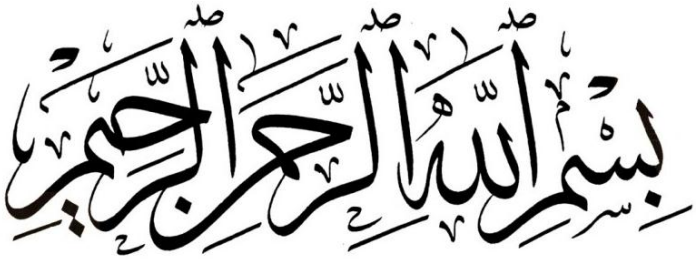

بسم الله الرحمن الرحيم

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم
جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز

مجلة العلوم التربوية

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

المجلد الخامس العدد الثاني
ذو الحجة ١٤٤١هـ - يوليو ٢٠٢٠م
ر.د.م.د.: ٧٤٤٨ - ١٦٥٨
ISSN 1658-7448
URL: http://jes.psau.edu.sa

رئيس هيئة تحرير مجلة العلوم التربوية

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

أعضاء هيئة التحرير

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

مدير التحرير

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

الهيئة الاستشارية

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

الهيئة الفنية

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

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

© ١٤٤١هـ/٢٠٢٠م ، جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز
جميع حقوق الطبع محفوظة لمجلة العلوم التربوية بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز، ولا يسمح بإعادة طبع أي جزء من المجلة، أو نسخه، أو إدخاله في أي نظام حفظ معلومات دون الحصول على موافقة كتابية من رئيس هيئة التحرير

التعريف بالمجلة

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

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

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

الأهداف:

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

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

الموافقة على الإصدار:

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

عنوان المراسلة:

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

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

البريد الإلكتروني: jes@psau.edu.sa Email:

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

Aims:

JESPSAU aims to shed light into some aspects of the scientific activity at Prince Sattam bin Abdulaziz University through publishing original scientific research in the field of educational sciences. It also aims to support researchers in this field by providing a new publishing facility that meets the needs of specialized researchers within the University and beyond.

Vision:

To be a distinguished journal within the global publishing rules for publishing educational and psychological sciences research.

Objective:

The objectives of the Journal can be thoroughly specified in the following four objectives:

1. Participating effectively with universities and domestic and international scientific research centers to enrich the research activities in the field of education.
2. Mobilizing outstanding researchers to get their contributions in providing the deep and innovative scientific solutions for contemporary educational issues.
3. Providing a publication channel for publishing original papers in the educational and psychological disciplines.
4. Following-up conferences and scientific seminars in the field of educational sciences.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Guidelines and Rules of publication in JESPSAU:

1. The submitted manuscripts for publication in the Journal have to meet the following conditions:
   * The submitted manuscript has to be original and adhere to the academic rules of the scientific research in the fields of the educational sciences.
   * A manuscript should be submitted via email and the website of the Journal. It should be prepared as a Microsoft-word document. The page design should be in the size (17c.×24c.), leaving the margins of 2cm. on the two sides, and the margins of 2.5 cm. on the top and bottom. An author can follow the design available at the website of the Journal.
   * A manuscript should be written in correct language and tables and figures (if any) should be precise and clear. It should be typed in Traditional Arabic (font size 16) for manuscripts written in Arabic, and in Times New Roman (font size 12) for manuscripts written in English. The line spacing should be single-spaced and (10) between paragraphs and the page numbering should be in the middle on the bottom of the page.
   * A manuscript should not be less than (4000) words and should not be more than (8000) words including the abstract and the notes and the references. Tables and figures should be inserted in their respective positions and includes all the necessary illustrations. They should fit wee the layout of the page. Tables in manuscripts written in Arabic should use the Traditional Arabic (font size 10), and Times New Roman (font size 8) for tables in manuscripts written in English.
   * The Manuscript should be committed to the appropriate documentation styles taking into consideration that the approved documentation style by the Journal follows the APA style. (American Psychological Association, APA, 6th Edition).
   * Adding the sources and references in Arabic and translating them into English at the end of the manuscript.
   * The design of the title, abstract and margins of the submitted

manuscript should follow the layout and format approved by the Journal. The sources of the published papers available at the website of the Journal can be taken as a model.

* An abstract in English (following an abstract in Arabic) should be attached at the beginning the manuscript, if the manuscript is in English, an abstract in Arabic (150–250) words should be attached.
* Submission of a manuscript implies that the work described has not been published before or that it is not under consideration for publication elsewhere.

2. The principal author and all the co-authors (if any) should fill and sign a written form that the paper to be published has not been published before and that it is not submitted for publication elsewhere and that will not be published elsewhere until the complete of the publication procedures in the Journal.
3. The editorial board has the right for an initial evaluation of the assigned manuscript to determine its eligibility for reviewing or rejecting it without giving reasons.
4. The Journal has the right to produce the paper and highlight its title(s) in a way that is commensurate with its style of editing and publishing.
5. In case of an initial acceptance of the manuscript, an author should be notified. Then, the editorial board selects two specialized reviewers, in a addition to selecting a third one when necessary.
6. An author should be notified with an acceptance or rejection letter within six months since the first submission.
7. 7- In case of any remarks by the reviewers, they will be sent directly to the author in order to make the necessary changes. The modified manuscript should be sent back to the Journal within two weeks.
8. Manuscripts which are not accepted for publication will not be returned to the authors.
9. An author can obtain a copy of his accepted paper (pdf.file) via the website of the Journal (jes.psau.edu.sa).

10. In case of accepting a manuscript for publication, all rights are reserved for the Journal. No part of this publication should not be reproduced in any form or by any means, without the prior written permission of the publisher (the editorial board of the Journal).
11. Corresponding the Journal implies agreeing to the terms and the internal regulations of publication. The editing board has the right to determine the priority of publishing the manuscripts.
12. All viewpoints mentioned in the published papers in the Journal express the opinions of the authors. They do not necessarily reflect the opinions of the Journal.

المحتويات

عنوان البحث	الباحث	الصفحة
افتتاحية العدد		١٥
إدارة الصراع وعلاقتها بالالتزام التنظيمي لدى معلمي المدارس الثانوية بمحافظة خميس مشيط	د. فلاح عبدالله عائض الشهراني عبدالعزيز بن سعيد محمد القحطاني	١٧
مستوى تضمين استراتيجيات حلّ المشكلات في كتاب الرياضيات للصف الثاني المتوسط بالمملكة العربية السعودية	د. عايد بن علي محمد البلوي	٥٥
الإلكسيثيميا وعلاقتها بالقلق وإدراك صورة الجسم لدى عينة من الأطفال ذوي الإعاقة البصرية بالمرحلة الابتدائية	د. أحمد فوزي جنيدي	٨٩
ممارسة قادة المدارس الثانوية في مدينة الرياض للتخطيط التنفيذي في مدارسهم من وجهة نظر مشرفي القيادة المدرسية	د. عبدالكريم بن عبدالعزيز المحرج	١٢٧
معوقات تطبيق برامج الأندية الصيفية للطالبات بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز من وجهة نظر القائمين عليها	د. ثلاب عبدالله الشكره	١٦٩
تطوير مقررات العلوم الشرعية بجامعة القصيم في ضوء المدخل المنظومي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية الشريعة	د. أحمد بن محمد التويجري	٢٠٣
المشكلات التي تواجه طلبة قسم الإدارة والتخطيط التربوي في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظرهم	د. إبراهيم بن زيد بن حمد الفحيلة	٢٣٩
تقويم مدى تطابق مفهوم التسويف النشط مع سلوك التسويف: دراسة للتحقق من صدق البناء لمقياس التسويف النشط	د. إبراهيم بن عبدالله الحسينان	٢٧٩
المقومات الإدارية والفنية اللازمة لنجاح إدارة القاعات التدريسية	د. علي بن إبراهيم بن محمد بن طالب	٣١٣

Contents

The page	Researcher	Research Title
17	Dr. Falah Abdullah Alshahrani Abdulaziz Saeed Alqahtani	Conflict Management and Its Relation to The Organizational Commitment Of Secondary School Teachers In Khamis Mushait Governorate
55	Dr. Ayed Ali Mohammed Al – Balawi	The level of inclusion of problem solving strategies in the mathematics book for the second grade intermediate in Saudi Arabia
89	Dr. Ahmed Fawzy Genidy	Alcycithima and its relationship to anxiety and perception of the body image in a sample of blind students in the primary stage"
127	Dr. Abdul Karim bin Abdul Aziz Al-Mehrij	Implementing the principles of Total Quality Management in General Education Schools in Al Majma'a"
169	Dr. Thallab A. Alshakrah	Administrative and Professional Obstacles in Implementing Summer Clubs Programs for Females at Sattam bin Abdulaziz University
203	Dr. Ahmed bin Mohammed Altwaijri	Developing the Courses of Islamic Sciences at Qassim University in the Light of Systemic Approach from the Perspectives of Faculty Members at College of Sharia
239	Dr. Ibrahim Zaid Hamad Alfahailah	Problems that face male and female students in the Department of Management and Educational Planning at Social Sciences College at Imam Mohammed Bin Saud Islamic University
279	Dr. Ibrahim Abdullah Alhusaynan	Assessing the compatibility of the active procrastination concept with the procrastination behavior: a study to examine the construct validity of active procrastination scale
313	Dr. Ali Abrahim bin Talib	The administrative and technical components necessary for the success of the classroom management

افتتاحية العدد

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء وسيد المرسلين، على آل بيته وصحابته أجمعين، وبعد:

فإن المقصِد الرئيس للبحث العلمي توسيع نطاق المعرفة البشرية، وتنميتها على نحو تكاملي، والبحوث التربوية من حيث هي نوع من البحوث العلمية؛ تسهم في ذلك إلى حد كبير، ولكنها تُعنى بالعملية التربوية بكل أطيافها التعليمية والاجتماعية والنفسية والإدارية. ولكن لتؤتي ثمارها وتثبت جدارتها؛ لا بد أن تواكب التحولات المعاصرة، وأن تلامس الواقع بمشكلاته، ومن ثَمّ تضيف جديداً إلى ميدان التربية.

لذا فإن مجلة العلوم التربوية بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز سعت – في اختباراتها - إلى انتقاء طائفة من البحوث الملبية لذلك المقصد، والمتوائمة مع مقتضيات التحكيم العلمي، والضوابط الفنية للمجلة، وكل ذلك ممكن ويسير لكل باحث ذي خبرة ودراية، ولعل المتأمل في عناوين الأبحاث الآتية يجد فيها انعكاساً لما ترنوا إليه المجلة وتسعى، وهي: ١) إدارة الصراع وعلاقتها بالالتزام التنظيمي لدى معلمي المدارس الثانوية بمحافظة خميس مشيط. ٢) مستوى تضمين استراتيجيَّات حل المشكلات في كتاب الرياضيات للصف الثاني المتوسط بالمملكة العربية السعودية. ٣) الالكسيثيما وعلاقتها بالقلق وإدراك صورة الجسم لدى عينة من الأطفال ذوي الإعاقة البصرية بالمرحلة الابتدائية. ٤) ممارسة قادة المدارس الثانوية في مدينة الرياض للتخطيط التنفيذي في مدارسهم من وجهة نظر مشرفي القيادة المدرسية. ٥) معوقات تطبيق برامج الأندية الصيفية للطالبات بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز من وجهة نظر القائمين عليها. ٦) تطوير مقررات العلوم الشرعية بجامعة القصيم في ضوء المدخل المنظومي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية الشريعة. ٧) المشكلات التي تواجه طلبة قسم الإدارة والتخطيط التربوي في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظرهم. ٨) تقييم مدى تطابق مفهوم التسويف النشط مع سلوك التسويف: دراسة للتحقق من صدق البناء لمقياس التسويف النشط. ٩) المقومات الإدارية والفنية اللازمة لنجاح إدارة القاعات التدريسية.

وهي – لاريب- جهود بحثية مقدرة، أراد الباحثون من خلالها المشاركة في تجويد العملية التربوية، والإدلاء بسهم في مسيرة نهضة بلادنا المباركة. وإننا في أسرة تحرير المجلة لنرحب بكافة البحوث الرصينة والجادة، كما نسعد بما يرد إلينا من آراء ومقترحات. راجين للجميع مزيداً من العطاء والتألق.

والله الموفق ، ، ،

رئيس هيئة تحرير مجلة العلوم التربوية

أ. د. مبارك بن فهيد القحطاني

Alqahtani, Abdulaziz & Alshahrani, Falah (2020). Conflict Management and Its Relation to The Organizational Commitment Of Secondary School Teachers In Khamis Mushait Governorate. *Journal of Educational Science*, *5* (2), 17-54.

Conflict Management and Its Relation to The Organizational Commitment Of Secondary School Teachers In Khamis Mushait Governorate

Dr. Falah Abdullah Alshahrani
Associate Professor, college of Education, Umm Al-Qura University
s43970148@st.uqu.edu.sa

Abdulaziz Saeed Alqahtani
PhD student, college of Education
King Khalid University
aalqahtni@kku.edu.sa

Abstract

The aim of this study was to identify the degree of conflict management at secondary schools in Khamis Mushait from the point of view of teachers and the degree of organizational commitment of teachers in these schools, and to detect the differences in each of them that may be attributed to the variables of specialization or academic qualification or the number of years of experience, on the relationship between the degree of conflict management and the degree of organizational commitment of teachers, and to find the appropriate mechanisms to improve the management of the conflict. The descriptive method was used. The sample consisted of (165) secondary school teachers in Khamis Mushait and the results showed that there is a middle degree of conflict management in secondary schools. The field of responsibility towards the school came first, followed by the field of loyalty to the school, and then the desire to continue to work in school. The results also showed a statistically significant positive strong correlation between the degree of conflict management in secondary schools In Khamis Mushait and the degree of organizational commitment of teachers.

Key word: Conflict Management - Organizational Commitment.

القحطاني، عبدالعزيز. الشهراني، فلاح. (٢٠٢٠). إدارة الصراع وعلاقتها بالالتزام التنظيمي لدى معلمي المدارس الثانوية بمحافظة خميس مشيط. *مجلة العلوم التربوية، ٥* (٢)، ١٧- ٥٤.

إدارة الصراع وعلاقتها بالالتزام التنظيمي لدى معلمي المدارس الثانوية بمحافظة خميس مشيط

عبدالعزيز بن سعيد محمد القحطاني[١] د. فلاح عبدالله عائض الشهراني[٢]

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على درجة كل من إدارة الصراع في المدارس الثانوية بمحافظة خميس مشيط من وجهة نظر المعلمين، ودرجة الالتزام التنظيمي لديهم، والكشف عن الفروق في كل منهما، التي قد تعزى لمتغيرات التخصص، أو المؤهل العلمي، أو عدد سنوات الخبرة، والتعرف على العلاقة بين درجة إدارة الصراع ودرجة الالتزام التنظيمي لدى المعلمين، واستخدم المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (١٦٥) معلمًا بالمرحلة الثانوية بمحافظة خميس مشيط، اختيروا بطريقة العينة العشوائية، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وقد أظهرت النتائج وجود درجة متوسطة لإدارة الصراع في المدارس الثانوية، كما أظهرت النتائج وجود درجة مرتفعة للالتزام التنظيمي لدى المعلمين، وأظهرت النتائج كذلك وجود علاقة ارتباطية موجبة قوية ذات دلالة إحصائية بين درجة إدارة الصراع في المدارس الثانوية بمحافظة خميس مشيط، ودرجة الالتزام التنظيمي لدى المعلمين.

الكلمات المفتاحية: إدارة الصراع – الالتزام التنظيمي.

[١] طالب دكتوراه، كلية التربية، جامعة الملك خالد aalqahtni@kku.edu.sa

[٢] أستاذ مشارك، كلية التربية، جامعة أم القرى s43970148@st.uqu.edu.sa

مقدمة الدراسة:

الاختلاف سنة كونية، ويعدُّ أحد الظواهر الطبيعية في مختلف المجالات، فلا يمكن لأحد أن يوقف هذه الظاهرة، وهي موجودة في مختلف نواحي الحياة، ومن بينها الناحية الوظيفية، فقد يعدُّ الصراع داخل المؤسسات نتيجة حتمية لعمليات التفاعل التي تتم بين العاملين بها، ومن ثم فمن الطبيعي أن يظهر الصراع بين العاملين في المدارس، ولكن من المهم التعامل مع هذا الصراع، وإدارته بطريقة سليمة، تدفع في اتجاه توفير مناخ إيجابي، يسهم في ضمان استمرارية العمل بالمدرسة بالشكل المطلوب.

وتشير الأدبيات التربوية إلى أنَّ الصراع التنظيمي أصبح ظاهرة تعايشها المؤسسات التعليمية، وأنَّ التعامل مع الصراع أصبح من الواجبات الرئيسة التي يتعين على قائد المدرسة التعامل معها في عمله اليومي. (الشهري، ٢٠١٤: ٢٦٨).

ومن خصائص الصراع أنه يمثل وضعًا مؤقتًا داخل المنظمة، وأنه ينطوي على محاولة من جانب بعض الأطراف التي تستهدف إجبار أطراف أخرى على قبول حلول معينة، وأنه يفرض أعباء وتكاليف إضافية على الأطراف المعنية به طوال فترة الصراع، وتظل نتائج الصراع غير معروفة لأي طرف لحين انتهاء الصراع. (قطيشات، ٢٠٠٨).

وتتعدد أنواع الصراع التي قد تحدث في المدرسة، ومنها الصراعات الذاتية، وتحدث في حالة رغبة الفرد في ممارسة أكثر من مهمة في حين يفرض عليه الواقع أن يختار مهمة واحدة فقط، دون قدرة الفرد على ترتيبها بحسب أولوياتها، والصراعات بين الأفراد التي تحدث بين فردين أو أكثر نتيجة اختلاف وجهات النظر حول قضية ما في العمل، والصراعات بين الجماعات، وهي تعوق العمل وفق مبادئ التعاون والتكامل والتنسيق. (حمادات، ٢٠٠٨).

وتختلف الاستراتيجيات التي يمارسها المديرون في إدارة الصراعات التي تحدث في المنظمات وفقًا لاختلاف أنماطهم السلوكية، فالمديرون يعتمدون في إدارة الصراع على استراتيجيات تقوم على التجنب، والتسوية، وعدم الاهتمام بمعالجة أسباب الصراع والقضاء عليه، أما المديرون الذين يميلون إلى الأسلوب الحازم يستخدمون استراتيجيات تقوم على التكامل، ومشاركة الأطراف المتصارعة، والتوصل إلى حلول ترضي جميع الأطراف. (Ikoya & Akinseinde, 2009).

وقد أشارت نتائج العديد من الدراسات (السلمي، ٢٠١١، الزبيدي، ٢٠١٣، الشهري،

٢٠١٤، السسفياني، ٢٠١٧) إلى تعدد استراتيجيات إدارة الصراع المتبعة في المدارس، ومن أهمها استراتيجيات التكامل، والتسوية، والتجنب، والقوة، والإرضاء، والهيمنة. كما أظهرت نتائج هذه الدراسات ارتباط إدارة الصراع في المدارس بالعديد من المتغيرات مثل المناخ المدرسي، والروح المعنوية للمعلمين، والرضا الوظيفي لديهم.

ومن ناحية أخرى، يرتبط نجاح أي مؤسسة بزيادة إنتاجيتها، وقدرتها على تحقيق أهدافها، وكفاءة أفرادها، فكلما كان الأفراد العاملون على مستوى عالٍ من الالتزام بعملهم، ولديهم الرغبة الدائمة للارتقاء به، كلما انعكس ذلك على إنتاجيتهم (Choong; Wong & Lau, 2011).

ويشير أبو راضي (٢٠١٣) إلى أنَّ الاهتمام بالالتزام التنظيمي يرجع إلى العناية بعمل الفرد في المؤسسة، وأنه يمثل حجر الأساس بها، وأنَّ أهميته تفوق أهمية أي عنصر من عناصر الإنتاج الأخرى، وأنَّ الالتزام التنظيمي يزيد من ارتباط الفرد بعمله، ويجعله يبذل جهودًا عالية لإنجاحه، ويبدي رغبة قوية من أجل الاستمرار فيه، وتحقيق التميز في الأداء، وأنه كلما كان مستوى الالتزام التنظيمي مرتفعًا، كلما زادت إنتاجية الفرد في العمل.

ويتضمن الالتزام التنظيمي في المؤسسات التربوية الارتباط بقيم وأهداف المؤسسة، والاندماج في أعمالها، والتضحية من أجل تحقيق أهدافها، والإسهام بجهد مشترك لصالح المؤسسة، والرغبة في الاستمرار في العمل بها، والاستمرار في خدمتها (المغربي، ٢٠٠٤).

ويتحدد مستوى الالتزام التنظيمي لدى المعلمين في ضوء العديد من العوامل، ومن أهمها: العوامل المتعلقة ببيئة العمل في المدرسة، ووضوح أهداف العمل وقابليتها للتنفيذ، وأسلوب القيادة، وإتاحة الفرصة أمام المعلمين للمساهمة في اتخاذ القرارات (الشهراني، ٢٠١٣).

وقد اعتنى العديد من الباحثين (الشهراني، ٢٠١٣، أبو راضي، ٢٠١٣، القرالة، ٢٠١٤) بالكشف عن مستوى الالتزام التنظيمي لدى المعلمين، وبيان علاقة الالتزام التنظيمي لدى المعلمين ببعض المتغيرات كالأنماط القيادية لمديري المدارس، وقيادة التغيير لدى مديري المدارس. وفي ضوء ما تقدم تسعى الدراسة الحالية إلى التعرف على العلاقة بين إدارة الصراع والالتزام التنظيمي لدى معلمي المدارس الثانوية بمحافظة خميس مشيط.

مشكلة الدراسة:

يتفاوت المعلمون في قدراتهم واستعداداتهم وميولهم وسمات شخصياتهم في ممارسة أعمالهم، ولذلك قد تنشأ بينهم بعض الاختلافات التي قد تصل أحيانًا إلى درجة الصراع، ولذلك تعتبر إدارة الصراع جزءًا لا يتجزأ من روتين العمل اليومي في المدرسة، كما أنها تعد من العوامل التي تؤثر – إيجابًا أو سلبًا – على روح العمل داخل المدرسة، والتزام العاملين بها بمهامهم وواجباتهم، وعليه فلا بد لإدارة المدرسة من أن تحسن التعامل مع الصراع وإدارته بطريقة سليمة، تدفع العمل في المدرسة نحو تحقيق أهدافها.

وتؤكد نتائج الدراسات السابقة (السلمي، ٢٠١١، الزبيدي، ٢٠١٣، الشهري، ٢٠١٤، السسفياني، ٢٠١٧) فيما يتعلق بإدارة الصراع التي يستخدمها مديرو المدارس أنَّ استراتيجية التوافق، واستراتيجية التجنب، واستراتيجية التعاون تتفاوت من قائد لآخر، وبالنسبة لمستوى الالتزام التنظيمي لدى المعلمين فقد أظهرت دراسات كل من (الشهراني، ٢٠١٣، أبو راضي، ٢٠١٣، القرالة، ٢٠١٤) وجود درجة مرتفعة للالتزام التنظيمي لدى المعلمين.

ومن خلال الاستقراء للدراسات السابقة يظهر جليًّا ندرة الدراسات التي تطرقت إلى دراسة العلاقة بين إدارة الصراع والالتزام التنظيمي لدى المعلمين في المدارس الثانوية في المملكة، وهو ما يحفز إلى إجراء البحث الحالي من أجل الكشف عن مستوى كل من إدارة الصراع والالتزام التنظيمي لدى المعلمين في المدارس الثانوية بمدينة خميس مشيط، وكذلك التعرف عن العلاقة بينهما. وبناءً عليه يمكن تلخيص مشكلة البحث الحالي في محاولة الكشف عن العلاقة بين إدارة الصراع والالتزام التنظيمي لدى معلمي المدارس الثانوية بمدينة خميس مشيط.

أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

«ما درجة العلاقة بين إدارة الصراع والالتزام التنظيمي لدى معلمي المدارس الثانوية بمحافظة خميس مشيط؟»

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

١. ما درجة إدارة الصراع في المدارس الثانوية بمحافظة خميس مشيط من وجهة نظر المعلمين؟

٢. ما درجة الالتزام التنظيمي لدى المعلمين في المدارس الثانوية بمحافظة خميس مشيط من وجهة نظر المعلمين؟

٣. هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجة إدارة الصراع في المدارس الثانوية بمحافظة خميس مشيط ودرجة الالتزام التنظيمي لدى المعلمين؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١. التعرف على درجة إدارة الصراع في المدارس الثانوية بمحافظة خميس مشيط من وجهة نظر المعلمين.

٢. التعرف على درجة الالتزام التنظيمي لدى المعلمين في المدارس الثانوية بمحافظة خميس مشيط من وجهة نظر المعلمين.

٣. التعرف على العلاقة بين درجة إدارة الصراع ودرجة الالتزام التنظيمي لدى المعلمين في المدارس الثانوية بمحافظة خميس مشيط.

أهمية الدراسة:

تتحدد أهمية هذه الدراسة في الجانبين النظري والتطبيقي على النحو التالي:

١. إثراء المكتبة العربية بدراسة حديثة تتناول العلاقة بين إدارة الصراع والالتزام التنظيمي لدى معلمي المدارس الثانوية.

٢. يتوقع أن تسهم نتائج هذه الدراسة في تزويد مديري المدارس الثانوية بمحافظة خميس مشيط بالتغذية الراجعة لعملية إدارة الصراع في مدارسهم، ومستوى الالتزام التنظيمي لدى المعلمين، بحيث يمكن تعزيز الأساليب الإيجابية لإدارة الصراع ومعالجة الأساليب السلبية، وكذلك زيادة مستوى الالتزام التنظيمي لدى المعلمين.

٣. يؤمل أن يستفيد من نتائج هذا البحث متخذو القرار في الإدارة التربوية في تعزيز تصوراتهم عند اختيار مديري المدارس، أو تقويم أدائهم، فيما يتعلق بالأساليب التي يستخدمها مديرو المدارس لإدارة الصراع في مدراسهم.

حدود الدراسة:

١. الحدود الموضوعية: اقتصرت هذه الدراسة على إدارة الصراع وعلاقتها بالالتزام التنظيمي لدى معلمي المدارس الثانوية بمحافظة خميس مشيط. وتتضمن إدارة الصراع خمسة مجالات، وهي: استراتيجية التجنب، واستراتيجية التسوية، واستراتيجية السيطرة، واستراتيجية التكامل، واستراتيجية الإرضاء. أما الالتزام التنظيمي فيتضمن ثلاثة مجالات، وهي: الولاء للمدرسة، والمسؤولية تجاه المدرسة، والرغبة في الاستمرار في العمل بالمدرسة.

٢. الحدود المكانية: طُبِّقت هذه الدراسة في المدارس الثانوية بمحافظة خميس مشيط.

٣. الحدود البشرية: اقتصرت هذه الدراسة على معلمي المدارس الثانوية بمحافظة خميس مشيط.

٤. الحدود الزمانية: طُبِّقت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣٨/١٤٣٧هـ.

مصطلحات الدراسة:

إدارة الصراع:

عرَّف (القرالة) إدارة الصراع (٢٠١٤: ٥٢١) بأنها: «الطرق أو الآليات التي يمارسها مديرو المدارس الثانوية في حل الخلافات التي تحدث سواءً بين المديرين والمعلمين، أو بين المعلمين أنفسهم».

وتعرَّف إدارة الصراع إجرائيًّا في الدراسة الحالية بأنها: الأسلوب الذي يتخذه مدير المدرسة؛ لتوجيه النزاع والخلاف بين المعلمين نحو مصلحة العمل، والحفاظ على المناخ الصحي اللازم للاستمرار والعطاء، التي قد تتم من خلال العديد من الاستراتيجيات، وهي: التجنب، أو التسوية، أو السيطرة، أو التكامل، أو الإرضاء.

الالتزام التنظيمي:

يعرِّفه Marchiori & Henkin (٢٠٠٤: ٢٢) بأنه: «درجة ارتباط الفرد بالمنظمة التي يعمل بها، ورغبته في بذل الجهد لصالح تطوير العمل بها، مع رغبة قوية في الاستمرار في عضويته في هذه المنظمة».

ويعرَّف الالتزام التنظيمي إجرائيًّا في هذه الدراسة بأنه: مدى الولاء للمدرسة، والتقيد بأنظمتها، وأهدافها، والاهتمام بالحفاظ على مواردها، وسلامة بيئتها، وطيب العلاقات الودية بين العاملين فيها، والرغبة في الاستمرار بالعمل فيها.

الإطار النظري:

تعتبر إدارة الصراع من المهارات القيادية التي يجب أن يتبعها قائد المدرسة للحد من تأثيرات الخلاف السلبية التي تنشب بين العاملين بالمؤسسة التربوية. ويعرِّفه القرالة (٢٠١٤: ٥٢١) بأنها: «الطرق أو الآليات التي يمارسها مديرو المدارس الثانوية في حل الخلافات التي تحدث سواءً بين المديرين والمعلمين، أو بين المعلمين أنفسهم».

وتبدأ إدارة الصراع بتشخيصه والشعور به، فقد تمثل عملية تشخيص الصراع خطوة مهمة في سبيل إدارته، وتشمل عملية تشخيص الصراع العديد من الخطوات التي أشارت إليها قطيشات (٢٠٠٨) وفقًا لما يأتي:

- معرفة أسباب الصراع الحقيقية داخل المنظمة، والتعرف على مشاعر أطراف الصراع.
- تحديد حجم الصراع على مستوى الفرد، وبين الأفراد، وبين الجماعات داخل المنظمة.
- تحديد الاستراتيجيات المناسبة لمعالجة الصراع والسيطرة عليه.
- التوصل إلى التكامل في الآراء بين الأطراف المتصارعة.

وتتعدد الاستراتيجيات التي يمكن استخدامها في إدارة الصراع في المنظمات، وقد أشار العديد من الباحثين (الشهري، ٢٠١٤، السسفياني، ٢٠١٧) إلى بعض هذه الاستراتيجيات، ومن أهمها ما يأتي:

- استراتيجية التجنب: فقد يتم تجاهل وجود الصراع على أمل أن يحل هذا الصراع من تلقاء ذاته.
- استراتيجية التهدئة: ويقصد بها تليين المواقف، وتستخدم من أجل تقليل الاختلافات بين الأطراف إلى أقل درجة ممكنة.
- استراتيجية التسوية: باتباع سياسة التفاهم مع أطراف الصراع من أجل الوصول إلى أرضية مشتركة وحلول جزئية ترضيهم.
- استراتيجية السيطرة: وتعتمد على استخدام السلطة البيروقراطية باعتماد أسلوب الثواب والعقاب وفرض الحلول.
- استراتيجية حل الوسط: وتعتمد هذه الاستراتيجية على تنازل كل طرف من أطراف الصراع عن بعض مطالبه.

- استراتيجية الإرضاء: ويقصد بها اهتمام إدارة الصراع بإرضاء كافة أطراف الصراع.
- استراتيجية التنازل: ويقصد بها قيام أحد أطراف الصراع بالتغاضي عن مصالحه إعلاءً لمصلحة المنظمة.
- استراتيجية التكامل: ويقصد بها حل المشكلة محل الصراع من خلال المشاركة في إدارة الصراع، التي تعتمد على استعداد أطراف الصراع للجلوس معًا، والوقوف على أسباب الصراع وبحث كافة المشكلات الواقعة وصولاً إلى الحل المناسب.

ويعتمد نجاح المؤسسات التربوية على عدة عوامل، من بينها مستوى الالتزام التنظيمي الذي يتحلى به المعلمون والعاملون فيها. حيث إنَّ ارتفاع مؤشر مستوى الالتزام التنظيمي فيه دلالة واضحة على جودة المناخ التعليمي، وقدرة المؤسسة التربوية على خلق بيئة تعليمية، جاذبة، ومحفزة على الإبداع والتميز، ودليل واضح على قدرتها على تحقيق أهدافها التربوية.

ويعرِّف Dockel (٢٠٠٣: ١٥) الالتزام التنظيمي بأنه: «حالة نفسية تربط الفرد بالمنظمة التي يعمل بها، وتسهم في زيادة التزامه بالحضور، والولاء، والإبداع، والتعاون المشترك في العمل».

ويعرِّفه Marchiori & Henkin (٢٠٠٤: ٢٢) بأنه: «درجة ارتباط الفرد بالمنظمة التي يعمل بها ورغبته في بذل الجهد لصالح تطوير العمل بها، مع رغبة قوية في الاستمرار في عضويته في هذه المنظمة».

ويُلاحظ تعدد العوامل المؤثرة في الالتزام التنظيمي لدى الفرد، وقد أشار العديد من الباحثين (الشهراني، ٢٠١٣، أبوراضي، ٢٠١٣) إلى أهمها فيما يأتي:

- سياسات العمل في المنظمة: فكلما قامت المنظمة على مراعاة حاجات العاملين وإشباعها، كلما زاد لديهم الشعور بالرضا والانتماء.
- وضوح أهداف العمل في المنظمة: فكلما كانت أهداف العمل محددة وواضحة، كلما زاد وعي الأفراد بها، والتزامهم بتحقيقها.
- المناخ التنظيمي السائد في المنظمة: يسهم المناخ التنظيمي الإيجابي في تحقيق الاستقرار للمنظمة والعاملين بها.
- العوامل التنظيمية: وتشمل إجراءات العمل وهيكله التنظيمي، ومدى التماسك بين أعضاء العمل، ووجود نظام اتصال واضح بينهم، والفرص المتاحة للمشاركة في صنع القرارات، ومعايير اختيار القادة الإداريين.

- العوامل الشخصية: وهي العوامل المرتبطة بالفرد، مثل: النوع، والسن، ومستوى التعليم، وعدد سنوات الخدمة، ومعتقدات الفرد عن العمل، ومستوى طموحه، وحاجته إلى الإنجاز وتحقيق الذات، لها أثر كبير في التزامه التنظيمي.
- العوامل الخارجية: وتتمثل في خصائص البيئة الخارجية، والعوامل الاقتصادية والسياسية، ومدى توفر فرص العمل البديلة.

ويذكر الزبيدي (٢٠١٣) أنَّ الالتزام التنظيمي يتضمن الأبعاد الآتية:

- الولاء: ويتمثل في رغبة الفرد الشديدة بالبقاء في المنظمة، وتبني قيمها وأهدافها، والعمل على تحقيقها.
- المسؤولية تجاه المنظمة: وتعني شعور الفرد بالانتماء، من خلال المشاركة في وضع الأهداف، ورسم السياسات العامة للمنظمة.
- الرغبة في الاستمرار بالعمل في المنظمة: ويتمثل هذا البعد في القيمة الاستثمارية التي من الممكن أن يحققها الفرد في حالة الاستمرار في المنظمة مقابل ماسيفقده في حالة الالتحاق بمنظمة أخرى.
- الإيمان بالمنظمة: ويظهر في إيمان الأفراد بالمنظمة وشعورهم بالفخر لعضويتهم بها، وتبني مشكلاتها باعتبارها مشكلات خاصة بهم.

الدراسات السابقة:

فيما يلي عرض لأهم الدراسات السابقة العربية والأجنبية ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية:

دراسة آيكويا وأكيناييد Ikoya & Akinseinde (٢٠٠٩) فقد هدفت إلى التعرف على استراتيجيات إدارة الصراع التي يستخدمها مديرو المدارس في نيجيريا من وجهة نظر المعلمين، واستخدم المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (٢٤٠٠) معلمٍ ومعلمة، وقام الباحثان بإعداد استبانة لجمع البيانات، وقد أظهرت النتائج أنَّ أكثر استراتيجيات إدارة الصراع استخدامًا من قبل مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين هي المساواة والتوافق، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالَّة إحصائيًّا في درجة استخدام مديري المدارس لاستراتيجيات إدارة الصراع من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغيري الجنس أو الخبرة.

دراسة السلمي (٢٠١١)، فقد هدفت إلى التعرف على أساليب إدارة الصراع المستخدمة في

مدارس محافظة جدة من وجهة نظر كل من مديري المدارس والمشرفين التربويين، والوقوف على الأدوار الإشرافية لكل من مديري المدارس والمشرفين التربويين، ووضع تصور مقترح لاستراتيجية مناسبة لإدارة الصراع في المؤسسات التعليمية، واستخدم المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (١٠١) مدير و(١١٨) مشرفًا تربويًّا، وأعدَّ الباحث استبانة لجمع البيانات، وقد أظهرت النتائج أنَّ ترتيب استراتيجيات إدارة الصراع كما يمارسها أفراد عينة الدراسة جاء كما يلي: المشاركة، ثم التسوية، ثم المواجهة، ثم التجنب، ثم الإجبار، كما أظهرت النتائج أنَّ المشرفين التربويين أكثر استخدامًا لاستراتيجيتي المشاركة والتسوية، في حين كان المديرون أكثر استخدامًا لاستراتيجيات الإجبار والتجنب، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالَّة إحصائيًّا في درجة استخدام استراتيجيات المشاركة، والتسوية، تعزى لمتغيري الخبرة (لصالح ذوي الخبرة الأكبر)، والمؤهل (لصالح ذوي المؤهلات التربوية).

دراسة شونج وونج ولو Choong; Wong & Lau (٢٠١١) فقد هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الدافعية الفعلية والالتزام التنظيمي لدى الأكاديميين في الجامعات الماليزية الخاصة، واستخدم المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (٢٤٧) أكاديميًّا، وأعدَّ الباحثون مقياسين أحدهما للدافعية الفعلية، والآخر للالتزام التنظيمي، وقد أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالَّة إحصائيًّا بين الدافعية الفعلية والالتزام التنظيمي لدى أفراد عينة الدراسة.

دراسة أكينوبي وزملاؤه .Akinnubi et. al (٢٠١٢) فقد هدفت إلى التعرف على العلاقة بين السمات الشخصية لمدير المدرسة وإدارة الصراع في المدراس الثانوية في ولاية كوارا النيجيرية من وجهة نظر المعلمين، واستخدم المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (٥٠٠) معلمٍ، وأعدَّ الباحثون استبانة لجمع البيانات، وقد أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة، ودالَّة إحصائيًّا بين السمات الشخصية لمدير المدرسة وإدارة الصراع في المدراس الثانوية.

دراسة الشهراني (٢٠١٣) وقد هدفت إلى التعرف على العلاقة بين النمط القيادي لمديري المدارس المتوسطة في محافظة بيشة والالتزام التنظيمي للمعلمين، واستخدم المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من (٢٤٠) معلمًا، وأعدَّ الباحث استبانة لجمع البيانات، وقد أظهرت النتائج أنَّ الأنماط القيادية لمديري المدارس تمارس بدرجة كبيرة، وأنَّ النمط الإجباري احتل المرتبة الأولى، كما أظهرت النتائج أنَّ مستوى الالتزام التنظيمي لدى المعلمين كان

متوسطًا، وأظهرت النتائج أيضًا عدم وجود فروق دالَّة إحصائيًّا في مستوى الالتزام التنظيمي لدى المعلمين تعزى إلى متغيرات المؤهل العلمي، أو الخبرة في التدريس، أو عدد الدورات التدريبية، كما أظهرت النتائج كذلك وجود علاقة ارتباطية موجبة، ودالَّة إحصائيًّا بين ممارسة مديري المدارس للأنماط القيادية وبين مستوى الالتزام التنظيمي لدى المعلمين.

دراسة الزبيدي (٢٠١٣) وقد هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس بمحافظة القنفذة لأساليب إدارة الصراع التنظيمي من وجهة نظر المعلمين، واستخدم المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (٣٨٦) معلمًا، وأعدَّ الباحث استبانة لجمع البيانات، وقد أظهرت النتائج أنَّ درجة ممارسة مديري المدارس بمحافظة القنفذة لأساليب إدارة الصراع التنظيمي جاءت متوسطة، وجاء ترتيب هذه الأساليب وفقًا لدرجة ممارستها كما يلي: أسلوب التسوية، ثم أسلوب التعاون، ثم أسلوب المجاملة، ثم أسلوب التجنب، ثم أسلوب الإجبار، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالَّة إحصائيًّا في أسلوبي المجاملة، والتجنب، تعزى لمتغير الخبرة لصالح المعلمين ذوي الخبرة الأكبر، في حين لم تظهر فروق دالَّة إحصائيًّا في درجة ممارسة المديرين لأساليب إدارة الصراع التنظيمي من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغيرات المرحلة التعليمية، أو تفاعل المرحلة التعليمية مع الخبرة.

دراسة الخميس (٢٠١٣) وقد هدفت إلى التعرف على درجة التزام مديري المدارس بأخلاقيات مهنة الإدارة المدرسية، ومستوى الولاء التنظيمي للمعلمين، والعلاقة بينهما، من وجهة نظر المعلمين في المدارس الثانوية الحكومية في دولة الكويت، واستخدم المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من (٣٧٤) معلمًا ومعلمة، وأعدَّت الباحثة استبانتين، إحداهما لقياس درجة التزام مديري المدارس بأخلاقيات مهنة الإدارة المدرسية، والأخرى لقياس مستوى الولاء التنظيمي للمعلمين، وقد أظهرت النتائج أنَّ درجة التزام مديري المدارس بأخلاقيات مهنة الإدارة المدرسية كانت مرتفعة، وأنَّ مستوى الولاء التنظيمي للمعلمين كان مرتفعًا أيضًا، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة، ودالَّة إحصائيًّا بين درجة التزام مديري المدارس بأخلاقيات مهنة الإدارة المدرسية ومستوى الولاء التنظيمي للمعلمين، كما أظهرت النتائج أيضًا عدم وجود فروق دالَّة إحصائيًّا في مستوى الولاء التنظيمي للمعلمين تعزى لمتغيرات الجنس، أو الخبرة، أو المؤهل العلمي.

دراسة أبو راضي (٢٠١٣) فقد هدفت إلى التعرف على العلاقة بين المنظومة القيمية الإدارية لدى مديري المدارس الخاصة والالتزام التنظيمي للمعلمين، واستخدم المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (٣٧٥) معلمًا ومعلمة، وأعدَّت الباحثة استبانتين إحداهما لقياس المنظومة القيمية الإدارية لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين، والأخرى لقياس الالتزام التنظيمي للمعلمين، وقد أظهرت النتائج أنَّ درجة توافر المنظومة القيمية الإدارية لدى مديري المدارس كانت متوسطة، كما أظهرت النتائج أنَّ مستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين كان متوسطًا، وأظهرت النتائج أيضًا وجود علاقة ارتباطية موجبة، ودالَّة إحصائيًّا بين المنظومة القيمية الإدارية لدى مديري المدارس والالتزام التنظيمي للمعلمين.

دراسة القرالة (٢٠١٤) وقد هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة مديري ومديرات المدارس الثانوية بالأردن لاستراتيجيات إدارة الصراع وعلاقتها بالالتزام التنظيمي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، واستخدم المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من (٣٧٠) معلمًا ومعلمة، وأعدَّ الباحث استبانة لجمع البيانات، وأظهرت النتائج أنَّ درجة ممارسة مديري ومديرات المدارس لاستراتيجية التعاون لإدارة الصراع التنظيمي عالية، بينما كانت درجة ممارستهم لاستراتيجيات التجنب، والتنافس، والتنازل لإدارة الصراع التنظيمي متوسطة، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة، ودالَّة إحصائيًّا بين ممارسة مديري المدارس لاستراتيجية التعاون وبين الالتزام التنظيمي لدى المعلمين، في حين ظهرت علاقة ارتباطية موجبة ودالَّة إحصائيًّا بين ممارسة مديري المدارس لاستراتيجية التنافس وبين الالتزام التنظيمي لدى المعلمين.

دراسة الشهري (٢٠١٤) وقد هدفت إلى التعرف على كل من طبيعة المناخ التنظيمي وأساليب إدارة الصراع في المدارس الثانوية بالطائف، والعلاقة بينهما من وجهة نظر المديرين والمعلمين، واستخدم المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من (٣٨) مديرًا و(٣٨٠) معلمًا، وأعدَّ الباحث استبانة لجمع البيانات، وقد أظهرت النتائج وجود مناخ إيجابي في المدارس الثانوية بالطائف، كما أظهرت النتائج تفاوت أساليب إدارة الصراع التي يستخدمها مديرو المدارس، وأنَّ أكثر هذه الأساليب استخدامًا من مديري المدارس كان الأسلوب التعاوني والأسلوب التشاركي، وأنَّ أقل هذه الأساليب استخدامًا من مديري المدارس كان الأسلوب التكيفي والأسلوب التجنبي، وأظهرت النتائج وجود فروق دالَّة إحصائيًّا بين متوسطات تقديرات

كل من المديرين والمعلمين لأساليب إدارة الصراع التي يستخدمها مديرو المدارس لصالح المديرين، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة، ودالَّة إحصائيًّا بين استخدام مديري المدارس لكل من الأسلوب التعاوني، والأسلوب التشاركي، والأسلوب التكيفي في إدارة الصراع وبين المناخ التنظيمي في المدارس.

دراسة السسفياني (٢٠١٧) فقد هدفت إلى الكشف عن استراتيجيات إدارة الصراع المتبعة في المدارس الثانوية بمكة المكرمة، والكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق في درجة شيوع هذه الاستراتيجيات التي قد تعزى لطبيعة العمل، واستخدم المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (٤٩) مدير مدرسة و(٢٩١) معلمًا، وأعدَّ الباحث استبانة لجمع البيانات، وقد أظهرت النتائج أنَّ مستوى تطبيق استراتيجية التعاون كان عاليًا جدًّا، ومستوى تطبيق استراتيجية التسوية كان عاليًا، ومستوى تطبيق استراتيجية التجنب كان متوسطًا، ومستوى تطبيق استراتيجية الإجبار كان منخفضًا، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالَّة إحصائيًّا بين متوسطات تقديرات كل من المديرين والمعلمين لدرجة شيوع استراتيجيات إدارة الصراع في المدارس.

التعليق على الدراسات السابقة:

يتضح من الدراسات السابقة اهتمام العديد من الدراسات بتناول إدارة الصراع في المؤسسات التربوية، وتحديد أهم الاستراتيجيات المستخدمة في إدارة الصراع، وكذلك التعرف على علاقة إدارة الصراع في المؤسسات التربوية ببعض المتغيرات. والتعرف على مستوى الالتزام التنظيمي لدى المعلمين، والكشف عن الفروق التي قد تعزى لبعض المتغيرات، وهناك بعض الدراسات التي اهتمت بالتعرف على العلاقة بين الالتزام التنظيمي للمعلمين وبعض المتغيرات.وتتشابه الدراسة الحالية مع دراسة القرالة (٢٠١٤)، في التعرف على العلاقة بين إدارة الصراع في المدارس والالتزام التنظيمي لدى المعلمين، كما تتفق الدراسة الحالية مع جميع دراسات المحور الأول في التعرف على مستوى إدارة الصراع في المدارس، وتتشابه أيضًا مع دراسة السلمي (٢٠١١) في الكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق في مدركات المعلمين عن مستوى إدارة الصراع في المدارس، التي قد تعزى لبعض المتغيرات مثل التخصص، أو المؤهل العلمي، أو عدد سنوات الخبرة.كما تتشابه الدراسة الحالية في التعرف على مستوى الالتزام التنظيمي لدى المعلمين، والكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق في مدركات المعلمين، كدراسات كل من الشهراني (٢٠١٣)، والخميس (٢٠١٣).

وتتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في المجال المكاني لها، حيث لا توجد دراسة سابقة تناولت متغيرات الدراسة الحالية في المدارس الثانوية بمحافظة خميس مشيط.

منهج الدراسة:

استخدم المنهج الوصفي المسحي، لملاءمته لطبيعة الدراسة الحالية وأهدافها.

مجتمع الدراسة:

تضمن مجتمع الدراسة الحالي جميع معلمي المدارس الثانوية بمحافظة خميس مشيط، وعددهم (٨٨٣) معلمًا، موزعين على (٣٨) مدرسة، وذلك بحسب إحصائيات مكتب التعليم بمحافظة خميس مشيط للعام الدراسي ١٤٣٨/١٤٣٧هـ.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة الحالية من (١٦٥) معلمًا بالمرحلة الثانوية بمحافظة خميس مشيط، اختيروا بطريقة العينة العشوائية. وفيما يلي توزيع أفراد عينة الدراسة وفقًا للتخصص، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة:

جدول (١)

توزيع أفراد عينة الدراسة وفقًا للتخصص

م	التخصص	العدد	النسبة المئوية
١	التخصصات العلمية	٥٩	٣٥.٧٦ ٪
٢	التخصصات الأدبية	١٠٦	٦٤.٢٤ ٪
	الإجمالي	١٦٥	١٠٠ ٪

يتضح من الجدول (١) أنَّ عدد المعلمين في عينة الدراسة من التخصصات العلمية بلغ (٥٩) معلمًا، بما نسبته (٣٥.٧٦ ٪) من إجمالي عينة الدراسة، وأنَّ عدد المعلمين من التخصصات الأدبية بلغ (١٠٦) معلمين، بما نسبته (٦٤.٢٤ ٪) من إجمالي عينة الدراسة.

جدول (٢)

توزيع أفراد عينة الدراسة وفقًا للمؤهل العلمي

م	المؤهل العلمي	العدد	النسبة المئوية
١	بكالوريوس	١٤١	٨٥.٤٥ ٪
٢	دراسات عليا	٢٤	١٤.٥٥ ٪
	الإجمالي	١٦٥	١٠٠ ٪

يتضح من الجدول (٢) أنَّ عدد المعلمين في عينة الدراسة الذين مؤهلهم العلمي بكالوريوس بلغ (١٤١) معلمًا، بما نسبته (٨٥.٤٥ ٪) من إجمالي عينة الدراسة، وأنَّ عدد المعلمين الذين مؤهلهم العلمي دراسات عليا بلغ (٢٤) معلمًا، بما نسبته (١٤.٥٥ ٪) من إجمالي عينة الدراسة.

جدول (٣)

توزيع أفراد عينة الدراسة وفقًا لعدد سنوات الخبرة

م	عدد سنوات الخبرة	العدد	النسبة المئوية
١	أقل من ٥ سنوات	٢٨	١٦.٩٧ ٪
٢	من ٥ سنوات لأقل من ١٠ سنوات	٥٢	٣١.٥٢ ٪
٣	١٠ سنوات فأكثر	٨٥	٥١.٥١ ٪
	الإجمالي	١٦٥	١٠٠ ٪

يتضح من الجدول (٣) أنَّ عدد المعلمين في عينة الدراسة الذين عدد سنوات الخبرة لديهم أقل من (٥) سنوات بلغ (٢٨) معلمًا، بما نسبته (١٦.٩٧ ٪) من إجمالي عينة الدراسة، وأنَّ عدد المعلمين في عينة الدراسة الذين عدد سنوات الخبرة لديهم من (٥) سنوات لأقل من (١٠) سنوات بلغ (٥٢) معلمًا، بما نسبته (٣١.٥٢ ٪) من إجمالي عينة الدراسة، وأنَّ عدد المعلمين في عينة الدراسة الذين عدد سنوات الخبرة لديهم (١٠) سنوات فأكثر بلغ (٨٥) معلمًا، بما نسبته (٥١.٥١ ٪) من إجمالي عينة الدراسة.

أداة الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات؛ وذلك لمناسبتها لموضوع الدراسة، ولتحقيق أهدافها والإجابة عن تساؤلاتها.

صدق الاستبانة:

تُحقق من صدق الاستبانة بطريقتين، وهما:

- **صدق المحكمين:** بعد إعداد الصورة الأولية للاستبانة عرضت على عشرة محكمين من المتخصصين في الإدارة التربوية؛ للتحقق من مدى وضوح العبارات، وسلامة صياغتها، ومدى انتماء كل منها للمحور، وعدلت الاستبانة في ضوء نتيجة التحكيم.
- **صدق الاتساق الداخلي:** حسبت قيمة معاملات الارتباط الخطي لبيرسون بين الدرجة الكلية لكل محور وبين الدرجة الكلية للاستبانة، وكانت النتائج كما هو موضح في الجداول الآتية:

جدول (٤)

قيم معاملات الارتباط الخطي لبيرسون بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة وبين كل من الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه هذه العبارة وكذلك الدرجة الكلية للاستبانة:

رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور الذي تنتمي إليه العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للاستبانة	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور الذي تنتمي إليه العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للاستبانة
١	٠,٧٨ ❖❖	٠,٦٨ ❖❖	٢٦	٠,٦٨ ❖❖	٠,٦٩ ❖❖
٢	٠,٦٩ ❖❖	٠,٧٦ ❖❖	٢٧	٠,٧٣ ❖❖	٠,٧٦ ❖❖
٣	٠,٨٢ ❖❖	٠,٧٥ ❖❖	٢٨	٠,٧٧ ❖❖	٠,٧٩ ❖❖
٤	٠,٧٠ ❖❖	٠,٨١ ❖❖	٢٩	٠,٧٠ ❖❖	٠,٧٤ ❖❖
٥	٠,٦٨ ❖❖	٠,٨٣ ❖❖	٣٠	٠,٧٨ ❖❖	٠,٨٣ ❖❖
٦	٠,٦٩ ❖❖	٠,٨٧ ❖❖	٣١	٠,٧٤ ❖❖	٠,٧٩ ❖❖
٧	٠,٩٠ ❖❖	٠,٨٣ ❖❖	٣٢	٠,٨٧ ❖❖	٠,٩١ ❖❖
٨	٠,٨٠ ❖❖	٠,٨٢ ❖❖	٣٣	٠,٩٠ ❖❖	٠,٨٧ ❖❖
٩	٠,٧٤ ❖❖	٠,٨٥ ❖❖	٣٤	٠,٨٧ ❖❖	٠,٨٤ ❖❖
١٠	٠,٦٨ ❖❖	٠,٧٠ ❖❖	٣٥	٠,٨٨ ❖❖	٠,٧٩ ❖❖
١١	٠,٧٥ ❖❖	٠,٧٢ ❖❖	٣٦	٠٧٨ ❖❖	٠,٧٢ ❖❖
١٢	٠,٨٤ ❖❖	٠,٨٢ ❖❖	٣٧	٠,٧٩ ❖❖	٠,٧٧ ❖❖
١٣	٠,٧٩ ❖❖	٠,٨٠ ❖❖	٣٨	٠,٧٦ ❖❖	٠,٧٩ ❖❖

رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور الذي تنتمي إليه العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للاستبانة	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور الذي تنتمي إليه العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للاستبانة
١٤	٠,٦٩ ❖❖	٠,٦٨ ❖❖	٣٩	٠,٧٥ ❖❖	٠,٨٢ ❖❖
١٥	٠,٧٧ ❖❖	٠,٧٩ ❖❖	٤٠	٠,٨٢ ❖❖	٠,٨٠ ❖❖
١٦	٠,٧٢ ❖❖	٠,٦٨ ❖❖	٤١	٠,٩٠ ❖❖	٠,٨٧ ❖❖
١٧	٠,٦٩ ❖❖	٠,٧١ ❖❖	٤٢	٠,٨٧ ❖❖	٠,٨٦ ❖❖
١٨	٠,٧٢ ❖❖	٠,٨٤ ❖❖	٤٣	٠,٧٩ ❖❖	٠,٧٥ ❖❖
١٩	٠,٨١ ❖❖	٠,٨٣ ❖❖	٤٤	٠,٩١ ❖❖	٠,٨٤ ❖❖
٢٠	٠,٧٥ ❖❖	٠,٧٧ ❖❖	٤٥	٠,٨٧ ❖❖	٠,٨٢ ❖❖
٢١	٠,٩١ ❖❖	٠,٨٩ ❖❖	٤٦	٠,٩٠ ❖❖	٠,٨٤ ❖❖
٢٢	٠,٧٣ ❖❖	٠,٩٠ ❖❖	٤٧	٠,٨٥ ❖❖	٠,٨٢ ❖❖
٢٣	٠,٨٣ ❖❖	٠,٨٥ ❖❖	٤٨	٠,٩١ ❖❖	٠,٨٣ ❖❖
٢٤	٠,٧٠ ❖❖	٠,٦٩ ❖❖	٤٩	٠,٨٦ ❖❖	٠,٨٥ ❖❖
٢٥	٠,٩٠ ❖❖	٠,٧٨ ❖❖	٥٠	٠,٧٨ ❖❖	٠,٨٦ ❖❖

❖ وجود دلالة عند مستوى ٠,٠٥ ❖❖ وجود دلالة عند مستوى ٠,٠١

جدول (٥)

قيم معاملات الارتباط الخطي لبيرسون بين درجة كل محور من محاور الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة

م	المحور	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للاستبانة
١	المحور الأول: إدارة الصراع	٠,٨٥ ❖❖
٢	المحور الثاني: الالتزام التنظيمي	٠,٨٩ ❖❖

❖ وجود دلالة عند مستوى ٠,٠٥ ❖❖ وجود دلالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من جدول (٤) أنَّ قيم معاملات الارتباط الخطي لبيرسون بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة وبين كل من الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه هذه العبارة وكذلك الدرجة الكلية للاستبانة تراوحت بين (٠.٦٨) إلى (٠.٩١)، كما أنَّ قيمة معامل الارتباط بين المحور الأول (إدارة الصراع) وبين الدرجة الكلية للاستبانة بلغت (٠,٨٥)، وقيمة معامل الارتباط

بين المحور الثاني (الالتزام التنظيمي) وبين الدرجة الكلية للاستبانة بلغت (٠,٨٩)، وجميعها قيم دالَّة إحصائيًّا عند مستوى (٠.٠١)، مما يشير إلى اتصاف الاستبانة بدرجة مناسبة من الاتساق الداخلي.

- **ثبات الاستبانة:**

تُحقق من ثبات الاستبانة من خلال تطبيقها على أفراد العينة الاستطلاعية البالغ عددهم (٣٠) معلمًا، وحسبت قيمة معامل (ألفا كرونباخ)، وذلك بالنسبة للاستبانة ككل ولكل محور من محاورها، وكانت النتائج كما في الجدول الآتي:

جدول (٦)

معاملات الثبات بطريقة (ألفا كرونباخ) للاستبانة ككل، ولكل محور من محاورها

م	المحور	معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ
١	المحور الأول: إدارة الصراع	٠.٨٤
٢	المحور الثاني: الالتزام التنظيمي	٠.٨٩
	الاستبانة ككل	٠.٨٧

يتضح من جدول (٦) أنَّ قيمة معامل الثبات بطريقة (ألفا كرونباخ) للمحور الأول (إدارة الصراع) بلغت (٠.٨٤)، وأنَّ قيمة معامل الثبات للمحور الثاني (الالتزام التنظيمي) بلغت (٠.٨٩)، وأنَّ قيمة معامل الثبات للاستبانة ككل بلغت (٠.٨٧)، وجميعها قيم مرتفعة، مما يشير إلى اتصاف الاستبانة بدرجة مناسبة من الثبات.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها وتحليلها وتفسيرها:

استخدم أسلوب ليكرت (Likert) ثلاثي التدريج (موافق – إلى حد ما – غير موافق)، وقد أعطي لهذه البدائل أوزانًا متدرجة (٣ – ٢ – ١) على الترتيب. وبناءً على ذلك استخدم المعيار الآتي للحكم على درجة الموافقة على كل عبارة، فقد حسب مدى الدرجات لكل عبارة، فمدى الاستجابة = (أعلى درجة – أقل درجة)، وعدد الفئات = (٣ -١) / ٣ = (٠.٦٧)، وهو طول الفئة، وعليه إذا كان المتوسط الحسابي للعبارة يتراوح بين (١) إلى أقل من (١.٦٧) فإنَّ درجة الموافقة على هذه العبارة منخفضة، وإذا كان المتوسط الحسابي للعبارة يتراوح بين (١.٦٧) إلى أقل من (٢.٣٤)

فإنَّ درجة الموافقة على هذه العبارة متوسطة، وإذا كان المتوسط الحسابي للعبارة يتراوح بين (٢,٣٤) إلى (٣) فإنَّ درجة الموافقة على هذه العبارة مرتفعة.

أولاً: إجابة السؤال الأول:

ينص السؤال الأول على «ما مستوى إدارة الصراع في المدارس الثانوية بمحافظة خميس مشيط؟»، وللإجابة عن هذا السؤال، حُسِبَت قيم المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لاستجابات أفراد عينة الدراسة.

جدول (٧)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ودرجة الموافقة، والترتيب لمجالات المحور الأول (إدارة الصراع)

م	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
١	استراتيجية التجنب	١,٩٩	٠,٣٩	متوسطة	٤
٢	استراتيجية التسوية	٢,١٧	٠,٣٥	متوسطة	٢
٣	استراتيجية السيطرة	٢,٠١	٠,٣٤	متوسطة	٣
٤	استراتيجية التكامل	٢,٥٦	٠,٤٥	مرتفعة	١
٥	استراتيجية الإرضاء	١,٩٧	٠,٣٧	متوسطة	٥
المتوسط العام للمحور الأول (إدارة الصراع)		٢,١٣	٠,١٩	متوسطة	

يتضح من جدول (٧) أنَّ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للمحور الأول (إدارة الصراع) قد بلغ (٢,١٣)، بانحراف معياري (٠,١٩)، وبدرجة موافقة متوسطة، وأنَّ المتوسطات الحسابية لمجالات هذا المحور تراوحت ما بين (١,٩٧ – ٢,٥٦)، بدرجة موافقة تتراوح بين متوسطة إلى مرتفعة، وجاء في الترتيب الأول مجال استراتيجية التكامل بمتوسط حسابي (٢,٥٦)، وانحراف معياري (٠,٤٥)، بدرجة موافقة مرتفعة، وجاء في الترتيب الأخير مجال استراتيجية الإرضاء بمتوسط حسابي (٢,٥٦)، وانحراف معياري (٠,٤٥)، بدرجة موافقة متوسطة.

ويمكن تفسير هذه النتائج في ضوء حرص مديري المدارس على التعرف على أسباب الصراعات، وبحث كافة المشكلات الواقعة وصولاً إلى الحل المناسب الذي يتفق مع وجهات

النظر المختلفة، وهو ما يسهم في تحقيق أهداف مختلف أطراف الصراع بطريقة متوازنة. وفي بعض الأحيان قد يلجأون إلى محاولة التوفيق بين وجهات النظر المختلفة من أجل محاولة إرضاء كافة أطراف الصراع.

وبالنسبة للمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات كل مجال من مجالات المحور الأول (إدارة الصراع)، فكانت كما يأتي:

١ - المجال الأول (استراتيجية التجنب):

يوضح الجدول الآتي المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ودرجة الموافقة، والترتيب لكل عبارة من عبارات استراتيجية التجنب:

جدول (٨)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ودرجة الموافقة، والترتيب لعبارات المجال الأول من المحور الأول (استراتيجية التجنب)

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
١	يبعد المدير نفسه عن أي خلاف يحدث بين المعلمين.	١,٨٨	٠,٦٨	متوسطة	٥
٢	يتجنب المدير مناقشة الخلافات أو مشكلات العمل أثناء الاجتماعات.	١,٩٢	٠,٨١	متوسطة	٤
٣	يتجنب المدير أي مواجهة بينه وبين المعلمين.	١,٩٧	٠,٨٢	متوسطة	٣
٤	يؤجل المدير حل الصراعات إلى حين تهدأ الأمور.	٢,٦٠	٠,٦٦	مرتفعة	١
٥	يبتعد المدير عن الموضوعات التي قد تؤدي إلى الصراعات.	١,٥٠	٠,٧٤	منخفضة	٦
٦	يترك المدير مهمة حل الصراعات للأطراف المتصارعة.	٢,٠٨	٠,٧٣	متوسطة	٢
المتوسط العام للمجال الأول (استراتيجية التجنب)		١,٩٩	٠,٣٩	متوسطة	

يتضح من جدول (٨) أنَّ المتوسط العام لمجال استراتيجية التجنب بلغ (١,٩٩)، بانحراف معياري (٠,٣٩)، وكانت درجة الموافقة لهذا المجال متوسطة، كما يتضح من جدول (٦) أنَّ

المتوسطات الحسابية لعبارات هذا المجال تراوحت ما بين (١,٥٠ – ٢,٦٠)، وجاء في الترتيب الأول العبارة رقم (٤) التي تنصُّ على «يؤجل المدير حل الصراعات إلى حين تهدأ الأمور» بمتوسط حسابي (٢,٦٠)، وانحراف معياري (٠,٦٦)، وجاء في الترتيب الأخير العبارة رقم (٥) التي تنص على «يبتعد المدير عن الموضوعات التي قد تؤدي إلى الصراعات» بمتوسط حسابي (١,٥٠)، وانحراف معياري (٠,٧٤).

ويمكن تفسير حصول عبارة «يؤجل المدير حل الصراعات إلى حين تهدأ الأمور» على أعلى متوسط حسابي في مجال استراتيجية التجنب، في ضوء أنَّ حل الصراعات فور حدوثها قد يؤدي إلى تفاقم الصراع، مما يدفع مديري المدارس إلى تأجيل هذا الحل لفترة مؤقتة لحين هدوء الأمور. أما حصول عبارة «يبتعد المدير عن الموضوعات التي قد تؤدي إلى الصراعات» على أقل متوسط حسابي في هذا المجال، فيمكن تفسيره في ضوء أنَّ هناك أمورًا قد تؤدي إلى الصراع، ولكن لا بد من مواجهتها ولا يمكن تجنبها.

٢ - المجال الثاني (استراتيجية التسوية):

يوضح الجدول الآتي المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ودرجة الموافقة، والترتيب لكل عبارة من عبارات استراتيجية التسوية:

جدول (٩)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ودرجة الموافقة، والترتيب لعبارات المجال الثاني من المحور الأول (استراتيجية التسوية).

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
٧	يحاول التوصل إلى حل وسط للصراعات التي تحدث في المدرسة.	٢,٠٢	٠,٧٩	متوسطة	٤
٨	يسعى المدير لتقريب وجهات النظر بين الأطراف المتصارعة.	١,٦٤	٠,٧٢	منخفضة	٥
٩	يوضح المدير إيجابيات وسلبيات الموقف للأطراف المتصارعة.	٢,١٦	٠,٨١	متوسطة	٣

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
١٠	يعتمد المدير على التفاوض القائم على تقديم التنازلات من أطراف الصراع.	٢,٥٤	٠,٧٤	مرتفعة	١
١١	يشجع المدير سياسة الأخذ والعطاء لحل مواقف الصراع.	٢,٤٨	٠,٧٨	مرتفعة	٢
المتوسط العام للمجال الثاني (استراتيجية التسوية)		٢,١٧	٠,٣٥	متوسطة	

يتضح من جدول (٩) أنَّ المتوسط العام لمجال استراتيجية التسوية بلغ (٢,١٧)، بانحراف معياري (٠,٣٥)، وكانت درجة الموافقة لهذا المجال متوسطة، كما يتضح من جدول (٧) أنَّ المتوسطات الحسابية لعبارات هذا المجال تراوحت ما بين (١,٦٤ – ٢,٥٤)، وجاء في الترتيب الأول العبارة رقم (١٠) التي تنص على «يعتمد المدير على التفاوض القائم على تقديم التنازلات من أطراف الصراع» بمتوسط حسابي (٢,٥٤)، وانحراف معياري (٠,٧٤)، وجاء في الترتيب الأخير العبارة رقم (٨) التي تنص على «يسعى المدير لتقريب وجهات النظر بين الأطراف المتصارعة» بمتوسط حسابي (١,٦٤)، وانحراف معياري (٠,٧٢).

ويمكن تفسير حصول عبارة «يعتمد المدير على التفاوض القائم على تقديم التنازلات من أطراف الصراع» على أعلى متوسط حسابي، في مجال استراتيجية التسوية في ضوء أنَّ تسوية الصراعات تستلزم قدرة مدير المدرسة على إدارة التفاوض بين أطراف الصراع، وإقناعهم بضرورة تقديم بعض التنازلات. أما حصول عبارة «يسعى المدير لتقريب وجهات النظر بين الأطراف المتصارعة» على أقل متوسط حسابي في هذا المجال، فيمكن تفسيره في ضوء أنَّ تقريب وجهات النظر المختلفة قد يصعب تنفيذه في بعض مواقف الصراع.

٣ - المجال الثالث (استراتيجية السيطرة):

يوضح الجدول الآتي المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ودرجة الموافقة، والترتيب لكل عبارة من عبارات استراتيجية السيطرة:

جدول (١٠)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ودرجة الموافقة، والترتيب لعبارات المجال الثالث من المحور الأول (استراتيجية السيطرة)

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
١٢	يهدد المدير بالعقوبات حتى تتراجع الأطراف المتصارعة عن مواقفها.	٢,٣٨	٠,٦٢	مرتفعة	٢
١٣	يجبر المدير المعلمين على قبول قراراته في حالة نشوء خلاف بينهم.	١,٧٩	٠,٧٤	متوسطة	٥
١٤	يصدر المدير قراراته دون استطلاع آراء المعلمين أو مشاورتهم.	١,٩٦	٠,٧٩	متوسطة	٤
١٥	يحرص المدير على حل المشكلات من جذورها.	١,٤٤	٠,٧٠	منخفضة	٦
١٦	يطبق المدير اللوائح والنظم بشكل حرفي على أطراف الصراع.	٢,٥٢	٠,٧٢	مرتفعة	١
١٧	يتابع المدير تنفيذ قراراته بكل دقة وحزم.	١,٩٨	٠,٦٨	متوسطة	٣
	المتوسط العام للمجال الثالث (استراتيجية السيطرة)	٢,٠١	٠,٣٤	متوسطة	

يتضح من جدول (١٠) أنَّ المتوسط العام لمجال استراتيجية السيطرة بلغ (٢,٠١)، بانحراف معياري (٠,٣٤)، وكانت درجة الموافقة لهذا المجال متوسطة، كما يتضح من جدول (٨) أنَّ المتوسطات الحسابية لعبارات هذا المجال تراوحت ما بين (١,٤٤ – ٢,٥٢)، وجاء في الترتيب الأول العبارة رقم (١٦) التي تنص على «يطبق المدير اللوائح والنظم بشكل حرفي على أطراف الصراع» بمتوسط حسابي (٢,٥٢)، وانحراف معياري (٠,٧٢)، وجاء في الترتيب الأخير العبارة رقم (١٥) التي تنص على «يحرص المدير على حل المشكلات من جذورها» بمتوسط حسابي (١,٤٤)، وانحراف معياري (٠,٧٠).

ويمكن تفسير حصول عبارة «يطبق المدير اللوائح والنظم بشكل حرفي على أطراف الصراع» على أعلى متوسط حسابي، في مجال استراتيجية السيطرة في ضوء أنَّ السيطرة على مواقف الصراع تتطلب قيام مدير المدرسة بتطبيق اللوائح والنظم بشكل حرفي على أطراف

الصراع. أما حصول عبارة «يحرص المدير على حل المشكلات من جذورها» على أقل متوسط حسابي في هذا المجال، فيمكن تفسيره في ضوء أنَّ الحل الجذري للمشكلات أمر يصعب تحقيقه في كثير من الأحيان على أرض الواقع.

٤ - المجال الرابع (استراتيجية التكامل):

يوضح الجدول الآتي المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ودرجة الموافقة، والترتيب لكل عبارة من عبارات استراتيجية التكامل:

جدول (١١)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ودرجة الموافقة، والترتيب لعبارات المجال الرابع من المحور الأول (استراتيجية التكامل)

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
١٨	يعمل المدير مع المعلمين للوصول إلى فهم مشترك للمشكلات.	٢,٢٩	٠,٦٦	متوسطة	٥
١٩	يحدد المدير أهدافًا للعمل تتطلب تعاون الجميع من أجل تحقيقها.	٢,٧٢	٠,٥٦	مرتفعة	١
٢٠	يوضح المدير للمعلمين مشكلات العمل ويناقشهم بشأنها.	٢,٧٢	٠,٥٦	مرتفعة	١ مكرر
٢١	يقدم المدير بدائل مختلفة لحل الصراعات بين المعلمين.	٢,٦٥	٠,٦٠	مرتفعة	٣
٢٢	يتعاون المدير مع المعلمين للوصول إلى حلول مقبولة للصراعات بينهم.	٢,٣٩	٠,٦٦	مرتفعة	٤
المتوسط العام للمجال الرابع (استراتيجية التكامل)		٢,٥٦	٠,٤٥	مرتفعة	

يتضح من جدول (١١) أنَّ المتوسط العام لمجالا ستراتيجية التكامل بلغ (٢,٥٦)، بانحراف معياري (٠,٤٥)، وكانت درجة الموافقة لهذا المجال مرتفعة، كما يتضح من جدول (٩) أنَّ المتوسطات الحسابية لعبارات هذا المجال تراوحت ما بين (٢,٢٩ - ٢,٧٢)، وجاء في الترتيب الأول العبارة رقم (١٩) التي تنص على «يحدد المدير أهدافًا للعمل تتطلب تعاون الجميع من أجل تحقيقها»

بمتوسط حسابي (٢,٧٢)، وانحراف معياري (٠,٥٦)، وجاء في الترتيب الأخير العبارة رقم (١٨) التي تنص على «يعمل المدير مع المعلمين للوصول إلى فهم مشترك للمشكلات» بمتوسط حسابي (٢,٢٩)، وانحراف معياري (٠,٦٦).

ويمكن تفسير حصول عبارة «يحدد المدير أهدافًا للعمل تتطلب تعاون الجميع من أجل تحقيقها» على أعلى متوسط حسابي في مجال استراتيجية التكامل، في ضوء أنَّ المشاركة الفعالة من الجميع في حل الصراع هي أساس نجاح استراتيجية التكامل. أما حصول عبارة «يعمل المدير مع المعلمين للوصول إلى فهم مشترك للمشكلات» على أقل متوسط حسابي في هذا المجال، فيمكن تفسيره في ضوء أنَّ الوصول إلى فهم مشترك للمشكلات يستلزم قدرًا كبيرًا من المرونة من جانب المعلمين لتبني وجهات نظر الآخرين، وهو ما يصعب تحقيقه أحيانًا.

٥ - المجال الخامس (استراتيجية الإرضاء):

يوضح الجدول الآتي المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ودرجة الموافقة، والترتيب لكل عبارة من عبارات استراتيجية الإرضاء:

جدول (١٢)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ودرجة الموافقة، والترتيب لعبارات المجال الخامس من المحور الأول (استراتيجية الإرضاء)

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
٢٣	يهتم المدير بأن تتفق قراراته مع توقعات المعلمين.	١,٨٦	٠,٦٦	متوسطة	٣
٢٤	يتنازل المدير عن آرائه من أجل إرضاء المعلمين.	١,٨١	٠,٧٥	متوسطة	٤
٢٥	يتردد المدير في اتخاذ القرارات المتعلقة بالعمل في الوقت المناسب حرصًا على مشاعر المعلمين.	١,٤٢	٠,٦٤	منخفضة	٥
٢٦	يتساهل المدير مع العاملين المقصرين في أداء واجبات عملهم.	٢,٥٩	٠,٦٢	مرتفعة	١

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
٢٧	يترك المدير للمعلمين حرية اختيار أسلوب أدائهم للعمل.	٢,١٨	٠,٦٧	متوسطة	٢
المتوسط العام للمجال الخامس (استراتيجية الإرضاء)		١,٩٧	٠,٣٧	متوسطة	

يتضح من جدول (١٢) أنَّ المتوسط العام لمجال استراتيجية الإرضاء بلغ (١,٩٧)، بانحراف معياري (٠,٣٧)، وكانت درجة الموافقة لهذا المجال متوسطة، كما يتضح من جدول (١٠) أنَّ المتوسطات الحسابية لعبارات هذا المجال تراوحت ما بين (١,٤٢ – ٢,٥٩)، وجاء في الترتيب الأول العبارة رقم (٢٦) التي تنص على «يتساهل المدير مع العاملين المقصرين في أداء واجبات عملهم» بمتوسط حسابي (٢,٥٩)، وانحراف معياري (٠,٦٢)، وجاء في الترتيب الأخير العبارة رقم (٢٥) التي تنص على «يتردد المدير في اتخاذ القرارات المتعلقة بالعمل في الوقت المناسب حرصًا على مشاعر المعلمين» بمتوسط حسابي (١,٤٢)، وانحراف معياري (٠,٦٤).

ويمكن تفسير حصول عبارة «يتساهل المدير مع العاملين المقصرين في أداء واجبات عملهم» على أعلى متوسط حسابي في مجال استراتيجية الإرضاء، في ضوء أنَّ هذه الاستراتيجية غير فعالة في حل مواقف الصراع بطريقة سليمة، وأنَّ تطبيقها يستلزم أن يقوم مدير المدرسة بالتساهل أحيانًا مع العاملين المقصرين في أداء واجبات عملهم. أما حصول عبارة «يتردد المدير في اتخاذ القرارات المتعلقة بالعمل في الوقت المناسب حرصًا على مشاعر المعلمين» على أقل متوسط حسابي في هذا المجال، فيمكن تفسيره في ضوء أنَّ تطبيق استراتيجية الإرضاء قد تؤدي إلى التردد في اتخاذ القرارات خوفًا من غضب العاملين أو اعتراضهم على هذا القرار.

وتتفق نتائج السؤال الأول مع نتائج دراسة السلمي (٢٠١١) التي أظهرت أنَّ الاستراتيجية الأكثر استخدامًا من مديري المدارس لإدارة الصراع هي استراتيجية المشاركة. في حين تختلف هذه النتائج مع نتائج دراسة الحسيني والعجمي والحربي (٢٠١٢) التي أظهرت أنَّ الاستراتيجية الأكثر استخدامًا من مديري المدارس لإدارة الصراع هي استراتيجية التنافس.

ثانيًا: إجابة السؤال الثاني:

ينصُّ السؤال الثاني على «ما مستوى الالتزام التنظيمي لدى المعلمين في المدارس الثانوية

بمحافظة خميس مشيط؟» وللإجابة عن هذا السؤال حُسبت قيم المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة.

جدول (١٣)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ودرجة الموافقة، والترتيب لمجالات المحور الثاني (الالتزام التنظيمي)

م	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
١	الولاء للمدرسة.	٢,٦٨	٠,٣٣	مرتفعة	٢
٢	المسؤولية تجاه المدرسة.	٢,٧٠	٠,٣٥	مرتفعة	١
٣	الرغبة في الاستمرار في العمل بالمدرسة.	٢,٥٣	٠,٤٠	مرتفعة	٣
المتوسط العام للمحور الثاني (الالتزام التنظيمي)		٢,٦٤	٠,٣١	مرتفعة	

يتضح من جدول (١٣) أنَّ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للمحور الثاني (الالتزام التنظيمي) بلغ (٢,٦٤)، بانحراف معياري (٠,٣١)، وبدرجة موافقة مرتفعة، وأنَّ المتوسطات الحسابية لمجالات هذا المحور تراوحت ما بين (٢,٥٣ – ٢,٧٠)، بدرجة موافقة مرتفعة لجميع المجالات، وجاء في الترتيب الأول مجال المسؤولية تجاه المدرسة، بمتوسط حسابي (٢,٧٠)، وانحراف معياري (٠,٣٥)، وجاء في الترتيب الأخير مجال الرغبة في الاستمرار في العمل بالمدرسة، بمتوسط حسابي (٢,٥٣)، وانحراف معياري (٠,٤٠).

ويمكن تفسير هذه النتائج في ضوء حرص المعلمين على الاستمرار في مهنة التعليم نتيجة طبيعة إعدادهم الأكاديمي الذي لايؤهلهم لشغل وظيفة أخرى غير وظيفة المعلم، ومن ثم فهم يعلمون أنَّ الفرص البديلة للحصول على عمل آخر تكاد تكون معدومة، ومن ثم يركز المعلم في عمله ويحاول أداءه بأفضل طريقة ممكنة من أجل الاستمرار فيه.

كما أنَّ المعلمين يتطلعون للاستمرار بالعمل في مدارسهم، والمشاركة في الفعاليات التي تقوم على الارتقاء بمستوى العمل بها؛ نتيجة شعورهم بأنَّ ما تحققه المدرسة من إنجاز يعود عليهم بالنفع والفائدة، ومن ثم يزيد شعورهم بالانتماء للمدرسة، والحرص على تحسين وتطوير العمل بها.

أما فيما يتعلق بالمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات كل مجال من مجالات المحور الثاني (الالتزام التنظيمي)، فكانت كما يأتي:

١ - المجال الأول (الولاء للمدرسة):

يوضح الجدول الآتي المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ودرجة الموافقة، والترتيب لكل عبارة من عبارات مجال الولاء للمدرسة:

جدول (١٤)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ودرجة الموافقة، والترتيب لعبارات المجال الأول من المحور الثاني (الولاء للمدرسة)

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
٢٨	أتبنى قيم وأهداف مدرستي.	٢,٧٥	٠,٤٩	مرتفعة	٤
٢٩	أتحدث بطريقة إيجابية أمام الآخرين عن مدرستي.	٢,٧٧	٠,٥١	مرتفعة	٣
٣٠	أشعر بالفخر لكوني معلمًا بهذه المدرسة.	٢,٦٨	٠,٥٨	مرتفعة	٦
٣١	أشعر بالرضا عما يتخذ من قرارات في المدرسة.	٢,١٨	٠,٦٧	متوسطة	٧
٣٢	أشعر بالسعادة عند أداء ما أكلف به من مهام في المدرسة.	٢,٧٢	٠,٥٢	مرتفعة	٥
٣٣	تستحق مدرستي الإخلاص في أداء العمل بها.	٢,٨٣	٠,٤١	مرتفعة	٢
٣٤	أحرص على تقديم أفضل ما لدي من أداء في المدرسة.	٢,٨٥	٠,٣٧	مرتفعة	١
	المتوسط العام للمجال الأول (الولاء للمدرسة)	٢,٦٨	٠,٣٣	مرتفعة	

يتضح من جدول (١٤) أنَّ المتوسط العام لمجال الولاء للمدرسة بلغ (٢,٦٨)، بانحراف معياري (٠,٣٣)، وكانت درجة الموافقة لهذا المجال مرتفعة، كما يتضح من جدول (١٢) أنَّ المتوسطات الحسابية لعبارات هذا المجال تراوحت ما بين (٢,١٨ - ٢,٨٥)، وجاء في الترتيب الأول العبارة رقم

(٣٤) التي تنص على «أحرص على تقديم أفضل ما لدي من أداء في المدرسة» بمتوسط حسابي (٢,٨٥)، وانحراف معياري (٠,٣٧)، وجاء في الترتيب الأخير العبارة رقم (٣١) التي تنص على «أشعر بالرضا عما يُتخذ من قرارات في المدرسة» بمتوسط حسابي (٢,١٨)، وانحراف معياري (٠,٦٧).

ويمكن تفسير حصول عبارة «أحرص على تقديم أفضل ما لدي من أداء في المدرسة» على أعلى متوسط حسابي في مجال الولاء للمدرسة، في ضوء أنَّ طبيعة العمل في مهنة التدريس تستلزم من المعلم التعاون مع الزملاء وتبادل الخبرات معهم، مما يترتب عليه توطيد العلاقات الإنسانية داخل المدرسة، ومن ثم يصبح المعلم أكثر ارتباطًا بمدرسته وبفريق العمل بها. أما حصول عبارة «أشعر بالرضا عما يُتخذ من قرارات في المدرسة» على أقل متوسط حسابي في هذا المجال، فيمكن تفسيره في ضوء أنه ليس بالضرورة أن ترضي القرارات التي تتخذ في المدرسة جميع من يعملون بها.

٢ - المجال الثاني (المسؤولية تجاه المدرسة):

يوضح الجدول الآتي المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ودرجة الموافقة، والترتيب لكل عبارة من عبارات مجال المسؤولية تجاه المدرسة:

جدول (١٥)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ودرجة الموافقة، والترتيب لعبارات المجال الثاني من المحور الثاني (المسؤولية تجاه المدرسة)

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
٣٥	أحافظ على الممتلكات الخاصة بالمدرسة.	٢,٨٩	٠,٣٧	مرتفعة	٢
٣٦	أهتم بوجود مستقبل مشرق لمدرستي.	٢,٨٧	٠,٤١	مرتفعة	٣
٣٧	أعتبر مشكلات المدرسة كأنها مشكلات خاصة بي.	٢,٥٢	٠,٦٣	مرتفعة	٧
٣٨	لدي استعداد لبذل المزيد من الجهد من أجل نجاح المدرسة.	٢,٧٩	٠,٤٥	مرتفعة	٦
٣٩	أقبل أي عمل يوكل إليَّ تنفيذه في المدرسة.	٢,٨٣	٠,٤٤	مرتفعة	٥
٤٠	أقوم بمهام عملي دون رقابة من أحد.	٢,٣٦	٠,٦٣	مرتفعة	٨
٤١	أقدم الدعم والمساندة لزملائي في المدرسة.	٢,٩١	٠,٣٥	مرتفعة	١

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
٤٢	أقدم مصلحة المدرسة على مصالحي الشخصية.	٢,٨٤	٠,٤٠	مرتفعة	٤
٤٣	أشعر بالاستقلالية وحرية التعبير عن آرائي المتعلقة بأداء العمل.	٢,٢٧	٠,٦٩	متوسطة	٩
المتوسط العام للمجال الثاني (المسؤولية تجاه المدرسة)		٢,٧٠	٠,٣٥	مرتفعة	

يتضح من جدول (١٥) أنَّ المتوسط العام لمجال المسؤولية تجاه المدرسة بلغ (٢,٧٠)، بانحراف معياري (٠,٣٥)، وكانت درجة الموافقة لهذا المجال مرتفعة، كما يتضح من جدول (١٣) أنَّ المتوسطات الحسابية لعبارات هذا المجال تراوحت ما بين (٢,٢٧ – ٢,٩١)، وجاء في الترتيب الأول العبارة رقم (٤١) التي تنص على «أقدِّم الدعم والمساندة لزملائي في المدرسة» بمتوسط حسابي (٢,٩١)، وانحراف معياري (٠,٣٥)، وجاء في الترتيب الأخير العبارة رقم (٤٣) التي تنص على «أشعر بالاستقلالية وحرية التعبير عن آرائي المتعلقة بأداء العمل» بمتوسط حسابي (٢,٢٧)، وانحراف معياري (٠,٦٩).

ويمكن تفسير حصول عبارة «أقدِّم الدعم والمساندة لزملائي في المدرسة» على أعلى متوسط حسابي في مجال المسؤولية تجاه المدرسة، في ضوء أنه بعد أن يقضي المعلم بعض السنوات في العمل في مدرسته ويستقر بها تنشأ بينه وبين الموجودين بها من إدارة وزملاء وطلاب علاقات إنسانية، مما يجعله أكثر تمسكًا بمدرسته، وأكثر حرصًا على الاستمرار في العمل بها، فيحرص على تقديم الدعم والمساندة لزملائه بالمدرسة. أما حصول عبارة «أشعر بالاستقلالية وحرية التعبير عن آرائي المتعلقة بأداء العمل» على أقل متوسط حسابي في هذا المجال، فيمكن تفسيره في ضوء أنَّ العمل بالمدرسة يرتبط بلوائح للعمل، وقد لا تسمح بالقدر الذي يتوقعه المعلم من الاستقلالية في العمل.

٣ - المجال الثالث: (الرغبة في الاستمرار بالعمل بالمدرسة):

يوضح الجدول الآتي المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ودرجة الموافقة، والترتيب لكل عبارة من عبارات مجال الرغبة في الاستمرار في العمل بالمدرسة:

جدول (١٦)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ودرجة الموافقة، والترتيب لعبارات المجال الثالث من المحور الثاني (الرغبة في الاستمرار في العمل بالمدرسة)

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
٤٤	كان قرار التحاقي بالعمل في هذه المدرسة قرارًا صائبًا.	٢,٦٢	٠,٥٤	مرتفعة	٤
٤٥	أتمنى الاستمرار في هذه المدرسة حتى سنِّ التقاعد.	٢,١٨	٠,٨٢	متوسطة	٦
٤٦	أتجنب التغيب عن العمل قدر الإمكان.	٢,٧٦	٠,٥٣	مرتفعة	٣
٤٧	أرفض الانتقال من هذه المدرسة إلى أي مدرسة أخرى.	٢,١١	٠,٨١	متوسطة	٧
٤٨	ألتزم بوقت الدوام الرسمي في المدرسة.	٢,٧٧	٠,٤٦	مرتفعة	٢
٤٩	يشجع مناخ المدرسة على العمل.	٢,٤١	٠,٦٦	مرتفعة	٥
٥٠	أحترم قوانين العمل بالمدرسة.	٢,٨٦	٠,٣٨	مرتفعة	١
المتوسط العام للمجال الثالث: (الرغبة في الاستمرار في العمل بالمدرسة)		٢,٥٣	٠,٤٠	مرتفعة	

يتضح من جدول (١٦) أنَّ المتوسط العام لمجال الرغبة في الاستمرار في العمل بالمدرسة بلغ (٢,٥٣)، بانحراف معياري (٠,٤٠)، وكانت درجة الموافقة لهذا المجال مرتفعة، كما يتضح من جدول (١٤) أنَّ المتوسطات الحسابية لعبارات هذا المجال تراوحت ما بين (٢,١١ – ٢,٨٦)، وجاء في الترتيب الأول العبارة رقم (٥٠)، التي تنص على «أحترم قوانين العمل بالمدرسة» بمتوسط حسابي (٢,٨٦)، وانحراف معياري (٠,٣٨)، وجاء في الترتيب الأخير العبارة رقم (٤٧) التي تنص على «أرفض الانتقال من هذه المدرسة إلى أي مدرسة أخرى» بمتوسط حسابي (٢,١١)، وانحراف معياري (٠,٨١).

ويمكن تفسير حصول عبارة «أحترم قوانين العمل بالمدرسة» على أعلى متوسط حسابي في مجال الرغبة في الاستمرار في العمل بالمدرسة، في ضوء أنَّ المعلمين الذين يتصفون بدرجة عالية من الالتزام التنظيمي يحترمون القواعد المنظمة للعمل بالمدرسة ويلتزمون بها. أما حصول عبارة «أرفض

الانتقال من هذه المدرسة إلى أي مدرسة أخرى» على أقل متوسط حسابي في هذا المجال، فيمكن تفسيره في ضوء أنَّ المعلمين بعد فترة من العمل قد يتطلعون إلى الانتقال إلى مدرسة أفضل من أجل اكتساب المزيد من الخبرات.

وتتفق نتائج السؤال الثاني مع نتيجة دراسة الخميس (٢٠١٣) التي أظهرت وجود مستوىً عالٍ للالتزام التنظيمي لدى المعلمين في حين تختلف هذه النتائج مع نتائج بعض الدراسات التي أظهرت وجود مستوىً متوسطٍ للالتزام التنظيمي لدى المعلمين، مثل دراسة الشهراني (٢٠١٣) وأبو راضي (٢٠١٣).

ثالثًا: إجابة السؤال الثالث:

ينص السؤال الثالث على «هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مستوى إدارة الصراع في المدارس الثانوية بمحافظة خميس مشيط ومستوى الالتزام التنظيمي لدى المعلمين؟»

وللإجابة عن هذا السؤال حُسبت قيم معاملات الارتباط الخطي لبيرسون بين الدرجة الكلية لإدارة الصراع ومجالاته الفرعية، وبين الدرجة الكلية للالتزام التنظيمي ومجالاته الفرعية، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (١٧)

قيم معاملات الارتباط الخطي لبيرسون بين الدرجة الكلية لإدارة الصراع ومجالاته الفرعية، وبين الدرجة الكلية للالتزام التنظيمي ومجالاته الفرعية

الاستراتيجية	الولاء للمدرسة	المسؤولية تجاه المدرسة	الرغبة في الاستمرار في العمل بالمدرسة	الدرجة الكلية للالتزام التنظيمي
استراتيجية التجنب.	٠,١٠	٠,٠٩	٠,٠٧	٠,٠٤
استراتيجية التسوية.	٠,١٧ ❖	٠,٠٧	٠,٠٩	٠,١٢
استراتيجية السيطرة.	٠,٠٦	٠,١٥	٠,٠٥	٠,٠٧
استراتيجية التكامل.	٠,٢٩ ❖❖	٠,١٩ ❖	٠,٣٠ ❖❖	٠,٢٩ ❖❖
استراتيجية الإرضاء.	٠,٠٨	٠,٠٥	٠,١٦ ❖	٠,٠٧
الدرجة الكلية لإدارة الصراع	٠,٢٣ ❖❖	٠,١٩ ❖	٠,٢١ ❖❖	٠,٢٣ ❖❖

❖ دالَّة عند مستوى ٠,٠٥ ❖❖ دالَّة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من جدول (١٧) وجود علاقة ارتباطية موجبة، ودالَّة إحصائيًّا بين كل من: استراتيجية التسوية والولاء للمدرسة، وبين استراتيجية التكامل والولاء للمدرسة، وبين استراتيجية التكامل والمسؤولية تجاه المدرسة، وبين استراتيجية التكامل والرغبة في الاستمرار في العمل بالمدرسة، وبين استراتيجية التكامل والدرجة الكلية للالتزام التنظيمي، وبين استراتيجية الإرضاء والرغبة في الاستمرار في العمل بالمدرسة، وبين الدرجة الكلية لإدارة الصراع والولاء للمدرسة، وبين الدرجة الكلية لإدارة الصراع والمسؤولية تجاه المدرسة، وبين الدرجة الكلية لإدارة الصراع والرغبة في الاستمرار في العمل بالمدرسة، وبين الدرجة الكلية لإدارة الصراع وبين الدرجة الكلية للالتزام التنظيمي.

وكانت أكبر قيمة لمعاملات الارتباط بين استراتيجية التكامل والرغبة في الاستمرار في العمل بالمدرسة، ويمكن تفسيرها في ضوء أنه كلما كان مدير المدرسة يحرص على الوصول إلى فهم مشترك للمشكلات، ويحث جميع المعلمين على التعاون من أجل تحقيق أهداف المدرسة، ويشاركهم في مناقشة مشكلات العمل وكيفية مواجهتها، كلما كان المعلمون أكثر رغبة في الاستمرار في العمل بالمدرسة، وأكثر التزامًا بقوانين العمل بها.

أما أقل قيمة لمعاملات الارتباط فكانت بين استراتيجية السيطرة والرغبة في الاستمرار في العمل بالمدرسة، ويمكن تفسيرها في ضوء أنه كلما كان مدير المدرسة يصدر القرارات دون استطلاع آراء المعلمين، ويضغط عليهم من أجل قبول هذه القرارات، كلما كان المعلمون أقل رغبة في الاستمرار في العمل في هذه المدرسة.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة Akinnubi et. al. (٢٠١٢) والقرالة (٢٠١٤)، التي أظهرت وجود علاقة ارتباطية موجبة، ودالَّة إحصائيًّا بين إدارة الصراع في المدارس والالتزام التنظيمي لدى المعلمين.

أبرز النتائج:

- جاء المحور الأول إدارة الصراع بدرجة متوسطة، فقد جاءت جميع عباراته بدرجة متوسطة، ما عدا أربع عبارات جاءت بدرجة منخفضة، شملت ابتعاد المدير عن الموضوعات التي تؤدي إلى الصراعات، وأنه يسعى لتقريب وجهات النظر بين الأطراف المتنازعة، ويحرص على حل المشكلات، ويتردد في اتخاذ القرارات.

- جاء المحور الثاني الالتزام التنظيمي بدرجة مرتفعة، فقد جاءت جميع عباراته بدرجة مرتفعة، ما عدا أربع عبارات جاءت بدرجة متوسطة، شملت شعور المعلمين بالرضا من قرارات المدرسة، والاستقلالية، وحرية التعبير، والاستمرار في المدرسة.
- وجود علاقة ارتباطية موجبة، ودالّة إحصائيًّا بين الدرجة الكلية لإدارة الصراع وبين الدرجة الكلية للالتزام التنظيمي.

التوصيات:

- العمل على تقليل العوامل السلبية التي قد تؤدي إلى نشأة الصراع بين المعلمين، من خلال تقريب وجهات النظر وحل المشكلات.
- تشجيع العلاقات الإنسانية بين المعلمين والإدارة، وبين المعلمين أنفسهم داخل المدرسة.
- تبني مبادئ العدالة، والشفافية، والمساواة في توزيع الأعباء والمهام على المعلمين بالمدرسة.
- توعية المعلمين بحقوقهم، وواجباتهم داخل المدرسة، وحثهم على الالتزام بها.

المراجع:

المراجع العربية:

أبو راضي، رويدة جميل. (٢٠١٣). *المنظومة القيمية الإدارية لدى مديري المدارس الخاصة في محافظة عمّان وعلاقته بالالتزام التنظيمي للمعلمين*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط.

الخميس، منتهى إبراهيم. (٢٠١٣). *درجة التزام مديري المدارس الثانوية الحكومية في دولة الكويت بأخلاقيات مهنة الإدارة المدرسية، وعلاقتها بالولاء التنظيمي للمعلمين من وجهة نظرهم*. رسالة ماجستير غير منشورة، كليةالعلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط.

الزبيدي، عبده محمد. (٢٠١٣). *أساليب إدارة الصراع التنظيمي لدى مديري المدارس في محافظة القنفذة من وجهة نظر المعلمين*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الباحة.

السسفياني، مسفر سفر. (٢٠١٧). استراتيجيات إدارة الصراع السائدة لدى مديري المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر المديرين والمعلمين. *مجلة القراءة والمعرفة* (١٨٥)، الصفحات ٢٢٩-٢٤٩.

السلمي، سعود سعيد. (٢٠١١). استراتيجية مقترحة لإدارة الصراع في المؤسسات التعليمة: دراسة ميدانية على مديري المدارس والمشرفين التربويين بمحافظة جدة. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ٥ (٤)، ٤١٥-٤٣٢.

الشهراني، ظافر عائض. (٢٠١٣). *النمط القيادي الممارس لدى مديري المدارس المتوسطة في محافظة بيشة، وعلاقته بالالتزام التنظيمي*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الباحة.

الشهري، سلطان بن حسن. (٢٠١٤). المناخ التنظيمي وأساليب إدارة الصراع في المدارس الثانوية بالطائف والعلاقة بينهما من وجهة نظر المديرين والمعلمين. *مجلة عالم التربية* (٤٧)، الصفحات ٢٦٥-٣٢٧.

القرالة، باسل مبارك. (٢٠١٤). ممارسة مديري ومديرات المدارس الثانوية بمحافظة الكرك لاستراتيجيات إدارة الصراع، وعلاقتها بالالتزام التنظيمي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات. *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر*، ١٥٨ (٢)، الصفحات ٥١٥-٥٤٧.

المغربي، كامل محمد. (٢٠٠٤). *السلوك التنظيمي مفاهيم وأسس سلوك الفرد والجماعة*. عمَّان، دار الفكر.

حمادات، محمد حسن. (٢٠٠٨). *وظائف وقضايا في الإدارة التربوية*. عمَّان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

قطيشات، ليلي محمد. (٢٠٠٨). *إدارة الصراع في المؤسسات التربوية*. عمَّان، مركز الكتاب.

المراجع العربية المترجمة: Arabic references in English:

Abu Radi, Ruwaida Jamil (2013). *The administrative value system of private school principals in Amman Governorate and its relation to the organizational commitment of. teachers*. Unpublished MA, Faculty of Educational Sciences, Middle East University.

Alkhamis, Montaha Ibrahim (2013). *The degree of commitment of high school principals in the State of Kuwait to the ethics of the school management profession and its relation to the organizational loyalty of the teachers from their point of view*. Unpublished MA, faculty of Educational Sciences, Middle East University.

Zubaidi, Abdo Mohammed (2013). *Methods of managing organizational conflict among school principals in Qunfudah Governorate from the point of view of teachers*. Master Thesis unpublished, Faculty of Education, University of Baha.

Safaiani, Mesfer Travel (2017). Conflict management strategies of high school principals in the city of Mecca from the point of view of principals and teachers. *Journal of Reading and Knowledge* (185), pp. 229-249.

Al-Salami, Sa'ud Saeed (2011). Proposed Conflict Management Strategy in Educational Institutions: An Empirical Study on School Principals and Educational Supervisors in Jeddah Governorate. *Arab Studies in Education and Psychology, 5* (4), 415-432.

AlShahrani, Zafarid (2013). *The leadership style practiced by middle school principals in Bish governorate and its relation to the organizational commitment*. Master Thesis unpublished, Faculty of Education, University of Baha.

AlShahri, Sultan bin Hassan (2014). Organizational climate and conflict management methods in secondary schools in Taif and the relationship

between them from the point of view of principals and teachers. *World Education Journal* (47), pp.265-327.

Alqralh, Basil Mubarak (2014). The practice of principals and principals of secondary schools in Karak governorate to the strategies of conflict management and its relation to organizational commitment from the point of view of teachers and teachers. *College of Education College, Al-Azhar University*, 158 (2), pp. 515-547.

المراجع الأجنبية: References:

Akinnubi, O.; Oyeniran, S.; Fashiku, C.& Durosaro, I. (2012). Principal's personal characteristics and conflict management in Kwara state secondary schools, Nigeria. *International journal of academic research in business and social sciences*, 6, 167-174.

Choong, Y.; Wong, K. & Lau, T. (2011). Intrinsic motivation and organizational commitment in the Malaysian private higher education institutions: An empirical study, *Journal of arts, science& commerce*, 2(4), 91-100.

Dockel, A. (2003). *The effect of retention factors on organizational commitment: An investigation of high technology employees*. Unpublished dissertation, University of Pretoria, South Africa.

Ikoya, P.& Akinseinde, S. (2009). Variability patterns in conflict management strategies among school administrators of secondary schools in Nigeria. *Journal of social sciences*, 20 (3), 223-230.

Marchiori, D.&Henkin, A. (2004). Organizational commitment of a health profession faculty dimension correlates and conditions. *Medical teacher*. *26* (4), 12-2

Sezgin, F. (2009). Examining the relationship between teacher organizational commitment and school health in Turkish primary schools. *Journal of educational research and evaluation*, *15* (20), 185-201.

Balawi, Ayed. (2020). The level of inclusion of problem solving strategies in the mathematics book for the second grade intermediate in Saudi Arabia. *Journal of Educational Science, 5* (2), 54-88.

The level of inclusion of problem solving strategies in the mathematics book for the second grade intermediate in Saudi Arabia

Dr. Ayed Ali Mohammed Al – Balawi

Tabuk university

aa.albalawi@ut.edu.sa

Abstract:

The aim of the current research was to find out the level of including of the problem solving strategies in the content domains of the mathematics textbook for the second intermediate grade. The researcher used the analytical descriptive method. The research community and sample were all domains of mathematics textbook content for the second intermediate grade in Saudi Arabia, the edition of the year 1438 AH,, 2018AD. The analysis tool consisted of a card prepared by the researcher to verify the imposition of the research and applied it after being sure of its sincerity and stability. The results of the analysis showed that the strategy of "searching for a pattern" and "guessing and verification" recorded a more strategic strategy (14.29%) and that the percentages to include strategies Problem solving in the textbook content domains was as follows: Algebra (40%),the numbers and processes (33.71%) the statistics and probability (10.29%), the measurement (9,71%), the engineering (6,29%). And the most of what the research recommended include the deletion strategy, and expanding the inclusion of all problem-solving strategies in all domains of textbook content.

Keywords: Mathematics, Problem Solving Strategies.

البلوي، عايد. (٢٠٢٠). مستوى تضمين استراتيجيات حلِّ المشكلات في كتاب الرياضيات للصف الثاني المتوسط بالمملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية، ٥* (٢)، ٥٥ - ٨٨.

مستوى تضمين استراتيجيات حلِّ المشكلات في كتاب الرياضيات للصف الثاني المتوسط بالمملكة العربية السعودية

د. عايد بن علي محمد البلوي[١]

المستخلص:

هدف البحث الحالي إلى معرفة مستوى تضمين استراتيجيات حلِّ المشكلات في مجالات محتوى كتاب الرياضيَّات للصف الثاني المتوسط، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحلِّيلي، وقد تكوَّن مجتمع البحث من جميع مجالات محتوى كتاب الرياضيَّات للصف الثاني المتوسط في المملكة العربية السعودية، طبعة (١٤٣٨هـ/ ٢٠١٨م)، ولتحقيق أهداف البحث استخدم الباحث بطاقة أعدَّها كأداة للتحلِّيل، وطبقها بعد أن تأكد من صدقها وثباتها، وأظهرت نتائج التحلِّيل أنَّ استراتيجيتي «البحث عن نمط» و«التخمين والتحقق» سجلتا أكثر استراتيجية تضمينًا بنسبة (١٤,٢٩٪)، وأنَّ النسب المئوية لتضمين استراتيجيات حلِّ المشكلات في مجالات محتوى الكتاب جاءت على النحو التالي: الجبر (٤٠٪)، والأعداد والعمليات عليها (٣٣,٧١٪)، والإحصاء والاحتمالات (١٠,٢٩٪)، والقياس (٩,٧١٪)، والهندسة (٦,٢٩٪)، وأبرز ما أوصى به الباحث تضمين استراتيجية «الحذف» في جميع استراتيجيات حلِّ المشكلات ضمن مجالات محتوى الكتاب.

الكلمات المفتاحية: الرياضيَّات، استراتيجيات حلِّ المشكلات.

[١] جامعة تبوك –كلية التربية– قسم المناهج وطرق التدريس، aa.albalawi@ut.edu.sa

المقدمة:

لقد تعاملت الشعوب المتحضرة دومًا مع الرياضيَّات باعتبارها جزءًا متمِّمًا لميراثها الثقافي، فالرياضيَّات هي أقدم جزء في ثقافتنا وأكثرها عمومية؛ إذ تعود جذورها إلى العصور القديمة والأراضي البعيدة، وتكمن تلك الأهميَّة في كوننا نشترك فيها مع العالم بأسره.

ويشهد تدريس الرياضيات محلِّيًّا وعالميًّا اهتمامًا كبيرًا ومستمرًّا؛ لمواجهة تحديات الألفية الثالثة، وما يتبعها من انفجار معرفيٍّ هائل في جميع المجالات العلمية عامَّة، وفي مجال الرياضيات خاصَّة؛ وذلك بسبب طبيعة العلم وبنيته (إسحاق،٢٠١٦).

وتدريس الرياضيات لا يعتمد على المعلم فقط؛ فالكتاب المدرسي يمثل دورًا مهمًّا في عملية التعليم والتعلم، فيجب أن يكون مضمون الكتاب مناسبًا لكافة الطلاب على الرغم من اختلاف قدراتهم، وميولهم، وأن تتسم موضوعاته بالشمول، وأن يعمل الكتاب المدرسي على مساعدة المعلم، وتشجيعه لاستخدام الطرق المختلفة في التدريس كالاستقراء، والتحلِّيل، والاكتشاف الموجه، والمعمل، والمشروع، وحلِّ المشكلات (الأمين، ٢٠٠٤).

ومن معايير الرياضيات المدرسية التي وردت في وثيقة (NCTM 2000) التي صدرت من المجلس القومي لمعلمي الرياضيات (National Council of Teachers of Mathematics) استراتيجيات حلِّ المشكلات، فقد تتضافر الجهود التطويرية في مختلف الأنظمة التعليمية بتضمين تلك الاستراتيجيات في كتب الرياضيات المدرسية (NCTM, 2000)، ويتفق علماء النفس على أنَّ مصطلح «مشكلة» يشير إلى موقف يكون فيه الفرد مطالبًا بإنجاز مهمة لم تواجه من قبل، وتكون المعلومات المزود بها الفرد غير محددة تمامًا لطريقة الحلِّ، وأنَّ للمشكلة الرياضيَّة عدة خواص متمثِّلة في الآتي: أنَّ الفرد مدرك لوجود موقف يمثل مشكلة، ومدرك لحقيقة أنَّ هذا الموقف يتطلب بعض الأفعال، وأن يكون الفرد محتاجًا إلى أن يفعل المناسب في الموقف، وغير مدرك لحلِّ هذا الموقف بصورة بديهيَّة سريعة (صالح ،٢٠١٣).

فالمشكلة تمثل عملاً يُراد تحقيقه ضمن شروط محدَّدة، في غياب المعرفة بطرق التحقق، ومن ضمن هذه الشروط: أنَّنا على معرفة بالهدف المرغوب فيه وبشروط تحققه، ولكنَّنا نجهل طرق إنجازه. إذ تمثل طريقة حلِّ المشكلات وسيلة لبناء الطرق والاستراتيجيات، فهي تختلف عن وضعيات الإنجاز؛ فقد يكون الفرد ممتلكًا لطريقة أو أكثر لتحقيق الهدف (جون، ٢٠٠١).

إنَّ أبرز الاتجاهات لنقل الطلاب من الحفظ والتلقين تتمثل في وضعهم أمام مشكلات حقيقية شعروا بها أو عايشوها، فالتعليم التقليدي قد يوفر فرصة الحفظ والتذكر لفترة محددَّة، ولكنَّه لا يوفر فرصًا للفهم، والاستخدام، والتطبيق في مواقف مماثلة أو غير مماثلة (عبيدات وأبوالسميد، ٢٠١٧). ويضيف الباحث أنَّ التعليم من خلال المشكلة يُكسب الطلاب الثقة بالنفس، ومواجهة العقبات التي تواجههم في الحياة؛ لأنَّ الطلاب يتعلمون من خلال العمل وفي مواجهة مواقف واقعيَّة.

وقد حدَّد بوليا (Polya) أربعة شروط للبحث عن الحلِّ، وهي بمثابة الاستراتيجية العامَّة لحلِّ المشكلات:

- فهم المسألة: معرفة (المجهول، والمعطيات، والشروط، وتمثلها عبارة (أَفهمُ).
- الروابط بين المعطيات والمجهول: هل سبق رؤية المسألة من قبل؟ هل تشبه هذه المسألة أو مسألة سابقة قمت بحلِّها؟ ومن ثم تحديد خطة البحث عن الحلِّول، وتمثلها عبارة (خطِّط).
- تنفيذ الخطة: التَّحقق من صحة كل خطوة، وارتباطها بالخطوات السابقة، وتمثلها عبارة (نفذ أو حلِّ).
- التَّحقق من الحلِّ: هل تتحقق النتيجة بالحلِّ؟ هل يمكن الوصول إلى نتيجة بطريقة أخرى؟ هل يمكن أن نستفيد منها في حلِّ مسألة أخرى، وتمثلها عبارة (تحقق). (المقوشي، ٢٠٠١، Polya, 2002).

كما ورد في بعض الأدبيات خطوات حلِّ المشكلات الرياضيَّة على النحو التالي:

- اقرأ المشكلة بدقة.
- أعد صياغة المشكلة بلغتك أنت.
- قسم المشكلة إلى عناصرها، وحدد ما هو معطى، وما هو مطلوب.
- حاول الوصول إلى الحلِّ بالتقريب.
- استخدم طريقة أخرى للحلِّ إن فشلت الطريقة الأولى.
- البحث عن قاعدة أو قانون معين.
- أعدَّ قائمة بالبيانات التي توصلت إليها.
- نظم تلك البيانات في جدول لتتضح العلاقة بشكل أفضل.

- استخدم جميع المعلومات المتاحة.
- اكتب جملة أو صيغة رياضية للمشكلة بلغتك.
- راجع الحلِّ، والمشكلة، ومدى الارتباط (سلامة، ٢٠٠١، المالكي، ٢٠١١).

وفي ضوء خطوات بوليا (Polya) ظهرت العديد من الاستراتيجيات لحلِّ المشكلات الرياضيَّة، وهي بمثابة خطة أو آلية تنفيذية تبرز بشكل كبير في مرحلتي التخطيط للحلِّ، والتنفيذ (الحلِّ). وكانت أبرز نتائج الدراسات السابقة توضح أهمية استخدام استراتيجيات حلِّ المشكلات الرياضيَّة، وتضمينها في كتب الرياضيَّات، كما أشارت إلى ذلك كلٌّ من: (علاونة، ٢٠٠٢، أبو المعاطي، ٢٠١٣، Yuri. Emmanuel, Shinichi, 2007).

مشكلة البحث:

بناءً على ما توصلت إليه نتائج البحوث والدراسات التربوية التي بحثت فاعلية استراتيجيات حلِّ المشكلات في تنمية التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات كدراسة كلٍّ من: (علاونة، ٢٠٠٢، سليمان، ٢٠٠٢، الرويشد والعجمي، ٢٠٠٩؛ Grossman, 2010)، كذلك التوصية بتضمينها في كتب الرياضيات، مثل التي وردت في دراسة أبي ريا (٢٠١٣)، وأيضًا حصول طلاب المملكة العربية السعودية على مراكز متأخرة في نتائج المسابقات الدولية، مثل: (TIMSS)، والأولمبياد الدولي للرياضيات، ولكون كتاب الرياضيَّات للصف الثاني المتوسط قد خضع للتطوير الكلي من قبل شركة ماجروهل للتعليم (McGraw Hill)، وحرصًا من الباحث على التحقق من تضمين استراتيجيات حلِّ المشكلات الرياضية في جميع مجالات المحتوى الرياضي بالكتاب، لذا فقد سعى إلى تقصي مستوى تضمين استراتيجيات حلِّ المشكلات في جميع مجالات محتوى كتاب الرياضيَّات للصف الثاني المتوسط.

أسئلة البحث:

السؤال الرئيس: ما مستوى تضمين استراتيجيات حلِّ المشكلات في كتاب الرياضيَّات للصف الثاني المتوسط؟

وتتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما استراتيجيات حلِّ المشكلات المضمنة في كتاب الرياضيَّات للصف الثاني المتوسط؟

٢. ما الاستراتيجية الأكثر تضمينًا من استراتيجيات حلِّ المشكلات في كتاب الرياضيَّات للصف الثاني المتوسط؟

٣. ما مستوى تضمين استراتيجيات حلِّ المشكلات في مجالات المحتوى: (الأعداد والعمليات عليها، الجبر، الهندسة، القياس، الإحصاء والاحتمالات)؟

أهداف البحث:

سعى البحث الحالي إلى التالي:

١. التعرف على استراتيجيات حلِّ المشكلات المضمنة في كتاب الرياضيَّات للصف الثاني المتوسط.

٢. التعرف على الاستراتيجية الأكثر تضمينًا من استراتيجيات حلِّ المشكلات في كتاب الرياضيَّات للصف الثاني المتوسط.

٣. الكشف عن مستوى تضمين استراتيجيات حلِّ المشكلات في مجالات المحتوى: (الأعداد والعمليات عليها، والجبر، والهندسة، والقياس، والإحصاء والاحتمالات).

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث الحالي فيما يلي:

١. قد يوفر البحث الحالي تغذية راجعة لمخططي المناهج فيما يتعلق بتضمين استراتيجيات حلِّ المشكلات عند إعادة طباعة كتاب الرياضيَّات للصف الثاني المتوسط.

٢. قد تفتح نتائج وتوصيات البحث الحالي الآفاق لدى الباحثين؛ للبحث في مجال تضمين استراتيجيات حلِّ المشكلات في كتب الرياضيَّات للصفوف الأخرى.

٣. إرشاد معلمي الرياضيَّات، والمشرفين التربويين، والمهتمين في مجال المناهج إلى استراتيجيات حلِّ المشكلات الحديثة، والتي لها أثر فعال في تحسين التحصيل الدراسي.

٤. قد ترشد نتائج البحث الطلاب إلى استراتيجيات حلِّ مشكلات أخرى غير المضمنة بالكتاب، تساعدهم على التفكير الرياضي المناسب للحلِّ.

حدود البحث:

طُبِّق البحث الحالي ضمن الحدود التالية:

- الحدود الموضوعية: اقتصر البحث على تقصي جميع استراتيجيات حلِّ المشكلات المضمنة في كتاب الرياضيَّات للصف الثاني المتوسط بجزأيه.
- الحدود المكانية: المملكة العربية السعودية.
- الحدود الزمانية: طبعة (١٤٣٩هـ/٢٠١٨م).

مصطلحات البحث:

في ضوء ما اطُّلع عليه من إطار نظري، وبحوث ودراسات سابقة متصلة بالبحث الحالي، أمكن التوصل إلى التعريفات التالية لمصطلحات البحث:

الاستراتيجية:

عرَّف اللقاني والجمل (٢٠٠٣) الاستراتيجية بأنها: «هي مجموعة من الإجراءات والممارسات التي يتَّبعها المعلم داخل الفصل؛ للوصول إلى مخرجات في ضوء الأهداف التي وضعها، وتتضمَّن مجموعة من الأساليب، والأنشطة، والوسائل، وأساليب التقويم التي تساعد على تحقيق أهدافها» (ص٣٤).

وعرَّفها صبري (٢٠١٣) بأنها: «طرق وأساليب إجرائية يتم اتباعها لحلِّ مشكلة محدَّدة، أو لإنجاز عمل معين، أو لتحقيق هدف ما» (ص١١١).

ويعرِّف الباحث الاستراتيجية إجرائيًّا بأنها: خطة تستخدم لحلِّ المشكلات الرياضية المضمنة في كتاب الرياضيات للصف الثاني المتوسط.

استراتيجيات حلِّ المشكلات:

عرَّفها الأمين (٢٠٠٤) بأنها: «عملية تكوين خطة لحلِّ مشكلة، وتعدُّ هذه الخطة عملية مهمَّة يتوقف عليها نجاح حلِّ المشكلة، ومعظم الأفراد الذين يتعثرون في حلِّ المشكلات قد لا تكون لديهم خطَّة واضحة للحلِّ» (ص٢٤٥).

كما عرَّفها بدوي (٢٠٠٨) بأنها: «طرق يمكن أن تستخدم لحلِّ المشكلات من مختلف الأنواع» (ص٤٨).

ويعرِّفها الباحث إجرائيًّا بأنها: إجراءات أو خطوات يستخدمها طلاب الصف الثاني المتوسط لحلِّ المشكلات الرياضيَّة، المُشار إليها بكتاب الرياضيَّات في مرحلة التخطيط التي تعدُّ من خطوات استراتيجية حلِّ المسألة العامَّة لجورج بوليا.

الإطار النظري:

تناول الباحث في أدبيات البحث الحالي، وبما يتفق مع مشكلة البحث وأهدافه، تعريف استراتيجيات حلِّ المشكلات، والعوامل التي تؤثر في عملية حلِّ المشكلات الرياضيَّة، وعرض عدد من استراتيجيات حلِّ المشكلات مع التعريف بها، ومن ثم إيضاح أهمية استخدام استراتيجيات حلِّ المشكلات في تدريس المحتوى الرياضي، وعرض الأسس التربوية الحديثة لاستراتيجيات حلِّ المشكلات في الرياضيَّات.

استراتيجيات حلِّ المشكلات:

عرَّفها عبيد (٢٠٠٤) بأنها: «الفكرة التي يتناول بها الطالب المشكلة بقصد حلِّها، أي أنها تعني نوعية التحرك الذهني الذي يعالج به الطالب المشكلة من خلال خطَّة وخطوات تمكنه من الحلِّ» (ص١٤١).

كما عرَّفها عبيدات وأبو السميد (٢٠١٧) بأنها: «إجراءات واتجاهات؛ لنقل الطلاب من الحفظ والتلقين، تتمثل في وضعهم أمام مشكلات حقيقية شعروا بها أو عايشوها» (ص ١٧٤).

كما وصفها مان (Mann, 2005) بأنها: طريقة للإبداع، فقد يمتاز الفرد الذي يستخدمها بالقدرة على صياغة الفرضيات التي تركز على السبب والأثر في المواقف الرياضية، وتحديد النماذج الرياضية، وكسر الجمود في التفكير، من خلال طرح حلول جديدة للمشكلات الرياضية، وطرح الأفكار الرياضية غير المعتادة، وتقويم نتائجها.

ومن خلال التعاريف السابقة يستنتج الباحث أنَّ استراتيجيات حلِّ المشكلات هي خطوات متتالية يستخدمها الطالب؛ للوصول إلى حلِّ المشكلة التي تواجهه، فهي طريقة تدعو إلى تنمية التفكير لدى الطالب بدلاً من الطرق المعتادة القائمة على التلقين والحفظ، وأنَّ استخدام استراتيجيات حلِّ المشكلات ليست ببساطة تطبيق المعارف أو المهارات أو الخبرات السابقة، فهي أبعد من ذلك بكثير، فهي تتضمن تنسيق أو تطوير معظم العوامل السابقة؛ لينتج عن ذلك شيء من الإبداع الذي لم يكن موجودًا من قبل لدى الشخص الذي يقوم بالحلِّ، وقد توصل الباحث لهذه النتيجة من خلال ملاحظته للطلاب عندما كان معلمًا لمادة الرياضيَّات.

ومن العوامل التي تؤثر في عملية حلِّ المشكلات الرياضيَّة:

ذكر الأمين (٢٠٠٤) عدة عوامل تؤثر في عملية حلِّ المشكلات الرياضيَّة وهي على النحو التالي:

- طريقة تقديم وعرض المشكلة.
- استيعاب المسألة، وفهمها.
- الكفاءة في اللغة.
- الاتجاه نحو التفاعل مع المسألة.
- معتقدات الطلاب عن مدى قدرتهم على حلِّ المشكلة.
- الفروق الفردية، والأسلوب المعرفي، والقدرات العقلية.
- الخلفية المعرفية.
- ضعف حصيلة الطالب من الحفظ، والاستراتيجيات، والمقترحات العامَّة المساعدة في اكتشاف الحلِّ.
- العمليات الانفعالية كالملل والقلق واللامبالاة.
- مستوى النمو.

ويضيف الباحث أنَّ من العوامل المؤثرة أيضًا «إعداد معلم الرياضيات» في المجال التخصصي، وخاصَّة أنَّه ليست لديه الكفاءة العلمية اللازمة للتعامل مع المشكلات الرياضيَّة، والقدرة على إيصال المعلومات بالشكل المطلوب، فقد لاحظ الباحث أثناء عمله مشرفًا تربويًّا لمادة الرياضيَّات أنَّ غالبية المعلمين لا يركزون على خطوات استراتيجيات حلِّ المشكلات، بل يكتفون بحلِّ مثال واحد فقط موضح في الكتاب عن الدرس.

ومن أبرز استراتيجيات حلِّ المشكلات الرياضية:

١. استراتيجية رسم شكل توضيحي للمشكلة (Draw an illustration of the problem)، وهي تعكس مدى فهم الطالب للموقف والعلاقات الموجودة بين أجزاء المعلومات المختلفة، وهذا يؤدي إلى توضيح المشكلة والمعلومات، مما يساعده على الحلِّ؛ حيث إنَّ عملية ترجمة المسألة (المشكلة) إلى رسم توضيحي ساعد على تحويل المشكلة من المستوى المجرد إلى المستوى شبه المحسوس، وليس شرطًا أن تكون الرسوم تفصيلية ودقيقة، فهي مجرد رسوم توضيحية (Hogan & Forsten, 2007).

٢. استراتيجية البحث عن نمط (search style)، ويقصد بالنمط تكرار منتظم، وقد يكون النمط عدديًّا أو بصريًّا أو سلوكيًّا، فالأنماط الرياضيَّة عبارة عن تتبُّع ظاهرة ما، أو سلسلة

من الأشياء أو الأعداد يمكن إدراكها، والتعرف عليها، والتعبير عنها في علاقات وقواعد رياضية تربط بين هذه التتابعات، ثم استخدام تلك العلاقات في حلِّ المشكلة، وقد يتطلب استخدام هذه الاستراتيجية تنظيم المعلومات، والعلاقات التي تربط بينها على شكل جدول أو قائمة؛ لتسهيل عملية اكتشاف النمط (سليمان، ٢٠٠٢، علاونة، ٢٠٠٢).

٣. استراتيجية الحلِّ عكسيًّا (البدء من النهاية) (The solution is reversed) ، ويتبع فيها المتعلم الطريقة التحليلية في التفكير في حلِّ المشكلة الرياضيَّة، فقد يبدأ من نهاية المشكلة الرياضية المعطاة، ومن الناتج النهائي أو المحصلة النهائية، حتى يصل إلى الحلِّ المطلوب (المالكي، ٢٠١١، Sarver, 2006).

٤. استراتيجية التخمين والتحقق (Guessing and checking)، وترد في بعض الأدبيات باسم المحاولة والخطأ، أو المحاولة والخطأ المنظمة، وتعتمد على التخمين؛ للوصول إلى الحلِّ، فقد يخمن الطالب حلاًّ للمشكلة، ثم يختبر ذلك التخمين والتحقق منه، فإذا تبيَّن عدم صحة التخمين فإنَّه يتم استبعاده، واللجوء إلى تخمين أو محاولة أخرى، كما أنَّ عمليات التخمين تكون مرتبطة ببعضها، فيستفاد في كل محاولة من المحاولات التي سبقتها (العويشق، ٢٠٠٩، أبو زينة وعبابنة، ٢٠١٠).

٥. استراتيجية عمل قائمة منظمة (إنشاء جدول) (Create a table)، ويتم فيها جدولة البيانات وتنظيمها على شكل قوائم، أو جداول، أو مخططات؛ لتسهيل دراستها ومساعدة الطالب على تنظيم تفكيره، والسير بخطَّة واضحة نحو حلِّ المشكلة، بمعنى أنَّها قد ترشده إلى اكتشاف طريقة الحلِّ، أو رؤية النمط، أو إدراك العلاقة بين أجزاء المشكلة (العمري، ٢٠١٢).

٦. استراتيجية حلِّ مشكلة أبسط (Solve the simplest problem)، فقد تترجم المشكلة الرياضيَّة إلى مشكلة أخرى أكثر سهولة، كأن تُبسَّط الأعداد الكبيرة أو الكسور التي قد تعقِّد مستوى المشكلة إلى أعداد أقل وأبسط، فيمكن تعميم طريقة الحلِّ على المشكلة الرياضية الأصلية المراد حلها، وكذلك يمكن التخلص من بعض الكلمات في المسألة اللفظية؛ لتقديمها بلغة مبسَّطة أو استخدام عناصر فرعيَّة بسيطة مألوفة؛ لتسهل عملية التعامل مع المشكلة (الخضر، ٢٠٠٨، Bauer, Dorceva & Tandr).

٧. استراتيجية اعتبار كافة الإمكانات ثم الحذف (Delete)، وتسميها بعض الأدبيات استراتيجية الحذف، وتُستخدم عندما يكون للمشكلة عدد محدد من الإجابات المحتملة، فتُحصر جميع الإمكانات، ثم تُستبعد الإجابات الخاطئة؛ ليتم الوصول إلى الإجابة الصحيحة (عبيد، ٢٠٠٤، الخطيب، ٢٠٠٩).

٨. استراتيجية الجُمل الرياضيَّة المفتوحة (تنظيم معادلات أو متباينات) (Open sentences)، تُستخدم إذا كان يمكن التعبير عن المجهول أو المطلوب بمتغير أو متغيرات، ومن ثم تكوين جمل مفتوحة، معادلات أو متباينات، باستخدام هذا المتغير وحلِّ المعادلات أو المتباينات، فالطالب هو الذي يكون وينظم المعادلات أو المتباينات التي سيتم من خلالها حلُّ المشكلة (السواعي، ٢٠٠٤).

٩. استراتيجية استخدام القانون (Use The equation)، في هذه الاستراتيجية يبحث الطالب عن قانون أو معادلة مناسبة لاستخدامها في حلِّ المسألة، وهي تختلف عن استراتيجية الجُمل الرياضيَّة المفتوحة، ففي هذه الاستراتيجية يتم فقط تذكر القانون أو الصيغة المناسبة لحلِّ المشكلة (أبو ريا، ٢٠١٣).

١٠. استراتيجية التبرير المنطقي (Reasonable justification)، وورد اسمها في بعض الأدبيات باسم (التفكير الاستدلالي المنطقي)، ويتم من خلالها تحديد الروابط والعلاقات بين البيانات المعطاة في المشكلة وإدراك هذه العلاقات، وتستخدم في حلِّ المشكلات التي تتضمن قضايا منطقية، والتي تتضمن عبارات شرطية من نوع «إذا كان ... فإنَّ»، أو «إذا كان صحيحاً ... فإنَّ»، وكذلك تستخدم في حلول التمارين الهندسيَّة، والبراهين الرياضيَّة، وهي مناسبة لطلاب المرحلتين المتوسطة والثانويَّة؛ لأن هذه الاستراتيجية تحتوي على عمليات مجرَّدة (أبو زينة وعبابنة، ٢٠١٠).

١١. استراتيجية التمثيل (إنشاء نموذج) (Create a form)، يتم في هذه الاستراتيجية تمثيل الموقف عمليًّا باستخدام النماذج المادية محسوسة، كالأشخاص، أو الأدوات، أو العملات، أو غيرها من النماذج، وقد تتم محاكاة الموقف بدلاً من التمثيل العملي الواقعي، ويفضل استخدام هذه الاستراتيجية في المرحلة الابتدائية وما قبلها، وإنَّ تمثيل الفكرة الرئيسة بالأشكال أو الرسومات يجعل حلَّ المسألة (المشكلة) أكثر وضوحًا، وأسهل فهمًا، وتنفيذًا (حسني، ٢٠١٥).

١٢. استراتيجية التمثيل بالشجرة (Tree representation)، ويقصد بهذه الاستراتيجية التفكير في حلِّ المسألة (المشكلة) كما لو كانت هناك شجرة ذات غصون كثيرة تمثل أفكار الحلِّ، وحصر كل الأفكار الرئيسة والمتعلقة بحلِّ المسألة (أبو ريا، ٢٠١٣).

أهمية استخدام هذه الاستراتيجيات في تدريس المحتوى الرياضيَّ يحقق ما يأتي:

- السعي نحو تحقيق هدف الرياضيَّات في العالم الحقيقي.
- مساعدة الطلاب على أن يصبحوا أكثر ثقة في قدرتهم لعمل الرياضيَّات.
- السماح للطلاب باستخدام المعرفة التي يجلبونها للمدرسة، ومساعدتهم على الربط بين الرياضيَّات والمواقف خارج قاعة الدرس.
- مساعدة الطلاب على تنمية الفهم الرياضي، وإضافة معنى للمهارات، والمفاهيم في كل مجالات المحتوى الرياضي.
- السماح للطلاب بالتفكير، وإبلاغ الأفكار، وبناء الترابطات، وتطبيق المعرفة والمهارات.
- إعطاء فرص ممتازة من أجل فهم تقويم الطلاب للمفاهيم، وقدرتهم على حلِّ المشكلات، وقدرتهم على تطبيق المفاهيم والإجراءات.
- الترويج للمشاركة التعاونية للأفكار والاستراتيجيات.
- مساعدة الطلاب في العثور على المتعة في الرياضيَّات.
- زيادة فرص استخدام مهارات التفكير الناقد (بدوي، ٢٠٠٧).

وأضاف عبيدات وأبو السميد (٢٠١٧) بأنَّ استخدام استراتيجيات حلِّ المشكلات في المحتوى الرياضي تتميز بعدة مزايا من أهمها:

أنَّ التعلم هو تعلم ذو معنى مستند إلى حاجات الطلاب، ومشكلات واقعية عايشوها، وتعالج وضعًا مرتبطًا بواقع معايش.

- أنَّه تعلم يعتمد على خبرات الطلاب السابقة، وتوظيفها في البحث عن حلول لمشكلات جديدة، ولذلك يكون التعلم نشطًا.
- وأنه يمكن أن يربط بين مواد دراسية مختلفة، مما يمكن الطلاب من مواجهة مشكلاتهم خارج المدرسة.

كما ذكر كل من كيم وشو ووآهن (Kim,Cho & Ahn, 2003) بأنه يمكن الكشف

عن المبدعين في مجال الرياضيَّات من خلال نشاطهم بالتفكير الإبداعي في استخدام استراتيجيات حلِّ المشكلات، كما أنَّ الكشف عن أولئك المبدعين لا يتم من خلال ممارستهم لأنشطة رياضية تقليدية.

ويضيف الباحث على ما سبق أنَّ استخدام استراتيجيات حلِّ المشكلات في مجالات المحتوى الرياضي يجعل الطالب مشاركًا نشطًا فعالاً، وينمي الثقة لديه، ويحسن من مستواه التحصيلي في التفكير الرياضي، كما أوضحت ذلك الدراسات السابقة في فاعلية استراتيجيات حلِّ المشكلات كدراسة كل من: (توبة، ٢٠١٤؛ Barak & Mesika, 2007؛ Yuri.Emmanuel. and Shinichi., 2007) وغيرها من الدراسات.

الأسس التربوية الحديثة لاستراتيجيات حلِّ المشكلات في الرياضيَّات:

- تتماشى استراتيجيات حلِّ المشكلات مع طبيعة عملية التعلم لدى الطلاب، فقد يقتضي أن يوجد لدى المعلم هدف يسعى لتحقيقه، وعليه فإنَّ استخدام معلمي الرياضيات «مشكلة» أو «سؤالاً محيرًا» يثير الطلاب، ويحفزهم على التفكير المستمر، ومتابعة النشاط التعليمي لحلِّ المشكلة المطروحة.
- تتفق هذه الاستراتيجيات مع المنهج العلمي في البحث، وتنمِّي روح التقصي والبحث العلمي لدى الطلاب.
- تجمع هذه الاستراتيجيات بين شقَّي العلم بمادته وطريقته، فالمعرفة العلميَّة وسيلة للتفكير العلمي ونتيجة له في الوقت نفسه.
- تقوم هذه الاستراتيجيات على اعتماد المتعلم على ذاته في الوصول للحلول، واكتشاف المفاهيم والمبادئ التي يمكن أن يستخدمها في المواقف الحياتية (شبير، ٢٠١١).

وبناءً على هذه الأسس التي تُبرز الأهميَّة العلميَّة والتربويَّة، أصبح تضمين استراتيجيات حلِّ المشكلات في كتب الرياضيات ضرورة تسعى لها الأنظمة التعليمية، ويرى الباحث أنَّ الكشف عن مستوى تضمين تلك الاستراتيجيات في كتب الرياضيات يعد من جهود التطوير في مجال المناهج، ومواكبة التطورات العالمية، التي تسعى إلى إعداد أجيال قادرين على ممارسة مهارات التفكير عند مواجهتهم للعديد من المشكلات، سواءً مشكلات رياضية أو حياتية.

الدراسات السابقة:

تناولت الدراسة الحاليَّة عددًا من الدراسات السابقة لاستراتيجيات حلِّ المشكلات الرياضيَّة، فبعضها ركز على استراتيجية بوليا (العامة)، والبعض الآخر تناول عددًا من الاستراتيجيات الخاصَّة لحلِّ المشكلات، فلم يجد الباحث دراسات سابقة تناولت تحليل كتب الرياضيات وفقًا لاستراتيجيات حلِّ المشكلات.

ومن تلك الدراسات دراسة مونتاغو وارجور ومرجان (Montague, Warger & Morga, 2000)، فقد قدَّمت هذه الدراسة برنامجًا تدريسيًّا أُطلق عليه «Solve it»؛ لمساعدة الطلاب فقد كانت العينة مكوَّنة من طلبة الصفوف السادس والسابع والثامن، الذين يعانون من صعوبات في حلِّ المسائل الرياضية، وتكونت الدراسة من ثلاث مجموعات طُبِّق عليها البرنامج التدريسي المكون من الخطوات التالية: القراءة للفهم، وصياغة المسألة بكلمات الطلاب الخاصَّة، والتخيل البصري، وصور من الرسم، والرسم البياني، وقدِّر وخمِّن الحلَّ، ومن ثم احسب.

ومن أبرز نتائج الدراسة:

أنَّ الطلاب تعلموا كيف يقرؤون المسألة للفهم، وكيف يحلون المسألة بلغتهم الخاصَّة، إضافة إلى تصور المسألة من خلال الرسم، ووضع خطَّةِ حلٍّ للمسألة، وتقدير الإجابة.

ودراسة جاكسن لويس (Jackson Louise, 2000) التي هدفت إلى التعرف على مدى ممارسة طلاب الصف السادس لاستراتيجية حلِّ المشكلات، واستخدام مهارات التفكير العليا (التحليل، والتركيب، والتقويم)، فقد عُرضت مجموعة من المشكلات الرياضيَّة على الطلاب ذوي مستويات مختلفة لمدة (٢٠) أسبوعًا، ومن أبرز نتائج الدراسة: أنه أصبح هناك لدى الطلاب ثقة عالية بالنفس بعد تدريبيهم على استراتيجية حلِّ المشكلات، فقد كان هناك أكثر من (٥٠٪) من الطلاب يشاركون بشكل واضح في هذه الاستراتيجية.

أمَّا دراسة علاونة (٢٠٠٢) التي هدفت إلى تقصي أثر تدريب طلاب وطالبات الصف السادس الابتدائي على بعض استراتيجيات حلِّ المشكلات في تحسين تناولهم للمسائل اللفظية في الرياضيَّات، فقد تكونت العينة من (٥٠) طالبًا وطالبة، واستخدم المنهج التجريبي، وقُسِّمت العينة لمجموعتين تجريبية وضابطة، فقد طبِّقت على المجموعة التجريبية خمس استراتيجيات، ووجد الباحث أنَّ تدريب الطلاب والطالبات على استراتيجيات حلِّ المشكلة حسَّن من أدائهم في حلِّ

المسائل اللفظيَّة، وأوصى الباحث بتضمين تلك الاستراتيجيات في المحتوى الدراسي.

ودراسة سليمان (٢٠٠٢) فقد هدفت إلى قياس مستوى استخدام معلمي الرياضيات بالمرحلتين الابتدائية والإعدادية استراتيجية البحث عن نمط في حلّ المشكلات الرياضية، فقد طُبِّق اختباران تحصيليان أحدهما في استراتيجية البحث عن نمط، والآخر في حلّ المشكلات الابتكارية على العينة (٥٠) معلمًا من معلمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية، و(٣٠) معلمًا من معلمي الرياضيات بالمرحلة الإعدادية، و(٥٤) طالبًا معلمًا من الفرقة الثالثة تخصص رياضيات من جامعة المنوفية، و(٣٠) طالبًا معلمًا من الفرقة الرابعة تخصص رياضيات من جامعة المنوفية، وكانت أبرز النتائج: تدني درجات العينة، ووجود فروق دالَّة إحصائيًّا بين متوسطي درجات الطلاب المعلمين (الفرقة الثالثة والرابعة)، ودرجات معلمي الرياضيات (ابتدائي وإعدادي) في اختبار الأنماط، وفي اختبار حلّ المشكلات الابتكارية لصالح الطلاب المعلمين.

ودراسة باراك وميسيكا (Barak & Mesika, 2007) التي طبقت على طلبة المرحلة المتوسطة، فقد هدفت إلى دراسة تأثير تدريس استراتيجيات حلّ المشكلات اعتمادًا على فهم المشكلة، وليس إعطاء خطوات حلٍّ تقليدية، وقد توصل الباحثان إلى تحسُّنٍ دالٍّ إحصائيًّا في قدرة الطلاب في المجموعة التجريبية على حلّ المسائل الرياضيَّة، وتحديد استراتيجيات الحلّ مقارنة بالمجموعة الضابطة، ولقد توصل الباحثان إلى أنَّ استخدام هذه الاستراتيجيات ساعد الطلاب على التفكير السليم في خطوات الحلّ.

في حين أجرى يوري ايمانيووال وشنيكي (Yuri. Emmanuel. and Shinichi., 2007) دراسة قارن فيها الباحثون بين الطلاب في اليابان ونيوزيلندا، في قدرتهم على استخدام الصور والرسوم في حلّ المسائل، ومن أبرز النتائج: أنَّ استخدام الصور، والبيانات في حلّ المسائل الرياضية من قبل الطلاب النيوزلنديين ساعدهم على إيجاد الناتج الصحيح للمسائل اللفظية، وكان من أسباب انخفاض مستوى الطلاب اليابانيين في حلّ المسائل باستخدام الصور والرسوم البيانية عدم ثقتهم بكيفية استخدامها، واعتقادهم بأنَّ استخدام الرسوم والصور البيانية هو استراتيجية خاصَّة بالمدرس، يستخدمها ليوضّح الحلَّ فقط. واختلفت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة لكونها استخدمت بعض استراتيجيات حلّ المشكلات الرياضيَّة للمقارنة بين طلابي نظامين تعليميين مختلفين.

كما كشفت دراسة العويشق (٢٠٠٩) عن فاعلية برنامج تدريبي لمعلمي الرياضيات في المملكة العربية السعودية، حول استراتيجيات حلِّ المسألة، وفاعليته في أدائهم وأداء طلابهم في حلِّ المسألة، وفي تنمية مهاراتهم في التفكير فوق المعرفي.

أما دراسة الرويشد والعجمي (٢٠٠٩) فقد هدفت إلى دراسة فاعلية تدريس بعض استراتيجيات حلِّ المشكلة الرياضيَّة، في تنمية التحصيل، والتفكير الرياضي، والمعتقدات نحو حلِّ المشكلة الرياضيَّة، لدى تلميذات الصف الخامس بدولة الكويت، فقد طُبِّق المنهج التجريبي على عينة الدراسة (٣٩) في مجموعتين تجريبية وضابطة، وتوصلت الباحثتان إلى وجود فرق دالٍّ إحصائيًّا في معتقدات التلميذات نحو حلِّ المشكلات، لصالح المجموعة التجريبية التي تدربت على استراتيجيات حلِّ المشكلات، وهذه النتيجة توضح أنَّ تدريس استراتيجيات حلِّ المشكلات ليس فعالاً فقط على طلاب المراحل التعليمية المتقدمة.

وقد هدفت دراسة جروسمان (Grossman, 2010) إلى معرفة أثر استخدام التمثيلات الرياضية (الجداول – الرسوم البيانية – والرسوم التصويرية – والنماذج الملموسة)، وتكونت عينة الدراسة من (١٦) طالبًا من طلاب الصف الثامن للمرحلة الإعدادية، وقسم الباحث العينة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وخلصت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية، التي استخدمت التمثيلات الرياضية المتعدَّدة، كما أظهرت النتائج الاتجاه الإيجابي لطلاب المجموعة التجريبية إلى استخدام تلك الاستراتيجيات.

واستهدفت دراسة المالكي (٢٠١١) التَّعرف على أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية حلِّ المشكلات الرياضية اللفظية لدى طلاب الصف الأول المتوسط في مكة المكرمة، فقد طُبقت الدراسة في العام (١٤٣٠/ ١٤٣١هـ) على عينة عددها (٦٢) طالبًا مستخدمًا المنهج التجريبي، وأظهرت النتائج: وجود فروق دالَّة إحصائيًّا بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح التجريبيَّة، التي درست استراتيجيات ما وراء المعرفة لحلِّ المشكلات الرياضيَّة اللفظيَّة. واختلفت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة لكونها ربطت ما بين استراتيجيات حلِّ المشكلات، واستراتيجيات ما وراء المعرفة.

أما دراسة العمري (٢٠١٢) التي هدفت إلى معرفة مستوى إدراك معلمي الرياضيَّات والطلاب المعلمين تخصص رياضيَّات استراتيجيات حلِّ المشكلات، فقد استخدمت المنهج الوصفي المسحي، فقد تكونت العينة من (١٧٢) معلمًا من معلمي الرياضيَّات في المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض،

واستخدمت الدراسة اختبارًا لقياس مستوى المعلمين، والطلاب المعلمين لاستراتيجيات حلِّ المشكلات، وتوصلت الدراسة إلى تدنٍّ في مستوى إدراك عينة الدراسة في استراتيجيات حلِّ المشكلات.

ودراسة أبو المعاطي (٢٠١٣) فقد استهدفت التعرف على علاقة استراتيجيات حلِّ المشكلات الرياضية وسرعة تجهيز المعلومات بالقدرة على الحلِّ الإبداعي للمشكلات الرياضيَّة لدى طلاب المرحلة الثانويَّة، فقد تكونت العينة من (٦٧) طالبًا وطالبة مستخدمًا للمنهج الوصفي، وتطبيق مقاييس استراتيجيات حلِّ المشكلات، والقدرة على الحلِّ الإبداعي للمشكلات الرياضيَّة، ومقاييس سرعة تجهيز المعلومات، وقد أسفرت النتائج عن وجود فرق بين الطلاب والطالبات في القدرة على التفكير الإبداعي في الرياضيَّات لصالح الطلاب، ووجود ارتباط موجب دالٍّ بين القدرة على التفكير الإبداعي في الرياضيَّات والاستراتيجية المختلطة، واستراتيجية تحليل الوسائل، واستراتيجية المحاولة والخطأ، وسرعة تجهيز المعلومات، ويمكن التنبؤ بالقدرة على الحلِّ الإبداعي للمشكلات الرياضيَّة من خلال سرعة تجهيز المعلومات، وبعض استراتيجيات حلِّ المشكلات الرياضيَّة.

أما دراسة أبي ريَّا (٢٠١٣) التي هدفت إلى استقصاء أثر التدريب على استراتيجيات حلِّ المسألة الرياضيَّة في تحصيل طلبة الصف الأول المتوسط في مدينة حائل، فقد تكونت العينة من (٥٥) طالبًا من طلاب الصف الأول المتوسط بمدينة حائل، للعام: (٢٠١١/ ٢٠١٢م)، واستخدم الباحث المنهج التجريبي، وقد أوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية للمجموعة التجريبية، تعزى إلى التدريب على استراتيجيات حلِّ المسألة الرياضية.

وكذلك دراسة توبة (٢٠١٤) فقد هدفت إلى معرفة أثر استراتيجية النمذجة الرياضية على استيعاب المفاهيم، وحلِّ المسائل الرياضيَّة لطالبات الصف السابع الأساسي، واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، فقد درست المجموعة الضابطة وحدة القياس بالطريقة التقليدية، بينما درست المجموعة التجريبية الوحدة نفسها باستخدام استراتيجية النمذجة الرياضية، ومن أهم النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية، وأنَّ استخدام استراتيجية النمذجة الرياضيَّة لها أثر فعال في تحسين المستوى التحصيلي لدى الطالبات.

من استعراض الدراسات السابقة يتضح التالي:

١. تنوع بيئات التطبيق -العربية والأجنبية- والتوجه العالمي على الاهتمام باستراتيجيات حلِّ المشكلات الرياضية، وتدريب المعلمين عليها مع مراعاة تضمينها في الكتب الدراسية بمختلف أنواعها.

٢. تنوع مجتمع وعينة الدراسات السابقة ما بين طلاب ومعلمين.

٣. أنَّ أغلب الدراسات السابقة عند تناولها لدراسة استراتيجيات حلِّ المشكلات طبقت المنهج التجريبي عدا دراسة العمري (٢٠١٢)، ودراسة أبو المعاطي (٢٠١٣)، فقد استخدمتا المنهج الوصفي المسحي.

٤. تنوع عدد استراتيجيات حلِّ المشكلات الرياضية في الدراسات السابقة ما بين استراتيجية واحدة، واستراتيجيتين أو خمس استراتيجيات.

٥. أنَّ الدراسة الحالية في حدود علم الباحث - من أوائل الدراسات التي تناولت تحليل كتب الرياضيَّات في ضوء استراتيجيات حلِّ المشكلات.

اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في التالي:

- المنهجية: فقد استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي بما يتوافق مع مشكلة الدراسة.
- عدد استراتيجيات حلِّ المشكلات: فقد تضمَّنت هذه الدراسة جميع الاستراتيجيات الواردة في الكتاب المدرسي، البالغ عددها (١١) استراتيجية.
- مجتمع وعينة البحث الحالي: فقد اقتصرت على جميع مواضيع كتاب الرياضيات بالصف الثاني المتوسط بجزأيه.

أوجه اتفاق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في التالي:

الأدبيات النظرية ذات العلاقة بالاستراتيجيات المضمنة في كتاب الرياضيات بالصف الثاني المتوسط بجزأيه.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

بناء أدبيات الدراسة الحالية، وتحقيق توصيات بعض الدراسات التي تنادي بتضمين استراتيجيات حلِّ المشكلات في الكتاب المدرسي.

منهجية البحث، وإجراءاته:

أولاً: منهج البحث:

اعتمد البحث الحالي المنهج الوصفي التحليلي (Content Analysis)، من خلال أسلوب تحليل المحتوى، وفيه حُصرت خصائص الظاهرة من خلال التحليل الكمي بحساب التكرارات، والنسب المئوية.

ثانيًا: مجتمع وعينة البحث:

جميع مجالات محتوى كتاب الرياضيَّات للصف الثاني المتوسط بجزأيه، والتمارين المصاحبة لتلك المواضيع، والعينة تمثل المجتمع كاملاً.

ثالثًا: أداة البحث:

تكونت أداة الدراسة من «بطاقة تحليل»، بعد الاطِّلاع على الدراسات السابقة التي ضمنت استراتيجيات حلِّ المشكلات منها دراسة سليمان (٢٠٠٢)، ودراسة يوري إيمانيووال وشنيكي (Yuri. Emmanuel. and Shinichi., 2007)، ودراسة جروسمان (Grossman, 2010)، ودراسة العمري (٢٠١٢)، فقد صمم الباحث بطاقة؛ للإجابة عن أسئلة البحث، اشتملت على العمود الرئيس المكون من جميع الاستراتيجيات المضمنة في كتاب الرياضيَّات للصف الثاني المتوسط، وتكون الصف الرئيس من جميع مجالات محتوى الكتاب «الأعداد والعمليات عليها – والجبر– والهندسة –والقياس– والإحصاء والاحتمالات» بحيث تُعبَّأ تكرارات التضمين لكل استراتيجية على جميع مجالات محتوى الكتاب بجزأيه.

رابعًا: صدق الأداة:

للتحقق من صدق الأداة «بطاقة التحليل» عرضت البطاقة على مجموعة من المتخصصين في مجال مناهج الرياضيَّات، وعددهم ثلاثة أساتذة من أعضاء هيئة التدريس، وأربعة مشرفين تربويين متخصصين في مجال الرياضيَّات، وأربعة معلمين من معلمي الرياضيَّات في المرحلة المتوسطة، وقد أكد الباحث على السادة المحكمين بإفادته عن مدى قياس بطاقة التحليل للإجابة عن أسئلة البحث، ومناسبتها لعملية التحليل، ودقة محتواها، والتحقق من الموضوعية، وأفادوا جميعهم بأنَّ البطاقة مناسبة للإجابة عن أسئلة الدراسة، ولم يرصد المحكمون ملاحظات سوى ملاحظة واحدة، سبعة منهم أفادوا بتعديلها، ألا وهي كُتب في البطاقة «استراتيجية التمثيل بالرسم

والنموذج» على أنها تشمل «استراتيجية رسم شكل» و«استراتيجية إنشاء نموذج»، فقد كانت الملاحظة فصل الملاحظتين؛ لتمثل كل واحدة استراتيجية مستقلة، وقد أُخذ بهذا المقترح للحرص على تحقيق صدق وموضوعية البطاقة.

خامسًا: ثبات الأداة:

للتحقق من ثبات بطاقة التحليل، قام الباحث بتحليل جميع مجالات محتوى الكتاب، وتكرارات استراتيجيات حلِّ المشكلات المُضمَّنة في مجالات المحتوى، وبعد مضي ثلاثة أسابيع أعاد الباحث عملية التحليل مرة أخرى، ثم قام باحتساب نسبة الاتفاق بين نتائج التحليل الأول، والثاني باستخدام معادلة هولستي (Holsti) التي تنص على:

$$R= \frac{2M}{N1 + N2}$$

حيث (R) تعني: معامل الثبات.

M: تعني عدد الحالات التي اتفق عليها في التحليلين.

N1: تعني عدد التكرارات الناتجة من التحليل الأول.

N2: تعني عدد التكرارات الناتجة من التحليل الثاني (الهاشمي وعطية، ٢٠١١).

والجدول التالي يوضح ثبات تحليل البطاقة:

جدول (١)

نسبة الاتفاق بين التحليل الأول والثاني

التحليل الأول	التحليل الثاني	تكرارات الاتفاق	نسبة الاتفاق
١٧٥	١٧٥	١٧٥	١٠٠٪

ويتضح من الجدول السابق أنَّ نسبة معامل الثبات (١٠٠٪)، وهي نسبة مرتفعة، مما يطمئن الباحث على ثبات بطاقة التحليل.

وحدة التحليل:

اعتمد الباحث على أنَّ الفقرة هي وحدة التحليل في حال الشرح، وأسئلة تحليل

الاستراتيجية، والتعامل مع المسائل المتنوعة التي تقيس تطبيق وفهم الاستراتيجية، والمسائل الواردة في المراجعة التراكمية والخاصة بالاستراتيجية، وأسئلة اختبار منتصف الفصل الخاصة بتطبيق الاستراتيجية، وأسئلة الإجابة المطولة في الاختبار الفصل، والتمارين، والأمثلة الخاصة بتطبيق الاستراتيجية.

المعالجة الإحصائية:

- معاملة هولستي (Holsti)؛ للتحقق من ثبات بطاقة التحليل.
- حساب التكرارات، والنسب المئوية؛ للكشف عن مستوى تضمين استراتيجيات حلِّ المشكلات في محتوى كتاب الرياضيَّات للصف الثاني المتوسط.

نتائج البحث، وتفسيرها:

للإجابة عن السؤال الفرعي الأول، الذي نصُّه: «ما استراتيجيات حلِّ المشكلات المضمنة في كتاب الرياضيَّات للصف الثاني المتوسط؟»

حلَّل الباحث بتحليل كتاب الرياضيَّات للصف الثاني المتوسط، وتوصل إلى عدد من الاستراتيجيات مضمنة في الكتاب على النحو التالي:

البحث عن نمط (search style)، الحلُّ عكسيًّا (The solution is reversed)، استعمال أشكال فن (Use Vin form)، التخمين والتحقق (Guessing and checking)، رسم شكل (Draw a shape)، التحقق من معقولية الإجابة (Check the reasonableness of the answer)، التبرير المنطقي (Reasonable justification)، حلِّ مسألة أبسط (Solve the simplest problem)، إنشاء نموذج (Create a form)، إنشاء جدول (Create a table)، تمثيل المسألة (Question representation). وقد تم تعريف تلك الاستراتيجيات في أدبيات الدراسة الحالية، ويلاحظ تنوع في الاستراتيجيات المضمنة في الكتاب، إلا أنَّ هناك استراتيجيات أشارت لها الأدبيات، والدراسات السابقة بمدى فاعليتها في تحسين التحصيل الدراسي، وتنمية مهارات التفكير لم تُضمَّن في مجالات محتوى الكتاب «استراتيجية الحذف» (Delet)، التي وردت في دراسة عبيد (٢٠٠٤)، ودراسة الخطيب (٢٠٠٩). ويرى الباحث أنَّ تضمين هذه الاستراتيجية إضافة للاستراتيجيات السابقة يعدُّ إثراءً في مجالات محتوى الكتاب، وسيضيف بُعدًا جيدًا لاستراتيجيات حلِّ المشكلات.

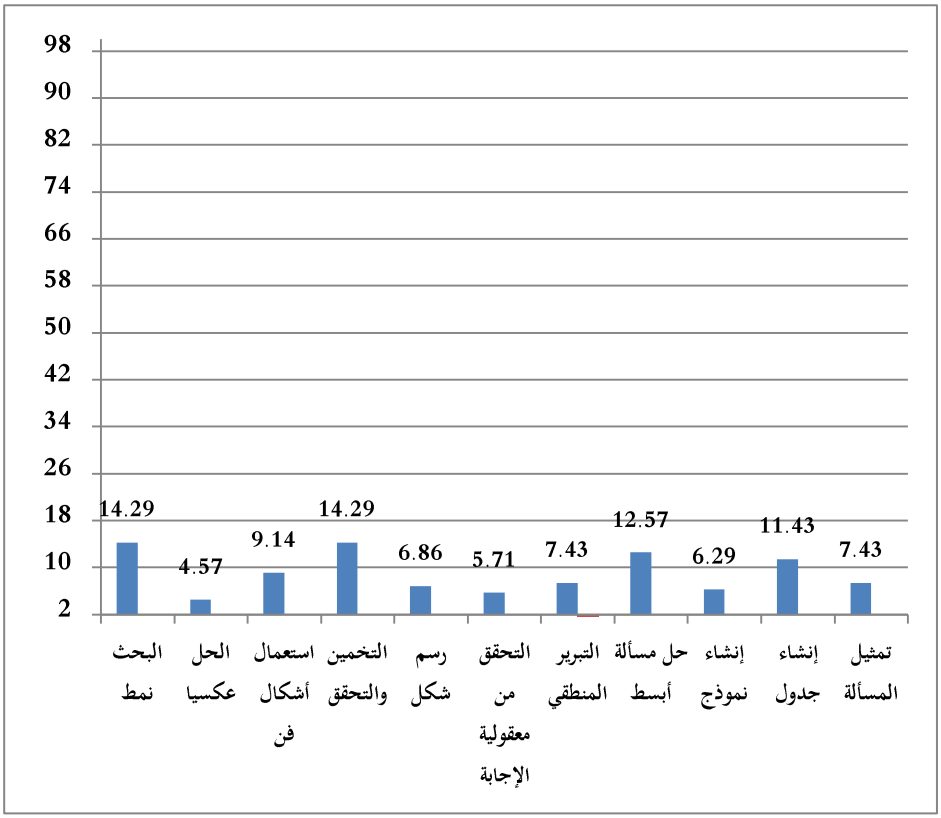
وللإجابة عن السؤال الفرعي الثاني، الذي نصُّه: «ما الاستراتيجية الأكثر تضمينًا من استراتيجيات حلِّ المشكلات في كتاب الرياضيات للصف الثاني المتوسط؟»

استخدم الباحث بطاقة التحليل للإجابة عن هذا السؤال على النحو التالي:

جدول (٢)

التكرارات، والنسب المئوية استراتيجيات حلِّ المشكلات المُضمنة في الكتاب

م	الاستراتيجية	التكرار	النسبة المئوية	الترتيب
١	البحث عن نمط	٢٥	١٤,٢٩٪	١
٢	الحلُّ عكسيًّا	٨	٤,٥٧٪	٩
٣	استعمال أشكال فن	١٦	٩,١٤٪	٤
٤	التخمين والتحقق	٢٥	١٤,٢٩٪	١
٥	رسم شكل	١٢	٦,٨٦٪	٦
٦	التحقق من معقولية الإجابة	١٠	٥,٧١٪	٨
٧	التبرير المنطقي	١٣	٧,٤٣٪	٥
٨	حلُّ مسألة أبسط	٢٢	١٢,٥٧٪	٢
٩	إنشاء نموذج	١١	٦,٢٩٪	٧
١٠	إنشاء جدول	٢٠	١١,٤٣٪	٣
١١	تمثيل المسألة	١٣	٧,٤٣٪	٥
	إجمالي التكرارات	١٧٥	١٠٠٪	



شكل (١)

النسب المئوية لاستراتيجيات حلّ المشكلات المضمنة في الكتاب.

يتضح من جدول (٢)، وشكل (١) أنَّ النسب المئوية لاستراتيجيات حلّ المشكلات امتدت ما بين [٤,٥٧٪ – ١٤,٢٩٪]، وضُمِّنت بنسب متقاربة، والاستراتيجيتان الأكثر تضمينًا هما: «استراتيجية البحث عن نمط، واستراتيجية التخمين والتحقق» بنسبة مئوية مقدارها: (١٤,٢٩٪)، ولربما يعود تصدُّر هاتين الاستراتيجيتين لكون «استراتيجية البحث عن نمط» تعتمد على الأنماط التي أصبحت مظهرًا من مظاهر الرياضيَّات في هذا العصر، فتقدم مواقف وأنشطة رياضية وحياتية، تتطلب اكتشاف أنماط رياضية تمكن الطلاب من اكتساب المهارات الأساسية لاستراتيجيات حلّ المشكلات، وهذه الاستراتيجية تتيح البحث عن نمط الفرصة؛ لتنمية كثير من مهارات الاستقراء والاكتشاف، ومهارات التوقع والتنبؤ، وتكوين تعميمات، ولها فاعلية كبيرة

في تحسين التحصيل الدراسي، كما أشارت لها نتائج دراسة سليمان (٢٠٠٢)، أما الاستراتيجية الأخرى «استراتيجية التخمين والتحقُّق» التي يُطلق عليها في بعض الأدبيات «استراتيجية المحاولة والخطأ» فهي تعتمد على التخمين الذكي القائم على المنطق، ومعطيات الموقف، فعندما يُسأل الطالب عن حلٍّ واحد وليس عن كل الحلول الممكنة. يخمن الطالب الحلَّ، ويختبر صحته، وإذا كان الحلُّ الأول غير صحيح يخمن الطالب حلاً جديدًا وهكذا. وبهذه الطريقة يقترب الطالب أكثر فأكثر من الحلِّ الصحيح عن طريق التخمينات المتتابعة، والأكثر منطقية من الأولى، كما أوضحت ذلك دراسة (علاونة، ٢٠٠٢)، والخصائص العمرية والنفسية للتعلم في الصف الثاني المتوسط متوافقة مع هاتين الاستراتيجيتين، ويرى الباحث أهمية التوسع في استخدام هاتين الاستراتيجيتين، والعمل على تضمين الاستراتيجيات الأخرى بشكل أكثر تضمينًا من وضعها الحالي، خاصَّة استراتيجيات التمثيل سواءً بالرسم أو بناء النماذج حيث إنَّها مطلب في هذه المرحلة، فهي تساعد على تحويل الأفكار المجردة إلى أفكار شبه حسية أو حسية، فالطالب في الصف الثاني المتوسط ما زال بحاجة إلى التعلم المحسوس، وكذلك استراتيجية «تبسيط المشكلة» فالتوسُّع في هذه الاستراتيجية يعدُّ مطلبًا في هذه المرحلة، وتعويد الطالب على التفكير في هذه المرحلة أصبح هدفًا تتنافس في تحقيقه جميع الأنظمة التعليمية. وكذلك استراتيجية «الحلُّ عكسيًّا» فمن الملاحظ أنها احتلت أقل نسبة مئوية (٤,٥٧٪)، فهذه الاستراتيجية يتبع فيها المتعلم الطريقة التحليلية في التفكير في حلِّ المشكلة الرياضية، فقد يبدأ من نهاية المشكلة الرياضية المعطاة، ومن الناتج النهائي حتى يصل إلى المطلوب، كما أوضحت ذلك دراسة المالكي (٢٠١١)، فتضمينها بتوسع في الكتاب لا يقلُّ أهمية عن الاستراتيجيات الأخرى، وبشكل عام وفي ضوء التوجهات العالميَّة لأهمية تطوير مناهج الرياضيَّات أصبح تضمين استراتيجيات حلِّ المشكلات في كتب الرياضيَّات بشكل موسع عنصرًا مهمًّا؛ لمواكبة التطوير، والتنافس مع الأنظمة التعليمية الأخرى في المسابقات الدولية، وتحسين المستوى التحصيلي للطلاب في مادة الرياضيَّات، وتحقيق الأهداف المنشودة التي يسعى النظام التعليمي لتحقيقها.

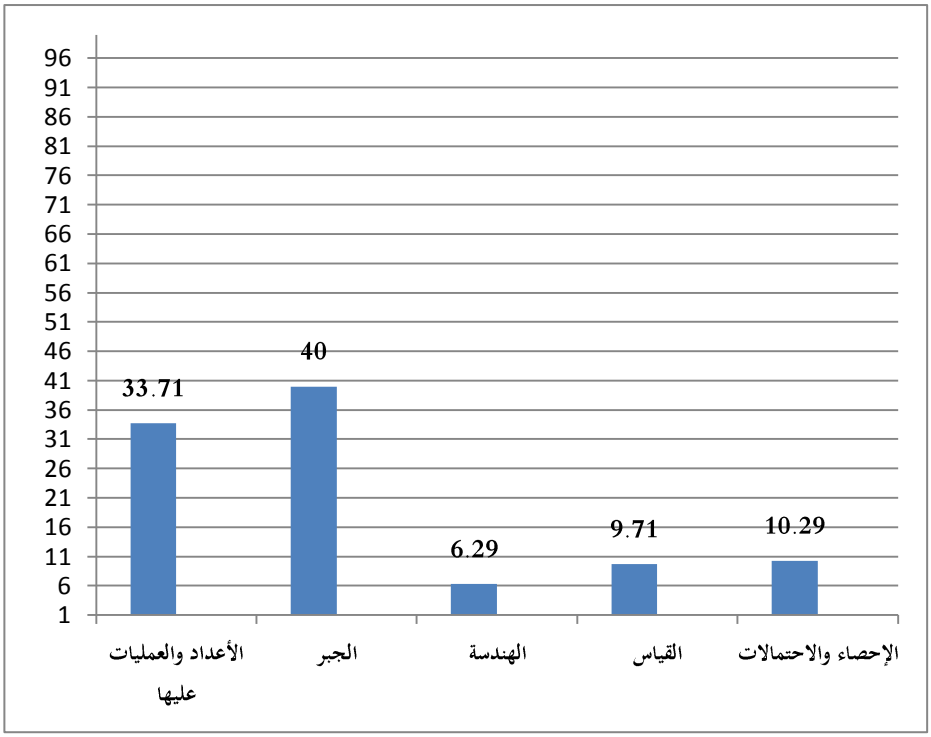
وللإجابة عن السؤال الفرعي الثالث، الذي نصُّه «ما مستوى تضمين استراتيجيات حلِّ المشكلات في مجالات المحتوى: الأعداد والعمليات عليها – والجبر – والهندسة – والقياس – والإحصاء والاحتمالات؟»

استخدم الباحث بطاقة التحليل للإجابة عن هذا السؤال على النحو التالي:

جدول (٣)

التكرارات والنسب المئوية لتضمين استراتيجيات حلّ المشكلات في مجالات محتوى الكتاب

م	مجال المحتوى	التكرار	النسبة المئوية	الترتيب
١	الأعداد والعمليات عليها	٥٩	٣٣,٧١٪	٢
٢	الجبر	٧٠	٤٠٪	١
٣	الهندسة	١١	٦,٢٩٪	٥
٤	القياس	١٧	٩,٧١٪	٤
٥	الإحصاء والاحتمالات	١٨	١٠,٢٩٪	٣
	إجمالي التكرارات	١٧٥	١٠٠٪	



شكل (٢)

النسب المئوية لتضمين استراتيجيات حلّ المشكلات في مجالات محتوى الكتاب.

يتضح من الجدول (٣)، والشكل (٢) أنَّ النسب المئوية لاستراتيجيات حلِّ المشكلات المُضمنة في مجالات محتوى الكتاب قد امتدت ما بين [٦,٢٩٪- ٤٠٪]، ويُلاحظ التباين في مدى تضمين الاستراتيجيات في مجالات المحتوى فقد احتل «مجال الجبر» المجال الأعلى، والأكثر تضمينًا في الاستراتيجيات بنسبة مئوية مقدارها (٤٠٪)، ويلي هذا المجال الأكثر تضمينًا «مجال الأعداد والعمليات عليها» بنسبة مئوية مقدارها (٣٣,٧١٪)، ولربما يعود تصدر هذين المجالين المجالات الأكثر تضمينًا لكون «مجال الجبر، ومجال الأعداد والعمليات عليها» تُعدُّ من الوحدات الأساسية في المرحلة المتوسطة عامَّة، وفي الصف الثاني المتوسط خاصَّة؛ وعليه فتدريس هذين المجالين يتطلب تضمين العديد من استراتيجيات حلِّ المشكلات، فالطالب انتقل من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة المتوسِّطة الأكثر تجريدًا، التي تتطلب استراتيجيات متنوعة في هذين المجالين؛ لتبسيط المعلومات وتحويلها من مرحلة التجريد إلى المرحلة شبه الحسية أو الحسية، فدراسة أبي ريَّا (٢٠١٣) أثبتت فاعلية التدريب على استراتيجيات حلِّ المشكلات الرياضيَّة في مجالي الأعداد والجبر بينما مجالات «الهندسة»، و«القياس»، و«الإحصاء والاحتمالات» سجلت أقل النسب المئوية؛ لتضمين استراتيجيات حلِّ المشكلات في مجالات محتوى كتاب الصف الثاني المتوسط (٦,٢٩٪)، (٩,٧١٪)، (١٠,٢٩٪)، ويعتبر الباحث أنَّ هذه النسب ذات مستوى متدنٍّ، حيث إنَّ هذه المجالات يغلب عليها التجريد، كما أشارت بعض الأدبيات مثل دراسة بدوي (٢٠٠٧) بأنَّ الغرض من تضمين استراتيجيات حلِّ المشكلات «إجراء القياسات»، و«تحليل ووصف الأشكال والرسوم الهندسية»، و«جمع وتنظيم وتحليل البيانات». فالهندسة، والقياس، والإحصاء، والاحتمالات، لا تقل أهمية عن مجالي الأعداد والعمليات عليها، والجبر في الرياضيَّات كيان متكامل من المفاهيم والمهارات، والتعميمات الرياضية. وباستخدام استراتيجيات حلِّ المشكلات في هذه المجالات عامَّة، وفي مجال الهندسة، والقياس، والإحصاء، والاحتمالات خاصَّة، يجعل تعليم وتعلُّم الرياضيَّات ذا معنى، فقد تعمل الاستراتيجيات على بقاء أثر التعلُّم والتدريب الفعال، كما أوضحت دراسة الرويشد والعجمي (٢٠٠٩)، ودراسة العويشق (٢٠٠٩)، ودراسة جروسمان (Grossman, 2010).

توصيات ومقترحات البحث:

في ضوء نتائج البحث، يمكن التوصية بما يلي:

- أن يتضمن كتاب الرياضيَّات للصف الثاني المتوسط بعض الاستراتيجيات الإضافية مثل «استراتيجية الحذف».
- أن يتم التوسع في تمارين استراتيجيات حلِّ المشكلات عامَّة، وخاصَّة في «استراتيجية الحلِّ عكسيًّا»، واستراتيجيات التمثيل سواءً «بالرسم أو ببناء نموذج أو بناء جدول» المضمَّنة في كتاب الصف الثاني المتوسِّط.
- أن يتم تضمين استراتيجيات حلِّ المشكلات في جميع مجالات محتوى كتاب الرياضيَّات للصف الثاني المتوسِّط، وبنسب متقاربة خاصَّة في مجالات: الهندسة، والقياس، والإحصاء والاحتمالات.

مقترحات البحث:

في ضوء نتائج البحث، يُقترح إجراء البحوث التالية:

- تحليل كتب الرياضيَّات في المرحلة الثانوية أو المرحلة الابتدائية في ضوء استراتيجيات حلِّ المشكلات.
- دراسة مقارنة مع نظام تعليمي آخر، بشأن مدى تضمين استراتيجيات حلِّ المشكلات في كتب الرياضيَّات.

المراجع:

المراجع العربية:

أبو المعاطي، وليد محمد. (٢٠١٣). علاقة استراتيجيات حلِّ المشكلات، وسرعة تجهيز المعلومات، بالقدرة على الحلِّ الإبداعي للمشكلات الرياضية لدى طلاب المرحلة الثانوية. *المجلة التربوية*، الكويت، ٢٧ (١٠٨)، ٢٨٩-٣٤٠.

أبو ريَّا، محمد يوسف. (٢٠١٣). أثر التدريب على استراتيجيات حلِّ المسألة الرياضية على تحصيل طلبة الصف الأول المتوسط في مادة الرياضيات في مدينة حائل. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية* ٢١ (١)، ١٧٧-٢٠٦.

أبوزينة، فريد كامل. (٢٠٠٣). *مناهج الرياضيات المدرسية وتدريسها*. العين: مكتبة الفلاح.

عبابنة، عبدالله. (٢٠١٠). *مناهج تدريس الرياضيات للصفوف الأولى*. عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

إسحاق، حسن عبدالله. (٢٠١٦). تحليل محتوى كتاب الرياضيَّات للصف الأول الثانوي في ضوء الذكاءات المتعدَّدة. *مجلة كلية التربية* بالإسكندرية، مصر، ٢٦ (٣)، ٤٦١ - ٤٧٨.

الأمين، إسماعيل محمد. (٢٠٠٤). *طرق تدريس الرياضيات – نظريات وتطبيقات*. القاهرة: دار الفكر العربي.

بدوي، رمضان مسعد. (٢٠٠٧). *تدريس الرياضيات الفعال – من رياض الأطفال حتى السادس الابتدائي*. عمّان: دار الفكر.

بوعيشة، نورة. (٢٠١٣). استراتيجيات حلِّ المشكلة الرياضية. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية – جامعة قاصدي مرباح* – الجزائر، ١٣، ٢٩٩ - ٣٠٤.

توبة، رباب. (٢٠١٤). *أثر استراتيجية النمذجة الرياضية على استيعاب المفاهيم الرياضية*، وحلِّ المسائل الرياضية لدى طلبة الصف السابع الأساسي في وحدة القياس، رسالة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

جون، ريشار. (٢٠٠١). حلُّ المشكلات. *مجلة سيكولوجية التربية*، المغرب. (٢)، ٢٣٩- ٢٦٥.

حسني، حمزة. (٢٠١٥). *أثر استخدام بعض استراتيجيات حلِّ المسألة الرياضية في تحصيل طلاب الصف السابع الأساسي وآرائهم فيها في مدارس محافظة طولوكوم*، رسالة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

الخضر، نوال سلطان. (٢٠٠٨). *فاعلية برنامج مقترح في تنمية مهارات ما وراء المعرفة وحلّ المشكلات الرياضية لدى طالبات قسم الرياضيات بكلية التربية بالقصيم*، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة القصيم.

الخطيب، خالد محمد. (٢٠٠٩). *الرياضيات المدرسية*. عمّان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

الرويشد، نهى راشد، العجمي، أمل حسين. (٢٠٠٩). فاعلية تدريس بعض استراتيجيات حلّ المشكلة الرياضية في تنمية التحصيل والتفكير الرياضي، والمعتقدات نحو حلّ المشكلة الرياضية لدى تلميذات الصف الخامس بدولة الكويت. *مجلة كلية التربية بالإسكندرية*، مصر، (٣)، ١٩٢ – ٢٢٥.

سلامة، حسن علي. (٢٠٠١). *طرق تدريس الرياضيات بين النظرية والتطبيق*. القاهرة: دار الفجر.

سليمان، رمضان رفعت. (٢٠٠٢). *فاعلية برنامج في الأنماط الرياضية، قائم على الاتجاهات العالمية المعاصرة للطلاب المعلمين بكليات التربية على قدراتهم في حلّ المشكلات الابتكارية*. الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، المؤتمر العلمي الثاني، جامعة عين شمس، (٤– ٥) أغسطس، ٤١٨– ٤٦٥.

السواعي، عثمان نايف. (٢٠٠٤). *تعليم الرياضيات للقرن الحادي والعشرين*. دبي: دار القلم للنشر والتوزيع.

شبير، عماد رمضان. (٢٠١١). *أثر استراتيجية حلّ المشكلات في علاج صعوبات تعلم الرياضيات لدى طلبة الصف الثامن الأساسي*. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر بغزة في فلسطين.

صالح، ماجدة محمود. (٢٠١٣). *الاتجاهات المعاصرة في تعليم الرياضيات*. عمّان: دار الفكر.

صبري، ماهر إسماعيل. (٢٠١٣). *التدريس مبادئه ومهاراته*. الرياض: ابن رشد.

عبيد، وليم. (٢٠٠٤). *تعليم الرياضيات لجميع الأطفال في ضوء متطلبات المعايير وثقافة التفكير*. عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عبيدات، ذوقان، أبو السميد، سهيلة. (٢٠١٧). *استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين*. عمّان: دار الفكر.

علاونة، شفيق. (٢٠٠٢). تدريب طلبة الصف السادس على بعض استراتيجيات حلِّ المشكلة، وأثره في حلهم للمسائل الرياضية اللفظية. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، سوريَة، ١(١)*، ٨٧ - ١٠٤.

العمري، ناعم بن محمد. (٢٠١٢). إدراك معلمي الرياضيات والطلاب المعلمين تخصص الرياضيات استراتيجيات. *مجلة رسالة التربية وعلم النفس*، السعودية، ٣٩، ٢٢٣ - ٢٦٥.

العويشق، ناصر بن حمد. (٢٠٠٩). *برنامج تدريبي مقترح لمعلمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية حول استراتيجيات حلِّ المسألة وفاعليته في أدائهم وتنمية مهارات التفكير فوق المعرفي والتحصيل لدى طلابهم*. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

اللقاني، أحمد حسين، والجمل، علي أحمد. (٢٠٠٣). *معجم المصطلحات التربوية المعرفة*. القاهرة: مطبعة أبناء وهبة حسَّان.

المالكي، عوض بن صالح. (٢٠١١). أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية حلِّ المشكلات الرياضية اللفظية لدى طلاب الصف الأول المتوسط بمدينة مكة المكرمة. *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، مصر*، (١٦٦)، ٥٤-٩٩.

المقوشي، عبدالله بن عبدالرحمن. (٢٠٠١). *الأسس النفسية لتعلم وتعليم الرياضيات – أساليب ونظريات معاصرة*. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

الهاشمي، عبدالرحمن. عطية، محسن علي. (٢٠١١). *تحليل مضمون المناهج المدرسية*، عمّان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

وزارة التربية والتعليم. (٢٠١٨). *كتاب الرياضيات للصف الثاني المتوسط بجزأيه*. الرياض: مكتبة العبيكان.

المراجع العربية مترجمة: Arabic references in English:

ABU AL-Maati, W. Mohammed. (2013). Relationship of problems solving strategies and the speed of information processing with the ability to creatively solve mathematical problems among high school students(in Arabic). *Educational Magazine - Kuwait, 27, (108), 289 – 340.*

ABU Ria, M.(2013). The Effect of Training on Strategies of Solving the Mathematical Issue on the Achievement of Students in the First Grade in Mathematics in Hail City. (in Arabic). *The Islamic University of*

Educational and Psychological Studies, 21, (1), 177-206.

ABU Zaynah, F. Kamel .(2003). *Curricula and Teaching Mathematics(in Arabic). Al Ain: Al Falah Library.*

ABU Zeina, F. Kamel and Abbana, A. (2010). *Mathematics Curricula for the first grades (in Arabic). Amman: Dar Al Masirah for Publishing and Distribution.*

Alamin, A. Mohammed. (2004). *Teaching methods of mathematics - theories and applications(in Arabic). Cairo: Arab Thought House*.

Al-Awaishak.N. Ben Hamad.(2009). *A proposed training program for the teachers of mathematics in the primary stage on the strategies of solving the problem and its effectiveness in their performance and develop the skills of thinking above the knowledge and achievement of their students (in Arabic). PhD Thesis, College of Education, King Saud University.*

AL-Kader, N. Sultan. (2008). Effectiveness of a proposed program in the development of the skills of knowledge and solving mathematical problems in the students of the Department of Mathematics(in Arabic), *Faculty of Education, Qassim, PhD, Faculty of Education, Qassim University.*

Al-Lakani, Ahmed Hussein; and Jamal, Ali Ahmed (2003). Glossary of educational terms knowledge(in Arabic). Cairo: Wahba Hassan Press.

Al-Maqouchi, A. Ben Abdulrahman .(2001). The psychological foundations of learning and teaching mathematics - contemporary methods and theories(in Arabic). *Riyadh: King Fahad National Library.*

Al-Sawai, O. Nayef .(2004). Teaching Mathematics for the 21st Century(in Arabic). *Dubai: Dar Al Qalam for Publishing and Distribution.*

Badawi, R. Massad. (2007). Teaching effective mathematics - from kindergarten to primary school (in Arabic*). Amman: Dar Al-Fikr.*

Badawi, R. Mosad. (2008). Include mathematical thinking in school mathematics programs (in Arabic). *Amman: Dar Al-Fikr*.

Boisheh,N. (2013). Strategies to solve the mathematical problems(in Arabic). *Journal of Human and Social Sciences - University of Qusdi Marbah - Algeria. 13, 299-304.*

Hashemi, A.; Attia, M. Ali (2011), Analysis of Curriculum Content(in Arabic), *Amman: Dar Safa Publishing and Distribution.*

Hosni, Hamza. (2015). The impact of using some strategies to solve the mathematical problem in the achievement of the seventh grade students

and their views in the schools of Tolucum Governorate (in Arabic), Master Thesis, An - Najah National University, Nablus, Palestine.

Isaac, H. (2016). Analysis of the content of mathematics book for the first grade secondary by using multiple intelligences (in Arabic). *College of Education, Alexandria, Egypt. (26) 3, 461 - 478.*

John, R. (2001). Problem Solving (in Arabic). *The Psychology of Education Series - Morocco (2), 239-265.*

Khatib, Kh. *Mohammed .(2009).* School mathematics (in Arabic). *Amman: Arab Society Library for Publishing and Distribution.*

Maliki, A. Ben Saleh. (2011). The impact of the meta - knowledge strategies in the development of solving verbal mathematical problems among students in the first grade intermediate in the city of Mecca (in Arabic). *Journal of Studies in Curricula and Teaching Methods - Egypt (166), 54 - 99.*

Ministry of Education .(2018). Book of Mathematics for the second intermediate grade – Part(1)and(2). (in Arabic). *Riyadh: Obeikan Library.*

Obaid, W. (2004). Teaching mathematics to all children in light of the requirements of standards and the culture of thinking (in Arabic). *Amman: Dar Al Masirah for Publishing and Distribution.*

Obaidat, DH.; Abu Samaid, S. (2017). Teaching strategies in the 21st century (in Arabic). *Amman: Dar Al-Fikr.*

Olaona, SH. (2002). Training the sixth grade students on some strategies to solve the problems and its impact on their solution to the mathematical issues of verbal(in Arabic). *The Union of Arab Universities for Education and Psychology - Syria. 1, (1), 87-104.*

Omri, N. Ibn Muhammad. (2012). The teachers of mathematics and students understand mathematics teachers' strategies (in Arabic). *Journal of Education and Psychology - Saudi Arabia. 39, 222- 265.*

Ruweished, N. Rashid, Al-Ajmi,A. Hussein. (2009). The effectiveness of teaching some strategies to solve the mathematical problem in the development of achievement and mathematical thinking and beliefs towards solving the mathematical problem among students in the fifth grade in Kuwait(in Arabic). *Journal of Faculty of Education in Alexandria - Egypt. 19, (3), 192 - 225.*

Sabri, Maher Ismail (2013). Teaching his principles and skills. (in Arabic). Riyadh: Ibn Rushd.

Salama, H. (2001). Methods of teaching mathematics between theory and practice(in Arabic). *Cairo: House of Dawn.*

Saleh, M. (2013). Contemporary trends in mathematics education(in Arabic). *Amman: Dar Al-Fikr.*

Shubair, Emad Ramadan (2011). The impact of problem solving strategy in addressing the difficulties of learning mathematics in the eighth grade students. (in Arabic) Master Thesis, Faculty of Education, Al-Azhar University, Gaza, Palestine.

Sliman, R. Rose. (2002). The effectiveness of a program in mathematical styles based on the contemporary global trends of students and teachers in the faculties of education on their ability to solve innovative problems. The Egyptian Association for Mathematics Education, Second Scientific Conference(in Arabic), *Ain Shams University, (4-5) August, 418 - 465.*

Tawba, Rabab. (2014). The Effect of Mathematical Modeling Strategy on Understanding Mathematical Concepts and Solving Mathematical Problems among Seventh Grade Students in the Unit of Measurement (in Arabic), Master Thesis, An-Najah National University, Nablus, Palestine.

المراجع الأجنبية: References:

Barak , M., & Mesika, P., (2007).Teaching Methods for inventive Problem – Solving in junior high school. Thinking Skills and Creativity. V2, 19-29.

Bauer, C., Dorceva, I. & Tandra, M. (2010). Psychological and Computational Aspects of Analogies. In A., Schwering, U. K. Krumnack, K. U. Uhnberger, & H. Gust, (Eds). Investigating Expermentally Problem Solving Stategies in Geometric Proprtional Analogies (5-26). Publications of the Institute of Cognitive Science. Germany: Osnabrück.

Grossman, Christians. (2010). Using Multiple Representations to Build Stronger Student Collaboration and Understanding in Mathematics. Unpublished master. The University of Arizona.

Hogan, B.,& Forsten, C. (2007). 8- Step Model Drawing Singapore's Best Problems - Solving MATH Strategies. Peterborough, *New Hampshire: Crystal Springs Books.*

Jackson. Louise(2000). "Increasing Critical Thinking Skills To Improve Problem-Solving Ability in Mathematics". (ED446995.

Mann, E. L. (2005). mathematical Creativity and School mathematics Indicators of mathematical Creativity in Middle School students, A Dissertation

Submitted in Parital Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy at the University of Connecticut.

Montague, M., Warger, C., & Morga, T., (2000): "Solve it! Strategy instruction to improve Mathematical Problem Solving".Lawrence Elbaum Associates. 15(2), pp.(110-116).

National Council of Teachers of Mathematics. (2000). Principles and Standard for School Mathematics . *Reston Va : NCTM* .

Polya, G. (2002). The Goals of Mathematical Education Part (2) Mathematics Teaching *Vol (181)*.

Sarver. M.E (2oo6), Metacognition and Mathematical Problem Solving -.Case Studies of Six Seventh-Grade Students .EdD ,Montclair Sate University, AAT3205987.

Yuri, U., Emmanuel, M.& Shinichi,I. (2007). What Kind of Perceptions and daily learning behaviors Promote Students use of diagrams in Mathematics Problem Solving? Learning and Instru.

Genidy, Ahmed. (2020). Alcycithima and its relationship to anxiety and perception of the body image in a sample of blind students in the primary stage. *Journal of Educational Science, 5* (2), 89-126.

"Alcycithima and its relationship to anxiety and perception of the body image in a sample of blind students in the primary stage"

Dr. Ahmed Fawzy Genidy

Assistant Profesor, Faculty of Education in Wadi Al-Dawaser, University of Prince Sattam bin Abdul Aziz and Faculty of Education, Suez University

a.genidy@psau.edu.sa

Abstract:

This study aimed to Alcycithima and its relationship to anxiety and perception of the body image in a sample of children with visual disabilities in the primary stage. Participants were (36) children with blind students in the primary stage of the Institute of Light and Hope in Damanhour and ranged between 8 and 10 years. The study used the following tools: Alcycithima test (the researcher's preparation) , anxiety test (preparation / Osman) and the body image test (the researcher's preparation. Results revealed

- There was a statistically significant correlation between Alcycithima and anxiety in a sample of children with visual disabilities at the stage.
- There is a statistically significant correlation between Alcycithima and the perception of the body image in a sample of children with visual disabilities at the primary level.
- Alcycithima can be predicted for children with visual impairments at the primary stage by studying their anxiety.
- Alcycithima can be predicted for children with visual impairments at the primary stage by studying their body image perception.

key words: Special Education - Psychological disorders - Visual disability.

جنيدي، أحمد. (٢٠٢٠). الإلكسيثيميا وعلاقتها بالقلق وإدراك صورة الجسم لدى عينة من الأطفال ذوي الإعاقة البصرية بالمرحلة الابتدائية، *مجلة العلوم التربوية، ٥* (٢)، ٨٩-١٢٦.

الإلكسيثيميا وعلاقتها بالقلق وإدراك صورة الجسم لدى عينة من الأطفال ذوي الإعاقة البصرية بالمرحلة الابتدائية

د. أحمد فوزي جنيدي[1]

المستخلص:

يهدف هذا البحث إلى التعرف على الإلكسيثميا، وعلاقتها بالقلق، وإدراك صورة الجسم، لدى عينة من الأطفال ذوي الإعاقة البصرية بالمرحلة الابتدائية، وبلغت عينة البحث (٣٦) من الأطفال ذوي الإعاقة البصرية بالمرحلة الابتدائية بمعهد النور والأمل بدمنهور، تراوحت أعمارهم بين (٨ إلى ١٠ سنوات)، واستخدم البحثُ الأدوات التالية: «مقياس الإلكسيثيميا (إعداد الباحث)، ومقياس القلق لذوي الإعاقة البصرية (إعداد/ عثمان، ٢٠١٤)، ومقياس إدراك صورة الجسم لذوي الإعاقة البصرية (إعداد الباحث)، وبعد التأكد من خصائصهم السيكومترية طُبقوا على عينة البحث، وعُولجت البيانات بالطرق الإحصائية المناسبة، وتوصل الباحث إلى النتائج التالية:

- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الإلكسيثيميا والقلق لدى عينة من الأطفال ذوي الإعاقة البصرية بالمرحلة الابتدائية.
- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الإلكسيثيميا وإدراك صورة الجسم لدى عينة من الأطفال ذوي الإعاقة البصرية بالمرحلة الابتدائية.
- يمكن التنبؤ بالإلكسيثيميا لدى الأطفال ذوي الإعاقة البصرية بالمرحلة الابتدائية من خلال دراسة القلق لديهم.
- يمكن التنبؤ بالإلكسيثيميا لدى الأطفال ذوي الإعاقة البصرية بالمرحلة الابتدائية من خلال دراسة إدراك صورة الجسم لديهم.

الكلمات المفتاحية: التربية الخاصة – الاضطرابات النفسية – الإعاقة البصرية.

[1] أستاذ الصحة النفسية، والتربية الخاصة، المساعد بكلية التربية جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز بالمملكة العربية السعودية، وجامعة السويس بجمهورية مصر العربية، a.genidy@psau.edu.sa

المقدمة:

تُعدُّ المشاعر والأحاسيس انعكاسًا لصورة الأحداث والأشخاص على لوحة نفس الإنسان، فقد يواجه ما يسره وما يحزنه، وما يرتاح إليه وما يزعجه وما يغضبه، وهذه الانطباعات تترجمها المشاعر والأحاسيس التي تظهر على قسمات وجه الإنسان، وعبر أحاديثه وكلامه، وفي الحالة السوية يفصح الإنسان عن مشاعره تجاه الأشخاص والأحداث، مما يجعله أكثر حيوية وتفاعلاً مع الحياة، ويجدد نشاطه النفسي والعاطفي، وينظم علاقته بمن حوله.

أما الأفراد الذين يعانون من ضعف القدرة على التعبير عن مشاعرهم (الإلكسيثميا)، فهم يعانون من صعوبات ذاتية واجتماعية، قد تؤثر على قدراتهم في التعامل مع مواقف الحياة المختلفة، وقدرتهم على التواصل الفعال. فإنَّ عدم القدرة على التعبير عن المشاعر، أو كبتها، أو الصراع حول التعبير عنها، يرتبط بالعديد من المشكلات النفسية، وله آثاره المرضية على الصحة النفسية والجسمية (سلامة، ٢٠١٥: ١).

ويعتبر نقص التعبير عن المشاعر (الإلكسيثيميا Alexithymia) من الاضطرابات النفسية التي تُنولت بالبحث حديثًا، فقد ترجع بدايات ظهورها كمصطلح إلى جهود العالم الأمريكي سفنيوس (Sefenios 1972)، وكان هذا المعنى يطلق على المرضى الذين لديهم أعراض نفسجسمية (سيكوسوماتية)، ويعانون من ضعفٍ في القدرة على وصف انفعالاتهم تجاه المواقف التي تحتاج للتعبير عن العواطف، ثم أطلق المصطلح على هؤلاء الأفراد فقط، دون الرجوع لظهور أمراض سيكوسوماتية (الفقي، ٢٠١٢: ٢١٥).

والمراهق ذو الإعاقة البصرية يعاني حالةً من القلق من جرَّاء حالة العجز البصري، التي يعيش في إطارها، فيجد نفسه وقد أصابها قدر من التوتر النفسي والضيق، إذ ليست لديه القدرة على الاتصال بالعالم الخارجي المحيط، بما يحتوي من متغيرات اجتماعية وانفعالية متعددة، بالإضافة إلى عدم قدرته على الاندماج مع أقرانه المبصرين؛ لأنه يشعر أنه أقل منهم في أشياء كثيرة، فيجد صعوبة في وصف مشاعره تجاه الآخرين وتجاه نفسه؛ لأنَّ الإعاقة تخلق شعورًا لدى المراهق ذي الإعاقة البصرية بعدم الثقة بالنفس، وذلك بالإضافة إلى أنَّ كفَّ البصر يخلق في داخل الكفيف حالةً من العزلة الاجتماعية، فلا يستطيع التفاعل مع المحيطين به، ولا مع البيئة الخارجية بكل متغيراتها (مطير، ٢٠٠٩: ١٢١).

وتعتبر صورة الجسم هي التمثل المركزي لأجزاء الجسم، وللجسم كله بشكل عام، وهي

تدخل في تمثل صورة الذات والأدوار الاجتماعية، ولها تأثير عما يفعله وما لا يفعله الطفل، وذلك في اتجاهاته وآرائه (كامل، ٢٠١٢: ٣٣-٣٦).

وتناول المناخ الأسري الذي يعيش فيه الأفراد ذَوو الإعاقة البصرية، ومدى تأثير هذا المناخ الأسري -سويًّا أو مضطربًا- في هذه الفئة، ومدى علاقته بالإلكسيثيميا؛ فقد أصبح أمرًا هامًّا. ومن هنا جاءت فكرة البحث الحالية في محاولة معرفة علاقة الإلكسيثيميا ببعض المتغيرات النفس اجتماعية وهي (القلق – ومدى إدراك صورة الجسم) لدى الأطفال ذوي الإعاقة البصرية.

ومن هنا يسعى البحث الحالي إلى معرفة الإلكسيثيميا، وعلاقتها بالقلق وإدراك صورة الجسم، لدى عينة من الأطفال ذوي الإعاقة البصرية بالمرحلة الابتدائية. وقد تبين للباحث وجود ندرة في الدراسات العربية والأجنبية التي اهتمت بدراسة الإلكسيثيميا، وعلاقتها بالقلق وإدراك صورة الجسم، لدى عينة من الأطفال ذوي الإعاقة البصرية بالمرحلة الابتدائية، في حدود ما اطَّلع عليه الباحث، مما كان الدافع للقيام بهذا البحث.

مشكلة الدراسة:

تتبع مشكلة البحث الحالية من أهمية الموضوع الذي تتناوله وهو الإلكسيثيميا، وعلاقتها بالقلق، وإدراك صورة الجسم، لدى عينة من الأطفال ذوي الإعاقة البصرية بالمرحلة الابتدائية. وإذا كانت المرحلة الابتدائية كما وصفها علماء النفس بمرحلة الاكتشاف، فإنها من المتوقع أن تكون بالنسبة للطفل ذي الإعاقة البصرية أكثر حدة، وذلك ما أكدته العديد من البحوث والدراسات لما يعانيه الأطفال ذوو الإعاقة البصرية في تلك المرحلة من صراعات وضغوط، نتيجةً للإعاقة البصرية، وما يترتب عليها من انعكاسات سلبية، ينجم عنها العديد من المشكلات والاضطرابات، التي تُعدُّ بيئة خصبة لنمو اضطراب القلق لديهم، ويتضح ذلك من خلال دراسة (Mueller, al et (٢٠٠٦، التي أشارت نتائجها إلى وجود فروق بين مجموعتي الدراسة في متغير الإلكسيثيميا، ووجود علاقة ارتباطية بين كل من الحساسية للقلق والإلكسيثيميا. ودراسة مطير (٢٠٠٩) التي توصلت إلى وجود علاقة طردية بين الإلكسيثيميا والقلق لدى عينة من المراهقين ذوي الإعاقة البصرية. ودراسة عبده (٢٠١٦) التي أكدت وجود علاقة بين الإلكسيثيميا والقلق الاجتماعي لدى عينة من طلاب الجامعة، ودراسة موسى (٢٠١٣) التي أظهرت نتائجها أنَّ الأطفال عاديّي البصر يتمتعون برضا عن صورة الجسم، من حيث مضامين صورة الجسم (الإدراكية – الذاتية – السلوكية)، تزيد عما يتمتع به الأطفال ضعاف البصر، والأطفال ذوو الإعاقة البصرية.

ودراسة سليمان (٢٠١٧) التي أوضحت نتائجها وجود علاقة بين الإلكسيثيميا وصورة الجسم، وقد اتضح للباحث أنَّ هذه الدراسات ركزت على التعرف على مستوى القلق لدى ذوي الإعاقة البصرية، وقد أجمعت على أنَّ الأطفال من ذوي الإعاقة البصرية يعانون من ارتفاع مستوى القلق في حال مقارنتهم بأقرانهم من المبصرين، فهم أكثر تعرضًا للاضطرابات النفسية، وأكثر شعورًا بصورة الجسم السلبية، كما أنهم يحتاجون إلى المساندة النفسية، متمثلًا ذلك في صورة الإلكسيثيميا؛ وذلك حتى يرتفع تقديرهم لذواتهم، ومن المؤكد أنَّ هذا كله سينعكس على جودة الحياة لديهم، ويتضح ذلك من خلال دراسة Mueller, et al (2006)، ودراسة Bruce I & Harrow, J & Obolenskaya, P (2007). ومن المعروف أنَّ الإعاقة البصرية تقف حائلاً بين الشخص وتحقيقه للتكيف الاجتماعي، ومع وجود ضعف في القدرة على التعبير عن المشاعر (الإلكسيثيميا) لدى ذوي الإعاقة البصرية، فإنَّ الأمر سيصبح أكثر خطورةً، وتتفاقم المشكلة ويصعب حلها. والأطفال ذوو الإعاقة البصرية الذين يعجزون عن التعبير عن مشاعرهم السلبية في المواقف التي تستوجب ذلك، يعانون من القلق وعدم إدراك لصورة الجسم، وينتج عن ذلك عادةً بعض الآثار السلبية، كأن يزداد إحساسهم بالوحدة والشعور بالقلق. وهم غالبًا يتخذون إجراءات متطرفة؛ ليتجنبوا قلقهم على شكل سلوك غير مؤكد.

ويمكن تلخيص مشكلة البحث في السؤال الرئيس الآتي: هل توجد علاقة بين الإلكسيثيميا والقلق وإدراك صورة الجسم، لدى عينة من الأطفال ذوي الإعاقة البصرية بالمرحلة الابتدائية؟

ويتفرع من السؤال الرئيس مجموعة من الأسئلة الفرعية الآتية:

- ما العلاقة بين الإلكسيثيميا والقلق، لدى عينة من الأطفال ذوي الإعاقة البصرية بالمرحلة الابتدائية؟
- ما العلاقة بين الإلكسيثيميا وإدراك صورة الجسم، لدى عينة من الأطفال ذوي الإعاقة البصرية بالمرحلة الابتدائية؟
- ما مدى إمكانية التنبؤ بالإلكسيثيميا لدى الأطفال ذوي الإعاقة البصرية بالمرحلة الابتدائية، من خلال دراسة القلق لديهم؟
- ما مدى إمكانية التنبؤ بالإلكسيثيميا لدى الأطفال ذوي الإعاقة البصرية بالمرحلة الابتدائية، من خلال دراسة إدراك صورة الجسم لديهم؟

فروض الدراسة:

١. توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الإلكسيثيميا والقلق، لدى عينة من الأطفال ذوي الإعاقة البصرية بالمرحلة الابتدائية.

٢. توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الإلكسيثيميا وإدراك صورة الجسم، لدى عينة من الأطفال ذوي الإعاقة البصرية بالمرحلة الابتدائية.

٣. يمكن التنبؤ بالإلكسيثيميا لدى الأطفال ذوي الإعاقة البصرية بالمرحلة الابتدائية، من خلال دراسة القلق لديهم.

٤. يمكن التنبؤ بالإلكسيثيميا لدى الأطفال ذوي الإعاقة البصرية بالمرحلة الابتدائية، من خلال دراسة إدراك صورة الجسم لديهم.

أهداف الدراسة:

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على العلاقة بين الإلكسيثيميا والقلق، وإدراك صورة الجسم، لدى عينة من الأطفال ذوي الإعاقة البصرية بالمرحلة الابتدائية، وأيضًا التعرف على طبيعة إدراك ذوي الإعاقة البصرية لصورة الجسم، كما يهدف أيضًا إلى تبصير المعلمين والمسؤولين في مجال التربية والتعليم بأهم مشكلات ذوي الإعاقة البصرية بالمرحلة الابتدائية.

أهمية الدراسة:

تتجلى أهمية هذا البحث في جانبين، الجانب الأول: الأهمية النظرية، والجانب الثاني: الأهمية التطبيقية، وتبرز أهمية الجانبين فيما يلي:

(أ) الأهمية النظرية:

١. تناول دور الإلكسيثيميا كأحد المتغيرات التي تصيب الأطفال ذوي الإعاقة البصرية، والمؤثرة على القلق وإدراك صورة الجسم لديهم.

٢. كما تكمن أهمية هذه الدراسة في الجانب الوقائي، متمثلاً في معرفة العوامل الكامنة، والمؤثرة على صورة الجسم، للأطفال ذوي الإعاقة البصرية؛ حتى يمكن توجيه الانتباه إلى تخطيط، وإعداد برامج وقائية أكثر فعالية؛ لتحسين صورة الجسم لذوي الإعاقة البصرية.

٣. ندرة الدراسات العربية التي تطرقت لمشكلة الإلكسيثيميا والقلق، وإدراك صورة الجسم، لدى عينة من الأطفال ذوي الإعاقة البصرية بالمرحلة الابتدائية (في حدود علم الباحث).

(ب) الأهمية التطبيقية:

١. الإفادة من النظريات والمفاهيم العلمية في بناء مقياس الإلكسيثيميا، ومقياس إدراك صورة الجسم، للتلاميذ ذوي الإعاقة البصرية وتقنينها على المجتمع المصري.

٢. التقدم من خلال نتائج البحث بالتوصيات، والمقترحات اللازمة، نحو توجيه الوالدين، والمعلمين، والمتخصصين في مجال التربية الخاصة، في وضع الخطط، والبرامج، والخدمات النفسية، التي تساعد في إرشاد، وتوجيه، وعلاج مشكلة ضعف التواصل والتعبير عن المشاعر والحاجات، لدى الأطفال ذوي الإعاقة البصرية، مما يؤدي إلى زيادة ثقتهم بأنفسهم وبالآخرين.

حدود البحث:

لقد تحدد البحث بالحدود التالية:

- حدود بشرية: فقد بلغت عينة البحث (٣٦) طفلاً من الأطفال ذوي الإعاقة البصرية بالمرحلة الابتدائية، بمعهد النور والأمل بدمنهور، وتراوحت أعمارهم ما بين (٨ إلى ١٠ سنوات).
- حدود مكانية: فقد تحددت عينة البحث من الأطفال ذوي الإعاقة البصرية بالمرحلة الابتدائية، بمعهد النور والأمل بدمنهور.
- حدود زمانية: فقد طُبِّق البحث في الفصل الدراسي الثاني، من العام الدراسي ١٤٣٩هـ/ ٢٠١٨م.

مصطلحات الدراسة:

يعرض الباحث التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة:

- **الإلكسيثيميا (Alexithymia):**

تُعرِّف دي ترانيا Di Trani, et. al (2018) الإلكسيثيميا بأنها: «عجز الشخص عن إدراك، وتعرف، والتعبير عن انفعالاته ومشاعره، أو وصفها لفظيًّا، ويُظهِر المصابون بالإلكسيثيميا العديد من الأعراض منها: نقص القدرة على التفكير التخيلي، وصعوبة التمييز بين الانفعالات والإحساسات البدنية، والاندماج فيما يُعرف بالتفكير المنطقي، خارجي الوجه، غير المحمل على الإطلاق بالانفعالات والمشاعر».

ويُعرِّفها الباحث إجرائيًّا بأنها: «الدرجة التي يحصل عليها الطفل ذو الإعاقة البصرية على مقياس الإلكسيثيميا».

- **القلق (Anxiety):**

تعرِّفه عثمان (٢٠١٤، ١٣٦). بأنه: «سمة حالة توتر وقلق، تصيب المعاق نتيجة خوفه من الاندماج الاجتماعي، مما يؤثر على قوة الأنا، وتقدير الذات، والسلوك التوكيدي، والسمات السوية، واللاسوية لديه». ويُعرِّفه الباحث إجرائيًّا بأنه: «حالة من التوتر، والخوف الشديد، التي تنتاب ذي الإعاقة البصرية خوفًا من التفاعل مع الآخرين، والتواجد في المواقف الاجتماعية، مما يجعل الفرد منسحبًا ومنعزلاً، لا يشارك الآخرين، ولا يستطيع التعبير عن النفس، وظهور الأفكار السلبية، والحساسية الشديدة من قبل الآخرين».

- **إدراك صورة الجسم (Perception of the body image):**

يعرِّفها وادي (2007:11) Wade بأنها: «رؤية الفرد لجسمه، مشتملة الجوانب الجسدية، والنفسية، والاجتماعية، والنمائية، والفرد يمكن أن يكون لديه تقويمات موجبة أو سالبة لجسمه، التي تتأثر بالأسرة والأقران». ويُعرِّفها الباحث إجرائيًّا بأنها: «الدرجة التي يحصل عليها المعاق بصريًّا على مقياس إدراك صورة الجسم».

- **الأطفال ذوو الإعاقة البصرية (Blind pupils) :**

يُعرِّفهم الباحث إجرائيًّا بأنهم: «أولئك الأطفال الذين فقدوا حاسة البصر كليًّا (كف كلي)، أو جزء منها (كف جزئي)، سواءً ولدوا هكذا، أو حدث لهم ذلك في فترة من حياتهم، ولا يعانون من أية إعاقات أخرى، مما لا يصلح معهم طرق التعليم العادية ويحتاجون إلى تقديم خدمات تربوية وتعليمية خاصة».

الإطار النظري والدراسات السابقة:

(أ) الإلكسيثيميا (Alexithymia):

- **مفهوم الإلكسيثيميا:**

ترجع الإلكسيثيميا في أصولها اللاتينية إلى ثلاث مقاطع: (A): وتعني فقدان أو عدم وجود، و(Lexi): وتعني كلمة، و(Thymia): وتعني مشاعر، أي أنها: تشير إلى فقدان الكلام المعبر عن المشاعر، أو عدم وجود كلمات للتعبير عن المشاعر. (Carpenter, et al, 2000).

وتعرِّف دي ترانيا Di Trani, et.al (2018). الإلكسيثيميا بأنها: «عجز الشخص عن إدراك،

وتعرف، والتعبير عن انفعالاته ومشاعره، أو وصفها لفظيًّا، ويظهِر المصابون بالإلكسيثيميا العديد من الأعراض منها: نقص القدرة على التفكير التخيلي، وصعوبة التمييز بين الانفعالات والإحساسات البدنية، والاندماج فيما يعرَف بالتفكير المنطقي خارجي الوجه، غير المحمل على الإطلاق بالانفعالات والمشاعر».

وتُعرَّف بأنها: «سمة وجدانية معرفية، تتضح في وجود قصور في التعامل مع المشاعر والانفعالات، يظهر في صورة صعوبة في التعرف على المشاعر الذاتية والتمييز بينها، وصعوبة في التواصل الوجداني، أي صعوبة التعبير عن المشاعر، والأحاسيس للآخرين». (البحيرى، ٢٠٠٩: ٨٢٢ -٨٢٣).

ويُعرِّفها بيرثوز Berthoz ; et al (2007 :341) بأنها: «قصور في بعض المهارة الشخصية المتعلقة بالقدرة على إقامة العلاقات وتحمل الضغوط، ونقص القدرة على فهم الذات، وضبط الذات». وتُعرِّفها (Carolien; et al, 2010: 425-426) بأنها: «صعوبة في الاتصال الوجداني مع الآخرين، والتمييز بين الحالات الانفعالية المختلفة، وعجز في القدرة على الربط بين مخزون الخبرة الانفعالية السابقة، وواقع الخبرة الانفعالية الحالية، أي ضعف القدرة على تحديد مسببات الحالة الوجدانية التي يمر بها الفرد».

- **نسبة انتشار الإلكسيثيميا:**

تُعتبر معدلات الانتشار المقدرة للإلكسيثيميا لدى الأفراد عمومًا بأنها معدلات مرتفعة، فتشير دراسة (Joukamaa, et, al, 2007) إلى أنَّ (١٠٪) من الإناث، و(٧٪) من الذكور مصابين بالإلكسيثيميا. وتشير دراسة (Joukamaa, 2009) إلى أنَّ نسبة انتشار الإلكسيثيميا (٩,٩٪) في الرجال، و(٩,١١٪) في النساء (٨,١٪).

- **أنواع (أشكال) الإلكسيثيميا:**

هناك نوعان للإلكسيثيميا، فالنوع الأول من الإلكسيثيميا يتحدد بدرجة منخفضة من الوعي الشعوري والإثارة الانفعالية، بينما النوع الثاني من الإلكسيثيميا يتحدد بدرجة طبيعية أو عالية من الوعي الشعوري والإثارة الانفعالية، وفيما بعد أضيف نوع ثالث للإلكسيثيميا وهو عكس النوع الثاني للإلكسيثيميا، ويتميز بالعاطفة المنخفضة، وفقر الحياة الخيالية. (Joukamaa. M, 2009: 26).

- **خصائص الذين يعانون من الإلكسيثيميا:**

يذكر ليمنت وآخرون Luminet; et al (2007: 642- 643) أنَّ من السمات النفسية والسلوكية المميزة للأفراد الذين يعانون من الإلكسيثيميا: الميل شبه الدائم إلى الوحدة والعزلة،

وضعف القدرة على تكوين الصداقات، وتقدير الذات المنخفض، وسرعة الغضب، وميول عدوانية وتخريبية.

وفي هذا الإطار حاولت دراسات عديدة دراسة الإلكسيثيميا لدى ذوي الإعاقة البصرية، ومنها دراسة بيرس وآخرين (Bruce et al. 2007) التي أسفرت نتائجها عن الافتقار في المساندة الاجتماعية، وضعف القدرة على التعبير عن المشاعر (الإلكسيثيميا) لدى المراهقين من ذوي الإعاقة البصرية وخاصة الرجال، وقد أكدت هذه النتائج على أنَّ الافتقار إلى المساندة والقدرة على التعبير عن المشاعر (الإلكسيثيميا) لا يتوقف على درجة أو شدة الإعاقة، أو عمر المعاق.

ودراسة عطا الله (٢٠١٣) التي كشفت نتائجها عن دور البرنامج الإرشادي في تخفيف الإلكسيثيميا، وعدم اختلاف فعالية البرنامج الإرشادي المعرفي التحليلي المستخدم في تخفيف الإلكسيثيميا، لدى عينة الدراسة باختلاف الجنس (الذكور، الإناث). ودراسة سلامة (٢٠١٥) التي أسفرت نتائجها عن فاعلية البرنامج الإرشادي في تنمية التوكيدية؛ لخفض الإلكسيثيميا لدى أفراد المجموعة التجريبية.

(ب) القلق (Anxiety):

- **تعريف القلق:**

يُعرِّف القريطي (١٩٩٨: ١٢١) القلق بأنه: «حالة انفعالية، مركبة، غير سارة، تمثل ائتلافًا أو مزيجًا من مشاعر الخوف المستمر، والفزع، والرعب، والانقباض، والهم؛ نتيجة توقع شرٍّ وشيك الحدوث، أو الإحساس بالخطر والتهديد من شيء ما غامض، يعجز المرء عن تحديده على نحو موضوعي».

- **النظريات المفسرة للقلق:**

أولاً: نظرية التحليل النفسي: ترى مدرسة التحليل النفسي أنَّ هناك ثلاثة أنواع من القلق وهي: القلق الموضوعي الذي ينشأ عن مصادر حقيقية، والقلق العصابي والقلق الأخلاقي، اللذان يصدران عن أسباب مبالغ فيها، فيما ترى مدرسة الجشطلت أنَّ القلق يعيق عن عملٍ لم يتمَّ أو لم ينته بعد (عواد، ٢٠٠٦).

ثانيًا: النظرية السلوكية: ترى القلق كسلوك متعلَّم من البيئة التي يعيش فيها الفرد، تحت شروط التدعيم الإيجابي والسلبي (الرشيدي، ٢٠١٢).

- **أنواع القلق:**

قسَّم «فرويد» (١٩٦٢) S.Freud القلق إلى نوعين هما:

القلق الموضوعي: وهذا رد فعل لخطر معروف، ومصدره العالم الخارجي المحيط بالفرد.

القلق العصابي: وهذا مصدره غريزي، إذ أنه خوف غامض، غير مفهوم، لا يستطيع الشخص أن يشعر به، أو يعرف سببه؛ فهو رد فعل لخطر غريزي داخلي (Craze, 1998).

أما سبيلبرجر (١٩٧٢) C.D Spielberger فقد قسم القلق إلى نوعين وهما:

- **حالة القلق:** وهي حالة انفعالية مؤقتة أو طارئة، يشعر فيها الفرد، وتظهر في سلوكه؛ عندما يدرك تهديدًا في الموقف، فينشط جهازه العصبي التلقائي (اللاإرادي) استعدادًا لمواجهة هذا التهديد، وتزول هذه الحالة بزوال مصدر التهديد (موضوع القلق). (يعقوب، ٢٠٠٥).
- **سمة القلق:** هي استعداد مكتسب للقلق، ثابت نسبيًّا، يميز شخصية الفرد، ولا يظهر مباشرة في السلوك، ولكن يُستدل عليه من تكرار ارتفاع حالة القلق وشدتها، لدى الفرد على امتداد الزمان (زهران، ٢٠٠٠).

وفي ضوء ما سبق يتضح أنَّ القلق سمة ظاهرة لدى ذوي الإعاقة البصرية، وهو ما تؤكده عدد من الدراسات منها دراسة Mueller, al et (2006)، التي أشارت نتائجها إلى وجود فروق بين مجموعتي الدراسة في متغير الإلكسيثيميا، ووجود علاقة ارتباطية بين كل من الحساسية للقلق والإلكسيثيميا. ودراسة مطير (٢٠٠٩) التي توصلت إلى وجود علاقة طردية بين الإلكسيثيميا والقلق لدى عينة من المراهقين ذوي الإعاقة البصرية. ودراسة عبده (٢٠١٦) التي أكدت وجود علاقه بين الإلكسيثيميا والقلق الاجتماعي لدى عينة من طلاب الجامعة.

(جـ) إدراك صورة الجسم (Perception of the body image):

مفهوم إدراك صورة الجسم:

إنَّ مفهوم صورة الجسد يضم مفهومين متداخلين هما: مفهوم الصورةِ العقلية المدركة للجسد، وهو مفهوم معرفي إدراكي، ومفهوم الشعور بالرضا أو الرفض أو الضيق تجاه هذه الصورة المدركة، وهو مفهوم معرفي شعوري.

ويعرِّفها وادي (2007:11) Wade بأنها: «رؤية الفرد لجسمه، مشتملة الجوانب الجسدية، والنفسية، والاجتماعية، والنمائية، والفرد يمكن أن يكون لديه تقويمات موجبة أو سالبة لجسمه، التي تتأثر بالأسرة والأقران».

وترى شقير (٢٠٠٥: ٣٠٤) أنها: «صورة ذهنية وعقلية، يكونها الفرد عن جسمه، سواء في مظهره الخارجي أو في مكوناته الداخلية وأعضائه المختلفة، وقدرته على توظيف هذه الأعضاء وإثبات كفاءتها»، كما تعرِّفها إليزابيث Elizabeth (2006:1) بأنها: «الصورة التي نكونها عن جسمنا في عقلنا».

أهمية صورة الجسم:

تعتبر صورة الجسم جزءًا حيويًّا من إحساسنا بالذات، فهي ترتبط بتقدير ذاتنا وتتأثر بالعديد من العوامل الاجتماعية Social والثقافية Cultural، فهي قد تؤثر على رغبتنا في الانتماء إلى المجتمع، وأن نكون مقبولين اجتماعيًّا (Phillips, 2004).

أنواع صورة الجسم:

هناك صورتان تقوم عليهما صورة الجسم وهما:

- صورة موجبة: يكون لدى الفرد صورة جسم موجبة، عندما يدرك شكل الجسم على نحو واضح وحقيقي.
- صورة سالبة: يكون لدى الفرد صورة جسم سالبة، عندما يدرك حجم وشكل الجسم على نحو غير حقيقي، عكس ما هو في الواقع، وعندما يشعر بالخجل والخزي والقلق تجاه جسمه، وعندما يشعر بأنَّ حجم وشكل الجسم يترتب عليهما الاحترام أو عدم الاحترام (Sandoval, E., 2008).

العوامل المؤثرة على صورة الجسم:

تتشكل صورة الجسم بواسطة عوامل مختلفة منها: زملاء الفصل أو المدرسة، الأسرة متمثلة في الإخوة والوالدين والأقارب، ووسائل الإعلام، ومواقع التواصل الاجتماعي، وسلوكيات الآخرين تجاه الفرد (Hildebrandt, 2007: 1- 12).

وتذكر إليزابيث Elizabeth (2006:7) أنَّ هناك عواملاً متعددة تؤثر على نمو صورة الجسم منها: الجنس، وأجهزة الإعلام، والعنصر (الانتماء العرقي) Rac/Ethnicity، والتمرين، والمشاركة الرياضية.

وهناك أيضًا الضغط الاجتماعي العام؛ فثقافة المجتمع تسهم فيما يكوِّنه الطفل من تصورات حول جسمه؛ فكلما كانت صورة الطفل عن جسمه غير متطابقة مع المعايير التي تحددها الثقافة حول الجاذبية الجسمية شعر بعدم الرضا عن ذاته الجسمية (Grogan, 2012:111-112).

مكونات صورة الجسم:

يقسم المظهر الجسمي إلى ثلاثة مكونات:

- مكون إدراكي: ويشير إلى دقة إدراك الفرد لحجم جسمه.
- مكون ذاتي: ويشير إلى عدد من الجوانب، مثل: الرضا والانشغال، أو الاهتمام والقلق بشأن صورة الجسم.
- مكون سلوكي: ويركز على تجنب المواقف التي تسبب للفرد عدم الراحة، أو التعب، أو المضايقة التي ترتبط بالمظهر الجسمي (الدسوقي، ٢٠٠٦: ١٦).

أبعاد صورة الجسم:

يشير فايد (٢٠٠٦: ١٧٧) إلى أنَّ صورة الجسم تنقسم إلى ثلاثة أبعاد هي: الرضا عن مظهر الجسم، وملامح الوجه، والشكل الخارجي، والمظهر بصفة عامة. وترى كارن (Karen, 2003: 10) أنَّ مفهوم صورة الجسم يُستعمل على نطاق واسع، ويشمل عدة أبعاد هي: حجم الجسم، وأجزاء الجسم، وتوظيف الجسم، وشكل الجسم.

وهو ما تؤكده الدراسات، مثل دراسة لارسون وفراندين (٢٠٠٦) Frandin. &Larsson التي توصلت نتائجها إلى القدرة على التحسن العام بوظائف الجسم؛ نتيجة التحسن في فهم صورة الجسم. ودراسة موسى (٢٠١٣) التي أظهرت نتائجها أنَّ الأطفال عاديِّي البصر يتمتعون برضا عن صورة الجسم من حيث مضامين صورة الجسم (الإدراكية -الذاتية- السلوكية) تزيد عما يتمتع به الأطفال ضعاف البصر، والأطفال ذوو الإعاقة البصرية.

ودراسة سليمان (٢٠١٧) التي أوضحت نتائجها وجود علاقة بين الإلكسيثيميا وصورة الجسم.

(د) الإعاقة البصرية:

تعريفات الإعاقة البصرية:

يُعرِّف محمد (٢٠٠٤: ٦٣) الفردَ ذا الإعاقة البصرية من الوجهة التربوية بأنه: «الفرد الذي يتعارض ضعف بصره مع قيامه بالتعلم والتحصيل بشكل جيد، أو تحقيقه لإنجاز أكاديمي بشكل مثاليٍّ».

وتعرِّف منظمة الصحة العالمية الكفيف من هذا المنظور، بأنه: «من تقل حدة إبصاره عن ٦/٣»،

وهذا يعنى أنَّ هذا الشخص لا يستطيع رؤية ما يراه الإنسان سليم البصر من مسافة (٦٠) مترًا، إلا إذا قرب له إلى مسافة ٣ أمتار (القريوتى وآخرون ، ٢٠٠١ : ١٥١).

تصنيف الإعاقة البصرية:

هناك العديد من التصنيفات التي صَنفت الإعاقة البصرية، ومنها تصنيف منظمة الصحة العالمية:

جدول (١)

تصنيف منظمة الصحة العالمية للإعاقة البصرية

التصنيف	درجة الإعاقة	حدة الإبصار بعد التصحيح	ملاحظات
طبيعي	لا توجد	أكثر أو مساوي لمستوى ٦/٧,٥	مقارب للطبيعي
ضعيف البصر	بسيطة	أقل من ٦ /٧,٥	هاتان الفئتان تستطيعان عد أصابعهما على بعد ستة أمتار
	متوسطة	أقل من ٦/١٨	
	شديدة	أقل من ٤٨/١٨	
الكفُّ البصري	شديدة	أقل من ٣/٦٠	يستطيع عد الأصابع على بعد ٣ أمتار
	شبه كلي	أقل من ١/٦٠	يستطيع عد الأصابع على بعد متر واحد
	كلي	لا يري الضوء نهائيًّا No light perception	لا يري شيئًا مطلقًا وقد يتضمن غياب العين أساسًا

(Roe, 1998: 24)

- الحاجات النفسية، والانفعالية، والاجتماعية لذوي الإعاقة البصرية:

ذوو الإعاقة البصرية في حاجة إلى ما يلى:

- التقدير والقبول من الآخرين، والتدريب على المهارات الحركية، ومهارات التوجيه.
- الشعور بالثقة بالنفس، والاستقلالية، والاعتماد على النفس.
- تدريب الحواس للاستخدام الأمثل في عمليات التعلم والتكيف.
- بيئة تربوية تتلاءم مع إمكاناته الحسية والعقلية.
- بيئة آمنة تيسر له سبل التكيف دون التعرض للمخاطر (شعير، ٢٠٠٩ : ٧٦– ٧٧).

منهجية وإجراءات البحث:

(١) منهج البحث:

استخدم الباحث في دراسته المنهج الوصفي The Descriptive Approach، الذي يهدف إلى دراسة الظروف والعلاقات، وتحليلها، وتفسيرها؛ لدراسة العلاقة بين متغيرات الدراسة (الإلكسيثيميا والقلق وإدراك صورة الجسم).

(٢) مجتمع البحث:

يتألف مجتمع الدراسة من مجموعة من الأطفال ذوي الإعاقة البصرية بالمرحلة الابتدائية (ذكور – إناث) بمحافظة البحرية، إدارة دمنهور التعليمية، فقد بلغ عددهم الإجمالي (٩٦) طفلاً وطفلة، خلال العام الدراسى ١٤٣٩ هـ/٢٠١٨ م.

(٣) عينة البحث:

- **العينة الاستطلاعية:**

تتكون من مجموعة من الأطفال ذوي الإعاقة البصرية، تضم (٦٠) طفلاً وطفلة، من معهد النور والأمل بدمنهور، وتتراوح أعمارهم من (٨- ١٠) سنوات، واختيرت العينة بطريقة عشوائية، وطبق الباحث عليهم مقياس القلق، ومقياس الإلكسيثيميا، ومقياس إدراك صورة الجسم، وذلك للتحقق من صدق وثبات أدوات الدراسة.

- **عينة الدراسة الأساسية:**

بعد التأكد من صلاحية أدوات الدراسة، وذلك بحساب الخصائص السيكومترية لها على عينة الدراسة الاستطلاعية، طبقها على عينة الدراسة الأساسية، فقد بلغ حجم العينة (٣٦) طفلاً وطفلة، تتراوح أعمارهم ما بين (٨ –١٠) سنوات.

(٤) أدوات البحث:

استخدمت المقاييس والاختبارات التالية في هذا البحث:

- مقياس الإلكسيثيميا (إعداد الباحث).
- مقياس القلق لذوي الإعاقة البصرية (إعداد. د/ زينب سيد عثمان، ٢٠١٤).
- مقياس إدراك صورة الجسم لذوي الإعاقة البصرية (إعداد الباحث).

(٥) الخصائص السيكومترية لأدوات البحث:

(أ) مقياس الإلكسيثيميا (إعداد الباحث):

وصف المقياس:

يتكون مقياس الإلكسيثيميا من (٣٥) عبارة، تتدرج تحت (٣) أبعاد للمقياس وهي كالآتي:

- صعوبة وصف وتمييز المشاعر: مكون من (١٣) عبارةً، موزعة عشوائيًّا بأرقام هي: (١-١٣)، وتتراوح درجات كل عبارة في البعد ما بين (١-٣)، ليكون مجموع بُعد وصف وتمييز المشاعر (٣٩) درجةً من المجموع الكلي للمقياس وهو (١٠٥).
- صعوبة التواصل مع الآخرين: مكون من (١١) عبارةً، موزعة عشوائيًّا بأرقام وهي: (١٤-٢٤)، وتتراوح درجات كل عبارة في البُعد ما بين (١-٣)، ليكون مجموع بُعد الاعتزاز بالنفس (٣٣) درجةً من المجموع الكلي للمقياس وهو (١٠٥).
- التفكير الموجه خارجيًّا: مكون من (١١) عبارةً، موزعة عشوائيًّا بأرقام وهي: (٢٥-٣٥)، وتتراوح درجات كل عبارة في البُعد ما بين (١-٣)، ليكون مجموع بُعد الإقبال على العمل الأكاديمي (٣٩) درجةً من المجموع الكلي للمقياس وهو (١٠٥).
- الكفاءة السيكومترية للمقياس: حُسب صدق المقياس وثباته من خلال درجات تلك العينة على مفردات المقياس، وذلك كما يأتي:

(١) ثبات المقياس:

لحساب ثبات المقياس استخدمت طريقة (ألفا كرونباخ)، وطريقة إعادة تطبيق المقياس بفاصل زمني وقدره أسبوعين بين التطبيقين الأول والثاني، والجدول (٢) يوضح ذلك.

جدول (٢)

قيم معاملات الثبات بطريقة (ألفا كرونباخ) وطريقة إعادة التطبيق لمقياس الإلكسيثيميا

الأبعاد	ألفا كرونباخ	إعادة التطبيق
صعوبة وصف وتمييز المشاعر.	٠,٧٣٤	٠,٧٤٥
صعوبة التواصل مع الآخرين.	٠,٦٠٠	٠,٦٢٩
التفكير الموجه خارجيًّا.	٠,٦١٨	٠,٦٠٦

الأبعـاد	ألفا كرونباخ	إعادة التطبيق
الدرجة الكلية للمقياس.	٠,٧٨٩	٠,٨٠١

يتضح من الجدول (٢) أنَّ جميع قيم معاملات الثبات دالَّة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يجعلنا نثق في ثبات المقياس.

الاتساق الداخلي Internal Consistency:

حُسب عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه. ويتضح ذلك من الجدول (٣).

جدول (٣)

معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات الإلكسيثيميا والدرجة الكلية لهذا المكون:

مفردات صعوبة وصف وتمييز المشاعر		مفردات صعوبة التواصل مع الآخرين		مفردات التفكير الموجه خارجيًّا	
م	معامل ارتباط المفردة بالبُعد	م	معامل ارتباط المفردة بالبُعد	م	معامل ارتباط المفردة بالبُعد
١	٠,٦٥٥❖❖	١٤	٠,٦٣٠❖❖	٢٥	٠,٦٠٨❖❖
٢	٠,٦٢١❖❖	١٥	٠,٥٦٢❖❖	٢٦	٠,٥٧٦❖❖
٣	٠,٦١٦❖❖	١٦	٠,٦٣٠❖❖	٢٧	٠,٤٤٥❖❖
٤	٠,٤٦٢❖❖	١٧	٠,٤٥٦❖❖	٢٨	٠,٧٨٤❖❖
٥	٠,٤٧٣❖❖	١٨	٠,٥٦٦❖❖	٢٩	٠,٨٤١❖❖
٦	٠,٦٢٧❖❖	١٩	٠,٦٤٨❖❖	٣٠	٠,٦٨٨❖❖
٧	٠,٥١٤❖❖	٢٠	٠,٥٨٧❖❖	٣١	٠,٦٤٢❖❖
٨	٠,٦٨٢❖❖	٢١	٠,٤٧٧❖❖	٣٢	٠,٦٨٠❖❖
٩	٠,٦٢٨❖❖	٢٢	٠,٧٣٦❖❖	٣٣	٠,٦٧٠❖❖
١٠	٠,٦٩٨❖❖	٢٣	٠,٨٨٠❖❖	٣٤	٠,٤٦٥❖❖
١١	٠,٥٠٨❖❖	٢٤	٠,٦٣٥❖❖	٣٥	٠,٨٨٤❖❖
١٢	٠,٦٤٥❖❖				
١٣	٠,٦٣٠❖❖				

❖❖ معامل الارتباط دالٌّ إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١).

ويتضح من جدول (٣) ما يلى: أنَّ جميع معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة المقياس الذي تنتمي إليه دالَّة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١). ثم أوجد الباحث معامل الارتباط بين درجات الأفراد على الدرجة الكلية للبُعد والدرجة الكلية للمقياس. ويتضح ذلك من الجدول.

جدول (٤)

معاملات الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس الإلكسيثيميا والدرجة الكلية:

الأبعـاد	معامل الارتباط
صعوبة وصف وتمييز المشاعر.	٠,٦٧٨❖❖
صعوبة التواصل مع الآخرين .	٠,٧٣٠❖❖
التفكير الموجه خارجيًّا.	٠,٨٥٨❖❖
الدرجة الكلية للمقياس.	٠,٩١٢❖❖

❖❖ معامل الارتباط دالٌّ إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١).

ويتضح من القيمة الجدولية في الجدول (٣) أنَّ جميع قيم معاملات الارتباط دالَّة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠,٠١).

(٢) صدق مقياس الإلكسيثيميا:

*** صدق المحكمين:**

عُرض المقياس في صورته الأولية على عشرة من المحكمين، من المتخصصين في مجال علم النفس التربوي، والصحة النفسية، وبناءً عليه فإنَّ هناك عددًا كبيرًا من المفردات يحظى بنسبة اتفاق المحكمين (١٠٠٪)، وهناك مفردات حظيت بنسبة اتفاق (٩٠٪)، ومفردات أخرى كانت نسبة اتفاقها (٨٠٪)، ولم يتم حذف أي مفردة من مفردات المقياس.

صدق المفردات:

حُسب صدق المفردات عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة ودرجة البُعد الذي تنتمي إليه، وذلك بعد حذف المفردة من الدرجة الكلية لهذا البُعد باعتبار أنَّ بقية المفردات محكًّا (ميزانًا داخليًّا) لهذه المفردة. وهو موضح بالجدول التالي:

جدول (٥)

معاملات صدق مفردات مكونات الإلكسيثيميا

مفردات صعوبة وصف وتمييز المشاعر		مفردات صعوبة التواصل مع الآخرين		مفردات التفكير الموجه خارجيًّا	
م	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للبُعد بعد حذف المفردة من درجة البُعد	م	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبُعد بعد حذف المفردة	م	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبُعد بعد حذف المفردة
١	٠,٦٠٢❖❖	١٤	٠,٦٢٣❖❖	٢٥	٠,٦٨٧❖❖
٢	٠,٥٧٦❖❖	١٥	٠,٥٦١❖❖	٢٦	٠,٧٢١❖❖
٣	٠,٥٩١❖❖	١٦	٠,٦١٩❖❖	٢٧	٠,٧٠٣❖❖
٤	٠,٥٦٧❖❖	١٧	٠,٥١٨❖❖	٢٨	٠,٦٦٧❖❖
٥	٠,٥٠٦❖❖	١٨	٠,٥٨٦❖❖	٢٩	٠,٥٦٧❖❖
٦	٠,٨٨١❖❖	١٩	٠,٥٧٨❖❖	٣٠	٠,٦٥٨❖❖
٧	٠,٥٨٣❖❖	٢٠	٠,٨٢٨❖❖	٣١	٠,٥٤٠❖❖
٨	٠,٧٥٦❖❖	٢١	٠,٨٥٧❖❖	٣٢	٠,٦٦٤❖❖
٩	٠,٦٨٧❖❖	٢٢	٠,٧٧٥❖❖	٣٣	٠,٦٧٤❖❖
١٠	٠,٦٥٩❖❖	٢٣	٠,٦٧٨❖❖	٣٤	٠,٦٤٦❖❖
١١	٠,٦٦٨❖❖	٢٤	٠,٦٩٤❖❖	٣٥	٠,٦٥٨❖❖
١٢	٠,٥٩٦❖❖				
١٣	٠,٦٨٩❖❖				

❖❖ معامل الارتباط دالٌّ إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١).

ويتضح من جدول (٥) ما يلي:

جميع معاملات الارتباط لمفردات بُعد (مفردات صعوبة وصف وتمييز المشاعر) وبُعد (مفردات صعوبة التواصل مع الآخرين) وبُعد (مفردات التفكير الموجه خارجيًّا) دالَّة إحصائيًّا، مما يدل على صدقه الداخلي. ومن ثم فإنَّ مقياس الإلكسيثيميا ككل يتميز بالصدق الداخلي. فأصبح مقياس الإلكسيثيميا مكونًّا من (٣٥) مفردةً، كما في الصورة النهائية.

(ب) مقياس القلق لذوي الإعاقة البصرية (إعداد / عثمان، ٢٠١٤):

وصف المقياس:

أعدَّ هذا المقياس من قبل الباحثة، ويتكون المقياس من أربعة أبعاد، وهي: البُعد الفسيولوجي وتكون من (١٤) مفردة، والبُعد النفسي وتكون من (١٤) مفردة، والبُعد السلوكي وتكون من (١٤) مفردة، والبُعد المعرفي وتكون من (١٤) مفردة.

طريقة تصحيح المقياس:

اعتمدت طريقة التصحيح على وضع درجة لكل استجابة: فكانت العبارات الإيجابية التي تمثل سمة القلق الاجتماعي على النحو التالي: دائمًا = (٤)، وأحيانًا = (٢)، ونادرًا = (٣)، أبدًا= (١)، وتشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى ارتفاع نسبة القلق الاجتماعي، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى انخفاض نسبة القلق الاجتماعي، وقد حددت درجة القطع بـ (م + ٥، ع).

الصدق والثبات لمقياس القلق لذوي الإعاقة البصرية:

لقد أوردت معدة المقياس الصدق والثبات وكان كالتالي:

أولاً: من حيث الصدق: حُسب معامل الارتباط بين العبارة، والبُعد الذي تنتمي إليه العبارة، والدرجة الكلية للمقياس، وتراوحت الدرجات بين (٠,٤١٣ – ٠,٧٥٣)، وكلها دالَّة عند مستوي (٠,٠١). كما حُسب الصدق عن طريق صدق التكوين، وذلك بحساب الارتباطات الداخلية بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس، وتراوحت الدرجات بين (٠,٦٥٥– ٠,٨٧٠)، وكلها دالَّة عند مستوى (٠,٠١).

ثانيًا: من حيث الثبات: حُسب ثبات مقياس القلق الاجتماعي بطريقة إعادة التطبيق، بفاصل زمني (١٥) يومًا، وكان معامل الثبات (٠,٨٣ – ٠,٨٢ – ٠,٧٨ – ٠,٨٨) لأبعاد المقياس على الترتيب، ومعامل الثبات للمقياس ككل (٠,٨٣)، وهي معاملات ثبات عالية.

وتأكد الباحث الحالي من الكفاءة السيكومترية للمقياس بتطبيقه على عينة الدراسة.

حساب ثبات المقياس:

طريقة (ألفا كرونباخ)، وطريقة إعادة تطبيق المقياس بفاصل زمني قدره أسبوعين، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٦)

قيم معاملات الثبات بطريقة (ألفا كرونباخ) وطريقة إعادة التطبيق لمقياس القلق:

الأبعـاد	ألفا كرونباخ	إعادة التطبيق
البعد الفسيولوجي	٠,٥٦٣	٠,٥٦٩
البعد النفسي	٠,٥٧١	٠,٥٩٠
البعد السلوكي	٠,٧٣٢	٠,٧٥٠
البعد المعرفي	٠,٥٥٦	٠,٥٦٠
الدرجة الكلية للمقياس	٠,٨٤٦	٠,٨٥٠

يتضح من الجدول (٦) أنَّ جميع قيم معاملات الثبات دالَّة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يجعلنا نثق في ثبات المقياس.

حساب صدق المقياس:

- صدق المفردات: حُسب صدق المفردات عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة ودرجة البُعد الذي تنتمي إليه، وذلك بعد حذف المفردة من الدرجة الكلية لهذا البُعد وهو موضح بالجدول التالي:

جدول (٧)

معاملات صدق مفردات القلق

مفردات البعد الفسيولوجي		مفردات البعد النفسي		مفردات البعد السلوكي		مفردات البعد المعرفي	
م	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للبعد بعد حذف المفردة من درجة البعد	م	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد بعد حذف المفردة	م	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد بعد حذف المفردة	م	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد بعد حذف المفردة
١	٠,٥٥٤❖❖	١٥	٠,٦٣٠❖❖	٢٩	٠,٦٣٠❖❖	٤٣	٠,٥٨٠❖❖
٢	٠,٦٨٧❖❖	١٦	٠,٥٠٣❖❖	٣٠	٠,٧٠١❖❖	٤٤	٠,٥٦٨❖❖
٣	٠,٧٤٩❖❖	١٧	٠,٤١٥❖❖	٣١	٠,٦٣٧❖❖	٤٥	٠,٦٥٢❖❖
٤	٠,٦٩٨❖❖	١٨	٠,٥٦٠❖❖	٣٢	٠,٧٤٩❖❖	٤٦	٠,٧٤٠❖❖
٥	٠,٦٦٩❖❖	١٩	٠,٧٥٠❖❖	٣٣	٠,٧٤٥❖❖	٤٧	٠,٥٠٧❖❖
٦	٠,٨٦٥❖❖	٢٠	٠,٦٥٤❖❖	٣٤	٠,٦٥٩❖❖	٤٨	٠,٦٣٣❖❖
٧	٠,٦٥٦❖❖	٢١	٠,٥٣٠❖❖	٣٥	٠,٧٧٥❖❖	٤٩	٠,٥٣٧❖❖

مفردات البعد الفسيولوجي		مفردات البعد النفسي		مفردات البعد السلوكي		مفردات البعد المعرفي	
م	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للبعد بعد حذف المفردة من درجة البعد	م	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد بعد حذف المفردة	م	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد بعد حذف المفردة	م	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد بعد حذف المفردة
٨	٠,٦٤٦❖❖	٢٢	٠,٤٤١❖❖	٣٦	٠,٧٢٠❖❖	٥٠	٠,٦٥٢❖❖
٩	٠,٧٤٦❖❖	٢٣	٠,٥٤١❖❖	٣٧	٠,٤٥٧❖❖	٥١	٠,٥٤٦❖❖
١٠	٠,٤٦٣❖❖	٢٤	٠,٧٤٩❖❖	٣٨	٠,٥٢٥❖❖	٥٢	٠,٦٥٢❖❖
١١	٠,٧٤٤❖❖	٢٥	٠,٦٥٨❖❖	٣٩	٠,٤٢٣❖❖	٥٣	٠,٦٦٣❖❖
١٢	٠,٥٣٦❖❖	٢٦	٠,٦٠٠❖❖	٤٠	٠,٥٦٥❖❖	٥٤	٠,٧٦٣❖❖
١٣	٠,٧٠٤❖❖	٢٧	٠,٥٤١❖❖	٤١	٠,٥٤٥❖❖	٥٥	٠,٧١٢❖❖
١٤	٠,٦٤٩❖❖	٢٨	٠,٦١٣❖❖	٤٢	٠,٦٣٠❖❖	٥٦	٠,٧٤٠❖❖

❖❖ معامل الارتباط دالٌّ إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١).

ويتضح من جدول (٧) ما يلي:

- جميع معاملات الارتباط لمفردات بُعد (مفردات البُعد الفسيولوجي، ومفردات البُعد النفسي، ومفردات البُعد السلوكي، ومفردات البُعد المعرفي) دالَّة إحصائيًّا، مما يدل على صدقه الداخلي. ومن ثم فإنَّ مقياس القلق لذوي الإعاقة البصرية ككل يتميز بالصدق الداخلي. فأصبح مقياس القلق لذوي الإعاقة البصرية مكونًّا من (٥٦) مفردةً، كما في الصورة النهائية.

(جـ) مقياس إدراك صورة الجسم لذوي الإعاقة البصرية: (إعداد الباحث).

وصف المقياس:

يتكون مقياس إدراك صورة الجسم لذوي الإعاقة البصرية من (٢٤) عبارة، تتدرج تحت بعدين للمقياس وهما كالآتي:

- إدراك الفرد لجسمه: مكون من (١٢) عبارة، موزعة عشوائيًّا بأرقام وهي: (١-١٢)، وتتراوح درجات كل عبارة في البُعد ما بين (١-٣)، ليكون مجموع بُعد إدراك الفرد لجسمه (٣٦) درجةً من المجموع الكلي للمقياس وهو (٧٢).
- إدراك الفرد لجسمه من خلال الآخرين: مكون من (١٢) عبارة، موزعة عشوائيًّا بأرقام وهي: (١٣-٢٤)، وتتراوح درجات كل عبارة في البُعد ما بين (١-٣)، ليكون مجموع بُعد إدراك الفرد لجسمه من خلال الآخرين (٣٦) درجةً من المجموع الكلي للمقياس وهو (٧٢).

طريقة تصحيح المقياس:

تكوَّن المقياس من (٢٤) عبارة، وصُحِّح وفقًا للتدرج الثلاثي: (موافق – أحيانًا - لا أوافق) المتاح للمقياس.

- الكفاءة السيكومترية للمقياس:

حُسب صدق المقياس وثباته من خلال درجات تلك العينة على مفردات المقياس، وذلك كما يأتي:

(١)– ثبات المقياس:

- طريقة (ألفا كرونباخ)، وطريقة إعادة تطبيق المقياس بفاصل زمني قدره أسبوعين، بين التطبيقين الأول والثاني، والجدول (٨) يوضح ذلك.

جدول (٨)

قيم معاملات الثبات بطريقة (ألفا كرونباخ) وطريقة إعادة التطبيق لمقياس إدراك صورة الجسم

الأبعاد	ألفا كرونباخ	إعادة التطبيق
إدراك الفرد لجسمه.	٠,٨٦٨	٠,٨٩٠
إدراك الفرد لجسمه من خلال الآخرين.	٠,٧٤١	٠,٧٥٣
الدرجة الكلية للمقياس.	٠,٩٠٥	٠,٩١٤

يتضح من الجدول (٨) أنَّ جميع قيم معاملات الثبات دالَّة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠,٠١).

***الاتساق الداخلي (Internal Consistency):**

أُوجد الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات كل عبارة من عبارات المقياس، والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه. ويتضح ذلك من الجدول (٩).

جدول (٩)

معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات مكونات إدراك صورة الجسم

والدرجة الكلية لهذا المكون

مفردات إدراك الفرد لجسمه				مفردات إدراك الفرد لجسمه من خلال الآخرين			
م	معامل ارتباط المفردة بالبعد	م	معامل ارتباط المفردة بالبعد	م	معامل ارتباط المفردة بالبعد	م	معامل ارتباط المفردة بالبعد
١	٠,٨٤٦❖❖	٧	٠,٨٥٨❖❖	١٣	٠,٧٣٧❖❖	١٩	٠,٦٦٣❖❖
٢	٠,٧٧٤❖❖	٨	٠,٧٩٨❖❖	١٤	٠,٦٦٠❖❖	٢٠	٠,٧٠٠❖❖
٣	٠,٧٨٤❖❖	٩	٠,٧٣٣❖❖	١٥	٠,٧٠٩❖❖	٢١	٠,٨١٠❖❖
٤	٠,٨٥٦❖❖	١٠	٠,٦٥٥❖❖	١٦	٠,٦٥٣❖❖	٢٢	٠,٧٤٣❖❖
٥	٠,٨٤١❖❖	١١	٠,٨٣٩❖❖	١٧	٠,٥٠٦❖❖	٢٣	٠,٧٦٣❖❖
٦	٠,٨٣٧❖❖	١٢	٠,٨٤٦❖❖	١٨	٠,٧٦٨❖❖	٢٤	٠,٧٧٨❖❖

❖❖ معامل الارتباط دالٌّ إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١).

ويتضح من جدول (٩) ما يلي: أنَّ جميع معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة المقياس الذي تنتمي إليه دالَّة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١). ثم أوجد الباحث معامل الارتباط بين درجات الأفراد على الدرجة الكلية للبُعد والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (١٠)

معاملات الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس إدراك صورة الجسم لذوي الإعاقة البصرية والدرجة الكلية

الأبعـاد	معامل الارتباط
إدراك الفرد لجسمه.	٠,٧٣٩❖❖
إدراك الفرد لجسمه من خلال الآخرين.	٠,٨٩٤❖❖
الدرجة الكلية للمقياس.	٠,٩٦٣❖❖

❖❖ معامل الارتباط دالٌّ إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١).

ويتضح من القيمة الجدولية في الجدول (١٠) أنَّ جميع قيم معاملات الارتباط دالَّة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠,٠١).

(٢) صدق مقياس إدراك صورة الجسم لذوي الإعاقة البصرية:

*** صدق المحكمين:**

عُرض المقياس في صورته الأولية على عشرة من المحكمين هم من المتخصصين في مجال علم النفس التربوي، والصحة النفسية، وبناءً عليه فإنَّ هناك عددًا كبيرًا من المفردات يحظى بنسبة اتفاق المحكمين (١٠٠٪)، وهناك مفردات حظيت بنسبة اتفاق (٩٠٪)، ومفردات أخرى كانت نسبة اتفاقها (٨٠٪)، ولم يتم حذف أي مفردة من مفردات المقياس.

*** صدق المفردات:**

حُسب صدق المفردات عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة ودرجة البُعد الذي تنتمي إليه، وذلك بعد حذف المفردة من الدرجة الكلية لهذا البُعد، وهو موضح بالجدول التالي:

جدول (١١)

معاملات صدق مفردات مكونات إدراك صورة الجسم:

مفردات إدراك الفرد لجسمه				مفردات إدراك الفرد لجسمه من خلال الآخرين			
م	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للبُعد بعد حذف المفردة من درجة البُعد	م	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبُعد بعد حذف المفردة	م	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبُعد بعد حذف المفردة	م	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبُعد بعد حذف المفردة
١	٠,٦٥٤❖❖	٧	٠,٨٦٣❖❖	١٣	٠,٧٩٠❖❖	١٩	٠,٥٨٧❖❖
٢	٠,٧٨٩❖❖	٨	٠,٦٩٧❖❖	١٤	٠,٧٤٠❖❖	٢٠	٠,٦٣٢❖❖
٣	٠,٨٥١❖❖	٩	٠,٧٠٨❖❖	١٥	٠,٧١١❖❖	٢١	٠,٧٤٠❖❖
٤	٠,٦٩٧❖❖	١٠	٠,٤٧٩❖❖	١٦	٠,٧٤٣❖❖	٢٢	٠,٨٤٣❖❖
٥	٠,٥٩٧❖❖	١١	٠,٦٧٤❖❖	١٧	٠,٥٩٧❖❖	٢٣	٠,٧٠٢❖❖
٦	٠,٨٠٧❖❖	١٢	٠,٧٠١❖❖	١٨	٠,٨٦٨❖❖	٢٤	٠,٧٨٨❖❖

❖❖ معامل الارتباط دالٌّ إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١).

ويتضح من جدول (١١) ما يلي:

- جميع معاملات الارتباط لمفردات بُعد مفردات إدراك الفرد لجسمه وبُعد مفردات إدراك الفرد لجسمه من خلال الآخرين دالَّة إحصائيًّا، مما يدل على صدقه الداخلي.

ومن ثم فإنَّ مقياس إدراك صورة الجسم لذوي الإعاقة البصرية ككل يتميز بالصدق الداخلي. فأصبح مقياس إدراك صورة الجسم لذوي الإعاقة البصرية مكونًا من (٢٤) مفردةً، كما في الصورة النهائية.

(٦) أساليب المعالجة الإحصائية المستخدمة:

استخدم الباحث الأساليب الإحصائية المستخدمة ببرامج الحزم الإحصائية (SPSS)، المستخدمة في العلوم الاجتماعية، ومن أهم هذه الأساليب الإحصائية المستخدمة: (معامل الارتباط لبيرسون، وتحليل الانحدار المتعدد).

عاشرًا: نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتائج الفرض الأول:

ينصُّ الفرض الأول على أنه: توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الإلكسيثيميا والقلق لدى عينة من الأطفال ذوي الإعاقة البصرية بالمرحلة الابتدائية.

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم معامل ارتباط (بيرسون) لحساب دلالة الارتباط بين الإلكسيثيميا وأبعادها: (صعوبة وصف المشاعر، وصعوبة التواصل مع الآخرين، والتفكير الموجه خارجيًّا)، والقلق لدى عينة من الأطفال ذوي الإعاقة البصرية بالمرحلة الابتدائية؛ للتعرف على الارتباط بين متوسط درجاتهم.

جدول (١٢)

يوضح قيمة معامل الارتباط (بيرسون) لدلالة العلاقة الارتباطية بين مقياس الإلكسيثيميا وأبعادها والقلق بأبعاده لدى الأطفال ذوي الإعاقة البصرية (ن=٣٦)

الإلكسيثيميا / القلق	صعوبة وصف المشاعر	صعوبة التواصل مع الآخرين	التفكير الموجه خارجيًّا	الدرجة الكلية
البعد الفسيولوجي	٠,٧٢٦❖❖	٠,٧٦٠❖❖	٠,٧٠١❖❖	٠,٧٦٥❖❖
البعد النفسي	٠,٧٧٩❖❖	٠,٨٢٢❖❖	٠,٧٧٩❖❖	٠,٨٣٤❖❖
البعد السلوكي	٠,٧٤٨❖❖	٠,٧٤٥❖❖	٠,٦٣٠❖❖	٠,٧٣٧❖❖
البعد المعرفي	٠,٦٨٨❖❖	٠,٦٨٩❖❖	٠,٥٨٣❖❖	٠,٦٨٠❖❖
الدرجة الكلية	٠,٨١٨❖❖	٠,٨٤٠❖❖	٠,٧٥٢❖❖	٠,٨٤٠❖❖

❖❖ (٠,٠١) ❖ (٠,٠٥) x (غير دالَّة)

يتضح من الجدول (١٢) مايلي:

توجد علاقة ارتباط موجبة، ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية، عند مستوى (٠,٠١)، بين متوسط درجات الإلكسيثيميا وأبعادها: (صعوبة وصف المشاعر، وصعوبة التواصل مع الآخرين، والتفكير الموجه خارجيًّا)، والقلق بأبعاده (الفسيولوجى، والنفسي، والسلوكي، والمعرفي) لدى عينة من الأطفال ذوي الإعاقة البصرية بالمرحلة الابتدائية وهذا يحقق صحة الفرض الأول.

تفسير نتائج الفرض الأول:

يتضح مما سبق أنَّ علاقة الارتباط موجبة بين الإلكسيثيميا وأبعادها: (صعوبة وصف المشاعر، وصعوبة التواصل مع الآخرين، والتفكير الموجه خارجيًّا)، والقلق بأبعاده (الفسيولوجى، والنفسي، والسلوكي، والمعرفي) لدى عينة من الأطفال ذوي الإعاقة البصرية بالمرحلة الابتدائية، ويفسر الباحث ذلك من خلال التراث السيكولوجي بأنَّ الطفل من ذوي الإعاقة البصرية يعاني من عدم إشباع حاجاته الأساسية، وعدم القدرة على التعبير عن مشاعره ووصفها، ولذلك فهو يتعرض للقلق، والإحباط، وخيبة الأمل، مما يؤدي إلى هدم أهدافه وآماله وطموحاته، فهو لا يستطيع أن يحقق ما يسعى إليه، ولهذا فلن يكون لديه دافع في الحياة. وأنَّ الأطفال مصابي الإلكسيثيميا أكثر عرضة للإصابة بالقلق المزمن؛ وذلك يرجع إلى الفشل في تحديد الانفعالات، والأكثر من ذلك عدم القدرة على اتخاذ قرارات سريعة بناءً على المشاعر، مما يخلق شعورًا بالقلق الكبير نحو الاختبارات الشخصية، كما ينتشر اضطراب القلق لدى مصابي الإلكسيثيميا، فدائمًا ما يخبرون عن اضطرابات معقدة في الحياة، التى بالطبع تؤدي إلى أفكار سلبية، وقد تؤدي إلى إصابة الفرد بحالة قلق وتوتر. ولهذا فلن يكون لديه رضا عن حياته؛ لأنه لم يشترك في بناء أي جزء منها. وتتفق هذه النتيجة أيضًا مع البحوث والدراسات السابقة التي أكدت على ذلك مثل دراسة سلامة (٢٠٠٩)، ودراسة عطا الله (٢٠١٣)، ودراسة سلامة (٢٠١٥)، ودراسة عبده (٢٠١٦) تهدف إلى فهم طبيعة علاقة الإلكسيثيميا، ودراسة سليمان (٢٠١٧).

نتائج الفرض الثاني:

ينصُّ الفرض الثاني على أنه: توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الإلكسيثيميا وإدراك صورة الجسم لذوي الإعاقة البصرية لدى عينة من الأطفال ذوي الإعاقة البصرية بالمرحلة الابتدائية.

وللتحقق من صحة هذا الفرض، استخدم معامل ارتباط (بيرسون) لحساب دلالة الارتباط بين الإلكسيثيميا وأبعادها: (صعوبة وصف المشاعر، وصعوبة التواصل مع الآخرين، والتفكير الموجه خارجيًّا) وإدراك صورة الجسم لذوي الإعاقة البصرية لدى عينة من الأطفال ذوي الإعاقة البصرية بالمرحلة الابتدائية؛ للتعرف على الارتباط بين متوسط درجاتهم.

جدول (١٣)

يوضح قيمة معامل الارتباط (بيرسون) لدلالة العلاقة الارتباطية بين مقياس الإلكسيثيميا وأبعادها وإدراك صورة الجسم لذوي الإعاقة البصرية (ن=٣٦)

الإلكسيثيميا / إدراك صورة الجسم	صعوبة وصف المشاعر	صعوبة التواصل مع الآخرين	التفكير الموجه خارجيًّا	الدرجة الكلية
إدراك الفرد لجسمه	٠,٧٨٤ -❖❖	٠,٧٣٤ -❖❖	٠,٧٩٣ -❖❖	٠,٨٠٦ -❖❖
إدراك الفرد لجسمه من خلال الآخرين	٠,٧٧٤ -❖❖	٠,٧٦٢ -❖❖	٠,٧٨٨ -❖❖	٠,٨١٢ -❖❖
الدرجة الكلية	٠,٨١٣ -❖❖	٠,٧٧٩ -❖❖	٠,٨٢٤ -❖❖	٠,٨٤٣ -❖❖

❖❖ (٠,٠١) ❖ (٠,٠٥) X (غير دالَّة)

يتضح من الجدول (١٣) مايلي:

توجد علاقة ارتباط سالبة ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية عند مستوى (٠,٠١)، بين متوسط درجات الإلكسيثيميا وأبعادها: (صعوبة وصف المشاعر، وصعوبة التواصل مع الآخرين، والتفكير الموجه خارجيًّا)، وبين متوسط درجات إدراك صورة الجسم لذوي الإعاقة البصرية وأبعاده (إدراك الفرد لجسمه، وإدراك الفرد لجسمه من خلال الآخرين)، لدى عينة من الأطفال ذوي الإعاقة البصرية بالمرحلة الابتدائية، وهذا يحقق صحة الفرض الثاني من فروض الدراسة.

تفسير نتائج الفرض الثاني:

مما سبق يتضح أنه توجد علاقة ارتباط سالبة بين الإلكسيثيميا وإدراك صورة الجسم لذوي الإعاقة البصرية، وارتباط الإلكسيثيميا بعدم الرضا عن صورة الجسم، على نحو موجب لدى الأطفال ذوي الإعاقة البصرية يُظهر تحريفًا وتشويهًا في صورة الجسم، كما يسهم اضطراب إدراك صورة الجسم في رفع معدل الإلكسيثيميا. ويفسر الباحث ذلك بأنَّ صورة الجسم تنمو وتتطور عبر مراحل

النمو المختلفة، وهي مكون جوهري وأساسي للشخصية، وتمثل مكونًا أساسيًا في مفهومنا عن ذواتنا. وعلى هذا فإن الفرد –ذكرًا كان أم أنثى– حينما يكون لديه إدراك صحيح عن جسمه، ولديه رضا عن جسمه، وصورة موجبة عن جسمه، فإنه يثق بنفسه ومشاعره ويستطيع التعبير عنها، ويصبح تقديره لذاته مرتفعًا، مما يؤدي إلى تحقيق النجاحات والإنجازات في الحياة، فكلما زاد إدراك الفرد لجسمه قلت لديه الإلكسيثيميا، فالعلاقة بينهم سالبة. وكذلك اتفقت العديد من الدراسات السابقة مع نتيجة هذا الفرض، وهي وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الإلكسيثيميا والقلق مثل دراسة مطير (٢٠٠٩)، ودراسة Farooqi, 2005 – Bennett et al., 2005 – Iqbal et al., 2006 – Felton, 2007 – Brausch & Muehlenkamp, 2007.

نتائج الفرض الثالث:

ينصُّ الفرض الثالث على أنه يمكن التنبؤ بالإلكسيثيميا لدى الأطفال ذوي الإعاقة البصرية بالمرحلة الابتدائية من خلال دراسة القلق لديهم.

للتحقق من صحة هذا الفرض استخدم تحليل الانحدار المتعدد المتدرج (Stepwise)؛ للتعرف على القلق لدى الأطفال ذوي الإعاقة البصرية بالمرحلة الابتدائية، من خلال دراسة القلق لديهم، التي تتنبأ بدرجاتهم في الإلكسيثيميا.

وقد أسفر تحليل الانحدار المتعدد المتدرج عن إدراج العوامل الأربعة الممثلة للقلق وأبعاده: (الفسيولوجي، والنفسي، والسلوكي، والمعرفي).

والجدولان التاليان (١٥، ١٤) يوضحان نتائج تحليل الانحدار المتعدد؛ للتعرف على المتغيرات التي تتنبأ بدرجات الأطفال ذوي الإعاقة البصرية في الإلكسيثيميا.

جدول (١٤)

تحليل تباين الانحدار المتعدد المتدرج (الخطوة الثالثة) للتعرف على القلق لدى الأطفال ذوي الإعاقة البصرية التي تتنبأ بدرجاتهم في الإلكسيثيميا (ن = ٣٦)

	مصدر التباين	مجوع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	معامل التحديد R2	الدلالة
الدرجة الكلية للقلق	الانحدار	١١٩٠,٨٩٢	١	١١٩٠,٨٩٢	٨١,٦	.٧٠٦	٠,٠٠١
	البواقي	٤٩٦,١٠٨	٣٤	١٤,٥٩١			

جدول (١٥)

(تحليل تباين الانحدار المتعدد المتدرج للتعرف على القلق لدى الأطفال ذوي الإعاقة البصرية التي تتنبأ بدرجاتهم في الإلكسيثيميا) (ن = ٣٦)

المتغير التابع	المتغيرات المستقلة	معامل الانحدار	الخطأ المعياري	معامل بيتا B	قيمة ت	الدلالة
الدرجة الكلية الإلكسيثميا	ثابت الانحدار	٥,٨٨	٣,٧١	- - -	١,٥٨	٠,١٢٣
	الدرجة الكلية للقلق	.٨٤٠	.٠٨١	.٨٤٠	٩,٠٣	٠,٠١

يتضح من الجدول (١٥) ما يلي:

١. وجود تأثير إيجابي دالٍّ إحصائيًّا (عند مستوى ٠,٠١) للدرجة الكلية للقلق على درجات الأطفال ذوي الإعاقة البصرية في الإلكسيثيميا.

٢. من الجدول السابق يمكن صياغة معادلة الانحدار المتعدد التي تُسهم في التنبؤ بقيم الأطفال ذوي الإعاقة البصرية، كما يلي:

الإلكسيثيميا لدى الأطفال ذوي الإعاقة البصرية = ٨٤٠ (الدرجة الكلية للقلق) + ١,٢٠٠،

أي أنه كلما زاد القلق لدى الأطفال ذوي الإعاقة البصرية انعكس ذلك بشكل واضح على درجاتهم في الإلكسيثيميا.

تفسير نتائج الفرض الثالث:

توصلت نتائج الفرض إلى أنه يمكن التنبؤ بالإلكسيثيميا للتلاميذ ذوي الإعاقة البصرية من خلال معرفة القلق لديهم، ويفسَّر ذلك بأنه يعاني بعض الأفراد من مصابى الإلكسيثيميا من مشكلات في عملية التحكم في عوامل الإثارة، والتعبير عن الانفعالات أو كبتها، والقدرة على التخيل، والحصول على المساندة الاجتماعية، واستيعاب الانفعالات والمدركات من خلال فهم متطور للذات و للعالم الخارجي، من خلال تنظيم الفرد لانفعالاته، وقد تؤدي الإلكسيثيميا إلى أشكال مختلفة من الاضطراب، تشمل المشكلات المزاجية: كالاكتئاب، والقلق، والوسواس القهري، أو حتى سلوكيات الإدمان، وتتفق هذه النتيجة أيضًا مع البحوث والدراسات السابقة التي أكدت ذلك، فقد تعد صعوبة التعرف على المشاعر منبهًا لكثير من الاضطرابات النفسية مثل القلق، وتتفق هذه النتائج مع دراسة سلامة (٢٠٠٩)، ودراسة عطا الله (٢٠١٣)، ودراسة سلامة (٢٠١٥)، ودراسة عبده (٢٠١٦) التي تهدف إلى فهم طبيعة علاقه الإلكسيثميا، ودراسة سليمان (٢٠١٧).

نتائج الفرض الرابع:

ينصُّ الفرض الرابع على أنه «يمكن التنبؤ بالإلكسيثيميا لدى الأطفال ذوي الإعاقة البصرية بالمرحلة الابتدائية من خلال دراسة إدراك صورة الجسم لديهم».

للتحقق من صحة هذا الفرض استخدم تحليل الانحدار المتعدد المتدرج (Stepwise)؛ للتعرف على إدراك صورة الجسم لدى الأطفال ذوي الإعاقة البصرية التي تتنبأ بدرجاتهم في الإلكسيثيميا.

وقد أسفر تحليل الانحدار المتعدد المتدرج عن إدراج العوامل الأربعة الممثلة لإدراك صورة الجسم وأبعاده: (إدراك الفرد لجسمه، وإدراك الفرد لجسمه من خلال الآخرين).

والجدولان التاليان (١٧، ١٦) يوضحان نتائج تحليل الانحدار المتعدد للتعرف على المتغيرات التي تتنبأ بدرجات الأطفال ذوي الإعاقة البصرية في الإلكسيثيميا.

جدول (١٦)

تحليل تباين الانحدار المتعدد المتدرج (الخطوة الثالثة) لتعرف إدراك صورة الجسم لدى الأطفال ذوي الإعاقة البصرية التي تتنبأ بدرجاتهم في الإلكسيثيميا (ن = ٣٦)

	مصدر التباين	مجوع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	معامل التحديد R2	الدلالة
الدرجة الكلية لإدراك صورة الجسم	الانحدار	١٢٠٠,٠٣٢	١	١٢٠٠,٠٣٢	٨٣,٧٨	،٧١١	٠,٠٠١
	البواقي	٤٨٦,٩٦٨	٣٤	١٤,٣٢٣			

جدول (١٧)

تحليل تباين الانحدار المتعدد المتدرج للتعرف على إدراك صورة الجسم لدى الأطفال ذوي الإعاقة البصرية التي تتنبأ بدرجاتهم في الإلكسيثيميا (ن = ٣٦):

المتغير التابع	المتغيرات المستقلة	معامل الانحدار	الخطأ المعياري	معامل بيتا B	قيمة ت	الدلالة
الدرجة الكلية للإلكسيثيميا	ثابت الانحدار	٤٢,٣	١,٧٥	- - -	٢٤,٠٤	٠,٠٠١
	الدرجة الكلية لإدراك صورة الجسم	.٨٤٣	.١١٧	.٨٤٣	٩,١٥	٠,٠٠١

يتضح من الجدول (١٧) ما يلي:

١. وجود تأثير إيجابي دالٍّ إحصائيًّا (عند مستوى ٠,٠١) للدرجة الكلية لإدراك صورة الجسم على درجات الأطفال ذوي الإعاقة البصرية في الإلكسيثيميا.

٢. من الجدول السابق يمكن صياغة معادلة الانحدار المتعدد التي تُسهم في التنبؤ بقيم الأطفال ذوي الإعاقة البصرية كما يلي:

الإلكسيثيميا لدى الأطفال ذوي الإعاقة البصرية = ٠,٨٤٣ (الدرجة الكلية لإدراك صورة الجسم) +٤٢,٣ .

أي أنه كلما زاد إدراك صورة الجسم لدى الأطفال ذوي الإعاقة البصرية انعكس ذلك بشكل واضح على درجاتهم في الإلكسيثيميا.

تفسير نتائج الفرض الرابع:

توصلت نتائج الفرض إلى أنه يمكن التنبؤ بالإلكسيثيميا للتلاميذ ذوي الإعاقة البصرية من خلال معرفة إدراك صورة الجسم لديهم. ويمكن تفسير ذلك بأنَّ الأفراد الذين يعانون من ضعف القدرة على التعبير عن مشاعرهم (مصابو الإلكسيثيميا)، فهم يعانون من صعوبات ذاتية واجتماعية قد تؤثر على قدراتهم في التعامل مع مواقف الحياة المختلفة، وقدرتهم على التواصل الفعال. فإنَّ عدم القدرة على التعبير عن المشاعر أو كبتها، أو الصراع عن التعبير عنها، يرتبط بالعديد من المشكلات النفسية، وله آثاره المرضية على الصحة النفسية والجسمية، بينما يرتبط شعور الفرد بالصحة النفسية والجسمية بالتعبير عن المشاعر، وإدراك صورة الجسم تعتبر من الوسائل الأساسية في الحد من اضطراب الإلكسيثيميا، وهذا ما تؤكد عليه دراسات Farooqi, 2005 – Bennett et al., 2005 – Iqbal et al., 2006 – Felton, 2007 – Brausch & Muehlenkamp, 2007 ودراسة نهى ضياء الدين عبدالحميد موسى (٢٠١٣).

التوصيات:

اهتمت الدراسة بتقديم مجموعة من التوصيات من أهمها ما يلي:

- الاهتمام بإعداد المتخصصين النفسيين؛ للتعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة، وإعدادهم بأفضل البرامج والأساليب التربوية.

- رعاية الطفل الكفيف تربويًّا تقيه من خطر الإلكسيثيميا والقلق، ما يؤثر على بناء شخصيته، ويجعله ينمو نموًّا طبيعيًّا.
- ضرورة الاهتمام بتربية الطفل وجعله قادرًا على التغلب على الإلكسيثيميا والقلق.
- توجيه الوالدين بطرق رعاية طفلهما الكفيف، وتقبل إعاقة الطفل، ومساعدته على أن يعبر عما يشعر به.
- إجراء المزيد من البرامج؛ للتقليل من القلق لدى الأطفال من ذوي الإعاقة البصرية.
- الاهتمام بالفرد المعوق وأسرته، وإمدادهم بالدعم المادي، والاجتماعي، والانفعالي، وكل أنواع الدعم التي تساعد المعاق بصريًّا، وأسرته على التخفيف من حدة الصدمة عليهم.
- ضرورة وجود أخصائي نفسي مُدرَّب ومتخصص لمساعدة ذوي الإعاقة البصرية على حل مشكلاتهم.

المراجع

المراجع العربية:

البحيرى، محمد رزق. (٢٠٠٩). إسهام بعض المتغيرات النفسية في التنبؤ بالإلكسيثيميا لدى عينة من الأطفال من ذوي صعوبات تعلم القراءة والموهوبين موسيقيًّا. *دراسات نفسية (١٩)، (٤)*، ٨١٥ - ٨٨٣.

الرشيدي، محمد سعد. (٢٠١٢). *فاعلية برنامج إرشادي لخفض قلق الامتحان، وعلاقته بالتوافق النفسي لدى عينة من ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة المتوسطة بالكويت*. رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

الفقي، أمل إبراهيم عبدالعزيز. (٢٠١٢). فاعلية برنامجي العلاج المعرفي السلوكي والاسترخاء في تخفيف الإلكسيثيميا لدى طالبات الجامعة. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس (رابطة التربويين العرب)*، *٣١ (٣)*، ٢١٥ -٢٥٢.

القريطي، أمين عبدالمطلب. (١٩٩٨). *الصحة النفسية*، القاهرة، دار الفكر العربي.

القريوتي، يوسف والسرطاوي، عبدالعزيز والصمادي، جميل. (٢٠٠١). *المدخل إلى التربية الخاصة*، ط٢، دبي، دار القلم للنشر والتوزيع.

زهران، حامد عبدالسلام. (٢٠٠٠). *علم النفس الاجتماعي*، القاهرة، عالم الكتب.

سليمان، سمر مجدي فهمي. (٢٠١٧). *الإلكسيثيميا لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية اللاتي تعرضن لاضطرابات ضغوط ما بعد الصدمة: (دراسة وصفية إكلينيكية)*. *رسالة ماجستير، كلية التربية*، جامعة حلوان.

شعير، إبراهيم محمد. (٢٠٠٩). *تعليم المعاقين بصريًّا: أسسه، استراتيجياته*، وسائله، القاهرة، دار الفكر العربى.

شقير، زينب محمود. (٢٠٠٥). *الشخصية السوية والمضطربة*، ط٣، القاهرة، دار النهضة المصرية.

عبده، فرج الله عباس صلاح. (٢٠١٦). *الإلكسيثيميا وعلاقتها بالاكتئاب والتفاعل والقلق الاجتماعي لدى عينة من طلاب الجامعة: دراسته سيكومتريه - إكلينيكية*. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة طنطا.

عثمان، زينب سيد عبدالحميد. (٢٠١٤). القلق الاجتماعي وعلاقته بقوة الأنا، وتقدير الذات، والسلوك

التوكيدي، والسمات السوية واللاسوية، لدى عينة من المراهقين المعاقين بصريًا. *مجلة كلية الآداب*، جامعة سوهاج، (٣٧)، ١٣٥ - ٢٠٠.

عطا الله، مصطفي خليل محمود. (٢٠١٣). *فعالية الإرشاد المعرفي التحليلي في تخفيف الإلكسيثيميا لدى عينة من ذوي الإعاقة البصرية بالمنيا*. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة المنيا.

عواد، أحمد أحمد. (٢٠٠٦). الخصائص السيكومترية لمقياس والكر - مكونيل للكفاءة الاجتماعية والتوافق المدرسي على الأطفال في البيئة الاجتماعية. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، المجلد (١٢)، العدد (٣٧)، ص ١-ص ٤٥.

فايد، جمال عطية خليل. (٢٠٠٦). صورة الجسم وعلاقتها ببعض أنماط التفاعلات الاجتماعية لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة. *مجلة كلية التربية*، جامعة المنصورة، (٦٠)،٢٠٧ -١٥٣.

كامل، سهير أحمد. (٢٠١٢). *سيكولوجية الشخصية*، الإسكندرية، مركز الإسكندرية للكتاب.

محمد، عادل عبدالله. (٢٠٠٤). *الإعاقات الحسية: سلسلة ذوي الاحتياجات الخاصة*، القاهرة، دار الرشاد.

مطير، هدى سلمى. (٢٠١٥). *فعالية برنامج إرشادي لتنمية التوكيدية لخفض الإلكسيثيميا لدى عينة من المراهقات الكفيفات*. رسالة دكتوراه، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

مطير، هدى سلمى. (٢٠٠٩). *الإلكسيثيميا وعلاقتها بالقلق لدى عينة من المراهقين ذوي الإعاقة البصرية*. رسالة ماجستير، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

موسى، نهي ضياء الدين عبدالحميد. (٢٠١٣). صورة الجسم لدى الأطفال ضعاف البصر وذوي الإعاقة البصرية. *مجلة الطفولة والتربية*، جامعة القاهرة، ١٦(٢)، ٣٨١-٤٥٨.

المراجع الأجنبية: References:

Areepattamannil, S. (2011). Academic Self-Concept, Academic Motivation, Academic Engagement, and Academic Achievement: Amixed methods Study of Indian Adolescents in Canada and India. A dissertation for the degree of *Doctor of Philosophy*, faculty of Education, Queen's University, Canada.

Bennett, D., Ambrosini, P., Kudes, D., & Metz, C.(2005).Gender Difference in Adolescent Depression: Do Symptoms differ for Body and Girls? *Journal of Affective Disorders, 89(1)*, 35-44.

Brausch, K., & Muehlenkamp, J. (2007). Body Image and Suicidal Ideation in Adolescents, *Body Image, 4(2)*, 207-212.

Bruce, I., Harrow, J & Obolenskaya, P. (2007). Blind and partially sighted people′s perceptions of their inclusion by family and friends, *British journal of visual impairment, 25(1)*,68-85.

Di Trani, M., Mariani, R., Renzi, A., Greenman, P. S., & Solano, L. (2018). Alexithymia according to Bucci's multiple code theory: A preliminary investigation with healthy and hypertensive individuals. Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice, 91(2), 232-247.

Elizabeth,L., Woodrow,K. (2006). The Effects of Body Image on Career Decision Making Self-Efficacy and Assertiveness in Female Athletes and Non-Athletes. *Master's thesis*, The Graduate College, Marshall University.

Grogan, S. (2012). *Body Image, Understanding Body Dissatisfaction in Men*, Women, and Children,36.

Hildebrandt, D. (2007). *Relationship between Body Image and Self-Esteem of Ninth and Twelfth Graders*, from: www.uwstout.edu/lib/theis/2007

Karen, Y,.& Tsukada, M. (2003). How You Look Depends On Where You Are: Inividual And Situational Factors In Body Image. *Doctoral Dissertation*, Graduate School, Ohio State University

Larsson, L., & Frandin, K. (2006). Body awareness and dance-based training for persons with acquired blindness - Effects on balance and gait speed, *Visual Impairment Research, 8 (1-2)*, 25-40.

Luminet, O., Rokbanic, L., David, O.,& Vincent, J. (2007). Aevaluation of the absolute and relative stability of Alexithymia in women with breast cancer, *Journal of Psychosomatic Research, 62,* 641-648.

Matti,. (2009). *Alexithymia in Finnish General Population, Distribution Bookshop TAJU* P.O. Box 61733014 University of Tampere Finland.

Mueller., Jochen., Alpers.,& Georg (2006). Two facets of being bothered by bodily sensations: Anxiety sensifity and alexithymia in psychosomatic patients, *Comprehensive psychiatry , 47,(6)*,489-495.

Sandoval, E. (2008). Secure Attachment, Self-esteem, and Optimism as Predictors of Positive Body Image in Women, *Ph.D., Texas* A&M University, AAT 3333763.

Wade, S. (2007). Differences in Body Image and Self-Esteem in Adolescents with and without Scoliosis Dis for *Degree of Doctor of Psychology* Faculty of the Adler School of Proffessional Psychology, Umi, N. 3286615

Webster, A., & Roe, J .(1998). Ch*ildren with visually impairments, social international*, language and learning London and Newyork Route ledge.

Al-Mehrij, Abdul Karim. (2020). Implementing the principles of Total Quality Management in General Education Schools in Al Majma'a. *Journal of Educational Science*, *5* (2), 127-167.

Implementing the principles of Total Quality Management in General Education Schools in Al Majma'a

Dr. Abdul Karim bin Abdul Aziz Al-Mehrij

Associate Professor in the Department of Management and Educational Planning, Imam Muhammad Bin Saud Islamic University
amehrij@yahoo.com

Abstract:

This study seeks to provide recommendations to the development of the practice of secondary school leaders for executive planning in their schools by measuring the degree of practice and identifying obstacles faced.

The researcher used the descriptive method. Data was gathered using a questionnaire and the research sample consisted of supervisors of school leadership in the General Administration of Education in Riyadh, semester 2, for the academic year 1437/1438 AH (41 supervisors in total or 85.4% of the total study population). The main results were:

1. The approval of the research sample that the degree of practice of secondary school leaders for executive planning in their schools is: "average".
2. The research sample largely agree about the obstacles faced by secondary school leaders in the implementation of executive planning in their schools. 3. The research sample agreed "very much" on the proposals given. The study recommended increasing the number of workshops and courses on executive planning.

Keywords: Management. Planning. Executive Planning. High School Leaders.

المحرج، عبدالكريم. (٢٠٢٠). ممارسة قادة المدارس الثانوية في مدينة الرياض للتخطيط التنفيذي في مدارسهم من وجهة نظر مشرفي القيادة المدرسية. *مجلة العلوم التربوية، ٥* (٢)، ١٢٧-١٦٧.

ممارسة قادة المدارس الثانوية في مدينة الرياض للتخطيط التنفيذي في مدارسهم من وجهة نظر مشرفي القيادة المدرسية

د. عبدالكريم بن عبدالعزيز المحرج[1]

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى تقديم مقترحات تسهم -بإذن الله- في تفعيل ممارسة قادة المدارس الثانوية للتخطيط التنفيذي، وذلك من خلال الكشف عن درجة الممارسة من وجهة نظر مشرفي القيادة المدرسية، وتحديد المعوقات التي تحد من الممارسة.

واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وأعد استبانة وزعها على مجتمع الدراسة الذي تكون من جميع مشرفي القيادة المدرسية في الإدارة العامة للتعليم بمدينة الرياض وعددهم (٤١) مشرفًا، استجاب منهم (٣٥) مشرفًا، أي بنسبة (٨٥,٤٪) من إجمالي مجتمع الدراسة.

وخلصت الدراسة إلى نتائج منها: موافقة أفراد الدراسة على أنَّ درجة ممارسة قادة المدارس الثانوية للتخطيط التنفيذي متوسطة، وموافقتهم على المعوقات التي تواجه قادة المدارس في ذلك بدرجة كبيرة، وموافقتهم على المقترحات المناسبة لتفعيل ممارسة قادة المدارس الثانوية للتخطيط التنفيذي بدرجة كبيرة جدًّا، وأوصت الدراسة بتكثيف الدورات التدريبية وورش العمل في مجال التخطيط التنفيذي لقادة المدارس الثانوية، والتحفيز المادي والمعنوي للذين يمارسون التخطيط التنفيذي منهم.

الكلمات المفتاحية: إدارة. تخطيط. التخطيط التنفيذي. قادة المدارس الثانوية.

[1] الأستاذ المشارك في قسم الإدارة والتخطيط التربوي كلية العلوم الاجتماعية - جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، amehrij@yahoo.com

مقدمة:

يعد التخطيط أحد الركائز الأساسية لأي عمل إداري ناجح وهو وظيفة أساسية من وظائف الإدارة، وقد تبنى عليه وظائف الإدارة الأخرى من تنظيم وتوجيه وتنسيق ورقابة. والتخطيط هو: «التفكير المنظم اللازم لتنفيذ أي عمل والذي ينتهي باتخاذ القرارات المتعلقة بما يجب عمله ومتى يعمل وكيف يعمل». (العجمي، ١٤٣٠هـ، ص٦٦).

ولاشك أنَّ إعداد الخطط الاستراتيجية على مستوى الوزارة أو إدارات التعليم أو المدارس، يستلزم وضع خطط تنفيذية تنقلها من مرحلة الصياغة الفكرية إلى مرحلة التطبيق العملي لتلك الخطط على أرض الواقع، وفق ما يشير إليه عدد من التربويين ومنهم ماهر (٢٠٠٦م، ص٩) والعسكر وآخرون (١٤٣١هـ، ص٣٢) وآل عوشن (١٤٣٣هـ، ص٥).

وتكمن أهمية التخطيط التنفيذي كتوجه معاصر في أنه يؤدي -بإذن الله تعالى- إلى تحسين فاعلية الأداء الوظيفي للعاملين في المدرسة، واستخدام مواردها بصورة رشيدة.

ويحتل قائد المدرسة مكانة بارزة في المجتمع المدرسي لكونه المعني بالدرجة الأولى والمسؤول عن تحقيق أهداف المدرسة بالتعاون مع سائر أعضاء المجتمع المدرسي، وتتوقف درجة نجاحه على مدى ممارسته للعمليات الإدارية وفي مقدمتها التخطيط التنفيذي.

وتمثل المرحلة الثانوية مرحلة مهمة في التعليم العام؛ لكونها المرحلة التي تُعنى بإعداد الطلاب في مرحلة المراهقة لتوصلهم إلى مرحلة الشباب وبداية اعتمادهم على أنفسهم -بعد الله-، حيث تتضح في هذه المرحلة مظاهر القيادة والاستعدادات والقدرات، مما يستدعي العناية بالتخطيط التنفيذي للمدرسة لاستثمار هذه القوى البشرية بما يعود بالنفع على وطنهم، بإذن الله تعالى.

وتتعدد مسميات الباحثين لمفهوم التخطيط التنفيذي وفق ما يشير إليه بعض الباحثين ومنهم ماهر (٢٠٠٦م، ص٩)، وآل عوشن (١٤٣٣هـ، ص٢٧) والمصري (٢٠١٥، ص ١٤٢) حيث قد يسمى التخطيط الوظيفي، أو التخطيط على مستوى الإدارات، أو التخطيط التشغيلي، أو التخطيط التكتيكي، أو التخطيط المشتق، أو خطط العمل، أو التخطيط السنوي، أو التخطيط المدرسي، وأيًّا كان المسمى فالتخطيط التنفيذي هو: الوسيلة لوضع خطط المدرسة الاستراتيجية موضع التنفيذ.

مشكلة الدراسة:

يتوقف نجاح المنظمات على مدى كفاءة إدارتها، ومدى نجاحها في التخطيط وإعداد الخطط التنفيذية أو التشغيلية لبرامجها ومشروعاتها.

ويرى بعض الباحثين أنه: يغلب على المنظمات الربحية وغير الربحية (الحكومية، والخيرية، وغيرها) ضعف التخطيط. كما يلاحَظ عدم وجود خطط استراتيجية أو تشغيلية معتمدة يسعى لتحقيقها العاملون في المنظمات. (آل عوشن،١٤٣٢هـ، ص ٢١).

ويُعد التخطيط التنفيذي وما ينتج عنه من خطط تنفيذية للمدرسة عاملاً مهمًّا في نجاحها، وبقدر ما يحرص قائد المدرسة وأعضاء فريق التخطيط فيها على تجويد عملية التخطيط والخطط بقدر ما يكون نجاح المدرسة في تحقيق أهدافها، بإذن الله تعالى.

والتخطيط التنفيذي للمدرسة يسهم في تحسين فاعلية الأداء الوظيفي للعاملين فيها، ويستثمر مواردَ المدرسة بصورة رشيدة، ويتفادى الارتباك في التنفيذ والفوضى، ويحدد المشكلات أو المعوقات التي تواجهها ويضع الحلول المناسبة لها، ويقلل من المخاطر التي يمكن أن تتعرض لها المدرسة في المستقبل.

ويؤكد عدد من التربويين على أنَّ بعض المشكلات التي تعاني منها المدارس الثانوية في كل عام يكون سببها ضعف التخطيط التنفيذي، حيث يذكر بني مرتضى والمخلافي والشمري (١٤٣٧هـ) أنَّ كثيرًا من المشكلات التي تظهر في بداية كل عام دراسي قد يكون من أسبابها عدم ممارسة قائد المدرسة لوظيفة التخطيط للعمل المدرسي.

كما أشارت نتائج عدد من الدراسات إلى تدني ممارسات التخطيط لدى مديري المدارس، ومنها دراسة الحربي (١٤٢٦هـ) التي توصلت إلى تدني مستوى ممارسات التخطيط لدى مديري المدارس الثانوية، ودراسة المنصور (١٤٣٣هـ) التي توصلت إلى أنَّ ممارسة مديري المدارس الثانوية للتخطيط المدرسي لا تتجاوز الدرجة المتوسطة.

كما كشفت نتائج عدد من الدراسات، ومنها دراسة أبو عيشة (٢٠٠٧م) عن وجود مشكلات تواجه مديري ومديرات المدارس الثانوية أثناء ممارستهم للتخطيط المدرسي، كما أكدت دراسة العتيبي (١٤٣١هـ) على وجود معوقات للتخطيط المدرسي في المدارس الثانوية بدرجة كبيرة تتعلق بإعداد وإقرار وتنفيذ ومتابعة الخطة، وأظهرت دراسة آل معدي (١٤٣٣هـ) أنَّ درجة حدة مشكلات التخطيط المدرسي كبيرة.

وبناءً على ما سبق، ولأهمية الوقوف على واقع ممارسة قادة المدارس الثانوية في مدينة الرياض للتخطيط التنفيذي في مدارسهم، والمعوقات التي تواجههم في ذلك؛ تم اختيار هذا الموضوع لدراسته.

أسئلة الدراسة:

١. ما درجة ممارسة قادة المدارس الثانوية في مدينة الرياض للتخطيط التنفيذي في مدارسهم من وجهة نظر مشرفي القيادة المدرسية؟

٢. ما المعوقات التي تواجه قادة المدارس الثانوية في مدينة الرياض في ممارستهم للتخطيط التنفيذي في مدارسهم من وجهة نظر أفراد الدراسة؟

٣. ما المقترحات المناسبة لتفعيل ممارسة قادة المدارس الثانوية في مدينة الرياض للتخطيط التنفيذي في مدارسهم من وجهة نظر أفراد الدراسة؟

أهداف الدراسة:

١. تحديد درجة ممارسة قادة المدارس الثانوية في مدينة الرياض للتخطيط التنفيذي في مدارسهم.

٢. الوقوف على المعوقات التي تواجه قادة المدارس الثانوية في مدينة الرياض في ممارستهم للتخطيط التنفيذي في مدارسهم.

٣. تقديم مقترحات تسهم -بإذن الله- في تطوير ممارسة قادة المدارس الثانوية في مدينة الرياض للتخطيط التنفيذي في مدارسهم.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية هذه الدراسة في المجالين النظري والتطبيقي فيما يأتي:

- **الأهمية النظرية:**

- أنها تتعلق بموضوع مهم، وهو التخطيط التنفيذي الذي يعدُّه الباحثون في الإدارة التربوية سببًا -بإذن الله تعالى- في نجاح المنظمات والمؤسسات التربوية.
- اختصاص هذه الدراسة بالتخطيط التنفيذي (Action Plans) وهو موضوع لم يتم التطرق

إليه سابقًا حسب اطلاع الباحث لاسيما في الدراسات العربية، ومن ثم فإنَّ عناية الدراسة ببيان مفهوم التخطيط التنفيذي وأهميته ومراحله وعناصره تُعد إضافة نظرية في هذا الجانب.

- **الأهمية التطبيقية:**

- استهدفت الدراسة الوقوف على درجة ممارسة قادة المدارس الثانوية في مدينة الرياض للتخطيط التنفيذي في مدارسهم، وهو مالم تستهدفه أي من الدراسات السابقة بحسب اطلاع الباحث.
- يمكن أن يستفيد من هذه الدراسة قادة المدارس في مدينة الرياض في جودة وتطوير العمل في مدارسهم، ووزارة التعليم في تطوير أداء قادة المدارس لديها.
- كما يمكن أن يستفيد منها التدريب التربوي في إعداد الاحتياج التدريبي لقادة المدارس في مجال التخطيط التنفيذي.

حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: تتركز حدود هذه الدراسة الموضوعية في الوقوف على درجة ممارسة قادة المدارس الثانوية في مدينة الرياض للتخطيط التنفيذي (الذي يتضمن تحليل الوضع الراهن، وصياغة الأهداف العامة والأهداف المحددة، ووضع البرامج والمهام المحققة للأهداف، ووضع مؤشرات الأداء، ووضع الجداول الزمنية اللازمة للتنفيذ، ووضع ميزانية للخطة)، والصعوبات التي تواجههم في ذلك، والمقترحات التي ستسهم -بإذن الله تعالى- في تطوير ممارستهم للتخطيط التنفيذي في مدارسهم.
- الحدود المكانية: طُبقت هذه الدراسة على المدارس الثانوية الحكومية للبنين في مدينة الرياض.
- الحدود الزمانية: طُبقت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٣٧/١٤٣٨هـ.

مصطلحات الدراسة:

١-٧-١- التخطيط:

يعرِّف أبو النصر (٢٠١٢م، ص١٢٢) التخطيط على أنه: (عملية التنبؤ بالمستقبل والاستعداد

له)، ويرى المبعوث (١٤٣٤هـ، ص٢٥) أنَّ التخطيط: (عمل ذهني يقوم به المخطط من أجل بناءً مستقبل العمل وذلك باستقراء الماضي ودراسة الحاضر).

ويُعرَّف إجرائيًّا في هذه الدراسة بأنه التفكير المنظم المسبق اللازم لتنفيذ أي عمل في المدرسة واتخاذ قرارات متعلقة بما يجب عمله وكيف ومتى يعمل من أجل تحقيق أهداف المدرسة.

التخطيط التنفيذي:

يعرفه ماهر (٢٠٠٦م، ص١٠) بأنه "تخطيط قصير الأجل (تشغيلي) والهدف منه تحقيق الأهداف التنفيذية (أهداف الإدارات والأقسام) وهي أهداف كمية محددة تفصيلية، والتي في إجمالها تسعى لتحقيق الأهداف العامة للمنظمة"

ويُعرف إجرائيًّا في هذه الدراسة بأنه: (التفكير المنظم المسبق اللازم لتنفيذ أي عمل في المدرسة، والمنطلق من تحليل واقع المدرسة، المتضمن لسياساتها وأهدافها وبرامجها وأنشطتها ومؤشرات الأداء وجداولها الزمنية.

الإطار النظري للدراسة:

مفهوم التخطيط التنفيذي:

يرى ماهر (٢٠٠٦ م، ص٩) أنَّ التخطيط التنفيذي عبارة عن: بيان بأهداف العمل والتشغيل داخل الأقسام ووحدات العمل ومجموعات التنفيذ ومدته سنة فأقل، وهو يمثل الترجمة الحقيقية لاستراتيجيات المنظمة أو الخطوة الثانية بعد عملية التخطيط الاستراتيجي، ومن خلاله تتم عملية تهيئة المنظمة للتنفيذ.

ويرى آل عوشن (١٤٣٣هـ، ص٢٧) أنَّ التخطيط التنفيذي غالبًا ما يكون قصير المدى، ويتسم بدرجة كبيرة من التفاصيل، وينبثق من التخطيط الاستراتيجي، كما تنبثق منه الخطة التنفيذية التي تُعد إطار عمل يتضمن مجموعة من الأنشطة والبرامج المطلوب تنفيذها من قبل الإدارة التنفيذية (الإدارة الوسطى)، بالتكامل فيما بينها عبر أهداف ذكية لها مؤشرات أداء وتقديرات مالية خلال فترة زمنية محددة، تتواءم مع الخطة الاستراتيجية.

ويفرِّق عدد من الباحثين ومنهم الصيرفي (٢٠٠٨م، ص٥) بين التخطيط والخطة، حيث يرى بأن التخطيط يعني: المراحل الفكرية والذهنية الخاصة بالنشاط، التي تبدأ بالتفكير في الهدف، وطريقة تحقيقه، والموازنة بين الظروف المستقبلية التي قد تساعد أو تعوق تحقيقه، بينما الخطة

هي: تفصيل للمراحل الواجب القيام بها، وتحديد الاختصاصات والمهام، وتوقيت إتمام كل مرحلة من المراحل؛ للوصول إلى الهدف المنشود.

ويُعرِّف العسكر وآخرون (١٤٣١هـ، ص٣٢) الخطة التنفيذية على مستوى المدرسة بأنها: إطار عمل يتضمن مجموعة من الأنشطة والبرامج المطلوب تنفيذها من قبل المدرسة، في نطاق الأهداف المرسومة خلال فترة زمنية محددة.

ويرى الحر (١٤٣٠هـ، ص١١٣) أنَّ الخطة التنفيذية للمدرسة عبارة عن منظومة متكاملة من التدابير والإجراءات المحددة في الزمان والمكان، والمسؤولية التي يُتوقع ضرورة اتخاذها بقصد تطويع الواقع أو تجاوزه؛ من أجل تحقيق هدف معين من الأهداف الاستراتيجية للمدرسة. والخطة كمفهوم هي: المسار العملي الذي ينقل المدرسة من واقعها الحالي إلى المستقبل المرغوب، طبقًا للمعلومات الفعلية لواقع العملية التعليمية والتربوية في المدرسة.

وبناءً على ما سبق يمكن القول بأنَّ التخطيط التنفيذي لأي مدرسة ثانوية، هو التفكير المنظم المسبق اللازم لتحقيق أهداف المدرسة، عن طريق تحليل واقعها، وتحديد السياسات والبرامج والأنشطة ومؤشرات الأداء والجداول الزمنية، والذي يكون من نتاجه الخطة التنفيذية للمدرسة.

أهمية التخطيط التنفيذي في المدرسة:

تتعدد جوانب أهمية التخطيط التنفيذي في المدرسة وفق ما يذكره عدد من الباحثين ومنهم بوهل Bowhill (2008, p.313)، و أبو النصر (٢٠١٢م، ص١٣٢)، وروبنز وكولتير Robbins & Coulter (2014, p.246)، والسكارنة (١٤٣٦هـ، ص١٨٨)، والمصري (٢٠١٥م، ص١٤١)، وبني مرتضى وآخرون (١٤٣٧هـ، ص١٠٢) وغيرهم، والتي يمكن تلخيصها في تحسين فاعلية الأداء الوظيفي للعاملين في المدرسة، واستخدام مواردها بصورة رشيدة، وتفادي الارتباك في التنفيذ والفوضى، والتعرف على المشكلات أو المعوقات ووضع الحلول المناسبة لها، والتقليل من المخاطر التي يمكن أن تتعرض لها المدرسة في المستقبل، بالإضافة إلى أنه يساعد على إجراء الرقابة الداخلية والخارجية على أعمال المدرسة، ومن ثم فهو يساعد على تحقيق الأهداف، من خلال جهد جماعي منظم، يستثمر الإمكانات ويعين على أداء العمل في المدرسة بيسر وسهولة دون اضطراب أو ازدواجية في التنفيذ.

مراحل التخطيط التنفيذي:

يذكر عدد من الباحثين ومنهم القريوتي (٢٠٠٩م، ص١٧٦)، وأبو النصر (٢٠١٢م، ص١٦٩)، وبرايتون وقولد Bratton & Gold (2012, p.177)، أنَّ التخطيط التنفيذي يمر بعدد من المراحل، ويُمكن تلخيص مراحل التخطيط التنفيذي في المدرسة فيما يأتي:

١. مرحلة إعداد الخطة التنفيذية للمدرسة، التي تتضمن أهدافها وبرامجها وأنشطتها وإجراءاتها ومسؤولية التنفيذ ومؤشرات الأداء وجداولها الزمنية التي تتضمن متابعتها وتقويمها.
٢. مرحلة مراجعة الخطة التنفيذية للمدرسة، حيث تُراجع للتأكد من حسن بناء الخطة، وعدم تعارض أهدافها وبرامجها وأنشطتها.
٣. مرحلة إقرار الخطة التنفيذية للمدرسة واعتمادها من صاحب الصلاحية.
٤. مرحلة تنفيذ خطة المدرسة، ويتم ذلك بقيام كل مسؤول ورد اسمه في الخطة بإنجاز الجزء المتعلق به على أكمل وجه.
٥. مرحلة متابعة الخطة التنفيذية للمدرسة، وذلك بملاحظة ومتابعة تنفيذ الخطة، وكذلك مراجعتها أثناء التنفيذ، وملاحظة الظروف الخارجية المحيطة، التي يمكن أن تؤثر في تنفيذ الخطة. كما أنَّ الدراسة تتفق مع العوشن (١٤٣٣هـ، ص٣٣) في أنَّ هناك مرحلة مهمة تسبق هذه المراحل وهي مرحلة التهيئة لإعداد الخطة أو ما يسميه البعض بمرحلة التخطيط للتخطيط.

عناصر التخطيط التنفيذي للمدرسة:

يرى عدد من المتخصصين، ومنهم بوهل Bowhill (2008, p.417)، والحر (١٤٣٠هـ، ص٩٧)، والعسكر وآخرون (١٤٣١هـ، ص ١٦- ص٢٨)، وآل عوشن (١٤٣٣هـ، ص٢٤)، وروبنز وكولتير Robbins & Coulter, 2014, p.247) بأنَّ عناصر التخطيط التنفيذي للمدرسة تتمثل فيما يأتي:

٢-٤-١- تحليل الوضع الراهن للمدرسة (جوانب القوة والضعف والفرص والمخاطر):

يمثل هذا التحليل للبيئتين الداخلية والخارجية للمدرسة المنطلق الصحيح لبناء الخطة التنفيذية لها، ويشمل تحليل البيئة الداخلية جوانب القوة التي تتمثل في القدرات الذاتية للمدرسة

والتي تميزها عن غيرها، وأوجه القصور والضعف الذاتية التي يمكن أن تعوق المدرسة عن تحقيق أهدافها، في حين يشمل تحليل البيئة الخارجية الفرص وهي جميع العوامل والظروف غير الخاضعة لسيطرة المدرسة، التي يمكن للمدرسة الإفادة منها، والمخاطر التي تؤثر على أداء المدرسة أو تحد من قدرتها على تحقيق أهدافها.

وضع الأهداف العامة:

وتصاغ في جمل عامة، لا يمكن قياسها، ولا تحدد بزمن، وإنما تُحدد وتُقاس في الأهداف المحددة أو التفصيلية، على أن يتم وضع جميع الأهداف العامة التي تسعى المدرسة إلى تحقيقها بشمولية وتوازن، بحيث تكون هناك أهداف تتعلق بالطلاب، وأخرى بالمعلمين ونموهم المهني، وثالثة بالبيئة المدرسية وهكذا.

وضع الأهداف المحددة:

يُعد تحديد الأهداف الخطوة الأولى لتخطيط البرامج، ولابد أن تسعى المدرسة إلى تحسين وتطوير الخدمات التي تقدمها، وتحديد أهداف تتوافر بها شروط الأهداف الجيدة، ومنها: التحديد، والوضوح، والواقعية، والقابلية للقياس.

وضع البرامج والمهام المحققة للأهداف:

وهذا هو العنصر السادس من عناصر التخطيط فلا يكفي أن يُحلَّل الوضع الحالي وأن تحدد الأهداف، كما لا يكفي التوقع (التنبؤ) ووضع السياسات، وإنما لابد من تحديد البرامج والمهام المحققة للأهداف، فالأهداف لا تتحقق وحدها، وإنما هناك عدة بدائل وخيارات لتحقيق كل هدف، وهنا تبرز أهمية تحديد البرامج والمهام المحققة للأهداف.

وضع مؤشرات الأداء:

وتعرف بمصطلح (KPI, s)، وهي معايير كمية أو كيفية محددة وواقعية وقابلة للقياس ومحددة بزمن، تُقَيِّمُ أداء المدرسة في مجالات محددة ومعروفة، وهي أداة تزود المدرسة بقياس مدى النجاح الذي حُقق في أهدافها، كما أنها تسهل القيام بأعمال المحاسبية، والتركيز على المستهدفات المرغوبة، وتجويد بناء الأهداف التفصيلية، بالإضافة إلى المساعدة في إعداد التقارير النهائية لأداء الخطة.

وضع الجداول الزمنية اللازمة للتنفيذ:

يحقق وضع الجداول الزمنية فوائد عدة، منها أنه يساعد على توزيع البرامج والمهام اللازمة لتنفيذ خطة المدرسة على الفترة الزمنية التي تستغرقها الخطة، كما أنه يساعد على تقسيم المهام المطلوبة إلى عمليات صغيرة (فرعية) ممكنة التحقيق، ويساعد على تقدير الوقت اللازم لتنفيذ كل عملية أو مهمة، وتحديد وقت الابتداء والانتهاء من كل عملية أو مهمة، بالإضافة إلى أنه يساعد على متابعة تنفيذ الخطة، وعن طريق المتابعة يمكن التعرف بشكل مستمر على مدى توافق مراحل تنفيذ الخطة والإنجاز مع الخطة الموضوعة، وتحديد الانحرافات وسبل علاجها.

ويجب أن يحتوي الجدول الزمني على الأهداف المحددة أو البرامج أو المهام، ومؤشرات الأداء، وتاريخ التنفيذ، والمسؤول عن التنفيذ، وتقويم التنفيذ (نفذ/ لم ينفذ/ نسبة التنفيذ/ أسباب ضعف أو عدم التنفيذ).

وضع ميزانية للخطة:

وذلك بتقدير ميزانية للبرامج والأنشطة والاجتماعات والعاملين والمستلزمات المالية والمادية للخطة وغيرها.

ويمكن القول بأنَّ اجتهاد فريق التخطيط في المدرسة برئاسة قائدها في العناية بعناصر التخطيط التنفيذي والالتزام بها، يساعد المدرسة على أداء أعمالها ومهامها وتنفيذ برامجها وأنشطتها بالصورة التي تحقق لها أهدافها.

معوقات التخطيط التنفيذي في المدرسة:

تواجه عملية التخطيط التنفيذي في المدرسة صعوبات ومعوقات متعددة، ومنها وفق ما يشير إليه السكارنة (١٤٣٦هـ، ص ١٩٩) ما يأتي:

- ضعف الجدية في تنفيذ خطة المدرسة، وتدني حماس العاملين لها.
- البيروقراطية وبطء الإجراءات الإدارية في المدرسة.
- الطموح المفرط في الخطة بما يفوق القدرات الفعلية لتنفيذها في المدرسة.
- نقص البيانات والمعلومات اللازمة للعملية التخطيطية في المدرسة.
- ضعف تقدير الزمن اللازم لتنفيذ الخطة في المدرسة.
- مقاومة التغيير الذي تتطلبه الخطة لدى بعض العاملين في المدرسة.

ويضيف القريوتي (٢٠٠٩م، ص١٨٥) وآل عوشن (١٤٣٣هـ، ص٢٠) معوقات أخرى، ومنها خوف قيادة المدرسة أو بعض العاملين فيها من التخطيط التنفيذي لأنه يتطلب تغييرًا، وضعف القناعة بأهمية التخطيط التنفيذي لدى بعضهم والاكتفاء بتسيير الأعمال اليومية، وضعف مهارات التخطيط التنفيذي لدى بعض العاملين في المدرسة، بالإضافة إلى ضعف الحوافز للقائمين على عمليتي التخطيط والتنفيذ في المدرسة.

وبناءً على ما سبق فإنَّ هذه المعوقات تخف حدتها إذا ما وجدت القيادة المدرسية الفاعلة المقتنعة بالتخطيط التنفيذي، وتملك الحماسة التي تبثها في العاملين في المدرسة، ولديها القدرة على تحفيزهم بشتى أنواع الحوافز المادية والمعنوية؛ لتكون عونًا لهم على تنفيذ خطط المدرسة.

٣ - الدراسات السابقة:

تناولت عدد من الدراسات موضوع التخطيط المدرسي التنفيذي في المدارس بصيغ عدة، ومن ذلك دراسة العتيبي (١٤٣١هـ) التي هدفت للكشف عن معوقات التخطيط المدرسي في المدارس الثانوية بمدينة الرياض، واستخدم المنهج الوصفي المسحي، وأعد استبانة وزعها على مجتمع الدراسة الذي تكون من (١١٤) مديرًا، وخلصت الدراسة إلى نتائج منها وجود معوقات للتخطيط المدرسي بدرجة كبيرة تتعلق بإعداد وإقرار وتنفيذ ومتابعة الخطة.

واشترك أريهو وجايلز Aruhu & Giles (2011) في دراسة هدفت إلى الكشف عن العوامل المؤثرة في التخطيط المدرسي في المدارس الثانوية في (جزر سليمان) جنوب المحيط الهادي، واستخدما المنهج الوصفي، وأجريا مقابلات مع مديري المدارس الثانوية في جزيرة (ماكيرا)، وخلصت الدراسة إلى نتائج منها أنَّ ضعف ثقة المديرين في وضع خطة مدرسية وتنفيذها وتقويمها بنجاح، ونقص تأهيلهم قبل الخدمة، وقلة الدورات المقدمة لهم من العوامل المؤثرة على ضعف التخطيط المدرسي في المدارس الثانوية.

وأعدت أثير الشمري (٢٠١٢م) دراسة هدفت إلى الكشف عن مشكلات التخطيط التي تواجه مديرات المدارس الثانوية بمدينة حائل من وجهة نظر المديرات، واستخدمت المنهج الوصفي المسحي، وأعدت استبانة وزعتها على جميع مديرات المرحلة الثانوية للبنات بمدينة (حائل) وعددهن (٣٥) مديرة، وخلصت الدراسة إلى نتائج منها أنَّ أكثر المشكلات التي تواجه مديرات المدارس أثناء قيامهن بالتخطيط هي المشكلات المتعلقة بالنواحي المالية والمادية، تليها المشكلات المتعلقة

بالعنصر البشري، ثم المشكلات المتعلقة بالنواحي التنظيمية والصلاحيات الممنوحة، كما أنَّ أفراد الدراسة وافقوا بشدة على مقترحات التغلب على مشكلات التخطيط لدى المديرات.

وأجرى جابينو Gabenu (2012) دراسة هدفت إلى التعرف على معوقات التخطيط التعليمي التي تواجه التطبيق الفعال للخطط والبرامج التعليمية في نيجيريا، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الوثائقي، وخلصت إلى نتائج منها وجود معوقات ومشكلات تواجه الإدارة التعليمية تتعلق بالتخطيط، ومنها عدم توافر المعلومات الموثقة للتخطيط، وضعف التخطيط التعليمي.

وقامت سارة العرجاني (١٤٣٣هـ) بدراسة هدفت إلى الكشف عن واقع ومعوقات ممارسة مديرات المدارس المتوسطة في مدينة الرياض للتخطيط المدرسي، واستخدمت المنهج الوصفي المسحي، وأعدت استبانة وزعتها على عينة الدراسة التي تكونت من (٢٩٤) مديرة ووكيلة، وخلصت الدراسة إلى نتائج منها أنَّ مديرات المدارس المتوسطة في مدينة الرياض يمارسن التخطيط بدرجة متوسطة، وأنَّ هناك معوقات بدرجة عالية تواجههن أثناء الممارسة، وأنَّ أفراد الدراسة موافقات بدرجة عالية على مقترحات تفعيل ممارسة المديرات للتخطيط المدرسي.

وأعدَّ آل معدي (١٤٣٣هـ) دراسة هدفت إلى الكشف عن مشكلات التخطيط المدرسي في مدارس المرحلة المتوسطة الأهلية المتعلقة بإعداد الخطة وتنفيذها من وجهة نظر مديري المدارس ومشرفي الإدارة المدرسية في مدينة الرياض، واستخدم المنهج الوصفي المسحي، وأعد استبانة وزعها على جميع مشرفي الإدارة المدرسية في الإدارة العامة للتعليم في مدينة الرياض وعددهم (٣٧) مشرفًا، وجميع مديري المدارس الأهلية المتوسطة بمدينة الرياض وعددهم (١٤٤) مديرًا، وخلصت الدراسة إلى نتائج منها أنَّ درجة حدة مشكلات التخطيط المدرسي في المدارس المتوسطة في مدينة الرياض كبيرة.

وأجرى المنصور (١٤٣٣هـ) دراسة هدفت إلى الكشف عن واقع التخطيط المدرسي بالمدارس الثانوية من وجهة نظر مديريها والمشرفين التربويين في محافظة (الرس)، واستخدم المنهج الوصفي المسحي، وأعدَّ استبانة وزعها على عينة الدراسة التي تكونت من (٦٥) مديرًا ومشرفًا، وخلصت الدراسة إلى نتائج منها أنَّ مديري المدارس يمارسون التخطيط المدرسي بدرجة متوسطة. وأنَّ أفراد الدراسة وافقوا بدرجة مرتفعة على معوقات تطبيق التخطيط المدرسي بالمرحلة الثانوية.

وتعاون أولولوب و كبولوفي Ololube & Kpolovie (2013) في إعداد دراسة هدفت إلى

التعرف على المعوقات والصعوبات التي تواجه التخطيط التعليمي الفعال في دولة نيجيريا، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي الوثائقي بالإضافة إلى تحليل (swot) ومجموعة التركيز، وشملت عينة الدراسة مجموعة من القادة التربويين والأكاديميين، وخلصت الدراسة إلى نتائج منها: وجود معوقات للتخطيط التربوي والتعليمي في نيجيريا، ونقص البيانات والإحصاءات الدقيقة اللازمة للتخطيط، وندرة المخططين التربويين والتعليميين من ذوي الكفاءة العالية.

وقام الشمري (١٤٣٧هـ) بدراسة هدفت إلى الكشف عن واقع التخطيط في برامج التربية الخاصة المدمجة في المدارس الابتدائية الحكومية بمدينة الرياض، واستخدم المنهج الوصفي المسحي، وأعد استبانة وزعها على عينة الدراسة التي تكونت من (١٣٨) مديرًا ومشرفًا تربويًّا، وخلصت الدراسة إلى نتائج منها أنَّ أفراد الدراسة وافقوا بدرجة عالية على وجود معوقات للتخطيط في برامج التربية الخاصة المدمجة في المدارس الابتدائية الحكومية بمدينة الرياض، كما وافقوا بدرجة عالية جدًّا على مقترحات التخطيط للبرامج.

*** التعليق على الدراسات السابقة:**

- يُلاحظ من خلال استعراض الدراسات السابقة قلة الدراسات التي تطرقت لممارسة قادة المدارس الثانوية للتخطيط التنفيذي، ومعظم الدراسات التي اطلِع عليها تُعنى بالكشف عن واقع التخطيط المدرسي أو التربوي بوجه عام أو المعوقات والمشكلات والصعوبات التي تواجه التخطيط المدرسي أو التربوي.
- وقد اتفقت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة في المجال العام وهو التخطيط المدرسي أو التربوي، ولكنها اختلفت معها جميعًا في الموضوع، كما اتفقت مع معظم الدراسات في تطبيقها على مدارس المرحلة الثانوية، بينما طبقت دراسات سارة العرجاني (١٤٣٣هـ) وآل معدي (١٤٣٣هـ) على المرحلة المتوسطة، أما دراسة الشمري (١٤٣٧هـ) فقد طبقت على المرحلة الابتدائية، وإضافة لما سبق، فإنَّ الدراسة الحالية اتفقت مع الدراسات السابقة في منهج الدراسة وهو المنهج الوصفي المسحي، باعتباره المنهج المناسب لهذه الدراسات، ماعدا دراسة جابينو ,Gabenu (2012) التي استخدمت المنهج الوصفي الوثائقي، ودراسة أولولوب وكبولوفي Ololube & Kpolovie (2013) التي أضافت إلى المنهج الوصفي الوثائقي تحليل (سوات) وأسلوب مجموعة التركيز.

- كما اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في أداة الدراسة وهي الاستبانة، ماعدا دراسة أريهو وجايلز Aruhu & Giles (2011) التي استخدمت المقابلة مع مديري المدارس الثانوية في جزيرة (ماكيرا).
- ومن جانب آخر اختلفت الدراسة الحالية عن بقية الدراسات، عدا دراسات آل معدي (١٤٣٣هـ) والمنصور (١٤٣٣هـ) والشمري (١٤٣٧هـ) في عينة الدراسة، التي تكونت من المشرفين التربويين، بينما كانت في الدراسات السابقة الأخرى مكونة من المديرين والمديرات أو وكلاء المدراس أو رواد النشاط أو قادة إداريين أو تربويين ورؤساء أقسام في المدارس.

*** أوجه استفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:**

تمثلت استفادة الدراسة الحالية من تلك الدراسات في تحديد مشكلة الدراسة وتحديد أهدافها، وفي بناء الإطار النظري للدراسة، وفي اختيار المنهج المناسب لها، وكذلك في بناء وتصميم أداة الدراسة (الاستبانة)، بالإضافة إلى اختيار الأساليب الإحصائية المناسبة، وفي الوقوف على بعض المراجع المتعلقة بموضوع الدراسة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

في ضوء أسئلة الدراسة وأهدافها والبيانات والمعلومات المراد الحصول عليها وفي ضوء مراجعة الدراسات السابقة، اُختير المنهج الوصفي المسحي منهجًا للدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع مشرفي القيادة المدرسية في الإدارة العامة للتعليم بمدينة الرياض، في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٣٧/ ١٤٣٨هـ، والبالغ عددهم (٤١) مشرفًا (إحصائية الإدارة العامة للتعليم بمدينة الرياض، ١٤٣٨هـ)، ونظرًا لقلة مجتمع الدراسة؛ استخدم أسلوب المسح الشامل حيث وُزِّعت الاستبانة على جميع أفراد مجتمع الدراسة، واستجاب منهم (٣٥) مشرفًا، أي بنسبة (٨٥,٤٪) من إجمالي مجتمع الدراسة.

خصائص أفراد الدراسة:

يبين الجدول رقم (١) خصائص أفراد الدراسة من حيث سنوات خبرتهم في الإشراف التربوي:

جدول رقم (١)

توزيع أفراد الدراسة وفق سنوات خبرتهم في الإشراف التربوي

سنوات الخبرة في الإشراف التربوي	التكرارات	النسبة المئوية
أقل من (٥) سنوات	١٤	٤٠,٠
من (٥ -١٠) سنوات	٩	٢٥,٧
أكثر من (١٠) سنوات	١٢	٣٤,٣
الإجمالي	٣٥	١٠٠,٠

يتضح من خلال الجدول رقم (١) أنَّ هناك (١٤) مشرفًا بنسبة (٤٠,٠٪) خبرتهم أقل من (٥) سنوات، في حين أنَّ هناك (١٢) مشرفًا بنسبة (٣٤,٣٪) خبرتهم في الإشراف التربوي أكثر من (١٠) سنوات، وهناك (٩) مشرفين بنسبة (٢٥,٧٪) تتراوح سنوات الخبرة لهم ما بين (٥-١٠) سنوات، وبذلك يتبين أنَّ (٦٠٪) من أفراد الدراسة لديهم خبرة (٥) سنوات فأكثر في الإشراف التربوي، مما يجعلهم قادرين على وصف ما يتم في المدارس من مدى ممارسة قادتها للتخطيط التنفيذي، والصعوبات التي تواجههم في ذلك؛ نتيجة تكرار زياراتهم ومتابعتهم للمدارس.

أداة الدراسة:

بناءً على طبيعة البيانات، وعلى المنهج المتبع في الدراسة، وُجد أنَّ الأداة الأكثر ملاءمة لتحقيق أهداف هذه الدراسة هي (الاستبانة)، وقد بُنيت أداة الدراسة بالرجوع إلى الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة.

ولقد تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من جزأين، الجزء الأول: تناول البيانات الأولية الخاصة بأفراد الدراسة والتي تتمثل في: عدد سنوات الخبرة في الإشراف التربوي، المؤهل العلمي، والجزء الثاني: تكون من (٥٠) عبارة مقسمة على ثلاثة محاور تتناول درجة ممارسة قادة المدارس

الثانوية في مدينة الرياض للتخطيط التنفيذي، والمعوقات والمقترحات التي تُسهم في تفعيل ممارستهم للتخطيط التنفيذي، واستخدم مقياس (ليكرت) الخماسي وفق العبارات الآتية: «كبيرة جدًّا» و«كبيرة» و«متوسطة» و«قليلة» و«قليلة جدًّا».

ولتحديد طول خلايا المقياس الخماسي (الحدود الدنيا والعليا) المستخدم في محاور الدراسة؛ حُسب المدى (٥-١-٤) ثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس؛ للحصول على طول الخلية الصحيح أي (٠,٨٠-٥/٤)، بعد ذلك أضيفت هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (أو بداية المقياس وهو الواحد الصحيح)؛ وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية وهكذا أصبح طول الخلايا كما يأتي:

- من ١,٠٠ وحتى ١,٨٠ يمثل (موافق بدرجة قليلة جدًّا).
- من ١,٨١ وحتى ٢,٦٠ يمثل (موافق بدرجة قليلة).
- من ٢,٦١ وحتى ٣,٤٠ يمثل (موافق بدرجة متوسطة).
- من ٣,٤١ وحتى ٤,٢٠ يمثل (موافق بدرجة كبيرة).
- من ٤,٢١ وحتى٥,٠٠ يمثل (موافق بدرجة كبيرة جدًّا).

صدق أداة الدراسة:

تأكد الباحث من صدق الاستبانة من خلال ما يأتي:

الصدق الظاهري لأداة الدراسة (صدق المحكمين):

بعد الانتهاء من بناء أداة الدراسة، عُرضت على عدد من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات السعودية؛ وذلك للاسترشاد بآرائهم، وبناءً على التعديلات والاقتراحات التي أبداها المحكمون، أجريت التعديلات اللازمة التي اتفق عليها غالبية المحكمين، من تعديل بعض العبارات وحذف عبارات أخرى، حتى أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية.

صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة:

بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة طُبقت ميدانيًّا على أفراد الدراسة وعلى بياناتهم، وحُسب معامل الارتباط (بيرسون) لمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة، فقد حُسِب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه

العبارة كما توضح ذلك الجداول التالية:

جدول رقم (٣)

معاملات ارتباط (بيرسون) لعبارات محور (درجة ممارسة قادة المدارس الثانوية للتخطيط التنفيذي) بالدرجة الكلية للمحور

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٦٠٥❖❖	٩	٠,٧٤٥❖❖	١٧	٠,٦٧٧❖❖
٢	٠,٦٣٥❖❖	١٠	٠,٧١٥❖❖	١٨	٠,٨٣٩❖❖
٣	٠,٧٥٠❖❖	١١	٠,٨٨٥❖❖	١٩	٠,٦٩٩❖❖
٤	٠,٥٩٠❖❖	١٢	٠,٩٠٦❖❖	٢٠	٠,٧٨٥❖❖
٥	٠,٦٧٤❖❖	١٣	٠,٧٠٦❖❖	٢١	٠,٦٥٠❖❖
٦	٠,٥١٤❖❖	١٤	٠,٨٧٨❖❖	٢٢	٠,٥٦٥❖❖
٧	٠,٥٣٧❖❖	١٥	٠,٨٠٨❖❖	-	-
٨	٠,٥٨٧❖❖	١٦	٠,٦٩٣❖❖	-	-

** دال عند مستوى ٠,٠١

جدول رقم (٤)

معاملات ارتباط (بيرسون) لعبارات محور (المعوقات التي تواجه قادة المدارس الثانوية في ممارستهم للتخطيط التنفيذي) بالدرجة الكلية للمحور

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٥١٦❖❖	٩	٠,٤٧٥❖❖
٢	٠,٦٤٤❖❖	١٠	٠,٥٧٣❖❖
٣	٠,٥٤٨❖❖	١١	٠,٦٧٠❖❖
٤	٠,٥٠٠❖❖	١٢	٠,٥٨٦❖❖
٥	٠,٦٠٨❖❖	١٣	٠,٥٠٥❖❖

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
٦	❖❖٠,٥٠١	١٤	❖❖٠,٥٢٥
٧	❖❖٠,٥٨٤	١٥	❖❖٠,٦٩٢
٨	❖❖٠,٥٦٧	١٦	❖❖٠,٥٨١

** دال عند مستوى ٠,٠١

جدول رقم (٥)

معاملات ارتباط (بيرسون) لعبارات محور (المقترحات التي تُسهم في تفعيل ممارسة قادة المدارس الثانوية للتخطيط التنفيذي) بالدرجة الكلية للمحور

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
١	❖❖٠,٥٢٥	٧	❖❖٠,٥٩٩
٢	❖❖٠,٦٢٨	٨	❖❖٠,٦١٠
٣	❖❖٠,٦٦٠	٩	❖❖٠,٧٧٩
٤	❖❖٠,٦٧٧	١٠	❖❖٠,٦١٢
٥	❖❖٠,٧٩٧	١١	❖❖٠,٥٢٠
٦	❖❖٠,٤٦٢	١٢	❖❖٠,٥١٧

** دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من خلال الجداول ذات الأرقام (٣، ٤، ٥) أنَّ جميع العبارات دالَّة عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي، كما يشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة وكافية يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة الحالية.

ثبات أداة الدراسة:

قِيس ثبات أداة الدراسة باستخدام معادلة ثبات (ألفا كرونباخ) والجدول رقم (٦) يوضح معامل الثبات لمحاور أداة الدراسة وذلك كما يلي:

جدول رقم (٦)

معامل (ألفا كرونباخ) لقياس ثبات أداة الدراسة

م	المحور	عدد العبارات	معامل الثبات
١	درجة ممارسة قادة المدارس الثانوية للتخطيط التنفيذي	٢٢	٠,٨٤٩
٢	المعوقات التي تواجه قادة المدارس الثانوية في ممارستهم للتخطيط التنفيذي	١٦	٠,٨٣١
٣	المقترحات التي تسهم في تفعيل ممارسة قادة المدارس الثانوية للتخطيط التنفيذي	١٢	٠,٨١٤
	الثبات الكلي	٥٠	٠,٨٢٠

يتضح من خلال الجدول رقم (٦) أنَّ مقياس الدراسة يتمتع بثبات مقبول إحصائيًّا، حيث بلغت قيمة معامل الثبات الكلية (ألفا) (٠,٨٢٠)، وهي درجة ثبات عالية، كما تراوحت معاملات ثبات أداة الدراسة ما بين (٠,٨١٤، ٠,٨٤٩)، وهي معاملات ثبات مرتفعة يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة الحالية.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي جُمعت، استخدم العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام برنامج (الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية) Statistical Package for Social Sciences، التي يُرمز لها اختصارًا بالرمز (SPSS)، وبعد ذلك حُسبت المقاييس الإحصائية التالية:

١. التكرارات والنسب المئوية للتعرف على الخصائص الشخصية والوظيفية لأفراد الدراسة.
٢. معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation)؛ لحساب صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.
٣. معامل ألفاكرونباخ (Cronbach's Alpha)؛ لحساب معامل ثبات المحاور المختلفة لأداة الدراسة.

٤. المتوسط الحسابي "Mean"؛ وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد الدراسة عن المحاور الرئيسة (متوسطات العبارات).

٥. استخدم الانحراف المعياري "Standard Deviation"؛ للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، ولكل محور من المحاور الرئيسة عن متوسطها الحسابي.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

تعرض نتائج الدارسة الميدانية وتُناقش من خلال عرض إجابات أفراد الدراسة على عبارات الاستبانة وذلك بالإجابة عن أسئلة الدراسة وذلك على النحو التالي:

السؤال الأول: ما درجة ممارسة قادة المدارس الثانوية للتخطيط التنفيذي في مدارسهم من وجهة نظر مشرفي القيادة المدرسية؟

للإجابة عن السؤال، حُسبت التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة عن درجة ممارسة قادة المدارس الثانوية للتخطيط التنفيذي، وذلك كما يتضح في الجدول رقم (٧):

جدول رقم (٧)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة حول درجة ممارسة قادة المدارس الثانوية للتخطيط التنفيذي في مدارسهم

م	العبارات	درجة الممارسة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		كبيرة جداً		كبيرة		متوسطة		قليلة		قليلة جداً				
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪			
١	يوجد لدى قائد المدرسة خطة تنفيذية فصلية أو سنوية .	٧	٢٠,٠	١٣	٣٧,١	١٣	٣٧,١	٢	٥,٧	٠	٠,٠	٣,٧١	٠,٨٦	١
١١	تتضمن الخطة التنفيذية الأهداف العامة والمحددة للمدرسة.	٧	٢٠,٠	١٣	٣٧,١	١١	٣١,٤	٣	٨,٦	١	٢,٩	٣,٦٣	١,٠٠	٢

م	العبارات	درجة الممارسة								المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		كبيرة جداً		كبيرة		متوسطة		قليلة	قليلة جداً			
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	ك			
١٦	تتضمن خطط المدرسة مسؤولية التنفيذ عن البرامج والأنشطة.	٣	٨,٦	١٩	٥٤,٣	٩	٢٥,٧	٣	١	٣,٥٧	٠,٨٨	٣
١٥	تتضمن خطط المدرسة المدة الزمنية اللازمة للتنفيذ.	٤	١١,٤	١٦	٤٥,٧	١١	٣١,٤	٣	١	٣,٥٤	٠,٩٢	٤
١٤	تتضمن الخطة التنفيذية للمدرسة الإجراءات اللازمة لتنفيذ البرامج والأنشطة.	١	٢,٩	١٧	٤٨,٦	١٤	٤٠,٠	٢	١	٣,٤٣	٠,٧٨	٥
١٢	تتضمن الخطة التنفيذية للمدرسة البرامج المطلوب تنفيذها.	٣	٨,٦	١٣	٣٧,١	١٦	٤٥,٧	٢	١	٣,٤٣	٠,٨٥	٦
١٣	تتضمن الخطة التنفيذية الأنشطة التي تتضمنها برامج المدرسة .	٤	١١,٤	١٣	٣٧,١	١٣	٣٧,١	٤	١	٣,٤٣	٠,٩٥	٧
٢٠	تتسم الخطط التنفيذية لقائد المدرسة بالمرونة، بحيث تسمح بإدراج أهداف وبرامج وأنشطة جديدة واستبعاد غير المناسب منها.	٥	١٤,٣	١٠	٢٨,٦	١٤	٤٠,٠	٥	١	٣,٣٧	١,٠٠	٨
٥	يشرك قائد المدرسة بعض العاملين في المدرسة في فريق التخطيط لإعداد الخطط التنفيذية.	٢	٥,٧	١٢	٣٤,٣	١٣	٣٧,١	٨	٠	٣,٢٣	٠,٨٨	٩

م	العبارات	درجة الممارسة								المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		كبيرة جداً		كبيرة		متوسطة		قليلة		قليلة جداً					
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪			
١٨	تتسم الخطط التنفيذية لقائد المدرسة بالواقعية والقابلية للتنفيذ.	٤	١١,٤	٨	٢٢,٩	١٥	٤٢,٩	٧	٢٠,٠	١	٢,٩	٣,٢٠	٠,٩٩	١٠
٢	يُشكل قائد المدرسة فريقًا للتخطيط في المدرسة.	٣	٨,٦	٧	٢٠,٠	١٨	٥١,٤	٧	٢٠,٠	٠	٠,٠	٣,١٧	٠,٨٦	١١
١٩	تتسم الخطط التنفيذية لقائد المدرسة بالشمول لكافة مجالات المدرسة.	٣	٨,٦	٩	٢٥,٧	١٢	٣٤,٣	١٠	٢٨,٦	١	٢,٩	٣,٠٩	١,٠١	١٢
١٠	يوفر قائد المدرسة المتطلبات التي تحتاجها الخطط التنفيذية للمدرسة.	٣	٨,٦	٥	١٤,٣	٢٠	٥٧,١	٥	١٤,٣	٢	٥,٧	٣,٠٦	٠,٩٤	١٣
١٧	تتضمن خطط المدرسة مؤشرات الأداء وتقويم التنفيذ	١	٢,٩	١٢	٣٤,٣	٨	٢٢,٩	١٢	٣٤,٣	٢	٥,٧	٢,٩٤	١,٠٣	١٤
٩	يحرص قائد المدرسة على جمع المعلومات اللازمة لإعداد الخطط التنفيذية للمدرسة.	١	٢,٩	٧	٢٠,٠	١٦	٤٥,٧	١٠	٢٨,٦	١	٢,٩	٢,٩١	٠,٨٥	١٥
٣	يحرص قائد المدرسة على إعداد الخطط التنفيذية قبل وقت كافٍ من تاريخ بدئها.	٣	٨,٦	٤	١١,٤	١٦	٤٥,٧	١٠	٢٨,٦	٢	٥,٧	٢,٨٩	٠,٩٩	١٦

م	العبارات	درجة الممارسة								التوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		كبيرة جدًا		كبيرة		متوسطة		قليلة		قليلة جدًا					
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪				
٨	يُعد قائد المدرسة الخطط التنفيذية في ضوء الخطط الاستراتيجية للمدرسة والمكتب والإدارة والوزارة.	١	٢,٩	٧	٢٠,٦	٩	٢٦,٥	١٣	٣٨,٢	٤	١١,٨	٢,٦٩	١,٠٥	١٧
٢١	يُعد قائد المدرسة وفريق التخطيط جدولاً زمنيًّا لكل خطة يبين عملية التدفق والتتابع بين البرامج والأنشطة والإجراءات.	٠	٠,٠	٤	١١,٨	١٦	٤٧,١	١١	٣٢,٤	٣	٨,٨	٢,٦٣	٠,٨١	١٨
٤	يراجع قائد المدرسة وفريق التخطيط الخطط التنفيذية بعد الانتهاء منها.	١	٢,٩	١	٢,٩	١٤	٤١,٢	١٥	٤٤,١	٤	١١,٨	٢,٤٣	٠,٨٥	١٩
٢٢	يُقَوِّم قائد المدرسة وفريق التخطيط الخطط التنفيذية تقويمًا مستمرًّا.	٠	٠,٠	١	٢,٩	١٣	٣٨,٢	١٧	٥٠,٠	٣	٨,٨	٢,٣٤	٠,٦٨	٢٠
٦	يشرك قائد المدرسة بعض طلاب المدرسة في فريق التخطيط لإعداد الخطط التنفيذية.	٠	٠,٠	١	٢,٩	٣	٨,٨	١٧	٥٠,٠	١٣	٣٨,٢	١,٧٤	٠,٧٤	٢١

م	العبارات	درجة الممارسة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		كبيرة جداً		كبيرة		متوسطة		قليلة		قليلة جداً				
		ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪			
٧	يشرك قائد المدرسة بعض أعضاء المجتمع المحلي في عضوية فريق التخطيط لإعداد الخطط التنفيذية للمدرسة.	٠	٠,٠	١	٢,٩	٤	١١,٤	٩	٢٥,٧	٢١	٦٠,٠	١,٥٧	٠,٨١	٢٢
المتوسط الحسابي العام												٣,٠٠	٠,٦٣	-

يتضح من خلال الجدول رقم (٧) أنَّ محور درجة ممارسة قادة المدارس الثانوية للتخطيط التنفيذي في مدارسهم يتضمن (٢٢) عبارة، تراوحت المتوسطات الحسابية لها بين (١,٥٧، ٣,٧١)، وهذه المتوسطات تقع بالفئتين الأولى والرابعة من فئات المقياس المتدرج الخماسي، وتشير النتيجة السابقة إلى تفاوت استجابات أفراد الدراسة حول درجة ممارسة قادة المدارس الثانوية للتخطيط التنفيذي في مدارسهم.

وقد بلغ المتوسط الحسابي العام (٣,٠) بانحراف معياري (٠,٦٣)، وهذا يدل على أنَّ درجة ممارسة قادة المدارس الثانوية للتخطيط التنفيذي في مدارسهم جاءت بدرجة متوسطة، وذلك يتمثل في موافقة أفراد الدراسة بدرجة متوسطة على عدد من العبارات ومنها أنَّ: الخطط التنفيذية لقائد المدرسة تتسم بالمرونة بحيث تسمح بإدراج أهداف وبرامج وأنشطة جديدة واستبعاد غير المناسب منها، وكذلك أنَّ قائد المدرسة يُشرك بعض العاملين في المدرسة في فريق التخطيط لإعداد الخطط التنفيذية، إضافة إلى أنَّ الخطط التنفيذية لقائد المدرسة تتسم بالواقعية والقابلية للتنفيذ، وقيام قائد المدرسة بتشكيل فريق للتخطيط في المدرسة.

وربما تعزو الدراسة ذلك إلى كثرة الأعباء والأعمال المناطة بقائد المدرسة أو قلة الإمكانات المادية اللازمة لتنفيذ الخطط، أو ضعف التزام قائد المدرسة وفريق التخطيط بما تتطلبه الخطط التنفيذية من برامج وأنشطة وإجراءات، أو ضعف معرفة بعض قادة المدارس وفريق التخطيط بكيفية إعداد الخطط التنفيذية.

وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج عدد من الدراسات، ومنها نتيجة دراسة ساره العرجاني (١٤٣٣هـ) التي توصلت إلى أنَّ مديرات المدارس المتوسطة بمدينة الرياض يمارسن التخطيط المدرسي بدرجة متوسطة، ونتيجة دراسة المنصور (١٤٣٣هـ) التي توصلت إلى أنَّ مديري المدارس الثانوية بمحافظة (الرس) يمارسون التخطيط المدرسي بدرجة متوسطة.

في حين اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الشمري (١٤٣٧هـ) التي توصلت إلى أنَّ واقع التخطيط في برامج التربية الخاصة المدمجة في المدارس الابتدائية الحكومية بمدينة الرياض جاءت بدرجة عالية.

وقد أوضحت النتائج في الجدول رقم (٧) أنَّ من أبرز العبارات التي تعكس درجة ممارسة قادة المدارس الثانوية للتخطيط التنفيذي في مدارسهم تتمثل في العبارات ذوات الأرقام (١، ١١، ١٦) مرتبة تنازليًّا وفقًا للمتوسط الحسابي لهن، وذلك على النحو التالي:

١. جاءت العبارة رقم (١) وهي (يوجد لدى قائد المدرسة خطة تنفيذية فصلية أو سنوية) بالمرتبة الأولى بين العبارات الخاصة بدرجة ممارسة قادة المدارس الثانوية للتخطيط التنفيذي في مدارسهم بمتوسط حسابي (٣,٧١) وانحراف معياري (٠,٨٦)، وهذا يدل على أنَّ هناك موافقة بدرجة كبيرة بين أفراد الدراسة، على أنَّ قائد المدرسة توجد لديه خطة تنفيذية فصلية أو سنوية.

٢. جاءت العبارة رقم (١١) وهي (تتضمن الخطة التنفيذية الأهداف العامة والمحددة للمدرسة) بالمرتبة الثانية بين العبارات الخاصة بدرجة ممارسة قادة المدارس الثانوية للتخطيط التنفيذي في مدارسهم بمتوسط حسابي (٣,٦٣) وانحراف معياري (١,٠)، وهذا يدل على أنَّ هناك موافقة بدرجة كبيرة بين أفراد الدراسة، على أنَّ الخطة التنفيذية تتضمن الأهداف العامة والمحددة للمدرسة.

٣. جاءت العبارة رقم (١٦) وهي (تتضمن خطط المدرسة مسؤولية التنفيذ عن البرامج والأنشطة) بالمرتبة الثالثة بين العبارات الخاصة بدرجة ممارسة قادة المدارس الثانوية للتخطيط التنفيذي في مدارسهم بمتوسط حسابي (٣,٥٧) وانحراف معياري (٠,٨٨)، وهذا يدل على أنَّ هناك موافقة بدرجة كبيرة بين أفراد الدراسة، على أنَّ خطط المدرسة تتضمن مسؤولية التنفيذ عن البرامج والأنشطة.

كما بينت النتائج بالجدول رقم (٧) أنَّ أقل ثلاث عبارات في محور درجة ممارسة قادة المدارس الثانوية للتخطيط التنفيذي في مدارسهم تتمثل في العبارات ذوات الأرقام (٢٢، ٦، ٧) مرتبة تنازليًّا وفقًا للمتوسط الحسابي لهن، وذلك على النحو التالي:

١. جاءت العبارة رقم (٢٢) وهي (يُقَوِّم قائد المدرسة وفريق التخطيط الخطط التنفيذية تقويمًا مستمرًّا) بالمرتبة العشرين بين العبارات الخاصة، بدرجة ممارسة قادة المدارس الثانوية للتخطيط التنفيذي في مدارسهم بمتوسط حسابي (٢,٣٤) وانحراف معياري (٠,٦٨)، وهذا يدل على أنَّ هناك موافقة بدرجة ضعيفة بين أفراد الدراسة، على أنَّ قائد المدرسة وفريق التخطيط يقوِّمون الخطط التنفيذية تقويمًا مستمرًّا.

٢. جاءت العبارة رقم (٦) وهي (يشرك قائد المدرسة بعض طلاب المدرسة في فريق التخطيط لإعداد الخطط التنفيذية) بالمرتبة الحادية والعشرين بين العبارات الخاصة، بدرجة ممارسة قادة المدارس الثانوية للتخطيط التنفيذي في مدارسهم بمتوسط حسابي (١,٧٤) وانحراف معياري (٠,٧٤)، وهذا يدل على أنَّ هناك عدم موافقة بين أفراد الدراسة على أنَّ قائد المدرسة يُشرك بعض طلاب المدرسة في فريق التخطيط لإعداد الخطط التنفيذية.

٣. جاءت العبارة رقم (٧) وهي (يشرك قائد المدرسة بعض أعضاء المجتمع المحلي في عضوية فريق التخطيط لإعداد الخطط التنفيذية للمدرسة) بالمرتبة الثانية والعشرين بين العبارات الخاصة، بدرجة ممارسة قادة المدارس الثانوية للتخطيط التنفيذي في مدارسهم بمتوسط حسابي (١,٥٧) وانحراف معياري (٠,٨١)، وهذا يدل على أنَّ هناك عدم موافقة بين أفراد الدراسة على أنَّ قائد المدرسة يُشرك بعض أعضاء المجتمع المحلي في عضوية فريق التخطيط لإعداد الخطط التنفيذية للمدرسة.

السؤال الثاني: ما المعوقات التي تواجه قادة المدارس الثانوية في ممارستهم للتخطيط التنفيذي في مدارسهم من وجهة نظر أفراد الدراسة؟

للإجابة عن هذا السؤال حُسبت التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة حول المعوقات التي تواجه قادة المدارس الثانوية في ممارستهم للتخطيط التنفيذي، وذلك كما يتضح في الجدول رقم (٨):

جدول رقم (٨)

التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة حول المعوقات التي تواجه قادة المدارس الثانوية في ممارستهم للتخطيط التنفيذي

م	العبارات	درجة الممارسة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		كبيرة جداً		كبيرة		متوسطة		قليلة		قليلة جداً				
		ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪			
١٦	كثرة الأعباء والأعمال المناطة بقائد المدرسة.	٢٢	٦٢,٩	١١	٣١,٤	٢	٥,٧	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٤,٥٧	٠,٦١	١
٦	قله إشراك العاملين في المدرسة في إعداد الخطط التنفيذية	١١	٣١,٤	١٥	٤٢,٩	٨	٢٢,٩	١	٢,٩	٠	٠,٠	٤,٠٣	٠,٨٢	٢
١٤	قلة الإمكانات المادية اللازمة لتنفيذ الخطط	١٣	٣٧,١	١٤	٤٠,٠	٤	١١,٤	١	٢,٩	٣	٨,٦	٣,٩٤	١,١٩	٣
٣	ضعف التزام قائد المدرسة وفريق التخطيط بما تتطلبه الخطط التنفيذية من برامج وأنشطة وإجراءات.	٥	١٤,٣	٢١	٦٠,٠	٩	٢٥,٧	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٣,٨٩	٠,٦٣	٤
١٥	ضعف معرفة بعض قادة المدارس وفريق التخطيط بكيفية إعداد الخطط التنفيذية.	١١	٣١,٤	١٢	٣٤,٣	٩	٢٥,٧	٣	٨,٦	٠	٠,٠	٣,٨٩	٠,٩٦	٥
٨	جنوح الخطط التنفيذية إلى المثالية وعدم الواقعية.	١٠	٢٨,٦	١٥	٤٢,٩	٨	٢٢,٩	٠	٠,٠	٢	٥,٧	٣,٨٩	١,٠٢	٦
١٢	ضعف تقويم قائد المدرسة الثانوية لتنفيذ خطط المدرسة.	١٠	٢٨,٦	١٠	٢٨,٦	١٢	٣٤,٣	٣	٨,٦	٠	٠,٠	٣,٧٧	٠,٩٧	٧
١	ضعف اهتمام قائد المدرسة بإعداد الخطط التنفيذية للمدرسة.	٧	٢٠,٠	١٣	٣٧,١	١٣	٣٧,١	٢	٥,٧	٠	٠,٠	٣,٧١	٠,٨٦	٨

م	العبارات	درجة الممارسة								المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		كبيرة جداً		كبيرة		متوسطة		قليلة	قليلة جداً			
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	ك ٪			
٥	ضعف المواءمة بين الخطط التنفيذية والخطط الاستراتيجية للمدرسة والإدارة والوزارة.	٧	٢٠,٠	١٦	٤٥,٧	٨	٢٢,٩	٣	١ ٢,٩	٣,٧١	٠,٩٩	٩
٧	ضعف الاهتمام بإعداد الجداول الزمنية التي تساعد على متابعة إنجاز الخطط التنفيذية.	٤	١١,٤	١٦	٤٥,٧	١١	٣١,٤	٤	٠ ٠,٠	٣,٥٧	٠,٨٥	١٠
٩	جمود بعض الخطط التنفيذية وضعف المرونة فيها.	٧	٢٠,٠	١١	٣١,٤	١٣	٣٧,١	٣	١ ٢,٩	٣,٥٧	١,٠١	١١
١١	ضعف متابعة قائد المدرسة الثانوية لتنفيذ خطط المدرسة.	٤	١١,٤	١٥	٤٢,٩	١٣	٣٧,١	٢	١ ٢,٩	٣,٥٤	٠,٨٩	١٢
٢	عدم وجود فريق لإعداد الخطط التنفيذية في المدرسة.	١٠	٢٨,٦	٥	١٤,٣	١٣	٣٧,١	٥	٢ ٥,٧	٣,٤٦	١,٢٢	١٣
١٣	قلة الإمكانات البشرية اللازمة لتنفيذ الخطط.	٧	٢٠,٠	١٣	٣٧,١	٤	١١,٤	٦	٥ ١٤,٣	٣,٣١	١,٣٧	١٤
١٠	عدم شمولية الخطط التنفيذية لجميع مجالات المدرسة.	٢	٥,٧	١٢	٣٤,٣	١٣	٣٧,١	٦	٢ ٥,٧	٣,١٧	٠,٩٨	١٥
٤	صعوبة الحصول على المعلومات اللازمة لإعداد الخطط التنفيذية للمدرسة.	٢	٧,٦	٧	٢٢,٩	٧	٢٠,٠	١٣	٤ ١١,٤	٢,٨٠	١,١٨	١٦
المتوسط الحسابي العام										٣,٦٨	٠,٥٣	-

يتضح من خلال الجدول رقم (٨) أنَّ محور المعوقات التي تواجه قادة المدارس الثانوية في

ممارستهم للتخطيط التنفيذي في مدارسهم يتضمن (١٦) عبارة، تراوحت المتوسطات الحسابية لهن بين (٢,٨٠ ، ٤,٥٧)، وهذه المتوسطات تقع بالفئتين الثالثة والخامسة من فئات المقياس المتدرج الخماسي، وتشير النتيجة السابقة إلى تفاوت استجابات أفراد الدراسة حول المعوقات التي تواجه قادة المدارس الثانوية في ممارستهم للتخطيط التنفيذي في مدارسهم.

وقد بلغ المتوسط الحسابي العام (٣,٦٨) بانحراف معياري (٠,٥٣)، وهذا يدل على أنَّ هناك موافقة بدرجة كبيرة بين أفراد الدراسة على المعوقات التي تواجه قادة المدارس الثانوية في ممارستهم للتخطيط التنفيذي في مدارسهم، ومن أبرز تلك المعوقات (كثرة الأعباء والأعمال المناطة بقائد المدرسة، وكذلك قلة إشراك العاملين في المدرسة في إعداد الخطط التنفيذية، إضافة إلى قلة الإمكانات المادية اللازمة لتنفيذ الخطط، وضعف التزام قائد المدرسة وفريق التخطيط بما تتطلبه الخطط التنفيذية من برامج وأنشطة وإجراءات، وكذلك ضعف معرفة بعض قادة المدارس وفريق التخطيط بكيفية إعداد الخطط التنفيذية).

وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج عدد من الدراسات ومنها نتيجة دراسة العتيبي (١٤٣١هـ) التي توصلت إلى وجود معوقات للتخطيط المدرسي بدرجة كبيرة، ونتيجة دراسة آل معدي (١٤٣٣هـ) التي توصلت إلى أنَّ درجة مشكلات التخطيط المدرسي في المدارس المتوسطة في مدينة الرياض جاءت بدرجة كبيرة، ونتيجة دراسة المنصور (١٤٣٣هـ) التي توصلت إلى أنَّ هناك موافقة بدرجة كبيرة بين أفراد الدراسة على معوقات التخطيط المدرسي بالمدارس الثانوية في محافظة (الرس)، ونتيجة دراسة الشمري (١٤٣٧هـ) التي توصلت إلى أنَّ هناك موافقة بدرجة عالية على معوقات التخطيط في برامج التربية الخاصة المدمجة في المدارس الابتدائية الحكومية بمدينة الرياض.

كما أوضحت النتائج في الجدول رقم (٨) أنَّ أبرز العبارات التي تعكس المعوقات التي تواجه قادة المدارس الثانوية في ممارستهم للتخطيط التنفيذي في مدارسهم تتمثل في العبارات ذوات الأرقام (١٦، ٦، ١٤) مرتبة تنازليًّا وفقًا للمتوسط الحسابي لهن، وذلك على النحو التالي:

١. جاءت العبارة رقم (١٦) وهي: (كثرة الأعباء والأعمال المناطة بقائد المدرسة) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,٥٧) وانحراف معياري (٠,٦١)، وهذا يدل على أنَّ هناك موافقة بدرجة كبيرة جدًّا بين أفراد الدراسة على أنَّ كثرة الأعباء والأعمال المناطة بقائد المدرسة من

المعوقات التي تواجه قادة المدارس الثانوية في ممارستهم للتخطيط التنفيذي في مدارسهم، وربما يُعزى ذلك إلى كثرة البرامج والأنشطة والفعاليات والتعاميم التي ترد لقائد المدرسة من مكتب التعليم والتي تطالبه بالتنفيذ العاجل، مما قد يشغله عن ممارسة التخطيط التنفيذي بالصورة المرجوة، وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة آل معدي (١٤٣٣هـ) التي توصلت إلى أنَّ كثرة مهام وأعمال المدير من مشكلات التخطيط المدرسي في مدارس المرحلة المتوسطة الأهلية بمدينة الرياض.

٢. جاءت العبارة رقم (٦) وهي: (قلة إشراك العاملين في المدرسة في إعداد الخطط التنفيذية) بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٤,٠٣) وانحراف معياري (٠,٨٢)، وهذا يدل على أنَّ هناك موافقة بدرجة كبيرة بين أفراد الدراسة على أنَّ قلة إشراك العاملين في المدرسة في إعداد الخطط التنفيذية من المعوقات التي تواجه قادة المدارس الثانوية في ممارستهم للتخطيط التنفيذي في مدارسهم، وقد تعزو الدراسة ذلك إلى رغبة قائد المدرسة في عدم إشغال المعلمين بعملية التخطيط لكثرة أعبائهم الوظيفية، وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة آل معدي (١٤٣٣هـ) التي توصلت إلى أنَّ ضعف مشاركة منسوبي المدرسة في وضع الخطة من مشكلات التخطيط المدرسي في مدارس المرحلة المتوسطة الأهلية بمدينة الرياض.

٣. جاءت العبارة رقم (١٤) وهي: (قلة الإمكانات المادية اللازمة لتنفيذ الخطط) بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٣,٩٤) وانحراف معياري (١,١٩)، وهذا يدل على أنَّ هناك موافقة بدرجة كبيرة بين أفراد الدراسة على أنَّ قلة الإمكانات المادية اللازمة لتنفيذ الخطط من المعوقات التي تواجه قادة المدارس الثانوية في ممارستهم للتخطيط التنفيذي في مدارسهم؛ وربما يُعزى ذلك إلى محدودية الميزانية التي تعاني منها الوزارة والدولة عمومًا نتيجة للظروف الاقتصادية وانخفاض أسعار البترول، وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة أثير الشمري (٢٠١٢م) التي توصلت إلى أنَّ المشكلات المتعلقة بالنواحي المالية والمادية من أبرز مشكلات التخطيط التي تواجه مديرات المدارس الثانوية بمدينة حائل.

كما بينت النتائج في الجدول رقم (٨) أنَّ أقل ثلاث عبارات بمحور المعوقات التي تواجه قادة المدارس الثانوية في ممارستهم للتخطيط التنفيذي في مدارسهم تتمثل في العبارات ذوات الأرقام (١٣، ١٠، ٤) مرتبة تنازليًّا وفقًا للمتوسط الحسابي لهن، وذلك على النحو التالي:

١. جاءت العبارة رقم (١٣) وهي: (قلة الإمكانات البشرية اللازمة لتنفيذ الخطط) بالمرتبة الرابعة عشرة بمتوسط حسابي (٣,٣١) وانحراف معياري (١,٣٧)، وهذا يدل على أنَّ هناك موافقة بدرجة متوسطة بين أفراد الدراسة على أنَّ قلة الإمكانات البشرية اللازمة لتنفيذ الخطط من المعوقات التي تواجه قادة المدارس الثانوية في ممارستهم للتخطيط التنفيذي في مدارسهم، وترى الدراسة أنَّ ذلك ربما يعود إلى وفرة العاملين في المدارس في الغالب، وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة أثير الشمري (٢٠١٢م) التي توصلت إلى أنَّ المشكلات المتعلقة بالعنصر البشري من أبرز مشكلات التخطيط التي تواجه مديرات المدارس الثانوية بمدينة حائل.

٢. جاءت العبارة رقم (١٠) وهي: (عدم شمولية الخطط التنفيذية لجميع مجالات المدرسة) بالمرتبة الخامسة عشرة بمتوسط حسابي (٣,١٧) وانحراف معياري (٠,٩٨)، وهذا يدل على أنَّ هناك موافقة بدرجة متوسطة بين أفراد الدراسة على أنَّ عدم شمولية الخطط التنفيذية لجميع مجالات المدرسة من المعوقات التي تواجه قادة المدارس الثانوية في ممارستهم للتخطيط التنفيذي في مدارسهم، وهذه النتيجة تدل أيضًا على وجود نوع من الاهتمام لدى قادة المدارس على شمول خططهم التنفيذية لجميع مجالات المدرسة.

٣. جاءت العبارة رقم (٤) وهي: (صعوبة الحصول على المعلومات اللازمة لإعداد الخطط التنفيذية للمدرسة) بالمرتبة السادسة عشرة بمتوسط حسابي (٢,٨٠) وانحراف معياري (١,١٨)، وهذا يدل على أنَّ هناك موافقة بدرجة متوسطة بين أفراد الدراسة على أنَّ صعوبة الحصول على المعلومات اللازمة لإعداد الخطط التنفيذية للمدرسة من المعوقات التي تواجه قادة المدارس الثانوية في ممارستهم للتخطيط التنفيذي في مدارسهم، وقد يعزى ذلك إلى وجود قاعدة البيانات لدى الوزارة والتي تغذي المدارس بالمعلومات اللازمة للتخطيط التنفيذي.

السؤال الثالث: ما المقترحات المناسبة لتفعيل ممارسة قادة المدارس الثانوية للتخطيط التنفيذي في مدارسهم من وجهة نظر أفراد الدراسة؟

للإجابة عن السؤال حُسبت التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة حول المقترحات المناسبة لتفعيل ممارسة قادة المدارس الثانوية للتخطيط التنفيذي في مدارسهم، وذلك كما يتضح من خلال الجدول رقم (٩).

جدول رقم (٩)

التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة حول المقترحات المناسبة لتفعيل ممارسة قادة المدارس الثانوية للتخطيط التنفيذي في مدارسهم

م	العبارات	درجة الممارسة								المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		كبيرة جداً		كبيرة		متوسطة		قليلة	قليلة جداً			
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	ك	٪		
٢	تحفيز قادة المدارس المهتمين بالتخطيط التنفيذي	٢٦	٧٤,٣	٨	٢٢,٩	١	٢,٩	٠	٠	٠,٠	٤,٧١	٠,٥٢	١
١	تصميم برامج تدريبية لقادة المدارس تتعلق بالتخطيط التنفيذي.	٢٦	٧٤,٣	٧	٢٠,٠	١	٢,٩	١	٠	٢,٩	٤,٦٦	٠,٦٨	٢
٤	مساعدة قادة المدارس على توفير المتطلبات المادية والبشرية اللازمة للخطط التنفيذية.	٢٢	٦٢,٩	١١	٣١,٤	٢	٥,٧	٠	٠	٠,٠	٤,٥٧	٠,٦١	٣
١١	مراعاة قائد المدرسة للواقعية عند وضع الخطط التنفيذية للمدرسة.	٢٠	٥٧,١	١٤	٤٠,٠	١	٢,٩	٠	٠	٠,٠	٤,٥٤	٠,٥٦	٤
١٢	مراعاة قائد المدرسة للمرونة عند وضع الخطط التنفيذية للمدرسة.	٢٢	٦٢,٩	١٠	٢٨,٦	٣	٨,٦	٠	٠	٠,٠	٤,٥٤	٠,٦٦	٥
٥	تزويد قادة المدارس بالمعلومات المتعلقة بخططهم التنفيذية.	٢١	٦٠,٠	١١	٣١,٤	٣	٨,٦	٠	٠	٠,٠	٤,٥١	٠,٦٦	٦
٦	تبادل الزيارات بين قادة المدارس للاستفادة من التجارب الناجحة للخطط التنفيذية.	٢٣	٦٥,٧	٧	٢٠,٠	٤	١١,٤	١	٠	٢,٩	٤,٤٩	٠,٧٠	٧

م	العبارات	درجة الممارسة								المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		كبيرة جدًا		كبيرة		متوسطة		قليلة	قليلة جدًا			
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	ك			
١٠	الحرص على تقويم الخطط التنفيذية تقويمًا مستمرًا.	١٦	٤٥,٧	١٣	٣٧,١	٥	١٤,٣	٠	١	٤,٢٣	٠,٩١	٨
٨	إسهام المشرفين التربويين في مراجعة وتحكيم الخطط التنفيذية للمدارس التي يشرفون عليها.	١٦	٤٥,٧	١٢	٣٤,٣	٥	١٤,٣	٢	٠	٤,٢٠	٠,٩٠	٩
٣	تزويد قادة المدارس بنماذج من الخطط التنفيذية.	١٨	٥١,٤	٩	٢٥,٧	٥	١٤,٣	٣	٠	٤,٢٠	٠,٩٩	١٠
٩	تكثيف المشرفين التربويين متابعتهم لقادة المدارس لتنفيذ خطط المدرسة.	١٣	٣٧,١	١٥	٤٢,٩	٦	١٧,١	١	٠	٤,١٤	٠,٨١	١١
٧	التخفيف من أنصبة المعلمين المشاركين في فريق التخطيط التنفيذي في المدرسة.	١٤	٤٠,٠	٧	٢٠,٠	٧	٢٢,٩	٥	١	٣,٨٠	١,٢١	١٢
المتوسط الحسابي العام										٤,٣٨	٠,٤٦	–

يتضح من خلال الجدول رقم (٩) أنَّ محور المقترحات المناسبة لتفعيل ممارسة قادة المدارس الثانوية للتخطيط التنفيذي في مدارسهم يتضمن (١٢) عبارة، تراوحت المتوسطات الحسابية لها بين (٤,٧١، ٣,٨٠)، وهذه المتوسطات تقع بالفئتين الرابعة والخامسة من فئات المقياس المتدرج الخماسي، وتشير النتيجة السابقة إلى تقارب استجابات أفراد الدراسة حول المقترحات المناسبة لتفعيل ممارسة قادة المدارس الثانوية للتخطيط التنفيذي في مدارسهم.

وقد بلغ المتوسط الحسابي العام (٤,٣٨) بانحراف معياري (٠,٤٦)، وهذا يدل على أنَّ هناك موافقة بدرجة كبيرة جدًا بين أفراد الدراسة على المقترحات المناسبة لتفعيل ممارسة قادة المدارس

الثانوية للتخطيط التنفيذي في مدارسهم، ومن أبرز تلك المقترحات: (تحفيز قادة المدارس المهتمين بالتخطيط التنفيذي، وكذلك تصميم برامج تدريبية لقادة المدارس تتعلق بالتخطيط التنفيذي، إضافة إلى مساعدة قادة المدارس على توفير المتطلبات المادية والبشرية اللازمة للخطط التنفيذية، ومراعاة قائد المدرسة للواقعية عند وضع الخطط التنفيذية للمدرسة، وكذلك مراعاة قائد المدرسة للمرونة عند وضع الخطط التنفيذية للمدرسة).

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة أثير الشمري (٢٠١٢م) التي توصلت إلى أنَّ هناك موافقة بشدة بين أفراد الدراسة على مقترحات التغلب على مشكلات التخطيط التي تواجه مديرات المدارس الثانوية بمدينة حائل، ونتيجة دراسة الشمري (١٤٣٧هـ) التي توصلت إلى أنَّ هناك موافقة بدرجة عالية جدًّا على مقترحات تفعيل التخطيط في برامج التربية الخاصة المدمجة في المدارس الابتدائية الحكومية بمدينة الرياض.

كما أوضحت النتائج في الجدول رقم (٩) أنَّ أبرز العبارات التي تعكس المقترحات المناسبة لتفعيل ممارسة قادة المدارس الثانوية للتخطيط التنفيذي في مدارسهم تتمثل في العبارات ذوات الأرقام (٢، ١، ٤) مرتبة تنازليًّا وفقًا للمتوسط الحسابي لهن، وذلك على النحو التالي:

١. جاءت العبارة رقم (٢) وهي: (تحفيز قادة المدارس المهتمين بالتخطيط التنفيذي) بالمرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (٤,٧١) وانحراف معياري (٠,٥٢)، وهذا يدل على أنَّ هناك موافقة بدرجة كبيرة جدًّا بين أفراد الدراسة على أنَّ تحفيز قادة المدارس المهتمين بالتخطيط التنفيذي من المقترحات المناسبة لتفعيل ممارسة قادة المدارس الثانوية للتخطيط التنفيذي في مدارسهم؛ وربما يعزى ذلك إلى إدراك مشرفي القيادة المدرسية لأهمية الحوافز بأنواعها ودورها في حث قادة المدارس على ممارسة التخطيط التنفيذي.

٢. جاءت العبارة رقم (١) وهي: (تصميم برامج تدريبية لقادة المدارس تتعلق بالتخطيط التنفيذي) بالمرتبة الثانية، بمتوسط حسابي (٤,٦٦) وانحراف معياري (٠,٦٨)، وهذا يدل على أنَّ هناك موافقة بدرجة كبيرة جدًّا بين أفراد الدراسة على أنَّ تصميم برامج تدريبية لقادة المدارس تتعلق بالتخطيط التنفيذي من المقترحات المناسبة لتفعيل ممارسة قادة المدارس الثانوية للتخطيط التنفيذي في مدارسهم، وترى الدراسة أنَّ ذلك سيُسهم -بإذن الله- في الحد من أحد أبرز المعوقات وهو ضعف معرفة بعض قادة المدارس وفريق التخطيط بكيفية إعداد الخطط التنفيذية.

٣. جاءت العبارة رقم (٤) وهي: (مساعدة قادة المدارس على توفير المتطلبات المادية والبشرية اللازمة للخطط التنفيذية) بالمرتبة الثالثة، بمتوسط حسابي (٤,٥٧) وانحراف معياري (٠,٦١)، وهذا يدل على أنَّ هناك موافقة بدرجة كبيرة جدًّا بين أفراد الدراسة على أنَّ مساعدة قادة المدارس على توفير المتطلبات المادية والبشرية اللازمة للخطط التنفيذية من المقترحات المناسبة لتفعيل ممارسة قادة المدارس الثانوية للتخطيط التنفيذي في مدارسهم، ورأي أفراد الدراسة في هذه النتيجة ينسجم مع رأيهم عن المعوقات، حيث اتضح من نتائج الدراسة أنَّ قلة الإمكانات المادية اللازمة لتنفيذ الخطط من المعوقات التي تواجه قادة المدارس الثانوية في ممارستهم للتخطيط التنفيذي في مدارسهم بدرجة كبيرة.

كما بينت النتائج في الجدول رقم (٩) أنَّ أقل ثلاث عبارات بمحور المقترحات المناسبة لتفعيل ممارسة قادة المدارس الثانوية للتخطيط التنفيذي في مدارسهم تتمثل في العبارات ذوات الأرقام (٣، ٩، ٧) مرتبة تنازليًّا وفقًا للمتوسط الحسابي لهن، وذلك على النحو التالي:

١. جاءت العبارة رقم (٣) وهي: (تزويد قادة المدارس بنماذج من الخطط التنفيذية) بالمرتبة العاشرة، بمتوسط حسابي (٤,٢٠) وانحراف معياري (٠,٩٩)، وهذا يدل على أنَّ هناك موافقة بدرجة كبيرة بين أفراد الدراسة على أنَّ تزويد قادة المدارس بنماذج من الخطط التنفيذية من المقترحات المناسبة لتفعيل ممارسة قادة المدارس الثانوية للتخطيط التنفيذي في مدارسهم، وترى الدراسة أنَّ ذلك سيُسهم -بإذن الله - في الحد من أحد أبرز المعوقات التي أيدها أفراد الدراسة بدرجة كبيرة وهو ضعف معرفة بعض قادة المدارس وفريق التخطيط بكيفية إعداد الخطط التنفيذية.

٢. جاءت العبارة رقم (٩) وهي: (تكثيف المشرفين التربويين متابعتهم لقادة المدارس لتنفيذ خطط المدرسة) بالمرتبة الحادية عشرة، بمتوسط حسابي (٤,١٤) وانحراف معياري (٠,٨١)، وهذا يدل على أنَّ هناك موافقة بدرجة كبيرة بين أفراد الدراسة على أنَّ تكثيف متابعة المشرفين التربويين لقادة المدارس لتنفيذ خطط المدرسة من المقترحات المناسبة لتفعيل ممارسة قادة المدارس الثانوية للتخطيط التنفيذي في مدارسهم، وترى الدراسة أنَّ ذلك سيُسهم -بإذن الله- في حثِّ قادة المدارس على متابعة تنفيذ الخطط التي يعدونها وكذلك تقويمها.

٣. جاءت العبارة رقم (٧) وهي: (التخفيف من أنصبة المعلمين المشاركين في فريق التخطيط

التنفيذي في المدرسة) بالمرتبة الثانية عشرة، بمتوسط حسابي (٣,٨٠) وانحراف معياري (١,٢١)، وهذا يدل على أنَّ هناك موافقة بدرجة كبيرة بين أفراد الدراسة على أنَّ التخفيف من أنصبة المعلمين المشاركين في فريق التخطيط التنفيذي في المدرسة من المقترحات المناسبة لتفعيل ممارسة قادة المدارس الثانوية للتخطيط التنفيذي في مدارسهم، وترى الدراسة أنَّ ذلك سيُسهم -بإذن الله- في زيادة إشراك العاملين في المدرسة في عمليات التخطيط التنفيذي لها.

خلاصة نتائج الدراسة وتوصياتها:

نتائج الدراسة:

توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج يمكن إيجازها فيما يلي:

١. موافقة أفراد الدراسة بدرجة متوسطة على أنَّ قادة المدارس الثانوية في مدينة الرياض يمارسون التخطيط التنفيذي في مدارسهم.

٢. موافقة أفراد الدراسة بدرجة كبيرة على المعوقات التي تواجه قادة المدارس الثانوية في مدينة الرياض في ممارستهم للتخطيط التنفيذي، ومن أبرز تلك المعوقات كثرة الأعباء والأعمال المناطة بقائد المدرسة، وقلة إشراك العاملين في المدرسة في إعداد الخطط التنفيذية، وقلة الإمكانات المادية اللازمة لتنفيذ الخطط.

٣. موافقة أفراد الدراسة بدرجة كبيرة جدًّا على المقترحات المناسبة لتفعيل ممارسة قادة المدارس الثانوية في مدينة الرياض للتخطيط التنفيذي في مدارسهم، ومن أبرز تلك المقترحات تحفيز قادة المدارس المهتمين بالتخطيط التنفيذي، وتصميم برامج تدريبية لقادة المدارس تتعلق بالتخطيط التنفيذي.

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي تُوصِّل إليها، يوصي الباحث بما يلي:

١. تكثيف الدورات التدريبية وورش العمل لقادة المدارس الثانوية بمدينة الرياض في مجال التخطيط التنفيذي.

٢. التحفيز المادي والمعنوي لقادة المدارس الثانوية الذين يمارسون التخطيط التنفيذي، كتشجيع لهم على ممارستهم له، وتحفيز القادة الآخرين على ممارسته.

٣. تخفيف الأعباء الإدارية المناطة بقائد المدرسة الثانوية، لإتاحة الفرصة له للقيام بعمليات التخطيط التنفيذي.

٤. توفير المتطلبات المادية والبشرية اللازمة للخطط التنفيذية.

٥. حثُّ قادة المدارس الثانوية على زيادة إشراك العاملين في المدرسة وأولياء الأمور والطلاب في إعداد الخطط التنفيذية للمدرسة.

٦. حثُّ قادة المدارس الثانوية على الالتزام بما تتطلبه الخطط التنفيذية من برامج وأنشطة وإجراءات.

المراجع:

المراجع العربية:

الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض (١٤٣٨هـ). *إحصائية أعداد مشرفي القيادة المدرسية في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض*. إحصائية غير منشورة من إعداد قسم الإدارة المدرسية.

الحر، عبدالعزيز (١٤٣٠هـ). *التخطيط الاستراتيجي*. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

الحربي، محمد (١٤٢٦هـ). *ممارسات التخطيط لمديري المدارس الثانوية الحكومية وما ينبغي أن تكون عليه في ضوء الاتجاهات الإدارية الحديثة*. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم الإدارة والتخطيط التربوي. كلية العلوم الاجتماعية. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية: الرياض.

السكارنة، بلال (١٤٣٦هـ). *الاستراتيجية والتخطيط الاستراتيجي*. عمّان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

الشمري، أثير (٢٠١٢م). *مشكلات التخطيط التي تواجه مديرات المدارس الثانوية بمدينة حائل من وجهة نظر المديرات*. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم الإدارة والتخطيط التربوي.كلية العلوم الاجتماعية. جامعة الإمام محمد بن سعود الاسلامية: الرياض.

الشمري، عبدالله (١٤٣٧هـ). *واقع التخطيط في برامج التربية الخاصة المدمجة في المدارس الابتدائية الحكومية بمدينة الرياض*. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم الإدارة والتخطيط التربوي. كلية العلوم الاجتماعية. جامعة الإمام محمد بن سعود الاسلامية: الرياض.

الصيرفي، محمد (٢٠٠٨م). *خطط وبرامج العمل*. الإسكندرية: مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع.

العتيبي، ذيب (١٤٣١هـ). *معوقات التخطيط المدرسي في المدارس الثانوية بمدينة الرياض*. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم الإدارة والتخطيط التربوي. كلية العلوم الاجتماعية. جامعة الإمام محمد بن سعود الاسلامية: الرياض.

العجمي، محمد (١٤٣٠هـ). *الإدارة والتخطيط التربوي* . عمان: الأردن: دار المسيرة للنشر والطباعة والتوزيع.

العرجاني، سارة (١٤٣٣هـ). *واقع ومعوقات ممارسة مديرات المدارس المتوسطة في مدينة الرياض*

للتخطيط المدرسي. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم الإدارة والتخطيط التربوي. كلية العلوم الاجتماعية. جامعة الإمام محمد بن سعود الاسلامية: الرياض.

العسكر، عبدالعزيز وفراج، فؤاد والمنصور، عبدالله والجنوبي، منصور والأختر، محمد (١٤٣١هـ). *التخطيط الاستراتيجي على مستوى المدرسة*. وزارة التربية والتعليم. الرياض.

آل عوشن، ماجد (١٤٣٢هـ). *التخطيط الاستراتيجي بقياس الأداء المتوازن*. الرياض: مكتبة جرير.

آل عوشن، ماجد (١٤٣٣هـ). *التخطيط التشغيلي*. خطوات عملية لكتابة الخطة التشغيلية. الرياض: مكتبة جرير.

أبو عيشة، غيداء (٢٠٠٧م). *مشكلات التخطيط التربوي لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين*. رسالة ماجستير. كلية الدراسات العليا. جامعة النجاح: فلسطين.

القريوتي، محمد (٢٠٠٩م). *مبادئ الإدارة*. عمّان، الأردن: دار وائل للنشر.

ماهر، أحمد (٢٠٠٦م). *التخطيط التنفيذي خدمة الأهداف الاستراتيجية*. الإسكندرية: الدار الجامعية.

المبعوث، محمد (١٤٣٤هـ). *التخطيط التربوي بين النظرية والممارسة*. عمّان، الأردن: دار الحامد للنشر والتوزيع.

بنى مرتضى، أحمد والمخلافي، محمد والشمري، خالد (١٤٣٧هـ). *أسس الإدارة التعليمية*. الدمام: مكتبة المتنبي.

المصري، مصطفى (٢٠١٥م). *التخطيط الاستراتيجي*. الإسكندرية: دار التعليم الجامعي.

آل معدي، سعيد (١٤٣٣هـ). *بعض مشكلات التخطيط في الإدارة المدرسية بالمدارس المتوسطة الأهلية للبنين في مدينة الرياض*. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم الإدارة والتخطيط التربوي. كلية العلوم الاجتماعية. جامعة الإمام محمد بن سعود الاسلامية: الرياض.

المنصور، خالد (١٤٣٣هـ). *واقع التخطيط المدرسي بالمدارس الثانوية من وجهة نظر مديريها والمشرفين التربويين في محافظة الرس*. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم الإدارة التربوية والتخطيط. كلية التربية. جامعة أم القرى: مكة المكرمة.

أبو النصر، مدحت (٢٠١٢م). *التخطيط للمستقبل في المنظمات الذكية*. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

المراجع الأجنبية: References:

Aruhu, S & Giles, D. (2011) *Exploring factors that Influence school planning in community high schools in the Solomon Islands: Principals' perspectives*. Waikato Journal of Education. Volume 16 Issue 2: 2011. Hamilton, New Zealand.

Bowhill. B. (2008). *Business Planning and Control*. John Wiley & Sons, Ltd.

Bratton, J & Gold. (2012) *Strategic human resource management***.** PALGRAVE MACMILLAN. UK. Hampshire RG21 6XS.

Gbenu, J. P. (2012) *Educational Planning and Local Community Development in Nigeria*. Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies (JETERAPS) 3(6): 850-855. (ISSN:2141-6990).

Ololube , N & Kpolovie, p. (2013) *"Literature and Focus Group Analysis of Approaches and Obstacle to Effective Educational planning in Higher Education in An Emerging Economy"*. International Journal of Scientific Research in Education. SEPTEMBER 2013, Vol. 6 (3). 233 -254.

Robbins. S & Coulter. M. (2014) *Management*. Pearson Education Limited. Edinburgh Gate. Harlow. Essex CM20 2JE. England.

Alshakrah, Thallab. (2020). Administrative and Professional Obstacles in Implementing Summer Clubs Programs for Females at Sattam bin Abdulaziz University. *Journal of Educational Science*, *5* (2), 169-199.

Administrative and Professional Obstacles in Implementing Summer Clubs Programs for Females at Sattam bin Abdulaziz University

Dr. Thallab A. Alshakrah
Sattam bin Abdulaziz University
t.alshakrah@psau.edu.sa

Abstract:

This study aims to identify the administrative and professional obstacles in implementing summer clubs programs for females at Prince Sattam bin Abdulaziz University (PSAU) from the point of view of their owners, in order to implement them effectively. The researcher has applied many phrases with an intention of defining the vision of the (45) members of study, including summer clubs' supervisors, assistants and vice dean for student affairs during the academic year 1437/1438 AH. Responses were analyzed through the Statistical Package for Social Sciences software SPSS. The researcher used the descriptive method in this study. He also considered literatures and theoretical framework of the following subjects: financial resources, human recourses, mechanism of summer clubs programs, standards and foundations of summer clubs plan at PSAU's deanship of student affairs. The main findings: Lack of qualifying programs in PSAU for student clubs and activities, lack of incentives, absence of training plans for non-qualified supervisors and assistants, shortage in female supervisors and specialists, absence of specific methods to determine the needs of summer clubs, community and students' misconception of summer clubs, the increasing demand for summer clubs over the capacity, absence of a technical staff in the deanship of student affairs to evaluate summer clubs' effectiveness, lack of the necessary financial resources to implement the programs of summer clubs, overflow of administrative duties on supervisors, absence of guidebooks for supervisors.

Keywords: Administrative obstacles, summer clubs, and financial capabilities.

الشكره، ثلاب. (٢٠٢٠). معوقات تطبيق برامج الأندية الصيفية للطالبات بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز من وجهة نظر القائمين عليها. *مجلة العلوم التربوية، ٥* (٢)، ١٦٩-١٩٩.

معوقات تطبيق برامج الأندية الصيفية للطالبات بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز من وجهة نظر القائمين عليها

د. ثلاب عبدالله الشكره[1]

المستخلص:

تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة المعوقات الإدارية والمهنية لتطبيق برامج الأندية الصيفية للطالبات بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز من وجهة نظر القائمين عليها بشكل فعال. وللإجابة على تساؤلات الدراسة عمل الباحث عددًا من العبارات التي تحدد رؤية أفراد العينة البالغ عددهم (٤٥)، من مشرفات ومساعدات ووكيلة عمادة شؤون الطلاب القائمات على الأندية الصيفية للعام الجامعي ١٤٣٨/١٤٣٧هـ، وتغطي محاور الدراسة، وذلك في ضوء دراسته للأدبيات التربوية ومن خلال اطلاعه على الدراسات والبحوث السابقة، وأدخل الباحث المعلومات وحللها بواسطة برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية. واستخدم الباحث المنهج الوصفي بخطواته العلمية في هذه الدراسة، وتطرَّق من خلال أدبيات الدراسة والإطار النظري للمباحث التالية: الإمكانات المادية، الإمكانات البشرية، آلية العمل في الأندية الصيفية، معايير وأسس خطة النادي الصيفي بعمادة شؤون الطلاب.

جاءت أهم نتائج الدراسة كالتالي: عدم وجود برامج تأهيلية متخصصة في الجامعة للأندية والأنشطة الطلابية، وغياب الحوافز المادية لدورات برامج الأندية الصيفية، وعدم وضع خطة لتدريب القائمين على برامج الأندية الصيفية غير المؤهلين، ونقص عدد المشرفات والمتخصصات في مجال برامج الأندية الصيفية، غياب الأساليب المحددة لتحديد احتياجات القائمين على برامج الأندية الصيفية. وعدم فهم الطالبات والمجتمع المحلي لبرامج الأندية الصيفية، زيادة الإقبال على الأندية الصيفية فوق الطاقة الاستيعابية، وعدم وجود جهاز فني متخصص في التقويم والقياس في عمادة شؤون الطلاب يشرف على برامج الأندية الصيفية، ونقص الإمكانات المادية اللازمة لتطبيق برامج الأندية الصيفية، وكثرة الأعباء الإدارية على القائمين في برامج الأندية الصيفية، وغياب الأدلة التي تساعد القائمين على برامج الأندية الصيفية.

الكلمات المفتاحية: المعوقات الإدارية، الأندية الصيفية، الإمكانيات المادية

[1] أستاذ السياسات التربوية المساعد، كلية التربية، جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز، t.alshakrah@psau.edu.sa.

المقدمة:

تعتني المملكة العربية السعودية بثرواتها الحقيقية التي تتمثل في عقول أبنائها من البنين والبنات، فسعت لتربيتهم وتجويد سلوكهم، وبذلت بكل سخاء لتوفير بيئة تربوية قادرة على بناء وتكوين شخصية الطالب المعرفية والمهارية، ويؤدي النشاط الطلابي عملاً رئيسًا في ذلك من خلال ممارسة الطلاب للأنشطة الثقافية والعلمية والاجتماعية والكشفية والرياضية وغيرها.

وإسهامًا من جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز في ملء أوقات الفراغ لدى الناشئة وبالتحديد في الإجازة الصيفية نظرًا لطول مدتها، حرصت الجامعة على افتتاح أندية صيفية في محافظات جنوب الرياض والبالغ عددها (٦) محافظات، يمارس من خلالها العديد من الأنشطة المختلفة.

واشتقَّت تلك الأندية الطلابية أهدافها من رؤية المملكة (٢٠٣٠)، الساعية إلى ترسيخ القيم الإيجابية في شخصيات الطلبة، وإكسابهم المعارف والمهارات السلوكية، وبثِّ روح المبادرة والمثابرة والقيادة لديهم، وتعزيز الوعي بالأندية الصيفية والإفادة منها في تنمية المهارات علميًّا وعمليًّا وثقافيًّا، وتحقيق الأمن الفكري والنفسي والاجتماعي والصحي والبيئي لديهم من خلال بيئة تربوية آمنة. (المطرفي، ٢٠١٧).

ولأهمية الأندية الصيفية ودورها الرئيس في شغل أوقات الطالبات، وإكسابهنَّ الكثير من المعارف وصقل موهبتهنَّ وتنمية مهارتهنَّ، وتصحيح الأفكار الخاطئة التي قد يتعرضن لها، وتجديد وتطوير ما يُقدم في تلك الأندية، ورصد الصعوبات والوصول إلى المقترحات التي تعزز من دور الأندية الصيفية في القيام بواجبها بشكل فعال جاءت الدراسة الحالية.

مشكلة الدراسة:

تُعد الأندية الطلابية ملتقى مهمًّا لاكتشاف المهارات والمواهب وتنميتها وتطويرها، والعمل على تشجيع الابتكار والإبداع لدى الطلبة، كما تُعد مركز إشعاع عملي وثقافي واجتماعي ورياضي وفني، يتيح للطلبة التواصل مع رواد هذه الأنشطة داخل الجامعة وخارجها، لتبلِّغ رسالة علمية واجتماعية واضحة للجامعة، ولتعزز تحقيق هدف الجامعة الأساسي في تنمية التواصل بينها وبين المجتمع المحلي، ولتعمم الفائدة والثقافة الجامعية في المجتمع المحلي بأكمله. ومصدرًا رئيسًا لعرض نتاجهم؛ حتى يكونوا لبنة تثري المجتمع ومكتسبًا نفخر به. (القواعد التنظيمية، ٢٠١٧).

ويزداد الاهتمام والقناعة بالدور الذي تقوم به الأندية الصيفية في عملية تنمية المجتمع ودفعه

قدمًا، ودعم انتماء الطالبات واستثمار أوقات الفراغ لديهن، وتعزيز الانتماء الوطني والأمن الفكري. وفي المقابل فإنَّ نجاح برامج الأندية الصيفية وتطبيقها بشكل فعال مرهون بتذليل الصعوبات التي تواجهها وحصرها؛ حتى تحقق تلك الأندية الهدف المنشود.

إذ تشير بعض الدراسات أنَّ هناك صعوبات للمراكز الثقافية للطالبات كما في دراسة (العزام، ٢٠٠٦) مثل قصور الإمكانيات، وضعف التخطيط التربوي السليم. كما تؤكد دراسة (الداوود، ٢٠١٢) أنَّ هناك احتياجات تدريبية للقائمين على الأندية الصيفية تمثلت في: دور النادي الصيفي في تعزيز الانتماء الوطني، وإدراك أهداف ورسالة النوادي الصيفية، ووسائل تحقيقها، وفهم اللوائح والقوانين الخاصة بالنوادي الصيفية، ودور النادي الصيفي في تعزيز الأمن الفكري، والعلاقات الإنسانية بين العاملين والمشاركين.

وبحكم عمل الباحث عميدًا لشؤون الطلاب بالجامعة وتعامله مع المشرفات المباشرات لتلك الأندية، بدا للباحث أهمية إجراء الدراسة الحالية، والتي تتمثل في معرفة معوقات تطبيق برامج الأندية الصيفية للطالبات بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز من وجهة نظر القائمين عليها ويمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيس التالي: **ما معوقات تطبيق برامج الأندية الصيفية للطالبات بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز من وجهة نظر القائمين عليها؟**

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى التالي:

١. التعرف على المعوقات المهنية لتطبيق برامج الأندية الصيفية للطالبات بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز.
٢. التعرف على المعوقات الإدارية لتطبيق برامج الأندية الصيفية للطالبات بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز.

أسئلة الدراسة:

١. ما المعوقات المهنية لتطبيق برامج الأندية الصيفية للطالبات بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز؟
٢. ما المعوقات الإدارية لتطبيق برامج الأندية الصيفية للطالبات بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز؟

أهمية الدراسة:

استمدت الدراسة أهميتها من الجوانب التالية:

١. أهمية الأندية الصيفية لطالبات جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز كونها المتنفس والحاضن الرئيس لهن في الإجازة الصيفية، والإقبال الكبير على تلك الأندية الصيفية في المحافظات التي تغطيها جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز. لذا فإنَّ معرفة المعوقات التي تواجه القائمين عليها، ومعرفة احتياجاتهم سوف توفر المناخ العلمي المناسب، وبلوغ الجودة العالية في إكساب الطالبات ورواد تلك الأندية المهارات الحياتية والشخصية اللازمة.

٢. يؤمَّل أن تسهم هذه الدراسة في اتخاذ خطوات عملية لتحسين برامج الأندية الصيفية للطالبات في الجامعة، وأن تساعد القائمين عليها في اتخاذ السبل التي تؤدي إلى تغيير ما يمكن تغييره إلى الأفضل.

٣. تُعدُّ هذه الدراسة إسهامًا يضاف إلى الجهود المبذولة في مراجعة وتطوير برامج الأندية الصيفية للطالبات في جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز، وتذليل المعوقات التي تعترض تطبيقها.

٤. تفتح هذه الدراسة المجال أمام دراسات وبحوث أخرى في هذا الميدان.

حدود الدراسة:

الحدود المكانية: مقرات الأندية الصيفية في كليات الطالبات بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز.

الحدود الزمانية: طُبِّقت الدراسة خلال العام الجامعي: ١٤٣٧هـ/ ١٤٣٨هـ.

الحدود الموضوعية: اقتصرت هذه الدراسة على تحديد المعوقات المهنية والإدارية التي يواجهها القائمون على تطبيق برامج الأندية الصيفية للطالبات بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز.

الحدود البشرية: مشرفات برامج الأندية الصيفية للطالبات بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز ومساعداتهن، بالإضافة إلى وكيلة عمادة شؤون الطلاب بالجامعة.

مصطلحات الدراسة:

المعوقات: في لسان العرب: رجل عوق، لا خير عنده. وعاقه عن الشيء يعوقه عوقًا: صرفه وحبسه، وذلك إذا أراد أمرًا فصرفه عنه صارف. (ابن منظور، ١٩٩٠).

المهنة: جاء في المعجم الوسيط أنَّ المهنة هي العمل، وهو يحتاج إلى خبرة ومهارة وحنق في ممارسته. (مصطفى وآخرون، ٢٠١٣).

وللمهنة معايير يرى بعض المهتمين الأخذ بها عند الشروع في ممارسة عمل معين وهي:

أ -الثقافة العامة.

ب - الإعداد المهني الجيد.

ج - الاحتراف المهني المنظم.

د - خدمة المجتمع وتلبية احتياجاته.

هـ - الالتزام بما يُعرف بالأخلاق المهنية.

و -وجود التنظيم المهني الذي يعمل على ما من شأنه رفع مستويات المهنة وتحسين أحوال العاملين فيها.

المعوقات المهنية: ويَقصد بها الباحث العوائق التي تواجه القائمين على برامج الأندية الصيفية للطالبات بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز، مثل: عدم توفر الحوافز المادية، وعدم تحديد الاحتياجات، ونقص الإعداد الجيد قبل ممارسة المهنة.

المعوقات الإدارية: يعرِّف (Drucker, 2011) الإدارة بأنها: نظام مميز لمجموعة قيادية في المنظمات والمؤسسات والمجتمع الصناعي، وهو مفهوم يدوم بدوام الحضارة بحد ذاتها، بحيث يعبر عن منظور التحكم بمكتسبات الإنسان بطريقة منظمة.

ويقصد بها الباحث تلك الإجراءات التنظيمية التي تعيق القائمين على برامج الأندية الصيفية بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز.

الأندية الصيفية (Summer Clubs):

هي مقرات تعليمية تمارَس فيها مجموعة من الأنشطة الهادفة والمتنوعة والموجهة تحت إشراف ورعاية طاقم من المشرفين، لاستغلال فترة الإجازة الصيفية باحتواء الطالب ورعايته والعناية بأفكاره وحفظه من مزالق الأفكار، وحمايته من مخاطر الفراغ. (الموقع الإلكتروني لوزارة التعليم).

ويقصِد بها الباحث البرامج المتنوعة التي توفرها جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز في كليات الطالبات خلال فترة الصيف، التي تشمل أنواعًا مختلفة من النشاطات.

الإطار النظري:

إمكانيات الأندية الصيفية:

يمكننا القول بأنَّ إمكانيات الأندية الصيفية تنحصر في الإمكانيات البشرية، والإمكانيات المادية.

١) **الإمكانيات البشرية:**

ويتمثل هذا المحور في تدريب من يقوم بتنفيذ برامج الأندية الصيفية وجاهزيته، حيث يمثل التدريب أحد الدعائم الأساسية التي تقوم عليها جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز، ورافدًا من روافد تحقيق أهداف الجامعة وتحسين وظائفها.

مفهوم التدريب: هناك تعريفات متعددة ومتنوعة لمفهوم التدريب إلا أنها تسير في خط واحد، فقد أورد القحطاني (٢٠١٤م) أنه عملية تعتمد على تقديم فن الخبرة والمهارة والعلم، بهدف تقديم الخدمة داخل المؤسسات؛ لتحقيق أعلى قدر من الأداء في مواجهة المعوقات والعقبات التي تواجه وظائف ومهن أعضاء تلك المؤسسات.

كذلك عرفته وزارة المعارف بأنه: ذلك النشاط الإنساني المخطط له، ويهدف إلى إحداث تغيرات في المتدربين من ناحية المعلومات، والمهارات، والخبرات، والاتجاهات، ومعدلات الأداء، وطرق العمل والسلوك (وزارة المعارف، ١٤٢٢هـ).

وأوضحت الغرياني (٢٠١٦م) أنَّ التخطيط للتدريب في المؤسسات التعليمية يتضمن مجموعة من العمليات المنظمة والمستمرة والمتفاعلة، واتخاذ القرارات والإجراءات والتدابير المعتمدة من قبل الأخصائيين؛ لاستثمار الإمكانيات بأقلَّ جهد وتكلفة مع الاهتمام بعنصر الزمن لوضع خطط تدريب تحقق أهدافًا محددة.

وبهذا يمكن القول بأنَّ التدريب في مضمونه يشير إلى التغيير، والتحسين، والتطوير. ويهدف في أساسه إلى تغيير الاتجاهات والأنماط السلوكية، وتحسين المهارات، ورفع الأداء. ويمثل التدريب أحد الدعائم الأساسية التي تقوم عليها المؤسسات التعليمية، ورافدًا من روافد تحقيق الأهداف في تلك المؤسسات وتحسين وظائفها. وذلك ما تسعى الأندية الصيفية للطالبات في جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز إلى تحقيقه عبر البرامج التدريبية المقدمة.

من هنا أولت سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية التدريب التربوي أهمية بالغة؛

لاعتباره وسيلة التطوير التي تواكب به كل جديد في أي مجال من مجالات التربية، ولذلك أوردت الإدارة العامة للتدريب التربوي والابتعاث (١٤٢٢هـ) بعض المواد التي نصت عليها سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية ومنها:

- المادة (١٩٦): «تعطِي الجهات الخاصة عناية كافية للدورات التدريبية والتجديدية، ودورات التوعية لترسيخ الخبرات، وكسب المعلومات والمهارات الجديدة».
- المادة (١٩٧): «يتناول التدريب كافة جوانب العملية التعليمية والأجهزة العاملة فيها، وتُوضع برامج للدورات، ويحدد فيها غرض الدورة، ومنهاجها، وطرق تنفيذها، وتقويمها، والشروط التي ينبغي أن تتوافر في القائمين عليها».

ورغم هذه الإيجابيات الكثيرة، إلا أنه تُواجَه بعض المعوقات التي تقف في طريق تحقيق تلك البرامج التدريبية لأهدافها. ومن هذه المعوقات ما ذكره المنيع (١٤١٦هـ):

١. عدم وضوح أهداف برامج التدريب.
٢. عدم توفر العدد الكافي في إدارة التدريب؛ لكي تقوم بعملها على أكمل وجه.
٣. عدم وجود خطة بعيدة المدى للتدريب.

وقد ذكر موسى (١٤١٨هـ) بعض المعوقات التي تعترض التدريب أثناء الخدمة ومنها:

١. عدم كفاية الكوادر الفنية الخاصة بالإشراف على تنفيذ البرامج التدريبية.
٢. تغيُّب بعض المتدربين وعدم جديتهم في أثناء التدريب.
٣. عدم إمكانية استيعاب كافة المتدربين في البرامج التدريبية.
٤. وجود الفرص التدريبية المتاحة في مراكز المدن، وبعدها عن كثير من العاملين في المناطق النائية.
٥. طول مدة البرامج التدريبية.

٢) الإمكانيات المادية:

ويتمثل هذا المحور في النماذج التي يتعامل بها القائمون على تنفيذ برامج الأندية الصيفية، كما يتمثل في التعامل مع الحاسب الآلي، ومقرات الأندية الصيفية وجاهزيتها لتنفيذ برامج الأندية الصيفية. ويمتلك الحاسب الآلي العديد من الإمكانات التي تجعله أداة تنافس العديد من الوسائط التعليمية الأخرى؛ لما له من منهجية تتجاوز الفروق الفردية، وتركز على نشاط المتعلم وتكييفه

إيجابيًّا على أساليب العمل، والتغلب على بعض المشكلات. وينفرد الحاسب بخصائص ومميزات تجعل استخدامه في التعليم وسيطًا تعليميًّا جيدًا، بشرط توفر البرمجيات المناسبة والتدريب على كيفية استخدامه بطريقة جيدة.

ويعتبر القطاع التعليمي من أكثر القطاعات حاجة لتعزيز دور الحاسب الآلي في مؤسساته المختلفة، حيث إنَّ هذا القطاع هو المعني بدفع عجلة التطور إلى الأمام، فقد دخل الحاسب في شتى مجالات الحياة وأصبح أثره واضحًا، وبسبب المزايا التي يتمتع بها، وأثره في العملية التعليمية، وقدرة البرمجيات على تحقيق الهدف المرغوب بصورة أسرع وأكثر إتقانًا، تعددت استخداماته وأصبح وسيلة مساعدة في عملية التعليم تخدم كلاً من المعلم والطالب. (التميمي، ٢٠١٦).

ويقدم الحاسب الآلي الكثير من الخدمات التعليمية، والتي يلمسها القائمون بالعملية التعليمية ومنها:

١. التخلص من عدد كبير من الأعباء الروتينية التي تتطلب صبرًا ودقة وذاكرة جيدة.
٢. توفير وقت كبير للقيام بالتعليم الإرشادي، والتركيز على الجوانب الاجتماعية والانفعالية في شخصية الطالب. (البريكان، بدون تاريخ).

آلية عمل الأندية الطلابية في جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز:

أولاً: التخطيط:

شُكِّل فريق عمادة شؤون الطلاب من الموظفات والمشرفات والإداريات، وبدأ الفريق مرحلة التخطيط عبر التالي:

١. عقد اجتماع لمناقشة الأفكار وتحديد المواقع التي ستقام بها الأندية، واللجان التنظيمية، ومدة انعقاد النادي، وتوزيع مهام العمل، وحصر التكاليف المالية تقديريًّا.
٢. إعداد الاستمارات: (التسجيل، التقويم، كشف الحضور).
٣. إعداد الشهادات وسجلِّ تسليم الشهادات بتصميم موحد.
٤. إدارة البرامج التدريبية، ووضع خطة تدريبية متنوعة، والتواصل مع الأشخاص المعنيين.

ثانيًا: التنفيذ:

تضمَّن التنفيذ ثلاثة مراحل:

١. الدعاية والتثقيف:

- بدأت بحملات إعلانية من خلال الصحف الإلكترونية وصحف الجامعة، ومواقع التواصل الاجتماعي، وتوزيع مطويات ونشرات (بروشورات) تتضمن فعاليات الأندية وطرق المشاركة فيها وأرقام التواصل.
- اعتماد قاعدة بيانات للمتدربات؛ لإبلاغهن بمستجدات النادي عن طريق الرسائل.
- طباعة إعلانات الدورات بشكل صحائف توزَّع في مبنى النادي للتشويق والإعلام ببرامج الأندية.

٢. التسجيل والتنسيق وتنظيم الفعاليات والبرامج، وتوثيق الأحداث، والتعامل مع المشكلات التي قد تطرأ في أثناء التنفيذ.

٣. تجهيز القاعات التدريبية التي تتضمَّن احتياجات البرامج التدريبية، ومقر أنشطة الأندية.

ثالثًا: التقويم والمتابعة:

يشمل عمليات ملاحظة ومتابعة خطة سير البرامج والفعاليات ومدى نجاحها، وتحقق ذلك من خلال:

١. تعبئة المشاركات لاستمارات التقويم ودراستها، والعمل على التوصيات التي تساعد في الارتقاء والنجاح بفعاليات الأندية.

٢. مناقشة الخطط والعمل من اجتماع المشرفة العامة للأندية الصيفية بعمادة شؤون الطلاب بمشرفات الأندية، وعمل مجموعة للتواصل اليومي لجميع فروع الأندية من خلال (تطبيق الواتساب)، ومن خلال الاتصالات الهاتفية.

٣. الزيارات الميدانية بشكل دوري لجميع فروع الأندية.

٤. عقد لقاء مفتوح للمشاركات مع عميد شؤون الطلاب.

معايير وأسس خطة النادي الصيفي بعمادة شؤون الطلاب في جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز:

تقدم مشرفة النادي في كل فرع خطة تصورية ترتكز على المحاور التالية:

١. تشتمل الخطة على برامج تدريب وتأهيل بنسبة (٦٠٪).

٢. برامج تطوعية ومجتمعية بنسبة (١٠٪).

٣. برامج تحفيظ قرآن كريم وحديث شريف بنسبة (٥٪).

٤. لقاءات واجتماعات حوارية هادفة ومسابقات متنوعة بنسبة (٥٪).

٥. برامج رياضية بنسبة (٥٪).

٦. برامج توعية صحية بنسبة (٥٪).

٧. تتضمن الخطة برامج احتياط فورية هادفة قابلة للتفعيل المباشر لا تقل عن ستة برامج.

٨. يُبث استطلاع رأي ورقي أو إلكتروني للبرامج التي ترغب الطالبات بوجودها.

٩. تتميز البرامج بالحداثة وعدم التكرار، ويُستقطب لها متخصصات، ويُرحَّبُ بالشراكات مع مؤسسات المجتمع المحلي.

١٠. تُفرَّغُ الخطة بحسب (نموذج خطة النادي الصيفي.. بعمادة شؤون الطلاب بمحافظة... كلية....) علمًا أنَّ النموذج يحتوي على خانات تفصيلية للبرامج التدريبية والفعاليات.

١١. تتميز الخطة بالمرونة الكافية التي تخدم برامج الاحتياط بالتغطية لأي طارئ.

١٢. تُفرَّغ الخطة مكتملة التصور حسب النموذج؛ لاعتمادها من وكيلة عمادة شؤون الطلاب المشرفة على الأندية أو من ينوب عنها.

١٣. تتقيد المشرفة بتسليم الخطة في الموعد المعلن عنه. (القواعد التنظيمية، ٢٠١٧).

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة المهوس (٢٠٠٥م) إلى معرفة مدى تحقق الجوانب التربوية في الأندية الصيفية من وجهة نظر الطلاب والمشرفين عليها وبالتحديد الجوانب الشرعية، والأخلاقية، والثقافية، والمهارية، والأمنية، والرياضية، والعامة. واستخدمت فيها الاستبانة أداة لجمع البيانات، ووزِّعت على (١٨٨) مشرفًا وطالبًا في نادي جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية الصيفي. وقد تُوصِّل إلى عدد من النتائج من أبرزها: أنَّ (٨٦,١٪) من المشاركين قد استفادوا في الجوانب التربوية الشرعية، وأنَّ (٩٥,٢٪) قد استفادوا في الجوانب التربوية والأخلاقية، وأنَّ (٩٣٪) قد استفادوا فائدة كبيرة من الجوانب الثقافية، وأنَّ (٨٧,١٪) قد استفادوا في الجوانب المهارية، وأنَّ (٩٠,٦٪) قد استفادوا فائدة كبيرة في الجوانب التربوية الأمنية، وأنَّ (٨٩,٤٪) قد استفادوا فائدة كبيرة في الجوانب التربوية الرياضية، وأنَّ (٩٤,١٪) قد استفادوا فائدة كبيرة في الجوانب التربوية المجتمعية.

أما دراسة (العزام، ٢٠٠٦) بعنوان: «تقويم المراكز الثقافية الصيفية للبنات في تحقيق أهدافها: دراسة ميدانية على المراكز الثقافية الصيفية للبنات من حيث قدرتها على تحقيق

أهدافها التي أُنشئت من أجلها». فقد توصلت الدراسة إلى أنَّ أكثر الأهداف تحققًا للطالبات هو أنَّ الانضمام للمركز يساهم في بناء علاقات اجتماعية بين الطالبات، وأنَّ هناك عدد من الصعوبات والمعوقات التي تواجه المسؤولات والطالبات داخل المراكز الثقافية الصيفية للبنات، مثل نظرة المجتمع السعودي السلبية لممارسة البنات للأنشطة في تلك المراكز، وقصور الإمكانيات، وضعف التخطيط التربوي السليم. وذكرت الدراسة عدة مقترحات من قبل المسؤولات لمواجهة الصعوبات منها زيادة الدعم المادي لتلك المراكز الصيفية، وتوفير الحوافز المادية والمعنوية للمشاركات، ومقترحات من قبل الطالبات تتمثل في زيادة عدد من الدورات وخاصة الرياضة والرحلات، والتجميل.

وفي دراسة (هاشم،٢٠١٠) التي هدفت إلى التعرف على الأنشطة الترويحية التي يميل لممارستها طلبة الجامعة الأردنية خلال عطلة نهاية الأسبوع والإجازات الفصلية، وإلى معرفة الفروق في هذه الأنشطة تبعًا لمتغيري الكلية وطريقة قضاء الإجازة. واستخدم الباحث المنهج الوصفي بأسلوب الدراسات المسحية، واختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية وبلغ عددها (٨١٥) طالبًا وطالبة، واستُخدم الاستبيان كأداة لجمع البيانات بعد التحقق من صدقه وثباته، واستُخدم التكرار والنسب المئوية واختبار مربع كأي، وأشارت نتائج الدراسة إلى أنَّ طلبة الجامعة الأردنية يفضلون ممارسة الأنشطة الترويحية أثناء العطلة الأسبوعية وبين الفصول الدراسية، كما يفضلون ممارسة هذه الأنشطة بين مرة واحدة وثلاث مرات أسبوعيًّا، كما أشارت النتائج إلى أنَّ معظم الطلبة غير منتسبين لعضوية الأندية والمراكز الشبابية ويفضلون قضاء إجازاتهم داخل الأردن، وإلى عدم وجود فروق بين طلبة الكليات العلمية والإنسانية في تفضيلهم للأنشطة الترويحية المرغوبة، وأنَّ أكثر الأنشطة الترويحية التي يميل الطلبة الذكور لممارستها هي: كمال الأجسام، ورفع الأثقال، والمصارعة، والملاكمة، والرماية. والأنشطة الترويحية التي تميل إليها الإناث هي التصوير، والرسم، والتمثيل، وقراءة الصحف والمجلات، والقراءة الثقافية.

تشير دراسة (الداوود، ٢٠١٢) والتي هدفت إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية اللازمة لرفع مستوي أداء مديري الأندية الصيفية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظرهم والمشرفين العاملين معهم، ومعرفة أثر بعض المتغيرات مثل: (طبيعة العمل، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية في مجال الأنشطة الطلابية) من وجهة نظر أفراد

الدراسة. واستُخدام فيها المنهج الوصفي المسحي، كما استُخدمت الاستبانة أداة لجمع المعلومات، ووزِّعت على جميع مجتمع الدراسة وعددهم (١٢٠) فردًا، ما بين (٣٠) مديرًا و(٩٠) مشرفَ نشاطٍ، واستجاب لها جميع المديرين و(٧٢) مشرفًا، يمثلون ما نسبته (٨٥٪) من كامل مجتمع الدراسة. وتُوصِّل إلى نتائج من أهمها التالي: أنَّ أعلى تلك الاحتياجات التدريبية طلبًا من وجهة نظر أفراد الدراسة قد تمثلت في دور النادي الصيفي في تعزيز الانتماء الوطني، وإدراك أهداف ورسالة النوادي الصيفية ووسائل تحقيقها، وفهم اللوائح والقوانين الخاصة بالنوادي الصيفية، ودور النادي الصيفي في تعزيز الأمن الفكري والعلاقات الإنسانية بين العاملين والمشاركين، وأساليب ترغيب المشاركين للاستمرار في النادي الصيفي، كما أظهرت النتائج أنَّ أقلَّ الاحتياجات التدريبية طلبًا قد تمثل في إعداد التقارير الدورية وفق الأنظمة المتبعة، والإجراءات النظامية اللازمة لحفظ السلامة الصحية بين المشاركين، وتقويم الاحتياجات المهنية للعاملين. كما تبين أنه لا توجد فروق بين وجهات نظر أفراد الدراسة في تحديد الاحتياجات التدريبية التي تعزي إلى طبيعة العمل، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية في مجال الأنشطة الطلابية.

وهدفت دراسة (العتيبي، ٢٠١٣) إلى التعرف على دور مديري الأندية الصيفية في نشر الأمن الفكري من وجهة نظر المعلمين العاملين بها (مشرفو المجالات) بمدينة الرياض. ولتحقيق هدف الدراسة صمم الباحث استبانة، وتحقق من صدقها وثباتها، وطبقها على عينة الدراسة من المعلمين العاملين بها، وبلغ عددهم (٧٥) معلمًا، واستخدم الباحث عددًا من الأساليب الإحصائية المناسبة لطبيعة هذه الدراسة، وكان من أهم نتائج هذه الدراسة ما يأتي: أنَّ دور مديري الأندية الصيفية في نشر الأمن الفكري بمدينة الرياض بشكل عام بدرجة عالية، وأنَّ العبارة: (يبرز قيم التسامح والسلام) جاءت بالمرتبة الأولى، كما أنَّ العبارة: (يشجع على تنظيم زيارات طلابية للعلماء لتوجيههم توجيهًا فكريًّا سليمًا) جاءت بالمرتبة الأخيرة. وكان من الملفت أنَّ (٦٤٪) من إجمالي أفراد الدراسة لم يتلقوا تدريبًا في مجال الأمن الفكري، وأنَّ (٨٩٪) من إجمالي أفراد الدراسة يرون أنَّ هناك حاجة لإقامة دورات تدريبية لمديري الأندية الصيفية والمعلمين بها على مهارات وأساليب حماية النشء من الأفكار المضللة.

التعليق على الدراسات السابقة:

١. اتفقت معظم الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في تناول موضوع الأندية والأنشطة

الصيفية في المؤسسات التعليمية مع الاختلاف في أهداف هذه الدراسة التي ركزت على معوقات تطبيق تلك البرامج.

٢. توافقت أهداف الدراسة بشكل جزئي مع دراسة الداوود (٢٠١٢م) حول الاحتياجات التدريبية للمشرفين على الأندية وضرورة تأهيلهم.

٣. كما ترتبط ارتباطًا وثيقًا بما ذكرته دراسة العتيبي (٢٠١٣م) حول عدم تلقي نسبة كبيرة من مديري الأندية للتدريب المناسب، ووجود حاجة لإقامة الدورات التأهيلية لهم.

٤. تتفق هذه الدراسة مع بعض الدراسات السابقة باستخدام المنهج الوصفي، بينما تتميز بشمولها لكافة أفراد مجتمع الدراسة.

٥. يمكن إجمال جوانب الاستفادة من الدراسات السابقة على النحو التالي:

- أنَّ الدراسة الحالية يبررها بعضٌ من توصيات ونتائج الدراسات السابقة.
- تستفيد الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في التعرف على أهمية تحديد معوقات تطبيق برامج الأندية الصيفية للطالبات.
- تستفيد الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في توضيح أدبيات الدراسة وفي بناء أداة الدراسة.
- تستفيد الدراسة الحالية من الأساليب الإحصائية التي طُبقت في الدراسات، وأيضًا في التعقيب على النتائج التي ستكشف عنها الدراسة الحالية.
- توجيه الباحث إلى بعض المراجع ذات العلاقة والصلة بالدراسة الحالية.

الإجراءات المنهجية للدراسة:

منهج الدراسة:

استخدم الباحث في دراسته المنهج الوصفي التحليلي، والذي يتم بواسطة استجواب جميع أفراد مجتمع الدراسة، أو عينة كبيرة منهم، وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها فقط، دون أن يتجاوز ذلك إلى دراسة العلاقة، أو استنتاج الأسباب. (العساف، ٢٠١٢م). وقد اتجه الباحث إلى اختيار هذا المنهج كونه يتجاوز وصف الظواهر ويتجه نحو تقديم نتائج وقواعد عامة في تفسيرها، وذلك يمكِّن المؤسسة التعليمية المعنيَّة من تغيير تلك الظواهر بما يخدم أهدافها.

مجتمع الدراسة:

يُعرَّف مجتمع الدراسة بأنه: كل من يمكن أن تعمم عليه نتائج البحث سواءً أمجموعة أفراد كان أو كتبًا أو مبانٍ مدرسية... إلخ. وذلك بحسب طبيعة مشكلة البحث (العساف، ٢٠١٢م).

تكون مجتمع الدراسة من جميع القائمين على برامج الأندية الصيفية للطالبات بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز للعام الدراسي ١٤٣٨هـ/ ١٤٣٩هـ. ونظرًا لصغر مجتمع الدراسة فقد أُخذ كاملاً، وكان عددهن (٤٥) عضوة، بما يشمل وكيلة عمادة شؤون الطلاب وجميع مشرفات الأندية ومساعداتهن.

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها، صمم الباحث استبانة مبنية على المنهج الوصفي التحليلي المتبع، واعتمادًا على الأدبيات والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة. وقد صاغ الباحث عددًا من العبارات التي سعت إلى تحديد رؤية أفراد العينة وغطت المحاور التالية:

- محور المعوقات المهنية، وكان عدد العبارات في هذا المحور (١٣) عبارة.
- محور المعوقات الإدارية، وكان عدد العبارات في هذا المحور (١٢) عبارة.

كما شملت الاستبانة المقترحات التي يراها القائمون على برامج الأندية الصيفية بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز.

بحيث يقابل كل سؤال من أسئلة الاستبانة قائمة متدرجة للمقياس على النحو التالي:

جدول (١)

المتدرج الخماسي

المتدرج	المدى
غير موافق بشدة	من١ إلى ١,٨٠
غير موافق	من ١,٨١ إلى ٢,٦٠
موافق إلى حد ما	من ٢,٦١ إلى ٣,٤٠
موافق	من ٣,٤١ إلى ٤,٢٠
موافق بشدة	من ٤,٢١ إلى ٥

وذلك بعد أن رُمِّزت وأُدخلت البيانات إلى الحاسب الآلي في الأسئلة ذات المتدرج الخماسي.

صدق أداة الدراسة:

تأكد الباحث من صدق أداة الدراسة من خلال:

- الصدق الظاهري:

للتعرف على مدى صدق أداة الدراسة في قياس ما وُضعت لقياسه، تُعرض بصورتها الأولية على عدد من المحكمين وأساتذة الجامعة، وذلك لاستطلاع رأيهم حول ملاءمة عبارات الاستبانة للمحور الذي تقيسه، ومدى وضوح صياغتها وملاءمتها للتطبيق في البيئة، وفي ضوء آرائهم قام الباحث بإعداد أداة هذه الدراسة بصورتها النهائية.

- صدق الاتساق الداخلي:

بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة، قام الباحث بتطبيقها ميدانيًّا وعلى بيانات العينة، ثم حسب الباحث معامل الارتباط (بيرسون) لمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة، حيث حُسِب معامل الارتباط (بيرسون) بين كل درجة عبارة من عبارات الاستبيان بالدرجة الكلية لمحاور الدراسة ككل، كما توضح الجداول التالية:

جدول (٢)

يوضح معاملات ارتباط (بيرسون) لكل محور من محاور الاستبانة بالدرجة الكلية

المحور	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
المعوقات المهنية لتطبيق برامج الأندية الصيفية	٠,٣٩٨❖❖
المعوقات الإدارية لتطبيق برامج الأندية الصيفية	٠,٨٤٠❖❖

وُجد أنَّ عبارات معامل (بيرسون) بين (٠,٣٩٨-٠,٨٤٠)، ونجد أنَّ جميع المحاور معامل ارتباطها طردي ودالٌّ إحصائيًّا عند مستوى دلالة إحصائي (٠,٠١)، مما يعني أنَّ هناك اتساق داخلي ما بين المحاور والدرجة الكلية للاستبانة، وللتعرف على مدى ارتباط كل عبارة من عبارات الاستبانة وارتباطها بالمحور الذي تنتمي إليه عُرِض ما يلي:

جدول (٣)

يوضح معاملات ارتباط (بيرسون) لكل محور من محاور الاستبانة بالدرجة الكلية للمحاور

رقم الفقرة	معامل الارتباط بالمحور الأول	رقم الفقرة	معامل الارتباط بالمحور الثاني
١	٠,٥١٨❖❖	١	٠,٣١٧❖
٢	٠,٥٠٨❖❖	٢	٠,٧٦٢❖❖
٣	٠,٧٧❖❖	٣	٠,٢٧٠❖
٤	٠,٣٣١❖❖	٤	٠,٤٥٨❖❖
٥	٠,٣٨٤❖❖	٥	٠,٤٤١❖❖
٦	٣٢٨.❖	٦	٠,٢٦٧❖
٧	٠,٤٥٨❖❖	٧	٠,٥٣٣❖❖
٨	٠,٦٩٢❖❖	٨	٠,٣٦٩❖❖
٩	٠,٨٦٠❖❖	٩	٠,٥٠٥❖❖
١٠	٠,٦٢٢❖❖	١٠	٠,٤٦٠❖❖
١١	٠,٧٦٠❖❖	١١	٠,٧٧٣❖❖
١٢	٠,٥١٤❖❖	١٢	٠,٦٢٠❖❖
١٣	٠,٦٧٤❖❖		٠,٨٢٦❖❖

يتضح من الجدول السابق أنَّ قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع محاورها موجبة ودالَّة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (٠,٠١) فأقلَّ، مما يدل على صدق اتساقها مع محاورها.

١ - ثبات أداة الدراسة:

لقياس مدى ثبات أداة الدراسة (الاستبيان) استخدم الباحث معادلة (ألفا كرونباخ Cronbach Alpha)؛ للتأكد من ثبات أداة الدراسة، فقد طبَّق الباحث المعادلة لقياس الصدق البنائي، والجدول رقم (٤) يوضح معامل ثبات الدراسة.

جدول (٤)

معامل (ألفا كرونباخ) لقياس أداة الدراسة

عبارات الاستبانة	عدد الأسئلة	ثبات الأسئلة
المعوقات المهنية لتطبيق برامج الأندية الصيفية	١٣	٠,٦٤٩
المعوقات الإدارية لتطبيق برامج الأندية الصيفية	١٢	٠,٦٥٣
الثبات الكلي للأداة	٢٥	٠,٧٤٣

يتضح من الجدول أعلاه أنَّ معامل الثبات لأسئلة الدراسة عالٍ، حيث بلغ (٠,٧٤٣) لمجموع عبارات الدراسة، فيما كان ثبات المحاور (٠,٦٤٩- ٠,٦٥٣)، وهذا يدل على أنَّ عبارات الاستبانة تتمتع بدرجة عالية جدًّا من الثبات، ويمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

٢ - إجراءات تطبيق الدراسة:

أُرسلت الاستبانة الإلكترونية إلى جميع عضوات مجتمع الدراسة البالغ عددهم (٤٥)، وتم ذلك خلال العام ١٤٣٨هـ. وبعد ذلك أُدخلت البيانات وعُولجت إحصائيًّا بالحاسب الآلي عن طريق برنامج (SPSS)، ثمَّ حلَّل الباحث البيانات واستخرج النتائج.

أساليب المعالجة الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي جُمعت، استُخدمت العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وذلك بعد أن رُمِّزت وأدخلت البيانات إلى الحاسب الآلي. حيث حُسِبت التكرارات والنسب المئوية للتعرف على الخصائص الشخصية والوظيفية لمفردات عينة الدراسة، وتحديد استجابات مفرداتها تجاه عبارات العبارات الرئيسة التي تتضمنها أداة الدراسة. وبعد ذلك حُسِبت المقاييس الإحصائية التالية:

- المتوسط الحسابي: وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد الدراسة عن أسئلة الدراسة (متوسط متوسطات العبارات)، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب عبارات الدراسة حسب أعلى متوسط حسابي موزون.
- استُخدم الانحراف المعياري: وذلك للتعرف على مدى انحراف أو تشتت استجابات أفراد الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، ولكل محور من المحاور الرئيسية عن متوسطها الحسابي.

- استُخدم معامل الارتباط (بيرسون): لمعرفة درجة الارتباط بين كل سؤال من أسئلة الدراسة.
- قام الباحث باستخدام معامل (ألفا كرونباخ): لاختبار مدى ثبات أداة الدراسة.

عرض النتائج وتفسيرها وتحليلها:

يتناول هذا الفصل عرضَ نتائج الدراسة الميدانية ومناقشتها، من خلال عرض إجابات أفراد الدراسة على عبارات الاستبانة، وذلك بالإجابة على تساؤلات الدراسة عن طريق حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد الدراسة على أسئلة الاستبانة، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول أدناه:

ما معوقات تطبيق برامج الأندية الصيفية للبنات بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز من وجهة نظر القائمين عليها:

جدول (٥)

يوضح استجابة أفراد العينة على محاور الاستبانة الكلية

عبارات الاستبانة	المتوسط الحسابي للمحور	الترتيب	درجة الاستجابة
المعوقات المهنية لتطبيق برامج الأندية الصيفية	٣,٤١	١	موافق
المعوقات الإدارية لتطبيق برامج الأندية الصيفية	٣,٢٠	٢	موافق إلى حد ما

يتضح من الجدول السابق (٥) أنَّ استجابات أفراد عينة الدراسة جاءت في المرتبة الأولى على المحور الثالث (المعوقات المهنية لتطبيق برامج الأندية الصيفية) بدرجة موافقة (موافق)، بمتوسط حسابي (٣,٤١)، مما يعني موافقتهم على المعوقات المهنية لتطبيق برامج الأندية الصيفية، وفي المرتبة الثانية جاءت استجاباتهم على المحور الثاني (المعوقات الإدارية لتطبيق برامج الأندية الصيفية) بدرجة (موافق إلى حد ما)، بمتوسط حسابي (٣,٢٠)، مما يعني موافقتهم إلى حد ما على المعوقات الإدارية لتطبيق برامج الأندية الصيفية.

٤ -١ مناقشة نتائج السؤال الفرعي الأول:

السؤال الفرعي الأول: ما المعوقات المهنية لتطبيق برامج الأندية الصيفية؟

جدول (٦)

التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لعبارات الدراسة في المحور الأول

من وجهة نظر أفراد الدراسة

م	العبارة		استجابة أفراد العينة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب الكلي
			أوافق بشدة	أوافق	موافق إلى حد ما	لا أوافق	لا أوافق مطلقاً			
١٣	عدم وجود برامج تأهيلية متخصصة في الجامعة للأندية والأنشطة الطلابية.	ت	٢٤	٦	٩	٦	٠	٤,٠٧	١,١	١
		٪	٥٣,٣	١٣,٣	٢٠	١٣,٣	٠			
١٢	غياب الحوافز المادية لدورات برامج الأندية الصيفية	ت	١٨	١٥	٦	٦	٠	٤	١,٠٤	٢
		٪	٤٠	٣٣,٣	١٣,٣	١٣,٣	٠			
٦	عدم وضع خطة لتدريب القائمين على برامج الأندية الصيفية غير المؤهلين	ت	١٢	٢١	٩	٣	٠	٣,٨٧	١,٠٣	٣
		٪	٢٦,٧	٤٦,٧	٢٠	٦,٧	٠			
٥	نقص عدد المشرفات والمختصات في مجال برامج الأندية الصيفية.	ت	١٥	١٢	١٢	٦	٠	٣,٨٠	١,٠٥	٤
		٪	٣٣,٣	٢٦,٧	٢٦,٧	١٣,٣	٠			
١٠	غياب الأساليب المحددة لتحديد احتياجات القائمين على برامج الأندية الصيفية	ت	١٢	١٨	٦	٦	٣	٣,٦٧	١,٢	٥
		٪	٢٦,٧	٤٠	١٣,٣	١٣,٣	٦,٧			
٩	قلة المدربين الأكفاء في دورات برامج الأندية الصيفية.	ت	١٥	٦	١٢	١٢	٠	٣,٥٣	١,٢	٦
		٪	٣٣,٣	١٣,٣	٢٦,٧	٢٦,٧	٠			
١	قلة الدورات التطويرية	ت	٦	٢١	٩	٦	٣	٣,٤٧	١,١	٧

م	العبارة		استجابة أفراد العينة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب الكلي
			أوافق بشدة	أوافق	موافق إلى حد ما	لا أوافق	لا أوافق مطلقاً			
	للقائمين على برامج الأندية الصيفية	٪	١٣,٣	٤٦,٧	٢٠	١٣,٣	٦,٧			
١١	قلة الزمن المعطى لدورات القائمين على برامج الأندية الصيفية	ت	١٥	٦	٦	١٥	٣	٣,٣٣	١,٤	٨
		٪	٣	٣	٣	٣	٦,٧			
٢	عدم تدريب القائمين على برامج الأندية الصيفية قبل تطبيقها بوقت كاف.	ت	٩	١٥	٣	١٥	٣	٣,٢٧	١,٣	٩
		٪	٢٠	٣٣,٣	٦,٧	٣٣,٣	٦,٧			
٧	قلة إفادة بعض القائمين على برامج الأندية الصيفية من الدورات ا المتاحة.	ت	٩	١٢	٩	١٢	٣	٣,٢٧	١,٢	١٠
		٪	٢٠	٢٦,٧	٢٠	٢٦,٧	٦,٧			
٤	قلة اطلاع القائمين على برامج الأندية الصيفية على نتائج الدراسات المتعلقة بالأنشطة الطلابية وأنديتها	ت	٣	١٨	١٢	٦	٦	٣,١٣	١,١	١١
		٪	٦,٧	٤٠	٢٦,٧	١٣,٣	١٣,٣			
٨	عدم اطلاع القائمين على برامج الأندية الصيفية على أهداف هذه البرامج	ت	٣	٦	١٢	١٥	٩	٢,٥٣	١,١	١٢
		٪	٦,٧	١٣,٣	٢٦,٧	٣٣,٣	٢٠			
٣	ضعف المستوى الأكاديمي لدى بعض القائمين على برامج الأندية الصيفية	ت	٠	١٢	١٢	٦	١٥	٢,٤٧	١,٢	١٣
		٪	٠	٢٦,٧	٢٦,٧	١٣,٣	٣٣,٣			

المتوسط العام للمحور=٣,٤١

يتضح من الجدول أعلاه أنَّ محور (**المعوقات المهنية لتطبيق برامج الأندية الصيفية**) يتضمن (١٣) فقرة، جاءت استجابات أفراد الدراسة في (٧) فقرات تشير إلى الموافقة بدرجة (موافق) بمتوسطات حسابية (٤,٠٧-٣,٤٧)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الرابعة من فئات المقياس المتدرج الخماسي في المدى (٣,٤١-٤,٢٠) ويشير إلى موافق، في حين أنَّ (٦) فقرات تشير إلى الموافقة بدرجة

(موافق إلى حد ما) بمتوسطات حسابية (٣,٣٣-٣,١٣)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الثالثة من فئات المقياس المتدرج الخماسي في المدى (٢,٦١-٣,٤٠) ويشير إلى موافق إلى حد ما (ليس لدي رأي)، في حين جاءت فقرتين تشير إلى (غير موافق) بمتوسطات (٢,٥٣-٢,٤٧).

ويتضح كذلك من المتوسط العام للمحور وهو (٣,٤١)، الذي يشير إلى (موافق) أي أنَّ موافقة أفراد الدراسة إلى حد ما بصفة عامة على عبارات محور المعوقات المهنية لتطبيق برامج الأندية الصيفية.

ومن خلال النتائج يتضح أنَّ آراء أفراد الدراسة عن المعوقات المهنية لتطبيق برامج الأندية الصيفية من وجهة نظر المبحوثين يتلخص في الآتي بالترتيب حسب متوسطات الموافقة:

جاءت الفقرة رقم (١٣) وهي: (عدم وجود برامج تأهيلية متخصصة في الجامعة للأندية والأنشطة الطلابية) بالمرتبة الأولى بين الفقرات المتعلقة بالمعوقات المهنية لتطبيق برامج الأندية الصيفية بدرجة (موافق) وبمتوسط حسابي (٤,٠٧) وانحراف معياري (١,١)، ويفسر ذلك بموافقة عينة الدراسة على عدم وجود برامج تأهيلية متخصصة في الجامعة للأندية والأنشطة الطلابية بحيث تكون هذه البرامج الجامعية إلزامية وليست اختيارية لضمان مخرجات قادرة على القيام بإدارة الأندية الصيفية والأنشطة الطلابية فيها؛ ولذا بدت حاجة أفراد العينة لمثل هذه البرامج التأهيلية المتخصصة ، وتتفق معها نتائج الاحتياجات التدريبية لمديري الأندية الصيفية في دراسة (الداوود، ٢٠١٢).

وجاءت الفقرة رقم (١٢) وهي: (غياب الحوافز المادية لدورات برامج الأندية الصيفية للطالبات) بالمرتبة الثانية بين الفقرات المتعلقة بالمعوقات المهنية لتطبيق برامج الأندية الصيفية بدرجة (موافق) وبمتوسط حسابي (٤) وانحراف معياري (١,٠٤)، ويفسر ذلك بغياب الحوافز المادية لدورات برامج الأندية الصيفية وهذه النتيجة تتفق مع مقترحات المسؤولات عن المراكز الثقافية الصيفية للبنات في دراسة (العزام، ٢٠٠٦)، التي من بينها توفير الحوافز المادية والمعنوية للمشاركات.

جاءت الفقرة رقم (٦) وهي: (عدم وضع خطة لتدريب القائمين على برامج الأندية الصيفية غير المؤهلين) بالمرتبة الثالثة بين الفقرات المتعلقة بالمعوقات المهنية لتطبيق برامج الأندية الصيفية للطالبات بدرجة (موافق) وبمتوسط حسابي (٣,٨٧) وانحراف معياري (١,٠٣)، ويفسر ذلك بعدم

وضع خطة لتدريب القائمين على برامج الأندية الصيفية غير المؤهلين، وجاءت هذه النتيجة متفقة مع دراسة (العتيبي، ٢٠١٣) التي ترى أنَّ هناك حاجة لإقامة دورات تدريبية لمديري الأندية الصيفية والمعلمين بها.

كما جاءت الفقرة رقم (٥) وهي: (نقص عدد المشرفات والمختصات في مجال برامج الأندية الصيفية للطالبات) بالمرتبة الرابعة بين الفقرات المتعلقة بالمعوقات المهنية لتطبيق برامج الأندية الصيفية بدرجة (موافق) وبمتوسط حسابي (٣,٨٠) وانحراف معياري (١,٠٥)، ويُفسر ذلك بأنَّ هناك نقصًا في عدد المشرفات والمتخصصات في مجال برامج الأندية الصيفية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (العزام، ٢٠٠٦) في قصور الإمكانيات ومنها الإمكانيات البشرية المتخصصة.

وجاءت الفقرة رقم (٨) وهي: (عدم اطلاع القائمين على برامج الأندية الصيفية للطالبات على أهداف هذه البرامج) بالمرتبة قبل الأخيرة بين الفقرات المتعلقة بالمعوقات المهنية لتطبيق برامج الأندية الصيفية بدرجة (غير موافق) وبمتوسط حسابي (٢,٥٣) وانحراف معياري (١,١)، ويُفسَّر ذلك بعدم موافقة أفراد الدراسة على عدم اطلاع القائمين على برامج الأندية الصيفية على أهداف هذه البرامج، وتعارضت هذه النتيجة مع إحدى نتائج دراسة (الداوود، ٢٠١٢) في الاحتياجات التدريبية، ومن بينها الحاجة إلى إدراك أهداف ورسالة النوادي الصيفية، ووسائل تحقيقها، وفهم اللوائح والقوانين الخاصة بالنوادي الصيفية.

وجاءت الفقرة رقم (٣) وهي: (ضعف المستوى الأكاديمي لدى بعض القائمين على برامج الأندية الصيفية للطالبات) بالمرتبة الأخيرة بين الفقرات المتعلقة بالمعوقات المهنية لتطبيق برامج الأندية الصيفية بدرجة (غير موافق) وبمتوسط حسابي (٢,٤٧) وانحراف معياري (١,٢) ويُفسَّر ذلك بعدم موافقة أفراد الدراسة على أنَّ هناك ضعفًا في المستوى الأكاديمي لدى بعض القائمين على برامج الأندية الصيفية للطالبات.

٤ -٢ مناقشة نتائج السؤال الفرعي الثاني:

السؤال الفرعي الثاني: ما المعوقات الإدارية لتطبيق برامج الأندية الصيفية للطالبات؟

جدول (٧)

التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لعبارات الدراسة في المحور الثاني

من وجهة نظر أفراد الدراسة

م	العبارة		استجابة أفراد العينة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب الكلي
			أوافق بشدة	أوافق	موافق إلى حد ما	لا أوافق	لا أوافق مطلقاً			
٧	عدم فهم الطالبات والمجتمع المحلي لبرامج الأندية الصيفية.	ك	٢٤	٩	٠	١٢	٠	٤	١,٢	١
		٪	٥٣,٣	٢٠	٠	٢٦,٧	٠			
٥	زيادة الإقبال على الأندية الصيفية فوق الطاقة الاستيعابية	ك	١٥	١٨	٣	٩	٠	٣,٨٧	١,١	٢
		٪	٣٣,٣	٤٠	٦,٧	٢٠	٠			
٤	عدم وجود جهاز فني متخصص في التقويم والقياس في العمادة، يشرف على برامج الأندية الصيفية.	ك	١٨	٦	١٢	٩	٠	٣,٧٣	١,١	٣
		٪	٤٠	١٣,٣	٢٦,٧	٢٠	٠			
٣	نقص الإمكانات المادية اللازمة لتطبيق برامج الأندية الصيفية.	ك	٩	١٢	١٥	٦	٣	٣,٤٠	١,١	٤
		٪	٢٠	٢٦,٧	٣٣,٣	١٣,٣	٦,٧			
٢	كثرة الأعباء الإدارية على القائمين في برامج الأندية الصيفية.	ك	١٥	٩	١٨	٣	٠	٣,٣٣	١,٤	٥
		٪	٣٣,٣	٢٠	٤٠	٦,٧	٠			
١٠	غياب الأدلة التي تساعد القائمين على برامج الأندية الصيفية.	ك	٩	١٥	٣	١٨	٠	٣,٣٣	١,٢	٦
		٪	٢٠	٣٣,٣	٦,٧	٤٠	٠			
١١	عدم توفر الإمكانات البشرية اللازمة لتطبيق برامج الأندية الصيفية.	ك	٦	١٨	٣	١٢	٦	٣,١٣	١,٣	٧
		٪	١٣,٣	٤٠	٦,٧	٢٦,٧	١٣,٣			
٩	عدم إيمان بعض المشرفات بأهمية التدريب على تطبيق برامج الأندية الصيفية	ك	٦	٩	١٥	١٢	٣	٣,٠٧	١,١	٨
		٪	١٣,٣	٢٠	٣٣,٣	٢٦,٧	٦,٧			

م	العبارة		استجابة أفراد العينة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب الحكلي
			أوافق بشدة	أوافق	موافق إلى حد ما	لا أوافق	لا أوافق مطلقاً			
٨	نقص خبرة بعض المشرفات والمساعدات المنفذات لبرامج الأندية الصيفية.	ك	٠	١٨	٦	٢١	٠	٢,٩٣	٠,٩٣	٩
		٪	٠	٤٠	١٣,٣	٤٦,٧	٠			
١٢	كثرة البرامج مقارنة بقصر المدة الزمنية	ك	٣	٦	١٨	١٥	٣	٢,٨٠	٠,٩٩	١٠
		٪	٦,٧	١٣,٣	٤٠	٣٣,٣	٦,٧			
٦	عدم شمولية برامج الأندية الصيفية.	ك	٦	٦	٣	٢١	٩	٢,٥٣	١,٣	١١
		٪	١٣,٣	١٣,٣	٦,٧	٤٦,٧	٢٠			
١	قلة متابعة العمادة لأساليب تنفيذ برامج الأندية الصيفية.	ك	٦	٩	١٨	١٢	٠	٢,٣٣	١,٢	١٢
		٪	١٣,٣	٢٠	٤٠	٢٦,٧	٠			

المتوسط العام للمحور=٣,٢٠

يتضح من الجدول أعلاه أنَّ محور (**المعوقات الإدارية لتطبيق برامج الأندية الصيفية للطالبات**) يتضمن (١٢) فقرة، وقد جاءت استجابات أفراد الدراسة في (٤) فقرات منها تشير إلى الموافقة بدرجة (موافق) بمتوسطات حسابية (٤-٣,٤١)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الرابعة من فئات المقياس المتدرج الخماسي في المدى (٣,٤١-٤,٢٠) ويشير إلى موافق، في حين أنَّ (٦) فقرات تشير إلى الموافقة بدرجة (موافق إلى حد ما) بمتوسطات حسابية (٣,٣٣-٢,٨٠)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الثالثة من فئات المقياس المتدرج الخماسي في المدى (٢,٦١-٣,٤٠)، ويشير إلى موافق إلى حد ما (ليس لدي رأي)، في حين جاءت فقرتين تشيران إلى غير موافق بمتوسطات (٢,٥٣-٢,٣٣).

ويتضح كذلك من المتوسط العام للمحور وهو (٣,٢٠)، الذي يشير إلى (موافق إلى حد ما) أي أنَّ موافقة أفراد الدراسة إلى حد ما بصفة عامة على عبارات محور المعوقات الإدارية لتطبيق برامج الأندية الصيفية للطالبات.

ومن خلال النتائج يتضح أنَّ آراء أفراد الدراسة حول المعوقات الإدارية لتطبيق برامج الأندية الصيفية للطالبات يتلخص في الآتي بالترتيب حسب متوسطات الموافقة:

جاءت الفقرة رقم (٧) وهي: (عدم فهم الطالبات والمجتمع المحلي لبرامج الأندية الصيفية) بالمرتبة الأولى بين الفقرات المتعلقة بالمعوقات الإدارية لتطبيق برامج الأندية الصيفية بدرجة (موافق) وبمتوسط حسابي (٤) وانحراف معياري (١,٢)، ويفسِّر الباحث عدم فهم الطالبات والمجتمع المحلي لبرامج الأندية الصيفية للطالبات بضعف الآلة الإعلامية لهذه الأندية لنشر وتوضيح آلية عمل الأندية الصيفية، ومدى الاستفادة منها والتعريف بها.

وجاءت الفقرة رقم (٥) وهي: (زيادة الإقبال على الأندية الصيفية فوق الطاقة الاستيعابية) بالمرتبة الثانية بين الفقرات المتعلقة بالمعوقات الإدارية لتطبيق برامج الأندية الصيفية بدرجة (موافق) وبمتوسط حسابي (٣,٧٨) وانحراف معياري (١,١)، مما يعني أنَّ هناك زيادة في الإقبال على الأندية الصيفية للطالبات فوق الطاقة الاستيعابية، والذي يأتي على حساب الجودة ويضعف تلك البرامج، مما يتطلب زيادة الإمكانات لاستيعاب هذه الزيادة؛ لضمان تحقق أهداف الأندية الصيفية.

كما جاءت الفقرة رقم (٤) وهي: (عدم وجود جهاز فني متخصص في التقويم والقياس في العمادة يشرف على برامج الأندية الصيفية) بالمرتبة الثالثة بين الفقرات المتعلقة بالمعوقات الإدارية لتطبيق برامج الأندية الصيفية بدرجة (موافق) وبمتوسط حسابي (٣,٧٣) وانحراف معياري (١,١)، ويُفسَّر ذلك بعدم وجود جهاز فني متخصص في التقويم والقياس في العمادة يشرف على برامج الأندية الصيفية للطالبات، فيفقد الميدان التغذية الراجعة، وتفقد البرامج محور التطوير والجودة، مما يشكل عائقًا أمام تطبيق برامج الأندية الصيفية.

وجاءت الفقرة رقم (٣) وهي: (نقص الإمكانات المادية اللازمة لتطبيق برامج الأندية الصيفية) بالمرتبة الرابعة بين الفقرات المتعلقة بالمعوقات الإدارية لتطبيق برامج الأندية الصيفية بدرجة (موافق) وبمتوسط حسابي (٣,٤١) وانحراف معياري (١,١)، مما يعني أنَّ هناك نقصًا في الإمكانات المادية اللازمة لتطبيق برامج الأندية الصيفية للطالبات، وهذه النتيجة في هذا المحور وسابقاتها تتفق مع دراسة (العزام، ٢٠٠٦).

وجاءت الفقرة رقم (٦) وهي: (عدم شمولية برامج الأندية الصيفية) بالمرتبة قبل الأخيرة بين الفقرات المتعلقة بالمعوقات الإدارية لتطبيق برامج الأندية الصيفية بدرجة (غير موافق) وبمتوسط حسابي (٢,٥٣) وانحراف معياري (١,٣)، ويفسَّر ذلك بأنَّ أفراد الدراسة غير موافقين على عدم شمولية برامج الأندية الصيفية للطالبات، أي أنَّ هناك شمولية في برامج الأندية الصيفية، وهذا

الشمول يتفق مع دراسة (المهوس، ٢٠٠٥) في تحقق جوانب تربوية في الأندية الصيفية الشرعية، والثقافية، والرياضية، والمهارية، والأمنية، والأخلاقية.

وجاءت الفقرة رقم (١) وهي: (قلة متابعة العمادة لأساليب تنفيذ برامج الأندية الصيفية) بالمرتبة الأخيرة بين الفقرات المتعلقة بالمعوقات الإدارية لتطبيق برامج الأندية الصيفية بدرجة (غير موافق) وبمتوسط حسابي (٢,٣٣) وانحراف معياري (١,٢)، مما يعني أنَّ أفراد الدراسة غير موافقين على قلة متابعة العمادة لأساليب تنفيذ برامج الأندية الصيفية للطالبات، فيرى أفراد العينة متابعة العمادة لإقامة هذه البرامج، ويتمثل ذلك في الإعداد والتنفيذ والمتابعة ورفع التقارير الدورية لجهة الاختصاص.

خلاصة نتائج الدراسة وتوصياتها ومقترحاتها:

نتائج الدراسة:

في ضوء تحليل بيانات الدراسة، تُوصِّل إلى العديد من النتائج، وذلك بحسب محاور الدراسة، وهي على النحو التالي:

المحور الأول: المعوقات المهنية لتطبيق برامج الأندية الصيفية للطالبات:

أظهرت نتائج الدراسة ضمن هذا المحور:

- عدم وجود برامج تأهيلية متخصصة في الجامعة للأندية والأنشطة الطلابية.
- غياب الحوافز المادية لدورات برامج الأندية الصيفية للطالبات.
- عدم وضع خطة لتدريب غير المؤهلين من القائمين على برامج الأندية الصيفية للطالبات.
- نقص عدد المشرفات والمتخصصات في مجال برامج الأندية الصيفية للطالبات في جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز.
- غياب الأساليب المحددة لتحديد احتياجات القائمين على برامج الأندية الصيفية للطالبات.
- قلة المدربين الأكفاء في دورات برامج الأندية الصيفية للطالبات.
- قلة الدورات التطويرية للقائمين على برامج الأندية الصيفية للطالبات.
- قلة الزمن المعطى لدورات القائمين على برامج الأندية الصيفية للطالبات.

المحور الثاني: المعوقات الإدارية لتطبيق برامج الأندية الصيفية للطالبات:

أظهرت نتائج الدراسة ضمن هذا المحور ما يلي:

- عدم فهم طالبات الجامعة والمجتمع المحلي لطبيعة برامج الأندية الصيفية.
- زيادة إقبال الطالبات على الأندية الصيفية في جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز بما يفوق الطاقة الاستيعابية.
- عدم وجود جهاز فني متخصص في التقويم والقياس في عمادة شؤون الطلاب بالجامعة يشرف على برامج الأندية الصيفية للطالبات.
- نقص الإمكانات المادية والبشرية اللازمة لتطبيق برامج الأندية الصيفية للطالبات في الجامعة.
- كثرة الأعباء الإدارية على القائمين في برامج الأندية الصيفية للطالبات.
- غياب الأدلة التي تساعد القائمين على برامج الأندية الصيفية للطالبات.
- عدم إيمان بعض المشرفات في الجامعة بأهمية التدريب على تطبيق برامج الأندية الصيفية للطالبات.

التوصيات:

- تقديم برامج تأهيلية متخصصة في جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز للأندية والأنشطة الطلابية.
- توفير الحوافز المادية لدورات برامج الأندية الصيفية في الجامعة.
- وضع خطة لتدريب غير المؤهلين من القائمين على برامج الأندية الصيفية في الجامعة.
- توفير العدد الكافي من المشرفات والمتخصصات في مجال برامج الأندية الصيفية.
- وضع خطة إعلانية لتمكين طالبات جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز والمجتمع المحلي من فهم برامج الأندية الصيفية.
- توفير العدد الكافي من الأندية الصيفية في كل محافظة تابعة للجامعة.
- العمل على وجود جهاز فني متخصص في التقويم والقياس في عمادة شؤون الطلاب ليشرف على برامج الأندية الصيفية.
- دعوة القطاع الخاص التجاري والصناعي المحلي لرعاية الأندية الصيفية، بالتنسيق مع إدارة الجامعة.

مقترحات الدراسة:

في ضوء نتائج وتوصيات الدراسة، يقترح الباحث إجراء الدراسات التالية:

١. دراسة مماثلة عن الأندية الطلابية الصيفية للطلاب بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز.

٢. دراسة مقارنة معوقات تطبيق برامج الأندية الصيفية للطلاب والطالبات بالجامعة.

٣. إجراء دراسات حول التوصيات والمقترحات التي يراها القائمون على برامج الأندية الصيفية.

المراجع:

المراجع العربية:

ابن منظور، محمد بن مكرم (١٩٩٠م). *لسان العرب*، الجزء العاشر. بيروت.

البريكان، عثمان. (بدون تاريخ). *مزايا ومبررات استخدام الحاسب في التعليم*، مذكرات دراسية، القويفل للنسخ والتصوير.

التميمي، ندى عبدالله سعود. (٢٠١٦). واقع استخدام الحاسب من قبل معلمات مراكز التوحد بمدينة الرياض، *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، المجلد ٥، الإصدار ٨.

الداوود، عبدالرحمن بن حمد (٢٠١٢). الاحتياجات التدريبية لمديري الأندية الصيفية في جامعة الإمام محمد بن سعود الاسلامية. *مجلة العلوم الإنسانية والإدارية (جامعة المجمعة)*، السعودية، ع ١٣٣، ١- ١٨٢.

العتيبي، غازي بن الحميدي (٢٠١٣). دور مديري الأندية الصيفية في نشر الأمن الفكري من وجهة نظر المعلمين العاملين بها (مشرفو المجالات) بمدينة الرياض. *رسالة التربية وعلم رسالة التربية وعلم النفس - السعودية*، ع ٤٣، ٥-٢٩.

العزام، سهام محمد عبدالله (٢٠٠٦ م). *تقويم النوادي الثقافية الصيفية للبنات في تحقيق أهدافها: دراسة ميدانية على النوادي الثقافية الصيفية للبنات في مدينة الرياض*. رسالة ماجستير، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

العساف، صالح حمد. (٢٠١٢م). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. الرياض: مكتبة دار الزهراء.

عمادة شؤون الطلاب (٢٠١٧). *القواعد التنظيمية للأنشطة والأندية الطلابية*، جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز.

الغرياني، ناجية حسن. (٢٠١٦). مفهوم وأهمية وأهداف التخطيط للتعليم والتدريب. المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، *المجلة العربية للعلوم الاجتماعية*، المجلد ٥، الإصدار ٩، الجزء الأول.

القحطاني، علي سعيد. (٢٠١٤). *دور التدريب أثناء الخدمة في تنمية المهارات*، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

مصطفى، إبراهيم. الزيات، أحمد وعبدالقادر، حامد. (٢٠١٣). *المعجم الوسيط*، مركز التراث للبرمجيات.

المطرفي، دلال خالد. (٢٠١٧). *تقرير الأندية الصيفية الخامس بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز*. جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز، الخرج.

المنيع، محمد عبدالله. (١٤١٦هـ). دور مدير التدريب في نجاح البرامج التدريبية، *المجلة العربية للدراسات الأمنية والتدريب، العدد (١٩) السنة العاشرة*، الرياض، المركز العربي للدراسات الأمنية والتدريب.

المهوس، وليد بن إبراهيم (٢٠٠٥م). مدى تحقق الجوانب التربوية في الأندية الصيفية من وجهة نظر الطلاب والمشرفين عليها: نادي جامعة الإمام محمد بن سعود الصيفي أنموذجًا. *مجلة الدراسات في المناهج وطرق التدريس*، مصر، العدد ١٠٦، من ص ١٩٨ -٢٥٠

موسى، عبدالحكيم. (١٤١٨هـ). *التدريب أثناء الخدمة*، مكة المكرمة.

الموقع الإلكتروني لوزارة التعليم www.moe.gov.sa

هاشم، إبراهيم. (٢٠١٠م). الأنشطة الترويحية التي يميل إليها طلبة الجامعة الأردنية خلال عطلة نهاية الأسبوع والإجازات الفصلية، *سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، نصف سنوية ط ١، مجلد٢٦، جامعة اليرموك.

وزارة المعارف، الإدارة العامة للتدريب والابتعاث (١٤٢٢هـ). *دليل التدريب التربوي والابتعاث*، المملكة العربية السعودية.

المراجع العربية المترجمة: Arabic references in English:

Ibn Manzoor, Muhammad bin Makram. (1990). *Lesan Alarab*. Part X. Beirut.

Al-Braikan, Osman. (Without date). *Advantages and justifications for using computers in education, study notes*. Al-Qwafeel Copying and Copying.

Al-Tamimi, Nada Abdullah Saud. (2015). The reality of the use of computers by teachers of autism centers In Riyadh. *The International Specialized Educational Journal*, volume 5, (8).

Dawood, Abdul Rahman bin Hamad. (2012). Training needs of managers of summer clubs at a university Imam Muhammad bin Saud Islamic. J*ournal of Humanities and Administrative Sciences* (Majmaah University) 172 Saudi Arabia, 1, (133).

Al-Otaibi, Ghazi Bin Al-Hamidi (2013). The role of summer club managers in spreading intellectual security from the viewpoint of teachers working in them in the city of Riyadh. *Saudi Education and Psychology, 43*, 5-29.

Al-Azzam, Siham Muhammad Abdullah (2005). *Evaluation of summer cultural clubs for girls in achieving their goals: a field study on summer cultural clubs for girls in the city of Riyadh*. Master's Theses, Imam Muhammad bin Saud Islamic University, Riyadh.

Al-Assaf, Saleh Hamad. (2012). I*ntroduction to Research in Behavioral Sciences*, Riyadh: Dar Al-Zahraa Library.

Deanship of Student Affairs (2018). *Regulations for student activities and clubs.* Prince Sattam bin Abdulaziz University.

Gharyani, Najia Hassan. (2015). Concept, importance and goals of planning for education and training. Arab Foundation for Scientific Consultation and Human Resources Development, *Arab Journal of Social Sciences, 5* (9), Part One.

Al-Qahtani, Ali Saeed. (2014). *The Role of In-Service Training in Skills Development.* Naif Arab University for Security Sciences, Riyadh.

Moustafa Ibrahim. Al-Zayat, Ahmed, Abdul-Qadir, Hamed. (2013). I*ntermediate Dictionary, Heritage Software Center.*

Al-Matrafi, Dalal Khaled. (2018). *The Fifth Summer Clubs Report, Prince Sattam bin Abdulaziz University*. Prince Sattam bin Abdulaziz University, Al-Kharj.

Al-Manea, Muhammad Abdullah. (2005). The role of the Training Director in the success of training programs, *The Arab Journal for Security Studies and Training, (19)*, tenth year, Riyadh, Arab Center for Security Studies and Training.

Almuhawas, Walid bin Ibrahim .(2005). The extent to which educational

aspects have been achieved in summer clubs from the point of view of students and supervisors: Imam Muhammad bin Saud Al-Saifi University Club as a model. *Journal of Studies in Curricula and Teaching Methods*, Egypt, No. 105, from pp.250 197.

Musa, Abdul Hakim. (1417). *In-service training, Makkah Al-Mukarramah*. Ministry of Education website www.moe.gov.sa .

Hashem, Ibrahim. (2010) Recreational activities that Jordan University students tend during the weekends, weekends and seasonal vacations, *Humanities and Social Sciences Series*, 1 (25), Yarmouk University.

Ministry of Education, *General Administration of Training and Scholarships (1422). Educational and Scholarship Training Manual*, Saudi Arabia.

المراجع الأجنبية: References:

Drucker, Peter. (2011). *The Practice of Management*, Routledge, Taylor and Francis group, New York, NY 10017, USA.

Altwaijri, Ahmed. (2020). Developing the Courses of Islamic Sciences at Qassim University in the Light of Systemic Approach from the Perspectives of Faculty Members at College of Sharia. *Journal of Educational Science*, *5* (2), 201-235.

Developing the Courses of Islamic Sciences at Qassim University in the Light of Systemic Approach from the Perspectives of Faculty Members at College of Sharia

Dr. Ahmed bin Mohammed Altwaijri
Associate Professor of Curriculum and Instruction
College of Education - Qassim University
amt20131434@hotmail.com

Abstract

The study aimed at employing the Systemic Approach in developing the courses of Islamic sciences as seen by the faculty members at the college of Sharia in Qassim University. The focus of the study was to articulate the criteria and indicators to develop these courses using the systemic approach and examine faculty perspectives of the actual application of this approach in teaching Islamic courses and the degree to which these criteria and indicators were applied. The research methodology was based on the descriptive method, through the collection of study data for the responses of the members of the research sample through the design of a data collection tool (questionnaire) that included four criteria applied to a random sample (181) of the research community. The results of the study indicated that there were differences between the responses of the sample members. It was found that the first axis related to the objectives of Islamic sciences courses achieved with a medium degree. The second axis related to the content of Islamic sciences courses achieved with a medium degree. The third axis related to teaching methods achieved with a medium degree. The course concluded with the presentation of a proposed vision for the development of Islamic sciences courses in light of the systemic approach and a set of recommendations.

Keywords: Developing the Courses -Islamic Sciences- Systemic Approach.

التويجري، أحمد. (٢٠٢٠). تطوير مقررات العلوم الشرعية بجامعة القصيم في ضوء المدخل المنظومي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية الشريعة. *مجلة العلوم التربوية، ٥* (٢)، ٢٠١-٢٣٥.

تطوير مقررات العلوم الشرعية بجامعة القصيم في ضوء المدخل المنظومي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية الشريعة

د. أحمد بن محمد التويجري[1]

المستخلص:

استهدف البحث توظيف المدخل المنظومي في تطوير مقررات العلوم الشرعية في جامعة القصيم، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية الشريعة، من خلال تحديد معايير ومؤشرات تطوير مقررات العلوم الشرعية وفق المدخل المنظومي، وتقصي آراء أعضاء هيئة التدريس في الواقع الفعلي لتطبيق المدخل المنظومي في مقررات العلوم الشرعية، وبيان درجة مراعاة تلك المقررات للمعايير والمؤشرات، ومن ثم تقديم تصور مقترح لتطوير مقررات العلوم الشرعية بجامعة القصيم وفق المدخل المنظومي. واعتمدت منهجية البحث المنهج الوصفي المسحي، من خلال جمع بيانات البحث لاستجابات أفراد عينة البحث، وذلك عن طريق تصميم أداة لجمع البيانات (استبانة)، شملت أربعة معايير، طبقت على عينة عشوائية عددها (١٨١) من مجتمع البحث. وأشارت نتائج البحث إلى وجود فروق بين استجابات أفراد العينة، فقد تبين أنَّ المحور الأول المتعلق بأهداف مقررات العلوم الشرعية تحقق بدرجة متوسطة، والمحور الثاني المتعلق بمحتوى مقررات العلوم الشرعية تحقق بدرجة متوسطة، والمحور الثالث المتعلق بطرائق التدريس تحقق بدرجة متوسطة، وكذلك المحور الرابع المتعلق بأساليب تقويم مقررات العلوم الشرعية تحقق بدرجة متوسطة، واختتم البحث بتقديم تصور مقترح لتطوير مقررات العلوم الشرعية في ضوء المدخل المنظومي ومجموعة من التوصيات.

الكلمات المفتاحية: تطوير مقررات – العلوم الشرعية – المدخل المنظومي.

[1] أستاذ المناهج وطرق التدريس المشارك، كلية التربية – جامعة القصيم، amt20131434@hotmail.com

المقدمة:

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على نبينا محمد وآله وصحبه أجمعين.

يمثل التعليم الجامعي إحدى المراحل التعليمية المتميزة في أي مجتمع، ويقدم صورة مشرقة للرقي والتقدم الحضاري للأمم والشعوب، فقد يضطلع التعليم العالي بأدوار مهمة، تتمثل في مجالات رئيسة هي: نقل المعرفة من خلال التدريس، وإنتاج المعرفة من خلال الدراسة العلمية بصورتها النظرية أو التطبيقية، وخدمة المجتمع، والتنمية، والبيئة، وغيرها. (الربيعي، ٢٠٠٨، ١٤٣، بدران، ٢٠٠٩، ص٤٤٢، العبادي والطائي، ٢٠١١، ص٢٥، الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، ٢٠١٢، ص ١٥).

ونتيجة لذلك، فقد وضعت وزارات التعليم العالي خططًا للتطوير، متمثلة في برامج الاعتماد الأكاديمي وبرامج جودة التعليم، وهذه البرامج تركز على تطوير جوانب متعددة في العملية التعليمية، كطرائق وأساليب التدريس؛ بهدف تنمية التفكير بأنماطه المختلفة: كالإبداعي والناقد لدى الطلبة، وضرورة البحث عن أساليب تسهم في تنمية تلك القدرات.

وهناك ضرورة ملحة، تتمثل في الاعتناء بتطوير التعليم العالي، في مجال العلوم الشرعية من جهة المناهج، وطرق التدريس، وأساليب التقويم، وتطبيق معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي في البرامج التعليمية، حيث إنَّ الدراسات التربوية تركز على التعليم العام، وهناك ندرة في الدراسات في المراحل الجامعية المختلفة؛ اكتفاءً بخبرة عضو هيئة التدريس، وتعويلاً على تعلمه الذاتي، ونضج الطالب الجامعي، وهذه الحجج قاصرة في تبرير قلة الدراسات في هذا الباب، وهناك مبررات متعددة تدفعنا لتطبيق أساليب حديثة في تدريس العلوم الشرعية.

وما تزال الجهود متواصلة للعلماء المسلمين تسعى إلى رأب الصدع ومواكبة الواقع المعاصر، ساعية تارة إلى إبراز مكانة العلوم الشرعية وقيمتها، وفعالية مناهجها ومقرراتها، ومدركة تارة أخرى أهمية المراجعة، والنقد، وبذل الجهد؛ من أجل تطوير مقررات العلوم الشرعية؛ حتى تتحلى بما هو جدير بالاعتبار في مواكبة الواقع والإسهام في حل قضاياه، وتقديم أفضل المداخل والتنظيمات المنهجية لتطويرها.

والمتأمل لواقع بعض مقررات العلوم الشرعية يجد بعض الشواهد على ضعف مخرجاتها من جوانب مختلفة، ومن هذه الشواهد أنَّ:

- الغالب على مخرجات كليات الشريعة -من الناحية العلمية- أنها تمتلك ثقافة شرعية عامة، لا تخرج عن دائرة الكليات أو التفاصيل المتناثرة، وليست علمًا شرعيًّا عميق الجذور، كما أنها ليست مبنية على التأصيل المنهجي.
- الكثير من هذه المخرجات -من الناحية الفكرية- لا يعطي للتفكير المنهجي العميق القادر على الربط بين المقدمات والنتائج بطريقة منطقية صحيحة وزنًا يُذكر.
- الغالب على المخرجات -من الناحية اللغوية- شيوع اللحن النحوي، وضعف القدرة على الصياغة البلاغية للخطاب الشرعي.
- من ناحية المعرفة الواقعية بالحياة فكثير من المخرجات الشرعية لا تملك رؤية واضحة تجاه الواقع البشري وقضاياه. (بكار، ٢٠١١، ١٨٥، صادقي، ٢٠١٢، ١٧، الدويش، ٢٠١٣، ٨٦).

وفي هذا السياق، أفرزت التجديدات التربوية المعاصرة كثيرًا من الأطر والتطبيقات التي تستهدف الارتقاء بمستوى مقررات العلوم الشرعية، ومن بين هذه الأفكار والتطبيقات، يبرز المدخل المنظومي باعتباره ظاهرة تربوية حديثة، طُبِّق وثبتت جدواه في العلوم التربوية، وذلك بعد أن كان تطبيقه في البداية قاصرًا على النواحي الإدارية والصناعية.

وعلى الرغم من حداثة فكر المدخل المنظومي ومحدوديَّة تطبيقه خارج المؤسسات الإدارية والصناعية، فإنَّ القائمين على مقررات العلوم الشرعية يتطلعون للاستفادة منه، واستحداث نماذج تطبيقية له أكثر توافقًا مع طبيعة هذه المقررات والخصائص المميزة لها، حيث إنَّ توظيف واستخدام المدخل المنظومي في مقررات العلوم الشرعية يعد من أهم الموضوعات التي لها علاقة مهمة بالإعداد المتخصص للطلاب.

فالمقررات تعد أهم ركيزة في العملية التعليمية على الإطلاق، إذ إنَّ المقررات ذات الجودة العالية تجعل من الخرِّيج قيمة مضافة لسوق العمل والمجتمع، ولذلك فإنَّ وضع مجموعة من المبادئ والأسس التي تشكل ما يعرف بمنظومية مقررات العلوم الشرعية، هو من الأهمية بمكان؛ فإذا كانت مقررات فروع العلوم المختلفة بالكلية تحتاج إلى المدخل المنظومي فإنَّ مقررات العلوم الشرعية أكثر احتياجًا له؛ إذ تحكمها معايير شريعة رب ، المستندة إلى كتاب الله الكريم وسنة رسوله -عليه الصلاة والسلام-؛ لذلك فإنَّ هذا الجهد المتواضع يسعى إلى التعرف على أهم المعايير والأسس التي توضح المدخل المنظومي لمقررات العلوم الشرعية؛ لتبين في نهاية المطاف أثرها على مخرجات التعليم الشرعي في حد ذاته.

ولا شك أنَّ وجود نظام موحد وفعال لمنظومة مقررات العلوم الشرعية، يسهم بشكل كبير في تكوين قاعدة من الثقة والشفافية بين الأطراف التي تتعامل بالعلوم الشرعية، ويستهدف في الوقت نفسه تحسين كفاءة وأداء أعضاء هيئة التدريس وخريجي كليات الشريعة؛ لذلك كان من المهم توضيح أهمية توافر بنية منظومية متكاملة تعزز نمو وتطور كليات الشريعة بالجامعات، وتؤدي لاستقرار المستوى التعليمي من خلال رقابة أكاديمية أفضل، وكذلك تحسين مستوى الطلاب، وهو ما من شأنه تطوير مقررات العلوم الشرعية.

إنَّ هذا البحث يركز على توظيف المدخل المنظومي في مقررات العلوم الشرعية، والأسباب الموجبة له، باعتباره أسلوبًا لتطوير مقررات العلوم الشرعية، مع عرض محددات هذا المدخل - سواءً المحددات الخارجية أو المحددات الداخلية-، ووصولاً إلى وضع أسس توظيف المدخل المنظومي في مقررات العلوم الشرعية من ضوابط شرعية، وأهداف ومحتويات المناهج، كما سيعرض البحث علاقة المدخل المنظومي في مقررات العلوم الشرعية بأعضاء هيئة التدريس والطلاب وإدارة الجامعة والمجتمع بمكوناته المختلفة.

لذلك يمكن القول بأنَّ استخدام المدخل المنظومي في تطوير مقررات العلوم الشرعية يعكس اهتمام مؤسسات التعليم الشرعي بالتطوير المستمر، وضرورة استثمار التطور التكنولوجي في ذلك، وتحديد معايير جودة المؤسسات التعليمية القائمة؛ في سبيل التوصل إلى معالم واضحة تعين على تطوير هذه المقررات؛ لتكون أكثر ملاءمة لواقع العصر، وأكثر انسجامًا مع مقتضيات المستجدات فيه.

كما يحاول البحث توظيف المدخل المنظومي في مقررات العلوم الشرعية، مع مراعاة شروط الاعتماد من وحدة التخصصات الشرعية بالهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي.

ولما كانت العلوم الشرعية من خصوصيات الأمة الإسلامية، وحيث إنَّ المملكة العربية السعودية وطن الإسلام الأول، فإنَّ من المهم تبني المدخل المنظومي في تطوير تلك المقررات؛ لتكون مرجعًا في قياس إنتاجية المقررات، وعلامة مميزة للجامعات السعودية، ومؤشرًا على ما بلغته المملكة من الريادة والتقدم.

مشكلة البحث:

تبلور الإحساس بمشكلة البحث من خلال:

- نتائج الدراسات السابقة: فقد أكدت نتائج العديد من الدراسات على ضرورة رفع كفاءة وتطوير العملية التعليمية بصورة منظومية شاملة، وإنماء القدرة على التفكير المنظومي لدى الطلاب، وتنمية المهارات العليا للتفكير؛ لإعداد جيل قادر على التعامل الإيجابي مع النظم البيئية التي يعيش فيها، من خلال الربط بين الأجزاء المختلفة من المنهج بعضها ببعض، وتوضيح العلاقات المتبادلة بين المفاهيم المختلفة، والمساعدة على التمييز بينها. (فهمي).
- الرغبة في تحسين مخرجات الكليات الشرعية: فقد أكدت نتائج دراسات مثل: (بكار، ٢٠١١، ١٨٥، صادقي، ٢٠١٢، ١٧، الدويش، ٨٦، ٢٠١٣) على وجود مؤشرات بضعف بعض المخرجات.
- وبناءً على ما سبق يمكن التصدي لمشكلة البحث وعلاج هذه المؤشرات بمحاولة توظيف المدخل المنظومي في تطوير مقررات العلوم الشرعية في جامعة القصيم، من خلال تقصي آراء أعضاء هيئة التدريس في كلية الشريعة، ومن ثم استهدف البحث تحديد معايير ومؤشرات تطوير مقررات العلوم الشرعية وفق المدخل المنظومي، وبيان درجة مراعاة مقررات العلوم الشرعية لها من وجهة نظرهم، وتقديم تصور مقترح لتطوير هذه المقررات وفق المدخل المنظومي، وبصورة أكثر تحديدًا فإنَّ البحث الحالي يحاول الإجابة عن الأسئلة الآتية:

أسئلة البحث:

١. ما درجة مراعاة أهداف مقررات العلوم الشرعية لمعايير ومؤشرات المدخل المنظومي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة القصيم؟
٢. ما درجة مراعاة محتوى مقررات العلوم الشرعية لمعايير ومؤشرات المدخل المنظومي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة القصيم؟
٣. ما درجة مراعاة طرق تدريس مقررات العلوم الشرعية لمعايير ومؤشرات المدخل المنظومي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة القصيم؟
٤. ما درجة مراعاة أساليب تقويم مقررات العلوم الشرعية لمعايير ومؤشرات المدخل المنظومي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة القصيم؟
٥. ما التصور المقترح لتطوير مقررات العلوم الشرعية بجامعة القصيم في ضوء المدخل المنظومي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية الشريعة؟

أهمية البحث:

١. الأهمية العلمية: في محاولة إثراء البحث في مجال المدخل المنظومي، حيث إنَّ الدراسات السابقة التي تناولت المدخل المنظومي في كليات الشريعة محدودة للغاية، لهذا يؤمل أن يسهم البحث بإضافة نوعية في هذا المجال.

٢. الأهمية التطبيقية: في كونه يلفت النظر إلى أهمية الأخذ بالمدخل المنظومي في تطوير مقررات العلوم الشرعية، التي تحكمها مجموعة من المعايير والضوابط، بما يكفل تحقيق فلسفة مقررات العلوم الشرعية، وما يحقق مناخًا داعمًا لجودة مقررات العلوم الشرعية.

تحديد مصطلحات البحث:

١. المدخل المنظومي: يعرَّف إجرائيًّا في هذا البحث بأنه: «مدخل لدراسة الطلاب لمقررات العلوم الشرعية من خلال مجموعة من المنظومات الرئيسة والفرعية المتكاملة، التي توضح العلاقات المتبادلة بين كل مفهوم وآخر، وتساعد الطلاب على ربط ما يدرسونه بما سبق لهم دراسته، وبما سوف يدرسونه».

٢. مقررات العلوم الشرعية: هي المقررات الدراسية في مجال العلوم الشرعية والمقررة على طلبة البكالوريوس في جامعة القصيم للعام الجامعي (١٤٣٨/١٤٣٩هـ)، التي تتكون من مجموعة منظمة من وصف عام لتلك المقررات، وأهدافها، وخبراتها التعليمية التعلُّمية، وتشمل: (المحتوى ومعالجاته التدريسية، وأساليب التقويم لمخرجات التعلم).

٣. تطوير مقررات العلوم الشرعية في ضوء المدخل المنظومي: الآليات والترتيبات اللازمة التي تحكم وضع وتطبيق مقررات العلوم الشرعية؛ لضمان جودة مستوى طلاب كليات الشريعة ورفع كفاءتهم؛ بما يمكن من تحقيق مخرجات فاعلة.

حدود البحث:

اقتصر البحث على:

- مقررات العلوم الشرعية في جامعة القصيم المقررة والمطبقة في عام (١٤٣٨/١٤٣٩هـ).
- المعايير والمؤشرات اللازمة لاستخدام المدخل المنظومي في المقررات الدراسية الخاصة بالعلوم الشرعية.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: مفهوم المدخل المنظومي:

يشهد المجتمع المعاصر ثورة علمية تكنولوجية عارمة في شتى مناحي الحياة، فقد شهدت السنوات الأخيرة قفزات كبيرة في مجال العلم والتكنولوجيا، وهذه القفزات والتغيرات التي أفرزها التقدم العلمي والتكنولوجي جعلت العملية التعليمية أمام تحديات هائلة تدعو إلى ضرورة تطوير التعليم؛ انطلاقًا من كون التربية بصفة عامة، وطرق التدريس على وجه الخصوص، تسهمان في تطوير إمكانات الإنسان بما يمكنه من مواجهة هذه التحديات الهائلة، والتعامل معها بفكر منظومي شامل.

فالتعليم هو أحد أهم أدوات التغيير التي تحتاج دائمًا وأبدًا إلى التطوير، وتعد طريقة التدريس أحد أهم محددات هذا التطوير؛ فالطريقة التقليدية تعتمد على تقديم الخبرات والمعارف بصورة خطية منعزلة عن بعضها البعض، مما يسهم في بناء بنية معرفية غير مترابطة (فهمي، ٢٠١٤، ص٢).

ولعل ظهور المدخل المنظومي كتوجه حديث، يمكن أن يساهم في العبور بالعملية التعليمية عامة، والمقررات الجامعية من الخطية إلى المنظومية؛ لكونه يحد من ثقافة الذاكرة، ويؤكد على تنمية التفكير، ورؤية الجزئيات في إطار كلي مترابط. ولقد أصبح الأخذ بالمدخل المنظومي مطلبًا ملحًّا وضروريًّا؛ لتطوير التعليم في القرن الحادي والعشرين، الذي يتميز بسهولة الاتصالات، ولقد اهتمت العديد من الدراسات والبحوث باستخدام المدخل المنظومي في العملية التعليمية، منها على سبيل المثال: (نصر، ٢٠٠١)، و(شهاب، ٢٠٠١)، و(حسب الله، ٢٠٠١)، و(النمر، ٢٠٠٤)، و(الذبياني، ٢٠١١).

وقد عرَّف المالكي المدخل المنظومي (٢٠٠٦، ١٨٠) بأنه: طريقة لتنظيم المحتوى تمكن من دراسته من خلال منظومة متكاملة، تتناول ما بين عناصره من ترابط وتفاعل، فتتضح فيها كافة العلاقات بين أي عنصر وغيره من العناصر؛ مما يسهم في تكوين رؤية شمولية للمادة موضوع التعلم.

ويعرِّفه فهمي وجولاجوسكي بأنه: دراسة المفاهيم أو الموضوعات من خلال منظومة متكاملة، تتضح منها كل العلاقات بين أي مفهوم أو موضوع، وغيره من المفاهيم أو الموضوعات؛

مما يجعل الطالب قادرًا على ربط ما سبقت دراسته مع ما سوف يدرسه في أي مرحلة من مراحل الدراسة خلال خطة محددة واحدة؛ لإعداده وفقًا لمنهج أو تخصص معين (نصر، ٢٠٠١).

ومما سبق يتضح أنَّ المدخل المنظومي يؤكد على النظرة الشاملة للموقف، وإدراك كل مكوناتها، وارتباطها وتفاعلها وتشابكها؛ مما يؤدي إلى رفع كفاءة وتطوير العملية التعليمية بصورة منظومية شاملة، ويمكن ضبط عمل المنظومة عن طريق عملية التغذية الراجعة.

وفي ضوء ذلك يرى أصحاب المدخل المنظومي أن يكون إصلاح التعليم من خلال الأخذ بمفهوم المنظومية في بناء المنهج، من حيث تنظيم المحتوى، واستراتيجيات التدريس، وأساليب التقويم.

وللمدخل المنظومي العديد من السمات، وهي (فهمي، وشهاب، ٢٠٠١):

السمة الأولى: لكل منظومة أهداف محددة تعمل على تحقيقها. وهذه الأهداف هي التي تحدد تركيب منظومة ما، فالأهداف هي النواة التي ينمو حولها النظام.

السمة الثانية: المنظومة كل مركب من تجميع الكيانات أو المكونات المترابطة والمتفاعلة فيما بينها. وهذا التجمع يتم وفق قواعد وقوانين منطقية لتحقيق أهداف محددة.

السمة الثالثة: لكل منظومة حدود تحيط بمكوناتها وتحفظ هويتها بدرجة ما عن البيئة المحيطة بها.

السمة الرابعة: للمنظومة بيئة تحيط بها وتقع خارج حدودها، فوراء حدود المنظومة تكون البيئة.

السمة الخامسة: تمثل دينامية عمل المنظومات بنموذج يسمى نموذج النظم الأساسي، ويتكون هذا النموذج ابتداء من المدخلات والمخرجات.

ثانيًا: أهداف استخدام المدخل المنظومي في مجال تطوير المقررات الدراسية:

يهدف المدخل المنظومي في مجال المناهج الدراسية إلى رفع كفاءة التدريس والتعلم، وجعل المقررات الدراسية مواد جاذبة للطلاب؛ مما يؤدي إلى إنماء القدرة على التفكير المنظومي لدى الطلاب بحيث يكونون قادرين على تبني رؤية شاملة لأي موضوع.

ويمكن إيجاز أهداف الأخذ بالمدخل المنظومي في مجال تطوير المناهج الدراسية فيما يلي: (فهمي وجولاجوسكي، ٢٠٠٠):

١. رفع كفاءة التدريس والتعلم.

٢. إنماء القدرة على التفكير المنظومي لدى الطلاب؛ بحيث يكون الطالب قادرًا على تبني رؤية مستقبلية شاملة لأي موضوع.

٣. تنمية المهارات العليا للتفكير، كالتحليل، والتركيب، والتقويم؛ وصولًا إلى الإبداع الذي يعد أهم مخرجات أي نظام تعليمي ناجح.

٤. الربط بين الأجزاء المختلفة من المنهج بعضها ببعض.

٥. إبراز العلاقات المتبادلة بين المفاهيم المختلفة، والمساعدة على التمييز بينها.

وتشير أدبيات البحث العلمي والدراسات السابقة إلى وجود فروق بين المدخل المنظومي والمدخل الخطي التقليدي في التدريس، التي تنعكس على تدريس كل منهما (نصر، ٢٠٠١). والجدول التالي يوضح أهم الفروق بين التدريس المنظومي، والتدريس الخطي التقليدي:

جدول رقم (١)

الفروق بين المدخل المنظومي والمدخل الخطي التقليدي

م	عناصر التدريس	المدخل المنظومي	المدخل الخطي
١	أهداف التدريس	تحدد في صورة سلوكية مثل التغيرات المتوقعة من سلوك المتعلمين.	تحدد في صورة عبارات عامة تمثل ما يؤديه المتعلم داخل حجرة الدراسة.
٢	اختيار المحتوى	يشارك في وضعه مجموعة من الخبراء المتخصصين والتربويين في تصميم البرامج.	تضعه هيئة مسؤولة عن التعليم وليس بالضرورة أن تكون لديها خبرة في مجال التصميم.
٣	طرق التدريس	تطبق عدة استراتيجيات متنوعة للتدريس، تتوافر فيها الإجراءات العلمية المناسبة.	لا تطبق استراتيجيات تدريسية علمية، ولكن غالبًا ما يقتصر على الشرح التقليدي.
٤	تكنولوجيا التعليم والوسائط التعليمية	لها دور مهم يختار استخدامها في ضوء أهداف التعليم.	محدودة الاستخدام، ولا تختار طبقًا لمتطلبات الموقف التعليمي.
٥	التقويم	يطبق المفهوم الشامل للتقويم، ويشمل: التقويم البنائي، والتقويم التكويني، والتقويم النهائي.	الاقتصار على الامتحانات، وليس المفهوم الشامل للتقويم، وتتم الاختبارات في نهاية كل فصل دراسي.

ومما سبق يمكن الاستناد إلى الأساس التالي؛ لتطوير مقررات العلوم الشرعية في ضوء المدخل المنظومي وهو: الاعتماد على إبراز العلاقات بين المفاهيم المتضمنة في مقررات العلوم الشرعية، ومساعدة الطلاب على التمييز بينها.

ثالثًا: أسس المدخل المنظومي:

توضح منى شهاب (٢٠٠١) أنَّ هناك مجموعة من الأسس الخاصة بالمدخل المنظومي وهي:

١. يقدم المدخل المنظومي العلم كطريقة بحث، ويساعد على تنمية التفكير التفصيلي، والتوسعي لدى الطلاب.
٢. يشتمل المدخل المنظومي على عدة خطوات تعتمد على مهارات التفكير العليا، والقائمة على المعنى، مثل: الاستكشاف، والتفسير، والتوسع، والتقديم.
٣. ينمي مهارات التواصل الاجتماعي بين الطلاب، ويشجعهم على العمل التعاوني الجماعي.
٤. يزود الطلاب بوسائل التقويم المختلفة، واستخدام أساليب التقويم المتعددة والمتنوعة.
٥. المدخل المنظومي يجنب المعلم الوقوع في الكثير من الأخطاء العشوائية والارتجالية (الحيلة، ١٩٩٩).
٦. المدخل المنظومي يُكسب المواد المختلفة القدرة على الإسهام في العمليات المعرفية، مثل: مهارات حل المشكلات، واتخاذ القرار، والتفكير فوق المعرفي.

رابعًا: دواعي تطبيق المدخل المنظومي في تطوير المقررات الدراسية:

من دواعي تطبيق المدخل المنظومي في مجال تطوير المقررات الدراسية هي (شهاب، ٢٠٠٧، ص ١٠٦):

١. الانفجار المعرفي الهائل والمستمر في كل بقاع الأرض مخترقًا جميع الحواجز، ومؤثرًا في كل الأفراد، والثقافات.
٢. العلاقة المتبادلة بين العلم والتكنولوجيا، والعلاقة بينهما وبين المجتمع.
٣. الاهتمام بحشو ذهن المتعلم بالكمِّ الهائل من المعرفة على حساب الكيف، مما يؤدي إلى ملل المتعلم وشعوره بعدم أهمية ما يتعلمه.
٤. التركيز على الحفظ والتلقين في الموقف التعليمي، دون الربط بين ما يتعلمه وما لديه من معرفة سابقة، ودون الربط بين جوانب المعرفة، ودون الربط بين ما يُعطى له من معارف وبين المجتمع الذي يعيش فيه، مما يؤدي إلى نسيان الطالب للمعلومات بعد فترة وجيزة.

٥. إعداد الطالب وفقًا لمنهج خطي، مما يؤدي إلى عدم الترابط وعدم التكامل في جوانب شخصيته، كما يؤدي إلى عدم إدراكه لمتطلبات التفكير العلمي.

خامسًا: مهارات المدخل المنظومي:

إنَّ أساس التفكير المنظومي أن يكون الفرد واعيًا بأنه يفكر في نماذج واضحة، وأن يلاحظ هذه النماذج على أنها نماذج وليست حقائق، وأن تكون لديه القدرة على بنائها وتحليلها. (فهمي، وشهاب، ٢٠٠١، ص١٥).

ومن المهارات المتعلقة بالمدخل المنظومي، وهي:

١. مهارات قراءة الشكل المنظومي: ويقصد بها القدرة على تحديد أبعاد وطبيعة الشكل المنظومي المعروض.

٢. مهارة تحليل الشكل وإدراك العلاقات: أي القدرة على رؤية العلاقات في الشكل، وتحديد الشكل، وتحديد خصائص تلك العلاقات.

٣. مهارة تكملة العلاقات في الشكل: أي القدرة على الربط بين عناصر العلاقات في الشكل.

٤. مهارة رسم الشكل المنظومي، وتعتبر محصلة المهارات السابقة التي تؤدي إلى ترجمة وقراءة الشكل، وتحديد علاقاته، وأجزائه، إلى رسم الشكل بصورته النهائية بجميع عناصره وأجزائه. (صادقي، ٢٠١٢)، (آل مساعد، ٢٠٠٩).

وبعدُ فقد استعرض المحور الأول وهو المدخل المنظومي، وفيما يلي عرض للمحور الثاني، وهو العلوم الشرعية.

المحور الثاني: العلوم الشرعية:

يتطرق هذا المحور لمفهوم العلوم الشرعية، وأقسامها، وخطوات طلبها، ومنظومية تدريسها، وعلاقة المدخل المنظومي بها، ومراحل تدريسها باستخدام المدخل المنظومي، وفيما يلي بيان ذلك:

١ - مفهوم العلوم الشرعية:

هي مجموعة من العلوم المختصة بالشرع الإسلامي، وقد نشأت هذه العلوم خلال فترات متتالية لتأسيس المدارس الفقهية والمدارس العلمية الأخرى، منذ نزل القرآن الكريم على خاتم المرسلين النبي محمد ﷺ، وقد تطور العلم الشرعي عبر التاريخ بإضافة العلماء المسلمين.

والعلوم الشرعية هي العلوم التي تفرعت عن الكتاب والسنة وإجماع علماء الشرع،

كالعقيدة، والفقه، والقرآن وعلومه، والحديث وعلومه، واللغة العربية وفروعها، وغيرها من العلوم الشرعية. (صادقي، ٢٠١٢).

٢ - عمق العلم الشرعي واتساعه:

للعلم الشرعي عمق رأسي، واتساع أفقي؛ نظرًا لأنه يتعلق بكل شعب الحياة، ومجالاتها: العقدية، والفكرية، والاجتماعية، والمالية، والسياسية، والإدارية، والقانونية، وغيرها، مما ينظم حياة الفرد والمجتمع والدولة، ولما كان العلم بهذا الاتساع والشمولية، ومن ثم كان له أصول يُستند إليها، ومصادر ينطلق منها، فقد قال ابن عبدالبر: «وأما أصول العلم: فالكتاب، والسنة، وتنقسم السنة إلى قسمين: أحدهما إجماع تنقله الكافة عن الكافة.. والضرب الثاني من السنة خبر الآحاد الثقات...» (الصغير، ٢٠٠٦)، (آل مساعد، ٢٠٠٩).

٣ - تدريس العلوم الشرعية باستخدام المدخل المنظومي:

المتأمل للمنهج الذي يتبعه المدخل المنظومي يكتشف أنَّ القرآن الكريم قد دعا إلى اتباع المدخل المنظومي في كل مواقف التفكير؛ لأنه هو منهج التفكير الذي يهتم بالوقائع جميعها، والقرآن الكريم ينهج هذا النهج في الخطاب وفى التربية العقلية والنفسية للإنسان؛ فالتدريس منظومة كسائر المنظومات، وقد تكون هذه المنظومة لدرس مصغر أو لوحدة دراسية أو منهاج دراسي معين، لذا فإننا سنتناول تدريس العلوم الشرعية كمنظومة وذلك لما يلي: (الصغير، ٢٠٠٦، ص٢٨):

(١) لأنَّ لها أهدافًا تتمثل في إعداد الفرد المسلم بأمور دينه، والمتميز في مجال الإمامة، والوعظ، والإفتاء وغير ذلك.

(٢) لأنها مركبة من عدد من الأنظمة كالمعلم، والمتعلم، والكتاب، والوسائل وغير ذلك.

(٣) لأنَّ لها نموذج ضبط آلي، الذي يشمل المدخلات، والعمليات، والمخرجات، والتغذية الراجعة يسير وفق منظومة متكاملة:

- المدخلات، وتشمل: الأهداف، والحدود، والبيئة.
- العمليات، وتشمل: علوم الحديث، وعلوم الرواة والتخريج.
- المخرجات وتشمل: كتب الحديث بأنواعه، وصياغة حديث رسول الله ﷺ والأحكام الشرعية. (آل مساعد، ٢٠٠٩، ص٣٤).

٤ - مراحل التدريس المنظومي في العلوم الشرعية:

لكي يدرَّس وفق المدخل المنظومي يفضل أن يمرَّ التدريس بمجموعة من العمليات والمراحل يوضحها (محمد وآخرون، ٢٠٠٣) كما يلي:

- التعرف إلى المعرفة والخبرات السابقة لدى المتعلم.
- اندماج المتعلم وتفاعله مع الخبرة السابقة.
- استكشاف المتعلم للخبرات الجديدة، بإجراء عمليات وأنشطة؛ بحثًا عن إجابات للأسئلة.
- تقديم الخبرة الجديدة.
- الإيضاح والتفسير للخبرة الجديدة.
- التقويم.

إجراءات البحث

منهج البحث:

اعتمدت منهجية البحث على المنهج الوصفي المسحي، من خلال جمع بيانات البحث لاستجابات أفراد عينة البحث على الأداة الخاصة بمدى تطوير مقررات العلوم الشرعية في ضوء المدخل المنظومي.

أداة البحث:

أعدَّ الباحث وصمَّم أداة لجمع البيانات (استبانة)، من خلال الاستفادة من الدراسات التي قام بها. (فهمي عبدالصبور، ٢٠٠١)، و(حسب الله، ٢٠٠١). (الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، ٢٠١٢)، (الربيعي، ٢٠٠٨)، وقد اشتملت الاستبانة على أربعة معايير تتعلق بكل من (أهداف مقررات العلوم الشرعية، ومحتوى مقررات العلوم الشرعية، وطرق تدريس مقررات العلوم الشرعية، والتقويم في مقررات العلوم الشرعية، ومؤشرات تطوير مقررات العلوم الشرعية) في ضوء المدخل المنظومي في المملكة العربية السعودية.

- **صدق الأداة:**

١. صدق المحكمين: استخدم الباحث الصدق الظاهري الموسوم بصدق المحكمين، بالإضافة إلى معاملات الصدق الذاتي، فقد عرض الباحث أداة البحث على المحكمين، من الخبراء

في المناهج وطرق التدريس وعلم النفس؛ للتأكد من صدق الاستبانة، وتوافق عناصرها، وسلامة صياغتها، والحكم على مدى مناسبة مكونات الاستبانة للهدف منها، وسلامة صياغتها.

٢. صدق المفردات: حُسب صدق المفردات بإيجاد معامل الارتباط بين درجة العبارة ودرجة المحور الذي تنتمي إليه، وطُبقت الاستبانة على العينة الاستطلاعية، التي بلغ عدد أفرادها (٣١) عضوَ هيئة تدريس، كما في الجدول التالي:

جدول رقم (٢)

يوضح معامل الارتباط بين درجة العبارة ودرجة المحور الذي تنتمي إليه.

أهداف مقررات العلوم الشرعية			محتوى مقررات العلوم الشرعية			طرق تدريس مقررات العلوم الشرعية			التقويم في مقررات العلوم الشرعية		
رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	٠,٧٢٥	٠,٠١	٧	٠,٦٦٢	٠,٠١	١٤	٠,٥٩٠	٠,٠١	٢٢	٠,٥٠٩	٠,٠١
٢	٠,٦٩٧	٠,٠١	٨	٠,٥٢٩	٠,٠١	١٥	٠,٧١٨	٠,٠١	٢٣	٠,٥٩	٠,٠١
٣	٠,٦٨٤	٠,٠١	٩	٠,٦٧٥	٠,٠١	١٦	٠,٦٨١	٠,٠١	٢٤	٠,٦٠٠	٠,٠١
٤	٠,٧٠٤	٠,٠١	١٠	٠,٥٧٩	٠,٠١	١٧	٠,٧٠٢	٠,٠١	٢٥	٠,٥٦١	٠,٠١
٥	٠,٦٤٨	٠,٠١	١١	٠,٧٢١	٠,٠١	١٨	٠,٥٦٣	٠,٠١	٢٦	٠,٦١٢	٠,٠١
٦	٠,٥٩٩	٠,٠١	١٢	٠,٦٨٩	٠,٠١	١٩	٠,٥٩٨	٠,٠١	٢٧	٠,٧٣٤	٠,٠١
			١٣	٠,٥٧٨	٠,٠١	٢٠	٠,٥٨٩	٠,٠١			
						٢١	٠,٧٢٩	٠,٠١			

وفي ضوء ما أبداه المحكمون من ملحوظات تجاه صياغة بعض العبارات، وبعض التعديلات والإضافات، التي أخذها الباحث في اعتباره، أعدَّ الصورة النهائية للاستبانة.

- **ثبات الأداة:**

أُطمئنَّ لثبات الأداة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) لكل محور (معيار)، وعدد المؤشرات التابعة له. وجاءت النتائج كما في الجدول التالي:

جدول رقم (٣)

الثبات لمجالات الأداة مع المجموع الكلي

المحاور (المعايير)	عدد العبارات (المؤشرات)	الثبات
أهداف مقررات العلوم الشرعية.	٦	٠,٨٠٧
محتوى مقررات العلوم الشرعية.	٧	٠,٨٦٥
طرق تدريس مقررات العلوم الشرعية.	٨	٠,٨٩٠
التقويم في مقررات العلوم الشرعية.	٦	٠,٧٨٩
المجموع	٢٧	٠,٩٣٤

كما استخدم معادلة (ألفا كرونباخ)، والتجزئة النصفية لشقي الاستبيان، كما في الجدول (٤):

جدول رقم (٤)

يوضح معامل الثبات، والصدق الإحصائي لإجابات أفراد العينة الاستطلاعية المكونة من (٣١) عضو هيئة تدريس)، وفق طريقة (ألفا كرونباخ) وطريقة التجزئة النصفية:

المحاور	درجة تحققها			
	طريقة ألفا كرونباخ		طريقة التجزئة النصفية	
	معاملات الثبات	معاملات الصدق الذاتي	معاملات الثبات	معاملات الصدق الذاتي
الاستبيان كاملاً	٠,٩٣٤٧	٠,٩٤٣٣	٠,٩٥٩٠	٠,٩٥٥٤

يتضح من الجدول السابق أنَّ ثبات أداة البحث بشكل عام يقترب من (٠,٩٤)، وهي نسبة مرتفعة، وتشير إلى ثبات أداة البحث.

وقد تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من (٢٧) فقرة (مؤشر)، موزعة على أربعة محاور(معايير) هي: أهداف مقررات العلوم الشرعية، ومحتوى مقررات العلوم الشرعية، وتدريس مقررات العلوم الشرعية، والتقويم في مقررات العلوم الشرعية.

مجتمع البحث وعينته:

تكون مجتمع البحث من جميع أعضاء هيئة التدريس في كلية الشريعة في جامعة القصيم بالمملكة العربية السعودية، خلال العام الدراسي (١٤٣٨/ ١٤٣٩هـ)، الذين يدرسون مقررات العلوم الشرعية المعتمدة لهذا العام في المقر الرئيس وفروع الجامعة، والبالغ عددهم (٣٤٤)، كما يوضحها الجدول (٥).

جدول رقم (٥)

يوضح مجتمع البحث

القسم	سعوديون	غير سعوديين	المجموع
القرآن	٤١	١١	٥٢
السنة	٣٢	٣	٣٥
العقيدة	٤٧	٣	٥٠
الدعوة	١٧	١٤	٣١
الأنظمة	٢٨	٢٩	٥٧
الفقه	٦٣	١١	٧٤
أصول الفقه	٣٢	١٣	٤٥
المجموع	٢٦٠	٨٤	٣٤٤

وطبقت أداة البحث على عينة عشوائية عددها (١٨١)، تمثل نسبة (٥٢,٦٪) من مجتمع البحث.

مناقشة وتفسير نتائج البحث

النتائج الخاصة بالإجابة عن السؤال البحثي الأول:

للإجابة عن السؤال البحثي الأول: (ما درجة مراعاة أهداف مقررات العلوم الشرعية لمعايير ومؤشرات المدخل المنظومي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة القصيم؟)، حُسب الوزن النسبي وقيمة (كا٢) التي يوضحها الجدول (٦):

جدول رقم (٦)

نتائج استجابات أفراد العينة حول المحور الخاص بأهداف مقررات العلوم الشرعية

م	العبارة		ضعيفة جداً	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جداً	الوزن النسبي	درجة التحقق	كا٢
١	يساعد المدخل المنظومي في صياغة أهداف قابلة للملاحظة لمقررات العلوم الشرعية.	ك	8	30	71	43	29	3.3039	متوسطة	59.193*
		٪	4.4%	16.6%	39.2%	23.8%	16.0%			
٢	تتسم أهداف مقررات العلوم الشرعية في ضوء المدخل المنظومي بالشمول.	ك	5	40	55	54	27	3.3204	متوسطة	48.144*
		٪	2.8%	22.1%	30.4%	29.8%	14.9%			
٣	ترتبط أهداف مقررات العلوم الشرعية في ضوء المدخل المنظومي بمهارات التفكير العليا.	ك	15	26	66	46	28	3.2541	متوسطة	44.331*
		٪	8.3%	14.4%	36.5%	25.4%	15.5%			
٤	تتميز أهداف مقررات العلوم الشرعية في ضوء المدخل المنظومي بالتكامل.	ك	16	39	63	38	25	3.0939	متوسطة	34.884*
		٪	8.8%	21.5%	34.8%	21.0%	13.8%			
٥	تتصف أهداف مقررات العلوم الشرعية حين تصاغ وفقاً للمدخل المنظومي بالإجرائية (السلوكية).	ك	15	35	53	61	17	3.1657	متوسطة	47.425*
		٪	8.3%	19.3%	29.3%	33.7%	9.4%			
٦	تستوعب أهداف مقررات العلوم الشرعية المرتكزة على المدخل المنظومي المستجدات في مجال تلك العلوم	ك	16	36	63	52	14	3.0663	متوسطة	51.624
		٪	8.8%	19.9%	34.8%	28.7%	7.7%			

* دال عند مستوى ٠,٠٥.

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- أنَّ قيمة (كا٢) لمعرفة الفروق بين استجابات أفراد العينة حول عبارات المحور الأول، المتعلقة بأهداف مقررات العلوم الشرعية، دالَّة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠٥)، مما يشير إلى وجود فروق بين استجابات أفراد العينة حول عبارات المحور الأول، وتعزى لصالح الاستجابة الأعلى تكرارًا، وهي متوسطة لأغلب العبارات.
- تتراوح الأوزان النسبية لعبارات محور أهداف مقررات العلوم الشرعية ما بين (٣,٠٦٦٣ – ٣,٣٠٣٩)، وهذا معناه أنَّ المحور الخاص بـ (أهداف مقررات العلوم الشرعية) يتحقق بدرجة متوسطة؛ وقد يعزى ذلك إلى غياب نمط توصيف موحد لمقررات العلوم الشرعية، مما يقلل من استيفائها لشروط الصياغة الإجرائية، وضعف شمولها وتكاملها فيما بينها، فضلاً عن احتياج أعضاء هيئة التدريس إلى مهارات صياغة أهداف المقررات صياغة إجرائية، وفق قواعد علمية سليمة، وضرورة أن تستوعب أهداف مقررات العلوم الشرعية المستجدات في مجال تلك العلوم.

النتائج الخاصة بالإجابة عن السؤال البحثي الثاني:

للإجابة عن السؤال البحثي الثاني: (ما درجة مراعاة محتوى مقررات العلوم الشرعية لمعايير ومؤشرات المدخل المنظومي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة القصيم؟)، حُسب الوزن النسبي وقيمة (كا٢) التي يوضحها الجدول (٧):

جدول رقم (٧)

نتائج استجابات أفراد العينة حول المحور الخاص بمحتوى مقررات العلوم الشرعية.

م	العبارة		ضعيفة جدًّا	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدًّا	الوزن النسبي	درجة التحقق	كا٢
١	يتسم محتوى مقررات العلوم الشرعية في ضوء المدخل المنظومي بالحداثة.	ك	12	38	63	46	22	3.1547	متوسطة	88.669*
		٪	6.7%	21.0%	34.8%	25.4%	12.2%			

م	العبارة		ضعيفة جداً	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جداً	الوزن النسبي	درجة التحقق	كا٢
٢	يتصف محتوى مقررات العلوم الشرعية في ضوء المدخل المنظومي بالصدق.	ك	16	37	66	33	29	3.1215	متوسطة	37.536*
		٪	8.8%	20.4%	36.5%	18.2%	16.0%			
٣	يتميز محتوى مقررات العلوم الشرعية في ضوء المدخل المنظومي بالشمول والتنوع.	ك	6	42	68	48	17	3.1547	متوسطة	68.088*
		٪	3.3%	23.2%	37.6%	26.5%	9.4%			
٤	يتصف محتوى مقررات العلوم الشرعية في ضوء المدخل المنظومي بالاستمرار والتتابع.	ك	16	26	54	53	32	3.3260	متوسطة	31.182*
		٪	8.8%	14.4%	29.8%	29.3%	17.7%			
٥	يتسم محتوى مقررات العلوم الشرعية في ضوء المدخل المنظومي بالتكامل الأفقي والرأسي.	ك	16	28	66	48	23	3.1878	متوسطة	46.320*
		٪	8.8%	15.5%	36.5%	26.5%	12.7%			
٦	يراعي محتوى مقررات العلوم الشرعية في ضوء المدخل المنظومي الاتجاهات الحديثة في المناهج الدراسية.	ك	30	36	50	47	18	2.9282	متوسطة	18.696*
		٪	16.6%	19.9%	27.6%	26.0%	9.9%			
٧	يتميز محتوى مقررات العلوم الشرعية المرتكزة على المدخل المنظومي بالتنظيم المنطقي والتنظيم النفسي.	ك	22	38	55	44	22	3.0331	متوسطة	22.674*
		٪	12.2%	21.0%	30.4%	24.3%	12.2%			

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- أنَّ قيمة (كا٢) لمعرفة الفروق بين استجابات أفراد العينة حول عبارات المحور الثاني، المتعلق بمحتوى مقررات العلوم الشرعية، دالَّة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠٥)، مما يشير إلى وجود

فروق بين استجابات أفراد العينة حول عبارات هذا المحور، تعزى لصالح الاستجابة الأعلى تكرارًا، وهي متوسطة في جميع عبارات هذا المحور.

- كما يتضح من الجدول أنَّ الأوزان النسبية لعبارات هذا المحور تراوحت ما بين (٢,٩٢٨٢–٣,٣٢٦٠)، وهذا معناه أنَّ المحور الخاص بمحتوى مقررات العلوم الشرعية يتحقق بدرجة متوسطة، وقد يرجع ذلك إلى ضعف أساليب التغيير والتطوير، وعدم مراعاة الاتجاهات الحديثة في المناهج الدراسية، التي قد تسهم في جعل المحتوى منظمة شبكية واسعة وممتدة بين المقررات، تحقق الاستمرارية والتتابع والتكامل الأفقي والرأسي، وعدم الاهتمام بالتأكيد على العلاقات الداخلية للمحتوى التي تربط بين أجزائه، والعلاقات الخارجية التي تربطه بموضوعات أخرى، وهو ما يتفق مع ما أوصت به دراسة (فهمي، وشهاب، ٢٠٠١، ١١٨)، ودراسة (عسيري، ٢٠١٠، ١١)، فقد أوصت الدراسات المعنية بالمدخل المنظومي بضرورة العناية بالتنظيم المنطقي والتنظيم النفسي، وتأكيد بُعد الحداثة، وخصائص الشمول والتنوع في محتوى المقررات؛ لإحداث تغيير جوهري فيها، والتحول من التلقين إلى ممارسات التفكير والإبداع.

النتائج الخاصة بالإجابة عن السؤال البحثي الثالث:

للإجابة عن السؤال البحثي الثالث: (ما درجة مراعاة طرق تدريس مقررات العلوم الشرعية لمعايير ومؤشرات المدخل المنظومي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة القصيم؟)، حُسب الوزن النسبي وقيمة (كا٢) التي يوضحها الجدول (٨):

جدول رقم (٨)

نتائج استجابات أفراد العينة حول المحور الخاص بتدريس مقررات العلوم الشرعية

م	العبارة		ضعيفة جدًّا	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدًّا	الوزن النسبي	درجة التحقق	كا٢
١	يستند تدريس مقررات العلوم الشرعية في ضوء المدخل المنظومي إلى استخدام الاستراتيجيات الحديثة في مجال التدريس.	ك	2	36	63	58	22	3.3425	متوسطة	70.851*
		٪	1.1%	19.9%	34.8%	32.0%	12.2%			

م	العبارة		ضعيفة جدًا	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدًا	الوزن النسبي	درجة التحقق	كا٢
٢	يراعي تدريس مقررات العلوم الشرعية في ضوء المدخل المنظومي الفروق الفردية بين الطلاب.	ك	7	29	62	56	27	3.3702	متوسطة	56.541*
		٪	3.9%	16.0%	34.3%	30.9%	14.9%			
٣	يشجع تدريس مقررات العلوم الشرعية في ضوء المدخل المنظومي الطلاب على التنظيم الذاتي لتعلمهم.	ك	11	28	60	58	24	3.3094	متوسطة	52.287*
		٪	6.1%	15.5%	33.1%	32.0%	13.3%			
٤	ينمي تدريس مقررات العلوم الشرعية في ضوء المدخل المنظومي دافعية الطلاب للتعلم.	ك	12	29	60	55	25	3.2873	متوسطة	46.486*
		٪	6.6%	16.0%	33.1%	30.4%	13.8%			
٥	يشجع تدريس مقررات العلوم الشرعية في ضوء المدخل المنظومي على إيجابية الطلاب.	ك	6	22	72	57	24	3.3923	متوسطة	82.232*
		٪	3.3%	12.2%	39.8%	31.5%	13.3%			
٦	يزيد تدريس مقررات العلوم الشرعية في ضوء المدخل المنظومي من استقلالية التعلم لدى الطلاب.	ك	9	25	59	64	24	3.3812	متوسطة	63.724*
		٪	5.0%	13.8%	32.6%	35.4%	13.3%			
٧	تنوع الأنشطة التعليمية في مقررات العلوم الشرعية المرتكزة على المدخل المنظومي.	ك	7	33	62	58	21	3.2928	متوسطة	61.735*
		٪	3.9%	18.2%	34.3%	32.0%	11.6%			
٨	تتبنى استراتيجيات تدريس مقررات العلوم الشرعية المرتكزة على المدخل المنظومي التعلم المرتكز على المتعلم.	ك	10	29	75	47	20	3.2099	متوسطة	72.453*
		٪	5.5%	16.0%	41.4%	26.0%	11.0%			

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- أنَّ قيمة (كا٢) لمعرفة الفروق بين استجابات أفراد العينة حول عبارات المحور الثالث المتعلق بطرق التدريس دالَّة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠٥)، مما يشير إلى وجود فروق بين استجابات

أفراد العينة حول عبارات المحور الثالث، تعزى لصالح الاستجابة الأعلى تكرارًا وهي متوسطة لأغلب العبارات.

تراوحت الأوزان النسبية لعبارات هذا المحور ما بين (٣,٢٨٧٣ – ٣,٣٩٢٩)، وهذا معناه أنَّ البُعد الخاص بتدريس مقررات العلوم الشرعية يتحقق بدرجة متوسطة؛ وقد يرجع ذلك إلى قلة التنوع في استخدام طرق التدريس المتبعة والتعامل معها كمقررات نظرية، يغلب عليها الأساليب التقليدية التي لا تبرز طاقات الطلاب الإبداعية، ويتفق ذلك مع دراسة (الشايع، ٢٠١٢) التي أشارت إلى وجود ضعف في استخدام استراتيجيات تدريس حديثة بالجامعات؛ تسهم في تنمية قدرات الطلاب على المناقشة والحوار، والقدرة على التفكير الناقد والتعلم الذاتي، ودراسة (صادقي، مصطفى، ٢٠١٢) التي أشارت إلى ضعف تحديث المقررات الدراسية، وغياب التأكيد على إيجابية الطلاب، وعدم الاهتمام بإكسابهم مهارة التنظيم الذاتي لتعلمهم.

على الرغم من المحاولات الدؤوبة لتبني طرق التدريس الحديثة بكليات جامعة القصيم، ومن بينها تخصصات العلوم الشرعية، إلا أنه لا تزال طرق التدريس تعتمد على حفظ وتلقين المعلومة واكتسابها، بدلاً من اكتشافها والتفكير فيها وتوظيفها. وهو ما يدعو إلى ضرورة تبني استراتيجيات تدريس لمقررات العلوم الشرعية، مع تنوع الأنشطة التعليمية بحيث ترتكز على المدخل المنظومي، الذي يجعل التعلم محوره المتعلم، ويكون له الدور الأكبر في المناقشة والاستفسار، والبحث عن الإجابات والحلول، واستنباط الأفكار الأكثر إبداعية، وتوظيفها بصورة صحيحة في تلك المقررات، ويتفق ذلك مع النتيجة التي توصلت إليها (حسن، رسل وآخران، ٢٠١٥، ٢٠٨).

النتائج الخاصة بالإجابة عن السؤال البحثي الرابع:

للإجابة عن السؤال البحثي الرابع: (ما درجة مراعاة أساليب تقويم مقررات العلوم الشرعية لمعايير ومؤشرات المدخل المنظومي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة القصيم؟)، حُسب الوزن النسبي وقيمة (كا٢) التي يوضحها الجدول (٩).

جدول رقم (٩)

نتائج استجابات أفراد العينة حول المحور الخاص بأساليب تقويم مقررات العلوم الشرعية

م	العبارة		ضعيفة جداً	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جداً	الوزن النسبي	درجة التحقق	كا٢
١	تتسم أدوات التقويم بمقررات العلوم الشرعية المرتكزة على المدخل المنظومي بالتنوع.	ك	10	23	77	53	17	3.2444	متوسطة	88.222*
		٪	5.6%	12.8%	42.8%	29.4%	9.4%			
٢	يراعي التقويم بمقررات العلوم الشرعية في ضوء المدخل المنظومي أساليب التقويم البديل.	ك	6	17	79	60	19	3.3812	متوسطة	109.801*
		٪	3.3%	9.4%	43.6%	33.1%	10.5%			
٣	ينمي تطوير مقررات العلوم الشرعية في ضوء المدخل المنظومي مهارات التقويم الذاتي لدى الطلاب.	ك	10	25	71	54	21	3.2818	متوسطة	71.017*
		٪	5.5%	13.8%	39.2%	29.8%	11.6%			
٤	يقدم التقويم بمقررات العلوم الشرعية في ضوء المدخل المنظومي تغذية راجعة عن مستوى تعلم الطلاب.	ك	15	35	53	61	17	3.1657	متوسطة	47.425*
		٪	8.3%	19.3%	29.3%	33.7%	9.4%			
٥	تتسم أدوات التقويم بمقررات العلوم الشرعية في ضوء المدخل المنظومي بالشمول.	ك	13	23	68	57	20	3.2652	متوسطة	66.818*
		٪	7.2%	12.7%	37.6%	31.5%	11.0%			
٦	تتمتع أساليب وأدوات التقويم المستخدمة في مقررات العلوم الشرعية، المرتكزة على المدخل المنظومي بالعدالة، والمصداقية، والموضوعية.	ك	10	43	65	45	18	3.0994	متوسطة	54.442*
		٪	5.5%	23.8%	35.9%	24.9%	9.9%			

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- أنَّ قيمة (كا٢) لمعرفة الفروق بين استجابات أفراد العينة حول عبارات المحور الرابع، المتعلقة

بأساليب تقويم مقررات العلوم الشرعية دالّة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠٥)، مما يشير إلى وجود فروق بين استجابات أفراد العينة حول عبارات هذا المحور، تعزى لصالح الاستجابة الأعلى تكرارًا، وهي متوسطة لأغلب العبارات.

- تتراوح الأوزان النسبية لعبارات هذا المحور ما بين (٣,٠٩٩٤ – ٣,٣٨١٢)، وهو ما يعني أنَّ البُعد الخاص بأساليب تقويم مقررات العلوم الشرعية يتحقق بدرجة متوسطة؛ وقد يعزى ذلك إلى قلة التنوع في نظم التقويم التي تقيس قدرات الطلاب على حل المشكلات، وضيق وقت أعضاء هيئة التدريس للقيام بذلك نظرًا لثقل العبء التدريسي، إلى جانب وجود تراجع في التغذية الراجعة عن مستوى تعلم الطلاب، ويتفق ذلك مع دراسة (نصر، ٢٠٠١)، ودراسة (الدويش، ٢٠١٣). اللتان أكدتا على ضرورة وضع خطط علمية مسبقة، وبرامج تهدف لجعل التقويم وأدواته تتصف بالشمول واستيفاء شروط العدالة، والمصداقية، والموضوعية.

والنتائج السابقة تشير إلى:

- غلبة الأساليب التقليدية المتبعة في تنفيذ مقررات العلوم الشرعية، مما يستلزم إعادة النظر فيها وفق المدخل المنظومي؛ لما يوفره من مناخ تعليمي يثري العملية التعليمية في أنشطتها وكافة عناصرها.
- غياب الاهتمام بمهارات التفكير العليا على مستوى مخرجات التعلم، ومن ثم فإنَّ تبنِّي المدخل المنظومي يتلافى أوجه القصور تلك من خلال عدة خطوات في تعلم المقررات تعتمد على مهارات التفكير العليا، والقائمة على المعنى، مثل: الاستكشاف، والتفسير، والتوسع، والتقديم.
- أنَّ ضعف أساليب التغيير والتحديث في محتوى المقررات، وعدم مراعاة الاتجاهات الحديثة في المناهج الدراسية، ناتج عن زيادة الأعباء التدريسية لأعضاء هيئة التدريس، وغياب الرؤية التي تجنب المعلم القائم بتنفيذ المقرر الوقوع في الكثير من الأخطاء العشوائية والارتجالية. (الحيلة، ١٩٩٩)، وربما يحقق استخدام المدخل المنظومي حلاً لذلك الضعف.
- أنَّ المدخل المنظومي يقدم العلم كطريقة بحث رؤية جديدة؛ للتغلب على تقليدية طرق التدريس، بما يساعد على تنمية التفكير التفصيلي والتوسعي لدى الطلاب، وينمي لديهم مهارات التواصل الاجتماعي. بما يحقق التأثير الإيجابي للمدخل المنظومي في تنمية الجوانب الأدائية لدى الطلاب، وهو ما يتفق مع ما توصلت إليه دراسة (أبو حليمة، ٢٠١١، ١٢٧).

الإجابة عن السؤال البحثي الخامس:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من تحليلات نظرية ونتائج ميدانية، فإنَّ هذا الجزء من الدراسة يسعى للإجابة عن السؤال البحثي الخامس والأخير، ونصُّه: (ما التصور المقترح لتطوير مقررات العلوم الشرعية بجامعة القصيم في ضوء المدخل المنظومي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية الشريعة؟)، ويشمل التصور المقترح الذي يمكن من خلاله تفعيل المدخل المنظومي في مقررات العلوم الشرعية بجامعة القصيم مفهومًا، ومبررات فلسفة، وأهدافًا، وإجراءات، وجهات تنفيذ، وبدائل، نوضحها فيما يلي:

١ - مفهوم التصور المقترح:

يعرِّف قاموس أكسفورد مصطلح «التصور المقترح – Paradigm» بأنه: «نموذج أو بناء فكري يقبَلُه فرد ما أو مجتمع ما، يُحدِّد كيف تعمل الأشياء في هذا العالم. وهو إطار فكري عام تتبناه فئات الباحثين، أو التربويين في صورة افتراضات أساسية، أو قيم، أو مفاهيم، أو اهتمامات تتصل بالإنسان، والكون، والحياة، والمجتمع، وبالعلاقات الجدلية القائمة بين الموضوعات جميعها، التي من شأنها أن توجه الباحثين إلى تفضيل نماذج، ومناهج، وطرائق معينة في البحث تتلاءم مع الصيغة التي يتبنونها، وتتفق مع مكوناته.

٢ - مبررات التصور المقترح:

يعتمد التصور المقترح على عدد من المبررات تتعلق بالسياق الخاص بالمدخل المنظومي ومتطلباته المتداخلة والمتنوعة، ويمكن تحديدها فيما يلي:

- المدخل المنظومي يُكسب المواد المختلفة القدرة على الإسهام في العمليات المعرفية، مثل: مهارات حل المشكلات، واتخاذ القرار، والتفكير فوق المعرفي.
- إعداد الطالب وفقًا لمنهج خطي، مما يؤدي إلى عدم الترابط وعدم التكامل في جوانب شخصيته، ما يؤدي إلى عدم إدراكه لمتطلبات التفكير العلمي.
- التركيز على الحفظ والتلقين في الموقف التعليمي، دون ربط بين ما يتعلمه وما لديه من معرفة سابقة، ودون ربط بين جوانب المعرفة، ودون ربط بين ما يُعطى له من معارف وبين المجتمع، مما يؤدي إلى نسيان الطالب للمعلومات بعد فترة وجيزة.
- إنتاج المعرفة وتطبيقها هو الذي يكفل بناء مجتمعات المعرفة، وليس نقل المعرفة واستيرادها.

٣ - فلسفة التصور المقترح:

ينطلق هذا التصور من فلسفة مؤداها أنَّ تفعيل المدخل المنظومي في مقررات العلوم الشرعية سيساهم في اكتساب الطلاب المعرفة، وتطوير أدائهم المعرفي والمهاري والتنظيمي، ورفع كفاءة التدريس والتعلم، وجعل المقررات الدراسية مواد جاذبة للطلاب؛ مما يؤدي إلى إنماء القدرة على التفكير المنظومي لدى الطلاب، فيكونون قادرين على تبني رؤية شاملة لأي موضوع، مما يرفع من مستوى الأداء، ويزيد من القدرة التنافسية، لذا يهدف التصور المقترح إلى وضع آليات مناسبة لتحقيق ذلك.

٤ - أهداف التصور المقترح: يهدف إلى عدة أهداف لعل من أبرزها:

- تقديم تصور لتفعيل المدخل المنظومي في مقررات العلوم الشرعية.
- تقديم رؤية علمية لأصحاب القرار تسهم في تحقيق الأهداف الاستراتيجية لتطوير العملية التعليمية، وتعزيز جودة التعليم الجامعي.
- إنماء القدرة على التفكير المنظومي لدى الطلاب؛ فيكون الطالب قادرًا على تبني رؤية مستقبلية شاملة لأي موضوع.

٥ - إجراءات التصور المقترح: وتتحدد الإجراءات اللازمة للتصور المقترح فيما يلي:

- في مجال أهداف المقررات:
  - يجب أن يساعد المدخل المنظومي في صياغة أهداف قابلة للملاحظة في المقررات.
  - جعل أهداف مقررات العلوم الشرعية في ضوء المدخل المنظومي تتصف بالشمول.
  - العمل على ربط أهداف المقررات في ضوء المدخل المنظومي بمهارات التفكير العليا.
  - مراعاة إحداث التكامل بين أهداف مقررات العلوم الشرعية وفق المدخل المنظومي.
  - أن تصاغ أهداف مقررات العلوم الشرعية مراعية للمستجدات في مجال تلك العلوم.
- مجال محتوى المقررات:
  - مراعاة الحداثة والصدق في محتوى مقررات العلوم الشرعية وفق المدخل المنظومي.
  - يتميز محتوى مقررات العلوم الشرعية في ضوء المدخل المنظومي بالشمول والتنوع.
  - يتصف محتوى مقررات العلوم الشرعية في ضوء المدخل المنظومي بالاستمرار والتتابع.
  - مراعاة تنظيم محتوى مقررات العلوم الشرعية أفقيًّا ورأسيًّا وفق المدخل المنظومي.
  - تنظيم محتوى المقررات المرتكزة على المدخل المنظومي تنظيمًا منطقيًّا ونفسيًّا.

- مجال طرق تدريس المقررات:
  - تنمية قدرة الطلاب على أسلوب الحوار والمناقشة، من خلال تبنى طرق تدريس حديثة تجعل الطالب محور العملية التعليمية.
  - الاهتمام بتوفير المقررات الاختيارية التي ترتبط بالاهتمامات والاستعدادات المتنوعة للطلاب، لإتاحة الفرصة أمامهم لاختيار المقررات التي تتناسب مع رغباتهم.
  - ضرورة تبني التعلم المرتكز على الطالب، وتشجيع الطالب على التعلم الذاتي، وتبني الطرق الحديثة عند تدريس مقررات العلوم الشرعية وفق المدخل المنظومي.
  - توجه طرق تدريس المقررات وفق المدخل المنظومي لمساعدة الطلاب على التنظيم الذاتي لتعلمهم.
  - أن تستهدف طرق تدريس المقررات وفق المدخل المنظومي زيادة دافعية الطلاب للتعلم.
  - أن تزيد طرق تدريس المقررات وفق المدخل المنظومي من استقلالية التعلم لدى الطلاب وإيجابيتهم.
  - أن تتنوع الأنشطة التعليمية في مقررات العلوم الشرعية المرتكزة على المدخل المنظومي.
- مجال أساليب وأدوات التقويم:
  - أن يراعى التنوع والشمول في أدوات تقويم مقررات العلوم الشرعية وفق المدخل المنظومي.
  - يراعي التقويم بمقررات العلوم الشرعية في ضوء المدخل المنظومي أساليب التقويم البديل.
  - يكسب التقويم المستخدم في المقررات وفق المدخل المنظومي مهارات التقويم الذاتي للطلاب.
  - أن يقدم تقويم المقررات وفق المدخل المنظومي تغذية راجعة عن مستوى تعلم الطلاب.
  - مراعاة العدالة، والمصداقية، والموضوعية، في الأساليب والأدوات المستخدمة في تقويم مقررات العلوم الشرعية وفق المدخل المنظومي.

٦ - الجهات المنوطة بتنفيذ التصور المقترح:

يقترح الباحث أن تقوم لجنة للإشراف على متابعة تطوير وتحديث المقررات وفق المدخل المنظومي، ويكون من مهامها الآتي:

- إعداد مقارنات مرجعية للبرامج الأكاديمية المماثلة محليًّا وإقليميًّا؛ لتحديد نواتج التعلم المستهدفة من المقررات، وتحديد معايير تدريسها وتقويمها.
- وضع إطار لمنظومة أهداف المقررات بشكل محدد يساعد على تحقيقها. وهذه الأهداف هي التي تحدد تركيب منظومة ما، فالأهداف هي النواة التي ينمو حولها النظام، ومن ثم يمكن الانطلاق من مصفوفة لأهداف تلك المقررات ونواتج تعلمها.
- الربط بين الأجزاء المختلفة للبرنامج بعضها ببعض من خلال مصفوفة للمدى والتتابع لمحتوى هذه المقررات.

٧ - بدائل تطبيق التصور المقترح:

البدائل المتاحة لتطبيق التصور المقترح تكون إما عن طريق تطوير المقررات بالجامعة من خلال لجنة مشكَّلة لهذا الغرض، أو أن تُعدَّ برامج تنمية مهنية لأعضاء هيئة التدريس في مواقع عملهم، وتحدد في هذه البرامج المعايير، والأهداف، والمتطلبات، والإجراءات، والتقويم، والمتابعة؛ للوصول إلى المهارات المستهدفة. وهذا الخيار يسهل تنفيذه؛ لما يحققه من عملية تبادل المعلومات والخبرات والمعارف فيما بينهم.

التوصيات والمقترحات:

١. الاهتمام بتنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس على كيفية تفعيل المدخل المنظومي في العملية التعليمية؛ لما له من فاعلية في المنظومة التعليمية نظرًا لتلافيه لكثير من أوجه القصور في الطرق التقليدية.

٢. العمل على تنمية اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو استخدام هذا المدخل بصورة تكاملية في التعليم والتعلم، ومحاولة تنمية هذه الاتجاهات بالتدريب على إعداد المقررات والدروس.

٣. التركيز على تفعيل البرامج التعليمية المعتمدة على المدخل المنظومي؛ لما لها من أثر في إثراء العملية التعليمية لدى الطلاب.

٤. توعية المجتمع التعليمي الجامعي بأهمية هذا النوع من المداخل التعليمية، وأنه ليس بديلاً للتدريس المعتاد بقدر ما هو داعم ومكمل له.

٥. إجراء مزيد من الدراسات والبحوث عن استخدام المدخل المنظومي في تخصصات جامعية أخرى، وتوظيفه في العملية التعليمية، ودمجه مع النظريات والاستراتيجيات التدريسية.

المراجع:

المراجع العربية:

الحيلة، محمد محمود. (٢٠٠٣). *تصميم التعليم. نظرية وممارسة*. ط٢. الأردن. دار الميسرة للنشر والتوزيع.

الدويش، محمد بن عبدالله. (٢٠١٣). *تطوير التعليم الشرعي حاجة أم ضرورة*. قطر، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية.

الذبياني، محمد عودة. (٢٠١١). دور الجامعات السعودية في بناء مجتمع المعرفة كخيار استراتيجي للمملكة العربية السعودية، *مجلة رسالة الخليج العربي*، العدد (١٢٤).

الربيعي، سعيد بن حمد. (٢٠٠٨). *التعليم العالي في عالم متغير*، الأردن، عمَّان، دار الشروق للنشر والتوزيع.

الشايع، على صالح. (٢٠١٢). التحديات التي تواجه الجامعات السعودية للتحول نحو مجتمع المعرفة، *مجلة كلية التربية*، جامعة الإسكندرية، العدد٢.

الصغير، ناصر علي. (٢٠٠٦). مشكلات تدريس التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين والطلبة بمدينة الحديدة، *رسالة ماجستير*، كلية التربية، جامعة عدن.

العبادي، هاشم فوزي، الطائي، يوسف حجيم. (٢٠١١). *التعليم الجامعي من منظور إداري: قراءات وبحوث*. الأردن، عمَّان، دار اليازوري للنشر والتوزيع.

آل مساعد، عبدالرحمن محمد على. (٢٠٠٩). *أثر التدريس باستخدام مهارات التفكير الناقد المستنبطة من القرآن الكريم على تنمية التفكير الناقد، والتحصيل الدراسي في مادة الحديث لدى طلاب الصف الثالث المتوسط بالعاصمة المقدسة*، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة أم القرى.

النمر، محمد عبدالقادر. (٢٠٠٤). *أثر استخدام المدخل المنظومي في تدريس حساب المثلثات على التحصيل الدراسي والمهارات العليا للتفكير لدى طلاب الصف الأول الثانوي*، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة المنوفية.

أبو حليمة، رانية. (٢٠١١). *أثر استخدام المدخل المنظومي في تنمية مهارات التدريس للطالبات المعلمات تخصص معلم صف في كلية التربية بجامعة الأزهر بغزة*، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر في غزة.

الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي. (٢٠١٢). المعايير الأكاديمية لمحتوى برامج الشريعة في مؤسسات التعليم العالي، *الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي*، المملكة العربية السعودية.

بدران، شبل. (٢٠٠٩). *التعليم في عالم متغير، القاهرة*، مصر، دار الجامعة الجديدة.

بكار، عبدالكريم. (٢٠١١). *حول التربية والتعليم*، دمشق، سورية، دار القلم للنشر والتوزيع.

حسب الله، محمد عبدالحليم. (٢٠٠١). استخدام التدريس المنظومي العلاجي في تدريس بعض المفاهيم الرياضية بالمرحلة الإعدادية، *مجلة كلية التربية بدمياط*، جامعة المنصورة.

حسن، رسل، والمرشدي، عماد، والربيعي، عباس. (٢٠١٥). فاعلية استعمال المدخل المنظومي في اكتساب المفاهيم الإحيائية لطالبات الصف الرابع العلمي وميولهن نحو المادة، *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*، جامعة بابل.

شهاب، منى عبدالصبور محمد. (٢٠٠١). الاتجاه المنظومي وتنظيم المعلومات، *المؤتمر العربي الأول حول الاتجاه المنظومي في التدريس والتعلم*، مركز تطوير تدريس العلوم، جامعة عين شمس.

صادقي، مصطفى. (٢٠١٢). *منهاج تدريس الفقه دراسة تاريخية تربوية*، واشنطن، أمريكا، المعهد العالمي للفكر الإسلامي.

عسيري، خالد. (٢٠١٠). *أثر استخدام المدخل المنظومي في تنظيم محتوى الضرب والقسمة على التحصيل الدراسي لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي*، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة أم القرى.

فهمي، أمين فاروق، وجولاجوسكي. (١٩٩٩). الاتجاه المنظومي في التدريس والتعلم للقرن الحادي والعشرين، *مجلة العلوم الحديثة، العدد الأول، السنة الثالثة والأربعون*، مارس.

فهمي، أمين فاروق، وشهاب، منى عبدالصبور (٢٠٠١)، *المدخل المنظومي في مواجهة التحديات التربوية والمعاصرة*، القاهرة: دار المعارف.

نصر، محمد على. (٢٠٠١)، *استخدام التدريس المنظومي في إعداد المعلم العربي في عصر العولمة، المؤتمر العربي الأول حول الاتجاه المنظومي في التدريس والتعلم*، مركز تطوير تدريس العلوم، جامعة عين شمس، القاهرة.

المراجع العربية مترجمة: Arabic references in English:

Alheilah, M. (2003). *Instructional Design: theory and practice*. Amman: Dar Al-Masirah Publishing.

Aldoish, M. (2013). *Developing Islamic education; need or necessity*. Qatar: Ministry of Endowments and Islamic Affairs.

Aldhubiany, M. (2011). Saudi universities role in building knowledge society as Strategic Choice for Saudi Arabia. *Arab Gulf Message, 124*, 153-200.

Alrabiey, S. (2008). *Higher education in changing world*. Amman: Dar Al-Shorok Publishing.

Alshayei, A. (2012). Difficulties facing Saudi universities related to knowledge society transition. *Journal of Education –Alexandria University, 2*, 399-454.

Alsakher, Naser.(2006). Problems of teaching Islamic education in the secondary stage from the point of view of teachers and students in Hodeidah, Master Thesis, Faculty of Education, University of Aden.

Alabadi, H.&Altaey, Y. (2011). *Higher education from administrative perspective: readings and researches*. Amman: Dar Alyazori Publishing.

Almosaed, Abdulrahman Ali.(2009).Effect of teaching using critical thinking skills derived from the Holy Quran on the development of critical thinking and learning achievement in the Hadith subject among the third grade students in the Holy City, PhD thesis, Faculty of Education, Umm Al Qura University.

Alnimar, M. (2004). *The effect of using systemic approach in teaching trigonometry on academic achievements high order thinking skills of the tenth gradestudents. M.Ed. Thesis, University of ALmenofia*, Egypt.

Abu Halima Rania. (2011). *The Effect of Using the Systemic Approach in the Development of Teaching Skills for Female Teachers in the Faculty of Education*, Al Azhar University, Gaza, MA Thesis, Faculty of Education, Al-Azhar University, Gaza.

National Commission for Academic Accreditation & Assessment (2012). *Academic standards for the content of Islamic education programs in higher education* . Saudi Arabia: National Commission for Academic Accreditation & Assessment.

Badran, S. (2009). *Education in changing world*. Cairo: Dar Elgamaa Elgadida Publishing.

Bakkar, A. (2011). *Regarding education*. Damascus: Dar Alqalam Publishing.

Hassaballah, M. (2001). Using systemic approach in teaching some mathematics concepts for elementary stage. *Journal of Damietta Education College – Almansoura University*, 3, 49-57.

Hassan, Russell, Al-Murshidi, Imad, and Al-Rabi'i Abbas. (2015). *The Effectiveness of Using the Systemic Approach in Acquiring the Biological Concepts of Fourth Grade Students and their Orientation towards Article*, Journal of the College of Basic Education for Educational and Human Sciences, Babylon University.

Shihab, M. (2001*). Systemic approach and information processing. paper presented at* first Arab conference of systemic approach on learning and teaching (25-30) -science teaching development center, Cairo: Ain Shams University.

Sadegi, M. (2012). *Islamic jurisprudence curriculum: historical and educational study*. Sashington: High Institution for Islamic Ideology.

Asiri, Khalid, (2010), *The Effect of Using the Systemic Approach in Organizing the Content of Multiplication and Division on the Achievement of the Third Grade Students*, PhD Thesis, Faculty of Education, Umm Al Qura University.

Fahmi, A. & Julajoski (1999*). Systemic approach on learning and teaching for the twenty-first century .Journal of Modern Science, 1,* 38-56.

Fahmi, A. & Shihab, M. (2001). *Systemic approach to meet contemporary educational challenges*. Cairo: Dar Almaarif .

Nasser, M. (2001). *Using systemic approach for Arab teachers' preparation in globalization age.* Paper Presented at First Arab Conference of Systemic Approach on Learning and Teaching (17-23) -Science Teaching development Center, Cairo: Ain Shams University.

المراجع الأجنبية: References:

Center for the Virtual University & Center for Teaching and Learning (2001). *Systems Approach to Designing Online Learning Activities*. Retrieved from: http: //www.umuc.edu/virtualteaching/module1/systems.html

Rosnay, J. (1997) *Analytic vs. systemic approach*. Retrieved from: http: //pespmc1.vub.ac.be/ANALSYST.html

Joint VenterSilicon Valley Network (1997). *Annual report: systemic approach.* Retrieved from: http: //www.jointventure.org/initiatives/21st/annualrpt97/systemic.html

Regional Educational Laboratories Annual Report (2001). *SEDL's systemic approach, creates coherence and builds capacity in schools*. Retrieved from: http: //www.relnetwork.org/2000ar/sedl-text.html

Gross, S. & Thompson, M. (1999). *Why and what is our system approach*.Retrieved from: http: //members.aol.com/train4staf/howit.html

Sorin, E. (2013). The Entrepreneurial University in the Knowledge Society.*Higher Education In Europe.60.(30).*

ملحق رقم (١) (المحكمون)

م	الاسم	الرتبة	التخصص	جهة العمل
١	أ. د. محمد إبراهيم الجاسر	أستاذ	فقه	كلية الشريعة - جامعة القصيم
٢	أ. د. أحمد بن عبدالرحمن الجهيمي	أستاذ	المناهج وطرق التدريس	كلية التربية – جامعة الإمام
٣	أ. د. علي عبدالرؤوف نصار	أستاذ	أصول التربية	كلية التربية – جامعة القصيم
٤	أ. د. ربيع حسن رشوان	أستاذ	علم نفس	كلية التربية – جامعة القصيم
٥	د. سليمان بن ناصر العجاجي	أستاذ مشارك	أنظمة	أستاذ مشارك - جامعة القصيم
٦	أ. د. سعيد جابر المنوفي	أستاذ	المناهج وطرق التدريس	كلية التربية – جامعة القصيم
٧	د. عبدالعزيز بن إبراهيم اليحيا	أستاذ مشارك	علوم القرآن	كلية الشريعة - جامعة القصيم
٨	أ. د. محسن حامد فراج	أستاذ	المناهج وطرق التدريس	كلية التربية – جامعة القصيم
٩	د. صالح عبدالعزيز التويجري	أستاذ مشارك	عقيدة	كلية الشريعة - جامعة القصيم
١٠	أ. د. علاء الدين حسن سعودي	أستاذ	المناهج وطرق التدريس	كلية التربية – جامعة القصيم
١١	د. عبدالرحمن محمد النصيان	أستاذ مشارك	المناهج وطرق التدريس	كلية التربية – جامعة القصيم
١٢	د. عبدالله عبدالخالق جميل	أستاذ مشارك	المناهج وطرق التدريس	كلية التربية – جامعة القصيم
١٣	د. سليمان بن عبدالله المحيميد	أستاذ مشارك	الثقافة الإسلامية	كلية الشريعة - جامعة القصيم
١٤	د. هدى محمد إمام	أستاذ مشارك	المناهج وطرق التدريس	كلية التربية – جامعة القصيم
١٥	د. غادة ناصر التميمي	أستاذ مساعد	المناهج وطرق التدريس	كلية التربية – جامعة القصيم

Alfahailah, Ibrahim. (2020). Problems that face male and female students in the Department of Management and Educational Planning at Social Sciences College at Imam Mohammed Bin Saud Islamic University. *Journal of Educational Science*, *5* (2), 237-275.

Problems that face male and female students in the Department of Management and Educational Planning at Social Sciences College at Imam Mohammed Bin Saud Islamic University

Dr. Ibrahim Zaid Hamad Alfahailah

idarah2016@gmail.com

The thesis aims to identify the organizational administrative problems that face the management department male and female students, the educational planning in the college of social sciences at Imam Mohammed Bin Saud Islamic University and also the personal, research and academic issues. To achieve these goals, the descriptive survey methodology as questionnaire has been used as a tool of collecting the data and applying it on a simple arbitrary sample composed of (83) of the male and female students of the Management and the educational planning at the social sciences at Imam Mohammed Bin Saud University that their number is (94) male and female student, and that by a percentage of 88%. The Most important results is that the thesis sample agree on the problems that face the female and male students in the department of the educational planning and Management at college of social sciences in Imam Mohammed Bin Saud Islamic University with average (2.47 out of 3). It is obvious, through results that the most prominent problems have represented in the personal problems with average (2.54out of 3), followed by the organizational administrative problems with average 2.53 out of 3), then the research problems with average (2.51 out of 3), and finally the academic problems have come with average of (2.29 out of 3). The most significant of what the study has recommended is as the following: interesting in providing the researchers' service centers at Imam Mohammed Bin Saud Islamic University, work on accelerating in admitting of the research ideas at the Management and the Educational planning at the social sciences at Imam Mohammed Bin Saud Islamic University, Interest in providing the opportunities for male and female post students, incurring the teaching staff at Imam Mohammed bin Saud Islamic

University, interest in verifying the tools of research, directing the male and female students at the management and educational planning in the college of the social sciences in Imam Mohammed Bin Saud Islamic University in the presence of discussions of the scientific thesis and conferences.

Key words: Problems. Post studies students. Department of management and educational planning. Imam Muhammad ibn Saud Islamic University.

الفحيلة، إبراهيم. (٢٠٢٠). المشكلات التي تواجه طلبة قسم الإدارة والتخطيط التربوي في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظرهم. *مجلة العلوم التربوية، ٥* (٢)، ٢٣٧-٢٧٥.

المشكلات التي تواجه طلبة قسم الإدارة والتخطيط التربوي في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظرهم

د. إبراهيم بن زيد بن حمد الفحيلة[1]

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على المشكلات الإدارية والتنظيمية التي تواجه طلبة قسم الإدارة والتخطيط التربوي في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كما هدفت إلى التعرف على المشكلات الأكاديمية والبحثية والشخصية من وجهة نظرهم، ولتحقيق هذه الأهداف استُخدم المنهج الوصفي المسحي، كما اعتُمدت أداة الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وطُبقت على عينة عشوائية بسيطة مكونة من (٨٣) من طلبة قسم الإدارة والتخطيط التربوي في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية والبالغ عددهم (٩٤) طالبًا وطالبة، وذلك بنسبة (٨٨٪)، وكانت أهم النتائج أنَّ عينة الدراسة موافقون على المشكلات التي تواجه طلبة قسم الإدارة والتخطيط التربوي في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بمتوسط (٢,٤٧ من ٣)، واتضح من النتائج أنَّ أبرز المشكلات تمثلت في المشكلات الشخصية بمتوسط (٢,٥٤ من ٣). يليها المشكلات الإدارية والتنظيمية بمتوسط (٢,٥٣ من ٣). ثم المشكلات البحثية بمتوسط (٢,٥١ من ٣). وأخيرًا جاءت المشكلات الأكاديمية بمتوسط (٢,٢٩ من ٣). وقد كان أهم ما أوصت به الدراسة التالي: الاهتمام بتوفير مراكز لخدمة الباحثين في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، والعمل على الإسراع في إقرار الأفكار البحثية بقسم الإدارة والتخطيط التربوي في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، والاهتمام بتوفير فرص التفرغ لطلبة الدراسات العليا،

[1] الأستاذ المساعد، ورئيس قسم الإدارة والتخطيط التربوي في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، idarah2016@gmail.com.

وحث أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالاهتمام بتحكيم أدوات البحث، وتوجيه الطلبة بقسم الإدارة والتخطيط التربوي في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالحضور لمناقشات الرسائل العلمية والمؤتمرات.

الكلمات المفتاحية: المشكلات، طلاب الدراسات العليا، قسم الإدارة والتخطيط التربوي، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

المقدمة:

يُعدُّ التعليم العالي مدخلاً فاعلاً للدول في إحداث النمو والتطور الحضاري، والاقتصادي، والثقافي، والاجتماعي، في ظل التحولات والتغيرات العالمية، وتحديات العولمة التي يشهدها العالم، ويحتل مكانة متميزة في حياة المجتمعات والدول، من خلال الأدوار التي تقوم بها الجامعات في تطوير وتنمية المجتمعات معرفيًّا وثقافيًّا واجتماعيًّا واقتصاديًّا، إلا أنها تواجه العديد من التحديات والمشكلات التي تتطلب منها المراجعة الدورية لبيئتها الداخلية والخارجية لبناء أركان مجتمع المعرفة، وتحقيق فاعليته من خلال الارتقاء بجودته ونوعيته بما يتوافق مع متطلبات التنمية.

ولذا فإنَّ أفراد المجتمع بحاجة ماسة إلى التعليم العالي؛ من أجل تحسين ظروفهم الاجتماعية والاقتصادية، ومن هنا قامت الدولة بالتوسع في افتتاح العديد من الجامعات في مختلف مناطق المملكة حتى بلغ عدد الجامعات الحكومية (٢٨) جامعة (آل مرعي، ٢٠١٢م). وعلى الرغم من اهتمام الجامعات السعودية بجودة مخرجاتها ورفع الكفاءة الخارجية لأنظمتها التعليمية إلا أنه لازال التركيز على عمليات التطوير بشكل منفصل عن دراسة المشكلات والصعوبات التي تواجه طلاب الدراسات العليا، فقد أشارت دراسة السالم (١٤٢٤هـ) إلى أنَّ برامج الدراسات العليا في الجامعات السعودية تواجه عددًا من المشكلات والصعوبات التي تحد من انطلاقتها، ومن أبرزها: طول الإجراءات الإدارية التي يمر بها إنجاز الرسالة، وتأخر الطالب بعد إنهائه المقررات الدراسية في إعداد خطة البحث، وبقاؤه مدة طويلة باحثًا عن موضوع لرسالته، وتغير موضوع الرسالة نتيجة لعدة عوامل.

إنَّ التوسع في برامج الدراسات العليا بشكل عام، وبرامج الدراسات العليا التربوية بشكل خاص؛ كان نتيجة حتمية للطلب الاجتماعي المتزايد على برامج الدراسات العليا من جهة، ومن جانب آخر تلبية لاحتياجات التنمية في المملكة من الكوادر الفنية المؤهلة، وقد أشارت خطة التنمية أنَّ التعليم العالي يواجه نوعين من التحديات:

- زيادة الطلب الاجتماعي على التعليم العالي.
- زيادة الطلب على سوق العمل من الكفاءات المهنية العالية (وزارة الاقتصاد والتخطيط، ١٤٣٠هـ).

وقد نصَّت رؤية جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية على أن «تكون النموذج العالمي

المتميز في التعلم والتعليم والبحث العلمي، وخدمة المجتمع المبني على التعاليم والقيم الإسلامية الأصيلة، من خلال رسالتها في رعاية المعرفة والإبداع والقيم الأخلاقية للطلاب والطالبات؛ لتمكينهم من المهارات القيادية التي تؤهلهم لخدمة الوطن، في ظل ما تتيحه الجامعة من دمج بين مبادئ الإسلام والتميز الأكاديمي، والبحثي، والتواصل الدولي، والتبادل المعرفي؛ للإسهام في بناء وإنتاج ونشر المعرفة وفق معايير الجودة الوطنية والدولية» (الخطة الاستراتيجية لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ٢٠١٤م، ص٢١).

كما أشارت دراسة الجهني (٢٠٠٦م) إلى أنَّ من المشكلات التي تواجه طالبات الدراسات العليا هي ترجمة البحوث، وخاصة لغير المتخصصين باللغة الإنجليزية، وحاجتهم إلى ترجمة النصوص والبحوث التي تثري بحوثهم.

مشكلة الدراسة:

تسعى جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية إلى تقديم أفضل أساليب الرعاية والخدمة لطلابها وطالباتها في المرحلة الجامعية بشكل عام، وفي الدراسات العليا بشكل خاص، من خلال العمل بالمادة الرابعة من الباب الثالث من اللائحة الموحدة للدراسات العليا في الجامعات السعودية، التي نصَّت على أنَّ «ينشأ في كل جامعة عمادة للدراسات العليا ترتبط بوكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي، وتتولى الإشراف على جميع برامج الدراسات بالجامعة، والتنسيق فيما بينها، والتوصية بالموافقة عليها، وتقويمها، والمراجعة الدائمة لها» (نظام مجلس التعليم العالي والجامعات ولوائحه، ٢٠٠٧م).

وعلى الرغم من تعدد برامج الدراسات العليا في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وتنوعها في المجالات الشرعية، واللغوية، والاجتماعية، والإنسانية، والإدارية، والاقتصادية، وغيرها من المجالات التربوية التي تقدمها كلية العلوم الاجتماعية ممثلة في أقسامها التربوية، وعلى رأسها قسم الإدارة والتخطيط التربوي، الذي يقدم برنامجي الماجستير والدكتوراه للطلاب والطالبات (صباحي، وموازي)، وعلى الرغم من الإقبال الكبير على الالتحاق بهذين البرنامجين كل عام، إلا أنَّ بعضًا من الدراسات توصلت إلى عدد من المشكلات التي يواجهها الطالب والطالبة في مرحلة الدراسات العليا، ومن أهمها المشكلات الإدارية والأكاديمية البحثية والشخصية (شيحة، ١٤٢٨هـ، النوفل، ١٤٣٠هـ، الجربوع ١٤٣١هـ، الثبيتي ١٤٣٢هـ).

وقد قام الباحث -من خلال عمله رئيسًا لقسم الإدارة والتخطيط التربوي- بدراسة استطلاعية للوقوف على أهم المشكلات التي تواجه طلاب الدراسات العليا، نتج عنها أنَّ أهم المشكلات التي تواجههم في هذه المرحلة تتمحور في المشكلات الإدارية والتنظيمية، والمشكلات الأكاديمية، والمشكلات البحثية، وبعضًا من المشكلات الشخصية، ولذا تتمثل مشكلة هذه الدراسة في الإجابة على سؤالها الرئيس:

ما المشكلات التي تواجه طلبة قسم الإدارة والتخطيط التربوي في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظرهم؟

أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة إلى الإجابة على سؤالها الرئيس من خلال الأسئلة الفرعية التالية:

س ١: ما المشكلات الإدارية والتنظيمية التي تواجه طلبة قسم الإدارة والتخطيط التربوي في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظرهم؟

س ٢: ما المشكلات الأكاديمية التي تواجه طلبة قسم الإدارة والتخطيط التربوي في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظرهم؟

س ٣: ما المشكلات البحثية التي تواجه طلبة قسم الإدارة والتخطيط التربوي في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظرهم؟

س ٤: ما المشكلات الشخصية التي تواجه طلبة قسم الإدارة والتخطيط التربوي في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظرهم؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أهم المشكلات الإدارية، والتنظيمية، والأكاديمية، والبحثية، والشخصية، التي تواجه طلبة قسم الإدارة والتخطيط التربوي في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظرهم، بما يساعد في الحد منها وتقليل آثارها في ضوء التوصيات والمقترحات التي أسفرت عنها نتائج الدراسة الحالية.

أهمية الدراسة:

تأتي هذه الدراسة منسجمة مع اهتمام المملكة العربية السعودية بالتعليم العالي الحكومي

والأهلي في العقود الماضية في مختلف التخصصات، ومع تأكيدات خطط التنمية السعودية (خطة التنمية السابعة، وخطة التنمية الثامنة، وخطة التنمية التاسعة) على كفاءة النظام الداخلي للتعليم العالي، والكفاءة الخارجية، وتحقيق المواءمة بين مخرجات التعليم وبين متطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية، ويأمل الباحث أن تسهم نتائج هذه الدراسة في تطوير برامج الدراسات العليا، من خلال التعرف على أهم المشكلات الأكاديمية، والإدارية، والتنظيمية، والبحثية، والشخصية التي تواجه طلبة الدراسات العليا، وما ينبني عليه من اتخاذ القرارات التصحيحية، التي تمكن عمادات الدراسات العليا من عمليات التطوير بما يتواءم مع الخطط التنموية بشكل عام، ومع الخطط الاستراتيجية للجامعات بشكل خاص.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية:

اقتصرت هذه الدراسة في حدودها الموضوعية على الكشف عن المشكلات، التي يُقصد بها في هذه الدراسة العقبات الإدارية، والتنظيمية، والأكاديمية، والبحثية، والشخصية التي تواجه طلبة الدراسات العليا (ماجستير، ودكتوراه)، في قسم الإدارة والتخطيط التربوي في كلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظرهم، ممن هم في فترة الدراسة النظرية أو في طور إعداد الرسالة قبل مرحلة المناقشة.

الحدود الزمانية: طُبِّقت الدراسة الحالية في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي: ١٤٣٧/١٤٣٨هـ.

الحدود المكانية: اقتصرت هذه الدراسة في حدودها المكانية على طلبة قسم الإدارة والتخطيط التربوي بكلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

المشكلات: ويُقصد بها في هذه الدراسة: العقبات الإدارية، والتنظيمية، والأكاديمية، والبحثية، والشخصية، التي تواجه طلبة الدراسات العليا في قسم الإدارة والتخطيط التربوي في كلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

طلبة الدراسات العليا: ويُقصد بهم في هذه الدراسة، جميع الملتحقين ببرنامج الماجستير والدكتوراه في قسم الإدارة والتخطيط التربوي في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ممن هم في مرحلة الدراسة النظرية أو في طور إعداد الرسالة، ولم يناقشوا فترة إعداد هذه الدراسة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

يحرص التعليم العالي على تطوير برامج الدراسات العليا، ويتركز ذلك في معرفة المشكلات التي تواجه طلاب وطالبات الدراسات العليا، وما ينتج عنه من اتخاذ القرارات التصحيحية، التي تؤدي إلى التطوير بما يتلاءم مع الخطط التنموية والاستراتيجية للجامعات، ومن هنا كان لابدَّ من التعرف على معنى المشكلة، وصعوبة تشخيصها، والفرق بين أنواع المشكلات وذلك من خلال التالي:

المشكلة:

تعني وجود عوائق تعترض الفرد للوصول إلى أهدافه، أو شعور الفرد بالعجز في أن يجد حلاً مباشرًا، والمشكلات بشكل عام تحديات تكون عقبة في سبيل تحقق الأهداف، وقد عرفها بوكراس (١٤٢٣هـ، ص٢٥) بأنها: «الوقوع في مأزق دون أن يكون هناك طريقة واضحة للخروج من هذا المأزق»، كما عرفها هيجان (١٤٢٠هـ، ص٧٩) بأنها: «انحراف عن الوضع المعتاد أكثر من كونها أزمة ينبغي التخفيف من آثارها»، وطبقًا لهذا المفهوم فالباحث يرى أنَّ المشكلات التي تواجه طلاب الدراسات العليا هي تباينٌ بين الأداء الحالي وبين الأهداف المحددة سلفًا.

صعوبة تشخيص المشكلة:

ترجع في الغالب إلى ثلاثة عوامل أساسية (الصيرفي، ٢٠٠٦م):

- عدم الإدراك الدقيق للمشكلة من القائمين على حلها.
- التعريف الخاطئ للمشكلة وأسبابها.
- تجاهل أو إهمال تحديد المشكلة.

الفرق بين أنواع المشكلات

عناصر التمييز بين المشكلات	درجة وضوح المشكلة		
	واضحة المعالم	متوسطة الوضوح	غامضة
أطراف المشكلة	واحد أو عدد محدد	واحد أو عدد محدد	متعددون
البدائل	محدودة	محدودة	مطلقة
درجة الاتفاق على حال المشكلة	إجماع	إجماع	خلاف
النتائج المترتبة على الحلول	يمكن التأكد منها مع المخاطرة	لا يمكن التأكد منها	مجهولة
احتمالية التنبؤ بها	يمكن التنبؤ بها	لا يمكن التنبؤ بها	لا يمكن التنبؤ بها

المصدر: (هيجان، ١٤٢٣ه، ص٩٣).

كلية العلوم الاجتماعية:

أُنشئت كلية العلوم الاجتماعية عام ١٣٩٧/١٣٩٦هـ، بعد أن كانت تابعة لكلية اللغة العربية، من خلال قسم المواد المسلكية الذي يقوم بتدريس مقررات علم الاجتماع، وعلم النفس، والتربية، ثم غُيِّر مسمى المواد المسلكية إلى قسم الاجتماع وعلم النفس، الذي من مقرراته التربية إلى جانب تدريس مقررات علم الاجتماع وعلم النفس إلى عام ١٣٩٨/ ١٣٩٩هـ، وهو العام الذي تمَّ فيه استقلال قسم لعلم الاجتماع، وقسم للتربية وعلم النفس، حتى صدر قرار مجلس الجامعة عام (١٤٠١هـ) باستقلالية قسم للتربية وآخر لعلم النفس، وكانت مهمة قسم التربية آنذاك تدريس المقررات التربوية في أصول التربية، والمناهج وطرق التدريس، والإدارة والتخطيط التربوي في مرحلة البكالوريوس لجميع كليات الجامعة، بالإضافة إلى تقديم برامج للماجستير والدكتوراه، ودورات للمديرين والمشرفين التربويين (جامعة الإمام، ١٤٢٩هـ، ص١٤٧)، واستمر اسم قسم التربية حتى صدور قرار مجلس التعليم العالي في جلسته (الرابعة والستين) بتاريخ: ٦/ ٥/ ١٤٣٢هـ، الذي تضمن الموافقة على تحويل بعض الشُّعب بقسم التربية في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية إلى أقسام علمية متخصصة، هي قسم الإدارة والتخطيط التربوي، وقسم أصول التربية، وقسم المناهج وطرق التدريس، واستحداث قسم للتربية الخاصة (مجلس التعليم العالي ، ١٤٣٢هـ).

قسم الإدارة والتخطيط التربوي:

تمت الموافقة على إنشاء قسم الإدارة والتخطيط التربوي في جلسة مجلس التعليم العالي (الرابعة والستين)، والمنعقدة بتاريخ: ٥/٦/ ١٤٣٢هـ؛ ليكون أحد الأقسام العلمية الجديدة التي استقلت عن قسم التربية في كلية العلوم الاجتماعية بالجامعة، وبدأ القسم في مهامه العلمية تحت هذا المسمى في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٣٢/١٤٣٣هـ.

ويُعدَّ قسم الإدارة والتخطيط التربوي أحد المسارات الرئيسية لقسم التربية سابقًا، استقل بكيانه الإداري والتنظيمي تحت مظلة كلية العلوم الاجتماعية في الفصل الدراسي الأول من العام ١٤٣٢ -١٤٣٣هـ، ويَضمُّ القسم نخبة من الأسماء المتميزة أكاديميًّا وإداريًّا، الذين ساهموا داخل الجامعة وخارجها، وتقلدوا المناصب الإدارية، ومازال القسم يفخر بجهودهم وأعمالهم وبما يقدمونه من مساهمات رائدة في التطوير والتنمية، كما يَضم القسم نخبة من الأعضاء والعضوات المتميزين المشاركين بإيجابية وفاعلية في إيصال القسم نحو تحقيق الجودة والاعتماد الأكاديمي (قسم الإدارة والتخطيط التربوي، ١٤٣٤هـ).

وتتمثل رسالة قسم الإدارة والتخطيط التربوي في «تزويد الطلبة بالأسس المعرفية والمهارات العلمية في مجال الإدارة والتخطيط التربوي باستخدام الأساليب التعليمية والتدريبية الحديثة لتحقيق التميز محليًّا وعربيًّا، وللتطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس، وتقديم الدراسات والاستشارات والبرامج التطويرية في الإدارة والتخطيط التربوي بما يسهم في خدمة المجتمع، وتطوير أساليب البحث العلمي، من خلال إعداد البحوث في مجالات الإدارة والتخطيط التربوي، التي تساعد على معالجة العديد من المشكلات والقضايا التربوية، والتي تسهم في الاستشراف والتخطيط المستقبلي الإداري، بالإضافة إلى تحقيق الشراكة الفاعلة مع المؤسسات التربوية من خلال الإسهام في إعداد وتنمية القيادات التربوية المؤهلة» (قسم الإدارة والتخطيط التربوي، ١٤٣٤هـ، ص ١).

ويقوم القسم بتدريس مقررات دراسية في مرحلة البكالوريوس لطلاب الكليات التربوية في الجامعة وهي سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، والإدارة المدرسية، والإدارة والتخطيط التربوي، كما يقوم بتدريس مقررات في الدبلوم التربوي وهي: الإدارة المدرسية، والإشراف التربوي، كما يقدم القسم بالتعاون مع وزارة التعليم دورات لمديري المدارس والمشرفين التربويين،

بالإضافة إلى برامج الدراسات العليا لمرحلتي الماجستير والدكتوراه الصباحي والموازي (قسم الإدارة والتخطيط التربوي، ١٤٣٤هـ).

برامج الدراسات العليا في قسم الإدارة والتخطيط التربوي:

يسعى القسم لخلق بيئة علمية ترقى بمستوى الجامعة إلى مصاف الجامعات العالمية الكبرى، وتقدم برنامجي الماجستير والدكتوراه بنوعية (العام والموازي) وفق خطة استراتيجية علمية، تقود على أسسها دفة الريادة في برامج القسم ومخرجاتها لتصبح موردًا خصبًا للبحث العلمي، وذلك على النحو التالي:

أولاً: برنامج الماجستير:

في ضوء الأهداف العامة للدراسات العليا الواردة في المادة الأولى من اللائحة الموحدة للدراسات العليا بالجامعات، تأتي أهداف الخطة المقترحة على النحو التالي: (دليل الدراسات العليا، ١٤٢٩هـ).

١. إعداد البحوث والدراسات التربوية وتقويمها من وجهة نظر إسلامية.
٢. الإسهام في تأصيل مجالات المعرفة التربوية، وصولاً إلى استخلاص مناهج ونظم تربوية على أسس إسلامية.
٣. تزويد الدارسين بالخلفية العلمية في مجال الدراسات التربوية؛ ليكونوا على معرفة تامة بالإدارة والتخطيط التربوي والمستجدات الحديثة على الصعيدين المحلي والعالمي.
٤. تمكين الدارسين المتميزين من مواصلة الدراسات العليا في تخصص الإدارة والتخطيط التربوي؛ ليسهموا في مجالات التقدم العلمي في التربية، وإيجاد الحلول لمشكلات التربية، والإسهام في تنمية المجتمع وتقدمه.

نظام الدراسة:

كما وردت في دليل الدراسات العليا (١٤٢٩هـ، ١٥٠-١٥١):

١. يمنح القسم درجة الماجستير في الإدارة والتخطيط التربوي.
٢. نظام الدراسة: نظام المستويات، بحيث يكون المستوى الأول متطلبًا للمستوى الثاني، والمستوى الثاني متطلبًا للثالث، والمستوى الثالث متطلبًا للرابع.

٣. تكون الدراسة بأسلوب المقررات والمشروع البحثي، وبذلك يبلغ عدد الوحدات الدراسية (٤٢) وحدة موزعة على النحو التالي:

أ -متطلبات الإعداد العام ويدرسها كل الدارسين في المسارات جميعها، وهي تمثل المقررات المشتركة، وعددها (١٨) وحدة، وتمثل ما يقارب (٤٣٪) من ساعات البرنامج. وتدرس تلك المقررات في السنة الأولى (المستويين الأول والثاني).

ب -متطلبات التخصص وعددها (١٨) وحدة، وتمثل ما يقارب (٤٣٪) من ساعات البرنامج، وتختلف من مسار إلى آخر. وتدرس تلك المقررات في السنة الثانية (المستويين الثالث والرابع).

ج -مشروع البحث في التخصص وعدد وحداته (٦) وحدات وتمثّل حوالي (١٤٪).

شروط القبول:

يحدد مجلس الجامعة أعداد الطلاب الذين سيُقبَلوا سنويًّا في الدراسات العليا، بناءً على توصية مجلس عمادة الدراسات العليا واقتراح مجالس الأقسام والكليات (اللائحة الموحدة للدراسات العليا في الجامعات، ١٤٢٨هـ، ٢٣٩).

١. أن يكون المتقدم سعوديًّا، أو على منحة رسمية للدراسات العليا إذا كان من غير السعوديين.
٢. أن يكون المتقدم حاصلاً على الشهادة الجامعية من جامعة سعودية أو من جامعة أخرى معترف بها.
٣. أن يكون حسن السيرة والسلوك ولائقًا طبيًّا.
٤. أن يُقدِّم تزكيتين علميتين من أساتذةٍ سبق لهم تدريسه.
٥. موافقة مرجعه على الدراسة إذا كان موظفًا.

المقررات الدراسية:

١. متطلبات الإعداد العام (١٨) وحدة.
٢. المقررات الدراسية وعدد الساعات لكل مقرر موزعة حسب المستويات الدراسية الأربعة في البرنامج (٢٤) وحدة.

ثانيًا: برنامج الدكتوراه: يهدف برنامج الدكتوراه إلى:

١. الإسهام في تأصيل مجالات المعرفة التربوية بفروعها على أسس إسلامية، وصولاً إلى استخلاص مناهج ونظم تربوية مناسبة.
٢. إعداد البحوث والدراسات التربوية وتقويمها من وجهة نظر علمية.
٣. تزويد الدارسين بالأطر العلمية المتعمقة في مجال الدراسات التربوية؛ ليكونوا على معرفة تامَّة فيما يتعلق بتخصصاتهم، وإطلاعهم على المستجدات الحديثة على الصعيدين المحلي والعالمي.
٤. إعداد الكفاءات العلمية والمهنية المتخصصة في مجال التربية والتعليم وتأهيلهم تأهيلاً عاليًا في مجال التخصص؛ ليسهموا في تطوير البرامج والنظم التربوية، وبحث المشكلات والمعوقات، مما يعود بالنفع على التعليم وتطوره في مراحل مختلفة.

نظام الدراسة: نظام المستويات، فيكون المستوى الأول متطلبًا للمستوى الثاني، والمستوى الثاني متطلبًا للثالث، والمستوى الثالث متطلبًا للرابع.

شروط القبول: بحسب اللائحة الموحدة للدراسات العليا في الجامعات (١٤٢٨هـ، ٢٣٩-٢٤٢)، فإنَّ شروط القبول في الدراسات العليا كالتالي:

١. الأصل في دراسة الدكتوراه التفرغ التام، ويجوز لمجلس الجامعة الاستثناء من ذلك متى دعت الحاجة لذلك.
٢. ويشترط للقبول بمرحلة الدكتوراه الحصول على تقدير (جيد جدًّا) على الأقل في مرحلة الماجستير إذا كانت من جامعة تمنحها بتقدير.
٣. لا يجوز للطالب أن يلتحق ببرنامجين للدراسات العليا في وقت واحد.
٤. اجتياز اختبار القبول التحريري بدرجة لا تقل عن (٧٠) درجة.
٥. اجتياز المقابلة الشخصية.

المقررات الدراسية:

أ - متطلبات الإعداد العام:

ويبلغ عددها (١٠) وحدات دراسية، تمثل ما يقارب (١٩,٢) من وحدات البرنامج، تُدرَّس في المستوى الأول من البرنامج، وتضم خمسة مقررات دراسية هي: الأصول العقدية للتربية، مناهج

البحث التربوي (متقدم)، تطوير المنهج وتطبيقاته، نظم التعليم (دراسة مقارنة)، الإحصاء (متقدم).

ب - متطلبات التخصص:

ويبلغ عددها (٢٤) وحدة دراسية، تمثل ما يقارب (٦٤,١) من وحدات البرنامج، وتُدرَّس في ثلاثة مستويات دراسية (المستوى الثاني والثالث والرابع)، فقد يضم المستوى الثاني (٩) ساعات، ثلاثة مقررات دراسية وهي: سياسات ونظم التعليم العالي، والنظريات الإدارية التربوية، وإدارة المؤسسات التربوية في المملكة العربية السعودية، بينما يضم المستوى الثالث (٩) ساعات، ثلاثة مقررات دراسية وهي: الإدارة التربوية في الإسلام، والتخطيط الاستراتيجي في ميدان التربية، وحلقة بحث، في حين أنَّ المستوى الرابع يضم (٦) ساعات، مقررين دراسيين وهما: تصميم وإدارة البرامج التدريبية، والإدارة التطبيقية.

ج - مشروع رسالة الدكتوراه:

ويبلغ عدد وحداته (١٨) وحدة دراسية، تمثل ما يقارب (٣٤,٧٪) من وحدات البرنامج، واشتراط اجتياز الاختبار الشامل بعد النجاح في المقررات النظرية، وينتهي الاختبار بنتيجة اجتياز أو عدم اجتياز، ولا تُحتسب له درجة ضمن المعدل التراكمي للطالب.

وقد بلغت الرسائل والبحوث العلمية المسجلة في قسم الإدارة والتخطيط التربوي خلال الفترة ١٤٠١هـ -١٤٣٧هـ (٧٩٤) بحثًا علميًّا في مرحلة الماجستير، و(١١٩) بحثًا علميًّا في مرحلة الدكتوراه على النحو التالي:

الدرجة العلمية	الماجستير		الدكتوراه	
	نُوقشت	المسجلة	نُوقشت	المسجلة
العدد	٧٣٠	٦٤	٧٢	٤٧
المجموع	٧٩٤		١١٩	

(دليل الرسائل والبحوث العلمية لقسم الإدارة والتخطيط التربوي، ١٤٣٧هـ).

بعض المشكلات التي تواجه برامج الدراسات العليا في قسم الإدارة والتخطيط التربوي:

لا يختلف نظام الدراسات العليا في قسم الإدارة والتخطيط التربوي عن غيره من النظم، فهو معرض لبعض المشكلات التي قد تواجهه، وقد أشارت عدد من الدراسات لذلك، ومنها دراسة (شيحة، ١٤٢٨هـ، النوفل، ١٤٣٠هـ، الثبيتي، ١٤٣٢هـ، الجربوع، ١٤٣١هـ) فقد ذكرت:

- صعوبة تواصل الطالبات مع المشرف وخاصة مع الأساتذة الرجال.
- قلة توفر الدوريات والمراجع والوثائق ذات الصلة بالموضوعات البحثية بالمكتبات.
- تأخر اختيار موضوع الرسالة لحين الانتهاء من كل المقررات الدراسية.
- لازالت تقدم برامج الدراسات العليا بمفهومها التقليدي، وتطورها لا يتناسب مع التقدم في مجالات التقنية ووسائل الاتصال والتغيرات والمستجدات.
- انخفاض مستوى الكفاءة الداخلية لبرامج الدراسات العليا، التي تتمثل في ارتفاع نسب التسرب من هذه البرامج.
- عدم توفر قاعدة معلومات محلية متكاملة ومحدثة البيانات عن الرسائل العلمية التي أُجيزت، وأنَّ برامج الدراسات العليا عامة وبرامج الدراسات العليا التربوية لم تطور منذ سنوات عديدة، وإن طورت فتطورها لا يواكب التغير السريع في مجال المعرفة ومتطلبات المجتمع.
- نقص اللوحات الإرشادية التي توضح خطوات التسجيل بالكلية.
- ضعف الاستجابة السريعة من قبل الجهاز الإداري في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لحل مشكلات الطالبات.
- عدم توافر مركز إحصاء لخدمة الطالبات داخل الكلية.

ويرى الباحث أنه لا يمكن حصر المشكلات التي تواجه الطلبة ولكنه حاول الإشارة إلى أهمها، فقد واجه الكثير من المشكلات التي لا حصر لها أثناء دراسته في قسم الإدارة والتخطيط التربوي في كلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، التي سعى إلى حلها وإزالة العقبات والصعوبات التي تواجه الطلبة أثناء عمله كرئيس للقسم خلال فترة إجراء هذه الدراسة.

الدراسات السابقة:

الدراسات المحلية:

دراسة بن شيحة (١٤٢٨هـ) «مشكلات الدراسات العليا التربوية للطالبات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وحلول مقترحة لها».

هدفت الدراسة إلى التعرف على مشكلات الدراسات العليا التربوية للطالبات في جامعة

الإمام محمد بن سعود الإسلامية وتشمل المشكلات التالية: (التعرف على المشكلات الإدارية والتنظيمية، ومشكلات المناهج وطرق التدريس، ومشكلات الطالبات الشخصية، والإشراف العلمي، كذلك اختيار موضوع البحث، والمشكلات التي تتعلق بمناقشة الرسائل الجامعية. ولتحقيق أهداف البحث استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وقامت بتصميم استبانة كأداة رئيسية للبحث، طُبقت على عينة البحث.

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: تعاني طالبات الدراسات العليا من قلة فعالية الإرشاد الأكاديمي لهنَّ، وقلة استخدام أعضاء هيئة التدريس للوسائل التعليمية، وصعوبة تواصل الطالبات مع المشرف عليهنَّ وخاصة مع الأساتذة الرجال، وتأخير اختيار موضوع الرسالة لحين الانتهاء من جميع المقررات الدراسية، وعدم وجود خريطة للأبحاث التربوية سواءً على مستوى المملكة أو الوطن العربي، وقلة الكتب التي يمكن استعارتها من قبل مكتبة الكلية مما يؤدي إلى زيادة الأعباء المالية نظرًا لشرائها من خارج المكتبة، وقلة التزام بعض الطالبات بإجراء التعديلات المقترحة من لجنة المناقشة والحكم على الرسالة.

دراسة النوفل (١٤٣٠هـ). «واقع برنامج الماجستير في التربية في تخصص الإدارة والتخطيط التربوي بكلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية».

هدفت الدراسة إلى تشخيص واقع برنامج الماجستير في التربية في تخصص الإدارة والتخطيط التربوي بكلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من خلال محاور: الإجراءات الإدارية والعلاقات الإنسانية والخدمات المكتبية وتسهيلات البحث، والوقوف على أبرز عناصر القوة والضعف في البرنامج، ومستوى الرضا عن البرنامج بشكل عام. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي. وكان من أبرز النتائج التي توصل إليها الباحث:

عينة الدراسة موافقون بشكل عام على واقع برنامج الماجستير في التربية في تخصص الإدارة والتخطيط التربوي، بكلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، فيما يتعلق بمحور الإجراءات الإدارية بمتوسط عام بلغ (٣,٤٣ من ٥,٠٠).

عينة الدراسة ليس لهم دراية بشكل عام عن واقع برنامج الماجستير في التربية في تخصص الإدارة والتخطيط التربوي، بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، فيما يتعلق بمحور الخدمات البحثية والمكتبية وتسهيلات البحث بمتوسط عام بلغ (٢,٧٨ من ٥,٠٠).

دراسة الجربوع (١٤٣١هـ). «أهم المشكلات التنظيمية التي تواجه طالبات الدراسات العليا في قسم التربية وعلم النفس بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن».

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أهم المشكلات التنظيمية التي تواجه طالبات الدراسات العليا في مرحلة القبول والتسجيل، وفي مرحلة دراسة المقررات الدراسية، وفي مرحلة إعداد البحث في قسم التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن من وجهة نظرهنَّ، إضافة إلى التعرف على أهم المقترحات والتوصيات للحد من المشكلات التنظيمية من وجهة نظر عينة الدراسة. واستخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكوَّن مجتمع الدراسة من طالبات الدراسات العليا في قسم التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن، والملتحقات بالبرنامج عام (١٤٢٧هـ -١٤٢٨هـ)، وطُبِّقت الدراسة على جميع أفراد المجتمع، وتمثلت أداة الدراسة في الاستبانة. وكان من أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة: ضعف الاستجابة السريعة من قبل الجهاز الإداري في الجامعة لحل مشكلات الطالبات، وعدم قيام القسم بتحديد الموضوعات المرغوب بحثها في مجال التخصص.

دراسة الزومان والعريفي (١٤٣٦هـ). «المشكلات الأكاديمية التي تواجه طالبات الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك سعود».

هدفت الدراسة إلى تحديد المشكلات التي تواجه طالبات الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك سعود، وكذلك التعرف على الفروق في استجابات طالبات الدراسات العليا حسب متغيرات الدراسة، إضافة إلى التعرف على الحلول المقترحة والتي قد تسهم في الحد من المشكلات الأكاديمية التي تواجه طالبات الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك سعود، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثتان المنهج الوصفي التحليلي. كما استخدمتا الاستبانة كأداة لجمع بيانات الدراسة، التي وزِّعت على عينة عشوائية من طالبات الدراسات العليا الماجستير والدكتوراه، الملتحقات بالبرنامج الاعتيادي في كلية التربية بجامعة الملك سعود والبالغ عددهن (١٤٨) طالبة. وقد أسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج، أبرزها: موافقة أفراد العينة بدرجة متوسطة على المشكلات الأكاديمية التي تواجه طالبات الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك سعود بمتوسط حسابي عام بلغ (٢,٧٨)، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة نحو المشكلات الأكاديمية التي تواجههن باختلاف متغير البرنامج الدراسي، باستثناء المشكلات المتعلقة بـ (أعضاء هيئة التدريس، والبرنامج الدراسي)، كما أنَّ

أهم الحلول التي تسهم في الحدِّ من المشكلات الأكاديمية التي تواجه الطالبات تتمثل في وضع مقررات دراسية حديثة وخالية من التكرار، وتوفير مراجع حديثة في المكتبة بشكل مستمر.

الدراسات العربية:

دراسة عقل (١٤٢٦هـ). «المشكلات الدراسية التي تواجه طلبة الدراسات العليا في الجامعة الإسلامية وسبل التغلب عليها».

هدفت الدراسة إلى التعرف على المشكلات الدراسية التي تواجه طلبة الدراسات العليا في الجامعة الإسلامية وسُبل التغلب عليها، ومعرفة أثر كل من الجنس، والكلية، والتفرغ الدراسي على هذه المشكلات. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، كما اعتُمدت الاستبانة كأداة للدراسة على عينة عشوائية من طلبة الدراسات العليا بالجامعة الإسلامية والبالغ عددهم (١٠٥) طلاب وطالبات.

وكانت أبرز النتائج ما يلي: ندرة وجود قوائم بالقضايا التي يعاني منها المجتمع وتحتاج إلى دراسة، وندرة وجود مراكز للبحث العلمي، وارتفاع تكاليف إعداد أطروحة الماجستير.

العلاقة بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

بمراجعة محتوى الدراسات السابقة سواءً ما تناول منها الدراسات العليا في المملكة العربية السعودية أو الدراسات التي تناولت مشكلات الطلاب في برامج الماجستير والدكتوراه، يظهر مدى الاهتمام المتزايد بتطوير الدراسات العليا وتحسين كفاءة النظام التعليمي، وقد استفاد الباحث من تلك الدراسات من حيث توسيع قاعدة المعلومات، والتعرف على أبعاد دراسته وجوانبها المتعددة، والتعرف على الجوانب التي لم تتناولها الدراسات السابقة، واتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في مجالها العام وهو الدراسات العليا، كما تتفق في منهج البحث الوصفي، وفي الاستبانة كأداة للدراسة، وفي مجتمع البحث وهو طلاب أو طالبات الدراسات العليا، وهي وإن اتفقت مع دراسة الشيحة (١٤٢٨هـ) في طالبات الدراسات العليا في البرامج الصباحية إلا أنَّ الدراسة الحالية لم تقتصر على البرنامج الصباحي، بل شملت البرنامج الموازي، كما أنها شملت الطلاب والطالبات، كما هو في دراسة النوفل (١٤٣٤هـ) التي هدفت إلى تشخيص واقع برنامج الماجستير في التربية في تخصص الإدارة والتخطيط التربوي بكلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كما اتفقت مع دراسة عقل (١٤٢٦هـ) والتي هدفت إلى التعرف على

المشكلات الدراسية التي تواجه طلبة الدراسات العليا في الجامعة الإسلامية وسبل التغلب عليها، ومع دراسة الجربوع (١٤٣١هـ) في مجال بحثها في المشكلات التنظيمية التي تواجه طالبات الدراسات العليا في جامعة الأميرة نورة، ومع دراسة الزومان والعريفي (١٤٣٦هـ) التي ركزت على المشكلات الأكاديمية التي تواجه طالبات الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك سعود، إلا أنَّ الدراسة الحالية تختلف في كونها شملت المشكلات التنظيمية، والإدارية، والأكاديمية، والبحثية، والشخصية، وشملت الطلاب والطالبات.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة: اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي لمناسبته لطبيعة الدراسة وأهدافها، فيقوم الباحث في دراسته التي تتبع هذا النوع من المنهج الوصفي بدراسة الظاهرة أو المشكلة ضمن بيئة محددة ومجتمع معين؛ من أجل القيام بجمع المعلومات وتحليلها، ومن ثم إظهار النتائج الهادفة إلى تحقيق التقدم في مجتمع الدراسة.

مجتمع الدراسة: يتكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع طلبة قسم الإدارة والتخطيط التربوي في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، خلال فترة إجراء الدراسة، خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣٧/١٤٣٨هـ، والبالغ عددهم (٩٤) طالبًا وطالبة.

عينة الدراسة: أُخذت عينة عشوائية بسيطة مكونة من (٨٣) من طلبة قسم الإدارة والتخطيط التربوي في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، خلال فترة إجراء الدراسة، خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣٧/١٤٣٨هـ، بنسبة (٨٨٪).

أداة الدراسة: اعتُمدت أداة الاستبانة كأداة لجمع بيانات الدراسة، وقد صُمِّمت بالاستفادة من الإطار النظري والدراسات السابقة المشابهة، وبعد تصميمها اتُّبعت الخطوات التالية للتحقق من صلاحيتها للتطبيق الميداني.

صدق أداة الدراسة:

أ – الصدق الظاهري للأداة: للتعرف على مدى صدق أداة الدراسة في قياس ما وضعت لقياسه

عُرضت على مجموعة من المحكمين، وفي ضوء آرائهم أُعدَّت أداة هذه الدراسة بصورتها النهائية.

ب – صدق الاتساق الداخلي للأداة: حُسِب معامل الارتباط (بيرسون) لمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة، فقد حُسِب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة، كما توضح ذلك الجداول التالية.

الجدول رقم (١)

معاملات ارتباط (بيرسون) لعبارات المحور الأول بالدرجة الكلية للمحور

رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
١	٠,٥٠٩❖❖	٥	٠,٥٧٣❖❖
٢	٠,٦٨٢❖❖	٦	٠,٥٦٤❖❖
٣	٠,٥٠٧❖❖	٧	٠,٥١٢❖❖
٤	٠,٥٩١❖❖	-	-

** دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل.

الجدول رقم (٢)

معاملات ارتباط (بيرسون) لعبارات المحور الثاني بالدرجة الكلية للمحور.

رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
١	٠,٦٦٠❖❖	٤	٠,٥٩١❖❖
٢	٠,٥٦٧❖❖	٥	٠,٦٠٦❖❖
٣	٠,٥٩٥❖❖	٦	٠,٥٣٥❖❖

** دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل.

الجدول رقم (٣)

معاملات ارتباط (بيرسون) لعبارات المحور الثالث بالدرجة الكلية للمحور

رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
١	٠,٥٠٥❖❖	٤	٠,٦٠٢❖❖
٢	٠,٥٢٥❖❖	٥	٠,٦٥٧❖❖

رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
٣	❖❖٠,٦١٧	٦	❖❖٠,٥٧٧
	❖❖٠,٥٣٤		❖❖٠,٥٨٥

** دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل.

الجدول رقم (٤)

معاملات ارتباط (بيرسون) لعبارات المحور الرابع بالدرجة الكلية للمحور

رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
١	❖❖٠,٦٦٣	٣	❖❖٠,٧٨٨
٢	❖❖٠,٧٧٣	-	-

** دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل.

يتضح من الجداول (١ – ٤) أنَّ قِيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع محورها موجبة ودالَّة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (٠,٠١) فأقل، مما يدل على صدق اتساقها مع محاورها.

- **ثبات أداة الدراسة:**

لقياس مدى ثبات أداة الدراسة استخدم معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) للتأكد من ثبات أداة الدراسة، والجدول رقم (٥) يوضح معاملات ثبات أداة الدراسة.

جدول رقم (٥)

معامل (ألفا كرونباخ) لقياس ثبات أداة الدراسة

محاور الاستبانة	عدد العبارات	ثبات المحور
المشكلات الإدارية والتنظيمية	٧	٠,٧٦٤٣
المشكلات الأكاديمية	٦	٠,٧٧٥٨
المشكلات البحثية	٨	٠,٨٠١٩
المشكلات الشخصية	٣	٠,٧٩٣٤
الثبات العام	٢٤	٠,٧٣٢٨

يتضح من الجدول رقم (٥) أنَّ معامل الثبات العام عالٍ فقد بلغ (٠,٧٣٢٨)، وهذا يدل على أنَّ

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

أساليب المعالجة الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي جُمعت، استخدمت العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences)، التي يرمز لها اختصارًا بالرمز (SPSS).

وذلك بعد أن رُمِّزت وأُدخلت البيانات إلى الحاسب الآلي، ولتحديد طول خلايا المقياس الثلاثي (الحدود الدنيا والعليا) المستخدم في محاور الدراسة، حُسِب المدى (٣ -١=٢)، ثم قُسِّم على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي (٣/٢= ٠,٦٧)، بعد ذلك أُضيفت هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس أو بداية المقياس وهي (الواحد الصحيح)؛ وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما يأتي:

- من ١ إلى ١,٦٧ يمثل (غير موافق) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.
- من ١,٦٨ إلى ٢,٣٤ يمثل (محايد) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.
- من ٢,٣٥ إلى ٣,٠٠ يمثل (موافق) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.

وبعد ذلك حُسِبت المقاييس الإحصائية التالية:

١. التكرارات والنسب المئوية؛ للتعرف على الخصائص الشخصية والوظيفية لعينة الدراسة وتحديد استجابات أفرادها تجاه عبارات المحاور الرئيسة التي تتضمنها أداة الدراسة.
٢. المتوسط الحسابي الموزون (المرجح) «Weighted Mean»؛ وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات عينة الدراسة على كل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة الأساسية، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب العبارات حسب أعلى متوسط حسابي موزون.
٣. المتوسط الحسابي «Mean»؛ وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات عينة الدراسة عن المحاور الرئيسة (متوسط متوسطات العبارات)، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب المحاور حسب أعلى متوسط حسابي.
٤. استخدم الانحراف المعياري «Standard Deviatio»؛ للتعرف على مدى انحراف استجابات عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، ولكل محور من المحاور الرئيسة عن متوسطها الحسابي. ويلاحظ أنَّ الانحراف المعياري يوضح التشتت في استجابات عينة الدراسة

لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، إلى جانب المحاور الرئيسة، فكلما اقتربت قيمته من الصفر تركزت الاستجابات وانخفض تشتتها.

تحليل نتائج الدراسة وتفسيرها:

يتضمن هذا الفصل عرضًا لنتائج الدراسة في ضوء تساؤلات الدراسة وأهدافها، كما يتضمن الفصل تفسيرًا لنتائج الدراسة، ويتضمن كذلك مناقشة نتائج الدراسة من خلال مقارنتها بنتائج الدراسات السابقة.

السؤال الرئيس: ما المشكلات التي تواجه طلبة قسم الإدارة والتخطيط التربوي في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظرهم؟

للتعرف على المشكلات التي تواجه طلبة قسم الإدارة والتخطيط التربوي في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظرهم، حُسِبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات عينة الدراسة على أبعاد المشكلات التي تواجه طلبة قسم الإدارة والتخطيط التربوي في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (٦)

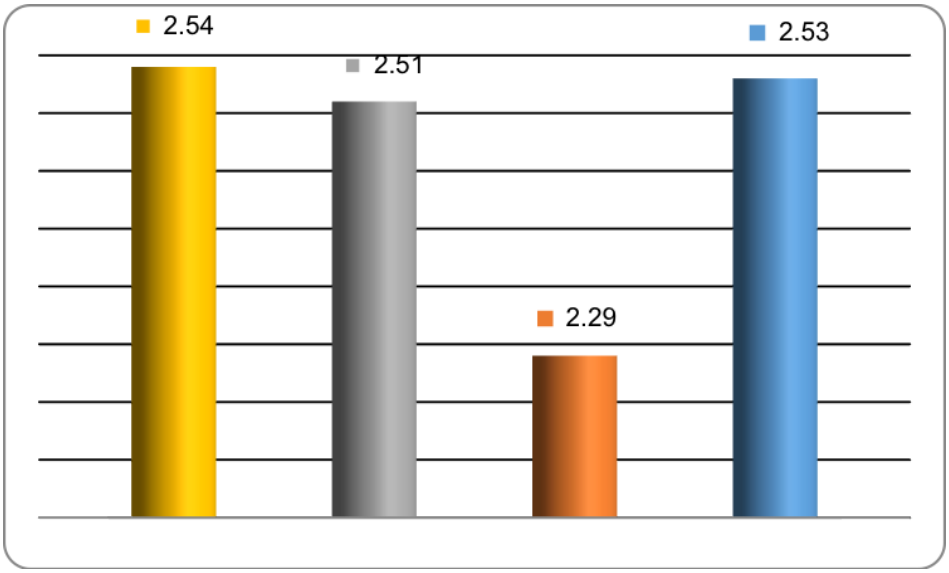
استجابات عينة الدراسة على أبعاد المشكلات التي تواجه طلبة قسم الإدارة والتخطيط التربوي في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظرهم

م	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	المشكلات الإدارية والتنظيمية	٢,٥٣	٠,٢٧٠	٢
٢	المشكلات الأكاديمية	٢,٢٩	٠,٣٢٥	٤
٣	المشكلات البحثية	٢,٥١	٠,٣٥٠	٣
٤	المشكلات الشخصية	٢,٥٤	٠,٥٣٥	١
المشكلات التي تواجه طلبة قسم الإدارة والتخطيط التربوي		٢,٤٧	٠,٢٥٣	-

يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه أنَّ عينة الدراسة موافقون على المشكلات التي تواجه طلبة قسم الإدارة والتخطيط التربوي في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن

سعود الإسلامية بمتوسط (٢,٤٧ من ٣)، واتضح من النتائج أنَّ أبرز ملامح المشكلات تمثلت في المشكلات الشخصية بمتوسط (٢,٥٤ من ٣)، يليها المشكلات الإدارية والتنظيمية بمتوسط (٢,٥٣ من ٣)، يليها المشكلات البحثية بمتوسط (٢,٥١ من ٣)، وأخيرًا جاءت المشكلات الأكاديمية بمتوسط (٢,٢٩ من ٣).

وفيما يلي النتائج التفصيلية فيما يتعلق بالمشكلات التي تواجه طلبة قسم الإدارة والتخطيط التربوي في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية:



ثانيًا: السؤال الفرعي الأول: ما المشكلات الإدارية والتنظيمية التي تواجه طلبة قسم الإدارة والتخطيط التربوي في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظرهم؟

للتعرف على المشكلات الإدارية والتنظيمية حُسِبت التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب، لاستجابات عينة الدراسة على عبارات محور المشكلات الإدارية والتنظيمية، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (٧):

استجابات عينة الدراسة على عبارات محور المشكلات الإدارية والتنظيمية التي تواجه طلبة قسم الإدارة والتخطيط التربوي في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظرهم مرتبة تنازليًّا حسب متوسطات الموافقة

م	الفقرة	التكرار	درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		النسبة ٪	موافق	محايد	غير موافق			
٤	عدم وجود مكتبة خاصة بالقسم توفر الكتب والمراجع ذات الصلة بالموضوعات البحثية.	ك	٧٣	٧	٣	٢,٨٤	٠,٤٥٥	١
		٪	٨٨,٠	٨,٤	٣,٦			
٦	عدم وجود مراكز لخدمة الباحثين في الجامعة.	ك	٧٤	٥	٤	٢,٨٤	٠,٤٨١	٢
		٪	٨٩,٢	٦,٠	٤,٨			
٥	تأخير إقرار الأفكار البحثية لحين إنهاء المقررات الدراسية.	ك	٧٢	٧	٤	٢,٨٢	٠,٤٩٧	٣
		٪	٨٦,٧	٨,٤	٤,٨			
١	ضعف الاهتمام بتوفير فرص التفرغ لطلاب وطالبات الدراسات العليا.	ك	٥٨	١٨	٧	٢,٦١	٠,٦٤١	٤
		٪	٦٩,٩	٢١,٧	٨,٤			
٣	تأخر صرف المكافآت المادية، لتغطية النفقات الدراسية .	ك	٢٦	٥١	٦	٢,٢٤	٠,٥٧٦	٥
		٪	٣١,٣	٦١,٤	٧,٢			
٢	قلة التزام بعض أعضاء هيئة التدريس بالساعات المكتبية.	ك	٣٤	٣٤	١٥	٢,٢٣	٠,٧٣٨	٦
		٪	٤١,٠	٤١,٠	١٨,١			
٧	إغفال إشراك الطلاب والطالبات في تحديد وقت الاختبارات.	ك	٣٩	١٧	٢٧	٢,١٤	٠,٨٨٥	٧
		٪	٤٧,٠	٢٠,٥	٣٢,٥			
المتوسط العام						2.53	0.270	

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أنَّ عينة الدراسة موافقون على المشكلات الإدارية والتنظيمية بمتوسط (٢,٥٣ من ٣,٠٠)، وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي (من ٢,٣٥ إلى ٣,٠٠)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار موافق على أداة الدراسة.

ومن خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أنَّ هناك تفاوتًا في موافقة عينة الدراسة فقد تراوحت متوسطات موافقتهم ما بين (٢,١٤ إلى ٢,٨٤)، وهي متوسطات تقع في الفئتين الثانية والثالثة من فئات المقياس الثلاثي، اللتان تشيران إلى (محايد/ موافق) على أداة الدراسة، فقد اتضح من النتائج أنَّ عينة الدراسة موافقون على أربعة من المشكلات الإدارية والتنظيمية تتمثل في العبارات رقم (١، ٥، ٦، ٤)، وقد جاءت العبارة رقم (٤) وهي: «عدم وجود مكتبة خاصة بالقسم توفر الكتب والمراجع ذات الصلة بالموضوعات البحثية» بالمرتبة الأولى، من حيث موافقة عينة الدراسة عليها بمتوسط (٢,٨٤ من ٣)، ويتضح من النتائج أنَّ عينة الدراسة محايدون في موافقتهم حول ثلاثة من المشكلات الإدارية والتنظيمية، تتمثل في العبارات رقم (٣، ٢، ٧) فقد جاءت العبارة رقم (٣) وهي: «تأخر صرف المكافآت المادية لتغطية النفقات الدراسية» بالمرتبة الأولى، من حيث حيادية عينة الدراسة حولها بمتوسط (٢,٢٤ من ٣). كما يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه أنَّ أبرز المشكلات الإدارية والتنظيمية تتمثل في عدم وجود مكتبة خاصة بالقسم توفر الكتب والمراجع ذات الصلة بالموضوعات البحثية، وتفسَّر هذه النتيجة بأنَّ الطلاب بحاجة لكتب ودوريات حديثة تعينهم على العملية التعليمية والبحثية، كما أنَّ عدم توفير الكتب يرفع الأعباء المادية على الطلبة، ويزيد من حدة المشكلات، مما يؤدي إلى تسرب الطلبة من البرامج. وهي بذلك تتفق مع دراسة شيخة (١٤٢٨هـ) التي كان من أبرز نتائجها (قلة الكتب التي يمكن استعارتها)، ودراسة الزومان والعريفي (١٤٣٦هـ) التي أوصت بضرورة توفير مراجع حديثة في المكتبة بشكل مستمر.

ثالثًا: السؤال الفرعي الثاني: ما المشكلات الأكاديمية التي تواجه طلبة قسم الإدارة والتخطيط التربوي في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظرهم؟

للتعرف على المشكلات الأكاديمية حُسِبت التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب، لاستجابات عينة الدراسة على عبارات محور المشكلات، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (٨)

استجابات عينة الدراسة على عبارات محور المشكلات الأكاديمية التي تواجه طلبة قسم الإدارة والتخطيط التربوي في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظرهم مرتبة تنازليًّا حسب متوسطات الموافقة

م	الفقرة	التكرار		درجة الموافقة		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة ٪	موافق	محايد	غير موافق			
٢	ضعف فاعلية الإرشاد الأكاديمي.	ك	٦٧	١٦	-	٢,٨١	٠,٣٩٧	١
		٪	٨٠,٧	١٩,٣	-			
٦	ندرة المحاضرات الأكاديمية غير المنهجية.	ك	٥٥	٢٣	٥	٢,٦٠	٠,٦٠٤	٢
		٪	٦٦,٣	٢٧,٧	٦,٠			
١	عدم توافر دليل للإرشاد الأكاديمي.	ك	٤٨	٢٣	١٢	٢,٤٣	٠,٧٣٦	٣
		٪	٥٧,٨	٢٧,٧	١٤,٥			
٥	ضعف الترابط بين الدراسة النظرية ومتطلبات البحث العلمي.	ك	٤٣	١٩	٢١	٢,٢٧	٠,٨٤٢	٤
		٪	٥١,٨	٢٢,٩	٢٥,٣			
٣	ضعف التواصل بين الطالبات والأساتذة بسبب الدوائر التلفزيونية المستخدمة.	ك	٢٨	٣٦	١٩	٢,١١	٠,٧٤٩	٥
		٪	٣٣,٧	٤٣,٤	٢٢,٩			
٤	ضعف التزام بعض الأساتذة بوقت المحاضرة.	ك	١٤	١٦	٥٣	١,٥٣	٠,٧٧٠	٦
		٪	١٦,٩	١٩,٣	٦٣,٩			
المتوسط العام						2.29	0.325	

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أنَّ عينة الدراسة موافقون على المشكلات الأكاديمية بمتوسط (٢,٢٩ من ٣,٠٠)، وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي

(من ٢,٣٥ إلى ٣,٠٠)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار (موافق) على أداة الدراسة.

كما يتضح من النتائج أنَّ هناك تفاوتًا في موافقة عينة الدراسة على المشكلات الأكاديمية، فقد تراوحت متوسطات موافقتهم ما بين (١,٥٣ إلى ٢,٨١)، وهي متوسطات تقع في الفئتين الأولى والثالثة من فئات المقياس الثلاثي، اللتان تشيران إلى (غير موافق/ موافق) على أداة الدراسة، فقد يتضح من النتائج أنَّ عينة الدراسة موافقون على ثلاثة من المشكلات الأكاديمية تتمثل في العبارات رقم (١، ٦، ٢) وقد جاءت العبارة رقم (٢) وهي: «ضعف فاعلية الإرشاد الأكاديمي» بالمرتبة الأولى من حيث موافقة عينة الدراسة عليها بمتوسط (٢,٨١ من ٣).

ويتضح من النتائج أنَّ عينة الدراسة محايدون في موافقتهم حول اثنين من المشكلات الأكاديمية تتمثلان في العبارتين رقم (٥، ٣).

كما يتضح من النتائج أنَّ عينة الدراسة غير موافقون على واحدة من المشكلات الأكاديمية تتمثل في العبارة رقم (٤) وهي: «ضعف التزام بعض الأساتذة بوقت المحاضرة» بمتوسط (١,٥٣ من ٣).

ويتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه أنَّ أبرز المشكلات الأكاديمية تتمثل في ضعف فاعلية الإرشاد الأكاديمي وتفسَّر هذه النتيجة بأنَّ ضعف فاعلية الإرشاد الأكاديمي لا يتيح للطلاب والطالبات حل مشكلاتهم الأكاديمية، مما يعوق عملية تعليمهم. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة شيخة (١٤٢٨هـ) التي كان من أبرز نتائجها (قلة الإرشاد الأكاديمي).

رابعًا: السؤال الفرعي الثالث: ما المشكلات البحثية التي تواجه طلبة قسم الإدارة والتخطيط التربوي في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظرهم؟

للتعرف على المشكلات البحثية حُسِبت التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات عينة الدراسة على عبارات محور المشكلات البحثية، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (٩)

استجابات عينة الدراسة على عبارات محور المشكلات البحثية التي تواجه طلبة قسم الإدارة والتخطيط التربوي في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظرهم مرتبة تنازليًّا حسب متوسطات الموافقة

م	الفقرة	التكرار	درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة ٪	موافق	محايد	غير موافق			
٤	قلة اهتمام بعض أعضاء هيئة التدريس بتحكيم أدوات البحث.	ك	٦٠	٢٠	٣	٢,٦٩	٠,٥٣٩	١
		٪	٧٢,٣	٢٤,١	٣,٦			
٢	قلة حضور الطلاب والطالبات لمناقشات الرسائل العلمية والمؤتمرات.	ك	٦٤	١٢	٧	٢,٦٩	٠,٦٢٣	٢
		٪	٧٧,١	١٤,٥	٨,٤			
٧	عدم القدرة على استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة والاعتماد على الغير في ذلك.	ك	٥٩	١٩	٥	٢,٦٥	٠,٥٩٣	٣
		٪	٧١,١	٢٢,٩	٦,٠			
٨	قلة الفرص الممنوحة للطلاب والطالبات للرد على ملاحظات لجان الحكم.	ك	٥٦	٢٤	٣	٢,٦٤	٠,٥٥٤	٤
		٪	٦٧,٥	٢٨,٩	٣,٦			
٣	قلة طرح أعضاء هيئة التدريس للمشكلات التي تدرس ميدانيًّا.	ك	٥١	٢٠	١٢	٢,٤٧	٠,٧٣٨	٥
		٪	٦١,٤	٢٤,١	١٤,٥			
١	دراسة مناهج البحث بطريقة نظرية.	ك	٥٣	١٢	١٨	٢,٤٢	٠,٨٢٨	٦
		٪	٦٣,٩	١٤,٥	٢١,٧			
٦	صعوبة التواصل مع المشرفين وعدم وجود آلية واضحة لذلك.	ك	٤٤	٢٦	١٣	٢,٣٧	٠,٧٤٤	٧
		٪	٥٣,٠	٣١,٣	١٥,٧			

م	الفقرة	التكرار	درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة ٪	موافق	محايد	غير موافق			
٥	ضعف تعاون المشرف على الرسالة مع الطالب.	ك	٣٢	٣٢	١٩	٢,١٦	٠,٧٧٣	٨
		٪	٣٨,٦	٣٨,٦	٢٢,٩			
المتوسط العام						2.51	0.350	

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أنَّ عينة الدراسة موافقون على المشكلات البحثية بمتوسط (٢,٥١ من ٣,٠٠)، وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي من (٢,٣٥ إلى ٣,٠٠)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار (موافق) على أداة الدراسة.

ومن خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أنَّ هناك تفاوتًا في موافقة عينة الدراسة على المشكلات البحثية فقد تراوحت متوسطات موافقتهم على المشكلات البحثية ما بين (٢,١٦ إلى ٢,٦٩)، وهي متوسطات تقع في الفئتين الثانية والثالثة من فئات المقياس الثلاثي، اللتين تشيران إلى (محايد/ موافق) على أداة الدراسة، ويتضح من النتائج أنَّ عينة الدراسة موافقون على سبعة من المشكلات البحثية، تتمثل في العبارات رقم (٤ ، ٢ ، ٧ ، ٨ ، ٣)، وقد جاءت العبارة رقم (٤) وهي: «قلة اهتمام بعض أعضاء هيئة التدريس بتحكيم أدوات البحث» بالمرتبة الأولى من حيث موافقة عينة الدراسة عليها، بمتوسط (٢,٦٩ من ٣).

ويتضح من النتائج أيضًا أنَّ عينة الدراسة محايدون في موافقتهم حول واحدة من المشكلات البحثية، تتمثل في العبارة رقم (٥) وهي: «ضعف تعاون المشرف على الرسالة مع الطالب» بمتوسط (٢,١٦ من ٣).

كما يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه أنَّ أبرز المشكلات البحثية تتمثل في قلة اهتمام بعض أعضاء هيئة التدريس بتحكيم أدوات البحث، وتفسَّر هذه النتيجة بأنَّ قلة اهتمام بعض أعضاء هيئة التدريس بتحكيم أدوات البحث لا يتيح للطلاب والطالبات تحكيم أدواتهم البحثية بطريقة صحيحة، مما يزيد من أوجه القصور في أبحاثهم، كما أنَّ إهمال تحكيم الأدوات قد يؤدي إلى طول الوقت المستغرق في إعداد البحث وإعاقة تخرج الطلبة.

خامسًا: السؤال الفرعي الرابع: ما المشكلات الشخصية التي تواجه طلبة قسم الإدارة والتخطيط التربوي في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظرهم؟

للتعرف على المشكلات الشخصية حُسِبت التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب، لاستجابات عينة الدراسة على عبارات محور المشكلات الشخصية، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (١٠)

استجابات عينة الدراسة على عبارات محور المشكلات الشخصية التي تواجه طلبة قسم الإدارة والتخطيط التربوي في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظرهم مرتبة تنازليًّا حسب متوسطات الموافقة

م	الفقرة	التكرار	درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة ٪	موافق	محايد	غير موافق			
١	تجاهل رؤساء العمل لالتزامات الطلاب الدراسية.	ك	٦٠	١٨	٥	٢,٦٦	٠,٥٩٠	١
		٪	٧٢,٣	٢١,٧	٦,٠			
٢	غلبة روح التنافس التي تؤثر سلبًا على التعاون والعمل كفريق.	ك	٥٨	١٠	١٥	٢,٥٢	٠,٧٨٦	٢
		٪	٦٩,٩	١٢,٠	١٨,١			
٣	الخوف من الفشل في البحث الميداني.	ك	٥١	١٨	١٤	٢,٤٥	٠,٧٦٩	٣
		٪	٦١,٤	٢١,٧	١٦,٩			
المتوسط العام						2.54	0.535	

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أنَّ عينة الدراسة موافقون على المشكلات الشخصية بمتوسط (٢,٥٤ من ٣,٠٠)، وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي

(من ٢,٣٥ إلى ٣,٠٠)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار (موافق) على أداة الدراسة.

كما يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه أنَّ هناك تجانسًا في موافقة عينة الدراسة على المشكلات الشخصية حيث تراوحت متوسطات موافقتهم ما بين (٢,٤٥ إلى ٢,٦٦)، وهي متوسطات تقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي التي تشير إلى (موافق) على أداة الدراسة، ويتضح من النتائج أنَّ عينة الدراسة موافقون على ثلاثة من المشكلات الشخصية تتمثل في العبارات رقم (١، ٢، ٣)، وقد جاءت العبارة رقم (١) وهي: «تجاهل رؤساء العمل لالتزامات الطلاب الدراسية» بالمرتبة الأولى من حيث موافقة عينة الدراسة عليها، بمتوسط (٢,٦٦ من ٣).

ويتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه أنَّ أبرز المشكلات الشخصية تتمثل في تجاهل رؤساء العمل لالتزامات الطلاب الدراسية وتفسَّر هذه النتيجة بأنَّ تجاهل رؤساء العمل لالتزامات الطلاب الدراسية لا يمكِّن الطلاب والطالبات من مواصلة دراستهم بطريقة مناسبة، الأمر الذي يزيد من مشكلاتهم.

نتائج الدراسة وتوصياتها:

أهم نتائج الدراسة:

يتضح من نتائج الدراسة أنَّ الطلبة في قسم الإدارة والتخطيط التربوي في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية موافقون على المشكلات التي تواجههم بمتوسط (٢,٤٧ من ٣).

وتمثل أبرزها في المشكلات الشخصية بمتوسط (٢,٥٤ من ٣)، فقد وافق الطلبة على ثلاثة من المشكلات الشخصية تمثَّل أعلاها في تجاهل رؤساء العمل لالتزامات الطلاب الدراسية.

يليها المشكلات الإدارية والتنظيمية، بمتوسط (٢,٥٣ من ٣)، فقد وافق الطلبة على أربعة من المشكلات الإدارية والتنظيمية تمثَّل أعلاها في عدم وجود مكتبة خاصة بالقسم توفر الكتب والمراجع ذات الصلة بالموضوعات البحثية، بينما هم محايدون في موافقتهم حول ثلاثة من المشكلات الإدارية والتنظيمية تمثَّل أعلاها في تأخر صرف المكافآت المادية، لتغطية النفقات الدراسية.

يليها المشكلات البحثية بمتوسط (٢,٥١ من ٣)، فقد وافق الطلبة على سبع من المشكلات البحثية تمثَّل أعلاها في قلة اهتمام بعض أعضاء هيئة التدريس بتحكيم أدوات البحث، بينما هم

محايدون في موافقتهم حول واحدة من المشكلات البحثية التي تتمثل في ضعف تعاون المشرف على الرسالة مع الطالب.

وأخيرًا جاءت المشكلات الأكاديمية بمتوسط (٢,٢٩ من ٣)، فقد وافق الطلبة على ثلاثة من المشكلات الأكاديمية تمثَّل أعلاها في ضعف فاعلية الإرشاد الأكاديمي، بينما هم محايدون في موافقتهم حول اثنتين من المشكلات الأكاديمية تمثَّل أعلاها في ضعف الترابط بين الدراسة النظرية ومتطلبات البحث العلمي، وهم غير موافقين على واحدة من المشكلات تتمثَّل في ضعف التزام بعض الأساتذة بوقت المحاضرة.

توصيات الدراسة:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج توصي الدراسة بالتالي:

- العمل على توفير مكتبة خاصة بقسم الإدارة والتخطيط التربوي في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وتوفير الكتب والمراجع ذات الصلة بالموضوعات البحثية.
- الاهتمام بتوفير مراكز لخدمة الباحثين في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- العمل على الإسراع في إقرار الأفكار البحثية بقسم الإدارة والتخطيط التربوي في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- الاهتمام بتوفير فرص التفرغ لطلاب وطالبات الدراسات العليا.
- العمل على تفعيل الإرشاد الأكاديمي بقسم الإدارة والتخطيط التربوي في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- الاهتمام بتوفير المحاضرات الأكاديمية الغير منهجية بقسم الإدارة والتخطيط التربوي في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- توفير دليل للإرشاد الأكاديمي لطلبة قسم الإدارة والتخطيط التربوي في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- حثُّ أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية على الاهتمام بتحكيم أدوات البحث.

- توجيه الطلبة بقسم الإدارة والتخطيط التربوي في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية والطالبات بالحضور لمناقشات الرسائل العلمية والمؤتمرات.
- حثُّ رؤساء العمل على الاهتمام بالتزامات الطلاب الدراسية.

المراجع:

المراجع العربية:

آل مرعي، محمد بن عبدالله. (٢٠١٢). التسرب في السنة التحضيرية بجامعة نجران. مجلة رسالة التربية وعلم النفس. *الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)، العدد ٣٨*، ص٢٣٩ – ٢٦٩.

بوكراس، س. (١٤٢٣هـ). *فرق العمل وحل المشكلات*. الرياض: دار المعرفة للتنمية البشرية.

الثبيتي، خالد عواض. (١٤٣٢هـ). *استراتيجية مقترحة لتطوير برامج الدراسات العليا في الإدارة التربوية بالجامعات السعودية*. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية العلوم الاجتماعية. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

الجربوع، نهلاء أحمد. (١٤٣١هـ). *أهم المشكلات التنظيمية التي تواجه طالبات الدراسات العليا في قسم التربية وعلم النفس بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن*. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم الاجتماعية. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

الجهني، عبدالكريم عيد. (٢٠٠٦م). *دور التقنيات في التعليم العالي للفتاة ورشة عمل صياغات جديدة لتقنيات التعليم في مؤسسات التعليم العالي*، جامعة الملك سعود.

دليل الدراسات العليا في كلية العلوم الاجتماعية. (١٤٢٩هـ). كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض: مطابع الجامعة.

دليل الدراسات العليا في كلية العلوم الاجتماعية. (١٤٢٩هـ). كلية العلوم الاجتماعية، وكالة الكلية للدراسات العليا والبحث العلمي، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض: مطابع الجامعة.

الزومان، أروى سليمان والعريفي، حصة سعد. (١٤٣٦هـ). المشكلات الأكاديمية التي تواجه طالبات الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك سعود. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة. ع١*.

السالم، سالم. (١٤٢٤هـ). مدى إسهام رسائل الماجستير والدكتوراه المقدمة في جامعات المملكة العربية السعودية لخدمة قضايا التنمية. *المجلة السعودية للتعليم العالي. ع١*، ص١٣٣-١٧٩.

شيحة، أريج بنت محمد. (١٤٢٨هـ). *مشكلات الدراسات العليا التربوية للطالبات بجامعة الإمام*

محمد بن سعود الإسلامية وحلول مقترحة لها. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم الاجتماعية. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

الصيرفي، محمد. (٢٠٠٦م). *الحل الابتكاري للمشكلات. الإسكندرية*: مؤسسة حورس الدولية.

عقل، إياد زكي. (١٤٢٦هـ). المشكلات الدراسية التي تواجه طلبة الدراسات العليا في الجامعة الإسلامية وسبل التغلب عليها. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. الجامعة الإسلامية، غزة.

قسم الإدارة والتخطيط التربوي. (١٤٣٤هـ). (*كتيب تعريفي*). كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض: مطابع الجامعة.

مجلس التعليم العالي. (١٤٣٢هـ). قرارات الجلسة الرابعة والستين. قرار رقم ١٢/ ٦٤/ ١٤٣٢هـ، وتاريخ: ١٤٣٢/٥/٦هـ، بالموافقة على تحويل بعض الشعب بقسم التربية في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية إلى أقسام علمية متخصصة، وتأسيس قسم للتربية الخاصة.

مجلس التعليم العالي. (١٤١٨هـ). *اللائحة الموحدة للدراسات العليا في الجامعات*. الرياض: مطابع جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

مجلس التعليم العالي. (١٤٢٨هـ). *نظام مجلس التعليم العالي والجامعات ولوائحه*، ط٣، الرياض.

النوفل، محمد بن فاهد. (١٤٣٠هـ). *واقع برنامج الماجستير في التربية في تخصص الإدارة والتخطيط التربوي بكلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر الدارسين والدارسات*. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم الاجتماعية. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

هيجان، عبدالرحمن أحمد. (١٤٢٠هـ). *المدخل الإبداعي لحل المشكلات*. الرياض: أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية.

المراجع العربية مترجمة: Arabic references in English :

Al-Brahim, R. (1435H). *Qualitative Interior competency of the programs of High studies in the department of Management and educational planning at Imam Mohammed Bin Saud Islamic University. Unpublished Master Thesis. Riyadh: College of Social Sciences. Imam Mohammed Bin Saud Islamic University.*

Al-Jarbou'a, N. (1431H). *The most important organized problems that face the girl students of the high studies at department of Education and psychology in princesses Noura Bint Abdurrahmman University. Unpublished Master thesis. Riyadh: College of social sciences, Imam Mohammed bin Saud Islamic University*.

Al-Jehani, A. (2006). *The role of the techniques in the higher education of the girl as a workshop of masking new wordings for the technologies of learning in the higher education establishments*. Riyadh: King Saud University.

Al Marie, M. (2012). Infiltration in the preparatory year at Najran University. *Massage of Education and psychology magazine, the Saudi Association for educational and psychological sciences (Jesten)*, A38, 239-269.

Alsairafi, M. (2006). *The creative solution for problems*. Alexandria: Houras international Est.

Al-Salem, S. (1424H). The extent of contributing in Master and PHD theses submitted to Saudi universities for the service of development cases. *The saudi magazine for higher learning*. A (1), 133-179.

Al-Thubaiti, K. (1432H). *A Strategy proposed to develop the programs of high studies in the educational management at the Saudi Universities.* Unpublished thesis. Riyadh: college of Social Sciences, Imam Mohammed Bin Saud Islamic University.

Al- Noufal, M. (1430H). *The fact of master program in Education in specialty of the educational management and planning at college of social sciences at Imam Mohammed Bin Saud Islamic University from the male and female students.* Unpublished Master thesis. Riyadh: College of social Sciences, Imam Mohammed Bin Saud Islamic University.

Boukras, S. (1423). *Differences of work and solving the problems*. Riyadh: Dar AlMaarefa for Human Development.

College of social Sciences. (1429H). *Agency of high Studies College and scientific Research, The high Studies guide in social sciences College*. Riyadh: Imam Mohammed Bin Saud Islamic University Presses.

College of Social Sciences (1429H.) *A manual of High studies at Social Sciences College*. Riyadh: Imam Mohammed Bin Saud Islamic University presses.

College of social sciences. (1434H.) *Department of management and educational planning (Definitive manual)*. Riyadh: Imam Mohammed bin Saud Islamic University Presses.

Haijan, A. (1420H). *The creative Introduction to solve the problems*. Riyadh: Naif Arab Academy for Security Sciences.

Ministry of Higher Education. (1418H). *The board unified for the high studies in the universities.* Riyadh: Imam Mohammed Bin Saud Islamic Presses. 1st ed.

Ministry of Higher Education (1432H.) *Decisions of the Sixty Fourth Sessions. A decision no.* 12 /64/1432H., dated 06/05/1432H, *with approval on transferring some sections at the department of education in the college of Social Sciences at Imam Mohammed bin Saud Islamic university to Scientific Specialized Departments, and establishing the section of Special Education.* Riyadh: The board of Higher Education.

Ministry of higher Education. (1428H). *System of higher Education and Universities and its regulations.* Riyadh: Ministry of higher Education. 3rd ed.

Sheha, A. (1428H). *Problems of Educational Higher Studies for students in Imam Mohammed Bin Saud University and proposed solution.* Unpublished master thesis. Riyadh: College of Social Sciences, Imam Mohammed Bin Saud Islamic University.

Alhusaynan, Ibrahim. (2020). Assessing the compatibility of the active procrastination concept with the procrastination behavior: a study to examine the construct validity of active procrastination scale. *Journal of Educational Science*, *5* (2), 277-309.

Assessing the compatibility of the active procrastination concept with the procrastination behavior: a study to examine the construct validity of active procrastination scale

Dr. Ibrahim Abdullah Alhusaynan
Associate Professor Education psychology
Majmaah University
ibra1975@hotmail.com

Abstract:

The aim of this study was to investigate the extent to which the active procrastination concept compatibility with the procrastination behavior by determining some the indicators of the Construct Validity of the active procrastination scale for (Choi & Moran, 2009). To achieve this goal, the scale was applied on a sample of 129 students from the educational diploma in Majmaah University.

The results of the study revealed a factor construct consisting of three factors for the active procrastination scale: satisfying outcomes under pressure, intentional decision to procrastination, ability to meet final promises. The results indicated that outcome satisfaction and preference for pressure are not independent factors. The results also indicated that active procrastination negatively correlates with academic procrastination, and positively correlates with self-efficacy and conscientiousness, while there is no correlation between active procrastination and neuroticism. These results indicate that active procrastination differs from the characteristics of procrastination. The study concluded that the Construct Validity of the active procrastination scale has not been achieved, therefore, the study recommended not to prevail using that scale to measure procrastination.

Keywords: Aactive procrastination, academic procrastination, Construct Validity.

الحسينان، إبراهيم. (٢٠٢٠). تقويم مدى تطابق مفهوم التسويف النشط مع سلوك التسويف: دراسة للتحقق من صدق البناء لمقياس التسويف النشط. *مجلة العلوم التربوية، ٥* (٢)، ٢٧٧-٣٠٩.

تقويم مدى تطابق مفهوم التسويف النشط مع سلوك التسويف: دراسة للتحقق من صدق البناء لمقياس التسويف النشط

د. إبراهيم بن عبدالله الحسينان[1]

المستخلص:

هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من مدى تطابق مفهوم التسويف النشط مع سلوك التسويف، من خلال التحقق من بعض مؤشرات صدق البناء لمقياس التسويف النشط لشوي وموران (Choi & Moran, 2009)، ولتحقيق هذا الهدف طُبِّق على عينة مكوَّنة من (١٢٩) طالبًا من طلاب الدبلوم التربوي في جامعة المجمعة، وكشفت نتائج الدراسة عن بناء عامل مكوَّن من ثلاثة عوامل لمقياس التسويف النشط، وهي: الرضا بالنتائج تحت الضغط، والقرار المتعمد بالتسويف، والقدرة على الوفاء بالمواعيد النهائية. وكان عامل الرضا بالنتائج وعامل تفضيل العمل تحت الضغط عاملين غير مستقلين. كما أشارت النتائج إلى أنَّ التسويف النشط يرتبط سلبيًّا بالتسويف الأكاديمي، وإيجابيًّا بالكفاءة الذاتية ويقظة الضمير، بينما لم تكن هناك علاقة بين التسويف النشط والعصابية، وتدلُّ هذه النتائج على أنَّ التسويف النشط مختلفٌ عن خصائص التسويف. وخلصت الدراسة إلى عدم تحقُّق صدق البناء لمقياس التسويف النشط، وعليه تمت التوصية بالتحفظ على استخدامه لقياس التسويف.

الكلمات المفتاحية: التسويف النشط، التسويف الأكاديمي، صدق البناء.

[1] أستاذ مشارك علم النفس التربوي، جامعة المجمعة، ibra1975@hotmail.com

مقدِّمة الدراسة:

تُعدُّ ظاهرة التسويف الأكاديمي من أكثر المشكلات السلبية المنتشرة بين طلاب الجامعة (Lee, 2005; Tuckman, 1991). ويشير (Steel, 2007) إلى أنَّ (٧٥٪) من طلاب الجامعة مسوِّفون، إذ يعمد عدد من الطلاب إلى تأجيل العمل بالمهام الأكاديمية التي توكل لهم إلى وقت متأخر، مما يعيق قدرتهم في تحقيق الإنجاز الأكاديمي المرغوب (Harriott and Ferrari, 1996). وعلى هذا الأساس اعتبرت الدراسات التسويف الأكاديميَّ سلوكًا سلبيًّا؛ لأنه ارتبط بتدني التحصيل الدراسي في معظم الدراسات التي تناولته. وفي معظم هذه الدراسات ركَّز الباحثون على الجوانب السلبية لهذا السلوك، ووجدوا أنَّ التسويف يُعدُّ ممارسةً غير قابلةٍ للتأقلم معها، ويجب تصحيحها. (Morales, 2010).

وخلافًا لما هو متعارف عليه في اعتبار التسويف سلوكًا سلبيًّا، تتناول دراسة (Chu and Choi, 2005) إمكانية أن لا تؤدي جميع سلوكيات التسويف إلى عواقب سلبية. وضمن هذا التطوُّر لمفهوم التسويف الأكاديمي، تقدَّم (Chu and Choi, 2005) بتصوُّر يميز فيه بين نوعين مختلفين من التسويف، هما: التسويف النشط (الإيجابي)، والتسويف التقليدي (السلبي). والتسويف النشط هو نوع إيجابي من التسويف؛ إذ يستخدم المسوفون -بناءً على هذا التصور- دوافعهم القوية تحت عامل ضغط الوقت لاتخاذ قرار متعمَّد بالتسويف، حتى يتمكنوا من إنجاز المهام قبل المواعيد النهائية، مع تحقيق نتائج مُرضية (Choi and Moran, 2009).

وقد لاحظ (Chu and Choi, 2005) أيضًا أنَّ التسويف النشط يختلف عن التسويف السلبي في الأبعاد المعرفية، والانفعالية، والسلوكية. وفي الوقت الذي شرحا فيه التسويف النشط، أكَّد (Choi and Moran, 2009) أنَّه سمة سلوكية يمكن ملاحظتها، وتتألف في جانبها الانفعالي من تفضيل الفرد للعمل تحت ضغط الوقت، وتتضمن في جانبها المعرفي اتخاذ القرار بالتسويف، وسلوكيًّا بالقدرة على الوفاء بالمواعيد النهائية، والقدرة على تحقيق نتائج مرضية. وعلى النقيض من التسويف الأكاديمي السلبي يحقق بعض الطلاب من التسويف الأكاديمي النشط فوائدَ مرضية بالنسبة لهم (Chu and Choi, 2005).

ويستند هذا التصوُّر إلى نتائج بعض الدراسات السابقة التي تناولت موضوع تفضيل الطلاب للعمل تحت عامل ضغط الوقت، إذ وجد (Vacha and McBride, 1993; Sommer, 1990) أنَّ الطلاب الذين يعانون من التسويف كانوا أكثر عرضة للشعور بضغط الوقت (الحشر)؛ نتيجة

تجمُّع عدد من المطالب في وقت محدود جدًّا، ولكنهم قد يحسنون التعامل مع مثل هذا الموقف، من خلال استخدام مجموعة كبيرة من استراتيجيات الدراسة التي تحقق لهم أقصى قدر من الكفاءة في المهام الدراسية المطلوبة. ويضيف (Sommer, 1990) أنَّ بعض الطلاب يعملون على تحسين التعامل مع أوقات دراستهم من خلال اهتمامهم بالقيام بالتنسيق والتنظيم، فيقلِّلون إلى أقصى درجة تأثير التسويف والشعور بضغط الوقت. كما وجد (Brinthaupt and Shin, 2001) أنَّ أداء الذين يشعرون بضغط الوقت أفضل على الاختبارات، ويحققون مستويات أعلى من «التدفق» بخلاف أولئك الذين لا يشعرون بأي ضغط، كما أشار الباحثان إلى أنَّ الشعور بضغط الوقت يزيد من التدفق؛ لأنه يزيد من مستويات تحدي المهمة، ويتطلب مستوىً أعلى من الأداء من الطالب.

ومن خلال التطبيق على عينة مكونة من (٢٣٠) طالبًا جامعيًّا، وباستحداث مقياس من (١٢) بندًا، كشفت دراسة (Chu and Choi, 2005) عن وجود تركيب بنائي جديد للتسويف مختلفٍ تمامًا في كثير من النواحي عن الشكل التقليدي للتسويف. وتوصلت دراستهما إلى أنَّ الأفراد ذوي التسويف النشط حصلوا على الدرجة نفسها للأفراد غير المسوفين، ولكن يختلف الأفراد ذوو التسويف النشط عن ذوي التسويف السلبي في أنهم أقرب إلى الأفراد غير المسوفين في الاستفادة من الوقت، والكفاءة الذاتية، وأساليب التعامل، مقارنة بالأفراد ذوي التسويف السلبي. وقد لاحظ (Chu and Choi, 2005) أيضًا أنَّ التسويف النشط يختلف عن التسويف السلبي في الأبعاد المعرفية، والانفعالية، والسلوكية. ومن الجدير بالذكر أنَّ (Chu and Choi, 2005) فشلا في تأكيد البنية المفترضة التي تتكون من أربعة عوامل للتسويف النشط.

ومن المثير للاهتمام أنَّ (Chu and Choi, 2005) لم يجدا في دراستهما أيَّ علاقةٍ بين التسويف النشط ومقاييس التسويف، ومع ذلك لم يقدما تفسيرًا واضحًا لذلك على الرغم من أوجه الشبه بين هذين البناءين. وعلاوة على ذلك فقد أظهر الباحثون لعقود طويلة أنَّ التسويف سلوكٌ سلبيٌّ (Steel, 2007; Van Eerde, 2003).

ومن جهة أخرى تقوم بعض الخصائص النفسية كالكفاءة الذاتية، وسمات الشخصية بدور مهم لفهم سلوك التسويف، ويستند هذا الإجراء على أساس أنَّ مثل هذه الخصائص يساعد في تحديد الشبكة الاسمية لهذا البناء (Watson, 2001; Lay, 1997). وقد ظهر من خلال الدراسات التي قام بها (Steel, 2007; Van Eerde, 2003) على أنه من بين السمات الشخصية

الخمس الكبرى، يؤدي ضعف الشعور بالضمير والعصابية العالية دورًا مهمًّا في التسويف. بينما أظهرت السمات الشخصية الأخرى الانبساطية، والقبولية، والانفتاح على التجربة إما علاقات سلبية غير مهمة أو ضعيفة بالتسويف. (Steel, 2007).

وتعكس الكفاءة الذاتية الأحكام الصادرة من الأفراد بشأن قدرتهم على تنظيم المهام المطلوبة وتنفيذها؛ لتحقيق الأداء المحدَّد (Bandura, 1991, p.391)، وعلى هذا الأساس فإنَّ الكفاءة الذاتية لا تتعلق بالمهارات التي يمتلكها الفرد، ولكنها تتعلق بمعتقدات الفرد حول قدرته على القيام بالعمل مهما كانت إمكاناته ومهاراته. ويشير (Bandura, 1986) إلى أنَّ المستويات غير الكافية من الكفاءة الذاتية قد ترتبط بانخفاض المشاركة في المهام. وعلى هذا الأساس انطلق الباحثون في دراسة العلاقة بين الكفاءة الذاتية والتسويف، وقد أثبتت الدراسات على نحو مستمر أنَّ العلاقة بين هذين المتغيرين سلبية. وأصبح يُنظر إلى الكفاءة الذاتية أيضًا على أنها وسيلة للتحقق من صدق قياس التسويف، وقد ظهر هذا جليًّا في دراسة (Tuckman, 1991). ونتيجة لتواتر الارتباط السلبي بين الكفاءة الذاتية والتسويف؛ فقد اعتبر انخفاض مستوى الكفاءة الذاتية أحد أسباب التسويف (Ferrari, Parker, and Ware, 1992). ولأنه في الدراسات الأولية استُخدِمت الكفاءة الذاتية العامة فإنَّ (Wolters, 2003) كشف أيضًا عن وجود ارتباط سلبي قوي بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية والتسويف السلبي.

وفي تطوير التسويف النشط كبناء للصفات الإيجابية، فإنَّ أحد المتغيرات المتعلقة بالذات التي ضمنها (Chu and Choi, 2005) شملت الكفاءة الذاتية. وقد توقع هؤلاء الباحثون أن يُظهر المسوفون النشطون كفاءةً ذاتية عالية على عكس المسوفين التقليديين، الذين يظهرون انخفاضًا في الكفاءة الذاتية، ودعمت نتائجهم هذه الفرضية. وقد استنتجوا أنَّ استخدام الوقت بشكل هادف يتطلب القدرة على التحكم في الوقت، فيمكن إنجاز المهام الأكثر أهمية أولاً مقارنة بالمهام الأقل أهمية. واعتبر (Chu and Choi, 2005) أنَّ الكفاءة الذاتية العالية تساعد في بناء الثقة، مما يساعد المسوفين النشطين على استكمال جميع المهام. وعلى الرغم من أنَّ هذه النتيجة تتفق مع تصوُّرات (Chu and Choi, 2005) حول طبيعة التسويف النشط، إلا أنها تختلف مع طبيعة التسويف وخصائصه، فقد كشفت دراسة (Steel, 2002) أنَّ تجنُّب المهمة، وتأخير المهمة، وانخفاض الكفاءة الذاتية، والاندفاع وانخفاض المجادلة منبئات قوية بالتسويف.

وقد وجد (Wolters, 2003) من خلال إجراء دراستين بهدف معرفة علاقة التسويف الأكاديمي بالعديد من المكونات الرئيسة للتعلم المنظَّم ذاتيًّا، وباستخدام التقرير الذاتي طُبِّق على طلاب جامعتين مختلفتين (ن = ١٦٨) و (ن = ١٥٢)، وأظهرت النتائج أنَّ التسويف كان مرتبطًا بشكل سلبي بالكفاءة الذاتية لطلاب الجامعات.

وبهدف معرفة العلاقة بين التسويف الأكاديمي وكلٍّ من التنظيم الذاتي، وتقدير الذات، والكفاءة الذاتية، قام (Klassen, Krawchuk and Rajani, 2008) بإجراء دراستين عن التسويف الأكاديمي، وقد طُبِّق على عينة مكونة من (٤٥٦) طالبًا جامعيًّا. وكشفت النتائج عن وجود علاقة سلبية بين متغيرات الدراسة والتسويف، وكانت الكفاءة الذاتية في التنظيم الذاتي هي الأكثر ارتباطًا بالتسويف. وفي الدراسة الثانية تمَّت دراسة الخصائص الأكاديمية والدافعية للتسويف السلبي، وقد طُبِّق على (١٩٥) مشاركًا، بنسبة (٢٥٪) من الطلاب الذين تمَّ تصنيفهم على أنهم مسوفون سلبيون، وأظهرت النتائج أنَّ هؤلاء كانوا يتميزون بانخفاض في معدلاتهم الدراسية، وحققوا مستويات عالية في التسويف اليومي للمهام، كما أظهروا مستويات منخفضة في الكفاءة الذاتية للتنظيم الذاتي.

وهذه النتائج تدعم نتائج عمل (Tang and Wenfeng, 2008)، اللذَان وجدا أنَّ كفاءة الذات ترتبط سلبًا بالتسويف، وإلى جانب ذلك فإنَّ (Chu and Choi, 2005) وجدا أنَّ ضعف الكفاءة الذاتية يرتبط بالتسويف التقليدي. كما وجد (Sirois, 2004) أنَّ التسويف الأكاديمي يرتبط سلبًا بالكفاءة الذاتية، كما أشارت أيضًا دراسة فيصل وصالح (٢٠١٦) إلى أنَّ الطلاب المسوفين دراسيًّا يتسمون بتدني الكفاءة الذاتية.

إنَّ هذه النتائج تشير إلى أنَّ التسويف النشط متناقضٌ مع خصائص التسويف. وعلاوة على ذلك، فقد أظهرت بعض الدراسات أنَّ المسوف النشط أقرب إلى غير المسوف في كثير من الصفات، مثل الكفاءة الذاتية. (Kim and seo, 2013).

وبناءً على الانتقادات التي وُجهت لمقاييس التسويف السلبي، وتعزيزًا للعمل السابق الذي قاما به (Chu and Choi, 2005) والذي اقترحا فيه أنَّ هناك نوعين من التسويف هما: التسويف السلبي والتسويف النشط، قام (Choi and Moran 2009) بدراسة لبناء مقياس جديد يسهل التعامل مع الأبعاد التي اقترحاها (Chu and Choi, 2005)، والتحقق من خصائصه السيكومترية، فقد طُبِّق على عينة مكوَّنة من (١٨٣) طالبًا جامعيًّا، (٦٣ ذكور، و١٥٥ إناث)،

وبناءً على إجراءات الدراسة، حدِّد وقِيس بناء التسويف المتعمَّد باستخدام مقياس التسويف النشط the active procrastination scale (APS) . وكان من بين نتائج الدراسة عدم وجود علاقة بين التسويف السلبي والتسويف النشط. ويشير (Choi and Moran, 2009) إلى أنَّ العلماء في مختلف التخصُّصات، بما في ذلك التسويق، والهندسة، وعلم النفس الاجتماعي، وعلم النفس الشخصية، اعترفوا على وجه السرعة بالنتائج المثيرة للتسويف النشط مقابل التسويف السلبي.

وقد توقع (Choi and Moran, 2009) وجود علاقة سلبية بين التسويف النشط والشعور العالي بالضمير، وافترضا أنَّ المسوفين النشطين أقل تنظيمًا وانضباطًا من غير المسوفين. وعلى النقيض من ذلك، كشفت نتائج دراستهما عن عدم وجود أي علاقة بين الشعور العالي بالضمير والتسويف النشط. إنَّ هذا التناقض بين ما افترضه الباحثان وما توصلا إليه قد يكون مسوِّغًا لإجراء دراسة لفحص العلاقة بين هذين المتغيرين، وخاصة أنَّ (Choi and Moran, 2009) قد تجاهلا هذه النتيجة التي قد تدلُّ على أنَّ التسويف النشط بناء مختلف عن التسويف.

وعلى الرغم من أنَّ المسوفين التقليديين لديهم مستوىً عالٍ من العصابية (Steel, 2007; Van Eerde, 2003)، يصف (Choi and Moran, 2009) المسوفين النشطين بأنهم مستقرون عاطفيًّا. ومرة أخرى يظهر التناقض بين نتائج دراسات (Choi and Moran, 2009) مع متغير يُفترض أن يرتبط سلبيًّا بالتسويف.

إنَّ هذه النتائج المتعلقة بالتسويف النشط أثارت حفيظة بعض الباحثين في اعتبار التسويف النشط سلوكًا تسويفيًّا أو نوعًا من أنواع التسويف (Ferrari, 2010; Pychyl, 2009)، إذ يعتقد هؤلاء الباحثون أنَّ (Choi and Moran, 2009; Chu and Choi, 2005) قد أساؤوا الفهم، وذلك في اعتبار التأخير المتعمَّد الهادف تسويفًا نشطًا. وفي الواقع فقد تكشَّف في دراسة (Chu and Choi, 2005) وباعترافهما بأنَّ الأفراد الذين يمارسون التسويف النشط مشابهون للأفراد غير المسوفين الذين ينشطون في تأخير المهام للوصول إلى تحقيق أهدافهم من خلال ميثاق سلوكي، فقد يعيدون ترتيب أولويات مهامهم عند الضرورة. وقد أشار (Haghbin and Pychyl, 2015) إلى أنَّ هؤلاء الباحثين قاموا بتصنيف هذا الشكل من التأخير على أنَّه تسويف.

وتؤيد بعض الدراسات هذا التوجه، في عدم اعتبار التسويفِ النشط نوعًا من أنواع التسويف. ومن هذه الدراسات، دراسة (Corkin, Yu and Lindt, 2011) التي اقترحوا فيها مصطلحًا بديلاً عن التسويف النشط، وهو مصطلح التأخير النشط، وذلك بهدف مقارنة التأخير

النشط بالتسويف التقليدي من منظور التعلم المنظَّم ذاتيًّا. ومن خلال التطبيق على عينة مكوَّنة من (٢٠٦) من طلاب الجامعة، كشفت بعض نتائج هذه الدراسة عن وجود علاقة إيجابية بين التأخير النشط والكفاءة الذاتية.

وفي دراسة (Gendorn, 2011) طُبِّقت على عينة مكوَّنة من (١٠٨) طالب جامعي مسجلين في مادة دراسية اختيارية في السنة الأولى في جامعة كندية. واستخدمت الدراسة مقياس التسويف النشط (APS; Choi & Moran, 2009)، ومقياس التعلم المنظم ذاتيًّا (MSLQ; Pintrich Smith, Garcia, & McKeachie). وظهر من بين نتائج الدراسة عدم وجود علاقة بين التسويف النشط والكفاءة الذاتية.

وفي دراسة (Cao, 2012) التي هدفت إلى مقارنة التسويف السلبي بالتسويف النشط بين طلاب المرحلة الجامعية والدراسات العليا، فقد أجاب (٦٦) طالبًا جامعيًّا و(٦٨) طالبًا في الدراسات العليا على مجموعة من الاستبيانات المتعلقة بالدراسة. وكان من بين نتائج الدراسة: عدم وجود علاقة بين التسويف النشط والكفاءة الذاتية في عينة طلاب الجامعة، بينما ظهرت علاقة إيجابية بينهما في عينة الدراسات العليا. كما كشفت الدراسة عن عدم وجود علاقة بين التسويف السلبي والتسويف النشط في كل من عينتي الدراسة.

وفي دراسة (Seo, 2013) التي هدفت إلى التمييز بين نوعي التسويف السلبي والتسويف النشط في الدافعية الأكاديمية، أظهرت النتائج من خلال التطبيق على عينة مكونة من (٢٧٨) طالبًا كوريًّا، أنَّ التسويف النشط يتناسب عكسيًّا مع التسويف السلبي. وتدعم نتائج الدراسة فكرة أنه بالمقارنة مع التسويف السلبي، قد يكون التسويف النشط مرتبطًا بأشكال مستقلة نسبيًّا من الدوافع، وقد يكون شكلاً من أشكال التأخير ويختلف عن التسويف السلبي.

وهدفت دراسة (Taura, Roslan, and Omar, 2014) إلى استكشاف العلاقات بين الكفاءة الذاتية، وقيمة المهمة، والتسويف النشط، وتحديد الدور الذي تقوم به استراتيجيات التنظيم الذاتي في هذه العلاقات. وشارك في الدراسة عينة مكونة من (٤٢٦) معلمًا قبل الخدمة (٢٢٣ ذكرًا و٢٠٣ إناث) يدرسون في كليات التربية في شمال غرب نيجيريا. وكشفت النتائج عن وجود ارتباط إيجابي ودالٍّ وإن كان ضعيفًا بين التسويف النشط وكلٍّ من الكفاءة الذاتية (٠,١٤)، وقيمة المهمة (٠,١٤)، واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًّا (٠,٤٢).

ومن خلال التطبيق على عينة مكونة من (٣٢٠) طالبًا جامعيًّا، كشف التحليل العاملي الاستشكافي في دراسة (Hensley, 2015) عن ثلاثة عوامل مستقلة للتسويف النشط، وهي عامل القدرة على الوفاء والإنجاز في المواعيد النهائية، وعامل الرضا عن النتائج تحت الضغط، وعامل القرار المتعمد بالتسويف. وأحد هذه العوامل فقط، وهو عامل القرار المتعمد بالتسويف، كان مرتبط سلبًا بالتسويف السلبي. وتشير النتائج أيضًا إلى أنَّ أبعاد التسويف النشط (القدرة على الوفاء والإنجاز في المواعيد النهائية، والرضا عن النتائج تحت الضغط) التي تبدو أنها سلوكيات تكيفية مع التعلم قد لا تعكس سلوك التسويف، في حين أنَّ البُعد من التسويف النشط الذي ينطوي على سلوك التسويف (القرار المتعمد بالتسويف) لا يرتبط بالسلوكيات التكيفية مع التعلم.

وهدفت دراسة (Chowdhury, 2016) إلى التحقق من الصدق البنائي لمقياس التسويف النشط من خلال التطبيق على عينة مكونة من (٣٠٥) من طلاب الجامعة، الذين يدرسون مادة علم النفس، وخرجت الدراسة بمجموعة من النتائج، كان من أهمها، أنَّ التسويف النشط بناءٌ يقيس التأخير الهادف وليس التسويف. كما ظهر أنَّ التسويف النشط يرتبط إيجابيًّا بالكفاءة الذاتية ويقظة الضمير، بينما يرتبط سلبًا بكلٍّ من التسويف السلبي والعصابية. وتختلف الدراسة الحالية عن هذه الدراسة في كونها تدعم نتائجها باستخدام التحليل العاملي الاكتشافي والتوكيدي؛ للتأكد من الصدق البنائي لمقياس التسويف النشط.

وفي دراسة (Chowdhury and Pychyl, 2018) التي هدفت إلى التحقق من الصدق البنائي لمقياس التسويف النشط، طُبِّق على عينة مكوَّنة من (٣٠٥) من الطلاب الجامعيين، وخرجت الدراسة بمجموعة من النتائج كان من ضمنها أنَّ التسويف النشط بناء غير متجانس، فقد ظهر أنه بناء مركب من بناءين مختلفين هما التأخير الهادف، والتأخير الاستثاري، كما كشفت النتائج عن وجود علاقة إيجابية بين التسويف النشط وكلٍّ من الكفاءة الذاتية ويقظة الضمير، وانتهت الدراسة إلى أنَّ التسويف النشط أقرب إلى أن يكون تأخيرًا هادفًا بدلاً من اعتباره سلوكًا تسويفيًّا.

ويتضح من خلال الدراسات السابقة التي فحصت البنية العاملية لمقياس التسويف النشط أنَّ (Chu and Choi, 2005) فشلا في تأكيد البنية المفترضة التي تتكون من أربعة عوامل للتسويف النشط، بينما أُكِّدت هذه العوامل في دراسة (Choi and Moran, 2009)، في حين كشفت نتائج دراسة (Hensley, 2015) عن نموذج من ثلاثة عوامل للتسويف النشط.

ويظهر أيضًا من الدراسات التي استخدمت مقياس التسويف النشط تناقضًا في نتائجها، خاصة فيما يتعلق بعلاقة التسويف النشط بالتسويف السلبي، والكفاءة الذاتية، ويقظة الضمير، والعصابية. وعلى أساس أنَّ هذه المتغيرات تُعدُّ منبئات بالتسويف، فإنه يُفترض أن تكون النتائج متسقة مع نتائج الدراسة السابقة، فتؤكد أنَّ هذا البناء (التسويف النشط) هو تسويف وليس شيئًا آخر. ومن خلال الدراسات السابقة اتضح أنّ التسويف النشط يتناسب عكسيًّا مع التسويف السلبي كما في دراسة (Seo, 2013)، في حين أنَّ نتائج دراسة (Chu and Choi, 2005)، ودراسة (Choi and Moran, 2009)، ودراسة (Cao, 2012) كشفت عن عدم وجود علاقة بين هذين المتغيرين.

وظهر في بعض الدراسات وجود علاقة إيجابية بين التسويف النشط والكفاءة الذاتية، كما في دراسة (Chu and Choi, 2005)، ودراسة (Choi and Moran, 2009)، ودراسة (Corkin, et al., 2011)، ودراسة (Taura, et, al., 2014)، ودراسة (Chowdhury, 2016)، ودراسة (Chowdhury and Pychyl, 2018)؛ بينما لم يجد (Gendorn, 2011)، وكذلك (Cao, 2012) بالنسبة لعينة طلاب الجامعة، علاقة بين هذين المتغيرين.

وفيما يتعلق بعلاقة التسويف النشط بيقظة الضمير، كشفت دراسة (Choi and Moran, 2009)، عن عدم وجود علاقة بينهما، بينما كشفت دراسة (Chowdhurym 2016)، ودراسة (Chowdhury and Pychyl, 2018) عن وجود علاقة إيجابية بينهما.

أما فيما يتعلق بعلاقة التسويف النشط بالعصابية، فقد كشفت دراسة (Choi and Moran, 2009)، ودراسة (Chowdhurym 2016) عن وجود علاقة سلبية بينهما.

مشكلة الدراسة:

إنَّ كلَّ التعريفات النفسية للتسويف تؤكد على أنَّ التسويف نوع محدَّد من التأخير بدلاً من اعتباره التأخير بشكل عام، فتسويف المهمة يُعَدُّ مشكلة، ولكن تأخير العمل يمكن أن يكون إيجابيًّا أو مفضلاً أو لا يشكل مشكلة. فعلى سبيل المثال، قد يؤجل بعض الأشخاص العمل؛ للحصول على مزيد من المعلومات، وقد يؤخر البعض مهامهم عمدًا لتحفيز أنفسهم لإنهاء المهام بفعالية قبل الموعد النهائي، وقد يؤجل البعض الآخر مهمة من أجل الالتفات إلى مسألة أكثر إلحاحًا أو أهمية. ولا ينبغي اعتبار هذا التأخير المتعمد بمنزلة تسويف (Schowuenburg, Lay,

(Pychyl & Ferrari, 2004; Steel 2007)، بل على أنه تأخير حكيم أو إيجابي. ويشير (Corkin et al., 2011) إلى أنَّ التسويف النشط ليس تسويفًا بل تأخير هادف، ولذلك استخدموا مصطلح التأخير النشط بدلاً من التسويف النشط في دراستهم. وبناءً على ذلك، فإنه قد يكون استخدام الدراسات للتسويف النشط باعتباره نوعًا من أنواع التسويف تشويهًا للحقائق العلمية.

ويشير الشبيتي (١٩٩٩) إلى أنَّ تقدُّم العلوم يعتمد بشكل أساسي على دقة المقاييس التي تستخدمها تلك العلوم في تحديد ماهية الخاصيات التي تعكف على دراستها، وإذا كانت تلك المقاييس غير دقيقة فإنَّ النتائج المترتبة على استخدام مثل هذه المقاييس سوف تكون غير دقيقة أيضًا، وربما تؤدي إلى تشوُّه الحقائق العلمية. كما أنَّ تناول الدراسات للتسويف النشط على أنه نوع من أنواع التسويف قد يؤدي إلى نتائج متناقضة تعود لأسباب تتعلق بقياس مفهوم تختلف بنيته عن بنية التسويف.

وفي ضوء ما سبق استعراضه، يتضح التناقض بين التسويف النشط ومفهوم التسويف في كونه أولاً: بناء غير مدعم تجريبيًّا، وثانيًا: بأنه يختلف عن طبيعة التسويف، وعليه فإنَّ الباحث يرى أهمية التوسع في دراسة التحقق من مدى صِدق مقياس التسويف النشط من خلال التحقق من بعض مؤشرات صدقه البنائي في البيئة العربية.

وحيث إنَّ تقدير صدق المقياس أو الاختبار لا يتعلق إطلاقًا بإيجاد صدق الاختبار أو المقياس، ولكنه يتعلق بالتأويلات أو معاني الدرجات، وأيضًا اتخاذ القرارات باستخدام هذه الأدوات الناتجة عن عملية تأويل الدرجات (Cronbach, 1971) ، فإنَّ الباحث يدعم نتائجه بالتحقق من الشبكة الاسمية "the nomological network" لبناء التسويف النشط من خلال علاقته بكلٍّ من التسويف الأكاديمي، والكفاءة الذاتية، ويقظة الضمير، والعصابية، واستخدام هذه العلاقات بوصفها مؤشرات وشواهد لصدق البناء النظري لمقياس التسويف النشط، ومقارنتها بنتائج الدراسات المتعلقة بظاهرة التسويف. ويشير (Furr, 2011) إلى أنَّ استخدام العلاقة بين درجات المقياس والمقاييس من متغيرات نفسية أخرى يساعد على إثبات مزيدٍ من الأدلة على صدق البناء.

أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما البناء العاملي لمقياس التسويف النشط لدى عينة من طلاب الدبلوم التربوي بجامعة المجمعة؟
٢. هل توجد علاقة دالَّة إحصائيًّا بين التسويف النشط وكلٍّ من التسويف الأكاديمي، والكفاءة الذاتية، ويقظة الضمير، والعصابية لدى عينة من طلاب الدبلوم التربوي بجامعة المجمعة؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى التحقق من بعض مؤشرات الصدق البنائي لمقياس التسويف النشط، من خلال التحقق من تطابق المكونات العاملية للمقياس مع مواصفات البناء العاملي الذي افترضاه (Chu and Choi, 2005)، وكذلك التحقق من مدى ارتباط التسويف النشط بكلٍّ من التسويف بمفهومه التقليدي، والكفاءة الذاتية، ويقظة الضمير، والعصابية.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة في جانبها النظري بتناولها لسلوك التسويف الأكاديمي الذي يُعَدُّ من الموضوعات الخطيرة والمنتشرة بين طلاب الجامعات على المستوى العالمي والعربي. وتتأكد الأهمية أيضًا بارتباط سلوك التسويف بتعلم الطلاب ومدى تحقيقهم الإنجاز الدراسي المأمول. وبالنظر إلى أنَّ الباحثين وكذلك المعلمين قد يقدموا توصياتهم بشأن استخدام التسويف النشط في أثناء التعلم، فإنَّ التحقق من صدق مقاييسه كبناء يقيس التسويف، تظل مسألة ضرورية قبل الاستخدام. ونظرًا للشكوك في اعتبار التسويف النشط نوعًا من أنواع التسويف، فإنَّ التوسع في دراسة تحديد طبيعة هذا السلوك من خلال علاقته بالتسويف بمفهومه التقليدي، والكفاءة الذاتية، وبعض سمات الشخصية، سوف يقود لفهم أوضح عن طبيعته ومدى ارتباطه بخصائص التسويف. وتتمثل الأهمية التطبيقية في خطورة استخدام مقاييس مشكوك في صدقها، وما يترتب على ذلك الاستخدام من نتائج غير دقيقة ومشوهه للحقائق العلمية؛ ولذا فإنَّ التأكد من الصدق البنائي لمقياس التسويف النشط (Chu and Choi, 2005) ضرورة تفرضها المنهجية العلمية التي تؤكد أهمية التحقق من صدق أدوات القياس قبل استخدامها. (الثبيتي، ١٩٩٩)، إذ توفر الدراسة بعض الأدلة والشواهد على الصدق البنائي لمقياس التسويف النشط، مما يقدم دعمًا عمليًّا للثقة أو عدم الثقة في استخدامه كمقياس للتسويف. كما تدعم الدراسة التكامل بين التحليل العاملي الاستكشافي والتحليل العاملي التوكيدي في دراسة صدق البناء للمقياس المستهدف.

مصطلحات الدراسة:

التسويف النشط:

ويعرِّفه (Choi & Moran, 2009) بأنه: نوع إيجابي من التسويف الذي يتخذ فيه الأفراد قرارًا متعمدًا بالتسويف، ومن خلال استخدامهم لدوافعهم القوية تحت عامل ضغط الوقت، فإنهم قادرون على إنهاء المهام واستكمالها قبل المواعيد النهائية، مع تحقيق نتائج مرضية بالنسبة لهم. ويصف (Choi & Moran, 2009) التسويف النشط بأنه يتكون من أربعة أبعاد رئيسة، هي: تفضيل العمل تحت الضغط، والقرار المتعمد بالتسويف، والقدرة على الوفاء بالمواعيد النهائية، والرضا بالنتائج.

ويعرِّف الباحث التسويف النشط بالقرار المتعمَّد بالتسويف من قبل الطالب؛ من أجل الشعور بتجربة التحدي في المواقف الضاغطة، الذي يظهر من خلال إجابات الأفراد عن مقياس (Choi and Moran, 2009)، والمعرب من قبل (الحسينان، قيد النشر).

التسويف الأكاديمي:

ويعرِّفه الباحث بأنه: تأخير القيام بالمهام الدراسية لوقت متأخر، مما يجعله غير قادر على إتمام المهام الدراسية أو إنجازها بشكل مرضٍ، ويصاحبه مشاعر القلق والضيق والندم، وتعكسه الدرجة المرتفعة التي يحصل عليها الطالب في مقياس التسويف الأكاديمي المستخدم في هذه الدراسة.

الصدق البنائي:

لقد أدَّى التحوُّل في نظرية الصدق إلى اعتبار الصدق البنائي جوهر عملية الصدق، وحصر إجراءات التحقق من صدق المقياس، في التحقق فقط من صدق البناء. وعليه يمكن استخدام الصدق البنائي لتحديد المحك المراد قياسه. ويمكن أيضًا تحديد الصدق البنائي من خلال علاقة البناء بالبناءات الأخرى. كما أنَّ صدق المحتوى والأنواع الأخرى من الصدق يمكن اعتبارها طرقًا لتحديد الصدق البنائي. (Cronbach & Meehl, 1955; Cronbach, 1984; Messick, 1975)

ويعرِّف الطريري (١٩٩٧، ص٢٦١) صدق البناء على أنه: «الحكم والقناعة العلمية التي تتولد لدى مطور المقياس حول مناسبة الاستنتاجات التي يتوصل إليها من خلال الدرجات على الاختبار إزاء مستوى ووضع الفرد في صفة أو خاصية من الخصائص».

وتعرِّف جمعية البحوث التربوية الأمريكية، وجمعية علم النفس الأمريكية والمجلس الوطني للقياس في مجال التعليم الصدق البنائيَّ بأنَّه «قدرة أو كفاية البيانات والأدلة التي جُمعت على تعزيز عمليات تأويل درجات المقاييس وتفسيرها للأغراض والاستخدامات المقترحة» (American Educational Research Association [AERA], American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education, 1999, p.9). وهذا يعني أنَّ صدق المقياس يتعلق بعملية تجميع لبيانات وأدلة تدعم عمليات تأويل الدرجات وفق أسس علمية رصينة.

حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة بما يلي:

- بالأدوات المستخدمة في هذه الدراسة، وهي: الصورة المختصرة لمقياس التسويف الأكاديمي لمكلوسكي، والذي قام بإعدادها (Yockey, 2016)، ومقياس التسويف النشط (Choi and Moran, 2009)، اللذين تمَّ تعريبُهما في دراسة الحسينان (قيد النشر)، ومقياس الكفاءة الذاتية المعرَّب من قِبل رضوان (١٩٩٧)، ومقياسي العصابية، ويقظة الضمير في مقياس العوامل الخمسة الكبرى المعرَّب للبيئة السعودية من قبل الرويتع (٢٠٠٧).
- تقتصر الدراسة على الطلاب الذكور المنتظمين في برنامج الدبلوم التربوي، في كلية التربية بالمجمعة، في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٨/١٤٣٩هـ.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي؛ لدراسة بناء التسويف النشط وعلاقته ببعض المتغيرات.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع الطلاب الذكور المنتظمين في برنامج الدبلوم التربوي، في كلية التربية، بجامعة المجمعة، في الفصل الدراسي الثاني، للعام الجامعي ١٤٣٨/١٤٣٩هـ، والبالغ عددهم (٣٠٩) من الطلاب. وبهدف ضبط المتغيرات التي قد تؤثر على ظاهرة التسويف، فقد اقتصر على الطلاب الذكور؛ لجمع البيانات من مجتمع أكثر تجانسًا.

عينة الدراسة:

اختيرت ستُّ شعبٍ بطريقة عشوائية بسيطة، من بين تسع شعبٍ، هي مجموع الشعب المطروحة في الفصل الدراسي الثاني لطلاب الدبلوم التربوي. وبعد ذلك طُبِّق على جميع طلاب الشعب المختارة. وبعد استبعاد الإجابات غير المكتملة، بلغت عينة الدراسة (١٢٩) طالبًا، متوسط أعمارهم (٢٥,١٧)، وبانحراف معياري (١,٩٢١).

أدوات الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث أربع أدوات مختلفة هي:

أولاً: الصورة المختصرة لمقياس التسويف الأكاديمي: the Academic Procrastination Scale (APS)

ويُعد هذا المقياس الصورة المختصرة لمقياس التسويف الأكاديمي لمكلوسكي. وقد عمل (Yockey, 2016) على التحقُّق من الخصائص السيكومترية لهذا المقياس (خمس فقرات)، ووجد أنَّ هذه الصورة تتمتع بخصائص سيكومترية مناسبة إذ بلغ معامل ألفا كرونباخ (٠,٨٧)، ومعاملات ارتباط مرتفعة مع مقياس تقويم تسويف الطلاب (٠,٥٤)، ومقياس توكمان للتسويف (٠,٧٩). ومن الأمثلة على فقرات المقياس، الفقرة التالية «أنا أعلم أنه يجب عليَّ القيام بالواجبات الدراسية ولكني لا أفعل ذلك».

ثانيًا: مقياس التسويف الأكاديمي النشط من إعداد (Choi & Moran, 2009):

يُعَدُّ المقياس هو النسخة المعدَّلة من مقياس (Chu and Choi, 2005)، ويتكوَّن المقياس من (١٦) عبارة مصمَّمة لقياس أربعة أبعاد للتسويف النشط، وهي: الرضا بالنتائج، (على سبيل المثال: «أعاني في عملي عندما أكون في سباق مع المواعيد النهائية» [عكسية])، وبعد تفضيل العمل تحت الضغط، (على سبيل المثال: «أتألم بحق عندما أؤجل القيام بالمهام حتى اقتراب الموعد النهائي» [عكسية])، وبعد القرار المتعمَّد بالتسويف، وعلى سبيل المثال: «أقوم عمدًا بتأجيل مهامي؛ لزيادة دافعيتي إلى أقصى حد ممكن»، وبعد الوفاء بالمواعيد النهائية (على سبيل المثال: «غالبًا ما أفشل في تحقيق الأهداف التي وضعتُها لنفسي» [عكسية]). وتتمُّ الإجابة على مقياس متدرج من سبعة مستويات، من ١ (غير صحيح على الإطلاق) إلى ٧ (صحيح جدًّا). وللتحقق من الاتساق الداخلي للمقياس قِيس ثبات المقياس (١٦ فقرة)، وتراوحت معاملات الثبات للأبعاد الأربعة

ما بين (٠,٧٠) إلى (٠,٨٣)، وبلغ معامل الثبات للمقياس ككل (٠,٨٠). كما تُحقِّق من صدق المقياس عن طريق الصدق التنبئي، وصدق المحكِّ.

وقد عرَّب الحسينان (قيد النشر) المقياسين السابقين (مقياس التسويف الأكاديمي، ومقياس التسويف النشط) بالاستعانة بمتخصصين في اللغة الإنجليزية، والعلوم التربوية، والتحقق من الخصائص السيكومترية لهما عن طريق التطبيق على عينة استطلاعية (٤٩) طالبًا من طلاب كلية التربية بالمجمعة، ودلَّت النتائج على تمتع المقياسين بمعاملات اتساق داخلية مناسبة إذ تراوحت على مقياس التسويف الأكاديمي بين (٠,٧٥) إلى (٠,٨١)، وبمعامل ثبات بلغ (٠,٨١)، و تراوحت معاملات الاتساق الداخلي لمقياس التسويف النشط بين (٠,٤٥) إلى (٠,٨٦)، وبلغ معامل ثباته (٠,٦٠). كما دلت النتائج على وجود ارتباط دالٍّ إحصائيًّا بين مقياس التسويف الأكاديمي لمكلوسكي ومقياس توكمان الذي يقيس التسويف الأكاديمي السلبي، بينما لا يوجد ارتباط بين مقياس التسويف النشط ومقياس توكمان. وقد حسب الباحث معامل (ألفا كرونباخ) لكلا المقياسين في الدراسة الحالية، ووجد أنهما يتمتعان بمعاملات ثبات جيدة، (٠,٩١) و(٠,٦٩) لكلٍّ من مقياس التسويف الأكاديمي ومقياس التسويف النشط على التوالي.

ثالثًا: مقياس الكفاءة الذاتية:

يتكون هذا المقياس من (١٠) فقرات، يطلب فيها من الطالب اختيار الإجابة وفق متدرج يبدأ من (لا، نادرًا، غالبًا، دائمًا)، ويعد المقياس هو النسخة العربية من مقياس (Schwarzer). وقد قام معرب المقياس (رضوان، ١٩٩٧) بالتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس، من خلال التأكد من الترجمة بعرضها على متخصص في اللغة الإنجليزية، وعُرض بعد ذلك على مجموعة من المتخصصين لإبداء رأيهم من حيث الصياغة وفهم المعنى وإمكانية التطبيق، وبلغ معامل ثباته بإعادة التطبيق (٠,٧١)، كما تُحقق من معاملات الاتساق الداخلي، وارتباطه بمحكٍّ خارجي، ودلَّت النتائج على تمتع المقياس بمعاملات ثبات وصدق مناسبة. وفي الدراسة الحالية عرض الباحث المقياس على (٩) متخصصين في العلوم التربوية (علم النفس، ومناهج وطرق التدريس)؛ للتأكد من مدى مناسبة الفقرات لقياس الكفاءة الذاتية، وكذلك إمكانية التطبيق، وقد اتضح إجماع الأغلبية على صدق المحتوى. وبلغ معامل ثبات المقياس عن طريق معامل ألفا كرونباخ (٠,٩٢).

رابعًا: مقياس العصابية ويقظة الضمير في مقياس العوامل الخمسة الكبرى من إعداد (الرويتع، ٢٠٠٧):

يتضمن مقياس العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية: العصابية، والانبساط، والوداعة، ويقظة الضمير (التفاني)، والانفتاح، الذي قام بإعداده الرويتع (٢٠٠٧) في البيئة السُّعودية، بعد الاطلاع على عدد من مقاييس الشخصية، والأطر النظرية، والأبعاد الثقافية. وبعد مرور المقياس بفحوص استطلاعية، طُبِّقَ على العينة النهائية من طلاب الجامعة (٧٣٥). وبالتحليل العاملي أمكن الوصول إلى العوامل الخمسة التي قُصدت في المقياس مع خروج عدد من البنود. وتدل معاملات الاتساق وثبات الإعادة إلى مقياس تتوافر فيه الخصائص القياسية الجيدة. والمقياس أداة جيدة في تكميم العوامل الخمسة. وتمثل العوامل الخمسة الكبرى أبعادًا مستقلة وشاملة نسبيًّا للشخصية، ولذا يمكن الاعتماد على هذا المقياس لقياس بُعدي العصابية ويقظة الضمير في الدراسة الحالية. وقد حسب الباحث معامل ثبات (ألفا كرونباخ) لهذين البُعدين في الدراسة الحالية، وبلغ معامل الثبات للعصابية (٢٢ فقرة) (٠,٩٤)، بينما بلغ معامل ثبات بُعد يقظة الضمير (٢٠ فقرة) (٠,٩٠). وتتمّ الإجابة على مقياس خماسي متدرج يبدأ بـ (تنطبق دائمًا) إلى (لا تنطبق أبدًا).

الأساليب الإحصائية:

استخدم الباحث المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري؛ لوصف العينة. وكذلك استخدم معامل ثبات (ألفا كرونباخ)، ومعامل ارتباط (بيرسون)، والتحليل العاملي الاستشكافي، والتحليل العاملي التوكيدي، لتحليل بيانات الدراسة.

تحليل نتائج الدراسة ومناقشتها:

إجابة السؤال الأول: (ما البناء العامليُّ لمقياس التسويف النشط لدى عينة من طلاب الدبلوم التربوي بجامعة المجمعة؟)

وللإجابة عن هذا السؤال أجرى الباحث التحليل العاملي الاستكشافي باستخدام طريقة المكونات الأساسية، وتدوير المحاور تدويرًا متعامدًا بطريقة الفاريماكس، واستخدم الباحث التحليل المتعامد لبحث مدى استقلالية العوامل (تيغزة، ٢٠١٢، ص٦٧). وبناءً على أنَّ العامل الذي قيمة جذره الكامن واحد فأكثر، هو عامل دالٌّ، فإنَّ التحليل العامليَّ قد أنتج ثلاثة عوامل دالَّة. ويوضح الجدول (١) نتائج التحليل العامليَّ الاستكشافيَّ.

جدول (١)

نتائج تحليل المكونات الرئيسة لأبعاد مقياس التسويف النشط

المكونات	الجذر الكامن	نسبة التباين المفسرة ٪	النسبة التراكمية للتباين الكلي ٪
١	٤,٣٣	٢٨,٨٣٣	٢٨,٨٣٣
٢	٢,٢٦	١٥,٠٩	٣٤,٩٣١
٣	١,٥٣	١٠,٢٢	٥٤,١٥٧

ومن الجدول (١) يتضح أنَّ العامل الأول بلغ جذره الكامن (٤,٣٣)، وفسر من التباين الكلي (٢٨,٨٣٣)، وبلغ الجذر الكامن للعامل الثاني (٢,٢٦)، وفسر من التباين الكلي (١٥,٠٩)، وبلغ الجذر الكامن للعامل الثالث (١,٥٣)، وفسر من التباين الكلي (١٠,٢٢). وفُسرت هذه العوامل مجتمعةً من التباين الكلي (٥٤,١٥٧). ويوضح الجدول (٢) تشبُّعات فقرات مقياس التسويف النشط على العوامل بعد التدوير. وكما هو واضح من الجدول (٢)، فإنَّ العامل الأول تشبع عليه (٨) فقرات تشبعًا دالاً (٠,٣٠ فأكثر)، وهي الفقرات (١- ٢- ٣- ٤- ٥- ٦- ٧- ٨)، ويُعَدُّ هذا العامل عاملاً مركَّبًا؛ فقد تشبَّعت عليه جميع فقرات البُعْد الأول (الرضا عن النتائج) وجميع فقرات البعد الثاني (تفضيل العمل تحت الضغط)؛ لذلك يمكن تسمية هذا العامل بعامل الرضا عن النتائج تحت الضغط. أما العامل الثاني فقد تشبعت عليه (٣) فقرات تشبُّعًا دالاً، وهي الفقرات (٩- ١٠- ١١)، وهذه الفقرات هي التي تنتمي إلى البُعد الثالث في مقياس التسويف النشط، ولذلك يمكن تسمية هذا العامل بعامل القرار المتعمد بالتسويف. أما العامل الثالث فقد تشبَّعت عليه (٤) فقرات تشبُّعًا دالاً، وهي الفقرات (١٣- ١٤- ١٥- ١٦)، وهذه الفقرات هي التي تنتمي إلى البُعد الرابع في مقياس التسويف النشط، ولذلك يمكن تسمية هذا العامل بعامل القدرة على الوفاء بالمواعيد النهائية.

جدول (٢)

تشبعات فقرات مقياس التسويف النشط على العوامل بعد التدوير

م	فقرات المقياس	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث
١.	أعاني في عملي عندما أكون في سباق مع المواعيد النهائية.	٠,٤٣		
٢.	لا أقوم بعمل جيد عندما أكون مدفوعًا إلى العمل بسرعة.	٠,٥٨		
٣.	لا أكون راضيًا عن النتائج التي أحصل عليها عندما أؤجل العمل حتى اللحظات الأخيرة.	٠,٦٩		
٤.	كلما عملت بشكل بطيء حققت نتائج أفضل.	٠,٥٥		
٥.	أتألم بحقٍّ عندما أؤجل القيام بالمهام حتى اقتراب الموعد النهائي.	٠,٤٦		
٦.	أشعر بالاستياء والتردد عندما أعمل المهام تحت الضغط.	٠,٨٢		
٧.	أشعر بالتوتر وعدم التركيز عندما أقوم بالمهام تحت ضغط الوقت.	٠,٧٧		
٨.	أشعر بالإحباط عندما يطلب مني أحد الإسراع بالتسليم قبل المواعيد النهائية.	٠,٦٩		
٩.	من أجل استخدام وقتي بشكل أكثر كفاءة، أعمد إلى تأجيل بعض المهام.		٠,٧٧	
١٠.	أقوم عمدًا بتأجيل مهامي لزيادة دافعيتي للعمل.		٠,٨٥	
١١.	أعمد إلى تأجيل بعض المهام للاستفادة من وقتي بشكل أفضل.		٠,٧٠	
١٣.	غالبًا ما أبدأ بالمهام في اللحظة الأخيرة، وأجد أنه من الصعب استكمالها في الوقت المناسب.			٠,٥٩
١٤.	غالبًا ما أفشل في تحقيق الأهداف التي وضعتها لنفسي.			٠,٨٠

م	فقرات المقياس	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث
١٥.	غالبًا ما أعمل في وقت متأخر لإنجاز الأمور.			٠,٧٧
١٦.	بمجرد أن يطلب مني العمل أجد صعوبة في الانتهاء من الأنشطة المطلوبة.			٠,٨٣

ومن الملاحظ أنَّ الفقرة (١٢) لم تتشبع على أيٍّ من العوامل الثلاثة التي استخرجت. وتتشابه هذه النتيجة مع دراسة (Chu and Choi, 2005)، ودراسة (Hensley, 2015)، اللتان فشلتا في تأكيد البنية المفترضة التي تتكون من أربعة عوامل للتسويف النشط، بينما تختلف مع دراسة (Choi and Moran, 2009) التي كشفت عن نموذج العوامل الأربعة. وعلى الرغم من أنَّ هذه النتيجة كشفت عن بنية قريبة مما كشفته دراسة (Choi and Moran, 2009)، إلا أنها في الواقع غير مثالية أو متطابقة تمامًا. كما ظهر أنَّ عامل تفضيل العمل تحت الضغط، وعامل الرضا بالنتائج غير مستقلين، مما يشير إلى أنهما يقيسان شيئًا واحدًا، وهو الرضا عن النتائج عند العمل تحت الضغط.

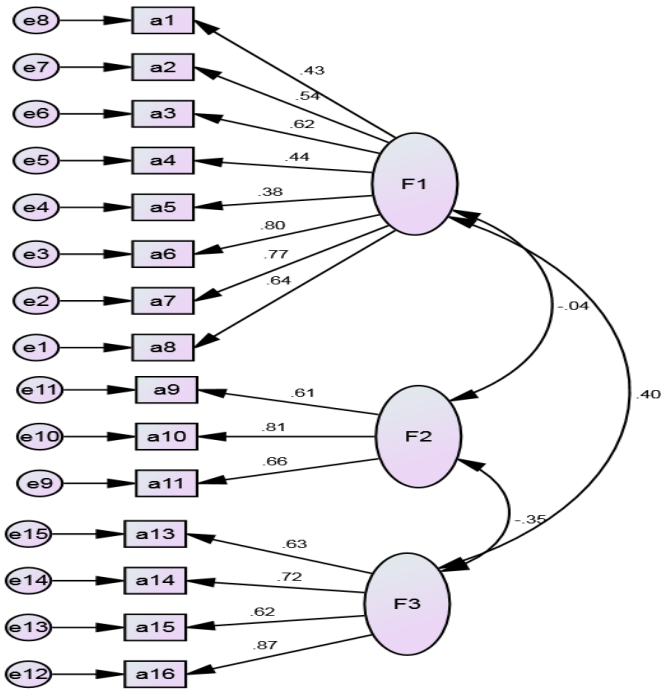
وعلى أساس أنَّ التحليل العامليَّ الاستكشافيَّ ليس أداة كافية لاختبار الأسس النظرية للمقياس أو الأداة، فإنَّ إعادة إجراء التحليل أكثر من مرة يُعَدُّ ضروريًّا؛ لدراسة العلاقات التي توجد بين المتغيرات والمؤشرات الكامنة (العناصر)، ولذا أجرى الباحث التحليل العامليَّ التوكيدي (CFA). وبناءً على نتائج التحليل العامليِّ الاستكشافيِّ، افتُرض أنَّ المقياس يتكون من (١٥) فقرة، تنتظم على ثلاثة عوامل. وباستخدام أسلوب التحليل العامليِّ التوكيدي تُحقق من الصدق البنائي للمقياس الذي بُني باستخدام البرنامج الإحصائي Amos. ويوضح الجدول (٣) مؤشرات المطابقة؛ وذلك للتأكد من التطابق بين البنية النظرية الافتراضية والواقع المستمد من بيانات العينة. واستخدم الباحث هذه المؤشرات لأنها أكثر المؤشرات التي أثبتت الدراسات التقويمية فعاليتها مقارنة بمؤشرات المطابقة الأخرى (تيغزة، ٢٠١٢، ص٢٥٥- ٢٥٦).

الجدول (٣)

مؤشرات المطابقة ومحكاتها الدالَّة على وجود المطابقة

المؤشر	التسمية المختصرة	قيمة المؤشر في الدراسة الحالية	محكات جودة المطابقة
النسبة الاحتمالية لمربع كاي.	X^2	٠,٠١٣	أكبر من ٠,٠٥ توجد مطابقة أقل من ٠,٠٥ لا توجد مطابقة
مؤشر جودة المطابقة.	GFI	٠,٨٨	أكبر من ٠,٩٠ توجد مطابقة
مؤشر المطابقة المقارن.	CFI	٠,٩٤	أكبر من ٠,٩٠ توجد مطابقة
الجذر التربيعي لمتوسط مربعات خطأ الاقتراب.	RMSEA	٠,٠٥٤	أقل من ٠,٠٥ تدل على مطابقة جيدة ت
مؤشر تاكر -لويس.	TLI	٠,٩٢	أكبر من ٠,٩٠ توجد مطابقة

ومن خلال الجدول (٣) يتضح أنَّ مستوى الدلالة لقيمة مربع كاي (٠,٠١٣)، وهي دالَّة إحصائيًّا. وبلغت قيمة GFI (٠,٨٨)، في حين قيمة CFI بلغت (٠,٩٤)، وبلغت قيمة RMSEA (٠,٠٥٤)، وقيمة TLI (٠,٩٢). ويتضح أنَّ بعض هذه المؤشرات لا تدلُّ على مطابقة جيدة بين النموذج الافتراضي وبيانات العينة، خاصة النسبة الاحتمالية لمربع كاي، ومؤشر GFI فقد كانت أقلَّ من القيم الدالَّة على وجود المطابقة. وهذا يؤكد ضرورة تعديل النموذج الافتراضي لمقياس التسويف النشط، اعتمادًا على مؤشر التعديل Modification Index. وتطلَّب ذلك ضرورة ربط خطأ القياس للبندين (٦ ،٧) كما تتطلب حذف الفقرة رقم ٥؛ لأنَّ درجة تشبُّعها على عاملها أقلُّ من (٠,٤٠). والغرض من هذا التعديل هو الوصول بالنموذج النظري الافتراضي إلى المحكَّات الدالَّة على جودة المطابقة.



شكل (١): النموذج العامليُّ لمقياس التسويف النشط قبل تعديله

ويوضح الجدول (٤) مؤشرات المطابقة للنموذج قبل التعديل وبعده. وقد عدَّل الباحث النموذج، وعُرض في الشكل (٢) وذلك بعد تحسين مؤشرات المطابقة.

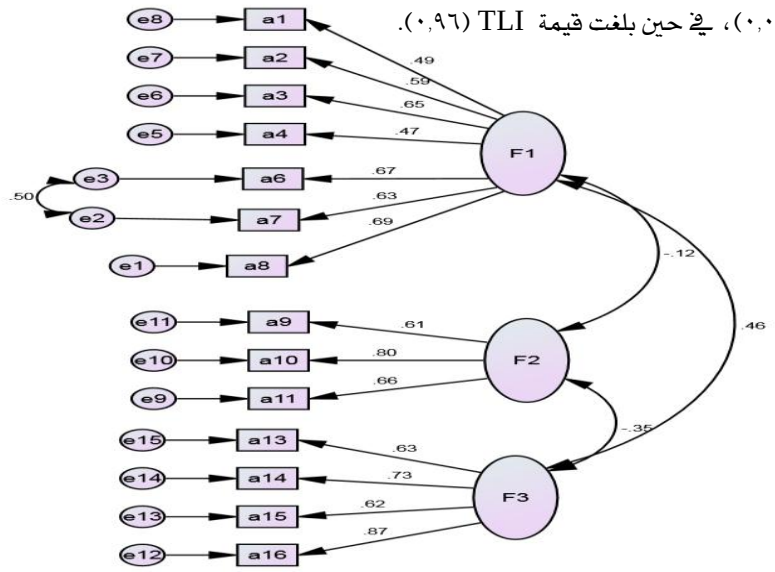
الجدول (٤)

مؤشرات المطابقة للنموذج قبل التعديل وبعده

المؤشر	التسمية المختصرة	قيمة (قبل تعديل النموذج)	قيمة المؤشر (بعد تعديل النموذج)	محكات جودة المطابقة
النسبة الاحتمالية لمربع كاي	X^2	٠,٠١٣	٠,٠٧	أكبر من ٠,٠٥ توجد مطابقة أقل من ٠,٠٥ لا توجد مطابقة

المؤشر	التسمية المختصرة	قيمة (قبل تعديل النموذج)	قيمة المؤشر (بعد تعديل النموذج)	محكات جودة المطابقة
مؤشر جودة المطابقة	GFI	٠,٨٨	٠,٩١	أكبر من ٠,٩٠ توجد مطابقة
مؤشر المطابقة المقارن	CFI	٠,٩٤	٠,٩٦	أكبر من ٠,٩٠ توجد مطابقة
الجذر التربيعي لمتوسط مربعات خطأ الاقتراب	RMSEA	٠,٠٥٤	٠,٠٤٤	أقل من ٠,٠٥ تدل على مطابقة جيدة ت
مؤشر تاكر -لويس	TLI	٠,٩٢	٠,٩٦	أكبر من ٠,٩٠ توجد مطابقة

ويتبين من الجدول (٤) أنَّ النسبة الاحتمالية لمربع كاي بلغت (٠,٠٧)، وهذا يعني أنه لا توجد فروق بين نموذج مقياس التسويف النشط وبين بيانات العينة. كما تحسنت قيم مؤشرات جودة المطابقة فقد بلغت قيمة GFI (٠,٩١)، وبلغت قيمة CFI (٠,٩٦)، وبلغت قيمة RMSEA (٠,٠٤٤)، في حين بلغت قيمة TLI (٠,٩٦).



الشكل (٢) النموذج العامليُّ لمقياس التسويف النشط بعد تعديله

ومما سبق يتضح أنَّ مؤشرات المطابقة مقبولة وجيدة، وبذلك تأكد للباحث من خلال النتائج السابقة أنَّ مقياس التسويف النشط يتكون من ثلاثة عوامل، وكل عامل يحتوي على مجموعة من الفقرات، وكانت معاملات تشبعها أكبر من (٠,٤٠)، وبناءً على هذه النتائج أُكِّدت نتائج التحليل العامليِّ الاستكشافيِّ في وجود ثلاثة عوامل فقط، وأنّ اثنين من عوامل التسويف النشط في مقياس (Choi and Moran, 2009)، عوامل غير مستقلة، وهذين العاملين، هما: عامل الرضا عن النتائج، وعامل تفضيل العمل تحت الضغط.

وتشير النتائج إلى عدم الحصول على العوامل الأربعة التي افترضها (Choi and Moran, 2009; Chu and Choi, 2005)، وتتطابق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Hensley, 2015) في وجود ثلاثة عوامل فقط للتسويف النشط، بينما تختلف مع نتائج دراسة Choi and Moran, (2009).

ومن الجدير بالذكر أنه من خلال النموذج (شكل ٢) اتضح أنَّ عامل القرار المتعمد بالتسويف ارتبط سلبيًّا بالعاملين الآخرين (عامل الرضا عن النتائج تحت الضغط، وعامل القدرة على الوفاء بالمواعيد النهائية)، وهذا يشير إلى أنَّ التسويف سلوك يختلف عن هذين البُعدَين، وأنَّ من يفضل العمل تحت الضغط ويكون راضيًا عن النتائج، قد لا يشارك في سلوك التسويف. إنَّ هذه النتيجة تدعم نتائج بعض الدراسات في تأكيدها على أنَّ مقياس التسويف النشط مركَّب من بناءين مختلفين، أحدهما للتسويف، والآخر ربما يشير إلى نوع من السلوكيات التكيفية في التعامل مع المهام الدراسية (مثل: العمل تحت الضغط، والوفاء بالمواعيد النهائية)، وقد تكون هذه السلوكيات تأخيرًا هادفًا أو تأخيرًا نشطًا (Corkin et al., 2011; Ferrari, 2010; Pychyl, 2009; Haghbin and Pychyl, 2015)، وهذا يدل على أنَّ بناء التسويف النشط مركب من بناءين مختلفين. ويترك الباحث تفسير العامل الآخر (التكيف مع المهام الدراسية أو التأخير الهادف) إلى دراسات مستقبلية لفحص مدى ارتباط هذا العامل بالسلوكيات التكيفية أو بأنواع التأخير.

إجابة السؤال الثاني: (هل توجد علاقة دالَّة إحصائيًّا بين التسويف النشط وكلٍّ من التسويف الأكاديمي، والكفاءة الذاتية، ويقظة الضمير، والعصابية لدى عينة من طلاب الدبلوم التربوي بجامعة المجمعة؟)

وللإجابة عن هذا السؤال فقد استخدم البحث معامل ارتباط بيرسون للتحقق من مدى ارتباط التسويف النشط بالتسويف الأكاديمي، والكفاءة الذاتية، ويقظة الضمير، والعصابية. ويوضح الجدول (٥) النتائج المتعلقة بهذا السؤال.

الجدول (٥)

العلاقة بين التسويف النشط وكلٍّ من التسويف الأكاديمي والكفاءة الذاتية، ويقظة الضمير، والعصابية

المتغيرات	التسويف النشط	التسويف الأكاديمي	الكفاءة الذاتية	يقظة الضمير	العصابية
التسويف النشط	١				
التسويف الأكاديمي	٠,١٨-❖	١			
الكفاءة الذاتية	٠,٣٠❖❖	٠,٢٢-❖	١		
يقظة الضمير	٠,٢٤❖❖	٠,٢٠-❖	٠,٣٥❖❖	١	
العصابية	٠,١٦-	٠,٤٩❖❖	٠,٣٢-❖❖	٠,١٢-	١

** مستوى الدلالة ٠,٠١ و* مستوى الدلالة ٠,٠٥

وتشير النتائج في الجدول (٥) إلى أنه توجد علاقة سلبية بين التسويف النشط والتسويف الأكاديمي (٠,١٨ عند مستوى دلالة ٠,٠٥). وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Seo, 2013)، في حين أنها تختلف عن نتائج دراسة (Chu and Choi, 2005)، ودراسة (Choi and Moran, 2009)، ودراسة (Cao, 2012)، التي كشفت عن عدم وجود علاقة بين هذين المتغيرين. إنَّ هذه النتيجة تعني أنَّ استخدام التسويف النشط يكون في غياب استخدام التسويف الأكاديمي، وتقدم الدراسة دليلاً آخر على عدم صدق البناء لمقياس التسويف النشط، وتؤكد أنه توجد علاقة سلبية بين التسويف النشط والتسويف الأكاديمي.

كما تشير النتائج في الجدول (٥) إلى أنه توجد علاقة إيجابية بين التسويف النشط والكفاءة الذاتية (٠,٣٠ عند مستوى دلالة ٠,٠١). وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Chu and Choi, 2005)، ودراسة (Choi and Moran, 2009)، ودراسة (Corkin, Yu and Lindt, 2011)، ودراسة (Taura, et, al., 2014)، ودراسة (Chowdhury and Pychyl, 2018)، بينما تختلف مع دراسة (Gendorn, 2011)، وكذلك دراسة (Cao, 2012) بالنسبة لعينة طلاب الجامعة. وتدل

هذه النتيجة على أنَّ التسويف النشط يزداد في ظل ارتفاع الكفاءة الذاتية، وهذا يتناقض مع طبيعة التسويف. ونظرًا لتواتر الارتباط السلبي بين الكفاءة الذاتية والتسويف في الدراسات السابقة، فقد اعتبر انخفاض مستوى الكفاءة الذاتية أحد أسباب التسويف (Ferrari, Parker, and Ware, 1992).

ويشير الارتباط الإيجابي بين التسويف النشط والكفاءة الذاتية إلى أنَّ الأفراد الذين يشاركون في هذا النوع من السلوك (التسويف النشط) يحملون معتقدات إيجابية في قدرتهم على تنظيم المهام المطلوبة وتنفيذها؛ لتحقيق أنواع الأداء المحدَّدة، مما يجعلهم ينخرطون في أداء المهام على خلاف المسوفين الذين غالبًا ما يتجنبون أداء المهمات المطلوبة منهم في الوقت المحدَّد. وتقدم الدراسة دليلاً آخر على عدم تطابق التسويف النشط مع طبيعة التسويف وخصائصه، مما يدلُّ على عدم صدق مقياس التسويف النشط.

وتشير النتائج أيضًا في الجدول (٥) إلى أنه توجد علاقة إيجابية بين التسويف النشط ويقظة الضمير (٠,٢٤ عند مستوى دلالة ٠,٠١). وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (Choi and Moran, 2009)، بينما تتفق مع دراسة (Chowdhurym 2016)، ودراسة (Chowdhury and Pychyl, 2018) في وجود علاقة إيجابية بينهما.

وتدل هذه النتيجة على أنَّ التسويف النشط يزداد في ظل ارتفاع مستوى يقظة الضمير، وهذا يتناقض مع طبيعة التسويف التي تحدث في ظل انخفاض مستوى يقظة الضمير (Steel, 2007; Van Eerde, 2003). كما تشير العلاقة الإيجابية بين هذين المتغيرين إلى أنَّ المشاركين في هذا السلوك (التسويف النشط) لديهم خصائص سمة يقظة الضمير المتمثلة في التوجه نحو الهدف، والوفاء بالواجبات على الوجه الكامل، والكفاح من أجل الإنجاز، وتهذيب النفس والمثابرة، والتنظيم، وهذه السمات تتناقض مع صفات المسوفين الذين يؤجلون المهام المطلوبة منهم والوفاء بالمواعيد. إنَّ هذه النتيجة التي حصل عليها الباحث تقدم دليلاً آخر على عدم الصدق البنائي لمقياس التسويف النشط كبناء يقيس التسويف.

كما تشير النتائج في جدول (٥) إلى أنه لا توجد علاقة بين التسويف النشط والعصابية (٠,١٦ -). وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (Choi and Moran, 2009)، ودراسة (Chowdhurym 2016). إنَّ هذه النتيجة تتناقض مع افتراض (Choi and Moran, 2009) في أنَّ المشاركين في التسويف النشط يتسمون بالثبات الانفعالي، فقد تشير العديد من الدراسات إلى أنَّ

التسويف يرتبط إيجابيًّا بالعصابية (Steel, 2007; Van Eerde, 2003)، فإنَّ الباحث يؤكد أنَّ التسويف النشط لا يعكس خصائص المسوفين الذين يعانون من الانفعالية والسلوكيات السلبية كالقلق والاكتئاب. وعلاوة على ذلك فإنه ليس من المعقول أن نقول عمن يشارك في هذا السلوك (التسويف النشط) أنهم مسوفون؛ لأنهم مستقرون عاطفيًّا، ولكنهم في الواقع قد يمارسون سلوكيات تكيفية مع المهام الدراسية، ولذلك ينخرطون في هذا السلوك الذي يعكس التكيف والتنظيم وليس التسويف.

إنَّ هذه النتائج التي توصَّل إليها الباحث من خلال استخدامه عددًا من المؤشرات والأدلة، تشير إلى عدم توافر الصدق البنائي لمقياس التسويف النشط؛ وعليه يمكن الذهاب إلى أنَّ التسويف النشط مختلف عن التسويف بمفهومه التقليدي. وأيًّا كان هذا البناء سواءً كان تأخيرًا هادفًا (Ferrari, 2010; Pychyl, 2009) أو تأخيرًا نشطًا (Corkin, et al., 2011)، فهو يظلُّ مختلفًا ومتمايزًا عن التسويف التقليدي؛ وعليه يجد الباحث أنَّ إطلاق لفظ التسويف على التسويف النشط إنما هو تشويه لحقيقة التسويف وطبيعته، وتشويهٌ للحقائق العلمية.

وكإجراء إضافي للتأكد من مدى اتساق علاقة التسويف الأكاديمي (التسويف بمفهومه التقليدي) بالمتغيرات قيد الدراسة، فإنَّ النتائج في الجدول (٥) تشير إلى أنَّ التسويف الأكاديمي يرتبط سلبًا بالكفاءة الذاتية (-٠,٢٢ عند مستوى دلالة ٠,٠٥)، ويرتبط سلبيًّا بيقظة الضمير (-٠,٢٠ عند مستوى دلالة ٠,٠٥)، ويرتبط إيجابيًّا بالعصابية (٠,٤٩ عند مستوى دلالة ٠,٠١)، وهذه النتائج تتسق مع نتائج الدراسات السابقة التي تؤكد أنَّ انخفاض الكفاءة الذاتية وانخفاض يقظة الضمير، وارتفاع العصابية مؤشرات ومنبئات بسلوك التسويف (Steel, 2007; Van Eerde, 2003)؛ وعليه فإنَّ هذه النتائج تدعم فكرة أنَّ التسويف النشط بناءٌ مختلفٌ عن بناء التسويف التقليدي كما هو متعارف عليه في الأدب النفسي.

توصيات الدراسة: بناءً على نتائج الدراسة فإنَّ الباحث يوصي بما يلي:

١. ضرورة التحقق من خصائص التسويف الأكاديمي من أجل تحديد أهم المتغيرات المرتبطة به، وتوظيف ذلك في دعم تعلم الطلاب.
٢. رغم أهمية التسويف في المجالات الأكاديمية إلا أنه اتضح أنَّ مقياس التسويف النشط لا يقيس التسويف الأكاديمي، ولذلك يتحفظ الباحث على استخدامه لقياس التسويف الأكاديمي.

٣. إنَّ الكفاءة الذاتية وبعض سمات الشخصية كيقظة الضمير والعصابية تقوم بعمل بارز ومهم في التسويف الأكاديمي، ولذلك ينصح الباحث بأهمية دعم الطلاب المسوفين من خلال بناء برامج لرفع مستوى الكفاءة الذاتية لديهم، ويقظة الضمير، وخفض العصابية.

مقترحات الدراسة:

يقترح الباحث إجراء الدراسات التالية:

١. بناء مقياس للتسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

٢. العلاقة بين التسويف الأكاديمي والعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية.

٣. البنية العاملية لكل من التسويف الأكاديمي والتسويف النشط.

المراجع:

المراجع العربية:

تيغزة، أمحمد بوزيان. (٢٠١٢). *التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي: مفاهيمهما ومنهجيتهما بتوظيف حزمة SPSS وليزرل LESREL*. دار المسيرة، عمَّان، الأردن.

الثبيتي، علي بن حامد. (١٩٩٩). صدق البناء النظري لأدوات جمع المعلومات في البحوث التربوية والنفسية وانعكاس ذلك على تفسير النتائج . *رسالة الخليج العربي – السعودية، ١٩(٦٩)*، ١٧-٦٢.

الحسينان، إبراهيم بن عبدالله. (قيد النشر). *العلاقة بين التسويف الأكاديمي السلبي والنشط والتعلم المنظم ذاتيًّا*.

رضوان، سامر. (١٩٩٧). توقعات *الكفاءة الذاتية: البناء النظري والقياس. شؤون اجتماعية* – الإمارات العربية المتحدة، ١٤(٥٥)، ٢٥ – ٥١.

الرويتع، عبدالله. (٢٠٠٧). إعداد مقياس للعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية: دراسة على عينة سعودية. *مجلة دراسات عربية* – مصر، ٦، (٢)، ١ – ٣٦.

الطريري، عبدالرحمن بن سليمان. (١٩٩٧). *القياس النفسي والتربوي: نظريته، أسسه، تطبيقاته*. مكتبة الرشد، الرياض.

فيصل، سناء مجول، وصالح، علي عبدالرحيم. (٢٠١٦). أنماط التسويف وعلاقتها بالكفاية الذاتية المدركة لدى الطلبة الفاشلين دراسيًّا. *المجلة الأكاديمية الأمريكية العربية للعلوم والتكنولوجيا (أماراباك) – الولايات المتحدة الأمريكية، ٧(٢٢)*، ١٥١-١٧٤.

المراجع العربية مترجمة: Arabic references in English:

Tegze, Amhamed Bouziane (2012). Exploratory and Confirmatory analysis: their concepts and methodology by employing SPSS and LESREL. Dar Al Masirah, Amman, Jordan.

Thubaiti, A. H. (1999). The construct validity of the instruments of collecting information in educational and psychological research and its reflection on the interpretation of the results. *Arabian Gulf mission* - Saudi Arabia, 19 (69), 17- 62.

Alhusaynan, I. A. (under publication). the relationship between passive and

Active academic procrastination and self- regulated learning.

Radwan, S. (1997). Self-efficacy expectations: theoretical construction and measurement. *Social Affairs* - Emirates of the United Arab, 14 (55), 25 – 51.

Al-Ruwaiteh, A. (2007). Developing a Saudi Scale to measure the big five personality factors. Journal of Arab Studies-Egypt, 6, (2), 1- 36.

Al-Tariri, Abdulrahman bin Sulaiman (1997). Psychological and educational measurement: its theory, foundations, applications. Al Rashed Library, Riyadh.

Faissel, S. M. & Salih, A. A. (2016). The Relationship between Types of Procrastination and perceived self-efficacy Among Failing Students. *American Arabic Academy of Science and Technology* Journal (*Amarabac*) - United States of America, 7 (22), 151-174.

المراجع الأجنبية: References:

American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education (1999). *Standards for educational and psychological testing*. Washington, D.C.: American Educational Research Association.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall .

Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 50*, 248–287.

Brinthaupt, T. M., & Shin, C. M. (2001). The relationship of cramming to academic flow. *College Student Journal, 35*, 457–472.

Cao, L.(2012). Differences in procrastination and motivation between undergraduate and graduate students. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning, 12(2)*, 39-64.

Choi, J., & Moran, S. (2009). Why Not Procrastinate? Development and Validation of a New Active Procrastination Scale. *Journal of Social Psychology, 149(2)*, 195-212.

Chowdhury, S. F., & Pychyl, T. A. (2018). A critique of the construct validity of active procrastination. *Personality and Individual Differences, 120*, 7-12.

Chu, A. H. C., & Choi, J. N. (2005). Rethinking procrastination: Positive effects of active procrastination behavior on attitudes and performance. *The Journal of Social Psychology, 145*, 245–264.

Corkin, D. M., Yu, S. L., & Lindt, S. F. (2011). Comparing active delay and procrastination from a self-regulated learning perspective. *Learning and Individual Differences, 21*, 602–606.

Cronbach, L. J. (1971). *Test validation. In R. L. Thorndike* (Ed.), Educational measurement (2nd ed., pp. 443-507). Washington, DC: American Council on Education.

Cronbach, L. J. (1984). *Essentials of psychological testing* (4th ed.). New York: Harper & Row.

Cronbach, L. J., & Meehl, P. E. (1955). Construct validity in psychological tests. *Psychological Bulletin, 52*, 281–302.

Ferrari, J.R. (2010). *Still procrastinating? The no-regrets guide to getting it done* .Hoboken, New Jersey: Wiley.

Ferrari, J. R., Parker, J. T., & Ware, C. B. (1992). Academic procrastination: Personality correlates with Myers-Briggs types, self-efficacy, and academic locus of control. *Journal of Social Behavior and Personality, 7(3)*, 495–502.

Furr, R. M. (2011). *Scale construction and psychometrics for social and personality psychology*. London, UK: Sage Publications.

Gendorn, A. L.(2011). *Active Procrastination, Self-Regulated Learning and Academic Achievement in University Undergraduates*, Unpublished master thesis, University of Victoria.

Harriott, J., & Ferrari, J. (1996). Prevalence of procrastination among samples of adults. *Psychological Reports, 78*, 611–616.

Haghbin, M., & Pychyl, T.A. (July 9, 2015). Measuring prototypes of delay using a vignette approach: Development and validation of the delay questionnaire. *Paper presented at the 9th Biennial Procrastination Research Conference*, Bielefeld, Germany.

Hensley, L.C. (2015). Reconsidering active procrastination: relation to motivation and achievement in college anatomy. *Learning and Individual Difference, 36*, 157-164.

Kim, E., & Seo, E.(2013). The relationship of flow and self-regulated learning to active procrastination. *Social Behavior and Personality: An international journal, 41*, 1099-1114.

Klassen, R., Krawchuk, L. & Rajani, S. (2008). Academic procrastination of undergraduates: low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemporary Educational Psychology, 33(4),* 915-931.

Lay, C. H. (1997). Explaining lower-order traits through higher-order factors: The case of trait procrastination, conscientiousness, and the specificity dilemma. *European Journal of Personality, 11,* 267–278.

Lee, E. (2005). The Relationship of Motivation and Flow Experience to Academic Procrastination in University Students. *The Journal of Genetic Psychology, 166* (1), 5-14.

Messick, S. (1975). The standard problem: meaning and values in measurement and evaluation. *American Psychologist, 30* (10), 955–966.

Morales, R. (2010). Development of an Academic Procrastination Scale. *The Asia-Pacific Education Researcher, 19(3*), 515-524.

Pychyl, T. A. (2009). *Active procrastination: Thoughts on oxymorons*. Retrieved September 26, 2018, from:. http://www.psychologytoday.com/blog/dont-delay/200907/ active-procrastination-thoughts-oxymorons.

Schowuenburg, H. C., Lay, C. H., Pychyl, T. A., & Ferrari, J. R. (2004). *Counseling the procrastinator in academic settings. Washington*, DC: American Psychological Association

Seo, E. H. (2013). A comparison of active and passive procrastination in relation to academic motivation. *Social Behavior and Personality, 41(5*), 777-786.

Sirois, F. M. (2004). Procrastination and intentions to perform health behaviours: The role of self-efficacy and the consideration of future consequences. *Personality and Individual Differences, 37*, 115–128.

Sommer, W. G. (1990). Procrastination and cramming: How adept students ace the system. *Journal of American College Health, 39*, 5–10.

Steel, P. (2002). *The measurement and nature of procrastination*. Unpublished doctoral dissertation, Minnesota University.

Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin, 133*, 65-94.

Tang, L. & Wenfeng, W.(2008) The influence on the quality of life of the losing-land farmers by their sense of general self efficacy. *Science of Social Psychology, 3*, 23-30

Tuckman, B. W. (1991). The development and concurrent validity of the Procrastination Scale. *Educational and Psychological Measurement, 51*, 473- 480.

Vacha, E. F., & McBride, M. J. (1993). Cramming: A barrier to student success, a way to beat the system, or an effective learning strategy?, *College Student Journal, 27*, 2–11.

van Eerde, W. (2003). A meta-analytically derived nomological network of procrastination. *Personality and Individual Differences, 35*, 1401-1418.

Watson, D. C. (2001). Procrastination and the five-factor model: A facet level analysis. *Personality and Individual Differences, 30*, 149-158.

Wolters, C. A. (2003). Understanding procrastination from a self regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology, 95*, 179–187.

Talib, Ali. (2020). The administrative and technical components necessary for the success of the classroom management. *Journal of Educational Science*, *5* (2), 295-344.

The administrative and technical components necessary for the success of the classroom management

Dr. Ali Abrahim bin Talib
Associated professor at the Department of Educational Administration and Planning AlImam Mohammad Ibn Saud Islamic University
aat1388@hotmail.com

Abstract:

Study Objectives: The study aimed to recognize the following. The administrative prerequisites necessary for the successful management of the teaching halls, from the point of view of faculty members at the Faculty of Social Sciences.. The technical requirements necessary for the successful management of the teaching halls, from the point of view of the teaching staff at the Faculty of Social Sciences. Study methodology and tools: The study used the descriptive approach in its survey method with the questionnaire as its tool Study population: The study population consisted of all the teaching staff members of the Faculty of Social Sciences at Imam Muhammad bin Saud Islamic University whose number amounted to (600) members. Most prominent results of the study: The study reached several results summarized as follows, The study respondents highly agree on the administrative prerequisites necessary for the successful management of the teaching halls in the Faculty of Social Sciences, There is a high degree of agreement among the study respondents on the technical elements necessary for the successful management of the teaching halls in the Faculty of Social Sciences, There is a very high degree of agreement among the study respondents on the necessary requirements for the successful management of the teaching halls in the Faculty of Social Sciences, the administrative requirements ranked first, followed by the technical ones.

Key words: administrative foundations, success, classroom management.

طالب، علي. (٢٠٢٠). المقومات الإدارية والفنية اللازمة لنجاح إدارة القاعات التدريسية. *مجلة العلوم التربوية، ٥* (٢)، ٣١١-٣٤٤.

المقومات الإدارية والفنية اللازمة لنجاح إدارة القاعات التدريسية

د. علي بن إبراهيم بن محمد بن طالب[١]

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن المقومات الإدارية والفنية اللازمة لنجاح إدارة القاعات التدريسية، واستخدمت المنهج الوصفي بأسلوبه المسحي، والأداة هي الاستبانة، وشمل مجتمع الدراسة جميع أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم الاجتماعية، البالغ عددهم (٦٠٠) عضو وعضوة، واختيرت عينة ممثلة وعددهم (٢٣٤) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس، وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج نوجزها فيما يلي:

أنَّ هناك موافقة بدرجة عالية جدًّا بين أفراد الدراسة على المقومات الإدارية اللازمة لنجاح إدارة القاعات التدريسية بكلية العلوم الاجتماعية، وأنَّ هناك موافقة بدرجة عالية بين أفراد الدراسة على المقومات الفنية اللازمة لنجاح إدارة القاعات التدريسية بكلية العلوم الاجتماعية، كما أنَّ هناك موافقة بدرجة عالية جدًّا بين أفراد الدراسة على المقومات اللازمة لنجاح إدارة القاعات الدراسية بكلية العلوم الاجتماعية، فتأتي المقومات الإدارية بالمرتبة الأولى، تليها المقومات الفنية.

الكلمات المفتاحية: المقومات الادارية، النجاح، إدارة القاعات التدريسية.

[١] الأستاذ المشارك بقسم الإدارة والتخطيط التربوي، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، aat1388@hotmail.com

المقدمة:

يُعد التعليم عمومًا والتعليم العالي -بصفة خاصة- أحد أهم المرتكزات التي تُعوِّل عليها الأمم والمجتمعات في نهضتها وتقدمها، ومن أبرز الأدوات المستخدمة في مواجهة التغيرات والتحولات والمستجدات على المستويين العربي والعالمي، ومن الوسائل الرئيسة المستخدمة في تحقيق التنمية المستدامة؛ وذلك من خلال الوظائف التي تقوم بها الجامعات ومؤسسات التعليم العالي، وما تقدمه من برامج أكاديمية متخصصة ومتنوعة وأنشطة تدريسية وأبحاث علمية في مختلف المجالات.

ومن المعلوم أنَّ وجود الجامعة يقترن بوجود ثلاثة أمور مهمة وهي الفكر، والعلم، والحضارة، وهذه المفاهيم مترابطة ويكمل بعضها البعض الآخر، وهي التدريس، والبحث العلمي وخدمة المجتمع، وهذه الوظائف العامة لا تختلف باختلاف الزمان والمكان (بركات، ٢٠٠٩، ٨٥). فالجامعة هي مؤسسة اجتماعية وثقافية وتربوية وبذلك عادة ما توصف الجامعات بأنها مراكز إشعاع حضاري وعلمي للإنسانية جمعاء، علاوة على أنَّ الجامعة لا يمكن لها أن تعيش في برج عاجي ومنعزلة عن المجتمع وثقافته (الزبيدي، ٢٠٠٧، ٩٧).

وتواجه الجامعات العربية بوصفها مؤسسات للتعليم العالي العديد من التحديات، بعضها خارجي يفرضها الواقع الدولي والتحولات العالمية الاقتصادية والسياسية والتكنولوجية والعلمية، التي منها استحداث نظم تعليمية حديثة مثل التعليم عن بعد، وتطور مجالات البحث العلمي، وتزايد استخدام الوسائط الإلكترونية في الجامعة، وزيادة التعاون العلمي بين مؤسسات التعليم العالي، وتدويل التعليم. وبعضها الآخر مجموعة التحديات الداخلية الخاصة في المجتمعات المحلية التي تقدم هذه الجامعات خدماتها فيها، التي منها ضعف الطاقة الاستيعابية لهذه المؤسسات، وتزايد الطلب الاجتماعي عليها، وصعوبة التوازن بين الكمِّ والنوع في منظومة العمل في هذه المؤسسات، وصعوبة التكيف مع متطلبات السوق في هذه المجتمعات، وضعف مخرجات المؤسسات المتمثلة في الأعداد الهائلة من الخريجين غير الملائمين لمستجدات العصر في ظل تغيير طبيعة وأشكال مهن المستقبل (بركات، ٢٠٠٩، ٨٧؛ خوج، ٢٠٠٨، ١٢).

وتوالَى إنشاء الجامعات في المملكة حتى بلغ عددها عام ١٤٣٩هـ (٢٧) جامعة حكومية موزعة جغرافيًّا بين مناطق المملكة، وترتبط كافة هذه الجامعات بوزارة التعليم العالي مع تمتعها بقدر من الاستقلالية في المجالات الإدارية والمالية والأكاديمية، كما تضمنت هذه الجامعات

العديد من التخصصات العلمية والتطبيقية في مختلف المجالات. (موقع وزارة التعليم العالي على الشبكة العنكبوتية).

وعلى الرغم من الحداثة النسبية لنشأة الجامعات السعودية، فإنها تمتلك عددًا من مقومات النجاح التي تستمدها من البيئة الداخلية وبعضًا من الفرص المحفزة التي تستمدها من البيئة الخارجية، لكنها كغيرها من مؤسسات المجتمع تعاني من نقاط ضعف في بنيتها الداخلية وتواجه بعض المهددات الخارجية (الهوساوي، ٢٠٠٦، ١٩).

تساعد البيئة الفاعلة للقاعات التدريسية الطالب على تحقيق مجموعة من المخرجات الشخصية، والاجتماعية، والتعليمية، المتمثلة في استثارة التوجيه الذاتي عند المتعلمين وتحمل مسؤولية أفعالهم، وتسهم في تمييز الفرد بشخصيته وتحقيق مبدأ الفردية والاستقلالية. فضلاً عن إشباع ميول الطلبة، كما تعمل على إقامة علاقات اجتماعية في إطار القيم السائدة. وتسهم في معرفة المتعلم لإمكاناته وتقبلها، وتعمل على تعزيز القدرة على مواجهة الصعوبات التي تواجهه. وتعزيز الإحساس بالمكان والانتماء والتماسك لدى الطلبة، كما تعمل أيضًا على تطوير أنماط للتفكير والتعلم، وتتصف بالتفرد والتميز.

وتعد البيئة الصفية الآمنة مطلبًا أساسيًّا لإنجاح العملية التعليمية التعلمية، ويتجاوز مفهوم البيئة الصفية الفضاء المادي، إلى العلاقات ما بين المعلم والطلبة، وما بين الطلبة أنفسهم، إضافة إلى الأعراف والسلوكيات السائدة، فتوفير بيئة صفية آمنة؛ يعني جوًّا صفيًّا يتَّسم بالانفتاح والإيجابية، ويخلو من الخوف، حيث يتفاعل الطلبة في محيط بيئي معقد له تأثير قوي على كل جانب من جوانبه، بما يحويه من عناصر (منسي، ٢٠٠١).

وجاءت أهمية إدارة القاعات التدريسية التي يتم من خلال عملياتها وتفاعلاتها تحقيق الهدف الأول للتعليم الجامعي وهذا ما ذكره هلال (٢٠١٤م) أنَّ إدارة القاعة التدريسية تعد من العناصر المهمة في العملية التعليمية؛ كونها تعتمد على شخصية عضو هيئة التدريس وأسلوبه في التعامل مع الطلبة في داخل القاعة الدراسية وخارجها، والعنصر الأساس والمهم في العملية التعليمية، وتؤدي الخصائص المعرفية والانفعالية التي يتميز بها دورًا بارزًا في فعالية هذه العملية؛ كونها تشكل أحد المدخلات التربوية الرئيسة، والمدرس الناجح هو القادر على أداء دوره بكل فاعلية واقتدار، الذي يكرس جهوده لإيجاد فرص تعليمية أكثر ملاءمة لطلبته من خلال أنشطته وفعالياته داخل قاعة الدرس وخارجها.

مشكلة الدراسة:

أشارت دراسة الثبيتي (٢٠١٤) إلى أنَّ هناك إجماع من قِبل مجتمع الدراسة على أنَّ عوامل تعزيز الجودة في بيئة القاعات التدريسية لا تتوافر بالقدر المطلوب بل بعضها لا يتوافر مطلقًا، ويؤكد ذلك ما أشار إليه هيجان (٢٠١٣) إلى أنَّ بيئات العمل في المملكة العربية السعودية تفتقر إلى الدراسات العلمية التي تتناول خصائص هذه البيئات وظروفها، مما يؤثر على المعلومات المطلوبة في مجالات التنمية البشرية. والمشكلة لا تكمن في افتقار بيئات العمل إلى الدراسات العلمية، بل قبل ذلك تفتقر إلى القناعة بأهمية هذه الدراسات ودورها في رفع كفاءة الأداء، سواءً أبالنسبة للموارد البشرية كان ذلك أو لبيئة العمل الفيزيقية، مما يترتب عليه حتمًا الافتقار إلى الدراسات المنهجية التي تعالج قضايا بيئة العمل؛ لذلك فإنَّ غياب هذه الدراسات يجعلها أقل تجاوبًا مع جهود التطوير والإصلاح الإداري ومحاولة الإبقاء على الوضع الراهن؛ لأن تكلفته أقل بكثير من تكلفة التغيير المدروس (هيجان، ٢٠١٣).

وفي ضوء ما سبق تتحدد مشكلة الدراسة في معاناة القاعات التدريسية ببعض الجامعات السعودية من بعض المشكلات، ومن افتقادها لبعض المقومات اللازمة لنجاحها، مما يتطلب الكشف عن المقومات الإدارية والفنية اللازمة لهذه القاعات تمهيدًا للعمل على توفيرها، مما يسهم في نجاح القاعات التدريسية في تحقيق أهدافها بكفاءة عالية.

أسئلة الدراسة:

١. ما المقومات الإدارية اللازمة لنجاح إدارة القاعات التدريسية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؟
٢. ما المقومات الفنية اللازمة لنجاح إدارة القاعات التدريسية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؟

أهداف الدراسة:

١. التعرف على المقومات الإدارية (التخطيط – التنظيم – الإشراف والمتابعة – التقويم) اللازمة لنجاح إدارة القاعات التدريسية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم الاجتماعية.
٢. التعرف على المقومات الفنية (طرق التدريس – الوسائل التعليمية – الأنشطة والأدوات)

اللازمة لنجاح إدارة القاعات التدريسية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم الاجتماعية.

أهمية الدراسة:

- أهمية القاعات التدريسية بصفة عامة، وفي الجامعة بصفة خاصة وما يترتب عليها من آثار تؤثر بصورة مباشرة على العملية التعليمية.
- الندرة النسبية – بحسب اطلاع الباحث – للدراسات التي تناولت القاعات التدريسية بصورة مستقلة بالدراسة والبحث.
- يمكن أن تفيد أعضاء هيئة التدريس من خلال التعرف على أبرز مقومات القاعات التدريسية، ومن ثم العمل على مراعاتها لتؤثر إيجابًا على سير العملية التعليمية.
- يمكن أن تفيد القيادات الإدارية بالجامعة من خلال التعرف على أبرز مقومات القاعات التدريسية، ومن ثم العمل على مراعاتها لتؤثر إيجابًا على سير العملية التعليمية.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: التعرف على المقومات الإدارية وتشمل: التخطيط - التنظيم - الإشراف والمتابعة - التقويم، وعلى المقومات الفنية وتشمل: طرق التدريس- الوسائل التعليمية - الأنشطة والأدوات.

الحدود المكانية: كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

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

مصلحات الدراسة:

إدارة القاعات التدريسية:

يعرِّف هلال (٢٠١٤م، ٨٦) إدارة القاعة التدريسية بأنها: مجموعة من العمليات والمواقف التعليمية التعلمية التي يتم فيها التفاعل ما بين الطالب والتدريس، والطالب والمنهاج، والطالب وزميله الطالب الآخر، وتوجيهها لتحقيق الأهداف الموضوعة.

ويعرفها الباحث إجرائيًّا بأنها: الطريقة التي ينظم بها العضو هيئة التدريس عمله داخل القاعة الدراسية، ويسير بمقتضاها بغية الوصول إلى الأهداف التربوية التي يبتغيها من المحاضرة.

المقومات الإدارية للقاعات التدريسية: يقصد بها الباحث مجموعة الخطوات والإجراءات الإدارية المتمثلة في التخطيط - التنظيم - الإشراف والمتابعة - التقويم لكل ما يتعلق بالقاعات التدريسية.

المقومات الفنية للقاعات التدريسية: يقصد بها الباحث مجموعة الآليات والإجراءات المتعلقة بالوسائل التعليمية وطرق التدريس والإضاءة والتهوية، والمقاعد ... إلخ.

الإطار النظري:

ماهية القاعات التدريسية:

يرى الهويدي (٢٠٠٢م، ص٩٧) أنَّ العملية التعليمية تتم في قاعات دراسية، وأنَّ المعلم مطالب بتوفير الظروف المادية والنفسية المناسبة لتحقيق الأهداف التربوية، وتتضمن البيئة المادية تنظيم الغرفة نفسها، والتجهيزات، والأدوات، وعدد التلاميذ، وطريقة جلوسهم في غرفة الصف. بينما تعني البيئة النفسية المناخ أو الوسط السائد في الصف كمجموعة اجتماعية، والصفوف التي يسودها بنية نفسية جيدة هي التي يسودها الاحترام المتبادل بين المعلم والطلاب، وعلاقة إيجابية تعاونية بين الطلاب، كما أنها الغرف الصفية التي يدرك فيها الطلاب الأهداف التي عليهم أن يحققوها وأنهم يتحملون مسؤولية تحقيقها.

وتتضمن بيئة القاعات التدريسية خمسة مكونات (السواعي وقاسم، ٢٠٠٥م، ص ١٧-٢٠) يجب على المعلم أن يوفرها هي:

١. إيجاد بيئة من الاحترام والمودة من خلال تفاعل المعلم مع الطلاب، والطلاب مع بعضهم.
٢. بناء ثقافة للتعلم، وتشمل ثلاثة عناصر هي: أهمية المحتوى الدراسي، وافتخار الطلاب بالعمل، وتوقعات التعلم والتحصيل.
٣. إدارة الإجراءات الصفية، وتشمل خمسة عناصر هي: إدارة المجموعات التدريسية، إدارة الفترات الانتقالية، إدارة الموارد التعليمية والتجهيزات، إدارة المهام غير التدريسية، والإشراف على المتطوعين والمساعدين.
٤. إدارة سلوك التلاميذ، وتشمل ثلاثة عناصر هي: التوقعات، ومراقبة سلوك التلاميذ، والاستجابة لسلوك التلاميذ.

٥. تنظيم المكان، ويشمل عنصرين هما: السلامة وتنظيم الأثاث، وسهولة الوصول إلى مصادر التعلم واستخدامها.

أهداف إدارة القاعات التدريسية:

تعد عملية التعليم في القاعات التدريسية عملية تفاعل مستمر بين المعلم والطلاب، تتم من خلال نشاطات محددة تُعطى في ظروف محددة. ولإحداث التفاعل المستمر بين الطالب والمعلم وبين الطلاب أنفسهم لابد من أن تتوافر البيئة المناسبة، والمشجعة للتفاعل، ولتحقيق ذلك يجب توافر عدة أهداف من أهمها:

١. حفظ النظام: وذلك من خلال سَنِّ الإجراءات التأديبية، وفرض الاستجابة للتعليمات والتنظيمات، التي تراعي خلق الأمان والاستقرار، واتباع سياسة الجامعة وعدم تجاوزها، والتدرج في هذه العقوبات، وتنزيلها على الوقائع والأحداث.

٢. الانضباط:

أ - انضباط داخلي: ينبع من الطلاب أنفسهم، فيلتزمون بالمحافظة على الهدوء، والنظام الداخلي داخل قاعات التدريس، نتيجة اقتناعهم بدورهم وأهميته لهم. فالطالب المنضبط ذاتيًّا يحافظ على النظام، ويراقب سلوكه ذاتيًّا، ويحرص على الالتزام بتعليمات المعلم وطلباته سواءً أكان المعلم موجودًا أو غير موجود.

ب - انضباط خارجي: وهو يُفرض من الخارج على المتعلم، ويقوم بتنفيذ رغبات الآخرين بناءً على تعليماتهم، فهو يمارس هنا انضباطًا من الخارج. وبقدر ما يكون عضو هيئة التدريس قادرًا على قيادة القاعة وإدارتها بقدر ما يكون مؤثرًا في انضباط الطلاب. وأفضل الطرق التي يمكن أن يستخدمها المعلم لحفظ النظام تقوم على تكوين وتنمية الانضباط الذاتي لدى الفرد؛ لأن ذلك يضمن استمرار الفرد في نشاطه التعليمي، وابتعاده عن كل المؤثرات.

٣. تنظيم البيئة الفيزيقية: تلاميذ القاعة هم العنصر الأهم في العملية التعليمية، والبيئة الفيزيقية هي التي تشكل الإطار الذي يتم فيه التعلم، فهي من الأمور الهامة في زيادة الفعالية والإنتاج.

٤. القوى والعوامل المؤثرة في إدارة القاعة: يتأثر النظام والانضباط في القاعة بعوامل عديدة

متنوعة، يتصل بعضها بنمط الإدارة المتبع داخل الجامعة، ويتصل بعضها الآخر بعضو هيئة التدريس ومفهومه للنظام والانضباط وسلوكه وتفاعله، ويتصل البعض الآخر بالتلاميذ والمناخ التعليمي (العجمي، ٢٠٠٠م).

متطلبات نجاح إدارة القاعات التدريسية:

تحتاج إدارة القاعات التدريسية بعض المتطلبات التي ينبغي توافرها، ويمكن عرضها على النحو التالي:

١. التخطيط والإعداد المسبق الذي يتضمن أو يهدف إلى توجيه الجهود والطاقات المتوفرة في القاعة وربما في البيئة الجامعية، وبشكل عام من أجل تحقيق أهداف العملية التعليمية التعلمية.

٢. تحقيق أهداف مخطط لها ومنظمة، فهي عملية هادفة في نظامها الكلي، وفي العمليات أو الإجراءات الرئيسية والفرعية التي تحدث خلال الممارسة.

٣. تحرص على توفير الجوِّ النفسي والاجتماعي الذي يشجع على التفاعل بين المعلم والطلاب وبين الطلاب أنفسهم.

٤. توظيف واستخدام جميع الإمكانيات البشرية والمادية التي توجد في البيئة التعليمية، وتوجيهها نحو تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المنشودة.

٥. التأهيل العلمي والمسلكي الذي يتسلح به عضو هيئة التدريس، (منسي، ٢٠٠٠م، ص١٤).

وذكر العبادي (٢٠٠٥) عدة عوامل تحقق نجاح إدارة القاعات التدريسية هي:

١. شخصية المعلم وأسلوبه: المعلم الحازم والمرن والمشجع على المشاركة وإثارة الدافعية يحظى باحترام الطلاب.

٢. الإعداد والتحضير الجيدين: التحضير والإعداد الجيد للدرس، وتحديد الأهداف، والأساليب والأنشطة، والتقويم يساعد الطلاب على إدراك كل ما تعلموه وما تحقق لهم من فوائد نتيجة المحاضرة المتميزة، فيكون ذلك حافزًا لهم للإقبال والاندفاع نحو التعلم.

٣. توفير المناخ النفسي والاجتماعي المناسب لعملية التعلم: إذا توافر المناخ المناسب في القاعة الدراسية شجع ذلك على التفاعل الجيد؛ لأن البيئة لها تأثير كبير في فعالية عملية التعلم.

٤. الديمقراطية: البيئة الدراسية مجموعة من العلاقات والاتصالات والتفاعلات بين مجموعة من الأفراد (المعلم والطلاب).

٥. الاهتمام الجيد بتعلم الطلبة: اهتمام المعلم وإدارة الجامعة بالطلاب، ومتابعة سلوكهم، ومدى تقدمهم أو تأخرهم في التحصيل الدراسي، وحل مشكلاتهم يساعد على تقدم الطلاب ونجاح إدارة القاعة.

٦. التفاعل الإيجابي داخل القاعات التدريسية: فإنه يسهم فيما يلي (إبراهيم، ٢٠٠٢م):

- يساعد المعلم على تطوير طريقته في التدريس، عن طريق إمداده بمعلومات حول كل من سلوكه التدريسي داخل الفصل، ومعايير السلوك المرغوب فيه.
- يزيد من حيوية التلاميذ في الموقف التعليمي، إذ يعمل على تحريرهم من حالة الصمت والسلبية إلى حالة المناقشة وتبادل وجهات النظر حول أي موضوع أو أي قضية.
- يساعد على اكتساب التلاميذ اتجاهات إيجابية نحو المعلم ونحو المقرر الدراسي، بل ونحو زملائهم، فقد ينمي لديهم مهارات الاستماع والتعبير والمناقشة، وذلك بما يوفره المعلم لتلاميذه من أمن وعدالًة ديمقراطية.
- يرفع من مستوى تحصيل الطلاب ويقوي تعلمهم من خلال قيامهم بشرح بعض النقاط للطلاب الأقل قدرة منهم.
- تغيير دور المعلم من ملقنٍ، والطالب من متلقٍ ومستجيب لا حول له ولا قوة، إلى كونهما قطبي العملية التعليمية.
- تربية الطلبة على كيفية التخاطب، والحديث، والإصغاء، والإقناع، وعدم المقاطعة، وتقدير مواقف الآخرين، وخبراتهم، ومشاعرهم المختلفة في وجهات النظر.

الدراسات السابقة:

١. دراسة حموه (٢٠١٧م) هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة لتحسين البيئة المدرسية ومعوقات تطبيقها، في مدارس المرحلة الثانوية للبنات بمحافظة ينبع، والكشف عن العلاقة الارتباطية بين البيئة المدرسية الجديدة، وبين التحصيل الدراسي، واستخدم المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة النهائية من (٤٠) مديرة ووكيلة مدرسة ثانوية، اللواتي يعملن في المدارس الثانوية التابعة لإدارات التربية والتعليم بمحافظة ينبع، للعام الدراسي ١٤٣٧/١٤٣٦هـ، وكانت أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: أنَّ واقع تطبيق مبادئ (التركيز على المستفيد، والانتفاع بالموارد

البشرية، ومبدأ التحسين المستمر، وتشكيل فرق العمل) لتحسين البيئة المدرسية في مدارس المرحلة الثانوية للبنات بمحافظة ينبع كان بدرجة متوسطة، وأنَّ واقع تطبيق مبادئ (القيادة الموجهة، اتخاذ القرارات، التخطيط الاستراتيجي) لتحسين البيئة المدرسية في مدارس المرحلة الثانوية للبنات بمحافظة ينبع كان بدرجة كبيرة، كما أنَّ مستوى معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مدارس المرحلة الثانوية للبنات بمحافظة ينبع كان بدرجة كبيرة، وأنَّ هناك علاقة ارتباطية موجبة قوية بين البيئة المدرسية التي تطبق إدارة الجودة الشاملة وبين مستوى التحصيل الدراسي في المدارس الثانوية للبنات بمحافظة ينبع.

٢. دراسة العوهلي (٢٠١٤م): هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن بعض عناصر البيئة الصفية، وعلاقتها بأنماط التفكير لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة القصيم، وتكونت عينة من (٥٩٠) طالبًا، اختارتهم بالطريقة العشوائية، وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أبرزها: أنَّ التقديرات على مقياس البيئة الصفية كانت ضمن المستوى المتوسط، وبلغ أعلى متوسط على مجال التنافس، وأدنى متوسط على مجال الاحتكاك، كما أنَّ التقديرات على مقياس أنماط التفكير كانت ضمن المستوى المتوسط، وبلغ أعلى متوسط للأسلوب الهرمي، وأدنى متوسط للأسلوب المحافظ، ، وتوصلت الدراسة إلى وجود معاملات ارتباط ذات دلالة إحصائية، بين البيئة الصفية وأنماط التفكير لمجالات (التشريعي، والتنفيذي، الحكمي، العالمي، المحلي، والمتحرر، والمحافظ، والهرمي، والملكي، والأقلي، والفوضوي، والخارجي، ووجود فروق دالَّة إحصائيًّا لأنماط التفكير على مجالات (الرضا، والصعوبة، والتجانس) تعزى إلى اختلاف الصف الدراسي، وكانت الفروق لصالح طلبة الصف الأول والثاني الثانوي، ووجود فروق دالَّة إحصائيًّا لأنماط التفكير على مجالات (الرضا، والاحتكاك، والتنافس، والتجانس) تعزى إلى اختلاف التحصيل الدراسي، وكانت الفروق لصالح الطلاب المُتَدَنِّي التحصيل.

٣. دراسة الثبيتي، (٢٠١٤م)، هدفت إلى بيان مدى توافر عوامل تعزيز الجودة في بيئة القاعات التدريسية، بكلية التربية بجامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب بالكلية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واعتمدت على الاستبانة في جمع البيانات، وخرجت الدراسة بعدد من النتائج من أهمها: أنَّ هناك إجماعًا من قبل مجتمع الدراسة على

أنَّ عوامل تعزيز الجودة في بيئة القاعات التدريسية لا تتوافر بالقدر المطلوب، بل بعضها لا يتوافر مطلقاً مثل: السبورة الضوئية، وجهاز الحاسوب، وإمكانية الاتصال بالإنترنت، وعازل الصوت، والستائر، وقد أوصت الدراسة في ضوء نتائجها بعدة توصيات، من أبرزها : تزويد كل قاعة تدريسية بجهاز حاسوب، وسبورة ضوئية، وستائر؛ لتعتيمها عند الحاجة، وإمكانية الاتصال بالإنترنت، واختيار مقاعد للطلبة أكثر راحة وأنسب لأحجامهم، ومن الأفضل أن تكون متحركة، وتتناسب أعدادها مع مساحة القاعة فتسهل الحركة داخل القاعة، والاهتمام بصيانة ونظافة القاعات التدريسية باستمرار، واختيار مكيفات صامتة لا تزعج الطلبة والمحاضرين، وتأمين وسائل الأمن والسلامة بكل القاعات التدريسية.

٤. دراسة الجزائري وكحيلي (٢٠١١م)، هدفت إلى معرفة معوقات استخدام عناصر البيئة المادية لتدريس مادة الأحياء، من وجهة نظر مدرسي المادة في المدارس الثانوية في محافظة دمشق، من حيث (غرفة الصف، وتقنيات التعليم، والمختبرات التعليمية، والحدائق المدرسية، والبناء المدرسي)، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وأُعدَّت استبانة من خمسة محاور وهي: (المختبرات المدرسية، وغرفة الصف، والحديقة المدرسية، والمبنى المدرسي، والوسائل التعليمية). وتوصلت الدراسة إلى وجود عوائق بدرجة مرتفعة من وجهة نظر معلمي مادة الأحياء في المدارس الثانوية نحو عناصر البيئة المادية، وتوزعت تلك المعوقات على التوالي: (الحديقة بنسبة (٨٤٪)، والتقنيات التعليمية بنسبة (٧٨٪)، وغرفة الصف بنسبة (٧٧٪)، والبناء المدرسي بنسبة (٧٧٪)، والمختبرات التعليمية بنسبة (٧٦٪). ولم يتبين وجود فروق تعزى لمتغير الجنس والخبرة.

٥. هدفت دراسة فانديفر (Vandiver, 2011) إلى الكشف عن مدى تأثير نوعية التسهيلات والخدمات المدرسية على البيئة التعليمية في المدارس الثانوية في شمال تكساس، وإلى تحديد العلاقة بين التسهيلات والخدمات المدرسية وبيئة التعليم المدرسي. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي لتحليل البيانات، ومزجت بين المقابلات الشخصية والاستبانة في جمع البيانات، وأظهرت الدراسة أنَّ هناك علاقة موجبة بين نوعية وملاءمة التسهيلات التعليمية وبين تحصيل الطلاب، وأنَّ هناك تغيرًا في معدل دوران المعلمين الوظيفي.

٦. سعت دراسة دوريس (Dorris, 2011) إلى التحقق من مدى فاعلية استخدام استمارة تقويم

بيئة التعلم ((Effective Learning Environment Assessment (ELEA في تقويم بيئة التعلم. واستخدمت الدراسة أداة مصممة لتقويم تصورات المعلمين حول المنشأة التعليمية من أجل دراسة (ELEA)، ودرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في ولاية تكساس من خلال مقياس تقدير التصميم ((Design Assessment Scale (DAS من خلال شبكة الانترنت. وأظهرت نتائج الدراسة أنَّ معاملات الارتباط تتراوح بين (0.43) وحتى (0.64)، وتتفق النتائج مع التوقعات النظرية، كما أكدت النتائج أنَّ استمارة (ELEA) تمتلك صلاحية كافية لتقويم حالة المنشأة التعليمية.

التعليق على الدراسات السابقة:

يتضح من العرض السابق تنوع الدراسات التي تناولت البيئة التدريسية بصفة عامة، وباعتبار القاعات التدريسية من ضمن عناصر البيئة الصفية فإنَّ تفرد الدراسة الحالية بالتركيز عليها يعطيها تميزًا عن هذه الدراسات بجانب تميزها في عينتها ومجتمعها، ورغم ذلك أفادت الدراسة الحالية من تلك الدراسات في عرض الإطار النظري وبعض الإجراءات المنهجية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة: استخدم المنهج الوصفي بأسلوبه المسحي؛ باعتباره الأنسب لتحقيق أهداف الدراسة.

مجتمع الدراسة: جميع أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم الاجتماعية البالغ عددهم (٦٠٠) عضو وعضوة.

عينة الدراسة: عينة عشوائية بسيطة مكونة من (٢٣٤) عضوًا من هيئة التدريس.

أداة الدراسة:

تعتمد الدراسة على الاستبانة أداة لجمع البيانات، وقد تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من (٣٩) عبارة، تتناول المقومات الإدارية والفنية اللازمة لنجاح إدارة القاعات التدريسية، وهي مقسمة على محورين، أحدهما تناول المقومات الإدارية، والآخر تناول المقومات الفنية.

صدق أداة الدراسة:

الصدق الظاهري لأداة الدراسة (صدق المحكمين):

عُرضت الاستبانة على عدد من المحكمين؛ وذلك للاسترشاد بآرائهم، وقد طُلب منهم إبداء

الرأي حول مدى وضوح العبارات ومدى ملاءمتها لما وضعت لأجله، ومدى مناسبة العبارات للمحور الذي تنتمي إليه، مع وضع التعديلات والاقتراحات التي يمكن من خلالها تطوير الاستبانة.

وبناءً على التعديلات والاقتراحات التي أبداها المحكمون، أجرى الباحث التعديلات اللازمة التي اتفق عليها غالبية المحكمين، من تعديل بعض العبارات وحذف عبارات أخرى، حتى أصبحت الأداة في صورتها النهائية.

صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة:

بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة، طبَّقها الباحث ميدانيًّا على عينة استطلاعية مكونة من (٥٠) عضوًا من هيئة التدريس، كما حُسِب معامل الارتباط (بيرسون) لمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة، فقد حُسب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة، كما توضح ذلك الجداول التالية.

جدول (١)

معاملات ارتباط (بيرسون) لعبارات (المقومات الإدارية والفنية اللازمة لنجاح إدارة القاعات التدريسية) بالدرجة الكلية لكل بُعد

المقومات الإدارية		المقومات الفنية	
الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
١	٠,٥٩٤❖❖	١	٠,٦٦٩❖❖
٢	٠,٦٧٣❖❖	٢	٠,٧٥٠❖❖
٣	٠,٦٢٢❖❖	٣	٠,٨٠٢❖❖
٤	٠,٦٤٤❖❖	٤	٠,٦٣٨❖❖
٥	٠,٥٤٠❖❖	٥	٠,٦٩٦❖❖
٦	٠,٧٨٤❖❖	٦	٠,٧٣٢❖❖
٧	٠,٦٤١❖❖	٧	٠,٧٥٢❖❖
٨	٠,٦٥٥❖❖	٨	٠,٧٨٨❖❖
٩	٠,٦٠٨❖❖	٩	٠,٧٣٧❖❖
١٠	٠,٨٣٥❖❖	١٠	٠,٧٧٨❖❖
١١	٠,٧٠٧❖❖	١١	٠,٧٦٥❖❖
١٢	٠,٨٢٨❖❖	١٢	٠,٧٢١❖❖

المقومات الإدارية		المقومات الفنية	
الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
١٣	❖❖٠,٧٦٣	١٣	❖❖٠,٨٠٥
١٤	❖❖٠,٧٨٣	١٤	❖❖٠,٨٢٢
١٥	❖❖٠,٨٠٣	١٥	❖❖٠,٧٥٠
١٦	❖❖٠,٧١٨	١٦	❖❖٠,٧٥٩
-	-	١٧	❖❖٠,٧٠٤
-	-	١٨	❖❖٠,٧٠٨
-	-	١٩	❖❖٠,٧٥٥
-	-	٢٠	❖❖٠,٧٨٥
-	-	٢١	❖❖٠,٧٠٢
-	-	٢٢	❖❖٠,٧٦٢
-	-	٢٣	❖❖٠,٧٧٤

جدول (٢)

معاملات ارتباط (بيرسون) لأبعاد (المقومات الإدارية والفنية اللازمة لنجاح إدارة القاعات التدريسية) بالدرجة الكلية للأداة

المحور	معامل الارتباط
المقومات الإدارية	❖❖٠,٨٧٢
المقومات الفنية	❖❖٠,٨٧٦

يتضح من خلال الجداول (١، ٢) أنَّ جميع العبارات والأبعاد دالَّة عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي، كما يشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة وكافية يمكن الوثوق بها في تطبيق الدراسة الحالية.

ثبات أداة الدراسة:

تُؤكِّد من ثبات الدراسة باستخدام معامل ثبات (ألفا كرونباخ)، والجدول (٣) يوضح معامل الثبات لمحاور أداة الدراسة وذلك كما يلي:

جدول (٣)

معامل (ألفا كرونباخ) لقياس ثبات أداة الدراسة

الرقم	المحور	عدد الفقرات	معامل الثبات
١	المقومات الإدارية	١٦	٠,٨٣١
٢	المقومات الفنية	٢٣	٠,٨٦٦
	الثبات الكلي	٣٩	٠,٨٧٥

يتضح من خلال الجدول (٣) أنَّ مقياس الدراسة يتمتع بثبات مقبول إحصائيًّا، فقد بلغت قيمة معامل الثبات الكلية (ألفا) (٠,٨٧٥)، وهي درجة ثبات عالية، كما تراوحت معاملات ثبات أداة الدراسة ما بين (٠,٨٣١، ٠,٨٦٦)، وهي معاملات ثبات مرتفعة يمكن الوثوق بها في تطبيق الدراسة الحالية.

نتائج الدراسة:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي نصَّ على «ما المقومات الإدارية اللازمة لنجاح إدارة القاعات التدريسية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة»؟

حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية، والرتب، لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة على العبارات المتعلقة بهذا المحور، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٤)

المتوسطات الحسابية، والانحراف المعياري، ودرجة الموافقة لاستجابات أفراد الدراسة حول المقومات الإدارية اللازمة لنجاح إدارة القاعات التدريسية بكلية العلوم الاجتماعية

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	نسبة الممارسة	الترتيب
١٣	مراعاة التخطيط الجيد لتوزيع المقاعد بالقاعات التدريسية.	٤,٥٥	٠,٧٢	عالية جدًّا	٩٠,٩	١
١	أن يضع عضو هيئة التدريس بين يدي طلابه نسخة مكتوبة ومفصلة من خطة المقرر	٤,٥٤	٠,٨١	عالية جدًّا	٩٠,٩	٢

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	نسبة الممارسة	الترتيب
	ومتطلباته بما تتضمنه من أهداف، ومحتوى، وأنشطة، ومواعيد الاختبارات، والمصادر والمراجع الداعمة للمقرر.					
٢	الإشراف على توزيع الطلاب داخل القاعات التدريسية وفق خطة علمية.	٤,٥٣	٠,٦٨	عالية جدًّا	٩٠,٦	٣
٦	متابعة توافر عناصر الأمن والسلامة داخل القاعات التدريسية.	٤,٥٠	٠,٨١	عالية جدًّا	٩٠,٠	٤
٩	توفير عضو هيئة التدريس للانضباط داخل القاعات التدريسية.	٤,٤٠	٠,٨٠	عالية جدًّا	٨٨,٠	٥
١٢	التخطيط الجيد لإدارة الوقت داخل القاعات التدريسية.	٤,٣٦	٠,٨٣	عالية جدًّا	٨٧,٢	٦
١١	التخطيط الجيد لأماكن القاعات التدريسية.	٤,٣٦	٠,٩٠	عالية جدًّا	٨٧,٢	٧
١٠	وضع الأنظمة واللوائح المتعلقة بالقاعات التدريسية ومتابعة تنفيذها.	٤,٣٥	٠,٨٤	عالية جدًّا	٨٧,١	٨
٣	المتابعة المستمرة لجوانب الضعف داخل القاعات التدريسية واقتراح الخطط لعلاجها.	٤,٣٣	٠,٩٠	عالية جدًّا	٨٦,٦	٩
٨	الالتزام بالأعداد المحددة داخل القاعات التدريسية ومتابعة مدى ملاءمتها لهذه الأعداد.	٤,٢٧	٠,٩٧	عالية جدًّا	٨٥,٥	١٠
٧	حرص عضو هيئة التدريس على توفير جو من المتعة والتشويق داخل القاعات التدريسية.	٤,١٩	٠,٨٢	عالية	٨٣,٨	١١

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	نسبة الممارسة	الترتيب
١٤	التنويع في استخدام أساليب التقويم داخل القاعات التدريسية (اختبارات، تقارير، ملفات تقويم، بطاقة ملاحظة، حوار، مناقشة، مشاريع، إلخ).	٤,١٨	١,٠٢	عالية	٨٣,٥	١٢
٥	توفير الظروف الفيزيقية المناسبة في القاعات التدريسية مثل: التهوية - النظافة - الترتيب – الإضاءة.	٤,١٤	٠,٨٨	عالية	٨٢,٧	١٣
١٥	متابعة توافر الأجهزة ومعينات التدريس المتطلبة داخل القاعات التدريسية.	٤,٠٩	١,٠٤	عالية	٨١,٧	١٤
١٦	الإشراف على تنفيذ خطط بديلة داخل القاعات التدريسية أثناء الأزمات والطوارئ والأعطال المفاجئة.	٣,٩٥	١,١٢	عالية	٧٩,١	١٥
٤	توفير مكتبة خاصة لكل قاعة تدريسية.	٣,٧٩	١,٠٩	عالية	٧٥,٧	١٦
المتوسط الحسابي العام		٤,٢٨	٠,٦٣	عالية جدًّا	٨٥,٧	-

يتضح من الجدول (٤) أنَّ محور المقومات الإدارية اللازمة لنجاح إدارة القاعات التدريسية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم الاجتماعية يتضمن (١٦) عبارة، تتراوح المتوسطات الحسابية لهم ما بين (٣,٧٩، ٤,٥٥)، وهذه المتوسطات تقع في الفئتين الرابعة والخامسة من فئات المقياس المتدرج الخماسي، التي تُشير إلى درجة موافقة (عالية – عالية جدًّا)، وتُشير النتيجة السابقة إلى تفاوت استجابات أفراد الدراسة حول المقومات الإدارية اللازمة لنجاح إدارة القاعات التدريسية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم الاجتماعية.

وقد بلغ المتوسط الحسابي العام (٤,٢٨) بانحراف معياري (٠,٦٣)، وهذا يدل على أنَّ هناك موافقة بدرجة عالية جدًّا بين أفراد الدراسة، على المقومات الإدارية اللازمة لنجاح إدارة القاعات

التدريسية بكلية العلوم الاجتماعية، ومن أبرز تلك المقومات: (مراعاة التخطيط الجيد لتوزيع المقاعد بالقاعات التدريسية، وكذلك أن يضع عضو هيئة التدريس بين يدي طلابه نسخة مكتوبة ومفصلة من خطة المقرر ومتطلباته بما تتضمنه من أهداف، ومحتوى، وأنشطة، ومواعيد الاختبارات، والمصادر والمراجع الداعمة للمقرر، إضافة إلى الإشراف على توزيع الطلاب داخل القاعات التدريسية وفق خطة علمية، ومتابعة توافر عناصر الأمن والسلامة داخل القاعات التدريسية، و توفير عضو هيئة التدريس للانضباط داخل القاعات التدريسية).

ويتضح من خلال النظر إلى قيم الانحراف المعياري بالجدول (٤) أنَّ تلك القيم تنحصر بين (٠,٧٢، ١,٠٩)، وهي قيم تتمحور حول الواحد الصحيح، وهذا يشير إلى أنَّ هناك تجانسًا بين استجابات أفراد الدراسة حول المقومات الإدارية اللازمة لنجاح إدارة القاعات التدريسية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم الاجتماعية.

والعبارات التالية تناقش بنوع من التفصيل أبرز خمس عبارات بمحور المقومات الإدارية اللازمة لنجاح إدارة القاعات التدريسية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم الاجتماعية، وهي تتمثل في العبارات (١٣، ١، ٢، ٦، ٩) مرتبة تنازليًّا وفقًا للمتوسط الحسابي لها، وذلك على النحو التالي:

١. جاءت العبارة (١٣) وهي: (مراعاة التخطيط الجيد لتوزيع المقاعد بالقاعات التدريسية) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,٥٥) وانحراف معياري (٠,٧٢)، وهذا يدل على أنَّ هناك موافقة بدرجة عالية بين أفراد الدراسة على أنَّ مراعاة الأستاذ لتحقيق العدالة والموضوعية في تقويم الطلاب، من المقومات الإدارية اللازمة لنجاح إدارة القاعات التدريسية بكلية العلوم الاجتماعية.

ويظهر للباحث أنَّ هذه النتيجة منطقية باعتبار أنَّ التخطيط الجيد هو الخطوة الأولى لنجاح أي عمل، وبدون التخطيط يصبح العمل عشوائيًّا، ويهدر الكثير من الوقت والجهد دون تحقيق الهدف المطلوب.

٢. جاءت العبارة (١) وهي: (أن يضع الأستاذ بين يدي طلابه نسخة مكتوبة ومفصلة من خطة المقرر، ومتطلباته بما تتضمنه من أهداف، ومحتوى، وأنشطة، ومواعيد الاختبارات، والمصادر والمراجع الداعمة للمقرر) بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٤,٥٤) وانحراف معياري

(٠,٨١)، وهذا يدل على أنَّ هناك موافقة بدرجة عالية بين أفراد الدراسة على أنَّ وضع الأستاذ بين يدي طلابه نسخة مكتوبة ومفصلة من خطة المقرر، ومتطلباته، بما تتضمنه من أهداف، ومحتوى، وأنشطة، ومواعيد الاختبارات، والمصادر والمراجع الداعمة للمقرر من المقومات الإدارية اللازمة لنجاح إدارة القاعات التدريسية بكلية العلوم الاجتماعية.

ويمكن عزو هذه النتيجة لاعتبار أنَّ وجود مثل هذه النسخة بيد يدي الطلاب يسهل العمل والتواصل داخل القاعات التدريسية، ويحافظ على انضباط القاعة بصورة كبيرة، حيث إنَّ كل طالب تكون في يده نسخة موضح بها خطة المقرر، ومتطلباته، وإجراءات تنفيذها، مما يمنع كثرة الاستفسارات أو الضوضاء أو يؤثر سلبًا على التركيز.

٣. جاءت العبارة (٢) وهي: (الإشراف على توزيع الطلاب داخل القاعات التدريسية وفق خطة علمية) بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٤,٥٣) وانحراف معياري (٠,٦٨)، وهذا يدل على أنَّ هناك موافقة بدرجة عالية بين أفراد الدراسة على أنَّ قيام الأستاذ بتوزيع موضوعات المقرر على الخطة الزمنية توزيعًا علميًّا مناسبًا من المقومات الإدارية اللازمة لنجاح إدارة القاعات التدريسية بكلية العلوم الاجتماعية.

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى كون عمل المعلم تغيَّر في ضوء الاستراتيجيات والاتجاهات الحديثة في التعليم، من مجرد ناقلٍ وملقنٍ للمادة العلمية إلى عمل الموجه والمرشد أثناء العملية التعليمية، فيكون من بين اختصاصاته الإشراف على توزيع الطلاب داخل القاعات التدريسية بما يحقق قدرًا كبيرًا من الانضباط والتوجه المباشر نحو تحقيق الأهداف التعليمية.

٤. جاءت العبارة (٦) وهي: (متابعة توافر عناصر الأمن والسلامة داخل القاعات التدريسية) بالمرتبة الرابعة، بمتوسط حسابي (٤,٥٠) وانحراف معياري (٠,٨١)، وهذا يدل على أنَّ هناك موافقة بدرجة عالية بين أفراد الدراسة على أنَّ حرص الأستاذ على توزيع وقت المحاضرة بشكل يتلاءم مع محاور الموضوع المطروح للشرح من المقومات الإدارية اللازمة لنجاح إدارة القاعات التدريسية بكلية العلوم الاجتماعية.

ويمكن عزو هذه النتيجة لكون توافر عناصر الأمن والسلامة مطلبًا مهمًّا في شتى المجالات بما فيها المجال التعليمي، وإشراف المعلم على تحقق ذلك يسهم بإيجابية، ويعطي ثقة بدرجة عالية في الاطمئنان لهذه العناصر.

٥. جاءت العبارة (٩) وهي: (توفير عضو هيئة التدريس للانضباط داخل القاعات التدريسية) بالمرتبة الخامسة، بمتوسط حسابي (٤,٤٠) وانحراف معياري (٠,٨٠)، وهذا يدل على أنَّ هناك موافقة بدرجة عالية بين أفراد الدراسة على أنَّ تكليف الأستاذ أحد الطلاب بعملية التنسيق للمجموعة، ووضع قائمة خاصة بالطلاب عن طريق البريد الإلكتروني أو أحد برامج التواصل الاجتماعي؛ لتسهيل التواصل بينه وبينهم، من المقومات الإدارية اللازمة لنجاح إدارة القاعات التدريسية بكلية العلوم الاجتماعية.

وتبدو هذه النتيجة منطقية في ظلِّ اعتبار الانضباط داخل القاعات التدريسية عاملاً رئيسًا في نجاح إدارتها، وفي تحقيق أهدافها، فبدون الانضباط تصبح العملية داخل القاعات التدريسية غير ناجحة، ويقلُّ التركيز، وتنتشر العشوائية، فتفقد القاعات التدريسية عنصرًا مهمًّا ومقومًا رئيسًا من مقومات نجاحها.

وتوضح النتائج بالجدول (٤) أنَّ أقل ثلاث عبارات بمحور المقومات الإدارية اللازمة لنجاح إدارة القاعات التدريسية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم الاجتماعية، تتمثل في العبارات (١٥، ١٦، ٤) مرتبة تنازليًّا وفقًا للمتوسط الحسابي لها، وذلك على النحو التالي:

١. جاءت العبارة (١٥) وهي: (متابعة توافر الأجهزة، ومعينات التدريس المتطلبة داخل القاعات التدريسية) بالمرتبة الرابعة عشرة بمتوسط حسابي (٤,٠٩) وانحراف معياري (١,٠٤).

ويمكن عزو هذه النتيجة لكون هذه المهمة تكون من مهام الإشراف الطلابي بصورة أكبر من مهام عضو هيئة التدريس، بجانب أنَّ توافرها يرتبط بعوامل كثيرة، أبرزها النواحي المادية التي قد لا يكون لعضو هيئة التدريس دور مباشر فيها.

٢. جاءت العبارة (١٦) وهي: (الإشراف على تنفيذ خطط بديلة داخل القاعات التدريسية أثناء الأزمات والطوارئ والأعطال المفاجئة) بالمرتبة الخامسة عشرة بمتوسط حسابي (٣,٩٥) وانحراف معياري (١,١٢).

ويمكن عزو هذه النتيجة لكون هذه المهمة تكون أكثر التصاقًا بعناصر الأمن بالجامعة، الذين ينبغي أن يكونوا متواجدين بالعدد الكافي، ومدربين التدريب الكافي الذي يؤهلهم للتعامل مع حالات الطوارئ.

٣. جاءت العبارة (٤) وهي: (توفير مكتبة خاصة لكل قاعة تدريسية) بالمرتبة السادسة عشرة، بمتوسط حسابي (٣,٧٩) وانحراف معياري (١,٠٩).

ويمكن عزو هذه النتيجة لكون هذا المتطلب من مهام الإدارة الجامعية من جهة، وأنَّ هناك جهة متخصصة تتولى عملية تجهيز المكتبات، والإشراف عليها، ومتابعتها، وتحديثها كل فترة، مما يجعل لعضو هيئة التدريس عملاً غير مباشر فيها، فقد يقتصر عمله على التوجيه والإرشاد أو اقتراح المراجع المتطلبة، من دون أن يتعدى ذلك إلى مرحلة التنفيذ.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني، والذي نصَّ على الآتي: المقومات الفنية اللازمة لنجاح إدارة القاعات التدريسية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؟

حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ونسبة الموافقة على كل عبارة، والرتب، لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة على العبارات المتعلقة بهذا المحور، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٥)

المتوسطات الحسابية، والانحراف المعياري، ودرجة الموافقة لاستجابات أفراد الدراسة، حول المقومات الفنية اللازمة لنجاح إدارة القاعات التدريسية بكلية العلوم الاجتماعية

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	نسبة الممارسة	الترتيب
١	أن يستخدم عضو هيئة التدريس لغة واضحة، ومصطلحات سهلة الفهم.	٤,٥١	٠,٦١	عالية جدًّا	٩٠,٣	١
٨	أن يمتلك عضو هيئة التدريس القدرة على معالجة المواقف الطارئة بأسلوب تربوي مناسب.	٤,٤١	٠,٧٥	عالية جدًّا	٨٨,٣	٢
٥	أن يتمتع عضو هيئة التدريس بحماس ودافعية وولاء لعملية التدريس.	٤,٤٠	٠,٧١	عالية جدًّا	٨٧,٩	٣
١٥	أن يستعد عضو هيئة التدريس للمحاضرة قبل موعدها بوقت كاف.	٤,٣٨	٠,٩١	عالية جدًّا	٨٧,٦	٤
٧	أن يبني عضو هيئة التدريس علاقات إيجابية بينه وبين طلابه تقوم على العدل، والثقة، والاحترام، والتقدير.	٤,٣٥	٠,٧٧	عالية جدًّا	٨٧,١	٥

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	نسبة الممارسة	الترتيب
٣	أن يستخدم عضو هيئة التدريس اللغة غير اللفظية في تقديم المحاضرة مثل: الحركات، والإيماءات، وتعبيرات الوجه، والاتصال البصري، ومستوى الصوت.	٤,٣١	٠,٧٩	عالية جدًّا	٨٦,٢	٦
٩	أن يحرص عضو هيئة التدريس على الموازنة بين كثرة المتطلبات، ومراعاة الأولويات في تنفيذها.	٤,٢٩	٠,٧٦	عالية جدًّا	٨٥,٧	٧
٢	أن يراعي عضو هيئة التدريس الفروق الفردية للطلاب أثناء عرض المحاضرة.	٤,٢٩	٠,٧٩	عالية جدًّا	٨٥,٨	٨
١٠	أن يشجع عضو هيئة التدريس طلابه على التعاون، والعمل بروح الفريق الواحد، وتحمل المسؤولية.	٤,٢٦	٠,٨٦	عالية جدًّا	٨٥,٢	٩
٢٢	أن يختم عضو هيئة التدريس المحاضرة بمراجعة الموضوع، وتقديمه في صورة جُمل ملخصة وقصيرة.	٤,٢٤	٠,٩٢	عالية جدًّا	٨٤,٩	١٠
٢١	أن يستخدم عضو هيئة التدريس أمثلة متنوعة لتعزيز فهم الطلاب.	٤,٢٣	٠,٨٦	عالية جدًّا	٨٤,٦	١١
١٩	أن يحرص عضو هيئة التدريس على اختيار الأنشطة والمواد التعليمية المحفزة للتفكير.	٤,٢١	٠,٨٨	عالية جدًّا	٨٤,٢	١٢
١٨	أن يمهد عضو هيئة التدريس للمحاضرة بطريقة مشوقة، كربطها بالمحاضرة السابقة، أو بحدث، أو موقف، أو قصة لشد انتباه الطلاب.	٤,٢٠	٠,٩٢	عالية	٨٣,٩	١٣

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	نسبة الممارسة	الترتيب
١٦	أن يحدد عضو هيئة التدريس الأهداف العامة لتدريس المقرر، والخاصة لكل موضوع.	٤,١٩	١,٠٣	عالية	٨٣,٨	١٤
١١	أن يستخدم عضو هيئة التدريس أساليب التحفيز المتنوعة لتشجيع الطلاب على المشاركة والتفاعل.	٤,١٥	٠,٨٢	عالية	٨٣,٠	١٥
١٣	أن يحدد عضو هيئة التدريس الأساليب والوسائل المتوقع استخدامها في التدريس، بما يتلاءم مع موضوع المحاضرة وعدد الطلاب.	٤,٠٩	٠,٩٦	عالية	٨١,٧	١٦
١٤	أن ينوع عضو هيئة التدريس بين أساليب التدريس بحسب متطلبات الموضوع.	٤,٠٣	١,١١	عالية	٨٠,٦	١٧
١٧	أن يحدد عضو هيئة التدريس الأهداف السلوكية الخاصة بالمحاضرة (الأهداف المعرفية، والمهارية، والوجدانية).	٤,٠١	١,٠٩	عالية	٨٠,٣	١٨
٢٣	أن يمتلك عضو هيئة التدريس القدرة على تصميم، واستخدام وسائل تعليم حديثة، تتناسب مع موضوع المحاضرة.	٣,٩٩	٠,٩٦	عالية	٧٩,٧	١٩
٢٠	أن يوظف عضو هيئة التدريس تقنية الحاسب الآلي، وبرامجه في التدريس.	٣,٩٩	١,٠١	عالية	٧٩,٧	٢٠
٦	أن يرحب عضو هيئة التدريس بحضور الطلاب، والجلوس معهم في ساعاته المكتبية.	٣,٩٧	٠,٩٣	عالية	٧٩,٤	٢١
٤	أن يحرص عضو هيئة التدريس على معرفة أسماء طلابه ومناداتهم بها.	٣,٩٣	٠,٨٦	عالية	٧٨,٥	٢٢

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	نسبة الممارسة	الترتيب
١٢	أن يتجول عضو هيئة التدريس في القاعة أثناء عرض الدرس بهدوء واتزان.	٣,٥٥	١,١٩	عالية	٧١,٠	٢٣
المتوسط الحسابي العام		٤,١٧	٠,٦٨	عالية	٨٣,٥	-

يتضح من الجدول (٥) أنَّ محور المقومات الفنية اللازمة لنجاح إدارة القاعات التدريسية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم الاجتماعية يتضمن (٢٣) عبارة، تتراوح المتوسطات الحسابية لها ما بين (٣,٥٥، ٤,٥١)، وهذه المتوسطات تقع في الفئتين الرابعة والخامسة من فئات المقياس المتدرج الخماسي، التي تشير إلى درجة موافقة (عالية – عالية جدًّا)، وتشير النتيجة السابقة إلى تفاوت استجابات أفراد الدراسة حول المقومات الفنية اللازمة لنجاح إدارة القاعات التدريسية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم الاجتماعية.

وقد بلغ المتوسط الحسابي العام (٤,١٧)، بانحراف معياري (٠,٦٨)، وهذا يدل على أنَّ هناك موافقة بدرجة عالية بين أفراد الدراسة، على المقومات الفنية اللازمة لنجاح إدارة القاعات التدريسية بكلية العلوم الاجتماعية، ومن أبرز تلك المقومات: أن يستخدم الأستاذ لغة واضحة، ومصطلحات سهلة الفهم، وكذلك امتلاك الأستاذ القدرة على معالجة المواقف الطارئة بأسلوب تربوي مناسب، إضافة إلى تمتع الأستاذ بحماس ودافعية وولاء لعملية التدريس، وكذلك استعداد الأستاذ للمحاضرة قبل موعدها بوقت كافٍ.

ويتضح من خلال النظر إلى قيم الانحراف المعياري بالجدول (٥) أنَّ تلك القيم تنحصر بين (٠,٦١، ١,١٩)، وهي قيم تتمحور حول الواحد الصحيح، وهذا يشير إلى أنَّ هناك تجانسًا بين استجابات أفراد الدراسة حول المقومات الفنية اللازمة لنجاح إدارة القاعات التدريسية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم الاجتماعية.

والعبارات التالية تناقش بنوع من التفصيل أبرز خمس عبارات بمحور المقومات الفنية اللازمة لنجاح إدارة القاعات التدريسية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم الاجتماعية، وهي تتمثل في العبارات (١، ٨، ٥، ١٥، ٧) مرتبة تنازليًّا وفقًا للمتوسط الحسابي لها، وذلك على النحو التالي:

١. جاءت العبارة (١) وهي: (أن يستخدم الأستاذ لغة واضحة، ومصطلحات سهلة الفهم) بالمرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (٤,٥١)، وانحراف معياري (٠,٦١)، وهذا يدل على أنَّ هناك موافقة بدرجة عالية جدًّا بين أفراد الدراسة على أنَّ استخدام الأستاذ للغة واضحة، ومصطلحات سهلة الفهم، من المقومات الفنية اللازمة لنجاح إدارة القاعات التدريسية بكلية العلوم الاجتماعية.

ويمكن عزو هذه النتيجة لكون عضو هيئة التدريس مطالب بأن يكون مرسلاً جيدًا، ومن المتطلبات الرئيسة لذلك قدرته على استخدام اللغة الواضحة والمصطلحات التي يسهل فهمها؛ حتى يحافظ على هدوء الطلاب من جهة، ويقلل من كثرة استفساراتهم من جهة أخرى.

٢. جاءت العبارة (٨) وهي: (أن يمتلك الأستاذ القدرة على معالجة المواقف الطارئة بأسلوب تربوي مناسب) بالمرتبة الثانية، بمتوسط حسابي (٤,٤١)، وانحراف معياري (٠,٧٥)، وهذا يدل على أنَّ هناك موافقة بدرجة عالية جدًّا بين أفراد الدراسة على أنَّ امتلاك الأستاذ للقدرة على معالجة المواقف الطارئة بأسلوب تربوي مناسب من المقومات الفنية اللازمة لنجاح إدارة القاعات التدريسية بكلية العلوم الاجتماعية.

ويمكن عزو هذه النتيجة لكون القاعة التدريسية بها عدد كبير من الطلاب، الذين يختلفون فيما بينهم من خصائص وسمات عقلية، وجسمية، واجتماعية، وثقافية، فلا بدَّ من حدوث بعض الاختلافات، أو المواقف الطارئة فيما بينهم، التي تتطلب بالضرورة امتلاك عضو هيئة التدريس المهارة التربوية في التعامل معها، دون إخلال بالانضباط والنظام داخل القاعات التدريسية من جهة، ودون إحداث أي مشكلات بين الطلاب فيما بينهم، أو فيما بينهم وبين عضو هيئة التدريس.

٣. جاءت العبارة (٥) وهي: (أن يتمتع الأستاذ بحماس ودافعية وولاء لعملية التدريس) بالمرتبة الثالثة، بمتوسط حسابي (٤,٤٠)، وانحراف معياري (٠,٧١)، وهذا يدل على أنَّ هناك موافقة بدرجة عالية جدًّا بين أفراد الدراسة على أنَّ تمتع الأستاذ بحماس ودافعية وولاء لعملية التدريس من المقومات الفنية اللازمة لنجاح إدارة القاعات التدريسية بكلية العلوم الاجتماعية.

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أنَّ الدافعية الإيجابية عامل مهم لنجاح أي عمل؛ حيث إنها

تدفع الفرد لبذل أقصى ما لديه لتحقيق الأهداف المرجوة، فتوافرها لدى عضو هيئة التدريس داخل القاعة التدريسية يزيد من حماسه لتحقيق أهداف العملية التعليمية، كما أنه يسهم في نقل هذا الحماس لطلابه داخل القاعة التدريسية، مما يجعلهم أكثر إيجابية وحماس نحو تحقيق الأهداف المرجوة، والإقلاع عن أي ممارسات من شأنها عرقلة ذلك.

٤. جاءت العبارة (١٥) وهي: (أن يستعد الأستاذ للمحاضرة قبل موعدها بوقت كاف) بالمرتبة الرابعة، بمتوسط حسابي (٤,٣٨)، وانحراف معياري (٠,٩١)، وهذا يدل على أنَّ هناك موافقة بدرجة عالية جدًّا بين أفراد الدراسة على أنَّ استعداد الأستاذ للمحاضرة قبل موعدها بوقت كاف من المقومات الفنية اللازمة لنجاح إدارة القاعات التدريسية بكلية العلوم الاجتماعية.

وتعد هذه النتيجة في ظل اعتبار الاستعداد لأي عمل مطلب ضروري لأدائه بكفاءة والنجاح فيه، فاستعداد عضو هيئة التدريس قبل الحضور إلى القاعة التدريسية يجعله منظمًا في أدائه، وعلى استعداد للتعامل مع أي طارئ، كما أنه يسهم في المحافظة على الوقت والجهد.

٥. جاءت العبارة (٧) وهي: (أن يبني الأستاذ علاقات إيجابية بينه وبين طلابه تقوم على العدل، والثقة، والاحترام، والتقدير) بالمرتبة الخامسة، بمتوسط حسابي (٤,٣٥)، وانحراف معياري (٠,٧٧)، وهذا يدل على أنَّ هناك موافقة بدرجة عالية جدًّا بين أفراد الدراسة على أنَّ بناء الأستاذ لعلاقات إيجابية بينه وبين طلابه، تقوم على العدل، والثقة، والاحترام، والتقدير، من المقومات الفنية اللازمة لنجاح إدارة القاعات التدريسية بكلية العلوم الاجتماعية.

ويمكن عزو هذه النتيجة لاعتبار أنَّ الثقة المتبادلة أساس النجاح في أي عمل مشترك، وباعتبار أنَّ العملية التعليمية داخل القاعات التدريسية عملية تتضمن مشاركة وتفاعلاً بين عضو هيئة التدريس وطلابه، ومن ثم توافر الثقة الكافية بين طرفيها عنصر مهم ومقوم أساسي لنجاحها، كما أنَّ العدل بين الطلاب يمنع أي مجال للحقد بين الطلاب، أو افتقاد تكافؤ الفرص التعليمية بينهم.

كما بينت النتائج بالجدول (٥) أنَّ أقل ثلاث عبارات بمحور المقومات الفنية اللازمة لنجاح إدارة القاعات التدريسية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم الاجتماعية، تتمثل في العبارات رقم (٦، ٤، ١٢) مرتبة تنازليًّا وفقًا للمتوسط الحسابي لها، وذلك على النحو التالي:

١. جاءت العبارة (٦) وهي: (أن يرحب الأستاذ بحضور الطلاب، والجلوس معهم في ساعاته المكتبية) بالمرتبة الحادية والعشرين، بمتوسط حسابي (٣,٩٧)، وانحراف معياري (٠,٩٣).

٢. جاءت العبارة (٤) وهي: (أن يحرص الأستاذ على معرفة أسماء طلابه، ومناداتهم بها) بالمرتبة الثانية والعشرين، بمتوسط حسابي (٣,٩٣)، وانحراف معياري (٠,٨٦).

ويمكن عزو هذه النتيجة لكون أعداد الطلاب داخل القاعات التدريسية قد تكون كبيرة إلى حد ما، مما يجعل من الصعب على عضو هيئة التدريس أن يحفظ جميع هذه الأسماء، لكنه لا يمنع من محاولته حفظها، أو على الأقل البعض منها، خاصة المتفوقين والأكثر تفاعلاً وإيجابية داخل القاعات التدريسية.

٣. جاءت العبارة (١٢) وهي: (أن يتجول الأستاذ في القاعة أثناء عرض الدرس بهدوء واتزان) بالمرتبة الثالثة والعشرين، بمتوسط حسابي (٣,٥٥)، وانحراف معياري (١,١٩).

ويمكن عزو هذه النتيجة لكون تصميم القاعات التدريسية قد لا يسمح لعضو هيئة التدريس بذلك، حيث إنها مصممة بطريقة تجعل أفضل موضع لعضو هيئة التدريس هو وجوده في مقدمة القاعة التدريسية؛ ليراه جميع الطلاب ويراهم هو كذلك، لكن ذلك لا يمنع من محاولته استخدام تعبيرات الوجه، وإشارات الأيدي؛ لجذب انتباه الطلاب، أو توجيه بعض التعليمات، أو الإشارات التي تزيد من إيجابيتهم وفاعليتهم داخل القاعات التدريسية.

ومن خلال العرض السابق للمقومات اللازمة لنجاح إدارة القاعات الدراسية، نجدها جاءت كما يلي:

جدول (٦)

المتوسطات الحسابية، والانحراف المعياري، ودرجة الموافقة، ونسبة الموافقة للمقومات اللازمة لنجاح إدارة القاعات الدراسية

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	نسبة الممارسة	الترتيب
١	المقومات الإدارية	٤,٢٨	٠,٦٣	عالية جدًّا	٨٥,٧	١
٢	المقومات الفنية	٤,١٧	٠,٦٨	عالية	٨٣,٥	٢
المتوسط الحسابي العام		٤,٢٣	٠,٦٤	عالية جدًّا	٨٤,٦	-

يتضح من خلال الجدول (٦) أنَّ هناك موافقة بدرجة عالية جدًّا بين أفراد الدراسة على المقومات اللازمة لنجاح إدارة القاعات الدراسية بكلية العلوم الاجتماعية، بمتوسط حسابي عام (٤,٢٣)، وبانحراف معياري (٠,٦٤)، فقد تأتي المقومات الإدارية بالمرتبة الأولى، بمتوسط حسابي عام (٤,٢٨)، وبانحراف معياري (٠,٦٣)، تليها المقومات الفنية، بمتوسط حسابي عام (٤,١٧)، وبانحراف معياري (٠,٦٨).

ملخص نتائج الدراسة:

توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج نوجزها فيما يلي:

١. أنَّ هناك موافقة بدرجة عالية جدًّا بين أفراد الدراسة على المقومات الإدارية اللازمة لنجاح إدارة القاعات التدريسية بكلية العلوم الاجتماعية، ومن أبرز تلك المقومات:
   - مراعاة الأستاذ تحقيق العدالة، والموضوعية في تقويم الطلاب.
   - وضع الأستاذ بين يدي طلابه نسخة مكتوبة، ومفصلة من خطة المقرر، ومتطلباته بما تتضمنه من أهداف، ومحتوى، وأنشطة، ومواعيد الاختبارات، والمصادر والمراجع الداعمة للمقرر.
   - قيام الأستاذ بتوزيع موضوعات المقرر على الخطة الزمنية توزيعًا علميًّا مناسبًا.
   - حرص الأستاذ على توزيع وقت المحاضرة بشكل يتلاءم مع محاور الموضوع المطروح للشرح.
٢. أنَّ هناك موافقة بدرجة عالية بين أفراد الدراسة على المقومات الفنية اللازمة لنجاح إدارة القاعات التدريسية بكلية العلوم الاجتماعية، ومن أبرز تلك المقومات:
   - استخدام الأستاذ للغة واضحة، ومصطلحات سهلة الفهم.
   - امتلاك الأستاذ للقدرة على معالجة المواقف الطارئة بأسلوب تربوي مناسب.
   - تمتع الأستاذ بحماس ودافعية وولاء لعملية التدريس.
   - استعداد الأستاذ للمحاضرة قبل موعدها بوقت كافٍ.
٣. أنَّ هناك موافقة بدرجة عالية جدًّا بين أفراد الدراسة على المقومات اللازمة لنجاح إدارة القاعات الدراسية بكلية العلوم الاجتماعية، فقد تأتي المقومات الإدارية بالمرتبة الأولى، تليها المقومات الفنية.

توصيات الدراسة:

١. وضع كافة المقومات الفنية والمادية التي أوضحتها نتائج الدراسة لنجاح إدارة القاعات التدريسية بكلية العلوم الاجتماعية بصفة خاصة، والكليات الأخرى بصفة عامة موضع التنفيذ.

٢. الاهتمام المستمر بتطوير البيئة التعليمية لطلاب الجامعة، مما يكون له أثر إيجابي في الرقي بمستويات الطلاب التعليمية.

٣. توفير قاعات دراسية جذابة: توفير وتنظيم الأثاث في قاعة الدرس، والمحافظة على الجدران والأرضية، واستخدام الإضاءة والتهوية الجيدة؛ لتوفير جوٍّ تعليمي يساعد على جذب انتباه الطلاب، والتفاعل مع الأنشطة التي أعدها عضو هيئة التدريس.

٤. تنظيم قاعة الدرس: عملية توزيع الطلاب إلى مجموعات متجانسة أو غير متجانسة؛ لإحداث التفاعلات بين الطلاب، خاصة عند استخدام استراتيجية التعلم التعاوني.

٥. توفير قاعات دراسية يسودها الاحترام المتبادل بين عضو هيئة التدريس والطلاب، عند السؤال، والتعبير الحر، والعدل والمساواة بين الطلاب، وتوفير التعلم التعاوني، والمعلم الفعال هو القادر على منع حدوث المشاكل، وليس حل المشاكل بل منع حدوثها.

٦. تكوين المجموعات الصغيرة غير المتجانسة؛ ليتمكن بعض الطلاب من التعلم عن طريق الأقران.

٧. إعطاء الوقت الكافي لتقديم المادة العلمية، والأنشطة التعليمية؛ لتحقيق الأهداف التربوية المرغوبة.

٨. تعزيز السلوك الإيجابي للطلاب داخل القاعات الدراسية.

مقترحات الدراسة:

١. تصور مقترح لزيادة فاعلية الطلاب داخل القاعات التدريسية من وجهة نظر الطلاب وأعضاء هيئة التدريس.

٢. معوقات تحقيق الانضباط داخل القاعات التدريسية، وآليات التغلب عليها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

٣. الانضباط داخل القاعات التدريسية، وعلاقته بمستوى التحصيل لدى طلاب الجامعة في ضوء بعض المتغيرات.

المراجع:

المراجع العربية:

إبراهيم، مجدي، عزيز وحسب الله، محمد عبد الحليم. (٢٠٠٢م). *التفاعل الصفي - مفهومه - تحليله- مهاراته*. عالم الكتاب. القاهرة. الطبعة الأولى.

بركات، زياد. (٢٠٠٩). استراتيجيات التنمية البشرية في جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للدراسات والبحوث*. م.٢، ع.٣ (٢٤٣-٢٩٠).

الشبيتي، عوض عواض معيض. (٢٠١٤م). *مدى توافر عوامل تعزيز الجودة في بيئة القاعات التدريسية بكلية التربية بجامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب بالكلية*.

الجزائري، خلود، وكحيلي، سناء. (٢٠١١م). معوقات استخدام عناصر البيئة المادية لتدريس مادة علم الأحياء من وجهة نظر مدرسي المادة: دراسة ميدانية في المدارس الثانوية في محافظة دمشق. دمشق: *مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية* (سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية) ٣٣، ٢، سوريا، ص١٨٣- ص٢٠٠.

حموه، نهى طارق. (٢٠١٧). المقومات الإدارية والفنية اللازمة لإدارة القاعات التدريسية بكلية العلوم الاجتماعية جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، *مجلة البحث العلمي*، كلية البنات، جامعة عين شمس، العدد الثامن عشر.

خوج، فخرية. (٢٠٠٨). مدى استفادة التعليم العالي السعودي من الصيغ الجامعية الحديثة في مجال تكنولوجيا المعلومات. *مجلة مستقبل التربية العربية*، ١٤(٥١)، ٢٦٣-٢٩٨.

الزبيدي، صباح حسن. (٢٠٠٨). *دور الجامعات العربية في بناء مجتمع المعرفة في ضوء الإرهاب المعلوماتي: نظرة نقدية*. ورقة علمية مقدمة في مؤتمر جامعة الحسين بن طلال الدولي تحت شعار الإرهاب في العصر الرقمي.

السواعي، نايف ومحمد قاسم. (٢٠٠٥). *البيئة الصفية في التعليم الابتدائي*. الطبعة الأولى. دبي: دار القلم.

العبادي، حميدان، محمد. (٢٠٠٥). *استراتيجيات معاصرة في إدارة الصف وتنظيمه*. مكتبة الضامري للنشر والتوزيع. السيب. سلطنة عمان.

العجمي، حسنين، محمد. (٢٠٠٠). *الإدارة المدرسية*. دار الفكر العربي للطباعة والنشر. القاهرة. الطبعة الأولى.

العوهلي، خالد بن ناصر. (٢٠١٤). عناصر البيئة الصفية وعلاقتها بأنماط التفكير لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة القصيم، *مجلة التربية*، كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد ١٥٧، الجزء الثاني، يناير.

منسي. عمر. حسن. (٢٠٠٠). *إدارة الصفوف*. دار الكندي للنشر والتوزيع. إربد. الأردن. الطبعة الثانية.

منسي، حسن. (٢٠٠١). *ديناميات الجماعة والتفاعل الصفي*، إربد: دار الكندي للنشر والتوزيع.

هلال، كريم فخري. (٢٠١٤). *إدارة الصف الجامعي* – التعليم المستمر– جامعة بابل.

الهويدي، زيد. (٢٠٠٢). *مهارات التدريس الفعال. الطبعة الأولى*، العين. دار الكتاب الجامعي.

الهوساوي، نجلاء بنت محمد حمزة. (٢٠١٦). *الرسائل التربوية في أصول التربية بالجامعات السعودية رؤية مستقبلية لخارطة بحثية*، رسالة ماجستير، كلية الجبيل، جامعة الدمام.

هيجان، عبدالرحمن أحمد، الشمري، حامد مالح، الشراري، جميعان فلاح. (٢٠١٣). تحسين بيئة العمل.. هل يرفع معدلات الرضا الوظيفي؟. *مجلة التنمية الإدارية*، (١١٢).

وزارة التعليم العالي. (٢٠١٣). *لقاء التميز في برامج الدراسات العليا التحديات والحلول*، جامعة الملك سعود، استرجعت بتاريخ ١٤٣٤/٣/١٨هـ من موقع:

http://www.mohe.gov.sa/ar/new10/Pages/an67.aspx

المراجع الأجنبية: References:

Al-Abadi, H. M. (2005). Contemporary strategies in classroom management and organization. *Oman. Al-Damari Library for Publishing and Distribution.*

Al-Ajami, H. M. (2000). The school administration. *Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi for Printing and Publishing.*

Al-Gazaeery, K. & K. S. (2011). The obstacles of using the physical environment elements to teach biology from the viewpoints of teachers: Field study in

secondary schools in Damascus. Tishreen University Journal of Research and Scientific Studies (Series of Arts and Humanities). 33 *(2). 183-200.*

Al-Hosawy, N. M. H. (2016). Educational messages in the origins of education in Saudi universities: Future vision for a research Map. *(Master Thesis, Jubail College, Dammam University).*

Al-Hwaidy, Z. (2002). Effective teaching skills. *Al Ain: University Book House.*

Al-Ohali, Kh. N. (2014). Elements of the classroom environment and its relation to the thinking patterns among secondary school students in Qassim Region. Journal of Education, Faculty of Education, Al-Azhar University. 157*(2).*

Al-Sawai, N. & Muhammad, Q. (2005). Classroom environment in primary education. *Dubai: Dar Al Qalam.*

Al-Thubaity, A. A. M. (2014). The availability of the quality enhancement factors in the teaching room environment at the Faculty of Education at Taif University from the viewpoints of the faculty members and students in the college. Journal of Education, Faculty of Education, Sohag University. 36. *273 – 303.*

Al-Zubaidi, S. H. (2008). The role of Arab Universities in building knowledge society in the light of information terrorism: A critical perspective. The Conference of the University of Hussein Bin Talal International (Terrorism in the Digital Age). *Hussein Bin Talal International University.*

Barakat, Z. (2009 A.D.). Human development strategies at Al-Quds open university from the viewpoints of the teaching staff. Journal of Studies and Research, Al-Quds Open University. 2*(3). 243-290.*

Dorris ،D. (2011). The Effective Learning Environments Assessment: A Valid Tool for Assessing Educational Facilities. The ACEF Journal, 2*(1) ،79-102.*

Eckman, E. W. (2004). Similarities and differences in role conflict, role commitment, and job satisfaction for female and male high school principals. Educational Administration Quarterly, 40*(3), 366-387.*

FHamo, N. T. (2017). Administrative and technical requirements for the management of teaching rooms in Social Sciences Department, Imam Muhammad Bin Saud Islamic University. Journal of Scientific Research in Ain Shams University, 18.

Hijan, A. A., Al-Shammary, H. M. & Al-Sharari, A. F. (2013). Improving the work environment. Does it raise the rates of job satisfaction ? Journal of Administrative Development, *(112).*

Hilal, K. F. (2014). Managing the university educational environment: continuing education. *University of Babylon.*

Ibrahim, M. A. & Hasab-Allah, M. A. (2002 A.D.). Class interaction - concept - analysis - skills. *Cairo: World of Book.*

Khoj, H. (2008). The extent to which Saudi higher education benefits from modern university formations in the field of information technology. Journal of the Future of Arab Education, 14 *(51), 263-298.*

Mansy, H. (2001). Group dynamics and classroom interaction. *Jordan: Canadian House for Publishing and Distribution.*

Mansy, O. H. (2000). Managing the educational stages, 2nd Edition. *Jordan: Dar Al-Kindy for Publishing and Distribution.*

Ministry of Higher Education. (2013). Meeting of excellence in post-graduation programs: Challenges and solutions. King Saud University: *Retrieved from: http://www.mohe.gov.sa/en/new10/Pages/an67.aspx*

Rayneri, L. J., Gerber, B. L., & Wiley, L. P. (2006). The relationship between classroom environment and the learning style preferences of gifted middle school students and the impact on levels of performance. Gifted child quarterly, 50*(2), 104-118.*

Vandiver ،Bert (2011): The Impact Of School Facilities On the learning Environment ،Capella ،University, Journal of Pro quest Dissertations & Thesis. ISBN- 978- 1- 1244- 4746- 9 ،USA.