+2} + \dots + s^{m-n-1}\alpha^{m-2})d(x_0, x_1, a) \\
 & + (s\alpha^n + s^2\alpha^{n+1} + s^3\alpha^{n+2} + \dots + s^{m-n-1}\alpha^{m-2})d(x_0, x_1, x_m) \\
 & + s^{m-n}\alpha^{m-1} d(x_0, x_1, a) \\
 & = (s\alpha^n + s^2\alpha^{n+1} + s^3\alpha^{n+2} + \dots + s^{m-n-1}\alpha^{m-2} + s^{m-n}\alpha^{m-1})d(x_0, x_1, a) \\
 & + (s\alpha^n + s^2\alpha^{n+1} + s^3\alpha^{n+2} + \dots + s^{m-n-1}\alpha^{m-2})d(x_0, x_1, x_m) \\
 & \leq \frac{s\alpha^n}{1-s\alpha} d(x_0, x_1, a) + \frac{s\alpha^n}{1-s\alpha} d(x_0, x_1, x_m) \quad (1)
 \end{aligned}$$

As $n, m \rightarrow \infty$ in (1), we have $d(x_n, x_m, a) \rightarrow 0$.

Thus $\{x_n\}$ is Cauchy sequence in X .

Since X is complete b_2 -metric space, then there exist a point $x \in X$ such that $x_n \rightarrow x$

Now to show that x is a fixed point of f . Since $x_n \rightarrow x$ as $n \rightarrow \infty$ using continuity of f , we have $f(x) = f(x_n)$

Which implies that $x_{n+1} = f(x)$.

Thus $f(x) = x$. Hence x is a fixed point of f .

For uniqueness of x : Let x, y be distinct fixed points of f .

Then for all $a \in X$ we have $d(x, y, a) = d(f(x), f(y), a)$ and

$$\begin{aligned}
 d^2(x, y, a) &= d^2(f(x), f(y), a) \\
 &\leq \alpha d(x, f(x), a) d(y, f(y), a) + \beta d(y, f(x), a) d(x, f(x), a) \\
 &\quad + \gamma d(y, f(y), a) d(y, f(x), a) + \delta d(x, f(y), a) d(y, f(x), a) \\
 &\leq \alpha d(x, x, a) d(y, y, a) + \beta d(y, x, a) d(x, x, a) \\
 &\quad + \gamma d(y, y, a) d(y, x, a) + \delta d(x, y, a) d(y, x, a) \\
 &= \delta d^2(x, y, a).
 \end{aligned}$$

Thus $(1 - \delta)d^2(x, y, a) \leq 0$.

This implies that $\delta \geq 1$, which is a contradiction to $\delta < 1$.

Therefore the fixed points are unique.



Theorem 5.2. Let (X, d) be a complete b_2 -metric space. Let f and g be two continuous mappings of X into itself, such that

$$\begin{aligned} \text{i) } d^2(f(x), f(y), a) \leq \\ \alpha d(g(x), f(x), a) d(g(y), f(y), a) + \beta d(g(x), f(x), a) d(g(y), f(x), a) \\ + \gamma d(g(y), f(y), a) d(g(y), f(x), a) + \delta d(g(x), f(y), a) d(g(y), f(x), a) \end{aligned}$$

for all $x, y, a \in X$ and $\alpha, \beta, \gamma, \delta \geq 0$ with $\max \{\alpha, \delta\} = 1$ and $s\alpha < 1$.

$$\text{ii) } fg = gf, \quad f(x) \subset g(x)$$

Then f and g having a unique common fixed point in X .

Proof. Let $x_0 \in X$ be an arbitrary, since $f(x) \subset g(x)$

We can choose $x_1 \in X$ such that

$$f(x_0) = g(x_1), \quad f(x_1) = g(x_2), \quad \dots, \quad f(x_n) = g(x_{n+1}), \quad n = 1, 2, \dots$$

Now, $d(g(x_{n+1}), g(x_{n+2}), a) = d(f(x_n), f(x_{n+1}), a)$ for all $a \in X$

$$\begin{aligned} d^2(g(x_{n+1}), g(x_{n+2}), a) &= d^2(f(x_n), f(x_{n+1}), a) \\ &\leq \alpha d(g(x_n), f(x_n), a) d(g(x_{n+1}), f(x_{n+1}), a) \\ &\quad + \beta d(g(x_n), f(x_n), a) d(g(x_{n+1}), f(x_n), a) \\ &\quad + \gamma d(g(x_{n+1}), f(x_{n+1}), a) d(g(x_{n+1}), f(x_n), a) \\ &\quad + \delta d(g(x_n), f(x_{n+1}), a) d(g(x_{n+1}), f(x_n), a) \\ &= \alpha d(g(x_n), g(x_{n+1}), a) d(g(x_{n+1}), g(x_{n+2}), a) \\ &\quad + \beta d(g(x_n), g(x_{n+1}), a) d(g(x_{n+1}), g(x_{n+1}), a) \\ &\quad + \gamma d(g(x_{n+1}), g(x_{n+2}), a) d(g(x_{n+1}), g(x_{n+1}), a) \\ &\quad + \delta d(g(x_n), g(x_{n+2}), a) d(g(x_{n+1}), g(x_{n+1}), a) \\ &= \alpha d(g(x_n), g(x_{n+1}), a) d(g(x_{n+1}), g(x_{n+2}), a) \end{aligned}$$

Then $d(g(x_n), g(x_{n+1}), a) \leq \alpha d(g(x_{n-1}), g(x_n), a)$ for all $a \in X$

Hence

$$d(g(x_{n+1}), g(x_{n+2}), a) \leq \alpha^{n+1} d(g(x_0), g(x_1), a)$$

For $m > n$, we have

$$\begin{aligned}
 & d(g(x_n), g(x_m), a) \\
 & \leq s[d(g(x_n), g(x_m), g(x_{n+1})) + d(g(x_m), g(x_{n+1}), a) + d(g(x_n), g(x_{n+1}), a)] \\
 & \leq s[\alpha^n d(g(x_0), g(x_1), g(x_m)) + \alpha^n d(g(x_0), g(x_1), a)] + sd(g(x_{n+1}), g(x_m), a) \\
 & \vdots \\
 & \leq (s\alpha^n + s^2\alpha^{n+1} + s^3\alpha^{n+2} + \dots + s^{m-n-1}\alpha^{m-2})d(g(x_0), g(x_1), g(x_m)) \\
 & + (s\alpha^n + s^2\alpha^{n+1} + s^3\alpha^{n+2} + \dots + s^{m-n-1}\alpha^{m-2}) d(g(x_0), g(x_1), a) \\
 & + s^{m-n}d(g(x_{m-1}), g(x_m), a) \\
 & \leq (s\alpha^n + s^2\alpha^{n+1} + s^3\alpha^{n+2} + \dots + s^{m-n-1}\alpha^{m-2})d(g(x_0), g(x_1), g(x_m)) \\
 & + (s\alpha^n + s^2\alpha^{n+1} + s^3\alpha^{n+2} + \dots + s^{m-n-1}\alpha^{m-2}) d(g(x_0), g(x_1), a) \\
 & + s^{m-n}\alpha^{m-1}d(g(x_0), g(x_1), a) \\
 & = (s\alpha^n + s^2\alpha^{n+1} + s^3\alpha^{n+2} + \dots + s^{m-n-1}\alpha^{m-2})d(g(x_0), g(x_1), g(x_m)) \\
 & + (s\alpha^n + s^2\alpha^{n+1} + s^3\alpha^{n+2} + \dots + s^{m-n-1}\alpha^{m-2} + s^{m-n}\alpha^{m-1}) d(g(x_0), g(x_1), a) \\
 & \leq \frac{s\alpha^n}{1-s\alpha} d(g(x_0), g(x_1), g(x_m)) + \frac{s\alpha^n}{1-s\alpha} d(g(x_0), g(x_1), a) \quad (2)
 \end{aligned}$$

As $n, m \rightarrow \infty$ in (2), we have $d(g(x_n), g(x_m), a) \rightarrow 0$.

Thus $\{g(x_n)\}_{n \in \mathbb{N}}$ is Cauchy sequence in X .

Since X is complete b_2 -metric space, then there exist a point $x \in X$ such that $g(x_n) \rightarrow x$

We have $g(x_n) = x = g(x_{n+1}) = f(x_n)$

Since $gx_n = fgx_n$ and by continuity of g, f , we have $f(x) = g(x)$.

To show that x is a fixed point of g , we have $x = g(x)$.

$$\begin{aligned}
 d^2(g(x), x, a) &= \lim_{n \rightarrow \infty} d^2(f(x), f(x_n), a) \\
 &\leq \lim_{n \rightarrow \infty} [\alpha d(g(x), f(x), a) d(g(x_n), f(x_n), a) \\
 &\quad + \beta d(g(x_n), f(x), a) d(g(x), f(x), a) \\
 &\quad + \gamma d(g(x_n), f(x_n), a) d(g(x_n), f(x), a) \\
 &\quad + \delta d(g(x), f(x_n), a) d(g(x_n), f(x), a)] \\
 &= [\alpha d(g(x), g(x), a) d(x, x, a) + \beta d(x, g(x), a) d(g(x), g(x), a)
 \end{aligned}$$



$$+ \gamma d(x, x, a) d(x, g(x), a) + \delta d(g(x), x, a) d(x, g(x), a)] \\ = \delta d^2(g(x), x, a).$$

Thus $(1 - \delta) d^2(g(x), x, a) \leq 0$, $\delta < 1$.

Hence $d^2(g(x), x, a) = 0$ for all $a \in X$.

This implies that $g(x) = x$. Therefore $g(x) = f(x) = x$.

Thus x is common fixed point of f and g .

For the uniqueness of the common fixed point. Let x, y be two common fixed points of f and g , so $d(x, y, a) = d(f(x), f(y), a)$. Then from (i)

$$d^2(x, y, a) = d^2(f(x), f(y), a) \\ \leq [\alpha d(g(x), f(x), a) d(g(y), f(y), a) \\ + \beta d(g(y), f(x), a) d(g(x), f(x), a) \\ + \gamma d(g(y), f(y), a) d(g(y), f(x), a) \\ + \delta d(g(x), f(y), a) d(g(y), f(x), a)] \\ = [\alpha d(x, x, a) d(y, y, a) + \beta d(y, x, a) d(x, x, a) \\ + \gamma d(y, y, a) d(y, x, a) + \delta d(x, y, a) d(y, x, a)] \\ = \delta d^2(x, y, a).$$

So $(1 - \delta) d^2(g(x), x, a) \leq 0$ for all $a \in X$, $\delta < 1$.

This implies that $d^2(g(x), x, a) = 0$, that is $d(g(x), x, a) = 0$ for all $a \in X$,

Thus $x = y$.

6. Conclusion

In this paper, some common fixed point theorems for two mappings have been applied on complete b_2 -metric space. The results have been encouraging. In theorem 5.1, if $\gamma, \beta = 0$ and all conditions have not changed, then theorem 5.1 is still applicable. If $\gamma, \beta = 0$ in the first condition of the theorem 5.2, then theorem 5.2 is still applicable.

References



DOI: <https://doi.org/10.54172/vrt45589>

Bakhtin, I. A. (1989). The contraction mapping principle in almost metric spaces, *Funct . Anal*, pp. 26-37.

Bourbaki, N. (1974). *Topologies General. Herman: Paris, France .*

Czerwik, S. (1993). Contraction mapping in b-metric spaces. *Acta Mathematica et Informatica Universitatis Ostravensis* , pp. 5-11.

Czerwik, S. (1998). Nonlinear Set-valued Contraction Mappings in b-metric spaces. *Atti del Seminario Matematico e Fisico (Dell Univ.di Modena)*, pp. 263-276.

Gähler, V.S. (1963). 2-metrische Räume und ihre topologische Struktur. *Math.Nachr* , pp. 115-118.

Mustafa, Z., Parvaech, V., Roshan, J.R. and Kadelburg Z. (2014). b_2 -metric spaces and some Fixed Point Theorems. *Fixed Point Theory and Applications* ,pp.144.

<https://doi.org/10.1186/1687-1812-2014-144>

Piao, Y. and Jin, Y.F. (2012). New Unique Common Fixed Results for Mappings with $\emptyset$ -Contractive Type in 2-metric spaces. *Applied Mathematics*, pp. 734-737.

<https://doi.org/10.4236/am.2012.3710>

Piao, Y.J. (2008). Unique Common Fixed Points for a Family of Self-Maps with Same Type Contractive Condition in 2-metric spaces. *Analysis in Theory and Applications* , pp. 316-320. <https://doi.org/10.1007/s10496-008-0316-9>

Piao, Y.J. (2012). Uniqueness of Common Fixed Point for a Family of Mappings with $\emptyset$ -Contractive Condition in 2-metric spaces. *Applied Mathematics*, pp. 73-77.

<https://doi.org/10.4236/am.2012.31012>

Venkata ,S. (2001). Some Fixed Point Theorem in Metric and 2-Metric Spaces. *IJMMS* , pp. 625-636.

ijmms.hindawu.com



جامعة عمر المختار
مجلة المختار للعلوم التربوية- البيضاء
العدد الرابع الصفحات 48-59 2019



DOI: <https://doi.org/10.54172/vrt45589>

Zaid, M. Abd Ghafur, B., Stojan, R., Vildan,. (2015). Some Fixed Points Results of b_2 -
metric spaces. *Far est journal of mathematical sciences(FJMS)*, pp. 533-548.

<http://dx.doi.org/10.17654/>



الذكاء الوجداني وعلاقته بالاندماج الجامعي لدى طلبة كلية التربية

عبدالواحد عيسى مراجع صالح
الدرجة العلمية : مُحاضر
جهة العمل : جامعة عمر المختار / كلية التربية / البيضاء
Abdelwahed.essa@omu.edu.ly

الملخص

استهدف البحث الحالي التعرف على العلاقة بين الذكاء الوجداني والاندماج الجامعي والفروق في الذكاء الوجداني لدى طلبة كلية التربية جامعة عمر المختار وفقاً لمتغير النوع (ذكور - إناث) والتخصص (علمي - أدبي) خلال العام (2017-2018)، حيث تكونت عينة البحث من (200) طالباً وطالبة من التخصصات العلمية والأدبية في كلية التربية من الجنسين. وقد استخدم الباحث الأدوات الآتية: مقياس بار - أون (Bar - On) للذكاء الوجداني (1997) بأبعاده الخمسة الرئيسة وهي: الذكاء الشخصي، البينشخصي، التكيف، إدارة الضغوط والمزاج العام، ومقياس الاندماج الجامعي من إعداد القاضي (2012) والمتمثل بالمجالات الآتية: مجال الزملاء، مجال المقررات الدراسية، مجال أنظمة ولوائح الكلية، مجال الأساتذة، الذكاء الانفعالي، مجال التخصص الدراسي. ولمعالجة البيانات احصائياً استخدمت الأساليب الإحصائية المناسبة وهي الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ومعامل الارتباط بيرسون (r) توصل البحث إلى أن طلاب كلية التربية لديهم مستوى منخفض من الذكاء الوجداني وكذلك مستوى منخفض من الاندماج الجامعي، كما توصل البحث إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مستوى الذكاء الوجداني والاندماج الجامعي لدى الطلبة في كلية التربية حيث بلغ معامل الارتباط (0.70)، وهي درجة تشير إلى أن هناك ارتباطاً إيجابياً بين الذكاء الوجداني والاندماج الجامعي، أي كلما قلت مهارات الفرد في الذكاء الوجداني كان أقل اندماجاً في الحياة الجامعية والعكس صحيح، كما توصل البحث إلى أن هناك فروقاً في الذكاء الوجداني بين الذكور والإناث عند مستوى دلالة (0.05)، في اتجاه الذكور، كما توصل البحث إلى عدم وجود فروق في متوسطات مكونات الذكاء الوجداني الرئيسية عند مستوى (0.05) وفقاً لمتغير التخصصات (علمية - أدبية).

الكلمات المفتاحية:

الاندماج الجامعي - الذكاء الوجداني- كلية التربية-الذكاء الشخصي-التكيف

ABSTRACT

This study investigates the level of emotional intelligence and university integration among university students (first year) at the Faculty of Education at Omar Al-Mukhtar University, to identify the relationship between the emotional intelligence and university integration and to find out the differences in the emotional intelligence among the learners based on the variables of gender (male - female) and specialization (science - humanity)

DOI: <https://doi.org/10.54172/yzw36x83>

during the academic year (2017 - 2018). The present study used a survey research design. The sample of the study was composed of (200) students from different majors at the Faculty of Education. Different instruments were used in this study: The criterion of (Bar – On, 1997) of emotional intelligence with its five dimensions :personal, intrapersonal, adaptation, stress management, and the general mood, and the criterion of university integration, prepared by the (Alkady, 2012) was also used with its different fields: classmates, university courses, the programs and systems of the faculty, teachers, emotional area, and the majoring. After analyzing the results using the suitable statistical procedures (t – test and Pearson correlation: The study shows that university students had low levels of university integration and emotional intelligence. There was a strong positive correlation between emotional intelligence and university integration ($r= 0.70$) which means that the less the individual had skills of emotional intelligence, the less the ability he/she had to integrate into the university environment and vice versa. There were differences in some of the constructs of emotional intelligence between males and females based on the gender variable ($p= 0.05$) in which males performed well. Also, The study reached differences in the mean scores of the main constructs of emotional intelligence at the level of (0.05) based on the specialization variable (science - humanity).

المقدمة

المرحلة الجامعية من المراحل المهمة في حياة الفرد خصوصاً أن معظم الطلبة في الجامعة يمرون بمرحلة التطور من حيث الاستقلالية والهوية الشخصية، التي تعد أمراً مهماً في المشاركة في الإحساس بالانتماء لجامعة ما، بحيث يكون هذا الفرد من مجموعة اجتماعية، وفي هذه المرحلة تعمل التفاعلات الشخصية مع الوسط الدائم الاتساع في ظروف متنوعة على زيادة وسرعة تطور الفرد.

والهدف الأساسي من التعليم الجامعي هو تنمية شخصية الفرد وتهذيب سلوكه والسير جنباً إلى جنب مع الأهداف التعليمية من حيث صقل قدراته العقلية والتدريب على التفكير السليم لمعالجة القضايا والمشاكل المختلفة التي يواجهها في حياته اليومية، وبهذا الخصوص لم تعد الجامعات في عصرنا الحاضر مجرد مراكز أكاديمية للبحث العلمي البحت بحيث يستشعر فيها الطلاب انفصالاً عن الحياة العامة في المجتمع، بل أضحت تنظيمات ثقافية للشباب ويتم في رحابها تفاعل حيوي وضروري بين شتى الاتجاهات الفكرية، فالحياة الجامعية ضرب من التفاعل الثقافي والفكري على أعلى مستوى؛ من أجل هذا ينبغي أن يكون جهدها موجهاً نحو إعداد الطلاب وتجهيزهم لتحمل المسؤولية ومساعدتهم لمواجهة مشكلاتهم، وهذا يمثل الدور الرئيسي للجامعة الذي يميزها عن باقي المؤسسات التربوية الأخرى.

وعليه فإن تنمية المهارات وتطوير القدرات الفكرية والخيالية والإبداعية لدى طلبة الجامعة وتعزيز التطور العاطفي والاجتماعي والخبرة التي يواجهها ويكتسبها الطالب في الحياة الجامعية يمكن أن تكون طريقاً لنقل المعارف والقيم والمعايير التي تعد من أهم واجبات الجامعات، ولذلك لا بد من تعاون أطراف العملية التعليمية كافة داخل وخارج هذه المؤسسات من إدارة وأعضاء هيئة التدريس ومناهج وطلاب، لتحسين مستوى تحصيلهم الدراسي وأدائهم الأكاديمي وتنمية مهاراتهم وزيادة فهمهم للحياة العملية.

وبناء على ما سبق ذكره فإن تكيف واندماج الطلبة مع البيئة الجامعية بكل ما تحمله في طياتها من خصائص التدريس وعلاقات مع الآخرين كالزملاء والأساتذة والمواقف التعليمية وخصوصية المواد الدراسية من شأنه أن ينمي الثقة بالنفس وبناء الشخصية ويعزز الدافعية نحو التفوق الدراسي، أما سوء التكيف أو الاندماج فإن له انعكاسات سلبية على منهجية حياتهم الدراسية بالجامعة، أو يسبب الإحباط والانسحاب وضعف العلاقة بالمعرفة، مما يولد الكسل والفشل الدراسي.

وقد أثبتت الدراسات أن الطلبة المندمجين جامعيًا يحصلون على نتائج دراسية أفضل ويشاركون في البرامج الطلابية بصورة أكثر وهم أكثر احتمالاً لإنهاء البرامج الجامعية من الطلبة غير المندمجين (المحاميد وعربيات، 2005: 155)، بالإضافة إلى أن الاندماج في الحياة الجامعية يجعل الفرد متحكماً في انفعالاته، فاهماً لأهدافه، متقبلاً للآخرين ومبتعداً عن التمرکز حول الذات؛ مما يتيح له تحقيق المواءمة بينه وبين أفراد الجماعة التي ينتمي إليها وهذا يؤدي إلى درجة كبيرة من النضج الشخصي والاجتماعي والعقلي لشخصية الطالب، فالطالب يدخل الجامعة لا ليوسع معارفه العلمية فقط وإنما ليطور نفسه ويشعب علاقاته الاجتماعية مع الآخرين من طلبة وأساتذة وإداريين وغيرهم، ويلبور اتجاهاته وعواطفه وانفعالاته وهذا كله يصقل شخصيته ويؤثر على إنتاجه مستقبلاً (ناصر، 2005: 3).

إن اندماج الطالب في الحياة الجامعية يتأثر بعدد من المتغيرات منها مدى امتلاكه مقومات ومهارات شخصية كالذكاء الوجداني، وإذا كان كل شخص يواجه طوال حياته أنواعاً من المتاعب والمشكلات النفسية، فإن أهم ما يميز الأشخاص ذوو الكفاءة، من الناحية النفسية، ليس مقدار ما يواجهونه من مشكلات، بل هو طريقة استجاباتهم لهذه المشكلات ومقدرتهم على مواجهة تحدياتهم ومشكلاتهم دون يأس مهما كانت نوع هذه المشكلات، بحيث لا تفقد هذه المشكلات التي يواجهونها ثقتهم بأنفسهم ومقدرتهم على التوافق معها، ويطلق عادة على القدرة على مواجهة مشكلات الحياة بكفاءة، عدم فقدان الثقة بالنفس، عدم فقدان الاتزان

الوجداني والاستغراق في المشكلات اسم قوة الأنا أو الصلابة النفسية أو القدرة على إدارة الانفعالات أو مهارة إدارة الضغوط والقدرة على التكيف، وهي قدرة من قدرات الذكاء الوجداني (الخلف، 2007: 22).

من هنا جاءت فكرة البحث الحالي لمعرفة العلاقة بين الذكاء الوجداني والاندماج الجامعي من منطلق أن الظروف الاجتماعية والنفسية والاقتصادية والثقافية، والمهارات المعرفية والوجدانية والشخصية تعد من العوامل المؤثرة في شخصية الطالب الجامعي واندماجه الجامعي.

مشكلة البحث:

تتفق الدراسات والنظريات السيكولوجية على أن مرحلة الشباب من أهم المراحل التي يعيشها الفرد والتي تحدد مسيرته ومنهجيته حيث تشهد هذه المرحلة تغيرات عضوية ونفسية واجتماعية ووجدانية سريعة وواضحة، كما أن هذه المرحلة تمثل مساحة عريضة من نسبة السكان في كل المجتمعات.

وفي ليبيا تشكل فئة الشباب غالبية أفراد المجتمع مما يشير إلى أنهم المستقبل المأمول والثروة الحقيقية التي تعقد عليها الآمال في بناء نهضة الوطن، لذا فإن الاهتمام بهذه الشريحة يعني الاهتمام بالفئة التي تشكل منها غالبية أفراد المجتمع بشكل عام، حيث تستقطب الجامعات الليبية عدداً كبيراً من هذه الفئة من الطلاب، فيجد هؤلاء الطلاب أنفسهم أمام بيئة مغايرة لما اعتادوه من قبل، وهذا ما يجعلهم يمرون بصعوبات نفسية نتيجة عوامل كثيرة منها الانفصال عن الشبكات الاجتماعية السابقة، صعوبة تكوين شبكات اجتماعية جديدة، ظروف ومتطلبات اقتصادية كثيرة واختلاف أنظمة الجامعة بكل ما فيها من مدرسين وطلاب ومواد وخدمات وأنشطة وطرق التدريس وغيرها من متطلبات وحاجات جامعية خاصة، كما يواجه طلبة الجامعة صعوبات تعيق إشباع حاجاتهم الجسمية والنفسية والاجتماعية والوجدانية كعدم تقبل الآخرين أو عدم إتاحة الفرصة الكافية لممارسة الأنشطة المختلفة أو عدم استطاعتهم التوافق والانسجام مع المدرسين والزملاء والمواد والأنظمة الجامعية، وأكثر ما يواجه طالب الجامعة أيضاً هو عدم إعطائه فرصة عملية لاختيار تخصصه ففي أغلب الأحوال نجد كثير من الطلاب يختارون تخصصاتهم وكمياتهم ليس بناء على الرغبة الشخصية وإنما حسب ما تفرضه بعض العوامل الخارجية كالمعدل في الثانوية، كما أن غياب الأندية الرياضية والفنية والثقافية التي تساهم في تحقيق التفاعل الاجتماعي والأكاديمي في البيئة الجامعية وغياب خدمات التوجيه والإرشاد الأكاديمي قبل الالتحاق بالجامعة وأثناء فترة الدراسة قد يساهم في وقوع الطلبة في دائرة عدم الاندماج مع الحياة

الجامعية، وقد تجتمع كل تلك العوامل و تعرقل المسيرة التعليمية للطلبة وقد تؤدي إلى مرض نفسي يبعث باستمرار الحيرة والارتباك.

إن البيئة الدراسية التي لا توفر الأمان الانفعالي للطلاب تجعله يشعر بالقلق والغضب والإحباط والتوتر في علاقاته بالآخرين، وهذا ينعكس على تركيزه في المواقف التعليمية فيقل تحصيله، وهذا من شأنه أن يؤدي إلى شعوره بالنقص، وفقدان الثقة بقدراته، ويؤثر على توافقه النفسي والجامعي ومفهومه عن ذاته الأكاديمية (المللي، 2010: 144).

ومن جانب آخر نرى أن أهم ما تركز عليه المناهج في جامعاتنا هو حشو عقل الطالب بالمعلومات متجاهلة الخصائص النفسية للطلاب الجامعي، سواء ما يتعلق بمضمون هذه المقررات المدروسة أو طرق تدريسها، وهذا يغفل حقيقة مهمة وهي أن السعي لبلوغ مستويات متقدمة من النمو العقلي للطلاب لا يؤدي إلى حدوث تقدم مشابه في نموه الانفعالي، فضلاً عن ذلك فهناك ضرورة اجتماعية وأخلاقية تدعو إلى الاهتمام بدراسة واكتشاف وتنمية الذكاء الوجداني لدى طلابنا وهي ما نراه من تدني التحصيل الأكاديمي للطلبة وعنف في العلاقات الاجتماعية بين طلبة الجامعات و مشاحنات وعدوان وعراك فضلاً عن تدني دافعية الطلبة للذهاب إلى الجامعات جراء الاتجاهات السلبية التي يمتلكونها تجاه الجامعة والأساتذة و المقررات الدراسية وأنظمة الجامعات، وهذا ما جعل الباحث يختار متغير الذكاء الوجداني لمعرفة علاقته بالاندماج الجامعي لدى طلبة الجامعة، ولأسيما أن أغلب الدراسات التي تناولت علاقة الذكاء الوجداني بالتوافق ركزت على التوافق العام و الاجتماعي والأسري والمهني فقط ولم تتناول الاندماج الجامعي، فنجد دراسة كل من السمادوني (2001)، التي تناولت علاقته بالتوافق المهني، ودراسة عجوة (2002)، التي تناولت علاقته بالتوافق العام، ودراسة العبدلي (2007) ودراسة محمود (2006) التي تناولت علاقته بالتوافق الزوجي، وهذا يشير إلى غياب واضح للدراسات التي تناولت علاقة الذكاء الوجداني بالاندماج الجامعي، وهذا ما تنفرد به هذه الدراسة عن بقية الدراسات الأخرى.

وتأسيساً على ما سبق، يمكن تحديد مشكلة البحث في محاولة الإجابة عن التساؤلات التالية:

1. هل توجد علاقة بين الذكاء الوجداني والاندماج الجامعي لدى طلبة كلية التربية جامعة عمر المختار؟

2. هل توجد فروق بين طلبة كلية التربية وفقاً لمتغير النوع (ذكور- إناث) والتخصص (علمي- أدبي) في

الذكاء الوجداني؟

أهمية البحث:

تكمن أهمية الدراسة في أهمية الموضوع الذي تتصدى لدراسته، حيث إنها تسعى لدراسة الذكاء الوجداني وعلاقته بالاندماج الجامعي لدى عينه من طلاب كلية التربية، ولاشك أن هذا الموضوع ينطوي على أهمية كبيرة سواء من الناحية النظرية أو التطبيقية. الأهمية النظرية وتتمثل بالنقاط الآتية:

1. تتناول الدراسة مرحلة من أهم مراحل حياة الفرد وهي المرحلة الجامعية، والتي تُعدُّ محصلة لما سبقها ومنطلقاً لما يليها من مراحل، أي أنها تمثل المرحلة التي تشكل حجر الزاوية في حياة الفرد قبل خروجه للحياة العملية باحثاً عن دوره تجاه ذاته والآخرين وتحقيق أهدافه وإنجاز أقصى ما يمكن أن يصل إليه.
2. توجيه الاهتمام إلى جانب من اهتمامات علم النفس الإيجابي والمتمثل في دراسة الذكاء الوجداني، حيث يُشير التراث النفسي إلى أنه يسهم في النجاح بالحياة بشكل عام بدرجة تفوق نظيره الذكاء العقلي.

الأهمية التطبيقية:

يمكن ذكر الأهمية التطبيقية للبحث الحالي في النقاط الآتية:

1. إن إجراء مثل هذه البحوث التي تعنى بدراسة مشكلات المجتمع الطلابي تعكس للطلبة مدى اهتمام الإدارة الجامعية بهم وبالسعي نحو حل مشكلاتهم.
2. لم تقتصر الدراسة الحالية على مجرد التنظير، وإنما اهتمت بقياس الذكاء الوجداني، الاندماج الجامعي، من أجل الحصول على قيم تعكس وتبرز بشكل محدد هذه المتغيرات وما بينها من علاقات .
3. يفيد البحث الحالي قيادات الجامعات وواضعي المناهج والقائمين على العملية التعليمية بها في وضع الخطط المناسبة للتعامل مع طلاب الجامعات وإشباع حاجاتهم ورغباتهم النفسية والاجتماعية والمعرفية بما يؤدي إلى بناء شخصية الطلاب في مختلف المجالات، وذلك من خلال إدراجهم لمهارات وقدرات الذكاء الوجداني في المناهج والمقررات الدراسية والأنشطة اللاصفية، وهذا يسهم في تطوير العملية التعليمية والاستفادة من هذه الشريحة الخاصة في النهوض بالمجتمع.

أهداف البحث:

تتمثل أهداف البحث الحالي في الآتي:

1. التعرف على العلاقة بين الذكاء الوجداني والاندماج الجامعي لدى طلبة كلية التربية جامعة عمر المختار.
2. التعرف على الفروق في الذكاء الوجداني لدى طلبة كلية التربية جامعة عمر المختار وفقاً لمتغير النوع (ذكور - إناث) والتخصص (علمي - أدبي).

فروض البحث:

في ضوء نتائج الدراسات السابقة والأهداف التي يريد البحث الحالي الوصول إليها ولغرض الإجابة على تساؤلات البحث تمت صياغة الفروض على النحو الآتي:

1. توجد علاقة ايجابية بين الذكاء الوجداني والاندماج الجامعي لدى طلبة كلية التربية جامعة عمر المختار.
2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني لدى طلبة كلية التربية جامعة عمر المختار وفقاً لمتغير النوع (ذكور - إناث).
3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني لدى طلبة كلية التربية جامعة عمر المختار وفقاً لمتغير التخصص (علمي - أدبي).

حدود البحث:

تتمثل حدود البحث الحالي في الآتي:

- الحدود البشرية: الطلاب الجدد والذين مضى على التحاقهم بالدراسة سنة دراسية (فصلين دراسيين) كلية التربية جامعة عمر المختار.
- الحدود المكانية: كلية التربية جامعة عمر المختار.
- الحدود الزمانية: الفصل الثاني للعام الدراسي (2017 - 2018).

مصطلحات البحث:

الذكاء الوجداني:

DOI: <https://doi.org/10.54172/yzw36x83>

يشير الذكاء الوجداني إلى القدرة على إدراك الانفعالات بدقة، والقدرة على فهم الانفعالات والمعرفة الوجدانية، والقدرة على ضبط وتنظيم الانفعالات التي تساعد على النمو العقلي والوجداني (Mayer & Salovey، 1997، p. 7).

التعريف الإجرائي للباحث: "الذكاء الوجداني هو الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الذكاء الوجداني لبار – أون والذي يتكون من الإبعاد الآتية: الذكاء الشخصي، الذكاء البينشخصي، القدرة على التكيف، إدارة الضغوط، المزاج العام ومهاراتهم الفرعية".

الاندماج الجامعي:

هو مدى انسجام الطالب وتوافقه مع الحياة الجامعية في كافة مجالاتها الأكاديمية والتربوية والنفسية والانفعالية والاجتماعية داخل إطار الجامعة . (عريبات، 2001، ص 20).

التعريف الإجرائي للباحث: الاندماج الجامعي هو الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الاندماج الجامعي والمتمثل في الأبعاد الآتية: الاندماج الذاتي (الانفعالي)، الاندماج مع المقررات الدراسية، الاندماج مع الأساتذة، الاندماج مع التخصص، الاندماج مع الزملاء والاندماج مع نظم ولوائح الجامعة.

طلبة الجامعة :

يقصد بهم الطلبة المنتظمون في مرحلة الدراسة الجامعية كلية التربية جامعة عمر المختار ذكوراً وإناثاً في المرحلة العمرية من 17-21 عاماً.

الإطار النظري

الذكاء الوجداني:

تعريف الذكاء الوجداني:

يتضمن الذكاء الوجداني فهم الانفعالات الذاتية وإدارتها وتحفيز الذات والتعرف على انفعالات الآخرين وحسن

التعامل معها (Goleman, 1995, p. 29).

"الذكاء الوجداني يشير إلى مجموعة منظمة من المهارات والكفايات غير المعرفية في الجوانب الشخصية والانفعالية والاجتماعية والتي تؤثر في قدرة على معالجة المطالب والضغوط البيئية، وهو عامل مهم لتحديد قدرة (Bar-On, 2005, p. 41) الفرد على النجاح في الحياة.

أهمية الذكاء الوجداني:

أكد الكثير من العلماء والمختصين في علم النفس والصحة النفسية أهمية الذكاء الوجداني للطلاب وأن انخفاض الصحة الانفعالية يكون لها تأثير سلبي على الفرد، وذلك لأن العواطف والمشاعر تكون قادته بشكل أفضل على التنبؤ بالنجاح وتحقيق درجات عالية من الإنجاز الأكاديمي والنجاح المهني والانسجام مع الآخرين، وقد انتهوا إلى أهمية مكونات الذكاء الوجداني في مختلف جوانب الحياة.

وفي المجالات المختلفة تكمن أهمية الذكاء الوجداني في:

1. في الجانب النفسي:

يعمل الذكاء الوجداني على شعور الفرد بالثقة في النفس والقدرة على رؤية الجانب الإيجابي من الحياة والإحساس بالسلام الداخلي وامتلاك المهارة في التعامل مع انفعالاته وانفعالات الآخرين والتحكم في الانفعالات الذاتية.

2. في الجانب الاجتماعي:

القدرة على إقامة علاقات اجتماعية جيدة؛ لأنه يكفل القدرة على التعاطف والقدرة على تفهم احتياجات الآخرين والتحلي بالمرونة الكافية لاستمرار العلاقات، كما أن الذكاء الوجداني يعمل على تحسين التواصل مع الآخرين.

3. في مجال الابتكار:

يؤدي الذكاء الوجداني إلى تنمية الابتكار، حيث يتيح الوجداني رؤية الموقف من وجهات نظر متعددة والتمتع بالطلاقة والتفكير الأمور من أكثر من زاوية.

4. في المجال المهني:

لا يعد الذكاء المعرفي وحده منبئاً بالأداء في العمل؛ فالكثير من الاعمال تتطلب امتلاك الفرد مهارات جيدة من المرونة، التفاؤل، روح المبادرة، القدرة على التواصل، امتلاك روح الفريق والقدرة على العمل باستقلالية وحيوية.

5. في مجال الأسرة:

ينمو أطفال الآباء الذين يتسمون بالذكاء الوجداني بطريقة صحيحة مقارنة بالآخرين الذين يعجزون عن التعامل مع الانفعالات، وهؤلاء الأبناء يكونون أكثر توافقاً مع والديهم وأكثر حباً لهم وأقل توتراً في تعاملهم معهم، كما يكونون أكثر قدرة على تهدئة أنفسهم عند الغضب والضيق، ويكون هؤلاء الأبناء أكثر شعبية بين أصدقائهم، وقيمهم مدرسوهم على أنهم متميزون في المهارات الاجتماعية، كما يتضح من تقارير الآباء والمدرسين أن هؤلاء الأبناء لديهم قدر أقل من المشاكل السلوكية.

6. من الناحية الأكاديمية:

يشير تقرير المركز القومي للبرامج الطبية في الولايات المتحدة الأمريكية إلى أن معظم الطلاب ذوي المستويات الدراسية المتأخرة يفتقدون إلى عامل أو أكثر من عوامل الذكاء الوجداني، بغض النظر عما إذا كانوا يعانون من الصعوبات المعرفية، فاستعداد الطفل للدراسة يعتمد أساساً على الكيفية التي يتعلم بها، ويشير التقرير إلى أن هناك سبعة مكونات للقدرة الأساسية للتعلم كلها مرتبطة بالذكاء الوجداني وهي: الثقة، حب الاستطلاع، الكفاءة، التحكم في الذات، القدرة على إقامة علاقات اجتماعية، القدرة على التواصل والتعاون (Goleman، 1995، 193 - 191 pp)

الاندماج الجامعي:

تعريف الاندماج الجامعي:

DOI: <https://doi.org/10.54172/yzw36x83>

" الاندماج الجامعي هو قدرة الطالب على إحداث الانسجام والتلاؤم اللازم مع متطلبات الكلية، و زملاء، و المدرسين ، والمواد الدراسية، ويظهر ذلك بوضوح من تحصيل الطالب الأكاديمي والنمو الملاحظ في القدرات العقلية والمعرفية عنده ومن خلال سلوك الطالب مع زملائه ومدرسيه". (شقورة، 2002، ص 14)

"يقصد بالاندماج الجامعي أن يكون الفرد متوافقاً مع بيئته الدراسية وما تتضمنه من عناصر إدارية وتدرسية ونظم ولوائح ومناهج دراسية وطرق تدريس ومناهج لا صفية ومع المناخ الدراسي بشكل عام، وبصفة عامة أن تكون حياة الطالب الدراسية مصدر إشباع وسعادة وإمتاع بالنسبة إليه، وحياة يسودها الود والحب والعلاقات الطيبة و المنافسة الشريفة". (قاسم، 2008، ص 63)

أبعاد (مجالات) الاندماج الجامعي:

تم تصنيف الاندماج الجامعي إلى أربعة مجالات هي:

1. علاقة الطالب بزملائه .
2. علاقة الطالب بالمدرسين .
3. موقف الطالب من المؤسسة وعلاقته بإدارتها.
4. موقف الطالب من النشاطات الاجتماعية في المؤسسة .(الكبيسي وعبدالله، 1982، ص 153)

تصنيف خليل وعبد الرحمن (1981):

حيث صنف الاندماج الجامعي إلى المجالات الآتية:

1. مجال الدراسة: ويقصد به قدرة الطالب على الإتيان بأساليب سلوكية توافقية تتمثل في إقامة علاقات طيبة مع معلميه تتمثل في أشكال التفاعل الايجابي داخل الصف الدراسي مع الاحتفاظ بعلاقات ودية مع معلميه .
2. مجال الزملاء: ويقصد به قدرة الطالب على الإتيان بأساليب سلوكية توافقية مع زملاء الدراسة تتمثل في

التفاعل الإيجابي مع الزملاء والشعور بمكانة اجتماعية بينهم والاحتفاظ بعلاقات صحية وتقدير منهم. (خليل وعبدالرحمن، 1981، ص 127).

تصنيف بركات (2006):

يشير إلى ستة أبعاد للاندماج الجامعي تعبر الأبعاد الثلاثة الأولى منها عن العلاقات الاجتماعية وهي:

العلاقة مع الزملاء والأساتذة والأنشطة الاجتماعية، بينما تعبر الأبعاد الثلاثة المتبقية عن العمل الأكاديمي وهي: الاتجاه نحو مواد الدراسة، تنظيم الوقت وعادات الاستذكار. (بركات، 2006، ص 48).

تصنيف بيكر وآخرون (2008):

حيث صنف الاندماج الجامعي إلى أربعة أبعاد كالآتي:

1. التوافق الأكاديمي: يشير إلى قدرة الطالب على التوافق مع الحياة الجامعية والوصول إلى حالة من الرضا النفسي عن أدائه الأكاديمي وإحساسه بحالة من التناغم في علاقاته مع أساتذته وزملاء الدراسة والبيئة الجامعية.

2. التوافق الاجتماعي: يشير إلى حالة التوافق بين الفرد والبيئة المحيطة به وهي عملية ديناميكية مستمرة تهدف إلى تعديل سلوك الفرد في سبيل التغلب على الصعوبات التي تقف حائلاً بينه وبين إقامة علاقة ودية حميمة بينه وبين نفسه من جهة وبين البيئة المحيطة من جهة أخرى.

3. التوافق الشخصي- العاطفي: يشير إلى أي نشاط يقوم به الطالب الجامعي ويحقق له قدراً من الرضا عن الذات والثقة بالنفس والقدرة والمهارة على إشباع حاجاته ودوافعه دون إحباط من البيئة المحيطة به والإحساس بتقبل القيم والاتجاهات الجامعية والمشاركة في الأنشطة الجامعية، ويهدف إلى الكشف عن تحقيق أكبر قدر ممكن من التوافق عن العلاقات العاطفية الإيجابية مع الجنس الآخر والتفاعل الإيجابي معها.

4. الالتزام بتحقيق الأهداف: يشير إلى قدرة الطالب الجامعي على إشباع حاجاته ومتطلباته النفسية والاجتماعية والدراسية وتحقيق نجاح في الأهداف التي وضعها أثناء دخوله البيئة الجامعية من خلال

مكوناتها الأساسية: الأساتذة، الزملاء، الأنشطة الاجتماعية والترفيهية وتحقيق التوافق الدراسي. (بيكر وآخرون، 2008، ص ص 6-7)
العوامل المؤثرة على الاندماج الجامعي:

العوامل المؤثرة في الاندماج الجامعي هي كالاتي:

1. التوافق النفسي للفرد وقدرته على الاستقلال النفسي في بداية المراهقة وبداية الرشد والشعور بالهوية كفرد له كيانه المستقل.
2. الظروف الاقتصادية والمعيشية والمستوى الاقتصادي للأسرة، فكلما ارتفع المستوى المادي والتعليمي للأسرة انعكس على التوافق الجامعي والدراسي للطلاب والعكس.
3. إثارة الدافع للمتعلم وتهيئة الفرصة اللازمة للتعلم والكشف عن قدرات الطلاب لمعرفة إمكانيات كل منهم والموازنة بين المقررات الدراسية والقدرات.
4. بث روح المنافسة بين الطلاب بغية الوصول إلى التسابق في تحصيل المعرفة والمعلومات وتحقيق أكبر قدر من الإنجاز.
5. تشجيع الطلبة على العمل المشترك وتشجيع روح التعاون والمشاركة الفاعلة فيما بينهم استعداداً لما ينتظرهم من مسؤولية مستقبلية. (الزهراني، 2005، ص 52)
مظاهر (مؤشرات) الاندماج الجامعي الايجابي لدى طلبة الجامعة:

يوجد عدد من العلامات التي يستدل منها على الاندماج أو التوافق الجامعي وهي كالاتي:

1. إدراك الطالب لقدراته وإمكاناته وتقبل مدى تلك القدرات والإمكانات، فعندما يعرف الطالب حدود إمكاناته وقدراته في المجال الدراسي كان اختياره لنوع الدراسة سليماً.
2. الرغبة في إقامة علاقات اجتماعية مع الآخرين والشعور بالاستمتاع في حاله وجود مثل تلك العلاقات، فالطالب الجامعي يحتك بكل من الطلاب والمدرسين والإداريين وغيرهم في إطار الجامعة، وبالتالي كلما كان الطالب مقبلاً على بناء علاقات فردية سليمة مع هؤلاء أشبع جزءاً من حاجاته العامة مثل الحاجة إلى الانتماء وتقبل الآخرين.. الخ، الأمر الذي يؤدي إلى ارتفاع مستوى الاندماج لديه.

DOI: <https://doi.org/10.54172/yzw36x83>

3. مدى النجاح الذي يحققه الطالب في عمله ورضاه عن هذا النجاح، وغالباً ما يتحقق النجاح عندما يكون هناك تجانس بين نوع الدراسة التي اختارها الطالب وبين قدرته واستعداداته وميوله وتوقعاته، وهذا يجعل لها أثراً كبيراً في نجاحه وتقدمه في الدراسة.
 4. الإقبال والانفتاح على الحياة والبيئة المحيطة بالفرد، ويتضح ذلك من ممارسة الطالب وتفاؤله بالحياة عامة وتعامله بحماس وجدية مع المحيطين به في البيئة الجامعية بصفة خاصة.
 5. القدرة على مواجهة الإحباطات خلال حياته اليومية بشكل عام والجامعية بشكل خاص كأنظمة الجامعة والمتطلبات الدراسية والعلاقات الاجتماعية وغيرها. (الليل، 1990، ص ص 191_192)
- العوامل التي تساعد في توافق الطالب واندماجه الجامعي:

هناك بعض العوامل التي تساعد في توافق الطالب واندماجه الجامعي كالآتي:

1. معرفة الطالب نفسه وأن يعرف حدود إمكانياته التي يستطيع من خلالها إشباع حاجاته.
2. أن تتوفر فيه المهارات اللازمة لإشباع حاجاته الأساسية والاجتماعية والنفسية.
3. تقبل الفرد ذاته بكل واقعية بحيث يكون متوازناً بالنسبة للمؤثرات الخارجية ومسالماً يتجنب الصراعات.
4. عامل المرونة في اتجاهات الفرد وتعامله مع الأحداث. (حبايب وأبومرق، 2009، ص 859).

دور المؤسسة التربوية (الجامعة) في تحقيق الاندماج الجامعي:

يمكن ذكر دور الجامعة في تحقيق الاندماج الجامعي لدى الطلبة في النقاط الآتية:

1. تهيئة الفرص اللازمة والمتاحة للاستفادة من التعليم بأكبر قدر ممكن وإعطاء كل طالب ما يحتاجه منها حسب طاقاته وقدراته.
2. الكشف عن قدرات الطلاب باستخدام اختبارات الذكاء واختبارات التحصيل الدراسي والمهارات لمعرفة إمكانيات كل واحد منهم.
3. إثارة الدوافع التي تحث الطالب على التعلم وتثير الهمّة والإقبال على الدرس والتركيز على الدوافع الداخلية التي تتمثل في الرغبة في المعرفة والفهم وحب الاستطلاع والكشف.

4. التركيز على الوسائل الإيجابية كالتشجيع وشهادات التميز ولوحات الشرف التي تزيد من ثقة الطالب بنفسه وتزيد من توافقه الدراسي.

5. الموازنة بين المقررات والواجبات وقدرات الطلاب ومستوى طموحهم.

6. إثارة التنافس والتسابق بين الطلاب بما يدفع إلى الغيرة والاهتمام بالدراسة.

7. تشجيع التعاون والعمل الجماعي في المذاكرة والأنشطة الأخرى. (أبو قديس، 2002، ص ص 64 - 65).

8- الكشف عن المشكلات الدراسية التي تواجه الطلبة، لان معرفة تلك المشكلات يؤدي إلى وضعها في بؤرة انتباه القائمين على تصميم البرامج الإرشادية التي تساعد على توافق الطلبة واندماجهم في تلك المرحلة، كما يجب على الجامعات تزويد طلابها بالمناهج السليمة التي تزودهم بالمعلومات والمهارات الضرورية التي تمكنهم من الاستمرار في الدراسة. (موسى والدسوقي، 2000، ص 447).

الدراسات السابقة:

هناك العديد من الدراسات التي تناولت علاقة الذكاء الوجداني بالتوافق كما ذكر بعضها كالآتي:

دراسة القاضي (2012) التي أجريت على عينة تكونت من (340) طالب وطالبة من التخصصات العلمية والإنسانية، وتوصلت الدراسة إلى إنخفاض مستوى الذكاء الوجداني والاندماج الجامعي، كما توصلت الدراسة إلى وجود ارتباط قوي بين الذكاء الوجداني والاندماج الجامعي، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق في بعض مكونات الذكاء الوجداني، وعدم وجود فروق في متوسطات مكونات الذكاء الوجداني وفقاً لمتغير التخصص العلمي.

دراسة العكايشي (2003) التي توصلت إلى وجود علاقة دالة ارتباطياً بين الذكاء الوجداني والتوافق مع الحياة الجامعية. دراسة كاربونييو (Carbonneau، 2002) التي توصلت إلى وجود علاقة إيجابية بين الذكاء الوجداني والسلوك الاجتماعي لدى المراهقين. وتوصلت دراسة فورباتش (Vorbach، 2002) إلى وجود ارتباط دال موجب بين القدرة على تحديد انفعالات الآخرين والسلوك المقبول اجتماعياً ووجود ارتباط سالب بين القدرة على تحديد انفعالات لدى الآخرين والعدوان، كما أظهرت النتائج وجود ارتباط بين التنظيم الانفعالي وخصائص الصداقة، ووجود ارتباط دال موجب بين التنظيم الاجتماعي وأنماط السلوك المقبول

DOI: <https://doi.org/10.54172/yzw36x83>

اجتماعياً، كما أشارت النتائج إلى وجود ارتباط سالب بين التنظيم الانفعالي والعدوان. وتوصلت دراسة (Liew Eisenberg & Pida, 2004) إلى أثر الذكاء الوجداني على جودة التكيف الانفعالي الاجتماعي لدى طلبة الجامعة في اندونيسيا.

منهج البحث وإجراءاته:

منهج البحث :

اعتمد الباحث منهج البحث الوصفي الارتباطي، حيث إن هذا المنهج هو أفضل المناهج تناسباً مع فرضيات البحث وأهدافه.

مجتمع البحث:

يشمل مجتمع البحث جميع طلبة كليات التربية في جامعة عمر المختار في جميع التخصصات العلمية والأدبية المسجلين في العام الدراسي (2017-2018).

عينة البحث:

تكونت عينة البحث من (200) طالباً وطالبة من طلبة كلية التربية في جميع التخصصات من الجنسين، والذين مضى على التحاقهم بالجامعة فصلان دراسيان (سنة دراسية)، وتم اختيار العينة بطريقة عشوائية طبقية متناسبة كون جميع أفراد المجتمع غير متجانسين (طبقات - تخصصات)، حيث تضمن هذه الطريقة اختيار عدد أفراد العينة بما يتناسب مع حجم العينة وبنفس الوقت يكون الاختيار عشوائياً لهذه النسبة المحددة من مجتمع البحث، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم (1) يوضح حجم العينة وخصائصها وفقاً للتخصصات (العلمية والأدبية) والنوع (ذكور وإناث)

م	نوعية الأقسام	التخصص	حجم العينة المأخوذة من كل قسم		العدد الاجمالي
			ذكور	إناث	
1	الأقسام الأدبية	تربية خاصة	20	20	40
2		لغة عربية	6	10	16
3		معلم فصل	20	10	30

DOI: <https://doi.org/10.54172/yzw36x83>

20	20		رياض أطفال		4
30	10	20	لغة انجليزية	الأقسام العلمية	1
10	6	4	رياضيات		2
20	10	10	أحياء		3
34	14	20	حاسوب		4
200	100	100		المجموع	

أدوات البحث:

استخدم الباحث:

1. مقياس الذكاء الوجداني إعداد بار- أون (1997).
2. مقياس الاندماج الجامعي إعداد القاضي (2012).

نتائج البحث وتفسيراته:

الفرض الأول:

"توجد علاقة إيجابية بين الذكاء الوجداني والاندماج الجامعي لدى طلبة كلية التربية جامعة عمر المختار" وللتحقق من صحة الفرض قام الباحث بحساب قيمة معامل الارتباط بين درجات الأفراد بالنسبة للذكاء الوجداني والاندماج الجامعي ، وقد أوضحت النتائج أنَّ قيمة معامل الارتباط "ر" تُساوي 0.70 وهى قيمة دالة إحصائياً عند مُستوى (0.05)، ويوضح جدول (2) قيمة مُعامل الارتباط بين درجات المفحوصين على مقياس الذكاء الوجداني ودرجاتهم على مقياس الاندماج الجامعي ومُستوى الدلالة.

جدول (2) قيمة مُعامل الارتباط بين درجات المفحوصين على مقياس الذكاء الوجداني ودرجاتهم على مقياس الاندماج الجامعي ومُستوى الدلالة .

المتغيرات	ن	قيمة مُعامل الارتباط	مُستوى الدلالة
الذكاء الوجداني، الاندماج الجامعي	200	0.70	0.05

وهي درجة تشير إلى أن هناك ارتباطاً إيجابياً قوياً بين الذكاء الوجداني والاندماج الجامعي، أي كلما قلت مهارات الفرد في الذكاء الوجداني كان أقل اندماجاً في الحياة الجامعية والعكس صحيح، وهذا يفسر بأن عدم امتلاك مهارات الذكاء الوجداني الشخصية والبيئشخصية ومهارات التكيف وإدارة الضغوط والمزاج العام ومهاراتها الفرعية ساعد في عدم الاندماج والانسجام مع الظروف والمستجدات في البيئة الجامعية، وهذا ما أشار إليه بار-أون في أن ذوي الذكاء الوجداني المرتفع أكثر تكيفاً مع مستجدات الحياة مقارنة بذوي الذكاء الوجداني المنخفض، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة كل من (et al : Brackett , 2004) دراسة (Austinet al 2005) ، دراسة (Palmeretal,2002) ودراسة (Engelberg & Sjoberg , 2005).

الفرض الثاني:

"توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني لدى طلبة كلية التربية جامعة عمر المختار وفقاً لمُتغير النوع (ذكور-إناث)"،
وللتحقق من صحة الفرض قام الباحث بحساب قيمة "ت" T-Test , ويُوضح جدول (3) دلالة الفروق بين متوسطي درجات الطلاب , والطالبات في الذكاء الوجداني.

جدول (3) دلالة الفروق بين متوسطي درجات الطلاب والطالبات في الذكاء الوجداني

العينة	ن	م	ع	قيمة ت
الطلاب	100	89.3	10.1	6.96

الطالبات	100	80.8	6.9
----------	-----	------	-----

يتضح من الجدول السابق أن هناك فروقاً في الذكاء الوجداني بين الذكور والإناث، في اتجاه الذكور، ويمكن تفسير أسباب تفوق الذكور على الإناث في أن الإناث أكثر عرضة للتقلبات المزاجية لأسباب فسيولوجية واجتماعية وثقافية، ومن جهة أخرى تتعلق بتوقعات المجتمع من الصورة النمطية للأنثى التي تنظر إليها على أنها عاطفية وشديدة الحساسية والتأثر على عكس الصورة النمطية للذكور التي ترى فيه أنه مستقر عاطفياً و أكثر ثباتاً ورباطه جأش (العمران، 2006: 161)، وتشابه هذه النتيجة مع كثير من الدراسات مثل دراسة كلا من دراسة (Reiffl, 2001, Bar-On et al, 2000).

الفرض الثالث:

والذي ينص على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني لدى طلبة كلية التربية جامعة عمر المختار وفقاً لمتغير التخصص (علمي- أدبي) ."

وللتحقق من صحة الفرض قام الباحث بحساب قيمة "ت" T- Test , ويوضح جدول (4) دلالة الفروق بين متوسطي درجات طلبة كلية التربية في الذكاء الوجداني تبعاً لمتغير التخصص.

جدول رقم (5) يوضح قيمة (ت) لدرجات أفراد العينة على الذكاء الوجداني تبعاً لمتغير التخصص (أدبي- علمي)

العينة	ن	م	ع	قيمة ت
علمي	94	71.3	6.07	1.34
أدبي	106	67.7	5.06	

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق في متوسطات الذكاء الوجداني عند مستوى (0.05) وفقاً لمتغير التخصصات (علمية - أدبية)، وهذا دلالة على أن جميع الطلبة المستجدين مهما كانت تخصصاتهم يفتقرون إلى مهارات الذكاء الوجداني الرئيسة والتي تقاس بمقياس بار- أون للذكاء الوجداني.

الخاتمة

التوصيات:

1. اهتمام المؤسسات التعليمية ببرامج تنمية الذكاء الوجداني لدى طلاب المرحلة الجامعية , مما يساعدهم في تحقيق النجاح المطلوب في حياتهم العملية والأكاديمية.
 2. ضرورة تنفيذ البرامج والأنشطة الإرشادية للطلبة المستجدين بداية كل عام دراسي لتعريفهم بطبيعة الحياة الجامعية وطرق الانسجام والتوافق معها.
 3. ضرورة الاهتمام برفع مستوى الاندماج الجامعي لدى الطلبة المستجدين لما له من أثر إيجابي على تحصيلهم العلمي وتوافقهم الدراسي والتوافق والانسجام المهني بعد الانتهاء من الدراسة الجامعية والالتحاق بالمهنة.
- دراسات وبحوث مقترحة:

- 1- فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات الذكاء الوجداني لدى عينة من طلاب الجامعة .
- 2- الذكاء الوجداني وعلاقته بالتوجه نحو الحياة لدى عينة من طلاب الجامعة " دراسة وصفية مقارنة "

المراجع

المراجع العربية:

1. أبو قديس، محمود (2002). درجة رضا طلبة الدفعة الأولى التي التحقت بالجامعة الهاشمية على الخبرات والخدمات التي قدمتها لهم الجامعة، المجلة التربوية، العدد (16)، ص ص 53-97.
2. بركات، زياد (2006). التوافق الدراسي لدى طالبات الجامعة (دراسة مقارنة بين المتزوجات وغير المتزوجات في بعض المتغيرات)، مجلة شبكة العلوم التربوية والنفسية ، العدد (10-11)، ص ص 47 - 55.
3. بيكر، روبرت وآخرون (2008). دليل تطبيق مقياس التوافق مع الحياة الجامعية، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.
4. حبايب، علي وأبو مرق، جمال (2009). التوافق الجامعي لدى طلبة جامعة النجاح الوطنية في ضوء بعض المتغيرات، مجلة جامعة النجاح للأبحاث العلوم الإنسانية ، العدد (23)، ص ص 858 - 879.

5. الخلف, عمر بن ناصر(2007). مستوى التوافق الاجتماعي والانفعالي لدى مجموعة من المتعاطين وغير المتعاطين في مدينة الرياض, رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة نايف للعلوم الأمنية : السعودية
6. خليل, محمد محمد بيومي وعبد الرحمن, عبد الملك طه (1981). التوافق الدراسي والانجاز الاكاديمي والمهني لدى طلبة وطالبات الكليات المتوسطة بسلطنة عمان, ص ص 124-159.
7. الزهراني, نجمة عبدالله محمد (2005). التوافق النفس – اجتماعي وفق نظرية اريكسون وعلاقته بالتوافق والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية, رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة أم القرى, كلية التربية, قسم علم النفس.
8. السمدوني, السيد إبراهيم(2001). الذكاء الوجداني والتوافق المهني للمعلم دراسة ميدانية لعينة من المعلمين والمعلمات بالتعليم الثانوي العام. مجلة عالم التربية, العدد3, السنة الأولى, ص ص 63-154. القاهرة, رابطة التربية الحديثة.
9. شقورة, عبد الرحيم شعبان (2002). الدوافع المعرفية واتجاهات طلبة كلية التمريض نحو مهنة التمريض وعلاقة كل منهما بالتوافق الدراسي, رسالة ماجستير غير منشورة, الجامعة الإسلامية, كلية التربية, قسم علم النفس.
10. العبدلي, سعد بن حامد(2007). الذكاء الانفعالي وعلاقته بكل من فاعلية الذات والتوافق الزواجي لدى عينة من المتزوجين وغير المتزوجين بمدينة مكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة.
11. عجوة, عبدالعال حامد(2002). الذكاء الوجداني وعلاقته بكل من الذكاء المعرفي, والعمر, والتحصيل الدراسي, والتوافق النفسي لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية, المجلد 13, العدد الأول, ص ص 251-396. قسم النشر العلمي, جامعة الإسكندرية.
12. عريبات, أحمد عبد الحميد عبد المهدي (2001). بناء برنامج إرشادي للتكيف مع الحياة الجامعية في الجامعات الأردنية, رسالة دكتوراه غير منشورة, الجامعة المستنصرية, كلية التربية, قسم الإرشاد النفسي.
13. العمران, جيهان عيسى (2006). الذكاء الوجداني لدى عينة من الطلبة البحرينيين تبعاً لاختلاف مستوى التحصيل الأكاديمي والنوع والمرحلة الدراسية, مجلة جامعة دمشق, المجلد(22) العدد(2) ص ص 131-168.

DOI: <https://doi.org/10.54172/yzw36x83>

14. قاسم، نادر فتحي (2008): الرضا الدراسي وعلاقته بالاتجاه نحو العنف لدى عينة طلاب كلية التربية جامعة علي شمس، مجلة كلية التربية ببورسعيد، العدد (3)، ص ص 55 - 90.
15. القاضي، عدنان محمد (2012). الذكاء الوجداني وعلاقته بالاندماج الجامعي لدى طلبة كلية التربية باليمن، المجلة العربية لتطوير التفوق، العدد(4).
16. الكبيسي ، كامل تامر وعبدالله، فيصل نواف (1982). التكيف الاجتماعي المدرسي لطلبة الصف السادس الإعدادي في مدينة البصرة، مجلة كلية التربية، العدد (8)، ص ص 147 - 170.
17. الليل، محمد جعفر جميل (1990). دراسة لبعض المتغيرات المرتبطة بالتوافق مع المجتمع الجامعي لطلاب وطالبات جامعة الملك فيصل، ص ص 188 - 220.
18. المحاميد، شاهر وعربيات، أحمد(2005). اتجاهات طلبة مؤتة نحو الإرشاد الأكاديمي وعلاقته بتكليفهم الدراسي، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد(6)، العدد(4)، ديسمبر ص ص (154-169).
19. محمود، أحلام حسن(2006). الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية في ضوء الأسلوب المعرفي. دراسات عربية في علم النفس، المجلد 5. العدد 4. ص ص 757-844. القاهرة: دار غريب.
20. المللي، سهاد(2010). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى عينة من المتفوقين والعاديين، مجلة جامعة دمشق، المجلد(26)، العدد(3)، ص ص (135-195).
21. موسى، رشاد على عبد العزيز و الدسوقي، مديحه منصور (2000). المشكلات والصحة النفسية، الطبعة الأولى ، القاهرة، الفاروق الحديث للطباعة والنشر.
22. ناصر، أماني محمد(2005). التكيف المدرسي عند المتفوقين والمتأخرين تحصيلاً في مادة اللغة الفرنسية وعلاقته بالتحصيل الدراسي في هذه المادة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق.

المراجع الأجنبية:

1. Goleman , D . (1995) . Emotional Intelligence : Why it can Matter more than IQ . New York , Bantam Books .



DOI: <https://doi.org/10.54172/yzw36x83>

2. Mayer, J. & Salovey, P. (1997): Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence. Journal of Personality Assessment, vol. 54, pp. 771 - 781.
3. Reeve, J. & Tseng, C. (2001): Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. Contemporary Educational Psychology, vol. 36, pp. 257 - 267.



تقويم تطبيق برنامج التربية العملية في كلية التربية- البيضاء جامعة عمر المختار من وجهة نظر الطلبة المعلمين

سعيد فتوح عطا

الدرجة العلمية أستاذ مشارك

مناهج وطرق تدريس العلوم كلية التربية- البيضاء - جامعة عمر المختار

Said.atta@omu.edu.ly

المستخلص

هدفت الدراسة إلى تقويم تطبيق برنامج التربية العملية بكلية التربية- البيضاء جامعة عمر المختار من خلال ثلاثة أبعاد رئيسية: دور المشرف التربوي، ودور المعلم المتعاون، ودور مدير مؤسسة التطبيق. شملت عينة الدراسة (103) من الطلبة المعلمين تم اختيارهم بطريقة طبقية عشوائية منتظمة. ولتحقيق هدف الدراسة تم صياغة عدد من الفرضيات أهمها: ما هي تقديرات الطلبة المعلمين مع اختلاف تخصصاتهم لفعالية تطبيق برنامج التربية العملية في الأبعاد الثلاثة؟ وتم تصميم استبيان وتم التحقق من صدقه وثباته. تم جمع البيانات ومعالجتها إحصائياً، وجاءت النتائج كالتالي: أن تقديرات الطلبة المعلمين لفعالية كل من: دور المشرف التربوي، ودور المعلم المتعاون، ودور مدير مؤسسة التطبيق، وتطبيق برنامج التربية العملية بصورة كلية هي: مرتفع (85.33%)، متوسط (77.16%)، متوسط (74.36%)، مرتفع (78.75%) على الترتيب. وخرجت الدراسة بتوصيات أهمها: التأكيد على تطبيق التربية العملية وأنه لا يقل في أهميته- إن لم يزد- على الجانب النظري، والتأكيد على أهمية الأبعاد الثلاثة للتربية العملية وضرورة التنسيق بينها حتى تتحقق أهداف التربية العملية، وأيضاً إعادة هيكلة مكتب التربية العملية بحيث يضم أعضاء هيئة تدريس متفرغين ولو جزئياً للتخطيط والتنفيذ والإشراف على برنامج التربية العملية إضافة إلى كثير من التوصيات التفصيلية.

ABSTRACT

The research aimed at evaluating the application of practice teaching program in college of Education in OMU in Al- Beida through three principal dimension: The role of the teaching supervisor, the role of the cooperative teacher, and the role of the manager in the institution being applied in. The sample contained (103) student teachers selected in a way intended to include 10 departments, randomly within each department. To achieve the objectives of this research, several hypotheses were formulated, The most important was that who was the student teachers' estimation- regardless of their different specializations- to the effectiveness of applying practice- teaching program in the three dimension mentioned before. A questionnaire was detected for its validity and reliability. The data was collected, tailed and analyzed statistically. The most important result was that the student



teachers' estimation was positive was an average High (85%), Medium (77.16), Medium (74%), High (78.75%) for the effectiveness of The role of the teaching supervisor, the role of the cooperative teacher, and the role of the manager in the institution being applied in , and applying practice- teaching program in order. The research concluded with a number of recommendations; the most important of them was emphasizing the application of practice teaching as important as- if not more important than- theoretical teaching. It also emphasized the importance of the three dimensions in practice teaching and the necessity of coordinating between them so as achieve the objectives of practice teaching. Moreover, it emphasized the importance of reframe the practice teaching office so that more assignee teaching staff might join the office for planning, implementing and supervising practice teaching program. There were also many other detailed recommendations in the research.

المقدمة

تمثل التربية العملية الجانب التطبيقي في برنامج إعداد المعلم، والذي من خلاله يمارس الطالب المعلم عملية التدريس على أرض الواقع، ويقوم بترجمة ما تعلمه في الجوانب المعرفية والنفسحركية والوجدانية في كلية التربية في الصفوف الدراسية وإشراف مهنيين وتربويين مؤهلين من الكلية بالإضافة إلى المعلم المتعاون ومدير مؤسسة التطبيق⁽¹⁾ كمشرفين مقيمين.

هذا وقد ظهرت دعوات عالمية ومحلية لإثارة الاهتمام بالمعلم وإعداده، واتضح ذلك جلياً من خلال نتائج الأبحاث والدراسات في هذا المجال؛ حيث أشارت الوكالة القومية للتدريس بالولايات المتحدة إلى أن التحديات الموجودة اليوم في المدارس تتطلب أن يُعد المعلمون أفضل من ذي قبل؛ لأن معلمي القرن الواحد والعشرين يواجهون اليوم الكثير من التحديات واتساعاً في نطاق الأدوار والمسؤوليات التي تتعلق بطبيعة الأجيال الجديدة (الأدغم، 2003).

ونظراً للشكاوى على الصعيدين العالمي والعربي من ضعف المستوى الأكاديمي والتربوي والثقافي والاجتماعي للمعلمين، فقد اقتضت الضرورة على هذه المجتمعات إعادة النظر في خطط وبرامج ومقررات إعداد المعلمين في كليات التربية بما يحفظ لها التوفيق بين الأصالة والمعاصرة وفق الاتجاهات الحديثة في إعداد المعلمين وتأهيلهم (الشهابي، 2003).

¹ نظراً لاختلاف ميدان التطبيق باختلاف تخصصات الطلبة المعلمين: روضة لطالبات قسم رياض الأطفال، ودار رعاية لطلبة قسم التربية الخاصة، ومدرسة لطلبة بقية الأقسام بالكلية، فقد رأى الباحث توحيدها في هذه الدراسة تحت مسمى مؤسسة التطبيق.



وانطلاقاً مما للتربية العملية من كل هذه الأهمية، ومن موقع الباحث ومسؤولياته كمشرف على مجموعات الطلبة المعلمين بكلية التربية- البيضاء جامعة عمر المختار، فإنه استشعر حاجة ماسة للتعرف على الجوانب الإيجابية في عملية التطبيق ومن ثم دعمها، وكذلك أوجه القصور حتى يمكن تلافيها والحد منها مستقبلاً.

ومما تقدم ندرك أهمية هذه الدراسة التي تهدف إلى تقويم تطبيق برنامج التربية العملية في كلية التربية- البيضاء جامعة عمر المختار من خلال الأبعاد الثلاثة التالية: دور المشرف التربوي، ودور المعلم المتعاون، ودور مدير مؤسسة التطبيق.

مشكلة الدراسة

لا يخفى على أحد في الوقت الحاضر أن هناك شكاوى عديدة من ضعف مستوى كثير من خريجي كلية التربية، وتزايد المطالب بإعداد المعلم الكفاء القادر على أداء مهام رسالته، وبنظرة متأنية إلى برامج إعداد المعلمين في كليات التربية نجد أنها تشتمل على بعدين رئيسيين وهما:

1. البعد التخصصي (الأكاديمي): ويهدف إلى تزويد معلمي المستقبل بخبرات المادة التخصصية من خلال المقررات الدراسية ذات الصبغة التخصصية البحتة.

2. البعد المهني: ويهدف إلى تزويد معلمي المستقبل بخبرات تربوية تتعلق بالتدريس من حيث أصوله النظرية وتطبيقاته وممارساته العملية، والذي ينقسم بدوره إلى جانبين:

أ. الجانب النظري: ويهدف إلى تزويد معلمي المستقبل بخبرات تربوية نظرية لها علاقة بعلم النفس وطرق التدريس والمناهج المدرسية وتنظيماتها المختلفة والتقنيات التربوية وأهمية استخدامها في العملية التعليمية، بالإضافة إلى بعض مفاهيم أصول التربية والإدارة المدرسية وغيرها.

ب. الجانب التطبيقي: ويُقصد به التربية العملية (الميدانية) والتي يطبق فيها الطالب المعلم ما تلقاه من معلومات، وما اكتسبه من مهارات تدريسية في التعامل مع المتعلمين ومواجهة المواقف المختلفة في الفصل الدراسي، ويمثل هذا الجانب عصب الإعداد التربوي.



وتُعد التربية العملية الفرصة الحقيقية للطالب المعلم لاكتساب خبرة التدريس تحت إشراف وتوجيه مشرف متخصص يستخدم أحدث الأدوات والأساليب العلمية لملاحظة التدريس وتعديل سلوك الطالب المعلم في ضوء المعلومات التي تم جمعها من خلال تلك الأدوات والأساليب (المغيدي، 1988: 174).

مما تقدم ندرك أهمية التربية العملية للطالب المعلم وأهمية تقويمها حتى نستطيع الوقوف على واقع التربية العملية بهدف تطويرها وإصلاحها لتحقيق أهدافها المنشودة، وهنا تكمن مشكلة الدراسة الحالية التي تتلخص في عدم معرفة جوانب القصور بصورة علمية وواقعية في تطبيق برنامج التربية العملية في كلية التربية- البيضاء جامعة عمر المختار، وتنحصر مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:

1. ما هي تقديرات الطلبة المعلمين في التخصصات المختلفة بالكلية لفعالية دور المشرف التربوي في التربية العملية؟
2. ما هي تقديرات الطلبة المعلمين في التخصصات المختلفة بالكلية لفعالية دور المعلم المتعاون في التربية العملية؟
3. ما هي تقديرات الطلبة المعلمين في التخصصات المختلفة بالكلية لفعالية دور مدير مؤسسة التطبيق في التربية العملية؟
4. ما هي تقديرات الطلبة المعلمين في التخصصات المختلفة بالكلية لفعالية برنامج التربية العملية بصورة كلية؟

هدفا الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى ما يلي:

1. تقويم تطبيق برنامج التربية العملية في كلية التربية- البيضاء جامعة عمر المختار من وجهة نظر الطلبة المعلمين من حيث: دور المشرف التربوي، ودور المعلم المتعاون، ودور مدير مؤسسة التطبيق في التربية العملية، وفعالية برنامج التربية العملية بصورة كلية.
2. بناء استبيان مقنن لقياس فعالية الأبعاد الثلاثة السابقة، وفعالية برنامج التربية العملية بصورة كلية.



أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة فيما يلي:

1. كونها تتناول جانباً على درجة عالية من الأهمية في برنامج التربية العملية، وهو تطبيق برنامج التربية العملية؛ لارتباطه بآليات ومجالات إعداد المعلم، لذلك، فهو يسعى لكشف نقاط الضعف ونقاط القوة في تطبيق البرنامج؛ من أجل مساعدة إدارة البرنامج على معالجة جوانب الضعف، سعياً نحو تطبيق أسس جديدة تلبي أهداف البرنامج وتتماشى مع متطلبات تجويد إعداد المعلم، بما ينسجم مع تطورات العصر وحاجات المجتمع الليبي.

2. تتيح للأطراف المشاركة في البرنامج، من: المشرفين التربويين، والمعلمين المتعاونين، ومديري مؤسسات التطبيق، الاطلاع على نتائج الدراسة، والإفادة منها في تطوير مستويات أدائهم والتعرف على أدوارهم بشكل أفضل.

3. تُشكّل الدراسة أرضية لمساعدة الباحثين في مجال التربية العملية، من حيث: الجوانب النظرية، وإجراء دراسات في الجوانب التي لم تتناولها الدراسة.

فروض الدراسة

للإجابة عن تساؤلات الدراسة تم صياغة الفروض التالية:

1. تقديرات الطلبة المعلمين في التخصصات المختلفة بالكلية لفعالية دور المشرف التربوي في التربية العملية دون المتوسط الفرضي.
2. تقديرات الطلبة المعلمين في التخصصات المختلفة بالكلية لفعالية دور المعلم المتعاون في التربية العملية دون المتوسط الفرضي.
3. تقديرات الطلبة المعلمين في التخصصات المختلفة بالكلية لفعالية دور مدير مؤسسة في التربية العملية دون المتوسط الفرضي.
4. تقديرات الطلبة المعلمين في التخصصات المختلفة بالكلية لفعالية برنامج التربية العملية بصورة كلية دون المتوسط الفرضي.



حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة الحالية على الحدود التالية:

1. جميع أقسام كلية التربية- البيضاء جامعة عمر المختار والتي تشمل: اللغة العربية، والدراسات الإسلامية، والتربية الفنية، والحاسوب، والرياضيات، والتربية الخاصة، ورياض الأطفال، والأحياء، واللغة الانجليزية، ومعلم الفصل.
2. الطلبة المعلمين المسجلين في السنة الرابعة في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي 2017 / 2018.
3. الجانب التطبيقي في برنامج التربية العملية وتحديد الأبعاد الثلاثة المتعلقة بدور كل من: المشرف التربوي، المعلم المتعاون، مدير مؤسسة التطبيق.

المفاهيم الإجرائية للدراسة

1. **التربية العملية:** برنامج مُعد في كلية التربية ويمثّل جزءاً من برنامج إعداد المعلم، ويتيح الفرصة للطلاب المعلم لممارسة العملية التدريسية بصورة واقعية في الفصول الدراسية لمدة فصل دراسي واحد. ويهدف هذا البرنامج إلى تجسيد المبادئ والأسس التربوية وطرق التدريس وخصائص المعلم في صورة عملية.
2. **الطالب المعلم:** طالب في السنة النهائية في كلية التربية يقوم بالتدريس في إحدى المؤسسات التعليمية، لمدة فصل دراسي واحد ضمن برنامج التربية العملية.
3. **المشرف التربوي:** أحد أساتذة كلية التربية، الذي يقوم بالإشراف على الطالب المعلم أثناء فترة التربية العملية في مؤسسة التطبيق. ويقوم بتقديم يد العون والمساعدة للطلاب المعلم في جميع الجوانب التربوية والنفسية والتخصصية، ويقوم بتقييمه بنسبة (70%).
4. **المعلم المتعاون:** أحد المعلمين الذين يقومون بتدريس مادة التخصص في مؤسسة التطبيق والذي يتولى جزءاً من الإشراف التربوي على الطالب المعلم (مشرفاً مقيماً)، ويقوم بتقييم الطالب المعلم بنسبة (10%). 5. **مدير مؤسسة التطبيق:** الشخص المسئول عن إدارة مؤسسة التطبيق، ويقوم بمد يد العون والمساعدة للطلاب المعلم، ويقوم بتقييم الطالب المعلم أثناء فترة تدريبه الميداني بنسبة (20%).

الإطار النظري



تُعد التربية العملية المختبر الفعلي لمعرفة مدى صلاحية ما تعلمه الطلبة المعلمون نظرياً للتطبيق على أرض الواقع بعد التخرج.

ولما كانت هناك ثلاث وظائف ينبغي أن تسعى كليات التربية لتحقيقها وهي
(Tibble, 1971: 57):

1. تعويد الطلبة على المناخ الذي سوف يعملون فيه فيما بعد متمثلاً في الجو المدرسي بكافة أبعاده.
 2. تكوين الحس المهني لديهم كمعلمين بقدر الإمكان، وتفادي المشكلات التي يواجهها المعلمون الجدد غير المعدين إعداداً تربوياً.
 3. تنمية الكفايات المهنية والشخصية للطلبة المعلمين لتمكينهم من أن يصبحوا في المستقبل معلمين أكفاء.
- فإن هذه الوظائف لا تتحقق على الوجه المرجو إلا من خلال الانخراط الفعلي لطلبة السنوات النهائية في تلك الكليات في التدريب الميداني المسمى بالتربية العملية. ولعل هذا ما حدا بقبول هذا النوع من التربية عالمياً، وبالإجماع، من قبل المهتمين بإعداد المعلمين لتحقيق الوظائف المنوطة بكليات التربية (إبراهيم، 1981).

أهداف التربية العملية

أمكن للباحث بعد مطالعة الأدبيات المتعلقة بالتربية العملية تحديد أهداف التربية العملية فيما يأتي
(إبراهيم، 1981؛ حمدان، 1981؛ دمة، 1987؛ المغيدي، 1998):

1. تقديم الخبرات التي تؤهل الطالب المعلم لأداء مهامه في الحياة المدرسية، وبناء الثقة والعزيمة في شخصيته.
2. ترجمة المبادئ والمفاهيم التربوية إلى واقع يُطبق.
3. إتاحة الفرصة للطالب المعلم لاكتشاف مكونات بيئة مهنة التدريس، وتكوين اتجاهات نحوها، والتعرف على قدراته التدريسية.
4. تنمية مهاراته الذاتية والتعرف على خصائص ومشكلات المتعلمين والتفاعل معها بما يناسبها.



5. تعلم المهارات في تقويم أنشطته التدريسية ومهاراته في إدارة الصف الدراسي، وفاعلية الاتصال التربوي فيما بينه وبين المعلمين والمتعلمين.

6. الاستفادة من خبرات المشرفين التربويين والمعلمين في مؤسسة التطبيق.

7. التعرف على الجو الاجتماعي في مؤسسة التطبيق وتحقيق التكامل الأكاديمي والمهني.

8. توفير الفرصة لإتقان المهارات الأساسية للتدريس بكفاءة ومعايشة الواقع التعليمي برمته.

9. تهيئة الطلبة للانتقال الناجح من طور الطلبة الدارسين إلى طور الطلبة العاملين.

واجبات الطالب المعلم

أمكن للباحث بعد مطالعة الأدبيات المتعلقة بالتربية العملية حصر واجبات الطالب المعلم – والتي لا تختلف عن واجبات المعلم – فيما يأتي (محمود، 1983؛ المغيدي، 1998):

1. التعرف على الأهداف العامة لمؤسسة التطبيق، والأهداف الخاصة بمادة تخصصه حتى يسعى لتحقيقها.

2. التعرف على إمكانات مؤسسة التطبيق من قوة بشرية ونوعيتها واختصاصها، وكذلك من قاعات ومعامل وأجهزة وأدوات وأفنية ومساحات مزروعة وغيرها.

3. التعرف على السياسة التي تتبعها مؤسسة التطبيق في تنظيم اليوم الدراسي، وفي التعامل مع المتعلمين وحصر الغائبين، وفي معاقبة المهملين والمشاغبين.

4. المساهمة في مختلف الأنشطة التربوية بمؤسسة التطبيق تبعاً لقدراته الشخصية.

5. المساهمة في حل المشكلات الطارئة كالتدريس في الحصة التي يتغيب عنها معلموها مع الحرص على تقديم مادة ثقافية أو علمية مفيدة في مثل تلك الحصص.

6. المساهمة في بناء الشخصية المتكاملة للمتعلمين.

دور المشرف التربوي في التربية العملية



يلعب المشرف التربوي دوراً جوهرياً في تحقيق أهداف التربية العملية بشكل دقيق باعتباره المسئول الأول عن تنفيذ برنامج التربية العملية بمؤسسة التطبيق، وأمكن للباحث بعد مطالعة الأدبيات المتعلقة بالتربية العملية حصر واجبات المشرف التربوي فيما يأتي (الشريبي، 1974؛ موسى، 1988):

1. ترجمة برنامج التربية العملية للشخصيات المسؤولة بمؤسسة التطبيق مثل المدير والمعلمين والمشرفين وهيئة التدريس، ومساعدتهم على فهم أهداف ومبادئ تنظيمها، وما يعنيه البرنامج من علاقات وواجبات ومسؤوليات، وذلك عن طريق عقد الاجتماعات المنتظمة معهم ومع الطلبة المعلمين.

2. المساعدة في تحديد واجبات الطلبة المعلمين، ومتابعة تقدمهم بانتظام.

3. التنسيق مع إدارة مؤسسة التطبيق في توزيع الطلبة المعلمين على الصفوف الدراسية ومتابعتهم.

4. موجه في عملية اكتساب الطلبة المعلمين لخبرات التدريس حيث يلعب دوراً ملموساً في إيجاد المناخ الضروري لاكتساب تلك الخبرات.

5. ملاحظة تدريس الطلبة المعلمين وتقديم الاستشارات الضرورية والتي تساعد على تغيير الممارسات التدريسية الخاطئة.

6. تقييم الطلبة المعلمين، وتقييم برنامج التربية العملية بوجه عام.

7. الاشتراك مع الأساتذة المشرفين من الكلية في بحث وتطوير برنامج التربية العملية.

دور المعلم المتعاون في التربية العملية

يقوم المعلم المتعاون بدور الخبير المساعد للطالب المعلم، وأمكن للباحث بعد مطالعة الأدبيات المتعلقة بالتربية العملية حصر واجبات المعلم المتعاون فيما يأتي (البغدادى، 1983؛ المغيدي، 1998):

1. تقديم النموذج العملي للتدريس الذي يشاهده الطالب المعلم في بداية برنامج التربية العملية.

2. المساهمة في الإشراف على الطلبة المعلمين مع المشرف التربوي وتوجيههم.

3. المساهمة في تقييم الطلبة المعلمين وتقديم التغذية الراجعة لهم.



4. حضور الاجتماعات الدورية مع المشرف التربوي.

5. تقديم تقارير بالمشكلات التي تعوق التربية العملية في مجال التخصص.

دور مدير مؤسسة التطبيق في التربية العملية

يتوقف نجاح أي برنامج للتربية العملية على تعاون إدارة مؤسسة التطبيق؛ فكلما كان المدير واعياً ومدرراً لأهمية التربية العملية في إعداد معلمي المستقبل كلما نجح البرنامج في تحقيق أهدافه، وأمكن للباحث بعد مطالعة الأدبيات المتعلقة بالتربية العملية حصر واجبات مدير مؤسسة التطبيق فيما يأتي (حسان، 1992؛ المغيدي، 1998):

1. اختيار أصلح العناصر من بين المعلمين في مؤسسته لكي يتعاونوا مع طلبة التربية العملية.

2. إعداد معلمي مؤسسته لاستقبال طلبة التربية العملية بإعطائهم فكرة عن الأهداف المنشودة من وراء تدريبهم، وكيف يقدمون المساعدة لهم في حل ما يواجههم من مشكلات.

3. إمداد طلبة التربية العملية بالكتب الدراسية التي تساعد على تحضير دروسهم.

4. إعداد مكان يلتقي فيه المشرف التربوي مع طلبة التربية العملية.

5. تشجيع الطلبة المعلمين على بذل المزيد من الجهد والاستفادة من فترة التدريب قدر الإمكان.

6. تهيئة كافة إمكانيات المؤسسة من معامل ومكتبة وتقنيات تربوية ... وغيرها للطلبة المعلمين.

7. متابعة حضور الطلبة المتدربين وانصرافهم وتوقيعهم بذلك في السجلات الخاصة بذلك.

8. وضع خطة بالحصة التي يتولى المتدربون القيام بها بالتعاون مع المعلم المتعاون.

9. متابعة اشتراك الطلبة المتدربين في الأنشطة المختلفة وطابور الصباح وتوفير سبل هذه المشاركة.

10. تقييم الطلبة المعلمين من الناحية الإدارية.



الدراسات السابقة

أشارت الدراسات السابقة في مجملها إلى أهمية برنامج التربية العملية والذي يشكل العمود الفقري في برنامج إعداد المعلم، وفيما يلي نعرض لأهم هذه الدراسات:

أشارت نتائج دراسة هيك (Hicka, 1969) إلى أن المعلم المتعاون يلعب دوراً هاماً في صقل مواهب الطالب المعلم وإكسابه بعض المهارات الخاصة بتنفيذ الدروس، ويعد المعلم المتعاون مشرفاً مقيماً. وقد أوصت نتائج الدراسة على ضرورة الاهتمام بالمعلم المتعاون ووضعه في أولويات برنامج التربية العملية قبل بداية التطبيق. وهدفت دراسة (الحريقي، 1989) إلى التعرف على مواطن الضعف والقوة في برنامج التربية العملية في كلية التربية جامعة الملك فيصل، ومن أهم نتائجها:

1. أن (64 %) من أفراد العينة يرون أن الإشراف الإداري في الكلية قد أسهم في تحقيق أهدافها.
2. ويرى (68 %) من الطلبة أن حصص التربية العملية غير كافية.
3. وأن (65 %) من الطلاب، و(51 %) من الطالبات يرون أن إعدادهم الأكاديمي والتربوي لم يكن مناسباً لتحقيق أهداف التربية العملية.
4. وأكد (66 %) من الطلاب، و(54 %) من الطالبات أن مساعدة المعلم المتعاون أسهمت في تحسين أدائهم الوظيفي.

وهدفت دراسة (غوني، 1990) إلى معرفة بعض العوامل المرتبطة بمستوى أداء طلبة كلية التربية جامعة الملك عبد العزيز ومعرفة بعض العوامل التي تعيقهم وتحد من كفاءتهم، وكان من أهم نتائجها:

1. عدم تفرغ الطالب المعلم أثناء التربية العملية.
2. عدم توافر الإمكانيات والعوامل المساعدة على تحسين الأداء.
3. عدم تعاون إدارة مدرسة التطبيق مع الطالب.



وهدفت دراسة (حسان، 1992) إلى التعرف على التربية العملية في دول الخليج العربي: واقعها، وتطلعاتها، وكان من أهم نتائجها:

1. أن للتربية العملية دوراً في تنمية اتجاهات الطلبة المعلمين نحو مهنة التدريس.
 2. أكد (70 %) من أفراد العينة استفادتهم من التربية العملية.
 3. معاناة كلية الإعداد من تزايد أعداد الطلبة المتدربين، إضافة إلى عدم رغبة مدارس التطبيق فيهم.
 4. معاناة مدرسة التطبيق من إعادة الجدولة أثناء تدريب الطالب المعلم، مما يؤدي إلى إرباك الدراسة والإدارة والمعلمين.
 5. تزايد الأعباء على عضو هيئة التدريس وصعوبة التوافق بين ساعات التربية العملية وجدول التدريس بالكلية يكون عائقاً للمشرفين من متابعة طلبتهم بانتظام.
- وتناولت دراسة (القحطاني، 1994) دور المعلم المتعاون وأثره في إعداد الطالب المتدرب أثناء التطبيق العملي، وانتهت نتائجها إلى ما يلي:
1. أن المعلم المتعاون له دور متوسط نسبياً خاصة في تقديم الخبرات التعليمية الضرورية والمهارات التدريسية.
 2. له دور واضح في إكساب الطالب المعلم مهارات إدارة الصف المدرسي، وتقويم الطلبة.
 3. له دور واضح في تقديم يد العون والمساعدة في التعريف بإدارة مؤسسة التطبيق ونظامها واختباراتها.
- وعلى الرغم من ذلك أشارت نتائج الدراسة إلى بعض جوانب القصور في المعلم المتعاون قد تعود إلى:
1. عدم معرفة المعلم المتعاون بالدور الذي يجب أن يقوم به.
 2. عدم رغبة الطالب المعلم في متابعة المعلم المتعاون. وبالرغم من ذلك فقد وجد أن المعلم المتعاون له تأثير على الطالب المعلم في تنمية مهارات إدارة الصف ونظام الفصل وكيفية التعامل مع الطلبة.
- وهدفت دراسة (شاهين، 2007) إلى تقويم برنامج التربية العملية في جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر الطلبة المعلمين، وقد سعت الدراسة إلى الوقوف على وجهات نظر الطلبة في محاور متعددة، شملت: أهداف



البرنامج وخطواته، وأدوار إدارة المدرسة، وأدوار المعلم المتعاون. وفي ضوء نتائج الدراسة أوصى الباحث بضرورة إعادة تنظيم برنامج التربية العملية بما ينسجم ومتطلبات العصر، وخصوصيات المجتمع الفلسطيني، مع ضرورة توفير دليل خاص بالتربية العملية لكل من: المشرف، والطالب، ومدير المدرسة، والمعلم المتعاون، مع التأكيد على ضرورة تكامل أدوار جميع أصحاب العلاقة بالبرنامج وفق معايير محددة ومضبوطة من قبل جميع الأطراف.

وهدف دراسة (الجعافرة والقطاونة، 2011) إلى تعرف واقع التربية العملية في جامعة مؤتة من وجهة نظر الطلبة معلمي الصف الخريجين، ولتحقيق هدف الدراسة، قام الباحثان بإعداد استبيان تكون من (74) فقرة موزعة على أربعة مجالات هي: المشرف التربوي، المعلم المتعاون، إدارة المدرسة المتعاونة، ومدى اكتساب الطالب المعلم للكفايات التعليمية خلال فترة التطبيق. أظهرت الدراسة أن التربية العملية في جامعة مؤتة من وجهة نظر الطلبة، قد حصلت على درجة فاعلية متوسطة للأداة ككل، وقد احتلّ مجال المشرف التربوي المرتبة الأولى، وبدرجة فاعلية مرتفعة، بينما احتلّ مجال إدارة المدرسة المتعاونة المرتبة الأخيرة، وبدرجة فاعلية ضعيفة، وقد أظهرت الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر الطلبة، حول واقع التربية العملية في جامعة مؤتة، تعزى للمعدل التراكمي ولصالح فئة الممتاز، وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات في ضوء نتائجها.

وهدف دراسة (عياد، 2013) إلى تعرف واقع التربية العملية في مؤسسات التعليم العالي في الضفة الغربية بفلسطين من وجهة نظر الطلبة المعلمين (تعليم العلوم). استخدمت الباحثة الاستبيان كأداة للدراسة حيث تكون من (62) فقرة موزعة على أربعة مجالات هي: تعاون مدرسة التدريب، وفاعلية المشرف الجامعي، وتقويم الطلبة المعلمين في التربية العملية، ومناسبة المحتوى النظري للحاجات التطبيقية بالمدارس. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن متوسطات مجالات الدراسة تُرتب تنازلياً كما يلي: فاعلية المشرف التربوي، مناسبة المحتوى النظري، تعاون مدرسة التدريب، تقويم الطلبة المعلمين في التربية العملية.

وهدف دراسة (الزبيدي، 2016) إلى تقويم برنامج التربية العملية، لطلبة كلية التربية الأساسية جامعة بابل، من وجهة نظر الطلبة المعلمين. استعمل الباحث المنهج الوصفي، وتكوّن مجتمع الدراسة من طلبة الصف الرابع، تخصص لغة عربية، في كلية التربية الأساسية، جامعة بابل، للعام الدراسي (2014/2015) للفصل الدراسي الثاني، والبالغ عددهم (66) طالباً وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وكانت أداة الدراسة المستعملة استبيان مكون من (59) فقرة تم التحقق من صدقه وثباته، وقد تضمن البرنامج المجالات الآتية: مشرف التربية العملية (المشرف التربوي)، المعلم المتعاون، مدير المدرسة المتعاونة، المدرسة المتعاونة، إجراءات برنامج التربية العملية. وأظهرت النتائج أن تقويم الطلبة لمجالات برنامج التربية العملية كان على النحو التالي:



1. قيام مشرف التربية العملية (المشرف التربوي) والمعلمون المتعاونون بالمهام المطلوبة منهم؛ إذ حصل مجاهما على درجة التوافر.

2. وجود تقصير في مجال (مدير المدرسة المتعاونة) و(المدرسة المتعاونة) و(إجراءات برنامج التربية العملية)؛ إذ نالت المجالات على درجة التوافر إلى حد ما.

وقد تبوأ مجال تقويم مشرف التربية العملية (المشرف التربوي) المرتبة الأولى، فالمعلم المتعاون، ثم إجراءات برنامج التربية العملية، فالمدرسة المتعاونة، وأخيراً مدير المدرسة المتعاونة.

وهدف دراسة (Abu Omar, Rima A. et al, 2018) إلى تقويم التربية العملية في كلية العلوم التربوية من وجهة نظر الطلبة المعلمين في جامعة الحسين بن طلال (AHU) بالأردن. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، والذي فيه استكمل (35) من الطلبة المعلمين الاستبيان. وكان المشاركون من الطلبة المعلمين مسجلين في التربية العملية في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2016/2017. تكون الاستبيان من (40) بند جمعت في أربعة محاور ضمت: دور مشرف التربية العملية، ودور المعلم المتعاون، ودور مدير المدرسة المتعاونة، والكفايات المهنية. وأظهرت النتائج أن المشاركين كانوا راضين عن سير التربية الميدانية. وبينت النتائج أن متوسطات استجابات المشاركين على المحاور الأربعة كانت بالترتيب التنازلي التالي: الكفايات المهنية (4.56)، دور مشرف التربية العملية (4.55)، دور مدير المدرسة المتعاونة (4.36)، ودور المعلم المتعاون (4.28). وبناءً على النتائج، أوصى الباحثون أن يزود مشرفو التربية العملية الطلبة المتدربين والمعلمين المتعاونين ومديري المدارس المتعاونة بدليل يوضح مسؤوليات كل طرف في التربية العملية. بالإضافة إلى، يجب أن يتأكد المعلمون المتعاونون ومديرو المدارس المتعاونة أن الطلبة المعلمين على دراية بنظم وقوانين عمل المدرسة. علاوة على ذلك، يجب أن يكون مديرو المدارس المتعاونة على وعي بحاجات الطلبة المعلمين من خلال عقد مقابلة أسبوعية معهم لتحديد المشكلات التي يمكن أن تقابلهم أثناء تدريبهم وإيجاد الحلول الملائمة لتلك المشكلات.

تعليق على الدراسات السابقة

باستعراض الدراسات السابقة نجد أن هناك تنوعاً في تركيز كل منها على عناصر التربية العملية؛ فعلى سبيل المثال:

اهتمت دراسات (الحريقي، 1989) و(غوني، 1990) و(حسان، 1992) بالمعوقات التي يواجهها الطالب المعلم. واهتمت دراسة (الكثيري، 1987) بدور المشرف التربوي. وركزت دراسة هيك (Hicka, 1969)



ودراسة (القحطاني، 1994) على المعلم المتعاون الذي يلعب دوراً كبيراً لا يستهان به في إكساب الطالب المعلم الكثير من المهارات وسلوكيات التدريس أثناء التفاعل بينه وبين الطالب المعلم في مؤسسة التطبيق. وشملت دراسة (شاهين، 2007) محاور هي: أهداف البرنامج وخطواته، وأدوار إدارة المدرسة، وأدوار المعلم المتعاون. وشملت دراسة (الجعافرة والقطاونة، 2011) أربعة مجالات هي: المشرف التربوي، المعلم المتعاون، إدارة المدرسة المتعاونة، ومدى اكتساب الطالب المعلم للكفايات التعليمية خلال فترة التطبيق. وركزت دراسة (عياد، 2013) على أربعة مجالات هي: تعاون مدرسة التدريب، وفاعلية المشرف الجامعي، وتقويم الطلبة المعلمين في التربية العملية، ومناسبة المحتوى النظري للحاجات التطبيقية بالمدارس. واهتمت دراسة (الزبيدي، 2016) بالأبعاد التالية: مشرف التربية العملية (المشرف التربوي)، المعلم المتعاون، مدير المدرسة المتعاونة، المدرسة المتعاونة، إجراءات برنامج التربية العملية. بينما ركزت دراسة (المغيدي، 1998) على أبعاد أربعة لبرنامج التربية العملية؛ وهي المشرف التربوي، والمعلم المتعاون، ومدير المدرسة المتعاونة، بالإضافة إلى ورشة خاصة بالتربية العملية تعقد أسبوعياً في كلية التربية جامعة الملك فيصل. واهتمت دراسة (Abu Omar, Rima A. et al, 2018) بأربعة محاور ضمت: دور مشرف التربية العملية، ودور المعلم المتعاون، ودور مدير المدرسة المتعاونة، والكفايات المهنية. في حين اهتمت الدراسة الحالية بالجانب التطبيقي في برنامج التربية العملية وتحديد الأبعاد الثلاثة الفاعلة في عملية التطبيق (المشرف التربوي، المعلم المتعاون، مدير مؤسسة التطبيق) وتفاعلها مجتمعة في إنجاح برنامج التربية العملية في كلية التربية- البيضاء جامعة عمر المختار، كما اهتمت الدراسة عمداً بالأقسام العشر للكلية للبحث عن نواحي القوة والضعف بصورة تفصيلية، كما تجاوز نطاق المدارس المتعاونة فضم معها رياض أطفال، ودور رعاية ومؤسسات لذوي الاحتياجات الخاصة وأطلق عليها مجتمعة مؤسسة التطبيق.

وبينما أُجريت دراستا (الحريقي، 1989) و(غوني، 1990) في المملكة العربية السعودية، وأُجريت دراستا (شاهين، 2007)، (عياد، 2013) بفلسطين، وأُجريت دراستا (الجعافرة والقطاونة، 2011)، (Abu Omar, Rima A. et al, 2018) بالأردن، وأُجريت دراسة (الزبيدي، 2016) بالعراق، وأُجريت دراسة (حسان، 1992) على بعض دول الخليج العربي، أُجريت الدراسة الحالية بالبيضاء بليبيا.

وفي حين بلغ عدد أفراد العينة في دراسة (الزبيدي، 2016) (66)، وفي دراسة (Abu Omar, Rima A. et al, 2018) (35)، بلغت عينة الدراسة الحالية (103) من الطلبة المعلمين.

وكان منهج الدراسة في الدراسات السابقة جميعها، المنهج الوصفي، وكان أداة الدراسة الاستبيان، وكذلك الدراسة الحالية.

وقد تمثلت جوانب الإفادة من الدراسات السابقة في تحديد مشكلة البحث والوسائل الإحصائية التي تلائمها، وإعداد أداة الدراسة، وكذلك في تفسير النتائج.

منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي المسحي والتحليلي؛ حيث أن هذا البحث يعتمد على وجهات نظر الطلبة المعلمين نحو فاعلية تطبيق برنامج التربية العملية بكلية التربية- البيضاء جامعة عمر المختار ولتحقيق أهداف الدراسة تم اتخاذ الإجراءات التالية:

1. أداة القياس (استبيان تقويم برنامج التربية العملية)

تمت الاستفادة من الدراسات السابقة والمقاييس التي تم تصميمها في مجال التربية العملية في بناء بنود استبيان هذه الدراسة. وقد تم تقسيم استبيان الدراسة إلى ثلاثة أبعاد رئيسية؛ حيث يمثل البعد الأول تقويم دور المشرف التربوي، ويتكون هذا البعد من (15) بنداً. ويمثل البعد الثاني تقويم دور المعلم المتعاون، ويتكون هذا البعد من (15) بنداً. ويمثل البعد الثالث تقويم دور مدير مؤسسة التطبيق، ويتكون هذا البعد من (15) بنداً أيضاً. وتتم الاستجابة على بنود الاستبيان الكلية من خلال ميزان ثلاثي التدرج يبدأ من: موافق بدرجة عالية (تعطى 3 درجات)، ثم موافق بدرجة متوسطة (تعطى درجتان)، وينتهي إلى موافق بدرجة منخفضة (تعطى درجة واحدة فقط). وتتراوح درجات كل بعد من (15- 45) درجة بمتوسط فرضي (30) درجة؛ إضافة إلى هذا تم صياغة بعض بنود الاستبيان بصورة إيجابية وبعضها الآخر بصورة سلبية، وتتراوح درجات الاستبيان ككل من (45- 135) درجة بمتوسط فرضي (90) درجة، وتتراوح درجات كل بند من بنود الاستبيان من (1- 3) درجة بمتوسط فرضي قدره درجتان.

2. صدق الأداة

تم التأكد من صدق بنود الاستبيان ومدى تمثيلها لأبعاد التربية العملية المتمثلة في: المشرف التربوي، والمعلم المتعاون، ومدير مؤسسة التطبيق، بعرضها على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية- البيضاء جامعة



عمر المختار والقائمين بالإشراف على الطلبة المعلمين في برنامج التربية العملية بهدف التأكد من مدى صدق الاستبيان وهل يقيس فعلاً ما يراد قياسه؟ وتم أخذ الملاحظات من قبل المحكمين بعين الاعتبار والتي تمثل معظمها في تعديل بعض العبارات حتى وصل الاستبيان إلى صورته النهائية.

3. ثبات الأداة

تم حساب ثبات استبيان تقويم تطبيق برنامج التربية العملية، وذلك من خلال حساب معامل الارتباط من القيم الخام، وذلك بإعادة تطبيق الاستبيان على عينة قدرها (10) من الطلبة المعلمين بفارق زمني قدره أسبوعان. وكان معامل الارتباط (0.88) مما يشير إلى درجة عالية لثبات الاستبيان.

4. عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (103) طالباً وطالبة من الطلبة المعلمين بكلية التربية- البيضاء جامعة عمر المختار تم اختيارهم بطريقة طبقية عشوائية منتظمة. ويوضح جدول (1) توزيع أفراد العينة وفقاً للتخصص الدراسي.

جدول (1): توزيع أفراد العينة وفقاً للتخصص الدراسي

م	القسم العلمي	العينة	المجتمع	نسبة التمثيل %
1	اللغة العربية	3	4	75
2	الدراسات الإسلامية	6	10	60
3	التربية الفنية	2	3	66.67
4	الحاسوب	6	10	60
5	الرياضيات	9	10	90
6	التربية الخاصة	14	38	36.84
7	رياض الأطفال	14	38	36.84
8	الأحياء	14	44	31.81
9	اللغة الإنجليزية	16	45	35.56
10	معلم الفصل	19	32	59.38
	المجموع	103	234	44.02

وقد مثلت عينة الدراسة نسبة (44.02 %) من مجموع طلبة التربية العملية في الفصل الدراسي الأول

2018 / 2017.

5. المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن تساؤلات الدراسة طبقت المعالجات والطرائق الإحصائية الآتية: المتوسطات الحسابية والنسب المئوية، وصنفت المتوسطات والنسب المئوية في ثلاثة مستويات (مرتفعة، متوسطة، منخفضة)، وفقاً للجدول التالي:

جدول (2): التقدير المقابل لمدى المتوسط الحسابي والنسبة المئوية

التقدير	مدى النسبة المئوية	مدى المتوسط الحسابي		
		لكل بند من بنود الاستبيان (المتوسط الفرضي = 2)	الاستبيان بصورة كلية (المتوسط الفرضي = 90)	لكل محور من محاور الاستبيان (المتوسط الفرضي = 30)
منخفض	33.33% - 55.56%	1 - 1.67	45 - 75	15 - 25
متوسط	ما فوق 55.56 - 77.78	1.67 - 2.35	75 - 105	25 - 35
مرتفع	ما فوق 77.78 - 100	2.35 - 3	105 - 135	35 - 45

عرض النتائج ومناقشتها

أولاً- للإجابة عن التساؤل الأول للدراسة والذي ينص على: ما هي تقديرات الطلبة المعلمين في التخصصات المختلفة بالكلية لفعالية دور المشرف التربوي في التربية العملية؟

جدول (3): نتائج مجملية لتقديرات الطلبة المعلمين لفعالية دور المشرف التربوي في التربية العملية

م	التخصص العلمي	المتوسط الحقيقي (المتوسط الفرضي = 30)	النسبة المئوية	التقدير	الترتيب
1	اللغة العربية	32.67	72.6	متوسط	10
2	الدراسات الإسلامية	39.33	87.4	مرتفع	5
3	التربية الفنية	41	91.11	مرتفع	2
4	الحاسوب	39.83	88.51	مرتفع	4
5	الرياضيات	42.11	93.58	مرتفع	1
5	التربية الخاصة	37.21	82.69	مرتفع	8
7	رياض الأطفال	36.64	81.42	مرتفع	9
8	الأحياء	37.79	83.98	مرتفع	6
9	اللغة الإنجليزية	37.38	83.07	مرتفع	7
10	معلم الفصل	40.05	89	مرتفع	3
	متوسط المتوسطات	38.4	85.33	مرتفع	

شكل (1): رسم بياني لتقديرات الطلبة المعلمين لفعالية دور المشرف التربوي في التربية العملية



وبصورة تفصيلية يشير جدول (4) إلى أن أعلى تقدير لعينة البحث لبنود الاستبيان كان البند (6): يعاملني باحترام) بتقدير مرتفع (94.35 %) مما يشير إلى أهمية أن يشعر الطالب المعلم بالاحترام أولاً من قبل المشرف التربوي حتى يتقبل أي توجيه منه، يليه البند (9): يعطيني ملاحظات تساعدني في تطوير الأساليب التعليمية التعليمية التي أستخدمها) بتقدير مرتفع (91.58 %) مما يشير إلى أهمية إلمام المشرف التربوي بمبادئ طرق التدريس، بينما كان أدنى تقدير لعينة البحث لبنود الاستبيان كان للبند (5): يتركني بمفردي في مواجهة مشكلات التربية العملية) بتقدير متوسط (71.89 %) مما يشير إلى أنه أحياناً ما يتناسى المشرف التربوي أنه يتعامل مع طالب معلم ويتعامل معه كمعلم ويكتفي بوظيفة التقييم وهو ما لا ينبغي أن يكون فلا يُترك الطالب المعلم بمفرده يصارع واقعاً قد يؤدي إلى ما لا يُحمد عقباه.

وبصورة أكثر تفصيلاً وسنركز هنا على مواطن القصور حيث يشير جدول (4) إلى أن تقدير الطلبة المعلمين بقسم اللغة العربية للبند (1: دائم الزيارة لي في مؤسسة التطبيق) منخفض (55.56 %)، ومتوسط لقسمي الحاسوب والأحياء (66.67 %)، (71.43 %) على الترتيب، ويمكن أن يكون تزايد الأعباء على عضو هيئة التدريس وصعوبة التوافق بين ساعات التربية العملية وجدول التدريس بالكلية عائقاً للمشرفين من متابعة طلبتهم بانتظام ويتفق ذلك مع نتائج دراسة (حسان، 1992). وتقدير الطلبة المعلمين بقسم رياض الأطفال للبند (2: يوضح لي البنود التي على أساسها يتم تقييمي) متوسط (73.81 %) ويمكن أن يكون ذلك نتيجة الغفلة عن أهمية ذلك. وتقدير الطلبة المعلمين بقسم اللغة العربية للبند (3: بحث إدارة المؤسسة على توفير المناخ الأفضل للتربية العملية) منخفض (55.56 %)، ومتوسط لأقسام التربية الخاصة ورياض الأطفال والأحياء واللغة الإنجليزية ومعلم الفصل بنسب (76.19 %)، (71.43 %)، (64.29 %)، (70.83 %)، (73.68 %) على الترتيب ويمكن أن يكون ذلك نتيجة عدم الوعي بأهمية ذلك. وتقدير الطلبة المعلمين بقسمي اللغة العربية ومعلم الفصل للبند (4: بحث المعلم المتعاون على تقديم المساعدة للطلبة المعلمين) متوسط (77.78 %)، (77.19 %) على الترتيب. وتقدير الطلبة المعلمين بقسم اللغة العربية للبند (5: نفي يتركني بمفردي في مواجهة مشكلات التربية العملية) منخفض (55.56 %)، ومتوسط لأقسام الدراسات الإسلامية والحاسوب والرياضيات ورياض الأطفال واللغة الإنجليزية ومعلم الفصل بنسب (66.67 %)، (77.77 %)، (70.37 %)، (61.9 %)، (77.08 %)، (66.67 %) على الترتيب. وتقدير الطلبة المعلمين بقسم اللغة العربية للبند (6: يعاملني باحترام) متوسط (77.78 %) حيث يمكن أن يرى الطالب المعلم في قلة زيارة المشرف التربوي له

وتركه بمفرده في مواجهة مشكلات التربية العملية قلة احترام له. وتقدير الطلبة المعلمين بقسم اللغة العربية للبند (11: يراعي الفروق الفردية بين الطلبة المعلمين) منخفض (55.56 %)، ومتوسط لقسمي التربية الفنية والتربية الخاصة بالنسبتين (66.67 %)، (76.19 %) على الترتيب. وتقدير الطلبة المعلمين بقسم اللغة العربية للبند (12: نفي ييدي ملاحظات بطريقة محبطة) متوسط (66.67 %) ويتفق ذلك مع بقية التقديرات المنخفضة والمتوسطة للبند السابقة. وتقدير الطلبة المعلمين بقسمي اللغة العربية والتربية الفنية للبند (13: يحثني على الابتكار في طريقة تحضير الدرس) متوسط بنسبة (66.67 %) لكليهما وربما يعزى ذلك إلى افتقاد المشرف للتخصص التربوي ومبادئ طرق التدريس. وتقدير الطلبة المعلمين بقسم اللغة العربية للبند (14: يطلع على دفتر تحضيري) متوسط (77.78 %) ويتفق ذلك مع البند السابق. وأيضاً تقدير الطلبة المعلمين بأقسام اللغة العربية والتربية الخاصة واللغة الإنجليزية للبند (15: يوضح لي الأخطاء التي أقع فيها أثناء تواجده في مؤسسة التطبيق) متوسط بنسب (77.78 %)، (76.19 %)، (77.08 %) على الترتيب وربما يعزى ذلك إلى عدم إدراك أهميته.

ثانياً- للإجابة عن التساؤل الثاني للدراسة والذي ينص على: ما هي تقديرات الطلبة المعلمين في التخصصات المختلفة بالكلية لفعالية دور المعلم المتعاون في التربية العملية؟

جدول (5): نتائج مجملية لتقديرات الطلبة المعلمين لفعالية دور المعلم المتعاون في التربية العملية

م	التخصص العلمي	المتوسط الحقيقي (المتوسط الفرضي=30)	النسبة المئوية	التقدير	الترتيب
1	اللغة العربية	32.67	72.6	متوسط	8
2	الدراسات الإسلامية	38.67	85.93	مرتفع	1
3	التربية الفنية	36.5	81.11	مرتفع	3.5
4	الحاسوب	37.33	82.96	مرتفع	2
5	الرياضيات	27.67	61.49	متوسط	10
6	التربية الخاصة	34.93	77.62	متوسط	6
7	رياض الأطفال	36.71	81.58	مرتفع	5
8	الأحياء	36.5	81.11	مرتفع	3.5
9	اللغة الإنجليزية	34.31	76.24	متوسط	7
10	معلم الفصل	31.95	71	متوسط	9
	متوسط المتوسطات	34.95	77.16	متوسط	

شكل (2): رسم بياني لتقديرات الطلبة المعلمين لفعالية دور المعلم المتعاون في التربية العملية

قبل المعلم المتعاون حتى يتقبل أي توجيه منه، يليه البند (14: نفي يستغني في أداء بعض الأعمال الروتينية) بتقدير مرتفع (86.37 %) ويتفق ذلك مع نتيجة البند السابق، بينما كان أدنى تقدير لعينة البحث لبنود الاستبيان كان للبند (12: يطلع على دفتر تحضير) بتقدير متوسط (66.31 %) مما يشير إلى عدم الوعي بأهمية ذلك وخصوصاً مع عدم الإلمام بمبادئ طرق التدريس.

وبصورة أكثر تفصيلاً وسنركز هنا على مواطن القصور حيث يشير جدول (6) إلى أن تقدير الطلبة المعلمين بقسم الرياضيات للبند (1: يحرص على تعريف بما يتوافر في المؤسسة من مصادر وأنشطة للتعليم) منخفض (48.14 %)، ومتوسط لأقسام اللغة العربية والدراسات الإسلامية والحاسوب ورياض الأطفال واللغة الإنجليزية ومعلم الفصل بنسب (77.78 %)، (77.77 %)، (77.77 %)، (76.19 %)، (70.83 %)، (68.42 %) على الترتيب وربما يرجع ذلك إلى عدم الوعي بأهمية ذلك. وتقدير الطلبة المعلمين بقسمي التربية الفنية والرياضيات للبند (2: يقدم درساً نموذجياً في بداية فترة التربية العملية) منخفض وبالنسبتين (50 %)، (55.56 %) على الترتيب، ومتوسط لأقسام اللغة العربية والدراسات الإسلامية والحاسوب والأحياء واللغة الإنجليزية ومعلم الفصل بنسب (77.78 %)، (72.22 %)، (77.77 %)، (69.05 %)، (68.75 %)، (57.89 %) على الترتيب وربما يرجع ذلك إلى عدم الوعي بأهمية ذلك أو نقص المقدرة على تقديم النموذج. وتقدير الطلبة المعلمين بأقسام اللغة العربية والرياضيات والتربية الخاصة للبند (3: يثني على أمام المعلمين ومدير المدرسة) منخفض بنسبة (55.56 %)، (48.14 %)، (50 %) على الترتيب، ومتوسط لأقسام الحاسوب ورياض الأطفال والأحياء واللغة الإنجليزية ومعلم الفصل بنسب (72.22 %)، (76.19 %)، (64.29 %)، (58.33 %)، (73.68 %) على الترتيب وربما يرجع ذلك إلى عدم الوعي بأهمية ذلك. وتقدير الطلبة المعلمين بأقسام اللغة العربية والتربية الفنية والرياضيات والتربية الخاصة واللغة الإنجليزية ومعلم الفصل للبند (4: يتابع أدائي بعناية) متوسط بنسب (66.67 %)، (66.67 %)، (59.26 %)، (73.81 %)، (75 %)، (63.16 %) على الترتيب وربما يرجع ذلك إلى تزايد الأعباء على المعلم المتعاون. وتقدير الطلبة المعلمين بقسم الرياضيات للبند (5: متمكن من مادة تخصصه) منخفض (55.56 %)، ومتوسط لأقسام التربية الفنية والحاسوب ومعلم الفصل بنسب (66.67 %)، (77.77 %)، (77.19 %) على الترتيب وربما يرجع ذلك إلى افتقاد المعلم المتعاون لبعض كفايات المهنة. وتقدير الطلبة المعلمين بأقسام اللغة العربية والحاسوب والرياضيات واللغة الإنجليزية ومعلم الفصل للبند (6: يمتلك القدرة على التوجيه) متوسط بنسب (66.67 %)،



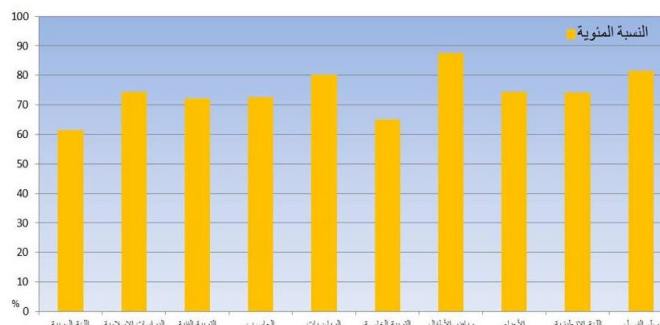
(77.77%)، (59.26%)، (77.08%)، (68.42%) على الترتيب ويتفق ذلك مع نتائج البند السابق. وتقدير الطلبة المعلمين بقسمي اللغة العربية للبند (7: يبذل جهداً في تهيئة الظروف التي تمكنني من التدريس بطريقة فعالة) منخفض (55.65%)، ومتوسط لأقسام الرياضيات والتربية الخاصة والأحياء واللغة الإنجليزية ومعلم الفصل بنسب (62.96%)، (76.19%)، (73.81%)، (75%)، (68.42%) على الترتيب ويتفق ذلك مع نتائج البندين السابقين. وتقدير الطلبة المعلمين بأقسام اللغة العربية والرياضيات والتربية الخاصة للبند (8: يثق في قدراتي كمعلم) متوسط بنسب (66.67%)، (74.07%)، (76.19%) على الترتيب. وتقدير الطلبة المعلمين بأقسام اللغة العربية والرياضيات واللغة الإنجليزية للبند (9: نفي ييخل علىّ بالنصح والإرشاد) متوسط بنسب (77.78%)، (74.07%)، (75%) على الترتيب. وتقدير الطلبة المعلمين بأقسام اللغة العربية والرياضيات واللغة الإنجليزية ومعلم الفصل للبند (10: يحث المتعلمين على حسن معاملتي) متوسط بنسب (77.78%)، (70.37%)، (66.67%)، (73.68%) على الترتيب. وتقدير الطلبة المعلمين بأقسام اللغة العربية والحاسوب والرياضيات والأحياء ومعلم الفصل للبند (11: يحثني على الابتكار في التدريس) متوسط بنسب (77.78%)، (77.77%)، (62.96%)، (69.05%)، (70.18%) على الترتيب. وتقدير الطلبة المعلمين بأقسام اللغة العربية والتربية الفنية والرياضيات للبند (12: يطلع على دفتر تحضيرتي) متوسط بنسب (55.56%)، (50%)، (40.74%) على الترتيب، ومتوسط لأقسام الحاسوب والتربية الخاصة والأحياء ومعلم الفصل بنسب (61.11%)، (69.08%)، (76.19%)، (59.65%) على الترتيب وربما يرجع ذلك إلى افتقاد مبادئ طرق التدريس. وتقدير الطلبة المعلمين بقسم الرياضيات للبند (13: يتعامل معي باحترام) متوسط (77.77%). وتقدير الطلبة المعلمين بأقسام الدراسات الإسلامية ورياض الأطفال واللغة الإنجليزية للبند (14: نفي يستغني في أداء بعض الأعمال الروتينية) متوسط بنسب (77.77%)، (71.43%)، (75%) على الترتيب. وأيضاً كان تقدير الطلبة المعلمين بقسمي اللغة العربية للبند (15: يتناقش معي في المشكلات التي تواجهني في التربية العملية) منخفض بالنسبتين (55.56%)، (44.44%) على الترتيب، ومتوسط لأقسام الدراسات الإسلامية والتربية الخاصة ورياض الأطفال والأحياء واللغة الإنجليزية ومعلم الفصل بنسب (66.67%)، (61.9%)، (76.19%)، (66.67%)، (75%)، (64.91%) على الترتيب أيضاً وربما ترجع نتائج البنود الثلاثة السابقة إلى عدم الوعي بأهميتها أو افتقاد المعلم المتعاون لبعض الكفايات.

ثالثاً- للإجابة عن التساؤل الثالث للدراسة والذي ينص على: ما هي تقديرات الطلبة المعلمين في التخصصات المختلفة بالكلية لفعالية دور مدير مؤسسة التطبيق في التربية العملية؟

جدول (7): نتائج مجملية لتقديرات الطلبة المعلمين لفعالية مدير مؤسسة التطبيق في التربية العملية

م	التخصص العلمي	المتوسط الحقيقي (المتوسط الفرضي = 30)	النسبة المئوية	التقدير	الترتيب
1	اللغة العربية	27.67	61.49	متوسط	10
2	الدراسات الإسلامية	33.5	74.44	متوسط	4
3	التربية الفنية	32.5	72.22	متوسط	8
4	الحاسوب	32.67	72.6	متوسط	7
5	الرياضيات	36.11	80.24	مرتفع	3
6	التربية الخاصة	29.21	64.91	متوسط	9
7	رياض الأطفال	39.43	87.62	مرتفع	1
8	الأحياء	33.43	74.29	متوسط	5
9	اللغة الإنجليزية	33.38	74.18	متوسط	6
10	معلم الفصل	36.68	81.51	مرتفع	2
	متوسط المتوسطات	33.46	74.36	متوسط	

شكل (3): رسم بياني لتقديرات الطلبة المعلمين لفعالية مدير مؤسسة التطبيق في التربية العملية



بصورة مجملية يشير جدول (7)، شكل (3) إلى أن الطلبة المعلمين بقسم رياض الأطفال هم أعلى الأقسام تقديراً لقيام مدير مؤسسة التطبيق بدوره في التربية العملية بتقدير مرتفع (87.62 %)، يليهم الطلبة المعلمين بقسم معلم الفصل بتقدير مرتفع (81.51 %)، بينما كان أدنى الأقسام تقديراً لقيام مدير مؤسسة التطبيق بدوره هم الطلبة المعلمين بقسم اللغة العربية بتقدير متوسط (61.49 %). أما تقدير الطلبة المعلمين



ومعلم الفصل بنسب (72.22%)، (66.67%)، (77.77%)، (69.05%)، (57.14%)، (68.75%)، (71.93%) على الترتيب وربما يرجع ذلك إلى عدم الوعي بأهمية ذلك. وتقدير الطلبة المعلمين بأقسام اللغة العربية والتربية الفنية والحاسوب للبند (2: يشرح لي الأنظمة والتعليمات التي تحكم سير المؤسسة) منخفض بنسب (55.56%)، (50%)، (55.56%) على الترتيب، ومتوسط لأقسام الدراسات الإسلامية والتربية الخاصة والأحياء واللغة الإنجليزية ومعلم الفصل بنسب (72.22%)، (59.52%)، (61.9%)، (75%)، (71.93%) على الترتيب وربما يعزى ذلك إلى عدم الوعي بأهمية ذلك. وتقدير الطلبة المعلمين بقسم اللغة العربية للبند (3: يوفر مكاناً مناسباً للطلبة المعلمين، يلتقون فيه المشرف التربوي) منخفض (55.56%)، ومتوسط لأقسام الدراسات الإسلامية والتربية الفنية والحاسوب والتربية الخاصة والأحياء واللغة الإنجليزية ومعلم الفصل بنسب (77.77%)، (66.67%)، (66.67%)، (64.29%)، (76.19%)، (70.85%)، (73.68%) على الترتيب وربما يرجع ذلك إلى نقص الإمكانيات. وتقدير الطلبة المعلمين بقسم اللغة العربية للبند (4: يعاملني وكأنني أحد معلمي المؤسسة) منخفض (44.44%)، ومتوسط لأقسام الدراسات الإسلامية والحاسوب والرياضيات والتربية الخاصة ورياض الأطفال والأحياء واللغة الإنجليزية بنسب (72.22%)، (77.77%)، (74.07%)، (61.9%)، (66.67%)، (71.43%)، (72.92%) على الترتيب وربما يرجع ذلك إلى انخفاض الثقة في الطلبة المعلمين. وتقدير الطلبة المعلمين بأقسام اللغة العربية والتربية الخاصة والأحياء واللغة الإنجليزية للبند (5: يمدني بالكتب المدرسية التي تساعدني في تحضير دروسي) منخفض بنسب (33.33%)، (33.33%)، (52.38%)، (50%)، (47.92%) على الترتيب، ومتوسط لأقسام الدراسات الإسلامية والحاسوب ورياض الأطفال بنسب (66.67%)، (72.22%)، (66.67%) على الترتيب ويسهل تفسير ذلك - كما سبق - في ظل الظروف الراهنة التي تمر بها البلاد والتي يصعب معها توفير الكتب المدرسية للمتعلمين أنفسهم. وتقدير الطلبة المعلمين بأقسام اللغة العربية والدراسات الإسلامية والحاسوب والتربية الخاصة للبند (6: يتواجد داخل المؤسسة خلال الدوام) متوسط بنسب (66.67%)، (77.77%)، (77.77%)، (66.67%) على الترتيب ويمكن تفسير ذلك بانشغال المدراء بارتباطات متعلقة بالإدارة خارج المؤسسة أو غير ذلك من الأعمال. وتقدير الطلبة المعلمين بقسمي اللغة العربية والتربية الفنية للبند (7: يشجعني على بذل المزيد من الجهد والاستفادة من فترة التدريب قدر الإمكان) منخفض وبالنسبتين (44.44%)، (50%) على الترتيب، ومتوسط لأقسام الدراسات الإسلامية والحاسوب والرياضيات والتربية الخاصة والأحياء واللغة الإنجليزية بنسب (72.22%)، (72.22%)، (77.77%)، (61.9%)، (57.14%)



(%)، (58.33%) على الترتيب وربما يرجع ذلك إلى عدم الوعي بأهمية ذلك. وتقدير الطلبة المعلمين بقسم اللغة العربية للبند (8: يثق في قدراتي كمعلم) منخفض (55.56%)، ومتوسط لأقسام التربية الفنية والرياضيات والتربية الخاصة والأحياء واللغة الإنجليزية بنسب (66.67%)، (70.37%)، (66.67%)، (69.05%)، (68.75%) على الترتيب وقد يكون ذلك بسبب بعض الأخطاء التي يقع فيها بعض الطلبة المعلمين. وتقدير الطلبة المعلمين بقسم التربية الخاصة للبند (9: يتابع حضور وانصراف الطلبة المعلمين) منخفض (52.38%)، ومتوسط لأقسام اللغة العربية والتربية الفنية والحاسوب بنسب (77.78%)، (66.67%)، (61.11%) على الترتيب وترتبط هذه النتيجة مع نتيجة البند (6). وتقدير الطلبة المعلمين بقسم اللغة العربية للبند (11: يتناقش مع المشرف التربوي والمعلم المتعاون بشأن الطلبة المعلمين) منخفض (55.56%)، ومتوسط لأقسام الدراسات الإسلامية والتربية الفنية والحاسوب والرياضيات والتربية الخاصة والأحياء ومعلم الفصل بنسب (61.11%)، (66.67%)، (61.11%)، (59.29%)، (59.52%)، (71.43%)، (77.19%) على الترتيب وقد يكون ذلك نتيجة عدم الوعي بأهميته. وتقدير الطلبة المعلمين بأقسام اللغة العربية والدراسات الإسلامية والتربية الخاصة للبند (12: نفي بحث معلمي مؤسسة التطبيق على عدم التعاون مع الطلبة المعلمين) متوسط بنسب (77.78%)، (77.77%)، (76.19%) على الترتيب. وتقدير الطلبة المعلمين بأقسام اللغة العربية والدراسات الإسلامية والحاسوب والرياضيات والتربية الخاصة ومعلم الفصل للبند (13: يتابع اشتراك الطلبة المعلمين في الأنشطة المختلفة وطابور الصباح) متوسط بنسب (66.67%)، (72.22%)، (61.11%)، (62.96%)، (57.14%)، (73.58%) على الترتيب وترتبط هذه النتيجة بنتيجة البندين (6)، (9). وتقدير الطلبة المعلمين بقسمي الرياضيات والتربية الخاصة للبند (14: يمتدح الطلبة المعلمين أمام المشرف التربوي) منخفض بالنسبتين (51.85%)، (52.38%) على الترتيب، ومتوسط لأقسام اللغة العربية والدراسات الإسلامية والتربية الفنية والحاسوب والأحياء واللغة الإنجليزية ومعلم الفصل بنسب (66.67%)، (66.67%)، (66.67%)، (72.22%)، (69.05%)، (58.33%)، (66.67%) على الترتيب وقد يرجع ذلك لعدم الوعي بأهميته. وأيضاً كان تقدير الطلبة المعلمين بأقسام اللغة العربية والدراسات الإسلامية والحاسوب والرياضيات والتربية الخاصة والأحياء واللغة الإنجليزية للبند (15: يهتم بتطبيق القرارات الصادرة من إدارة التعليم) متوسط بنسب (66.67%)، (77.77%)، (66.67%)، (77.77%)، (66.67%)، (76.19%)، (77.08%) على الترتيب وربما يُعزى ذلك إلى افتقاد بعض كفايات الإدارة التربوية.

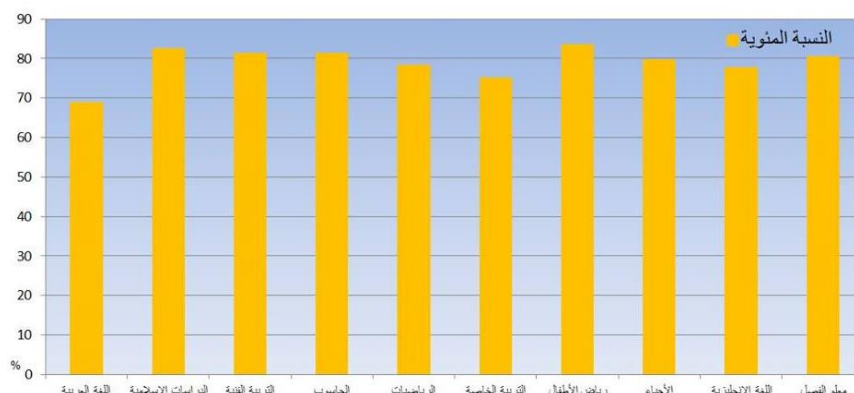


رابعاً- للإجابة عن التساؤل الرابع للدراسة والذي ينص على: ما هي تقديرات الطلبة المعلمين في التخصصات المختلفة بالكلية لفعالية برنامج التربية العملية بصورة كلية؟

جدول (9): نتائج مجملة لتقديرات الطلبة المعلمين لفعالية تطبيق برنامج التربية العملية بصورة كلية

م	التخصص العلمي	المتوسط الحقيقي (المتوسط الفرضي = 90)	النسبة المئوية	التقدير	الترتيب
1	اللغة العربية	93	68.89	متوسط	10
2	الدراسات الإسلامية	111.5	82.59	مرتفع	2
3	التربية الفنية	110	81.48	مرتفع	3
4	الحاسوب	109.83	81.36	مرتفع	4
5	الرياضيات	105.89	78.44	متوسط	6
5	التربية الخاصة	101.36	75.08	متوسط	9
7	رياض الأطفال	112.79	83.55	مرتفع	1
8	الأحياء	107.71	79.79	مرتفع	7
9	اللغة الإنجليزية	105.06	77.82	متوسط	8
10	معلم الفصل	108.68	80.5	مرتفع	5
	متوسط المتوسطات	106.68	78.75	مرتفع	

شكل (4): رسم بياني لتقديرات الطلبة المعلمين لفعالية تطبيق برنامج التربية العملية بصورة كلية



بصورة مجملة يشير جدول (9) إلى أن الطلبة المعلمين بقسم رياض الأطفال هم أعلى الأقسام تقديراً لفعالية برنامج التربية العملية بصورة كلية بتقدير مرتفع (83.55 %) يليه الطلبة المعلمين بقسم الدراسات الإسلامية بتقدير مرتفع (82.59 %) بينما كان أدنى الأقسام تقديراً لفعالية برنامج التربية العملية بصورة كلية هم الطلبة المعلمين بقسم اللغة العربية بتقدير متوسط (68.89 %). أما تقدير الطلبة المعلمين بصورة كلية لفعالية تطبيق برنامج التربية العملية فكان مرتفعاً (78.75 %) وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة (الجعافرة، والقطاونة، 2011) والذي يرى أن تطبيق برنامج التربية العملية بصورة كلية متوسط الفعالية.



توصيات الدراسة

توصيات مجملة:

* ضرورة ما يلي:

- التأكيد على تطبيق برنامج التربية العملية وأنه لا يقل في أهميته إن لم يزد عن الجانب النظري.
- التأكيد على أهمية الأبعاد الثلاثة للتربية العملية وضرورة التنسيق بينها حتى تتحقق أهداف التربية العملية.
- إعادة هيكلة مكتب التربية العملية بحيث يضم أعضاء هيئة تدريس متفرغين ولو جزئياً للتخطيط والتنفيذ والإشراف على برنامج التربية العملية خصوصاً ذوي تخصص المناهج وطرق التدريس.
- توفير دليل خاص بالتربية العملية لكل من: الطالب المعلم، المشرف التربوي، والمعلم المتعاون، ومدير مؤسسة التطبيق.

- عقد ندوة يُدعى إليها جميع المسؤولين عن تطبيق برنامج التربية العملية وإطلاعهم على نتائج هذه الدراسة.

توصيات مفصلة:

* ضرورة كون المشرف التربوي: دائم الزيارة للطلبة المعلمين في مؤسسة التطبيق، ويوضح للطلبة المعلمين البنود التي على أساسها يتم تقييمهم، ويبحث إدارة المؤسسة على توفير المناخ الأفضل للتربية العملية، ويبحث المعلم المتعاون على تقديم المساعدة للطلبة المعلمين، ولا يترك الطلبة المعلمين بمفردهم في مواجهة مشكلات التربية العملية، ويعامل الطلبة المعلمين باحترام، ويراعي الفروق الفردية بين الطلبة المعلمين، ولا يبيدي للطلبة المعلمين ملاحظات محبطة، ويبحث الطلبة المعلمين على الابتكار في طريقة تحضير الدرس، ويطلع على دفتر تحضير الطلبة المعلمين، ويوضح للطلبة المعلمين الأخطاء التي يقعون فيها أثناء تواجده في مؤسسة التطبيق.

* ضرورة كون المعلم المتعاون: حريصاً على تعريف الطلبة المعلمين بما يتوافر في المؤسسة من مصادر وأنشطة للتعلم، ويقدم درساً نموذجياً في بداية فترة التربية العملية، ويثني على الطلبة المعلمين أمام المعلمين ومدير المؤسسة، ويتابع أداء الطلبة المعلمين بعناية، ويمتكن من مادة تخصصه، ويمتلك القدرة على التوجيه، ويبدل جهداً في تهيئة الظروف التي تمكن الطلبة المعلمين من التدريس بطريقة فعالة، ويثق في قدرات الطلبة المعلمين كمعلمين، ولا ييخل على الطلبة المعلمين بالنصح والإرشاد، ويبحث المتعلمين على حسن معاملة الطلبة المعلمين، ويبحث الطلبة المعلمين على الابتكار في التدريس، ويطلع على دفتر تحضير الطلبة المعلمين، ويتعامل



مع الطلبة المعلمين باحترام، ولا يستغل الطلبة المعلمين في أداء بعض الأعمال الروتينية، ويتناقش مع الطلبة المعلمين في المشكلات التي تواجههم.

* ضرورة كون مدير مؤسسة التطبيق: يحرص على تعريف الطلبة المعلمين بمعلمي المؤسسة وإداريها ومرافقها، ويشرح للطلبة المعلمين الأنظمة والتعليمات التي تحكم سير المؤسسة، ويوفر مكاناً مناسباً للطلبة المعلمين يلتقون فيه المشرف التربوي، ويعامل الطلبة المعلمين وكأنهم معلمين بالمؤسسة، ويمد الطلبة المعلمين بالكتب المدرسية التي تساعدهم في تحضير دروسهم، ويتواجد داخل المؤسسة خلال الدوام، ويشجع الطلبة المعلمين على بذل المزيد من الجهد والاستفادة من فترة التدريب، ويثق في قدرات الطلبة المعلمين كمعلمين، ويتابع حضور وانصراف الطلبة المعلمين، ويتناقش مع المشرف التربوي والمعلم المتعاون بشأن الطلبة المعلمين، ويحث معلمي مؤسسة التطبيق على التعاون مع الطلبة المعلمين، ويتابع اشتراك الطلبة المعلمين في الأنشطة المختلفة وطابور الصباح، ويمتدح الطلبة المعلمين أمام المشرف التربوي، ويهتم بتطبيق القرارات الصادرة من إدارة التعليم.

الدراسات المقترحة

- دراسة أثر التدريس المصغر Micro Teaching في تطوير مهارات الطلبة المعلمين في تطبيق برنامج التربية العملية.
- دراسة العلاقة بين درجات الطلبة المعلمين ودرجاتهم في المواد الأخرى: تخصصية، وتربوية، وثقافية.
- دراسة تطور مهارات التدريس للطلبة المعلمين قبل وبعد مرورهم بالتدريب الميداني.

المراجع

- إبراهيم، صبري الدمرداش (1981). تقويم التربية العملية لطلاب العلوم بكلية التربية بالمدينة المنورة، بحوث في تدريس العلوم، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- الأدغم، رضا أحمد حافظ (2003). تطوير برنامج إعداد معلمي اللغة العربية في ضوء متطلبات العصر، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة.
- البغدادى، محمد رضا (1983). أسلوب (DELHI) لتطوير وتحديث برنامج التربية العملية في كلية التربية بالفيوم، جامعة القاهرة.
- الجعافرة، خضراء أرشود والقطاونة، سامي سليمان (2011). واقع التربية العملية في جامعة مؤتة من وجهة نظر طلبة معلم الصف المتوقع تخرجهم، جامعة مؤتة، الأردن، مجلة جامعة دمشق، المجلد 27، العدد الثالث والرابع، 475-512.
- حسان، محمد حسان (1992). التربية العملية في دول الخليج العربي واقعها وسبل تطويرها، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض.
- الحريقي، سعد محمد (1989). دراسة ناقدة لبعض القضايا التنظيمية والعينة المرتبطة بالتربية العملية الميدانية بكلية التربية، جامعة الملك فيصل، دراسات تربوية، ج 20، أغسطس، سبتمبر، القاهرة.



- حمدان، محمد زياد (1982). التربية العملية: مفاهيمها وكفاياتها وممارستها، مؤسسة الرسالة، بيروت.
- دمع، مجيد إبراهيم (1987). التطبيق العملي أو التربية العملية في التدريس، حولية كلية التربية بجامعة قطر، العدد (5)، قطر.
- الزبيدي، عدي عبدة عبيد (نيسان 2016). تقويم برنامج التربية العملية في كلية التربية الأساسية جامعة بابل من وجهة نظر الطلبة المعلمين، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية- جامعة بابل، العدد 26، 749 - 769.
- شاهين، محمد عبد الفتاح (يناير 2007). تقويم برنامج التربية العملية في جامعة القدس المفتوحة، مجلة جامعة الأقصى، المجلد الحادي عشر، العدد الأول، 171 - 208.
- الشربيني، زينب (1974). تقويم الإشراف على التربية العملية في ميدان تدريس اللغة الإنجليزية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- الشهابي، بجاش حميد (2003). تطوير برنامج إعداد المعلمين في كلية التربية بجامعة تعز في ضوء الاحتياجات المعاصرة. دراسة مقدمة للمؤتمر العالمي الخامس عشر، بعنوان مناهج التعليم والإعداد للحياة المعاصرة، والذي عقد بجامعة عين شمس في الفترة الواقعة 21- 22 يوليو.
- عباد، حنان أحمد (2013). واقع برنامج التربية العملية في مؤسسات التعليم العالي في الضفة الغربية من وجهة نظر الطلبة المعلمين، أطروحة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، كلية الدراسات العليا.
- غوني، منصور أحمد (1990). العوامل المرتبطة بأداء التربية العملية لدى طلاب وطالبات كلية التربية (دراسة مسحية وصفية)، مجلة جامعة الملك عبد العزيز: العلوم التربوية، م 3، 209 - 236.
- القحطاني، سالم على (1994). دور المعلم المتعاون وتأثيره على إعداد الطلاب المتدربين خلال فترة التربية العملية، رسالة الخليج العربي، العدد 51.
- محمود، نبيل علي (1983). مسؤوليات طالب التربية العملية: التربية العملية أسسها النظرية وتطبيقاتها، الأنجلو المصرية، القاهرة.
- المغيدي، الحسن محمد (يناير 1998). تقويم برنامج التربية العملية في كلية التربية بجامعة الملك فيصل بالمنطقة الشرقية، مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد (33)، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية، عمان، (169 - 222).
- Abo Omar, Rima A.& Sami F. Aljazi & Hasan A. Al- Hasanat (2018). Evaluation of Teaching Practicum at the College of Educational Sciences from the Viewpoints of Student Teachers at Al- Hussein Bin Talal University (AHU), **Journal of Studies in education**, ISSN 2162- 6952, Vol. 8, No. 2, 45- 70.
- Hicka,E. (1969).**Changing the role of cooperating teacher The Journal of Teacher Education**. 20 (2). 153- 157.
- Tibble, J. W., (1971). **The Future of Teacher Education**, (London: Routledg and Kegan Paul, 57.



الصلابة النفسية وعلاقتها بقلق المستقبل لدى عينة من طلبة جامعة عمر المختار في ضوء بعض المتغيرات

فاطمة الفرجاني بريدان

عضو هيئة تدريس، كلية الآداب، جامعة عمر المختار

ملخص البحث

يهدف هذا البحث إلى التعرف على العلاقة بين الصلابة النفسية وقلق المستقبل لدى عينة من طلاب جامعة عمر المختار، فرع القبة، وكذلك التعرف على الفروق في درجة الصلابة النفسية عند أفراد العينة وفقاً لمتغيرات الجنس والتخصص الدراسي، وكذلك الفروق في درجة قلق المستقبل وفقاً لمتغيرات الجنس والتخصص الدراسي.

وتكونت عينة البحث من (150) طالباً وطالبة، واستخدم في جمع البيانات مقياس الصلابة النفسية من إعداد عماد مخيمر، ومقياس قلق المستقبل من إعداد زينب النفسية شقير. وقد أشارت النتائج إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الصلابة النفسية وقلق المستقبل، وهي علاقة عكسية سالبة. من ناحية أخرى، أشارت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في درجة الصلابة وفقاً لمتغيري الجنس والتخصص الدراسي. كذلك، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في درجة قلق المستقبل وفقاً لمتغيري الجنس والتخصص الدراسي.

الكلمات المفتاحية: الصلابة النفسية؛ قلق المستقبل؛ طلبة؛ طالبات.

ABSTRACT

The purpose of this study was to investigate correlation between hardiness and future anxiety among sample of 150 students from the University of Omar El-Mukhtar, El-Gubba. Two measurement instruments were used: The hardiness scale developed by Emad Mu'khaimer (2002) and the future anxiety scale developed by Zainab Showgair (2005). Negatively significant correlation was observed between hardiness and future anxiety. On the other hand there was no significant differences between males and females students in both hardiness and future anxiety, as well as, there was no real differences between these two



variables among students from both humanity and science university departments. Practical implications of the study and suggestion for future research were indicated.

Keywords: Hardiness; future anxiety; male and female students.

المقدمة

إن حالة التطور المستمر للحياة بمختلف جوانبها جعلت منها حياة عصرية متسارعة في التغيير، وهذه التغيرات قد تُثير حالة من القلق لدى الأفراد المتمثلة بالخوف والتوتر لما يُخفيه المستقبل لهم. (مجيد، 2012: 2).

كما أن القلق من الموضوعات النفسية الشائعة بين طلبة الجامعات والتي ينتج عنها كثير من التوترات، ويبدو ذلك واضحاً في اتجاههم وردود أفعالهم (العسيري، 2002: 10).

وقلق الفرد من المستقبل الذي ينتظره يحجب الرؤيا عن إمكانياته ويشل قدرته، ويُعيق وضع أهداف واقعية تتفق مع طموحاته في تحقيق الأهداف المستقبلية التي ينشدها والتي تحقق له السعادة والرضا (عرفات، 2010: 3).

من ناحية أخرى، فإن الصلابة النفسية هي إحدى سمات الشخصية التي تساعد الفرد على التعامل الجيد مع الضغوط، والاحتفاظ بالصحة النفسية والجسمية، حيث يتصف ذوو الشخصية الصلبة بالتفاؤل والتعامل الفعال والمباشر مع الأحداث (العبدلي، 2012: 9).

ويشير مفهوم الصلابة النفسية إلى استعداد الفرد وتقبله للضغوط التي يتعرض لها، حيث تعمل الصلابة النفسية واقياً ضد العواقب الجسيمة الناجمة عن الضغوط (العطوي، 2014: 14). ومفهوم الصلابة النفسية من المفاهيم الحديثة نسبياً، وهو من الخصائص النفسية المهمة للفرد، ومن التغيرات المدعمة لقدرة الفرد على مواجهة الفاعلة، ومن عوامل المقاومة المرتبطة باستمرار السلامة النفسية والتي من شأنها دعم قدرة الفرد على مواجهة المشكلات والتغلب عليها (مخيمر، 1996: 275). والصلابة النفسية، لذلك، تعد من أهم مصادر المقاومة التي تجعل الفرد محتفظاً بصحته النفسية والجسمية رغم تعرضه للضغوط (سلامة، 1991: 475).

لهذا، الصلابة النفسية متغير في الشخصية مهم في تحصين الفرد ضد القلق والضغط، وقد وجد أن أولئك الذين يُظهرون مستويات أعلى من الصلابة النفسية يُحققون نتائج أفضل في إطار الظروف الضاغطة؛ فالصلابة النفسية منطقة عازلة ضد الإجهاد. (معوض، 1996: 202).

وقد بدأت الدراسات النفسية، في السنوات القليلة الماضية بالتركيز على الاهتمام بعوامل المقاومة، أي المتغيرات النفسية أو البيئية المرتبطة باستمرار السلامة النفسية في مواجهة الظروف الضاغطة، والتي من شأنها دعم قدرة الفرد على مواجهة المشكلات والتغلب عليها (المقرحي، 2008: 8). وقد حظيت الصلابة النفسية لذلك باهتمام الباحثين باعتبارها أحد العوامل الداخلية في الشخصية التي تقوي من جهود الفرد فيما يواجهه من ضغوط الحياة.

من الناحية الأخرى، فقد كشفت الدراسات النفسية التي ظهرت في السنوات الأخيرة عن مفاهيم عديدة ترتبط بهذا المفهوم مثل القلق والاكتئاب والتفاؤل والتشاؤم وغيرها (عبد اللطيف، 2002: 230). فعلى سبيل المثال، أشارت الدراسات إلى أن ذوي الصلابة النفسية المرتفعة لديهم القدرة على التحمل الاجتماعي، والقدرة على التفاؤل والتوجه نحو الحياة، بعكس ذوي الصلابة النفسية المنخفضة الذين يتصفون بعدم وجود معنى لحياتهم، ولا يتفاعلون مع بيئاتهم (مقدادي، 2014: 314).

وقلق المستقبل من أهم المشكلات التي يُعاني منها الطلاب في الجامعة، فمحاور أزمة الشباب تتمثل في مجموعة من المتغيرات والعوامل التي تتصل بصميم وجودهم وحاجاتهم الإنسانية، كما تتصل بصورة أساسية بغموض وقاتمة الصورة المستقبلية لديهم (الزبيدي، 1994: 120) ويتمثل القلق لدى طلاب الجامعة بشكل خاص في مظهرين: أحدهما الخوف من الفشل في الدراسة، والآخر القلق من المستقبل المجهول وغير المحدد (إبراهيم، 2011: 12).

من هنا جاءت فكرة البحث الحالي لإلقاء الضوء على العلاقة بين الصلابة النفسية وقلق المستقبل لدى عينة من طلاب جامعة عمر المختار، فرع القبة، وفقاً لبعض المتغيرات، وهي الجنس والتخصص الدراسي.

ومما سبق، يمكن صياغة مشكلة البحث في التساؤلات التالية:

1. ما هي مستويات الصلابة النفسية وقلق المستقبل لدى أفراد العينة ككل؟
2. هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الصلابة النفسية وقلق المستقبل؟ وإذا كانت هناك علاقة، فما حجم هذه العلاقة، وما هو اتجاهها؟
3. هل توجد فروق، ذات دلالة إحصائية في درجة الصلابة النفسية، تُعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث)؟
4. هل توجد فروق، ذات دلالة إحصائية في درجة الصلابة النفسية، تعزى لمتغير التخصص الدراسي (علمي، أدبي)؟

5. هل توجد فروق، ذات دلالة إحصائية في درجة قلق المستقبل، تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث) ؟
6. هل توجد فروق، ذات دلالة إحصائية في درجة قلق المستقبل، تعزى لمتغير التخصص الدراسي (علمي، أدبي)؟

أهمية البحث والحاجة إليه:

قلق المستقبل نوعاً من أنواع القلق الذي يُشكل خطراً على صحة الأفراد وإنتاجيتهم، حيث يظهر نتيجة ظروف الحياة الصعبة والمعقدة، وتزايد ضغوط الحياة ومطالب العيش. وقد يكون هذا القلق ذا درجة عالية، فيؤدي إلى اختلال في توازن الفرد، مما يكون له أكبر الأثر على صحة الفرد، النفسية و الجسمية.

وقلق المستقبل ظاهرة تستحق الدراسة بين طلاب الجامعة لأن الحياة الجامعية تُعج بالظروف المثيرة للقلق سواء على الصعيد الدراسي أو الاجتماعي (المشيخي، 2009: 12).

من الناحية الأخرى، فإن الصلابة النفسية عامل مهم وحيوي في الشخصية يجب التأكيد عليه في البحوث المستقبلية، حيث أصبح من المفاهيم المهمة في أوقات الخطر وتحدي الصعاب وضغوط العمل والإنجاز (المقري، 2008: 8) فالصلابة النفسية عامل حيوي، ومهم من عوامل الشخصية، في مجال علم النفس، ولها دور حاسم في تحسين الأداء النفسي (الدامر، 2014: 4).

فمن حيث الأهمية النظرية يهتم البحث الحالي بموضوعي الصلابة النفسية وقلق المستقبل لدى فئة الطلاب الشباب، الذين هم أكثر اهتماماً وتطلعا للمستقبل، وهي موضوعات حديثة ما زالت تحت البحث والاستقصاء، لذلك، فالبحث من هذه الناحية يمكنه المساهمة في إثراء الجانب النظري لمتغيرات الدراسة، التي ما زالت تخضع للتقصي العلمي. وتكمن الأهمية العملية والتطبيقية للبحث في استكشاف موضوع الصلابة النفسية لدى الطلاب، لما لهذا المفهوم من أهمية وقائية في مواجهة مصاعب وضغوطات القلق حول المستقبل. كما تُساعد معرفة العلاقة بين متغيري الصلابة النفسية وقلق المستقبل في تزويد المهتمين في مجال الصحة النفسية من العمل على تقديم الخدمات الإرشادية، وبناء وتصميم أساليب فعالة في مواجهة قلق المستقبل بين الطلاب.

وتعتقد الباحثة بأن موضوع قلق المستقبل يشكل أهمية خاصة بالنسبة للشباب بالمجتمع الليبي في هذا الظرف بالذات. فقد خلقت أحداث ثورة فبراير 2011 حالة من الاضطراب السياسي والاجتماعي والاقتصادي، إضافة إلى حالة الخلل والاضطراب الأمني. كل ذلك أثر بشكل خاص على فئة الشباب الذين انخرطوا منذ اليوم الأول في



DOI: <https://doi.org/10.54172/hvs26f22>

هذه الأحداث، سواء بالمشاركة في القتال أو المشاركة في الأعمال المساندة أو الأعمال التطوعية الاجتماعية. ولا شك أن هذه الأحداث قد ألفت بظلالها على الشباب الليبي من حيث الشعور بالقلق من غموض المستقبل، بسبب تسارع تداعي الأحداث السياسية والعسكرية التي عززت من الشعور بعدم اليقين حول المستقبل، وجعلت معظم الشباب في حالة بين الرجاء واليأس، والتفاؤل والتشاؤم، مما يجعلنا نتوقع حالة من القلق بين الشباب مرتبطة بشكل خاص حول مستقبلهم، ما يعطي دافعا لمحاولة التقصي العلمي لحالة القلق هذه.

حدود البحث:

تحدد حدود هذه الدراسة بموضوعها وهو الصلابة النفسية وعلاقتها بقلق المستقبل وبناتجها؛ كما يتحدد بالعينة وهي طلاب جامعة عمر المختار، فرع القبة، بكلية الآداب والعلوم، بالمراحل الجامعية الأولى والثانية والثالثة والرابعة؛ كما تتحدد بمجالها الزمني وهو العام الجامعي 2015 – 2016.

مصطلحات البحث:

1. التعريف النظري للمفاهيم الأساسية:

أ. الصلابة النفسية:

تعرفها كوبازا بأنها: اعتقاد عام لدى الفرد في فاعليته وقدرته على استخدام كل المصادر النفسية والاجتماعية المتاحة، كي يُدرك، ويفسر، ويواجه بفاعلية أحداث الحياة الضاغطة (مخير، 2002: 5).

ب. قلق المستقبل:

تعرفه شقير بأنه: خلل نفسي المنشأ، ينجم عن خبرات ماضية غير سارة، يصحبه تشويه وتحريف إدراكي معرفي للواقع وللذات، مع تضخيم للسلبيات، ودحض للإيجابيات، تجعل صاحبها في حالة من التوتر والقلق من المستقبل (شقير، 2005: 5).

2. التعريف الإجرائي للمفاهيم الأساسية:

أ. الصلابة النفسية:



DOI: <https://doi.org/10.54172/hvs26f22>

يمكن تعريف الصلابة النفسية في هذا البحث للدلالة على مجموع الدرجات التي يحصل عليها المستجيب في مقياس الصلابة النفسية المستخدم في هذا البحث، والمعد من قبل عماد مخيمر (2002).

ب. قلق المستقبل:

ويمكن تعريفه في هذا البحث للدلالة على مجموع الدرجات، التي يحصل عليها المستجيب، في مقياس قلق المستقبل المستخدم في هذا البحث، والمعد من قبل زينب شقير (2005).

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الإطار النظري للبحث

1. الصلابة النفسية:

يُعد مفهوم الصلابة النفسية من المفاهيم الحديثة نسبياً، وهي من الخصائص النفسية المهمة للفرد كي يواجه ضغوط الحياة المتعددة بنجاح (مخيمر، 1996: 275).

وقد نشأ مصطلح الصلابة النفسية كمجموعة من المعتقدات عن النفس في تفاعلها مع العالم من حولنا، والتي تمدنا بالشجاعة والدافعية للعمل الجاد، وتحول التغيرات الضاغطة المثيرة للقلق من مصادر للاضطراب إلى فرص محتملة. وتحتوي مفهوم الصلابة النفسية ثلاثة مكونات تعرف ب(3CS) وهي: الالتزام، والتحكم، والتحدي (العبدلي، 2012: 18).

أبعاد الصلابة النفسية:

كانت كوبازا رائدة دراسة عامل الشخصية والذي أسمته بالصلابة النفسية، حيث وصفت الشخصية الصلبة القادرة على الاحتمال بأنها الشخصية التي تستطيع مقاومة الضغط وعدم الإصابة بالمرض. كما أشارت إلى أن الصلابة النفسية تتكون من ثلاثة أبعاد أساسية هي:

أ. **الالتزام:** ويعبر عن رغبة المرء في أن ينهزمك فيما يفعله ويواجهه أكثر مما ينفر منه؛ أي أنه عبارة عن تبني الفرد لقيم وأهداف محددة تجاه جوانب ومجالات الحياة، وأنه يعبر عن اتجاه الفرد نحو التعامل الإيجابي مع الأحداث الشاقة لجعلها أحداثاً هادفة ذات معنى ولا بد من التفاعل معها (الدامر، 2014: 21).

ب. **التحكم:** وهو اعتقاد الفرد بمدى قدرته على التحكم فيما يواجهه من أحداث، وقدرته على تحمل المسؤولية الشخصية فيما يحدث له. فإدراك التحكم يمثل توجه الفرد نحو إحساسه بالفعالية والتأثير في الظروف المتنوعة. فالتحكم يمثل التوجه للشعور والتصرف كما لو كان للفرد القدرة على التأثير في مواجهة المواقف المتنوعة للحياة، بدلاً من الاستسلام والشعور بالعجز عند مواجهة الكوارث (العبدلي، 2012: 26).

ج. **التحدي:** وهو اعتقاد الشخص أن ما يطرأ من تغيير على جوانب حياته هو أمر مثير وضروري للنمو، أكثر من كونه تهديداً، يساعده على المبادأة، واستكشاف البيئة، ومعرفة المصادر النفسية والاجتماعية التي تساعد الفرد على مواجهة الضغوط (الشمري، 2015: 12).

إن من سمات الأشخاص ذوي الصلابة النفسية المنخفضة عدم الشعور بمهدف لأنفسهم وأن لا معنى لحياتهم ولا يتفاعلون مع بيئاتهم ويتوقعون التهديد المستمر والضعف في مواجهة الأحداث الضاغطة المتغيرة، كما أنهم سلبيون وعاجزون عن تحمل الأثر السيئ. (محمد، 2002: 23)

نظرية كوبازا في الصلابة النفسية:

قدمت كوبازا نظرية رائدة في مجال الوقاية من الإصابة بالاضطرابات النفسية والجسمية، تناولت من خلالها العلاقة بين الصلابة النفسية بوصفها مفهوماً حديثاً في المجال واحتمال الإصابة بالأمراض (إبراهيم، 2012: 23).

وترى كوبازا أن الصلابة النفسية مجموعة متألّفة من سمات الشخصية، تعمل مقاومة في مواجهة أحداث الحياة الضاغطة التي تنتج أعراضاً مرضية. واستندت في صياغتها لنظرية الصلابة النفسية إلى نظريتين أساسيتين هما النظرية الوجودية والنظرية الإنسانية، حيث اشتقت مفهومها الأصلي عن الصلابة النفسية من النظرية الوجودية للشخصية، التي ترى أن البشر يبحثون عن الصحة والأصالة بواسطة خلق معنى شخصي عبر الانعكاس الذاتي، وصنع القرار والأفعال التي ترقى بالنمو الشخصي. كما تأثرت بأعمال فرانكل Frankel التي أشار فيها إلى وجود معنى أو هدف في حياة الفرد، مما يجعله يتحمل الاحباطات والضغوط، فالحياة معاناة والمهم أن نجد معنى لهذه الحياة. (الدامر، 2014: 25-17).



DOI: <https://doi.org/10.54172/hvs26f22>

كذلك تشير كوبازا في دراساتها المتعددة حول مفهوم الصلابة النفسية إلى أنها قد تأثرت بأعمال علماء النفس الإنسانيين مثل كارل روجرز وماسلو اللذان أكدوا على أن بعض الأفراد يمتلكون دوافع داخلية لتحقيق ذواتهم وإمكاناتهم لتحقيق النمو والتطور الشخصي (إبراهيم، 2013: 23).

2. قلق المستقبل:

يعد القلق من الاضطرابات النفسية الشائعة، وهو سمة للعصر الحديث بأزماته وطموحاته ومنافساته الحادة. (الزهراني، 1423 هـ: 34).

ولا شك أن قلق المستقبل يعتبر من المشكلات النفسية الهامة التي تواجه الطلبة بصفة عامة، وطلبة الجامعات بصفة خاصة، وذلك نظراً لأن الطلبة الجامعيين يواجهون العديد من الضغوط التي تؤدي إلى حالات القلق (عيسوي، 2006: 141).

ويمثل قلق المستقبل أحد أنواع القلق التي تُشكل خطورة على حياة الفرد ورفاهيته النفسية، والتي تمثل خوفاً من مجهول، ينجم عن خبرات ماضية وحاضرة يعيشها الفرد، تجعله يشعر بانعدام الأمن، وتوقع الخطر، والشعور بعدم الاستقرار (شقيير، 2005: 5).

ومن أهم أسباب قلق المستقبل عدم قدرة الفرد على التكيف مع المشاكل التي يعاني منها، وعدم قدرته على فصل أمانه عن التوقعات المبنية على الواقع، والتفكك الأسري، والشعور بعدم الانتماء داخل الأسرة، والشعور بعدم الأمن والإحساس بالتمزق (الأقصري، 2002: 23).

وتتشابك مجموعة من العوامل مع بعضها وتتضافر لتوسع الإحساس بقلق المستقبل منها: نقص القدرة على التكهن بالمستقبل، وعدم وجود معلومات كافية لبناء الأفكار عن المستقبل. فقد أصبح الإنسان الحديث منفصلاً عن المجتمع، وهذا نتيجة التطورات والتغيرات الهائلة التي أصبح الفرد من خلالها يعيش في عالم لا يستجيب لرغباته واحتياجاته، وغير قادر على التنبؤ بمستقبله، ولا التحكم في سلوكه، ولا يعرف ماذا سيحصل غداً، ولديه قلق زائد بشأن المستقبل (خليفة، 2002: 79). ومن أهم الأسباب كذلك الشك في قدرة المحيطين بالفرد والقائمين على رعايته في قدرتهم على حل مشاكله، حيث يشعر الفرد بضرورة وجود من يحاورهم ويتناقش معهم. ومن أهم أسباب قلق المستقبل أيضاً الشعور بعدم الانتماء والاستقرار داخل الأسرة أو الجامعة أو المجتمع بصفة عامة، حيث يصبح

الإنسان يائساً لا يشعر بالانتماء، مجرد متفرج وهارب من نفسه، يشعر بالاغتراب متمثلاً في عدم الانتماء، واليأس، والعزلة الاجتماعية، وفقدان الهوية، وغياب المعنى (مؤيد، 2002: 341).

ومن العوامل المرتبطة بقلق المستقبل التفكك الأسري، وعدم الإحساس بالأمن. ومنها أيضاً العوامل الاجتماعية، والاقتصادية، والثقافية، التي تتضمن أعباء المعيشة، وأزمة البطالة، وقلة الدخل، وغلاء الأسعار، وطغيان الماديات، والعلاقات الاجتماعية القائمة على مبدأ المنفعة. (صبحي، 2002: 61). ومن أهم الآثار السلبية التي تترتب على قلق المستقبل الشعور بالوحدة، وعدم القدرة على تحسين مستوى المعيشة، وعدم القدرة على التخطيط للمستقبل، وتدمير نفسية الفرد فلا يستطيع أن يحقق ذاته، أو أن يبدع، والشعور بالوحدة، والتوتر والانزعاج لأنفذه الأسباب (بدر 1993: 82).

النظريات المفسرة لقلق المستقبل

هناك الكثير من النظريات التي فسرت قلق المستقبل، من أهمها نظرية التوقعات المعرفية، والتي تقوم على افتراض أساسي يتمثل في أن عملية التوسط المعرفي تحدث بين المثيرات الأولية والاستجابات الناتجة، وأن وجود توقعات أولية كالخطر وتوقعات القلق تستخدم في تفسير نمو المخاوف وتطورها، وهذه التوقعات الأساسية للقلق تشمل توقع الخطر، وهذه التوقعات تتزايد ليس فقط من خلال استجابات شرطية، بل أيضاً من خلال النماذج، وانتقال المعلومات، أو تنتج توقعات القلق عندما يفكر الفرد في أنه سيحدث، وخاصة عند التعرض لمثيرات خاصة، وهذا يعني أن توقع حدوث نتيجة سلبية من المحتمل أيضاً أن يكون المسئول عن ظهور القلق (معوض، 1996: 56).

أما نظرية التعلم الاجتماعي، التي صاغها ألبرت باندورا فتري أنه لا يوجد شرح كافٍ لتطور نمو القلق والخوف، ولكنه اقترح أن الخبرة في حدوث التوقع وهو قلق المستقبل الذي ينظم ويؤثر على الفعل والعمل. أما مولين Moline فيعزو مصادر قلق المستقبل إلى الشعور بالتهديد الداخلي.

الدراسات السابقة

أ. الدراسات التي تناولت قلق المستقبل:

1. دراسة زاليسكي (Zaleski) (1996):



وهدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين قلق المستقبل والتفاعل الاجتماعي والشعور بالانتماء. وتكونت عينة الدراسة من (624) طالباً وطالبة، ومن أهم نتائجها أن الأفراد الذين يحرزون درجات عالية على مقياس قلق المستقبل يسعون دائماً إلى السيطرة واستخدام أساليب أكثر قوة على من هم أقل شأناً منهم (وردت في فراج، 2006: 70).

2. دراسة حسن (1999):

وهدفت للكشف عن الفروق في قلق المستقبل بين خريجي الجامعات العراقية، وتكونت عينة البحث من (214) طالباً وطالبة، من طلاب السنة الأخيرة من المرحلة الجامعية بجامعات بغداد والموصل. وأظهرت نتائج البحث أن الشباب المتخرجين حديثاً من الجامعات موضوع البحث لديهم مشاعر تتسم بالقلق تجاه المستقبل، كما كشفت نتائج البحث عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لمتغير الجنس، والمستوى الاجتماعي والاقتصادي، في قلق المستقبل (حسن، 1999: 5).

3. دراسة محمد (2006)

وكانت بعنوان قلق المستقبل عند الشباب وعلاقته ببعض المتغيرات. وقد هدفت هذه الدراسة إلى قياس مستوى قلق المستقبل عند الشباب، والتعرف على دلالة الفروق في النوع، والعمر، والمهنة، والحالة الاجتماعية، واستخدم فيها الباحث مقياس قلق المستقبل من إعداد سناء منير. وتألّفت عينة البحث من (151) طالباً وطالبة، تراوحت أعمارهم ما بين 18 إلى 30 سنة. وأشارت النتائج إلى أن أفراد العينة لديهم قلق مرتفع نحو المستقبل. وباستثناء متغير الحالة الاجتماعية لم تكشف الدراسة عن أي فروق فيما يتعلق بالمتغيرات الأخرى. (محمد، 2006: 27).

4. دراسة المحاميد والسفاسفة (2007)

وهدفت إلى الكشف عن قلق المستقبل لدى طلبة الجامعات الأردنية الرسمية، وأثر كل من متغير الجنس والكلية والتفاعل بينهما على مستوى القلق. وتكونت عينة الدراسة من (408) طالباً وطالبة، حيث طبق عليهم مقياس قلق المستقبل من إعداد الباحثين. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن أفراد العينة لديهم مستوى عال من قلق المستقبل، وأن هناك فروقا دالة إحصائية بين طلبة الكليات العلمية والأدبية لصالح الكليات العلمية، في حين لم تُظهر النتائج فروقا دالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس. (المحاميد والسفاسفة، 2007: 6).



5. دراسة السبعواوي (2008)

هدفت إلى التعرف على مستوى قلق المستقبل لدى طلبة كلية التربية بشكل عام، كما هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين متغير قلق المستقبل لدى طلبة كليات التربية ومتغيري الجنس (طلاب وطالبات) والتخصص الدراسي (علمي وإنساني). أما عينة الدراسة فقد تكونت من (578) طالباً وطالبة، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط المتحقق والمتوسط النظري لمقياس قلق المستقبل ولصالح القيمة المتحققة، أي أن مستوى قلق المستقبل لدى أفراد العينة عال، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية دالة بين متغير قلق المستقبل ومتغير الجنس ولصالح الإناث، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية غير دالة بين متغير قلق المستقبل ومتغير التخصص الدراسي. (السبعواوي، 2008: 59).

ب. الدراسات التي تناولت الصلابة النفسية :

1. دراسة جيرسون (Gerson) 1988 :

وهدف هذه الدراسة إلى بيان العلاقة بين الصلابة النفسية ومهارات المعالجة والضغط بين طلبة الدراسات العليا. وقد بلغت عينة الدراسة (101) من طلبة الدراسات العليا من قسم علم النفس، وتوصلت الدراسة إلى أن الطلاب الذين حصلوا على درجات عالية على مقياس الصلابة النفسية كانوا يستخدمون مهارات مواجهة أكثر فاعلية من الذين حصلوا على درجات صلابة منخفضة (وردت في فاضل، 2011: 34).

2. دراسة دخان والحجار (2005):

وكانت بعنوان الضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة وعلاقتها بالصلابة النفسية لديهم، وهدفت إلى التعرف على مستوى الضغوط النفسية ومصادرها لدى طلبة الجامعة، وعلاقتها بمستوى الصلابة النفسية لديهم. وقد استخدم الباحثان عينة من الطلاب بلغت (541) طالباً وطالبة، وهي نسبة تمثل حوالي (4%) من مجتمع الدراسة البالغ (15441) طالباً وطالبة. واستخدم الباحثان مقياسين الأول لقياس الضغوط النفسية، والثاني لقياس الصلابة النفسية، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج كان من أهمها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في مستوى الضغوط تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، وعدم وجود فروق بينهم في الصلابة النفسية. (دخان والحجار، 2005: 369).

ج. دراسات تناولت الصلابة النفسية وعلاقتها بقلق المستقبل:



1. دراسة الزواهرة (2005):

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الصلابة النفسية وقلق المستقبل ومستوى الطموح لدى طلبة جامعة حائل بالمملكة العربية السعودية، حيث تكونت عينة الدراسة من (400) طالباً وطالبة، واستخدم الباحث مقياس الصلابة النفسية من إعداد مخيمر (2002)، ومقياس قلق المستقبل من إعداد شقير (2005)، ومقياس مستوى الطموح من إعداد الرفاعي (2001).

وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية سالبة، ذات دلالة إحصائية، بين الصلابة النفسية وقلق المستقبل لدى أفراد عينة البحث، وكذلك وجود فروق بين استجابات الطلبة على مقياس الصلابة النفسية وقلق المستقبل تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الصلابة النفسية تعزى لمتغير التخصص لصالح التخصصات العلمية، وفروق في قلق المستقبل لصالح التخصصات الأدبية (الزواهرة، 2005: 47).

2. دراسة الرضا (2013)

وكانت بعنوان الصلابة النفسية وعلاقتها بقلق المستقبل لدى معلمي ومعلمات رياض الأطفال. وتكونت العينة من (300) من معلمي ومعلمات رياض أطفال، وكانت أدوات الدراسة مقياس الصلابة النفسية من إعداد الباحثة ومقياس قلق المستقبل من إعداد شقير (2005)، وأشارت نتائج البحث إلى وجود علاقة عكسية بين الصلابة النفسية وقلق المستقبل لدى أفراد عينة البحث (وردت في العوضي 2014: 79).

3. دراسة العوضي (2014)

وكانت بعنوان الصلابة النفسية وعلاقتها بقلق المستقبل لدى عينة من طلبة جامعة دمشق. وهدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الصلابة النفسية وقلق المستقبل، ومعرفة الفروق بين متوسط درجات طلبة أفراد عينة البحث على مقياس الصلابة النفسية وقلق المستقبل تبعاً لمتغيري الجنس والكلية. وتكونت عينة البحث من (622) طالباً وطالبة، وقد أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباط عكسية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين درجات الطلبة أفراد الدراسة على مقياس الصلابة النفسية ومقياس قلق المستقبل. كما كشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس الصلابة النفسية لصالح الذكور، وكذلك لصالح الكليات العلمية، ووجود



فروق بين أفراد العينة في قلق المستقبل لصالح الإناث، وكذلك فروق في قلق المستقبل لصالح الكليات النظرية (العوضي، 71:2014).

4. دراسة أخرس (2016):

هدفت إلى فحص العلاقة بين الصلابة النفسية وقلق المستقبل لدى عينة إكلينيكية شملت (200) من المرضى باضطرابات نفسية، منهم (100) حالة تم تشخيصها ضمن الأمراض العصبية، نصفهم من الذكور ونصفهم الآخر من الإناث، و(100) ممن تم تشخيصهم ضمن الأمراض الذهانية، مقسمين مابين ذكور وإناث، وأظهرت النتائج وجود ارتباط سالب دال بين درجات الصلابة النفسية وأبعادها وقلق المستقبل، وتبين وجود تأثير دال لمستوى الصلابة النفسية على قلق المستقبل، ووجود فروق دالة في الصلابة النفسية بين من لديهم قلق مستقبلي منخفض وقلق مستقبلي مرتفع لصالح ذوي القلق المنخفض، ووجود فروق دالة في الصلابة النفسية بين الذكور والإناث لصالح الذكور، ووجود فروق دالة في الصلابة النفسية بين المشخصين عصبياً وبين المشخصين ذهانياً لصالح العصبيين (أخرس، 4:2016).

منهج البحث

يعتمد هذا البحث على استخدام المنهج الوصفي المقارن، لأنه يعتمد على الوصف الكمي للظواهر بالصورة التي توجد عليها في المجتمع (الحلح، 125:2002).

عينة البحث الأساسية:

بلغ حجم العينة (150) طالباً وطالبة، من طلبة جامعة عمر المختار، فرع القبة، خلال العام الجامعي: 2015_2016، مقسمين إلى 46 ذكور و 104 إناث، منهم 56 طالبا وطالبة بالقسم العلمي و 94 طالبا وطالبة من القسم الأدبي.

أدوات جمع البيانات:

أولاً _ مقياس الصلابة النفسية:

وصف المقياس

مقياس الصلابة النفسية من إعداد عماد مخيمر (2002)، ويتكون من 47 فقرة، موزعة إلى فقرات ذات اتجاه سالب وعددها 16 فقرة، وأخرى موجبة وعددها 31 فقرة. والمقياس مكون من ثلاثة أبعاد هي: الالتزام، والتحكم، والتحدى. وتتكون إجابة كل فقرة من ثلاثة بدائل: تنطبق، أحياناً، لا تنطبق، حيث تعطى الأوزان التالية في التصحيح: 3، 2، 1 على التوالي مع الفقرات الموجبة، ويتم عكس هذه القيم مع الفقرات السالبة كالتالي: تنطبق = 1؛ أحياناً = 2؛ لا تنطبق = 3. وتمثل الدرجة الكلية للمستجيب حاصل مجموع إجاباته على كل الفقرات، ويتراوح مدى الدرجة الكلية لفقرات المقياس ما بين 47 - 141.

صدق المقياس في الصورة الأصلية

من أجل التحقق من صدق المقياس الظاهري قام مؤلف المقياس بعرضه على متخصصين في علم النفس وتم تعديل بعض الفقرات وفقاً لملاحظات المحكمين. وفي خطوة تالية قام بحساب الصدق التلازمي لمقياس الصلابة النفسية مع محك خارجي وهو مقياس قوة الأنا، وكان معامل الارتباط بينهما (0.75) وهي قيمة دالة عند مستوى 0.01، وتشير إلى درجة مرتفعة من الصدق (مخيمر، 2002: 23).

ثبات المقياس في الصورة الأصلية

قام مؤلف المقياس بحساب درجة ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ وكان معامل الثبات مرتفع للاستبانة ككل وهو (0.75)، وهو دال عند مستوى دلالة 0.01 (مخيمر، 2002: 22).

ثانياً _ مقياس قلق المستقبل:

وصف المقياس

مقياس قلق المستقبل من إعداد زينب شقير (2005)، ويتكون من 28 فقرة موزعة على خمسة محاور هي: القلق المتعلق بالمشكلات الحياتية، قلق الصحة، وقلق الموت، القلق الذهني، اليأس من المستقبل، والخوف من الفشل. وتتكون الإجابة عن كل فقرة من خمس بدائل هي: (معتز بشدة، معتز أحياناً، بدرجة متوسطة، كثيراً، وأبداً)، وتقديراتها خمس درجات هي: 4، 3، 2، 1، 0 على الترتيب، وذلك عندما يكون اتجاه البنود نحو قلق المستقبل سلبياً، بينما تكون هذه التقديرات في اتجاه عكسي (0، 1، 2، 3، 4) عندما يكون اتجاه البنود نحو قلق المستقبل إيجابياً، وبذلك تشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى ارتفاع قلق المستقبل لدى الفرد. وبذلك تتراوح الدرجة الكلية ما بين صفر: 112. (شقير، 2005: 8).

صدق المقياس في الصورة الأصلية

من أجل التحقق من صدق المقياس قامت معدة المقياس بحساب معامل الصدق الداخلي حيث تراوح بين المحاور الخمسة والدرجة الكلية بين (0.67، 0.93) وقد اعتبرتها المؤلف مؤشرات صدق ممتازة (شقيير، 2005: 14).

ثبات المقياس:

من أجل التحقق من ثبات المقياس قامت معدة المقياس بحساب معامل الثبات باستخدام التجزئة النصفية وكانت القيمة (0.819)، وهو معامل ثبات مرتفع ودال عند مستوى 0.01 (شقيير، 2005: 15).

إجراءات صدق وثبات المقاييس في البحث الحالي:

1. إجراءات صدق وثبات مقياس الصلابة النفسية:

الصدق الظاهري: قامت الباحثة بعرض المقياس على مجموعة من المحكمين¹ من أساتذة علم النفس بجامعة عمر المختار فرع القبة وفرع البيضاء لمعرفة صلاحية فقرات المقياس لعينة البحث من حيث الصياغة اللغوية والمحتوى، حيث قام المحكمون بتعديل بعض الفقرات وتغيير صياغتها، وأجمعوا فيما عدا ذلك على صلاحية الأداة للبحث، وتم إجراء تعديلات الصياغة المقترحة دون حذف أي فقرة من الفقرات الأصلية للمقياس، الذي احتفظ بعدد فقراته الأصلية وهو 47 فقرة.

صدق الاتساق الداخلي: اعتمدت الباحثة على إجراءات الصدق التي قامت بها الربع عام 1999 في دراسة محلية، حيث قامت بحساب الصدق من خلال معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية للمقياس على عينة تكونت من (60) طالباً وطالبة من جامعة قار يونس حيث تراوحت معاملات الاتساق ما بين (0.20، و 0.67) وهي دالة عند مستوى 0.01 و 0.05 (الربع، 1999: 57).

¹ المحكمون: د.أبوبكر عبد الجواد؛ د.عارف أبسيس؛ د.منى عبد الهادي؛ د. صالح الغماري؛ د.علي بولطبعة؛ د. هنية موسى؛ د.أبوبكر مفتاح؛ د. راف الله بوشعراية؛ د. انتصار أحمد سعيد.

ثبات المقياس: اعتمدت الباحثة على الثبات المستخرج في دراسة الربع عام 1999، حيث قامت الربع بحساب ثبات المقياس عن طريق التجزئة النصفية وكان معامل الثبات (0.75) وهو معامل ثبات مرتفع (الربع، 1999: 59).

2 _ إجراءات صدق وثبات مقياس قلق المستقبل:

الصدق الظاهري: قامت الباحثة بعرض المقياس على مجموعة المحكمين السابقة لمقياس الصلابة النفسية، وذلك لمعرفة صلاحية فقرات المقياس من حيث الوضوح وسلامة الصياغة، وقد اقترح المحكمون تعديل صياغة بعض الفقرات دون حذفها، وأجمعوا فيما عدا ذلك على صلاحية الأداة للبحث الحالي.

صدق الاتساق الداخلي: قامت الباحثة بتوزيع المقياس على عدد 30 طالباً وطالبة، تم اختيارهم عشوائياً، من بين طلاب وطالبات جامعة عمر المختار، ثم قامت بحساب معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس باستخدام معامل بيرسون حيث تراوحت معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس ما بين (0.65 و 0.93)، وهي معاملات صدق مرتفعة.

ثبات المقياس: قامت الباحثة بحساب الثبات عن طريق معامل الفاكرونباخ ($n = 30$) وتم الحصول على معامل ثبات يساوي 0.80 وهي قيمة مرتفعة مما يطمئن إلى أن هذا المقياس يتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات.

أساليب المعالجة الإحصائية:

اعتمدت الباحثة في تحليل البيانات الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss)، الإصدار رقم 20، حيث استخدمت الأساليب الإحصائية الآتية:

1. معامل ارتباط بيرسون للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقاييس وقياس العلاقات بين المتغيرات.
2. معامل ألفا كرونباخ للتحقق من ثبات المقاييس.
3. اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات.

عرض نتائج البحث وتفسيرها

سيتم عرض نتائج البحث التي تم التوصل إليها وفقاً لترتيب تساؤلات البحث التي سبق طرحها :

السؤال الأول: ما هي مستويات الصلابة النفسية وقلق المستقبل بين أفراد العينة ككل ؟

يعرض الجدول (1) أدناه المدى الكلي للدرجات، والمتوسطات، والانحرافات المعيارية لكل من درجات أفراد عينة البحث على مقياسي الصلابة النفسية وقلق المستقبل.

جدول (1) المتوسط والانحراف المعياري ومدى الدرجات لأفراد العينة على مقياسي الصلابة النفسية وقلق المستقبل (ن = 150)

المقياس	المدى الأدنى	المدى الأعلى	المتوسط	الانحراف المعياري
الصلابة النفسية	85	127	107.44	8.58
قلق المستقبل	10	87	41.64	14.85

يتضح من الجدول رقم (1) أن مستوى الصلابة النفسية بين أفراد العينة وهو 107.44 درجة يقع في نهاية المدى المتوسط وبداية المدى المرتفع، وفقاً للمستويات التي حددها مؤلف المقياس، كما أنه أعلى من المتوسط الفرضي للمقياس وهو 94 درجة. هذا على خلاف متوسط درجات أفراد العينة على مقياس قلق المستقبل الذي بلغ 41.64 درجة، وهو مستوى بسيط من القلق وفقاً لمستويات القلق التي حددها مؤلف المقياس، كما أنه أقل من المستوى الفرضي للمقياس وهو 56 درجة. كما يلاحظ أن تشتت درجات أفراد العينة على مقياس قلق المستقبل كبير (14.85)، مما يعكس تبايناً كبيراً في درجات أفراد العينة على هذا المقياس مقارنة بمستوى تشتت درجات أفراد العينة على مقياس الصلابة النفسية (8.58) الذي يشير إلى تجانس أكبر بين الدرجات على هذا المقياس.

السؤال الثاني: هل توجد علاقة دالة بين الصلابة النفسية وقلق المستقبل، وإذا كانت هناك علاقة، فما حجم هذه العلاقة، وما هو اتجاهها؟

وللإجابة عن هذا السؤال استخدم معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين الدرجة الكلية لمتغير الصلابة النفسية والدرجة الكلية لمتغير قلق المستقبل حيث يبين الجدول رقم (2) ذلك.

(ن=150)

المتغيرات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة
الصلاية النفسية	150	107.440	8.5784	0.552_	*0.000	دال
قلق المستقبل		41.640	14.8564			

يتضح من الجدول (2) السابق أن هناك علاقة ارتباطية سالبة، ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05، حيث نجد أن معامل ارتباط بيرسون بين المتغيرين هو (0.522_)، وهذا يعني أن ارتفاع درجات أحد المتغيرين يقابله انخفاض في درجات المتغير الآخر. ويمكن أن نستنتج من الجدول رقم (2) أن ارتفاع درجات متغير الصلاية النفسية، كما هو واضح من القيمة المرتفعة للمتوسط، يصاحبه انخفاض في درجة مستوى قلق المستقبل، كما يظهر من انخفاض قيمة المتوسط.

وهذه نتيجة منطقية جداً، وتتناسب مع افتراضات نظرية الصلاية، ذلك بأن الطلاب الذين يتمتعون بدرجة صلاية نفسية عالية يستخدمون قدراتهم وأساليب مقاومتهم ومواردهم الشخصية لحل ما يواجههم من ضغوطات، مما يقلل من إحساسهم بالقلق حول المستقبل. وحيث إن الصلاية النفسية من أهم أساليب المقاومة للقلق والضغوط، وهي تعني الالتزام والتحكم والتحكم، وهذه الصفات من شأنها المحافظة على الصحة النفسية والجسمية، حيث تمثل الصلاية النفسية واحداً من أهم السمات الشخصية التي تساعد الفرد على التعامل الجيد مع الضغوط، وخفض القلق، وزيادة التفاؤل والتعامل المباشر مع الأحداث. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الزواهرة 2005، ومع دراسة الرضا 2013، وكذلك مع دراسة العوضي 2014.

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الصلاية النفسية تُعزى لمتغير الجنس؟

حيث تم استخدام اختبار (ت) لمعرفة دلالة الفروق بين الجنسين في متغير الصلاية النفسية. ويبين الجدول رقم (3) ذلك:

جدول رقم (3) الفروق في الصلاية النفسية بين أفراد العينة وفقاً لمتغير الجنس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة
-------	-------	-----------------	-------------------	--------------	--------	-------------------	---------------

غير دال	0.215	1.246_	148	9.72193	106.1304	46	ذكور
				8.0032	108.019	104	إناث

يتضح من الجدول أعلاه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في درجات الطلاب على مقياس الصلابة النفسية وفقاً لمتغير الجنس. ويمكن تفسير ذلك بأن الطلاب ذكوراً وإناثاً يتمتعون، على حد سواء، بدرجة صلابة نفسية جيدة، ولديهم جميعاً القدرة على تخطي العقبات التي تواجههم، والمبادرة بحل ما يصادفهم من مشكلات وأزمات، ولديهم القدرة على التحكم في الأحداث، بذات الدرجة من الصلابة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة دخان والحجار، 2005؛ غير أنها تختلف مع دراسة الزواهره، 2005، وكذلك مع دراسة العوضي، 2014.

وعند فحص الفروق بين الجنسين على الأبعاد الداخلية لمقياس الصلابة النفسية، فإن الفارق الوحيد الدال بين الذكور والإناث هو على بعد الالتزام حيث يوضح الجدول رقم (4) هذا الفرق الدال.

جدول رقم (4) يوضح الفروق بين الذكور والإناث في أبعاد الصلابة

البعد	الجنس	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	ت الحسابية	الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة
الالتزام	ذكور	38.413	5.327	148	1.602 -	0.000	دال
	إناث	39.625	3.718				
التحدي	ذكور	36.108	3.825	148	1.246_	0.215	غير دال
	إناث	36.961	3.884				
التحكم	ذكور	31.60	3.07	148	0.304	0.762	غير دال
	إناث	31.43	3.35				

يتضح من الجدول أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في درجات أفراد العينة على مقياس الصلابة النفسية في بعد الالتزام بين الذكور والإناث لصالح الإناث، حيث إن الالتزام نوع من التعاقد النفسي يلتزم به الفرد تجاه نفسه وأهدافه وقيمه والآخرين من حوله. وتفسر الباحثة ذلك بأن الإناث، أكثر التزاماً بذلك وأكثر إحساساً بالمسؤولية، وأكثر معرفة لذواتهن، وأكثر تحديداً لأهدافهن، وأكثر اعتقاداً بقيمة ما يقمن به من عمل سواء لأنفسهن أو للمجتمع، وهن كذلك أكثر التزاماً في علاقاتهن لاجتماعية. أما في البعدين الآخرين من أبعاد الصلابة النفسية، وهما بعدا التحدي والتحكم، فلم تظهر مقارنة المتوسطات على هذه الأبعاد أي فروق حقيقية يمكن أن تعزي لمتغير الجنس، أي الفروق بين الذكور والإناث.

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الصلابة النفسية تُعزى لمتغير التخصص الدراسي (علمي، أدبي)؟

جدول رقم (5) يوضح الفروق في الصلابة النفسية وفقاً لمتغير التخصص الدراسي

التخصص الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة
علمي	56	107.267	7.971	148	-0.189	0.850	غير دال
أدبي	94	107.542	8.960				

يتضح من الجدول (5) أعلاه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في درجات أفراد العينة على مقياس الصلابة النفسية تعزى إلى التخصص الدراسي، أي إن كلا من طلبة التخصصين العلمي و الأدبي على درجة متقاربة من الصلابة النفسية. وتفسر الباحثة ذلك بأن أفراد العينة لديهم القدرة والقوة على مواجهة ما يعترضهم من ضغوط، وأنهم يستخدمون كل المصادر النفسية والاجتماعية المتاحة التي من بينها الصلابة النفسية بفاعلية، حيث يرى لانج أن الصلابة النفسية سمة شخصية تظهر لدى جميع الأفراد بمستويات مختلفة، فأفراد العينة يمتلكون تلك الصفة بدرجة متساوية بغض النظر عن التخصص العلمي. وهذه النتيجة تختلف مع ما توصلت إليه نتائج دراسات سابقة، مثل دراسة الزواهره، 2005، ودراسة العوضي 2014.

السؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة قلق المستقبل تعزى لمتغير الجنس (ذكور وإناث)؟

جدول رقم (6) يوضح الفروق في درجة قلق المستقبل وفقاً لمتغير الجنس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة
ذكور	46	44.130	13.645	148	1.369	0.173	غير دال
إناث	104	40.538	15.295				

يتضح من الجدول رقم (6) أعلاه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث من أفراد العينة على مقياس قلق المستقبل. وتبدو هذه النتيجة متسقة مع نتيجة انخفاض مستوى قلق المستقبل بين أفراد العينة ككل، كما ظهر ذلك واضحاً في تحليل نتائج الهدف الأول، التي يعرضها الجدول رقم (1). وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة حسن (1999)، ودراسة محمد (2006)، وكذلك دراسة المحاميد والسفاسفة

DOI: <https://doi.org/10.54172/hvs26f22>

(2007). غير أنها تختلف مع نتائج دراسة الزواهرة (2005)، ودراسة السبعوي (2008)، وكذلك دراسة العوضي (2014). ومثلما كانت الفروق غير دالة بين الجنسين في المتوسط الكلي لدرجات مقياس قلق المستقبل، كذلك لم تظهر أي فروق دالة بين الجنسين في الأبعاد الداخلية لقلق المستقبل. ويعرض الجدول رقم (7) نتيجة الفروق بين درجات الذكور والإناث على الأبعاد الداخلية لمقياس قلق المستقبل.

جدول رقم (7) الفروق في أبعاد قلق المستقبل وفقاً لمتغير الجنس

أبعاد قلق المستقبل	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت الحسائية	درجة الحرية	الدالة الإحصائية	مستوى الدلالة
الخوف من المستقبل	ذكور	46	5.847	3.571	0.649	148	0.30	غير دال
	إناث	104	5.423	3.748				
اليأس عند الفشل	ذكور	46	8.543	4.140	1.332	148	0.185	غير دال
	إناث	104	7.500	4.543				
القلق الذهني	ذكور	46	10.804	4.318	0.086	148	0.932	غير دال
	إناث	104	10.740	4.171				
قلق مشكلات الحياة	ذكور	46	10.043	4.452	0.894	148	0.373	غير دال
	إناث	104	9.384	4.027				
قلق الصحة والموت	ذكور	46	8.89	3.50	2.196	148	0.30	غير دال
	إناث	104	7.49	3.64				
	إناث	104	7.49	3.64				

وكما هو واضح من بيانات الجدول رقم (7)، فإن البيانات لم تسفر عن وجود أي فروق ذات دلالة إحصائية في درجات أفراد العينة في أبعاد قلق المستقبل وفقاً لمتغير الجنس. وهذه النتيجة منطقية ومتناسقة مع نتائج الجدول رقم (6) حيث لا توجد فروق بين الذكور والإناث في متوسط درجة قلق المستقبل، حيث كان متوسط درجة قلق المستقبل منخفضاً بشكل متساو عند جميع أفراد العينة، بغض النظر عن النوع.

السؤال السادس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة قلق المستقبل تعزى لمتغير التخصص الدراسي (علمي، أدبي)؟

ويعرض الجدول رقم (8) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي طلاب العلمي والأدبي على مقياس قلق المستقبل.

التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	الدلالة	مستوى الدلالة
علمي	56	41.607	14.9102	148	0.021-	0.983	غير دال
أدبي	94	41.659	14.9043				

ويتضح من الجدول (8) أعلاه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في درجات أفراد العينة على مقياس قلق المستقبل تبعاً لمتغير التخصص الدراسي. وتشير هذه النتيجة إلى أن الطلاب من التخصصين، العلمي والأدبي، لا يوجد لديهم أي نظرة تشاؤمية للحاضر والمستقبل، ولا يوجد لديهم تضخيم للسلبات التي من شأنها رفع درجة القلق، ولا يوجد أي حالة من التوتر وعدم الأمان التي بدورها تسهم في رفع درجة القلق على المستقبل، يدعم ذلك المستوى المنخفض لمتوسط القلق على المستقبل عند المجموعتين، كما هو ظاهر في الجدول. وهو مستوى منخفض عن المتوسط الفرضي كما سبق الإشارة إلى ذلك في الجدول رقم (1) عند استعراض نتائج الهدف الأول. والملاحظ أن هذه النتيجة تختلف مع نتائج دراسة الزواهرة (2005)، ودراسة المحاميد (2007)، ومع دراسة السبعواوي (2008)، ودراسة العوضي (2014).

الخلاصة

رغم ما توفر من زخم في البحوث العلمية في ميدان علم النفس، خلال السنوات الأخيرة، تركزت حول مفهوم الصلابة النفسية كعامل مركزي في مرونة الفرد في مواجهة ما يصادفه من ضغوط حياتية ومهنية، إلا أن مسائل متعددة ما زالت في حاجة إلى البحث والاستقصاء العلمي، خاصة في عالمنا العربي، حيث موضوع الصلابة النفسية لم يحظ بالدراسة الكافية. ويمكن إيضاح أهم ما تقترحه هذه الدراسة فيما يلي:

1. أشارت هذه الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية، ذات اتجاه سالب، بين متغيري الصلابة النفسية وقلق المستقبل. وهذه النتيجة تؤيد ما تفترضه نظرية كوبازا حول دور الصلابة في التخفيف من حدة الضغوط، بما في ذلك الضغوط المرتبطة بانشغال الفرد وقلقه حول مستقبله. غير أن الأمر ما زال في حاجة إلى مزيد من البحوث لتأكيد هذه النتيجة خاصة في المجتمع الليبي حيث أجريت هذه الدراسة.

2. ما زلنا في عالمنا العربي نفتقر إلى المقاييس المناسبة التي تقيس مفهوم الصلابة، إذ لا يوجد إلا عدد محدود منها. ويقتضي الأمر نتيجة لأهمية الموضوع، الاهتمام ببناء المزيد من هذه المقاييس.

المراجع

1. إبراهيم، منى السيد. (2011). قلق المستقبل وأثره على التحصيل العلمي لدى طلاب الجامعة. ورقة مقدمة إلى مؤتمر التحصيل العلمي بالجامعة بكلية المجتمع. كلية التربية الزلفى، جمهورية مصر العربية.
2. إبراهيم، سناء محمد. (2012). الصلابة النفسية وعلاقتها بالأعراض السيكوسوماتية لدى الأمهات المدمرة منازلهن في محافظة شمال غزة (رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر، فلسطين).
3. أبو النور، محمد معوض. (1996). أثر كل من العلاج المعرفي والعلاج الديني في تخفيف قلق المستقبل لدى عينة من طلاب الجامعة (رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة المنيا، مصر).
4. أخرس، نائل. (2016). الصلابة النفسية وعلاقتها بقلق المستقبل لدى عينة إكلينيكية من الدهانين والعصائين. المجلة الدولية التربوية المتخصصة. 5 (3)، 192-214.
5. أري، دونالد. (2004). مقدمة البحث في التربية. ترجمة: سعد الحسيني. الإمارات العربية: دار الجامعي.
6. الأقصري، يوسف. (2002). كيف نتخلص من الخوف والقلق من المستقبل. القاهرة: دار اللطائف للنشر والتوزيع.
7. بدر، إسماعيل إبراهيم. (1993). مدى فاعلية التخيل في تخفيف القلق لدى طلاب الجامعة. المجلة المصرية للدراسات النفسية (6)، 60-82.
8. حسن، محمد. (1999). قلق المستقبل بين المتخرجين في الجامعات العراقية. بغداد.
9. حمادة، حسن؛ عبد اللطيف، لؤلؤة. (2002). الصلابة النفسية والرغبة في التحكم لدى طلاب الجامعة. مجلة الدراسات النفسية، 12، 237-258.
10. الدامر، نورة بنت عبد العزيز. (2014). الصلابة النفسية وعلاقتها بالمساندة الاجتماعية لدى المصابات بسرطان الثدي في مدينة الرياض. (رسالة ماجستير، كلية العلوم الاجتماعية والإدارية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، السعودية).
11. دخان، نبيل؛ الحجار، بشير. (2006). الضغوط النفسية لدى طلاب الجامعة الإسلامية وعلاقتها بالصلابة النفسية لديهم. مجلة الجامعة الإسلامية، 14 (2)، 369-398.
12. الربع، رجاء مفتاح. (1999). الصلابة النفسية وعلاقتها بإدراك القبول والرفض الوالدي لدى طلاب جامعة قاريونس. (رسالة ماجستير، كلية الآداب، جامعة قاريونس، ليبيا).
13. الزبيدي، عبد القوي. (1998). المشكلات الدراسية لطلاب جامعة صنعاء في اليمن. المجلة المصرية للدراسات النفسية. 8 (18)، 94-120.
14. الزهراني، عبد الرحمن. (1423 هـ). تأثير حالة القلق والثقة على تركيز الانتباه وسرعة رد الفعل لدى حكام الكرة الطائرة السعوديين. (رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية).
15. الزواهره، محمد خلف. (2015). العلاقة بين الصلابة النفسية وقلق المستقبل ومستوى الطموح لدى طلبة جامعة حائل بالسعودية. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 3 (10)، 48-80.



16. السباعي، فضيلة محمد. (2008). قلق المستقبل لدى طلاب كلية التربية وعلاقته بالجنس والتخصص الدراسي. *مجلة التربية والعلم*، 15 (28)، 250-277.
17. شقير، زينب. (2005). *مقياس قلق المستقبل*. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
18. الشمري، محمد. (2015). الصلابة النفسية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى المعلمين بمدارس التربية الخاصة بمنطقة حائل. (رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية).
19. المفرجي، سالم محمد. (2008). الصلابة النفسية والأمن النفسي لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة. *مجلة علم النفس المعاصر والعلوم الانسانية*، 19، 15-26.
20. العبدلي، خالد بن محمد. (2012). الصلابة النفسية وعلاقتها بأساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية المتفوقين دراسيا والعاديين بمدينة مكة المكرمة. (رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى: السعودية).
21. عسيري، عبد الله إبراهيم. (2006). مستويات القلق لدى طلاب جامعة الملك سعود بالرياض. (رسالة ماجستير، جامعة نايف، السعودية).
22. العطوي، حنان صالح. (2014). علاقة الصلابة النفسية بالتفاؤل والأمل والشكاوي البدنية لدى عينة من المعلمات في المملكة العربية السعودية. (رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، الأردن).
23. العوض، مهدي عناد. (2014). الصلابة النفسية وعلاقتها بقلق المستقبل. دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة جامعة دمشق. *مجلة جامعة البعث*، 36 (25)، 71-102.
24. فراج، محمد أنور إبراهيم. (2006). قلق المستقبل وعلاقته ببعض المتغيرات لدى عينة من طلاب كلية التربية جامعة الإسكندرية. المكتبة الالكترونية، أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة. <http://www.gulfkids.com>
25. اللحلح، أحمد عبد الله. (2008). *البحث العلمي*. الدار الجامعية للكتاب، الإسكندرية.
26. المشيخي، غالب علي. (2009). قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب جامعة الطائف. (رسالة دكتوراه، جامعة أم القرى، السعودية). <https://hsracademy.com>
27. مجيد، سوسن شاكر. (2012). قلق المستقبل مفهومه ومظاهره. <http://www.ahewar.org>
28. محمد، جيهان. (2002). الصلابة النفسية وعلاقتها بضغوط الحياة لدى طلاب جامعة الأزهر بغزة. (رسالة ماجستير، كلية التربية، غزة، فلسطين).
29. محمد، هبة مؤيد. (2006). قلق المستقبل عند الشباب وعلاقته ببعض المتغيرات. *مجلة البحوث التربوية والنفسية*، 26 (27)، 321-379. <https://www.iasj.net>
30. محييمر، عماد. (1996). إدراك القبول والرفض الوالدي وعلاقته بالصلابة النفسية لطلاب الجامعة. *مجلة الدراسات النفسية*، 6 (2)، 275-299.
31. محييمر، عماد. (2002). *مقياس الصلابة النفسية*. القاهرة: مكتبة الأنجلو.
32. مقداي، يوسف؛ إبراهيم، أسماء. (2014). الصلابة النفسية وعلاقتها بالرضا عن الحياة لدى المسنين والمسنات المقيمين في دور الرعاية في الأردن، *مجلة المنارة*، 20 (2)، 317-341.



سمات الشخصية الإشكالية في أساطير الشرق القديم

(أسطورة الأينوما إيليش - أسطورة إنزو وسرقة ألواح القدر)

صفاء آدم عبد الكريم

الدرجة العلمية : مُحاضر

جامعة عمر المختار / كلية الآداب، قسم اللغة العربية / البيضاء

Safa.adam@omu.edu.ly

الملخص

تكمن أهمية الموضوع في أن الشخصية الإشكالية هي نموذج للمثالي الرائع المتميز، والذي يحمل صفات القوة والشجاعة والنضج والعظمة، والمؤثر الوحيد في أحداث الأساطير، إضافة إلى تحمل المهمات الصعبة، والقدرة الفكرية والروحية والأخلاقية، والرغبة في المغامرة لإعادة تنظيم الكون وبث الاستقرار فيه، أي امتلاكه للجوهر الإلهي.

اتبعت في دراستي لهذا الموضوع المنهج الوصفي التحليلي لدراسة هذه الشخصية. وخلصت الدراسة إلى أن البطل شخصية إيجابية يؤمن بها المجتمع، وهو النموذج المثالي الأول في أدب الشرق القديم، كما أنه يمثل الجوهر الإلهي الذي يمتلك القوة والعدل والوعي الذاتي.

ABSTRACT

The importance of the subject lies in it (the heroic character is the Special Magnificent ideal Specimen to hold the qualities of power Courage matureness and greatness. And the Sole Factor in Legends events. Also enduring hardships, and the mental Spiritual and ethical ability and the urge to adventure to repurpose and stabilize the universe. Thus attaining the divine essence. These tangible and Spiritual qualities are of which that distinguished him from all else Gods and Men. (

The study concluded that the hero is positive personality in which the community believes and is the first ideal model in the literature of the ancient East. It also represents the divine essence that possesses power, justice and self-awareness.



المقدمة

إن الشخصية البطولية على مر العصور، هي المعبرة عن تفكير الإنسان الذي أنتج الأدب في كل مرحله، فهو يعكس الواقع بعمق وصدق، فالأساطير التي شخصت البطولي حملته أخلاق ورغبات المجتمع المثالي، فأصبح القوة المؤثرة التي تعيد النظام وتنهى الفوضى.

أهمية البحث وأهدافه ومنهجه :

إن الشخصية البطولية (الإشكالية) هي النموذج الفني المتفرد الكامل للإنسان المثالي، المتميز عن أفراد جنسه بسمات القوة والنضج والكمال والعظمة، والمؤثر الوحيد في سير أحداث الأساطير وصناعتها، فكان من المفيد إلقاء الضوء على شخصية البطل وتتبع سماته وتحليلاته في الأدب الرافدي، وخاصة في الأساطير القديمة وصفاً وتحليلاً لهذه الشخصية. الدراسات السابقة عن الموضوع :

تعددت الدراسات حول موضوع البطل وشخصيته وخصوصاً في أساطير الشرق القديم وملاحمه ولا سبيل لحصرها .

أما أهم الكتب التي سلطت الضوء على هذا الموضوع:

(البطل في الأدب والأساطير) محمد شكري عياد.

(البطل بألف وجه) جوزيف كامبل.

(البطولي في القصص الشعبي) نبيلة إبراهيم

خطة البحث الموسوم (سمات الشخصية الإشكالية في أساطير الشرق القديم) :

تتضمن المقدمة والتي نستعرض فيها منهجية البحث، مع حديث موجز عن البطل الإشكالي وأهداف البحث وأسباب اختياره، والتمهيد يعرض مفهوم الأسطورة وسماتها ودور الشخصيات فيها، ثم نستعرض الحديث عن أساطير الخلق والتكوين وخاصة: أسطورة الاينوإيليش وأسطورة إنزو وسرقة ألواح القدر. ثم نستعرض أهم سمات الشخصية البطولية المادية والمعنوية، وفي الخاتمة نتناول أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، ويلحق بالدراسة قائمة بمصادر البحث ومراجعته .

مفهوم الأسطورة وسماتها:

احتلت الأسطورة مكانة ملحوظة عند الفلاسفة وعلماء النفس ومؤرخي الحضارة، وقد اشتغل هؤلاء المفكرون على تفسير عقلي للأساطير، واكتشاف الحقائق الروحية والمثالية والأخلاقية. اختلف هؤلاء في تفسير هذه الظاهرة المعقدة، ويعود سبب هذا الاختلاف إلى الزاوية التي كان ينظر منها إلى الأسطورة.

تعددت الآراء حول مفهوم الأسطورة:

(كامبل، 1999، ص: 23) يعرفها بقوله: "أنها مفتاح القوى الروحية"، أما (شترأوس، 1979، ص: 44) يرى بأنها "نموذج واحد مكرر لمنطق الفكر البشري" في حين يرى (إلياد، 1991، ص: 10) بأنها "تروي تاريخاً مقدساً". ويؤكد (م.ف. ألبيدل، 2005، ص: 220) بأنها "الحكاية عن الأزمة التي كانت قبل بدء البدايات كلها، وعن الأحداث التي مضى على حدوثها زمن غير معروف، وعن الآلهة والأبطال وظهور السماء والبشر والوحوش والنباتات، والطيور والحياة والموت، والأسطورة أيضاً هي الحكمة الشعبية وفلسفة الشعب، وهي أقدم صيغة من صيغ الانفعال، والإدراك وتأويل العالم".

وينظر (السواح، 1997، ص: 8-15) إلى الأسطورة على أنها حكاية تقليدية تلعب الكائنات الماورائية أدوارها الرئيسة فيقول:

- 1- من حيث الشكل الأسطورة هي قصة، وتحكمها مبادئ السرد القصصي من حبكة وعقدة وشخصيات.
- 2- يحافظ النص الأسطوري على ثباته عبر فترة طويلة من الزمن، وتتناقله الأجيال طاملاً حافظ على طاقته الإيجابية.
- 3- لا يُعرف للأسطورة مؤلف معين، لأنها ليست نتاج خيال فردي بل ظاهرة جمعية.
- 4- تلعب الآلهة وأنصاف الآلهة الأدوار الرئيسة في الأسطورة فإذا ظهر الإنسان كان ظهوره مكماً لا رئيسياً.
- 5- تتميز الموضوعات التي تدور حولها الأسطورة بالجدلية والشمولية.
- 6- تجري أحداث الأسطورة في زمن مقدس هو غير الزمن الحالي، ومع ذلك فإن مضامينها أكثر صدقاً وحقيقة.
- 7- ترتبط الأسطورة بنظام ديني معين تعمل على توضيح معتقداته، وتتمتع الأسطورة بقدسية وسلطة عظيمة على عقول الناس ونفوسهم.

أما أدق هذه التعاريف فهو تعريف (لوسيف، 2005، ص: 41، 42) حينما قال: "الأسطورة هي الواقع الأكثر تحديداً، والأكثر كثافة وهي ليست بدعة ولا وهماً ولا تهيؤات من صنع الخيال". فالأسطورة نشأت استجابة لحاجات مادية وموضوعية وطبيعة ملحة. إن الأسطورة- بوجه عام- نظام فكري متكامل، استوعب قلق الإنسان وتفكيره في الوجود وتوقه لكشف المجهول، وهي تعبير عن الأفكار المجردة، ورؤية أخرى للواقع تتجاوز لتصنع واقعاً جديداً، كما أنها مرحلة من مراحل تطور الفكر الإنساني الذي أنتج الأساطير لتفسير ظاهرة ما عندما كان العقل البشري طفولي الإدراك.



من خلال مطالعة أغلب أساطير الشرق الأدنى القديم نجدها تتسم بوضوح الرؤية، فنحن نستطيع أن نلتمس النهاية التي سيؤول إليها الحدث أي استباق الحدث بالوصول إلى النتيجة، وهذا ما نلمسه بشكل واضح في أسطورة الخلق (الأيثوماء إيليش) حيث أن الاضطراب الذي أحدث خللاً في النظام الكوني دفع الآلهة للقيام بشيء يعيد الأمور إلى ما كانت عليه: (أدونيس والشواف، 1996، ج2 ص: 118-120).

أثاروا قلق تيامات

وحين أحدثوا الجلبة

وجعلوا داخل

تيامات يضطرب

أزعجوا بألعابهم

قلب المسكن الإلهي

لم يتمكن أبسو

من إخماد ضجيجهم

.....

فتح أبسو فمه وقال

رفع صوته

وقال لتيامات

تصرفاتهم تزعجني

أنا لا أرتاح نهاراً

وفي الليل لا أنام

أريد إفناءهم

والغاء نشاطاتهم

لكي يستعاد الهدوء

ولكي تتمكن من النوم .

وتستمر الملحمة في سرد الخلاف بين الآلهة، وهو الخلاف بين قوى النظام وقوى الفوضى، وينتهي الأمر بانتصار قوى النظام، وتنظيم الكون وإعادة الأمور إلى ما كانت عليه والتماس النهايات نجده أيضاً في ملحمة جلجامش: (باقر، 2007، ص: 75).

(سيد) الحكمة الذي بكل شيء (تعمق)

رأى أسراراً خافية، وكشف أموراً خبيئة

وجاءنا بأخبار عن زمان ما قبل الطوفان



مضى في سفر طويل وحل به الضنى والعياء
ونقش في لوح الحجر كل أسفاره
رفع الأسوار لأوروك المنيعه
ومعبد إيانا المقدس، العنبر المبارك.
كما أن للآلهة الدور الأهم في الأسطورة، فشخصيات النص من الإلهة تطغى على دور الإنسان، فهي تمتلك القدرة
وتقرير المصير، ويبدو أن تخلق وتدمر وتؤثر في مجرى الأحداث.
نقرأ في الأينوما إيليش : (أدونيس والشواف، 1996، ج2، ص:186).
سوف أعمد إلى تكثيف دم
وتشكيل هيكل
وبذلك سوف أحدث نموذجاً أولياً
سوف تطلق عليه تسمية بشرية
أريد خلقه، لكي تفرض عليه سخرة الآلهة
ولكي يتوقفوا هم عن العمل للراحة .
اعتمدت أغلب أساطير بلاد الرافدين على تكثيف الرمز الذي يحمل طاقة تخيلية عظيمة، يجعل الأسطورة أكثر تأثيراً
في نفس المتلقي، فلكل إله رمز خاص به، فمثلاً (مردوخ) رمز للقوة والنظام، (وإيا) رمز الحكمة، (وتيامات) رمز الشر، وهذه
الرموز تكون في مجملها مجموعة من القيم التي تثير في ذهن المتلقي خيالات تدفعه إلى رسم صورة لآفاق أوسع وأرحب.

أساطير الخلق والتكوين:

تحاول أساطير الشرق القديم (أساطير الخلق والتكوين) الإجابة عن التفكير الفلسفي عن ماهية الوجود والفناء، وهي
تشكل بوجه عام النصوص الأولى التي وصلت إلينا، والتي تتحدث عن أصل الكون وكيف ظهر إلى الوجود، ولكنها لا
تتحدث عن المرحلة التي سبقت وجود الآلهة، نقرأ في أسطورة الخليقة البابلية: (أدونيس، الشواف، 1996، ج2، ص:
116).

بينما في الأعلى

لم تكن السماء قد سميت بعد

والأرض اليابسة في الأسفل

لم يكن أطلق عليها أي اسم

وحدهما آبسوا الأول

والدهم

والأم تيامات

والدتم جميعاً

كان يمزجان مياههما.

حيث "تتخذ أساطير الخلق والتكوين مكان المركز والبؤرة في أي منظومة ميثولوجية فهي التي تتحدث عن أصل الكون".

أسطورة الإينوما إيليش (الخليقة البابلية):

وصلت إلينا مكتوبة على سبعة ألواح تتضمن (900) سطر، ويتلخص مضمونها في:

في البداية كانت الحياة الأولى، وكان الإله أبسو يشكل مياه العمق العذبة، والإلهة تيامات تشكل المياه المالحة، ومن اقتران المياه العذبة بالمالحة ولد إلهان (أنو) السماء (كي) الأرض ومن زواجهما ولد الإله (إنليل) الهواء، الذي قرر أن يظل في الوسط بين أبويه، فأبعد أنو إلى فوق ليشكل السماء، وأمه تحت لتشكيل الأرض وظل بينهما، وأنجب الإله إنليل إله القمر كي يضيء الظلام والذي أنجب (أوتو) إله الشمس، وعندما كثرت الآلهة أزعت أبسو، الذي أراد القضاء عليهم، فنسخ خطة وأطلع زوجته تيامات عليها، ولكنها لم توافق بل سربت بها إلى الأبناء والأحفاد.

اجتمع الآلهة، واستطاعوا بمساعدة إله الحكمة (إيا) أن يضعوا خطة للتخلص من أبسو، بعد ذلك تزوج (إيا) الإلهة (دميكنا) وأنجب (مردوخ) الذي وقع على عاتقه أمر تنظيم الكون الذي عمته الفوضى، ويستطيع القضاء على تيامات وما تحمله من شر، ويخوض صراعات كثيرة يستطيع بعدها أن ينظم الكون ويحصل على الألقاب الإلهية. أسطورة إنزو وسرقة ألواح القدر:

تشابه في مضمونها مع قصة الخليقة البابلية، وهي تتحدث عن صراع آلهة الخير وآلهة الشر، للقضاء على الشر وانتصار قوى الخير والنظام.

تبدأ الأسطورة بالحديث عن أن الآلهة سمعت بولادة إنزو الشرير لذا أشارت على الإله (إيا) أن يضعه في خدمته، لكن إنزو وبسبب حسده لسيدته على ما عنده من نعم، يقرر التخلص منه وسرقة ألواح القدر والتاج الملكي ليحصل على المعرفة والحكمة والقوة والسلطة وينجح في سرقتها، وتدرك الآلهة أن ذلك سيؤدي إلى كارثة كونية، فتجتمع وتقرر أن يذهب أحد الآلهة ليقضي على إنزو ويعيد الألواح، ولكن الآلهة التي ذهبت لمنازله إنزو خافت وعادت، عند ذلك تختار الآلهة (ننورتا) الذي قضى على إنزو بمساعدة (إيا) إله الحكمة، واستعاد الألواح وأعادها إلى مركز العبادة، وبذلك يبدأ في تنظيم الكون وإشاعة النظام ويحصل على الألقاب والصلاحيات الإلهية.

سمات الشخصية الإشكالية:

أولاً- السمات المادية:

شخصية البطل هي العنصر الأول في الأسطورة، والمتصلة بالمجتمع بصورتها الكاملة، فهي كاملة الخلق في أبهى صورة وأعظم قدرة، صورة مثالية كما يتصورها المجتمع، بحيث ينظر إليها بإعجاب وفخر وإجلال.

فشخصية (مردوخ) في أسطورة الخليقة والذي رسم بصورة مثالية: (أدونيس والشواف، 1996، ج2، ص:124).

في قلب الأبسو المقدس



تمت ولادة مردوك (مردوخ)

مولده ... إيا أبوه

مولدته... أمه دامكينا

لم يرضع قط

سوى الأنداء الإلهية

والمرضعة التي ربته

ملأته بحبوية فائقة

طبيعته كانت طافحة

ونظرت ساطعة

كان رجلاً كاملاً منذ ولادته

وبكامل قوته منذ البداية

إنه أكثر روعة (من بقية الآلهة)

ويفوقهم في كل شيء

تكوينه لا مثيل له

ومدهش شكله

من المحال تصوره.

وهب هذا البطل جسداً كاملاً، وجمالاً مطلقاً وشجاعة فائقة، هذه السمات جعلته في المقدمة ورأى فيه المجتمع

النموذج الذي يعتمد عليه: (أدونيس، الشواف، 1996، ج2، ص: 125-126).

إنه حقاً الأسمى بين الآلهة

وذو القامة الأكثر علواً

ضخمة هي أعضاؤه

وهو فائق السمو منذ ولادته

.....

يحيط به التألق الخارق للطبيعة لعشرة آلهة

إنه متوج بشكل رائع.

وهذه الشخصية التي تمتلك تلك الصفات، وتلك القوة الجسدية، مؤهلة للدفاع والقيام بما هو مطلوب منها.

ولا بد أن نشير إلى أن شخصية (مردوك) تتميز عن غيرها من شخصيات الأبطال، لكونها الشخصية الوحيدة التي

حاورت الآلهة، وطلبت الحصول على الألقاب الإلهية بعد انتصارها على قوى الشر: (أدونيس، الشواف، 1996، ج2، ص:

144).



إذا كان على أنا

الانتقام لكم

والإحاطة بتيامت

لإنقاذكم

أعقدوا مجلساً

وامنحوني سلطة فائقة

.....

أن أفوض بتقرير المصائر

وأن يبدل أي شيء

في ما سوف أنظمة بنفسي

وأن يبقى كل قرار صادر عن شفتي

دون معارضة، وغير قابل للنقض .

وعلى الوتيرة نفسها البطل (نورتا) في إنزو وألواح القدر، وهب شجاعة تفوق غيره من الآلهة، يقف في المقدمة لمواجهة الشر، لقد صور في أحسن صورة، تجعل المجتمع يرى فيه الكمال والعظمة: (دالي، 1997، ص: 251).

المحبوب من مامي، الإله القوي، ابن أنليل

ولد إيكور، قائد الأنوناكي، مركز تأثير أنينو

.....

أصغوا إلى تسبيح بأس القوى

الذي أخضع، الذي كبّل جبل الحجارة بغضبه

الذي فهر آنزو المخلق بسلاحه

الذي ذبح الرجل الثور في لجة البحر

المحارب القوي الذي يذبح بسلاحه .

وبعد انتصاره على إنزو مُنح العبادة المطلقة: (دالي، 1997، ص: 259)

وشق صدر آنزو الشرير

وعندها سوف ترجع الملكية إلى إيكور

عندها سوف تعود الشعائر إلى الأب الذي أنجبك

وعندها بالتأكيد ستشاد المقامات

أسس مراكز عبادتك في الجهات الأربع

وسوف تدخل مراكز عبادتك إلى إيكور



أظهر بسالة للآلهة وسيكون اسمك "جبار"!

ثانياً- السمات المعنوية:

إن البطل الكامل الحلقة لا بد وأن يمتلك صفات معنوية تكمل رسم الصورة الكاملة له، فقد تم تصويره على أنه ينتمي إلى أصول مختلفة، إنه من جنس الآلهة.

نقرأ في الخليفة البابلية عن مردوخ: (أدونيس، الشواف، ج2، ص: 123-124).

إيا أبوه إله الحكمة

أمه دامكينا

في حرم الأقدار

تمت ولادة الإله الأكثر ذكاء .

هذا البطل الذي يمتلك نسباً عظيماً هو الذي يحمي النظام، ويكون هو الملاذ، فمردوخ واجه أعنى أنواع الخطر وأقوى عدو استطاع أن يخيف الآلهة والبشر حيث أعد القوة لمجابهته، فواجه تيامات بعد أن هزمت أكثر من إله (أدونيس، الشواف، ج2، ص: 166).

وعندما قام القائد

بالقضاء على تيامات

تفككت فرقها

وتشتت أركان حربها

ونصراؤها

كروا متراجعين

وولوا أدبارهم

لإنقاذ حياتهم.

واستطاع نورتا أن يقضي على أنزو الذي أربع بامتلاكه ألواح القدر، كل الآلهة وخشيت مواجهته، يواجهه ويقضي عليه بفضل عظيمته وقدم السعادة والطمأنينة للآلهة وخلصهم مما يحيط بهم من شرور: (دالي، 1997، ص: 263-264).

غرق الاثنان في عرق المعركة

شعر آنزو بالإعياء وفي اصطخاب العواصف طرح ريشة

وأخذ نورتا مضرباً قاذفاً (؟) ليتبع به سهامه

وقصقص ريش جناحيه، واقتلع كليهما الأيمن والأيسر

.....

واخترقت نبلة صميم قلبه

.....



واستعداد المحارب نورنا لوح أقدار الآلهة لسلطة يديه.
إن قرار مواجهة البطل لقوي الشر كان قراراً جريئاً، ولذا فهو يملك قدرات خارقة، ولأنه محمي من الآلهة ونتيجة لثقلته بنفسه رغب في صياغة حياة جديدة والمضي قدماً في مغامراته.
فحين ألم الخطر بالآلهة أدركوا عظم هذا الخطر، فكان مردوخ "البطل الإشكالي" المغامر والقادر على التضحية بنفسه يعرض خدماته على الآلهة: (أدونيس، الشواف، 1996، ج2، ص:143).

يا أبتى لا تغلق شفتيك
بل أجعلهما تنفتحان
أريد الذهاب لتحقيق كل ما ترغب
أي ذكر. قام حتى الآن
يخوض القتال من أجلك .
ويطمئن أباه أن النصر حليفه لأنه سيقوم بالقضاء على تيامات وإنهاء الفوضى: (أدونيس، الشواف، 1996، ج2، ص:143).

أي أبي
قريباً سوف تدوس شخصياً برجليك
رقبة تيامات .
في هذا المشهد تتجلى القدرة الفكرية والوعي الذاتي للبطل، الذي دفعه للقيام بهذا الواجب استناداً على الدافع الأخلاقي لإعادة تنظيم الكون: (ميغولينسكي، 2006، ص: 35-36).
وضع نجوماً للأشهر الاثني عشر
فتح بابين عل جانب السماء
منح الهلال حارس السماء ضياءً
وضع رأس تيامات وأهال عليها جبلاً
ثم أطلق من عينيها دجلة والفرات
هكذا خلق (مردوك) السماء والأرض .
إن قضية الشخصية الإشكالية هي الكون برمته، لإعادة تنظيمه والعودة بألواح القدر لكي يقدم نفسه على أنه النموذج الأعلى قائداً ومخلصاً، ومنتصراً على كل رموز الشر..

الخاتمة

وبعد، فهذه محاولة تتبع أبرز سمات الشخصية الإشكالية (البطل) في أساطير الشرق القديم، وكانت غاية البحث التأكيد على أهمية هذه الشخصية داخل النص ودورها البارز في حياة المجتمع.

وخلصت الدراسة إلى النتائج الآتية :

- 1- أكدت الدراسة على أن البطل الإشكالي شخصية إيجابية، تعمل ما بوسعها كي تجعل المجتمع يؤمن بها، ويرى فيها القائد المخلص، لتحقيق رغباته وأحلامه.
- 2- إن البطل هو النموذج المثالي الأول في أدب الشرق القديم والمتميز عن غيره، وهو يشكل قيمة أخلاقية واجتماعية، والمنتصر على كل رموز الشر.
- 3- البطل الإشكالي يمثل الجوهر الإلهي الذي يمتلك سمات القوة والعدل والملكية والشجاعة، إضافة إلى القدرة الفكرية والوعي الذاتي للقيام بما هو مطلوب منه.
- 4- إن الأسطورة نظام فكري متكامل، وتعبير عن الأفكار ورؤية أخرى للواقع، وهي مرحلة من مراحل تطور الفكر الإنساني.

مصادر البحث ومراجعته

1. إبراهيم، نبيلة، (1979). الأسطورة، الموسوعة الصغيرة رقم 45، بغداد، العراق: وزارة الثقافة العراقية.
2. أدونيس، والشواف، قاسم، (1996).. ديوان الأساطير، ج2، ط1، بيروت، لبنان: دار الساقى.
3. ألبديل، م.ف، (2005). سحر الأساطير، ترجمة: حسان ميخائيل، ط1، دمشق، سوريا: دار علاء الدين.
4. إلياد، مرسيا، (1991). مظاهر الأسطورة، ترجمة نهاد خياطة، ط1، دمشق، سوريا.
5. باقر، طه، (2007). ملحمة جلجامش، ط5، دمشق، سوريا: دار المدى للثقافة والنشر.
6. دالي، ستيفاني، م، (1997). أساطير من بلاد ما بين النهرين (الخليفة- الطوفان- كلكامش وغيرها)، ترجمة نجوى نصر، ط1، بيروت، لبنان: دار بيسان.
7. السواح، فراس، (1997). دراسات في الميثولوجيا والديانات الشرقية، ط1، دمشق، سوريا: دار علاء الدين.
8. السواح، فراس، (2006). مدخل إلى نصوص الشرق القديم، ط1، دمشق، سوريا: دار علاء الدين.
9. القمني، سيد، (1993). الأسطورة والتراث، ط1، القاهرة، مصر: دار سينا للتراث.
10. كامبل، جوزيف، (1999). قوة الأسطورة، ط1، دمشق، سوريا: دار الكلمة للنشر.
11. لوسيف، ألكيس، (2005). فلسفة الأسطورة، ترجمة منذر حلوم، ط1، اللاذقية، سوريا: دار الحوار.
12. ميغولينسكي، (2006). أسرار الآلهة والديانات، ترجمة حسان ميخائيل إسحاق، دمشق، سوريا: دار علاء الدين.