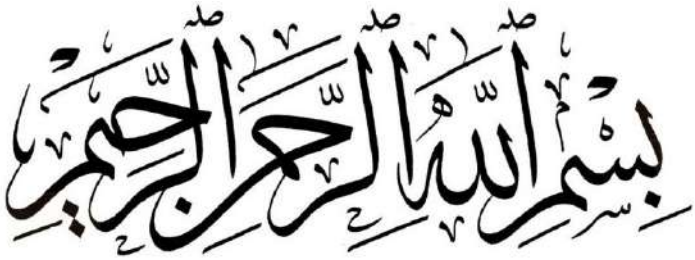

بسم الله الرحمن الرحيم

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 الرابع العدد الثاني
ذو الحجة ١٤٤٠هـ - أغسطس ٢٠١٩م
ر.د.م.د.: ٧٤٤٨ - ١٦٥٨
URL: http://jes.psau.edu.sa

هيئة التحرير	الهيئة الاستشارية
رئيس هيئة التحرير أ. د. مبارك بن فهيد القحطاني أعضاء هيئة الحرير أ. د. جبر بن محمد الجبر أ. د. إسماعيل محمد الفقي أ. د. يس عبدالرحمن قنديل د. عبدالسلام بن عمر الناجي د. نوال حمد الجعد د. فرحان سالم العنزي مدير التحرير د. خالد بن ناصر العاصم	أ. د. صلاح عبدالسلام الخراشي أ. د. عبدالله بن على الحصين أ. د. محمد بن سليمان المشيقح أ. د. محمود عباس عابدين أ. د. هاني عبدالستار فرج الهيئة الفنية د. عبدالفتاح ضو أ. عبدالله ناصر العاصمي
جميع المراسلات توجه إلى البريد الإلكتروني jes@psau.edu.sa	

© ١٤٤٠هـ/٢٠١٩م ، 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 عبد العزيز 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.

الأهداف:

تهدف المجلة بشكل عام إلى تسليط الضوء على بعض جوانب النشاط العلمي في جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، 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	Journal of Educational Sciences
جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز	Prince Sattam Bin Abdulaziz University
ص. ب. ١٧٣ الخرج: ١١٩٤٢	P. O. Box: 173 AlKharj: 11942
الخرج، المملكة العربية السعودية.	AlKharj, Kingdom of Saudi Arabia

البريد الإلكتروني:	jes@psau.edu.sa	Email:
الموقع الإلكتروني:	http://jes.psau.edu.sa	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 في 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		٩
دراسة تحليلية تقويمية لخطط طلبة الدراسات العليا المجازة من أقسام كلية التربية بجامعة الملك سعود"	أ. د. عبدالرحمن بن سليمان الطريري أ. د. حمدان أحمد الغامدي	١١
الأبعاد التربوية لمفهوم الاستخلاف في خطط التنمية الوطنية رؤية تحليلية في ضوء سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية	أ. أشواق عبدالرحمن الحقباني	٣٩
أداء طلبة المستويات الأولى بجامعة الملك سعود في مقررات الرياضيات	د. خالد محمد الشريف د. ناعم محمد العمري د. رفعت عبدالصمد قنديل	٦٧
أثر استراتيجية فكر -زاوج- شارك في تنمية مهارات حل المسألة الرياضية اللفظية واختزال قلق حلها لدى طلاب الصف الأول المتوسط	د. ظافر بن فراج الشهري	٩٧
معوقات تطبيق الإشراف الإلكتروني من وجهة نظر المشرفات التربويات في منطقة الرياض	د. عبير محمد عبداللطيف العرفج أ. سارة علي حمد العجمي أ. فاطمة عبد الله الكثيري	١٢٧
أثر استخدام أنموذج مارزانو لأبعاد التعلم في تدريس الكيمياء في الاستيعاب المفهومي وتنمية مهارات التفكير التأملي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي	أ. أيمن طاهر محمد خواجي	١٥٣
درجة مساهمة قائدات المدارس بمحافظة المخواة في الوقاية من العنف الأسري	د. سناء محمد محمود البطاينة أ. رحمه بنت أحمد بن علي العمري	١٨٧
مستوى تطبيق معلمات العلوم الشرعية للمرحلة المتوسطة للمعايير المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية	د. هيلة بنت خلف دهيمان الدهيمان	٢٢٣

عنوان البحث	الباحث	الصفحة
التَّحديات التي تُواجه المُتدرّبين المُلتحقين بالكليات التَّقَنِيَّة بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر قياداتها	د. محمد بن ناصر السويد	٢٧٥
المستخلصات باللغة الإنجليزية		٣١٥

Contents

the page	Researcher	Search Title
		Editorial Edition
315	Professor Abdulrahman Ibn Sulaiman Al-Trairy Professor Hamdan bin Ahmad Al-Ghamdi Psychology Department Educational Administration Department	Analytical and Evaluative Study of Postgraduate Students' Proposals Approved by the Departments of the College of Education at King Saud University
317	Ashwag Abdulrahman Sa'ad Al-Hagbani	Istikhlaf" concept educational dimensions in Saudi development plans in the light of Education policy in Saudi
318	Dr. Khalid Mohammed Alsharif Dr. Naem Mohammed Al-Amry Dr. Refat Abdelsamad Kandeel	The Performance of the first levels students at King Saud University in Mathematics
319	Dr. Zafer F. Alshehri	The effect of think-pair-share strategy on developing verbal mathematics problem solving skills and reducing its solving anxiety of the seventh grade students
320	Dr. Abeer M. Alarfa Sarah A. Alajmi Fatima A. Alkathiri	Obstacles of the Application of Electronic Supervision from the Point of View of Female Supervisors in Riyadh
322	Ayman Taher Mohamed Khawagi	The Effect of Using Marzano's Dimensions of Learning Model in Teaching Chemistry in Conceptual Understanding and Developing Reflective Thinking Skills among Second Secondary School Students
323	Dr. Sanaa Mohamad Bataienh & Rahma Ahmad Ali Al-Omari	Degree of Contribution of Female School Principals in Al - Mahwah Governorate in the Prevention of Domestic Violence

the page	Researcher	Search Title
324	Dr. Helah Bint Khalaf Duhaiman Alduhaiman	The level of legislative studies teachers application of professional teachers' standards for intermediate stage in Saudi Arabia Prepared by
325	Dr. Mohammed .N. Alsuwayyid	Assistant professor of educational planning and administration Education College _ Majmaah University
326		Abstracts in English

افتتاحية العدد

الحمد لله وحده، والصلاة والسلام على المصطفى وآله وصحبه، وبعد:

تعميقاً للحراك البحثي لدى مجلة جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز، وتحقيقاً لأكبر قدر ممكن من الإفادة العلمية، والانتشار المعرفي، انتهجت المجلة أسلوب نشرٍ يمكنها من استيعاب طيف واسع من البحوث التربوية الرصينة، وذلك من خلال إصدار المجلد الواحد في عددين.

ويجد القارئ الكريم في سفر العدد الثاني من المجلد الرابع وبين ثنايا صفحاته ثُلَّةٌ من البحوث المجوَّدة أكاديمياً، والمحكَّمة علمياً، وذات الأثر النهضوي والتطويري التربوي آنياً ومستقبلاً بإذن الله تعالى، وهي: أثر استخدام أنموذج مارزانو لأبعاد التعلم في تدريس الكيمياء في الاستيعاب المفهومي وتنمية مهارات التفكير التأملي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي. ومعوقات تطبيق الإشراف الإلكتروني من وجهة نظر المشرفات التربويات في منطقة الرياض. وأثر إستراتيجية فكر - زاوج - شارك - على تنمية مهارات حل المسألة الرياضية اللفظية واختزال قلق حلها لدى طلاب الصف الأول المتوسط. وأداء طلبة المستويات الأولى بجامعة الملك سعود في مقررات الرياضيات . والأبعاد التربوية لمفهوم الاستخلاف في خطط التنمية الوطنية رؤية تحليلية في ضوء سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية. ودارسة تحليلية تقويمية لخطط طلبة الدراسات العليا المجازة من أقسام كلية التربية بجامعة الملك سعود، درجة مساهمة قائدات المدارس بمحافظة المخواة في الوقاية من العنف الأسري.

ولا يخامرنا شك بأن اتساع النشر المحكّم وما يترتب عليه من معامل التأثير؛ سيعود بالأثر الإيجابي على الحراك البحثي الجامعي، وعلى التطور المعرفي المرتجى من البحوث عموماً، ومن بحوث العلوم التربوية على وجه الخصوص. وإنه ليسعد أسرة التحرير أن تعرب عن اعتزازها بأقلام الباحثين، ونظرات المحكِّمين، مسدية لهم وافر الشكر، ومتطلعة للمزيد من العطاء والإبداع.

والله الموفق والهادي إلى سواء السبيل.

رئيس هيئة تحرير مجلة العلوم التربوية

أ. د. مبارك بن فهيد القحطاني

"دراسة تحليلية تقويمية لخطط طلبة الدراسات العليا المجازة من أقسام كلية التربية بجامعة الملك سعود"

أ.د. عبدالرحمن بن سليمان الطريري[1] أ.د. حمدان أحمد الغامدي[2]

ملخص الدراسة:

استهدفت الدراسة الحالية تحديد المعايير الواجب توافرها في خطط طلبة الدراسات العليا المجازة من الأقسام الأكاديمية في كلية التربية بجامعة الملك سعود كما تتمثل في ممارسة لجنة الدراسات العليا والتعرف على المعايير التي تتوافر ولا تتوافر في خطط طلبة الدراسات العليا المجازة من تلك الأقسام وتحديد أهمية هذه المعايير.

ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان بمراجعة الدراسات السابقة، وفحص مراجع البحث العلمي، وأدلة تحكيم البحوث التربوية بالإضافة إلى أدلة الكلية والأقسام فيما يتعلق بعناصر الخطة ومواصفاتها وكيفية إخراجها.

وبناءً على ذلك طور الباحثان قائمة بالمعايير الواجب توافرها في خطط طلبة الدراسات العليا المجازة من الأقسام الأكاديمية وذلك ضمن خمسة عشر حقلاً أساسية، وهي: العنوان، المقدمة، صياغة المشكلة، أهداف وأهمية الدراسة، مصطلحات الدراسة، حدود الدراسة، الإطار النظري، الدراسات السابقة، صياغة الأسئلة "الفروض"، منهج الدراسة، الأساليب الإحصائية، مجتمع وعينة الدراسة، أدوات الدراسة، كتابة المراجع والتوثيق، أخطاء عامة.

وتضمنت القائمة (٧٦) مؤشراً أدائياً يمكن من خلالها الحكم على درجة تحقق المعايير المذكورة في البحث التربوي، كما تم التحقق من صدق القائمة وثباتها بالطرق المناسبة.

وقد تم تطبيق المعايير المذكورة في تقويم خطط الرسائل العلمية "ماجستير/دكتوراه" لطلبة الدراسات العليا المجازة من الأقسام في كلية التربية خلال العام الجامعي ١٤٣٥/١٤٣٦هـ، والبالغ عددها (٤٤٤) خطة تمثل مجتمع الدراسة، وقد تكونت عينة الدراسة من (٤٤) خطة تم اختيارها بطريقة عشوائية.

---

[1] أستاذ، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

[2] قسم الإدارة التربوية.

وقد وجدت الدراسة أن كلاً من الطلاب والطالبات قد حققا عنصر الأساليب الإحصائية بشكل متوسط. أما بقية العناصر فقد تحققت فيها الشروط بشكل ضعيف، وتبين اتفاق معظم أقسام كلية التربية في إجراءات اعتماد خطط طلبة الدراسات العليا، أما الاختلافات فهي قليلة جداً ويمكن حصرها في: مسمى اللجنة، تقديم الطالب تصور أولي لموضوع الدراسة بالتعاون مع المرشد، عرض الخطة بعد المناقشة على لجنة الخطط، مناقشة الخطة في جلسة القسم العادية.

أما المعايير المتوفرة بشكل جيد في خطط طلبة الدراسات العليا المجازة من الأقسام، فهي: الأساليب الإحصائية، مجتمع الدراسة وعينتها، العنوان، صياغة الأسئلة والفروض، أهداف الدراسة وأهميتها، المقدمة، مصطلحات الدراسة. والمعايير التي لا تتوافر إلا بشكل ضعيف، هي: الدراسات السابقة، كتابة المراجع والتوثيق، صياغة المشكلة، أخطاء عامة، الإطار النظري، حدود الدراسة، منهج الدراسة.

الكلمات المفتاحية: دراسات عليا، رسائل، تقويم، معايير بحوث، لوائح.

المقدمة:

يعد البحث العلمي أحد وظائف الجامعة بل يعده البعض الوظيفة الأساسية لوجود مؤسسات التعليم في المجتمع، حيث يعد البحث العلمي الأداة المثلى لتنمية المعرفة وإنتاجها، والذي يؤدي بدوره إلى تقدم المجتمع وتطوره، كما يعد البحث العلمي في الدراسات العليا بالجامعة أولى خطوات إعداد الباحثين وتدريبهم للقيام بالبحوث العلمية المهنية الدقيقة وإنتاج المعرفة وهذه الفئة من الباحثين يواجهون عقبات عديدة تحول دون إكسابهم المهارات اللازمة لنجاح بحوثهم.

إن خطة البحث هي الخطوط العريضة التي يجب أن يسترشد بها طلاب الدراسات العليا عند البدء في إعدادها وهي أشبه بالمخطط المكتوب أو الاتفاقية الموقعة من قبل طالب الدراسات العليا لإقناع المرشد ولجنة الخطط العلمية بالقسم بأن لديه مشروع بحث لقضية تربوية خالية من الأخطاء المنهجية، فالبحث الجيد عادة ما يكون نتاج خطة معدة بعناية لقيام الطلاب بإجراء بحوثهم وعدم ترك ذلك لاجتهادات الباحثين.

إن عدم وجود معايير للخطة متفق عليها من قبل لجنة الدراسات العليا بكلية التربية يساعد أعضاء اللجنة على التقييم الموضوعي والصادق للخطط العلمية الواردة إلى اللجنة من الأقسام، وتعرف المعايير بأنها: "مؤشرات رمزية تصاغ في مواصفات تحدد الصورة المثلى التي ينبغي أن تتوفر لدى الموضوع الذي توضع له المعايير أو التي تسعى إلى تحقيقها وهي نماذج وأدوات للقياس تم الاتفاق عليها محلياً وعالمياً وتحديدها للوصول إلى رؤية واضحة لمدخلات النظام التعليمي" (الدريج، ٢٠٠٧م، ص١٧).

لقد سبق هذه الدراسة التقويمية الحالية عدد من الدراسات على مستوى الجامعة والكليات والأقسام ولعل دراسة تقويم العملية الأكاديمية بجامعة الملك سعود أحد تلك الدراسات، وكان من النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة والذي له ارتباط بالدراسة الحالية ما يلي: "اختيار طلبة الدراسات العليا موضوعات أطروحاتهم للماجستير والدكتوراه وفق معايير علمية تضع حاجات المجتمع وخطط التنمية في موقع الصدارة" (جامعة الملك سعود، ١٤١٦هـ، ص١٨٦).

فعلى مستوى القسم تناول مشروع تقويم برنامج الدكتوراه بقسم الإدارة التربوية وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس بالقسم والخريجين فاعلية أهداف ومحتوى البرنامج، فاعلية أساليب أداء أعضاء هيئة التدريس في البرنامج، وأساليب التقويم، وقد بينت النتائج

"أهداف البرنامج واضحة تتلاءم مع خطط المجتمع التنموية، أما المحتوى فقد أشارت نتائج الدراسة إلى أنه يكسب الطلبة اتجاهات إيجابية تجاه عملهم المستقبلي من حيث العلاقة الارتباطية بين أبعاد البرنامج فقد بينت نتائج الدراسة أنها مرتبطة ببعضها بدرجة كبيرة" (القرني وآخرون، ١٤٣٣هـ، ص٤٧).

وعلى مستوى القسم أيضاً تناول مشروع التخرج "تقويم برنامج الماجستير بالرسالة في قسم الإدارة التربوية بجامعة الملك سعود من وجهة نظر الدارسين والخريجين" وقد خلص البحث إلى "أن واقع البرنامج على جميع محاوره الأربعة: الخطة الدراسية والمقررات، طرق التدريس، والتقنيات المستخدمة، أساليب التقويم التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس، والإشراف على الرسائل وإجراءات البحث تتميز بالكفاءة والفاعلية" (الفائز، ١٤٢٩هـ، ص٥).

إن كلية التربية في جامعة الملك سعود تعدّ أقدم كلية تربية ليست في الجامعات السعودية وحسب بل في الخليج العربي بحكم كثرة مخرجاتها في صورة خريجين يزاولون العمل في كافة قطاعات التربية والتعليم في المملكة، وفي صورة بحوث تسهم في إثراء المعرفة وحل المشكلات التي تواجه المجتمع، وفي صورة استشارات علمية تربوية يقدمها منسوبو كلية التربية لمؤسسات المجتمع التربوي، ومن خلال ما يقدمه مركز القيادات التربوية من برامج عامة ودورات تدريبية لمختلف قطاعات التربية بالمجتمع.

تناقش كل عام عشرات الخطط لرسائل الدكتوراه والماجستير في مختلف أقسام كلية التربية بجامعة الملك سعود، وبالرغم من مرور هذه الخطط عبر اللجان المختلفة على مستوى الأقسام والكلية وخضوعها للفحص والمناقشة إلا أن تقييمها لا يخضع كلية إلى معايير علمية تتفق عليها اللجان مع الباحثين وكثير ما نلحظ خلافات في وجهة نظر حول مستوى تلك الخطط ونوعيتها.

إن لجنة الدراسات العليا بالكلية تطبق دليل الدراسات العليا لكلية التربية ومقترح خطة البحث (وكالة كلية التربية بالدراسات العليا والبحث العلمي)، لذا فإن بعض الخطط المجازة من الأقسام تعاد من قبل اللجنة لعدم توفر المعايير المطلوبة من قبل اللجنة، وبالرغم من حضور الكثير من الباحثين لمناقشة لجان الخطط على مستوى الأقسام والمشاركة في مناقشاتها واستماعهم إلى ملاحظات أعضاء اللجنة على خطط الباحثين، فإنهم يقعون في نفس الأخطاء التي وقع فيها زملاؤهم أو أنهم يفهمون هذه الملاحظات بطريقة خاطئة.

وتعدّ رسائل الدراسات العليا في كلية التربية من أبرز مخرجاتها، لذا يجب أن تتوفر فيها الجدة والأصالة كما يجب أن تتوفر فيها خصائص البحث العلمي الرصين، وفي إطار تحسين جودة بحوث الدراسات العليا بكلية التربية وإيماناً من الباحثين، بأن أي عمل ينبغي تقويمه وذلك لأهمية خطط الدراسات العليا حيث إنها تمثل الأساس الذي تنتهي إليه المشاريع البحثية وتقدم للقائمين على الدراسات العليا في الكلية والجامعة المعلومات الدقيقة التي ينبغي في ضوؤها اتخاذ القرار المناسب، كما يدرك الباحثان أن تقويم خطط الرسائل العلمية لطلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك سعود ضروري ومهم، وذلك للوقوف على مدى فاعليتها، ومدى تحقيقها للمعايير الموضوعة لتقييمها، إذ يمثل التقويم جانباً مهماً من جوانب العملية التعليمية لطلاب الدراسات العليا، للوقوف على نقاط القوة ونقاط الضعف في تلك الخطط، وتحديد مسارات التطوير والتحسين، ولكي تظل تلك الخطط (المشاريع) حيوية ومتجددة لابد من إخضاعها للتقويم والتطوير بشكل مستمر.

مشكلة الدراسة:

بحكم عمل الباحثين في الجامعة، ونظراً لأن طبيعة عملهما تقتضي التعامل مع البحث العلمي، وبالأخص رسائل الماجستير والدكتوراه التي يتقدم بها الطلاب والطالبات، وحيث إن جودة الرسالة يُسهم في تحقيقها جودة الخطة التي يقدمها الطالب وتمر بمراحل قبل إجازتها. ونظراً لما لاحظه الباحثان من إعادة الخطط إلى الأقسام من قبل لجنة الدراسات العليا في الكلية رغم إجازتها من لجان الأقسام وإخضاعها للمناقشة ومن ثم إجازتها من مجالس الأقسام، لذا رأى الباحثان أهمية دراسة الخطط المجازة من لجنة الدراسات العليا في الكلية وتقويمها وفق المعايير المحددة من اللجنة ووفق المعايير العلمية المعتبرة، بهدف معرفة وتحديد الخلل الذي يوجد سواء في المعايير، أو في تطبيق المعايير وممارسة عملية التقويم بشكل دقيق، كما قد تسفر الدراسة عن كشف الخلل والتفاوت في الأحكام بين الأقسام ولجنة الكلية، بهدف التقليل من الجهد والوقت على كافة الأطراف.

إن مشكلة غياب معايير علمية يحتكم إليها الباحثون في تقييمهم للخطط والرسائل العلمية يؤثر سلباً في مصداقية البحث العلمي وجودته، وإسهامه في تطوير البحث العلمي، إن وجود معايير متفق عليها لا تساعد فقط المرشدين والدارسين وأعضاء اللجان العلمية على التقييم الموضوعي والصادق للرسائل العلمية والطلاب على توجيه جهودهم وتجويد بحوثهم، إنما على تطوير البحث العلمي الذي يخدم المجتمع. (مقدم، ٢٠١١م).

كما لاحظ الباحثان أن عدداً من خطط طلبة الدراسات العليا المجازة من اللجان المتخصصة في الأقسام والمجازة كذلك من السمنار ومن مجالس الأقسام تعود إلى الأقسام لوجود ملحوظات على هذه الخطط.

وبهدف استقصاء هذه الملحوظات ومدى دقتها واستنادها إلى المعايير المحددة سلفاً رغب الباحثان في تقويم خطط الرسائل المجازة بهدف الوقوف على أهم المعايير المتحققة في هذه الخطط وكذلك المعايير غير المتحققة، لكي تتمكن الأقسام من معالجة هذه المشكلة ورسم ما يمكن أن يكون خطة عمل تساعد الأقسام في التقليل من الملحوظات الواردة من اللجنة المركزية في كلية التربية توفيراً للوقت والجهد على الطلبة والمرشدين الأكاديميين.

أسئلة الدراسة:

١. هل توجد اختلافات حسب (الجنس، القسم، والدرجة العلمية) في تحقق المعايير من عدم تحققها؟
٢. ما الاختلاف في إجراءات اعتماد خطط طلبة الدراسات العليا في كلية التربية باختلاف الأقسام الأكاديمية؟
٣. ما المعايير المتوفرة وتلك التي لا تتوفر في خطط طلبة الدراسات العليا المجازة من الأقسام الأكاديمية، وكذلك من لجنة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك سعود؟

أهداف الدراسة:

تتمثل أهداف الدراسة في الآتي:

١. تحديد المعايير الواجب توفرها في خطط طلبة الدراسات العليا المجازة من الأقسام الأكاديمية في كلية التربية بجامعة الملك سعود، كما تتمثل في ممارسات لجنة الدراسات العليا .
٢. التعرف على المعايير التي لا تتوفر في خطط طلبة الدراسات العليا المجازة من الأقسام الأكاديمية في كلية التربية بجامعة الملك سعود، وتحديد أهمية هذه المعايير .
٣. التعرف على الاختلاف في إجراءات اعتماد خطط طلبة الدراسات العليا المجازة من الأقسام الأكاديمية في كلية التربية بجامعة الملك سعود .

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة في الكشف عن أسباب إجازة بعض الخطط ورد بعضها الآخر للأقسام المعنية والتي ربما تعود لعدم مناسبة المعايير المستخدمة للحكم على الخطط، أو للتفاوت بين ما هو معمول به في الأقسام وبين ما هو معمول به من قبل لجنة الدراسات العليا في الكلية، أو ربما خطأ الممارسة في تطبيق المعايير من قبل أحد الطرفين، وهذا من شأنه تصحيح المسار في الحكم على الخطط.

مصطلحات الدراسة:

تناولت الدراسة عدداً من المصطلحات يحددها الباحثان على النحو التالي:

١. التقويم: "إصدار حكم لغرض ما على قيمة الأفكار والأعمال والحلول والطرق أو المواد ويتضمن استخدام المستويات والمعايير لتقدير مدى كفاية الأشياء ودقة فعاليتها ويكون التقويم كمياً أو كيفياً وهدفه التحسين والتطوير لتحقيق الأهداف المحددة سلفاً" (الخطيب وأخرون، ١٩٨٥م، ص١١٧ – ١٢٣).

ويقصد بالتقويم في هذه الدراسة إصدار حكم على مدى كفاءة خطط طلبة الدراسات العليا المجازة من قبل الأقسام في كلية التربية بجامعة الملك سعود من خلال تقويم عناصر تلك الخطط وخطوات البحث التي اعتمدها الطلبة في خططهم.

٢. خطة البحث: "وصف تفصيلي لدراسة مقترحة تصمم لاستقصاء مشكلة معينة ويتضمن تبريراً للفروض التي سوف تختبر ووصفاً تفصيلياً لخطوات البحث التي سوف يتبعها الباحث في جمع وتحليل البيانات اللازمة" (دليل الدراسات العليا، جامعة الملك سعود، ١٤٣٦هـ، ص٢).

ويقصد بخطة البحث في هذه الدراسة هي الخطوط الرئيسة التي يتبعها الباحث عند تنفيذ دراسته وهي بمثابة عقد بين الباحث والقسم في كلية التربية بجامعة الملك سعود وفق الشروط والمتطلبات المحددة والتي يجب على الباحث الالتزام بها.

٣. المعيار: "عبارات وصفية تحدد الصورة المثلى التي ينبغي أن تتوافر في الشيء الذي يوضع له، أو التي يسعى إلى تحقيقها" (الضبع، ٢٠٠٦م، ص١٦).

ويقصد بالمعيار في هذه الدراسة مجموعة من المؤشرات التي تستخدم للحكم على مدى مناسبة خطط الرسائل الجامعية لطلبة الدراسات العليا بجامعة الملك سعود والتي يتم قياسها باستخدام مقياس من أربع درجات يمتد من (١ – ٤)، بحيث تشير الدرجات إلى ما يلي:

- بدرجة كبيرة = ٤ درجات
- بدرجة متوسطة = ٣ درجات
- بدرجة ضعيفة = ٢ درجة
- غير متوفر = ١ درجة

حدود الدراسة:

تتحدد نتائج الدراسة الحالية بما يلي :

٤. الحدود المكانية للبحث: يقتصر البحث الحالي على تقويم خطط رسائل الدكتوراه والماجستير لطلبة الدراسات العليا المجازة من الأقسام في كلية التربية بجامعة الملك سعود.

٥. الحدود الزمانية للبحث: يقتصر البحث الحالي على تقويم خطط رسائل الدكتوراه والماجستير لطلبة الدراسات العليا المجازة من الأقسام في كلية التربية بجامعة الملك سعود خلال العام الجامعي ١٤٣٥ – ١٤٣٦ هـ والبالغ عددها (٤٤٤) خطة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

يتناول الإطار النظري لهذه الدراسة معالجة عدد من الموضوعات ذات العلاقة بتقويم خطط طلبة الدراسات العليا المجازة من أقسام كلية التربية بجامعة الملك سعود.

أولاً: أهمية إعداد خطة البحث لطلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك سعود:

فكما تنص اللائحة الموجودة للدراسات العليا في الجامعات السعودية المادة (٤٢) من الباب الثامن الرسائل العلمية: "على طالب الدراسات العليا بعد انتهاء جميع متطلبات القبول واجتيازه (٥٠٪) على الأقل من المقررات الدراسية، وبمعدل تراكمي لا يقل عن (جيد جداً) التقدم بمشروع الرسالة – إن وجدت – إلى القسم، وفي حالة التوصية بالموافقة عليه يقترح مجلس القسم اسم المشرف على الرسالة، والمشرف المساعد – إن وجد – أو أسماء أعضاء لجنة الإشراف مع تحديد رئيسها، ويرفع بذلك إلى مجلس الكلية ومجلس عمادة الدراسات العليا للموافقة عليه بناءً على تأييد مجلس الكلية (مجلس التعليم العالي، ١٤٢٨هـ، ص٢٥٧).

الكثير من طلبة الدراسات العليا لا يدرك أهمية إعداد الخطة، فالكثير منهم يقرر اختيار أول فكرة خطرت له ويصنع منها مشكله بحثية ويعتمد في ذلك على مصادر ثانوية دون القراءة والاطلاع على المجال المعرفي التي تقع المشكلة البحثية في نطاقه، وعند عقد

السمنار يظهر أن الباحث لم يبذل الجهد المطلوب والكافي لاختيار الموضوع الجدير بالبحث.

إن أهمية العناية في إعداد خطة البحث تساعد الباحث على ما يلي: تحديد الهدف من دراسته بالدقة المطلوبة، مساعدته على تحديد أيسر الطرق المؤدية إلى الهدف المحدود، مساعدته في تصور العقبات التي قد تعترضه عند تنفيذ البحث مما يوفر عليه الوقت والجهد، تساعد الخطة الباحث ولجنة الخطط بالقسم في تقويم الخطة قبل تنفيذها، توفر الخطة للمشرف على البحث أساساً لتقويم مشروع البحث كما تساعده على متابعة الطالب أو الطالبة خلال فترة تنفيذ البحث، توفر الخطة المطلوبة للباحث مرجعاً ومرشداً يسترشد به في أثناء تنفيذ البحث.

أما الهدف الرئيس من إعداد خطة البحث فهو أن يقنع الباحث أعضاء اللجنة والمناقشين له في السمنار بأن البحث يلبي حاجة مهمة في مجال التخصص، وأن الباحث مدرك تماماً لأهمية مشكلته البحثية ولديه إلمام بالمعارف والمهارات اللازمة للقيام بالبحث (خضر، ٢٠١٤م، ص١).

ويرى المرشدون وأعضاء لجان الخطط العلمية بالأقسام أن الأخطاء التي يقع فيها طلبة الدراسات العليا وتؤدي إلى رفض خططهم البحثية تعود إلى: التصورات غير الصحيحة في أذهان الباحثين عن طبيعة وأهمية الخطة البحثية، فالكثير منهم يرى أن الخطة مجرد متطلب يقوم به الباحث للبدء في رسالته العلمية، وأنها لا تتطلب قدراً كبيراً من المعرفة العلمية والاطلاع على الدراسات السابقة، إن إعداد الخطة بسرعة يساعد الباحث على الانتهاء من رسالته في وقت قصير واعتقاده بأنه من الممكن تعديل أو تغيير الخطة بعد إقرارها من القسم (مرجع سابق، ص٣).

ثانياً: معايير تقويم منهجية البحث التربوي:

قام الباحثان بمراجعة معايير تقويم منهجية البحث التربوي والتي وردت في المراجع الأساسية للبحث العلمي، وقد وجد الباحثان أن معظم المراجع العربية الحديثة لا تفرد فصلاً خاصاً لتقويم الخطة أو مشروع البحث، أما بعض المصادر فإنها تعرض بعض المعايير لتقويم البحث العلمي فمثلاً في كتاب "البحث العلمي: مفهومه وأدواته وأساليبه" (عبيدات وأخرون، ٢٠٠٤م) فقد ورد في الباب الخامس المعايير الآتية:

١. تقويم موضوع الدراسة: ويقصد به تقويم مشكلة الدراسة من خلال طرح الأسئلة الآتية:

هل تتسم هذه المشكلة بالحداثة والابتكار؟ هل لهذه المشكلة قيمة علمية؟ هل ستنعكس نتائج هذه المشكلة على جمهور واسع؟ هل يمكن أن تؤدي هذه المشكلة إلى دراسات جديدة؟

٢. تقويم أسلوب الدراسة: ويقصد به أسلوب تحديد المشكلة، تخطيط إجراءات البحث وتنفيذها، تحليل النتائج وذلك بناءً على المعايير الآتية:

أ- معايير تحديد المشكلة: ويمكن تحديدها من خلال الأسئلة الآتية: هل تحدد المشكلة مجال الدراسة وموضوعها؟ هل تتسم المشكلة بالوضوح والتحديد؟ هل تم التعبير عن المشكلة بعبارات أو أسئلة دقيقة؟ هل تم تحديد المشكلة في ضوء الدراسات السابقة؟ هل اتضحت حدود المشكلة؟

ب- معاير تخطيط إجراءات الدراسة: هل تم وضع خطة للبحث؟ هل تحتوي خطة البحث على العناصر الأساسية للخطة؟ هل تحتوي الخطة على مسلمات خاصة بالبحث؟ هل تم صياغة الفروض بطريقة سليمة؟ هل كانت الفروض كافية لتفسير مشكلة البحث؟

ج- معايير تنفيذ الدراسة: هل تم اختيار عينة ممثلة؟ هل تم تجريب الأدوات التي استخدمها الباحث؟ هل تم ضبط العوامل المؤثرة في ضبط المتغير التابع؟ هل استخدم الباحث طرقاً مناسبة لإثبات الفروض؟ هل سار البحث وفق تسلسل الأسئلة؟ هل تم فحص كل الفروض؟

د- معايير تحليل النتائج: هل تم عرض النتائج بشكل واضح؟ هل استخدمت الجداول والرسوم في عرض النتائج؟ هل كانت النتائج مرتبطة بأسئلة وفروض الدراسة؟ هل تم تحليل النتائج بطريقة موضوعية؟ هل استخدمت لغة البحث في تحليل النتائج؟

٣. تقويم شكل الدراسة: حيث يفترض أن تلتزم الدراسة بشكل معين من حيث المظهر، وتسلسل عرض الفصول، وطريقة تسجيل المراجع، وفيما يلي بعض الأسئلة ذات الصلة: هل اتخذت الدراسة شكلاً مرتباً وأنيقاً؟ هل قسمت الدراسة إلى فصول وأبواب مناسبة؟ هل دونت المراجع بطريقة سليمة؟ هل تخلو الدراسة من الأخطاء المطبعية؟ هل كان حجمها مفعولاً؟

أما في كتاب "مناهج البحث العلمي في التربية وعلم النفس" (ملحم، ٢٠٠٠م) المشار إليه في (نعمان الموسوي، ٢٠١٠م) تم إيراد معايير تقويم البحث العلمي، ويمكن تصنيفها إلى أربعة أقسام أساسية:

١. مدخلات البحث وتشمل: عنوان البحث، عرض مشكلة البحث، أهداف البحث، أسئلة البحث، فروض البحث، افتراضات البحث والمسلمات، ومجال البحث وحدوده، صعوبات البحث، مصطلحات البحث، الإطار النظري للبحث، الدراسات السابقة.

٢. إجراءات البحث: تصميم البحث، عينة البحث، أدوات البحث، منهجية البحث، مناهج (أساليب البحث): الأسلوب الوصفي، التجريبي، التاريخي وجمع البيانات وتحليلها.

٣. نتائج البحث: عرض نتائج البحث، تحليل نتائج البحث، التوصيات، الخلاصة.

٤. المراجع والملاحق: مراجع البحث، ملاحق البحث، تقرير البحث.

وللحكم على جودة منهجية البحث، تم إيراد الجوانب التالية: أهمية المصادر والأدوات لتوفير البيانات المطلوبة، وتوافر الإجراءات مع ما هو متعارف عليه، حقل البحث، كفاية مدة التجارب لجميع البيانات المطلوبة، وضوح إجراءات البحث من حيث المكان والزمان، وفي الدراسات الأجنبية حددت بعض المعايير لتقويم البحث حيث صمم "أراي وزملاؤه" (Ary , Jacobs and Razavieh , 2002) قائمة بالمعايير لتقويم البحث الكمي وهي كما يلي: مجتمع الدراسة وعينتها، إجراءات الدراسة، أدوات الدراسة، تحليل البيانات، نتائج الدراسة، عرض النتائج ومناقشتها، الخلاصة، ملخص البحث.

أما "فان دالين" (٢٠٠٧م) فإنه يرى عدم وجود مقياس مقبول عند الجميع يمكن استخدامه لتقويم تقارير البحوث وإنما يمكن مراجعة المعايير التالية قبل قبل قراءة البحث: عنوان البحث، المواد التمهيدية، عرض المشكلة، استعراض الدراسات السابقة، الفروض، الأسئلة، مجال المشكلة، تحديد المصطلحات، طريقة المعالجة، تحليل البيانات، خلاصة البحث ونتائجها، المراجع والملاحق، شكل التقرير وأسلوبه.

أما معايير تقويم البحث النوعي فقد حدد "استروس وكورين" (١٩٩٩م) معايير تقويم الدراسات في المجالات النظرية وهي كالتالي: كيف تم اختيار عينة البحث، ما هي الفئات الرئيسة التي تكونت أو برزت؟ وما المؤشرات التي أشارت إلى بعض تلك الفئات وعلى أي أساس انبثق الاختبار النظري؟، أي كيف تم توجيه الصياغة النظرية لعملية جمع المعلومات، ما هي بعض الفرضيات المتصلة بالعلاقات والمفاهيم؟، كيف أثرت التناقضات على الفرضيات؟، كيف ولماذا تم اختيار الفئة الأساسية وعلى أي أسس تم عمل القرارات التحليلية النهائية؟.

ثالثاً: تصاميم البحوث التربوية:

يقصد بتصميم البحث تلك الخطة الشاملة لكيفية حصول الباحث على إجابة عن تساؤلاته، وكيفية التعامل مع الصعوبات التي تعترض عملية البحث، ويحدد تصميم البحث عادة نوع البحث المراد القيام به والمتغيرات التي يلزم قياسها وضبطها والعلاقة المراد دراستها بين هذه المتغيرات واختيار الطرق الملائمة لتحليل البيانات حيث إن البيانات هي الوسيلة التي يتوصل بها الباحث لنتائج بحثه، والإجابة عن تساؤلاته لذلك فإن قيمة البحث تعتمد على مدى جودة البيانات التي يجمعها الباحث.

إن بعض البحوث التربوية تقتصر على عينات صغيرة الحجم بغرض سهولة إجراءاتها، وتطبيقها بسرعة دون الأخذ في الاعتبار إمكانية تعميم النتائج التي تم التوصل إليها، وقد يكون لبعض تلك البحوث التي لم تلتزم التصميم الذي يلزم إتباعه مما يؤثر في نتائجها وتطبيقها إذ أشارت دراسة (Fang, 1994) المشار إليها في (عفانه، ٢٠١١م، ص٣) إلى أن هناك الكثير من الدراسات أجريت في مجال التربية وعلم النفس غير واقعية وغير صالحة، وبالتالي نتائجها غير حقيقية، وهذا يعود إلى الأخطاء في اختيار تصميم البحث المناسب، إذ لوحظ أن (٨٠٪) من البحوث خضعت للدراسة كانت وصفية وأن (٤٠٪) من تلك البحوث الوصفية فيها أخطاء في تصاميم البحوث.

كما أشارت دراسة (Van – zanat, 1995) المشار إليها في (عفانه، ٢٠١١م، ص٣) إلى أن هناك أخطاء واضحة في تصميم البحوث التربوية، وقد أرجع ذلك إلى عدم جدية بعض الدراسات والبحوث التربوية والأخطاء في إجراءات تنفيذها. إلا أن دراسة (Baumberger & Bangert, 1996) أوضحت أن (٨٠٪) من البحوث التربوية التي عددها (١٧٤) والمدونة في مجلة (Learning disabilities) والمنشورة ما بين ١٩٨٩م إلى عام ١٩٩٣م كانت إجراءاتها غير ملائمة وأن (٥٥٪) من الأساليب الإحصائية المستخدمة كانت أولية، و(٣٢٪) من تلك الأساليب كانت عادية و(١٤٪) كانت من الإحصاء المتقدم.

رابعاً: أخطاء يقع فيها الباحثون عند إعداد خطط رسائلهم العلمية:

القيام بدراسة ميدانية في مجال العلوم الإنسانية بعامة، والتربوية منها بخاصة يتطلب توافر العديد من المهارات البحثية، خاصة فيما يتعلق بإعداد الخطة، فالخطة هي المعيار الذي يمكن بواسطتها الحكم على مدى جودة البحث وجدارة الباحث "إن إعداد الخطة يُلزم الطالب أو الطالبة بأن يتصل بأحد المتخصصين في مجال دراسته ليساعده في اختيار موضوع

يدرسه، وتحديد مطالب دراسة الموضوع النظرية والتطبيقية، وتحديد مصادر المعرفة اللازمة، كما يناقش معه الموضوع ليوضح له مناهج البحث الملائمة". (دليل كتابة الخطة، ١٤٢٦هـ، ص٦).

إن معظم الأخطاء التي يقع فيها الباحثون هي: أخطاء ما قبل كتابة الخطة، وتتمثل في تسرع الباحث في اختيار فكرة البحث من دون الرجوع للمصادر العلمية الموثقة، ومن دون استشارة المرشد الأكاديمي، مما يجعل فكرة البحث فكرة سطحية وغير جديرة بالبحث، ويظهر ذلك في مناقشته في أثناء الـ (Seminar)، سواءً في مرحلة إقرار العنوان أو مناقشة الخطة في الحلقة العلمية الـ (Seminar)، وهذا بدوره يؤثر في "الباحث أو الباحثة" ويجعله متوتراً وغير قادر على المناقشة والتعليق وإبداء الرأي، مما يشعره بعدم الثقة في نفسه، ويكون سبباً في إحباطه.

أما الأخطاء بعد كتابة الخطة هي: إن إعداد الخطة بحاجة إلى أن يمضي الباحث الوقت المناسب في قراءة الأدبيات المرتبطة بالموضوع المراد بحثه، وبخاصة المنطلقات الفكرية التي تقوم عليها فكرة البحث، كالنظريات والمفاهيم القديمة والحديثة، والتي تمثل خلفية نظرية قوية لمشكلة البحث والحوارات التي دارت حولها.

إن تسرع "الباحث أو الباحثة" ورغبته في إنجاز كتابة الخطة في وقت قصير يعرض الباحث إلى بعض المزالق الخطيرة، فقد يكون موضوع البحث سبق دراسته أو أنه لا يرتبط بمشكلات مجتمع الباحث، وبالتالي تكون مشكلة البحث بعيدة عن الواقع، أو أنها قد تتناول عقبات صغيرة الحجم يفترض سهولة إجرائها وتطبيقها بسرعة من دون الأخذ في الاعتبار إمكانية تعميم النتائج ووضع التوصيات، أو قد تكون بعض تلك الدراسات تعاني من خلل في إجرائها وتصميم المجموعات التجريبية فيها، مما يؤثر في نتائجها. (عفانة، ٢٠١٠م).

وقد أشارت دراسة "فان زندت" (Van, Zandt, 1995) في (عفانة، ٢٠١٠م) إلى أن هناك الكثير من الدراسات التي تمت في مجال التربية غير واقعية، وبالتالي تكون نتائجها غير حقيقية، وقد يعود ذلك إلى الأخطاء في إعداد تلك البحوث وتصميمها، إذ تمت ملاحظة أن (٨٠٪) من الدراسات كانت وصفية، وأن (٤٠٪) من تلك الدراسات فيها أخطاء في التصاميم، مما جعل نتائجها غير موثوق فيها.

خامساً: مبررات تقويم خطط الدراسات العليا

إن تقويم خطط الدراسات العليا في غاية الأهمية، وذلك للوقوف على مدى توفر المعايير المطلوبة فيها، إذ يمثل التقويم جانباً مهماً من جوانب تطوير الدراسات العليا، حيث إنه يساعد على معرفة نقاط القوة وتعزيزها، ونقاط الضعف والتخلص منها.

يرى مالكوم فيرزر (Malcom Frazer, 1994) أن مبررات التقويم التأكد من الجودة النوعية لما يقدم من البرامج ومخرجاتها من التعليم العالي، وتبين أنه برزت خلال العقد الماضي مبررات كثيرة للتقويم والمراقبة والمحاسبية والمساءلة، ومنها: التوسع الذي شهدته مؤسسات التعليم العالي، والذي ترتب عليه أمور، منها: ظهور أنواع وأنماط جديدة من مؤسسات وبرامج وتخصصات مهنية في التعليم العالي، ارتفاع عدد الملتحقين ببرامج مؤسسات التعليم العالي والذي لازمه نقص في الموارد المالية في كثير من بلدان العالم، الأمر الذي أدى بالمطالبة بالجودة في مخرجات التعليم العالي، ومدى ملاءمتها لحاجات المجتمع، الاهتمام بالمعايير الأكاديمية المستخدمة في التقويم والمحاسبة والمساءلة لأنشطة ومخرجات التعليم العالي، تطور وانتشار التعليم العالي وظهور أنماط جديدة (الجامعات المفتوحة، الجامعات الإلكترونية .. الخ)، تقويم مؤسسات التعليم العالي، زادت المطالبات لمؤسسات التعليم العالي بالرفع من الكفاءة في المدخلات والأنشطة والمخرجات، مما يتطلب من مؤسسات التعليم العالي مراجعة وتقويم أدائها.

إن تقويم خطط الدراسات العليا، يستدعي تنويع مصادر التقويم فبالإضافة إلى ما قام به الباحثان من تقويم المعايير المطبقة من لجنة الدراسات العليا بكلية التربية، وتقويم الخطط وفق المعايير المعمول بها في الكلية فإن هناك طرقاً أخرى مثل تقويم لجنة متخصصة من خارج الكلية، وتقويم الطلاب المجازة خططهم العلمية، وتقويم أبحاث الخطط التي تم مناقشتها كمخرج من مخرجات الكلية، وتقويم المشرفين من أعضاء هيئة التدريس على تلك الخطط، حيث إن برامج الدراسات العليا في كليات التربية قد مضى عليها زمن طويل في ظل متغيرات عالمية ومحلية، ومتطلبات تربوية تستدعي القيام بعملية التقويم في ظل ظهور انتقادات موجهة لمؤسسات التعليم العالي تتمثل في عدم قدرتها على تلبية حاجات مجتمعاتها التنموية، إذ أخفق كثيراً من خريجيها في تأدية أعمالهم في مجال التطبيق بصورة جيدة. (عمار، ١٩٩٣م).

منهج الدراسة وإجراءاتها:

لما كانت هذه الدراسة تستهدف تقويم خطط رسائل الدكتوراه والماجستير لطلبة

الدراسات العليا المجازة من الأقسام في كلية التربية بجامعة الملك سعود، فقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي، وذلك بمقارنة الخطط المجازة وغير المجازة من لجنة الدراسات العليا في الكلية بالمعايير المعتبرة.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكونت عينة الدراسة الحالية من (٤٤) خطة تم اختيارها بطريقة عشوائية منتظمة، حيث بلغت جلسات لجنة الدراسات العليا أربعًا وثلاثين جلسة، وقد تم تحديد ثلاث جلسات فاصلة بين الجلسة التي تمثل نقطة البداية وحتى الجلسة الأخيرة على أن يتم أخذ كافة الخطط التي تم عرضها في الجلسة من بين خطط الطلبة المنتظمين في برنامج الدكتوراه والماجستير في أقسام كلية التربية بجامعة الملك سعود وعددها الإجمالي (٤٤٤) خطة، أي أن عينة الدراسة تمثل نحو (١٠٪) من إجمالي عدد خطط المجتمع الأصلي.

أداة الدراسة:

بناءً على طبيعة البيانات المراد جمعها وعلى المنهج المتبع في الدراسة اعتبرت قائمة معايير خطة البحث المطبقة من قبل لجنة الدراسات العليا الأداة الأكثر ملاءمة لتحقيق أهداف الدراسة. وقد تم الاستفادة من الأدب النظري والدراسات السابقة وخبرة الباحثين في إضافة بعض المؤشرات إلى قائمة المعايير، وقد اشتملت القائمة على البيانات الأولية: رقم الخطة، النوع، المرحلة، القسم، والثاني مجالات ومؤشرات المعيار: التي تمثل قائمة معايير منهجية البحث التربوي اللازم توفرها في عناصر الخطة والبالغ عددها (١٥) عنصراً، أما المؤشرات فقد بلغ عددها (٧٦) مؤشراً، ولتسهيل تفسير النتائج استخدم الباحثان الأسلوب التالي لتحديد مستوى الإجابة على بنود الأداة، حيث تم إعطاء وزن للبدائل (كبيرة = "٤"، ومتوسطة = "٣"، وضعيفة = "٢"، وغير موجودة = "١")، ثم تم تصنيف تلك الإجابات إلى أربعة مستويات متساوية المدى من، خلال المعادلة التالية" (طول الفئة = أكبر قيمة – أقل قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة = (٤ – ١) ÷ ٤ = (٠,٧٥)، لنحصل على التصنيف التالي:

توزيع للفئات وفق التدرج المستخدم في أداة البحث

الوصف	مدى المتوسطات
كبيرة	٣,٢٥ – ٤,٠٠
متوسطة	٢,٥ – أقل من ٣,٢٥
ضعيفة	١,٧٥ – أقل من ٢,٥
غير موجودة	١,٠٠ – أقل من ١,٧٥

صدق أداة الدراسة وثباتها:

أولاً: صدق الأداة

١. **صدق المحكمين:**

تم عرض استبانة أداة الدراسة على عدد من المحكمين بلغوا ثمانية من المتخصصين في مجالات الإدارة التربوية علم النفس المناهج وطرق التدريس، وتم تعديل الأداة في ضوء ملاحظات المحكمين، ويتبين من النتائج الواردة في الجدول رقم (١) اتفاق المحكمين على مناسبة عناصرها بنسبة تتراوح بين (١٠٠ و ٦٣٪) لعنصر واحد فقط تم حذفه، وقد تم استيفاء كافة العناصر لحصولها على نسبة (٧٥٪) فما فوق، كما اتفقوا على وضوحها بنسبة تتراوح بين (١٠٠ و٧٥٪).

الجدول رقم (١): اختبار (ت) لبيان الفروق في تقدير الباحثين لتوافر المعايير في الخطط البحثية لطلاب الدراسات العليا

م	المعيار	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
١	العنوان	٠,١٧	٠,١٩
٢	المقدمة	٥,٥٧	٠,٠٢
٣	صياغة المشكلة	٠,٦٢	٠,٦٨
٤	أهداف الدراسة وأهميتها	١,٠٤	٠,٠٤
٥	مصطلحات الدراسة	٠,٧٢	٠,١٠
٦	حدود الدراسة	١,٩١	٠,٠٠
٧	الإطار النظري	١,٤٠	٠,٦٩
٨	الدراسات السابقة	٠,٢٥	٠,٣٠
٩	صياغة الأسئلة والفروض	٢,٦٢	٠,٠١
١٠	منهج الدراسة	٠,٩٦	٠,٠٦
١١	الأساليب الإحصائية	٣,٨٠	٠,١٨

م	المعيار	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
١٢	مجتمع الدراسة وعينتها	١,٧٢	٠,٠٣
١٣	أدوات الدراسة	٢,٠٩	٠,٤٦
١٤	كتابة المراجع والتوثيق	١,٤٧	٠,٠١
١٥	أخطاء عامة	٠,٦٥	٠,٠٩
المجموع الكلي		**١,٥٦**	**٠,٠٦**

٢. **صدق الدراسة:**

قام الباحثان بتطبيق الأداة على الخطط بشكل منفصل كل واحد يعمل بمفرده، وبحساب اختبار (ت) لكل عنصر من العناصر وللدرجة الكلية للأداة، يتبين كما ورد في جدول (١) أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية لكل من أبعاد (العنوان، صياغة المشكلة، مصطلحات الدراسة، أهداف الدراسة وأهميتها، الإطار النظري، الدراسات السابقة، منهج الدراسة، الأساليب الإحصائية، أدوات الدراسة)، وكذلك على متوسط الدرجة الكلية مما يؤكد الاتفاق بين الباحثين في تقديرهما لانطباق العنصر على الخطة.

كما أن الدرجة الكلية للأداة لا يوجد فرق دال إحصائياً بين الباحثين في تقديرهما لتوافر العنصر من عدمه في الخطة.

أما عناصر (المقدمة، أهداف وأهمية الدراسة، حدود الدراسة، صياغة الأسئلة والفروض، مجتمع وعينة الدراسة، كتابة المراجع والتوثيق، وكذلك الأخطاء العامة)، فقد وجدت فروق دلالة إحصائياً بين تقديرات الباحثين، وعليه فإنه باستقراء هذه النتائج يتضح وجود اتفاقٍ بين الباحثين على (٩) عناصر من عناصر الأداة، أما الاختلاف فإنه يوجد في (٧) عناصر الجدول رقم (١).

ثانياً: ثبات أداة الدراسة:

تم التحقق من ثبات أداة الدراسة من خلال حساب معامل الارتباط بين تقديرات الباحثين لتوافر كل عنصر من عناصر خطط البحث في كل خطة من الخطط الذي يتم على انفراد كما سبق الإشارة، وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون.

وقد بلغ معامل الثبات (٠,٨٣) وهذه قيمة عالية تؤكد الاتساق في التقديرات بين الباحثين.

نتائج الدراسة:

ينص السؤال الأول: هل توجد اختلافات حسب (الجنس، والقسم، والدرجة العلمية) في تحقق المعايير العلمية من عدم تحققها؟

الجانب الأول: الفروق باختلاف الجنس (ذكور إناث)

الجدول رقم (٢): المتوسطات مرتبة حسب الجنس

م	المعيار	ذكور	إناث
١	الأساليب الإحصائية	٢,٧١	٢,٥٤
٢	مجتمع الدراسة وعينتها	٢,٤٤	٢,٣٧
٣	العنوان	٢,٣٤	٢,٣١
٤	صياغة الأسئلة والفروض	٢,٣٢	٢,٢١
٥	أهداف الدراسة وأهميتها	٢,٣٠	٢,٢٧
٦	أدوات الدراسة	٢,٢٣	٢,١٩
٧	المقدمة	٢,١٩	٢,٢٨
٨	مصطلحات الدراسة	٢,٠٦	٢,٠٨
٩	الدراسات السابقة	١,٧٧	١,٧٣
١٠	كتابة المراجع والتوثيق	١,٧١	١,٧٢
١١	صياغة المشكلة	١,٦٦	١,٦٨
١٢	أخطاء عامة	١,٣٥	١,٣٥
١٣	الإطار النظري	١,٢٧	١,٥٧
١٤	حدود الدراسة	١,٠٥	١,٠٩
١٥	منهج الدراسة	١,٠٥	١,٠٧
	المتوسط الكلي للعناصر	**١,٨٩**	**١,٩٠**

يتضح من الجدول رقم (٢) أنه بمقارنة خطط الطلاب والطالبات بشأن توفر عناصر الخطة المعتمدة من الكلية، وعند مقارنة متوسطات الطلبة الذكور بالطالبات بشأن العناصر يتضح من الجدول أن كلاً من الذكور والإناث قد حققا عنصر الأساليب الإحصائية بشكل متوسط، حيث بلغ متوسط الإناث (٢,٥٤)، ومتوسط الذكور (٢,٧١) على هذا العنصر.

أما العناصر (مجتمع الدراسة وعينتها، العنوان، صياغة الأسئلة والفروض، أهداف الدراسة وأهميتها، أدوات الدراسة، المقدمة، مصطلحات الدراسة)، فإنها تحققت فيها الشروط بشكل ضعيف، إذ تتراوح متوسطات الإناث فيها ما بين (١,٩٠ إلى ٢,٣٧)، أما الذكور فإن

متوسطاتها تتراوح بين (١,٧٧ و٢,٤٤). أما بقية العناصر، فإن متوسطات الإناث تتراوح بين (١,٠٧ و١,٧٣) في حين متوسط الذكور يتراوح (١,٠٥ و١,٧١)، وهذا يشير إلى عدم تحقق هذه الشروط، وهي: (كتابة المراجع وتوثيقها، صياغة المشكلة، أخطاء عامة، الإطار النظري، حدود الدراسة ومنهج الدراسة).

فيما يتعلق بالجانب الثاني: الفروق باختلاف القسم (المناهج وطرق التدريس، السياسات التربوية، الإدارة التربوية، علم النفس، التربية الخاصة، تقنيات التعليم، التربية الفنية).

الجدول رقم (٣): المتوسطات مرتبة حسب القسم

م	المعيار	المناهج	السياسات	الإدارة	علم نفس	تربية خاصة	تقنيات	فنية
١	الأساليب الإحصائية	٢,٥٧	٢,٧٥	٢,٦٢	٢,٥٠	٢,٦٦	٢,٦٠	٢,٣١
٢	العنوان	٢,٣٢	٢,٣٣	٢,٣٥	٢,٢٤	٢,٤٢	٢,٣٧	٢,٢٨
٣	مجتمع الدراسة وعينتها	٢,٣٠	٢,٥٠	٢,٥٠	٢,٤٢	٢,٢٠	٢,٤٨	٢,٣٥
٤	صياغة الأسئلة والفروض	٢,٢٩	٢,٣٠	٢,٢٥	٢,٢٤	٢,٣١	١,٩٧	٢,٣١
٥	المقدمة	٢,٢٥	٢,٠٨	٢,٢٠	٢,٤١	٢,١٠	٢,٣٢	٢,٩٣
٦	أهداف الدراسة وأهميتها	٢,٠٦	٢,٣٨	٢,٥٠	٢,٤٢	٢,٣٠	٢,٢٦	٢,٠
٧	أدوات الدراسة	٢,٠٥	٢,٣٨	٢,٨٧	٢,٣٤	٢,٢٩	١,٦٧	١,٤٦
٨	مصطلحات الدراسة	١,٩٠	٢,٠٨	٢,٠٩	٢,٢٨	٢,٠٤	٢,١١	٢,١٧
٩	صياغة المشكلة	١,٦٦	١,٦٨	١,٧٠	١,٦٣	١,٦٨	١,٧٧	١,٦٢
١٠	كتابة المراجع	١,٦٢	١,٧٢	١,٧٩	١,٧٥	١,٧٧	١,٨٢	١,٧٥
١١	أخطاء عامة	١,٣٤	١,٣٣	١,٤١	١,٣٦	١,٣٠	١,٣٦	١,٥٢
١٢	الدراسات السابقة	١,٢٧	١,٩٣	١,٩٨	١,٨٨	١,٩٩	١,٨٣	١,٨٨
١٣	الإطار النظري	١,٢٥	١,١٧	١,١٩	٢,٢٥	١,٢٥	١,٦٨	١,٩٣
١٤	حدود الدراسة	١,٢٠	١,٠	١,٠	١,٠٧	١,١٦	١,٠	١,٠
١٥	منهج الدراسة	١,٠٩	١,٠٦	١,٠	١,٠	١,٠	١,٢٤	١,٠٥
المتوسط الكلي للعناصر		**١,٧٩**	**١,٩١**	**١,٩٧**	**٢,٠٢**	**١,٨٩**	**١,٩١**	**١,٩٥**

أما عند المقارنة بين أقسام الكلية بشأن تحقق الشروط من عدمه في الخطط المقدمة من أقسام: (المناهج وطرق التدريس، السياسات التربوية، الإدارة التربوية، علم النفس، التربية الخاصة، تقنيات التعليم، التربية الفنية)".

يتضح من الجدول رقم (٣) أن الشرط الوحيد المتحقق بدرجة كبيرة إلى متوسطة في خطط أقسام الكلية هو ما يتعلق بالأساليب الإحصائية، إذ بلغت المتوسطات (٢,٥٧) لقسم المناهج، و(٢,٥٧) لقسم السياسات، و(٢,٦٢) لقسم الإدارة التربوية، و(٢,٥٠) لقسم علم النفس، و(٢,٦٦) لقسم التربية الخاصة، و(٢,٦٠) لقسم تقنيات التعليم، و(٢,٣١) لقسم التربية الفنية.

أما عناصر (العنوان، مجتمع الدراسة وعينتها، صياغة الأسئلة والفروض، المقدمة، أهداف الدراسة وأهميتها، أدوات الدراسة، مصطلحات الدراسة) في قسم المناهج، فقد تحققت بشكل ضعيف، حيث تراوحت متوسطاتها ما بين (١,٧٩ إلى ٢,٣٢)، أما قسم السياسات التربوية فقد تراوحت المتوسطات ما بين (١,٩١ إلى ٢,٣٣)، كذلك قسم الإدارة التربوية تراوحت متوسطاته ما بين (١,٩٧ إلى ٢,٣٥)، أما قسم علم النفس فتراوحت متوسطاته بين (٢,٠٢ إلى ٢,٢٤)، أما قسم التربية الخاصة فقد تراوحت متوسطاته في العناصر (العنوان، مجتمع وعينة الدراسة، صياغة الأسئلة والفروض، المقدمة، أهداف الدراسة وأهميتها، أدوات الدراسة، مصطلحات الدراسة، صياغة المشكلة، كتابة المراجع والتوثيق) بين (١,٧٣ إلى ٢,٤٢)، وعند الرجوع إلى الجدول نجد أن قسم التقنيات تتراوح متوسطاته بين (١,٧٧ إلى ٢,٣٧) في العناصر (العنوان، مجتمع الدراسة وعينتها، صياغة الأسئلة والفروض، المقدمة، أهداف الدراسة وأهميتها، أدوات الدراسة، مصطلحات الدراسة، صياغة المشكلة)، أخيراً قسم التربية الفنية تبين متوسطاته تتراوح بين (١,٧٥ إلى ٢,٩٣) في العناصر (العنوان، صياغة الأسئلة والفروض، الإطار النظري، المقدمة، مجتمع وعينة الدراسة، حدود الدراسة).

أما بقية العناصر فإنها لم تتحقق لكافة الأقسام بالشكل المطلوب، وهي: (مصطلحات الدراسة، الدراسات السابقة، الإطار النظري، حدود الدراسة، أخطاء عامة).

فيما يتعلق بالجانب الثالث: الفروق باختلاف الدرجة العلمية (دكتوراه، ماجستير).

الجدول رقم (٤): بيان ترتيب المتوسطات حسب الدرجة العلمية

م	المعيار	دكتوراه	ماجستير
١	الأساليب الإحصائية	٢,٦٦	٢,٦٠
٢	مجتمع وعينة الدراسة	٢,٥٢	٢,٣٧
٣	المقدمة	٢,٣٩	٢,٢٠
٤	العنوان	٢,٣٧	٢,٣٠

م	المعيار	دكتوراه	ماجستير
٥	صياغة الأسئلة والفروض	٢,٣٠	٢,٢٦
٦	أدوات الدراسة	٢,٣٠	٢,٢٢
٧	أهداف الدراسة وأهميتها	٢,٢٠	٢,٣٠
٨	مصطلحات الدراسة	٢,١٣	٢,٠٦
٩	كتابة المراجع والتوثيق	١,٧٤	١,٧١
١٠	الدراسات السابقة	١,٧٣	١,٧٦
١١	صياغة المشكلة	١,٦٦	١,٦٧
١٢	الإطار النظري	١,٤٣	١,٤٤
١٣	أخطاء عامة	١,٤٢	١,٣٣
١٤	منهج الدراسة	١,٠٨	١,٠٥
١٥	حدود الدراسة	١,٠٥	١,٠٨
	المتوسط الكلي للعناصر	١,٩٤	١,٨٩

يتضح من الجدول السابق أن خطط طلاب الدكتوراه تحقق فيها عنصرا الأساليب الإحصائية ومجتمع الدراسة وعينتها بشكل متوسط، حيث بلغ متوسط هذين العنصرين (٢,٦٦ ، ٢,٥٢) في حين أن بقية العناصر تحققت إما بشكل ضعيف وهي: (المقدمة، العنوان، صياغة الأسئلة والفروض، أدوات الدراسة، أهداف وأهمية الدراسة، مصطلحات الدراسة) إذ تراوحت متوسطاتها بين (١,٩٤ و٢,٣٩). أما باقي العناصر فلم تتحقق، وهي: (كتابة المراجع والتوثيق، الدراسات السابقة، صياغة المشكلة، الإطار النظري، الأساليب الإحصائية، أخطاء عامة، حدود الدراسة)، حيث تراوحت متوسطاتها (١,٠٥ و١,٧١).

أما طلاب درجة الماجستير فقد تحقق شرط الأساليب الإحصائية بشكل متوسط، حيث بلغ متوسطه الحسابي (٢,٦٠)، أما العناصر (مجتمع الدراسة وعينتها، المقدمة، العنوان، صياغة الأسئلة والفروض، أدوات الدراسة، أهداف الدراسة وأهميتها، مصطلحات الدراسة، كتابة المراجع والتوثيق، الدراسات السابقة) فقد تحققت بشكل ضعيف، حيث تراوحت متوسطاتها بين (١,٧٦ و٢,٣٧) أما ما تبقى من عناصر (صياغة المشكلة، حدود الدراسة، الإطار النظري، منهج الدراسة، الأساليب الإحصائية، أخطاء عامة) فلم تتحقق، حيث تراوحت متوسطاتها بين (١,٠٥ و١,٧١).

إجابة السؤال الثاني: والذي نصه: "ما الاختلاف في إجراءات اعتماد خطط طلبة الدراسات العليا في كلية التربية باختلاف الأقسام الأكاديمية؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استقصاء وجه نظر مقرري لجان الدراسات العليا (الخطط العلمية) في أقسام كلية التربية بجامعة الملك سعود من بداية فكرة البحث وحتى اعتماد الخطة من مجلس القسم، فقد تم تلخيص إجاباتهم بخصوص:

أولاً: إجراءات اعتماد خطط طلبة الدراسات العليا مرتبة حسب حدوثها:

١. توزيع طلبة الدراسات العليا على أعضاء هيئة التدريس في القسم (أستاذ وأستاذ مشارك) فقط.

٢. التنسيق بين الطالب أو الطالبة والمرشد الأكاديمي لاختيار فكرة البحث "تصور أولي".

٣. تناقش لجنة الدراسات العليا بالقسم في اجتماع يحضره الطالب أو الطالبة والمرشد الأكاديمي:
   - مناسبة الفكرة للدراسة، وهذا الموضوع سبق دراسته أم لا؟
   - هل الموضوع قابل للدراسة؟
   - هل الإجراءات وملامح الخطة متوفرة في التصور المبدئي؟
   - في حالة إجازة التصور يطلب من الطالب البدء في إعداد الخطة، وفي حالة رفضه يطلب منه البحث عن موضوع آخر.

٤. في حالة اكتمال الخطة من قبل الطالب يتقدم الطالب أو الطالبة بطلب عرضها على لجنة الدراسات العليا للقسم، حسب أولوية وصولها للجنة.

٥. يتم تحديد موعد لعقد سيمنار يحضره أعضاء القسم المتخصصون في المسار، ومن يرغب من عموم أعضاء هيئة التدريس وطلبة الدراسات العليا بالقسم، على أن توزع الخطة قبل موعد عقد السيمنار بأسبوع على الأقل.

٦. يتم مناقشة الطالب أو الطالبة في السينمار ويطلب من أعضاء اللجنة تسجيل جميع ملاحظاتهم على النسخ للخطة الموزعة أو تسجل في جدول يوافق عليه أعضاء اللجنة ويطلب من الطالب أو الطالبة إجراء التعديلات المقترحة.

٧. تعديل الخطة بناءً على الملاحظات المقدمة من أعضاء لجنة الدراسات العليا بالقسم بالتنسيق مع المرشد، وفي حالة اكتمال الخطة يتم إعادة عرضها مرة أخرى على لجنة الدراسات العليا، للتأكد من إتمام إجراء جميع التعديلات المطلوبة.

٨. ترفع لجنة الدراسات العليا بالقسم مذكرة لمجلس القسم باعتماد الخطة وتعيين مشرف

أكاديمي -قد يكون المرشد الأكاديمي- أو غيره من أعضاء هيئة التدريس ممن تنطبق عليهم شروط الإشراف.

ومما سبق يتبين اتفاق معظم أقسام كلية التربية في إجراءات اعتماد خطط طلبة الدراسات العليا، أما الاختلافات فهي قليلة جداً ويمكن حصرها فيما يلي:

- بخصوص مسمى اللجنة، فجميع الأقسام متفقة على تسميتها بلجنة الدراسات العليا، ما عدا قسم الإدارة التربوية فاسم اللجنة هو "لجنة الخطط والرسائل العلمية"، وقد تبين من إدارة القسم إن أعباء لجنة الدراسات العليا كثيرة؛ لذا فقد قرر القسم فصل كل ما يتعلق بالخطط والرسائل العلمية في لجنة مستقلة.
- تبين من استعراض الإجراءات أن بعض الأقسام يفضل أن يتقدم الطالب أو الطالبة بمقترح عنوان "تصور أولي"، أما البقية فلا يرون ذلك.
- تبين أيضاً من استعراض الإجراءات إعادة عرض الخطة بعد مناقشتها على لجنة الخطط للتأكد من عمل التعديلات المطلوبة، أما البقية فلا يرون حاجة لذلك.
- تبين أيضاً من استعراض الإجراءات أن بعض الأقسام يرى إشراك المرشد من البداية في تصور الطالب حول فكرته البحثية، ومن ثم خطته قبل مناقشتها في السمنار وحتى موافقة القسم عليها، أما البعض الآخر فلا يرى ذلك.
- تبين أيضاً أن بعض الأقسام يفضل مناقشة الخطة في إحدى جلسات مجلس القسم، بينما يرى البعض أن تتم المناقشة على هامش اجتماعات القسم "بدون جلسة".

ثانياً: مرئيات مقرري اللجان حول إجراءات اعتماد الخطة:

بمراجعة إجابات مقرري اللجان على ذلك، فقد تم الخروج بالنقاط التالية:

١. تزويد المرشد الأكاديمي للطالب أو الطالبة بصورة من ملحوظات لجنة الدراسات العليا بالقسم، لكي يتم متابعة تعديلها من قبل المرشد الأكاديمي.

٢. يرى البعض منهم أن الإجراءات الحالية جيدة، ولكنها تأخذ وقتًا وجهدًا على الطالب أو الطالبة، وكذلك لجنة الدراسات العليا.

٣. يرى البعض إشراك عدد كبيرة من أعضاء هيئة التدريس في لجنة الدراسات العليا، نظراً لكثرة الأعمال المطلوبة منها.

٤. كما يرى البعض أن هذه الإجراءات المعتمدة من قبل جميع الأقسام تقريباً هي خطوات متسلسلة ومنطقية.

٥. يرى البعض أن يكون تقديم الطالب أو الطالبة للخطة على مرحلتين: الأولى، يتقدم الطالب بعنوان: "فكرة بحثية" لمناقشتها من قبل اللجنة، وعند إجازتها يبدأ الطالب أو الطالبة الخطوة التالية، وهي إعداد الخطة البحثية.

ينص السؤال الثالث: ما المعايير المتوافرة بشكل جيد وتلك التي لا تتوافر إلا بشكل ضعيف في خطط طلبة الدراسات العليا المجازة من الأقسام الأكاديمية، وكذلك من لجنة الدراسات العليا بجامعة الملك سعود؟

للإجابة عن هذا السؤال حدد الباحثان درجة قطع مقدارها (٠,٢) وانحراف معياري يساوي (٠,١٠) لتحديد المعايير المتوافرة بشكل جيد وتلك التي لا تتوافر إلا بشكل ضعيف، لذا فإن ما يزيد عن القيمة (٢) يعدّ معياراً متوافراً بشكل جيد، وما يقل عن (٢) بمقدار (١٠) نقاط يعدّ غير متوافر بشكل جيد، وعليه فإن الأساليب الإحصائية، مجتمع وعينة الدراسة، العنوان، صياغة الأسئلة والفروض، أهداف الدراسة وأهميتها، المقدمة، مصطلحات الدراسة، تعتبر معايير متوافرة بشكل جيد، أما بقية المعايير ونظراً لأن متوسطاتها أقل من درجة القطع (٢) فهي عناصر لا تتوافر بشكل جيد، وهي: الدراسات السابقة، كتابة المراجع والتوثيق، صياغة المشكلة، أخطاء عامة، الإطار النظري، حدود الدراسة، منهج الدراسة.

مناقشة النتائج:

بالدراسة المتأنية من قبل الباحثين لخطط التي خضعت للتقويم، وكما تبين من النتائج وجود ضعف في مصطلحات الدراسة، الإطار النظري، الدراسات السابقة، حدود الدراسة، والأخطاء العامة.

وفي محاولة لتفسير ضعف هذه العناصر في الخطط العلمية يمكن القول أن رجوع بعض الطلاب لمصادر ثانوية في سعيهم لتعريف مصطلحات الدراسة وعدم الرجوع للمصادر الأساسية وللرواد في الحقل الذي يُعمل في البحث يمثل سبباً رئيساً فيما يعتري مصطلحات الدراسة من خلل.

كما لاحظ الباحثان أن الإطار النظري يعاني من ضعف في الخطط والسبب يعود إلى

عدم إلمام الطلبة بالإطار النظري الشامل والعميق في موضوع البحث والاعتماد على ما يشبه عملية القص واللصق من البحوث السابقة وعدم الاستيعاب للأطر النظرية بما فيها من اختلافات أو تشابه أو قدم أو حداثة، كما أن بعض الخطط تفتقد للإطار النظري الحديث في المجال ولا تتضمن النظريات والنماذج المستجدة.

أما ما يتعلق بالدراسات السابقة فقد لاحظ الباحثان عدم علاقة بعض الدراسات السابقة في الموضوع، إضافة إلى قدم الكثير من الدراسات، كما يلاحظ غياب شخصية الباحث في عرضه للدراسات السابقة والتمثل في افتقاد المقارنة بين الدراسات السابقة واكتشاف علل الاختلاف بين النتائج أو أسباب الاتفاق، ويضاف لما سبق عدم بيان علاقة الدراسات السابقة بالدراسة الحالية.

فيما يتعلق بحدود الدراسة لاحظ الباحثان تركيز معظم الخطط على الحدود الزمانية والمكانية وبما يشبه القولبة مع إهمال المحددات الأخرى والمرتبطة بطبيعة الموضوع وعينة الدراسة.

أما ما يتعلق بالأخطاء العامة فقد تبين للباحثين عدم الاتساق في الخطط العلمية في الإخراج العام للخطة كما في المعلومات المدونة على صفحة الغلاف كاستخدام إرشاد بدل إشراف، وعدم كتابة القسم والتخصص، وعدم ترقيم صفحات الخطة، والاختلاف في ترتيب عناصر الخطة، إضافة إلى أخطاء في ترجمة عنوان الخطة، كما لاحظ الباحثان وضع إطار لصفحات الخطة.

التوصيات:

أُخذ في الاعتبار لإجراءات تنفيذ الخطط العلمية المعتمدة من قبل أقسام الكلية، إضافة إلى ما حصل عليه الباحثان من ملاحظات من قبل مقرري لجان الدراسات العليا، وكذلك ما أسفرت عنه نتائج الدراسة، يوصي الباحثان بما يلي:

١. التأكيد على الطلبة بضرورة الاعتماد بشكل أساسي على المصادر الأساسية والرواد في الحقل، خاصة فيما يتعلق بالمصطلحات والإطار النظري.
٢. يؤكد الباحثان ضرورة اهتمام الأقسام عند مناقشة الخطط العلمية بالإلمام الشامل والعميق من قبل الطالب بالإطار النظري، وذلك لأنه يشكل المنطلق الأساسي للدراسة.

٣. يرى الباحثان ضرورة إلزام الطلبة بالاطلاع على أحدث الدراسات في المجال، وذلك أن البحوث في كافة المجالات متاحة في المجلات وفي محركات البحث.

٤. ضرورة التزام الطلبة بأدلة الكلية والأقسام فيما يتعلق بعناصر الخطة ومواصفاتها وكيفية إخراجها.

٥. يوصي الباحثان بأهمية عقد حلقة النقاش (سمنار) للخطط الدراسة لتلافي ما قد يوجد فيها من ملاحظات.

٦. تبين للباحثين عدم أصالة بعض مواضيع الخطط العلمية، وتشابه الكثير منها فيما عدا تغيرات ضعيفة في عدد ونوع بعض المتغيرات.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

أبو هاشم، السيد (١٤٣٦هـ)، "ورشة عمل: دليل الدراسات العليا بكلية التربية ومقترح خطة البحث"، وكالة كلية التربية للدراسات العليا والبحث العلمي، ص ص١١ – ٢٣.

جامعة الملك سعود (١٤١٦هـ)، "تقويم العملية الأكاديمية بجامعة الملك سعود: أنموذج في التقويم الشامل"، ص١٨٦.

خضر، أحمد إبراهيم (٢٠١٣م)، "عشرون خطأ يقع فيها الباحثون عند إعداد خططهم البحثية"، شبكة الألوكة، صناعة الرسالة العلمية، تونس، ص٣.

خضر، أحمد إبراهيم (٢٠١٤م)، "كيف تكتب رسالة ماجستير أو دكتوراه أبو بحثاً علمياً"، موقع بوابتي، تونس، ص١.

الخطيب، أحمد وآخرون (١٩٨٥م)، "البحث والتقويم التربوي"، عمّان، دار المستقبل للنشر والتوزيع، ص ص١١٧ – ١٢٣.

الدريج، محمد (٢٠٠٧م)، "المعايير في التعليم نماذج وتجارب لضمان جودة التعليم"، الطبعة الأولى، الدار البيضاء: المغرب، منشورات سلسلة المعرفة للجميع.

دليل الدراسات العليا بكلية التربية ومقترح خطة البحث، وكالة كلية التربية للدارسات العليا والبحث العلمي، ص٢.

الضبع، محمود (٢٠٠٦م)، "الأهداف والكفايات والمعايير"، ورقة مقدمة إلى الملتقى الثالث للتقويم التربوي، المنعقد في مسقط (٦ – ٧ مارس ٢٠٠٦م)، سلطنة عُمان، وزارة التربية والتعليم.

عبيدات، ذوقان؛ وعدس، عبد الرحمن؛ وعبد الحق، كايت (٢٠٠٤م)، "البحث العلمي: مفهومه وأدواته وأساليبه"، الطبعة الثالثة، عمّان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

عفانة، عزو إسماعيل (٢٠١١م)، "أخطاء شائعة في تصماميم البحوث التربوية"، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة، ص٣.

فان دالين، ديبولد (٢٠٠٧م)، "مناهج البحث في التربية وعلم النفس"، ترجمة: محمد نوفل وسليمان الشيخ وطلعت غربال، مراجعة: سيد أحمد عثمان، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

الفايز، فايز عبدالعزيز (١٤٢٩هـ)، "تقويم برنامج الماجستير بالرسالة في قسم الإدارة التربوية بجامعة الملك سعود من وجهة نظر الدارسين والخريجين، رسالة ماجستير غير منشورة.

مجلس التعليم العالي (١٤٢٨هـ)، "نظام مجلس التعليم العالي والجامعات ولوائحه"، الرياض، وزارة التعليم العالي، ص٢٥٧.

مقدم، عبدالحفيظ سعيد (٢٠١١)، "معايير تقويم البحوث والرسائل العلمية"، ورقة عمل مقدمة إلى جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الملتقى الأول، تشديد الرسائل والأطروحات العلمية وتفعيل دورها، ص٤.

الموسوي، نعمان (٢٠١١م)، "تطوير معايير تقويم منهجية البحث التربوي"، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد ١٢، العدد (٣)، ص ص٢٧ – ٢٨.

المراجع الأجنبية:

Ary, D. Jacobs, L. C. and Razvieh, A (2002): introduction to research in education 6th ed. Belmont, CA, wads worth.

Baumberger, Julie, P. Bangert, Arthur. W. (1997): "Research deigns and statistical used in the Journal of learning disabilities", Journal of Learning Disabilities vol. 29, No. 3, May.

الأبعاد التربوية لمفهوم الاستخلاف في خطط التنمية الوطنية رؤية تحليلية في ضوء سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية

أشواق عبدالرحمن الحقباني[1]

ملخص الدراسة:

الأبعاد التربوية لمفهوم الاستخلاف في خطط التنمية الوطنية بالمملكة العربية السعودية رؤية تحليلية في ضوء سياسة التعليم في المملكة.

إن أبرز أهداف هذه الدراسة، البحث في مفهومي التنمية والاستخلاف ونشأتهما وأهم غاياتهما، وأوجه الاختلاف بينهما، كما إنها تهدف إلى الكشف عن مدى تحقق الأبعاد التربوية للاستخلاف في سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية وخططها التنموية، ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، واعتمدت الدراسة على تحليل الوثائق الرسمية ذات العلاقة (وثيقة سياسة التعليم في المملكة وخطط التنمية الخمسية).

ولقد أظهرت نتائج الدراسة أن الاستخلاف هو المنظور الإسلامي للتنمية الذي يتسق مع التصور الشامل للإنسان والكون والحياة، كما أظهرت تفاوتاً واضحاً بين سياسة التعليم وبين خطط التنمية في تحقق أبعاد الاستخلاف التربوية فيهما، حيث كانت أبعاد الاستخلاف أكثر توازنا في سياسة التعليم، بينما كان تركيز خطط التنمية على البعد العمراني. وأوصت الدراسة بضرورة التخطيط للتربية من منظور استخلافي وتحقيق التوازن بين أبعاد الاستخلاف التربوية في خطط التنمية الوطنية، وأن يُولي القادة وصناع القرار المعنيين بتنمية الإنسان اهتماماً أكبر بتوجيه الجهود التربوية بما يحقق تمكينه من مهام الخلافة، وربطه بمسؤولياته تجاه دينه ووطنه وأمته.

كلمات مفتاحية: خطط التنمية، سياسة التعليم، التعليم في المملكة.

[1] جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز.

المقدمة والإحساس بالمشكلة:

إن المتأمل لطبيعة هذا العصر وما تعصف به من صراعات فكرية وأيديولوجية وعقدية يرى حاجة الإنسان فيه إلى الرؤية الواضحة التي توجهه في حياته وعباداته وسائر تعاملاته، إذ يحتاج إلى منطلقات واضحة يستطيع أن ينطلق منها لبناء الحضارة ونفع الإنسانية وإعمار الأرض، وقد تحقق ذلك في عصور مضت عندما كانت المجتمعات الإسلامية في أوج حضارتها، وتولت مسؤولية قيادة الأمة، ونشر المعرفة، وبناء الحضارة الإسلامية، وعندما قصَّر الإنسان المعاصر في أداء رسالته التي كلفه الله بها، ظهرت لدينا بعض صور الانحدار والنزول في البناء والإعمار، وأصبحت الأمة الإسلامية التي تعاظم شأنها في عهود مضت، تقف في مصاف الدول المتخلفة أو النامية في أحسن الأحوال.

وهناك من يرى أن التربية تمثِّل أزمتنا الكبرى في العالم الإسلامي، حيث إنّ الصلاح والفساد في الأرض مبني على صلاح وفساد الإنسان، كما قال تعالى: ﴿ظَهَرَ ٱلْفَسَادُ فِي ٱلْبَرِّ وَٱلْبَحْرِ بِمَا كَسَبَتْ أَيْدِي ٱلنَّاسِ لِيُذِيقَهُمْ بَعْضَ ٱلَّذِي عَمِلُواْ لَعَلَّهُمْ يَرْجِعُونَ﴾ (الروم: ٤١). وإذا تم إصلاح الإنسان الفرد والإنسان المجتمع فسوف يؤدي ذلك غالباً إلى الخروج من الأزمات الأخرى، فإصلاح الفرد وإرشاده وتوجيهه يكون في تمكنه من تأدية أدواره فيتمكن المجتمع من القيام بأدواره الحضارية في البناء والإعمار، مما يؤكد أن التربية مدخل أساس لتحقيق تنمية حضارية شاملة (الهنداوي، ٢٠٠٤م).

لقد حرصت الدول الإسلامية على النهوض بواقعها فاستوردت كثيراً من النظريات والمفاهيم والمنهجيات والوسائل والأدوات التي تبنتها الدول المتقدمة في بناء حضارتها، رغم أن تلك النظريات قامت على خلاصة التجربة الغربية؛ إلا أنه جرى تعميمها كنسق عالمي. ومن أهم تلك المفاهيم التي تبنتها الدول الإسلامية في التخطيط لمستقبل شعوبها مفهوم "التنمية"، والتساؤل الذي يطرح نفسه إلى أي مدى تتلاءم تلك المفاهيم مع أهدافنا وغاياتنا؟

وإذا أخذنا تجربة المملكة العربية السعودية تحديداً نجد أن سياسة التعليم فيها (وزارة المعارف، ١٤٠٠هـ) وضعت موادها مستندة على الدين الإسلامي الذي تدين به الأمة عقيدة وعبادة وخلقًا وشريعةً وحكمًا ونظامًا متكاملاً للحياة. كما بنيت على التصور الإسلامي الكامل للكون، والإنسان، والحياة، وأن الوجود كله خاضع لما سنَّه الله تعالى، ليقوم كل مخلوق بوظيفته دون خلل أو اضطراب، كما أنها دعت إلى المثل العليا التي جاء بها الإسلام لقيام حضارة إنسانية رشيدة بناءة تهتدي برسالة محمد ﷺ، لتحقيق العزَّة في الدنيا،

والسعادة في الدار الآخرة، وبينت كذلك أن الحياة الدنيا مرحلة إنتاج وعمل يستثمر فيها المسلم طاقاته عن إيمان وهدى للحياة الأبدية الخالدة في الدار الآخرة، فاليوم عمل ولا حساب، وغداً حساب ولا عمل. إلا أن الناظر في واقع التربية في المملكة العربية السعودية يجد أن الكوادر البشرية التي تخرجها الأنظمة التربوية لا تعكس الصورة المتوقعة للمتربي المرسومة في سياستها التعليمية؛ بل إن هناك هبوطًا وتدنيًا في كل من الأخلاقيات والسلوكات والتحصيل في أروقة المؤسسات التربوية، الأمر الذي يدعونا للبحث في كيفية تطبيق سياسات التعليم الأصيلة، ومعرفة ما إذا كان هناك قصور على مستوى التخطيط والتشغيل (الميمان، ٢٠٠٣م).

والسؤال الذي يطرح نفسه هنا إلى أي حد تتناسب تلك المفاهيم التي تبنتها مناهج التخطيط المتبعة في المملكة العربية السعودية مع السياسة التعليمية؟ وهل تتسق أهداف التربية في خطط التنمية في المملكة العربية السعودية تحديداً مع السياسة التعليمية فيها؟

وإذا كانت المملكة العربية السعودية تتبنى التخطيط الذي يعتمد على مفهوم التنمية فقد ظهرت دعوات تنادي بضرورة بناء منظور إسلامي بديل لـ "التنمية" المستوردة يعتمد مفهوم الاستخلاف أساساً له، ذلك أن التنمية تمثل في جوهرها رؤية العالم الغربي للحركة البشرية المستمدة من خبراته وتجاربه وسياقه التاريخي والتي أراد عولمتها، على الرغم من ارتباط نشأتها بالظروف الاقتصادية والاجتماعية والسياسية له (عارف، ١٩٨١م).

لقد كان مفهوم الاستخلاف محور اهتمام عدد من الدراسات العلمية حيث ناقشته من زوايا مختلفة، بعضها تطرق لأبعاده الفكرية التربوية، وأخرى ركزت على الجانب التطبيقي لمفهوم الاستخلاف. ومن هذه الدراسات دراسة عارف (١٩٨١م) التي كشفت عن أن مفهوم الاستخلاف يعبر عن منظومة مفاهيمية كاملة تحدد أبعاد عملية عمارة الأرض وفق منهج الله تحقيقا لخلافته وسعيا لعبادته بمفهوم العبادة الشامل الذي يشمل كل حركة الإنسان في الكون حيث المقصد العام للشريعة إصلاح الأرض وعمارتها، وتحقيق التمكين عليها ورفع مستوى الحياة فيها، فالغايات لدى مجتمع الاستخلاف تتصف بالكمال والشمول فهي تتناول كل جوانب حياته ذلك أن مسؤولية الأمة تقع على عاتق كل فرد "فروض كفاية" أحيانا، و"فروض عين" أحيانا أخرى، فكل إنسان يشعر أنه محاسب على سلوك أمته وأوضاعها كما هو الحال مع نفسه، وهو ما يضبط غاية الاستخلاف ويحفظ للأمة توازنها ويحقق النمو والإعمار، واستثمار كل الخلائق التي سخرها الله في هذا الكون من حيوان ونبات وجماد،

حيث تفاعلت العقيدة المنزلة مع الواقع المعاش بما يحقق الحياة الطيبة في الدنيا والفوز بالجنة في الآخرة؛ فهما طريق واحد إذ تتسق هموم الفرد مع هموم أمته وتتوافق معها.

لقد أكد عارف أن البعد الاعتقادي والتصوري للكون والحياة والإنسان في عهد النبي ﷺ كان له دور محوري في عملية التغيير المجتمعي، وفي تكوين مجتمع الاستخلاف وتمكينه، لذلك ركزت الآيات المكية على صياغة الإنسان قبل المجتمع ذلك أنه صانعه وأهم مكوناته. لذلك كان من المهم أن يبنى مجتمع الاستخلاف في إطار منهج يشمل بعد العقيدة والتصور التي تمكن العقل الإنساني من التفاعل الإيجابي مع الكون؛ سننه، وحقائقه، ومصيره، وغايته، والحياة ومصيرها. لقد خلصت دراسة عارف إلى ضرورة بناء منظور إسلامي بديل للتنمية يعتمد مفهومي الاستخلاف والعمران البشري أساسا له.

لقد حاول خليل في دراسته (١٩٩٦م) معرفة شروط الاستخلاف للأمة العربية المسلمة في القرن الحادي والعشرين، حيث ناقش مفهوم الاستخلاف كمفهوم حضاري شامل، فالحضارة لديه هي نسق معرفي شامل يتضمن الدين والقيم والمعارف. ويرى خليل أن حركة الإنسان في الترقي تتم عبر ثلاث خطوات: إدراكه للمشكلة والتي تأتي من التناقض بين الواقع والغايات، والحل والذي يعني إلغاء التناقض بينهما في الذهن، والعمل الذي يلغي التناقض بينهما في الواقع، وقد أشار القرآن إلي هذه الخطوة: ﴿إِلاَّ الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ وَتَوَاصَوْا بِالْحَقِّ وَتَوَاصَوْا بِالصَّبْرِ﴾ (العصر: ٣). ويرى خليل الاستخلاف كحل شامل لكل القضايا والمشكلات التي يمكن أن تواجه المجتمعات في كل زمان ومكان.

ومن الدراسات التي اهتمت بمفهوم الاستخلاف دراسة (مفتاح، ٢٠٠٦م) التي تهدف إلى معرفة أثر مفهوم الاستخلاف في تكوين المعرفة لدى ابن خلدون وتشكيل طريقته التربوية، وكان من نتائجها أن انحراف الإنسان وفقده لهويته سبب له أدواء الضعف والاعتمادية والخداع والكسل وتشتت المجتمع، وهذه القضايا تعود لفساد التربية، ولمعالجة هذه المشكلات يجب إصلاح التربية وتصورها للإنسان المراد إنتاجه، وأن أنسب التصورات وأفضلها وأشملها لجميع جوانب الإنسان البدنية والروحية والخلقية هو المفهوم الاستخلافي الإسلامي، كما أن التصور الاستخلافي لطبيعة المعرفة ومصادرها وأنواعها قد حل إشكالية من أعقد الإشكاليات التي شغلت الفكر الإسلامي قديماً وحديثاً، وهي مسألة علاقة الشرعي بالوضعي الطبيعي، كما أظهرت الدراسة أن الفهم الاستخلافي لطبيعة التعلم وما يتعلق بها هي أمور رائدة في مجالها وسابقة للنظريات الحديثة المهتمة بتنمية الإنسان.

وجاءت دراسة (خشان، ٢٠٠٧م) لتركز على معرفة الأبعاد التربوية لمفهوم الاستخلاف كما وردت في القرآن الكريم وكان من أهم نتائجها أن التربية الإسلامية تؤكد على مكانة الإنسان في الكون، وأهمية تبصير الجيل الجديد بمسؤوليات الخلافة والهدف من الوجود، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود ثلاثة أبعاد تربوية يحتاجها الإنسان المستخلَف لتمكينه من القيام بمهام الخلافة وهي تتضمن البعد المعرفي ويقصد به معرفة الإنسان بالكون لزيادة إيمانه، واستثمار ما فيه من مسخرات لأداء الأمانة الموكلة إليه، والبعد القيمي ويعنى بأخلاقيات الإنسان في تعامله مع البيئة من حوله، كما تتضمن البعد المهاري، وربط العلم بالعمل عبادة لله عز وجل. اهتمت دراسة جياد (٢٠٠٨م) بتحديد مفهوم الخلافة الإلهية للإنسان في القرآن الكريم معتمداً في ذلك على معاجم اللغة، وآراء جملة من المفسرين والعلماء المسلمين المهتمين بقضية الاستخلاف. وأكد الباحث على أهمية معرفة وإدراك الإرادة الإلهية في اختيار الإنسان خليفة في الأرض، والذي ارتبط بالشرف والتكريم لهذا المخلوق الذي ميزه الله بالعقل بما يمكنه من أداء الأمانة التي حملها، وهي تحقيق إرادة الله عز وجل بإعمار الأرض، ولإجراء الإرادة الإلهية في الأرض، والنهوض بحمل الأمانة بعد أن أشفقت من حملها السماوات والأرض، كما حددت الدراسة وظيفة ومهام الإنسان المستخلف والتي تمثلت في عمارة الأرض وتحقيق العدالة والعبادة.

بينما هدفت دراسة الحسيني (١٤٣٢هـ) إلى توضيح المفهوم الصحيح للاستخلاف، وبيان آثاره في الفكر الإسلامي، وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها أن الاستخلاف عبادة ومعرفة، وأن الأرض هي مجال تطبيق الاستخلاف حيث دعت الدراسة إلى تشكيل المجتمع المسلم على قواعد وأصول ثابتة من الاعتماد الذاتي، وتكوين الأواصر الاقتصادية على أسس روحية، وليس مجرد الكسب المادي المباشر، كما أكدت على أن حقيقة الاستخلاف تتمثل في ارتباط المستخلَف بالمستخلِف والتمسك بشريعته، وأكدت على أن الحضارة إنما هي نتاج عمل الإنسان، وأنها متى ما قامت على عبادة الله عز وجل ابتعدت عن الانحراف والفساد.

وفي بعد آخر جاءت دراسة الحارثي (٢٠١٣م) لتهدف إلى توضيح مبدأ الاستخلاف وبيان دور الجامعات السعودية في تحقيقه، فتناولت الجانب التطبيقي لهذا المفهوم، وكان من أهم نتائج دراسته أن الاستخلاف يبين صلة الإنسان بربه وبمجتمعه وبدولته وبالعالم من حوله، وأن أصل الخلافة يكمن في تحقيق عبادة المولى عز وجل، وتعمير أرضه بمختلف نواحيها الحضارية والسمو بالذات وبالمجتمع والكسب المادي، كما بينت الدراسة أن الجامعات

السعودية حققت مبادئ الاستخلاف بدرجة متوسطة، ولم تصل النتائج للهدف المأمول بعد، وهي الدرجة العليا.

وبنظرة تحليلية لهذه الدراسات التي تمحورت حول موضوع الاستخلاف يلاحظ اتفاقها على أن مفهوم الاستخلاف مرتبط ببناء الحضارة الإنسانية، وأن الاستخلاف عبادة لله عز وجل باستثمار المستخلَف لكافة مختلف المخلوقات لتعمير الكون وفق منهج الله عز وجل.

حيث اتفقت على أن تطبيق مبادئ الاستخلاف يحقق هدفين ساميين، هما: عبادة الله عز وجل وإعمار أرضه، وعلى أهمية التربية كوسيلة أساسية لغرس مفهوم الاستخلاف في جيل الناشئة.

وهذه الدراسة لا تركز على أهداف الاستخلاف ولا على طبيعة المهام المناطة بالإنسان الفرد والإنسان المجتمع في عملية الاستخلاف إلا بقدر تأثيرها على بناء هذا الإنسان وتمكينه من القيام بأدواره بما يحقق المأمول منه، وهو ما نعنيه بالأبعاد التربوية للاستخلاف، كما أنها طرحت تساؤلات مهمة: هل وضعت السياسات والخطط لتمكين الإنسان من دوره كمستخلف في الأرض؟ وهل تهتم بالارتقاء الشمولي للإنسان بما يتسق مع البناء الثقافي للمجتمع السعودي، ويحقق حاجاته المعاصرة؟

إن هذه الدراسة انطلقت من كل ما تقدم لتربط بين مفهومي الاستخلاف والتنمية، ولتبين أهمية تبني الاستخلاف كمنهج لتحقيق التنمية الشاملة للإنسان السعودي، وحيث تفتقر المكتبة العربية والعالمية إلى الدراسات التي تناولت موضوع الاستخلاف وأبعاده التربوية؛ تطلعت هذه الدراسة إلى المشاركة في بناء المعرفة الإنسانية في هذا الجانب على المستويين النظري والتطبيقي وبما يخدم أهداف وتطلعات التنمية الوطنية في المملكة العربية السعودية.

مشكلة الدراسة:

حاولت هذه الدراسة الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما الأبعاد التربوية لمفهوم الاستخلاف وما مدى تحققها في سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية وخططها التنموية؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس عدد من الأسئلة الفرعية أهمها:

١. ما مفهوم التنمية، وكيف نشأت، وما أهم غاياتها؟
٢. ما مفهوم الاستخلاف الإنساني وكيف نشأ، وما أهم غاياته؟

٣. ما أهم أوجه الاختلاف بين الاستخلاف والتنمية؟

٤. ما مدى تحقق الأبعاد التربوية للاستخلاف في سياسة التعليم في المملكة؟

٥. ما مدى تحقق الأبعاد التربوية للاستخلاف في أهداف التعليم بخطط التنمية الوطنية في المملكة العربية السعودية؟

أهداف الدراسة:

بحثت الدراسة عدداً من الأهداف، أهمها ما يلي:

١. توضيح مفهوم التنمية، ونشأتها وغاياتها.

٢. توضيح مفهوم الاستخلاف الإنساني ونشأته وغاياته.

٣. الكشف عن أهم أوجه الاختلاف بين الاستخلاف والتنمية.

٤. الكشف عن مدى تحقق الأبعاد التربوية للاستخلاف في سياسة التعليم في المملكة.

٥. الكشف عن مدى تحقق أبعاد الاستخلاف في خطط التنمية الوطنية في المملكة العربية السعودية.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة فيما يلي:

١. ارتباط أهداف هذه الدراسة بأبعاد الاستخلاف الذي يميز مرجعيتنا الثقافية.

٢. ارتباط أهداف الدراسة بسياسة التعليم في المملكة العربية السعودية وخططها التنموية.

٣. اتساع نطاق الدراسة وبُعدها التاريخي، حيث شملت مسيرة الخطط التنموية في المملكة العربية السعودية في بداياتها (الخطة الأولى)، وفي منتصف مسيرتها (الخطة الخامسة)، وآخرها (التاسعة والعاشرة).

٤. تتطلع هذه الدراسة إلى الإسهام في معالجة تأخر المسلمين الذي نتج عن تركهم لمبدأ الاستخلاف الرباني.

٥. حرصت الدراسة على تقديم مشاركة أصيلة تسهم في إثراء المكتبة العربية والعالمية من خلال المشاركة في بناء المعرفة الإنسانية فيما يتعلق بالاستخلاف وأبعاده التربوية على المستويين النظري والتطبيقي.

حدود الدراسة:

١. الحدود الموضوعية:

اقتصرت الدراسة على تحليل الأبعاد التربوية لمفهوم الاستخلاف في كل من:

- سياسة التعليم في المملكة: أسس التعليم وغايته، وأهم أهدافه.
- الأهداف العامة للتعليم في خطط التنمية الوطنية في المملكة العربية السعودية، وتحديداً خطط التنمية (الأولى، الخامسة، التاسعة، العاشرة)، ذلك أن الخطة الأولى تمثل بداية التخطيط التنموي في المملكة العربية السعودية، والخطة الخامسة تمثل تقريباً منتصف مسيرة التخطيط، والخطة التاسعة والعاشرة تمثلان آخر خطتين من الخطط الخمسية.

٢. الحدود المكانية:

اقتصرت الدراسة في البحث على خطط التنمية في المملكة العربية السعودية.

٣. الحدود الزمانية:

طبقت هذه الدراسة خلال العام ٢٠١٥م.

مصطلحات الدراسة:

تعريف الاستخلاف: الخلافة لغة تأتي بمعنى أن يحل شخص محل شخص قبله (ابن منظور، ٧١١) وتأتي بمعنى التوكيل لغياب هذا الموكل عنه (الأصفهاني، ١٤١٢هـ).

أما مفهوم الاستخلاف في الاصطلاح كما يشير عارف (١٩٨١م) فيعبر عن منظومةٍ أو نسقٍ مترابط يتداعى تلقائيا عند التعامل مع أحد مكوناته؛ ذلك أنه ينطلق من التوحيد كأساس وغاية، ويتحدد في ذلك النسق أبعاد عمارة الأرض وفق منهج الله تحقيقا لخلافته، وسعيا لعبادته. ويرى زرمان (٢٠٠٢م: ١٩٨) أن "الخلافة تكليف إلهي للإنسان ليباشر مهمة الإعمار والبناء في الأرض وفق إرادة الله لتتحقق بذلك العبودية الكاملة لله في هذا الكون"، وقد عرفها خشان (٢٠٠٧م) بأنها التزام المسلم بشريعة الله بما يحقق السمو بذاته عقلياً وخلقياً ومادياً ويمكّنه من الاستفادة من ثروات العالم لإعمار الأرض وتحسينها، ويختصر دادو (٢٠٠٦م) ذلك في قوله أن مفهوم الاستخلاف لفظ يطلقه القرآن على بناء الحضارة الإنسانية، فالخلافة هي المهمة التي كلف الله بها الإنسان وجعل تحقيقها الغاية من وجوده على هذه الأرض حيث ارتبط مصيره ومآله بمدى قيامه بمتطلبات هذا الاستخلاف.

يقصد بالاستخلاف في هذه الدراسة هو التكليف الإلهي للإنسان ليباشر مهمة الإعمار والبناء في الأرض وفق إرادة الله ومنهجه لتتحقق بذلك العبودية الكاملة لله سبحانه، أما الأبعاد التربوية للاستخلاف فيقصد بها بعديّ المهمة الوجودية للإنسان (الإيمان والعمران) في إطارها الزماني، ويشمل الدنيا والآخرة، وإطارها المكاني، ويشمل الوطن والكون بأكمله .

ويقصد بسياسة التعليم في المملكة الوثيقة الرسمية الصادرة عام ١٣٩٠هـ عن اللجنة العليا لسياسة التعليم في المملكة التي حددت إطار التعليم وأسسه وغايته وأهدافه ومراحله وأنواعه، بينما يقصد بخطط التنمية الوطنية؛ الخطط الوطنية الشاملة التي تصدر عن وزارة الاقتصاد والتخطيط في المملكة كل خمس سنوات لتوجه الجهود التنموية في كافة مؤسسات الدولة.

الإطار النظري:

مفهوم التنمية، نشأتها، وأهم غاياتها:

تأتي التنمية بمعنى النمو وهو التكثير من الشيء، ويعرف عيد التنمية (١٩٩٠م) بأنها عملية مقصودة تتبع سياسة شاملة لتطوير الجوانب الاجتماعية والاقتصادية والبيئية للأفراد، سواء كان مجتمعهم محلياً أو إقليمياً أو قومياً، ويتم ذلك بتعاون القطاع الحكومي والأهلي، على أن تؤدي هذه العملية إلى إكساب الفرد والمجتمع قدرة أكبر على حل المشكلات.

كما تُعرف التنمية على أنها عملية مقصودة، ومخططة تهدف إلى تغيير البنيان الهيكلي للمجتمع بأبعاده المختلفة لتوفير الحياة الكريمة لأفراده (شبع، ٢٠١٠م).

وتعود نشأة مفهوم التنمية إلى القرن الثامن عشر حين أطلق هذا المفهوم رجل الاقتصاد سميث؛ إلا أن انتشاره بدأ بعد الحرب العالمية الثانية، للنهوض بالدول بعد الخسائر في المال والأرواح (سميث، ١٩٨٥م). وقد برز مفهوم التنمية في أول ظهوره في ميدان الاقتصاد حيث استُخدم للدلالة على ما يحصل عليه الفرد من سلع وخدمات وتحسن الميزانيات على أنها المقياس الحقيقي للتنمية (دوابه، ٢٠٠٧م)، وتطور ليشمل إحداث مجموعة من التغيرات الجذرية في مجتمع ما لتمكينه من التطور الذاتي المستمر وتحسين نوعية الحياة لكل أفراده، تطور هذا المفهوم لاحقًا ليرتبط بالعديد من جوانب الحياة الإنسانية، فظهرت التنمية الثقافية والاجتماعية، واستحدث مفهوم التنمية البشرية الذي يهتم بدعم قدرات الفرد وقياس مستوى معيشته وتحسين أوضاعه.

ويؤخذ على مفهوم التنمية غلبة الطابع المادي على الحياة الإنسانية، حيث تقاس مستويات التنمية المختلفة بمؤشرات مادية بحتة، وإسقاط فكرة الخالق من دائرة الاعتبارات العلمية، ونفي وجود مصدر مستقل عن المصدر البشري المبني على الواقع المشاهد والمحسوس، كما يؤخذ عليه الإيمان بأن تطور المجتمعات البشرية يسير في خط متصاعد يتكون من مراحل متتابعة، كل مرحلة أعلى من سابقتها، وجعل المجتمع الأوروبي أنموذجًا للمجتمعات الأخرى، ويجب عليها اللحاق بها (عارف، ١٩٨١م).

ورغم محاولة كثير من الباحثين إيجاد مفهوم أكثر شمولية للتنمية، يتجاوز البعد الاقتصادي للأبعاد الأخرى؛ لتكون عملاً مستمرًا شاملاً لجميع جوانب الحياة، إلا أن الدراسات تشير إلى غلبة النظرة المادية لمصطلح التنمية عند معظم شعوب العالم الإسلامي، حيث ارتبطت إلى حدّ بعيد بالعمل على زيادة الإنتاج، وأصبحت حضارات الأمم تقاس بمستوى دخل الفرد، ومدى استهلاكه السنوي للمواد الغذائية والسكنية بعيداً عن تنمية خصائصه ومزاياه كإنسان وإسهاماته في مجتمعه وإعداده لأداء الدور المنوط به في الحياة، وتحقيق الأهداف التي خلق من أجلها (شبع، ٢٠١٠م).

إن المتأمل للغايات التنموية للألفية الثالثة التي وضعتها الأمم المتحدة ليتم تطبيقها في البلدان العربية، يرى أنها غايات لا تتعدى الحاجات الدنيوية، فهي تضمن للإنسان مستوى معيشة عاليًا؛ لكنها لا تبنيه بكافة جوانبه. إن الغايات في المفهوم التنموي الغربي لا تمثل غايات حقيقية يمكن جعلها المقصد النهائي للحركة البشرية والصيرورة الاجتماعية، فالغاية النهائية لا تتعدى الحياة الدنيا، وتحقيق العيش الرغيد، رغم أن هذا المفهوم يختلف باختلاف الأفراد والمجتمعات، فالعالم الغربي الذي يتبنى الرأسمالية يغلب عليه العيش الرغيد أكثر من الجوانب الأخرى، ويمكن القول أنه يقتصر على جوانب محددة في حياة الإنسان الفرد، والإنسان المجتمع.

إن المجتمع الغربي أنموذجٌ معياريٌّ تقاس في ضوئه تقدم مجتمعات الأخرين، وفي ظل هذا التصور فإن المجتمعات النامية لن تستطيع اللحاق بالركب الحضاري أو "تضييق الفجوة"؛ ذلك أن الدول الغربية تعمل في حركة مستمرة مما يعني أن اللحاق بها يستلزم إيقاف نمو تلك المجتمعات، وهذا أمر غير وارد (عارف، ١٩٨١م).

مفهوم الاستخلاف، وكيف نشأ، وما أهم غاياته؟:

ورد مصطلح "الاستخلاف" بصيغ مختلفة في القرآن الكريم؛ منها خليفة، ومنها استخلف وخلائف وغيرها، والخلافة لغة: تأتي بمعنى أن يحل شخص محل شخص قبله (ابن منظور، ت ٧١١هـ) وتأتي بمعنى التوكيل لغياب هذا الموكل عنه (الأصفهاني، ت٥٠٢ه) يقول ابن الجوزي: (الخليفة هو القائم مقام غيره، فلذلك قال: هذا خلف فلان وخليفته، فهو منتزع ممن يقوم مقام غيره في مطلق التكاليف) (ابن الجوزي، ٥٩٧هـ)، (١٩٦٤م: ١/ ٦٠) .

أما مفهوم الاستخلاف في الاصطلاح كما يشير عارف (١٩٨١م) فيعبر عن منظومةٍ، أو نسقٍ مترابط يتداعى تلقائيا عند التعامل مع أحد مكوناته؛ ذلك أنه ينطلق من التوحيد كأساس وغاية، ويتحدد في ذلك النسق أبعاد عمارة الأرض وفق منهج الله تحقيقًا لخلافته، وسعيًا لعبادته. ويرى زرمان (٢٠٠٢م: ١٩٨) أن:

"الخلافة تكليف إلهي للإنسان ليباشر مهمة الإعمار والبناء في الأرض وفق إرادة الله؛ لتتحقق بذلك العبودية الكاملة لله في هذا الكون"، وقد عرفها خشان (٢٠٠٧م) بأنها:

التزام المسلم بشريعة الله بما يحقق السمو بذاته عقلياً وخلقياً ومادياً، ويمكّنه من الاستفادة من ثروات العالم لإعمار الأرض وتحسينها، ويختصر دادو (٢٠٠٦م) ذلك في قوله:

أن مفهوم الاستخلاف لفظ يطلقه القرآن على بناء الحضارة الإنسانية، فالخلافة هي المهمة التي كلف الله بها الإنسان وجعل تحقيقها الغاية من وجوده على هذه الأرض، حيث ارتبط مصيره ومآله بمدى قيامه بمتطلبات هذا الاستخلاف.

وقد ارتبط ظهور مفهوم الاستخلاف بخلق آدم عليه السلام قال تعالى: ﴿وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَائِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي الأرض خَلِيفَةً﴾ (البقرة: ٣٠)، وللاستخلاف ستة أركان تتمثل في: "المستخلِف" وهو الله عز وجل، "والمستخلَف"، وهم بنو آدم بوجه عام قال تعالى: ﴿هُوَ الَّذِي جَعَلَكُمْ خَلَائِفَ فِي الأرض﴾ (فاطر: ٣٩)، "والمستخلَف فيه" هي الأرض، وما تحويه من خيرات ومنافع، و"لوازم الخلافة" تقتضي إقامة شرع الله عز وجل في الأرض، "مدة الخلافة" منذ نزول آدم عليه السلام إلى الأرض حتى يوم القيامة (الدسوقي، ١٩٨٦م)، وأضاف أبو زيد (١٤١٦هـ) "المستخلَف عنه"، وأشار أيضاً إلى اختلاف العلماء في بيانه؛ فمنهم من يقول أنه مستخلف عن الله عز وجل، فهو مقيم لشرعه، ومحكم لحكمه، ومنهم من يقول أنه مستخلف عن أمم كانت موجودة قبل البشر على الأرض.

إن الاستخلاف كأساس عقدي يمتد ليشمل جميع تصرفات الإنسان في تسخير الكون والانتفاع به، والالتزام بالمنهاج الذي رسمه له مستخلفه، فهو مفهوم مبني على أسس تحدد أبعاده ومضامينه، أهمها ملكية الله المطلقة لهذا الكون، وعبودية الإنسان المطلقة لله سبحانه وتعالى، ووجود منهج وضوابط لتحقيق الاستخلاف، والمحاسبية والجزاء (عارف، ١٩٨١م).

أما غايات الاستخلاف:

تحقيق العبادة لله وحده بإعمار الأرض وفق منهج الله، الذي يستلزم تحقيق الحياة الطيبة في الدنيا والآخرة، فمفهوم العبادة هنا يمتد ليشمل كل ما يحبه الله ويرضاه من الأعمال والأقوال الظاهرة والباطنة، حيث تمتزج فيها كل الجوانب المادية والمعنوية في أعمال الإنسان.

ويكشف مفهوم الاستخلاف عن تلك المكانة السامية التي يحظى بها الإنسان في المنظومة الكونية دون غيره من الكائنات ﴿وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي ءَادَمَ وَحَمَلْنَاهُمْ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ وَرَزَقْنَاهُمْ مِنَ الطَّيِّبَاتِ وَفَضَّلْنَاهُمْ عَلَى كَثِيرٍ مِمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلاً﴾ (الإسراء: ٧٠)، فقد سخر الله له الخلائق ومنحة السيادة عليها ﴿وَسَخَّرَ لَكُم مَّا فِي السَّمَاوَاتِ وَمَا فِي الأرض جَمِيعاً مِنْهُ﴾ (الجاثية: ١٢).

إن الخلافة في جوهرها عبادة وسيادة في نفس الوقت، فالخليفة يعبد المستخلِف وهو الله عز وجل خالق كل شيء، كما أن الله جل في علاه سخر المخلوقات لخدمته في تعمير الكون، ومن هنا جاءت السيادة، قال تعالى: ﴿وَعَدَ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنكُمْ وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ لَيَسْتَخْلِفَنَّهُم فِي الأرض كَمَا اسْتَخْلَفَ الَّذِينَ مِن قَبْلِهِمْ وَلَيُمَكِّنَنَّ لَهُمْ دِينَهُمُ الَّذِي ارْتَضَى لَهُمْ وَلَيُبَدِّلَنَّهُم مِّن بَعْدِ خَوْفِهِمْ أَمْناً يَعْبُدُونَنِي لَا يُشْرِكُونَ بِي شَيْئاً وَمَن كَفَرَ بَعْدَ ذَلِكَ فَأُوْلَئِكَ هُمُ الْفَاسِقُونَ﴾ (النور: ٥٥). إذ أن اختيار الإنسان للخلافة في الأرض دون غيره من تكريم الله عز وجل له، وأما من ينزل بنفسه لعبودية غير الله عز وجل فإنه يسقط عن نفسه ذلك التكريم، فضلا عن أنه لا يمكن أن يتسخر له هذا المخلوق المعبود بأي وجه كان؛ لأنه يراه في مرتبة أعلى منه (الدسوقي، ١٩٨٦م). ويظهر تكريم الإنسان جليا في أنه إذا ما أدى مهام الخلافة ومسؤولياتها وفق المنهج الرباني ارتفعت مكانته عند الله، فقد بلغ الأنبياء والأولياء مرتبة أفضل من الملائكة كما اتفق على ذلك الأئمة الأربعة (ابن تيمية، ١٩٩٥م).

والاستخلاف تكليف وأمانة، فهي مهمة وجودية تجعل الإنسان مسؤولاً أمام خالقه سبحانه وتعالى؛ لأنه حامل للأمانة التي أبت السماوات والأرض أن يحملنها: ﴿إِنَّا عَرَضْنَا

الأَمَانَةَ عَلَى السَّمَاوَاتِ وَالأرض وَالْجِبَالِ فَأَبَيْنَ أَنْ يَحْمِلْنَهَا وَأَشْفَقْنَ مِنْهَا وَحَمَلَهَا الإنسان إِنَّهُ كَانَ ظَلُومًا جَهُولاً﴾ (الأحزاب: ٧٢).

وقد أرجع الباحثون سبب اختيار الإنسان للخلافة دون غيره؛ أن الإنسان هو الكائن الوحيد القادر على الوعي بمضمون الخلافة لتحقيق مبادئها على خير وجه؛ لأن مقصد الخلافة إعمار الأرض عبادة لله عز وجل، وهو يتحمل مسؤوليات الخلافة في الأرض لعدة أمور، منها:

امتلاك الإنسان للعقل المدرك الذي يميز به بين الحق والباطل ويعينه على التعلم (عبدالرحمن، ١٩٧٥م)، كما أنه ابن الأرض، حيث خلق من ترابها، فهو أكثر ميلاً لها، وقدرة على تعميرها وتحسينها، قال تعالى: ﴿هُوَ أَنشَأَكُم مِّنَ الأرض وَاسْتَعْمَرَكُمْ فِيهَا﴾ (هود: ٦١)، ومن جهة أخرى يختلف عن الملائكة المجبولين على طاعة الله عز وجل وعدم عصيانه، حيث يمتلك الإرادة وحرية الاختيار التي تؤهله لمسئوليات الخلافة.

وكذلك، أن الإنسان تميز عن غيره من المخلوقات بامتلاك المعرفة حيث أن الملائكة سألت الله عز وجل: ﴿قَالُواْ أَتَجْعَلُ فِيهَا مَن يُفْسِدُ فِيهَا وَيَسْفِكُ الدِّمَاء﴾، فأجابهم الله عز وجل: ﴿إِنِّي أَعْلَمُ مَا لاَ تَعْلَمُونَ[٣٠] وَعَلَّمَ آدَمَ الأَسْمَاءَ كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى الْمَلاَئِكَةِ فَقَالَ أَنبِئُونِي بِأَسْمَاءِ هَؤُلاَءِ إِن كُنتُمْ صَادِقِينَ[٣١] قَالُوا سُبْحَانَكَ لَا عِلْمَ لَنَا إِلَّا مَا عَلَّمْتَنَا﴾ (البقرة: ٣٠-٣٢).

ما أهم أوجه الاختلاف بين الاستخلاف والتنمية؟

لقد أظهر تحليل الأدبيات ذات العلاقة بموضوع الدراسة، أن هناك أوجه اختلاف محورية بين الاستخلاف والتنمية أهمها:

أولاً: اختلاف في التصور (الإنسان والكون والمعرفة والحياة):

إن أخطر مظاهر التبعية قبول النظريات والمناهج الغربية التي نشأت في ظروف تاريخية وحضارية مختلفة كالتنمية وغيرها، ذلك أن كل نظرية تنطلق من تصور للإنسان والكون، الذي يعتمد عليه في تقويم مدى صلاحيتها وملاءمتها (إدريس، ١٣٩٧م).

والمستقبل المنظور للتنمية يؤكد على اتساع الهوة بين مفاهيمها وقيمها، وبين ثقافة الكثير من المجتمعات وبخاصة المجتمعات الإسلامية، تؤكد ذلك وثيقة "تحويل عالمنا: أجندة ٢٠٣٠م للتنمية المستدامة" "TRANSFORMING OUR WORLD: THE 2030 AGENDA FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT" المطروحة في الجلسة الخاصة للجمعية العمومية للأمم المتحدة، التي عقدت في نيويورك في الفترة من ٢٥ حتى ٢٧ سبتمبر ٢٠١٥م،

فرغم شمول تلك الوثيقة على بنود تنموية مهمة، إلا أنها تبنت الرؤية الغربية العلمانية لبعض القضايا الخلافية التي تصطدم مع المعايير الإسلامية، كتشجيع الدول على وضع التثقيف الجنسي في مناهجها، ومراعاة حقوق الفتاة التي تحمل خارج إطار الزواج، وتوفير الحماية لها داخل أسرتها بإزالة كل العقوبات والتشريعات التحذيرية من قوانين الدول والتي تضيق الخناق على ممارسة العلاقات الجنسية والعلاقات المثلية الجنسية، وهذا ما دعا علماء وجمعيات يمثلون ٢١٢ منظمة إسلامية لإصدار بيان يدين إقرارها (الاتحاد العالمي لعلماء المسلمين، ٢٠١٥م). إن اختلافنا في المنظور الغربي للتنمية ينبثق من كوننا نختلف معهم في ماهية الإنسان، وكينونته، حيث يعتمد منظورهم على أن الإنسان حيوان عاقل ناطق ويركز على الطبيعة الحيوانية للإنسان، ويغلب المنهج الحسي التجريبي طريقا للمعرفة؛ بينما هو في الإسلام "كائن مكلف" يرتبط بالبعد الغيبي، ويجعل الوحي المنزل من الله أساس حركة الإنسان ومنهجه.

كما نختلف عنه في المعرفة، حيث تنفي النظريات الغربية وجود مصدر معرفي مستقل عن المصدر المعرفي البشري الذي يقوم على الواقع المحسوس. ومصدرنا في المعرفة التوحيد كمفهوم ومنهج وحدانية الله ووحدانية الحقيقة، وذلك يعني وجود مصدر مستقل عن البشر يؤمنون بصدقه وصلاحيته، ويتلقون منه التصور الصادق الكامل الشامل لحقيقة الوجود الإنساني وغايته (عارف، ١٩٨١م).

إن العمل الإنساني في نظريات التنمية من المنظور الرأسمالي والاشتراكي حق يجب أن يوفر لكل إنسان وترتب بقية حقوقه عليه، والإنسان يعد أحد عناصر الإنتاج له أجر مقابل عمله وقيمته بحسب مهاراته وقدراته ويطلق على ذلك (رأس المال غير المنظور)، في حين أن العمل من المنظور الإسلامي يقع في "إطار الواجب" لكل فرد مستطيع ليقوم بالإنفاق على نفسه وعلى من يعول، فالعمل فريضة وهو العنصر الأساسي في عملية الإنتاج، ووسيلة للتملك (أبو بهاء، ٢٠٠٨م).

ثانياً: اختلاف في المعايير:

إن التنمية في نظرياتها تنطلق من أن المجتمعات البشرية تسير في خط متصاعد ومن أن التجربة الأوربية الغربية خلاصة التطور البشري وغايته (عارف، ١٩٨١م)، ووفق هذا المفهوم فتقدم الدول وقدرتها على تحقيق العيش الرغيد لشعوبها تقاس بمدى قربها من النموذج الغربي.

أما الرؤية الإسلامية لحركة المجتمعات البشرية وتطورها، فهي في صورة حركة ليست بالدائرية ولا بالخطية وإنما حركة ترتبط بالتزام منهج الله وتحقيق عهد الاستخلاف الذي أخذه الله على الإنسان، وهذه الرؤية تعطي كثيرًا من الأمل بإمكانية إحداث نقلة نوعية في تغيير واقع المجتمعات النامية لتفرض وجودها على الخارطة الدولية في ركب العالم المتقدم.

ثالثاً: اختلاف في شمولية الأبعاد:

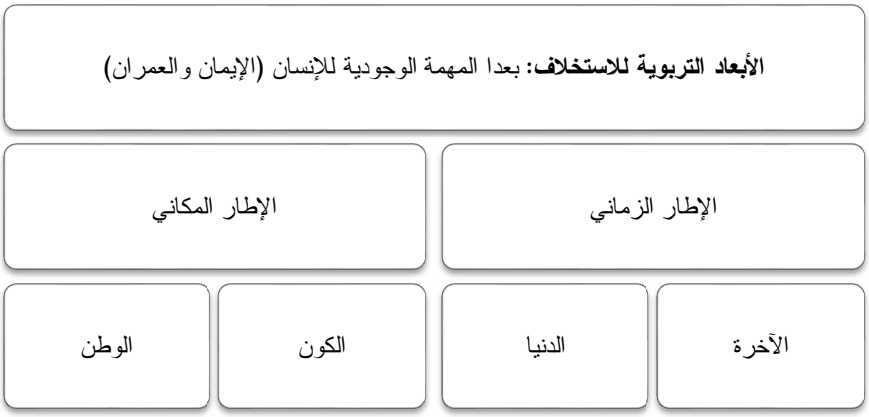
إن حقيقة الاستخلاف تركز على بناء الحضارة الإنسانية وإعمار الكون وفق منهج الله عز وجل، وهي مسؤوليات كبرى تشمل كل جوانب الحياة السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتربوية وغيرها. فالمشروع الاستخلافي يقوم على بعدين أساسيين هما الإيمان والعمران، فالإيمان هو الترقي الروحي والخلقي الذي يثمره تهذيب النفس الإنسانية، وتزكيتها، وتأهيلها لعمل الخير، وتقوى الله في كل ما تأخذ وتدع، ومراعاة حقوق غيرها في المجتمع والمحافظة عليها. وبالجملة فهو يشمل كل ما ينضوي تحت لواء التقوى والفضيلة والعمل الصالح من معان. أما العمران، فهو الترقي المادي والمدني الذي يتمثل في الجهود التي يقوم بها الإنسان لاستثمار مرافق الكون والانتفاع بها، وتسخيرها في خدمة مطالب حياته، وحاجاته الأساسية (زرمان، ٢٠٠٢م).

فالقرآن الكريم يقدم الأسس النظرية للمنهج التنموي الإسلامي الذي يستند على رؤية شاملة متكاملة للإنسان والكون، كما يستند على حزمة من الأهداف والغايات، ويعتمد هذا المنهج على مبدأي التسخير والاستخلاف ومن النصوص التي تتجلى فيها الدعوة إلى التوازن بين القيم الروحية والمادية (الإيمان والعمران) قوله تعالى: ﴿وَابْتَغِ فِيمَا آتَاكَ اللَّهُ الدَّارَ الْآخِرَةَ وَلَا تَنْسَ نَصِيبَكَ مِنَ الدُّنْيَا وَأَحْسِنْ كَمَا أَحْسَنَ اللَّهُ إِلَيْكَ وَلَا تَبْغِ الْفَسَادَ فِي الأرض إِنَّ اللَّهَ لَا يُحِبُّ الْمُفْسِدِينَ﴾ (القصص: ٧٧).

إن القرآن الكريم كما يشير شبع (٢٠١٠م) قد حدّد معالم التنمية بشكلها المتكامل ومن نواحيها المختلفة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والبيئية وغيرها في إطار التنمية المتكاملة والمتوازنة للإنسان، مبنية على التصور القرآني للكون والحياة والإنسان، حيث تكون التنمية موصولة بالأهداف الكريمة للحياة التي تجد ثوابها في الآخرة، وتتم التنمية به وله، ومن أجل تحقيق سعادته وكرامته ورفاهيته في الدنيا والآخرة، بينما التنمية تركز على الأجور المنصفة لقاء عمله، وكذلك توفير التعليم والرعاية الصحية والحرية والعدالة

والمساواة، وهي تركز على الإنسان كفرد وحقوقه وواجباته تجاه مجتمعه في حدود موطنه، بينما الاستخلاف له أربعة أبعاد رئيسة: اثنان منها يتعلقان بمهمة الإنسان الوجودية: الإيمان والعمران، وآخران يركزان على الأطر الزمانية (الدنيا والآخرة)، والمكانية (الوطن والكون)، كما يوضحها الشكل رقم (١).

شكل رقم (١): الأبعاد التربوية للاستخلاف في إطارها الزماني والمكاني



منهج الدراسة:

تعتمد الدراسة على استخدام المنهج الوصفي التحليلي للوثائق الرسمية والأدبيات المهتمة بموضوع الدراسة، حيث تحدد الأبعاد الرئيسة للاستخلاف، ومن ثمّ تحليل الأبعاد التربوية للاستخلاف في السياسة التعليمية للمملكة بما تحويه من أسس وغاية وأهداف، وتحليل الأبعاد التربوية للاستخلاف في الأهداف العامة للتعليم في خطط التنمية. صممت أداة لتحليل أبعاد الاستخلاف والتي تتضمن: المهمة الوجودية: (العمران، الإيمان)، والبعد الزماني (الدنيا والآخرة) والبعد المكاني (الوطن، والكون).

مناقشة نتائج الدراسة:

لقد تمحورت الدراسة الحالية حول الإجابة عن خمسة أسئلة.

تم الإجابة عن الجزء الأول منها والذي اهتم بسبر أغوار الأدبيات المهتمة بمفهومي التنمية والاستخلاف ونشأتهما وأهم غاياتهما، والكشف عن أوجه الاختلاف بينهما في الإطار النظري للدراسة.

أما الجزء الثاني فقد ركز على الكشف عن مدى تحقق الأبعاد التربوية للاستخلاف في سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية وخططها التنموية.
وقد خرجت الدراسة فيهما بالآتي:

الأبعاد التربوية للاستخلاف في سياسة التعليم في المملكة:

إن الباحث في وثيقة سياسة التعليم في المملكة (وزارة المعارف، ١٤٠٠هـ) لا يواجه حيرة في تحديده لمفهومها، إذ أنها تقدم نفسها في مقدمة الوثيقة على أنها هي الخطوط العامة التي تقوم عليها عملية التربية والتعليم أداء للواجب في تعريف الفرد بربه ودينه وإقامة سلوكه على شرعه وتلبية لحاجات المجتمع وتحقيقا لأهداف الأمة، وهي تشمل حقول التعليم ومراحله المختلفة، والخطط والمناهج والوسائل التربوية والنظم الإدارية والأجهزة القائمة على التعليم وسائر ما يتصل به. وتؤكد الوثيقة على أن السياسة التعليمية في المملكة العربية السعودية تنبثق من الإسلام الذي تدين به الأمة عقيدة وعبادة وخلقا وشريعة وحكما ونظاما متكاملا للحياة، كما أنها جزء أساسي من السياسة العامة للدولة.

لقد تبنت سياسة التعليم في المملكة إجمالاً كل أبعاد مفهوم الاستخلاف ومضامينه، فيتضح فهمها للمهمة الوجودية للإنسان من خلال ما نصت عليه حيث أكدت على أنه أداء للواجب في تعريف الفرد بربه ودينه وإقامة سلوكه على شرعه وتلبية لحاجات المجتمع وتحقيقا لأهداف الأمة، وتجاوزت البعد المكاني الضيق فتبنت بناء الإنسان المستخلف ليمتد نفعه لمجتمعه داخل الوطن ولأمته الإسلامية خارجها. لقد أكدت الوثيقة على أن تبنيها للإسلام ليس في جانب العقيدة والعبادة والتشريع فقط؛ بل كنظام متكامل للحياة، وأن ذلك جزء أساسي من السياسة العامة للدولة.

ويشير الجدول رقم (١) إلى أن سياسة التعليم في المملكة بنيت على أسس عامة بلغت (٢٦)، معظمها اهتم بالبعد الإيمانية (١٧، ٦٧٪) مقابل البعد العمراني الذي بلغ (٩، ٣٣٪)، وربما يعود هذا الاهتمام بالبعد الإيماني والذي يشمل العقيدة والتصور؛ كونه هو الذي يمكن العقل الإنساني من التفاعل الإيجابي مع الكون؛ سننه وحقائقه ومصيره وغايته، وذلك ما أكدته الدراسات العلمية (الحارثي، ٢٠١٣م) فالبعد الإيماني هو السبيل لتمكين الإنسان من القيام بأدواره في إعمار الوطن؛ بل الكون بأكمله.

جدول رقم (١): أبعاد الاستخلاف في الأسس العامة للتعليم وأهداف التعليم العامة في سياسة التعليم في المملكة

			الأسس العامة		غاية التعليم وأهدافه العامة	
		العدد الإجمالي	٢٦		٣٣	
			العدد	٪	العدد	٪
أبعاد الاستخلاف	المهمة الوجودية	العمران	١٥	٤٥	١٨	٥٥
		الإيمان	١٧	٥٢	١٥	٤٥
	البعد الزماني	الدنيا	١٦	٤٨٪	١٧	٥٢
		الدنيا والآخرة	١٩	٥٨٪	١٦	٤٨٪
	البعد المكاني	الوطن	١٤	٤٢٪	١٩	٥٨٪
		الكون	١٨	٥٥	١٤	٤٢٪

وبنظرة تحليلية لغاية التعليم الذي نصت عليه سياسة التعليم في المملكة نلحظ شمولية الغاية لأبعاد المهمة الوجودية لحياة الإنسان المتمثلة في جانب الإيمان الذي يتضمن فهم الإسلام فهما صحيحا متكاملاً، وغرس العقيدة الإسلامية ونشرها، وتزويد الطالب بالقيم والتعاليم الإسلامية وبالمثل العليا، وفي الجانب العمراني الذي يظهر في اهتمامها بإكسابه المعارف والمهارات المختلفة، وتنمية الاتجاهات السلوكية البناءة، وتطوير المجتمع اقتصادياً واجتماعياً وثقافياً، وتهيئته ليكون عضواً نافعا في بناء مجتمعه، إلا أنها اقتصرت في بعديها الزماني والمكاني على الدنيا والمجتمع المحلي داخل الوطن.

أما أهداف التعليم العامة فكما يتضح من الجدول رقم (١) فقد بلغت ٣٣ هدفا، كان فيها قدر من التوازن بين أبعاد الاستخلاف، حيث ظهر البعد الإيماني في ٤٥٪ (١٥ هدفًا) من جملة الأهداف، مقابل ٥٥٪ (١٨ هدفا) ركزت على الجانب العمراني، والأمر أكثر توازناً في البعد الزماني، إذ بلغت نسبة الأهداف التي اهتمت بالجانب الدنيوي ٥٢٪ (١٧ هدفاً) مقابل ٤٨٪ (١٦ هدفاً) تهتم بالدنيا والآخرة. أما البعد المكاني فكانت الأهداف فيه الأقل توازناً، إذ بلغت نسبة الأهداف التي تهتم بالوطن ٥٨٪ (١٩ هدفًا) مقابل ٤٢٪ (١٤ هدفاً) تشمل اهتماماتها آفاقا أبعد من حدود الوطن.

إن التوازن الذي يظهر في تبني السياسة التعليمية لأبعاد الاستخلاف قد يعكس وعي القيادات العليا وصناع القرار ممن أُنيطت بهم مسؤولية رسم السياسات العامة للمجتمع، بأن أبعاد الاستخلاف تشكِّل بنيةً تكاملية من الخلل اختزالها بالتركيز على جوانب والإخلال بالجوانب الأخرى، فالإيمان إذا ما تسلح به الإنسان فإنه يعزز من قدراته في البناء والإعمار، وذلك يتفق مع العديد من الدراسات لعل أبرزها دراسة خليل (١٩٩٦م) التي ناقشت مفهوم الاستخلاف كمفهوم حضاري شامل.

الأبعاد التربوية للاستخلاف في خطط التنمية في المملكة:

لقد بدأت مسيرة التخطيط للتنمية في المملكة العربية السعودية عام ١٩٧٠م/١٣٩٠هـ، تمثلت في وضع عشر خطط على مدى خمسين عاماً، كل خطة تستغرق خمس سنوات لتنفيذها (مضت السنة الأولى من الخطة العاشرة أثناء إعداد هذا البحث)، هذه الخطط توجه الجهات الحكومية في عملها وتنسق فيما بينها؛ لتحقيق أهداف الدولة وسياساتها فيما يتعلق بالتنمية في شتى مجالاتها، وتقدر لكل جهة ما تحتاجه من ميزانية الدولة (وزارة الاقتصاد والتخطيط، ٢٠١٣م).

لقد كان أحد أهم أسئلة هذه الدراسة "ما مدى تحقق الأبعاد التربوية للاستخلاف في أهداف التعليم في خطط التنمية الوطنية في المملكة العربية السعودية؟" والمتتبع لأهداف التعليم في خطط التنمية تلك يلحظ تفاوتا بين الخطط في عدد الأهداف حيث بلغت على التوالي: (٧١، ١٠، ١٨، ١٩) غالبها دنيوية مهتمة بالجانب العمراني، ولم تتعد حدود الوطن (انظر جدول رقم ٢).

جدول رقم (٢): أبعاد الاستخلاف في أهداف التربية بخطط التنمية (الأولى، الخامسة، التاسعة، والعاشرة)

			أهداف التربية في خطط التنمية							
			الأولى		الخامسة		التاسعة		العاشرة	
	مجموع الأهداف		٧١		١٠		١٨		١٩	
			العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪
أبعاد الاستخلاف	المهمة الوجودية	العمران	٧٠	٪٩٩	٩	٪٩٠	١٧	٪٩٤	١٩	٪١٠٠
		الإيمان	١	٪١	١	٪١٠	١	٪٦	صفر	٪٠
	البعد الزماني	الدنيا	٧١	١٠٠٪	١٠	١٠٠٪	١٧	٪٩٤	١٩	٪١٠٠
		الدنيا والآخرة	صفر	٪٠	صفر	٪٠	١	٪٦	صفر	٪٠
	البعد المكاني	الوطن	٧٠	٪٩٩	١٠	١٠٠٪	١٧	٪٩٤	١٩	٪١٠٠
		الكون	١	٪١	صفر	٪٠	١	٪٦	صفر	٪٠

لقد كان من المتوقع أن يكون هناك اتساق واضح في الاهتمامات والتوجهات بين خطة التنمية الأولى، ووثيقة سياسة التعليم في المملكة، ليس فقط لأن سياسة التعليم هي جزء أساسي من نظام الدولة، ولا لأنها الموجهة لخططها وبرامجها فقط؛ بل لأن صدور سياسة التعليم في المملكة تزامن مع الإعلان عن الخطة الأولى للتنمية في بداية السبعينيات الميلادية، وذلك يعني أن مرجعيتهما واحدة، فقد كانتا تدرس وتناقش تحت سقف معامل صنع القرار في الحقبة الزمنية ذاتها، إلا أن النظرة التحليلية لأهداف التربية والتعليم في الخطة الأولى، تكشف عن مقدار كبير من التباين. ففي حين كانت سياسة التعليم تتبنى بشكل واضح مضامين الاستخلاف كما أشير إلى ذلك في الجزء السابق من هذه الدراسة، إلا أن ذلك لم يكن واضحا في خطة التنمية الأولى (١٣٩٠هـ- ١٣٩٥هـ) التي افتقدت إلى التوازن بين بعدي الاستخلاف (الإيمان والعمران)، حيث ركزت في معظم أهدافها البالغ عددها (٧١) هدفا على الجانب العمراني كما هو موضح في جدول رقم (٢) حيث ركزت في ٧٠ هدفا (٩٩٪) على التوسع الكمي في الكوادر البشرية لزيادة أعداد الطلاب والطالبات، وعلى تأسيس

البنية التحتية وتوفير التجهيزات الأساسية للبدء في المسيرة التنموية للإنسان السعودي، كما شملت افتتاح أقسام وإنشاء أبنية ومعاهد، واستحداث برامج وتوفير احتياجات، ولعل ما يفسر تركيز الخطة الأولى على الجانب العمراني أنها جمعت بين حداثة التعليم الرسمي في الدولة من جهة وبين حداثة التخطيط من جهة أخرى.

وذلك يشكل تناقضا مع سياسة الدولة وتوجهاتها والتي تبنت الإسلام منهج حياة، وأغفلت ربط الفكر والمعتقد بالوقع المعاش، لقد حاول خليل في دراسته (١٩٩٦م) مُعرّفة شروط الاستخلاف للأمة العربية المسلمة في القرن الحادي والعشرين حيث ناقش مفهوم الاستخلاف كمفهوم حضاري شامل، فالحضارة لديه هي نسق معرفي شامل يتضمن الدين والقيم والمعارف. ويرى أن حركة الإنسان في الترقي تتم عبر ثلاث خطوات:

إدراكه للمشكلة والتي تأتي من التناقض بين الواقع والغايات، والحل والذي يعني إلغاء التناقض بينهما في الذهن، والعمل الذي يلغي التناقض بينهما في الواقع، وقد أشار القرآن إلي هذه الخطوة: ﴿الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ﴾ (العصر: ٣). ويرى خليل الاستخلاف كحل لحزمة من المشكلات التي يطرحها واقع معين زماناً ومكاناً.

والمتتبع للتوجيهات القرآنية في هذا السياق يجد أن ربط الإيمان بالعمل الصالح كما في الآية ﴿آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ﴾ وردت ٥١ مرة، مما يؤكد على أن ارتباط الفكر بالسلوك هو الطريق لنيل رضا الله عز وجل وتحقيق الاستخلاف في الأرض.

وتشير النتائج إلى تحسن طفيف في نسبة أهداف التربية المهتمة بالبعد الإيماني في الخطتين الخامسة والتاسعة (١٤١٠هـ-١٤١٥هـ) والتاسعة (١٤٣٠هـ-١٤٣٥هـ)، حيث بلغت على التوالي (١٠٪، ٦٪) مقابل (٩٠٪، ٩٤٪) من الأهداف في الخطتين اهتمت بالجانب العمراني، وتلك الأهداف المتعلقة بالجانب الإيماني على قلتها فقد افتقرت إلى جودة الصياغة فالهدف الثاني في خطة التنمية الخامسة، والذي اهتم بالبعد الإيماني نص على التأكيد على أن يلبي التعليم العام الاحتياجات والمتطلبات الدينية والاقتصادية والاجتماعية للمملكة العربية السعودية، أورد الدين كمتطلب مجتمعي وكأنه جانب من جوانب الحياة شأنه شأن الجانب الاقتصادي والاجتماعي، وذلك ولا شك يختلف مع النظرة الشمولية للدين في سياسة التعليم في المملكة على أنه منهج حياة والمتطلبات الاقتصادية والاجتماعية ما هي إلا جزء منه.

ورغم أن الهدف العام الأول لخطة التنمية العاشرة ينص على "المحافظة على القيم والتعاليم الإسلامية، وتعزيز الوحدة الوطنية، وترسيخ هوية المملكة العربية السعودية"، إلا أن

أهداف التربية والتعليم فيها لم تتسق بشكل واضح مع هذا الهدف حيث أغفلت الجانب الإيماني للاستخلاف وما يتعلق به من اتجاهات وقيم، وغلب عليها التنموي العمراني الذي يعنى بتوظيف التعليم في خدمة الاقتصاد، فالهدف الحادي عشر على سبيل المثال نص على أهمية تنمية الموارد البشرية، ورفع إنتاجيتها، وتوسيع خياراتها في اكتساب المعارف والمهارات والخبرات، وهو ما تركز عليه عادة المجتمعات الغربية الرأسمالية، حيث يتناسب مع فلسفتهم في الحياة.

أما البعد الزماني فقد ظل في حدوده الدنيوية الضيقة؛ إذ خلت أهداف التربية في الخطة الأولى والخامسة والعاشرة من أي إشارة للأخرة، عدا هدف واحد في الخطة التاسعة (١٤٣٠هـ- ١٤٣٥هـ)، والذي أشار إلى بناء الشخصية الإسلامية المتكاملة المتوازنة للطالب لخدمة الدين والمجتمع والوطن، حيث اتسق هذا الهدف مع مفهوم الاستخلاف؛ إذ تجاوز العمران للإيمان وتجاوز الحدود المكانية ليخدم الدين داخل الوطن وخارجه.

وفي البعد المكاني يكاد يكون الأمر نفسه حيث لم تتعد الأهداف حدود الوطن في كل الخطط المذكورة، وقد غابت منها بعض المصطلحات التي تعبر عن هوية المجتمع السعودي وموروثه الثقافي، فلا نرى وجوداً لبعض المصطلحات المهمة كـ "الاستخلاف" و"عمارة الأرض"، في خططنا التنموية وليست لها خصوصية الدولة وهويتها الدينية، ولا تعبر عما التزمته الدولة في سياستها التعليمية، فيما عدا هدف وحيد في الخطة الأولى والذي اهتم بـ"الاستمرار في إتاحة الفرص للتعمق في الدراسات الإسلامية لطالبي العلم من داخل المملكة وخارجها" (الخطة الأولى، ١٣٩٠- ١٣٩٥هـ: ١١٨).

وإجمالا؛ فإن هذه النظرة الضيقة لأهداف التربية في خطط التنمية لا تتسق مع سياسة التعليم في المملكة ولا نظام الحكم فيها، كون مفهوم الاستخلاف ظاهر بوضوح في نظام الحكم، وسياسة التعليم في المملكة العربية السعودية بجوانبه المتعددة العمراني والإيماني والدنيوي والأخروي؛ بينما لم تعكس خطط التنمية هذا الاهتمام، وربما يعود ذلك؛ لأنها تتبنى الرؤية الغربية للتنمية التي تمثل رؤية العالم الغربي للحركة البشرية المستمدة من خبراته وتجاربه وسياقه التاريخي الراغبة في عولمتها على الرغم من ارتباط نشأتها بالظروف الاقتصادية والاجتماعية والسياسية له (مفتاح، ٢٠٠٦م).

وإذا كانت الغاية النهائية للتنمية لا تتعدى الحياة الدنيا، وتحقيق العيش الرغيد والسعادة لأفراده؛ فإن تفسير ذلك يظل مرهونا بالرؤية العلمانية الغربية للسعادة والعيش

الرغيد، ولعل أخر ما تبنته التنمية المستدامة في وثيقة "تحويل عالمنا: أجندة ٢٠٣٠م للتنمية المستدامة" كحماية الزنا والمثلية الجنسية والتشريع لهما تكشف عن جزء من الخلل، كما أن المجتمع الغربي الذي تبنى مفهوم التنمية غاياته دنيوية، إضافة إلى أن منتج التنمية الغربي، وإن تقدم على المستوى المادي، فإنه يعاني من خلل واضطراب في المستويات الأخرى، وبالتالي فإن نموذج الإنسان الغربي لا يتفق مع سياساتنا التعليمية، وذلك يدعونا إلى إعادة النظر في المنهج والوسائل والأدوات وإعادة صياغة الخطط والبرامج لتنسجم مع التصور الإسلامي للكون والحياة والإنسان، واستبدال مفهوم التنمية الوارد في الثقافة الغربية التي لا تتناسب مع ثقافتنا وتصوراتنا للكون والإنسان والحياة فهو لا يبني مجتمع الاستخلاف الذي نتطلع اليه، والذي يعبر عن هوية المجتمع السعودي خاصة، وأن الاستخلاف يطرح كحل لحزمة من المشكلات التي يطرحها واقع معين زماناً ومكاناً (خليل، ١٩٩٦م).

وإذا كان الضعف والاعتمادية والخداع والكسل وتشتت المجتمع تعود لفساد التربية، فإن معالجة هذه المشكلات تتطلب إصلاح التربية ونظرتها للإنسان مما يعني ضرورة بناء منظور إسلامي بديل للتنمية يعتمد مفهوم الاستخلاف أساسا له، وذلك يتطلب الاعتماد الذاتي وتشكيل المجتمع المسلم على قواعد وأصول ثابتة (الحسيني، ١٤٣٢هـ).

إن تبني مفهوم الاستخلاف ومضامينه في التخطيط يوجه جهود مؤسسات المجتمع في بناء الإنسان، فلا يشهد الواقع تناقضاً كالذي يحدث حاليا حيث يبني بعضها (المؤسسات التربوية)، والآخر (الإعلام) يهدم. إن الغايات ستخرج من أفقها الضيق ونطاقها المحدود إلى نطاقها الأوسع في الحياة الدنيوية والأخروية، فيكون ولاء الإنسان أعمق لتحقيق الأهداف، وأكثر إحساساً بالمسؤولية تجاهها، وذلك يتطلب بناء الإنسان المستخلف وإعادة صياغة فكره وبناء قدراته بما يمكنه من القيام بمسؤوليات الاستخلاف في الأرض؛ ليتسنى لنا إعادة أمتنا إلى سابق مجدها، وتحمل مسؤولياتها لقيادة البشرية، وإعمار الأرض وفق منهج الله عز وجل؛ لتحقيق وعد الله تعالى لها بالتمكين ولكون ذلك يحقق فلاح الإنسان في الدنيا والآخرة.

أبرز النتائج:

خرجت الدراسة بعدة نتائج نوقشت في أجزاء مختلفة ضمن هذه الدراسة، لعل أهمها:

١. أن ما يميز الاستخلاف هو شموله واتساع أفقه الذي يجاوز الحياة الدنيا إلى الآخرة، وحدود الوطن إلى الإنسانية جمعاء، فضلا عن تحقيقه التوازن والتكامل بين الجانب

الإيماني والعمراني خلاف مفهوم التنمية التي مهما اتسعت تظل حدودها ضيقة، وإن اتسعت واستدامت، فالاستخلاف يخدم البشرية جمعاء، فهو يبني الإنسان الذي يتعدى حدود المكان والزمان المتمثل في إعمار الدنيا والآخرة، أما التنمية فهي تبني إنساناً لا يتعدى حدود موطنه.

٢. عدم وضوح اتساق بين أهداف التعليم في خطط التنمية وسياسة التعليم في المملكة، حيث تبنت الأخيرة مفهوم الاستخلاف ومضامينه في أسسها العامة وفي غاية التعليم وأهدافه، بينما لم يكن كذلك أهداف التعليم في خطط التنمية؛ بل كان هناك غياب لبعض المصطلحات المهمة التي تعبر عن هوية المجتمع السعودي وموروثه الثقافي كـ"الاستخلاف" و"عمارة الأرض، حيث ركزت خطط التنمية في الغالب على ما يخدم الجانب الاقتصادي الدنيوي، والقيم والمعرفة ليست المعرفة الشاملة التي تتجاوز بعدي المكان والزمان ولكنها المعرفة التي تعزز القيم التي تخدم الجانب الاقتصادي، وإذا كان ذلك يتوافق مع المجتمعات الغربية التي انطلق منها مصطلح التنمية؛ إلا أنه يختلف عن احتياجاتنا التي يؤطرها تصورنا الكامل للكون والإنسان والحياة.

٣. إن تحقيق الاستخلاف في الأرض يتطلب صياغة منظور إسلامي للاستخلاف والعمران البشري كبديل لمصطلح التنمية على أنه مفهوم يتسق مع مكوناتنا الثقافية.

٤. أكدت نتائج الدراسة على أهمية تبني المجتمع السعودي؛ بل وللمجتمعات العربية والإسلامية لمفهوم الاستخلاف الذي يهتم بالجانب الإيماني والعمراني بأطره الواسعة في بعدي الزمان والمكان في سياساتها وخططها؛ وذلك لمعالجة انفصال المناهج التربوية للناشئة في الوطن العربي عن ثقافتهم وهويتهم، ولكون تطبيقه يحقق فلاح الإنسان في الدنيا والآخرة.

ومن أبرز التوصيات التي أكدت عليها الدراسة الحالية:

- ضرورة التخطيط للتربية من منظور استخلافي، وتوجيه الجهود التربوية بما يحقق تمكينه من مهام الخلافة؛ ذلك أن التربية هي الجانب التطبيقي لما يؤمن به المجتمع من فلسفة ونظريات.
- أوصت الدراسة بأن تنبع أهدافنا التنموية من موروثنا الثقافي ومن احتياجاتنا الفعلية في نماء كافة جوانب الإنسان، وعدم إغفال أي جانب، وأن تستهدف خطط التنمية بناء الإنسان السعودي القادر على أداء مهام الاستخلاف وإعمار الأرض ونفع البشرية.

- أوصت الدراسة بأهمية تضمين موضوع الاستخلاف الإنساني في المناهج الدراسية للجامعات، وربطه بمسؤولية المتعلم تجاه دينه ووطنه ومجتمعه خاصة، وأن هذا الهدف يتوافق مع ما نصت عليه سياسة التعليم في المملكة، كما سبق ذكره.
- تتطلع الدراسة إلى ضرورة أن يكون هناك المزيد من الدراسات حول قضايا الاستخلاف، وأبعاده التربوية والتنموية.

المصادر والمراجع

القرآن الكريم.

الاتحاد العالمي لعلماء المسلمين (٢٠١٥). البيان الصادر بتاريخ ١٥ أغسطس ٢٠١٥م عن هيئات العلماء والمنظمات الإسلامية حول الوثيقة المطروحة في الجلسة الخاصة للجمعية العمومية الـ للأمم المتحدة، المنعقدة في نيويورك في الفترة ٢٥-٢٧ سبتمبر/أيلول ٢٠١٥م، بعنوان: "تحويل عالمنا: أجندة ٢٠٣٠م للتنمية المستدامة : TRANSFORMING OUR WORLD: THE 2030 AGENDA FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT"، WWW.IUMSONLINE.ORG ، تم الأخذ بتاريخ: الأربعاء ١٤٣٧/١/٢٩هـ - الموافق ٢٠١٥/١١/١١م.

إدريس، جعفر شيخ (١٩٩٧). التصور الإسلامي للإنسان أساس لفلسفة الإسلام التربوية، المسلم المعاصر، الكويت، العدد ١٢.

الأصفهاني، الحسين محمد (ت ٥٠٢هـ). مفردات الفاظ القرآن الكريم، دار القلم، دمشق، (١٤١٢هـ)، ط١.

أبو بهاء، سائد (٢٠٠٨) التنمية من منظور إسلامي، دنيا الوطن

http://pulpit.alwatanvoice.com/articles/2008/07/23/140076.html

ابن تيمية، تقي الدين مجموع فتاوى ابن تيمية، مجمع الملك فهد، (١٩٩٥م)، ج٤.

ابن الجوزي، أبو الفرج جمال الدين (٥٩٧هـ) زاد المسير في علم التفسير، طهران، المكتبة الإسلامية للطباعة والنشر، (١٩٦٤).

جياد، عبدالرضا حسن (٢٠٠٨). مفهوم الخلافة الإلهية للإنسان في القرآن الكريم، وكتابات العلماء المسلمين عنها، مجلة الكوفة، العدد (٢).

الحارثي، فايز (٢٠١٣). مبدأ استخلاف الإنسان في الأرض من منظور التربية الإسلامية ودور الجامعات السعودية في تحقيقه من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في أقسام أصول التربية، رسالة دكتوراه في الفلسفة في أصول التربية جامعة أم القرى.

الحسيني، لميس أحمد (١٤٣٢). مفهوم الاستخلاف دراسة تأصيلية نقدية في ضوء الإسلام، بحث مكمل لرسالة الماجستير - قسم الثقافة الإسلامية، جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية.

خشان، السيد محمد أحمد (٢٠٠٧). الأبعاد التربوية لمفهوم الاستخلاف في ضوء القرآن الكريم، رسالة ماجستير الفلسفة في أصول التربية، قسم أصول التربية، التربية جامعة المنصورة.

خليل، صبري محمد (١٩٩٦). الأبعاد السياسية لمفهوم الاستخلاف، رسالة ماجستير الفلسفة في الفلسفة السياسية الإسلامية، جامعة الخرطوم.

دادو، زينب أحمد (٢٠٠٦). مفهوم الاستخلاف في القرآن الكريم شروطه ومقاصده دراسة أصولية، كلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية، الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا.

الدسوقي، فاروق (١٩٨٦). استخلاف الإنسان في الأرض نظرات في الأصول الاعتقادية للحضارة الإسلامية، المكتب الإسلامي للطباعة والنشر، بيروت، ط٢.

دوابه، أشرف محمد (٢٠٠٧). التنمية البشرية من منظور إسلامي، بحث مقدم إلى الملتقى الدولي الثالث "واقع التنمية البشرية في اقتصاديات البلدان الإسلامية، كلية العلوم الاقتصادية والتسيير، جامعة الجزائر ٢٦-٢٧ نوفمبر ٢٠٠٧م.

زرمان، محمد (٢٠٠٢). وظيفة الاستخلاف في القرآن الكريم دلالاتها وأبعادها الحضارية، دار الإعلام، ط١.

أبو زيد، بكر عبدالله (١٤١٦). معجم المناهي اللفظية، دار العاصمة، ط٣.

سميث، آدم (١٩٨٥). بحث في أسباب وطبيعة ثروة الأمم، ترجمة حسني زينه، ٢٠٠٧، ط١، بغداد.

شبع، محمد جواد (٢٠١٠). التنمية في القرآن، مجلة كلية التربية للبنات للعلوم الإنسانية، جامعة الكوفة، العدد٦-٧، ص٩٣-١١٣.

عارف، نصر محمد (١٩٨١). نظريات التنمية السياسية المعاصرة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، أمريكا.

عبدالرحمن، عائشة (١٩٧٥). القرآن وقضايا الإنسان، دار العلم للملايين، بيروت، ط٢.

عيد، إبراهيم حسن (١٩٩٠). دراسات في التنمية والتخطيط الاجتماعي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.

مفتاح، الجيلاني التوهامي (٢٠٠٦). مفهوم الاستخلاف ودوره في فكر ابن خلدون التربوي والتعليمي، الجامعة الإسلامية العالمية، معهد التربية، ماليزيا.

ابن منظور، جمال الدين محمد مكرم الأنصاري (٧١١). لسان العرب، دار المعارف، القاهرة، ط١.

الميمان، بدرية صالح (٢٠٠٣). أسس التربية الإسلامية بين التنظير والتطبيق في سياسة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية، بحث مقدم للقاء السنوي الحادي عشر للجمعية السعودية للعلوم

التربوية والنفسية (جستن) المنعقد في جامعة الملك سعود بالرياض في الفترة ٢٨ - ٢٩ صفر والموافق ٣٠ إبريل- ١ مايو ٢٠٠٣م.

الهنداوي، حسن بن إبراهيم (٢٠٠٤). التعليم وإشكالية التنمية، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، قطر.

وزارة الاقتصاد والتخطيط (٢٠١٣). منجزات خطط التنمية حقائق وأرقام، الإصدار٣٠، www.mep.gov.sa

وزارة التعليم العالي (٢٠٠٠). التقرير الوطني الشامل عن التعليم العالي في المملكة العربية السعودية، ص٣.

وزارة المعارف (١٤٠٠). سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية. ط٣، الرياض: وزارة المعارف.

أداء طلبة المستويات الأولى بجامعة الملك سعود في مقررات الرياضيات

خالد محمد الشريف[١] ناعم محمد العمري[٢]

رفعت عبدالصمد قنديل[٣]

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على أداء طلبة المستويات الأولى بجامعة الملك سعود في مقررات الرياضيات، ودراسة نتائجهم في هذه المقررات وتحليلها ومقارنتها خلال الفترة من ١٤٣٠هـ إلى ١٤٣٦هـ. حيث تمّ تحليل درجات جميع طلاب وطالبات المستويات الأولى بجامعة الملك سعود الذين درسوا مقررات الرياضيات خلال الفترة التي استهدفتها الدراسة، والبالغ عددهم (١٠٩٢٥٧) طالباً وطالبةً. وقد أظهرت النتائج أن متوسطات أداء الطلبة لم يتجاوز جيداً مرتفعاً (ج+) وفقاً للتقديرات الوصفية في الجامعة. كما أوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين أداء الطلاب والطالبات لصالح الطالبات في كل مقرر من المقررات المشتركة، ووجود علاقات إيجابية دالة إحصائياً بين درجات الطلاب في كل مقرر ومعدلاتهم التراكمية.

كلمات مفتاحية: السنة التحضيرية، مقررات الرياضيات، التحصيل الرياضي.

---

[١] أستاذ مساعد، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

[٢] أستاذ مشارك، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

[٣] أستاذ مشارك، السنة الأولى المشتركة، جامعة الملك سعود.

المقدمة:

يحظى تدريس مقررات الرياضيات في بدايات المرحلة الجامعية باهتمام كثير من الباحثين والمهتمين بتعليم الرياضيات وتعلمها. ويعود السبب في ذلك إلى أهمية الرياضيات باعتبارها مادة أساسية بذاتها، إلى جانب أنها لازمة لكثير من المواد والعلوم الأخرى في المرحلة الجامعية.

وارتباط الرياضيات بالعلوم الأخرى ليس محصوراً -كما قد يظن البعض- في مواد العلوم الطبيعية والهندسية والحاسب الآلي، بل إن ارتباطها واستخداماتها تمتد إلى معظم المجالات المعرفية؛ فهي لازمة للعلوم الشرعية؛ فتستخدم على سبيل المثال لا الحصر في حساب المواريث ومقادير الزكاة. وتعتمد العلوم الاجتماعية على الأساليب الإحصائية والرياضية في دراسة وتحليل وتمثيل كثير من السمات الشخصية والخصائص النفسية والظواهر الاجتماعية والقضايا التربوية. وتعمل الرياضيات على خدمة العلوم الطبية كذلك في عمليات التشخيص، وتحليل نتائج الفحص التي تتم وفق نماذج رياضية معينة (عواد والكبيسي، ٢٠١٥ ؛ Ivana, 2008).

كما أن المجالات الفنية توظف في دراستها كثيراً من النماذج والعلاقات الرياضية التي تسهم في عمل تصاميم ورسومات فنية جميلة؛ فهندسة الفراكتال نشأت من التأمل والاستمتاع بجمال البحر وأمواجه وتعرجات شواطئه وخلجانه وأمواجه (المليجي، ٢٠٠٩). وللرياضيات اهتمامات بالجوانب والمهارات اللغوية؛ فمهارات التحدث والاستماع والقراءة والكتابة الرياضية أكد عليها معيار التواصل الرياضي ضمن معايير المنهج والتقويم عام ١٩٨٩، وضمن معايير العمليات في مبادئ ومعايير الرياضيات المدرسية عام ٢٠٠٠ التي أصدرها المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات National Council of Teachers of Mathematics (NCTM, 1989, 2000). ومن جانب آخر فإنه لا يخفى دور الرياضيات الكبير في الاكتشافات التكنولوجية والتقنية المتسارعة في العصر الحاضر.

وعلى الرغم من هذه الأهمية للرياضيات، وما حققته من تقدم كحقل معرفي؛ إلا أنه عند النظر إلى الرياضيات كمادة دراسية سواءً في التعليم العام أو التعليم العالي خاصة في الدول العربية بما فيها المملكة العربية السعودية؛ يلاحظ أن هناك مشكلات كثيرة تحيط بعمليات تعليم وتعلم الرياضيات؛ فهناك ابتداءً سلبيات في الأهداف؛ فهي تركز غالباً على المجال المعرفي، وتقتصر على المستويات الدنيا منه (محمد، ٢٠٠٧)، ومحتوى المناهج مزدحم

بموضوعات تقليدية، تركز بشكل كبير على الخوارزميات والمهارات، ولا ترتبط بحياة الطلاب، وما يواجههم من مشكلات في حياتهم اليومية، ولا تفسح المجال للإبداع (الشامي، ٢٠٠٨)، وطرق التدريس تقليدية أيضاً، تعتمد في كثير من الأحيان على الإلقاء من جانب المعلم والحفظ والاستظهار من جانب الطلاب (القحطاني، ٢٠١٢)؛ مما أدى إلى تدني تحصيل الطلاب بشكل كبير؛ ويظهر ذلك بوضوح في نتائج الطلاب في الاختبارات الوطنية والدولية (عبيد، ٢٠١٠).

ومن المظاهر السلبية المرتبطة بتعليم وتعلم الرياضيات ضعف الطلاب في المرحلة الانتقالية بين التعليم العام والتعليم الجامعي بشكل خاص؛ فنسب رسوب الطلاب وانسحابهم من دراسة مقررات الرياضيات التي تقدم في المرحلة الانتقالية عالية، ومستوى تحصيلهم فيها منخفض بشكل كبير توضح ذلك الدراسات التالية: (Carmody, Godfrey & Wood, 2006; Jourdan, Cretchley, & Passmore, 2007; Britton, Daners, & Stewart, 2006)

ففي الولايات المتحدة الأمريكية ينسحب تقريباً ثلث الطلاب الذين يلتحقون بالكليات الجامعية من السنة الأولى، وتقريباً نصف الطلاب الملتحقين لا يتخرجون. وعدد كبير من الطلاب الذين يلتحقون بالتعليم العالي ليسوا جاهزين للدراسة الجامعية، بل يجب أن يدرسوا مقررات علاجية في الرياضيات قبل التحاقهم بالكليات (Bowler, 2009).

وقد أوضحت نتائج عدد من الدراسات ضعف كثير من الطلاب في مقررات الرياضيات في بدايات المرحلة الجامعية؛ وحددت بعض العوامل التي تقف وراء هذا الضعف؛ ففي دراسة طبقها النذير(٢٠١٥) على عينة بلغت (٩٠٠) طالب من طلاب السنة التحضيرية، في جامعة الملك سعود؛ لمعرفة مستوى تمكنهم من المعرفة في الرياضيات الجامعية الأساسية بشكل عام، وفي كل من: المعرفة المفاهيمية والمعرفة الإجرائية وحل المسألة. حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وأعد اختباراً تشخيصياً بالتعاون مع قسم العلوم الأساسية بالسنة التحضيرية مكون من ٥٠ فقرة من نوع الاختيار من متعدد. وتمثلت المعرفة المطلوبة في الرياضيات الجامعية الأساسية في ستة مجالات، هي: مبادئ الجبر، المعادلات والمتباينات، الدوال العامة، الدوال الأسية واللوغارتمية، الدوال المثلثية، والمعادلات الخطية والمصفوفات. وقد أوضحت نتائج الدراسة أن نسب متوسطات إجابات الطلاب في المجالات المعرفية الستة تراوحت بين (١٣٪ و٢٢٪)، مما يدل على وجود ضعف كبير في مستوى تمكن الطلاب من المعرفة الرياضية الجامعية الأساسية. وفيما يتعلق بأداء الطلاب المستجدين في مستويات المعرفة الرياضية الثلاثة (المفاهيمية والإجرائية وحل المسألة)، فقد أشارت الدراسة إلى أن نسبة

متوسطات إجابات الطلاب تراوحت بين (٢٩٪ و٤٣٪) وهي نتائج ضعيفة أيضاً، ما عدا ما يتعلق بالمعرفة المفاهيمية التي تعد فوق المتوسط.

وقد أشار خشيم وعلي (Khoshaim & Ali, 2015) إلى أن نسبة (٤٩٪) من مقررات السنة التحضيرية التي رسب فيها الطلاب في جامعة الأمير سلطان للعام الجامعي ٢٠١٢-٢٠١٣ كانت مقررات الرياضيات.

وفي دراسة تحليلية أجراها السلولي (٢٠١٣) بهدف استقصاء مدى ترابط المفاهيم الرياضية بين رياضيات المرحلة الثانوية، ورياضيات المرحلة الجامعية في المملكة العربية السعودية، حيث شمل التحليل جميع كتب المرحلة الثانوية (ستة كتب)، وخمسة من مقررات الرياضيات المرتبطة بها في المرحلة الجامعية. وتضمنت فئات التحليل كلاً من المفاهيم والتعميمات والمهارات. وقد أظهرت النتائج أن حوالي (٤٤٪) من المفاهيم الرياضية التي تقدم في الصف الثالث الثانوي، تقف بنهاية هذه المرحلة، ولا تمتد للمرحلة الجامعية، وأن حوالي (٢٢٪) من المفاهيم الرياضية التي تقدم في المرحلة الجامعية لم يقدم لها أساس في المرحلة الثانوية. كما بينت نتائج الدراسة أن نسبة المفاهيم المشتركة بين المرحلتين الثانوية والجامعية، بلغت في الصف الأول الثانوي (٤٤٪)، وفي الصف الثاني الثانوي (٩١٪)، وأقلها جاءت في الصف الثالث الثانوي بنسبة (٣٢٪) فقط.

وفي دراسة أجراها عبيدات (٢٠١٦) بهدف التعرف على مستوى قلق الرياضيات لدى طلاب قسم العلوم الأساسية في السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود وعلاقته بالتحصيل. حيث طبق الباحث مقياس التقدير لقلق الرياضيات (Mathematics Anxiety Rating Scale) بعد مواءمته وتعديله، على عينة تكونت من (١٣٢) طالباً. وبينت النتائج أن مستوى قلق الرياضيات لدى أفراد العينة مرتفع، وأن هناك علاقة سلبية (عكسية) قوية بين القلق والتحصيل في الرياضيات، أي أنه كلما ازداد مستوى القلق لدى الطلاب انخفض مستوى تحصيلهم في الرياضيات.

وفي دراسة لجوردان وكرتشلي وباسمور (Jourdan, Cretchely & Passmore, 2007) هدفت لمعرفة مستوى طلاب السنة الأولى الجامعية في المعرفة الرياضية في مقررات الجبر وحساب التفاضل والتكامل بجامعة أستراليا الوطنية. وتكونت العينة من (٢٠٦) طلاب، منهم ١٣٥ طالباً في المسار الهندسي، و٥٤ طالبًا في المسار العلمي، و١١ طالباً في المسار التربوي، و٦ طلاب في مسارات أخرى، وقد طبق عليهم اختباراً تشخيصياً مكوناً من (٥١)

سؤالاً في المعرفة والمهارة الرياضية في ستة مجالات، هي: الأعداد والحساب، الكسور والنسبة المئوية، الجبر، حساب المثلثات، الدوال، والمصفوفات. وأظهرت النتائج أن (٣٠٪) من الطلاب كانت درجاتهم أقل من المتوسط. كما بينت النتائج أن أداء الطلاب كان جيداً في مجالات الأعداد والحساب، والكسور، والمصفوفات، في حين كان أداؤهم منخفضاً بشكل واضح في مجالات الجبر، والدوال، وحساب المثلثات. فعلى سبيل المثال في مهارات الجبر ٤٢٪ من الطلاب لم يتمكنوا من حل المعادلة $x^2 + 4x - 8 = 0$ ، و٥٩٪ لم يتمكنوا من حل مسائل الطرح على الكسور الجبرية. وفي حساب المثلثات ما يقارب ٤٤٪ من الطلاب فقط تمكنوا من استخدام قوانين جيب تمام الزاوية لإيجاد ضلع المثلث. كما أشارت الدراسة بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المعرفة الرياضية في الستة مجالات المذكورة حسب المسار الذي يدرسه الطالب.

وأجرى كارمودي، وجدفري، ووود (Carmody, Godfrey & Wood, 2006) دراسة لمعرفة مستوى تمكن الطلاب المستجدين من المعرفة الرياضية وربطها بنتائجهم في مقررات الرياضيات. وطبق على العينة اختبارًا تشخيصيًا في بداية الفصل الدراسي، مكون من ٢٠ فقرة من نوع الاختيار من متعدد في مجالات الجبر والمنحنيات، ومبادئ التفاضل والتكامل، وأظهرت نتائج الدراسة أن ثلثي الطلاب الذين حصلوا على درجة أقل من (٥٠٪) في الاختبار التشخيصي انسحبوا من المقرر ولم يكملوا البرنامج. وتقريبا نصف الطلاب الذي كانت درجاتهم (٥٠٪ – ٦٩٪) في الاختبار التشخيصي لم يتمكنوا من اجتياز مقرر الرياضيات في نهاية الفصل الدراسي. في حين أن الطلاب الذين حصلوا على درجة (٧٠٪) فأعلى في الاختبار التشخيصي كان أداؤهم في الاختبار النهائي أفضل من الآخرين. وهذا يؤكد على أن الطلاب المنتقلين للمرحلة الجامعية من المرحلة الثانوية لديهم ضعف في المعرفة الرياضية، ويخفقون في مقررات الرياضيات الجامعية.

وأشار محسن (٢٠٠٤) إلى أن كثيراً من الطلاب المبتدئين الذين يدرسون الرياضيات في السنة الجامعية الأولى يواجهون صعوبات في فهم البراهين المجردة النظرية، ولديهم ضعف شديد في التفكير الاستنتاجي، ويعتمدون على الحفظ والاستظهار، وتطبيق الخوارزميات دون فهم. وحدوث هذه الضعف الأكاديمي والعقبات المعرفية لدى قسم من المبتدئين، غالباً ما تلقى مسؤوليته على نمط التعليم والتعلم في المرحلة الثانوية، حيث ينقل الطلاب عاداتهم الدراسية للمرحلة الجامعية، ويعتمد كثير من الطلاب في المرحلة الثانوية كلياً على مدرس المادة، أي أن المدرس هو مصدر عملية التعلم، كما أن طالب المدرسة يعتمد

على كتاب وحيد لكل مادة وغالباً ما يكون لحل التمارين (محسن، ٢٠٠٤).

وتشير وود (wood, 2001) إلى أن إخفاق الطلاب أو نجاحهم في مقررات الرياضيات التي يدرسونها بعد الانتقال من المرحلة الثانوية إلى المرحلة الجامعية يرجع إلى ثلاثة عوامل، هي: تباين المحتوى الرياضي بين المرحلتين واختلاف طريقة تعليم الرياضيات، واختلاف ظروف الطلاب وحالاتهم. حيث استعرضت تجارب العديد من الجامعات حول العالم في معالجة ضعف الطلاب في مقررات الرياضيات الأساسية بعد الانتقال من المرحلة الثانوية، وتركزت تلك المعالجات على إعطاء الطلاب مقررات تحضيرية في الرياضيات، أو تعديل في المنهج لمقررات الرياضيات الأساسية، أو تقديم دروس التقوية للطلاب الذين لديهم مشكلات في الرياضيات.

كما أن من أسباب الفجوة بين أداء الطلاب في المرحلة الثانوية والمرحلة الجامعية اختلاف متطلبات التخرج في المرحلة الثانوية عن المعايير أو التوقعات المتعلقة بدخول الكليات الجامعية. فتقريباً هناك نسبة منخفضة من الطلبة المتخرجين في المرحلة الثانوية في الولايات المتحدة يتمكنون من اجتياز اختبارات الاستعداد للدراسة الجامعية في الرياضيات (Bowler, 2009).

وحيث إن مقررات الرياضيات في السنة التحضيرية، وفي المستويات الأولى في بعض الكليات العلمية بالجامعة؛ تهدف إلى إكساب الطلبة المفاهيم والمهارات التي تمكنهم من الاستمرار في دراستهم في التخصصات المختلفة؛ لذلك جاءت هذه الدراسة لمعرفة أداء الطلبة في السنة التحضيرية، وفي المستويات الأولى في بعض الكليات العلمية في مقررات الرياضيات.

مشكلة الدراسة:

لا شك أن الصعوبات التي تواجه الطلاب في دراسة مقررات الرياضيات في بدايات المرحلة الجامعية، سواءً في السنة التحضيرية أو في المستويات الأولى في الكليات، وما ينتج عن تلك الصعوبات من رسوب وتعثر، وانسحاب بعض الطلاب من الجامعة؛ تؤرق القائمين على العملية التعليمية؛ لما تسببه من هدر في الموارد البشرية والمادية، بل إن تأثير ذلك يمتد إلى الجوانب النفسية والاجتماعية. وعند النظر في مقررات الرياضيات في السنة التحضيرية أو في المستويات الأولى في الكليات، يلاحظ أن بعضها متطلبات إجبارية في جميع التخصصات؛ فكل طالب أو طالبة يلتحق بالجامعة يتعين عليه دراسة مقرر واحد على الأقل من هذه

المقررات؛ ليتمكن من الالتحاق بالتخصص المطلوب. ومن جانب آخر، فإن البحوث والدراسات العلمية التي تناولت مقررات الرياضيات الجامعية سواءً على المستوى الدولي أو المحلي لا تزال قليلة مقارنة بالبحوث التي تناولت مقررات الرياضيات في المراحل التعليمية الأخرى (Wood, 2008).

وفي ضوء ما سبق جاءت فكرة الدراسة الحالية للتعرف على أداء طلبة جامعة الملك سعود في مقررات الرياضيات في المستويات الأولى، ودراسة نتائجهم في هذه المقررات وتحليلها ومقارنتها خلال الفترة من ١٤٣٠ إلى ١٤٣٦هـ.

أسئلة الدراسة:

١. ما مستوى أداء طلبة المستويات الأولى بجامعة الملك سعود في مقررات الرياضيات خلال الفترة من ١٤٣٠ إلى ١٤٣٦هـ؟
٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) في أداء الطلبة في تلك المقررات تبعاً للجنس (ذكور- إناث)؟
٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) في أداء الطلبة في تلك المقررات تبعاً لنوع المسار: الصحي، الهندسي، الإنساني؟
٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) في أداء الطلبة في تلك المقررات تبعاً لاختلاف المقرر: الرياضيات العامة، والمتجهات والمصفوفات، وحساب التكامل، ومقدمة في الرياضيات، وحساب التفاضل.
٥. هل توجد علاقة دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) بين أداء الطلبة في تلك المقررات ومعدلاتهم التراكمية؟

أهمية الدراسة:

١. قد تسهم في تبصير القائمين على التعليم في المملكة العربية السعودية بحجم المشكلة المتعلقة بالصعوبات التي تواجه الطلبة في دراسة مقررات الرياضيات.
٢. تقدم لمصممي المناهج والبرامج الجامعية معلومات واقعية عن مستويات أداء الطلبة في مقررات الرياضيات، لأخذها في الحسبان عند تطوير المناهج والبرامج الجامعية.
٣. توجه أنظار المعنيين بتخطيط وتنفيذ مقررات الرياضيات في السنة التحضيرية خاصة إلى المشكلات المتعلقة ببعض المجالات الرياضية التي تقدم للطلبة في المسارات المختلفة.

٤. تمثل إضافة للبحوث والدراسات في مجال تعليم وتعلم الرياضيات. وتوفر معلومات حول الاختلافات بين الطلاب والطالبات في التحصيل في الرياضيات.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى معرفة أداء طلبة المستويات الأولى بجامعة الملك سعود في مقررات الرياضيات، ومعرفة ما إذا كانت هنالك فروق في أداء الطلبة في تلك المقررات تعزى لمتغيرات الجنس والمسار والمقرر، كما تهدف إلى تحديد العلاقة بين أداء الطلبة في تلك المقررات ومعدلاتهم التراكمية.

حدود الدراسة:

الحدود الزمانية: نتائج الطلبة خلال الأعوام من ١٤٣٠/٢٩هـ إلى ١٤٣٦/٣٥هـ، حيث تم جمع البيانات وتحليلها في العام الجامعي ١٤٣٨/٣٧هـ. وقد تم تحديد سبع سنوات لتكوين نظرة عامة عن أداء الطلبة، حيث توفر بيانات شاملة يمكن من خلالها الوصول إلى نتائج موثوقة.

الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على مقررات الرياضيات في السنة التحضيرية، والمستويات الأولى لكليات جامعة الملك سعود.

الحدود الموضوعية: تم دراسة وتحليل نتائج طلبة المستويات الأولى في مقررات الرياضيات خلال السنوات موضع الدراسة.

مصطلحات الدراسة:

أداء الطلبة: يقصد به الدرجات التي حصل عليها طلبة المستويات الأولى بجامعة الملك سعود في الأعمال الفصلية والاختبارات النهائية في مقررات الرياضيات.

مقررات الرياضيات: يقصد بها في هذه الدراسة مقررات الرياضيات التي تقدم في السنة التحضيرية، أو في السنة الأولى (المستويين الثالث والرابع) في الكليات الجامعية. وهي المقررات الآتية:

مقدمة في الرياضيات: ويقدم في السنة التحضيرية لجميع المسارات (الصحي، الهندسي، الإنساني) ويرمز له بالرمز ١٤٠ ريض بالنسبة للمسار الهندسي و١٣٠ ريض بالنسبة للمسار الإنساني ومن أبرز الموضوعات الرياضية التي يتضمنها المقرر: المعادلات والمتباينات والدوال والمصفوفات والأعداد المركبة.

حساب التفاضل: ويقدم في السنة التحضيرية لطلاب المسار الهندسي فقط، ويرمز له بالرمز ١٥٠ ريض. ومن أبرز الموضوعات الرياضية التي يتضمنها المقرر: النهايات واتصال الدوال والاشتقاق ونظرياته وقواعده وتطبيقاته.

الرياضيات العامة: ويقدم في السنة الأولى لطلاب التخصصات العلمية (كلية العمارة والتخطيط وكلية الزراعة)، ويرمز له بالرمز ١٠٤ريض. ومن أبرز الموضوعات الرياضية التي يتضمنها المقرر: القطوع، الدوال، التكامل المحدد وغير المحدد، المعادلات التفاضلية، أنظمة المعادلات، والاشتقاق الجزئي.

المتجهات والمصفوفات: ويقدم في السنة الأولى لطلاب التخصصات الهندسية، ويرمز له بالرمز ١٠٧ريض. ومن أبرز الموضوعات الرياضية التي يتضمنها المقرر: المتجهات في مستوى ثلاثي، معادلات المستقيمات، والدوال المتجهة، الدوال في متغيرين أو ثلاثة، المشتقات الاتجاهية.

حساب التكامل: ويقدم في السنة الأولى لطلاب التخصصات العلمية ويرمز له بالرمز ١١١ريض بالنسبة لتخصص العلوم، و١٠٦ ريض لتخصص حاسب آلي ومن أبرز الموضوعات الرياضية التي يتضمنها المقرر: التكامل المحدد وغير المحدد ، ونظرية القيمة المتوسطة في التكامل والنظرية الأساسية في حساب التكامل والتفاضل.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة: اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، الذي يهدف إلى وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها، كما هي في واقعها بهدف وصفها والتعبير عنها كمياً وكيفياً، دون أن يتجاوز ذلك إلى دراسة العلاقة أو استنتاج الأسباب (العساف، ٢٠٠٦).

مجتمع الدراسة وعينتها: يشمل مجتمع الدراسة جميع طلاب المستويات الأولى وطالباتها في جامعة الملك سعود الذين درسوا مقررات الرياضيات خلال الفترة من العام ١٤٣٠ إلى العام ١٤٣٦هـ، والبالغ عددهم (١٠٩٢٥٧) طالباً وطالبة. وقد تم دراسة وتحليل نتائج جميع طلاب وطالبات مجتمع الدراسة، وبالتالي؛ فإن عينة الدراسة هي مجتمع الدراسة نفسه. وفيما يلي وصف للعينة وفقاً لبعض المتغيرات.

جدول (١): توزيع عينة الدراسة وفق متغيرات المقرر والجنس والمسار

الفترة	المقرر	عدد الطلبة	الجنس		الصحي	العلمي	الانساني
			طلاب	طالبات			
١٤٣٠ - ١٤٣٦هـ	الرياضيات العامة	١٨١٩	١٨١٩	-	-	-	-
	المتجهات والمصفوفات	٤٥٥٨	٤٥٥٨	-	-	-	-
	حساب التكامل	١٢٠٧٤	٩٥٠٣	٢٥٧١	-	-	-
	مقدمة في الرياضيات	٦٢٦٤١	٤١٩٧٣	٢٠٦٦٨	١٠٢٥٦	٣٣٤٩٠	١٨٨٩٥
	حساب التفاضل	٢٨١٦٥	١٩٩١٣	٨٢٥٢	-	-	-
	جميع المقررات	١٠٩٢٥٧	٧٧٧٦٦ (٧١,١٨٪)	٣١٤٩١ (٢٨,٨٢٪)	-	-	-

أداة الدراسة:

اعتمدت الدراسة على بيانات تم جمعها من خلال مصادر، وأدوات معدة مسبقاً؛ حيث تم تحليل بيانات ونتائج الطلبة في المقررات المستهدفة خلال السنوات موضع الدراسة. وقد اشتملت هذه البيانات والنتائج على ما يلي:

أ- معلومات أولية: تتضمن أعداد الطلبة في كل سنة في كل مقرر، وجنسهم، ومساراتهم. وقد تم الحصول عليها من خلال بيانات الطلبة الموجودة في السجلات الرسمية في عمادة السنة التحضيرية، ومن السجلات الرسمية في الكليات الجامعية.

ب- درجات الطلبة وتقديراتهم في مقررات الرياضيات، وقد تم الحصول عليها من خلال وثائق وسجلات عمادة السنة التحضيرية، ومن خلال السجلات الرسمية في الكليات الجامعية. وهذه الدرجات هي نتائج الطلبة في الاختبارات الفصلية والنهائية في هذه المقررات.

الأساليب الإحصائية:

استخدمت الدراسة الأساليب الإحصائية الآتية:

١. التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والوسيط والانحرافات المعيارية للتعرف على مستوى أداء طلبة المستويات الأولى بجامعة الملك سعود في مقررات الرياضيات خلال الفترة من ٣٠/٢٩ إلى ٣٦/٣٥.

٢. اختبار "ت" "t-test" لعينتين مستقلتين، للتعرف على دلالة الفروق بين متوسط أداء الطلاب والطالبات في مقررات الرياضيات تبعاً للجنس.

٣. اختبار تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA للتعرف على الفروق بين أداء الطلبة في مقررات الرياضيات المشتركة تبعاً لنوع المسار: الصحي، الهندسي ، والإنساني، وتبعاً للمقرر: الرياضيات العامة، المتجهات والمصفوفات، حساب التكامل، مقدمة في الرياضيات، وحساب التفاضل.

٤. اختبار شيفيه للتعرف على دلالة الفروق تبعاً للمقرر والمسار.

٥. معامل ارتباط بيرسون لتحديد العلاقة بين درجات الطلبة في المقررات ومعدلاتهم التراكمية.

عرض النتائج وتحليلها ومناقشتها:

إجابة السؤال الأول: ما مستوى أداء طلبة المستويات الأولى بجامعة الملك سعود في مقررات الرياضيات خلال الفترة من ١٤٣٠ إلى ١٤٣٦هـ؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوسيط والنسب المئوية لدرجات الطلبة في مقررات الرياضيات، كما يتضح في الجدول (٢).

جدول (٢): المتوسطات الحسابية والوسيط والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لدرجات الطلبة في مقررات الرياضيات

الفترة	المقرر	العدد	نسبة النجاح	المتوسط	الوسيط	الانحراف المعياري
من ١٤٣٠ إلى ١٤٣٦	مقدمة في الرياضيات	٦٢٦٤١	٨٥٪	٧٤,٥	٧٨	١٩,٠
	حساب التفاضل	٢٨١٦٥	٨٧٪	٧٤,١	٧٥	١٧,٠
	الرياضيات العامة	١٨١٩	٦٢٪	٤٢,٤	٦٠	٢٢,٧
	المتجهات والمصفوفات	٤٥٥٨	٧٦٪	٦٤,٥	٦٧	٢٣,٣
	حساب التكامل	١٢٠٧٤	٦٦٪	٥٧,٧	٦٠	٢٤,٠

يتضح من الجدول (٢) أن متوسطات أداء الطلبة في المقررات خلال الفترة من ١٤٣٠ إلى ١٤٣٦هـ تراوحت بين ٤٢,٤ إلى ٧٤,٥ من ١٠٠ (الدرجة الكاملة). ونسب النجاح في هذه المقررات تراوحت بين (٦٢ ٪- ٨٧٪). ومن خلال هذه القيم يمكن القول إجمالاً إن مستوى أداء طلبة المستويات الأولى بجامعة الملك سعود في مقررات الرياضيات خلال الفترة من ١٤٣٠

إلى ١٤٣٦هـ لم يتجاوز جيداً مرتفعاً (ج+) وفقاً للتقديرات الوصفية في الجامعة. كما يلاحظ من الجدول أن أداء الطلبة في مقرري مقدمة في الرياضيات، وحساب التفاضل كان الأعلى بين المقررات، في حين كان أداء الطلبة في مقرر الرياضيات العامة هو الأقل من بين هذه المقررات.

وعند النظر إلى هذه البيانات من زاوية النسب المئوية للنجاح، يلاحظ أن أعلى نسبة نجاح كانت في مقرر حساب التفاضل، وأدناها كان في مقرر الرياضيات العامة. أما عند النظر إلى البيانات من زاوية الوسيط؛ فيلاحظ أن مقرر مقدمة في الرياضيات كان أداء الطلبة فيه الأعلى من بين هذه المقررات حيث إن (٥٠٪) من الدرجات كانت أعلى من (٧٨) ، في حين يمكن القول إن أداء الطلبة في مقرري الرياضيات العامة وحساب التكامل كان الأقل من بين المقررات حيث إن (٥٠٪) من الدرجات لم تتجاوز (٦٠) من (١٠٠).

وقد يرجع التحسن في درجات مقرري حساب التفاضل، ومقدمة في الرياضيات إلى كونهما يقدمان في السنة التحضيرية؛ التي يبذل فيها الطلبة جهوداً كبيرة للحصول على درجات عالية، للتنافس على مقاعد التخصصات في الكليات، وقد يعود ذلك إلى طبيعة الامتحانات في السنة التحضيرية، أو إلى العدد الكبير من الطلاب في هذه السنة مقارنة بأعدادهم في الكليات مما يرفع النتائج لوجود عدد أكبر من الطلاب في جميع التخصصات، وخاصة التخصصات الصحية.

والجدول (٣): يوضح النتائج التفصيلية لكل مقرر من هذه المقررات، في كل عام خلال الفترة من ١٤٢٩/١٤٣٠هـ إلى ١٤٣٥/١٤٣٦هـ

جدول رقم (٣). مستوى أداء الطلبة في مقررات الرياضيات موزعة حسب السنوات.

المقرر	العام الجامعي	نسبة النجاح	المتوسط	الوسيط	الانحراف المعياري	A+%	A%	B+%	B%	C+%	C%	D+%	D%	F%
مقدمة في الرياضيات	29/30	89.3%	76.5	80	18.1	15.3	12.5	12.4	11.4	10.1	8.5	7.5	11.6	10.7
	30/31	87%	74.8	78	18.5	15	10.9	9.9	10.3	9.5	9.3	7.9	14.2	13

F%	11.8	14.7	17.6	17.4	15.9	8.4	11	13.6	13	8.6	10.4	15.6
D%	11	14.1	13.4	12.3	11.9	10.6	13.6	14.5	15.2	20.4	14.8	14.8
D^{+}%	7	8.1	6.7	8	7.4	7.5	8.2	9	8.8	13.2	11.4	9.6
C%	8.7	9	8.9	8.2	8.4	8.5	8.4	9.7	9.8	12.6	11.8	11.3
C^{+}%	9	9.8	8.6	9	8.8	9.8	٨,٩	11	10.1	11.4	11.8	11.1
B%	10	9.9	9.1	9.5	9.7	11.4	10.2	10.2	10.4	9.8	12.8	9.5
B^{+}%	11.9	10.9	10.3	9.8	9.9	10.8	9.9	9.9	10.9	8	10.8	9.9
A%	12.7	10.1	11.9	10.8	11.3	13.4	11.2	10.2	10.6	7.5	9.5	8.9
A^{+}%	17.9	13.4	13.5	15	16.7	19.6	18.6	11.9	11.2	8.5	6.7	9.3
الانحراف المعياري	17.9	18.5	20.1	19.3	19.1	16.7	18.3	17.2	16.4	14.8	14.9	18.4
الوسيط	81	76	76	76	78	82	79	76	76	72	75	73
المتوسط	77.1	73.6	72.8	73.6	74.6	78.9	76.5	73.9	74.3	72.7	73.6	71.6
نسبة النجاح	88.2%	85.3%	82.4%	82.6%	84.1%	91.6%	89%	86.4%	87%	91.4%	89.6%	84.4%
العام الجامعي	31/32	32/33	33/34	34/35	35/36	29/30	30/31	31/32	32/33	33/34	34/35	35/36
المقرر						حساب التفاضل						

F%	50	41.7	36.8	34.6	37.4	36.1	37.8	31.2	36	30.8	17.5	17.8
D%	27.5	25	34.5	24.3	30.6	36.1	34.7	17.3	20.9	21.6	15.9	17.4
D^{+}%	10.4	10.1	8.1	8.7	9.1	12.4	9.5	8.3	7.1	7.5	8.5	8.9
C%	6.6	9.3	8.5	1.3	6.6	6.1	4.2	9.7	8.7	7.7	11	10.8
C^{+}%	2.2	6.5	3.9	8.2	4.7	2.1	3.2	6.3	9.3	10	9.4	8.8
B%	1.1	2.8	5	3.4	4.2	3.1	4.2	8.1	6.4	6.1	8.3	8.4
B^{+}%	0.5	0.9	1.6	4	2.1	1	3.2	5.4	6.4	6.1	٨,٨	7.9
A%	0.5	2.8	–	2.7	2.5	–	3.2	6.8	2.3	4.5	10.8	9.5
A^{+}%	1.2	0.9	1.6	3.8	2.8	3.4	–	6.9	2.9	5.7	9.8	10.5
الانحراف المعياري	20.8	23.5	21.4	23.1	22.7	33.4	24.6	24.4	21.7	25.3	22.4	21.6
الوسيط	52.8	60	60	60	60	60	60	65	60	61	70	70
المتوسط	47.1	50.8	51.6	55.7	52.6	49.6	49.3	60.9	58.3	58.9	68.3	68.3
نسبة النجاح	50%	58.3%	63.2%	65.4%	62.6%	63.9%	62.2%	68.8%	64%	69.2%	82.5%	82.2%
العام الجامعي	29/30	30/31	31/32	32/33	33/34	34/35	35/36	29/30	30/31	31/32	32/33	33/34
المقرر	الرياضيات العامة							المتجهات والمصفوفات				

المقرر	العام الجامعي	نسبة النجاح	المتوسط	الوسيط	الانحراف المعياري	A^{+}%	A%	B^{+}%	B%	C^{+}%	C%	D^{+}%	D%	F%
	34/35	70.1%	59.6	65	22.4	3.1	3.1	5.5	8.9	8.3	12	10.4	18.8	29.9
	35/36	71.5%	59.2	60	24.2	6.5	4.9	4.5	6.8	4.9	9	10	24.9	28.5
حساب التكامل	29/30	68.7%	58.7	60	24.2	5.8	4.1	4.9	6.1	8.6	8.9	8.9	21.4	31.3
	30/31	61.8%	55.4	60	2.5	2.3	1.8	3.5	5.1	6.3	8.5	10.9	23.4	38.2
	31/32	63.6%	55.3	60	24.9	3.8	3.7	4.8	5.1	6.5	9.3	9	21.4	36.4
	32/33	70.6%	59.3	65	24.7	4.7	6	5.5	7.1	8.1	9	10	20.2	29.4
	33/34	67.1%	58.6	60	23.8	5.5	4.6	5.2	6.1	6.9	8.1	8.9	21.8	32.9
	34/35	52.8%	53.7	60	25.2	5.1	3.6	5.8	3.2	7.1	6.2	6.4	15.4	47.2
	35/36	66.5%	56.8	60	22.8	2.7	3.2	3.9	7.2	7.2	8.7	11.3	22.3	33.5

يلاحظ من الجدول (٣) أن متوسطات درجات الطلبة في مقرري مقدمة في الرياضيات، وحساب التفاضل تراوحت بين (٧٢,٨ و 77.1)، (٧١,٦ و٧٨,٩) على الترتيب، ونسب نجاحهم في هذين المقررين تراوحت بين (٨٢,٤٪ و٨٩,٣٪) ، (٨٤,٤٪ و٩١,٦٪) على الترتيب ، وهى أعلى من المتوسطات ونسب النجاح في المقررات الثلاثة الأخرى (الرياضيات العامة والمتجهات والمصفوفات وحساب التكامل).

ويلاحظ أيضاً أن المتوسطات الحسابية ونسب النجاح متقاربة في كل مقرر من هذه

المقررات، في الفترة من ١٤٣٠ إلى ١٤٣٦هـ. إلا أنه يلاحظ أن المتوسطات الحسابية، ونسب النجاح كانت عالية في مقرر المتجهات والمصفوفات في العامين الدراسيين(٣٣/٣٢ و٣٤/٣٣) مقارنة بالأعوام الأخرى في هذا المقرر. ويلاحظ كذلك أن أعلى نسبة للتقديرين (A^+ , A) كانت في مقرر حساب التفاضل عام ٣٠/٢٩ حيث بلغ مجموعهما ٣٣٪، يليه مقرر مقدمة في الرياضيات في عام ٣٢/٣١ حيث بلغ مجموع نسبتي (A^+ , A) ٣٠,٦٪، مع الأخذ بعين الاعتبار أن جميع نسب هذين التقديرين في السنوات محل الدراسة لهذين المقررين تعدّ مرتفعة نسبياً على الرغم من أنها تقل بمرور الأعوام في الغالب، إضافة إلى أن نسبة هذين التقديرين تكاد تكون منعدمة في مقرر الرياضيات العامة في الفترة نفسها، وهذا ما أدى إلى ارتفاع نسب التقديرات الأخرى لهذا المقرر.

كما يتضح من الجدول (٣) أن أعلى نسبة نجاح في هذه المقررات كانت في مقرر حساب التفاضل في العام ٣٠/٢٩ حيث بلغت النسبة المئوية للنجاح (٩١,٦٪) ومتوسط الدرجات (٧٨,٩) وهو أعلى متوسط مقارنة بمتوسطات المقررات الأخرى، في حين كانت أدنى نسبة نجاح في مقرر الرياضيات العامة عام ٣٠/٢٩، حيث بلغت النسبة (٥٠٪) فقط، ومتوسط الدرجات (٤٧,١).

وبصورة عامة يتضح من النتائج السابقة بجميع مفرداتها أن أداء طلبة المستويات الأولى في المقررات التي تقدم في السنة التحضيرية أعلى من أداء الطلبة في المقررات التي تقدم في الكليات، وقد يرجع ذلك الانخفاض في أداء الطلبة في الكليات إلى عدة عوامل يتعلق بعضها بالطالب نفسه، وبعضها بالمقرر، وبعضها بطرق وأساليب التدريس، وبعضها الآخر بإجراءات التقويم المتبعة في هذه المقررات؛ وأما بالنسبة للعوامل المتعلقة بالطالب؛ فيأتي في مقدمتها ضعف مستواه بشكل عام في المفاهيم والمهارات الرياضية الأساسية التي يفترض أن يمتلكها الطالب المتخرج في المرحلة الثانوية؛ فكثير من الطلبة لديهم ضعف شديد في المهارات الأساسية في الرياضيات؛ ومنها: العمليات على الكسور الاعتيادية والعشرية، والنسبة المئوية والتناسب، بل إن بعض الطلاب لديهم ضعف في عمليات ضرب وقسمة الأعداد، ناهيك عن ضعفهم في المفاهيم والعمليات المتعلقة بالجذور والأسس واللوغارتيمات، وتحليل المقادير الجبرية وحل المعادلات، وكذلك المفاهيم والمهارات الهندسية، مثل معادلة المستقيم والدائرة، وميل المستقيم، والتوازي والتعامد (النذير ، ٢٠١٥ ؛ Carmody, Godfrey & Wood, 2006)، وأما ما يتعلق بالمقررات التي يدرسها الطلبة، فربما تسهم صعوبة المحتوى الرياضي الذي يتضمنه كل مقرر؛ وعدم مناسبته لمستوى الطلبة المتخرجين في المرحلة الثانوية في هذا الضعف

الواضح في مستوى أداء الطلبة كما اتضح من دراسة النذير(٢٠١٥)، أما ما يتعلق بطرق التدريس، فقد يكون هناك تركيز في تدريس هذه المقررات على الطرق التقليدية التي تعتمد على الإلقاء من قبل أستاذ المقرر، وتهمل طرق التعلم النشط التي تعتمد على الطالب كالاكتشاف وحل المشكلات والتعلم التعاوني والتعلم الذاتي، وفيما يتعلق بأساليب التقويم، فقد اتضح من خلال نتائج الأعمال الفصلية والنهائية أن ممارسات التقويم لا تزال تقليدية تعتمد على الاختبارات التحريرية فقط؛ ويُجرى في كل مقرر اختبار في منتصف الفصل واختبار نهائي، يخصص لهما الجزء الأكبر من درجة المقرر. دون توظيف أساليب التقويم الأخرى كالمشروعات الفردية والجماعية وملفات الإنجاز.

وعلى الرغم من أن أداء الطلبة في مقرر مقدمة في الرياضيات كان أعلى من أدائهم في مقررات الرياضيات العامة، والمتجهات والمصفوفات، وحساب التكامل؛ إلا أنه يعد منخفضاً بشكل عام، وقد يرجع السبب في ذلك إلى أن المقرر يقدم لجميع المسارات بما فيها مسار العلوم الإنسانية، الذي تخرج طلبته في المرحلة الثانوية من الأقسام الأدبية ؛ وبالتالي فهم لم يدرسوا رياضيات في المرحلة الثانوية (الصفين الثاني والثالث). وهذا قد ينظر إليه من جانبين، أحدهما أن هؤلاء الطلاب لديهم نقص في المفاهيم والمهارات اللازمة لدراسة الأفكار والمفاهيم الرياضية التي تقدم في هذا المقرر؛ والتي تتطلب إتقان الطالب لمفاهيم ومهارات رياضية قد لا يمتلكها المتخرج في الأقسام الأدبية؛ والجانب الآخر أنه يتوقع أن كثيراً من هؤلاء الطلاب اتجاهاتهم ليست إيجابية نحو الرياضيات؛ ولا شك أنه سيكون للاتجاهات تأثير في المستوى الرياضي لهؤلاء الطلبة. وتتفق نتيجة السؤال الأول مع نتائج دراسة النذير (٢٠١٥) ودراسة لجوردان وكرتشلي وباسمور (Jourdan, Cretchely, & Passmore, 2007) ودراسة كارمودي، وجدفري، وود (Carmody, Godfrey & Wood, 2006) حيث أوضحت جميعها أن طلاب المستويات الأولى في الجامعة يواجهون صعوبات في كثير من المفاهيم والمهارات الرياضية.

إجابة السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في أداء الطلبة في مقررات الرياضيات تبعاً للجنس (ذكور- إناث)؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام اختبار (ت) للمجموعتين المستقلتين؛ للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلاب والطالبات في المقررات المشتركة، وهي: مقدمة في الرياضيات، حساب التفاضل، وحساب التكامل. والجدول (٤) يوضح ذلك.

جدول رقم (٤): اختبار "ت" للمجموعتين المستقلتين لدلالة الفروق بين أداء الطلاب والطالبات في المقررات المشتركة

المقرر	العام الجامعي	الجنس	العدد	المتوسط	الإنحراف المعياري	"T" قيمة	الدلالة الإحصائية
مقدمة في الرياضيات	29/30	طلاب	4460	74.3	18.3	14.85	*0.000
		طالبات	1831	81.7	16.3		
	30/31	طلاب	5103	72.3	18.4	15.46	*0.000
		طالبات	3058	78.7	17.8		
	31/32	طلاب	2778	71.8	17.7	21.7	*0.000
		طالبات	3456	81.3	16.8		
	32/33	طلاب	1923	71.5	18.5	6.45	*0.000
		طالبات	2864	75.0	18.2		
	33/34	طلاب	7556	71.1	20.5	18.00	*0.000
		طالبات	1511	81.1	15.4		
	34/35	طلاب	11989	71.2	19.2	28.50	*0.000
		طالبات	3435	81.6	17.3		
	35/36	طلاب	8164	70.9	18.9	29.88	*0.000
		طالبات	4513	81.2	17.5		
	30/36	طلاب	41973	71.7	19.1	53.34	*0.000
		طالبات	20668	80.1	17.4		
حساب التفاضل	29/30	طلاب	1641	78.8	16.3	0.67	0.503
		طالبات	55	80.3	24.3		
	30/31	طلاب	1928	73.4	19.2	13.92	*0.000
		طالبات	824	83.6	13.4		
	31/32	طلاب	4138	72.9	17.2	9.32	*0.000
		طالبات	790	78.9	16.4		
	32/33	طلاب	5814	70.5	16.4	30.85	*0.000
		طالبات	3232	81.1	14.0		
	33/34	طلاب	980	67.8	11.8	14.74	*0.000
		طالبات	1152	76.8	15.7		
	34/35	طلاب	2119	71.8	14.6	12.59	*0.000
		طالبات	490	80.9	13.4		

المقرر	العام الجامعي	الجنس	العدد	المتوسط	الإنحراف المعياري	"T" قيمة	الدلالة الإحصائية
	35/36	طلاب	3293	67.3	19.0	24.18	*0.000
		طالبات	1709	79.8	13.7		
	30/36	طلاب	19913	71.5	17.2	40.82	*0.00
		طالبات	8252	80.3	14.6		
حساب التكامل	29/30	طلاب	1435	57.2	25.1	4.89	*0.000
		طالبات	360	64.2	19.6		
	30/31	طلاب	364	53.9	20.3	2.34	**0.019
		طالبات	204	58.1	20.6		
	31/32	طلاب	1422	53.1	25.3	7.48	*0.000
		طالبات	357	63.9	20.9		
	32/33	طلاب	1384	57.4	23.1	4.85	*0.000
		طالبات	329	64.1	20.4		
	33/34	طلاب	3983	57.3	23.9	7.84	*0.000
		طالبات	920	64.1	22.3		
	34/35	طلاب	159	39.9	21.9	9.44	*0.000
		طالبات	309	60.7	23.8		
	35/36	طلاب	756	57.5	22.9	2.97	*0.006
		طالبات	92	50.6	20.9		
	٣٠ - ٣٦	طلاب	9503	57.5	24.3	1.96	**0.050
		طالبات	2571	58.6	22.8		

❖ دالة عند مستوى ٠,٠١

❖❖ دالة عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من جدول (٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) لصالح الطالبات في كل مقرر من المقررات المشتركة، خلال الأعوام من ١٤٣٠ إلى ١٤٣٦هـ.

ومن خلال هذه النتيجة يمكن القول إن أداء الطالبات أفضل من أداء الطلاب في المقررات المشتركة خلال الفترة من ١٤٣٠ إلى ١٤٣٦هـ. كما يلاحظ من الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين درجات الطلاب ودرجات الطالبات في كل مقرر من المقررات المشتركة، في كل عام على حدة لصالح الطالبات، ما عدا مقرر حساب

التكامل في العام ٣٦/٣٥ كانت الفروق لصالح الطلاب. وكانت الفروق غير دالة عند مستوى (٠,٠٥) في مقرر حساب التفاضل في العام ٣٠/٢٩ هـ.

وقد ترجع هذه النتيجة إلى بعض العوامل، منها زيادة الدافعية لدى الطالبات، خاصة في السنة التحضيرية، حيث إن الفرص المتاحة لهن في التخصصات ليست مثل الطلاب؛ فالطلاب متاح لهم تقريباً جميع التخصصات في الجامعة(حسب كل مسار) وفق ما يحققه من معدل في السنة التحضيرية، في حين أن بعض التخصصات في الجامعة ليست متاحة للطالبات؛ وبالتالي تحرص الطالبة على ضمان مقعد في التخصصات المتاحة. ومن العوامل التي قد يكون لها دور في هذه النتيجة ما يتعلق بالعوامل الثقافية والاجتماعية التي تدفع الطالبة إلى المتابعة والاستذكار أولاً بأول. أي أن هذه الفروق قد لا يكون لها علاقة بمستوى الذكاء أو التفكير أو الخلفية السابقة في الرياضيات. وتتفق هذه النتيجة بشكل عام مع نتائج طلبة المملكة العربية السعودية في دراسة التوجهات الدولية في الرياضيات والعلوم Trends in International Mathematics and Science Study (Mullis, Martin, Foy, & Hooper,2016) حيث بلغ متوسطا درجات الطالبات في الرياضيات (٤٠٥ ، ٣٧٥) وبلغ متوسطا درجات الطلاب (٣٦٣ ، ٣٦٠) في الصفين الرابع والثامن على الترتيب، وهي فروق دالة إحصائياً بالنسبة لطلبة الصف الرابع. حيث كان الفرق بين متوسطي الطلاب والطالبات في الصف الرابع الأعلى من بين جميع الدول المشاركة. ولكنها في المقابل تختلف مع بعض الدراسات الدولية التي أظهرت وجود فروق دالة احصائياً لصالح الطلاب في التحصيل في الرياضيات (John, Benjamin, 2015; Stoet & Geary, 2013).

إجابة السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) في أداء الطلبة في مقررات الرياضيات المشتركة تبعاً لنوع المسار: الصحي، الهندسي، الانساني؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للتعرف على الفروق بين درجات الطلبة في مقرر مقدمة في الرياضيات تبعاً لنوع المسار. والجدول (٥) يوضح ذلك.

جدول (٥): اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين درجات الطلبة تبعاً لنوع المسار

العام الجامعي	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	مربع المتوسط	"F" قيمة	الدلالة الإحصائية
31/32	بين المجموعات	242469.589	2	121234.795	552.838	*0.000
	داخل المجموعات	1588137.477	7242	219.295		
	المجموع	1830607.066	7244			
32/33	بين المجموعات	358515.646	2	179257.823	720.273	*0.000
	داخل المجموعات	2388949.583	9599	248.875		
	المجموع	2747465.229	9601			
33/34	بين المجموعات	261657.743	2	130828.871	346.732	*0.000
	داخل المجموعات	4253150.434	11272	377.320		
	المجموع	4514808.176	11274			
34/35	بين المجموعات	220168.770	2	110084.385	309.843	*0.000
	داخل المجموعات	4094013.824	11523	355.291		
	المجموع	4314182.594	11525			
35/36	بين المجموعات	217141.168	2	108570.584	300.834	*0.000
	داخل المجموعات	4194369.482	11622	360.899		
	المجموع	4411510.650	11624			
٣١ - ٣٦	بين المجموعات	1676018.608	2	838009.304	25.6.602	*0.000

العام الجامعي	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	مربع المتوسط	"F" قيمة	الدلالة الإحصائية
	داخل المجموعات	20941192.742	62638	334.321		
	المجموع	22617211.35	62640			

❖ دالة عند مستوى ٠,٠١

من الجدول (٥) يتضح وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى($0,05\geq \alpha$) بين متوسطات درجات الطلبة في مقرر مقدمة في الرياضيات تبعاً لنوع المسار: صحي، هندسي، إنساني، خلال الفترة من عام ١٤٣٢ إلى عام ١٤٣٦هـ، وتم استبعاد العامين ٢٩/٣٠ و٣٠/٣١هـ لعدم وجود نتائج لطلبة المسار الإنساني في الفترة قبل ٣١/٣٢هـ، فقد بدأ تدريس مقررات الرياضيات للمسار الإنساني بداية من عام ٣١/٣٢هـ، وللتعرف على اتجاه هذه الفروق تم تطبيق اختبار شيفيه، الذي اتضح من خلال نتائجه أن الفروق في السنوات محل الدراسة كانت لصالح طلبة المسار الصحي مقارنة بطلبة المسارين الهندسي والإنساني. وقد يرجع تفوق طلبة المسار الصحي على طلبة المسارين الهندسي والإنساني؛ إلى طبيعة الطلاب الملتحقين بالمسار الصحي؛ فهم غالباً أعلى الطلاب درجات في معايير القبول في الجامعة(النسبة المركبة) التي تعتمد على درجات الثانوية العامة ودرجات اختباري القدرات والتحصيلي؛ وبالتالي فإن مستوى هؤلاء الطلبة في الرياضيات أعلى من مستوى طلبة المسارين الآخرين. ومن ناحية أخرى فإن التنافس على مقاعد الكليات الصحية شديد جداً؛ خاصة كليات الطب وطب الأسنان والصيدلة؛ مما يدفع الطلبة إلى الجد والاستذكار والاهتمام بشكل كبير لتحقيق درجات عالية جداً.

إجابة السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0,05\geq \alpha$) في أداء الطلبة في مقررات الرياضيات تبعاً للمقرر نفسه.

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي(One Way ANOVA) للتعرف على الفروق بين درجات الطلبة في المقررات: مقدمة في الرياضيات، حساب التفاضل والرياضيات العامة، المتجهات والمصفوفات، وحساب التكامل. والجدول (٦) يوضح ذلك.

جدول (٦): اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين درجات الطلبة تبعاً للمقرر

العام الجامعي	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	مربع المتوسط	"F" قيمة	الدلالة الإحصائية
29/30	بين المجموعات	709637.827	4	177409.457	466.880	❖0.000
	داخل المجموعات	4008509.145	10549	379.989		
	المجموع	4718146.972	10553			
30/31	بين المجموعات	317029.973	4	79257.493	227.849	❖0.000
	داخل المجموعات	4089341.777	11756	347.851		
	المجموع	4406371.750	11760			
31/32	بين المجموعات	883857.720	4	220964.430	603.091	❖0.000
	داخل المجموعات	5044777.697	13769	366.387		
	المجموع	5928635.417	13773			
32/33	بين المجموعات	422025.816	4	105506.454	312.488	❖0.000
	داخل المجموعات	5573655.770	16508	337.634		
	المجموع	5995681.586	16512			
33/34	بين المجموعات	815191.281	4	203797.820	468.349	❖0.000
	داخل المجموعات	7958287.076	18289	435.141		
	المجموع	8773478.357	18293			
34/35	بين المجموعات	300942.700	4	75235.675	208.309	❖0.000
	داخل المجموعات	6853994.163	18977	361.174		
	المجموع	7154936.863	18981			

العام الجامعي	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	مربع المتوسط	"F" قيمة	الدلالة الإحصائية
35/36	بين المجموعات	375046.902	4	93761.725	253.496	0.000❖
	داخل المجموعات	7000234.037	18926	369.874		
	المجموع	7375280.939	18930			
٣٠ - ٣٦	بين المجموعات	3832901.321	4	958225.33	2551.544	*0.000
	داخل المجموعات	40861045.071	108804	375.547		
	المجموع	44693946.392	108808			

❖ دالة عند مستوى ٠,٠١

من الجدول (٦) يتضح وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى($\alpha \leq 0,05$) بين درجات الطلبة في المقررات. ولمعرفة اتجاه هذه الفروق تم تطبيق اختبار شيفيه. حيث أوضحت النتائج أن الفروق كانت لصالح مقرر حساب التفاضل مقارنة بكل مقرر من المقررات الأخرى في العامين ٣٠/٢٩ ، ٣١/٣٠. وكانت الفروق لصالح مقرر مقدمة في الرياضيات مقارنة بكل مقرر من المقررات الأخرى، في الأعوام: ٣٢/٣١ ، ٣٣/٣٢، ٣٤/٣٣، ٣٥/٣٤ و٣٦/٣٥.

وقد ترجع هذه النتيجة إلى عدة عوامل، منها وقت دراسة هذه المقررات؛ فالمقرران مقدمة في الرياضيات وحساب التفاضل يدرسهما الطلبة في السنة التحضيرية؛ في حين تُدرس المقررات الثلاثة الأخرى في الكليات. ولا شك أن حماس الطلبة وزيادة اهتمامهم يكون في السنة التحضيرية شديداً؛ وذلك للتنافس على التخصصات في كليات الجامعة؛ فمعيار القبول الرئيس في التخصصات المختلفة هو معدل الطالب في السنة التحضيرية. أما بعد أن يتخصص الطلبة، فقد يقل حماسهم واهتمامهم عن المستوى الذي كان لديهم في السنة التحضيرية. وربما تكون طرق التدريس المتبعة من ضمن العوامل المساهمة في هذه النتيجة، حيث يتم توفير تعلم ذاتي للطلاب عن طريق المواقع الإلكترونية، والفيديوهات التعليمية المتاحة للطلاب طول الفصل الدراسي، بالإضافة إلى وجود المحاضرات الإثرائية التي تقدم للطلاب بصورة أكبر، وربما ترجع هذه الفروق أيضاً إلى طبيعة كل من مقررات الرياضيات العامة والمتجهات والمصفوفات وحساب التكامل فهي مقررات تخصصية، تقدم في الكليات العلمية كمقررات

في تخصصات الرياضيات والفيزياء وعلوم الحاسب والتخصصات الهندسية، ومما لا شك فيه إن مواد الرياضيات في هذه التخصصات تكون أكثر تنوعاً وعمقاً، وربما يكون مستوى الطلبة في هذه المقررات أقل من مستوى الطلبة في مقرري مقدمة في الرياضيات وحساب التفاضل.

إجابة السؤال الخامس: هل توجد علاقة دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) بين أداء الطلبة في مقررات الرياضيات ومعدلاتهم التراكمية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لإيجاد قيمة معامل الارتباط بين درجات الطلاب في كل مقرر من المقررات في كل عام على حدة وبين معدلاتهم التراكمية. والجدول(٧) يوضح ذلك.

جدول رقم (٧): قيم معاملات الارتباط بين متوسطات درجات الطلبة في المقررات ومعدلاتهم التراكمية

	المعدل التراكمي						
المقرر	29/30	30/31	31/32	32/33	33/34	34/35	35/36
مقدمة في الرياضيات	❖0.661	❖0.650	❖0.636	❖0.650	❖0.631	❖0.625	❖0.638
حساب التفاضل	❖0.488	❖0.574	❖0.541	❖0.598	❖0.574	❖0.518	❖0.620
الرياضيات العامة	❖0.600	❖0.562	❖0.526	❖0.601	❖0.665	❖0.655	❖0.725
المتجهات والمصفوفات	❖0.748	❖0.750	❖0.739	❖0.749	❖0.741	❖0.695	❖0.691
حساب التكامل	❖0.686	❖0.726	❖0.690	❖6.27	❖0.701	❖0.760	❖0.675

❖ دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول (٧) وجود علاقات إيجابية دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين أداء الطلبة في كل مقرر من مقررات الرياضات، وبين معدلاتهم التراكمية. أي أنه كلما زادت درجات الطلبة في المقررات زادت معدلاتهم التراكمية.

وهذه النتيجة تعد طبيعية؛ حيث إن درجات الطالب في المقررات هي ما يشكل معدله التراكمي؛ لذا فإن درجات الطالب في هذه المقررات لها تأثير في معدله التراكمي؛ لأنها تأتي في بداية البرنامج الدراسي للطالب، في حين يكون تأثير نتيجة المقرر في المعدل التراكمي أقل بعد تجاوز الطالب لعدد كبير من الساعات، كما أن درجاته في المقررات تبين لحد كبير مستواه العلمي ومستوى تمكنه في مقررات الرياضيات، وبالتالي فهي تعكس مستواه العلمي الحقيقي الذي يؤثر بشكل كبير في معدله التراكمي.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة ، يمكن تقديم التوصيات الآتية :

١. تطوير هذه المقررات (ملف المقرر لكل منها) من حيث الأهداف والمحتوى وإستراتيجيات التعليم والتعلم وأساليب التقويم؛ وذلك من قبل قسم العلوم الأساسية بالنسبة للسنة التحضيرية، ومن قسم الرياضيات بالنسبة للمقررات التي تقدم في الكليات.

٢. تفعيل المحاضرات العملية لهذه المقررات(التمارين، وإعادة التدريس من قبل المعيدين أو المحاضرين) وتوفير مصادر متعددة لدعم تعلم الطلبة لهذه المقررات.

٣. توظيف التقنية في تقديم هذه المقررات، من خلال تسجيل بعض الدروس، وحلول التمارين، ونماذج للاختبارات، وجعلها متاحة للطلبة، وتوجيههم لبعض المواقع الإلكترونية التي تدعم تعلمهم في هذه المقررات.

٤. توظيف إستراتيجيات التعلم والتعليم التي تعتمد على الطالب كالتعلم بالاكتشاف وحل المشكلات والتعلم التعاوني وتعلم الأقران والتعلم الذاتي.

٥. تنويع أساليب التقويم كالمشروعات والبحوث وكتابة التقارير، لقياس جوانب التعلم المختلفة لدى الطلاب.

٦. الاسترشاد بنتائج هذه الدراسة في تعرف المسؤولين على مستويات الطلاب بمؤسساتهم التعليمية وتعزيز نقاط القوة، وعلاج نقاط الضعف التي ظهرت خلال هذه الدراسة.

٧. إشراك متخصصين في تربويات الرياضيات في عمليات تخطيط وتطوير هذه المقررات.

المقترحات:

١. إجراء دراسات تبحث في تأثير بعض العوامل كالممارسات التدريسية، ونظام التقويم والاختبارات، والعوامل المتعلقة بالطلبة أنفسهم في أدائهم في مقررات الرياضيات.

٢. إجراء دراسات تجريبية لبحث أثر بعض الإستراتيجيات والنماذج التدريسية الحديثة، في أداء الطلبة في مقررات الرياضيات.

شكر وتقدير:

تم إنجاز هذا البحث ضمن أعمال المجموعة البحثية لتعلم وتعليم الرياضيات في المقررات الجامعية، وبدعم من مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات بجامعة الملك سعود في المملكة العربية السعودية.

المصادر والمراجع

المراجع العربية:

السلولي، مسفر (٢٠١٣). الترابط المفاهيمي بين رياضيات المرحلة الثانوية ورياضيات المرحلة الجامعية في المملكة العربية السعودية: دراسة تحليلية. *مجلة كلية التربية جامعة بنها*، ١ (٩٣).

الشامي، حمدان (٢٠٠٨). الذكاءات المتعددة وتعلم الرياضيات نظرية وتطبيق. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

عبيد، وليم (٢٠١٠). *تعليم الرياضيات لجميع الأطفال في ضوء المعايير وثقافة التفكير*. ط٢. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عبيدات، عصام عبدالقادر (٢٠١٦). مدى قلق طلاب السنة التحضيرية في جامعة الملك سعود من مادة الرياضيات وعلاقته بتحصيلهم. *مجلة تربويات الرياضيات*، ١٩(٢)، ٦- ٣٠.

عواد، تحرير والكبيسي، عبدالواحد (٢٠١٥). *رؤى في تعليم الرياضيات في إطار تقديم نفسها*. عمان: دار الإعصار العملي للنشر والتوزيع.

العساف، صالح محمد (٢٠٠٦). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*، مكتبة العبيكان، الرياض.

القحطاني، وضحى (٢٠١٢). تحليل محتوى منهج الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في ضوء متطلبات الدراسة الدولية للعلوم والرياضيات TIMSS. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

محسن، أحمد محمد. (٢٠٠٤). بعض الصعوبات التربوية التي يواجهها طلبة الرياضيات في السنة الجامعية الأولى. *مجلة اتحاد الجامعات العربية*، ٥٠، ٤١٩- ٤٣٦.

محمد، حفني (٢٠٠٧). *تعليم وتعلم الرياضيات بأساليب غير تقليدية*. الرياض: مكتبة الرشد.

المليجي، رفعت (٢٠٠٩). *طرق تعليم الرياضيات: الإبداع والإمتاع*. القاهرة: دار السحاب للنشر والتوزيع.

النذير، محمد (٢٠١٥). مستوى تمكن الطلاب المستجدين بجامعة الملك سعود من المعرفة في الرياضيات الجامعية الأساسية ومستوياتها. *مجلة تربويات الرياضيات*، ١٨(٣).

المراجع الأجنبية:

Bowler, M. (2009). Dropouts Loom Large for Schools. Retrieved on Feb, 5, 2017 from:

http://www.usnews.com/articles/education/best-colleges/2009/08/19/dropouts-loom-large-for-schools.html.

Britton, S., Daners, D., & Stewart, M. (2006). A self-assessment test for enrolling students. Abstract for paper presented at the 3rd International Conference on the Teaching of Mathematics at Tertiary Level, Istanbul, Turkey.

Carmody, G., Godfrey, S., & Wood, L. (2006). Diagnostic tests in a first year mathematics subjects. Assessment in science teaching and learning. Symposium proceedings (pp. 24-30). Sydney NSW. UniServe Science.

Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., & Hooper, M. (2016). TIMSS 2015 international results in mathematics. TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College. Retrieved on Ma 14, 2017 from http://timssandpirls.bc.edu/timss2015/international-results.

Ivana,L.(2008). Some aspects of using mathematics in medical sciences. Acta Medica Medianae, 47(1): 52-45.

John, T.& Benjamin I. (2015). Gender Differences in Mathematics Achievement and Retention Scores: A Case of Problem-Based Learning Method. International Journal of Research in Education and Science,15 (1),PP. 44-50.

Jourdan, N., Cretchley, P., & Passmore, T. (2007). Secondary-Terciary transition: what Mathematics skills can and should we expect this decade? In 30th Annual Conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia (MERGA30), 2-6 July, Hobart, Australia.

Khoshaim, H. B. & Ali, T. (2015). Students' Struggle with First-Year University Mathematics Courses in Saudi Arabia. College Student Journal, 49 (2). P588-598.

National Council of Teachers of Mathematics.(1989). Curriculum and Evaluation Standards. Drive, Reston,VA.

National Council of Teachers of Mathematics.(2000). Principles and standards for school mathematics, Drive, Reston,VA.

Stoet G, & Geary DC (2013) Sex Differences in Mathematics and Reading Achievement Are Inversely Related: Within- and Across-Nation Assessment of 10 Years of PISA Data. PLoS ONE 8(3).

Wood, L.N. (2008). University learning of mathematics. In H., Forgasz et al. (eds.), Reserch in mathematics education in Australia 2004-2007. (pp. 74-114). Rotterdam, The Netherlands:Sense Publishers.

Wood, L.N. (2001). The secondary-tertiary interface. In D. Holton (Ed.), The Teaching and learning of Mathematics at University Level: An ICMI Study (pp. 87-98). City, The Netherlands: Kluwer.

أثر إستراتيجية فكر -زاوج- شارك على تنمية مهارات حل المسألة الرياضية اللفظية واختزال قلق حلها لدى طلاب الصف الأول المتوسط

د. ظافر بن فراج الشهري[1]

ملخص الدراسة:

تقصت هذه الدراسة أثر إستراتيجية فكر -زاوج- شارك في تنمية مهارات حل المسألة الرياضية اللفظية واختزال قلق حلها لدى طلاب الصف الأول المتوسط. وللتحقق من ذلك، استخدم في الدراسة المنهج الوصفي التحليلي والمنهج شبه التجريبي، على عينة مقدارها (٦١) طالبًا بالصف الأول المتوسط بإحدى مدارس البنين الحكومية بإدارة تعليم أبها، قسمت عشوائيًا إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية (٣٠) طالبًا درست فصل "النسبة والتناسب" وفق إستراتيجية فكر -زاوج- شارك، ومجموعة ضابطة (٣١) طالبًا درست الفصل نفسه بالطريقة المعتادة، وطُبِّقت أداتا الدراسة: اختبار مهارات حل المسالة الرياضية اللفظية، ومقياس قلق حلها على المجموعتين قبل تنفيذ التجربة وبعدها خلال الفصل الدراسي الأول ١٤٣٧هـ/٢٠١٦م. وأسفرت النتائج عن استخلاص قائمة بالمهارات المناسبة للعينة لحل المسألة الرياضية اللفظية، ووجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات المجموعتين في التطبيق البعدي للأداتين لصالح المجموعة التجريبية، وكان حجم الأثر كبيرًا؛ إضافة إلى وجود علاقة ارتباطية عكسية متوسطة بين درجات العينة في مهارات حل المسالة الرياضية اللفظية وقلق حلها. وفي ضوء هذه النتائج، قُدمت عدد من التوصيات.

الكلمات المفتاحية: فكر -زاوج- شارك؛ حل المسألة الرياضية اللفظية؛ القلق؛ الصف الأول المتوسط.

---

[1] أستاذ الرياضيات التربوية المشارك، كلية التربية، جامعة الملك خالد.

مدخل إلى الدراسة

مقدمة الدراسة:

للرياضيات أهمية جلية في ظل هذا التقدم العلمي والتقني، الذي أدى إلى حدوث طفرات حضارية وظهور تحديات جديدة ومتطلبات متعددة في المجتمعات الإنسانية، تتطلب تهيئة الطلاب للتكيف بما يمكنهم من الحصول على المعلومات واكتساب المهارات التي تجعلهم قادرين على مسايرة تغيرات العصر ومستحدثاته.

وتتميز الرياضيات ببنيتها المعرفية والهرمية، وفي أعلى هذه البنية توجد المسألة الرياضية اللفظية، التي تعبر عن موقف رياضي يتحدى قدرات الطالب يغلب عليه الصيغة الحرفية أو الكلامية أو القصصية متضمنًا معلومات معطاة وأخرى مطلوبة (Alshehri, 1991)؛ يتطلب من الطالب عند حلها إعادة تنظيم معرفته السابقة وربطها بمعرفته اللاحقة. وقد أفرد المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات في الولايات المتحدة الأمريكية معيارًا مستقلاً من معايير الرياضيات بمراحل التعليم المختلفة في حل المسألة الرياضية (National Council of Teachers of Mathematics-NCTM, 2000)؛ حيث حلها يساعد الطالب على نقل المفاهيم والتعميمات والمهارات إلى أوضاع ومواقف جديدة، وينمي أساليب التفكير الدقيق والعقلاني والعلاقي والتأملي والناقد والإبداعي لديه، وفق أطر سليمة، تمكنه من اتخاذ القرارات المناسبة في شؤون حياته المختلفة (الشهري، ٢٠٠٩)، ويساعده على إتقان تعلم المبادئ والمفاهيم والعلاقات والمهارات، ويكسبه طرائق وأساليب ينتقل أثرها إلى مواقف ومسائل جديدة (عطية، ٢٠٠٩)، ويمكنه من فهم المفاهيم العلمية، وتطبيق القوانين والتعميمات في مواقف جديدة، وتنمية أنماط التفكير التي يمكن أن تنتقل إلى مواقف أخرى، ويكسبه إثارة الفضول الفكري وحب الاستطلاع (أبو زينة، ٢٠١٠). لذا يتطلب من الطالب عند حلها القيام بعدد من العمليات كإعادة صياغة المسألة وتحليلها ورسمها وتجسيدها، وقد يحتاج ذلك إلى عمليات تركيب واستقصاء ووضع فرضيات واختبار مدى ملاءمة تلك الفرضيات (Reis & Ozdemir, 2010).

وانطلاقًا من أهمية حل المسألة الرياضية اللفظية؛ فقد بات تعليم مهارات حلها يحتل موقعًا مهمًا ومكانة بارزة لدى المربين والباحثين والقائمين على مناهج الرياضيات وأساليب تدريسها، لإسهامها في بناء شخصية الطالب العلمية، والزيادة من دوره الإيجابي والفعّال في العملية التعليمية. وقد أكدت وثيقة مناهج الرياضيات في التعليم العام بالمملكة العربية

السعودية على أهمية مهارات حلها كهدف رئيس في تعليم الرياضيات المدرسية (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٠)، وحددت أربع مهارات رئيسة لحل المسألة الرياضية اللفظية في مناهجها: فهم المسألة (افهم)، وتحديد خطّة الحل (خطط)، وتنفيذ خطة الحل (نفذ)، والتحقق من صحة الحل (تحقق). كما تناولت عدد من الدراسات السابقة تنمية مهارات حلها لدى الطلاب بمراحل التعليم المختلفة، كدراسة (الشهري، ٢٠٠٨) التي أظهرت أن لاستخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة مستوى فعالية مقبولاً في المجال التربوي لتنمية مهارات حل المسألة الرياضية لدى طلاب الكلية التقنية بأبها؛ وأظهرت نتائج دراسة (شولان، ٢٠١٠) قدرة إستراتيجية العصف الذهني على تنمية مهارات حل المسألة الرياضية اللفظية لدى طلاب الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية؛ في حين أظهرت نتائج دراسة (اسماعيل، ٢٠١١) فاعلية برنامج تدريبي قائم على الخرائط الذهنية ومهارات ما وراء المعرفة في تحسين مهارة حل المشكلات الرياضية اللفظية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم؛ بينما أسفرت نتائج دراسة (الفيفي، ٢٠١٦) عن فعالية إستراتيجية الخرائط الذهنية في تنمية مهارات حل المسألة الرياضية اللفظية لدى طالبات الصف الخامس الابتدائي.

كما أسفرت نتائج دراسات كلٌّ من: (إسماعيل، ٢٠١١؛ الرياشي والباز، ٢٠٠٠؛ زهران وعبدالقادر، ٢٠٠٤؛ الشهري، ٢٠٠٨؛ شولان، ٢٠١٠؛ القراميطي والطيب، ٢٠١٦؛ آل مطهر، ٢٠٠٥؛ Zollman, 2009) عن الأثر الفعَّال للإستراتيجيات التدريسية القائمة على التعلم النشط في تنمية مهارات حل المسألة الرياضية اللفظية لدى الطلاب.

وبالرغم من هذه الأهمية لمهارات حل المسألة الرياضية اللفظية، والجهود المبذولة في تنميتها، إلا أنَّ بعض الدراسات كشفت عن وجود تدنٍّ في مهارات حلها لدى الكثير من الطلاب (الثبيتي، ٢٠١١؛ سالم وعبيدات، ٢٠١٠؛ عسيري، ١٤٢٣هـ؛ مدين، ٢٠٠٦؛ Barbu, 2010; Staulters, 2006)، وأشارت هذه الدراسات إلى أن هذا التدني يعود إلى عدة أسباب، منها: المتعلم ذاته، ونوعية طرائق التدريس المستخدمة، وبنية أو طبيعة صياغة المسألة ذاتها، ونوعية المفاهيم المستخدمة في صياغتها. وقد أحدثت هذه الأسباب للطالب حالة من عدم الاتزان النفسي أو الجسمي عند مواجهته لحل مسألة رياضية، وهذه الحالة تسمى بالقلق الرياضي، الذي أصبح ظاهرة شائعة الانتشار بين العديد من الطلاب، الذين لا يشعرون بالثقة في أنفسهم في أثناء تعلم الرياضيات، بما يؤدي إلى إعاقتهم عن تعلم الرياضيات أو مواصلة دراستها (Joseph & Mary, 2002)؛ ومن أهم الجوانب والمخاوف التي تثير قلق الرياضيات، المسائل الرياضية وكيفية حلها (سلامة، ٢٠٠٢).

وقد تناولت بعض الدراسات السابقة اختزال قلق حل المسألة/المشكلة الرياضية، وكانت نتائجها لها الأثر الإيجابي في اختزال قلق حل المسألة الرياضية، كدراسة الرياشي والباز (٢٠٠٠) التي أسفرت نتائجها عن أثر إستراتيجية مقترحة في التعلم التعاوني حتى التمكن في اختزال قلق حل المسألة الهندسية لدى طلاب المرحلة الإعدادية؛ وأسفرت نتائج دراسة الشهري (٢٠٠٨) عن أثر استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في اختزال حل المشكلة الرياضية لدى طلاب الكلية التقنية بأبها؛ في حين كشفت نتائج دراسة العابد وصالحة (٢٠١٤) عن وجود أثر لاستخدام برمجية جيوجبرا في تخفيض مستوى القلق الرياضي (حل المسألة) لدى طلاب الصف العاشر الأساسي بإحدى المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم في نابلس.

وبما أن طرائق التدريس وإستراتيجياته تمثل أحد الأركان الرئيسة في المنهج المدرسي، التي تعبر عن تفاعل الطالب مع محتوى التعلم وأنشطته، والتي تمثل عاملاً مساعدًا لتحقيق نواتج التعلم المخطط لها سلفًا. ولكن واقع التدريس لا يزال قائمًا على استخدام طرائق تدريس تقليدية تتمركز حول المعلم، باعتباره ملقنًا ومصدرًا وحيدًا للمعرفة، ويقتصر دور الطالب على الحفظ والاستظهار بدلاً من أن يكون محورًا للعملية التعليمية (الأسمري، ٢٠١١؛ السعيدي، ٢٠٠٨؛ العيد، ٢٠١٠؛ الكبيسي، ٢٠٠٨)، كما أن هذه الطرائق التدريسية لم تعد مؤهلة لاختزال قلق حل المسألة الرياضية اللفظية لدى الطلاب (التودري، ٢٠٠٣). وقد أوردت نتائج دراسات كلٍّ من: (التودري، ٢٠٠٣؛ الثبيتي، ٢٠١١؛ مينا، ٢٠٠٦) أن من أفضل الحلول لمواجهة تدني مستوى الطلاب في مهارات حل المسألة الرياضية اللفظية، تطوير طرائق وإستراتيجيات تدريسية تتضمن مجموعة من الأنشطة والأساليب التي تؤدي إلى إحداث تفاعل إيجابي بين المعلم والطالب (مثل: الرؤوس المرقمة، والعصف الذهني، وفكر- زاوج- شارك، والإثراء الوسيلي، والخرائط الذهنية، والتعلم التبادلي، والمهام المتقطعة، والتساؤل الذاتي، وتدريس الأقران، والتفكير بصوت عال، ولعب الأدوار أو المحاكاة). وهذه الإستراتيجيات قائمة على التعلم النشط التعاوني، أي التعلم الذي يزيد من التعاون بين المتعلمين وينمي مستويات التفكير العليا لديهم، ويجعلهم يقومون بعمليات الملاحظة والوصف والتفسير والتنبؤ والاستنتاج، وبناء المتعلم لمعرفته بنفسه من خلال تفاعلات اجتماعية مع الآخرين.

ولأهمية هذه الإستراتيجيات التدريسية؛ عزمت وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية (٢٠٠٧) في مشروعها: "مشروع تطوير إستراتيجيات التدريس" تحت شعار "علمني كيف أتعلم"، إيجاد إستراتيجيات تدريسية تحفز الطالب للتساؤل والبحث واكتساب المعرفة ونقدها وتوليدها وتوظيفها بما يساعده على حل مشكلاته ومشكلات مجتمعه، وتساعده على تنمية أساليب التفكير ومهاراته، وتحدث نقلة نوعية في التدريس تعتمد على الدور النشط للطالب في التعلم من خلال نقل التدريس إلى إستراتيجيات قائمة على التعلم النشط أو التعاوني الأكثر مناسبة للموقف التعليمي وبين عوائدها على عملية التعلم، وتوظيف الخبرات السابقة للطالب في المواقف العملية والتعليمية الجديدة، والربط فيما بينهما لمساعدته في بناء الخبرات المكتسبة بشكل ينتج تعلمًا متميزًا ومدمجًا بشكل سليم في البناء العقلي لديه، من خلال توفير بيئة تعليمية تنمي مهارات مرغوبة فيه، مثل: العمل بروح الفريق، والقدرة على حل المشكلات، والتفكير التأملي، والدعم المتبادل الإيجابي، وتعلم مهارات التعلم والتقييم الذاتي.

ولعلَّ من أبرز الإستراتيجيات الحديثة في تدريس الرياضيات، إستراتيجية فكر -زاوج- شارك، التي تعد إحدى إستراتيجيات التعلم النشط التعاوني، طورت بواسطة ليمان (Lyman, 1981)، واستمدت اسمها من خطواتها الثلاث الإجرائية التالية: (١) خطوة التفكير، يقوم المعلم باستثارة الطلاب، من خلال طرح سؤال للتحدي أو سؤال مفتوح، أو مشكلة يعرضها المعلم أمام الفصل للبحث عن حل لها، ثم يعطي المعلم الطلاب فترة زمنية محددة للتفكير في الإجابة. (٢) خطوة المزاوجة، وفيها يناقش كل طالب إجابته مع أحد زملائه قد يكون جالسًا بجواره في شكل أزواج، ويقارن كل منهما أفكاره بأفكار زميله؛ للتوصل إلى إجماع حول إجابة السؤال المطروح. (٣) خطوة المشاركة، يدعو المعلم كل زوج من الطلاب لكي يُشرك الفصل في أفكاره، ويتم إجراء ذلك بصورة دورية، أو يدعو كل زوج، أو من يرفع يده، ويطلب الإجابة حتى يتاح لربع عدد الأزواج أو نصفهم فرصة عرض ما توصلوا إليه. وهذه الإستراتيجية عبارة عن "أساليب تدريسية مشتقة من التعلم التعاوني، بالإضافة إلى أنها تتضمن مواقف التعلم الجماعي في ضوء المشاركة، فهي تتيح للطلاب وقتًا أطول للتفكير واستخدام خبراتهم السابقة في خطوة التفكير، ومساعدة الزميل الآخر في خطوة المزاوجة" (نصر، ٢٠٠٣، ص٢١٣)، أو يمكن وصفها بـ "إحدى طرق التعلم التعاوني التي تساعد على توفير فرص للتفكير الفردي، وعلى عرض كل فرد ما فكر فيه على زميل له، وعلى المشاركة التعاونية، وعلى التعلم التبادلي بين الأقران، كما أنها تتضمن إسهاماً لكل طلاب الفصل في

العمل" (عبيد، ٢٠٠٤، ص٦٤)، أو بإحدى إستراتيجيات التعلم النشط ذي المعنى، تبدأ بطرح المعلم سؤالاً، ويطلب من الطلاب أن يفكروا فيه فرديًا لوقت محدد (التفكير)، ثم يناقشوا الأفكار ويتبادلونها (المزاوجة)، ثم يشاركوا الفصل بأكمله في أفكارهم التي توصلوا إليها حتى يجدوا حلاً للسؤال (المشاركة) (سليمان، ٢٠٠٦).

كما أن هذه الإستراتيجية لها أهميتها في تدريس الرياضيات، حيث تستخدم لتنشيط ما لدى الطلاب من معرفة سابقة للموقف التعليمي، أو لإحداث رد فعل حول مسألة رياضية ما، ويستطيع الطلاب بواسطة استخدام هذه الإستراتيجية التأمل والتفكر لبعض الوقت، ثم يقوم كل زوج من الطلاب بمناقشة أفكارهما لحل المسألة معًا، ثم يشاركا زوجًا آخر من الطلاب في مناقشتهما حول نفس الفكرة، وتسجيل ما توصلوا إليه جميعًا ليمثل فكرًا واحدًا للمجموعة في حل المسألة المثارة (نصر، ٢٠٠٣)، كما أنها تساعد الطلاب على الحركة والتفاعل والمشاركة في الأنشطة التعليمية، والإسهام في إظهار المعرفة السابقة لهم، وإتاحة فرص المناقشة الجماعية للحصول على مناقشات أفضل وأكثر فيما يدور من مناقشات في غرفة الصف الدراسي (Szesze, 2003)، وتعمل على جذب انتباه الطلاب بشكل طبيعي للتعلّم وتحفزهم على المشاركة الفاعلة (أبو رياش وشريف والصافي، ٢٠١٤).

وقد تناولت عدد من الدراسات أثر إستراتيجية فكر- زاوج- شارك في تدريس الرياضيات لتنمية عدد من المتغيرات البحثية، منها دراسة حمادة (٢٠٠٥) التي هدفت إلى تعرف فاعلية إستراتيجيتي فكر – زاوج – شارك والاستقصاء القائمتين على أسلوب التعلم النشط في نوادي الرياضيات المدرسية في تنمية مهارات التفكير الرياضي، واختزال قلق الرياضيات لدى تلاميذ الثالث الإعدادي، وتكونت عينتها من (١٢٦) طالبًا من طلاب مدرسة القراشي للبنين بإدارة حدائق القبة التعليمية بالقاهرة، وأظهرت نتائجها وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح طلاب المجموعة التجريبية في نمو مهارات التفكير الرياضي، وأظهرت النتائج وجود علاقة عكسية بين التفكير الرياضي وقلق الرياضيات لدى الطلاب عينة الدراسة. ودراسة سليمان (٢٠٠٦) التي هدفت إلى التحقق من أثر استخدام إستراتيجية فكر – زاوج – شارك في تنمية التفكير الناقد في الرياضيات، وفي مواقف حياتية لطلاب المرحلة المتوسطة، وتكونت عينتها من مجموعة من طلاب الصف الأول المتوسط بمحافظة بور سعيد بمصر، وأظهرت نتائجها تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام الإستراتيجية على طلاب المجموعة الضابطة

الذين درسوا بالطريقة المعتادة في كل من: اختبار الجبر التحصيلي في وحدة "الأعداد الصحيحة"، واختبار الهندسة التحصيلي في وحدة "التوازي"، واختبار التفكير الناقد في الرياضيات، واختبار التفكير الناقد في القضايا العامة والمواقف الحياتية. كما هدفت دراسة عطيفي (٢٠٠٨) إلى تعرف أثر استخدام التعلم التعاوني (فكر- شارك- زاوج) كإحدى إستراتيجيات التعلم النشط في تدريس وحدة الكسور لتلاميذ المرحلة الابتدائية على التحصيل والتفكير الابتكاري، تكونت عينتها من (٧٠) تلميذًا، وأسفرت نتائجها عن وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي. ودراسة الثلاب وعمر (٢٠١٣) التي هدفت إلى تعرف أثر إستراتيجية فكر - زاوج - شارك في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط لمادة الرياضيات وتفكيرهن الاستدلالي، تكونت عينتها من (٤٤) طالبة، وأسفرت النتائج عن تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة.

وانطلاقًا من ذلك، تبرز أهمية مهارات حل المسألة الرياضية اللفظية في أدبيات الدراسة النظرية والبحثية كهدف رئيس في تعليم الرياضيات وتعلمها في مراحل التعليم المختلفة، وما زالت توصي عدد من الدراسات بتنمية مهارات حلها واختزال قلق حلها والعلاقة بين مهارات حلها والمتغيرات المرتبطة. ولعلَّ الدراسات التي أشارت إلى أهمية إستراتيجية فكر – زاوج – شارك بين إستراتيجيات التعلم النشط التعاوني في التفاعل بين الطلاب من جهة وبين المعلم وبين الطلاب من جهة أخرى، والأثر الإيجابي لها في تدريس الرياضيات لتنمية عدد من المتغيرات، لها دور فعال في تنمية مهارات حل المسألة الرياضية اللفظية واختزال قلق حلها لدى الطلاب من ضمن المتغيرات التي حثّت عليها البحوث والدراسات السابقة.

مشكلة الدراسة:

بالرغم مما تشهده مناهج الرياضيات بالتعليم العام في المملكة من اهتمامات متزايدة ومشاريع تطويرية كمشروع سلسلة مناهج ماجروهل (McGraw-Hill) والاستعانة بالخبرات ذات العلاقة في إنتاج كتب المتعلمين وأدلة المعلمين، والمواد العلمية المساندة التي تقوم على مواصفات ومعايير حديثة وعالية الجودة، والتي أكدت فلسفتها على أهمية اكتساب الطلاب المنهجية العلمية في التفكير، وتنمية مهاراتهم العقلية والعملية، وربط المعرفة بواقع حياتهم (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٠)، إلا أن عمليات الاختيار والمواءمة منذ بداية المشروع ركزت على محتوى الكتب وتجاهلت عمليات التطوير المهني لمعلمي الرياضيات، وإمكانات التطبيق

الفعلية، مما أدى إلى تدريس المقررات المطورة بنفس الأساليب والطرائق المعتادة التي لا تتفق مع فلسفة المشروع وأهدافه ومهارات وأساليب تدريسه، الذي من أهم مرتكزاته حل المسألة الرياضية.

ومن واقع خبرة الباحث التدريسية والإشرافية في الرياضيات؛ فهناك تدنٍ لدى طلاب المرحلة المتوسطة، وبالذات طلاب الصف الأول المتوسط في مهارات حل المسألة الرياضية اللفظية، وارتفاع في مستوى قلق حلها لديهم، وهذا يتفق مع ما أظهرته نتائج البحوث والدراسات السابقة (الرياشي والباز، ٢٠٠٠؛ سلامة، ٢٠٠٢؛ حمادة، ٢٠٠٥؛ الشهري، ٢٠٠٨؛ صوالحة وعسفا، ٢٠٠٨؛ القراميطي والطيب، ٢٠١٦) في تدني مهارات حل المسألة الرياضية اللفظية لدى الطلاب، مع زيادة في قلقهم نحو حلها. ولقد أرجعت نتائج هذه الدراسات ذلك إلى عدة أسباب، منها: الممارسات السائدة في تعليم الرياضيات وتعلمها ما زالت دون المستوى المطلوب، حيث يقتصر معلمو الرياضيات على استخدام طرائق تدريس متضمنة عددًا محدودًا من أوجه النشاط التعليمي، ويكون دور الطالب فيها سلبيًا. إضافةً لما أظهرته نتائج بعض البحوث والدراسات السابقة (إسماعيل، ٢٠١١؛ الثبيتي، ٢٠١١؛ جُمعة، ٢٠١٥؛ حمدان، ٢٠١٢؛ دحلان، ٢٠١٦؛ سالم، ٢٠١٠؛ السلمي، ٢٠١٣؛ الشمري، ٢٠١٢؛ عطيفي، ٢٠١١؛ غفور، ٢٠١٢؛ الفيفي، ٢٠١٦؛ القحطاني وعبدالحميد، ٢٠١٠)، والتي أرجعت أسباب ذلك بالدرجة الأولى إلى طرائق وإستراتيجيات التدريس التي يتّبعها المعلمون والمعلمات، حيث يتم التركيز في غالبيتها على تقديم المعلومات بشكل مباشر وعدم إتاحة الفرصة للطلاب والطالبات بالتفكير، والاستقصاء عن طريقة الحل المناسبة، حيث إن مهارات حل المسائل الرياضية اللفظية تستلزم الفهم، والإدراك، والتفكير العلمي والإبداعي.

ويعزز ذلك أيضًا نتائج دراسة استطلاعية- مقابلات أجراها الباحث خلال الفصل الدراسي الأول لعام ١٤٣٧/١٤٣٦هـ، على عينة مكونة من (١٠) معلمين من معلمي رياضيات المرحلة المتوسطة بمدينة أبها، تبيَّن أن أكثر المشكلات التي يعاني منها طلاب هذه المرحلة، هي: تحديد المطلوب من المسألة، ومعطياتها، وحل المسألة التي تحتوي على أكثر من مطلوب، والتعويض في القانون بالقيم المناسبة بطريقة صحيحة، وإجراء العمليات الحسابية عند تطبيق القانون بشكل سليم، وتشكيل القانون في أكثر من صورة، وترتيب خطوات الحل بشكل صحيح ومنطقي، والوصول إلى نتيجة الحل النهائية، والتحقق من صحة الحل بأسلوب صحيح.

ولأهمية إستراتيجيات التعلم النشط القائمة على مبادئ التعلم التعاوني والمنبثقة عن النظرية البنائية في بناء قدرة الطالب على بناء المعرفة بنفسه في ضوء فهمه، وإثارة اهتمامه بالمواقف الرياضية، ومنها إستراتيجية فكر – زاوج – شارك، حيث تعطي للطالب فرصة للتأمل والتفكير والمراجعة قبل الإجابة والمشاركة في الأفكار والحل تعاونيًا (الثلاب وعمر، ٢٠١٣؛ نصر، ٢٠٠٣؛ Szesze, 2003). لذا الدراسة الحالية محاولة لتقصي أثر إستراتيجية فكر – زاوج – شارك على تنمية مهارات حل المسألة الرياضية اللفظية واختزال قلق حلها لدى طلاب الصف الأول المتوسط.

أسئلة الدراسة:

حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما مهارات حل المسألة الرياضية اللفظية المناسبة لطلاب الصف الأول المتوسط؟
٢. ما أثر إستراتيجية فكر -زاوج- شارك في تنمية مهارات حل المسألة الرياضية اللفظية لدى طلاب الصف الأول المتوسط؟
٣. ما أثر إستراتيجية فكر -زاوج- شارك في اختزال قلق حل المسألة الرياضية اللفظية لدى طلاب الصف الأول المتوسط؟
٤. هل توجد علاقة ارتباطية بين مهارات حل المسألة الرياضية اللفظية وقلق حلها لدى طلاب الصف الأول المتوسط؟

فروض الدراسة:

سعت الدراسة إلى التحقق من صحة الفروض الآتية:

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات حل المسألة الرياضية اللفظية لصالح المجموعة التجريبية.
٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس قلق حل المسألة الرياضية اللفظية لصالح المجموعة التجريبية.
٣. توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين درجات طلاب الصف الأول المتوسط في التطبيق البعدي لاختبار مهارات حل المسألة الرياضية اللفظية ومقياس قلق حلها.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تعرُّف الآتي:

١. مهارات حل المسألة الرياضية اللفظية المناسبة لطلاب الصف الأول المتوسط.

٢. أثر إستراتيجية فكر -زاوج- شارك في تنمية مهارات حل المسألة الرياضية اللفظية لدى طلاب الصف الأول المتوسط.

٣. أثر إستراتيجية فكر -زاوج- شارك في اختزال قلق حل المسألة الرياضية اللفظية لدى طلاب الصف الأول المتوسط.

٤. نوع العلاقة بين مهارات حل المسألة الرياضية اللفظية وقلق حلها لدى طلاب الصف الأول المتوسط.

أهمية الدراسة:

تجلت أهمية الدراسة الحالية في الآتي:

١. قد تسهم إستراتيجية فكر-زاوج- شارك في تدريس فصل "النسبة والتناسب" على تنمية مهارات حل المسألة الرياضية اللفظية لدى طلاب الصف الأول المتوسط، واختزال قلق حلها لديهم؛ في حثهم على مواصلة تعلم الرياضيات.

٢. تقديم أنموذج إجرائي لكيفية تدريس الرياضيات باستخدام إستراتيجية فكر -زاوج- شارك، الأمر الذي قد يفيد مخططي ومطوري مناهج الرياضيات باستخدامه، كما قد يفيد القائمين على تدريس الرياضيات في تطوير أساليب وطرائق تدريسها.

٣. تقديم اختبار في مهارات حل المسألة الرياضية اللفظية لدى طلاب الصف الأول المتوسط.

٤. تقديم مقياس لقلق حل المسألة الرياضية اللفظية لدى طلاب الصف الأول المتوسط.

حدود الدراسة:

تحددت هذه الدراسة في الآتي:

١. طلاب الصف الأول المتوسط (الصف السابع) في إحدى مدارس البنين المتوسطة الحكومية التابعة لإدارة التعليم بأبها، حيث تم تحديد مشكلة الدراسة، وأجريت الدراسة الاستطلاعيَّة.

٢. فصل "النسبة والتناسب" من كتاب الرياضيات للصف الأول المتوسط، طبعة

١٤٣٦هـ/٢٠١٥م؛ لاشتماله على عدد مناسب من المسائل الرياضية اللفظية.

٣. مهارات حل المسألة الرياضية اللفظية، ومقياس قلق حلها (الفهم - التخطيط - التنفيذ - التقويم).

٤. الفصل الدراسي الأول ١٤٣٧هـ/٢٠١٦م.

مصطلحات الدراسة:

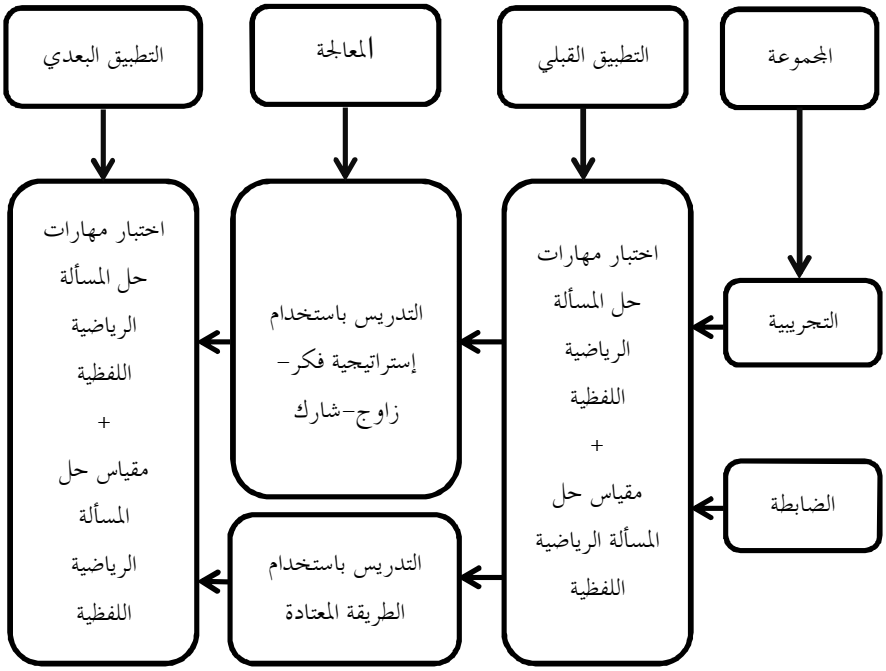
تضمنت مصطلحات الدراسة التعريفات الإجرائية الآتية:

- مهارات حل المسألة الرياضية اللفظية (**Verbal Mathematical Problem-Solving Skills**): المسألة اللفظية في الرياضيات هي موقف جديد يتحدى قدرات طالب الصف الأول المتوسط يغلب عليه الهيئة الحرفية أو الكلامية أو القصصية متضمنًا معلومات معطاة وأخرى مطلوبة، وهذا الموقف يأتي كتطبيق أو نشاط أو سؤال أو تمرين أو مشكلة، يتطلب حله نشاطًا فكريًا إلى إعادة تنظيم معرفته واستخدام المعلومات المتعلمة والمهارات المكتسبة سابقًا لتحقيق الهدف المرجو من هذا الموقف، وذلك وفق المهارات الرئيسة التالية: الفهم، والتخطيط، والتنفيذ، والتقويم، وتقاس هذه المهارات بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في الاختبار المعد لهذا الغرض.
- قلق حل المسألة الرياضية اللفظية (**Verbal Mathematical Problem-Solving Anxiety**): يُعرف قلق حل المسألة الرياضية اللفظية بمجموع الدرجات التي يحصل عليها طالب الصف الأول المتوسط في مقياس قلق حل المسألة الرياضية اللفظية المعد لذلك، حيث تعكس الدرجة التي يحصل عليها الطالب في هذا المقياس درجة قلق حل المسألة الرياضية اللفظية لديه.
- إستراتيجية فكر -زاوج- شارك (**Think-Pair-Share Strategy**): هي سلسلة من الإجراءات التعليمية تندرج تحت التعلم التعاوني، حيث إنه للإجابة عن أي سؤال يطرحه معلم رياضيات الصف الأول المتوسط يمنح الطالب وقتًا للتفكير بمفرده، ثم يفكر الطالب في السؤال نفسه مع أحد زملائه قبل أن يطلب التفكير من جميع أفراد المجموعة المكونة من أربعة طلاب، وهي بذلك تتضمن مشاركة أكبر عدد من الطلاب في الفصل.

إجراءات الدراسة

منهج الدراسة:

نظرًا لطبيعة الدراسة، والإجابة عن أسئلتها والتحقق من صحة فروضها، استخدم المنهج الوصفي التحليلي والمنهج شبه التجريبي؛ حيث استخدم المنهج الوصفي التحليلي في إعداد أدبيات الدراسة، وتحديد قائمة بمهارات حل المسألة الرياضية المناسبة لطلاب الصف الأول المتوسط؛ بينما أستخدم المنهج شبه التجريبي الذي يأخذ بتصميم المجموعتين التجريبية والضابطة باستخدام طريقة القياس القبلي والبعدي لمتغيري البحث التابعين، وذلك لتقصي أثر تدريس الرياضيات باستخدام إستراتيجية فكر -زاوج- شارك (كمتغير مستقل) في تنمية مهارات حل المسألة الرياضية اللفظية (كمتغير تابع)، واختزال قلق حلها (كمتغير تابعٍ آخر) لدى طلاب الصف الأول المتوسط، والشكل (١) يوضح التصميم التجريبي للدراسة.



شكل (١): التصميم التجريبي للدراسة

عينة الدراسة:

تكوَّنت عينة الدراسة من (٦١) طالبًا من طلاب الصف الأول بمتوسطة آل سرحان،

التابعة لإدارة التعليم بأبها، تم تقسيمها عشوائيًا إلى مجموعتين، إحداهما تجريبية (٣٠) طالبًا، والأخرى ضابطة (٣١) طالبًا.

مواد الدراسة:

تضمنت الدراسة دليلاً للمعلم وكراسة لنشاط الطلاب باستخدام إستراتيجية فكر -زاوج- شارك، لتدريس فصل "النسبة والتناسب" من كتاب الرياضيات للصف الأول المتوسط، طبعة ١٤٣٦هـ/٢٠١٥م، لاشتماله على عدد مناسب من المسائل الرياضية اللفظية في كل درس من دروسه.

والهدف من إعداد دليل للمعلم، هو مساعدة معلم الرياضيات في تدريس فصل "النسبة والتناسب" باستخدام إستراتيجية فكر -زاوج- شارك، وذلك لتنمية مهارات حل المسألة الرياضية اللفظية واختزال قلق حلها لدى طلاب الصف الأول المتوسط. وقد اشتمل دليل المعلم على الآتي: تعريف بإستراتيجية فكر -زاوج- شارك، ومراحل استخدامها في التدريس، والهدف من الدليل، وإرشادات عامة للمعلم. وتم صياغة كلٍّ درس في الدليل وفق الإستراتيجية مع توضيح الوسائل والأدوات المطلوبة، وخطوات السير في تدريس كل موضوع. كما أُعدت كراسة الأنشطة للطالب، تضمنت أنشطة لحل مسائل رياضية لفظية وفق الخطوات التدريسية للإستراتيجية.

أدوات الدراسة:

تمثلت أدوات الدراسة في أداتين، هما: اختبار مهارات حل المسألة الرياضية اللفظية، ومقياس قلق حل المسألة الرياضية اللفظية، وفيما يلي عرض لكل منهما:

أولاً: اختبار مهارات حل المسألة الرياضية اللفظية:

تحقيقًا لهدف الدراسة، تم إعداد اختبار مهارات حل المسألة الرياضية اللفظية في فصل "النسبة والتناسب" من كتاب الرياضيات للصف الأول المتوسط - الفصل الدراسي الأول، طبعة ١٤٣٦هـ/٢٠١٥م، وقد تم تحليل محتوى الفصل في ضوء المفاهيم والتعميمات والمهارات الرياضية، وذلك للإفادة منه في صياغة الأهداف الإجرائية للدروس المتضمنة، وإعداد دليل المعلم الخاص بالتدريس حسب الإستراتيجية، بالإضافة إلى إعداد الاختبار في مهارات حل المسألة الرياضية اللفظية؛ لذا قام الباحث بتحليل الفصل بنفسه بطريقة إعادة التحليل بفارق زمني مقداره ثلاثة أسابيع باستخدام معادلة كوبر (Cooper, 1975)، حيث كانت نتائج

التحليل في المرتين لمعامل الثبات/الاتفاق تتراوح لجميع العناصر بين (٠,٩٦ - ١)، وبمعامل ثبات إجمالي بلغ (٠,٩٨)، مما يُشير إلى أن التحليل يتمتع بمستوى عالٍ من الثبات.

في ضوء ذلك، أُعد اختبار في مهارات حل المسألة الرياضية اللفظية، حيث اشتمل على (٣٠) مفردة، منها (١٠) مفردات من نوع الصواب والخطأ (١-١٠)، و(١٠) مفردات من نوع الاختيار من متعدد، ولكل مفردة أربعة بدائل منها بديل واحد فقط صحيح (١١-٢٠)، و(١٠) مفردات تكملة (أو مقالية قصيرة) (٢١-٣٠). كما تضمن الاختبار في مقدمته تعليمات مرتبطة بإسم الطالب والفصل، وكيفية الإجابة عن الاختبار.

وللتحقق من صدق الاختبار وثباته، تم عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مناهج الرياضيات وطرائق تدريسها، حيث طُلب منهم إبداء آرائهم في مناسبة الاختبار لما وضع لقياسه، ومدى وضوح محتواه ودقته ومناسبته للفئة المستهدفة، وإضافة أو تعديل عليه. وقد أجمعت آراء المحكمين على قبول الاختبار، وأصبح في صورته النهائية مكونًا من (٣٠) مفردة. وقد طبق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (١٧) طالبًا من خارج عينة الدراسة، واستخدمت معادلة ألف كرونباخ لحساب معامل الثابت، وجدول (١) يوضح عدد فقرات الاختبار، وتوزيعها، وثباتها.

جدول (١): معامل الثبات لاختبار مهارات حل المسألة الرياضية اللفظية

المهارة	أرقام المفردات	عدد المفردات	معامل ألفا كرونباخ
الفهم	١، ٢، ٣، ٤، ١١، ١٢، ١٣، ١٤، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤	١٢	٠,٩١
التخطيط	٥، ٦، ١٥، ١٦، ٢٥، ٢٦	٦	٠,٨٩
التنفيذ	٧، ٨، ١٧، ١٨، ٢٧، ٢٨	٦	٠,٩٤
التقويم	٩، ١٠، ١٩، ٢٠، ٢٩، ٣٠	٦	٠,٧٧
الكل	١- ٣٠	٣٠	٠,٨٩

يتضح من جدول (١) أن قيم معامل ثبات الاختبار تراوحت بين (٠,٧٧ - ٠,٩٤)، وقد بلغت قيمة ثباته ككل (٠,٨٩)، وتُعد جميعها مناسبة لغرض هذه الدراسة، وتدل على أن الاختبار يتمتع بثبات مرتفع. وبهذا يكون اختبار مهارات حل المسألة الرياضية اللفظية بصورته النهائية مكونًا من (٣٠) مفردة، وقد أعطي كل طالب درجة واحدة لكل إجابة صحيحة،

فيما أعطي درجة (صفر) عن كل إجابة خطأ، وعليه فإن مدى الدرجات التي يمكن الحصول عليها يتراوح بين (٠- ٣٠) درجة.

ثانيًا: مقياس قلق حل المسألة الرياضية اللفظية:

لتحقيق هدف الدراسة، تم إعداد مقياس لقياس مستوى قلق حل المسألة الرياضية اللفظية لدى عينة الدراسة، والاستعانة ببعض الأدبيات ذات الصلة، ومنها أنموذج أو مدخل بوليا (Polya, 1957) لحل المسألة الرياضية، حيث تضمن المقياس أربعة أبعاد، هي: فهم المسألة، ووضع خطة للحل، وتنفيذ خطة الحل، وتقويم الحل. كما تضمن المقياس (١٧) مفردة موزعة على هذه الأبعاد الأربعة، حيث روعي فيه التدرج الرباعي (نادرًا -أحيانًا- غالبًا - دائمًا) وفقًا لطريقة ليكرت؛ وبما أن متغير القلق هو متغير نسبي، بمعنى أنه لا يوجد فردان متكافئان في علاقتهما بالقلق (سلامة، ٢٠٠٢)، تم تحويل مستويات الإجابة عن مفردات المقياس في السلّم الرباعي إلى أرقام، بحيث أن تكون مستويات الإجابة عن مفردات المقياس متدرجة بحسب قبول مضمون المفردة النسبي (نادرًا = ١، أحيانًا = ٢، غالبًا = ٣، دائمًا = ٤)، والعكس بالنسبة للمفردات السالبة.

وتم التأكد من صدق المقياس وثباته، من خلال عرضه على مجموعة من المحكّمين لديهم الكفاءة والخبرة في بناء المقاييس التربوية، وطُلِب منهم الحكم على المقياس من حيث مدى صلاحية مفرداته، بالإضافة أو الحذف أو التعديل، أو وضع أية ملاحظات سواء أكانت لغوية، أو تتعلق بالمجال الذي أدرجت ضمنه، وقد تم تعديل المقياس في ضوء ما أجمع عليه محكمو المقياس من ملاحظات. كما تم حساب ثبات المقياس في صورته المعدلة (النهاية) على (٢٣) طالبًا من غير عينة الدراسة من طلاب الصف الأول المتوسط بإحدى مدارس إدارة التعليم بأبها، في الفصل الدراسي الأول ١٤٣٦هـ/٢٠١٥م، واستخدمت معادلة ألفا كرونباخ لحساب ثباته، كما هو موضح في جدول (٢).

جدول (٢): معامل الثبات لمقياس قلق حل المسألة الرياضية اللفظية

أبعاد المقياس	أرقام المفردات		عدد المفردات	معامل ألفا كرونباخ
	الموجبة	السالبة		
الفهم	١، ٤، ٧	٢، ٣، ٥، ٦	٧	٠,٩٠
التخطيط	٨	٩	٢	٠,٨٨
التنفيذ	١٠، ١٣	١١، ١٢	٤	٠,٩٦
التقويم	١٤، ١٦، ١٧	١٥	٤	٠,٧٨

أبعاد المقياس	أرقام المفردات		عدد المفردات	معامل ألفا كرونباخ
	الموجبة	السالبة		
الكل	١- ١٧		١٧	٠,٩٠

يتضح من جدول (٢) أن ثبات المقياس (٠,٠٩٠)، وثبات كلٍّ من أبعاده على التوالي: (٠,٩٠، ٠,٨٨، ٠,٩٦، ٠,٨٨)، وهذه النتيجة تعطي مؤشرًا جيدًا على ثبات المقياس وأبعاده. كما تم قياس الاتساق الداخلي للمقياس وذلك بإيجاد الارتباط بين استجابات الطلاب لكل مفردة والمجموع الكلي للاستجابات وكانت القيم بين (٠,٧٢ - ٠,٣٤)، وجميعها دالة عند مستوى (٠,٠٥). وقد قدر الزمن المناسب عن طريق حساب الكل بـ (١٢) دقيقة، يؤخذ كزمن مناسب للإجابة.

تنفيذ الدراسة:

بعد التحقق من صدق دليل المعلم وأداتي الدراسة وثباتهما، تم تحديد المدرسة وعينة الدراسة، والتأكد من تجانس مجموعتي العينة وتكافؤهما، وتحديد المعلم المتعاون الذي يقوم بتنفيذ التجربة؛ حيث وضح الباحث له كيفية استخدام الدليل وكراسة الأنشطة للطلاب في تدريس فصل "النسبة والتناسب"، وأن إستراتيجية فكر- زاوج- شارك مشتقة من التعلم التعاوني تعتمد على التفكير أولاً، يلي ذلك المشاركة الثنائية بين زوج من الطلاب، ثم المشاركة الجماعية لأكثر من طالبين من طلاب الفصل، وذلك لحل مسألة رياضية، حيث إن الإجابة عن أي سؤال يطرحه المعلم يمنح الطالب وقتًا للتفكير بمفرده، ثم يفكر في السؤال نفسه مع أحد زملائه قبل أن يطلب التفكير من جميع أفراد المجموعة المكونة من أربعة طلاب، وهي بذلك تتضمن مشاركة أكبر عدد من الطلاب في الفصل، وتتطلب من المعلم بأن يقسم طلاب الفصل إلى مجموعات تتألف كل مجموعة من أربعة طلاب، يجلس كل اثنين من المجموعة وجهًا لوجه أو متجاورين، ثم يطرح المعلم سؤالاً يرتبط بالدرس، ويطلب من الطلاب أن يقضوا وقتًا محددًا يفكر كل منهم بمفرده ولا يسمح لهم بالتجول في الفصل أو الكلام في أثناء التفكير، ثم يطلب المعلم من الطلاب أن ينقسموا إلى أزواج يناقشون ما فكروا فيه (لا تتجاوز المزاوجة ٣ دقائق)، ثم يطلب المعلم من جميع أفراد المجموعة المشاركة وتدوين إجابة واحدة للمجموعة. وأخيرًا يختار المعلم أحد الطلاب عشوائيًا من المجموعة ليمثلها في الإجابة عن السؤال، وذلك يشعر كل طالب بأنه عرضة للسؤال من المعلم. وقد استغرق التدريس لفصل "النسبة والتناسب" (١٨) حصة، وذلك خلال الفصل الدراسي الأول ١٤٣٧هـ/٢٠١٦م.

أساليب الدراسة الإحصائية:

استخدمت مجموعة من الأساليب الإحصائية، مع الاستعانة بالرزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية (SPSS) لتحليل البيانات الكمية للدراسة وفق الآتي:

- معادلة كوبر (Cooper) لحساب معامل الاتفاق بين المحللين لتحليل محتوى فصل "النسبة والتناسب".
- معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) لحساب ثبات أدتي الدراسة.
- اختبار T-test (قيمة ت) لعينتين مستقلتين، لتعرف دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات حل المسألة الرياضية اللفظية ومقياس قلق حل المسألة الرياضية اللفظية.
- معادلة كوهن (Cohen) بطريقة مربع إيتا (η^2) لحساب حجم الأثر.
- معامل بيرسون (Pearson) لتعرف الارتباط بين مهارات حل المسألة الرياضية اللفظية ومقياس قلق حل المسألة الرياضية اللفظية لدى العينة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

تناولت نتائج الدراسة ومناقشتها الإجابة عن أسئلة الدراسة والتحقق من صحة فروضها كما يلي:

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول للدراسة، الذي نص على: "ما مهارات حل المسألة الرياضية اللفظية المناسبة لطلاب الصف الأول المتوسط؟"، تم الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة المتصلة بمهارات حل المسألة الرياضية اللفظية، بالإضافة إلى الاطلاع على كتاب الرياضيات المطور بالصف الأول المتوسط، طبعة ١٤٣٦هـ/٢٠١٥م. وفي ضوء ذلك، تم إعداد قائمة بمهارات حل المسألة الرياضية اللفظية المناسبة لطلاب الصف الأول المتوسط، وذلك بعد عرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرائق تدريس الرياضيات، وقد جاءت القائمة في صورتها النهائية مشتملة على (٤) مهارات رئيسة لحل المسألة الرياضية اللفظية: فهم المسألة، والتخطيط لحلها، وتنفيذ حلها، وتقويم حلها (الفهم، والتخطيط، والتنفيذ، والتقويم)، تفرَّع عنها (١٠) مهارات، وجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣): مهارات حل المسألة الرياضية المناسبة للعينة

م	المهارة الرئيسة	المهارة الفرعية	عدد المهارات
١	الفهم	١. تحديد المطلوب.	٤
		٢. تحديد المعطيات.	
		٣. تعرف المصطلحات الرياضية في المسألة.	
		٤. صياغة المسألة بأسلوب آخر.	
٢	التخطيط	٥. الاستعانة بأفكار تساعد على الحل.	٢
		٦. تحديد خطة الحل.	
٣	التنفيذ	٧. تنفيذ خطة الحل.	٢
		٨. تسجيل نتيجة الحل.	
٤	التقويم	٩. التأكد من صحة الحل.	٢
		١٠. صياغة مسألة مشابهة بأفكار مختلفة.	

يتضح من جدول (٣) أنه قلما تجد بحثًا أو دراسة تناولت موضوع حل المسألة الرياضية اللفظية إلا وأظهرت ما قدمه بوليا (Polya, 1957) في كتابه: البحث عن الحل (*How to Solve It*)؛ فله الفضل الكبير في وضع الأسس الرئيسة لحل المسألة الرياضية اللفظية، حيث يُعد نموذجه أو مدخله المتضمن الخطوات الأربع لحلها: فهم المسألة (Understanding the Problem)، وضع خطة للحل (Devising a Plan)، وتنفيذ خطة الحل (Carrying out the Plan)، والتحقق من صحة الحل (Looking Back)، النموذج الأكثر استخدامًا؛ فالنماذج التي ظهرت بعد نموذجه في حل المسألة الرياضية اللفظية لا تختلف كثيرًا عنه، سواء في المهارات الأربع الرئيسة أو المهارات الفرعية، فهي مجرد إضافة أو حذف أو توسع في بعض الخطوات أو المهارات.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني للدراسة، الذي نص على: "ما أثر إستراتيجية فكر -زاوج- شارك في تنمية مهارات حل المسائل الرياضية اللفظية لدى طلاب الصف الأول المتوسط؟"، وللتحقق من صحة الفرض الأول للدراسة، الذي نص على: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات حل المسألة الرياضية اللفظية لصالح المجموعة التجريبية"، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وقيم "ت" لعينتين مستقلتين، وحجم الأثر من خلال مربع إيتا (η^2)، كما هو موضح في جدول (٤).

جدول (٤): نتائج التطبيق البعدي لاختبار مهارات حل المسألة الرياضية اللفظية لدى العينة

المهارة	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) عند درجة الحرية (٥٩)	الدلالة الإحصائية	مربع إيتا
الفهم	التجريبية	٢,٤٠	٠,٩٣	٢,١١	٠,٠٣٩	٠,٠٧٠
	الضابطة	١,٨٤	١,١٣			
التخطيط	التجريبية	١,١٧	٠,٧٥	٣,٠٦	٠,٠٠٣	٠,١٣٧
	الضابطة	٠,٦١	٠,٦٧			
التنفيذ	التجريبية	١,٥٧	٠,٦٨	٢,٤١	٠,٠١٩	٠,٠٩٠
	الضابطة	١,١٦	٠,٦٤			
التقويم	التجريبية	١,٨٠	١,٢٤	٢,٤٠	٠,٠٢٠	٠,٠٨٩
	الضابطة	١,١٣	٠,٩٢			
الكل	التجريبية	٦,٩٣	٢,١٨	٤,٠٥	٠,٠٠١	٠,٢١٨
	الضابطة	٤,٧٤	٢,٠٥			

يتضح من جدول (٤) وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات حل المسألة الرياضية اللفظية (الفهم - التخطيط - التنفيذ - التقويم - الكل)، لصالح المجموعة التجريبية، حيث كانت قيم الدلالة الإحصائية (٠,٠٣٩، ٠,٠٠٣، ٠,٠١٩، ٠,٠٢٠، ٠,٠٠١) على التوالي، وهي جميعًا تقل عن حد مستوى الدلالة المسموح به (٠,٠٥) مما يعني قبول فرض الدراسة الأول. كما يلاحظ من الجدول (٤) أن قيم حجم التأثير التي تم حسابها وفق مربع إيتا بلغت (٠,٠٧٠، ٠,١٣٧، ٠,٠٩٠، ٠,٠٨٩، ٠,٢١٨) على التوالي، وهي قيم أعلى من (٠,٠٦) لكل مهارة كان متوسطًا، بينما للمهارات ككل كان كبيرًا (يكون حجم الأثر ضئيلاً إذا فسر ٠,٠١، ومتوسطًا إذا فسر ٠,٠٦، وكبيرًا إذا فسر ٠,١٥ فأكثر (Cohen, 1988)، مما يدل أن استخدام إستراتيجية فكر- زاوج- شارك أدت إلى إحداث فروق جوهرية في تنمية مهارات حل المسألة الرياضة اللفظية لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسات سابقة أشارت إلى الأثر الإيجابي الذي تركته إستراتيجياتها أو برامجها التدريسية في تنمية مهارات حل المسألة الرياضية اللفظية

لدى الطلبة مقارنة بالطرائق التدريسية المعتادة (إسماعيل، ٢٠١١؛ الرياشي والباز، ٢٠٠٠؛ زهران وعبدالقادر، ٢٠٠٤؛ الشهري، ٢٠٠٨؛ شولان، ٢٠١٠؛ العابد وصالحة، ٢٠١٤؛ القحطاني وعبد الحميد، ٢٠١٠؛ القراميطي والطيب، ٢٠١٦؛ آل مطهر، ٢٠٠٥؛ Zollman, 2009).

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث للدراسة، الذي نص على: "ما أثر إستراتيجية فكر -زاوج- شارك في اختزال قلق حل المسألة الرياضية اللفظية لدى طلاب الصف الأول المتوسط؟، وللتحقق من صحة الفرض الثاني للدراسة، الذي نص على: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس قلق حل المسألة الرياضية اللفظية لصالح المجموعة التجريبية"، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وقيم "ت" لعينتين مستقلتين، ومربع إيتا (η^2) للتأكُّد من حجم الأثر، والجدول (٥) يوضح نتائج ذلك:

جدول (٥): نتائج التطبيق البعدي لمقياس قلق حل المسألة الرياضية اللفظية لدى العينة

المهارة	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) عند درجة الحرية (٥٩)	الدلالة الإحصائية	مربع إيتا
الفهم	التجريبية	١٠,٩٠	٢,١٧	٢,١١	٠,٠٣٩	٠,٠٧٠
	الضابطة	٩,٩٠	١,٤٧			
التخطيط	التجريبية	٥,٧٧	١,١٩	٤,٢٨	٠,٠٠١	٠,٢٣٧
	الضابطة	٤,٢٣	١,٥٩			
التنفيذ	التجريبية	١٢,٥٠	٢,٧٨	٥,٨٩	٠,٠٠١	٠,٣٧٠
	الضابطة	٨,٨٧	١,٩٨			
التقويم	التجريبية	١٠,٦٣	١,٨٣	٢,١٨	٠,٠٣٣	٠,٠٧٤
	الضابطة	٩,٣٩	٢,٥٧			
الكل	التجريبية	٣٩,٨٠	٥,٠١	٦,٥٦	٠,٠٠١	٠,٤٢٢
	الضابطة	٣٢,٣٩	٣,٧٤			

يتضح من جدول (٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس قلق حل المسألة الرياضية اللفظية لصالح المجموعة التجريبية، حيث كانت قيم الدلالة الإحصائية (٠,٠٣٩، ٠,٠٠١، ٠,٠٠١، ٠,٠٣٣، ٠,٠٠١) على التوالي، وهي جميعًا دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥). وكانت قيم مربع إيتا لمهارات حل المسألة الرياضية اللفظية (الفهم – التخطيط – التنفيذ –التقويم – الكل) كالتالي: (٠,٠٧٠، ٠,٢٣٧، ٠,٣٧٠، ٠,٠٧٤، ٠,٤٢٢) على التوالي، أي أن حجم الأثر لمهارتي الفهم والتقويم كان متوسطًا، ولمهارتي التخطيط والتنفيذ كان كبيرًا، بينما للمهارات ككل كان كبيرًا، أي أن الفروق التي تم التوصل إليها بين متوسطات مجموعتي الدراسة في التطبيق البعدي لمقياس قلق حل المسألة الرياضية اللفظية هي فروق جوهرية ناتجة عن أثر إستراتيجية فكر –زاوج- شارك في اختزال قلق حل المسألة الرياضة اللفظية لصالح المجموعة التجريبية.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة الرياشي والباز (٢٠٠٠) التي أسفرت عن إستراتيجية مقترحة في التعلم التعاوني حتى التمكن في اختزال قلق حل المشكلة الهندسية لصالح طلاب المجموعة التجريبية بالمرحلة الإعدادية (الصف الثاني المتوسط)، ودراسة الشهري (٢٠٠٨) التي أسفرت عن أثر استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في اختزال قلق حل المشكلة الرياضية لصالح طلاب المجموعة التجريبية (المستوى الثاني) بالكلية التقنية بأبها، ودراسة القراميطي والطيب (٢٠١٦) التي أظهرت أثر إستراتيجية الخرائط الذهنية وإستراتيجيات الفهم القرائي في اختزال قلق التعامل مع حل المسائل اللفظية في الرياضيات لصالح طلاب المجموعة التجريبية بالمرحلة الابتدائية (الصف الخامس الابتدائي) بمحافظة وادي الدواسر.

كما تتفق هذه النتيجة والنتيجة السابقة مع نتائج دراسات كلٍّ من: (الثلاب وعمر، ٢٠١٣؛ حمادة، ٢٠٠٥؛ سليمان، ٢٠٠٦؛ عطيفي، ٢٠١١؛ نصر، ٢٠٠٣؛ Szesze, 2003) التي تبين فيها أهمية استخدام إستراتيجية فكر –زاوج- شارك في تدريس الرياضيات، وتفوق طلاب المجموعة التجريبية التي درست وفقًا لهذه الإستراتيجية في تنمية بعض المتغيرات، مثل: الاتجاه، والتحصيل، والتفكير الابتكاري، والتفكير الإستدلالي مقارنة بطلاب المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة المعتادة.

ويمكن إرجاع الأثر الإيجابي لاستخدام إستراتيجية فكر –زاوج- شارك في تدريس

حل المسألة الرياضية اللفظية إلى عدد من الأسباب، منها أن هذه الإستراتيجية:

- تعتمد على التعاون المتنوع الفاعل في أثناء تطبيق التجربة جعل من استخدام هذه الإستراتيجية في حل المسائل الرياضية اللفظية أمرًا ممتعًا ومشوقًا، وذلك من خلال قيام الطلاب بالتفكير في حل المسألة بشكل منفرد، ثم بشكل زوجي، ثم في مجموعات، مما ساعدهم على إبراز إمكاناتهم الإبداعية وقدراتهم العلمية، وزيادة ثقتهم بأنفسهم ومن ثم تحسين أدائهم.
- توفر بيئة تعليمية مشجعة للاستقلالية، يتم فيها التفكير والتحدي والفضول والسيطرة والخيال وإشراك الطلاب في عمليات التعلم وتحمل مسؤولية تعلمهم.
- تساعد الطلاب على ترتيب المعلومات المتعلقة بالمسألة، ووضعها بصورة منظمة متسلسلة، يسهل استيعابها ومن ثم يسهل الوصول للحل.
- تساعد الطلاب على الاحتفاظ بالتعلم لفترة طويلة.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع للدراسة، الذي نص على: "هل توجد علاقة ارتباطية بين مهارات حل المسألة الرياضية اللفظية وقلق حلها لدى طلاب الصف الأول المتوسط؟"، وللتحقق من صحة الفرض الثاني للدراسة، الذي نص على: "توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين درجات طلاب الصف الأول المتوسط في التطبيق البعدي لاختبار مهارات حل المسألة الرياضية اللفظية ومقياس قلق حلها"، تم حساب معامل الارتباط بين المتغيرين، وذلك باستخدام معامل بيرسون، وجدول (٦) يوضح ذلك.

جدول (٦): نتائج علاقة ارتباط مهارات حل المسألة الرياضية اللفظية بقلق حلها لدى العينة

المتغير	معامل بيرسون للارتباط	الدلالة الإحصائية	نوع الارتباط
مهارات حل المسألة الرياضية اللفظية وقلق حلها	-٠,٣٥	٠,٠٠٦	عكسي

يتضح من جدول (٦) ارتباطًا عكسيًا لاستجابات أفراد العينة لتحديد المقدار الدقيق لعلاقة متغيري مهارات حل المسألة الرياضية اللفظية وقلق حلها، إذ أظهرت قيمة معامل الارتباط لبيرسون وجود علاقة ارتباطية (-٠,٣٥) بين مهارات حل المسألة الرياضية وقلق حلها، مما يدل على وجود علاقة ارتباطية عكسية دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين مستوى الأداء لمهارات حل المسألة الرياضية اللفظية ومستوى اختزال قلق حلها لدى طلاب الصف الأول

المتوسط، حيث إن هذه العلاقة الارتباطية لم تتجاوز الـ (٠,٥)، مما يعد ارتباطًا وسطًا. ويمكن تفسير هذا الارتباط باختلاف وجهات نظر الطلاب لفهمهم طبيعة محتوى التعلم، أو اختلاف تفسيرهم لمفردات أداتي الدراسة، وهذا ما لمسه الباحث من خلال فحصه استجابات أفراد العينة للأداتين.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الرياشي والباز (٢٠٠٠) التي أسفرت عن وجود ارتباط سالب قوي بين مهارات حل المشكلة الرياضية الهندسية وقلق حلها لدى طلاب المرحلة الإعدادية، ودراسة الشهري (٢٠٠٨) التي خلصت نتائجها إلى وجود ارتباط سالب بين مهارات حل المشكلة الرياضية وقلق حلها لدى طلاب الكلية التقنية بأبها، ودراسة القراميطي والطيب (٢٠١٦) التي أظهرت نتائجها عن وجود ارتباط عكسي قوي بين مهارات حل المسائل اللفظية في الرياضيات وقلق التعامل معها لدى طلاب المرحلة الابتدائية بمحافظة وادي الدواسر.

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج أوصى الباحث بالآتي:

- ضرورة استخدام إستراتيجية فكر -زاوج- شارك في تدريس المسائل اللفظية بمناهج الرياضيات المدرسية، لما لها من أثر فعال في تنمية مهارات حل المسألة الرياضية اللفظية واختزال قلق حلها.
- تدريب معلمي الرياضيات في أثناء الخدمة على استخدام إستراتيجية فكر -زاوج- شارك في تدريس الرياضيات، مع تزويدهم بأدلة أو حقائب تعليمية بكيفية استخدامها في تدريس المواضيع الدراسية المختلفة.
- إدراج إستراتيجية فكر -زاوج- شارك ضمن برامج إعداد معلمي الرياضيات، إلى جانب تعريفهم بأهمية استخدامها وكيفية توظيفها في تدريس الرياضيات.
- ضرورة توجيه اهتمام مخططي ومطوري مناهج الرياضيات إلى أهمية استخدام إستراتيجية فكر -زاوج- شارك في حل المسائل اللفظية بالمرحلة الابتدائية وفي سائر المراحل التعليمية.
- الاهتمام بإستراتيجيات التعلم النشط/التعلم التعاوني، التي تعزز ثقة الطالب بنفسه وتنمي قدراته لحل المسألة الرياضية اللفظية، وتقلق من قلق حلها.

- إجراء بحوث ودراسات لتعرُّف أثر إستراتيجية فكر -زاوج- شارك في تدريس الرياضيات على عينة أكبر أو على صفوف تعليمية أخرى، أو على عينة من الطالبات في مناطق تعليمية أخرى، أو وحدات أخرى في فروع الرياضيات المختلفة من أجل تنمية مهارات حل المسألة الرياضية اللفظية واختزال قلق حلها.

المصادر والمراجع

المراجع العربية:

إسماعيل، هشام ابراهيم (٢٠١١). فاعلية برنامج تدريبي قائم على الخرائط الذهنية ومهارات ما وراء المعرفة في تحسين مهارة حل المشكلات الرياضية اللفظية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، مصر، ٢٢(٨٨)، ١٢٨- ١٨٦.

الأسمري، نورة عوضه (٢٠١١). فعالية تدريس الرياضيات باستخدام نموذج بايبي (*Baybee*) البنائي في التحصيل وتنمية التفكير الابتكاري لدى طالبات الصف الأول المتوسط. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الملك خالد، السعودية.

التودري، عوض حسين (٢٠٠٣). إستراتيجية مقترحة لتدريس رياضيات الصف الثالث الابتدائي وأثرها على التفكير الرياضي وترجمة التمارين اللفظية والاحتفاظ بالتعلم. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، مصر، ١٩(٢)، ٢٥٤ – ٣٠٩.

الثبيتي، فوزية بنت عبدالرحمن (٢٠١١). تحديد صعوبات حل المشكلات الرياضية لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي من وجهة نظر معلمات ومشرفات الرياضيات بمدينة الطائف. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.

الثلاب، سعيد حسين، وعمر غالب تهاني (٢٠١٣). أثر إستراتيجية فكر -زاوج - شارك في تحصيل طالبات الثاني المتوسط في مادة الرياضيات وتفكيرهن الاستدلالي. مجلة آداب الفراهيدي، العراق، (١٧)، ٣١١- ٣٣٣.

جُمعة، عبير عدنان (٢٠١٥). فاعلية برنامج تعليمي محوسب بالتمثيلات الرياضية في تنمية مهارة حل المسألة الرياضية لدى طالبات الصف الخامس الأساسي بغزة. رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الاسلامية، فلسطين.

حمادة، محمد محمود (٢٠٠٥). فعالية إستراتيجيتي فكر -زاوج – شارك والاستقصاء القائمتين على أسلوب التعلم النشط في نوادي الرياضيات المدرسية في تنمية مهارات التفكير الرياضي واختزال قلق الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية. مجلة كلية التربية بحلوان، مصر، ١١(٣)، ٢٨٨- ٢٣١.

حمدان، نضال محمد (٢٠١٢). أثر إستراتيجيتي بناء المعنى والاحتفاظ بالسجلات في حل المسائل الرياضية اللفظية والوعي بما وراء المعرفة لدى عينة اردنية من طلبة الصفين الخامس والسادس الاساسيين ذوي صعوبات التعلم. رسالة دكتوراه، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، الأردن.

دحلان، براعم عمر (٢٠١٦). فاعلية توظيف القصص الرقمية في تنمية مهارات حل المسائل اللفظية الرياضية لدى تلاميذ الصف الثالث الأساس بغزة. رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الاسلامية، فلسطين.

الرياشي، حمزة عبدالحكم، والباز، عادل إبراهيم (٢٠٠٠). إستراتيجية مقترحة في التعلم التعاوني حتى التمكن لتنمية الإبداع الهندسي واختزال قلق حل المشكلة الهندسية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة تربويات الرياضيات، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، مصر، ٣، ٦٧- ٢٠٧.

زهران، العزب محمد، وعبدالقادر، عبدالقادر محمد (٢٠٠٤). فعالية استخدام إستراتيجية الإثراء الوسيلي في تدريس الرياضيات لتنمية مهارات حل المشكلات الرياضية اللفظية والاتجاه نحو المادة لدى طلاب كلية التربية. المؤتمر العلمي الرابع للجمعية المصرية لتربويات الرياضيات: رياضيات التعليم العام في مجتمع المعرفة. نادي أعضاء هيئة التدريس، كلية التربية، جامعة بنها، مصر، ٧- ٨ يوليو، ٢٩٣ - ٣٤٣.

أبو زينة، فريد كامل (٢٠١٠). تطوير مناهج الرياضيات المدرسية وتعليمها. عمَّان: دار وائل.

سالم، محمد عبدالستار، وعبيدات، يحي فوزي (٢٠١٠). حل المسائل الرياضية اللفظية وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى عينة من العاديين وذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، مصر، ٢ (١٤٤)، ٣٣١- ٣٧١.

سلامة، عبدالله السيد عزب (٢٠٠٢). استخدام المدخل البصري في تدريس الدوال الحقيقية وأثره على تخفيض قلق الرياضيات والتحصيل لدى طلاب التعليم الثانوي القسم العلمي (دراسة تجريبية). المؤتمر العلمي السنوي الثاني للجمعية المصرية لتربويات الرياضيات: البحث في تربويات الرياضيات، دار الضيافة بجامعة عين شمس، مصر، ٤-٥ أغسطس، ٢٨٥- ٣٧١.

سليمان، سماح عبدالحميد (٢٠٠٦). أثر استخدام فكر – زاوج – شارك في تنمية التفكير الناقد في الرياضيات وفى مواقف حياتية لطلاب المرحلة الإعدادية. رسالة ماجستير، كلية التربية ببورسعيد، جامعة قناة السويس، مصر.

السعيدي، حنان أحمد (٢٠٠٨). فاعلية إستراتيجية قائمة على استخدام الحقائب التعليمية في تنمية مهارات البرهان الهندسي والتفكير الابتكاري والاتجاه نحو الهندسة لدى تلميذات الصف الثاني المتوسط بمنطقة عسير. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الملك خالد، السعودية.

السلمي، تركي حميد (٢٠١٣). درجة اسهام معلمي الرياضيات في تنمية مهارات حل المشكلة

الرياضية لدى طلاب المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.

الشمري، خالد خميس (٢٠١٢). الصعوبات التي تواجه طلبة الصف التاسع المتوسط في حل المشكلات الرياضية اللفظية في الرياضيات من وجهة نظر المعلمين في دولة الكويت. رسالة ماجستير، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، الكويت.

الشهري، ظافر بن فراج (٢٠٠٩). اعتقادات معلمي الرياضيات نحو حل المسائل الرياضية وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة تربويات الرياضيات، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، مصر، ١٢، ١٣٣-١٦٦.

الشهري، محمد ردعان (٢٠٠٨). استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الرياضيات لتنمية مهارات حل المشكلة واختزال القلق الرياضي لدى طلاب الكلية التقنية بأبها. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الملك خالد، السعودية.

شولان، محمد حسن (٢٠١٠). فعالية استخدام إستراتيجية العصف الذهني في تنمية مهارات حل المسألة الرياضية اللفظية لدى طلاب الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الملك خالد، السعودية.

صوالحة، محمد أحمد، وعسفا، مريم بنت محمد (٢٠٠٨). فعالية استخدام إجراءات التعزيز في خفض مستوى قلق الاختبار في مادة الرياضيات لدى عينة من طالبات الصف السادس في الأردن. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، السعودية، ٢٠(٢)، ٣٢٧- ٣٦٣.

العابد، عدنان، وصالحة، سهيل (٢٠١٤). أثر برمجية جيوجبرا GeoGebra في حل المسألة الرياضية وفي القلق الرياضي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، فلسطين، ٢٨(١١)، ٢٤٧٣-٢٤٩٢.

عسيري، خالد بن معدي (١٤٢٣هـ). أثر أسلوب الصياغة اللفظية للمسائل والمشكلات الرياضية على تحصيل تلاميذ الصف الخامس بالمرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.

عطيفي، زينب محمود (٢٠٠٨). أثر استخدام التعلم التعاوني فكر -زاوج- شارك كإحدى إستراتيجيات التعلم النشط في تدريس وحدة الكسور لتلاميذ المرحلة الابتدائية على التحصيل والتفكير الابتكاري. مجلة كلية التربية بأسيوط، مصر، ٢٤ (١)، ١٨١- ٢٢١.

عطيفي، زينب محمود (٢٠١١). اثر إستراتيجية مقترحة معينة على قراءة المسائل اللفظية الرياضياتية على تنمية مهارات حل المسائل اللفظية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وعلى تعديل الاتجاه نحو

المسألة اللفظية لديهم. المؤتمر العلمي الرابع لكلية العلوم التربوية بجامعة جرش: التربية والمجتمع: الحاضر والمستقبل. ٢٩-٣١ مارس، الأردن.

عطية، إبراهيم (٢٠٠٩). أثر استخدام الوسائط المتعددة في تدريس الهندسة على تنمية مهارات حل المشكلات الهندسية والقدرة المكانية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية بالزقازيق، مصر، (٣٥)، ٢٥٧-٢٩١.

العيد، أحلام عبدالعزيز (٢٠١٠). تقويم مستوى التفكير الابتكاري في الرياضيات لدى تلميذات الصف الثالث المتوسط. رسالة ماجستير، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، السعودية.

غفور، كمال إسماعيل (٢٠١٢). الصعوبات التي تواجه الطلبة في حل المسائل الرياضية للصف الثالث إعداد المعلمين والمعلمات من وجهة نظر الطلبة. مجلة الفتح، فلسطين، (٤٨)، ٣١٧-٣٣٣.

الفيفي، أريج أحمد (٢٠١٦). أثر تدريس الرياضيات باستخدام الخرائط الذهنية على تنمية مهارات حل المسألة الرياضية اللفظية لدى طالبات الصف الخامس الابتدائي. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الملك خالد، السعودية.

القحطاني، عثمان علي، وعبدالحميد، ناصر السيد (٢٠١٠). برنامج تكاملي في الرياضيات قائم على تضمين بعض المفاهيم الاقتصادية وبيان أثره على تنمية مهارات حل المسألة اللفظية الحياتية المألوفة وغير المألوفة وخفض القلق الرياضي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية، جامعة المنوفية، مصر، ٢٥(٢)، ٢٦٠-٢٩١.

القراميطي، أبوالفتوح مختار، والطيب، خالد العليش (٢٠١٦). استخدام الخرائط الذهنية وإستراتيجيات الفهم القرائي في تنمية مهارات حل المشكلة اللفظية في الرياضيات واختزال قلق التعامل معها لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية. مجلة تربويات الرياضيات، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، مصر، ١٩(١٣)، ٢٦٣- ٣١٨.

الكبيسي، عبدالواحد حميد (٢٠٠٨). طرق تدريس الرياضيات وأساليبها. عمَّان: مكتبة المجتمع العربي.

المالكي، عبدالملك بن مسفر (١٤٢٢). أثر استخدام التعلم التعاوني في تدريس الرياضيات على تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في الرياضيات واتجاهاتهم نحوها بمدينة جدة. رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، السعودية.

مدين، السيد مصطفى (٢٠٠٦). مستويات أداء تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بالمملكة العربية

السعودية لمهارات حل المشكلات اللفظية وعلاقتها ببعض العوامل الأخرى. مجلة البحوث النفسية والتربوية، مصر، ٢١ (١)، ٦٠-٩٩.

آل مطهر، محمد أحمد (٢٠٠٠). فعالية برنامج حاسوبي في تنمية مهارات حل المشكلات الرياضية لدى طلاب الصف الثالث الثانوي في منطقة جازان. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الملك خالد، السعودية.

مينا، فايز مراد (٢٠٠٦). قضايا في تعليم وتعلم الرياضيات، ط٣. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

نصر، محمود أحمد (٢٠٠٣). أثر استخدام إستراتيجية فكر - زاوج - شارك بمساعدة الكمبيوتر والمواد البيئية التداولية في تدريس هندسة الصف الرابع الابتدائي على التحصيل والاحتفاظ والاعتماد الإيجابي المتبادل. المؤتمر العلمي السنوي الثالث للجمعية المصرية لتربويات الرياضيات: تعليم وتعلم الرياضيات وتنمية الإبداع، دار الضيافة-جامعة عين شمس، مصر، ٨- ٩ أكتوبر، ٢١٣- ٣٢٤.

وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٧). مشروع تطوير إستراتيجيات التدريس. إدارة الإشراف التربوي، مكة المكرمة.

وزارة التربية والتعليم (٢٠١٠). النشرة التعريفيّة لمقرر اللغة العربية (لغتي الخالدة)، الإدارة العامة للتربية والتعليم، جدة.

وزارة التربية والتعليم (٢٠١٤). الرياضيات للصف الأول المتوسط: الفصل الدراسي الثاني، كتاب الطالب. الرياض: شركة العبيكان للتعليم.

المراجع الأجنبية:

Alshehri, T.(Z.) F. (1991). *The art of problem solving in mathematics curriculum*. Unpublished master's thesis, College of Education, Indiana University, Bloomington, IN, USA.

Barbu, O. (2010). *Mathematics word problem solving by English Language learners and web based tutoring system*. Unpublished master's thesis, University of Arizona, Arizona, USA.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*, 2nd ed. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Cooper, J. (1975). Measurement & analysis of behavior techniques. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill.

Joseph, M. & Mary, L. (2002). Equity for all students in the new millennium: Disabling math anxiety, *Interaction in School and Clinic*, *38* (2), 67-74.

Lyman, F. (1981). The responsive classroom discussion: The inclusion of all students. In A, Anderson (Ed.), *Mainstreaming Digest*. College Park: University of Maryland Press.

Polya, G. (1957). *How to solve it: A new aspect of mathematical method*, 2nd ed. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.

National Council of Teachers of Mathematics-NCTM (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA. : Author.

Reis, Z. & Ozdemir, S. (2010). Using Geogebra as an information technology tool: Parabola teaching. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 565–572.

Staulters, M. (2006). *A universal design for learning mathematics: Reducing barriers to solving word problems*. Unpublished PhD dissertation, State University of New York, Albany, NY, USA.

Szesze, M. (2003) *Science teaching strategies, think – pair – share* available at: *http://mcps.k12.md.us/curriculum/science/inst/scistrattinkinkprshr.htm*in 02/09/2015.

Zollman, A. (2009). Students use graphic organizers to improve mathematical problem-solving communications. *Middle School Journal (J1)*, 41(2), 4-12 .

معوقات تطبيق الإشراف الإلكتروني من وجهة نظر المشرفات التربويات في منطقة الرياض

د. عبير محمد عبداللطيف العرفج[١] و سارة علي حمد العجمي [٢]
و فاطمة عبد الله الكثيري[٣]

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى معرفة أهم معوقات تطبيق الإشراف الإلكتروني في مدارس التعليم العام من وجهة نظر المشرفات التربويات في منطقة الرياض، وبيان أثر متغيرات الدراسة وهي المؤهل الدراسي والخبرة الإشرافية في ذلك، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثات المنهج الوصفي التحليلي من خلال أداة الاستبانة، وبلغت عينة الدراسة (١٥٠) مشرفة تربوية توزعن على مكاتب التعليم بمنطقة الرياض، تم جمع البيانات إلكترونيا ثم تحليلها ومعالجتها إحصائيًا باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية (SPSS).

وقد تبين من تحليل النتائج أن المشرفات التربويات يواجهن صعوبات من الناحية الإدارية تتمثل في عدم تهيئة المناخ العام في مكاتب التربية والتعليم والمدارس ليتلاءم مع الإشراف الإلكتروني، وعدم وجود دورات مستمرة للمشرفات التربويات حول الإشراف الإلكتروني، كما أن المشرفات يواجهن عدة معوقات من الناحية التقنية والفنية كالبطء في شبكة الإنترنت وعدم الاهتمام بإصلاح أعطال أجهزة الحاسب الآلي، بالإضافة إلى ضعف مستوى البنية التحتية للاتصالات والتي تحول دون تطبيق الإشراف الإلكتروني، وكان من أبرز المعوقات البشرية نقص أعداد المشرفات التربويات المتخصصات في تشغيل وصيانة أجهزة الحاسب الآلي، وكذلك نقص العناصر والكوادر البشرية المتخصصة في تصميم وبناء نظام الإشراف الإلكتروني، وقد دلت النتائج أيضًا على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المشرفات التربويات حول محور المعوقات الإدارية والبشرية تبعًا لاختلاف المؤهل العلمي، بالإضافة إلى وجود فروقات ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات

---

[١] أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

[٢] طالبة في مرحلة الدكتوراة قسم المناهج وطرق التدريس العامة، كلية التربية، جامعة الملك سعود- معلمة لغة إنجليزية، وزارة التربية، دولة الكويت.

[٣] طالبة في مرحلة الدكتوراة، قسم المناهج وطرق التدريس العامة، كلية التربية، جامعة الملك سعود- مشرفة تربوية للغة الإنجليزية وزارة التعليم، الرياض، المملكة العربية السعودية.

المشرفات حول محور المعوقات التقنية والفنية والبشرية ترجع لاختلاف عدد سنوات الخبرة الإشرافية.

وفي ضوء النتائج قدمت الدراسة عددًا من التوصيات من أبرزها:

- ضرورة العمل على تأهيل المشرفات التربويات في مجال استخدام الحاسب الآلي والإنترنت من أجل إكسابهن المهارات التقنية اللازمة لتطبيق الإشراف الإلكتروني.
- تحفيز المشرفات التربويات المطبقات لأسلوب الإشراف الإلكتروني ماديًّا أو معنويًّا.
- تحسين البنية التحتية الملائمة لتطبيق الإشراف الإلكتروني كتوفير أجهزة الحاسب وشبكات الاتصال والتعاقد مع الشركات المتخصصة، وتأهيل طاقم من الدعم الفني لصيانة ومواجهة العقبات التقنية.

الكلمات المفتاحية: الإشراف التربوي، المنصات الإلكترونية، التحول الرقمي.

المقدمة:

شهد القرن الحادي والعشرين العديد من الاتجاهات المعاصرة ومن بينها الثورة العلمية والتكنولوجية والانفجار المعرفي والتطور الهائل في التقنية، والتي أضافت كمًّا من التقنيات والبرمجيات التي سهلت عملية التواصل، وتخطّت عامل الزمان والمكان وأصبحت سمة من سمات عصرنا الحالي، وأصبح استخدام هذه التقنيات من أساسيات التعليم والتعلم وضرورة تربوية ملحّة في كل مدرسة، وأصبحت مفاهيم مثل: المناهج المحوسبة والسبورة الذكية وبرامج إنتل للتعليم، والرخصة الدولية لقيادة الحاسوب والإدارة الإلكترونية والألواح الإلكترونية من المفاهيم الشائعة في أنظمة التعليم المعاصرة، بل إن امتلاك العاملين في المدرسة من معلمين وإداريين لمهارات الإنترنت والحاسوب أصبح من متطلبات ممارسة مهنة التعليم والإدارة المدرسية والترقية الوظيفية في معظم النظم التربوية في العالم.

وقد سعت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية إلى مواكبة هذه التطورات من خلال تبني عدد من المشاريع منها المشروع الشامل لتطوير المناهج، ومشروع التأهيل المهني لعناصر العملية التعليمية، ومشروع الملك عبد الله للحاسب الآلي، بالإضافة إلى مشروع الملك عبدالله لتطوير التعليم في المملكة وذلك في عام ٢٠٠٧، والإشراف التربوي لم يكن بمنأى عن هذه التطورات حيث تم استحداث منظومة قيادة الأداء الإشرافي والمدرسي والبدء في تطبيقها منذ العام ١٤٣٤/١٤٣٥هـ، وأصبح هناك ضرورة ملحة أن يكون لدينا إشراف متطور يعتمد على تنفيذ أساليب الإشراف التربوي إلكترونيا والاعتماد على التقنيات الحديثة من حاسوب وإنترنت للنهوض بالعملية التعليمية، وتحقيق تعليم وتعلم أكثر فاعلية، والاستفادة من التطورات التكنولوجية والتقنيات الحديثة في الاتصال في العملية الإشرافية، وذلك للحد من المشكلات الإدارية والفنية في الإشراف التربوي، وأصبح المشرف التربوي مطالبًا بأن يتجاوز الأدوار التقليدية ويمارس دورًا رائدًا في تحويل المناخ المألوف إلى مناخ أكثر ملاءمة لتحديات القرن الحادي والعشرين. وبذلك دخل الإشراف التربوي في منحى جديد يطلق عليه "الإشراف الإلكتروني" كأسلوب حديث من أساليب الإشراف التربوي المعاصر الذي يسعى للارتقاء بأداء المعلمين وتنميتهم مهنيًّا، ويسهّل التواصل بين المشرفين التربويين والمعلمين عبر الشبكة العنكبوتية لكسر حاجز الزمان والمكان (القاسم، ٢٠١٣).

مشكلة الدراسة

على الرغم من ازدياد الاهتمام من قبل وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية بتطوير الإشراف التربوي في السنوات الخمس الأخيرة من خلال استحداث منظومة قيادة الأداء الإشراف والمدرسي، إلاّ أنّ الفجوة لا تزال قائمة بين استخدام الإشراف التربوي للتقنيات الحديثة وبين التطوّر الهائل في مجال التقنيات والاتصالات، وهذا ما دلت عليه كثير من الدراسات ومنها دراسة المعبدي (١٤٣٢هـ) والغامدي (٢٠١١) وسفر (٢٠٠٨).

إنّ التوسع الكمّي الهائل في إعداد الملتحقين بوزارة التعليم على مختلف المستويات والزيادة المطردة في عدد المدارس شكّلت ضغوطًا على المشرف التربوي الذي أصبح عاجزًا عن تلبية احتياجات المعلّمين والمدارس التي يشرف عليها من جهة، ومتطلبات إدارة التعليم من جهة أخرى. ومن هنا لمست الباحثات الحاجة لإجراء مثل هذه الدراسة وذلك للتعرّف معوقات تطبيق الإشراف الإلكتروني في الميدان التربوي وعلاقة هذه المعوقات ببعض المتغيرات كالمؤهل العلمي والخبرة الإشرافية من وجهة نظر المشرفات التربويات في منطقة الرياض.

تساؤلات الدراسة:

سعت هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية :

١. ما معوقات تطبيق الإشراف الإلكتروني من وجهة نظر المشرفات التربويات في منطقة الرياض؟
٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في معوقات تطبيق الإشراف الإلكتروني تعزى إلى متغيّر المؤهل العلمي؟
٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في معوقات تطبيق الإشراف الإلكتروني تعزى إلى متغيّر الخبرة الإشرافية؟

أهداف الدراسة:

سعت هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

١. التعرّف على أهم معوقات تطبيق الإشراف الإلكتروني من وجهة نظر المشرفات التربويات في منطقة الرياض.
٢. الكشف عن اختلاف معوقات تطبيق الإشراف الإلكتروني من وجهة نظر المشرفات التربويات في منطقة الرياض باختلاف متغيّر المؤهل العلمي.

٣. الكشف عن اختلاف معوقات تطبيق الإشراف الإلكتروني من وجهة نظر المشرفات التربويات في منطقة الرياض باختلاف متغيّر الخبرة الإشرافية.

أهمية الدراسة:

١. تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية الإشراف الإلكتروني والذي يعدّ من الأساليب الإشرافية الحديثة المؤثرة في العملية التعليمية والإشرافية، لذلك فمن الضروري طرح هذا الأسلوب وتبيان معوقاته والمتغيرات التي تؤثر في هذه المعوقات.

٢. قد تفيد هذه الدراسة في تبصير المشرفين والمشرفات بمفهوم الإشراف الإلكتروني وأهميته وأدواته، وبناء آليات عملية لتطبيقه في الميدان التربوي بالشكل الصحيح الذي يخدم العملية الإشرافية ويضمن تحقيق أهدافها.

٣. قد تفيد هذه الدراسة في توجيه أنظار المسؤولين في وزارة التعليم نحو ضرورة العمل على وضع خطط للتدريب والتطوير بما يكفل التغلّب على معوقات استخدام الإشراف الإلكتروني.

حدود الدراسة:

الحد الموضوعي: يتمثل في معوقات تطبيق الإشراف الإلكتروني في مكاتب التعليم التابعة للإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض.

الحد البشري: يتمثل في المشرفات التربويات في مكاتب التعليم التابعة للإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض.

الحد المكاني: اقتصرت هذه الدراسة على مكاتب التعليم التي تشرف على المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية الحكومية التابعة لإدارة التعليم بمنطقة الرياض.

الحد الزماني: تم تطبيق هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣٨/١٤٣٩هـ.

مصطلحات الدراسة:

الإشراف الإلكتروني: عرّفه الشمراني (٢٠٠٨، ص١١) بأنه "نمط إشرافي يقدم مهام الإشراف التربوي وأعماله عبر الوسائط المتعددة على الحاسب الآلي وشبكاته إلى المعلمين والمدارس بشكل يتيح لهم إمكانية التفاعل النشط مع المشرفين أو مع أقرانهم سواء أكان ذلك بصورة متزامنة أو غير متزامنة".

وتعرّفه هذه الدراسة بأنه: توظيف التقنية الحديثة في العمل الإشرافي ممّا يسهل تنفيذ مختلف الأساليب الإشرافية ويحقق التواصل المستمر والنشط بين المشرف والمعلم بأقل وقت وجهد وتكلفة، وبأعلى كفاءة ممّا يسهم في رفع مستوى أدائهم وتطوير العملية التعليمية والتربوية بشكل عام.

المشرف التربوي: تعرّفه القاسم (٢٠١٢) بأنه: قائد تربوي مؤهل ومتخصص يسعى إلى تحسين أداء المعلّم وحل مشكلاته وتعريفه وتدريبه على طرائف التدريس الفعّالة من أجل تحسين العمل التربوي والتعليمي ككل.

وتعرّفه هذه الدراسة بأنه: الشخص الذي تعينه وزارة التعليم والذي يمتلك قدرات وخبرات مهنية عالية للإشراف على المعلّم في إطار تخصصه العلمي والعمل على تطويره مهنيًّا وتلبية كافة احتياجاته، وذلك من أجل تحسين العملية التعليمية والتعلّمية في المدارس السعودية.

معوقات: يعرفها الحماد (١٤٢١هـ، ص٦) بأنها "جميع العوائق التي تقف أمام المشرف التربوي وتمنعه من تحقيق أهدافه المنشودة في المجال الإشرافي".

وتعرّفها هذه الدراسة بأنها: الصعوبات التي تحول دون توظيف المشرفة التربوية للتقنية الحديثة في العمل الإشرافي.

أدبيات الدراسة:

وقد تناولت العديد من الدراسات الأدبية مفهوم الإشراف الإلكتروني التربوي حيث تعرّفه سفر (٢٠٠٨، ص١٥) بأنه "أسلوب إشرافي يمكن من خلاله تقديم البرامج التدريبة والأساليب الإشرافية المعروفة للمعلّمين عبر وسائط إلكترونية متنوعة من خلال الحاسب الآلي والإنترنت وأدواته بأسلوب متزامن أو غير متزامن". كما عُرّف بأنّه "نمط إشرافي يقدم أعمال ومهام الإشراف التربوي عبر الوسائط المتعددة للحاسب الآلي وشبكاته إلى المعلّمين والمدارس بشكل يتيح لهم إمكانية التفاعل النشط مع المشرفين التربويين أو مع أقرانهم، مع إمكانية إتمام هذه العمليات في الوقت والمكان وبالسرعة التي تناسب ظروف المشرفين التربويين، زيادة على إمكانية إدارة هذه العمليات من خلال تلك الوسائط (الشمراني، ٢٠٠٨، ص١١). بينما يعدّه المعبدي (١٤٣٢هـ، ص١٠) "توظيف للتكنولوجيا وتقنية المعلومات في الاتصال بالمعلمين وتنميتهم مهنيًّا وتطوير العملية التربوية والتعليمية باستخدام مختلف الأساليب

الإشرافية: كالقراءات الموجهة والنشرات التربوية والاجتماعات والدروس التطبيقية واللقاءات والدورات التدريبية".

والإشراف الإلكتروني كأي برنامج تربوي له أهداف واضحة ومحددة لابد من تحقيقها من أجل تحسين وتجويد العملية التعليمية، وحتى يستطيع المشرف التربوي أداء دوره بفعالية واتقان كان لابد أن يكون ملمًا بها، ولعل من أهم هذه الأهداف تحقيق التواصل الإيجابي والفعال بين أطراف العملية التعليمية وتبادل الخبرات والتجارب التربوية الناجحة، فيؤكد عبيدات وأبو السميد (٢٠٠٧) بأن من أهم أهداف الإشراف الإلكتروني الانتقال من الإشراف التقليدي الذي يفاجئ المعلم بوقت معين ومدة معينة إلى إشراف متصل لا وقت له داخل اليوم الدراسي وخارجه، بالإضافة إلى ذلك يمكن للمشرف التربوي إرسال نماذج الخطط التدريسية والدروس التطبيقية والوسائل والأنشطة وأوراق العمل وغير ذلك إلى المعلمين، وفي الوقت نفسه يمكن للمعلمين إرسال المشكلات والصعوبات التي يواجهونها مع طلابهم أو المناهج الدراسية أو طرق التدريس ومناقشتها مع المشرف التربوي. وأضافت سفر (٢٠٠٨) بأن الإشراف الإلكتروني يهدف إلى زيادة الاتصال الفعال بين المعلمين والمشرفين التربويين من جهة وبين المعلمين وأقرانهم من جهة أخرى، كما أنه يسعى إلى بناء ثقافة تقنية للمشرف التربوي والمعلم وتغيير نمط التفكير التقليدي إلى التفكير الإبداعي.

وتتحدد الحاجة إلى الإشراف الإلكتروني من خلال ما سيقدمه من حلول أفضل لمشكلات الإشراف التربوي خاصة والتعليم والتعلّم عامة، حيث يرى عبيدات وأبو السميد (٢٠٠٧) أن أهميته تكمن في إمكانية حلّه لكثير من المشكلات الفنيّة كتنظيم الاتصالات والتزويد بالمعلومات والنشرات التربوية وتحليل المواقف التعليمية، بالإضافة إلى المشكلات الإنسانية كالتدخل في شؤون المعلمين وقراراتهم وإثارة مخاوفهم. كما تعود أهمية الإشراف التربوي الإلكتروني إلى أنه يوفر الفرص للمعلّمين وللمشرفين التربويين لتبادل الخبرات والتجارب العملية ويساعد في اختصار الزمن والتقليل من الجهد والتغلّب على مشكلة نقص المشرفين التربويين وتأهيلهم تعود أهمية الإشراف التربوي الإلكتروني إلى أنه يوفر الفرص للمعلّمين وللمشرفين التربويين لتبادل الخبرات والتجارب العلمية ويساعد في اختصار الزمن والتقليل من الجهد والتغلّب على مشكلة نقص المشرفين التربويين وتأهيلهم (أبو عيادة وعبابنه، ٢٠١٥). ويوفر المطبوعات والموضوعات التعليمية على هيئة محتويات مقروءة ومجدولة إلكترونيا لجميع المعلّمين وفي أي وقت يحتاجون إليها (De Beer & Mason, 2009). كما يضيف سمعان (٢٠١٢) أنه من خلال استخدام الأدوات والتقنيات الحديثة في الإشراف التربوي

ستدخل أساليب إشرافية حديثة ومتجددّة كمواقع الويب والمكتبات الإلكترونية والملتقيات الإخبارية حيث لن يصبح المشرف بعدها هو المصدر الوحيد للمعرفة بالنسبة للمعلّمين، بل إن هذه الأساليب ستساعد المعلمين – كما يرى – (Farely, 2010) في تغيير طرق تدريسهم التقليدية، وستشجعهم على الحوار والتعاون والمشاركة سواء في برامج البريد الإلكترونية أو من خلال المحادثات الإلكترونية. بل قد تنقل المعلمين من المحيط المحلي إلى المحيط العالمي ممّا يزيد من خبراتهم وثقافتهم (Rock & Others, 2014) .

ويمكن للمشرف التربوي استخدام عدة أساليب من خلال الإشراف الإلكتروني كإرسال القراءات والنشرات التربوية والعلمية للمعلمين، كما يمكنه عقد الورش التربوية والدورات التدريبية وإدارة حلقات النقاش والاجتماعات عن بعد، الأمر الذي يساعد المعلمين على النمو المهني في مقار أعمالهم، ويسهم في تحسين صورة المشرف التربوي من خلال الابتعاد عن الممارسات التفتيشية وتصيد الأخطاء التي يتم ممارستها في المدارس، والتقليل من الاتجاهات السلبية للمعلمين نحو الإشراف التربوي، فالإشراف الإلكتروني يمنح المعلمين وخصوصًا الجدد الثقة لممارسة أدوارهم واتخاذ القرارات التي تخص عملهم بحرية وبدون فرض رقابة عليهم، كما أن هذا النوع من الإشراف يخفف من أعباء المشرف التربوي ويوفر له الوقت الكافي لممارسة أعماله في متابعة المعلمين وزيارة المدارس. فالإشراف الإلكتروني كما ذكر المعبدي (١٤٣٢هـ) يتيح للمشرف التربوي عدة طرق للتواصل مع المعلمين وتنميتهم مهنيًا سواء كان ذلك عن طريق الحاسب الآلي وبرمجياته أو عن طريق شبكة الإنترنت، أو عن طريق شبكة الكابلات التلفزيونية وأقمار البث الفضائي، أو من خلال كافة الوسائط سواءً التقليدية منها أو الحديثة.

وعلى الرغم من الفوائد المتوقعة من الإشراف الإلكتروني إلا أن هناك معوقات تواجه تطبيقه وانتشاره في النظم التربوية، حيث كشفت دراسة الغامدي (٢٠١١) إلى أن أبرز معوقات تطبيق الإشراف الإلكتروني تكمن في الجوانب التقنية والفنية كضعف البنية التحتية، ووسائل الربط الإلكتروني بين المدارس من جهة وبين العاملين بها من جهة أخرى، وقلّة البرامج الحاسوبية الخاصة بالإشراف التربوي ، وكذلك عدم كفاية الكوادر البشرية المؤهلة لإنجاح هذا النمط الإشرافي سواء الكوادر الفنية مثل مصممي البرامج والإداريين أو الكوادر التعليمية كالمشرفين التربويين والمديرين والمعلمين، وتضيف القاسم (٢٠١٣) أن نقص معامل الحاسوب في المدارس وعدم توفر خدمة الإنترنت في أغلبها قد وقف عقبة أمام

استخدام الشبكة العنكبوتية في تفعيل أساليب الإشراف التربوي. كما أن عدم إنشاء مواقع إلكترونية أو منصات تفاعلية على شبكة الإنترنت لكل قسم في إدارة الإشراف التربوي قد صعّب عملية التواصل بين المشرفين والمعلمين (سمعان، ٢٠١٢). كما أشار المعبدي في دراسته (١٤٣٢هـ) إلى أن هناك العديد من المعوقات البشرية التي تعترض تنفيذ الإشراف الإلكتروني كضعف تدريب وتأهيل المشرفين التربويين على استخدام الإنترنت وأدواته وتصميم البرامج التعليمية الإلكترونية، وكذلك وجود الاتجاهات السلبية لدى البعض منهم نحو استخدام التقنية ورفض فكرة التغيير والتطوير والتمسك بالنظرة التقليدية للإشراف التربوي التي تجعله محصورًا في الزيارات وإملاء التوجيهات وتقويم الأداء الوظيفي، ويُضاف إلى ذلك كثرة الأعباء وتعدد المهام والأدوار على المشرف التربوي. أمّا سفر (٢٠٠٨) فترى أن قلة الوعي بأهمية التعامل الإلكتروني ومتطلبات هذا التعامل بالإضافة إلى عدم وجود الحوافز التشجيعية لعملية التطوير الذاتي سواء للمشرفين أو المشرفات أو المعلمين والمعلمات قد أعاق بلوغ الإشراف الإلكتروني لأهدافه على أكمل وجه.

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي بمدخله المسحي، حيث يستهدف هذا المنهج وصف الظاهرة المدروسة كما توجد في الواقع، ويعد المنهج الوصفي هو الأنسب لتحقيق هدف الدراسة المتعلق بالكشف عن المعوقات التي تواجه المشرفات التربويات بمنطقة الرياض في أثناء تطبيقهن للإشراف الإلكتروني .

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع المشرفات التربويات في مكاتب التعليم التابعة للإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض والبالغ عددهن (٧٣٦) مشرفة تربوية، حسب الإحصائية الموجودة في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض للعام ١٤٣٨- ١٤٣٩، ويبين جدول (١) توزيع مجتمع الدراسة حسب مكاتب التعليم بمنطقة الرياض.

جدول (١): التوزيع النسبي لأعداد المشرفات التربويات حسب مكاتب التعليم بمنطقة الرياض

المكتب	عدد المشرفات التربويات	النسبة المئوية
مكتب التعليم/ روابي	١١٠	١٤,٩٪
مكتب التعليم/ شمال	١٣٤	١٨,٢٪
مكتب التعليم/ نهضة	١٠٤	١٤,١٪

المكتب	عدد المشرفات التربويات	النسبة المئوية
مكتب التعليم/ بديعة	٨٦	٪١١,٧
مكتب التعليم/ جنوب	٧٨	٪١٠,٦
مكتب التعليم/ حرس	٢٩	٪٤
مكتب التعليم/ غرب	٦٢	٪٨,٤
مكتب التعليم/ وسط	٧٠	٪٩,٥
مكتب التعليم/ شفا	٦٣	٪٨,٦
المجموع	**٧٣٦**	**٪١٠٠**

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (١٥٠) مشرفة تربوية، تم اختيارهن بالطريقة العشوائية الطبقية من المجتمع الكلي للمشرفات التربويات وبنسبة بلغت (٢٠٪) من حجم مجتمع الدراسة، وهي من العينات الاحتمالية المقبولة إحصائيًا وعلميًا.

جدول (٢): جدول توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها.

المتغيرات	الفئات	العدد	النسبة المئوية
المؤهل العلمي	بكالوريوس	٩٥	٪٦٣,٣
	دراسات عليا	٥٥	٪٣٦,٧
	المجموع	١٥٠	٪١٠٠
	المجموع	١٥٠	٪١٠٠
سنوات الخبرة الإشرافية	أقل من ٥ سنوات	٣٩	٪٢٦
	من ٥ إلى ١٠ سنوات	٢٦	٪١٧,٣
	١٠ سنوات فأكثر	٨٥	٪٥٦,٧
	المجموع	**١٥٠**	**٪١٠٠**

أداة الدراسة:

تم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة وذلك لملاءمتها لطبيعة هذه الدراسة، وتم استخدام استبانة المعبدي (١٤٣٢هـ) حرفيا حيث إنها متوافقة مع أهداف البحث وشاملة لجوانب المشكلة قيد البحث كما أنها مناسبة لمجتمع البحث، وتتكون هذه الاستبانة من جزأين: الجزء الأول، ويشتمل على البيانات الأساسية الأولية لأفراد عينة الدراسة من حيث: المؤهل العلمي، والتخصص، وسنوات الخبرة الإشرافية. والجزء الثاني، واشتمل على (٣٥)

فقرة لاستطلاع آراء المشرفات التربويات بمنطقة الرياض حول المعوقات التي تحول دون تطبيق الإشراف الإلكتروني، موزعة على ثلاثة محاور؛ المحور الأول: المعوقات الإدارية، المحور الثاني: المعوقات التقنية والفنية، المحور الثالث: المعوقات البشرية. وتتطلب الاستجابة على أداة الدراسة وفق مقياس ليكرت خماسي التدريج، وأُعطيت فقراتها الأوزان التالية: موافق بشدة (٥)، موافق (٤)، محايد(٣)، غير موافق (٢)، غير موافق بشدة (١).

صدق أداة البحث:

للتحقق من صدق الاستبانة تم التحقق من الصدق الظاهري لها، وذلك بعرضها على مجموعة من المحكمين ذوي الخبرة والاختصاص، بهدف التأكد من مدى انتماء الفقرات لمحاور الاستبانة وكذلك مدى ملاءمتها لموضوع الدراسة، ومن ثم تناولها بالتعديل والإضافة والحذف، وبلغت نسبة الاتفاق بين آراء المحكمين ٨٨٪، وبلغ عدد فقرات الاستبانة بصورتها النهائية (٣٥) فقرة.

ثبات أداة البحث:

تم حساب معامل الثبات (ألفا كرونباخ) لعينة من ٢٠ وبلغت قيمته (٠,٩٣) وتدل النتيجة على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات، وصالحة لإجراء الدراسة عليها.

إجراءات الدراسة:

طبقت أداة الدراسة على عينة الدراسة المكونة من (١٥٠) مشرفة تربوية، في الفصل الأول من العام الدراسي ١٤٣٨- ١٤٣٩هـ، حيث تم توزيع الاستبانات إلكترونيا ومراجعة الاستجابات للتأكد من صلاحيتها للمعالجة الإحصائية، ثم القيام بتفريغ البيانات التي تم الحصول عليها وإجراء التحليلات الإحصائية اللازمة.

الأساليب الإحصائية:

بعد جمع الاستبانات من أفراد عينة الدراسة ومراجعتها تم استخدام برنامج الحزم الإحصائية (SPSS) لتحليل ومعالجة البيانات، حيث تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقدير استجابات أفراد عينة الدراسة حول المعوقات التي تحول دون تطبيق الإشراف الإلكتروني في الميدان التربوي، كما تم استخدام اختبار ت (T-Test) لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات عينة الدراسة تبعًا لمتغيري المؤهل العلمي والتخصص، وكذلك

اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) واختبار شيفيه (Scheffe) لمعرفة الفروق بين متوسطات عينة الدراسة تبعًا لمتغير سنوات الخبرة الإشرافية.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

للإجابة عن السؤال الأول: ما معوقات تطبيق الإشراف الإلكتروني من وجهة نظر المشرفات التربويات في منطقة الرياض؟ تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع العبارات التي شملها محور المعوقات الإدارية من وجهة نظر المشرفات التربويات، والتي تم ترتيبها تنازلياً من الأكبر إلى الأصغر بحسب المتوسطات الحسابية، فكانت النتائج كما يلي:

جدول (٣): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور المعوقات الإدارية

رتبة العبارة في المقياس	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
١٠	عدم تهيئة المناخ العام في مكاتب التربية والتعليم والمدارس ليتلاءم مع الإشراف الإلكتروني.	٤,٥٧	٠,٧١	١	كبيرة جداً
١١	عدم وجود دورات مستمرة للمشرفات التربويات حول الإشراف الإلكتروني.	٤,٤٦	٠,٨٩	٢	كبيرة جداً
٣	الإجراءات الروتينية المعوقة للتحول نحو الإشراف الإلكتروني.	٤,٣٩	٠,٧٨	٣	كبيرة جداً
٢	غياب التخطيط السليم لتطبيق الإشراف الإلكتروني.	٤,٣٨	٠,٧٧	٤	كبيرة جداً
٩	نقص برامج التدريب والتأهيل للمشرفات التربويات لتطبيق الإشراف الإلكتروني.	٤,٣٦	٠,٦٦	٥	كبيرة جداً
٨	عدم تحفيز المشرفات التربويات ماديًا ومعنويًا وتشجيعهم على استخدام نمط الإشراف الإلكتروني.	٤,٣٤	٠,٨٥	٦	كبيرة جداً
٤	غياب التشريعات والقوانين والأنظمة واللوائح اللازمة لتطبيق الإشراف الإلكتروني.	٤,٢٥	٠,٧٤	٧	كبيرة جداً

رتبة العبارة في المقياس	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
٥	ضعف الوعي العام بأهمية وفوائد تطبيق الإشراف الإلكتروني.	٤,٠٨	٠,٩٨	٨	كبيرة
١	المركزية في إدارة التعليم.	٣,٩٦	١,٠٣	٩	كبيرة
٦	الانتقال إلى الإشراف الإلكتروني قبل حل المشاكل القائمة في الواقع الحالي.	٣,٩٢	١,٠٧	١٠	كبيرة
٧	الانتقال دفعة واحدة من النمط التقليدي إلى الإشراف الإلكتروني دون اعتماد مبدأ التدرج وفق خطط مدروسة.	٣,٨٠	٠,٩١	١١	كبيرة
	المتوسط العام	**٤,٢٣**	**٠,٨٥**		**كبيرة جداً**

يتبيّن من الجدول (٣) أعلاه، أن متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول محور المعوقات الإدارية تقع في المدى (٣,٨٠- ٤,٥٧) وفقاً لتدرج مقياس ليكارت الخماسي الذي تبنته الدراسة، بمتوسط عام بلغ (٤,٢٣) وانحراف معياري بلغ (٤,٢٣)، ووفقاً للمتوسط الحسابي العام فإن درجة الموافقة كانت كبيرة جداً، حيث تراوحت درجة الموافقة على العبارات من كبيرة إلى كبيرة جداً.

بلغ عدد العبارات التي حصلت على موافقة بدرجة كبيرة جداً سبع عبارات وهي: عدم تهيئة المناخ العام في مكاتب التربية والتعليم والمدارس ليتلاءم مع الإشراف الإلكتروني والتي جاءت في المرتبة الأولى، وجاءت في المرتبة الثانية عبارة عدم وجود دورات مستمرة للمشرفات التربويات حول الإشراف الإلكتروني، واحتلت عبارة الإجراءات الروتينية المعوِّقة للتحول نحو الإشراف الإلكتروني المرتبة الثالثة، وعبارة غياب التخطيط السليم لتطبيق الإشراف الإلكتروني جاءت في المرتبة الرابعة، وعبارة نقص برامج التدريب والتأهيل للمشرفات التربويات لتطبيق الإشراف الإلكتروني حصلت على المرتبة الخامسة، وجاءت عبارة عدم تحفيز المشرفات التربويات ماديًا ومعنويًا وتشجيعهم على استخدام نمط الإشراف الإلكتروني في المرتبة السادسة، وعبارة غياب التشريعات والقوانين والأنظمة واللوائح اللازمة لتطبيق الإشراف الإلكتروني جاءت في المرتبة السابعة.

كما حصلت أربع عبارات على موافقة أفراد عينة الدراسة من المشرفات بدرجة

كبيرة، حيث جاء ترتيبها كما يلي: في المرتبة الثامنة جاءت عبارة ضعف الوعي العام بأهمية وفوائد تطبيق الإشراف الإلكتروني، وفي المرتبة التاسعة جاءت عبارة المركزية في إدارة التعليم، وفي المرتبة العاشرة جاءت عبارة الانتقال إلى الإشراف الإلكتروني قبل حل المشكلات القائمة في الواقع الحالي، بينما حصلت على المرتبة الحادية عشرة عبارة الانتقال دفعة واحدة من النمط التقليدي إلى الإشراف الإلكتروني دون اعتماد مبدأ التدرج وفق خطط مدروسة. وهذه النتائج تتفق نسبيًّا مع النتائج التي توصّل إليها المعبدي (٢٠١١) وسفر(٢٠٠٨) والتي أشارت إلى هذه المعوقات الإدارية بدرجة كبيرة جدًّا، وقد يعود السبب في ذلك إلى عدم وجود نظام للحوافز يدعم ويشجع المشرفات التربويات اللاتي يستخدمن الإشراف الإلكتروني عن غيرهن من المشرفات اللاتي لا يستخدمنه، الأمر الذي أدى إلى ضعف تفعيل الإشراف الإلكتروني، كما أن هناك إجراءات روتينية تعمل على إيجاد خلل في تطبيقاته، أضف إلى ذلك أن المناخ العام في مكاتب التربية والتعليم والمدارس لم يتم تهيئته ليتلاءم مع الإشراف الإلكتروني سواء من حيث التخطيط أو سنّ التشريعات والأنظمة أو تدريب وتأهيل المشرفات، كما أن قناعة المشرفات التربويات بأن الإشراف الإلكتروني قد لا يعمل على حل المشكلات القائمة في الميدان نظرًا لأن كثير من المشكلات تتطلب الزيارة الفعلية للمدارس.

جدول (٤): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور المعوقات الفنية والتقنية

رتبة العبارة في المقياس	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
٤	بطء شبكة الإنترنت وصعوبة التنقل فيها.	٤,٤٩	٠,٨٧	١	كبيرة جداً
٨	بطء إصلاح أعطال أجهزة الحاسب الآلي.	٤,٤٨	٠,٧٢	٢	كبيرة جداً
١	ضعف مستوى البنية التحتية للاتصالات تحول دون تطبيق الإشراف الإلكتروني.	٤,٤٧	٠,٧٦	٣	كبيرة جداً
٧	عدم كفاية أجهزة الحاسب الآلي المتوفرة في مكاتب التربية والتعليم للاستخدامات المختلفة.	٤,٤٤	٠,٨١	٤	كبيرة جداً

رتبة العبارة في المقياس	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
٣	عدم وجود خطط يتم بمقتضاها شراء الأجهزة والبرامج.	٤,٤١	٠,٧٤	٥	كبيرة جداً
٥	عدم توافر قواعد بيانات دقيقة ومتكاملة.	٤,٣٥	٠,٩٢	٦	كبيرة جداً
٦	عدم الاعتماد على مواصفات قياسية وموحدة لتبادل البيانات والمعلومات بين المشرفات التربويات والمعلمات.	٤,٣٤	٠,٨٣	٧	كبيرة جداً
١٣	غياب الأدلة التوضيحية والكتيبات الإرشادية الموضحة لمراحل تطبيق الإشراف الإلكتروني	٤,٣٣	٠,٨١	٨	كبيرة جداً
١١	عدم وجود متابعة وتطوير للتطبيقات البرمجية.	٤,١٧	٠,٨٦	٩	كبيرة
٩	شراء أجهزة وبرمجيات غير قابلة للتطوير ومن شركات غير داعمة فنيًا لها بعد مرحلة البيع.	٤,١٦	٠,٩٦	١٠	كبيرة
٢	ارتفاع معدلات التغيير في تكنولوجيا المعلومات وصعوبة مسايرتها.	٣,٧٩	١,١٠	١١	كبيرة
١٠	صعوبة تعريب الأنظمة والبرامج الأجنبية.	٣,٧١	١,٠٤	١٢	كبيرة
١٢	انعدام الثقة في حماية وسرية أمن المعلومات.	٣,٥٣	١,٠٤	١٣	كبيرة
	المتوسط العام	**٣,٨٧**	**٠,٨٨**		**كبيرة**

يتضح من الجدول (٤) أعلاه، أن متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول محور المعوقات الفنية والتقنية تقع في المدى(٣,٥٣- ٤,٤٩) وفقاً لتدرج مقياس ليكارت الخماسي بمتوسط عام بلغ (٣,٨٧) وانحراف معياري قدره (٠,٨٨)، ووفقاً للمتوسط الحسابي العام فإن درجة الموافقة كانت كبيرة، حيث تراوحت درجة الموافقة على العبارات من كبيرة إلى كبيرة جداً.

بلغ عدد العبارات التي حصلت على موافقة بدرجة كبيرة جداً ثماني عبارات وهي على الترتيب التالي: في المرتبة الأولى جاءت عبارة بطء شبكة الإنترنت وصعوبة التنقل فيها، وفي

المرتبة الثانية جاءت عبارة بطء إصلاح أعطال أجهزة الحاسب الآلي، بينما حصلت عبارة ضعف مستوى البنية التحتية للاتصالات تحول دون تطبيق الإشراف الإلكتروني على المرتبة الثالثة، وجاءت في المرتبة الرابعة عبارة عدم كفاية أجهزة الحاسب الآلي المتوفرة في مكاتب التربية والتعليم للاستخدامات المختلفة، أمّا عبارة عدم وجود خطط يتم بمقتضاها شراء الأجهزة والبرامج فقد حصلت على المرتبة الخامسة، كما جاءت عبارة عدم توافر قواعد بيانات دقيقة ومتكاملة في المرتبة السادسة، وجاءت عبارة عدم الاعتماد على مواصفات قياسية وموحدة لتبادل البيانات والمعلومات بين المشرفات التربويات والمعلمات في المرتبة السابعة، بينما حلّت في المرتبة الثامنة عبارة غياب الأدلة التوضيحية والكتيبات الإرشادية الموضحة لمراحل تطبيق الإشراف الإلكتروني.

أما العبارات التي حصلت على موافقة بدرجة كبيرة فكان عددها خمس عبارات مرتبة على النحو التالي: عبارة عدم وجود متابعة وتطوير للتطبيقات البرمجية في المرتبة التاسعة، وعبارة شراء أجهزة وبرمجيات غير قابلة للتطوير ومن شركات غير داعمة فنيًا لها بعد مرحلة البيع في المرتبة العاشرة جاءت، أما في المرتبة الحادية عشرة جاءت عبارة ارتفاع معدلات التغيير في تكنولوجيا المعلومات وصعوبة مسايرتها، والمرتبة الثانية عشرة كانت من نصيب عبارة صعوبة تعريب الأنظمة والبرامج الأجنبية، بينما احتلت عبارة انعدام الثقة في حماية وسرية أمن المعلومات المرتبة الثالثة عشرة. وهذه النتائج تتفق مع النتائج التي توصّل إليها الغامدي (٢٠١١) والتي أشارت إلى أن أبرز معوقات تطبيق الإشراف الإلكتروني تكمن في الجوانب التقنية والفنية كضعف البنية التحتية، ووسائل الربط الإلكتروني بين المدارس من جهة وبين العاملين بها من جهة أخرى، وكذلك قلّة التطبيقات البرمجية والبرامج الحاسوبية وعدم كفاية الكوادر الفنية خاصةً مصممي هذه البرامج ومسؤولي صيانتها، كما تتفق هذه النتائج أيضًا مع دراسة القاسم (٢٠١٣) والتي أوردت فيها أن ما يحول دون تطبيق الإشراف الإلكتروني عبر الشبكة العنكبوتية وجود معوقات فنية مثل نقص معامل الحاسوب في المدارس وعدم توفر خدمة الإنترنت في أغلبها.

جدول (٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور المعوقات البشرية

	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
٨	النقص الواضح في عدد المشرفات التربويات المتخصصات في تشغيل وصيانة أجهزة الحاسب الآلي.	٤,٣٩	٠,٨١	١	كبيرة جدا

	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
١	نقص العناصر والكوادر البشرية المتخصصة في تصميم وبناء نظام الإشراف الإلكتروني.	٤,٣٢	٠,٩٣	٢	كبيرة جدا
١٠	ضعف مستوى المشرفات التربويات في اللغة الإنجليزية.	٣,٨٩	٠,٨٨	٣	كبيرة
٩	خوف المشرفات التربويات من تعرضهن لمخاطر صحية عند استخدام الأجهزة الإلكترونية.	٢,٨٧	١,١٧	٤	كبيرة
٤	خوف المشرفات التربويات من فقدان مراكزهن الوظيفية.	٢,٨٦	١,١٣	٥	كبيرة
٣	انخفاض ثقة المشرفات التربويات بأنفسهن وبقدراتهن الشخصية على استخدام تطبيقات الإشراف الإلكتروني.	٢,٨٥	١,١٦	٦	كبيرة
٧	خوف المشرفات التربويات من زيادة المهام والأعباء الوظيفية عند تطبيق الإشراف الإلكتروني.	٣,٦٠	١,٢٢	٧	كبيرة
٦	عدم اقتناع بعض المشرفات التربويات بجدوى استخدام الإشراف الإلكتروني.	٣,٣٥	١,٠٨	٨	كبيرة
١١	البطء الشديد في استجابة المشرفات التربويات لمطالب التغيير والتجديد نحو الإشراف الإلكتروني	٣,٣٢	١,٢١	٩	كبيرة
٥	عدم المعرفة الكافية من قبل المشرفات التربويات بتقنيات الحاسب الآلي والإنترنت.	٣,٣١	١,١١	١٠	كبيرة
٢	مقاومة المشرفات التربويات للتغيير.	٣,١٣	١,١٩	١١	كبيرة
	المتوسط العام	**٣,٤٤**	**١,٠٨**		**كبيرة**

يشير جدول (٥) أعلاه إلى أن متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول محور المعوقات البشرية تقع في المدى(٣,١٣- ٤,٣٩) بحسب تدرج مقياس ليكارت الخماسي الذي تبنته الدراسة بمتوسط عام بلغ (٣,٤٤) وانحراف معياري مقداره (١,٠٨)، ووفقاً للمتوسط الحسابي العام فإن درجة الموافقة كانت كبيرة، حيث تراوحت درجة الموافقة على العبارات من كبيرة إلى كبيرة جداً.

كما حصلت عبارتان على موافقة بدرجة كبيرة جداً وهما: النقص الواضح في عدد المشرفات التربويات المتخصصات في تشغيل وصيانة أجهزة الحاسب الآلي والتي جاءت في المرتبة الأولى، وفي المرتبة الثانية جاءت عبارة نقص العناصر والكوادر البشرية المتخصصة في تصميم وبناء نظام الإشراف الإلكتروني.

بينما حصلت تسع عبارات على موافقة بدرجة كبيرة وهي على الترتيب التالي: في المرتبة الثالثة جاءت عبارة ضعف مستوى المشرفات التربويات في اللغة الإنجليزية، وفي المرتبة الرابعة جاءت عبارة خوف المشرفات التربويات من تعرضهن لمخاطر صحيّة عند استخدام الأجهزة الإلكترونية، وحصلت عبارة خوف المشرفات التربويات من فقدان مراكزهن الوظيفية على المرتبة الخامسة، كما حصلت عبارة انخفاض ثقة المشرفات التربويات بأنفسهن وبقدراتهن الشخصية على استخدام تطبيقات الإشراف الإلكتروني على المرتبة السادسة، وفي المرتبة السابعة جاءت عبارة خوف المشرفات التربويات من زيادة المهام والأعباء الوظيفية عند تطبيق الإشراف الإلكتروني، أما عبارة عدم اقتناع بعض المشرفات التربويات بجدوى استخدام الإشراف الإلكتروني فقد احتلت المرتبة الثامنة، وفي المرتبة التاسعة جاءت عبارة البطء الشديد في استجابة المشرفات التربويات لمطالب التغيير والتجديد نحو الإشراف الإلكتروني، وحصلت عبارة عدم المعرفة الكافية من قبل المشرفات التربويات بتقنيات الحاسب الآلي والإنترنت على المرتبة العاشرة، بينما جاءت عبارة مقاومة المشرفات التربويات للتغيير في المرتبة الحادية عشرة. وهذه النتائج تتفق مع النتائج التي توصّل إليها الغامدي (٢٠١١) وسفر (٢٠٠٨) وسمعان (١٤٣٢) والتي أشارت جميعها إلى ارتفاع مستوى المعوقات البشرية التي تحول دون تطبيق الإشراف الإلكتروني، وربما يعود السبب في ذلك إلى قصور في معرفة المشرفات التربويات بتقنيات الحاسب الآلي وضعف مستواهن في اللغة الإنجليزية، بالإضافة إلى شعور الخوف الذي عادةً ما يصاحب أي أسلوب إشرافي جديد.

أظهرت نتائج السؤال الأول أن أكثر العوائق التي تواجه المشرفات التربويات من الناحية الإدارية عدم تهيئة المناخ العام في مكاتب التربية والتعليم والمدارس ليتلاءم مع الإشراف الإلكتروني ومتطلباته، بالإضافة إلى عدم توفير دورات مستمرة للمشرفات التربويات لتثقيفهن وتوعيتهن بالإشراف الإلكتروني وأساليبه وأنماطه، كما أشارت غالبية المشرفات إلى أن الإجراءات الروتينية المسيطرة على عملية الإشراف وغياب التخطيط السليم تعوق التحول نحو الإشراف الإلكتروني، بينما ترى المشرفات التربويات أن بطء شبكة الإنترنت

وصعوبة التنقل فيها وبطء إصلاح أعطال أجهزة الحاسب الآلي من أكثر المعوقات التي تواجههن من الناحية الفنية والتقنية، كما أن ضعف مستوى البنية التحتية للاتصالات في المدارس وإدارات التعليم وعدم كفاية أجهزة الحاسب الآلي تحول دون تطبيق الإشراف الإلكتروني على الوجه الصحيح، أما فيما يتعلق بالعنصر البشري فقد أشارت المشرفات التربويات إلى أن هناك نقصًا كبيرًا في عدد المشرفات التربويات المتخصصات في تشغيل وصيانة أجهزة الحاسب الآلي، كما أن هناك نقصًا في العناصر والكوادر البشرية المتخصصة في تصميم وبناء نظام الإشراف الإلكتروني.

وللإجابة عن السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في معوقات تطبيق الإشراف الإلكتروني تعزى إلى متغيّر المؤهل العلمي؟ تم حساب اختبار (ت) وذلك للتعرف على الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة ذات الدلالة الإحصائية حول محور المعوقات الإدارية وفقاً للمؤهل العلمي، وجاءت النتائج كالتالي:

جدول (٦): اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات المشرفات التربويات حول محور المعوقات الادارية وفقاً للمؤهل التعليمي

المؤهل التعليمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوي الدلالة
بكالوريوس	٩٥	٥٥,٨	٥,٨	١٣,١	٠,٠٠١
دراسات عليا	٥٥	٤٦,٤	٣,٢		

يتضح من الجدول (٦) أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول محور المعوقات الإدارية عائدة لاختلاف المؤهل العلمي، ذلك لصالح المشرفات التربويات ذوات مؤهل البكالوريوس بمتوسط حسابي قدره (٥٥,٨).

جدول (٧): اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات المشرفات التربويات حول محور المعوقات الفنية والتقنية وفقاً للمؤهل التعليمي

المؤهل التعليمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوي الدلالة
بكالوريوس	٩٥	٥٥,٤	٧,٥	٠,٨٩	٠,٣٤٢
دراسات عليا	٥٥	٥٥,١	٦,٢		

تشير النتائج في الجدول (٧) أعلاه، إلى عدم فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول المعوقات التقنية والفنية تبعاً لاختلاف المؤهل العلمي، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة (٠,٣٤٢) وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥).

جدول (٨): اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات المشرفات التربويات حول محور المعوقات البشرية وفقاً للمؤهل التعليمي

المؤهل التعليمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
بكالوريوس	٩٥	٤٨,١	٤,١	٧,٠٤	٠,٠٠٣
دراسات عليا	٥٥	٤٤,٣	٢,٥		

يتضح من الجدول (٨) أعلاه أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول محور المعوقات البشرية تبعاً لاختلاف المؤهل العلمي، والفرق لصالح المشرفات من حملة شهادة البكالوريوس حيث بلغ متوسط استجاباتهم (٤٨,١)، بينما كان متوسط استجابات حملة شهادات الدراسات العليا (٤٤,٣). وتختلف هذه النتائج مع النتائج التي توصّل إليها المعبدي (٢٠١١) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغيّر المؤهل الدراسي، ولعلّ السبب يعود في ذلك إلى أن المشرفات التربويات الحاصلات على درجة الماجستير والدكتوراه يدركن أهمية الإشراف الإلكتروني وضرورة تحدي العقبات من أجل تطبيقه، كما أنه قد تكون لديهم مهارة أكبر في استخدام التقنية التي تم اكتسابها خلال فترة دراساتهم العليا.

وللإجابة عن السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في معوقات تطبيق الإشراف الإلكتروني تعزى إلى متغيّر الخبرة الإشرافية؟ تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي لمتغير الدراسة عدد سنوات الخبرة الإشرافية، فكانت النتائج على النحو التالي:

جدول (٩): تحليل التباين لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول محور المعوقات الإدارية وفقاً لسنوات الخبرة الإشرافية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط الخطأ	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٣٣,٨١٧	٢	١٦,٩٠٩	٠,٦٠٢	٠,٥٤٩

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط الخطأ	قيمة (ف)	مستوي الدلالة
داخل المجموعات	٤١٢٩,١٤٣	١٤٧	٢٨,٠٩٨		
الكلي	٤١٦٢,٩٦٠	١٤٩			

تشير النتائج في الجدول (٩) أعلاه إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول محور المعوقات الإدارية تُعزى لاختلاف سنوات الخبرة الإشرافية.

جدول رقم (١٠): تحليل التباين لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول محور المعوقات الفنية والتقنية وفقاً لسنوات الخبرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط الخطأ	قيمة (ف)	الدلالة
بين المجموعات	٣١٠,٢٠٧	٢	١٥٥,١٠٤	٣,٢٠٤	٠,٠٤١
داخل المجموعات	٧٠٦٧,٧٥٣	١٤٦	٤٨,٤٠٩		
الكلي	٧٣٧٧,٩٦٠	١٤٨			

الجدول (١٠) أعلاه يعرض نتيجة اختبار (ف) لتحليل التباين، وبالنظر إلى قيمة مستوى الدلالة (٠,٠٤١) نجدها أقل من (٠,٠٥) ممّا يؤكد على وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات المشرفات عينة الدراسة حول محور المعوقات التقنية والفنية، ولمعرفة إلى أي اتجاه يميل الفرق تم اجراء اختبار شيفيه وكانت النتائج كما يلي:

جدول رقم (١١): طريقة (شيفيه) لتوضيح مصدر الفروق في استجابات عينة الدراسة في محور المعوقات الفنية باختلاف الخبرة الإشرافية

المحور	سنوات الخبرة الإشرافية	المتوسط الحسابي	أقل من ٥ سنة	٥- ١٠ سنة	أكثر من ١٠ سنة	الفرق لصالح
المعوقات التقنية والفنية	أقل من ٥ سنة	٥٦,١				
	٥- ١٠ سنة	٥٢,٩				
	أكثر من ١٠ سنة	٥٧,٦		٠,٠٤٣		

يشير الجدول (١١) أعلاه إلى أن الفرق لصالح الخبرة الإشرافية أكثر من ١٠ سنوات، وهذا ما تؤكده المتوسطات الحسابية حيث حصلت الخبرة الإشرافية أكثر من ١٠ سنوات على متوسط حسابي قدره (٥٧,٦)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للخبرة الإشرافية أقل من ٥

سنوات (٥٦,١)، وحصلت الخبرة الإشرافية من ٥ إلى ١٠ سنوات على متوسط حسابي قدره (٥٢,٩).

جدول رقم (١٢): تحليل التباين لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول محور المعوقات البشرية وفقاً لسنوات الخبرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط الخطأ	قيمة (ف)	الدلالة
بين المجموعات	٦١٢,٠٤١	٢	٣٠٦,٠٢٠	٦,٤١	٠,٠٠٢
داخل المجموعات	٧٠١٧,٠٣٢	١٤٧	٤٧,٧٣٥		
الكلي	٧٦٢٩,٠٧٣	١٤٩			

يُلاحظ من الجدول (١٢) أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المشرفات عينة الدراسة حول محور المعوقات البشرية، حيث إن مستوى الدلالة المحسوب من بيانات العينة (٠,٠٠٢) وهي أقل من مستوى الدلالة (٠,٠٥)، وللتعرف على اتجاه الفروق تم اجراء اختبار شيفيه وجاءت النتائج كالتالي:

جدول رقم (١٣): طريقة (شيفيه) لتوضيح مصدر الفروق في استجابات عينة الدراسة في محور المعوقات البشرية باختلاف الخبرة الإشرافية

المحور	سنوات الخبرة الإشرافية	المتوسط الحسابي	أقل من ٥ سنة	٥- ١٠ سنة	أكثر من ١٠ سنة	الفرق لصالح
المعوقات البشرية	أقل من ٥ سنة	٣٩,٥				
	٥- ١٠ سنة	٣٦,١				
	أكثر من ١٠ سنة	٤٢,٧		٠,٠٠٢		

يشير اختبار شيفيه في الجدول (١٣) أعلاه إلى أن الفرق لصالح الخبرة الإشرافية أكثر من ١٠ سنوات، وهذا ما تؤكده المتوسطات الحسابية، حيث حصلت الخبرة الإشرافية أكثر من ١٠ سنوات على متوسط حسابي قدره (٤٢,٧)، والخبرة الإشرافية أقل من ٥ سنوات بلغ متوسطها (٣٩,٥)، بينما حصلت الخبرة الإشرافية من ٥إلى١٠ سنوات على متوسط حسابي قدره (٣٦,١).

وتتفق هذه النتائج مع النتائج التي توصل إليها الغامدي (٢٠١١) في دراسته، بينما تختلف مع النتائج التي توصّل إليها المعبدي (٢٠١١) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات

دلالة إحصائية تُعزى لمتغيّر سنوات الخبرة الإشرافية، ولعلّ السبب في وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المشرفات التربويات ذوات الخبرة الإشرافية الطويلة والتي تمتد لأكثر من ١٠ سنوات يعود إلى أن هؤلاء المشرفات عادةً ما يقاومن تطبيق ما يستجد في الميدان من أساليب إشرافية إمّا لكثرة التكليفات الإدارية التي يكلفن بها نظير خبرتهن، أو لعدم رغبتهن في تغيير ما اعتدن عليه من أساليب، بينما نجد في المقابل أن المشرفات التربويات الأحدث خبرة عادةً ما يرغبن في إثبات أنفسهن وتعلّم الأساليب الإشرافية الحديثة وإبراز مهاراتهن في ذلك.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة يمكن تقديم التوصيات التالية:

١. توعية المشرفات التربويات بأهمية الإشراف الإلكتروني ومجالات وأساليبه، وتأهيلهن لتطبيقه باستخدام مختلف البرامج والتطبيقات.

٢. ضرورة العمل على تأهيل المشرفات التربويات من خلال عقد دورات تدريبية وورش تطبيقية لتدريب المشرفات التربويات على مهارات استخدام الحاسب وأدوات الإنترنت.

٣. إعداد دليل إجرائي من قبل إدارة الإشراف التربوي يشتمل على جميع استخدامات الحاسب والإنترنت في الأساليب الإشرافية وتوزيعه على كافة مكاتب الإشراف الفرعية.

٤. تحفيز المشرفات التربويات المطبقات لأسلوب الإشراف الإلكتروني ماديًّا أو معنويًّا كالإشادة بأعمالهن وإتاحة الفرصة لهن في الترشّح لمناصب قيادية أو إكمال دراستهن العليا، حتى يكون ذلك دافعاً لبقية المشرفات لتبنّي ذلك النهج.

٥. تحسين البنية التحتية الملائمة لتطبيق الإشراف الإلكتروني كتوفير أجهزة الحاسب وشبكات الاتصال والتعاقد مع الشركات المتخصصة وتأهيل طاقم من الدعم الفني لصيانة ومواجهة العقبات التقنية.

٦. تصميم منصات إلكترونية ومواقع إنترنت تُعنى بالعمل الإشرافي وذلك لتسهيل التواصل وتوفير قواعد البيانات، وإلزام جميع المشرفات التربويات بالمشاركة الفاعلة وتضمين هذه المشاركة في معايير تقويم الأداء الوظيفي.

المصادر والمراجع

المراجع:

الشمراني، محمد. (٢٠٠٨،فبراير). الإشراف التربوي: مفهومه، أهدافه، إجراءاته التطبيقية. ورقة عمل مقدمة في لقاء مديري الإشراف التربوي، الإحساء، السعودية.

سفر، صالحة. (٢٠٠٨). الإشراف التربوي عن بعد بين الأهمية والممارسة ومعوقات استخدامه. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

عبيدات، ذوقان وأبو السميد، سهيلة. (٢٠٠٧). استراتيجيات حديثة في الإشراف التربوي. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

المعبدي، حنس. (١٤٣٢هـ). الإشراف الإلكتروني في التعليم العام (الواقع والمأمول). رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

القاسم، رشا. (٢٠١٣). واقع استخدام الإشراف الإلكتروني في المدارس الحكومية من وجهة نظر المشرفين التربويين في شمال الضفة الغربية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

الغامدي، تركي. (٢٠١١). فاعلية استخدام التطبيقات الإلكترونية في الإشراف التربوي بالإدارة العامة للتعليم بمكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم درمان الإسلامية.

سمعان، محمد. (٢٠١٢). دور الشبكة العنكبوتية في تفعيل الأساليب الإشرافية التربوية من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين بمدارس وكالة الغوث في محافظات غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

أبو عيادة، هبة وعبابنه، صالح. (٢٠١٥). فاعلية توظيف تقنيات الإنترنت في الإشراف التربوي في المدارس الخاصة في عمّان. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ١٢(١)، ١٧- ٣٠.

المراجع الأجنبية:

Farley, G. (2010). Instructional Supervision: A descriptive Study Focusing the Observation and Evaluation of Teachers in Cyber schools. Unpublished Doctoral Dissertation, Indiana University of Pennsylvania, UMI Number: 3433441.

Rock, M., Gregg, M., Thead, B., Acker, S., Gable, R., &Zigmond, N. (2014).How Are They Now? Longer Term Effects of E Coaching Through Online Bug-In-Ear Technology. Teacher Education and Special Education, 37(2), 161-181.

De Beer, M. & Mason, R. (2009).Using a blended approach to Facilitate Postgraduate Supervision. (ERIC Document Reproduction Service No. EJ 547831).

أثر استخدام أنموذج مارزانو لأبعاد التعلم في تدريس الكيمياء في الاستيعاب المفهومي وتنمية مهارات التفكير التأملي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي

أيمن طاهر محمد خواجي[1]

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى تعرف أثر استخدام أنموذج مارزانو لأبعاد التعلم في تدريس الكيمياء في الاستيعاب المفهومي وتنمية مهارات التفكير التأملي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي، ولتحقيق هذا الهدف تم تطبيق الدراسة على عينة مكونة من (٦٠) طالبًا، بمدرستين من المدارس التابعة لإدارة تعليم محافظة صبيا بمنطقة جازان، تم تقسيمهم إلى مجموعتين (تجريبية- ضابطة)، بواقع (٣٠) طالبًا بكل مجموعة، واستخدمت الدراسة أداتين هما: اختبار الاستيعاب المفهومي، بأبعاده: (التوضيح، والتفسير والتطبيق، واتخاذ المنظور)، واختبار مهارات التفكير التأملي المتمثلة في: (التأمل والملاحظة (الرؤية البصرية)، الكشف عن المغالطات، إعطاء تفسيرات مقنعة، الوصول إلى استنتاجات، وضع حلول مقترحة)، وبالتحليل الإحصائي باستخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة، تم التوصل إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥ ≥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لكل من اختبار الاستيعاب المفهومي واختبار مهارات التفكير التأملي لصالح المجموعة التجريبية؛ وفي ضوء ذلك قدم الباحث عددًا من التوصيات من أهمها: ضرورة توظيف أنموذج مارزانو لأبعاد التعلم في تنمية مهارات التفكير إجرائيًا بالمقررات العلمية المختلفة لدى طلاب المرحلة الثانوية.

الكلمات المفتاحية: أنموذج مارزانو لأبعاد التعلم -الاستيعاب المفهومي- التفكير التأملي.

---

[1] ماجستير المناهج وطرق تدريس العلوم، مشرف تربوي بتعليم صبيا.

مقدمة الدراسة:

يعيشُ العالم اليوم تقدّمًا علميًّا وتقنيًّا كبيرًا، يتجلّى ذلك بوضوحٍ في الكمّ المعرفي، والاكتشافات والابتكاراتِ العديدة التي قدّمها الإنسان في مجالات الحياة المختلفة، مما يحتّم على المؤسّسات التربويةِ والتعليميّة الاهتمامَ بإعدادِ الفَرد لكي يستطيع التكيُّفَ مع متغيِّرات العصر المتسارعة، ومواجهةَ ما فيه من مشكلاتٍ بمنهجيّةٍ علميّةٍ صحيحة.

ويُعدّ علمُ الكيمياء أحدَ فروع المعرفة العلمية المهمّة، حتّى إنّه كثيرًا ما يوصف بالعِلم المركزيّ لجميع التخصّصات العلمية (الغامدي، ٢٠١٢)، وبالرّغم من أهمية مادة الكيمياء إلا أنّ تدريسها يواجه عدّة انتقادات، كالتركيز على الطريقة التقليدية في التدريس، وتقديم المعلومات بشكل غير مترابط، مما لا يعطي المتعلم فرصة الاستفادة من المحتوى في حل المشكلات الواقعية، وهو ما أشارت إليه دراستا كلٍّ من: الأسمري (٢٠١٥)، والعمودي (٢٠٠٩)، وهذا يتنافى مع أهداف مادة الكيمياء التي تسعى لاكتساب الطلاب المفاهيم الكيميائية واستيعابها بصورةٍ وظيفية؛ تمكنهم من إدراك معاني المعلومات المقدمة لهم واسترجاعها عند الحاجة، والتعبير عنها بلغتهم الخاصة، وتوظيفها في ميادين الحياة المختلفة (حسين وفخرو، ٢٠٠٧).

وتتسم مادة الكيمياء بلغة خاصة قوامها الرئيس المفاهيم الكيميائية؛ لذا لابد من الاهتمام باستيعاب هذه المفاهيم؛ من خلال الربط بين المعرفة الجديدة والسابقة، واستخدام الإستراتيجيات والنماذج التدريسية التي تناسب خصائص الطلاب وتزود البيئة التعليمية بالمثيرات المتنوعة (المؤمني، ٢٠١٥).

وفي ضوء ذلك أثبتَت نتائجُ بعض البحوث والدراسات مثل دراسة: آل رشود (٢٠١١)، والقرني (٢٠١٦)، إمكانية تنمية الاستيعاب المفهومي لدى الطلاب باستخدام طرائق وإستراتيجيات مختلفة، مثل: إستراتيجيات تجهيز المعلومات، وأنموذج مارزانو لأبعاد التعلم، والخرائط الدلالية، كما أنه يمكن تنمية الاستيعاب المفهومي لدى الطلاب من خلال تعليمُهم مهاراتِ التفكير وتدريبُهم عليها، لما لها من أهمية في تعريف الطلاب بإمكاناتهم العقلية وقدراتهم، ممّا يؤدّي إلى تنميتها واستثمارها بالشكل الأفضل، وبالتالي قدرتهم على توضيح المفاهيم وتفسيرها وتطبيقها بصورة وظيفية في حياتهم (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٧).

وتعد مادة الكيمياء مجالاً خصبًا لتنمية مهارات التفكير بأنواعها المختلفة -ولاسيما مهارات التفكير التأملي-؛ لما تتضمنه من مركبات كيميائية ذات صيغ بنائية يمكن

للطلاب من خلالها تأمل التركيب الإلكتروني لمكوناتها وإدراك العلاقات بينها وتخيل تفاعلاتها وتفسيرها مما يسهم في تقديم حلول علمية؛ لذا لابد من التركيز على تنمية مهارات التفكير بصفة عامة ومهارات التفكير التأملي بصفة خاصة في أثناء تعليمها وتعلمها.

وعلى الرغم من ضرورة تنمية مهارات التفكير التأمّلي والاهتمامِ به من قبل الباحثين، إلا أن الواقع يدلّ على أنّ هناك تدنّيًا ملحوظاً في تلك المهارات لدى الطلاب في كافة مراحلهم التعليمية، وهذا ما توصّلت إليه نتائج بعض البحوث والدراسات السابقة، مثل دراستي كل من: إبراهيم (٢٠١١)، والحارثي (٢٠١١)، والتي أشارت إلى ضرورة تبني النماذج والإستراتيجيات التدريسية التي تركز على نشاط الطلاب وإيجابيتهم في المواقف التعليمية.

فمع التطوّر الهائل في نظريات علم النفس المعرفي ظهرت العديد من التوجّهات الحديثة في مجال التعليم والتعلم، والتي كان نتاجها ظهورَ النماذجِ التدريسيّة التي يمكن من خلالها تنمية مهارات التفكير المختلفة، والانتقال بالطالب من الاعتماد على الحفظ والتذكر للمعلومات إلى ثقافة التفكير والتأمل والابتكار في اكتساب المعرفة وتوظيفها (Nayaak & Ro, 2004).

ويعدّ أنموذج مارزانو (Marzano) لأبعاد التعلّم خلاصة للبحوث الشاملة في مجال المعرفة والتعلّم لأكثرَ من ثلاثين عامًا، حيث قام روبرت مارزانو وزملاؤه بترجمة نتائج افتراضات هذه البحوث إلى أنموذج يراعي مجموعة من الأبعاد الأساسية هي: بناء اتجاهات وإدراكات إيجابية نحو التعلم، واكتساب المعرفة وتكاملها، وتعميقها وصقلها، واستخدامها على نحو ذي معنى، وتنمية عادات العق المنتج، يستطيع المعلّمون استخدامه من مرحلة رياض الأطفال حتى نهاية المرحلة الثانوية لتحسين جودة التعليم والتعلّم (مارزانو وبيكرنج واريدوندو واكبورن وبرانت وموف، ٢٠٠٠).

وتبرز أهمية أنموذج مارزانو لأبعاد التعلم في أنه ينبثق من النظرية البنائية التي تؤكّد أنّ المعرفة السابقة تعدّ متطلباً تبنى من خلاله خبرات الفرد وتفاعلاته مع عناصر العالم ومتغيراته من حوله، بطريقة تمكنه من حل مشكلاته وتفسير الظواهر من حوله Marzano & (Kendal, 1998). كما أنه يعكس ثلاث نظريات أساسية في التفاعل التعليمي تتمثل في: التعلم المتوافق مع المخ، والتعلم المتمركز حول المشكلة، والتعلم التعاوني (مارزانو وآخرون، ٢٠٠٠).

وقد لخصت صالح وبشير (٢٠٠٥) أهمية أنموذج مارزانو لأبعاد التعلم في عدد من

النقاط، أبرزها: زيادة التحصيل لدى الطلاب، وإكسابهم العادات العقلية المنتجة، وتنمية التفكير بأنواعه المختلفة لديهم، وتنمية مهارات التعلم الذاتي والبحث لديهم، ورفع مستوى دافعيتهم، وتحسين ثقتهم بأنفسهم.

وقد استَخدمت العديد من البحوث والدراسات أنموذجَ مارزانو لأبعاد التعلّم في التدريس، وأظهرت نتائجُها فاعليّته في تحقيق بعض أهداف التدريس، كدراسات كل من: الباز (٢٠٠١)، والحصان (٢٠٠٧)، الرحيلي (٢٠٠٧)، وصالح (٢٠٠٩)، والعريان (٢٠١١)، وعسيري (٢٠١٣).

وفي ضوء ما سبق؛ تظهر أهمية استخدام أنموذج مارزانو لأبعاد التعلم في التدريس بشكل عام، وفي تدريس الكيمياء بشكل خاص.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

في ضوء واقع تدريس الكيمياء في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية الذي يعتمد على الطرق التقليدية والذي أكدته دراسات كل من: الأسمري (٢٠١٥)، وآل رشود (٢٠١١)، والسليمان (٢٠١٣)، وصالح (٢٠١٤)، وعلي (٢٠١٢)، والقرني (٢٠١٦)، الأمر الذي أدى إلى ضعف الدور الذي يقوم به الطلاب في فهم محتوى الكيمياء، والرغبة في الحفظ السريع لمحتواها.

ومن خلال خبرة الباحث في تدريس مادة الكيمياء لمدة لا تقل عن أربعة عشر عامًا، وعمله مشرفًا تربويًا لاحظ تدنيًا في مستوى الاستيعاب المفهومي ومهارات التفكير التأملي لدى طلاب المرحلة الثانوية في مادة الكيمياء، والتي تمثلت مظاهره في حفظ الطلاب لدلالة المفاهيم العلمية والمركبات الكيميائية دون القدرة على التمييز فيما بينها، مع الخلط بين المركبات العضوية كالجازولين والكيروسين، وضعف القدرة على تحديد نوعها وتركيبها الكيميائي، ومن ثم تدني مستواهم في إبداء وجهة نظرهم في المعلومات المقدمة لهم، لا سيما فيما يتعلق بالتطبيقات الحياتية ذات الصلة بالمواد الهيدروكربونية.

ويؤكد ذلك نتائج الدراسة الاستكشافية التي قام بها الباحث على عينة من طلاب الصف الثاني الثانوي عددهم (٢٤) طالب؛ حيث أعد اختبارين: الأول لقياس الاستيعاب المفهومي، والثاني لقياس مهارات التفكير التأملي، بواقع (٢٠) سؤال بكل منهما، وكان من أهم نتائجها أن نسبة الطلاب منخفضي المستوى (٧٩,٢٪- ٨٧,٥٪) باختباري الاستيعاب

المفهومي ومهارات التفكير التأملي على الترتيب، بينما نسبة الحاصلين على مستوى متوسط (٢٠,٨٪- ١٢,٥٪) بكلا الاختبارين على الترتيب، في حين أنه لم يصل أي طالب من طلاب العينة إلى المستوى المرتفع بكلا الاختبارين.

وعليه أمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في تدني مستوى ممارسة الاستيعاب المفهومي ومهارات التفكير التأملي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي بمادة الكيمياء؛ لذا تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

"ما أثر استخدام أنموذج مارزانو لأبعاد التعلم في تدريس الكيمياء في الاستيعاب المفهومي وتنمية مهارات التفكير التأملي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي؟"

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس السؤالان التاليان:

١. ما أثر استخدام أنموذج مارزانو لأبعاد التعلم في تدريس الكيمياء في الاستيعاب المفهومي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي؟

٢. ما أثر استخدام أنموذج مارزانو لأبعاد التعلم في تدريس الكيمياء في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي؟

فروض الدراسة:

١. لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتيْن التجريبية والضابطة في التطبيق البَعديّ لاختبار الاستيعاب المفهوميِّ في مادة الكيمياء.

٢. لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتيْن التجريبية والضابطة في التطبيق البَعديّ لاختبار مهارات التفكير التأملي في مادة الكيمياء.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى تعرف أثر استخدام أنموذج مارزانو لأبعاد التعلم في تدريس الكيمياء في تنمية:

١. الاستيعاب المفهومي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي.

٢. مهارات التفكير التأملي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي.

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية الدراسة الحالية في إمكانية إفادة الفئات التالية:

١. معلمو مادة الكيمياء:

- من خلال الاستفادة من دليل المعلم المعد باستخدام أنموذج مارزانو لأبعاد التعلم في تدريس وحدة "الهيدروكربونات"، خاصة مع كونه أنموذجًا للتدريس يتضمن كيفية التخطيط للدروس وتنفيذها وتقويمها، كما أنه يقوم على مسلمة تنص على أن عملية التعلم تتطلب التفاعل بين أبعاده الخمسة بما تتضمنه من جوانب معرفية ومهارية ووجدانية.
- تقديم اختباري الاستيعاب المفهومي ومهارات التفكير التأملي، مما قد يسهم في تقييم استيعاب طلاب الصف الثاني الثانوي للمفاهيم المتضمنة بوحدة "الهيدروكربونات"، وقياس التفكير التأملي لديهم.

٢. الطلاب:

- من خلال تنمية مستوى الاستيعاب المفهومي ومهارات التفكير التأملي لديهم، وذلك بتقديم كراسة نشاط الطالب، والتي تتضمن العديد من الممارسات والأنشطة المقصودة لهذا الهدف.

٣. مخططو مناهج الكيمياء:

- من خلال توجيههم لإعادة صياغة المناهج الدراسية باستخدام أحد النماذج التدريسية التي تعتمد في فلسفتها على نشاط الطلاب كأنموذج مارزانو، مع توجيه اهتمامهم نحو قياس الاستيعاب المفهومي والتفكير التأملي بأسلوب علمي.

٤. الباحثون في مجال المناهج وطرق تدريس العلوم:

- حيث يمكنهم الاستفادة من أدوات الدراسة في بناء اختبارات مماثلة.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على الحدود التالية:

١. البشرية: عينة عشوائية من طلاب الصف الثاني الثانوي.

٢. المكانية: المدارس الثانوية التابعة لإدارة تعليم محافظة صبيا بمنطقة جازان.

٣. الزمانية: الفصل الثاني من العام الدراسي ١٤٣٨/١٤٣٩هـ.

٤. الموضوعية:

- وحدة "الهيدروكربونات" المتضمنة في محتوى منهج الكيمياء للصف الثاني الثانوي بالفصل الدراسي الثاني (طبعة ١٤٣٦ هـ/ ٢٠١٥ م)، نظراً لما تتسم به من طبيعة خاصة، لا سيما مع تجريد مفاهيمها، وما تتضمنه من مركبات كثيرة، تتنوع فيما بينها إلى تصنيفات تتمايز فيما بينها وفق مجموعتها الوظيفية المميزة لها، والتي يستلزم تأمل صيغها الجزيئية والبنائية، ومعرفة تطبيقاتها في الحياة اليومية.
- أبعاد الاستيعاب المفهومي: تم الاقتصار فقط على الأربعة مستويات الأولى من تصنيف ويجنز وماكتاي (التوضيح، والتفسير والتطبيق، واتخاذ المنظور)؛ لاتفاق معظم الدارسات السابقة عليها، ولما لهذه الأبعاد من أهمية في تنمية الفهم العميق لمادة الكيمياء من جانب الطلاب، دون الاقتصار فقط على الحفظ والاستظهار لها، وكذلك لملاءمتها للمرحلة العمرية للطلاب.
- مهارات التفكير التأملي: (التأمل والملاحظة (الرؤية البصرية)، الكشف عن المغالطات، إعطاء تفسيرات مقنعة، الوصول إلى استنتاجات، وضع حلول مقترحة)، وقد تم اختيار هذه المهارات لاتفاق معظم الدراسات السابقة حولها، بالإضافة إلى كونها مناسبة لمحتوى وحدة الهيدروكربونات، والذي يحتاج من الطلاب تأمل مركباتها باختلاف تصنيفاتها وتفاعلاتها الكيميائية المتنوعة، وكذلك لملاءمتها للمرحلة العمرية للطلاب.

مصطلحات الدراسة:

تضمنت الدراسة مجموعة من المصطلحات وفيما يلي تعريفها:

أنموذج مارزانو لأبعاد التعلم Marzano's Model of the Dimensions of learning:

عرفه مارزانو (Marzano, 2000) بأنه: "نموذج للتدريس الصفي يتضمن عدة خطوات إجرائية متتابعة تركز على التفاعل بين خمسة أنماط للتفكير تحدث خلال التعلم، وتساهم في نجاحه، متمثلة في كل من الإدراكات والاتجاهات الإيجابية عن التعلم، واكتساب المعرفة وتكاملها، وتوسيع المعرفة وصقلها، واستخدام المعرفة بشكل ذي معنى، والعادات العقلية المنتجة" (P. 7).

ويعرفه الباحث إجرائيًا بأنه: مجموعة الإجراءات والممارسات التدريسية التي يتبعها

المعلم وطلاب الصف الثاني الثانوي في قاعة الدرس، والتي تتكامل معاً لتنمية الاتجاهات والإدراكات الإيجابية عن تعلم وحدة "الهيدروكربونات"، واكتساب المعرفة الجديدة وتحقيق التكامل فيما بينها وبين المعرفة السابقة، وتوسيع وصقل هذه المعرفة بتنظيمها بشكل مناسب، لتصبح ذات معنى بالنسبة لهم، مع تعريفهم بأي العمليات الذهنية والعادات العقلية المناسبة لحل المشكلات المتضمنة بالمحتوى، والتي يمكن معها تنمية الاستيعاب المفهومي والتفكير التأملي بصورة وظيفية.

الاستيعاب المفهومي Conceptual Understanding:

عرفته (National Assessment of Educational Progress (NAEP), 2010) بأنه: "فهم مبادئ العلوم التي تستخدم للتنبؤ وتفسير الملاحظات حول العالم الطبيعي ومعرفة كيفية تطبيق هذا الفهم في تصميم وتنفيذ الأبحاث العلمية والاستدلال العملي".

ويعرفه الباحث إجرائيًا بأنه: قدرة طلاب الصف الثاني الثانوي على توضيح المادة العلمية المقدمة له في وحدة "الهيدروكربونات" وتفسيرها وتطبيق ما اكتسبه من معارف في مواقف جديدة، وقدرته على استخدامها في ميادين الحياة المختلفة، وتكوين منظور نحوها، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في الاختبار المعد لذلك.

مهارات التفكير التأملي Reflective Thinking Skills:

عرفها جيورول (Gurol, 2010) بأنها: "تقديم الحل والتفسير السليم للمواقف أو المشكلات التي يتعرض لها المتعلم، والعمل على اقتراح التنبؤات المستقبلية المناسبة" (P. 387).

ويعرفها الباحث إجرائيًا بأنها: قدرة طلاب الصف الثاني الثانوي على تأمل وملاحظة ما يتضمنه محتوى وحدة "الهيدروكربونات" من مكونات، والكشف عن المغالطات، وإعطاء التفسيرات المقنعة، والوصول إلى الاستنتاجات المناسبة، ووضع الحلول المقترحة للمشكلات المتضمنة به، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال الاختبار المعد لهذا الغرض.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

يتناول هذا الجزء الإطار النظري لمتغيرات الدراسة المستقلة والتابعة كما يلي:

أولاً: أنموذج مارزانو لأبعاد التعلم:

ينظر إلى أنموذج مارزانو لأبعاد التعلم على أنه وحدة فكرية ذات جذور رصينة ومصداقية علمية؛ فهو يتصف بالمرونة التطبيقية داخل غرفة الصف، والترابط بين مكوناته وإجراءاته لتحقيق أهداف التعلم ونواتجه. (مارزانو وآخرون، ٢٠٠٠).

ويعد أنموذج مارزانو مثالاً تطبيقيًا للعديد من النظريات التربوية؛ لذا فقد أشارت دراسة المؤمني (٢٠١٥)، إلى أنه يعتمد في إطاره الفلسفي على عدة نظريات منها: النظرية البنائية وما تركز عليه من ضرورة بناء المتعلم لمعرفته بنفسه، ونظرية التعلم المستند للدماغ وما تبنى عليه من ضرورة الاعتماد على المواقف التعليمية التي تزيد نشاط جانبي الدماغ واستخدام كل منهما بصورة وظيفية.

كما أشار النجدي وراشد وعبد الهادي (٢٠٠٥) إلى أن هذا الأنموذج يستند على فرضيات عديدة منها: التحول من التعلم التقليدي إلى التعلم النشط، وتشجيع الطلاب على بناء معرفتهم بأنفسهم من خلال إيجاد نوع من التواؤم بين المعرفة القديمة والجديدة، والتركيز على ما يحدث داخل عقل الطالب عندما يتعرض للمواقف المختلفة.

لذا فإن استخدام أنُموذج مارزانو لأبعاد التعلم في العملية التدريسية يساعد على نشاط المتعلم وإيجابيته؛ الأمر الذي يتطلب من معلم الكيمياء توفير المواقف والأنشطة الداعمة لإثارة تفكير الطلاب وتنمية عادات العقل ومهارات التفكير لديهم.

وذكر مارزانو (Marzano, 1992) أنّ عمليةَ التعلّم وفق هذا الأنموذج تتضمّن تفاعلَ خمسة أنماطٍ من التفكير أسماها «أبعاد التعلم»، تعمل معًا في إطار تكاملي، وليس بمعزل عن بعضها البعض، وهذه الأبعاد الخمسة تتمثل في (الاتجاهات الإيجابية نحو التعلم -اكتساب وتكامل المعرفة -تعميق المعرفة وصقلها- الاستخدام ذي المعنى للمعرفة- عادات العقل المنتجة).

ومن خلال مراجعة الأدبيات التربوية التي تناولت أنُموذج مارزانو لأبعاد التعلم يتضح أنه يتضمن تنمية جوانب التعلم الثلاثة المعرفية والمهارية والوجدانية، وذلك لأنه يعتمد على عدة نماذج للتخطيط، هي: الاهتمام بالمعرفة، والاهتمام بالموضوعات، والاهتمام بالسلوك الاستكشافي (Marzano & Kendall, 1998).

وأشار البعلي (٢٠٠٣) إلى أن من أهدف تدريس الكيمياء إكساب الطلاب المعرفة

بشكل وظيفي، وممارسة المهارات العملية، وتنمية مهارات التفكير العليا، وهو ما يمكن تحقيقه من خلال أنموذج مارزانو لأبعاد التعلم، حيث يمكن من خلاله تنظيم المحتوى بشكل تستخدم فيه الرسوم والصور في إبراز المفاهيم الأساسية للموضوع، وإتاحة الفرصة للطلاب للتفكير والتأمل خلال ممارسة الأنشطة التعليمية التي تتحدى قدراتهم.

ويؤكد ذلك ما أشار به كل من: الباز (٢٠٠١)، وقطامي وعرنكي (٢٠٠٧)، و(Inamullah, 2011)، من أن أنموذج مارزانو لأبعاد التعلم من النماذج التي تساعد المعلم في التخطيط الجيد وترتيب الأنشطة وتنظيمها بشكل مناسب لقدرات الطلاب وخصائصهم السيكولوجية، مما يسمح بالتركيز على العمليات العليا للتفكير.

ونظراً لأهمية هذا الأنموذج فقد اهتمت العديد من البحوث والدراسات السابقة بقياس فاعليته في تنمية جوانب التعلم المختلفة، ومنها دراسة إنعام الله (Inamullah, 2011) والتي هدفت إلى تعرُّف أثر تطبيق البعد الأول من نُموذج أبعاد التعلُّم في تكوين اتّجاهات ومعتقدات إيجابية تجاه عملية التعلُّم، وتنمية التحصيل الدراسي. ولتحقيق أهداف الدراسة؛ تم بناء مقياس لرصد اتّجاهات ومعتقدات المعلمين تجاه عملية التعلُّم، واختبار تحصيليٍّ للطلاب. وتمَّ تطبيقهما على (٢٨) معلمًا، و(١٤٠) طالبة من الفصول الثانويّة العُليْا. وقد أوضحت النتائجُ أن المعلمين لا يركزون على إيجاد بيئةٍ صفيةٍ مناسبةٍ لإثراء عملية التعلُّم، كما أنهم لا يهتمون بتصميم المهامِ التعليميةِ الشيقةِ في الفصلِ الدراسيّ، كما أوضحت أيضًا فاعلية تطبيق البعد الأول من أبعاد عملية التعلُّم.

بينما هدفت دراسة العريان (٢٠١١) إلى تعرُّف فعالية برنامج مقترح قائم على نُموذج أبعاد التعلُّم لمارزانو في تنمية مهارات التفكير العلميِّ لدى طلاب الصف التاسع الأساسيِّ بغزة في دولة فلسطين، ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد اختبار مهارات التفكير العلميِّ، حيث تم تطبيقه على عينة الدراسة من طلاب الصف التاسع الأساسيّ. بإجمالي (١١٠) طالبًا بمدرسة ذكور المغازي الإعدادية بمدينة غزة في دولة فلسطين، وتمَّ تقسيمها إلى مجموعتيْن: إحداهما تجريبية بلغ عددها (٥٦) طالبًا، والأخرى مجموعة ضابطة بلغ عددها (٥٤) طالبًا. وانتهت الدراسةُ إلى مجموعة من النتائج من أهمها: وجود فروق دالة إحصائيًّا في مستوى درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة على اختبار مهارات التفكير العلميِّ، مع عدم وجود فروق بين منخفضي التحصيل بالمجموعتيْن.

وهدفت دراسة الضفيري (٢٠١٣) إلى تعرُّف فاعلية أنُموذج أبعاد التعلُّم لمارزانو في تنمية

المفاهيم العلمية، ومهارات حل المشكلات في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الثامن المتوسط في دولة الكويت. ولتحقيق أهداف الدراسة تمَّ بناء اختبار تحصيليّ، ومقياس لمهارات حل المشكلات. وتمَّ تطبيقهما على عينة مكونة من (٦٠) تلميذًا، بإحدى مدارس محافظة الجهراء بدولة الكويت، حيث تمَّ تقسيمها إلى مجموعتيْن (تجريبية- ضابطة)، بواقع (٣٠) تلميذًا بكل مجموعة منهما. ومن أهم النتائج وجود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتيْن التجريبية والضابطة في التطبيق البَعديّ للاختبار التحصيليّ، ومقياس مهارات حل المشكلات لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

كما هدفت دراسة عسيري (٢٠١٣) إلى تعرُّف أثر استخدام نُموذج مارزانو لأبعاد التعلُّم في تدريس العلوم على التحصيل، وتنمية التفكير الابتكاريِّ لدى طلاب الصف السادس الابتدائيّ. ولتحقيق أهداف الدراسة تمَّ بناء اختبار تحصيليّ، واختبار في التفكير الابتكاريِّ في العلوم، وتمَّ تطبيقهما على عينة مكونة من: (٥٠) طالباً من طلاب الصف السادس الابتدائيِّ تمَّ تقسيمهم إلى مجموعتيْن: (تجريبية- ضابطة)، بواقع (٢٥) طالبًا بكل مجموعة منهما. وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات درجات طلاب المجموعتيْن التجريبية والضابطة في التطبيق البَعديّ للاختبار التحصيليِّ والتفكير الابتكاريِّ في العلوم لصالح المجموعة التجريبية.

من خلال العرض السابق للبحوث والدراسات السابقة ذات الصلة بأنموذج مارزانو لأبعاد التعلم، يتضح أن الدراسة الحالية تتفق مع دراسة كل من: الضفيري (٢٠١٣)، وعسيري (٢٠١٣) في استخدام كل منهما للأبعاد الخمسة المكونة للأنموذج، بينما اختلفت مع دراسة إنعام الله (Inamullah, 2011) التي قامت بتطبيق البعد الأول فقط منه، ودراسة العريان (٢٠١١) والتي استهدفت بناء برنامج قائم في فلسفته على الأنموذج.

وقد استفادت الدراسة الحالية من البحوث والدراسات السابقة في تحديد الإجراءات التدريسية الخاصة بالأنموذج مع تحديد دور المعلم والمتعلم بكل مرحلة من مراحله.

ثانيًا: الاستيعاب المفهومي:

يعد استيعاب المفاهيم من أهم أهداف تدريس مادة العلوم بصفة عامة والكيمياء بصفة خاصة، فليس هناك خلاف في أن استيعاب المفاهيم العلمية أساس تصنيف وتفسير الأحداث والظواهر المحيطة، حيث تعد البنى الأساسية للمبادئ العلمية؛ لذا كان من الضروري التركيز ليس فقط على حفظ هذه المفاهيم ولكن على استيعابها بشكل كامل.

وفي إطار تحديد أبعاد الاستيعاب المفهومي فقد أشارت الأدبيات مثل: جابر (٢٠٠٣)، وكوجك (٢٠٠٨)، و(Wiggins & McTighe, 2012) إلى أن هناك عدة مظاهر أو مستويات للاستيعاب المفهومي تتمثل في:

١. التوضيح: ويعني وصف الظواهر والأحداث والأفكار المتعلقة بالمفهوم بلغة الطالب الخاصة، والتعبير عن معنى المفهوم بإيجاز ووضوح.
٢. التفسير: ويقصد به تقديم الاستدلالات والاستنتاجات المتعلقة بهذا المفهوم، والتي تدل على تحقق فهمه لدى الطالب.
٣. التطبيق: ويقصد به تطبيق المعرفة المتعلقة بهذا المفهوم في مواقف وسياقات أخرى.
٤. اتخاذ المنظور: ويقصد به استيعاب وجهات النظر المتعلقة بالمفهوم والتعرف على مواطن القوة والضعف في وجهات النظر هذه مع إبراز ما يتبناه منها وأسباب ذلك.
٥. التعاطف: قدرة المتعلم على المقارنة بين وجهة نظره تجاه مفهوم ما ووجهة نظر الآخرين وما الذي يراه الآخرون ولا يستطيع هو أن يراه في هذا المفهوم.
٦. معرفة الذات: وتعني قدرة المتعلم على تحديد ما يفهمه وما لا يستطيع أن يفهمه من معلومات متعلقة بهذا المفهوم مع تحديد العوامل الداخلية والخارجية التي تحول دون تحقيق الفهم والاستيعاب لهذا المفهوم وما يتعلق به من معارف.

نماذج وإستراتيجيات تنمية الاستيعاب المفهومي:

يرتبط استيعاب المفهوم عادة بطريقة عرض المفهوم والظروف البيئة المحيطة، فكلما تحقق بكل منهما شروط التقديم السليمة للمفهوم كلما توصل إليه الطالب بشكل أسرع وأدق.

فبالرغم من أهمية تنمية الاستيعاب المفهومي في الكيمياء إلا أنه يواجه العديد من المعوّقات، ومنها استخدام طريقةٍ واحدةٍ في التدريس لا تتّفق مع تعدّدية البُنى العقليّة للطلاب، والتركيزُ على أسلوب التلقين والحفظ والاستظهار، ممّا يؤدي إلى التعلّم القائم على الحِفظ بلا فهم (عبد السميع، ٢٠٠٩)؛ لذا فمن الأولى تركيز اهتمام المعلمين على عرض المفاهيم الكيميائية بطرائق وإستراتيجيات ونماذج تدريسية مناسبة تساعد على استيعاب الطلاب لها.

وقد أشارت العديد من الدراسات إلى إمكانية تنمية الاستيعاب المفهومي باستخدام معالجات متنوعة، ومنها دراسة الحصان (٢٠٠٧) والتي هدفت إلى دراسة فاعلية نموذج أبعاد

التعلم في تنمية بعض مهارات التفكير والاستيعاب المفاهيمي في العلوم والإدراكات نحو بيئة الصف لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي. ولتحقيق أهداف الدراسة؛ تم بناء اختبار مهارات التفكير، واختبار الاستيعاب المفاهيمي، ومقياس الإدراكات نحو بيئة الصف، وتمَّ تطبيق الدراسة على عينة من تلميذات الصف السادس الإبتدائي عددها (٦٠) طالبة، تمَّ تقسيمهن إلى مجموعتيْن: تجريبية عددها (٣٠) طالبة، وضابطة عددها (٣٠) طالبة. وأظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائيًّا بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار البَعديّ لمهارات التفكير والاستيعاب المفاهيمي لصالح المجموعة التجريبية.

بينما هدفت دراسة فتح الله (٢٠١١) إلى تعرُّف فعالية نُموذج أبعاد التعلُّم لمارزانو في تنمية الاستيعاب المفهوميِّ وبعض العادات العقلية لدى تلاميذ الصف السادس من التعليم الابتدائيِّ بمحافظة عنيزة بالمملكة العربية السعودية. وتم بناء اختبار في الاستيعاب المفهوميِّ ومقياس عادات العقل. ليتم تطبيقهما على عينة مكونة من: (٧١) طالباً، قسمت إلى مجموعتيْن: إحداهما تجريبية عددها (٣٦) طالباً، والأخرى ضابطة عددها (٣٥) طالباً. وقد أسفرت الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيًّا بين تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في الاستيعاب المفهوميِّ والعادات العقلية لصالح طلاب المجموعة التجريبية، مع وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين الاستيعاب المفهوميِّ وممارسة العادات العقلية.

بينما هدفت دراسة عثمان وسوكر (Osman & Sukor, 2013) إلى تعرُّف التصورات البديلة لدى طلاب المرحلة الثانويّة، وأثرها في الاستيعاب المفهوميِّ في الكيمياء. ولتحقيق أهداف الدراسة؛ تمَّ بناء اختبار تشخيصيٍّ للكشف عن التصورات البديلة في المفاهيم المحددة والمتمثلة في: (٢٣) مفهومًا من مفاهيم الكيمياء غطت (٧) موضوعات من موضوعات الكيمياء. وتطبيقه على عينة مكونة من: (٣١٧) طالبًا من طلاب المرحلة الثانويّة بدولة ماليزيا. وأظهرت النتائج وجود تصورات بديلة بدرجة كبيرة، بالإضافة إلى أنَّ توفير الفرص للتعلم النشط ومواقف التعلُّم الحقيقي يقلل من التصورات البديلة.

بينما هدفت دراسة المؤمني (٢٠١٥) إلى تعرُّف أثر نماذج التخطيط القائمة على أبعاد نُموذج مارزانو (نُموذج التخطيط القائم على المعلومات، نُموذج التخطيط القائم على القضايا، نُموذج التخطيط القائم على الاكتشاف) في الاستيعاب المفهوميِّ للمفاهيم العلمية لدى طالبات الصف الثامن الأساسيِّ في الأردن. ولتحقيق أهداف الدراسة؛ تمَّ بناء اختبار الاستيعاب المفاهيمي في العلوم في وحدة الكهرباء والاتصالات. وتمَّ تطبيقه على عينة المكونة من: (٩٧)

طالبة، وزعت عشوائيًا على نماذج التخطيط. وقد كشفت الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيًّا لصالح نُموذج التركيز على الاستكشاف في أنُموذج مارزانو لأبعاد التعلُّم.

من خلال العرض السابق للبحوث والدراسات السابقة ذات الصلة بتنمية الاستيعاب المفهومي، يتضح أن الدراسة الحالية تتفق مع دراسة كل من: الحصان (٢٠٠٧)، وفتح الله (٢٠١١)، والمؤمني (٢٠١٥) في تقصي فاعلية أنموذج مارزانو لأبعاد التعلم في تنمية الاستيعاب المفهومي، بينما اختلفت مع دراسة عثمان وسوكر (Osman & Sukor, 2013) التي هدفت إلى تعرف أثر التصورات البديلة في الاستيعاب المفهومي.

وقد استفادت الدراسة الحالية من البحوث والدراسات السابقة في تحديد أبعاد الاستيعاب المفهومي وآلية وضع الأسئلة التي تقيسه بشكل علمي.

ثالثًا: التفكير التأملي:

يحتاج التفكير التأملي إلى إمعان النظر في المواقف والموضوعات مع التأمل بمحتواها وتوضيح العلاقات بينها وتقديم تحليل للظواهر وتفسيرًا لحدوثها بغرض التوصل إلى نتائج علمية قائمة على أساس منطقي، تمكن الطلاب من وضع الحلول المقترحة بشأن المواقف والمشكلات المشابهة.

وقد حددت العديد من الدراسات مهارات التفكير التأملي، كدراسة صالح (٢٠١٣) والتي تبنت مجموعة من مهارات التفكير التأملي وهي: تحديد السبب الرئيس للمشكلة-تحديد الإجراءات الخطأ في حل المشكلة- التوصل إلى استنتاجات مناسبة-تقديم تفسيرات منطقية - تقديم حلول مقترحة، كما تبنت دراستا: جاد الحق (٢٠١٦)، وعبدالحميد (٢٠١١)، مهارات التفكير التأملي المتمثلة في: التأمل-الملاحظة- الكشف عن المغالطات-الوصول إلى استنتاجات -إعطاء تفسيرات مقنعة- وضع حلول مقترحة.

وتبنت الدراسة الحالية مجموعة من مهارات التفكير التأملي، التي اتفقت عليها معظم الدراسات السابقة، وهي: (التأمل والملاحظة (الرؤية البصرية)، الكشف عن المغالطات، إعطاء تفسيرات مقنعة، الوصول إلى استنتاجات، وضع حلول مقترحة). ولأهمية تنمية هذه المهارات فقد أشار كل من: الحارثي (٢٠١١)، و(Kish & Sheehan, 1997)، و(Phan, 2008) إلى أهمية تدريب الطلاب على مهارات التفكير التأملي؛ الأمر الذي يسهم في مساعدتهم على التأني وعدم الاندفاع والمرونة في التفكير وتطوير المعرفة السابقة وتطبيقها في مواقف جديدة،

والدقة في تناول الأمور، مع إصدار أحكام تتميز بقدر كبير من الموثوقية.

واختلفت الدراسات السابقة في آلية قياس مهارات التفكير التأملي، فقد استخدمت دراسة (صالح، ٢٠١٣) الاستبانة التي أعدها (Kember) في قياسه، بينما استخدمت دراسة كل من: جاد الحق (٢٠١٦)، وصالح (٢٠١٤)، اختبارًا لقياس هذه المهارات.

واهتمت العديد من البحوث والدراسات السابقة باختبار مدى فاعلية العديد من النماذج والإستراتيجيات التدريسية في تنمية مهارات التفكير التأملي، ومنها دراسة علي (٢٠١٢) والتي هدفت إلى تعرُّف فعالية إستراتيجية مقترحة قائمة على خرائط التفكير في تدريس الكيمياء لتنمية مهارات التفكير التأمليّ ومهارات التفكير عالي الرتبة لدى طلاب المرحلة الثانويّة بالمملكة العربية السعودية. ولتحقيق أهداف الدراسة؛ تمَّ بناء اختبار مهارات التفكير التأمليّ، واختبار التفكير عالي الرتبة. وتكونت المجموعة التجريبية من (٧٢) طالباً، بينما تكونت المجموعة الضابطة من (٦٨) طالباً. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيًّا بين المجموعة التجريبية والضابطة لاختبار مهارات التفكير التأمليّ والتفكير عالي الرتبة، لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة السبيعي (٢٠١٥) إلى تصميم ملف إنجاز إلكتروني لتدريس الكيمياء، وقياس أثره في تنمية مهارات التفكير التأمليّ لدى طالبات الصف الثاني الثانويّ. ولتحقيق أهداف الدراسة؛ تمَّ بناء اختبار مهارات التفكير التأمليّ، وتكونت العينة من (٦٠) طالبة من طالبات المرحلة الثانويّة، حيث قسمت إلى مجموعتيْن: ضابطة وتجريبية، بواقع (٣٠) طالبة بكل مجموعة. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية في كل مهارة من مهارات التفكير التأمليّ على حدة، والاختبار إجمالاً.

وهدفت دراسة جاد الحق (٢٠١٦) إلى تعرُّف أثر إستراتيجية مقترحة قائمة على التعلُّم المستند للدماغ في تنمية مهارات التفكير التأمليّ، وعادات الاستذكار في الكيمياء لدى طلاب الصف الأول الثانويّ. ولتحقيق أهداف الدراسة؛ تمَّ بناء اختبار مهارات التفكير التأمليّ، ومقياس عادات الاستذكار. وتمَّ تطبيق الدراسة على عينة من طلاب الصف الأول الثانوي عددها (١١٩) طالبًا، تمَّ تقسيمها إلى مجموعتيْن: تجريبية عددها (٥٩) طالب، وضابطة عددها (٦٠) طالب. وأظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائيًّا بين متوسطات درجات

طلاب المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار البَعديّ لمهارات التفكير التأمليّ ككل، وفي مهاراته الفرعية لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة جونجورميز ودوروك (Güngörmez, & Duruk, 2016) إلى تطوير مهارات التفكير التأمليّ لدى طلاب المرحلة الابتدائية في مادة العلوم والتكنولوجيا من خلال التعلُّم القائم على السيناريو، مع دراسة العلاقة بين مهارات التفكير التأمليّ والنجاح الاكاديميّ. ولتحقيق أهداف الدراسة تمَّ بناء اختبار التحصيل الأكاديميّ، ومقياس الاتجاه نحو مادتي العلوم والتكنولوجيا، ومقياس التفكير التأمليّ. وقد اختيرت عينة الدراسة من مدرسة الحرية الثانويّة في مدينة أديامان التركية بواقع (٦٠) طالبًا من طلاب الصف السابع، حيث تمَّ تقسيمهم إلى مجموعتيْن: الأولى تجريبية، والثانية ضابطة، بواقع (٣٠) طالبًا بكل منهما. وأظهرت نتائجُها فاعلية التعلُّم القائم على السيناريو في تطوير مهارات التفكير التأمليّ، مع وجود علاقة إيجابية بين تطوير مهارات التفكير التأمليّ لدى الطلاب ونجاحهم الأكاديميّ.

من خلال العرض السابق للبحوث والدراسات السابقة ذات الصلة بتنمية مهارات التفكير التأملي، يتضح اختلاف جميعها مع الدراسة الحالية في طبيعة المتغير المستقل، مما يشير إلى عدم وجود دراسة سابقة تناولت أثر أنموذج مارزانو في تنمية مهارات التفكير التأملي.

وقد استفادت الدراسة الحالية من البحوث والدراسات السابقة في تحديد مهارات التفكير التأملي وآلية وضع الأسئلة التي تقيسه بشكل علمي.

منهجية الدراسة:

تناول الجزء التالي منهج الدراسة، والتصميم التجريبي لها، ومجتمع الدراسة، وعينتها، وبناء وضبط أداتيها، ومواد معالجتها التجريبية، ثم الإعداد للتجربة.

منهج الدراسة والتصميم التجريبي لها:

استخدم الباحث شبه التجريبي؛ لبيان أثر المتغير المستقل (أنموذج مارزانو لأبعاد التعلم)، في المتغيرين التابعيين (الاستيعاب المفهومي – مهارات التفكير التأملي)، والجدول التالي يوضح التصميم التجريبي لعينة الدراسة والذي يسمى بتصميم المجموعتين المتكافئتين ذات التطبيقين القبلي والبعدي:

جدول (١): التصميم التجريبي لعينة الدراسة

القياس القبلي	عينة الدراسة	المعالجة التجريبية	القياس البعدي
١. اختبار الاستيعاب المفهومي ٢. اختبار مهارات التفكير التأملي	المجموعة التجريبية	التدريس باستخدام أنموذج مارزانو لأبعاد التعلم	١. اختبار الاستيعاب المفهومي ٢. اختبار مهارات التفكير التأملي
	المجموعة الضابطة	التدريس بالطريقة التقليدية	

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع طلاب الصف الثاني الثانوي بالمدارس التابعة لإدارة تعليم محافظة صبيا بمنطقة جازان وعددهم (٣٩٨) مدرسة، وقد اقتصرت الدراسة الحالية عمدياً على مدرستين من المدارس التابعة لإدارة تعليم محافظة صبيا بمنطقة جازان، ثم توزيع العينة على المجموعتين عشوائياً، حيث كان عدد طلاب المجموعة التجريبية بمدرسة ثانوية صبيا الأولى (٣٠) طالبًا، بينما كانت المجموعة الضابطة بمدرسة كرامة الأحمر بواقع (٣٠) طالبًا أيضاً، وقد تم اختيار مدرستين تجنباً لانتقال خبرة طلاب المجموعة التجريبية إلى طلاب المجموعة الضابطة حول أنموذج التدريس المستخدم، كما راعى الباحث تقارب المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي للطلاب، وهو ما ساعد في إمكانية الضبط التجريبي للعوامل الدخيلة، ومن ثم التقليل من تأثيرها على نتائج الدراسة.

بناء أداتي الدراسة وضبطها:

تطلبت الدراسة الحالية بناء أداتين لقياس المتغيران التابعان، وتتضح خطوات بنائهما وضبطهما كما يلي:

١. بناء أداتي الدراسة:

تم إعداد اختبار الاستيعاب المفهومي بهدف قياس أبعاده التي تم التوصل إليها من خلال تحليل الدراسات السابقة كدراسة الحصان (٢٠١١) والتي تمثلت أبعاده لديها في (الشرح – التفسير – التطبيق)، ودراسة فتح الله (٢٠١١) التي تناولته في صورة أبعاده: (التفسير – المقارنة – التطبيق – إعادة الصياغة)، ودراسة المؤمني (٢٠١٥) والتي اعتبرته مرادفاً للاختبار التحصيلي حيث استخدمت المستويات الثلاثة الأولى (التذكر – الفهم – التطبيق)، لذا فقد التزمت الدراسة الحالية بأكثر الأبعاد استخداماً وهي: (التوضيح، والتفسير والتطبيق، واتخاذ المنظور)، مع عدم تناول باقي أبعاد تصنيف ويجنز وماكتاي (التعاطف، ومعرفة

الذات) لكونهما يختصان بما وراء المعرفة، وهو ما لا يتفق مع الدراسة الحالية، كما تم إعداد اختبار مهارات التفكير التأملي بهدف قياس مهاراته التي تم التوصل إليها من خلال تحليل الدراسات السابقة، التي اهتمت بقياسه بمادة الكيمياء، كدراسات كل من: جاد الحق (٢٠١٦)، والسبيعي (٢٠١٥)، وصالح (٢٠١٤)، وعلي (٢٠١٢)، والتي في ضوئها تم تحديد المهارات التالية للاختبار: (التأمل والملاحظة (الرؤية البصرية)، الكشف عن المغالطات، إعطاء تفسيرات مقنعة، الوصول إلى استنتاجات، وضع حلول مقترحة).

وبذلك أصبح كلا الاختبارين في صورتهما الأولية، بحيث يتكون اختبار الاستيعاب المفهومي من (٣١) سؤالاً، بينما يتكون اختبار مهارات التفكير التأملي من (٣٢) سؤالاً، كلاهما من نوع الاختيار من متعدد، مضاف بكل منهما تعليمات الإجابة عن الأسئلة.

٢. ضبط أداتي الدراسة:

تضمنت عملية الضبط حساب الصدق والثبات بالطرق التالية:

- **صدق المحكمين:**

تم عرض كلا الاختبارين في صورتهما الأولية على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين في مجال المناهج وطرق تدريس العلوم؛ للتأكد من صدق المحتوى الذي تعكسه مفردات الاختبار، ومدى صلاحية كل من الاختبارين لقياس أبعاده أو مهاراته، ومدى السلامة اللغوية لأسئلته، ومناسبتها للطلاب، وقد أبدى المحكمون ملاحظاتهم والتي من أهمها: حذف السؤال رقم (١٢) باختبار الاستيعاب المفهومي، وتعديل صياغة الأسئلة أرقام (٣-٧-٢٢) بذات الاختبار، ليصبح بعد التعديل مكوناً من (٣٠) سؤالاً، كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٢): توزيع أسئلة اختبار الاستيعاب المفهومي

أبعاد الاختبار	أرقام الأسئلة	عدد الأسئلة	الوزن النسبي
التوضيح	٣- ٩- ١١- ١٣- ١٨- ٢٣- ٢٨	٧	٢٣,٣٪
التفسير	٤- ٦- ٨- ١٤- ١٧- ٢١- ٢٤	٧	٢٣,٣٪
التطبيق	٢- ٥- ١٠- ١٥- ٢٠- ٢٦- ٢٧- ٣٠	٨	٢٧,٧٪
اتخاذ المنظور	١- ٧- ١٢- ١٦- ١٩- ٢٢- ٢٥- ٢٩	٨	٢٦,٧٪
المجموع	-	**٣٠**	**١٠٠٪**

بينما لم يحذف المحكمون أي أسئلة باختبار مهارات التفكير التأملي، ولكن اقتصرت ملاحظاتهم على تعديل الأسئلة أرقام (٧- ١٣- ٢٤- ٢٨)، وقد تم أخذ ملاحظاتهم بعين الاعتبار؛ ليصبح كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٣): توزيع أسئلة اختبار مهارات التفكير التأملي

مهارات الاختبار	أرقام الأسئلة	عدد الأسئلة	الوزن النسبي
التأمل والملاحظة (الرؤية البصرية)	١- ٦- ١٢- ١٦- ٢٣- ٢٥- ٢٩	٧	٢١,٨٪
الكشف عن المغالطات	٢- ٨- ١١- ١٧- ٢٦- ٢٨- ٣١	٧	٢١,٨٪
إعطاء تفسيرات مقنعة	٣- ٧- ١٠- ١٩- ٢١- ٣٢	٦	١٨,٨٪
الوصول إلى استنتاجات	٤- ٩- ١٣- ١٨- ٢٢- ٢٧	٦	١٨,٨٪
وضع حلول مقترحة	٥- ١٥- ١٥- ٢٠- ٢٤- ٣٠	٦	١٨,٨٪
المجموع	-	**٣٢**	**١٠٠٪**

- **الاتساق الداخلي:**

لحساب الاتساق الداخلي لأسئلة الاختبارين، تم تطبيقهما على عينة استطلاعية قدرها (٢٨) طالبًا من طلاب الصف الثاني الثانوي بمدرسة (ثانوية مجمع الخالدية)، ثم معالجة نتائج هذه العينة إحصائيًا من خلال إيجاد معاملات الارتباط بين: درجة كل سؤال وإجمالي درجة البعد أو المهارة الرئيسة، وبين إجمالي درجة كل بُعد أو مهارة رئيسة والدرجة الكلية لكل اختبار، وفيما يلي الجداول التي توضح ذلك:

جدول (٤): الاتساق الداخلي لأسئلة اختبار الاستيعاب المفهومي

رقم السؤال	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبُعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للاختبار	رقم السؤال	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبُعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للاختبار
١	٠,٧٩٠**	٠,٨١٠**	١٦	٠,٧٢٣**	٠,٧٠٥**
٢	٠,٨٤٠**	٠,٧٠٤**	١٧	٠,٦٥٦**	٠,٦٣٧**
٣	٠,٧٤٣**	٠,٧٤١**	١٨	٠,٨٥٣**	٠,٧٨٦**
٤	٠,٧٦٢**	٠,٧٣٥**	١٩	٠,٧٩٥**	٠,٦٤٣**
٥	٠,٧١٩**	٠,٨٠١**	٢٠	٠,٨٥٦**	٠,٨٥٠**
٦	٠,٨٥٣**	٠,٨٠٨**	٢١	٠,٨٣٦**	٠,٨١١**

رقم السؤال	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبُعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للاختبار	رقم السؤال	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبُعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للاختبار
٧	٠,٧٦٤**	٠,٦٩٦**	٢٢	٠,٧٧٨**	٠,٧٧١**
٨	٠,٩٧٤**	٠,٨٩٥**	٢٣	٠,٦٥٤**	٠,٦٠٣**
٩	٠,٦٩١**	٠,٦٣٦**	٢٤	٠,٧٣٢**	٠,٧١٠**
١٠	٠,٨٧٣**	٠,٧٥٦**	٢٥	٠,٦٦٥**	٠,٦١٥**
١١	٠,٨٣٩**	٠,٩٠١**	٢٦	٠,٧٢٤**	٠,٧٠١**
١٢	٠,٩١٣**	٠,٨٩٤**	٢٧	٠,٦١٦**	٠,٦٣٥**
١٣	٠,٧١٤**	٠,٦٩٢**	٢٨	٠,٨٤٣**	٠,٨٠٣**
١٤	٠,٩٠٥**	٠,٨٦٥**	٢٩	٠,٧٧١**	٠,٧٣٦**
١٥	٠,٧٩٠**	٠,٧٥٩**	٣٠	٠,٧٤١**	٠,٧٣٠**

وكما تم حساب الاتساق الداخلي لأسئلة اختبار مهارات التفكير التأملي، وفيما يلي قيم معاملات الارتباط التي توضح ذلك:

جدول (٥): الاتساق الداخلي لأسئلة اختبار مهارات التفكير التأملي

رقم السؤال	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبُعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للاختبار	رقم السؤال	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبُعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للاختبار
١	٠,٨١١**	٠,٧٥١**	١٧	٠,٧٠٠**	٠,٦٦٢**
٢	٠,٩١٣**	٠,٨٦٥**	١٨	٠,٧٨٠**	٠,٧٦٠**
٣	٠,٧٣٤**	٠,٧٠٥**	١٩	٠,٦٢٦**	٠,٦٢٠**
٤	٠,٧٥٥**	٠,٧٣٩**	٢٠	٠,٧٨٨**	٠,٧١٩**
٥	٠,٨٠٢**	٠,٧٧٧**	٢١	٠,٩٢٣**	٠,٧٥٢**
٦	٠,٧٧٦**	٠,٧٢١**	٢٢	٠,٨٢٦**	٠,٨٢٠**
٧	٠,٧٧١**	٠,٧٠٢**	٢٣	٠,٧٤٥**	٠,٧٣٠**
٨	٠,٩٢٢**	٠,٨٥٧**	٢٤	٠,٨٥٣**	٠,٨٢٩**
٩	٠,٦٧٦**	٠,٦٣٧**	٢٥	٠,٧١٦**	٠,٧٥٢**
١٠	٠,٧٠٥**	٠,٦٩١**	٢٦	٠,٧٢٩**	٠,٨١٠**
١١	٠,٧٧٦**	٠,٨٠٨**	٢٧	٠,٨٢٣**	٠,٧٢٠**
١٢	٠,٨١٣**	٠,٧٩٧**	٢٨	٠,٧٧٩**	٠,٦٥٦**

رقم السؤال	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبُعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للاختبار	رقم السؤال	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبُعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للاختبار
١٣	٠,٨٤٠**	٠,٧٧٧**	٢٩	٠,٨٤٥**	٠,٧٦٩**
١٤	٠,٨٠٣**	٠,٧٣٧**	٣٠	٠,٩٤٣**	٠,٨٧٠**
١٥	٠,٧٢٣**	٠,٧٠١**	٣١	٠,٩٤٧**	٠,٨٩٧**
١٦	٠,٦٤٨**	٠,٥٩٧**	٣٢	٠,٨٢٣**	٠,٨١٩**

يتضح من الجدولين السابقين (٤ ، ٥) ارتفاع قيم معاملات ارتباط أسئلة كلا الاختبارين؛ حيث جاءت جميعها دالة عند مستوى (٠,٠١)، كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد أو مهارة رئيسة والدرجة الكلية للاختبار، والتي تراوحت ما بين (٠,٩٠٦-٠,٩٥٦)، لاختبار الاستيعاب المفهومي، وما بين (٠,٨٥٤-٠,٩٠٧)، لاختبار مهارات التفكير التأملي؛ مما يعني أن كلا الاختبارين يتمتعان بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

- **ثبات أداتي الدراسة:**

تم حساب ثبات كلا الاختبارين من خلال معادلة كودر ريتشاردسون (الصيغة ٢١)، والتي جاءت بقيمة قدرها (٠,٨٥٩) بالنسبة لاختبار الاستيعاب المفهومي، وبقيمة قدرها (٠,٨٨٩) بالنسبة لاختبار مهارات التفكير التأملي، كما تم حسابها باستخدام طريقة التجزئة النصفية، حيث جاءت قيمة معامل ثبات سبيرمان (٠,٩٠١) بالنسبة لاختبار الاستيعاب المفهومي، وبقيمة قدرها (٠,٩٢٣) بالنسبة لاختبار مهارات التفكير التأملي؛ مما يعني أن كلا الاختبارين يتمتعان بدرجة عالية من الثبات.

بناء وضبط مواد المعالجة التجريبية:

تطلبت الدراسة إعداد دليل المعلم وكراسة أنشطة الطالب في وحدة "الهيدروكربونات" وفق أنموذج مارزانو لأبعاد التعلم، وفيما يلي بيان كيفية بنائهما وضبطهما:

٣. بناء دليل المعلم، وكراسة أنشطة الطالب:

لبناء دليل المعلم تم وضع الإطار العام للخطوات الإجرائية لأنموذج مارزانو لأبعاد التعلم من خلال مراجعة البحوث والدراسات السابقة ذات الصلة، كدراسات كل من: الباز (٢٠٠١)، والحصان (٢٠٠٧)، والرحيلي (٢٠٠٧)، وصالح (٢٠٠٩)، والضفيري (٢٠١٣)، والمؤمني (٢٠١٥)، كما تم مراعاة الخطة التفصيلية لتدريس وحدة "الهيدركربونات" بكتاب

الكيمياء للصف الثاني الثانويّ، والتي تم تقسيمها إلى (١٠) دروس.

وقد تضمن دليل المعلم: مقدمة تناول فيها فلسفة هذا الدليل وخطوات أنموذج مارزانو لأبعاد التعلم، وأهميته في تنمية استيعاب مفاهيم وحدة "الهيدروكربونات"، ومهارات التفكير التأملي بها، مع تعريف المعلم بأهداف الدليل بجوانبها الثلاثة المعرفية والمهارية والوجدانية، مع عرض بعض التوجيهات الخاصة به، والتي تحدد دوره ودور الطالب في ممارسة الأنشطة المتضمنة بالدليل، ثم عرض التوزيع الزمني لتدريس موضوعات الوحدة، وقد تضمن كل درس من دروس الدليل: عنوان الدرس، وأهدافه، والمواد والأدوات المستخدمة، وخطة السير في الدرس وفق خطوات أنموذج مارزانو لأبعاد التعلم، وانتهاءً بأسئلة تقويمية تقيس الأهداف السابق تحديدها في بداية الحصة.

وقد تم بناء كراسة أنشطة الطالب لتحتوي على مقدمة لتوضح أهمية أنموذج مارزانو بالنسبة لطالب الصف الثاني الثانوي وكيفية توظيف خطواته الإجرائية في تنمية الاستيعاب المفهومي، ومهارات التفكير التأملي بالكيمياء، وقد تم عرض دروس الوحدة في صورة مجموعة من الأنشطة المقصودة لتنمية متغيرات الدراسة.

٤. ضبط دليل المعلم وكراسة أنشطة الطالب:

قام الباحث بضبط الدليل، والتأكد من صلاحيته من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين والمتخصصين في مجال المناهج وطرق تدريس العلوم؛ لمعرفة مدى صلاحيتهما لتدريس وحدة "الهيدروكربونات" المقررة على طلاب الصف الثاني الثانوي الفصل الدراسي الثاني، وبناءً على ملاحظات السادة المحكمين تم التوصل إلى الصورة النهائية.

الإعداد لتجربة الدراسة:

للتأكد من تكافؤ مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة، تم تطبيق اختباري الاستيعاب المفهومي، ومهارات التفكير التأملي عليهما قبليًا، وحساب الفروق، كما يلي:

جدول (٦): المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتيْن في التطبيق القبلي لأداتي الدراسة (ن=٦٠)

الاختبار	المجموعة	الدرجة الكلية	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الاستيعاب المفهومي	التجريبية	٣٠	٧,٨٤	١,٩٥	٠,٣٥	٥٨	٠,٣٩	٠,٦٩٦
	الضابطة		٧,٦٧	١,٤٢	٠,٢٦			غير دالة إحصائيًا
مهارات التفكير التأملي	التجريبية	٣٢	٧,٤٨	١,٤٣	٠,٢٦		٠,٤٥	٠,٩٦٥
	الضابطة		٧,٥	١,٣٨	٠,٢٥			غير دالة إحصائيًا

بالنظر إلى بيانات الجدول السابق، يتضح أنه لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية، وطلاب المجموعة الضابطة؛ في القياس القبلي لأداتي الدراسة، مما يعني تكافؤ عينة الدراسة.

المعالجات الإحصائية: للتحقق من أهداف البحث تم استخدام الأساليب التالية

١. المتوسطات والانحرافات المعيارية.
٢. معامل ارتباط بيرسون لحساب معاملات ارتباط أسئلة أداتي الدراسة.
٣. معادلة كيودر ريتشاردسون الصيغة (٢١) لحساب معامل ثبات أداتي الدراسة.
٤. معامل ثبات سبيرمان، من خلال طريقة التجزئة النصفية.
٥. اختبار(ت) للعينات المستقلة، لحساب الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي من ناحية، وفي التطبيق البعدي من ناحية أخرى.
٦. مربع إيتا (η^2)لحساب أثر استخدام أنموذج مارزانو لأبعاد التعلم في الاستيعاب المفهومي وتنمية مهارات التفكير التأملي.

نتائج الدراسة:

تناول هذا الجزء نتائج التحليل الإحصائي، ومناقشة النتائج وتفسيرها، كما يلي:

١. النتائج المرتبطة بالسؤال الأول:

للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة، والتحقق من الفرض الأول المرتبط به، تم إيجاد ما يلي:

جدول (٧): المتوسطات والإنحرافات المعيارية وقيمة " ت " ومستوى الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتيْن التجريبية والضابطة في التطبيق البَعديّ لاختبار الاستيعاب المفهوميّ (ن=٦٠)

المجموعة	الدرجة الكلية	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	حجم الأثر ($\eta 2$)
التجريبية	٣٠	٢٥,٢٩	١,٧٠	٠,٣٠	٥٨	٢١,٨	٠,٠٠٠	٠,٨٩
الضابطة		١٢,٦٣	٢,٧٤	٠,٥٠			دالة إحصائيًا	

باستقراء بيانات الجدول السابق يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة جاءت دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥)، مما يعني وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعتيْن التجريبية والضابطة في التطبيق البَعديّ، وفيما يتصل بقيمة حجم الأثر الذي أحدثها أنموذج مارزانو لأبعاد التعلم في تنمية الاستيعاب المفهومي، فقد جاءت مرتفعة قدرها (٠,٨٩) مما يعني أن (٨٩٪) من التباين الحادث في إجمالي الاختبار يرجع إلى أنموذج مارزانو لأبعاد التعلم، ويلخص الرسم البياني الفروق بين المجموعتين:

شكل (١): الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الاستيعاب المفهومي

وبناء على ذلك تم رفض الفرض الأول من فروض الدراسة وقبول الفرض البديل، ونصه: "يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتيْن التجريبية والضابطة في التطبيق البَعديّ لاختبار الاستيعاب المفهوميِّ في مادة الكيمياء"، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراستا كل من: الحصان (٢٠٠٧)، وفتح الله (٢٠١١)، والمؤمني (٢٠١٥)، والتي أشارت إلى فاعلية أنموذج مارزانو في تنمية الاستيعاب المفهومي بصفة خاصة، ودراسات كل من: الباز (٢٠٠١)، والرحيلي (٢٠٠٧)، وصالح (٢٠٠٩)، وعسيري (٢٠١٣)، والتي أشارت إلى فاعليته في تنمية التحصيل بصفة عامة، ولعل تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة يرجع إلى:

١. اعتماد أنموذج مارزانو لأبعاد التعلم على الفلسفة البنائية، والتي انعكست عند تنفيذ الخطوات الإجرائية لدروس الوحدة؛ حيث شارك الطالب في التوصل إلى المفاهيم الجديدة، وربطها بالمعرفة اللاحقة بتوجيه من المعلم.
٢. إتاحة الفرصة أمام الطلاب لتعميق المفاهيم وصقلها؛ وذلك بإعادة صياغتها واستخدامها بصورة وظيفية.
٣. ممارسة العديد من الأنشطة بشكل جماعي أدى إلى تنوع الأفكار حولها وسهولة ربطها بالتعلم السابق.
٤. تطبيق المفاهيم في مواقف جديدة خلال خطوة (الاستخدام ذي المعنى للمعرفة) أدى إلى توظيف المفاهيم من جانب الطلاب؛ مما جعلها ذات معنى بالنسبة لهم.
٥. تضمين الأنموذج العديد من الأسئلة التي تستثير تفكير الطلاب نحو المفاهيم؛ بهدف الكشف عن أنماط الفهم الخطأ لديهم حولها، هو ما ساعد المعلم في الوقوف على هذه الأنماط، ومن ثم سهولة تصحيحها بطريقة سليمة.

٢. النتائج المرتبطة بالسؤال الثاني:

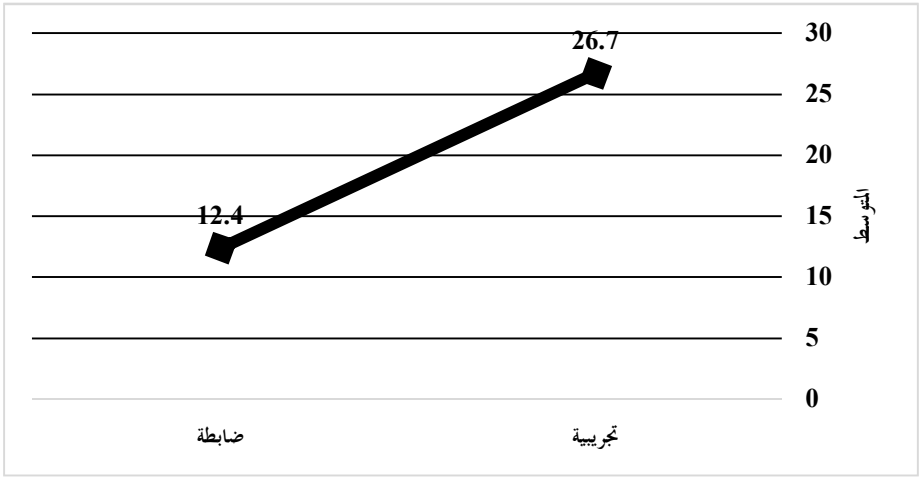
للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة، والتحقق من الفرض الثاني المرتبط به، تم إيجاد ما يلي:

جدول (٨): المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة " ت " ومستوى الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتيْن التجريبية والضابطة في التطبيق البَعديّ لاختبار مهارات التفكير التأملي (ن=٦٠)

المجموعة	الدرجة الكلية	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	حجم الأثر ($\eta 2$)
التجريبية	٣٢	٢٦,٧	٢,١٢	٠,٣٨	٥٨	٢٥,٧	٠,٠٠٠	٠,٩٢
الضابطة		١٢,٤٠	٢,٢٤	٠,٤١			دالة إحصائيًا	

باستقراء بيانات الجدول السابق يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة جاءت دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥)، مما يعني وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعتيْن التجريبية والضابطة في التطبيق البَعديّ لاختبار مهارات التفكير التأملي، وفيما يتصل بقيمة حجم الأثار التي أحدثها أنموذج مارزانو في تنمية مهارات التفكير التأملي، فقد جاءت مرتفعة قدرها (٠,٩٢)، مما يعني أن (٩٢٪) من التباين الحادث في إجمالي الاختبار يرجع إلى أنموذج مارزانو لأبعاد التعلم)، ويوضح الرسم البياني التالي حجم الفروق بين المجموعتين:

شكل (٢): الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير التأملي



وبناء على ذلك تم رفض الفرض الثاني من فروض الدراسة وقبول الفرض البديل، ونصه: "يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب

المجموعتيْن التجريبية والضابطة في التطبيق البَعديّ لاختبار مهارات التفكير التأملي في مادة الكيمياء"، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسات كل من: الباز (٢٠٠١)، والضفيري (٢٠١٣)، وعسيري (٢٠١٣)، والتي كشفت عن فاعلية أنموذج مارزانو لأبعاد التعلم في تنمية مهارات التفكير بصفة عامة، ودراسات كل من: جاد الحق (٢٠١٦)، والسبيعي (٢٠١٥)، وصالح (٢٠١٤)، وعلي (٢٠١٢)، والتي سعت إلى تنمية مهارات التفكير التأملي في الكيمياء باستخدام معالجات متنوعة، ولعل تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة يرجع إلى:

١. عرض المركبات الكيميائية في صورتها البنائية خلال مراحل الأنموذج، وتشجيع الطلاب على تأملها وملاحظة ما بينها من روابط وعناصر.
٢. تضمين أنشطة الأنموذج العديد من المشكلات والقضايا التي تستثير تفكيرهم حولها؛ بهدف تدريبهم على تقديم الحلول المقترحة والجادة.
٣. تضمين الأنموذج العديد من المواقف الحياتية أدى إلى إعمال عقولهم في فهم مادة الكيمياء بصورة أكثر واقعية.
٤. كان للبيئة التعاونية التي تقوم عليها بعض المهام الصفية المتضمنة أثر كبير في اكتساب الطلاب لمهارات التفكير المختلفة.
٥. توزيع المهام بين الطلاب خلال أنشطة الأنموذج أدى إلى تدريب الطلاب على التقصي وطرح التساؤلات، وهي مهارات تفكيرية لا يمكن الاستغناء عنها.

توصيات الدراسة:

استناداً إلى النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية أمكن تقديم التوصيات التالية:

١. تطوير مقررات طرق التدريس بالجامعة، بحيث يتم تعريف الطلاب المعلمين بآلية استخدام النماذج التدريسية التي أثبتت فاعليتها في تدريس محتوى مادة الكيمياء كأنموذج مارزانو لأبعاد التعلم.
٢. ضرورة توظيف خطوات أنموذج مارزانو لأبعاد التعلم في تنمية مهارات التفكير إجرائيًا بالمقررات العلمية المختلفة لدى طلاب المرحلة الثانوية.
٣. عقد الورش المختلفة لتدريب المعلمين على استخدام أنموذج مارزانو لأبعاد التعلم في تدريس الكيمياء؛ لأهمية خطواته الإجرائية في تنمية جوانب التعلم الثلاثة المعرفية والمهارية والوجدانية.

٤. ضرورة تطوير محتوى المناهج الدراسية في المراحل التعليمية المختلفة وفق أنموذج مارزانو لأبعاد التعلم، وتوفير أدلة المعلمين وكتيبات الطلاب، مما يسهم في توفير البيئة الداعمة لتنمية الفهم الواعي للمفاهيم من جانب الطلاب، ومهارات التفكير التأملي لديهم بصورة إجرائية.

مقترحات الدراسة:

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة الحالية يقترح إجراء دراسات حول:

١. فاعلية تدريس الكيمياء باستخدام أنموذج مارزانو لأبعاد التعلم في تنمية التفكير المنطقي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

٢. فاعلية تدريس العلوم باستخدام أنموذج مارزانو لأبعاد التعلم في تنمية الاستيعاب المفهومي والتفكير التأملي لدى طلاب المرحلة الابتدائية.

٣. فاعلية أنموذج مارزانو لأبعاد التعلم في بقاء أثر التعلم لدى طلاب المرحلة الابتدائية.

٤. برنامج مقترح قائم على أنموذج مارزانو لأبعاد التعلم لتدريس العلوم في تنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية.

المصادر والمراجع

المراجع العربية:

إبراهيم، عطيات محمد. (٢٠١١). أثر استخدام شبكات التفكير البصري في تدريس العلوم على التحصيل الدراسي وتنمية مهارات التفكير التأملي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية بالسعودية. *مجلة التربية العلمية*- مصر، ١٤ (١)، ١٠٣ – ١٤١.

الأسمري، تركيه علي. (٢٠١٥). *فاعلية التكامل بين إستراتيجية المتشابهات والمنظمات المتقدمة في تنمية الاستيعاب المفاهيمي في مقرر الكيمياء لدى طالبات التعليم الثانوي نظام المقررات بمدينة الرياض*. (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية للبنات الأقسام الأدبية، جامعة الملك سعود، الرياض.

آل رشود، جواهر سعود. (٢٠١١). فاعلية إستراتيجية التعليم حول العجلة القائمة على نظرية هيرمان ونظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية الاستيعاب المفاهيمي في الكيمياء وأنماط التفكير لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض. *مجلة رسالة الخليج العربي*- السعودية، ٣٢ (١١٩)، ١٧١- ٢٣٤.

الباز، خالد صلاح. (٢٠٠١). فعالية استخدام نموذج مارزانو لأبعاد التعلم في تدريس مادة الكيمياء على التحصيل والتفكير المركب والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام بالبحرين. المؤتمر العلمي الخامس -*التربية العلمية للمواطنة*-الجمعية المصرية للتربية العلمية- مصر، ٤١٣- ٤٤٧.

البعلي، إبراهيم عبد العزيز. (٢٠٠٣). فعالية استخدام نموذج مارزانو لأبعاد التعلم في تدريس العلوم في التحصيل وتنمية بعض عمليات العلم لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. *مجلة التربية العلمية*- مصر، ١ (٩)، ٦٥-٩٤.

جابر، جابر عبد الحميد. (٢٠٠٣). *الذكاءات المتعددة والفهم: تنمية وتعميق*. القاهرة: دار الفكر العربي.

جاد الحق، نهلة عبد المعطي الصادق. (٢٠١٦). إستراتيجية مقترحة قائمة على التعليم المستند إلى الدماغ لتنمية مهارات التفكير التأملي وعادات الاستذكار في الكيمياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي. *مجلة التربية العلمية*- مصر، ١٩ (١)، ١٣٧-١٨٩.

الحارثي، حصة حسن. (٢٠١١). *أثر الأسئلة السابرة في تنمية التفكير التأملي والتحصيل الدراسي في مقرر العلوم لدى طالبات الصف الأول المتوسط في مدينة مكة المكرمة*. (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

حسين، ثائر وفخرو، عبد الناصر. (٢٠٠٧). *دليل مهارات التفكير: ١٠٠ مهارة في التفكير*. عمان: دار الفكر.

الحصان، أماني محمد. (٢٠٠٧). فاعلية نموذج أبعاد التعلم في تنمية بعض مهارات التفكير والاستيعاب المفاهيمي في العلوم والإدراكات نحو بيئة الصف لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس – السعودية*، ١ (٢)، ٢١٥- ٢٢٥.

الرحيلي، مريم فائز. (٢٠٠٧). *أثر استخدام نموذج مارزانو لأبعاد التعلم في تدريس العلوم في التحصيل وتنمية الذكاءات المتعددة لدى طالبات الصف الثاني المتوسط بالمدينة المنورة*. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

السبيعي، غزيل قاسي. (٢٠١٥). *تصميم ملف إنجاز إلكتروني لتدريس الكيمياء وقياس أثره في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، السعودية.

السليمان، خلود عبد العزيز محمد. (٢٠١٣). *أثر استخدام الكتابة من أجل التعلم في استيعاب المفاهيم العلمية لدى طالبات الصف الأول الثانوي في مقرر الكيمياء*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.

صالح، ماجدة محمود وبشير، هدى إبراهيم. (٢٠٠٥). استخدام نموذج مارزانو لأبعاد التعلم في تنمية المهارات والمفاهيم المرتبطة ببعض الخبرات التعليمية لطفل الروضة. *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*- مصر، ١(١٠٧)، ١٨٣-٢٣٣.

صالح، صالح محمد. (٢٠١٤). فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب لتدريس الكيمياء في تنمية التفكير التأملي والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*- السعودية، ٢ (٤٥)، ١٢٧- ١٧٨.

صالح، مدحت محمد. (٢٠٠٩). فعالية استخدام نموذج مارزانو لأبعاد التعلم في تنمية التفكير الاستدلالي والتحصيل في مادة العلوم والاتجاه نحو المادة لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية. *مجلة التربية العلمية*- مصر، ١٢(١)، ٧٣ – ١٢٨.

صالح، مدحت محمد. (٢٠١٣). فاعلية نموذج إديلسون للتعلم من أجل الاستخدام في تنمية بعض

مهارات التفكير التأملي والتحصيل في مادة العلوم لدى طلاب الصف الثاني المتوسط بالمملكة العربية السعودية. *مجلة التربية العلمية*- مصر، ١٦ (١)، ٨٥- ١١٨.

الضفيري، ناجي بدر سماوي. (٢٠١٣). *فاعلية نموذج أبعاد التعلم لمارزانو في تنمية المفاهيم العلمية ومهارات حل المشكلات في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الثامن المتوسط في دولة الكويت*. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، مصر.

عبد الحميد، طلبة عبد العزيز. (٢٠١١). أثر تصميم إستراتيجية للتعلم الإلكتروني قائمة على التوليف بين أساليب التعلم النشط عبر الويب ومهارات التنظيم الذاتي للتعلم على كل من التحصيل وإستراتيجيات التعلم الإلكتروني المنظم ذاتيًا وتنمية مهارات التفكير التأملي، *مجلة كلية التربية بالمنصورة*- مصر، (٧٥)، ٢٤٨-٣١٦.

عبد السميع، مصطفى أحمد. (٢٠٠٩). تنمية الفهم من أجل تحسين التعلم في مدرسة المستقبل، المؤتمر العلمي السنوي الثاني، مدرسة المستقبل، *الواقع والمأمول*. كلية التربية ببورسعيد، جامعة قناة السويس، مصر، (١)، ٢٩٧-٣٠٥.

العريان، محمد محمود. (٢٠١١). *برنامج مقترح قائم على نموذج أبعاد التعلم لمارزانو لتنمية مهارات التفكير العلمي لدى طلاب الصف التاسع الأساسي بغزة*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

عسيري، يحيى محمد. (٢٠١٣). *أثر استخدام نموذج مارزانو لأبعاد التعلم في تدريس العلوم على التحصيل وتنمية التفكير الابتكاري لدى طلاب الصف السادس الابتدائي*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الملك خالد، أبها، السعودية.

علي، حسين عباس. (٢٠١٢). إستراتيجية مقترحة قائمة على خرائط التفكير في تدريس الكيمياء لتنمية مهارات التفكير التأملي ومهارات التفكير عالي الرتبة لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية. *مجلة التربية العلمية*- مصر، ١٥ (٤)، ١-٦٤.

العمودي، هالة سعيد. (٢٠٠٩). فاعلية الخرائط العقلية لتدريس الكيمياء في تنمية التفكير الناقد واستيعاب المفاهيم لدى طالبات المرحلة الثانوية وذوي الأساليب المعرفية المختلفة (التعقيد / التبسيط المعرفي) بالمملكة العربية السعودية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*- السعودية، ٣ (٣)، ١٠٧- ١٥٤.

الغامدي، أحمد حامد. (٢٠١٢). *سنة دافئة في أحضان الكيمياء*. مجلة الكيميائي العربي، ١ (٣).

فتح الله، مندور عبدالسلام. (٢٠١١). فعالية نموذج أبعاد التعلم لمارزانو في تنمية الاستيعاب المفاهيمي في العلوم وعادات العقل لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدينة عنيزة بالمملكة العربية السعودية. *المجلة التربوية*- الكويت، ٢٥ (٩٨)، ١٤٥- ١٩٩.

القرني، علي أحمد. (٢٠١٦). *التفاعل بين إستراتيجيتي الخرائط الدلالية ودورة التعلم والسعة العقلية* في تدريس الكيمياء وأثره على الاستيعاب المفهومي وتنمية مهارات التفكير العليا لدى طلاب الصف الثاني الثانوي. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الملك خالد، أبها، السعودية.

قطامي، يوسف محمد وعرنكي، رغدة. (٢٠٠٧). نموذج مارزانو لتعليم التفكير للطلبة الجامعيين. عمان: مركز ديبونو لتعليم التفكير.

كوجك، كوثر حسين. (٢٠٠٨). تنويع التدريس في الفصل دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلم في مدارس الوطن العربي. بيروت: مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية.

مارزانو، روبرت؛ بيكرنج، ديبرا؛ اريدوند، الحميد؛ اكبورن، جي؛ برانت، رونالد؛ موف، جيرالي. (٢٠٠٠). *أبعاد التعلم- بناء مختلف للفصل الدراسي*، تعريب جابر عبد الحميد، صفاء الأعسر، نادية شريف. القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

المؤمني، فيحاء نايف. (٢٠١٥). أثر نماذج التخطيط القائمة على أبعاد نموذج مارزانو في الاستيعاب المفاهيمي للمفاهيم العلمية لدى طالبات الصف الثامن الأساسي في الأردن. دراسات العلوم التربوية- الأردن، ٤٢ (١)، ١٨٥- ١٩٨.

النجدي، أحمد وراشد، على وعبد الهادي، منى. (٢٠٠٥). اتجاهات حديثة في تعليم وتعلم العلوم في ضوء المعايير العالمية وتنمية التفكير والنظرية البنائية. القاهرة: دار الفكر العربي.

وزارة التربية والتعليم. (٢٠٠٧). دليل المعلم لتنمية مهارات التفكير بالمملكة العربية السعودية. ط٢، الرياض: فهرسة مكتبة الملك فهد.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Güngörmez, H. G., & Duruk, U. (2016). Developing elementary student`s reflective thinking skills through scenario-based learning, *The Journal of Academic Social Science Studies*, (48), 459-475.

Gurol, A. (2010). Determining the reflective thinking skills of pre-service teachers in learning and teaching process. *Energy Education Science and Technology Part B: Social and Educational Studies, 3*(3), 387-402.

Inamullah, H. (2011). Implementation of dimension of learning and its impact. *Journal of Contemporary Business Research*. *3*(6), 676-682.

Kish, C. K., Sheehan, J. K., Cole, K. B., Struyk, L. R., & Kinder, D. (1997). Portfolios in the classroom: A vehicle for developing reflective thinking. *The high School journal*, *80*(4), 254-260.

Marzano, R. J., & Kendall, J. S. (1998). *implementing standard - Based Education,* National Education Association of the united states.

Marzano, R. J. (1992). *A different kind of classroom-Teaching with dimensions of learning. U.S.* Virginia, Alexandria, Association for Supervision and Curriculum Development.

Marzano, R. (2000). *Transforming Classroom Grading.* Alexandria: Virginia, USA.

National Assessment of Educational Progress (NAEP). (2010). *Conceptual Understanding*. Retrieved April 19, 2010 from http://nces.ed.gov/nationsreportcard/

Nayaak, A. & Ro, V. (2004). *Classroom Teaching: Methods and Praacticed.* New Delhi: APH Publishing Corporation.

Osman, K., & Sukor, N. S. (2013). Conceptual understanding in secondary school chemistry: A discussion of the difficulties Experienced by students. *American Journal of Applied Sciences*, *10* (5), 433-441.

Phan, H. (2008). Achievement goals, the classroom environment and reflecting thanking: A conceptual framework. *Electronic journal of Research in Education psychology.* 6(3), 571-602.

McTighe, J., & Wiggins, G. (2012). Understanding by design framework. *Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development*.

درجة مساهمة قائدات المدارس بمحافظة المخواة في الوقاية من العنف الأسري

د. سناء محمد محمود البطاينة[1] رحمه بنت أحمد بن علي العمري[2]

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرّف على درجة مساهمة قائدات المدارس بمحافظة المخواة في الوقاية من العنف الأسري، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق استبانة من إعداد الباحثتين، وذلك على عينة تكونت من (301) من معلمات المدارس الحكومية بمحافظة المخواة بالمملكة العربية السعودية، ومن خلال استخدام المنهج الوصفي المسحي، أسفرت نتائج الدراسة عن درجة كبيرة من المساهمة لقائدات المدارس في الوقاية من العنف الأسري بشكل عام وفي المجالات الفرعية للاستبانة (الطالبات، الأسرة والمجتمع، المعلمات، الإجراءات الإدارية). كما أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0,05) في استجابات أفراد العينة وفقاً لمتغير التخصص للمعلمة، والمرحلة التعليمية التي تعمل بها، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0,05) وفقاً لمتغير الخبرة.

الكلمات المفتاحية: قائدات المدارس، العنف الأسري، محافظة المخواة، المعلمات.

[1] أستاذ مساعد، كلية التربية، جامعة الباحة

[2] وزارة التعليم، السعودية.

درجة مساهمة قائدات المدارس بمحافظة المخواة في الوقاية من العنف الأسري

مقدمة:

واجهت البشرية الكثير من أحداث العنف في حياتها، فمنذ أن وجد الإنسان على سطح الأرض وهو يعاني من أشكال كثيرة من العنف ضد أخيه الإنسان (الهزايمة، ٢٠٠٢). والعنف كلمة واسعة التداول تشير إلى نمط من أنماط السلوك الإنساني يتسم بإلحاق الضرر المادي أو المعنوي من جانب طرف ما على طرف آخر، وهو في معناه المجرد يشير إلى الاستخدام الفعلي للقوة لإحداث الضرر والأذى بالأشخاص والتدمير والإتلاف للممتلكات العامة أو الخاصة (القرني، ٢٠٠٥).

يعد مفهوم العنف الأسري من المفاهيم غير المتفق على تعريفها نظريا وإجرائيًا وترجع صعوبة تحديد هذا التعريف من الناحية النظرية لارتباطه بالسياق الاجتماعي والثقافي والزماني الخاص بسلوك العنف (البداينة، ٢٠٠٥).

ويعرف العنف الأسري بأنه "الاعتداء البدني أو النفسي الواقع على الأشخاص والذي يحدث تأثيرا أو ضررا ماديا أو معنويا مخالفا للقانون ويعاقب عليه القانون" (عبدالجواد والبطاينة، ٢٠٠٤، ١٧).

وترى الباحثتان أن الإدارة المدرسية الحديثة المتطورة التي يكون مديرها قائدًا تربويًا ينبغي أن يشارك في عملية تطوير المنهاج التربوي، ويشارك في صنع القرار ويعمل على تطوير الإدارة المدرسية وإحداث تغيير فيها بما يحقق مناخا آمنا لنجاح العملية التعليمية التعلمية.

وعرّف مصطفى (٢٠٠٣، ٣٨) الإدارة المدرسية بأنها: "مجموعة عمليات وظيفية تمارس، بغرض تنفيذ مهام مدرسية بواسطة آخرين، عن طريق تخطيط وتنظيم وتنسيق ورقابة مجهوداتهم وتقويمها، وتؤدي هذه الوظيفة من خلال التأثير في سلوك الأفراد وتحقق أهداف المدرسة".

وترى الباحثتان أن تعريفات الإدارة المدرسية السابقة تؤكد على أن الإدارة المدرسية لا يمكن إنجازها إلا من خلال الجهود والأنشطة الجماعية لأفراد إدارة المدرسة على نحو متكامل ومتعاون. والمهمة الرئيسة وهي بناء الطالب بناء متكاملا: وذلك من خلال الاهتمام بجميع جوانب النمو، مثل النمو العقلي، والنفسي، والاجتماعي، والأخلاقي. وهي جزء لا يتجزأ من الإدارة التعليمية والتربوية.

ويرى العابسي (٢٠٠٥) أن الادارة المدرسية وحدها المسؤولة عن تنفيذ سياسات الإدارة التربوية والإدارة التعليمية وتحقيق أهدافها في ترجمة فلسفة المجتمع إلى واقع ينمي شخصية الأطفال ويزودهم بالمعلومات والمهارات والاتجاهات المنشودة.

عند ظهور علامات العنف لدى طلاب المدرسة، فمن المتوقع أن تقوم المدرسة بدورها لمعالجة هذا العنف، لاسيما وأنه سينعكس حتماً على مستوى الطالب الدراسي والذي هو محور عمل إدارة المدرسة، وجعل طاقم الإداريين والمعلمين في خندق واحد مع المرشد الطلابي لمواجهة العنف الأسري (طالب، ٢٠١٣).

ويمكن إجمال مساهمة مديرة المدرسة في الحد من العنف الأسري عبر المحاور التالية:

١. الطالبات: ويجب إن تهتم الإدارة المدرسية بتقديم خدماتها للطلبة من خلال ممارسة مهمات أساسية لتنفيذ البرنامج التربوي في المدرسة، ويقع على عاتق مدير المدرسة معالجة المشاكل الطلابية فيها فالمدرسة هي إحدى مؤسسات المجتمع الذي يتمثل فيها المجتمع بصراعاته (الجدي، ٢٠٠٨).

٢. الأسرة والمجتمع: ويذكر العدوي (٢٠٠٣) أن نجاح المدرسة يرتبط ارتباطًا وثيقًا بطبيعة العلاقة مع المجتمع المحلي، ومن هنا يصبح من واجباتها الأولى أن تقوم بأنشطة وفعاليات تعمل على بناء علاقات حميمة مع المجتمع المحلي، ويشترط في هذه الأنشطة والفعاليات مراعاتها لخصائص المجتمع وإمكاناته وعاداته وتقاليده وطموحاته، فالأسرة والمؤسسات الاجتماعية لها نصيب في تربية الأبناء وتعليمهم إلى جانب المدرسة، ومن هنا يبرز دور مدير المدرسة كونه قائدًا تربويًا في بناء البرامج التي تعمل على تفعيل التواصل مع المجتمع المحلي.

٣. المعلمات: وتذكر الجدي (٢٠٠٨) أن مدير المدرسة يؤدي دوراً بارزاً في مجال تنمية العاملين في المدرسة من خلال العمل معهم ومشاركتهم في القرارات التربوية والمدرسية، وذلك لرفع معنوياتهم، وحماسهم من أجل تنفيذها. لذلك التأكيد على العلاقات الإنسانية من خلال ما يبديه مدير المدرسة من اهتمام بشؤون العاملين ومصلحتهم ويكفيها مع أهداف وغايات المدرسة.

٤. الإجراءات الإدارية: ويذكر جادو (٢٠٠٥) أن من أهم المشكلات المؤدية للعنف في الجانب الإداري عدم تطبيق القوانين واللوائح الملزمة للانضباط المدرسي، وغياب نظام المتابعة الجادة للمعلمين.

وترى الباحثتان في ضوء ما سبق أن الإدارة التربوية والتعليمية والمدرسية لها دور مهم في وقاية الطالبات من العنف الأسري، وذلك من خلال تفعيل دور المرشدة الطلابية، وتطبيق الأنظمة واللوائح والقوانين والتبليغ للجهات المختصة في حال اكتشاف حالات عنف ضد الطالبات، وعدم المجاملة في هذا الأمر، وتلمس احتياجات الطالبات المادية إذ أن المشكلات الاقتصادية من خلال ما تقدم من مسببات العنف الأسري، وتفعيل قنوات للتواصل مع أسر الطالبات وتوعيتهم بالأنظمة واللوائح التي أعدتها الدولة للوقاية من العنف الأسري، وتفعيل دور المعلمات في الكشف عن حالات العنف الأسري ومتابعة المواقف اليومية الطارئة والسلوكات العدوانية من الطالبات وانخفاض المستوى الدراسي والتي تعدّ من مظاهر العنف مع المرشدة الطلابية.

وقد أجريت العديد من الدراسات في هذا المجال، فقد هدفت دراسة تومن (Tumwine, 2015) التعرف على دور مديري المدارس في مواجهة العنف في المدارس الثانوية في سويسرا وقد استخدم الباحث منهج دراسة الحالة وتكونت عينة الدراسة من (١٥) طالبا، ومن خلال طريقة المقابلة في جمع المعلومات أجرى الباحث عدد من المقابلات مع مديري المدارس ووكلاء المدارس وعدد من المعلمين وأشارت النتائج إلى أن ٧٠٪ من الطلاب يعانون من العنف المدرسي بصور مختلفة وأن دور المدرسة في وقاية الطلاب لم يرتق للأسلوب الأمثل وكان بدرجة منخفضة.

وقد هدفت دراسة (طالب، ٢٠١٣) إلى التعرف على دور المرشد الطلابي في التعامل مع مشكلات العنف الأسرى - لطلاب المرحلة الثانوية بالرياض وتكون مجتمع الدراسة من المرشدين الطلابيين في إدارة التعليم بمنطقة الرياض، وتمثلت العينة بـ(١٠٥) استبانة. استخدام الباحث في هذا البحث المنهج الوصفي، كما استخدم الباحث الاستبانة أداةً لجمع المعلومات والبيانات المتعلقة بالدراسة، وكان من أبرز نتائج الدراسة إدراك الطلاب أن المرشد الطلابي هو المسؤول الأول عن حل مشكلات العنف الأسري، والحرص على الدورات وورش العمل التي تعقدها وزارة التربية والتعليم عن مشكلات العنف الأسري، وتزويد أولياء الأمور بالمعلومات والأرقام المجانية للجهات الرسمية المعنية بعلاج حالات العنف الأسرى، إضافة إلى تبصير ولي أمر الطالب المعنف بحجم الضرر الواقع على ابنه جراء العنف".

أما دراسة الحمادنة (٢٠١٤) فقد هدفت إلى التعرف على دور الإدارة المدرسية في الحد من ظاهرة العنف في المدارس الأردنية وأشكال العنف المدرسي، ودرجة انتشاره في المدارس

الثانوية بمحافظة إربد، وتم اتباع المنهج الوصفي التحليلي في الدارسة، وقد تم اختيار عينة عشوائية من مجتمع الدارسة، تكونت من (٤٥٠) فردا منهم (٥٠) مديراً ومديرة، و(٥٠) مساعد مدير ومساعدة، و(١٥٠) معلماً ومعلمة و (٢٠٠) طالب وطالبة. وأظهرت النتائج أن العنف اللفظي هو أكثر أشكال العنف المدرسي انتشاراً بين الطلاب جاء بعده خطف أغراض الزملاء، ثم العنف الجسدي، وبينت النتائج أن دور الإدارة المدرسية في الحد من العنف المدرسي في المدارس الثانوية هو بدرجة كبيرة مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول دور المديرين في الحد من العنف المدرسي تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

وهدفت دراسة الرشيدي (٢٠١٢) إلى التعرف على الأنماط الإدارية التي يمارسها مديرو المدارس الثانوية في دولة الكويت وعلاقتها بمستوى العنف الطلابي في مدارسهم من وجهة نظر المعلمين. وقد تم اختيار ثلاث محافظات من محافظات دولة الكويت بطريقة العينة الطبقية العشوائية، بلغ عدد أفرادها (٣٠٠) فرداً، توزعت إلى (١٧٢) معلماً، و(١٢٨) معلمة. ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتطوير استبانتين: الأولى استبانة الأنماط الإدارية، والثانية استبانة العنف الطلابي، ومن خلال استخدام المنهج الوصفي التحليلي أظهرت النتائج أن مستوى العنف الطلابي في المدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمين بشكل عام متوسط، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأنماط الإدارية التي يمارسها مديرو المدارس الثانوية في دولة الكويت، من وجهة نظر المعلمين تعزى للجنس والخبرة ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأنماط الإدارية التي يمارسها مديرو المدارس الثانوية في دولة الكويت، من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

وأجرى الشراري (٢٠٠٨) دراسة هدفت إلى التعرف على دور مديري المدارس الثانوية في مواجهة ظاهرة العنف لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة الجوف في المملكة العربية السعودية، حيث تكونت عينة الدارسة من (٤٥٠) معلماً من معلمي المرحلة الثانوية التابعين لإدارة التربية والتعليم في منطقة الجوف في المملكة العربية السعودية وباستخدام المنهج المسحي وأداة الدراسة التي قام الباحث بتصميمها لتحقيق غرض الدراسة ، أظهرت نتائج الدارسة أن دور المديرين في مواجهة العنف الطلابي كان بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج وجود فروق في استجابات أفراد الدارسة حسب متغيري الخبرة، والمؤهل العلمي.

وهدفت دراسة (الجدي، ٢٠٠٨) إلى الكشف عن مدى ممارسة المديرات في المدارس

الثانوية للبنات في معالجة مشكلات الطالبات، وقد اعتمدت الباحثتان المنهج الوصفي التحليلي نظراً لمناسبته لأغراض الدراسة ولتحقيق هذه الأهداف قامت الباحثتان بإعداد استبانة اشتملت على (٤٩ فقرة). وقد تم تطبيق الاستبانة على عينة عشوائية مكونة من (٣٠٠ مدرسة) من مدارس الثانوية للبنات بمحافظات غزة، وقد أظهرت النتائج أن أقوى المجالات في البعد التربوي، كان في تعزيز دور المرشدة التربوية، ويليها حث المعلمات على التعامل مع المشكلات أولاً بأول وأقوى المجالات في البعد الاجتماعي والاقتصادي كان في تشجيع ثقافة العمل بروح الفريق بين الطالبات، كما دلت النتائج على أنه لا توجد فروق ذات دالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخدمة ، كما لا توجد فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير المؤهل العلمي .

وهدفت دراسة القرني (٢٠٠٥) إلى التعرف على أنماط العنف الأسري الذي تتعرض له طالبات المرحلة المتوسطة (البدني، اللفظي، الإهمال) وإلى إيجاد العلاقة بين أنواع العنف الأسري وسلوك الانحراف للطالبات. وقد بلغ حجم أفراد عينة البحث (٣٥٠) طالبة من الإناث، وقام الباحث بإعداد استبانة وباستخدام المنهج الوصفي توصلت الدراسة إلى ان درجة المساهمة من العنف الأسري كانت مرتفعة كما توصلت النتائج إلى أن أهم أسباب العنف الأسري تدني مستوى الدخل لأسر أفراد العينة، وارتفاع حجم الأسر التي ينتمي إليها أفراد العينة، المستوى التعليمي للوالدين منخفض، كما أن معظم عينة الدراسة ١.٥٩٪ تقل تقديراتهم الدراسية عن مستوى جيد، كذلك وجود علاقات موجبة بين العنف البدني واللفظي والإهمال.

أما دراسة الزهراني (٢٠٠٤) والتي هدفت إلى التعرف على مشكلة إيذاء الأطفال لمعرفة مدى تفشي ذلك في مناطق المملكة الثلاث (الوسطى، الغربية، الشرقية) ؛ وقد تألفت عينة الدراسة من ٢٠٥٠ طالباً، وتبين من النتائج أن ظاهرة إيذاء الأطفال متفشية في المملكة حيث – أتضح أن (٢١٪) من العينة يتعرضون لإيذاء دائم و(٢٤٪) أحيانا، بمعنى أن نحو نصف عينة الدراسة يتعرضون للإيذاء وتوصل الباحث كذلك إلى أن الإيذاء النفسي هو الأكثر، حيث يتعرض له نحو (٣٣٪) من أفراد العينة، يليه الإيذاء البدني بما نسبته (٢٥٪)، ثم الإهمال الذي يتعرض له ما نسبته (٢٤٪) من أفراد العينة. وأشار الباحث أيضا إلى أن الأيتام هم أعلى فئة تتعرض للإيذاء بما نسبته (٧٠٪) منهم، ثم الحالات التي يكون فيها الوالدان منفصلين (٥٨٪)، ثم الحالات التي يكون فيها الوالدان مطلقين، ثم الحالات التي يكون فيها الوالدان على قيد الحياة (٢٥٪)، ثم الحالة التي يكون فيها الأب متوفياً (٢٣٪).

وتناولت دراسة روزنبلت وشال (Rosenblatt & Shahal, 2002) دور المدرسة في وقاية الطلاب من العنف الأسري في ولاية بومباي بالهند، وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٢٢٩) طالبا وطالبة يدرسون في (١٤) مدرسة ثانوية واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي واستبانة تم تطويرها لغرض تحقيق أهداف الدراسة وأظهرت النتائج: أن المدرسة تقوم بدور وقائي للطلبة من العنف المنزلي كما بينت النتائج أن العنف المنزلي الموجه للفتيات أكبر.

أما دراسة القحاص (٢٠٠٠) فقد هدفت إلى معرفة مدى إسهام الإدارة المدرسية بالمرحلة المتوسطة في الحد من جنوح الأحداث، والعوامل التي تعوق إسهامها في الحد من جنوح الأحداث، ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته لموضوع الدراسة كما تكونت عينة الدراسة من (٥١) مديرًا ووكيلاً، (٦٢) معلمًا، (٢٦) مرشدًا طلابيًا، ولتحقيق أهداف الدراسة، قام الباحث بتصميم أداة الدراسة (الاستبانة) موجهه إلى عينة الدراسة حيث طبقها على عينة الدراسة، ومن أهم النتائج التي توصل إليها الباحث: أن الإدارة المدرسية تسهم في تقوية العلاقة بين المدرسة والمنزل للحد من جنوح الأحداث. كما أن الإدارة المدرسية تسهم بدرجة عالية في ربط الطلاب بالبيئة المدرسية؛ للحد من جنوح الأحداث. وهي كذلك تسهم بدرجة عالية في تفعيل الأنشطة؛ للحد من جنوح الأحداث.

والدراسة الحالية من الدراسات القليلة في المملكة العربية السعودية، وفي محافظة المخواة بالذات –على حد علم الباحثتين- التي تتناول مدى مساهمة مديرة المدرسة لدورها في وقاية الطالبات من العنف الأسري.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تعدّ الأسرة الوسط الأول الذي يتواصل معه الفرد منذ ولادته، وهو الوسط الذي يسهم في تشكيل العناصر الأولية لشخصيته من خلال عملية التنشئة الاجتماعية التي تقع على عاتق الأسرة وحدها في المراحل الأولى من حياة الأبناء. وقد أجمع العلماء على أهمية دور الأسرة، ولاسيما أساليب المعاملة المتبعة من قبلها تجاه أبنائها، لما تتمتع به الأسرة من مكانة عاطفية في نفوس الأبناء (المطيري، ٢٠١٠).

وظاهرة العنف الأسري ليست بالظاهرة الجديدة على المجتمعات الإنسانية، بل هي ظاهرة موجودة في جميع المجتمعات (القرني، ٢٠٠٥).

والأبناء عندما يتعرضون إلى العنف مباشرة أو يشاهدون مظاهر العنف الناجم عن اعتداء الأباء يتولد لديهم صراعات واحباطات نفسية يتم التنفيس عنها في صور سلوكات انحرافية تتخذ أشكالا متعددة تتراوح بين الانحرافات اللفظية مثل الكذب والشتم وقد تمتد إلى الانحرافات غير اللفظية كالاعتداء على الآخرين وانتهاك حقوقهم المادية (المسحر، ٢٠٠٧).

وقد كشفت دراسة القرني (٢٠٠٥) والتي هدفت إلى التعرف على أنماط العنف الأسري الذي تتعرض له طالبات المرحلة المتوسطة (البدني، اللفظي، الإهمال) وإلى إيجاد العلاقة بين أنواع العنف الأسري والسلوك الانحرافي للطالبات وجود علاقة بين أنواع العنف الأسري والسلوك الانحرافي للطالبات.

وإيمانا من حكومة المملكة العربية السعودية بضرورة الحد من تلك الظاهرة فقد تشكلت لجان الحماية الأسرية التابعة لوزارة الشؤون الاجتماعية وهيئة حقوق الإنسان كما أعدت وزارة التعليم برنامج الحد من إيذاء الأطفال والعمل على تهيئة البيئة التربوية والأسرية المناسبة للطفل سواء في منزله من خلال أسرته، أو في مدرسته بما يحقق له حياة مطمئنة كريمة، وتبصير أولياء أمور الطلاب والمعلمين بالأساليب التربوية الملائمة للتعامل على متطلبات مراحل نمو الأطفال خلال مراحل نموهم (المطيري، ٢٠٠٦).

وتعد المؤسسات التربوية ثاني مؤسسات التنشئة الاجتماعية بعد الأسرة، حيث تواجه تحديات عديدة أفرزتها متغيرات متعددة، وهي تعمل جنبًا إلى جنب مع الأسرة لإكساب الفرد قيمًا دينية وتربوية، وأخلاقية (السليمان، ٢٠٠٦).

ولمديرة المدرسة دور ريادي في عملية التعليم والتعلم، فهي القائدة، وهي المشرفة المقيمة، والمحفزة الدائمة للعملية التعليمية، التي تحقق التنمية الجسمية والعاطفية والروحية والاجتماعية والسلوكية للطالبات (الزايدي، ٢٠١٢).

وانطلاقا من المسؤولية التي تتحملها مديرة المدرسة تأتي هذه الدراسة والتي تهدف للكشف عن درجة مساهمة قائدات المدارس بمحافظة المخواة في الوقاية من العنف الأسري لطالبات المدارس من وجهة نظر المعلمات، جاءت فكرة مشكلة الدراسة الحالية التي تتحدد في الحاجة للكشف عن درجة مساهمة قائدات المدارس بمحافظة المخواة في الوقاية من العنف الأسري لطالبات المدارس من وجهة نظر المعلمات. وبالتحديد تسعى الدراسة للإجابة عن الأسئلة الاتية:

١. ما درجة مساهمة قائدات المدارس بمحافظة المخواة في الوقاية من العنف الأسري لطالبات المدارس من وجهة نظر المعلمات؟

٢. هل هناك فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0,05) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة مساهمة قائدات المدارس بمحافظة المخواة في الوقاية من العنف الأسري لطالبات المدارس تعزى لمتغيرات (الخبرة، والمرحلة التعليمية، والتخصص)؟

أهداف الدراسة : تهدف الدراسة إلى تحقيق الآتي:

١. الكشف عن مدى مساهمة قائدات المدارس في الحد من العنف الأسري بغرض الوقوف على هذه الدرجة للفت الأنظار إليها ولتحسين درجة مساهمة القائدات في ذلك من خلال العديد من الأنشطة والممارسات كالاجتماعات مع أولياء الأمور وعمل النشرات والندوات التوعوية.

٢. تسليط الضوء على مشكلة العنف الأسري لمساعدة متخذي القرار في إعداد وتنظيم النشاطات التي تسهم في ذلك.

الكشف عن الفروق الإحصائية بين المعلمات المستجيبات تبعا لبعض المتغيرات كالمرحلة التعليمية والخبرة لمحاولة فهم الظاهرة بشكل أدق واتخاذ الإجراءات المناسبة.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في طبيعة المشكلة التي تتناولها، وتكتسب أهمية خاصة من خلال عناية الجهات العليا في المملكة العربية السعودية في وجوب التصدي لظاهرة العنف الأسري والحد من إيذاء الأطفال ومن المؤمل أن تسهم نتائج هذه الدراسة في تزويد :

١. طالبات المدارس من خلال ما تتوصل إليه من نتائج وتوصيات في مساعدتهم في الوقاية من العنف الأسري، وتفعيل لجان الإرشاد بالمدرسة للقيام بدورها في اكتشاف حالات العنف الأسري.

٢. قائدات المدارس بتغذية راجعه حول ممارستهن في مجال وقاية الطالبات من العنف الأسري بما يخدمهن في تطوير جوانب النقص لديهن.

٣. المسؤولين في إدارة التعليم بمعلومات حول واقع العنف الأسري بالمدارس ومساهمة قائدات المدارس بمحافظة المخواة في الوقاية من العنف الأسري، وبالتالي إعداد خطط وبرامج لتحسين مستوى أداء قائدات المدارس في مجال وقاية الطالبات من العنف الأسري.

مصطلحات الدراسة:

اشتملت الدراسة على مجموعة من المصطلحات تم تعريفها كالاتي:

العنف الأسري: يعرف القرني (٢٠٠٥، ٢٢) العنف الأسري بأنه: "أحد أنماط السلوك العدواني الذي ينتج عن وجود علاقات غير متكافئة داخل الأسرة مما يجعل الطرف الأقوى في الأسرة ينتهك بدنيا أو لفظيا حقوق الطرف الأضعف".

وتعرف الباحثتان درجة مساهمة قائدات المدارس في الوقاية من العنف الأسري إجرائياً: بأنها الدرجة الكلية التي يسجلها أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة التي أعدتها الباحثتان لقياس درجة مساهمة قائدات المدارس في الوقاية من العنف الأسري .

حدود الدراسة: تحددت حدود الدراسة الحالية بالآتي:

اقتصرت الدارسة على التعرف على درجة مساهمة قائدات المدارس بمحافظة المخواة في الوقاية من العنف الأسري في جميع مدارس الإناث التابعة لإدارة التعليم بمحافظة المخواة بالمملكة العربية السعودية. حيث طبقت الدراسة على على عينة من معلمات التعليم العام بمحافظة المخواة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (١٤٣٧- ١٤٣٦) ويتوقف تعميم نتائج هذه الدراسة على الخصائص السيكومترية لأداتها (خصائص الصدق والثبات).

منهجية الدراسة:

منهج الدراسة: استخدمت الباحثتان المنهج الوصفي المسحي لملاءمته لطبيعة هذه الدراسة وأسئلتها وأهدافها.

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات محافظة المخواة التعليمية للعام الدراسي ١٤٣٦-١٤٣٧هـ، والبالغ عددهن (٢٠٥٥) معلمة وفق إحصاءات قاعدة بيانات شؤون المعلمات بإدارة التعليم بمحافظة المخواة لعام ١٤٣٦-١٤٣٧هـ (إدارة تعليم المخواة، ١٤٣٦هـ)، والجدول (١) يبين توزع أفراد مجتمع الدراسة حسب مكتب التعليم والمرحلة التعليمية.

جدول (١): توزع مجتمع الدراسة حسب مكتب التعليم و متغير المرحلة التعليمية

مكاتب التعليم	ابتدائي	متوسط	ثانوي	المجموع	النسبة
الوسط	412	240	210	862	٪ 41.9
قلوة	393	183	96	672	٪ 32.7

مكاتب التعليم	ابتدائي	متوسط	ثانوي	المجموع	النسبة
الحجرة	146	83	36	265	٪ 12.9
غامد الزناد	114	103	39	256	٪ 12.5
المجموع	**1065**	**609**	**381**	**2055**	**٪ 100**

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (٣٠١) معلمة، وقد تم اختيارهن بطريقة العينة الطبقية العشوائية حسب متغير المرحلة التعليمية، ونسبة كل مرحلة، وبنسبة ١٥٪ من أفراد مجتمع الدراسة، والجدول (٢) بين توزيع أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغيراتها.

جدول (٢): توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات الدراسة

المتغيرات	الفئات	العدد	النسبة
المرحلة التعليمية	الابتدائية	101	%33.6
	المتوسطة	102	%33.9
	الثانوية	98	%32.6
	المجموع	301	%100.0
سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	89	%29.6
	٥ - ١٠ سنوات	78	%25.6
	١٠ سنوات فأكثر	134	%44.5
	المجموع	301	%100.0
التخصص	علوم طبيعية	132	%43.9
	علوم إنسانية	169	%56.1
	المجموع	301	%100.0

أداه الدراسة: تم الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة والاطلاع على عدد من المقاييس المتعلقة بها، مثل دراسة (السويطي، ٢٠١٢)، ودراسة (العدوي، ٢٠٠٨)، واستطلاع آراء ذوي الاختصاص، وقامت الباحثتان ببناء أداة الدراسة على شكل استبانة بحيث يتفق مع الأدب النظري وأهداف الدراسة التي تسعى إلى تحقيقها. وقد تكونت من (٤٠) فقرة .وللحكم على درجة مساهمة قائدات مدارس بمحافظة المخواة في وقاية الطالبات من العنف الأسري، تم استخدام المعيار الآتي:

- مدى الاستجابة = أعلى درجة – أقل درجة/ عدد فئات الاستجابة.
- مدى الاستجابة = ٥ – ١ /٥ = ٤/٥ = ٠,٨.

- إذا كان الوسط الحسابي للفقرة من (١) - أقل من (١,٨) تكون بدرجة قليلة جداً.
- إذا كان الوسط الحسابي للفقرة من (و١.٨) - أقل من (٢,٦٠) تكون بدرجة قليلة.
- إذا كان الوسط الحسابي للفقرة من (٢,٦٠) - أقل من (٣,٤٠) تكون بدرجة متوسطة.
- إذا كان الوسط الحسابي للفقرة من (٣,٤٠) - أقل من(٤,٢٠) تكون بدرجة كبيرة.
- إذا كان الوسط الحسابي للفقرة من (٤,٢٠) - (٥,٠٠) تكون بدرجة كبيرة جداً.

صدق أداة الدراسة:

تم التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة بعرضها وبصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين ذوي الاختصاص في الإدارة التربوية من جامعة الباحة وبعض الجامعات السعودية، والجامعات العربية وعددهم عشرة محكمين ، كما تم التأكد من صدق البناء الداخلي من خلال حساب قوة الارتباط بين درجات كل فقرة من الفقرات مع المجال الذي تنتمي إليه، ودرجة كل مجال مع الدرجة الكلية للاستبانة، مع بيان مستوى الدلالة في كل حالة، وقد تم التأكد من صدق البناء الداخلي للفقرات بتوزيع أداة الدراسة على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) معلمة من خارج أفراد عينة الدراسة. وتبين الجداول ٣، ٤، ذلك:

جدول (٣) معاملات ارتباط فقرات أداة الدراسة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه

الطالبات		الأسرة والمجتمع		المعلمات		الإجراءات الإدارية	
المفردة	الارتباط	رقم المفردة	الارتباط	رقم المفردة	الارتباط	رقم المفردة	الارتباط
1	.875**	8	.870**	18	.686**	27	.726**
2	.801**	9	.861**	19	.892**	28	.766**
3	.817**	10	.892**	20	.857**	29	.857**
4	.886**	11	.899**	21	.872**	30	.834**
5	.799**	12	.906**	22	.869**	31	.850**
6	.925**	13	.916**	23	.859**	32	.783**
7	.879**	14	.890**	24	.828**	33	.782**

الطالبات		الأسرة والمجتمع		المعلمات		الإجراءات الإدارية	
المفردة	الارتباط	رقم المفردة	الارتباط	رقم المفردة	الارتباط	رقم المفردة	الارتباط
		15	.800**	25	.878**	34	.833**
		16	.795**	26	.852**	35	.860**
		17	.764**				

** دال إحصائيا عند مستوى الدلالة ٠,٠١.

تشير النتائج الواردة في الجدول (٣) أعلاه أن جميع قيم معاملات الارتباط موجبة وتراوحت بين (٠,٦٨٦- ٠,٩٢٥) وجميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، وهذه النتيجة تشير إلى صدق الاتساق الداخلي لاستجابات أفراد العينة الاستطلاعية على الأداة، وأن الفقرات ذات علاقة ارتباطيه دالة إحصائياً بالمجال الذي تنتمي إليه.

جدول (٤) معاملات ارتباط المجالات بالدرجة الكلية لأداة الوقاية من العنف الأسري

المجال	الطالبات	الاسرة والبيت	المعلمات	الاجراءات الادارية
الطالبات				
الأسرة والمجتمع	.915**			
المعلمات	.817**	.903**		
الإجراءات الادارية	.710**	.833**	.900**	
المقياس الكلي	.908**	.971**	.964**	.919**

** دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة ٠,٠١.

يتضح من الجدول السابق أن جميع المجالات ترتبط ببعضها البعض وبالدرجة الكلية للاستبانة ارتباطا ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وهذا يؤكد أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الصدق، كما تشير النتائج الواردة في الجدول (٥) أعلاه أن معاملات الارتباط لمجالات أداة الدراسة قد تراوحت بين (0.710** - .915**) وهي قيم دالة عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، وكانت جميع القيم دالة وموجبة، كذلك تشير النتائج أن معاملات الارتباط للدرجة الكلية للأداة قد تراوحت بين (.908**- 0.971**)، وهي قيم دالة عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، وجميعها قيم دالة وموجبة مما يدل على صدق الاستبانة وبالتالي الثقة في تطبيق الأداة بصورتها النهائية على أفراد عينة الدراسة.

ثبات أداة الدراسة:

للتحقق من ثبات الاستبانة قامت الباحثتان بتطبيقها على عينة مكونة من (٣٠) معلمة، ومن ثم حساب معامل ثبات الأداة عن طريق استخدام معامل ألفا كرونباخ، كما تم استخدام طريقة التطبيق وإعادة التطبيق للتأكد من ثبات الاستقرار، وذلك بتطبيق الأداة على أفراد العينة الاستطلاعية لمرتين بفارق زمني قدره أسبوعان بين التطبيقين واحتساب معامل الارتباط (بيرسون) بين التطبيقين. كما يتضح من جدول (٥).

جدول (٥) معاملات ثبات أداة الدراسة

الرقم	المجالات	عدد الفقرات	معامل ثبات الاستقرار	معامل ثبات كرونباخ الفا
١	الطالبات	7	0.85**	.978
٢	الأسرة والمجتمع	10	0.93**	.963
٣	المعلمات	9	0.91**	.962
٤	الإجراءات الادارية	9	0.83**	.969
الكلي		**35**	**0.86****	**.988**

** دال إحصائيا عند مستوى الدلالة ٠,٠١.

تشير النتائج في الجدول (٦) أعلاه إلى أن جميع القيم دالة إحصائياً حيث بلغ معامل الثبات الكلي بطريقة كرونباخ الفا (٠,٩٨٨)، وثبات الاستقرار (٠,٨٦) وهي قيم أعلى من الحد المقبول لمعامل الثبات بالدراسات المسحية وهو (٠,٦٠)، وهي قيم مقبولة لإجراء الدراسة.

١. **متغيرات الدراسة:** اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

- المتغير الأساسي (التابع): وهو درجة مساهمة قائدات المدارس بمحافظة المخواة في وقاية الطالبات من العنف الأسري.
- المتغيرات الديمغرافية (الوسيطة أو المستقلة): وهي:
  - المرحلة التعليمية: ولها ثلاثة مستويات: (الابتدائية، المتوسطة، الثانوية).
  - الخبرة: ولها ثلاثة مستويات (أقل من ٥ سنوات، ٥- ١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات).
  - متغير التخصص الدراسي للمعلمة (علوم طبيعية، وإنسانية).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما درجة مساهمة قائدات المدارس بمحافظة المخواة في الوقاية من العنف الأسري لطالبات المدارس من وجهة نظر المعلمات؟

للإجابة عن السؤال الأول تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لكل مجال من مجالات أداة الدراسة كما يوضحها الجدول (٦).

جدول (٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات أداة الدراسة مرتبة تنازليا حسب متوسطاتها الحسابية

رقم المجال	المجالات	عدد الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة المساهمة
١	الطالبات	7	4.09	1.20	1	كبيرة
4	الإجراءات الادارية	9	3.94	1.49	2	كبيرة
3	المعلمات	9	3.93	1.44	3	كبيرة
2	الأسرة والمجتمع	10	3.81	1.23	4	كبيرة
المتوسط العام			**3.94**	**1.24**	**كبيرة**	

تشير النتائج في الجدول (٦) أن درجة مساهمة قائدات المدارس بمحافظة المخواة في الوقاية من العنف الأسري قد جاءت بدرجة كبيرة من خلال استجابات أفراد عينة الدراسة وقد تراوح متوسط الاستجابات بين (٤,٠٩–٣,٨١)، وهي درجة مساهمة كبيرة لقائدات المدارس في الوقاية من العنف الأسري لأنها تقع ضمن المدى (3.4–4.2)، وهذا يشير إلى تقارب استجابات أفراد عينة الدراسة وعدم التفاوت في الآراء، كما بلغ المتوسط الكلي (٣,٩٤) وبانحراف معياري (١,٢٤).

وترى الباحثتان أن هذه النتيجة مؤشر على قدرة قائدات المدارس على القيام بمهامهن الإدارية والتربوية في هذا الجانب، كما يدل على امتلاكهن قدر كبير من المهارات الفنية والإدراكية في الوقاية من العنف الأسري، بالإضافة إلى ما يحملنه القائدات من قيم دينية وثقافية واجتماعية من خلال التنشئة التي تعرضن لها، فانعكست عليهن وعلى شخصيتهن كقائدات وكقدوة للطالبات في المدرسة.

وبالنظر للجدول (٧) يلاحظ أن مجال الطالبات قد احتل المرتبة الأولى بدرجة تقدير كبيرة، وبمتوسط حسابي (٤,٠٩) وانحراف معياري (١,٢٠)، كما يتضح أن هناك تقاربًا في استجابات أفراد الدراسة وتعزو الباحثتان ذلك إلى أن قائدات المدارس لديهن اهتمام كبير وحس عال في وقاية الطالبات من العنف الأسري إضافة إلى حرص ومتابعة سلوك الطالبات ورعاية الطالبات اللاتي يتعرضن للعنف الأسري، وتقديم الرعاية الصحية الاجتماعية والمادية لهن، وتعزو الباحثتان ذلك إلى ما تمارسه مديرة المدرسة من دورٍ قيادي في مدرستها من حيث التنظيم، والتخطيط، والتنسيق، والتفويض، وحل المشكلات، كما أن إدارة المدرسة تعمل على توفير المناخ النفسي المناسب لتحقيق التوازن النفسي والاجتماعي.

وجاء مجال الإجراءات الإدارية في المرتبة الثانية في مجالات أداة الدراسة، وبدرجة تقدير كبيرة، وبمتوسط بلغ (٣,٩٤) وانحراف معياري (١,٤٩)، وتعزو الباحثتان ذلك إلى تحمل مديرة المدرسة الأمانة الملقاة على عاتقها تجاه طالباتها في الكشف والوقاية من العنف الأسري و تطبيق التعاميم الواردة عن العنف الأسري وحضور مديرة المدرسة الدورات وورش العمل التي تنفذها وزارة التعليم عن العنف الأسري واهتمامها بتنفيذ البرامج التي تعتني بالعنف الأسري.

وقد جاء مجال المعلمات في المرتبة الثالثة ضمن مجالات درجة مساهمة مديرة المدرسة في وقاية الطالبات من العنف الأسري بمتوسط بلغ (٣,٩٣) وانحراف معياري (١,٤٤) وهذا يعني أن قائدات المدارس يدركن دور المعلمات في كشف حالات العنف الأسري، لذلك فإن قائدات المدارس حريصات على إشراك المعلمات في وقاية الطالبات من العنف الأسري وإشعار المعلمات بالتعاميم الواردة عن العنف الأسري وحث المعلمات على الاستماع لمشكلات الطالبات كما تقوم إدارة المدرسة بتكريم المعلمات المهتمات بقضايا العنف الأسري.

وجاء في المرتبة الأخيرة مجال الأسرة والمجتمع بمتوسط حسابي (٣,٨١) وانحراف معياري (١,٢٣). رغم أنه جاء في المرتبة الأخيرة إلا أنه جاء بدرجة تقدير كبيرة، وتفسر الباحثتان هذه النتيجة بأن المجالات المتعلقة بالطالبات والمعلمات والإجراءات الإدارية متعلقة بشكل مباشر بنطاق عمل قائدات المدارس أي داخل البيئة المدرسية، أما المجال الرابع فهو خارج المدرسة وإن كان بشكل غير مباشر ضمن نطاق عمل قائدات المدارس من حيث دورهن في توعية المجتمع المحلي بمشكلات العنف الأسري إلا أن الجهود تكون بشكل أقل.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة القرني (٢٠٠٥) كما تتفق في بعض نتائجها مع دراسة طالب (٢٠١٣) ودراسة (القحاص، ٢٠٠٠) التي جاءت نتائجها بأن درجة المساهمة في الوقاية

من العنف الأسري قد جاءت بدرجة كبيرة وتختلف مع دراسة تومن (Tumwine, 2015) التي جاءت نتائجها بأن درجة المساهمة في الوقاية من العنف الأسري قد جاءت بدرجة منخفضة وأن دور المدرسة في وقاية الطلاب لم يرتق للأسلوب الأمثل.

أما بالنسبة لكل مجال من مجالات أداة الدراسة التي تناولت درجة مساهمة قائدات المدارس بمحافظة المخواة في وقاية الطالبات من العنف الأسري، فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لفقرات كل مجال من مجالات أداة الدراسة كما يلي:

١. **المجال الأول: الطالبات:** تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال الطالبات كما يوضحها الجدول (٧).

جدول (٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال الطالبات مرتبة تنازليا حسب متوسطاتها الحسابية

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة المساهمة
5	تقديم الرعاية المادية للطالبات اللاتي يعانين من مشاكل مادية.	4.17	1.02	1	كبيرة
7	المساهمة في تنفيذ برامج وقائية للطالبات من العنف الأسري.	4.16	1.15	2	كبيرة
6	متابعة سلوك الطالبات في المدرسة لاكتشاف مظاهر العنف الأسري.	4.12	1.19	3	كبيرة
4	المساعدة في حل المشكلات التي تحدث بين الطالبة وأسرتها .	4.11	1.20	4	كبيرة
2	تقديم الرعاية الصحية للطالبات اللاتي تعرضن للعنف البدني .	4.09	1.22	5	كبيرة
1	رعاية خاصة للطالبات اللاتي يتعرضن للعنف الأسري.	4.00	1.17	6	كبيرة
3	تقديم الرعاية الاجتماعية للطالبات اللاتي يعانين من مشكلات اجتماعية في الأسرة .	3.99	1.20	7	كبيرة
	المتوسط الكلي للبعد	**4.09**	**1.20**		**كبيرة**

يلاحظ من الجدول (٧) الفقرات التي حصلت على أعلى استجابات لأفراد عينة الدراسة، وتلك التي حصلت على أدنى الاستجابات، مع الإشارة إلى متوسطاتها وانحرافاتها المعيارية، أيّ ما إذا كانت كبيرةً أم صغيرةً، وذلك لكل فقرة من فقرات "محور الطالبات". وقد تبين أن متوسط الفقرات قد تراوح بين (3.99–4.17)، وهي درجة مساهمة كبيرة لقائدات المدارس في الوقاية من العنف الأسري لأنها تقع ضمن المدى (3.4–4.2) كما بلغ المتوسط الكلي للبعد (4.09) وبانحراف معياري (١,٢٠) وهي كذلك درجة مساهمة كبيرة لقائدات المدارس في الوقاية من العنف الأسري. ويتضح أن أعلى فقرتين في هذا المجال:

جاءت الفقرة (٥) والتي نصت على "تقديم الرعاية المادية للطالبات اللاتي يعانين من مشاكل مادية" بمتوسط بلغ (4,17) وانحراف معياري (١,٠٢)، وجاءت الفقرة (٧) والتي تنص على "المساهمة في تنفيذ برامج وقائية للطالبات من العنف الأسري" بمتوسط بلغ (٤,١٦) وانحراف معياري (١,١٥).

وتعزو الباحثتان ذلك إلى أن هناك ارتباط وثيق بين المرشدة الطلابية وبين مديرة المدرسة في معالجة ظاهرة العنف الأسري بل وفي معالجة مجمل العوائق والمشكلات الطلابية إذ إن عملها يقتضي منها قربها من الطالبات ورعاية الطالبات ذوي الاحتياجات المادية يدخل ضمن أعمال مديرة المدرسة الإدارية، والفنية فهي مطالبة بحصر الطالبات ذوات الاحتياجات المادية من خلال برنامج روافد وبرنامج تكافل الذي يشرف عليه بشكل مباشر إدارة الإرشاد وبالتالي فإن مديرة المدرسة يقع على عاتقها تفعيل دور المرشدة الطلابية بالمدرسة في متابعة الطالبات ذوات الاحتياجات المادية كما أن عدد من القائدات بحكم معرفتهن بمستوى الأسر يسعين بجهود شخصية إلى مساعدة الطالبات ذوات المستوى المادي المتدني أما من حيث تنفيذ البرامج الوقائية فهذا الأمر تعزوه الباحثتان إلى دور المديرة في تفعيل مهام المرشدة الطلابية تنفيذ البرامج المنوطة بأعمالها مثل برنامج رفق وبرنامج الحد من إيذاء الأطفال، كما إن للمدرسة دور في اكتشاف حالات العنف الأسري والحد منه من خلال تفعيل الإرشاد المدرسي، ويسهم في تحقيق هذا الدور بشكل تعاوني جميع العاملين في المدرسة على أن يكون المرشد الطلابي واسطة العقد في هذه المنظومة التربوية وتعزو الباحثتان ذلك إلى التعاون الوثيق بين مديرة المدرسة والمرشدة الطلابية بشكل خاص، والمعلمات بشكل عام سوف يساعد المديرة على وقاية الطالبات من مشاكل العنف الأسري من خلال الكشف السريع والتدخل المباشر.

أما أدنى فقرة في هذا المجال فكانت رقم (٣) ونصها "تقديم الرعاية الاجتماعية للطالبات اللاتي يعانين من مشكلات في الأسرة" وجاءت بمتوسط بلغ (٣,٩٩) وانحراف معياري (١,٢٠)، وتعزو الباحثتان ذلك إلى أن الرعاية الاجتماعية للأسر التي تعاني طالباتهن من العنف الأسري تحتاج لجهود متضافرة من جمعيات الإرشاد الأسري وهذه الجمعيات دورها غير ملاحظ في المحافظات الصغيرة مثل محافظة المخواة وتعزو الباحثتان ذلك صعوبة في اكتشاف حالات العنف الأسري لدى الطالبات لاسيما والأمر يتعلق بخصوصيات أسرية، ، ربما عظمت في نفس الطالبة إلى حد المكابرة في قول الحقيقة ظناً منها أن ذلك الإعلان يعد انتهاكًا لخصوصياتها أما الرعاية الاجتماعية من قبل المدرسة فإن قائدات المدارس قد يواجهن صعوبة في الزيارات المنزلية كون كثير من الأسر تعدّ هذا الأمر من أساليب التربية وانتهاك لخصوصيتها خصوصا في المجتمعات القبلية، ولكن قائدات المدارس يساهمن في هذا الموضوع من خلال اجتماعات الأمهات أو الاستدعاء المباشر، إضافة إلى تفعيل العلاقات الاجتماعية بين مديرة المدرسة وبعض الأمهات.

وترى الباحثتان ان هذه النتيجة تتفق مع دراسة (الجدي، ٢٠٠٨) ودراسة (طالب، ٢٠١٣) التي بينت أن قائدات المدارس لديهن إيمان كبير بدور الإرشاد الطلابي في حل مشكلات الطالبات.

٢. **المجال الثاني: الأسرة والمجتمع:** تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال الأسرة والمجتمع كما يوضحها الجدول (٨).

جدول (٨): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال (الأسرة والمجتمع) مرتبة تنازليا حسب متوسطاتها الحسابية

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة المساهمة
9	استدعاء أولياء الأمور في حالة اكتشاف حالات عنف للطالبات.	4.16	1.08	١	كبيرة
11	تنفيذ برامج من خلال مجالس الأمهات للتوعية بمظاهر العنف الأسري	4.03	1.19	٢	كبيرة
14	تزويد أولياء الأمور بالمعلومات والأرقام المجانية للجهات الرسمية المعنية بعلاج حالات العنف الأسري	3.97	1.22	٣	كبيرة

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة المساهمة
13	تشجيع أولياء الأمور على التواصل المستمر بالمدرسة	3.85	1.19	٤	كبيرة
16	تنظيم الزيارات الأسرية للطالبات اللاتي يعانين من مشاكل العنف	3.82	1.27	٥	كبيرة
15	ربط الأسرة بالمدرسة من خلال وسائل اتصال فعالة وحديثة لمتابعة الطالبات .	3.81	1.30	٦	كبيرة
12	عقد الندوات التوعوية والتثقيفية عن العنف الأسري لأولياء الامور	3.79	1.22	٧	كبيرة
8	عقد اجتماعات للأمهات تناقش من خلالها مشكلة العنف الأسري	3. 75	1.24	٨	كبيرة
17	إعداد منشورات ومطويات لأولياء الأمور عن العنف الأسري	3.68	1.40	٩	كبيرة
10	حضور مناشط الحي النسائية للتعاون في حل مشكلات العنف	3.11	1.40	١٠	متوسطة
	المتوسط الكلي للبعد	**3.81**	**1.23**		**كبيرة**

يلاحظ من الجدول (٨) أن متوسط الفقرات لدرجة مساهمة قائدات المدارس في الوقاية من العنف الأسري (مجال الاسرة والمجتمع) قد تراوح بين (3.75–4.16)، وهي درجة مساهمة كبيرة في هذا المجال، عدا الفقرة (10) المتعلقة بحضور مناشط الحي فقد جاءت في المدى المتوسط، كما بلغ المتوسط الكلي للبعد (3.81) وانحراف معياري (١,٢٣)، وهي كذلك درجة مساهمة كبيرة لقائدات المدارس في الوقاية من العنف الأسري (مجال الأسرة والمجتمع).

ويلاحظ أن الفقرة (٩) والتي نصت على" استدعاء أولياء الأمور في حالة اكتشاف حالات عنف للطالبات" جاءت في المرتبة الأولى وبمتوسط بلغ (٤,١٦) وانحراف معياري (١,٠٨).

وتعزو الباحثتان ذلك إلى أن قائدات المدارس على قدر عال من المسؤولية تجاه ظاهرة العنف الأسري وبالتالي فإن استدعاء ولي أمر الطالبة هو الخطوة الأولى في سبيل تفعيل الإجراءات الادارية المتعلقة باكتشاف حالات العنف الأسري، كما أن دور مديرة المدرسة أكثر منه حماية للطالبات وتنفيذ اللوائح والأنظمة في هذا الأمر، لهو دور تربوي كذلك ينبثق

من مهامها الفنية والإدارية فدراسات العنف الأسري ربطت بين العنف والتحصيل الدراسي وبين العنف والتأخر الدراسي والصحة النفسية والانحراف السلوكي.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الجدي، ٢٠٠٨) ودراسة (طالب، ٢٠١٣) ودراسة (السويطي، ٢٠١٢) التي كانت تدعو إلى تعزيز دور المرشدة التربوية وحث المعلمات على التعامل مع المشكلات أولاً بأول.

وجاءت الفقرة (١١) والتي تنص على" تنفيذ برامج من خلال مجالس الأمهات للتوعية بمظاهر العنف". بمتوسط بلغ (٤,٠٣) وانحراف معياري (١,١٩)، جاءت في المرتبة الثانية.

وتعزو الباحثتان هذه النتيجة إلى أن تنفيذ البرامج الوقائية للحد من ظاهرة العنف يأتي إيماناً من مديرة المدرسة بعدم التهاون في مثل هذه القضايا وتحمل المسؤولية أمام إدارات التعليم ولجان الحماية المشكلة في إمارات المناطق.

أما أدني فقرة في هذا المجال فكانت رقم (١٠) ونصها" حضور مناشط الحي النسائية للتعاون في حل مشكلات العنف" بمتوسط بلغ (٣,١١) وانحراف معياري (١,٤٠).

وتفسر الباحثتان تأخر هذه الفقرة في الترتيب يسبب عدم تفعيل الشراكة المجتمعية بين المدارس ولجان التنمية الاجتماعية في الأحياء وبالتالي فإن دور مديرة المدرسة يكون أقل عدا بعض الجهود الفردية والاجتهادات من قبل قائدات المدارس.

٣. **المجال الثالث: المعلمات:** تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال المعلمات كما يوضحها الجدول (٩).

جدول (٩): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال (المعلمات) مرتبة تنازليا حسب متوسطاتها الحسابية

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة المساهمة
18	اشعار المعلمات بالتعاميم الواردة عن العنف الأسري	4.31	1.05	١	كبيرة جداً
20	الحرص على متابعة مشكلات الطالبات المرتبطة بالعنف الأسري مع المعلمات.	4.09	1.20	٢	كبيرة

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة المساهمة
24	حث المعلمات على الاستماع لمشكلات الطالبات	4.07	1.22	٣	كبيرة
19	إشراك المعلمات في لجان متابعة مشكلات العنف الأسري	4.00	1.35	٤	كبيرة
21	بمناقشة مع المعلمات حالات العنف الأسري التي تصل إليها	3.97	1.30	٥	كبيرة
22	حث المعلمات لزيادة نموهن المعرفي في قضايا العنف الأسري	3.92	1.33	٦	كبيرة
23	تنفيذ ورش عمل لتبصير المعلمات بوسائل الكشف عن حالات العنف الأسري	3.81	1.37	٧	كبيرة
25	تكريم المعلمات المهتمات بقضايا العنف الأسري	3.65	1.45	٨	كبيرة
26	عقد ندوات للمعلمات لمناقشة مظاهر العنف	3.59	1.40	٩	كبيرة
المتوسط الكلي للبعد		**3.93**	**1.44**		**كبيرة**

يلاحظ من الجدول (٩) أن متوسط الفقرات لدرجة مساهمة قائدات المدارس في الوقاية من العنف الأسري (مجال المعلمات) كبيرة حيث قد تراوح متوسط الفقرات بين (3.59–4.07)، عدا الفقرة (18) المتعلقة بإشعار المعلمات بالتعاميم الواردة عن العنف الأسري، فقد كانت كبيرة جداً وهي درجة مساهمة كبيرة، كما بلغ المتوسط الكلي للبعد (3.93) وانحراف معياري (١,٤٤). وهي كذلك درجة مساهمة كبيرة لقائدات المدارس في الوقاية من العنف الأسري (مجال المعلمات).

وجاءت الفقرة (١٨) والتي نصت على "إشعار المعلمات بالتعاميم الواردة عن العنف الأسري" بمتوسط بلغ (4.31) وانحراف معياري (١,٠٥) في المرتبة الأولى، وتعزو الباحثتان حصول هذه الفقرة على مستوى كبير جداً ضمن استجابات أفراد عينة الدراسة إلى كونها تقع ضمن الإجراءات الإدارية التي تتبعها قائدات المدارس بشكل عام إشعار كافة المعلمات بالتعاميم الوزارية والإدارية وأخذ توقيعاتهم بالعلم، وهو إجراء روتيني متبع في كافة المدارس الحكومية، ويدخل ضمنها تلك التعاميم الخاصة بالعنف الأسري، لذلك فإن عينة الدراسة تدرك هذا الأمر جيداً بل هو من الأعمال اليومية للمعلمات التوقيع على التعاميم الوزارية هذا

من جانب، ومن جانب آخر فإن تعاميم العنف الأسري تحظى بعناية خاصة وذلك لتدخل جهات حكومية عدة في هذه التعاميم بدءا من وزارة الداخلية ممثلة بإمارات المناطق ولجان الحماية إلى وزارة الشؤون الاجتماعية ممثلة بمركز أمان الأسري والشراكة مع وزارة التعليم في برنامج الحد من إيذاء الأطفال وغيرها من البرامج.

وجاءت الفقرة (٢٠) في المرتبة الثانية والتي تنص" الحرص على متابعة مشكلات الطالبات المرتبطة بالعنف مع المعلمات" بمتوسط بلغ (٤,٠٩) وانحراف معياري (١,٢٠).

وتعزو الباحثتان ذلك إلى أن القوانين المنظمة لقضايا العنف الأسري تتطلب من المديرة المتابعة الشخصية وعدم التهاون حال اكتشاف حالات العنف ومن باب تحمل قائدات المدارس لمسؤولياتهن في هذا الجانب فإنهن يتابعن مع المعلمات مثل هذه الحالات حال وجودها وهذا يعني أن إدارة المدرسة تقوم بدورها تجاه ظاهرة العنف الأسري.

أما أدني فقرة في هذا المجال فكانت رقم (٢٦) ونصها" عقد ندوات للمعلمات لمناقشة مظاهر العنف" بمتوسط بلغ (٣,٥٩) وانحراف معياري (١,٤٠).

وتعزو الباحثتان ذلك لعدم وجود إحصاءات دقيقة ومؤشرات ظاهرة لقائدات المدارس تستدعي عقد الندوات لمناقشة مشكلة العنف الأسري ، كما أنها وإن كانت موجودة ولكنها ليست بظاهرة منتشرة في كل المجتمعات والبيئات وبالتالي فإن عقد الندوات يتم في حالة أصبحت المشكلة ظاهرة في المدرسة تستدعي بذل الجهد من قبل المديرة لتوعية المعلمات لاكتشاف هذه الظاهرة، إذ أن أبرز التغيرات الحديثة في مهنة مدير المدرسة تتجلى في مسؤولية المديرة في توجيه المعلمات والإشراف عليهن، وتتعاظم هذه المسؤولية عند قائدات المدارس عندما يتعلق الأمر بوقاية الطالبات من العنف أو اكتشاف حالات العنف الأسري داخل المحيط المدرسي.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (السليمان، ٢٠٠٦) ودراسة (طالب، ٢٠١٣).

٤. **المجال الرابع: الإجراءات الإدارية:** تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال الإجراءات الإدارية كما يوضحها الجدول (١٠).

جدول (١٠): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة في مجال (الإجراءات الإدارية) مرتبة تنازليا حسب متوسطاتها الحسابية

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة المساهمة
28	متابعة تنفيذ البرامج الإرشادية التي تعنى بالعنف الأسري	4.23	.998	١	كبيرة جدا
27	تطبيق التعاميم الواردة عن العنف الأسري	4.07	1.19	٢	كبيرة
31	حضور الدورات وورش العمل التي تنفذها وزارة التعليم عن العنف الأسري	4.03	1.22	٣	كبيرة
29	تبليغ الجهات المعنية عن حالات العنف الأسري بدون تردد	4.00	1.26	٤	كبيرة
32	اعداد التقارير والإحصاءات المتعلقة بمظاهر العنف الأسري داخل المدرسة.	3.93	1.21	٥	كبيرة
30	التنسيق مع الجهات المعنية خارج المدرسة للمساعدة في حل حالات العنف	3.91	1.30	٦	كبيرة
34	المساهمة في علاج الأسباب المؤدية للعنف الأسري بالتعاون مع المؤسسات ذات الاختصاص	3.82	1.37	٧	كبيرة
33	استثمار المؤسسات الخيرية في المجتمع لتوعية الأسر من مخاطر العنف الأسري	3.77	1.44	٨	كبيرة
35	زيارة للفصول لاكتشاف حالات العنف	3.76	1.45	٩	كبيرة
	المتوسط الكلي للبعد	**3.94**	**1.49**		**كبيرة**

يلاحظ من الجدول (١٠) أن متوسط الفقرات لدرجة مساهمة قائدات المدارس في الوقاية من العنف الأسري (مجال الإجراءات الإدارية) كبيرة حيث تراوحت متوسطات المجال بين (3.76–4.23)، لأنها تقع ضمن المدى (3.4–4.2) كما بلغ المتوسط الكلي للبعد (3.94) وانحراف معياري (1.49). وهي كذلك درجة مساهمة كبيرة لقائدات المدارس في الوقاية من العنف الأسري (مجال الإجراءات الادارية).

وجاءت الفقرة (٢٨) في المرتبة الأولى والتي نصت على" متابعة تنفيذ البرامج الإرشادية التي تعنى بالعنف الأسري" بمتوسط بلغ (4.23) وانحراف معياري (٠,٩٩).

وتعزو الباحثتان النتيجة المتعلقة بالفقرة (٢٨) إلى أن متابعة تنفيذ هذه البرامج يدخل

ضمن الخطة الإجرائية لمديرة المدرسة، إضافة إلى تحمل قائدات المدارس لمسؤولياتهن تجاه هذه المشكلة حال وجودها إيماناً منهن بخطورتها ووقاية للطالبات، فهن على قدر عالٍ من الإدراك بخطورة هذه الظاهرة، كما أن متابعة قائدات المدارس لأعمال الإرشاد يدخل ضمن خطتها الإجرائية لرفع التقارير بتنفيذ هذه البرامج، كما أن أغلب البرامج الوقائية من العنف تدخل ضمن العمل الإرشادي بالمدرسة.

كما جاءت الفقرة (٢٧) والتي تنص "تطبيق التعاميم الواردة عن العنف الأسري" في المرتبة الثانية حيث جاءت بمتوسط بلغ (4.07) وانحراف معياري (١,١٩).

فتعزو الباحثتان هذه النتيجة إلى وضوح الإجراءات الإدارية المتعلقة بقضايا العنف إضافة إلى التعليمات الصارمة بعدم التهاون حال اكتشاف حالات العنف في المدارس، ورغبة من قائدات المدارس بحماية الطالبات وتطبيق التعليمات فإنهن يتخذن الإجراءات الإدارية وغالبا في حالات العنف الكبيرة والظاهرة التي تصل إلى الإيذاء الجسدي أو الجنسي.

أما الفقرة الأخيرة في هذا المجال فكانت رقم (٣٥) ونصها "زيارة للفصول لاكتشاف حالات العنف الأسري" بمتوسط بلغ (٣,٧٦) وانحراف معياري (١,٤٥).

وتعزو الباحثتان ذلك إلى أنه ذلك قد يكون قصور من قائدات المدارس حيث يعتمد أغلب القائدات على تقارير المرشدة الطلابية أو ما يرد إليها بشكل مباشر من المعلمات علما أن زيارات الفصول تدخل ضمن نطاق الخطة الإجرائية لمديرة المدرسة وقد تقوم مديرة المدرسة بتنفيذ الإجراءات الوقائية التي تحد من حالات العنف الأسري الذي يتعرض له الطلاب، وقد يكون لعدم وجود ظاهرة بمعنى ظاهرة في هذا الأمر في بعض المدارس فإن الأمر لا يستدعي القيام بمثل هذه الزيارات.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (طالب، ٢٠١٣)، ودراسة (الجدي، ٢٠٠٨) وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الزهراني (٢٠٠٤) .

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل هناك فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0,05)بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة في درجة مساهمة قائدات المدارس بمحافظة المخواة في الوقاية من العنف الأسري لطالبات المدارس تعزى لمتغيرات (التخصص، الخبرة، والمرحلة التعليمية)؟

أولاً: الفروق بين المتوسطات تبعاً لمتغير التخصص: وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة مساهمة قائدات المدارس في الوقاية من العنف الأسري لدى الطالبات والتي تعزى لمتغير التخصص الدراسي استخدمت الباحثتان اختبار (t.test) لعينتين مستقلتين كما يوضحها الجدول رقم (١١):

جدول رقم (١٢) : نتائج اختبار t-test بين متوسطات استجابة عينة الدراسة حسب متغير التخصص

المتغير	علوم طبيعية ن=١٣٢		علوم إنسانية ن=١٦٩		درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف			
الطالبات	5.552	1.192	4.887	1.534	299	4.407	.037
الأسرة والمجتمع	2.880	0.633	2.854	0.783	299	4.512	.035
المعلمات	4.327	0.960	4.357	1.164	299	3.419	.046
الإجراءات الادارة	4.025	1.058	3.857	1.216	299	11.457	.001
الكلي	4.024	0.842	3.896	1.076	299	7.88	.005

(α=0,05)

من خلال الجدول (١١) يتبين وجود فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0,05) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمات في درجة مساهمة قائدات المدارس بمحافظة المخواة في الوقاية من العنف الأسري لطالبات المدارس تعزى لمتغير التخصص في الدرجة الكلية للاستبانة حيث بلغت قيمة ت (7.88) وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0,05) وبالنظر للمتوسطات توضح النتيجة أن الفروق لصالح المعلمات ذوات الاختصاص العلمي حيث بلغت متوسطات استجاباتهن (٤,٠٢٤) بينما بلغت متوسطات معلمات العلوم الإنسانية (٣,٨٩٦)، كما توضح نتائج الجدول فروق في مجالات الاستبانة كالتالي:

مجال الطالبات: وجود فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0,05) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لصالح التخصصات العلمية.

مجال الأسرة والمجتمع: وجود فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0,05) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لصالح التخصصات العلمية.

مجال المعلمات: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0,05)بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لصالح التخصصات الإنسانية.

مجال الإجراءات الادارية: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لصالح التخصصات العلمية.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن المعلمات ذوات التخصصات العلمية يبدون وجهة نظرهن بموضوعية أكثر بحكم طبيعة تخصصاتهن، وعلى الرغم من أن مساهمات المديرة في الوقاية من العنف قد تكون ظاهرة لجميع المعلمات على مختلف تخصصاتهن إلا أن النظرة الموضوعية للمعلمات ذوات التخصصات العلمية قد تكون أدق في تفسير هذه المساهمات والممارسات الإدارية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الشراري، ٢٠٠٨) التي أظهرت نتائجها وجود فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

ثانياً: الفروق بين المتوسطات تبعاً لمتغير الخبرة: وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة مساهمة قائدات المدارس في الوقاية من العنف الأسري لدى الطالبات والتي تعزى لمتغير الخبرة قامت الباحثتان بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية حسب متغير الخبرة كما هو مبين في الجدول (١٢).

جدول (١٢): المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير الخبرة

مجالات الاستبانة		N	المتوسط	الانحراف المعياري
الطالبات	أقل من ٥ سنوات	89	4.981	1,566
	٥ - ١٠ سنوات	78	,2454	1,277
	١٠ سنوات فأكثر	134	,0344	1,345
الأسرة والمجتمع	أقل من ٥ سنوات	89	2,737	0,869
	٥ - ١٠ سنوات	78	2,924	0,584

مجالات الاستبانة		N	المتوسط	الانحراف المعياري
	١٠ سنوات فأكثر	134	2,932	0,667
المعلمات	أقل من ٥ سنوات	89	4,168	1,222
	٥ - ١٠ سنوات	78	4,591	0,983
	١٠ سنوات فأكثر	134	4,281	,982
الإجراءات الادارية	أقل من ٥ سنوات	89	3,809	1,214
	٥ - ١٠ سنوات	78	4,091	1,138
	١٠ سنوات فأكثر	134	3,918	1,081

يتبين من الجدول السابق وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة على مجالات الاستبانة تعزى لمتغير الخبرة، وللتعرف على دلالة الفروق بين هذه المتوسطات تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي كما هو موضح في الجدول (١٣).

جدول (١٣): نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

الابعاد	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الطالبات	بين المجموعات	150,726	2	75,363	1,483	.230
	داخل المجموعات	10268.377	298	50.834		
	الكلي	10419.102	300			
الأسرة والمجتمع	بين المجموعات	483.981	2	241.990	2.647	.073
	داخل المجموعات	18467.317	298	91.422		
	الكلي	18951.298	300			
المعلمات	بين المجموعات	205.093	2	102.547	.974	.379
	داخل المجموعات	21264.985	298	105.272		
	الكلي	21470.078	300			
الإجراءات الادارية	بين المجموعات	119.872	2	59.936	.627	.535
	داخل المجموعات	19314.352	298	95.616		
	الكلي	19434.224	300			

الابعاد	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الكلي	بين المجموعات	3162.973	2	1581.487	1.370	.256
	داخل المجموعات	233099.729	298	1153.959		
	الكلي	236262.702	300			

من خلال الجدول السابق يتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة في درجة ممارسة قائدات المدارس تعزى لمتغير الخبرة في المجموع الكلي ومجالاتها الفرعية لدى عينة الدراسة وفقا لمتغير سنوات الخبرة، حيث بلغت قيمة (ف) في المجموع الكلي (1.370) وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥).

وتعزو الباحثتان هذه النتيجة بتوحد وجهة نظر المعلمات في ممارسة قائدات المدارس لدورهن في الوقاية من العنف الأسري بغض النظر عن سنوات الخدمة لديهن، إضافة إلى تشابه الظروف التي تؤثر في المدارس، وذلك من خلال التشابه في الإمكانات والتسهيلات المقدمة من الإدارة التعليمية، كما أن ممارسات القائدات ظاهرة للجميع ومن السهولة أن تطلع عليها المعلمات، إضافة إلى ذلك رغبة قائدات المدارس في إطلاع المعلمات على الإجراءات التي تتبعها في وقاية الطالبات من العنف الأسري من خلال التعاميم والتعريف بالأنظمة واللوائح.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الجدي، ٢٠٠٨)، ، ودراسة (الحمادنة، ٢٠١٤) التي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير سنوات الخبرة .

ثانياً: الفروق بين المتوسطات تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية حسب متغير المرحلة التعليمية كما هو مبين في الجدول (١٤).

جدول (١٤): المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية

مجالات الاستبانة		N	المتوسط	الانحراف المعياري
الطالبات	الابتدائية	101	5.352	1.360
	المتوسطة	102	5.025	1.290
	الثانوية	98	4.877	1.522

مجالات الاستبانة		N	المتوسط	الانحراف المعياري
الأسرة والمجتمع	الابتدائية	101	3.1	.571
	المتوسطة	102	2.785	0.694
	الثانوية	98	2.625	0.793
المعلمات	الابتدائية	101	4.708	0.883
	المتوسطة	102	4.209	1.063
	الثانوية	98	4.154	1.169
الإجراءات الادارية	الابتدائية	101	4.137	1.115
	المتوسطة	102	3.834	1.141
	الثانوية	98	3.857	1.153

يتبين من الجدول (١٤) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة على مجالات الاستبانة تعزى لمتغير المرحلة التعليمية، وقد استخدمت الباحثتان تحليل التباين الأحادي (ف) للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة والتي تعزى لمتغير المرحلة التعليمية ويوضح الجدول ادناه نتائج تحليل التباين الأحادي.

جدول (١٥) : نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية

الابعاد	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الطالبات	بين المجموعات	722.791	2	361.395	7.529	0.01
	داخل المجموعات	9696.312	298	48.002		
	الكلي	10419.102	300			
الأسرة والمجتمع	بين المجموعات	1026.544	2	513.272	5.784	0.04
	داخل المجموعات	17924.754	298	88.736		
	الكلي	18951.298	300			
المعلمات	بين المجموعات	306.409	2	153.205	1.462	2.34
	داخل المجموعات	21163.669	298	104.771		
	الكلي	21470.078	300			
الإجراءات الادارية	بين المجموعات	373.098	2	186.549	1.977	1.41
	داخل المجموعات	19061.126	298	94.362		
	الكلي	19434.224	300			
الكلي	بين المجموعات	8597.392	2	4298.696	3.814	0.24

الابعاد	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
	داخل المجموعات	227665.311	298	1127.056		
	الكلي	236262.702	300			

* دالة عند مستوى ٠,٠٥.

يتضح من الجدول (١٥) السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة في درجة ممارسة قائدات المدارس لوقاية الطالبات من العنف الأسري تعزى لمتغير المرحلة التعليمية التي تعمل بها المعلمة في المجموع الكلي حيث بلغت قيمة (ف) في المجموع الكلي (3.814) وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) إضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية كذلك في مجالي الطالبات، والأسرة والمجتمع، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجالي: المعلمات، والإجراءات الإدارية. ولمعرفة اتجاه الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة في مجموعها الكلي ذات الدلالة لدى عينة الدراسة وفقاً لمتغير المرحلة التعليمية ولصالح أي مستوى من المستويات الثلاثة تم إجراء المقارنات البعدية باستخدام اختبار شيفيه (Sheffe) كما يوضح ذلك الجدول (١٦).

جدول (١٦): اختبار شيفيه للمقارنات البعدية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة تبعا لمتغير المرحلة التعليمية

المرحلة الدراسية	المرحلة الدراسية	قياس الفروق		
		فرق المتوسطات	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
ابتدائي	متوسط	11.94825	5.67867	1.12
	ثانوي	15.57813*	5.93469	0.34
متوسط	ابتدائي	-11.94825-	5.67867	1.12
	ثانوي	3.62987	5.67867	8.15
ثانوي	ابتدائي	-15.57813-*	5.93469	0.34
	متوسط	-3.62987-	5.67867	8.15

* دالة عند مستوى ٠,٠٥.

وبالنظر إلى نتائج المقارنات البعدية بين المتوسطات لدى عينة الدراسة والتي تعزى لمتغير المرحلة التعليمية، يلاحظ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) لدى المعلمات

لصالح معلمات المرحلة الابتدائية وتفسر الباحثتان هذه النتيجة بأن متغير المرحلة التعليمية من المتغيرات التي توضح درجة مساهمة مديرة المدرسة في الوقاية من العنف الأسري وأن معلمات المرحلة الابتدائية يستطعن تمييز مستوى مساهمات قائدات المدارس، كما أن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجال الطالبات يعني أن جهود المديرة تكون أوضح في المرحلة الابتدائية لظهور علامات العنف الجسدي أو الإهمال عكس المراحل الأخرى التي تكون فيها الطالبة أكثر حرصا بعدم كشف حالات العنف التي قد تتعرض لها، أما وجود فروق ذات الدلالة في مجال الأسرة والمجتمع فإن تواصل قائدات المدارس في المرحلة الابتدائية في الغالب يكون أكثر وكذلك تواصل الأسرة بالمدرسة كون الطالبة لاتزال في مرحلة الطفولة.

كما تفسر الباحثتان عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجالي المعلمات، والإجراءات الإدارية بعدم اختلاف ممارسات القائدات بين مرحلة وأخرى كون هذه الإجراءات موحدة وتدخل ضمن إطار عمل المديرة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الشراري، ٢٠٠٨)، ودراسة (العدوي، ٢٠٠٨) بوجود فروق تعزى لمتغير المرحلة التعليمية.

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها في هذه الدراسة، خرجت الباحثتان ببعض التوصيات والمقترحات وهي:

١. على مديرة المدرسة تفعيل دور المرشدة الطلابية بالمدرسة ومتابعة تنفيذ البرامج الإرشادية المتعلقة بالعنف المدرسي وبرامج الحد من إيذاء الأطفال وتنفيذ برامج وقائية.
٢. على مديرة المدرسة توعية المعلمات وأسر الطالبات باللوائح والأنظمة المتعلقة بالإيذاء والعنف الأسري.
٣. تفعيل الشراكات المجتمعية بين لجان المدرسة ولجان التنمية الاجتماعية للتوعية بمخاطر العنف الأسري بشكل عام وأثاره المدمرة على الأبناء.
٤. على مديرة المدرسة زيادة حصيلتها المعرفية والثقافية فيما يتعلق بالكشف عن حالات العنف وحضور الدورات التدريبية في هذا المجال.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

البداينة، ذياب، ابوحجلة، همسة (٢٠٠٥). العلاقة بين الخصائص الشخصية للزوجة ورضاها عن الزواج والعنف ضد الزوجة في قصبة الكرك، مجلة مؤتة للبحوث والدراسات، ٢٠(٦) ٢١-٤٣.

الحمادنة، محمد صايل (٢٠١٤). دور الادارة المدرسية في الحد من ظاهرة العنف الأسري الاردنية، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، ٣ (٧) ٥٦-٧٢.

جادو، أميمه منير عبد الحميد (٢٠٠٥). العنف المدرسي بين الأسرة والمدرسة والمجتمع، القاهرة: دار السحاب للنشر والتوزيع.

الجدي، عائدة محمد (٢٠٠٨). دور الإدارة المدرسية في معالجة مشكلات طالبات المرحلة الثانوية بمحافظات غزة وسبل تفعيله، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الاسلامية، غزه، فلسطين.

الرشيدي، عيد هني (٢٠١٢). الأنماط الإدارية التي يمارسها مديرو المدارس الثانوية في دولة الكويت وعلاقتها بمستوى العنف الطلابي من وجهة نظر المعلمين، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الكويت، دولة الكويت.

الزايدي، عبدالرحمن بن خلف (٢٠١٢). درجة إسهام مديري مدارس التعليم العام في تحقيق أهداف مراكز مصادر التعلم من وجهة نظر أمناء المراكز بمحافظة الطائف، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة ام القرى، مكة المكرمة.

الزهراني، سعد بن سعيد (٢٠٠٤). ظاهرة إيذاء الأطفال في المجتمع السعودي، الرياض: مركز أبحاث الجريمة.

السليمان، إبراهيم بن سليمان (٢٠٠٦). دور الإدارات المدرسية في تعزيز الأمن الفكري، قسم العلوم الإدارية، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

السويطي، عبد الناصر (٢٠١٢م). العنف الأسري الموجه نحو الأبناء وعلاقته بالشعور بالأمن لدى عينة من طلبة الصف التاسع في مدينة الخليل، مجلة جامعة الازهر، غزه، ١٤(١) ٢٨١-٣١٠.

الشراري، خالد (٢٠٠٨). دور مديري المدارس في مواجهة ظاهرة العنف لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس منطقة الجوف من وجهة نظر المعلمين، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة اليرموك، الاردن.

الصايغ، ليلى (٢٠٠١). الإساءة، مظاهرها، أشكالها، أثرها على الطفل، مؤتمر نحو بيئة خالية من العنف للأطفال العرب، عمان: مركز حماية الطفل.

طالب، إبراهيم عبدالله زيد (٢٠١٣). المرشد الطلابي ودوره في التعامل مع مشكلات العنف الأسري للطلاب (دراسة ميدانية بالمرحلة الثانوية بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية)، (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، السودان.

العابسي، سعد بن ظافر (٢٠٠٥). مدى فعالية مدير المدرسة الثانوية في اداء مهامه الفنية- دراسة ميدانية في منطقة عسير (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

عبد الجواد، هاني والبطاينة، محمد (٢٠٠٤). خصائص ضحايا ومرتكبي العنف الأسري في الأردن، المجلس الأعلى للعلوم والتكنولوجيا، عمان، الأردن.

العدوي، اسامه محمد (٢٠٠٨). دور مديري المدارس تجاه الحد من ظاهرة العنف لدى طلبة الثانوية بمحافظات غزة وسبل تفعيله من وجهة نظر المعلمين، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الاسلامية، غزه، فلسطين.

القحاص، إبراهيم بن إبراهيم (٢٠٠٠). "إسهام الإدارة المدرسية في الحد من جنوح الأحداث من وجهه نظر مديري ومعلمي ومرشدي طلاب المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض"، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة.

القرني، محمد بن مسفر (٢٠٠٥م). تأثير العنف العائلي على السلوك الانحرافي لطالبات المرحلة المتوسطة بمكة المكرمة، دراسة ميدانية، منشورات جامعة ام القرى.

مصطفى، صلاح عبدالحميد (٢٠٠٣). المدرسية في ضوء الفكر الإداري الادارة المعاصر. الرياض : دار المريخ للنشر والتوزيع.

المطيري، صايل بن عتيق (٢٠١٠). دور هيئة حقوق الانسان في الحد من العنف الأسري بمنطقة الرياض، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الامير نايف للعلوم الأمنية، كلية الدراسات العليا، الرياض.

المطيري، عبد المحسن (٢٠٠٦). العنف الأسري وعلاقته بانحراف الاحداث لدى نزلاء دار الملاحظة الاجتماعية بمدينة الرياض، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة نايف العربية للعلوم الامنية، الرياض، المملكة العربية السعودية.

المسحر، ماجدة أحمد حسن (٢٠٠٧). إساءة المعاملة في مرحلة الطفولة كما تدركها طالبات الجامعة وعلاقتها بأعراض الاكتئاب، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الملك سعود، كلية التربية، الرياض.

الهزايمة، محمد عوض (٢٠٠٢). الإرهاب بين حضارتين الحضارة العربية المعاصرة والعربية الإسلامية، دراسة مقارنة، مجلة كلية العلوم الإسلامية، جامعة الجزائر، (٦) ٢٠٢ -٢٥٥ .

المراجع الأجنبية:

Berry, D.B. (1995). *The Domestic Violence: Source Book Everything You Need to Know (third ed.).* Lowell House, TNc, Contemporary Publishing Group. Inc, Los Angeles.

Tumwine. D. b (2015).*The role of school managers in managing violence in high schools. Retrieved on June,2016 from:* http://repository.up.ac.za/bitstream/handle/2263/45883/Tumwine_Role_2015.pdf?sequence=1schools : a Swaziland case study, University of Pretoria.

Rozenblatt, S. (2002): "The relationship of self-esteem and narcissism to aggressive behavior" *D.I.L. 63* (4-B), p.2-72.

مستوى تطبيق معلمات العلوم الشرعية للمرحلة المتوسطة للمعايير المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية

د. هيلة بنت خلف دهيمان الدهيمان[1]

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى تطبيق معلمات العلوم الشرعية للمرحلة المتوسطة، المعايير المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية، وتكونت عينة الدراسة من (١٨٤) معلمةً، وقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت بطاقة الملاحظة لقياس مستوى تطبيق المعلمات المعايير المهنية للمعلمين، وكشفت الدراسة أن تطبيق المعلمات معايير (الخريجين، والممارسين) المهنية، لعموم مجالات: (القيم المهنية، ومسؤوليات المعلمين، والمعرفة المهنية، والممارسة المهنية) – جاءت بمستوى تطبيق (مبشر)، بينما جاء تطبيق المعلمات معايير (المتقدمين، والخبراء) المهنية، بمستوى تطبيق (متوسط)،كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تطبيق معلمات العلوم الشرعية للمرحلة المتوسطة معايير (الخريجين، والممارسين، والمتقدمين، والخبراء) المهنية، وفْقًا لمتغيرات (المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، والدوْرات التدريبية)، باستثناء وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تطبيق معلمات العلوم الشرعية للمرحلة المتوسطة معايير (الخبراء) المهنية في (مجال المعرفة المهنية للمعلمين) وفْقًا لمتغير (عدد الدورات التدريبية).

وقد أوصت الدراسة بتوْعية المعلمات بالمعايير المهنية للمعلمين للاسترشاد بها في أدائهن التعليمي.

الكلمات المفتاحية: المعايير المهنية، معلمات العلوم الشرعية، مستوى التطبيق.

---

[1] أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

المقدمة:

تتطور العملية التعليمية في معظم دول العالم بشكل مستمر، وتلقى العناية اللازمة من حيث التجويد والتحسين؛ للوصول إلى مخرجات تعليمية جيدة تلبي تطلعات هذه المجتمعات والدول، نحو تنمية اجتماعية واقتصادية تضمن الرخاء والازدهار للفرد والمجتمع، انطلاقًا من الإيمان بدور التعليم في تحقيق هذه التطلعات.

ولأن المعلم هو ركيزة العملية التعليمية – إذ إنه حلقة الوصل بين كل جوانب العملية التعليمية والطالب – فقد تعددت الدراسات الأكاديمية التطبيقية والنظرية التي تسعى لتقديم ما ينهض بأداء المعلم، من حيث طرق التدريس، وإكساب المهارات، وكل ما من شأنه تطوير أداء المعلم بشكل خاص.

ولأن تجويد وتحسين أداء المعلم أصبح من ضرورات نجاح العملية التعليمية؛ فقد بدأت العديد من الهيئات الدولية والإقليمية والوطنية في وضع معايير مهنية للمعلمين، وهذه المعايير تهتم بتجويد وتحسين جميع الأدوار التي يقوم بها المعلم داخل العملية التعليمية، بدْءًا من تأهيله قبل الانخراط في ممارسة المهنة، حتى وصوله للمراحل التي يكون فيها مشاركًا في تأهيل زملاء مهنته في المجال الذي يعمل فيه.

وتشترك معظم الهيئات الدولية والإقليمية والوطنية التعليمية في تناول إعداد المعايير المهنية للمعلمين وفْق المجالات التي تختص بها مهنة التدريس، وتتمثل في مجال المعرفة المهنية، والمسؤولية المهنية، ودعْم التعلم، وتعزيز التعليم.

وتكمن أهمية المعايير المهنية للمعلمين في عدة مجالات رئيسة، منها قياس مدى توفر الحد الأدنى من المعايير لدى المعلمين والمعلمات، واعتمادها أحد المعايير الأساسية في عملية قبول المتقدمين للوظائف التعليمية، وتجويد مدخلات التعليم من خلال اختيار المؤهلين من المتقدمين للتدريس، وتحديد الاحتياجات التدريبية لتأهيل المعلمين؛ (تطوير، ٢٠١٧م).

وفي المملكة العربية السعودية تضمنت إستراتيجية التنمية التاسعة في رؤيتها المستقبلية التطلع إلى إرساء أساس متين لقاعدة التعلم في المملكة، يسانده في ذلك طاقات تعليمية مدربة وعالية التأهيل، ومن ذلك تطبيق مقاييس اختبارات الكفاءة على المعلمين دوريًا، (وزارة الاقتصاد والتخطيط، ٢٠١٠م، ص٣٧٤- ٣٧٦)، وكان من نتيجة ذلك إنشاء هيئة تقويم التعليم التي أصدرت حديثًا في عام ١٤٣٧هـ المعايير المهنية للمعلمين، وفْقًا للهدف الإستراتيجي

الثاني من أهداف برنامج التحول الوطني ٢٠٢٠ لوزارة التعليم، المتمثل في تحسين استقطاب المعلمين، وإعدادهم، وتأهيلهم، وتطويرهم، برفع ساعات التطوير المهني التي يستكملها المعلمون (برنامج التحول الوطني،٢٠١٦، ٢٠٢٠م،ص٦٢).

ولما لتطبيق المعايير المهنية من أثر إيجابي في الأداء الفعلي للمعلم، ولأهمية الدراسات التي تتناول أثر تطبيق المعايير المهنية المعتمدة في الأداء الفعلي للمعلمين؛ جاءت هذه الدراسة لتكشف عن هذا المستوى، ولتسهم في تقديم توصيات تساعد في تطبيق المعايير المهنية للمعلمين بالشكل الذي يحقق الأهداف المرجوة منها.

مشكلة الدراسة:

للمعايير المهنية للمعلمين أثر كبير في تجويد وتحسين الأداء الفعلي للمعلم، وهو ما دفع القائمين على العملية التعليمية في وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية إلى إصدار حديث للمعايير المهنية للمعلمين، ولم يتوفر للباحثة دراسات تتناول مستوى تطبيق المعلمين لهذه المعايير المعتمدة، على الرغم من أهمية مثل هذه الدراسات، التي تسهم في الكشف عن جوانب القصور التي قد تعتري التطبيق الفعلي لهذه المعايير.

كما لاحظت الباحثة -بحكْم خبرتها في العمل التعليمي، وممارستها للتربية العملية، وزياراتها للمدارس، واطلاعها على الأداء الفعلي للمعلمات- أن ثمة فجوةً بين ما تؤكد عليه المعايير المهنية للمعلمين في جميع مجالاتها، وبين الأداء الفعلي للمعلمين، وتتفق هذه الملاحظة للباحثة مع ما أوصت به دراسة (المطرفي، ١٤٣١هـ) بمتابعة أداء المعلمين في الغرف الصفية.

وقد ظهرت العديد من الدراسات التي أعدت معايير مهنيةً مقترحة، وأجرت عليها تطبيقاتها الميدانية التي أظهرت نتائج متقاربةً، ومن ذلك ما توصلت إليه دراسة (السلامات، ٢٠١٦م) من أن مستوى الأداء التدريسي لمعلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية في ضوء المعايير المهنية للمعلم السعودي - كان متوسطًا في جميع مجالاتها، وما أوصت به من إجراء مزيد من الدراسات على تقويم أداء المعلمين في التخصصات الأخرى، وأيضًا ما توصلت إليه دراسة (الرقيب، ٢٠١٣م) ودراسة (الغامدي، ١٤٣١هـ) من تدن لمستوى الأداء التدريسي لمعلمي العلوم الطبيعية بالمرحلة المتوسطة، في ضوء المعايير العالمية للتربية العلمية لجميع المجالات.

ولم يتوفر للباحثة دراسات تتناول أثر تطبيق المعايير المهنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية في الأداء الفعلي لمعلمات العلوم الشرعية، وخاصةً معلمات المرحلة المتوسطة؛ حيث

تتشكل في هذه المرحلة شخصية الطالبة؛ مما يتطلب وجود دور وتأثير إيجابي جيد للمعلمة، وفْق معايير مهنية تعمل على جودة البناء المعرفي والقيمي للطالبة، ومن هنا جاءت هذه الدراسة لتكشف عن مستوى تطبيق معلمات العلوم الشرعية للمرحلة المتوسطة المعايير المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية.

أسئلة الدراسة:

- **السؤال الرئيس الأول:** ما مستوى تطبيق معلمات العلوم الشرعية للمرحلة المتوسطة المعايير المهنية للمعلمين (الخريجين، والممارسين، والمتقدمين، والخبراء) في المملكة العربية السعودية؟

- **السؤال الرئيس الثاني:** هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تطبيق معلمات العلوم الشرعية للمرحلة المتوسطة المعايير المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية، وفْقًا لمتغيرات (المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، والدوْرات التدريبية)؟ وينبثق من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:
  - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تطبيق معلمات العلوم الشرعية للمرحلة المتوسطة المعايير المهنية للمعلمين (الخريجين) وفْقًا لمتغيرات (المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، والدوْرات التدريبية)؟
  - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تطبيق معلمات العلوم الشرعية للمرحلة المتوسطة المعايير المهنية للمعلمين (الممارسين)، وفْقًا لمتغيرات (المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، والدورات التدريبية)؟
  - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تطبيق معلمات العلوم الشرعية للمرحلة المتوسطة المعايير المهنية للمعلمين (المتقدمين)، وفْقًا لمتغيرات (المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، والدوْرات التدريبية)؟
  - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تطبيق معلمات العلوم الشرعية للمرحلة المتوسطة المعايير المهنية للمعلمين (الخبراء)، وفْقًا لمتغيرات (المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، والدوْرات التدريبية)؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة بشكل رئيس إلى معرفة واقع مستوى تطبيق معلمات العلوم الشرعية

للمرحلة المتوسطة المعايير المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية، إضافةً إلى الأهداف الفرعية التالية:

- معرفة الفروق في مستوى تطبيق معلمات العلوم الشرعية للمرحلة المتوسطة المعايير المهنية للمعلمين (الخريجين، والممارسين، والمتقدمين، والخبراء) وفْقًا للمؤهل العلمي.
- معرفة الفروق في مستوى تطبيق معلمات العلوم الشرعية للمرحلة المتوسطة المعايير المهنية للمعلمين (الخريجين، والممارسين، والمتقدمين، والخبراء) وفْقًا للدوْرات التدريبية.
- معرفة الفروق في مستوى تطبيق معلمات العلوم الشرعية للمرحلة المتوسطة المعايير المهنية للمعلمين (الخريجين، والممارسين، والمتقدمين، والخبراء)، وفْقًا لعدد سنوات الخبرة.

أهمية الدراسة:

تستمد هذه الدراسة أهميتها من كونها تتعرف على واقع مستوى تطبيق معلمات العلوم الشرعية للمرحلة المتوسطة المعايير المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية؛ للحصول على تغذية راجعة، وتقديمها للقائمين على شؤون التعليم، وواضعي سياساته؛ من أجل إتاحة الفرصة لهم لوضع الخطط العلاجية اللازمة، والعمل على تعزيز الإيجابيات، والارتقاء بمستوى أداء المعلمات نحو الأفضل.

تمثل هذه الدراسة استجابةً للتوجهات التربوية الحديثة التي تنادي بالاهتمام بالمعايير المهنية للمعلمين، والالتزام بها في أثناء التدريس، كما تأتي استجابةً لتوصيات المؤتمر الدولي "معلم المستقبل: إعداده وتطويره" الذي نظمته جامعة الملك سعود بالرياض في الفترة ما بين ٢٣- ١٤٣٦/١٢/٢٤هـ، والذي دعا إلى تحديث المعايير المهنية الوطنية للمعلمين في ضوء مستجدات العصر، وضرورة الانطلاق منها عند بناء أو تطوير برامج إعداد المعلمين بكليات التربية. (جامعة الملك سعود -٢٣- ٢٤ ذو الحجة ١٤٣٦هـ).

حدود الدراسة:

الحدود المكانية: مدارس المرحلة المتوسطة (بنات) في مدينة الرياض.

الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثاني ١٤٣٧/١٤٣٨هـ

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على معرفة مستوى تطبيق معلمات العلوم الشرعية للمرحلة المتوسطة المعايير المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية، في ضوء الأسس القائمة عليها، وذلك من خلال بطاقة ملاحظة صممت لذلك الغرض.

مصطلحات الدراسة:

مستوى تطبيق: هو مقدار تقيد (تنفيذ) معلمات العلوم الشرعية في المرحلة المتوسطة بالمعايير المهنية للمعلمين المعتمدة من هيئة تقويم التعليم العام، واستمرارهن بهذا النهج في أثناء تدريس مقررات العلوم الشرعية على اختلافها، ويعبر عنه بالمتوسط الحسابي لتكرار الممارسة في بطاقة الملاحظة.

العلوم الشرعية: مجموعة المواد الدراسية التي قررت وزارة التعليم تدريسها للمرحلة المتوسطة، وتشمل (التوحيد، والفقْه، والحديث، والتفسير)،وقد استثنت الباحثة مادة القرآن الكريم؛ لتعذر تطبيق المعايير المهنية على تلك المادة.

معلمة العلوم الشرعية: هي من تقوم بتدريس بعض أو كل مواد العلوم الشرعية (القرآن الكريم، والتوحيد، والفقه، والحديث، والتفسير) في المرحلة المتوسطة، وتكون حاصلةً على شهادة جامعية في مجال التخصص، وتحمل مؤهلاً تربويًا في الغالب.

المعايير المهنية للمعلم:

المعايير: هي مجموعة من المواصفات التي تؤسس المتطلبات الخاصة بأنظمة الجودة؛ وذلك لمساعدة الإدارة في قياس النتائج الفعلية على أساسها، فبدون هذه المواصفات لن تتمكن من الحكْم على أدائها، سواء أكان ذلك في أثناء مرحلة التطبيق أم بعدها. (Clewes, 2003, p69).

المعايير المهنية للمعلم: هي "عبارة وصفية تحدد ما الذي يجب أن يعرفه المعلم، وما يستطيع القيام به؟". (المركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم العالي، ١٤٣٦هـ، ص٦).

ويقصد بها في هذه الدراسة: مجموعة المعايير التي أصدرتها هيئة تقويم التعليم العام في العام ١٤٣٧هـ، وتسعى من خلالها إلى تطوير النمو المهني للمعلم في المملكة العربية السعودية؛ بغرض تحسين نوعية أدائه، وبشكل يؤثر إيجابيًا في تعلم وتعليم طلابه. وقد وضعتْها الباحثة في بطاقة ملاحظة تم إعدادها لهذه الدراسة، وتشمل ثلاثة مجالات: مجال القيم والمسؤوليات المهنية، ومجال المعرفة المهنية، ومجال الممارسة المهنية.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

المعايير المهنية للمعلمين (النشأة والأهمية):

مع تطور النظرة لأدوار المعلم في العملية التعليمية، كان لزامًا عليه أن يمتلك مجموعةً

من الخصائص التي تمكنه من أداء أعماله وأدواره بكفاءة وقدرة؛ ذلك أن مستوى تأهيل المعلم وكفاءته من أكثر العوامل المدرسية تأثيرًا في تحصيل التلاميذ (Darling – Hammond, 2000, p.112) ويؤكد جالوزو (Galluzo, 2005, p.142) على أنه "ليس هناك ما هو أقوى ارتباطًا بتعلم الطالب من نوعية المعلم"؛ لذلك برز الاهتمام بالمعايير المهنية للمعلمين؛ وذلك للرفع من مستوى أداء المعلم، وزيادة فاعليته في أداء مهامه في جميع مجالات التخطيط والتدريس، وإدارة الصف، والتقويم، وكافة الجوانب المهنية في عملية التعليم.

وإن تدريس العلوم الشرعية بصفة خاصة للمرحلة المتوسطة، يتطلب معلمًا متجددًا في إعداده وتدريبه؛ ليكون مواكبًا للأحداث والمتغيرات من حوْله، ومن ثم يتمكن من تحقيق الأهداف المنشودة من تدريس مواده، في ظل الثوْرات العلمية والتكنولوجية، والتحديات المختلفة التي يشهدها العالم، والتي تفرض على المعلم أن يلاحق ذلك بالتدريب المستمر، والتعلم الذاتي، والإلمام بالكفايات والمعايير والمستويات المعيارية التي يجب أن يعيها ويدركها، بدْءًا من وجوده في كليات التربية قبْل الخدمة، إلى التحاقه بمهنة التعليم.

والمعايير المهنية تشتمل على مستويات معيارية، ومقاييس تقدير لأداء المعلم ترتبط بصلاحية المعلم للقيام بأدواره على مستوى المادة الدراسية، ويعرف الناقة المعايير بأنها: "مجموعة من الموجهات والقواعد والمبادئ يمكن الحكْم في ضوئها على الأداء؛ أي: هي القيم التي نستخدمها في التقدير، وبذلك تكون وصفًا لملامح الأداء ومكوناته وشروطه ومستواه". (٢٠٠٥م، ص هـ)

وقد بدأت حركة معايير التنمية للمعلمين في التسعينيات من القرن العشرين في الولايات المتحدة الأمريكية، من قبل السلطات القضائية التعليمية المختلفة، والمنظمات المهنية التي رأت أن أطر ومعايير التنمية المهنية تساعد في تحقيق النمو المهني للمعلمين. (Clive, & Clare, 2002, p.27, 2 & 3).

والغرض من وضع المعايير عامةً هو الانضمام، والتحديد، وجودة الأداء، والشرعية. (زيتون، ٢٠٠٤م، ص١١٧)، وقد أشارت العديد من الدراسات العلمية إلى ضرورة وضع معايير مهنية للمعلمين؛ وذلك لما تنطوي عليه من تغيير في أدوار ومسؤوليات المعلم، من خلال اختيار وتصميم المهمات التعليمية، وخلْق بيئات تعلمية إيجابية، وتحقيق التنمية المهنية المستمرة، وتشجيع التقييم الذاتي للطلبة والمعلمين. (الغامدي، ١٤٣١هـ، ص٤٦). وهي الأساس للاعتراف بالكفاءة الأكاديمية والممارسة لمهنة التدريس في ضوء معايير تصدرها الهيئات والمنظمات

الأكاديمية المتخصصة، وتعد المعايير المهنية للمعلم محكات للحكم على جودة التدريس في منظومة تحث على الإبداع، وتعطي المعلم التقدير الذي يستحقه، وتجعل تعليمه أبقى أثرًا، وتزيد من رضاه عن ما يدرس، وبالتالي مهنة التدريس.

ومع ظهور حركة الإصلاح القائمة على المعايير المهنية في الولايات المتحدة الأمريكية، سارعت العديد من المجالس والهيئات والمنظمات التي تهتم بالتعليم بإعداد معايير خاصة بها، ومن ثم تصنيفها بحسب حاجات وتوجهات تلك المجالس والهيْئات والمنظمات؛ لذا نجد أن المعايير المهنية للمعلمين تختلف في تصنيف مجالاتها من مؤسسة إلى أخرى، سواء كانت تلك المعايير دوليةً (وهي التي تصدرها هيئة قياس دولية، وتكون عضويتها مفتوحةً للهيئات المماثلة في جميع الدول، ومهمتها الإعداد أو النشر أو التنسيق بين المعايير الصادرة من أعضائها)، أو إقليميةً (وهي الصادرة من هيئة قياس إقليمية؛ لكن عضويتها مقصورة على دول معينة، وتشترك مع هيئات القياس الدولية في المهمة نفسها)، أو وطنيةً (وهي الصادرة من هيئة قياس محلية، ووظيفتها إعداد ونشر المعايير الوطنية، أو الموافقة على المعايير الصادرة من الهيئات الدولية أو الإقليمية)، أو كانت معايير مصنفةً بحسب التخصص (وهي التي تهتم بتخصص معين؛ كمعايير المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات بالولايات المتحدة الأمريكية (NCTM)، أو معايير الجمعية الوطنية لمعلمي العلوم (NSTA)) (الغامدي، ١٤٣١هـ، ص٣٢)، أو كانت معايير خاصةً بحسب نشاط المؤسسة أو الهيئة أو المنظمة من حيث اعتماد مؤسسات إعداد المعلم؛ كمعايير المجلس الوطني الأمريكي لاعتماد برامج إعداد المعلمين (NCATE)، أو معايير خاصةً بالالتحاق بمهنة التعليم، وتقوم بوضع معايير للحد الأدنى من المتطلبات لمزاولة مهنة التدريس، ومنها مجمع تقييم المعلمين الجدد ودعمهم (INTASC)، وقد صممت هذه المعايير لكي يمكن استخدامها في عمليات اختيارات المعلمين الجدد، وتفعيل نظام الترخيص لبدْء مزاولة مهنة التدريس، والحصول على وثيقة معترف بها وطنيًا.

المعايير المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية:

إن أحد جوانب تطور مسيرة التعليم في المملكة العربية السعودية هو الاهتمام بوضع معايير خاصة بمهنة المعلم يتم بموجبها التأكد من امتلاكه بعض المواصفات والخصائص والمهارات والمعارف التي يلزم المعلم اكتسابها للقيام بدوْره المنشود.

وتعد المعايير المهنية الوطنية للمعلمين - التي أعدتها هيئة تقويم التعليم العام في عام ١٤٣٧هـ، والتي بدأ العمل عليها منذ عام ١٤٢٥هـ، وشارك فيه حوالي ثلاثين ألفًا من

التربويين، والطلاب، وأولياء الأمور، وأفراد المجتمع، ومائة ألف من المشاركين الآخرين عبْر منصة "معلمونا" الإلكترونية - إحدى المرتكزات التي تقوم عليها جهود التغيير والتطوير في مجال التعليم في المملكة العربية السعودية؛ و"نقطة تحول في تاريخ التعليم في المملكة العربية السعودية، وحجر الزاوية في تعزيز وتجويد النظام التعليمي؛ ذلك أنها الوسيلة الرئيسة لتمهين التعليم، من خلال ممارسة المعلمين لتلك المعايير في العملية التعليمية، وتطبيقها على برامج كليات التربية، والتدريب الميداني، ومتطلبات الترخيص المهني، واحتياجات التدريب والتطوير المهني للمعلمين". (هيئة تقويم التعليم العام، ١٤٣٧هـ، ص٧).

واستندت هذه المعايير إلى البحوث العلمية التي تؤكد أن المعلمين المؤثرين هم ممارسون مهتمون ومتأملون ومتعلمون مدى الحياة، يسعون باستمرار إلى اكتساب معارف ومهارات جديدة، كما يسعون لتحسين ممارساتهم التعليمية لضمان وصول الطلاب إلى كامل إمكاناتهم. (هيئة تقويم التعليم العام، ١٤٣٧هـ، ص١١).

وقد بنيت هذه المعايير على مواصفات تعتمد على التحسين الموجه للطلاب، والتركيز على التطوير، والجودة العالية، والشمولية، والمصداقية، والتركيز على الممارسة.

وتشير المعايير المهنية الوطنية للمعلمين إلى ما يجب على المعلم معرفته والقيام به، وتتضمن المعارف والمهارات والقيم التي ينبغي للمعلم إتقانها؛ ليكون فاعلًا في مهنته، وملمًا بمتطلباتها المعرفية والتطبيقية بما تشتمل عليه من معرفة تخصصية متعمقة، ومعرفة مدًى واسع من طرق التدريس، والقدرة على إيجاد بيئة تعلم منتجة، وعلى استخدام أساليب التقويم بأنواعها، وفهْم مظاهر النمو الإنساني، والقدرة على العمل مع أشخاص متنوعين من حيث خلفياتهم وحاجاتهم، والتمتع بمهارات تواصل مناسبة، والقدرة على التخطيط السليم للتدريس، والقدرة على بناء علاقات منتجة مع أولياء الأمور والزملاء والمجتمع المحلي، فضلًا عن الإلمام بالمهارات اللغوية والكمية العامة التي ظهر أن لها تأثيرًا واضحًا على فاعلية المعلم ونجاحه في تأدية واجباته المهنية.

وتصنف هيئة تقويم التعليم العام تلك المعايير في ثلاثة مجالات كما يلي:

مجال القيم والمسؤوليات المهنية: ويشمل معيار تجسيد نموذج القيم الإسلامية والثقافة السعودية في عملية التعلم، ومعيار التفاعل المهني مع التربويين والمجتمع.

مجال المعرفة المهنية: ويشمل معيار معرفة الطلاب وكيفية تعلمهم، ومعيار معرفة محتوى التخصص والمنهج، ومعيار معرفة طرق التدريس.

مجال الممارسة المهنية للمعلمين: ويشمل معيار تخطيط وحدات التعلم والتعليم وتطبيقها، ومعيار إيجاد بيئات تعلم تفاعلية، والمحافظة عليها، ومعيار تقويم الطلاب وتعلمهم.

ويضم كل معيار من المعايير الثمانية مجموعةً من "نقاط التركيز" التي تصف السمات الأساسية لمهنة التدريس، ثم تقدم كل نقطة تركيز وصْفًا يمتد إلى أربعة مستويات للأداء من خلال التوصيفات التي تحدد ملامح جودة التدريس في كل مستوًى، وتعكس مستويات الأداء الأربعة تزايدًا في عمق المعرفة والفهم، واتساعًا في التمكن من الممارسة، وزيادةً في مسؤوليات المعلمين.

وقسمت هيئة تقويم التعليم العام المعايير المهنية مستويات أداء المعلمين بحسب نمائهم المهني والعلمي، ووضعت لكل مستوًى وصفًا وأداءً متوقعًا منه كالتالي:

مستوى الأداء الأول: المعلم الخريج:

هو "المعلم الخريج حديثًا"، الذي نجح في التأهيل من مؤسسات إعداد المعلمين، وهو مؤهل لدخول مهنة التدريس بصفته معلمًا "مرخص مؤقتًا"، وهو ممارس مبتدئ يظهر معرفةً بمعايير المعلمين المهنية، ويدعمه زملاؤه بإرشاده، ويحرص على تطبيق المعارف والمهارات الأساسية في التدريس، ويعزز إنجازات طلابه.

مستوى الأداء الثاني: المعلم الممارس:

هو المعلم الذي في بداية حياته المهنية في التدريس، بعد أن حصل بنجاح على الترخيص الكامل، وقد تطورت ممارساته التدريسية، ومعرفته بالمحتوى، والمهارات التي يمتلكها من واقع الخبرات في الفصول الدراسية والمدرسة ككل. ويعمل الممارس باستمرار على توسيع نطاق وفعالية إستراتيجياته التدريسية، وتعزيز نمو الطلاب وتحصيلهم.

مستوى الأداء الثالث: المعلم المتقدم:

هو المعلم الذي يظهر فهْمًا شاملًا للتدريس، وقد طور معارفه ومهاراته، ويعمل على توظيف منهجيات التدريس المتطورة لتعميق تعلم الطلاب وتحسينه، ويقوم كذلك بدعم زملائه وإرشادهم، والإسهام في النمو المهني لهم.

مستوى الأداء الرابع: المعلم الخبير:

هو المعلم المتطور والمثالي، الذي استمر في النمو المهني، وتمكن من جميع جوانب فن

التدريس، ويؤدي دورًا قياديًا على مستوى المدرسة والحي والمجتمع المهني، ويقوم بعمل المبادرات لتقويم وتحسين البرامج على مستوى المدرسة، وله تأثير واسع في مدرسته؛ حيث يسهم في تطوير ممارسات زملائه، ونواتج تعلم الطلاب وتحسينها، وزيادة فاعليتها، ويشارك في تعزيز مكانة المهنة، وتطويرها. (هيئة تقويم التعليم العام، ١٤٣٧هـ).

الدراسات السابقة:

وفيما يلي عرض لأهم الدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية:

أجْرت السلامات (٢٠١٦م) دراسةً هدفت إلى التعرف على مستوى الأداء التدريسي لمعلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية في ضوء المعايير المهنية للمعلم السعودي. ولتحقيق أهداف الدراسة؛ اتبعت المنهج الوصفي، من خلال استخدام بطاقة الملاحظة أداةً لجمع البيانات المتعلقة بالإجابة عن أسئلة الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (٩٢) معلمًا للعلوم بمدارس البنين، في المرحلة الابتدائية، في مدينة الطائف. وتم التوصل إلى عدد من النتائج، من أهمها: أن مستوى الأداء التدريسي لمعلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية في ضوء المعايير المهنية للمعلم السعودي – كان متوسطًا على الأداة الكلية، وكذلك على مجالاتها. وتم صياغة عدد من التوصيات، أهمها التأكيد على كليات التربية لتبني المعايير المهنية للمعلم السعودي في برامج ومناهج إعداد معلمي العلوم، ونشر ثقافة التقويم بصفة عامة، والتقويم الذاتي (تقويم المعلم نفسه) بصفة خاصة، والاهتمام بالتدريب أثناء الخدمة، وخصوصًا المعلمين الجدد، أو ذوي الخبرة القليلة، كما اقترحت الدراسة مزيدًا من الدراسات في مجال تقويم الأداء لمعلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية؛ للوقوف على أسباب تدني مستوى الأداء، ومعالجتها.

وتناولت دراسة "أبوسنينة" (٢٠١٤م) درجة التزام معلمي الدراسات الاجتماعية ومعلماتها في المرحلة الأساسية العليا بالمعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنيًا، من وجهة نظر مديريهم في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن، وبلغت عينة الدراسة (١١١) مديرًا ومديرة، منهم (٥٢) مديرًا، و(٥٩) مديرة. واستخدم الباحث في جمع المعلومات استبانة المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنيًا عام (٢٠٠٦م)، وبلغ عددها (٦٣) فقرةً، موزعةً على سبعة مجالات. وجاءت نتائج الدراسة في المجالات مرتبةً تنازليًا كما يلي: أخلاقيات مهنة التعليم، وتنفيذ التدريس، ومعرفة الأكاديمية البيداغوجية الخاصة، ومجال التخطيط للتدريس، والتربية والتعليم في الأردن، وتقييم تعلم الطلبة، والتطوير الذاتي. كما جاءت درجة الالتزام الكلية على جميع فقرات ومجالات الاستبانة الكلية بدرجة كبيرة، بلغت (٢٥٨,٦٥)، بنسبة مئوية (٨٢,١ ٪)

وحصلت (٤٥) فقرةً على درجة التزام كبيرة، و(١٨) فقرةً على درجة التزام متوسطة.

وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس، ولصالح الإناث، في مجال المعرفة الأكاديمية والبيداغوجية الخاصة، ومجال التخطيط للتدريس، ومجال تنفيذ التدريس، ومجال أخلاقيات مهنة التعليم ولم توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير المؤهل العلمي للمدير، وتخصص المدير، وخبرة المدير.

ودراسة الرقيب (٢٠١٣م) التي هدفت إلى تقويم الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية في ضوء المعايير المهنية؛ وذلك لمعرفة درجة توفر هذه المعايير في تنفيذ دروس اللغة العربية وتقويمها بالمرحلة الابتدائية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، حيث اختيرت عينة عشوائية من معلمي اللغة العربية بمحافظة الطائف، وقد أعد الباحث قائمةً بالمعايير المهنية اللازمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، وبناء بطاقة الملاحظة لأداء المعلمين في ضوئها. وقد أسفرت نتائج الدارسة عن تدني مستوى الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في ضوء المعايير المهنية بصفة عامة، وبناء تصور مقترح في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة. وقد أوصت الدراسة بضرورة زيادة معرفة معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في مجال المعايير المهنية، والاستفادة من ذلك في تطوير أدائهم التدريسي، بالإضافة إلى تدريب المعلمين على أساليب التدريس والتقويم الحديثة.

وأعد الدرايسة (٢٠١٢م) دراسةً هدفت إلى التعرف على درجة التزام معلمي العلوم بالمعايير المهنية للمعلمين، وعلاقتها ببعض المتغيرات (التخصص، وفترة الخدمة التعليمية)، واستخدم الباحث منهجية البحث المختلط باستخدام بطاقة ملاحظة صفية، اشتملت على أربعة مجالات، هي: المعرفة الأكاديمية والبيداغرافية الخاصة واشتمل على أربعة معايير، وتنفيذ التدريس واشتمل على ستة معايير، وتقويم تعلم الطلبة واشتمل على ثلاثة معايير، وأخلاقيات مهنة التعليم واشتمل على أربعة معايير. بعد ذلك تم إجراء المقابلات مع المعلمين ذوي أفضل النتائج في بطاقة الملاحظة. وتكونت عينة الدراسة من (٥٠) معلمًا ومعلمةً للعلوم في مديرية التربية والتعليم التابعة لمنطقة أربد الثالثة، للعام ٢١٢م، موزعين على (١٩) مدرسةً، تم اختيارها بالطريقة العشوائية.

وأظهرت النتائج أن التزام معلمي العلوم بجميع مجالات المعايير المهنية كانت بدرجة (متوسطة)، كما كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين درجة التزام معلمي العلوم بمجال تنفيذ التدريس، ومعيارية تنظيم بيئة صفية تفاعلية آمنة

وداعمة في أثناء حصص العلوم، والتواصل بفاعلية مع الطلبة لتسهيل تعلمهم للعلوم، تعزى لمتغير الدراسة (سنوات الخدمة التعليمية)، ولصالح المعلمين من ذوي سنوات الخدمة التعليمية المتوسطة، وكشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين درجة التزام معلمي العلوم بمعيار (تصميم نشاطات تعليمية ملائمة للنهوض بتعلم الطلبة للعلوم في ضوء نتاجات تقييم تعلمهم وتقدمهم فيه) وفْقًا للوسيط، تعزى لمتغير الدراسة (التخصص) ولصالح المعلمين من تخصص (الفيزياء)، كما أظهرت النتائج أن أكثر أساليب التطوير الذاتي ممارسةً من قبل معلمي العلوم قد تمثل في استخدام الإنترنت، والكتب المتخصصة، وأن أكبر الصعوبات التي تحد من درجة التزام معلمي العلوم بالمعايير المهنية قد تمثلت في أعداد الطلبة في الغرف الصفية.

وهدفت دراسة الشهري (٢٠١٢م) إلى تحديد معايير الأداء التدريسي لمعلمي التربية الإسلامية للمرحلة الابتدائية، كما هدفت أيضًا إلى التعرف على واقع الأداء الدراسي لمعلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الابتدائية في ضوء المعايير المهنية للمعلم السعودي، وتم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية من معلمي التربية الإسلامية للمرحلة الابتدائية بمحافظة الطائف، البالغ عددهم (٣٠) معلمًا. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واعتمد بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي أداةً لدراسته، وأسفرت نتائج الدراسة عن تحديد معايير الأداء التدريسي المناسبة لمعلمي التربية الاسلامية السعوديين بالمرحلة الابتدائية، التي اشتملت على ثلاثة مجالات مختلفة، هي (تخطيط التدريس – تنفيذ الدرس – تقويم الدرس). وكشفت الدراسة عن توفر معايير الأداء التدريسي المناسبة لمعلمي التربية الاسلامية السعوديين بالمرحلة الابتدائية بشكل متفاوت، فكان مجال التخطيط للدرس هو أكثر المجالات توفرًا وممارسةً لدى هؤلاء المعلمين، تلاه مجال تنفيذ الدرس بدرجة متوسطة، وكان مجال تقويم الدرس هو أقل المجالات توفرًا وممارسة.

أما الغامدي (١٤٣١هـ) فقد هدف بدراسته إلى التعرف على درجة ممارسة معلمي العلوم الطبيعية بالمرحلة المتوسطة للمعايير العالمية للتربية العلمية، واستخدم المنهج الوصفي المسحي لبناء قائمة بالمعايير العالمية للتربية العلمية، واستعان الباحث في إجراء دراسته بمنطقة الباحة بعينة مؤلفة من (٣٢) معلمًا، وتمثلت أدوات الدراسة في بطاقتيْ ملاحظة ومقابلة. وكان من أهم نتائج هذه الدراسة أن ممارسة معلمي العلوم الطبيعية بالمرحلة المتوسطة لجميع المجالات، في ضوء المعايير العالمية للتربية العلمية – كانت بمستوى (منخفض)، وهذا أداء غير مرْض.

وهدفت دراسة المطرفي (١٤٣١هـ) إلى التعرف على واقع أداء معلمي العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، في ضوء معايير وزارة التربية والتعليم، من وجهة نظر المشرفين التربويين، ومديري المدارس، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي، وطبق الاستبانة أداةً لدراسته على جميع المشرفين التربويين للعلوم الشرعية بمدينة الرياض، البالغ عددهم (٦٥) مشرفًا، وعلى جميع مديري المدارس الثانوية بمدينة الرياض، البالغ عددهم (١١٥) مديرًا. وقد توصلت الدراسة إلى نتائج، أهمها: أن مستوى أداء معلمي العلوم الشرعية من وجهة نظر مجتمع الدراسة كان عاليًا، بمتوسط حسابي بلغ (٣,٥٣)، وكذلك لا يوجد أي من المعايير تحقق بدرجة كبيرة جدًا، أو بدرجة ضعيفة، أو ضعيفة جدًا، وتوصلت الدراسة كذلك إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر المشرفين التربويين ومديري المدارس حول مستوى أداء معلمي العلوم الشرعية في المعايير التالية: (المعرفة التخصصية، وتخطيط الدروس، وإبراز خصائص المجتمع وربطها بالواقع، واستخدام الوسائل والتقْنيات، واستخدام الأساليب المناسبة في التقويم)، وكانت الفروق لصالح مديري المدارس، وإلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر المشرفين التربويين ومديري المدارس، حول مستوى أداء معلمي العلوم الشرعية في المعايير التالية: (توظيف طرائق التدريس، واستخدام مهارات الاتصال، ومراعاة الفروق الفريدة، وإدارة الصف، والتعاون مع الزملاء على تطوير نفسه). وقد أوصت الدراسة بنشر ثقافة المعايير الخاصة بالمعلم، وتدريب المعلمين في مجال المعايير ومتابعتهم في الغرف الصفية، وشمولية تقرير الزيارة الصفية لمدير المدرسة والمشرف لتلك المعايير.

مناقشة الدراسات:

لقد أفادت الدراسة الحالية من تلك الدراسات في إثراء هذه الدراسة بالمراجع، التي ساعدت في توجيه الدراسة الحالية، والتعرف على أهم الخصائص المنهجية وأفضلها، والطرق اللازمة لدراسة هذا الموضوع، والمساعدة في اختيار أداة الدراسة (بطاقة الملاحظة)، وبناء إجراءاتها في ضوء الأسئلة التي تسعى هذه الدراسة للإجابة عنها، والمساعدة في كتابة الإطار النظري لهذه الدراسة.

وعليه؛ يمكن القول: إن أهم ما يميز الدراسة الحالية أن معظم الدراسات السابقة كانت تقيس مستوى الأداء والكفايات من وجهة نظر المعلمين أنفسهم أو مشرفيهم، في حين أن هذه الدراسة تقيس مستوى تطبيق معلمات العلوم الشرعية المعايير المهنية من خلال ملاحظة الباحثة، كذلك ما يميز هذه الدراسة هي الأداة، وهي بطاقة الملاحظة، وتتكون من (٤) بطاقات، بحسب مستوى الأداء المطلوب ملاحظته، والتي اعتمد في بنائها على وثيقة المعايير

المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية، التي صدرت عام (١٤٣٧هـ)، حيث يلحظ حداثة تلك المعايير بجوانبها المختلفة.

إجراءات الدراسة:

يصف هذا الجزء منهجية الدراسة في ضوء ما تقدم من أسئلة الدراسة؛ بقصْد تحقيق الأهداف المحددة من خلال تحديد منهج الدراسة، والمجتمع، والعينة، وأداة الدراسة، والأساليب الإحصائية المستخدمة لتحليل البيانات، وصولًا إلى النتائج على النحو التالي:

منهج الدراسة:

تحقيقًا لأهداف الدراسة؛ استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي؛ وذلك من خلال أسلوب الملاحظة المباشرة لأداء المعلمات داخل حجرة الصف، وتم في ضوء هذا المنهج القيام بالوصف الواقع للتعرف على مستوى تطبيق معلمات العلوم الشرعية للمرحلة المتوسطة المعايير المهنية للمعلمين في مدينة الرياض.

المجتمع والعينة: تكون المجتمع من جميع معلمات العلوم الشرعية في المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض، للعام الدراسي الذي طبقت فيه الدراسة، وهو الفصل الدراسي الثاني من العام ١٤٣٧/١٤٣٨هـ، البالغ عددهن (٣٦٨٥) معلمةً، يعملن في (١٦٤) مدرسةً، موزعةً في (٩) مكاتب إشراف في مدينة الرياض، وقد تم اختيار العينة بطريقة عشوائية بسيطة، حيث تكونت العينة من (١٨٤) معلمةً، شكلن نسبة (٥,٠٠ ٪) من أفراد المجتمع، وكن موزعات على عدد من المدارس في جميع مكاتب الإشراف بمدينة الرياض. (وزارة التعليم، إدارة تقْنية المعلومات، ١٤٣٧هـ/١٤٣٨هـ[٢]).

جدول (١): وصف عينة الدراسة وفْقًا لمتغيرات الدراسة

متغيرات الدراسة		التكرارات	النسبة المئوية
المؤهل العلمي	بكالوريوس غير	٦٢	٪٣٣,٧٠
	بكالوريوس تربوي	٩٧	٪٥٢,٧٠
	ماجستير	٢٥	٪١٣,٦٠
عدد سنوات الخبرة	٥ سنوات فأقل	٥٢	٪٢٨,٣٠

(٢) حصلت الباحثة على البيانات من خلال الاتصال المباشر مع إدارة تقْنية المعلومات بالإدارة العامة لتعليم البنات بمنطقة الرياض في وزارة التعليم.

متغيرات الدراسة		التكرارات	النسبة المئوية
	من ٦ إلى ١٠ سنوات	٤٦	٢٥,٠٠٪
	١١ سنة فأكثر	٨٦	٤٦,٧٠٪
الدورات التدريبية في مجال المعايير المهنية	لم أحصل على أي	٤١	٢٢,٣٠٪
	دورة واحدة	٥٤	٢٩,٣٠٪
	دورتان فأكثر	٨٩	٤٨,٤٠٪

أداة الدراسة:

ولتحقيق أهداف الدراسة الحالية، والإجابة عن أسئلتها؛ تم استخدام بطاقة ملاحظة لقياس مستوى تطبيق معلمات العلوم الشرعية للمرحلة المتوسطة المعايير المهنية للمعلمين في مدينة الرياض، وقد تم بناؤها وفْقًا للمعايير المهنية المعتمدة من هيئة تقويم التعليم العام للمعلمين، وهي مقسمة إلى (٤) بطاقات، كل بطاقة منها تصف أداء المعلم (الخريج، والممارس، والمتقدم، والخبير)، تشترك جميعها في (٣) مجالات رئيسة، موزعة على (٨) معايير فرعية، وينبثق عنها (٣٣) نقطة تركيز؛ موضحًا فيها (١٣٢) وصفًا للأداءات في نقاط التركيز (ملحق رقم ١).

وتم استخدام مقياس ليكرت (Likert) الرباعي المتدرج لقياس مدى الاستجابة في بطاقة الملاحظة وتم رصد الدرجات وفْق الآتي:

سلم الإجابة	مبتدئ	متوسط	مُبشر	ماهر
الدرجة	١	٢	٣	٤

وقد تم تقدير مستوى التطبيق في بطاقات الملاحظة الأربع وفْق التالي:

- المدى = أعلى قيمة – أقل قيمة = ٤ – ١= ٣
- طول الفئة= المدى ÷ عدد الفئات = ٣ ÷ ٤= ٠,٧٥

مستوى التطبيق	المتوسط الحسابي
مبتدئ	المتوسطات التي تتراوح من ١,٠٠ إلى أقل من ١,٧٥
متوسط	المتوسطات التي تتراوح من ١,٧٥ إلى أقل من ٢,٥٠
مُبشر	المتوسطات التي تتراوح من ٢,٥٠ إلى أقل من ٣,٢٥
ماهر	المتوسطات التي تتراوح من ٣,٢٥ إلى ٤,٠٠

ثبات بطاقات الملاحظة:

تم حساب ثبات بطاقات الملاحظة الأربع: (الخريج، والممارس، والمتقدم، والخبير)، باستخدام معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، حيث تم تطبيق هذه البطاقات على عينة استطلاعية مكونة من (٢٠) معلمةً من خارج عينة الدراسة، وتم من خلال نتائجهن حساب معامل الثبات بمعادلة ألفا كرونباخ كما هو موضح بالجدول رقم (٢).

جدول (٢): معامل ثبات بطاقات الملاحظة بمعادلة ألفا كرونباخ

الرقم	المجال	عدد الأداءات	الخريج	الممارس	المتقدم	الخبير
			آلفا كرونباخ			
١	المجال الأول: القيم المهنية ومسؤوليات المعلمين	٩	٠,٨٤٩	٠,٨٤٧	٠,٧٩١	٠,٧٣٨
٢	المجال الثاني: المعرفة المهنية للمعلمين	٨	٠,٨٧١	٠,٧٦٣	٠,٧٣٧	٠,٨٢٤
٣	المجال الثالث: الممارسة المهنية للمعلمين	١٦	٠,٨٠٤	٠,٧٩٥	٠,٨١١	٠,٨٤٤
٤	البطاقة ككل	٣٣	٠,٩٢٤	٠,٩١٣	٠,٩٠٧	٠,٩١١

يتضح من الجدول (٢) أن نتيجة ألفا كرونباخ لجميع مجالات بطاقات الملاحظة الأربع: (الخريج، والممارس، والمتقدم، والخبير) مقبولة إحصائيًا؛ حيث تشير الدراسات إلى أن معامل الثبات المحسوب بمعادلة ألفا كرونباخ يعدّ مقبولاً إحصائيًا إذا كانت قيمته أعلى من (٠,٦٠) (أبو هاشم، ٢٠٠٤م، ص٣٠٤)؛ مما يشير إلى صلاحية بطاقات الملاحظة للتطبيق على عينة الدراسة.

ثبات التقييم في بطاقات الملاحظة:

للتأكد من ثبات التقييم؛ تم تقييم معلمات العينة الاستطلاعية، وهن (٢٠) معلمة من قبل الباحثة، ومن قبل الزميلة[٣]، وتم من خلال هذه النتائج المسجلة حساب معامل الاتفاق بين تقييم الباحثة وتقييم الزميلة، وذلك من خلال معادلة كوبر (Cooper)، وهي:

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق + عدد مرات الاختلاف}} \times ١٠٠$$

وكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول (٣)

(٣) الزميلة: أ /سلوى إبراهيم العتيبي.

جدول (٣): نسبة الاتفاق بين تقييم الباحثة وتقييم الزميلة

م	بطاقة الملاحظة	عدد الأداءات	العينة الاستطلاعية	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	كوبر
١	بطاقة الملاحظة الخاصة بالمعايير المهنية (الخريج)	٣٣	٢٠	٦٢٦	٣٤	٩٤,٨
٢	بطاقة الملاحظة الخاصة بالمعايير المهنية (الممارس)	٣٣	٢٠	٦٣٢	٢٨	٩٥,٨
٣	بطاقة الملاحظة الخاصة بالمعايير المهنية (المتقدم)	٣٣	٢٠	٦١٩	٤١	٩٣,٨
٤	بطاقة الملاحظة الخاصة بالمعايير المهنية (الخبير)	٣٣	٢٠	٦٣١	٢٩	٩٥,٦

يتضح من الجدول (٣) أن قيم معامل التوافق (كوبر) بين الدرجة التي سجلتها الباحثة، والدرجة التي سجلتها الزميلة – أعلى من (٧٠,٠)؛ مما يدل على ثبات تقييم الباحثة.

الأساليب الإحصائية التي تم استخدامها في التحليل:

للإجابة عن أسئلة الدراسة؛ تم استخدام المعاملات الإحصائية التالية:

١. الإحصاء الوصفي المتمثل بالتكرارات والنسب المئوية لوصف عينة الدراسة، وفْقًا لمتغيراتها، وهي (المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، والدورات التدريبية في مجال المعايير المهنية).
٢. معادلة ألفا كرونباخ لحساب ثبات بطاقات الملاحظة الأربع.
٣. معادلة كوبر لحساب معامل الاتفاق بين تقييم الباحثة وتقييم الزميلة.
٤. الإحصاء الوصفي المتمثل بالمتوسط الحسابي والانحراف المعياري للتعرف على: مستوى تطبيق معلمات العلوم الشرعية للمرحلة المتوسطة معايير المعلمين (الخريجين، والممارسين، والمتقدمين، والخبراء) المهنية في المملكة العربية السعودية.

اختبار تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA للتعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مستوى تطبيق معلمات العلوم الشرعية للمرحلة المتوسطة معايير المعلمين: (الخريجين، والممارسين، والمتقدمين، والخبراء) المهنية في المملكة العربية السعودية وفْقًا لـ (المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، والدورات التدريبية).

اختبار (شيفيه) للمقارنات البعْدية بعد اختبار تحليل التباين الأحادي.

إجراءات تطبيق الدراسة:

وقد تم تطبيق أداة الدراسة باتباع الإجراءات التالية:

- قامت الباحثة بزيارة المدارس المتوسطة التي تضم معلمات العلوم الشرعية (١٨٤) معلمةً (عينة الدراسة)، والالتقاء بهن لتعريفهن بمهمة الباحثة، وطلب تعاونهن في ذلك.
- روعي في تطبيق الملاحظة على المعلمات حضور حصتين صفيتين متنوعة بالمقرر والمرحلة لكل معلمة.
- قامت الباحثة وزميلتها بملاحظة أداء المعلمات التدريسي معًا، ثم الاتفاق في الزيارة نفسها على نتائج بطاقات الملاحظة (للباحثة وزميلتها).
- معالجة البيانات وتحليلها، واستخراج نتائج بطاقة الملاحظة.

عرْض النتائج ومناقشتها:

يشمل هذا الجزء من الدراسة عرْض النتائج ومناقشتها، وربط نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة، وذلك بالإجابة عن أسئلة الدراسة، على النحو التالي:

للإجابة عن السؤال الرئيس الأول، الذي ينص على: ما مستوى تطبيق معلمات العلوم الشرعية للمرحلة المتوسطة المعايير المهنية للمعلمين (الخريجين، والممارسين، والمتقدمين، والخبراء) في المملكة العربية السعودية؟

تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، وتقدير مستوى التطبيق، والجدول (٤) يوضح نتائج ذلك.

جدول (٤): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وتقدير مستوى التطبيق للمعايير المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية

المجالات	المعايير المهنية	الخريجين			الممارسين			المتقدمين			الخبراء		
		المتوسط	الانحراف	مستوى التطبيق	المتوسط	الانحراف	مستوى التطبيق	المتوسط	الانحراف	مستوى التطبيق	المتوسط	الانحراف	مستوى التطبيق
القيم المهنية ومسؤوليات المعلمين	١	٣,٠٢	٠,٤٨٧	مبشر	٣,٠٢	٠,٥	مبشر	٢,٣٢	٠,٤٠٣	متوسط	٢,١٥	٠,٣٨٤	متوسط

المجالات	المعايير المهنية	الخريجين			الممارسين			المتقدمين			الخبراء		
		المتوسط	الانحراف	مستوى التطبيق	المتوسط	الانحراف	مستوى التطبيق	المتوسط	الانحراف	مستوى التطبيق	المتوسط	الانحراف	مستوى التطبيق
	٢	٢,٤٣	٠,٣٩٤	متوسط	٢,٤٤	٠,٣٨٢	متوسط	٢,٣٢	٠,٣٧٩	متوسط	٢,٢٨	٠,٣٩٣	متوسط
عموم المجال		٢,٦٣	٠,٣٨٢	مبشر	٢,٦٤	٠,٣٦٦	مبشر	٢,٣٢	٠,٣٢١	متوسط	٢,٢٣	٠,٣١٩	متوسط
المعرفة المهنية للمعلمين	٣	٢,٣١	٠,٤٩٣	متوسط	٢,٣١	٠,٤٩	متوسط	٢,١١	٠,٤٢٩	متوسط	٢,٠٤	٠,٤٤٩	متوسط
	٤	٣,٢٨	٠,٦٨٣	ماهر	٣,٢٧	٠,٦٧٩	ماهر	٢,٥٧	٠,٥١	مبشر	٢,٥٢	٠,٦١٢	مبشر
	٥	٢,٧٣	٠,٦٨٨	مبشر	٢,٧٥	٠,٦٦٦	مبشر	٢,٢٧	٠,٤٥٨	متوسط	٢,٢٧	٠,٥٣١	متوسط
عمـــوم المجال		٢,٧١	٠,٤٧٤	مبشر	٢,٧١	٠,٤٦٦	مبشر	٢,٢٩	٠,٣١٤	متوسط	٢,٢٥	٠,٣٦٤	متوسط
الممارسة المهنية للمعلمين	٦	٢,٦٢	٠,٥	مبشر	٢,٦٢	٠,٥	مبشر	٢,١٧	٠,٣٧١	متوسط	٢,١٨	٠,٤١٢	متوسط
	٧	٢,٣٦	٠,٤٦	متوسط	٢,٣٦	٠,٤٦	متوسط	٢,١٣	٠,٣٩٩	متوسط	٢,٠٩	٠,٤٢٦	متوسط
	٨	٢,٣٣	٠,٦٢٣	متوسط	٢,٣٤	٠,٦٢١	متوسط	١,٩٤	٠,٣٨٦	متوسط	١,٨٩	٠,٤٢٣	متوسط

المجالات	المعايير المهنية	الخريجين			الممارسين			المتقدمين			الخبراء		
		المتوسط	الانحراف	مستوى التطبيق	المتوسط	الانحراف	مستوى التطبيق	المتوسط	الانحراف	مستوى التطبيق	المتوسط	الانحراف	مستوى التطبيق
عمـــوم المجال		٢,٤٥	٠,٤٧	متوسط	٢,٤٥	٠,٤٧	متوسط	٢,٠٧	٠,٢٩٥	متوسط	٢,٠٥	٠,٣٢٤	متوسط
عموم مستوى التطبيق		٢,٥٦	٠,٣٥٨	ميشر	٢,٥٦	٠,٣٥١	ميشر	٢,١٩	٠,٢٤٢	متوسط	٢,١٥	٠,٢٥٨	متوسط

يتضح من الجدول (٤) ما يلي:

- أن مستوى تطبيق المعلمات معايير (الخريجين) المهنية للمعلمين بجميع مجالاتها جاء (مبشرًا) بمتوسط (٢,٤٥)، متجاوزًا للمستوى المبتدئ، وبالنظر إلى أدائهن في معايير القيم المهنية ومسؤوليات المعلمين، ومعايير المعرفة المهنية للمعلمين، اتضح أداؤهن (المبشر)، والمتميز في المعيار الرابع، وهو معيار (معرفة محتوى التخصص والمنهج) حيث جاء بمستوى تطبيق (ماهر)، ولعل مرد ذلك إلى ملاءمة ما تلقته المعلمات من تعليم في مجال التخصص الدراسي، وأيضًا في مجال التأهيل كمعلمات، إلا أن أداءهن معايير الممارسة المهنية للمعلمين جاء (متوسطًا)، لما يتطلبه هذا المعيار من المزيد من التدريب والخبرة العملية، والى بيئة مدرسية مهيأة بشكل جيد، يكفل للمعلمة إيجاد بيئات تعلم تفاعلية، والمحافظة عليها.

- أن مستوى تطبيق المعلمات معايير (الممارسين) المهنية للمعلمين بجميع مجالاتها، جاء مقاربًا جدًا لتطبيق المعلمات معايير (الخريجين) المهنية للمعلمين، حيث جاء (مبشرًا) بمتوسط (٢,٤٥)، متجاوزًا للمستوى المبتدئ، وبالنظر إلى أدائهن في معايير القيم المهنية ومسؤوليات المعلمين، ومعايير المعرفة المهنية للمعلمين، اتضح أداؤهن (المبشر)، والمتميز في المعيار الرابع، وهو معيار (معرفة محتوى التخصص والمنهج)، حيث جاء بمستوى تطبيق (ماهر)، ولعل ذلك بسبب سهولة المحتوى قياساً على مستوى التأهيل العلمي بالتخصص لدى المعلمات، بينما جاء أداؤهن معايير الممارسة المهنية للمعلمين (متوسطًا)،

على الرغم مما يجب أن يكون عليه المعلم من قدرة على تخطيط وحدات التعلم والتعليم وتطبيقاتها، وتقويم الطلاب وتعلمهم، بخلاف المأمول من المعلم الممارس.

- أن مستوى تطبيق المعلمات معايير (المتقدمين) المهنية للمعلمين بجميع مجالاتها جاء (متوسطًا) بمتوسط (٢,١٩)، متجاوزًا للمستوى المبتدئ، وبالنظر إلى أدائهن مفصلًا في جميع مجالات المعايير، نجد أنه جاء (متوسطًا) في كل مجال من المجالات، وقد قل أداؤهن في معايير (المتقدمين) عن المستوى الذي ظهر في تطبيق معايير الخريجين والممارسين في هذه الدراسة، حتى وإن كان المعيار الرابع - وهو معيار (معرفة محتوى التخصص والمنهج) - جاء بمستوى تطبيق (مبشر)، فهو يقل أيضًا عن معايير الخريجين والممارسين.

- أن مستوى تطبيق المعلمات معايير (الخبراء) المهنية للمعلمين بجميع مجالاتها جاء (متوسطًا) بمتوسط (٢,١٥)، متجاوزًا للمستوى المبتدئ، ومشتركًا في ارتفاع مستوى المعيار الرابع، وهو معيار (معرفة محتوى التخصص والمنهج)، حيث جاء بمستوى تطبيق (مبشر)، وبالنظر مفصلًا لمجالات المعايير، فإنها جاءت بمستوى تطبيق (متوسط) في كل مجال.

- وبالرجوع للدراسات السابقة، نجد أن هذه النتائج تختلف عما توصلت إليه دراسة (الرقيب، ٢٠١٣م) من تدني مستوى الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في ضوء المعايير المهنية بصفة عامة، حيث توصلت الدراسة الحالية إلى أن مستوى تطبيق المعلمات المعايير المهنية للخريجين والممارسين بمستوى (مبشر)، ومستوى تطبيق المعلمات معايير المتقدمين والخبراء بمستوى (متوسط)، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة (السلامات، ٢٠١٦م) من نتائج، أهمها أن مستوى الأداء التدريسي لمعلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية في ضوء المعايير المهنية للمعلم السعودي كان متوسطًا على الأداة الكلية، وكذلك في جميع مجالاتها، وما توصلت إليه دراسة (الغامدي، ١٤٣١هـ) من أن ممارسة معلمي العلوم الطبيعية بالمرحلة المتوسطة لجميع المجالات، في ضوء المعايير العالمية للتربية العلمية - كانت بمستوى (منخفض).

كما تتفق الدراسة الحالية مع دراسة الشهري (٢٠١٢م)، من أن واقع الأداء الدراسي لمعلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الابتدائية في ضوء المعايير المهنية للمعلم السعودي، في مجال تنفيذ الدرس -جاء بدرجة متوسطة، كما اتفقت هذه الدراسة مع دراسة "أبو سنينة" (٢٠١٤م)

في أن درجة التزام معلمي الدراسات الاجتماعية ومعلماتها في المرحلة الأساسية العليا بالمعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنيًا- متوسطة، تميز فيها الالتزام في مجال المعرفة الأكاديمية والبيداغوجية.

للإجابة عن سؤال الدراسة الرئيس الثاني، الذي ينص على:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تطبيق معلمات العلوم الشرعية للمرحلة المتوسطة المعايير المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية وفْقًا لمتغيرات (المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، والدوْرات التدريبية)؟

وما انبثق عنه من الأسئلة الفرعية التالية:

١. السؤال الفرعي الأول، الذي ينص على:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تطبيق معلمات العلوم الشرعية للمرحلة المتوسطة المعايير المهنية للمعلمين (الخريجين) وفْقًا لمتغيرات (المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، والدوْرات التدريبية)؟

تم استخدام تحليل التباين الأحادي، والجدول (٥) يوضح نتائج ذلك.

جدول (٥): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للتعرف على الفروق في مستوى تطبيق معلمات العلوم الشرعية للمرحلة المتوسطة المعايير المهنية للمعلمين (الخريجين)

	وفْق متغير المؤهل العلمي					وفْق متغير عدد سنوات الخبرة					وفْق متغير عدد الدورات التدريبية					
المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
القيم المهنية ومسؤوليات المعلمين	بين المجموعات	٠,٠٦٤	٢	٠,٠٣٢	٠,٢١٧	٠,٨٠٥	٠,٨٤٧	٢	٠,٤٢٤	٢,٩٧	٠,٠٥٤	٠,٣١٥	٢	٠,١٥٧	١,٠٨١	٠,٣٤١
	داخل المجموعات	٢٦,٦١٣	١٨١	٠,١٤٧			٢٥,٨٣	١٨١	٠,١٤٣			٢٦,٣٦١	١٨١	٠,١٤٦		

	وفق متغير المؤهل العلمي					وفق متغير عدد سنوات الخبرة					وفق متغير عدد الدورات التدريبية				
المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
	الكلي	٢٦,٦٧٦	١٨٣				٢٦,٦٧٦	١٨٣				٢٦,٦٧٦	١٨٣			
المعرفة المهنية للمعلمين	بين المجموعات	١,١٤٧	٢	٠,٥٧٣	٢,٥٩٥	٠,٠٧٧	٠,٣١	٢	٠,٦٢	٠,٦٢	٠,٥٣٧	٠,٤٦٦	٢	٠,٢٣٣	٢,٠٩٩	٠,١٢٦
	داخل المجموعات	٣٩,٩٩٥	١٨١	٠,٢٢١			٠,٢٢٤	١٨١	٠,٢٢٤	٤٠,٥٢	٠,٠٠٠	٠,٢٢٢	١٨١	٠,٢١٨		
	الكلي	٤١,١٤٢	١٨٣				٤١,١٤٢	١٨٣				٤٠,٤٤٤	١٨٣			
المعارسة المهنية للمعلمين	بين المجموعات	٠,٥٥	٢	٠,٢٧٥	١,٢٤٨	٠,٢٨٩	٠,٠٢٢	٢	٠,٠١١	٠,٠٤٣	٠,٩٠٨	٠,٩٨	٢	٠,٤٩	٢,٢٤٨	٠,١٠٩
	داخل المجموعات	٣٩,٨٩٤	١٨١	٠,٢٢			٠,٢٢٣	١٨١	٠,٢٢٣	٤٠,٤		٣٩,٤٦٤	١٨١	٠,٢١٨		
	الكلي	٤٠,٤٤٤	١٨٣				٤٠,٤٤٤	١٨٣				٤٠,٤٤٤	١٨٣			
المجالات ككل	بين المجموعات															

المجال	وفق متغير المؤهل العلمي					وفق متغير عدد سنوات الخبرة					وفق متغير عدد الدورات التدريبية					
	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
	داخل المجموعات	٢٣,٣٣٨	١٨١	٠,١٢٩			٢٣,٢٤	١٨١	٠,١٢٨			٢٣,٠٦٣	١٨١	٠,١٢٧		
	الكلي	٢٣,٣٩	١٨٣				٢٣,٣٩	١٨٣				٢٣,٣٩	١٨٣			

يتضح من الجدول (٥): أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠٥) في مستوى تطبيق معلمات العلوم الشرعية للمرحلة المتوسطة معايير المعلمين (الخريجين) المهنية، وفْقًا لمتغيرات (المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، والدورات التدريبية)؛ حيث إن مستوى الدلالة لجميع المجالات أكبر من (٠,٠٥). ولعل ذلك يعد مقبولًا لحداثة خبرة المعلمات.

٢. وللإجابة عن السؤال الفرعي الثاني الذي ينص على:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تطبيق معلمات العلوم الشرعية للمرحلة المتوسطة المعايير المهنية للمعلمين (الممارسين) وفْقًا لمتغيرات (المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، والدورات التدريبية)؟

تم استخدام تحليل التباين الأحادي، والجدول (٦) يوضح نتائج ذلك.

جدول (٦): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للتعرف على الفروق في مستوى تطبيق معلمات العلوم الشرعية للمرحلة المتوسطة للمعايير المهنية للمعلمين (الممارسين)

المجال	وفق متغير المؤهل العلمي					وفق متغير عدد سنوات الخبرة					وفق متغير عدد الدورات التدريبية				
	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
القيم المهنية ومسؤوليات المعلمين	بين المجموعات	٠,٠٦٨	٢	٠,٠٣٤	٠,٢٥١	٠,٧٧٨	٠,٥٦٥	٢	٠,٢٨٣	٢,١٣	٠,١٢٢	٠,٢٤٢	٢	٠,١٢١	٠,٩	٠,٤٠٩
	داخل المجموعات	٢٤,٥١	١٨١	٠,١٣٥			٢٤,٠١٣	١٨١	٠,١٣٣			٢٤,٣٣٧	١٨١	٠,١٣٤		
	الكلي	٢٤,٥٧٩	١٨٣				٢٤,٥٧٩	١٨٣				٢٤,٥٧٩	١٨٣			
المعرفة المهنية للمعلمين	بين المجموعات	٠,٨٧٧	٢	٠,٤٣٨	٢,٠٤٥	٠,١٣٢	٠,٦٤٩	٢	٠,٣٢٤	١,٥٠٤	٠,٢٢٥	٠,٦٧٧	٢	٠,٣٣٩	١,٥٧١	٠,٢١١
	داخل المجموعات	٣٨,٨٠٧	١٨١	٠,٢١٤			٣٩,٠٣٥	١٨١	٠,٢١٦			٣٩,٠٠٦	١٨١	٠,٢١٦		
	الكلي	٣٩,٦٨٣	١٨٣				٣٩,٦٨٣	١٨٣				٣٩,٦٨٣	١٨٣			
للمعلمين	بين المجموعات	٠,٥١٢	٢	٠,٢٥٦	١,١٦٣	٠,٣١٥	٠,٠٤٨	٢	٠,٠٢٤	٠,١٠٨	٠,٨٩٨	١,٠٠٤	٢	٠,٥٠٢	٢,٣٠٨	٠,١٠٢

	وفق متغير المؤهل العلمي					وفق متغير عدد سنوات الخبرة					وفق متغير عدد الدورات التدريبية				
المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
	داخل المجموعات	٣٩,٨٥١	١٨١	٠,٢٢			٤٠,٣١٦	١٨١	٠,٢٢٣				١٨١	٠,٢١٧		
	الكلي	٤٠,٣٦٤	١٨٣				٤٠,٣٦٤	١٨٣				٤٠,٣٦٤	١٨٣			
المجالات ككل	بين المجموعات	٠,٠٣٦	٢	٠,٠١٨	٠,١٤٥	٠,٨٦٥	٠,١٢٩	٢	٠,٠٦٤	٠,٥١٩	٠,٥٩٦	٠,٣٥٥	٢	٠,١٧٧	١,٤٤٨	٠,٢٣٨
	داخل المجموعات	٢٢,٤٩٤	١٨١	٠,١٢٤			٢٢,٤٠٢	١٨١	٠,١٢٤			٢٢,١٧٦	١٨١	٠,١٢٣		
	الكلي	٢٢,٥٣	١٨٣				٢٢,٥٣	١٨٣				٢٢,٥٣	١٨٣			

يتضح من الجدول رقم (٦): أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠٥) في مستوى تطبيق معلمات العلوم الشرعية للمرحلة المتوسطة معايير المعلمين (الممارسين) المهنية وفْقًا لمتغيرات (المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، والدورات التدريبية)؛حيث إن مستوى الدلالة لجميع المجالات أكبر من (٠,٠٥)، ويشير عدم وجود الفروق إلى ضعف تأثير الدورات التدريبية على أداء المعلمات، ومن ثم بقاء الأداء بمستوى تطبيق متوسط، على الرغم من التدريب، ومضي سنوات خبرة يمكن أن تكون مؤثرةً إيجابيًا في الأداء الفعلي للمعلمات.

٣. **وللإجابة عن السؤال الفرعي الثالث والذي ينص على:** هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تطبيق معلمات العلوم الشرعية للمرحلة المتوسطة المعايير المهنية للمعلمين (المتقدمين) وفقًا لمتغيرات (المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، والدورات التدريبية)؟

تم استخدام تحليل التباين الأحادي، والجدول (٧) يوضح نتائج ذلك.

جدول (٧): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للتعرف على الفروق في مستوى تطبيق معلمات العلوم الشرعية للمرحلة المتوسطة للمعايير المهنية للمعلمين (المتقدمين)

		وفق متغير المؤهل العلمي					وفق متغير عدد سنوات الخبرة					وفق متغير عدد الدورات التدريبية				
المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
القيم المهنية ومسؤوليات المعلمين	بين المجموعات	٠,٤٤١	٢	٠,٢٢١	٢,١٧٣	٠,١١٧	٠,٠٣٣	٢	٠,٠١٧	٠,١٦	٠,٨٥٢	٠,٠٢٦	٢	٠,٠١٣	٠,١٢٦	٠,٨٨٢
	داخل المجموعات	١٨,٣٧٢	١٨١	٠,١٠٢			١٨,٧٧٩	١٨١	٠,١٠٤			١٨,٧٨٧	١٨١	٠,١٠٤		
	الكلي	١٨,٨١٣	١٨٣				١٨,٨١٣	١٨٣				١٨,٨١٣	١٨٣			
المعرفة المهنية للمعلمين	بين المجموعات	٠,٤٦٢	٢	٠,٢٣١	٢,٣٧٣	٠,٠٩٦	٠,٠٥٧	٢	٠,٢٨٥	٢,٩٤٦	٠,٠٥٥	٠,٢٤٨	٢	٠,١٢٤	١,٢٦١	٠,٢٨٦
	داخل المجموعات	١٧,٦٠٩	١٨١	٠,٠٩٧			١٧,٥٠٢	١٨١	٠,٠٩٧			١٧,٨٢٣	١٨١	٠,٠٩٨		
	الكلي	١٨,٠٧١	١٨٣				١٨,٠٧١	١٨٣				١٨,٠٧١	١٨٣			

		وفق متغير المؤهل العلمي					وفق متغير عدد سنوات الخبرة					وفق متغير عدد الدورات التدريبية				
المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
الممارسة المهنية للمعلمين	بين	٠,٣١٧	٢	٠,١٥٩	١,٨٣٨	٠,١٦٢	٠,٢١٩	٢	٠,١١	١,٢٦٣	٠,٢٨٥	٠,١٠٥٦	٢	٠,٠٢٨	٠,٣١٧	٠,٧٢٩
	داخل المجموعات	١٥,٦٢٧	١٨١	٠,٠٨٦			١٥,٧٢٥	١٨١	٠,٠٨٧			١٥,٨٨٩	١٨١	٠,٠٨٨		
	الكلي	١٥,٩٤٤	١٨٣				١٥,٩٤٤	١٨٣				١٥,٩٤٤	١٨٣			
المجالات ككل	المجموعات	٠,٣٣٩	٢	٠,١٦٩	٢,٩٦٥	٠,٠٥٤	٠,٠٨٦	٢	٠,٠٤٣	٠,٧٣٦	٠,٤٨	٠,١٠٠٧	٢	٠,٠٠٤	٠,٠٦١	٠,٩٤١
	داخل المجموعات	١٠,٣٤	١٨١	٠,٠٥٧			١٠,٥٩٣	١٨١	٠,٠٥٩			١٠,٦٧٢	١٨١	٠,٠٥٩		
	الكلي	١٠,٦٧٩	١٨٣				١٠,٦٧٩	١٨٣				١٠,٦٧٩	١٨٣			

يتضح من الجدول رقم (٧): أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠٥) في مستوى تطبيق معلمات العلوم الشرعية للمرحلة المتوسطة معايير المعلمين (المتقدمين) المهنية وفْقًا لمتغيرات (المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، والدورات التدريبية)؛ حيث إن مستوى الدلالة لجميع المجالات أكبر من (٠,٠٥)، وهنا يتماثل أداء المعلمات الفعلي مع أداء المعلمات المتقدمات، وللأسباب نفسها؛ ضعف تأثير الدورات التدريبية في أداء المعلمات، ومن ثم بقاء الأداء بمستوى تطبيق متوسط، على الرغم من التدريب.

٤. **وللإجابة عن السؤال الفرعي الرابع الذي ينص على:** هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تطبيق معلمات العلوم الشرعية للمرحلة المتوسطة المعايير المهنية للمعلمين

(الخبراء) وفقًا لمتغيرات (المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، والدوْرات التدريبية)؟

تم استخدام تحليل التباين الأحادي، والجدول (٨) يوضح نتائج ذلك.

جدول (٨): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للتعرف على الفروق في مستوى تطبيق معلمات العلوم الشرعية للمرحلة المتوسطة للمعايير المهنية للمعلمين (الخبراء)

	وفق متغير المؤهل العلمي					وفق متغير عدد سنوات الخبرة					وفق متغير عدد الدوْرات التدريبية				
المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
القيم المهنية ومسؤوليات المعلمين	بين المجموعات	٠,٠١٦	٢	٠,٠٠٨	٠,٠٨	٠,٩٢٣	٠,٠٨	٢	٠,٠٤	٠,٣٩١	٠,٦٧٧	٠,٠٨	٢	٠,٠٤	٠,٣٩١	٠,٦٧٧
	داخل المجموعات	١٨,٥٧٩	١٨١	٠,١٠٣			١٨,٥١٦	١٨١	٠,١٠٢			١٨,٥١٦	١٨١	٠,١٠٢		
	الكلي	١٨,٥٩٦	١٨٣				١٨,٥٩٦	١٨٣				١٨,٥٩٦	١٨٣			
المعرفة المهنية للمعلمين	بين المجموعات	٠,٦٩٦	٢	٠,٣٤٨	٢,٦٧٨	٠,٠٧١	٠,٠٣٨	٢	٠,٠١٩	٠,١٤١	٠,٨٦٩	٠,٠٣٨	٢	٠,٠١٩	٠,١٤١	٠,٨٦٩
	داخل المجموعات	٢٣,٥٠٣	١٨١	٠,١٣			٢٤,١٦١	١٨١	٠,١٣٣			٢٤,١٦١	١٨١	٠,١٣٣		
	الكلي	٢٤,١٩٩	١٨٣				٢٤,١٩٩	١٨٣				٢٤,١٩٩	١٨٣			
للمعلمين	بين المجموعات	٠,٠٥٩	٢	٠,٠٢٩	٠,٢٧٧	٠,٧٥٨	٠,١٥٨	٢	٠,٠٧٩	٠,٧٥١	٠,٤٧٣	٠,١٥٨	٢	٠,٠٧٩	٠,٧٥١	٠,٤٧٣

المجال	مصدر التباين	وفق متغير المؤهل العلمي					وفق متغير عدد سنوات الخبرة					وفق متغير عدد الدورات التدريبية				
		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
	داخل المجموعات	١٩,٠٩٨	١٨١	٠,١٠٦			١٨,٩٩٩	١٨١	٠,١٠٥			١٨,٩٩٩	١٨١	٠,١٠٥		
	الكلي	١٩,١٥٧	١٨٣				١٩,١٥٧	١٨٣				١٩,١٥٧	١٨٣			
المجالات ككل	بين المجموعات	٠,١٠٤	٢	٠,٠٥٢	٠,٧٧٨	٠,٤٦١	٠,٠٤٢	٢	٠,٠٢١	٠,٣١٢	٠,٧٣٢	٠,٠٤٢	٢	٠,٠٢١	٠,٣١٢	٠,٧٣٢
	داخل المجموعات	١٢,١١٧	١٨١	٠,٠٦٧			١٢,١٧٩	١٨١	٠,٠٦٧			١٢,١٧٩	١٨١	٠,٠٦٧		
	الكلي	١٢,٢٢١	١٨٣				١٢,٢٢١	١٨٣				١٢,٢٢١	١٨٣			

يتضح من الجدول رقم (٨):

- أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠٥) في مستوى تطبيق معلمات العلوم الشرعية للمرحلة المتوسطة معايير المعلمين (الخبراء) المهنية، وذلك في (المجال الأول: القيم المهنية ومسؤوليات المعلمين، والمجال الثالث: الممارسة المهنية للمعلمين، والمجالات ككل)، وفقًا لمتغير (عدد الدورات التدريبية)؛ حيث إن مستوى الدلالة لهذه المجالات أكبر من (٠,٠٥)، ولعل ذلك قد يكون بسبب ضعف محتوى الدورات التدريبية، أو قلة صلتها بالمعايير المهنية للمعلمات.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠٥) في مستوى تطبيق معلمات العلوم الشرعية للمرحلة المتوسطة معايير المعلمين (الخبراء) المهنية في المملكة

العربية السعودية، وذلك في (المجال الثاني: المعرفة المهنية للمعلمين) وفْقًا لمتغير (عدد الدورات التدريبية)؛ حيث إن مستوى الدلالة لهذا المجال أقل من (٠,٠٥).

وللتعرف على اتجاه هذه الفروق؛ تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعْدية، كما هو موضح في الجدول (٩).

جدول (٩): نتائج اختبار شيفيه للتعرف على اتجاه الفروق التي ظهرت في المجال الثاني (المعرفة المهنية للمعلمين)

الدورات	المتوسط الحسابي	لم احصل على أي دورة	دورة واحدة	دورتان فأكثر
لم احصل على أي دورة	٢,٢٣		.٠٨٣٥٦	-.٠٧٨٦٩
دورة واحدة	٢,١٥	- - - - - - - - - - - -		-*.١٦٢٢٥
دورتان فأكثر	٢,٣١	- - - - - - - - - - - -	- - - - - - - - - -	

يتضح من الجدول رقم (٩): أن الفروق التي ظهرت في المجال الثاني (المعرفة المهنية للمعلمين) كانت بين اللائي حصلْن على (دورة واحدة)،واللائي حصلن على (دورتين فأكثر)، وفي اتجاه من حصلن على (دورتين فأكثر)، ذوات المتوسط الحسابي الأعلى. ولعل المحتوى الذي تضمنته تلك الدوْرات صب في مجال المعرفة المهنية بشكل جيد، بحيث أدى إلى وجود فروق في نتائج الدراسة؛ مما يعني التأكيد على أثر التدريب في التزام المعلمات بالمعايير المهنية إذا ما صاحب خبرةً ميدانية طويلةً، كما هو مع المعلمات الخبيرات.

ويمكن القول -بناءً على ما سبق-: إنه ربما تكون ثمة متغيرات أخرى تؤثر (سلبًا وإيجابًا) في أداء المعلمات الفعلي، والتزامهن بالمعايير المهنية، وهو ما توصلت إليه دراسة (الدرايسة، ٢٠١٢م) التي كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين درجة التزام معلمي العلوم بمجال تنفيذ التدريس، ومعيارية تنظيم بيئة صفية تفاعلية آمنة وداعمة أثناء حصص العلوم، وهو ما لم تتناولْه هذه الدراسة.

توصيات الدراسة: بناءً على نتائج الدراسة توصي الباحثة بما يلي:

١. تكثيف الدوْرات التدريبية للمعلمات؛ من أجل النهوض بمستوى أدائهن بما يتماشى مع المعايير المهنية للمعلمين.

٢. تأهيل البيئة المدرسية بالمتطلبات التعليمية؛ ليتسنى للمعلمات أداء مهامهن التعليمية بما يتماشى مع المعايير المهنية للمعلمين.
٣. توْعية المعلمات بالمعايير المهنية للمعلمين؛ للاسترشاد بها في أدائهن التعليمي.
٤. إدراج المعايير المهنية ضمْن مقررات برامج إعداد المعلمين في الكليات والجامعات المعْنية بإعداد المعلمين.
٥. أن يضاف للمعايير المهنية ما يراعي تخصصات المعلمين.

مقترحات الدراسة:

تقترح الباحثة إجراء الدراسات الميدانية التالية:

١. إجراء دراسة في مستوى تطبيق المعايير المهنية لمعلمات العلوم الشرعية وفْق متغير جوْدة البيئة المدرسية والتعليمية.
٢. إجراء دراسة في مدى إلمام معلمات العلوم الشرعية بالمعايير المهنية للمعلمين.
٣. إجراء دراسة تتبعية لمستوى تطبيق معلمات العلوم الشرعية للمعايير المهنية للمعلمين.
٤. إجراء دراسة تحليلية للمعايير المهنية المعتمدة بالمملكة العربية السعودية، في ضوء ملاءمتها للبيئة المدرسية والتعليمية.

المصادر والمراجع

المراجع العربية:

أبو سنينة، عودة. (٢٠١٤). درجة التزام معلمي الدراسات الاجتماعية ومعلماتها في المرحلة الأساسية العليا بالمعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنيا من وجهة نظر مديريهم في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن، مجلة جامعة النجاح للعلوم الانسانية، مج ٢٨ ، ع ٤، ص ص٧٩٠ - ٧٤١.

أبو هاشم، السيد محمد. (٢٠٠٤). الدليل الإحصائي في تحليل البيانات باستخدام SPSS. الرياض: مكتبة الرشد.

جامعة الملك سعود. (٢٣- ٢٤ذو الحجة ١٤٣٦). مؤتمر معلم المستقبل: إعداده وتطويره. الرياض. تم استرجاعه في ١٤٣٨/٦/٥هـ من: http://cutt.us/Y8iIW

الدرايسة، عبدالله صالح. (٢٠١٢). درجة التزام معلمي العلوم بالمعايير المهنية للمعلمين وعلاقتها ببعض المتغيرات، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك: الاردن.

الرقيب، أحمد بن عابد. (٢٠١٣م). تقويم الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في ضوء المعايير المهنية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، قسم المناهج وتكنولوجيا التعليم، جامعة الطائف. الطائف.

رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠. (٢٠١٦). تم استرجاعه في ١٤٣٨/٧/١٢هـ من: http://vision2030.gov.sa/ar

برنامج التحول الوطني ٢٠٣٠. (٢٠١٦). تم استرجاعه في ١٤٣٨/٧/١٢هـ من: http://vision2030.gov.sa/sites/default/files/NTP_ar.pdf

زيتون، كمال عبدالحميد. (٢١-٢٢ يوليو: ٢٠٠٤). تحليل نقدي لمعايير إعداد المعلم المتضمنة في المعايير القومية للتعليم بمصر. بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي السادس عشر تكوين المعلم، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. المجلد الأول. جامعة عين شمس. مصر.

السلامات، محمد خير؛ والشهري، خالدبن هادي. (٢٠١٦). مستوي أداء معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية في ضوء المعايير المهنية للمعلم السعودي، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، مج١٤، ع ٢، ص ص: ١٣٨ – ١١٠.

الشهري، ظافر بن محمد. (٢٠١٢). تقييم الأداء التدريسي لمعلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الابتدائية في ضوء المعايير المهنية للمعلم السعودي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الطائف. الطائف.

عبيدات، ذوقان وآخرون. (٢٠٠٣). البحث العلمي: مفهومه، وأدواته، وأساليبه. (ط ٨)، عمان: دار الفكر.

الغامدي، سعيد عبدالله. (١٤٣١). تقويم أداء معلمي العلوم الطبيعية بالمرحلة المتوسطة في ضوء المعايير العالمية للتربية العملية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة أم القرى. مكة المكرمة.

مشروع الملك عبدالله بن عبدالعزيز لتطوير التعليم العام (تطوير). (٢٠١٧). مشروع المعايير المهنية الوطنية للمعلمين. الرياض، وزارة التعليم، تم استرجاعه في ١٤٣٨/٨/٢٤هـ من: node/com.t4edu.www://http

المطرفي، رياض بن طويرش. (١٤٣١). تقويم أداء معلمي العلوم الشرعية في ضوء معايير وزارة التربية والتعليم من وجهة نظر المشرفين التربويين ومديري المدارس، رسالة ماجستير، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة الملك سعود، الرياض.

المركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم العالي. (١٤٣٦). إطار المعايير المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية، الرياض، مشروع الملك عبدالله بن عبدالعزيز لتطوير التعليم العام.

ملحم، سامي محمد. (٢٠٠٠). مناهج البحث في التربية وعلم النفس، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الناقة، محمود كامل. (٢٦ - ٢٧يوليو: ٢٠٠٥). مقدمة. بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي السابع عشر مناهج التعليم والمستويات المعيارية، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. جامعة عين شمس. مصر.

وزارة الاقتصاد والتخطيط. (٢٠١٠). خطة التنمية التاسعة. ٢٠١٠- ٢٠١٥. الرياض.

وزارة التعليم، هيئة تقويم التعليم العام. (١٤٣٦). المعايير المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية، الرياض.

المراجع الأجنبية:

Clewes, Deddie. (2003) A Student-centred Conceptual Model of Service Quality in Higher Education. Quality in Higher Education, Vol 9, No 1, pp. 69-85.

Clive Beck, Doug Hart & Clare Kosnik (2002): the Teaching Standards movement and Current Teaching Practices, Canadian Journal of Education, 27, 2(3).

Darling-Hammond, L. 2000. Teacher quality and student achievement a review of state policy evidence. Education policy analysis archives, 8. (1).

Galluzo, G.R. 2005. Performance assessment and renewing teacher education. Clearing House, 28 (2): 427-422.

Key words: Professional Standards , legislative studies teachers, level of application.

الملاحق:

بطاقة الملاحظة الصفية

بطاقة ملاحظة صفية لمستوى تطبيق المعايير المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية

اسم المدرسة:

اسم المعلمة:

موضوع الدرس:

الحصة : **الزمن:**

الصف : **الفصل:**

اليوم والتاريخ :

المعلومات العامة:

الرجاء وضع إشارة (×) في الحق المناسب:

المؤهل العلمي:

- **بكالوريوس غير تربوي ( )**
- **بكالوريوس تربوي ( )**
- **ماجستير ( )**

عدد سنوات الخبرة:

- **٥ سنوات فأقل ( )**
- **٦ سنوات إلى ١٠ سنوات ( )**
- **١١ سنة فأكثر ( )**

عدد الدورات التي تلقيتها في مجال المعايير المهنية للمعلمين

- **لم أحصل على أي دورة ( )**
- **دورة واحدة ( )**
- **دورتين فأكثر ( )**

بطاقة ملاحظة الخريج

المجال	المعيار	نقطة التركيز	الأداءات
المجال الأول: القيم المهنية ومسؤوليات المعلمين	المعيار الأول: تجسيد نموذج القيم الإسلامية والثقافة السعودية في عملية التعليم	القيم الإسلامية	يُظهر القيم الإسلامية في مواقف التعلم المختلفة.
		الثقافة السعودية والعربية	يُظهر احتراماً للهوية الوطنية السعودية والثقافة العربية من خلال سلوكه المهني.
		اللغة العربية السليمة	يفهم كيفية استخدام اللغة العربية السليمة في عملية التعليم والتعلم.
	المعيار الثاني: التفاعل المهني مع التربويين والمجتمع	الأخلاقيات المهنية والسياسات التعليمية	يعرف متطلبات ميثاق أخلاقيات المهنة والسياسات التعليمية المرتبطة بها.
		النمو المهني	يعرف المعايير المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية وتطبيقاتها، ويسعى للحصول على التغذية الراجعة من المرشدين والقران لتحديد أهداف التعلم المهني.
		التعلم المستمر خلال الرحلة المهنية	يفهم استراتيجيات التعلم المستمر لتحسين ممارسات التعليم والتعلم وإثرائها، ويتفاعل مع المرشدين والأقران في القراءة وحلقات النقاش المهنية.
		التفاعل مع المجتمع التعليمي	فهم دور مجتمعات التعليم المهنية الرسمية وغير الرسمية التي تدعم الممارسة والمعرفة المهنية للمعلمين.
		التفاعل مع أولياء الأمور	يعرف أهمية إشراك أولياء الأمور في العملية التعليمية وكيفية تسهيل مشاركتهم لتحسين تعلم الطلاب وتفاعلهم.
		التفاعل مع المجتمع	يعرف أهمية التفاعل مع مؤسسات المجتمع في مجال التعليم وكيفية تسهيل مشاركتهم.
المجال الثاني: المعرفة المهنية للمعلمين	المعيار الثالث: معرفة الطلاب وكيفية تعلمهم	النمو البدني والعقلي والوجداني للطالب	يعرف خصائص النمو البدني والعقلي والوجداني للطالب، وكيفية تأثيرها على عملية التعلم.
		الخلفية الاجتماعية والاقتصادية للطالب	يعرف احتياجات تعلم الطلاب من الخلفيات الاجتماعية والاقتصادية المتنوعة، وأثرها على عملية التدريس

المجال	المعيار	نقطة التركيز	الأداءات
		كيفية تعلم الطالب	يعرف الأبحاث المتعلقة بكيفية تعلم الطلاب وتطبيقاتها العملية لدعم التعلم بما يشمل أساليب البناء على المعارف والخبرات السابقة للطالب.
	المعيار الرابع: معرفة محتوى التخصص والمنهج	محتوى التخصص	يظهر معرفة وفهما بمحتوى التخصص الذي يُدرسه وتطبيقاته العملية.
		المناهج الدراسية والتقويم والتقارير	يعرف المنهج الدراسي وكيفية تخطيط وتسلسل الوحدات والدروس وكيفية تقويم تقارير التعلم وإعدادها.
	المعيار الخامس: معرفة طرق التدريس	طرق التدريس	التدريس وكيفية تطبيقها لتعليم وتعلم فعال.
		طرق التدريس الملائمة لمحتوى التخصص	طرق التدريس المرتبطة بمجال التخصص.
		القراءة والكتابة والحساب	يعرف استراتيجيات التدريس لتنمية مهارات القراءة والكتابة والحساب لدى الطالب.
المجال الثالث: الممارسة المهنية للمعلمين	المعيار السادس: تخطيط وحدات التعليم والتعلم وتطبيقها	التخطيط المبني على كيفية تعلم الطالب	يخطط دروساً ووحدات تعلم بتسلسل بنائي سليم وفقاً لمعرفته بكيفية تعلم الطالب وربطها بمواقف الحياة الواقعية.
		التخطيط لتلبية متطلبات المناهج	يعمل باستقلالية وفي تخطيط دروس ووحدات تعلم بتسلسل بنائي سليم مبني على المعرفة بالمحتوى والمنهج، مع الربط بالمناهج الأخرى.
		استخدام استراتيجيات التدريس	يطبق مجموعة من استراتيجيات التدريس المناسبة التي تعزز تعلم الطلاب
		استخدام مصادر التعلم	يستخدم مصادر التعلم التي قد تشمل تقنيات التعليم التي تعزز تعلم الطلاب
		التدريس المتمايز	يظهر فهماً باستراتيجيات التدريس المتمايز التي تلبي احتياجات الطلاب التعليمية.
		تطوير مهارات التفكير الناقد والابداعي	يظهر معرفة بأنشطة التدريس التي تنمي مهارة حل المشكلات، ومهارات التفكير الناقد والإبداعي.

المجال	المعيار	نقطة التركيز	الأداءات
	المعيار السابع: إيجاد بيئات تعلم تفاعلية والمحافظة عليها	امتلاك توقعات عالية عن الطالب	أهداف تعلم تحفيزية تعزز التعلم الذاتي لجميع الطلاب
		إدارة السلوك بإيجابية	يظهر معرفة بكيفية تنظيم بيئات تعلم آمنة وتفاعلية
		إدارة بيئات التعلم	معرفة بكيفية تنظيم بيئات تعلم آمنة وتفاعلية
		التواصل بفاعلية	يظهر معرفة بمهارات الاتصال اللفظي وغير اللفظي التي تبني علاقات إيجابية قائمة على الاحترام.
	المعيار الثامن: تقويم الطالب وتعلمهم	تقويم الطالب وتعلمهم	يظهر معرفة بكيفية تقديم تغذية راجعة دقيقة وبناءة في الوقت المناسب للطلاب حول تحصيلهم وتقدمهم.
		استخدام التقويم المناسب للتخصص	يظهر معرفة بمجموعة من ممارسات وأدوات التقويم الرسمية وغير الرسمية- المناسبة للتخصص.
		استخدام التقويم في التخطيط المستمر	يظهر معرفة باستخدام مخرجات التقويم لتأمل وتنظيم وتعديل وحدات التعلم.
		تقديم التغذية الراجعة للطالب	يظهر معرفة بكيفية تقديم تغذية راجعة دقيقة وبناءة في الوقت المناسب للطلاب حول تحصيلهم وتقدمهم.
		تقديم التغذية الراجعة لأولياء الأمور	يظهر معرفة بمجموعة من وسائل الاتصال لتعريف أولياء الأمور بتقدم الطلاب بما يتماشى مع سياسات المدرسة والتعليم
		تقارير تعلم الطالب	يظهر فهماً لمجموعة واسعة من أساليب إعداد وتقديم التقارير للطلاب وأولياء الأمور ويدرك أهمية توثيق عملية التقويم في السجلات الخاصة بذلك.

بطاقة ملاحظة الممارس

المجال	المعيار	نقطة التركيز	الأداءات
المجال الأول: القيم	المعيار الأول: تجسيد نموذج القيم	القيم الإسلامية	يغرس القيم والسلوكيات الإسلامية لدى الطلاب عن طريق دمجها في مواقف التعلم

المجال	المعيار	نقطة التركيز	الأداءات
المهنية ومسؤوليات المعلمين	الإسلامية والثقافة السعودية في عملية التعليم		المختلفة.
		الثقافة السعودية والعربية	يعزز الهوية الوطنية السعودية والثقافة العربية ويحترم التنوع الثقافي في مواقف التعليم المختلفة
		اللغة العربية السليمة	يستخدم اللغة العربية السليمة في عملية التعليم والتعلم لتحسين النمو اللغوي للطلاب
	المعيار الثاني: التفاعل المهني مع التربويين والمجتمع	الأخلاقيات المهنية والسياسات التعليمية	يفهم ويطبق متطلبات ميثاق أخلاقيات المهنة والسياسات التعليمية.
		النمو المهني	يستخدم المعايير المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية لتأمل ممارساته الذاتية، ويسعى للحصول على التغذية الراجعة من الزملاء ليحدد أهداف التعلم المهني ويطبق المعارف والمهارات الحديثة.
		التعلم المستمر خلال الرحلة المهنية	يشارك في برامج التطور المهني وفي القراءة وحلقات النقاش المهنية مع الزملاء لتحسين ممارسات التعليم والتعلم وإثرائها
		التفاعل مع المجتمع التعليمي	يشارك في مجتمعات التعليم المهنية الرسمية وغير الرسمية التي قد تشمل قنوات التعلم الاليكترونية لتحسين الممارسة
		التفاعل مع أولياء الأمور	يؤسس شراكات مثمرة مع أولياء الأمور لتحديد نقاط قوة الطالب واحتياجاتهم لتحسين تعلمهم وتفاعلهم
		التفاعل مع المجتمع	يشارك في الأنشطة التي تدعم الشراكات بين المدرسة والمجتمع بما قد يشمل برامج التطوع.
المجال الثاني: المعرفة المهنية للمعلمين	المعيار الثالث: معرفة الطلاب وكيفية تعلمهم	النمو البدني والعقلي والوجداني للطالب	يستخدم المعرفة بخصائص النمو البدني والعقلي والوجداني للطالب لتحديد وتطبيق أنشطة تعليمية تراعي الفروق الفردية
		الخلفية الاجتماعية والاقتصادية للطالب	يظهر معرفة باحتياجات تعلم الطالب من الخلفيات الاجتماعية والاقتصادية المتنوعة ليحدد جاهزية الطالب للتعلم ويراعي الفروق الفردية.

المجال	المعيار	نقطة التركيز	الأداءات
		كيفية تعلم الطالب	يوظف معرفته بالأبحاث المتعلقة بكيفية تعلم الطالب لتنظيم المحتوى والتدريس لإشراك الطالب في التعلم
	المعيار الرابع: معرفة محتوى التخصص والمنهج	محتوى التخصص	يُوظف المعرفة والفهم بمحتوى التخصص الذي يُدرسه وتطبيقاته العملية.
		المناهج الدراسية والتقويم والتقارير	يفهم مصفوفة المدى والتتابع للمنهج وعلاقتها بالمناهج الاخرى وكيفية توظيفها في التخطيط والتقويم وإعداد التقارير.
	المعيار الخامس: معرفة طرق التدريس	طرق التدريس	يظهر معرفة بطرق التدريس التي تلبي احتياجات التعلم الفردية.
		طرق التدريس الملائمة لمحتوى التخصص	يظهر معرفة بطرق التدريس المرتبطة بمجال التخصص لتفعيل مشاركة الطلاب مما يحسن تعلمهم.
		القراءة والكتابة والحساب	يظهر معرفة بطرق التدريس التي تعزز مهارات القراءة والكتابة والحساب لدى الطالب في مجال التعلم.
المجال الثالث: الممارسة المهنية للمعلمين	المعيار السادس: تخطيط وحدات التعليم والتعلم وتطبيقها	التخطيط المبني على كيفية تعلم الطالب	يخطط ويطبق وحدات تعلم بتسلسل بنائي سليم وفقاً لمعرفته بكيفية تعلم الطلاب لتحقيق الأهداف التعليمية وتعزيز ربطها بمواقف الحياة الواقعية.
		التخطيط لتلبية متطلبات المناهج	يعمل باستقلالية مع المرشدين والأقران في تخطيط وحدات تعلم بتسلسل بنائي سليم، تراعي مصفوفة المدى والتتابع للمنهج، ويشرك الطلاب في تطبيق المهارات الأساسية في مجال التعلم.
		استخدام استراتيجيات التدريس	يختار ويطبق استراتيجيات التدريس الفعالة التي تعزز تعلم الطلاب وتربط التعلم بمواقف الحياة الواقعية.
		استخدام مصادر التعلم	يختار ويطبق مجموعة من مصادر التعلم التي قد تشمل تقنيات التعليم لإشراك الطلاب بتفاعل في عملية التعلم
		التدريس المتمايز	يطبق استراتيجيات التدريس المتمايز من

المجال	المعيار	نقطة التركيز	الأداءات
			خلال اختيار المحتوى والمصادر والأساليب التي تلبي احتياجات تعلم ذوي الاحتياجات مع دعم ذوي الاحتياجات الخاصة بخطط علاجية.
		تطوير مهارات التفكير الناقد والابداعي	يختار ويطبق أنشطة التي تنمي مهارة حل المشكلات، ومهارات التفكير الناقد والإبداعي.
	المعيار السابع: إيجاد بيئات تعلم تفاعلية والمحافظة عليها	امتلاك توقعات عالية عن الطالب	يختار ويطبق أنشطة ذات توقعات عالية وأهداف تعلم تحفيزية، لبناء قدرة الطلاب على التعلم الذاتي.
		إدارة السلوك بإيجابية	يضع ويطبق إجراءات منظمة ليحافظ على بيئات تعلم آمنة وتفاعلية لاستثمار الوقت المخصص للتعلم.
		إدارة بيئات التعلم	يضع ويطبق إجراءات منظمة ليحافظ على بيئات تعلم آمنة وتفاعلية لاستثمار الوقت المخصص للتعلم.
		التواصل بفاعلية	يطبق مجموعة من مهارات الاتصال اللفظية وغير اللفظية لتطوير علاقات إيجابية قائمة على الاحترام لتعزيز عملية التعلم.
	المعيار الثامن: تقويم الطالب وتعلمهم	تقويم الطالب وتعلمهم	يختار استراتيجيات مناسبة لتقديم تغذية راجعة دقيقة وبناءة وفي الوقت المناسب للطلاب لتحسين تعلمهم وقدرتهم على التقويم الذاتي.
		استخدام التقويم المناسب للتخصص	طبق مجموعة من ممارسات وأدوات التقويم الرسمية وغير الرسمية- المناسبة للتخصص التي قد تشمل استخدام الأدوات التقنية الملائمة.
		استخدام التقويم في التخطيط المستمر	يفسر ويشارك مع الزملاء بيانات تقويم من مصادر متعددة لتخطيط أو تعديل وحدات التعلم لتحسين تعلم الطلاب
		تقديم التغذية الراجعة للطالب	يختار استراتيجيات مناسبة لتقديم تغذية راجعة دقيقة وبناءة وفي الوقت المناسب للطلاب لتحسين تعلمهم وقدرتهم على التقويم

المجال	المعيار	نقطة التركيز	الأداءات
			الذاتي.
		تقديم التغذية الراجعة لأولياء الأمور	يقدم تغذية راجعة واضحة وفي الوقت المناسب لأولياء الأمور حول احتياجات الطلاب وتقدمهم وتحصيلهم ويستفيد من لقاءات أولياء الأمور بفاعلية.
		تقارير تعلم الطالب	يقدم تقارير واضحة ودقيقة للطلاب وأولياء الأمور عن نواتج تعلم الطلاب باستخدام سجلات دقيقة وموثوقة.

بطاقة ملاحظة المتقدم

المجال	المعيار	نقطة التركيز	الأداءات
المجال الأول: القيم المهنية ومسؤوليات المعلمين	المعيار الأول: تجسيد نموذج القيم الإسلامية والثقافة السعودية في عملية التعليم	القيم الإسلامية	يشارك الزملاء في تطوير الأنشطة المساهمة في تطبيق القيم الإسلامية في مواقف التعليم المختلفة.
		الثقافة السعودية والعربية	يعزز الهوية الوطنية السعودية والثقافة العربية ويحترم التنوع الثقافي في مواقف التعليم المختلفة
		اللغة العربية السليمة	يطور استراتيجيات لتعزيز استخدام اللغة العربية السليمة لتحسين عملية التعليم والتعلم؛ وتعزيز فهم الطلاب لأصول لغتهم واعتزازهم بها.
	المعيار الثاني: التفاعل المهني مع التربويين والمجتمع	الأخلاقيات المهنية والسياسات التعليمية	يلتزم بالسلوك الأخلاقي الحسن ويتخذ قرارات سليمة في تعاملاته المهنية تتماشى مع ميثاق أخلاقيات المهنة والسياسات التعليمية
		النمو المهني	يدعم الزملاء ومعلمي التدريب الميداني في استخدام المعايير المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية لتحديد أهداف تعلمهم المهني، وتأمل ممارساتهم وتحسينها.
		التعلم المستمر خلال الرحلة المهنية	يدعم الزملاء ومعلمي التدريب الميداني للتفاعل مع التعلم المهني المستمر وتطبيق المهارات والمعارف الحديثة من خلال تقديم الدروس النموذجية وإعطاء التغذية الراجعة

المجال	المعيار	نقطة التركيز	الأداءات
			البناءة حول ممارساتهم.
		التفاعل مع المجتمع التعليمي	يتفاعل مع مجتمعات التعليم المهنية - الرسمية وغير الرسمية- التي قد تشمل قنوات التعلم الاليكترونية- لتبادل المعارف وتحسين الممارسات وتعزيز المدرسة كمنظمات متعلمة.
		التفاعل مع أولياء الأمور	يطور أنشطة لتعزيز الشراكة مع أولياء الأمور وإشراكهم في العملية التعليمية.
		التفاعل مع المجتمع	يساهم في تطوير شراكات بين المدرسة والمجتمع بما قد يشمل برامج التطوع
المجال الثاني: المعرفة المهنية للمعلمين	المعيار الثالث: معرفة الطلاب وكيفية تعلمهم	النمو البدني والعقلي والوجداني للطالب	يوظف فهمه لخصائص النمو البدني والعقلي والوجداني للطالب لمواءمة مجموعة من أنشطة التعليم والتعلم التي تراعي الفروق الفردية.
		الخلفية الاجتماعية والاقتصادية للطالب	يوظف فهمه باحتياجات تعلم الطالب من الخلفيات الاجتماعية والاقتصادية المتنوعة، ليكون نموذجا للزملاء في تقديم أنشطة التعليم والتعلم الملبية لتلك الاحتياجات.
		كيفية تعلم الطالب	يطبق فهمه بكيفية تعلم الطلاب مستخدما الابحاث الحديثة والخبرات العملية لبناء وحدات التعلم الملبية لاحتياجات الطالب.
	المعيار الرابع: معرفة محتوى التخصص والمنهج	محتوى التخصص	يظهر فهما لمحتوى التخصص ويدعم الزملاء لتطبيق هذا الفهم بفاعلية في مجال التخصص من خلال الاطلاع على مستجدات المجال.
		المناهج الدراسية والتقويم والتقارير	يوظف فهمه الشامل لمبادئ تصميم المنهج وتخطيطه وتقويمه وإعداد التقارير لتحسين تعلم الطالب.
	المعيار الخامس: معرفة طرق التدريس	طرق التدريس	يوظف فهمه بطرق التدريس المتنوعة لتلبية احتياجات التعلم الفردية للطلاب في مواقف تعليمية مختلفة.
		طرق التدريس الملائمة لمحتوى	يوظف فهمه بطرق التدريس الفعالة المرتبطة بمجال التخصص ليدعم الزملاء في تفعيل

المجال	المعيار	نقطة التركيز	الأداءات
		التخصص	مشاركة الطالب مما يحسن تعلمهم.
		القراءة والكتابة والحساب	يوظف فهمه بطرق تدريس القراءة والكتابة والحساب ليطور ويطبق استراتيجيات فعالة تحسن من تعلم الطالب في هذه المجالات.
المجال الثالث: الممارسة المهنية للمعلمين	المعيار السادس: تخطيط وحدات التعليم والتعلم وتطبيقها	التخطيط المبني على كيفية تعلم الطالب	يطبق ويتعاون مع الزملاء في تطبيق التخطيط الفعال المبني على كيفية تعلم الطلاب.
		التخطيط لتلبية متطلبات المناهج	يخطط وحدات تعلم فعالة ويشارك في التخطيط التعاوني لتطوير وحدات التعلم ومراجعتها ولتحسين تحقيق الطلاب لأهداف المنهج.
		استخدام استراتيجيات التدريس	يطبق استراتيجيات تدريس فعالة ويدعم الزملاء لتبني هذه الاستراتيجيات بطريقة ملائمة لمواقف التعلم المختلفة.
		استخدام مصادر التعلم	يهيئ مجموعة من مصادر التعلم التي قد تشمل تقنيات التعليم لإشراك الطلاب بتفاعل في عملية التعلم
		التدريس المتمايز	يقدم نموذجا في استخدام استراتيجيات التدريس المتمايز الفعالة ويدعم الزملاء في تحديد وتلبية احتياجات تعلم الطلاب بما فيهم ذوي الاحتياجات الخاصة.
		تطوير مهارات التفكير الناقد والابداعي	يطور ويقدم نموذجاً لمجموعة من أنشطة التدريس الفعالة التي تنمي مهارة حل المشكلات، ومهارات التفكير الناقد والإبداعي.
	المعيار السابع: إيجاد بيئات تعلم تفاعلية والمحافظة عليها	امتلاك توقعات عالية عن الطالب	يقدم نموذجا في استخدام استراتيجيات تضع أهداف تعلم تحفيزية، لتطوير ثقافة التوقعات العالية التي تبني قدرة الطلاب على التعلم الذاتي.
		إدارة السلوك بإيجابية	يطور مجموعة من الأساليب الإدارية التي تعزز بيئات تعلم آمنة وتفاعلية لاستثمار الوقت المخصص للتعلم.

المجال	المعيار	نقطة التركيز	الأداءات
		إدارة بيئات التعلم	يطور مجموعة من الأساليب الإدارية التي تعزز بيئات تعلم آمنة وتفاعلية لاستثمار الوقت المخصص للتعلم.
		التواصل بفاعلية	يرشد الزملاء لتطوير مجموعة من مهارات الاتصال لتأسيس علاقات إيجابية قائمة على الاحترام والمحافظة عليها والتي تعزز عملية التعلم.
	المعيار الثامن: تقويم الطالب وتعلمهم	تقويم الطالب وتعلمهم	يطبق استراتيجيات متنوعة وفعالة لتقديم تغذية راجعة دقيقة وبناءة وفي الوقت المناسب للطلاب تتواءم مع أهداف التعلم لتحسين تعلمهم وقدرتهم على التقويم الذاتي
		استخدام التقويم المناسب للتخصص	يطور ويطبق مجموعة من ممارسات وأدوات التقويم الحقيقي - الرسمية والغير رسمية المناسبة للتخصص.
		استخدام التقويم في التخطيط المستمر	يدعم الزملاء لتطوير تحليلهم لبيانات نتائج الطلاب مما يحسن تخطيطهم لوحدات التعلم وتأملهم لممارساتهم التدريسية وتعديلها.
		تقديم التغذية الراجعة للطالب	يطبق استراتيجيات متنوعة وفعالة لتقديم تغذية راجعة دقيقة وبناءة وفي الوقت المناسب للطلاب تتواءم مع أهداف التعلم لتحسين تعلمهم وقدرتهم على التقويم الذاتي.
		تقديم التغذية الراجعة لأولياء الأمور	يرشد الزملاء لتطوير مجموعة من الوسائل التي تضمن تقديم تغذية واضحة وفي الوقت المناسب لأولياء الامور حول احتياجات الطلاب وتقدمهم وتحصيلهم، ويستفيد من لقاءات أولياء الأمور بفاعلية
		تقارير تعلم الطالب	يبني ويقدم مثالاً في استخدام تقارير دقيقة معلنة للطلاب وأولياء الأمور عن نواتج تعلم الطلاب

بطاقة ملاحظة الخبير

المجال	المعيار	نقطة التركيز	الأداءات
المجال الأول:	المعيار الأول:	القيم الإسلامية	يجسد القيم الإسلامية ويقدم مبادرات تعزز

المجال	المعيار	نقطة التركيز	الأداءات
القيم المهنية ومسؤوليات المعلمين	تجسيد نموذج القيم الإسلامية والثقافة السعودية في عملية التعليم		تلك القيم في المجتمع المدرسي.
		الثقافة السعودية والعربية	يبتكر مبادرات مدرسية تؤكد الهوية الوطنية السعودية والثقافة العربية وتعزز المسؤولية الوطنية واحترام التنوع الثقافي
		اللغة العربية السليمة	يكون نموذجا في تطبيق استراتيجيات تعزز استخدام اللغة العربية السليمة، لتحسين عملية التعليم والتعلم وتعزيز فهم الطلاب لأصول لغتهم واعتزازهم بها، ويدعم الزملاء في تحقيق ذلك.
	المعيار الثاني: التفاعل المهني مع التربويين والمجتمع	الأخلاقيات المهنية والسياسات التعليمية	يكون قدوة في السلوك الأخلاقي ويدعم الزملاء في توسيع معارفهم وفي مراجعة ممارساتهم لتتماشى مع ميثاق أخلاقيات المهنة والسياسات التعليمية.
		النمو المهني	يصمم مبادرات تساهم في نشر ثقافة التعلم المهني على مستوى المدرسة موظفا فهمه الشامل للمعايير المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية.
		التعلم المستمر خلال الرحلة المهنية	يصمم ويقدم برامج التطور المهني للزملاء ومعلمي التدريب الميداني ويقوم أثر التدريب على نواتج الطالب.
		التفاعل مع المجتمع التعليمي	يمارس دوراً قياديا في تحسين المهنة على مستوى المدرسة والإدارة التعليمية والمستوى الوطني من خلال المساهمة في مجتمعات التعليم المهني - الرسمية وغير الرسمية- التي قد تشمل قنوات التعلم الإلكترونية، أو المشاركة في المؤتمرات المحلية أو الدولية.
		التفاعل مع أولياء الأمور	يبتكر ويدير مبادرات مدرسية لتعزيز الشراكة مع أولياء الأمور لدعم العملية التعليمية.
		التفاعل مع المجتمع	يقود أنشطة لتعزيز الشراكات مع المجتمع لدعم التعليم
المجال الثاني:	المعيار الثالث:	النمو البدني	يوظف فهمه الشامل لخصائص النمو البدني

المجال	المعيار	نقطة التركيز	الأداءات
المعرفة المهنية للمعلمين	معرفة الطلاب وكيفية تعلمهم	والعقلي والوجداني للطالب	والعقلي والوجداني للطالب ليرشد الزملاء في تطوير ومراجعة مجموعة من أنشطة التعليم والتعلم التي تراعي الفروق الفردية.
		الخلفية الاجتماعية والاقتصادية للطالب	يوظف فهمه الشامل باحتياجات تعلم الطلاب من الخلفيات الاجتماعية والاقتصادية المتنوعة، ليقود الزملاء لتطوير وتقويم أنشطة التعليم والتعلم الملبية لذلك.
		كيفية تعلم الطالب	يحلل ويطبق الأبحاث الحديثة بكيفية تعلم الطالب من خلال المشاركة في الابحاث الإجرائية
	المعيار الرابع: معرفة محتوى التخصص والمنهج	محتوى التخصص	يطبق معرفة شاملة لمحتوى التخصص لتحسين عملية التعليم والتعلم ويشارك في مراجعة محتوى المنهج.
		المناهج الدراسية والتقويم والتقارير	يرشد الزملاء لتطوير فهمهم لتصميم المنهج وتخطيطه وتقويمه وإعداد التقارير لتحسين عملية التعليم والتعلم.
	المعيار الخامس: معرفة طرق التدريس	طرق التدريس	يظهر فهما بطرق التدريس الإبداعية ليقود تحسينات مدرسية في عملية التعليم والتعلم.
		طرق التدريس الملائمة لمحتوى التخصص	يوظف أبحاث طرق التدريس الفعالة المبنية على الفهم والمرتبطة بمجالات التخصص المتنوعة لتقويم وتحسين المحتوى المعرفي وطرق التدريس.
		القراءة والكتابة والحساب	يوظف فهمه الشامل للتطورات الحديثة في التدريس الفعال للقراءة والكتابة والحساب، ويرشد الزملاء في تقويم وتحسين ممارستهم في هذه المجالات
المجال الثالث: الممارسة المهنية للمعلمين	المعيار السادس: تخطيط وحدات التعليم والتعلم وتطبيقها	التخطيط المبني على كيفية تعلم الطالب	يظهر ممارسة نموذجية، ويرشد الزملاء في تطوير ومراجعة التخطيط المبني على البحوث الحديثة المرتبطة بكيفية تعلم الطلاب.
		التخطيط لتلبية متطلبات المناهج	يمارس دوراً قيادياً على مستوى المدرسة في تخطيط وتقويم وحدات التعلم بناء على المعرفة بالمحتوى ومصفوفة المدى والتتابع والعلاقة بالمناهج الأخرى.

المجال	المعيار	نقطة التركيز	الأداءات
		استخدام استراتيجيات التدريس	يقدم استراتيجيات تدريس نموذجية، ويقود الزملاء لتوسيع نطاق استخدامهم لاستراتيجيات التدريس الفعالة وتقويم أثرها على التعلم.
		استخدام مصادر التعلم	يصمم ويطور ويُقوم مصادر التعليم التي قد تشمل تقنيات التعليم لإشراك الطلاب بتفاعل في عملية التعلم.
		التدريس المتمايز	يصمم ويقوم ويقدم استراتيجيات التدريس المتمايز الفعالة التي تلبي احتياجات تعلم الطلاب بما فيهم ذوي الاحتياجات الخاصة
		تطوير مهارات التفكير الناقد والابداعي	يرشد الزملاء في مراجعة وتعديل وتوسيع مدى استخدام أنشطة التدريس التي تنمي مهارة حل المشكلات ومهارات التفكير الناقد والإبداعي
	المعيار السابع: إيجاد بيئات تعلم تفاعلية والمحافظة عليها	امتلاك توقعات عالية عن الطالب	يظهر ممارسة فعالة في تطوير ثقافة التوقعات العالية ويقوم بدور قيادي في ذلك لجميع الطلاب، بما يحفزهم لوضع وتحقيق أهداف تعلم مدى الحياة.
		إدارة السلوك بإيجابية	يصمم بيئات تعلم آمنة وتفاعلية ويدعم الزملاء في تنويع اساليبهم
		إدارة بيئات التعلم	يصمم بيئات تعلم آمنة وتفاعلية ويدعم الزملاء في تنويع اساليبهم.
		التواصل بفاعلية	يمثل نموذجاً في مهارات الاتصال والعلاقات الشخصية ويدعم الزملاء في تقويم وتحسين فعالية مهاراتهم في الاتصال والتفاعل الإيجابي القائم على الاحترام مع الطلاب.
	المعيار الثامن: تقويم الطالب وتعلمهم	تقويم الطالب وتعلمهم	يقدم ممارسات نموذجية مثالية ويرشد الزملاء في بناء قدراتهم في تقديم التغذية راجعة دقيقة وبناءة وفي الوقت المناسب تلبي احتياجات الطلاب، وتعزز تعلمهم.
		استخدام التقويم المناسب	يوظف المستجدات في التقويم والمناسبة للتخصص ويتعاون مع الزملاء في مراجعة أثر

المجال	المعيار	نقطة التركيز	الأداءات
		للتخصص	ممارسات التقويم على مخرجات التعلم
		استخدام التقويم في التخطيط المستمر	يستخدم بيانات الاختبارات المحلية والوطنية لتقويم أثر التدريس على تعلم الطلاب ويقود الزملاء في تطوير التخطيط لوحدات التعلم وتعديل ممارساتهم التدريسية
		تقديم التغذية الراجعة للطالب	يقدم ممارسات نموذجية مثالية ويرشد الزملاء في بناء قدرتهم في تقديم تغذية راجعة دقيقة وبناءة وفي الوقت المناسب تلبي احتياجات الطلاب، وتعزز تعلمهم.
		تقديم التغذية الراجعة لأولياء الأمور	يقدم ممارسة نموذجية في التغذية الراجعة الواضحة والفعالة والمقدمة لأولياء الأمور في الوقت المناسب ويبتكر الفرص التي تشركهم في تحسين تعلم الطلاب ودعم الأولويات التعليمية للمدرسة.
		تقارير تعلم الطالب	يقوم بتقويم وتحسين أساليب إعداد وتقديم التقارير على مستوى المدرسة لتلائم احتياجات الطلاب وأولياء الأمور والزملاء.

التَّحديات التي تُواجه المُتدرّبين المُلتحقين بالكليات التَّقَنِيَّة بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر قياداتها

د. محمد بن ناصر السويد[1]

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التَّعرُّف على التَّحَدِّيَات التي تُواجه المُتَدَرِّبِينَ المُلْتَحِقِينَ بالكليات التَّقَنِيَّة في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر قياداتها، وقد أُجريت الدراسة الميدانية واستخدم فيها الباحث المنهجين الوصفي والوثائقي، وبنى الباحث أداة الدراسة (الاستبانة)، التي اشتملت على (٣١) عبارة، تُمثّل التَّحَدِّيَات التي تُواجه المُتَدَرِّبِينَ المُلْتَحِقِينَ، وبلغ عدد أفراد الدراسة (٢٩٩) فردًا من القيادات، بينما كان عدد الاستجابات المُكتملة والقابلة للمعالجة الإحصائية (٢٠٤) استبانات، وبنسبة بلغت ٦٨٪ من مجتمع الدراسة. وتوصّلت الدراسة إلى: أن محور التَّحَدِّيَات المؤسسية جاء في المرتبة الأولى، يليه محور التَّحَدِّيَات التي تتعلَّق بالإرشاد المهني والتدريبي، فمحور التَّحَدِّيَات التي تتعلَّق بالبرامج التدريبية، وأخيرًا محور التَّحَدِّيَات التي تتعلَّق بأعضاء هيئة التدريب. ووُجدت فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة حول محور التَّحَدِّيَات المؤسسية عند مستوى دلالة (٠,٠١)، يرجع لاختلاف مُتَغَيّر سنوات الخبرة؛ لصالح من خبرتهم (أقل من ٥ سنوات)، أو (من ٥ سنوات إلى ١٠ سنوات)، كما وُجدت فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة حول محور التَّحَدِّيَات التي تتعلَّق بأعضاء هيئة التدريب عند مستوى (٠,٠٥)، بين مجموعة أفراد عينة الدراسة، وكانت هذه الفروق لصالح المتوسط الحسابي لمجموعة أفراد عينة الدراسة، ممن خبرتهم (أقل من ٥ سنوات).

وقدّم الباحث بعض التوصيات، من أهمها: استقطاب قيادات شابة بالكليات التَّقَنِيَّة تمتلك القدرة على اكتشاف التَّحَدِّيَات التي تعوق هذه المنظومة التعليمية، وضرورة معالجة مشكلات التحرّك الأفقي والرأسي بين الكليات التَّقَنِيَّة، والدراسات العليا الهندسية والتقنية والعسكرية.

الكلمات المفتاحية: الكليات التَّقَنِيَّة، التعليم المهني والتدريب التَّقَنِي، القيادات، التَّحَدِّيَات.

---

[1] أستاذ الإدارة والتخطيط التربوي المساعد، جامعة المجمعة

مقدمة:

يُمَثِّل التعليم التَّقَنِي والمهني أحد الأدوات الإستراتيجية التي تُسهم في التنمية الوطنية، ويعدُّ أحد دعائم خطط التنمية، ومصدرًا رئيسًا في توفير الكوادر البشرية المؤهلة اللازمة لاحتياجات سوق العمل المحلي، خصوصًا مع التغيّر الكبير في المهارات التي يطلبها سوق العمل اليوم؛ مما تسبَّب في الضغط على المؤسسات التعليمية التي تُقدّم هذا النوع من التعليم بشكل عام، ومن ضمنها الكليات التَّقَنِيَّة، التي يجب أن تكتشف التَّحَدِّيَات التي تواجهها، وتواجه المستفيدين منها لكي يكونوا خرّيجين يمتلكون المهارات والكفايات التي يحتاجها سوق العمل، إضافة إلى قدرتهم على المنافسة.

والمجتمعات لا توصف بأنها مُتقدّمة إلا إذا كانت نسبة الأيدي العاملة تُمثّل في حدِّه الأدنى ٤٠٪ من مجمل عدد السكان، وهي عالميًّا في حدود ٤٩٪، وتتراوح في مجتمعات الدول الصناعية المُتقدّمة بين ٤٥- ٥٥٪ من مجمل عدد السكان (القدسي والوز، ٢٠٠١م، ص١). وتشير الإحصاءات في المملكة العربية السعودية إلى تدني هذه النسبة؛ حيث ذكرت الهيئة العامة للإحصاء على موقعها الإلكتروني عن مسح القوى العاملة (٢٠١٦) أن نسبة السعوديين الملتحقين بالعمل بلغت ٣٥,٦٪ من إجمالي السكان، كما أظهرت نتائج المسح أن نسبة المُشتغلين في المهن الصناعية، والكيميائية، والصناعات الغذائية بلغت ١٪ فقط؛ الأمر الذي يستوجب سنِّ التشريعات وبناء السياسات التي تُشجّع الشباب من الجنسين على الالتحاق بالعمل التَّقَنِي والمهني، وتوسيع فرص المشاركة لهم (الهيئة العامة للإحصاء في المملكة العربية السعودية (٢٠١٦)، مسح القوى العاملة.

http://www.stats.gov.sa/ar/page/114

ويواجه واقع التعليم التَّقَنِي المُعاش العديد من التَّحَدِّيَات؛ إذ تُعدّ مشكلة ضعف الالتحاق به ظاهرة عالمية وليست محدودة في بلد معين، حيث ورد في المؤتمر الدولي الثاني للتعليم التَّقَنِي والمهني، المُنعقد في سيئول عام (١٩٩٩م) توصية نقلها التقرير الاقتصادي العربي عام (٢٠٠٠م) أن قلة تمثيل المتعلمين في التعليم التَّقَنِي والمهني من الإجمالي العام في التعليم، مشكلة تستدعي عناية خاصة، ينبغي على مسؤوليه أن يضعوا برامج تدعم هذا التمثيل. وينطبق هذا على التدريب التَّقَنِي والمهني بالمملكة، حيث ورد في التقرير السنوي للمؤسسة عام ٢٠١٦م؛ أن القيد المسجل لم يتجاوز (١١٪) من الخريجين، مقارنة بأكثر من (٤٠ ٪) في دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية.

ومن التَّحَدِّيَات والصعوبات التي يواجهها التعليم التَّقَنِي والمهني أيضًا: القصور في التخطيط ؛ مما أثر في عملياته والانعكاس على مخرجاته، وتُشير السيسي (٢٠١٠م) إلى أن هناك عدم توازن بين مُخرجات التعليم بمؤسسات التعليم العالي ومُتطلبات التنمية؛ مما أدّى إلى ارتفاع نسبة البطالة بين الخريجين مع وجود الفرص الوظيفية، وهذا ما يؤكده التخيفي (٢٠١٥م)؛ بأن الإحصاءات الوطنية في المملكة تشير إلى أن هناك أكثر من (٤٢٠) ألف وظيفة في القطاعات التنموية؛ الأمر الذي يستوجب استكشاف التَّحَدِّيَات التي تعوق إيجاد المؤهلين لشغل تلك الفرص الوظيفية.

مشكلة البحث وأسئلته:

أصبحت الحاجة في المملكة مُلحّة إلى توفير تعليم تقني يُحقّق الأبعاد الجديدة للنظام الاقتصادي الذي تتبناه الدولة وفق رؤيتها (٢٠٣٠م)، ووفق برامج التحوّل الوطني (٢٠٢٠م)؛ حيث يتزايد الطلب في مثل هذا التحوّل - كما يشير محمود (٢٠١٢م)- إلى توفير تقنيين قادرين على تحديث معلوماتهم بشكل مستمر، ومُكتسبين لمهارات وقدرات فنية تتلاءم مع مُتطلبات سوق العمل، وتُضاهي خريجي المؤسسات التَّقَنِيَّة للدول الصناعية.

وعلى الرغم من زيادة الطلب الوطني لهؤلاء التقنيين؛ إلا أن مؤشرات القبول بالكليات التَّقَنِيَّة ضعيفة مقارنة بالمتقدمين، كما ورد في التقرير السنوي (١٤٣٧-١٤٣٨هـ) للمؤسسة أن عدد المُتقدّمين للكليات التَّقَنِيَّة من الجنسين بلغ (١٨٢,٣٧٩) متدربًا ومُتدربة، ولم يُقبل منهم إلا (٥٥,٧٦٦)، بنسبة (٣٠,٦٪) فقط. ويزداد الأمر تعقيدًا بأن هناك زيادة كبيرة في عدد المُقيّدين من المُتدربين بالكليات التَّقَنِيَّة (١٣٨,١٩٢)؛ بينما بلغ إجمالي الخريجين (١٢,٦٤٨) مُتدربًا، بنسبة بلغت (٩,١٥٪).

وذكر زيان والعبد المنعم (٢٠٠٨) أنهما حللا بيانات فوج دراسي بالكليات التَّقَنِيَّة بدأ عام ١٩٩٨/٩٧م، وانتهى عام٢٠٠٣/٢٠٠٢م، وتوصلا إلى المؤشرات التالية:

- بلغ متوسط الرسوب (١٤,٤ ٪).
- بلغ متوسط التسرّب (٨,٥ ٪).
- بلغ عدد السنوات التعليمية المستثمرة (٤,٣٠) سنة دراسية، بدلًا من ثلاث سنوات.

وفي ١٤٣٥/٨/٢٦هـ تبنى مجلس الشورى قرارًا رقم (١٠٠/٥٠)، حيال ما ورد في التقرير السنوي للمؤسسة للعام المالي ١٤٣٥/١٤٣٤ه؛ بأنه بلغ إجمالي المُتَدَرِّبِينَ من الجنسين (٩٩,٧٠٢)؛ بينما بلغ عدد الخريجين (٢٠,٤٠٩)، بنسبة (٢٠٪)؛ حيث جاء في القرار، على المؤسسة

التأكّد من فاعلية الإجراءات التي اتخذتها لمعالجة ارتفاع نسبة التسرّب بين الطلاب المُتَدَرِّبِينَ في برامجها المختلفة، وتضمين ذلك في تقاريرها القادمة.

وما زالت مشكلة ضعف الكفاءة الداخلية للكليات التَّقَنِيَّة مستمرة؛ بل تزداد صعوبة، حيث ورد في التقرير السنوي للمؤسسة عام (٢٠١٦م)، أنه بلغ عدد المُقيّدين من المُتَدَرِّبِينَ بالكليات التَّقَنِيَّة (١٣٨,١٩٢)؛ بينما بلغ إجمالي الخريجين (١٢,٦٤٨) متدربًا، بنسبة بلغت (٩,١٥٪) فقط؛ الأمر الذي يشير إلى أن هناك تحدّيات تُواجه المُتَدَرِّبِينَ المُلْتَحِقِينَ بالكليات التَّقَنِيَّة يجب البحث عنها.

ويمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:

١. ما التَّحَدِّيَات التي تُواجه المُتَدَرِّبِينَ المُلْتَحِقِينَ بالكليات التَّقَنِيَّة بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر قياداتها؟
٢. ما ترتيب محاور التَّحَدِّيَات التي تُواجه المُتَدَرِّبِينَ المُلْتَحِقِينَ بالكليات التَّقَنِيَّة بالمملكة من وجهة نظر قياداتها؟
٣. ما الفروق في استجابات أفراد الدراسة نحو تحديد التَّحَدِّيَات التي تُواجه المُتَدَرِّبِينَ المُلْتَحِقِينَ بالكليات التَّقَنِيَّة بالمملكة العربية السعودية تبعًا لمُتغيّر الخبرة؟

أهمية البحث:

الأهمية العلمية:

- يتوافق البحث مع التوجّهات الوطنية الحالية، التي تهتم بتوفير كوادر وطنية قادرة على الإسهام في التَّحَوُّل الوطني المعتمد على رأس المال البشري.
- قلة الدراسات الوطنية الحديثة التي تناولت هذا الموضوع؛ الأمر الذي يتطلّب القيام بدراسات حديثة تُسهم في تزويد مُتخذي القرار، وصانعي السياسات، والباحثين بمادة علمية مُتخصّصة، وبنتائج وبيانات حديثة.

الأهمية العملية:

- تبرز أهميتها في تحديد التَّحَدِّيَات التي تُواجه المُتَدَرِّبِينَ المُلْتَحِقِينَ بالكليات التَّقَنِيَّة من وجهة نظر قياداتها؛ مما سيُسهم في ارتفاع كفاءة هذه الكليات.
- تقديم حزمة من التوصيات تُعالج تلك التَّحَدِّيَات؛ مما سيُسهم في الحدّ من البطالة، وزيادة القوى العاملة الوطنية.

أهداف البحث:

تهدف الدراسة إلى:

١. تحديد التَّحَدِّيَات التي تُواجه المُتَدَرِّبِينَ المُلْتَحِقِينَ بالكليات التَّقَنِيَّة بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر قياداتها.
٢. ترتيب محاور التَّحَدِّيَات التي تُواجه المُتَدَرِّبِينَ المُلْتَحِقِينَ بالكليات التَّقَنِيَّة بالمملكة من وجهة نظر قياداتها.
٣. التَّعرُّف على أثر مُتَغَيّر الخبرة لقيادات الكليات التَّقَنِيَّة بالمملكة في تحديد محاور التَّحَدِّيَات التي تُواجه المُتَدَرِّبِينَ المُلْتَحِقِينَ بها.

مُصطلحات البحث:

- التعليم التَّقَنِي:

عَرّفه زيان والعبد المنعم (٢٠٠٨م) بأنه: تعليم يتخصّص في إعداد المستوى الأوسط من العمالة، ويُقدَّم بعد الدراسة الثانوية في الكليات التَّقَنِيَّة، لمدة تتراوح من عامين فأكثر، وتتضمّن دراسات نظرية، وعملية، وتقنية، وتدريبًا على المهارات ذات العلاقة، بالإضافة إلى الاهتمام ببناء الشخصية وتنميتها.

- عُرّفت التَّحَدِّيَات التي تُواجه المُتَدَرِّبِينَ المُلْتَحِقِينَ بالكليات التَّقَنِيَّة إجرائيًا بأنها: العوائق التي تُواجه المُتَدَرِّبِينَ المُلْتَحِقِينَ بالكليات التَّقَنِيَّة بالمملكة العربية السعودية، وتؤثر في مسيرتهم التعليمية والتدريبية، وتحصيلهم العلمي والتقني، وتتسبّب في تعثّرهم، أو تمنعهم من تحقيق أهدافهم التي من أجلها التحقوا بهذه الكليات، وتتمثّل هذه العوائق في: عوائق تتعلّق بالإرشاد المهني والتدريبي، وعوائق مؤسسية، وعوائق تتعلّق بأعضاء هيئة التدريب، وعوائق تتعلّق بالبرامج التدريبية.
- الكليات التَّقَنِيَّة: كليات تؤهل حملة الشهادة الثانوية أو ما يعادلها للحصول على درجة الدبلوم، كما تُقدّم برامج البكالوريوس في مجموعة من الكليات لتأهلهم بوصفهم اختصاصيين تقنيين؛ لتلبية احتياج سوق العمل المحلي من الموارد البشرية الفنية، أو تؤهلهم ليصبحوا مُدرّبين في وحدات التدريب التَّقَنِي والمهني (التقرير السنوي للمؤسسة العامة، ٢٠١٦م).

حدود البحث:

حدود زمانية: الفصل الثاني من العام الجامعي ٢٠١٦م.

حدود مكانية: الكليات التَّقَنِيَّة بالمملكة العربية السعودية.

حدود بشرية: القيادات بالكليات التَّقَنِيَّة.

حدود موضوعية: التَّحَدِّيَات التي تُواجه المُتَدَرِّبِينَ المُلْتَحِقِينَ بالكليات التَّقَنِيَّة من وجهة نظر قياداتها، والمتمثّلة في: عوائق الإرشاد المهني والتدريبي، وعوائق مؤسسية، وعوائق تتعلّق بأعضاء هيئة التدريب، وعوائق تتعلّق بالبرامج التدريبية.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

استخدم الباحث المنهج الوصفي (المسحي والوثائقي)؛ للإجابة عن أسئلة البحث في دراسته الحالية، واستقراء المصادر الأولية والثانوية للوثائق التي تحصّل عليها حول موضوع دراسته من أجل بناء أداة الدراسة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

٨- ١- الإطار النظري:

استعرض الباحث أهمية التعليم التَّقَنِي على المستوى الدولي، وواقعه في المملكة العربية السعودية، ثم بيّن أبرز التَّحَدِّيَات التي تُواجه المُتَدَرِّبِينَ المُلْتَحِقِينَ بالكليات التَّقَنِيَّة.

٨- ١- ١- التعليم التَّقَنِي: أهميته على المستوى الدولي، وواقعه في المملكة العربية السعودية:

يحظى التعليم التَّقَنِي باهتمام بالغ على المستوى العالمي؛ لأهميته في إعداد الكوادر المهنية المؤهلة لسدّ احتياجات قطاعات التنمية، ففي ألمانيا تُبنَّت إستراتيجية (التعليم والعمل)؛ للنهوض من آثار الحرب العالمية الثانية (الطويسي،٢٠١٣م)، بحيث تُقدّم المدرسة التَّقَنِيَّة المعارف التَّقَنِيَّة الأكاديمية، ويُقدّم المصنع التدريب التَّقَنِي والمهني؛ ونتيجة لذلك التحق ثلثا الشباب، ممن أعمارهم أقل من (٢٢) عامًا بهذا النظام الدراسي، وأكمل ٧٨٪ منهم البرنامج؛ مما يعني التحاق ٥١٪ من الشباب تحت (٢٢) عامًا في ذلك النظام.

كما كشفت الدراسات عن أن من أهم أسباب تراجع بريطانيا -بوصفها قوة اقتصادية صناعية- بسبب تراجع اهتمامها بالتعليم التَّقَنِي والمهني؛ مما حدا بهم إلى وضع التشريعات الكفيلة بتعزيز الاستثمار في برامج التعليم التَّقَنِي والمهني (الخطيب،١٩٩٥م)، فتم تطوير الكليات التَّقَنِيَّة في الهياكل، وفي المناهج التي بلغت نسبة الجوانب التطبيقية (٧٥٪) من ساعات الدراسة (زيان والعبد المنعم ٢٠٠٨م).

وفي المملكة العربية السعودية تعود بدايات التدريب التَّقَنِي والمهني إلى عام ١٣٦٩هـ/ ١٩٤٩م، ومن أجل تطوير هذا النوع من التعليم وُضعت جميع مجالاته تحت مظلة واحدة، فتم إنشاء المؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني١٤٠٠/٨/١٠هـ، وبدأت المؤسسة في مزاولة مهامها، مُكمّلة المسيرة في تطوير البرامج المهنية والتقنية، وتنمية الموارد البشرية، واُفتتح مسار للتعليم العالي التَّقَنِي على مستوى الكليات التَّقَنِيَّة بتاريخ ١٤٠٣/٣/٧هـ. وفي عام ١٤٠٩هـ طُوّرت الكليات التَّقَنِيَّة لتمنح درجة البكالوريوس، وإكمالاً لجعل تبعية التعليم التَّقَنِي تحت مظلة إشرافية واحدة، فقد أُلحق قطاع التدريب المهني للبنات بالمؤسسة العامة للتدريب التَّقَنِي والمهني، وأُنشئت أول كلية للبنات بتاريخ ١٤٢٦/٣/٤هـ (التقرير السنوي للمؤسسة، ٢٠١٦م). وفي الشهر الأول من عام ١٤٣٨هـ اعتمد خادم الحرمين الشريفين، الملك سلمان بن عبدالعزيز - حفظه الله- التنظيم الجديد للمؤسسة العامة للتدريب التَّقَنِي والمهني، وذلك بربط رئاسة مجلس إدارتها بوزير التعليم بعد نقلها من وزارة العمل، وأن يقوم وزير التعليم باستكمال تفعيل المواءمة بين مُخرجات التعليم وسوق العمل (وكالة الأنباء السعودية، ١٤٣٨).

.http://www.spa.gov.sa

٨- ١- ٢- التَّحَدِّيَات التي تُواجه المُتَدَرِّبِينَ المُلْتَحِقِينَ بالكليات التَّقَنِيَّة:

التَّحَدِّيَات التي تُواجه المُتَدَرِّبِينَ المُلْتَحِقِينَ بالكليات التَّقَنِيَّة بالمملكة العربية السعودية هي تلك العوائق الداخلية أو الخارجية التي تواجههم، وتتسبّب في تعثّرهم، أو تمنعهم من تحقيق أهدافهم التي من أجلها التحقوا بهذه الكليات، ويتعدّى هذا الأثر إلى إعاقة الخطط الوطنية المُرتبطة بذلك.

استقصى الباحث الدراسات التي ذكرت التَّحَدِّيَات التي تُواجه المُتَدَرِّبِينَ المُلْتَحِقِينَ بالكليات التَّقَنِيَّة بالمملكة العربية السعودية، ولم يجد -بحسب بحثه- دراسات أُفردت لهذا الموضوع؛ مما جعله يحصر تلك التَّحَدِّيَات بشكل عام؛ ومن ثم تقسيمها إلى أربعة مجالات رئيسة، وصاغ عبارات لكل محور، بلغت (٣١) عبارة بعد تحكيمها، تُمثّل التَّحَدِّيَات التي تُواجه المُتَدَرِّبِينَ المُلْتَحِقِينَ بالكليات التَّقَنِيَّة في المملكة العربية السعودية، وكانت محاور التَّحَدِّيَات كالتالي:

- تَحَدِّيَات تتعلَّق بالإرشاد المهني والتدريبي، سبع عبارات.
- تَحَدِّيَات مؤسسية، إحدى عشرة عبارة.

- تَحَدِّيَات تتعلَّق بأعضاء هيئة التدريب، ست عبارات.
- تَحَدِّيَات تتعلَّق بالبرامج التدريبية، سبع عبارات.

واختار الباحث القيادات بالكليات التَّقَنِيَّة في المملكة العربية السعودية؛ لمعرفة وجهة نظرهم حيال أثر تلك التَّحَدِّيَات في المُتَدَرِّبِينَ المُلْتَحِقِينَ بها؛ لما للقيادات -كما يذكر أبوخضير (١٤٣٣هـ) - من دور رئيس في تطوير مؤسساتها، والارتقاء بها، وتحسين جودتها.

٨- ٢- الدراسات السابقة:

أجرى الباحث مسحًا للدراسات السابقة ذات العلاقة بالدراسة الحالية، ويمكن عرضها بحسب حداثتها. أجرى العنزي والشرعة (٢٠١٧م) دراسة بعنوان: فعالية برنامج إرشادي مهني يستند إلى الاتجاه النظري التطوري؛ لرفع مستوى الوعي المهني لدى طلاب الكليات التَّقَنِيَّة بالمملكة العربية السعودية. وهدفت إلى التّعرّف على فعالية برنامج إرشادي مهني يستند إلى الاتجاه النظري التطوري؛ لرفع مستوى الوعي المهني لدى طلاب الكليات التَّقَنِيَّة بالمملكة العربية السعودية، وكانت أداة الدراسة مقياسًا من إعداد الباحثين، والبرنامج المهني، وتوصلا فيها إلى وجود فروق بين أعضاء المجموعتين التجريبية والضابطة لدى طلاب الكليات التَّقَنِيَّة بالمملكة العربية السعودية في القياس البعدي لمستوى الوعي المهني؛ لصالح المجموعة التجريبية، وتُعزي الدراسة الفروق إلى البرنامج الإرشادي.

كما أعدّ الطويسي (٢٠١٣م) دراسة بعنوان: الحلول المُقترحة لتحسين النظرة المجتمعية نحو التعليم المهني والتقني من وجهة نظر الخبراء في الأردن. وقد هدفت إلى تحديد الحلول المُقترحة؛ لتحسين النظرة المجتمعية نحو التعليم المهني والتقني من وجهة نظر الخبراء في الأردن، واتبع الباحث المنهج الوصفي المسحي، وكانت أداة الدراسة الاستبانة، ومجتمع البحث: جميع الخبراء القائمين على رسم سياسات التعليم المهني والتقني وتنفيذه بالأردن، وتكوّنت العينة من (١٦٧) خبيرًا، وتوصّل البحث إلى نتائج أبرزها: إجماع الخبراء على المجالات الستة التالية: مجال مناهج وأساليب التدريس والتدريب، ومجال البنية التحتية والبيئة التعليمية، ومجال السياسات والتشريعات، ومجال وسائل الإعلام والاتصال، ومجال التشاركية بين الهيئات المعنية بالتعليم المهني، ومجال برامج التوعية والإرشاد المهني. والعناية بهذه المجالات سيُحقّق تحسين النظرة المجتمعية نحو التعليم المهني والتقني، وينبغي الاعتماد عليها كونها ركنًا رئيسًا لأي إستراتيجية أو حملة وطنية تهدف إلى تحسين النظرة المجتمعية نحو التعليم والتدريب المهني والتقني.

وقاما زيان والعبد المنعم (٢٠٠٨م) بدراسة بعنوان: الفعالية التنظيمية للكليات الَّتقَنيَّة بالمملكة العربية السعودية، هدفت إلى التَّعرُّف على واقع الفعالية التنظيمية للكليات الَّتقَنيَّة بالمملكة، والتّعرّف على أهم المعوّقات التي تحدّ من فاعليته وتقديم مُقترحات لتحسينه، وكان منهج الدراسة الوصفي التحليلي، وأداة الدراسة الاستبانة، وتكوّن مجتمع البحث وعينته من أعضاء الهيئة الإدارية والتدريسية بالكليات الَّتقَنيَّة بالمملكة العربية السعودية. وتوصل الباحثان إلى: غياب التخطيط الإستراتيجي على مستوى الكليات التَّقَنيَّة، وجمود الهيكل التنظيمي على المستوى المركزي ومستوى الكليات، والمركزية الشديدة في عملية صنع القرار بالكليات الَّتقَنيَّة، وتداخل الأدوار بين المؤسسة العامة ووزارة العمل فيما يتعلّق بمتابعة الخريجين وأدائهم.

وأجرى الشهري (٢٠٠٥م) دراسة بعنوان: الواقع الإداري والتعليمي في الكليات التَّقَنيَّة بالمملكة العربية السعودية، هدفت إلى التَّعرُّف على الواقع الإداري والتعليمي في الكليات التَّقَنيَّة، من خلال تحديد أبرز المشكلات الإدارية والتعليمية التي تُواجه أعضاء هيئة التدريس والطلاب، واتبع الباحث المنهج الوصفي، وكانت أداة الدراسة الاستبانة، وتكوّن مجتمع البحث وعينته من أعضاء هيئة التدريس والطلاب بالكليات الَّتقَنيَّة، وتمثّلت عينة الدراسة في (٦٨٢) فردًا، منهم (٢٧٨) يُمثّلون أعضاء هيئة التدريس، و(٣٥٠) طالبًا. وتوصّل البحث إلى نتائج، أبرزها: هناك مشكلات إدارية يواجهها كل من أعضاء هيئة التدريس والطلاب؛ تتمثّل في عدم وجود أدلة تنظيمية في الكليات، وتكليف أعضاء هيئة التدريس بالأعمال الإدارية، وافتقار مكتبات الكليات للمراجع العلمية الحديثة، وزيادة الساعات المُعتمدة التي يدرسها الطلاب.

وأعدّ الغامدي (٢٠٠٥م) دراسة بعنوان: مشكلات الكليات التَّقَنيَّة بالمملكة العربية السعودية، وعلاقتها بالأبعاد الاجتماعية والاقتصادية، هدفت إلى الإجابة عن سؤال رئيس تمثّل في: ما أبرز مشكلات الكليات التَّقَنيَّة بالمملكة العربية السعودية؟ وما أبرز العوامل الاجتماعية والاقتصادية المرتبطة بمشكلات الكليات التَّقَنيَّة؟ واتبع الباحث المنهج الوصفي، وكانت أداة الدراسة الاستبانة، وتكوّن مجتمع البحث وعينته من أعضاء هيئة التدريس بالكليات الَّتقَنيَّة، وقد أُجريت الدراسة على (٧) كليات تقنية بالمملكة، وتوصّل البحث إلى نتائج أبرزها: كان عدم معرفة الطلاب بأهداف الكليات التَّقَنيَّة، أما ما يتعلّق بالكليات؛ فكان ضعف متابعة الخرّيجين، وعدم ارتباط أهداف الكليات التَّقَنيَّة بحاجات المجتمع السعودي.

وقام العندس Alandas (٢٠٠٢م) دراسة بعنوان: اتجاهات الطلبة في الكليات التَّقَنِيَّة السعودية نحو التعليم التَّقَنِي والمهني، هدفت إلى دراسة اتجاهات الطلبة الجُدد في الكليات التَّقَنِيَّة السعودية نحو التعليم المهني والتقني، واتبع الباحث المنهج الوصفي، وكانت أداة الدراسة الاستبانة، وعينتها ممثلة في (٣٧٥) طالبًا، من أصل مجتمع الدراسة، الذي بلغ (١٥,٥٩٢) طالبًا وطالبة قبلوا خلال العام الدراسي ١٩٩٩- ٢٠٠٠م. وتوصّل البحث إلى نتائج أبرزها: أن أكبر مُتَغَيّر له تأثير في اتجاهات الطلاب بالكليات التَّقَنِيَّة السعودية نحو التعليم التَّقَنِي والمهني هو مقدار تفضيل الآباء للتعليم الفني والمهني؛ حيث كان السبب المهم الذي يمكن أن يُشارك في قرار الطالب للانخراط في هذا النوع من التعليم. ويظهر نموذج الانحدار المُتعدّد أن العادات والتقاليد كانت أقوى المُتغيرات التي أسهمت في تباين توجّهات الطالب نحو التعليم المهني والتقني. وأجرى الملة (٢٠٠١م) دراسة بعنوان: اتجاهات خريجي المرحلة الثانوية الملتحقين بالكليات التَّقَنِيَّة نحو الالتحاق بها، هدفت إلى التَّعرُّف على الأسباب الرئيسة التي دفعت خريجي المرحلة الثانوية للالتحاق بالكليات التَّقَنِيَّة، ومدى معرفتهم بطبيعة الدراسة، واتبع الباحث المنهج الوصفي المسحي، وكانت أداة الدراسة الاستبانة، وتكوّن مجتمع البحث وعينته من الطلاب الملتحقين بالكليات التَّقَنِيَّة، وتمثّلت عينة البحث في الطلاب المقبولين بالفصل الأول من العام ١٤٢٠/١٤٢١هـ في أربع كليات، وتوصّل البحث إلى نتائج أبرزها: يميل خريجو المعاهد الفنية للدراسات التطبيقية أكثر من خريجي الثانوية العامة والمعاهد العلمية والتجارية، ويرى خريجو المعاهد الثانوية الفنية بصورة أكبر من خريجي الثانوية العامة والمعاهد العلمية والتجارية؛ أن النظرة الاجتماعية لخريجي الكليات التَّقَنِيَّة جيدة؛ مما دفعهم للالتحاق بها، ويوجّه أساتذة المعاهد الثانوية الفنية طلابهم للالتحاق بالكليات التَّقَنِيَّة بصورة أكبر من أساتذة الثانوية العامة والمعاهد العلمية والتجارية.

وأجرى الملة (٢٠٠٠م) دراسة أخرى بعنوان: أبرز التَّحَدِّيَات التي تُواجه التعليم التَّقَنِي من خلال أداء الكليات التَّقَنِيَّة في المملكة العربية السعودية. وهدفت إلى تحديد نمط التَّحَدِّيَات التي تُواجه التعليم التَّقَنِي في الكليات التَّقَنِيَّة. واتبع الباحث المنهج الوصفي الوثائقي، وكانت أداة الدراسة الكتب والدراسات العلمية، وتوصّل البحث إلى أن التعليم التَّقَنِي يواجه تَحَدِّيَات خمسة؛ تتمثّل في: كفاءة هيئة التدريس، وقوة المناهج، وجودة نوعية مُخرجاته، وعدم مواكبته لسرعة التطور التَّقَنِي، وأخيرًا عدم وفائه باحتياجات سوق العمل. وقام المالكي (١٩٩٦م) بدراسة بعنوان: مدى ملاءمة برامج الكليات التَّقَنِيَّة وخريجيها لمُتطلبات سوق العمل، وهدفت إلى التَّعرُّف على درجة التوافق بين برامج الكليات التَّقَنِيَّة وخريجيها

ومُتطلبات سوق العمل، واتبع الباحث المنهج الوصفي. وكانت أداة الدراسة الاستبانة، وتكوّن مجتمع البحث وعينته من أرباب الأعمال والقائمين على إدارة الشركات والمؤسسات في مدينة جدة، وطُبّقت الدراسة على (١٦) مؤسسة مُتنوّعة التخصصات، وتوصّل البحث إلى ضعف درجة التوافق بين برامج الكليات التَّقَنيَّة وخريجيها ومُتطلبات سوق العمل، وأهم أسبابها: انخفاض رواتب الخريجين، وضرورة تمكن الخريجين من اللغة الإنجليزية، واشتراط الخبرات السابقة عند التوظيف، وتجميل أرباب العمل السعوديين اتجاهات سلبية نحو برامج الكليات التَّقَنيَّة وخريجيها.

وأعدّ المقرن (١٩٩٦م) دراسة بعنوان: تصوّر القطاع الخاص لنظام التعليم المهني في مدينة الرياض، المملكة العربية السعودية. وهدفت الدراسة إلى تحليل تصوّرات شركات القطاع الخاص تجاه جودة نظام التعليم المهني. واتبع الباحث المنهج الوصفي، وكانت أداة الدراسة الاستبانة، وتكوّن مجتمع الدراسة من أصحاب أو مديري شركات القطاع الخاص التي تُوظّف أكثر من شخص واحد، وتمثّلت العينة في (٣٣١) شركة، اُعتمد منها (٢٥٠) صالحة للتحليل، وتوصّل البحث إلى نتائج أبرزها: أن تصوّر المستجيبين تجاه التعليم المهني كان إيجابيًّا بشكل عام، وأن (٨٧,٢٪) من المشاركين في الدراسة يرون أن برامج التعليم المهني الحالية والمناهج الدراسية؛ لم تكن كافية لتلبية احتياجاتهم من القوى العاملة، ويرى (٨٥,٢٪) منهم أن برامج التعليم المهني الحالية والمناهج الدراسية بحاجة إلى إصلاح كامل. وأكّد (٩٢,٠٪) من المستجيبين أهمية إكساب المُتَدَرِّبِينَ ثقافة بيئة العمل، وتمكينهم من نظام العمل والعمال. ويرى (٨١,٢٪) من المستجيبين أن من الأهمية أن يستكشف المتدربون المهن المختلفة في أثناء تدريبهم، وكيف يوائمون مهاراتهم وتدريبهم في ضوئها، ويجب توعيتهم بمُتطلبات الدور، وتدريبهم على الانضباط والثقة بالنفس.

وأجرى السيد (١٩٩٥م) دراسة بعنوان: اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو الخطط والمقررات الدراسية والمراجع العلمية. وقد هدفت إلى التَّعرُّف على درجة رضا أعضاء هيئة التدريس عن واقع الخطط والمقررات والمراجع العلمية المُستخدمة في الكليات التَّقَنيَّة، وأهم جوانب القصور التي تتسم بها، وما مُقترحات أعضاء هيئة التدريس لتطويرها في الكليات التَّقَنيَّة، واتبع الباحث المنهجين الوصفي الوثائقي والمسحي، وكانت أداة الدراسة الاستبانة، وتكوّن مجتمع البحث من أعضاء هيئة التدريس بالكليات التَّقنيَّة؟ وتمثّلت عينته في أعضاء هيئة التدريس بالكليات التَّقَنيَّة في الرياض وأبها. وتوصّل البحث إلى أن أعضاء بالكليتين غير راضين عن الخطط الدراسية، ويرون أن الساعات التدريسية أكثر مما يجب، وأنهم غير

راضين عن بعض محتوى المقررات، ويرون أنها لا تناسب بيئة العمل السعودية ويجب حذفها، وكذلك الأمر بالنسبة للمراجع العلمية؛ فإنها لم تُعدّ إعدادًا يتناسب مع حاجة التعليم التَّقَنِي، مع تغلب الجانب النظري على التطبيقي بها.

كما أجرى الغامدي Al Ghamdi (١٩٩٤م) دراسة بعنوان: العوامل المؤثرة في النهوض بالتعليم الفني والتدريب المهني، وأثرها في التنمية الاقتصادية في المملكة العربية السعودية. وقد هدفت إلى تحديد العوامل ذات التأثير السلبي في النهوض بالتعليم الفني والتدريب المهني، وأثرها في التنمية الاقتصادية بالمملكة العربية السعودية. واتبع الباحث المنهج الوصفي، وكانت أداة الدراسة الاستبانة، وتكوّن مجتمع البحث من ثلاث فئات: طلاب المرحلة المتوسطة في التعليم العام، وطلاب المعهد الصناعي الثانوي، وطلاب مركز التدريب المهني. أما العينة فاختيرت من مدينة الرياض بعدد إجمالي بلغ (٤٩٤) طالبًا على النحو التالي: (٣١٦) طالبًا من طلاب المرحلة المتوسطة في التعليم العام، و(١٢٧) طالبًا من طلاب المعهد الصناعي الثانوي، و(٥١) من طلاب مركز التدريب المهني، وتوصّل البحث إلى نتائج أبرزها: ضعف ارتباط البرامج التعليمية والتدريبية باحتياجات قطاعات التنمية الوطنية؛ مما تسبّب في إنتاج بطالة مُقنعة أو حقيقة، وتأثير توجّهات الوالدين الكبير في التحاق المُتَدَرِّبِينَ بهذا النوع من التعليم، كما أن القيم الاجتماعية لها تأثير كبير في التحاقهم بهذا النوع من التعليم، وأن العوامل الاجتماعية لها تأثير كبير في الطلاب السعوديين من العوامل الاقتصادية، وضعف التوجيه المهني والتعليمي للمُتدرّبين في جهات التدريب؛ مما يتسبّب في أثر سلبي عليهم، سواء في الالتحاق بالتخصص المناسب لقدراتهم، أو المناسب لاحتياجات سوق العمل. وأن طول فترة البرنامج التدريبي؛ يزيد من قدرة المُتَدَرِّبِينَ على التأقلم مع مُتطلبات بيئة العمل، وتحدي صعوبات المنافسة مع الأيدي العاملة غير المحلية. وأن هناك عملية تطوير غير متوازنة لهذا النوع من التعليم، فهي ملموسة في الجوانب المادية المتمثّلة في تحسين المباني والمعدات، وضعيفة في تحديث السياسات والبرامج وتطويرها، وأن هناك ضعفًا في الكفاءات التَّقَنِيَّة والعلمية للإداريين، والمُدرّبين، وصانعي السياسات، وراسمي الخطط؛ مما أسهم في ضعف فعالية التعليم التَّقَنِي والمهني.

التعليق على الدراسات السابقة:

عرض الباحث للدراسات السابقة التي بلغ عددها اثنتي عشرة دراسة من الفترة (٢٠١٧م -١٩٩٤م)، ولاحظ شحَّ الدراسات الوطنية الحديثة التي تبحث في مجال التعليم التَّقَنِي،

ويمكن استخلاص ما أُستعرض في الدراسات السابقة على النحو التالي:

من حيث الهدف: تباينت الدراسات السابقة في الهدف من إجرائها، بين التَّعرُّف على فعالية برنامج مهني، أو التَّعرُّف على واقع الفعالية التنظيمية للكليات الّتقَنَيَّة بالمملكة العربية السعودية، وتحديد أهم المعوّقات التي تحدّ من فاعليته، وتقديم مُقترحات لتحسينه، ودراسات هدفت للتعرّف على الواقع الإداري والتعليمي في الكليات التَّقَنَيَّة، والتّعرّف على مشكلات الكليات التَّقَنَيَّة بالمملكة العربية السعودية، وعلاقتها بالأبعاد الاجتماعية والاقتصادية، ودراسات استهدفت دراسة اتجاهات الطلبة الجُدد في الكليات التَّقَنَيَّة السعودية نحو التعليم المهني والتقني، وأخرى هدفت إلى التَّعرُّف على الأسباب الرئيسة التي دفعت خريجي المرحلة الثانوية للالتحاق بالكليات الّتقَنَيَّة، ودراسة هدفت إلى تحديد نمط التَّحَدِّيَات التي تُواجه التعليم التَّقَنِي في الكليات التَّقَنَيَّة، ودراسة هدفت إلى التَّعرُّف على درجة التوافق بين برامج الكليات التَّقَنَيَّة وخريجيها ومُتطلبات سوق العمل، ودراسات هدفت إلى التَّعرُّف على درجة رضا أعضاء هيئة التدريس عن واقع الخطط والمقررات والمراجع العلمية المستخدمة في الكليات التَّقَنَيَّة، وأهم جوانب القصور التي تتسم بها الخطط والمقررات والمراجع العلمية المُستخدمة فيها، ودراسات هدفت إلى تحليل تصوّرات شركات القطاع الخاص تجاه جودة نظام التعليم المهني، وأخرى هدفت إلى تحديد العوامل ذات التأثير السلبي في النهوض بالتعليم الفني والتدريب المهني وأثرها في التنمية الاقتصادية بالمملكة العربية السعودية، ودراسة هدفت إلى تحديد الحلول المُقترحة؛ لتحسين النظرة المجتمعية نحو التعليم المهني والتقني من وجهة نظر الخبراء. وتشترك الدراسة الحالية مع تلك الدراسات في موضوعها العام، وتتميّز بأنها هدفت إلى التَّعرُّف على التَّحَدِّيَات التي تُواجه المُتَدَرِّبِينَ المُلْتَحِقِينَ بالكليات الّتقَنَيَّة بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر قياداتها.

من حيث المنهجية: اشتركت الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في استخدام المنهج الوصفي، وكانت أداة الدراسة الاستبانة؛ ماعدا دراسة العنزي والشرعة فلم يتحدّد فيها المنهجية، وكانت أداة الدراسة مقياس من إعداد الباحثين، والبرنامج المهني.

من حيث العينة: تباينت الدراسات السابقة في العينة بين طلاب الكليات التَّقَنَيَّة بالمملكة العربية السعودية، أو أعضاء هيئة التدريس أو أعضاء الهيئة الإدارية بالكليات التَّقَنَيَّة، أو من وجهة نظر الخبراء، أو أرباب وأصحاب الأعمال والقائمين على إدارة الشركات

والمؤسسات، وكانت عينة الدراسة الحالية القيادات بالكليات التَّقنَيَّة بالمملكة العربية السعودية.

من حيث النتائج: اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تقديم حزمة من النتائج التي تصبّ في خدمة الكليات التَّقنَيَّة ومنسوبيها وتطويرها.

وبشكل عام: تشترك الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في موضوعها العام، كما يشترك أغلبها في المنهج ونوع أداة الدراسة. وتختلف الدراسة الحالية عنها بالتركيز على تحديد التَّحَدِّيَات التي يواجهها المُتدرّبون في الكليات التَّقنَيَّة. وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة في الإسهام ببناء أداة الدراسة، وإثراء الإطار النظري، وتدعيم نتائج الدراسة الحالية.

إجراءات البحث الميدانية:

٩-١: الدراسة الميدانية:

أُجريت الدراسة الميدانية بهدف التَّعرُّف على التَّحَدِّيَات التي تُواجه المُتَدَرِّبِينَ المُلْتَحِقِينَ بالكليات التَّقنَيَّة بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر قياداتها.

٩-٢: مجتمع الدراسة والعينة:

يتكوّن مجتمع الدراسة من جميع القيادات بالكليات التَّقنَيَّة بالمملكة العربية السعودية (عميد كلية، ووكيل كلية، ورئيس قسم)، ولحصر مجتمع الدراسة قام الباحث بالرجوع للموقع الرسمي للمؤسسة www.tvtc.gov.sa، والاطلاع على الهياكل التنظيمية للكليات، كما زار الباحث إدارة الموارد البشرية بالمؤسسة العامة للتدريب التَّقنِي والمهني، ومن هذين المصدرين وجد الباحث أن عدد القيادات بالكليات التَّقنَيَّة بلغ (٢٩٩) قياديًّا.

عينة الدراسة ووصفها:

استهدف الباحث جميع مجتمع الدراسة، وبلغ عدد الاستجابات المكتملة والقابلة للمعالجة الإحصائية (٢٠٤) من القيادات، بنسبة بلغت ٦٨٪ من مجتمع الدراسة، وقد وصف الباحث العينة من حيث سنوات الخبرة، وعدّها أنها أكبر عامل مؤثر في الاستجابة، ويُوضّح الجدول التالي توزيع أفراد عينة الدراسة حسب سنوات الخبرة.

جدول (١): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب سنوات الخبرة.

سنوات الخبرة	العدد	النسبة المئوية
أقل من ٥ سنوات	٤٠	٪١٩,٦١
من ٥ إلى ١٠ سنوات	٥٤	٪٢٦,٤٧
أكثر من ١٠ سنوات	١١٠	٪٥٣,٩٢
الإجمالي	**٢٠٤**	**٪١٠٠**

وقد بلغ عدد أفراد عينة الدراسة من القيادات بالكليات التَّقَنِيَّة، ممن سنوات خبرتهم (أكثر من ١٠ سنوات) (١١٠) أفراد، بنسبة (٥٣,٩٢٪)، ثم يأتي من خبرتهم (من ٥ إلى ١٠ سنوات)؛ حيث بلغ عددهم (٥٤) فردًا، بنسبة (٢٦,٤٧٪)، وأخيرًا من خبرتهم (أقل من ٥ سنوات)، وعددهم (٤٠) فردًا، بنسبة (١٩,٦١٪).

٩-٣: أداة الدارسة:

بُنيت أداة الدراسة (الاستبانة) اعتمادًا على الدراسات العلمية ذات العلاقة، وصُمّمت من جزأين، الجزء الأول: معلومات عامة خاصة بقيادات الكليات التَّقَنِيَّة بالمملكة العربية السعودية، ويشمل الجزء الثاني (٣١) عبارة، تُمثّل التَّحَدِّيَات التي تُواجه المُتَدَرِّبِينَ المُلْتَحِقِينَ بالكليات التَّقَنِيَّة في المملكة العربية السعودية، وقسّم الباحث تلك التَّحَدِّيَات إلى:

أولاً: تَحَدِّيَات تتعلَّق بالإرشاد المهني والتدريبي.

ثانيًا: تَحَدِّيَات مؤسسية.

ثالثًا: تَحَدِّيَات تتعلَّق بأعضاء هيئة التدريب.

رابعًا: تَحَدِّيَات تتعلَّق بالبرامج التدريبية.

٩-٣-١: صدق الأداة:

استخدم الباحث أسلوبين للتحقّق من صدق الأداة، وهما:

٩-٣-١-١: الصدق الظاهري:

عرض الباحث الاستبانة في صورتها الأولية على ثمانية من الخبراء (ملحق: جدول١)، على النحو التالي: (٣) من القيادات الأكاديمية بالمؤسسة العامة للتعليم التَّقَنِي والتدريب المهني، و(٥) خبراء من الجامعات السعودية؛ للاسترشاد بآرائهم حول التعليمات الموجّهة للمستجيبين، وانتماء عبارات الاستبانة إلى محاورها، وسلامة الصياغة اللغوية، ومناسبة تدرّج

المحاور، وطُلب منهم تقديم ما يرونه مناسبًا من عبارات، أو توجيهات، وحُلّلت آراء المُحكّمين، التي توافقت مع التصميم العام للاستبانة في المحاور والمجالات والعبارات، والتعديل فيما يتعلّق بترتيب المحاور والعبارات كما تم اعتمادها في الاستبانة التي وُزّعت وجُمعت وحُلّلت.

٩-٣-١-٢: الصدق الداخلي (الاتساق الداخلي) Consistently Validity Internal:

حُسب صدق الاتساق الداخلي للاستبانة بالتطبيق على عينة استطلاعية مكوّنة من (٤٠) من القيادات بالكليات التَّقنَيَّة، وذلك بحساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة لكل عبارة، والدرجة الكلية للمحور التابعة له، كما حُسب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة لكل محور، والدرجة الكلية للمحور التابع له، وحُسب كذلك معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لكل محور من محاور الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة، واُستخدم لذلك برنامج (SPSS).

وقد تبيّن ارتباط جميع عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، ومعظمها عند مستوى دلالة (٠,٠١)؛ عدا العبارة رقم (١) من المحور الثاني: تَحَدِّيَات مؤسسية، حيث كان معامل ارتباطها عند مستوى (٠,٠٥)؛ مما يدلُّ على تحقّق الصدق الداخلي لمحاور الاستبانة (ملحق: جدول ٢).

كما وجد الباحث ارتباطًا دالًّا إحصائيًّا بين الدرجة الكلية لكل محور من محاور الاستبانة، والدرجة الكلية للاستبانة عند مستوى دلالة (٠,٠١). ومما سبق؛ يتبيّن ارتفاع الاتساق الداخلي للاستبانة؛ الأمر الذي يُؤكّد قوة الارتباط الداخلي لعباراتها، وأنها تتسم بدرجة عالية من الصدق، وصالحة لقياس ما وُضعت لقياسه (ملحق: جدول٣).

ثبات الاستبانة (Reliability):

حُسب ثبات الاستبانة بالتطبيق على عينة استطلاعية مكوّنة من (٤٠) من القيادات بالكليات التَّقنَيَّة باستخدام معامل ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha، ووجد الباحث ارتفاع معظم معاملات ثبات محاور الاستبانة باستخدام معامل ألفا كرونباخ؛ حيث انحصرت بين (٠,٧٣ ، ٠,٨٩). كما تبيّن ارتفاع معامل ثبات إجمالي الاستبانة، إذ بلغ (٠,٩٢)؛ مما يدلُّ على الارتفاع الكبير في ثبات الاستبانة بشكل عام (ملحق: جدول٤).

ولتسهيل تفسير النتائج اُستخدم الأسلوب التالي لتحديد مستوى الإجابة عن بدائل المقياس، حيث أُعطيت أوزان للبدائل: (موافق بشدة = ٥، موافق = ٤، موافق إلى حدٍّ ما= ٣،

غير موافق = ٢ ، غير موافق بشدة =١)، ثم صُنّفت تلك الإجابات إلى خمسة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التالية:

طول الفئة = (أكبر قيمة– أقل قيمة) ÷ عدد بدائل المقياس = (٥–١) ÷ ٥= ٠,٨٠

لنحصل على مدى المتوسطات التالية لكل وصف أو بديل.

جدول (٢): توزيع مدى المتوسطات وفق التدرّج المُستخدم في أداة البحث

الوصف	مدى المتوسطات
موافق بشدة	٤,٢١ — ٥
موافق	٣,٤١ — ٤,٢٠
موافق إلى حدٍّ ما	٢,٦١ — ٣,٤٠
غير موافق	١,٨١— ٢,٦٠
غير موافق بشدة	١ — ١,٨٠

الأساليب الإحصائية:

- التكرارات والنسب المئوية؛ لوصف خصائص أفراد عينة الدراسة.
- المتوسط الحسابي "Mean"؛ لمعرفة مدى ارتفاع استجابات أفراد الدراسة أو انخفاضها حول عبارات محاور الاستبانة.
- استخدام الانحراف المعياري "Standard Deviation"؛ للتّعرّف على مدى انحراف استجابات أفراد الدراسة لكل عبارة من عبارات محاور الاستبانة.
- معامل ارتباط "بيرسون"؛ لقياس صدق الاستبانة.
- معامل ثبات "ألفا كرونباخ"؛ لقياس ثبات الاستبانة.
- تحليل التباين الأحادي (One – Way ANOVA)؛ لدراسة الفروق في آراء أفراد العينة حول الدرجة الكلية لكل محور من محاور الاستبانة، التي ترجع لاختلاف مُتَغَيّر سنوات الخبرة.
- اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية.

وهنا قامَ الباحث بالإجابة عن أسئلة الدراسة، وعرض النتائج التي توصل إليها وتفسيرها، وربطها بالدراسات السابقة:

السؤال الأول: ما التَّحَدِّيَات التي تُواجه المُتَدَرِّبِينَ المُلْتَحِقِينَ بالكليات التَّقنَيَّة بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر قياداتها؟

وللإجابة عن هذا السؤال حُسبت التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والترتيب للمتوسط الحسابي لعبارات كل محور من محاور الاستبانة، كما هو موضح فيما يلي:

أ- المحور الأول: تَحَدِّيَات تتعلّق بالإرشاد المهني والتدريبي:

جدول (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجات الموافقة والترتيب حسب المتوسط الحسابي لعبارات المحور الأول: تَحَدِّيَات تتعلّق بالإرشاد المهني والتدريبي

العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
يعدّ التحاق المُتَدَرِّبِينَ ببرامج الكليات التَّقنَيَّة ليس بالخيار الأول لهم.	٤,١١	٠,٧٩	موافق	١
ضعف الدافعية الذاتية لدى المُتَدَرِّبِينَ المُلْتَحِقِينَ ببرامج الكليات التَّقنَيَّة.	٣,٨	٠,٩٩	موافق	٢
التقاليد الموروثة عن العمل التَّقنِي والمهني بشكل عام؛ تعوق المُتَدَرِّبِينَ المُلْتَحِقِينَ ببرامج الكلية.	٣,٦٨	١,١٨	موافق	٣
يضعف لدى المُتَدَرِّبِينَ المُلْتَحِقِينَ ببرامج الكليات التَّقنَيَّة الانضباط الذاتي، وتحمّل المسؤولية الشخصية أثناء التحاقهم ببرامج الكلية.	٣,٣١	١,١٨	إلى حدٍّ ما	٤
يعاني المتدربون الملتحقون ببرامج الكليات التَّقنَيَّة من ضعف في حل المشكلات الأكاديمية التي تمرّ بهم في مسيرتهم التعليمية.	٣,٢١	٠,٩٩	إلى حدٍّ ما	٥
ينقص المُتَدَرِّبِينَ المُلْتَحِقِينَ ببرامج الكليات التَّقنَيَّة القدرة على التواصل مع أعضاء هيئة التدريس، وتقديم أنفسهم وإمكاناتهم بوضوح.	٣,٢	١,١١	إلى حدٍّ ما	٦
يفتقد المتدربون الملتحقون ببرامج الكليات التَّقنَيَّة القدرة على العمل الجماعي.	٢,٤٥	١,١	غير موافق	٧
المتوسط العام	**٣,٣٩**	**١,٠٥**	**إلى حدٍّ ما**	

يتضح من الجدول أعلاه وجهات نظر أفراد عينة الدراسة من القيادات بالكليات التَّقنَيَّة، حول درجة موافقتهم من عدمها على عبارات هذا المحور، وكان المتوسط الحسابي

العام لهذا المحور (٣,٣٩ من ٥,٠)، وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الخماسي؛ مما يعني أن أفراد عينة الدراسة يوافقون إلى حدّ ما على عبارات هذا المحور بدرجة (موافق إلى حدٍّ ما) بشكل عام.

وعلى مستوى العبارات؛ فقد تراوح المتوسط الحسابي لدرجة الموافقة -من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة- ما بين (٢,٤٥ - ٤,١١) درجة، من أصل (٥) درجات، وهي متوسطات تقابل درجات الموافقة الثلاث: (موافق، موافق إلى حدٍّ ما، غير موافق)، وفيما يلي نتناول عبارات محور التَّحَدِّيَات التي تتعلَّق بالإرشاد المهني والتدريبي بالتفصيل:

معظم أفراد عينة الدراسة من القيادات بالكليات الَّتقَنِيَّة يوافقون على ثلاث عبارات؛ تُمثّل تحديًّا حقيقيًّا يواجه الإرشاد المهني والتدريبي؛ حيث انحصرت متوسطاتها الحسابية بين (٣,٦٨، ٤,١١)، وأول تحدٍّ يتمثَّل في أن التحاق المُتَدَرِّبِينَ ببرامج الكليات التَّقَنِيَّة ليس بالخيار الأول لهم، وبلغ المتوسط (٤,١١)، والالتحاق بهذا المفهوم سماه المالكي (١٩٩٦م) بالالتحاق الاضطراري، الذي ينتج بسبب تعذّر القبول في مؤسسات التعليم العالي الأخرى. وشعور المُتدرّب هذا سيتسبّب في ضعف الدافعية لديه؛ وهذا ما جعل العبارة: "ضعف الدافعية الذاتية لدى المُتَدَرِّبِينَ المُلْتَحِقِينَ ببرامج الكليات التَّقَنِيَّة"؛ تحل في المرتبة الثانية، وبمتوسط بلغ (٣,٨). وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة زيان والعبدالمنعم (٢٠٠٨م)، التي توصلا فيها إلى انخفاض دافعية المُتَدَرِّبِينَ للالتحاق بالكليات الَّتقَنِيَّة.

وجاءت العبارة: "**التقاليد** الموروثة عن العمل التَّقَنِي والمهني بشكل عام؛ تعوق المُتَدَرِّبِينَ المُلْتَحِقِينَ ببرامج الكلية" في المرتبة الثالثة في هذا المحور، وبمتوسط بلغ (٣,٦٨). وتوافق هذه النتيجة نتيجة دراسة العندس Alandas (٢٠٠٢م)، التي توصّل فيها إلى أن العادات والتقاليد كانت أقوى المُتغيرات التي أسهمت في تباين توجّهات الطالب نحو التعليم المهني والتقني.

وقد نبّه الاتحاد العربي للتعليم التَّقَنِي عام (١٩٨٣م) إلى تأثير التقاليد السلبية الموروثة عن العمل التَّقَنِي والمهني، وأشار إلى خطورة الفلسفات السلبية الموروثة في العالم العربي عن هذا النوع من التعليم، وتُخالف هذه النظرة المُترسّخ في الفلسفات الحديثة عن هذا النوع من التعليم الذي تتبنّاه الدول الصناعية المُتقدّمة، الذي تعدُّه نوعًا من الاستثمار في الموارد البشرية. وستجعل هذه التَّحَدِّيَات الداخلية والخارجية الإرشاد المهني والتدريبي عملية ليست سهلة، وتتطلّب هذا التَّحَدِّيَات تأهيلًا أكبر للمرشدين، كما تتطلّب منهم القيام بدورهم بشكل إبداعي.

بينما يُجيب معظم أفراد عينة الدراسة بدرجة (موافق إلى حدٍّ ما) عن العبارات ذات الترتيب: (٤، ٥، ٦) في المحور الأول: تَحَدِّيَات تتعلَّق بالإرشاد المهني والتدريبي، فضعف الانضباط الذاتي وتحمّل المسؤولية الشخصية لدى المُتَدَرِّبِينَ المُلْتَحِقِينَ ببرامج الكليات التَّقَنِيَّة؛ تتفق مع نتيجة دراسة المقرن al Megren (١٩٩٦م). ويمكن تفسير التحدي في ضعف حلّ المشكلات الأكاديمية، وضعف التواصل مع الهيئة التدريبية إلى مستواهم المتوسط في فترة قبل الالتحاق، وهذا ما أشار إليه الملة (٢٠٠١م)، حينما لاحظ أن ما نسبته (٤٣٪) من عينة دراسته؛ هم من الحاصلين على تقدير "جيد"، وأن سبب التحاقهم كان نتيجة لعدم قبولهم في أي جهة تعليمية أخرى.

وأخيرًا لا يوافق معظم أفراد عينة الدراسة على العبارة ذات الترتيب (٧) من عبارات هذا المحور، وجاءت في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي (٢,٤٥).

وبالنظر إلى قيم الانحراف المعياري -مقدار تشتت استجابات أفراد عينة الدراسة عن المتوسط الحسابي لكل عبارة- فكلما زاد الانحراف المعياري؛ يزيد تشتت آراء أفراد عينة الدراسة حول الاختيارات الخمسة في المقياس. وفي الجدول السابق؛ فإن معظم قيم الانحراف المعياري لعبارات المحور الأول: تَحَدِّيَات تتعلَّق بالإرشاد المهني والتدريبي؛ تنحصر بين (٠,٧٩-١,١٨)، وكان أقل انحراف معياري للعبارة "يعدُّ التحاق المُتَدَرِّبِينَ ببرامج الكليات التَّقَنِيَّة ليس بالخيار الأول لهم"؛ مما يدلُّ على أنها أكثر العبارات التي تقاربت آراء أفراد عينة الدراسة حولها؛ الأمر الذي يستوجب اتخاذ سياسات رسمية تُعالج هذا الأمر، وكانت أكبر قيمة للانحراف المعياري للعبارتين رقمي (٣،٧)؛ مما يدلُّ على أنهما أكثر عبارتين اختلف حولهما أفراد عينة الدراسة من القيادات بالكليات التَّقَنِيَّة.

ب- المحور الثاني: تَحَدِّيَات مؤسسية:

جدول (٤): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ودرجات الموافقة، والترتيب حسب المتوسط الحسابي لعبارات المحور الثاني: تَحَدِّيَات مؤسسية.

العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
ضعف التزام أرباب العمل بالتشريعات الحكومية فيما يخصّ المُتخرّجين من برامج الكليات التَّقَنِيَّة.	٤,١٧	٠,٨٩	موافق	١
قلة أجور ورواتب المُتَدَرِّبِينَ المُتخرّجين من برامج الكليات التَّقَنِيَّة.	٤,٠٣	١,١٧	موافق	٢

العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
عدم وجود أطلس وطني للاحتياجات، والكفايات، والمهارات التي يحتاجها القطاع الحكومي والخاص؛ مما يُشكّل تحديًا أمام المُتَدَرِّبِينَ المُلْتَحِقِينَ ببرامج الكليات التَّقَنِيَّة.	٣,٩٨	٠,٩٦	موافق	٣
ضعف التنسيق بين قطاع التوظيف الحكومي والكليات التَّقَنِيَّة، حول البرامج التدريبية التي تُقدّم بالكليات التَّقَنِيَّة.	٣,٩	١,٠٤	موافق	٤
ضعف التنسيق بين القطاع الخاص والكليات التَّقَنِيَّة، حول البرامج التدريبية التي تُقدّم بالكليات التَّقَنِيَّة.	٣,٧٨	١,٠١	موافق	٥
شدة المنافسة أمام المُتَدَرِّبِينَ المُتخرّجين من برامج الكليات التَّقَنِيَّة في سوق العمل الخاص.	٣,٦٦	١,٠٢	موافق	٦
وجود فجوة تقنية بين مُتطلبات السوق وكفاءة المُتَدَرِّبِينَ الخريجين من برامج الكليات التَّقَنِيَّة.	٣,٦٣	١,٠٨	موافق	٧
ضعف تكافؤ فرص الالتحاق في التعليم التَّقَنِي والفني بين الجنسين.	٣,٣٣	١,٠٤	إلى حدٍّ ما	٨
يتم قبول المُتَدَرِّبِينَ المُلْتَحِقِينَ ببرامج الكليات التَّقَنِيَّة وفق البرامج المُتاحة، دون مراعاة لرغباتهم.	٣,٣٣	١,٢٦	إلى حدٍّ ما	٩
عدم التوازن في التوزيع الجغرافي للكليات التَّقَنِيَّة؛ مما يعوق التحاق المُتَدَرِّبِينَ ببرامج الكليات التَّقَنِيَّة.	٢,٦٥	١,٣٧	إلى حدٍّ ما	١٠
ضعف الطاقة الاستيعابية للكليات التَّقَنِيَّة.	٢,٤٣	١,٣٨	غير موافق	١١
المتوسط العام	**٣,٥٤**	**١,١١**	**موافق**	

يتبيّن من الجدول أعلاه وجهات نظر أفراد عينة الدراسة حول درجة موافقتهم من عدمها على عبارات محور: التَّحَدِّيَات المؤسسية، وكان المتوسط الحسابي العام لهذا المحور (٣,٥٤ من ٥,٠)، وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي؛ مما يعني أن أفراد عينة الدراسة يوافقون بشكل عام على عباراته.

وعلى مستوى العبارات، فقد تراوح المتوسط الحسابي لدرجة الموافقة عليها -من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة- ما بين (٢,٤٣ – ٤,١٧) درجة، من أصل (٥) درجات، وهي متوسطات تقابل درجات الموافقة الثلاث: (موافق، موافق إلى حدٍّ ما، غير موافق). وفيما يلي نتناول عبارات محور التَّحَدِّيَات المؤسسية بالتفصيل:

معظم أفراد عينة الدراسة يوافقون على سبع عبارات في محور التَّحَدِّيَات المؤسسية؛ حيث انحصر متوسطاتها الحسابية بين (٣,٦٣، ٤,١٧)، وتتمثّل التَّحَدِّيَات المؤسسية التي يوافق عليها القيادات بالكليات التَّقنَيَّة ويرونها تَحَدِّيَات حقيقية ذات أولوية في المعالجة في: ضعف التزام أرباب العمل بالتشريعات الحكومية فيما يخصّ المُتخرّجين، وقلة أجور ورواتب المُتَدَرِّبِينَ المُتَخَرِّجِينَ من برامج الكليات التَّقنَيَّة.

وقد توصّل إلى هذا التحدي المؤسسي المالكي (١٩٩٦م)؛ إذ أشار إلى أن رواتب خريجي الكليات التَّقنَيَّة منخفضة؛ ويتطلّب هذا الأمر تدخّل الجهات الحكومية ذات العلاقة؛ لتصحيح الوضع ومعالجة ذلك.

وعدم وجود أطلس وطني للاحتياجات، والكفايات، والمهارات التي يحتاجها القطاع الحكومي والخاص؛ يُشكّل تحديًا أمام المُتَدَرِّبِينَ المُلْتَحِقِينَ ببرامج الكليات التَّقنَيَّة. وأهمية بناء هذا الأطلس أكّده مهروترا وزين سيد (٢٠١٤)؛ حيث ذكرا أن من أهم الإصلاحات التي يجب القيام بها؛ لتلبية حاجة السوق من المهارات: بناء نظام معلوماتي لسوق العمل. ومن التحديات كذلك: ضعف التنسيق بين قطاع التوظيف الحكومي والكليات التَّقنَيَّة حول البرامج التدريبية التي تُقدّم بالكليات التَّقنَيَّة، وضعف التنسيق بين القطاع الخاص والكليات التَّقنَيَّة حول البرامج التدريبية التي تقدم بالكليات التَّقنَيَّة.

وتتفق التَّحَدِّيَات المؤسسية الثلاثة السابقة مع نتيجة دراسة الغامدي (١٩٩٤م)، التي أظهرت ضعف ارتباط البرامج التعليمية والتدريبية باحتياجات قطاعات التنمية الوطنية. والتَّحَدِّيَات المؤسسية التي ذُكرت في هذه الدراسة تعاني منها دول العالم الثالث بشكل ملحوظ؛ حيث أشار مهروترا وزين سيد (٢٠١٤م) إلى أن هناك عقبات مؤثرة تُواجه منظومة التعليم المهني والتدريب التَّقنِي، أهمها: غياب الجمع بين النظرية والتطبيق، وضعف التعاون بين القطاعين الحكومي والخاص، وضعف توفير المُخصّصات المالية اللازمة للتدريب، وعدم توفّر مُقررات دراسية في المجالات الجديدة والناشئة، وعدم ملاءمة مرافق البنية التحتية للبرامج التدريبية، وضعف مشاركة المعاهد الصناعية، وغياب البحث والتطوير في التعليم الفني، والاعتماد على المناهج العتيقة.

وتخالف هذه التَّحَدِّيَات المؤسسية أهم السمات التي تُحقّق النجاح لخريجي التعليم التَّقنِي في الدول الصناعية المُتقدّمة، كما يشير إلى ذلك نور الدين (٢٠١٠م)؛ حيث يذكر أن ربط التعليم التَّقنِي باحتياجات سوق العمل، ضمن تخطيط تشترك به القطاعات الحكومية

وقطاعات الأعمال مع المؤسسات التعليمية - يعدُّ أبرز العوامل في تحقيق النجاح والقبول لمُخرجات التعليم التَّقَنِي.

وسيواجه المُتدرِّبونَ المُتخرِّجونَ من برامج الكليات التَّقَنِيَّة منافسة شديدة في سوق العمل الخاص، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصّل إليه الغامدي (١٩٩٤م)، بأن الشباب السعودي المُتخرّج من هذا النوع من التعليم يتم مقارنته من قِبل القطاع الحكومي والصناعي والتقني على وجه الخصوص مع أيدي عاملة أجنبية تم تأهيلها وتدريبها جيدًا. ومن التَّحَدِّيَات: وجود فجوة تقنية بين مُتطلبات السوق وكفاءة المُتَدَرِّبِينَ الخِرّيجين من برامج الكليات التَّقَنِيَّة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الملة (٢٠٠٠م)، ويمكن تخفيف الفجوة التَّقَنِيَّة التنافسية من خلال زيادة مدة البرامج التدريبية من حيث الكمّ والكيف، كما أكّد هذا الأمر الغامدي (١٩٩٤م)؛ إذ ذكر أن طول فترة البرنامج التدريبي يزيد من قدرة المُتَدَرِّبِينَ على التأقلم مع مُتطلبات بيئة العمل، وتحدي صعوبات المنافسة مع الأيدي العاملة غير المحلية، ووجود فجوة تقنية بين مُتطلبات السوق وكفاءة المُتَدَرِّبِينَ الخِرّيجين من برامج الكليات التَّقَنِيَّة.

ويجيب معظم أفراد عينة الدراسة من القيادات بالكليات التَّقَنِيَّة بدرجة (موافق إلى حدٍّ ما) على ثلاث عبارات من عبارات محور التَّحَدِّيَات المؤسسية؛ حيث انحصر متوسطاتها الحسابية بين (٢,٦٥ ، ٣,٣٣)، وتتمثّل هذه التَّحَدِّيَات في قبول المُتَدَرِّبِينَ المُلْتَحِقِينَ ببرامج الكليات التَّقَنِيَّة وفق البرامج المُتاحة، دون مُراعاة لرغباتهم، وهذا القبول سيحلّ مشكلة كمية؛ لكنه سيولّد مشكلات نوعية قد تتمثّل في ضعف الدافعية لدى المُتَدَرِّبِينَ، أو عدم اجتيازهم للبرنامج في المدة المحددة إذا لم ينسحبوا من الكلية بشكل عام.

وقد تُفسّر هذه النتيجة جزئيًّا سبب تأخر تخرّج المُتَدَرِّبِينَ من الكليات التَّقَنِيَّة؛ حيث بلغت (٤,٣) سنة، بدلًا من ثلاث سنوات، كما ذكر ذلك زيان والعبدالمنعم (٢٠٠٨م). ومن التحديات كذلك ضعف تكافؤ فرص الالتحاق بالتعليم التَّقَنِي والفني بين الجنسين، وعدم التوازن في التوزيع الجغرافي للكليات التَّقَنِيَّة؛ مما يعوق التحاق المُتَدَرِّبِينَ ببرامج الكليات التَّقَنِيَّة، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة زيان والعبدالمنعم (٢٠٠٨م)، التي توصّلت إلى أن التوسّع في افتتاح الكليات التَّقَنِيَّة كان غير مخطط له، وتتفق أيضًا مع دراسة الغامدي (١٩٩٤م)، التي أظهرت نتائجها أن التحاق المُتَدَرِّبِينَ بالتخصص لا يكون مرتبطًا بقدراتهم، أو باحتياجات سوق العمل.

وأخيرًا لا يوافق معظم أفراد عينة الدراسة من القيادات بالكليات التَّقَنِيَّة على عبارة

"ضعف الطاقة الاستيعابية للكليات التَّقَنِيَّة" من عبارات محور التَّحَدِّيَات المؤسسية؛ حيث جاءت في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي (٢,٤٣). وتخالف هذه النتيجة الواقع؛ إذ ورد في التقرير السنوي للمؤسسة للعام ١٤٣٤-١٤٣٥هـ أنه لم يُقبل من المُتقدّمين للكليات التَّقَنِيَّة إلا ما نسبته (٣٤٪) فقط.

وبالنظر إلى قيم الانحراف المعياري في الجدول السابق؛ يتبيّن أن معظم قيم الانحراف المعياري لعبارات محور التَّحَدِّيَات المؤسسية تنحصر بين (٠,٨٩، ١,٣٨)، وكان أقل انحراف معياري للعبارة "ضعف التزام أرباب العمل بالتشريعات الحكومية فيما يخصّ المُتَخَرِّجِينَ من برامج الكليات التَّقَنِيَّة"؛ مما يدلُّ على أنها أكثر العبارات التي تقاربت آراء أفراد عينة الدراسة حولها، وكانت أكبر قيمة للانحراف المعياري للعبارة "ضعف الطاقة الاستيعابية للكليات التَّقَنِيَّة"؛ مما يدلُّ على أنها أكثر عبارة اختلفت حولها أفراد عينة الدراسة من القيادات بالكليات التَّقَنِيَّة.

ج- المحور الثالث: تَحَدِّيَات تتعلَّق بأعضاء هيئة التدريب:

جدول (٥): المتوسطات الحسابية، ودرجات الموافقة، والترتيب حسب المتوسط الحسابي لعبارات المحور الثالث: تَحَدِّيَات تتعلَّق بأعضاء هيئة التدريب.

العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
كثرة الأعباء الإدارية لأعضاء هيئة التدريب بالكليات التَّقَنِيَّة؛ يعوق من قيامهم بدورهم إزاء المُتَدَرِّبِينَ المُلْتَحِقِينَ بالكليات التَّقَنِيَّة.	٣,٥٤	١,٣	موافق	١
ضعف قيام أعضاء هيئة التدريب بدورهم في التوجيه والإرشاد المهني المُتَدَرِّبِينَ المُلْتَحِقِينَ في الكليات التَّقَنِيَّة.	٣,٣٢	١,٠٥	إلى حدٍّ ما	٢
ضعف قيام أعضاء هيئة التدريب بدورهم في مكتب الخريجين، ومتابعة حجم التوظيف لهم.	٣,٢٧	١,٠٧	إلى حدٍّ ما	٣
لا يقوم أعضاء هيئة التدريب بتحديد المهارات والكفايات التي يمتلكها المُتدربون الملتحقون ببرامج الكلية.	٣,٠٩	١,٠٧	إلى حدٍّ ما	٤
التطوير المهني في الكليات التَّقَنِيَّة لا يواكب احتياجات البرامج التدريبية لأعضاء هيئة التدريب؛	٣,٠١	١,٠٤	إلى حدٍّ ما	٥

العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
مما ينعكس على أداء المُتَدَرِّبِينَ المُلْتَحِقِينَ بالكليات التَّقَنِيَّة.				
عدم ملاءمة تأهيل أعضاء هيئة التدريب للبرامج التدريبية المُقدّمة للمُتدرّبين المُلتحقين.	٢,٥٧	١,١٦	غير موافق	٦
المتوسط العام	**٣,١٣**	**١,١٢**	**إلى حدٍّ ما**	

يتضح من الجدول أعلاه، وجهات نظر أفراد عينة الدراسة من القيادات بالكليات التَّقَنِيَّة حول درجة موافقتهم من عدمها على عبارات المحور الثالث: تحدّيات تتعلَّق بأعضاء هيئة التدريب، وكان المتوسط الحسابي العام لهذا المحور (٣,١٣ من ٥,٠)، وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الخماسي؛ مما يعني أن أفراد عينة الدراسة يوافقون إلى حدٍّ ما على عباراته بشكل عام.

وعلى مستوى العبارات، فقد تراوح المتوسط الحسابي لدرجة الموافقة عليها -من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة- ما بين (٢,٥٧ – ٣,٥٤) درجة، من أصل (٥)، وهي متوسطات تُقابل درجات الموافقة الثلاث: (موافق، موافق إلى حدٍّ ما، غير موافق)، وفيما يلي نتناول عبارات محور التَّحَدِّيَات التي تتعلَّق بأعضاء هيئة التدريب بالتفصيل:

معظم أفراد عينة الدراسة يوافقون على أن "كثرة الأعباء الإدارية لأعضاء هيئة التدريب بالكليات التَّقَنِيَّة؛ يعوق من قيامهم بدورهم إزاء المُتَدَرِّبِينَ المُلْتَحِقِينَ بالكليات التَّقَنِيَّة)، وقد جاءت هذه العبارة في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (٣,٥٤)، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الشهري (٢٠٠٥م).

بينما يجيب معظم أفراد عينة الدراسة بدرجة (موافق إلى حدٍّ ما) على أربع عبارات من عبارات هذا المحور، وجاءت بالترتيب: (٢. ٣. ٤ .٥)، وانحصرت متوسطاتها الحسابية بين (٣,٠١- ٣,٣٢)، وهي مرتبة تنازليًا حسب متوسطها الحسابي. فضعف قيام أعضاء هيئة التدريب بدورهم في التوجيه والإرشاد المهني للمتدربين الملتحقين بالكليات التّقَنِيَّة، وضعف قيامهم بدورهم في مكتب الخريجين ومُتابعة حجم التوظيف لهم؛ تتفق مع نتيجة دراسة الغامدي (١٩٩٤م)، الذي توصّل إلى أن هناك ضعفًا في الكفاءات التَّقَنِيَّة والعلمية للإداريين، والمُدرّبين، وصانعي السياسات، وراسمي الخطط في عدد من مؤسسات التعليم التفني والمهني؛ مما أسهم في ضعف فعاليته.

وعدم قيام أعضاء هيئة التدريب بتحديد المهارات والكفايات التي يمتلكها المُتدرّبون المُلتحقون ببرامج الكلية، يُفسّرها زيان والعبدالمنعم (٢٠٠٨م)؛ بأن عددًا من المهارات والكفايات تغيب عن بعض القيادات بالكليات التقنَيَّة.

كما أن التطوير المهني في الكليات التقنَيَّة لا يواكب احتياجات البرامج التدريبية لأعضاء هيئة التدريب؛ مما ينعكس على أدائهم، وأكّد هذا زيان والعبدالمنعم (٢٠٠٨م)، اللذان توصّلا إلى ضعف النمو المهني لأعضاء هيئة التدريب بالكليات التقنَيَّة، وكذلك ما توصّل إليه الغامدي (١٩٩٤م)؛ بأن هناك عملية غير متوازنة في تطوير هذا النوع من التعليم، فهو ملموس في الجوانب المادية المتمثّلة في تحسين المباني، وضعيف في تطوير السياسات والبرامج؛ الأمر الذي ينعكس على أعضاء هيئة التدريب بالكليات التقنَيَّة.

وأخيرًا لا يوافق معظم أفراد عينة الدراسة من القيادات بالكليات التقنَيَّة على عبارة "عدم ملاءمة تأهيل أعضاء هيئة التدريب للبرامج التدريبية المُقدّمة للمُتدّربين المُلتحقين"؛ إذ جاءت في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي (٢,٥٧).

ويتضح من النظر إلى قيم الانحراف المعياري في الجدول السابق؛ أن معظمها تنحصر بين (١,٠٤، ١,٣٠)، وكان أقل انحراف معياري لعبارة "التطوير المهني في الكليات التَّقنَيَّة لا يواكب احتياجات البرامج التدريبية لأعضاء هيئة التدريب؛ مما ينعكس على أداء المُتَدَرِّبِينَ المُلْتَحِقِينَ بالكليات التقنَيَّة"؛ مما يدلُّ على أنها أكثر العبارات التي تقاربت آراء أفراد عينة الدراسة حولها، وكانت أكبر قيمة للانحراف المعياري لعبارة "كثرة الأعباء الإدارية لأعضاء هيئة التدريب بالكليات التقنَيَّة للبنات؛ يعوق من أداء المُتَدَرِّبِينَ المُلْتَحِقِينَ بالكليات التقنَيَّة"؛ مما يدلُّ على أنها أكثر عبارة اختلف حولها أفراد عينة الدراسة من القيادات بالكليات التّقنَيَّة.

د- المحور الرابع: تحدّيات تتعلّق بالبرامج التدريبية:

جدول (٦): المتوسطات الحسابية، ودرجات الموافقة، والترتيب حسب المتوسط الحسابي لعبارات المحور الرابع: تَحَدِّيَات تتعلّق بالبرامج التدريبية.

العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
عدم التكافؤ الكميّ بين البرامج التدريبية المُصمّمة لأقسام المتدربات مع البرامج التدريبية	٣,٤٦	١,٠٦	موافق	١

العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
المُصمّمة لأقسام المُتَدَرِّبينَ الذكور؛ مما يُشكّل عدم تكافؤ الفرص الوظيفية بعد التَّخرّج.				
ضعف معالجة الكفاءة الداخلية من حيث (التسرّب) من البرامج التدريبية للأقسام بالكليات التقنَيَّة.	٣,٣٧	٠,٩٦	إلى حدٍّ ما	٢
عدم مواكبة البرامج التدريبية المُعتمدة والمُقدمة بالاحتياجات الآنية والمستقبلية لسوق العمل.	٣,٣٣	١,٠٢	إلى حدٍّ ما	٣
عدم مواكبة أهداف برامج الكليات التقنَيَّة بالتطورات العلمية والتقنية المتسارعة.	٣,٢٨	١,٠٥	إلى حدٍّ ما	٤
عدم التكافؤ النوعي بين البرامج التدريبية المُصَمَّمَة لأقسام المتدربات الملتحقين مع البرامج التدريبية المُصَمَّمَة لأقسام المُتَدَرِّبينَ الذكور؛ مما يُشكّل عدم تكافؤ الفرص الوظيفية بعد التّخرّج.	٣,٢٨	١,٠٦	إلى حدٍّ ما	٥
ضعف معالجة الكفاءة الداخلية من حيث (الانقطاع) عن البرامج التدريبية للأقسام بالكليات التقنَيَّة.	٣,٢	٠,٩٢	إلى حدٍّ ما	٦
ضعف معالجة الكفاءة الداخلية من حيث (الرسوب) في البرامج التدريبية للأقسام بالكليات التقنَيَّة.	٣,٠٥	٠,٩٦	إلى حدٍّ ما	٧
المتوسط العام	**٣,٢٨**	**١,٠**	**إلى حدٍّ ما**	

يتضح من الجدول أعلاه، وجهات نظر أفراد عينة الدراسة على عبارات المحور الرابع: تحدّيات تتعلَّق بالبرامج التدريبية، وكان المتوسط الحسابي العام لهذا المحور (٣,٢٨ من ٥,٠)، وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الخماسي؛ مما يعني أن أفراد عينة الدراسة يوافقون إلى حدٍّ ما على عباراته بشكل عام.

وعلى مستوى العبارات؛ فقد تراوح المتوسط الحسابي لدرجة الموافقة عليها من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة ما بين (٣,٠٥ – ٣,٤٦) درجة، من أصل (٥) درجات، وهي متوسطات تقابل درجتي الموافقة (موافق، موافق إلى حدٍّ ما)، وفيما يلي نتناول عبارات محور التَّحَدِّيَات التي تتعلَّق بالبرامج التدريبية بالتفصيل:

جاءت موافقة معظم أفراد عينة الدراسة على عبارة "عدم التكافؤ الكميّ بين البرامج التدريبية المُصَمَّمَة لأقسام المتدربات مع البرامج التدريبية المُصَمَّمَة لأقسام المُتَدَرِّبِينَ الذكور؛ مما يُشكّل عدم تكافؤ الفرص الوظيفية بعد التّخرّج"، وحلّت في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (٣,٤٦). وتتفق هذه النتيجة مع ما ذكره الحامد وجمجوم (٢٠٠٩م)، من أن من أسباب ضعف مشاركة المرأة في سوق العمل - مع تضخّمه من العمالة غير الوطنية- يرجع لأسباب من أهمها: تأخر الاهتمام بتدريب المرأة على المهن الملائمة، وأن معظم التخصصات المتوفّرة من العمالة النسائية السعودية لا تتناسب مع الفرص المتوفرة؛ الأمر الذي يتطلّب إعادة التخطيط للبرامج التدريبية المُصَمَّمَة لأقسام المتدربات، وجعلها مُتكافئة مع البرامج التدريبية المُصَمَّمَة لأقسام المُتَدَرِّبِينَ الذكور، وتفي باحتياجات سوق العمل المحلي.

بينما يُجيب معظم أفراد عينة الدراسة بدرجة (موافق إلى حدٍّ ما) على ست عبارات من عبارات هذا المحور، وقد انحصرت متوسطاتها الحسابية بين: (٣,٠٥، ٣,٣٧)، وهي مرتبة تنازليًا حسب متوسطها الحسابي كالتالي: (٧,٦,٥,٤,٣,٢). وضعف معالجة الكفاءة الداخلية من حيث: (التسرب، والرسوب، والانقطاع) عن البرامج التدريبية للأقسام بالكليات التقَنَيَّة؛ سيتسبّب في تخرّج مُتدرّبين دون مستوى المنافسة. وتتفق هذه النتائج مع ما ذكرته هيئة تحرير مجلة التربية البحرينية (٢٠٠٩م)، من أن حصول الطلاب المُلتحقين بالمعاهد والكليات التقَنَيَّة والمهنية على وثائق التَّخَرُّج؛ لا يعنى انخراط هؤلاء الخريجين في سوق العمل في مجالات تخصصاتهم المهنية وبالكفاءة التنافسية نفسها؛ بل ستزداد الكوادر الوافدة خبرة ومهارة، وتزداد بطالة المُتَخَرِّجِينَ.

وهذه التَّحَدِّيَات المُتَعَلِّقَة بالبرامج التدريبية، قد يكون من أبرز أسبابها كما ذكر زيان والعبد المنعم (٢٠٠٨م)؛ أن عدد أعضاء الهيئة التدريبية قليل، مع إقبال شديد من الطلاب على الالتحاق بالكليات التَّقَنَيَّة، مما يتسبّب في ضعف الكفاءة الداخلية للكليات التقَنَيَّة بشكل عام.

كما أن البرامج التدريبية المُعتمدة والمُقدّمة في الكليات التقَنَيَّة لا تتواكب مع الاحتياجات الآنية والمُستقبلية لسوق العمل. وتتوافق هذه النتيجة مع ما ذكره مهروترا وآخرون (٢٠١٥م)، من أن دراسات البنك الدولي تذكر أن أهم أسباب غياب المهارات التي يطلبها سوق العمل: ضعف المُقرّرات الدراسية والبرامج التدريبية التي تُقدّم في منظومة التعليم المهني والتدريب وقِدَمِهَا، وعدم مواكبة أهداف برامج الكليات التقَنَيَّة بالتطورات العلمية والتقنية

المتسارعة. ويمكن مُعالجة عدم مواكبة البرامج التدريبية مع احتياجات سوق العمل من خلال تفعيل قرارات السياسية التعليمية والتدريبية وزيادة الإنفاق، وتشجيع القطاع الخاص على زيادة إسهامه في هذا المجال، والمشاركة في وضع المناهج الملائمة لاحتياجاته الحالية والمستقبلية، ويكون لهذا القطاع دور في تطوير المناهج وفق آخر التطورات العلمية والعملية، والمُلبية لسوق العمل واحتياجاته.

وأخيرًا، فإن معظم أفراد عينة الدراسة لا يوافقون على عبارة "عدم ملاءمة تأهيل أعضاء هيئة التدريب للبرامج التدريبية المُقدّمة للمُتدرّبين المُلتحقين"؛ حيث جاءت في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي (٢,٥٧).

ومن خلال قيم الانحراف المعياري في الجدول السابق؛ يتبيّن أن معظمها تنحصر بين (٠,٩٢ ، ١,٠٦)، وكان أقل انحراف معياري للعبارة "ضعف معالجة الكفاءة الداخلية من حيث (الانقطاع) عن البرامج التدريبية لأقسام المُتدرّبات"؛ مما يدلُّ على أنها أكثر العبارات التي تقاربت آراء أفراد عينة الدراسة حولها. وكانت أكبر قيمة للانحراف المعياري للعبارتين (١,٥)؛ الأمر الذي يدلُّ على أنهما أكثر عبارتين اختلف حولهما أفراد عينة الدراسة من القيادات بالكليات التقَنَيَّة.

السؤال الثاني: ما ترتيب محاور التَّحَدِّيَات التي تُواجه المُتَدَرِّبِينَ المُلْتَحِقِينَ بالكليات التقَنَيَّة بالمملكة العربية السعودية، من وجهة نظر قياداتها؟

للإجابة عن هذا السؤال، وللتّعرّف على ترتيب هذه المحاور من وجهة نظر قياداتها؛ سنستعرض المتوسطات الحسابية لمحاورها كما هو مُبيّن فيما يلي:

جدول (٧): المتوسطات الحسابية، ودرجات الموافقة، والترتيب حسب المتوسط الحسابي لمحاور التَّحَدِّيَات التي تُواجه المُتَدَرِّبِينَ المُلْتَحِقِينَ بالكليات التقَنَيَّة.

المحور	المتوسط	درجة الموافقة	الترتيب
المحور الأول: تَحَدِّيَات تتعلّق بالإرشاد المهني والتدريبي.	٣,٣٩	إلى حدٍّ ما	٢
المحور الثاني: تَحَدِّيَات مؤسسية.	٣,٥٤	موافق	١
المحور الثالث: تَحَدِّيَات تتعلّق بأعضاء هيئة التدريب.	٣,١٣	إلى حدٍّ ما	٤
المحور الرابع: تَحَدِّيَات تتعلّق بالبرامج التدريبية.	٣,٢٨	إلى حدٍّ ما	٣
المتوسط العام	**٣,٣٤**	**إلى حدٍّ ما**	

من الجدول السابق يتضح أن محور التَّحَدِّيَات المؤسسية جاء في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي عام (٣,٥٤)، وهو يُقابل درجة الموافقة (موافق). وهذا التحدي، الذي يُمثّله ضعف التشريعات المؤسسية، والاعتماد على الدور الحكومي، ومحدودية دور القطاع الخاص؛ تشترك فيه أغلب الدول النامية كما يذكر ذلك مهروترا وآخرون (٢٠١٥م). وقد أظهرت التجربة التاريخية أن نظم التعليم الفني والتقني الأكثر فاعلية حول العالم؛ هي التي يدعمها القطاع الخاص، ويشارك في بناء سياساتها، كما أنه يُشارك في تحقيق نظام جودة التدريب.

ثم تأتي المتوسطات الحسابية لباقي المحاور الثلاثة مقابلة لدرجة الموافقة (موافق إلى حدٍّ ما)؛ حيث جاء محور التَّحَدِّيَات التي تتعلَّق بالإرشاد المهني والتدريبي في المرتبة الثانية، بمتوسط حسابي (٣,٣٩)؛ الأمر الذي تسبّب في محدودية تأثير عملية الإرشاد المهني والتدريبي، وضعف تأثيره، وهذا ما توصّل إليه زيان (٢٠٠٨م)؛ بأن التوجيه والإرشاد الأكاديمي في الكليات التَّقَنِيَّة غائب. ويليه محور التَّحَدِّيَات التي تتعلَّق بالبرامج التدريبية، بمتوسط حسابي (٣,٢٨)؛ مما يستوجب أن يضع ضمان جودة البرامج التدريبية مسؤولية مشتركة بين الجهات الحكومية وأرباب العمل والصناعة من القطاع الخاص، وإمكانية تدخّل أرباب العمل والصناعة من القطاع الخاص مع هيئات الاعتماد الحكومية، التي يمكنها ضمان تقديم تدريب عالٍ لجودة البرامج التدريبية. وأخيرًا يأتي محور التَّحَدِّيَات التي تتعلَّق بأعضاء هيئة التدريب، بمتوسط حسابي (٣,١٣).

السؤال الثالث: ما الفروق في استجابات أفراد الدراسة نحو تحديد التَّحَدِّيَات التي تُواجه المُتَدَرِّبِينَ المُلْتَحِقِينَ بالكليات التقَنِيَّة بالمملكة العربية السعودية، تبعًا لمُتغيّر الخبرة؟

للإجابة عن السؤال، وللوقوف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية حول محاور التَّحَدِّيَات التي تُواجه المُتَدَرِّبِينَ المُلْتَحِقِينَ بالكليات التقنية، التي ترجع إلى اختلاف مُتَغَيّر سنوات الخبرة – سيتم استخدام اختبار التباين أحادي الاتجاه (One –way ANOVA) كما هو موضح فيما يأتي:

جدول (٨): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة، حول محاور التَّحَدِّيَات التي تُواجه المُتَدَرِّبِينَ المُلْتَحِقِينَ بالكليات التقَنِيَّة، التي ترجع إلى اختلاف مُتَغَيّر سنوات الخبرة

المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المحور الأول: تَحَدِّيَات تتعلَّق بالإرشاد المهني	بين المجموعات	١٠١,١	٢	٥٠,٥٦	١,٧٩	٠,١٦٩
	داخل المجموعات	٥٦٧٤,١	٢٠١	٢٨,٢٣		

المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
والتدريبي.						
المحور الثاني: تَحَدِّيَات مؤسسية.	بين المجموعات	٧١٧,٦	٢	٣٥٨,٨١	٦,١٩	٠,٠٠٢❖❖
	داخل المجموعات	١١٦٥٩,٢	٢٠١	٥٨,٠١		
المحور الثالث: تَحَدِّيَات تتعلَّق بأعضاء هيئة التدريب.	بين المجموعات	١٨٥,٦	٢	٩٢,٨١	٥,٠٥	٠,٠٠٧❖❖
	داخل المجموعات	٣٦٩٢,٧	٢٠١	١٨,٣٧		
المحور الرابع: تَحَدِّيَات تتعلَّق بالبرامج التدريبية.	بين المجموعات	٨٩,٤	٢	٤٤,٧٢	١,٥٠	٠,٢٢٦
	داخل المجموعات	٥٩٩٣,٣	٢٠١	٢٩,٨٢		
الدرجة الكلية للتَّحدِّيات	بين المجموعات	٣٠٨٠,٠٩	٢	١٥٤٠,٠٤	٤,٩٦	٠,٠٠٨**
	داخل المجموعات	٦٢٤١٠,٢١	٢٠١	٣١٠,٥٠		

* يعني مستوى الدلالة (٠,٠٥)، ** يعني مستوى الدلالة (٠,٠١).

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة، حول كل من المحورين: (التَّحَدِّيَات المؤسسية، والتَّحَدِّيَات التي تتعلَّق بأعضاء هيئة التدريب)، والدرجة الكلية للتحدّيات، وجميع هذه الفروق عند مستوى دلالة (٠,٠١)؛ ترجع لاختلاف مُتَغَيّر سنوات الخبرة. ولمعرفة هذه الفروق، وبين أي مجموعة من مجموعات سنوات الخبرة الثلاث، سيتم إجراء اختبار شيفيه (Scheffe)؛ لإظهار الفروق البعدية كما هو موضح في الجدول التالي.

جدول (٩): نتائج المقارنات البعديّة؛ لبيان الفروق حول الدرجة الكلية لمحوري: (التَّحَدِّيَات المؤسسية، والتَّحَدِّيَات التي تتعلَّق بأعضاء هيئة التدريب)، التي ترجع لاختلاف مُتَغَيّر سنوات الخبرة باستخدام اختبار شيفيه (Scheffe)

المحور	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	أقل من ٥ سنوات	من ٥ إلى ١٠ سنوات
المحور الثاني: تَحَدِّيَات مؤسسية	أقل من ٥ سنوات	٤٠	٤١,٢٥	٦,٣٤	-	-
	من ٥ إلى ١٠ سنوات	٥٤	٤٠,٦٧	٨,٠٨	٠,٥٨	-
	أكثر من ١٠ سنوات	١١٠	٣٧,١٧	٧,٨٠	٤,٠٨❖	٣,٤٩❖

المحور	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	أقل من ٥ سنوات	من ٥ إلى ١٠ سنوات
المحور الثالث: تَحَدِّيَات تتعلَّق بأعضاء هيئة التدريب	أقل من ٥ سنوات	٤٠	٢٠,٧٥	٣,٨٨	-	-
	من ٥ إلى ١٠ سنوات	٥٤	١٨,٣٣	٤,٧٤	❖٢,٤٢	-
	أكثر من ١٠ سنوات	١١٠	١٨,٣٥	٤,١٩	❖٢,٤٠	٠,٠٢
الدرجة الكلية للتَّحدِّيات	أقل من ٥ سنوات	٤٠	١١٠,٣٨	١٧,٦١	-	-
	من ٥ إلى ١٠ سنوات	٥٤	١٠٧,٠٦	١٨,١٤	٣,٣٢	-
	أكثر من ١٠ سنوات	١١٠	١٠١,٠٠	١٧,٣٧	❖٩,٣٨	٦,٠٦

* يعني مستوى الدلالة (٠,٠٥)، ** يعني مستوى الدلالة (٠,٠١).

يتضح من الجدول السابق؛ أن الفروق ذات الدلالة الإحصائية حول المحورين: (التَّحَدِّيَات المؤسسية، والتَّحَدِّيَات التي تتعلَّق بأعضاء هيئة التدريب)، والدرجة الكلية للتَّحدِّيات التي ترجع لاختلاف مُتَغَيّر سنوات الخبرة - كانت كما يأتي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول محور التَّحَدِّيَات المؤسسية عند مستوى (٠,٠٥)، بين مجموعة أفراد عينة الدراسة، وكانت هذه الفروق لصالح المتوسط الحسابي لمجموعتي أفراد عينة الدراسة، ممن خبرتهم (أقل من ٥ سنوات) أو (من ٥ إلى ١٠ سنوات): أي أنهم أكثر موافقة على التَّحَدِّيَات المؤسسية ممن خبرتهم (أكثر من ١٠ سنوات). وقد اتفق العديد من الدراسات، مثل: دراستي المالكي (١٩٩٦م) والغامدي (١٩٩٤م) مع الدراسة الحالية في وجود تحدّيات مؤسسية تُواجه التعليم التَّقَنِي والمهني. وتُبيّن الدراسة الحالية أن القيادات بالكليات التّقَنَيَّة في المملكة العربية السعودية، الذين قضوا فترات أطول في هذا النوع من التعليم؛ ربما يكونون تعايشوا مع الواقع في كلياتهم؛ ومن ثمَّ كانت نظرتهم أقل حول تأثير التَّحَدِّيَات المؤسسية التي تُواجه المُتَدَرِّبينَ المُلْتَحِقِينَ بها.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول محور التَّحَدِّيَات التي تتعلَّق بأعضاء هيئة التدريب عند مستوى (٠,٠٥)، بين مجموعة أفراد عينة الدراسة، وكانت هذه الفروق لصالح

المتوسط الحسابي لمجموعة أفراد عينة الدراسة، ممن خبرتهم (أقل من ٥ سنوات): أي أنهم أكثر موافقة على التَّحَدِّيَات التي تتعلَّق بأعضاء هيئة التدريب ممن خبرتهم (من ٥ إلى ١٠ سنوات)، أو (أكثر من ١٠ سنوات). والعديد من الدراسات، مثل دراستي الشهري (٢٠٠٥م)، وزيان والعبد المنعم (٢٠٠٨م) اتفقت مع نتيجة الدراسة الحالية حول وجود تَحَدِّيَات تتعلَّق بأعضاء هيئة التدريب، وتبيّن الدراسة الحالية أن القيادات الشابة والحديثة بالكليات الّتقنَيَّة ممن خدموا أقل من خمس سنوات؛ أكثر استشعارًا لتلك التَّحَدِّيَات.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول الدرجة الكلية للتَّحدِّيات عند مستوى (٠,٠٥)، بين مجموعة أفراد عينة الدراسة، وكانت هذه الفروق لصالح المتوسط الحسابي لمجموعة أفراد عينة الدراسة، ممن خبرتهم (أقل من ٥ سنوات): أي أنهم أكثر موافقة على الدرجة الكلية للتَّحدِّيات ممن خبرتهم (أكثر من ١٠ سنوات). والعديد من الدراسات التي عُرضت في هذه الدراسة، مثل دراسات: الغامدي (١٩٩٤م)، والمالكي (١٩٩٦م)، والمقرن al Megren (١٩٩٦م)، والشهري (٢٠٠٥م)، وزيان والعبد المنعم (٢٠٠٨م)؛ تتفق مع نتيجة الدراسة الحالية في أن هناك تَحَدِّيَات تُواجه منظومة التعليم التفني والمهني، تتطلّب العمل على ضخّ قيادات شابة، تمتلك القدرة على اكتشاف التَّحَدِّيَات التي تعوق هذه المنظومة التعليمية، وينتظر منهم الوطن دورًا رئيسًا في فترة التَّحَوُّل الوطني وصناعة رؤيته.

مُلخّص النتائج:

- جاء محور (التَّحَدِّيَات المؤسسية) في المرتبة الأولى، وبمتوسط حسابي (٣,٥٤)، يليه محور (التَّحَدِّيَات التي تتعلَّق بالإرشاد المهني والتدريبي) في المرتبة الثانية، وبمتوسط حسابي (٣,٣٩)، يليه محور (التَّحَدِّيَات التي تتعلَّق بالبرامج التدريبية) في المرتبة الثالثة، وبمتوسط حسابي (٣,٢٨)، وأخيرًا يأتي محور (التَّحَدِّيَات التي تتعلَّق بأعضاء هيئة التدريب) في المرتبة الأخيرة، وبمتوسط حسابي (٣,١٣) من (٥).
- يوافق معظم أفراد عينة الدراسة على أن ضعف التزام أرباب العمل بالتشريعات الحكومية، وقلة أجور المُتَدَرِّبِينَ المُتَخَرِّجِينَ ورواتبهم من برامج الكليات التّقَنَيَّة، وعدم وجود أطلس وطني للاحتياجات والكفايات والمهارات التي يحتاجها القطاع الحكومي والخاص، وضعف التنسيق بين قطاع التوظيف الحكومي والكليات التَّقَنَيَّة، وشدة

المنافسة أمام المُتَدَرِّبِينَ المُتَخَرِّجِينَ من برامج الكليات التَّقَنِيَّة في سوق العمل الخاص - تُمثّل تحديًا مؤسسيًا ذا أولوية في المعالجة؛ حيث جاءت متوسطاتها بين (٣,٦٣، ٤,١٧)، وهي متوسطات أعلى من المتوسط العام للمحور، والبالغ (٣,٥٤).

- يوافق معظم أفراد عينة الدراسة على أن التحاق المُتَدَرِّبِينَ ببرامج الكليات التَّقَنِيَّة ليس بالخيار الأول لهم، وضعف الدافعية الذاتية لدى المُتَدَرِّبِينَ المُلْتَحِقِينَ ببرامج الكليات التَّقَنِيَّة، وأن التقاليد الموروثة عن العمل التَّقَنِي والمهني بشكل عام؛ تُمثّل تحديًا حقيقيًا يواجه الإرشاد المهني والتدريبي؛ إذ جاءت متوسطاتها بين (٣,٦٨، ٤,١١)، وهي متوسطات أعلى من المتوسط العام للمحور، والبالغ (٣,٣٩).

- تعوق كثرة الأعباء الإدارية لأعضاء هيئة التدريب بالكليات التَّقَنِيَّة من قيامهم بدورهم إزاء المُتَدَرِّبِينَ المُلْتَحِقِينَ بالكليات التَّقَنِيَّة، كما أن هناك ضعفًا في قيام أعضاء هيئة التدريب بدورهم في التوجيه والإرشاد المهني للمُتدرّبين المُلتحقين بالكليات التَّقَنِيَّة، وأن هناك ضعفًا كذلك في قيام أعضاء هيئة التدريب بدورهم في مكتب الخريجين ومُتابعة حجم التوظيف لهم. والتَّحَدِّيَات السابقة تُعدُّ أبرز التَّحَدِّيَات التي تتعلَّق بأعضاء هيئة التدريب، وجاءت متوسطاتها بين (٣,٥٤ – ٣,٢٧)؛ وهي أعلى من المتوسط العام للمحور البالغ (٣,١٣).

- هناك عدم تكافؤ كمي ونوعي بين البرامج التدريبية المُصَمَّمَة لأقسام المُتدرّبات مع البرامج التدريبية المُصَمَّمَة لأقسام المُتَدَرِّبِينَ، كما أن هناك ضعفًا في معالجة التسرّب من البرامج التدريبية بالكليات التَّقَنِيَّة، وأن البرامج التدريبية المُقدّمة في الكليات التَّقَنِيَّة لا تتواكب مع الاحتياجات الآنية والمستقبلية لسوق العمل. والتَّحَدِّيَات السابقة تُمثّل أبرز التَّحَدِّيَات التي تُواجه البرامج التدريبية بالكليات التَّقَنِيَّة، وجاءت متوسطاتها بين (٣,٤٦ – ٣,٢٨)؛ وهي أعلى من المتوسط العام للمحور البالغ (٣,٢٨)، أو أنها مساوية له.

- **توصيات البحث:**

للتغلّب على التَّحَدِّيَات التي تُواجه المُتَدَرِّبِينَ المُلْتَحِقِينَ بالكليات التَّقَنِيَّة بالمملكة العربية السعودية؛ يوصي الباحث بالآتي:

- ضخّ قيادات شابة بالكليات التَّقَنِيَّة بالمملكة العربية السعودية، تمتلك القدرة على

اكتشاف التَّحَدِّيَات التي تعوق هذه المنظومة التعليمية، التي ينتظر منها الوطن دور رئيس في فترة التَّحَوُّل الوطني وصناعة رؤيته.

- أهمية الاستفادة من التجارب الدولية الناجحة في التعليم المهني والتدريب التَّقَنِي، مثل تلك التجارب التي تُعنى بمشاركة القطاع الخاص مع الدولة في سلطة الإدارة والإشراف على برامج الدارسين والمتدربين، وتصميم المناهج والامتحانات.
- ضرورة معالجة مشكلات التحرّك الأفقي والرأسي بين منظومة التعليم الفني والتَّقني، المُتمثّل في الكليات التَّقَنَيَّة، وبين نظام التعليم الأكاديمي العام المُتمثّل في الدراسات العليا الهندسية والتقنية والعسكرية، والعمل على تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص بين المُتَدَرِّبينَ والدارسين.
- تطوير منظومة معلوماتية مُتكاملة لسوق العمل، تُحدّد فرص العمل المتوفّرة، والمهارات المطلوبة للعمل؛ للتَّعرُّف على الفجوات في المهارات بين ما يتم التدريب عليه في الكليات التَّقَنَيَّة، وما هو مطلوب، وعمل التحديثات المنتظمة في منظومة التعليم التَّقَنِي والفني.

المصادر والمراجع

المراجع العربية:

أبو خضير، إيمان بنت سعود. (١٤٣٣هـ). التَّحَدِّيَات التي تُواجه القيادات الأكاديمية النسائية بمؤسسات التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية. *المجلة السعودية للتعليم العالي*،٧ ، ٨٧- ١٢٤.

التخيفي، فهد. (٢٠١٥م). ورقة عمل بعنوان: تطوير وظائف السيدات في مجال التصنيع. *منتدى التنافسية الدولي الثامن*. الرياض، المملكة العربية السعودية.

تقرير الاقتصادي العربي الموحد. (٢٠٠٠م). *الأمانة العامة لجامعة الدول العربية*. جمهورية مصر العربية.

تقرير التعليم الفني في الوطن العربي. (١٩٨٣م). *الاتحاد العربي للتعليم التَّقَنِي*. العراق.

الحامد، محمد؛ وجمجوم، فاطمة. (٢٠٠٩م). التعليم العالي للفتاة ومواءمته لسوق العمل في المملكة العربية السعودية. *المؤتمر الاقليمي العربي (نحو فضاء عربي للتعليم العالي التَّحَدِّيَات العالمية والمسؤوليات المجتمعية)*. جمهورية مصر العربية: مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية ببيروت.

الخطيب، محمد بن الشحات. (١٩٩٥م). *التعليم الفني في الدول المتقدمة*. الرياض: مكتبة العبيكان.

زيان، عبدالرزاق؛ والعبد المنعم، فهد. (٢٠٠٨م). الفعالية التنظيمية للكليات الَّتقَنَيَّة بالمملكة العربية السعودية: الواقع، والمشكلات، وسبل التطوير في ضوء بعض الاتجاهات المعاصرة لتطوير التعليم التَّقَنِي والتدريب المهني. *مجلة كلية التربية بالزقازيق*،٥٨ ، ١٦٧-٢٢٤.

السيد، صبري شحاتة. (١٩٩٥م). اتجاهات أعضاء الهيئة التدريسية نحو الخطط والمقررات الدراسية والمراجع العلمية: دراسة ميدانية بالتطبيق على الكليات التَّقَنَيَّة بالمملكة العربية السعودية. *المجلة المصرية للدراسات التجارية*، ٩١(١)، ٢٥٥ – ٢٩١.

السيسي، أريج حمزة. (٢٠١٠م). مواءمة التعليم العالي للفتاة السعودية لمتطلبات التنمية، *ندوة التعليم العالي للفتاة: الأبعاد والتطلعات*، جامعة طيبة، المملكة العربية السعودية، ١١٣- ١٣٣.

الشهري، عبدالله بن علي. (٢٠٠٥م). *الواقع الإداري والتعليمي في الكليات التَّقَنَيَّة بالمملكة العربية السعودية*. (رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى). مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

الطويسي، أحمد بن عيسى. (٢٠١٣م). الحلول المُقترحة لتحسين النظرة المجتمعية نحو التعليم المهني والتقني من وجهة نظر الخبراء في الأردن. *مجلة دراسات العلوم التربوية* ، ٤٠(٢)، ١٥٠-١٨٥.

العجاجي، صالح بن عبدالله. (٢٠٠٦م). دور الكليات التَّقَنِيَّة في إكساب المهارات المطلوبة في سوق العمل السعودي: دراسة تقويمية. *مجلة البحوث النفسية والتربوية بكلية التربية جامعة المنوفية* ،٣١ (٢) ١٨٠-٢١٨.

العنزي، عياش؛ والشرعة، حسين. (٢٠١٧م). فعالية برنامج إرشادي مهني يستند إلى الاتجاه النظري التطوري؛ لرفع مستوى الوعي المهني لدى طلاب الكليات التَّقَنِيَّة بالمملكة العربية السعودية ، *مجلة العلوم التربوية بجامعة الملك سعود* ، ٢٩ (٢)، ٢٥١-٢٧٣.

الغامدي، جار الله بن أحمد. (٢٠٠٥م). *مشكلات الكليات التَّقَنِيَّة بالمملكة العربية السعودية وعلاقتها بالأبعاد الاجتماعية والاقتصادية*. (رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة الأزهر) جمهورية مصر العربية.

القدسي، وفيقة؛ الوز، هزوان. (٢٠٠١م). دراسة مسحية حول واقع الفتاة العربية بالتعليم المهني. *ندوة واقع التحاق الفتاة العربية بالتعليم التَّقَنِي والمهني في البلاد العربية وسبل تحسينه*. الرياض.. الرئاسة العامة لتعليم البنات ومكتب التربية العربي لدول الخليج والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

المالكي، فؤاد بن محمد. (١٩٩٦م). مدى ملاءمة برامج الكليات التَّقَنِيَّة وخريجيها لمتطلبات سوق العمل: دراسة مُطبّقة على بعض مؤسسات القطاع الأهلي بمدينة جدة. *المجلة العلمية للاقتصاد والتجارة* ، ٢ ، ٩٧٥-٩٣٩.

محمود ، ضياء عبيد. (٢٠١٢م). التعليم التَّقَنِي المنتج: النتائج والانعكاسات. *مجلة جامعة الأنبار للعلوم الاقتصادية والإدارية* ، ٤(٩)، ٤٠٥-٣٧٩.

مسح القوى العاملة. (٢٠١٦م). الهيئة العامة للإحصاء في المملكة العربية السعودية. تم استرجاعه من: http://www.stats.gov.sa/ar/page/114

الملة، سعيد بن تركي. (٢٠٠٠م). أبرز التحديات التي تواجه التعليم التَّقَنِي من خلال أداء الكليات التَّقَنِيَّة في المملكة العربية السعودية. *مجلة البحوث النفسية والتربوية بكلية التربية جامعة المنوفية* ،٥١(٣)، ٢-٢٧.

الملة، سعيد بن تركي. (٢٠٠١م). اتجاهات خريجي المرحلة الثانوية الملتحقين بالكليات التَّقَنِيَّة نحو الالتحاق بها. مجلة *رسالة الخليج العربي*، ٢٢ (٩٧)، ١٣-٦٠.

مهروترا؛ ومحمد ، زين سيد. (٢٠١٤م). من خمسة ملايين إلى عشرين مليونًا سنويًّا: تحدي النطاق،

والجودة، والارتباط بالواقع في التعليم الفني والمهني والتدريب في الهند. *مجلة مستقبليات*، ٤٤(٢)، ٤١٥-٤٣٣.

الموقع الرسمي لوكالة الأنباء السعودية. (٢٠١٨م). الموقع الرسمي لوكالة الأنباء السعودية: تم استرجاعه من: http://www.spa.gov.sa.

ميهروترا، ؛ وكالياراسان، ؛ وكومرا، ؛ ورامان، ؛ ومحمد، زين سيد. (٢٠١٥م). التدريب المهني في الهند ومبدأ الثنائية: نموذج للإصلاح القائم على الدليل. *مجلة مستقبليات*، ٤٥ (٢)، ٣٩٣-٤١٦.

نور الدين، صلاح الدين. (٢٠١٠م). الشراكة بين مؤسسات التعليم والتدريب المهني وسوق العمل ضرورة لنجاح التعليم والتدريب المهني. *المجلة العربية للتعليم التَّقَنِي*، ٢٢ (٢)، ١٠٢-١٢٣.

هيئة التحرير. (٢٠٠٩م). التعليم الفني والتقني والتدريب المهني في دول الخليج - تشجيعه يقلل من العمالة الوافدة، ويحد من البطالة بين المواطنين. *مجلة التربية بالبحرين*، ٨(٢٧)، ١٢٠-١٢١.

المراجع الأجنبية:

Abu Khudair, I. (1433). Challenges facing women academic leadership in higher education institutions in Saudi Arabia. *Saudi Journal of Higher Education*,*70*, 87-124.

Al - Malki, M. (1996). The relevance of the programs of technical colleges and graduates to the requirements of the labor market: a study applied to some institutions of the private sector in Jeddah. *Scientific Journal of Economics and Trade*, *2*, 975-939.

Al Ajaji, A. (2006). The role of technical colleges in acquiring the required skills in the Saudi labor market: an assessment study. *Journal of Psychological and Educational Research, Faculty of Education, Menoufia University*, *21*(2), 180-218.

Al Ghamdi, K. (1994). *Factors influencing advancement of technical education and vocational training and their impact on economic development in Saudi Arabia.* (Doctoral Dissertation, Faculty of Arts and Social Sciences). University of Hull. The United Kingdom.

Al Megren, A. (1996). *Private sector perception of the vocational education system in the city of Riyadh*, *Saudi Arabia.* (Doctoral Dissertation, College of Education). Kansas State University. The United States of America.

Al Nekhifi, F. (2015). A working paper entitled Developing the careers of Ladies in Manufacturing. *8th International Competitiveness Forum.* Riyadh. Kingdom of Saudi Arabia.

Al sayed, S. (1995). Trends of faculty members towards plans, curricula and scientific references, field study applied to technical colleges in Saudi Arabia. *Egyptian Journal of Business Studies*, *91*(1), 255 - 291.

Al Tweissi, I. (2013). Suggested solutions to improve the societal perception of vocational and technical education from the perspective of experts in Jordan. *Studies - Educational Sciences40*(2).

Alandas, S. (2002). Attitudes of freshmen in Saudi technical education. (Doctoral Dissertation, Ohio State University). United States of America.

Al-Anzi, A, & Al-Sharaa, H. (2017). The effectiveness of a professional mentoring program based on the evolutionary theory of raising professional awareness among students of Technical Colleges in the Kingdom of Saudi Arabia**.** *Journal of Educational Sciences King Saud University, 29*(2), 251-273.

Al-Ghamdi, A. (2005). *Problems of technical colleges in Saudi Arabia and their relation to social and economic* d*imensions*. (Doctoral Dissertation, Al-Azhar University). Arab Republic of Egypt.

Al-Mullah, T (2000). The most important challenges facing technical education through the performance of technical colleges in the Kingdom of Saudi Arabia. *Journal of Psychological and Educational Research - Faculty of Education - Menoufia University*, *51* (3), 2-27.

Al-Mullah, T. (2001). Attitudes of secondary school graduates enrolled in technical colleges towards enrollment. *Journal of Message of the Arabian Gulf. 22*(97), 13-60.

Al-Qudsi, H. (2001). Survey study on the reality of Arab girls in vocational education. *Symposium on the reality of the enrollment of Arab girls in technical and vocational*

education in Arab countries and ways to improve it. The kingdom of Saudi Arabia: General Presidency for Girls' Education, Arab Bureau of Education for Gulf States, Arab Organization for Education and Culture and Science.

Editorial Board. (2009). Technical and technical education and vocational training in the Gulf countries - Encouraging it to reduce expatriate labor and reduce unemployment among citizens. *Journal of Education - Bahrain*, *8* (27), 120-121.

Hamed, M., & Gamgoom, F. (2009). Higher education for girls and their adaptation to the labor market in Saudi Arabia. *Arab Regional Conference (Towards an Arab Space for Higher Education - Global Challenges and Community Responsibilities)* - Egypt, Cairo: UNESCO Regional Office for Education in the Arab States, Beirut.

Khatib, S. (1995). *Technical education in developed countries*. Kingdom of Saudi Arabia: Al Obeikan Bookstore.

Labor Force Survey (2016), General organization for statistics in the Kingdom of Saudi Arabia. Retrieved from: http://www.stats.gov.sa/en/page/114

Mahmoud, O. (2012). Technical education product - Results and implications. *Anbar University Journal of Economic and Administrative Sciences, 4*(9),405-379.

Mehrotra, S., & Muhammad, S. (2014). From five million to twenty million a year: the challenge of scale, quality and relevance to reality in technical and vocational education and training in India. *Future Magazine, 44*(2), 415-433.

Mehrutra, S., Kaliarasan, A., Kumra, N., Raman, R, & Mohamed, S. (2015). Vocational training in India and the principle of bilateralism: A model for evidence-based reform. *Journal of Futures, 45* (2), 393-416.

Nour Al-Din, S. (2011). The partnership between VET institutions and the labor market is essential for the success of VET. *Arab Journal of Technical Education*, *22* (2). 102-123.

Official website of Saudi Press Agency. (2017). Retrieved from: http://www.spa.gov.sa.

Report in the Arab World. (1983). *Arab Union for Technical Education.* Technical Education Report in the Arab World. Republic of Iraq.

Shahri, A. (2005). *The administrative and educational reality in technical colleges in Saudi Arabia.* **(** Master Thesis, College of Education,Umm Al Qura University**)**. Makkah Al Mukarramah, Kingdom of Saudi Arabia.

Sisi, H. (2010). Harmonization of higher education for Saudi girls to the requirements of development. *The symposium of higher education for girls - dimensions and aspirations.* University of Taiba, Saudi Arabia: Conference book. Technical Education

Unified Arab Economic Report. (2000). *General Secretariat of the League of Arab States*. Arab Republic of Egypt.

Zian, A, & Abdul, F. (2008). organizational effectiveness of technical colleges in Saudi Arabia: reality, problems and ways of development in the light of some contemporary trends in the development of technical education and vocational training. *Journal of Faculty of Education-Zagazig*, *58*, 167-224.

Analytical and Evaluative Study of Postgraduate Students' Proposals Approved by the Departments of the College of Education at King Saud University

Professor Abdulrahman Ibn Sulaiman Al-Trairy[1]

Professor Hamdan bin Ahmad Al-Ghamdi[2]

Abstract

The current study aimed at identifying the standards that should be met in the research proposals of the postgraduate students approved by the academic departments of the College of Education at King Saud University as represented in the practice of the postgraduate studies committee, the standards which are met and not met in the research proposals of the postgraduate students approved by these academic departments and the importance of these standards.

To achieve the objectives of the study, the researchers reviewed the literature available in this field, examined the references of academic research, the evidence from refereed educational articles and the evidence from the college and its departments regarding the elements of the research proposal, its specifications and the way of producing it.

Based on the above work, the researchers developed a list of standards that should be available in the research proposals of the postgraduate students approved by the academic departments. The list included fifteen elements which are the title, the introduction, the statement of the problem, the objectives of the study, the significance of the study, the terms of the study, the limitations of the study, the theoretical framework, the literature review, the questions and hypotheses, the approach of the study, the statistical methods, the population and sample of the study, the tools of the study, the references and common mistakes. The list included 76 performance indices through which the extent of meeting the above-mentioned standards in educational research can be determined. The validity and reliability of the list have also been checked in appropriate ways.

The above standards were applied to the evaluation of the MA and PhD proposals approved by the departments of the College of Education in the academic year 1435/1436 AH which were 444 proposals, the population of the study. Whereas the sample of the study consisted of 44 research proposals selected randomly.

The study found that both the male and female students met the element of statistical methods to a fair extent, whereas the other elements

[1] Psychology Department.
[2] Educational Administration Department.

were met to a poor extent. Most departments of the College of Education agreed on the procedures of approving the postgraduate students' proposals, whereas there were very few differences which can be limited to the name of the committee, a presentation by the student of his/her preliminary research proposal in cooperation with his/her supervisor, submitting the proposal after the discussion to the proposal committee and discussing the proposals at the usual department session.

The standards which were available in the research proposals of the postgraduate students approved by the departments to a good extent were the statistical methods, the population and sample of the study, the title, the questions and hypotheses, the objectives and significance of the study, the introduction and the terms of the study. The standards which were met to a poor extent were the literature review, citations and references, the statement of the problem, common mistakes, the theoretical framework, the limitations of the study and the approach of the study.

key words: postgraduate research proposals, an evaluative, analytical study.

Istikhlaf" concept educational dimensions in Saudi development plans in the light of Education policy in Saudi

Ashwag Abdulrahman Sa'ad Al-Hagbani[1]

Abstract

"Istikhlaf" concept educational dimensions in Saudi development plans in the light of Education policy in Saudi .

The study aimed to look at the concepts of development and "Istekhlaf" and their inception and the most important targets. It also aimed to reveal the extent to which the educational dimensions of the "Istikhlaf" were taken in account in Saudi education policy and its development plans. To achieve this goal document of Saudi education policy and its Development Plans were analyses. Results showed that the "Istikhlaf" is the Islamic perspective of development which is consistent with the overall concept of man and the universe and life. The study showed a clear variation between education policy and the national development plans in including educational dimensions of the "Istikhlaf" where the two dimensions appeared more balanced in education policy than development plans which focus on the urban dimension. The study recommended achieving a balance between Istikhlaf educational dimensions in national development plans and paying more attention in directing educational efforts to enable generations to achieve duties of "Istikhlaf"' and link learner responsibility towards his religion and homeland and nation.

key words: development plans, education policy, Saudi education.

[1] Prince Sattam bin Abdulaziz University.

The Performance of the first levels students at King Saud University in Mathematics

Dr. Khalid Mohammed Alsharif[1] Dr. Naem Mohammed Al-Amry[2]

Dr. Refat Abdelsamad Kandeel[3]

Abstract

This study aimed to investigate the performance of the first levels students at King Saud University in Mathematics Courses as well as analyzing and comparing their results in these courses during the period from 1430H to 1436H. The study analysed the scores of all male and female students who studied the mathematics courses during that period, and the total number was (109257) students. The study found that the means of students' results in those courses did not exceed (C+) in accordance with university's grading system. Furthermore, the results revealed that there was statistically significant differences at level ($\alpha \leq 0.05$) between the performance of male and female students in favor of female students in all same courses. They also revealed positive and statistically significant relationship between students' scores in each course and their cumulative average.

key words: Preparatory year, introductory mathematics courses, mathematics performance.

(1) Assistant Profesor, College of Education, King Saud University, kalsharif@ksu.edu.sa.
(2) Associate Profesor, College of Education, King Saud University.
(3) Associate Profesor, Prepatory year, King Saud University.

The effect of think-pair-share strategy on developing verbal mathematics problem solving skills and reducing its solving anxiety of the seventh grade students

Dr. Zafer F. Alshehri[1]

Abstract

This study aimed to identify the effect of think-pair-share strategy on developing verbal mathematics problem solving skills (VMPSS) and reducing its solving anxiety (VMPSA) of the seventh grade students. For realizing that, the study used analytical descriptive and semi-experimental approaches, and a sample consisted of (61) seventh grade students belonging to educational administration of Abha, randomly divided into two groups: An experimental group (n=30) and a control group (n=31), and two prepared tools (a test of VMPSS and scale of VMPSA) were applied pre- and post-experiment for both groups during the first term 1437AH/2016AD. Findings deduced a list of VMPSS appropriated for the sample, showed significant differences between the mean scores of the two groups in the post- test and scale in favor of the experimental group ,with a large effect size, and there was a moderate inverse relationship between VMPSS and VMPSA. A number of recommendations were presented.

key words: Think-pair-share; verbal math problem solving; anxiety; seventh grade.

[1] Assoc Prof of Mathematics Education, College of Education, King Khalid University.

Obstacles of the Application of Electronic Supervision from the Point of View of Female Supervisors in Riyadh

Dr. Abeer M. Alarfaj[1] & Sarah A. Alajmi[2], Fatima A. Alkathiri [3]

Abstract

The study aimed to identify the main obstacles of electronic supervision utilization in general education schools from the point of view of educational supervisors in Riyadh. It also sought to show the effect of the variables of the study which are the academic qualification and supervisory experience. In order to achieve the objectives of the study, the researchers used descriptive analytical method through the questionnaire tool.The sample was comprised of (150) educational supervisors distributed to the different educational offices in Riyadh.The data was collected electronically and then analyzed and processed statistically using the Statistical Package for Social Sciences (SPSS).

The analysis of the results revealed that the educational supervisors face administrative difficulties due to the absence of the general atmosphere in the educational offices and schools to fit the electronic supervision and the absence of continuous courses for educational supervisors on electronic supervision. The supervisors also face many technical obstacles such as slow internet and the lack of interest in repairing computer malfunctions.In addition to the weakness of the level of communication infrastructure, which prevent the implementation of electronic supervision. One of the most significant human constraints was the lack of educational supervisors who are specialized in computers operation and maintenance. As well as the shortage of human resources and personnel specialized in the design and construction of electronic supervision system.The results also indicated that there were statistically significant differences between the averages of the responses of the educational supervisors on the axis of administrative and human obstacles according to the different qualifications. In addition to the existence of differences of statistical significance among the average responses of supervisors on the axis of technical and human obstacles due to different years of supervisory experience.

In the light of the results, the study presented a number of recommendations, notably:

(1) Assistant Professor of Curriculum and InstructionCollege of Education, King Saud University, Riyadh Saudi Arabia.

(2) Student in Doctorate Program inCurriculum and Instruction College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia- English Language Teacher at the Ministry of Education in Kuwait.

(3) Student in Doctorate Program in Curriculum and Instruction College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia- English Language Supervisor at the Ministry of Education in Saudi Arabia.

- Rehabilitating of educational supervisors in the use of computer and Internet in order to provide them with the technical skills necessary to implement electronic supervision.
- Stimulating the educational supervisors to apply the electronic supervision method, either financial or moral incentives.
- Improving the appropriate infrastructure for the application of electronic supervision, such as the provision of computers and communication networks and contracting with specialized companies and the rehabilitation of a team of technical support to maintain and face technical obstacles.

key words: educational supervision, electronic platforms, digital transformation.

The Effect of Using Marzano's Dimensions of Learning Model in Teaching Chemistry in Conceptual Understanding and Developing Reflective Thinking Skills among Second Secondary School Students

Ayman Taher Mohamed Khawagi[1]

Abstract

The present study aimed at investigating the effect of using Marzano's Dimensions of learning in teaching Chemistry in conceptual understanding and developing reflective thinking skills among second secondary school students. To achieve this aim, the study was applied on a sample consisted of (60) students from two schools in Sabya city, Jazan. The sample was divided into two groups; one experimental and another control. 30 students for each group. The study used two tools were conceptual understanding test including (demonstration, explanation, application and perspective taking) and reflective thinking skills test including (reflection, observation (visual vision), mistakes discovering, giving persuasive explanations, concluding, giving solutions). Using T-Test, the results revealed that there were statistically significant differences at the alpha level set at < .0٭5 among the average degrees of both the two groups (experimental and control) in the post tests in favor of the experimental group. Accordingly, the researcher presented some recommendations including that Marzano's Dimensions of learning should be used to develop practical thinking skills of the different scientific curricula among secondary school students.

key words: Marzano's Dimensions of learning Model-conceptual understanding-reflective thinking.

[1] Master of Curricula and Teaching Science - Educational Supervisor at the Department of Education Saby.

Degree of Contribution of Female School Principals in Al - Mahwah Governorate in the Prevention of Domestic Violence

Dr. Sanaa Mohamad Bataienh[1] & Rahma Ahmad Ali Al-Omari[2]

Abstract:

The study aimed to identify the degree of contribution of school principals in Al-Makhwah province in the prevention of domestic violence. To achieve the objectives of the study, a questionnaire has been distributed to a sample of (301) public female teachers in Al-Makhwah province. Through the use of the descriptive approach, the results of the study showed a high degree of contribution by the school principals in the prevention of domestic violence in general, and in all of the domains of the questionnaire (students, family, community, teachers, and administrative procedures). Also, the study showed a statistically significant differences at (α = 0,05) in the sample responses, according to the specialization, and educational stage variables. No significant differences were found according to experience variable.

key words: school principals, domestic violence, Female teachers, province Al-Makhwah.

[1] Assistant Professor, College of Education, University of Baha.
[2] Saudi Ministry of Education.

The level of legislative studies teachers application of professional teachers' standards for intermediate stage in Saudi Arabia

Prepared by

Dr. Helah Bint Khalaf Duhaiman Alduhaiman[1]

Abstract:

This study targets recognition of the level of legislative studies teacher's application of professional teachers' standards for intermediate stage in Saudi Arabia. Study sample is comprised of (184) female teachers. The study is based on the descriptive method. It utilizes note card to measure the extent of professional standards application adopted by teachers. The study revealed that (graduates and practitioners) teacher's application of the professional standards in the field of professional values, teacher's liabilities and occupational knowledge is categorized as (promising) whereas (advanced and experts) teacher's application of the professional standards in the field of professional values, teacher's liabilities and occupational knowledge is categorized as (intermediate). The results reveals that there are no statistically indicative variations in the level of legislative studies (graduate, practitioner, advanced and experts) teachers application of professional teachers' standards for intermediate stage in compliance with variables of (academic qualification, number of the years if experience and training courses); this excludes presence of statistically indicative variations in the level of legislative studies (experts) teachers application of professional teachers' standards for intermediate stage in (the second field of studies: teachers' professional knowledge) subject to variable of (the number of training courses)

key words: Professional Standards, legislative studies teachers, level of application.

[1] Assistant Professor of Curriculums and Teaching Methd, College of Social Studies – Imam Mohammed Ibn Saud Islamic University.

Assistant professor of educational planning and administration
Education College _ Majmaah University

Dr. Mohammed .N. Alsuwayyid[1]

Abstract:

The challenges facing the trainees enrolled at technical colleges in the Kingdom of Saudi Arabia from their leaders' point of view The study aimed to identify the challenges facing the trainees enrolled in technical colleges in Saudi Arabia from the point of view of their leaders. The researcher conducted the field study and used the descriptive method, besides the documentary approach. The study tool was designed in two parts. Part 1: General information about technical colleges leadership, and the second part includes 31 items that represent the challenges facing the trainees. The study sample reached 299 leaders, while the number of completed responses that could be statistically processed were 204, with a percentage 68% of the study population

The study reached to a number of results, the most important of which were: The axis of institutional challenges came at the first rank, followed by the challenges of vocational guidance and training at the second rank, followed by the challenges of training programs. There were statistically significant differences in the responses of the study sample on the axis of the institutional challenges at the level of (0.01) due to the difference in years of experience in favor of those who had (less than 5 years) or (5 years to 10 years). There were also statistically significant differences in the responses on the axis of the challenges related to the members of the training staff at (0.05) among the sample in favor of those who had (less than 5 years).

The researcher presented several recommendations including retaining young leaders in technical colleges having the ability to discover the challenges that hinder this educational system, besides the necessity of addressing the problems of horizontal and vertical movement between the technical colleges and engineering, technical and military higher studies.

key words: Technical colleges, vocational education and technical training, leaders, challenges.

[1] Assistant professor of educational planning and administration, Education College _ Majmaah University.

Kingdom of Saudi Arabia
Ministry of Education
Prince Sattam bin Abdulaziz University

Journal of Educational Sciences

Peer Reviewed Journal

Vol. IV No. 2
August 2019/Dhu al-Hijjah1440
ISBN 7448-1658
URL: http://jes.psau.edu.sa