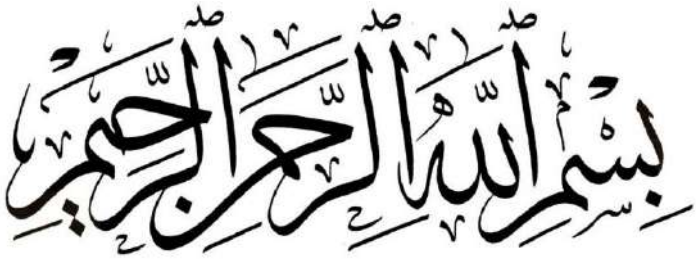

بسم الله الرحمن الرحيم

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم
جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز

مجلة العلوم التربوية

دورية علمية محكمة نصف سنوية
تصدر عن جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز

المجلد الخامس العدد الأول
رجب ١٤٤١هـ - فبراير ٢٠٢٠م
ر.د.م.د.: ٧٤٤٨ - ١٦٥٨
ISSN 1658-7448
URL: http://jes.psau.edu.sa

رئيس هيئة تحرير مجلة العلوم التربوية

الاسم	الدرجة العلمية	التخصص	أسم الجامعة
مبارك فهيد سرحان القحطاني	أستاذ	إدارة تربوية وتخطيط	جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز

أعضاء هيئة التحرير

م	الاسم	الدرجة العلمية	التخصص	اسم الجامعة
١	عبدالرحمن إبراهيم الفريح	أستاذ	مناهج وطرق تدريس رياضيات	جامعة حائل
٢	إسماعيل محمد الفقي	أستاذ	قياس وتقويم	جامعة عين شمس
٣	عبدالسلام عمر الناجي	أستاذ مشارك	تربية إسلامية	الأمير سطام بن عبدالعزيز
٤	فرحان سالم العنزي	أستاذ مشارك	علم نفس تربوي	الامام محمد بن سعود الاسلامية
٥	خالد عبدالله الغملاس	أستاذ مشارك	تقنيات تعليم	الأمير سطام بن عبدالعزيز
٦	غالب حمد النهدي	أستاذ مشارك	تربية خاصة	الأمير سطام بن عبدالعزيز
٧	نوال حمد الجعد	أستاذ مشارك	أصول تربية	الملك سعود

مدير التحرير

م	الاسم	الدرجة العلمية	التخصص	اسم الجامعة
١	خالد ناصر العاصم	أستاذ مساعد	التربية الخاصة	جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز

الهيئة الاستشارية

م	الاسم	الدرجة العلمية	التخصص	اسم الجامعة
١	جبر محمد الجبر	أستاذ	مناهج وطرق تدريس علوم	الملك سعود
٢	محمد حسن الصايغ	أستاذ	إدارة تربوية	وكيل وزارة التعليم سابقاً
٣	عبدالله فالح السكران	أستاذ	أصول تربية	الامام محمد بن سعود الإسلامية
٤	عوض صالح المالكي	أستاذ	طرق وتدريس رياضيات	جامعة أم القرى
٥	محمود كامل الناقة	أستاذ	مناهج وطرق تدريس اللغة العربية	جامعة عين شمس

الهيئة الفنية

م	الاسم
١	د. عبدالفتاح ضو
٢	ا. عبدالله بن ناصرالعاصمي

جميع المراسلات توجه إلى البريد الإلكتروني jes@psau.edu.sa

© ١٤٤١هـ/٢٠٢٠م ، جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز

جميع حقوق الطبع محفوظة لمجلة العلوم التربوية بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز، ولا يسمح بإعادة طبع أي جزء من المجلة، أو نسخه، أو إدخاله في أي نظام حفظ معلومات دون الحصول على موافقة كتابية من رئيس هيئة التحرير

التعريف بالمجلة

مجلة جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز للدراسات التربوية مجلة علمية محكَمة، وهي دورية نصف سنوية تُعنى بنشر البحوث وتطوير المعرفة العلمية في مجال التربية، وما يتصل بها من العلوم التي تخدم العملية التربوية في المراحل التعليمية كافة ، بما يتفق ورسالة الجامعة وأهدافها، وينسجم مع الأطر والضوابط المنظمة للبحث العلمي في الجامعات السعودية.

الرؤية: أن تكون مجلة متميزة ضمن قواعد النشر العالمية في نشر بحوث العلوم التربوية والنفسية.

الرسالة: نشر البحوث الأصيلة والمحكمة في مجال العلوم التربوية والنفسية باتباع معايير أكاديمية ومهنية متميزة ومعلنة.

الأهداف:

تهدف المجلة بشكل عام إلى تسليط الضوء على بعض جوانب النشاط العلمي في جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز، من خلال نشر البحوث العلمية الأصيلة في مجال العلوم التربوية، من خلال توفير وعاء للنشر يلبي حاجات الباحثين المتخصصين داخل الجامعة وخارجها، كما تهدف المجلة بشكل خاص إلى تحقيق الأهداف التالية:

١. الإسهام الفاعل مع الجامعات ومراكز البحث العلمي المحلية والعالمية في إثراء حركة البحث في المجال التربوي.
٢. استنهاض همم الباحثين المتميزين لطرح المعالجات العلمية المتعمقة والمبتكرة للمستجدات والقضايا التربوية المعاصرة.
٣. توفير وعاء لنشر البحوث العلمية الأصيلة في التخصصات التربوية والنفسية.
٤. متابعة المؤتمرات والندوات العلمية في مجال العلوم التربوية.

الموافقة على الإصدار:

- صدرت الموافقة على إصدار مجلة العلوم التربوية عام ١٤٣٦هـ/٢٠١٥م
- صدر المجلد الأول – العدد الأول من المجلة ١٤٣٧/٧هـ ٢٠١٦/٤م

عنوان المراسلة:

مجلة العلوم التربوية
جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز
ص. ب. ١٧٣ الخرج: ١١٩٤٢
الخرج، المملكة العربية السعودية.

البريد الإلكتروني: jes@psau.edu.sa

الموقع الإلكتروني: http://jes.psau.edu.sa

Journal of Educational Sciences
Prince Sattam Bin Abdulaziz University
P. O. Box: 173 AlKharj: 11942
AlKharj, Kingdom of Saudi Arabia
Email:
Website URL:

قواعد وتعليمات النشر في مجلة العلوم التربوية
جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز

١. يشترط في الأبحاث المقدمة للنشر في المجلة ما يلي:

- أن يكون البحث أصيلاً، وتتوافر فيه شروط البحث العلمي المعتمد على القواعد العلمية والمنهجية المتعارف عليها في كتابة البحوث الأكاديمية في مجالات العلوم التربوية.
- يتم ارسال البحوث عبر البريد الإلكتروني وعبر موقع المجلة الإلكتروني، مطبوعة على برنامج Microsoft Word، ويكون تصميم الصفحات بقياس (١٧سم×٢٤سم)، مع ترك هامش (٢سم) على الجانبين، وهامش (٢,٥سم) أعلى الصفحة وأسفلها، ويمكن الاستعانة بالتصميم المتوافر على الموقع الإلكتروني للمجلة في ذلك.
- يراعى أن يكون البحث مكتوباً بلغة سليمة، ومراعياً لقواعد الضبط ودقة الرسوم والأشكال –إن وجدت– ومطبوعاً ببنط (١٦) وبخط (Traditional Arabic) للبحوث المكتوبة باللغة العربية، وبنط ١٢ وخط (Times New Roman) للبحوث المكتوبة باللغة الإنجليزية، مع مراعاة أن يكون التباعد بين السطور مسافة مفردة، وبين الفقرات (١٠) ويكون ترقيم الصفحات في منتصف أسفل الصفحة.
- يشترط ألا يقل عدد كلمات ملف البحث عن (٤٠٠٠) كلمة، ولا يزيد عن (٨٠٠٠) كلمة متضمنة المستخلص، والهوامش، والمراجع، كما ينبغي أن تكون الجداول والأشكال مدرجة في أماكنها الصحيحة، وأن تشمل العناوين والبيانات الإيضاحية الضرورية، ويراعى ألا تتجاوز أبعاد الأشكال والجداول مساحة الصفحة، ويستخدم الخط (Traditional Arabic)، بنط (١٠) في متن الجداول في البحوث العربية، والخط (Times New Roman)، بنط (٨) في متن الجداول في البحوث الإنجليزية.
- أن يكون البحث ملتزماً بدقة التوثيق، وحسن استخدام المصادر والمراجع، مع الأخذ في الحسبان أن نظام التوثيق المعتمد فى المجلة هو نظام جمعية علم النفس الأمريكية الإصدار السادس (American Psychological Association, APA, 6th Edition).
- إضافة المصادر والمراجع العربية باللغة العربية وترجمتها إلى اللغة الانجليزية في نهاية البحث.

- يتبع في تنسيق العنوان والمستخلص ومتن صفحات البحث ومراجعة الأبحاث المتوافر على الموقع الإلكتروني للمجلة.
- يرفق بالبحث المراد نشره مستخلصاً باللغة الإنجليزية، ويأتي بعد المستخلص العربي في أول البحث، وإذا كان البحث باللغة الإنجليزية فيرفق مستخلصاً باللغة العربية في حدود (١٥٠-٢٥٠) كلمة.
- يشترط ألا يكون البحث قد سبق نشره أو قُدم للنشر في أي جهة أخرى.

٢. يقدم الباحث الرئيس تعهداً موقعاً منه ومن جميع الباحثين (إن وجدوا) بفيد بأن البحث المراد نشره لم يسبق نشره، وأنه غير مقدم للنشر، ولن يقدم للنشر في جهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه وصدور القرار بشأنه.

٣. لهيئة التحرير حق الفحص الأوّلي للبحث، وتقرير أهليته للتحكيم، أو رفضه دون إبداء الأسباب.

٤. تحتفظ المجلة بحقها في إخراج البحث، وإبراز عناوينه بما يتناسب وأسلوبها في التحرير والنشر.

٥. في حالة قبول البحث مبدئياً، يتم إشعار الباحث، ومن ثم تختار هيئة التحرير حكمين من ذوي الاختصاص، بالإضافة إلى حكم مرجح للاستعانة برأيه عند الحاجة.

٦. يتم إشعار الباحث بقرار صلاحية بحثه للنشر من عدمها خلال ستة أشهر -على الأكثر- من تاريخ استلام البحث.

٧. في حالة ورود ملاحظات من المحكمين، ترسل تلك الملاحظات إلى الباحث لإجراء التعديلات اللازمة بموجبها، على أن تعاد للمجلة خلال مدة أقصاها أسبوعين من إرسالها إليه.

٨. الأبحاث التي لا يتم الموافقة على نشرها لا تعاد إلى الباحثين.

٩. يستطيع الباحث الحصول على نسخة من بحثه (ملف pdf) من خلال الدخول على موقع المجلة الالكتروني jes.psau.edu.sa.

١٠. في حال قبول البحث للنشر تؤول كافة حقوق النشر للمجلة، ولا يجوز نشره في أي منفذ نشر آخر ورقياً أو إلكترونياً، دون إذن كتابي من هيئة تحرير المجلة.

١١. مراسلة المجلة تعني قبول شروط النشر واللائحة الداخلية للنشر، ولهيئة التحرير الحق في تحديد أولويات نشر البحوث.

١٢. الآراء الواردة في البحوث المنشورة تعبر عن وجهة نظر الباحثين، ولا تعبر بالضرورة عن رأي المجلة.

المحتويات

عنوان البحث	الباحث	الصفحة
افتتاحية العدد		١١
دور الجامعات السعودية في تنمية القيادات الإدارية تصور مقترح لإنشاء مركز القيادة في جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل	د. عمر محمد المعمر د. ناصر سعود الريس	١٣
أولويات الإصلاح المدرسي في ظل مفاهيم الحوكمة كما يراها مديرو التعليم بالمملكة العربية السعودية وسُبل تحقيقها	د. أروى علي عبدالله أخضر	٤٩
تصور مقترح لتطوير متطلبات التعلم المدمج في تدريس الرياضيات للمرحلتين المتوسطة والثانوية وفق رؤية المملكة (٢٠٣٠م) من وجهة نظر معلماتها بمحافظة عفيف	فاتن علي محمد الدوسري	٨٩
تحليل محتوى أنشطة مقررات اللغة العربية في المملكة العربية السعودية بالمرحلة المتوسطة في ضوء عادات العقل وفقًا لتصنيف (كوستا وكاليك)	بخيته هادي صالح آل كليب	١٣٣
الثقة بالنفس وعلاقتها بمهارات الاتصال لدى المرشدين الطلابيين في مكة المكرمة	عناد فوّاز العميري	١٦٩
الخوف الاجتماعي في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية لدى طلاب المرحلة الثانوية	جلال سعود الحسن	٢٠٧
مشكلات التدريب الميداني لطلبة التربية الخاصة بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز من وجهة نظر الطلبة المعلمين	د. أيمن الهادي محمود	٢٣٩
القيم وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الباحة	محمد عتيق الزهراني فهد محمد الحارثي	٢٧٣
صعوبات تكيُّف المعلمين المبتدئين بمنطقة مكة المكرمة وسبل معالجتها	د. أحمد علي يوسف الغفيري	٣١٩
المستخلصات باللغة الإنجليزية		٣٥٥ – ٣٦٣

افتتاحية العدد

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين وعلى آله وصحبه والتابعين، وبعد:

فإن البحث في العلوم التربوية ضرورة تعليمية، وحاجة علمية، وكمالية ثقافية، ذلك أنه يكشف للمختصين والعاملين في الحقل التربوي عن معلومات جديدة تقدم بدائل وحلول تتسم بالحداثة والتطور، وتتمتع بفاعليتها في تجديد العمل، وتطوير الممارسات التربوية حيناً بعد آخر.

وإن مجلة العلوم التربوية بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز لترجو أن تقدم للقارئ الكريم ضالته المنشودة في ثنايا البحوث المنشورة من خلالها، التي انتخبتها من بين البحوث الواردة إليها، ثم أخضعتها للتمحيص والتدقيق والتحكيم خدمة للقراء الأفاضل، واحتراماً للفِكْر وللعملية التعليمية على نحو عام، وجاءت في هذا العدد الأول من المجلد الخامس مشتملة على العناوين الآتية: ١) دور الجامعات السعودية في تنمية القيادات الإدارية تصور مقترح لإنشاء مركز القيادة في جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل. ٢) أولويات الإصلاح المدرسي في ظل مفاهيم الحوكمة كما يراها مديرو التعليم بالمملكة العربية السعودية وسبل تحقيقها. ٣) تصور مقترح لتطوير متطلبات التعلم المدمج في تدريس رياضيات المرحلتين المتوسطة والثانوية وفق رؤية المملكة (٢٠٣٠) من وجهة نظر معلماتها بمحافظة عفيف. ٤) تحليل محتوى أنشطة مقررات اللّغة العربيّة في المملكة العربية السعودية بالمرحلة المتوسّطة في ضوء عادات العقل وفقاً لتصنيف كوستا وكاليك. ٥) الثقة بالنفس وعلاقتها بمهارات الاتصال لدى المرشدين الطلابيين في مكة المكرمة. ٦) الخوف الاجتماعي في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية لدى طلاب المرحلة الثانوية. ٧) مشكلات التدريب الميداني لطلبة التربية الخاصة بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز من وجهة نظر الطلبة المعلمين. ٨) القيم وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الباحة. ٨) صعوبات تكيُّف المعلمين المبتدئين بمنطقة مكة المكرمة وسبل معالجتها.

وبمناسبة صدور المجلد الخامس للمجلة يطيب لأسرة التحرير أن تسدي عاطر ثنائها لمعالي مدير الجامعة الذي ما فتئ داعماً ومسانداً للحراك البحثي في الجامعة عموماً وللمجلات العلمية

المحكمة فيها على وجه الخصوص. كما نشكر للباحثين إسهاماتهم القيّمة، وستبقى المجلة بعون الله موئلاً للبحوث الرصينة الماتعة، ومصدراً للمعرفة النافعة بإذن الله.

والله الموفق ، ، ،

رئيس هيئة تحرير مجلة العلوم التربوية

أ. د. مبارك بن فهيد القحطاني

المعمر، عمر. الريس، ناصر. (٢٠٢٠). دور الجامعات السعودية في تنمية القيادات الإدارية تصور مقترح لإنشاء مركز القيادة في جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل. *مجلة العلوم التربوية، ٥* (١)، ١٣-٤٨.

دور الجامعات السعودية في تنمية القيادات الإدارية
تصور مقترح لإنشاء مركز القيادة في جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل

د. عمر محمد المعمر[١] د. ناصر سعود الريس[٢]

المستخلص:

تتناول الدراسة دور الجامعات السعودية في تنمية القيادات الإدارية، من خلال إنشاء مركز لتطوير القيادات من الجنسين، يركز خدماته في تنمية القيادة الإدارية، وكذلك المساهمة الفاعلة في التطوير التنظيمي للمؤسسات، في قطاعات المجتمع الثلاثة (الحكومي، الخاص، غير الربحي)، مما يساهم في تحقيق رؤية المملكة (٢٠٣٠).

استخدم الباحثان في هذه الدراسة المنهج الوصفي؛ لملاءمته لطبيعة موضوعها، بغرض تحقيق أهداف الدراسة، ثم نفَّذ الباحثان دراسة استطلاعية بغرض الإلمام بجوانب الدراسة الميدانية. وبعد الاستفادة من نتائج الدراسة الاستطلاعية، استخدم الباحثان أسلوب الخبراء، والذين اختيروا من قطاعات المجتمع الثلاثة (الحكومي، الخاص، غير الربحي)، واستجاب منهم (٥٠) خبيرًا وخبيرةً. وتوصلت الدراسة لأهم النتائج الآتية: اتفق خبراء الدراسة على تحديد الفئة المستهدفة من خدمات المركز والخدمات الموجهة لهم بنسبة (٩٧,٩)، وهم:

- الأفراد: الخدمات الموجهة لهم تنطلق من تمكين الفرد من قيادة ذاته إلى قيادة المنظمة.
- المنظمة: الخدمات الموجهة لها تنطلق من تحليل المنظمة إلى تقديم حلول نوعية لتحقيق قيادة التغيير المأمولة فيها.

ووفقًا لآراء خبراء الدراسة اتُّفِق على أنَّ من مهام المركز: تقديم مجموعة من البرامج التدريبية، منها: برنامج تدريبي في أساسيات القيادة، وبرنامج تدريبي في تطوير المهارات والمواهب

[١] أستاذ التفوق العقلي والموهبة والإبداع والقيادة المشارك جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل.

[٢] أستاذ الإدارة التربوية المساعد جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل، nassersr@gmail.com

القيادية (المتوسطة والمتقدمة)، وبرنامج تدريبي في قيادة المنظمات وتحقيق التغيير المنشود، وبرنامج تدريبي في الوعي بالذات. وكذلك برنامج لاكتشاف وتطوير الموهبة القيادية الشخصية، وتأسيس نادٍ للقيادات الشابة في جامعة الإمام عبدالرحمن الفيصل.

ومن ثم تُوُصِّل لمرئيات مشتركة في بناء تصور مقترح لإنشاء مركز القيادة في جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل.

الكلمات المفتاحية: التدريب، تنمية الموارد البشرية، التطوير التنظيمي، خدمة المجتمع.

المقدمة:

النجاح الذي يتحقق داخل أي مؤسسة تعمل في أي نشاط كان، سينسب لمن يقوم بقيادتها، ليس لأننا نُغفِل دور الأفراد والعاملين بها، بقدر ما أنَّ إدارتهم الرشيدة هي التي تسير بهم نحو النجاح وتحقيق الأهداف المرسومة بكفاءة وفاعلية. وهذا يبرر التوسع الواضح في حجم الدراسات التي تتناول موضوع قيادة المؤسسات، وقياس مستوى ممارسات أنواع القيادة وأنماطها ونماذجها وتنوع نظرياتها في مختلف المجالات.

فالقيادة هي الإطار الفاعل الذي يُربط فيه بين الأفراد والمصادر المتوفرة في المؤسسة من جهة، وتحقيق أهداف ورؤية المؤسسة من جهة أخرى، وتكمن أهميتها في تأثيرها على السلوك الإنساني، وبالسلوك الإداري (الحريري، ١٤٢٨هـ، ص١٧).

وهي حلقة الوصل بين العاملين وخطط المؤسسة المستقبلية، وهي من توجيه المؤسسة نحو تحقي الأهداف المأمولة، وكذلك تنمية مهارات الأفراد بتدريبهم، والعمل على مواكبة تأثير العوامل المحيطة والمتغيرة والعمل على استثمارها لخدمة المؤسسة (الزهراني، ١٤٢٩هـ، ص١٧).

والقيادة هي سلوك إنساني بالغ التعقيد والتشعب، ويتدخل في السلوك القيادي الكثير من القدرات والمهارات والقيم الإنسانية في الموقف القيادي مثل الذكاء التحليلي، الاجتماعي، العاطفي، العملي، الاستراتيجي، الإبداعي، بالإضافة إلى القدرة على حل المشكلات، ولذا كان من الصعوبة بمكانٍ قياس القدرات القيادية بالطرق التقليدية السيكومترية، ومن جانب آخر تحتل هذه القدرة الإنسانية بالغة التعقيد أرقى القدرات الإنسانية، فقليل من البشر يمتلكون ذلك الطيف الواسع من القدرات بكفاءة عالية. ولذا فإنَّ نجاح الكثير من المؤسسات مرتبط بوجود قائد فاعل يقودها عبر رؤية واضحة جلية لواقع مؤسسته واستشراف مستقبلها، والاستمرار في نمو المؤسسات بمختلف أنواعها، وضمان تقدمها يحتاج انتقاء واكتشاف المواهب القيادية فيها، وصقل مهاراتهم، والحفاظ عليهم. وتنمية الموهبة القيادية تُعتبر من الأولويات الرئيسة للمنظمات والمؤسسات التي تسعى إلى تحقيق أهدافها وقياس مؤشرات أدائها. لذلك نجد اهتمامها بالاستثمار في تنمية المهارات والمواهب القيادية للإيمان العميق بأنَّ الاستثمار في الموارد البشرية أهم استثمار ممكن، وخصوصًا تلك القدرات البشرية الواعدة التي ستأخذ على عاتقها قيادة إدارة التغيير في هذه المنظمات. وقد استشعر القائمون على رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠) تلك الأهمية،

والآثار المترتبة على غياب القيادات الواعية والملهمة في تحقيق رؤية الوطن، ودور التدريب والتطوير المستمر في علاج هذا القصور.

لذا اطلِقَ برنامج الملك سلمان لتنمية الموارد البشرية، الذي يعمل على تحديد أفضل الممارسات وتطبيقها للتأكد من أنَّ موظفي القطاع العام يمتلكون المقومات والمهارات اللازمة للمستقبل. وبموجب ذلك يُدرَّب أكثر من (٥٠٠) ألف موظف حكومي عن بُعد ويُأهَّلوا لتطبيق مبادئ إدارة الموارد البشرية في أجهزة الحكومة بحلول عام (١٤٤٢هـ/ ٢٠٢٠م)، وستتبع جميع الوزارات والمؤسسات الحكومية أفضل الممارسات في الموارد البشرية وتُحقق النتائج المتوقعة منها بإذن الله. وسيستمر البرنامج في اعتبار الجدارة مبدأً أساسيًّا، ويعمل على تأسيس قاعدة من المواهب والكفاءات البشرية ليكونوا قادة المستقبل. وسيؤسس برنامج الملك سلمان لتنمية الموارد البشرية إدارة للموارد البشرية في كل جهاز حكومي، وسيقدم الدورات التدريبية لتطوير المهارات والمواهب، وسيعمل على رفع إنتاجية الموظف وكفاءته إلى أعلى مستوى، عبر تطبيق معايير إدارة الأداء والتأهيل المستمر، وبناء منصّات رقمية للمهمات الأساسية المشتركة، وسيضع سياسات لتحديد قادة المستقبل وتمكينهم، وصنع بيئة محفزة، تتساوى فيها الفرص ويُكافأ فيها المتميزون (رؤية، ٢٠١٦، ص٦٥).

تكمن الغاية الأبرز والجوهرية للجامعات في تحقيق التنمية المستدامة، وذلك من خلال تحقيق التنمية البشرية المستدامة بصورة فاعلة، ونجد أنَّ ذلك ينعكس على تنمية الموارد البشرية؛ لكونها تتشكل من نخبة أفراد المجتمع، الذين يقومون بالدور الأكبر في صنع ومتابعة استراتيجية التنمية المستدامة للمجتمع (تواتي، ٢٠١٥، ص٣٣).

إنَّ مفتاح التطوير في قطاعات المجتمع الثلاثة (الحكومي، الخاص، غير الربحي)، يكمن في العائد من الاستثمار في رأس المال البشري؛ لأنهم ثروتها الحقيقية، ومن يشكل حجر الزاوية في ذلك هو الاستثمار في القيادات الإدارية الحالية والمستقبلية. هنا يكمن دور الجامعات في إنشاء مراكز متخصصة، تستهدف اكتشاف وتنمية المهارات والمواهب القيادية من جهة، وتقديم خدمات استشارية وبحثية تستهدف التطوير التنظيمي المؤسسي من جهة أخرى، لتحقيق التنمية الشاملة المستدامة بكفاءة وفاعلية في المملكة العربية السعودية، ومن هنا برزت الحاجة لإجراء هذه الدراسة.

مشكلة الدراسة:

يُعتبر موضوع تنمية المهارات والمواهب القيادية من الموضوعات التي احتلت اهتمامًا واسعًا خلال السنوات القليلة الماضية على مختلف المستويات المحلية والإقليمية والعالمية. وتأتي أهمية الموضوع كون القيادة أحد أهم عناصر نجاح المنظمات والمؤسسات على اختلاف مستوياتها واختصاصاتها. ولقد اهتمت المملكة العربية السعودية ممثلة في عدة جهات بموضوع تطوير القيادات الإدارية في المملكة، وسعت الكثير من الجهات إلى الاهتمام بالقيادات الواعدة والشابة، وتمكينها من المهارات الضرورية واللازمة للقائد. والدليل على ذلك اهتمام حكومة خادم الحرمين الشريفين بالقيادات الشابة في مختلف الحقائب الوزارية، وتلك المبادرات النوعية للشباب التي تهدف إلى تنمية القدرات القيادية لديهم. ولمواكبة سرعة التطور والتغير في هذا العصر، يصبح التدريب هو الوسيلة الأنجع في معالجة هذه الإشكالية؛ لدوره الرئيس في تنمية الموارد البشرية، والاستثمار في رأس المال البشري، الذي يشكل العنصر الأساسي في تحقيق التنمية الشاملة المستدامة بكفاءة وفاعلية.

وهذا الاستثمار اكّد في رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠)، من خلال برنامج رأس المال البشري (رؤية، ٢٠١٦، ص ٧٨)، وأكده برنامج التحول الوطني ٢٠٢٠، بأهداف استراتيجية لعدد من الجهات المشاركة فيه (برنامج التحول، ٢٠١٦، ص٣٤– ٩٧).

هناك تأثير إيجابي بين ممارسات القائد القائمة على ما يمتلكه من مهارات وموهبة قيادية مميزة، وما يشعر فيه العاملين من مستوى الولاء التنظيمي، وتنمية وتطوير الثقافة التنظيمية لديهم، وارتباطها الموجب بأبعاد المناخ التنظيمي، وارتفاع الروح المعنوية (زنيني، ٢٠١٢م؛ السلمي، ١٤٣٣هـ؛ بوراس، ٢٠١٣م؛ النخالة، ١٤٣٦هـ).

وفي المقابل هناك العديد من الأسباب التي تؤدي للتركيز على المواهب القيادية وأهمية رأس المال البشري، وهي تتعلق بسبعة عوامل محيطة ورئيسية، تؤدي التي تغيير المنظمات، وأثرت على قدرة القادة، وهي: التغيرات في الإنتاج الاقتصادي، وأثر التكنولوجيا الحديثة، التغيرات الهيكلية في المنظمات بما في ذلك تلك التي تملكها وتسيطر عليها الحكومات، وبروز الشركات متعددة الجنسيات، وتغيير المنافسة التجارية من خلال التجارة والتبادل العالمي، وتغيير أنماط العمل، وزيادة المعارف والمهارات اللازمة لاقتصاد المعرفة (Piip, 2015, p.723).

تتناول الدراسة دور الجامعات السعودية في تنمية المهارات والمواهب القيادية، من خلال إنشاء مركز لتطوير القيادات من الجنسين، يركز خدماته في تنمية الموهبة القيادية، وكذلك المساهمة الفاعلة في التطوير التنظيمي للمؤسسات.

وفي ذلك تفعيلٌ لممارسة الجامعات السعودية لدورها في خدمة المجتمع، خصوصًا وأنها تحتاج إلى ذلك رغم الصعوبات التي تواجهها (الشريف، ٢٠١٦م). وفي الإجابة عن السؤال التالي يمكن التغلب على مشكلة الدراسة:

ما التصور المقترح لدور جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل في تنمية القيادات الإدارية؟

أسئلة الدراسة:

١. ما الاحتياجات التدريبية للقيادات الإدارية في قطاعات المجتمع الثلاثة: (الحكومي، الخاص، غير الربحي)؟
٢. ما البرامج والمبادرات التي تقدمها المراكز العالمية والمحلية في مجال تنمية الموهبة القيادية؟
٣. ما التصور المقترح لمركز القيادة في جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل؟

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية هذه الدراسة لكونها من الدراسات التي تسعى لتأطير عمل مؤسسي يعمل على صياغة رؤية وأهداف وبرامج ومبادرات لتطوير القيادات الإدارية، بناءً على أبرز التحديات التي يشهدها هذا المجال في المرحلة الحالية التي تشهدها المملكة، وفي ظل أفضل الممارسات القيادية على مستوى العالم. فتُقدم الدراسة تصورًا مقترحًا يسهم في تفعيل دور الجامعات السعودية، باكتشاف وتطوير وتنمية المواهب والمهارات القيادية، والتطوير التنظيمي في قطاعات المجتمع الثلاثة: (الحكومي، الخاص، غير الربحي)، والتي تساهم في تحقيق التنمية المستدامة بكفاءة وفاعلية. كما تؤكد الدراسة أنَّ مفتاح التطوير في هذه القطاعات يكمن في العائد من الاستثمار في رأس المال البشري، لأنهم ثروتها الحقيقية، وهذا ما اكّد في رؤية المملكة (٢٠٣٠)، وبرنامج التحول الوطني (٢٠٢٠). وتساهم الدراسة في توجيه الجهود الحثيثة لرفع الاستثمار الرشيد للإمكانيات المتاحة في الجامعات السعودية، وتفعيل دورها في خدمة المجتمع. وتطور سبل اكتشاف وتأهيل القيادات الإدارية، من خلال برامج مكثفة، في مختلف المستويات والقطاعات

الإدارية، بما يحقق التميز للفرد والمنظمة. وتسعى إلى مَأْسَسَةِ عمل المراكز الشبيهة في المملكة من خلال تقديم رؤى ومبادرات مختلفة للعناية بهذا الجانب.

حدود الدراسة:

تتناول الدراسة دور الجامعات السعودية في تنمية المهارات والمواهب القيادية الإدارية، والتطوير التنظيمي للمنظمات في قطاعات المجتمع الثلاثة (الحكومي، الخاص، غير الربحي). واقتصرت الدارسة على بناء تصور مقترح لمركز القيادة في البيئة السعودية، ليسهم في تنمية الموارد البشرية في هذه القطاعات، ودور جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل كمؤسسة تعليمية في المملكة العربية السعودية في ذلك. وطُبقت الدراسة خلال الفترة بين نهاية العام الجامعي ١٤٣٦هـ، والعام الجامعي ١٤٣٨هـ، وشملت الدراسة الجنسين من القيادات الإدارية في القطاعات الثلاثة.

المصطلحات:

- مركز القيادة: بيت خبرة يعمل على تنمية المهارات والمواهب القيادية الإدارية، والتطوير التنظيمي للمؤسسات في قطاعات المجتمع الثلاثة:
  ١. القطاع الحكومي: جميع ما يتبع الحكومة من المصالح والمؤسسات والهيئات، ونحوها.
  ٢. القطاع الخاص: وهو القطاع الربحي.
  ٣. القطاع غير الربحي: وهو القطاع الثالث المجتمعي، ويشمل المنظمات غير الحكومية وغير الربحية.
- المهارات القيادية: الصفات التي يجب أن تتوافر في القائد ليكون ناجحًا في تحقيق أهداف المنظمة بكفاءة وفاعلية.
- الموهبة القيادية: هي مجموعة القدرات الشخصية التي قد تكون فطرية أو مكتسبة، أو تطورت من خلال تجارب مختلفة. وهناك ثلاث مجموعات من الظروف التي تؤثر على المواهب القيادية، وهي: أبعاد الشخصية، الفرص في الحياة والعمل، والتعلم المستمر القائم على الخبرة (Piip, 2015, p.721-723).

الإطار النظري:

بحكم محاور الدراسة وما تتناوله، رُكِّز في الإطار النظري على القيادة الإدارية، ومفهومها، ومن ثم تنمية المهارات والمواهب القيادية؛ لارتباط ذلك بالبرامج التدريبية التي تستهدف القيادات الإدارية.

القيادة:

تعددت التعريفات حول مفهوم القيادة باختلاف الباحثين وباختلاف المدارس الفكرية التي ينطلقون منها وينتمون إليها، إلا أنَّ معظم التعريفات تشترك في كون القيادة عملية تأثير وتوجيه الأفراد نحو هدف مشترك، وتناول الباحثان مجموعة من التعريفات التالية:

القيادة: مهارة تمارس من قبل أفراد، يتصفون بالقدرة على المبادرة والتأثير على أفراد المجموعة بحزم وحكمة، لديهم القدرة والذكاء لاتخاذ القرار وفرضه على الآخرين بودٍّ. فالقائد وُلِد حاملاً سمات القيادة وخصائصها، بالإضافة إلى كاريزما خاصة به، وإذا هُيئت له الفرص لصقل قدراته العقلية، وتنمية المعرفة لديه، أصبح قائدًا مؤثرًا وفعالاً بشكل إيجابي في مرؤوسيه (لهلوب، والصرايرة، ٢٠١٢م، ص٤٣).

والقيادة هي: القدرة على الإقناع والتأثير على الآخرين، ولا تكون محصورة في السلطة الرسمية، ولكنها تتواجد كذلك في السلطة غير الرسمية، وتستمد قوتها من قدرة القائد الذاتية التي تدفعه للتأثير على الأتباع، وكذلك فيما يتوافر لديه من مميزات وصفات تختلف عن غيره (السلمي، ١٤٣٣هـ، ص١٥).

وتشير القيادة الإدارية إلى عملية التوجيه والتأثير في سلوك الآخرين من أجل تحقيق هدف معين، فالقائد يكون مسؤولاً عن تنسيق مجهودات مرؤوسيه ونشاطاتهم لتحقيق الهدف المشترك، وأكد هذا المنحى كلٌّ من: (تانينبوم) Tannenbaum، (دبيتش) Deach في أنها عملية تأثير في سلوك العاملين لتحقيق الأهداف في موقف معين. وقد ترتبط القيادة بقدرة المدير على التوجه والتأثير والتنسيق والرقابة لسلوك المرؤوسين تحقيقًا لهدف المنظمة. ومفهوم القيادة أوسع من مفهوم الإدارة، كما أنَّ مفهوم السلوك القيادي أوسع وأشمل من السلوك الإداري (المصري، وعامر، ٢٠١٣م، ص١١ -١٢).

كما أشارت كل من لهلوب، والصرايرة، (٢٠١٢م) أنَّ القيادة الإدارية الفعالة هي عملية

ابتكار الرؤية البعيدة الشاملة، التي تؤدي إلى صياغة الهدف، ووضع الاستراتيجية، وتحقيق التعاون واستنهاض الهمم للعمل. والقائد الناجح هو الذي:

- يصوغ الرؤى للمستقبل آخذًا في الاعتبار المصالح المشروعة البعيدة المدى، لجميع الأطراف المعنية، كما يضع استراتيجية راشدة للتحرك في اتجاه تلك الرؤى المنشودة.
- يضمن دعم مراكز القوة الرئيسة له، التي يُعد تعاونها أو توافقها أو العمل معها أمرًا ضروريًّا في إنجاز ذلك التحرك المطلوب.
- يستنهض همم النواة الرئيسة للعمل من حوله، التي يُعد تحركها أساسيًّا لتحقيق استراتيجية الحركة (٤٦).

وتعد القيادة الإدارية من المفاهيم التي لقيت اهتمام الباحثين، وهذا راجع إلى دور القيادة وأثرها على حركية الجماعة ونشاط المنظمة، وكذلك في خلق التفاعل الإنساني اللازم لتحقيق أهداف الفرد والمنظمة. فالقيادة الإدارية عملية مهمة وضرورة أساسية في كل المؤسسات، سواءً أفي القطاع العام كانت أو القطاع الخاص؛ لما لها من دور في تحقيق التميز والنجاح (بوراس، ٢٠١٣م، ص٣٦).

تنمية المهارات والمواهب القيادية:

ربط روبرت ستنابرغ (2007) في نظريته في القيادة (WICS) ذكاء نجاح القيادة بالقدرة على امتلاك قدرات تحليلية، وعملية، وإبداعية، فإنَّ القيادة الفعالة هي توليفة للحكمة والإبداع والذكاء، ويحتاج الفرد إلى الإبداع لتوليد الأفكار، والذكاء التحليلي لتقويم ما إذا كانت الأفكار جيدة، والذكاء العملي لتنفيذ الأفكار وإقناع الآخرين بقيمها، والحكمة لموازنة مصالح جميع أصحاب المصلحة، وللتأكد من أنَّ أعمال القائد تسعى إلى الصالح العام. ونظر إليها على أنها القدرة على فهم السياقات الضمنية في المنظمات والمجتمعات وتوظيفها لتحقيق الأهداف المنشودة (Sternberg, 2007 pp: 34-35).

وكذلك يصف روبرت ستنابرغ (2003) القادة الذين ذُكروا على مدار التاريخ بأنهم على الأرجح وفي معظم الحالات، أولئك الذين يحولون المنظمات أو بشكل أعمٍّ يحولون طرق التفكير (Sternberg, 2003 p: 393).

وأوضح هورد جاردنر في نظريته الذكاءات المتعددة (١٩٨٣م) أنَّ من محددات القيادة أن

يمتلك الأشخاص الذكاء الاجتماعي (أبو حمد، ٢٠١٤م، ص١٣٧).

وأكَّد دانيال جولمان (٢٠٠٠م) أنَّ الذكاء العاطفي أحد أهم مؤشرات النجاح في الحياة إذا ما قُورن بالمفهوم التقليدي للذكاء، وأنه يُعدُّ أحدَ أهم مقومات القدرة القيادية بالإضافة إلى طيف آخر أوسع من القدرات الإنسانية، فما يمز القائد القوي هو القدرة على تحريك آلاف الجماهير، بكونه خبيرًا في التناغم مع حالات الآخرين النفسية، وقادر على استيعاب الآخرين تحت سيطرته، وعندئذٍ يسهل تفاعلهم أكثر على المستوى العاطفي (جولمان، ٢٠٠٠م، ص ص٥٥– ١٧٣).

فالذكاء العاطفي له دور في السلوك القيادي داخل المنظمات، وتبرز علاقة إيجابية بينه وبين مستوى فعالية القيادة، وتتضح هذه العلاقة في ثلاثة أبعاد من الذكاء العاطفي، وهي: القدرة على تقويم الانفعالات الذاتية والتعبير عنها، والقدرة على إدارة انفعالات الآخرين، والقدرة على استخدام الانفعالات في التفكير (بن جامع، ٢٠١٠م، ص١٥٩).

وهذه القوة الانفعالية العاطفية هي التي تدفع الأفراد نحو تحقيق الإنجازات. وبهذا المعنى يكون الذكاء العاطفي كفاءة حاكمة، أي قوة تؤثر في قدراتنا تأثيرًا عميقًا سواء كان على مستوى تسهيلها أم التدخل فيها (جولمان، ٢٠٠٠م، ص١٢١).

والاهتمام بشكل فاعل بتحديد المهارات القيادية في النظم التعليمية وتنمية المواهب القيادية، سيؤدي إلى تعزيز دور الذكاء العاطفي في برامج التطوير والتنمية، ليكون في دائرة الضوء. من جهة أخرى تطرقت الكثير من نماذج وتعريفات ونظريات الموهبة إلى الموهبة القيادية، ولكنها أيضًا ظلت بُعدًا غائبًا في كثير من برامج اكتشاف الموهوبين ورعايتهم، وعلى الرغم من أهمية هذا البُعد من المواهب الإنسانية للمجتمعات، إلا أنَّ الاهتمام به كجانب مهاري وبطريقة منظمة لا يزال في مراحله المبكرة. فوجود منهجية منظمة للكشف عن المواهب القيادية تعتبر أحد أهم العناصر لأي منظومة أو منظمة عمل تتطلع للاستثمار في رأس مالها البشري.

ويوضح عريقات وآخرون (2010) أنه من أجل الوصول لإمكانيات المنظمات العالية، المطلوب تحقيق إمكانيات المواهب. وهذا يعني أنَّ عملية جذب المواهب وتوظيفها، يتزامن مع مواصلة تطوير القدرات، والمهارات، والمعارف، لديهم من خلال خطط التعليم المستمر (الدورات، والمؤتمرات، والندوات) (Alsakarneh, Hong, 2015, p.1039).

والحديث عن المواهب القيادية يقودنا نحو تحديد أنواعها ومناقشة الفروق بينها، وهذا ما دفع (Osinga, 2009) لتصنيف المواهب داخل المنظمة إلى الآتي:

١. المواهب القيادية Leadership talents: وتتمركز هذه الفئة في قمة هرم المواهب، ويمكن تصنيفهم بأنهم القادة الموهوبون الذين يتحملون مسؤولية تصميم وإعداد ومتابعة وتنفيذ الاستراتيجية على مستوى المنظمة.

٢. المواهب الأساسية Key talents: يشمل النوع الثاني الأفراد الذين لديهم شعور قوي بالمنافسة، ويُعتبرون مواهب قيمة ومهمة بالنسبة للمنظمة، بسبب ما يمتلكونه من قدرات ورؤية وتصور للمستقبل.

٣. المواهب الجوهرية Substantial talents: يشكل أفراد هذه الفئة القوة العظمى في العمل، فهم موظفي الإنتاج المسؤولين عن تسليم المنتج النهائي للمستهلك.

٤. المواهب الداعمة Support talents: تُنفَذ الأنشطة من خلال دعم المواهب الداعمة للأعمال غير الأساسية، وغالبًا ما تكون هذه الأنشطة على سبيل المثال: الأنشطة الإدارية التي قد تكون مناسبة للأتمتة (Alsakarneh, Hong, 2015, p.1038).

ومن أجل تطوير الموهوبين، فإنَّ المنظمات تحتاج إلى برامج التعليم والتعلم الرسمية وغير الرسمية، بالإضافة إلى المهارات والمعارف (Alsakarneh, Hong, 2015, p.1039).

إنَّ أحد الطرق الحديثة في اكتشاف الموهبة القيادية التقويم المبنى على الأداء. وهو أحد الأساليب الواعدة في تشخيص واكتشاف المواهب القيادية من خلال مواقف وظروف حقيقية تُعطى فيها الفرصة للفرد لإظهار قدراته القيادية.

تدريب وتأهيل الكوادر البشرية:

حظي التدريب في المملكة العربية السعودية باهتمام كبير من الحكومة الرشيدة، فقد بلغ ما خُصِّص لقطاع التعليم العام والتعليم العالي وتدريب القوى العاملة حوالي (١٩٢) مليار ريال، متضمنة ميزانية عدد من المبادرات لبرامج ومشاريع تحقيق رؤية (٢٠٣٠) بمبلغ (٥) مليارات ريال (وزارة المالية، ٢٠١٨م، ص٢٤).

وقد صدرت لائحة للتدريب بموجب قرار مجلس الخدمة المدنية رقم (١٦)، وتاريخ

١٣٩٨/٢/١٩هـ، وتُؤكد فيها أنَّ يهدف التدريب إلى رفع كفاية موظفي الدولة إلى درجة تمكنهم من أداء واجبات العمل على وجه أفضل، ومن ذلك حضور دورات تدريبية. وكذلك أكدت على الجهات الحكومية تمكين موظفيها من تلقي التدريب، ويجب عليها أن تكفل لموظفيها التفرغ التام للتدريب (وزارة الخدمة المدنية، ١٤٣٧هـ، ص٢).

والاهتمام بالإنفاق على التدريب دارج وبشكل فاعل في العديد من دول العالم. فعلى سبيل المثال تنفق المنظمات في الولايات المتحدة وحدها المليارات على التدريب كل عام، وتمنح الأنشطة التدريبية وتطوير المنظمات القدرة على التكيف، والتنافس، والتفوق، والابتكار، والإنتاج، وأن تكون آمنة، وأن تحسن من الخدمة المقدمة، وأن تحقق أهدافها، فهم يدركون أنَّ الاستثمار في موظفيهم يثمر نتائج عظيمة (Salas, et al., 2012, p.74).

وفيما يخص تأهيل الكوادر البشرية في مجال القيادة، فلقد أشارت وثيقة رؤية المملكة (٢٠٣٠)، برنامج التحول الوطني (٢٠٢٠)، إلى العجز الكبير في هذا المجال، والفجوة الواسعة فيما يخص تمكين القيادات على وجه العموم والفرص التدريبية والتأهيلية المتاحة لهم، وللمرأة القيادية على وجه الخصوص. فبالرغم من أنَّ المرأة تشكل نصف المجتمع، إلا أنَّ تمثيلها في كثير من الوظائف القيادية وخاصة العليا منها، لا يتناسب مع تلك النسبة. لذلك يتم طرح موضوع القيادة للمرأة وقدراتها ومستوى تعليمها وتأهيلها من جانب، والفرص المتاحة لها في المجتمع في هذا السياق من جانب آخر. فعلى الرغم من أنَّ هناك تجارب رائدة ومتميزة لقيادة المرأة في مختلف دول العالم ودول الخليج، إلا أنَّ الفرص المتاحة لها وتمثيلها في هذه الجوانب غير متكافئة، وقد تنبهت المملكة العربية السعودية إلى ذلك الأمر، وجعلت من ضمن مؤشرات الأداء لنجاح الرؤية رفع نسبة تمثيل المرأة في الوظائف العليا بحلول عام (٢٠٢٠) (برنامج التحول، ٢٠١٦م: ٣٤–٥٨).

الجامعات وخدمة المجتمع:

للجامعات دور حيوي وجوهري نحو المجتمع، ويكمن في تقديم خدماتها لجميع مكوناته، وهذه العلاقة بين التعليم العالي والمجتمع تمثل بصورة عامة الوظيفة الثالثة للجامعات.

وأشار الكثير من الخبراء في التعليم العالي أنَّ الوظيفة الثالثة يقصد بها العلاقة بين التعليم العالي والمجتمع، إلى جانب الوظيفة الأولى (التعليم)، والوظيفة الثانية (البحث). كما ذكر Nelles & Vorley (2008) أنَّ الوظيفة الثالثة عادة ما يُنظر إليها على أنها

مجموعة وظائف محددة لتكون بدورها متميزة عن البحث والتعليم في مجال التعليم العالي. وبذلك تعد الوظيفة الثالثة للجامعات مكونًا أساسيًّا مهمًّا لأي دور من أدوار الجامعة، سواءً أكانت بصورتها الكاملة أو حال كونها جزءًا لا يتجزأ من الوظيفة الأولى (التعليم)، والوظيفة الثانية (البحث) (وزارة التعليم العالي، ١٤٣٥هـ، ص١٢).

وهنا يبرز دور الجامعات المحوري في تقديم خدمات متنوعة للمجتمع، من خلال استثمار مواردها البشرية والمالية، ومن ذلك إنشاء مراكز للقيادة تستهدف قطاعات المجتمع الثلاث (الحكومي، الخاص، غير الربحي)، وتساهم في تنمية المواهب القيادية الإدارية داخل وخارج الجامعات، وتعمل على تطوير المنظمات.

الدراسات السابقة:

الحاجة إلى تنمية المهارات والمواهب القيادية تعتبر من الأولويات الرئيسة للمنظمات التي تسعى إلى تحقيق أهدافها ومؤشرات أدائها. فيسعى الكثير من قادة المنظمات إلى الاستثمار في تنمية المهارات والمواهب القيادية للإيمان العميق بأنَّ الاستثمار في الموارد البشرية أهم استثمار ممكن، وخصوصًا تلك القدرات البشرية الواعدة التي ستأخذ على عاتقها قيادة التغيير في هذه المنظمات. وفي عرض الدراسات السابقة رُكِّز على أهمية التدريب لهذا الجانب المهم من منظومة القيادة ألا وهو القائد، وعمل الجامعات بصفتها بيوت معرفة وخبرة للارتقاء بالمواهب القيادية لمؤسسات ومنظمات المجتمع المدني.

فغنيٌّ عن القول أنَّ للتدريب دورًا في رفع كفاءة القادة لتحقيق تطلعات المنظمات التي ينتمون إليها، ففي هذا السياق، تشير دراسة الغامدي (١٤٣٤هـ) التي هدفت إلى التعرف على دور التدريب في رفع كفاءة أداء موظفي القطاع العام، ودراسة حالة وزارة الشؤون الاجتماعية –مكاتب الضمان الاجتماعي– بمنطقة الباحة، إنَّ أغلب القطاعات الحكومية تواجه نقصًا كبيرًا في عملية التدريب لموظفيها العاملين، وقد يقتصر التدريب فيها على مستويات إدارية معينة دون أخرى، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لوصف الظاهرة محل الدراسة، واستخدم لجمع البيانات المقابلات والملاحظات وفحص السجلات، وقد بلغ مجموع عينة البحث (٤٠) فردًا موزعين على فروع مكاتب الضمان الاجتماعي بمنطقة الباحة، وتوصلت الدراسة لموافقة أفراد عينة البحث على دور التدريب في زيادة كفاءة الأداء وحاجتهم إليه لتطوير أدائهم. أما أهم التوصيات فتمثلت في

ضرورة ربط الترقيات والمهمات الخارجية وبعض أنواع الحوافز والمكافآت بالسجل التدريبي للموظفين بالوزارة، كما أوصت الدراسة بمنح حوافز مالية للمتدربين عند اجتياز بعض أنواع البرامج التدريبية بتفوق.

كما أكدت دراسات أخرى أنَّ التدريب يعتبر أهم الخيارات الاستراتيجية للمنظمات، ففي دراسة Jha, Sumi., Bhattacharyya, SomSekhar., & Fernandes, Christo (٢٠١٦م)، حول الموارد البشرية، والتنمية الإدارية، والتدريب، كسوابق من أجل تحقيق التكامل الاستراتيجي. وهدفت لتطور نموذج من خلال تكوين علاقة تكامل استراتيجية بين التنمية الإدارية، والموارد البشرية، والتدريب، والقيادة، والهيكل التنظيمي. وقد اجريت عن طريق توزيع استبيان منظم على (٤٠٢) من مديري منظمات التصنيع في الهند، الذين يعملون في شركات القطاع العام والخاص على حد سواء. وأشارت نتائج الدراسة إلى أنَّ المتغيرات الخارجية كانت: التنمية الإدارية، والموارد البشرية، والتدريب، أما المتغيرات الدخيلة فهي: القيادة، والهيكل التنظيمي، وكان المتغير الداخلي: التكامل الاستراتيجي. وأنَّ اندماج التنمية الإدارية والموارد البشرية مع التدريب يساعد على تحقيق التكامل الاستراتيجي.

من جانب أخر أشارت دراسة Claudio Feser, Fernanda Mayol, and Ramesh Srinivasan , (٢٠١٥)، التي أجريت على (١٨٩٠٠٠) شخصٍ، وفي (٨١) منظمةً مختلفةً حول العالم، وهدفت إلى التعرف على أبرز السمات والمهارات القيادية التي تظهر في منظماتهم ضمن قائمة تضم (٢٠) مهارة. وبعد تصنيف المنظمات إلى منظمات عالية الأداء ومنظمات منخفضة الأداء، أظهرت النتائج أنه ثمة أربع مهارات قيادية مؤثرة في المنظمات عالية الأداء وتفسر أكثر من (٨٩٪) من فعالية القيادة في هذه المنظمات وهي: الدعم والتمكين، والاهتمام بالنتائج والمخرجات، والسعي للتعدد في وجهات النظر، والقدرة على حل المشكلات بفعالية.

وبالنظر إلى الدراسات السابقة، نجد أنها تشترك في أهمية تدريب القيادات الإدارية، والتعرف على أهم المهارات القيادية الفاعلة، وتنميتها من خلال التدريب المنظم لتحقيق إنجازات وأهداف المؤسسات التي يعملون بها وزيادة كفاءة أداء المنظمة وفاعليتها.

أما فيما يخص دور الجامعات في تنمية المجتمع من خلال التدريب كبيوت خبرة ومعرفة، فتؤكد دراسة تواتي (٢٠١٥م) التي هدفت إلى التعرف على دور الجامعات في التنمية البشرية

المستدامة، أنَّ للجامعات دور كبير وفعال في تحقيق التنمية المستدامة بصفة عامة، والتنمية البشرية المستدامة بصفة خاصة، باعتبار أنَّ تنمية الموارد البشرية هي مدخل أساسي وحيوي في التنمية البشرية، باعتبار أنَّ الجامعة هي المسؤولة والمتعاملة مع نخبة أفراد المجتمع الذين يقع عليهم الدور الأكبر في صنع ومتابعة استراتيجية التنمية المستدامة للمجتمع.

وفي دراسة الشريف (٢٠١٦م) التي هدفت إلى الوصول لرؤية استراتيجية مقترحة لتطوير وظيفة خدمة المجتمع في الجامعات السعودية من خلال التعرف على واقع وظيفة خدمة المجتمع ومعوقاتها، وذلك في ضوء آراء الخبراء واستجاباتهم على ثلاث جولات لأسلوب (دلفاي)، وقد اجريت الدراسة على عينة من أعضاء هيئة التدريس في أربع جامعات سعودية عريقة، وبناءً على نتائج الدراسات السابقة والإطار النظري للبحث ونتائج الدراسة التحليلية لواقع الوظيفة ومعوقاتها، وفي ضوء آراء الخبراء واستجاباتهم، أسفرت الدراسة عن عدة نتائج أهمها: أنَّ درجة واقع وظيفة خدمة المجتمع من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية تراوحت ما بين متوسطة وقليلة جدًّا، وتراوحت درجة معوقات وظيفة خدمة المجتمع ما بين كبيرة وكبيرة جدًّا، واتفقت آراء الخبراء على المحاور الرئيسة للرؤية الاستراتيجية لوظيفة خدمة المجتمع في الجامعات السعودية، وهي التعليم المستمر، ونقل وتوطين التقنية، والمشاركة المجتمعية. وأوصت الدراسة بتفعيل وممارسة وظيفة خدمة المجتمع في الجامعات السعودية بدرجة أكبر مما هو علية الوضع الراهن.

إنَّ دور الجامعات في تقديم الخدمة المجتمعية المميزة، والنهوض بالمجتمع وبمؤسساته المختلفة من منطلق كونها بيوت خبرة ومعرفة وثراء علمي، دور لا ينافسه عليه أحد، مهما تعددت الجهات أو تضاربت المصالح. فالجامعة إذا ما تبنت دورًا رئيسًا في تطوير المجتمع، والمساهمة في تحقيق التنمية البشرية المستدامة، من خلال تنفيذ برامج نوعية قائمة على التعليم المستمر والتدريب النوعي، وتنطلق من حاجات حقيقية للمجتمع وتستجيب له ولتحدياته، وقد كان أثرها نوعي وإيجابي عليه وعلى رقي مؤسساته المختلفة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

استخدم المنهج الوصفي في هذه الدراسة، لملاءمته لطبيعة موضوعها، الذي يقصد به ذلك النوع من البحوث الذي يتم بواسطة استجواب جميع أفراد مجتمع البحث أو عينة كبيرة منهم،

وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها (العساف، ١٤٢٧هـ، ص١٩١). فهو المنهج الذي يسعى للوصول لاستنتاجات تساعد في فهم الواقع وتطوره، من خلال وصف ما هو موجود، وكذلك يهتم بتحديد طبيعة الظروف والممارسات والاتجاهات السائدة، ويسعى إلى تحليلها لاستخلاص نتائج مفيدة تثري مجال الدراسة (عبيدات، عبدالحق وعدس، ٢٠٠١م، ص٢٤٥). وتم ذلك من خلال مراجعة الأدبيات النظرية وتحليليها؛ بغرض رصد البرامج والمبادرات التي تقدمها المراكز العالمية والمحلية في مجال تنمية المواهب القيادية. ثم نفذ الباحثان دراسة استطلاعية، بتوزيع استبانة الغرضُ منها الإلمام بجوانب الدراسة الميدانية، وللتأكد من أهمية إنشاء مركز لتطوير القيادات الإدارية من الجنسين بالمنطقة الشرقية، ومدى الحاجة إلى وجوده، والتعرف على المهام المأمولة منه، وأهم المهارات القيادية الإدارية التي يجب أن يستهدفها. وبعد الإفادة من نتائج استبانة الدراسة الاستطلاعية، استخدم الباحثان أسلوب الخبراء، من خلال بناء استبانة لأخذ آرائهم وملحوظاتهم التطويرية، عن الاحتياجات التدريبية للقيادات الإدارية، وكذلك في الصورة الأولية للتصور المقترح لإنشاء مركز القيادة في جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل، للوصول لمرئيات مشتركة في بناءه بصورته النهائية، والتي خرجت به الدراسة، وقد اختيروا من مختلف قطاعات المجتمع، وفق معايير محددة. وتم ذلك على النحو التالي:

- **أولاً: الدراسة الاستطلاعية:**

- **مجتمع الدراسة الاستطلاعية:**

استهدفت الدراسة الاستطلاعية توزيع أداتها (الاستبانة) على مجتمع القوى العاملة في قطاعات المجتمع الثلاثة: (الحكومي، الخاص، غير الربحي)، في المنطقة الشرقية بالمملكة العربية.

حيث أظهرت نتائج مسح القوى العاملة للربع الثالث من عام (٢٠١٦م) خلال شهر أغسطس، الموافق لشهر شوال/ ذو القعدة لعام ١٤٣٧هـ، أنَّ إجمالي قوة العمل السعودية في المملكة للفئة العمرية (١٥ سنة فأكثر) بلغت: (٧١٥,٣٦٣,٥) فردًا، وأنَّ جملة قوة العمل السعودية في المنطقة الشرقية للفئة العمرية (١٥ سنة فأكثر) بلغت: (٢٣٣,٧٩٤) للذكور، و(٦٠,٨٢٦) للإناث. (الهيئة العامة للإحصاء، ٢٠١٦م، ص١٤-٥٢).

عينة الدراسة الاستطلاعية:

نظرًا لطبيعة الدراسة الاستطلاعية وأهدافها، استخدمت العينة القصدية الحصصية، التي وزعت عليهم أداة الاستبانة، وتكونت من (٤١٤) فردًا من القيادات الإدارية في المنطقة الشرقية (٣٥,٥٪ ذكور، ٦٥,٥٪ إناث)، وشملت أكثر من (٩٠٪) من العاملين في القطاع الحكومي. وأكثر من (٦٥٪) من المستجيبين يحملون شهادات جامعية على مستوى (البكالوريوس)، ويشغل أكثر من (٨٣٪) منهم مناصب إدارية عليا ومتوسطة في منظماتهم، وتوصلت للنتائج التالية:

- **نتائج الدراسة الاستطلاعية:**

أشارت نتائج استبانة الدراسة الاستطلاعية إلى وجود حاجة حقيقية لمثل هذا المركز. وفي سؤال مباشر لهم حول الدور المأمول من هذا المركز، فمعظم أفراد العينة يرجون أن يكون للمركز دور في تطوير المهارات القيادية في العمل من خلال برامج ودورات التدريب وتقديم الاستشارات في مجال القيادة. وفي سؤال مباشر حول رؤيتهم للمركز، رأت العينة أن يكون المركز متميزًا ورائدًا في تطوير الكوادر والقيادات الإدارية في المنطقة الشرقية. كما أشارت النتائج أنَّ أهم المهارات التي يجب أن يستهدفها المركز هي التدرب على تطوير الخطط الاستراتيجية، ومهارة حل المشكلات واتخاذ القرارات، وتعلُّم استراتيجيات لبناء وتعزيز فرق العمل، وتنمية وتطوير جوانب القيادة بشكل عام. وأكَّد أكثر من (٩٠٪) من المستجيبين أهمية إنشاء مثل هذا المركز لتطوير القيادات الإدارية من الجنسين بالمنطقة الشرقية. أما عن الخدمات التي يجب أن يشملها المركز، فقد أشارت نتائج استبانة الدراسة الاستطلاعية أنها تتلخص في بعدين رئيسين:

١. **البعد الشخصي للقائد:**

- تقويم السمات القيادية والتعرف على جوانب القوة والتحسين للقائد.
- الدورات والبرامج في تطوير المهارات القيادية.
- الدورات والبرامج المرتبطة بتطوير القدرات الشخصية للقائد.
- دورات حول حل المشكلات واتخاذ القرارات.
- مهارات الاتصال الفعال.
- بناء فرق العمل.

٢. **البعد التنظيمي للمنظمة:**

- التخطيط الاستراتيجي.
- إدارة التغيير في المنظمات.
- الاستشارات الإدارية للمنظمات.
- الهياكل التنظيمية وتنفيذ الخطط.
- تحليل المنظمة وجوانب القوة والضعف فيها.

- **أداة الدراسة: استبانة الخبراء:**

بعد تنفيذ الدراسة الاستطلاعية، بُنيت استبانة الخبراء؛ وذلك لأخذ آرائهم وملاحظاتهم التطويرية على الاحتياجات التدريبية للقيادات الإدارية، وكذلك في الصورة الأولية للتصور المقترح لإنشاء مركز القيادة في جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل، ومدى قابليته للتطبيق في البيئة السعودية، للوصول لمرئيات مشتركة في بناءه بصورته النهائية، والتي خرجت به الدراسة.

- **مجتمع الدراسة:**

نظرًا لهدف أداة الدراسة الذي يختص بتحكيم الخبراء لمدى ملاءمة التصور المقترح لإنشاء مركز القيادة في جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل، فقد استهدف مجتمع الخبراء في مجال القيادة من قطاعات المجتمع المختلفة، وفقًا للمعايير التالية:

١. أن تكون لديهم خبرات وتجارب ثرية وقيادية.

٢. التركيز على من لديه خبرات وتجارب أكاديمية وعملية مرتبطة بالبرامج القيادية.

٣. التركيز على من لديه خبرات وتجارب في مجال: القيادة، والتدريب، والتنمية البشرية.

- **عينة الدراسة:**

استخدم أسلوب العينة القصدية للدراسة الحالية، واستجاب نحو (٥٠) خبيرًا وخبيرة. وَوزِّع الخبراء المستجيبون وفقًا لتأهيلهم العلمي، والجدول (١) يوضح ذلك:

جدول (١)

توزيع الخبراء المستجيبين وفقًا لتأهيلهم العلمي

التأهيل العلمي	العدد	النسبة
الدكتوراه	٢٧	٥٤٪
الماجستير	١٥	٣٠٪
البكالوريوس	٨	١٦٪
المجموع	٥٠	١٠٠٪

وَوُزِّع الخبراء المستجيبون وفقًا للخبرة في العمل القيادي، والجدول (٢) يوضح ذلك:

جدول (٢)

توزيع الخبراء المستجيبين وفقًا لمجالهم العملي

مجال العمل	العدد	النسبة
أقل من ٩ سنوات	٩	١٨٪
أكثر من ٩ سنوات	٤١	٨٢٪
المجموع	٥٠	١٠٠٪

- **أساليب المعالجة الإحصائية:**

استخدم الباحثان الأساليب الإحصائية التالية:

- التكرارات، والنسب المئوية، عند استخدام أسلوب الخبراء، لتحديد الاحتياجات التدريبية للقيادات الإدارية، والبرامج التي يمكن أن يقدمها المركز، وكذلك مدى قابلية التصور المقترح للتطبيق في البيئة السعودية.

عرض النتائج، ومناقشتها:

١ - **إجابة سؤال الدراسة الأول الذي نصُّه:** ما الاحتياجات التدريبية للقيادات الإدارية في قطاعات المجتمع الثلاثة (الحكومي، الخاص، غير الربحي)؟

وقد اجيب على هذا السؤال من خلال الطلب من خبراء الدراسة، والحكم على الاحتياجات التدريبية للقيادات الإدارية، بعد الإفادة من نتائج الدراسة الاستطلاعية، وذلك من خلال عرض التالي عليهم:

١. الفئة المستهدفة من خدمات المركز، والخدمات الموجهة لهم.

٢. المهام التي يمكن أن يقوم بها المركز.

وقد كانت نتائج آرائهم على النحو التالي:

الفئة المستهدفة من خدمات المركز، في قطاعات المجتمع الثلاثة (الحكومي، الخاص، غير الربحي)، والخدمات الموجهة لهم:

اتفق الخبراء على تحديد الفئة المستهدفة من خدمات المركز، والخدمات الموجهة لهم بنسبة (٩٧,٩٪)، وهم:

الأفراد: الخدمات الموجهة لهم تنطلق من تمكين الفرد من قيادة ذاته إلى قيادة المنظمة.

المنظمة: الخدمات الموجهة لها تنطلق من تحليل المنظمة إلى تقديم حلول نوعية لتحقيق قيادة التغير المأمولة فيها.

٢ - المهام التي يمكن أن يقوم بها المركز:

جدول (٣)

درجة موافقة خبراء الدراسة على المهام التي يمكن أن يقوم بها المركز مرتبة تنازليًّا

م	البرنامج	نسبة الموافقة	الترتيب
١	برنامج تدريبي في أساسيات القيادة.	٨١،٣٪	١
٢	برنامج تدريبي في تطوير المهارات القيادية (المتوسطة والمتقدمة).	٧٩،٢٪	٢
٤	برنامج تدريبي في قيادة المنظمات وتحقيق التغيير المنشود.	٧٠،٨٪	٣
٣	برنامج تدريبي في الوعي بالذات، واكتشاف وتطوير القدرات القيادية الشخصية.	٨.٦٨٪	٤
٨	تأسيس نادي للقيادات الشابة في جامعة الإمام عبدالرحمن الفيصل.	٦٦،٧٪	٥
٥	تقويم وتحليل جوانب القوة والضعف لدى الأفراد والمنظمات.	٦٢،٥٪	٦
٦	وضع الحلول المناسبة وتقديم الاستشارات ذات العلاقة وبناء دورات متخصصة في القيادة حسب الطلب ووفق احتياجات المنظمة أو المؤسسة المستهدفة.	٦٠،٤٪	٧
٧	عقد المؤتمرات والفعاليات المناسبة للقيادات الشابة في المنطقة.	٥٨،٣٪	٨

مقترحات الخبراء:

هناك مجموعة من المهام التي اقترح بعض الخبراء بصورة فردية أن يقوم بها المركز، وهي:

- بناء معايير ومقاييس ومؤشرات على جودة القيادات والعمليات الإدارية.
- تقديم استشارات إدارية وحلول للمشكلات الإدارية الميدانية.
- تنفيذ دراسات علمية في مجالات المركز، وتحديد أولويات العمل الإداري في المنظمات.
- تعزيز الوعي بأهمية دور القيادة، من خلال النشر الإلكتروني للمستهدفين، ويُركّز محتواها على المعارف والمهارات المرتبطة في مجال القيادة.
- برنامج تدريبي مكثف عن القيادة قبل أو فور التكليف القيادي.
- التخطيط الاستراتيجي والقيادة الاستراتيجية.
- برنامج تدريبي في مهارات حل المشكلات بطرق إبداعية.
- برنامج تدريبي في مهارات حل المشكلات المستقبلية.
- برنامج تدريبي في قيادات المنظمات غير الربحية.
- إتاحة الفرصة للقيادات خلال فترة التدريب بممارسة السلوك القيادي، ومعايشة الواقع، من خلال تسلُّم مهام قيادية لفترة تدريبية محددة، في مؤسسات مرموقة في نموذجها الإداري، وذلك تحت إشراف وتقويم المدربين، بحيث يحصل المتدرب على تغذية راجعة عن مستواه، وما المناطق التي يجب عليه تحسينها كجزء مطلوب لاجتياز البرنامج التدريبي.
- برنامج تدريبي في إدارة الأزمات.
- بناء برنامج لاكتشاف المواهب القيادية وإدارتها وتنميتها.

٢ - **إجابة سؤال الدراسة الثاني والذي نصُّه:** ماهي البرامج والمبادرات التي تقدمها المراكز العالمية والمحلية في مجال تنمية الموهبة القيادية؟

تمت الإجابة على هذا السؤال من خلال استقصاء أمثل الممارسات في عدد من المراكز العالمية والمحلية عن الخدمات التي تقدمها تلك المراكز في مجال تنمية المهارات والمواهب القيادية، وقد رُوجعت عدد من المراكز المحلية والعالمية المشابهة من حيث الخدمات والفئات المستهدفة، وذلك بهدف التعرف على المهام التي تقوم بها. والمراكز التي اختيرت محليًّا هي: مركز إعداد

وتطوير القيادات الإدارية التابع لمعهد الإدارة العامة، ومركز القيادة الأكاديمية التابع لوزارة التعليم. وعلى مستوى العالم فقد اختير كل من: كلية لندن للأعمال– التعليم التنفيذي، ومركز القيادة الإبداعية بالولايات المتحدة الأمريكية، ومركز القيادة الإدارية في أوربا. وكما يظهر في الجدول رقم (٥)، فهذه الجهات في المجمل تستهدف فئتين هما الأفراد والمنظمات. وتشمل الخدمات التي تشترك في تقديمها هذه الجهات للأفراد: الندوات، والمؤتمرات، والحلقات، التي تهدف إلى زيادة ورفع الوعي بموضوعات ومستجدات المجال. كما تركز أساسًا على البرامج والدورات التدريبية للأفراد، وتطوير القدرات القيادية لهذه الفئات من خلال عدد من الوسائط والطرق والوسائل والفعاليات، فتوفر خدمات تدريب مباشرة وكذلك تعليم عن بعد، كما تقدم خدمات التقويم للأفراد في مجالات القيادة المختلفة والمهارات المرتبطة بها. ولها أيضًا العديد من الإصدارات العلمية والبحثية. وكذلك تقدم خدمات استشارية خاصة للمنظمات وفرق العمل فيها، وتتضمن الاستشارات التقويم لعناصر المنظمة واقتراح الحلول الاستشارية المناسبة لها. وكذلك تختلف هذه المنظمات ببعض الخدمات النوعية التي تقدمها، فمثلاً تتميز كلية لندن للأعمال بأنها جهة تعليمية تمنح درجتي الماجستير والدكتوراه، أما مركز القيادة الأكاديمية فيمنح درجة الزمالة في القيادة الأكاديمية (مركز القيادة الأكاديمية، ١٤٣٩هـ). في حين يركز مركز القيادة الإبداعية ومركز القيادة في أوربا على الدورات التدريبية للأفراد والمنظمات. ويلخص الجدول التالي استقصاء المراكز الشبيهة محليًّا وعالميًّا، وذلك على النحو التالي:

جدول (٤)

استقصاء المراكز الشبيهة محليًّا وعالميًّا

الخدمات	معهد الإدارة العامة	وزارة التعليم	بريطانيا	أمريكا	أوربا
اسم المركز	مركز إعداد وتطوير القيادات الإدارية	مركز القيادة الأكاديمية	مدرسة لندن للأعمال	مركز القيادة الإبداعية – أمريكا	مركز القيادة في أوربا
المستفيدون	القيادات الإدارية	القيادات وأعضاء هيئة	الأفراد والمنظمات	الأفراد والمنظمات	القيادات التنفيذية

الخدمات	معهد الإدارة العامة	وزارة التعليم	بريطانيا	أمريكا	أوربا
	بالجهات الحكومية	التدريس بالجامعات			
الندوات	❖	❖	❖		
المؤتمرات	❖				
البرامج والدورات	❖	❖	*	❖	❖
الاستشارات	❖	❖	*	❖	❖
الدراسات والبحوث	❖	❖	*	❖	
برامج الزمالة		❖			
دراسات عليا			❖		
MBA			*		
تعليم عن بعد			❖	❖	❖
برامج المدراء التنفيذيين			❖	❖	❖
الكتب والمطبوعات			❖	❖	❖
التقويم الذاتي			❖	❖	❖
برامج التوجيه		❖	❖	❖	❖
ويبينار		❖	❖	❖	
التقويم للمنظمات				❖	❖
برامج للمنظمات			❖	❖	❖

(مركز إعداد وتطوير القيادات الإدارية، ١٤٣٩ه)، (مركز القيادة الأكاديمية، ١٤٣٩هـ)، (London Business School, 2017) (Management Center of Europe, 2017) (Center for Creative Leadership, 2017).

٣ - إجابة سؤال الدراسة الثالث الذي نصُّه: ما التصور المقترح لإنشاء مركز القيادية بجامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل؟

اجيب عن هذا السؤال من خلال الطلب من خبراء الدراسة الحكم على قابلية التصور المقترح للتطبيق في البيئة السعودية، وملحوظاتهم التطويرية عليه، الذي قدمه الباحثان لهم بصورته الأولية. وقد اتضح أنَّ الخبراء بشكل عام لديهم إيمان بأهمية وجود مراكز تدريبية تهتم بالقيادة

الإدارية، وتحتضنها الجامعات السعودية، فقد اتفق (٨٢٪) من خبراء الدراسة على قابلية التصور المقترح للتطبيق في البيئة السعودية بنسبة عالية، بينما يرى (١٨٪) منهم أنه قابل للتطبيق بنسبة متوسطة، وقدم (٨٠٪) من خبراء الدراسة ملاحظات تطويرية عليه، روعيت للوصول لمرئيات مشتركة في بناء هذا التصور، وهو على النحو التالي:

التصور المقترح لإنشاء مركز القيادية بجامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل

الرسالة:

الاستثمار في تطوير المهارات والمواهب القيادية باستخدام وسائل وطرق وتدريب وتعليم ذات أثر نوعي وكمي إيجابي، ينعكس على إتقان جميع الأبعاد والمهارات القيادية، في الشخصية والبيئة التنظيمية بكفاءة عالية.

الهدف العام للمركز:

يهدف المركز إلى تأهيل وتطوير القيادات الإدارية من خلال برامج تنمية المعارف والمهارات والمواهب القيادية، على مختلف المستويات والقطاعات الإدارية بما يحقق التميز للفرد والمنظمة.

مرتكزات التصور:

- الارتباط الإداري بمعالي مدير جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل.
- توفير الدعم المالي والمعنوي للتأسيس.
- توفير المرافق اللازمة للمركز.
- توفير الكوادر البشرية الفنية والإدارية المؤهلة.
- الاستقلال المالي للمركز.
- الدعم التقني.
- الشراكات الاستراتيجية من داخل وخارج الجامعة، وداخل وخارج المملكة.

المستفيدون:

- منسوبو الجامعة من الطلاب والموظفين وأعضاء الهيئة التدريسية والقيادات الأكاديمية والإدارية من الجنسين.

- جميع القيادات الواعدة من الشباب من منسوبي الجامعات المحلية والإقليمية.
- القيادات الإدارية في جميع قطاعات المجتمع الثلاث (الحكومية، والقطاع الأهلي والخيري).

الخدمات:

تتطلق الخدمات الخاصة بالمركز من استهداف فئتين أساسيتين هما: الأفراد والمؤسسات. والخدمات الموجهة للأفراد تتطلق من تمكين الفرد من قيادة ذاته إلى قيادة المنظمة، أما الخدمات الموجهة للمنظمة فهي تتطلق من تحليل المنظمة إلى تقديم حلول نوعية لتحقيق قيادة التغيير المأمولة فيها. ويتم ذلك من خلال تنفيذ المركز مجموعة من المهام يقدمها للأفراد والمؤسسات هي:

- برنامج تدريبي في أساسيات القيادة.
- برامج تدريبية في تطوير المهارات القيادية (المتوسطة والمتقدمة).
- برامج تدريبية في الوعي بالذات، واكتشاف وتطوير القدرات القيادية الشخصية.
- برامج تدريبية في قيادة المنظمات وتحقيق التغيير المنشود.
- تقويم وتحليل جوانب القوة والضعف لدى الأفراد والمنظمات.
- وضع الحلول المناسبة، وتقديم الاستشارات ذات العلاقة، وبناء دورات متخصصة في القيادة حسب الطلب، ووفق احتياجات المنظمة أو المؤسسة المستهدفة.
- عقد المؤتمرات والفعاليات المناسبة للقيادات الشابة في المنطقة.
- تأسيس نادٍ للقيادات الشابة في جامعة الدمام.

الأهداف التفصيلية:

١. تشكيل مجلس لإدارة المركز يضم بعض القيادات المحلية والأكاديمية.
٢. تطوير هوية خاصة بالمركز.
٣. العمل على تطوير مبادرات سريعة وناجحة.
٤. تطوير خطة استراتيجية متوسطة وطويلة المدى للمركز.
٥. تطوير البرامج والأدوات التدريبية الملائمة.
٦. تدشين المركز على مستوى المنطقة.

الاحتياجات:

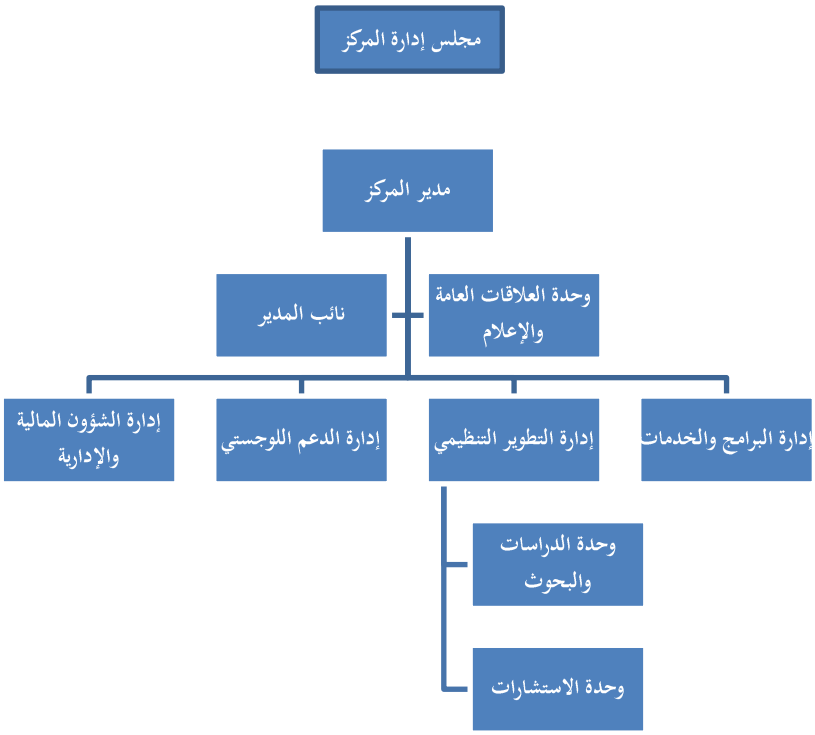
- توفير الدعم المالي والمعنوي للمركز.
- توفير المقر والمرافق المطلوبة.

الموارد البشرية:

- استقطاب (٢) من الكفاءات الإدارية المتميزة.
- استقطاب (٢) من الأكاديميين في مجال القيادة.

الهيكل التنظيمي:

- مدير المركز: ويكلَّف من معالي مدير الجامعة ويرتبط به.
- نائب مدير المركز.
- مدير للشؤون الإدارية والمالية.
- إدارة البرامج والخدمات.
- إدارة الدعم اللوجستي للخدمات.
- إدارة للتسويق والإعلام.
- جهاز إداري وفني.



شكل ١: الهيكل التنظيمي لمركز القيادة

التمويل:

- يقترح في المرحلة الأولى الاعتماد على ما يُخَصَّصُ للمركز ضمن ميزانية الجامعة السنوية، لحين تدشين المركز.
- العمل على إيجاد رعاية مالية من القطاع الخاص بالمركز وكذلك شراكات استراتيجية مع جهات شبيهة.
- توفير موارد مالية من خلال برامج التدريب وعقود الاستشارات.

التوصيات:

- الأخذ بالتصور المقترح.
- تبني تنفيذ مركز للقيادة في كل جامعات المملكة العربية السعودية.

- تنفيذ دراسات منوعة من حيث المنهجية والأدوات؛ لرصد الاحتياجات التدريبية للقيادات الحالية، والمستقبلية.

ملاحظات الخبراء التطويرية:

اقترح مجموعة من الخبراء التالي:

- الإفادة من الخبرات من خلال عقد شراكات استراتيجية مع مؤسسات متميزة في مجال القيادة محليًّا وعالميًّا.
- عمل شراكات مع مؤسسات المجتمع المختلفة، مثل: لجان ومراكز الأحياء، دُور الأيتام، إدارة السجون.
- استكشافها مواهب الطلاب القيادية.
- تقويم المركز بعد عام من التطبيق.
- يفضل أن يكون رئيس المجلس مدير الجامعة، أو وكيل الجامعة للشؤون الأكاديمية، وأن يكون في عضوية مجلس إدارة المركز عميد كلية إدارة الأعمال، وعميد عمادة خدمة المجتمع، وعدد (٢) من المتخصصين في القيادة من خارج الجامعة.
- استثمار طاقات طلاب الجامعات بتحفيزهم على التطوع، وتركيز مشاريع التخرج لتنفيذها بالمركز.
- استقطاب أصحاب الكفاءات العالية للتدريب في المركز.

المراجع:

المراجع العربية:

أبو حمد، سيرين. (٢٠١٤م). *أثر استخدام استراتيجية تعليمية قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي في المدارس الحكومية في محافظة نابلس في محتوى منهاج اللغة العربية وفي تنمية مهارات التفكير الناقد لديهم*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

بربر، كامل. (٢٠٠٠م). *إدارة الموارد البشرية وكفاءة الأداء التنظيمي* (ط.٢). لبنان: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.

برنامج التحول الوطني. (٢٠٢٠). (٢٠١٦) ، *أحد برامج رؤية المملكة العربية السعودية* (٢٠٣٠). استرجع في تاريخ ٢٠١٨/٣/٢٢م من http://vision2030.gov.sa/ar/ntp .

بن جامع، إبراهيم. (٢٠١٠م). *الذكاء الانفعالي وعلاقته بفعالية القيادة*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة منتوري قسطينة، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية.

بوراس، نور الدين. (٢٠١٣م). *دور القيادة الإدارية في تنمية الثقافة التنظيمية لدى العاملين*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية.

تواتي، إدريس. (٢٠١٥م، جون). دور الجامعات في التنمية البشرية المستدامة، *مجلة معارف*، قسم العلوم الاقتصادية، السنة العاشرة، (١٨)، ٩ -٣٤.

جولمان، دانييل. (٢٠٠٠م). *الذكاء العاطفي* (ليلى الجبالي، مترجم). سلسلة عالم المعرفة، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

الحريري، رافدة. (١٤٢٨هـ). *القيادة التربوية في اتخاذ القرارات الإدارية*، الأردن: دار المنهاج.

رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، (٢٠١٦م). *المركز الإعلامي*، استرجع في تاريخ ٢٠١٨/٣/٢٢م من http://vision2030.gov.sa/ar/media-center

زنيني، فريدة. (٢٠١٢م). *الولاء التنظيمي لدى أساتذة الجامعة وأثره على الأداء الوظيفي (دراسة حالة مقارنة بين جامعات تونس، الجزائر، المغرب)*، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة

حسيبة بن بوعلي– الشلف–، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية.

الزهراني، نورة. (١٤٢٩هـ). *علاقة النمط القيادي لمديرات المدارس بالروح المعنوية لمعلمات المرحلة الابتدائية بمحافظة جدة*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

السلمي، فهد. (١٤٣٣هـ). *القيادة الإبداعية وعلاقتها بالمناخ التنظيمي في المدارس الحكومية المتوسطة بمدينة جده*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

الشريف، طلال. (٢٠١٦م). رؤية استراتيجية لتطوير وظيفة خدمة المجتمع في الجامعات السعودية (أسلوب دلفاي)، *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، ٥ (٢)، ١٧٤ -١٩٥.

العاجز، فؤاد؛ ونشوان، جميل. (٢٠٠٥م). *عوامل الرضا الوظيفي وتطوير فعالية أداء المعلمين بمدارس وكالة الغوث الدولية بغزة*، بحث مقدم إلى المؤتمر التربوي الأول، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، فلسطين.

عبيدات، ذوقات، عبدالحق، كايد؛ وعدس، عبدالرحمن. (٢٠٠١م). *البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه*. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

العساف، صالح. (١٤٢٧هـ). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية* (ط ٤). الرياض: العبيكان.

الغامدي، خالد. (١٤٣٤هـ). *دور التدريب في رفع كفاءة أداء موظفي القطاع العام دراسة حالة وزارة الشؤون الاجتماعية – مكاتب الضمان الاجتماعي بمنطقة الباحة*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الباحة، المملكة العربية السعودية.

لهلوب، ناريمان، والصرايرة، ماجدة. (٢٠١٢م). *مهارات القيادة التربوية الحديثة*. الأردن: دار الخليج للنشر والتوزيع.

مركز إعداد وتطوير القيادات الإدارية. (١٤٣٩هـ)، معهد الإدارة العامة، المملكة العربية السعودية، استرجعت في تاريخ ٢٠١٨/٣/٢٢م، من
https://www.ipa.edu.sa/Arabic/Branches/HeadBranch/Departments/Pages/LeadersCenter.aspx

مركز القيادة الأكاديمية. (١٤٣٩هـ)، وزارة التعليم، المملكة العربية السعودية، استرجعت في تاريخ ٢٢/٠٣/ ٢٠١٨م من http://www.alc.edu.sa/index-ar.html

المصري، إيهاب، وعامر، طارق. (٢٠١٣م). *القيادة التربوية ومهارات الاتصال*. القاهرة: دار العلوم للنشر والتوزيع.

النخالة، محمد. (١٤٣٦هـ). *القيادة الاستراتيجية ودورها في رفع الروح المعنوية لمنتسبي الأجهزة الأمنية في محافظات غزة*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأقصى، فلسطين.

الهيئة العامة للإحصاء. (٢٠١٦م). *مسح القوى العاملة الربع الثالث*، المملكة العربية السعودية.

وزارة التعليم العالي. (١٤٣٥هـ). *الوظيفة الثالثة للجامعات*، وكالة الوزارة للتخطيط والمعلومات، الإدارة العامة للمعلومات، المملكة العربية السعودية.

وزارة الخدمة المدنية. (١٤٣٧هـ). *لائحة التدريب في الخدمة المدنية*، المملكة العربية السعودية.

وزارة المالية. (٢٠١٨م). *بيان الميزانية العامة للدولة للسنة المالية ١٤٣٩ – ١٤٤٠هـ (٢٠١٨م)*، المملكة العربية السعودية.

المراجع الأجنبية:

Alsakarneh, A. A., & Hong, S. C. (2015). Talent management in twenty - first century: theory and practically: *International Journal of Applied Research*, *1*(11), 1036-1043.

Jha, S., Bhattacharyya, S., & Fernandes, C. (2016). Human Resource Development Management & Training as Antecedents for Strategy Integration. *Indian Journal of Industrial Relations*, *52*(1), 129-143.

Piip, Janene. (2015). Leadership Talent: A Study of the Potential of People in the Australian Rail Industry, *social sciences*, *4*, 718–741.

Salas, E., Tannenbaum, SI., Kraiger, K., & Smith-Jentsch, KA. (2012). The Science of Training and Development in Organizations: What Matters in Practice. *Psychological Science in the Public Interest*, *13*(2), 74-101.

Sternberg, R. J. (2007). A systems model of leadership: WICS. *American Psychologist*, *62*(1), 34-42.

Sternberg, Robert J. (2003). WICS: A Model of Leadership in Organizations. *Academy of Management Learning & Education*, *2*(4), 386-401.

Claudio, F., Fernanda. M., & Ramesh, S. (2015, January). Decoding leadership: What really matters. McKinsey Quarterly. Retrieved Oct 10th, 2017, from https://www.mckinsey.com/global-themes/ leadership/ decoding-leadership-what-really-matters.

Center for Creative Leadership (CCL), (2017), Retrieved Oct 10th, 2017 from https://www.ccl.org.

Management Center of Europe. (2017). Retrieved Oct 10th, 2017 from https://mce.eu.

London Business School, (2017), Retrieved Oct 10th, 2017 from https://www.london.edu.

ملحق بيانات خبراء الدراسة

الاسم	التخصص أو الاهتمام	المؤهل العلمي	مكان العمل الحالي	المنصب القيادي
أ.د. الجوهرة بوبشيت	إدارة تربوية وتخطيط	دكتوراه	جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل	عضو مجلس الشورى سابقاً
أ.د. عبدالعزيز بن سليمان الدويش	إدارة وتخطيط تربوي	دكتوراه	جامعة الإمام محمد بن سعود	عضو هيئة تدريس، وعميد
أ.د. علي حسن القرني	الإدارة التربوية والتخطيط	دكتوراه	جامعة تبوك	عميد كلية
أ.د. مبارك فهيد القحطاني	الإدارة التربوية والتخطيط	دكتوراه	جامعة الأمير سطام	عميد شؤون أعضاء هيئة التدريس
أ.د. محمد بن عبدالله آل ناجي	قيادة إدارية وتخطيط تربوي	دكتوراه	الرياض	عضو مجلس الشورى
أ.د .منصور بن نايف العتيبي	إدارة تربوية وتخطيط	دكتوراه	جامعة نجران	عميد كلية التربية سابقاً /عميد عمادة السنة التحضيرية حاليًّا
إبراهيم المعمر	الإرشاد والتوجيه	بكالوريوس	مرشد طلابي بمدرسة سعود بن نايف الابتدائية	وكيل مدرسة
أحمد زيدان الشمري	إرشاد نفسي وتربوي	ماجستير	عمادة شؤون الطلاب	مدير فرع جامعة الدمام سابقاً بحفر الباطن
باسم المنصور	مهندس مدني	بكالوريوس	إدارة المشاريع	مدير المكتب
حسن القرني	إدارة تربوية	ماجستير	تعليم مكة	رئيس قسم اللغة العربية بمكتب تعليم وسط مكة
خالد عبدالرحمن	إعلام	بكالوريوس	تعليم الشرقية	وكيل مدرسة ابتدائية
خالد محمد الرويتع	مشرف الإرشاد والتوجيه	ماجستير	وزارة التعليم	مدير الدراسات والأبحاث النفسية والاجتماعية
د .عائض الغامدي	إدارة تربوية	دكتوراه	جامعة تبوك	عميد كلية المجتمع بتيماء
د. إبراهيم بن زيد الفحيلة	الإدارة والتخطيط التربوي	دكتوراه	جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية	عضو هيئة تدريس، رئيس لجنة الجودة العلمية في كلية العلوم

الاسم	التخصص أو الاهتمام	المؤهل العلمي	مكان العمل الحالي	المنصب القيادي
				الاجتماعية
د. أسماء راضي خنفر	أصول تربية	دكتوراه	عمادة تطوير التعليم الجامعي	مديرة مدرسة
د. خالد محمد العصيمي	إدارة تربوية	دكتوراه	كلية التربية جامعة الطائف	رئيس قسم
د. سعد بن عبدالرحمن آل حمود	الإدارة والتخطيط	دكتوراه	جامعة المجمعة	عمادة كلية
د. سليمان الهنداس	إدارة واقتصاد	دكتوراه	جلف دوتش	مدير تنفيذي
د. شوقي سالم باوزير	الإدارة والتربية	دكتوراه	الإدارة العامة للتعليم بالشرقية	مدير إدارة التدريب والابتعاث بتعليم الشرقية
د. عبدالله بن مشبب الأحمري	إدارة وتخطيط تربوي	دكتوراه	جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية	وكيل مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز للدراسات الإسلامية المعاصرة وحوار الحضارات بالجامعة
د. عبدالله بن محمد العامري	إدارة وتخطيط تربوي إدارة التعليم العالي	دكتوراه	كلية الملك عبدالله للدفاع الجوي	عضو هيئة التدريس
د. مرزوق بطاينة	تعليم عالي	دكتوراه	عمادة تطوير التعليم الجامعي جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل	
د. علي بواعنة	الفيزياء التدريب	دكتوراه	عمادة تطوير التعليم الجامعي جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل	
د. عمير سفر الغامدي	قيادة تربوية	دكتوراه	جامعة الباحة	رئيس قسم الإدارة والتخطيط التربوي
د. فلاح خلف العجرفي	إدارة مؤسسات التعليم العالي	دكتوراه	جامعة شقراء	حالياً عضو هيئة تدريس / عميد كلية التربية بالدوادمي سابقاً
د. محمد بن سعيد	إدارة تربوية	دكتوراه	قسم الإدارة التعليمية	رئيس قسم

الاسم	التخصص أو الاهتمام	المؤهل العلمي	مكان العمل الحالي	المنصب القيادي
القحطاني			بكلية التربية ج الملك فيصل	
د. مشاعل	أحياء	دكتوراه	جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل	وكيلة كلية
د. مصطفى بن يوسف اليوسف	الإدارة التربوية	دكتوراه	وزارة التعليم - ديوان الوزارة - وكالة التخطيط والمعلومات	مساعد مدير عام التخطيط والسياسات
د. مها بن بكر	قيادة تربوية	دكتوراه	جامعة الدمام	عميد كلية الآداب
د. نهى الملا	التحليل العددي	دكتوراه	جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل	وكيلة عمادة القبول والتسجيل
د. وليد بن عبدالله النقيثان	الإدارة التربوية والتخطيط	دكتوراه	وزارة التعليم	مشرف عام لجنة التشكيلات الإشراقية بوزارة التعليم
د. خالد عواض الثبيتي	الإدارة والتخطيط التربوي	دكتوراه	جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية	وكيل عمادة الموهبة والإبداع والتميز
راشد بن محمد سعد الجمعة	الطب الاسَري	دكتوراه	مديرية الشؤون الصحية	مدير برنامج مكافحة التدخين بإدارة الصحة العامة بالشرقية
رانيه سعيد بوبكر	التسويق - التدريب	ماجستير	عمادة تطوير التعليم الجامعي جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل	رئيسة قسم التسويق والتدريب: فارماسيرف، مديرة مركز التدريب لمؤسسة نور الحسين للسرطان
سعيد الغامدي	تطوير بيئة العمل	بكالوريوس	هيئة الأمر بالمعروف بالمنطقة الشرقية	مشرف وحدة إدارية
سند خلف سعد الرشيدي	مرشد طلابي	بكالوريوس	مدرسة مسلمة بن عبدالملك	مرشد طلابي
صالح عبدالله بن طالب	القيادة التربوية	ماجستير	إدارة التعليم بالرياض	رئيس شعبة القيادة المدرسية بمكتب الرائد
صلاح الذيب	الهندسة	بكالوريوس	متقاعد من الشركة	مدير مكتب الذيب

الاسم	التخصص أو الاهتمام	المؤهل العلمي	مكان العمل الحالي	المنصب القيادي
			السعودية للكهرباء	للاستشارات الهندسية
عبد الرحمن الفهيد	إدارة تربوية	ماجستير	شركة تطوير للخدمات التعليمية	مدير برنامج
عبد الرحمن عبدالعزيز الحماد	إدارة وتخطيط تربوي	ماجستير	جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية	مدير العلاقات العامة
عبد الله بن علي آل شلعان العمري	إدارة تربوية	ماجستير	الموهوبين - تعليم الرياض	معلم موهوبين
عثمان الزهراني	لغة عربية	بكالوريوس	مدرسة سعود بن نايف الابتدائية	قائد مدرسة
عمر المالكي	إدارة تربوية	ماجستير	قائد ثانوية التربية الرقمية بالرياض	قائد مدرسة
محسن بن محمد القحطاني	مدير إدارة مصادر التعلم بوزارة التعليم	ماجستير	مفرغ لدراسة الدكتوراه	مدير إدارة مصادر التعلم بالوزارة
مروان الدليجان	تقنية المعلومات	ماجستير	الظهران	مسؤول مجموعة
مروان بن صالح الصقعبي	أنظمة وتطوير مهني	ماجستير	وزارة التعليم	خبير تطوير مهني مستشار قانوني
منصور المنصور	إدارة تربوية	ماجستير	الأحساء	رائد نشاط
منى حمد الطريف	تربية موهوبين / رياض أطفال	ماجستير	روضة حكومية بمدينة الرياض	قائدة
ناصر زيدان الشمري	تربية خاصة	ماجستير	لا يوجد	أخصائي اجتماعي - إدارة شؤون الموظفين
يوسف أحمد محمد الملا	التنمية البشرية وتطوير الذات	بكالوريوس	متقاعد	مدير سابق في شركة أرامكو السعودية

أخضر، أروى. (٢٠٢٠). أولويات الإصلاح المدرسي في ظل مفاهيم الحوكمة كما يراها مديرو التعليم بالمملكة العربية السعودية وسُبل تحقيقها. *مجلة العلوم التربوية، ٥* (١)، ٤٩ – ٨٨.

أولويات الإصلاح المدرسي في ظل مفاهيم الحوكمة كما يراها مديرو التعليم بالمملكة العربية السعودية وسُبل تحقيقها

د. أروى علي عبدالله أخضر[١]

المستخلص:

هدفت هذه الدراسة إلى رصد أولويات الإصلاح المدرسي في ظل مفاهيم الحوكمة كما يراها مديرو التعليم بالمملكة وسبل تحقيقها، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، وتكوَّن مجتمع الدراسة من جميع مديري عموم التعليم في المملكة العربية السعودية للعام الدراسي (١٤٣٨/١٤٣٩هـ) والبالغ عددهم (٤٦) مديرًا، وكان حجم الاسترداد (٣٩) استبانة، وذلك بنسبة (٨٥٪) من مجتمع الدراسة، وتكونت الاستبانة من تسعة مجالات تناولت أولويات الإصلاح المدرسي في ظل مفاهيم الحوكمة التي حددها مركز العقد الاجتماعي[٢] وهي: المساءلة – المشاركة – الشفافية – سيادة القانون – مكافحة الفساد – الاستجابة – العدالة – الكفاءة – الفعالية.

وخلصت الدراسة إلى النتائج التالية: أفراد الدراسة موافقون على أولويات الإصلاح المدرسي في ظل مفاهيم الحوكمة وكان من أبرز أولويات الإصلاح المدرسي في ظل مفاهيم الحوكمة (بُعُد مكافحة الفساد، ثم بُعد العدالة ثم بُعد الفعالية ثم بُعد المساءلة ثم بُعد الكفاءة ثم بُعد المشاركة ثم بُعد سيادة القانون وأخيرًا بُعد الشفافية). وفي ضوء النتائج السابقة أوصت الدراسة بتطبيق الحوكمة من أولويات الإصلاح التربوي، وأنَّ إصلاح التعليم يبدأ من إصلاح المدارس، وأنَّ الإصلاح المدرسي يبدأ بتدريب مديري التعليم وقيادات المدارس على مفاهيم الحوكمة وكيفية تطبيق محاورها، ومنح الصلاحيات والمسؤوليات لعملية تطبيق الحوكمة، وتحديث الأنظمة والتشريعات بما يتماشى مع مبادئ الحوكمة في المدارس من أولويات الإصلاح المدرسي.

الكلمات المفتاحية: الإصلاح المدرسي – الحوكمة – جودة المخرجات التعليمية.

---

[١] مشرفة عموم بالإدارة العامة للتربية الخاصة بوزارة التعليم، akhdar30@hotmail.com

[٢] مركز العقد الاجتماعي تأسس عام ٢٠٠٧ وهو أحد مراكز المعلومات ودعم اتخاذ القرار التابعة لرئاسة مجلس الوزراء المصري، وهو مبادرة مشتركة بين مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار وبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي، وبدعم من هيئة التعاون الإيطالي والحكومة اليابانية. وجاء تأسيسه بناء على توصيات تقرير التنمية البشرية عام ٢٠٠٥.

المقدمة:

تُولي الحكومات والمجتمعات المعاصرة أهمية كبرى لإصلاح وتطوير الأنظمة التربوية، والمدرسة كمنظومة اجتماعية ومؤسسة تربوية لها من الفاعلية والأهمية ما يجعل الحكومات والمجتمعات المحلية تركن إليها كاستثمار بشري وتنمية وطنية مستقبلية واعدة.

ولقد أصبحت الحوكمة Corporate Governance بمختلف أبعادها شرطًا رئيسيًا لتحقيق التنمية المستدامة، وتحسين مستوى المعيشة، فهي تنهض على تطبيق مفاهيم الشفافية والمساءلة، والمصداقية، وعلى وجود مؤسسات عاملة فاعلة ذات كفاءة، وتعزز العدالة الاجتماعية، وتضمن المساواة في الحصول على خدمات ذات جودة عالية (الفواز، ٢٠١٥: ٢).

يعبر مصطلح الحوكمة بأنه «أسلوب ممارسة سلطات الإدارة الرشيدة» وقد عرَّف برنامج الأمم المتحدة الإنمائي الحوكمة بشكل مبسط أنها «عملية اتخاذ القرارات وتنفيذها أو عدم تنفيذها» (البسام، ٢٠١٦: ٤٣).

وبشكل عام يُعبر مفهوم الحوكمة عن مجموعة من الإجراءات والعمليات التي تُوَجَّه من خلالها المنظمات ويُتَحَكَّمُ بها، بحيث يتضمن الإطار العامَّ للحوكمة تحديد وتوزيع الحقوق والمسؤوليات على مختلف الأطراف في المنظمة أو المؤسسة، إضافة إلى أنه يعمل على بلورة وإرساء قواعد وإجراءات صناعة القرار في تلك المنظمة (غادر، ٢٠١٢: ٢).

وقد تعددت إسهامات المؤسسات الدولية والبحثية في تحديد مبادئ الحوكمة، ومن بين تلك الإسهامات الدراسة التي أعدها مركز العقد الاجتماعي بعنوان « إطار عام لتقويم الحوكمة الرشيدة» بعد اطلاعه على الخبرات الدولية في هذا المجال، وقد تضمن هذا الإطار المبادئ التالية –وهي ما اعتمدتها الدراسة الحالية–:

المساءلة: Accountability – المشاركة Participation – الشفافية Transparency– سيادة القانون Rule of Law – مكافحة الفساد Combating Corruption – الاستجابة Responsiveness – العدالة Equity – الكفاءة Efficiency – الفعالية Effectiveness (أسامة، ٢٠١٤).

واستجابة لهذه التحولات الدولية فقد تضمنت أهداف رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠

«الحوكمة» ضمن أهدافها حيث أكدت في محور «انتهاج الشفافية» على أنه «سنستفيد من أفضل الممارسات العالمية لتحقيق أعلى مستويات الشفافية والحوكمة الرشيدة في جميع القطاعات، وسيشمل ذلك اتخاذ كل ما هو ممكن لتفعيل معايير عالية من المحاسبة والمساءلة، عبر إعلان أهدافنا وخططنا ومؤشرات قياس أدائنا ومدى نجاحنا في تنفيذها للجميع، وسنعمل كذلك على توسيع نطاق الخدمات الإلكترونية وتحسين معايير الحوكمة، بما سيحد من التأخير في تنفيذ العمال، وتحقيق هدفنا في أن نقود العالم في مجال التعاملات الإلكترونية» كما أكدت على «الحوكمة» في محور «دعم المرونة» على أنه «سنكون أكثر مرونة في مواكبة متطلبات الرؤية الوطنية وتحقيق أولوياتها، مما سيحقق حوكمة فاعلة للعمل الحكومي، ويضمن استمرارية العمل التنفيذي على مستوى الوزارات عبر اعتماد توجهاتها وخططها من قبل القيادة. كما سنقوم بمراجعة دقيقة للهياكل والإجراءات الحكومية وتوزيع المهمات والمسؤوليات والصلاحيات وتطويرها، بما يضمن الفصل الواضح بين عملية اتخاذ القرار وتنفيذه ومراقبة التنفيذ، ويتواءم مع توجهنا لتسريع عملية اتخاذ القرار والحد من الهدر المالي والإداري».

وقد أصبحت حوكمة المؤسسات التعليمية من أهم المواضيع المطروحة على صعيد اقتصاديات دول العالم، فهي تكوِّن عنصرًا مهمًا لتعزيز النجاح والإصلاح الاقتصادي والإداري والتربوي في ظل الاقتصاد القائم على المعرفة وانفتاح الدول على بعضها البعض والمنافسة الشديدة بينهم.

والحوكمة باختصار يمكن أن تمثل إشراك جميع الأطراف في المؤسسة في عملية اتخاذ القرار، وكذلك أن تتوفر المعلومات لجميع الأطراف بشفافية ووضوح، وتحديد مسؤولية وحقوق و واجبات جميع المسؤولين عن إدارة المؤسسة؛ وذلك لتجنب حدوث حالات الفساد الإداري، كما تهدف هذه العوامل إلى التأكد من أنَّ المؤسسات تُدار بطريقة سليمة وأنها تخضع للرقابة والمتابعة والمساءلة، كما أنَّ أحد الأهداف التي تسعى إليها الحوكمة هو ضمان أنَّ جهود الإدارة تنصبُّ للحفاظ على المصالح العليا للمجتمع والدولة والعاملين والوصول إلى أعلى درجات الكفاءة في العمل (عبدالحافظ، عبدالرازق، ٢٠٠٧).

وتهدف الحوكمة إلى الشفافية والمساواة والمساءلة والمسؤولية لتشجيع المؤسسات على الاستخدام الأمثل لمواردها وتحقيق النمو المستدام وتشجيع الإنتاجية وتقديم الخدمات، وأنَّ تطوير

نظام التعليم لا يكتمل في غياب حوكمة رشيدة للمدارس، إذ إنَّ المقصود بالحوكمة الرشيدة لا يتعلق بإدارة المدرسة فحسب، بل بوضع معايير وآليات حاكمة لأداء كل الأطراف المعنيين بالمدرسة وفق مفاهيم الحوكمة (الشويري، د.ت).

ويتطلب الإصلاح المدرسي إعادة جذرية في النظام التعليمي يتمثل بهياكل تنظيمية مرنة وقوانين بعيدة عن البيروقراطية ونظام تعليمي قادر على استيعاب التطورات الحديثة في مجال المعرفة وتكنولوجيا المعلومات، وذلك من خلال التركيز على الدور المعرفي الذي تؤديه المدرسة؛ حتى يتواكب مع مفاهيم الحوكمة ومتطلبات الاقتصاد المعرفي، حيث يهدف الإصلاح المدرسي إلى خلق نقلة نوعية في تطوير التعليم، وفي إدارة المؤسسة التعليمية من خلال دعم المدارس ومجتمعاتها المحلية لممارسة وظائفها ومهامها وفق أنظمة لا مركزية؛ لتمكين كل مدرسة من تحسين أدائها، والارتقاء بجودة المخرجات التعليمية لدى تلاميذها.

ولقد برهنت العديد من الدراسات والتجارب في العالم أنَّ الحوكمة في مؤسسات التعليم خطوة ضرورية تجاه تطوير نوعية التعليم وأحد العناصر الأساسية التي تؤدي إلى تحسين المخرجات التعليمية (أبو الهيجاء، ٢٠١٧).

وفي إطار اهتمام وزارة التعليم بتحسين جودة العملية التعليمية وتبنيها لمفهوم الإصلاح المدرسي من خلال محاولة تطبيق اللامركزية، وتفعيل عمل المشاركة المجتمعية، أصبح من الضروري الاهتمام بتطبيق مفاهيم الحوكمة بغرض إحداث نقلة نوعية في تطوير المدرسة، ولتمكينها من تحسين مستوى أدائها والارتقاء بجودة خدماتها ومخرجاتها التعليمية. فقد وضعت وزارة التعليم حوكمة خاصة ببرنامج التحول الوطني في الوزارة والمنبثق من رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠)، رغبة منها في الوصول لمخرجات ذات جودة عالية تحقق متطلبات التنمية المنشودة وفق منهجية العمل (العازمي، ٢٠١٦).

ونظرًا لزيادة عدد مؤسسات التعليم العام من مدارس ومراكز في المملكة العربية السعودية، ولأهمية هذه المؤسسات التعليمية ودورها في بناء وتكوين رأس المال البشري في المملكة، وما قامت به المملكة من تطوير شامل لمنظومة التعليم، فقد عملت في السنوات الأخيرة على تطوير المناهج الدراسية، كما عمدت على إدراج التعليم الإلكتروني (التعليم عن بعد)، وتطوير المعلمين، وتحسين البيئة التعليمية، وزيادة صلاحيات مديري التعليم والمدارس بما يضمن

تحقيق أهداف رؤية (٢٠٣٠) التعليمية؛ فإنَّ إدارات التعليم العام مطالبة بحثِّ إدارات المدارس وتشجيعهم على ممارسة الحوكمة في إدارة مدارسهم وتيسير أعمالها (وزارة التعليم، د.ت).

كما وإنَّ ممارسة الحوكمة تتطلب إلمامًا بمفاهيم الحوكمة ومبادئها، وبذلك فإنَّ هذه الدراسة تسعى إلى الكشف عن أولويات الإصلاح المدرسي في ظل مفاهيم الحوكمة كما يراها مديرو التعليم بالمملكة العربية السعودية وسبل تحقيقها.

مشكلة الدراسة:

أصبحت حاجة الأنظمة التربوية ملحة لاعتماد مفاهيم الحوكمة لتعطي للمدرسة بُعدها الفاعل وتكسبها ضربًا من الاستقلالية لتكون أكثر جدوى وفاعلية، فعلى الرغم من المحاولات والجهود المستمرة لتطوير وتحسين مدخلات ومخرجات وكذلك عمليات النظام التربوي، إلا أنَّ العملية التعليمية ما زالت تواجه العديد من المعوقات والتحديات التي قد تؤدي إلى حدوث قصور في بعض الجوانب التعليمية.

ويواجه نظام التعليم في المملكة العربية السعودية عددًا من التحديات التي ربما تتراكم وتتفاقم في شدتها وقد تؤثر سلبًا على العوائد المرجوة من العملية التربوية، وتتنوع هذه التحديات بين تحديات خاصة بالاستجابة لمطالب التنمية والتقدم العلمي والتقني، وبين المعلم وإعداده وتدريبه واتجاهاته نحو المهنة، وبين الطالب ومتابعة مسيرته التربوية (السحيباني، ٢٠١٣: ٤).

وقد أقر خبراء التعليم في السعودية بأنَّ وضع التعليم يُفترَض أن يكون أفضل بكثير مما هو عليه وفي هذا الصدد يشير الملحم (٢٠١١) إلى أنَّ التعليم الحالي أقل من المطلوب قياسًا بالوضع العالمي، ومخرجاته تعاني من تدنٍّ في الانضباط والتأهيل، وأنَّ معظم محاولات تطوير التعليم تفتقر للعمل المؤسسي، وأنَّ الخطوات الأولى لتطوير التعليم يجب أن تنطلق من وضوح الرؤية.

ووفقًا لتقارير البنك الدولي ومنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية فإنَّ زيادة الإنفاق لا تعنى بالضرورة جودة نظم التعليم، وقد حصلت السعودية في العام (٢٠١٧) على المرتبة (٦٦) عالميًّا، وعلى المرتبة السادسة عربيًّا من حيث التعليم، ووفقًا لتقرير «ماكينزي» فإنَّ السعودية احتلت أحد الثلاث مراكز الأخيرة عالميًّا في الرياضيات، وأحد المراكز السبع الأخيرة في العلوم.

أشارت العديد من الدراسات التي تناولت الإدارة المدرسية وأدوارها في ترجمة السياسات والأنظمة

وغيرها من مدخلات العملية التعليمية إلى أنها تعاني عددًا من الصعوبات الإدارية والمشكلات التنظيمية التي تحدُّ من فاعليتها في أداء رسالتها (هدية، ٢٠٠٧)؛ (الشثري، ٢٠٠٥)؛ (العساف، ٢٠٠٥).

كما أنَّ من أهم أسباب ضعف النظام التعليمي افتقارُ القيادات والإدارات إلى الممارسة السليمة في الرقابة، والإشراف، ونقص الخبرة والمهارة ونقص الشفافية في إظهار المعلومات والبيانات التي تعبر عن حقيقة الأوضاع التربوية في الإدارات التعليمية وغيرها من الممارسات التي يتخللها بعض القصور كالفاقد التربوي والهدر المالي.

وبالرغم من سعي المجتمعات العربية حثيثًا لمواكبة التطورات العالمية في التوجه نحو الاقتصاد المعرفي، وتوفير بيئة تحتية ملائمة، وتطوير سياسات تعليمية مناسبة، ووضع برامج تدريبية لتأهيل قواها البشرية واستثمارهم والرفع من قدراتهم الإنتاجية والتنافسية والاقتصادية، ويشير تقرير المرصد العربي للتربية لعام (٢٠١٢) إلى أنَّ السعي لهذه التغييرات لم يصحبه تغييرات في الثقافة والحوكمة المؤسسية للأنظمة التربوية والمؤسسات التعليمية (المرصد العربي للتربية، ٢٠١٢: ٧).

فهناك ثمة اتفاق واسع النطاق على أنَّ النظم التربوية في العالم العربي بحاجة إلى تحسين؛ الأمر الذي يسترعي وبكل جدية – إذا كنّا ننشد تطويرًا حقيقيًّا للتعليم من أجل تحقيق التنمية الفعالة والرفاه الاجتماعي– أن نحدد أولويات الإصلاح المدرسي في ظل مفاهيم الحوكمة وسبل تحقيقها بما يضمن تحقيق أهداف رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠) التعليمية، والذي سينعكس إيجابًا على جودة المخرجات التعليمية؛ لذا برزت الحاجة إلى هذه الدراسة التي تحددت في التساؤل الرئيس التالي:

ما أولويات الإصلاح المدرسي في ظل مفاهيم الحوكمة كما يراها مديرو التعليم بالمملكة العربية السعودية وسبل تحقيقها؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

١. رصد أولويات الإصلاح المدرسي في ظل مفاهيم الحوكمة ذات الأهمية المرتفعة من وجهة نظر مديري التعليم بالمملكة العربية السعودية.
٢. التعرف إلى الفروق في تقديرات عينة الدراسة لأولويات الإصلاح المدرسي في ظل مفاهيم

الحوكمة والتي تُعزى إلى المتغيرات التالية: (المؤهل - سنوات الخدمة – الخبرة).

أسئلة الدراسة:

تحددت أسئلة الدراسة في التساؤل الرئيس التالي:

ما أولويات الإصلاح المدرسي في ظل مفاهيم الحوكمة كما يراها مديرو التعليم بالمملكة العربية السعودية وسبل تحقيقها؟

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

١. ما أولويات الإصلاح المدرسي في ظل مفاهيم الحوكمة كما يراها مديرو التعليم بالمملكة العربية السعودية؟
٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لأولويات الإصلاح المدرسي في ظل مفاهيم الحوكمة تُعزى لمتغيرات الدراسة (المؤهل– سنوات الخدمة – الخبرة).

أهمية الدراسة:

تكتسب الدراسة أهميتها من خلال الآتي:

الأهمية التطبيقية:

- أسفرت هذه الدراسة عن رصد أهم أولويات الإصلاح المدرسي في ظل مفاهيم الحوكمة بالمملكة.
- أمكن من خلال هذه الدراسة تحديد سبل تحقيق أولويات الإصلاح المدرسي في ظل مفاهيم الحوكمة بالمملكة.

الأهمية النظرية:

- تُعد هذه الدراسة في حدود علم الباحثة – هي الدراسة الأولى في المملكة العربية السعودية التي تناولت أولويات الإصلاح المدرسي في ظل مفاهيم الحوكمة بالمملكة العربية السعودية.
- يمكن لهذه الدراسة أن تعمل على تبصير مسؤولي التعليم عن أولويات الإصلاح المدرسي في ظل مفاهيم الحوكمة كما يراها مديرو التعليم بالمملكة العربية السعودية.

- يمكن لنتائج هذه الدراسة أن تساهم في دعم تطبيق مفاهيم الحوكمة على المدارس في المملكة العربية السعودية.
- يمكن لنتائج هذه الدراسة أن تساهم في تحسين جودة المخرجات التعليمية بعد الالتزام بتطبيق مفاهيم الحوكمة على المدارس.

حدود الدراسة:

يقتصر تطبيق الدراسة على الآتي:

الحد الموضوعي: تقتصر الدراسة على أولويات الإصلاح المدرسي في ظل مفاهيم الحوكمة من وجهة نظر مديري التعليم بالمملكة العربية السعودية.

الحد البشري: تمثلت في مديري التعليم بالمملكة العربية السعودية وعددهم (٤٦) مديرًا.

الحد المكاني: طُبِّقت الدراسة على جميع مديري التعليم بالمملكة العربية السعودية.

الحد الزماني: طُبِّقت الدراسة الميدانية في العام الدراسي ١٤٣٨/ ١٤٣٩هـ.

مصطلحات الدراسة:

الإصلاح المدرسي:

هو مجموعة الجهود المتكاملة والموجهة للنظام المدرسي بالمملكة العربية السعودية من خلال إصلاح المدرسة في مجالات مفاهيم الحوكمة وإدخال التغييرات الأساسية فيها؛ بغرض تحسين كفاءة النظام والمخرجات التعليمية وتلافي الهدر والفاقد التعليمي.

الحوكمة:

مجموعة النظم والقرارات والممارسات والأساليب التي من خلالها تدار المدارس وتُحاسب من قبل إدارات التعليم وهي تُعنَى بجميع أفراد المنظمة، بغرض الإصلاح المدرسي لتحقيق رؤية النظام التعليمي بالمملكة العربية السعودية (٢٠٣٠)، ولتحقيق متطلبات التنمية ورفع مستوى الكفاءة والفعالية والإنتاجية وجودة المخرجات التعليمية.

جودة المخرجات التعليمية:

مجموعة الفوائد التي يتم أو يُتوقع الحصول عليها من خلال تفاعل الموارد البشرية والمادية

داخل النظام التعليمي الذي اعتمد مفاهيم الحوكمة، ويمثل هذا المُخرَج التعليمي أو المنتج وهو (الطالب) وما اكتسبه من معارف ومهارات واتجاهات مقابل الخدمات التعليمية التي تلقاها، أسهمت في تحقيق النتائج المتوقعة أو الأهداف المتوخاة من النظام التعليمي بكفاءة وفاعلية، ثم بتحقيق متطلبات التنمية الاقتصادية.

مدير التعليم:

الشخص الذي تعيِّنه وزارة التعليم لإدارة التعليم في منطقته أو محافظته التعليمية، ويحمل المسمى «مدير عام التعليم» أو «مدير التعليم»، ويعمل وفق السياسات التعليمية والصلاحيات الممنوحة له من وزير التعليم.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي لمناسبته لطبيعة الدراسة وأهدافها.

مجتمع وعينة الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع مديري التعليم بالمملكة العربية السعودية، والبالغ عددهم (٤٦) مديرًا تعليميًّا خلال فترة إجراء الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣٨/١٤٣٩هـ، ولمحدودية مجتمع الدراسة اتبعت الباحثة أسلوب الحصر الشامل من خلال تطبيق أداة الدراسة على كامل مجتمع الدراسة، وبعد التطبيق الميداني للدراسة حصلت الباحثة على (٣٩) استبانة مستردة صالحة للتحليل الإحصائي.

أداة الدراسة:

اعتمدت الاستبانة أداةً لجمع بيانات الدراسة، وقد صممت بالإفادة من الإطار النظري والدراسات السابقة المشابهة وبعد تصميمها اتبعت الخطوات التالية للتحقق من صلاحيتها للتطبيق الميداني:

صدق أداة الدراسة:

أ – الصدق الظاهري للأداة:

للتعرف على مدى صدق أداة الدراسة في قياس ما وضعت لقياسه عُرضت على عدد (٣) من

المتخصصين، وفي ضوء آرائهم أعدت أداة هذه الدراسة بصورتها النهائية.

ب – صدق الاتساق الداخلي للأداة:

حسب معامل الارتباط «بيرسون» لمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة وقد أظهرت قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع محورها موجبة ودالَّة إحصائيًّا عند مستوي الدلالة (٠,٠١) فأقل مما يدل على صدق اتساقها مع محاورها.

الجدول رقم (١)

معاملات ارتباط « بيرسون» لعبارات المحور الأول بالدرجة الكلية للمحور

رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
١	٠,٦١٥❖❖	٦	٠,٧٤٧❖❖
٢	٠,٥٢٧❖❖	٧	٠,٦٥١❖❖
٣	٠,٦٤٢❖❖	٨	٠,٦٨٥❖❖
٤	٠,٦٥٧❖❖	٩	٠,٨٣٤❖❖
٥	٠,٥٥٢❖❖	١٠	٠,٤٤٧❖❖

❖❖ دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل

الجدول رقم (٢)

معاملات ارتباط « بيرسون» لعبارات المحور الثاني بالدرجة الكلية للمحور

رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
١	٠,٧٨٠❖❖	٥	٠,٧٣٥❖❖
٢	٠,٦٩٧❖❖	٦	٠,٨٤٠❖❖
٣	٠,٥٢٦❖❖	٧	٠,٧٥٨❖❖
٤	٠,٨٦١❖❖	٨	٠,٨١١❖❖

❖❖ دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل

الجدول رقم (٣)

معاملات ارتباط « بيرسون» لعبارات المحور الثالث بالدرجة الكلية للمحور

رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
١	٠,٦٥٣❖❖	٤	٠,٥٢٧❖❖
٢	٠,٧٩٦❖❖	٥	٠,٦٣٠❖❖
٣	٠,٨٥٦❖❖	-	-

❖❖ دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل

الجدول رقم (٤)

معاملات ارتباط « بيرسون» لعبارات المحور الرابع بالدرجة الكلية للمحور

رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
١	٠,٦٩١❖❖	٤	٠,٧١٠❖❖
٢	٠,٥٨٤❖❖	٥	٠,٧١٠❖❖
٣	٠,٧٣٣❖❖	٦	٠,٥٢٩❖❖

❖❖ دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل

الجدول رقم (٥)

معاملات ارتباط « بيرسون» لعبارات المحور الخامس بالدرجة الكلية للمحور

رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
١	٠,٧٥٧❖❖	٤	٠,٩٠٨❖❖
٢	٠,٥٧٠❖❖	٥	٠,٨٧٨❖❖
٣	٠,٥٦٩❖❖	-	-

❖❖ دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل

الجدول رقم (٦)

معاملات ارتباط « بيرسون» لعبارات المحور السادس بالدرجة الكلية للمحور

رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
١	٠,٦٤٦❖❖	٣	٠,٦٧٥❖❖
٢	٠,٧٦١❖❖	-	-

❖❖ دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل

الجدول رقم (٧)

معاملات ارتباط « بيرسون» لعبارات المحور السابع بالدرجة الكلية للمحور

رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
١	٠,٥٩٠❖❖	٦	٠,٧٣٣❖❖
٢	٠,٥٦٠❖❖	٧	٠,٥٩٠❖❖
٣	٠,٦٤٤❖❖	٨	٠,٥٢٤❖❖
٤	٠,٧٢١❖❖	٩	٠,٨٦٩❖❖
٥	٠,٧٣٧❖❖	-	-

❖❖ دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل

الجدول رقم (٨)

معاملات ارتباط « بيرسون» لعبارات المحور الثامن بالدرجة الكلية للمحور

رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
١	٠,٧٧١❖❖	٤	٠,٨٣٧❖❖
٢	٠,٥٨٨❖❖	٥	٠,٩٢٣❖❖
٣	٠,٩٠٢❖❖	-	-

❖❖ دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل

الجدول رقم (٩)

معاملات ارتباط « بيرسون» لعبارات المحور التاسع بالدرجة الكلية للمحور

رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
١	٠,٨٧٧❖❖	٣	٠,٨٤٨❖❖
٢	٠,٨٤٨❖❖	٤	٠,٧١٦❖❖

❖❖ دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل

يتضح من الجداول (١ – ٩) أنَّ قِيَم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع محورها موجبة ودالَّة إحصائيًّا عند مستوي الدلالة (٠,٠١) فأقل مما يدل على صدق اتساقها مع محاورها.

- **ثبات أداة الدراسة:**

تم التحقق من ثبات أداة الدراسة فقد بلغ معامل الثبات العام عالٍ (٠,٩٣٩٨)، وهذا يدل على أنَّ الاستبانة تتمتع بدرجة ثبات مرتفعة يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

جدول رقم (١٠)

معامل (ألفا كرونباخ) لقياس ثبات أداة الدراسة

محاور الاستبانة	عدد العبارات	ثبات المحور
المساءلة	١٠	٠,٧٠٢٣
المشاركة	٨	٠,٨٦٣٠
الشفافية	٥	٠,٦٤٤١
سيادة القانون	٦	٠,٦٧٩٠
مكافحة الفساد	٥	٠,٧١١٥
الاستجابة	٣	٠,٤٤٣٣
العدالة	٩	٠,٥٨٠٣
الكفاءة	٥	٠,٨٦٦٨
الفعالية	٤	٠,٨٣٤٦
الثبات العام	٥٥	٠,٩٣٩٨

يتضح من الجدول رقم (١٠) أنَّ معامل الثبات العام عالٍ فقد بلغ (٠,٩٣٩٨)، وهذا يدل على

أنَّ الاستبانة تتمتع بدرجة ثبات مرتفعة يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

تحليل نتائج الدراسة وتفسيرها:

أولاً: النتائج المتعلقة بوصف أفراد الدراسة:

توزيع أفراد الدراسة وفق متغير المؤهل العلمي: إنَّ (١٨) من أفراد الدراسة يمثلون نسبة (٤٦,٢٪) من الإجمالي مؤهلهم العلمي بكالوريوس وهم الفئة الأكثر، بينما (١١) منهم يمثلون نسبة (٢٨,٢٪) مؤهلهم العلمي ماجستير، و(١٠) منهم يمثلون نسبة (٢٥,٦٪) مؤهلهم العلمي دكتوراه.

جدول رقم (١١)

توزيع أفراد الدراسة وفق متغير المؤهل العلمي

المؤهل	التكرار	النسبة
بكالوريوس	١٨	٤٦,٢
ماجستير	١١	٢٨,٢
دكتوارة	١٠	٢٥,٦
المجموع	٣٩	١٠٠٪

توزيع أفراد الدراسة وفق متغير سنوات الخدمة: إنَّ (٣٨) من أفراد الدراسة يمثلون نسبة(٩٧,٤٪) سنواتُ خدمتهم أكثر من (١٠) سنوات وهم الفئة الأكثر، بينما(١) منهم يمثل نسبة (٢,٦٪) سنوات خدمته أقل من (٥) سنوات.

جدول رقم (١٢)

توزيع أفراد الدراسة وفق متغير سنوات الخدمة

سنوات الخدمة	التكرار	النسبة
أقل من ٥ سنوات	١	٢,٦
أكثر من ١٠سنوات	٣٨	٩٧,٤
المجموع	٣٩	١٠٠٪

توزيع أفراد الدراسة وفق متغير الخبرة الإدارية: إنَّ (٣٤) من أفراد الدراسة يمثلون نسبة

(٨٧,٢٪) خبرتهم الإدارية أكثر من١٠ سنوات وهم الفئة الأكثر، بينما(٥) منهم يمثلون نسبة (١٢,٨٪) خبرتهم الإدارية من ٥ – ١٠ سنوات.

جدول رقم (١٣)

توزيع أفراد الدراسة وفق متغير الخبرة الإدارية

الخبرة الإدارية	التكرار	النسبة
من ٥ -١٠سنوات	٥	١٢,٨
أكثر من ١٠سنوات	٣٤	٨٧,٢
المجموع	٣٩	١٠٠٪

ثانيًا: النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة:

السؤال الأول: ما أولويات الإصلاح المدرسي في ظل مفاهيم الحوكمة كما يراها مديرو التعليم بالمملكة العربية السعودية؟

للتعرف على أولويات الإصلاح المدرسي حُسِبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد الدراسة على أبعاد أولويات الإصلاح المدرسي وجاءت النتائج كما يلي:

جدول رقم (١)

استجابات أفراد الدراسة على أبعاد أولويات الإصلاح المدرسي في ظل مفاهيم الحوكمة كما يراها مديرو التعليم بالمملكة العربية السعودية

م	البُعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	المساءلة	٢,٧٤	٠,٢٥٥	٥
٢	المشاركة	٢,٦٨	٠,٣٩٩	٧
٣	الشفافية	٢,٦١	٠,٣٦١	٩
٤	سيادة القانون	٢,٦٣	٠,٣٥٩	٨
٥	مكافحة الفساد	٢,٨٧	٠,٢٣٦	١
٦	الاستجابة	٢,٨٦	٠,٢٣٨	٢
٧	العدالة	٢,٧٦	٠,٢٣١	٣
٨	الكفاءة	٢,٧٣	٠,٣٧٩	٦

م	البُعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
٩	الفعالية	٢,٧٤	٠,٣٨٣	٤
	أولويات الإصلاح المدرسي في ظل مفاهيم الحوكمة وانعكاساتها على جودة المخرجات	٢,٧٣	٠,٢٤٠	-

يتضح من خلال النتائج أنَّ مديري التعليم موافقون على أولويات الإصلاح المدرسي في ظل مفاهيم الحوكمة بمتوسط (٢,٧٣ من ٣)، واتضح أنَّ أبرز أولويات الإصلاح المدرسي تمثلت في بُعد مكافحة الفساد بمتوسط (٢,٨٧ من ٣)، ثم بُعد الاستجابة بمتوسط (٢,٨٦ من ٣)، ثم بُعد العدالة بمتوسط (٢,٧٦ من ٣)، ثم بُعد الفعالية بمتوسط (٢,٧٤ من ٣)، ثم بُعد المساءلة بمتوسط (٢,٧٤ من ٣)، ثم بُعد الكفاءة بمتوسط (٢,٧٣ من ٣)، ثم بُعد المشاركة بمتوسط (٢,٦٨ من ٣)، ثم بُعد سيادة القانون بمتوسط (٢,٦٣ من ٣)، وأخيرًا جاء بُعد الشفافية بمتوسط (٢,٦١ من ٣).

وفيما يلي النتائج التفصيلية فيما يتعلق بأولويات الإصلاح المدرسي في ظل مفاهيم الحوكمة وانعكاساتها على جودة المخرجات:

المجال الأول: أولويات الإصلاح المدرسي في ظل مفاهيم الحوكمة فيما يتعلق بمجال المساءلة.

جدول رقم (٢)

استجابات أفراد الدراسة على عبارات محور أولويات الإصلاح المدرسي فيما يتعلق بمجال المساءلة مرتبة تنازليًّا حسب متوسطات الموافقة

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة ٪	كبيرة	متوسطة	صغيرة			
٩	الالتزام بالمساءلة في قضايا الفساد الإداري بالمدارس ومعاقبة من ثبتت إدانته دون تمييز	ك	٣٧	٢	-	٢,٩٥	٠,٢٢٣	١
		٪	٩٤,٩	٥,١	-			
٨	تتم إجراءات المساءلة الإدارية على المدارس بنزاهة.	ك	٣٦	٣	-	٢,٩٢	٠,٢٧٠	٢
		٪	٩٢,٣	٧,٧	-			

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة ٪	كبيرة	متوسطة	صغيرة			
٥	تتم المساءلة الإدارية في المدارس بناء على معلومات موثوقة.	ك	٣٥	٤	-	٢,٩٠	٠,٣٠٧	٣
		٪	٨٩,٧	١٠,٣	-			
٣	الحرص على استثمار أوقات العمل الرسمي للمدارس في تأدية المهام الوظيفية.	ك	٣٤	٣	٢	٢,٨٢	٠,٥٠٦	٤
		٪	٨٧,٢	٧,٧	٥,١			
٢	التقيد بالتعليمات واللوائح والأنظمة الخاصة بالعمل في المدارس.	ك	٣١	٨	-	٢,٧٩	٠,٤٠٩	٥
		٪	٧٩,٥	٢٠,٥	-			
١	الالتزام بمواعيد الدوام الرسمي للمدارس.	ك	٣٢	٦	١	٢,٧٩	٠,٤٦٩	٦
		٪	٨٢,١	١٥,٤	٢,٦			
٦	تركيز آليات المساءلة الإدارية للمدارس على مستوى النتائج المتحققة.	ك	٢٩	٩	١	٢,٧٢	٠,٥١٠	٧
		٪	٧٤,٤	٢٣,١	٢,٦			
٧	الحرص على ضبط المخالفات وعدم التهاون فيها - إن وجدت -.	ك	٢٤	١٣	٢	٢,٥٦	٠,٥٩٨	٨
		٪	٦١,٥	٣٣,٣	٥,١			
٤	آليات المساءلة الإدارية في المدارس معلنة للجميع.	ك	٢٥	١٠	٤	٢,٥٤	٠,٦٨٢	٩
		٪	٦٤,١	٢٥,٦	١٠,٣			
١٠	تتم مساءلة المدارس على إنجازاتها.	ك	١٨	١٧	٤	٢,٣٦	٠,٦٦٨	١٠
		٪	٤٦,٢	٤٣,٦	١٠,٣			
المتوسط العام						٢,٧٤	٠,٢٥٥	

من خلال النتائج يتضح أنَّ أفراد الدراسة موافقون بدرجة كبيرة على أولويات الإصلاح

المدرسي فيما يتعلق بمجال المساءلة بمتوسط (٢,٧٤ من ٣,٠٠)، وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي (من ٢,٣٥ إلى ٣,٠٠)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار (كبيرة) على أداة الدراسة.

ومن خلال النتائج يتضح أنَّ هناك تجانسًا في موافقة أفراد الدراسة على أولويات الإصلاح المدرسي فيما يتعلق بمجال المساءلة فقد تراوحت متوسطات موافقتهم ما بين (٢,٣٦ إلى ٢,٩٥)، وهي متوسطات تقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي والتي تشير إلى (كبيرة) على أداة الدراسة، فقد يتضح من النتائج أنَّ أفراد الدراسة موافقون بدرجة كبيرة على عشرِ عبارات تتمثل في رقم (٨، ٩، ٢، ٣، ٥) والتي تم ترتيبها تنازليًّا كالتالي:

١. جاءت العبارة رقم (٩) وهي: «الالتزام بالمساءلة في قضايا الفساد الإداري بالمدارس ومعاقبة من ثبتت إدانته دون تمييز» بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة كبيرة بمتوسط (٢,٩٥ من ٣).

٢. جاءت العبارة رقم (٨) وهي: «تتم إجراءات المساءلة الإدارية على المدارس بنزاهة» بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة كبيرة بمتوسط (٢,٩٢ من ٣).

٣. جاءت العبارة رقم (٥) وهي: «تتم المساءلة الإدارية في المدارس بناء على معلومات موثوقة» بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة كبيرة بمتوسط (٢,٩٠ من ٣).

٤. جاءت العبارة رقم (٣) وهي: «الحرص على استثمار أوقات العمل الرسمي للمدارس في تأدية المهام الوظيفية» بالمرتبة الرابعة من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة كبيرة بمتوسط (٢,٨٢ من ٣).

٥. جاءت العبارة رقم (٢) وهي: «التقيد بالتعليمات واللوائح والأنظمة الخاصة بالعمل في المدارس» بالمرتبة الخامسة من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة كبيرة بمتوسط (٢,٧٩ من ٣).

المجال الثاني: أولويات الإصلاح المدرسي في ظل مفاهيم الحوكمة فيما يتعلق بمجال المشاركة.

جدول رقم (٣)

استجابات أفراد الدراسة على عبارات محور أولويات الإصلاح المدرسي فيما يتعلق بمجال المشاركة مرتبة تنازليًّا حسب متوسطات الموافقة

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة ٪	كبيرة	متوسطة	صغيرة			
١	دعم منجزات المدارس.	ك	٣٤	٥	-	٢,٨٧	٠,٣٣٩	١
		٪	٨٧,٢	١٢,٨	-			
٥	التشجيع والتحفيز للمدارس عند إنجاز أعمالها.	ك	٣٤	٤	١	٢,٨٥	٠,٤٣٢	٢
		٪	٨٧,٢	١٠,٣	٢,٦			
٣	الحرص على متابعة وتوجيه إدارات المدارس وتزويدهم بالمستجدات.	ك	٣٠	٩	-	٢,٧٧	٠,٤٢٧	٣
		٪	٧٦,٩	٢٣,١	-			
٦	مشاركة الإدارات المدرسية في خطط الإصلاح المدرسي	ك	٢٩	٧	٣	٢,٦٧	٠,٦٢١	٤
		٪	٧٤,٤	١٧,٩	٧,٧			
٧	مراعاة التطورات والظروف البيئية المستقبلية في خطط الإصلاح المدرسي.	ك	٢٧	١٠	٢	٢,٦٤	٠,٥٨٤	٥
		٪	٦٩,٢	٢٥,٦	٥,١			
٤	إشراك الإدارات المدرسية في اتخاذ القرارات.	ك	٢٦	١٠	٣	٢,٥٩	٠,٦٣٧	٦
		٪	٦٦,٧	٢٥,٦	٧,٧			
٢	توزيع المهام الإدارية والتعليمية على المدارس وفق المقدرة والكفاءة.	ك	٢٤	١٢	٣	٢,٥٤	٠,٦٤٣	٧
		٪	٦١,٥	٣٠,٨	٧,٧			
٨	دعم التنوع في برامج التنمية المدرسية.	ك	٢٣	١٢	٤	٢,٤٩	٠,٦٨٣	٨
		٪	٥٩,٠	٣٠,٨	١٠,٣			
	المتوسط العام					٢,٦٨	٠,٣٩٩	

من خلال النتائج يتضح أنَّ أفراد الدراسة موافقون بدرجة كبيرة على أولويات الإصلاح

المدرسي فيما يتعلق بمجال المشاركة بمتوسط (٢,٦٨ من ٣,٠٠)، وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي (من ٢,٣٥ إلى ٣,٠٠)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار (كبيرة) على أداة الدراسة.

ومن خلال النتائج يتضح أنَّ هناك تجانسًا في موافقة أفراد الدراسة على أولويات الإصلاح المدرسي فيما يتعلق بمجال المشاركة فقد تراوحت متوسطات موافقتهم ما بين (٢,٤٩ إلى ٢,٨٧)، وهي متوسطات تقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي التي تشير إلى (كبيرة) على أداة الدراسة، حيث يتضح من النتائج أنَّ أفراد الدراسة موافقون بدرجة كبيرة على ثماني عبارات تتمثل في رقم (٧، ٦، ٣، ٥، ١) والتي تم ترتيبها تنازليًّا كالتالي:

١. جاءت العبارة رقم (١) وهي: «دعم منجزات المدارس» بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة كبيرة بمتوسط (٢,٨٧ من ٣).
٢. جاءت العبارة رقم (٥) وهي: «التشجيع والتحفيز للمدارس عند إنجاز أعمالها» بالمرتبة الثانية، من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة كبيرة بمتوسط (٢,٨٥ من ٣).
٣. جاءت العبارة رقم (٣) وهي: «الحرص على متابعة وتوجيه إدارات المدارس وتزويدهم بالمستجدات» بالمرتبة الثالثة، من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة كبيرة بمتوسط (٢,٧٧ من ٣).
٤. جاءت العبارة رقم (٦) وهي: «مشاركة الإدارات المدرسية في خطط الإصلاح المدرسي» بالمرتبة الرابعة، من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة كبيرة بمتوسط (٢,٦٧ من ٣).
٥. جاءت العبارة رقم (٧) وهي: «مراعاة التطورات والظروف البيئية المستقبلية في خطط الإصلاح المدرسي» بالمرتبة الخامسة، من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة كبيرة بمتوسط (٢,٦٤ من ٣).

المجال الثالث: أولويات الإصلاح المدرسي في ظل مفاهيم الحوكمة فيما يتعلق بمجال الشفافية.

جدول رقم (٤)

استجابات أفراد الدراسة على عبارات محور أولويات الإصلاح المدرسي فيما يتعلق بمجال الشفافية مرتبة تنازليًّا حسب متوسطات الموافقة

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة ٪	كبيرة	متوسطة	صغيرة			
٤	تحديد المهام ووضوحها بشكل مكتوب ومعلن بكل دقة للجميع.	ك	٣٤	٥	-	٢,٨٧	٠,٣٣٩	١
		٪	٨٧,٢	١٢,٨	-			
٣	الإفصاح عن بنود الميزانيات بكل دقة.	ك	٣١	٨	-	٢,٧٩	٠,٤٠٩	٢
		٪	٧٩,٥	٢٠,٥	-			
٥	تقديم تقارير دورية للجهات العليا بكل وضوح ودقة.	ك	٢٩	٨	٢	٢,٦٩	٠,٥٦٩	٣
		٪	٧٤,٤	٢٠,٥	٥,١			
٢	العمل على تحديث الأنظمة والتشريعات – إن لزم الأمر - لإزالة الغموض والضبابية عنها.	ك	٢٦	١٠	٣	٢,٥٩	٠,٦٣٧	٤
		٪	٦٦,٧	٢٥,٦	٧,٧			
١	السماح لأصحاب المصالح في الوصول والاطلاع على البيانات والمعلومات والوثائق العامة.	ك	١٣	١٧	٩	٢,١٠	٠,٧٥٤	٥
		٪	٣٣,٣	٤٣,٦	٢٣,١			
المتوسط العام						٢,٦١	٠,٣٦١	

من خلال النتائج يتضح أنَّ أفراد الدراسة موافقون بدرجة كبيرة على أولويات الإصلاح المدرسي فيما يتعلق بمجال الشفافية بمتوسط (٢,٦١ من ٣,٠٠)، وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي (من ٢,٣٥ إلى ٣,٠٠)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار (كبيرة) على أداة الدراسة.

ومن خلال النتائج يتضح أنَّ هناك تفاوت في موافقة أفراد الدراسة على أولويات الإصلاح

المدرسي فيما يتعلق بمجال الشفافية حيث تراوحت متوسطات موافقتهم ما بين (٢,١٠ إلى ٢,٨٧)، وهي متوسطات تتراوح ما بين الفئتين الثانية والثالثة من فئات المقياس الثلاثي، واللتين تشيران إلى (متوسطة أو كبيرة) على أداة الدراسة، حيث يتضح من النتائج أنَّ أفراد الدراسة موافقون بدرجة كبيرة على أربع عبارات تتمثل في رقم (٣، ٤، ٢، ٥) التي رُتبت تنازليًّا كالتالي:

١. جاءت العبارة رقم (٤) وهي: «تحديد المهام ووضوحها بشكل مكتوب ومعلن بكل دقة للجميع» بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة كبيرة بمتوسط (٢,٨٧ من ٣).

٢. جاءت العبارة رقم (٣) وهي: « الإفصاح عن بنود الميزانيات بكل دقة» بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة كبيرة بمتوسط (٢,٧٩ من ٣).

٣. جاءت العبارة رقم (٥) وهي: «تقديم تقارير دورية للجهات العليا بكل وضوح ودقة» بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة كبيرة بمتوسط (٢,٦٩ من ٣).

٤. جاءت العبارة رقم (٢) وهي: «العمل على تحديث الأنظمة والتشريعات –إن لزم الأمر– لإزالة الغموض والضبابية عنها» بالمرتبة الرابعة من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة كبيرة بمتوسط (٢,٥٩ من ٣).

يتضح من النتائج أنَّ أفراد الدراسة موافقون بدرجة متوسطة على واحد من أولويات الإصلاح المدرسي تتمثل في العبارة رقم (١) وهي: «السماح لأصحاب المصالح في الوصول والاطلاع على البيانات والمعلومات والوثائق العامة» بمتوسط (٢,١٠ من ٣).

المجال الرابع: أولويات الإصلاح المدرسي في ظل مفاهيم الحوكمة فيما يتعلق بمجال سيادة القانون.

جدول رقم (٥)

استجابات أفراد الدراسة على عبارات محور أولويات الإصلاح المدرسي فيما يتعلق بمجال سيادة القانون مرتبة تنازليًّا حسب متوسطات الموافقة

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة ٪	كبيرة	متوسطة	صغيرة			
٢	الحرص على تقبل الأوامر والنقد البناء.	ك	٣٣	٥	١	٢,٨٢	٠,٤٥١	١
		٪	٨٤,٦	١٢,٨	٢,٦			
١	منح الإدارات المدرسية بالصلاحيات الكافية ودعمهم بالكوادر البشرية والموارد المالية.	ك	٣٠	٩	-	٢,٧٧	٠,٤٢٧	٢
		٪	٧٦,٩	٢٣,١	-			
٥	نشر الثقافة التنظيمية بين الإدارات المدرسية.	ك	٣١	٧	١	٢,٧٧	٠,٤٨٥	٣
		٪	٧٩,٥	١٧,٩	٢,٦			
٤	تبسيط إجراءات العمل واختصارها وإعلانها.	ك	٣٢	٥	٢	٢,٧٧	٠,٥٣٦	٤
		٪	٨٢,١	١٢,٨	٥,١			
٦	إلزام الإدارات المدرسية بالبرامج المحددة واللوائح.	ك	٢٦	٨	٥	٢,٥٤	٠,٧٢٠	٥
		٪	٦٦,٧	٢٠,٥	١٢,٨			
٣	السماح لأصحاب المصالح بالمشاركة في صنع السياسات العامة.	ك	١٤	١٦	٩	٢,١٣	٠,٧٦٧	٦
		٪	٣٥,٩	٤١,٠	٢٣,١			
المتوسط العام						٢,٦٣	٠,٣٥٩	

من خلال النتائج يتضح أنَّ أفراد الدراسة موافقون بدرجة كبيرة على أولويات الإصلاح المدرسي فيما يتعلق بمجال سيادة القانون بمتوسط (٢,٦٣ من ٣,٠٠)، وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي (من ٢,٣٥ إلى ٣,٠٠)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار (كبيرة) على أداة الدراسة.

ومن خلال النتائج يتضح أنَّ هناك تفاوت في موافقة أفراد الدراسة على أولويات الإصلاح

المدرسي فيما يتعلق بمجال سيادة القانون حيث تراوحت متوسطات موافقتهم ما بين (٢,١٣ إلى ٢,٨٢)، وهي متوسطات تتراوح ما بين الفئتين الثانية والثالثة من فئات المقياس الثلاثي واللتين تشيران إلى (متوسطة أو كبيرة) على أداة الدراسة، حيث يتضح من النتائج أنَّ أفراد الدراسة موافقون بدرجة كبيرة على خمس عبارات تتمثل في رقم (٦، ٤، ٥، ١، ٢) والتي تم ترتيبها تنازليًّا كالتالي:

١. جاءت العبارة رقم (٢) وهي: «الحرص على تقبل الأوامر والنقد البناء» بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة كبيرة بمتوسط (٢,٨٢ من ٣).
٢. جاءت العبارة رقم (١) وهي: «منح الإدارات المدرسية بالصلاحيات الكافية ودعمهم بالكوادر البشرية والموارد المالية» بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة كبيرة بمتوسط (٢,٧٧ من٣).
٣. جاءت العبارة رقم (٥) وهي: «نشر الثقافة التنظيمية بين الإدارات المدرسية» بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة كبيرة بمتوسط (٢,٧٧ من ٣).
٤. جاءت العبارة رقم (٤) وهي: «تبسيط إجراءات العمل واختصارها وإعلانها» بالمرتبة الرابعة من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة كبيرة بمتوسط (٢,٧٧ من ٣).
٥. جاءت العبارة رقم (٦) وهي: «إلزام الإدارات المدرسية بالبرامج المحددة واللوائح » بالمرتبة الخامسة من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة كبيرة بمتوسط (٢,٥٤ من ٣).

يتضح من النتائج أنَّ أفراد الدراسة موافقون بدرجة متوسطة على العبارة رقم (٣) وهي: «السماح لأصحاب المصالح بالمشاركة في صنع السياسات العامة» بمتوسط (٢,١٣ من ٣).

المجال الخامس: أولويات الإصلاح المدرسي في ظل مفاهيم الحوكمة فيما يتعلق بمجال مكافحة الفساد.

جدول رقم (٦)

استجابات أفراد الدراسة على عبارات محور أولويات الإصلاح المدرسي فيما يتعلق بمجال مكافحة الفساد مرتبة تنازليًّا حسب متوسطات الموافقة

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة ٪	كبيرة	متوسطة	صغيرة			
٣	تعزيز الممارسات التي تعكس القيم والاتجاهات الإيجابية.	ك	٣٩	-	-	٣,٠٠	٠,٠٠٠	١
		٪	١٠٠,٠	-	-			
٢	الحرص على عدم استغلال المنصب لتحقيق مكاسب شخصية.	ك	٣٧	٢	-	٢,٩٥	٠,٢٢٣	٢
		٪	٩٤,٩	٥,١	-			
١	دعم السلوك الأخلاقي بين الإدارات المدرسية.	ك	٣٥	٤	-	٢,٩٠	٠,٣٠٧	٣
		٪	٨٩,٧	١٠,٣	-			
٤	الحد من المحسوبيات في العمل.	ك	٣٤	٥	-	٢,٨٧	٠,٣٣٩	٤
		٪	٨٧,٢	١٢,٨	-			
٥	وجود قنوات اتصال لتقبل بلاغات الفساد الإداري كصندوق الشكاوى، أو موقع على الانترنت..	ك	٢٧	١٠	٢	٢,٦٤	٠,٥٨٤	٥
		٪	٦٩,٢	٢٥,٦	٥,١			
	المتوسط العام					٢,٨٧	٠,٢٣٦	

من خلال النتائج يتضح أنَّ أفراد الدراسة موافقون بدرجة كبيرة على أولويات الإصلاح المدرسي فيما يتعلق بمجال مكافحة الفساد بمتوسط (٢,٨٧ من ٣,٠٠)، وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي (من ٢,٣٥ إلى ٣,٠٠)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار (كبيرة) على أداة الدراسة.

ومن خلال النتائج يتضح أنَّ هناك تجانسًا في موافقة أفراد الدراسة على أولويات الإصلاح المدرسي فيما يتعلق بمجال مكافحة الفساد حيث تراوحت متوسطات موافقتهم ما بين (٢,٦٤ إلى ٣,٠٠)، وهي متوسطات تقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي التي تشير إلى (كبيرة) على

أداة الدراسة، حيث يتضح من النتائج أنَّ أفراد الدراسة موافقون بدرجة كبيرة على خمس عبارات تتمثل في رقم (٥، ٤، ١، ٢، ٣) التي ترتب تنازليًّا كالتالي:

١. جاءت العبارة رقم (٣) وهي: «تعزيز الممارسات التي تعكس القيم والاتجاهات الإيجابية» بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة كبيرة بمتوسط (٣,٠٠ من ٣).

٢. جاءت العبارة رقم (٢) وهي: «الحرص على عدم استغلال المنصب لتحقيق مكاسب شخصية» بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة كبيرة بمتوسط (٢,٩٥ من ٣).

٣. جاءت العبارة رقم (١) وهي: «دعم السلوك الأخلاقي بين الإدارات المدرسية» بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة كبيرة بمتوسط (٢,٩٠ من ٣).

٤. جاءت العبارة رقم (٤) وهي: «الحد من المحسوبيات في العمل» بالمرتبة الرابعة من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة كبيرة بمتوسط (٢,٨٧ من ٣).

٥. جاءت العبارة رقم (٥) وهي: «وجود قنوات اتصال لتقبل بلاغات الفساد الإداري كصندوق الشكاوى، و موقع على الانترنت» بالمرتبة الخامسة من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة كبيرة بمتوسط (٢,٦٤ من ٣).

المجال السادس: أولويات الإصلاح المدرسي في ظل مفاهيم الحوكمة فيما يتعلق بمجال الاستجابة.

جدول رقم (٧)

استجابات أفراد الدراسة على عبارات محور أولويات الإصلاح المدرسي فيما يتعلق بمجال الاستجابة مرتبة تنازليًّا حسب متوسطات الموافقة

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة ٪	كبيرة	متوسطة	صغيرة			
٢	الحرص على تلبية رغبات واحتياجات المستفيدين بالمنطقة / المحافظة.	ك	٣٥	٤	-	٢,٩٠	٠,٣٠٧	١
		٪	٨٩,٧	١٠,٣	-			
١	الحرص على انتهاج نهج التجديد والتطوير في المدارس	ك	٣٤	٥	-	٢,٨٧	٠,٣٣٩	٢
		٪	٨٧,٢	١٢,٨	-			

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		النسبة ٪	كبيرة	متوسطة	صغيرة			
٣	مراعاة خطط الإصلاح المدرسي على تنمية الأداء الشامل للمتعلمين.	ك	٣٢	٧	-	٢,٨٢	٠,٣٨٩	٣
		٪	٨٢,١	١٧,٩	-			
المتوسط العام						٢,٨٦	٠,٢٣٨	

من خلال النتائج يتضح أنَّ أفراد الدراسة موافقون بدرجة كبيرة على أولويات الإصلاح المدرسي فيما يتعلق بمجال الاستجابة بمتوسط (٢,٨٦ من ٣,٠٠)، وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي (من ٢,٣٥ إلى ٣,٠٠)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار (كبيرة) على أداة الدراسة.

ومن خلال النتائج يتضح أنَّ هناك تجانسًا في موافقة أفراد الدراسة على أولويات الإصلاح المدرسي فيما يتعلق بمجال الاستجابة حيث تراوحت متوسطات موافقتهم ما بين (٢,٨٢ إلى ٢,٩٠)، وهي متوسطات تقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي والتي تشير إلى(كبيرة) على أداة الدراسة، حيث يتضح من النتائج أنَّ أفراد الدراسة موافقون بدرجة كبيرة على ثلاث عبارات تتمثل في رقم (٣، ١، ٢) والتي تم ترتيبها تنازليًّا كالتالي:

١. جاءت العبارة رقم (٢) وهي: «الحرص على تلبية رغبات واحتياجات المستفيدين بالمنطقة/المحافظة» بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة كبيرة بمتوسط (٢,٩٠ من ٣).
٢. جاءت العبارة رقم (١) وهي: «الحرص على انتهاج نهج التجديد والتطوير في المدارس» بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة كبيرة بمتوسط (٢,٨٧ من ٣).
٣. جاءت العبارة رقم (٣) وهي: «مراعاة خطط الإصلاح المدرسي على تنمية الأداء الشامل للمتعلمين» بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة كبيرة بمتوسط (٢,٨٢ من ٣).

المجال السابع: أولويات الإصلاح المدرسي في ظل مفاهيم الحوكمة فيما يتعلق بمجال العدالة.

جدول رقم (٨)

استجابات أفراد الدراسة على عبارات محور أولويات الإصلاح المدرسي فيما يتعلق بمجال العدالة مرتبة تنازليًّا حسب متوسطات الموافقة

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة ٪	كبيرة	متوسطة	صغيرة			
٩	اتباع أساليب عادلة في تطبيق النظام بين المدارس.	ك	٣	-	-	٣,٠٠	٠,٠٠٠	١
		٪	١٠٠,٠	-	-			
١	الحرص على تحقيق العدالة والمساواة في التعامل مع جميع المدارس.	ك	٣٧	٢	-	٢,٩٥	٠,٢٢٣	٢
		٪	٩٤,٩	٥,١	-			
٣	اعتماد معايير واضحة ومحددة بين الإدارات المدرسية.	ك	٣٦	٣	-	٢,٩٢	٠,٢٧٠	٣
		٪	٩٢,٣	٧,٧	-			
٢	تطبيق القوانين على جميع المدارس بدون محاباة .	ك	٣٦	٣	-	٢,٩٢	٠,٢٧٠	٤
		٪	٩٢,٣	٧,٧	-			
٧	المعايير الحاكمة للمدارس متعادلة قدر الإمكان.	ك	٣٠	٧	٢	٢,٧٢	٠,٥٨٠	٥
		٪	٧٦,٩	١٧,٩	٥,١			
٥	تلبية الاحتياجات على قدم المساواة بين المدارس.	ك	٢٦	١١	٢	٢,٦٢	٠,٥٩٠	٦
		٪	٦٦,٧	٢٨,٢	٥,١			
٤	إشراك الإدارات المدرسية في عملية صنع واتخاذ القرار وفق (مبدأ تكافئ الفرص)	ك	٢٦	١٠	٣	٢,٥٩	٠,٦٣٧	٧
		٪	٦٦,٧	٢٥,٦	٧,٧			
٦	يتم إعادة تشكيل الفِرَق واللجان بصفة دورية ومنتظمة.	ك	٢٣	١٥	١	٢,٥٦	٠,٥٥٢	٨
		٪	٥٩,٠	٣٨,٥	٢,٦			

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		النسبة ٪	كبيرة	متوسطة	صغيرة			
٨	معالجة أوضاع جميع المدارس بطريقة موحدة.	ك	٢٦	٨	٥	٢,٥٤	٠,٧٢٠	٩
		٪	٦٦,٧	٢٠,٥	١٢,٨			
المتوسط العام						٢,٧٦	٠,٢٣١	

من خلال النتائج يتضح أنَّ أفراد الدراسة موافقون بدرجة كبيرة على أولويات الإصلاح المدرسي فيما يتعلق بمجال العدالة بمتوسط (٢,٧٦ من ٣,٠٠)، وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي (من ٢,٣٥ إلى ٣,٠٠)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار (كبيرة) على أداة الدراسة.

ومن خلال النتائج يتضح أنَّ هناك تجانسًا في موافقة أفراد الدراسة حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على أولويات الإصلاح المدرسي فيما يتعلق بمجال العدالة ما بين (٢,٥٤ إلى ٣,٠٠)، وهي متوسطات تقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي التي تشير إلى (كبيرة) على أداة الدراسة، حيث يتضح من النتائج أنَّ أفراد الدراسة موافقون بدرجة كبيرة على تسع عبارات تتمثل في رقم (٧، ٢، ٣، ١، ٩) التي ترتب تنازليًّا كالتالي:

١. جاءت العبارة رقم (٩) وهي: «اتباع أساليب عادلة في تطبيق النظام بين المدارس» بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة كبيرة بمتوسط (٣,٠٠ من ٣).
٢. جاءت العبارة رقم (١) وهي: «الحرص على تحقيق العدالة والمساواة في التعامل مع جميع المدارس» بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة كبيرة بمتوسط (٢,٩٥ من ٣).
٣. جاءت العبارة رقم (٣) وهي: «اعتماد معايير واضحة ومحددة بين الإدارات المدرسية» بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة كبيرة بمتوسط (٢,٩٢ من ٣).
٤. جاءت العبارة رقم (٢) وهي: «تطبيق القوانين على جميع المدارس بدون محاباة» بالمرتبة الرابعة من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة كبيرة بمتوسط (٢,٩٢ من ٣).
٥. جاءت العبارة رقم (٧) وهي: «المعايير الحاكمة للمدارس متعادلة قدر الإمكان» بالمرتبة الخامسة من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة كبيرة بمتوسط (٢,٧٢ من ٣).

المجال الثامن: أولويات الإصلاح المدرسي في ظل مفاهيم الحوكمة فيما يتعلق بمجال الكفاءة.

جدول رقم (٩)

استجابات أفراد الدراسة على عبارات محور أولويات الإصلاح المدرسي فيما يتعلق بمجال الكفاءة مرتبة تنازليًّا حسب متوسطات الموافقة

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة ٪	كبيرة	متوسطة	صغيرة			
٢	كفاءة الإدارة المدرسية في تنفيذ السياسات العامة.	ك	٣١	٨	-	٢,٧٩	٠,٤٠٩	١
		٪	٧٩,٥	٢٠,٥	-			
٤	تساهم الإجراءات والأساليب التنظيمية بالمدارس في زيادة الإنتاجية.	ك	٢٩	١٠	-	٢,٧٤	٠,٤٤٢	٢
		٪	٧٤,٤	٢٥,٦	-			
٥	استثمار الوسائل المتاحة لتحقيق الأهداف المرجوة بأقل التكاليف والوقت والجهد	ك	٢٨	١١	-	٢,٧٢	٠,٤٥٦	٣
		٪	٧١,٨	٢٨,٢	-			
١	كفاءة الإدارة المدرسية في جودة الخدمات المقدمة.	ك	٢٨	١١	-	٢,٧٢	٠,٤٥٦	٤
		٪	٧١,٨	٢٨,٢	-			
٣	الاستثمار الأمثل للطاقات بالمدارس.	ك	٢٩	٨	٢	٢,٦٩	٠,٥٦٩	٥
		٪	٧٤,٤	٢٠,٥	٥,١			
المتوسط العام						٢,٧٣	٠,٣٧٩	

من خلال النتائج يتضح أنَّ أفراد الدراسة موافقون بدرجة كبيرة على أولويات الإصلاح المدرسي فيما يتعلق بمجال الكفاءة بمتوسط (٢,٧٣ من ٣,٠٠)، وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي (من ٢,٣٥ إلى ٣,٠٠)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار (كبيرة) على أداة الدراسة.

ومن خلال النتائج يتضح أنَّ هناك تجانسًا في موافقة أفراد الدراسة حيث تراوحت

متوسطات موافقتهم على أولويات الإصلاح المدرسي فيما يتعلق بمجال الكفاءة ما بين (٢,٦٩ إلى ٢,٧٩)، وهي متوسطات تقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي والتي تشير إلى(كبيرة) على أداة الدراسة، حيث يتضح من النتائج أنَّ أفراد الدراسة موافقون بدرجة كبيرة على خمس عبارات تتمثل في رقم (٢، ٥، ٤، ١، ٣) والتي تم ترتيبها تنازليًّا كالتالي:

١. جاءت العبارة رقم (٢) وهي: «كفاءة الإدارة المدرسية في تنفيذ السياسات العامة» بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة كبيرة بمتوسط (٢,٧٩ من ٣).
٢. جاءت العبارة رقم (٤) وهي: «تسهم الإجراءات والأساليب التنظيمية بالمدارس في زيادة الإنتاجية» بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة كبيرة بمتوسط (٢,٧٤ من ٣).
٣. جاءت العبارة رقم (٥) وهي: «استثمار الوسائل المتاحة لتحقيق الأهداف المرجوة بأقل التكاليف والوقت والجهد» بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة كبيرة بمتوسط (٢,٧٢ من ٣).
٤. جاءت العبارة رقم (١) وهي: «كفاءة الإدارة المدرسية في جودة الخدمات المقدمة» بالمرتبة الرابعة من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة كبيرة بمتوسط (٢,٧٢ من ٣).
٥. جاءت العبارة رقم (٣) وهي: «الاستثمار الأمثل للطاقات بالمدارس» بالمرتبة الخامسة من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة كبيرة بمتوسط (٢,٦٩ من٣).

المجال التاسع: أولويات الإصلاح المدرسي في ظل مفاهيم الحوكمة فيما يتعلق بمجال الفعالية.

جدول رقم (١٠)

استجابات أفراد الدراسة على عبارات محور أولويات الإصلاح المدرسي فيما يتعلق بمجال الفعالية مرتبة تنازليًّا حسب متوسطات الموافقة

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة ٪	كبيرة	متوسطة	صغيرة			
١	تحقيق الأهداف المرجوة من المدارس بجودة عالية.	ك	٣٢	٧	-	٢,٨٢	٠,٣٨٩	١
		٪	٨٢,١	١٧,٩	-			
٤	رضا المستفيدين وقلة	ك	٣٠	٩	-	٢,٧٧	٠,٤٢٧	٢

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة ٪	كبيرة	متوسطة	صغيرة			
	الشكاوى الواردة عن المنطقة/ المحافظة.	٪	٧٦,٩	٢٣,١	-			
٣	تحقق قيمة مضافة من المخرجات التعليمية (المتعلمين) في المنطقة/ المحافظة.	ك	٢٨	١٠	١	٢,٦٩	٠,٥٢١	٣
		٪	٧١,٨	٢٥,٦	٢,٦			
٢	الرضا عن المخرجات التعليمية في المنطقة / المحافظة.	ك	٢٨	١٠	١	٢,٦٩	٠,٥٢١	٤
		٪	٧١,٨	٢٥,٦	٢,٦			
	المتوسط العام					٢,٧٤	٠,٣٨٣	

من خلال النتائج يتضح أنَّ أفراد الدراسة موافقون بدرجة كبيرة على أولويات الإصلاح المدرسي فيما يتعلق بمجال الفعالية بمتوسط (٢,٧٤ من ٣,٠٠)، وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي (من ٢,٣٥ إلى ٣,٠٠)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار (كبيرة) على أداة الدراسة.

ومن خلال النتائج يتضح أنَّ هناك تجانسًا في موافقة أفراد الدراسة على أولويات الإصلاح المدرسي فيما يتعلق بمجال الفعالية حيث تراوحت متوسطات موافقتهم ما بين (٢,٦٩ إلى ٢,٨٢)، وهي متوسطات تقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي والتي تشير إلى (كبيرة) على أداة الدراسة، حيث يتضح من النتائج أنَّ أفراد الدراسة موافقون بدرجة كبيرة على أربع عبارات تتمثل في رقم (٢، ٣، ٤، ١) والتي تم ترتيبها تنازليًّا كالتالي:

١. جاءت العبارة رقم (١) وهي: «تحقيق الأهداف المرجوة من المدارس بجودة عالية» بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة كبيرة بمتوسط (٢,٨٢ من ٣).
٢. جاءت العبارة رقم (٤) وهي: «رضا المستفيدين وقلة الشكاوى الواردة عن المنطقة/المحافظة» بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة كبيرة بمتوسط (٢,٧٧ من ٣).
٣. جاءت العبارة رقم (٣) وهي: «تحقُق قيمة مضافة من المخرجات التعليمية (المتعلمين) في المنطقة/المحافظة» بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة كبيرة بمتوسط (٢,٦٩ من ٣).

٤. جاءت العبارة رقم (٢) وهي: «الرضا عن المخرجات التعليمية في المنطقة/المحافظة» بالمرتبة الرابعة من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة كبيرة بمتوسط (٢,٦٩ من ٣).

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات أفراد الدراسة تُعزى لاختلاف متغيراتهم الشخصية والوظيفية:

الفروق باختلاف متغير سنوات الخدمة:

متغير سنوات الخدمة لم يقسم عينة الدراسة إلى مجموعات تتيح للباحثة إجراء المقارنات وذلك لقلة عدد التكرارات في فئة أقل من ٥ سنوات.

الفروق باختلاف متغير الخبرة الإدارية:

للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات أفراد الدراسة طبقًا إلى اختلاف متغير الخبرة الإدارية استخدمت الباحثة اختبار (ت) لتوضيح دلالة الفروق بين الإجابات وجاءت النتائج كالتالي:

الجدول رقم (١١)

نتائج اختبار (ت) للفروق بين إجابات أفراد الدراسة طبقًا لاختلاف متغير الخبرة الإدارية

المحور	الخبرة الإدارية	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	الدلالة
المساءلة	من ٥ -١٠سنوات	٥	٢,٨٠	٠,١٠٠	٠,٥٩٧	٠,٥٥٤
	أكثر من ١٠سنوات	٣٤	٢,٧٣	٠,٢٧٠		
المشاركة	من ٥ -١٠سنوات	٥	٢,٧٣	٠,١٨٥	٠,٢٨٩	٠,٧٧٤
	أكثر من ١٠سنوات	٣٤	٢,٦٧	٠,٤٢٣		
الشفافية	من ٥ -١٠سنوات	٥	٢,٦٨	٠,٢٢٨	٠,٤٥٨	٠,٦٥٠
	أكثر من ١٠سنوات	٣٤	٢,٦٠	٠,٣٧٨		
سيادة القانون	من ٥ -١٠سنوات	٥	٢,٦٧	٠,١٦٧	٠,٢٢٥	٠,٨٢٣
	أكثر من ١٠سنوات	٣٤	٢,٦٣	٠,٣٨١		
مكافحة الفساد	من ٥ -١٠سنوات	٥	٢,٨٨	٠,١٧٩	٠,٠٨٢	٠,٩٣٥
	أكثر من ١٠سنوات	٣٤	٢,٨٧	٠,٢٤٦		
الاستجابة	من ٥ -١٠سنوات	٥	٣,٠٠	٠,٠٠٠		
	أكثر من ١٠سنوات	٣٤	٢,٨٤	٠,٢٤٩	٣,٦٦٨	❖❖٠,٠٠١
العدالة	من ٥ -١٠سنوات	٥	٢,٧٦	٠,١٩٩	-	٠,٩٨١

المحور	الخبرة الإدارية	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	الدلالة
	أكثر من ١٠سنوات	٣٤	٢,٧٦	٠,٢٣٨	٠,٠٢٣	
الكفاءة	من ٥ -١٠سنوات	٥	٢,٨٠	٠,٣٤٦	٠,٤١٦	٠,٦٨٠
	أكثر من ١٠سنوات	٣٤	٢,٧٢	٠,٣٨٨		
الفعالية	من ٥ -١٠سنوات	٥	٢,٧٠	٠,٤١١	-	٠,٧٨٩
	أكثر من ١٠سنوات	٣٤	٢,٧٥	٠,٣٨٤	٠,٢٧٠	

❖❖ دالّة عند مستوى ٠,٠١ فأقل

يتضح من خلال النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ فأقل في اتجاهات أفراد الدراسة حول أولويات الإصلاح المدرسي فيما يتعلق بمجال (المساءلة، المشاركة، الشفافية، سيادة القانون، مكافحة الفساد، العدالة، الكفاءة، الفعالية) باختلاف متغير الخبرة الإدارية.

بينما يتضح من خلال النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ فأقل في اتجاهات أفراد الدراسة حول (أولويات الإصلاح المدرسي في ظل مفاهيم الحوكمة فيما يتعلق بمجال الاستجابة) باختلاف متغير الخبرة لصالح الذين خبراتهم من ٥ - ١٠سنوات.

الفروق باختلاف متغير المؤهل العلمي:

للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات أفراد الدراسة طبقًا إلى اختلاف متغير المؤهل العلمي استخدمت الباحثة « تحليل التباين الأحادي» لتوضيح دلالة الفروق في الإجابات طبقًا إلى اختلاف متغير المؤهل العلمي وجاءت النتائج كما يلي:

الجدول رقم (١٢)

نتائج « تحليل التباين الأحادي» للفروق في إجابات أفراد الدراسة طبقًا إلى اختلاف متغير المؤهل العلمي

المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
المساءلة	بين المجموعات	٠,١٢٧	٢	٠,٠٦٤	٠,٩٧٩	٠,٣٨٦
	داخل المجموعات	٢,٣٤٢	٣٦	٠,٠٦٥		

المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
	المجموع	٢,٤٧٠	٣٨			
المشاركة	بين المجموعات	٠,٢٨٠	٢	٠,١٤٠	٠,٨٧٢	٠,٤٢٧
	داخل المجموعات	٥,٧٧٤	٣٦	٠,١٦٠		
	المجموع	٦,٠٥٤	٣٨			
الشفافية	بين المجموعات	١١٣.	٢	٠,٠٥٦	٠,٤١٩	٠,٦٦١
	داخل المجموعات	٤,٨٤٣	٣٦	٠,١٣٥		
	المجموع	٤,٩٥٦	٣٨			
سيادة القانون	بين المجموعات	٠,١٧٢	٢	٠,٠٨٦	٠,٦٥٦	٠,٥٢٥
	داخل المجموعات	٤,٧٢٧	٣٦	٠,١٣١		
	المجموع	٤,٨٩٩	٣٨			
مكافحة الفساد	بين المجموعات	٠,٠٧٢	٢	٠,٠٣٦	٠,٦٣٤	٠,٥٣٦
	داخل المجموعات	٢,٠٤٧	٣٦	٠,٠٥٧		
	المجموع	٢,١١٩	٣٨			
الاستجابة	بين المجموعات	٠,٠١٣	٢	٠,٠٠٦	٠,١٠٥	٠,٩٠١
	داخل المجموعات	٢,١٤٧	٣٦	٠,٠٦٠		
	المجموع	٢,١٦٠	٣٨			
العدالة	بين المجموعات	٠,١٦٤	٢	٠,٠٨٢	١,٥٨٦	٠,٢١٩
	داخل المجموعات	١,٨٥٨	٣٦	٠,٠٥٢		
	المجموع	٢,٠٢٢	٣٨			
الكفاءة	بين المجموعات	٠,٠٣٩	٢	٠,٠٢٠	٠,١٣٠	٠,٨٧٩
	داخل المجموعات	٥,٤٢٧	٣٦	٠,١٥١		
	المجموع	٥,٤٦٧	٣٨			
الفعالية	بين المجموعات	٠,٣٠٠	٢	٠,١٥٠	١,٠٢٧	٠,٣٦٨
	داخل المجموعات	٥,٢٦١	٣٦	٠,١٤٦		
	المجموع	٥,٥٦١	٣٨			

يتضح من خلال النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ فأقل في اتجاهات أفراد الدراسة حول أولويات الإصلاح المدرسي في ظل مفاهيم الحوكمة فيما يتعلق بمجال (المساءلة، المشاركة، الشفافية، سيادة القانون، مكافحة الفساد، الاستجابة، العدالة، الكفاءة، الفعالية) باختلاف متغير المؤهل العلمي.

إنَّ ما توصلت إليه الدراسة من نتائج تعكس وجهات نظر مديري التعليم فيما يتعلق بالإصلاح المدرسي، وهذه الأولويات قد تتفق مع وجهات نظر قيادات المدارس وقد تختلف عنها في مجال ترتيب تلك الأولويات.

توصيات الدراسة:

انطلاقًا من أدبيات الدراسة والنتائج التي توصلت لها الباحثة استخلص عدد من التوصيات، ومن أهمها:

- تطبيق الحوكمة من أولويات الإصلاح التربوي.
- أنَّ إصلاح التعليم يبدأ من إصلاح المدارس.
- الإصلاح المدرسي يبدأ بتدريب مديري التعليم وقيادات المدارس على مفاهيم الحوكمة وكيفية تطبيق محاورها.
- منح الصلاحيات والمسؤوليات لعملية تطبيق الحوكمة.
- تحديث الأنظمة والتشريعات بما يتماشى مع مبادئ الحوكمة في المدارس من أولويات الإصلاح المدرسي.

المراجع:

المراجع العربية:

إبراهيم، خالد قادري. (١٩٩٩م). *الإدارة الذاتية والمحاسبية مدخل لرفع كفاءة إنتاجية المدرسة الثانوية: دراسة مستقبلية*. المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية. القاهرة.

آل ياسين، محمد. (د.ت). نحو استراتيجية وطنية للإصلاح الإداري. متاحة على الرابط www.iraqcp.org/members4/0061017wsa2.htm

أسامة، حسين. (٢٠١٤م). *مبادئ الحوكمة الرشيدة في اتفاقية الأمم المتحدة لمكافحة الفساد. مركز العقد الاجتماعي*. مجلس الوزراء بجمهورية مصر العربية.

أبو الهيجاء، محمد (٢٠١٧). *حوكمة الجامعات وانعكاساتها على الأداء الأكاديمي وجودة المخرجات*، بحث مقدم في المؤتمر الدولي للحوكمة في مؤسسات التعليم العالي في الفترة ١١ -١٣ مارس ٢٠١٧. اتحاد الجامعات العربية.

البسام، بسام عبدالله. (٢٠١٦م). الحوكمة في القطاع العام. معهد الإدارة العامة. مركز البحوث.

بالحارث، مريم حسين. (٢٠١٥م). العلاقة بين إدارة الجودة الشاملة و تطبيق مفهوم الحوكمة في الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة نجران. *مجلة المنهل . العدد (٢٦)*. متاحة على الرابط http://platform.almanhal.com/GoogleScholar/Details/?ID=2-80102

الخطيب، أحمد. (٢٠٠٦م). *تجديدات تربوية وإدارية*. عالم الكتب الحديث: عمان.

السلطان، فهد سلطان. (٢٠٠٤م). *المدرسة وتحديات العولمة: التجديد المعرفي والتكنولوجي نموذجًا*. بحث مقدم إلى ندوة العولمة وأولويات التربية في الفترة من ١ -١٤٢٥/٣/٢هـ الموافق ٢٠ - ٢٠٠٤/٤/٢١م. كلية التربية. جامعة الملك سعود.

السحيباني، ابتهال سليمان. (٢٠١٣م). *تطوير أداء مدارس التعليم العام بمدينة الرياض في ضوء مدخل مجتمع التعلم المهني*. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية. قسم الإدارة التربوية. جامعة الملك سعود.

سمير، حنان موسى. (٢٠٠٨م). *واقع المساءلة الإدارية في مديريات التربية والتعليم في محافظات الخليل وبيت لحم من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة القدس. أبوديس. فلسطين.

الشويري، الياس ميشال (د.ت). الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي. متاحة على الرابط: aroqa.org/uploads/newsImage/image/university_governance.ppt

الشثري، عبدالعزيز. (٢٠٠٦م). *التطوير التنظيمي بالمدرسة الثانوية في المملكة العربية السعودية: تصور مقترح*. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية. جامعة الملك سعود. الرياض.

الصغير، أحمد. (٢٠٠٧م). *الإصلاح المدرسي بين مقتضيات الواقع وتحديات المستقبل دراسة ميدانية*. دراسة مقدمة لمؤتمر الإصلاح المدرسي: تحديات وطموحات في الفترة من ١٧ – ١٩ أبريل ٢٠٠٧. كلية التربية. جامعة الإمارات العربية المتحدة.

العساف، وفاء. (٢٠٠٥م). *واقع الإبداع ومعوقاته لدى مديرات المدارس بمدينة الرياض*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

العازمي، عبدالله. (٢٠١٦م). *التعليم حوكمة خاصة ببرنامج التحول الوطني في الوزارة للوصول لمخرجات ذات جودة عالية*. صحيفة الوئام الإلكترونية. متاحة على الرابط: http://www.alweeam.com.sa/

عبدالحافظ، شفق، عبدالرازق، وسام. (٢٠٠٧م). *دور الحوكمة في الإصلاح الإداري*. وزارة الصناعة والمعادن السورية. دمشق. سورية.

غادر، محمد ياسين. (٢٠١٢م). *محددات الحوكمة ومعاييرها*. ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العلمي الدولي (عولمة الإدارة في عصر المعرفة). في الفترة ١٥ - ١٧ ديسمبر ٢٠١٢. جامعة الجنان. طرابلس. لبنان.

الفواز، نجوى مفوز. (٢٠١٥م). *واقع تطبيق مبادئ الحوكمة الرشيدة في جامعات منطقة مكة المكرمة من وجهة نظر القيادات الأكاديمية «تصور مقترح»*. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة أم القرى. كلية التربية. قسم الإدارة التربوية والتخطيط.

القاضي، حسين. (٢٠٠٨م). *حوكمة الشركات في ظل الأسواق المالية في سورية (دراسة مقارنة مع بعض الدول العربية)*. بحث مقدم لمؤتمر الخدمات المالية الإسلامية الثاني.

مزارق، عبدالملك. (٢٠١٥م). *فاعلية كفاية مخرجات التعليم التقني في تلبية متطلبات سوق العمل في اليمن: دراسة ميدانية من وجهة نظر أرباب العمل في القطاعين العام والخاص بأمانة*

العاصمة صنعاء، رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية الدراسات العليا. جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

محمود، جمال معزوز. (٢٠١٦م). *درجة تطبيق مبادئ الحوكمة وعلاقتها بجودة إجراءات العمل في مديريات التربية والتعليم في محافظة شمال الضفة الغربية من وجهات نظر مديري المدارس الحكومية الثانوية*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة النجاح الوطنية. فلسطين.

محمود، علي، ناصر، محسن. (٢٠١٠م). *دور الرقابة الداخلية في تطبيق نظام الحوكمة*، دمشق.

الملحم، ناصر، العبد الكريم، راشد. (٢٠١١م). *خبراء تربويون: التعليم في السعودية يفتقد للعمل المؤسسي ومخرجاته متدنية، دعوة للمسارعة إلى التخلص من المركزية*. العربية نت. متاحة على الرابط:

http://www.alarabiya.net/articles/2011/04/08/144745.html

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. (٢٠١٣م). *أنماط حوكمة الأنظمة التربوية وأثرها على تيسير المؤسسات التعليمية وضمان جودة خدماتها. المرصد العربي للتربية*. جامعة الدول العربية.

المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية. (٢٠٠٧م). *التشريع لضمان جودة التعليم والاعتماد في مصر دراسة تحليلية كيفية*. شعبة بحوث تطوير المناهج، جمهورية مصر العربية.

المرصد العربي للتربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (٢٠١٢). التعليم في الوطن العربي. التقرير السنوي للمرصد. متاح على الرابط:

http://www.alecso.org/marsad/site/wp-content/uploads/2014/03/%D8%A7%D9%84%D8%AA%D9%82%D8%B1%D9%8

هدية، سعيد. (٢٠٠٧م). *إدارة الوقت لدى مديري المدارس الحكومية: دراسة ميدانية بمنطقة عسير التعليمية*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

هنكار، هتان عمر. (١٤٣٦هـ). واقع تطبيق مبادئ الحوكمة في المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة جدة من وجهة نظر مديريها. متاحة على الرابط:

http://t1t.net/book/index.php?action=view&id=2328

وكالة الأنباء السعودية. *رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠* . متاحة على الرابط

http://vision2030.gov.sa/ar/node/136

وزارة التعليم. (د.ت). *التعليم ورؤية السعودية ٢٠٣٠* ، متاحة على الموقع

https://www.moe.gov.sa/ar/Pages/vision2030.aspx

المراجع الأجنبية:

Bassett، Patrick F(2005). Reengineering schools for the 21 century. *Phi delta Kappan*. Vol. 87، NO. 1.

Cattrysse،Jan.(2008).*Reflections On Corporate Governance and The Role Of The Internal Auditors* . Roularta Media Group. (on line) ،Available at www.papersssrn.com، (20/10/2008)،p:04.

الدوسري، فاتن. (٢٠٢٠). صور مقترح لتطوير متطلبات التعلم المدمج في تدريس الرياضيات للمرحلتين المتوسطة والثانوية وفق رؤية المملكة (٢٠٣٠ م) من وجهة نظر معلماتها بمحافظة عفيف. *مجلة العلوم التربوية، ٥* (١)، ٨٩ –١٣٢.

تصور مقترح لتطوير متطلبات التعلم المدمج في تدريس الرياضيات للمرحلتين المتوسطة والثانوية وفق رؤية المملكة (٢٠٣٠م) من وجهة نظر معلماتها بمحافظة عفيف

فاتن علي محمد الدوسري[١]

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على متطلبات التعلم المدمج في تدريس رياضيات المرحلتين المتوسطة والثانوية وفق رؤية المملكة (٢٠٣٠م) من وجهة نظر معلماتها بمحافظة عفيف، وتقديم تصور مقترح لتطوير متطلبات التعلم المدمج وفق رؤية المملكة (٢٠٣٠م).

وتكونت عينة الدراسة من (٥٣) معلمة رياضيات، اخترن من المجتمع بالطريقة العشوائية البسيطة، واُستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي.

وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج:

١. بلغ المتوسط الحسابي لعبارات بُعد المتطلبات التقنية، والمتطلبات البشرية المتعلقة بالمعلمة، والمتعلقة بالطالبة للتعلم المدمج في تدريس مادة الرياضيات على الترتيب: (٣,٢٠٥ - ٣,٦٨١ - ٣,٨٠٥)، بدرجة متوسطة ومرتفعة.

٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى المعنوية (٠,٠٥)، تُعزى لمتغيري الدراسة: (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة) بين وجهات نظر المعلمات لمتطلبات التعلم المدمج في تدريس مادة الرياضيات وفق رؤية المملكة (٢٠٣٠م) في مدارس محافظة عفيف.

الكلمات المفتاحية: تصور مقترح، التعلم المدمج، رؤية المملكة (٢٠٣٠م).

[١] معلمة الرياضيات، المدرسة الثانوية الخامسة – شعبة الرياضيات – مكتب الشؤون التعليمية بنات – إدارة تعليم عفيف، faten.dosery1990@gmail.com

مقدمة الدراسة:

تشهد المؤسسات التربوية التعليمية تحولات وتغيرات جوهرية، وتقدمًا في تقنيات المعلومات، وهناك كثير من المؤسسات التعليمية وظفت هذا التقدم في الأساليب التقنية، بغية المساعدة في تدريس المقرارات الدراسية، حيث برزت أشكال مختلفة من التعليم المعتمد على التقنية الحديثة، تتناسب وحاجات المتعلمين، وطبيعة الأدوات المتاحة للاتصال، ومن بين هذه الأشكال ما يسمى «بالتَّعَلُّم الْمُدْمَج» الذي فتح آفاقًا جديدة للمتعلمين.

من أجل ذلك تبلور مفهوم «التَّعَلُّم الْمُدْمَج» كتطور طبيعي للتعلم الإلكتروني، بحيث يجمع بين التَّعَلُّم التقليدي الصفي العادي، والتَّعَلُّم الإلكتروني، حيث يقومان بعملية تبادلية في إنجاز المهمة التعليمية، وتحقيق أهدافها، وهكذا يجمع «التَّعَلُّم الْمُدْمَج» بين مزايا التَّعَلُّم الإلكتروني والتعليم التقليدي على أساس التكامل بينهما، فهو بذلك لا يلغي التَّعَلُّم والتعليم (العجب، ٢٠٠٦).

هكذا يمثل «التَّعَلُّم الْمُدْمَج» الطريقة المثلى لتكيف الطلبة مع احتياجاتهم التعليمية، كما يمثل فرصة مواتية لدمج تكامل تقنيات المعلومات مع تفاعل الطلبة ومشاركتهم بالاستعداد والتهيئة اللازمة؛ كي يكونوا قادرين على استيعاب كل الأهداف التي تسعى إليها عملية التَّعَلُّم (شاهين، ٢٠٠٨).

ونظرًا للمكانة المتميزة التي تعطيها الدول المتقدمة لأساليب التَّعَلُّم المعتمدة على تقنيات المعلومات، وخاصة فيما يتصل «بالتَّعَلُّم الْمُدْمَج»، فقد أخذت الدراسات والبحوث في قضايا هذا التَّعَلُّم مكانًا بارزًا، وأصبحت مجالاً من مجالات النشاط البحثي. وقد استطاع هذا المجال أن يتسم بخصائص فارقة في موضوعاته واهتماماته عن كثير من مجالات تقنيات المعلومات، وطرائق التعليم الحديثة وأساليبه، لعل من أهمها تطوير متطلبات التَّعَلُّم الْمُدْمَج في تنمية التحصيل العلمي لدى الطلبة (جيدوري، ٢٠١١).

كما جاءت رؤية المملكة العربية السعودية تلبية لمتطلبات التقدم والرقي، والسعي المتواصل إلى مجتمع حيوي، واقتصاد مزدهر ووطن طموح، وهذه المحاور تتكامل وتتسق مع بعضها في سبيل تحقيق أهداف المملكة، وتعظيم الاستفادة من مرتكزات هذه الرؤية، وهذا ما أكده خادم الحرمين الشريفين الملك سلمان بن عبدالعزيز آل سعود بقوله: «أن تكون بلادنا نموذجًا ناجحًا ورائدًا في العالم على كافة الأصعدة، وسأعمل معكم على تحقيق ذلك» (رؤية المملكة (٢٠٣٠م)، ٢٠١٦، ٥).

وفي هذا السياق جاءت رؤية المملكة (٢٠٣٠م) التي أدخلت تقنيات المعلومات والاتصال إلى قطاع التعليم في المملكة وإلى زيادة فرص الوصول إليه، مضيفة إليه مجموعة من الأطر الجديدة التي ساعدت على رفع مستوى نوعية التعليم وجودته، حيث تقوم رؤية المملكة (٢٠٣٠م) على مبادئ تتجلى في عمليات التطوير للعملية التربوية والتعليمية.

وتجدر الإشارة إلى أنَّ التغير في أنماط توظيف تقنيات المعلومات في المدارس يُحَتِّم عليها التطور والتغير لمواجهة التحول نحو مفاهيم جديدة تتعلق بالعملية التعليمية، ومن هنا يقع على عاتق المدرسة في المملكة العربية السعودية المسؤولية الكبرى في إعداد جيل ينتج المعرفة، ويكتسبها، ويحللها، ثم يستفيد منها بنشرها وتوظيفها من خلال تبني أساليب «التَّعَلُّم المُدمَج». وقد جاءت هذه الدراسة كمحاولة للسعي إلى بناء تصور مقترح لتطوير متطلبات «التَّعَلُّم المُدمَج» بما يتناسب مع رؤية المملكة (٢٠٣٠م)، والمتصل بتدريس مادة الرياضيات أنموذجًا.

أولاً: مشكلة الدراسة:

أصبح من المعلوم أنَّ الوضع الراهن والواقع الجديد المتصل بأساليب التدريس والتعليم المتصل بالتَّعَلُّم المدمج، واحتمالاته المستقبلية قد أوجد تحديات مهمة، ووضع على المدرسة كمؤسسة تربوية في المملكة العربية السعودية مسؤولية مواجهتها والتعامل معها من خلال توظيف تقنيات المعلومات في العملية التربوية والتعليمية، وخاصة مع التوقعات بزيادة حدة وسرعة التغيرات والتحولات في ظل ما تشهده الساحة التربوية والتعليمية في مختلف الميادين العلمية.

ومع صدور الأمر السامي الكريم رقم: (٧/ب/٣٣١٨١) وتاريخ:(١٤٢٤/٧/١٠هـ) المتضمن وضع خطة لتقديم الخدمات والمعاملات المتصلة بالجانب التقني، من خلال توظيفها في المؤسسات في المملكة، ومنها المؤسسات التربوية والتعليمية، إضافة إلى قرار مجلس الوزراء رقم (٢٣٥) وتاريخ (١٤٢٥/٨/٢٠هـ)، والمتصل باعتماد الوسائل الإلكترونية، بالإضافة إلى تبني استخدام أنظمة الحاسب الآلي في جميع مؤسسات المملكة، للتحول إلى مجتمع المعلومات، وأهمية تضافر الجهود لتحقيق الأهداف المرجوة المتصلة بالجوانب التقنية وتوظيفها في المؤسسات التربوية التعليمية، من خلال برنامج (يسّر)، والذي أُسِّسَ على أعلى المواصفات الفنية التقنية لاستخدامه في استضافة البوابة الوطنية للخدمات الإلكترونية. حيث تم ربط أربع عشرة جهة

حكومية بمركز بيانات التعاملات الإلكترونية الحكومية، ومن بين هذه الجهات وزارة التربية والتعليم، وذلك كمرحلة أولى من تنفيذ هذا المشروع (يسّر، ٢٠١٤).

ولمَّا كانت المدارس في المملكة العربية السعودية مطالبة بتطوير بنيتها وفقًا لآليات «التَّعَلُّم المُدمَج»، فإنَّ ذلك لن يحدث إلا من خلال تطوير نظمها وبرامجها التقنية، ومن هنا فإنَّ ما سبق يدعو إلى النظر في وضع تصور مقترح لتطوير متطلبات «التَّعَلُّم المُدمَج». بما يتناسب مع رؤية المملكة (٢٠٣٠م)، وفي إطار التشخيص والفهم لسياق تدريس مادة رياضيات للمرحلتين المتوسطة والثانوية من وجهة نظر معلماتها بمحافظة عفيف.

ثانيًا: أسئلة الدراسة: سعت الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما واقع المتطلبات التقنية والبشرية لـ«التَّعَلُّم المُدمَج». في تدريس الرياضيات للمرحلتين المتوسطة والثانوية من وجهة نظر معلماتها بمحافظة عفيف؟
٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغيرَي الدراسة: (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة) بين وجهات نظر معلمات محافظة عفيف لمتطلبات «التَّعَلُّم المُدمَج». في تدريس الرياضيات للمرحلتين المتوسطة والثانوية وفق رؤية المملكة (٢٠٣٠م)؟
٣. ما التصور المقترح لتطوير متطلبات «التَّعَلُّم المُدمَج». في تدريس الرياضيات للمرحلتين المتوسطة والثانوية وفق رؤية المملكة (٢٠٣٠م)؟

ثالثاً: أهداف الدراسة: تهدف الدراسة الحالية إلى ما يلي:

١. كشف واقع المتطلبات التقنية والبشرية للتعلم الْمُدْمَج في تدريس الرياضيات للمرحلتين المتوسطة والثانوية من وجهة نظر معلماتها بمحافظة عفيف.
٢. كشف الفروق بين وجهات نظر معلمات محافظة عفيف لمتطلبات التَّعَلُّم الْمُدْمَج في تدريس الرياضيات للمرحلتين المتوسطة والثانوية وفق رؤية المملكة (٢٠٣٠م)، تبعًا لمتغيري (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة).
٣. التعرف إلى آليات وضع وبناء التصور المقترح لتطوير متطلبات التَّعَلُّم الْمُدْمَج في تدريس الرياضيات للمرحلتين المتوسطة والثانوية وفق رؤية المملكة (٢٠٣٠م).

رابعًا: أهمية الدراسة: تنبع أهمية الدراسة من مجموعة من النقاط يمكن إجمالها في الآتي:

١. إلقاء الضوء على أهمية «التَّعَلُّم المُدمَج» كتقنية مستحدثة في طرائق تدريس الرياضيات.

٢. بيان متطلبات «التَّعَلُّم المُدمَج». بما يتناسب وفق رؤية المملكة (٢٠٣٠م)، مع الوقوف على مدى تفعيل تقنية «التَّعَلُّم المُدمَج» من خلال المتطلبات البشرية، ومتطلبات تتعلق بالمعلمة والطالبة.

٣. وضع تصور مقترح لتطوير متطلبات «التَّعَلُّم المُدمَج» بما يتناسب مع رؤية المملكة (٢٠٣٠م) فيما يتصل بتدريس مادة الرياضيات.

خامسًا: حدود الدراسة: تُعمَّمُ نتائج الدراسة الحالية في ضوء المحددات التالية:

الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على عينة من معلمات مادة الرياضيات للمرحلتين المتوسطة والثانوية.

الحدود المكانية: طُبِّقت الدراسة في المدارس المتوسطة والثانوية بمحافظة عفيف.

الحدود الزمانية: طُبِّقت الدراسة الحالية خلال الفصل الدراسي الأول من العام (٢٠١٨م).

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على وضع تصور مقترح لتطوير متطلبات «التَّعَلُّم المُدمَج» في تدريس مادة الرياضيات وفق رؤية المملكة (٢٠٣٠م)، وذلك من خلال تحديد مجالات الدراسة (المتطلبات التقنية للتعلم المدمج، المتطلبات البشرية للتعلم المدمج)، وتجدر الإشارة إلى أنَّ المجال المتصل بالمتطلبات البشرية للتعلم الْمُدْمَج ينقسم إلى محورين: (المتطلبات البشرية المتعلقة بالمعلمة، المتطلبات البشرية المتعلقة بالطالبة).

سادسًا: مصطلحات الدراسة:

❖ **التعليم المُدْمَج:**

هو« نمط من التعليم يجمع بين مختلف الأنشطة التعليمية مثل :التعليم وجهًا لوجه في غرفة الدراسة والتعليم الإلكتروني الحي» (Harriman, 2004).

كما يُعرَّف «التَّعَلُّم الْمُدْمَج» بأنه التَّعَلُّم الذي يمزج بين خصائص كل من التعلم الصفي التقليدي والتعلم عبر الإنترنت في نموذج متكامل، يستفيد من أقصى التقنيات المتاحة لكل منهما (Lynna, 2004).

وتعرف الباحثة التعلم الْمُدْمَج إجرائيًّا بأنه: «تقنية تدمج بين مختلف الوسائط التدريسية باستخدام أسلوب التعليم، من حيث توظيفه لأدوات ومستحدثات التعليم الإلكتروني المعتمدة على الحاسوب وعلى شبكة المعلومات «الإنترنت» لإحداث التفاعل اللازم بين متطلبات العملية التعليمية التَّعَلُّمِيَّة، وبما يحقق الفاعلية في تدريس مادة الرياضيات».

❖ التصور المقترح:

هو «الإطار الفكري العام الذي يتبناه عدد من التربويين أو الباحثين في مجموعة من المرتكزات والأهداف والإجراءات بين الموضوعات جميعها من شأنها أن تأتي بجديد يسهم في توضيح الأسس والمعايير التي قوِّمت عليها الدراسات، بحيث تتلاءم مع الصيغة الموضوعة للدراسة» (زين الدين، ٢٠١٣).

وتُعرِّف الباحثة التصور المقترح إجرائيًّا وفقًا لموضوع الدراسة الحالية بأنه: «التخطيط القائم على نتائج فعلية ميدانية، بالإضافة إلى البناء العلمي الذي يتم تحديده وفقًا لاتجاه البحث وأهدافه، بحيث يقوم على أساس بعض الإجراءات والمناهج المحددة» ففي هذا البحث حرصت الباحثة على وضع تصور مقترح لتطوير متطلبات «التعلم المُدْمَج» في ضوء رؤية المملكة (٢٠٣٠م)، ومن خلال نتائج الدراسة الحالية.

❖ متطلبات التعلم المُدْمَج:

يعرِّف الفقي (٢٠١١) متطلبات «التعلم المدمج» بأنها الأمور التي يُبنى عليها نجاح التَّعَلُّم الْمُدْمَج والاستناد إلى متطلبات تجعله قابلاً للتنفيذ والتطبيق والتقويم، وتتمثل في نقاط في ظل توفر بنية بشرية داعمة ومدربة ومؤهلة، ويتطلب أيضًا مجتمعًا مدرسيًّا إلكترونيًّا ديناميًّا، يضم المدرسين والمتعلمين والفنيين والمقررات الدراسية والمختبرات والتدريب والتعليم، ولديهم القدرة على استيعاب التقنيات الحديثة والبحث والتفكير والاستقراء والتصميم، ومنظومة ربط إلكتروني فاعل، ويُعد التَّعَلُّم الْمُدْمَج مكملاً للأساليب التعليمية الاعتيادية القائمة، وبناء منظومته تتطلب مجموعة من المتطلبات».

وتُعرفها الباحثة من خلال مقياس الدراسة والذي يتضمن متطلبات تقنية للتعلم المدمج، بالإضافة إلى المتطلبات البشرية للتعلم المدمج، والتي بطبيعتها تنقسم إلى محورين، يتصلان بالمتطلبات البشرية، المتعلقة بالطالبة، والمتطلبات البشرية المتعلقة بالمعلمة. وتقيس الباحثة تلك المتطلبات من خلال مقياس مُعَدٍّ لهذه الدراسة.

❖ **رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠م):**

هي وثيقة تقوم على مجموعة من المرتكزات، وتعتمد على ثلاثة محاور هي: المجتمع الحيوي، والاقتصاد المزدهر، والوطن الطموح. كما تعد خطة ما بعد النفط التي أُعلن عنها في (٢٥) إبريل (٢٠١٦م) (رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠١٦م)، (٢٠٣٠م)).

وتُعرِّف الباحثة وثيقة رؤية المملكة (٢٠٣٠م) في إطار بحثها بأنها: «مجموعة الإجراءات التي ستتخذها الباحثة للاستفادة منها في وضع تصور مقترح لتطوير متطلبات التعلم الْمُدْمَج بما يتناسب مع هذ الرؤية، وفيما يتصل بتدريس مادة الرياضيات» .

الأدب النظري والدراسات السابقة:

أولاً: الإطار النظري:

المحور الأول: رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠م).

تشهد التطورات المعاصرة للثورة المعلوماتية نقلة نوعية وتطورًا هائلاً في مجالات الحياة كافة، مما جعل مسايرة المقومات الناتجة عنها ضرورة حتمية لا مناص من التعامل معها، فنحن في حاجة ماسَّة إلى مسايرة النموِّ المتسارع في مناحي الحياة المختلفة، لاسيما في المجالات العلمية والتعليمية، وانطلاقًا من هذه الثوابت فإنَّ المؤسسات التربوية لحقت بركب التطور باعتبارها من أهم أسس التقدم، حيث إنها تتعامل مع تكنولوجيا المعلومات، وهذا ما دفع التربية الحديثة إلى التركيز على آليات التعليم المحتلفة ومنها التعليم المدمج.

وتأسيسًا على ما سبق فإنَّ متطلبات التَّعَلُّم الْمُدْمَج وتحقيقها في العملية التعليمية تحتاج إلى فلسفة واضحة، ومحددة المعالم؛ وينطلق ذلك من خلال مبادئ رؤية المملكة (٢٠٣٠م)، بالإضافة إلى برنامج التحول (٢٠٢٠م) الذي تتركز مبادؤه في مجموعة من الغايات والأهداف وتتلخص في اعتماد آليات التعليم الحديثة، وتعزيز قدرة نظام التعليم لتلبية متطلبات هذا التعليم، بالإضافة إلى تنويع مصادر تمويل مبتكرة وتحسين الكفاءة المالية لقطاع التعليم بشكل عام. ويأتي تأكيد رؤية المملكة (٢٠٣٠م) على تطوير آليات العمل بشكل عام والعمليات الاقتصادية والصناعية منها انطلاقًا من أنَّ العالم يشهد مجموعة من التحولات، أبرزها انبثاقُ عصر ثورة التكنولوجيا، وكلُّها تشير إلى نشوء مجتمع كوني جديد؛ هو مجتمع ما بعد الصناعة أو مجتمع الموجة الثالثة

الذي يؤكد على تنظيم العلم والمعرفة، والبحث والتطوير وصناعة الأفكار والمعلومات.

كما أنَّ رؤية المملكة تبدأ من المجتمع، وإليه تنتهي، ويمثِّل المحور الأول أساسًا لتحقيق هذه الرؤية وتأسيس قاعدة صلبة للازدهار الاقتصادي، كما ينبثق هذا المحور من إيمان المملكة بأهمية بناء مجتمع حيوي، يعيش أفراده وفق المبادئ الإسلامية ومنهج الوسطية والاعتدال، معتزين بهويتهم الوطنية، فخورين بإرثهم الثقافي العريق، في بيئة إيجابية وجاذبة تتوافر فيها مقومات جودة الحياة للمواطنين والمقيمين، ويسندهم بنيان أسري متين ومنظومتا رعاية صحية واجتماعية ممكنة.

ويرتكز المحور الثاني من الرؤية على اقتصاد مزدهر من خلال توفير الفرص للجميع، عبر منظمة تعليمية مرتبطة باحتياجات سوق العمل السعودي، وتنمية الفرص للجميع من رواد الأعمال والمنشآت الصغيرة والكبيرة، وينطلق إيمان المملكة من خلال إمكانيات التعليم كقاعدة أساسية نحو التغيير، بالإضافة إلى اعتماد التنافسية في رفع جودة الخدمات، والتنمية الاقتصادية للوصول بالمملكة إلى موقع استراتيجي فريد في العالم.

أما المحور الثالث من الرؤية فيرتكز على ملامح الحكومة الفاعلة، من خلال تعزيز الكفاءة والشفافية والمساءلة، وتشجيع ثقافة التمكين من الموارد والطاقات البشرية وتهيئة البيئة اللازمة في تكنولوجيا المعلومات لمواجهة التحديات واقتناص الفرص (رؤية المملكة (٢٠٣٠م)، ٢٠١٦م).

انطلاقًا مما سبق ذكره جاءت الدراسة الحالية تدور في فلك التعلم المدمج، لبيان متطلبات مقترحة حول آليات تطوير التَّعَلُّم الْمُدْمَج في تدريس مادة الرياضيات وفق رؤية المملكة (٢٠٣٠م)، وذلك لتتضح المبادئ والمتطلبات التي تقوم عليها حتى نصل إلى الغاية المنشودة من هذه الدراسة، من خلال الكشف عن الآليات التي يتم من خلالها تطوير متطلبات التَّعَلُّم الْمُدْمَج في تدريس مادة الرياضيات، والتي تتطلب وضوح الآليات والاتجاهات الجديدة، بالإضافة إلى الشمول والنظرة الموحدة، ومسايرة التطوير للمتطلبات التربوية المعاصرة التي تسعى لها المملكة العربية السعودية من خلال رؤية (٢٠٣٠م).

وعلى هذا الأساس فإنَّ متطلبات التَّعَلُّم الْمُدْمَج في تدريس مادة الرياضيات وفق رؤية المملكة (٢٠٣٠م) تتركز على منطلقات التَّعَلُّم المدمج، بالإضافة إلى أهداف تطوير التَّعَلُّم الْمُدْمَج

في تدريس مادة الرياضيات وفق رؤية المملكة (٢٠٣٠)م. مع بيان متطلبات وآليات تحقيق التصور المقترح لتطوير التَّعَلُّم الْمُدْمَج في تدريس مادة الرياضيات وفق رؤية المملكة (٢٠٣٠م).

المحور الثاني: التَّعَلُّم الْمُدْمَج.

تمهيد:

إنَّ المطلع على طرائق التدريس المعتمدة على الجانب التقني، يجد أنَّ هناك أسماء عديدة لبيئات التَّعَلُّم، كالتَّعَلُّم الْمُدْمَج والتَّعَلُّم الممزوج، وكلها مرتبطة بما يُطلق عليه التَّعَلُّم الإلكتروني. وبناءً عليه فقد أكدت بيئات التَّعَلُّم المتصلة بهذا الجانب على التفاعل في المنظومة التعليمية من معلم وطالب، بالإضافة إلى تقنيات التعلم.

وتجدر الإشارة إلى أنَّ الميدان التربوي والتعليمي يشهد تطورًا هائلاً في أساليب التدريس وطرقه، فقد استثمرت المدارس هذا التطور، من خلال إتاحة تقديم المادة العلمية للطالب بصورة سهلة وسريعة وواضحة، تتناسب وحاجات المتعلمين، وطبيعة الأدوات المتاحة للاتصال، ومن بين هذه الأشكال ما يسمى بالتَّعَلُّم الْمُدْمَج الذي فتح آفاقًا جديدة للمتعلمين، لم تكن متاحة من قبل، وخضعت المناهج التعليمية لإعادة نظر؛ لتواكب المتطلبات الحديثة في مجتمع المعلومات (Graham, 2005).

وفي هذا السياق فإنَّ التَّعَلُّم الْمُدْمَج يُقصد به: استخدام التقنيات الحديثة مع قياس متطلبات التَّعَلُّم الْمُدْمَج على العملية التعليمية التَّعَلُّمِيَّة، وفيما يتصل بتدريس مادة الرياضيات، فإنه يتم من خلاله التركيز على التفاعل المباشر داخل غرفة الصف، عن طريق استخدام آليات الاتصال الحديثة، كالحاسوب والشبكات وبوابات الإنترنت، ويمكن وصف هذا التَّعَلُّم بأنه الكيفية التي تُنظَّم بها المعلومات والمواقف والخبرات التربوية التي تقدم للمتعلم عن طريق الوسائط المتعددة في المدارس، ويتميز هذا النوع من التعليم باختصار الوقت والجُهد والتكلفة، من خلال إيصال المعلومات للمتعلمين بأسرع وقت وبصورة تمكن من إدارة العملية التعليمية، وضبطها، وقياس أداء المتعلمين وتقويمه، إضافة إلى تحسين المستوى العام للتحصيل الدراسي، وتوفير بيئة تعليمية جذابة.

ومن خلال هذا العرض لابد من التطرق لتعريف التَّعَلُّم الْمُدْمَج كي تتضح الرؤية حول آليات هذا التعلم، ويُعرَّف التَّعَلُّم الْمُدْمَج بأنه إحدى صيغ التعليم أو التَّعَلُّم التي يندمج فيها التعليم

الإلكتروني مع التعليم الصفي التقليدي في إطار واحد، إذ تُوَظف أدوات التعليم الإلكتروني، سواء المعتمدة على الكمبيوتر أو على الشبكة في الدروس، مثل معامل الكمبيوتر والصفوف الذكية، ويلتقي المعلم مع الطالب وجهًا لوجه في معظم الأحيان (زيتون، ٢٠٠٥).

ويُعرفه شوملي (٢٠٠٧) بأنه: استخدام التقنية الحديثة في التدريس، دون التخلي عن الواقع التعليمي المعتاد والحضور في غرفة الصف، ويُركِّز فيه على التفاعل المباشر داخل غرفة الصف عن طريق استخدام آليات الاتصال الحديثة، كالحاسوب وشبكة الإنترنت، ومن ثَمَّ يمكن وصف هذا التعليم بأنه الكيفية التي تُنَظَّم بها المعلومات والمواقف والخبرات التربوية التي تقدم للمتعلم، عن طريق الوسائط المتعددة التي توفرها التقنية الحديثة أو تكنولوجيا المعلومات.

كما يُعَرَّف التَّعَلُّم الْمُدْمَج بأنه التكامل الفعَّال بين مختلف وسائل نقل المعلومات في بيئات التعليم والتعلم، من خلال استخدام التكنولوجيا المدمجة مع أفضل ميزات التفاعل وجهًا لوجه، كما أنَّ التَّعَلُّم الْمُدْمَج يُوظِّف التعليم الإلكتروني مدمجًا مع التعليم الصفي التقليدي في عمليتي التعليم والتعلم. بحيث يتشاركا معًا في إنجاز هذه العملية، ومن هذا المنطلق يوضح (زيتون، ٢٠٠٥) إحدى بدائل التعليم المدمج، والذي يتم فيه تعليم وتعلم درس معين أو أكثر، في المقرر الدراسي من خلال أساليب التعليم الصفي المعتادة – الشرح، المناقشة والحوار، التدريب، والممارسة، وتعليم درس آخر أو أكثر–، بأدوات التعليم الإلكتروني - برمجيات التعليم، مؤتمرات الفيديو، حل المشكلات– كما يتم فيه تقويم تعلُّم الطلاب للدروس سواء التي عُلِّمت بأساليب التعليم الصفي أو الإلكتروني.

وبناءً على ما سبق يُعدُّ التَّعَلُّم الْمُدْمَج نظامًا تعليميًّا تعلُّميًّا، يستفيد من جميع الإمكانيات والوسائط التقنية المتاحة، وذلك بالجمع بين أكثر من أسلوب وأداة للتعلم، سواءً أكانت إلكترونية أم تقليدية؛ لتقديم نوعية جيدة من التعليم تناسب خصائص المتعلمين واحتياجاتهم.

١ - ماهيَّة التَّعَلُّم الْمُدْمَج وأهميته:

يشمل التَّعَلُّم الْمُدْمَج مجموعة من الوسائط التي تُصممُّ ليكمل بعضها بعضًا، وبرنامج التَّعَلُّم الْمُدْمَج يمكن أن يشمل العديد من أدوات التعليم، مثل برمجيات التَّعَلُّم التعاوني الإفتراضي الفوري، والمقررات المعتمدة على الإنترنت، ومقررات التَّعَلُّم الذاتي، وإدارة نُظُم التعلم، ولذلك فإنَّ ماهية التَّعَلُّم الْمُدْمَج تتجلى في مزج أحداث معتمدة على النشاط تتضمن التعليم في الفصول

التقليدية التي يلتقي فيها المعلم مع الطلاب وجهًا لوجه (سلامة، ٢٠٠٥).

ومما يبين أهمية التَّعَلُّم المدمج، انتشار نُظُم التعليم الإلكتروني وزيادة الإقبال على استخدامها وتوظيفها في العملية التعليمية التَّعَلُّمِيَّة، وقد ظهرت مشكلات كثيرة دعت إلى التَّعَلُّم الْمُدْمَج وجعلت الحاجة إليه مُلِحَّة، ومن هذه المشكلات: (Krause, 2004)

١. غياب الاتصال الاجتماعي المباشر بين عناصر العملية التعليمية (المعلمون والطلبة). مما يؤثر سلبًا على مهارات الاتصال الاجتماعي لدى المتعلمين.
٢. يحتاج تطبيق نُظم التَّعَلُّم الْمُدْمَج إلى بنية تحتية من أجهزة ومعدات تتطلب تكلفة عالية، قد لا تتوافر في كثير من الأحيان لدى النُظم التعليمية المختلفة.
٣. تتطلب نُظم التَّعَلُّم الْمُدْمَج تَمكُّن المعلمين والطلاب من مهارات استخدام التقنيات الحديثة.
٤. صعوبة إجراء عمليات التقويم التكويني والنهائي وضمان مصداقيتها، وخاصة عندما يتضمن المقرر مهارات عملية أدائية.

٢ - مزايا وخصائص التَّعَلُّم الْمُدْمَج:

غالبية الأدبيات التربوية المتعلقة بأساليب التدريس تُعَرِّف التَّعَلُّم الْمُدْمَج بأنه: خليط من التَّعَلُّم وجهًا لوجه مع التَّعَلُّم القائم على التقنية، وخاصة القائم على الإنترنت، إلا أنَّ البعض يوسِّع فكرة التَّعَلُّم الْمُدْمَج بتحديد أنواع للدمج، والتي تتمركز في دمج التَّعَلُّم الإلكتروني مع التعليم التقليدي، والتَّعَلُّم عن طريق الإنترنت مع التفاعل وجهًا لوجه، وأنواع مختلفة من الوسائل التعليمية، ونظريات تعلُّم مختلفة، بالإضافة إلى أهداف التعلم، وأخيرًا الأساليب التربوية، ومن هذا المنطلق لابد من التفريق بين التَّعَلُّم الإلكتروني والتَّعَلُّم الْمُدْمَج من خلال المزايا والمشكلات والصفات، وهي ما يأتي:

١) مزايا التَّعَلُّم المدمج:

تتمثل مزايا التَّعَلُّم الْمُدْمَج في مجموعة من النقاط تتمثل في الآتي: (Charles, 2007)

١. توفير الاتصال وجهًا لوجه، مما يزيد التفاعل بين الطالب والمدرب، وبين الطلاب بعضهم بعضًا، وبين الطلاب والمحتوى.
٢. المرونة الكافية لمقابلة جميع الاحتياجات الفردية وأنماط التَّعَلُّم لدى المتعلمين باختلاف مستوياتهم وأعمارهم وأوقاتهم.

٣. الإفادة من التقدم التقني في الوسائل في التصميم والتنفيذ والاستخدام.

٤. إثراء المعرفة الإنسانية ورفع جودة العملية التعليمية، ومن ثم جودة المنتج التعليمي وكفاءة المعلمين.

٥. الانتقال من التعليم الجماعي إلى التعليم المتمركز حول الطلاب، الذي يصبح فيه الطلاب نشيطين وتفاعليين.

٦. إثراء خبرة المتعلم ونتائج التعليم، ويحسِّن من فرص التعليم الرسمية وغير الرسمية.

ومع هذه المزايا فإنَّ كثيرًا من الموضوعات العلمية يصعب للغاية تدريسها إلكترونيًّا بالكامل، واستخدام التَّعَلُّم الْمُدْمَج يمثل أحد الحلول المقترحة لحل مثل تلك المشكلات، ومن هذه الزاوية يضيف كل من (عبدالعاطي، والسيد، ٢٠٠٨) المزايا التالية لنظام التَّعَلُّم المُدْمَج:

١. تدريب الطلاب المتعلمين على استخدام تقنيات التعليم الإلكتروني في أثناء التعليم.

٢. تدعيم طرق التدريس التقليدية التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس بالوسائط التقنية المختلفة

٣. توفير الإمكانات المادية المتاحة للتعليم من قاعات تدريسية وأجهزة.

٤. سهولة التواصل بين الطالب والمعلم، وبين الطلاب بعضهم مع بعض من خلال توفير بيئة تفاعلية مستمرة، تعمل على تزويد الطلاب بالمادة العلمية بصورة واضحة، من خلال التطبيقات المختلفة، وتمكينهم من التعبير عن أفكارهم، والمشاركة الفعالة في المناقشات الصفية.

وانطلاقًا من المزايا السابقة فقد أوصى عبدالعاطي، والسيد (٢٠٠٨) بمراعاة مجموعة من المقومات تتصل ببيئة التَّعَلُّم المُدْمَج، وتتمثل في الآتي:

١. التخطيط الجيد لتوظيف تقنيات التَّعَلُّم الإلكتروني في بيئة التَّعَلُّم المدمج، وتحديد وظيفة كل وسيط في البرنامج، وكيفية استخدامه من قبل المعلمين والمتعلمين بدقة.

٢. التأكد من مهارات المعلمين والمتعلمين في استخدام تقنيات التَّعَلُّم الإلكتروني المتضمنة في بيئة التَّعَلُّم المُدْمَج.

٣. التأكد من توافر الأجهزة والمراجع والمصادر المختلفة المستخدمة في بيئة التَّعَلُّم الْمُدْمَج، سواءً لدى المتعلمين أو في المؤسسة التعليمية، حتى لا تمثل معوقًا لحدوث التعلم.

٤. العمل على وجود المعلمين في الوقت المناسب للرد على استفسارات المتعلمين بشكل جيد، سواءً أكان ذلك من خلال شبكة الإنترنت، أم في قاعات الدروس وجهًا لوجه.

٢) خصائص التَّعَلُّم المدمج:

لقد استقطب التَّعَلُّم الْمُدْمَج اهتمامًا لا بأس به برغم حداثة هذا النمط من التعلم، وحظِيَ باهتمام العديد من الدراسات وإن كانت قليلة نسبيًّا حتى الآن، والتي حاولت استقصاء فاعليته على العديد من الموضوعات، منها قياس فعاليته وأثره على التحصيل، وبناءً على هذا فإنَّ خصائص التَّعَلُّم الْمُدْمَج تتمثل في التكامل، والمرونة، والغرضية، والغزارة، والمشاركة، والتفاعلية. (Alvarez, 2005)

٣) مُسَوِّغات الأخذ بنظام التَّعَلُّم الْمُدْمَج:

ترى العنزي (٢٠١١) أنَّ الأخذ بنظام التَّعَلُّم الْمُدْمَج في المدارس يحتاج إلى فترة انتقالية، تكون بمنزلة تدريب حيٍّ يتم فيها التخلص من الطرق التقليدية المتبعة، وإيجاد طرق أكثر سهولة وفعالية، تقوم على أسس إلكترونية، والتركيز على المتابعة المنزلية للطلاب، وإدارة المدرسة إلكترونيًّا ولا بديل في هذه المرحلة عن التَّعَلُّم الْمُدْمَج الذي يجمع بين التَّعَلُّم التقليدي والتَّعَلُّم الإلكتروني؛ تمهيدًا لتطبيق شامل للتعلم المدمج.

ويشير (Maguire, 2013) إلى الحاجة إلى الأخذ بنظام التَّعَلُّم الْمُدْمَج من خلال توفير المرونة للمتعلمين وذلك من خلال إتاحة العديد من الفرص للتعلم عبر طرق مختلفة، تدمج بين الراحة التي يحتاج إليها من لديهم التزامات أسرية أو غيرها، دون أن يفقدوا التواصل الاجتماعي والإنساني الذي تمثله الفصول التقليدية.

٣ - متطلبات التَّعَلُّم الْمُدْمَج:

إنَّ من أهم الأمور التي يُبنى عليها نجاح التَّعَلُّم الْمُدْمَج هو الاستناد إلى متطلبات تجعله قابلاً للتنفيذ والتطبيق والتقويم، وتتمثل في النقاط التالية:

١. المتطلبات التقنية للتعلم الْمُدْمَج:

وتتضمن هذه المتطلبات مجموعة من المعايير والمواصفات تتجلى في الآتي: (العنزي، ٢٠١١)

أ - توفير عدد كافٍ من الأجهزة الحاسوبية الحديثة المزودة بـ (data show)، ومتصلة بشبكة الإنترنت.

ب - توفير مقرر إلكتروني لكل مادة دراسية.

ت - نظام لإدارة التَّعَلُّم الإلكتروني.

ث - نظام لإدارة المحتوى الدراسي.

ج - برامج تقويمية إلكترونية.

ح - مواقع إلكترونية يمكن الاتصال والتحاور معها.

خ - فصول افتراضية وتقليدية.

د - بريد إلكتروني.

ذ - لقاءات أسبوعية بين الطلبة وموجهي المادة الدراسية.

٢. المتطلبات البشرية للتعليم المُدْمَج:

وتُقسَّم إلى متطلبات بشرية تتصل بالمعلم، ومتطلبات بشرية تتصل بالطالب (المتعلم)، وبناءً على ذلك يمكن إجمال كل مجال على حدة على الشكل الآتي: (الهادي، ٢٠٠٥)

❖ **المتطلبات البشرية المتعلقة بالمعلم:**

أ - الرغبة في الانتقال من التعليم التقليدي إلى التعلم الإلكتروني.

ب - الرغبة في الدخول إلى الصفوف الافتراضية.

ت - القدرة على التعامل مع الإنترنت لتجديد معلوماته وتطوير مقرراته.

ث - القدرة على التعامل مع برامج تصميم المقررات.

ج - القدرة على تصميم الاختبارات الحاسوبية.

ح - القدرة على إثارة دافعية المتعلمين، وخلق روح المشاركة والتفاعل داخل الصف.

خ - الفهم الكامل لخصائص واحتياجات ومتطلبات الطلبة على اختلاف مستوياتهم.

د - مراقبة أداء الطلبة كل على حدة.

❖ **المتطلبات البشرية المتعلقة بالطالب (المتعلم):**

أ. استيعاب المتعلم الهدف من التَّعَلُّم المُدْمَج.

ب. أن تتوافر لديه الرغبة الحقيقية في التعليم والتَّعَلُّم المُدْمَج.

ت. القدرة على المشاركة في العملية التَّعَلُّمِيَّة كي يكون متفاعلاً وليس متلقيًا.

ث. أن يتمتع بقدرات معرفية ناضجة.

ج. التدرب على استخدام أنماط الاتصال الإلكتروني.

لذلك تؤكد الاتجاهات التربوية الحديثة على ضرورة إيجاد أفضل الطرائق وأنجع الوسائل المعنية بتوفير بيئة تعليمية تفاعلية مناسبة لجذب اهتمام الطلبة، وحثهم على التَّعَلُّم المدمج، ومن خلال هذا النوع من التَّعَلُّم لا يكون متلقيًا للمعلومات فقط، بل مشاركًا إيجابيًّا، في ضوء الملاحظة والفهم والتحليل والتركيب، والقياس، وقراءة البيانات، والاستنتاج، تحت إشراف مدرِّسه وتوجيهه وتقويمه.

المحور الثالث: طرائق تدريس الرياضيات:

تمهيد:

تُعدُّ الرياضيات من العلوم التجريدية التي تتصل بتسلسل الأفكار والطرائق وأنماط التفكير، ويمكن النظر إلى الرياضيات على أنها طريقة أو أنها لغة تستخدم تعابير ورموز محددة بدقة أو أنها معرفة منظمة. وتجدر الإشارة إلى أنَّ الرياضيات تستخدم ألفاظًا مختارة بدقة ورموزًا محددة المعاني مما يجعلها لغة قوية في التعبير ووسيلة فعالة في الفهم والإفهام.

وترى الباحثة أنَّ الرؤية الحديثة في القرن الحادي والعشرين للرياضيات المدرسية وتعليمها تؤكد على الضرورة المُلِحَّة لمساعدة الطلاب على رؤية الرياضيات على أنها موضوع مثير ومفيد، وتشجع المعلمين والمعلمات على استخدام التقنيات الحديثة كالتَّعَلُّم الْمُدْمَج لتقريب المفاهيم الرياضية إلى أذهان الطالبات.

١. ماهية الرياضيات:

إنَّ هناك اختلافات بين الرياضيات الفعلية والرياضيات المدرسية، وتتلخص في مجموعة من النقاط: (العبادلة، ٢٠٠٦).

- تعتمد الرياضيات المدرسية وخاصة في المراحل المبكرة على الأسلوب الاستقرائي في التوصل إلى المعرفة الرياضية، وفي الحكم على صحة بعض العلاقات الرياضية، وهذا غير ممكن في الرياضيات الفعلية التي تعتمد على الأسلوب الاستدلالي لإصدار أحكام بناءً على علاقات سابقة ثبتت صحتها.

- ❖ الرياضيات المدرسية لا تتناول دراسة النُظم الشكلية بوجه عام، وتعطي أيضًا اهتمامًا لبعض المفاهيم الفيزيائية.
- ❖ الرياضيات المدرسية تتضمن بعض المهارات العملية مثل الرسم والقياس، وذلك لا وجود له في الرياضيات الفعلية.

٢. تدريس الرياضيات وأهميتها:

يُعدُّ علم الرياضيات عملية تواصل بين المدرس والمتعلم، ويعني الانتقال من حالة عقلية إلى حالة عقلية أخرى؛ حيث يتم نمو المتعلم من لحظة لأخرى نتيجة تفاعله مع مجموعة من الحوادث التعليمية التي تؤثر فيه، كما أنَّ تدريس الرياضيات من الطرق الفعالة التي تقوم على بعدين هما: مهارة المدرس في خلق الإثارة الفكرية لدى التلاميذ، والصلة الإيجابية بين المدرس والتلاميذ.

وبناءً عليه فإنَّ التدريس وسيلة اتصال تربوي هادف تخطط وتوجه المعلم لتحقيق أهداف التَّعَلُّم والتعليم لدى المتعلم، وبهذا فإنَّ تدريس الرياضيات يعتمد على الجُهد الذي يبذله المعلم في توصيل المحتوى العلمي لمادة الرياضيات للمتعلم، وما يشمله من الخطط التدريسية، وجميع الظروف المحيطة ببيئة التعليم، وتشمل الأنشطة والوسائل المتاحة والأجهزة، بالإضافة إلى أساليب التقويم وما قد يُوجِد تفاعلاً بين المعلم والتلاميذ (عرفة، ٢٠٠٦).

وانطلاقًا مما سبق تُعدُّ الرياضيات من العلوم المهمة التي لا يستغني عنها أي فرد مهما كانت ثقافته ومهما كان عمره؛ لأنها تشغل حيزًا مهمًّا في الحياة، ولذلك فإنَّ علم الرياضيات هو أهم الدعائم الأساسية لأي تقدم علمي، وتدريس الرياضيات المعاصرة أصبح ضرورة من ضروريات عصر ثورة المعلومات، حيث تنوعت المهارات والمعارف بعد أن تداخلت الرياضيات في جميع العلوم الطبيعية، وحتى العلوم الإنسانية وأصبحت مهمة التعليم في عصرنا كيف يتعلم الطالب؟ وكيف يداوم على عملية التعليم طوال فترات حياته؟ فلولا الدقة والإبداع في الرياضيات وكفاءتها الهائلة لم تصل العلوم إلى ما وصلت إليه (العبادلة، ٢٠٠٦).

ثانيًا: الدراسات السابقة:

أجرى العوض (٢٠٠٥) دراسة هدفت إلى معرفة أثر التعليم المتمازج في تحصيل طلبة الصف الثامن الأساسي في وحدتي حل المعادلات والاقترانات وفي اتجاهاتهم نحو الرياضيات، وقد تكونت

عينة الدراسة من (٤٨) طالبًا، اُختيروا بالطريقة القصدية من مدارس مديرية تربية عمان الثانية، وَوُزِّعوا على مجموعتين ضابطة وتجريبية، وقد أظهرت النتائج وجود أثر ذي دلالة إحصائية لطريقة التعليم المتمازج في تحصيل الطلبة في الرياضيات، كما أشارت النتائج إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة نحو الرياضيات يعزى للمستوى التحصيلي.

كما أجرى العجب (٢٠٠٦) دراسة بغرض الكشف عن أثر التَّعَلُّم الْمُدْمَج الذي يجمع بين التَّعَلُّم الإلكتروني عن بعد والتَّعَلُّم وجهًا لوجه في تدريس مهارات الحاسوب لطلاب المرحلة قبل الطبية بجامعة الخليج العربي في البحرين، وقد اشتملت عينة الدراسة على (157) طالبًا، وقد خلصت نتائج الدراسة من خلال تقويم نتائج المدخلات التي تمت من قبل الطلاب حول (Web cat) موضوعات المقرر، عبر نظام الأسئلة المتعلقة بذلك، خلصت تلك النتائج إلى أنَّ طريقة الدمج بين التَّعَلُّم الإلكتروني عن بُعد والتَّعَلُّم وجهًا لوجه أثبتت جدواها، وعملت على تطوير مهارات تعليمية يحتاجها الطلاب في دراساتهم المستقبلية.

كما قامت المعايطة (٢٠٠٦) بدراسة هدفت إلى استقصاء أثر استخدام التعليم المتمازج القائم على برنامج (كورت) في تنمية مهارات الاتصال الفوري لدى طلبة الجامعة الأردنية. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة في التحصيل المباشر في مهارات الاتصال اللغوي، يعزى إلى نوع طريقة التدريس ولصالح المجموعة التجريبية، كما أشارت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعتي الدراسة التجريبية الضابطة في التحصيل المؤجل في مهارات الاتصال اللغوي، يعزى إلى نوع طريقة التدريس لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى الشمري (٢٠٠٧) دراسة اتبعت المنهج التجريبي على عينة قدرها (٦٤) طالبًا في الصف الثالث المتوسط في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم في منطقة حفر الباطن، في المملكة العربية السعودية، حيث هدف الباحث من خلال هذه الدراسة إلى استقصاء أثر استخدام التَّعَلُّم الْمُدْمَج في تدريس مادة الجغرافيا على تحصيلهم واتجاهاتهم نحوها، وقد قام الباحث بتوزيعهم على مجموعتين متكافئتين إحداهما تجريبية، درست موضوعات جغرافية باستخدام أسلوب التَّعَلُّم الْمُدْمَج والأخرى ضابطة دُرست من خلال أسلوب التعليم الاعتيادي، ولقد جمعت بيانات الدراسة باستخدام أداتين هما اختبار تحصيلي صُمِّمَ خصيصًا لأغراض الدراسة، واستبانة

قياس اتجاهات الطلبة نحو التعليم المُدْمَج . ولدى جمع البيانات وتحليلها إحصائيًّا، تمخضت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (0.05) بين العلامات الكلية للطلبة تعزى إلى أثر استخدام التَّعَلُّم الْمُدْمَج في تدريس الجغرافيا، وهذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية. كما بينت النتائج تمتع طلبة العينة التجريبية باتجاهات إيجابية نحو تعلم الجغرافيا باستخدام التعليم المدمج.

كما أجرت شاهين (٢٠٠٨) دراسة هدفت إلى قياس مدى فعالية التَّعَلُّم الْمُدْمَج على التحصيل وتنمية عمليات العلم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمدرسة النصر التجريبية بمدينة طنطا واتجاهاتهم نحوه، وكانت النتائج لصالح التَّعَلُّم الْمُدْمَج لكونه يجمع بين التَّعَلُّم الإلكتروني، والتَّعَلُّم التقليدي حيث يساعد على توفير المادة التعليمية بطرق مختلفة وعديدة، وذلك من خلال وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الذين درسوا بالتعليم المدمج، ودرجات المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة التقليدية في التطبيق البُعدي لاختبار التحصيل في العلوم لصالح المجموعة التجريبية، كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البُعدي لمقياس الاتجاه نحو التَّعَلُّم الْمُدْمَج لصالح المجموعة التجريبية.

كما هدفت دراسة كل من عوض وأبو بكر (٢٠١٠) إلى استقصاء أثر استخدام التَّعَلُّم الْمُدْمَج في تدريس مقرر التدخل في حالات الأزمات والطوارئ، من مقررات تخصص الخدمة الاجتماعية على تحصيل الدارسين في منطقة (طولكرم) التعليمية، وقد بلغ إجمالي عينة الدراسة (٤٢) دارسًا، منهم (١٨) دارسًا مثلوا المجموعة التجريبية، و(٢٤) دارسًا مثلوا المجموعة الضابطة، وقد بينت النتائج وجود فروق في متوسط التحصيل لدى الدارسين في مقرر التدخل في حالات الأزمات والطوارئ قبل تطبيق نمط التَّعَلُّم الْمُدْمَج وبعده، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق في متوسط التحصيل لدى الدارسين في مقرر التدخل في حالات الأزمات بين المجموعة التقليدية ومجموعة التَّعَلُّم المدمج.

وأخيرًا تطرقت دراسة الفهيد (٢٠١٥) إلى معرفة واقع استخدام التَّعَلُّم الْمُدْمَج من قِبَل معلمي (أحياء، كيمياء، فيزياء) في المرحلة الثانوية، ودرجة توفر التجهيزات المادية المساعدة على تطبيقه، ومعوقات استخدامه في التدريس، واتبع الباحث المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة

من (٢٠٠) مشرف ومعلم، واستخدم الاستبانة أداة لجمع البيانات، وأظهرت نتائج الدراسة ارتفاع موافقة أفراد العينة (المشرفين والمعلمين) في محور أهمية استخدام التَّعَلُّم الْمُدْمَج في تدريس العلوم الطبيعية بالمرحلة الثانوية، بينما جاءت موافقة أفراد العينة بصورة متوسطة في محور درجة استخدامه، كما بينت النتائج أنَّ درجة توافر التجهيزات المادية المساعدة على تطبيق التَّعَلُّم الْمُدْمَج في تدريس العلوم الطبيعية في المرحلة الثانوية جاءت بصورة متوسطة لدى المعلمين ومنخفضة لدى المشرفين، أما بالنسبة لمعوقات استخدامه فيرى المعلمون أنها موجودة بصورة مرتفعة، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا بين استجابات أفراد العينة في محور استخدام التعليم المدمج.

قام كل من ريفيرا ورايس (Rivera & Rice, 2002) بدراسة هدفت إلى المقارنة بين أثر التَّعَلُّم الإلكتروني عبر الإنترنت والْمُدْمَج والتَّعَلُّم الاعتيادي من حيث تحصيل الطلاب ودرجة الرضا، واختار الباحثان عينة من طلاب كلية إدارة الأعمال تكونت من (١١٣٤) طالبًا موزعة على ثلاث مجموعات: (٤١) طالبًا درسوا بالطريقة الاعتيادية، (٥٣) طالبًا درسوا إلكترونيًّا عبر الإنترنت، بينما تم تدريس المجموعة الثالثة (٤٠) طالبًا بطريقة تجمع بين التعليم الاعتيادي والإلكتروني عبر الإنترنت، وقد خلصت النتائج إلى أنَّ تحصيل الطلاب الذين درسوا إلكترونيًّا عبر الإنترنت أعلى من تحصيل طلاب المجموعتين الأخيرتين، كما أظهرت النتائج أنَّ مستوى رضا الطلاب الذين تعلموا إلكترونيًّا عبر الإنترنت كان أعلى من مستوى رضا الطلاب في المجموعتين الأخريين.

وأجرى ماجور (Maguire, 2005) دراسة هدفت إلى التعرف إلى مدى فعالية التَّعَلُّم الْمُدْمَج في تدريس مادة الرياضيات لدى طلاب المرحلة المتوسطة في منطقة (تورينتو) بكندا، حيث تم الحصول على المعلومات من عينة من المعلمين بلغ عددها (٥٦) معلمًا ممن درسوا طلابهم باستخدام تقنية التعليم المدمج، بينت نتائج الدراسة أنَّ تدريس الرياضيات بأسلوب التَّعَلُّم الْمُدْمَج له فائدة في إيصال المعنى، وفي إحداث التفاعل اللازم بين الطلاب ومعلميهم، فضلاً عن وجود اتجاهات إيجابية نحو هذا الأسلوب من التَّعَلُّم من قِبَل المعلمين وطلابهم.

وأجرت لينا (Lynna, 2004) دراسة هدفت إلى التعرف إلى مدى فعالية التَّعَلُّم الْمُدْمَج الذي يجمع التَّعَلُّم بالإنترنت والتَّعَلُّم التقليدي، وقد تكونت عينة الدراسة من (٦٧) فردًا من فئات

الكبار ممن يؤدون أعمالاً مختلفة تعليمية وإدارية في الجامعات الأمريكية ويرغبون في التعليم المسائي، حيث قامت الباحثة بتدريسهم بطريقة التَّعَلُّم الْمُدْمَج باستخدام الإنترنت، والتعليم التقليدي معًا. وفي ضوء المعلومات التي حصلت عليها الباحثة من الاختبارات التحصيلية ومن الاستبانة التي أعدتها توصلت إلى أنَّ التَّعَلُّم الْمُدْمَج مناسب جدًّا للمتعلمين ذوي الميول والخصائص المختلفة، كما أشارت إلى وجود اتجاهات إيجابية نحو التَّعَلُّم المدمج.

وأخيرًا جاءت دراسة كوك (Kwok, 2013) لبيان الأسس الداعمة في مشروع دمج التكنولوجيا في التعليم: استراتيجيات تعليمية تعاونية وتسهيلات تربوية، وقد هدفت إلى التركيز على مشروع للتعليم في المدارس الآسيوية من خلال الأسس الداعمة في مشروع دمج التكنولوجيا في التعليم، ومن خلال المنهاج وطرق التعليم الحديثة وموضوع مجتمع التعليم والذي رمز له الباحثان بالرمز (KC) اختصارًا لكلمتي (knowledge community)، كما هدفت الدراسة إلى معرفة الاستراتيجيات التعليمية التعاونية والتسهيلات التربوية المتصلة بالتعليم المدمج، وقد استخدمت الدراسة برنامجًا تفاعليًّا بُنيَ وطُبِّق في عدة دول منها (الصين، والولايات المتحدة الأمريكية) لجزء من المنهاج والغرض من البرنامج تزويد المتعلمين بفرصة للخروج، وترسيخ أساليب تعاونية وسلوكيات تدعم برامج التَّعَلُّم الْمُدْمَج وهو موضوع على درجة عالية من الأهمية، ويركز على بناء مجتمع التعليم كتمهيد لبناء مجتمع المعرفة، وقد توصلت الدراسة إلى وجود قاعدة بيانات متوفرة لمجتمع التعليم كتمهيد لاعتماد التَّعَلُّم الْمُدْمَج في المدارس، وبيان استراتيجيات التَّعَلُّم الْمُدْمَج لبناء مجتمع المعرفة.

❖ **أوجه الاتفاق والاختلاف مع الدراسة الحالية:**

- **المنهجية:** اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة الفهيد (٢٠١٥) من حيث استخدامها المنهج الوصفي التحليلي، واختلفت عن باقي الدراسات السابقة، حيث إنَّ أغلب الدراسات السابقة استخدمت المنهج شبه التجريبي.
- **الأهداف:** تحاول الدراسة الحالية الكشف عن واقع المتطلبات التقنية والبشرية للتعلم الْمُدْمَج في تدريس مادة الرياضيات للمرحلتين المتوسطة والثانوية من وجهة نظر معلماتها بمحافظة عفيف. وقد تشابهت هذه الدراسة إلى حد ما مع دراسة ماجور (Maguire, 2005) واختلفت عن باقي الدراسات من حيث الهدف.

- **أداة الدراسة:** استخدمت الدراسة الحالية الاستبانة كأداة، وقد اتفقت مع دراسة الفهيد (٢٠١٥)، واختلفت مع باقي الدراسات السابقة في استخدامها للاستبانة.
- **مجتمع وعينة الدراسة:** تتفق الدراسة الحالية مع دراسة كل من الفهيد (٢٠١٥)، وماجور (Maguire, 2005) واختلفت عن باقي الدراسات السابقة في مجتمع الدراسة وعينتها .
- **مكان التطبيق:** ستُطبق هذه الدراسة في المملكة العربية السعودية، وقد اتفقت مع دراسة الشمري (٢٠٠٧)، واختلفت مع باقي الدراسات السابقة، من حيث مكان التطبيق.
- **المجال الزمني:** يختلف المجال الزمني للدراسات السابقة عن المجال الزمني للدراسة الحالية، فالدراسات السابقة أجريت في الفترة من (٢٠٠٥–٢٠١٥ م)، بينما أجريت الدراسة الحالية خلال العام (٢٠١٧ – ٢٠١٨م).
- **ما تتميز به الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:** تميزت في تناولها لتقنية التَّعَلُّم الْمُدْمَج من خلال وضع تصور مقترح لتطوير التَّعَلُّم الْمُدْمَج في ضوء رؤية المملكة (٢٠٣٠م)، بالإضافة إلى صياغة متطلبات تفيد في تشخيص آليات التَّعَلُّم الْمُدْمَج في تدريس مادة الرياضيات.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة والمجتمع الأصلي للدراسة وعينتها:

اُستخدم المنهج الوصفي التحليلي في الدراسة الحالية، حيث رُصدت متطلبات تطوير التَّعَلُّم المدمج، وتكوَّن مجتمع الدراسة من جميع المعلمات في المدارس المتوسطة والثانوية بمحافظة عفيف، وتكونت عينة الدِّراسة من (٥٣) معلمة، اُختِرن من المجتمع بالطريقة العشوائية البسيطة حسب ما هو متاح للجمع.

١ - أداة الدراسة:

لتحقيق هدف الدراسة بُنيت استبانة متطلبات تطوير التَّعَلُّم الْمُدْمَج في تدريس مادة الرياضيات وفق رؤية المملكة (٢٠٣٠م)، من خلال الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية والاستفادة من الأدب النظري الوارد في دراسة كل من (شوملي، ٢٠٠٧)، و(عبدالعاطي، ٢٠٠٨)، و(العجب، ٢٠٠٦)، و(العنزي، ٢٠١١)، و(عوض، ٢٠١٠)، و(الفقي، ٢٠١١)، و(الفهيد، ٢٠١٥)، و(الهادي، ٢٠٠٥)، في صياغة وبناء الاستبانة

الحالية والمكونة من (٢٥) عبارة موزعة على ٣ محاور رئيسة وهي:

- **المحور الأول:** المتطلبات التقنية للتعلم المدمج: مكون من ١٠ عبارات.
- **المحور الثاني:** المتطلبات البشرية للتعلم الْمُدْمَج المتعلقة بالمعلمة: مكون من ٩ عبارات.
- **المحور الثالث:** المتطلبات البشرية للتعلم الْمُدْمَج المتعلقة بالطالبة: مكون من ٦ عبارات.

واُتُّبع أسلوب القياس المستند إلى مقياس (ليكرت) لفقرات العوامل المؤثرة وكانت بدائل الإجابة لكل عبارة من (١–٥) على الترتيب (قليلة جدا، قليلة، متوسطة، كبيرة، كبيرة جدا)، كما حُسِب المتوسط الموزون لكل عبارة من العبارات وحسب كل بُعد من الأبعاد، وكان معيار التصحيح مصنفاً إلى ثلاث فئات:

الفئة الأولى: العبارة التي متوسطها الموزون بين (١,٠٠ – ٢,٣٣)، تدل على درجة منخفضة لمتطلبات تطوير التَّعَلُّم الْمُدْمَج في تدريس مادة الرياضيات بالمدارس.

الفئة الثانية: العبارة التي متوسطها الموزون بين (٢,٣٤ – ٣,٦٧)، تدل على درجة متوسطة لمتطلبات تطوير التَّعَلُّم الْمُدْمَج في تدريس مادة الرياضيات بالمدارس.

الفئة الثالثة: العبارة التي متوسطها الموزون بين (٣,٦٨ – ٥,٠٠)، تدل على درجة مرتفعة لمتطلبات تطوير التَّعَلُّم الْمُدْمَج في تدريس مادة الرياضيات بالمدارس.

٢ - **التجريب الاستطلاعي لأداة الدراسة:** تحققت الباحثة من الخصائص السيكومترية كما يلي:

صدق الاستبانة: حُسِب صدق الاستبيان بطريقتين هما:

١) الصدق الظاهري (صدق المحكمين):

عُرِضت الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (٧) محكمين من المختصين في التربية وتقنيات التعليم، وذلك بهدف معرفة مدى انتماء العبارة لكل محور، والتعرف إلى مدى وضوح العبارات، ومدى أهمية العبارة، إضافة ما يرونه مناسبًا ولم يرد في الاستبانة، وبُعد جمع آراء المحكمين، وفي ضوء آراء المحكمين أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية جاهزة للتطبيق.

٢) الصدق التمييزي (المقارنات الطرفية):

اُستخرج الصدق التمييزي (المقارنات الطرفية)، حيث طُبِّق على عينة تجريبية تتألف من

(٢٠) معلمة خارج عينة الدراسة الأساسية، وذلك من خلال ترتيب درجات عينة الدراسة ترتيبًا تنازليًّا في كل بُعد من أبعاد المقياس لكل جزء على حدة، وكذلك الدرجة الكلية للمقياس، وقُسِّمت الدرجات إلى طرفين علوي وسفلي وأخذ (٢٧٪) من أعلى الدرجات ومن أدناها (٢٧٪❖٢٠=٦)، ثم بعد ذلك حُسِب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمستويين ثم حساب قيمة (ت) بين المستويين والجدول (١) يوضح ذلك:

جدول (١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) للفروق بين متوسطات الفئة العليا والدنيا للمقياس وأبعاده

الأبعاد	المستوى	متوسط حسابي	انحراف معياري	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
المتطلبات التقنية للتعلم المدمج	الفئة الدنيا	17.333	1.154	٨,٩١٣	❖٠,٠٠١
	الفئة العليا	33.333	2.886		
المتطلبات البشرية للتعلم الْمُدْمَج المتعلقة بالمعلمة	الفئة الدنيا	19.000	1.732	١٢,٨٠٠	❖٠,٠٠٠
	الفئة العليا	40.333	2.309		
المتطلبات البشرية للتعلم الْمُدْمَج المتعلقة بالطالبة	الفئة الدنيا	13.333	2.081	١٠,٩٥٧	❖٠,٠٠١
	الفئة العليا	29.666	1.527		
الكلي	الفئة الدنيا	180.666	9.504	١٣,٥٥٠	❖٠,٠٠٠
	الفئة العليا	271.000	17.333		

وأظهرت النتائج أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين العليا والدنيا عند مستوي المعنوية (٠,٠٥) على أبعاده المشار إليها بالجدول السابق مما يشير إلى صِدق المقياس بجميع فقراته.

ثبات الأداة: للتحقق من ثباتها تم الإجراء الآتي:

طريقة ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha:

وهي طريقة تتطلب حساب ارتباط العبارات بعضها ببعض، ويُظهر الجدول (٢) معاملات ثبات

الاستبانة وكل محور من محاورها باستخدام معادلة ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha.

الجدول (٢)

معاملات ألفا كرونباخ لثبات الاستبانة

المحاور	عدد العبارات	معامل ألفا كروباخ
المتطلبات التقنية للتعلم المدمج	١٠	٠,٨٩٨
المتطلبات البشرية للتعلم الْمُدْمَج المتعلقة بالمعلمة	٩	٠,٩٣٥
المتطلبات البشرية للتعلم الْمُدْمَج المتعلقة بالطالبة	٦	٠,٩٥٨
الكلي	٢٥	٠,٩٦١

تبين من الجدول (٢) أنَّ معاملات (ألفا كرونباخ) لمحاور الاستبانة الخمسة تراوحت بين (٠,٨٩٨ – ٠,٩٥٨)، وهي معاملات ثبات جيدة، كما يتضح من الجدول أنَّ معامل الثبات العام للاستبانة بلغ (٠,٩٦١)، كل ذلك يدل على أنَّ الاستبانة تتمتع بدرجة جيدة من الثبات ويمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

٣ - إجراءات الدراسة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم الآتي:

١. بعد مراجعة الجوانب النظرية المختلفة للأدب النظري، وتحليل الوثائق والدراسات السابقة الخاصة بمفهوم التَّعَلُّم المدمج، والاستعانة بشبكة الإنترنت اختارت الباحثة أدوات الدراسة والمتمثلة في استبانة متطلبات تطوير التَّعَلُّم الْمُدْمَج في تدريس مادة الرياضيات وفق رؤية المملكة (٢٠٣٠م).

٢. اختيار العينة بناءً على البيانات وتحديد عدد أفراد مجتمع الدراسة وعينة الدراسة.

٣. تطبيق أداة الدراسة بصورتها النهائية على عينة الدراسة.

٤. تفريغ الاستجابات على الحاسوب، من أجل معالجتها وإجراء التحليلات الإحصائية باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، واستخراج النتائج ومناقشتها، وتصنيفها حَسَب أهداف الدراسة.

٤ - المعالجات الإحصائيَّة والبرامج الإحصائيَّة المستخدمة في الدراسة:

تمت الاستفادة من برنامج الحزمة الإحصائيَّة للعلوم الاجتماعية (SPSS) الإصدار (١٥) لإجراء التحليلات الإحصائيَّة، حيث أُجريت التحليلات الإحصائيَّة من حيث حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار(ستيودنت)، وتحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، واختبار (شيفيه)، وتحليل (سوات) الرباعي (SOWT).

نتائج الدراسة وتفسيرها:

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول ومناقشتها: ما واقع المتطلبات التقنية والبشرية للتعلم الْمُدْمَج في تدريس الرياضيات للمرحلتين المتوسطة والثانوية من وجهة نظر معلماتها بمحافظة عفيف؟

للإجابة عن هذا السؤال حُسِبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة على أداة الدراسة الحالية على أبعادها الثلاثة كما يلي:

- **بُعْد المتطلبات التقنية للتعلم المدمج:** كما هو موضح في الجدول (٣ -١):

جدول (٣-١)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لعبارات بُعد المتطلبات التقنية للتعلم المدمج

م	نص العبارات	متوسط حسابي	انحراف معياري	تصنيف	ترتيب
١	توفير مقرر رياضيات إلكتروني.	3.113	1.671	متوسط	٩
٢	وجود نظام لمتطلبات إدارة التعليم باستخدام التَّعَلُّم المدمج.	3.132	1.532	متوسط	٨
٣	استخدام الاتصالات غير الرسمية لإنجاز الأعمال الإلكترونية بطرق إبداعية.	3.339	1.479	متوسط	٢
٤	وجود نظام لمتطلبات إدارة المحتوى الإلكتروني لمقرر مادة الرياضيات.	3.188	1.519	متوسط	٥
٥	توفير برامج تقويم إلكترونية مدمجة لمادة الرياضيات.	3.132	1.593	متوسط	٧

م	نص العبارات	متوسط حسابي	انحراف معياري	تصنيف	ترتيب
٦	التخطيط بعيد المدى لمتطلبات التَّعَلُّم الْمُدْمَج وفق رؤية المملكة (٢٠٣٠) م.	3.339	1.555	متوسط	١
٧	توفير مواقع للتحاور الإلكتروني مع الخبراء والمتخصصين في مادة الرياضيات.	3.264	1.570	متوسط	٤
٨	توفير الأجهزة والبرمجيات اللازمة للتعلم المدمج.	3.320	1.740	متوسط	٣
٩	تحديد مواقع يمكن الاتصال بها تساعد على فهم قضايا رياضية عديدة.	3.169	1.614	متوسط	٦
١٠	توفير فصول افتراضية بجانب الفصول التقليدية لمادة الرياضيات.	3.056	1.758	متوسط	١٠
الدرجة الكلية لبعد المتطلبات التقنية للتعلم المدمج		3.205	1.475	متوسط	

يتضح من قيم المتوسطات الحسابية الواردة في الجدول (٣– ١) أنَّ عبارات بُعد المتطلبات التقنية للتعلم الْمُدْمَج في تدريس مادة الرياضيات من وجهة نظر المعلمات كانت متوسطة بشكل عام، حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للبعد (٣,٢٠٥)، وفق مقياس (ليكرت) الخماسي، وانحراف معياري قدره (١,٤٧٥)، وقد تكون هذا البعد من (١٠) عبارات: حصلت على متوسطات حسابية متراوحة بين متوسطة ومرتفعة، كما تراوحت انحرافاتها بين (١,٤٧٩– ١,٧٥٨)، وذلك يشير إلى انخفاض درجة التشتت بين استجابات عينة الدراسة عن المتوسط العام مما يدل على تجانس الاستجابات.

كما يتبين من الجدول (٣– ١) أنَّ العبارة (٦) جاءت في المرتبة الأولى، وهي: التخطيط بعيد المدى لمتطلبات التَّعَلُّم الْمُدْمَج وفق رؤية المملكة (٢٠٣٠)م، فكان لها أكبر متوسط حسابي موزون في بعد المتطلبات التقنية للتعلم الْمُدْمَج في تدريس مادة الرياضيات.

وتُعزى هذه النتيجة إلى الحاجة المُلِحَّة إلى آليات التخطيط بعيد المدى، والمتصلة برسم الصورة المستقبلية لمتطلبات التَّعَلُّم المدمج، وذلك من خلال تحديد العمل الذي ينبغي اتباعه في

توجيه الاحتياجات التقنية والمتمثلة في الاتجاهات المستقبلية لتطبيق التَّعَلُّم المدمج، وارتباط نتائج تطبيقة بالأداء المستقبلي، والذي من المفترض أن يكون أفضل من الأداء في الماضي، ولذلك فإنه غالبًا ما تضع أهدافًا متفائلة لمثل هذا النوع من التَّعَلُّم ترتبط بتوفير مقررات إلكترونية لمادة الرياضيات، ونظام لإدارة التعليم وارتباطها ببرامج تقويم تقنية، وذلك بغية تعزيز المهارات التي تمكِّن الطلبة من التعامل بنجاح مع البرامج المختلفة، لهذا جاءت استجابات أفراد العينة تصب في اتجاه تحديد تلك الاحتياجات المتصلة بالتخطيط بعيد المدى.

وأيضًا جاءت العبارة (١٠) في المرتبة الأخيرة، والتي نصها: توفير فصول افتراضية بجانب الفصول التقليدية لمادة الرياضيات، حيث كان لها أقل متوسط حسابي موزون في بُعد المتطلبات التقنية للتعلم الْمُدْمَج في تدريس مادة الرياضيات.

وترجح هذه النتيجة أنَّ هناك حاجة إلى نظام متكامل يهدف إلى مساعدة المتعلم خلال كل مرحلة من مراحل تعلمه، ويقوم على الدمج بين التعليم التقليدي والتعليم الافتراضي بأشكاله المختلفة المتصلة بتدريس مادة الرياضيات، وهنا جاءت استجابات أفراد العينة بدرجة متوسطة لأنهنَّ يدركنَّ أنَّ هذا النوع من التعليم يُستخدم ضمن وسائل التقديم المتعددة وطرق التدريس وأنماط التعليم، والتي تُسَهِّل عملية التعليم لمادة الرياضيات، ويُبنى على أساس الدمج بين الأساليب التقليدية التي يلتقي فيها الطلاب وجهًا لوجه وبين أساليب التعليم الافتراضي.

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من كوك (Kwok, 2013) من خلال دمج التكنولوجيا في التعليم، ودراسة ماجور (Maguire, 2005) حول فعالية التَّعَلُّم الْمُدْمَج في تدريس مادة الرياضيات، كما اتفقت مع دراسة العجب (٢٠٠٦) في الكشف عن أثر التَّعَلُّم الْمُدْمَج الذي يجمع بين التَّعَلُّم الإلكتروني عن بُعد والتَّعَلُّم وجهًا لوجه.

- **بُعد المتطلبات البشرية المتعلقة بالمعلمة للتعلم المدمج:** كما هو موضح في الجدول (٣ -٢):

جدول (٣-٢)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لعبارات بعد المتطلبات البشرية المتعلقة بالمعلمة للتعلم المدمج

م	نص العبارات	متوسط حسابي	انحراف معياري	تصنيف	ترتيب
١	اعتماد التدريس التقليدي مصحوبًا بالتطبيق العملي باستخدام الحاسب الآلي لمادة الرياضيات.	3.792	1.261	مرتفع	٢
٢	جَعْل البحث عن ما هو جديد عبر الإنترنت مدفوعًا برغبة معلمة الرياضيات في تجديد معلوماتها وإثرائها.	3.490	1.462	متوسط	٨
٣	توفير المهارات التي تُمكن معلمة الرياضيات من التعامل مع البرامج المختلفة لتصميم مقررات إلكترونية.	3.584	1.406	متوسط	٧
٤	العمل على استخدام معلمات الرياضيات للبريد الإلكتروني في الاتصال مع الطالبات.	3.264	1.607	متوسط	٩
٥	حث الطالبات على المشاركة بفاعلية في درس الرياضيات سواءً في الفصل التقليدي أو الفصل الافتراضي.	3.754	1.466	مرتفع	٤
٦	امتلاك الحد الأدنى من المهارات التي تمكن معلمة الرياضيات من أن تُحوِّل المادة من الصورة التقليدية إلى واقع إلكتروني يثير انتباه الطالبات.	3.660	1.413	متوسط	٥
٧	توظيف الوسائط المتعددة المُقدمة من خلال شبكة الإنترنت لتفعيل التَّعَلُّم الْمُدْمَج لتدريس مادة الرياضيات.	3.584	1.392	متوسط	٦
٨	إيجاد روح المشاركة والتفاعلية بين الطالبات ومعلمة الرياضيات داخل الفصل الدراسي.	3.905	1.274	مرتفع	١

م	نص العبارات	متوسط حسابي	انحراف معياري	تصنيف	ترتيب
٩	استيعاب معلمة الرياضيات الهدف من التَّعَلُّم المدمج.	3.754	1.343	مرتفع	٣
الدرجة الكلية لبُعد المتطلبات البشرية المتعلقة بالمعلمة للتعلم المدمج		3.681	1.203	مرتفع	

يتضح من قيم المتوسطات الحسابية الواردة في الجدول (٣ -٢) أنَّ عبارات بُعد المتطلبات البشرية المتعلقة بالمعلمة للتعلم الْمُدْمَج في تدريس مادة الرياضيات من وجهة نظر المعلمات كانت مرتفعة بشكل عام، حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للبُعد (٣,٦٨١)، وفق مقياس (ليكرت) الخماسي، وانحراف معياري قدره (١,٢٠٣)، وقد تكوَّن هذا البُعد من (٩) عبارات: حصلت على متوسطات حسابية متراوحة بين متوسطة ومرتفعة، كما تراوحت انحرافاتها بين (١,٢٦١ -١,٦٠٧)، وذلك يشير إلى انخفاض درجة التشتت بين استجابات عينة الدراسة عن المتوسط العام مما يدل على تجانس الاستجابات.

من الجدول نفسه العبارة (٨) جاءت في المرتبة الأولى، وهي: إيجاد روح المشاركة والتفاعلية بين الطالبات ومعلمة الرياضيات داخل الفصل الدراسي، فكان لها أكبر متوسط حسابي موزون في بُعد المتطلبات البشرية المتعلقة بالمعلمة للتعلم الْمُدْمَج في تدريس مادة الرياضيات.

وتفسر هذه النتيجة بأنَّ هناك احتياجات أساسية وضرورية لابد من توافرها لدى معلمة الرياضيات والتي تتجلى في توفير المناخ الاستكشافي الإبداعي لدى الطالبات، وأيضًا من خلال تقويم أداء الطالبات بشكل منتظم ومستمر، بالإضافة إلى التخطيط لرفع مستواهن المعرفي والمهاري والزيادة من فاعليتهن وقدراتهن الإنتاجية إلى اكتشاف طاقاتهن المختلفة من خلال طرح معلمة الرياضيات لأنشطة إثرائية إضافية متنوعة مع تزويد الطالبات بأساس عام من الكفايات لمتابعة دراسة الرياضيات وتطبيق المعرفة الرياضية في مواقف أخرى، وعليه فقد جاءت الاستجابات مرتفعة من خلال عملية التفاعل بين معلمة الرياضيات والطالبات.

وأيضًا جاءت العبارة (٤) بالمرتبة الأخيرة، وهي: العمل على استخدام معلمات الرياضيات للبريد الإلكتروني في الاتصال مع الطالبات، حيث كان لها أقل متوسط حسابي موزون في بُعد المتطلبات البشرية المتعلقة بالمعلمة للتعلم الْمُدْمَج في تدريس مادة الرياضيات.

وتُعزى هذه النتيجة إلى حرص معلمة الرياضيات على حث الطالبات على المشاركة بفاعلية في درس الرياضيات، سواءً في الفصل التقليدي أو في الفصل الافتراضي، وذلك لسعي معلمة الرياضيات إلى أن يكون لدى الطالبات الحد الأدنى من المهارات التي تمكن معلمة الرياضيات من تحويل المادة من الصورة التقليدية إلى واقع إلكتروني يثير انتباه الطالبات، مع أهمية توظيف الوسائط المتعددة المُقدمة من خلال شبكة الإنترنت لتفعيل التَّعَلُّم الْمُدْمَج لتدريس مادة الرياضيات.

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج كل من لينا (Lynna, 2004) حول مدى فعالية التَّعَلُّم الْمُدْمَج الذي يجمع التعليم بالإنترنت والتعليم التقليدي، ودراسة ماجور (Maguire, 2005) عن مدى فعالية التَّعَلُّم الْمُدْمَج في تدريس مادة الرياضيات.

❖ **بُعد المتطلبات البشرية المتعلقة بالطالبة للتعلم المدمج:** كما موضح في الجدول (٣ -٣):

جدول (٣-٣)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لعبارات بعد المتطلبات البشرية المتعلقة بالطالبة للتعلم المدمج

م	نص العبارات	متوسط حسابي	انحراف معياري	تصنيف	ترتيب
١	مشاركة وتفعيل دور الطالبات في العملية التعليمية لمادة الرياضيات.	3.962	1.176	مرتفع	١
٢	ترسيخ أهداف التَّعَلُّم الْمُدْمَج في مادة الرياضيات بما تناسب مع خصائص المتعلم.	3.660	1.285	متوسط	٥
٣	تشجيع التعليم الذاتي للطالبات في مادة الرياضيات من خلال التَّعَلُّم المدمج.	3.905	1.197	مرتفع	٢
٤	تفاعل الطالبات مع معلمة الرياضيات للوصول إلى الهدف من التَّعَلُّم المدمج.	3.792	1.291	مرتفع	٤
٥	توظيف طرائق تدريس تعتمد على التَّعَلُّم الْمُدْمَج بمشاركة الطالبات بعيدًا عن التلقين.	3.886	1.368	مرتفع	٣
٦	توفير المتطلبات التي تمكن الطالبات من التعامل بنجاح مع الإنترنت بجميع خدماته،	3.622	1.607	متوسط	٦

م	نص العبارات	متوسط حسابي	انحراف معياري	تصنيف	ترتيب
	بما فيها خدمة البريد الإلكتروني.				
الدرجة الكلية لبُعد المتطلبات البشرية المتعلقة بالطالبة للتعلم المدمج		3.805	1.172	مرتفع	

يتضح من قيم المتوسطات الحسابية الواردة في الجدول (٣ -٣) أنَّ عبارات بُعد المتطلبات البشرية المتعلقة بالطالبة للتعلم الْمُدْمَج في تدريس مادة الرياضيات من وجهة نظر المعلمات كانت مرتفعة بشكل عام، حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للبعد (٣,٨٠٥)، وفق مقياس (ليكرت) الخماسي، وانحراف معياري قدره (١,١٧٢)، وقد تكوَّن هذا البُعد من (٦) عبارات: حصلت على متوسطات حسابية متراوحة بين متوسطة ومرتفعة، كما تراوحت انحرافاتها بين (١,١٧٦–١,٦٠٧)، وذلك يشير إلى انخفاض درجة التشتت بين استجابات عينة الدراسة عن المتوسط العام مما يدل على تجانس الاستجابات، والشكل التالي يوضح ما سبق:

ونلاحظ من الجدول نفسه أنَّ العبارة (١) جاءت بالمرتبة الأولى، وهي: مشاركة وتفعيل دور الطالبات في العملية التعليمية لمادة الرياضيات، فكان لها أكبر متوسط حسابي موزون في بُعد المتطلبات البشرية المتعلقة بالطالبة للتعلم الْمُدْمَج في تدريس مادة الرياضيات.

وتُعزى هذه النتيجة إلى أنَّ الاحتياجات الأساسية لمعلمة الرياضيات تهدف إلى مشاركة الطالبات وتفعيل دورهنَّ في العملية التعليمية المتصلة بمادة الرياضيات، بالإضافة إلى ترسيخ أهداف التَّعَلُّم الْمُدْمَج في مادة الرياضيات بما يتناسب مع طبيعة الطالبات وخصائصهن داخل الفصل الدراسي، وتشجيعهن على التعليم الذاتي في مادة الرياضيات من خلال التَّعَلُّم المدمج.

وأيضًا جاءت العبارة (٦) بالمرتبة الأخيرة، وهي: توفير المتطلبات التي تمكن الطالبات من التعامل بنجاح مع الإنترنت بجميع خدماته، بما فيها خدمة البريد الإلكتروني، حيث كان لها أقل متوسط حسابي موزون في بُعد المتطلبات البشرية المتعلقة بالطالبة للتعلم المُدْمَج في تدريس مادة الرياضيات.

وترجح هذه النتيجة إلى أنَّ أفراد العينة تدركن الحاجة الماسة إلى المتطلبات المتصلة بالطالبات بالتعامل مع الإنترنت بجميع خدماته، بما فيها خدمة البريد الإلكتروني، وذلك بسبب أنَّ هذه الإمكانيات إن توافرت بشكل جيد فإنها تدعم العملية التعليمية بما في ذلك تطوير

المقررات الدراسية، وتحديث أساليب التدريس وفق استخدام الطالبات، وإشراكهن في استخدام الإنترنت وخدمة البريد الإلكتروني وفق التَّعَلُّم المدمج.

واتفقت هذه النتائج مع دراسة كل من لينا (Lynna, 2004) حول مدى فعالية التَّعَلُّم الْمُدْمَج الذي يجمع بين التعليم بالإنترنت والتعليم التقليدي، ودراسة ماجور (Maguire, 2005) عن مدى فعالية التَّعَلُّم الْمُدْمَج في تدريس مادة الرياضيات، والعجب (٢٠٠٦)، فيما يتصل بالتَّعَلُّم الْمُدْمَج الذي يجمع بين التعليم الإلكتروني، والتعليم التقليدي.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني ومناقشتها: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغيري الدراسة (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)، بين وجهات نظر معلمات محافظة عفيف لمتطلبات التَّعَلُّم الْمُدْمَج في تدريس رياضيات للمرحلتين المتوسطة والثانوية بما يتوافق مع رؤية المملكة (٢٠٣٠م)؟

للإجابة عن هذا السؤال أُستخدم تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)باستخدام متغير مستقل واحد وهو سنوات الخبرة المكونة من ثلاث مستويات مستقلة وهي (أقل من ٥ سنوات، من ٥ سنوات إلى أقل من ١١ سنة، ١١ سنة فأكثر)، وذلك للمقارنة بين المتوسط الحسابي لوجهات نظر المعلمات في توفير المدارس لمتطلبات التَّعَلُّم الْمُدْمَج في تدريس مادة الرياضيات في المدرسة تبعًا لمتغير سنوات الخبرة بما يتوافق مع رؤية المملكة (٢٠٣٠م)، ويتضح ذلك من خلال الجدول (٤):

جدول (٤)

نتائج تحليل التباين الأحادي لمتغير سنوات الخبرة لمتطلبات التَّعَلُّم الْمُدْمَج في تدريس مادة الرياضيات

مصدر التباين	مجموع مربعات الانحراف	درجات الحرية	متوسط الانحراف	قيمة (ف)	دلالة إحصائية
بين المجموعات	1034,575	2	517,288	0,525	0,595
داخل المجموعات	49222,972	50	984,459		
المجموع	50257,547	52			

❖ دال إحصائياً

يتضح من الجدول (٤) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لوجهات نظر المعلمات لمتطلبات التَّعَلُّم الْمُدْمَج في تدريس مادة الرياضيات في المدرسة وفق رؤية المملكة (٢٠٣٠م) عند (٠,٠٥) بين مستويات متغير سنوات الخبرة لمتطلبات التَّعَلُّم الْمُدْمَج في تدريس مادة الرياضيات في المدرسة وفق رؤية المملكة (٢٠٣٠)م، حيث بلغت قيمته ف (٠,٥٢٥)، بدلالة إحصائية (٠,٥٩٥).

وتُفسر هذه النتيجة بأنَّ متغير الخبرة في التعليم لا يؤثر في الحكم على طبيعة نظر المعلمات لمتطلبات التَّعَلُّم الْمُدْمَج في تدريس مادة الرياضيات في المدرسة وفق رؤية المملكة (٢٠٣٠م)، وهذا يعني أنَّ هناك رضًا من قبل أفراد العينة بغض النظر عن خبرتهنَّ تجاه متطلبات التَّعَلُّم الْمُدْمَج في تدريس مادة الرياضيات.

ولإتمام الإجابة عن هذا السؤال اُستخدم اختبار (ت) T-Test لعينتين مستقلتين للمقارنة بين متوسط وجهات نظر المعلمات ممن يحملن شهادة جامعية ومتوسط وجهات نظر المعلمات ممن يحملن شهادة دراسات عليا ، ويتضح ذلك من خلال الجدول (٥):

جدول (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) للفروق بين متوسط وجهات نظر المعلمات ممن يحملن شهادة جامعية ومتوسط ووجهات نظر المعلمات ممن يحملن شهادة دراسات عليا

متطلبات التَّعَلُّم المدمج	المؤهل العلمي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	دلالة إحصائية
	جامعية	89,736	31,362	٠,٣٨٩	٠,٤٤٨
	دراسات عليا	82,466	30,817		

يتضح من الجدول (٥)، عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا عند (0.05) بين متوسط وجهات نظر المعلمات ممن يحملن شهادة جامعية ومتوسط وجهات نظر المعلمات ممن يحملن شهادة دراسات عليا.

وُتعزى هذه النتيجة إلى أنَّ أفراد العينة سواءً أكُنَّ من الحاصلات على شهادة جامعية، أو دراسات عليا، يعرفن واقع مدارسهم ويعرفن درجة الالتزام بمتطلبات التَّعَلُّم الْمُدْمَج في تدريس مادة الرياضيات وفق رؤية المملكة (٢٠٣٠)م، كما أنَّهنَّ على اتصال بواقع متطلبات التَّعَلُّم المدمج، والمتصل بالمتطلبات البشرية الخاصة بالمعلمة والطالبة، بالإضافة إلى معرفتهنَّ –وبغض النظر عن

مؤهلهنَّ العلمي- ببُعد التقنية المتصل بالتَّعَلُّم المدمج، وبالتالي فمن المنطقي ألا يوجد فرق دالٌّ إحصائيًّا بين وجهة نظر كل منهنَّ، فيما يتصل بتلك المتطلبات نحو تطبيق التَّعَلُّم الْمُدْمَج وفق رؤية المملكة (٢٠٣٠م).

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث ومناقشتها: ما التصور المقترح لتطوير متطلبات التَّعَلُّم الْمُدْمَج في تدريس الرياضيات للمرحلتين المتوسطة والثانوية وفق رؤية المملكة (٢٠٣٠م)؟

للإجابة عن هذا السؤال أُستخدم تحليل (SWOT) لتطوير متطلبات التَّعَلُّم الْمُدْمَج في تدريس مادة الرياضيات وفق رؤية المملكة (٢٠٣٠م) في المدارس، وذلك من خلال مجموعة مقومات أُعتمد عليها من خلال استجابات أفراد العينة، وتجلى ذلك من خلال الجدول (٦):

الجدول (٦)

متوسط متطلبات التَّعَلُّم الْمُدْمَج في تدريس مادة الرياضيات في المدارس وفق رؤية المملكة (٢٠٣٠م) وفق تحليل (swot)

الإجراءات المتبعة في مرحلة	المتوسط الحسابي	التصنيف	الرتبة	ممكن (+)	غير ممكن (-)
المتطلبات التقنية	3,205	متوسط	٣	+	
متطلبات بشرية متعلقة بالمعلمة	٨١3,6	مرتفع	٢	+	
متطلبات بشرية متعلقة بالطالبة	3,805	مرتفع	1	+	

يتبين من الجدول (٦) أنَّ متوسط متطلبات التَّعَلُّم الْمُدْمَج في تدريس مادة الرياضيات وفق رؤية المملكة (٢٠٣٠م) في المدارس، قد تتدرج من ممكن إلى غير ممكن، وهذا يعني أنَّ التحليل حسب مبدأ (SWOT) ضمن درجة الإمكانية بناءً على استجابات العينة ممكن ومفضل كان في المرتبة الأولى للمتطلبات البشرية المتصلة بالطالبة، ومن ثَمَّ كان في المرتبة للمتطلبات البشرية المتصلة بالمعلمة، وجاء في المرتبة الأخيرة المتطلبات التقنية.

وتُفسر هذه النتيجة بأنَّ المتطلبات البشرية المتصلة بالطالبة هي محور العملية التعليمية التَّعَلُّمِيَّة، لأنه يتم من خلالها مشاركة وتفعيل دور الطالبات في العملية التعليمية لمادة الرياضيات للوصول إلى الهدف من عملية التعليم.

مما سبق من نتائج نتوصل إلى التصور المقترح لتطوير متطلبات التعلم الْمُدْمَج في تدريس مادة الرياضيات وفق رؤية المملكة (٢٠٣٠م) من وجهة نظر المعلمات، والذي يمكن عرضه من خلال أربعة محاور رئيسة:

أولاً: منطلقات تطوير متطلبات التعلم الْمُدْمَج في تدريس مادة الرياضيات وفق رؤية المملكة (٢٠٣٠م):

يُقصَد بمنطلقات التطوير: الأسس التي يُبني عليها، وموجهاته الرئيسة، ويمكن حصر تلك المنطلقات في الآتي:

١. التجارِب والممارسات الدولية المعاصرة في هذا المضمار بما يتفق مع احتياجات التعليم في المملكة العربية السعودية.

٢. واقع ممارسة تطوير طرائق تدريس الرياضيات في وزارة التربية والتعليم، وما يرتبط به من مشكلات .

ثانيًا: أهداف تطوير التعلم الْمُدْمَج في تدريس مادة الرياضيات وفق رؤية المملكة (٢٠٣٠م):

١. توفير متطلبات فنية وتقنية في تدريس مادة الرياضيات يعد ضرورة في تحسين أداء الطالبات بحيث تتوافق مع متطلبات العصر الحديث.

٢. تطوير المناهج حتى تواكب تطوير طرق التدريس الحديثة.

٣. السعي لتحقيق الأهداف المنشودة من العملية التعليمية.

٤. توظيف عناصر التعلم الْمُدْمَج في عملية صياغة المناهج، وذلك لاكتشاف شخصية الطالبة، وتنمية القدرات الذاتية وحب الاطلاع لديها.

٥. تطوير آليات العمل بشكل عام والعمليات الاقتصادية والصناعية منها انطلاقًا من أنَّ العالم يشهد مجموعة من التحولات السريعة.

ثالثًا: متطلبات وآليات تحقيق التصور المقترح لتطوير التعلم الْمُدْمَج في تدريس مادة الرياضيات وفق رؤية المملكة (٢٠٣٠) م، ويمكن تحقيق ذلك من خلال الآتي:

١) تعزيز الوعي: ويُقصد به تكوين اتجاه إيجابي نحو آليات تطوير متطلبات التعلم الْمُدْمَج في تدريس مادة الرياضيات وفق رؤية المملكة (٢٠٣٠م)، ويتم ذلك من خلال:

١. وجوب الاستناد في فلسفة التطوير إلى رؤية محددة للمملكة (٢٠٣٠م) تتضمن آليات التطوير وربطها بمخرجات العملية التعليمية.

٢. اقتناع القيادات بوزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية بأهمية تطوير متطلبات التعلم الْمُدْمَج في تدريس مادة الرياضيات؛ لما له من فوائد على الناحية العملية والتعليمية.

٣. تبنِّي آليات لإيجاد طرائق تدريس حديثة في مادة الرياضيات كي تكون المخرجات مناسبة لسوق العمل.

٤. تبني عناصر رؤية المملكة (٢٠٣٠م)، في آليات التطوير .

٥. تبنِّي برنامج ومتطلبات رؤية المملكة (٢٠٣٠م) لغايات نشر الوعي بأهمية تطوير طرائق التعليم التقليدية في المدارس للوصول إلى جيل واعٍ ومنفتح على العالم الخارجي.

٦. تبنِّي نتائج البحوث والدراسات التي تتعلق بعمليات تطوير طرائق التدريس وتوظيف طرائق التدريس الحديثة، وربطها بالمشكلات والتحديات التي تواجه المؤسسات التربوية والتعليمية في المملكة العربية السعودية.

٢) توفير الإمكانات وتطوير القدرات: ويمكن تحقيق ذلك من خلال توافر الإمكانات البشرية والتنظيمية في المؤسسات التربوية التعليمية، وذلك حتى تصبح عمليات التطوير أكثر ممارسة فكرًا وتنظيمًا وتطبيقًا، ويتم ذلك من خلال:

١. إنشاء إدارة على جميع المستويات بدءًا من مستوى الوزارة تكون مسؤولة عن إدارة تطوير المناهج وطرائق التدريس.

٢. تخصيص جزء من الميزانية المخصصة لوزارة التربية والتعليم وتوظيفها في آليات تطوير طرائق تدريس المواد العلمية ومنها الرياضيات.

٣. توفير الإمكانات التي تساعد مُطَوري المناهج للقيام بأدوارهم على أكمل وجه.

٣) تحديد الأهداف وتطوير متطلبات التعلم الْمُدْمَج في تدريس مادة الرياضيات بوضوح ودقة:

١. تكوين رؤية واضحة ومحددة حول الوضع الراهن لآليات تطوير طرائق تدريس الرياضيات.

٢. جمع المعلومات حول طرائق التدريس والأساليب المستخدمة في المدارس فيما يتصل بتدريس مادة الرياضيات.

٣. تحديد الفجوة بين ما هو كائن وما ينبغي أن يكون (الحاجات العملية لتطوير التعلم الْمُدْمَج في تدريس مادة الرياضيات وفق رؤية المملكة (٢٠٣٠) م).

٤. تحديد المعوقات التي تعرقل التطوير وتَحُولُ دون تحقيقه .

٥. تحديد التدخلات المناسبة للتحول من الحالة الراهنة إلى الحالة المرغوبة بأهداف محددة قابلة للتطبيق.

٦. تحديد متطلبات كل هدف من أهداف تطوير متطلبات التعلم الْمُدْمَج في تدريس مادة الرياضيات وفق رؤية المملكة (٢٠٣٠م).

٤) اختيار مدخل ملائم لعملية تطوير متطلبات التعلم الْمُدْمَج في تدريس مادة الرياضيات عن طريق:

١. تحديد رؤية للمدارس تتضمن تطوير طرائق تدريس الرياضيات بشكل واضح وصريح.

٢. تحديد نظام متكامل وفعَّال ومعلن لآليات التطوير يمكن تطبيقه داخل المؤسسات التربوية التعليمية.

٣. تحديد نظام متقن لتبادل الخبرات بين مطوري المناهج التعليمية والمعلمات.

٤. تحديد المسؤوليات والمهام وتوزيعها بدقة.

٥. السعي للحصول على الالتزام الكامل والدعم المستمر على المستويات كافة.

٥) وضع سياسة تعليمية تتضمن آليات تطوير متطلبات التعلم الْمُدْمَج في تدريس مادة الرياضيات وفق رؤية المملكة (٢٠٣٠م).

١. وضع خطة استراتيجية تنفيذية تتوافق مع التوجه نحو آليات تطوير متطلبات التعلم الْمُدْمَج في تدريس مادة الرياضيات، وتركز على الجوانب التطبيقية.

٢. وضع أهداف استراتيجية تتناسب مع تطوير متطلبات التعلم الْمُدْمَج في تدريس مادة الرياضيات.

٣. وضع خطة للاستفادة من آليات تطوير متطلبات التعلم الْمُدْمَج في تدريس مادة الرياضيات وفق رؤية المملكة (٢٠٣٠م).

٤. توفير المرونة في النظام لإجراء التغيير المستمر، وتنويع الأساليب في عمليات تطوير متطلبات التعلم الْمُدْمَج في تدريس مادة الرياضيات.

٦) اختيار القيادة الملائمة والنمط القيادي الداعم:

١. إتاحة الفرصة للقيادات المؤهلة والقادرة لجعل آليات التطوير واقعية.

٢. توفير التدريب والتعليم المستمر في هذا المجال.

٣. وضع معايير لاختيار القيادات من أصحاب المواهب داخل المؤسسات التربوية .

٤. تحقيق المرونة في وضع وتطبيق اللوائح التي تساعد في تسهيل آليات التطوير.

رابعًا: متطلبات التعلم الْمُدْمَج في تدريس مادة الرياضيات وفق رؤية المملكة (٢٠٣٠م).

١) المتطلبات التقنية للتعلم الْمُدْمَج في تدريس مادة الرياضيات وفق رؤية المملكة (٢٠٣٠م) من وجهة نظر المعلمات حَسَب أهميتها هي:

١. التخطيط بعيد المدى لمتطلبات التعلم الْمُدْمَج وفق رؤية المملكة (٢٠٣٠م).

٢. استخدم الاتصالات غير الرسمية لإنجاز الأعمال الإلكترونية بطرق إبداعية.

٣. توفير الأجهزة والبرمجيات اللازمة للتعلم المدمج.

٤. توفير مواقع للتحاور الإلكتروني مع الخبراء والمتخصصين في مادة الرياضيات.

٥. وجود نظام لمتطلبات إدارة المحتوى الإلكتروني لمقرر مادة الرياضيات.

٦. تحديد مواقع يمكن الاتصال بها تساعد على فهم قضايا رياضية عديدة.

٧. توفير برامج تقويم إلكترونية مدمجة لمادة الرياضيات.

٨. وجود نظام لمتطلبات إدارة التعليم باستخدام التعليم المدمج.

٩. توفير مقرر رياضيات إلكتروني.

١٠. توفير فصول افتراضية بجانب الفصول التقليدية لمادة الرياضيات.

٢) المتطلبات البشرية المتعلقة بالمعلمة للتعلم الْمُدْمَج في تدريس مادة الرياضيات وفق رؤية المملكة (٢٠٣٠م) من وجهة نظر المعلمات حَسَب أهميتها هي:

١. إيجاد روح المشاركة والتفاعلية بين الطالبات ومعلمة الرياضيات داخل الفصل الدراسي.

٢. اعتماد التدريس التقليدي مصحوبًا بالتطبيق العملي باستخدام الحاسب الآلي لمادة الرياضيات.

٣. استيعاب معلمة الرياضيات للهدف من التعليم المدمج.

٤. حثُّ الطالبات على المشاركة بفاعلية في درس الرياضيات سواء في الفصل التقليدي أو الفصل الافتراضي.

٥. امتلاك الحد الأدنى من المهارات التي تمكن معلمة الرياضيات من تحويل المادة من الصورة التقليدية إلى واقع إلكتروني يثير انتباه الطالبات.

٦. توظيف الوسائط المتعددة المقدمة من خلال شبكة الإنترنت لتفعيل التعلم الْمُدْمَج لتدريس مادة الرياضيات.

٧. توفير المهارات التي تمكن معلمة الرياضيات من التعامل مع البرامج المختلفة لتصميم مقررات إلكترونية.

٨. جعل البحث عمَّا هو جديد عبر الإنترنت مدفوعًا برغبة معلمة الرياضيات في تجديد معلوماتها وإثرائها.

٩. العمل على استخدام معلمات الرياضيات للبريد الإلكتروني في الاتصال مع الطالبات.

٣) المتطلبات البشرية المتعلقة بالطالبة للتعلم الْمُدْمَج في تدريس مادة الرياضيات وفق رؤية المملكة (٢٠٣٠م) من وجهة نظر المعلمات بحسب أهميتها هي:

١. مشاركة وتفعيل دور الطالبات في العملية التعليمية لمادة الرياضيات.

٢. تشجيع التعلم الذاتي للطالبات في مادة الرياضيات من خلال التعلم المدمج.

٣. توظيف طرائق تدريس تعتمد على التعلم الْمُدْمَج بمشاركة الطالبات بعيدة عن التلقين.

٤. تفاعل الطالبات مع معلمة الرياضيات للوصول إلى الهدف من التعليم المدمج.

٥. ترسيخ أهداف التعلم الْمُدْمَج في مادة الرياضيات بما يتناسب مع خصائص المتعلم.

٦. توفير المتطلبات التي تمكن الطالبات من التعامل بنجاح مع الإنترنت بجميع خِدماته، بما فيها خدمة البريد الإلكتروني.

وبناءً على كل ما سبق، بُنيت المصفوفة وفق هذا المبدأ (تحليل SWOT) لتقويم نقاط القوة ونقاط الضعف والفرص والتهديدات، حيث إنَّ نقاط القوة والضعف من الخصائص الداخلية، والشكل الآتي يبين تحليل (SWOT) لتقويم نقاط القوة ونقاط الضعف والفرص والتهديدات لتطوير متطلبات التعلم الْمُدْمَج في تدريس مادة الرياضيات وفق رؤية المملكة (٢٠٣٠م):

الشكل (١)

البيئة الداخلية والخارجية لتطوير متطلبات التَّعلُّم الْمُدْمَج لمادة الرياضيات بحسب تحليل SWOT

توصيات الدراسة:

نظرًا لوجود هذا التقدم العلمي والانفجار المعرفي، وتأثيراته الحالية والمستقبلية وخاصة في الميادين التربوية والتعليمية، وفي ظل ما جاء في أدبيات الدراسة، ونتائجها الميدانية توصي الباحثة بالآتي:

١. إعادة النظر في البرامج والمناهج الدراسية المدرسية واستراتيجيات تنفيذها، من أجل استيعاب مفاهيم الثورة الإلكترونية والتكنولوجية، ومتطلبات رؤية المملكة (٢٠٣٠م)، ودمجها بطرائق تدريسية ذات جودة عالية، وعرضها أمام الطالبات، بأسلوب يحقق متطلبات التَّعَلُّم المدمج، ويلبي حاجات المتعلمات.

٢. توفير فصول افتراضية بجانب الفصول التقليدية لمادة الرياضيات.

٣. العمل على استخدام معلمات الرياضيات للبريد الإلكتروني في الاتصال مع الطالبات.

٤. توفير المتطلبات التي تمكن الطالبات من التعامل بنجاح مع الإنترنت بجميع خدماته، بما فيها خدمة البريد الإلكتروني.

٥. التأكيد على أهمية التَّعَلُّم الْمُدْمَج وقابليته في تدريس مادة الرياضيات لكونه يجمع بين أكثر من أسلوب في التدريس، ويحقق متطلبات الموقف التعليمي.

٦. عقد دورات تدريبية وورش عمل للمعلمات وإطْلاعهنَّ على مزايا التَّعَلُّم الْمُدْمَج في تدريس الرياضيات وربطها بمتطلبات رؤية المملكة (٢٠٣٠م).

المراجع:

المراجع العربية:

جيدوري، بشار. (٢٠١١). دور مشروع دمج التكنولوجيا في التعليم في تنمية أداء المدرسين من وجهة نظرهم، دراسة ميدانية في المدارس الثانوية الرسمية في محافظة دمشق، *مجلة جامعة دمشق*، المجلد (١٣)، العدد(٢٤)، دمشق.

رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠م). (٢٠١٦). *نصُّ رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠)*. الرياض: الحياة، الاثنين، ٢٥ أبريل/ نيسان ٢٠١٦، تم نقله من المصدر: http://www.alhayat.com

زيتون، حسين. (٢٠٠٥). *رؤية جديدة في التعليم « التعليم الإلكتروني (المفهوم، القضايا، التطبيق، التقويم)»* المملكة العربية السعودية، الرياض: الدار الصولتية للتربية.

زين الدين، محمد مجاهد.(٢٠١٣). *أساليب بناء التصور المقترح في الرسائل العلمية*، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

سلامة، حسن علي. (٢٠٠٥). *التَّعَلُّم الخليط التطور الطبيعي للتعلُّم الإلكتروني*، ورقة مقدمة في جامعة جنوب الوادي، كلية التربية بسوهاج.

شاهين، سعاد أحمد. (٢٠٠٨). *أثر التَّعَلُّم الْمُدْمَج على التحصيل وتنمية عمليات التعلُّم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية واتجاهاتهم نحوه*. كلية التربية، جامعة طنطا.

الشمري، محمد. (٢٠٠٧). *أثر استخدام التَّعَلُّم الْمُدْمَج في تدريس مادة الجغرافيا على تحصيل طلاب الصف الثالث المتوسط في محافظة حفر الباطن واتجاهاتهم نحوه*، أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية: عمّان.

شوملي، قسطندي. (٢٠٠٧). *الأنماط الحديثة في التعليم العالي، التعليم الإلكتروني المتعدد الوسائط أو التعليم المتمازج*، المؤتمر السادس لعمداء كليات الآداب في الجامعات الأعضاء في اتحاد الجامعات العربية، ندوة ضمان جودة التعليم والاعتماد الأكاديمي: جامعة الجنان.

صابر، فاطمة عوض، وخفاجة، ميرفت علي. (٢٠٠٢). *أسس ومبادئ البحث العلمي*، الإسكندرية: مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية.

العبادلة، محمود. (٢٠٠٦). *فاعلية استخدام الكمبيوتر في تدريس الهندسة الفراغية على*

التحصيل والتفكير الهندسي والتصور المكاني للصف الثاني الثانوي العلمي، رسالة دكتوراه، غير منشورة، برنامج الدراسات العليا، جامعة عين شمس.

عبد العاطي، حسن، والسيد، السيد. (٢٠٠٨). *أثر استخدام كل من التَّعَلُّم الإلكتروني والتعَلُّم الْمُدْمَج في تنمية مهارات تصميم وإنتاج مواقع الويب التعليمية لدى طلاب الدبلوم المهنية واتجاهاتهم نحو تكنولوجيا التَّعَلُّم الإلكتروني*، المؤتمر العلمي الثالث للجمعية العربية للتكنولوجيا، في الفترة ٥ -٦ ديسمبر، جامعة القاهرة: دار ناشري للنشر الإلكتروني.

العجب، محمد. (٢٠٠٦). *استخدام أسلوب الدمج بين التَّعَلُّم الإلكتروني والتَّعَلُّم وجهًا لوجه في تدريس مهارات الحاسوب لطلاب المرحلة قبل الطبية بجامعة الخليج العربي. المؤتمر الدولي للتعلم الإلكتروني*. المنامة: جامعة ١٩ أبريل - البحرين، مركز التعليم الإلكتروني.

عرفة، صلاح الدين. (٢٠٠٦). *تفكير بلا حدود – رؤى تربوية معاصرة في تعليم التفكير وتعلُّمه*، عالم الكتب: القاهرة.

العنزي، فاطمة بنت قاسم. (٢٠١١): *التجديد التربوي والتعليم الإلكتروني*، دار الراية للنشر والتوزيع: عمان.

عوض، حسني، وأبو بكر، إياد. (٢٠١٠): *أثر استخدام نمط التَّعَلُّم الْمُدْمَج على تحصيل الدارسين في جامعة القدس المفتوحة*، برنامج التنمية الاجتماعية الأسرية: جامعة القدس المفتوحة.

العوض، فوزي. (٢٠٠٥). *أثر استخدام طريقة التعليم المتمازج في تحصيل طلبة الصف الثامن الأساسي في وحدتي الاقترانات وحل المعادلات وفي اتجاهاتهم نحو الرياضيات*. رسالة ماجستير غير منشورة، عمان، الجامعة الأردنية.

الفقي، عبدالإله إبراهيم. (٢٠١١). *التَّعَلُّم الْمُدْمَج التصميم التعليمي – الوسائط المتعددة – التفكير الابتكاري*، دار الثقافة للنشر والتوزيع: عمان.

الفهيد، تركي. (٢٠١٥). *واقع استخدام التَّعَلُّم الْمُدْمَج في تدريس العلوم الطبيعية في المرحلة الثانوية من وجهة نظر مشرفي ومعلمي العلوم بمنطقة القصيم*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القصيم: المملكة العربية السعودية.

المعايطة، فيلما عبده. (٢٠٠٦). *أثر التعليم والتعليم المتمازج القائم على برنامج كورت لهندسة*

التفكير في تنمية مهارات الاتصال اللغوي لدى طلبة الجامعات الأردنية. ط١، عمان: دائرة المكتبة الوطنية.

الهادي، محمد محمد. (٢٠٠٥). *التَّعَلُّم الإلكتروني كوسيلة لتطوير التعليم، بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي الثاني عشر لنظم المعلومات وتكنولوجيا الحاسبات* (التعليم الإلكتروني وعصر المعرفة)، الجمعية المصرية لنظم المعلومات وتكنولوجيا الحاسبات: القاهرة.

يُسر. (٢٠١٤). *برنامج التعاملات الإلكترونية الحكومية*، نقل من المصدر عن الإنترنت: www.yesser.gov.sa.

المراجع الأجنبية:

Harriman,G. (2004).*Blending learning* (Online) Available:*http:// www grayharriman.com.*

Kwok. (2013). *Supporting foundations in the Technology Integration in Education project*: collaborative learning strategies and educational facilities), Collaborative learning&pedagogical Facilities, 8th, GCCCE, 2009, conference proceeding.

Maguire,R. (2013). *Professional Development on Blending Learning Environment for Middle School*. Mathematics, (M. A. dissertation) Canada university of Toronto.

Alvarez, (2005). *Blending learning in K 12/Evolution of Bleanding learning*, from Wikibooks,the open textbooks collection.

Charles D. (2007). *Blended Learning*, EDUCAUSE Center for Applied Research(ECAR) Research Bulletin, vol. issue 7.

Graham,R.(2005).*The hand book of Blending learning*. Coi,qxd.

Krause,. K. (2007). *Griffith University Blended Learning Strategy*, Document number 2008/0016252.

Lynna,J.(٢٠٠٤). *Ausburn, course design elements most valued by adults learners in blending online education environment*. An American perspective. Educational Media International, 41, (4), 327-337.

آل كليب، بخيته. (٢٠٢٠). تحليل محتوى أنشطة مقررات اللغة العربية في المملكة العربية السعودية بالمرحلة المتوسطة في ضوء عادات العقل وفقًا لتصنيف (كوستا وكاليك). *مجلة العلوم التربوية*، ٥ (١)، ١٣٣ – ١٦٨.

تحليل محتوى أنشطة مقررات اللغة العربية في المملكة العربية السعودية بالمرحلة المتوسطة في ضوء عادات العقل وفقًا لتصنيف (كوستا وكاليك)

بخيته هادي صالح آل كليب[1]

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى تحليل محتوى أنشطة مقررات اللغة العربية في المملكة العربية السعودية بالمرحلة المتوسطة في ضوء عادات العقل وفقًا لتصنيف كوستا وكاليك، والمتكون من (١٦) عادة عقلية، وقد تكوَّن مجتمع البحث من كافة مقررات (لغتي الخالدة) والبالغ عددها (١٢) كتابًا للفصلين الأول والثاني، (٦) كتب للطالب و(٦) كتب للنشاط، ولتحقيق هدف الدراسة أُستخدمت بطاقة تحليل محتوى حيث تضمنت (١٦) عادة عقلية، ويندرج تحت كل عادة عقلية عدد من المؤشرات، وبعد التأكد من صدق الأداة وثباتها، طُبقت على عينة الدراسة، فقد تمثلت عينة الدراسة من مجتمع الدراسة ككل، ولتحليل نتائج محتويات البطاقة أُستخدم عدد من الأساليب الإحصائية منها: التكرارات والنسب المئوية، وقد توصلت الدراسة لعدد من النتائج، أهمها: وجود عادات العقل بنسب متفاوتة في أنشطة مقررات (لغتي الخالدة) ما بين ضعيفة ومتوسطة، ماعدا عادة إيجاد الدعابة التي أهملت في أنشطة المقررات، وفي ضوء نتائج البحث أوصت الباحثة بعدد من التوصيات والمقترحات التي يُؤمل أن ينتفع بها في مجال التعليم، ومن أهمها: إدخال عادات العقل بشكل مقصود بمقررات اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة، وإجراء دراسة تتناول درجة توافر عادات العقل في مقررات اللغة العربية بالمرحلتين الابتدائية والثانوية.

الكلمات المفتاحية: اللغة العربية، التكنولوجيا، المعرفة، التقنية المعصرة

[1] جامعة نجران، مناهج وطرق تدريس، Bhade20@hotmail.com

المقدمة:

يشهد العالم ثورة معلوماتية، وتطورًا للعلم والتكنولوجيا، يتميز بالسرعة الفائقة في زيادة المعلومات وتشابكها، مما يرتب على ذلك عدم إمكانية أو استحالة استيعاب المناهج لهذا الكم الهائل من المعلومات؛ لذلك اتخذت الدول منعطفا جديدًا في بناء منهاجها، يتركز على تنمية مهارات التفكير العليا، مهارات التعلم مدى الحياة لدى طلابها.

فالتنامي المضطرد في المعرفة والمعلومات والتقدم العلمي والتكنولوجي الذي ساعد في بروز المعرفة بشكل جليٍّ، أدى إلى إحداث نقلة نوعية في سمات الحياة في العصر الحالي بحيث أصبحت المعرفة المحرك الفاعل للإنتاجية ودفع عمليات التقدم والتطور في جميع المجالات (الخماش، ٢٠١٣)، فأصبحت سمة القرن الحادي والعشرون هي التعليم المبني على المعرفة، وهذا يعني أنَّ مجتمعات الغد ستكون قائمة على المعرفة وهيمنتها في جميع المجالات (الصمادي والمهندي، ٢٠١٠).

ونتيجة لتلك الثورات المعرفية والعلمية برز مصطلح (عادات العقل) في الفكر التربوي الحديث والذي يدعو في مضامينه إلى التركيز على تحقيق عدد من النواتج التعليمية، وقد ركز أصحاب هذا الاتجاه على ضرورة تنمية عدد من الاستراتيجيات التفكيرية أصبحت فيما بعد تعرف بنظرية العادات العقلية (الحارثي، ٢٠٠٢م).

حيث يرى كل من كوستا وكاليك (Costa & Kalick, 2000) أنَّ (عادات العقل) تسمح للطالب بمرونة البحث عن الإجابة عندما لا يتمكن من معرفتها، خلافًا لما تنادي به النظم التقليدية التي تركز على المعرفة وسرد المعلومات فقط، لذا فقد بدأ اهتمام الاتجاه المعرفي بالبحث عن استراتيجيات تعليمية تشجع على ممارسة مهارات التفكير من خلال إعداد البرامج التربوية التي تستند إلى إطار نظري تجريبي قوي؛ إذ أنَّ هذه البرامج من المؤمل أن تؤدي إلى تشكيل مجموعة من العمليات الذهنية بدءًا بالعمليات الذهنية البسيطة ووصولاً إلى العمليات الذهنية الراقية والمعقدة، مما يمكِّن الفرد من تطوير نتاجه الفكري وإكسابه عادة عقلية يستخدمها في شتى مناحي حياته العملية والأكاديمية.

وترتكز (عادات العقل) وفقًا لتصنيف كوستا وكاليك على ستَّ عشرة عادةً عقليةً تضمن الاستفادة من إمكانيات العقل البشري، وفي ظل اتجاه النظم التربوية اليوم إلى تعليم يمتد مدى

الحياة، والاهتمام بمخرجات التعليم، وتحقيق كفاءة المناهج التربوية، حيث يُعدُّ التعليم هو القلب النابض للنظام التعليمي أينما وجد، فهو يكوِّن عقول المتعلمين ويوجه اهتماماتهم، فإذا استطاع أن يكون المنتج الأول للمعرفة فإنَّ ذلك يُعدُّ مؤشرًا لتحسين التعليم ودليلاً على أداء الدور المناط به (الزهراني وإبراهيم، ٢٠١٢).

وفي هذا الصدد أدركت الدول أنَّ تطوير مناهج التعليم بما يتناسب مع متطلبات العصر أصبح ضرورة حتمية لا مجال للحياد عنها، فقد قامت المملكة العربية السعودية بتطوير مناهجها بشكل يتفق مع متغيرات العصر الحالي، والمتتبع لمنهج اللغة العربية في المملكة العربية السعودية يلاحظ أنه تعرض للكثير من التطوير والتحديث؛ فقد دمجت وزارة التعليم مهارات اللغة العربية في كتاب واحد تحت مسمى «لغتي الجميلة» في المرحلة الابتدائية، وتحت مسمى «لغتي الخالدة» في المرحلة المتوسطة، كل ذلك يأتي من منطلق حرص المملكة على تطوير التعليم لديها.

وتتبنى المملكة مشروعات تنموية طموحة للرقي بمستوى التعليم، ومنها المشروع الشامل والذي يهدف إلى إحداث نقلة نوعية في التعليم من خلال إجراء تطويرٍ نوعيٍّ وشاملٍ في المناهج ليستطيع بكل كفاية واقتدار مواكبة الوتيرة السريعة للتطورات المحلية والعالمية، كما يهدف أيضًا إلى توفير وسيلة فعالة لتحقيق أهداف سياسة التعليم على نحو تكاملي عن طريق الآتي (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٥م):

١. تضمين المناهج القيم الإسلامية والمعارف والمهارات والاتجاهات الإيجابية اللازمة للتعلم، وللمواطنة الصالحة، والعمل المنتج، والمشاركة الفاعلة في تحقيق برامج التنمية، والمحافظة على الأمن والسلامة والبيئة والصحة وحقوق الإنسان.
٢. تضمين المناهج التوجهات الإيجابية الحديثة في بناء المناهج مثل مهارات التفكير ومهارات حل المشكلات ومهارات التعلم الذاتي والتعلم التعاوني والتواصل الجيد مع مصادر المعرفة.
٣. رفع مستوى التعليم الأساسي الابتدائي والمتوسط وتوجيهه نحو إكساب الفرد الكفايات اللازمة له في حياته الاجتماعية والدراسية والعلمية.
٤. تنمية المهارات الأدائية من خلال التركيز على التعلم من خلال العمل والممارسة الفعلية للأنشطة.
٥. إيجاد تفاعل واعٍ مع التطورات التقنية المعاصرة وبخاصة التفجر المعرفي والثورة المعلوماتية.

٦. تحقيق التكامل بين المواد الدراسية عبر المراحل المختلفة.

٧. إتاحة الفرصة للطلاب لاختيار الأنشطة المناسبة لقدراتهم وميولهم وحاجاتهم في حدود الإمكان.

٨. ربط المعلومات والتعلم بالحياة العملية والتقنية المعاصرة من خلال التركيز على الأمثلة العملية المستمدة من الحياة الواقعية.

وانطلاقًا من أهمية مناهج اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة، وفي ضوء ما أكده (مارزانو) أنَّ العادات العقلية الضعيفة تؤدي عادة إلى تعلم ضعيف بغض النظر عن مستوانا في المهارة أو القدرة، كما أنَّ إهمال استخدام عادات العقل يسبب الكثير من القصور في نتائج العملية التعليمية؛ فالعادات العقلية ليست امتلاك المعلومات بل هي معرفة كيفية العمل عليها واستخدامها أيضًا، فهي نمط من السلوكيات الذكية يقود المتعلم إلى إنتاج المعرفة، وليس استذكارها أو إعادة إنتاجها على نمط سابق (قطامي وعمور، ٢٠٠٥).

ولذلك يقول كل من كوستا وكاليك (Costa & Kellick, 2006, p.7) أنَّ تعليم الطلبة ليكونوا مبدعين ومفكرين يُعدُّ مشروعًا ومغامرة في نفس الوقت، يمكن النظر إليه على أنه إنجاز لطبيعة الإنسانية والفكر الإنساني الطموح، ولذلك تُعد المناهج الدراسية بما تتضمن عليه من موضوعات وأنشطة السبيل الوحيد لتحقيق هذه الغاية الإنسانية، وتُعد مناهج ومقررات اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة في غاية من الأهمية؛ نظرًا لارتباطها بمرحلة عمرية متميزة من حيث خصائصها الفكرية.

واستنادًا للدور البارز الذي تمثله الأنشطة في الرقي بالمستوى الفكري للطلاب باعتبارها تطبيق لما تعلمه الطالب في الصف الدراسي؛ ولما تحدثه من إثراء فكري وتحفيز لعمليات التفكير العليا، ومن منطلق الإيمان بأهمية عادات العقل ودورها في تنمية مهارات التفكير فإنَّ هذه الدراسة تأتي للكشف عن تحليل أنشطة مقررات اللغة العربية بالمملكة العربية السعودية في ضوء عادات العقل وفقًا لتصنيف **كوستا وكاليك**.

مشكلة البحث:

انفردت السياسة التعليمية في المملكة العربية السعودية بعدة خصائص متميزة منبثقة من

الإسلام منهجًا، وعقيدةً، ونظام حياة، ومن أهم تلك الخصائص اهتمامها اهتمامًا خاصًّا باللغة العربية؛ لكونها لغة القرآن الكريم، ووعاء حفظ الموروثات الإسلامية العربية، كما تعد إحدى الوسائل المهمة لتحقيق المدرسة وظائفها المتعددة؛ لأنها أهم وسائل الاتصال والتفاهم بين المتعلم والبيئة، والأساس الذي يُستند إليه في التربية من النواحي جميعها، كما أنها مرتكز كل نشاط يؤدَّى في المدرسة سواءً أكان ذلك استماعًا وتحدثًا، أم قراءة وكتابة (وزارة التربية والتعليم، ١٤٢٧، ص٧). وفي ضوء هذه الأهمية القصوى لمنهج ومقررات اللغة العربية فقد مرت مناهج اللغة العربية بالمملكة العربية السعودية بمراحل تطور عديدة، لعل أهمها دمج جميع مقررات اللغة العربية في كتاب واحد يطلق عليه (مقرر لغتي الجميلة) للمرحلة الابتدائية، و(مقرر لغتي الخالدة) للمرحلة المتوسطة، وقد رُوعي في مناهج الدمج معايير مختلفة تتفق مع متطلبات العصر ومستحدثات المعرفة، على الجانب الآخر تُعتبر عادات العقل اتجاهً حديثًا برز في أواخر القرن العشرين تبنَّاه كل من كوستا وكاليك ويتمثل في (١٦) عادة عقلية، حيث حرصت العديد من الدول على تطوير مناهجها في ضوءه، وبناءً على ذلك فإنَّ هذه الدراسة تأتي للكشف عن تحليل محتوى أنشطة مقررات اللغة العربية في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية في ضوء استراتيجيات عادات العقل وفقًا لتصنيف كوستا وكاليك، حيث تُعد استراتيجيات عادات العقل من ضمن الاتجاهات الحديثة في التعليم، والدول بطبيعة الحال تحرص على تطوير مناهجها بشكل يتلاءم مع مستحدثات العصر، وتطورات العلم والمعرفة والتكنولوجيا، ومن منطلق الإيمان بأهمية الأنشطة الدراسية التي تتضمنها مقررات اللغة العربية في إحداث النمو الفكري لدى الطلبة تتجلى أهمية هذه الدراسة في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

أسئلة البحث:

يتمثل السؤال الرئيس للبحث في التالي:

ما مدى تضمين محتوى أنشطة مقررات اللغة العربية في المملكة العربية السعودية بالمرحلة المتوسطة لعادات العقل وفقًا لتصنيف كوستا وكاليك؟

يتفرع عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما مدى تضمُّن محتوى أنشطة مقررات (لغتي الخالدة) للصف الأول المتوسط لعادات العقل وفقًا لتصنيف كوستا وكاليك؟

٢. ما مدى تضمُّن محتوى أنشطة مقررات (لغتي الخالدة) للصف الثاني المتوسط لعادات العقل وفقًا لتصنيف كوستا وكاليك؟

٣. ما مدى تضمُّن محتوى أنشطة مقررات (لغتي الخالدة) للصف الثالث المتوسط لعادات العقل وفقًا لتصنيف كوستا وكاليك؟

أهداف البحث:

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١. معرفة مدى تضمُّن محتوى أنشطة مقررات (لغتي الخالدة) للصف الأول المتوسط لعادات العقل وفقًا لتصنيف كوستا وكاليك.

٢. معرفة مدى تضمُّن محتوى أنشطة مقررات (لغتي الخالدة) للصف الثاني المتوسط لعادات العقل وفقًا لتصنيف كوستا وكاليك.

٣. معرفة مدى تضمُّن محتوى أنشطة مقررات (لغتي الخالدة) للصف الثالث المتوسط لعادات العقل وفقًا لتصنيف كوستا وكاليك.

أهمية البحث:

نظرًا لما تقدم ذكره في المقدمة، ومشكلة البحث، وبحكم أنَّ الدراسات السابقة لم تتطرق لهذا الموضوع جاءت أهمية إجراء هذا البحث التي تسد هذه الثغرة بإذن الله تعالى في مجال المشكلة المحدد بحثها، والذي تأمل الباحثة أن يكتسب بحثها أهمية علمية للأسباب الآتية:

١. مواكبة هذا البحث للمستجدات العلمية والتربوية.

٢. تقديمه تصورًا واضحًا عن مدى تضمن محتوى أنشطة مقررات اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة لعادات العقل.

٣. مساعدته لمعلمي ومشرفي اللغة العربية في الكشف عن مدى تضمن عادات العقل في مقررات اللغة العربية.

٤. قد يسد هذا البحث ثغرة عدم وجود دراسات تناولت هذا الموضوع الهام، كما قد تفيد مخططي المناهج في تطويرها.

٥. يُعدُّ البحث الأول –على حد علم الباحثة– الذي تناول هذا الموضوع.

٦. إمكانية الإفادة من نتائج البحث لإيجاد حلول للصعوبات التي تواجه معلمي اللغة العربية مع الطلاب بشكل يسهم في تطوير تفكيرهم.

٧. فتح المجال أمام بحوث أخرى مشابهة في تقويم مقررات اللغة العربية في ضوء عادات العقل بمقرر (لغتي الجميلة) في المرحلة الابتدائية.

حدود البحث:

الحدود الموضوعية:

أ. جميع الموضوعات في محتوى كتب (لغتي الخالدة) المقررة على طلاب وطالبات الصفوف: الأول، والثاني، والثالث المتوسط (الفصل الأول والثاني)، وكتب الطالب والنشاط التي تدرس للعام الدراسي (١٤٣٨– ١٤٣٩هـ)، والبالغ عددها (١٢) كتابًا.

ب. أما عادات العقل فتشمل (١٦) عادة عقلية وفقًا لتصنيف كوستا وكاليك.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٣٨– ١٤٣٩هـ.

مصطلحات البحث:

١. أنشطة:

يعرِّفها مرسي (٢٠١١م، ص١٠) بأنها: ما تتم داخل حجرة الدراسة لتخدم مباشرة موضوعات دراسية محددة، وتسعى لتحقيق أهدافها، وتحكمها مطالب معينة، مثل الحصول على معلومات، أو كسب مهارات أو اتجاهات، أو تكوين عادات، أو التخلص منها، أو تنمية قدرات.

تعرف إجرائيًّا بالتمارين، وأسئلة التقويم التي تضمنتها مقررات اللغة العربية في المرحلة المتوسطة، وتأتي على هيئة أسئلة أو أنشطة خلف كل درس تعليمي.

٢. مقررات اللغة العربية:

وتُعرَّف إجرائيًّا بأنها: المقررات التي يدرسها الطلبة في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية وتتضمن مهارات الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة.

٣. العادة (Habit):

«إمكانية الفرد من القيام بسلوك معين أو تكراره» (فرغلي وعثمان، ٢٠١٢، ص٥٥).

تعرِّف الباحثة العادة إجرائيًّا بأنها: نمط غير واعٍ من السلوك يتميز بالتكرار والاستمرارية.

٤. العقل (Mind):

يعرفه (كرم، ٢٠١٢م، ص٨) أنه: «قوة في الإنسان تدرك طوائف من المعارف اللامادية».

وتعرف الباحثة العقل إجرائيًّا بأنه: ذلك العضو المسؤول عن عمليات التفكير والفهم، وإجراء مختلف العمليات الذهنية مما يساعد الفرد على الفهم والتأقلم والاتصال بالعالم من حوله.

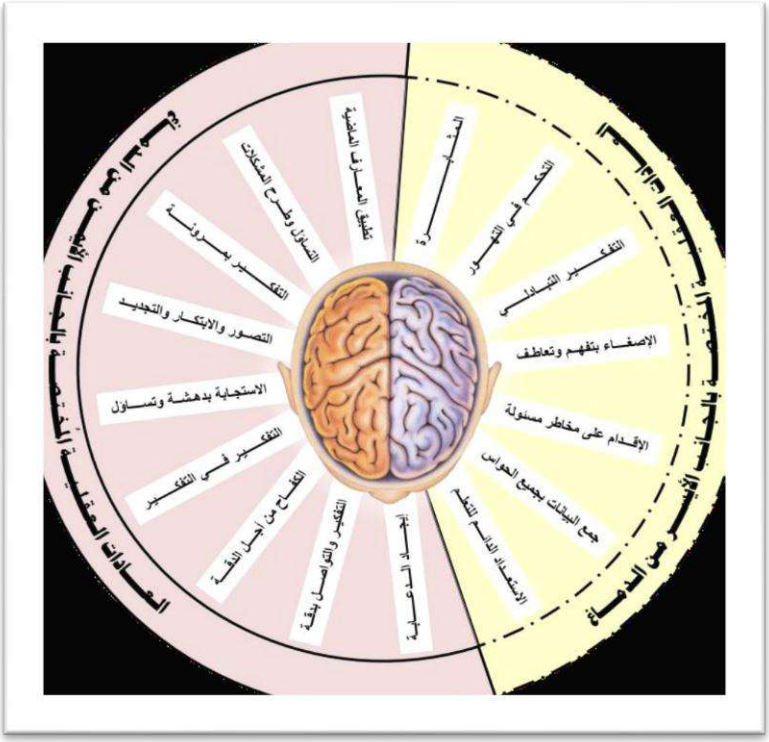
٥. عادات العقل (Habits of Mind):

يعرفها طراد (٢٠١٢م، ص٢٢٩) بأنها: نزعة الفرد إلى التصرف بطريقة ذكية عند مواجهة مشكلة ما، عندما تكون الإجابة أو الحل غير متوفر في أبنيته المعرفية إذ قد تكون على هيئة موقف محير، أو لغز، أو موقف غامض.

وتعرف عادات العقل إجرائيًّا على أنها: أنماط من السلوكيات أو القدرات الذهنية، التي تقود الفرد إلى التصرف في المواقف التي يتعرض لها بناء على ما يتوفر لديه من تلك القدرات والسلوكيات، والتي تساعده على النمو في كافة المهارات والقدرات.

٦. عادات العقل وفقًا لتصنيف كوستا وكاليك:

تعرف إجرائيًّا في هذا البحث بأنها: استراتيجيات ترتكز على بناء معرفي علمي منتج، بحيث يمكن للطالب من خلالها اكتساب مجموعة من القدرات الذهنية الذكية وغير العادية، وتتمثل وفقًا لتصنيف كوستا وكاليك في (١٦) عادة عقلية تتوزع على جانبي الدماغ الأيمن والأيسر على النحو التالي:



الإطار النظري والدراسات السابقة:

تتناول الباحثة الإطار النظري من محورين رئيسين، وهما:

١/ الأنشطة التعليمية (التمارين الصفية):

تعريف الأنشطة التعليمية:

ويقصد بالأنشطة التعليمية: الممارسات التعليمية التي يؤديها المتعلم داخل أو خارج البيئة التعليمية كجزء من عملية التعليم والتعلم المقصودة بإشراف المعلم؛ بقصد بناء الخبرات واكتساب المهارات اللازمة (الفراجي وأبوسل، ٢٠٠٦م، ص ١٨).

أهمية الأنشطة التعليمية:

مما لا شك فيه أنَّ الأنشطة التعليمية تؤدي عملاً مهمًّا في العملية التعلمية، لعل أبرزها ما يلي كما أورد ذلك (أمين، ٢٠١٣م):

١. الهدف الأول من التمارين أو الأنشطة: تؤدي إلى رسوخ المعلومات في الذاكرة، وتسهم في استحضارها عند الحاجة إليها.

٢. الهدف الثاني من التمارين هو: تطوير القدرات والمهارات لدى الطالب، حتى تصبح تلقائية، ولا يحتاج إلى التركيز الشديد للقيام بها، مثل رسم الخرائط، أو البحث في المعاجم والقواميس.

٣. الهدف الثالث هو: تنمية القدرات المعقدة.

٢. عادات العقل:

اتجهت الدعوات التربوية الحديثة في نهاية العقد الأخير من القرن العشرين ومطلع القرن الحادي والعشرين نحو الاتجاه لفكر جديد في التربية والتعليم يقوم على نتاجات الدراسات والبحوث في الدماغ والتفكير، فظهر ما يسمى (Habits Of Mind)، فقد بدأ الباحثون المعرفيون بالاهتمام باستراتيجيات تربوية تهتم بالتدريب على مهارات التفكير، والتحول في عمليات التفكير إلى عادات ذهنية يمارسها الفرد في حياته، وحل مشكلاته، هذه العادات أصبحت منطلقاً لاستراتيجيات تدريسية ذكية، تُنتج طالبًا ذكيًّا (كوستا وكاليك، ٢٠٠٣م).

مفهوم عادات العقل:

شبَّه المربي الأمريكي هور يسمان (Horseman) تدريب الطلبة على عادات العقل بالحبل الذي تُنسج خيوطه وفي النهاية لا تستطيع قطعه، وهكذا عادات العقل فهي عملية تطويرية تدريبية تُكتسب بالتمرين والممارسة لتؤدي في النهاية إلى إنتاج معرفي متين، وهذا التشبيه دليلٌ للمربين والمعلمين على أنَّ هذه العادات ليست فطرية في الإنسان؛ بل تأتي من خلال التدريب والتعلم (قطامي وعمور، ٢٠٠٥).

تصنيف عادات العقل وفقاً لكوستا وكاليك:

صنف كوستا وكاليك (٢٠٠٢م) عادات العقل إلى (١٦) عادة عقلية على النحو التالي:

١. المثابرة (Persistance): وتعني القدرة على تحليل المشكلة وتطوير نظام أو هيكل أو استراتيجية لحلها، وامتلاك ذخيرة من الاستراتيجيات البديلة لحل المشكلات واستخدامها، وجمع الأدلة على نجاح الاستراتيجية المتبعة والتراجع عن تلك الاستراتيجية إذا لم تنجح في حل المشكلة.

٢. التحكم بالتهور (Managing Impulsivity): وتعني التأني والتفكير قبل الإقدام على حل المشكلة التي يتعرض لها الأفراد، وتأسيس رؤية لخطة عمل أو هدف أو اتجاه قبل البدء، والكفاح لتوضيح وفهم الإرشادات.

٣. الإصغاء بتفهم وتعاطف (Listening with Understanding and Empathy): وتعني القدرة على رؤية المناظير المتنوعة للآخرين بشفافية، والاهتمام بصورة مهذبة بالشخص الآخر من خلال إظهار الفهم والتعاطف مع الفكرة أو الشعور بإعادة صياغة هذه الفكرة بدقة أو إضافة معان أخرى إليها أو توضيحها.

٤. التفكير بمرونة (Thinking Flexibility): ويعني امتلاك الطاقة لتغيير الآراء عند تلقي بيانات إضافية، والانشغال في مخرجات وأنشطة متعددة في آن واحد.

٥. التفكير في التفكير (التفكير فوق معرفي (Thinking about Thinking): يعني إدراك الفرد لأفعاله ولتأثيرها على الآخرين وعلى البيئة، والقدرة على تخطيط استراتيجية من أجل إنتاج المعلومات اللازمة من خلال استخدام خطوات واستراتيجيات المشكلة أثناء عملية حلها.

٦. الكفاح من أجل الدقة (Striving for Accuracy and Precision): وتعني أخذ وقت كافٍ في تفحص الأمور، ومراجعة القواعد التي ينبغي الالتزام بها، ومراجعة النماذج التي يتعين اتباعها للتأكد من أنَّ المنتجات النهائية توائم تلك المعايير مواءمة تامة، وإيصال العمل إلى درجة الكمال عن طريق العمل المتواصل.

٧. التساؤل وطرح المشكلات (Questioning and Posing Problem): وهي القدرة على العثور على المشكلات وحلها وطرح الأسئلة.

٨. تطبيق المعارف السابقة على أوضاع جديدة (Applying Past Knowledge to New Situation): تعني التعلم من التجارب عن طريق اللجوء إلى الماضي لاستخلاص التجارب عند مواجهة مشكلة جديدة محيرة، ومقارنة ما يتم عمله حاليًّا بتجارب مرت في الماضي أو بالإشارة إلى تلك التجارب، واسترجاع مخزون المعارف.

٩. التفكير والتواصل بوضوح ودقة (Think and Comminuting with Clarity and Precision): ويعني الكفاح من أجل توصيل ما يريد الأفراد قوله بدقة سواءً أكان ذلك كتابيًّا أم شفويًّا، واستعمال لغة دقيقة وتعبيرات محددة.

١٠. جمع البيانات باستخدام جميع الحواس (Gathering Data Through all Senses): وتعني إدخال جميع المعلومات إلى الدماغ من خلال مسارب حسية: ذوقية، وشمية، ولمسية، وحركية، وسمعية، وبصرية، واشتقاق معظم التعلم اللغوي والثقافي والمادي من البيئة من خلال ملاحظة الأشياء واستيعابها عن طريق الحواس.

١١. الإتيان بالجديد – التصور – الابتكار (Creating, Imagary and Innovating): ويعني تصور حلول للمشكلات بطريقة مختلفة وتفحص الإمكانات البديلة من عدة زوايا.

١٢. الاستجابة بدهشة ورهبة (Responding with Wonder and Awe): تعني السعي لحل المشكلات التي تعترض الأفراد وتقديم تلك الحلول للآخرين، والابتهاج عند التمكن من تحديد مشكلات وحلها، والاستمتاع في مواجهة التحدي وإيجاد الحلول، ومواصلة التعلم مدى الحياة.

١٣. الإقدام على مخاطر مسؤولة (Taking Responsible Risks): وتعني وجود دافع قوي تصعب السيطرة عليه يدعو إلى الانطلاق إلى ما وراء الحدود المستقرة.

١٤. إيجاد الدعابة (Finding Humor): وتعني القدرة على إدراك الأوضاع في موقع مناسب وأصيل مثير للاهتمام، والميل إلى إنشاء الدعابة بصورة أكبر، ووضع قيمة أكبر لتملك روح الدعابة وإلى استحسان وتفهم دعابات الآخرين، وإلى التلاعب المحبب عند تبادل الدعابة اللفظية.

١٥. التفكير التبادلي (Thinking Interdependently): ويعني التواصل بشكل كبير مع الآخرين والحساسية تجاه احتياجاتهم، والقدرة على تبرير الأفكار واختبار مدى صلاحية استراتيجيات الحلول عند الآخرين، والإصغاء والسعي وراء الرأي الجماعي، والتخلي عن فكرة ما من أجل العمل على فكرة شخص آخر، والتعاطف والعطف والقيادة الجماعية والإيثار.

١٦. الاستعداد الدائم للتعلم المستمر (Learning Continuously): وتعني الثقة المقرونة بحب الاستطلاع الذي يسمح بالبحث المتواصل عن أحدث وأفضل فرص التعلم، والكفاح الدائم من أجل التحسين والنمو والتعلم والتعديل.

العلاقة بين الأنشطة التعليمية وعادات العقل:

مما لا شك فيه أنَّ هناك علاقة وثيقة بين الأنشطة والتمارين التي تتضمن عليها مقررات اللغة العربية وعادات العقل، حيث تتضح هذه العلاقة من خلال تفعيل هذه الأنشطة لعادات العقل المختلفة سواءً عبر وجود أنشطة أو تمارين تتم في صورة جماعية أو حتى فردية.

الدراسات السابقة:

١. دراسات تناولت الأنشطة التعليمية:

استهدفت دراسة كل من (العنزي والشمري، ٢٠١٧م): معرفة معوقات تطبيق الأنشطة التعليمية في مقرر (لغتي الجميلة) من وجهة نظر المعلمين في مدينة الرياض وتصور مقترح لتطبيقها، حيث اعتمدت الدراسة الحالية المنهج الوصفي، وأُعدَّت استبانة حددت أبعادها حسب محاور الدراسة، إذ بلغ أفراد عينة الدراسة (١٥٠) معلمًا في الرياض، وأشارت الدراسة إلى أنَّ هناك العديد من المعوقات التي تحول دون تطبيق الأنشطة التعليمية المصاحبة للمقرر ومنها: وجود كتابي الطالب والنشاط، كثافة محتوى المقرر، ضعف مراعاة الأنشطة للفروق الفردية.

وهدفت دراسة (المجاوب، ٢٠١٧م) إلى معرفة درجة ممارسة معلمي مادة التربية المهنية للأنشطة التعليمية في منطقة (الفروانية) التعليمية في دولة الكويت، ولتحقيق أهداف الدراسة اُستخدم المنهج الوصفي، وقام الباحث بإعداد استبانة أداء للدراسة مكونة من (٤٢) فقرة، وتكونت عينة الدراسة من (١٢٥) معلمًا ومعلمة، وأظهرت نتائج الدراسة أنَّ درجة ممارسة معلمي مادة التربية المهنية للأنشطة التعليمية في منطقة (الفروانية) التعليمية في دولة الكويت جاء بدرجة كبيرة، كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة معلمي مادة التربية المهنية للأنشطة التعليمية في منطقة (الفروانية) التعليمية في دولة الكويت تُعزى لأثر الجنس، ولصالح الإناث، كما دلت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمؤهل العلمي، ولصالح الدراسات العليا، وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة معلمي مادة التربية المهنية للأنشطة التعليمية في منطقة (الفروانية) التعليمية في دولة الكويت تُعزى لأثر الخبرة. وبناءً على ما توصلت إليه الدراسة، فقد أوصى الباحث بعدة توصيات، منها تشجيع معلمي التربية المهنية على استخدام كل ما يتوفر في مدارسهم من معطيات تكنولوجيا المعلومات.

٢. دراسات تناولت عادات العقل:

هدفت دراسة (يتمي، ٢٠١٥م) إلى تحليل عادات العقل في محتوى مناهج العلوم المطورة للمرحلة المتوسطة والتعرف على مدى إلمام الطالبات بها، ومن أجل تحقيق هذا الهدف الرئيسي، واُختير المنهج الوصفي التحليلي، حيث أُعدَّت قائمة بعادات العقل اللازم توفرها في مناهج العلوم للمرحلة المتوسطة وتضمنت القائمة (٢٢) عادة عقلية، وبعد التحقق من صدق القائمة أُعدَّت بطاقة تحليل محتوى مناهج العلوم للمرحلة المتوسطة، وأُعِدَّ مقياس عادات العقل، وتكونت عينة البحث من جميع مناهج العلوم للمرحلة المتوسطة بجزأيها الأول والثاني، والبالغ عددها ستة كتب.

كما أجرى الشامي (٢٠١٠) دراسة استهدفت التعرف على عادات العقل الشائعة لدى طلاب جامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية، وتكوَّن مجتمع البحث من طلاب ثمان كليات بجامعة الملك فيصل، وتكونت عينة البحث من (٦٠٠) طالب، موزعة على (١٠٠) طالب من السنة الأولى، و(١٠٠) طالب من السنة النهائية، وقد أجرى الباحث دراسة مقارنة بين طلاب السنة الأولى والسنة النهائية باستخدام أداة مقياس عادات العقل، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود فروق دالَّة إحصائيًّا بين طلاب السنة الدراسية الأولى وطلاب السنة النهائية في عادة(المثابرة- التفكير التبادلي) لصالح طلاب السنة النهائية، ولا توجد فروق دالَّة إحصائيًّا بين طلاب السنة الدراسية الأولى وطلاب السنة النهائية في عادات العقل الأخرى.

وهدفت دراسة محيسن (٢٠١٠) إلى استقصاء مستوى اكتساب طلبة المرحلة الأساسية لعادات العقل وعلاقته بمتغيرات الصف التعليمي والجنس والتحصيل الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من (١٦٩٩) طالبًا وطالبة في الصف (الخامس والسابع والتاسع) الأساسي، من الطلاب المنتظمين في مدارس وكالة الغوث الدولية، واُستخدم المنهج الوصفي التحليلي، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التحصيل في اكتساب عادات العقل ولصالح الطلبة ذوي التحصيل العالي، ومتغير الجنس، وكانت لصالح الإناث.

واستهدفت دراسة الربعي (٢٠٠٩) تقويم دور منهج القراءة في تنمية العادات العقلية لدى المتعلمين، والتعرف على أكثر العادات العقلية مناسبة حتى تُضمَّن في المحتوى عند تدريس مقررات القراءة بالمملكة العربية السعودية، وتوصلت الدراسة لعدد من النتائج منها: ضعف الدور الذي تُعمم به مناهج القراءة في تنمية العادات العقلية لدى المتعلمين من وجهة نظر المعلمين والمشرفين،

واختلاف العادات العقلية في مدى مناسبتها لمقرر القراءة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين.

دراسة أخرى قام بها أرندت **(Arndt, 2009)** استهدفت معرفة فاعلية تطبيق مشكلات عادات العقل المتصلة بالمنهاج من حيث (المحتوى، وأدوات التقويم، والأهداف) فيزيادة القدرة والمهارات لدى الطلاب على حل المشكلات، وتكونت عينة الدراسة من طلاب الصف السادس، واُستخدم المنهج الوصفى التحليلى، ولقد أثبتت النتائج أنَّ دمج حل المشكلات في المنهج تُمكِّن الطلاب من الاتصال والتفاعل مع المنهج بطريقة مناسبة، وظهر ذلك في أوراق إجابات الطلاب، وكذلك نمَّت قدرة الطلاب على التفاعل مع زملائهم ومجموعات العمل المندمجين بها، وكذلك عرض الإجابات على المجموعة الكبيرة، كما أثبتت نتائج الدراسة دور عادات العقل في تحسين مهارات حل المشكلات لدى الطلاب.

وجاءت دراسة وين هو **(Wen Hu, 2005)** لاستكشاف عادات العقل لدى أطفال تايوان، وأثر تطبيق نموذج (فيجوتسكي) في تعليم عادات العقل في الرياضيات، وأُجريت هذه الدراسة على (٦٢) طالبة في مدرستين ابتدائيتين، وطُبِّق مقياس لتقويم عادات العقل وأثبتت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في مقياس عادات العقل، لصالح المجموعة التجريبية، كما تُظهر البيانات أنه يمكن تعلم كل عادات العقل من خلال تطبيق نظرية (فيجوتسكي)، ولكنَّ الطلاب بحاجة لوقت طويل لممارسة هذه العادات.

ودراسة غولدنبرغ (Goldenberg, 1996) التي هدفت إلى دراسة عادات العقل كمنظم للمنهج، وأشارت الدراسة إلى أنَّ هناك طرقًا خاصة في تعليم الرياضيات، خاصة فيما يتعلق بالتفكير الجاد من حيث الأسس الضرورية لبناء المنهج وذلك بهدف العمل على إكساب المتعلمين العادات العقلية من خلال المحتوى الدراسي.

بعد عرض هذه الدراسات التي تناولت عادات العقل وتضمينها في المناهج الدراسية، اتضح ما يلي:

ندرة الدراسات التي حاولت تحليل محتوى المناهج للتعرف على مدى تضمينها عادات العقل، بالإضافة إلى أنه لم تُنجز دراسات تبحث في مدى تضمين عادات العقل في محتوى مناهج اللغة العربية بالمملكة العربية السعودية، للمرحلة المتوسطة —في حدود علم الباحثة— فبعض الدراسات في هذا المجال هدفت إلى معرفة عادات العقل لدى الطلبة، باستثناء دراسة (يتمي، ٢٠١٥م) فقد تناولت تحليل كتاب العلوم.

واستخدمت بعض الدراسات تحليل المحتوى كأداة رئيسة لتحقيق أهداف البحث، كدراسة ويتمي (٢٠١٥)، ودراسة أرندت (Arndt, 2009)، وتوصلت بعض الدراسات إلى وجود فروق في ممارسة عادات العقل بين المعلمين تُعزى لطبيعة المنهج كدراسة (الربعي، ٢٠٠٩م)، فبعض الدراسات السابقة درست عادات العقل كمنظم للمنهج الدراسي وأهميتها بالنسبة للطلبة كدراسة (Goldenberg, 1996)، في حين استهدفت بعض الدراسات السابقة معرفة عادات العقل لدى الطلبة كدراسة (الشامي، ٢٠١٠)، ودراسة (محيسن، ٢٠١٠)، ودراسة (Wen Hu, 2005).

أما بالنسبة للدراسات التي تناولت الأنشطة التعليمية فقد اقتصرت على معرفة معوقات عدم تطبيقها كدراسة (العنزي والشمري، ٢٠١٧م)، أو محاولة معرفة مدى ممارسة عينة البحث لهذه الأنشطة كدراسة (المجاوب، ٢٠١٧م)، أما دراسة الباحثة الحالية فهي تبحث في تحليل محتوى هذه الأنشطة في ضوء عادات العقل.

وقد تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بأنها تحاول التوصل إلى مدى تضمين أنشطة مقررات (لغتي الخالدة) بالمرحلة المتوسطة لعادات العقل وفقًا لتصنيف كوستا وكاليك.

منهج البحث وإجراءاته:

توضح الباحثة في هذا الجزء الإجراءات التي قامت بها من أجل الإجابة عن أسئلة البحث، ومجتمع البحث وعينته، وأدوات البحث وآلية إعدادها، والخطوات الإجرائية لتطبيق البحث.

منهج البحث:

استخدمت الباحثة –المنهج الوصفي التحليلي– للتعرف على مدى تضمين عادات العقل في محتوى مناهج اللغة العربية المقررة على طالبات المرحلة المتوسطة من خلال استخدام أسلوب تحليل المحتوى الذي يقوم على الوصف الموضوعي والمنظم والكمي لعادات العقل في محتوى مناهج اللغة العربية.

مجتمع البحث:

تمثلَ مجتمع البحث في كتب اللغة العربية المطورة بالمرحلة المتوسطة بصفوفها الثلاث وتشمل الصف: (الأول – والثاني – والثالث) للعام الدراسي (١٤٣٨هـ – ١٤٣٩هـ) للفصلين

الدراسيين الأول والثاني بواقع (١٢) كتابًا، أربعة كتب لكل صف حيث حُلِّلت كتب النشاط أيضًا.

عينة البحث:

تمثلت العينة في جميع مجتمع البحث، وهي جميع مناهج اللغة العربية للمرحلة المتوسطة بجزأيها الأول والثاني بواقع (٤) كتب لكل صف دراسي، والجدول رقم (١) يُوضح خصائصها؛ ولعل السبب في اختيار مجتمع البحث ككل هو عينة البحث؛ لكون الباحثة اقتصرت في التحليل على الأنشطة فقط دون أن يتضمن هذا التحليل كل محتوى مقررات اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة، فدراسة الباحثة الحالية لم تستهدف كل ما تضمنت عليه المقررات من موضوعات، وانطلاقًا من ذلك حدِّدت عينة البحث بمجتمع البحث ككل.

المرحلة	الصف	الفصل	الطبعة	عدد الوحدات
المتوسطة	الأول	الأول والثاني (كتاب الطالب والنشاط)	١٤٣٨هـ/ ١٤٣٩هـ	٣ وحدات لكل كتاب، (١٢) لكل الكتب.
	الثاني	الأول والثاني (كتاب الطالب والنشاط)		٣ وحدات لكل كتاب، (١٢) لكل الكتب.
	الثالث	الأول والثاني (كتاب الطالب والنشاط)		٣ وحدات لكل كتاب، (١٢) لكل الكتب.
المجموع		(١٢) كتابًا		٣٦ وحدة لكل الكتب، لـ (١٢) كتابًا

يتضح من الجدول (١) أنَّ عدد الكتب (١٢) كتابًا، وعدد الوحدات الدراسية للكل (٣٦) وحدة.

أدوات البحث:

وتمثلت أداة البحث في بطاقة تحليل شملت هذه البطاقة (١٦) عادة عقلية وفقًا لتصنيف كوستا وكاليك وهي (المثابرة، وجمع البيانات باستخدام جميع الحواس، والتفكير بمرونة، والاستجابة بدهشة وتساؤل، والتساؤل وطرح المشكلات، والإقدام على مخاطر مسؤولة، والخلق والتصور والابتكار، وإيجاد الدعابة، والتفكير التبادلي، والاستعداد الدائم للتعلم المستمر،

والتفكير حول التفكير، وتطبيق المعارف الماضية، والتحكم بالتهور، والكفاح من أجل الدقة، والإصغاء بتفهم وتعاطف، والتفكير والتواصل بوضوح ودقة، وكان الهدف من هذه البطاقة قياس مدى توافر هذه العادات في مقررات اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة.

وصف بطاقة التحليل: استخدمت الباحثة لتحليل محتوى مناهج اللغة العربية للمرحلة المتوسطة بطاقة تحليل المحتوى، واشتملت بطاقة التحليل على (١٦) عادة عقلية الواجب تضمينها في مناهج اللغة العربية.

إعداد الصورة الأولية لقائمة عادات العقل: تُوُصِّل إلى الصورة الأولية لقائمة عادات العقل من خلال الاطلاع على الكتب والدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع ومنها (الحارثي، 2002)، (وكوستا وكاليك، 2003)، (الربعي، 2009) فلقد قدمت هذه المراجع والدراسات العديد من التصنيفات لعادات العقل، وفي ضوء طبيعة مادة اللغة العربية وضعت الباحثة تصورًا لأهم عادات العقل التي تتناسب مع طبيعة طالبات المرحلة المتوسطة، وضمِّنت هذه العادات في بطاقة تحليل المحتوى، وعُرضت على مجموعة من المحكمين، وقد قامت الباحثة بصياغة عدد من المؤشرات التي تتوافق مع كل عادة عقلية ومناهج اللغة العربية.

ضبط القائمة: عُرضت قائمة عادات العقل في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين شملت متخصصين في المناهج وطرق التدريس وعلم النفس التربوي، وطُلب منهم تحديد مدى مناسبة عادات العقل المختارة لطالبات المرحلة المتوسطة الواجب توافرها في مناهج اللغة العربية للمرحلة المتوسطة، وأسفرت عملية التحكيم عن اعتماد المتطلبات لعادات العقل التي حازت على نسبة (٧٠٪) فما فوق من متوسط استجابات المحكمين.

تحديد الهدف من التحليل: هدفت عملية تحليل محتوى كتب اللغة العربية للمرحلة المتوسطة بصفوفها الثلاث للفصلين الدراسيين الأول والثاني إلى تحديد عادات العقل المتضمنة في محتوى مناهج اللغة العربية للمرحلة المتوسطة، ورصد تكراراتها، والنسب المئوية الممثلة لها.

صدق بطاقة تحليل المحتوى: يعتمد صدق التحليل على صدق أداة التحليل: وهو أن تقيس الأداة ما وضعت لقياسه (علام، ٢٠١٢م، ص٢٥٠) وقد قُدِّر صدق الأداة بالاعتماد على صدق المحكمين، حيث عُرضت بطاقة التحليل في صورتها الأولية على مجموعة من المتخصصين في المناهج وطرق التدريس وعلم النفس التربوي، وذلك للتأكد من الصدق الظاهري

للبطاقة ومراجعة بنودها، وقد قامت الباحثة بإعادة صياغة بعض المؤشرات بناء على اتفاق المحكمين.

ثبات بطاقة تحليل المحتوى: قامت الباحثة بحساب ثبات بطاقة التحليل باستخدام طريقتين، وهما:

أ . حساب معامل الثبات عبر الزمن.

ب . حساب معامل الثبات عبر الأشخاص، وفيما يلي توضيح ذلك:

حساب معامل الثبات عبر الزمن:

ويُقصد به وصول المحلل لنفس النتائج في حال تكرار التحليل في نفس الظروف، مما يشير إلى ثبات الأداة (العساف، ٢٠١٠م، ص١٨٧) وقد قامت الباحثة بحساب ثبات بطاقة التحليل عبر الزمن ، فقد حللت الباحثة وحدة من كتاب (لغتي الخالدة) للصف الأول المتوسط باستخدام بطاقة تحليل المحتوى، ثم إعادة عملية التحليل بعد زمن قدره خمسة عشر يومًا، وقد حُسِبت النتائج التي توصلت إليها الباحثة في كل من التحليلين كما هو موضح في الجدول رقم (٢):

العادة	التحليل الأول	التحليل الثاني	العادة	التحليل الأول	التحليل الثاني
المثابرة	√	√	التفكير حول التفكير	√	√
التساؤل وطرح المشكلات	√	√	تطبيق المعارف السابقة	√	√
التفكير التبادلي	√	√	الاستعداد الدائم للتعلم	√	√
التفكير بمرونة	√	√	الكفاح من أجل الدقة	×	√
الخلق والتصور والابتكار	×	√	الإصغاء بتفهم وتعاطف	√	√
الاستجابة بدهشة	√	√	التفكير والتواصل بوضوح ودقة	√	√
إيجاد الدعابة	√	√	الإقدام على مخاطر مسؤولة	√	√
التفكير بوضوح ودقة	√	×			
التحكم بالتهور	√	√			

نلاحظ من خلال الجدول رقم (٢) الاتفاق بين تحليل الباحثة في المرة الأولى والثانية فيما عدا ثلاث عادات (الخلق والتصور والابتكار، والكفاح من أجل الدقة، التفكير بوضوح).

يمكن حسابه عبر معادلة (هولستي) على النحو التالي:

معادلة الثبات= ٢×عدد الفئات المتفق عليها= ٢×١٣ = ٠,٦٢

مجموع عدد الفئات في مرتي التحليل ١٦

حيث بلغ معامل الثبات (٠,٦٢) وهو معامل ثبات جيد ومقبول.

حساب معامل الثبات عبر الأشخاص: قامت الباحثة بحساب معامل ثبات بطاقة التحليل بعمل إجراءات الثبات عبر محللين آخرين، حيث قامت الباحثة بتحليل وحدة من كتاب (لغتي الخالدة) للصف الأول المتوسط (الفصل الأول) باستخدام بطاقة تحليل المحتوى، ثم طلبت من باحثة أخرى من قسم المناهج وطرق تدريس اللغة العربية بإجراء التحليل لنفس الوحدة باستخدام بطاقة التحليل، وقدمت لها الباحثة شرحًا مفصلاً لاستمارة التحليل المستخدمة، وحُسِبت النتائج التي توصلت إليها الباحثتان، كما هو موضح في الجدول رقم (٣)، وباستخدام نقاط الاتفاق والمجموع الكلي للفئات طُبِّقت معادلة (هولستي) لحساب معامل الثبات للتحليل عبر الأشخاص:

العادة	تحليل الباحثة	تحليل الباحثة الثانية	العادة	تحليل الباحثة	تحليل الباحثة الثانية
المثابرة	√	√	التفكير حول التفكير	√	√
التساؤل وطرح المشكلات	√	√	تطبيق المعارف السابقة	√	√
التفكير التبادلي	√	√	الاستعداد الدائم للتعلم	√	√
التفكير بمرونة	√	√	الكفاح من أجل الدقة	√	√
الخلق والتصور والابتكار	√	√	الإصغاء بتفهم وتعاطف	√	√
الاستجابة بدهشة	√	√	التفكير والتواصل بوضوح ودقة	√	√
إيجاد الدعابة	√	√	الإقدام على مخاطر مسؤولة	×	√
التفكير بوضوح ودقة	×	√	التحكم بالتهور	√	√

معادلة الثبات= ٢× عدد الفئات المتفق عليها= ٢×١٤ = ٠,٧٥

مجموع عدد الفئات في مرتي التحليل ١٦

حيث بلغ معامل الثبات بين التحليلين (٠,٧٥)، وهي نسبة ثبات مقبولة وجيدة، وبذلك اطمأنت الباحثة على صحة البطاقة وثباتها.

إذًا معامل الثبات عبر الزمن بلغ= (٠,٦٢)، ومعامل الثبات عبر الأشخاص= (٠,٧٥)

وهي قيم عالية وجيدة وكافية للوثوق بنتائج التحليل.

خطوات إجراء البحث:

١. الاطلاع على الأدبيات التربوية المتعلقة بعادات العقل وفي ضوئها اختير منهج البحث.
٢. إعداد بطاقة تحليل محتوى كتب اللغة العربية في ضوء تصنيف (كوستا وكاليك).
٣. إجراء الضبط العلمي لبطاقة تحليل محتوى كتب أنشطة اللغة العربية من حيث الصدق وعرضها على مجموعة من المحكمين، ومن حيث الثبات اختبر كتاب (لغتي الخالدة) للصف الأول المتوسط بطريقة عشوائية لتحليل وحدة منه مرتين، مرة عبر الزمن والمرة الأخرى عبر الأشخاص.
٤. تطبيق بطاقة تحليل المحتوى على كل كتب اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة حيث خُصِّصت بطاقة لكل كتاب من كتب (لغتي الخالدة) للصف (الأول، والثاني، والثالث) بفصليها الأول والثاني، وكذلك كتب النشاط بفصليها الأول والثاني، حيث خُصِّصت (١٢) بطاقة تحليل لكل كتاب على حدة، وتم فيها تسجيل العلامات التكرارية لفئات التحليل.
٥. رصد النتائج وتفسيرها باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، وتقديم التوصيات والمقترحات.

الأساليب الإحصائية المستخدمة: اعتمدت الباحثة الأساليب الإحصائية الآتية:

١. التكرارات والنسب المئوية وذلك لحساب مدى توافر عادات العقل الواردة في بطاقة تحليل المحتوى في مناهج اللغة العربية للمرحلة المتوسطة بصفوفها الثلاث للفصلين الدراسيين الأول والثاني لكل منها سواءً (كُتُب الطالب أو النشاط).
٢. معادلة (هولستي) للتحقق من ثبات بطاقة التحليل.

نتائج البحث (تحليلها ومناقشتها وتفسيرها):

يتضمن هذا الفصل النتائج التي تُوصِّل إليها وفقًا لما أسفرت عنه المعالجات الإحصائية، مع مناقشة هذه النتائج وتفسيرها في ضوء الأدبيات والبحوث التربوية، وقد قامت الباحثة بجمع البيانات وتحليلها إحصائيًّا؛ للحصول على النتائج بحسب أسئلة البحث، والتي يمكن توضيحها ومناقشتها كما يأتي:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مدى تضمين محتوى أنشطة مقررات (لغتي الخالدة) بالصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية لعادات العقل وفقًا لتصنيف (كوستا وكاليك)؟

وللإجابة على هذا السؤال حُلِّل محتوى كتب (لغتي الخالدة) للصف الأول المتوسط في ضوء بطاقة التحليل، حيث خُصِّصت بطاقة لكل من الكتب الأربعة: كتابي الطالب الفصل الأول والثاني، وكتابي النشاط الفصل الأول والثاني، ثمّ حُسِبت النسب المئوية والتكرارات لكل بطاقة على النحو التالي، والجدول التالي رقم (٤) يُوضح ذلك:

تحليل كتاب (الطالب) لغتي الخالدة للصف الأول المتوسط الفصل الدراسي الأول

العادة	التكرارات	النسبة المئوية	العادة	التكرارات	النسبة المئوية
المثابرة	19	٪11	جمع البيانات باستخدام الحواس	6	٪ 3
التحكم بالتهور	5	٪3	الإتيان بالجديد والتصور والابتكار	5	٪3
الإصغاء بتفهم وتعاطف	25	٪14	الاستجابة بدهشة	6	٪ ٣
التفكير بمرونة	18	٪10	الإقدام على مخاطر مسؤولة	4	٪2
التفكير فوق المعرفي	19	٪11	إيجاد الدعابة	0	٪٠
الكفاح من أجل الدقة	3	٪2	التفكير التبادلي	٢٦	%15
عادة التساؤل وطرح المشكلات	2	٪1	الاستعداد الدائم للتعلم	4	٪2

تحليل كتاب (الطالب) لغتي الخالدة للصف الأول المتوسط الفصل الدراسي الأول

العادة	التكرارات	النسبة المئوية	العادة	التكرارات	النسبة المئوية
تطبيق المعارف السابقة	5	٣٪	مجموع تكرارات العادات	١٧٧	
التفكير والتواصل بوضوح ودقة	٢٩	١٦٪	مجموع النسبة المئوية	١٠٠٪	

نلاحظ من خلال الجدول (٤) أنَّ عادة التفكير والتواصل بوضوح ودقة جاءت أعلى العادات بنسبة (١٦٪)، وتليها عادة التفكير التبادلي بنسبة (١٥٪)، تليها عادة الإصغاء بتفهم بنسبة (١٤٪)، فعادة التفكير فوق المعرفي وعادة المثابرة بنسبة (١١٪)، في حين كانت عادة التفكير بمرونة بنسبة (١٠٪)، وجاءت عادة كل من التحكم بالتهور، وتطبيق المعارف السابقة على مواقف جديدة، وجمع البيانات بكافة الحواس، والإتيان بالجديد والتصور والابتكار، والاستجابة بدهشة بنسبة (٣٪)، وحَلَّت عادة كل من الكفاح من أجل الدقة، والإقدام على مخاطر مسؤولة، و الاستعداد الدائم للتعلم بنسبة (٢٪)، وعادة التساؤل وطرح التساؤلات والمشكلات بنسبة (١٪)، وغابت عادة إيجاد الدعابة عن المقرر ككل.

والجدول (٦) يوضح نتائج تحليل كتاب النشاط للصف الأول المتوسط الفصل الدراسي الأول:

تحليل كتاب (النشاط) لغتي الخالدة للصف الأول المتوسط الفصل الدراسي الأول

العادة	التكرارات	النسبة المئوية	العادة	التكرارات	النسبة المئوية
المثابرة	6	10٪	جمع البيانات باستخدام الحواس	2	%3
التحكم بالتهور	6	10٪	الإتيان بالجديد والتصور والابتكار	2	%2
الإصغاء بتفهم وتعاطف	7	%11	الاستجابة بدهشة	0	%0
التفكير بمرونة	10	%16	الإقدام على مخاطر مسؤولة	0	%0

تحليل كتاب (النشاط) لغتي الخالدة للصف الأول المتوسط الفصل الدراسي الأول					
العادة	التكرارات	النسبة المئوية	العادة	التكرارات	النسبة المئوية
التفكير فوق المعرفي	5	٪8	إيجاد الدعابة	0	%0
الكفاح من أجل الدقة	2	%3	التفكير التبادلي	10	%16
عادة التساؤل وطرح المشكلات	5	٪8	الاستعداد الدائم للتعلم	1	%2
تطبيق المعارف السابقة	4	٪6	مجموع تكرارات العادات	٦٢	
التفكير والتواصل بوضوح ودقة	2	٪3	مجموع النسبة المئوية	٪١٠٠	

نلاحظ من خلال الجدول (٦) أنَّ كتاب النشاط للصف الأول المتوسط غابت فيه بعض العادات كعادة الاستجابة بدهشة، وعادة الإقدام على مخاطر مسؤولة، وعادة إيجاد الدعابة، في حين جاءت عادة التفكير التبادلي والتفكير بمرونة في مقدمة العادات بنسبة (١٦٪)، تليها عادة الإصغاء بتفهم وتعاطف بنسبة (١١٪)، فعادة المثابرة والتحكم بالتهور بنسبة (١٠٪)، ثم عادة التفكير فوق المعرفي والتساؤل وطرح المشكلات بنسبة (٨٪)، فعادة تطبيق المعارف السابقة على الجديدة بنسبة (٦٪)، أما عادة كل من التفكير والتواصل بوضوح ودقة، وعادة الكفاح من أجل الدقة، وعادة جمع البيانات باستخدام الحواس فقد جاءت بنسبة (٣٪)، وأخيرًا عادَتي الإتيان بالجديد والتصور والابتكار والاستعداد الدائم للتعلم بنسبة (٢٪)، وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة (اليتمي، ٢٠١٥) التي وضَّحت تفاوت نسبة العادات العقلية في كتب العلوم، ويمكن توضيح نتائج تحليل كتابي الطالب والنشاط للصف الأول المتوسط الفصل الدراسي الثاني من خلال الجدول (٧) التالي:

كتاب الطالب الفصل الدراسي الثاني للفصل الأول المتوسط			كتاب النشاط الفصل الدراسي الثاني	
العادة	التكرارات	النسبة المئوية٪	التكرارات	النسبة المئوية٪
المثابرة	11	%7	8	%4

كتاب الطالب الفصل الدراسي الثاني للفصل الأول المتوسط			كتاب النشاط الفصل الدراسي الثاني	
العادة	التكرارات	النسبة المئوية٪	التكرارات	النسبة المئوية٪
التحكم بالتهور	5	%3	9	%5
الإصغاء بتفهم وتعاطف	21	%13	15	%8
التفكير بمرونة	16	%10	19	%10
التفكير فوق المعرفي	20	%12	24	%13
الكفاح من أجل الدقة	5	%3	17	%9
عادة التساؤل وطرح المشكلات	3	%2	1	%1
تطبيق المعارف السابقة	3	%2	5	%3
التفكير والتواصل بوضوح ودقة	20	%12	20	%11
جمع البيانات باستخدام الحواس	8	%5	11	%6
الإتيان بالجديد والتصور والابتكار	9	%6	8	%4
الاستجابة بدهشة	3	%2	9	%5
الإقدام على مخاطر مسؤولة	5	%3	4	%2
إيجاد الدعابة	0	%0	0	%0
التفكير التبادلي	24	%15	27	%15
الاستعداد الدائم للتعلم	10	%6	6	%3
المجمـوع	163	%100	183	%100

نلاحظ من الجدول رقم (٧) أنَّ عادة إيجاد الدعابة لم تتوافر أيضًا في كتابي الطالب والنشاط، وفي حين جاءت عادة التفكير التبادلي من ضمن أكثر العادات بنسبة (١٥٪) في كتابي الطالب والنشاط كذلك، وتوزعت باقي العادات بشكل مختلف في كتابي الطالب والنشاط، حيث جاءت بعض العادات بنسبة أعلى من الأخرى كما هو موضح في الجدول السابق، وهذه النتيجة تتفق أيضًا مع ما توصلت إليه دراسة (يتمي، ٢٠١٥م)، مما يعني ضرورة الاهتمام بإدخال عادات العقل بشكل مناسب في المقررات بحيث تأخذ نِسبًا متقاربة، كما ينبغي إدخال عادات العقل بشكل مقصود ومناسب في مقررات (لغتي الخالدة) للمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية.

إجابة السؤال الثاني: ما مدى تضمين محتوى أنشطة مقررات اللغة العربية للصف الثاني المتوسط بالمملكة العربية السعودية لعادات العقل وفقًا لتصنيف (كوستا وكاليك)؟

وللإجابة عن هذا السؤال حُلِّلت كتب (لغتي الخالدة) للصف الثاني المتوسط (كتابي الطالب وكتابي النشاط)، وحُسِبت التكرارات والنِّسب المئوية على النحو التالي جدول رقم (٨):

العادة	كتاب الطالب والنشاط للفصل الدراسي الأول للصف الثاني المتوسط				كتاب الطالب والنشاط الفصل الدراسي الثاني			
	كتاب الطالب		كتاب النشاط		كتاب الطالب		كتاب النشاط	
	التكرارات	النسبة	تكرارات	النسبة	التكرارات	النسبة	التكرارات	النسبة
المثابرة	18	%9	8	%5	19	%9	19	%9
التحكم بالتهور	10	%5	9	%6	12	%6	13	%6
الإصغاء بتفهم وتعاطف	30	%15	17	%11	29	%13	18	%9
التفكير بمرونة	18	%9	13	%9	27	%13	24	%11
التفكير فوق المعرفي	29	%14	15	%10	26	%12	27	%13
الكفاح من أجل الدقة	5	%2	7	%5	9	%4	15	%7
عادة التساؤل وطرح المشكلات	4	%2	3	%2	5	%2	2	%1
تطبيق المعارف السابقة	8	%4	11	%7	6	%3	6	%3
التفكير والتواصل بوضوح ودقة	28	%14	26	%17	25	%12	27	%13
جمع البيانات باستخدام الحواس	7	%3	6	%4	7	%3	5	%2
الإتيان بالجديد والابتكار	4	%2	5	%3	9	%4	8	%4
الاستجابة بدهشة	3	%1	2	%1	3	%1	9	%4

كتاب الطالب والنشاط للفصل الدراسي الأول للصف الثاني المتوسط				كتاب الطالب والنشاط الفصل الدراسي الثاني			
العادة	كتاب الطالب		كتاب النشاط		كتاب الطالب		كتاب النشاط	
	التكرارات	النسبة	تكرارات	النسبة	التكرارات	النسبة	التكرارات	النسبة
الإقدام على مخاطر مسؤولة	4	%2	4	%3	5	%2	4	%2
إيجاد الدعابة	0	%0	0	%0	0	%0	0	%0
التفكير التبادلي	26	%13	18	%12	24	%11	27	%13
الاستعداد الدائم للتعلم	7	%3	5	%3	10	%5	6	%3
المجموع	201	%100	149	%100	216	%100	210	%100

نلاحظ من خلال الجدول (٨) تفاوت نسب وجود عادات العقل في كتب الصف الثاني المتوسط كتابي الطالب وكذلك كتابي النشاط حيث غابت عادة (إيجاد الدعابة) بنسبة (٠)٪ من كل كتب (لغتي الخالدة) للصف الثاني المتوسط، في حين توزعت باقي العادات بشكل متفاوت من حيث الوجود حيث جاءت عادة الإصغاء بتفهم وتعاطف وعادة التفكير فوق المعرفي وعادة التفكير والتواصل بوضوح ودقة من ضمن أكثر العادات وجودًا في كتاب (لغتي الخالدة) لطالب الصف الثاني المتوسط بنسبة (١٥ إلى ١٤٪)، أما كتاب النشاط للفصل الأول والثاني المتوسط فقد جاءت عادة التفكير والتواصل بوضوح ودقة بنسبة (١٧٪)، أما كتاب (لغتي الخالدة) للطالب –الفصل الدراسي الثاني– فقد جاءت عادتي الإصغاء بتفهم وتعاطف والتفكير بمرونة من ضمن أكثر العادات المتوافرة بنسبة (١٣٪) لكل منها، أما كتاب النشاط للفصل الثاني فقد جاءت عادتي التفكير فوق المعرفي والتفكير التبادلي من أكثر العادات المتوافرة بنسبة (١٣٪) لكل منهما، وتوزعت باقي العادات كما هو موضح في الجدول رقم (٨) بشكل مختلف ومتفاوت، وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة (يتمي، ٢٠١٥م) والتي أثبتت تفاوت وجود عادات العقل في مقررات العلوم للمرحلة المتوسطة، مما يعنى ضرورة إدخال استراتيجيات عادات العقل في مقررات اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة بشكل مدروس.

إجابة السؤال الثالث: ما مدى تضمن محتوى أنشطة مقررات (لغتي الخالدة) للصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية لعادات العقل وفقًا لتصنيف كوستا وكاليك؟

وللإجابة على هذا السؤال حُلِّلت كتب (لغتي الخالدة) للصف الثالث المتوسط كتابي الطالب وكذلك كتابي النشاط للفصلين الأول والثاني، كما اُستخدمت التكرارات والنِّسَب المئوية لمعرفة درجة توافر كل عادة عقلية، حيث تواجدت العادات بنسب متفاوتة جدًّا، فبعض العادات كانت متوافرة بنسبة أكبر من العادات الأخرى، ولكن من الملاحظ في كتب (لغتي الخالدة) للصف الثالث المتوسط توافر عادات العقل بشكل أكبر من الصفين الأول والثاني المتوسط، والجدول (٩) يُوضح النتائج التي حُصِل عليها حيث يوضح التكرارات والنسب المئوية لكل عادة.

العادة	كتاب الطالب والنشاط الفصل الدراسي الأول للصف الثالث المتوسط				كتاب الطالب والنشاط الفصل الدراسي الثاني			
	كتاب الطالب		كتاب النشاط		كتاب الطالب		كتاب النشاط	
	التكرارات	النسبة	التكرارات	النسبة	التكرارات	النسبة	التكرارات	النسبة
المثابرة	19	%8	15	%8	24	%9	27	%10
التحكم بالتهور	12	%5	14	%8	14	%5	16	%6
الإصغاء بتفهم وتعاطف	29	%13	26	%14	31	%12	21	%8
التفكير بمرونة	22	%10	18	%10	34	%13	23	%9
التفكير فوق المعرفي	26	%11	22	%12	34	%13	33	%12
الكفاح من أجل الدقة	9	%4	10	%5	17	%7	20	%7
عادة التساؤل وطرح المشكلات	5	%2	4	%2	6	%2	10	%4
تطبيق المعارف السابقة	11	%5	10	%5	10	%4	8	%3
التفكير والتواصل بوضوح ودقة	40	%17	18	%10	33	%13	31	%12
جمع البيانات باستخدام الحواس	9	%4	5	%3	5	%2	9	%3
الإتيان بالجديد والابتكار	6	%3	5	%3	10	%4	10	%4
الاستجابة بدهشة	2	%1	4	%2	2	%1	8	%3

كتاب الطالب والنشاط الفصل الدراسي الأول للصف الثالث المتوسط				كتاب الطالب والنشاط الفصل الدراسي الثاني			
العادة	كتاب الطالب		كتاب النشاط		كتاب الطالب		كتاب النشاط	
الإقدام على مخاطر مسؤولة	6	%3	7	%4	6	%2	8	%3
إيجاد الدعابة	0	%0	0	%0	0	%0	0	%0
التفكير التبادلي	27	%12	20	%11	27	%10	37	%14
الاستعداد الدائم للتعلم	6	%3	7	%4	7	%3	8	%3
المجموع	229	%100	185	%100	260	%100	269	%100

يتضح من الجدول رقم (٩) أنَّ عادات العقل في كتب الصف الثالث المتوسط قد توافرت ولكن بنِسب مختلفة ومتفاوتة ماعدا عادة إيجاد الدعابة من خلال المواقف التعليمة فقد غابت أيضًا في كتب الصف الثالث المتوسط الأربعة، في حين جاءت عادة التفكير والتواصل بوضوح ودقة من أكثر العادات المتوافرة بنسبة (١٧٪) في كتاب الطالب الفصل الدراسي الأول، في حين جاءت عادة الإصغاء بتفهم والتعاطف من أكثر العادات المتوافرة في كتاب النشاط للفصل الدراسي بنسبة (١٤٪)، أما كتاب الطالب للفصل الدراسي الثاني فقد جاءت عادتي (التفكير بمرونة والتفكير التبادلي) من ضمن أكثر العادات المتوافرة بنسبة متساوية (١٣٪)، أما كتاب النشاط للفصل الدراسي الثاني فقد جاءت عادة (التفكير التبادلي) من ضمن أكثر العادات المتوافرة بنسبة (١٤٪)، وكما هو واضح من خلال الجدول (٩) توزيع عادات العقل المختلفة في كل المقررات اللغة العربية ولعل هذه النتيجة تتفق أيضًا مع دراسة (يتمي، ٢٠١٥م)، والتي أثبتت أنَّ عادات العقل متوافرة في كتب العلوم المطورة ولكن بنسب مختلفة وغير متفاوتة.

إجابة السؤال الرابع: ما مدى محتوى تضمين أنشطة مقررات اللغة العربية في المملكة العربية السعودية بالمرحلة المتوسطة لعادات العقل وفقًا لتصنيف كوستا وكاليك؟

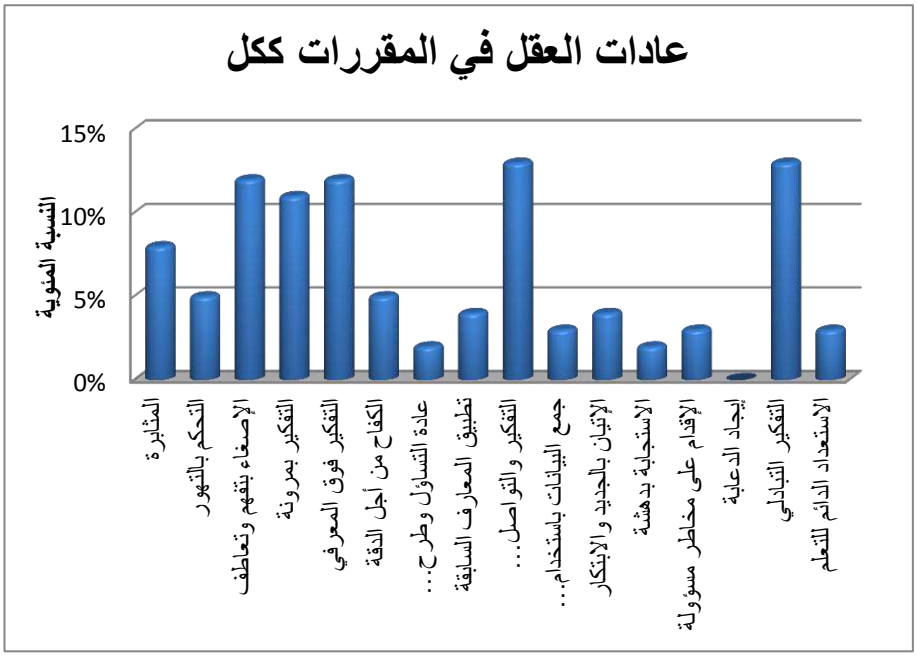
وللإجابة على هذا السؤال اُستخدمت التكرارات والنسب المئوية لمعرفة درجة توافر عادات العقل وفقًا لتصنيف كوستا وكاليك (١٦) عادة عقلية، والجدول (١٠) يُوضح هذه النتائج.

العادة	التكرارات ككل	النسبة المئوية
المثابرة	193	%8
التحكم بالتهور	125	%5

العادة	التكرارات ككل	النسبة المئوية
الإصغاء بتفهم وتعاطف	269	%12
التفكير بمرونة	242	%11
التفكير فوق المعرفي	280	%12
الكفاح من أجل الدقة	119	%5
عادة التساؤل وطرح المشكلات	50	%2
تطبيق المعارف السابقة	87	%4
التفكير والتواصل بوضوح ودقة	299	%13
جمع البيانات باستخدام الحواس	80	%3
الإتيان بالجديد والابتكار	81	%4
الاستجابة بدهشة	50	%2
الإقدام على مخاطر مسؤولة	59	%3
إيجاد الدعابة	5	%0
التفكير التبادلي	288	%13
الاستعداد الدائم للتعلم	77	%3
المجموع	2304	%100

يتضح من خلال الجدول (١٠) درجة تضمين مقررات اللغة العربية لاستراتيجيات عادات العقل وفقًا لتصنيف (كوستا وكاليك) حيث جاءت على النحو التالي: توافرت عادة المثابرة في المقررات ككل بدرجة مقبولة بنسبة (٨٪)، أما عادتي التحكم بالتهور، والكفاح من أجل الدقة فقد جاءت بدرجة ضعيفة حيث لم تتجاوز (٥٪)، في حين جاءت عادة الإصغاء بتفهم وتعاطف والتفكير فوق المعرفي بنسبة (١٢٪)، وكذلك عادتي التفكير التبادلي والتفكير والتواصل بوضوح ودقة جاءت بنسبة (١٣٪) وتُعتبر متوسطة التواجد في المقررات ككل، كما جاءت عادة التفكير بمرونة بدرجة متوسطة في مجموع المقررات ككل بنسبة (١١٪)، في حين جاءت عادتي تطبيق المعارف السابقة على جديدة والإتيان بالجديد والتصور والابتكار بنسبة ضعيفة لم تتجاوز (٤٪) من مجموع العادات في المقررات ككل، وكذلك الحال بالنسبة لعادات جمع البيانات باستخدام جميع الحواس والاستعداد الدائم للتعلم والإقدام على مخاطر مسؤولة جاءت ضعيفة بنسبة (٣٪) من مجموع العادات في المقررات ككل، أما عادتي التساؤل وطرح المشكلات

والاستجابة بدهشة فقد جاءت ضعيفة بنسبة أيضًا (٢٪)، أما عادة إيجاد الدعابة فقد غابت تقريبًا من مقررات اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة، ويمكن توضيحها من خلال الرسم البياني التالي:



ويمكننا أن نلاحظ الفروق في توافر كل عادة من عادات العقل في مقررات (لغتي الخالدة) للمرحلة المتوسطة بصفوفها الثلاثة من خلال العرض السابق، حيث جاءت العادات الأكثر توفرًا في كتب مقررات اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة على النحو التالي: عادة التفكير التبادلي توفرت في مقررات اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة بنسبة أكبر من غيرها من العادات الأخرى، تليها عادة التفكير والتواصل بوضوح ودقة، حيث توفرت في مقررات (لغتي الخالدة) للمرحلة المتوسطة بنسبة أعلى من غيرها من العادات الأخرى، ولعل من الملاحظ في كتب اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة أنَّ هاتين العادتين كان لهما النصيب الأكبر في التواجد في أنشطة مقررات اللغة العربية، وجاءت باقي العادات بنسب متفاوتة من التوافر في مقررات اللغة العربية، ويتجلى ذلك من خلال العرض السابق والإجابة عن أسئلة الدراسة، ويمكن ملاحظة مثل هذه الفروق في العادات من حيث تضمينها في المقررات.

نتائج البحث:

توصلت الدراسة إلى ما يلي:

١. معرفة درجة تضمين أنشطة مقررات اللغة العربية لعادات العقل في المرحلة المتوسطة وفقًا لتصنيف كوستا وكاليك.

٢. توافر عادات العقل بنسب متفاوتة في مقررات اللغة العربية، وإهمال عادة إيجاد الدعابة في كافة المقررات تقريبًا.

٣. تركيز مقررات اللغة العربية على عادات التفكير التبادلي، والتفكير والتواصل بوضوح ودقة، والتفكير بمرونة، والإصغاء بتفهم وتعاطف، والتفكير فوق المعرفي.

توصيات البحث:

في ضوء نتائج البحث أوصت الباحثة بما يلي:

١. تطوير محتوى مناهج اللغة العربية للمرحلة المتوسطة بحيث يتضمن عادات العقل بشكل مقصود ومناسب في سياق المحتوى المعرفي للموضوعات، ومراعاة التوازن والشمول بينها من حيث التواجد.

٢. التركيز على عادات العقل بحيث تكون بمثابة خط فكري واضح لدى مخططي المناهج الدراسية.

٣. الإكثار من التدريبات التي تحفز العادات العقلية في مناهج اللغة العربية (لغتي الخالدة)، بالمرحلة المتوسطة.

مقترحات البحث:

في ضوء ما تُوصِّل إليه من نتائج، واستكمالاً لما أسفرت عنه نتائج هذا البحث، تقترح الباحثة إجراء:

١. إجراء بحث للتعرف على عادات العقل لدى معلمات اللغة العربية وعلاقتها ببعض المتغيرات.

٢. إعادة إجراء البحث الحالي على عينات من المناهج الأخرى خاصة مقررات اللغة العربية في المرحلة الثانوية والابتدائية.

٣. تناول البحث الحالي تحليل محتوى أنشطة مقررات (لغتي الخالدة) في المرحلة المتوسطة

واقتصر عليها؛ لذلك تقترح الباحثة إجراء بحث آخر يتناول تحليل كافة الموضوعات التي وردت في المقررات.

٤. إجراء دراسة تتناول مدى توافر عادات العقل في مقررات اللغة العربية وفق تصانيف عادات العقل الأخرى كتصنيف (مارزانو).

المراجع:

المراجع العربية :

الحارثي، إبراهيم. (٢٠٠٢). *العادات العقلية وتنميتها لدى التلاميذ*. الرياض: مكتبة الشقري.

أمين، أسامة. (٢٠١٣م). كيف تجعل التمارين جزءًا شيقًا من الدرس. مجلة المعرفة. العدد(١١). ص ١٥– ص١٨.

الخماش، مشاعل بنت راكان بن أحمد. (٢٠١٣). *التحول نحو الجامعة الذكية وفقًا لمتطلبات اقتصاد المعرفة (تصور مقترح لمؤسسات التعليم العالي السعودي)*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية: جامعة أم القرى.

الربعي، محمد عبدالعزيز. (٢٠٠٩). دور مناهج القراءة في تنمية العادات العقلية كأنماط للسلوك الذكي. *دراسات في المناهج وطرق التدريس*. مصر العدد (٣١٠) ص١– ص١٣٠.

الزهراني، أحمد عوضه، إبراهيم، يحيى عبدالحميد .(٣٠، ٩، ٢٠١٢). معلم القرن الحادي والعشرين. *مجلة المعرفة العدد* ٢٠١١. أُسترجع بتاريخ ١٤٣٩/٢/١٥هـ على الرابط http://almarefh.net/show_content_sub.php

الصمادي، هاشم والمهندي، أكرم.(٢٠١٠). درجة وعي طلبة جامعة البلقاء التطبيقية بمفاهيم الاقتصاد المعرفي (دراسة ميدانية على طلبة كلية عجلون الجامعية). *مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإسلامية. المجلد الحادي عشر* (العدد١). ص٣٦ – ص٤٦.

طراد، حيدر عبدالرضا. (٢٠١٢). أثر برنامج (كوستا وكاليك) في تنمية التفكير الإبداعي باستخدام عادات العقل لدى طلبة المرحلة الثالثة في كلية التربية الرياضية. *مجلة علوم التربية الرياضية*. مجلد ٥ (١).

العساف، صالح حمد. (٢٠١٠). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*، ط٣ الرياض، دار الزهراء.

علا، صلاح الدين محمود (٢٠١٢). *البحث التربوي كفايات للتحليل والتطبيقات*، ط٣ عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع.

العنزي، سالم والشمري، فهد. (٢٠١٧م). معوقات تطبيق الأنشطة التعليمية المضمنة في مقرر (لغتي الجميلة) من وجهة نظر المعلمين في مدينة الرياض وتصور مقترح لتطبيقها. ***المجلة العلمية***، العدد (٢) ص ٢٦– ص ٢٩٨).

فرغلي، شعبان، عبدالله، عفاف. (٢٠١٢). *علم النفس التربوي الأسس والتطبيقات*. الرياض المملكة العربية السعودية: مكتبة الراشد.

الفراجي، هادي وأبوسل، عبدالكريم. (٢٠٠٦). *الأنشطة والمهارات التعليمية*. عمان. كنوز المعرفة.

كرم، يوسف. (٢٠١٢). *العقل والوجود*. القاهرة مصر: هنداوي للتعليم والثقافة.

كوستا، آرثر، وكاليك، بينا (٢٠٠٣ ج١). *تفعيل وإشغال عادات العقل - سلسلة تنموية* - ترجمة مدارس الظهران الأهلية، ط٣ الدمام، دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.

محيسن، مها محمد (٢٠١٠). *مستوى اكتساب طلبة المرحلة الأساسية لعادات العقل حسب مشروع (٢٠٦٠) العالمي وعلاقته بمتغيرات الجنس والصف التعليمي والتحصيل الدراسي*، رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية: الأردن.

الشامي، حمدان ممدوح (٢٠١٠). عادات العقل في ضوء متغيري السنة الدراسية ومستوى التحصيل الدراسي لدى طلاب جامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية، *مجلة كلية التربية*، الأزهر، العدد، 344 الجزء٢. ص١٢٩–٣٧٨.

مرسي، حاتم. (٢٠١١م). *جماعات النشاط العلمي المدرسية تأسيسها – مجالاتها – تقويمها*. القاهرة: دار النشر للجامعات.

المجاوب، سعد التركي. (٢٠١٧م). *درجة ممارسة معلمي التربية المهنية للأنشطة التعليمية في دولة الكويت*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة آل البيت. الأردن.

وزارة التربية والتعليم. (٢٠١٥م). المشروع الشامل لتطوير المناهج. موقع وزارة التربية والتعليم http://www.cpfdc.gov.sa

يتمي، منى. (٢٠١٥م). *عادات العقل في محتوى مناهج العلوم المطورة للمرحلة المتوسطة ومدى إلمام الطالبات بها*. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة طيبة.

يوسف، قطامي أميمة، عمور (٢٠٠٥). *عادات العقل والتفكير (النظرية والتطبيق)*. عمان: دار الفكر.

المراجع الأجنبية:

Arndt, A (2009): "*Problems with problem solving: Assessing written solutions of mathematical Habits of Mind Problem"***,** university of Nebraska – Lincoln, Digital Commons @ university of Nebraska – Lincoln**.**

Costa, A. & Kallick, B (2000), *Discovering and Exploring Habits of Mind.* ASCD. Alexandria, Victoria USA.

Costa ،A. & Kallick ،B. (2006).*Describing 16 Habits of Mind*. Retrieved 1- 6 – 2009 from: http: // www. Habits-ofmind.net/pdf/16HOM2.pdf.

Goldenberg, E. Paul (1996): Habits of Mind as organizing for the Curriculum. *Journal of Education*, Vol.178 ,No 1,pp:13-34.

Wen Hu, H(2005): "*Developing siblings and peer tutors to assist Native Taiwanese children in learning habits of mind for math success"* (January 1, 2005). Electronic Doctoral Dissertations for UMass Amherst. Paper AAI3179886.

العميري، عناد. (٢٠٢٠). الثقة بالنفس وعلاقتها بمهارات الاتصال لدى المرشدين الطلابيين في مكة المكرمة.

مجلة العلوم التربوية، ٥ **(١)، ١٦٩ – ٢٠٦.**

الثقة بالنفس وعلاقتها بمهارات الاتصال لدى المرشدين الطلابيين في مكة المكرمة

عناد بن فوّاز العميري[١]

المستخلص:

يهدف هذا البحث إلى التعرف على العلاقة بين الثقة بالنفس ومهارات الاتصال لدى المرشدين الطلابيين بمكة المكرمة، وكذلك الفروق في الثقة بالنفس لدى المرشدين الطلابيين وفقًا لمتغيرات (التخصص – الخبرة – المرحلة)، بالإضافة إلى الفروق في مهارات الاتصال لدى المرشدين الطلابيين وفقًا لمتغيرات (التخصص – الخبرة – المرحلة)، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وتكونت عينة البحث من (١٢٠) مرشدًا من المرشدين الطلابيين، ممثلين في جميع المراحل الدراسية، واستخدم الباحث مقياس الثقة بالنفس من إعداد قواسمة والفرح (١٩٩٦)، ومقياس مهارات الاتصال إعداد محسن (١٩٩٣).

وقد أسفر البحث عن النتائج التالية: وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالّة إحصائيًّا بين الثقة بالنفس ومهارات الاتصال وأبعاد كلّ منهما، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالّة إحصائيًّا في متغيري الثقة بالنفس ومهارات الاتصال بين أفراد العينة وفقًا لمتغيري التخصص والخبرة وذلك لصالح المتخصصين وذوي الخبرة الأعلى، وأظهرت كذلك عدم وجود فروق دالّة إحصائيًّا في متغيري الثقة بالنفس ومهارات الاتصال بين أفراد العينة وفقًا لمتغير المرحلة التعليمية.

وقد أوصى الباحث بضرورة العمل على إعداد برامج تدريبية تستند على مهارات الاتصال، لتنمية الثقة بالنفس لدى المرشدين الطلابيين مما ينعكس إيجابًا على الممارسة المهنية للمرشد.

الكلمات المفتاحية: الثقة بالنفس، مهارات الاتصال، المرشد الطلابي.

[١] مرشد طلابي، الإدارة العامة للتعليم بمكة، enad1397@gmail.com

مقدّمة:

تشهد المؤسسات التعليمية والتربوية بشكل عام، والعمل الإرشادي بشكل خاص تحديات كبيرة في ظلّ التغيرات السريعة والمتلاحقة التي يشهدها الميدان التعليمي والتربوي والإرشادي في العصر الحاضر، مما دعا إلى وجود حاجة ملحة لتطوير مهن الخدمات الإنسانية المساعدة وإعطائها دورًا فاعلاً، وبخاصة فيما يتصل بالتوجيه والإرشاد لمواكبة مستجدات العصر الذي نعيشه.

والاتصال وسيلة لنقل المعرفة والأفكار والمشاعر بين الأفراد والجماعات، ونجاح الإنسان في الحياة يعتمد على مدى تمتعه بمهارات الاتصال، وكثير من الأزمات الاجتماعيّة والخلافات الأسريّة والمشكلات المدرسية ليست إلا مظهرًا من مظاهر الخلل في الاتصال، فالاتّصال وسيلة للتعايش بين الناس، وعامل من عوامل استقرار المجتمعات (الشهري، ٢٠١١م: ١٢).

وتحدد علاقة الإنسان مع ذاته وبشكل كبير علاقته مع العالم الخارجي، فالثقة بالنفس هي إحساس الإنسان بقيمة نفسه بين من حوله، فتترجم هذه الثقة كل حركة من حركاته، ويتصرف الإنسان بشكل طبيعي دون قلق أو رهبة لأن تصرفاته نابعة من ذاته فهو من يحكمها وليس غيره، وإنّ عدم الثقة توقع الإنسان في الشعور بالسلبية والتردد وعدم الاطمئنان للإمكانات والاتجاه نحو الفشل، وكثير من الطاقات أهدرت وضاعت بسبب عدم إدراك أصحابها لما يتمتعون به من قدرات وإمكانات لو استغلوها لاستطاعوا فعل الكثير (بدران، ٢٠٠٩م: ٢٣).

وإذا ما نظرنا إلى المؤسسة التعليمية والتربوية بوجه عام كأحد الأطراف الفاعلة في بناء وإعداد الفرد ليكون صالحًا في مجتمعه، نجد أنّ المرشد الطلابي يؤدي دورًا بارزًا في هذا البناء، من خلال ما يقوم به من دور كبير في مساعدة الطالب لفهم ذاته ومعرفة قدراته، والتغلب على ما يواجهه من صعوبات، ليصل إلى تحقيق التوافق النفسي والتربوي والاجتماعي والمهني لبناء شخصية سوية، ومن هنا تأتي أهمية اختيار المرشد الذي تتوفر فيه سمات وخصائص شخصية ومهنية متميزة، وذلك لتحقيق الهدف التعليمي والتربوي العام للمؤسسة التي ينتمي إليها.

ومما سبق يرى الباحث أنّ وجود مهارات الاتصال والثقة بالنفس كعاملين مقترنين لهما الأثر الكبير في أداء المرشد الطلابي للقيام بالدور المنوط به، والنهوض بالعملية الإرشادية على الوجه المطلوب.

مشكلة البحث:

أوضحت العديد من الدراسات التي أجريت في السعودية تحت إشراف الجمعية السعودية التربوية والنفسية "جستن"، وفي الأردن بهدف تقويم كلّ مرحلة من مراحل تطوير الإرشاد، وكذلك في الكويت التي عُرضت في ندوة الإرشاد النفسي والتربوي من أجل التنمية، وفي مصر تحت مظلة المؤتمر الدولي الخامس لمركز الإرشاد، بأنّ هناك ضعفًا في الأداء العملي للمرشدين، فهم في الغالب غير قادرين على أداء المهام الإرشادية بكفاءة واقتدار، وأنّ هناك ضعفًا في الممارسة الإرشاديّة (عقل، ٢٠٠٠ م: ١٩٩-٢٠٣).

وكذلك أشارت بعض الدراسات إلى أهميّة مهارات الاتصال بالنسبة للمرشدين، فقد قام الميلبي (٢٠٠٩م) بدراسة مهارات الاتصال لدى المرشدين وأهميتها، وكان من توصيات تلك الدراسة أنّ يتضمن الإعداد للمعلم والمرشد الطلابي في الجامعات مواد دراسية تتضمن مهارات الاتصال.

كما قام لودبي (Ludbe, 2014) بدراسة مهارات الاتصال الفعال، وأظهرت النتائج أنّ مهارات الاتصال الفعال تساعدنا على فهمٍ أفضلَ للآخر، وتجعلنا قادرين على إيجاد الحلول المختلفة لصناعة الأفكار وحل المشكلات وبناء الثقة والتقدير، وأنّ مهارات الاتصال أساسية للنجاح في مختلف مجالات الحياة.

ومن خلال عمل الباحث في مجال الإرشاد الطلابي لاحظ أنّ هناك ضعفًا في عملية التواصل والمبادرة والمواجهة لدى بعض المرشدين الطلابيين، وقد يكون من أسباب ذلك انخفاض في مستوى الثقة بالنفس أو ضعف في استخدام مهارات الاتصال.

وتكمن مشكلة البحث في الإجابة عن التساؤلات التالية:

١. ما العلاقة بين الثقة بالنفس ومهارات الاتصال لدى المرشدين الطلابيين؟
٢. ما الفروق في الثقة بالنفس لدى المرشدين الطلابيين وفقًا لمتغيرات (التخصص – الخبرة – المرحلة)؟
٣. ما الفروق في مهارات الاتصال لدى المرشدين الطلابيين وفقًا لمتغيرات (التخصص – الخبرة – المرحلة)؟

أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى ما يلي:

١. التعرف على العلاقة بين الثقة بالنفس ومهارات الاتصال لدى المرشدين الطلابيين.
٢. التعرف على الفروق في الثقة بالنفس لدى المرشدين الطلابيين وفقًا لمتغيرات (التخصص – الخبرة – المرحلة).
٣. التعرف على الفروق في مهارات الاتصال لدى المرشدين الطلابيين وفقًا لمتغيرات (التخصص – الخبرة – المرحلة).

أهمية البحث:

تأتي أهمية البحث من أهمية متغيراته، لما لهما من أهمية بالغة في عملية التعليم والتعلم، وهذان المتغيران –على حدِّ علم الباحث– لم تتطرق الدراسات المحلية والعربية لتناولهما بالبحث معًا خاصة لدى شريحة فاعلة في الميدان التعليمي والتربوي ألا وهي شريحة المرشدين الطلابيين.

ونظرًا لأهمية دور المرشد الطلابي في ميدان التربية والتعليم وتقديم الخدمات النمائية والوقائية والعلاجية، وبما أنّه العنصر الفعال في المؤسسات التعليمية وعليه العبء الأكبر في التوجيه والإرشاد والتواصل مع جميع منسوبي المدرسة وأولياء الأمور، وبما أنَّ مهارات الاتصال من أهم المهارات الإرشاديّة التي تيسر العملية الإرشاديّة، وتحقق اتصالاً فعالاً بين المرشد والمسترشد، وتوافر المناخ الإيجابي في العلاقة الإرشادية، كما أنّ عامل الثقة بالنفس يعد من أهم العوامل لمنسوبي المدرسة بصفة عامة والمرشد الطلابي بصفة خاصة لتحقيق النجاح الوظيفي والكفاءة المهنية والقدرة على التغلب على المشكلات والصعوبات، لذا كان من المهم دراسة هذين المتغيرين والعلاقة بينهما لدى المرشدين الطلابيين.

الأهمية النظرية:

تكمن الأهمية النظرية في الإضافة العلمية التي يقدمها البحث إلى الميدان العلمي فيما يتصل بإثراء المفاهيم والأُطر النظرية والمعارف العلمية، وأهمية الكشف عن الثقة بالنفس وعلاقتها بمهارات الاتصال لدى المرشدين الطلابيين.

الأهمية التطبيقية:

في ضوء ما يسفر عنه البحث من نتائج يمكن الاستفادة منها في الآتي:

١. قد يحفز هذا البحث المختصين في إعداد برامج لرفع مستوى الثقة بالنفس ومهارات الاتصال لدى المرشدين الطلابيين المحتاجين لها.

٢. قد يسهم هذا البحث في لفت انتباه المسؤولين لمراعاة عاملَي الثقة بالنفس ومهارات الاتصال عند اختيار من يمارس العمل الإرشادي.

مصطلحات البحث:

١ - الثقة بالنفس Self Confidence:

يعرفها قواسمة والفرح (١٩٩٦:٣٧) «أنّها سمة شخصية يشعر معها الفرد بالكفاءة والقدرة على مواجهة العقبات والظروف المختلفة، مستخدمًا أقصى ما لديه من قدرات وإمكانيات لتحقيق ما يصبو إليه، وهي مزاج إيجابي من الفكر والشعور والسلوك الذي يعمل على تشجيع النمو النفسيّ السوي، والوصول بالفرد إلى المستوى المطلوب من الصحة النفسية والتوافق النفسي والاجتماعي».

وتُعرف إجرائيًّا بأنّها «الدرجة الكلية التي يحصل عليها الفرد على مقياس الثقة بالنفس».

٢ - مهارات الاتصال Communication Skills:

يُعرّفها محسن (١٩٩٣:١٣) بأنّها «مستوى الكفاءة والمهارة في نقل المعلومات والأفكار والمشاعر والأحاسيس إلى الطرف الآخر، وفهم ما يَصدُر عنه من استجابات بسهولة ودقة».

وتُعرّف إجرائيًّا بأنّها: الدرجة الكلية التي يحصل عليها الفرد على مقياس مهارات الاتصال.

٣ - المرشد الطّلابيّ Student Counselor:

هو الذي يقوم بمساعدة الطالب على فهم ذاته والتعرف على إمكاناته وقدراته وحل مشكلاته ليصل إلى تحقيق التوافق النفسي والتربوي والاجتماعي والمهني لبناء شخصية سوية في إطار التعاليم الإسلامية (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٢: ١٤).

حدود البحث:

- الحدود الموضوعية:

يقتصر البحث على دراسة الثقة بالنفس وعلاقتها بمهارات الاتصال لدى المرشدين الطلابيين.

- الحدود المكانية:

يقتصر إجراء البحث على عينة من المرشدين الطلابيين بمدينة مكة المكرمة.

- الحدود الزمانية:

أُجري البحث خلال عام ١٤٣٧هـ/ ٢٠١٦م.

الإطار النظري والدراسات السابقة

الثقة بالنفس Self Confidence:

تعريف الثقة بالنفس:

الثقة في اللغة: هي مصدر قولك وثق به يثق وثاقة وثقة أي ائتمنه. والوثيق هو الشيء المحكم وهو العهد، وفي الأصل هو حبل أو قيد يشدّ به الأسير أو الدابة (ابن منظور، ٢٠٠٣: ٤٤٧).

وفي الاصطلاح: يُعرّفها السليمان (١٢:٢٠٠٥) بأنّها «حُسنُ اعتداد الفرد بنفسه واعتباره لذاته وقدراته حسب الظروف المحيطة، دون إفراط أو تفريط».

ويذكر ماكينا (١٢:٢٠٠٨) بأنّها «تعني شعورك بالراحة والاطمئنان الداخلي الذي يمكنك من مواجهة وتحمل ظروف الحياة المختلفة، ويدفعك للمضي قُدمًا لتحقيق أحلامك في الحياة».

أهميّة الثّقة بالنّفس:

ذكرت الخفاف (٢٠١٣: ١٩٠ -١٩٢) بأنّ أهمية الثقة بالنفس تتمثل في التالي:

- تحقيق التوافق النفسي:

ويكون ذلك من خلال العلاقة المنسجمة مع الذات والبيئة المحيطة بما يحقق القدرة على إشباع حاجات الفرد ومتطلباته، فالمتوافق نفسيًّا هو الذي يتمتع بقدر من الثقة بالنفس.

- استمرار اكتساب الخبرة:

يولد الإنسان بلا خبرات، فالخبرات مكتسبة، ومن أهمّ العوامل التي تساهم في اكتساب

الخبرات رغبة الإنسان في اكتسابها إلى جانب تمتعه بقدر من الثقة بالنفس.

- النجاح في العمل:

الاعتقاد بالقدرة على إنجاز العمل من أهمّ العوامل المؤدية إلى النجاح فيه، والشعور بالعجز عن أداء العمل ينتهي بصاحبه إلى الفشل.

- مواجهة المشكلات:

مواجهة المشكلات والصعاب تستلزم وجود قدر من الثقة بالنفس، فالتوصل إلى حلول ناجحة للمشكلات والمصاعب التي تواجه الفرد تحتاج إلى قوة وطاقة نفسية كبيرة تعمل بمثابة ضبط للنفس في المواقف المختلفة.

وأشارت غنيم (٢٠٠٨: ١٧) إلى أهمية الثقة بالنفس على أنّها تساعد الإنسان على الاتزان الانفعالي، و توجيه الطاقات الوجدانية والعقلية للوجهة السليمة، وتُكسِبُ صاحبها وضوحًا في الرؤية والمستقبل، وكذلك حبُّ التعلم والمثابرة، وتجعله هو المالك الوحيد للقرار الذي يصدر عنه، كما أنّها تساعد على التعاون مع الآخرين.

المظاهر المميزة للثقة بالنفس:

صنّف جيلفورد المظاهر المميزة للثقة بالنفس على النحو التالي:

- الشعور بالكفاية، وضده الشعور بالنقص.
- الاتزان الانفعالي والقدرة على التحكم في الانفعالات.
- الشعور بالقبول في البيئة المحيطة.
- القدرة على البتّ في الأمور واتخاذ القرار (الدسوقي، ٢٠٠٨: ١٩).

وترى لندنفيلد (٢٠١٠: ٥ -٦) أنّ هناك مجموعة من المظاهر المميزة للثقة بالنفس تتمثل فيما يلي:

- محبة الذات، وعدم الممانعة في إظهار ذلك للآخرين.
- تفهم الذات، والسعي دائمًا إلى التطوير.
- التفكير بطريقة إيجابية، والبحث عن حلول للمشكلات.
- التصرف بما يتناسب مع الموقف.
- معرفة ما يريد، والاهتمام بوضع أهداف جديدة.

أسباب انخفاض مستوى الثقة بالنفس:

أشار إبراهيم (٢٠١٣: ٣٧) إلى أسباب انعدام الثقة بالنفس على النحو التالي:

- الاعتقاد بأنّ الآخرين يرون ضعفك وسلبياتك وأنك لا تستطيع إخفاء عيوبك.
- القلق المستمر بسبب سعي الإنسان الدائم بأن يكون على أفضل صورة وخوفه من عدم تحقيق ذلك.
- الإحساس بخجل الإنسان من نفسه، وأنّه مجرد شخص غير مفيد في هذه الحياة.
- الشعور بالخوف من الفشل.

مقومات الثقة بالنفس:

ذكرت الخفاف (٢٠١٣: ١٩٢ -١٩٥) أنّ من مقومات الثقة بالنفس ما يلي:

- المقومات الجسمية: فالشخص الصحيح، والذي حظي بعناية صحية تضمن له الحيوية والنشاط، هو شخص يستشعر الثقة في نفسه.
- المقومات الاجتماعيّة: إنّ الكيان الاجتماعي لأي شخص يحدد كيانه النفسي وفكرته عن نفسه فالتكيّف الاجتماعيّ الإيجابيّ يقود إلى قدر أكبر من الثّقة بالنّفس.
- المقومات الاقتصادية: إنّ الشخص ذو الدخل المرتفع يكون قادرًا في الغالب على إشباع حاجاته، وسد مطالبه، وتحقيق الكثير من رغباته، ممّا يساعد في بناء الثقة بالنفس.

الثقة بالنفس ونظريات علم النفس:

تذكر مصطفى (٢٠١٠) بعض النظريات والعلماء الذين تحدثوا عن الثقة بالنفس أو الثقة بالذات، فلقد تناول سيجموند فرويد (Sigmund Freud) متغير الثقة بالذات من أكثر من منظور في نظريته (التحليل النفسي)، فقد عالج عقدة الذنب وتأثيرها على الثقة بالذات لدى الفرد، بالإضافة إلى الأساليب التي يتبعها الفرد للتعامل مع انخفاض ثقته بذاته، واهتم كذلك بالتأثير الحاصل على ثقة الفرد بذاته جراء التثبيت على أية مرحلة من المراحل المبكرة لتطور الشخصية، وأشار إريك إريكسون (Eric Ericsson) إلى الثقة بالنفس كعامل مهم لتنمية المتغيرات التالية (الثقة في الآخرين، المبادأة، التفاؤل) في المراحل العمرية الأولى من حياة الفرد، على أساس أنّ الثقة بالنفس ترتبط بهذه المتغيرات، وبالتالي فإنّ ثقة الفرد بذاته تنمو من خلال تنمية تلك المتغيرات.

وأوضحت الخفاف (٢٠١٣: ١٨٥– ١٨٧) بأنّ ماسلو يرى (Maslow) أنّ لدى الإنسان حاجات أساسية تنظم على شكل هرم تبدأ بالحاجات الفسيولوجية وتنتهي بتحقيق الذات، وأنّ إشباع هذه الحاجات يمنح الفرد الشعور بالثقة، وفي المقابل فإنّ عدم الإشباع يجعله عرضة للمشاعر السلبية والشعور بعدم الثقة، في حين أشار روجرز (Rogers) إلى أنّ فكرة الإنسان عن نفسه وتقبله لذاته تعدُّ من العوامل المهمة التي تؤثر على سلوكه، فإذا كانت هذه الفكرة حسنة أصبح الإنسان راضيًا عن نفسه وممتلئًا بالثقة العالية (الخفاف، ٢٠١٣: ١٩٢–١٩٥).

مهارات الاتصال Communication Skills:

المهارة في اللغة: الحذق والإتقان، وفي الحديث النبوي الشريف: قال رسول الله –عليه أفضل الصلاة وأتم التسليم–: «الماهر بالقرآن مع السفرة الكرام البررة» صحيح مسلم.

وفي الاصطلاح: «القدرة اللازمة لأداء عمل معيّن بسرعة ودقّة وإتقان» (الشهري، ٢٠١١: ١٥).

وكلمة الاتصال في اللغة العربية مأخوذة من الوصل أي البلوغ، وصل إلى المكان وصولاً، أي بلغه (آل مساعد والعقباوي، ٢٠١١: ١٧).

وكلمة اتصال Communication في اللغة الإنجليزية جاءت من الأصل اللاتيني لكلمة Communes وتعني عامًا أو مشتركًا (العلاق، ٢٠١٠: ١٣).

وعملية الاتصال هي: «تفاعل اجتماعي يهدف إلى تقوية الصلات الاجتماعية عن طريق تبادل المعلومات والأفكار والمشاعر التي تؤدي إلى المحبة والتقارب والتعاطف أو إلى الكره والتباعد والتباغض» (الخزاعي، ٢٠٠٤: ٢٥).

وقد أشار بصفر والمهنا (٢٠٠٨:١٣) إلى أنّ عملية الاتصال هي: «تبادل الأفكار والمعاني والمعلومات بين الإنسان ونفسه، أو بين طرفين من خلال وسيلة معينة وبهدف محدد وفي إطار اجتماعي معّن».

أهمية الاتصال:

الاتّصال من الحاجات النفسيّة والاجتماعيّة الأساسيّة والمهمّة التي لا غنى للإنسان عنها، فكثير من المشكلات التي تنشأ في حياة الفرد بينه وبين الآخرين سببها في الغالب سوء اتّصال، سواء كان ذلك على مستوى العلاقات الشّخصيّة داخل الأسرة، أو في مجال العمل مع الزملاء أو

الرؤساء أو العملاء. فالاتصال يؤدي دورًا مهمًّا في حياة الإنسان ومستقبله، ولذلك فإنّ توفر مهارات الاتّصال أمر ضروري لتحقيق الفهم المتبادل بين أعضاء العلاقة (أبو النصر، ٢٠٠٩: ١٧– ١٨).

عناصر الاتصال:

١ - المرسل:

يعد مصدر الرسالة وهو الذي يحمل معلومات أو رسالة محددة يريد أن يوصلها إلى الآخرين، ويهدف إلى التأثير في الآخرين (آل مساعد والعقباوي، ٢٠١١، ٦٣).

٢ - الرسالة:

وهي المعلومات والأفكار والمشاعر التي يرغب المرسل في إيصالها للمتلقي (نصر الله: ٢٠١٠: ٦٤ – ٦٩).

٣ - وسيلة الاتصال:

وهي الأداة أو القناة التي تُنقل من خلالها الرسالة من المرسِل إلى المستقبل، وتختلف الوسيلة باختلاف طبيعة الاتصال (العوفي: ٥، ٢٠١١).

٤ - المستقبل:

وهو المتلقي للرسالة، ويقوم بترجمة الرسالة، وقد تتوافق هذه الترجمة مع مراد المرسل وقد تختلف عنه (إسماعيل: ٢٠٠٣، ١٢٢).

٥ - التغذية الراجعة:

ويطلق عليها أيضًا رجع الصدى وهي رد المتلقي أو استجابته لرسالة المرسل، وتعد التغذية الراجعة تكملة من المستقبل للحوار الذي بدأه المرسل لتكتمل دائرة الاتصال، (محمد: ٢٠٠٣، ٧٠).

٦ - التشويش:

هو العنصر الذي يدخل على العملية الاتصالية فيغير من المعنى المراد إيصاله بدرجات متفاوتة (المسعودي: ٢٠٠٧، ٨ -٩).

أنواع الاتصال:

ويشير الحمويّ (٢٠٠٦: ١٨– ٢٠) إلى أنّ هناك نوعين للاتصال هما:

١. الاتصال اللفظي.

٢. الاتصال غير اللفظي.

أولاً: الاتصال اللفظي:

ويعتني الاتصال اللفظي أساسًا بالكلمات المنطوقة أو المكتوبة، ويلاحظ اختلاف الاتصال اللفظي من شخص لآخر بمعنى أنّ كلّ شخص يمكن أن يُعَبِّر عن نفس الفكرة ولكن باستخدام كلمات مختلفة (شعر، نثر، لغة فصيحة، لغة عامية) وهذا هو الذي يُوجِد التنوع في عملية الاتصال.

ثانيًا: الاتصال غير اللفظي:

ويتمّ الاتصال فيه باستخدام لغة الجسد كالإشارات والإيماءات والسلوك، وقد تكون هذه الإشارات أو التلميحات مقصودة أو غير مقصودة، ويكون لها في بعض الأحيان تأثير أقوى من الرسائل اللفظية.

مهارات الاتّصال:

أولاً: مهارات الاتصال اللفظي:

١ - مهارة الاستماع:

هو الاستماع للآخرين بفهم وأدب واحترام وعدم مقاطعتهم، ولقد أثبتت الدراسات أنّ ٧٥٪ من العلاقات الإنسانية يمكن بناؤها عن طريق الاستماع الجيد (فتح الله: ٢٤، ٢٠١٢).

٢ - مهارة الحديث:

هي القدرة على توظيف المهارات اللفظية واللغوية ومهارات الفصاحة لنقل الأفكار والمشاعر والاتجاهات والتواصل مع الآخرين (آل مساعد والعقباوي: ٢٠١١، ١٦٠).

٣ - مهارة الحوار:

تبادل وعرض الآراء ومراجعتها في قضية أو مسألة، ويهدف إلى الوصول إلى نتيجة محددة أو أرضية مشتركة (خوجة: ٢٠٠٩، ٢٠).

٤ - مهارة الإقناع:

هو القدرة عل التأثير في الآخرين لتحقيق التجاوب منهم، ومحاولة الترغيب عن طريق العقل

والمنطق والمعرفة لجعل الآخرين يقبلون بتغيير آرائهم واتجاهاتهم أو سلوكهم (أبو النصر: ٢٠٠٩، ١٦٨– ١٦٩).

٥ - مهارة طرح السؤال:

أشار فتح الله (٢٠١٢، ٧٣– ٧٦) إلى أنّ السؤال أداة إيجابية للحصول على المعارف والمعلومات في مختلف أنشطة الحياة الاجتماعية والثقافية.

٦ - مهارة إعادة الصياغة:

وهي إعادة النص أو بعض عباراته، ويستخدم هذا الأسلوب للتأكد من معنى ما قاله المسترشد (أبو أسعد: ٢٠١١، ٨١).

٧ - مهارة عكس المشاعر:

تقوم على عكس المحتوى العاطفي والانفعالي للرسالة، للتعبير عمّا يشعر به الآخر، وهي بمثابة مرآة صادقة يعكس من خلالها المرشد مشاعر وأحاسيس وانفعالات المسترشد (عمر: ٢٠٠٠).

ثانيًا: مهارات الاتصال غير اللفظي:

يرى حجاب (٢٠١٠: ٧٢ - ٧٨) أنّ هذا النّوع يستخدم اللغات التّالية:

١. **لغة الإشارات:** وتشمل (الاتصال البصري – تعبيرات الوجه – المظهر – حركات الجسم – الصوت).
٢. **لغة الفعل:** وهي استخدام الأفعال التي تصدر عن الفرد لنقل تعبير معين للآخرين. مثل الزيارة وتقديم الهدايا، وأبلغ صورة للاتصال بالفعل في نموذج القدوة عندما يصبح الإنسان بأفعاله وتصرفاته نموذجًا للآخرين.
٣. **لغة الأشياء:** وتعني استخدام الإنسان للأشياء المادية وتحميلها معان بقصد إيصالها للآخرين. مثل: الملابس والألوان والديكور.

الدراسات السابقة:

أولاً: دراسة تناولت الثقة بالنفس مع مهارات الاتصال:

أجرى الشريفي والناظر (٢٠١٣) دراسة للتعرف على درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية

الأردنية في محافظة عمّان لمهارات الاتصال وعلاقتها بمستوى الثقة في مدارسهم من وجهة نظر المعلمين، وتكونت عينة الدراسة من (٣٥٠) معلمًا ومعلمة، وتمّ بناء مقياس لمهارات الاتصال، وترجمة مقياس الثقة الذي بناه هوي وتساكنن موران (Hoy & Tschannen-Moran, 2003)، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالّة إحصائيًّا بين درجة ممارسة مهارات الاتصال ومستوى الثقة في المدارس، وأنّ درجة ممارسة المدراء لمهارات الاتصال كانت مرتفعة بشكل عام.

أجرى جورلر (Gurler, 2015) دراسة للكشف عن العلاقة بين الثقة بالنفس ومهارة الاتصال «التحدّث» لدى طلاب السنة التحضيرية، وتكونت عينة الدراسة من (٧٧) طالبًا وطالبة، وتمّ استخدام مقياس الثقة بالنفس من تطوير أكن (Akn, 2007) ويتكون من خمسة أبعاد وثلاث وثلاثين عبارة، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين الثقة بالنفس ومهارة الاتصال «التحدث».

ثانيًا: دراسات تناولت مهارات الاتصال:

قام الميلبي (٢٠٠٩) بدراسة مهارات الاتصال التي يتمتع بها المرشد كما يراها المسترشدون وأهميتها في تقديم الخدمة الإرشادية، ومعرفة الفروق في توافر مهارات الاتصال اللفظية وغير اللفظية التي يتصف بها المرشدون وأهميتها، والفروق في مهارات الاتصال وأهميتها تبعًا للصف الدراسي والتخصص والعمر، وتكونت العينة من(٣١٥) طالبًا من طلاب المرحلة الثانوية في محافظة ينبع في المملكة العربية السعودية، واُستخدم مقياس لتوافر مهارات الاتصال وأهميتها من إعداد الباحث، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التوافر بين مهارات الاتصال اللفظية وغير اللفظية التي يتصف بها المرشدون من وجهة نظر المسترشدين لصالح مهارات الاتصال اللفظية تبعًا للصف الدراسي، و وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة أهمية مهارات الاتصال اللفظية وغير اللفظية لدى المرشدين تبعًا للصف الدراسي للمسترشدين، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة أهمية مهارات الاتصال اللفظية وغير اللفظية لدى المرشدين تبعًا لتخصصهم.

وتناولت دراسة الحري (٢٠١٣) فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات الاتصال لدى المرشدين الطلابيين، على عينة تكونت من (٣٠) مرشدًا في مدينة بريدة في المملكة العربية السعودية، واستخدم مقياس لمهارات الاتصال من إعداد الباحث، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق

ذات دلالة إحصائية لدى المجموعة التجريبية بين القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.

كما أجرى لاننج وبركهاوس وجونسلي ورانسن وولت (Lanning Brickhouse Gunsolley, Ranson, & Willett, 2011) دراسة في الولايات المتّحدة الأمريكيّة للكشف عن العلاقة بين مهارات الاتّصال لدى المرشدين وقدرتهم على تقييم الطلاب، وتكونت عينة الدراسة من (١٤) مرشدًا و (٨٢) طالبًا بغرض تقييم (١٢) مهارة من مهارات الاتّصال، وأظهرت النتائج أنّ تمتّع المرشدين بمهارات الاتّصال اللازمة تمكنهم وتساعدهم على تقييم الطلاب بشكل أفضل.

وأجرى الحافظي (٢٠١٣) دراسة كفايات الاتصال الإنساني للمرشد الطلابي في إدارة الجلسات الإرشادية واحتواء المشكلات الطلابية، وتكونت عينة الدراسة من (١٣٢) مرشدًا من مرشدي المدارس الثانوية في محافظة جدة، واستخدم مقياس في الاتصال الإنساني من إعداد الباحث، وأظهرت النتائج أهمية كفايات طرح الأسئلة بدرجة عالية، وأهمية كفايات الإصغاء بدرجة عالية.

كما درست دندي (٢٠١٣) العلاقة بين التفكير الإيجابي ومهارات الاتصال المدركة لدى المرشدين في مدارس محافظة دمشق، وبلغت العينة (٣٢١) مرشدًا ومرشدة، وتمّ استخدام مقياس في التفكير من إعداد (إبراهيم)، ومقياس مهارات الاتصال من إعداد الباحثة، وأظهرت النتائج أنّه توجد علاقة ارتباطية موجبة دالّة إحصائيًّا بين التفكير الإيجابي ومهارات الاتصال، وأنّ درجة مهارات الاتصال (اللفظي وغير اللفظي) بشكل عام لدى المرشدين كانت متوسطة، وأنّ مهارات الاتصال اللفظي كانت أكثر استخدامًا لدى المرشدين من مهارات الاتصال غير اللفظي، كما أنّه توجد فروق دالّة إحصائيًّا بين الذكور والإناث في مهارات الاتصال (اللفظي وغير اللفظي) لصالح الإناث، وأظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات الاتصال وفقًا لمتغير التخصص والخبرة المهنية.

وأجرى إروزكان (Erozkan, 2013) دراسة عن أثر مهارات الاتصال ومهارات حلّ المشكلات على الكفاءة الذاتية لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية، وتكونت العينة من (٤٩٤) طالبًا وطالبة، واستخدم مقياس مهارات الاتصال من إعداد (Balcı and Ersanlı, 1998)، ومقياس حلّ المشكلات من إعداد (Cam and Tumkaya, 2008)، ومقياس الكفاءة الذاتية من إعداد (Bilgin, 1999)، وأظهرت النّتائج وجود علاقة ارتباطية بين مهارات الاتصال والكفاءة الذاتية، وأنّ مهارة الاتصال مؤشر مهم في الكفاءة الذاتية.

وفي نفس السياق أجرى القرني (٢٠١٤) دراسة للتعرف على العلاقة بين الذكاء الوجداني ومهارات الاتصال لدى المرشدين الطلابيين، وتكونت العينة من (١٩٠) مرشدًا من المرشدين الطلابيين في جميع المراحل الدراسية في مكة المكرمة، وتمّ استخدام مقياس مهارات الاتصال من إعداد محسن (١٩٩٣)، ومقياس الذكاء الوجداني من إعداد عبدالله والعقاد (٢٠٠٨)، وأظهرت النتائج وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين جميع أبعاد الذكاء الوجداني ومهارات الاتصال لدى المرشدين الطلابيين، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة وفقًا لمتغيري التخصص والخبرة.

ثالثًا: دراسات تناولت الثقة بالنفس:

أجرى تافاني ولوش (Tavani & Losh, 2003) دراسة في الولايات المتحدة الأمريكية تناولت الدافعية والثقة بالنفس والتوقعات كمنبئات للأداء الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠١٢) طالبًا وطالبة، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الثقة بالنفس والأداء الأكاديمي، بالإضافة إلى أنّ الثقة بالنفس والدافعية والتوقعات كانت منبئة بالأداء الأكاديمي لعينة الدراسة.

كما درس العنزي والعنزي (٢٠١١) الثقة بالنفس وعلاقتها بالقدرات الإبداعية والتحصيل الدراسي لدى طلاب وطالبات كلية التربية الأساسية بالهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب، وتكونت عينة الدراسة من (٢٨٩) طالبًا وطالبة، واستخدم مقياس الثقة بالنفس من إعداد الباحث الثاني، وقياس الأصالة والطلاقة من إعداد تورانس، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين الثقة بالنفس والتحصيل الدراسي، كما توجد علاقة ارتباطية بين الطلاقة والثقة بالنفس والتحصيل الدراسي، بينما لم تظهر ارتباطات ذات دلالة بين الأصالة وكلّ من الثقة والتحصيل الدراسي.

وقامت بلال (٢٠١٤) بدراسة العلاقة بين الذكاء الوجداني والثقة بالنفس لدى الطلبة الجامعيين، وتكونت عينة البحث من (٤٥٠) طالبًا وطالبة، واستخدم مقياس الذكاء الوجداني من إعداد أحمد العلوان، ومقياس الثقة بالنفس من إعداد سيدني شروجر (Sidney Shrauger)، وأظهرت النتائج وجود علاقة دالّة إحصائيًّا بين الذكاء والثقة بالنفس لدى أفراد العينة.

التعليق على الدراسات السابقة:

من حيث الهدف:

بعض الدراسات هدفت إلى التعرف على مدى امتلاك المرشد لمهارات الاتصال مثل دراسة الميلبي (٢٠٠٩)، وهناك دراسات هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين مهارات الاتصال لدى المرشدين وقدرتهم على تقييم الطلاب مثل دراسة لاننج وآخرون (٢٠١١)، كما أنّ بعض الدراسات سعت إلى تنمية مهارات الاتصال لدى المرشد من خلال برنامج تدريبي مثل دراسة الحري (٢٠١٣)، وبعضها كان الهدف منها معرفة علاقة مهارات الاتصال مع بعض المتغيرات كالتفكير الإيجابي في دراسة دندي (٢٠١٣)، والذكاء الوجداني كما في دراسة كلّ من القرني (٢٠١٤)، ومستوى الثقة في المدارس في دراسة الشريفي والناظر (٢٠١٠)، والبعض الآخر هدفت إلى معرفة أثر مهارات الاتصال على الكفاءة الذاتية كدراسة إروزكان (٢٠١٣)، كما سعت دراسة الحافظي (٢٠١٣) للكشف عن كفايات الاتصال الإنساني للمرشد الطلابي في إدارة الجلسات الإرشادية واحتواء المشكلات الطلابية.

وهناك دراسات هدفت إلى معرفة العلاقة بين الثقة بالنفس وبعض المتغيرات الأخرى، كالذكاء الوجداني في دراسة نجمة بلال (٢٠١٤)، والقدرات العقلية والتحصيل الدراسي في دراسة العنزي والعنزي (٢٠١١)، بالإضافة إلى دراسة تافاني ولوش (٢٠٠٣) التي تناولت الثقة بالنفس والدافعية والتوقعات بصفتها منبئات للأداء الأكاديمي، وأخيرًا دراسة جورلر (٢٠١٥) عن العلاقة بين الثقة بالنفس ومهارة التحدث، وتعتبر هذه الدراسة من أقرب الدراسات السابقة لدراسة الباحث الحالية فمهارة التحدث إحدى مهارات الاتصال ومكون من مكوناته.

من حيث العينة:

يتضح للباحث من خلال المقارنة تباين حجم العينات في الدراسات السابقة، وقد يرجع السبب في ذلك إلى تباين المنهج المتبع في كلّ دراسة، أو بسبب حجم العينة بالنسبة لحجم مجتمع الدراسة، فمنها ما كان عدد العينة فيها كبيرًا مثل دراسة الشريفي والناظر (٢٠١٠)، والميلبي (٢٠٠٩)، والقرني (٢٠١٤)، والحافظي (٢٠١٣)، ودندي (٢٠١٣)، ولاننج وآخرون (٢٠١١)، وإروزكان (٢٠١٣)، وتافاني ولوش (٢٠٠٣)، والعنزي والعنزي (٢٠١١)، ونجمة بلال (٢٠١٤)، وجورلر (٢٠١٥)، ومنها ما كان صغيرًا مثل دراسة الحري (٢٠١٣).

من حيث الأدوات:

من خلال استعراض الباحث للدراسات السابقة وجد تنوعًا في استخدام الأدوات لما يخدم مصلحة الدراسة وما يحقق الحصول على البيانات التي يسعى إليها الباحث، حيث قام بعض الباحثين بإعداد أدوات حديثة وخاصة بدراسته مثل الميلبي (٢٠٠٩)، والحري (٢٠١٣)، والحافظي (٢٠١٣)، بينما اعتمد البعض الآخر على مقاييس جاهزة ومقننة سلفًا تفي بغرض دراسته كدراسة القرني (٢٠١٤)، وإروزكان (٢٠١٣) نجمة بلال (٢٠١٤)، وجورلر (٢٠١٥)، كما أنّ هناك من استخدم مقياسًا من إعداده ومقياسًا معدًّا مسبقًا كدراسة دندي (٢٠١٣)، والعنزي والعنزي (٢٠١١)، والشريفي والناظر (٢٠١٠)، ويوجد كذلك من قام بتطوير المقياس مثل لاننج وآخرون (٢٠١١).

من حيث النّتائج:

وجد الباحث من خلال الاطلاع على ما أسفرت عنه نتائج الدراسات السابقة اختلاف في نتائج الدراسات باختلاف الأهداف، فبعض الدراسات أظهرت وجود علاقة ارتباطية دالّة إحصائيًّا في درجة ممارسة مهارات الاتصال ومستوى الثقة في المدارس كدراسة الشريف والناظر (٢٠١٠)، كما أثبتت بعض الدراسات أنّ هناك علاقة إيجابية بين الذكاء الوجداني ومهارات الاتصال مثل دراسة القرني (٢٠١٤)، بينما أشارت بعض الدراسات إلى أهمية مهارات الاتصال بالنسبة للمرشد مثل دراسة دندي (٢٠١٣)، وكذلك أهمية بعض كفايات الاتصال الإنساني مثل دراسة الحافظي (٢٠١٣)، وأسفرت نتائج دراسة الحري (٢٠١٣) عن أهمية تنمية مهارات الاتصال لدى المرشدين، بينما أظهرت نتائج دراسة الميلبي (٢٠٠٩) أهمية مهارات الاتصال لدى المرشدين، وخلصت دراسة لاننج وآخرون (٢٠١١) إلى أن تمتع المرشدين بمهارات الاتصال اللازمة تمكنهم وتساعدهم على تقييم الطلاب بشكل أفضل، وأظهرت دراسة إروزكان (٢٠١٣) وجود علاقة ارتباطية بين مهارات الاتصال والكفاءة الذاتية، وأنّ مهارة الاتصال مؤشر مهم في الكفاءة الذاتية، وتوصلت دراسة وتافاني ولوش (٢٠٠٣) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الثقة بالنفس والأداء الأكاديمي، بالإضافة إلى أنّ الثقة بالنفس والدافعية والتوقعات كانت منبئة بالأداء الأكاديمي لعينة الدراسة، بينما أشارت دراسة العنزي والعنزي (٢٠١١) إلى وجود علاقة ارتباطية بين الثقة بالنفس والتحصيل الدراسي، كما توجد علاقة ارتباطية بين الطلاقة وكلّ من الثقة بالنفس والتحصيل الدراسي،

بينما لم تظهر ارتباطات ذات دلالة بين الأصالة وكلّ من الثقة بالنفس والتحصيل الدراسي، وخلصت دراسة نجمة بلال (٢٠١٤) إلى وجود علاقة دالّة إحصائيًّا بين الذكاء والثقة بالنفس لدى أفراد العينة، وقد أظهرت دراسة جورلر (٢٠١٥) وجود علاقة ارتباطية بين الثقة بالنفس ومهارة التحدث.

أمّا الدراسة الحالية فقد بحثت في العلاقة بين الثقة بالنفس ومهارات الاتصال التي لم تتطرق لها الدراسات من قبل، كما تمّ توضيح ذلك مسبقًا.

وأسفر البحث عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالّة إحصائيًّا بين الثقة بالنفس ومهارات الاتصال لدى المرشدين الطلابيين. وكذلك وجود فروق دالّة إحصائيًّا في الثقة بالنفس بين أفراد العينة وفقًا لمتغيري التخصص والخبرة وذلك لصالح المتخصصين وذوي الخبرة الأعلى، وعدم وجود فروق دالّة إحصائيًّا في الثقة بالنفس بين أفراد العينة وفقًا لمتغير المرحلة التعليمية.

ولا يوجد على حدّ علم الباحث دراسات تؤكد أو تنفي هذه النتيجة، وذلك لندرة الأبحاث التي تناولت الثقة بالنفس لدى المرشدين الطلابيين.

وأظهر البحث وجود فروق دالّة إحصائيًّا في مهارات الاتصال بين أفراد العينة وفقًا لمتغيري التخصص والخبرة وذلك لصالح المتخصصين وذوي الخبرة الأعلى وعدم وجود فروق دالّة إحصائيًّا في مهارات الاتصال بين أفراد العينة وفقًا لمتغير المرحلة التعليمية. وتختلف نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسة القرني (٢٠١٤) التي أظهرت عدم وجود فروق دالّة إحصائيًّا بين أفراد العينة وفقًا لمتغير التخصص، ودراسة دندي (٢٠١٣) التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالّة إحصائيًّا بين أفراد العينة وفقًا لمتغير التخصص. ودراسة الميلبي (٢٠٠٩) التي أظهرت عدم وجود فروق دالّة إحصائيًّا في درجة امتلاك المرشد التربوي لمهارات الاتصال اللفظية وغير اللفظية لدى المرشدين وفقًا لتخصصهم، وكذلك تختلف نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسة القرني (٢٠١٤) التي أظهرت عدم وجود فروق دالّة إحصائيًّا بين أفراد العينة وفقًا لمتغير الخبرة، ودراسة دندي (٢٠١٣) التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالّة إحصائيًّا بين أفراد العينة وفقًا لمتغير الخبرة، وقد تمّ مناقشة وتفسير ذلك عند الحديث عن نتائج البحث.

فروض البحث:

من خلال العرض السابق للإطار النظري والدراسات السابقة يمكن صياغة فروض البحث على النحو التالي:

١. توجد علاقة ارتباطية موجبة دالّة إحصائيًّا بين الثقة بالنفس ومهارات الاتصال لدى المرشدين الطلّابيين.

٢. توجد فروق دالّة إحصائيًّا في الثقة بالنفس لدى المرشدين الطلابيين وفقًا لمتغيرات (التخصص – الخبرة – المرحلة).

٣. توجد فروق دالّة إحصائيًّا في مهارات الاتصال لدى المرشدين الطلابيين وفقًا لمتغيرات (التخصص – الخبرة – المرحلة).

الطريقة والإجراءات

منهج البحث:

استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، وذلك لملاءمته لهذا البحث الذي يهدف إلى التعرف على العلاقة بين الثقة بالنفس ومهارات الاتصال لدى مرشدي الطلاب.

مجتمع البحث:

يتكون مجتمع البحث من جميع مرشدي الطلاب العاملين بمدارس التعليم العام الحكومي الابتدائية والمتوسطة والثانوية بمدينة مكة المكرمة خلال الفصل الدراسي الثاني ١٤٣٦ - ١٤٣٧هـ، حيث بلغ عددهم بحسب بيانات قسم الإرشاد والتوجيه التابع للإدارة العامة للتعليم بمنطقة مكة المكرمة (٦٧١) مرشدًا طلابيًّا.

عيّنة البحث:

تكونت عينة البحث من (١٢٠) مرشدًا طلابيًّا بمدينة مكة المكرمة من جميع مراحل مدارس التعليم العام بواقع (٧٠) مرشدًا طلابيًّا من المرحلة الابتدائية، و(٢١) مرشدًا طلابيًّا من المرحلة المتوسطة، و(٢٩) مرشدًا طلابيًّا من المرحلة الثانوية، ممّن كانت استجاباتهم لعبارات أدوات البحث كاملة، وقد اختيرت العينة وفق الطريقة العشوائية.

أدوات البحث:

١ - مقياس الثقة بالنفس، إعداد قواسمة والفرح:

طبَّق الباحث الحالي مقياس الثقة بالنفس من إعداد قواسمة والفرح (١٩٩٦)، حيث قاما بعرضه على مجموعة من المحكمين المختصين في التربية وعلم النفس في جامعة اليرموك، وكذلك

تمّ التأكد من الصدق والثبات، حيث بلغت قيمة معامل ثبات ألفا كرونباخ (٠,٨٣) ويتكوّن المقياس من (٢٢) عبارة موزعة على خمسة أبعاد على النحو التالي:

جدول (١)

توزيع العبارات على أبعاد الثقة بالنفس

أبعاد الثّقة بالنّفس	أرقام العبارات
الطلاقة اللغوية	18-9-4-2-1
الفسيولوجي	7-6-5-3
الاستقلالية	13-12-11-10-8
الاجتماعي	17-16-15-14
النفسي	22-21-20-19

وللتحقق من صدق وثبات المقياس طبَّق الباحث الحالي المقياس على عينة تجريبية مكونة من (٢٩) مرشدًا طلابيًّا بشكل عشوائي، حيث بلغت قيمة معامل ثبات ألفا كرونباخ (0.91).

جدول (٢)

معامل ارتباط العبارة مع المجموع الكلي للمقياس

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	.621**	12	.701**
2	.807**	13	.687**
3	.492**	14	.680**
4	.811**	15	.619**
5	.568**	16	.417*
6	.582**	17	.754**
7	.461*	18	.798**
8	.563**	19	.683**
9	.698**	20	.463*
10	.708**	21	.444*
11	.549**	22	.674**

ويتضح من خلال الجدول ارتباط جميع عبارات المقياس مع المجموع الكلي للمقياس، وبنسب دالَّة إحصائيًّا.

جدول (٣)

معامل ارتباط العبارة مع البعد الذي تنتمي إليه

الطلاقة اللغوية		الفسيولوجي		الاستقلالية		الاجتماعي		النفسي	
ع	معامل الارتباط	ع	معامل الارتباط	ع	معامل الارتباط	ع	معامل الارتباط	ع	معامل الارتباط
1	.780**	3	.757**	8	.777**	14	.572**	19	.587**
2	.840**	5	.757**	10	.830**	15	.738**	20	.582**
4	.876**	6	.708**	11	.691**	16	.632**	21	.724**
9	741**	7	.602**	12	.757**	17	.718**	22	.626**
18	.820**			13	.770**				

ويتضح من الجدول ارتباط كلّ عبارة بالبعد الذي تنتمي إليه عند مستوى دلالة (0.01).

جدول (٤)

معامل ارتباط كلّ بعد في مقياس الثقة بالنفس مع الدرجة الكلية له

أبعاد مقياس الثقة بالنفس	عدد العبارات	معامل الارتباط
الطلاقة اللغوية	5	.913**
الفسيولوجي	4	.744**
الاستقلالية	5	.826**
الاجتماعي	4	.849**
النفسي	4	.870**

بالنظر إلى الجدول السابق يتضح وجود ارتباطات دالَّة إحصائيًّا بين كلّ بعد من أبعاد مقياس الثقة بالنفس والدرجة الكلية للمقياس عند مستوى دلالة (0.01).

٢ - مقياس مهارات الاتصال، إعداد عبدالرحيم صالح محسن:

أعدَّ عبدالرحيم صالح محسن (١٩٩٣) مقياس مهارات الاتصال لدى المرشدين واشتمل على (٧٩) فقرة، وتمّ عرض المقياس على سبعة عشر من المحكمين من ذوي الاختصاص إلى أن أصبح عدد فقرات المقياس (٦٠) فقرة مشتملة على بعدين: المهارات اللفظية، والمهارات غير اللفظية، وتحقَّق من الصدق والثبات فقد بلغ معامل الثبات الكلي للمقياس (٠,٨٥).

وعمل الباحث الحالي صورة مصغرة من المقياس نظرًا لوجود بعدين فقط للمقياس، ولضمان عدم تملل المستجيبين من طول المقياس، فقد اقتصر الباحث على (٢٠) عبارة للمقياس، بواقع (١٠) عبارات لكلّ بُعد.

جدول (٥)

توزيع العبارات على بُعدي مهارات الاتصال

أبعاد مهارات الاتصال	عبارات الأبعاد
اللفظي	19-17-15-13-11-9-7-5-3-1
غير اللفظي	20-18-16-14-12-10-8-6-4-2

وللتحقق من صدق وثبات المقياس عُرِضَ المقياس بصورته الأولية للتحكيم على ثمانية من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك عبدالعزيز وجامعة أمّ القرى وذلك للتعرف على صدق المقياس، وعُدِّل في صياغة بعض عبارات المقياس في ضوء ملاحظات المحكمين.

وكذلك طبَّق الباحث المقياس على عينة تجريبية مكونة من (٢٩) مرشدًا طلابيًّا بشكل عشوائي، حيث بلغت قيمة معامل ثبات ألفا كرونباخ (٠,٨٦).

جدول (٦)

معامل ارتباط العبارة مع المجموع الكلي للمقياس

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	.557**	11	.551**
2	.532**	12	.416*
3	.503**	13	.545**
4	.582**	14	.542**
5	.732**	15	.667**
6	.631**	16	.486**
7	.419*	17	.717**
8	.567**	18	.673**
9	.430**	19	.617*
10	.663**	20	.618*

ويتضح من خلال الجدول السابق ارتباط جميع عبارات المقياس مع المجموع الكلي للمقياس، وبنسب دالَّة إحصائيًّا.

جدول (٧)

معامل ارتباط العبارة مع البُعد الذي تنتمي إليه

البعد اللفظي		البعد غير اللفظي	
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
1	.708**	2	.653**
3	.694**	4	.724**
5	.811**	6	.712**
7	.678**	8	.673**
9	.558**	10	.641**
11	.614**	12	.545**
13	.747**	14	.578**
15	.620**	16	.654**
17	.685**	18	.590**
19	.612**	20	.610**

ويتضح من الجدول ارتباط كلّ عبارة بالبُعد الذي تنتمي إليه عند مستوى دلالة (0.01).

جدول (٨)

معامل ارتباط كلّ بُعد في مقياس مهارات الاتصال مع الدرجة الكلية له

أبعاد مقياس مهارات الاتصال	عدد العبارات	معامل الارتباط
اللفظي	10	.912**
غير اللفظي	10	.913**

بالنظر إلى الجدول السابق يتضح وجود ارتباطات دالَّة إحصائيًّا بين كلّ بُعد من أبعاد مقياس مهارات الاتصال والدرجة الكلية للمقياس عند مستوى دلالة (0.01).

إجراءات البحث:

طبَّق الباحث الإجراءات التالية:

١. تحديد عينة البحث من خلال المجتمع الرئيس للدراسة، حيث لا تقل العينة عن ١٠٪ من مجتمع الدراسة.

٢. تطبيق أداتي الدراسة على عينة البحث.

٣. جمع البيانات وتحليلها إحصائيًّا.

٤. معالجة البيانات إحصائيًّا، وتفسير النتائج وفقًا للإطار النظري والدراسات ذات الصلة.

٥. وضع التوصيات والمقترحات في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث.

الأساليب الإحصائية:

استخدم الباحث الأساليب الإحصائية التالية وفقًا للرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS):

- معامل ارتباط بيرسون لقياس الارتباطات.
- معامل ألفا كرونباخ لقياس الثبات.
- اختبار (ت) لإيجاد الفروق في التخصص (T- test).
- تحليل التباين الآحادي لإيجاد الفروق في سنوات الخبرة (ANOVA).

نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها

أولاً: الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه «توجد علاقة ارتباطية موجبة دالَّة إحصائيًّا بين الثقة بالنفس ومهارات الاتصال لدى المرشدين الطلابيين».

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحث معاملات الارتباط التالية:

١. معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس الثقة بالنفس، والدرجة الكلية لمقياس مهارات الاتصال.

٢. معامل الارتباط بين كلّ بُعد من أبعاد الثقة بالنفس، والدرجة الكلية لمقياس مهارات الاتصال.

٣. معامل الارتباط بين كل بُعد من بُعدَي مهارات الاتصال، والدرجة الكلية لمقياس الثقة بالنفس.

جدول (٩)

العلاقة بين الثقة بالنفس ومهارات الاتصال

	مهارات الاتصال
الثقة بالنفس	معامل الارتباط
	.725**

جدول (١٠)

العلاقة بين أبعاد مقياس الثقة بالنفس ومهارات الاتصال

أبعاد مقياس الثقة بالنفس	مهارات الاتصال
	معامل الارتباط
الطلاقة اللغوية	.587**
الفسيولوجي	.402**
الاستقلالية	.710**
الاجتماعي	.658**
النفسي	.564**

جدول (١١)

العلاقة بين أبعاد مقياس مهارات الاتصال والثقة بالنفس

أبعاد مقياس مهارات الاتصال	الثقة بالنفس
	معامل الارتباط
اللفظي	.679**
غير اللفظي	.675**

ويتضح من الجداول رقم (٨ -٩ -١٠) أنّه يوجد علاقة ارتباطية دالّة إحصائيًّا بين الثقة بالنفس ومهارات الاتصال، حيث كانت قيمة معامل الارتباط (.725)، عند مستوى دلالة (٠,٠٠٠)، وكذلك يوجد علاقة ارتباطية دالّة إحصائيًّا بين جميع أبعاد الثقة بالنفس ومهارات الاتصال عند مستوى دلالة (0.000)، وكذلك يوجد علاقة ارتباطية دالّة إحصائيًّا بين بُعدي

مهارات الاتصال والثقة بالنفس عند مستوى دلالة (0.000)، ممّا يشير إلى أنّه كلّما ارتفع مستوى الثقة بالنفس يرتفع معه مستوى مهارات الاتصال لدى المرشدين الطلابيين.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة جورلر (Gurler, 2015) فق أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية دالّة إحصائيًّا بين الثقة بالنفس ومهارة الاتصال (التحدث).

كما تتفق مع نتيجة دراسة الشريفي والناظر (٢٠١٠) التي أوضحت وجود علاقة ارتباطية دالّة إحصائيًّا بين ممارسة مهارات الاتصال ومستوى الثقة في المدارس.

كما تتشابه مع نتائج دراسة القرني (٢٠١٤) التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية دالّة إحصائيًّا بين الذكاء الوجداني ومهارات الاتصال، ودراسة بلال (٢٠١٤) التي أظهرت وجود علاقة ارتباطية دالّة إحصائيًّا بين الذكاء الوجداني والثقة بالنفس، ودراسة إروزكان (Erozkan, 2013) التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية دالّة إحصائيًّا بين مهارات الاتصال والكفاءة الذاتية. ودراسة دندي (٢٠١٣) التي أظهرت وجود علاقة ارتباطية دالّة إحصائيًّا بين التفكير الإيجابي ومهارات الاتصال، ودراسة العنزي والعنزي (٢٠١١) التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية دالّة إحصائيًّا بين الثقة بالنفس والتحصيل الدراسي، ودراسة تافاني ولوش (Losh, 2003 & Tavani) التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية دالّة إحصائيًّا بين الثقة بالنفس والأداء الأكاديمي.

ثانيًا: الفرض الثاني:

ينص الفرض الثّاني على أنّه «توجد فروق دالّة إحصائيًّا في الثقة بالنفس لدى المرشدين الطلابيين وفقاً لمتغيرات (التخصص – الخبرة – المرحلة) ».

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحث اختبار (ت) للتعرف على الفروق في الثقة بالنفس بين المرشدين الطلابيين وفقاً لمتغيري (التخصص – الخبرة)، كما يتضح ذلك في الجدول رقم (١١) و(١٢)، واستخدم الباحث اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للتعرف على الفروق في الثقة بالنفس بين المرشدين الطلابيين وفقاً لمتغير (المرحلة التعليمية)، كما يتضح في جدول (١٣).

أ - التخصص:

جدول (١٢)

اختبار (ت) للفروق بين متوسطات الدرجات في الثقة بالنفس بين المرشدين الطلابيين وفقاً لمتغير التخصص

المقياس	التّخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	الدلالة
الثقة بالنفس	تخصص إرشاد	42	104.78	5.43	7.50	118	.001
	غير متخصص	78	95.61	6.83			

يتضح من الجدول السابق أنّه توجد فروق دالّة إحصائيًّا في الثقة بالنفس بين أفراد العينة وفقاً لمتغير التخصص لصالح المرشدين المتخصصين، حيث أنّ قيمة (ت) = (٧,٥٠) عند مستوى دلالة (٠,٠٠١).

ويُرجع الباحث هذه النتيجة إلى نوعية الإعداد العلمي والمهني للمرشد المتخصص، من منطلق أنّ المؤهل العلمي يجعل المرشد أكثر تفاعلاً وتكيفًا مع البيئة الدراسية، وأكثر معرفة وإلمامًا بالمهارات الإرشادية، وأكثر قدرة على تناول العلاقات الإرشادية بموضوعية، وأكثر كفاءة في تطبيق الأساليب والفنيات المهنية لنظريات الإرشاد، كما أنّ المؤهل العلمي في التوجيه و الإرشاد يكسب المرشد المفاهيم والمعارف العلمية لمجالات الإرشاد المختلفة، ويزوده بالخبرات والمهارات العلمية نظرًا لطبيعة ونوعية الإعداد العلمي والمهني الذي يتلقاه المرشد، مما يزيد من مستوى ثقته بنفسه نتيجة امتلاكه للأدوات العلمية، وتمكنه في مجال تخصصه وعمله، إضافة إلى إلمام المرشد المتخصص بفنيات العمل الإرشادي ومهاراته بدرجة أكبر من المرشد غير المتخصص الذي يعاني من نقص كبير في هذا الجانب، الأمر الذي يؤدي إلى تدني مستوى فاعليته، وعدم قيامه بمهامه وواجباته الإرشادية على الوجه المطلوب، مما ينعكس سلبًا على ثقته بنفسه.

ولا يوجد على حدّ علم الباحث دراسات تؤكد أو تنفي هذه النتيجة، وذلك لندرة الأبحاث التي تناولت الثقة بالنفس لدى المرشدين الطلابيين.

ب – الخبرة:

جدول (١٣)

اختبار (ت) للفروق بين متوسطات الدرجات في الثقة بالنفس بين المرشدين الطلابيين وفقاً لمتغير الخبرة

المقياس	الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	الدلالة
الثقة بالنفس	الأقل خبرة (١ – ٥ سنوات)	30	96.33	8.83	2.55	58	.01
	الأكثر خبرة (١٢ - ٢٨سنة)	30	101.43	6.46			

يتضح من الجدول السابق أنّه توجد فروق دالّة إحصائيًّا في الثقة بالنفس بين أفراد العينة وفقاً لمتغير الخبرة لصالح المرشدين الأكثر خبرة، حيث أنّ قيمة (ت) = (٢,٥٥) عند مستوى دلالة (٠,٠١).

ويمكن تفسير ذلك لما تعرض له المرشد الطلابي خلال سنوات الخدمة التي قضاها في مجال التوجيه والإرشاد من خبرات وتجارب ومواقف وأحداث صقلت شخصيته، وأدت إلى اكتساب مهارات جديدة، وتنمية المهارات المكتسبة، مما يقضي على عوامل القلق والتردد في مواجهة أو التعامل مع الحالات والمواقف اليومية، مما يجعل المرشد أكثر ثقة وأكثر حماسًا وانتماء، ويسهم في زيادة فاعلية المرشد، وارتفاع مستوى أدائه، كلّ ذلك مما يعزز ثقة المرشد الأكثر خبرة بنفسه بدرجة أكبر من المرشد الأقل خبرة الذي يعاني من نقص في الخبرات والتجارب.

ولا يوجد على حدّ علم الباحث دراسات تؤكد أو تنفي هذه النتيجة، وذلك لندرة الأبحاث التي تناولت الثقة بالنفس لدى المرشدين الطلابيين.

ج – المرحلة التعليمية:

جدول (١٤)

اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق في الثقة بالنفس بين المرشدين الطلابيين وفقًا لمتغير المرحلة التعليمية

المقياس		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	(ف)	الدلالة
الثقّة بالنفس	بين المجموعات	11.606	2	5.803	.096	غير دالة
	داخل المجموعات	7099.719	117	60.681		
	المجموع	7111.325	119			

يتضح من الجدول السابق أنّه لا توجد فروق دالّة إحصائيًّا في الثقة بالنفس بين أفراد العينة وفقًا لمتغير المرحلة التعليمية حيث أنّ قيمة (ف =.096)، وهي قيمة غير دالّة إحصائيًّا.

وقد يعود سبب عدم تأثير المرحلة التعليمية على ثقة المرشد بنفسه إلى أنّه ليس للمرحلة أي دور في توزيع المرشدين على المدارس، فإنهم يوزعون على المدارس بشكل عشوائي وحسب الحاجة، وليس لطبيعة شخصية المرشد، أو السمات الشخصيّة التي يمتلكها، أو الإمكانات والقدرات التي لديه، وأنّ طلاب كل مرحلة لديهم العديد من المشكلات التربوية والنفسية التي يتعامل معها المرشد الطلابي، لذلك غابت الفروق في الثقة بالنفس بين المرشدين الطلابيين في متغير المرحلة التعليمية.

ولا يوجد على حدّ علم الباحث دراسات تؤكد أو تنفي هذه النتيجة، وذلك لندرة الأبحاث التي تناولت الثقة بالنفس لدى المرشدين الطلابيين.

ثالثًا: الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنّه توجد فروق دالّة إحصائيًّا في مهارات الاتصال لدى المرشدين الطلابيين وفقًا لمتغيرات (التخصص – الخبرة – المرحلة).

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحث اختبار (ت) للتعرف على الفروق في مهارات

الاتصال بين المرشدين الطلابيين وفقًا لمتغيري (التخصص – الخبرة)، كما يتضح ذلك في الجدول رقم (١٤) و(١٥)، واستخدم الباحث اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للتعرف على الفروق في مهارات الاتصال بين المرشدين الطلابيين وفقًا لمتغير (المرحلة التعليمية)، كما يتّضح في جدول (١٦).

أ- التّخصص:

جدول (١٥)

اختبار (ت) للفروق بين متوسطات الدرجات في مهارات الاتصال بين المرشدين الطلابيين وفقًا لمتغير التخصص

المقياس	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	الدلالة
مهارات الاتصال	تخصص إرشاد	42	93.73	6.76	6.87	118	.001
	غير متخصص	78	86.08	5023			

يتضح من الجدول السابق أنّه توجد فروق دالّة إحصائيًّا في مهارات الاتصال بين أفراد العينة وفقًا لمتغير التخصص لصالح المرشدين المتخصصين، حيث إنّ قيمة (ت) = (6.87) عند مستوى دلالة (٠,٠٠١).

ويفسر الباحث هذه النتيجة بما للتخصص والاطلاع العلمي والتعمق في مجال الإرشاد وفق الأسس العلمية الصحيحة من أثر بالغ في شخصية المرشد المتخصص وعلاقاته بالآخرين، وإلمامه بنظريات التوجيه والإرشاد، وخصائص النمو، وأنماط الشخصية، وبالفنيات والمهارات العلمية لمجالات الإرشاد المختلفة، وكيفية التعامل مع العملاء والمسترشدين وكسب ثقتهم، وتكوين علاقات مهنية معهم، كلّ ذلك يساهم وبشكل كبير في اكتساب المرشد لمهارات الاتصال الفعال، مما يزيد من مستوى الاتصال ومهاراته لدى المرشد المتخصص أكثر من المرشد غير المتخصص الذي يفتقد إلى جزء كبير من هذه العلوم والمعارف المتعلقة بهذا الجانب.

وتختلف نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسة القرني (٢٠١٤) التي أظهرت عدم وجود فروق دالّة إحصائيًّا بين أفراد العينة وفقًا لمتغير التخصص، ودراسة دندي (٢٠١٣) التي أشارت إلى

عدم وجود فروق دالّة إحصائيًّا بين أفراد العينة وفقًا لمتغير التخصص. ودراسة الميلبي (٢٠٠٩) التي أظهرت عدم وجود فروق دالّة إحصائيًّا في درجة امتلاك المرشد التربوي لمهارات الاتصال اللفظية وغير اللفظية لدى المرشدين وفقًا لتخصصهم.

ب -الخبرة:

جدول (١٦)

اختبار (ت) للفروق بين متوسطات الدّرجات في مهارات الاتصال بين المرشدين الطلابيين وفقًا لمتغير الخبرة

المقياس	الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	الدلالة
مهارات الاتصال	الأقلّ خبرة (١ – ٥ سنوات)	30	86.00	6.96	3.04	58	.004
	الأكثر خبرة (١٢– ٢٨سنة)	30	91.13	6.07			

يتضح من الجدول السابق أنّه توجد فروق دالّة إحصائيًّا في مهارات الاتصال بين أفراد العينة وفقًا لمتغير الخبرة لصالح المرشدين الأكثر خبرة، حيث أنّ قيمة (ت) = (3.04) عند مستوى دلالة (٠,٠٠٤).

وقد يرجع سبب ذلك لتراكم الخبرات والتجارب لدى المرشد الطلابي خلال سنوات الخدمة التي قضاها في مجال التوجيه والإرشاد، وممارسة فعلية لمهام الإرشاد في الميدان التعليمي، والتواصل مع الجميع باختلاف أعمارهم ومستوياتهم ومشاربهم من أجل تفعيل البرامج النّمائية والوقائية والعلاجية، ونجاح العلاقة الإرشادية التي تعتمد على الاتصال الفعال، كل ذلك ساهم وبشكل كبير في وجود فروق بين المرشد صاحب الخبرة المرتفعة، والمرشد صاحب الخبرة المنخفضة.

وتختلف نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسة القرني (٢٠١٤) التي أظهرت عدم وجود فروق دالّة إحصائيًّا بين أفراد العينة وفقًا لمتغير الخبرة، ودراسة دندي (٢٠١٣) التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالّة إحصائيًّا بين أفراد العينة وفقًا لمتغير الخبرة.

ج – المرحلة التعليمية:

جدول (١٧)

اختبار تحليل التّباين الأحادي (ANOVA) للفروق في الثقة بالنفس بين المرشدين الطلابيين وفقًا لمتغير المرحلة التعليمية

المقياس		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	(ف)	الدلالة
مهارات الاتصال	بين المجموعات	4.701	2	2.350	.049	غير دالة
	داخل المجموعات	5578.766	117	47.682		
	المجموع	5583.467	119			

يتضح من الجدول السابق أنّه لا توجد فروق دالَّة إحصائيًّا في مهارات الاتصال بين أفراد العينة وفقًا لمتغير المرحلة التعليمية حيث إنّ قيمة (ف =.049) وهي قيمة غير دالَّة إحصائيًّا.

ويمكن تفسير عدم تأثير المرحلة التعليمية على مهارات الاتصال لدى المرشدين، لعدم وجود اختلافات كبيرة في طبيعة العمل الإرشادي، والمهامّ المنوط بالمرشد الطلابي القيام بها في المراحل الثلاث، فاختلاف المرحلة التعليمية لا يتطلب مواصفات معينة خاصة بالمرشد حسب المرحلة. لذلك غابت الفروق في مهارات الاتصال بين المرشدين الطلابيين في متغير المرحلة التعليمية.

ولا يوجد على حدّ علم الباحث دراسات تؤكد أو تنفي هذه النتيجة المتعلقة بالمرحلة التعليمية.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية يمكن استخلاص التوصيات التالية:

١. العمل على إعداد برامج تدريبية لتنمية مهارات الاتصال لدى المرشدين الطلابيين، مما ينعكس إيجابًا على ثقتهم بأنفسهم، ومن ثمّ على الممارسة المهنية لديهم.

٢. أن تتضمن معايير القبول في العمل الإرشادي على مستوى الثقة بالنفس ومهارات الاتصال لدى المرشد الطلابي.

٣. فتح المجال لمن أراد من المرشدين الطلابيين غير المختصين الالتحاق بالدراسات العليا في مجال التوجيه والإرشاد، لما للتخصص في مجال المهنة من أثر بالغ في الثقة بالنفس ومهارات الاتصال.

المقترحات:

١. إجراء دراسة مماثلة في البيئة التعليمية على عينة مختلفة مثل: المعلمين أو المشرفين أو مدراء المدارس.

٢. دراسة العلاقة بين الثقة بالنفس ودافعية الإنجاز لدى المرشدين الطلابيين.

٣. إجراء برنامج إرشادي في تنمية الثقة بالنفس لدى المرشدين الطلابيين.

المراجع:

المراجع العربية:

إبراهيم، جمال (٢٠١٣). *أسرار الثقة بالنفس*. القاهرة: الحرية للتوزيع والنشر.

ابن منظور، جمال الدين محمد (٢٠٠٣). *لسان العرب*. بيروت: دار صادر.

أبو أسعد، مدحت عبداللطيف (٢٠١١). *المهارات الإرشادية*. ط٢، عمان: دار المسيرة.

أبو النصر، مدحت محمد (٢٠٠٩). *مهارات الاتصال الفعال مع الآخرين*. ط٢، القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

إسماعيل، محمود حسن (٢٠٠٣). *مبادئ علم الاتّصال ونظريات التّأثير*. القاهرة: الدّار العالميّة للنّشر والتّوزيع.

آل مساعد، حصة، والعقباوي، أحلام (٢٠١١). *مهارات الاتصال والتفاعل*. القاهرة: عالم الكتب.

بدران، عمرو حسن (٢٠٠٩). *كيف تبني ثقتك بنفسك*. القاهرة: الدار الذهبية للنشر والتوزيع.

بصفر، حسان، والمهنا، سامي (٢٠٠٨). *مهارات الاتصال وفن الحوار*. جدة: جامعة الملك عبدالعزيز.

بلال، نجمة (٢٠١٤). *الذكاء الوجداني وعلاقته بالثقة بالنفس لدى طلاب الجامعة*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مولود معمري، الجزائر.

الحافظي، فهد سليم (٢٠١٣). *كفايات الاتصال الإنساني اللازمة لإدارة الجلسات الإرشادية واحتواء المشكلات الطلابية*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك عبدالعزيز، جدة.

حجاب، محمد منير (٢٠١٠). *نظريات الاتصال*. القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.

الحربي، بدر مطلق (٢٠١٣). *فعالية برنامج تدريبي في تنمية مهارات الاتصال لدى المرشدين الطلابيين بمدينة بريدة*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك عبدالعزيز، جدة.

الحموي، شريف (٢٠٠٧). *مهارات الاتصال*. ط٢، عمان: دار يافا العلمية للنشر والتوزيع.

الخزاعي، حسين (٢٠٠٤). *مهارات الاتصال في الخدمة الاجتماعية*. عمان: دار البركة للنشر والتوزيع.

الخفاف، إيمان عباس (٢٠١٣). *الذكاء الانفعالي*. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

خوجة، محمد شمس الدين (٢٠٠٩). *الحوار آدابه ومنطلقاته وتربية الأبناء عليه*. الرياض: مركز الملك عبدالعزيز للحوار الوطني.

الدسوقي، مجدي محمد (٢٠٠٨). *دراسات في الصحة النفسية*. المجلد الثاني. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

دندي، إيمان رافع (٢٠١٣). *التفكير الإيجابي وعلاقته بمهارات الاتصال المدركة لدى المرشدين في مدارس محافظة دمشق الرسمية*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة دمشق، دمشق.

السليمان، هاني إبراهيم (٢٠٠٥). *الثّقة بالنّفس*. عمان: دار الإسراء للنّشر والتّوزيع.

الشريفي، عباس عبدمهدي، والناظر، ملك صلاح (٢٠١٣). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الأردنية في عمّان لمهارات الاتصال وعلاقتها بمستوى الثقة في مدارسهم من وجهة نظر المعلمين. *مجلة العلوم التّربوية والنّفسيّة*، المجلد (١٤)، العدد (١) ص ١٨٧– ص٢١٦.

الشهري، نوح يحيى (٢٠١١). *مهارات الاتصال*. ط٢، جدة: دار حافظ للنشر والتوزيع.

عقل، محمود عطا (٢٠٠٠). *الإرشاد النّفسيّ والتّربويّ*. ط٢، الرياض: دار الخريجي للنشر والتوزيع.

العلاق، بشير (٢٠١٠). *نظريات الاتصال*. عمّان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

عمر، ماهر محمود (٢٠٠٠). *المقابلة في الإرشاد والعلاج النفسي*. ط٣، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

العنزي، صالح، والعنزي، فريح (٢٠١١). *الثقة بالنفس وعلاقتها بالقدرات الإبداعية والتحصيل الدراسي لدى طلاب وطالبات كلية التربية الأساسية بالهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب*. *مجلة العلوم الاجتماعية*، جامعة الكويت، المجلد (١٠)، العدد (٣)، ص ٤٨٥ – ص٥٢١.

العويفي، عبداللطيف دبيان (٢٠١١). *المهارات الأساسية في الاتصال والتواصل*. جدة: جامعة الملك سعود.

غنيم، سلامة (٢٠٠٨). الثقة بالنفس وأثرها على التعليم والتعلم. *دورية التطوير التربوي*، العدد (٤١)، ص ١٦–ص ١٨.

فتح الله، مندور عبدالسلام (٢٠١٢). *مهارات الاتصال الفعال*. الرياض: دار النشر الدولي.

القرني، علي محمد (٢٠١٤). *الذكاء الوجداني وعلاقته بمهارات الاتصال لدى المرشدين الطلابيين*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك عبدالعزيز، جدة.

قواسمة، أحمد، والفرح، عدنان (١٩٩٦) تطوير مقياس الثقة بالنفس، *المجلة العربية للتربية*، العدد (٢) ص ٣٦– ص ٤٩.

لندنفيلد، جيل (٢٠١٠). *الثقة الفائقة*. ترجمة مكتبة جرير، ط٥، الرياض: مكتبة جرير.

ماكينا، بول (٢٠٠٨). *الثقة الفورية*. ترجمة مكتبة جرير، ط٢، الرياض: مكتبة جرير.

محسن، عبدالرحيم صالح (١٩٩٣). *مهارات الاتصال لدى المرشد التربوي في المدارس المتوسطة في مدينة بغداد*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة المستنصرية، بغداد.

محمد، مصطفى عبدالسميع (٢٠٠٣). *مهارات الاتصال والتفاعل في عمليتي التعلم والتعليم*. عمّان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

المسعودي، سعد بركي (٢٠٠٧). *مهارات الاتصال*. جدة: جامعة الملك عبدالعزيز.

مصطفى، نرمين سمير (٢٠١٠). *فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الثقة بالنفس لدى عينة من الأطفال مجهولي النسب*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة.

الميلبي، بندر صلاح (٢٠٠٩). *مهارة الاتصال لدى المرشد وأهميتها كما يراها المسترشد*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة.

نصر الله، عمر عبدالرحيم (٢٠١٠). *مبادئ الاتصال التربوي والإنساني*. ط٢، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٢). *دليل المرشد الطلابي في مدارس التعليم العام*. الرياض: وزارة التربية والتعليم.

المراجع الأجنبية:

Erozkan , A. (2013). The Effect of Communication Skills and Interpersonal Problem Solving Skills on Social Self-Efficacy. *Educational Sciences: Theory & Practice*. Volume (13) Issue (2) pp.739-745.

Gurleri , I (2015) Correlation between Self confidence and Speaking Skill of English Language Teaching and English Language and Literature.

Preparatory Students. *Curr Res Soc Sci* , Volume (1) Issue (2). pp.14-19.

Lanning, S., Brickhouse, T. Gunsolley, J. Ranson, S. & Willett, R. (2011). Communication skills: an analysis of self, peer group, student instructors and faculty assessment. *Patient Education and Counseling (83)*. pp.145-151.

Ludbe ,M. (2014) Communication Skill. *Indian Streams Research Joumal*, *Volume (4)* Issue (7). pp.1-3.

Tavani, C. & Losh, F. (2003). Motivation, self- confidence, and expectations as predictors of the academic performances among our high school students. *Child Study Journal*. 33(3). pp.141-151.

الحسن، جلال. (٢٠٢٠). الخوف الاجتماعي في ضوء بع المتغيرات الديموغرافية لدى طلاب المرحلة الثانوية. ***مجلة العلوم التربوية، ٥*** **(١)، ٢٠٧ – ٢٣٨.**

الخوف الاجتماعي في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية لدى طلاب المرحلة الثانوية

جلال سعود الحسن[١]

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى انتشار (اضطراب الخوف الاجتماعي) لدى طلاب الصف الثاني والثالث الثانوي بمحافظة دومة الجندل، وتكونت عينة الدراسة من (٢٥١) طالبًا، وكانت نسبة انتشاره (٣٪) بدرجة شديدة و(١٦٪) بدرجة متوسطة. وأظهرت أنَّ انتشاره لدى طلاب الصف الثالث أعلى من الصف الثاني، وطلاب القسم الأدبي أعلى من القسم العلمي، وطلاب مدارس تحفيظ القرآن أعلى من المدارس الحكومية، وكان لدى طلاب المدرسة الخاصة أقل انتشارًا. ولم تسفر أي فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير دخل الأسرة.

الكلمات المفتاحية: القلق الاجتماعي، الرُّهاب الاجتماعي، الخجل.

[١] أخصائي نفسي، قياس وتشخيص، ماجستير التوجيه والإرشاد التربوي، تعليم منطقة الجوف، gssa77@hotmail.com

مقدمة:

يشير الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس للاضطرابات النفسية (Diagnostic and Statistical Manul of Mental Disorder DSM-V) إلى أنَّ (اضطراب الخوف الاجتماعي) يصنف ضمن اضطرابات القلق (American Psychiatrist Association,[APA]2013).

ويُعرَّف (الخوف الاجتماعي) Social Phobia بأنه «حالة خاصة من الرُّهاب المصحوب بمخاوف تتصل بموقف أو أكثر ينتج عنه مزيدٌ من التدهور في أداء الفرد لعمله و واجبه المهني والاجتماعي والأسري» (بارلو، ٢٠٠٢: ٢٣٠).

ويتميز المصاب بهذا الاضطراب بشكل ملحوظ أنه يكون عرضة للنقد والتقويم السلبي من قبل الآخرين في المواقف الاجتماعية والتي غالبًا ما يتم تجنبها. APA,2013.,Blanco et al,2012).

والخوف الاجتماعي نوعان: عامٌّ تتضح فيه أغلب المواقف المثيرة للخوف وهو الأكثر ضررًا، والثاني خاصٌّ يكون فيه الخوف محددًا في البعض منها - كأن يكون الخوف من التحدث أمام الآخرين، حيث تشير الدراسات إلى أنَّ خوف التحدث أمام الآخرين أو داخل الجماعات هو أكثر المواقف المثيرة للخوف. (Tillfors& Furmark.2007;Beidel et al, 2007).

وتتدرج المواقف الاجتماعية المثيرة للخوف من مواقف التفاعلات غير المتوقعة والتي تتم بشكل مفاجئ كأن يُطلب منه التعقيب أو الحديث في موضع ما إلى المواقف التي ينتظرها المصحوبة غالبًا بأعراض الخوف الاجتماعي والتي غالبًا ما يُنسحبُ منها (بارلو،٢٠٠٢).

ويعد الخوف الاجتماعي من أكثر الاضطرابات النفسية انتشارًا (Kashdan & Herbert, 2001) حيث يشير الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس للاضطرابات النفسية إلى أنَّ حوالي (٧٪) بين عامة الناس في معظم أنحاء الولايات المتحدة الأمريكية يعانون من هذا الاضطراب، ومن (٠,٥ ٪) إلى (٢٪) بين الأطفال والمراهقين في الدول الأوربية (APA,2013).

وتشير بعض الدراسات إلى انتشار هذا الاضطراب في الأوساط الجامعية (Wittchen et al 1999; Tillfors & Furmark, 2007; Izgic et al, 2004)، حيث أظهرت دراسة على طلاب الجامعة الأردنية بأنَّ ما يقارب (١٧,٧٪) من الطلاب لديهم هذا النوع من الخوف (المومني ، جرادات ٢٠١١).

كما أنَّ له شيوعًا بين طلاب الجامعات السعودية (الحريري ،٢٠١٣؛ الشعلان ،٢٠١٣؛ الرويتع، ٢٠٠٤) حيث يُوردُ (شلبي) بأنَّ ما يقارب (١٣٪) من حالات الاضطرابات العصابية التي ترد إلى مستشفى الملك فيصل التخصصي هي لاضطراب الخوف الاجتماعي (Shalby, 1987) .

ولهذا الاضطراب بداية وانتشار في مرحلة المراهقة Adolescence (Rosellini et al 2013; Fehm et al2005)، بينما أشارت دراسة استطلاعية إلى تقاربٍ في نسبة انتشاره حيث بلغت (٤,٦ ٪) لدى عينة من المراهقين و(٥٪) لدى الأطفال و(٤,٩) لدى الشباب في مدينة الرياض (almodayfer & alatiq, 2015).

وللخوف الاجتماعي تأثيره السلبي –لا سيما في مرحلة المراهقة– في مجالات الحياة العملية والأسرية والتعليمية والمهنية، ويمتد إلى أبعدَ من ذلك حيث يؤثر في درجاته الشديدة على تطور الأمراض النفسية الأخرى كالاكتئاب واضطراب الشخصية التجنبي، ومخاطر الإقدام على الانتحار، وإدمان الكحوليات والمخدرات (Fehm et al.2005).

إنَّ معظم حالات الخوف الاجتماعي تكون بداياتها في مرحلة الطفولة أو منتصف المراهقة، وتقلُّ الإصابة به بعد عمر الخامسة والعشرين (Chhabra, et al. 2009)، كما تعد المراهقة من المراحل العمرية الحرجة في حياة الفرد، نظرًا لما يتحدد فيها من الأمور المستقبلية بشكل كبير، حيث يعاني الفرد فيها كثيرًا من الصعوبات والتحديات والصراعات والقلق، بل إنَّ بعض الأعراض العصابية لا تظهر إلا في فترة المراهقة (كفافي ،١٩٩٧).

وللخوف الاجتماعي تأثير على حياة المراهق بشكل خاص والمراحل اللاحقة، حيث وجدت بعض الدراسات مدى ارتباطه بانخفاض التحصيل الدراسي، وقلة الأصدقاء، وكثرة التسرب من الدراسة وضعف الحضور، وصعوبات التكيف. حيث أظهرت أنها من أكثر المشكلات التي تواجه الطلاب في الجامعة (Ranta et al, 2016; Sennett et al, 2003).

يشير (Essau et al, 1999; Ranta et al, 2009) إلى أنَّ عددًا قليلاً من المراهقين يطلب المساعدة في مثل هذه الحالات، وقد يكون من أسباب الإحجام عن طلب المساعدة تأثير عوامل التنشئة الاجتماعية والخصوصية الثقافية في المجتمعات العربية بشكل عام والمجتمع السعودي بشكل خاص نحو مفهوم الاضطراب النفسي (الرويتع، ٢٠١٤)، كما أنَّ عددًا قليلاً في مناطق الشرق الأوسط يتلقون العلاج أو يبحثون عنة (Fehm et al, 2005). لا سيما في مرحلة المراهقة

والتي تقابل المرحلة التعليمية الثانوية وبالتالي فإنَّ التركيز عليها مطلب مهم قبل الانتقال للبيئة الجامعية.

وإذا كان تشخيص هذا الاضطراب يعد الخطوة الأولى في العملية العلاجية على المستوى الفردي، فإنَّ معرفة مدى شيوعه في مرحلة عمرية هي الركيزة الأساسية للحد منه خلال البرامج الوقائية والعلاجية على المستوى الجماعي.

مشكلة الدراسة:

يعاني الكثير من طلاب الجامعة من الخوف الاجتماعي مما يؤثر سلبًا على جوانب كثيرة من حياة الطالب التعليمية والاجتماعية والأسرية والمهنية والذي له بدايات بالمرحلة الثانوية والتي تقابل مرحلة المراهقة. هذه المرحلة التي يرافقها الكثير من التغيرات الجسمية والجنسية التي تؤثر على النمو الانفعالي لدى المراهق مما يعكس الشعور بذواتهم إما سلبًا فينتج عنه الانطواء أو الخجل أو تشويهٌ لصورة الذات، أو إيجابًا فيشعرهم بالزَّهو (أبو سيف والقحطاني، ٢٠١٦).

ويتضح مما سبق بأنَّ أغلب الدراسات العربية والبيئة المحلية لم تركز على فئة المرحلة الثانوية وكان جُلُّ هذه الدراسات على البيئات الجامعية كدراسة (الحريري، ٢٠١٣ والرقاد، ٢٠١٧ والمومني وجرادات، ٢٠١١). من هنا تبرز مشكلة الدراسة في التساؤلات التاليه:

- ما نسبة انتشار اضطراب الخوف الاجتماعي بين طلاب الصفين الثاني والثالث الثانوي؟
- ما أكثر المخاوف الاجتماعية شيوعًا بين طلاب الصفين الثاني والثالث الثانوي؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في درجة اضطراب الخوف الاجتماعي تبعًا لمتغير الصف الدراسي (ثاني، ثالث)؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في درجة اضطراب الخوف الاجتماعي تبعًا لمتغير القسم (علمي، أدبي)؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في درجة اضطراب الخوف الاجتماعي تبعًا لمتغير نوع المدرسة (حكومي، خاص، تحفيظ قرآن)؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في درجة اضطراب الخوف الاجتماعي تبعًا لمتغير المستوى الاقتصادي (مستوى دخل الأسرة: منخفض، جيد، متوسط، فوق المتوسط، مرتفع)؟

هدف الدراسة:

هدفت الدراسة الحاليه إلى معرفة مدى انتشار اضطراب الخوف الاجتماعي لدى الصفين الثاني والثالث الثانوي في محافظة دومة الجندل بمنطقة الجوف ومعرفة أكثر مخاوف الاضطراب انتشارًا في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية.

أهمية الدراسة:

- ركزت الدراسة على هذا الاضطراب في المرحلة التعليمية الثانوية للكشف المبكر عن نِسَب انتشار هذا الاضطراب، وما لهذا الاضطراب من امتداد للمراحل التعليمية الجامعية، والذي بدوره يؤثر سلبًا على الكثير من جوانب حياة الطالب التعليمية والاجتماعية والمهنية والأسرية.
- تشخيص هذا الاضطراب والوقوف على مدى انتشاره وعلاقته بالجوانب الأخرى الاجتماعية والشخصية يمد المؤسسات التعليمية بمعلومات من شأنها تحديد مدى أهمية التدخل لوضع البرامج الوقائية والإرشادية والعلاجية لهذه الفئة.
- معرفة مدى الحاجة للعمليات الإرشادية الفردية أو الجماعية من خلال معرفة مدى انتشار هذا الاضطراب.
- نُدرة الدراسات التي تناولت الاضطرابات النفسية بشكل عام واضطراب الخوف الاجتماعي بشكل خاص على هذه الفئة في منطقه الجوف بشكل عام ومحافظة دومة الجندل بشكل خاص على حدِّ علم الباحث.

حدود الدراسة:

- الحدود المكانية: تتحدد الدراسة في طلاب الصف الثاني والثالث الثانوي في مدارس محافظة دومة الجندل في منطقه الجوف.
- الحدود الزمانية: خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣٩هـ.

مصطلحات الدراسة:

الخوف الاجتماعي Social Phobia:

يُعرِّفه عقل (٢٠٠٠: ٢٢٥) بأنه: «خوف شديد غير مقبول من مواجهة الآخرين والتعامل معهم

أو التحدث إليهم، وتجنب المواقف الاجتماعية باعتبارها مواقف تقويمية وتهديدية للفرد، لأنه يعتقد أنه موضع فحص وتقويم من الآخرين، ويأخذ الخوف في المدارس أشكالاً منها: الخوف من الوقوف أمام المدرس أو الزملاء، وعجز شديد في المشاركة في الأنشطة الصفية واللآصفية».

التعريف الإجرائي: وهو الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب في مقياس الخوف الاجتماعي (ثلاثي الأبعاد) المستخدم في الدراسة.

الإطار النظري:

الخوف الاجتماعي Social Phobia:

يعد اضطراب الخوف الاجتماعي أحد اضطرابات القلق التي تصنف على أنها اضطرابات عصابية، وثمت مفهوم عام للعصاب يعرف بأنه: اضطراب نفسي يتميز بعدة أعراض ومن أهمها القلق، وهي ظاهرة يعاني فيها المريض شعورًا مماثلاً لشعور الخوف أو التوجس يرافقه تسارع ضربات القلب، وجفاف الحلق وألم في البطن، وتوسع بؤبؤ العين، وتعرُّق وتكرار التبول (ويليس وماركس، ١٩٩٩).

وتُعرِّفة منظمة الصحة العالمية (World Health Organization.1992:136) بأنه: «اضطراب قلق عام غالبًا ما يبدأ في مرحلة المراهقة، إذ يتركز خوفهم حول إمعان الآخرين بالنظر فيهم، ويحدث أثناء تواجدهم في المجتمعات الكبيرة، مما يؤدي بالفرد إلى تجنب المواقف الاجتماعية».

ويعرِّفه مصطفى (٢٠٠٦) بأنه: الشعور بالقلق والفزع الشديد عند مقابلة الأشخاص الغرباء، أو الحديث إلى مجموعة من الناس أو الأكل والشرب في مكان عام، ويصيب الرجال والنساء بشكل متساوٍ ويؤدي في كثير من الأحيان إلى تعطيل المصاب عن مزاولة حياته بشكل طبيعي ويعرضه إلى إساءة استعمال المهدئات.

كما أنَّ لاضطراب الخوف الاجتماعي المرادف لمصطلح القلق الاجتماعي تداخلاً وصلةً باضطراب الشخصية التجنبي «Avoidant Disorders» وهو اضطراب يتصف بنمط دائم من تجنب التفاعل المتبادل بين الأشخاص، والخوف من الرفض والاعتراض على ما يقوله المصاب، والخوف من الخجل واحمرار الوجه أو الخوف من الأداء بشكل ضعيف في اللقاءات الاجتماعية

وخاصة المفاجئة منها، ويوصف الخوف في هذا الاضطراب بأنه شديد بشكل عام (بارلو، ٢٠٠٢).

بالإضافة إلى التداخل مع الخجل «Shy» وهو خوف غير مقبول في مواجهة الآخرين والتعامل معهم وتجنب المواقف الاجتماعية باعتبارها مواقف تقويمية للفرد، لأنه يعتقد أنه موضع فحص وتقويم من قبل الآخرين، كما يأخذ الخوف أشكالاً متعددة كالخوف من الأنشطة المدرسية، والتحدث أمام الآخرين، ومقابلة المسؤولين. (ابودلو، ٢٠٠٩، عقل، ٢٠٠٠).

ومن الملاحظ تداخل الأعراض في جميع هذه المسميات، حيث تتفق أغلب الأعراض في الخوف من الآخرين، والخوف من التقويم السلبي، والإحجام عن المشاركة الاجتماعية، أو المشاركة مع وجود القلق.

ويتفق الباحث مع ما ذهب إليه (الشربيني، ٢٠٠٢؛ إبراهيم والعسكر، ٢٠٠٨، بارلو واخرين، ٢٠٠٢. Holt et al, 1992) بأنَّ للخوف الاجتماعي علاقة بكلٍّ من الخجل واضطراب الشخصية التجنبي، إلاَّ أنَّ العلاقة بينهما كمية أي: أنها تقع على عامل يمتد بين قطبين بحيث يمثل أحد القطبين (الخجل) باعتباره سمة إنسانية إذا ما كانت في الحدود الطبيعية وأقل درجاتها لا تعد اضطرابًا، وما إن تتخطى هذا الحد حتى تتجه إلى ما يعرف باضطراب الخوف الاجتماعي، وإذا ما اشتدَّ هذا الاضطراب فإنه ينتهي بالقطب الآخر الذي يعدُّ اضطراب الشخصية التجنبي.

وهناك مجموعة من الأعراض التي يتصف بها هذا الاضطراب والتي تتباين بين فرد وآخر وهي:

- الأعراض المعرفية: أهم ما يميز الخوف الاجتماعي عن غيره من الاضطرابات الأخرى أنماط معرفية مرتبطة بالمواقف الاجتماعية، ومن أهمها سرعة التقاط المؤشرات عل وجود خطر يهدد الفرد، ويتمثل ذلك في اعتقاد الشخص –حديث الشخص الداخلي مع نفسه– بأنه سوف يتعرض لشيء يؤدي إلى التقليل من قيمته في نظر الآخرين وذلك في المواقف الاجتماعية حيث يبدأ استدعاء التوقعات السلبية التي سوف تحدث له إذا دخل في هذه المواقف فيصبح قلقاً تسيطر عليه هذه الأفكار وبالتالي يُحجِم عن الموقف الاجتماعي أو يدخل مع توقع فشله. (المحارب، ٢٠١٥)، وعلى الرغم من الشعور بالتهديد العام، فإنَّ المواقف والظروف التي تثير هذا الخوف تتباين بشدة من موقف اجتماعي إلى آخر. (بارلو واخرون، ٢٠٠٢).
- الأعراض الفسيولوجية التي تتجلى على شكل تنبيهات حسية تتمثل في احمرار الوجه وتسارع

دقات القلب، وتعرق اليدين، وضيق بالتنفس. (الزعبي، ٢٠٠٨؛ عقل، ٢٠٠٠) فتظهر إما أثناء الموقف الاجتماعي، أو تزامنًا مع الأعراض المعرفية سالفة الذكر.

- الأعراض السلوكية التي تظهر كنتيجة حتمية لما استدعي من (الأفكار المعرفية) والإحساس به (الفسيولوجية) فتظهر متمثلة بالهدوء، أو الصمت، أو تقليل التواصل البصري، أو الارتباك والتلعثم، وغالبًا ما يظهر الانسحاب وعدم المواجهة لا سيما في المواقف التي تتطلب مواجهة المجتمع.

ولاضطراب الخوف الاجتماعي أُطر ومدارس نفسية تضع تفسيرًا لنشأة هذا الاضطراب، فنجد أنَّ نظرية التحليل النفسي تنظر للخوف الاجتماعي بأنه نتاج الصراع بين مكونات الشخصية الهوا، والأنا، والأنا الأعلى (مصطفى، ٢٠٠٦)، والشخص يعاني من صراع عصابي بين نوازعه من ناحية (الهوا)، وبين مثله ومعايير المجتمع (الأنا الأعلى) من ناحية أخرى، وبما أنه عاجز عن مواجهة الصراع الشديد داخله، وغير قادر على فضِّه خوفًا منه، فإنه يُحوِّل مصدر الخوف من الداخل إلى الخارج، فيتخذ أحد الأشياء الخارجية مصدرًا لخوفه فيتجنبه، أي أنَّ التفسير التحليلي يقوم على (ميكانزم) «الإزاحة»، فالمصاب بالخوف الاجتماعي يزيح مخاوفه من الصراع الداخلي إلى آخر خارج ذاته لأنَّ ذلك يُيَسِّر له مواجهة هذا الخوف (كفافي، ٢٠٠٥). وبالتالي فإنَّ (الخوف) ما هو إلا أعراض مرضية لصراعات مكبوتة لا شعورية تظهر على شكل اضطرابات نفسية. (عقل، ٢٠٠٠).

وبشكل عام فإنَّ هذه النظرية محدودة بسبب أنها لا تعير انتباهًا للعوامل الوراثية، ويُصبُّ تركيزها على خبرات الطفولة والمشاكل الجنسية (مصطفى، ٢٠٠٦)، بالإضافة إلى عدم أخذها للمنهج العلمي التجريبي (الحجار، ١٩٩٨).

أما النظرية السلوكية والقائمة على نظريات التعلم والتي اُشتهرت بتطبيقاتها التجريبية المبكرة في كافة الميادين (الحجار، ١٩٩٨)، وتفترض أنَّ الإنسان يتعلم السلوك السَّوي وغير السَّوي من خلال تفاعله مع بيئته، ويعمل التعزيز على تدعيم السلوكيات المرغوبة وغير المرغوبة (عقل، ٢٠٠٠)، ويعتمد علماؤها في تفسيرهم للإصابة بالاضطرابات النفسية على ميكانزم «الإشراط»، فالمصاب بالخوف غالبًا ما يكون قد تعرَّض في مرحلة الطفولة أو مراحل لاحقة إلى موقف مخيف، ثم نسي هذا الموقف، ولكن ظلَّ الارتباط قائمًا بين هذا الموضوع وخبرة الخوف المؤلمة (كفافي، ٢٠٠٥).

إلا أنَّ النظرية السلوكية قادرة على تفسير جزء بسيط من الاضطرابات النفسية التي تعتمد على «الإشراط» مثل المخاوف المتنوعة (الزراد، ٢٠٠٥).

وللجانب المعرفي السلوكي أثره في تفسير ونشأة هذا الاضطراب، بل إنه أصبح الجانب الأكثر قبولاً ورواجًا في كثير من الدول المتقدمة نظرًا لما حققه من نجاحات في تفسير وعلاج الكثير من الاضطرابات النفسية (كلارك وفيبرون ورد في المحارب، ٢٠١٥). حيث كانت تساؤلات المنظرين الأوائل في هذا الجانب عن أهمية معرفة تعدد الاستجابات بين الأفراد لمثير واحد حتى توصلوا إلى أنَّ أسباب هذا التعدد والتباين ما هو إلا نتاج عمليات معرفية داخلية، فلقد طوَّر عدد من المنظرين من أصحاب هذه النظرية نماذج وتصورات تُفسر نشأة اضطرابات القلق والخوف الاجتماعي (بارلو، ٢٠٠٢)، إلا أنَّ أعمال كلٍّ من (بك وإمري والس) هي الرائجة في هذ المجال.

ووفقًا لهذا الجانب فإنَّ الاضطراب ينشأ من وجود أخطاء في المعالجة المعرفية للمثيرات (المحارب، ٢٠١٥)، فالقلقون من الناس لديهم بناء معرفي ذهني، يسمى المخطوطات (Schema) - قناعات وأفكار متصلبة عن الذات والآخرين – ومن ثم فهم أفراد سريعو التأثر، ومهيؤون للإصابة بالاضطرابات. وبمعنى آخر فإنهم شديدو الانتباه لأي مصادر مهددة محتملة، ونتيجة لهذه اليقظة يُساء تفسير أي جوانب إيجابية، ويُبخس تقدير أي ذكريات للنجاح، فهم يميلون للتفسيرات السلبية دائمًا (بارلو، ٢٠٠٢).

ومن المسلَّمات لدى (بك) في كيفية نشأة الاضطراب هو تكوين معانٍ غير تكيفية حول الذات، والسياق البيئي أو ما يسمى بالخبرة، والمستقبل والتي تُسمى مجتمعة (بالثالوث الاستعرافي Cognitive Triad). ففي اضطراب الخوف يُنظَر للنفس كذاتٍ عاجزة، ويمثل الموقف المخيف مصدرًا للخطر، ويبدو المستقبل غامضًا (المحارب، ٢٠١٥).

وللاستعداد الوراثي دور في نشأة الاضطرابات النفسية كما تشير إلى ذلك الدراسات التي تناولت أُسَر الأفراد المضطربين نفسيًا (عبدالرحمن، ١٩٩٩، زهران، ٢٠٠٣)، كما أنَّ للعوامل البيئية والاجتماعية أثر في نشأة هذا الاضطراب (Al paslan et al,2015) إلا أنها تندرج جميعًا تحت التفسيرات السلوكية والمعرفية.

إنَّ تعدد الأسباب خلف نشأة هذا الاضطراب، وانقسامها ما بين أسباب مهيئة تمهد لحدوثه كالاستعداد الوراثي، وأسباب مساعدة كالمواقف التي يتعرض لها الفرد بالسخرية والتقويم

السلبي، هي الركيزة الأساس في الشمولية في تفسير ونشأة هذا الاضطراب، وهي من المسلَّمات للجانب المعرفي السلوكي.

الدراسات السابقة:

أولا: الدراسات العربية:

في دراسة الرقاد (٢٠١٧) حيث هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الرُّهاب الاجتماعي ومستوى التوافق الجامعي لدى طلبة الجامعة الهاشمية، وتكونت عينة الدراسة من (٨٠٠) طالب، شملت الأقسام العلمية والإنسانية، فقد أعدَّ الباحث بإعداد مقاييس الدراسة، وأظهرت الدراسة بأنَّ مستوى الرُّهاب الاجتماعي كان في المستوى المتوسط كما أظهرت بأنه لا توجد فروق ذات دلالة بين الأقسام العلمية والإنسانية.

وفي دراسة عسيري (٢٠١٧) التي هدفت لمعرفة العلاقة بين القلق الاجتماعي والأفكار اللاعقلانية في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة (رجال ألمع)، وتكونت عينة الدراسة من (١٦٣) طالبًا، حيث استخدم الباحث مقياس الأفكار اللاعقلانية من إعداد (هوبر ولاين) ومقياس الخوف الاجتماعي لـ (رولين ووي) Roulin & Wee, 1994) حيث كشفت الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الخوف الاجتماعي والأفكار اللاعقلانية، ولم تسفر عن وجود فروقات بين الخوف الاجتماعي تُعزى للمتغيرات الديموغرافية، وأظهرت إمكانية التنبؤ بالخوف الاجتماعي من خلال الأفكار اللاعقلانية.

أما دراسة مهلة (٢٠١٦) والتي هدفت إلى معرفة مستويات الخوف الاجتماعي وعلاقتها بمفهوم الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة القضارف، حيث كانت عينة الدراسة مكونة من (٢٤٠) طالبًا، واستخدم الباحث مقياسًا من إعداده حيث كشفت نتائج الدراسة عن نسبة انتشار ١٥٪ بدرجة شديدة و١٧٪ بدرجة متوسطة لهذا النوع من الخوف.

كما كشفت دراسة الحريري (٢٠١٣) التي هدفت لمعرفة مدى وجود أعراض الخوف الاجتماعي لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود، وتكونت عينة الدارسة من (٢١٢) طالبًا، استخدم الباحث المقياس الثلاثي للخوف الاجتماعي من إعداد (الرويتع،٢٠٠٤)، حيث أظهرت النتائج ارتفاع درجات البعد الثاني لمقياس الخوف الاجتماعي والذي كان يشير إلى المواقف

الاجتماعية السلوكية، يليه البعد الأول والذي يشير إلى العوامل المعرفية.

وفي دراسة المجنوني (٢٠١٣) التي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الخوف الاجتماعي والقلق العام على عينة من طالبًات جامعة أم القرى، واُستخدم فيها مقياس القلق العام (لمحمد جعفر جمل الليل) ومقياس الخوف الاجتماعي (لرولين ووي)، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الخوف الاجتماعي والقلق العام، كما أظهرت عن فروق ذات دلالة في درجات القلق العام تُعزى لمتغير التخصص، حيث كانت درجات طالبًات اللغة العربية أعلى من درجات طالبًات العلوم التطبيقية، ولم تظهر فروقا تعزى لمتغير العمر.

وأشارت دراسة المومني وجرادات (٢٠١١) والتي هدفت لمعرفة مدى انتشار الخوف الاجتماعي لدى طلبة الجامعة الأردنية وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية – المستوى التعليمي للوالدين، والمستوى الدراسي للطلاب، ودخل الأسرة، وحجمها والترتيب الولادي، ومكان الإقامة، ونوع المدرسة، وتكونت العينة من (٧٢٩) طالبًا من ٢٢ كلية ومعهد تابعة للجامعة الأردنية، واستخدم الباحثان مقياس (ماتيك وكلارك)، وأسفرت النتائج عن نسبة انتشار هذا الاضطراب ١٧,٧٪ من عينة الدراسة وأنَّ أكثر المخاوف الاجتماعية شيوعًا كانت في موقف (الخوف من التصرف بشكل غير مناسب أمام الآخرين)، وانتشاره لدى الإناث أعلى من الذكور، وبين الطلبة الذين مستوى والديهم التعليمي ثانوي فأقل أعلى من المستويات الأخرى، والذين يأتون من أُسر كبيرة أعلى من الأسر الصغيرة، والذين مستوى دخلهم منخفض كان أعلى من المستويات الأخرى، وبين الطلبة الذين تخرجوا في مدارس حكومية أعلى من المدارس الأهلية، ولم تجد الدراسة فروقا دالَّة بين الخوف الاجتماعي والمستوى الدراسي والترتيب الولادي.

وفي دراسة أبو حمدان (٢٠١٠) والتي هدفت لمعرفة مدى انتشار القلق الاجتماعي على طلبة جامعة (مؤتة) ومعرفة الفروقات في مستوى الخوف الاجتماعي تبعًا لمتغير المستوى الدراسي والكلية والعمر على عينة مكونه من (٢٠٠) طالبٍ وطالبة، وقد استخدم الباحث مقياس (رولين ووي)، وأظهرت النتائج أنَّ نسبة انتشاره (٥٪) من أفراد العينة، كما أنَّ نسبة (٨٤٪) لديهم قلق بشكل متوسط، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الخوف الاجتماعي ومتغيرات الدراسة.

كما أظهرت دراسة دهلوي (٢٠١٠) والتي هدفت لمعرفة العلاقة بين الخوف الاجتماعي والأفكار اللاعقلانية لدى المراهقات بمدينة مكة المكرمة، وكانت عينة الدراسة من طالبًات

المرحلة الثانوية، حيث أشارت نتائج الدراسة لوجود علاقة ارتباطية بين الخوف الاجتماعي والأفكار اللاعقلانية، ولم توجد فروق ذات دلالة تُعزى لمتغير التخصص علميٍّ أو أدبي.

الدراسات الأجنبية:

في دراسة سوهيندا (Soohinda,2016) والتي هدفت إلى التعرف على نسب انتشار الخوف الاجتماعي وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية والاجتماعية، على عينة تكونت من (٦٢٨) طالبًا من مدارس المرحلة المتوسطة في إحدى المدن الهندية، تراوحت أعمارهم بين ١٣– ١٧ عامًا، واُستُخدِم فيها مقياس قائمة الخوف الاجتماعي (SPAN) كما استخدمت المقابلة لمن استوفوا درجات الإصابة بالخوف الاجتماعي طبقًا للمقياس، وأظهرت النتائج أنَّ نسبة انتشاره بين عينة الدراسة بلغ (٥,٣٪)، وكان لدى الإناث أعلى من الذكور، كما أشارت إلى علاقه ارتباطية سالبة بين درجات الخوف الاجتماعي ومستوى التحصيل الدراسي والمستوى الاقتصادي، كما أظهرت أنَّ ذوي الدرجات المرتفعة في الخوف الاجتماعي لم تكن لديهم علاقات إيجابية مع أقرانهم في المدارس، كما أنهم يتجنبون الأنشطة اللامنهجية، ولم تظهر أي فروق تابعة لترتيب الابن داخل الأسرة وعدد أفرادها.

وهدفت دراسة رانتا واخرون (Ranta et al, 2016) الطولية في المجتمع الفنلندي –وذلك على مدى سنتين– إلى معرفة علاقة الخوف الاجتماعي بالتحصيل الدراسي ومدى ضعف العلاقات الشخصية وعلاقتها ببعض المتغيرات على عينة كبيرة قوائمها (٣٠٠٠) في عمر ١٥، ولم يتبقَّ في الدراسة سوى (٢٠٧٠) شخصًا، فقد استخدم الباحثون مقياس قائمة الخوف الاجتماعي (SPIN)، وقائمة أحداث الحياة (LEC)، وأظهرت النتائج ارتباط الخوف الاجتماعي بانخفاض مستوى التحصيل الدراسي، وكان لدى الإناث أعلى من الذكور.

وعلى مستوى الدعم الاجتماعي من الأسرة والأصدقاء من نفس العمر فقد أظهرت الدراسة انخفاضًا ملحوظًا لأفراد العينة في عمر ١٥ وامتدادًا لعمر الـ ١٧ سنة، كما أظهرت عن علاقة ارتباطية إيجابية بين الخوف الاجتماعي ومعدلات التسرب من المدرسة على امتداد السنتين، وأنَّ ارتفاع معدلات الخوف في عمر ١٧ كان أعلى مقارنة بعمر ١٥.

في دراسة روسلاينا وآخرين (Rosellini et al, 2013) هدفت إلى معرفة بدايات الإصابة

باضطراب الخوف الاجتماعي وعلاقته بالاضطرابات الأخرى، وتكونت عينة الدراسة من (٢١٠) حالات ممن شُخِّص بأنَّ لديهم اضطراب الخوف الاجتماعي في مركز عيادي للاضطرابات النفسية يتبع لجامعة بوستن، واعتمد الباحثون الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية (DSM-IV) في تشخيص حالات الخوف الاجتماعي، كما استخدموا قائمة المقابلة التقديرية للقلق (DSA)، بالإضافة إلى قائمة (آيزنك) للشخصية، ومقياس (بك) للاكتئاب، ومقياسًا للتقدير الذاتي، وأظهرت النتائج بأنَّ (٢٠٪) كانت بدايات الإصابة بالخوف الاجتماعي لديهم في سن الطفولة المبكرة أقل من ١٠ سنوات، و(١٠٪) خلال مرحلة الطفولة إلى ١٣ سنة، و(٢٨٪) في مرحلة المراهقة من سن ١٤– ١٧ سنة، و (١٩٪) في فترة الشباب، و(١١٪) بعد سن ٢٣ فأكثر، كما يرافق اضطراب الخوف الاجتماعي اضطرابات نفسية –كالقلق والاكتئاب– أكثر حدة إذا كانت بدايته مبكرة.

أما في دراسة ميمياكن وآخرين (Memik et al, 2010). والتي هدفت إلى بحث العلاقة بين الخوف الاجتماعي وبعض المتغيرات الديموغرافية (كالعمر، والجنس، والوضع الاقتصادي، والصف الدراسي، و وجود الأصدقاء، والتحصيل الدراسي، ونوع المدارس كالخاصة والمدارس في المناطق الريفية والمناطق الحضرية، وتكونت عينة الدراسة (١٧١٣) من الطلاب الذكور والإناث بنسب متقاربة تراوحت أعمارهم بين (١٠– ١٦) سنة، أُخذت من عدة مدارس في مدينة (قوجا) التركية، واُستُخدِم مقياس (لوبيز) للقلق الاجتماعي (SAS-A)، وأظهرت النتائج ارتفاعًا في المجموع الكلي لدرجات الخوف الاجتماعي لدى الأولاد باستثناء التجنب الاجتماعي –وهو فرع من نفس المقياس– فقد كان لدى الإناث أعلى من الذكور، بالإضافة إلى وجود علاقة سالبة بين درجات الخوف الاجتماعي والمستوى الاقتصادي ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين الخوف الاجتماعي والعمر حيث كانت درجات الخوف الاجتماعي في الأعمار الكبيرة أعلى من الأعمار الصغيرة، وكانت درجات الخوف الاجتماعي بين أبناء المدارس الريفية أعلى من المدارس الحضرية، وكانت المدارس الخاصة أقل أنواع المدارس في درجات الخوف الاجتماعي، بالإضافة إلى وجود علاقة ارتباطية بين درجات الخوف الاجتماعي ومستوى التحصيل الدراسي، حيث كانت درجات الخوف الاجتماعي أعلى ممن كانت مستوياتهم في التحصيل الدراسي منخفضة.

وفي دراسة لانديل وآخرين (Landell et al, 2009) على المجتمع السويدي والتي هدفت إلى

التعرف على مدى انتشار اضطراب الخوف الاجتماعي بين الطلاب الذين تتراوح أعمارهم بين (١١-١٤) سنة، ومعرفة أكثر المواقف المخيفة بالنسبة للطلاب، تكونت عينة الدراسة من (٢١٢٨) طالبًا من طلاب مجموعة من المدارس، واُستخدم معها مقياس للخوف الاجتماعي للأطفال (SPSQ) النسخة المعدلة من مقياس الخوف الاجتماعي للكبار والذي يقيس ثمانية من المجالات أو المواقف المخيفة اجتماعيًّا، وأظهرت الدراسة بأنَّ نسبة انتشار الخوف الاجتماعي بين عينة الدراسة كان (٤,٤٪) من الذين استوفوا أغلب المواقف المخيفة، و(١٣٪) على الأقل كان لديهم موقف مخيف محدد، كما كانت المواقف المخيفة الأكثر في هذه الدراسة تتمثل بالخوف من التحدث أمام الطلاب في الصف، يليها الخوف من التحدث بالهاتف مع شخص غريب، ثم الخوف من بدء المحادثة، يليها الخوف من رفع اليد (المشاركة في غرفة الصف). وكانت معدلات الخوف لدى الإناث أعلى من الذكور بالإضافة إلى وجود علاقة بين الخوف الاجتماعي والضعف الدراسي وضعف المشاركة بالأنشطة المدرسية.

كما أجرى تيلفورز وفورماك (Tillfors & Furmark, 2007) دراسة هدفت إلى التعرف على نسبة انتشار اضطراب الخوف الاجتماعي على طلاب الجامعات في السويد، حيث اُستُخدم مقياس للخوف الاجتماعي طبقًا لمحكات الدليل التشخيصي والإحصائي الرابع، وأُرسِل عن طريق البريد الإلكتروني لطلاب الجامعات، فقد بلغ عدد الطلاب الذين أكملوا المقياس بشكل قابل للتفسير (٥٢٣) طالبًا وطالبة، وقد أسفرت النتائج عن نسبة انتشار (١٦٪)، وكانت أكثر المواقف المثيرة للخوف لدى طلاب الجامعة هو التحدث أمام الآخرين بنسبة (٧١٪) ممن يعانون من الخوف الاجتماعي، ونسبة (١٩٪) من أفراد العينة ككل، وكانت نسبة انتشار الخوف الاجتماعي لدى أفراد العينة الأصغر أعلى من الأفراد الأكبر سِنًّا.

تعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال مراجعة هذه الدراسات يتَضح مدى خطورة هذا الاضطراب حيث وُجد بأنَّ له ارتباطًا وثيقًا ببعض الاضطرابات النفسية الأخرى لا سيما إذا كان للاضطراب –الخوف الاجتماعي– بدايات مبكرة، كما أنَّ له أثرًا سلبيًّا على حياة الأفراد في الجوانب الشخصية والمهنية والاجتماعية والتعليمية والأسرية، كما أنه لدى الإناث أعلى من الذكور، بالإضافة لارتباطه بالأفكار اللاعقلانية. وأنَّ معظم الدراسات التي تناولت مدى انتشار الخوف الاجتماعي

لدى فئة المراهقين تمت في البيئة الغربية كدراسة (سوهيندا،٢٠١٦) ودراسة (لانديل،٢٠٠٩)، حيث أظهرت نسبًا متقاربة، بالإضافة إلى أنَّ أغلب الدراسات تناولت فئة طلاب الجامعات بالكشف عن مدى انتشار الخوف الاجتماعي وعلاقته ببعض المتغيرات كدراسة (المومني، جرادات، ٢٠١١، ابو حمدان،٢٠١٠) ودراسة (تيلفورز وفورماك ٢٠٠٧)، وعلى البيئة السعودية دراسة (الحريري، ٢٠١٣)، كذلك لا توجد دراسة على البيئة المحلية تناولت مدى انتشار الاضطرابات النفسية بشكل عام واضطراب الخوف الاجتماعي بشكل خاص على أيٍّ من مراحل التعليم وذلك في حدود علم الباحث.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة: اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي؛ وذلك لملاءمته لتساؤلات هذه الدراسة.

عينة الدراسة: تكونت العينة من طلاب الصف الثاني والثالث الثانوي بالقسمين العلمي والأدبي من (٦) مدارس، حيث بلغت (٢٥١) طالبًا من طلاب المدارس متضمنة العينة الاستطلاعية اختيروا بالطريقة العشوائية البسيطة، تراوحت أعمارهم من ١٦ إلى ٢٠ بمتوسط عمر ١٧,٥ وانحراف معياري ٠,٧٥.

والجدول التالي يوضح توزيع أفراد العينة.

جدول رقم (١)

توزيع أفراد العينة التخصص (علمي، أدبي)

المدرسة	مجتمع الدراسة				عينة الدراسة				أفراد المجتمع	أفراد العينة	نسبة العينة للمجتمع ٪
	ثاني		ثالث		ثاني		ثالث				
	علمي	أدبي	علمي	أدبي	علمي	أدبي	علمي	أدبي			
التحكيم خاصة	١٦		١٨		١٦		٨		٣٤	٢٤	٧٠
الأمير نايف	١٠٠		١١١		٣٥		٣٥		٢١١	٧٠	٣٣
الشاطبي تحفيظ قرآن		١٢		٢٠		٦		١٤	٣٢	٢٠	٦٢

المدرسة	مجتمع الدراسة				عينة الدراسة				أفراد المجتمع	أفراد العينة	نسبة العينة للمجتمع ٪
	ثاني		ثالث		ثاني		ثالث				
	علمي	أدبي	علمي	أدبي	علمي	أدبي	علمي	أدبي			
اليمامة	٣٦		١٥	١٧	١٠		١٤	١٦	٦٨	٤٠	٥٨
الزبير بن العوام	٣٦		٣٩		٢٠		٢١		٧٥	٤١	٥٤
الملك سعود	١٤٠		٩٢		٢٤		٣٢		٢٣٢	٥٦	٢٤

أساليب المعالجة الإحصائية: استخدم الباحث في هذه الدراسة برامج الحزم الإحصائية للعلوم النفسية والاجتماعية (SPSS) وذلك باستخدام الاختبارات الإحصائية التاليه:

معامل ارتباط (بيرسون) ومعامل (ألفا كرونباخ) لحساب دلالات الصدق والثبات، واختبار (ت) لدلالات الفروق بين المجوعتين، واختبار تحليل التباين لدلالات الفروق بين المجموعات، واختبار (شيفيه) للاختبارات البعدية لتحديد اتجاهات الفروق بين المجموعات.

أدوات الدراسة:

أُستُخدم مقياس الخوف الاجتماعي (ثلاثي الأبعاد) وهو من إعداد (الرويتع، ٢٠٠٤).

ويتكون المقياس من (٤٤) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد، البُعد المعرفي: حيث يكشف عن الأفكار التي تتردد على الفرد ويضم (١٢) فقرة، والبُعد الاجتماعي السلوكي: ويمثل المواقف أو الأداء الاجتماعي المتجنب ويتكون من (١٣) فقرة، والبُعد الجسمي الفسيولوجي: وهي المظاهر الجسمية الناتجة عن الخوف الاجتماعي، ويتكون من (١٩) فقرة يُجابُ عليها على مقياس ليكرت خماسي متدرج، من لا تنطبق أبدًا يقابلها ٠، تنطبق قليلاً ١، تنطبق أحيانًا ٢، تنطبق كثيرًا ٣، تنطبق دائمًا ٤، وتتراوح الدرجة الكلية من ٠ إلى (١٧٦) درجة، ويُستخرج من المقياس ثلاث درجات لكل بُعد والدرجة الكلية لمجموع الأبعاد، حيث يُشير ارتفاع الدرجات إلى الخوف الاجتماعي، ويستغرق تطبيقه من خمس إلى عشر دقائق.

أظهرت نتائج ثبات وصدق المقياس في نسخته الأولى على طلاب من جامعة الملك سعود تراوحت أعمارهم من ٢٠ إلى ٢٦ سنة، حيث كانت معاملات ثبات ألفا للدرجة الكلية (٠,٩٣)، ومعامل إعادة الاختبار (٠,٧٥) أما فيما يخص صدق المقياس فقد كان معامل ارتباط الصدق

التلازمي (٠,٥١) مع مقياس الانضغاط الاجتماعي (لواطسون وفريند)، ومعامل ارتباط (٠,٦٧) مع مقياس للقلق. بالإضافة إلى الصدق العاملي حيث كشفت عن ثلاثة عوامل للمقياس.

وفي هذه الدراسة حُسِب الثبات والصدق على عينة استطلاعية مكونة من (٦٠) طالبًا من الصفين الثاني والثالث الثانوي، حيث كان ثبات الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ)، كما يوضح الجدول التالي:

جدول رقم (٢)

معامل الثبات للمقياس باستخدام ألفا كرونباخ

البُعد	معامل ألفا للثبات
المعرفي	٠,٨١
الاجتماعي السلوكي	٠,٧٢
الجسمي الفسيولوجي	٠,٨٥
الدرجة الكلية	٠,٩٠

ويُلاحظ من خلال الجدول رقم (٢) أنَّ معاملات ثبات (ألفا) للمقياس تتمتع بثبات جيد، وفيما يخص صدق المقياس فقد حُسب صدق الاتساق الداخلي بين عوامل المقياس والدرجة الكلية للمقياس وحساب الصدق التلازمي مع مقياس قلق الطائف بصفته محكًّا خارجيًّا، وهو من المقاييس المقننة المشهورة المستخدمة في البيئة المحلية من عمر ١٥ سنة فما فوق، والجدول التالي يوضح معاملات صدق المقياس.

جدول رقم (٣)

معامل ارتباط (بيرسون) لصدق المقياس

البعد	معامل ارتباط بيرسون للدرجة الكلية على البعد
المعرفي	❖❖.٨٨٣
الاجتماعي السلوكي	❖❖.٧٨٥
الجسمي الفسيولوجي	❖❖.٨٦١
مقياس القلق	❖❖.٥٧٢

ويلاحظ من خلال الجدول رقم (٣) معاملات ارتباط جيدة لصدق المقياس من خلال صدق

الاتساق الداخلي، بالإضافة إلى معامل ارتباط بين درجة مقياس الخوف الاجتماعي ومقياس قلق الطائف مما يعني صلاحية المقياس للاستخدام في الدراسة الحالية.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

يتم في هذا الجزء عرض لنتائج الدراسة التي كان التساؤل الأول فيها نصه:

ما نسبة انتشار اضطراب الخوف الاجتماعي لدى طلاب الصف الثاني والثالث الثانوي؟

وللإجابة على هذا السؤال حُسبت المتوسطات والانحرافات المعيارية لعينة الدراسة لتحديد درجة القطع، والتي من خلالها تُحدَّد درجات الطالب المستوفي لاضطراب الخوف، ومن خلال طريقة توزيع الدرجات يتضح بأنَّ المقياس يفرز ما بين الفقرة التي لا تنطبق، وتنطبق أحيانًا، وتنطبق كثيرًا ودائمًا، وبهذا فإنَّ درجات الطلاب تتراوح ما بين عدم الإصابة بالخوف والدرجة المتوسطة بواقع انحراف معياري واحد عن المتوسط، ودرجات الإصابة بالخوف بواقع انحرافين معياريين، والجدول التالي يوضح الدرجات.

جدول رقم (٤)

التكرارات والنسب والمتوسط والانحراف المعياري لدرجات أفراد العينة على مقياس الخوف الاجتماعي

مدى الدرجات	التكرار	النسب	متوسط درجات الطلاب	الانحراف المعياري
٨ -١٦	٣٢	١٢,٧	٤٢	٢٥
١٦ -٤١	١١٠	٤٣,٨		
١٤ -٦٧	٦٠	٢٣,٩		
٦٧ -٩٢	٤٢	١٦,٧		
٩٢ فأكثر	٧	٢,٨		

يتضح من خلال جدول رقم (٤) أنَّ نسبة انتشار الخوف الاجتماعي بين عينة الدراسة كانت (٣٪) بواقع سبعة أفراد من الذين تنطبق عليهم أعراض هذا الاضطراب بواقع انحرافين معياريين عن المتوسط، ويوجد ممن تنطبق عليهم الأعراض بدرجة متوسطة بنسبة (١٦٪) بواقع انحراف معياري واحد، وتتقارب نسبة الانتشار مع ما أشارت إليه دراسة سوهيندا (Soohinda, 2016)،

حيث اعتمد في تقديره على نسبة الإصابة بتطبيق المقياس والمقابلة على من استوفوا معايير الاضطراب، ودراسة لانديل (Landell et al, 2009) حيث كانت نسبة الانتشار (٤,٤٪)، كما تتفق مع ما أشارت إليه سجلات المراجعين في مستشفى الصحة النفسية بمنطقة الجوف بحسب ما ذكر مدير المستشفى فقد كانت نسبةٌ ممن يعانون من هذا الاضطراب ممن تراوحت أعمارهم بين ١٨ -٢٥ (٤٪) تقريبًا. (عطا الرويلي، اتصال هاتفي، ٢٠١٧/١٢/١٠) وإذا ما أخذ بنسبة الإصابة المتوسطة والشديدة على حد سواء فإنَّ نسبة الإصابة (١٦٪) تتفق مع ما أشارت إليه دراسة (المومني، جرادات، ٢٠١١)، ودراسة (مهله، ٢٠١٦).

وللإجابة على التساؤل الثاني الذي كان نصه: ما أكثر المخاوف الاجتماعية شيوعًا بين طلاب الصفين الثاني والثالث الثانوي؟

فقد حُسبت درجات أفراد العينة على المواقف المثيرة للخوف الاجتماعي، والتي كانت تندرج تحت العامل الثاني من عوامل المقياس الثلاث، واعتمدت درجة الفقرة التي تزود عن درجتين فأكثر، أي أنه اعتمدت درجات الفقرة التي تنطبق كثيرًا وتنطبق دائمًا باعتبار أنها موقف مخيف للطالب، والجدول التالي يوضح هذه الفقرات مرتبة ترتيبًا تنازليًّا مبتدئة بأكثر المواقف المثيرة للخوف والتكرارات والنسب المئوية لأفراد العينة.

جدول رقم (٥)

التكرارات والنسب المئوية لاستجابات العينة على مقياس الخوف الاجتماعي

أكثر المواقف مثيرة للخوف	التكرار	النسبة ٪
أجامل بشكل كبير في المواقف الاجتماعية.	٨٢	٣١
أتجنب (أتضايق) من أي عمل تكون فيه الأنظار مركزة عليَّ.	٦٣	٢٤
أتجنب (أتضايق) من أداء الأعمال أمام الآخرين كالإمامة في الصلاة أو الإذاعة المدرسية.	٥٧	٢٢
أتجنب أو أجد نفسي متضايقًا من أن أبدأ الحديث مع الآخرين خصوصًا من لا أعرفهم.	٥٥	٢١
أوافق كثيرًا على ما يريده الآخرون مني مع أني لا أريده.	٥١	٢٠
أتجنب إلقاء أي كلمة أمام الآخرين.	٤٧	١٨

أكثر المواقف مثيرة للخوف	التكرار	النسبة ٪
أجد نفسي صامتًا في المناسبات الاجتماعية.	٤٦	١٧
أتوتر (أتضايق) في المواقف الاجتماعية.	٤٤	١٧

ويتضح من خلال المواقف المثيرة للخوف في عينة الدراسة حيث أتت عبارة (أجامل بشكل كبير في المواقف الاجتماعية) في الترتيب الأول ولعلَّ مفهوم (المجاملة) هو عدم المعارضة أو إبداء الرأي خشية أن يُنظر إليه بأنه مخالف للمجموعة أو خشية ما يترتب على إبداء الرأي حيث أنه قد يُطلب منك توضيح أو إظهار أسباب المعارضة. وهنا يتضح بأنَّ الموقف المخيف خلف المجاملة قد يكون خوف التحدث وما يترتب عليه من تسليط الأنظار، فهو يُعد بشكل كبير ضمن المواقف الاجتماعية المثيرة للخوف. وبصرف النظر عن الأسباب التي تكون خلف المجاملات فإنَّ الفرد يَغلُب عليه مسايرة الجماعة لتحقيق مكاسب وأهداف أهمها الظهور بمظهر إيجابي، ولتجنب الرفض، ولحاجة الفرد للاتفاق مع الجماعة (العنزي، ٢٠٠٠).

إنَّ المواقف المثيرة للخوف الاجتماعي في تسليط الأنظار أو المواقف التي يكون فيها الفرد تحت تقويمات من الآخرين هي مواقف شائعة لدى المصابين بهذا الاضطراب، ولعلها من أهم ما يميِّزه بحسب تعريفات الخوف الاجتماعي، وقد اتفق شيوع هذه المخاوف مع ما جاء من نتائج في دراسة (المومني، جرادات، ٢٠١١) باختلاف ترتيبها، كما اتفقت مع دراسات أظهرت بأنَّ الخوف من التحدث أمام الجمهور يعُد من أكثر المواقف المثيرة للخوف كدراسة (Tillfors & Furmark, 2007; Landell et al, 2009).

وفي تساؤل الدراسة الثالث الذي نَصُّه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في درجة اضطراب الخوف الاجتماعي تبعًا لمتغير الصف الدراسي (ثاني، ثالث)؟

فقد استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة لمقارنة متوسط درجات طلاب الصف الثاني والثالث على مقياس الخوف الاجتماعي، وكانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية أقل من ≤ ٠,٠٥ لصالح الصف الثالث الثانوي، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم (٦)

المتوسطات والانحرافات المعيارية، وقيمة اختبار (ت)

الصف	العدد	المتوسط	انحراف معياري	قيمة F	قيمة T	مستوى الدلالة
ثاني	١٠٨	٣٥	٢٢	٥,٢٣	- ٣,٨٨	٠,٠٠
ثالث	١٤٣	٤٧	٢٦			

يتضح من خلال الجدول رقم (٦) ارتفاعٌ في متوسط درجات الخوف الاجتماعي لدى طلاب الصف الثالث الثانوي. ويرى الباحث بأنَّ هذا الارتفاع ربما يُعزى إلى القلق المصاحب لطلاب هذا الصف حيث ثقافة المجتمع التي تركز على أهمية هذه السنة في حياة الطالب لما يترتب عليها من أمور مستقبلية. كما قد يكون لمستوى العمر علاقة في ظهور أعراض الخوف وشدتها ففي دراسة (Wittchen et al, 1999) وجدت بأنَّ اضطراب الخوف الاجتماعي لدى الأعمار التي تتراوح بين ١٨ -٢٤ أعلى منها في الأعمار التي تتراوح بين ١٤ -١٧، إضافة إلى ذلك فقد وجدت بعض الدراسات علاقة طردية بين اضطرابات القلق العام لدى طلاب المرحلة الجامعية وما قبل الجامعية، حيث أظهرت بأنَّ القلق في مرحلة التعليم الجامعي أعلى من مرحلة التعليم قبل الجامعي (الشطي، ٢٠١٥).

أما فيما يخصُّ نتائج تساؤل الدراسة الرابع الذي نصُّه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (٠,٠٥) في درجة اضطراب الخوف الاجتماعي تبعًا لمتغيِّر القسم (علمي، أدبي)؟

فقد أُستخدم اختبار (ت) للعينات المستقلة لمقارنة متوسط درجات طلاب القسم العلمي والأدبي على مقياس الخوف الاجتماعي، وكانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية أقل من ≥ ٠,٠٥ لصالح طلاب القسم الأدبي، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم (٧)

المتوسطات والانحرافات المعيارية، وقيمة اختبار (ت)

القسم	العدد	المتوسط	انحراف معياري	قيمة F	قيمة T	مستوى الدلالة
علمي	٢١٥	٣٩	٢٤	٥,٢٣	- ٤,٦٥	٠,٠٠
أدبي	٣٦	٥٩	٢٢			

يتضح من خلال الجدول رقم (٧) الفروقات ذات الدلالة بين طلاب القسم العلمي والأدبي في متوسط درجات

الخوف الاجتماعي فقد كانت الدرجات لدى طلاب القسم الأدبي أعلى من القسم العلمي، وتتفق هذه النتيجة مع بعض الدراسات التي وجدت فروقات ذات دلالة بين طلاب القسم العلمي والأدبي كدراسة (المجنوني، ٢٠١٣)، فقد أظهرت فروقًا ذات دلالة في درجات القلق العام بين طالبات كلية العلوم التطبيقية واللغة العربية لصالح طالبات كلية اللغة العربية، فإنها تخالف ما توصلت إليه نتائج دراسة (الرقاد، ٢٠١٧، دهلوي، ٢٠١٠) حيث لا توجد فروق ذات دلالة تعزى لمتغير القسم. وهذا الاختلاف في نتائج الدراسات قد يعود إلى أبعد من مجرد قسم أو تخصص، فثمة دراسات وجدت بأنَّ أساليب التنشئة الاجتماعية والمعاملة الوالدية التي يكون فيها التباين واضحًا في أسلوب معاملة الأبناء ما بين القسوة والصرامة، واللين وأسلوب الحماية الزائدة، والإهمال والنبذ، قد يكون ذا صلة كبيرة باضطراب الخوف الاجتماعي (الجوارنة وحمدان، ٢٠١٥. ابن لباد، ٢٠١٣). بالإضافة إلى الفروقات في عوامل الشخصية الإنسانية والثقافة الاجتماعية؛ لذا قد تجد بأنَّ اضطرابًا ما ينتشر في مجتمع محدد نتيجة لفروقات ثقافية (الرويتع، ٢٠١٤).

أما نتائج التساؤل الخامس الذي كان نصُّه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (٠,٠٥) في درجة اضطراب الخوف الاجتماعي تبعًا لمتغير نوع المدرسة؟

أُستخدم اختبار تحليل التباين الأحادي. والجداول التالية توضح هذه النتائج:

جدول رقم (٨)

المتوسط والانحراف المعياري واختبار تحليل التباين للفروقات بين: المجموعات

نوع المدرسة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
حكومي	٢٠٧	٤٠,٥	٢٤,٧
خاص	٢٤	٣٦,٠٤	٢٥,٥
تحفيظ قرآن	٢٠	٦٢,٩٠	١٩,٩

تابع للجدول رقم (٨)

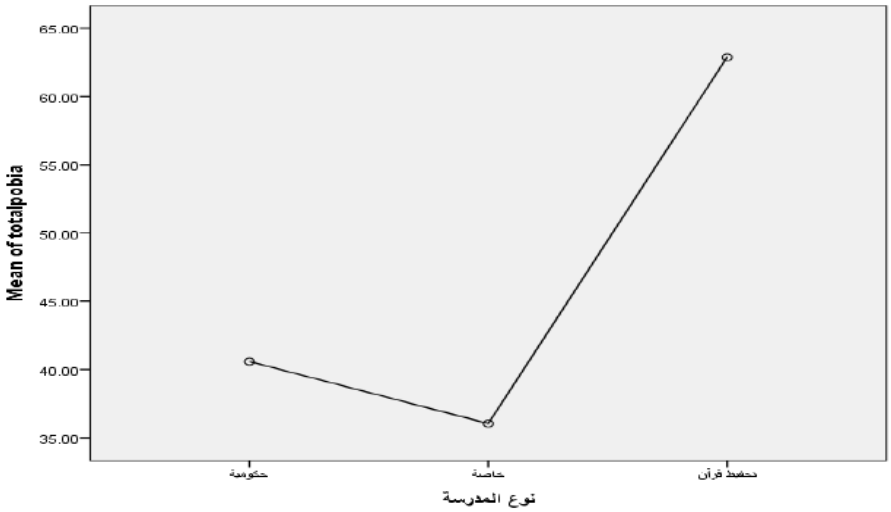
المجموع	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجات الحرية	F	مستوى الدلالة	الدلالة
بين المجموعات	١٠٠٠١,٦٨٠	٥٠٠٠,٨٤٠	٢	٨,٣١٢	.٠٠٠	دالَّة
داخل المجموعات	١٤٩٢٠٥,٠٢٩	٦٠١,٦٣٣	٢٤٨			
المجموع	١٥٩٢٠٦,٧٠٩		٢٥٠			

جدول رقم (٩)

اختبار (شيفيه) لتحديد اتجاهات الفروق بين المجموعات

نوع المدرسة	حكومي	خاص	تحفيظ قرآن	مستوى الدلالة
حكومي		٤,٥٤٢٨	٢٢,٣١٥٤ -❖	٠,٠٥❖
خاص			٢٦,٨٥٨٣ -❖	
تحفيظ قرآن				

شكل رقم ١ – رسم بياني يوضح الفروقات في درجات الخوف تبعا لمتغير نوع المدرسة



يظهر من خلال الجداول رقم (٨) و(٩) والرسم البياني الفروقات في متوسط درجات الخوف الاجتماعي بين طلاب المدارس الحكومية والخاصة وتحفيظ القرآن، ومن خلال قيمة اختبار (ايتا تربيع) كان حجم التأثير (٠,٠٦)، وهو حجم تأثير متوسط، وبتطبيق اختبار (شيفيه) للاختبارات البُعدية حيث أظهرت فروقًا ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥)، وكانت اتجاهات الفروق بين مدرسة تحفيظ القرآن والمدارس الحكومية لصالح مدرسة تحفيظ القرآن، وبين مدرسة تحفيظ القرآن والمدرسة الخاصة لصالح مدرسة تحفيظ القرآن، بينما لم تظهر فروق بين المدارس الحكومية والمدرسة الخاصة، وتتفق هذه النتيجة مع ما جاء به (المومني، وجرادات، وكهابرا، ومميلك) حيث وجد انخفاض في درجات الخوف الاجتماعي لدى طلاب المدارس الخاصة (المومني، جرادات، ٢٠١١).

Memik et al,2010;Chhabra et al, 2009

ويرى الباحث أنه من أهم الأسباب التي تُعزى فيها هذه الاختلافات بين الطلاب أسلوب المعاملة حيث يغلب الأسلوب المرن والاهتمام المتكامل بين المدرسة والأسرة لدى طلاب المدارس الخاصة بالإضافة إلى الأنشطة اللاصفية، التي تميِّز هذه المدارس عن غيرها كإقامة الندوات وورش العمل التي من شأنها تقوية المهارات الاجتماعية بين الطلاب كتعلم إبداء الرأي والمناقشة وتقبل الاختلافات.

وفيما يخصُّ التساؤل السادس الذي نصُّه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى

أقل من (٠,٠٥) في درجة اضطراب الخوف الاجتماعي تبعًا لمتغير مستوى دخل الأسرة؟

فقد قُسِّمَ مستوى دخل الأسرة إلى خمسة أقسام، واستُخدم اختبار تحليل التباين الأحادي للكشف عن الفروقات. والجدول التالي يوضح النتائج:

جدول رقم (١٠)

المتوسط والانحراف المعياري واختبار تحليل التباين للفروقات بين المجموعات

مستوى دخل الأسرة	عدد الأفراد	المتوسط	الانحراف المعياري
٥٠٠٠ فما دون	٦٢	٤٣,٥	٢٦,٤
٥٠٠٠ إلى ٨٠٠٠	٤١	٤٩,٠٤	٢٧,١
٨٠٠٠ إلى ١٢٠٠٠	٤٩	٤٣,٤	٢١,٧
١٢٠٠٠ إلى ١٨٠٠٠	٥١	٣٧,٤	٢٥,٨
١٨٠٠٠ فأعلى	٤٨	٣٦,٥	٢٣,٥

تابع للجدول رقم (١٠):

المجموع	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجات الحرية	F	مستوى الدلالة	الدلالة
بين المجموعات	٥٠٧٥,٢٥٢	١٢٦٨,٨١٣	٤	٢,٠٢٥	.٠٩٢	غير دالَّة
داخل المجموعات	١٥٤١٣١,٤٥٧	٦٢٦,٥٥١	٢٤٦			
المجموع	١٥٩٢٠٦,٧٠٩		٢٥٠			

يتضح من خلال الجدول رقم (١٠) أنه لا توجد فروق ذات دلالة في متوسط درجات الخوف ومتغير دخل الأسرة، وقد خالفت هذه النتيجة دراسة (Soohinda, 2016؛ Memikn (et al, 201.

ودراسة (المومني، وجرادات، ٢٠١١)، حيث وجدت هذه الدراسات ارتباطًا بين الخوف الاجتماعي والمستوى الاقتصادي المنخفض، ويرى الباحث أنَّ هذا الاختلاف قد يرجع لعدة أسباب من أهمها أنَّ مستوى الدخل في هذه الدراسة لم يكن واضحًا لدى الطلاب إلا من خلال معرفتهم بمستوى الدَّخل من خلال الراتب الشهري لولي الأمر الموظف، وتتنوع مصادر الدخل الشهرية

كالأشغال خارج الدوام الرسمي، بالإضافة إلى التجارات المتنوعة كما أنَّ للمجتمع طابعه الخاص في الترابط على مستوى الأسرة والمجتمع، وحيث التقسيمات العالمية بين مجتمع فردي ومجتمع جماعي فإنَّ مجتمع الدراسة وأغلب المجتمعات العربية وبشكل خاص المجتمعات الخليجية يكون ضمن المجتمعات الجماعية، ويتضح بشكل جلي من خلال الرابط الديني مما يقلل من الآثار السلبية للفروقات الاقتصادية بين أفراد المجتمع، حتى وإن وجدت فعليًّا.

الخلاصة والتوصيات:

يعدُّ اضطراب الخوف الاجتماعي من أكثر الاضطرابات النفسية انتشارًا، فقد تتقارب هذه النسبة في عموم المجتمعات، مما يؤكد على الشمولية في تعدد الأسباب، ولهذا الاضطراب آثاره السلبية على حياة الفرد التعليمية والمهنية والاجتماعية حيث يحول دون استثمار لقدرات الفرد الحقيقية، فقد يتمتع الطالب بصوت حسن وحفظ جيد للقرآن الكريم إلا أنه لا يستطيع أن يكون إمامًا في أحد المساجد، كما أنه قد يُخفق في أحد المواد الدراسية نتيجة انسحابه من الحصص أو المحاضرات بسبب أنه مُطالَب بإلقاء محاضرة، أو مشاركة جماعية.

وفي سبيل الكشف عن هذا الاضطراب بين طلاب التعليم الثانوي، فقد استخدم الباحث مقياس (ثلاثي الأبعاد) للخوف الاجتماعي، حيث أظهرت نسبة انتشاره ما يقارب (٣٪) بين عموم أفراد العينة، كما كشفت هذه الدراسة ارتفاعًا في درجات الخوف الاجتماعي لدى طلاب القسم الأدبي، وطلاب الصف الثالث ومدارس تحفيظ القرآن الكريم، يليها المدارس الحكومية، وأقل الدرجات لدى المدارس الخاصة، وقد يعزى هذا الاختلاف إلى فروق ثقافية وإلى عوامل تنشئة اجتماعية.

وينبغي الحذر في تفسير هذه الفروقات؛ فقد كانت العينات قليلة في مدرسة تحفيظ القرآن والمدرسة الخاصة مقارنة ببقية المدارس العامة، كما أنَّ طلاب القسم الأدبي أقل من القسم العلمي، بالإضافة إلى أنه لم يسفر عن هذه الدراسة أية فروقات تُعزى لمتغير مستوى دخل الأسرة رغم مخالفتها للكثير من الدراسات، فقد تُعزى هذه النتيجة إلى عدم وضوح الدخل الحقيقي للفرد نظرًا لتعدد مصادر الدَّخل للأسرة.

وعلى كل حال فإنَّ نتائج الدراسة لها حدود في التعميم من خلال عينة الدراسة في هذا المجتمع.

وأخيرًا تعد هذه الدراسة الأولى في هذا المجتمع للكشف عن مدى انتشار هذا الاضطراب حيث يوصِي الباحث بما يلي:

- إقامة دراسات موسعة تشمل كافة المنطقة؛ للكشف عن هذا الاضطراب لدى الذكور والإناث، حيث تشير الدراسات إلى ارتفاع نسبته لدى الإناث.
- التخطيط للبرامج الوقائية والعلاجية للحد من هذا الاضطراب قبل وصول الطلاب للمرحلة الجامعية.

المراجع:

المراجع العربية:

- إبراهيم، عبدالستار وعسكر، عبد الله (٢٠٠٨). علم النفس الإكلينيكي، الطبعة الرابعة، القاهرة: مكتبة الإنجلو المصرية.

ابن لباد، أحمد (٢٠١٣). أساليب التنشئة الأسرية وعلاقتها بظهور الفوبيا الاجتماعية عند الأطفال من ١٣–١١ سنة. مجلة الحكمة. الجزائر: *مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع* ، ٣٠ : ١٨٨–١٦٧.

أبو حمدان، يوسف عبدالوهاب (٢٠١٠). مدى انتشار القلق الاجتماعي بين طلبة جامعة مؤتة وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية. مصر: *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر*، ٢ (١٤٤): ٥٣٥– ٥٥٢.

أبو دلو، جمال (٢٠٠٩). الصحة النفسية، عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

أبو سيف، حسام أحمد والقحطاني، عبدالله صالح (٢٠١٦). علم نفس النمو ما قبل الميلاد وحتى المراهقة. الدمام: مكتبة المتنبي للنشر والتوزيع.

بارلو، دهـ (٢٠٠٢). مرجع *إكلينيكي في الاضطرابات النفسية* (ترجمة، صفوت فرج وآخرون). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الجوارنة، أحمد يحي وحمدان، إسراء جمال (٢٠١٥). علاقة أساليب المعاملة الوالدية بالرهاب الاجتماعي لدى طلبة مرحلة المراهقة المبكرة. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*. سلطنة عمان، ٩ (١): ١٩٦– ١٧٩.

الحجار، محمد حمدي (١٩٩٨). *المدخل إلى علم النفس المرضي*، بيروت: دار النهضة العربية للطباعة والنشر.

الحريري، أحمد سعيد (٢٠١٣). اضطراب الرهاب الاجتماعي لدى طلاب السنة الأولى في المرحلة الجامعية: دراسة مسحية على طلاب جامعة الملك سعود. مصر: *مجلة كلية التربية بالإسماعيلية*، ٢٥: ١ – ٢٦.

دهلوي، دانية عثمان (٢٠١٠). *الرهاب الاجتماعي وعلاقته بالأفكار اللاعقلانية لدى طالبات المرحلة الثانوية*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة أم القرى.

الرقاد، هناء (٢٠١٧). الرهاب الاجتماعي وعلاقته بالتوافق الجامعي لدى طلبة الجامعة الهاشمية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ١(٣): ٢٤٨ -٢٣٢.

الرويتع، عبد الله صالح (٢٠١٤). *في الشخصية السعودية*. الرياض، مطابع دار جامعة الملك سعود للنشر.

الرويتع، عبد الله صالح (٢٠٠٤). مقياس ثلاثي الأبعاد للخوف الاجتماعي. *مجلة رسالة التربية وعلم النفس. كلية التربية*، جامعة الملك سعود، ٢٤: ٩ -٤٣.

الزراد، فيصل محمد (٢٠٠٥). *العلاج النفسي السلوكي*، لبنان: دار العلم للملايين للنشر والتوزيع.

الزعبي، أحمد محمد (٢٠٠٨). *المشكلات النفسية والسلوكية والدراسية عند المراهقين أسبابها وأساليب مواجهتها*. دمشق: دار الفكر للنشر.

زهران، حامد عبد السلام (٢٠٠٣). *الصحة النفسية والعلاج النفسي*. الطبعة الرابعة، القاهرة: عالم الكتب.

سوين، ريتشارد م (١٩٨٨). *علم الأمراض النفسية والعقلية (ترجمة أحمد عبدالعزيز سلامة)* الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

الشربيني، زكريا (٢٠٠٢). *المشكلات النفسية عند الأطفال*. القاهرة: دار الفكر العربي للنشر والتوزيع.

الشطي، تغريد سليمان (٢٠١٥). القلق لدى المراهقين الكويتيين في مرحلتي التعليم قبل الجامعي والتعليم الجامعي. *مجلة كلية التربية بالإسكندرية*. ٢٥ ، (٦) ٣٤١ – ٣٩٦.

الشعلان، لطيفة عثمان (٢٠١٣). فاعلية الإرشاد النفسي عبر الإنترنت في خفض أعراض الخوف الاجتماعي لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن. *مجلة العلوم التربوية*. ٢٥ ، (٢): ٣٢٧ – ٣٥٦.

عبدالرحمن، محمد السيد (١٩٩٩). *علم الأمراض النفسية والعقلية الأسباب والأعراض والتشخيص والعلاج*، القاهرة: دار قباء.

عسيري، إبراهيم مفرح (٢٠١٧). القلق الاجتماعي وعلاقته بالأفكار اللاعقلانية في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية لدى طلاب المرحلة الثانوية برجال ألمع. *دراسات تربوية ونفسية: مجلة كلية التربية بالزقازيق*، ٩٦ : ٣٥٥ -٣٢١.

عقل، محمد عطا (٢٠٠٠). *الإرشاد النفسي والتربوي*. الطبعة الثانية، الرياض: دار الخريجي للنشر والتوزيع.

العنزي، فلاح محروت (٢٠٠٠). *علم النفس الاجتماعي*، الطبعة الثانية، الرياض: مطابع التقنية للأوفست.

كفافي، علاء الدين (١٩٩٧). *علم النفس الارتقائي. سيكولوجية الطفولة* والمراهقة. القاهرة: مؤسسة الأسالة للنشر.

كفافي، علاء الدين (٢٠٠٥). *الصحة النفسية والإرشاد النفسي*. الطبعة الثانية، الرياض: دار النشر الدولي للتوزيع.

المجنوني، سلوى عبدالمحسن عبدالله (٢٠١٣). القلق العام وعلاقته بالرهاب الاجتماعي لدى لطالبات جامعة أم القرى في ضوء متغيري العمر والتخصص. *مجلة عالم التربية. مصر. ١٤*، (٤٤): ١٣٥ - ٨٥.

المحارب، ناصر إبراهيم (٢٠١٥). *المرشد في العلاج الاستعرافي السلوكي*. الطبعة الثالثة، الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.

مصطفى، رضوان (٢٠٠٦). *الاضطرابات النفسية، محمد عودة الريماوي (محرر) علم النفس* العام (ص ٦٢٥– ٦٥٨). الطبعة الثانية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

مهلة، محمد الناجي (٢٠١٦). مستويات القلق الاجتماعي وعلاقته بمفهوم الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة القضارف. *مجلة العلوم التربوية، جامعة السودان للعلوم والتكنلوجيا*، ١٧، (٤): ٨٠–٦٥.

المومني، فواز وجرادات، عبدالكريم (٢٠١١). الرهاب الاجتماعي لدى الطلبة الجامعيين الانتشار والمتغيرات الديموغرافية. الأردن: *المجلة الأردنية في العلوم الاجتماعية*، ٤ (١): ٨٨ -٧١.

ويليس، جيمس وماركس، جون (١٩٩٩). *الطب النفسي المبسط (ترجمة طارق علي الحبيب)* الرياض: مطابع جامعة الملك سعود للنشر العلمي.

المراجع الأجنبية:

Al Modayfer,O., Al atiq,Y (2015). A pilot Study on the prevalence of psychiatric Disorders among Saudis Children and Adolescent: a sample from a

selected Community in Riyadh City. *The Arab Journal of Psychiatry, 26* (2): 184- 192.

Alpaslan, G.,Orsel, S.,Cogatay, B.,Guriz, O.,Kuru, E (2015).Investigation of specific familial transmission characteristics in social phobia .*Bulletin of Clinical Psychopharmacology,25,*(1):60-61.

American Psychiatric Association.(2013).Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders.(5th ed.).Washington.

Beidel, D; Turner, S; Young, B; Ammerman, R;Salle, F; Crosby, l (2007) Psychopathology of Adolescent Social Phobia. *Journal Psychopathology Behavior Assess .29*:47-54.

Blanco, C.,Bragdon, L., Schnrier, F., Liebowitz, M(2012).The evidence based Pharmacotherapy of social anxiety disorder . *the International Journal of Neuro psychopharmacology, 16* (1): 235 – 249.

Chaleby, K(1987). Social in Saudis. Social Psychiatry, 22: 167- 170.

Chhabra, V; Bhatia, Ms; Gupta, S; Kummar, P; Srivastava, S (2009). Prevalence of Social Phobia in school-going adolescents in an urban area. *DELHI PSYCHIATRY JOURNAL 12*,(1):18-25.

Essau, C.,Conradt, J.,Petermann, F (1999). Frequency and comorbidity of Social Phobia and Social Fears in adolescents. *Behavior Search Therapy 37*:831-843.

Fehm, L;Pelissolo, A;Furmark ,T;Wittchen, H(2005). Size and burden of social phobia in Europe. *European Neuropsychopharmacology15*:453- 462.

Holt, C., Heimberg, R., Hope, D(1992). Avoidant Personality disorder and generalized subtype of Social Phobia. *Journal of Abnormal psychology*, 101: 177- 189.

Izgic, F; Akyuz, G; Dogan, N (2004) Social Phobia among University students and relation to self-Esteem and body image .*Can J Psychiatry.49*:630- 634.

Kashdan, T& Herbert, J (2001). Social Anxiety Disorder in Childhood and Adolescence: Current Status and Future Directions. *Clinical Child and Family Psychology Review,. 4,(1):37- 61.*

Landell, M., Tillfors, M., Furmark, T.,Bohlin, G.,Andersson, G (2009). Social phobia in Swedish adolescents Prevalence and gender differences. *Soc Psychiatry Psychiatr Epidemiol* 44:1–7.

Memik, N., Sismanlar, S.,Yildiz, O., Karakaya, I., Isik, C., Agaoglu, (2010). Social anxiety level in Turkish adolescents. *Eur Child Adolesc Psychiatry 19*:765–772.

Ranta, K., Kaltiala, R.,Rantanen, P., Marttunen, M (2009). Social phobia in Finnish general adolescent population: prevalence, comorbidity, *individual and family correlates, and service use 26*(6):528-536.

Ranta, K; Greca, A;Heina, R; Marttunen, M (2016). Social Phobia and Educational and Inter personal Impairments in Adolescence: *A prospective Study. Child psychiatry HUM 47*:665-677.

Rosellini, A;Rutter, L; Bourgeois, M; Emmert-Aronson, B; Brown, T (2013). The Relevance of Age of Onset to the Psychopathology of Social Phobia. *Journal Psychopathology Behavior Assess.35*:356- 365.

Sennett, J., Finchilescu, G.,Gibson, K.,Strauss, R (2003). Adjustment of black students at a historically white South African University .*Educational Psychology 23*(1):107-116.

Soohinda, G., (2016). Social Phobia Among School Students. Prevalence, Demographic Correlates and Socio – academic Impairment. *Journal of Indian Association for Chid & Adolescent Mental Health 12* (3): 211-229.

Tillfors, M & Furmark, T(2007) Social Phobia in Swedish University Students: Prevalence ,Subgroups and avoidant Behavior. *Soc Psychiatry Psychiatr Epidemiol. 42*:79–86

Wittchen, h;Stein, M; Kessler, R (1999) Social Fears and Social Phobia in a community sample of adolescents and young adults : prevalence risk factors and co-morbidity. *Psychological Medicine .29*:309- 323

World Health Organization (1992).The international classification of mental and behavioral disorder. *Clinical Desriptions and Diagnostic Guidelines* (ICD-10). Geneva, Switzerland.

الهادي أيمن. (٢٠٢٠). مشكلات التدريب الميداني لطلبة التربية الخاصة بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز من وجهة نظر الطلبة المعلمين. *مجلة العلوم التربوية، ٥* (١)، ٢٣٩ – ٢٧٢.

مشكلات التدريب الميداني لطلبة التربية الخاصة بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز من وجهة نظر الطلبة المعلمين

د. أيمن الهادي محمود[1]

المستخلص:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على مشكلات التدريب الميداني التي تواجه الطلبة المعلمين بقسم التربية الخاصة بكلية التربية بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز بفروعها، واختار الباحث عينة قوامها (٢٢٣) من طلبة التدريب الميداني بالمستوى الثامن بقسم التربية الخاصة. واستخدم الباحث استبانة من إعداده تكونت من (٥٦) عبارة موزعة على أربعة أبعاد. وقد أظهرت النتائج وجود تلك المشكلات؛ وجاء في مقدمتها مشكلات الإدارة المدرسية ومنها التغييرات الكثيرة بالجدول الدراسي، وأن إدارة المدرسة لا تأخذ بآراء واقتراحات الطلبة المعلمين بعين الاعتبار، وأنها تسند للطالب المعلم الكثير من الحصص الاحتياطية (الانتظار)، يليها مشكلات الدراسة الجامعية ومنها أنَّ الكلية لا تتيح حرية اختيار مدرسة التدريب، كما أنَّه توجد فروق كبيرة بين الجانب النظري و العملي بالمدرسة، وأنَّ الكلية تسمح بتسجيل ساعات دراسية للطلبة في أثناء التدريب الميداني، ثم مشكلات التجهيزات والإمكانيات المتوفرة ومنها أنه لا تتوفر بالمدرسة مختبرات ومعامل مناسبة لذوي الإعاقات، كما لا توجد مكتبة بها مراجع ودوريات ذات علاقة بذوي الإعاقات، وأنه إذا حدث عطل لأحد الأجهزة لا يتم إصلاحه مما يقلل من عددها، وأنَّ كثيرًا من الأجهزة والوسائل بالمدرسة الخاصة بذوي الإعاقات بها أعطال، وأخيرًا مشكلات المشرف الجامعي ومنها أنه يزور الطلبة المعلمين مرات قليلة ولمدة زمنية قصيرة، وأنه يركز على الأعمال الورقية الروتينية أكثر من الأداء.

كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالَّة إحصائيًّا تعزى لمتغيرات الجنس وفرع الجامعة والمعدل التراكمي، بينما وجدت فروق دالَّة إحصائيًّا في متغير التخصص.

الكلمات المفتاحية: مشكلات التدريب الميداني – طلبة التدريب الميداني– الطلبة المعلمين.

[1] أستاذ التربية الخاصة المشارك بقسم التربية الخاصة بكلية التربية – جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز، ayman_elhadi2000@yahoo.com

المقدمة:

يرى الحياري والمكانين وتبال Al-Hiary, Almakanin & Tabbal (2015) أنَّ المعلم وجودة إعداده يعتبر من أهم أسباب نجاح العملية التعليمية عندما نتحدث عن التعامل مع الأطفال ذوي الإعاقات؛ لأنه يقع عليه الكثير من المسؤوليات والمهام المطلوب تنفيذها، لذلك يجب عليه أن يحصل على التدريب الكافي لكي يتمكن من أداء هذه المهام والواجبات بشكل مميز.

ويعدُّ التدريب الميداني أحد العمليات الرئيسة لإكساب الطالب مهارات مهنة التربية الخاصة قبل الخدمة تحت إشراف مشرفي التدريب الميداني الذين لديهم الخبرة المهنية الطويلة ليقوموا بنقلها إلى الطلبة (اشتيه، ٢٠٠٧). ويؤكد أبو الحسن (٢٠١٣) على أنَّ التدريب الميدانيَّ لمعلم التربية الخاصة يُعتبر من المراحل التي تعمل على نمو شخصية الطالب المعلم؛ لكي يتغلب على الصعوبات التي تواجهه عند تعامله مع ذوي الإعاقات، كما أنها تمُده بمهارات متنوعة متعلقة بالإدارة الصفية والقيام بالأنشطة المتنوعة، وتزوده بمهارات مثل التعاون مع الزملاء المعلمين والعمل بروح الفريق في برامج التربية الخاصة، الأمر الذي يُكسبه اتجاهات إيجابية نحو مهنة التدريس وفن التعامل مع ذوي الإعاقات. كما يهدف التدريب الميدانيُّ في التربية الخاصة إلى مساعدة الطالب المعلم على ترجمة الجانب النظري إلى تطبيقي، من خلال ربط الخبرات التي يمارسها في أثناء هذه الفترة مع ما اكتسبه من مفاهيم أكاديمية متنوعة ما يؤدي لتكامل شخصيته، وكذلك يتيح الفرصة أمام الطلبة المعلمين لترجمة المعارف والمعلومات المكتسبة خلال الفصول الدراسية السابقة إلى ممارسة عملية وتطبيقية (اشتيه، ٢٠٠٧).

وهذه أمور لا تتوافر مكتملة في أثناء عملية التدريب الميداني لطلبة التربية الخاصة؛ لأنهم يحتاجون إلى إعداد خاص للقيام بواجباتهم بشكل جيد لا سيِّما أنه تواجههم كثير من الصعوبات، حيث أكدت نتائج دراسة رمضان (٢٠١٦) وجود مشكلات بنسب متفاوتة في التدريب الميداني وهي: مشكلات متعلقة بالإعداد الجامعي، ومشكلات متعلقة بالإشراف التربوي، ومشكلات متعلقة بالعملية التدريسية، ومشكلات متعلقة بالبيئة المدرسية. وكذلك نتائج دراسة عبدالفتاح Abdelfataha (2016) والتي أظهرت مشكلات متنوعة، جاء في المرتبة الأولى منها: مشكلة عدم توافر غرفة مصادر بالمدارس –خاصة ببرامج صعوبات التعلم– وكذلك الغياب الزائد للطلبة ذوي الإعاقة العقلية.

لذلك لابدَّ من إعادة النظر في برامج إعداد معلمي التربية الخاصة للتعرف على نقاط القوة وتعزيزها والوقوف على نقاط الضعف والعمل على علاجها وتجنبها لكي نوفر أفضل شروط للتدريب الجيد، حتى نرتقي بكفاءة المعلمين ونطور منظومة التعليم، وهذا ما تسعى له الدراسة الحالية حيث يركز الباحث على دراسة المشكلات المختلفة التي تعوق الطلبة المعلمين في أثناء التدريب الميداني بقسم التربية الخاصة، وذلك من وجهة نظرهم بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز بفرعي محافظة الخرج ومحافظة وادي الدواسر، وذلك لخلق مناخ تدريبي صحي ومناسب لإعداد معلم تربية خاصة مميَّزٍ وقادرٍ على مواجهة التحديات التي سوف تواجهه مستقبلاً.

مشكلة الدراسة:

حرص الباحثون على إجراء دراسات للتعرف على مشكلات الطالب المعلم في أثناء التدريب الميداني في التخصصات المختلفة، مثل دراسة الخريشا وآخرين (٢٠١٠) والتي أظهرت نتائجها مشكلات هي على الترتيب: زيادة كثافة الفصول الدراسية، وزيادة عدد الساعات التي تُسنَد للطالب المعلم، وبُعدُ بعض المدارس عن مناطق إقامة الطلبة المعلمين، ودراسة شاهين (٢٠٠٧) التي أكدت على ضرورة مراجعة برنامج التدريب الميداني بما يتماشى مع متغيرات ومستجدات العصر، وكذلك ضرورة توفير دليل للتدريب الميداني يطَّلع عليه كل من المشرف الجامعي والطالب المعلم ومدير المدرسة والمعلم المعاون وكل من له صلة بالتدريب الميداني. كما أوصت دراسة السلخي (٢٠١٠) بضرورة إفراد التديب الميداني كفصل دراسي منفصل، وإعداد جدول بالزيارات الميدانية من المشرفين، واختيار المدارس المتعاونة بعناية، وتوزيع دليل عليها يوضح تعليمات برنامج التدريب الميداني ومهام وواجبات كل منهم.

وقد قام الباحث بالإشراف الجامعي على العديد من طلبة التدريب الميداني في مجال التربية الخاصة، وقد لاحظ أنَّ هناك الكثير من الأسئلة والاستفسارات من الطلبة التي تدل على وجود مشكلات ومعوقات تقف عائقًا أمام استفادتهم من هذه الفترة المهمة في إعدادهم بشكل جيد، وهذا ما شجع الباحث على دراسة هذه المعوقات والصعوبات التي تواجههم، حيث استمع الباحث إلى وجهة نظر الطلبة المعلمين في المشكلات التي تواجههم. لذلك كان السؤال الرئيس لهذه الدراسة هو: ما مشكلات التدريب الميداني لطلبة التربية الخاصة بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز من وجهة نظر الطلبة المعلمين.

وينبثق من هذا السؤال أسئلة فرعية هي:

١. ما المشكلات المتعلقة بالمشرف الجامعي المعلِّمِ من وجهة نظر الطلبة المعلمين بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز في أثناء فترة التدريب الميداني؟

٢. ما المشكلات المتعلقة بإدارة المدرسة من وجهة نظر الطلبة المعلمين بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز في أثناء فترة التدريب الميداني؟

٣. ما المشكلات المتعلقة بالدراسة الجامعية من وجهة نظر الطالب المعلم بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز في أثناء فترة التدريب الميداني؟

٤. ما المشكلات المتعلقة بالتجهيزات والإمكانيات المتوفرة من وجهة نظر الطالب المعلم بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز في أثناء فترة التدريب الميداني؟

٥. هل توجد فروق دالَّة إحصائيًّا تُعزى لمتغيرات (التخصص – الجنس – المعدل التراكمي – فرع الجامعة)؟

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

١. لفت انتباه القائمين على التدريب الميداني بضرورة توفير بيئة تدريبية صحية جيدة من خلال التغلب على تلك المشكلات وتذليلها.

٢. الخروج ببعض التوصيات والاقتراحات التي تعمل على حلِّ أو تقليل هذه المشكلات سواء المتعلقة بالمشرف الجامعي، أو إدارة المدرسة، أو الدراسة الجامعية، أو التجهيزات والإمكانيات المتوفرة، من أجل الارتقاء بعملية إعدادهم.

٣. الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في تحسين وتطوير التدريب الميداني عن طريق التعرف على الإيجابيات ودعمها والسلبيات وعلاجها.

الأهمية التطبيقية:

١. تحديد ومعرفة المشكلات التي تواجه طلبة التدريب الميداني بقسم التربية الخاصة بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز فرع الخرج و فرع وادي الدواسر.

٢. معرفة المتغيرات التي تؤثر في جودة التدريب الميداني لطلبة التربية الخاصة بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز.

أهداف الدراسة:

إنَّ الغرض من الدراسة الحالية هو معرفة المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين بقسم التربية الخاصة بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز بفرعي الخرج و وادي الدواسر، في أثناء فترة التدريب الميداني والتعرف على المشكلات المتعلقة بمجالات الدراسة سالفة الذكر. وكذلك إلى معرفة درجة الاختلاف والفروق بين الطلبة المعلمين تجاه المشكلات التي تواجههم باختلاف التخصص، والجنس، والمعدل التراكمي، وفرع الجامعة.

حدود الدراسة:

تكونت عينة الدارسة من طلبة التدريب الميداني (تخصص تربية خاصة) بكلية التربية بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز بفرعيها (الخرج ووادي الدواسر)، من الجنسين (ذكور وإناث) بالفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٧/ ١٤٣٨هـ، وقد بلغ عددهم (٢٢٣) طالبًا وطالبة.

مصطلحات الدراسة:

بعد الاطلاع على الأُطُر النظرية والدراسات السابقة حدَّد الباحث المصطلحات الإجرائية للدراسة على النحو التالي:

مشكلات التدريب الميداني Field training Problems:

هي المعوقات والصعوبات التي تواجه الطلبة المعلمين بقسم التربية الخاصة بكلية التربية بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز فرعي الخرج و وادي الدواسر، والتي تقف عائقًا أمام تحقيق أفضل استفادة ممكنة من التدريب الميداني، ويمكن معرفة وقياس حجم هذه المشكلات من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطلبة المعلمون على استبانة الدراسة.

التدريب الميداني Field training:

هو مقرر يسجله طلبة التربية الخاصة بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز بالمستوى الثامن يبلغ عدد ساعاته (١٢) وحدة دراسية، وذلك ضمن متطلبات الخطة الدراسية، يتوجه خلالها الطلبة إلى المدارس المناسبة والتي تتوفر فيها برامج تناسب تخصصاتهم بهدف التطبيق العملي لما قام بدراسته النظرية في المستويات السابقة، ويتم تكليف مشرف جامعي (عضو هيئة تدريس) متخصص لمتابعتهم بالمدارس من خلال زيارات ميدانية محددة، ويتم تقويم الطلبة المعلمين بنهاية

الفصل الدراسي من قِبَل (المشرف الجامعي، ومدير المدرسة بمعاونة المعلم المتعاون) وفق نماذج تقويم تم إعدادها لهذا الغرض.

المشرف الجامعي University supervisor:

هو أحد أعضاء هيئة التدريس بقسم التربية الخاصة، متخصص في أحد الإعاقات، يقوم بمتابعة الطلبة المعلمين بالمدرسة في أثناء فترة التدريب الميداني من خلال زيارات ميدانية محددة، ويقوم بالمشاركة في تقويمهم بنهاية الفصل الدراسي باستخدام نماذج معدة لذلك.

إدارة المدرسة School administration:

تشمل: مدير المدرسة، وَوكيلها، ومشرفيها، والمعلم المتعاون، ومن يتم توكيله للمتابعة والتوجيه، ومن يقوم بإسناد الجداول الدراسية والحصص بالنسبة للطلبة المعلمين. ويشارك مدير المدرسة بدرجة معينة في عملية تقويم الطلبة المعلمين من خلال نماذج معدة لذلك في نهاية الفصل الدراسي، ويعطيه خطاب إنهاء مهمة لتسليمه للقسم أو المشرف الجامعي.

الدراسة الجامعية University study:

هي كل ما يمر به الطلبة المعلمون من دراسة وخبرات تعليمية منذ التحاقهم بقسم التربية الخاصة وحتى قبل فصل التدريب الميداني، أي ما يوازي (١٢٢) وحدة تدريسية، وهي عبارة عن مقررات في غالبها مقررات نظرية يتعلم من خلالها الطلبة معلومات ومعارف مختلفة متعلقة بالتخصص، ويكتسبون مهارات مهمة مثل طرق التدريس ومهاراته، ويتعلمون نظريات التعلم واستخدام التقنيات الحديثة وغيرها على نحو نظري، حيث إنَّ الخطة الدراسية عبارة عن (١٣٤) وحدة تدريسية، منها (١٢) وحدة تدريسية مخصصة للتدريب الميداني.

التجهيزات والإمكانات المتوافرة Equipment and Available abilities:

هي جميع الوسائل المتوفرة داخل مدرسة المتدربين مثل غرفة المصادر، والمكتبة، والتقنيات الحديثة، ووسائل التعليم المختلفة، وأدوات التقويم والتشخيص، والغرفة المخصصة لجلوس الطلبة المعلمين ولاجتماعهم بالمشرف الجامعي.

الإطار النظري:

التدريب الميداني:

ترى الحسين (٢٠١٠) أنَّ التدريب الميداني برنامج تدريبي تقوم كليات التربية بتقديمه لطلبة المستوى الثامن –السنة الرابعة– كناحية تطبيقية في إعدادهم، وليتعرفوا على واقع العملية التعليمية ويصبحوا جزءًا منها. وتضيف عامر (٢٠٠٨) أنَّ هذا التدريب للطالب المعلم يساعده على معرفة النواحي التطبيقية لمختلف العلوم التي درسها، وتوظيف ما اكتسبه من معارف ومعلومات في مواقف عمل حقيقية. ويرى كل من محمد وحوالة (٢٠٠٥) أنه برنامج عملي تقدمه كليات التربية لفترة زمنية معينة وتحت إشراف متخصصين من قبلها لطلابها لتطبيق ما اكتسبوه من أفكار ومفاهيم نظرية؛ وذلك لتحقيق الألفة بينهم وبين البيئة المدرسية سواء البشرية أو المادية للعملية التعليمية.

وقد أكد كل من مورود وكوندو Morewood & Condo (٢٠١٢) على دور التدريب الميداني بالنسبة للطلبة المعلمين بمجال التربية الخاصة في تزويدهم بالخبرات والمهارات الضرورية لممارسة مهنة التدريس لذوي الإعاقات. عن طريق مساعدتهم على تحويل وتطبيق الجوانب النظرية التي درسوها بالجامعة إلى جوانب عملية تتيح للطلبة فرصة لترجمة المعارف إلى ممارسات وتطبيقات. ويضيف نصر الله (٢٠٠١) أنَّ التدريب الميداني في مجال التربية الخاصة ذو أهمية كبيرة، فبالإضافة إلى تطبيق الطالب المعلم ما تعلمه في الكلية وقيامه بتطبيقه على أرض الواقع، فهي تعطيه الثقة بالنفس والقدرة على اتخاذ القرارات الصحيحة في أثناء ممارسة التدريس.

ويذكر مسعود (٢٠١٣) عددًا من أهداف التدريب الميداني في التربية الخاصة وهي:

١. أهداف إدارية: تتمثل في معرفة فلسفة وأهداف وقواعد التربية الخاصة، ونظم وأسس مدارس وبرامج ومعاهد التربية الخاصة.
٢. أهداف معرفية: وتتمثل في تحويل الجوانب النظرية إلى تطبيقية من خلال الممارسة العملية، ومعرفة خصائص واحتياجات التلاميذ –ذوي الإعاقات– التربوية.
٣. أهداف انفعالية: وهي أهداف تعمل على نمو الشخصية المهنية للمتدرب، وتنمية ميوله واتجاهاته الإيجابية تجاه الطلبة ذوي الإعاقات.
٤. أهداف مهارية (حركية): وهي تركز على تنمية المهارات التدريسية، ورفع الكفاءة

التعليمية، وتحديد الوسائل التعليمية المناسبة، بالإضافة إلى مهارات الإدارة الصفية والتواصل مع الآخرين وغيرها.

كما أنَّ للتدريب الميداني أهمية تكمن في أنه ينمي قدرة الطالب المعلم على التفكير الناقد والتفكير الإبداعي من خلال التركيز في المواقف التعليمية، واستخراج الأدلة، ومن خلال إجراء أنشطة تعليمية منوعة وتقويمها (كوجك، ٢٠٠٦). ويؤكد كل من المعيلي (٢٠٠٧) والسليتي (٢٠٠٨) أنَّ التدريب الميداني ينمي في الطالب المعلم مهارات مثل استخدام طرق تدريس متنوعة، حيث إنه بمثابة فرصة للطالب المعلم لاكتساب مهارات مثل: الإلقاء، وعرض الأفكار، واستخدام الوسائل التعليمية.

ويذكر الأحمد (٢٠٠٥) مجموعة من الأسس والمبادئ في التدريب الميداني وهي:

١. وضوح أهدافه لكل من المسؤولين عنه والطلبة المعلمين.
٢. التخطيط المسبق الجيد له من المسؤولين والمشرفين (أي من الجامعة ومدارس التدريب).
٣. تهيئة الطالب المعلم نفسيًا، ويقوم بهذا الدور المشرف الجامعي قبل البدء في الممارسة الفعلية للتدريب الميداني.
٤. مشاهدة وملاحظة أداء آخرين في أثناء عملية التدريس بشكل فعلي و واقعي بالفصول.
٥. شمول البرنامج على كل جوانب ومهارات التدريب مثل الصفية والإدارية وغيرها.
٦. تقويم الطالب المعلم من قبل مدير المدرسة والمشرف الجامعي بشكل مستمر وتعريفه بنقاط القوة والضعف للاستفادة منها لاحقًا.

ويحدد أبو الحسن (٢٠١٣) مراحل ثلاث للتدريب الميداني في مجال التربية الخاصة وهي:

١. **مرحلة التوقع:** وفيها يتلقى الطالب المعلم مهام التدريب الميداني، وما له من حقوق وما عليه من واجبات، وفي الغالب يقوم المشرف التربوي بهذا الدور، من خلال اجتماعه بطلابه لتزويدهم بهذه الأمور.
٢. **مرحلة المواجهة:** يبدأ فيها الطالب المعلم في الانضمام لفريق العمل بمدرسة التدريب حيث يتعرف فيها على مسؤولياته ودوره التربوي الذي أُسند إليه من مدير المدرسة.
٣. **مرحلة التغيير والاكتساب:** وفيها يستوعب الطالب المعلم فنيات العمل وطرق التعامل مع ضغوط هذه المرحلة وفق مجموعة من المعايير واللوائح الإدارية الموجودة بالمؤسسة، وبذلك يحدث التكامل في تكوين شخصية الطالب المعلم.

ويشتمل التدريب الميداني بقسم التربية الخاصة بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز على مراحل هي:

أ - المشاهدة: وتنقسم بداخلها إلى مرحلتين هما:

١. مشاهدة عامة: هدفها التعرف على المدرسة وجوانبها المختلفة.

٢. مشاهدة تخصصية: هدفها الدخول التدريجي للطالب المعلم للفصل الدراسي مع المعلم المتعاون ومشاهدته داخل الفصل.

٣. المشاركة المرحلية أو الجزئية: عن طريق إعطاء الطالب المعلم فترة زمنية تتراوح بين ١٠ دقائق إلى ٢٠ دقيقة من وقت الحصة يقوم فيها بتدريس جزء من درس معين.

٤. الممارسة الكلية: من خلال إسناد جدول دراسي كامل لطلبة من ذوي الإعاقات، ويكون فيها الطالب المعلم مسؤولاً مسؤولية كاملة عنهم من التخطيط وحتى التقويم.

وأما عن دور المشرف الجامعي فيتمثل في:

- زيارة مدارس الطلبة المعلمين في أثناء مرحلة المشاهدة ومتابعتهم.
- الحضور مع الطلبة المعلمين في التطبيق الجزئي، وتزويدهم بالتغذية.
- حضور التطبيق الكلي وتزويد الطلبة المعلمين بالتغذية الراجعة، ومناقشة نقاط القوة والضعف وطرق تحسين الأداء.
- التقويم النهائي للطلبة المعلمين من خلال نماذج تم إعدادها من قبل الكلية والقسم لهذا الغرض.

وبالنسبة لتقويم الطلبة المعلمين فهي تتم على محورين:

الأول: مدير المدرسة: حيث يسلم مدير المدرسة نماذج خاصة بتقويم الطلبة المعلمين وتشمل تقويمًا للطلبة من جميع الجوانب، ويخصص لمدير المدرسة (٣٠) درجة من المجموع الكلي للتقويم. كما يسلم مدير المدرسة الطلبة المتعلمين خطابًا موثقًا بانتهاء مهمة التدريب بالمدرسة.

الثاني: المشرف الجامعي: حيث توجد نماذج خاصة تشمل تقويم جوانب التدريب من المظهر الشخصي، والأداء (طرق التدريس واستخدام الوسائل التعليمية)، والجوانب الإدارية (حضور وانصراف، وإدارة الصف، والأنشطة الصفية واللاصفية، وملف الإنجاز –الذي يخصص له ٢٠ درجة من التقويم الكلي– والعمل الجماعي بالمدرسة)، ليصبح التقويم الكلي للمشرف الجامعي (٧٠) درجة.

التدريب الميداني في كلية التربية بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز:

يبدأ الطلبة المعلمون في الفصل الدراسي الثامن –السنة الرابعة– بالتوجه لمدارس التدريب الميداني والتي يتوافر فيها برامج تربية خاصة (إعاقة عقلية وصعوبات التعلم) كل على حسب تخصصه بعد توزيعهم من قبل الكلية بخطابات رسمية موجهة لإدارة التعليم والتي تقوم بدورها بتوجيه الخطابات إلى المدارس المعنية، وتُحسَبُ ساعات التدريب الميداني بـ (١٢) وحدة تدريسية من معدل الطلبة من أصل (١٣٤) وحدة تدريسية هي إجمالي الساعات المعتمدة بخطة قسم التربية الخاصة، وعلى الطلبة المعلمين أن يداوموا (٤) أيام أسبوعيًّا كحد أدنى بمدارسهم، كما يُسمح للطلبة المعلمين بتسجيل (٦) وحدات تدريسية بحد أقصى مع التدريب الميداني على أن تكون هذه الوحدات الدراسية بالجامعة في الفترة المسائية كي لا تتعارض مع حضورهم بمدارس التدريب.

الدراسات السابقة:

أجرى رمضان (٢٠١٦) دراسة تهدف لمعرفة مشكلات الطلبة المعلمين في التدريب الميداني بكلية التربية بجامعة جدة –من وجهة نظر الطلبة المعلمين– بمسار الإعاقة العقلية، وقد استخدم الباحث استبانة للكشف عن مشكلاتهم، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٠) طالب معلم بكلية التربية بجامعة جدة تخصصهم إعاقة عقلية، وأظهرت نتائج الدراسة عن وجود مشكلات ولكن بنسب متفاوتة كان ترتيبها على النحو التالي: مشكلات متعلقة بالإعداد الجامعي، ومشكلات متعلقة بالإشراف التربوي، ومشكلات متعلقة بالعملية التدريسية، ومشكلات متعلقة بالبيئة المدرسية. كما خرجت الدراسة بمجموعة من التوصيات للتغلب على هذه المشكلات والحد منها.

وهدفت دراسة عبدالفتاح Abdelfataha (2016) إلى تقويم التدريب الميداني على الطالبات المعلمات تخصص صعوبات التعلم والإعاقة العقلية بقسم التربية الخاصة بمحافظة وادي الدواسر على عينة قوامها (٥٥) من الطالبات المعلمات، بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز، من خلال معرفة المشكلات التي تواجههنَّ، ومستوى رضاهنَّ عن البرنامج. وأوضحت نتائج الدراسة أنه في المرتبة الأولى جاءت مشكلة عدم توافر غرفة مصادر بالمدارس لبرامج صعوبات التعلم، كما أظهرت أنَّ مشكلة الغياب الزائد والمتكرر للطلبة ذوي الإعاقة العقلية جاءت في المرتبة الأولى في مسار الإعاقة العقلية. كما أظهرت وجود فروق دالَّة إحصائيًّا في مستوى رضا الطالبات المعلمات عن التدريب الميداني تعود لمتغير التخصص لصالح طالبات مسار صعوبات التعلم.

وركزت دراسة الحياري وآخرين (٢٠١٥) Al- Hiary, et al, على معرفة مشكلات معلمي التربية الخاصة في أثناء فترة التدريب الميداني بدولة الأردن، وما إذا كان هناك فروق تعود لمتغيرات الجنس، أو نوع الإعاقة، أو الجامعة التي تخرجوا منها، أو عدد ساعات التدريب الميداني، أو كفاءة مركز أو مدارس التدريب، وقد شملت عينة البحث (٣٢٢) من معلمي التربية الخاصة بمرحلة التدريب الميداني في أربع جامعات أردنية طُبِّقت الاستبانة المستخدمة في هذه الدراسة عليهم للكشف عن المشكلات التي تواجههم، وبعد استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة كشفت النتائج عن وجود فروق دالَّة إحصائيًّا في المتغيرات سالفة الذكر على عينة البحث.

بينما هدفت دراسة دوجلاس وشابن ونولان (٢٠١٥) Douglas, Chapin & Nolan إلى معرفة أثر دعم خبرات معلمي التربية الخاصة والمشرفين، والتي أُسندت فيها مسؤوليات إشرافية إضافية، على الرغم من عدم رغبتهم في القيام بهذه الأدوار، وقد قام الباحث بإجراء مقابلات مع (٣١) من معلمي ذوي الإعاقات اُختِيروا من قبل مديري التعليم الأهلي، وقد ركزت هذه المقابلات على ثلاثة أمور هي كالتالي: وجود فرق فاعلة، واستمرارية التدريب، وعملية التقويم.

في حين هدفت دراسة الجلامده (٢٠١٥) إلى تقويم برنامج التدريب الميداني بكلية التربية –قسم التربية الخاصة– بجامعة القصيم وقد ركزت الدراسة على (الكفايات التدريسية، والمشرف الجامعي، وعملية التنظيم، والإمكانات المتوفرة، والمعلمة المتعاونة، والمديرة) من وجهة نظر الطالبات المعلمات. ومعرفة أثر متغيرات التخصص، والمعدل التراكمي، وقد ضمت عينة الدراسة (٢٦٨)، وتكونت استبانة الدراسة من (٧٠) عبارة تشمل جوانب التدريب الميداني. وأظهرت النتائج في عملية تقويم الطالبات لمجالات التدريب الميداني كما يلي: جاء مجال الكفايات التدريسية في المركز الأول، ثم المشرف الجامعي، ثم المعلمة المتعاونة، ثم عملية التنظيم، ثم الإمكانات المتوفرة، وأخيرًا المديرة، كما أظهرت عدم وجود فروق دالَّة إحصائيًّا ترجع لاختلاف التخصص، والمعدل التراكمي للطالبات المعلمات.

أما دراسة بشاتوه (٢٠١٤) فقد هدفت إلى معرفة أهمية دور الإشراف الجامعي لإكساب الكفايات التعليمية للطالب المعلم في التربية الخاصة بجامعة الطائف من وجهه نظر الطلاب أنفسهم، وللتحقق من ذلك قام الباحث باستخدام استبانة تتكون من (٢٠) عبارة، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠) من قسم التربية الخاصة، وأوضحت نتائج الدراسة أنَّ دور الإشراف والمشرف الجامعي في إكساب الكفايات التعليمية كان عاليًا، أما الكفايات الشخصية فكانت

متوسطة، ولم تظهر فروق دالَّة إحصائيًّا تعزى للمعدل التراكمي.

كما هدفت دراسة أبو الحسن (٢٠١٣) إلى معرفة معايير اختيار مدارس وبرامج التدريب الميداني الخاصة بإعداد معلم التربية الخاصة وفقًا لمعايير الجودة بكلية التربية جامعة الملك عبدالعزيز، وقد تكونت قائمة الدراسة من (٥) محاور أساسية تشتمل على (٢٢) معيارًا لمعرفة رأي القائمين على برنامج التدريب الميداني بقسم التربية الخاصة، حيث تألفت عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس بقسم المناهج وقسم التربية الخاصة.

بينما ذهبت دراسة سري (٢٠١٢) إلى التعرف على معيقات التدريب الميداني بمعاهد وبرامج التربية الخاصة من وجهة نظر الطلبة، وتألفت عينة الدراسة من (٨٦١) طالبًا معلمًا من طلبة التدريب الميداني، وتوصلت النتائج إلى التالي: جاءت مشكلات المشرف الجامعي في المقدمة وفي المرتبة الأولى، ويأتي بعدها مشكلات المشرف التربوي حيث حلت في المرتبة الثانية، ثم المشكلات المتعلقة بالأدوات والأجهزة التعليمية التي جاءت بالمرتبة الثالثة، وفي المركز الأخير والمرتبة الرابعة جاءت المشكلات المتعلقة بإدارة المعهد أو المدارس، وأنه هناك فروق دالَّة إحصائيًّا بين متوسطات درجات الطلبة المعلمين في أبعاد المشرف التربوي، والمشرف الجامعي، والأدوات، والأجهزة، والدرجة الكلية، وعدم وجود هذه الفروق الدالَّة في بعد إدارة المعهد أو البرنامج، كما لا توجد فروق دالَّة إحصائيًّا تعزى للمعدل التراكمي، وتوجد فروق دالَّة إحصائيًّا متعلقة بالمشرف التربوي لصالح الطلبة المعلمين في المعاهد.

وقام دينز Deniz (2011) بدراسة أجراها للتعرف على وجهة نظر الطلبة المعلمين الذين يدرِّسون طلبة برامج التربية الخاصة بالصف الثاني في العام ٢٠٠٥ -٢٠٠٦م في التدريب الميداني قبل وبعد فترة التدريب، حيث استخدم استبانة تكونت من (٣١) بندًا حول محاور التدريب الميداني، وقد كشفت النتائج أنه توجد فروق بين وجهة النظر قبل وبعد فترة التدريب تمثلت في (٢٥) من بنود الاستبانة، جاءت أغلب هذه المشكلات في الثقة بالنفس ومخاوف إدارة الصف ومهارات التدريس.

وقام الدوسري (٢٠٠٧) بدراسة هدفت إلى تقويم برامج ومعاهد التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية في تحقيق أهدافها من وجهة نظر كل من المعلمين والمشرفين بها بمدينة الرياض، وشملت عينة الدراسة (٥٤٥) مقسمين إلى (٥٢٤) معلمًا و(٢١) مشرفًا للتربية الخاصة، وتوصلت

النتائج إلى أنَّ أهم المشكلات تتمثل في عدم وفرة الوسائل التعليمية في معاهد وبرامج التربية الخاصة، وعدم توافر الاختبارات المقننة على البيئة السعودية، وقلة خدمات التدخل المبكر، وعدم توافر مختبرات ومعامل مناسبة، وكذلك قلة الخدمات المساندة.

ودرس هارتمان (٢٠٠٣) Hartman دراسة كان الغرض منها معرفة مدى تطبيق معلمي التلاميذ ذوي الإعاقات في أثناء الخدمة والطلبة المعلمين للممارسات التدريسية الأفضل في التعامل مع ذوي الإعاقات في مدارس الدمج، وأظهرت النتائج أنَّ المعلمين لديهم معرفة كبيرة حول الممارسات التدريسية.

كما أجرى جيننجز (٢٠٠٢) Jennings دراسة تهدف إلى الكشف عن مشكلات معلمي ذوي صعوبات التعلم بمدينة كاليفورنيا، حيث ضمَّت العينة (١٢٠) من المعلمين بالمدارس المتوسطة وقد أظهرت النتائج وجود أثر دالٍّ إحصائيًّا للمشكلات المالية إلى جانب وجود مشكلات ترجع إلى المؤهل والتدريب.

كما قام يوسف بدراسة (٢٠٠٢) كان الغرض منها معرفة الحاجات التدريبية على برامج الحاسوب، وللتأكد من ذلك اختار الباحث عينة من معلمي التربية الفكرية والإعاقة الحركية والإعاقات المزدوجة بالرياض. وقد أظهرت النتائج قلة عدد أجهزة الحاسب الآلي بمراكز ذوي الإعاقات، كما أظهرت حصول البرامج: «المايكروسوفت» و«ورد»، و«البوربوينت» على أعلى درجة استخدام بواسطة المعلمات، وبخصوص الصعوبات التي تحول دون استخدام برامج الحاسوب فهي: عدم توافر دورات تدريبية بشكل منتظم ومناسب، وعدم توافر أجهزة الحاسوب في القاعة الدراسية، كما أنه لا يوجد متخصص في مجال الحاسوب، وعدم وجود وقت كافٍ لاستخدام الحاسوب.

التعقيب على الدراسات السابقة:

أظهرت معظم الدراسات وجود مشكلات متنوعة تواجه الطلبة المعلمين في التدريب الميداني منها مشكلات في الجانب الإداري وبعضها مشكلات في الجانب الأكاديمي، و ركزت معظم الدراسات الأجنبية على عناصر حديثة في التدريب الميداني مثل التكنولوجيا المساندة للتعليم، كما ركزت عينات الدراسة على عناصر مختلفة لها علاقة بالتدريب الميداني مثل (المشرف

الجامعي، المدير، المعلم المتعاون، الطالب المعلم)، وقد اهتمت الدراسات بمعرفة وجهة نظرهم في عملية التدريب الميداني، واستخدمت غالبية الدراسات المنهج الوصفي لمناسبته طبيعة البحوث وهذه نقاط تشابهت مع الدراسة الحالية.

واختلفت هذه الدراسة عن غيرها في مجموعة من المتغيرات وهي: التخصص (إعاقة عقلية، صعوبات التعلم)، الجنس (ذكر، أنثي)، المعدل التراكمي (ممتاز، جيد جدا، جيد)، فرع الجامعة (الخرج، وادي الدواسر)، الأمر الذي لم يتم فيه الجمع بين كل هذه المتغيرات في دراسة واحدة –في حدود علم الباحث–. كما أنها تناولت دراسة مجموعة متنوعة من المشكلات التي تواجه طلبة التربية الخاصة بقسم التربية الخاصة بكليات التربية وهي: المشرف الجامعي، إدارة المدرسة، الدراسة الجامعية، التجهيزات والإمكانات المتوفرة.

إجراءات الدراسة:

منهجية البحث:

اتبع الباحث المنهج الوصفي في دراسته الحالية، حيث إنَّه المنهج المناسب للكشف والتعرف على مشكلات طلبة التدريب الميداني بقسم التربية الخاصة بكلية التربية بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز بفروعها، وهو منهج يناسب عينة الدراسة والإجابة على أسئلة الدراسة والتعرف على الفروق التي تُعزي لمتغيرات الدراسة وهي (الجنس، والعمر الزمني، وفرع الجامعة، والتخصص)، من خلال المقارنة بين عينة الدراسة في هذه المتغيرات والتعرف على وجهة الفروق ومستواها.

مجتمع الدارسة:

تألف مجتمع الدارسة من طلبة التدريب الميداني –تخصص تربية خاصة– بكلية التربية بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز بفرعي الخرج و وادي الدواسر من الجنسين (ذكور وإناث) بالفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٧/ ١٤٣٨هـ، وقد بلغ عددهم (٢٢٣) طالبًا وطالبة. والجدول رقم (١) يوضح توزيع عينة الدراسة.

جدول (١)

وصف مجتمع وعينة الدراسة

فرع الجامعة	الخرج	١٤٢	٢٢٣
	وادي الدواسر	٨١	
الجنس	ذكور	١٣٩	٢٢٣
	إناث	٨٤	
التخصص	إعاقة عقلية	١٤٦	٢٢٣
	صعوبات التعلم	٧٧	
المعدل التراكمي	٥ -٤	٦٩	٢٢٣
	٣,٩٩ - ٣	١٠٩	
	٢,٩٩ - ٢,٥٠	٤٥	
المجموع			٢٢٣

أداة الدراسة:

بعد اطلاع الباحث على الدراسات السابقة والتي قامت بتصميم أداة مناسبة لقياس مشكلات التدريب الميداني مثل دراسة الجلامدة (٢٠١٥)، ودراسة السلخي (٢٠١٠)، ودراسة رمضان(٢٠١٦)، ودراسة سري (٢٠١٢)، ودراسة أشتية (٢٠٠٧) وغيرها من الدراسات والأطر النظرية، أعدَّ الباحث استبانة تتناسب مع المتغيرات والغرض من الدراسة الحالية، وقد اشتمل الجزء الأول منها على بيانات أولية مثل: الاسم (اختياري)، وفرع الجامعة، والجنس، والتخصص، والمعدل التراكمي، وتكون الجزء الثاني من الاستبانة من (٤) أبعاد وهي: البعد الأول: المشكلات التي تتعلق بالمشرف الجامعي، وتضمن هذا البعد (١٦) عبارة. أما البعد الثاني هو: إدارة المدرسة، ويتكون هذا البعد من (١٣) عبارة. أما البعد الثالث فهو: الدراسة الجامعية، وتكون هذا البعد من (١٣) عبارة. أما البعد الرابع والأخير فهو التجهيزات والإمكانات المتوفرة، ويتكون هذا البعد من (١٤) عبارة. لتصبح مجموع عبارات الاستبانة التي تقيس الأبعاد الأربعة (٥٦) عبارة. وتوضع أمام كل عبارة خمس استجابات وهي: «أوافق بشدة، أوافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة»، وتكون الاستجابة كما يلي: (٥ -٤ -٣ -٢ -١) على الترتيب، وكلما كانت الدرجة كبيرة

كانت المشكلة كبيرة والعكس صحيح. وتكون أعلى درجة يمكن الحصول عليها (٢٨٠) درجة، فيما تكون أقل درجة (٥٦) درجة.

صدق أداة الدراسة:

أولاً: صدق المحكمين:

عرض الباحث الاستبانة على مجموعة من المحكمين وعددهم (١٠) تخصصهم تربية خاصة وعلم النفس التربوي؛ للحكم على مدى صلاحية العبارات من حيث مدى انتماء كل عبارة إلى البعد الذي أُدرجت تحته، وإمكانية إضافة أو حذف أو تعديل بعض العبارات، وإضافة أي ملاحظات يرونها ضرورية لصدق الاستبانة. وجاء نتيجة ذلك أن تم تعديل الصياغة اللغوية لبعض العبارات وحذف بعضها، وقد تراوحت نسبة الاتفاق بين ٩٠– ٩٦٪.

ثانيًا: صدق المقارنة الطرفية:

تم التأكد من صدق الاستبانة باستخدام طريقة صدق المقارنة الطرفية (بنسبة ٢٧٪ العليا، و٢٧٪ الدنيا) بواقع (٢٢) فردًا في كل مجموعة، وذلك على النحو التالي:

جدول (٢)

صدق الاستبانة باستخدام المقارنة الطرفية

البيانات الإحصائية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة
المجموعة العليا	٢٢	٢٥٨,٠٠	١١,٢٣	١٨,٣١	٤٢	٠,٠١
المجموعة الدنيا	٢٢	١٧٨,١٨	١٧,٠٩			

يُظهِر الجدول رقم (٢) أنَّ قيمة «ت» دالَّة عند ٠,٠١، وبالتالي فإنَّ الاستبانة لها قوة تمييزية وكذلك بها درجة عالية من الصدق.

ثانيًا: ثبات أداة الدراسة:

تأكَّد الباحث من ثبات الاستبانة بطريقتين هما:

أ - معامل كرونباخ ألفا:

بعد تطبيق الاستبانة على العينة الاستطلاعية حُسِبت قيمة معامل كرونباخ ألفا، وقد جاءت هذه القيمة مساوية (٠,٨٤) للبعد الأول (المشرف الجامعي)، و (٠,٩٢) للبعد الثاني (إدارة المدرسة)، و(٠,٩٠) للبعد الثالث (الدراسة الجامعية)، و (٠,٩٢) للبعد الرابع (التجهيزات والإمكانات المتوفرة)، و(٠,٩٤) للاستبانة ككل وتشير هذه القيمة إلى معامل ثبات مرتفع للاستبانة.

ب - التجزئة النصفية باستخدام معامل جتمان:

حُسِبَ الثبات بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معامل جتمان فجاءت قيمة معامل الثبات مساوية (٠,٩٥)، مما يدل على تمتع الاستبانة بدرجة عالية من الثبات.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

استخدم الباحث حزمة البرامج الإحصائية Statistical package for social sciences (SPSS) لمعالجة بيانات الاستبانة ولحساب:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتأكد من نتائج الفرض الأول وأبعاده.
- اختبار «ت» لحساب دلالة الفروق بين المتوسطات للتأكد من وجود فروق في متغيرات (الجنس، والتخصص، وفرع الجامعة).
- اختبار تحليل التباين الأحادي لحساب دلالة الفروق بين المتوسطات للتأكد من وجود فروق وفقاً لمتغير المعدل التراكمي.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتائج السؤال الأول: البعد الأول: «ما المشكلات المتعلقة بالمشرف الجامعي من وجهة نظر الطلبة المعلمين بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز في أثناء فترة التدريب الميداني»؟. واستخدم الباحث حساب المتوسطات والانحراف المعياري، والجدول رقم (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣)

المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري للبعد الأول (المشرف الجامعي)

م	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
١	يطلب تنفيذ أشياء تتناقض مع ما يطلبه المعلم المتعاون.	٣,٩٢	٠,٣٧٨	٨	أوافق
٢	يطلب أعمالاً كثيرة ويصدر كثيرًا من التعليمات.	٣,٠٨	٠,٥٠٥	١١	محايد
٣	يزورني مرات قليلة ولمدة زمنية قصيرة.	٤,٩٣	٠,٢٥١	١	أوافق بشدة
٤	يتعمد زيارتي في أوقات غير مألوفة (قبل وقت الانصراف المدرسي).	٣,٨١	٠,٧١٣	٩	أوافق
٥	يركز على السلبيات ويتصيدها ويهمل الإيجابيات.	٣,٩٩	٠,٢٨٥	٦	أوافق
٦	يراجع تخطيطي للدروس قليلاً.	٣,٠٤	٠,٥٣١	١٢	محايد
٧	لا يحرص على ملاحظة أدائي داخل الفصل.	٣,٧٢	٠,٧٦٣	١٠	أوافق
٨	لا يضع خطة زمنية لزياراته المستقبلية.	٣,٠٤	٠,٣٥٢	١٣	محايد
٩	لا يعطيني تقويمًا شهريًّا لأدائي.	٤,٧٩	٠,٤٣٠	٣	أوافق بشدة
١٠	لا يحدد اجتماعًا لتقديم تغذية راجعة لطلبته كل فترة محددة.	٣,٠٠	٠,٥٠٧	١٥	محايد
١١	يركز على الحضور والانصراف بالمدرسة.	٤,٥٤	٠,٩٩٩	٤	أوافق بشدة
١٢	لا يساعدني على حل المشكلات التي تواجهني بالمدرسة.	٤,٠٥	٠,٣٤٥	٥	أوافق
١٣	يركز على الأعمال الورقية الروتينية أكثر من الأداء.	٤,٨٣	٠٠,٥٥٢	٢	أوافق بشدة
١٤	يربط بين معدلي التراكمي وتقويمي في التدريب الميداني.	٢,٨٧	٠,٤٨٤	١٦	محايد
١٥	يرفض التواصل معه في غير أوقات الزيارات الرسمية .	٣,٩٣	٠,٢٥٩	٧	أوافق

م	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
١٦	يرفض أي تطوير أقدمه يخرج عما يحدده من مهام وتعليمات.	٣,٠٤	٠,٣٠٥	١٤	محايد

يوضح الجدول رقم (٣) أنَّ معظم ما ذُكِر من عبارات هي دالَّة وتعتبر مشكلات تواجه الطالب المعلم، لكن من أكبر المشكلات المتعلقة بالمشرف الجامعي والتي حصلت على مستوى (أوافق بشدَّة) هي أنه يزور الطلبة المعلمين مرات قليلة ولمدة زمنية قصيرة بمتوسط ٤,٩٣، وهذا شيء متوقع حيث إنَّ المشرف الجامعي يُسنَد إليه عدد كبير من الطلبة المعلمين يصل إلى (١٢) طالبًا معلمًا في بعض الأحيان وأقل عدد (٨) طلاب معلمين وهو عدد كبير أن يزوره المشرف الجامعي، لذلك لا يزيد عدد الزيارات لكل طالب معلم عن (٤ أو ٥) زيارات طوال فترة التدريب الميداني، كما جاء في المرتبة الثانية في المشكلات أنَّ المشرف الجامعي يركز على الأعمال الورقية الروتينية أكثر من الأداء بمتوسط (٤,٨٣)، فالمشرف الجامعي يريد أن يرى شيئًا ملموسًا نظرًا لعدد الزيارات القليلة التي يقوم بها. ثم جاءت في المرتبة الثالثة مشكلة أنَّ المرشد الجامعي لا يعطي المتدرب تقويمًا شهريًّا لأدائه بمتوسط (٤,٧٩)، حيث يكتفي بالتقويم النهائي وتزويد المتدرب بالتوجيهات الشفوية في أثناء الزيارات. ثم تدرجت باقي المشكلات والتي كان أقلها حدة هي أنه لا يضع خطة زمنية لزياراته المستقبلية بمتوسط (٣,٠٤)، ويرفض أي تطوير يُقدَّمُ يخرج عما يحدده من مهام وتعليمات بمتوسط (٣,٠٤)، ولا يحدد اجتماعًا لتقديم تغذية راجعة لطلبته كل فترة محددة بمتوسط (٣,٠٠)، وأنه يربط بين معدلي التراكمي والتقويم في التدريب الميداني بمتوسط (٢,٨٧)، وهي أمور من الصعب أن توجد في المشرف الجامعي.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة سري (٢٠١٢) التي كشفت عن أنَّ من أكثر المعوقات التي تواجه طلاب التدريب الميداني هو المشرف الأكاديمي، ويليها المعيقات المتعلقة بالمشرف التربوي، ثم المعوقات المتصلة بالأدوات والأجهزة، وأخيرًا المعيقات المتعلقة بإدارة المعاهد.

البعد الثاني: «ما المشكلات المتعلقة بإدارة المدرسة من وجهة نظر الطلبة المعلمين بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز في أثناء فترة التدريب الميداني؟» وللتحقق من ذلك قام الباحث بحساب المتوسطات والانحراف المعياري.

جدول (٤)

المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري للبعد الثاني (إدارة المدرسة)

م	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
١	لا تؤمن إدارة المدرسة بفكرة رعاية ذوي الإعاقات.	٣,٠٩	٠,٣٧٦	١٢	محايد
٢	لا تحرص على تزويد المدرسة بالأجهزة (غرفة مصادر - مقاييس وأدوات - حجرة أنشطة).	٣,١١	٠,٣٨٨	١٠	محايد
٣	لا توفر إدارة المدرسة مكانًا للاجتماع بطلبته.	٣,٧٩	٠,٦٥٢	٨	أوافق
٤	تتعامل معي إدارة المدرسة على أني زائر لفترة معينة.	٣,٨٥	٠,٦٠٨	٧	أوافق
٥	تسند إدارة المدرسة لي الكثير من حصص احتياطية (الانتظار).	٤,٨٨	٠,٣٢٢	٣	أوافق بشدة
٦	تكلفني إدارة المدرسة بأعمال إدارية مرهقة كالإشراف المدرسي.	٤,٨١	٠,٥١٤	٥	أوافق بشدة
٧	لا تأخذ إدارة المدرسة آرائي واقتراحاتي بعين الاعتبار.	٤,٩٠	٠,٣٥٩	٢	أوافق بشدة
٨	تتعامل إدارة المدرسة بشكل سيء مستغلة درجات التقويم النهائي.	٣,٠٤	٠,٢٨٢	١٣	محايد
٩	لا تشجع إدارة المدرسة الأنشطة اللاصفية للطلبة ذوي الإعاقات.	٣,١٥	٠,٤٨٨	٩	محايد
١٠	تقوم إدارة المدرسة بتعديلات وتغييرات كثيرة بالجدول الدراسي.	٤,٩٢	٠,٢٨٩	١	أوافق بشدة
١١	ترفض إدارة المدرسة اصطحاب الطلبة في زيارات ورحلات خارج المدرسة.	٤,٨٣	٠,٥٥٧	٤	أوافق بشدة
١٢	تقيِّم إدارة المدرسة والمعلم المتعاون الطلبة بناء على الحضور والانصراف.	٣,٠٩	٠,٣٥٦	١١	محايد
١٣	تترك إدارة المدرسة التقويم للمعلم المتعاون بحجة معرفته بالتخصص.	٤,٧٤	٠,٩١٣	٦	أوافق بشدة

يتضح من الجدول رقم (٤) أنَّ من أكثر المشكلات المتعلقة بإدارة المدرسة والتي حصلت على مستوى (أوافق بشدة) ما يلي على الترتيب: تقوم إدارة المدرسة بتعديلات وتغييرات كثيرة بالجدول الدراسي بمتوسط (٤,٩٢)، وأنَّ إدارة المدرسة لا تأخذ بآراء واقتراحات الطلبة المعلمين بعين الاعتبار بمتوسط (٤,٩٠)، وأنها تسند للطالب المعلم الكثير من الحصص الاحتياطية (الانتظار) بمتوسط (٤,٨٨)، وأنها ترفض اصطحاب الطلبة في زيارات ورحلات خارج المدرسة بمتوسط (٤,٨٣)، وأنها تكلفهم بأعمال إدارية كثيرة كالإشراف المدرسي بمتوسط (٤,٨١)، وأنها تترك التقويم للمعلم المتعاون بحجة معرفته بالتخصص بمتوسط (٤,٧٤)، وقد عكست هذه المشكلات الواقع والبيئة التي يقوم الطالب المعلم بالتدريب فيها، فمعظم إدارات هذه المدارس تنظر إلى الطالب المعلم على أنه زائر فتتعامل معه بسطحية وتوكل إليه كثيرًا من المهام الإدارية. بينما جاءت أقل هذه المشكلات على النحو التالي بشكل تنازلي: أنها لا تشجع على الأنشطة اللاصفية للطلبة ذوي الإعاقات بمتوسط (٣,١٥)، وأنها لا تحرص على تزويد المدرسة بالأجهزة (غرفة مصادر - مقاييس وأدوات - حجرة أنشطة) بمتوسط (٣,١١)، وأنَّ تقويم إدارة المدرسة والمعلم المتعاون للطلبة يكون بناءً على الحضور والانصراف وتعاونه معهم بمتوسط (٣,٠٩).

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة محافظة (٢٠٠٨) على أنَّ من أهم مشكلات التدريب الميداني اعتماد المشرف الجامعي في التقويم على مدير المدرسة والمعلم المتعاون، وتساهل المعلم المتعاون في تقويم الطلبة، ومعاملة مدير المدرسة المتعاونة للطلبة المتدربين غير المقبولة، وقلة الوسائل التعليمية وصعوبة توفيرها في المدرسة المتعاونة، وكثرة عدد الطلبة في الصف الواحد في المدرسة المتعاونة، وصعوبة المواصلات من وإلى المدرسة المتعاونة.

البعد الثالث: «ما المشكلات المتعلقة بالدراسة الجامعية من وجهة نظر الطالب المعلم بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز في أثناء فترة التدريب الميداني؟» وللتحقق من ذلك قام الباحث بحساب المتوسطات والانحراف المعياري.

جدول (٥)

المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري للبعد الثالث (الدراسة الجامعية)

م	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
١	لا تتيح الكلية حرية اختيار المدرسة التي سوف أتدرب فيها .	٥,٠٠	٠,٠٠٠	١	أوافق بشدة
٢	تختار الكلية مدارس بعيدة عن السكن الخاص ولا يتوفر فيها مواصلات لي.	٣,٨٠	١,٤٤٦	١٠	أوافق
٣	تسمح الكلية بتسجيل ساعات دراسية للطلبة في أثناء التدريب الميداني.	٤,٩٤	٠,٢٣٥	٣	أوافق بشدة
٤	يتأخر توزيع الطلبة على المدارس بسبب تأخر تسليم خطابات التدريب لها.	٤,٩٢	٠,٢٧٣	٤	أوافق بشدة
٥	لا يتم توزيع دليل التدريب الميداني على طلبة التدريب العملي بالكلية.	٤,٧٩	٠,٥٦٦	٦	أوافق بشدة
٦	توجد فروق كبيرة بين الجانب النظري بالكلية والجانب العملي بالمدرسة.	٤,٩٧	٠,١٧٥	٢	أوافق بشدة
٧	لا تكفي المعارف والخبرات التي اكتسبتها في أثناء دراستي للتدريب الميداني .	٤,٠٧	٠,٢٥٩	٧	أوافق
٨	لم أتدرب بالكلية على استخدام المقاييس والأدوات الموجودة بالمدرسة.	٣,١٦	٠,٤٩١	١١	محايد
٩	لا تتناسب الساعات المعتمدة للتدريب الميداني مع أهميتها.	٢,٩٣	٠,٢٥١	١٣	محايد
١٠	يوجد الكثير من الدروس بالكتب المدرسية لم أدرسها ولم أتدرب عليها بالكلية.	٤,٨٩	٠,٣٦٤	٥	أوافق بشدة
١١	أجد صعوبة في استخدام التقنيات التعليمية بالمدرسة لعدم تدريبي عليها بالكلية.	٤,٠٧	٠,٢٥١	٨	أوافق
١٢	العلاقة بين ما درسته من طرائق التدريس وما أستخدمه مع الطلبة بالمدرسة ضعيف.	٣,٩٣	٠,٤٤٩	٩	أوافق
١٣	لا توفر الكلية تدريبًا كافيًا عن آليات ضبط الصف وإدارته.	٣,٠٧	٠,٢٩١	١٢	محايد

يتضح من الجدول رقم (٥) أنه من أهم المشكلات المتعلقة بالدراسة الجامعية بشكل تنازلي ما يلي: أنَّ الكلية لا تتيح حرية اختيار مدرسة التدريب للطالب المعلم بمتوسط (٥,٠٠)، كما أنه توجد فروق كبيرة بين الجانب النظري بالكلية والجانب العملي بالمدرسة بمتوسط (٤,٩٧)، وأنَّ الكلية تسمح بتسجيل ساعات دراسية للطلبة في أثناء التدريب الميداني بمتوسط (٤,٩٤)، كما يتأخر توزيع الطلبة على المدارس بسبب تأخر تسليم خطابات التدريب لها بمتوسط (٤,٩٢)، كما يوجد الكثير من الدروس بالكتب المدرسية لم يتدرب عليها الطلبة المعلمين في أثناء الخطة الدراسية بمتوسط (٤,٨٩)، وقد عبَّرت هذه المشكلات عن واقع الخطة الدراسية، حيث إنَّ معظم الخطة الدراسية مقررات نظرية ولا يوجد بها ساعات عملية كافية ولا يوجد بها مشاهدات ولا زيارات ميدانية، كذلك تتأخر عملية توزيع الطلبة على المدارس للأسبوع الثاني أو الثالث من الدراسة، كما أنه يسمح للطلبة بتسجيل مقررين على حد أقصى مع التربية الميدانية مما يؤثر على جودة التدريب الميداني ومخرجاته، كما أنَّ الطلبة المعلمين يقومون بتدريس مقررات بالمدرسة لم يتطرقوا لها في أثناء الخطة الدراسية مثل المقررات الدينية (فقه، وتوحيد وحديث)، وكذلك مقرر التربية الاجتماعية والوطنية وغيرها. بينما جاءت مشكلات أخرى أقل حدة وهي تنازليًّا: أنَّ الطلبة المعلمين لم يتدربوا في الكلية على استخدام المقاييس والأدوات الموجودة بالمدرسة بمتوسط (٣,١٦)، وأنَّ الكلية لا توفر تدريبًا كافيًا عن آليات ضبط الصف وإدارته بمتوسط (٣,٠٧)، ولا تتناسب الساعات المعتمدة للتدريب الميداني مع أهميته بمتوسط (٢,٩٣)، وهذه نتائج واقعية حيث لا يوجد في الكلية مكان يتوفر فيه أدوات قياس وتشخيص ومن ثَمَّ لا يتوفر التدريب عليها، كذلك لا يوجد بالخطة مقرر (إدارة تربوية) أو شبيه له، إلا أنَّ المشكلة الأخيرة وهي عدم تناسب ساعات التدريب الميداني مع أهميتها فقد كانت غير واقعية حيث إنَّ الخطة الدراسية تخصص (١٢) وحدة دراسية للتدريب الميداني من أصل (١٣٤) وحدة دراسية هي عدد ساعات الخطة وهي نسبة جيدة جدًا مقارنة مع كثير من الخطط الأخرى بالجامعات السعودية والتي تخصص لها تقريبا من (٨ إلى ١٠) وحدات دراسية.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة العليمات (٢٠٠٨) والتي أكدت على أنَّ أبرز المشكلات التي تواجه طلبة التدريب الميداني هي: تسجيل الطالب لعدد ساعات أكثر من (١٢) ساعة، وعدم تطوير مساق التدريب الميداني لفهم الطالب لمهنة التعليم، وتركيز التقويم في المساق على الجانب النظري، وقلة عدد ساعات المادة التي تحول دون إمكانية التطبيق، وعدم كفاية الوقت المخصص للتدريب، وعدم قدرة الطالب المادية التي تشكل عائقًا أمام التطبيق، وعدم

تقدير المدرسة لكفاءة الطالب التدريسية، وبُعدُ المدرسة عن الجامعة وعن مكان سكن الطالب.

البعد الرابع: «ما المشكلات المتعلقة بالتجهيزات والإمكانات المتوفرة من وجهة نظر الطالب المعلم بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز في أثناء فترة التدريب الميداني؟» وللتحقق من ذلك قام الباحث بحساب المتوسطات والانحراف المعياري.

جدول (٦)

المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري للبعد الرابع (التجهيزات والإمكانات المتوفرة)

م	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
١	لا تتوفر بالمدرسة مختبرات ومعامل مناسبة لذوي الإعاقات.	٤,٩٥	٠,٢٢٦	١	أوافق بشدة
٢	كثير من الأجهزة والوسائل بالمدرسة الخاصة بذوي الإعاقات بها أعطال.	٤,٨٦	٠,٣٤٦	٤	أوافق بشدة
٣	لا يوجد بالمدرسة مكتبة بها مراجع ودوريات ذات علاقة بذوي الإعاقات.	٤,٩٤	٠,٢٧٠	٢	أوافق بشدة
٤	لا يتوفر بالمدرسة خدمات مساندة لذوي الإعاقات.	٤,٠٤	٠,٢٣٨	٦	أوافق
٥	لا يوجد بالمدرسة أدوات قياس وتقويم خاصة بذوي الإعاقات.	٣,١١	٠,٤٥٥	١٣	محايد
٦	لا يتوفر بالمدرسة تدريب على التقنيات التعليمية والوسائل التعليمية الحديثة.	٣,٩٥	٠,٤٣٦	٨	أوافق
٧	تطلب المدرسة إعداد الأدوات التي أحتاجها.	٣,٩٢	٠,٤٣٢	٩	أوافق
٨	لا توجد ميزانية بالمدرسة لشراء الأدوات والتجهيزات.	٣,٢٦	٠,٥٨٩	١٢	محايد
٩	لا أستفيد من الأجهزة المتوفرة لأنها ليست لها علاقة بالإعاقة التي أدرِّسها.	٤,٠٢	٠,٢٥٨	٧	أوافق
١٠	تخشى المدرسة من تلف الأجهزة لذلك تفضل عدم استخدامها.	٣,٠٤	٠,٣١٢	١٤	محايد
١١	إذا حدث عطل لأحد الأجهزة لا يتم إصلاحه، مما يقلل من عددها.	٤,٩٤	٠,٢٣٤	٣	أوافق بشدة

م	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
١٢	لا توجد ساحات كافية لممارسة ذوي الإعاقات للأنشطة الصفية واللاصفية.	٤,٧٨	٠,٥٨٥	٥	أوافق بشدة
١٣	لا توجد غرفة للطلبة المعلمين لاجتماع المشرف الجامعي بهم بالمدرسة.	٣,٧٩	٠,٧٥٩	١١	أوافق
١٤	عدم توافر مواصلات للطلبة المعلمين لمدارس التدريب.	٣,٨١	١,٤٣٠	١٠	أوافق

يتضح من الجدول رقم (٦) أنَّ أهم المشكلات المتعلقة بالتجهيزات والإمكانات المتوفرة تنازليًّا هي: أنه لا تتوفر بالمدرسة مختبرات ومعامل مناسبة لذوي الإعاقات بمتوسط ٤,٩٥، كما لا توجد مكتبة بها مراجع ودوريات ذات علاقة بذوي الإعاقات بمتوسط ٤,٩٤، وأنه إذا حدث عطل لأحد الأجهزة لا يتم إصلاحه مما يقلل من عددها بمتوسط ٤,٩٤، وأنَّ كثيرًا من الأجهزة والوسائل بالمدرسة الخاصة بذوي الإعاقات بها أعطال بمتوسط ٤,٨٦، كما لا توجد ساحات كافية لممارسة ذوي الإعاقات للأنشطة الصفية واللاصفية بمتوسط ٤,٧٨، وهذا واقع تعاني منه معظم المدارس التي بها برامج تربية خاصة نظرًا لضعف الإمكانات وتخصيصها لأولويات أخرى بالمدرسة. وقد جاءت مشكلات أخرى أقل حدة وهي: أنه لا توجد ميزانية بالمدرسة لشراء الأدوات والتجهيزات بمتوسط ٣,٢٦، وأنه لا يوجد بالمدرسة أدوات قياس وتقويم خاصة بذوي الإعاقات بمتوسط ٣,١١، وأنَّ المدرسة تخشي من تلف الأجهزة لذلك تفضل عدم استخدامها بمتوسط ٣,٠٤، وهي بالفعل مشكلات تؤثر بشكل أقل في جودة التدريب الميداني مقارنة بالمشكلات الأكثر تأثيرًا سالفة الذكر.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة آشتون (٢٠٠٩) Ashto يتوفر في بعض مواقع التدريب غرف مصادر ولكنها تخلو من أي مصادر للتعلم كوسائل التعليم أو الأجهزة التعليمية وغيرها، مما يؤدي إلى الطلب بتزويدها بها، مما يزيد الأعباء المادية على الطالبات في بعض المواقع. أما بالنسبة لتوفير المواصلات فالجامعة لديها الاستعداد، لكن غالبية الطالبات لا يرغبن بالتقيّد بمواعيدها والحضور باكرًا للجامعة ومن ثم إلى مواقع التدريب، بل يرغبن بالذهاب مباشرة من المنزل إلى موقع التدريب.

نتائج السؤال الثاني: ينص السؤال الثاني على «**هل توجد فروق دالّة إحصائيًّا تعزى لمتغيرات (التخصص- الجنس- المعدل التراكمي- فرع الجامعة)؟**». وللإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحث اختبار (ت) T-test لحساب الفروق بين المتوسطات.

أولاً: الجنس:

جدول (٧)

اختبار «ت» لحساب الفروق بين المتوسطات وفقاً لمتغير الجنس

الأبعاد	الجنس	المتوسط	الانحراف المعياري	(ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
المشرف الجامعي	ذكور	٦٠,٥٣	٢,٣١٧	٠,٤٩٨	٢٢١	غير دالَّة
	إناث	٦٠,٦٨	١,٧٦٤			
إدارة المدرسة	ذكور	٥٢,١٧	١,٩٣٧	٠,٢٥٦	٢٢١	غير دالَّة
	إناث	٥٢,٢٤	١,٦٨٤			
الدراسة الجامعية	ذكو	٥٤,١٦	١,٧٨٧	٠,٣٧٨	٢٢١	غير دالَّة
	إناث	٥٤,٣٠	١,٦٧٨			
التجهيزات والإمكانات المتوفرة	ذكور	٥٦,٩٤	١,٧١٤	٥,٣٩٢	٢٢١	دالَّة
	إناث	٥٨,٢١	١,٦٩٤			
الدرجة الكلية	ذكور	٢٢٣,٨١	٣,٩٨٩	٠,٥١٥	٢٢١	غير دالَّة
	إناث	٢٢٣,٣٠	٤,٠١٤			

بالنظر إلى الجدول رقم (٧) يتضح أنه لا توجد فروق دالَّة إحصائيًّا في متغير الجنس في أبعاد المشرف الجامعي بمتوسط (٦٠,٣٥) للذكور ومتوسط (٦٠,٦٨) للإناث، وإدارة المدرسة بمتوسط (٥٢,١٧) للذكور ومتوسط (٥٢,٢٤) للإناث، وهذا أمر متوقع؛فالمشرفون الجامعيون يتبعون نفس النهج ونفس الأسلوب في عملية الإشراف لأنها تسير وفق خطة دراسية ودليل للتدريب الميداني يحتكمون إليه، لذلك فإنَّ نفس المشكلات تواجه جميع المشرفين، وكذلك الحال بالنسبة لإدارة المدرسة فظروف إدارات المدارس متشابهة إلى حد ما ونفس المشكلات التي توجد بمدرسة ما هي نفسها في غالب المدارس، وكذلك تفكير ونهج الإدارات المدرسية. أما بالنسبة للدراسة الجامعية فهي متشابهة، فتتراوح المتوسطات بين (٥٤,١٦) و(٥٤,٣٠)؛ وذلك لأنها خطة دراسية واحدة لذلك

توجد نفس المعيقات التي لا تتأثر بالجنس. إلا أنه وجدت فروق دالَّة إحصائيًّا في أبعاد التجهيزات والإمكانات المتوفرة باتجاه الإناث بمتوسط (٥٨,٢١) مقارنة بالذكور بمتوسط (٥٦,٩٤)، حيث إنهم أكثر شكوى من عدم توفير الأجهزة والمقاييس والمكتبات المزودة بالمراجع، وبحثهم المستمر عن استخدام التقنيات الحديثة في العملية التعليمية. أما بالنسبة للدرجة الكلية وبنظرة شمولية فإنه لا يوجد فروق دالَّة واضحة في متغير الجنس في غالبية الأبعاد سالفة الذكر.

ثانيًا: التخصص:

جدول (٨)

اختبار «ت» لحساب الفروق بين المتوسطات وفقًا لمتغير التخصص

الأبعاد	الجنس	المتوسط	الانحراف المعياري	(ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
المشرف الجامعي	إعاقة عقلية	٦٠,٨٤	٢,١٢٤	٢,٤٣١	٢٢١	دالَّة
	صعوبات التعلم	٦٠,١٢	٢,٠٥٢			
إدارة المدرسة	إعاقة عقلية	٥٢,١٥	١,٨٧٣	٠,٥٢٠	٢٢١	غير دالَّة
	صعوبات التعلم	٥٢,٢٩	١,٧٩١			
الدراسة الجامعية	إعاقة عقلية	٥٥,٠٤	١,٧٩٦	٦,٠٨٧	٢٢١	دالَّة
	صعوبات التعلم	٥٤,٤٨	١,٤٢٩			
التجهيزات والإمكانات المتوفرة	إعاقة عقلية	٥٨,٨٤	١,٦٦١	٧,٤١٦	٢٢١	دالَّة
	صعوبات التعلم	٥٦,٥٣	١,٥٥٢			
الدرجة الكلية	إعاقة عقلية	٢٢٦,٨٦	٤,٢٧٣	٤,٥٤٠	٢٢١	دالَّة
	صعوبات التعلم	٢٢٣,٤٢	٣,٣٩٣			

بالنظر إلى الجدول رقم (٨) فإنه و وفقًا لمتغير التخصص وبالنظر للمتوسطات فقد وُجدت فروق في غالبية الأبعاد وهي: (المشرف الجامعي بمتوسطات تتراوح بين (٦٠,٨٤) و (٦٠,١٢)، والدراسة الجامعية بمتوسطات تتراوح بين (٥٥,٠٤) و(٥٤,٤٨)، والتجهيزات والإمكانات المتوفرة بمتوسطات تتراوح بين (٥٨,٨٤) و(٥٦,٥٣)، بينما لم توجد فروق بالنسبة لبعد إدارة المدرسة بمتوسطات تراوحت بين (٥٢,١٥) و(٥٢,٢٩)، ويمكن تفسير ذلك بأنَّ المشرف الجامعي يختلف وفقًا لتخصصه الدقيق ومن ثم كل إعاقة سواء أكانت عقلية أو صعوبات تعلم لها مشرفيها وكل

مشرف له خطة تربوية وله حاجات تختلف وفقًا للإعاقة التي يشرف عليها،ومن ثم لا بد وأن تظهر اختلافات وفقًا للتخصص، ومن الملاحظ أنَّ مشكلات الطلبة المعلمين مع المشرف الجامعي أكبر في تخصص الإعاقة العقلية مقارنة بذوي صعوبات التعلم؛ ويرجع ذلك نتيجة صعوبة التعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة العقلية، كذلك الحال بالنسبة للدراسة الجامعية فكل مسار له خطته التي تختلف بنسبة كبيرة عن المسار الآخر، فبعد المستوى الثالث يسير كل طالب وفقًا لخطته الدراسية، ومن الطبيعي أن تختلف المشكلات وفقًا للخطة الدراسية المرتبطة بنوع الإعاقة، وكذلك الحال بالنسبة للتجهيزات والإمكانات المتوفرة، فكما هو معروف أنَّ كل إعاقة تحتاج إلى تجهيزات تختلف حسب نوع الإعاقة، كما أنَّ احتياجات ومشكلات الطلبة المعلمين لذوي الإعاقة العقلية أكثر من احتياجات ومشكلات الطلبة المعلمين لذوي صعوبات التعلم. أما بالنسبة للإدارة المدرسية لم تظهر فروق في متغير التخصص، ويمكن أن يعود ذلك لأنَّ الإدارة المدرسية غالبيتها غير متخصصة في ذوي الإعاقات فهي لا تفرق في التعامل مع المتدربين، لذلك لم توجد فروق دالَّة بين المسارين. ولكن بالنظر إلى الدرجة الكلية فإنه توجد فروق دالَّة إحصائيًّا تعود إلى متغير التخصص.

ثالثًا: فرع الجامعة:

جدول (٩)

اختبار «ت» لحساب الفروق بين المتوسطات وفقًا لمتغير فرع الجامعة

الأبعاد	الجنس	المتوسط	الانحراف المعياري	(ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
المشرف الجامعي	الخرج	٦٠,٨٧	٢,١١٢	١,١٠٩	٢٢١	غير دالَّة
	وادي الدواسر	٦٠,٩٦	٢,١٠٠			
إدارة المدرسة	الخرج	٥٢,٠٨	١,٨٢٠	١,٢١٢	٢٢١	غير دالَّة
	وادي الدواسر	٥٢,٤٠	١,٨٧٥			
الدراسة الجامعية	الخرج	٥٤,٧٨	١,٧٧٩	١,٣٩٨	٢٢١	غير دالَّة
	وادي الدواسر	٥٤,٥١	١,٧٩٦			
التجهيزات والإمكانات المتوفرة	الخرج	٥٦,٧٤	١,٨٨٩	٣,٥٦٠	٢٢١	دالَّة
	وادي الدواسر	٥٧,٨٦	١,٥٢٣			

الأبعاد	الجنس	المتوسط	الانحراف المعياري	(ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية	الخرج	٢٢٤,٩٨	٤,٢٧٨	١,١١٤	٢٢١	غير دالَّة
	وادي الدواسر	٢٢٤,٣٣	٣,٩٥٠			

في الجدول رقم (٩) تُظهِر المتوسطات أنه لا توجد فروق دالَّة إحصائيًّا في متغير فرع الجامعة في جميع الأبعاد عدا بُعد التجهيزات والإمكانات المتوفرة بمتوسط (٥٦,٧٤) لفرع الخرج ومتوسط (٥٧,٨٦) لفرع وادي الدواسر، وبالنظر لكل بُعدٍ على حدا نجد أنَّ المشرف الجامعي لا يتأثر بالبُعد الجغرافي والموقع الذي يقوم به في الإشراف على الطلبة المعلمين، كذلك الحال بالنسبة لبعد إدارة المدرسة، كما أنَّ الدراسة الجامعية والخطط الدراسية واحدة في فرعي الجامعة، ومن ثَمَّ فإنه من الصعوبة أن نجد فروقًا كبيرة في هذه الأبعاد. أما بالنسبة لبُعد التجهيزات والإمكانات المتوفرة ولذي أظهر فروقًا دالَّة إحصائيًّا في صالح فرع الجامعة بوادي الدواسر، والذي يعكس أنَّ هذا البُعد يعاني منه الطلبة، ويمكن أن يعود ذلك إلى تمركز الخدمات والتجهيزات والإمكانات بالجامعة بالفرع الرئيس بالخرج وعدم توافرها بنفس القدر بفرع وادي الدواسر، كذلك بالنسبة للتجهيزات والإمكانات المتواجدة بالمدارس حيث تحظى المدارس الملحق بها برامج التربية الخاصة بالخرج بمزيد من الاهتمام مقارنة بفرع وادي الدواسر نظرًا للمستوى الثقافي والاجتماعي والاقتصادي المرتفع بمحافظة الخرج عنه بمحافظة وادي الدواسر، ونظرًا لقرب محافظة الخرج من العاصمة الرياض الأمر الذي يساعد في الحصول على التقنيات التعليمية الحديثة، وتبادل الخبرات التعليمية مع المراكز المتخصصة وبرامج التربية الخاصة بالرياض،الأمر الذي ينعكس على قدراتهم ويوفر لهم خبرات وتجهيزات لا تتوافر بفرع وادي الدواسر. إلا أنه بالإجمال تعكس الدرجة الكلية أنه لا توجد فروق دالَّة إحصائيًّا بين فرعي الجامعة بالخرج ووادي الدواسر.

رابعًا: المعدل التراكمي:

استخدم الباحث اختبار تحليل التباين الأحادي لحساب دلالة الفروق بين المتوسطات للتأكد من وجود فروق تُعزى لمتغير المعدل التراكمي. والجدول رقم (١٠) يوضح ذلك.

جدول (١٠)

تحليل التباين الأحادي لحساب الفروق بين المتوسطات في متغير المعدل التراكمي

الأبعاد	المجموعات	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	(ف)	مستوى الدلالة
المشرف الجامعي	بين المجموعات	١٧,٦٩٧	٢	٨,٨٤٨	١,٩٨٢	غير دالَّة
	داخل المجموعات	٩٨٢,٣٤٨	٢٢٠	٤,٤٦٥		
إدارة المدرسة	بين المجموعات	٢٣,٥٩٨	٢	٨,٧٩٩	١,٥٥٧	غير دالَّة
	داخل المجموعات	٩٢٩,٧٢١	٢٢٠	٣,٩١٧		
الدراسة الجامعية	بين المجموعات	١٨,٢٤٣	٢	٩,٦٢١	١,٦٠٧	غير دالَّة
	داخل المجموعات	٨٩٨,١٨٣	٢٢٠	٣,١٧٤		
التجهيزات والإمكانات المتوفرة	بين المجموعات	٢١,٧٧٤	٢	٨,٣٨٧	١,٨٥٢	غير دالَّة
	داخل المجموعات	٩٩٧,٦٠٣	٢٢٠	٣,٨٧١		
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٤٢,٥٣٤	٢	١٤,٢٦٧	٥,٧٤١	غير دالَّة
	داخل المجموعات	٣٥٠٧,٨٩٧	٢٢٠	١٥,٩٤٥		

يوضح الجدول رقم (١٠) وبالنظر للمتوسطات أنه لا توجد فروق دالَّة إحصائيًّا تُعزى لمتغير المعدل التراكمي في جميع الأبعاد ومن ثم في الدرجة الكلية.

ويبدو أنَّ جميع الطلبة المعلمين تتفق آراؤهم في المشكلات التي تواجههم في أثناء فترة التدريب الميداني، وهذا يدل على أنَّ هذه المشكلات إلى حد ما واقعية؛ حيث أجمع عليها جميع الطلبة المعلمين من الجنسين، ومن التخصصين، ومن فرعي الجامعة، ومن مختلفي المعدل التراكمي وإنِ اختلفت درجة المشكلات وتباينت أحيانًا في بعض الأبعاد.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة بشاتوه (٢٠١٤) والتي هدفت إلى معرفة أهمية دور الإشراف الجامعي لإكساب الكفايات التعليمية للطالب المعلم في التربية الخاصة بجامعة الطائف من وجهة نظر الطلاب أنفسهم، حيث لم تظهر فروق دالَّة إحصائيًّا تُعزى للمعدل التراكمي على عينة الدراسة من الطلبة المعلمين.

التوصيات:

- تطوير الخطة الدراسية بأقسام التربية الخاصة بالجامعة بما يتناسب مع متطلبات التدريب الميداني.
- عدم تسجيل أي مقررات متزامنة لطلبة التدريب الميداني، وتخصيص الفصل الدراسي كاملاً للتدريب الميداني.
- توزيع أعضاء هيئة التدريس على طلبة التدريب الميداني وفق التخصص الدقيق.
- توزيع دليل إجرائي على طلبة التدريب الميداني وكذلك تفعيل الخدمات الإرشادية للطلبة المعلمين قبل وفي أثناء التدريب الميداني.
- اختيار المدارس والمراكز المتعاونة التي تتوفر فيها أفضل الظروف الملائمة للتدريب.
- تشكيل وحدة للتدريب الميداني بكليات التربية بالجامعة لتطويرها وتقويمها بشكل مستمر.
- توفير معامل وأدوات تقويم وتشخيص لتدريب الطلبة المعلمين عليها في أثناء الدراسة وقبل بداية التدريب الميداني.

المراجع:

المراجع العربية:

أبو الحسن، أحمد (٢٠١٣). معايير اختيار مؤسسات التدريب الميداني للطلاب المعلمين بقسم التربية الخاصة في ضوء مدخل الجودة. *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*، ١ (١١)، ص١٤١– ص١٧١.

الأحمد، خالد (٢٠٠٥). *تكوين المعلم من الإعداد إلى التدريب*، الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

السلخي، محمود (٢٠١٠). مشكلات التربية العملية من وجهة نظر الطالبات المعلمات في جامعة البترا الخاصة. *مجلة مؤتة للبحوث والدراسات، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، ٢٥(٧).

اشتيه، عماد (٢٠٠٧). *معوقات الوصول إلى الجودة الشاملة في تطبيق مقررات التدريب الميداني في تخصص الخدمة الاجتماعية في جامعة القدس المفتوحة*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة النجاح الوطنية.

بشاتوه، محمد (٢٠١٤). تقويم دور الإشراف الأكاديمي والتدريب الميداني في إكساب الكفايات التعليمية لطالب التربية الخاصة في جامعة الطائف من وجهة نظر الطلبة أنفسهم. *مجلة الثقافية والتنمية*، (٨٥)، ص ١٤٤– ص ١٨٢.

الجلامدة، فوزية (٢٠١٥). تقويم فاعلية التدريب الميداني من وجهة نظر طالبات كلية التربية قسم التربية الخاصة بجامعة القصيم ومقترحات تطويره. دراسة ميدانية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، جامعة القصيم، ٩ (١)، ص٤٥– ص ٩٣.

الحسين، سمية (٢٠١٠). *تصور مقترح لتطوير التدريب الميداني لطالب معلم الصف بكلية التربية بجامعة دمشق في ضوء الجودة الشاملة*. رسالة ماجستير غير منشورة. معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

الخريشا، سعود وممدوح، عز الدين (٢٠١٠). الصعوبات التي تواجه طلبة التدريب الميداني في الجامعة الهاشمية وجامعة الإسراء الخاصة. *مجلة العلوم الإنسانية*، جامعة النجاح، ٢٤(١٧).

الدوسري، محمد (٢٠٠٧). *تقويم أهداف التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر معلمي ومشرفي التربية الخاصة*. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

رشدي، سري (٢٠١٢). معوقات التدريب الميداني في معاهد وبرامج التربية الخاصة من وجهة نظر الطلاب المعلمين. *مجلة التربية الخاصة، مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية*، كلية التربية، جامعة الزقازيق، ص٢٠٢– ص ٢٥٦.

رمضان، سليمان (٢٠١٦). المشكلات التي تواجه طلاب التدريب الميداني في مسار الإعاقة العقلية من وجهة نظرهم. *مجلة المعهد الدولي للدراسة والبحث*، جسر بريطانيا، ٢(٢).

السليتي، فراس (٢٠٠٨). *استراتيجيات التعليم والتعلم النظرية والتطبيق*، عمان: عالم الكتب.

شاهين، محمد (٢٠٠٧). تقويم برنامج التدريب الميداني في جامعة القدس المفتوحة. *مجلة جامعة الأقصى*، ١١(١)، ص ١٧١ – ص٢٠٨.

عامر، طارق (٢٠٠٨). *التدريب الميداني– نظم معاصرة*، القاهرة: دار السحاب.

العليمات، مقبل (٢٠٠٨). مشكلات التدريب الميداني في كلية العلوم التربوية بجامعة آل البيت. بحث مقدم إلى *المؤتمر الثالث (لكلية العلوم التربوية، رؤى تحديثية لبرامج التدريب الميداني في كليات التربية بالوطن العربي في الألفية الثالثة)*، الأردن: جامعة الزرقاء الخاصة (١)، ص٢٧١ – ص٣٠٦.

كوجك، كوثر (٢٠٠٦). *اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس «التطبيقات في مجال التربية الأسرية» الاقتصاد المنزلي*. (ط١)، القاهرة: عالم الكتب.

محافظة، سامح (٢٠٠٨). المشكلات التي تواجه طلبة التدريب الميداني في كلية العلوم التربوية في الجامعة الهاشمية. بحث مقدم إلى *المؤتمر الثالث لكلية العلوم التربوية، (رؤى تحديثية لبرامج التدريب الميداني في كليات التربية بالوطن العربي في الألفية الثالثة)*، الأردن: جامعة الزرقاء الخاصة (١)، ص٣٢– ص٤١.

محمد، مصطفى وحوالة، سهير (٢٠٠٥). *إعداد المعلم تنميته وتدريبه*. (ط ١)، الأردن: دار الفكر.

مسعود، وائل (٢٠١٣). *التدريب الميداني لطلاب التربية الخاصة في مسار التخلف العقلي*. (ط٢)، الرياض: دار الزهراء.

المعيلي، عبدالله (٢٠٠٧). المعيقات التي تواجه طلاب كلية المعلمين بالدمام في أثناء ممارستهم للتربية الميدانية في المرحلتين المتوسطة والثانوية. مجلة كلية التربية، جامعة بني سويف، (٩).

نصر الله، عبدالرحيم (٢٠٠١). **أساسيات في التدريب الميداني**، عمان: دار وائل.

يوسف، مجال (٢٠٠٢). التخطيط لإعداد معلم ذوي الإعاقات في مصر في ضوء التطورات الحديثة والواقع الميداني. مجلة التربية والتنمية – المركز العربي للتعليم والتنمية، القاهرة.

المراجع الأجنبية:

Abdelfataha, W. (2016).The Field Training Problems Faced Special Education Department's Student Teachers. *International Journal of education and social science*, 9 (3).

Al-Hiary, G., Almakanin, D. & Tabbal, S. (2015).problems faced by preservice special education teachers in Jordan. *International Education Studies*,8(2), 128-139.

Ashton, T.(2009).Perceived knowledge Attitudes and challenges of at use in special education. *Journal of special education technology*.(20), 60-70.

Deniz, S. (2011).Implications of training student teachers of pre-schooling through micro-teaching activities for a classroom with mentally- disabled students. *Educational Research and Reviews*, 6 (8), 338-351.

Douglas, S., Chapin, S. & Nolan, J. (2015). Special Education teachers' Experiences Supporting and Supervising Para educators Implications for Special and General Education Setting. Teacher Education and Special Education. *The Journal of the Teacher Education Division of the council for Exceptional Children*, 0888406415616443.

Hartman, J. (2003). Pre-service and classroom teachers' perceptions of best practices within a special education professional development school Unpublished doctoral dissertation, *Immaculata University*.

Jennings, J. (2002). Problems facing teachers- towards a better policies. *Journal of Education Psychology*, Jersey. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Morewood, A. & Condo, A. (2012). A Preservice Special Education Teacher's Construction of Knowledge: Implications for Coursework and Retention in the Field. *Rural Special Education Quarterly*, 31(1), 15.

الزهراني، محمد، الحارثي، فهد. (٢٠٢٠). القيم وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الباحة. *مجلة العلوم التربوية، ٥* (١)، ٢٧٣ – ٣١٨.

القيم وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الباحة

محمد عتيق الزهراني[١] **د. فهد محمد الحارثي[٢]**

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين القيم ودافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الباحة، ولتحقيق هدف الدراسة اُتُّبع المنهج الوصفي الارتباطي، فقد اُختيرت عينة عشوائية من مجتمع الدراسة بلغ قوامها (٣٢٧) طالبًا من طلاب المدارس الثانوية بقطاع الوسط من مدينة الباحة، كما أُعِدَّ مقياس للقيم، واختبار مقياس الدافعية للإنجاز والتحقق من صدقهما وثباتهما على عينة استطلاعية، ثم تطبيقهما على عينة الدراسة الأساسية، وتوصلت الدراسة إلى أنَّ الدرجة الكلية للقيم مرتفعة، وكانت أبرز القيم هي: التعاون وتحمل المسؤولية، ثم القيمة الجمالية، والثقة بالنفس، والتسامح، بينما جاء مستوى الدافعية للإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية متوسطًا، وقد بينت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالَّة إحصائيًّا بين القيم والدافعية للإنجاز، وعلى ضوء هذه النتائج قُدِّمت مجموعة من التوصيات، ومنها: تهيئة البيئة المدرسية للقيام بدورها في تحفيز طلاب المرحلة الثانوية لتحقيق معدلات إنجاز أكاديمي أعلى.

الكلمات المفتاحية: القيم، الدافعية، دافعية الإنجاز، مدينة الباحة.

[١] كلية التربية، جامعة الباحة، ماجستير توجيه وإرشاد نفسي، aaamn@hotmail.com

[٢] أستاذ مشارك بكلية التربية، جامعة الباحة، أصول التربية، qqddqqdd@gmail.com

المقدمة:

يمر المراهقون بمجموعة من التغيرات التي تؤثر على العمليات المعرفية والسلوكية والقيمية لديهم، وتزداد هذه التغيرات تأثرًا في السلوك العام للمراهق وفي تشكيل جوانب شخصيته في مرحلة المراهقة المتوسطة، والمقابلة للمرحلة الثانوية من مراحل التعليم العام –والتي تُعد مرحلة انتقالية بين التعليم العام والتعليم الجامعي– لذا جاءت الدراسات التربوية مهتمة بدراسة الخصائص المختلفة للمتعلمين بهذه المرحلة الحاسمة في بناء الشخصية الإنسانية.

إنَّ الاهتمام بدراسة السلوك الإنساني بشكل عام في مرحلة المراهقة انصبَّ –في جانب كبير منه– على دراسة الدوافع المحركة للمراهق والموجهة له للقيام بدوره في الحياة بشكل خاص؛ نظرًا لما لهذه الدوافع من تأثير في فهم وتفسير كثير من المشكلات النفسية والتربوية التي يتعرض لها المراهق، ودورها في وصول الفرد إلى التفوق والتميز في شتَّى مناحي الحياة، وهذا ما يرتبط بنوع محدد من الدوافع أُطلِق عليه (دافعية الإنجاز) (الخرينج، ٢٠٠٧، ٣).

وتُعد القيم من المفاهيم الدينامية، أي أنها مؤثرة ومتأثرة بما حولها، فهي مؤثرة في اختيارات الأفراد لأنماط معينة من السلوك ومتأثرة بالمتغيرات المحيطة بها سواءً أتكنولوجية كانت أم اجتماعية، فالمتغيرات التي أفرزها العصر الحالي أدت إلى عدد كبير من التحديات، فقد ترتب على التراكم المعرفي تطور تكنولوجي سريع لم يقابله تكيُّف بذات السرعة من النظام التعليمي، ثم من المتعلمين، فأدى ذلك الأمر إلى نوع من الاضطراب أو الصراع، بحيث أصبح المتعلم عاجزًا أو غير قادر على اختيار الأفضل من أنماط السلوك التي تتناسب وقيمه الشخصية (كاظم، ٢٠٠٢، ١٥).

ولذا يرى (دوبيول) و(أفيك) و(كونستابل) و(شوارتز) و(ريالو) (Dobewall, Aavik, Konstabel, Schwartz & Realo, 2014) أنَّ ما نشهده اليوم من تقدم أثَّر بشكل أو بآخر على النسق القيمي للأفراد، وهو ما أثَّر بدوره على طبيعة التفاعلات الحادثة داخل البيئة التربوية، ولذا كان من الأهمية بمكان العمل على مراعاة نسق القيم داخل هذه البيئة سعيًا نحو بناء جيل خالٍ من الاضطراب والصراع، وإيجاد بيئة تربوية أكثر مناسبة للتحصيل الجيد.

ولهذا فإنَّ دراسة القيم للأفراد تُسهم إلى حد كبير في فهم سلوك المتعلمين وتفسيره، ففي توجيههم صوبَ تحقيق الأهداف المرجوة منهم طبقًا للمرحلة العمرية التي يمرون بها أو للأدوار

المنوطة بهم (العمري، ٢٠٠٣، ٣). وتؤدي دافعية الإنجاز عملاً مهمًّا في رفع مستوى تحصيل الطالب، لذا كان تناول دافعية الإنجاز إحدى القضايا المهمة في عملية التعليم والتعلم في الميدان التربوي بشكل عام، فإنَّ هذه القضية تعدُّ ذات صلة مباشرة بعملية التعلم لدى الطلبة (بدوي وعبدالجليل، ٢٠١٢، ٦٧).

ويرى حسيب (٢٠١١، ٢٢١) أنَّ دافعية الإنجاز تُعد أحد الدوافع المهمة في مرحلة المراهقة؛ والتي توجه سلوك الطالب خلال سنوات دراسته من أجل تحقيق النجاح وتجنب الفشل، فهي قوة مسيطرة في حياة الطالب المدرسية، بل إنَّ تقبُّل المعلمين لطلابهم يقوم – في جانب كبير منه– على مدى إمكانية قيام الطلاب بالاستمرار في تحقيق مستوى مرتفع من الإنجاز.

ويتفق كل من الشبلي (٢٠١٣)، والخفاجي ورضية الزيدي (٢٠١٣)، على أنَّ كثيرًا ما تتداخل في عملية دافعية الإنجاز للتحصيل عوامل متعددة، بعضها مرتبط بالطالب وقدراته، وبعضها مرتبط بالنسق القيمي للمتعلم.

ومن ثم فإنَّ الدراسة الحالية تأتي متسقة مع الاتجاه البحثي الذي يهتم بدراسة القيم للمتعلمين، وما يمكن أن يؤديه النسق القيمي الشخصي للمتعلم من تأثيرات على الجانب المعرفي أو الدافعي للمتعلم؛ والمتمثل في دافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية.

مشكلة الدراسة:

تُعدُّ القيم واحدة من محددات سلوك الإنسان، وما يتخذه من قرارات، بحيث يشعر بالارتياح والاتزان الانفعالي لدى التعبير عنها، ومن الطبيعي أنه كلما استطاع الفرد أن يعبر عن قيمه الشخصية زاد ذلك من توافقه النفسي والاجتماعي، ومن شعوره بالاكتفاء الذاتي، وفي الوقت نفسه فإنَّ عدم إشباع هذه القيم أو سقوط الفرد في حالة الصراع بين القيم وبين ما يرغب فيه المجتمع المحيط به فإنَّ هذا يؤدي به إلى سوء التوافق وضعف ثقته بنفسه، وهو ما أشارت إليه بعض الأدبيات البحثية، ومنها دراسة الشبلي (٢٠١٣) ودراسة السامرائي (٢٠٠٣). مما يؤثر بشكل أو بآخر على مستوى دافعية الإنجاز.

بالرغم من إشارة الأدب التربوي والنفسي لأهمية دافعية الإنجاز لدى الطلبة، إلا أنَّ الدور الحقيقي لدافعية الإنجاز والعوامل التي يمكن أن تؤثر فيها في عملية التعلم نال القليل من الاهتمام لدى بعض الباحثين في البيئة العربية (الخفاجي والزيدي، ٢٠١٣، ٧١).

ومن جهة أخرى تؤكد دراسة كل من الحضيري (٢٠١٣)، وخليفة (٢٠١٢)، والخرينج (٢٠٠٧) على أنَّ دافعية الإنجاز لدى المتعلمين ترتبط بمجموعة من العوامل الداخلية والخارجية التي تؤثر في تحديد درجتها، وهو الأمر الذي يستوجب العمل على الكشف عن هذه العوامل، سعيًا نحو تحقيق مستويات مرتفعة من الدافعية للإنجاز.

ومما يُلاحَظ في الميدان التربوي أنَّ بعضًا من الطلاب –في الوقت الراهن– يظهر لديهم بعض المظاهر السلوكية التي تؤثر على سير دراستهم، والمتمثلة في: اللامبالاة، وفقدان الحماس، وضعف المثابرة، وضعف تحمل المسؤولية، وهو ما يمكن أن نربطه بما يؤمن به هؤلاء الطلبة من قيم وكذلك بضعف دافعية الإنجاز، وهذا ما يدفع نحو دراسة العوامل التي تؤثر في هذا النوع من الدوافع الإنسانية، والتي يفترض الباحثان أنَّ منها ما يعتقده الطالب من قيم شخصية وتشكل النسق القيمي لديه، والتي بدورها تتأثر بالمتغيرات الاجتماعية المحيطة بالطالب. ويمكن تحديد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي: **ما علاقة القيم بدافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الباحة؟**

ويتفرع منه الأسئلة الآتية:

١. ما درجة انتشار القيم موضع الدراسة (التسامح – التعاون – القيمة الجمالية – تحمل المسؤولية – الثقة بالنفس) لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الباحة؟
٢. ما مستوى دافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الباحة؟
٣. هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين القيم ودافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الباحة؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١. تحديد درجة انتشار القيم موضع الدراسة (التسامح – التعاون – القيمة الجمالية – تحمل المسؤولية – الثقة بالنفس) لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الباحة.
٢. الكشف عن مستوى دافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الباحة.
٣. البحث في طبيعة العلاقة بين القيم ودافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الباحة ومعرفة دلالاتها الإحصائية إن وجدت.

أهمية الدراسة:

تكتسب هذه الدراسة أهميتها مما يلي:

- أهمية دراسة القيم ودافعية الإنجاز من منظور اجتماعي، تلك القيم التي تشكل الأسس والموجهات السلوكية التي في إطارها يحددت المسار الإنساني والحضاري، فكلما توافر نسق قيمي شخصي إيجابي تمكن الفرد من النجاح في الحياة.
- تُسهم الدراسة في تحقيق التكامل التربوي بين العلوم التربوية، وتُسهم في إثراء البحوث في مجال الدراسات التربوية والاجتماعية، من خلال دراسة بعض الظواهر في المجتمع بمختلف مؤسساته التربوية.
- تتحدد أهمية الدراسة التطبيقية في تطبيق مقياس القيم ومقياس دافعية الإنجاز على عينة الدراسة واستخراج الخصائص السيكومترية للعينة، التي قد تفيد الباحثين في تقديم فكرة واضحة للقائمين على العملية التعليمية عما يمتلكه الطلاب من اتجاهات إيجابية أو سلبية عن قيمهم الشخصية، ومدى مقدرتهم على إنجاز أعمالهم التعليمية والحياتية عمومًا وجعل تلك السمة جزءًا لا يتجزأ من البرامج والخطط التطويرية الساعية إلى تحسين نتاج العملية التعليمية في المنطقة.
- يُوفِّر قياس القيم الأكثر بروزًا لدى طلاب المرحلة الثانوية للمربين رؤية واضحة حول ضرورة إعداد برامج للرعاية أو التوجيه في بناء النسق القيمي لدى الطلاب المراهقين.
- تسهم دراسة دافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية في تفسير أدائهم الأكاديمي، مما يفيد المعلمين في تنظيم وتوجيه الممارسات التربوية التي من شأنها تنمية هذا الدافع لدى المتعلمين في المراحل التعليمية المختلفة عامةً، والمرحلة الثانوية خاصةً.

مصطلحات الدراسة:

أما المصطلحات المستخدمة في هذه الدراسة فهي:

القيم: هي مجموعة المعتقدات والمبادئ التي يؤمن بها الشخص والتي تعمل على توجيه رغباته واتجاهاته نحو الأشياء والمعاني، وأوجه النشاط المختلفة من حيث القبول والرفض، أو الصواب والخطأ وتتصف بالثبات النسبي (عبد العظيم، ٢٠٠٩، ٤١٥). وتُعرَّف إجرائيًّا بأنها

محددات مكتسبة اجتماعيًّا لكيفية تعامل الفرد أو توافقه مع ما يواجهه من مواقف حياتية يومية، وتتضمن القيم (التسامح – التعاون – القيم الجمالية – تحمُّل المسؤولية – الثقة بالنفس)، ويُستدل عليها بالدرجة التي يحصل على طالب المرحلة الثانوية على مقياس القيم المستخدم في الدراسة الحالية لهذا الغرض.

دافعية الإنجاز: هي دافع مُتعلَّم مُكتَسَب ينمو ويتبلور من خلال عملية التنشئة الاجتماعية، ويتمثل في رغبة الفرد في التحصيل والتفوق وأن يحتل مكانًا متميزًا في المجتمع وأن يحقق شيئًا، أو أن يفعل هذا الشيء أفضل مما يفعله الآخرون (بدوي وعبدالجليل، ٢٠١٢، ٧٢). ويُعرَّف إجرائيًّا بأنه رغبة الفرد في تحقيق الإتقان والامتياز في أداء المهام الأكاديمية المُوكلة له، ويُستدل عليه بالدرجة التي يحصل عليها طالب المرحلة الثانوية على مقياس دافعية الإنجاز المستخدم في الدراسة الحالية لهذا الغرض.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

تتناول الدراسة مفهوم القيم ومفهوم دافعية الإنجاز، وهو ما يمكن عرضه على النحو التالي:

مفهوم القيم والنظريات المفسرة له:

حظيت دراسة القيم باهتمام كبير منذ مدة طويلة، ولعل هذا الاهتمام يعود إلى اعتبار القيم مكوِّنًا رئيسًا من الفرد وسلوكه وثقافة المجتمع وحضارته، التي يتوقف عليها تطور هذا المجتمع وتقدم أفراده في جميع المجالات.

ويرى عبدالعظيم (٢٠٠٩، ٤١٣) أنَّ القيم لها أثر على تنفيذ الأعمال في المؤسسات التي يؤمِّن لها القادة والعاملين، والتي تؤدي عملاً كبيرًا في تحديد توجيهاتهم، وذلك لأنها تُعدُّ قواعد ومعايير يعتمدون عليها في تحديد النجاح والفشل، كما أنها تؤثر على سلوكياتهم في أثناء تأديتهم للأعمال.

إنَّ هناك ارتباط وثيق بين القيم والشخصية، فإذا عرفنا قيم الفرد عرفنا شخصيته لأنَّ قيم الفرد تمثل إحدى المحددات العامة السلوكية والتنظيم القيمي يكون في القمة، فهي تمثل قمة الارتقاء التي يبلغها الفرد في تطوره الحضاري، والقيم السائدة لدى أفراد المجتمع تساعد في التنبؤ

بمسيرة الحياة الاجتماعية لديهم (اليوسفي، ٢٠٠٦، ٤). والارتباط بين القيم والشخصية ارتباط وثيق، فالشخصية الإنسانية تشتمل على قيم متعددة، فمنها ما هو مرتبط بالبعد المادي، وأخرى بالبعد العقلي، وبالبعد الوجداني، وكذلك بالبعد الاجتماعي، وقيم مرتبطة بالبعد الجمالي، وقيم مرتبطة بالبعد الروحي (الهيتي، ٢٠٠٦، ٢٦).

وفي سياق إجرائي، عُرِّفت القيم بأنها: بناء معرفي وجداني سلوكي، تتسم بأنها إيجابية تقويمية اختيارية تفضيلية، تتكون لدى الإنسان من خلال تفاعله مع مجتمعه الذي نشأ فيه، وتسعى الأنظمة التعليمية إلى تنميتها وترسيخها لدى الطالب من خلال عناصر العملية التربوية، وتُعد إطارًا مرجعيًّا لتصرفاته، فتوجه سلوكه القولي والفعلي، المباشر والضمني (الحارثي، ٢٠١٠، ٤٦-٤٧).

وعُرِّفت القيم بأنها: المدركات التي يحملها الفرد نحو الأشياء والمعاني وأوجه النشاط المختلفة، والتي تعمل على توجيه رغباته واتجاهاته نحوها، وتحدد له السلوك المقبول والمرفوض والصواب والخطأ، وتتصف بالثبات النسبي (العمري، ٢٠٠٣، ٢٥). كما عُرِّفت بأنها: الأحكام التي يصدرها الفرد بالتفضيل أو عدم التفضيل للموضوعات أو الأشياء وذلك في ضوء تقويمه أو تقديره لهذه الموضوعات أو الأشياء (السيسي، ٢٠٠٠، ١٥٨).

ومن ثمَّ يتبين أنَّ القيم هي معتقدات راسخة في النفس البشرية بدرجات متباينة بحسب قوة تأثير هذه القيم ونوعيتها، وهي تعمل على تحديد مشاعر وعواطف وأحاسيس ومبادئ الفرد؛ التي يتوقف عليها اتجاهاته وسلوكياته تجاه الآخرين وأسلوبه في الحياة. كما أنَّ للقيم أهمية بالغة في حياة الفرد والمجتمع، فسلوك الفرد محكوم بمنظومة معايير تحدد طبيعة علاقته بغيره من أفراد المجتمع، كما أنها تعمل على تحديد مساراته في الحياة.

أنواع القيم: لا يوجد تصنيف موحَّد يُعتمد عليه في تحديد أنواع القيم، غير أنَّ الدراسة الحالية تتبنى تصنيف القيم وفق محتواها حيث يُعتبر هذا التصنيف مناسبًا لدراسة القيم؛ نظرًا لتعددها وتنوعها وفق طبيعة المجال الذي يُمارِس فيه الفرد السلوك المتصف بالقيمة. وفي ضوء ذلك صنف سبرانجر Spranger (في: العطوي، ٢٠٠٩، ٢٩) القيم إلى ستٍّ مجموعات، تتمثل في: القيم الدينية، والقيم السياسية، والقيم الجمالية، والقيم الاجتماعية، والقيم الفكرية والقيم الاقتصادية.

ويرى الباحثان أنَّ تصنيف القيم -وفق هذه الأنماط الستة- لا يعني بذلك أنَّ الأفراد يجب أن

ينتموا بالضرورة إلى نوع من هذه الأنماط بل إنَّ هذه القيم قد توجد جميعها في كل فرد، إلا أنَّ ترتيبها يختلف من فرد إلى آخر تتناسب قوةً وضعفًا.

مكونات القيم: تتكون القيم من ثلاثة عناصر:

١. **المكون المعرفي:** والذي يتضمن إدراك موضوع القيمة وتمييزه عن طريق العقل أو التفكير أو الوعي بما هو جدير بالرغبة والتقدير، ويمثل معتقدات الفرد وأحكامه وأفكاره ومعلوماته عن موضوع القيمة على بعد أو أكثر من أبعاد الحكم المبني على التفكير (الراشدي، ٢٠١٣، ٣٧).

٢. **المكون الوجداني:** ويتضمن الانفعال بموضوع القيمة أو الميل إليه أو النفور منه وما يصاحب ذلك من سرور وألم وما يعبر عنه من تقدير واعتزاز بالقيم أو استهجان وكُره، إنَّ المشاعر الوجدانية والانفعالات التي توجد لدى الشخص نحو موضوع معين تمثل القيمة (المرجع السابق، ٢٠١٣، ٣٨).

٣. **المكون السلوكي:** ويشير إلى استعدادات الشخص وميوله للاستجابة، وإخراج المضامين السلوكية للقيمة في تفاعلاته اليومية في الحياة، إنَّ محاولة الوصول إلى هدف يتم من خلال التعبير عن القيمة بممارسة السلوك الحر الظاهر، أو الوصول إلى معيار سلوكي معين (هايدون، ٢٠٠١، ٤٠).

إنَّ هذه المكونات لا يمكن فصلها عن بعضها البعض، فهي تُعبِّر في مجملها عن وحدة السلوك الإنساني الذي تحكمه مجموعة القيم التي يعتقدها الفرد، وتحدد الاتجاهات المختلفة لهذا السلوك.

أهم النظريات التي فسَّرت نمو القيم واكتسابها: اختلفت النظريات المفسرة للقيم من حيث طريقة اكتسابها، ومراحل تطورها، وتأثيراتها على الشخصية، وهو ما يمكن تناوله على النحو التالي:

١. **نظرية التحليل النفسي:** ترى نظرية التحليل النفسي التي يمثلها فرويد (Fraud) أنَّ كل القيم تعتمد في نشأتها على موقف الوالدين من الطفل في سنوات عمره، وفي هذا الصدد يرى (فرويد) أنَّ قيم الطفل تُكتَسب في السنوات الخمس الأولى من حياته، فإنَّ الطفل يتوحد مع والديه ويتقمص أوامرهم ونواهيهم ليكوِّن منها ما يسمى بلغة (فرويد) الأنا الأعلى، Super-ego (في: الراشدي، ٢٠١٣، ٤٣).

وفي إطار نظرية التحليل النفسي أيضًا يرى (أريكسون Erikson (1962)) أنَّ القيم يمكن تعلمها، وكل شخص يطور بعض أنواع القيم التي ربما تكون معرضة للتغير اللاحق من خلال ما يمر به من أحداث (جابر، ٢٠٠٤، ٩٦).

وفي ضوء ما سبق يتبين أنَّ مدرسة التحليل النفسي ترى أنَّ عملية اكتساب القيم تبدأ منذ مرحلة الطفولة المبكرة، فيكتسب الطفل (الأنا الأعلى) من خلال التوحد مع الوالدين، وبذلك تتشكل منظومة القيم لدى الفرد.

٢. **النظرية المعرفية:** يعتقد أصحاب هذه النظرية أنَّ نمو القيم واكتسابها، إنما هو جزء من عملية النضج ضمن إطار خبرة العمر العامة. وقد تمكن (بياجيه Piaget) و(كولبرج Okhlberg) مُمَثِلاً هذه النظرية من تحديد مستويات النمو الأخلاقي حيث يرى (بياجيه Piaget) أنَّ اكتساب القيم يكون على أساس التغير في البناء المعرفي وأنَّ الاتجاه المعرفي يكشف عن دور الوعي والإدراك والإطار المعرفي في تكوين القيم، ويرى أنَّ الطفل لا يحتاج إلى الكبار في تطوير قيمه وأخلاقه وإنما التفاعل مع أقرانه (توق وعدس، ١٩٨٨، ١٢٢). وبالتالي يتضح أنَّ المدرسة المعرفية تنظر إلى اكتساب القيم ليس باعتبارها محاكاة لنموذج اجتماعي أو تكييف السلوك الأخلاقي بمقتضى المثيرات البيئة، وإنما تؤكد أنَّ القيم تنشأ من محاولة الفرد تحقيق التوازن في علاقاته الاجتماعية وقدراته العقلية.

٣. **النظرية السلوكية:** يرى أصحاب هذه النظرية مثل: (هل Hull) و(سكنر Skinner) و(هوفلاند Hofland) أنَّ الأفراد يغيرون قيمهم وأحكامهم وسلوكهم وفقًا لما يترتب على سلوكهم من إحساس بالمتعة أو الإشباع نتيجة المكافأة أو الإحساس بالألم أو عدم الإشباع نتيجة العقاب (الجبوري، ٢٠٠٥، ٣٢). كما يرون أنَّ التعزيز الإيجابي يكون من السلوك القيمي المرغوب فيه ويتكرر في المواقف المشابهة، أما التعزيز السلبي فيعمل على إضعاف السلوك القيمي غير المرغوب فيه، فيغير الأفراد في قيمهم كي يتجنبوا القلق والخوف (نشواتي، ٢٠٠٣، ٤٨١). ويرى أصحاب النظرية السلوكية أنَّ عملية اكتساب القيم تتم عن طريق التعزيز الإيجابي والتعزيز السلبي ويتعاملون مع القيم على أنها إما إيجابية أو سلبية.

٤. **نظرية التعلم الاجتماعي:** إنَّ اكتساب القيم وتعلمها يتم من خلال ملاحظة نماذج اجتماعية ومن خلال المحاكاة أو التقليد ومن خلال العالم الذاتي الذي يتحقق من خلال التعزيز

الذاتي، هذا ما أكده وأقرَّه كل من (باندورا Pandura) و(ولتر Woolther) و(دولارد Dollard) و(ميلر Miller) عندما أشاروا إلى أنَّ القيم عند الفرد تتكون عن طريق التعلم متضمنة التعلم عن طريق النمذجة، ويقولون أنَّ هذا النوع من التعزيز يستمر، وهذا يعني أنَّ الإجراءات التدريبية المتضمنة تَعلُّم القيم هي نفسها المتضمنة في تعلم أي نوع من السلوك (السبيعي، ٢٠١١، ١٩). وبذلك فهم يؤكدون إمكانية حدوث تغير قيمي من خلال ملاحظة نماذج اجتماعية ومن خلال النمذجة (شلتز، ١٩٨٣، ٣٩٩).

ومع تناول النظريات المختلفة التي قدمت تفسيرات للقيم التي تتناولها الدراسة الحالية، يتبين أنَّ القيم لا يمكن تفسيرها في ضوء نظرية محددة؛ نظرًا لتعدد مكوناتها، التي تشمل الإنسان بجميع اتجاهاته ومجالاته، وتفسير القيم يتضمن وجود نظرة عامة وشاملة لكافة النظريات التي قُدِّمت لتفسير القيم.

كما يرى الباحثان أنَّ نظرية التعلم الاجتماعي أقرب ما تكون إلى هذه النظرة الشمولية في تفسير القيم، حيث تركز النظرية على منظومة القيم المجتمعية التي تحيط بالفرد، وتعمل على دفعه نحو محاكاة هذه القيم لتصير قيمًا شخصية بالنسبة له، من منطلق أنَّ السلوك الإنساني –الذي تحركه القيم– هو سلوك متعلم، وهو الأمر الذي يفسر بروز مجموعة من القيم لدى الفرد في مرحلة عمرية ما، وتغيرها في مرحلة تالية، وهي النظرية التي تبناها الباحثان في هذه الدراسة.

مفهوم دافعية الإنجاز والنظريات المفسرة:

تُعتبر الدوافع والحوافز من المؤثرات الأساسية التي تلعب دورًا مهمًّا في سلوك الأفراد، ومن خلالها يُمكن إيجاد الرغبة لديهم في الأداء، ويرجع ذلك إلى حقيقة أنَّ كل سلوك وراءه دافع.

ويشير مصطلح الدافعية إلى مجموعة الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد من أجل إعادة التوازن الذي اختل، فالدافع بهذا المفهوم يشير إلى نزعة للوصول إلى هدف معين، وهذا الهدف قد يكون لإرضاء حاجات داخلية أو رغبات داخلية (البار، ٢٠١٤، ٦١). ويُعد دافع الحاجة للإنجاز من أهم الدوافع النفسية، الذي يعبِّر عن حاجة ذاتية داخلية تتصل بالقوى والرغبات لدى الأفراد والمتمثلة في رغبتهم في التميز والإبداع (شحادة، ٢٠١٢، ١٦).

وتتبدى أهمية الدافعية من الوجهة التربوية من حيث كونها هدفًا تربويًّا في ذاتها، فاستثارة دافعية الطلاب وتوجيهها وتوليد اهتمامات معينة لديهم، تجعلهم يُقبلون على ممارسة نشاطات

خارج نطاق العمل المدرسي وفي حياتهم المستقبلية، كما تتبدى أهمية الدافعية من الوجهة التعليمية من حيث كونها وسيلةً يُمكن استخدامها في سبيل إنجاز أهداف تعليمية معينة على نحو فعَّال، وذلك من خلال اعتبارها أحد العوامل المحدِّدة لقدرة الطالب على التحصيل والإنجاز(نشواتي، ٢٠٠٣، ٢٠٦ - ٢٠٧).

كما يُقصد بدافعية الإنجاز: الرغبة بالقيام بعمل جيد والنجاح فيه، مع التخطيط للمستقبل ووضع مستويات مرتفعة في الأداء والسعي نحو تحقيقها (البار، ٢٠١٤، ٦٧). كذلك تُعرَّف الدافعية للإنجاز بأنها: الرغبة في الأداء وبذل الجهد والتغلب على العقبات أو الصعوبات التي تواجه الفرد لتحقيق النجاح والاستقرار المادي (فقيهي، ٢٠٠٩، ٢٢).

وعلى ضوء ما سبق يمكن القول أنَّ الدافعية للإنجاز استعداد ثابت نسبيًّا في الشخصية، يحدد مدى سعي الفرد ومثابرته في سبيل تحقيق أو بلوغ نجاح يترتب عليه نوع من الإرضاء، فالدافعية للإنجاز تُعد –في ذاتها– هدفًا ذاتيًّا ينشِّط ويوجه السلوك، ويعد من المكونات المهمة للنجاح المدرسي.

مكونات دافعية الإنجاز: أشار عدد من الباحثين أنَّ دافعية الإنجاز متغير له مجموعة من المكونات، التي يختلف تحديدها من باحث لآخر، ومن نظرية لأخرى، حيث يرى (أوزبل Ausubel) أنَّ هناك ثلاثة مكونات على الأقل لدافع الإنجاز تتمثل في: الحافز المعرفي، وتوجيه الذات، ودافع الانتماء (شحاته، ٢٠١٢، ١٧). بينما يرى أبو جراد (٢٠١٥، ٤٦) أنَّ الدافعية للإنجاز تتضمن خمسة مكونات أساسية وهي الشعور بالمسؤولية، والسعي نحو التفوق، والمثابرة، والشعور بأهمية الزمن والتخطيط للمستقبل.

أنواع دافعية الإنجاز: يُميز (شارلز سميث Charles Smith) بين نوعين أساسين من دافعية الإنجاز على أساس مقارنة الفرد بنفسه أو بالآخرين، وهما كما أشار إلى ذلك عثمان (٢٠١٠، ٧٨):

١. دافعية الإنجاز الذاتية: وهي التي تتضمن تطبيق المعايير الشخصية الداخلة في الموقف.
٢. دافعية الإنجاز الاجتماعية: وهي التي تتضمن تطبيق معايير التفوق التي تعتمد على المقارنة الاجتماعية في الموقف.

كما يُمكن أن يعمل كل منها في نفس الموقف ولكن قوتهما تختلف وفقًا لأي منهما السائد في الموقف.

مصادر دافعية الإنجاز: لقد تباينت آراء الباحثين حول مصادر هذه الدوافع المؤثرة على إنجازات الفرد فمنهم من يعزوها إلى أسباب داخلية، ومنهم من يُعزوها إلى أسباب خارجية، ومن ذلك ما ذهبت إليه سعيدة العجال (٢٠١٥، ١٣٧) حيث ترى أنَّ مصادرها يُمكن تصنيفها إلى:

١. المصادر الداخلية: وفيه يولي الفرد إنجازاته وقدراته وأعماله سواءً أناجحة كانت أو فاشلة إلى ما لديه من قدرات وما يستطيع أن يبذله من جهد وما يقدر عليه من مثابرة.

٢. المصادر الخارجية: وفيه يعزو الفرد إنجازاته وقدراته وأعماله سواءً أناجحة كانت أو فاشلة إلى عوامل خارجية بعيدة عن قدراته وإمكاناته الذاتية، مثل سلطة الآخرين والحظ والقدر.

ويتفق الباحثان مع التقسيم الذي يرى أنَّ الدوافع لها مصدران (داخلي – خارجي)، إذ يأتي هذا التقسيم بالأساس متفِقًا مع أنواع الدوافع ذاتها.

نظريات دافعية الإنجاز: تتعدد النظريات المتناولة لدافعية الإنجاز وذلك بحسب الأطر العلمية التي انطلق منها كل باحث بهذا الموضوع، ومن هذه النظريات ما يلي:

١. **نظرية (ماكيلاند Mackliland):** حيث أشار إلى أنَّ هناك ارتباطًا بين الخبرات السابقة والأحداث الإيجابية وما يحققه الفرد من نتائج، فإذا كانت مواقف الإنجاز الأولية إيجابية بالنسبة للفرد فإنه يميل للأداء والانهماك في السلوكيات المنجزة، أما إذا حدث نوع من الفشل، وتكونت بعض الخبرات السلبية فإنَّ ذلك سوف ينشأ عنه دافع لتحاشي الفشل (خليفة، ٢٠٠٠، ١٠٩ -١١٢). أي أنَّ هذه النظرية تفترض أنَّ الدافع ما هو إلا رابطة انفعالية قوية تقوم على مدى توقعنا لاستجابتنا عند التعامل مع أهداف معينة، وذلك على أساس خبراتنا السابقة (العجال، ٢٠١٥، ١٣٢).

٢. **نظرية (أتكنسون Atkinson):** تهدف هذه النظرية إلى توقع سلوك الأفراد وفقًا لمستوى الحاجة للإنجاز لديهم، ويقول (أتكنسون): إنَّ الناس مرتفعي الحاجة للإنجاز يكون لديهم استعداد أو كفاح من أجل النجاح، وهم مدفوعون للحصول على الأشياء التي تأتي من تحقيق أو إنجاز بعض الأهداف التي توجد فيها فرص النجاح، كما أنهم يتجنبون الأعمال السهلة، ويقبلون على تطوير قدراتهم ليصبحوا أكثر إنجازًا (خضر، ٢٠٠١، ١٤)، وقد تبنَّى الباحثان هذه النظرية في الدراسة الحالية.

٣. **نظرية العزو:** يعتبر (هايدر Haider) هو المؤسس لنظرية (العزو)، ومن الأوائل المهتمين

بدراسة دوافع الفرد الكامنة وراء تفسيراتهم السببية، حيث تقوم على تفسير سلوك العلاقات بين الأفراد، وما يستعمله هذا السلوك من إدراك الفرد الآخر، وتحليل الفعل وتأثير المتغيرات البيئية في عملية (العزو). فيما يرى (وينر Weiner) أنَّ الفشل في تحقيق الهدف يمكن أن يؤدي إلى ترك العمل كما يمكن أن يؤدي أيضًا إلى إعادة النظر والمثابرة في أداء العمل حتى الوصول إلى الهدف، ومن هذا المنطلق قام (وينر Weiner) وآخرون بصياغة نظرية (العزو) التي تهدف إلى توضيح تأثير الدوافع على الخبرات والنجاح والفشل (باكير، ٢٠١١، ٤٤).

يتبين تعدد نظريات الدافعية وذلك بحسب التركيز في التعرف على مسببات ونشأة الدافعية وشرح وبيان بعض العوامل المؤثرة على توجيه السلوك الدافعي تجاه أهداف محددة، كما يتبين أنَّ نظرية (العزو) كانت من أكثر النظريات المعروضة في توضيحها للخطوات الإجرائية التي تحدث الدوافع من خلالها تأثيرها في السلوك.

الدراسات السابقة:

تمكن الباحثان من الحصول على عدد من الدراسات السابقة يمكن استعراضها فيما يلي:

أجرى (هانيل وولفرادت) دراسة **(**Hanel & Wolfradt, 2016**)** هدفت إلى دراسة العلاقة بين القيم وبعض الجوانب الإكلينيكية لدى طلاب المرحلة الثانوية، وباتباع الدراسة للمنهج الوصفي اُختيرت عينة عشوائية مكونة من (٣٦٦) طالبًا بالمرحلتين الثانوية والجامعية، وطُبق عليهم مقياس القيم، ومقياس (منيسوتا) متعدد الأوجه، وقد بينت نتائج الدراسة وجود علاقة عكسية بين القيم وأربعة جوانب إكلينيكية، وهي: القلق، والاكتئاب، والإجهاد، والأعراض الهستيرية، كما بينت النتائج أنه يمكن التنبؤ بدرجة العرض الإكلينيكي من خلال مستوى القيم.

بينما أجرى (ديفيد) دراسة **(**David, 2015**)** هدفت إلى تحديد العلاقة بين كل من القيم والغش الأكاديمي وتقدير الذات لدى طلاب جامعة (براسوفا) برومانيا، حيث اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (٦٣) طالبًا وطالبة، طُبق عليهم مقياس القيم وتقدير الذات، ومقياس سلوك الغش الأكاديمي، وقد دلت نتائج الدراسة على أنَّ أبرز القيم لدى طلاب الجامعة هي التفاؤل ثم الإيجابية، كما دلت النتائج على وجود علاقة ارتباطية سلبية بين القيم والغش الأكاديمي، بينما وجدت علاقة ارتباطية موجبة بين القيم وتقدير الذات.

أما دراسة عبدالجواد (٢٠١٥) فهدفت إلى الكشف عن أساليب التفكير وعلاقتها بكل من الدافعية للإنجاز وتوكيد الذات لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية المتفوقين والمتأخرين دراسيًّا في (المنيا) بمصر، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، حيث تكونت عينة الدراسة من (٣٠٠) طالب وطالبة من طلاب الصف الأول والثاني من الثانوية العامة، وقد طُبقت عليهم الأدوات التالية: قائمة أساليب التفكير، ومقياس المهارات التوكيدية، ومقياس الدافعية للإنجاز، وقد أسفرت النتائج عن وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين أساليب التفكير وكل من الدافعية للإنجاز وتوكيد الذات لدى عينة الدراسة.

في حين هدفت دراسة سراية (٢٠١٤) إلى الكشف عن العلاقة بين الثقة بالنفس والتكيف المدرسي والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي وفقًا لمتغيرين هما (الجنس – التخصص الدراسي) في مدينة (ورقلة) بالجزائر، وباتباع المنهج الوصفي، أُختيرت عينة الدراسة بطريقة عشوائية من ثانويات مدينة (ورقلة)، حيث تكونت عينة الدراسة من (854) طالبًا، وطُبِّقت الأدوات الخاصة بالدراسة، وتوصلت الدراسة إلى وجود مستوى مرتفع لمتغيرات الدراسة لدى عينتها، ووجود علاقة ارتباطية دالَّة إحصائيًّا بين الثقة بالنفس والتكيف المدرسي والدافعية للإنجاز.

وأجرى مرنيز (٢٠١٤) دراسة هدفت إلى تحديد نمط الشخصية الهادف المهيمن وعلاقته بالدافعية للإنجاز، والكشف عن دلالة الفروق الإحصائية في دافعية الإنجاز التي تعزى مكان الإقامة والجنس، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت العينة من (٣٦٥) طالبًا وطالبة، منهم (١٧٠) من الذكور و(١٩٥) من الإناث من المرحلة الثانوية، واُستخدم مقياس نمط الشخصية ومقياس دافعية الإنجاز، وتبين أنَّ مستوى دافعية الإنجاز كانت كبيرة، كما تبين وجود فروق تعزى لمكان الإقامة لصالح الحضر، كما تبين وجود فروق تُعزى للجنس لصالح الإناث، إضافةً إلى أنها تبين وجود علاقة ارتباطية بين دافعية الإنجاز ونمط الشخصية.

كما أجرى طعبلي، وخميس (٢٠١٣) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين مفهوم الذات والدافعية للإنجاز لدى طلاب السنة الثالثة ثانوي من التعليم العام والتكنولوجي، دراسة ميدانية ببعض ثانويات مدينة (ورقلة)، والكشف عن دلالة الفروق في مفهوم الذات ودافعية الإنجاز التي تُعزى للتخصص والجنس، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، حيث تكونت العينة

من (٥٠٠) طالبٍ وطالبة، اختيروا بالطريقة العشوائية من (٨) مدارس ثانوية، واستخدم مقياس مفهوم الذات ومقياس دافعية الإنجاز من إعداد الباحثين، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين مفهوم الذات ودافعية الإنجاز، كما تبين أنَّ مستوى دافعية الإنجاز عالٍ، بالإضافة إلى وجود فروق في مفهوم الذات ودافعية الإنجاز لصالح العلمي ولصالح الإناث.

وأجرى دانيلا وماريوس واندريا واونا دراسة (Daniela, Marius, Andreea & Oana, 2013) هدفت إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين القيم والأداء الأكاديمي، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، حيث أُجريت الدراسة على (١٢٠) طالبًا بالجامعة، وبتطبيق مقياس القيم ومؤشرات الأداء الدراسي (التحصيل – الواجبات) دلت نتائج الدراسة على وجود علاقة بين القيم والأداء الأكاديمي لدى عينة الدراسة، وقد ارتبطت قوة المعاملات بالمستوى التعليمي لأفراد العينة، لصالح طلاب الدراسات العليا

وجاءت دراسة ساليكوفا **(**Salikhova, 2013**)** بهدف دراسة نسق القيم لدى الطلاب الأمريكيين مقارنة بالطلاب الروس بالمرحلة الجامعة، حيث اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المقارن، وتكونت عينة الدراسة من (٥٦) طالبًا من الجنسيتين، طُبق عليهم مقياس النسق القيمي الذاتي، ودلَّت نتائج الدراسة على وجود فروق في نسق القيم بين الجنسيتين، وإجمالاً جاءت نتائج الدراسة لتكشف عن وجود نسق واضح للقيم لدى الطلبة الأمريكيين.

وأجرى السنباطي وعلي والعقباوي (٢٠١٠) دراسة هدفت إلى محاولةٍ تُعرِّف طبيعة العلاقة بين دافع الإنجاز وقلق الاختبار، وعلى طبيعة العلاقة بين دافع الإنجاز والثقة بالنفس لدى طلاب المرحلة الثانوية بالزقازيق، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، حيث اشتملت على عينة عشوائية مكونة من (٦٠٠) طالب وطالبة من مدارس الثانوية العامة، وقد أسفرت النتائج عن وجود درجه متوسطة لدى عينة الدراسة في متغيراتها الثلاثة وعدم وجود علاقة ارتباطية بين الدافع للإنجاز وقلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة، ووجود علاقة ارتباطية بين الدافع للإنجاز والثقة بالنفس لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة.

في حين هدفت دراسة العتيبي وآخرين (٢٠٠٧) إلى التعرف على العلاقة بين مكونات الهوية ونسق القيم لدى الشباب السعودي ومتغيرات العولمة في العصر الحاضر، والتعرف على الاختلاف بين قيم الشباب ومكونات الهوية وفقًا للعمر والجنس والوسط الجامعي، ووضع تصور مقترح لدعم

المكونات الإيجابية للهوية والقيم لدى الشباب والمحافظة عليها. واستخدم الباحث المنهج الوصفي، واستهدفت مجتمع الشباب الجامعيين بمدينة الرياض بمختلف الجامعات والتخصصات، واُختيرت عينة طبقية تمثل هذه الفئات. وكانت أبرز نتائج الدراسة هي أنَّ الالتحاق بجامعة معينة يؤدي إلى الاختلاف في الاتجاهات العولمية والهوية والقيم، يظهر ذلك في الفروق بين جامعة أهلية وحكومية، وحكومية ذات توجه علمي منها من ذات توجه شرعي.

أما دراسة حافظ (٢٠٠٤) فهدفت إلى رصد القيم الحالية لدى الشباب الجامعي والتوصل إلى أهم المتغيرات القيمية المستقبلية المتوقع حدوثها في تلك القيم، بالإضافة إلى رصد العوامل المحلية والعالمية المؤثرة في تلك القيم وأهم مظاهر الاضطراب القيمي لديهم، واستخدمت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، بالإضافة إلى استخدام أسلوب (دلفاي)، وكانت أبرز نتائج هذه الدراسة تشير إلى ارتفاع نسبة الاتفاق على قيم العمل السائدة لدى الشباب الجامعي، وعدم وجود قيم متوقعة مستقبلاً في قيم العمل لديهم، ووجود قيم إيجابية وأخرى سلبية مستقبلاً في القيم الأسرية وقيم الحوار.

تعقيب على الدراسات السابقة: يمكن التعقيب على الدراسات السابقة على النحو التالي:

- من حيث الهدف: هدفت الدراسات التي تناولت القيم إلى تحديد أبرز القيم وبناء أدوات لقياسها أو تحديد العلاقة بين القيم والأداء كما في دراسة كل من: دانيلا وآخرين (Daniela, Marius, Andreea & Oana, 2013)، أو المتغيرات السلبية كالأعراض الإكلينيكية كما في دراسة هانيل وولفرادت (Hanel & Wolfradt, 2016)، أو الغش الأكاديمي كما في دراسة ديفيد (David, 2015). أما الدراسات التي تناولت دافعية الإنجاز فهدفت إلى الكشف عن علاقة دافعية الإنجاز بغيره من المتغيرات النفسية والمعرفية ذات الصلة، ومن المتغيرات النفسية: تقدير الذات (عبدالجواد، ٢٠١٥)، والثقة بالنفس (سراية، ٢٠١٤)، وقلق الاختبار (السنباطي وعلي والعقباوي، ٢٠١٠)، ومن المتغيرات المعرفية: أساليب التفكير (عبدالجواد، ٢٠١٥).
- من حيث المنهج: اتبعت الدراسات السابقة المنهج الوصفي لتحقيق أهدافها.
- من حيث العينة: تباينت العينات التي تناولتها الدراسات السابقة المتعلقة بالقيم، فبعضها تناول عينات في المرحلة الجامعية كما في دراسة كل من: ساليكوفا (Salikhova, 2013). أما

الدراسات المتعلقة بدافعية الإنجاز فاستهدفت جميعها طلبة المرحلة الثانوية من مجتمعات عربية مختلفة.

- تتميز الدراسة الحالية عن مجمل الدراسات السابقة في جانبين رئيسين وهما: الهدف الذي تسعى الدراسة إلى تحقيقه، فالدراسة تستهدف تحديد علاقة القيم ودافعية الإنجاز، ممثلة في: (التسامح – التعاون – القيمة الجمالية – تحمل المسؤولية – الثقة بالنفس)، وهو ما لم تتناوله أي من الدراسات السابقة. وأيضًا مجتمع الدراسة، فالدراسة الحالية تستهدف عينة من مجتمع سعودي في منطقة الباحة، وهو ما لم تستهدفه أي من الدراسات السابقة.

فروض الدراسة: يتضح من العرض السابق للدراسات السابقة أنَّ القيم من المكونات الشخصية والنفسية والتعليمية بصفة خاصة للطلاب، والتي تنعكس بشكل مباشر على دافعية الإنجاز لديهم. ومن هذا المنطلق يمكن صياغة فروض الدراسة الحالية كما يلي:

١. إنَّ درجة انتشار القيم موضع الدراسة (التسامح – التعاون – القيمة الجمالية – تحمل المسؤولية – الثقة بالنفس) لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الباحة متوسطة.
٢. إنَّ مستوى دافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الباحة متوسط.
٣. توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين القيم ودافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الباحة.

إجراءات الدراسة: اتبعت الدراسة الإجراءات التالية:

منهج الدراسة: اعتمدت الدراسة الحالية المنهج الوصفي الارتباطي، وهو ذلك النوع من أساليب البحث الذي يمكن بواسطته معرفة ما إذا كان هناك ثمة علاقة بين متغيرين أو أكثر، ومن ثم معرفة درجة تلك العلاقة (العساف، ٢٠٠٣، ٢٦١).

مجتمع وعينة الدراسة: تكوَّن مجتمع الدراسة من جميع طلاب المرحلة الثانوية بقطاع الوسط التعليمي في مدينة الباحة، والبالغ عددهم (٢٢٤٠) طالبًا، بينما اختيرت العينة بالطريقة العشوائية البسيطة مكونة من (٣٢٧) طالبًا من طلاب المرحلة الثانوية. والجدول (١) يبين وصفًا لعينة الدراسة.

جدول (١)

وصف أفراد عينة الدراسة

أفراد العينة	القطاع	التكرار	النسبة
طلاب المرحلة الثانوية	قطاع الوسط بتعليم الباحة	٣٢٧	١٠٠٪

يوضح الجدول (١) أنَّ العينة تكونت من طلاب المرحلة الثانوية بقسميها العلمي والأدبي بمختلف الصفوف، وعددهم (٣٢٧) طالبًا، وهو ما يمثل (١٤,٥ ٪) من المجتمع الكلي للدراسة.

أدوات الدراسة: تحددت أدوات الدراسة الحالية في أداتين رئيستين:

(١) مقياس القيم: لغرض قياس القيم لدى طلاب المرحلة الثانوية، ومع خصوصية القيم من مجتمع لمجتمع وتغيرها من فترة زمنية لأخرى، قام الباحثان ببناء مقياس القيم لدى طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة الباحة، حيث أجرى الباحثان دراسة أولية لتحديد القيم؛ بغرض تحديد أبرز القيم السائدة لدى طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة الباحة، حيث وُزِّعَت استبانة مفتوحة استطلاعية على (٥٠) طالبًا، وقرر الطلاب وجود (٢٠) قيمة يعتبرها الطلاب قيمًا شخصية تمثلهم، وبناءً على تكرارات هذه القيمة، وقع الاختيار على أبرز (٥) قيم الأكثر تكرارًا. وحددت أبعاد مقياس القيم وفقًا للدراسة الأولية وهي كالتالي: (قيمة التسامح، قيمة التعاون، القيمة الجمالية، قيمة تحمل المسؤولية، قيمة الثقة بالنفس).

صدق الأداة وثباتها: تُحُقق من الصدق الظاهري للأداة من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين من المختصين وخبراء التربية من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية، وعددهم (١٥)، وبذلك يتحقق الصدق الظاهري للمقياس الحالي.

أما لصدق الاتساق الداخلي فاستخدم معامل ارتباط بيرسون (الاتساق الداخلي)، وذلك بإيجاد معامل الارتباط بين بنود الاستبانة بالدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه، وبين بنود الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة، وبين أبعاد الاستبانة للدرجة الكلية للاستبانة، وكانت النتائج التي حُصِلَ عليها كلها (دالَّة إحصائيًّا) عند مستوى (٠,٠١). كما هو في الجداول التالية:

جدول (٢)

معاملات الارتباط بين بنود مقياس القيم الشخصية والدرجة الكلية له

رقم البند	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم البند	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	٠,٥٨	٠,٠١	٢٨	٠,٥٠	٠,٠١
٢	٠,٣٦	٠,٠١	٢٩	٠,٢٢	٠,١٠
٣	٠,٢٩	٠,٠٥	٣٠	٠,٤٠	٠,٠١
٤	٠,٤٣	٠,٠١	٣١	٠,٦١	٠,٠١
٥	٠,٢٧	٠,٠٥	٣٢	٠,٣٩	٠,٠١
٦	٠,٣٨	٠,٠١	٣٣	٠,٤٩	٠,٠١
٧	٠,٣٢	٠,٠٥	٣٤	٠,٥٥	٠,٠١
٨	٠,٥٨	٠,٠١	٣٥	٠,٣٨	٠,٠١
٩	٠,٤٠	٠,٠١	٣٦	٠,٤٦	٠,٠١
١٠	٠,٤٥	٠,٠١	٣٧	٠,٤٩	٠,٠١
١١	٠,٤٧	٠,٠١	٣٨	٠,٤٥	٠,٠٧
١٢	٠,٥٣	٠,٠١	٣٩	٠,٦٢	٠,٠١
١٣	٠,٦٣	٠,٠١	٤٠	٠,٥٤	٠,٠١
١٤	٠,٣٩	٠,٠١	٤١	٠,٥٧	٠,٠١
١٥	٠,٥٨	٠,٠١	٤٢	٠,٥٣	٠,٠١
١٦	٠,٣٦	٠,٠١	٤٣	٠,٣٧	٠,٠١
١٧	٠,٣٧	٠,٠١	٤٤	٠,٣٥	٠,٠١
١٨	٠,١٩	٠,١٤	٤٥	٠,٥٦	٠,٠١
١٩	٠,٣٩	٠,٠١	٤٦	٠,٤٠	٠,٠١
٢٠	٠,٣٩	٠,٠١	٤٧	٠,٥١	٠,٠١
٢١	- ٠,٠٥	٠,٧٠	٤٨	٠,٤٦	٠,٠١

رقم البند	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم البند	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة
٢٢	٠,٦٣	٠,٠١	٤٩	٠,٤٢	٠,٠١
٢٣	٠,٣٠	٠,٠٥	٥٠	٠,٢٠	٠,١٣
٢٤	٠,٤٨	٠,٠١	٥١	٠,٣١	٠,٠٥
٢٥	٠,٣٥	٠,٠١	٥٢	٠,٦٣	٠,٠١
٢٦	٠,٤٥	٠,٠١	٥٣	٠,٥٠	٠,٠١
٢٧	٠,٢١	٠,١٠			

قيمة (ر) عند (ن= ٥٠) عند مستوى ٠,٠٥ = ٠,٢٧ عند مستوى ٠,٠١ = ٠,٣٥

يظهر من الجدول (٢) دلالة معاملات الارتباط بين بنود مقياس القيم الشخصية والدرجة الكلية له، باستثناء البنود (١٨– ٢١– ٢٧– ٢٩– ٥٠)؛ حيث لم تصل قيم معاملات ارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس إلى مستوى الدلالة الإحصائية، فحُذِفت ليصبح مجمل بنود المقياس هو (٤٨) بندًا، وأُعيد ترتيب بنود المقياس وفقًا لهذا الإجراء، وعليه تتحقق هذه المرحلة من حساب صدق الاتساق الداخلي.

ثم حُسِبت العلاقة الارتباطية بين كل بند من بنود المقياس، والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وذلك على جميع أبعاد المقياس البالغ عددها (٥) أبعاد، فكانت النتائج كما هي مبينة بالجدول (٣):

جدول (٣)

معاملات الارتباط بين بنود مقياس القيم الشخصية والدرجة الكلية لكل بعد من أبعاده

قيمة التسامح		قيمة التعاون		قيمة النظافة		قيمة تحمل المسؤولية		قيمة الشجاعة	
رقم البند	قيمة معامل الارتباط	رقم البند	قيمة معامل الارتباط	رقم البند	قيمة معامل الارتباط	رقم البند	قيمة معامل الارتباط	رقم البند	قيمة معامل الارتباط
١	٠,٧١	١٢	٠,٦٣	٢١	٠,٤٩	٢٩	٠,٥٧	٤٠	٠,٥٢

قيمة التسامح		قيمة التعاون		قيمة النظافة		قيمة تحمل المسؤولية		قيمة الشجاعة	
رقم البند	قيمة معامل الارتباط	رقم البند	قيمة معامل الارتباط	رقم البند	قيمة معامل الارتباط	رقم البند	قيمة معامل الارتباط	رقم البند	قيمة معامل الارتباط
٢	٠,٤٧	١٣	٠,٧٦	٢٢	٠,٤٦	٣٠	٠,٥٤	٤١	٠,٥٦
٣	٠,٣٥	١٤	٠,٥٨	٢٣	٠,٣١	٣١	٠,٤٣	٤٢	٠,٦٢
٤	٠,٥٠	١٥	٠,٧٠	٢٤	٠,٦١	٣٢	٠,٣٧	٤٣	٠,٤٨
٥	٠,٢٨	١٦	٠,٥١	٢٥	٠,٥٦	٣٣	٠,٦٣	٤٤	٠,٥٤
٦	٠,٤٣	١٧	٠,٥٠	٢٦	٠,٥٦	٣٤	٠,٥١	٤٥	٠,٥٣
٧	٠,٤٦	١٨	٠,٥٨	٢٧	٠,٧٠	٣٥	٠,٧٠	٤٦	٠,٥١
٨	٠,٦٧	١٩	٠,٥٥	٢٨	٠,٥٤	٣٦	٠,٥٤	٤٧	٠,٥١
٩	٠,٤٤	٢٠	٠,٥٥			٣٧	٠,٧٠	٤٨	٠,٥٤
١٠	٠,٥٢					٣٨	٠,٥١		
١١	٠,٥٩					٣٩	٠,٤٨		

قيمة (ر) عند (ن= ٥٠) عند مستوى ٠,٠٥ = ٠,٢٧ عند مستوى ٠,٠١ = ٠,٣٥

يظهر من النتائج الموضحة بالجدول (٣) دلالة معاملات الارتباط المتبادلة بين كل بند من البنود الخاصة بكل بعد من الأبعاد الخمسة، والدرجة الكلية الخاصة بالبعد الذي تنتمي إليه، وعليه تتحقق هذه المرحلة من حساب صدق الاتساق الداخلي.

ثم حُسِبت العلاقات الارتباطية المتبادلة بين كل من أبعاد المقياس الخمسة وبعضها البعض، وبينها وبين الدرجة الكلية للمقياس، فكانت النتائج كما هي مبينة بالجدول (٤):

جدول (٤)

معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس القيم الشخصية والدرجة الكلية له

البعد	قيمة التسامح	قيمة التعاون	قيمة النظافة	قيمة تحمل المسؤولية	قيمة الشجاعة	الدرجة الكلية للمقياس
قيمة التسامح	-					
قيمة التعاون	٠,٤٩	-				
قيمة النظافة	٠,٦٦	٠,٥٧	-			
قيمة تحمل	٠,٦٨	٠,٧٦	٠,٦٣	-		
قيمة الشجاعة	٠,٧٠	٠,٦٦	٠,٥٩	٠,٨١	-	
الدرجة الكلية	٠,٨٤	٠,٨١	٠,٨٠	٠,٩٢	٠,٨٩	-

قيمة (ر) عند (ن= ٥٠) عند مستوى ٠,٠٥ = ٠,٢٧ عند مستوى ٠,٠١ = ٠,٣٥

يتبين من الجدول (٤) أنَّ جميع معاملات الارتباط المتبادلة بين أبعاد مقياس القيم الشخصية وبين بعضها البعض من جهة، ثم بينها وبين الدرجة الكلية للمقياس من جهة أخرى كانت جميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١)، وعليه تتحقق هذه المرحلة من حساب صدق الاتساق الداخلي.

أما ثبات الأداة فقد حُسِب عن طريق استخدام معامل (ألفا كرونباخ) على عينة عددها (٥٠)، وكان معامل الثبات (٠,٩١) وهو معامل مرتفع، مما يدل على ثبات الاستبانة. وذلك في الدرجة الكلية للمقياس وأبعاده، فجاءت النتائج كما هي مبينة بالجدول التالي:

جدول (٥)

معاملات ثبات مقياس القيم الشخصية باستخراج معاملي (ألفا)

م	البعد	معامل ألفا
١	قيمة التسامح	٠,٦٦
٢	قيمة التعاون	٠,٧٥
٣	قيمة النظافة	٠,٦٢

م	البعد	معامل ألفا
٤	قيمة تحمل المسؤولية	٠,٧٤
٥	قيمة الشجاعة	٠,٦٨
	الدرجة الكلية	٠,٩١

(٢) مقياس دافعية الإنجاز: قام الشبلي (٢٠١٣) ببناء مقياس الدافعية للإنجاز لدى المراهقين، وتقنينه في البيئة العُمانية، وقد تكوَّن هذا المقياس من (٥) أبعاد كالتالي: بُعد الاستقلالية، بُعد الرغبة في النجاح والتفوق، بُعد حب الاستطلاع، بُعد التحدي، بُعد الشعور بالمسؤولية.

صدق الأداة وثباتها: تُحُقق من الصدق الظاهري للأداة من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين من المختصين وخبراء التربية من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية، وعددهم (١٥).

أما لصدق الاتساق الداخلي اُستخدم معامل ارتباط **بيرسون** (الاتساق الداخلي)، وذلك بإيجاد معامل الارتباط بين بنود الاستبانة بالدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه، وبين بنود الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة، وبين أبعاد الاستبانة للدرجة الكلية للاستبانة، وكانت النتائج التي حُصِلَ عليها كلها (دالَّة إحصائيًّا) عند مستوى (٠,٠١). كما في الجداول التالية:

جدول (٦)

معاملات الارتباط بين بنود مقياس الدافعية للإنجاز والدرجة الكلية له

رقم البند	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم البند	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	٠,٣٧	٠,٠١	٢٧	٠,٥٠	٠,٠١
٢	٠,٤٦	٠,٠١	٢٨	٠,٦٠	٠,١٠
٣	٠,٤١	٠,٠١	٢٩	٠,٣٧	٠,٠١
٤	٠,٥٢	٠,٠١	٣٠	٠,٤٨	٠,٠١
٥	٠,٦٦	٠,٠١	٣١	٠,٤٦	٠,٠١

رقم البند	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم البند	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة
٦	٠,٥٤	٠,٠١	٣٢	٠,٥٧	٠,٠١
٧	٠,٥٢	٠,٠١	٣٣	٠,٤٥	٠,٠١
٨	٠,٤٧	٠,٠١	٣٤	٠,٣٨	٠,٠١
٩	٠,٤٩	٠,٠١	٣٥	٠,٥٢	٠,٠١
١٠	٠,٤٦	٠,٠١	٣٦	٠,٥٩	٠,٠١
١١	٠,٥٠	٠,٠١	٣٧	٠,٥٥	٠,٠٥
١٢	٠,٥٦	٠,٠١	٣٨	٠,٤١	٠,٠١
١٣	٠,٦٠	٠,٠١	٣٩	٠,٤٥	٠,٠١
١٤	٠,٥٤	٠,٠١	٤٠	٠,٥٦	٠,٠١
١٥	٠,٤٤	٠,٠١	٤١	٠,٣٢	٠,٠٥
١٦	٠,٣٣	٠,٠٥	٤٢	٠,٤٣	٠,٠١
١٧	- ٠,٠١	٠,٩٦	٤٣	٠,٣٩	٠,٠١
١٨	٠,٣٢	٠,٠٥	٤٤	٠,٤٠	٠,٠١
١٩	٠,٣٨	٠,٠١	٤٥	٠,٣٩	٠,٠١
٢٠	٠,٥٧	٠,٠١	٤٦	٠,٣٢	٠,٠٥
٢١	٠,٥٤	٠,٠١	٤٧	٠,٤٤	٠,٠١
٢٢	٠,٢٢	٠,١٢	٤٨	٠,٣٨	٠,٠١
٢٣	٠,٣١	٠,٠٥	٤٩	٠,٣٨	٠,٠١
٢٤	٠,٤٢	٠,٠١	٥٠	٠,٥٩	٠,٠١
٢٥	٠,٤٨	٠,٠١	٥١	٠,٤٨	٠,٠١
٢٦	٠,٦٩	٠,٠١			

قيمة (ر) عند (ن= ٥٠) عند مستوى ٠,٠٥ = ٠,٢٧ عند مستوى ٠,٠١ = ٠,٣٥

يظهر من الجدول (٦) دلالة معاملات الارتباط بين بنود مقياس الدافعية للإنجاز والدرجة الكلية له، باستثناء البندين (١٧– ٢٢)، حيث لم تصل قيمة معامل ارتباطهما بالدرجة الكلية للمقياس إلى مستوى الدلالة الإحصائية فحُذفتا؛ ليصبح مجمل بنود المقياس هو (٤٩) بندًا، وأُعيد ترتيب بنود المقياس وفقًا لهذا الإجراء، وعليه تتحقق هذه المرحلة من حساب صدق الاتساق الداخلي.

ثم حُسِبت العلاقة الارتباطية بين كل بند من بنود المقياس، والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وذلك على جميع أبعاد المقياس البالغ عددها (٥) أبعاد، فكانت النتائج كما هي مبينة بالجدول (٧):

جدول (٧)

معاملات الارتباط بين بنود مقياس دافعية الإنجاز والدرجة الكلية لكل بعد من أبعاده

الاستقلالية		الرغبة في النجاح والتفوق		حب الاستطلاع		التحدي		الشعور بالمسؤولية التحصيلية	
رقم البند	قيمة معامل الارتباط	رقم البند	قيمة معامل الارتباط	رقم البند	قيمة معامل الارتباط	رقم البند	قيمة معامل الارتباط	رقم البند	قيمة معامل الارتباط
٣	٠,٣٩	١	٠,٤٩	٦	٠,٧٠	٢	٠,٥٣	٤	٠,٤٩
٨	٠,٥٢	٥	٠,٦٨	٩	٠,٦٥	١٢	٠,٦٠	٧	٠,٦٥
١١	٠,٤٩	١٠	٠,٥٥	١٥	٠,٣٧	١٧	٠,٥٤	١٤	٠,٥٨
١٣	٠,٦٨	١٦	٠,٣٨	٢٣	٠,٤٩	٢٥	٠,٤٨	١٩	٠,٥٠
٢٠	٠,٦٩	١٨	٠,٤٩	٢٨	٠,٤٩	٣٣	٠,٥٣	٢١	٠,٦٥
٢٢	٠,٤٣	٢٤	٠,٧١	٣٢	٠,٦١	٣٥	٠,٥٩	٣٠	٠,٥٩
٢٧	٠,٣٧	٢٦	٠,٥٩	٣٧	٠,٥٢	٤٠	٠,٦٢	٤٣	٠,٦٨
٣٤	٠,٧٨	٢٩	٠,٦٣	٣٩	٠,٥٢	٤٢	٠,٤٨	٤٥	٠,٤٩
٣٨	٠,٥٦	٣١	٠,٤٩	٤٦	٠,٦١	٤٩	٠,٦٤		
٤١	٠,٣٨	٣٦	٠,٤٢						

الاستقلالية		الرغبة في النجاح والتفوق		حب الاستطلاع		التحدي		الشعور بالمسؤولية التحصيلية	
رقم البند	قيمة معامل الارتباط	رقم البند	قيمة معامل الارتباط	رقم البند	قيمة معامل الارتباط	رقم البند	قيمة معامل الارتباط	رقم البند	قيمة معامل الارتباط
٤٨	٠,٧٤	٤٤	٠,٤٤						
		٤٧	٠,٥٢						

قيمة (ر) عند (ن= ٥٠) عند مستوى ٠,٠٥ = ٠,٢٧ عند مستوى ٠,٠١ = ٠,٣٥

يظهر من النتائج الموضحة بالجدول (٧) دلالة معاملات الارتباط المتبادلة بين كل بند من البنود الخاصة بكل بعد الأبعاد الخمسة لمقياس الدافعية للإنجاز، والدرجة الكلية الخاصة بالبعد الذي تنتمي إليه، وعليه تتحقق هذه المرحلة من حساب صدق الاتساق الداخلي.

ثم حُسِبت العلاقات الارتباطية المتبادلة بين كل من أبعاد المقياس الخمسة وبعضها البعض، وبينها وبين الدرجة الكلية للمقياس، فكانت النتائج كما هي مبينة بالجدول (٨):

جدول (٨)

معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الدافعية للإنجاز والدرجة الكلية له

البعد	الاستقلالية	الرغبة في النجاح والتفوق	حب الاستطلاع	التحدي	الشعور بالمسؤولية التحصيلية	الدرجة الكلية للمقياس
الاستقلالية	-					
الرغبة في النجاح والتفوق	٠,٧٢	-				
حب الاستطلاع	٠,٦٩	٠,٤٩	-			
التحدي	٠,٧٠	٠,٦٤	٠,٦٢	-		
الشعور بالمسؤولية	٠,٦٣	٠,٧٨	٠,٥١	٠,٥٨	-	
الدرجة الكلية	٠,٩٠	٠,٨٧	٠,٧٨	٠,٨٤	٠,٨٢	-

قيمة (ر) عند (ن= ٥٠) عند مستوى ٠,٠٥ = ٠,٢٧ عند مستوى ٠,٠١ = ٠,٣٥

يتبين من الجدول (٨) أنَّ جميع معاملات الارتباط المتبادلة بين أبعاد مقياس الدافعية للإنجاز وبين بعضها البعض من جهة، ثم بينها وبين الدرجة الكلية للمقياس من جهة أخرى، كانت جميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١)، وعليه تتحقق هذه المرحلة من حساب صدق الاتساق الداخلي.

أما ثبات الأداة فقد حُسِب عن طريق استخدام معامل (ألفا كرونباخ) على عينة عددها (٥٠)، وكان معامل الثبات (٠,٩٢) وهو معامل مرتفع مما يدل على ثبات الاستبانة، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٩)

معاملات ثبات مقياس الدافعية للإنجاز باستخراج معاملي (ألفا)

م	البعد	معامل ألفا
١	الاستقلالية	٠,٧٤
٢	الرغبة في النجاح والتفوق	٠,٧٧
٣	حب الاستطلاع	٠,٧١
٤	التحدي	٠,٧٢
٥	الشعور بالمسؤولية التحصيلية	٠,٧١
	الدرجة الكلية	٠,٩٢

ويمكن الحكم على متوسطات استجابات عينة الدراسة على أداتيها وفق الحدود الدنيا والعليا بالجدول التالي:

جدول (١٠)

الحدود الدنيا والعليا لمقياسي الدافعية للإنجاز والقيم وفق معيار (ليكرت) الثلاثي

درجة الموافقة		طول الخلية (المتوسط الحسابي)		الحكم على المتوسط
الدافعية للإنجاز	القيم	الحدود الدنيا	الحدود العليا	
نادراً	منخفضة	١,٠٠	١,٦٦	منخفض
أحيانًا	متوسطة	١,٦٧	٢,٣٣	متوسط

درجة الموافقة		طول الخلية (المتوسط الحسابي)		الحكم على المتوسط
الدافعية للإنجاز	القيم	الحدود الدنيا	الحدود العليا	
دائمًا	عالية	٢,٣٤	٣,٠٠	مرتفع

حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: تناولت الدراسة الحالية متغيري القيم ودافعية الإنجاز.
- الحدود البشرية: استهدفت الدراسة تناول متغيراتها لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية.
- الحدود المكانية: طُبِّقت الدراسة في المدارس الثانوية بمدينة الباحة.
- الحدود الزمانية: نُفِّذت الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٣٧هـ.

أساليب المعالجة الإحصائية:

استخدم الباحثان في معالجة البيانات الأساليب الإحصائية المناسبة لطبيعة الدراسة وأهدافها، وهي: معامل ارتباط (بيرسون)، ومعامل (ألفا كرونباخ)، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، واختبار (ت).

نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها:

الفرض الأول: إنَّ درجة انتشار القيم موضع الدراسة (التسامح – التعاون – القيم الجمالية – تحمل المسؤولية – الثقة بالنفس) لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الباحة متوسطة.

تُحُقِق من صحة هذه الفرض من خلال حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لأبعاد مقياس القيم الخمسة، وكذلك الدرجة الكلية للمقياس، فجاءت النتائج كما هي مبينة بالجدول التالي:

جدول (١١)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للأبعاد والدرجة الكلية لمقياس القيم

رقم البعد	الترتيب	البعد	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	الدرجة
٢	١	قيمة التعاون	2.53	0.37	مرتفعة
٤	٢	قيمة تحمل المسؤولية	2.46	0.34	مرتفعة

رقم البعد	الترتيب	البعد	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	الدرجة
٣	٣	القيم الجمالية	2.30	0.38	متوسطة
٥	٤	قيمة الثقة بالنفس	2.30	0.31	متوسطة
١	٥	قيمة التسامح	2.20	0.31	متوسطة
الدرجة الكلية لمقياس القيم			2.36	0.34	مرتفعة

يتبين من الجدول (١١) أنَّ الدرجة الكلية لتوفر القيم لدى طلاب المرحلة الثانوية كانت مرتفعة بمتوسط حسابي عند (2.36)، وانحراف معياري (٠,٣٤)، أما أبرز القيم انتشارًا فقد كانت على الترتيب:

- القيمة الأولى: التعاون بدرجة (مرتفعة)، ومتوسط حسابي عند (2.53)، وانحراف معياري (٠,٣٧).
- القيمة الثانية: تحمل المسؤولية بدرجة (مرتفعة)، ومتوسط حسابي عند (2.46)، وانحراف معياري (٠,٣٤).
- القيمة الثالثة: القيمة الجمالية بدرجة (متوسطة)، ومتوسط حسابي عند (2.30)، وانحراف معياري (٠,٣٨).
- القيمة الثالثة: الثقة بالنفس بدرجة (متوسطة)، ومتوسط حسابي عند (2.30)، وانحراف معياري (٠,٣١).
- القيمة الخامسة: التسامح بدرجة (متوسطة)، ومتوسط حسابي عند (2.20)، وانحراف معياري (٠,٣١).

وبهذه النتيجة رُفِضَ الفرض الذي يشير إلى أنَّ درجة انتشار القيم موضع الدراسة (التسامح – التعاون – القيم الجمالية – تحمل المسؤولية – الثقة بالنفس) لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الباحة متوسطة، واستبداله بالنتيجة التي تشير إلى أن الدرجة كانت مرتفعة.

وتتفق النتيجة الحالية في دلالتها على وجود مستوى (مرتفع) من القيم مع دراسة ديفيد (David, 2015) والتي بينت وجود نسق قيمي مرتفع لدى طلاب الجامعة برومانيا، وتعلوه القيم المعبرة عن التفاؤل والإيجابية، فوجه الاتفاق يتمثل في ارتفاع مستوى النسق القيمي. وكذلك تتفق

جزئيًّا مع نتائج دراسة ساليكوفا (Salikhova, 2013) التي تشير إلى وجود نسق قيمي متزن من القيم لدى الطلاب الجامعيين بأمريكا.

بينما تختلف عن نتيجة دراسة هانيل وولفرادت (Hanel & Wolfradt, 2016) والتي تشير إلى وجود خلل في النسق القيمي لدى طلاب المرحلة الثانوية والجامعة في ظل توفر الأعراض الإكلينيكية لديهم.

ويعزو الباحثان النتيجة الحالية إلى عامل رئيس وهو العامل المجتمعي، فمجتمع الباحة الذي ينتمي له طلاب الدراسة الحالية تسوده منظومة قيم محافظة؛ باعتباره مجتمع قبلي يقدر للقيم قيمتها ودورها. كما تحرص المدارس بمنطقة الباحة على توفير المواقف والظروف التي تدفع الطلاب نحو التحلي بقيم إيجابية، وهو ما تشير إليه النظرية المعرفية حيث أكد دوركهايم (Durkheim) على أنَّ المجتمع هو المصدر الوحيد للأخلاق وأنه يقوم بالدور الرئيس في تشكيل سلوك الأفراد من أجل مسايرة المعايير الاجتماعية، كما أكد على وظيفة الأخلاق، ويعدها الوسيلة لخلق حياة اجتماعية قائمة على التعاون (فتحي، ١٩٨٣، ٤٦). وكذلك ما أشارت إليه نظرية التعلم الاجتماعي من أنَّ اكتساب القيم وتعلمها يتم من خلال ملاحظة نماذج اجتماعية، ومن خلال المحاكاة أو التقليد، ومن خلال العالم الذاتي الذي يتحقق من خلال التعزيز الذاتي، هذا ما أكده وأقره كل من (باندورا Pandura وولتر Woolther، ودولارد Dollard، وميلر Miller) عندما أشاروا إلى أنَّ القيم عند الفرد تتكون عن طريق التعلم متضمنة التعلم عن طريق النمذجة، ويقولون أنَّ هذا النوع من التعزيز مستمر، وهذا يعني أنَّ الإجراءات التدريبية المتضمنة تعلم القيم هي نفسها المتضمنة في تعلم أي نوع من السلوك (السبيعي، ٢٠١١، ١٩). فالطالب المتميز أخلاقيًّا هو مقدر من المعلمين وإدارة المدرسة، بخلاف الطالب غير الملتزم أخلاقيًّا، وهو الأمر الذي يمثل دافعًا قويًّا نحو التزام طلاب المرحلة الثانوية بالقيم بدرجة عالية. ولذا فإنَّ النتيجة الحالية تعكس أمرين:

الأول: نجاح عملية التنشئة الاجتماعية التي مر بها الطلاب بالمرحلة الثانوية، حيث جاء مستوى القيم لديهم مرتفعًا بدلالة ارتفاع مستوى القيم.

الثاني: أنَّ طلاب المرحلة الثانوية بالباحة لديهم نسق قيمي شخصي واضح.

ومع توفر هذه المعطيات المجتمعية جاءت النتيجة الحالية لتكشف عن المستوى المرتفع من القيم التي يرى الطلاب أنها تعبر عن شخصياتهم، ويتحلون بها في سلوكهم العام.

كما تُبين نتائج الإجابة عن هذا السؤال أنَّ أعلى القيم التي يرى الطلاب أنها تمثل قيمة شخصية بالنسبة لهم هي قيمة (التعاون)، والتي حازت على الترتيب الأول من بين القيم الخمسة المقاسة بمتوسط حسابي عند (2.53) وانحراف معياري (٠,٣٧)، وهو ما يفسره الباحثان بأنَّ طلاب المرحلة الثانوية في مرحلة عمرية يميلون فيها إلى توسيع دائرة التفاعل الاجتماعي لديهم، ولذا فهم يميلون إلى المشاركة في الأنشطة الاجتماعية؛ والتي تتطلب بدورها وجود قدر من التعاون في إنجازها، ولذا تتهيأ لديهم فرص متعددة لأن يمارسوا سلوك التعاون، وهو الأمر الذي ينعكس على إدراكهم الإيجابي لهذه القيمة، فحازت على الترتيب الأول من بين القيم المقاسة.

أما فيما يتعلق بقيمة (التسامح)، والتي حازت على الرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي عند (2.20) وانحراف معياري (٠,٣١)، وبدرجة توفر (متوسطة)، فإنَّ هذا ما يعزوه الباحثان إلى أمرين:

الأول: يمثل طاقة إيجابية لممارسة هذه القيمة، ويتمثل في التأثير الديني والبيئي الذي يدعم سلوك التسامح.

الثاني: طبيعة المرحلة العمرية التي يمر بها طلاب المرحلة الثانوية، وهي المراهقة، التي يكون فيها للجانب الانفعالي عمل كبير في تشكيل السلوك وتوجيهه، وهو ما يمثل طاقة سلبية قد تمنع الطالب المراهق من ممارسة هذه القيمة، فمَع انفعال الطالب وتأثره الوجداني السلبي بالأحداث التي يمر بها قد يمتنع عن التسامح أو التجاوز عما يعتبره أخطاءً من الآخرين نحوه.

وفي ظل هذين الاتجاهين المتعارضين جاء مستوى قيمة (التسامح) لدى الطلاب –عينة الدراسة الحالية– متوسطًا، وفي الترتيب الأخير للقيم المقاسة.

الفرض الثاني: إنَّ مستوى دافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الباحة متوسط.

تُحقق من صحة هذا الفرض من خلال حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لأبعاد مقياس الدافعية للإنجاز الخمسة، وكذلك الدرجة الكلية للمقياس، فجاءت النتائج كما هي مبينة بالجدول التالي:

جدول (١٢)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الدافعية للإنجاز

رقم البعد	الترتيب	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
٥	١	الشعور بالمسؤولية التحصيلية.	2.39	0.35	مرتفع
٢	٢	الرغبة في النجاح والتفوق.	2.32	0.30	متوسط
١	٣	الاستقلالية.	2.30	0.29	متوسط
٤	٤	التحدي.	2.28	0.36	متوسط
٣	٥	حب الاستطلاع.	2.19	0.40	متوسط
الدرجة الكلية لمقياس الدافعية للإنجاز			2.29	٠,٣٤	متوسط

يتبين من الجدول (١٢) أنَّ مستوى الدافعية للإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الباحة كان (متوسطًا)، حيث جاء المتوسط الحسابي عند (2.29) وانحراف معياري (٠,٣٤)، وكذلك جميع أبعاد المقياس باستثناء بُعد (الشعور بالمسؤولية التحصيلية)، الذي كان مستوى توفره (مرتفعًا)، بمتوسط حسابي عند (2.39) وانحراف معياري (٠,٣٥)، وجاء في الترتيب الأول –من حيث متوسطة– من بين أبعاد المقياس الخمسة، وفي الترتيب الثاني جاء بُعد (الرغبة في النجاح والتفوق) بمتوسط حسابي عند (2.32) وانحراف معياري (٠,٣٠)، أما بُعد (حب الاستطلاع) فقد جاء في الترتيب الأخير لأبعاد المقياس بمتوسط حسابي عند (2.19) وانحراف معياري (٠,٤٠)، سبقه في الترتيب قبل الأخير بُعد (التحدي) بمتوسط حسابي عند (2.28) وانحراف معياري (٠,٣٦)، وبين البُعدين المتقدمين في الترتيب والبُعدين المتأخرين جاء بُعد (الاستقلالية) متوسطًا في الترتيب بمتوسط حسابي عند (2.30) وانحراف معياري (٠,٢٩).

وبهذه النتيجة قُبِل الفرض الذي يشير إلى أنَّ مستوى دافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الباحة متوسط، بناءً على النتيجة التي تشير إلى أنَّ المستوى كان متوسطًا.

وتتفق النتيجة الحالية في دلالتها على وجود درجة متوسطة من دافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الباحة مع نتائج دراسة السنباطي وعلي والعقباوي (٢٠١٠) التي أشارت إلى وجود درجة متوسطة من الدافعية للإنجاز لدى طلبة المرحلة الثانوية. بينما تختلف عن نتائج دراسة

سراية (٢٠١٤)، والتي أشارت إلى وجود مستوى مرتفع من الدافعية للإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية. وكذلك تختلف مع دراسة مرنيز (٢٠١٤) التي أشارت إلى أنَّ مستوى دافعية الإنجاز كبيرة، ودراسة طعبلي وخميس (٢٠١٣) التي أشارت إلى أنَّ مستوى دافعية الإنجاز عالية.

ويرى الباحثان أنه يمكن عزو النتيجة الحالية في ضوء نظرية (أتكسون)؛ التي تشير إلى وجود نمطين من الأشخاص وفقًا لدافعية الإنجاز، وهما: الأشخاص الذين يتسمون بارتفاع الحاجة للإنجاز بدرجة أكبر من خوف الفشل، والأشخاص الذين يتسمون بارتفاع الخوف من الفشل بالمقارنة بالحاجة للإنجاز، ووفقًا لهذه النظرية يمكن القول بأنَّ المستوى المتوسط للدافعية للإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية يمكن تفسيره في ضوء عاملين أساسيين، وهما:

الأول: العامل المجتمعي، وتمثله البيئة الاجتماعية المحيطة بطلاب المرحلة الثانوية؛ والتي فرضت عليهم بعض المعايير الأخلاقية التي قد ينظر إليها الطالب المراهق في هذا السن على أنها محفز له، فالتوقعات العالية للإنجاز التي توليها الأسر لأبنائها في المرحلة الثانوية تمثل طاقة إيجابية تحفز الطلاب نحو التطلع الإيجابي لمعدلات إنجاز أكاديمي عالية، وهو الأمر الذي انعكس إيجابًا على مستوى الدافعية للإنجاز.

الثاني: العامل الاقتصادي، فالظروف الاقتصادية التي يمر بها الطلاب تبدو جيدة لحد بعيد، وهذا ما يجعلهم لا يبدون قدرًا كبيرًا من المثابرة والاجتهاد في دراستهم؛ بغرض تحسين أدائهم والارتفاع بمستوى توقعاتهم وأهدافهم المستقبلية، مما يمثل طاقة سلبية تحد من مستوى الدافعية للإنجاز لديهم، حيث يشعر الطلاب بأنَّ ما يتطلعون من أجله في المستقبل هو متحقق لديهم الآن، وهو الأمر الذي ينعكس سلبًا على مستوى الدافعية للإنجاز.

ومع وجود هذين العاملين المتقابلين، أحدهما يدعم المستوى المرتفع من الدافعية للإنجاز، والآخر يحد منها، وكذلك مع تعادل تأثير هذين العاملين، جاءت الدرجة الكلية لدافعية الإنجاز متوسطة حيث جاء المتوسط الحسابي عند (٢,٢٩) وانحراف معياري (٠,٣٤) بالشكل الذي كشفت عنه الدراسة الحالية.

كما يعزو الباحثان دلالة حصول البُعد الخامس (الشعور بالمسؤولية التحصيلية) على الترتيب الأول من بين أبعاد المقياس الخمسة، حيث كان مستواه (مرتفعًا)، إذ جاء المتوسط الحسابي عند (2.39) وانحراف معياري (٠,٣٥)، إلى ارتباط هذا البُعد بصورة أساسية في أذهان الطلاب بمفهوم الدافعية للإنجاز، فالإنجاز في مفهوم طلاب المرحلة الثانوية هو الإنجاز في

التحصيل، وهم يرون أنهم يقومون بمسؤولياتهم التحصيلية، فلا يقصرون في الحضور للمدرسة ومتابعة الدروس من جهة، ثم المذاكرة المستمرة لدروسهم، وهذين الأمرين جعلا طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الباحة يدركون مستوى مرتفعًا من المسؤولية عن تحصيلهم.

أما فيما يخص حصول البُعد الثالث (حب الاستطلاع) على الترتيب الخامس والأخير من أبعاد المقياس الخمسة، وكان مستواه متوسطًا حيث جاء المتوسط الحسابي عند (2.19) وانحراف معياري (٠,٤٠)، فإنَّ هذا يمكن عزوه إلى حالة الاكتفاء الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية، فمن الملاحظ في الميدان التربوي أنَّ الطلاب يميلون إلى الاختصار في مذاكرتهم، ولذا فهم في حدود متوسطة يتطلعون إلى مزيد من المعرفة والمعلومات حول الدروس التي يتلقونها، ولذا فإنَّ حب الاستطلاع لديهم جاء متوسطًا بالشكل الذي كشفت عنه الدراسة الحالية.

الفرض الثالث: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين القيم ودافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الباحة.

تُحقِق من صحة هذا الفرض من خلال حساب مصفوفة معاملات الارتباط المتبادلة بين القيم والدافعية للإنجاز (الدرجة الكلية والأبعاد)، فجاءت النتائج كما هي مبينة بالجدول التالي:

جدول (١٣)

مصفوفة معاملات الارتباط بين القيم والدافعية للإنجاز

المتغير		الدافعية للإنجاز				الدرجة الكلية للدافعية للإنجاز
		الاستقلالية	الرغبة في النجاح والتفوق	حب الاستطلاع	التحدي	الشعور بالمسؤولية التحصيلية
القيم	قيمة التسامح.	٠,٢٠	٠,٢٤	٠,٢٧	٠,٣١	٠,٢٤	٠,٣٤
	قيمة التعاون.	٠,٢١	٠,٣١	٠,٤٤	٠,٣١	٠,٣١	٠,٤٣
	القيمة الجمالية.	٠,١٤	٠,٢٢	٠,٣٩	٠,١٧	٠,٢٢	٠,٣٢
	قيمة تحمل المسؤولية.	٠,٢٨	٠,٤٠	٠,٤٢	٠,٣٨	٠,٣٥	٠,٥٠
	قيمة الثقة بالنفس.	٠,٣١	٠,٣٩	٠,٢٤	٠,٤١	٠,٤٨	٠,٤٩

المتغير	الدافعية للإنجاز					الدرجة الكلية للدافعية للإنجاز
	الاستقلالية	الرغبة في النجاح والتفوق	حب الاستطلاع	التحدي	الشعور بالمسؤولية التحصيلية	
الدرجة الكلية للقيم	٠,٣٣	٠,٤٦	٠,٥٢	٠,٤٦	٠,٤٦	٠,٦١

قيمة معامل الارتباط الجدولية عند (ن= ٣٢٧) عند مستوى ٠,٠٥= ٠,١١٣ وعند مستوى ٠,٠١= ٠,١٤٨

يتبين من الجدول (١٣) أنَّ الدرجة الكلية للقيم ترتبط ارتباطًا موجبًا ودالاً إحصائيًّا عند مستوى دلالة إحصائية ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بالدرجة الكلية للدافعية للإنجاز، كذلك ترتبط كل قيمة من القيم بالدرجة الكلية للدافعية للإنجاز وبالأبعاد الفرعية الخمسة له، كما يرتبط كل بُعد من أبعاد الدافعية للإنجاز بالدرجة الكلية للقيم والأبعاد الفرعية.

ولما لم يقف الباحثان –في حدود علمهما– على دراسة ربطت بين القيم والدافعية للإنجاز، فإنَّ النتيجة الحالية تتشابه في دلالتها على وجود علاقة ارتباطية موجبة بين القيم والدافعية للإنجاز مع نتائج الدراسات التي تناولت العلاقة بين الدافعية للإنجاز ومتغيرات نفسية مثل: تقدير الذات (عبدالجواد، ٢٠١٥)، والثقة بالنفس (سراية، ٢٠١٤).

وبهذه النتيجة قُبِل الفرض الذي يشير إلى أنه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين القيم ودافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الباحة، بناءً على النتيجة التي تشير إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين متغيري الدراسة.

ويمكن تفسير النتيجة الحالية في ضوء أدبيات الدراسة، والتي تشير إلى أنَّ الدافعية للإنجاز تتشكل من عدة مصادر داخلية وخارجية، التي منها النسق القيمي الذي يعتنقه الفرد، فالقيم ذات تأثر في تشكيل السلوك الإنساني، ومن ثمَّ طَبع الشخصية بطابعها المميز، فالارتباط بين القيم والشخصية ارتباط وثيق، ومن محددات الشخصية الإنسانية دوافعها، ومن هذه الدوافع، الدافعية للإنجاز.

لذا فإنَّ النتيجة الحالية – في دلالتها على وجود ارتباط قوي بين القيم الخمسة ودرجتها الكلية وبين أبعاد الدافعية للإنجاز ودرجتها الكلية – تبدو منطقية لحد كبير، حيث تعمل القيم

كمحددات لسلوك طلاب المرحلة الثانوية، وما يتخذونه من قرارات، وما يرتبط بها من دوافع، ومع ارتفاع مستوى القيم لدى طلاب المرحلة الثانوية فإنَّ هذا ما أثر بشكل واضح في مستوى الدافعية للإنجاز لديهم بشكل نسبي – وذلك في ضوء الدرجة المتوسطة للدافعية للإنجاز لدى عينة الدراسة الحالية – وهذا بدوره يشير إلى أنَّ القيم لدى طلاب المرحلة الثانوية يمكن أن تعمل كمصدر ذاتي (داخلي) يسهم في تشكيل الدافعية للإنجاز لديهم.

خلاصة نتائج الدراسة:

يمكن تلخيص أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية فيما يلي:

١. جاءت الدرجة الكلية لتوفر القيم لدى طلاب المرحلة الثانوية (مرتفعة)، أما ترتيب القيم من حيث درجة توفرها فقد جاءت بالترتيب التالي: القيمة الأولى: التعاون، القيمة الثانية: تحمل المسؤولية، القيمة الثالثة: القيمة الجمالية، القيمة الرابعة: الثقة بالنفس، القيمة الخامسة: التسامح.

٢. جاء مستوى الدافعية للإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الباحة (متوسط)، وكذلك جميع أبعاد المقياس باستثناء بُعد (الشعور بالمسؤولية التحصيلية) الذي كان مستوى توفره مرتفعًا، وجاء في الترتيب الأول من حيث – متوسطه – من بين أبعاد المقياس الخمسة، أما بُعد (حب الاستطلاع) فقد جاء في الترتيب الأخير لأبعاد المقياس.

٣. توجد علاقة ارتباطية موجبة ودالَّة إحصائيًّا عند مستوى دلالة إحصائية ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين القيم (الأبعاد والدرجة الكلية) وبين الدافعية للإنجاز (الأبعاد والدرجة الكلية).

توصيات الدراسة:

على ضوء ما خَلُصت إليه الدراسة من نتائج يوصي الباحثان بما يلي:

- ضرورة الارتقاء بالقيم الأقل انتشارًا لدى طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة الباحة، التي كشفت نتائج الدراسة عن تأخر رتبتها، ومنها: قيمة التسامح، وقيمة الثقة بالنفس، وبذلك يمكن تجنب نواحي القصور في السلوكيات والممارسات الحياتية المرتبطة بهذه القيم، من خلال البرامج والأنشطة والدورات التدريبية والأساليب التربوية المختلفة.
- العمل على إثراء القيم ذات المستوى المرتفع، والتي كشفت عنها نتائج الدراسة الحالية

كقيمة التعاون أو قيمة تحمل المسؤولية، بحيث يتم توظيف هذا المستوى المرتفع من خلال التعزيز المعنوي والمادي، والدورات التدريبية التي تساهم في تحقيق أهداف تعليم وتعلم الطلاب في المرحلة الثانوية.

- تهيئة البيئة المدرسية للقيام بدورها في تحفيز طلاب المرحلة الثانوية نحو تحقيق معدلات إنجاز أكاديمي أعلى، وذلك عبر توفير فرص ومواقف تعليمية تستحث الطلاب نحو التفوق، وتثير دافعيتهم نحو الإنجاز، مثل المسابقات الثقافية المحفزة للإنجاز، وتكليف الطلاب بمهام المناسبات المختلفة داخل المدرسة، ومتابعة مستوى إنجازهم لأعمالهم.
- العمل على تعزيز العلاقات بين أفراد المجتمع المدرسي وإشراكهم في الأعمال الجماعية المختلفة؛ بما يعزز لديهم قيم المسؤولية والتعاون، وينمي مستوى دافعيتهم نحو الإنجاز.
- تصميم برنامج تدريبي مختص قائم على نظريات القيم ودافعية الإنجاز لرفع الكفاءة الذاتية لدى طلاب المرحلة الثانوية لتعزيز القيم المؤثرة في رفع مستوى دافعية الإنجاز لديهم.

مقترحات الدراسة:

بناءً على ما سبق يقترح الباحثان إجراء الدراسات التالية:

- القيم وعلاقتها بأساليب التفكير لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- دراسة العلاقة بين القيم وأساليب التعامل مع الضغوط الدراسية لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- دراسة العلاقة بين الدافعية للإنجاز وأساليب حل المشكلات الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- أثر برنامج إرشادي سلوكي في تنمية الدافعية للإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية.

المراجع:

المراجع العربية:

أبو جراد، خليل علي (٢٠١٥). *الانتماء والرضا الوظيفي وعلاقتهما بدافعية الإنجاز لدى المرشدين التربويين بمحافظة غزة*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.

البار، الرميساء (٢٠١٤). *المناخ التنظيمي وعلاقته بدافعية الإنجاز دراسة ميدانية في مؤسسة سونطراك – بسكرة*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة محمد خضير، الجزائر.

باكير، زياد بركات (٢٠١١). الكفايات التعليمية لدى المعلمين ومستوى ممارستهم لها وعلاقتها بالدافعية للإنجاز. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات*، ٢٤(١)، ٣٧– ٨١.

بدوي، حنان فوزي، وعبدالجليل، بدر محمد (٢٠١٢). العوامل المؤثرة على دافعية الإنجاز للتحصيل الدراسي: دراسة مطبقة على طالبات جامعة عفت بجدة. *مجلة الطفولة والتربية* – مصر، ٩(٢)، ٦٥ – ١٢٤.

جابر، جودت بني (٢٠٠٤). *علم النفس الاجتماعي*. عمّان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

الجبوري، محمد إبراهيم (٢٠٠٥). *العلاقة بين مستوى القيم الاجتماعية والاضطراب السلوكي لدى طلبة المرحلة المتوسطة*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة المستنصرية، العراق.

الحارثي، فهد محمد (٢٠١٠). *تنمية القيم التربوية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في ظل التحديات المعاصرة لمدرسة المستقبل*. رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم التربية، الجامعة الإسلامية، السعودية.

حافظ، إيمان عبده (٢٠٠٤) التغير القيمي لدى طلاب الجامعة دراسة مستقبلية، *مجلة كلية التربية*، جامعة المنصورة، ٥٤.

حسيب، حسيب محمد (٢٠١١). القلق التنافسي كدالَّة تفاعلية بين الجنس ودافعية الإنجاز ومستوى الطموح لدى طلاب المرحلة الثانوية. *المؤتمر السنوي الحادي عشر، مركز الإرشاد النفسي*، جامعة عين شمس، مجلد(١)، ١٩١– ٢٢٥.

الحضيري، ربيعة عمر سالم (٢٠١٣). *التعلم المنظم ذاتيا وعلاقته بكل من دافعية الإنجاز ومراكز الضبط لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية المتفوقين وغير المتفوقين*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك.

الخرينج، ليلى صالح (٢٠٠٧). *دافعية الإنجاز والسمات الشخصية عند الطالبات الموهوبات عقليًا والعاديًات في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات التربوية، جامعة عمان للدراسات العليا، الأردن.

خضر، خالد حسن (٢٠٠١). *مستوى فاعلية معلمي المدارس الحكومية للمرحلة الثانوية في محافظة جنين وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى الطلبة*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

الخفاجي، طالب محمود، والزيدي، رضية عبدالله (٢٠١٣). قياس دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية – عدن، وعلاقتها بمتغير الجنس. *مجلة التواصل، (٣٠)*، ٦٩ –٩٩.

خليفة، عبداللطيف (٢٠٠٠). *الدافعية للإنجاز*. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر.

خليفة، قدوري (٢٠١٢). *الرضا عن التوجه الدراسي وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر.

الراشدي، كريمة أحمد (٢٠١٣). *القيم وعلاقتها باتخاذ القرار لدى مديري المدارس الثانوية*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة ديالي.

السامرائي، نبيهه صالح (٢٠٠٣). *العلوم السلوكية في التطبيقات الإدارية*. الأردن: مكتبة زهران للنشر الأردن

السبيعي، محمد بن ثامر (٢٠١١). *العلاقة بين العنف والقيم لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الخرج*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

سراية، الهادي (٢٠١٤). الثقة بالنفس وعلاقتها بالتكيف المدرسي والدافعية للإنجاز – دراسة ميدانية على عينة من طلبة السنة الثالثة ثانوي بمدينة ورقلة –. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، (١٥)، ١٦١– ١٧٢.

السنباطي، السيد مصطفى وعلي، عمر إسماعيل والعقباوي، أحلام عبدالسميع (٢٠١٠). دافع الإنجاز وعلاقته بمستوى قلق الاختبار ومستوى الثقة بالنفس لدى طلاب المرحلة الثانوية. *دراسات تربوية ونفسية: مجلة كلية التربية بالزقازيق*، (٦٨)، ٣٣٨ - ٣٨٢.

السيسي، حمدي محمد عباس (٢٠٠٠). العلاقة بين القيم واتخاذ القرار للعاملين بمراكز الشباب بمحافظة الجيزة. *المجلة العلمية للتربية البدنية والرياضة*، مصر، (٣٣)، ١٥٧ – ١٧٨.

الشبلي، عبدالله خلفان (٢٠١٣). تقنين مقياس دافعية الإنجاز للمراهقين. *المجلة العربية للعلوم الاجتماعية* – مصر، ٦ (٣)، ٢٩١ – ٣٢١.

شحادة، أسماء محمد (٢٠١٢). *الاغتراب النفسي وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى المعاقين بصريًا في محافظة غزة*. رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

شلتز، ب. دوان (١٩٨٣). *القيم*. ترجمة: حمد ولي الكربولي وعبد الرحمن القيسي، بغداد: مطبوعات جامعة بغداد.

طعبلي، محمد الطاهر، وخميس، عبدالعزيز (٢٠١٣) علاقة مفهوم الذات بالدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي من التعليم العام والتكنولوجي: دراسة ميدانية ببعض ثانويات مدينة ورقلة. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، (١٠)، ١٦٣–١٧٦.

عبد الجواد، حسين رمضان (٢٠١٥). *أساليب التفكير وعلاقتها بكل من الدافعية للإنجاز وتوكيد الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية المتفوقين والمتأخرين دراسيًا*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، جامعة المنيا.

عبدالعظيم، حازم كمال الدين (٢٠٠٩). تأثير القيم والقيم التنظيمية على مستوى أداء العاملين في مراكز الشباب بمحافظة أسيوط. *المؤتمر العلمي الدولي الرابع لكلية التربية الرياضية جامعة أسيوط (الاتجاهات الحديثة لعلوم الرياضة في ضوء سوق العمل)* – مصر، (١)، ٤١١ – ٤٧٤.

عثمان، مريم (٢٠١٠). *الضغوط المهنية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى أعوان الحماية المدنية دراسة ميدانية على أعوان الحماية المدنية بالوحدة الرئيسية بسكرة*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الأخوة منتوري.

العجال، سعيدة (٢٠١٥). *الفروق في أنماط التعلم والتفكير وعلاقتها بكل من الاتجاه نحو مادة*

الرياضيات ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية والعلوم الإسلامية، جامعة الحاج لخضر، الجزائر.

العساف، صالح حمد (٢٠٠٣). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*، ط (٣)، مكتبة العبيكان: الرياض.

العطوي، محمد عليان (٢٠٠٩). *أثر الالتزام بالقيم التنظيمية على الأداء الوظيفي لدى المديرين في شركة الاتصالات السعودية*. رسالة ماجستير غير منشورة، عمادة الدراسات العليا، جامعة مؤتة.

العمري، عوض سعيد (٢٠٠٣). *القيم وعلاقتها بمستوى الأداء لدى طلاب الكليات العسكرية دراسة تطبيقية على طلاب الكليات العسكرية*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، السعودية.

فتحي، لطفي أحمد (١٩٨٣). *القيم والتربية*، الرياض: دار المريخ.

فقيهي، حسين بن علي حسين (٢٠٠٩). *الضغوط النفسية وعلاقتها بالدافعية للإنجاز لدى رجال دوريات الأمن العاملين بالميدان*. رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

كاظم، علي مهدي (٢٠٠٢). القيم النفسية والعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية* – البحرين، ٣ (٢)، ١١ – ٤٢.

مرنيز، عفيف (٢٠١٤) نمط الشخصية الهادف المهيمن وعلاقته بالدافعية للإنجاز: دراسة ميدانية مقارنة لدى تلاميذ المرحلة الثانية من التعليم الثانوي بمستغانم، *دراسات نفسية وتربوية*: منبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية: (١٢)، ١٥١– ١٦٤.

نشواتي، عبدالمجيد (٢٠٠٣). *علم النفس التربوي*. ط (٤)، عمّان: دار الفرقان للنشر والتوزيع.

هايدون، جراهام (٢٠٠١). التدريس والقيم – مدخل جديد. ترجمة عبدالودود مكرو وعبد الناصر زكي بسيوني، *مجلة التربية – القاهرة*، ٤ (١)، ٣٧ –١٠٧.

الهيتي، صلاح الدين محمد (٢٠٠٦). تأثر الاختلافات المحتملة للقيم الثقافية في أداء العاملين:

دراسة ميدانية لاتجاهات العاملين في مدينة الحسين بن عبدالله الثاني الصناعية. *المجلة الأردنية في إدارة الأعمال – الأردن*، ١ (١)، ٢٤ – ٤٥.

اليوسفي، علي عباس (٢٠٠٦). *النسق القيمي وعلاقته بمشاهدة البث الفضائي لدى طلبة الجامعة*. رسالة ماجستير غير منشورة، مكتبة كلية التربية الأساسية، ديالي، العراق.

المراجع الأجنبية:

Abu Jarad, Khalil Ali (2015). *Affiliation and job satisfaction and their relationship with the motivation of achievement among educational counselors in Gaza Governorate*. Unpublished master thesis, Faculty of Education, Al-Azhar University, Gaza .

Al Bar, Al Ramaisa (2014). *Organizational climate and its relationship to the motivation of achievement : A field study at Sonatrach Foundation - Biskra*. Unpublished master thesis, Faculty of Social Sciences, University of Mohamed Khodair, Algeria .

Bakir, Ziad Barakat (2011). Educational competencies among teachers and the level of their practice and their relationship of motivation and achievement. *Journal of Al-Quds Open University for Research and Studies*, 24 (1), 37-81.

Badawi, Hanan Fawzi; Abdul Jalil, Badr Mohammed (2012). Factors affecting motivation of achievement for Academic Achievement: A Study Applied to female students of Effat University in Jeddah. *Childhood and Education Journal -Egypt*, 9 (2), 65-124.

Jaber, Jawdat Bani (2004). *Social Psychology*. Amman: Dar Al Thaqafa for Publishing & Distribution.

Al Jabouri, Mohamed Ibrahim (2005). *Relationship between the level of social values and behavioral disorder among middle school students*. Unpublished master thesis, Faculty of Education, Mustansiriya University, Iraq .

Al Harthy, Fahad Mohammed (2010). *Development of educational values among primary school students in light of contemporary challenges of the school of the future*. Unpublished PhD thesis, Department of Education, Islamic University, Saudi Arabia .

Hafez, Eman Abdo (2004) *Value change among university students : a future study*, *Journal of Faculty of Education*, Mansoura University, 54.

Hassib, Hassib Mohammed (2011). *Competitive anxiety as an interactive function between sex, achievement motivation and the level of ambition among high school students*. 11th Annual Conference, Psychological Counseling Center, Ain Shams University, vol. 1, 191-225.

Al-Haidari, Rabia Omar Salem (2013). *Self-directed learning and its relationship to both achievement motivation and control centers of a sample of high-level and top secondary students*. Unpublished doctoral thesis, Faculty of Education, Yarmouk University .

Al Khairing, Laila Saleh (2007). *Achievement motivation and personality traits among mentally gifted and average female students in the middle stage in Kuwait*. Unpublished master's thesis, Faculty of Educational Studies, Amman University for Postgraduate Studies, Jordan .

Khader, Khaled Hassan (2001). *The level of effectiveness among teachers of the public secondary schools in Jenin governorate and its relationship to achievement motivation among students*. Unpublished master's thesis, Faculty of Postgraduate Studies, Al-Najah National University, Palestine .

Al Khafaji, Talib Mahmoud;Al Zaidi, Radia Abdullah (2013). Measuring the motivation of academic achievement among students of Faculty of Education - Aden and its relationship to gender variable. *El-Tawassol Journal*, (30), 69 - 99.

Khalifa, Abdullatif (2000). *Motivation for achievement*. Cairo: Dar Gharib for Printing & Publishing.

Khalifa, Kadouri (2012). *Satisfaction with school orientation and its relationship to motivation for achievement among second year secondary students*. Unpublished master's thesis, Faculty of Humanities and Social Sciences, Mouloud Mameri University, Tizi Ouzou, Algeria .

Al Rashidi, Karima Ahmed (2013). *Values and their relationship to decision-making among secondary school principals*. Unpublished master's thesis, Faculty of Education for Human Sciences, University of Diyala.

Al Samurai, Nabih Saleh (2003). *Behavioral sciences in administrative applications*. Jordan: Zhran Publishing Bookshop- Jordan

Al Subaie, Mohammed Bin Thamer (2011). *Relationship between violence and values among high school students in Al - Kharj governorate*. Unpublished master's thesis, Faculty of Postgraduate Studies, Naif Arab University for Security Sciences .

Saraya, Al Hadi (2014). *Self-confidence and its relationship to school adaptation and motivation for achievement -A field study on a sample of third year secondary students in Ouargla city*. Journal of Human and Social Sciences, (15), 162- 172 .

Al-Sinbati, Al Sayed Mustafa , Ali, Omar Ismail , Al-Akbawi, Ahlam Abd Al-Samee (2010). *Motivation of achievement and its relationship to the level of test anxiety and level of self-confidence among secondary school students*. Educational and psychological studies: Journal of Faculty of Education, Zagazig, (68), 338-382.

Al Sisi, Hamdi Mohammed Abbas (2000). Relationship between values and decision making for workers in youth centers in Giza Governorate. *Scientific Journal of Physical Sports Education- Egypt*, (33), 157 - 178.

Al Shibli, Abdullah Khalfan (2013). Standardization of achievement motivation scale among adolescents. *Arab Journal of Social Sciences - Egypt, 6* (3), 291 - 321.

Shehadeh, Asma Mohammed (2012). *Psychological alienation and its relationship to motivation for achievement among visually impaired people in Gaza Governorate*. Master's thesis, Faculty of Education, Islamic University, Gaza.

Shaltz, P. Doan (1983). *Values. Translated by: Hamad Wali Al-Karbouli and Abdul-Rahman Al-Qaisi, Baghdad*: Publications of Baghdad University .

Taabli, Mohamed El Taher, Khamis, Abdul Aziz (2013) Relationship of the self -concept of motivation for achievement among third year secondary students of public and technological education: a field study in some secondary schools in Ouargla city. *Journal of Human and Social Sciences*, (10), 163-176.

Abdel-Jawad, Hussein Ramadan (2015). *Methods of thinking and their relationship to both motivation for achievement and self-assertion among top and low secondary school students*. Unpublished doctoral thesis, Faculty of Arts, Minya University.

Abdel-Azim, Hazem Kamal El-Din (2009). *Effect of values and organizational values on the level of performance of workers in youth centers in Assiut Governorate*. Fourth International Scientific Conference of the Faculty of Physical Education, Assiut University (Modern trends of sports sciences in light of the Labor Market) - Egypt, (1), 411 - 474.

Osman, Maryam (2010). *Professional pressures and their relationship of*

motivation for achievement among civil protection agents : A field study on civil protection agents in the main unit in Biskra. Unpublished master's thesis,Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Mentouri Brothers.

Al Agal, Saida (2015) (2015). *Differences in learning and thinking patterns and their relationship to both the trend towards mathematics and achievement motivation among fifth year primary school students*. Unpublished master's thesis, Faculty of Humanities, Social Sciences and Islamic Sciences, Al-Haj Lakhdar University, Algeria.

Al Assaf, Saleh Hamad (2003). *Introduction to research in behavioral sciences*, P (3), Al Obeikan Bookshop: Riyadh

Al-Atwi, Mohammed Alian (2009). *Effect of the commitment of organizational values on the functional performance of managers in Saudi Telecom Company*. Unpublished master's thesis, Deanship of Graduate Studies, Mutah University.

Al Omar, Awad Said (2003). *Values and their relationship to the level of performance among military colleges students: An applied study on military colleges students*. Unpublished master's thesis, Faculty of Graduate Studies, Naif Arab University for Security Sciences, Saudi Arabia.

Fathy, Lotfi Ahmed (1983). *Values and Education*, Riyadh: Dar Al-Marikh.

Fakihi, Hussein bin Ali Hussein (2009). *Psychological pressures and its relationship to motivation for achievement among security patrols officers working in the field*. Master thesis, College of Graduate Studies, Naif Arab University for Security Sciences .

Kazem, Ali Mahdi (2002). Psychological values and the five major factors in personality . Educational and Psychological Sciences *Journal -Bahrain, 3* (2), 11 - 42.

Marnez, Afif (2014) dominant directed personality pattern and its relationship to motivation for achievement: a comparative field study among second stage students of secondary education in Mostaganem, psychological and educational studies: *Platform for the development of psychological and educational practices*: (12), 151-164.

Nachouati, Abdel Magid (2003). *Educational psychology*. I (4), Amman: Dar Al Furqan for Publishing & Distribution.

Haydon, Graham (2001). Teaching and values - A new introduction. Translated by Abdul Wadood Makrou and Abdel Nasser Zaki Bassiouni, *Journal of Education - Cairo, 4* (1), 37-107.

Al-Hiti, Salah Al-Din Mohammed (2006). Effect of potential differences of cultural values in on workers' performance: A field study of the trends of workers in Hussein Bin Abdullah II Industrial City. *Jordanian Journal of Business Administration - Jordan, 1* (1), 24-45.

Al Yusufi, Ali Abbas (2006). *Value pattern and its relationship of watching satellite broadcasting among university students*. Unpublished master's thesis, Faculty of Basic Education Library, Diyala, Iraq.

Daniela, P., Marius, B., Andreea, D.& Oana, A. (2013). *Personal Values and the Professional or Academic Performance in the Engineering Professions*. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 83, 743-747.

David., l. (2015). *Academic Cheating in College Students: Relations among Personal Values, Self-esteem and Mastery*. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 187, 88-92

Dobewall, H., Aavik, T., Konstabel, K., Schwartz, S.& Realo, A. (2014). A comparison of self-other agreement in personal values versus the Big Five personality traits. *Journal of Research in Personality*, 50, 1-10

Hanel, P. & Wolfradt, U. (2016). The 'dark side' of personal values: Relations to clinical constructs and their implications. *Personality and Individual Differences*, 97, 140-145.

Salikhova, N. (2013). Characteristics of Personal Value-meaning Systems: A Comparative Study of American and Russian University Students. Procedia - *Social and Behavioral Sciences*, 86, 349-354.

الغفيري، أحمد. (٢٠٢٠). صعوبات تكيُّف المعلمين المبتدئين بمنطقة مكة المكرمة وسبل معالجتها. *مجلة العلوم التربوية، ٥* (١)، ٣١٩ – ٣٤٦.

صعوبات تكيُّف المعلمين المبتدئين بمنطقة مكة المكرمة وسبل معالجتها

أحمد بن علي بن يوسف الغفيري[١]

المستخلص:

هدفت هذه الدراسة للكشف عن الصعوبات التي تواجه تكيُّف المعلمين المبتدئين بمنطقة مكة المكرمة، التي تنتج عن الإعداد بالكلية، والبيئة التعليمية، والسمات الشخصية. كما هدفت إلى اقتراح سبل معالجة تلك الصعوبات. وقد اعتمدت هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي، فقد استخدم الباحث استبانة طُبقت في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣٨/٣٧هـ على (٨٦) معلمًا مبتدئًا؛ يمثلون نحو ٦٦,٧٪ من المجتمع الأصلي، وكان من أهم النتائج التي توصلت لها الدراسة: أن صعوبات التكيُف الناتجة عن الإعداد بالكلية هي أكثر الصعوبات التي تواجه المعلمين المبتدئين بمنطقة مكة المكرمة. كما أوضحت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمين المبتدئين بمنطقة مكة المكرمة على الاستبانة مجملة بحسب متغير المرحلة التعليمية، بينما وجدت فروق دالَّة إحصائيًّا بين متوسطات استجابات هؤلاء المعلمين على الاستبانة مجملة بحسب متغير الإدارة التعليمية في اتجاه المعلمين التابعين لإدارة الليث التعليمية، وبحسب متغير عدد سنوات الخبرة في اتجاه المعلمين المبتدئين ذوي سنوات الخبرة من سنة لسنتين. وقد قدمت الدراسة عدة توصيات ومقترحات إجرائية تفيد في معالجة أكثر الصعوبات التي تواجه المعلمين المبتدئين، منها: تطبيق اختبارات الكشف عن الميول والاهتمامات نحو مهنة التدريس عند قبول الطلاب بكليات التربية، واعتماد رخصة مزاولة مهنة التعليم كشرط لتعيين المعلمين، وعقد اجتماعات شهرية دورية بين منسوبي المدرسة لعرض مشاكلهم ومقترحاتهم نحو حلها ، واستطلاع آراء المعلمين المبتدئين نحو آليات تحديث برامج إعداد المعلمين.

الكلمات المفتاحية: المعلم المبتدئ، صعوبات التكيف، تكيف المعلمين.

[١] أستاذ أصول التربية المساعد بكلية التربية جامعة الملك خالد، ahmad143711@gmail.com

المقدمة:

إن التعليم رسالة سامية، ولا ريب أنّ جزءًا كبيرًا من بناء الجيل يقوم على التعليم والتعلم وتوجيه الناشئة إلى طلب العلم والاستزادة منه، ولهذا إذا أرادت أمة مستقبلاً منشودًا عليها بالعلم والتعلم، لأنهما أساس التقدم والحضارة والرقي.

وللوصول إلى المعلم الكُفء ينبغي اتباع سياسة انتقاء وقبول الطلاب بكليات التربية وفق شروط ومعايير لا استثناء فيها وتتفق مع متغيرات العصر، مع النظر في سياسة إعداد المعلم والتدريب أثناء الخدمة (الكرمي، ٢٠٠٩، ص١٥).

وإذا كان التعليم هو طريق التقدُّم فإنَّ دور المعلم ومسؤولياته وإعداده من أجل تحمل المسؤولية لابدَّ من النظر إليها في ضوء التغيرات التي يشهدها المجتمع والتي تفسر ما يأخذ به من اتجاهات وما يقابله من تحديات ومسؤوليات (عبيد، ٢٠٠٦، ص٢٥٦).

وعلى هذا يكون الاهتمام بالمعلم ركيزة أساسية في عملية النمو والتطوير والإبداع، ومن ثم تقع على المعلم مسؤوليات كبيرة في توجيه العملية التعليمية والتربوية الوجهة الصحيحة، والبناءة الهادفة، لاسيما في هذه الحقبة الزمنية المعاصرة التي تتطلب منه مهامًّا جسيمة للقيام بعملية التعليم خير قيام، وذلك لأنه معايش للواقع، كما أنه أحد مخرجاته، وخاصة في ظل عصر يتسم بالتدفق المعرفي والتقني، وتَعاقُب المتغيرات –بانعكاساتها الإيجابية والسلبية– سواء على المجتمع عامة أم على مجال التربية والتعليم خاصة؛ الأمر الذي يفرض على المعلم أن يكون مؤمنًا بأنَّ التربية والتعليم ليست عملية عرض معلومات للطلاب وتحفيظها لهم لغرض الاختبار فيها كما هي، وإنما عملية نشاط وخبرة وإنتاج (الشعبان، ١٩٩٥، ص١٢).

كما أنَّ الأحداث والتطورات والمتغيرات المتسارعة في عملية التعليم والتعلم – من ناحية أخرى – تفرض على المعلم مواكبتها للاستفادة من إيجابياتها من جانب وتوجيه ما طرأ على ثقافة الجيل من تغيرات جذرية في المفاهيم والممارسات بسببها من جانب آخر، مما قد يسبب تحديات أو مشكلات أو صعوبات أمام المعلمين على وجه العموم، والمعلم المبتدئ على وجه الخصوص.

إنَّ السنة الأولى من عمل المعلم تعدُّ مهمة جدًّا لمستقبله أكثر مما هي في أي مهنة أخرى لسببين:

١. أنَّ المعلم يُنقل من معهد أو كلية الإعداد إلى المدرسة.

٢. أنه يطلب منه إتقان المهارات الأساسية في عمله فور تخرجه.

وهذان السببان يلقيان على المعلم المبتدئ عبئًا ثقيلاً، خصوصًا أنَّ مهنة التعليم تختلف عن غيرها من حيث إنَّ المعلم يعمل في الغالب في قاعة صفه منعزلاً عن الآخرين، وحيث يكون من الصعب أن تتاح له الفرصة دائمًا لكي يرى كيف يعمل الآخرون (Bolam & Taylor, 1972, p.1).

ومن هذا المنطلق يكون الاهتمام بالمعلم المبتدئ من الأهمية بمكان لتسير العملية التعليمية والتربوية في مسارها الصحيح، ولن يكون ذلك محققًا إلا بالاهتمام بالمعلم من حيث إعداده الإعداد الصحيح، وتهيئة البيئة التعليمية المناسبة، إلى جانب الاهتمام عند الاختيار بالسمات الشخصية لهذا المعلم، وفوق هذا العملُ على تذليل العقبات والصعوبات التي تواجهه، وتلمس هذه الصعوبات والعمل على حلها لتهيئة المناخ المناسب لينطلق في عملية التربية والتعليم بصورة صحيحة وغير معقدة.

مشكلة الدراسة:

ثمة عدة أمور أبرزت ضرورة إجراء هذه الدراسة، لعل أهمها يتمثل فيما لاحظه الباحث من خلال عمله –سابقًا– كمعلم ثم كمشرف تربوي لفترة تزيد عن عشر سنوات أنَّ هناك صعوبات عديدة تواجه المعلمين المبتدئين. وباستقراء عدد من محركات البحث وتصفح المكتبات الرقمية عن الدراسات التي تناولت الصعوبات التي تواجه تكيُّف المعلمين المبتدئين في المملكة العربية السعودية، لم يجد الباحث دراسة تناولت هذه المتغيرات البحثية. فأجرى الباحث دراسة استطلاعية على ثلاثة عشر معلمًا مبتدئًا بمنطقة مكة المكرمة؛ أي بنسبة (١٠٪) من مجتمع الدراسة الأصلي، اُختيروا بطريقة مقصودة. وقد وجَّه لهم الباحث سؤالاً مفتوحًا عن أكثر الصعوبات أو المشكلات التي واجهتهم في بداية عملهم كمعلمين، وأثَّرت على تكيفهم مع مجتمع التعلم المحيط بهم. وقد أظهرت نتائج استطلاع الرأي عددًا من المشكلات التي اتفقوا عليها، مثل: قلة الخبرة الميدانية في التدريس، والشعور بالغربة في المدرسة، والقلق من المواجهة الأولى مع الطلاب، وعدم تبصيره بمشكلات واقع التعليم المادية والفنية، والاختيار الخاطئ لمهنة التدريس، وعدم وجود دورات تدريبية لتأهيل المعلمين الجُدد، وضعف العلاقات الشخصية بين أعضاء مجتمع التعلم. فإذا أُضيف لما سبق ما يشهده الواقع من تغيرات وثورات متلاحقة وبسرعة لا متناهية في المعرفة

والتكنولوجيا والإعلام والاتصالات، وانعكاسات ذلك على عمليتي التعليم والتعلم، فضلاً عن ضعف متابعة كليات التربية – المنوط بها إعداد المعلمين وتأهيلهم وتدريبهم – لخريجيها؛ وخاصة في سنوات عملهم الأولى، لاتضحت أهمية هذه الدراسة وضرورتها بصفتها خطوةً أوليَّةً في هذا المجال.

أسئلة الدراسة:

السؤال الرئيس: ما صعوبات تكيُّف المعلمين المبتدئين بمنطقة مكة المكرمة؟

ويتفرع عنه الأسئلة الآتية:

- السؤال الفرعي الأول: ما صعوبات تكيُّف المعلمين المبتدئين النّاتجة عن الإعداد بالكلية؟
- السؤال الفرعي الثاني: ما صعوبات تكيُّف المعلمين المبتدئين النّاتجة عن البيئة التعليمية؟
- السؤال الفرعي الثالث: ما صعوبات تكيُّف المعلمين المبتدئين الناتجة عن السمات الشخصية؟
- السؤال الفرعي الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمين المبتدئين بمنطقة مكة المكرمة تعزى للمتغيرات التالية: الإدارة التعليمية، المرحلة التعليمية، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة؟
- السؤال الفرعي الخامس: ما سبل معالجة صعوبات تكيُّف المعلمين المبتدئين بمنطقة مكة المكرمة؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن صعوبات تكيُّف المعلمين المبتدئين بمنطقة مكة المكرمة. ويتفرع عن هذا الهدف الرئيس أهداف أخرى فرعية تتمثل في الكشف عن:

- صعوبات تكيُّف المعلمين المبتدئين الناتجة عن الإعداد في الكلية.
- صعوبات تكيُّف المعلمين المبتدئين الناتجة عن البيئة التعليمية.
- صعوبات تكيُّف المعلمين المبتدئين الناتجة عن السمات الشخصية.
- مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمين المبتدئين بمنطقة مكة المكرمة تعزى لمتغيرات الدراسة.
- سبل معالجة صعوبات تكيُّف المعلمين المبتدئين بمنطقة مكة المكرمة.

أهمية الدراسة:

تبدو أهمية الدراسة في جانبين، هما:

أ - الأهمية العلمية، وتبدو في التالي:

- إضافة أداة جديدة للمجال تتمثل في إعداد استبانة للتعرف على صعوبات تكيُّف المعلمين المبتدئين الناتجة عن الإعداد في الكلية، البيئة التعليمية، السمات الشخصية.

ب - الأهمية التطبيقية، وتبدو في التالي:

- الإفادة من نتائج هذا البحث في سبل معالجة هذه الصعوبات ليستطيع المعلمون التكيُّف ببيئاتهم التعليمية بأسرع وقت ممكن، وهذا جدير بأنه سينعكس إيجابًا على أدائهم التعليمي في الميدان التربوي.
- قد يضيف هذا البحث إلى المكتبة العلمية نتائج جديدة حول صعوبات تكيُّف المعلمين المبتدئين وسبل معالجتها بالأساليب العلمية والعملية البناءة والهادفة.

منهج الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة، ومن ثم الإجابة عن أسئلتها، فإنَّ الدراسة الحالية تستخدم المنهج الوصفي المسحي لملاءمته لطبيعة الدارسة. وقد أشار مطاوع والخليفة (٢٠١٤م، ص١١١) إليه بأنه «المنهج الذي يعمل على ملاحظة ظاهرة أو حدث ومتابعته، معتمدًا على معلومات نوعية أو كمية في فترة زمنية معينة أو خلال فترات مختلفة، بغرض التعرف على شتَّى جوانب الظاهرة وعلاقاتها بغيرها من الظواهر للوصول إلى نتائج تساعد في فهم الواقع الراهن ليتم تطويره مستقبلاً».

ثم طبَّق الباحث استبانة على جميع المعلمين المبتدئين بمنطقة مكة المكرمة بهدف إيضاح مقدار أو حجم الصعوبات التي يواجهونها.

حدود الدراسة:

- حدود زمنية: طُبِّقت الاستبانة في الفصل الأول للعام الدراسي ١٤٣٧-١٤٣٨هـ.
- حدود بشرية: المعلمون المبتدئون بمراحل التعليم الثلاث بمنطقة مكة المكرمة.
- حدود مكانية: مدارس التعليم العام الحكومي (ابتدائي، متوسط، ثانوي) بمدينة مكة المكرمة ومحافظة الليث والقنفذة.

مصطلحات الدراسة:

- **صعوبة:**

صعوبة من الفعل صَعُبَ بمعنى اشتد وعَسُر. (أنيس وآخرون، ١٩٧٢، ص٥١٤)، وتعني المشكلات التي تعترض شخصًا ما وتقلل من نسبة نجاحه بشكل ملموس (درويش وخضري، ٢٠٠٥، ص٢٤٥).

كما عرَّفت دراسة الشرمان (٢٠٠٦) الصعوبات بأنها: العوائق التي تقف في وجه العاملين في المدرسة وتمنعهم من تحقيق الأهداف التي يسعون إلى تحقيقها (ص٣٨٤).

- **تكيُّف:**

أما مصطلح التكيُّف يعني: انسجم وتوافق مع الظروف، أو جعل ميله أو سلوكه أو طبعه على غرار شيء.(عمر، ٢٠٠٨، ج٣، ص١٩٧٨)

ويعني: تغيير سلوك الفرد لكي يتفق مع غيره من الأفراد وخاصة باتباع التقاليد والخضوع للالتزامات الاجتماعية (السنبل، ٢٠٠٥، ص٧).

وبناءً على ما سبق يعرِّف الباحث مصطلح «**صعوبات تكيُّف المعلمين المبتدئين**» إجرائيًّا بأنَّه: ما يواجه المعلم في سنتي عمله الأوَّليتين بالمدرسة من ظروف أو اختلافات بيئية واجتماعية توجب عليه أنماطًا تفاعلية متبادلة بينه وبين أعضاء مجتمعه الجديد إشباعًا لحاجاته وتحقيقًا لمتطلباته؛ سواء أكانت تلك الظروف أو المواقف ناجمة عن سماته الشخصية، أم أساليب إعداده في الكلِّية، أم البيئة التعليمية الجديدة.

الدراسات السابقة:

يعرض الباحث فيما يلي بعضًا من أدبيات البحث التربوي التي تناولت الصعوبات أو المعوقات أو الضغوط التي تواجه المعلمين على وجه العموم، وما يتعلق بالمبتدئين منهم على وجه الخصوص، مراعيًا في ذلك ترتيب هذه الأدبيات زمنيًا من الأقدم إلى الأحدث.

فهدفت دراسة الشرقي (١٩٩٣) إلى استطلاع آراء معلمي العلوم في المرحلة الثانوية عن المعوقات التي تحول دون تحقيق أدائهم التدريسي. ولقد توصلت الدراسة إلى افتقار الكفاية التربوية لدى المعلمين مما يجعلهم عاجزين عن حل مشكلاتهم التربوية بالرغم من دراستهم

للمقررات التربوية في أثناء عملية إعدادهم في كليات التربية. كما أظهرت نتائج الدراسة أنَّ الكفاية العلمية لدى المعلمين تتميز بالضعف، بالإضافة إلى ضعف مهاراتهم في طرح المادة وطرق تدريسها. وأظهرت الدراسة أيضًا إجماعًا بين جميع المعلمين على الإحساس بوجود مشكلات تواجههم في جميع المجالات مما يعدُّ مؤشرًا على ضعف الكفاية التدريسية لهؤلاء المعلمين في تخصص العلوم بفروعه المختلفة وغيره من التخصصات.

واستهدفت دراسة إليس وآخرين Ellis et.al (١٩٩٣) تحديد أهم الكفايات التي ينبغي أن تتوافر لدى المعلمين المبتدئين في المرحلة الابتدائية لتلائم احتياجات الطلاب العاديين والطلاب ذوي الصعوبات في التعلم. وقد صمم فريق البحث قائمة مبتكرة بالكفايات اللازمة للمعلمين بهدف تدريبهم عليها للوصول إلى الحد الأدنى من الكفايات التي تقابل احتياجات الطلاب. وقد توصلت الدراسة إلى أنَّ أهم الكفايات تتعلق بمجالات: احتراف المهنة (ويتضمن التدريس كمهنة، وطبيعة العمل المدرسي، والمعلم بصفته محترفًا لمهنة التدريس)، المتعلم (ويتضمن الكفايات ذات الصلة بالمعلومات عن ظاهرة النمو الإنساني والتطور، والتأثيرات الوالدية، وتقويم خصائص المتعلم، والعوامل المؤثرة عليه)، الاتصال والتعاون (ويشتمل على كفايات الاتصال الأساسية والتفاعل مع الزملاء والمهنيين في المجال، وتطوير الخطط التعليمية، والتفاعل مع الوالدين)، تيسير التعلم (ويتضمن كفايات تقويم التعلم، وتقويم البرامج التعليمية، وتصميم خطط التعلم وطرق توزيعها، وإدارة الفصل المدرسي).

وقد أجرى كلاي Clay (١٩٩٤) دراسة عن الكفايات التقنية التعليمية لدى المعلمين المبتدئين في المرحلة الثانوية بهدف التأكد من أنَّ برامج إعداد المعلمين تهيئ معلمين مدرَّبين بشكل مناسب على المهارات التقنية التعليمية حتى يكون بمقدورهم الانسجام بفاعلية مع الواقع التعليمي أم لا؟

وقد أظهرت نتائج الدراسة أنَّ لدى المعلمين كفايات أقل في تقنيات التعليم من توقعات أعضاء هيئة التدريس في الجامعة في حين تدنَّت توقعات أعضاء هيئة التدريس عن المقاييس الدولية.

وهدفت دراسة زيدان (١٩٩٧م) إلى الوقوف على مدى إدراك المعلمين للضغوط المهنية التي يتعرضون لها في مدارس التعليم قبل الجامعي طبقًا لمتغيرات «المرحلة التعليمية، والجنس، ومدة الخبرة، ونوع المادة الدراسية»، وكذلك الوقوف على بعض المقترحات التي تساعد المعلمين في

التخفيف من الضغوط المهنية التي تواجههم. وبعد تطبيق المقابلات المفتوحة واستبيان الضغوط المهنية على عينة تكونت من (٨١١) معلمًا في المرحلة الابتدائية والإعدادية والثانوية (عام – فنِّي) بمحافظة الفيوم، توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: ارتفاع الضغوط المهنية بين معلمي المرحلة الثانوية بدرجة كبيرة جدًا، توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين الذكور والإناث في إدراكهم للضغوط المهنية لصالح المعلمين، لا توجد فروق ذات دلالة بين مستويات الضغوط لدى المعلمين ترجع إلى متغير البيئة، أنَّ أهم الضغوط المهنية للمعلمين هي: عدم كفاية الراتب – سوء العلاقة مع أولياء الأمور، سوء العلاقة مع التلاميذ – أعباء العمل الزائدة، أنَّ من أهم مظاهر الضغوط الصحية لدى المعلمين: الصداع – عسر الهضم – وارتفاع ضغط الدم.

كما هدفت دراسة الثمالي (١٤٢٠هـ) إلى معرفة الدور الذي يقوم به كل من مديري ومديرات المدارس الابتدائية في حل المشكلات الإدارية والفنية التي يواجهها المعلمون المبتدئون والمعلمات المبتدئات بمحافظة الطائف، إلى جانب معرفة الأساليب التي يستخدمها المديرون والمديرات لحل المشكلات كما يراها المديرون والمديرات، والمعلمون المبتدئون والمعلمات المبتدئات، ومدى وجود فروق دالَّة إحصائيًّا بين رؤية مديري ومديرات المدارس الابتدائية لأساليب حل مشكلات المبتدئين الإدارية والفنية وفقًا لعاملَي الخبرة في مجال العمل الإداري والمؤهل العلمي، وقد تكون مجتمع الدراسة من (١٨١) معلمًا، (٤٠٨) معلمات، (١١٠) مديرين، (١٢٢) مديرة. وقد أظهرت النتائج أنّ تكيُّف المعلمين المبتدئين والمعلمات المبتدئات مع النظام مرتفع، وأنَّ تكيُّف إدارة المدرسة مع حاجات المبتدئين من المعلمين والمعلمات متوسط، كما أنه لا توجد فروق دالَّة إحصائيًّا بين رؤية المديرين والمديرات حول أساليب حل المشكلات تعزى للخبرة في العمل الإداري أو المؤهل العلمي.

واستهدفت دراسة كمب Kemp (٢٠٠٠) فحص التصورات الذاتية للطلاب المعلمين، وللمعلمين أثناء الخدمة، وللآباء، ولأفراد المجتمع المهني تجاه مستويات الكفايات التكنولوجية للمعلمين المبتدئين والطلاب المعلمين من خلال التركيز على القدرة على استخدام وتطبيق الكفايات التكنولوجية. كما حاولت الدراسة تحديد الفجوات بين محتوى المنهج الدراسي المتضمن في برنامج الإعداد والمفترض فيه تحقيق الكفايات المطلوبة وبين توافر تلك الكفايات بالفعل. وبعد تطبيق الاستبانة، اتضح أنه بالرغم من استخدام كل من المعلمين المبتدئين والطلاب

المعلمين للتكنولوجيا في التدريس، من خلال دراسة المناهج المحددة إلا أنه لم تكتسب الكفايات اللازمة في أثناء تعلمهم وإعدادهم المهني، فيما عدا كفاية استخدام التكنولوجيا الأساسية والتي تتضمن التجهيز للعرض واستخدام لوحة المفاتيح. ومما لا شك فيه أن ذلك يدل على وجود فجوة في الأداء ذات الارتباط باستخدام التكنولوجيا.

واستهدفت دراسة ماي ومنج May & Ming (٢٠٠٢) مقارنة تصورات مديري المدارس بتصورات المعلمين المبتدئين فيما يتعلق بكفايات المعلم المبتدئ. وأوضحت النتائج وجود رضا من جانب مديري المدارس عن أداء المعلمين المبتدئين كما تناسب إدراك هؤلاء المعلمين وتصوراتهم الذاتية لأدائهم مع تصورات المديرين. وتأسيسًا على ذلك فإنَّ كلا المجموعتين اعتقدتا بأن المعلمين المبتدئين قد أدوا جيدًا في مجالات ثمانية هي: استخدام اللهجة الأكثر شيوعًا بين طلاب الصف، والقراءة باللغة القومية، والاهتمام بالطلاب، والقدرة على إيجاد الألفة بينهم وبين الطلاب، والعمل الجماعي، والشعور بالمسؤولية والالتزام (الانضباط)، وإيجاد الألفة بينهم وبين زملائهم المعلمين، وأخيرًا توافر القيم المهنية. كما أظهرت النتائج أيضًا بعض المجالات التي أدى فيها المعلمون بدرجةٍ أقل من المتوسط على الرغم من أنَّ تلك المجالات هي في رأي المديرين على جانبٍ كبيرٍ من الأهمية وهي إدارة الفصل الدراسي، وتقييم الطلاب، ومساعدتهم على حل مشكلاتهم الانفعالية والسلوكية، وتشجيع الطلاب على التعلم المستقل، ومساعدتهم على تعلم مهارات حل المشكلة.

وقد استهدفت دراسة هيترتر Heitritter (٢٠٠٤) تحديد الكفايات اللازمة للمعلمين المبتدئين بالصفوف الدنيا في المدارس الابتدائية بولاية أيوا Iowa، ومقارنة مدى توافرها في ضوء المعايير الخاصة بالولاية وذلك من وجهة نظر (٣٥٣) من مديري المدارس. وقد أوضحت نتائج الدراسة مجموعة من الكفايات والخصائص تمثل ضرورة لعمل المعلم من أهمها القدرة على بناء علاقات تواصل متبادل مع التلاميذ، والدافعية في العمل المهني، والشراكة مع الزملاء والوالدين، والتمسك بأخلاقيات العمل المهني، والقدرة على الرغبة في التعلم المستمر لتطوير مهنة التدريس. وقد أوضح مديرو المدارس أنَّ ثمة مهارات ضرورية للمعلمين مثل إدارة وتنظيم حجرة الدراسة، والقدرة على قياس تعلم الطالب، والتمييز بين تعليم وتدريس القراءة، بالإضافة إلى ضرورة تمكن المعلمين ولا سيما المبتدئين منهم من معرفة معايير التدريس في "أيوا".

أما دراسة الشرمان (٢٠٠٦م) فقد هدفت إلى معرفة الصعوبات التي تواجه مدارس الملك

عبدالله الثاني في الأردن من وجهة نظر المعلمين، وقد تألفت عينة الدراسة من (١٠٤) معلم ومعلمة في العام الدراسي ٢٠٠٥/٢٠٠٦م، موزعين على ثلاث مدارس في محافظة أربد، والزرقاء، والبلقاء. وأظهرت نتائج هذه الدراسة أنَّ أبرز الصعوبات التي تواجه المعلمين هي عدم ملاءمة المبنى المدرسي للعملية التربوية، وعدم توافر الإمكانات المادية اللازمة للمدرسة، وعدم وجود حوافز للمعلمين، وعدم تعاون أولياء أمور الطلبة مع المدرسة للتغلب على الصعوبات التي تواجههم، بالإضافة إلى وجود توقعات أداء عالية للطلبة.

كما هدفت دراسة آل سميح (١٤٣٧هـ) إلى التعرف على دور الممارسات الإشرافية لمديري المدارس في التنمية المهنية للمعلمين الجدد بمدارس التعليم بمحافظتي حوطة بني تميم والحريق، والتوصل إلى أهم المقترحات والتوصيات التي تسهم في تحسين الممارسات الإشرافية لمديري المدارس لتنمية المعلمين الجدد مهنيًا. وكانت أبرز النتائج موافقة المديرين بدرجة كبيرة جدا على أنهم يقومون بالعديد من الممارسات الإشرافية التي تسهم في تحقيق التنمية المهنية للمعلمين الجدد من خلال حث المعلمين على الالتحاق بالدورات التدريبية، والتشجيع على تبادل الزيارات للإفادة من الخبرات، وتوضيح رؤية المدرسة ورسالتها للمعلمين الجدد. كما أظهرت النتائج موافقة المعلمين على قيام المديرين بالعديد من الممارسات الإشرافية التي تسهم في تحقيق التنمية المهنية لهم، كما كانت هناك موافقة بين المعلمين الجدد والمديرين على سبل تحسين الممارسات الإشرافية من مديري المدارس لتحقيق التنمية المهنية للمعلمين الجدد من خلال حسن التعامل والتصرف في المواقف التي تحدث مع المعلم الجديد، وتهيئة الجو المناسب لأداء العمل بالشكل المطلوب، وإثارة الدافعية لدى المعلمين الجدد مع تحفيزهم ومساعدتهم في تخطي الصعوبات أثناء التعليم.

وبعد هذا العرض للدراسات السابقة، يمكن استخلاص ما يلى:

- تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في التأكيد على أهمية تذليل الصعوبات التي تواجه المعلمين المبتدئين؛ سواء من خلال مراعاة برامج الإعداد والتأهيل والتدريب للكفايات التي تهيؤهم للتعامل مع الصعوبات المتوقع أن تواجههم، أم من خلال الكشف عن الضغوط والتحديات أو المشكلات والصعوبات التي تواجههم وتحول دون تحقيق أدائهم التدريسي بهدف تقديم مقترحات تساعدهم في التخفيف منها.
- تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في كونها تركز على صعوبات تكيُّف

المعلمين المبتدئين (الناتجة عن: الإعداد في الكلية، البيئة التعليمية، السمات الشخصية) بمنطقة مكة المكرمة وفي جميع مراحل التعليم قبل الجامعي، وذلك من وجهة نظر هؤلاء المعلمين أنفسهم. وهذا يختلف عن الدراسات السابقة سواء في الكشف عن نوع الصعوبات التي يواجهها المعلمون المبتدئون، أو في المنطقة الجغرافية، أو في المرحلة التعليمية، أو نوع العينة، فضلاً عن اختلاف الفترة الزمنية التي قد تفرض صعوبات جديدة.

- من منطلق ما أفاده الباحث من الدراسات السابقة في شمولية نظرته للموضوع، وتحديد منهجية الدراسة، وبناء أداتها؛ تحددت مشكلة الدراسة الحالية في محاولة التوصل إلى أكثر الصعوبات التي تواجه تكيُّف المعلمين المبتدئين بمنطقة مكة المكرمة، مع اقتراح سبل لمعالجة هذه الصعوبات، وهذا ما تسعى الدراسة الميدانية إلى تحقيقه.

إجراءات الدراسة الميدانية:

للكشف عن الصعوبات التي تواجه تكيُّف المعلمين المبتدئين بمنطقة مكة المكرمة، صمم الباحث – في ضوء ما أفاده من استطلاع آراء المعلمين المبتدئين بمنطقة مكة المكرمة، وفي ضوء أدبيات البحث التربوي ذات الارتباط بالموضوع – استبانة اشتملت على ثلاثين عبارة موزعة على ثلاثة محاور ذات استجابات مقيدة وفقًا لمقياس (ليكرت) ثلاثي الأبعاد. وشملت هذه المحاور صعوبات التكيف الناتجة عن: (الإعداد في الكلية، والبيئة التعليمية، والسمات الشخصية).

ولتقنين الاستبانة تم عرضها أولاً على خمسة محكمين للتحقق من صدقها الظاهري. وبعد الحكم على صدق فقرات الأداة في الكشف عما وضعت من أجله، وعلى ترابطها بالمحاور التي تندرج تحتها، وعلى وضوحها وسلامة صياغتها، تم أيضًا حساب صدق المحتوى أو ما يعرف بالاتساق الداخلي من خلال التعرف على مدى تمثيل بنود العبارات تمثيلاً جيدًا للمجال المراد قياسه، وقد تم ذلك من خلال طريقة (ألفا كرونباخ) التي تستخدم لحساب الثبات (٠,٧٩٤)، ثم الصدق بأخذ الجذر التربيعي للثبات (٠,٨٩١). ولأنَّ درجة ثبات مجموع عبارات الاستبانة ككل مرتفعة، جاءت درجة صدق الاستبانة عالية جدًا. ويوضح الجدول التالي ذلك:

جدول رقم (١)

صدق وثبات محاور أداة الدراسة بطريقة الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ)

محاور الاستبانة	الثبات	الصدق
١) صعوبات التكيف النّاتجة عن الإعداد في الكلية.	.802	.896
٢) صعوبات التكيف الناتجة عن البيئة التعليمية.	.751	.866
٣) صعوبات التكيف الناتجة عن السمات الشخصية.	.731	.855
الإجمالي	.794	.891

وبعد تطبيق الاستبانة –الذي استغرق ثلاثة أشهر تقريبًا في الفصل الدراسي الأول من العام ١٤٣٨/٣٧هـ– على جميع المعلمين المبتدئين بمنطقة مكة المكرمة الذين بلغ عددهم (١٢٩) معلمًا (وفق إحصائية إدارة تقنية المعلومات بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة مكة المكرمة) وصلت عينة الدراسة إلى (٨٦) معلمًا؛ أي بنسبة ٦٦,٧٪ من المجتمع الأصلي، ويبين الجدول التالي توزيع العينة على متغيرات الدراسة:

جدول رقم (٢)

توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة

المتغير	الفئة	العدد	النسبة المئوية
الإدارة التعليمية	مكة	14	16.3
	الليث	38	44.2
	القنفذة	34	39.5
المرحلة التعليمية	ابتدائية	42	48.8
	متوسطة	27	31.4
	ثانوية	17	19.8
المؤهل العلمي	تربوي	85	98.8
	غير تربوي	1	1.2
عدد سنوات الخبرة	أقل من سنة	35	40.7
	من سنة لسنتين	51	59.3
المجموع		86	٪100

وقد اعتمد الباحث في تحليله للبيانات –بعد استثناء متغير المؤهل العلمي من المعالجة الإحصائية وذلك لعدم دلالته– على: المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، اختبار (مان وتيني)، اختبار (كروسكال)، وذلك من خلال برنامج SPSS الإصدار ١٩. كما تم حساب مستوى ومدى الموافقة على كل استجابة من استجابات الاستبانة وذلك عن طريق إعطاء درجة لكل استجابة من الاستجابات الثلاث وفقًا لطريقة (ليكرت) (Method Likert). فالاستجابة (كبيرة) تُعطى الدرجة (٣)، والاستجابة (متوسطة) تُعطى الدرجة (٢)، والاستجابة (ضعيفة) تُعطى الدرجة (١)، علمًا بأنَّ هناك ثماني عبارات في الاستبانة (خمس في المحور الثاني وثلاث في المحور الثالث) تم إعطاؤها عكس هذه الدرجات لأنها عبارات سلبية. والجدول التالي يوضح مستوى ومدى الموافقة لكل استجابة في الاستبانة.

جدول رقم (٣)

مستوى ومدى الموافقة لكل استجابة

مستوى الاستجابة	المـــدى
ضعيفة	من ١ وحتى (١+٠,٦٦) أي ١,٦٦
متوسطة	من ١,٦٧ وحتى (١,٦٧ +٠,٦٦) أي ٢,٣٣
كبيرة	من ٢,٣٤ وحتى (٢,٣٤ +٠,٦٦) أي ٣ تقريبا

نتائج الدراسة الميدانية:

تعرض الدراسة لنتائجها بحسب ترتيب أسئلتها وأهدافها، علمًا بأنه سوف تعرض النتائج بحسب محاور الاستبانة مجملة وتفصيلاً، ثم بحسب متغيرات الدراسة، يلي ذلك عرض لملخص النتائج وتفسيرها. وفيما يلي تفصيل ذلك:

١) السؤال الرئيس: ما صعوبات تكيُّف المعلمين المبتدئين بمنطقة مكة المكرمة؟

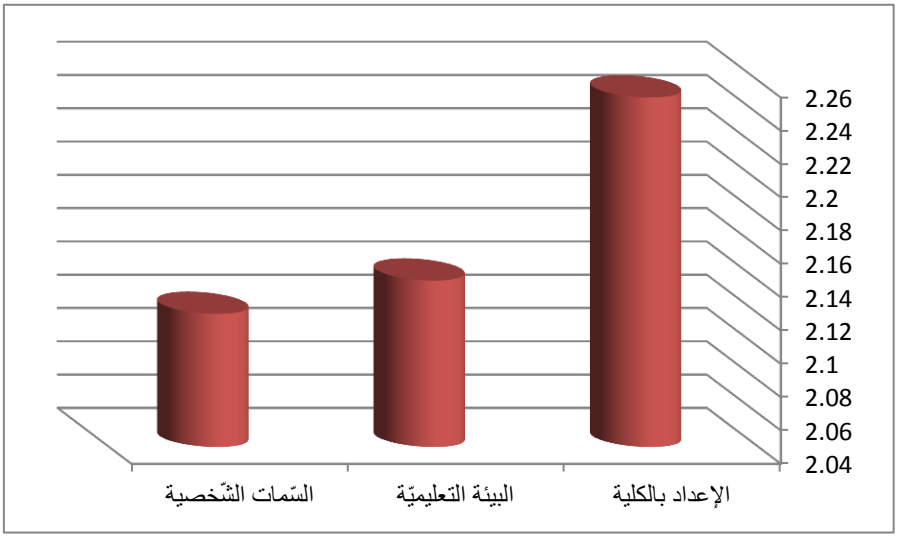
للإجابة عن هذا السؤال، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحاور استبانة صعوبات تكيُّف المعلمين المبتدئين بمنطقة مكة المكرمة. وقد أوضحت استجابات المعلمين المبتدئين بمنطقة مكة المكرمة على الاستبانة موافقتهم على أنَّ هذه الصعوبات –إجمالاً وتفصيلاً– تواجههم بدرجة متوسطة، حيث بلغ إجمالي متوسط استجاباتهم (٢,١٧)، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجمالي محاور استبانة صعوبات تكيُّف المعلمين المبتدئين

المحاور	محاور الاستبانة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المحور الأول	صعوبات التكيف الناتجة عن الإعداد في الكلية.	2.25	0.37
المحور الثاني	صعوبات التكيف الناتجة عن البيئة التعليمية.	2.14	0.41
المحور الثالث	صعوبات التكيف الناتجة عن السمات الشخصية.	2.12	0.41
	إجمالي الاستبانة	2.17	0.29

كما يتضح من الجدول السابق أنَّ المحور الأول حصل على أعلى متوسط حسابي (٢,٢٥) وأقل انحراف معياري (٠,٣٧)، مما يدل على تقارب وجهات نظر أفراد العينة نحو الصعوبات التي تواجههم. ويوضح الشكل التالي ترتيب محاور الاستبانة والمتوسط الحسابي لكل محور:



٢) السؤال الفرعي الأول: ما صعوبات تكيُّف المعلمين المبتدئين الناتجة عن الإعداد في الكلية؟

للإجابة عن هذا السؤال حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور الاستبانة الأول «صعوبات تكيُّف المعلمين المبتدئين الناتجة عن الإعداد في الكلية». وقد أوضحت استجابات

المعلمين المبتدئين بمنطقة مكة المكرمة على هذا المحور موافقتهم على أنَّ هذه الصعوبات –إجمالاً – تواجههم بدرجة متوسطة، حيث بلغ إجمالي متوسط استجاباتهم (٢,٢٥)، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات المحور الأول «الإعداد في الكلية» مرتبة تنازليًّا

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٧	وجود فجوة بين النظرية والتطبيق العلمي لها.	2.49	.569
٩	ضعف الاستفادة من الإشراف الأكاديمي في الكلية.	2.40	.638
١٠	التحديث الموجود في برامج إعداد المعلمين لا يلبي احتياجاتي المهنية.	2.37	.575
٨	مقررات الكلية لا تحاكي مقررات التعليم العام.	2.33	.774
٥	وجود صعوبات في مدرستي شبيهة بتلك التي تدربت عليها.	2.24	.685
٤	قلة الاستفادة من برامج الكلية في إكسابي الكفايات اللازمة لممارسة مهنة التعليم.	2.19	.695
٣	ضعف المعلومات الكافية عن واقع التعليم في المملكة.	2.17	.706
١	قلة الاستفادة من التربية العملية في التكيف مع مدرستي.	2.13	.629
٢	ضعف الصلة بين مهام عملي والمقدم بالتربية العملية.	2.13	.665
٦	أشعر بأنني لا أمتلك المعلومات والمهارات التي يمتلكها الزملاء القدماء.	2.08	.785

يتضح من الجدول السابق أنَّ متوسط عبارات محور «صعوبات تكيُّف المعلمين المبتدئين الناتجة عن الإعداد بالكلية» يتراوح بين مستوى «الموافقة بدرجة كبيرة» ومستوى «الموافقة بدرجة متوسطة»، وذلك حيث حصلت العبارة (٧) «وجود فجوة بين النظرية والتطبيق العلمي لها» على أعلى متوسط حسابي (٢,٤٩) وأقل انحراف معياري (٠,٥٧)، بينما حصلت العبارة (٦) «أشعر بأنني لا أمتلك المعلومات والمهارات التي يمتلكها الزملاء القدماء» على أقل متوسط حسابي (٢,٠٨) وانحراف معياري (٠,٧٩).

٣) السؤال الفرعي الثاني: ما صعوبات تكيُّف المعلمين المبتدئين الناتجة عن البيئة التعليمية؟

للإجابة عن هذا السؤال حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور الاستبانة الثاني «صعوبات تكيُّف المعلمين المبتدئين الناتجة عن البيئة التعليمية». وقد أوضحت استجابات المعلمين المبتدئين بمنطقة مكة المكرمة على هذا المحور موافقتهم على أنَّ هذه الصعوبات –إجمالاً– تواجههم بدرجة متوسطة، فقد بلغ إجمالي متوسط استجاباتهم (٢,١٤)، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات المحور الثاني "البيئة التعليمية" مرتبة تنازليًّا

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١٢	رحّب بي بقية أعضاء الهيئة الإدارية والتعليمية في المدرسة.	2.57	.660
١١	استقبلني قائد المدرسة بالحفاوة التي أرجوها وعرّفني على منسوبي المدرسة.	2.40	.801
١٨	ضعف شبكة الاتصالات والتقنية في مدرستي.	2.27	.773
١٤	وجدت في مدرستي زيادة أعداد المتعلمين في الصفوف الدراسية.	2.21	.738
٢٠	يوجد اهتمام من المشرف التربوي بالتنمية المهنية والفنية للمعلمين المبتدئين.	2.21	.738
١٩	يوجد اهتمام من قيادة المدرسة بالتنمية المهنية للمعلمين المبتدئين.	2.12	.710
١٣	جدول نصاب الحصص المسند غير مناسب.	1.99	.804
١٦	تواجهني صعوبة الوصول إلى المدرسة.	1.98	.797
١٧	زودتني قيادة المدرسة بالأدلة واللوائح المهمة لعملية التعليم.	1.93	.682
١٥	وجدت معظم الوسائل التعليمية للتدريس متوفرة.	1.77	.807

يتضح من الجدول السابق أنَّ متوسط عبارات محور «صعوبات تكيُّف المعلمين المبتدئين الناتجة عن البيئة التعليمية» يتراوح بين مستوى «الموافقة بدرجة كبيرة» ومستوى «الموافقة بدرجة متوسطة»، وذلك حيث حصلت العبارة (١٢) «رحّب بي بقية أعضاء الهيئة الإدارية والتعليمية في

المدرسة» على أعلى متوسط حسابي (٢,٥٧) وأقلِّ انحرافٍ معياري (٠,٦٦)، بينما حصلت العبارة (١٥) «وجدت معظم الوسائل التعليمية للتدريس متوفرة» على أقل متوسط حسابي (١,٧٧) وانحراف معياري (٠,٨١).

٤) السؤال الفرعي الثالث: ما صعوبات تكيُّف المعلمين المبتدئين الناتجة عن السمات الشخصية؟

للإجابة عن هذا السؤال حُسِبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور الاستبانة الثالث «صعوبات تكيُّف المعلمين المبتدئين الناتجة عن السمات الشخصية». وقد أوضحت استجابات المعلمين المبتدئين بمنطقة مكة المكرمة على هذا المحور موافقتهم على أنَّ هذه الصعوبات –إجمالاً– تواجههم بدرجة متوسطة، فقد بلغ إجمالي متوسط استجاباتهم (٢,١٢)، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات المحور الثالث «السمات الشخصية» مرتبة تنازليًّا

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٢٧	سماتي الشخصية تؤهلني لأن أكون معلمًا ناجحًا.	2.66	.566
٢٨	لديَّ الرغبة في تنمية ذاتي مهنيًا.	2.64	.529
٢٢	شعرت بالغربة في الأسابيع الأولى في المدرسة.	2.36	.750
٣٠	ضعف الاستفادة من مشرف التربية العملية في الكلية. إن وجد	2.19	.775
٢٥	أشارك في اتخاذ القرارات المناسبة في مدرستي.	2.05	.796
٢١	انتابني الشعور بالرهبة عند مواجهة المتعلمين في اللقاء الأول بقاعة الدرس.	2.00	.736
٢٩	تمتلكني الرغبة في تغيير مهنتي.	1.87	.823
٢٤	أجد صعوبة في تكوين علاقات إيجابية في بيئة العمل الجديدة.	1.86	.785
٢٣	أشعر بالارتباك عند توجيه الأسئلة لي من المتعلمين.	1.80	.764
٢٦	أجد صعوبة في ضبط انفعالاتي.	1.77	.792

يتضح من الجدول السابق أنَّ متوسط عبارات محور «صعوبات تكيُّف المعلمين المبتدئين الناتجة عن السمات الشخصية» يتراوح بين مستوى «الموافقة بدرجة كبيرة» ومستوى «الموافقة بدرجة متوسطة»، وذلك حيث حصلت العبارة (٢٧) «سماتي الشخصية تؤهلني لأن أكون معلمًا ناجحًا» على أعلى متوسط حسابي (٢,٦٦) وأقل انحراف معياري (٠,٥٧)، بينما حصلت العبارة (٢٦) «أجد صعوبة في ضبط انفعالاتي» على أقل متوسط حسابي (١,٧٧) وانحراف معياري (٠,٧٩).

٥) السؤال الفرعي الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمين المبتدئين بمنطقة مكة المكرمة تعزى لمتغيرات الدراسة؟

للإجابة عن هذا السؤال، قُسِّم حسب متغيرات الدراسة كما يلي:

- **الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات استجابات المعلمين المبتدئين بمنطقة مكة المكرمة حسب متغير الإدارة التعليمية:**

للكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات استجابات المعلمين المبتدئين بمنطقة مكة المكرمة التي تُعزى إلى متغير الإدارة التعليمية أُستخدِم اختبار (كروسكال – والس) Kruskal-Wallis (X). والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (٨)

نتائج اختبار (X) للفروق بين متوسطات استجابات المعلمين المبتدئين بمنطقة مكة المكرمة حسب متغير الإدارة التعليمية

المحاور	الإدارة التعليمية	العينة	متوسط الرتب	قيمة (X) ومستوى الدلالة
الأول	مكة	14	50.57	5.750
	الليث	38	47.93	.056
	القنفذة	34	35.63	غير دالة
الثاني	مكة	14	36.14	12.335
	الليث	38	54.07	.002
	القنفذة	34	34.72	دالة
الثالث	مكة	14	26.86	15.077
	الليث	38	54.34	.001

المحاور	الإدارة التعليمية	العينة	متوسط الرتب	قيمة (X) ومستوى الدلالة
	القنفذة	34	38.24	دالة
إجمالي	مكة	14	38.29	14.912
	الليث	38	54.97	.001
	القنفذة	34	32.82	دالة

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمين المبتدئين بمنطقة مكة المكرمة حسب متغير الإدارة التعليمية (مكة – الليث – القنفذة) وذلك على محور الاستبانة الأول «الإعداد في الكلية». كما يتضح من الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمين المبتدئين بمنطقة مكة المكرمة حسب متغير الإدارة التعليمية وذلك على المحورين الثاني «البيئة التعليمية»، والثالث «السمات الشخصية»، وكذلك على الاستبانة مجملة، وكانت كل هذه الفروق في اتجاه المعلمين المبتدئين التابعين لإدارة الليث التعليمية حيث حصلوا دائمًا على أعلى المتوسطات.

- **الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات استجابات المعلمين المبتدئين بمنطقة مكة المكرمة بحسب متغير المرحلة التعليمية:**

للكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات استجابات المعلمين المبتدئين بمنطقة مكة المكرمة التي تُعزى إلى متغير المرحلة التعليمية اُستخدم اختبار كروسكال – والس (X). والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (٩)

نتائج اختبار (X) للفروق بين متوسطات استجابات المعلمين المبتدئين بمنطقة مكة المكرمة حسب متغير المرحلة التعليمية

المحاور	المرحلة التعليمية	العينة	متوسط الرتب	قيمة (X) ومستوى الدلالة
الأول	ابتدائية	42	42.86	.596
	متوسطة	27	41.93	.742
	ثانوية	17	47.59	غير دالة

المحاور	المرحلة التعليمية	العينة	متوسط الرتب	قيمة (X) ومستوى الدلالة
الثاني	ابتدائية	42	42.20	1.789
	متوسطة	27	41.02	.409
	ثانوية	17	50.65	غير دالة
الثالث	ابتدائية	42	40.61	3.048
	متوسطة	27	50.39	.218
	ثانوية	17	39.71	غير دالة
إجمالي	ابتدائية	42	41.10	.850
	متوسطة	27	44.93	.654
	ثانوية	17	47.18	غير دالة

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمين المبتدئين بمنطقة مكة المكرمة حسب متغير المرحلة التعليمية (ابتدائية – متوسطة – ثانوية) وذلك على الاستبانة مجملة، وعلى جميع محاورها الفرعية.

- **الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات استجابات المعلمين المبتدئين بمنطقة مكة المكرمة حسب متغير عدد سنوات الخبرة:**

للكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات استجابات المعلمين المبتدئين بمنطقة مكة المكرمة التي تُعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة، اُستُخدِم اختبار (مان وتيني) (Z) Mann-Whitney. والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (١٠)

نتائج اختبار (Z) للفروق بين متوسطات استجابات المعلمين المبتدئين بمنطقة مكة المكرمة حسب متغير عدد سنوات الخبرة

المحاور	سنوات الخبرة	العينة	متوسط الرتب	قيمة (Z) ومستوى الدلالة
الأول	أقل من سنة	35	37.94	-1.718-
	من سنة لسنتين	51	47.31	.086 غير دالة

المحاور	سنوات الخبرة	العينة	متوسط الرتب	قيمة (Z) ومستوى الدلالة
الثاني	أقل من سنة	35	37.14	-1.965-
	من سنة لسنتين	51	47.86	.049 دالة
الثالث	أقل من سنة	35	38.94	-1.411-
	من سنة لسنتين	51	46.63	.158 غير دالة
إجمالي	أقل من سنة	35	36.20	-2.251-
	من سنة لسنتين	51	48.51	.024 دالة

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمين المبتدئين بمنطقة مكة المكرمة حسب متغير عدد سنوات الخبرة (أقل من سنة – من سنة لسنتين) وذلك على محوري الاستبانة الأول «الإعداد في الكلية»، والثالث «السمات الشخصية». كما يتضح من الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمين المبتدئين بمنطقة مكة المكرمة بحسب متغير عدد سنوات الخبرة وذلك على المحور الثاني «البيئة التعليمية»، وكذلك على الاستبانة مجملة، وكانت الفروق في اتجاه المعلمين المبتدئين ذوي سنوات الخبرة من سنة لسنتين حيث حصلوا دائمًا على أعلى المتوسطات.

ملخص نتائج الدراسة وتفسيرها:

أفاد أفراد العينة –على مستوى محاور أداة الدراسة– من المعلمين المبتدئين بمنطقة مكة المكرمة أنَّ صعوبات التكيف الناتجة عن الإعداد في الكلية هي أكثر الصعوبات التي تواجههم. أما على مستوى عبارات الاستبانة، فأفاد المعلمون المبتدئون أنَّ الصعوبات التي تواجههم بدرجة كبيرة – باستثناء العبارات السلبية – هي:

- العبارة ٧: وجود فجوة بين النظرية والتطبيق العلمي لها (٢,٤٩).
- العبارة ٩: ضعف الاستفادة من الإشراف الأكاديمي في الكلية (٢,٤٠).
- العبارة ١٠: التحديث الموجود ببرامج إعداد المعلمين لا يلبي احتياجاتي المهنية (٢,٣٧).
- العبارة ٢٢: شعرت بالغربة في الأسابيع الأولى في المدرسة (٢,٣٦).

ومن الملاحظ من هذه العبارات أنَّ ثلاثًا منها تتعلق بصعوبات التكيف الناتجة عن الإعداد

في الكلية، وهذا يعني أنَّ أكثر ما يواجه المعلمين المبتدئين من صعوبات يُعزى إلى برامج إعدادهم بكليات التربية التي لا ترتبط بواقع التعليم الفعلي؛ إذ توجد فجوة بين ما يُدرَّس في هذه الكليات وبين ما يقوم المعلمون بتدريسه للطلاب بعد تخرجهم، كما أنَّ طلاب كليات التربية لا يجدون من الإشراف الأكاديمي ما يفيدهم أو يوجههم لربط أو تطبيق ما يتعلمونه في هذه الكليات من برامج تربوية نظرية في برنامج التربية العملية، فضلاً عن أنَّ برامج كليات التربية وتوصيفها شبه مستقرة لا تتجدد لمحاكاة التطورات أو تتغير لمواكبة الاتجاهات المتجددة في مهنة التعليم، الأمر الذي أدى إلى ضعف الصلة بين برامج إعداد المعلمين من ناحية وضعف التكيُّف مع المدرسة من ناحية أخرى. وتتفق هذه النتيجة – إلى حد ما – مع دراسة (كمب) Kemp (٢٠٠٠) التي أوضحت أنَّ المعلمين المبتدئين لم يكتسبوا أثناء إعدادهم الكفايات اللازمة للتدريس.

وبالإضافة إلى صعوبات التكيف الناتجة عن إعداد المعلمين، أظهرت النتائج وجود صعوبة كبيرة تتعلق بسمات المعلمين المبتدئين الشخصية وتقلل من تكيُّفهم مع المدرسة، وهي الشعور بالغربة في الأسابيع الأولى بالمدرسة. ولعل هذا الشعور نتيجة منطقية للانفصام بين واقع برامج إعداد المعلمين وواقع التعليم في المملكة، لذا كان الإحساس بالغربة أمرًا طبيعيًّا.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمين المبتدئين بمنطقة مكة المكرمة حسب متغير المرحلة التعليمية على الاستبانة مجملة، وكذلك على محاورها الفرعية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمين المبتدئين بمنطقة مكة المكرمة حسب متغير عدد سنوات الخبرة على محوري الاستبانة الأول «الإعداد في الكلية»، والثالث «السمات الشخصية».
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمين المبتدئين بمنطقة مكة المكرمة بحسب متغير الإدارة التعليمية على محور الاستبانة الأول «الإعداد في الكلية».

ولعل عدم وجود فروق إحصائية –فيما سبق وخاصة فيما يتعلق بمحور الاستبانة الأول «الإعداد في الكلية»– يدل على مستوى عالٍ من الاتساق في آراء أفراد العينة تبعًا لمتغيرات الدراسة من ناحية، فضلاً عن توافق برامج إعداد المعلمين –في منطقة مكة المكرمة– من ناحية أخرى؛ الأمر الذي لم يُظهر وجود أي فروق بين استجابات أفراد العينة.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمين المبتدئين بمنطقة مكة

المكرمة بحسب متغير الإدارة التعليمية على المحورين الثاني «البيئة التعليمية»، والثالث «السمات الشخصية»، وعلى الاستبانة مجملة، وذلك في اتجاه المعلمين التابعين لإدارة الليث التعليمية. ولعل وجود هذه الفروق يُعزى إلى ضعف البنية التحتية لمدارس إدارة الليث، إلى جانب وعورة الوصول إلى مدارس تلك الإدارة.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمين المبتدئين بمنطقة مكة المكرمة بحسب متغير عدد سنوات الخبرة على المحور الثاني «البيئة التعليمية»، وعلى الاستبانة مجملة، وذلك في اتجاه المعلمين المبتدئين ذوي سنوات الخبرة من سنة لسنتين. ولعل وجود هذه الفروق يُعزى إلى عدم تأقلم المعلمين مع البيئة التعليمية التي تفتقد إلى الكثير من متطلبات إنجاح العملية التعليمية، سواء تلك التي ترتبط بضغوط العمل وأدائه، أو تلك التي ترتبط بالتسهيلات المادية اللازمة لتحقيق جودته وكفاءته.

توصيات الدراسة ومقترحاتها:

سعيًا للإجابة عن سؤال الدراسة الفرعي الخامس، والذي مؤداه: «ما سبل معالجة صعوبات تكيُّف المعلمين المبتدئين بمنطقة مكة المكرمة؟»، يقدم الباحث فيما يلي توصيات ومقترحات إجرائية تفيد في معالجة أكثر الصعوبات التي تواجه المعلمين المبتدئين، وذلك على النحو الآتي:

فبالنسبة للصعوبات الناجمة عن السمات الشخصية للمعلمين المبتدئين والتي تتمثل في: «سماتي الشخصية لا تؤهلني لأن أكون معلمًا ناجحًا»، «ليس لدي الرغبة في تنمية ذاتي مهنيًّا»، فيمكن معالجتها من خلال:

- تطبيق اختبارات الكشف عن الميول والاهتمامات نحو مهنة التدريس عند قبول الطلاب بكليات التربية.
- الاهتمام بتدريس علم النفس الشخصية في برامج إعداد المعلم.
- عدم تعيين المعلمين بالمدارس إلا بعد منحهم رخصة مزاولة مهنة التعليم، والتي تشترط اجتيازهم لاختبارات خاصة بالسمات الشخصية والقدرات المهنية للمعلم.
- تركيز الدورات التدريبية للمعلمين أثناء الخدمة على برامج: تنمية الثقة بالنفس، اكتشاف الذات، تطوير الذات، كيف أكون معلمًا ناجحًا.

- شمول دورات التنمية المهنية لكافة جوانب العملية التعليمية، ولكافة جوانب الشخصية (المعرفية، والأخلاقية، والنفسية، والسلوكية، والتدريسية، ...).
- اشتراط اجتياز دورات التنمية المهنية للمعلمين عند الترقية.
- اقتصار الحوافز والمكافآت المادية على من يحضر دورات التنمية المهنية للمعلمين.
- إجراء دراسات تأصيلية وميدانية عن السمات الشخصية التي ينبغي توافرها في المعلم.
- إجراء دراسات ميدانية ومقارنة عن أساليب التنمية المهنية للمعلمين وسبل تطويرها.

وبالنسبة للصعوبات المتعلقة بالبيئة التعليمية للمعلمين المبتدئين التي تتمثل في: «لم يرحّب بي بقية أعضاء الهيئة الإدارية والتعليمية في المدرسة»، «لم يستقبلني قائد المدرسة بالحفاوة التي أرجوها وعرّفني على منسوبي المدرسة»، «شعرت بالغربة في الأسابيع الأولى في المدرسة»، فيمكن معالجتها من خلال:

- تخصيص جزء من اليوم الأول –عند بداية الدراسة– لحفلة تعارف وترحيب بالمعلمين المبتدئين.
- استغلال المناسبات الاجتماعية المختلفة لتوطيد العلاقات بين منسوبي المدرسة.
- عقد اجتماعات شهرية دورية بين منسوبي المدرسة لعرض مشاكلهم ومقترحاتهم نحو حلها.
- عقد دورات تدريبية عن أهمية العلاقات الإنسانية ودورها في تحسين عملية التعلم.
- إجراء دراسات ميدانية عن دور العلاقات الإنسانية في إدارة مجتمع التعلم.

وبالنسبة للصعوبات المرتبطة بعملية الإعداد في الكلية التي تتمثل في: «وجود فجوة بين النظرية والتطبيق العلمي لها»، «ضعف الاستفادة من الإشراف الأكاديمي بالكلية»، «التحديث الموجود ببرامج إعداد المعلمين لا يلبي احتياجاتي المهنية»، فيمكن معالجتها من خلال:

- اعتماد عملية إعداد المعلم على النواحي التطبيقية العملية أكثر من النظرية.
- اتخاذ التعلم التعاوني، وعمل المشروعات، والبحوث الإجرائية، وغيرها كاستراتيجيات رئيسة في برامج إعداد المعلم.
- الابتعاد –قدر الإمكان– عن التركيز في أساليب تقويم إعداد المعلم على الاختبارات التحريرية، وخاصة المقالية، لتحل محلها أساليب التقويم المعتمدة على الأهداف وليس الطالب؛ مثل: ملفات الأداء (البورتفوليو)، المشروعات، البحوث الإجرائية.

- الاهتمام بالتربية العملية عند إعداد المعلم بصفته ركنًا رئيسًا في تكوين المعلم، وذلك من حيث تفعيل عمليات متابعة الطلاب والإشراف عليهم وتقويمهم.
- تفعيل الاستفادة من الإشراف الأكاديمي في كليات التربية، وذلك من خلال: تقديم التقارير الدورية عن تقدم الطالب المعلم في عمليتي تعلمه وتدريسه.
- ضرورة متابعة كليات التربية خريجيها في السنوات الأولى من عملهم لإثراء احتياجاتهم المهنية المتجددة.
- تطوير برامج إعداد المعلمين وفق المتغيرات والاتجاهات والخبرات المجتمعية العالمية المعاصرة.
- استطلاع آراء المعلمين المبتدئين نحو آليات تحديث برامج إعداد المعلمين.

المراجع:

المراجع العربية:

آل سميح، محمد إبراهيم (١٤٣٧هـ). *دور الممارسات الإشرافية لمديري المدارس في التنمية المهنية للمعلمين الجدد في مدارس التعليم بمحافظتي حوطة بني تميم والحريق*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

أنيس، إبراهيم وآخرون (١٩٧٢). *المعجم الوسيط*. القاهرة: مجمع اللغة العربية.

الثمالي، مشيلح بركي (١٤٢٠). *دور مديري ومديرات المدارس الابتدائية في حل المشكلات التي يواجهها المعلمون المبتدئون والمعلمات المبتدئات بمحافظة الطائف*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية – جامعة أم القرى– مكة المكرمة.

درويش، رمضان محمود وخضري، نصر الدين (٢٠٠٥، نوفمبر). صعوبات تعلم القراءة وعلاقتها ببعض المتغيرات الأسرية والنفسية لدى عينة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد ١٢٧* ، الجزء الثاني، ص٢٧٣– ص٢٨٧.

زيدان، مراد صالح (١٩٩٧). الضغوط المهنية التي يتعرض لها المعلم في التعليم قبل الجامعي، *مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، عدد ٢٩* ، ص٣٥١– ص٤٠١.

السنبل، عبدالعزيز عبدالله (٢٠٠٥). تقنين مقياس مدى التكيُّف لدى الدارسين في مراكز محو الأمية وتعليم الكبار في مدينة الرياض. *مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات العربية، السنة العشرون، العدد ٢٢* ، ص١– ص٤٣.

الشرقي، محمد راشد (١٩٩٣). المعيقات التي تواجه معلمي العلوم في أدائهم التدريسي بالمرحلة الثانوية في مدينة الرياض. *المجلة التربوية، المجلد ٧، العدد ٢٨* ، ص ١٤٥– ص١٨٥.

الشرمان، منيرة محمود (٢٠٠٦). الصعوبات التي تواجه مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز في الأردن من وجهة نظر المعلمين فيها. *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد: (١٢٩* ، الجزء الأول)، ص٣٧٢ – ص ٤٠٦.

الشعبان، عبدالرحمن إسماعيل (١٩٩٥). *دليل المعلم المبتدئ*. الرياض: دار عالم الكتب.

عبيد، جمانة محمد (٢٠٠٦). *المعلم إعداده، تدريبه، كفاياته*. عمّان: دار صفاء.

عمر، أحمد مختار (٢٠٠٨). *معجم اللغة العربية المعاصرة*. القاهرة: عالم الكتب.

الكرمي، جمال عبدالمنعم (٢٠٠٩). *توجهات حديثة في إعداد معلم المستقبل*. مصر: مؤسسة حورس الدولية.

مطاوع، ضياء الدين محمد، والخليفة، حسن جعفر (٢٠١٤م). *مبادئ البحث ومهاراته في العلوم التربوية والنفسية والاجتماعية*. الرياض: مكتبة الرشد.

المراجع الأجنبية:

Bolam, R. & Taylor, J. (1972). *The induction and Guidance of Beginning Teachers*. Bristol: University of Bristol.

Clay, M. (1994). *Technology competencies of beginners teacher preparation programs*. Dissertation Abstracts International. Vol. 55, No.5, P.1244- A.

Ellis, Edwin S.; Rountree, Barbara & Larkin, Martha (1993). *Evaluation of multiple-ability (k-6) beginning teacher competencies for class B certification: Early childhood Education, and Mild Disabilities*.University of Albama.ERIC, Ed 362494.

Heitritter, Laura Dykstra (2004). Iowa *elementary principals' perceptions regarding the essential competencies of first-year teachers and their relationship to the Iowa teaching standards and other professional standards for beginning teachers*, Ed.D, University of Iowa.

Kemp, Leroy (2000) *Research in teacher education: Technology competencies in teacher education. An evaluation to guide implementation of beginning teacher technology competencies*. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Minnesota State.

May, Cheng- Hung & Ming, Cheung Wing (2002). Understanding the competence of beginning teachers and the expectations of school principals. *ERIC, Ed 468152*.

Gofairy, A. A. (2020). The difficulties of novice teachers' adaptation in Makkah and ways of treatment. *Journal of Educational Science, 5(*1*),* 319-346.

The Difficulties of Novice Teachers' Adaptation in Makkah and Ways of Treatment

Dr. Ahmed bin Ali bin Yousef al-Gofairy
Assistant Professor of pedagogy of Foundations of Education
ahmad143711@gmail.com

Abstract:

This study aimed to identify the difficulties facing the adaptation of novice teachers in Makkah Region, resulting from college preparation, educational environment, and personality traits. It also aimed to propose ways of dealing with those difficulties. This study was based on the descriptive method, through a questionnaire applied in the first semester of the academic year 37/1438 A.H. on 86 novice teachers; 66.7% of the original community. The results showed that difficulties of adaptation resulting from college preparation were the most difficult for novice teachers in Makkah Region. The results showed that there were no statistically significant differences between the averages of the responses of the novice teachers in Makkah Al Mukarramah region on the whole questionnaire according to the variable of the educational stage, while there were statistically significant differences between the responses of these teachers on the whole questionnaire according to the variable of the educational administration for the teachers following El-Leith administration, and according to the variable of the number of years of experience for novice teachers with years of experience from one year to two years. The study presented several recommendations and procedural proposals that would help in dealing with difficulties facing the adaptation of novice teachers, such as: the application of tests to detect tendencies and interests toward the teaching profession when admitting students to the faculties of education, the adoption of a license to practice the teaching profession as a condition for appointment, holding monthly meetings to view the teachers' problems and suggestions for solving them, and exploring the views of novice teachers toward mechanisms of updating teacher education programs.

Key words: Novice Teacher; Difficulties of Adaptation; Teachers' adaptation

Al-Zahrani, M. A, & Alharthi, F. M. (2020). Values and its Relationship to Achievement Motivation among Secondary School Students at Al- Baha City. *Journal of Educational Science, 5(*1), 273-318.

Values and its Relationship to Achievement Motivation among Secondary School Students at Al- Baha City

Mohammed Atiq al-Zahrani
College of Education
Al-Baha University
aaamn@hotmail.com

Fahad Mohammed A. Alharthi
College of Education
Al-Baha University
qqddqqdd@gmail.com

Abstract:

The current study aims at investigating the relationship between values and achievement motivation among secondary school students at Al-Baha City, The researchers used the descriptive approach, where the sample consisted of (327) students was selected from the study population randomly from high school students in the middle sector at Al-Baha city, The researchers have developed a questionnaire for values, and used achievement motivation scale ,verified their validity and reliability on a pilot- sample before applied to basic sample study. Results of the study assert a high degree of values, and the most prominent were Cooperation and responsibility, Then the aesthetic value, self-confidence, tolerance, While the level achievement motivation among high school students was average. Furthermore, the results also denote that there were positive correlation and statistically significant between achievement motivation and values, The current study ended up with a set of recommendations and suggestions for future research, as Creating and Configure the school environment to play its role in motivating high school students to higher academic achievement rates.

Keywords: values, motivation, achievement motivation, Albaha city.

Mahmoud, A. E. (2020). Problems of field training for students of special education at the University of Prince Sattam Bin Abdullaziz from the perspective of pre-services teachers. *Journal of Educational Science, 5(*1), 239-272.

Problems of Field Training for Students of Special Education at the University of Prince Sattam Bin Abdullaziz from the Perspective of Pre-services Teachers

Ayman Elhadi Mahmoud

Associate professor – Department of special education

ayman_elhadi2000@yahoo.com

Abstract:

Problems of field training for students of special education at the University of Prince Sattam Bin Abdull Aziz from the perspective of pre-services teachers

The study aims to identify the problems of field training facing pre-services teachers in the special education department at college of Education at Prince Sattam Bin Abdullaziz University. The researcher chose a sample of 223 students at 8th level in the special education department. The resaercher used aquestionaire consists of (56) divided into four dimensions. The results showed the existence of these problems. Problems of school administration came first such as, many changes in the school schedule, The school administration does not take into account the views and suggestions of pre-sevices teachers, gives lots of waiting lessons. secondly, problems of the university study such as, The College does not offer the freedom to choose the training school, There are also significant differences between the theoretical and practical aspects of the school, the college allows the registration of students' hours during the field training. Thirdly, the problems of available equipment such as, the school has not appropraite laboratories for people with disabilities (PWS), there is also no library with references and periodicals related to (PWS), if there is a malfunction of one of the devices, it is not repaired, this reduces the number of them and many of the devices for (PWS) in the school are out of service. Finally, problems of universal supervisiors such as, visiting pre-services teachers few times and for a short time, concentrating on routine paperwork rather than performance.

The results showed that there were no statistically significant differences due to sex variables, university branch, and cumulative rate, while statistically significant differences were found in the specialization variable.

Keywords: Field training problems - Field training students - pre-services teachers.

Alhassan, J. S. (2020). Social Phobia in the light of some demographic changes among high school students. *Journal of Educational Science, 5(1),* 207-238.

Social Phobia in the Light of Some Demographic Changes among High School Students

Jalal saud alhassan
Psychologist, ministry of education, education in al jouf
gssa77@hotmail.com

Abstract:

The study aimed to investigate the prevalence of social Phobia among the second and third secondary students in Dawmat aljandal. It was done on 251 students. 3% had an extreme presence of social Phobia while 16% were classified as medium. The study also showed that the percentage is higher in third secondary graders than the second, liberal art students than the science, Quran memorization schools than public ones. Private schools had the lowest percentage. The study did not reveal any significant difference related to the family income,

Key words: Social Anxiety, Social Phobia, Shy**.**

AlOmiri, E. F. (2020). Communication Skills of Students' Counselors in Makkah Self-confidence and its Relationship with Communication Skills of Students' Counselors. *Journal of Educational Science, 5(*1), 169-206.

Self-confidence and its Relationship with Communication Skills of Students' Counselors

Enad Fawaz AlOmiri

Students' Counseler General Administration for Education at Makkah

enad1397@gmail.com

Abstract:

This research aims to identify the relationship between the self-confidence and communication skills of students' counselors, and the differences in the self-confidence of the student counselors according to the variables (specialization - experience - phase), in addition to differences in communication skills of the students' counselors according to the variables (specialization - experience - phase) at Holy Makkah schools. The researcher used the descriptive method to achieve the research 's goals. The study sample consisted of (120) students' counselors who represents all levels of education. The researcher used self-confidence scale which prepared by Qwasemah and Alfarah (1996) and short scale from communication skills scale, prepared by Mohsen (1993).

The results of this research are as following: There is statistically positive significance correlation relationship between the self-confidence and communication skills and their dimensions.

In addition, there is statistically significance positive significance correlation between the two dimensions (all the communication skills) and self-confidences as a whole degree Furthermore, the result of this study shows that there are statistically differences in the two variables (the self-confidence and communication skills) among the sample according to two variables(the specialist and the experience for the specialist people and the more experience, and there is no statistically differences for the two variables (the self-confidence and communication skills) among the sample according to the education variable .

The researcher recommends preparing training programs for developing communication skills to enhance the self-confidence for students' counselors which may reflected positively on the professional career for students' counselors.

Key Words: Self Confidence; Communication Skills; Student Counselor.

Al Kleep, B. H. (2020). Arabic in View of the Habits of Mind According to The Classifion of Costa and Calic. *Journal of Educational Science, 5(*1), 133-168.

Arabic in View of the Habits of Mind According to the Classifion of Costa and Calic

Bakeeta Hadi Al Kleep

Najran University
Department of Curriculum and Instruction
Bhade20@hotmail.com

Abstract:

The present study aimed to determine the degree to which the activities of Arabic language courses in the Kingdom of Saudi Arabia include the intermediate stage of the habits of the mind according to the classification of Costa and Calik, which is composed of (16) (6) books for the student and (6) books for the activity. To achieve the objective of the study, a content analysis card was used. It consisted of (16) mental habits and included in each mental habit a number of indicators. After verifying the validity of the instrument, Study the study community as a whole and analyze the contents of the card The use of a number of statistical methods, including frequencies and percentages, the study reached a number of results, the most important of which is the existence of habits of mind varying proportions in the decisions of the eternal language between weak and medium except to find the humor that was neglected in the decisions, in light of the results of the research recommended a number of recommendations and suggestions Which is hoped to benefit in the field of education, the most important of which is to introduce the habits of the mind deliberately in the decisions of the Arabic language in the middle stage, and to conduct a study on the availability of habits in Arabic language courses at the primary and secondary levels.

key words: Arabic Language, Technology, Knowledge, Contemporary Technology

Aldosari, F. A. (2020). A suggested conception for the development of the integrated learning requirements in teaching mathematics in intermediate and secondary stages from the point of view of its female teachers in Afif governorate according to the Kingdom Vision (2030). *Journal of Educational Science*, *5* (1), 89-132.

A Suggested Conception for the Development of the Integrated Learning Requirements in Teaching Mathematics in Intermediate and Secondary Stages from the Point of View of its Female Teachers in Afif Governorate According to the Kingdom Vision (2030)

Faten Ali Mohammed Aldosari
Mathematic Teacher
faten.dosery1990@gmail.com

Abstract:

The study aimed to identify the requirements of learning integrated in the teaching of mathematics of the intermediate and secondary stages according to the vision of the Kingdom of (2030) from the perspective of its teachers in Afif province and provide a suggested scenario for the development of the requirements of learning combined with the vision of the Kingdom (2030).

The study sample consisted of (53) mathematics teachers selected from the society in the simple random way. The questionnaire was used as a tool for study and the descriptive analytical method was used.

The study reached a set of results:

1. The arithmetic average of the terms after the technical requirements, and the human requirements related to the teacher, relating to the student of learning built into mathematics teaching respectively (3,205- 3,681-805), with a medium and high degree.
2. There are no statistically significant differences at the level of significance (0.05), due to the variables of the study (scientific qualification, years of experience), between teachers' views of the requirements of learning built in teaching mathematics according to the vision of the Kingdom (2030) in Afif schools.

key words: Conceptualization, Integrated Learning, Vision of the Kingdom (2030).

Akhdar, A. A. (2020). The priorities of school reform in the concepts of governance as seen by the directors of education in Saudi Arabia and ways to achieve them. *Journal of Educational Science, 5 (*1), 49-88.

The Priorities of School Reform in the Concepts of Governance as Seen by the Directors of Education in Saudi Arabia and Ways to Achieve Them

Dr. Arwa Ali Abdullah akhdar

Educational supervisor at the Ministry of Education

akhdar30@hotmail.com

Abstract:

This study aimed at monitoring the priorities of school reform in light of the concepts of governance and its impact on the quality of outputs as perceived by the directors of education in the Kingdom and means of achieving them. The researcher used the descriptive analytical method. The study society consisted of all directors of the general education in the Kingdom of Saudi Arabia for the academic year (1438/1439 AH). The total number of students was (46) The questionnaire consisted of nine areas that dealt with the priorities of school reform in terms of governance concepts defined by the status of the social contract: accountability، participation, transparency, rule of law, combating corruption, response، justice, efficiency, effectiveness.

The study concluded the following results: The members of the study agree on the priorities of school reform under the concepts of governance and was one of the most important priorities of school reform in the concepts of governance (after the fight against corruption، then after justice and then after the effectiveness and then after the accountability and then after the efficiency and then after participation and then after the rule Law and finally after transparency). In the light of the previous findings، the study recommended the implementation of governance as a priority for educational reform، that education reform starts with school reform، and that school reform begins by training education managers and school leaders on the concepts of governance and how to apply its axes; granting powers and responsibilities to the implementation of governance; The principles of governance in schools are priorities of school reform.

Keywords: School Reform - Governance - Quality of Educational Outputs.

Muammar, M. O, & Alrayes, N. S. (2020). Role of Saudi Arabia Universities in Leadership Development "A proposed model to establish leadership Center at Imam Abdulrahman Bin Faisal University". *Journal of Educational Science*, *5* (1), 13-48.

Role of Saudi Arabia Universities in Leadership Development

A Proposed Model to Establish Leadership Center at Imam Abdulrahman Bin Faisal University"

Dr. Omar M. Muammar
Giftedness, Creativity, & Leadership
Associate Professor Imam
Abdulrahman Bin Faisal University.

Dr. Nasser Saud Alrayes
Administration Assistant
ProfessorImam Abdulrahman Bin
Faisal University.
nassersr@gmail.com

Abstract:

The aim of this study was to investigate the role of universities in Saudi Arabia in developing leaders in the three public sectors, through establishing a Leadership Center to promote and develop leadership in alignment of Saudi vision 2030. The study carried out at first a status qua analysis and needs assessment of leadership in the eastern province, then a benchmark study on several national and international and reputable institutes which led to a proposal of establishing a leadership center at Imam Abdurrahman Bin Faisal University. The method used was survey and descriptive analyses. A pilot study was performed to survey the stakeholders the ambitions, visions, goals, and initiatives and services for such centers, then a proposal was developed to create a Leadership Center based on the needs assessment and the benchmarks. Then the proposal was reviewed by 50 experts in the field of leadership resulted in 97.9 % consensus about the vision, goals, initiatives and services related to the center including: fundamental leadership program, self-development program in leadership, talent development program, advanced development program for middle and advanced leadership, and an organizational leadership program. In addition, a experts suggested a leadership youth club at the university to promote the leadership aspiration, talent development, and promote leadership skills. Experts emphasized the importance of such center and second its establishments. A set of recommendations for the operational plan was discussed.

Keywords: Training, Human Resources, Organization, Development, Community Service.

Contents

The page	Researcher	Research Title
13	Dr. Omar M. Muammar Dr. Nasser Saud Alrayes	Role of Saudi Arabia Universities in Leadership Development "A Proposed Model to Establish Leadership Center at Imam Abdulrahman Bin Faisal University"
49	Dr. Arwa Ali Abdullah akhdar	The Priorities of School Reform in the Concepts of Governance as Seen by the Directors of Education in Saudi Arabia and Ways to Achieve Them
89	Faten Ali Mohammed Aldosari	A Suggested Conception for the Development of the Integrated Learning Requirements in Teaching Mathematics in Intermediate and Secondary Stages from the Point of View of its Female Teachers in Afif Governorate According to the Kingdom Vision (2030)
133	Bakeeta Hadi Al Kleep	Arabic in View of the Habits of Mind According to the Classifion of Costa and Calic
169	Enad Fawaz AlOmiri	Communication Skills of Students' Counselors in Makkah Self-confidence and its Relationship with Communication Skills of Students' Counselors
207	Jalal saud alhassan	Social Phobia in the Light of Some Demographic Changes among High School Students
239	Ayman Elhadi Mahmoud	Problems of Field Training for Students of Special Education at the University of Prince Sattam Bin Abdullaziz from the Perspective of Pre-services Teachers
273	Mohammed Atiq al-Zahrani Fahad Mohammed A. Alharthi	Values and its Relationship to Achievement Motivation among Secondary School Students at Al- Baha City
319	Dr. Ahmed bin Ali bin Yousef al-Gofairy	The Difficulties of Novice Teachers' Adaptation in Makkah and Ways of Treatment
355-363		Abstracts in English

Guidelines and Rules of publication in JESPSAU:

1. The submitted manuscripts for publication in the Journal have to meet the following conditions:
   * The submitted manuscript has to be original and adhere to the academic rules of the scientific research in the fields of the educational sciences.
   * A manuscript should be submitted via email and the website of the Journal. It should be prepared as a Microsoft-word document. The page design should be in the size (17c.×24c.), leaving the margins of 2cm. on the two sides, and the margins of 2.5 cm. on the top and bottom. An author can follow the design available at the website of the Journal.
   * A manuscript should be written in correct language and tables and figures (if any) should be precise and clear. It should be typed in Traditional Arabic (font size 16) for manuscripts written in Arabic, and in Times New Roman (font size 12) for manuscripts written in English. The line spacing should be single-spaced and (10) between paragraphs and the page numbering should be in the middle on the bottom of the page.
   * A manuscript should not be less than (4000) words and should not be more than (8000) words including the abstract and the notes and the references. Tables and figures should be inserted in their respective positions and includes all the necessary illustrations. They should fit wee the layout of the page. Tables in manuscripts written in Arabic should use the Traditional Arabic (font size 10), and Times New Roman (font size 8) for tables in manuscripts written in English.
   * The Manuscript should be committed to the appropriate documentation styles taking into consideration that the approved documentation style by the Journal follows the APA style.

(American Psychological Association, APA, 6th Edition).

* Adding the sources and references in Arabic and translating them into English at the end of the manuscript.
* The design of the title, abstract and margins of the submitted manuscript should follow the layout and format approved by the Journal. The sources of the published papers available at the website of the Journal can be taken as a model.
* An abstract in English (following an abstract in Arabic) should be attached at the beginning the manuscript, if the manuscript is in English, an abstract in Arabic (150–250) words should be attached.
* Submission of a manuscript implies that the work described has not been published before or that it is not under consideration for publication elsewhere.

2. The principal author and all the co-authors (if any) should fill and sign a written form that the paper to be published has not been published before and that it is not submitted for publication elsewhere and that will not be published elsewhere until the complete of the publication procedures in the Journal.
3. The editorial board has the right for an initial evaluation of the assigned manuscript to determine its eligibility for reviewing or rejecting it without giving reasons.
4. The Journal has the right to produce the paper and highlight its title(s) in a way that is commensurate with its style of editing and publishing.
5. In case of an initial acceptance of the manuscript, an author should be notified. Then, the editorial board selects two specialized reviewers, in a addition to selecting a third one when necessary.
6. An author should be notified with an acceptance or rejection letter within six months since the first submission.
7. 7- In case of any remarks by the reviewers, they will be sent directly to the author in order to make the necessary changes. The modified manuscript should be sent back to the Journal within two weeks.

8. Manuscripts which are not accepted for publication will not be returned to the authors.
9. An author can obtain a copy of his accepted paper (pdf.file) via the website of the Journal (jes.psau.edu.sa).
10. In case of accepting a manuscript for publication, all rights are reserved for the Journal. No part of this publication should not be reproduced in any form or by any means, without the prior written permission of the publisher (the editorial board of the Journal).
11. Corresponding the Journal implies agreeing to the terms and the internal regulations of publication. The editing board has the right to determine the priority of publishing the manuscripts.
12. All viewpoints mentioned in the published papers in the Journal express the opinions of the authors. They do not necessarily reflect the opinions of the Journal.

Aims:

JESPSAU aims to shed light into some aspects of the scientific activity at Prince Sattam bin Abdulaziz University through publishing original scientific research in the field of educational sciences. It also aims to support researchers in this field by providing a new publishing facility that meets the needs of specialized researchers within the University and beyond.

Vision:

To be a distinguished journal within the global publishing rules for publishing educational and psychological sciences research.

Objective:

The objectives of the Journal can be thoroughly specified in the following four objectives:

1. Participating effectively with universities and domestic and international scientific research centers to enrich the research activities in the field of education.
2. Mobilizing outstanding researchers to get their contributions in providing the deep and innovative scientific solutions for contemporary educational issues.
3. Providing a publication channel for publishing original papers in the educational and psychological disciplines.
4. Following-up conferences and scientific seminars in the field of educational sciences.