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 الثاني : العدد الثاني
ذو الحجة 1438هـ ـ سبتمبر 2017م
ر.د.م.د.: 7448 - 1658
URL: http://jes.psau.edu.sa

هيئة التحرير	الهيئة الاستشارية
رئيس هيئة التحرير **أ. د. جبر بن محمد الجبر** **أعضاء هيئة الحرير** **أ. د. إسماعيل محمد الفقي** **أ. د. بندر بن ناصر العتيبي** **د. طلال بن محمد المعجل** **أ. د. مبارك بن فهيد القحطاني** **أ. د. نوف بنت ناصر التميمي** **أ. د. يس عبدالرحمن قنديل**	**أ.د. صلاح عبد السلام الخراشي** **أ.د. عبد الله بن على الحصين** **أ.د. محمد بن سليمان المشيقح** **أ.د. محمود عباس عابدين** **أ.د. هاني عبد الستار فرج**

أشرف على تحرير هذا العدد **أ.د. يس عبد الرحمن قنديل** **د. عبد الفتاح فرح ضو** **أ. زياد عدنان حامد**	
جميع المراسلات توجه إلى البريد الإلكتروني jes@psau.edu.sa	

© 1438هـ/2017م ، جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز
جميع حقوق الطبع محفوظة لمجلة العلوم التربوية بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز، ولايسمح بإعادة طبع أي جزء من المجلة، أو نسخه، أو إدخاله في أي نظام حفظ معلومات دون الحصول على موافقة كتابية من رئيس هيئة التحرير.

التعريف بالمجلة

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

الأهداف:

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

1. الإسهام الفاعل مع الجامعات ومراكز البحث العلمي المحلية والعالمية لإثراء حركة البحث في المجال التربوي.
2. استنهاض همم الباحثين المتميزين لطرح المعالجات العلمية المتعمقة والمبتكرة للمستجدات والقضايا التربوية المعاصرة.
3. توفير وعاء لنشر البحوث العلمية الأصيلة في التخصصات التربوية والنفسية.
4. متابعة المؤتمرات والندوات العلمية في مجال العلوم التربوية.

الموافقة على الإصدار:

- صدرت الموافقة على إصدار مجلة العلوم التربوية عام 1436هـ/2015م
- صدر المجلد الأول ـ العدد الأول من المجلة 1437/7هـ 2016/4م

عنوان المراسلة:

مجلة العلوم التربوية
جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز
ص. ب. 173 الخرج: 11942
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:

قواعد النشر وإجراءاته

يشترط في البحوث المقدمة للنشر في المجلة أن تتميز بالأصالة، وتتبع القواعد العلمية والمنهجية المتعارف عليها في كتابة البحوث الأكاديمية في مجالات العلوم التربوية ، ويتم العمل على نشر هذه البحوث من خلال اتباع الإجراءات والقواعد التالية:

1. يتم إرسال البحوث عبر البريد الإلكتروني للمجلة، مطبوعة على برنامج Microsoft Word، ويكون تصميم الصفحات بقياس (17سم×24سم)، مع ترك هامش (2سم) على الجانبين، وهامش (2.5سم) أعلى الصفحة وأسفلها، ويمكن الاستعانة بالنموذج المتوافر على الموقع الإلكتروني للمجلة في ذلك.
2. يراعى أن يكون البحث مكتوباً بلغة سليمة بالعربية أو الإنجليزية، ومراعياً لقواعد الضبط ودقة الرسوم والأشكال ـــ إن وجدت ـــ ومطبوعاً ببنط (16) وبخط (Traditional Arabic) للبحوث المكتوبة باللغة العربية، وبنط 12 وخط (Times New Roman) للبحوث المكتوبة باللغة الإنجليزية، مع مراعاة أن يكون التباعد بين السطور مسافة مفردة، وبين الفقرات (10) ويكون ترقيم الصفحات في منتصف أسفل الصفحة.
3. يشترط ألا يقل عدد كلمات ملف البحث عن (4000) كلمة، ولا يزيد عن (8000) 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 (10) في متن الجداول في البحوث العربية، والخط (Times New Roman)، بنط (8) في متن الجداول في البحوث الإنجليزية.
4. يُراعى أن يكون البحث ملتزماً بدقة التوثيق، وحسن استخدام المصادر والمراجع، مع الأخذ في الحسبان أن نظام التوثيق المعتمد في المجلة هو نظام جمعية علم النفس الأمريكية الإصدار السادس (American Psychological Association, APA, 6th Edition).
5. يُتبع في تنسيق العنوان ، والمستخلص ، ومتن صفحات البحث ، ومراجعة النموذج المتوافر على الموقع الإلكتروني للمجلة.
6. يُرفق بالبحث المراد نشره مستخلص باللغة الإنجليزية ، وإذا كان البحث باللغة الإنجليزية فيرفق بمستخلص باللغة العربية ، ويكون المستخلص في حدود (250-150) كلمة ، وينتهي بالكلمات المفتاحية لموضوع البحث.
7. يرفق بالبحث تعريف موجز للباحث، يتضمن اسمه كاملاً، ووظيفته، وبيانات التواصل البريدي، والإلكتروني، والهاتفي معه.
8. يشترط ألا يكون البحث قد سبق نشره أو قُدم للنشر في أي جهة أخرى ، ويقدم الباحث الرئيس تعهداً موقعاً منه ومن جميع الباحثين (إن وجدوا) يفيد بذلك، كما يفيد بأن البحث لن يُقدم للنشر في جهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه وصدور القرار بشأنه.
9. لهيئة التحرير حق الفحص الأوّلي للبحث، وتقرير أهليته للتحكيم، أو رفضه دون إبداء الأسباب، كما أن لها الحق في تحديد أولويات نشر البحوث في أعداد المجلة.
10. في حال قبول البحث مبدئياً، يتم إشعار الباحث، ومن ثم تختار هيئة التحرير حكمين من ذوي الاختصاص، بالإضافة إلى حكم مرجح للاستعانة برأيه عند الحاجة.
11. يتم إشعار الباحث بقرار صلاحية بحثه للنشر من عدمها خلال ستة أشهر ـــ على الأكثر ـــ من تاريخ استلام البحث.
12. في حال ورود ملاحظات من المحكمين، ترسل تلك الملاحظات إلى الباحث لإجراء التعديلات اللازمة ، على أن تعاد للمجلة خلال مدة أقصاها ثلاثة أسابيع من إرسالها إليه.

13. البحوث التي لا تتم الموافقة على نشرها لا تعاد إلى الباحثين.
14. تحتفظ المجلة بحقها في إخراج البحث، وإبراز عناوينه بما يتناسب وأسلوبها في التحرير والنشر.
15. 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.
16. يمنح أصحاب البحوث المنشورة نسخة واحدة من عدد المجلة المنشور بحثه فيه، وعشر مستلات من بحوثهم، بالإضافة إلى نسخة إلكترونية (PDF) من المستلة.
17. مراسلة المجلة تعني قبول شروط النشر والقواعد والإجراءات المتبعة في المجلة.
18. الآراء الواردة في البحوث المنشورة تعبر عن وجهة نظر الباحثين، ولا تعبر بالضرورة عن رأي المجلة.

المحتويات

عنوان البحث	الباحث	الصفحة
افتتاحية العدد		7
قدرة معايير القبول الجامعي على التنبؤ بالمعدل التراكمي لطلبة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية	د. عز الدين عبدالله النعيمي	9
التفكير التأملي وعلاقته بالرضا عن الحياة لموظفي جامعة الملك عبد العزيز	حنان حميد السفياني	33
تطوير مقرر الإحصاء المقدم لطلاب وطالبات الدراسات العليا بقسم المناهج وطرق التدريس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ضوء متطلبات البحث التربوي (تصور مقترح)	د. سعاد مساعد الأحمدي	55
المجتمعات الافتراضية ودورها في تنمية القيم الأخلاقية من وجهة نظر طالبات جامعة القصيم	د. عبد الرحمن أبو المجد رضوان جميله بنت فالح المطيري	85
اتجاهات معلمي الرياضيات والعلوم نحو برامج التنمية المهنية وعلاقتها ببعض المتغيرات	حسن بن محمد حسان إبراهيم بن الحسين خليل	115
معوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية في وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان(البوابة التعليمية الإلكترونية أنموذجاً) من وجهة نظر موظفي المديرية العامة لتقنية المعلومات	د. عبدالعزيز عطاالله المعايطه مريم بنت سعيد بن علي القتبي	147
صعوبات حل المسائل الرياضية اللفظية لدى طالبات المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمات	د. حنان بنت عبدالرحمن بن سليمان العريني	183
المستخلصات باللغة الإنجليزية		232

افتتاحية العدد

تُطل عليكم «مجلة العلوم التربوية» في عددها الثاني من المجلد الثاني، معلنةً اكتمال عامين من عمر المجلة ، ومؤكدة العزم على استمرارية العمل من أجل دعم التواصل العلمي والتربوي بين الباحثين والمهتمين في الشأن التربوي ، على كافة مستوياته محليًا، وإقليميًا، وعربيًا. وقد تضمن هذا العدد سبعة أبحاث، تباينت في مجالات موضوعاتها، حيث اهتمت ثلاثة أبحاث منها بمجالي تعليم العلوم والرياضيات ، فتناولت اتجاهات معلمي الرياضيات والعلوم نحو برامج التنمية المهنية وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات ، وصعوبات حل المسائل الرياضية اللفظية لدى طالبات المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمات ، وتطوير مقرر الإحصاء لطلاب الدراسات العليا وطالباتها بقسم المناهج وطرق التدريس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ضوء متطلبات البحث التربوي ؛ في حين اهتمت بقية أبحاث هذا العدد بقضايا متنوعة تتعلق بالتعليم العالي ومؤسساته ، مثل التفكير التأملي وعلاقته بالرضا عن الحياة لموظفي جامعة الملك عبد العزيز ، ودور المجتمعات الافتراضية في تنمية القيم الأخلاقية من وجهة نظر طالبات جامعة القصيم ، وقدرة معايير القبول الجامعي على التنبؤ بالمعدل التراكمي لطلبة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كما عرض البحث الأخير معوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية في وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان من وجهة نظر موظفي المديرية العامة لتقنية المعلومات.

وإذ تشكر هيئة تحرير «مجلة العلوم التربوية» جميع المشاركين في تحكيم الأبحاث المقدمة للمجلة ، وكذلك الباحثين في مختلف التخصصات التربوية والنفسية الذين تقدموا بطلباتهم للنشر في المجلة ، ودعمهم المتواصل لها، فإنه من دواعي سرورها استمرارية استقبال الأبحاث النوعية المتميزة والعمل على نشرها ، الأمر الذي من شأنه العمل على تحقيق آثار إيجابية ، وتوفير فرص دعم متواصل يساعد على استمرار المجلة في تحقيق رسالتها لنشر الأدب التربوي المتميز ، وإثراء المكتبة التربوية العربية في شتى المجالات التربوية والنفسية بشكل دوري منتظم.

وختاماً، تؤكد هيئة تحرير «مجلة العلوم التربوية» ترحيبها الدائم بمقترحاتكم التطويرية ، كما تؤكد ترحيبها بإسهامات جميع الباحثين والكتّاب والمهتمين بالمجال التربوي لنشر إبداعاتهم وفق قواعد النشر العلمي المعلنة للمجلة.

والله نسأل لنا ولكم دوام التوفيق والسداد

رئيس هيئة التحرير
أ. د. جبر بن محمد الجبر

قدرة معايير القبول الجامعي على التنبؤ بالمعدل التراكمي لطلبة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

د. عز الدين عبدالله النعيمي[1]

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن القدرة التنبؤية لكل من معدل الثانوية العامة والاختبار التحصيلي واختبار القدرات العامة في التنبؤ بالمعدل التراكمي الجامعي لخريجي جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. تكونت عينة الدراسة من 3527 طالباً وطالبة. وللإجابة عن أسئلة الدراسة استخدم تحليل الانحدار المتعدد ومعامل ارتباط بيرسون. أشارت النتائج إلى أن الاختبار التحصيلي كان الأكثر تنبؤاً عند عينة الدراسة الكلية، حيث فسر ما نسبته 23% من التباين الكلي لمعدلات الطلبة التراكمية، وبالنسبة لكليات الجامعة، كان معدل الثانوية العامة الأكثر تنبؤاً للكليات الشرعية، حيث فسر ما نسبته 24% من التباين الكلي، و كان الاختبار التحصيلي الأكثر تنبؤاً لكل من كليات العلوم الطبيعية وكليات العلوم الإنسانية، حيث فسر ما نسبته 12.5% و 30% على الترتيب، في حين أن إسهام اختبار القدرات العامة كان معدوماً عند الكليات الثلاث. وأشارت النتائج إلى أن الاختبار التحصيلي كان الأكثر إسهاماً في التنبؤ بالمعدل التراكمي عند عينة الذكور، حيث أسهم بنسبة 9% ، وأن معدل الثانوية العامة كان الأكثر إسهاماً عند عينة الإناث، حيث أسهم بنسبة 24% من التباين الكلي لمعدلات الطلبة التراكمية.

الكلمات المفتاحية : القدرة التنبؤية ـ معدل الثانوية العامة ـ الاختبار التحصيلي ـ اختبار القدرات ـ المعدل التراكمي الجامعي.

المقدمة:

من أهم الأساليب التي تستخدمها الكليات والجامعات السعودية عند اختيار الطلاب وانتقائهم للتخصصات الجامعية المختلفة، هو استخدام درجاتهم في امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة على أساس قيمتها التنبؤية، بالرغم من عدم استناد هذا الأسلوب إلى حجة منطقية أو برهان علمي بقدر ما يستند إلى ضرورات عملية(الملق،1982،ص86). بل وأن هناك من يؤكد عدم دقة هذا الأسلوب في الغالب، نظراً لما تتعرض له المتغيرات المستقلة والتابعة على حد سواء من أخطاء القياس أو أخطاء تعريف البناء النظري لتلك المتغيرات، أو صعوبة الحصول على تلك البيانات ، هذا بالإضافة إلى عدم وجود اتفاق تام على ماهية المحكات التي يمكن بواسطتها تحديد نجاح الطلاب المستقبلي(Yong,1993). ولهذا السبب، فقد لجأت كثير من الجامعات والكليات في معظم دول العالم إلى وضع معايير علمية لقبول وتوزيع طلبتها على الكليات والتخصصات المختلفة، خاصة في ظل الظروف الحالية التي يتقدم فيها أعداد كبيرة من الطلاب للجامعات والكليات سنوياً. ومن هنا نجد أن الجامعات السعودية-ومنها جامعة الإمام- تعتمد في قرار قبولها للطالب على مجموعة من المعايير قد تشمل معلومات مستمدة من درجات تحصيله في السنة الأخيرة من المرحلة الثانوية، هذا بالإضافة إلى درجاته في اختبار القدرات والاختبار التحصيلي التي يخضع لها الطالب قبل إصدار قرار بقبوله أو رفضه، وذلك لأن معظم الدراسات تؤكد أن قرار القبول في الجامعات

[1] قسم علم النفس بكلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

الذي يعتمد على عدة مؤشرات دقيقة أفضل وسيلة لاختيار الطلبة الذين يمكنوا أن يستفيدوا من التعليم الجامعي وينجحوا فيه.

وعلى الرغم من أهمية معايير القبول في اتخاذ قرار بقبول طالب أو رفضه إلا أن عدم توافر الأدلة على صدقها وموضوعيتها يجعل الاعتماد على نتائجها أمراً مضللاً. وللحد من النتائج السلبية التي قد تترتب على استخدام مثل هذه المعايير في اتخاذ قرارات القبول، بدأ الاهتمام بدراسة القيمة التنبؤية لهذه المعايير لتحديد مدى صدقها وصلاحيتها لاتخاذ قرارات قبول الطلبة أو رفضهم ؛ فهي محاولة لتقييم القدرة التنبؤية للمعايير المعتمدة حالياً(نسبة الثانوية العامة، درجات الاختبار التحصيلي، درجات اختبار القدرات العامة) للقبول في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

الإطار النظري:

يشهد النظام التعليمي في الدول العربية محاولات إصلاحية لحل الكثير من المشكلات المرافقة لزيادة المنافسة على التعليم العالي، وهذه المشكلات تعد نتيجة طبيعية لانتشار التعليم ما قبل الجامعي واحتياج سوق العمل إلى المؤهلين الجامعيين في التخصصات المختلفة، وتأتي هذه الزيادة في الطلب لتغطية النقص في مؤشر نسبة الملتحقين بالتعليم ما بعد الثانوي للفئة العمرية المستهدفة، في بعض الدول العربية-ومنها السعودية-عن المعدلات العالمية. وبقدر ما تكون هذه الظاهرة صحية، بقدر ما ضغطت على النظام التعليمي الجامعي، مما أدى إلى ارتفاع النسب المطلوبة في معيار درجة الثانوية العامة للدخول إلى الجامعات، وهذا بدوره قاد المدارس الثانوية إلى رفع درجات خريجيها ليأخذو نصيباً أوفر في المنافسة على المقاعد الجامعية. ومن المعلوم أن عدم المركزية في الاختبارات، يؤدي لا محالة، إلى التباين في التقويم بين المدارس، مما ينعكس سلباً على العدالة وتساوي الفرص في التعليم الجامعي (آل سعود،2009).

وعلى الرغم من التوسع المطّرد في التعليم الجامعي بالمملكة العربية السعودية، فإن عدداً من التخصصات تحظى بطلب أوفر في سوق العمل، وتتمتع بالنصيب الأكبر من المنافسة في القبول؛ مما حدا ببعض الجامعات إلى تبني اختبارات قبول لاختيار أفضل المتقدمين لها، ومع تزايد هذه الاختبارات وتزايد الحاجة إليها، عمدت وزارة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية إلى تنسيق الجهود المبذولة من قبل الجامعات واستثمارها وطنياً لتشمل التعليم العالي بشكل عام، ولكي تبنى على أسس علمية صحيحة، ولتحقق أهداف اختيار الأفضل بشكل عادل وصادق. ولتحقيق ذلك تم إنشاء المركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم العالي، الذي يهدف إلى إجراء اختبارات تكون نتيجتها معياراً يستخدم إلى جانب معيار الثانوية العامة ضمن متطلبات القبول في الجامعات، ومن هذه الاختبارات: اختبار القدرات العامة والاختبار التحصيلي. وبعد أن كانت بعض الجامعات تعتمد نسبة الثانوية العامة فقط معياراً وحيداً للقبول، والبعض الآخر يستخدم اختبارات قبول خاصة به، أصبحت الاختبارات التي يقدمها المركز الوطني في القياس والتقويم، بالإضافة إلى درجة الثانوية العامة، هي المعايير الجديدة للقبول بالجامعات السعودية_ومنها جامعة الإمام- بشكل موحد.

لذلك كان لابد من وضع معايير أكثر دقة لقبول الأفضل من بين المتقدمين إلى هذه المؤسسات التعليمية وإلى التمييز بين هؤلاء الطلاب، كل حسب قدرته العلمية وقدرته العقلية. ومن هنا ظهرت اختبارات القبول المعدة من قبل المركز الوطني للقياس والتقويم بالمملكة العربية السعودية كمعيار إضافي إلى شهادة الثانوية العامة لقبول الطلاب في مؤسسات التعليم العالي ، ويسعى هذا المركز بصورة خاصة والعديد من المراكز المشابهة له، في كثير من بلدان العالم اليوم إلى تزويد المؤسسات والأفراد الراغبين في القياسات التربوية بطرق علمية موضو عية، لمزيد من الإنصاف في قبول الطلبة للدراسة في مرحلة ما بعد الثانوية، وتصنيفهم في البرامج المختلفة بحسب أهليتهم ، ومتابعة البحث العلمي لتحسين وسائل القياس وأدواته ولدراسة صدق هذه الاختبارات ومعاييرها (المركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم العالي، 2006 م).

وتعد جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من الجامعات التي تحرص على اتباع أفضل الممارسات لتحقيق التميز والمرونة في عمليات قبول الطلبة وتوزيعهم على التخصصات المختلفة، حيث بدأت جامعة الإمام في استخدام نتائج هذه الاختبارات(اختبار القدرات العامة، الاختبار التحصيلي، معدل الثانوية العامة) في المفاضلة بين الطلبة المتقدمين لها.

مشكلة الدراسة:

تواجه جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية مشكلة البحث عن أفضل الممارسات للمفاضلة بين قبول الطلبة في الكليات المختلفة، حيث تتم المفاضلة وفق النسبة المكافئة التي تعتمد على نسبة الثانوية العامة، ودرجة اختبار القدرات العامة، ودرجة الاختبار التحصيلي، ويتم تحديد نسبة مئوية لكل معيار من هذه المعايير بناءً على رأي الكليات، وعمادة القبول والتسجيل وموافقة صانعي القرار في الجامعة، وجامعة الإمام تستخدم 60% لدرجات الثانوية العامة و40% لاختبار القدرات العامة لقبول الطلبة في جميع الكليات باستثناء الكليات التطبيقية والصحية، حيث تستخدم 40% لدرجات الثانوية العامة و30% لكل من اختبار القدرات العامة والاختبار التحصيلي للكليات التطبيقية، وتستخدم 30% لدرجات الثانوية العامة و20% لاختبار القدرات العامة و40% للاختبار التحصيلي و10% لاختبار STEP للكليات الصحية. ولكن هذه النسب المحددة لكل معيار تحتاج إلى دراسات علمية وافية على مستوى الجامعة والكليات والتخصصات للتأكد من مدى صلاحية هذه المعايير وترتيبها حسب أهميتها، وبالتالي تحديد نصيب كل معيار في النسبة المكافئة.

وقد أكدت بعض الدراسات أهمية درجات الثانوية العامة في التنبؤ بتحصيل الطالب في الجامعة كدراسة كيس(1989)، ودراسة الغامدي(2007)، ودراسة الشهري(2011)،ودراسة وولف وجونسون(Wolfe&Johnson,1995)،ودراسة خليل(2012)، ودراسة ستيرنبرج وبوني كابورا وميريفيلد (Sternberg, Bonney, Gabora and Merrifield ,2012). في حين أشارت بعض الدراسات إلى أهمية الاختبار التحصيلي في التنبؤ بالأداء الجامعي كدراسة القاطعي والحربي (2012) ودراسة درندري(2012)، وبالنسبة لاختبار القدرات فأشارت كثير من نتائج الدراسات إلى تباين مساهمته في التنبؤ بالأداء الجامعي، ولم تحسم الدراسات السابقة ذلك، حيث أشارت بعض الدراسات إلى عدم

جدواه في التنبؤ بالأداء الجامعي كدراسة القاطعي والحربي(2012) ودراسة خليل(2012) ودراسة الشهري(2011) ودراسة الركبان ومونشي وعبد الغني وحقيل (Al-Rukban, Munshi, Abdulghani and Al-Hoqail ,2010)، وأشارت دراسات قليلة إلى أهمية اختبار القدرات في التنبؤ بالأداء الجامعي مثل دراسة آل سعود (2009) ودراسة الغامدي (2007).

ومن هنا، تحاول هذه الدراسة تقديم وصف دقيق وتقييم موضوعي لقدرة معدل الثانوية العامة السعودية ودرجات الطلبة في اختبار القدرات العامة والاختبار التحصيلي على التنبؤ بالمعدلات التراكمية عند التخرج من الجامعة، ويبقى السؤال الذي يفرض نفسه، هو ما صدق هذه المعايير(معدل الثانوية العامة السعودية واختبار القدرات العامة والاختبار التحصيلي)؟ وما فعاليتها لإصدار قرارات قبول الطلبة واستبعادهم؟ وبالتالي أصبح هناك حاجة ملحة للتأكد من صلاحية هذه المعايير وترتيبها حسب أهميتها. وبالتالي تحاول الدراسة الإجابة عن السؤال الرئيس: **ما قدرة معايير القبول الجامعي على التنبؤ بالمعدل التراكمي لطلبة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟**

أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. هل يمكن التنبؤ من معدل الثانوية العامة ودرجات اختبار القدرات العامة والاختبار التحصيلي بالمعدل التراكمي لطلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ؟
2. هل تختلف القدرة التنبؤية لكل من معدل الثانوية العامة ودرجات اختبار القدرات العامة والاختبار التحصيلي بالمعدل التراكمي لطلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية باختلاف التخصص (علوم طبيعية ، علوم إنسانية ، علوم شرعية)؟
3. هل تختلف القدرة التنبؤية لكل من معدل الثانوية العامة ودرجات اختبار القدرات العامة والاختبار التحصيلي بالمعدل التراكمي لطلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية باختلاف الجنس (ذكور ،إناث)؟

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من عدة اعتبارات، منها:

1. تقويم مدى كفاءة معايير القبول المستخدمة في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وسوف تخرج هذه الدراسة بنتائج من خلالها يتم تحديد أهم هذه المعايير التي يمكن الاعتماد عليها في اتخاذ قرارات القبول أو الاستبعاد.
2. ترتيب معايير القبول المستخدمة في جامعة الإمام حسب أهميتها في تفسير التباين في المعدل التراكمي الجامعي، مما يعطي الفرصة لإعادة النظر في تحديد نصيب كل معيار في النسبة المكافئة المستخدمة في المفاضلة بين الطلبة.

3. من المؤمل أن تسهم هذه الدراسة في تزويد صانعي القرار في الجامعات بشكل عام وجامعة الإمام بشكل خاص، والقائمين على مركز القياس والتقويم بمعلومات عن جدوى استخدام هذه المعايير كمحكات للتنبؤ المستقبلي للنجاح الجامعي ومدى فعاليتها في ضبط عمليات قبول الطلاب وتوزيعهم على كليات الجامعة وتخصصاتها العلمية.

أهداف الدراسة:

تحاول الدراسة تحقيق الأهداف الآتية:

1. الكشف عن القدرة التنبؤية لكل من معدل الطالب في الثانوية العامة السعودية ودرجاته في اختبار القدرات العامة والاختبار التحصيلي في التنبؤ بمعدله التراكمي الجامعي.

2. الكشف عن الاختلافات في مستوى الصدق التنبؤي لكل من معدل الطالب في الثانوية العامة السعودية ودرجاته في كل من اختبار القدرات العامة والاختبار التحصيلي حسب التخصص في الجامعة(علوم طبيعية، علوم إنسانية، علوم شرعية)؟

3. الكشف عن الاختلافات في مستوى الصدق التنبؤي لكل من معدل الطالب في الثانوية العامة السعودية ودرجاته في كل من اختبار القدرات العامة والاختبار التحصيلي حسب الجنس.

مصطلحات الدراسة:

اختبار القدرات العامة: هو اختبار يقدمه المركز الوطني للقياس والتقويم، ومدته ساعتان ونصف، يقدم باللغة العربية، ويقيس القدرة التحليلية والاستدلالية لدى الطالب، وذلك في جزأين: أحدهما لفظي(لغوي)، والآخر كمي(رياضي)، وتقيس القدرة التي بطبيعتها تبنى مع الطالب يومًا بعد يوم من خلال التعلم والقراءة داخل المدرسة وخارجها. ويتم تقييم الطلاب على أساس مقياس اعتدالي متوسطه (65)، وانحرافه المعياري (10)(المركز الوطني للقياس والتقويم،2006).

الاختبار التحصيلي: وهو اختبار خاص بخريجي المرحلة الثانوية الراغبين في الالتحاق بمؤسسات التعليم العالي حيث اشترطت هذه الجهات على الطلاب المتقدمين لها أداء هذا الاختبار التحصيلي إلى جانب نتيجة اختبار القدرات العامة ونتيجة الثانوية العامة. ويستغرق الاختبار ثلاث ساعات، ويركز على المفاهيم الرئيسة في مقررات: الرياضيات والأحياء والكيمياء، والفيزياء، واللغة الانجليزية التي درسها الطالب في الثانوية العامة بسنواتها الثلاث. ويتم تقييم الطلاب على أساس مقياس اعتدالي متوسطه (65)، وانحرافه المعياري (10) (المركز الوطني للقياس والتقويم،1434هـ).

معدل الثانوية العامة: هي النسبة المئوية لمجموع الدرجات الموزونة التي حصل عليها الطالب في المقررات الدراسية في السنة الثالثة للمرحلة الثانوية، وتحسب بأوزان محددة مسبقاً حسب ساعات الدراسة للمقرر(الشهري،2011).

المعدل التراكمي الجامعي: حاصل قسمة مجموع النقط التي حصل عليها الطالب في جميع المقررات التي درسها خلال سنوات دراسته على مجموع الوحدات(الساعات) المقررة لتلك المقررات، وتحسب المعدلات التراكمية بنظام النقاط من تدريج خماسي(من 1 إلى 5)(القاطعي والحربي،2012).

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: تتناول الدراسة معايير القبول في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وهي :معدل الثانوية العامة واختبار القدرات العامة والاختبار التحصيلي، والكشف عن قدرتها التنبؤية بالأداء الجامعي المتمثل بالمعدل التراكمي.

الحدود البشرية: تتمثل في عينة الطلاب الخريجين من جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

الحدود الزمانية: جميع الطلاب المتخرجين من جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية والذين قبلوا في العام الجامعي 1430/1429.

الدراسات السابقة:

في دراسة درندري (2012) التي كانت بعنوان: اختبارات القبول بالجامعات السعودية في ضوء التوجهات الحديثة في صدق الاختبار، حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على المتغيرات المسهمة في التنبؤ الفارق لمعدل الثانوية، ودرجة اختبار القدرات، ودرجة الاختبار التحصيلي عندما تستخدم للتنبؤ بمعدل الطالب في السنة التحضيرية وبمعدل الطالب التراكمي في الجامعات السعودية، بالإضافة إلى تحديد القيمة التنبؤية والترتيب لأهم المتغيرات المستخدمة للقبول بالجامعات السعودية للتنبؤ بنجاح الطالب في الجامعة، وبلغ عدد أفراد العينة 6893 طالبا وطالبة منهم 362 من الإناث و 6531 من الذكور، وأظهرت النتائج

إسهام كل المعايير في معادلة الانحدار التي فسرت مجتمعة التباين في معدل السنة التحضيرية بمقدار 51%، و 42% في المعدل التراكمي. وأن علاقة المعدل التراكمي باختبار القدرات والاختبار التحصيلي كانت شبه صفرية وغير دالة إحصائيا عند الذكور، كما أشارت النتائج إلى أن معامل الارتباط بين الاختبار التحصيلي والمعدل التراكمي كان يساوي 0,533 بجامعة الملك سعود ،و 0,308بجامعة البترول والمعادن، و 421, بجامعة الملك خالد، وأن الارتباط بين اختبار القدرات والمعدل التراكمي كان يساوي

0,388 بجامعة الملك سعود ،و 0,222بجامعة البترول والمعادن، و 314, بجامعة الملك خالد. وأن معامل الارتباط بين كل من الاختبار التحصيلي واختبار القدرات العامة وبين المعدل التراكمي لكليات العلوم والهندسة كان سالباً.

وفي دراسة خليل(2012) التي كانت بعنوان :الإسهام النسبي لمحكات القبول بجامعة جازان في التنبؤ بالمعدّل التراكمي للطالبات، حيث هدفت الدراسة إلى معرفة الإسهام النسبي لمحكات القبول بالجامعات السعودية وهي: نسب المرحلة الثانوية، واختبار القدرات، والاختبار التحصيلي في التنبؤ بالمعدّل التراكمي للسنة الأولى "التحضيرية" بالجامعة، وتكونت عينة الدراسة من 363 طالبة بكلية إدارة الأعمال بجامعة جازان، المسجلات بالمستوى الثاني للسنة التحضيرية، وأشارت النتائج إلى إمكانية التنبؤ بالمعدّل التراكمي في السنة التحضيرية من خلال نسبتي الثانوية العامة والاختبار التحصيلي فقط، وأن نسبة التباين المفسر لهما كانت تساوي 8,9 % ، في حين أن هناك 90,1% من التباين في درجات المعدّل التراكمي بالسنة التحضيرية لا يمكن تفسيرها بواسطة متغيري نسبتي الثانوية العامة والاختبار التحصيلي.

و دراسة القاطعي والحربي(2012)، والتي كانت بعنوان: قدرة معايير القبول الجامعي على التنبؤ بالمعدل التراكمي للسنة الأولى في بعض الجامعات السعودية، وتم تطبيق الدراسة على (10) جامعات سعودية، وأشارت النتائج إلى أن معامل الارتباط بين كل من نسبة الثانوية العامة واختبار القدرات والاختبار التحصيلي وبين المعدل التراكمي للسنة الأول كان يساوي(44,.) و (0,41) و (0,50)، وأن ما تفسره جميعاً كان يساوي(57%) ، وأن أفضل المتغيرات إسهاماً كان الاختبار التحصيلي يليه نسبة الثانوية العامة ثم اختبار القدرات العامة.

وقد أكدت دراسة ستيرنبرج وبوني كابورا وميريفيلد (Sternberg, Bonney, Gabora and Merrifield ,2012) التي أجريت على 793 في السنة الأولى بجامعات أمريكية، أن معدّل المرحلة الثانوية واختبارات القدرات منبئات جيدة للمعدّل الأكاديمي للسنة الدراسية الأولى.

و دراسة الشهري(2011م). حيث هدفت إلى تقييم معايير القبول المستخدمة في الجامعة(معدل الثانوية، اختبار القدرات، الاختبار التحصيلي)، والتنبؤ بمعدل الطالب التراكمي من خلال هذه المعايير، ومدى أهمية هذه المعايير، وترتيبها حسب أهميتها. ولتحقيق ذلك استخدم الباحث أسلوب تحليل الانحدار الخطي المتدرج . حيث أمكن ترتيب المتغيرات حسب أهميتها ، وأظهر التحليل أن متغير الثانوية يحتل المرتبة الأولى حيث يفسر لوحده 0,231 تلاه متغير الاختبار التحصيلي حيث فسرا معا مربع 284 .0 ثم متغير اختبار القدرات الذي فسر مع سابقيه 297. 0، مما يشير إلى أهمية نسبة الثانوية العامة ، في تفسير التباين في المعدل التراكمي.

وفي نفس السياق، هدفت دراسة الركبان ومونشي وعبد الغني وحقيل (Al-Rukban, Munshi, Abdulghani and Al-Hoqail ,2010) إلى تقييم قدرة ودقة محكات القبول المستخدمة في معظم الكليات الصحية بالتنبؤ بأداء الطلاب، وقد أجرى الباحثون هذه الدراسة

على 193 طالبا بكلية الطب بمدينة الملك فهد الطبية، وقد استخدمت محكات القبول المتمثلة في درجة الثانوية العامة، اختبار القدرات، الاختبار التحصيلي، والمقابلة الشخصية، كمتغيرات منبئة، والمعدّل الأكاديمي الجامعي كمتغير منبأ به. وقد كشفت النتائج أن الاختبار التحصيلي هو معيار القبول الوحيد المناسب للتنبؤ بالأداء الأكاديمي الجامعي. ومن هنا أوصت الدراسة بضرورة استخدام محكات أكثر دقة ومصداقية لاختيار الطلاب المقبولين في الكليات الصحية بالسعودية.

وقد أكد آل سعود (2009) أن اختبار القدرات العامة حقق ارتباطا مع المعدل التراكمي الجامعي للسنة الأولى للتخصصات العلمية قدره 0,45، وهي قيمة تتجاوز ارتباطه بنسبة الثانوية العامة، كما أن اختبار القدرات العامة منفردا يُفسر الأداء الأكاديمي بنسبة 38 %، كما حقق الاختبار التحصيلي للكليات العلمية ارتباطا يتراوح بين 0,51-0,59 مع الأداء الأكاديمي، كما أن درجاته منفردا يُفسر 55 % من الأداء الأكاديمي.

وفي دراسة الغامدي(2007–) التي كانت بعنوان: القيمة التنبؤية لاختبار القدرات العامة ومعدل الثانوية كمعايير قبول الطلاب في جامعة أم القرى، حيث هدفت إلى دراسة خصائص اختبار القدرات العامة ومدى قدرته على التنبؤ بالمعدل التراكمي لطلاب جامعة أم القرى ونجاحهم أكاديمياً، بالإضافة إلى معيار الثانوية العامة خلال السنتين الأولى في الجامعة، على عينة مكونة من (1672) طالبا وذلك في ضوء بعض المتغيرات الأكاديمية(التخصص في الثانوية،كلية الدراسة في الجامعة). وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة دالة إحصائياً بين معايير القبول(معدل الثانوية العامة، اختبار القدرات العامة) ومحكات النجاح (المعدلات الفصلية والتراكمية)، حيث بلغت 0.28. وأشارت الدراسة إلى أن معيار معدل الثانوية العامة أهم معايير التنبؤ بالنجاح الأكاديمي، حيث بلغ معامل الارتباط للمعدل التراكمي 0.43، يليه اختبار القدرات العامة، حيث بلغ معامل الارتباط 0.38. أما نتيجة تحليل الانحدار التدريجي فقد وضحت أن نسبة الثانوية العامة تفسر ما نسبته 18% من التباين في المعدل التراكمي بينما يضيف اختبار القدرات 5% فقط من التباين الحاصل في المعدل التراكمي. وأكدت الدراسة على أن اختبار القدرات العامة يُعد معياراً جيداً للتنبؤ بالنجاح الأكاديمي وخاصة في المجالات الأدبية، وأن الاختبار المقدم للأقسام العلمية بحاجة إلى تطوير، حيث أظهرت الدراسة ضعفاً في الارتباطات بين الاختبار والمعدلات التراكمية للطلبة في المجالات العلمية.

دراسة وولف وجونسون(Wolfe&Johnson,1995)، حيث هدفت إلى التعرف على أهم عوامل التنبؤ للأداء في الكلية، حيث تكونت عينة الدراسة من (201) طالب، وأشارت النتائج إلى أن معدل الثانوية من أفضل عوامل التنبؤ حيث فسر ما نسبته (19%) من التباين الكلي للأداء، ويأتي بعد ذلك عامل التحكم الذاتي (أحد متغيرات الشخصية) حيث فسر (9%) من التباين الكلي للأداء، ويأتي بعد ذلك اختبار SAT حيث فسر ما نسبته (5%) من التباين الكلي للأداء.

في دراسة أجراها كيس(1989) كانت تهدف إلى القيمة التنبؤية لمعايير القبول في جامعة أم القرى، وكانت عينة الدراسة تتكون من (1163) طالباً، حيث أشارت نتائج

الدراسة إلى أن نسبة الثانوية العامة ونسبة درجات المقابلة الشخصية والجنسية من أهم عوامل التنبؤ بمعدل الطالب.

التعليق على الدراسات السابقة:

في ضوء ما تقدم، يتضح تباين نتائج الدراسات وعدم وصولها إلى حسم القدرة التنبؤية لكل من الاختبار التحصيلي واختبار القدرات ومعدل الثانوية العامة في التحصيل الأكاديمي في الجامعات السعودية على وجه التحديد، حيث أشارت بعض الدراسات إلى أن نسبة الثانوية كانت من أهم عوامل التنبؤ بالجامعة كدراسة كيس(1989) ودراسة الغامدي(2007)، ودراسة الشهري(2011)،ودراسة وولف وجونسون(Wolfe&Johnson,1995)،ودراسة خليل(2012)، ودراسة ستيرنبرج وبوني كابورا وميريفيلد (Sternberg, Bonney, Gabora and Merrifield ,2012) ، في حين أشارت بعض الدراسات إلى أهمية الاختبار التحصيلي في التنبؤ بالأداء الجامعي كدراسة القاطعي والحربي (2012)، ودراسة درندري(2012)، وبالنسبة لاختبار القدرات فأشارت كثير من نتائج الدراسات إلى تباين مساهمته في التنبؤ بالأداء الجامعي، ولم تحسم الدراسات السابقة ذلك، حيث أشارت بعض الدراسات إلى عدم جدواه في التنبؤ بالأداء الجامعي كدراسة القاطعي والحربي(2012) ودراسة خليل(2012) ودراسة الشهري(2011) ودراسة الركبان ومونشي وعبد الغني وحقيل (Al-Rukban, Munshi, Abdulghani and Al-Hoqail 2010,)، وأشارت دراسات قليلة إلى أهمية اختبار القدرات في التنبؤ بالأداء الجامعي مثل دراسة آل سعود (2009) ودراسة الغامدي (2007). ومن هنا يبقى موضوع توفير أكبر قدر ممكن من دلالات الصدق التنبؤي لكل من معدل الثانوية العام والاختبار التحصيلي والقدرات العامة موضع اهتمام الباحثين والخبراء والمهتمين .لذا، تأتي الدراسة الحالية مكملة لجهود الباحثين بشأن التحقق من القدرة التنبؤية للمعايير السابقة في التحصيل الأكاديمي بالجامعات السعودية بشكل عام، وبجامعة الإمام على وجه التحديد.

منهج الدراسة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة، تم استخدم المنهج الوصفي الارتباطي والتحليلي.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع هذه الدراسة من جميع الطلبة الخريجين من جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية والذين قبلوا في العام الجامعي 1430/1429، والذين كانوا قد انهوا المدرسة الثانوية والتحقوا بالجامعة.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (3527) من الطلبة الخريجين الذين قبلوا في العام الجامعي 1430/1429، ويبين الجدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة بحسب نوع الكلية والجنس.

جدول(1): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الكلية وجنس الطالب

الكلية	الجنس	المجموع

	ذكر	أنثى	
الشرعية	764	829	1593
العلوم الطبيعية	140	177	317
العلوم الإنسانية	1029	588	1617
المجموع	1933	1594	3527

يلاحظ من الجدول السابق أن أغلب الخريجين من الكليات الشرعية والعلوم الإنسانية، حيث يشكلان ما نسبته حوالي 91%، في حين يشكل الخريجون من الكليات الطبيعية ما نسبته حوالي 9%، وأن عدد الخريجين الذكور يشكل ما نسبته حوالي 55%، في حين تشكل الإناث ما نسبته حوالي 45%.

متغيرات الدراسة:

تعالج الدراسة الحالية المتغيرات الآتية:

- المتغيرات المنبئة (المستقلة)
1. معدل الثانوية العامة.
2. درجات الاختبار التحصيلي.
3. درجات اختبار القدرات العامة

- المتغير المتنبأ به (التابع) : المعدل التراكمي للطالب الخريج.

الأساليب الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة، تم استخدام معامل ارتباط بيرسون وتحليل الانحدار المتعدد باستخدام أسلوب الإدخال المتدرج Stepwise، حيث تم استخراج معادلات الانحدار المتعدد للعينة الكلية ولكل عينة فرعية وهي عينة الكليات الشرعية وعينة الكليات الطبيعية وعينة الكليات الإنسانية، وعينة الذكور وعينة الإناث.

نتائج الدراسة:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

للإجابة عن السؤال الأول الذي ينص " هل يمكن التنبؤ من معدل الثانوية العامة ودرجات اختبار القدرات العامة والاختبار التحصيلي بالمعدل التراكمي لطلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ؟"، تم حساب معاملات بيرسون للارتباط بين كل من معدلات الطلبة في الثانوية العامة ودرجاتهم في اختبار القدرات العامة والاختبار التحصيلي وبين معدلاتهم التراكمية بعد التخرج من الجامعة، والنتائج موضحة كما في الجدول (2) .

يلاحظ من الجدول (2) أن معامل الارتباط بين كل من درجات اختبار القدرات العامة والاختبار التحصيلي ومعدل الثانوية كان يساوي 0.25، 0.48، 0.47 على التوالي، وهي جميعها دالة عند مستوى $\alpha = 0.01$، ويلاحظ تقارب معامل الارتباط بين كل من درجات الطلبة في اختبار القدرات والاختبار التحصيلي وبين المعدل التراكمي الجامعي، حيث أن

نسبة التباين المشترك لكل منهما يساوي تقريباً 23%، وهي تعد نسبة جيدة، مقارنة مع نسبة التباين المشترك بين درجات اختبار القدرات العامة والمعدل التراكمي والتي تساوي تقريباً 6%.

جدول (2): معاملات بيرسون للارتباط بين كل من درجات الطلبة في اختبار القدرات العامة والاختبار التحصيلي ومعدلاتهم في الثانوية العامة وبين معدلاتهم التراكمية بعد التخرج من الجامعة

	القدرات	التحصيلي	معدل الثانوية
التراكمي	**0.25	**0.48	**0.47

** دالة عند مستوى α= 0.01

ولتحديد إسهام هذه المتغيرات في التنبؤ بالمعدل التراكمي الجامعي، تم إجراء تحليل الانحدار المتعدد كان فيها كل من درجات الطلبة في اختبار القدرات العامة والاختبار التحصيلي ومعدل الثانوية كمتغيرات مستقلة(منبئة)، والمعدل التراكمي الجامعي كمتغير تابع(المحك)، والنتائج موضحة كما في الجدول (3).

يلاحظ من الجدول (3) درجات الاختبار التحصيلي تفسر ما نسبته حوالي 23% من التباين في معدلات الطلبة التراكمية، في حين أن معدل الثانوية يفسر ما نسبته حوالي 6%، وبالتالي يمكن اعتبار الاختبار التحصيلي منبئاً جيدا مقارنة مع معدلات الثانوية العامة، علماً أن اختبار القدرات العامة لم يدخل في معادلة التنبؤ، مما يعني أنه لا يمكن الاعتماد عليه للتنبؤ بمعدلات الطلبة التراكمية في الجامعة.

جدول (3): نتائج تحليل انحدار معدل الطالب التراكمي على معدلاتهم في اختبار القدرات العامة والاختبار التحصيلي والثانوية العامة عند عينة الدراسة الكلية

المقطع الصادي	المتغيرات التي دخلت المعادلة	معامل الانحدار غير المعياري	معامل الانحدار المعياري	مربع معامل الارتباط المتعدد R2	التغير في R2	قيمة(t) لاختبار معامل الانحدار	المساحة فوق (t)	قيمة(F) لاختبار التغير في R2	المساحة فوق (F)	المعادلات الانحدارية لمعدلات الطلبة التراكمية
-.636	التحصيلي	.020	.342	.226	.226	١٦.٣٥٨	.٠٠٠	٦١٢.٩٠٧	.000	.020*درجات اختبار القدرات+.035*معدل الثانوية – .636
	معدل الثانوية	.035	.288	.082	.062	١٣.٥٠٦	.٠٠٠	١٨٢.٤٢١	.000	

ثانياً: الإجابة المتعلقة بالسؤال الثاني

للإجابة عن السؤال الثاني الذي ينص" هل تختلف القدرة التنبؤية لكل من معدل الثانوية العامة ودرجات اختبار القدرات العامة والاختبار التحصيلي بالمعدل التراكمي لطلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية باختلاف التخصص (علوم طبيعية ، علوم إنسانية ، علوم شرعية)؟"، تم حساب معاملات بيرسون للارتباط بين كل من معدلات الطلبة في الثانوية العامة ودرجاتهم في اختبار القدرات العامة والاختبار التحصيلي وبين معدلاتهم التراكمية

بعد التخرج من الجامعة، حسب تخصصاتهم في الجامعة، والنتائج موضحة كما في الجدول (4).

جدول (4): معاملات بيرسون للارتباط بين كل من درجات الطلبة في اختبار القدرات العامة والاختبار التحصيلي ومعدلاتهم في الثانوية العامة وبين معدلاتهم التراكمية بعد التخرج من الجامعة حسب تخصصاتهم في الجامعة

الكلية	القدرات	التحصيلي	معدل الثانوية
العلوم الشرعية	0.24**	0.44**	0.52**
العلوم الطبيعية	0.15**	0.35**	0.29**
العلوم الإنسانية	0.27**	0.54**	0.56**

** دالة عند مستوى α= 0.01

يلاحظ من الجدول (4) أن معامل الارتباط بين كل من درجات اختبار القدرات العامة والاختبار التحصيلي ومعدل الثانوية عند كليات العلوم الشرعية كان يساوي 0.24، 0.44، 0.52 على التوالي، وهي جميعها دالة عند مستوى α= 0.01، وهي تفسر ما نسبته 6%، 19%، 27% على التوالي، مما يعني أن نسبة التباين المفسر لمعدل الثانوية كانت عالية عند هذا التخصص. وأن معامل الارتباط بين كل من درجات اختبار القدرات العامة والاختبار التحصيلي ومعدل الثانوية عند كليات العلوم الطبيعية كان يساوي 0.15، 0.35، 0.29 على التوالي، وهي جميعها دالة عند مستوى α= 0.01، وهي تفسر ما نسبته 2%، 12%، 8% على التوالي، مما يعني أن نسبة التباين المفسر للاختبار التحصيلي كانت عالية عند هذا التخصص. وأن معامل الارتباط بين كل من درجات اختبار القدرات العامة والاختبار التحصيلي ومعدل الثانوية عند كليات العلوم الإنسانية كان يساوي 0.27، 0.54، 0.56 على التوالي، وهي جميعها دالة عند مستوى α= 0.01، وهي تفسر ما نسبته 7%، 29%، 31% على التوالي، مما يعني أن نسبة التباين المفسر لكل من الاختبار التحصيلي ومعدل الثانوية كانت عالية عند هذا التخصص.

ولتحديد إسهام هذه المتغيرات في التنبؤ بالمعدل التراكمي الجامعي، تم إجراء تحليل الانحدار المتعدد كان فيها كل من درجات الطلبة في اختبار القدرات العامة والاختبار التحصيلي ومعدل الثانوية كمتغيرات مستقلة(منبئة)، والمعدل التراكمي الجامعي كمتغير تابع(المحك)، والنتائج موضحة كما في الجدول (5).

جدول (5): نتائج تحليل انحدار معدل الطالب التراكمي على معدلاتهم في اختبار القدرات العامة والاختبار التحصيلي والثانوية العامة عند الكليات

الكليات	المقطع الصادي	المتغيرات التي دخلت المعادلة	معامل الانحدار غير المعياري	معامل الانحدار المعياري	مربع معامل الارتباط المتعدد R2	التغير في R2	قيمة(t) لاختبار معامل الانحدار	المساحة فوق (t)	قيمة(F) لاختبار التغير في R2	المساحة فوق (F)	المعادلات الانحدارية لمعدلات الطلبة التراكمية
العلوم الشرعية	-1.219	معدل الثانوية	.045	.353	.238	.238	١٠.٩٠١	.000	٢٨٣.٣٥٦	.000	.045*معدل الثانوية+.012*درجات التحصيلي+005*درجات القدرات - ١.219
		التحصيلي	.012	.215	.289	.051	٥.٦٩٨	.000	٦٤.٤٧٢	.000	
		القدرات	.005	.078	.293	.004	٢.٢٠٩	.027	٤.٨٨٠	.027	
العلوم الطبيعية	.603	التحصيلي	.019	.284	.125	.125	٤.٥٩٨	.000	٤٢.٥٣٧	.000	.019*درجات التحصيلي+021*معدل الثانوية + .603
		معدل الثانوية	.021	.142	.141	.015	٢.٢٩٩	.022	٥.٢٨٧	.022	
العلوم الإنسانية	-1.533	التحصيلي	.022	.374	.296	.296	١٢.٣٩٥	.000	٣٧٣.٥٦٢	.000	022*درجات التحصيلي+044*معدل الثانوية + ١.533-
		معدل الثانوية	.044	.347	.388	.091	١١.٥٠١	.000	١٣٢.٢٦٧	.000	

يلاحظ من الجدول (5) أنه بالنسبة للكليات الشرعية، فإن معدل الثانوية يفسر ما نسبته حوالي 24% من التباين في معدلات الطلبة التراكمية، وأن درجات الاختبار التحصيلي تفسر ما نسبته حوالي 5%، في حين أن درجات اختبار القدرات العامة تفسر ما نسبته 0.4%، وبالتالي يمكن اعتبار معدل الثانوية منبئاً جيدا لتخصصات الكليات الشرعية، وبالنسبة لكليات العلوم الطبيعية، فإن درجات الاختبار التحصيلي تفسر ما نسبته 12.5% من التباين في معدلات الطلبة التراكمية، وأن معدل الثانوية يفسر ما نسبته 1.5%، في حين أن اختبار القدرات العامة لم يدخل في معادلة التنبؤ لهذه الكليات، وبالتالي يمكن اعتبار درجات الاختبار التحصيلي منبئاً جيدا لتخصصات الكليات الطبيعية ، وبالنسبة لكليات العلوم الإنسانية، فإن درجات الاختبار التحصيلي تفسر ما نسبته حوالي 30% من التباين في معدلات الطلبة التراكمية، وأن معدل الثانوية يفسر ما نسبته حوالي 9%، في حين أن اختبار القدرات العامةلم يدخل في معادلة التنبؤ لهذه الكليات، وبالتالي يمكن اعتبار درجات الاختبار التحصيلي منبئاً جيدا لتخصصات الكليات الإنسانية.

ثالثاً: الإجابة المتعلقة بالسؤال الثالث

للإجابة عن السؤال الثالث الذي ينص" **هل تختلف القدرة التنبؤية لكل من معدل الثانوية العامة ودرجات اختبار القدرات العامة والاختبار التحصيلي بالمعدل التراكمي لطلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية باختلاف الجنس (ذكور ،إناث)؟**"، تم حساب معاملات بيرسون للارتباط بين كل من معدلات الطلبة في الثانوية العامة ودرجاتهم في اختبار القدرات العامة والاختبار التحصيلي وبين معدلاتهم التراكمية بعد التخرج من الجامعة، حسب الجنس(ذكور، إناث)، والنتائج موضحة كما في الجدول (6).

جدول (6): معاملات بيرسون للارتباط بين كل من درجات الطلبة في اختبار القدرات العامة والاختبار التحصيلي ومعدلاتهم في الثانوية العامة وبين معدلاتهم التراكمية بعد التخرج من الجامعة

الجنس	القدرات	التحصيلي	معدل الثانوية
ذكور	**0.29	**0.30	**0.34
إناث	**0.35	**0.42	**0.49

** دالة عند مستوى α= 0.01

يلاحظ من الجدول (6) أن معامل الارتباط بين كل من درجات اختبار القدرات العامة والاختبار التحصيلي ومعدل الثانوية عند الذكور كان يساوي 0.29، 0.30، 0.34 على التوالي، وهي جميعها دالة عند مستوى α= 0.01، وهي تفسر ما نسبته حوالي 8%، 9%، 12% على التوالي، مما يعني أن نسبة التباين المفسر كانت متقاربة مع أفضلية لمعدل الثانوية. وأن معامل الارتباط بين كل من درجات اختبار القدرات العامة والاختبار التحصيلي ومعدل الثانوية عند الإناث كان يساوي 0.35، 0.42، 0.49 على التوالي، وهي جميعها دالة عند مستوى α= 0.01، وهي تفسر ما نسبته حوالي 12%، 18%، 24% على التوالي، مما يعني أن نسبة التباين المفسر لمعدل الثانوية كانت عالية عند الإناث.

ولتحديد إسهام هذه المتغيرات في التنبؤ بالمعدل التراكمي الجامعي، تم إجراء تحليل الانحدار المتعدد كان فيها كل من درجات الطلبة في اختبار القدرات العامة والاختبار التحصيلي ومعدل الثانوية كمتغيرات مستقلة(منبئة)، والمعدل التراكمي الجامعي كمتغير تابع(المحك)، والنتائج موضحة كما في الجدول (7) الآتي.

جدول (7): نتائج تحليل انحدار معدل الطالب التراكمي على معدلاتهم في اختبار القدرات العامة والاختبار التحصيلي والثانوية العامة عند الذكور والإناث

الجنس	المقطع الصادي	المتغيرات التي دخلت المعادلة	معامل الانحدار غير المعياري	معامل الانحدار المعياري	مربع معامل الارتباط المتعدد R2	التغير في R2	قيمة(t) لاختبار معامل الانحدار	المساحة فوق (t)	قيمة(F) لاختبار التغير في R2	المساحة فوق (F)	المعادلات الانحدارية لمعدلات الطلبة التراكمية
الذكور	.348	التحصيلي	.012	.144	.087	.087	٢.٥٨٧	.000	٤٨.٩٩٩	.000	.012* درجات التحصيلي +.020* معدل الثانوية +.010*درجات القدرات + ١.٢١٩
		معدل الثانوية	.020	.196	.122	.034	٤.٣٧٣	.000	١٩.٩٧٧	.000	
		القدرات	.010	.123	.131	.009	٢.٣٠٠	.022	٥.٢٩٠	.022	
الإناث	١.٢٦٠ -	معدل الثانوية	.046	.361	.237	.237	١٤.٤٨٢	.000	٤٩٠.١٠٨	.000	.046 *. معدل الثانوية +.011* درجات التحصيلي +.004*درجات القدرات - ١.٢٦٠
		التحصيلي	.011	.193	.278	.042	٦.٣٢٤	.022	٩٠.٨٤٧	.000	
		القدرات	.004	.068	.279	.002	٢.٣١٩	.021	٥.٣٧٨	.021	

يلاحظ من الجدول (7) أعلاه أنه بالنسبة للذكور، فإن درجات الاختبار التحصيلي تفسر ما نسبته حوالي 9% من التباين في معدلات الطلبة التراكمية، وأن معدل الثانوية تفسر ما نسبته حوالي 3%، في حين أن درجات اختبار القدرات العامة تفسر ما نسبته 0.9%، وبالتالي يمكن اعتبار درجات الاختبار التحصيلي منبئة جيدة عند عينة الذكور . وبالنسبة

للإناث، فإن معدل الثانوية يفسر ما نسبته حوالي 24%من التباين في معدلات الطلبة التراكمية، وأن درجات الاختبار التحصيلي تفسر ما نسبته حوالي 4%، في حين أن درجات اختبار القدرات العامة تفسر ما نسبته 0.2%، وبالتالي يمكن اعتبار معدل الثانوية منبئاً جيدا عند عينة الإناث.

مناقشة النتائج والتوصيات:

أولاً :مناقشة النتائج المتعلقة بمعدل الثانوية العامة

أظهرت هذه الدراسة ضعف القدرة التنبؤية لمعدل الثانوية العامة للنجاح في الجامعة كما يقاس بالمعدل التراكمي للطالب الخريج عند عينة الدراسة الكلية ، إذ أن مقدار التباين المفسر في المعدل التراكمي للخريج عند عينة الدراسة الكلية لم يزد عن 6% من التباين الكلي، وبالنسبة لكليات الجامعة، فإن إسهام معدل الثانوية في التنبؤ بالمعدل التراكمي كان ضعيفاً لكل من كليات العلوم الطبيعية، وكليات العلوم الإنسانية حيث أنه لم يزد عن 1.5% و 9% من التباين الكلي على التوالي. في حين أن نسبة إسهام معدل الثانوية في التنبؤ بالمعدل التراكمي كان جيداً للكليات الشرعية، حيث كان نسبة مساهمته حوالي 24% من التباين في معدلات الطلبة التراكمية، وبالتالي يمكن اعتبار معدل الثانوية منبئاً جيدا عند الكليات الشرعية. وأن نسبة مساهمة معدل الثانوية كان ضعيفاً بالنسبة للذكور، حيث كان نسبة ما يفسره حوالي 3%، وبالنسبة للإناث، فإن نسبة مساهمة معدل الثانوية كان جيداً، حيث كان نسبة ما يفسره حوالي 24%من التباين في معدلات الطلبة التراكمية، وبالتالي يمكن اعتبار معدل الثانوية منبئاً جيدا عند عينة الإناث.

وبمقارنة ما توصلت إليه الدراسة الحالية بخصوص ضعف القدرة التنبؤية لمعدل الثانوية العامة مع نتائج الدراسات السابقة اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة(خليل، 2012 ؛ آل سعود،2009) التي أكدت ضعف القدرة التنبؤية لامتحان الثانوية العامة وبأن معدل الثانوية العامة لا يصلح معياراً منفرداً لقبول الطلبة في الجامعات والتنبؤ بتحصيلهم الأكاديمي فيها. واختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة القاطعي والحربي (2012)، ودراسة الشهري (2011)، ودراسة الغامدي (2007).

وقد يعزى ذلك إلى اختلاف محتوى المواد ومستوياتها بين الثانوية العامة والمرحلة الجامعية، يضاف إلى ذلك اختلاف المناهج ، وطرق التدريس ، والامتحانات ، والظروف المحيطة بالدراسة في كل من المدرسة والجامعة ، يضاف إلى ذلك أيضاً اختلاف العوامل التي تُسهم في اختلاف التحصيل فيما بين المرحلتين الثانوية والجامعية مثل:طبيعة المواد الدراسية، والفترة الزمنية لإنهاء متطلبات تلك المرحلة، إضافة إلى أن المرحلة الجامعية تمثل فترة طويلة من الزمن بالنسبة للطالب لإنهاء متطلبات التخرج الأمر الذي يزيد سهولة تعامل الطالب مع المواد الدراسية، ويُعد التحصيل في كل مادة مستقل عن المواد الأخرى مما يخلص الطالب من الضغوط النفسية التي كان يخضع لها في أثناء الثانوية العامة، ويجعل الإخفاق في بعض المواد أمراً يمكن معالجته بطرق شتى في أثناء المرحلة الجامعية

مما يجعل الطالب يشعر بقلق أكاديمي منخفض حيال تقدمه في الجامعة .ويلاحظ أن القدرة التنبؤية للثانوية العامة عند الكليات الشرعية أعلى من باقي الكليات ، ويمكن عزو ذلك إلى تشابه المحتوى والمناهج الشرعية ما بين التعليم العام والبرامج الجامعية إضافة إلى تركيز النظام التعليمي بشقيه العام والعالي وبشكل متوازي على المواد والمقررات المتعلقة بالمناهج الشرعية.

ثانياً :مناقشة النتائج المتعلقة بالاختبار التحصيلي

أظهرت هذه الدراسة أن القدرة التنبؤية لدرجات الاختبار التحصيلي عند عينة الدراسة الكلية كان نوعاً ما جيداً، حيث فسر ما نسبته 23% من التباين الكلي لمعدلات الطلبة التراكمية. وبالنسبة لكليات الجامعة، فإن إسهام درجات الاختبار التحصيلي كان ضعيفاً للكليات الشرعية، حيث أنه لم يزد عن 5% من التباين الكلي لمعدلات الطلبة التراكمية. في حين أن نسبة إسهام الاختبار التحصيلي في التنبؤ بالمعدل التراكمي كان أفضل نوعاً ما لكليات العلوم الطبيعية، حيث كانت نسبة مساهمته 12.5% من التباين في معدلات الطلبة التراكمية، في حين أن نسبة إسهام الاختبار التحصيلي في التنبؤ بالمعدل التراكمي كان جيداً لكليات العلوم الإنسانية، حيث كانت نسبة مساهمته حوالي 30%من التباين في معدلات الطلبة التراكمية، وبالتالي يمكن اعتبار الاختبار التحصيلي منبئاً جيدا عند الكليات الإنسانية ومقبولاً عند الكليات الطبيعية. وأشارت النتائج إلى أن نسبة مساهمة الاختبار التحصيلي كان مقبولاً بالنسبة للذكور، حيث كانت نسبة ما يفسره حوالي 9%، في حين أن نسبة مساهمة الاختبار التحصيلي كانت ضعيفة عند الإناث، حيث كانت نسبة ما يفسره حوالي 4%من التباين في معدلات الطلبة التراكمية. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة القاطعي والحربي(2012)، ودراسة الركبان ومونشي وعبد الغني وحقيل (Al-Rukban, Munshi, Abdulghani and Al-Hoqail ,2010) ، حيث أن المعدل التراكمي يعكس مدى التحصيل العلمي في الجامعة، لذا فالسمة المقاسة بالمعدل التراكمي وتلك المقاسة بالاختبار التحصيلي متماثلة ، وهذا انعكس على مستوى العلاقة بين هذين المتغيرين، كما أن أساليب تقييم الأداء الجامعي من خلال اختبارات تقيس القدرة على الحفظ والتذكر فقط دون الاهتمام بقدرات مثل التحليل والتطبيق، وهذا ما يتناسب مع الدرجات التي تنتمي إلى موضوعات يمكن التعامل معها بهذا الأسلوب التعليمي مثل الاختبار التحصيلي (الذي هو عبارة عن معلومات حصلها الطلبة خلال الثلاث سنوات بالمرحلة الثانوية).

ثالثاً :مناقشة النتائج المتعلقة باختبار القدرات العامة

أظهرت هذه الدراسة أنه لا يمكن الاعتماد على اختبار القدرات العامة للتنبؤ بمعدلات الطلبة التراكمية في الجامعة عند عينة الدراسة الكلية ، وبالنسبة لكليات الجامعة، فإن إسهام درجات اختبار القدرات العامة كان متواضعاً للكليات الشرعية، حيث أنه لم يزد عن 4.% من التباين الكلي لمعدلات الطلبة التراكمية. في حين أن نسبة إسهام اختبار القدرات في التنبؤ بالمعدل التراكمي كانت معدومة عند كليات العلوم الطبيعية والإنسانية ، حيث أن هذا الاختبار لم يدخل معادلة التنبؤ في هذه الكليات، وبالتالي يمكن اعتبار اختبار القدرات العامة منبئاً متواضعاً جداً عند الكليات الثلاث. وأشارت النتائج إلى أن نسبة مساهمة اختبار القدرات كان متواضعاً عند الذكور والإناث، حيث كانت نسبة ما يفسره 9.% و2.% على التوالي،

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة القاطعي والحربي(2012)، ودراسة الشهري (2011)، ودراسة خليل(2012)، حيث يفسر تواضع اختبار القدرات العامة في عدم التركيز على القدرات الاستنتاجية والتحليلية في أثناء التعليم الجامعي والاعتماد على الفهم مما يقلل فرص التماثل بين المحك المستخدم واختبار القدرات العامة، وقد أشارت خليل(2012) إلى أن اختبارات القدرات تقيس مستويات عليا من المعرفة مثل الفهم والتطبيق والتحليل، ولا يمكن التعامل معها بنفس أسلوب الحفظ والتلقين، أو بنفس أسلوب تقييم الأداء المتبع في مدارس التعليم العام. بالإضافة إلى أنه تم التعامل مع درجة القدرات كدرجة كلية، وهذا ما يتم أيضا في سياسات القبول بالكليات والجامعات، بالرغم من أن الاختبار يتضمن قدرات منفصلة ومجزأ إلى جزأين؛ الجزء الأول لفظي (فهم نصوص القراءة وتحليلها، الاستنباط اللفظي، إدراك العلاقات بين الكلمات، ومعرفة المعاني)، والجزء الثاني كمي (أسئلة رياضية تتطلب الاستنتاج). لذا يتطلب على المستوى الدراسي التعامل مع درجات أجزاء الاختبار بصورة منفصلة، ومن ثم يفضل إعادة النظر في اختبارات القدرات العامة من خلال التعامل مع القدرات المتضمنة داخلها بصورة منفصلة أيضاً بما يتناسب مع الكلية التي يرغب الطالب / الطالبة الالتحاق بها.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

1. ضرورة اهتمام القائمين على التعليم وأولياء الأمور بتطوير قدرات الطلبة اللفظية والكمية، وتحفيزهم للاهتمام باختبار القدرات العامة للذكور والإناث على حد سواء.
2. ضرورة تقييم الطلبة بموضوعية في المرحلة الثانوية، وخاصة لدى مدارس البنين، حتى تعكس درجات الطلبة في هذه المرحلة المستوى الحقيقي لقدراتهم ومهاراتهم.
3. ضرورة التركيز على مهارات التحليل والاستنتاج وحل المشكلات في اثناء التعليم الجامعي.
4. على وزارة التعليم تطوير مناهج التعليم العام، وتوجيه التعلم نحو تطوير القدرات العقلية العليا، والبعد عن الأساليب التقليدية.
5. هناك عوامل أخرى لا بد أخذها بعين الاعتبار عند قبول الطلبة في المرحلة الجامعية، بالإضافة إلى الاختبار التحصيلي واختبار القدرات العامة ومعدل الثانوية العامة، منها: المقابلات الشخصية واختبارات الشخصية.
6. ضرورة اعتماد الجامعات على اختبارات خاصة بها لقبول طلبتها فيها.
7. الاهتمام بأساليب التقويم الواقعي(الحقيقي) في تقييم طلبة الجامعات للوقوف على مستواهم الحقيقي، والتخفيف من اختبارات الورقة والقلم.
8. إجراء المزيد من الدراسات ذات العلاقة، منها:
   أ. مقارنة القدرة التنبؤية لكل من معدل الثانوية العامة والاختبار التحصيلي واختبار القدرات العامة للتنبؤ بالمعدل التراكمي الجامعي بين الجامعات الحكومية والخاصة.

ب. مقارنة القدرة التنبؤية لكل من معدل الثانوية العامة والاختبار التحصيلي واختبار القدرات العامة للتنبؤ بالمعدل التراكمي الجامعي بين التخصصات العلمية والتخصصات الأدبية في المدارس الثانوية.

ت. إجراء دراسات للتعرف على التأثير الذي يمكن أن تحدثه خصائص ومتغيرات أخرى متعلقة بالطالب اجتماعياً واقتصادياً وثقافياً ، والتي يمكن أن تؤثر في القدرة التنبؤية لكل من معدل الثانوية العامة والاختبار التحصيلي واختبار القدرات .

المراجع العربية:

آل سعود، فيصل بن عبد الله المشاري.(2009). **تطوير معايير قبول الطلاب في الجامعات السعودية: تجربة المركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم العالي.** ورقة عمل في المؤتمر الاقليمي العربي (نحو فضاء عربي للتعليم العالي التحديات العالمية والمسؤوليات المجتمعية)،القاهرة: مصر, 821 – 833.

خليل،ألهام.(2012).**الإسهام النسبي لمحكات القبول بجامعة جازان في التنبؤ بالمعدّل التراكمي للطالبات**. ورقة مقدمة إلى المؤتمر الدولي الأول للقياس والتقويم، المنعقد في المركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم العالي، الرياض، 18- 20 محرم 1434 هـ (2- 4 ديسمبر 2012 م)

درندري،إقبال.(2012).**اختبارات القبول بالجامعات السعودية في ضوء التوجهات الحديثة في صدق الاختبار.** ورقة مقدمة إلى المؤتمر الدولي الأول للقياس والتقويم، المنعقد في المركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم العالي، الرياض، 18- 20 محرم 1434 هـ (2- 4 ديسمبر 2012).

الشهري،عبدالله.(2011).**القيمة التنبؤية لمعايير القبول المستخدمة في جامعة الطائف**.ورقة مقدمة إلى مؤتمر المنظمة العربية للمسئولين عن القبول والتسجيل في الجامعات بالدول العربية،جامعة الحصن،الإمارات العربية المتحدة،أبو ظبي.

القاطعي،عبدالله والحربي،خليل.(2012).**قدرة معايير القبول الجامعي على التنبؤ بالمعدل التراكمي للسنة الأولى في بعض الجامعات السعودية**. المركز الوطني للقياس والتقويم التربوي، الرياض:المملكة العربية السعودية.

الغامدي،محمد.(2007). **القيمة التنبؤية لاختبار القدرات العامة ومعدل الثانوية كمعايير قبول الطلاب في جامعة أم القرى.**رسالة ماجستير غير منشورة،جامعة أم القرى،المملكة العربية السعودية.

كيس، عبيد عبد الله .(1989).**لقيمة التنبؤية لمعايير القبول بجامعة أم القرى** .رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة أم القرى ،المملكة العربية السعودية.

المركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم العالي.(2006). دليل الطالب التدريبي لاختبار القدرات العامة.الرياض:المملكة العربية السعودية.

المركز الوطني للقياس والتقويم التربوي.(1434هـ). اختبار التحصيل الدراسي للتخصصات العلمية.الرياض:المملكة العربية السعودية.

الملق،محمد.(1982).العلاقة بين التحصيل الدراسي لطالب المرحلة الثانوية العامة وتحصيله الدراسي في المرحلة الجامعية الأولى.**مجلة كلية التربية،4**، جامعة الملك سعود،ص ص 85- 95.

المراجع الأجنبية:

Al-Rukban,M. O.; Munshi,F. M.; Abdulghani, H. M. & Al-Hoqail, I (2010).The ability of the pre- admission criteria to predict performance in a Saudi medical school. *Saudi Med. J.,* 31 (5), 560 -654.

Sternberg, R. J.; Bonney,C. R.; Gabora, L. and Merrifield, M. (2012). WICS:A model for college and university admissions. *Educational Psychologist, 47* (1), 30- 41. DOI: 10.1080/00461520.2011.638882.

Young,J.(1993).Grade Adjustment Method.*Review of Educational Research,vol.63,No.2*,pp 151-165

Wolfe,E & Johnson,G.(1995).Personality As a predictor of performance a college.*Educational and psychological measurement,55(2)*,32-50.

التفكير التأملي وعلاقته بالرضا عن الحياة لموظفي جامعة الملك عبد العزيز

حنان حميد السفياني [1]

المستخلص :

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين التفكير التأملي والرضا عن الحياة لموظفي جامعة الملك عبد العزيز , وكذلك معرفة الفروق في كل من التفكير التأملي و الرضا عن الحياة لدى عينة الدراسة تبعا لمتغيري الجنس و المؤهل العلمي . وتألفت عينة الدراسة من (169) موظف وموظفة : (68) من الذكور , و(101) من الإناث . وللإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام مقياس التفكير التأملي ومقياس الرضا عن الحياة , وبعد التأكد من خصائصهما السيكومترية , تم التطبيق وجمع البيانات , ثم إجراء التحليلات الإحصائية . وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين التفكير التأملي و الرضا عن الحياة , كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات أفراد العينة في التفكير التأملي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي لصالح أفراد العينة الحاصلين على مؤهل دراسات عليا , بينما لم تكن هناك فروق دالة إحصائياً في متوسطات درجات أفراد العينة في الرضا عن الحياة وفقاً لمتغير المؤهل العلمي , إضافة إلى أنه لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات أفراد العينة في التفكير التأملي و الرضا عن الحياة تعزى لمتغير الجنس . وأوصت الدراسة بإعداد برامج تدريبية وإرشادية لرفع مستوى التفكير التأملي وتوعية أفراد المجتمع بأهميته وتأثيره الإيجابي على مختلف جوانب حياتهم.

الكلمات المفتاحية: التفكير التأملي ـ الرضا عن الحياة.

المقدمة:

يُعد مفهوم التفكير التأملي من المفاهيم التي احتلت حيزا ومكانةً كبيرة لدى الفلاسفة و التربويين , ومن أهم من تناول هذا المفهوم هو(Dewey,1933) الذي يرى أن التفكير التأملي هو النظر إلى المعتقدات بطريقة مثمرة وفعالة وثابتة ومتأنية في الوقت ذاته , كما أنه تبصّر الفرد في أعماله حيث أنه يقوم بتحليل الإجراءات و القرارات و النواتج من خلال تقييم العمليات التي تم الوصول من خلالها إلى تلك الإجراءات و القرارات و النواتج (القضيب ,2013).

ويشير المرشد وصالح (2015) إلى أن التفكير التأملي الذاتي يعد من أحد القدرات فوق الذهنية , التي تحدث نتيجة وجود خلل ما أو تناقض بين معتقدات الفرد وممارساته , مما يدفعه إلى تفكير داخلي عميق يتمثل في توجيه أسئلة للذات يتم لاحقاً ترجمتها إلى أسئلة علنية , بهدف الوصول إلى التوازن بين الاعتقادات و الممارسات.

[1] وزارة التعليم

وبحسب ما ذكر فان (Phan,2008) أن العامل المعرفي المتمثل في الكيفية التي يرى بها الفرد ويفسر من خلالها الأحداث , يؤدي دوراً أساسياً ومحوريا في استقرار الفرد و شعوره بالرضا عن حياته.

وهو ما أكدته أيضا عبد الكريم (2007) حين أشارت إلى أن مفهوم الرضا عن الحياة يعتمد ويتأثر تأثراً مباشراً بخبرة الفرد الذاتية التي تنبثق من داخله , بما تحتويه من طريقة تفكيره ورؤيته للأمور وسمات شخصيته وأساليبه في التعايش و التعاطي مع الأحداث المختلفة.

ويعد مصطلح الرضا عن الحياة من المصطلحات الشائعة المتكررة مؤخرا في الأبحاث و الدراسات ويعني كما يرى آتشلي (Atchly, 2000) أنه تقييم معرفي ذاتي في ضوء ما يدركه الفرد من رضا عن ذاته وتقبله لها وقناعته بما يحققه من انجازات , وشعوره بالأمن و الطمأنينة و الانسجام مع الواقع .

ويُعد مفهوم التفكير التأملي و الرضا عن الحياة من المفاهيم البحثية المهمة التي حظيت بالاهتمام و البحث من خلال العديد من الدراسات كدراسة القضيب (2013) التي هدفت لمعرفة الفروق بين مستخدمي موقع التواصل الاجتماعي تويتر في التفكير التأملي تبعا لمتغيرات العمر , الجنس , المؤهل العلمي , و التخصص الدراسي , وتاريخ المشاركة في تويتر , وعدد المشاركات , وعدد الأشخاص المتابعين و المتبوعين في الموقع , وتكونت عينة الدراسة من (2204) من مستخدمي تويتر من الذكور والإناث من مستويات عمرية ومؤهلات علمية وتخصصات دراسية مختلفة , وبخبرات مختلفة لاستخدام موقع التواصل الاجتماعي تويتر, استخدمت الباحثة مقياس التفكير التأملي لأيزنك وولسون بعد إجراء بعض التعديلات عليه, وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق في التفكير التأملي بين المستخدمين لصالح الفئات العمرية الأعلى , كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق في التفكير التأملي لصالح الذكور وكذلك وجود فروق لصالح أصحاب المؤهلات العلمية الأعلى وأصحاب المشاركات أو التغريدات الأكثر, في حين لم تظهر فروق في التفكير التأملي تبعا لاختلاف التخصصات الدراسية أو تاريخ المشاركة في تويتر أو عدد الأشخاص التابعين أو المتبوعين.

بينما أجرى الثقفي وآخرون (2013) دراسة هدفت إلى التعرف على القيم الاجتماعية وعلاقتها بالتفكير التأملي لدى طالبات قسم التربية الخاصة المتفوقات أكاديميا والعاديات في جامعة الطائف , وتكونت عينة الدراسة من (233) طالبة منهن (56) متفوقات و(177) عاديات , وقد طبق على الطالبات مقياس التفكير التأملي لايزنك وولسون , حيث أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتفوقات والعاديات على مقياس التفكير التأملي لصالح المتفوقات ,كما أشارت الدراسة إلى عدم وجود علاقة ارتباطية بين القيم الاجتماعية والتفكير التأملي.

في حين ربطت دراسة نيكولتش وآخرين (Nickolich et al.,2010) الرضا عن الحياة بالرضا الوظيفي وذلك لدى عينة من الموظفين (60 معلماً , 45مشرفاً) , وأسفرت النتائج عن ارتفاع مستوى الرضا عن الحياة لدى الإداريين مقارنة بالمعلمين , كذلك أشارت

الدراسة إلى وجود فروق في الرضا عن الحياة تبعا لمتغير العمر لصالح أفراد العينة التي زادت أعمارهم عن (50) سنة.

بينما أسفرت نتائج دراسة كوتينيو وولري (coutinho and woolery,2004) أن هناك علاقة جوهرية بين مستوى الرضا عن الحياة و الإقبال و الانخراط في الأنشطة المعرفية وممارستها لدى طلاب الجامعة , مما يعني أن الأفراد الذين يمارسون المهام المعرفية ويستمتعون بها يميلون لأن يكونوا أكثر رضا عن حياتهم.

لذلك وبناءً على ما سبق و نظرا لأهمية التفكير التأملي بما يتضمنه من أنشطة و عمليات ذهنية متقدمة و التي تسهم بشكل إيجابي على سلوك الفرد وأداؤه وشعوره بالرضا . ستتناول الدراسة الحالية التفكير التأملي وعلاقته بالرضا عن الحياة ومستواه لدى موظفي الجامعة , كما ستبحث في الفروق في التفكير التأملي و الرضا عن الحياة لدى عينة الدراسة تبعا لمتغيري الجنس و المؤهل العلمي.

مشكلة الدراسة:

يعد التفكير من الأنشطة العقلية و المعرفية المهمة في حياة الأفراد , فهو مطلب رئيس لزيادة قدرة الفرد على فهم العديد من القضايا و الأحداث التي يتعرض لها في حياته اليومية على جميع الأصعدة الاجتماعية منها و العلمية و العاطفية (خريسات,2005).

مما يعني أن افتقار الفرد لمهارات وأساليب التفكير السليمة يفقده الكثير من المرونة ويعرضه للعديد من الضغوطات و الإحباطات و المعاناة , و ربما يخفض لديه مستويات السعادة و الرضا عن الحياة , حيث أنه يجد صعوبة في التكيف مع الحياة و فهم مجرياتها وتحقيق التوازن الأمثل لينعم بمستوى جيد من جودة الحياة , وتشكل مهارات التفكير التأملي بعداً مهماً في حياة الأفراد بعامة , و الموظفين بخاصة, لما تمثله هذه المهارات من أهمية بالغة وتأثير مباشر على رؤية وسلوك الأفراد واستجاباتهم مع أحداث الحياة عامة ومع البيئة الوظيفية بتحدياتها وضغوطها خاصة , الأمر الذي يقتضي من الموظفين ممارسة التفكير التأملي وتنميته , و السعي لتعميم وممارسة مهاراته في مجالات الحياة المختلفة, الاجتماعية منها و النفسية , مما يزيد من فرص النجاح والفعالية , و التوافق والاستقرار النفسي.

وهو ما أكده عمايره (2005) من أن ممارسة التفكير التأملي تجعل الفرد يمتلك مجموعة من الخصائص و السمات تظهر في سلوكه لاحقاً , تتمثل بالتقليل من الاندفاع أو التهور. والاستماع و التفاعل الأمثل مع الآخرين وتفهمهم وتقمصهم العاطفي الانفعالي, ومرونة التفكير و التدقيق و الضبط, و الإدراك.

الجدير بالذكر أن مفهوم الرضا عن الحياة يرتبط بالإمكانات والقدرات العقلية والمعرفية التي يمتلكها الفرد والتي تدفعه لحل الصراعات الداخلية و العيش بتوازن(طه ولطفي,2009).

كما أنه يرتبط بدرجة كبيرة بالمؤهلات والاستعدادات الشخصية للفرد مثل : الفعالية, و الاستقلالية و المهارات الاجتماعية , و القدرة على التحكم بما يدور حوله , والتخطيط للأهداف ومراقبة تحقيقها (مختار, 2014).

لذلك تتناول الباحثة في هذه الدراسة العلاقة بين التفكير التأملي والرضا عن الحياة, ويمكن تحديد مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس التالي:

ما العلاقة بين التفكير التأملي و الرضا عن الحياة لدى موظفي جامعة الملك عبد العزيز؟

و يتفرع من هذا التساؤل عدد من الأسئلة الفرعية تدرجها الباحثة كما يلي :

1. هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التفكير التأملي و الرضا عن الحياة لدى أفراد عينة الدراسة ؟
2. ما مستوى التفكير التأملي لدى أفراد عينة الدراسة ؟
3. ما مستوى الرضا عن الحياة لدى أفراد عينة الدراسة ؟
4. هل توجد فروق بين متوسطات درجات التفكير التأملي لدى عينة الدراسة تبعا لمتغيري الجنس و المؤهل العلمي ؟
5. هل توجد فروق بين متوسطات درجات الرضا عن الحياة لدى عينة الدراسة تبعا لمتغيري الجنس و المؤهل العلمي ؟

فروض الدراسة:

بناءً على ما تم الاطلاع عليه من الأطر النظرية ونتائج الدراسات السابقة المتعلقة بمتغيرات الدراسة تم صياغة الفروض التالية :

1. توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التفكير التأملي والرضا عن الحياة لدى عينة الدراسة .
2. مستوى التفكير التأملي لدى عينة الدراسة ≥75% كحد كفاية .
3. مستوى الرضا عن الحياة لدى عينة الدراسة ≥75% كحد كفاية .
4. توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات عينة الدراسة في التفكير التأملي وفقا لمتغير الجنس .
5. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة الدراسة في الرضا عن الحياة وفقا لمتغير الجنس .
6. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة الدراسة في التفكير التأملي وفقا لمتغير المؤهل العلمي.
7. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة الدراسة في الرضا عن الحياة وفقا لمتغير المؤهل العلمي .

أهمية الدراسة :

تكمن أهمية الدراسة الحالية في أهمية موضوعها ومتغيراتها , ويمكن إبراز أهمية الدراسة الحالية في الجانبين التاليين :

الأهمية النظرية :

1. تعد هذه الدراسة إضافة و إثراء للمكتبة التربوية و النفسية .
2. إلقاء الضوء على العلاقة بين التفكير التأملي و الرضا عن الحياة ولاسيما أن هناك ندرة في الدراسات السابقة – على حد علم الباحثة – التي تناولت علاقة التفكير التأملي بأحد مفاهيم علم النفس الإيجابي كالرضا عن الحياة .

الأهمية التطبيقية :

1. توجيه أنظار العاملين في مجال علم النفس و التربويين إلى أهمية التفكير التأملي وأثره الايجابي على حياة الفرد .
2. التفكير التأملي كنشاط عقلي ومهارة يمكن اكتسابه وإتقانه , ومن ثم نتائج الدراسة الحالية يمكن أن تسهم في وضع برامج تدريبية تهتم بتنمية التفكير التأملي لدى الأفراد .
3. الإسهام في إعداد برامج التنمية الذاتية الإرشادية و الوقائية المساعدة على التوافق و التوازن النفسي للأفراد وتطويرها .

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على :

1. العلاقة بين التفكير التأملي و الرضا عن الحياة .
2. مستوى التفكير التأملي و الرضا عن الحياة لدى عينة الدراسة .
3. الفروق في التفكير التأملي و الرضا عن الحياة تبعا لمتغيري الجنس و المؤهل العلمي لدى عينة الدراسة .

مصطلحات الدراسة :

التفكير التأملي: يعرفه بركات(2005) بأنه القدرة على التعامل مع المواقف والأحداث والمثيرات التعليمية بيقظة , وتحليلها بعمق و تأن للوصول إلى اتخاذ القرار المناسب في الوقت والمكان المناسبين لتحقيق الأهداف المتوقعة .

ويعرف إجرائياً : بأنه مجموع الدرجات التي يحصل عليها موظفو الجامعة على مقياس ايزنك وولسون Ysenck & Weilson للتفكير التأملي والذي عربه بركات (2005).

الرضا عن الحياة: يعرفه الدسوقي(1998) بأنه تقييم الفرد لنوعية الحياة التي يعيشها طبقا لنسقه القيمي , ويعتمد هذا التقييم على مقارنة الفرد لظروفه الحياتية بالمستوى الأمثل الذي يعتقد أنه مناسب لحياته.

ويعرف إجرائياً : بأنه مجموع الدرجات التي يحصل عليها موظفو الجامعة على مقياس الرضا عن الحياة للدسوقي (1998) .

محددات الدراسة :

اقتصرت الدراسة الحالية على عينة من موظفي جامعة الملك عبد العزيز (ذكور, إناث) بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية , وهذا يعد محددا مكانياً.

تم تطبيق أدوات الدراسة ومقاييسها خلال عام (2016م) , وهذا يعد محددا زمنياً .

منهجيه الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة :

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي , بشقيه الارتباطي والمقارن , والذي يتناسب مع طبيعة الدراسة الحالية وفروضها .

عينة الدراسة :

اختيرت عينة الدراسة المكونة من (169) موظفاً وموظفة من موظفي جامعة الملك عبد العزيز بجدة بطريقة عشوائية طبقية , حيث تم اختيار الموظفين والموظفات بطريقة عشوائية بمؤهلات علمية محددة (دراسات عليا , بكالوريوس , ثانوي) , وبمدى عمري يتراوح (27-50) سنة , وبمتوسط قدره(38.5) سنة , والجدول رقم (1) يوضح توصيفاً لأفراد العينة في ضوء متغيرات الدارسة .

جدول (1): توزيع أفراد العينة حسب المتغيرات الديموغرافية

المتغيرات	الفئات	العدد	النسبة
الجنس	ذكر	68	٪40.2
	أنثى	101	٪59.8
المؤهل العلمي	ثانوي	36	٪21,3
	جامعي	67	٪39.6
	دراسات عليا	66	٪39.1

أدوات الدراسة:

بعد الاطلاع على مجموعة من الأدوات المتوفرة لقياس المتغيرات موضع الدراسة تم اختيار المقياسين التاليين:

أولاً: مقياس التفكير التأملي: الذي تم ترجمته من قبل بركات (2005) و المعد من قبل (Ysenck and Weilson Reflectivness scale) , ويتألف المقياس من (30) عبارة, (20) عبارة منها تمثل اتجاها إيجابيا للتفكير التأملي ويمنح المستجيب درجة واحدة في حال الإجابة عنها بـ(نعم) ويمنح صفر في حال الإجابة بـ(لا) , و(10) عبارات منها تمثل الاتجاه السلبي يمنح المستجيب عنها درجة صفر في حال أجاب بـ (نعم) ودرجة واحدة إذا أجاب بـ (لا).

التحقق من الشروط السيكومترية للأداة:

تم تطبيق مقياس التفكير التأملي على عينة استطلاعية مكونة من(30) ذكر وأنثى لحساب الصدق , فتم التحقق من صدق الأداة بطريقة الاتساق الداخلي من خلال حساب درجة ارتباط كل فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه ، حيث

يتضح أن جميع فقرات المقياس دالة إحصائياً , فكانت جميع العبارات ترتبط عند مستوى دلالة (0.01) مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه .وتراوحت قيم معاملات الارتباط مع الدرجة الكلية للأبعاد من (0.31 – 0.60). وبالتالي فإن جميع العبارات تتمتع بدرجة من الصدق مع البعد الذي تنتمي إليه , و الجدول (2) يوضح ذلك .

جدول (2): قيم معاملات الارتباط بين درجات فقرات مقياس التفكير التأملي بالدرجة الكلية للمقياس

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
1	*0.32	2	*0.34	3	**0.47	4	*0.33
5	*0.35	6	*0.39	7	**0.51	8	**0.57
9	**0.59	10	*0.41	11	**0.46	12	**0.47
13	**0.54	14	**0.44	15	*0.36	16	*0.31
17	*0.35	18	**0.53	19	*0.39	20	**0.58
21	*0.40	22	**0.55	23	**0.56	24	**0.41
25	*0.37	26	*0.35	27	**0.47	28	**0.60
29	*0.35	30	**0.50				

** تشير إلى أن معامل الارتباط دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) - * دالة عند مستوى 0.05 .

ثانيا: مقياس الرضا عن الحياة : المعد من قبل الدسوقي (1998) , والمكون من (30) عبارة ووضع أمام كل عبارة مقياس تقدير خماسي (تنطبق تماما , تنطبق , بين بين , لا تنطبق, لا تنطبق أبدا) لمعرفة درجة شعور الفرد بالرضا عن الحياة ,وعلى مقياس متصل(5, 4, 3 ,2, 1) للعبارات الإيجابية وعكسها للعبارات السلبية , وقد تم تحديد محاور قياس الرضا عن الحياة في ستة محاور هي : السعادة , والاجتماعية , الطمأنينة , والاستقرار النفسي, والتقدير الاجتماعي, القناعة .

الخصائص السيكومترية للمقياس:

للتحقق من الشروط السيكومترية للمقياس تم تطبيقه على نفس العينة الاستطلاعية التي تم تطبيق مقياس التفكير التأملي عليها , وبحساب درجة ارتباط كل عبارة مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه , وجد أن جميع عبارات مقياس الرضا عن الحياة ترتبط عند مستوى دلالة (0.01) مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه ، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط مع الدرجة الكلية للأبعاد من(0.81- 0.91) ، وبالتالي فإن جميع العبارات تتمتع بدرجة من الصدق مع البعد الذي تنتمي إليه , و الجدول (3) يوضح ذلك.

جدول(3): قيم معاملات الارتباط بين درجات أبعاد مقياس الرضا عن الحياة بالدرجة الكلية للمقياس

البعد	معامل الارتباط
السعادة	0,89**
الاجتماعية	0,81**
الطمأنينة	0,90**
الاستقرار النفسي	0,90**
القناعة	0.82**

** تشير إلى أن معامل الارتباط دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) - * دالة عند مستوى 0.05.

إجراءات الدراسة:

بعد اختيار المقاييس المناسبة لمتغيرات الدراسة الحالية (مقياس التفكير التأملي , مقياس الرضا عن الحياة) تم تحديد مجتمع الدراسة المتمثل بموظفي جامعة الملك عبد العزيز (ذكور وإناث) , من ثم اختيرت عينة الدراسة كما تم توضيحها في جدول (1). وطُبقت أداوت الدراسة على عينة الدراسة والتي بلغت (169) ذكراً وأنثى . وأخيراً عُولجت البيانات إحصائياً بواسطة برنامج SPSS للإجابة عن تساؤلات الدراسة .

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

- حساب قيم معاملات الارتباط بيرسون (Pearson) لمعرفة العلاقة بين المتغيرات, وصدق الاتساق الداخلي للأدوات المستخدمة في الدراسة.
- حساب قيم المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري لمعرفة مستوى أفراد العينة في التفكير التأملي و الرضا عن الحياة .
- حساب قيم (T-test) للعينات المستقلة لتوضيح دلالة الفروق بين متوسطي مجموعتين تبعاً لمتغير الجنس .
- اختبار(One-sample T-Test) لمقارنة متوسطات أفراد العينة بقيمة محددة.
- تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لاختبار إمكانية وجود فروق بين متوسطات المجموعات تبعاً لمتغير المؤهل العلمي .
- اختبار شيفيه للمقارنات البعدية :للكشف عن اتجاه الفروق بين أفراد العينة .

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها :

- **نتائج السؤال الأول: هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التفكير التأملي والرضا عن الحياة لدى موظفي جامعة الملك عبد العزيز ؟**

وللإجابة عن هذا السؤال تم التحقق من الفرضية التالية :" توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التفكير التأملي و الرضا عن الحياة لدى عينة الدراسة " .

حيث قامت الباحثة باستخدام معامل ارتباط (بيرسون) للكشف عن العلاقة بين الدرجة الكلية لمقياس التفكير التأملي وبين الدرجة الكلية لمقياس الرضا عن الحياة , والجدول (4) يبين النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول رقم (4): قيمة معامل الارتباط بين التفكير التأملي والرضا عن الحياة

المتغيرات	معامل الارتباط	معامل التحديد
التفكير التأملي- الرضا عن الحياة	0.40**	0.16

** تشير إلى أن معامل الارتباط دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) - * دالة عند مستوى 0.05

يتضح من الجدول (4) وجود علاقة كلية ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين درجة التفكير التأملي وبين درجة الرضا عن الحياة , إذ إن قيمة معامل الارتباط للدرجات الكلية للمقياسين ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0.01) و (0.05) , أي أنه كلما ارتفع مستوى التفكير التأملي لدى الموظف كلما ارتفعت درجة رضاه عن الحياة و العكس صحيح.

كما يظهر من قيمة معامل التحديد و التي بلغت (0,16) بالجدول (4) أن (16%) من درجة الرضا عن الحياة يعتمد على التفكير التأملي وممارسة مهاراته , مما يعني تحقق الفرضية الأولى " توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التفكير التأملي و الرضا عن الحياة لدى عينة الدراسة".

وتعزو الباحثة الارتباط الإيجابي للرضا عن الحياة بالقدرة على التفكير التأملي , لما لممارسة التفكير التأملي من أثر إيجابي فعال في توضيح وملاحظة المواقف و الخبرات الحياتية للوصول إلى استجابات وتغيير سلوكي أفضل وأكثر ترويا وحكمة يسهم بشكل مباشر في اتزان الفرد النفسي واستقراره ، ومن ثم شعوره بالرضا عن الحياة وأحداثها , لاسيما وأن التغير السلوكي لا يحدث عن طريق المعرفة فقط ، بل عن طريق الوعي التام و التطبيق الفعلي لما تم الوعي به , ولا يتم هذا إلا من خلال الملاحظة و التحليل و التقويم , و هذه العمليات تعد من العمليات والنشاطات الذهنية التي يتميز بها الشخص ذو التفكير التأملي , وهذا يتسق مع ما نصت عليه نظرية Kagan المفسرة للتفكير التأملي التي أوردها بركات (2005) حيث أشار إلى أن الشخص غير المدرب تأمليًا يقوم باستجابة اندفاعية في مواجهة موقف ما، ويختلف عن الشخص المدرب على التأمل والذي يتميز بالتروي والتفكير حول طبيعة الموقف, وصحة الاستجابة , والأداء الأفضل .

- **نتائج السؤال الثاني: ما مستوى التفكير التأملي لدى أفراد عينة الدراسة ؟**

وللإجابة عن هذا السؤال تم التحقق من الفرضية التالية :" مستوى التفكير التأملي لدى عينة الدراسة $\geq$ 75% كحد كفاية "

بإجراء اختبار "ت" لمجموعة واحدة ووضع الدرجة المحكية المقابلة لنسبة 75% و التي تساوي (22.5) درجة كأساس للمقارنة , والجدول (5) يوضح ذلك.

جدول رقم (5): نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات مستوى التفكير التأملي لأفراد العينة والدرجة المحكية

المتغير	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة المحكية	قيمة "ت"
التفكير التأملي	69	18	2.4	22.5	17.8**

** تشير إلى أن معامل الارتباط دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) – أقصى درجة للاستجابة (30) درجة

يتضح من الجدول (5) أنه يوجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.01) بين متوسط درجات أفراد العينة في مستوى التفكير التأملي و الدرجة المحكية المقابلة لنسبة (75%) لصالح الدرجة المحكية, وهذه النسبة (75%) تم اعتمادها كحد كفاية استناداً إلى دراسة المرشد و صالح (2015), وتم حساب الدرجة المحكية المقابلة لنسبة (75%) وفقا لمقياس أيزنك وولسون المعرب من قبل بركات وكانت (22.5) درجة .

ويتضح مما سبق أن مستوى التفكير التأملي لدى أفراد العينة يقل عن حد الكفاية (75%), حيث أن قيمة المتوسط للعينة أقل من الدرجة المقابلة كحد كفاية (22.5), مما يعني عدم تحقق الفرضية التي تنص على: مستوى التفكير التأملي لدى عينة الدراسة ≥ 75% كحد كفاية .

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة : المرشد وصالح (2015) , عفانة واللولو (2002) والتي أشارت نتائجها إلى أن التفكير التأملي لم يصل إلى حد التمكن لدى طلبة الجامعة, كما أشارت دراسة القرعان والحموري (2011) أن مستوى التفكير التأملي لدى طلاب المرحلة الثانوية كان متوسطا.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة ربما لطبيعة أحداث الحياة وظروفها المتسارعة والتوجه الكبير للتكنولوجيا الحديثة ومواقع التواصل الاجتماعي المختلفة , التي معها قد لا يجد الفرد ولا يرغب في استقطاع وقت من يومه للتأمل, إضافة لقلة البرامج الإرشادية و التوعوية حول أهمية التفكير التأملي, وأثره المباشر الفعّال في تبني سلوكات جيدة لتجويد الأداء الإنساني بمختلف جوانبه, كما لا يمكن إغفال أثر تباين أعمار ومؤهلات أفراد العينة العلمية باعتبارها من العوامل المسهمة في عدم ارتفاع مستوى التفكير التأملي لدى أفراد العينة, فقد تراوحت أعمار العينة بين (50-27) سنة , واختلفت مؤهلاتهم العلمية, فمنهم من أتم تعليمه الجامعي ومنهم من واصل إلى الدراسات العليا في حين توقف البعض عند المرحلة الثانوية, فمما لا شك فيه أن الخبرات الحياتية التراكمية تتأثر بمدى تقدم الفرد في العمر والمستوى التعليمي, وهو ما أكدته نتائج دراسة القضيب (2013) بوجود فروق في مستويات التفكير التأملي تبعا لمتغير العمر و المؤهل العلمي .

- **نتائج السؤال الثالث: ما مستوى الرضا عن الحياة لدى أفراد عينة الدراسة ؟**

وللإجابة عن هذا السؤال تم التحقق من الفرضية التالية :" مستوى الرضا عن الحياة لدى عينة الدراسة ≥ 75% كحد كفاية " .

بإجراء اختبار "ت" لمجموعة واحدة ووضع الدرجة المحكية المقابلة لنسبة 75% و التي تساوي (112,5) درجة كأساس للمقارنة , والجدول (6) يوضح ذلك.

جدول رقم (6): نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات مستوي الرضا عن الحياة لأفراد العينة والدرجة المحكية

المتغير	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة المحكية	قيمة "ت"
الرضا عن الحياة	169	84	13,5	112,5	9.3**

** تشير إلى أن معامل الارتباط دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) * أقصى درجة للإجابة (150) درجة.

يتضح من الجدول(6) أنه يوجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.01) بين متوسط درجات أفراد العينة في مستوى الرضا عن الحياة و الدرجة المحكية المقابلة لنسبة (75%) لصالح الدرجة المحكية , أي أن قيمة المتوسط للعينة أقل من الدرجة المقابلة كحد كفاية , مما يعني عدم تحقق الفرضية التي تنص على: مستوى الرضا عن الحياة لدى عينة الدراسة ≥ 75% كحد كفاية .

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة طه ولطفي (2009) و التي أشارت إلى النسبة الأعلى من طلاب عينة الدراسة (68,3٪) كانوا ذوي مستوى متوسط من الرضا عن الحياة , وترى الباحثة منطقية هذه النتيجة وارتباطها بنتيجة السؤال الأول التي تشير إلى الارتباط الإيجابي بين الرضا عن الحياة بالتفكير التأملي , إضافة إلى ارتباطها بنتيجة السؤال الثاني و التي تشير إلى امتلاك أفراد العينة مستوى متوسط للتفكير التأملي , لذلك وبناء على ما سبق ذكره بما أن أفراد العينة يمتلكون مستوى متوسط من التفكير التأملي فمن المنطقي أن يكون مستوى شعورهم بالرضا عن الحياة كذلك متوسطا , أيضا وبحسب ما أشارت إليه دراسة نيكولتش وآخرين (Nickolich et al.,2010) أن تباين أعمار أفراد العينة, وكذلك تنوع السُلم الوظيفي من العوامل المؤثرة في مستوى الرضا عن الحياة لدى أفراد العينة .

- **نتائج ومناقشة السؤال الرابع : هل توجد فروق بين متوسطات درجات التفكير التأملي لدى عينة الدراسة تبعا لمتغير الجنس ؟**

وللإجابة عن هذا السؤال تم التحقق من الفرضية التالية" توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات عينة الدراسة في التفكير التأملي وفقا لمتغير الجنس ".

بإجراء اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات عينة الدراسة في الرضا عن الحياة وفقا للجنس, والجدول (7) يوضح ذلك :

جدول رقم (7): نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات أفراد العينة في التفكير التأملي وفقاً للجنس

الجنس	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة
ذكور	68	18.05	2.4	0.926	0.526
إناث	101	18.40	2.3		

يتضح من الجدول (7) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات عينة الدراسة في التفكير التأملي بين الذكور والإناث , حيث بلغت قيمة ت (0.926) وهي قيمة غير دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0,05) .

مما يعني عدم تحقق الفرضية" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة الدراسة في التفكير التأملي وفقا لمتغير الجنس ".

وتتفق هذه النتيجة مع ما تم التوصل إليه في دراسة :بركات (2005), الشكعة (2007) (Phan,2008).وتعزو الباحثة منطقية هذه النتيجة إلى تعدد خبرات الذكور والإناث في هذه الفئة العمرية " فئة الراشدين" , وتساوى فرص كل من الذكور و الإناث في الحصول على المعرفة وتطبيقها ولاسيما في عصر العولمة الذي يتسم بالتقدم التكنولوجي والانفجار المعرفي والانفتاح الثقافي, مما يعني أن متغير الجنس ليس له أثر على قدرة الفرد على التفكير بطريقة تأملية.

- **نتائج السؤال الخامس : هل توجد فروق بين متوسطات درجات الرضا عن الحياة لدى عينة الدراسة تبعا لمتغير الجنس ؟**

وللإجابة عن هذا السؤال تم التحقق من الفرضية التالية " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة الدراسة في الرضا عن الحياة وفقا لمتغير الجنس " .

بإجراء اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات عينة الدراسة في الرضا عن الحياة وفقا للجنس، والجدول (8) يوضح النتائج :

جدول رقم (8): نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات أفراد العينة في الرضا عن الحياة وفقاً للجنس

الجنس	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة
ذكور	68	83	14	0.82	0.436
إناث	101	85	13		

يتضح من الجدول (8) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات عينة الدراسة في الرضا عن الحياة بين الذكور والإناث , حيث بلغت قيمة ت (0.82) وهي قيمة غير دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0,05) .

مما يعني عدم تحقق الفرضية التي تنص على: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة الدراسة في الرضا عن الحياة وفقا لمتغير الجنس.

وترى الباحثة أن الذكور والإناث يتعايشون ويحظون بنفس الحقوق و الفرص لتحقيق ذواتهم وإشباع حاجاتهم الأساسية بالتالي فإن مدى رضاهم عن الحياة يكون متقاربا , إضافة إلى التغيرات التي استجدت في المجتمع والفرص التي أتيحت للإناث لمواصلة تعليمهن, وحصولهن على فرص وظيفية مختلفة في شتى المجلات , واستقلالهن المادي الذي ربما يكون أسهم بشكل مباشر في زيادة درجة رضاهن عن الحياة أسوة بالذكور. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة العديد من الدراسات مثل دراسة : جودة (2009) , إبراهيم (2011) , إسماعيل (2011)

- **نتائج السؤال السادس : هل توجد فروق بين متوسطات درجات التفكير التأملي لدى عينة الدراسة تبعا لمتغير المؤهل العلمي ؟**

و للإجابة عن هذا السؤال تم التحقق من الفرضية التالية" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التفكير التأملي لدى أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغير المؤهل العلمي".

للتحقق من هذه الفرضية قامت الباحثة باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي كما هو مبين بالجدول , وفيما يلي تعرض الباحثة النتائج التي توصلت إليها في الجدول (9):

جدول رقم (9): نتائج اختبار تحليل التباين لدلالة الفروق بين متوسطات أفراد العينة في التفكير التأملي تبعا لمتغير للمؤهل العلمي

المتغير	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F المحسوبة	مستوى الدلالة
التفكير التأملي	بين المجموعات	68	2	22,8	4**	0.001
	داخل المجموعات	888.5	166	5		
	المجموع	956,5	168			

** تشير إلى أن معامل الارتباط دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) .

يتضح من نتائج تحليل التباين الأحادي بالجدول (9) أن هناك فروقاً دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد العينة في التفكير التأملي يعزى لمتغير المؤهل العلمي .

وللكشف عن اتجاه الفروق قامت الباحثة بإجراء اختبار شيفيه البعدي للمقارنات المتعددة, كما موضح في الجدول (10):

جدول (10): نتائج اختبار شيفيه لتوضيح اتجاه الفروق في التفكير التأملي تبعا للمؤهل العلمي

المتغير	المؤهل العلمي	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الفروق بين المتوسطات			الفرق لصالح
				دراسات عليا	جامعي	ثانوي	
التفكير التأملي	دراسات عليا	66	20		2,56*	1,8*	دراسات عليا
	جامعي	67	17	2,56*		1	دراسات عليا

	ثانوي	36	15	1,8*	1		دراسات عليا

* دالة عند مستوى 0.05

يتضح من الجدول (10) وجود فروق دالة عند مستوى (0.05) بين أصحاب مؤهل الدراسات العليا وبين أصحاب المؤهل الجامعي و الثانوي لصالح الحاصلين على مؤهل الدراسات العليا , مما يعني أنه كلما زاد المستوى التعليمي زاد مستوى التفكير التأملي.

وتتفق نتيجة هذه الفرضية مع نتيجة دراسة بركات (2005) ودراسة الشكعة (2007) والتي أسفرت نتائجهم عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في مستوى التفكير التأملي تعزى لمتغير المؤهل العلمي الأعلى , وفروق لصالح طلبة الدراسات العليا، و كذلك دراسة الثقفي(2013) التي أشارت وجود فروق في التفكير التأملي لصالح الطالبات المتفوقات.

كما أثبت المشهراوي (2010) وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين الدافع المعرفي والتفكير التأملي بأبعاده ودرجته الكلية لدى طلبة الثانوية بغزة . وتعود منطقية هذه النتيجة إلى الخبرات العلمية ، وطبيعة الدراسة واختلاف الدور بين خريجي الدراسات العليا وخريجي المراحل المختلفة الأخرى , إضافة إلى أن غالبية أصحاب المؤهلات العليا يمتلكون خبرات ميدانية ويعتمدون بدرجة كبيرة على إمكانياتهم الذاتية ويتبعون منهجية علمية في طريقة تفكيرهم , وإدراكهم ورؤيتهم للأشياء عادة تكون أنضج (الشكعة ,2007).

- **نتائج السؤال السابع : هل توجد فروق بين متوسطات درجات الرضا عن الحياة لدى عينة الدراسة تبعا لمتغيري المؤهل العلمي ؟**

وللإجابة عن هذا السؤال تم التحقق من الفرضية التالية " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الرضا عن الحياة لدى أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغير المؤهل العلمي".

باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي، وذلك للتعرف على الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة وفقا للمستوى التعليمي في مقياس الرضا عن الحياة , وفيما يلي تعرض الباحثة النتائج التي توصلت إليها, والجدول (11) يوضح ذلك :

جدول رقم (11): نتائج اختبار تحليل التباين لدلالة الفروق بين متوسطات أفراد العينة في الرضا عن الحياة تبعا لمتغير للمؤهل العلمي

المتغير	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F المحسوبة	مستوى الدلالة
الرضا عن الحياة	بين المجموعات	854	2	285	2	0.199
	داخل المجموعات	29928	166	181		
	المجموع	30782	168			

يتضح من الجدول (11) أن قيمة "F" غير دالة إحصائياً , مما يعني عدم وجود فروق بين متوسطات درجات أفراد العينة في الرضا عن الحياة تبعا لمتغير المؤهل العلمي .

وتعزو الباحثة هذه النتيجة ربما لطبيعة متغير الرضا عن الحياة فهو يعتمد بالدرجة الأولى على رؤية الفرد الذاتية ونظرته وخبراته الحياتية أكثر من اعتماده على المؤثرات و العوامل الخارجية كعامل المؤهل العلمي , وهو ما أكدته عبد الكريم(2007) وكذلك آتشلي (Atchly, 2000) حين ذكرا أن مفهوم الرضا عن الحياة يعتمد ويتأثر بخبرة الفرد الذاتية التي تنبثق من داخله .

أيضا قد يكون لانتماء جميع أفراد العينة لنفس البيئة الوظيفية وتشابه الإمكانات والخدمات المقدمة بجامعة الملك عبد العزيز لموظفيها , دور في عدم وجود فروق بين أفراد العينة في الرضا عن الحياة تبعا لاختلاف المؤهل العلمي .

ملخص النتائج :

1. توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين التفكير التأملي وبين الرضا عن الحياة.
2. في ضوء نوع الجنس: لم توجد فروق دالة بين متوسطات درجات أفراد العينة في الدرجة الكلية للتفكير التأملي, والرضا عن الحياة .
3. في ضوء المؤهل العلمي: وُجدت فروق دالة إحصائيا في درجات أفراد العينة في التفكير التأملي لصالح أصحاب مؤهل الدراسات العليا , بينما لم توجد فروق في الرضا عن الحياة لدى أفراد العينة .

التوصيات :

في ضوء ما انتهت إليه نتائج الدراسة توصي الباحثة بما يلي:

1. إعداد برامج إرشادية لتنمية التفكير التأملي .
2. إعداد برامج إرشادية لرفع مستوى الرضا عن الحياة .
3. توعية أفراد المجتمع بمختلف مراحلهم العمرية بأهمية التفكير التأملي وتأثيره الإيجابي على مختلف جوانب حياتهم .
4. تشجيع أفراد المجتمع بمختلف مراحلهم العمرية على توظيف واستثمار ما لديهم من قدرات ومهارات ذهنية لمواجهة التحديات والمواقف الحياتية المختلفة .
5. إجراء المزيد من الدراسات لبحث تأثير التفكير التأملي على عدد من المتغيرات النفسية والاجتماعية .

المراجع العربية:

إبراهيم , مروة محمد. (2011). *الرضا عن الحياة وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية لدى طلاب الجامعة* . رسالة دكتوراه . كلية التربية , قسم الصحة النفسية _جامعة حلوان _ مصر .

إسماعيل , أحمد محمد حسين .(2011). *الرضا عن الحياة لدى المراهقين وعلاقته بأساليب التنشئة الأسرية والرضا عن الأداء المدرسي وفاعلية برنامج تدريبي في تحسين الرضا عن الحياة لديهم* . رسالة دكتوراه . كلية العلوم التربوية _ الجامعة الأردنية _ الأردن .

بركات, زياد أمين .(2005). العلاقة بين التفكير التأملي والتحصيل لدى عينة من الطلاب الجامعين وطلاب الثانوية العامة في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية . *مجلة العلوم التربوية و النفسية _ جامعة البحرين* ، *4*(6) ، 98-126.

الثقفي, عبدالله و الحموري, خالد و عصفور, قيس . (2013). القيم الاجتماعية وعلاقتها بالتفكير التأملي لدى طالبات قسم التربية الخاصة المتفوقات أكاديميا والعاديات في جامعة الطائف . *المجلة العربية لتطوير التفوق* , *6*(4) , 3 - 70.

جودة, آمال عبد القادر .(2009). الميكانيزمات الدفاعية وعلاقتها بالعصابية و الرضا عن الحياة لدى طلبة جامعة الأقصى . *مجلة كلية التربية _ جامعة عين شمس 33*(1) ,405- 434.

خريسات , محمد سليمان عيسى .(2005) . *أثر برنامج تدريبي على التفكير التأملي لحل المشكلات في الاستعداد للتفكير التأملي* .رسالة دكتوراه .كلية التربية_ جامعة اليرموك _ الأردن .

الدسوقي , مجدي .(1998). *مقياس الرضا عن الحياة* . كراسة الأسئلة والإجابة .مكتبة النهضة المصرية , القاهرة .

الشكعة , علي .(2007) . مستوى التفكير التأملي لدى طلبة البكالوريوس والدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية **.** *مجلة جامعة النجاح للعلوم الانسانية* , *4*(21) ,1162-1146.

طه , سلوى محمد زغلول و لطفي , فاتن مصطفى كمال .(2009) . *اتجاهات وممارسات طلاب الجامعة نحو وقت الفراغ وعلاقته بالرضا عن الحياة* . المؤتمر العلمي العربي الرابع الدولي لكلية التربية النوعية (الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات وبرامج التعليم العالي النوعي في مصر و العالم العربي– الواقع والمأمول) , مصر , المجلد (2) , 1462-1442.

عبد الكريم , عزة .(2007) . أبعاد الرضا العام عن الحياة ومحدداته لدى عينة من المسنين المصريين . *مجلة دراسات نفسية* , *2*(17) , 377- 421.

عفانة ، عزو واللولو ، فتحية .(2002) . مستوى مهارات التفكير التأملي في مشكلات التدريب الميداني لدى طلبة كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة . *مجلة التربية العلمية, كلية التربية - جامعة عين شمس* ,*1* (5) ،35-1.

عمايره , أحمد عبد الكريم .(2005) . *أثر دورة التعلم وترابط المفاهيم في التفكير التأملي و التحصيل لدى طلبة الصف العاشر في التربية الوطنية الأردنية* . رسالة دكتوراه غير منشورة . كلية التربية _جامعة اليرموك _الأردن .

القرعان , جهاد سليمان والحموري , خالد عبد الله .(2011). العلاقة بين مستوى التفكير التأملي والكفاءة المعرفية للتحاور لدى طلبة المرحلة الثانوية المتفوقين والعاديين في مدينة الزرقاء . *مجلة كلية التربية , جامعة عين شمس* , *3*(3) , 357-331.

القضيب , نورة عبد الرحمن .(2013) . الفروق في التفكير التأملي لدى مستخدمي موقع التواصل الاجتماعي (تويتر) في ضوء بعض المتغيرات . *مجلة كلية التربية لجامعة عين شمس* _ مصر , *37*(1) , 158- 194.

مختار, وحيد مصطفى كامل .(2014). الذكاء الوجداني وعلاقته بالرضا عن الحياة لدى طلبة الجامعة . *دراسات عربية في التربية وعلم النفس* , *العدد (56)*, 333- 356.

المرشد, يوسف بن عقلا وصالح , صالح محمد .(2015). مستويات التفكير التأملي لدى طلاب جامعة الجوف دراسة نمائية . *مجلة كلية التربية بأسيوط – مصر* , *2*(31) , 153-110.

المشهراوي ، بسام محمد .(2010). *الدافع المعرفي والبيئة الصفية وعلاقتهما بالتفكير التأملي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة غزة* . رسالة ماجستير غير منشورة . جامعة الأزهر _غزة.

المراجع الأجنبية:

Atchley, R . (2000) . *Social forces and aging: An introduction to social gerontology, California* : Wadsworth Publishing Company.

Coutinho, Savia & Woolery, Lisa M. (2004). The Need for cognition and life satisfaction among. *College Student Journal*, Vol. *38*(2), 203 - 207

Dewey,J.(1933). *How We think* : *A restatement of the relation of re – flective thinking to the educative process* . Boston, Heath.

Nickolich, D. et al., (2010). Perceived life satisfaction of workplace specialist I faculty and mentors participating in a first-year STEM teachers training project. *The Journal of Technology Studies*; Vol. *36*(2): 41 – 54.

Phan ,H .(2008). Achievement gaols ,The classroom environment , and reflective thinking :A conceptual framework . *Electronic Journal of Research in Education Psychology* ,*6* (3) ,571 -602.

تطوير مقرر الإحصاء المقدم لطلاب وطالبات الدراسات العليا بقسم المناهج وطرق التدريس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ضوء متطلبات البحث التربوي (تصور مقترح)

د. سعاد مساعد الأحمدي [1]

المستخلص :

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى توافر متطلبات البحث التربوي الإحصائية في مقرر الإحصاء المقدم لطلاب الدراسات العليا وطالباتها بقسم المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، والكشف عن مدى امتلاك طلاب الدراسات العليا وطالباتها الملتحقين ببرنامج الماجستير والدكتوراه في المسار الصباحي والموازي ممن أنهوا جميع المقررات الدراسية -عينة الدراسة- لمتطلبات البحث التربوي الإحصائية ، والتعرف على ما إذا كانت هناك فروق في مستوى توافر تلك المتطلبات لدى أفراد العينة يعزى لمتغير البرنامج (ماجستير؛ دكتوراه)؛ وقد تم تحليل محتوى توصيف مقرري الإحصاء المقدمان لطلاب الدراسات العليا وطالباتها في ضوء متطلبات البحث التربوي الإحصائية، واتضح عدم توافر بعض المتطلبات، كما تم استخدام المنهج الوصفي المسحي للكشف عن مدى توافر تلك المتطلبات لدى عينة الدراسة، من خلال الاختبار المعد من قبل الباحثة الذي طبق في الفصل الدراسي الأول من العام 1436-1437هـ، وأظهرت نتائج الدراسة انخفاض مستوى توفر المتطلبات الإحصائية اللازمة للبحث التربوي لدى أفراد عينة الدراسة، وعليه قدمت الدراسة تطوير مقترح لمقرر الإحصاء المقدم لطلاب الدراسات العليا وطالباتها عينة الدراسة في ضوء متطلبات البحث التربوي.

الكلمات المفتاحية: الإحصاء التربوي ـ متطلبات البحث التربوي الإحصائية ـ التقييم ـ تطوير مقرر الإحصاء.

المقدمة:

يعد الإحصاء من المواد التطبيقية المهمة للحياة، والتمكن منه يعد مهارة من مهارات القرن الحادي والعشرين في مجال مهارات ثقافة المعلومات التي تتطلب تحليل وإدارة ودمج وتقييم وتكوين المعلومات والوصول إليها، لذا يعد الإحصاء مادة دراسية أساسية لجميع الطلاب طوال فترة تعلمهم الدراسي. ويرى قال (Gal,2002) أن قراءة الرسوم الإحصائية وبناءها جزء من الثقافة الإحصائية اللازمة للطلاب للحصول على المعلومات، فالقدرة على تنظيم البيانات وعرضها بشكل مناسب وبطرق مختلفة، وتوضيح وتوظيف المفاهيم والمفردات والرموز الإحصائية بطريقة صحيحة، وتفسير وتقييم المعالجات الإحصائية من الأساسيات اللازمة لمحو الأمية الإحصائية.

وتعد صحة وسلامة الإجراءات و المعالجات الإحصائة في البحوث التربوية من المتطلبات الأساسية التي يتم في ضوء نتائجها إصدار أحكام ورفع التوصيات

[1] أستاذ المناهج وطرق التدريس المشارك، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

والمقترحات،والتي قد يترتب عليها إجراء دراسات أخرى تبنى في ظل تلك النتائج، وبالرغم من ذلك فقد أظهرت نتائج الدراسة التي أجراها آل عواض(1428) عن وجود تدنٍ في الكفايات الإحصائية التربوية لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا بجامعة أم القرى، كما أظهرت نتائج دراسة عسيري(2012) أن طلاب الماجستير بجامعة أم القرى يواجهون صعوبات في إجراءات الدراسة، بينما يواجه طلاب الدكتوراه صعوبات في تفسير النتائج، كذلك أظهرت دراسة عفانة(1999) عن وجود ضعف وأخطاء مشتركة لدى طلاب الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية (الجامعة الإسلامية بغزة ؛ وجامعة الأزهر بغزة ؛ وكلية التربية الحكومية بغزة)، مركزة في اختيار العينة كما يظهر هذا الضعف وبجلاء في المعالجات الإحصائية الخاصة بالأبحاث المنشورة، وهو ما أظهرته دراسة الصياد(1985) والتي فحصت عينة من الأبحاث المنشورة في (19) دورية ومجلة علمية من أصل (33) دورية ومجلة علمية محكمة، واتضح أن هناك (154) استخداما للنماذج الإحصائية مثل(اختبار ت، تحليل التباين الأحادي، الإنحدار الخطي، الإنحدار المتعدد،تحليل التغاير، تحليل التفاعل، اختبار كا 2، تحليل السلاسل الزمنية) كان (99) منها غير مناسب أي مايعادل 64% من تلك الاستخدامات ، وعزا الباحث ذلك إلى عدم تمكن الباحثين من استخدام الاختبارات الإحصائية بصورة سليمة وعدم معرفتهم بشروط استخدامها.

مشكلة الدراسة:

بالرغم من أهمية الإحصاء لطلاب الدراسات العليا وطالباتها كونها ترتبط بشكل مباشر بإعداد أبحاثهم التربوية، وقيام العديد من الدراسات على نتائج الدراسات السابقة؛ إلا أن دراسة هارول(Harwell,2001) أظهرت أن طلاب الدراسات العليا لديهم سوء استخدام للأساليب الإحصائية سببه عدم كفاية التعليم والتدريب في المجال الإحصائي، كما كشفت دراسة كل من (المعثم ،1428؛ عفانه،2011؛ الشمراني،2013) عن وجود أخطاء في الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحوث التربوية مع ضعف اهتمام الباحثين بتحليل الدلالات التربوية وتفسيرها، وأوصوا بتنمية المهارات الإحصائية لدى الباحثين في العلوم التربوية.

كما لاحظت الباحثة من خلال تدريسها لمقرري مناهج البحث التربوي وحلقة بحث، وأيضا من خلال مناقشتها للعديد من الرسائل العلمية، وجود ضعف في المهارات الإحصائية لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا، لذا رأت أهمية تسليط الضوء على هذه الظاهرة في محاولة للوقوف على حجم تلك المشكلة وتقديم تطوير مقترح لمقررات الإحصاء التربوي في ضوء متطلبات البحث التربوي.

أسئلة الدراسة:

تحاول الدراسة الإجابة عن السؤال الآتي:

ما التطوير المقترح لمقرر الإحصاء في ضوء متطلبات البحث التربوي المقدم لطلاب وطالبات الدراسات العليا بقسم المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ؟

ويتفرع منه الأسئلة التالية:

1. ما متطلبات البحث التربوي الإحصائية اللازم توافرها في مقرر الإحصاء المقدم لطلاب الدراسات العليا بقسم المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الاسلامية؟
2. مامدى توافر تلك المتطلبات في مقرر الإحصاء المقدم لطلاب وطالبات الدراسات العليا بقسم المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟
3. مامدى توافر متطلبات البحث التربوي الإحصائية لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا بقسم المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة توافر تلك المتطلبات تعزى لنوع البرنامج (ماجستير/ دكتوراه)؟
5. ما التصور المقترح لتطوير مقرر الإحصاء التربوي في ضوء متطلبات البحث التربوي؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى تحديد متطلبات البحث التربوي الإحصائية اللازم توافرها في مقرر الإحصاء، وتحديد مدى امتلاك طلاب وطالبات الدراسات العليا بقسم المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لتلك المتطلبات، ووضع تصور مقترح لتطوير مقرر الإحصاء في ضوء متطلبات البحث التربوي

أهمية الدراسة:

تأمل هذه الدراسة أن تفيد نتائجها القائمين على برامج الدراسات العليا بقسم المناهج وطرق التدريس في تطوير مقرر الإحصاء في ضوء متطلبات البحث التربوي، بما يسهم في تمكين طلاب وطالبات الدراسات العليا من المهارات الإحصائية اللازمة للبحث التربوي.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على مقرر مبادئ الإحصاء، ومقرر الإحصاء المتقدم المقدم لطلاب وطالبات الدراسات العليا بقسم المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الاسلامية، وقياس مدى توافر متطلبات البحث التربوي الإحصائية لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا في برنامجي الماجستير والدكتوراه بقسم المناهج وطرق التدريس للعام 1436-1437هـ، ووضع تصور مقترح لتطوير مقررات الإحصاء بمرحلة الماجستير والدكتوراه لتحقيق متطلبات البحث التربوي.

مصطلحات الدراسة:

يقصد **بمتطلبات البحث التربوي الإحصائية** بأنها مجموعة المعارف و المهارات الإحصائية اللازم توافرها في مقرر الإحصاء المقدم لطلاب وطالبات الدراسات العليا بقسم المناهج وطرق التدريس، التي تُمَّكن طلاب وطالبات الدراسات العليا من اختيار وتطبيق المعالجات الإحصائية المناسبة لمنهج الدراسة وأدواتها، ويمكنهم من تحليل النتائج وتفسيرها بما يحقق خطوات البحث التربوي الجيد.

أدوات البحث:

- قائمة بمتطلبات البحث التربوي الإحصائية اللازم توافرها في مقرر الإحصاء المقدم لطلاب وطالبات الدراسات العليا بقسم المناهج وطرق التدريس
- اختبار لقياس مدى توافر تلك المتطلبات لدى عينة الدراسة.

الإطار النظري:

يُعد العناية بالبحث التربوي ـــ أحد مجالات البحث العلمي ـــ من متطلبات التعليم الجامعي الأساسية التي ينبغي على الطلاب امتلاكها، ويظهر الاهتمام بالمهارات البحثية على وجه العموم والمهارات الإحصائية على وجه الخصوص لدى طلاب الدراسات العليا، نظرا لما يتطلبه برنامجهم التعليمي من إجراء دراسات تتطلب تحديد المشكلات التربوية وعرضها وجمع البيانات المناسبة لها وتحليلها وتفسيرها لاتخاذ القرارات المناسبة في ضوء تلك النتائج.

وقد اعتبر المجلس الوطني الأمريكي لمعلمي الرياضيات NCTM المهارات الإحصائية من المهارات الأساسية لكل أفراد المجتمع ليكونوا مواطنين مثقفين ومستهلكين أذكياء؛ وأكد على حاجة الطلاب لمعرفة جمع وتنظيم وعرض البيانات، واستخدام أساليب إحصائية مناسبة لتحليلها، وتقديم استنتاجات وتنبؤات مبنية عليها(NCTM،2000).

ومن المتطلبات الأساسية للبحث التربوي الإحصائية التي ينبغي لطلاب وطالبات الدراسات معرفتها والتمكن منها مايلي:

أولا: أنواع الإحصاء ومستويات القياس

صنف العلماء الإحصاء إلى نوعين هما: **الإحصاء الوصفي** الذي يهتم بتنظيم البيانات وعرضها ، **والإحصاء الاستدلالي** الذي يهتم بتحليل البيانات وتفسيرها، وتعد مقاييس النزعة المركزية التي تعمل على تلخيص أهم صفات البيانات الرقمية في عدد واحد، ومقاييس التشتت التي تعمل على تحديد مدى تجانس عينة البحث من الأساليب الإحصائية المناسبة للإحصاء الوصفي(حسن، 2016).

ويعتمد وصف المتغيرات إحصائيًا على مستوى قياسها، حيث يتم تمثيل المتغيرات التصنيفية عن طريق التكرارات والنسب المئوية، أما عند تمثيل المتغيرات العددية (فترية أو نسبية) فيعتمد على توزيع درجاتها (اعتدالي، وغير اعتدالي)، و يستخدم المتوسط والإنحراف المعياري لوصف المتغير (الفتري أو النسبي) ذو التوزيع الاعتدالي، في حين يستخدم الوسيط والمدى لوصف المتغير (الفتري أو النسبي) ذو التوزيع غير الاعتدالي (Ab Rahman, 2015).

وتنقسم اختبارات الإحصاء الاستدلالي إلى نوعين أساسين هما: الاختبارات الإحصائية البارامترية مثل: (اختبار (ت) وتحليل الانحدار وتحليل التباين بأنواعه المختلفة، وتحليل التغاير)، والاختبارات الإحصائية اللابارامترية (التي لا تتضمن أية إشارة إلى معلمات أو

بارامترات المجتمع الأصل، مثل اختبار مان-ويتني، واختبار مربع كاي، واختبار كروسكال واليس) (علام، 2000).

ويلخص (علام، 1993؛ الضحيان وحسن ،2002؛ الضوي، 2006) شروط استخدام الأساليب الإحصائية البارامترية واللابارامترية:

- تستخدم **الاختبارات الإحصائية البارامترية** إذا كان مستوى البيانات من النوع الفئوي أو النسبي؛ وتكون العينة مختارة بطريقة عشوائية من المجتمع الأصل؛ و استقلال المشاهدات؛ واعتدالية التوزيع للظاهرة موضع الدراسة ؛ وأن تكون مستويات القياس متصلة.

وتتميز الاختبارات الإحصائية البارامترية بأنها: (قوية ، وأكثر حساسية لخصائص البيانات، وتوفر فرص ضئيلة لحدوث الخطأ من النوع الأول؛ والخطأ من النوع الثاني).

- **أما الاختبارات الإحصائية اللابارامترية فإنها تستخدم إذا كان** مستوى البيانات من النوع الإسمي أو الرتبي، ولا توجد شروط مسبقة حول توزيع المجتمع الذي تشتق منه العينات، كما أن الاستدلال الناتج عنها لايهتم بمعالم المجتمع.

وتتميز الاختبارات الإحصائية اللابارامترية بأنها: (تصلح للعينات الصغيرة بحيث يمكن الاعتماد على نتائجها بثقة أكبر، كما تمدنا بنتائج صادقة لتحليل الملاحظات الرقمية المستمدة من مقاييس الرتب، بالإضافة إلى اتساع مجال التطبيق.

ثانيا: اختبار الفروض والدلالة الإحصائية

الفرض هو جملة علمية تعبر عن توقع أو احتمال أو تخمين ذكي أو إجابة مؤقتة لسؤال يحاول البحث من خلال سلسلة من الإجراءات أن يتحقق منه. ويقسم الفروض إلى نوعين أساسيين هما: الفرض البحثي Research Hypothesis والفرض الإحصائي Statistical Hypothesis. حيث يتم اشتقاق الفرض البحثي بطريقة مباشرة من إطار نظري معين، وهو ما يضعه الباحث بعد الانتهاء من أدبيات البحث ومراجعة البحوث السابقة، ومن أمثلة الفرض البحثي: (توجد علاقة موجبة بين الذكاء والتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة. وعندما يتم التعبير عن الفرض البحثي بصورة رمزية أو عددية فإنه يسمى عادة الفرض الإحصائي، وينقسم الفرض الإحصائي إلى نوعين هما: الفرض الصفري أو فرض العدم Null Hypothesis (ويطلق عليه الفرض الأساسي، وهو الذي ينفي وجود الظاهرة، أو وجود فرق، أو وجود علاقة أو وجود تأثير للمتغير المستقل على المتغير التابع)، والفرض البديل Alternative Hypothesis وهو الذي يمكن أن يقبل كبديل للفرض الصفري، عندما يتم رفض الفرض الصفري، والفرض البديل بوجه عام يؤكد وجود الظاهرة، أو وجود فرق، أو وجود علاقة. ويأخذ الفرض البديل أحد الشكلين التاليين: فرض بديل موجه: وهو الذي يشير إلى وجود فرق أو علاقة أو تأثير للمتغير المستقل على المتغير التابع ويحدد اتجاه هذا الفرق أو العلاقة أو التأثير. وفي حالة هذا الفرض يتم التعامل مع اختبار إحصائي بطرف واحد One-tail أي منطقة الرفض تكون في جهة واحدة. وفرض بديل غير موجه: وهو الذي يشير إلى وجود فرق أو علاقة أو تأثير للمتغير المستقل على المتغير التابع إلا أنه لم يحدد اتجاه هذا

الفرق أو العلاقة أو التأثير. وهنا يتم التعامل مع اختبار إحصائي بطرفين Two-tails أي منطقة الرفض تكون في اتجاهين (حسن، 2016).

وعند اختبار الفرض الصفري إحصائيًا يؤدي إلى اتخاذ قرارًا حول قبول أو رفض الصفري، حيث يوجد أربعة احتمالات لقبوله أو رفضه، وبالتالي كما يلي (Ab Rahman, 2015, 46):

جدول (1): اختبار الفرض الصفري

	الفرض الصفري صحيح	**الفرض الصفري خطأ**
رفض الفرض الصفري	خطأ من النوع الأول "خطأ ألفا"	قرار صائب
قبول الفرض الصفري	قرار صائب	خطأ من النوع الثاني "خطأ بيتا"

فإذا أسفرت النتائج عن رفض فرض صفري صحيح يكون القرار خاطئ ويسمى الخطأ في هذه الحالة بالخطأ من النوع الأول أو خطأ ألفا (Type I error). أما في حالة قبول فرض صفري خطأ فيسمى بالخطأ من النوع الثاني أو خطأ بيتا.

ومستوى الدلالة هو الحد الأقصى لاحتمال الوقوع في الخطأ من النوع الأول (α) عند اختبار الفرض الصفري (أي احتمال رفض فرض صفري صحيح)، ويطلق على مستوى الدلالة أيضًا: الاحتمالية الحرجة ($p_{critical}$) وتعني كلمة دلالة significance أن الفرق بين القيمة النظرية للبارامتر في المجتمع والقيمة الناتجة من العينة فرق حقيقي ولا يرجع إلى الصدفة. ويعتبر مستوى الدلالة (α) المعيار المستخدم لرفض الفرض الصفري، فعند حساب قيمة الاحتمالية (P-value) وهي احتمال الحصول على النتائج عن طريق الصدفة، يتم مقارنة قيمة (p) بمستوى الدلالة (α) (أي تقارن: قيمة $p_{.calculated}$ بقيمة $pcritica_l$) ، فإذا كانت قيمة (p) أقل من أو تساوى مستوى الدلالة (α) يتم رفض الفرض الصفري وقيل أنها دالة إحصائيًا، أما إذا كانت قيمة (p) أكبر من مستوى الدلالة (α) يتم قبول الفرض الصفري وقيل أنها غير دالة إحصائيًا (بابطين، 2002)، (الضوي، 2006).

ويشير ارمسترونق وهنسون (Armstrong & Henson, 2004, 13-15) إلى أن اختبارات الدلالة الإحصائية لا تخبر الباحثين بأهمية أو قيمة نتائجهم، وإنما تخبرهم فقط باحتمالية النتيجة، وما إذا كانت نتائج عيناتهم ناشئة عن الصدفة أو خطأ المعاينة. فدلالة أو عدم دلالة النتيجة لا يشير إلى أهميتها عمليًا، فقد تكون النتيجة دالة إحصائية نتيجة حجم العينة الكبير إلاَّ أنها غير مهمة عمليًا، وعلى العكس من ذلك قد تكون النتيجة غير دالة إحصائية نتيجة حجم العينة الصغيرة إلاَّ أنها مهمة عمليًا، ومن هنا فاختبارات الدلالة الإحصائية غير كافية لتحديد أهمية نتائج البحث، ولذا نحتاج إلى أحجام التأثير لتقييم **الدلالة العملية** practical significant للنتائج.

ولذا أكد بيان مجلس الجمعية الإحصائية الأمريكية American Statistical Association (ASA) على أن الدلالة الإحصائية رغم أنها قد تكون مقياس إحصائي مفيد، إلا أنه عادةً

يُساء استخدامها ويُساء تفسيرها، وقد أوصى بعض علماء الإحصاء بالتخلي عن استخدامها (Wasserstein & Lazar, 2016).

وقد أكد ثيمبسون (Thompson, 2002) على أن الدلالة الإحصائية لا تكفي بمفردها كمعيار لتقييم أهمية نتائج البحث، فمثلا: قد تسفر نتائج دراسات علاج ضد ورم جديد عن وجود تأثيرات مهمة إلا أن قيمة الاحتمالية المحسوبة = 0.06 (Pcalculated = 0.06)، وهنا طالما أن لهذا العلاج تأثيرًا مهمًا من الناحية الإكلينيكية نأخذ به بغض النظر عن الدلالة الإحصائية، ومن هنا فبدلاً أن يكون سؤال المعالج: هل العلاج (أ) أفضل من العلاج (ب)؟ وهو ما تهتم به اختبارات الدلالة الإحصائية، يكون سؤاله: إلى أي مدى العلاج (أ) أفضل؟ وهو ما تهتم به الدلالة العملية.

إلاَّ أنه من المهم أن ندرك بأن كل من الدلالة الإحصائية والدلالة العملية (أو حجم التأثير) لا تهتمان بالتغير الذي يحدث على المستوى الفردي، حيث تهتم الدلالة العملية بالتغيرات التي تحدث للمجموعة، ولكن تهتم **الدلالة الإكلينيكية** بالتحسن أو التغير الذي حدث على المستوى الفردي، وما إذا كانت المعالجة أثرت على الفرد أم لا، بحيث تغير تشخيص هذا الفرد من مريض إلى متعافٍ ، أو من تلميذ ذي صعوبات تعلم إلى تلميذ عادي. فمن المهم ليس فقط أن نعرف إذا كان العلاج فعَّال، ولكن أيضًا ما إذا كان العلاج أثر على تصنيف الأفراد أو تشخيصهم (Peterson, 2008).

ويرتبط الخطأ من النوع الثاني (خطأ بيتا) بالقوة الإحصائية للاختبار، وهي عبارة عن احتمال رفض الفرض الصفري الخطأ أي عندما يكون الفرض البديل صحيحًا، حيث القوة الإحصائية للاختبار = 1- β (Hardle et al., 2015).

وتوجد أربعة عوامل تؤثر في قوة الاختبار الإحصائي هي: حجم التأثير (حيث تزداد قوة الاختبار عندما يكون حجم التأثر كبيرًا)، ومستوى الدلالة α (حيث تنخفض قوة الاختبار الإحصائي عندما تكون مستويات الدلالة أكثر انخفاضًا)، وحجم العينة (تزداد قوة الاختبار الإحصائي بزيادة حجم العينة)، ومعامل الثبات (حيث تقل قوة الاختبار الإحصائي بانخفاض معامل الثبات) (بابطين، 2002).

وفي البحوث التجريبية التي تهدف إلى قياس فعالية البرامج أو التدخلات العلاجية تكون هناك حاجة ماسة لحساب فعالية مثل هذه البرامج إحصائيًا، حيث وجود دلالة إحصائية للفرق بين القياسين القبلي والبعدي لا تكون كافية؛ لذا تحسب فعالية البرامج باستخدام معادلة نسب الكسب المعدلة لـ Blake.

ثالثا: الخصائص السيكومترية للاختبارات والمقاييس

استقطبت الخصائص السيكومترية لأدوات القياس(الاختبار- الاستبانة- بطاقة الملاحظة أو المقابلة،..) حيث ينبغي أن تكون أدوات القياس على قدر كبير من الثبات والصدق وأن تكون خالية من التحيز والتشويه.

ويقصد بالثبات اتساق القياس مع مرور الوقت أو استقرار القياس خلال الظروف المختلفة، ويعتبر قياس الارتباط (معامل الارتباط) هو الأسلوب الأكثر استخداما لتقدير الثبات ويطلق عليه معامل الثبات.

وقد لخص دروست (Drost, 2011) الطرق الشائعة لحساب الثبات في الطرق التالية: الاتساق الداخلي (معامل ألفا أو معامل كودر-ريتشاردسون، التجزئة النصفية، ثبات المُقيِّمين)، التكافؤ (الصور البديلة)، والاستقرار بمرور الوقت (إعادة الاختبار).

وتجدر الإشارة إلى أن طرق الثبات السابقة هي طرق ليس بالضرورة أن تستخدم مع كل أدوات القياس. فمثلا طريقة (ثبات المُقيِّمين) من الطرق المهمة عند حساب ثبات بطاقة الملاحظة بالمقارنة ببقية الطرق الأخرى. وطريقة إعادة الاختبار من الطرق المهمة عند حساب ثبات المقاييس والاختبارات التي لا تقيس التذكر (حسن، 2016)

ولتحديد **أفضل مستوى لمعامل الثبات** أشار ميقويا وآخرون (McGoeya et al., 2010) إلى أنه يتم عرض ثبات الاختبار في شكل معامل الارتباط الذي تمتد قيمته من 0 إلى 1 ويتم تفسير معاملات الثبات بناءً على قيمتها أو مقدارها، وبصفة عامة كلما ارتفع معامل الارتباط كان الاختبار أكثر اتساقا، ومعاملات الثبات الأقل من 0.50 تعد منخفضة.

و أشار ديفون وآخرون (DeVon et al., 2007) إلى أن قيم ألفا الأكبر من (0.90) تشير إلى وجود تكرار بأداة القياس وأنه ينبغي تقصير طولها وحذف بعض عباراتها.

أما **الصدق** فيتعلق بقدرة أداة القياس على قياس ما وُضعت لقياسه، والأداة الصادقة يجب أن تكون ثابتة، ولكن ليس بالضرورة أن كل أداة ثابتة تكون صادقة، فقد تعطي الأداة قيمة واحدة خاطئة إذا أعيد تطبيقها أكثر من مرة (Ab Rahman, 2015).

وقد تعددت أدلة الصدق، إلاَّ أنه يوجد إجماع على صدق البناء الذي يشير إلى كيفية ترجمة أو تحويل المفهوم إلى واقع إجرائي أو عملي. وللتحقق من صدق البناء يتطلب التحقق من ستة مظاهر للصدق وهي: صدق الترجمة (الصدق الظاهري، صدق المحتوى)، والصدق المرتبط بالمحك (الصدق التلازمي، الصدق التنبؤي، الصدق التمييزي، الصدق التقاربي) (Drost, 2011).

ومن الخصائص السيكومترية التي ينبغي أخذها في الاعتبار معاملات السهولة والتمييز، وخاصة في الاختبارات التحصيلية التي لها إجابات صواب وخطأ، ويتم الاحتفاظ بالسؤال إذا كان معامل السهولة أو الصعوبة يمتد من (0.30) إلى (0.70) (علام، 2011).

أما معامل التمييز فيتم قبول معامل التمييز إذا امتد من (0.20) إلى (1.00)

رابعا: المعالجات الإحصائية المناسبة للبيانات

يخضع اختيار الأسلوب الإحصائي المناسب لتحليل البيانات في البحوث التربوية لعدد من المحددات، أجملها أب رحمان (Ab Rahman, 2015) في الجدول التالي:

جدول (2): محددات اختيار الأسلوب الإحصائي

العينات أو المتغيرات	المتغير التابع	المتغير المستقل	الاختبار الإحصائي المناسب
عينة واحدة أو متغير واحد	فتري أو نسبي (اعتدالي)	-	اختبار (ت) للعينة الواحدة
	فتري أو نسبي (غير اعتدالي)	-	اختبار ويلكوكسون
	تصنيفي (اسمي أو رتبي)	-	اختبار مربع كاي ($كا^2$) لحسن المطابقة
متغيرات أو عينات غير مرتبطة	فتري أو نسبي (اعتدالي)	تصنيفي (مجموعتين)	اختبار (ت) للعينتين المستقلتين
	فتري أو نسبي (اعتدالي)	تصنيفي (أكثر من مجموعتين)	تحليل التباين الأحادي
	أكثر من متغير فتري أو نسبي (اعتدالي)	تصنيفي (أكثر من مجموعتين)	تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة
	فتري أو نسبي (غير اعتدالي)	تصنيفي (مجموعتين)	اختبار (مان-ويتني)
	تصنيفي (اسمي أو رتبي)	عددي أو تصنيفي*	الانحدار اللوجستي
	فتري أو نسبي (اعتدالي)	فتري أو نسبي (اعتدالي)	معامل ارتباط بيرسون
	فتري أو نسبي (اعتدالي)	فتري أو نسبي (غير اعتدالي)	معامل ارتباط الرتب لـ سبيرمان
	فتري أو نسبي (غير اعتدالي)		
	فتري أو نسبي (غير اعتدالي)	فتري أو نسبي (اعتدالي)	
	فتري أو نسبي (اعتدالي)	تصنيفي (أكثر من مجموعتين)	اختبار كروسكال واليس
متغيرات أو عينات مرتبطة	تصنيفي (اسمي أو رتبي)	تصنيفي (اسمي أو رتبي)	اختبار ماكنمار
	فتري أو نسبي (اعتدالي)	فتري أو نسبي (اعتدالي)	اختبار (ت) للعينتين المرتبطتين
	فتري أو نسبي (غير اعتدالي)	فتري أو نسبي (غير اعتدالي)	اختبار ويلكوكسون
	فتري أو نسبي (اعتدالي)	فتري أو نسبي (اعتدالي)	تحليل الانحدار الخطي البسيط
	فتري أو نسبي (اعتدالي)	أكثر من متغير فتري أو نسبي (اعتدالي)	تحليل الانحدار الخطي المتعدد

* المتغير العددي (فتري أو نسبي)، المتغير التصنيفي (اسمي أو رتبي)

كما لخص أب رحمان (Ab Rahman, 2015, 100-101) كيفية تحليل البيانات في الخطوات التالية:

1. التأكد من وجود هدف عام واضح وأهداف فرعية محددة.
2. تحديد المتغير الخاص بكل هدف فرعي ومستوى قياسه.
3. تحديد ما نريد، هل وصف المتغيرات أم دراسة العلاقة بينها.
4. إن الإحصاءات التي نستخدمها تعتمد على ما نريد ومستوى قياس المتغيرات، فإحصاءات متغير واحد هي دائما إحصاء وصفي. وإذا كانت البيانات عددية موزعة اعتداليًا، يمكننا استخدام المتوسط والانحراف المعياري لها أو الوسيط والمدى إذا كان التوزيع غير اعتدالي، أما إذا كان المتغير تصنيفي (اسمي أو رتبي) يتم استخدام التكرارات والنسب المئوية.

5. في حالة دراسة العلاقة يوجد لدينا أساساً خياران ثنائي أو متعدد المتغيرات، فإذا كان الاهتمام بدراسة العلاقة بين متغيرين يتم اختيار الاختبار الإحصائي على أساس مستوى قياسهما وتوزيعها.
6. عند وضع خطة لدراسة العلاقة بين ثلاثة متغيرات أو أكثر، يتم استخدام الانحدار الخطي، حسب مستويات قياس المتغيرات المستقلة والتابع.
7. عند اختيار أي أسلوب إحصائي ينبغي مراعاة شروط وافتراضات استخدامه.
8. يجب استخدام الاختبارات الإحصائية بحكمة واختيار اختبار واحد فقط يحقق هدف البحث.
9. أن يتم النظر دائمًا إلى أبعد من الأرقام التي قدمها التحليل، حيث هناك دلالة إكلينيكية أهم من الدلالة إحصائية.

الدراسات السابقة:

تعددت الدراسات التي اهتمت بالمهارات الإحصائية اللازمة للبحث التربوي ، ومن تلك الدراسات دراسة آل عواض (1428) التي هدفت إلى معرفة مدى تمكن طلاب الدراسات العليا وطالباتها بكلية التربية بجامعة أم القرى من الكفايات الأساسية في الإحصاء التربوي في ضوء بعض المتغيرات(الجنس، المرحلة الدراسية، التخصص). و استخدم الباحث اختبارا تحصيليا أعده علام (2003)، وبلغت عينة الدراسة (271) طالبا وطالبة من مرحلتي الماجستير والدكتوراه بكلية التربية بجامعة القرى، وأظهرت نتائج الدراسة تدنيا في تمكن عينة الدراسة من الكفايات الأساسية ، كما أظهرت وجود فرق دال إحصائياً لصالح طلاب الدراسات العليا وطالباتها بمرحلة الدكتوراه في كفاية وصف البيانات التربوية ذات المتغيرين باستخدام معاملات الارتباط والانحدار الخطي البسيط، كما أهتمت دراسة عفانة (2011) بمعرفة الأخطاء الشائعة التي يقع فيها طلبة الدراسات العليا في تصاميم البحوث التربوية في الجامعات الثلاث بقطاع غزة (الجامعة الإسامية، جامعة الأزهر، جامعة الأقصى)، و صمم الباحث بطاقة ملاحظة تم تطبيقها على (53) رسالة ماجستير مقدمة إلى كلية التربية بتلك الجامعات، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك أخطاء تتعلق بتعين عينة البحث في رسائل الماجستير في الجامعة الإسلامية؛ بينما أظهرت رسائل الماجستير بجامعة الأزهر أخطاء في الأساليب الإحصائية، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة الشمراني (2013) التي هدفت إلى تحديد واقع استخدام الأساليب الإحصائية أحادية المتغير ومتعددة المتغيرات في البحوث التربوية والنفسية، ومدى مناسبة استخدام هذه الأساليب الإحصائية لبيانات البحث، حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي، وتمثل مجتمع الدراسة بالبحوث التربوية والنفسية المنشورة في الدوريات والمجلات العلمية العربية المحكمة من الفترة(2008-2000م) و تم اختيار عينة عشوائية من تلك البحوث، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك (420) استخداماً للأساليب الأحصائية أحادية أو متعددة المتغير كانت غير مناسبة من المجموع الكلي لاستخدام الأساليب الإحصائية، كما قدم العتيبي(1433) دراسة لتحديد المعايير العلمية لاختيار الأساليب الإحصائية المناسبة لبحوث قسم المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ضوء أهدافها البحثية، وتحديد مدى صحة الممارسات الإحصائية (صحة اختيار، صحة استخدام،الربط بين الدلالة والتفسير) وكانت عينة الدراسة مجموعة من البحوث والرسائل العلمية التي نوقشت في الفترة (1425-1430)، والتي بلغ عدده (23) بحث ماجستير و(11) رسالة دكتوراه، واستخدم الباحث

المنهج الوصفي وأظهرت نتائج الدراسة أن صحة اختيار الأساليب الإحصائية وصحة الربط بين الدلالة وتفسير النتائج تحققت بنسبة متوسطة، بينما صحة استخدام الأساليب الإحصائية تحققت بدرجة ضعيفة.

ومما سبق يتضح أن معظم الدراسات ناقشت مدى سلامة وصحة استخدام واختيار الإجراءات الإحصائية المناسبة لأسئلة الدراسة وفروضها وأشارت إلى وجود ضعف وسوء استخدام للأساليب الإحصائية المستخدمة من قبل الباحثين وطلاب التعليم الجامعي والدراسات العليا، والدراسة الحالية تلتقي مع الدراسات السابقة في اهتمامها بالأساليب الإحصائية لدى طلاب الدراسات العليا وطالباتها ، وقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في تحديد متطلبات البحث التربوي الإحصائية، وكذلك في بناء الاختبار، و تفسير النتائج وتحليلها.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب وطالبات الدراسات العليا وطالباتها بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (بنين وبنات؛ صباحي وموازي؛ دكتوراه وماجستير). وقامت الباحثة بتطبيق اختبار لقياس مدى توافر متطلبات البحث التربوي الاحصائية لدى جميع مجتمع الدراسة عن طريق الحصر الشامل، استجاب (189) من إجمالي عدد الطلاب والطالبات وهو 213 والجدول (3) يوضح عدد مجتمع الدراسة وعينتها من طلاب وطالبات الدراسات العليا وطالباتها بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

جدول (3): عدد مجتمع الدراسة وعينتها من طلاب وطالبات الدراسات العليا بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

النوع	المسار	المستوى				المجموع	
		دكتوراه		ماجستير		المجتمع	العينة
		المجتمع	العينة	المجتمع	العينة		
ذكور	صباحي	13	9	0	0	13	9
	موازي	17	17	51	46	68	63
إناث	صباحي	35	33	0	0	35	33
	موازي	17	14	80	70	97	84
المجموع		82	73	131	116	213	189

ولتحديد متطلبات البحث التربوي اللازم توافرها في مقرر الإحصاء المقدم لطلاب وطالبات الدراسات العليا بقسم المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية قامت الباحثة بالاطلاع على المراجع والكتب ذات الاختصاص بمناهج البحث التربوي والإحصاء التربوي، وفي ضوئها أعدت القائمة، ثم تم عرضها على مجموعة من

المحكمين من الأساتذة المختصين بالمناهج وطرق التدريس ومناهج الإحصاء التربوي، وفي ضوء مرئياتهم توصلت الباحثة إلى سبع مهارات رئيسة، موضحة في الجدول (4).

وقد تم استخدام هذه القائمة للكشف عن مدى توافر متطلبات البحث التربوي الإحصائية في مقررات الإحصاء المقدمة في برنامج الدراسات العليا(ماجستير ودكتوراه) بقسم المناهج وطرق التدريس، كما تم إعداد اختبار لقياس مدى توفر متطلبات البحث التربوي الإحصائية لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا عينة الدراسة، حيث تكون الاختبار من (62) سؤالاً فرعيًا، يقيس المتطلبات الإحصائية اللازمة للبحث التربوي، وهي:

جدول (4): متطلبات البحث التربوي الإحصائية اللازم توافرها في مقرر الإحصاء التربوي المقدم لطلاب وطالبات الدراسات العليا بقسم المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

التمييز بين الاحصاء الوصفي والاحصاء الاستدلالي
تحديد المنهج البحثي الملائم لموضوع الدراسة المعطاة تعريف متغيرات الدراسة التمييز بين أنواع المتغيرات واختيار التصميم المناسب للبحث
تحديد المعالجات الإحصائية المناسبة للبيانات تحديد الاسلوب الإحصائي الأنسب وفق متغيرات وتصميم الدراسة تحديد مقاييس النزعة المركزية ومتى يتم استخدامها. تحديد خصائص الاختبارات الإحصائية البارمترية واللابارامترية. التمييز بين أساليب المعالجة الاحصائية (اختبار ت؛ اختبار مان ويتني، تحليل التباين الاحادي في اتجاه واحد، تحليل التباين في اتجاهين، تحليل التغاير) وتحديد متى يتم استخدام كل منها
التمييز بين طرق اختيار العينات التمييز بين أساليب المعاينة، وأنواع العينات و طرق اختيار العينات
التمييز بين أدوات جمع البيانات تحديد أداة جمع البيانات المناسبة للبحث
تحديد الخصائص السيكومترية لنتائج معطاة تحديد (الصدق والثبات، معاملات السهولة، والصعوبة، معامل التمييز)
قراءة نتائج الاختبارات الاحصائية وتفسيرها اتخاذ قرارات بقبول أو رفض فروض الدراسة من خلال قراءة نتائج إحصائية أو جداول إحصائية- قوة التأثير – حجم التأثير

1. التمييز بين أنواع الإحصاء: ويتكون من (14) سؤالاً يقيس قدرة طلاب وطلبات الدراسات العليا عينة الدراسة في التمييز بين الإحصاء الوصفي والإحصاء الاستدلالي، والتمييز بين الاختبارات الإحصائية البارمترية واللابارامترية، وتحديد مقاييس النزعة المركزية ومقاييس التشتت ومتى يتم استخدامها

2. التمييز بين أنواع المتغيرات واختيار التصميم المناسب للبحث: ويتكون من (9) أسئلة تقيس قدرة عينة الدراسة من التمييز بين أنواع المتغيرات وتعريفها، وتحديد المنهج البحثي الملائم لموضوع الدراسة.
3. تحديد المعالجات الإحصائية المناسبة للبيانات: ويتكون من (13) سؤالاً يقيس قدرة عينة الدراسة على تحديد المعالجات الإحصائية الأنسب للبيانات حسب أنوع المتغيرات ومستويات قياسها ووفق تصميم الدراسة، والتمييز بين أساليب المعالجة الإحصائية (اختبار ت؛ اختبار مان ويتني، تحليل التباين الأحادي في اتجاه واحد، تحليل التباين في اتجاهين، تحليل التغاير) وتحديد متى يتم استخدام كل منها، بالإضافة إلى تحديد الأساليب المناسبة للضبط الإحصائي.
4. تحديد الخصائص السيكومترية لنتائج معطاة: ويتكون من (8) أسئلة تقيس قدرة عينة الدراسة على تحديد الخصائص السيكوماترية (سهولة، صعوبة، تمييز، ثبات، صدق) لنتائج معطاة.
5. التمييز بين طرق اختيار العينات: وتتكون من (3) أسئلة تقيس قدرة عينة الدراسة على التمييز بين أساليب المعاينة أو طرق اختيار العينات.
6. التمييز بين أدوات جمع البيانات: ويتكون من (3) أسئلة تقيس قدرة عينة الدراسة على التمييز بين أدوات جمع البيانات، وكيفية تحديد أداة جمع البيانات المناسبة للبحث.
7. قراءة نتائج الاختبارات الإحصائية وتفسيرها: ويتكون من (12) سؤالاً تقيس قدرة عينة الدراسة على قراءة نتائج الاختبارات الإحصائية وتفسيرها، وقدرتها على اتخاذ قرارات بقبول أو رفض فروض الدراسة من خلال قراءة نتائج إحصائية أو جداول إحصائية.

وجميع أسئلة هذا الاختبار اختيار من متعدد؛ وقد تم حساب ثبات اختبار المهارات الإحصائية التربوية وصدقه ، وكذلك حساب معاملات السهولة والصعوبة والتمييز بعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية (80 طالبًا وطالبة) التي تم اختيارها عشوائيًا من طلاب الدراسات العليا طالباتها بقسم المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، حيث قبل معامل التمييز إذا امتد من (0.20) إلى (1.00) .

وتأكد للباحثة ثبات الاختبار وصدقه وصلاحيته لقياس مستوى توافر تلك المتطلبات الإحصائية التربوية لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا بقسم المناهج وطرق التدريس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

نتـائج الدراسة:

السؤال الأول: للإجابة عن السؤال الأول **" ما مدى توافر متطلبات البحث التربوي الإحصائية في مقررات الإحصاء المقدمة لطلاب وطالبات الدراسات العليا بقسم المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ؟"**

تم إعداد قائمة بمتطلبات البحث التربوي الإحصائية، واعتبارها أداة لتحليل مقرر مبادئ الإحصاء التربوي؛ ومقرر الإحصاء المتقدم المقدمين في برنامج الدراسات العليا لمرحلتي الماجستير والدكتوراه بقسم المناهج وطرق التدريس، واعتمدت الباحثة على وحدة الموضوع في تحليل المضمون والتي يُقصد بها الوقوف على العبارات أو الأفكار الخاصة بمسألة معينة. والجدول (5) يوضح نتائج هذا التحليل.

جدول (5): نتائج تحليل المضمون

متطلبات البحث التربوي الإحصائية اللازم توافرها بمقرر الإحصاء المقدم لطلاب الدراسات العليا بقسم المناهج وطرق التدريس	مدى توافر عناصر القائمة	
	مبادي الإحصاء التربوي (ماجستير)	إحصاء متقدم (دكتوراه)
التمييز بين أنواع الإحصاء (الوصفي، الاستدلالي)	متوفرة	غير متوفرة
التمييز بين أنواع الإحصاء الاستدلالي (بارامتري، لابارمتري)	غير متوفرة	غير متوفرة
التمييز بين أنواع المتغيرات	متوفرة	غير متوفرة
تحديد مقاييس النزعة المركزية ومتى يتم استخدامها، ومقاييس التشتت	متوفرة	غير متوفرة
تحديد الاسلوب الإحصائي الأنسب وفق متغيرات وتصميم الدراسة	غير متوفرة	غير متوفرة
التمييز بين أساليب المعالجة الاحصائية (اختبار ت؛ اختبار مان ويتني، تحليل التباين الاحادي في اتجاه واحد، تحليل التباين في اتجاهين، تحليل التغاير) وتحديد متى يتم استخدام كل منها	متوفرة جزئيًا يوجد فقط اختبار (ت) للعينتين المستقلتين وللعينتين المرتبطتين	متوفرة جزئيًا فقط تحليل التباين للمتغيرات المتعددة
التمييز بين طرق اختيار العينات	غير متوفرة	غير متوفرة
تحديد الخصائص السيكومترية لنتائج معطاة (الصدق والثبات، معاملات السهولة، والصعوبة، معامل التمييز)	غير متوفرة	متوفرة جزئيًا فقط التحليل العاملي
قراءة نتائج الاختبارات الاحصائية وتفسيرها واتخاذ قرارات بقبول أو رفض فروض الدراسة	غير متوفرة	غير متوفرة

ويتضح من الجدول (5) عدم تحقيق المقررين لبعض متطلبات البحث التربوي الإحصائية بالإضافة إلى خلو المقررات من التدريب على أي برنامج إحصائي.

السؤال الثاني: للإجابة عن السؤال الثاني:**" ما مدى توافر متطلبات البحث التربوي الإحصائية لدى عينة الدراسة من طلاب وطالبات الدراسات العليا بقسم المناهج وطرق التدريس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ؟ تم تطبيق الاختبار على عينة الدراسة"** والجدول (4) يظهر نتائج استقصاء توافر متطلبات البحث التربوي لدى عينة الدراسة.

جدول (6): نتائج اختبار (ت) للعينة الواحدة لدراسة الفروق بين متوسطات درجات عينة الدراسة الكلية في متطلبات البحث التربوي الإحصائية والمتوسط الفرضي (0.50) الذي يشير إلى 50% من الدرجة الكلية لكل متطلب وهي القيمة التي تشير إلى المستوى متوسط أو مقبول (ن = 189)

م	المهارات	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
1	التمييز بين أنواع الإحصاء	0.51	0.17	0.95	غير دالة
2	التمييز بين أنواع المتغيرات واختيار التصميم المناسب للبحث	0.66	0.19	11.67	0.01
3	تحديد المعالجات الاحصائية المناسبة للبيانات	0.41	0.19	6.22	0.01
4	تحديد الخصائص السيكومترية لنتائج معطاة	0.35	0.19	10.90	0.01
5	التمييز بين طرق اختيار العينات	0.35	0.30	6.89	0.01
6	التمييز بين أدوات جمع البيانات	0.61	0.29	5.03	0.01
7	قراءة نتائج الاختبارات الاحصائية وتفسيرها	0.41	0.20	6.07	0.01
الدرجة الكلية لمتطلبات البحث التربوي الاحصائية		0.47	0.12	3.07	0.01

يتضح من الجدول (6) أن مهارة (تحديد المعالجات الإحصائية المناسبة للبيانات، وتحديد الخصائص السيكومترية لنتائج معطاة، والتمييز بين طرق اختيار العينات ، وقراءة نتائج الاختبارات الإحصائية وتفسيرها) تتوفر بدرجة أقل من المتوسط لدى عينة الدراسة الكلية، بينما مهارة (التمييز بين أنواع الإحصاء) فهي متوفرة بدرجة متوسطة، أما المهارتين (التمييز بين أنواع المتغيرات واختيار التصميم المناسب للبحث، التمييز بين أدوات جمع البيانات) فهي متوفرة بمستوى أعلى بدلالة إحصائية من المستوى المتوسط.

ويلاحظ من نتائج السؤال الثاني أن عينة الدراسة لديها جانب معرفي جيد، حيث ظهر مستوى معرفتهم متوسط وأعلى من المتوسط في الجوانب المعرفية (التمييز بين أنواع المتغيرات، واختيار التصميم المناسب للبحث، والتمييز بين أنواع الإحصاء) وهذا يؤكد ما أظهره جانب تحليل توصيف مقرر الإحصاء من خلوه من الجوانب التطبيقية، بالإضافة إلى تقديمه المعالجات الإحصائية كمعلومات وحسابات رياضية منعزلة عن ارتباطها البحثي وبياناته.

السؤال الثالث: للإجابة عن السؤال الثالث : **"هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة توافر تلك المتطلبات لدى عينة الدراسة تعزى لاختلاف البرنامج (ماجستير/ دكتوراه)"**، والجدول (7) يُظهر نتائج اختبار (ت) للعينتين المستقلتين لدراسة الفروق بين متوسطي درجات طلاب وطالبات الماجستير والدكتوراه في المتطلبات الإحصائية للبحث التربوي.

جدول (7): نتائج اختبار (ت) للعينتين المستقلتين لدراسة الفروق بين متوسطي درجات طلاب وطالبات الماجستير وطلاب وطالبات الدكتوراه في متطلبات البحث التربوي الإحصائية

م	المهارات	الدكتوراه (ن = 73)		الماجستير (ن = 116)		قيمة (ت) ودلالتها
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	
1	التمييز بين أنواع الإحصاء	0.53	0.18	0.50	0.17	1.12
2	التمييز بين أنواع المتغيرات واختيار التصميم المناسب للبحث	0.68	0.19	0.65	0.19	1.26
3	تحديد المعالجات الاحصائية المناسبة للبيانات	0.47	0.20	0.38	0.18	3.13**
4	تحديد الخصائص السيكومترية لنتائج معطاة	0.36	0.19	0.34	0.19	0.65
5	التمييز بين طرق اختيار العينات	0.38	0.27	0.33	0.31	1.03
6	التمييز بين أدوات جمع البيانات	0.63	0.31	0.59	0.28	0.71
7	قراءة نتائج الاختبارات الاحصائية وتفسيرها	0.47	0.19	0.38	0.19	3.38**
	الدرجة الكلية للمهارات الإحصائية التربوية	0.50	0.13	0.45	0.12	2.70**

** دال إحصائيًا عند مستوى (0.01)

يتضح من الجدول (7) أن متوسط درجات طلاب وطالبات الدكتوراه في المهارتين: (تحديد المعالجات الإحصائية المناسبة للبيانات، قراءة نتائج الاختبارات الإحصائية وتفسيرها) وفي الدرجة الكلية لمتطلبات البحث التربوي الإحصائية أعلى بدلالة إحصائية من نظائرها لدى طلاب وطالبات الماجستير عينة الدراسة. ولكن رغم أن الفرق في المهارتين دال إحصائيًا لصالح متوسط درجات طلاب وطالبات الدكتوراه إلاَّ أن مستوى كل من طلاب وطالبات الدكتوراه والماجستير أقل من المتوسط في هاتين المهارتين.

ويتضح من نتائج السؤال الثالث أنه وبالرغم من مرور طلاب الدكتوراه بخبرة بحثية أعمق من طلاب الماجستير من خلال إعدادهم لبحث تربوي في مرحلة الماجستير، ولكن أظهرت النتائج أن هناك تدنياً في المتطلبات البحثية الإحصائية لديهم، مما يعني أن مقررات الإحصاء المقدمة في مرحلة الماجستير ومرحلة الدكتوراه لم تقدم المعرفة والمهارة الكافية لطلاب الدراسات العليا.

ومما سبق ترى الباحثة أن ضعف نتائج طلاب وطالبات الدراسات العليا في مرحلتي الماجستير والدكتوراه سببه الفاقد المعرفي الذي لم يقدم لهم في مقررات الإحصاء الخاصة ببرنامج الدراسات العليا بقسم المناهج، ولخلو المقررات الإحصائية من أي جانب تطبيقي يخص منهج البحث وأسئلته وفروضه، مما جعل الطلاب يدرسون المقرر كمعلومات منفصلة

عن أهميتها التطبيقية، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة كلا من (عواض،1428؛ عسيري،1428) في ضعف نتائج طلاب وطالبات الدراسات العليا في المهارات والمتطلبات الإحصائية

الخلاصة والتوصيات:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مدى توافر متطلبات البحث التربوي الإحصائية، في مقرر الإحصاء المقدم لطلاب وطالبات الدراسات العليا بقسم المناهج وطرق التدريس، وقد تم تصميم قائمة بمتطلبات البحث التربوي الإحصائية ، والتحقق من مدى توافرها في مقررات الإحصاء المقدمة في برنامج الدراسات العليا بقسم المناهج وطرق التدريس، كما تم الكشف عن مدى توافر تلك المتطلبات لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا عينة الدراسة في برنامجي الدكتوراه والماجستير من خلال إعداد اختبار لقياس تلك المتطلبات.

وأظهرت نتائج الدراسة إلى أن مقررات الإحصاء المقدمة لطلاب وطالبات الدراسات العليا لاتحقق بعض متطلبات البحث التربوي الإحصائية ؛ كما أن درجة توافر تلك المتطلبات لدى عينة الدراسة ظهرت بصورة متوسطة في متطلب (التمييز بين أنواع الإحصاء) بينما متطلب: (تحديد المعالجات الإحصائية المناسبة للبيانات، تحديد الخصائص السيكومترية لنتائج معطاة، التمييز بين طرق اختيار العينات، قراءة نتائج الاختبارات الإحصائية وتفسيرها) فقد ظهر بدرجة دون المتوسط، بالإضافة إلى أن متوسط درجات طلاب وطالبات الدكتوراه في المهارتين: (تحديد المعالجات الإحصائية المناسبة للبيانات، قراءة نتائج الإختبارات الاحصائية وتفسيرها) وفي الدرجة الكلية للمهارات الإحصائية التربوية أعلى بدلالة إحصائية من نظائرها لدى طلاب وطالبات الماجستير .

وقدمت الدراسة مجموعة من التوصيات منها زيادة عدد ساعات تدريس الإحصاء التربوي في برنامج الماجستير لتكون (4) ساعات تدريسية، تقدم في مستويين، بحيث يرتبط مقرر مبادئ الإحصاء (1) المقترح بمقرر التقويم التربوي ليكتسب الطلاب المهارات الإحصائية اللازمة لبناء أدوات الدراسة، ويرتبط مقرر الإحصاء التربوي (2) بمقررمناهج البحث في المستوى الثاني ليكتسب الطلاب المعرفة والمهارة اللازمة لتحديد المعالجات الإحصائية المناسبة لأسئلة الدراسة مع أهمية احتواء هذه المقررات على تطبيقات تربوية للأساليب الإحصائية وتدريبات على استخدام بعض البرامج الإحصائية التي يتضمنها المقرر ، أما في مرحلة الدكتوراه فيقدم الإحصاء التربوي المتقدم، مع إضافة متطلب مشروع بحثي مصغر لكل مستوى دراسي يتطلب إجراء المعالجات الإحصائية وتفسيرها.

التطوير المقترح لمقرر الإحصاء التربوي :

قامت الباحثة بوضع تصور مقترح لتطوير مقرر الإحصاء التربوي المقدم لطلاب وطالبات الماجستير والدكتوراه، بحيث يقدم مقررين للإحصاء لطلاب الماجستير خلال فصلين دراسيين، بالإضافة إلى تطوير مقرر الإحصاء المتقدم المقدم لطلاب وطالبات الدكتوراه، مع مراعاة أن تحقق تلك المقررات متطلبات البحث التربوي الإحصائية اللازمة لطلاب الدراسات العليا بقسم المناهج وطرق التدريس؛ و التسلسل المنطقي لموضوعات المقررات من حيث الشمول والعمق. وتم توضيح ذلك التصور المقترح في الجدول (8).

جدول (8): تصور مقترح لتطوير مقرر الإحصاء التربوي المقدم لطلاب وطالبات الماجستير والدكتوراه

اسم المقرر: مبادئ الإحصاء التربوي (1) لبرنامج الماجستير المستوى الأول	
عدد الساعات	**ساعتان**
المتطلبات المصاحبة لهذه المقرر	**مقرر التقويم التربوي**

2- أهداف المقرر:	**يهدف هذا المقرر إلى:** 1- اكساب الطلاب / الطالبات أهم المفاهيم والأساليب الإحصائية التربوية، والمعالجات البارامترية بأنواعها، وتوظيفها في العلوم التربوية. 2- تعريف الطلاب / الطالبات بطرق حساب الخصائص السيكوماترية لأدوات جمع البيانات 3- تمكين الطلاب / الطالبات من حساب الخصائص السيكومترية لأدوات جمع البيانات باستخدام برنامج SPSS 4- تعريف الطلاب / الطالبات بمقاييس النزعة المركزية. 5- تعريف الطلاب / الطالبات بمقاييس التشتت. 6- تعريف الطلاب / الطالبات بالصورة التي تظهر بها النتائج من خلال التطبيق العملي على الحاسب الآلي. 7- اكساب الطلاب / الطالبات مهارة إجراء العمليات الإحصائية الخاصة بإيجاد مقاييس النزعة المركزية والتشتت باستخدام الحزمة الإحصائية لبرنامج SPSS 8- اكساب الطلاب / الطالبات المهارات الوظيفية المتعلقة باستخدام برنامج SPSS في التحليل الإحصائي.
3- المستهدف من تدريس المقرر: بعد اتمام المقرر بنجاح يكون الطالب قادرًا على أن:	
أ- المعلومات والمفاهيم:	❖ يتعرف على المصادر والأساليب المختلفة لجمع البيانات. ❖ يتعامل مع البرنامج SPSS لحساب أساليب الإحصاء الوصفي وبعض أساليب الإحصاء الاستدلالي. ❖ يُلم بطرق وأساليب الإحصاء الوصفي والاستدلال الإحصائي حول معالم المجتمعات التي سحبت منها عينات الدراسة. ❖ يعرف الخصائص السيكومترية لأدوات القياس (الثبات، الصدق، السهولة، الصعوبة). ❖ يعرف أشهر البرامج التي تستخدم لحساب الخصائص السيكومترية مثل برنامج SPSS.
ب- المهارات الذهنية:	❖ يميز بين الاحصاء الوصفي والإحصاء الاستدلالي. ❖ يفرق بين طرق حساب الثبات وطرق حساب الصدق. ❖ يفرق بين تصنيفات المتغيرات. ❖ يحدد أساليب الإحصاء الاستدلالي البارامترية واللابارمترية. ❖ يميز بين طرق اختيار العينات (الاحتمالية - وغير احتمالية).

4- محتوى المقرر:	
	أساسيات ومبادئ علم الإحصاء وتضمن الموضوعات التالية: • التعريف بعلم الاحصاء: - الإحصاء الوصفي. - الإحصاء الاستدلالي (مفهومه وأهميته) - أساليب الإحصاء الاستدلالي البارامترية واللابارمترية (المعلمية واللامعلمية). • المتغيرات مفهومها وانواعها: - تصنيفات المتغيرات: (حسب مستوى القياس - كمية ونوعية - متصلة ومنفصلة - حسب تصميم البحث (مستقلة وتابعة)). • المجتمع والعينة: - مجتمع الدراسة. - طرق اختيار العينات (الاحتمالية - وغير احتمالية). - كيفية تحديد حجم العينة الممثل للمجتمع.
	أساليب الإحصاء الوصفي وتتضمن الموضوعات التالية: • التكرارات والنسب المئوية. • التمثيل البياني للبيانات (المدرج التكراري، المضلع التكراري، المنحنى التكراري). • مقاييس النزعة المركزية (المتوسط، الوسيط، المنوال). • مقاييس الحكم على اعتدالية التوزيع التكراري (معامل الالتواء، معامل التفلطح). • مقاييس التشتت (المدى، الانحراف المعياري، التباين، الارباعيات، المئينات، والاعشاريات).
	الخصائص السيكومترية لأدوات القياس: • أساليب حساب الثبات والصدق لأدوات القياس (اختبار، مقابله، استبانة، بطاقة ملاحظة). • أساليب حساب الثبات والصدق للاختبارات مرجعية المحك. • حساب معاملات السهولة والصعوبة والتمييز للاختبار. • حساب فاعلية المشتتات لاختبارات الموضوعية ذات الاختيار من متعدد.
	- مقدمة إلى التعامل مع البرنامج الإحصائي SPSS وتضمن الموضوعات التالية: • التعريف بالبرنامج الاحصائي SPSS • نوافذ وقوائم برنامج SPSS • كيفية توصيف البيانات: (تعريف المتغيرات، ترميز وتشفير البيانات). • ادخال البيانات. • استخدام برنامج SSPS في حساب أساليب الإحصاء الوصفي، وعمل بعض الرسوم البيانية التي توضح شكل توزيع المتغيرات.

اسم المقرر: مبادئ الإحصاء التربوي (2) لطلاب الماجستير**المستوى: الثاني**	
عدد الساعات	**ساعتان**
المتطلبات المصاحبة لهذه المقرر	**مقرر مناهج البحث**

2- أهداف المقرر:	**يهدف هذا المقرر إلى:** 1- اكساب الطلاب / الطالبات بعض المعلومات والمفاهيم المتعلقة بالإحصاء الاستدلالي واختبارات الفروض. 2- تمكين الطلاب / الطالبات من اختيار الأسلوب الإحصائي المناسب لتحليل بيانات معطاه. 3- اكساب الطلاب / الطالبات مهارة كتابة التقارير واستخلاص أكبر قدر من المعلومات من نتائج التحليل الإحصائي. 4- تمكين الطلاب / الطالبات من تحديد أنواع الفروض الإحصائية وأخطاء اتخاذ القرارات الخاصة بالفرض الصفري. 5- اكساب الطلاب / الطالبات معلومات ومعارف حول أساليب الاحصاء الاستدلالي البارامترية واللابارامترية لدراسة الفروق بين المتوسطات. 6- اكساب الطلاب / الطالبات معلومات ومعارف حول أساليب الاحصاء الاستدلالي البارامترية واللابارامترية لدراسة العلاقات والتأثيرات بين المتغيرات. 7- اكساب الطلاب / الطالبات خبرة في استخدام برنامج SSPS في حساب أساليب الإحصاء الاستدلالي البارامترية واللابارامترية.
3- المستهدف من تدريس المقرر: بعد اتمام المقرر بنجاح يكون الطالب قادرًا على أن:	
أ- المعلومات والمفاهيم:	❖ يختار الأسلوب الإحصائي الوصفي والاستدلالي المناسب لتحقيق هدف الدراسة. ❖ يُلم بشروط تطبيق كل أسلوب إحصائي استدلالي وكيفية التأكد من تحققها باستخدام البرنامج SPSS. ❖ يقرأ ويفسر مخرجات برنامج SPSS الخاصة بنتائج الأساليب الإحصائية الاستدلالية وكتابة التقارير المتعلقة بها. ❖ يتعرف على أنواع معاملات الارتباط المختلفة. ❖ يعرف أساليب الاحصاء الاستدلالي البارامترية واللابارامترية لدراسة الفروق بين المتوسطات المختلفة. ❖ يستخدم برنامج SPSS لحساب بعض أساليب الاحصاء الاستدلالي البارامترية واللابارامترية.

ب- المهارات الذهنية:	❖ يفرق بين أساليب الاحصاء الاستدلالي البارامترية التي تهتم ببحث الفروق بين المتوسطات. ❖ يقيم أهمية حساب حجم التأثير في البحوث التجريبية وشبه التجريبية. ❖ يميز بين معاملات الارتباط المختلفة. ❖ يفرق بين أساليب دراسة الفروق بين المتوسطات البارامترية واللابارامترية. ❖ يلاحظ الفرق بين نماذج تحليل الانحدار البسيط ونماذج تحليل الانحدار المتعدد وافتراضات وشروط استخدام كل منها. ❖ يميز بين أخطاء اتخاذ القرارات الاحصائية الخاصة بالفرض.
4- محتوى المقرر:	
	• معاملات الارتباط: - مفهوم الارتباط - معاملات الارتباط وحدودها وكيفية تفسيرها. - معامل الارتباط التتابعي لـ بيرسون. - معامل الارتباط الرتب لـ سبيرمان. - معامل اتفاق كندال. - الارتباط الجزئي.
	• تحليل الانحدار: - الانحدار الخطي البسيط. - افتراضات وشروط استخدام نموذج الانحدار الخطي البسيط. - الانحدار الخطي المتعدد. - افتراضات وشروط استخدام نموذج الانحدار الخطي المتعدد.
	• الفروض الإحصائية: - أنواع الفروض. - مستوى الدلالة. - أخطاء اتخاذ القرارات الاحصائية الخاصة بالفرض. - القوة الإحصائية. - حجم التأثير (الدلالة العملية) للمتغيرات التجريبية.

	• أساليب الاحصاء الاستدلالي البارامترية (المعلمية) لدراسة الفروق بين المتوسطات: - اختبار (ت) للعينة الواحدة. - اختبار (ت) لدراسة الفروق بين متوسطين مستقلين (العينات المستقلة). - اختبار (ت) لدراسة الفروق بين متوسطين مرتبطين (البيانات المرتبطة). - تحليل التباين الأحادي في اتجاه وحد: One-Way ANOVA . - اختبارات المقارنات المتعددة. - تحليل التباين في اتجاهين أو أكثر: Two-Way Analysis of Variance. - تحليل التباين ذو القياسات المتكررة: Repeated Measures ANOVA. - تحليل التغاير Analysis of Covariance ANCOVA
	• أساليب الاحصاء الاستدلالي اللابارامترية (اللامعلمية) لدراسة الفروق بين المتوسطات: - اختبار مربع كاي، اختبار كولوموجروف سميرنوف (للعينة الواحدة). - اختبار مان ويتني لدراسة الفروق بين متوسطي رتب درجات عينتين مستقلتين. - اختبار ويلكوكسون لدراسة الفروق بين متوسطي رتب درجات عينتين مرتبطتين من البيانات. - اختبار كروسكال- واليس Kruskal-Wallis Test (للعينات المستقلة). - اختبار فريدمان Friedman Test (للعينات المرتبطة).
	• استخدام برنامج SSPS في حساب أساليب الإحصاء الاستدلالي البارامترية واللابارامترية لدراسة الفروق بين المتوسطات، ودراسة العلاقة بين المتغيرات.

اسم المقرر: الإحصاء المتقدم لطلاب برنامج الدكتوراه المستوى الأول	
عدد الوحدات الدراسية	**ساعتان**

2- أهداف المقرر:	**يهدف هذا المقرر إلى:** 1- إكساب الطالب/ الطالبة المفاهيم الأساسية للتحليل الإحصائي متعدد المتغيرات. 2- تمكين الطالب/ الطالبة من كيفية تحديد أسلوب الإحصاء متعدد المتغيرات المناسب لتحليل بيانات معطاه. 3- اكساب الطالب/ الطالبة مهارة كتابة التقارير واستخلاص أكبر قدر من المعلومات من نتائج التحليل الإحصائي متعدد المتغيرات. 4- اكساب الطالب/ الطالبة معلومات ومعارف حول أساليب الاحصاء الاستدلالي متعدد المتغيرات التابعة. 5- تدريب الطالب/ الطالبة على استخدام البرامج الإحصائية بالحاسب الآلي التي قد يحتاج إليها في تحليل بيانات بحثه، مثل برنامج SPSS للحصول على نماذج مختلفة للانحدار الخطي، والتحليل العاملي، وتحليلات التباين والتغاير متعددة المتغيرات التابعة. 6- تدريب الطالب/ الطالبة على استخدام أحد برامج الإحصاء المتقدم مثل برنامج LISREL في تحليل البيانات التي تتطلب تحليل العلاقات السببية فيما يعرف بتحليل المسار.
3- المستهدف من تدريس المقرر: بعد اتمام المقرر بنجاح يكون الطالب قادرًا على أن:	
أ- المعلومات والمفاهيم:	❖ يختار الأسلوب الإحصائي متعدد المتغيرات المناسب لبيانات معطاه. ❖ يتعرف على أساليب الاحصاء الاستدلالي متعدد المتغيرات التابعة والمتمثلة في (تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة، تحليل التغاير متعدد المتغيرات التابعة, تحليل الانحدار المتعدد، تحليل المسار). ❖ يقرأ مخرجات برنامج SPSS الخاصة بنتائج الأساليب الإحصائية متعددة المتغيرات وكيفية تفسير نتائجها. ❖ يستخدم برنامج SPSS لحساب بعض أساليب الاحصاء متعدد المتغيرات. ❖ يستخدم برنامج LISREL لحساب نماذج تحليل المسار التي تهتم بدراسة العلاقات السببية بين المتغيرات.
ب- المهارات الذهنية:	❖ يُميز بين أساليب الاحصاء الاستدلالي متعدد المتغيرات التابعة. ❖ يُقَيِّم أهمية استخدام التحليل العاملي في حساب الصدق العاملي للمقاييس التربوية. ❖ يُفرق بين أساليب الاحصاء متعدد المتغيرات التابعة التي تهتم ببحث الفروق بين المتوسطات وتلك التي تهتم بدراسة العلاقات والتأثيرات السببية بين المتغيرات. ❖ يفرق بين طرق التحليل العاملي. ❖ يلاحظ الفرق بين نماذج تحليل الانحدار المتعدد ونماذج تحليل المسار. ❖ يفرق بين الإحصاء البسيط والإحصاء المتقدم.

4- محتوى المقرر:	
	(1) تحليل التباين: Analysis of Variance - تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة (MANOVA) Multivariate Analysis of Variance -تحليل التغاير: Analysis of Covariance - تحليل التغاير متعدد المتغيرات التابعة (MANCOVA)
	(2) تحليل الانحدار: Regression Analysis - مفهوم الانحدار الخطي. - الانحدار الخطي البسيط Simple Linear Regression - الانحدار الخطي المتعدد Multiple Linear Regression
	(3) التحليل العاملي Factor Analysis - استخدامات التحليل العاملي. - مفاهيم عاملية (التشبع، قيم الشيوع، الجذر الكامن) - اختيار العوامل وتدويرها (التدوير المتعامد، التدوير المائل) - طرق التحليل العاملي. - التحليل العاملي بطريقة الاحتمال الأقصى. - استخدام برنامج SSPS في حساب تحليل التباين وتحليل الانحدار والتحليل العاملي.
	(4) تحليل المسار Path Analysis - أنواع المتغيرات التي تستخدم في تحليل المسار. - أوجه التشابه والاختلاف بين تحليل المسار وتحليل الانحدار المتعدد. - نماذج تحليل المسار بدون متغيرات كامنة. - نماذج تحليل المسار بمتغيرات كامنة. - استخدام برنامج LIREL في حساب نماذج تحليل المسار.

المراجع العربية :

آل عواض، أحمد علي(1428). **الكفايات الأساسية في الإحصاء التربوي ومدى التمكن منها لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا بجامعة أم القرى بمكة المكرمة**، رسالة ماجستير غير منشورة،جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

بابطين، عادل أحمد (2002). **مشكلات الدلالة الإحصائية في البحث التربوي وحلول بديلة**.(رسالة ماجستير منشورة)، جامعة أم القرى.مكة

حسن، عزت عبد الحميد محمد (2016). الإحصاء النفسي والتربوي: تطبيقات باستخدام برنامج SPSS18 (ط2). القاهرة: دار الفكر العربي.

السيد، فؤاد البهي (1992). **علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري**.(ط4)، القاهرة: دار الفكر العربي.

الشمراني،محمد موسى(2013). واقع استخدام الأساليب الإحصائية أحادية المتغير ومتعددة المتغيرات في البحوث التربوية والنفسية. **رسالة الخليج العربي**.34(127)، 219-193.

الصياد، عبد العاطي أحمد عبد المجيد(1985). النماذج الإحصائية في البحث التربوي والنفسي بين ماهو قائم وما يجب ان يكون. **رسالة الخليج العربي**. 5(16)، 336-305.

الضحيان، سعود بن ضحيان وحسن، عزت عبد الحميد محمد (2002). **معالجة البيانات باستخدام برنامج SPSS10**. (ج2)، الرياض: مطابع التقنية.

الضوي، محسوب عبد القادر (2006). **الإحصاء الاستدلالي المتقدم في التربية وعلم النفس**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

عسيري، عبدالله علي(2012). **صعوبات البحث العلمي (المنهجية/ الإحصائية) لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة أم القرى**، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

عفانة، عزو إسماعيل (1999). أخطاء شائعة في تصاميم البحوث التربوية لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية. أعمال **مؤتمر البحث العلمي:مفاهيم أخلاقياته - توظيفه - الجامعة الإسلامية غزة**، فلسطين، 305-336.

علام، صلاح الدين محمود (1993). **الأساليب الإحصائية الاستدلالية البارامترية واللابارامترية في تحليل بيانات البحوث النفسية والتربوية**. القاهرة: دار الفكر العربي.

علام، صلاح الدين محمود (2000). **تحليل بيانات البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية**. القاهرة: دار الفكر العربي.

علام، صلاح الدين محمود (2011). **القياس والتقويم التربوي والنفسي: أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة**. القاهرة: دار الفكر العربي.

المعثم، خالد عبدالله(1428). **توجهات أبحاث تعليم الرياضيات في الدراسات العليا بجامعات المملكة العربية السعودية**.(أطروحة دكتوراه غير منشورة). جامعة أم القرى.مكة المكرمة.

المراجع الأجنبية:

Ab Rahman, J. (2015). Brief Guidelines for Methods and Statistics in Medical Research.*Springer Briefs in Statistics*, DOI 10.1007/978-981-287-925-7_2.

Armstrong, A. & Henson, K. (2004). Statistical and practical significance in the IJPT: A research review from 1993-2003. *International Journal of Play Therapy*, 13(2), 9-30.

Devon, H.;etal (2007). A Psychometric Toolbox for Testing Validity and Reliability. *Journal of Nursing Scholarship*, 39 (2), 155-164.

Drost, A. (2011).Validity and Reliability in Social Science Research.*Education Research and Perspectives*, 38(1).105-123.

Gal, I. (2002.Adult's statistical literacy .Meanings, components responsibilities. *International Statistical Review*, 70(1), 1-25.

Hardle, W.; Klinke, S; & Ronz, B. (2015). *Introduction to Statistics: Using Interactive MM*Stat Elements*. Springer International Publishing Switzerland.

Harwell, M.(2001).future directions and suggestions for improving the use of statistical methods in educational research. *Eric ED458271*

Held, L. &Bové, D. (2014). *Applied Statistical Inference* .Springer-Verlag Berlin Heidelberg.

Kergcie, V. & Morgan, W. (1970).Determining sample size for research activities.*Educational and psychological Measurement*, (30), 608-609.

McGoeya, K.; Cowanb, R. ; Rumrillb, P. &LaVogue, C. (2010). Understanding the psychometric properties of reliability and validity in assessment. *Work*, (36), 105–111.

Peterson, S. (2008). Clinical" Significance: "Clinical" Significance and "Practical" Significance are NOT the Same Things. *Paper presented at the annual meeting of the Southwest Educational Research Association*, New Orleans, February 7, 2008.

Thompson, B. (2002). "Statistical," "Practical/' and "Clinical": How Many Kinds of Significance Do Counselors Need to Consider? *Journal of Counseling and Development*,(80), 64-71.

Wasserstein, L. & Lazar, A. (2016). The ASA's statement on p-values: context, process ,and purpose. *The American Statistician*, DOI: 10. 1080/ 00031305.2016 .1154108.

المجتمعات الافتراضية ودورها في تنمية القيم الأخلاقية من وجهة نظر طالبات جامعة القصيم

د. عبد الرحمن أبو المجد رضوان [1] **جميله بنت فالح المطيري [2]**

[1] أستاذ أصول التَّربية المشارك، جامعة القصيم.
[2] كلية التربية، جامعة القصيم.

المستخلص :

هدف البحث إلى التعرف على واقع دور المجتمعات الافتراضية في تنمية القيم الأخلاقية , والمعوقات التي قد تحد من تفعيل هذا الدور من وجهة نظر طالبات جامعة القصيم، وقد اُستخدمَ البحثُ المنهج الوصفي, حيث طُبقت استبانة على عينة من الطالبات المنتظمات والمقيدات في كليات الشريعة والدراسات الإسلامية, والتربية, وعلوم الحاسب الآلي, والطب البشري ببريدة ، وقد تضمنت محورين الأول: يدرس واقع دور المجتمعات الافتراضية في تنمية القيم الأخلاقية من وجهة نظر طالبات جامعة القصيم في ستة أبعاد:(قيم اجتماعية, ودينية, واقتصادية, وجمالية, وسياسية, وفكرية)، والثاني: يدرس المعوقات التي قد تحد من تفعيل دور المجتمعات الافتراضية في تنمية القيم الأخلاقية من وجهة نظر طالبات جامعة القصيم, وبلغت عينة الدراسة (361) طالبة، وقد توصل البحث إلى نتائج عدة من أبرزها: أن واقع دور المجتمعات الافتراضية في تنمية البعد الجمالي للقيم الأخلاقية تحقق بدرجة كبيرة جداً من وجهة نظر طالبات جامعة القصيم، إضافة إلى أن واقع دور المجتمعات الافتراضية في تنمية القيم الأخلاقية في بعدها (الاجتماعي, والديني, والاقتصادي, والسياسي, والفكري) كان متحققا بدرجة كبيرة من وجهة نظر طالبات جامعة القصيم، وأن واقع دور المجتمعات الافتراضية في تنمية القيم الأخلاقية من وجهة نظر طالبات جامعة القصيم كان متحققا -أيضا- بدرجة كبيرة إذ نلحظ ذلك في الاستبانة بشكل عام)،كما وافقت عينة البحث بدرجة كبيرة على المعوقات التي قد تحد من دور المجتمعات الافتراضية في تنمية القيم الأخلاقية من وجهة نظرهن.

كلمات مفتاحية: المجتمعات الافتراضية ـ تنمية القيم الأخلاقية.

المقدمة:

يشهد العالم تطوراً ملحوظاً في تقنيات الاتصال اليوم, وخاصة بعد تطور الشبكة العنكبوتية وظهور التطبيقات الاجتماعية المختلفة, والتي في ظلها ظهرت مجتمعات افتراضية جديدة تحاكي مجتمعات الواقع في وجود الأفراد وتفاعلهم فيما بينهم. إلا أنها تختلف عنها في غياب عنصر المكان فلا حدود بين الأفراد ولا منطقة جغرافية تحد من تواصلهم.

فتكنولوجيا الاتصال قلصت العالم في نقطة تقاطع هي الزمن الحقيقي, والتي منها تنبع فكرة "القرية الكونيَّة" المتوالدة عن زوال المكان واختصار الزمن (مسعودة, 2011, ص465).

وعليها أشارت إحصاءات تقرير الإعلام الاجتماعي العربي لمصر كأكبر حصة من مستخدمي فيس بوك في العالم العربي, تليها المملكة العربيَّة السعوديَّة بما يقدر بـ7.800.000 مستخدم, ويبلغ عدد مستخدمي تويتر النشطين في العالم العربي ما يعادل 5.797.500 اعتبارًا من مارس 2014. هذا وتحتل المملكة العربيَّة السعوديَّة أكبر عدد من مستخدمي الشبكة الاجتماعيَّة، أي ما يعادل 2,4 مليون مستخدم، وهو ما يمثل أكثر من 40% من جميع مستخدمي تويتر النشطين في المنطقة العربيَّة (كليَّة دبي للإدارة الحكوميَّة, 2014).

ومع هذا التَّزايد الملموس في استخدام التَّقنيات الحديثة أشارت دراسة بدر (2013) بضرورة الربط بين التَّربية وهذه المجتمعات الافتراضيَّة؛ لما لهما من دور مشترك في

صياغة شخصيَّة الفرد وتكوين مفاهيمه وتوجيهه, فمن ناحية نجد أن مثل وسائل التَّواصل هذه تملك حريَّة الدخول في حياة الفرد منذ نشأته وفي كافة زوايا حياته، وهي بالتَّالي تؤثر تأثيرًا ظاهرًا في صياغة تفكيره وموقفه من الأمور.

وكذلك فإن التَّربية تقوم بتعليم الفرد سبل الاتصال بالفكر، وتمكنه من عبور جسور الجهل إلى العلم، ومن ثم تعمل على تنقية القيم والمبادئ التي يقررها المجتمع, وهي في هذه المجتمعات الافتراضيَّة لا يمكن أن تتم بشكل مباشر مقصود, بل من خلال بث القيم التَّربويَّة والأخلاقيَّة في محتوى الرسالة الإعلاميَّة، بحيث يكون تأثيرها في المتلقي متدرجًا وغير مباشر، ثم إن الدور التَّربوي الذي تقوم به هذه المجتمعات بالغ الأهميَّة، إذ أنها تشمل موادًا متنوعة من الثقافة والتَّوجيه في مختلف المجالات.

وخَلُص الهنيدي (2013) في بحثه حول سبل تفعيل إطار أخلاقي مقترح لاستخدام شبكات التَّواصل الاجتماعي في المجتمع الإسلامي لدى طلاب وطالبات الدِّراسَات العُليا بكليَّة التَّربية بالإسماعيليَّة إلى: إن الأخلاقيات الاجتماعيَّة في منظومة الأخلاق الإسلاميَّة جاءت بنسبة 80.6%, أما الأخلاقيات المعرفيَّة والعلميَّة فجاءت بنسبة 66.4%, والأخلاقيات السياسيَّة جاءت بنسبة 57.7%, أما الاقتصاديَّة فجاءت بنسبة 50.5% من أفراد العَيِّنَة, وجاءت الأخلاقيات الجماليَّة في المرتبة الأخيرة لدى أفراد العَيِّنَة بنسبة 39.5%. ويمكن القول إن أخلاقيات الإسلام الاجتماعيَّة جاءت في المرتبة الأولى لاهتمامات العَيِّنَة.

وفي ظل المتغيرات التَّكنولوجيَّة والثقافيَّة أصبح الاتجاه نحو دراسة القيم لدى الطلاب والطالبات أمرًا ملحًا ومطلبًا مجتمعيًّا للحفاظ على كينونة المجتمع وهويته الثقافيَّة وجذوره الحضاريَّة (أبو إسماعيل, 2013, ص2). فالمجتمع الذي يمتلك نظاماً قيمياً يملك معظم مقومات التقدم والارتقاء التي تؤهله لمواجهة التحديات العصرية (الزهراني,2013, ص59).

ومن هنا برزت أهمية التركيز على القيم الأخلاقية, وعلى التَّربية تقع المسؤوليَّة العظمى في تنميتها لدى فئة الطلاب والطالبات. ولكي يكون لها دور واضح في حياة المجتمعات يجب ربطها بالواقع الذي تعيش فيه (أحمد,2010, ص63), والاهتمام بدراستها بطريقة علمية موضوعية مسايرة للتغير الثقافي والتكنولوجي والثورة العلمية؛ وقد كانت طريقة استخدام المجتمعات الافتراضيَّة تتنوع وتختلف باختلاف طريقة التَّفكير, والعمر, والمرحلة الدِّراسِيَّة, وعقليَّة الإنسان في إدارته لذاته أمام هذه المواقع؛ لذا فإن الهدف من البحث هو: التعرف على دور المجتمعات الافتراضيَّة في تنمية القيم الأخلاقيَّة من وجهة نظر طالبات جامعة القصيم.

مشكلة البحث :

تؤدي المجتمعات الافتراضيَّة دورا مهمًّا في حياة المجتمعات بشكل عام ، وطلاب الجامعة وطالباتها بشكل خاص؛ كونها أحد المؤثرات الفعالة في توجيه السلوكات, وفي بنية الثقافة المجتمعية وقيم الأفراد, لذا سعت كثير من الجهات والمؤسسات لدراستها.

ففي نظريَّة" الغرس الثقافي" لجورج غيربنز تتضح مدى قدرة هذه الوسائل على تكوين واقع تعليمي وثقافي وقيمي معين لمشاهديها وقرائها, بحيث يحل" واقع وسائل الإعلام" محل" الواقع الطبيعي للمشاهدين والقراء". وبالرغم من تعدد قابليات الفرد إلا أنها ترتبط ارتباطًا مباشرًا بالتَّعلم الذي يعني الكسب, ويحول ما كسبه إلى مخزون الذاكرة, تمر بعدة مراحل ثم تأتِي مرحلة السلوك وتطبيق التَّأثير، وهي مرحلة الانعكاس الطبيعي والمباشر لذلك التَّعلم, ومن هنا تبرز بصورة تلقائيَّة أهميَّة النظر لمحتوى الرسالة الإعلاميَّة ونوعها (الرفاعي, 2011, ص720).

وتشير دراسة السويلم (2010) التي أجراها حول المدونات الاجتماعيَّة ودورها في تعزيز الأمن الفكري على طلاب المرحلة الثانويَّة بمدينة حائل إلى أن أبرز المقترحات الفعالة لتعزيز جوانب الأمن الفكري والتي- باعتبارها واحدة من أبرز القيم الأخلاقيَّة التي تؤثر وتتأثر بهذه التَّقنيَّة من وجهة نظر المبحوثين- تتمثل في تعزيز القيم الإسلاميَّة الأخلاقيَّة والاجتماعيَّة الفاضلة لدى الطلاب. وتفسر النتيجة بأن تعزيز مثل هذه القيم لدى الطلاب يجعلهم يتجاوبون بشكل إيجابي مع الموضوعات المطروحة. الأمر الذي يقلل من تأثرهم السلبي بها، والذي بدوره يعزز جانب الأمن الفكري لدى الطلاب.

كذلك توصلت دراسة السبيعي (2013) والتي كانت حول الإعلام الجديد ودوره في تعزيز الأمن الوطني في المملكة العربيَّة السعوديَّة إلى أن مثل هذه التَّقنيَّة تسهم بدرجة كبيرة من وجهة نظر أفراد مجتمع الدراسة من النخب السعوديَّة في تعزيز الأمن الفكري من خلال إيجاد حوار يهدف إلى تعزيز قيم الصلاح والخير والسلام بين مختلف الشعوب، بالإضافة إلى توعية الأسرة والتَّعاون مع المؤسسات التَّربويَّة في تحقيق التَّنشئة الاجتماعيَّة السليمة.

ويشير القرشي (2014) إلى أن ما تتمتع به مثل هذه المواقع الاجتماعية من مساحة مفتوحة للحرية لا تخضع لأي ضوابط رقابية أخلاقية قد يجعل بعض الأفراد داخلها يسيئون الاستخدام والممارسة, الذي بدوره يجعلها أرضاً خصبة للتربويين للتأثير عبرها.

وباعتبار المجتمعات الافتراضيَّة توجه وترسل رسائل أخلاقيَّة, وكل ما ينبثق منها يتأثر به متلقيها بشكل مباشر أو غير مباشر, برزت ضرورة توجيه الفرد وتوعيته باعتباره مسؤولًا عاقلًا عن ماهيَّة القيم والأفكار الأخلاقيَّة التي يقوم ببثها, ومن هنا يمكن تحديد مشكلة البحث في التعرف على دور المجتمعات الافتراضيَّة في تنمية القيم الأخلاقيَّة من وجهة نظر طالبات جامعة القصيم.

أسئلة البحث:

1. ما واقع دور المجتمعات الافتراضيَّة في تنمية القيم الأخلاقيَّة من وجهة نظر طالبات جامعة القصيم؟
2. ما المعوقات التي قد تحد من تفعيل دور المجتمعات الافتراضيَّة في تنمية القيم الأخلاقيَّة من وجهة نظر طالبات جامعة القصيم؟

3. ما المقترحات والتوصيات التي تسهم في تفعيل دور المجتمعات الافتراضية في تنمية القيم الأخلاقية؟

أهداف البحث :

سعى البحث إلى تحقيق الأهداف التَّالية:

1. التعرف على تأثير المجتمعات الافتراضيَّة في تنمية بعض القيم الأخلاقيَّة من وجهة نظر طالبات جامعة القصيم.

2. التعرف على المعوقات التي قد تحد من تفعيل دور المجتمعات الافتراضيَّة في تنمية القيم الأخلاقيَّة من وجهة نظر طالبات جامعة القصيم.

أهميَّة البحث :

تنبع أهميَّة البحث من الاعتبارات التَّالية:

1. التَّأصيل النظري لظاهرة استخدام المجتمعات الافتراضيَّة, وتبيين ماهيتها وما تقوم عليه من خصائص تميزها عن مجتمعات الواقع.

2. يسهم البحث في مساعدة التَّربويين والمتخصصين في توضيح أهمية استخدام مثل هذه المجتمعات الافتراضيّة وتوظيفها بشكل إيجابي، مما يسهم في وضع خطط واستراتيجيات فعالة لمعالجة القضايا التَّربويَّة.

3. قد يفيد البحث ذوي الاختصاص والمهتمين بالشباب وقضاياهم في توجيه الشباب وطاقاتهم بشكل سليم في محاربة الإرهاب الفكري .

4. قد يسهم البحث في إيجاد قنوات إلكترونية داعمة لصقل القيم الأخلاقية في مجتمعات الطلاب داخل المؤسسات التعليمية.

حدود البحث :

التزم البحث بالحدود التَّالية:

1. الحد الموضوعي: اقتصر على التعرف على دور المجتمعات الافتراضيَّة وأشهرها (تويتر- انستجرام– سناب شات – واتس اب)في تنمية القيم الأخلاقيَّة في أبعادها الاجتماعية والدينية والاقتصادية والاجتماعية والسياسية والفكرية.

2. الحد المكاني: جامعة القصيم- بريدة- المملكة العربية السعودية.

3. الحد الزماني: تم تطبيق الأداة بالفصل الدراسي الأول للعام الجامعي 1436/ 1437هـ.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

المجتمعات الافتراضية (Virtual Communities):

نشأ مصطلح المجتمع الافتراضي نتيجة لتطور تقنيات الاتصال والتكنولوجيا اليوم, ويعرِّفه قاموس الإعلام والاتصال على أنه: مجموعة من الأشخاص يتفاعلون داخل شبكة الإنترنت ويتبادلون الاهتمام(Danesi, 2009, p300).

ويعرفه Serge Proulx بأنه: مجموعة أفراد يستخدمون منتديات المحادثة، أو حلقات النقاش، أو مجموعات الحوار، حيث تنشأ بينهم علاقة انتماء إلى جماعة واحدة ويتقاسمون نفس الأذواق، والقيم، والاهتمامات ولهم أهداف مشتركة (Proulx, 2004, p3).

ويعرفه Blanchard (2008, P1) على أنه: مجموعة من الناس يتعاملون في المقام الأول من خلال التقنيات الإلكترونية ومن خلالها طوروا مشاعر الانتماء والهوية والتعلق والنفوذ مع بعضهم البعض.

ويشير مسعودة (2011, ص469) إلى أن المجتمعات الافتراضية "شكل جديد من أشكال التجمعات الاجتماعية المستندة على التكنولوجيا", حيث يشير إلى المحادثة والحوار المبني على الكمبيوتر, بين المستخدمين والمتصلين.

ويتبنى البحث تعريف حجازي وحسن(2011, ص4319) بكونه "مجموعة غالباً ما تكون غير رسمية من الأشخاص, يتحاورون ويتخاطبون باستخدام ما وفرته تكنولوجيا المعلومات؛ لأغراض مهنية أو ثقافية أو اجتماعية في هذا المجتمع, والعلاقات لا تكون بالضرورة متزامنة والأعضاء لا يتواجدون في نفس المكان والتواصل يتم دون الحضور".

ويمكن تعريف دور المجتمعات الافتراضيّة إجرائيًّا بأنه: ما ينبغي أن تقوم به المجتمعات الافتراضيَّة من تعريف الطالبات بالقيم الأخلاقيَّة وتنميتها.

وباعتبار المجتمعات الافتراضيَّة واحدة من أبرز وسائل الاتصال التي ترتبط بعلاقةٍ ما مع قيم الأفراد المستخدمين لها، فقد تم استعراض بعض النظريات، والتي قسمها الباحثون إلى مايلي:

1. نظريات متعلقة بالجمهور، ومنها: "نظريَّة الاستخدام والإشباع"، وتفترض النظريَّة أن: الجمهور يستخدم المواد الإعلاميَّة لإشباع رغبات كامنة لديه، وأن دور وسائل الإعلام هو تلبية الحاجات فقط, و لا يعني هذا أن الجمهور سلبي يقبل كل ما تعرضه عليه وسائل الإعلام, بل يمتلك غاية محددة من تعرضه يسعى إلى تحقيقها. فأعضاء الجمهور هنا بدرجةٍ ما باحثون نشطون عن المضمون الذي يبدو أكثر إشباعاً لهم. وكلما كان مضمون معين قادراً على تلبية احتياجات الأفراد كلما زادت نسبة اختيارهم له. (المزاهرة, 2012, 178) فهو يأخذ في الاعتبار المتابع لوسيلة الإعلام" المتلقي" كنقطة بدء بدلاً من أن تكون الرسالة الإعلامية هي نقطة البدء. (الحربي, 2013, ص27).
2. نظريات متعلقة بالقائم بالاتصال، ومنها: "نظريَّة الرصاصة السحريَّة"، وتعتمد هذه النظريَّة على أن علاقة الأفراد بمضمون الرسالة الإعلامية علاقة تأثير مباشر وتلقائي وسريع, أياً كان مصدر الرسالة فالإنسان سيتأثر بمضمونها مباشرة, ويرى أصحاب هذه

النظرية أن وسائل الإعلام لها تأثير قويّ ومباشر على الفرد والمجتمع يكاد يبلغ حد السطوة والهيمنة, وهذا التأثير قويّ وفاعل مثل الرصاصة ولا يفلت منه أحد. (المزاهرة, 2012, ص283)

3. نظريات متعلقة بنوع التَّأثير الإعلامي الذي تحدثه وسائل الإعلام في الجمهور، منها: حتميَّة ماكلوهان التي ترى أنه: لا يمكن النظر إلى مضمون وسائل الإعلام، بعيدًا عن الوسيلة الإعلاميَّة نفسها. (المزاهرة, 2012, ص361)
4. النظريَّة الحتميَّة القيميَّة: والتي تختلف عن حتميَّة ماكلوهان في كونها ترى أن: الإعلام رسالة، وأن أهم معيار في تقييم الرسالة هو القيمة التي تنبع أساسًا من المعتقد "الدين الإسلامي", فإذا كانت محتوياتها وثيقة الصلة بالقيم يكون تأثيرها إيجابيًّا, ويكون سلبيًّا إذا كانت المحتويات لا تتقيَّد بأي قيمة أو تتناقض مع القيمة. (فؤاد, 2014, ص 116-121)

وتشكل نظرية الحتمية القيمية دفعاً جديداً للنظريات الغربية ككل, واستدراكاً ثقافياً للهوية الإسلاميّة, فهذه النظرية تطرح مسألة الكفاءة والأهلية القيمية كمصدر أو حاجز يمنع التأثير السلبي, ويرشد عملية التلقي من مبدئها. وعليه كلما ازداد ارتباط الحواس بالقيم الأخلاقية كلما كان السلوك أكثر فاعلية وإيجابية وارتقت المكانة ورشد السلوك. (عزي, 2011, 65-66).

وبهذا تعد نظرية الحتمية القيمية قاعدة أساسية من قواعد السلوك الاجتماعي العام, ولازمة للبناء الحضاري، فالنظرية تعالج مسألة إصلاح الخلل القيمي لدى الإنسان في ملفوظاته وأفعاله, بما يحيله إلى أداة فاعلة في الحقل الثقافي الحضاري. (عبدلي, د.ت)

ويتبنى البحث الحالي نظريَّة الحتميَّة القيميَّة باعتبارها نظريَّة للتنمية والتَّحديث تشكِّل فيها القيم مرتبة المحرك الرئيس للتغيرات في المجتمع ، ويأتي بناءً عليها دور المجتمعات الافتراضية باعتبارها أحد وسائل الإعلام والأكثر تأثيراً وجماهيرية- تبعاً لإحصاءات تقرير الإعلام الاجتماعي العربي- في تنمية القيم الأخلاقية وتحقيق الكفاءة القيمية الأخلاقية التي" تمكن الأفراد من الإدراك الانتقائي لمحتويات الاتصال والفعل العقلاني في أنشطتهم المختلفة"؛ (بو معيزة, 2006, ص132) سعياً لبناء نموذج الشخصية التربوية.

القيم الأخلاقيَّة Moral Values:

تُعرف القيم الأخلاقية بأنها وحدات معياريَّة تتوصل إليها الجماعة وتلزم بها أفرادها للتمييز بين السلوك المرغوب فيه والمرغوب عنه، وكذلك إصدار الأحكام القيميَّة فيما يتعلق بالمشكلات الاجتماعيَّة والاختبارات الخلقيَّة, وبذلك تكون القيم الأخلاقيَّة هي منتجات ثقافيَّة تصدر عن بنية الواقع الاجتماعي تهتم بترشيد سلوك الأفراد في ضوء القيم الاجتماعيَّة والمثل العُليا. (أحمد, 2010, ص22)

وتعد بمثابة محركات سلوكية كامنة لدى الأفراد تدفعهم لممارسة سلوكات محددة تجاه الأحداث والمواقف, وهذه القيم متباينة مختلفة، فالقيم التي يعتبرها جماعة ما قيماً أخلاقية صالحة، قد تكون قيماً سيئة عند آخرين. (الكيلاني,1991, ص126)

ويقصد بها إجرائيا: الممارسات الأخلاقية المباشرة وغير المباشرة الصحيحة التي تحكم سلوك الطالبة وتصرفاتها داخل المجتمعات الافتراضيّة وتكون لها ارتباطات بالجانب الاجتماعي والديني والاقتصادي والجمالي والسياسي والفكري.

الدِّراسَات السَّابقة:

دراسة القرشي(2014)، والتي هدفت إلى الدراسة في أخلاقيات التَّواصل الاجتماعي الإلكتروني لدى طلاب الجامعات السعوديَّة, واعتمدت على المنهج الوصفي التَّحليلي مستخدمة الاستبانة كأداة للدِّراسَة, وقد توصلت في نتائجها إلى أن: هناك استخدامًا إيجابيًّا لمواقع التَّواصل الاجتماعي الإلكتروني بمستويات أخلاقية مختلفة.

وسعت دِّراسَة بدر (2013) إلى معرفة مدى تأثير الدور التَّربوي لوسائل الإعلام في بناء وترسيخ القيم المجتمعيَّة لدى الشباب الإماراتي. وتنتمي هذه الدراسة إلى الدِّراسَات الوصفيَّة مستخدمة منهج المسح ومطبقة أداة الاستقصاء، إلى جانب الملاحظة والمقابلة العلميَّة. وانتهت إلى مجموعة من النتائج أبرزها: أن أكثر من نصف العَيِّنَة أجمعوا على أن لوسائل الإعلام دورًا تربويًّا في ترسيخ قيمة الانتماء والولاء لإبراز الوجه الحضاري لمجتمع الإمارات، وأن التِّليفزيون هو أكثرها تأثيرًا وفعاليَّة في بناء الشخصيَّة الإماراتيَّة، ثم يليه الإذاعة ثم الإنترنت.

كما هدفت دراسة الجمال (2013) إلى التعرف على واقع علاقة الشباب بمواقع التواصل الاجتماعي وتحديد ترتيب النسق القيمي لدى الشباب السعودي ودرجة تبنيهم للقيم الأخلاقية والدينية في الوقت الراهن. وتعد هذه الدراسة دراسة وصفية تستخدم منهج المسح على عينة عشوائية متعددة المراحل ممثلة من الشباب السعودي، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات. وقد بينت في نتائجها أن: مقياس النسق القيمي للشباب جاء على نحو ثابت, وفيما يختص بالقيم الأخلاقية أثبتت النتائج أن مواقع التواصل الاجتماعي لها تأثيراً على النسق القيمي الأخلاقي للشباب .

وهدفت دراسة خرخاشي (2013) إلى التعرف على طبيعة تأثير شبكات التواصل الاجتماعي على القيم الدينية لدى الطلبة الجامعيين، والدراسة في دور القيم الدينية للطالب الجامعي في استخدامه لشبكات التواصل الاجتماعي وكيفية استغلال هذه المواقع من الجانب الإيجابي لزيادة الرصيد المعرفي والثقافي ، واستخدمت المنهج الوصفي والاستبانة كأداة لجمع البيانات, وكانت من أبرز نتائجها أن لدى هذه الشبكات أدوار إيجابية من بينها نشر القيم الأخلاقية وتهذيبها من خلال التواصل مع الآخر، وبينت عدم وجود تأثير سلبي لشبكات التواصل الاجتماعي على الممارسات الدينية .

دراسَة درويش(2013) تناولت الدراسة القيم الأخلاقيَّة للتواصل الاجتماعي عبر شبكة الإنترنت من منظور إسلامي، وتعد من الدِّراسَات الوصفيَّة التي أسفرت عن تأكيد منهج

التَّربية القرآني والنبوي لأهميَّة القيم الأخلاقيَّة في حياة الفرد والمجتمع، وأن مواقع التَّواصل الاجتماعي ليست في حد ذاتها مصدرًا موثوقًا للمعلومات والأخبار, وعلى كل مسلم أن يكون على قدر من الوعي بتلك الجهود الحثيثة لاختراق العقل الإسلامي على مواقع التَّواصل الاجتماعي، من خلال قدرته على تفنيد ما ينشر من أفكار ومفاهيم هدامة تتناقض مع ثوابت الدين.

وهدفت دراسة صالح و عبدالحي و معوض(2013): إلى وضع تصور تربوي لتوجيه التأثيرات التربوية للمجتمعات الافتراضية وقد توصلت إلى أن هناك إمكانية وسهولة حدوث عمليات الاحتكاك والانتشار الثقافي ، ومن ثم التغير الثقافي وهو ما يشكل تحديات ثقافية وتربوية أمام المجتمعات الحقيقية. ومن ثم يعد المدخل التربوي من أنسب المداخل لعلاج مخاطر هذه التحديات والوقاية منها. بالإضافة إلى تحديد بعض التأثيرات التربوية لدى أعضاء المجتمعات الافتراضية... واستُخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات, ودلت النتائج على أن: أكثر التأثيرات السلبية التي يحدثها التواصل عبر المجتمعات الافتراضية هي تأثيرات تتعلق بإهدار الوقت, وممارسة الحرية المطلقة بدون حدود, والشعور بتشتت الذهن والفكر.

كما استهدفت دراسة محمود (2012): بيان مدى تأثير شبكات التَّواصل الاجتماعي على القيم الاجتماعيَّة لدى الشباب الجامعي من منظور الممارسة العامة للخدمة الاجتماعيَّة، واعتمدت على المنهج المسحى الاجتماعي ، واستخدمت الدراسة مقياسًا لتأثير شبكات التَّواصل على قيم الشباب، بالإضافة إلى دليل مقابلة مع الأخصائيين الاجتماعيين وخبراء رعاية الشباب، وكان من أهم نتائج الدراسة أن شبكات التَّواصل الاجتماعي تؤدى إلى تنمية معارف المشاركة، وتدعيم صلة الرحم، والمشاركة في المناسبات العامة والاجتماعيَّة، وتدعيم ثقافة الحوار مع الآخرين، وتزييف وعي الشباب بقيمة الانتماء للوطن.

تناولت دِّراسَة نومار (2012) عَيِّنَة من مستخدمي موقع الفيس بوك في الجزائر، وقد هدفت إلى التعرف على استخدام مواقع الشبكات الاجتماعية وتأثير هذا الاستخدام في العلاقات الاجتماعيَّة. وقد اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبيان كأداة لجمع البيانات, كما هدفت إلى التَّعرف على الأسباب التي ساعدت في انتشار العلاقات الافتراضيَّة على حساب نظيراتها الواقعيَّة. وبينت النتائج أن المبحوثين الأكبر سنًّا يتعاملون بنوع ما من الوعي عند استخدامهم لموقع "الفيس بوك". كما أوضحت الدراسة أن استخدام هذا الموقع يؤثر في الاتصال الشخصي وجهًا لوجه, وفي تفاعل المستخدمين مع أسرهم وأقاربهم وأصدقائهم.

وهدفت دراسة حجازي وحسن (2011) إلى تحديد واقع المجتمعات الافتراضيَّة التي يستخدمها الشباب ومستوى مقابلة هذه المجتمعات لحاجات شباب كليَّة الخدمة الاجتماعيَّة والصعوبات التي تواجههم في إشباع حاجاتهم على مثل هذه المجتمعات الافتراضيَّة. واعتمدت على منهج المسح الاجتماعي، وكانت الاستبانة هي أداة لجمع البيانات. وقد توصلت الدراسة إلى أنه توجد علاقة ذات دلالة معنويَّة بين (تنوع المجتمعات الافتراضيَّة- ومعدل استخدامها- الحصول على دورات تدريبيَّة في مجال تطبيقات الشبكة العالميَّة)

ومستوى مقابلة المجتمعات الافتراضيَّة لحاجات شباب كليَّة الخدمة الاجتماعيَّة, كما توصلت إلى أن أكثر الحاجات إشباعًا هي الحاجات الاجتماعيَّة.

كما هدفت دِّراسَة مسعودة (2011) إلى الدراسة في خصائص الهويَّة الافتراضيَّة وأبعادها المختلفة بتطبيقها على عَيِّنَة من المشتركين في المجتمعات الافتراضيَّة. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي في بنائها. حيث استُخدمت الاستبانة كأداة للدِّراسَة, والتي هدفت إلى الكشف عن بعض ملامح الهويَّة الافتراضيَّة وأبعاد التَّفاعل الرقمي. وبينت نتائجها أن: هذه الهويَّة الافتراضيَّة تمثل عند غالبيَّة الأفراد انعكاسًا لهوياتهم الحقيقيَّة. كذلك يرى الغالبيَّة أنهم عن طريق الهويَّة الافتراضيَّة يكونون أكثر تفاعلًا ومشاركة في المجتمع الافتراضي عنه في المجتمع الحقيقي, إلا أن القدرة على إخفاء الهويَّة يعتبره الأفراد سلبيًّا ينقص من مصداقيَّة الهويات الافتراضيَّة ويشجع على اختراق الحدود الدينيَّة والأخلاقيَّة.

وهدفت دِّراسَة حجازي (2009) إلى الدراسة في المجتمع الافتراضي على شبكة الإنترنت، ومحاولة وضع آليات للتعامل مع هذا المجتمع من وجهة نظر طريقة تنظيم المجتمع. واعتمدت الدراسة على منهج الحصر الشامل للدِّراسَات السابقة العربيَّة والأجنبيَّة التي تناولت المجتمعات الافتراضيَّة, واستخدمت أسلوب تحليل المحتوى كأداة للدِّراسَة. وبيَّنت نتائج هذه الدراسة أن المجتمع الافتراضي يُعد وحدة عمل لطريقة تنظيم المجتمع بسبب توافر غالبيَّة المقومات فيه، وبالتَّالي يمكن التَّعامل معه وتوظيفه بشكل إيجابي بما يسهم في تنميته وتطويره, وبما يسهم في تنمية المجتمع الحقيقي وتقدمه، وتنمية وعي فئاته المختلفة بقضايا المجتمع ومشكلاته، ومن ثم المساهمة في وضع بدائل مختلفة لمواجهة المشكلات المجتمعية.

وهدفت دراسة Bae (2010) إلى معرفة كيف يختلف المستخدمون في الشبكات الاجتماعيَّة عن غيرهم، من خلال الأبعاد التَّالية: غياب عنصر الوحدة أو الانطوائيَّة, والتَّواصل الاجتماعي...إلخ، وأجريت هذه الدراسة على ألفي مستخدم ما بين عمر 15- 75 سنة، خلال السنوات 2008 إلى 2010, واعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي باستخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات. وأوضحت النتائج أن المستخدمين لديهم تواصل مباشر مع أصدقائهم أكثر من غير المستخدمين, وأنهم يشكلون عددًا كبيرًا من العلاقات الاجتماعيَّة في الواقع الافتراضي باستخدامهم القنوات الاجتماعيَّة, أيضًا لوحظ تزايد استقطاب الشبكات الاجتماعيَّة لهذه الفئة العمريَّة (15- 75 سنة) خلال سنوات موضع الدراسة.

كما ناقشت دراسة cachia (2008)، الاندماج الاجتماعي والاقتصادي واتجاهات مستخدمي هذه الشبكات ودواعي انتشار هذه المجتمعات الحاسوبيَّة. وتعتبر هذه الدراسة ضمن نطاق الدِّراسَات الوصفيَّة المسحيَّة، وكانت طريقة جمع البيانات من خلال الدِّراسَات والمقابلات. وبينت نتائجها أن انتشار الشبكات وتعددها سبب لظهور مجتمعات حاسوبيَّة متشابهة، لكنها في ذات الوقت مختلفة تمامًا من حيث الغرض والاستخدام بشكل عام.

كما هدفت دراسة Tsai (1998) إلى استكشاف وتحديد الآثار الاجتماعية والاقتصادية للشبكات الافتراضية في أوروبا, واستخدمت المنهج الوصفي المسحي, وكانت طريقة جمع

البيانات من خلال تحليل البحوث العلمية والمقابلات. وبينت نتائجها ظهور طرق جديدة لإدارة التنمية الاقتصادية داخل الشبكات الاجتماعية في المجالات الصناعية والتعليمية خاصة.

يتشابه البحث الحالي مع دراسة (القرشي 2014, والجمال 2013, وخرخاشي2013,صالح, و عبد الحي ومعوض 2013, ودرويش 2013) في تناولها للتواصل الاجتماعي الإلكتروني من منظور أخلاقي قيمي, بيد أنه يختلف عنهم في كونه يتناول دور المجتمعات الافتراضيَّة في تنمية بعض القيم الأخلاقيَّة من وجهة نظر طالبات الجامعة, بينما دراسة القرشي (2014) تناولت أخلاقيات التَّواصل الاجتماعي الإلكتروني لدى طلاب الجامعات السعوديَّة, ودراسة الجمال (2013) تناولت أثر استخدام شبكات التواصل الاجتماعي على تشكيل النسق القيمي الأخلاقي للشباب السعودي, ودراسة خرخاشي (2013) التي تناولت شبكات التواصل الاجتماعي والقيم الدينية, ودراسة درويش (2013) تناولت القيم الأخلاقيَّة للتواصل الاجتماعي عبر شبكة الإنترنت من منظور إسلامي.

والتقى البحث مع دراسة بدر (2013), نومار (2012), وباي (2010), وكاشيا (2008), وتساي (1998) في تناولها لقضيَّة استخدامات الشبكات الاجتماعيَّة والإنترنت، ولكنه اختلف عن هذه الدِّراسَات في كونه ركز على دراسة تنمية القيم الأخلاقيَّة

اتفق البحث مع دراسة صالح وعبد الحي ومعوض (2013) و دراسة حجازي وحسن (2011), مسعودة (2011), حجازي (2009) في تناوله للمجتمعات الافتراضيَّة, واختلف في أنه ركز على دور المجتمعات الافتراضيَّة في تنمية القيم الأخلاقيَّة من وجهة نظر طالبات الجامعة, بينما دراسة صالح وعبد الحي ومعوض (2013) تناولت التأثيرات التربوية للمجتمعات الافتراضية, ودراسة حجازي وحسن (2011) تناولت المجتمعات الافتراضيَّة كآليَّة لمقابلة حاجات الشباب الجامعي" ، ودراسة مسعودة (2011) تناولت الهويَّة الافتراضيَّة: الخصائص والأبعاد دراسة استكشافيَّة على عَيِّنَة من المشتركين في المجتمعات الافتراضيَّة, وتناولت دراسة حجازي (2009) المجتمعات الافتراضيَّة كوحدة عمل لطريقة تنظيم المجتمع في ظل ثورة الاتصالات.

وقد تشابه البحث مع دراسة القرشي (2014), وخرخاشي (1998), ومحمود (2012), وحجازي وحسن (2011), والهنيدي (2003) في أن: مجتمع البحث تكون من طلاب وطالبات المرحلة الجامعيَّة غير أنه اختلف عن هذه الدِّراسَات في بيئة إجرائه "منطقة القصيم".

إجراءات الدراسة الميدانية:

منهج البحث:

نظرًا لطبيعة وهدف البحث استُخدم المنهج الوصفي الذي يعمل على" دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع ووصفها وصفاً دقيقاً والتعبير عنها كميّاً أو كيفياً" (عبيدات وعبدالحق وعدس, 1416, ص247). وتم اختيار هذا المنهج لمناسبته لموضوع البحث,

حيث يهدف إلى التعرف على واقع المجتمعات الافتراضيَّة ودورها في تنمية القيم الأخلاقيَّة من وجهة نظر طالبات جامعة القصيم.

مجتمع البحث وعينته:

شمل مجتمع البحث جميع طالبات مرحلة البكالوريوس والمقيدات في الكليات العلمية والنظرية بجامعة القصيم" المنتظمات", والبالغ عددهنّ 35212 طالبة في جميع المستويات الدراسية في العام الدِّراسِي 1436- 1437هـ.

وتم اختيار عَيِّنَة عشوائيَّة طبقيَّة من المجتمع حيث تم تحديد أربع كليات من الكليات التابعة لجامعة القصيم ببريدة وهي: كليتان نظرية (كلية الشريعة والدراسات الإسلامية وكلية التربية)، وكليتان علمية (كلية الحاسب الآلي والطب البشري), وقد تم تقسيم عينة البحث إلى طبقات وفقاً لهذه الكليات واختيار عينة عشوائية منها بنسبة 5 %؛ بناءً على عدد مجتمع البحث (عشرات الآلاف) كما أشار ملحم (2007, ص274). وبلغ عدد الطالبات في الكليات السالفة الذكر 7170 طالبة في العام الدراسي 1436-1437هـ، و تكونت العينة من (361) طالبة .

أداة البحث:

تم الاعتماد على الاستبانة كأداة لجمع البيانات والتي تضمنت عدة محاور وفقاً لتساؤلات البحث وأهدافه, وقد صممت بناءً على خلفيَّة الدِّراسَات السابقة والإطار النظري, وقد تم عرض الأداة على عدد من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص والذين مثلوا 15 محكما, وقد تم التعديل عليها وفقاً لآرائهم, وذلك بإعادة صياغة بعض العبارات وحذف البعض الآخر أو تعديله وإضافة البعض.

وقد تضمنت الاستبانة بصورتها النهائية قسمين :

القسم الأول: بيانات عامة عن استخدام الطالبات لأنواع المجتمعات الافتراضية.

القسم الثاني: وتمثل في محورين: الأول: دور المجتمعات الافتراضية في تنمية القيم الأخلاقية من وجهة نظر طالبات جامعة القصيم. ويشمل على ستة أبعاد للقيم الأخلاقية: البعد الاجتماعي، والبعد الديني، والبعد الاقتصادي، والبعد الجمالي، والبعد السياسي، والبعد الفكري، والمحور الثاني: المعوقات التي تحد من تفعيل دور المجتمعات الافتراضيَّة في تنمية القيم الأخلاقيَّة .

وقد تضمنت الاستبانة بصورتها النهائية 39 فقرة. 24 فقرة منها تابعة للمحور الأول: "دور المجتمعات الافتراضية في تنمية القيم الأخلاقية"، و 15 فقرة منها تابعة للمحور الثاني: "المعوقات التي تحد من تفعيل دور المجتمعات الافتراضيَّة في تنمية القيم الأخلاقيَّة" .

و تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي للخيارات على النحو التالي: " موافق تماماً, وموافق, ومحايد, وغير موافق, وغير موافق تماماً"، وقد أعطي للعبارات الموجبة التقدير التالي: موافق تماماً = 5, موافق =4, محايد =3, غير موافق =2, غير موافق تماماً =1.

صدق الأداة :

تم تناول أنواع الصدق التالية:

1. صدق المحكمين:

إذ عُرضت أداة البحث على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس والمشرفين الذين بلغ عددهم (15) محكماً لتحكيمها وإبداء آرائهم حول ما تحويه عباراتها من ناحية وضوح العبارات والتأكد من سلامتها اللغوية, وملاءمتها لقياس ما وضعت من أجله, وانتمائها للمحور الذي أدرجت تحته, وأهميتها, وإمكانية تعديل أو حذف أو إضافة بعض العبارات .

2. الاتساق الداخلي:

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة، تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وكذلك بين كل بعد والدرجة الكلية للمحور المنتمية إليه، وكانت النتائج كما هو مبين في الجدول (1).

جدول (1): معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للبعد المنتمية اليه

البعد	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
البعد الاجتماعي للقيم الأخلاقية	1	0.532**	3	0.770**
	2	0.812**	4	0.824**
البعد الديني للقيم الأخلاقية	5	0.812**	7	0.669**
	6	0.815**	8	0.791**
البعد الاقتصادي للقيم الأخلاقية	9	0.718**	11	0.761**
	10	0.830**	12	0.753**
البعد الجمالي للقيم الأخلاقية	13	0.739**	15	0.830**
	14	0.621**	16	0.831**
البعد السياسي للقيم الأخلاقية	17	0.779**	19	0.822**
	18	0.876**	20	0.833**
البعد الفكري للقيم الأخلاقية	21	0.817**	24	0.832**
	22	0.797**	25	0.675**
	23	0.823**		
المعوقات	1	0.470**	9	0.536**
	2	0.451**	10	0.531**
	3	0.692**	11	0.479**
	4	0.426**	12	0.524**
	5	0.422**	13	0.675**
	6	0.528**	14	0.511**
	7	0.586**	15	0.585**
	8	0.660**		

** دالة عند (0.01)

يتضح من الجدول (1) أن جميع معاملات الارتباط بين كل عبارة والبعد المنتمية إليه كانت موجبة، ودالة إحصائيا عند مستوى أقل من (0.01).

جدول (2): معاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للمحور المنتمية إليه

البعد	معامل الارتباط
البعد الاجتماعي للقيم الأخلاقية	0.471**

البعد الديني للقيم الأخلاقية	0.484**
البعد الاقتصادي للقيم الأخلاقية	0.475**
البعد الجمالي للقيم الأخلاقية	0.666**
البعد السياسي للقيم الأخلاقية	0.541**
البعد الفكري للقيم الأخلاقية	0.680**

يتضح من الجدول (2) أن جميع معاملات الارتباط بين كل بعد بالدرجة الكلية للمحور المنتمية إليه كانت موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى أقل من (0.01). وهذا يدل على أن جميع عبارات الاستبانة كانت صادقة وتقيس الهدف الذي وضعت من أجله.

3 . ثبات الاستبانة:

للتحقق من ثبات الاستبانة تم إيجاد معامل ثبات ألفا لكرونباخ لأبعاد الاستبانة، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول (3).

جدول (3): قيم معاملات ثبات ألفا لكرونباخ لأبعاد الاستبانة

البعد	معامل ألفا لكرونباخ
البعد الاجتماعي للقيم الأخلاقية	0.716
البعد الديني للقيم الأخلاقية	0.773
البعد الاقتصادي للقيم الأخلاقية	0.762
البعد الجمالي للقيم الأخلاقية	0.745
البعد السياسي للقيم الأخلاقية	0.845
البعد الفكري للقيم الأخلاقية	0.844
تنمية القيم الأخلاقية ككل	0.805
المعوقات	0.824

يبين الجدول(3) قيم معاملات ألفا لكرونباخ لأبعاد الاستبانة، وهي قيم مرتفعة، مما يطمئن إلى أن الاستبانة تتمتع بقدر مرتفع من الثبات.

نتائج الدراسة الميدانية وتفسيرها:

فيما يتعلق بأكثر المجتمعات الافتراضية مشاركة لدي طالبات جامعة القصيم، جاءت النتائج كما هو مبين في الجدول (4).

جدول (4): توزيع أفراد الدراسة حسب أكثر مجتمع افتراضي تتم المشاركة فيه

المجتمع	العدد	النسبة المئوية
تويترtwitter	133	36.8
فيس بوك facebook	2	6.
انستجرامInstagram	28	7.8
يوتيوب YouTube	10	2.8
سناب شات snapchat	166	46.0
جوجل+googl+	3	8.
لينكد إن linked in	1	0.3
واتساب whatsapp	9	2.5
باث path	5	1.4

المجتمع	العدد	النسبة المئوية
آسك Ask	1	0.3
كيك Kik	1	0.3
تمبلرTumblr	1	0.3
فيل إتfeelit	1	0.3
المجموع	361	100.0

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول : ما واقع دور المجتمعات الافتراضية في تنمية القيم الأخلاقية من وجهة نظر طالبات جامعة القصيم؟

1. البعد الاجتماعي للقيم الأخلاقية:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لاستجابات أفراد العينة على العبارات المتعلقة بواقع دور المجتمعات الافتراضية في تنمية البعد الاجتماعي للقيم الأخلاقية، ويوضح الجدول (5) نتائج ذلك.

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لاستجابات أفراد العينة حول واقع دور المجتمعات الافتراضية في تنمية البعد الاجتماعي للقيم الأخلاقية.

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
1	تحث المجتمعات الافتراضية على السلام الاجتماعي	3.42	0.958	كبيرة	4
2	تساهم في الانخراط بمجموعات جماعية لا حدود لها	3.95	0.856	كبيرة	3
3	تشجع على التوجه نحو الأعمال التطوعية	4.20	0.795	كبيرة جدا	2
4	تساعد على التواصل الجيد مع العديد من الشخصيات	4.31	0.737	كبيرة جدا	1
على مستوى البعد		3.97	0.561	كبيرة	

ويتضح من الجدول (5) أن واقع دور المجتمعات الافتراضية في تنمية البعد الاجتماعي للقيم الأخلاقية من وجهة نظر طالبات جامعة القصيم قد تحقق بدرجة كبيرة, ومتوسط حسابي(3.97). وقد يرجع ذلك إلى كون هذه المجتمعات تخلق مجالاً واسعاً للتواصل والمشاركة مع مختلف المفكرين والأفراد ذوي الاهتمامات المختلفة بالإضافة إلى أنها تتيح مساحة حوار في القضايا الاجتماعية مما جعلها منبعاً لمختلف المبادرات الاجتماعية. وهو ما أكدت عليه دراسة محمود (2012) في أن: الشبكات الاجتماعية تتيح مجالاً أوسع للمشاركة الاجتماعية وتفتح باباً للأنشطة بما ينمي لديهم المسؤولية الاجتماعية وغرس القيم الاجتماعية وتنميتها في نفوسهم. كما بينت هذا دراسة نومار(2012) أن: الاتصال عن طريق الفيس بوك له انعكاس على طبيعة العلاقات الاجتماعية, حيث تبين أن استخدام هذه المواقع يؤثر على التفاعل الاجتماعي للمستخدم مع عائلته وأصدقائه ومعارفه, وأن هذا الأثر لا يعني بالضرورة تغيير الاتجاهات والقيم التي كانت سائدة من قبل ، بل قد يعني أيضاً تعزيزها والحفاظ عليها. وتوافقت هذه الأخيرة مع دراسة كاشيا(2008) و

دراسة باي(2010) في الاندماج الاجتماعي للمستخدمين داخلها وانتشارها الذي أدى إلى استمرارية التفاعل في هذه المجتمعات.

2. البعد الديني للقيم الأخلاقية:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لاستجابات أفراد العينة على العبارات المتعلقة بواقع دور المجتمعات الافتراضية في تنمية البعد الديني للقيم الأخلاقية، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول (6).

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لاستجابات أفراد العينة حول واقع دور المجتمعات الافتراضية في تنمية البعد الديني للقيم الأخلاقية

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
5	تزيد من وعيي بأحكام الدين	3.90	0.895	كبيرة	2
6	تساعد على الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر	3.82	0.868	كبيرة	3
7	تساهم في مواجهة الفكر المنحرف	3.65	0.955	كبيرة	4
8	تساعد على إظهار وسطية الإسلام	3.93	0.890	كبيرة	1
	على مستوى البعد	3.82	0.694	كبيرة	

يتضح من الجدول (6) أن واقع دور المجتمعات الافتراضية في تنمية البعد الديني للقيم الأخلاقية من وجهة نظر طالبات جامعة القصيم قد تحقق بدرجة كبيرة ومتوسط حسابي قدره(3.82). وقد يرجع ذلك إلى أنه مع مثل هذه المجتمعات ظهرت بوادر النزعة الدينية الوسطية الملائمة لمتغيرات المجتمعات وتوافقها مع الأحكام الإسلامية ورغبة العينة في المجتمع السعودي بإيصال الفكرة الصحيحة عن المجتمع الإسلامي للآخرين. وهذا ما أكدت عليه دراسة خرخاشي(2013) وهو أن: مثل هذه المجتمعات قادرة على استحضار المناسبات الدينية وكيفية التعريف بها إلى الآخر, وكذلك تمسك الطلبة بمثل هذه القيم وبشدة؛ لأنها تمثل هوية الشخصية المسلمة بحد ذاتها.

3. البعد الاقتصادي للقيم الأخلاقية:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لاستجابات أفراد العينة على العبارات المتعلقة بواقع دور المجتمعات الافتراضية في تنمية البعد الاقتصادي للقيم الأخلاقية، ويبين الجدول (7) نتائج ذلك.

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لاستجابات أفراد العينة حول واقع دور المجتمعات الافتراضية في تنمية البعد الاقتصادي للقيم الأخلاقية.

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
9	تحترم حقوق الملكية الفردية للآخرين	3.06	1.071	متوسطة	4
10	تساهم في إنجاز التعاملات التجارية بإتقان أكثر	3.74	0.865	كبيرة	2
11	تزيد من أمانتي في تسويق المنتجات الاقتصادية	3.40	0.944	كبيرة	3
12	تساعد على تبادل المنافع الاقتصادية مع	4.09	0.762	كبيرة	1

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
	الآخرين				
	على مستوى البعد	3.57	0.620	كبيرة	

يتضح من الجدول (7) ما يلي:

أن واقع دور المجتمعات الافتراضية في تنمية البعد الاقتصادي للقيم الأخلاقية من وجهة نظر طالبات جامعة القصيم قد تحقق بدرجة كبيرة, و متوسط حسابي قيمته (3.57). وقد يرجع ذلك إلى أن هذه المجتمعات أسهمت في تنمية جانب من التعاملات الاقتصادية الأخلاقية وفق دلالات وقيم إسلامية اجتماعية تحترم المنفعة والمصلحة المتبادلة. وفي السياق نفسه أتت دراسة Tsai (1998) بأنه: باستطاعتنا تكوين قيم وأهداف اقتصادية من خلال التواصل المباشر وغير المباشر ونقل المصادر والأفكار والمعلومات والاستثمار باستخدام شبكات الانترنت.

4. البعد الجمالي للقيم الأخلاقية:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لاستجابات أفراد العينة على العبارات المتعلقة بواقع دور المجتمعات الافتراضية في تنمية البعد الجمالي للقيم الأخلاقية، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لاستجابات أفراد العينة حول واقع دور المجتمعات الافتراضية في تنمية البعد الجمالي للقيم الأخلاقية.

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
13	تقدم طرق مختلفة لتجميل البيئة	3.96	0.819	كبيرة	4
14	تساعد على تبادل المعرفة التي تساهم في نمو الحس الجمالي	4.17	0.776	كبيرة	3
15	تمكن من نشر المشاهد المعبرة عن الجمال	4.31	0.732	كبيرة جدا	2
16	تطرح طرق مختلفة أفضل لتجميل المظهر الشخصي	4.38	0.751	كبيرة جدا	1
	على مستوى البعد	4.20	0.583	كبيرة	

يتضح من الجدول السابق أن واقع دور المجتمعات الافتراضية في تنمية البعد الجمالي للقيم الأخلاقية من وجهة نظر طالبات جامعة القصيم قد تحقق بدرجة كبيرة جداً ومتوسط حسابي قيمته (4.20). وقد يرجع ذلك إلى كون مفردات العينة وبهذه المجتمعات أبرزن ملامح أفكارهن وصقلن اهتماماتهن بما يتلاءم مع صورتهن الاجتماعية من خلال خلق عالم من الجمال الاجتماعي والبيئي. ويتفق هذا مع دراسة الجمال(2013) والتي أظهرت بأن: شبكات التواصل الاجتماعي استطاعت أن تخلق مجالاً عاماً أحدث تأثيراً على النسق القيمي الأخلاقي للعينة بشكل عام, وفي دعم القيم الجمالية وتعزيزها بشكل خاص.

5. البعد السياسي للقيم الأخلاقية:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لاستجابات أفراد العينة على العبارات المتعلقة بواقع دور المجتمعات الافتراضية في تنمية البعد السياسي للقيم الأخلاقية، ، ويوضح الجدول (9) نتائج ذلك.

جدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لاستجابات أفراد العينة حول واقع دور المجتمعات الافتراضية في تنمية البعد السياسي للقيم الأخلاقية.

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
17	تزيد من الإلمام بالأحداث السياسية المعاصرة	4.39	0.778	كبيرة جدا	1
18	تساهم في الدفاع عن القضايا التي تمس الوطن	4.8	0.850	كبيرة	2
19	تزيد من الإيمان بالسلام القائم على العدل	3.83	0.943	كبيرة	3
20	تساعد على إبراز المكانة السياسية للوطن	4.11	0.827	كبيرة	4
	على مستوى البعد	4.13	0.643	كبيرة	

يتضح من الجدول (9) أن واقع دور المجتمعات الافتراضية في تنمية البعد السياسي للقيم الأخلاقية من وجهة نظر طالبات جامعة القصيم قد تحقق بدرجة كبيرة ومتوسط حسابي قيمته(4.13). وقد يرجع ذلك إلى أن الفرد داخل المجتمع الافتراضي يسعى إلى إثبات جدارة وطنه ومكانته السياسية في الوقت ذاته الذي يسعى فيه إلى الإلمام بالأحداث السياسية التي تؤيد وجهة نظره وتبرر حبه لوطنه وانتمائه وولائه له. وفيه بينت دراسة محمود(2012) مدى تأثير شبكات التواصل الاجتماعي على القيم السياسية لدى الشباب, والمرتبطة بقيم الانتماء الوطني, وكانت موافقة العينة على العبارات بنسبة(91.52)، وهو ما يؤكد قوة الدور الذي تسهم به مثل هذه المجتمعات.

6. البعد الفكري للقيم الأخلاقية:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لاستجابات موافقة أفراد العينة على العبارات المتعلقة بواقع دور المجتمعات الافتراضية في تنمية البعد الفكري للقيم الأخلاقية، ويوضح الجدول (10) نتائج ذلك.

جدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لاستجابات أفراد العينة حول واقع دور المجتمعات الافتراضية في تنمية البعد الفكري للقيم الأخلاقية.

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
21	تساهم في تعزيز الأمن الفكري	3.60	0.961	كبيرة	3
22	تساهم في القدرة على طرح الآراء لمتخذي القرارات	4.00	0.816	كبيرة	2
23	تساعد على نشر الحقائق دون تحريف	2.92	1.188	متوسطة	5

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
24	تمكن من التعبير عن الرأي بحرية أكثر	4.20	0.831	كبيرة جدا	1
25	تساهم في احترام الآراء المخالفة	3.40	1.061	كبيرة	4
	على مستوى البعد	3.63	0.663	كبيرة	

يتضح من الجدول (10) أن واقع دور المجتمعات الافتراضية في تنمية البعد الفكري للقيم الأخلاقية من وجهة نظر طالبات جامعة القصيم قد تحقق بدرجة كبيرة و متوسط حسابي قيمته (3.63). وقد يرجع هذا إلى أن المجتمعات الافتراضية فتحت ساحة واسعة للتعبير عن الأفكار والآراء وتحقيق التقارب فيما بينها, في الوقت نفسه توجيه الأفكار والحفاظ على الثبات الأخلاقي لها من قبل الفقهاء والمفكرين والتربويين في ظل حرية طرح وحوار هادف. وهو ما بينته دراسة درويش (2013) بأنه: من العسير التحكم في مواقع التواصل الاجتماعي، حيث تعتمد على حسابات أفراد يملكون حرية الكلمة, إلاّ أن ثقافة المستخدم ومدى وعيه وإيمانه وإدراكه للهدف منها على اختلافها يحدد مدى صوابه واتزانه في استخدامها.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما المعوقات التي قد تحد من تفعيل دور المجتمعات الافتراضية في تنمية القيم الأخلاقية من وجهة نظر طالبات جامعة القصيم؟

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لاستجابات أفراد العينة على العبارات المتعلقة بالمعوقات التي قد تحد من تفعيل دور المجتمعات الافتراضية في تنمية القيم الأخلاقية ويوضح الجدول (11) نتائج ذلك.

جدول (11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لاستجابات أفراد العينة حول المعوقات التي قد تحد من تفعيل دور المجتمعات الافتراضية في تنمية القيم الأخلاقية.

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
1	قصور المؤسسات التربوية في إنشاء مجموعات هادفة تتبنى قضايا اجتماعية داخل المجتمعات الافتراضية	4.06	0.854	كبيرة	5
2	ندرة الدورات التدريبية التي تهدف إلى تطوير مهارات الأعضاء داخل المجتمعات الافتراضية في التفاعل الإيجابي	4.02	0.926	كبيرة	11
3	تضاؤل اهتمام المؤسسات التربوية بالإرشاد للاستخدام الأمثل للمجتمعات الافتراضية	4.04	0.900	كبيرة	7
4	ضعف المسؤولية الاجتماعية الأخلاقية عند بعض أعضاء المجتمعات الافتراضية	4.23	0.782	كبيرة جدا	3
5	ضعف سعي المؤسسات التربوية لإيجاد مجموعات اجتماعية توفق بين الكفاءة التقنية وقوة الشخصية القيمية	4.03	0.807	كبيرة	9
6	قلة الوعي الإعلامي بأهمية المجتمعات الافتراضية في تنمية القيم الأخلاقية	4.03	0.947	كبيرة	10
7	ضعف الرقابة الذاتية عند بعض أعضاء المجتمعات الافتراضية	4.31	0.776	كبيرة جدا	1
8	ضعف المشاركة في الوسوم الأخلاقية(هاشتاق Hashtag) للقيم داخل المجتمعات الافتراضية	3.74	1.000	كبيرة	15
9	قلة البرامج التربوية في المجتمعات الافتراضية	3.91	0.966	كبيرة	14
10	عدم تقدير الجهد الفردي لنشر القيم الأخلاقية في المجتمعات الافتراضية	3.97	0.966	كبيرة	12
11	قوة ترويج الوسائل الإعلامية لقيم وافدة لا تتلاءم مع القيم الأصيلة للمجتمع	4.04	0.956	كبيرة	8
12	تضاؤل اهتمام المؤسسات التربوية بنشر معالم الغزو الفكري داخل المجتمعات الافتراضية	4.06	0.954	كبيرة	6
13	ضعف الضبط والرقابة الأخلاقية على المجتمعات الافتراضية	4.28	0.815	كبيرة جدا	2
14	الحرية الزائدة لأعضاء المجتمعات الافتراضية	4.18	0.938	كبيرة	4
15	ضعف التواصل بين المفكرين والمجتمعات الافتراضية للتوعية الأخلاقية	3.96	0.991	كبيرة	13
	على مستوى البعد	4.06	0.592	كبيرة	

يتضح من الجدول (11) أن جميع هذه العبارات تمثل المعوقات التي قد تحد من تفعيل دور المجتمعات الافتراضية في تنمية القيم الأخلاقية من وجهة نظر طالبات جامعة القصيم

بدرجة كبيرة و متوسط حسابي قيمته (4.06). وقد يرجع ذلك إلى رغبة العينة بتكوين قاعدة أخلاقية تظهر قيم الفرد المسلم, والذي ينتج عنها مجتمع قيمي تحكمه المسؤولية الأخلاقية الاجتماعية. وبالرغم من ذلك إلا أن هناك حدوداً ثقافية افتراضية تقف حائلاً أمام تكوينها بينتها نتائج دراسة صالح وعبد الحي ومعوض (2013) متمثلة في المقومات الثقافية والتنشئة الاجتماعية لشخصية الفرد كاللغة والمعايير الدينية وقيمه الأخلاقية الخاصة, والتي بدورها تحدد علاقاته وتفاعلاته داخل المجتمع الافتراضي.

وهناك عبارات تحققت بدرجة كبيرة جداً من وجهة نظر طالبات جامعة القصيم حيث حصلت على متوسطات تقع في الفئة الأولى من التدريج الخماسي:

- كان أعلاها العبارة (7) (ضعف الرقابة الذاتية عند بعض أعضاء المجتمعات الافتراضية) بمتوسط حسابي قيمته (4.31)، يليها العبارة (13) (ضعف الضبط والرقابة الأخلاقية على المجتمعات الافتراضية) بمتوسط موافقة (4.28), ثم أتت العبارة(4) (ضعف المسؤولية الاجتماعية الأخلاقية عند بعض أعضاء المجتمعات الافتراضية) بمتوسط موافقة (4.23) من وجهة نظر طالبات الجامعة. وهذا ما يتفق مع دراسة صالح وعبد الحي ومعوض (2013) بكون التفاعلات الافتراضية داخلها تتحرر من القيود الرقابية والمجتمعية الطبيعية ولا تخضع لإطار أخلاقي وقيمي ذي مرجعية ثقافية واجتماعية موحدة, فتصبح التفاعلات خاضعة فقط لرؤية الفرد الذاتية وتقديراته النفعية وأهوائه الشخصية.

بينما تحققت باقي العبارات بدرجة كبيرة من وجهة نظر طالبات جامعة القصيم حيث حصلت على متوسطات تقع في الفئة الثانية من التدريج الخماسي:

- كان أعلاها العبارة (14) (الحرية الزائدة لأعضاء المجتمعات الافتراضية) بمتوسط موافقة (4.18), يليها العبارة (1) (قصور المؤسسات التربوية في إنشاء مجموعات هادفة تتبنى قضايا اجتماعية داخل المجتمعات الافتراضية) بمتوسط موافقة (4.06), و جاءت العبارة (12) (تضاؤل اهتمام المؤسسات التربوية بنشر معالم الغزو الفكري داخل المجتمعات الافتراضية) بمتوسط موافقة متفق مع العبارة السابقة. أما العبارتان (3) (تضاؤل اهتمام المؤسسات التربوية بالإرشاد للاستخدام الأمثل للمجتمعات الافتراضية) و(11) (قوة ترويج الوسائل الإعلامية لقيم وافدة لا تتلاءم مع القيم الأصيلة للمجتمع) فقد أتت بمتوسط موافقة (4.04), وجاءت العبارتان (5) (ضعف سعي المؤسسات التربوية لإيجاد مجموعات اجتماعية توفق بين الكفاءة التقنية وقوة الشخصية القيمية) و(6) (قلة الوعي الإعلامي بأهمية المجتمعات الافتراضية في تنمية القيم الأخلاقية) بمتوسط موافقة (4.03), وكانت العبارة (2) (ندرة الدورات التدريبية التي تهدف إلى تطوير مهارات الأعضاء داخل المجتمعات الافتراضية في التفاعل الإيجابي) حصلت على متوسط موافقة (4.02), أما العبارة (10) (عدم تقدير الجهد الفردي لنشر القيم الأخلاقية في المجتمعات الافتراضية) فكان متوسط موافقة طالبات الجامعة عليها (3.97), والعبارة (15) (ضعف التواصل بين المفكرين والمجتمعات الافتراضية للتوعية الأخلاقية) أتت بمتوسط موافقة (3.96), في حين كانت العبارة (9) (قلة البرامج التربوية في المجتمعات الافتراضية) قد أخذت موافقة العينة بمتوسط (3.91), وكان أدناها العبارة (8) (ضعف المشاركة في الوسوم

الأخلاقية(هاشتاق Hashtag)للقيم داخل المجتمعات الافتراضية) حيث حصلت على أقل متوسط حسابي وقيمته (3.74).

توصيات البحث:

في ضوء الإطار النظري للبحث ونتائجه, هناك عدد من التوصيات والمقترحات التالية:

1. تصميم مقرر دراسي عن التربية الإعلامية بحيث يساعد على تعليم الطالبات كيفية التعامل مع ما تبثه المجتمعات الافتراضية.

2. عقد ندوات ومؤتمرات تثقيفية على مستوى المؤسسات التربوية تهدف إلى تعريف الأفراد بالمجتمعات الافتراضية وكيفية استثمارها في تنشئة جيل مشبع بقيمه الأخلاقية.

3. تقديم دورات تدريبية وورش عمل مكثفة داخل الجامعة من خلال إعداد فريق فعال من التربويين لتحقيق أهداف التربية داخل المجتمعات الافتراضية.

4. إنشاء كرسي للأبحاث حول المجتمعات الافتراضية وعلاقتها بالفكر الأخلاقي للنهوض بالأفراد والمجتمعات فكراً ومكانةً.

5. تفعيل دور الجامعة للإفادة في الجانب الإيجابي للمجتمعات الافتراضية من خلال إنشاء مجموعات طلابية هادفة تتبنى قضايا اجتماعية وثقافية لتبادل المعرفة وتعميم الفائدة داخلها.

6. السعي لتنمية جماعات طلابية قادرة على التوليف بين الكفاءة التقنية والشخصية القيمية القوية؛ لتقديم برامج أخلاقية تنمي المستوى الأخلاقي لطالبات الجامعة .

7. العمل على زيادة الوعي الإعلامي من خلال تفعيل وسوم للقيم الأخلاقية داخلها والدعوة لمشاركتها (#هاشتاق Hashtag#).

8. إنشاء هيئة وطنية متخصصة للتوعية الإعلامية والتصدي للقيم والاتجاهات الغربية التي لا تتلاءم مع قيم المجتمع الأصيلة.

مقترحات لبحوث مستقبلية:

1. دور الأسرة في تفعيل أخلاقيات المجتمعات الافتراضية.

2. التوجهات الأخلاقية في المجتمعات الافتراضية وتأثيرها على الأفراد" تويتر نموذجاً"

3. التحديات الثقافية للتربية الإسلامية داخل المجتمعات الافتراضية.

المراجع العربية:

أحمد, صفاء حسن سرحان(2010). **تفعيل إدارة المدرسة الثانويَّة لأساليب تنمية القيم الأخلاقيَّة في ضوء منظور الإسلام**. رسالة ماجستير غير منشورة, كليَّة التَّربية, جامعة الزقازيق.

بدر, أمل محمد نبيل(2013). الدور التَّربوي لوسائل الإعلام في بناء وترسيخ القيم المجتمعيَّة: دراسة تطبيقيَّة على عَيِّنَة من المجتمع الإماراتي. **مجلة جرش للبحوث والدِّراسَات**- الأردن, مج 15, ص 149- 172.

بو معيزة, السعيد(2006). **أثر وسائل الإعلام على القيم والسلوكيات لدى الشباب دراسة استطلاعية بمنطقة البليدة**, رسالة دكتوراه غير منشورة, جامعة الجزائر.

الجمال, رباب رأفت أحمد(2013). أثر استخدام شبكات التواصل الاجتماعي على تشكيل النسق القيمي الأخلاقي للشباب السعودي. **المجلة العربية للإعلام والاتصال**, ع 95, ص 89- 346.

حجازي, سناء محمد؛ وحسن, أسماء حسن عمران(2011). المجتمعات الافتراضيَّة كآليَّة لمقابلة حاجات الشباب الجامعي دراسة من منظور بيئي على طلاب كليَّة الخدمة الاجتماعيَّة جامعة حلوان. **مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعيَّة والعلوم الإنسانيَّة** جامعة حلوان,ع 31, ج 9, ص 4305- 4355.

حجازي, هدى محمود حسن (2009).المجتمعات الافتراضيَّة كوحدة عمل لطريقة تنظيم المجتمع في ظل ثورة الاتصالات.**مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعيَّة والعلوم الإنسانيَّة**- جامعة حلوان، ع 27, ج 3, ص ص 1263- 1289.

الحربي, هباس رجاء(2013). **الشائعات ودور وسائل الإعلام في عصر المعلومات**. عمان: دار أسامة.

خرخاشي, كوثر(2013). **شبكات التواصل الاجتماعي والقيم الدينية لدى الطالب الجامعي**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة محمد خيضر بسكرة.

درويش, درويش محمد (2013).القيم الأخلاقيَّة للتواصل الاجتماعي عبر شبكة الإنترنت من منظور إسلامي. **مجلة كليَّة التَّربية بالزقازيق**- جامعة الزقازيق, ع80, ص 321- 390.

الرفاعي, محمد خليل (2011). دور الإعلام في العصر الرقمي في تشكيل قيم الأسرة العربيَّة "دراسة تحليليَّة". **مجلة جامعة دمشق**, مج27, ع1,2, ص 687- 743.

الزهراني, ضيف الله أحمد(2013). **سلامة الفكر والأخلاق طريق للحياة الطيبة**. مكة المكرمة: مكتبة الملك فهد الوطنية.

السبيعي, سعد عبيد دهام(2013). **الإعلام الجديد ودوره في تعزيز الأمن الوطني في المملكة العربيَّة السعوديَّة: دراسة تطبيقيَّة على بعض النخب السعوديَّة في مدينة الرياض**. رسالة دكتوراه غير منشورة, جامعة نايف العربيَّة للعلوم الأمنيَّة.

السويلم, مشهور سلمان محمد(2012). **المدونات الاجتماعيَّة ودورها في تعزيز الأمن الفكري: دراسة ميدانيَّة على طلاب المرحلة الثانويَّة بمدينة حائل.** رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة نايف العربيَّة للعلوم الأمنيَّة.

صالح, عادل. وعبد الحي, أسماء الهادي. ومعوض, صلاح الدين(2013). التأثيرات التربوية للمجتمعات الافتراضية. **مجلة كلية التربية**, جامعة المنصورة.

عبدلي, أحمد(د.ت). **نظرية الحتمية القيمية بين الأسلمة والتأصيل**. تم استرجاعها في 20 مايو 2015 من:https://sites.google.com/site/valuemediadeterminismtheory/feed 4

عبيدات, ذوقان؛ وعدس, عبد الرحمن؛ وعبد الحق, كايد(1416). **الدراسة العلمي مفهومه أدواته أساليبه.** عمان: دار الفكر.

عزي, عبد الرحمن (2011). **دعوة إلى فهم نظرية الحتمية القيمية في الإعلام**. تونس: الدار المتوسطية للنشر.

فؤاد, بدائي(2014). حتمية ماكلوهان لفهم قيمية عزي عبد الرحمن. **مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية**- جامعة الوادي, الجزائر، ع4, ص 112-123.

القرشي, خالد علي عباد (2014). **أخلاقيات التَّواصل الاجتماعي الإلكتروني لدى طلاب الجامعات السعوديَّة.**رسالة دكتوراه غير منشورة, كليَّة التَّربية, جامعة أم القرى.

كلية دبي للإدارة الحكومية، **تقرير الإعلام الاجتماعي العربي** . تم استرجاعه في 18 نوفمبر 2014 http://www.arabsocialmediareport.com/Twitter/LineChart.aspx?&PriMenuID=18&CatID=25&mnu=Cat.

الكيلاني, ماجد عرسان(1991). **اتجاهات معاصرة في التربية الأخلاقية**. سلسلة بحوث التعليم الإسلامي(32), المملكة العربية السعودية: جامعة أم القرى.

الكيلاني, ماجد عرسان(2002). **فلسفة التَّربية الإسلاميَّة دراسة مقارنة بين فلسفة التَّربية الإسلاميَّة والفلسفات التَّربويَّة المعاصرة**, ط2, دبي: دار القلم للنشر والتَّوزيع.

محمود, خالد صالح (2012).تأثير شبكات التَّواصل الاجتماعي على القيم الاجتماعيَّة لدى الشباب الجامعي.**مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية- جامعة حلوان.** ع 33.

المزاهرة, منال هلال(2012). **نظريات الاتصال**. عمان: دار المسيرة.

مسعودة, بايوسف(2011). الهويَّة الافتراضيَّة: الخصائص والأبعاد دراسة استكشافيَّة على عَيِّنَة من المشتركين في المجتمعات الافتراضيَّة. **مجلة العلوم الإنسانيَّة والاجتماعيَّة**- جامعة قاصدي مرباح- ورقلة- الجزائر,ع 6, ص 465- 487.

ملحم, سامي محمد(2007). **مناهج الدراسة في التربية وعلم النفس**. عمان: دار المسيرة.

نومار, مريم نريمان(2012). **استخدام مواقع الشبكات الاجتماعيَّة وتأثيره في العلاقات الاجتماعيَّة: دراسة عَيِّنَة من مستخدمي موقع الفيس بوك في الجزائر.** رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة الحاج لخضر.

الهنيدي, جمال محمد محمد (2003).إطار أخلاقي مقترح لاستخدام شبكات التَّواصل الاجتماعي في المجتمع الإسلامي وسبل تفعيله لدى طلاب وطالبات الدِّراسَات العليا بكليَّة التَّربية بالإسماعيليَّة. **مجلة الثقافة والتَّنميَة**- جمعيَّة الثقافة من أجل التَّنمية بسوهاج ، س14, ع70, ص83- 188.

المراجع الأجنبية :

Bae, Petter (2012). Social Networking Sites: Their Users and Social Implications A Longitudinal Study**. Journal of Computer-Mediated Communication**, Vol. 17, Issue 4, pp467–488, Available at http:// Onlinelibrary .wiley .com /doi/10.1111/j.1083-6101.2012.01580.x/full.

Blanchard, Anita (2008)**. Definition, Antecedents, and Outcomes of Successful Virtual Communities**, USA :university of north Carolina.

Cachia, Romaina (2008).**Social Computing Study on the Use and Impact of Online Social Networking. European commission**.join Research Center, institute for prospective Technological studies,pp1-44. Available at http:// ftp.jrc .es/ EUR doc/JRC48650.pdf.

Danesi, Marcel (2009). **dictionary of media and communication.** United States of - -America: Library of Congress.

Oliveira, Rita Vasconcelos and Teixeira, António(2011). **The Use Of InternetSocial Networks in A Pedagogical Context: A Case Study In A Basic Portuguese School**. Antonio Moreira Teixeira, University dadeAberta, Portugal.pp.1-8. Available at http://www.eden-online.org/ contents/ conferences/ OCRCs/ Porto/RO_AT.pdf.

Proulx, Serge(2004, 19-20November). **les comminute virtuelles, construisent-elles du lien social.** Colloque international: l'organisation media, dispositifsmédiatiques, sémiotiques et des médiations de l'organisation, Université Jean moulin, Lyon.

Tsai, Wenpin(1998). Social Capital and Value creation the role of intrafirmnetworks,**Academy of management journal**. Vol41, No 464- 476.

اتجاهات معلمي الرياضيات والعلوم نحو برامج التنمية المهنية وعلاقتها ببعض المتغيرات

حسن بن محمد حسان [1] **إبراهيم بن الحسين خليل [2]**

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات معلمي الرياضيات والعلوم نحو برامج التنمية المهنية وعلاقتها ببعض المتغيرات (الخبرة التدريسية – التخصص – عدد الدورات التدريبية)، إضافة إلى التعرف على مقترحاتهم لتحسين وتطوير برامج التنمية المهنية المنفذة بمكاتب التعليم التابعة لإدارة تعليم صبيا. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان المنهج المختلط(المدمج), وأعدَّا أداتين للدراسة: هما: استبانة(مقياس اتجاه) مكونة من (32) عبارة، والمقابلة. وقاما بالتحقق من صدق الأدوات وثباتها. وبلغ عدد أفراد عينة الدراسة (170) معلماً من معلمي الرياضيات والعلوم بإدارة تعليم صبيا في العام الدراسي 1436-1437هـ. وبعد جمع البيانات وتحليلها توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج, أبرزها: أن اتجاهات معلمي الرياضيات والعلوم نحو برامج التنمية المهنية بشكل عام "محايد" بمتوسط حسابي "3.42 من 5". واتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) تعزى للمتغيرات التالية:(الخبرة التدريسية – التخصص – عدد الدورات التدريبية). وفي ضوء نتائج الدراسة قدم الباحثان مجموعة من التوصيات, منها: ضرورة دراسة احتياجات المعلمين، وتقديم دورات تدريبية تلبي احتياجاتهم التدريبية, إضافة إلى ضرورة تفعيل التقنية في مجال التدريب والتنمية المهنية للمعلمين, وتقديم دورات عن بعد.

الكلمات المفتاحية: اتجاهات ـ معلمي الرياضيات والعلوم ـ التنمية المهنية.

المقدمة:

إن ما يشهده العصر الحالي من تطورات متسارعة وتحديات ومنافسات إقليمية وعالمية, وانتشار للمعرفة بشكل مستمر وبتسارع عالٍ، في شتى المجالات، ومجال التربية والتعليم على وجه التحديد, يضع مؤسسات التعليم أمام مسؤولية كبيرة، ويحتم عليها الاستجابة لحاجات المجتمع، ومواكبة التطورات، والسعي للتغلب على التحديات. وإدراكاً من وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية لأهمية كلٍّ من المعلم والمنهج الدراسي قامت بتطوير المناهج الدراسية بشكل عام ومناهج العلوم والرياضيات على وجه الخصوص ومن ذلك قيامها بترجمة ومواءمة كتب سلسلة ماجروهل القائمة على النظرية البنائية، التي تدَّرس وفقاً للتوجهات الحديثة في التعليم. ولكون المعلم يشكل أهم الركائز في المجال التربوي فقد أكد المختصون على أن هذه التوجهات الحديثة تحتاج لمعلم يتمتع بكفاءة عالية بما يضمن جودة المخرجات التعليمية (الحسين, 2012، 3). ولتحقيق ذلك والرفع من كفاءة معلمي الرياضيات والعلوم قدمت وزارة التعليم مجموعة من برامج التنمية المهنية المصاحبة للمشروع؛ بهدف أن تسهم تلك البرامج في تزويد المعلمين بالمعلومات والمهارات

[1] مكتب التعليم بالدرب، إدارة تعليم صبيا.

[2] باحث دكتوراه تعليم رياضيات بكلية التربية، جامعة الملك سعود.

والمستحدثات العلمية والتكنولوجية والنظريات التربوية التي تجعلهم أكثر تطوراً و قدرة على مواكبة تغيرات القرن وتطوراته.

وتهدف الاستجابة لحاجات المعلمين في الجوانب الأكاديمية والتربوية والتشخيصية إلى زيادة فاعليتهم في تأدية مهماتهم واستجابة لأهداف المؤسسة التربوية في تحسين النتاجات، من خلال الاستثمار الأمثل للموارد؛ فالتدريب يسهم في تغيير الاتجاهات السلبية للمعلمين, ويجعلهم أكثر انسجاماً مع الأهداف التربوية المأمولة من النظام التربوي المعمول به؛ مما يؤدي إلى أن يكونوا أكثر ألفة في تحقيق هذه الأهداف(الطيطي؛ أبو سمرة, 2012). وتتكون العملية التدريبية من سلسلة من الأنشطة والفعاليات التي ترتبط فيما بينها, في ضوء منهجية علمية محددة, تتصف بالتسلسل المنطقي الذي يؤدي إلى تحقيق الأهداف المرجوة من التدريب, لكونه مصدراً من مصادر تنمية الموارد البشرية, وتطوير كفاياتها الإدارية والفنية, لتحقق مردود إيجابي للعملية التدريبية(الطعاني ,2002 , 45).

ويرى جوسكيguskey(2000) في (الشمراني؛ الغامدي؛ الدهمش؛ منصور؛ صباح ,2015) أن برامج التطوير المهني للمعلم يفترض أن تؤدي بشكل نهائي إلى تغيير معتقدات واتجاهات المعلم؛ وبالتالي تؤدي إلى تعميق إحساس المعلم بالالتزام بتنمية حصيلته المهنية.

إن تنمية قدرات المعلمين على رأس العمل من خلال البرامج التدريبية المقدمة لهم ستسهم -بلا شك- في زيادة كفاءتهم الإنتاجية، وتزودهم بما يستجد من معلومات ومهارات, متى ما توافقت مع احتياجاتهم وتطلعاتهم في تطوير أنفسهم. وأصبح لمراكز التدريب في مكاتب التعليم القائمة على تدريب المعلمين في أثناء الخدمة دور أساسي ومكمل لتأهيل المعلم وتطويره؛ وبناء على ذلك فإن عملية تدريبهم يجب أن تكون منظمة ومحددة الأهداف والخطط. ونظراً لأهمية المعلم في تحسين العملية التعليمية تأتي هذه الدراسة للتعرف على اتجاهات معلمي الرياضيات والعلوم نحو برامج التنمية المهنية التي صاحبت المشروع ومقترحاتهم لتحسينها.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

حظي تعليم العلوم والرياضيات باهتمام من المسؤولين في وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية، فقامت بترجمة ومواءمة سلسلة ماجروهل الأمريكية, وقد صاحب المشروع العديد من البرامج التدريبية التي يؤمل منها أن تسهم في رفع الكفايات المهنية للمعلمين، وتعمل على تحسين المستوى التدريسي، بما يتوافق مع فلسفة السلسلة والتوجهات الحديثة في عمليتي التعليم والتعلم. وبمقابلة مجموعة من المشرفين التربويين الذين يقدمون هذه البرامج أفادوا أن هناك عزوفاً من المعلمين عن حضور البرامج التدريبية، ومن يحضر لا يلحظ منه التفاعل معها؛ وهذه الظاهرة دفعت للقيام بدراسة استطلاعية لعينة من معلمي الرياضيات والعلوم بلغت (10) معلمين ,حيث أوضحت الدراسة الاستطلاعية وجود اتجاهات سلبية نحو العديد من الأمور المتعلقة بالبرامج التدريبية، منها: وقت البرنامج ومدته, وإجراءات التسجيل في البرامج, وموعد الإعلان عن البرامج, والبيئة التدريبية, والأنشطة المصاحبة للبرنامج. يضاف إلى ذلك أن هناك مجموعة من الدراسات توصلت إلى وجود اتجاهات سلبية أو محايدة نحو: وقت البرنامج التدريبي, البيئة التدريبية, محتوى

البرنامج التدريبي, الأساليب والأنشطة المصاحبة للبرنامج, أداء المدربين(الحربي,2007؛ حمادة والبهبهاني, 2011؛ أبو عطوان, 2008؛ الفرا, 2013).

واستناداً لما سبق من مبررات للقيام بهذه الدراسة، وإيمانًا بأهمية آراء المعلمين ومواقفهم وخبراتهم واقتراحاتهم, وأثر ذلك في تطوير التعليم وبعد استكمال مشروع تطوير مناهج العلوم والرياضيات وحصول معظم المعلمين على جميع الحقائب التدريبية المصاحبة للمشروع, رأى الباحثان القيام بدراسة للتعرف على اتجاهات معلمي الرياضيات والعلوم نحو هذه البرامج، والاستفادة من خبراتهم والمقترحات التي يرون أنها ستسهم في تحسين برامج التنمية المهنية المقدمة لهم.

وعليه يمكن تحديد مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما اتجاهات معلمي الرياضيات والعلوم نحو برامج التنمية المهنية؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) في اتجاهات معلمي الرياضيات والعلوم نحو برامج التنمية المهنية تعزى لمتغيرات الخبرة التدريسية والتخصص وعدد الدورات التدريبية؟
3. ما المقترحات التي تساعد في الرفع من مستوى برامج التنمية المهنية المقدمة لمعلمي الرياضيات والعلوم من وجهة نظرهم؟

أهداف الدراسة:

1. التعرف على اتجاهات معلمي الرياضيات والعلوم نحو برامج التنمية المهنية المنفذة في مكاتب التعليم بإدارة تعليم صبيا.
2. التعرف على مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين اتجاهات معلمي الرياضيات والعلوم نحو برامج التنمية المهنية المقدمة لهم تعزى للمتغيرات (سنوات الخبرة التدريسية- التخصص -عدد الدورات التدريبية).
3. الوصول لمجموعة من المقترحات التي تسهم في تحسين مستوى برامج التنمية المهنية من وجهة نظر معلمي الرياضيات والعلوم.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في أنها:

1. تساعد المسؤولين عن برامج التنمية المهنية لمعلمي الرياضيات والعلوم على إعادة النظر في تصميم البرامج بما يتناسب مع احتياجات المعلمين ويحقق اتجاهات إيجابية نحوها.
2. ستقدم بيانات كمية وكيفية للقائمين على البرامج التدريبية لتعزيز الجوانب الإيجابية ومحاولة التغلب على الجوانب السلبية في مكاتب التعليم.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية:

اقتصرت الدراسة على تحديد اتجاهات معلمي الرياضيات والعلوم نحو برامج التنمية المهنية (برامج التنمية المهنية المصاحبة لمشروع تطوير مناهج الرياضيات والعلوم)المنفذة في مكاتب التعليم بإدارة تعليم صبيا، والتعرف على مقترحاتهم لتحسينها وتطويرها.

الحدود المكانية:

مكاتب التعليم في إدارة تعليم صبيا (الدرب ـ بيش ـ صبيا ـ الداير ـ العيدابي ـ فيفا).

الحدود الزمانية:

طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1436- 1437 هـ.

مصطلحات الدراسة:

الاتجاهات:

يعرف (Ajzan; Fishbein, 2005) الاتجاه بأنه: يمثل درجة حب الفرد أو كرهه لموضوع معين. والاتجاهات -عموما- إيجابية أو سلبية، لشخص، أو مكان، أو شيء، أو حدث. والاتجاهات العامة للفرد يمكن أن توفر معلومات مفيدة للتنبؤ، وشرح أنماط واسعة من السلوك.

ويذهب كل من (هاشم؛ الخليفة،2011، 146) إلى أنها: استعداد وجداني مكتسب، وثابت نسبياً, يحدد شعور الفرد وسلوكه نحو موضوعات معينة, ويتضمن حكماً عليها بالقبول أو الرفض أو الحياد, وهذه الموضوعات قد تكون أشخاصاً، أو جماعة، أو أفكاراً.

التنمية المهنية:

يعرفها(Horsley;e.t.c, 2010) بأنها عملية منهجية مستمرة؛ لمساعدة معلمي العلوم والرياضيات على بلوغ معايير عالية الجودة؛ للإنجاز الأكاديمي، وزيادة قدرتهم على السعي نحو التعلم مدى الحياة.

ويعرفها (عبد المعطي؛ زارع,2012, 293) بأنها: مجموعة متنوعة من الأنشطة الرسمية وغير الرسمية، مصممة لدعم الكفايات المهنية والأكاديمية والتربوية، لمعلمي الدراسات الاجتماعية، اللازمة لمواجهة التحديات التي قد يواجهونها في أثناء التدريس.

ويعرفها الباحثان إجرائياً بأنها: تمثل ما يقدم لمعلمي الرياضيات والعلوم في أثناء الخدمة من برامج تدريبية وورش عمل ولقاءات بهدف مساعدتهم على رفع مستوى كفائتهم التدريسية بما يتماشى مع التوجهات الحديثة في التدريس.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

ورد في مجموعة هولمز Holmes Group, أنه منذ زمن طويل وحتى الآن, فإن المعلم يعتبر مركز النقاش لأي اخفاق يحدث في التعليم, فالمعلم هو من تعلق عليه الآمال لتحسين العملية التعليمية وإصلاحها وتطويرها (صباح,2007).

ويؤكد التربويون على أنّ المعلم الجيد يمكن أن يعوض أي نقص أو تقصير مُحتمل في المناهج, والكتب, والنشاطات والبرامج المدرسية, والإمكانات المادية والفنية الأخرى (القاسم,2010).

إن المعلمين الذين يحملون اتجاهات إيجابية نحو المجتمع والتعليم يؤثرون تأثيراً إيجابياً في اتجاهات طلبتهم, فيكونون أكثر إيجابية وتفاعلاً مع مؤسساتهم التربوية والاجتماعية (المخزومي 1415ه,31).

تكوين الاتجاهات:

الاتجاهات تتكون نتيجة احتكاك الفرد بمواقف خارجية متباينة تؤثر عليه بطريقة ما, تنتهي إلى تكوين بعض الاتجاهات الخاصة التي تتجمع بعد ذلك فيما يسمى بالقيم.

وذكرت مكاري(2002) في (الحربي,2007) حيث تقول "يتكون الاتجاه عند الفرد وينمو ويتطور من خلال تفاعله مع البيئة بعناصرها ومقوماتها المختلفة, فالطفل يكتسب اتجاهاته الأولى من محيط الأسرة, فهي المصدر الأساسي لإشباع حاجات الطفل ومطالبه, ويتشرب الطفل الاتجاهات السائدة في محيط الأسرة مما يؤدي إلى نمو اتجاه إيجابي نحو والديه وأيضاً إلى ممارسته نوع من السلوك يحقق له رضا الوالدين والأسرة, وهكذا نجد أن تكوين الاتجاهات ناتجاً من البيئة التي يعيش فيها الأفراد وتؤثر عليهم تأثيراً واضحاً .

وحول المكونات الأساسية للاتجاه، أن للاتجاهات مكونات أساسية هي :

1. المكون المعرفي.
2. المكون الانفعالي.
3. المكون السلوكي.

والاتجاهات لا تتكون دفعة واحدة بل تمر بمراحل ثلاث ذكرتها (المخزومي,1415), تتضمن ما يأتي:

1. المرحلة الإدراكية:

تنطوي هذه المرحلة على احتكاك الفرد بالبيئة المحيطة التي تشمل كلاً من البيئة الطبيعية والاجتماعية.

2. المرحلة تكوين الميل:

في هذه المرحلة يتكون الميل نحو موضوع معين, كميل الفرد نحو الموسيقى أو الأغاني أو الشعر .

3. مرحلة الثبات النسبي للاتجاهات:

يتطور الميل في هذه المرحلة ويتبلور ويتحول إلى اتجاه, يميل هذا الاتجاه بدوره إلى الثبوت النسبي لدى الفرد.

أهمية التدريب في أثناء الخدمة:

تتضح أهمية التدريب في أثناء الخدمة إذا عُلم أن الحاجة للشخص مرهونة بما يحسن, ومن المعلوم أن العلوم والأعمال والأحوال الدنيوية لا تدوم على حال بل تتغير وتتحول, والمعلم والتعليم يدخلان في ذلك دخولاً أولياً, وعلى ذلك فإن التدريب في أثناء الخدمة أمر حتمي ولا مفر منه.

أورد (موسى,1416) في أهمية التدريب في أثناء الخدمة عدداً من النقاط:

1. أن التدريب في أثناء الخدمة يهيئ الفرصة أمام المتدرب لاكتساب معارف جديدة في مجال عمله.
2. أن التدريب في أثناء الخدمة يساعد على اكتساب مهارات جديدة, تتطلبها مهنة التدريب.
3. أن التدريب في أثناء الخدمة يساعد على تغيير الاتجاهات أو اكتساب اتجاهات إيجابية تجاه المهنة الممارسة من قبل المتدرب, مما يؤدي إلى رفع روحه المعنوية, وزيادة إنتاجيته بالعمل.
4. أن التدريب في أثناء الخدمة يُكسب المتدرب افاقاً جديدة في مجال ممارسة مهنته وذلك من خلال تبصرته بمشكلات مهنته وتحدياته أو اسبابها, كيفية التخلص منها, أو التقليل من آثارها على أداء العمل.
5. أن التدريب في أثناء الخدمة باستطاعته غرس مفاهيم, واكتساب اساليب التعليم المستمر في المتدرب من خلال تمكينه من مهارات التعليم الذاتي المستمر.
6. أن التدريب في أثناء الخدمة يساعد المتدرب على الانفتاح على الآخرين من زملائه بهدف تنميته مهنيًا, وذلك من خلال إيجاد فرص الاحتكاك مع الزملاء في إطار المهام والنشاطات الجماعية التي تطلب العمل التعاوني وتسييد روح الجماعة.

مراحل العملية التدريبية:

يمر البرنامج التدريبي بأربع مراحل(ماغي,1987) رئيسية هي:

أولاً: تحديد الاحتياجات التدريبية.

تعد هذه المرحلة هي الأساس التي يُبنى عليها بقية المراحل فلا تدريب بلا احتياج, والحاجة كما تراها الفتلاوي(2005، 77) "حالة نقص اجتماعية أو نفسية أو معرفية بحاجة إلى إشباع حتى يشعر الفرد بالارتياح والسرور والرضا".

وهناك عدة طرق لتحديد الاحتياجات من أهمها:
أسلوب مسح الاتجاهات، المناقشة الجماعية، إجراء مقابلة مع الموظف تقويم الأداء، التدريب بناءً على طلبات الإدارة، استبانات الحاجة التدريبية، ملاحظة السلوك، وثائق سجلات الأداء، تقويم المنتج، اختبارات المهارات، البحوث والدراسات

ثانياً: تصميم البرنامج التدريبي

يقصد بتصميم البرنامج التدريبي هو بناؤه على وفق أهداف تحدد وفق الاحتياجات التدريبية التي تحدثنا عنها في المرحلة الأولى, لذلك فإن تصميم البرامج التدريبية لا يأتي من فراغ, بل إنها تحتاج أن توضع في قالب المؤسسة التعليمية ثم تصمم وفق الاحتياجات التدريبية المحددة للموظفين المستهدفين للتدريب.

ثالثاً: تنفيذ البرنامج التدريبي

بعد ذلك يقدم البرنامج كخطة لمن هو متخصص في إدارة البرامج التدريبية, لتنفذ, فيتم اختيار من يقدم البرنامج (المدرب), والبيئة والوقت.

رابعاً: تقويم البرنامج التدريبي

تمر عملية تقويم البرنامج التدريبي بأربع مراحل:

- مرحلة التقويم قبل البرنامج التدريبي: وتتضمن تقويم أهداف البرنامج, وأهدافه, وتنظيمه, وتصميمه, واحتياجات المتدرب, ومعلوماته, وسلوكه.
- مرحلة التقويم في أثناء تطبيق البرنامج التدريبي: وتضم تقويم سير عملية التدريب والنتائج المتتالية التي يحققها وردود فعل المتدربين تجاه عملية التدريب والمعلومات والسلوك.
- مرحلة التقويم بعد انتهاء البرنامج التدريبي: وتضم تقويم نتائج البرنامج التدريبي, وسلوك المتدربين عند عودتهم لوظائفهم.
- مرحلة متابعة المتدرب بعد مرور فترة معينة: وتضم تقويم سلوك المتدربين ومدى الاستفادة من البرنامج التدريبي.

الدراسات السابقة:

بعد بحث وتقص وقف الباحثان على عدد من الدراسات ذات الصلة بهذه الدراسة، ومنها:

دراسة (بركات,2005)

هدفت إلى التعرف على تأثير الدورات التدريبية التأهيلية التي يلتحق بها المعلم في أثناء الخدمة، في امتلاكه وممارسته للكفايات اللازمة للتدريس، واتجاهه نحو المهنة؛ ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث الطريقة العشوائية الطبقية لاختيار عينة مكونة من (347) معلماً ومعلمة من المدارس الحكومية في محافظة طولكرم, واعتمد على أداتين لجمع البيانات، هما: قائمة الكفايات التدريسية، ومقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس. وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود تأثير جوهري لالتحاق المعلمين بالدورات التدريبية التي تنظمها وزارة التربية والتعليم في أثناء الخدمة، في مدى امتلاكهم الكفايات التدريسية, وبينت النتائج وجود أثر جوهري لهذه الدورات في مدى ممارسات المعلمين لهذه الكفايات, كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق جوهرية في اتجاهات المعلمين نحو مهنة التدريس يمكن عزوها إلى التحاقهم بهذه الدورات التدريبية في أثناء الخدمة, يضاف إلى ذلك توصلها إلى عدم وجود فروق جوهرية لمدى امتلاك وممارسة المعلمين للكفايات اللازمة للتدريس يمكن عزوها إلى اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس.

دراسة(عطوان,2008)

هدفت إلى التعرف على معوقات تدريب المعلمين في أثناء الخدمة بمحافظات غزة وسبل التغلب عليها, وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وصمم استبانة مكونة من (50) فقرة موزعة على (15) مجالاً, طبقت على عينة مكونة من (485) معلماً ومعلمة.

وأظهرت الدراسة مجموعة من النتائج، أهمها: وجود معوقات تعترض تدريب المعلمين في أثناء الخدمة، بعضها يتعلق بالحوافز المادية والمعنوية، وبعضها تتعلق بالاحتياجات التدريبية، وأخرى تتعلق بالأساليب والوسائل التعليمية، كما أظهرت النتائج قلة استخدام الحاسوب في التدريب.

دراسة (حماد؛ البهبهاني, 2011)

هدفت إلى التعرف على اتجاهات المعلمين الحكوميين نحو الدورات التدريبية المقدمة لهم في أثناء الخدمة، من وزارة التربية والتعليم بمحافظات غزة، وفقاً للمحاور الآتية: (محتوى البرامج التدريبية-مدربي البرامج –البيئة التدريبية-وقت تنفيذ البرامج التدريبية)، إضافة إلى معرفة أثر المتغيرات التالية: (الجنس- المرحلة التعليمية- المؤهل العلمي- سنوات الخدمة)؛ واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي على عينة مكونة من (314) معلماً ومعلمة، وتوصل إلى عدد من النتائج، مها: وجود اتجاهات إيجابية نحو الدورات التدريبية المقدمة لهم في أثناء الخدمة، نحو محوري (محتوى البرامج التدريبية-ومدربي البرامج التدريبية)، واتجاهات محايدة نحو محوري (البيئة التدريبية- ووقت تنفيذ البرامج التدريبية)، وتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو الدورات التدريبية في أثناء الخدمة تبعاً للمتغيرات (الجنس-المؤهل العلمي-سنوات الخدمة).

دراسة (الطيطي؛ أبو سمرة, 2012)

هدفت إلى التعرف على مدى توافر معايير الجودة الشاملة في برامج التدريب في مديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل، في ظل متغيرات الدراسة. وتكون مجتمع الدراسة من مشرفي التدريب في مراكز التدريب بمديريات التربية والتعليم بمحافظة الخليل، إضافة إلى المدربين والمتدربين. وتكونت عينة الدراسة -وهي عينة طبقية عشوائية- من (298) فرداً. ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان ببناء استبانة تكونت من (34) فقرة، موزعة على مجالين: أحدهما: مدى توافر معايير الجودة الشاملة في تحديد الاحتياجات التدريبية, والآخر: مدى توافرها في الاستراتيجيات التدريبية. وأظهرت نتائج الدراسة أن تقديرات أفراد عينة الدراسة لمدى توافر معايير الجودة الشاملة في برامج التدريب في مديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل كانت بدرجة متوسطة, كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لمدى توافر معايير الجودة الشاملة في هذه البرامج تعزى لمتغيرات الدراسة (المديرية, الجنس, المؤهل العلمي, الفئة, سنوات الخبرة, وعدد الدورات التدريبية)، وأظهرت عدم رضا (65.1%) من أفراد عينة الدراسة عن برامج التدريب التي تعدّها مديريات التربية في محافظة الخليل.

دراسة (الطيطي؛ أبو الحاج، 2014)

هدفت إلى التعرف على الاتجاهات السائدة لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين نحو البرامج التدريبية المقدمة لهم ونموهم المهني. واستخدم الباحثان الاستبانة أداة للدراسة، وزعت على (406) معلماً ومعلمة، جرى اختيارهم بالطريقة العشوائية، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً في متغيرات (المديرية, عدد الدورات, سنوات الخبرة)، وإلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في المتغيرات (الجنس, التخصص, المؤهل العلمي).

دراسة (الشمراني؛ وآخرون،2015)

هدفت إلى التعرف على تصورات معلمي العلوم في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية تجاه تقويم برامج التطور المهني المقدمة لهم؛ من حيث جوانب تقويمها, وطرق وأدوات جمع البيانات المتعلقة بتلك الجوانب, إضافة إلى التعرف على مستوى أهمية جوانب التقويم, وأهمية الطرق والأدوات المتبعة لجمع البيانات ؛ حيث تم تطبيق الأداة على (1693) معلماً ومعلمة في أربع إدارات تعليم، هي: (ينبع, المجمعة, صبيا, والقريات). وأظهرت النتائج أن تقويم برامج التطوير المهني لمعلمي العلوم يغطي جميع جوانب نموذج جوسكي(guskey,2000) بمستوى متوسط, مع تباين يسير بينها, وأظهرت النتائج أيضاً أن العينة ترى أهمية عالية لجوانب تقويم برامج التطوير المهني في نموذج جوسكي, وكشفت أن هناك أهمية عالية لمجموعة من الطرق والأدوات الخاصة بجمع البيانات.

دراسة (Cynthia,Benjami,2013)

هدفت إلى التعرف على اتجاهات معلمي المدارس الثانوية بمنطقة بودوتشيري بالهند، نحو برامج التنمية المهنية، وأسباب الاتجاهات السلبية نحوها. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واعتمدت الاستبانة أداة للدراسة، مكونة من (60) مفردة، ذات مقياس خماسي, وشملت الدراسة (30) معلماً من ثلاث مدارس خاصة، بواقع عشرة معلمين من كل مدرسة. وتوصلت الدراسة إلى جملة من النتائج، أهمها: أن اتجاهات المعلمين نحو برامج التنمية المهنية كانت إيجابية، وأهمية التدريب على التقنية، وأن من أهم الأسباب التي تكوَن اتجاهات سلبية لدى بعض المعلمين نحو برامج التنمية المهنية هي: غياب الحوافز, العبء التدريسي, ضعف الوعي بأهمية برامج التنمية المهنية.

دراسة شين و كاو وييه و لين (CHIEN, KAO, YEH, LIN,2012)

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الاتجاهات والدوافع والمحفزات لمعلمي المرحلة الابتدائية نحو برامج التنمية المهنية من خلال شبكة الإنترنت في شمال تايوان. وتكونت العينة من(322) معلماً ومعلمة؛ بلغت نسبة الذكور (30.7%)، ونسبة الإناث (69.3%)، جرى اختيارهم عشوائياً من 30 مدرسة. وقد استخدمت الدراسة استبانتين، إحداهما: للتعرف على اتجاهات المعلمين نحو برامج التنمية المهنية، والأخرى: للتعرف على الدوافع والمحفزات نحو برامج التنمية المهنية من خلال شبكة الإنترنت. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، أهمها: أن معلمي المرحلة الابتدائية الذين لديهم دوافع كبيرة كانوا يحملون اتجاهات إيجابية نحو برامج التنمية المهنية من خلال شبكة الإنترنت.

دراسة هورسين (Hürsen,2012)

هدفت إلى معرفة آراء المعلمين نحو أنشطة برامج التنمية المهنية في شمال قبرص؛ وتكونت عينة الدراسة من (448) معلماً ومعلمة، من المرحلة الثانوية؛ واعتمد الاستبانة أداة للدراسة، مكونة من 25 فقرة، وفق تدرج خماسي. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمها: فاعلية أنشطة برامج التنمية المهنية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات, إضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو برامج التنمية المهنية تعزى لمتغير الجنس لصالح المعلمين؛ وأظهرت أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو برامج التنمية المهنية وفقاً لمتغير الخبرة التدريسية لصالح المعلمين الأقل في الخدمة.

دراسة (Muzaffar; Malik,2012)

هدفت إلى التعرف على اتجاهات المعلمين نحو برامج التنمية المهنية المقدمة لهم، واستكشاف أسباب عدم اهتمامهم بالتدريب المتعلق بالتطوير المهني؛ إضافة إلى تحديد تأثير الدورات التدريبية المقدمة للمعلمين في التطوير المهني لهم. واقتصرت عينة الدراسة على المعلمين خريجي ست جامعات. وبلغ مجموع عينة الدراسة 60 معلماً، جرى اختيارهم عن طريق العينة العمدية. واستخدمت الدراسة استبانة مكونة من البنود المغلقة والمفتوحة. وأظهرت نتائج الدراسة عدداً من العوامل التي تجعل المعلمين لا يهتمون بصورة كبيرة بتدريبات التطوير المهني. كما أوصت بضرورة الاهتمام بالتخطيط القائم على دراسة الاحتياجات الفعلية للمعلمين ليتم في ضوئها تدريبهم؛ ليتحقق في الواقع التطوير المهني لهم. والعمل على زيادة دوافع دوافعهم، وتشجيعهم على المشاركة في التدريبات المتعلقة بالتطوير المهني.

دراسة فاركندا وسيوفينا (Farkhanda; Sufiana,2014)

هدفت إلى تقصي اتجاه المعلمين نحو الممارسة التأملية في التدريس في القطاعات العامة والخاصة في مستويات المرحلة الثانوية والجامعية بفلوريدا بالولايات المتحدة الامريكية. ولاستكشاف مواقفهم اتجاه استخدام تلك الممارسات التأمليّة من أجل فهم صعوبات تعلم طلابهم. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي؛ وجرى اختيار عينة بالطريقة العشوائية، عددها(300) معلم بالمرحلة الثانوية والجامعية؛ وتم إعداد استبانة خاصة لجمع البيانات؛ واستخدامها لتحقيق هدف الدراسة والإجابة عن أسئلتها. وقد أظهرت نتائج الدراسة عدم إدراك المعلمين عينة الدراسة لأهمية الممارسات التأملية في التدريس، ودورها في مساعدتهم على فهم صعوبات تعلم طلابهم. وأوصت الدراسة بأهمية تدريب المعلمين في المرحلة الثانوية والجامعية؛ سواء في القطاعات العامة أو الخاصة، على الممارسات التأمليّة في التدريس وأهميتها، ودورها في عملية التدريس.

دراسة لين وشنج ووي (Lin; Cheng, Wu, 2015)

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين برامج التنمية المهنية المقدمة للمعلمين، وتعلم طلابهم المواد الدراسية التي يقومون بتدريسها. واعتمدت الدراسة على أحد برامج التنمية المهنية المعروفة بتدريس القراءة المسرحية (RTTP) لمعرفة تلك العلاقة. واستمرت الدراسة عامين؛ في السنة الأولى ركزت الدراسة على تصميم برنامج التنمية المهنية وتنفيذها وتقييمها ، والتعرف على مدى رضا المشاركين من المعلمين على البرنامج RTTP، وما الذى تعلمونه، وكيفية تطبيقه على تصميم المناهج الدراسية الخاصة بالقراءة في مادة اللغة الإنجليزية. وفي السنة الثانية، اعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي لتحديد العلاقة بين تأثير اثنين من معلمي المرحلة المتوسطة المشاركين في برنامج التنمية المهنية ومدى تأثيره على تنمية مهارة القراءة لدى طلابهم، وبخاصة الطلاقة في القراءة. واعتمدت الدراسة على أداة الملاحظة بصورة منتظمة، والمقابلات، ويوميات التدريس الخاصة بالمعلمين، واختبارات المحتوى القرائي، والطلاقة اللغوية لطلابهم. وأشارت النتائج إلى أن المعلمين تعلموا كيفية تدريس المحتوى والقراءة بشكل أفضل من المحتويات الأخرى، وأصبح لديهم اتجاهُ إيجابيُ تجاه تعليم القراءة المسرحية، واعتبروها استراتيجية رائعة لتلبية مجموعة متنوعة من الاحتياجات التعليمية لطلابهم. وأحرز جميع الطلاب في المجموعة

التجريبية تقدماً كبيراً في القراءة والمهارة الخاصة بالطلاقة. وأشارت الأدلة من هذه الدراسة إلى أن برامج التنمية المهنية المقدمة للمعلمين المتعلقة بتعليم اللغة الإنجليزية أثرت بشكل ملحوظ في تنمية قدرات الطلاب ومهاراتهم في القراءة.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة منهجاً مختلطاً لتحقيق أهدافها، والذي يعرفه (شبارة،2012، 3) بأنه ذلك البحث الذي يستخدم/ يدمج طرق البحث الكمية والكيفية في أحد أو أكثر أو جميع مراحل البحث؛ للإجابة عن سؤال بحثي أو أكثر، بما يضمن درجة صدق أعلى للنتائج، وبالتالي فهما أعمق للظاهرة موضع الدراسة، /أو تعميماً أوسع لنتائجها.

حيث استخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي لمعرفة اتجاهات معلمي الرياضيات والعلوم نحو برامج التنمية المهنية, واستخدما المنهج الكيفي من خلال مقابلة مجموعة من معلمي الرياضيات والعلوم لرصد مقترحاتهم حول تحسين برامج التنمية المهنية.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي الرياضيات والعلوم في مكاتب التعليم التابعة لإدارة تعليم صبيا، وعددهم (1281) معلماً للعام الدراسي 1436-1437 هـ.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (170) معلماً, أي: ما يمثل (13.3%) من مجتمع الدراسة, جرى اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة.

توزيع أفراد العينة:

أ- توزيع أفراد العينة وفقاً لمتغير التخصص

جدول (1) : عدد أفراد العينة وفقاً لمتغير التخصص

التخصص	التكرار	النسبة المئوية
رياضيات	94	%55.3
علوم	76	%44.7
المجموع	170	%100

من الجدول (1) يتبين توزيع أفراد العينة وفقاً لمتغير التخصص؛ حيث بلغ عدد أفراد عينة معلمي الرياضيات (94) معلماً، يمثلون (55.3%) من إجمالي أفراد العينة, وبلغ عدد أفراد عينة معلمي العلوم (76) معلماً، يمثلون (44.7%) من إجمالي أفراد العينة.

ب- توزيع أفراد العينة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة التدريسية

جدول (2): عدد أفراد العينة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة التدريسية

سنوات الخبرة التدريسية	التكرار	النسبة المئوية
10 سنوات فأقل	78	%45.9
أكثر من 10 سنوات	92	%54.1
المجموع	170	%100

يتضح من الجدول (2) توزيع أفراد العينة وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة التدريسية؛ ويتضح أن عدد أفراد العينة التي تبلغ خبرتهم من10سنوات فأقل (78)، ويمثلون (45.9%) من إجمالي أفراد العينة, وبلغ عدد أفراد العينة التي تزيد خبراتهم التدريسية عن 10سنوات (92)، يمثلوا (54.1 %) من إجمالي أفراد العينة.

ت- توزيع أفراد العينة وفقا لمتغير عدد الدورات التدريبية

جدول (3): عدد أفراد العينة وفقا لمتغير عدد الدورات التدريبية

عدد الدورات التدريبية	التكرار	النسبة المئوية
5-1	37	21.8
10-6	66	38.8
أكثر من 10	67	39.4
المجموع	170	%100

يتبين من الجدول (3) توزيع أفراد العينة وفقاً لمتغير عدد الدورات التدريبية, ويظهر الجدول أن عدد المعلمين الذين تتراوح عدد دوراتهم التدريبية بين (5-1) دورات (37) معلماً، يمثلون (21.8%)؛ من العينة، وبلغ عدد المعلمين الذين تتراوح عدد دوراتهم بين (10-6) دورات(66) معلماً، يمثلون (38.8%) من إجمالي العينة؛ وبلغ عدد المعلمين الذين تزيد دوراتهم التدريبية عن 10 دورات تدريبة (67) معلماً، يمثلون (39.4 %).

أداتا الدراسة:

استخدم الباحثان أداتين لجمع بيانات الدراسة الحالية، هما: الاستبانة، والمقابلة، وتفصيلهما كالآتي:

الأداة الأولى: الاستبانة

استخدمت الاستبانة أداة للدراسة بهدف التعرف على اتجاهات معلمي الرياضيات والعلوم نحو برامج التنمية المهنية؛ وقسمت إلى ثلاثة أجزاء: الجزء الأول يتعلق بالبيانات الشخصية لأفراد العينة، شملت (الاسم, الخبرة التدريسية, التخصص, عدد الدورات التدريبية).

أما الجزء الثاني فجاء مكوناً من (32) عبارة، يقابلها تدرج ليكرت الخماسي على النحو الآتي: (موافق بشدة =5, موافق =4, محايد=3, لا أوافق= 2, لا أوافق بشدة= 1).

وجاء الجزء الثالث لطرح سؤال مفتوح في نهاية الأداة للتعرف على المقترحات التي تسهم في تحسين مستوى برامج التنمية المهنية من وجهة نظرهم.

خطوات بناء الاستبانة:

1. قام الباحثان بالاطلاع على الأدب التربوي المكتوب والدراسات السابقة التي تناولت جانبي برامج التنمية المهنية والاتجاهات حولها، ومن أبرزها ما كتبه (الطيطي؛ أبو الحاج، 2014؛ الشمراني وآخرون ،2015).
2. إجراء استفتاء إلكتروني لرصد مجموعة من الاتجاهات الإيجابية والسلبية نحو برامج التنمية المهنية المقدمة في مكاتب التعليم.
3. مقابلة مجموعة من المعلمين والاستفادة من آرائهم واتجاهات نحو البرامج لرصدها في الاستبانة (مقياس الاتجاه).
4. عرضت الأداة في صورتها الأولية -التي تكونت من 35 عبارة (إيجابية وسلبية)- على مجموعة من المحكمين والمختصين في مجالات تعليم الرياضيات والعلوم والقياس النفسي والاستفادة من آرائهم.
5. قام الباحثان بحساب صدق الأداة وثباتها.

صدق أداة الدراسة وثباتها:

1-صدق الأداة

للتعرف على صدق أداة الدراسة قام الباحثان بعرضها على مجموعة من أساتذة المناهج وطرق التدريس والقياس النفسي، ومجموعة من المشرفين التربويين والمعلمين فيما يُعرف بصدق المحكمين , واستناداً إلى آراء المحكمين أعيدت صياغة بعض الفقرات لغوياً, وعدّلت بعض الفقرات, وتم إضافة بعض الفقرات وحذف بعضها. واعتمد الباحثان الفقرات التي كان معدل اتفاق المحكمين اتجاهها(80%) فأعلى؛ وبذلك أصبحت الأداة مكونة من (32) عبارة.

2- ثبات الأداة

تم حساب ثبات الأداة بطريقتين هما:

أ- **الاتساق الداخلي:**

- عرضت الأداة في صورتها الأولية -التي تكونت من 35 عبارة (إيجابية وسلبية)- على مجموعة من المحكمين والمختصين في مجالات تعليم الرياضيات والعلوم والقياس النفسي والاستفادة من آرائهم.
- طبقت الأداة على عينة استطلاعية عددها (35) معلماً, وتم حساب معامل

الفقرة	معامل الارتباط بالمحور	الفقرة	معامل الارتباط بالمحور	الفقرة	معامل الارتباط بالمحور
١	.٢٧٠*	١٣	.٤٠٦**	٢٥	.٦٨٢**
٢	.٢٠٢	١٤	.٦٠٦**	٢٦	.٤٦٩**
٣	.٦٦٠**	١٥	.٣٢٨*	٢٧	.٦٠٧**
٤	.٦٠٤**	١٦	.٥٠٤**	٢٨	.٢٨٤*
٥	.٤٩٩**	١٧	.٥٩٠**	٢٩	.٤١٠**
٦	.٥٠٢**	١٨	.٤٥٤**	٣٠	.٦٢٨**
٧	.٣٣٦*	١٩	.٤٦٨**	٣١	.٦٤٢**
٨	.٢٧٣*	٢٠	.٣٤٤**	٣٢	.٤٩٢**
٩	.١٨١	٢١	.٦٢١**	٣	.٥١٨**
١٠	.٦٥٥**	٢	.٥٥٨**	٤	.٣٤٣**
١١	.١٧٤	٢٣	.٦٤٨**	٣٥	.٢٧٠*
١٢	.٥٤٣**	٢٤	.٥٨١**		

ارتباط بيرسون لحساب الارتباط بين كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس، وجدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4): علاقة درجة كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس

يتضح من جدول (4) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقياس تتراوح ما بين (174. – 682.) وجميعها موجبة, إضافة إلى أن لها دلالة إحصائية عند مستوى (05, 0) فأقل، عدا الفقرات التالية: (2) "توزيع الدورات يتم بين المعلمين بعدالة", (9) "لا يوجد محفزات مادية", (11) " المدربون لا يملكون مهارات تدريبية" والتي تم حذفها من المقياس. مما يعني إمكانية الوثوق بأداة الدراسة.

ب- الفا كرونباخ:

بحساب معامل ثبات الفا كرونباخ بلغ ثبات الأداة 00.902 وهذا يدل على أن الأداة تتمتع بدرجة عالية من الثبات، يمكن الاعتماد عليها والوثوق بنتائجها.

الأداة الثانية: المقابلة

قام الباحثان بالإجراءات التالية:

أولاً: الاطلاع على بعض المراجع والدراسات والبحوث السابقة في مجال التنمية المهنية لمعلمي الرياضيات والعلوم, ومشروع تطوير المناهج "سلسلة ماجروهيل.

ثانياً: إعداد استمارة المقابلة للتعرف على مقترحات معلمي الرياضيات والعلوم لتحسين برامج التنمية المهنية. وذلك بإتباع الخطوات التالية :

1. تحديد الهدف من استمارة المقابلة.
2. إعداد الصورة الأولية للاستمارة.
3. ضبط استمارة المقابلة والتحقق من مصداقيتها وموثوقيتها.

1. تحديد الهدف من استمارة المقابلة:

هدفت استمارة المقابلة للتعرف على مقترحات معلمي الرياضيات والعلوم لتحسين برامج التنمية المهنية.

2. إعداد الصورة الأولية لاستمارة المقابلة:

تم وضع الصورة الأولية لاستمارة المقابلة بحيث تتضمن مجموعة من الأسئلة المفتوحة والمحددة سلفاً والتي تسمح بإجراء حوار مثمر ومعمق حول وجهة نظر ورؤى معلمي الرياضيات والعلوم لبرامج التنمية المهنية المقدمة لهم في مكاتب التعليم التابعة لإداراتهم، والمتعلقة بسلسلة ماجروهيل، وأهميتها من حيث تحسين أدائهم, وارتباطها بحاجاتهم التدريبية, واجراءات وبيئة التدريب.

3. ضبط استمارة المقابلة والتحقق من مصداقيتها وموثوقيتها:

أولاً : مصداقية استمارة المقابلة:

قام الباحثان بالتأكد من صدق استمارة المقابلة بطريقة صدق المحكمين؛ حيث تم عرض استمارة المقابلة على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين

في مناهج وطرق تدريس الرياضيات والعلوم, والمشرفين ومعلمي الرياضيات والعلوم المتميزين, وذلك لأخذ رأيهم في:

- دقة أسئلة استمارة المقابلة ووضوحها.
- تحقيق الأسئلة للهدف من المقابلة.
- إضافة ما هو مناسب من الأسئلة.
- حذف الأسئلة لعدم مناسبتها.
- تقديم أي ملاحظات يرونها مناسبة.

وقد استجاب الباحثان لآراء المحكمين وقاما بإجراء ما يلزم من حذف وتعديل في ضوء المقترحات المقدمة.

ثانياً: موثوقية استمارة المقابلة:

تم حساب موثوقية المقابلة من خلال عرض الأسئلة المتضمنة باستمارة المقابلة على عينة استطلاعية من معلمي الرياضيات والعلوم بلغ عددها خمسة معلمين من خارج عينة الدراسة، ثم إعادة هذه الأسئلة مرة ثانية بعد أسبوعين على نفس المعلمين، والتأكد من صدق المعلومات التي حصل عليها الباحث خلال المقابلتين.

إجراءات الدراسة:

1. الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة التي تناولت موضوع الدراسة.
2. تصميم الأداة في صورتها الأولية مكونة من 35 عبارة (إيجابية وسلبية)، وقام الباحثان بعرضها على المحكمين والاستفادة من آرائهم وخبراتهم، والقيام بعمل تعديلات وإضافة أو حذف بعض العبارات, وتم اعتماد (32) عبارات بلغت نسبة الاتفاق عليها80% فأعلى، يقابلها تدرج ليكرت الخماسي على النحو الآتي (موافق بشدة = 5, موافق=4, محايد= 3, لا أوافق=2, لا أوافق بشدة= 1) للعبارات الإيجابية، وعكس ذلك وضع للعبارات السلبية.
3. حساب صدق الأداة وثباتها.
4. توزيع الأداة على العينة وانتظار الاستجابة، واستمر مدة شهر تقريباً؛ وقد تم الاستفادة من مجموعة من المشرفين التربويين في مكاتب التعليم المختلفة.
5. رصد استجابات أفراد العينة باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS.
6. تصنيف استجابات أفراد العينة، وتحديد الاتجاهات نحو كل عبارة من عبارات المقياس وفق الآتي:(1- أقل من 2.3 اتجاه سلبي)؛ (من 2.3 – أقل من 3.7 اتجاه محايد)؛ (3.7 – 5 اتجاه إيجابي).
7. إجراء مقابلة مع عينة قوامها (20) معلماً من معلمي الرياضيات والعلوم لرصد اقتراحاتهم لتحسين برامج التنمية المهنية المقدمة لهم في مكاتب

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة

1. التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية؛ للتعرف على اتجاهات المعلمين نحو برامج التنمية المهنية.
2. معامل ارتباط بيرسون لحساب الاتساق الداخلي لعبارات المقياس.
3. اختبار "ت" " t-test" لعينتين مستقلتين؛ للتعرف على الفروق في اتجاهات أفراد العينة وفقاً لمتغيري (الخبرة التدريسية- التخصص).
4. اختبار تحليل التباين الأحادي On Way ANOVA للتعرف على الفروق في اتجاهات أفراد العينة وفقاً لمتغير عدد الدورات التدريبية.
5. معادلة كرونباخ ألفا لحساب ثبات الاستبانة.

نتائج الدراسة

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

للإجابة عن السؤال الأول: **ما اتجاهات معلمي الرياضيات والعلوم نحو برامج التنمية المهنية؟** تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لاستجابات أفراد العينة، والجدول (5) يوضح ذلك:

جدول(5): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة لعبارات المقياس

م	العبارة	الاستجابة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاتجاه
		موافق بشدة		موافق		محايد		غير موافق		غير موافق بشدة				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
1	حضوري البرامج التدريبية يحسن من أدائي التدريسي	66	38.8	78	45.9	18	10.6	1	.6	7	4.1	4,15	.934	ايجابي
2	المعلومات الواردة في الحقائب التدريبية تزيد من حصيلتي المعرفية	47	27.6	78	45.9	23	13.5	12	7.1	10	5.9	3.82	1.095	محايد
3	أتمنى أن تتاح لي فرصة حضور البرامج التدريبية بشكل دوري	82	48.2	45	26.5	28	16.5	12	7.1	3	1.8	4.12	1.039	ايجابي
4	إجراءات التسجيل في البرامج التدريبية واضحة وسهلة	35	20.6	53	31.2	39	22.9	30	17.6	13	7.6	3.39	1.213	محايد
5	يتعامل المدربون باحترافية مع المتدربين	26	15.3	61	35.9	49	28.8	23	13.5	11	6,5	3.40	1.101	محايد

م	العبارة	الاستجابة								المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاتجاه
		موافق بشدة		موافق		محايد		غير موافق	غير موافق بشدة			
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
6	التدريب في الفترة الصباحية يعوق خطتي الدراسية	22	12.9	44	25.9	25	14.7	44	25.9	35	20.6	2.85	1.359	محايد
7	أتمنى أن تنفذ البرامج التدريبية في الفترات المسائية	33	19.4	34	20	30	17.6	41	24.1	32	18.8	2.97	1.408	محايد
8	البرامج التدريبية ترفع من كفاءتي المهنية	66	38.8	82	48.2	14	8.2	6	3.5	2	1.2	4,2	.826	ايجابي
9	أتعرف على استراتيجيات التدريس المناسبة لفلسفة السلسلة	39	22.9	81	47.9	33	19.4	10	5.9	7	4.1	3.79	.996	ايجابي
10	اللقاءات التدريبية مضيعة للوقت	26	15.3	70	41.2	23	13.5	39	22.9	12	7.1	3.35	1.193	محايد
11	البرامج التدريبية لا ترتبط بحاجتي التدريبية	14	8.2	37	21.8	40	23.5	56	32.9	23	13.5	3.22	1.174	محايد
12	البرامج التدريبية تأخذ وقتاً طويلاً	19	11.2	58	34.1	35	20.6	45	26.5	13	7.6	3.15	1.160	محايد
13	أشعر بالملل عند حضوري البرامج التدريبية في نهاية الأسبوع	19	11.2	36	21.2	37	21.8	54	31.8	24	14.1	3,16	1.234	محايد
14	البرامج التدريبية التي نتلقاها غير مهمة	9	5.3	37	21.8	42	24.7	60	35.3	22	12.9	3.29	1.106	محايد
15	أنشطة البرامج التدريبية المصاحبة جيدة	17	10	74	43.5	45	26.5	32	18.8	2	1.2	3.42	.947	محايد
16	لست متحمسا كثيراً للمشاركة في البرامج التدريبية القادمة	25	14.7	71	41.8	20	11.8	37	21.8	17	10	2.71	1.243	محايد
17	أشعر بالإجهاد حينما أشترك في البرامج التدريبية	9	5.3	40	23.5	35	20.6	63	37.1	23	13.5	3.30	1.130	محايد
18	تساعدني البرامج التدريبية في التعاملمع أنماط المتعلمين المختلفة	51	30	75	44.1	23	13.5	18	10.6	3	1.8	3.91	.984	ايجابي

م	العبارة	الاستجابة								المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاتجاه
		موافق بشدة		موافق		محايد		غير موافق	غير موافق بشدة			
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
19	أفضل البرامج التدريبية على غيرها من المهام التي أكلف بها	39	22.9	49	28.8	44	25.9	34	20	4	2.4	3.50	1.121	محايد
20	أرى أن البرامج التدريبية تعود بالنفع على الطالب	54	31.8	66	38.8	28	16.5	18	10.6	4	2.4	3.87	1.052	ايجابي
21	لا أقتنع بما يقدم في البرامج التدريبية لذا لا أطبق ما أتعلمه منها	16	9.4	36	21.2	37	21.8	49	28.8	32	18.8	3.26	1.252	محايد
22	يحتاج كل المعلمين للبرامج التدريبية	38	22.4	19	11.2	14	8.2	43	25.3	56	32.9	2.65	1.570	محايد
23	أتجنب المشاركة في البرامج التدريبية	17	10	43	25.3	22	12.9	51	30	37	21.8	3.28	1.324	محايد
24	أحث زملائي في المدرسة على حضور البرامج التدريبية	43	25.3	64	37.6	46	27.1	12	7.1	5	2.9	3.75	1.008	ايجابي
25	البيئة التدريبية مريحة	28	16.5	67	39.4	41	24.1	26	15.3	8	4.7	3.48	1.084	محايد
26	الإجراءات والأنظمة لحضور الدورات التدريبية سلسة ومرنة	25	14.7	72	42.4	36	21.3	25	14.7	12	7.1	3.43	1.124	محايد
27	الأنشطة المصاحبة للبرامج التدريبية مشوقة وممتعة	17	10	53	31.2	48	28.2	44	25.9	8	4.7	3.14	1.049	محايد
28	لا ضرورة للبرامج التدريبية في حياتنا العملية	24	14.1	33	10.4	13	7.6	49	28.8	51	30	3.41	1.446	محايد
29	تشجع البرامج التدريبية الأفكار الجديدة والتطويرية وتدعمها	39	22.8	86	50.6	24	14.1	17	10	4	2.4	3.81	.975	ايجابي
30	تحرص البرامج التدريبية على تعزيز قيم الانتماء للوطن لدى المعلمين	45	26.5	63	37.1	42	24.7	10	5.9	10	5.9	3.72	1.099	ايجابي
31	يتم الإعلان عن البرامج التدريبية ومواعيدها في وقت مناسب	19	11.2	51	30	38	22.4	51	30	11	6.5	3.09	1.142	محايد

م	العبارة	الاستجابة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاتجاه
		موافق بشدة		موافق		محايد		غير موافق		غير موافق بشدة				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
32	تتوفر في البيئة التدريبية الأدوات والتقنيات المناسبة للبرامج التدريبية	17	10	66	38.8	34	20	41	24.1	12	7.1	3.21	1.130	محايد
	المتوسط العام للمقياس											3.42	1.064	محايد

يتضح من جدول(5) أن المتوسطات الحسابية لعبارات المقياس تتراوح بين(2.65 – 4.20)، حيث كانت اتجاهات معلمي الرياضيات والعلوم ايجابية نحو العبارات التالية:

حضوري البرامج التدريبية يحسن من أدائي التدريسي، أتمنى أن تتاح لي فرصة حضور البرامج التدريبية بشكل دوري، البرامج التدريبية ترفع من كفاءتي المهنية، أتعرف على استراتيجيات التدريس المناسبة لفلسفة السلسلة، تساعدني البرامج التدريبية في التعامل مع أنماط المتعلمين المختلفة، أرى أن البرامج التدريبية تعود بالنفع على الطالب، أحث زملائي في المدرسة على حضور البرامج التدريبية، تشجع البرامج التدريبية الأفكار الجديدة والتطويرية وتدعمها، تحرص البرامج التدريبية على تعزيز قيم الانتماء للوطن لدى المعلمين. بينما كانت اتجاهات أفراد العينة نحو العبارات الأخرى في المقياس بمستوى " محايد". ويلاحظ عدم وجود اتجاهات سلبية نحو عبارات المقياس مما يشير إلى أن مستوى برامج التنمية المهنية مناسبة إلى حد ما، حيث بلغ المتوسط العام لمقياس الاتجاه (3.42)؛ مما يعني أن اتجاهات المعلمين نحو برامج التنمية المهنية اتسمت بـ"محايد". وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة (الطيطي؛ أبو الحاج, 2014)، وتختلف عن النتيجة التي توصلت إليها دراسة (عبدالرحمن؛ تادرس, 2013).

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة(0.05) في اتجاهات معلمي الرياضيات والعلوم نحو برامج التنمية المهنية تعزى للمتغيرات(الخبرة التدريسية - التخصص- عدد الدورات التدريبية)؟

أ- وفقا لمتغيري الخبرة التدريسية و التخصص:

تم حساب اختبار "ت" (t-test) للتعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات اتجاهات أفراد العينة وفقاً لمتغيري التخصص والخبرة التدريسية, وجاءت النتائج كما في جدول(6) الآتية:

جدول (6): نتائج اختبار "ت" (t-test) للتعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات اتجاهات أفراد العينة وفقا لمتغيري الخبرة التدريسية والتخصص

متغير الدراسة	فئة المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	دلالتها عند (,05)
الخبرة التدريسية	10 سنوات فأقل	78	119.0641	17.35672	.174	.710 غير دالـــة
	أكثر من 10 سنوات	92	118.5978	17.49666		
التخصص	رياضيات	94	120.2021	16.68918	1.161	.732 غير دالـــة
	علوم	76	117.0921	18.16750		

يتضح من جدول (6) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(0.05) بين اتجاهات أفراد العينة يعزى لمتغير الخبرة التدريسية؛ وهذه النتيجة تختلف مع نتائج دراسات (الطيطي؛ أبو الحاج, 2014؛ عبدالرحمن؛ تادرس, 2013 ؛Hursen,2012) التي توصلت إلى وجود فروق في اتجاهات المعلمين يعزى لمتغير الخبرة التدريسية. وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسات (الفرا؛ 2013؛ حماد؛ البهبهاني, 2011). وتبين من الجدول أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص؛ وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة (الطيطي ؛ أبو الحاج , 2014) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات المعلمين نحو برامج التنمية المهنية تعزى لمتغير التخصص.

وقد يعزى ذلك لكون أفراد العينة يتبعون لنفس الإدارة التعليمية حيث تتفق الإجراءات والبرامج في مكاتب التعليم المختلفة, كذلك يمكن إيعاز عدم وجود الفروق لكون مقررات العلوم والرياضيات تم تطويرها في نفس المشروع وبنفس الخطوات وبالتالي فإن هذا يدعو لاتفاق الموقف بين أفراد العينة.

ب- وفقاً لمتغير عدد الدورات التدريبية:

تم استخدام اختبار التباين الأحادي (On Way ANOVA) للتعرف على مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في اتجاهات معلمي الرياضيات والعلوم نحو برامج التنمية المهنية تعزى لمتغير عدد الدورات التدريبية. والجدول (7) يوضح ذلك.

جدول (7): تحليل التباين الأحادي (On Way ANOVA) للمجموعات وفقاً لمتغير عدد الدورات التدريبية

مصدر الاختلاف	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	206.786	2	103.393	3,40	0.714 غير دالة
داخل المجموعات	50857.190	167	304,534		
المجموع الكلي	51063.976				

يتضح من الجدول (7) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في اتجاهات أفراد العينة تعزى لمتغير عدد الدورات التدريبية؛ ويعزى ذلك لتوجه الوزارة لتقديم حقائب تدريبية في الآونة الأخيرة متنوعة، بهدف مساعدة المعلمين على تحسين الأداء التدريسي، ومساعدتهم على تدريس مقررات الرياضيات والعلوم المترجمة والمواءمة لسلسلة ماجروهل وفقاً لفلسفتها، وتقدَّم للمعلمين بمختلف خبراتهم التدريسية؛ بحيث لا تقل عن (5-4) برامج تدريبية، مما قد يساعد في تقارب الاتجاهات والمواقف نحو البرامج؛ وقد يعزى كذلك إلى كون البرامج التدريبية تقدم للمعلمين دون تحديد الاحتياجات التدريبية لكل معلم.

وتختلف نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة (الطيطي؛ أبو الحاج, 2014) التي توصلت إلى وجود اختلاف في اتجاهات المعلمين وفقاً لمتغير عدد الدورات التدريبية, لكنها تتفق مع نتيجة دراسة (بركات,2005).

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

للإجابة عن السؤال: **ما المقترحات التي تساعد في الرفع من مستوى برامج التنمية المهنية المقدمة لمعلمي الرياضيات والعلوم من وجهة نظرهم؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم إضافة سؤال مفتوح نهاية الاستبانة(المقياس)، إضافة إلى القيام بمقابلة استهدفت (20) معلما من معلمي الرياضيات والعلوم؛ للتعرف على أبرز المقترحات التي يرون أنها ستسهم في الرفع من مستوى برامج التنمية المهنية المقدمة في أثناء الخدمة. ويمكن تقسيم المقترحات التي قدمها المعلمون إلى ثلاث مراحل: (قبل بدء البرنامج التدريبي- في أثناء البرنامج التدريبي – بعد البرنامج التدريبي. تفصيلها كالآتي:

قبل بداية البرنامج التدريبي:

هناك اتفاق بين المعلمين على ضرورة أن يتم إعلان البرامج التدريبية قبل بداية العام الدراسي في المواقع الإلكترونية لقسم التدريب والابتعاث، وأن يتم التسجيل في البرنامج إلكترونيا؛ وفقا لاحتياجات كل معلم, وأن تكون المدة المحددة للبرنامج التدريبي تتوافق مع أهدافه ومحتواه، إضافة إلى تجنب الإطالة في البرنامج؛ لأن ذلك ينتج عنه ملل من البرنامج التدريبي، وتكوين اتجاه سلبي نحو برامج التنمية المهنية، إضافة إلى تجنب التقليص المخل بأهداف البرامج, وذهب آخرون إلى اقتراح أن تقدم البرامج في مواقع مجهزة، وفي بيئات مختلفة، واستقطاب مدربين محترفين وأساتذة الجامعات لتقديم البرامج التدريبية، التي يرون أنها سوف يكون لها دور في تحفيز المعلمين على الحضور والتفاعل، كذلك الاتفاق مع مراكز تدريب متخصصة للتعاون مع مكاتب التعليم في تقديم مجموعة من البرامج التدريبية المتعلقة بتطوير الذات، وتطوير الأداء التدريسي؛ وعدم اقتصار البرامج التدريبية على تطوير الأداء التدريسي؛ فالبعض يرى أن هناك حاجة ماسة لمجموعة من برامج تطوير الذات، مثل: (تنظيم الوقت –التواصل ....الخ), ويقترح آخرون الاستفادة من خبرات المعلمين الذين يمتلكون مهارات التدريب؛ وأكدوا أن هذا سيشكل حفزاً للمعلم ودافعاً لغيره من المعلمين لإثراء الوسط التربوي، إضافة لمعرفته بواقع التدريس، والمناهج المدرسية، وأنماط المتعلمين. ويرى آخرون أهمية استغلال التقنية وتقديم برامج تدريبية عن بعد؛ وذلك مراعاة لظروف بعض المعلمين. واقترحت مجموعة من المعلمين أهمية التنسيق بين مكاتب

التعليم ومديري المدارس؛ لتسهيل عملية حضور البرامج التدريبية، وأن يكون عدد المشاركين في البرنامج التدريبي يتناسب مع بيئة التدريب وإمكاناتها.

خلال البرنامج التدريبي:

بعد تحليل البينات والمقترحات اتضح أن هنالك إجماعاً من المعلمين على أهمية التطبيق العملي لأبرز النقاط التي يستهدفها البرنامج التدريبي، وعدم الاكتفاء بعرض المادة العلمية, إضافة إلى أهمية إعطاء الفرصة للمتدربين (المعلمين)؛ لطرح أفكارهم وتجاربهم المتعلقة بالبرنامج التدريبي، وعدم الاكتفاء بالاستماع، ومثل هذا سيكون لديهم اتجاهاً إيجابياً نحو برامج التدريب، ويشعرهم بأهميتهم، وأنهم جزء أساسي من المنظومة التعليمية التي تستهدف تحسين التعليم على وجه العموم والأداء التدريسي على وجه الخصوص.

بعد نهاية البرنامج التدريبي:

يرى أغلبية المعلمين أن ينتهي البرنامج التدريبي بدرس تطبيقي أو أكثر، يكلف به أحد المتدربين، على أن يحضره جميع المتدربين، مع تحديد قائمة بالممارسات الصفية (التدريسية) التي تحقق أهداف البرنامج؛ بهدف التحقق من مدى استيعاب الهدف من البرنامج، وتعديل نواحي القصور، والإجابة عن بعض التساؤلات التي قد تظهر في الواقع، ولا يتم التطرق لها في أثناء البرنامج (نظرياً)، وتعزيز الممارسات السليمة، ونشر ثقافة تبادل الخبرات في أوساط المعلمين. ويرى بعض المعلمين أهمية قياس أثر البرنامج التدريبي؛ من خلال زيارات المشرفين للمعلمين بعد انتهاء البرنامج في مدة لا تتجاوز الأسبوعين, إضافة إلى أنه من المهم توزيع استبانة للمتدربين بعد الانتهاء من البرنامج التدريبي لتقويم البرنامج وتقديم التغذية الراجعة والمقترحات لتحسين أداء المدربين أو الإضافة والحذف والتعديل على محتوى الحقيبة التدريبية. ويرى آخرون أهمية تقديم مكافآت مالية أو رمزية للمتدربين أو المتميزين استناداً لمعايير محددة وواضحة؛ حتى يكون دافعاً ومحفزاً للحضور والتفاعل والمشاركة في جميع اللقاءات التربوية.

التوصيات:

بعد جمع البيانات وتحليلها ومقارنة نتائجها بنتائج الدراسات السابقة يوصي الباحثان بالآتي:

1. أن تقدم الدورات التدريبية للمعلمين وفقاً لاحتياجاتهم التدريبية، وهذا يتطلب دراسة الاحتياجات بشكل مستمر.
2. تفعيل التقنية في مجال التدريب والتنمية المهنية للمعلمين، وتقديم دورات عن بعد.
3. إعطاء المعلمين فرصة كافية للمشاركات وتقديم الاقتراحات القبلية والبعدية لاختيار البرامج وتقويمها أو تقديمها.
4. ضرورة قياس أثر البرنامج التدريبي بواسطة حضور حصة دراسية من قبل المشرف التربوي أو مدير المدير في مدة لا تتجاوز الأسبوعين، وأن تعد قائمة مؤشرات دقيقة للقياس.
5. أن يتضمن جدول البرنامج التدريبي تطبيق عملي لتحقيق أهداف البرنامج (التدريب المهني المنتهي بالتطبيق).

المقترحات:

1. القيام بدراسات تهدف إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي الرياضيات والعلوم.
2. دراسة واقع برامج التنمية المهنية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التروبين.
3. قياس أثر برامج التنمية المهنية ومدى انعكاسها على تحصيل الطلاب.

المراجع العربية:

أبو عطوان، مصطفى(2008). معوقات تدريب المعلمين أثناء الخدمة وسبل التغلب عليها بمحافظات غزة. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

بركات، زياد(2005). الدورات التدريبية أثناء الخدمة وعلاقة ذلك بفاعلية المعلم واتجاهاته نحو مهنة التدريس. **مجلة اتحاد الجامعات العربية**، الأردن، 45، 211-256.

الحربي، صالح بن جارالله(2007). اتجاهات المعلمين نحو البرامج التدريبية المقدمة لهم. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة أم القرى.

الحسين، سمية حامد(2012). برنامج تدريبي مقترح لتنمية الأداء المهني لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية في ضوء متطلبات المناهج المطورة. **رسالة دكتوراه غير منشورة**، معهد الدراسات التربوية جامعة القاهرة، مصر.

حماد، حسن محمود؛ البهبهاني؛ شحدة سعيد(2011). اتجاهات معلمي الحكومة نحو الدورات التدريبية التي تلقوها أثناء الخدمة بمحافظات غزة. **مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)**، 19 (2)، 343 -396.

شبارة، رامي السيد(2012). مناهج البحث المدمج: نحو رؤية جديدة لمناهج البحث التربوي في فتحي يونس وآخرون (محررون)، **مجلة القراءة والمعرفة**، 12، 1-25.

الشمراني، سعيد محمد؛ الغامدي، سعيد عبدالله؛ الدهمش، عبدالولي حسين؛ منصور، ناصر صلاح الدين؛ صباح، سائد أحمد(2015). تطورات معلمي العلوم في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية حول تقويم برامج التطور المهني المقدمة لهم. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، 16(3)، 93- 127.

الطعاني، حسن أحمد(2002م). **التدريب مفهومه, فعالياته، بناء البرامج التدريبية وتقويمها**. ط1، عمان: دار الشرق.

الطيطي، محمد عبد الإله؛ عزمي؛ أبو الحاج(2014). الاتجاهات السائدة لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين نحو البرامج التدريبية المقدمة لهم ونموهم المهني. **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية**، 2 (6)، 110-71.

الطيطي، محمد عبدالاله؛ أبوسمرة، محمود(2012). مدى توافر معايير الجودة الشاملة في برامج التدريب في مديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل. **المجلة التربوية**، 27(105) (الجزء الأول)، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت.

عبدالرحمن، إيمان جميل؛ تادرس، إبراهيم حربي(2013). اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بالكلية الجامعية المتوسطة الحكومية الأردنية نحو برامج التنمية المهنية. **دراسات العلوم التربوية**، 40 (1)، 12-1.

عبدالمعطي، أحمد حسين؛ زارع، أحمد زارع(2012). التدريب الإلكتروني ودوره في تحقيق التنمية المهنية لمعلم الدراسات الاجتماعية "دراسة تقويمية". **المجلة الدولية للأبحاث التربوية**، جامعة الإمارات العربية المتحدة، 31، 1-39.

الغامدي، حامد جماح (2012). برنامج تدريبي مقترح للنمو المهني لمعلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة في ضوء المعايير العالمية ومتطلبات مناهج العلوم المطورة. **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية التربية، جامعة أم القرى.

الفرا، غادة رفيق(2013). تقويم برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة في التعليم الأساسي بمدارس وزارة التربية والتعليم ومدارس وكالة الغوث الدولية "دراسة مقارنة". **رسالة ماجستير غير منشورة جامعة الأزهر** – غزة، كلية التربية.

هاشم، كمال الدين; الخليفة، حسن(2011م). **التقويم التربوي مفهومه, أساليبه, مجالاته المستقبلية**. مكتبة الرشد ناشرون.

عبدالخالق, أحمد محمد(1996). **قياس الشخصية**. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

ياغي، محمد عبدالفتاح(1987). **تقويم البرامج التدريبية أثناء التنفيذ**. دار الخريجي للنشر والتوزيع، الرياض.

المخزومي, أمل علي(1415). دور الاتجاهات في سلوك الأفراد والجماعات, رسالة الخليج العربي.(53)،46-15.

صباح,محمد(2007). دور اساليب الاشراف التربوي في تطوير الأداء المهني للمعلمين في المدارس الثانوية في محافظة غزه، **رسالة ماجستير غير منشورة**, كلية التربية, الجامعة الإسلامية بغزة.

القاسم, وجيه القاسم(د.ت), **ملخص الاستراتيجية التدريسية بخرائط المفاهيم**, موقع مكتب التربية العربي لدول الخليج: http//www.abegs.org/aportal/default.aspx

موسى, عبدالحكيم(1416). **تقويم برامج مركز الدورات التدريبية بكلية التربية من وجهة نظر مديري المرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية والموجهين التربويين على مدى ثلاث سنوات**, بحث منشور في مجلة أم القرى السنة(9) (11)، 1- 53.

المراجع الاجنبية:

Cynthia , E; Benjami, E (2013). Effect of Attitude Towards Professional Development Among High School Teachers in Puducherrry Region.Indian Journal of Applied Research, 3(5), May,204-205.

Chien, H; Kao, C; Yeh, I; Lin, K (2012).Examining the Relationship between Teachers'Attitudes and Motivation TowardWeb-Based Professional Development: A Structural Equation Modeling Approach. The Turkish Online Journal of Educational Technology, 11(2),April,120-127.

Hürsen, Ç (2012). Determine the attitudes of teachers towards professional development activities.Procedia Technology, vol 1, 420 -425.

Muzaffar, M ; Malik, S (2012). Attitude of Teachers towards Professional Development Trainings, In Language in INDIA: Strength for Today and

Bright Hope for Tomorrow. Editor: M. S. Thirumalai, Volume 12 , 8 August , 304- 322.

Farkhanda, T; Sufiana, K. (2014). Teachers' Attitude towards Reflective Practice in Public and Private Sectorat Higher Secondary Level, New Educational Review, 36(2), 278-288.

Lin, S; Cheng, W; Wu, M (2015). Uncovering a Connection between the Teachers' Professional Development Program and Students' Learning, Journal of Education and Practice,6 (23), 66-74.

Ajzen, I; Fishbein, M. (2005). The influence of attitudes on behavior. In D. Albarracín, B. T. Johnson, & M. P. Zanna (Eds.), The handbook of attitudes (pp. 173-221). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Susan, L; Katherine, E; Stiles, S ; Nancy Love, P (2010).Designing Professional Development for Teachers of Science and Mathematics .A.S.U. Corwin Press.

معوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية في وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان (البوابة التعليمية الإلكترونية أنموذجاً) من وجهة نظر موظفي المديرية العامة لتقنية المعلومات

د. عبدالعزيز عطاالله المعايطه [1] مريم بنت سعيد بن علي القتبي [2]

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى معرفة معوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية في وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان (البوابة التعليمية الإلكترونية أنموذجا) من وجهة نظر موظفي المديرية العامة لتقنية المعلومات. وللإجابة عن أسئلة الدراسة استخدم الباحثان الاستبانة أداة لدراستها، وتكوّنت من (52) فقرة، تم التأكد من صدقها بعرضها على عدد من المحكمين، كما تم استخدام معادلة ألفا كرونباخ للتحقق من ثباتها حيث بلغ معامل الثبات (0.92)، وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع موظفي المديرية العامة لتقنية المعلومات بوزارة التربية والتعليم بمحافظة مسقط والبالغ عددهم (146) موظفا، وقد كانت عينة الدراسة هي نفسها مجتمع الدراسة. استخدم الباحثان المنهج الوصفي في الدراسة، كما اعتمدا على الأساليب الإحصائية التي تتمثل في المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار(t-test)، واختبار تحليل التباين الأحادي للتعرف على مستوى الدلالة بين المتغيرات. ومن أبرز النتائج التي خلصت إليها الدراسة حصول محور المعوقات المالية على المرتبة الأولى وبدرجة موافقة كبيرة بين المحاور الثلاثة الأخرى، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في جميع المحاور الأربعة تعزى لمتغير النوع والمؤهل العلمي، وعدد الدورات التدريبية، بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في محور المعوقات الإدارية تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح فئة (أكثر من10 سنوات)، كما وجدت فروق دالة إحصائيا في محور المعوقات المالية لصالح فئة (من5 سنوات وحتى 10سنوات). وفي ضوء النتائج أوصى الباحثان بالعديد من التوصيات من بينها توفير الدعم المالي المناسب لتغطية كافة التكاليف والمتطلبات المالية والبشرية والإدارية والفنية المتعلقة بتطبيق الإدارة الإلكترونية في وزارة التربية والتعليم، وتوفير برامج تدريبية تخصصية مناسبة للكوادر المسؤولة عن تطبيق الإدارة الإلكترونية، وضع نظام للتحفيز (المادي ، والمعنوي) وربطه بالأداء المستهدف ونتائج قياس الأداء الفعلي في مجال الإدارة الإلكترونية بوزارة التربية والتعليم.

الكلمات المفتاحية: الإدارة الإلكترونية ـ البوابة التعليمية الإلكترونية.

المقدمة:

تُعد ثورة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (Information and Communication Technology) إحدى ركائز التنمية الاقتصادية في عالمنا المعاصر، وتشمل الإدارة الإلكترونية تطبيق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في الإدارات الحكومية بحيث تعمل معا على توفير الخدمات والمعلومات للأفراد ومؤسسات الأعمال، وهي تطبيقات يمكن أن تؤدي إلى تحولات مهمة في مجال تقديم الخدمات الحكومية، وفي التفاعل بين مختلف الأطراف، وفي المعرفة المستخدمة، وفي الطريقة التي يتم فيها تطوير وتطبيق السياسات لأية مؤسسة

[1] قسم التربية والدراسات الإنسانية بكلية العلوم والآداب، جامعة نزوى.
[2] قسم التربية والدراسات الإنسانية بكلية العلوم والآداب، جامعة نزوى.

حكومية. كما أنها تسهم في تحقيق الإصلاح الإداري والوفاء بأهداف الحكم الجيد، من خلال تسهيل وصول المعلومات والخدمات بشكل إلكتروني فوري (On Line) أربعاً وعشرين ساعة في اليوم وسبعة أيام في الأسبوع.(مكداشي، وسلام،3،2003)

وفي إطار توفر تلك التقنية توجهت أغلب المؤسسات الحكومية والخاصة بالسلطنة نحو القيام بأعمالها وتقديم خدماتها إلكترونياً وهو ما يسمى بالإدارة الإلكترونية والتي تمثل اتجاها جديدا في الإدارة المعاصرة.

وتعد الإدارة الإلكترونية من أبرز التطبيقات الإدارية الحديثة التي ظهرت خلال السنوات القليلة الماضية نتيجة التقدم التكنولوجي الهائل والتطور السريع في تقنية المعلومات ودخول الإنترنت في مجال العمل الإداري. ولمسايرة هذا التطور السريع لجأت الحكومات والمؤسسات إلى تغيير المفاهيم السائدة في أساليب التعامل فيما بينها وتغيير نظام العمل الإداري بما يتواكب مع هذه المتغيرات العالمية من أجل تحقيق أعلى كفاءة ممكنة لأداء العمل.

ومن الجدير بالذكر، أن الوزارة سخّرت جميع إمكاناتها وقدراتها لتوفير كل الوسائل والوسائط ومختلف الآليات للنهوض بهذا المشروع الرائد والسير به قدما. ولقد حققت البوابة التعليمية خلال الأعوام القليلة الماضية العديد من الإنجازات الرئيسة التي أسهمت في وضع حجر الأساس لتنفيذ هذا المشروع رغم تعرضها لتحديات وصعوبات أكدتها الدراسات السابقة حول موضوع الإدارة الإلكترونية، والبوابة التعليمية الإلكترونية مثل دراسة (آل إبراهيم (2004)، العمري (2010) اللتان أشارتا إلى وجود مشكلة البطء في شبكة الإنترنت، وتكرار الأعطال في أجهزة الحاسب الآلي، أما دراسة (الحضرمي2008)، ودراسة (العامري،2010) فقد أكدتا وجود معوقات منها ما يرتبط بالنظام الإداري، ومنها ما يرتبط بالعنصر البشري والمادي.

ونظرا لحيوية هذا الموضوع وأهميته البالغة، ارتأى الباحثان التطرق إليه، وبيان أهم المعوقات التي تواجه تطبيق الإدارة الإلكترونية في وزارة التربية والتعليم (البوابة التعليمية الإلكترونية أنموذجا)من وجهة نظر موظفي تقنية المعلومات، ومحاولة وضع الخطط الناجحة، وتقديم التوصيات اللازمة التي تقلل من هذه المعوقات.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تعد تقنية الإدارة الإلكترونية من أبرز التطبيقات الإدارية الحديثة التي ظهرت في الوقت الحالي مرتبطة بثورة المعلومات والتكنولوجيا الحديثة .لذا أخذت الدول والمؤسسات تناقش في تطبيق هذه التقنيات الحديثة في إدارتها .

ويذكر نجم (2004 م) أن الإدارة الإلكترونية الرقمية هي المدرسة الأحدث في الإدارة تقوم على استخدام الإنترنت وشبكات الأعمال في إنجاز وظائف الإدارة من تخطيط وتنظيم وقيادة ورقابة إلكترونياً (ص 173).

وفي ضوء التقدم المتزايد في استخدام التكنولوجيا الحديثة والتطبيقات الحاسوبية أصبح دور استخدام الإدارة الإلكترونية مطلباً وضرورة لا غنى عنها في إدارات الموارد البشرية، لما تحقيقه من نتائج إيجابية نحو تحسين الأداء فيها ورفع كفاءاتها، وذلك لا يأتى الإبتجاوز المشكلات والمعوقات التى تعترض تطبيقها في تلك الإدارات .

ويؤكد ذلك السالمي والسليطي (2008م) حين أوضحا أنه لابد من الاعتماد على استراتيجية واضحة تنطلق من دراسة الواقع ومشكلاته قبل الانتقال إلى البيئة الرقمية (ص95).

كما أكدت بعض الدراسات العلمية وجود بعض المعوقات التى تحول دون تطبيق الإدارة الإلكترونية والاستفادة منها ، فمن هذه المعوقات ماذكره (هو بكنز-ماركهام 2007 م)يجب الأخذ في الاعتبار العقبات التى قد تحول دون تنفيذ هذا النظام الجديد.ويمكن تحديد أربعة أنواع من العقبات التى قد تواجه تنفيذ أي نظام جديد ، ومن أهمها : العقبات المالية والفنية والخاصة بالعمل والثقافية (ص99).

كما أظهرت نتائج دراسة سيرتش (Seresht & Others ،2008)وجود معوقات تعوق تطبيق الإدارة الإلكترونية وتتمثل في المعوقات الإدارية ، والبشرية ، الثقافية الاجتماعية ، التنظيمية الهيكلية، التقنية، البيئية (6-5)

وفي ضوء ما سبق يمكن صياغة مشكلة الدراسة من خلال السؤال الرئيس التالي:
ما معوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية في وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان (البوابة التعليمية الإلكترونية أنموذجا) من وجهة نظر موظفي المديرية العامة تقنية المعلومات؟

ويتفرع من هذا السؤال التساؤلان الآتيان :
- ما أهم المعوقات (الإداريةوالمالية والبشرية والفنية) التي تحول دون تطبيق الإدارة الإلكترونية في وزارة التربية والتعليم *بسلطنة عمان (البوابة التعليمية الإلكترونية أنموذجا) من وجهة نظر موظفي المديرية العامة* لتقنية المعلومات؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين وجهات نظر أفراد الدراسة حول معوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية في وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان (البوابة التعليمية الإلكترونية أنموذجا) من وجهة نظر موظفي المديرية العامة لتقنية المعلومات، تعزى لمتغيرات (النوع، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية)؟

أهداف الدراسة:
- التعرف على أهم المعوقات(الإداريةوالمالية والبشرية والفنية) التي تحول دون تطبيق الإدارة الإلكترونية في وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان (البوابة التعليمية الإلكترونية أنموذجا) من وجهة نظر موظفي المديرية العامة لتقنية المعلومات.

- تحديد مدى وجود الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين وجهات نظر عينة الدراسة حول معوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية في وزارة التربية

والتعليم بسلطنة عمان (البوابة التعليمية الإلكترونية أنموذجا) من وجهة نظر موظفي المديرية العامة لتقنية المعلومات، تعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة، عدد الدورات التدريبية).

أهمية الدراسة:

يمكن أن يفيد من هذه الدراسة المسؤولون في وزارات التربية والتعليم العالي ، في التحديث والتطوير الإداري لمديري المدرس ، ورفع مستواهم في مجال تطبيق الإدارة الإلكترونية في المدارس ، وكما أنه من الممكن أن يفيد منها الدارسون والباحثون ؛ إذ أن هذه الدراسة ستستخدم في إثراء الأدبيات والمكتبات.

من هنا يمكن القول بأن أهمية الدراسة تنبع من :

1. تسليط الضوء على الإدارة الإلكترونية ، وأهمية تطبيقها للمسؤولين في وزارة التربية والتعليم العالي ، الذين يسعون دوماً للتحديث والتطوير الإداري.
2. المساهمة في إثراء المكتبات والأدبيات الإدارية ، نظراً لندرة الدراسات والأبحاث الحديثة في الإدارة الإلكترونية المدرسية.
3. تحديد معوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية ، ومحاولة إيجاد الحلول لتلك المعوقات، أو الحد منها.
4. قد تساعد هذه الدراسة في رفع مستوى مديري المدارس الحكومية الثانوية ومديراتها ، في مجال استخدام الأساليب التكنولوجية الاستخدام الأمثل، في مجال الإداري .

حدود الدراسة:

الحدود المكانية: المديرية العامة لتقنية المعلومات التابعة لوزارة التربية والتعليم بمحافظة مسقط (سلطنة عمان).

الحدود البشرية: اشتملت الدراسة فقط على موظفي المديرية العامة لتقنية المعلومات التابعة لوزارة التربية والتعليم بمحافظة مسقط (المدراء، رؤساء الأقسام، الموظفين).

الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة في العام الدراسي2013/2012.

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على معوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية(الإدارية، المالية الفنية، والبشرية) في وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان (البوابة التعليمية الإلكترونية أنموذجا) من وجهة نظر موظفي المديرية العامة لتقنية المعلومات.

مصطلحات الدراسة :

1- الإدارة الإلكترونية :

عرّف غنيم (2006،149) الإدارة الإلكترونية بأنها "الانتقال من أداء العمل في الإدارة من الأسلوب التقليدي (الإنترنت) لتقديم خدمات للمستفيدين تحقق أو تتجاوز رضاهم".

ويعرف الباحثان الإدارة الإلكترونية إجرائيا " بأنها مدى توظيف موظفي المديرية العامة لتقنية المعلومات بوزارة التربية والتعليم للبوابة التعليمية الإلكترونية باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تخطيط وتحسين وتطوير خدماتها وعملياتها".

2- البوابة التعليمية الإلكترونية :

تعرّف البوابة التعليمية الإلكترونية على أنها "ملتقى يربط عناصر العملية التعليمية إلكترونيا عن طريق مجموعة من البرامج والخدمات المتعددة التي تحتويها باستخدام الإنترنت. وتهدف إلى: تسهيل العملية التعليمية، وتسهيل عملية المتابعة والتواصل بين عناصر العملية التعليمية التعلمية، و (العبري،41،2006)

ويعرّف الباحثان البوابة التعليمية الإلكترونية إجرائيا: (على أنها موقع إلكتروني مرتبط بالإنترنت يستطيع المستفيد الدخول عن طريقه إلى أغلب الخدمات التي تقدمها البوابة التعليمية مباشرة من بيته أو مكتبه، وهو يخدم وزارة التربية والتعليم بالدرجة الأولى، وتطوّع جميع برامجه لخدمة المستفيدين منه، ويشرف عليه إداريون وفنيون وتقنيون تابعون لوزارة التربية والتعليم).

الإطار النظري:

البوابة التعليمة الإلكترونية في سلطنة عمان:

انبثقت الإستراتيجية الوطنية لمجتمع عمان الرقمي والحكومة الإلكترونية من الرؤية المستقبلية للاقتصاد العماني 2020، وتهدف هذه الرؤية إلى تحويل السلطنة إلى مجتمع معرفي من خلال تفعيل تقنية المعلومات والاتصال، لتعزيز الخدمات الحكومية وإثراء قطاع الأعمال، وتمكين الأفراد من التعامل الرقمي، لكي ينعم الإنسان العماني بثمار المعرفة الحديثة، ويسخرها لتحويل حياته إلى الأفضل.(هيئة تقنية المعلومات،2011) ومن الخطط والمشاريع التي تنفذها مبادرة عمان الرقمية لوزارة التربية والتعليم البوابة الإلكترونية والمبادرات الداعمة لها مثل: مبادرة ربط المدارس بشبكة الإنترنت، والبوابة التعليمية الإلكترونية.ولقد قامت الهيئة بصياغة الفكرة وتطويرها بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم من أجل تطوير أساليب العمل بالوزارة واستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لمساعدة جميع المنتسبين للوزارة في إنجاز معاملاتهم بكفاءة وسرعة عالية.

أهداف البوابة التعليمية الإلكترونية:

وتهدف البوابة التعليمية الإلكترونية إلى الارتقاء بمستوى الأداء بوزارة التربية والتعليم بشقيه الإداري والتعليمي من خلال تقديم خدمات إلكترونية تخدم كافة قطاعات الوزارة وشرائح المجتمع لذا يرى صادق(2006،34) أن من أبرز أهداف البوابات التعليمية ما يلي :

- التغلب على النقص في الإمكانات المادية والمكتبية وأدوات الاتصال وتبادل المعلومات لدى العديد من المؤسسات التعليمية، التي تحول دون حصول المعلمين والطلاب والإداريين على مصادر المعرفة المناسبة بسرعة وسهولة.
- تشجيع المعلمين والطلاب على الحصول على معلومات ذات جودة عالية وبأشكال متنوعة (مكتوبة، مصورة، مسموعة) لا تتوفر بالطرق التقليدية
- إتاحة فرصة للمعلم والمعلمة للاتصال والتفاعل خارج حجرات الدراسة المحدودة بمكان وزمان معينين.

ويمكن إجمال المعوقات التي تواجه البوابة التعليمية الإلكترونية بإختصار في النقاط التالية:

المعوقات الإدارية:

الافتقار للقوانين والتشريعات:

ومن المعوقات التي تواجه الإدارة الإلكترونية عدم وجود أنظمة وتشريعات أمنية، أو التساهل في تطبيقها، لذلك ينبغي تأمين المعلومات وحمايتها من المخاطر التي تهدد المعلومات والأجهزة، وتشريع الأنظمة، وسن قوانين سلامة وصول المعلومات للمستفيدين، وهذا ما أكد المهتدي (2011,441) على ضرورة أن تقوم المؤسسات بحملات توعية تبدأ من الرئيس وصولاً إلى الموظفين تشرح لهم المخاطر الأمنية الإلكترونية وتوضح لهم الإجراءات التي تساعد على تفاديها.

معوقات تتعلق بالأساليب والإجراءات :

لكل منشأة مجموعة من العمليات الإدارية أو ما يسمى بإجراءات العمل، فبعض تلك الإجراءات غير مدونة على ورق، أو إن بعضها مدون منذ سنوات طويلة، ولم يطرأ عليها أي تطوير، لذا لا بد من توثيق جميع الإجراءات، وتطوير القديم منها كي تتوافق مع كثافة العمل، ويتم ذلك من خلال تحديد الهدف لكل عملية إدارية تؤثر في سير العمل وتنفذها بالطرق النظامية مع الأخذ بالاعتبار قلة التكلفة وجودة الإنتاجية.

كما ينبغي توثيق المعاملات الورقية القديمة وحفظها إلكترونياً بواسطة الماسحات الضوئية، وتصنيفها ليسهل الرجوع إليها، والبدء ببرمجة المعاملات الأكثر انتشاراً في جميع الأقسام وبرمجتها إلى معاملات إلكترونية لتقليل الهدر في استخدام الورق (أحمد،72،2009).

المعوقات الفنية:

لعل من أهم المعوقات التي تعوق التطبيق الشامل لنظام البوابة التعليمية في جميع أنحاء السلطنة، بسبب وجود التضاريس الجغرافية للسلطنة وصعوبة توفر خدمة الشبكة العالمية للمعلومات في عدد من المناطق السكنية في الفترة الحالية نظراً لعدم وجود الجدوى الاقتصادية للشركات المختصة (الجابري،93،2011) لذا فإن توفير الخدمة سيؤكد نجاح نظام البوابة التعليمية الإلكترونية في كل مكوناتها التقنية.

فمن الأمثلة على القضايا التي تندرج تحت هذا العنوان كما بينها الشحي (2009) ما يلي :

- الشبكة الوطنية : تحتاج الكثير من التطبيقات الإلكترونية الحديثة إلى شبكة إنترنت متينة وسريعة، والتي يمكن أن تتنوع بين شبكات سلكية تعتمد على تقنية الألياف البصرية أو شبكات لاسلكية ذات نطاق عريض.
- الإنترنت: سرعة الإنترنت وتسعيراتها المختلفة من أهم العوامل لاستخدام معظم تطبيقات الإلكترونية. فإذا كان السعر عالياً، أو في متناول القليل من شرائح المجتمع، فلن تكون الحكومة الإلكترونية ذات جدوى كبيرة.

المعوقات البشرية :

- النقص في الكوادر البشرية المؤهلة :

الموظف هو العنصر الأساسي للتحول إلى الإدارة الإلكترونية، لذا لا بد من تدريب الموظفين وتأهيلهم على كافة المعلومات اللازمة للعمل على إدارة الإدارة الإلكترونية وتوجيهها بشكل سليم، ولقد حصر الجابري (93،2011) معوق النقص في الكوادر البشرية العاملة في البوابة التعليمية إلى :

- إنتقال ذوي الكفاءة إلى مؤسسات أخرى بسبب وجود التعزيز المالي والمهني لتلك المؤسسات، وصعوبة الحصول على البديل لها.
- قلة الخبرة لعدد من العاملين في البوابة التعليمية.

- اللغة :

يعد عائق اللغة من أهم العوائق التي تقف في وجه انتشار الإنترنت في البلدان غير الناطقة باللغة الإنجليزية، خاصة الدول العربية، إذ أن الكثيرين يجدون صعوبة في التعامل مع اللغة الإنجليزية المهيمنة حالياً على الإنترنت. ولزيادة استخدام الإنترنت من قبل المستخدم العربي فلا بد من التعريب الكامل للإنترنت، فهذا العائق يعدّ من المعوقات الرئيسية لانتشار الإنترنت في العالم العربي، لذلك كان من البدهي الحاجة إلى تعريب أسماء المواقع بحيث يتمكن المستخدم العربي من استخدام اللغة العربية للوصول إلى المعلومة بيسر وسهولة (الزومان،2002).

المعوقات المالية :

يتطلب تطوير الإدارة الإلكترونية موارد مالية كبيرة نسبياً، وذلك لعمليات التخطيط والاستشارات، وتنسيق المشاريع وبناء البنية التحتية، وتطوير نظم معلوماتية جديدة وإدارتها، إضافة إلى نفقات مشاريع التدريب وبناء القدرات والمهارات (OECD,2005).

ويؤكد ذلك ما ذكره الصيرفي (76،2009) حيث بين أن مشروع الإدارة الإلكترونية مشروع ضخم وكبير ويحتاج إلى أموال كبيرة وطائلة، لذلك لا بد من توفير التمويل المالي الكافي لهذا المشروع.

ويشير غنيم (347،2004) إلى ضرورة وجود متطلبات مالية تختلف في نوعها وحجمها عن المتطلبات المالية اللازمة لتطبيق نظم وأساليب الإدارة التقليدية.

الدراسات السابقة:

الدراسات العربية التي تناولت تحديات تطبيق الإدارة الإلكترونية الرقمية ومنها:

- دراسة آل إبراهيم (2004) بعنوان **"واقع ومعوقات استخدام الحاسب الآلي في أعمال إدارة المدارس الثانوية في سلطنة عمان من وجهة نظر المديرين ومساعديهم".**

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى استخدام الحاسوب في أعمال الإدارة المدرسية ومعوقات استخدامه بالمدارس الثانوية في سلطنة عمان من وجهة نظر المديرين ومساعديهم. اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة أداة لجمع المعلومات، وتكونت عينة الدراسة من (190) مديرا ومديرة، و(150) مساعدا ومساعدة، وأسفرت الدراسة عن نتائج عدة؛ أهمها أن الحاسوب يستخدم في أعمال الإدارة المدرسية بشكل كبير في مجال شؤون العاملين، يليه شؤون الطلاب ، كما أسفرت عن وجود معوقات عدة تعوق استخدام الحاسب الآلي في أعمال الإدارة المدرسية وهي: معوقات مادية وتقنية: تتمثل في ضعف توافر الاعتمادات المالية اللازمة لتجديد الأجهزة والبرامج، وقلة الدورات التدريبية للعاملين. ومعوقات تنظيمية: تتمثل في كثرة الأعباء الإدارية المدرسية، وضعف الخبرات المتبادلة في تقنية الحاسوب بين المدارس والمناطق.

- دراسة الشقصي (2008) بعنوان **"تصور مقترح لتطبيق الإدارة الإلكترونية في وزارة التعليم العالي بسلطنة عمان في ضوء آراء العاملين فيها".**

هدفت الدراسة إلى التعرف على متطلبات تطبيق الإدارة الإلكترونية في وزارة التعليم العالي، والتعرف على المعوقات التي تحد من تطبيق الإدارة الإلكترونية في وزارة التعليم العالي. واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي والاستبانة أداة للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (410) موظفاً في وزارة التعليم العالي، من أهم نتائج الدراسة ما يلي: ضرورة توفير نظام حماية للبيانات الخاصة بالتعاملات الإلكترونية، وتوفير البرمجيات الحديثة التي تناسب تطبيقات هذا النظام الإلكتروني، وتأهيل الموظفين لعملية التطبيق، المعوقات التي توصلت إليها الدارسة: غياب التخطيط الإستراتيجي لعملية التحول، تدني مستوى الدورات التدريبية في مجال الحاسوب، قلة الدعم المالي اللازم لعملية التطبيق، عدم اهتمام الإدارة العليا بأهمية تطبيق الإدارة الإلكترونية، نقص الكوادر البشرية المتخصصة في تقنية المعلومات.

- دراسة الزهيمي(2010م) بعنوان **"الإدارة الإلكترونية في المؤسسات التعليمية الخليجية البوابة التعليمية بسلطنة عمان نموذجا".**

هدفت الدراسة إلى التعرف على أهمية الإدارة الإلكترونية للمؤسسات التعليمية من خلال معرفة واقع الخدمات التي تقدمها البوابة التعليمية بسلطنة عمان، ودورها في تحقيق مهام الإدارة الإلكترونية التعليمية وأهدافها. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وركزت في تحليلها على الخدمات التي تقدمها البوابة التعليمية بسلطنة عمان، وقد خرجت بالنتائج التالية: تُعد البوابة التعليمية بسلطنة عمان نظاما متكاملا ضمن قاعدة مركزية ترتبط بها جميع المحافظات التعليمية بالسلطنة، ولا توجد في الخليج العربي بوابة تعليمية مشابهة لبوابة سلطنة عمان التعليمية من حيث مركزية الأنظمة المحوسبة بها وشموليتها

الدراسات الأجنبية التي تناولت تحديات الإدارة الإلكترونية ومنها:

- دراسة لويس و وآل (Lewis & wail1988) بعنوان **" التعرف على العقبات التي تحول دون استخدام التكنولوجيا في التعليم العالي"** ورقة مناقشة
Exploring Obstacles to Uses of Technology in Higher Education A - Discussion Paper
هدفت إلى التعرف على دور التكنولوجيا في الكليات والجامعات في ظل الاتجاه الحديث نحو التنويع في التكنولوجيا واستخدام الجديد منها. وقد جاء هذا الوضع نتيجة تزايد الضغط الاجتماعي والتطور التكنولوجي المستمر.

توصل البحث إلى: أن الكليات والجامعات اصطدمت بالمحافظة على التقدم البطئ أمام الثورة التكنولوجية الهائلة، والضعف في إدخال تكنولوجيا متنوعة إلى الكليات والجامعات بالرغم من زيادة الانتشار في سوق الحوسبة، والأنظمة السمعية والسمعية البصرية وغيرها، كما أن دور تكنولوجيا المعلومات في التعليم العالي ما زال دون المستوى المطلوب، وأنّ العقبات لاستخدام تكنولوجيا المعلومات تتلخص في(معوقات تقنية، معوقات في البناء، معوقات في الموقف من التعلم عن بعد).

- دراسة مينيدي وهلابنس(Minaidi & Hlapanis 2005) بعنوان **"العوائق والتحديات للإدارة الإلكترونية في إيران".**
"Pedagogical Obstacles in Teacher Tranining in Information and Communication Technology Pelagogy and Education "
هدفت الدراسة إلى التعرف على الدور الرئيس للمعلم وفقا لمتطلبات التكنولوجيا في التعليم، والتعرف على العقبات التي تعوق اكتساب المعلومات ومهارات الاتصال التكنولوجي من قبل المعلمين.عينة الدراسة كانت من معلمي جزر دوديكانيس للمرحلة الأساسية والثانوية.

نتائج الدراسة ما يلي: وجود علاقة ارتباطية بين العقبات في تطبيق تقنيات التعليم وبين متطلبات التكنولوجيا في التعليم، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية حول معظم العقبات تعزى لمتغير (الجنس، التخصص، المرحلة التعليمية، العمر).

- دراسة سيرشت وآخرون (Seresht & Others 2008) بعنوان **" الإدارة الإلكترونية: العوائق والتحديات في إيران"**
" E- management Barriers and Challenges in Iran "
هدفت إلى عرض أبرز العقبات التي تعترض الإدارة الإلكترونية في إيران وتحليلها وتكونت عينة الدراسة من 45 هيئة تضمنت هيئات عامة وخاصة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي والاستبانة أداة للدراسة.من أهم نتائج الدراسة: وجود معوقات إدارية تعوق تطبيق الإدارة الإلكترونية، من أهما: افتقار المديرين للوعي التكنولوجي والمعرفة والخبرات المتعلقة بالكمبيوتر وكذلك إلى الدافع والدعم، وعدم التزام الإدارة العليا بتطبيق تكنولوجيا المعلومات، وجود معوقات بشرية من أبرزها افتقار الموظفين إلى الاهتمام والدافع لتطبيق التكنولوجيا الحديثة، مقاومة الموظفين للتغيير، وجود معوقات ثقافية اجتماعية منها جهل المستخدمين بتكنولوجيا المعلومات، جهل المواطنين والمسؤولين بأداة تكنولوجيا المعلومات، ومعوقات تنظيمية هيكلية منها: ضعف قنوات الاتصال في المنظمات، الافتقار إلى الموارد

المالية للإمداد بالبرامج والأجهزة، القدرة المالية غير كافية للوحدات لتطبيق تكنولوجيا المعلومات.

الطريقة والإجراءات :

منهجية الدراسة:

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة، ومراجعة العديد من المناهج البحثية، تم اختيار المنهج الوصفي لملاءمته للدراسة الحالية، فهذا المنهج يمدّ الباحثين بالبيانات والمعلومات التي تسهم بشكل كبير في وصف ما هو كائن في أثناء الدراسة، ويتضمن تفسيرا لهذه البيانات، مما يساعد على فهم الظاهرة. وقد أوضحا جابر، وكاظم (1996،134) "بأنه يقوم على وصف ما هو كائن وتفسيره وتحديد الظروف والعلاقات التي توجد بين الوقائع".

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع موظفي المديرية العامة لتقنية المعلومات بوزارة التربية والتعليم بمحافظة مسقط والبالغ عددهم (146) موظفا، وفقا لمؤشرات دائرة الإحصاء والمؤشرات بديوان عام الوزارة لعام 2012م، ولقد كانت عينة الدراسة هي نفسها مجتمع الدراسة، حيث كان عدد الذين طبقت عليهم الأداة في العينة الاستطلاعية (33) موظفا، وفي عينة الدراسة (102) موظفا أي حوالي 70% من مجتمع الدراسة ، وباقي الموظفين في إجازات، والجدول (1) أدناه يبين ذلك .

وصف متغير النوع

جدول (1): توزيع مجتمع الدراسة وفقا لمتغير النوع

م	النوع	العدد	النسبة
1	ذكر	54	%52.95
2	أنثى	48	%47.05
المجموع		102	%100

ويتضح من الجدول (1) أن فئة الذكور تشكل النسبة الأعلى من مجتمع الدراسة، حيث بلغ عدد الذكور (54) بنسبة بلغت52,94 % بينما بلغ عدد الإناث (48) بنسبة بلغت 47,05%.

وصف متغير المؤهل العلمي

الجدول (2): توزيع مجتمع الدراسة وفقا لمتغير المؤهل العلمي

م	المؤهل العلمي	العدد	النسبة
1	دبلوم	28	%27.46
2	بكالوريوس	60	%58.82
3	دراسات عليا	14	%13.72
المجموع		102	%100

ويتضح من الجدول (2) أن مجتمع الدراسة ينقسم إلى ثلاث فئات تبعا لمتغير المؤهل العلمي، حيث بلغ عدد أفراد فئة البكالوريوس (60) فردا بنسبة 58,82% وهي تشكل النسبة الأعلى من مجتمع الدراسة، تليها فئة الأقل من البكالوريوس حيث بلغ عددهم (28) فردا بنسبة 27,45%، أما أقل فئة فهي فئة الدراسات العليا حيث بلغ عددهم (14) فردا بنسبة 13,72%.

وصف متغير عدد سنوات الخبرة

الجدول (3): توزيع مجتمع الدراسة وفقا لمتغير عدد سنوات الخبرة

م	سنوات الخبرة	العدد	النسبة
1	أقل من خمس	38	%37.25
2	من خمس إلى عشر	43	%42.16
3	أكثر من عشر سنوات	21	%20.59
	المجموع	102	%100

ويتضح من الجدول (3) أن مجتمع الدراسة ينقسم إلى ثلاث فئات تبعا لمتغير سنوات الخبرة، حيث بلغ عدد الأفراد الذين يمتلكون سنوات خبرة من خمس إلى عشر سنوات (43) فردا بنسبة (42,16%)، وهم الفئة الأعلى، أما أقل فئة فهي فئة الأفراد الذين عملوا أكثر من عشر سنوات حيث بلغ عددهم(21) فردا بنسبة 20,59%.

وصف متغير عدد الدورات التدريبية

الجدول (4): توزيع مجتمع الدراسة وفقا لمتغير عدد الدورات التدريبية

م	الدورات التدريبية	العدد	النسبة
1	دورة تدريبية واحدة	33	%32.36
2	دورتان تدريبيتان	15	%14.70
3	ثلاث دورات فأكثر	54	%52.94
	المجموع	102	%100

ويتضح من الجدول (4) أن مجتمع الدراسة ينقسم إلى ثلاث فئات تبعا لمتغير عدد الدورات التدريبية، حيث بلغ عدد الأفراد الذين يمتلكون ثلاث دورات فأكثر (54) فردا بنسبة (52,94%) وهم الفئة الأعلى، أما أقل فئة فهي فئة الأفراد الذين حصلوا على دورتين تدريبيتين حيث بلغ عددهم (15) فردا بنسبة 14,70%.

أداة الدراسة:

استخدم الباحثان الاستبانة أداة لدراستهما، وقاما بتطويرها لجمع المعلومات في هذه الدراسة وذلك وفقا للخطوات التالية:

- مراجعة الأدبيات النظرية المتعلقة بالإدارة الإلكترونية وأهدافها ومجالاتها وتطبيقاتها.

- الاستفادة من الأبحاث والدراسات التي تناولت موضوع الإدارة الإلكترونية في المؤسسات التربوية، ومن هذه الدراسات دراسة الشقصي (2008) ، ودراسة آل إبراهيم (2004م), ودراسة غنيم (2006)

وقد تكونت الاستبانة من ثلاثة أجزاء و أربعة محاور. وتم استخدام مقياس ثلاثي لقياس عبارات الاستبانة بحيث وزعت درجات المقياس على النحو التالي: معوق بدرجة كبيرة ثلاث درجات، معوق بدرجة متوسطة درجتان، معوق ضعيف بدرجة واحدة. والجدول (5) يوضح توزيع عبارات الاستبانة على المحاور الأربعة المحددة لمعوقات الإدارة الإلكترونية في هذه الدراسة وهي: المعوقات الإدارية، والمالية، والبشرية، والفنية.

جدول (5): توزيع فقرات الاستبانة على المحاور الأربعة

م	المحاور	عدد الفقرات	النسبة
1	المعوقات الإدارية	12	%23.08
2	المعوقات المالية	13	%25.00
3	المعوقات البشرية	12	%23.08
4	المعوقات الفنية	15	%28.84
المجموع		52	%100

صدق أداة الدراسة:

للتحقق من صدق الأداة وصلاحيتها، تم عرضها على خمسة عشر محكما، من ذوي الكفاءة والاختصاص في تكنولوجيا المعلومات وتقنيات التعليم، والإدارة التربوية، ومناهج وطرق تدريس، وعلم النفس والقياس والتقويم، وذلك للاستفادة من ملاحظاتهم وآرائهم حول صياغة المعوقات ووضوحها ومدى ملاءمتها للمجالات المدرجة تحتها، والتأكد من أن الاستبانة تقيس ما وضعت من أجله.

وفي ضوء تلك الملاحظات تم تعديل معوقات الاستبانة، واستبعاد المعوقات غير المناسبة، أو تعديل موقعها حتى تم الحصول على الصورة النهائية للاستبانة، وقد قام الباحثان بأخذ بملاحظات أغلبية المحكمين، وإجراء التعديلات اللازمة بمثابة التحقق من صدق الأداة الظاهري، وصدق المحتوى.

جدول (6): توزيع الفقرات على محاورها الأربعة

المحاور	المعوقات الإدارية	المعوقات المالية	المعوقات البشرية	المعوقات الفنية	المجموع
عدد المعوقات	12	13	12	15	52

ثبات الأداة:

للتحقق من صدق الأداة وثباتها قام الباحثان بحساب معامل الثبات باستخدام معادلة (ألفا كرونباخ) وطبقت المعادلة على عينة عشوائية لم يتم إدخالها في عينة الدراسة وبلغ عددها (33) استبانة، وقد بلغ معامل ثبات الأداة (92, 0) والجدول (7) أدناه يوضح صدق ثبات أداة الدراسة.

جدول (7): معامل الثبات للاستبانة ككل، ولكل محور على حدة، وعدد فقرات كل محور

م	المحور الرئيس	معامل الثبات (ألفا كرونباخ)	عدد المعوقات
1	الإدارية	77.0	12
2	المالية	90.0	13
3	البشرية	81.0	12
4	الفنية	85.0	15
	المجموع الكلي	92.0	52

متغيرات الدراسة:

اعتمدت هذه الدراسة على نوعين من المتغيرات هما:

- المتغيرات المستقلة: وتتمثل في النوع، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية.
- المتغيرات التابعة: وتتمثل في ما يلي:

أهم المعوقات (الإدارية، والمالية، والبشرية، والفنية) التي تحول دون تطبيق الإدارة الإلكترونية في وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان (البوابة التعليمية الإلكترونية أنموذجا) من وجهة نظر موظفي المديرية العامة لتقنية المعلومات.

إجراءات الدراسة:

بعد التأكد من صدق الأداة وثباتها، قام الباحثان بتطبيق الدراسة ميدانيا على مجتمع الدراسة وفق الإجراءات التالية:

1. أخذ موافقة وزارة التربية والتعليم بشأن تطبيق الدراسة على موظفي المديرية العامة لتقنية المعلومات بوزارة التربية والتعليم بديوان عام الوزارة بمحافظة مسقط.
2. القيام بتوزيع الاستبانة على عينة الدراسة، واسترجاع ما نسبته (70%)منها، إذ تم توزيع (146)استبانة، وتم استرجاع (102)منها فقط؛ لكون بعض الموظفين في إجازات، كما تم استبعاد العينة الاستطلاعية (33) موظفا.
3. إدخال البيانات في البرنامج الإحصائي (SPSS) بعد استبعاد عينة الثبات، والاستبانات غير الصالحة للتحليل.
4. استخراج النتائج وتحليلها ومناقشتها، وتقديم التوصيات والاقتراحات في ضوئها.

المعالجة الإحصائية:

اعتمد الباحثان على برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لإجراء التحليلات الإحصائية اللازمة للإجابة عن أسئلة الدراسة وذلك على النحو الآتي:

1. استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وذلك لقياس متوسط استجابات مجتمع الدراسة على بنود الاستبانة.
2. استخدام معامل ألفا كرونباخ لحساب قيمة الثبات.
3. اختبار (t-test) لمعرفة الفروق بين المتوسطات وفقا لمتغير النوع.
4. استخدام تحليل التباين الأحادي (ONE-WAY ANOVA) للتعرف على مستوى الدلالة بين المتغيرات (المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، عدد الدورات التدريبية).

نتائج الدراسة:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما أهم المعوقات التي تحول دون تطبيق الإدارة الإلكترونية في وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان (البوابة التعليمية الإلكترونية أنموذجا) من وجهة نظر موظفي المديرية العامة لتقنية المعلومات

وبعد تطبيق الاستبانة على مجتمع الدراسة، وتفريغ الاستجابات تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجة الموافقة على الأربعة محاور الأولى للدراسة، والجدول (8) أدناه يوضح ذلك.

الجدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توافر المعوق من وجهة نظر عينة الدراسة على المحاور الأربعة للدراسة وللمجموع الكلي للمحاور حسب ما وردت في الاستبانة

م	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة توافر المعوق
1	المعوقات الإدارية	2.33	0.48	الثالث	متوسطة
2	المعوقات المالية	2.53	0.47	الأول	كبيرة
3	المعوقات البشرية	2.34	0.46	الثاني	متوسطة
4	المعوقات الفنية	2.22	0.53	الرابع	متوسطة
المتوسط العام للمحاور		2.35	0.48		متوسطة

يتضح من الجدول (8) أن المتوسطات الحسابية للمحاور الأربعة من الدراسة (الإدارية، والمالية، والبشرية، والفنية) تتراوح ما بين (2.22- 2.53) والمتوسط العام الكلي لهذه المحاور بلغ (2.35) وهو يشير لدرجة متوسطة من التوافر، ووفقا للجدول السابق أيضا (10) تشير النتائج إلى أن محور المعوقات المالية يأتي في الترتيب الأول بمتوسط حسابي بلغ (2.53) درجة، وبانحراف معياري قدره (0.47)، بينما جاء محور المعوقات الفنية في الترتيب الأخير بمتوسط حسابي بلغ (2.22) درجة، وبانحراف معياري قدره (0.53).

أما ما يتعلق بكل عبارة من عبارات كل محور من المحاور الأربعة فإن الجداول التالية من (9 -12) تبين متوسط كل فقرة، وانحرافها المعياري، مرتبة ترتيبا تنازليا، وذلك كالآتي:

أولا: محور المعوقات المالية:

جاء محور المعوقات المالية في المرتبة الأولى من حيث توافر المعوقات التي تضمنها المحور، والجدول التالي (9) يوضح المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجة التوافر على المعوقات المالية التي تضمنتها الاستبانة وهي مرتبة تنازليا.

يتضح من الجدول (9) أن الفقرات الواردة في محور المعوقات المالية تراوحت متوسطاتها ما بين (2.38- 2.77) والمتوسط العام للمحور يشير إلى درجة كبيرة من التوافر.

جدول (9): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجة توافر المعوق من وجهة نظر عينة الدراسة على فقرات محور المعوقات المالية

رقم الفقرة	الترتيب	المعوق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة توافر المعوق

رقم الفقرة	الترتيب	المعوق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة توافر المعوق
5	1	قلة الحوافز المادية والمعنوية للمبدعين في مجال تقنية المعلومات.	2.77	0.52	كبيرة
13	2	ضعف الدعم المالي المخصص للبحوث والدراسات في مجال تقنية المعلومات.	2.73	0.56	كبيرة
4	3	قلة المخصصات المالية التي تحتاج إليها عمليات التدريب والتأهيل.	2.63	0.65	كبيرة
11	4	محدودية دور القطاع الخاص في المساهمة (المالية والفنية) لدعم تطبيقات الإدارة الإلكترونية.	2.61	0.64	كبيرة
3	5	قلة الموارد المتاحة لدى الإدارات العليا بسبب الارتباط بميزانيات ثابتة.	2.55	0.68	كبيرة
2	6	ارتفاع تكلفة استخدام الشبكة العالمية الإنترنت.	2.55	0.71	كبيرة
12	7	ضعف الإمكانات المادية في مجال التعاون مع المعاهد التدريبية والاستشارية.	2.53	0.68	كبيرة
9	8	قلة المخصصات المالية لتطوير برامج الحاسوب وتطبيقاته.	2.52	0.72	كبيرة
8	9	ضعف الميزانيات المخصصة لشراء أنظمة حماية المعلومات.	2.43	0.73	متوسطة
10	10	قلة المخصصات المالية لصيانة الأجهزة والبرامج.	2.42	0.80	متوسطة
1	11	قلة الموارد المالية المخصصة للبنية التحتية اللازمة لتطبيق الإدارة الإلكترونية في وزارة التربية والتعليم.	2.42	0.83	متوسطة
7	12	ارتفاع أسعار البرمجيات الإلكترونية.	2.40	0.77	متوسطة
6	13	ارتفاع أسعار الأجهزة والمعدات الإلكترونية.	2.38	0.78	ضعيفة
المتوسط العام للمحور			2.53	0.47	كبيرة

كما يتضح من الجدول (9) أن المعوق (5) قد حصل على درجة كبيرة بمتوسط حسابي قدره (2.77)، وبانحراف معياري ضئيل بلغ (0.52) وهذا يدل على وجود تجانس كبير بين إجابات العينة لصالح هذا المعوق، وقد جاء هذا المعوق في المرتبة الأولى، أما أقل المعوقات في محور المعوقات المالية فقد جاء المعوق (6) بأقل درجة وهي ضعيفة، وبمتوسط حسابي بلغ (2.38) درجة، وبانحراف معياري قدره (0.78).

ثانيا: محور المعوقات البشرية :

جاء محور المعوقات البشرية في المرتبة الثانية من حيث توافر المعوقات التي تضمنها المحور، والجدول التالي (10) يوضح المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجة توافر المعوقات البشرية التي تضمنتها الاستبانة وهي مرتبة تنازليا.

جدول (10): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجة توافر المعوق من وجهة نظر عينة الدراسة على فقرات محور المعوقات البشرية

رقم الفقرة	الترتيب	المعوق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة توافر المعوق
11	1	قلة الدورات التدريبية في مجال تقنية المعلومات.	2.74	0.54	كبيرة
3	2	عزوف الأفراد ذوي الكفاءات التكنولوجية عن العمل في الجهات الحكومية لقلة الحوافز المقدمة.	2.72	0.55	كبيرة
10	3	نقص الوعي بأهمية الحماية والأمن المعلوماتي لدى العاملين.	2.46	0.75	متوسطة
1	4	ضعف الوعي الثقافي بتكنولوجيا المعلومات على المستويين الاجتماعي والتنظيمي داخل المؤسسة.	2.43	0.72	متوسطة
9	5	ضعف مهارات اللغة الإنجليزية لدى العاملين في هذا المجال.	2.37	0.78	متوسطة
7	6	نقص عدد الكوادر المتخصصة بنظام الإدارة الإلكترونية.	2.32	0.74	متوسطة
4	7	قلة الثقة لدى العاملين في التعاملات الإلكترونية.	2.30	0.75	متوسطة
8	8	نقص عدد الكوادر المتخصصة بصيانة أجهزة الحاسوب.	2.30	0.79	متوسطة
12	9	الخوف من المساءلة في حالة تعطل الأجهزة الإلكترونية.	2.25	0.78	متوسطة
2	10	مقاومة التطوير الإداري من قبل الموظفين.	2.16	0.82	متوسطة
5	11	الخوف من زيادة المهام والأعباء الإدارية بدخول الإدارة الإلكترونية في مجال العمل.	2.08	0.84	متوسطة
6	12	قلة كفاءة العاملين بتقنيات الحاسوب في مجال تقنية المعلومات.	2.01	0.85	متوسطة
		المتوسط العام للمحور	2.34	0.46	متوسطة

يتضح من الجدول (10) أن المعوقات الواردة في محور المعوقات البشرية تراوحت متوسطاتها ما بين (2.74-2.01) والمتوسط العام للمحور يشير إلى درجة متوسطة من التوافر.كما يتضح من الجدول (10) أن المعوق (11) قد حصل على درجة كبيرة بمتوسط حسابي بلغ (2.74)، وبانحراف معياري قدره (0.54)، وهذا يدل على وجود تجانس كبير بين إجابات عينة الدراسة لصالح هذا المعوق، وقد جاء هذا المعوق في المرتبة الأولى.

ثالثا: محور المعوقات الإدارية:

جاء محور المعوقات الإدارية في المرتبة الثالثة من حيث توافر المعوقات التي تضمنها المحور، والجدول التالي (11) يوضح المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجة توافر المعوقات الإدارية التي تضمنتها الاستبانة وهي مرتبة تنازليا.

جدول (11): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجة توافر المعوق

من وجهة نظر عينة الدراسة على فقرات محور المعوقات الإدارية

رقم العبارة	الترتيب	المعوق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة توافر المعوق
12	1	قلة مشاركة الموظفين في التخطيط الإداري.	2.61	0.61	كبيرة
11	2	قلة حضور المؤتمرات والندوات المتعلقة بالإدارة الإلكترونية.	2.52	0.72	كبيرة
4	3	التمسك بالإجراءات الروتينية من قبل الإدارة (البيروقراطية) مما يؤخر عملية التحول إلى الإدارة الإلكترونية.	2.45	0.77	متوسطة
1	4	غموض الرؤية المستقبلية لتطبيق الإدارة الإلكترونية من قبل الإداريين.	2.41	0.74	متوسطة
7	5	قلة المعرفة الحاسوبية لدى الإداريين الذين يمتلكون القرار.	2.39	0.82	متوسطة
3	6	قلة المتابعة من قبل السلطات العليا للإدارات الصغرى.		0.76	متوسطة
2	7	الافتقار إلى التخطيط والتنسيق على مستوى الإدارة العليا لبرامج الإدارة الإلكترونية.	2.31	0.75	متوسطة
10	8	ضعف برامج التوعية الإعلامية المواكبة لتطبيق الإدارة الإلكترونية.	2.28	0.80	متوسطة
8	9	ضعف التنسيق بين الأجهزة والإدارات الأخرى ذات العلاقة بنشاط المؤسسة ، من حيث امتلاكها نفس الأجهزة والبرمجيات.	2.27	0.81	متوسطة
9	10	نقص التشريعات الأمنية أو التساهل في تطبيقها.	2.24	0.81	متوسطة
6	11	بطء الاستجابة لمطالب التطوير الإداري من قبل الموظفين	2.11	0.86	متوسطة
5	12	الهياكل التنظيمية الحالية لا تتوافق مع تطبيق الإدارة الإلكترونية.	1.96	0.85	متوسطة
		المتوسط العام للمحور	2.33	0.47	متوسطة

يتضح من الجدول (11) أن المعوقات الواردة في محور المعوقات الإدارية تراوحت متوسطاتها ما بين (1.96- 2.61) والمتوسط العام للمحور يشير إلى درجة متوسطة من التوافر .كما يتضح من الجدول (11) أن المعوق (12) قد حصل على درجة كبيرة بمتوسط حسابي بلغ (2.61)، وبانحراف معياري قدره (0.61) وهذا يدل على وجود تجانس كبير بين إجابات عينة الدراسة لصالح هذا المعوق، وقد جاء هذا المعوق في المرتبة الأولى.

رابعا: محور المعوقات الفنية:

جاء محور المعوقات الفنية في المرتبة الرابعة من حيث توافر المعوقات التي تضمنها المحور، والجدول التالي (12) يوضح المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجة توافر المعوقات الفنية التي تضمنتها الاستبانة وهي مرتبة تنازليا.

جدول (12): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجة توافر المعوق من وجهة نظر عينة الدراسة على فقرات محور المعوقات الفنية

رقم الفقرة	الترتيب	المعوق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة توافر المعوق
1	1	ضعف البنية الأساسية في مجال الاتصالات في السلطنة.	2.74	0.57	كبيرة
2	2	ضعف البنية التحتية لوزارة التربية والتعليم وعدم جاهزيتها لاستقبال مثل هذه التقنية.	2.39	0.78	متوسطة
9	3	ضعف المتابعة والتطوير للبرمجيات المطبقة.	2.29	0.81	متوسطة
14	4	عدم وجود مواصفات ومعايير موحدة للأجهزة المستخدمة في الوزارة.	2.27	0.78	متوسطة
10	5	عدم متابعة الشركات الموردة للأجهزة للدعم الفني.	2.26	0.79	متوسطة
3	6	قلة الخبرات الفنية المؤهلة.	2.25	0.78	متوسطة
8	7	التطور التقني المتسارع في الأجهزة وأثره بعدم توفير الصيانة والقطع	2.23	0.78	متوسطة
5	8	الافتقار إلى قواعد بيانات دقيقة ومتكاملة.	2.20	0.82	متوسطة
4	9	قلة كفاية أجهزة الحاسب الآلي المتوافرة.	2.20	0.80	متوسطة
7	10	قدم أجهزة الحاسوب وبرامجها المستخدمة داخل المؤسسة.	2.19	0.84	متوسطة
12	11	نقص الأدلة الإرشادية الموضحة لآليات تطبيق الأجهزة الإلكترونية.	2.19	0.78	متوسطة
13	12	ضعف برامج الحماية للبيانات والمعلومات.	2.18	0.82	متوسطة
15	13	الافتقار لوسائل فعّالة للحيلولة دون اختراق شبكة الإنترنت.	2.07	0.83	متوسطة
11	14	صعوبة الربط بين الأجهزة في الأقسام لاختلاف مواصفاتها.	1.95	0.82	متوسطة
6	15	صعوبة تعريب الأنظمة والبرامج الأجنبية.	1.94	0.85	متوسطة
		المتوسط العام للمحور	2.22	0.53	متوسطة

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين وجهات نظر عينة الدراسة حول معوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية في وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان (البوابة التعليمية الإلكترونية أنموذجا) من وجهة نظر موظفي المديرية العامة لتقنية المعلومات تعزى لمتغيرات النوع، المؤهل العلمي،عدد سنوات الخبرة، عدد الدورات التدريبية)؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان بتقسيم السؤال إلى أربعة أجزاء وفقا لعدد المتغيرات وذلك كالتالي:

الجزء الأول: متغير النوع (ذكور، إناث)

للإجابة عن الجزء الأول من السؤال فقد قام الباحثان بإجراء اختبار (ت) للكشف عن الفروق بين المتوسطات في محاور الدراسة الأربعة تبعا لمتغير النوع (ذكور، إناث)، وجاءت النتائج على النحو الموضح في الجدول التالي (13).

جدول (13): نتائج اختبار ت (T-test) للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لمتغير النوع (ذكور،إناث) في كل محور من محاور الدراسة الأربعة

رقم المحور	المحور	النوع				قيمة(ت)	مستوى الدلالة	دلالة(ت) إحصائيا
		ذكور		إناث				
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
1	معوقات إدارية	2.42	0.43	2.23	0.50	2.04	0.06	غير دالة
2	معوقات مالية	2.53	0.45	2.49	0.50	0.96	0.84	غير دالة
3	معوقات بشرية	2.34	0.44	2.32	0.49	0.44	0.43	غير دالة
4	معوقات فنية	2.22	0.51	2.21	0.56	0.18	0.46	غير دالة

يتضح من الجدول (13) أنه ليست هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لجميع المحاور الأربعة الخاصة بالمعوقات تعزى لمتغير النوع (ذكور، إناث)، مما يعني توافق الرأي بين أفراد عينة الدراسة (ذكورا، وإناثا) حول أهم معوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية.

الجزء الثاني : متغير المؤهل العلمي (دبلوم، بكالوريوس، دراسات عليا)

للإجابة عن الجزء الثاني من السؤال فقد قام الباحثان بإجراء اختبار تحليل التباين الأحادي للكشف عن الفروق بين المتوسطات في محاور الدراسة الأربعة تبعا لمتغير المؤهل العلمي (دبلوم، بكالوريوس، دراسات عليا)، وجاءت النتائج على النحو الموضح في الجدول التالي (14).

جدول (14): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لمحاور الدراسة الأربعة تبعا لمتغير المؤهل العلمي

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
المعوقات الإدارية	بين المجموعات	0.14	2	0.07	0.30	0.74
	داخل المجموعات	23.03	99	0.23		
المعوقات	بين المجموعات	0.07	2	0.03	0.15	0.85

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
المالية	داخل المجموعات	23.00	99	0.23		
المعوقات البشرية	بين المجموعات	0.82	2	0.41	1.92	0.15
	داخل المجموعات	21.11	99	0.21		
المعوقات الفنية	بين المجموعات	1.37	2	0.68	2.47	0.09
	داخل المجموعات	27.51	99	0.27		

يتضح من الجدول (14) أنه ليست هناك فروق دالة إحصائيا بين متوسطات المحاور الأربعة التي تشملها الدراسة تعزى لمتغير المؤهل العلمي، حيث جاءت قيمة (ف) غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة($\alpha \leq 0.05$)، وهذا يعني أن عينة الدراسة مهما اختلفت مؤهلاتهم العلمية (دبلوم، بكالوريوس، دراسات عليا) يؤكدون على أهم المعوقات التي تحول دون تطبيق الإدارة الإلكترونية في وزارة التربية والتعليم (البوابة التعليمية الإلكترونية أنموذجا)

الجزء الثالث : متغير سنوات الخبرة (أقل من خمس سنوات، من 5 سنوات وحتى 10 سنوات، أكثر من عشر سنوات)

للإجابة عن الجزء الثالث من السؤال قام الباحثان بإجراء اختبار تحليل التباين الأحادي للكشف عن الفروق بين المتوسطات في محاور الدراسة الأربعة تبعا لمتغير سنوات الخبرة (أقل من خمس سنوات، من 5سنوات وحتى 10 سنوات، أكثر من عشر سنوات)، وجاءت النتائج على النحو الموضح في الجدول (15) :

الجدول (15): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لمحاور الدراسة الأربعة تبعا لمتغير سنوات الخبرة

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
المعوقات الإدارية	بين المجموعات	1.93	2	0.96	4.50	*0.01
	داخل المجموعات	21.24	99	0.21		
المعوقات المالية	بين المجموعات	1.42	2	0.71	3.26	*0.04
	داخل المجموعات	21.64	99	0.21		
المعوقات البشرية	بين المجموعات	0.66	2	0.33	1.54	0.22
	داخل المجموعات	21.27	99	0.21		
المعوقات الفنية	بين المجموعات	0.94	2	0.47	1.66	0.19
	داخل المجموعات	27.95	99	0.28		

يتضح من الجدول (15) أنه ليست هناك فروق دالة إحصائيا بين متوسطات محاور الدراسة إلا محوران وهما محور المعوقات الإدارية ومحور المعوقات المالية؛ حيث جاءت

قيمة (ف) دالة إحصائيا عند مستوى دلالة أقل من (0.05)؛ وهذا يعني أن عينة الدراسة مهما اختلفت سنوات الخبرة لديهم يؤكدون على أهم المعوقات التي تحول دون تطبيق الإدارة الإلكترونية في وزارة التربية والتعليم (البوابة التعليمية الإلكترونية أنموذجا)، فيما عدا المعوقات الإدارية والمالية، حيث أن هناك فروقا بينهم تعزى لهذا المتغير، ولكي يتم تحديد مصدر الفروق الدالة إحصائيا بين فئات متغير سنوات الخبرة تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe)، ويبيّن الجدولان الأتيان (16)، (17) الدلالات الإحصائية للفروق بين هذه الفئات.

يشير الجدول (16) إلى وجود فروق دالة إحصائيا في محور المعوقات الإدارية وفقا لمتغير سنوات الخبرة بين فئات (أقل من 5 سنوات، و من 5 سنوات وحتى عشر سنوات) ، وهذا الاختلاف لصالح فئة (أكثر من 10 سنوات) وذلك تبعا للمتوسط الحسابي الذي بلغ (2.51)

جدول (16): **جدول المقارنات بين فئات متغير سنوات الخبرة وفقا للمحور الدال إحصائيا وهو محور المعوقات الإدارية**

فئات متغير سنوات الخبرة	المتوسط الحسابي	أقل من 5 سنوات	5 : 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات
أقل من 5 سنوات	2.16	-	0.08	*0.02
5 : 10 سنوات	2.39	0.08	-	0.62
أكثر من 10 سنوات	2.51	*0.02	0.62	-

*دالة عند مستوى دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$)

جدول (17): **جدول المقارنات بين فئات متغير سنوات الخبرة وفقا للمحور الدال إحصائيا وهو محور المعوقات المالية**

فئات متغير سنوات الخبرة	المتوسط الحسابي	أقل من 5 سنوات	5 : 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات
أقل من 5 سنوات	2.54	-	0.62	0.23
5 : 10 سنوات	2.64	0.62	-	*0.04
أكثر من 10 سنوات	2.32	0.23	*0.04	-

*دالة عند مستوى دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$)

يشير الجدول (17) إلى وجود فرق دال إحصائيا في محور المعوقات المالية وفقا لمتغير سنوات الخبرة بين فئة (من 5 سنوات وحتى 10 سنوات، وأكثر من 10 سنوات)، وفقا للمتوسط الحسابي الأكبر والذي بلغ (2.64) وكان الفرق لصالح فئة (من 5 سنوات وحتى 10 سنوات).

الجـزء الرابـع: متغيـر عـدد الـدورات التدريبيـة (دورة تدريبيـة واحـدة، دورتـان تدريبيتان، ثلاث دورات تدريبية وأكثر)

للإجابة عن الجزء الثاني من السؤال قام الباحثان بإجراء اختبار تحليل التباين الأحـادي للكشف عن الفروق بين المتوسطات في محاور الدراسة الأربعـة تبعـا لمتغيـر عـدد الـدورات التدريبية (دورة تدريبية واحدة، دورتان تـدريبيتان، ثـلاث دورات تدريبيـة وأكثـر)، وجـاءت النتائج على النحو الموضح في الجدول التالي (18).

جدول (18): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لمحاور الدراسة الأربعة تبعا لمتغير عدد الدورات التدريبية

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
المعوقات الإدارية	بين المجموعات	0.17	2	0.08	0.37	0.69
	داخل المجموعات	23.00	99	0.23		
المعوقات المالية	بين المجموعات	0.29	2	0.14	0.63	0.53
	داخل المجموعات	22.78	99	0.23		
المعوقات البشرية	بين المجموعات	0.20	2	0.10	0.45	0.63
	داخل المجموعات	21.73	99	0.22		
المعوقات الفنية	بين المجموعات	0.09	2	0.04	0.16	0.85
	داخل المجموعات	28.80	99	0.29		

يتضح من الجدول (18) أنه ليست هناك فروق دالة إحصائيا بـين متوسـطات المحـاور الأربعة التي تشملها الدراسة تعزى لمتغير عدد الدورات التدريبيـة، حيـث جـاءت قيمـة (ف) غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة($\alpha \leq 0.05$) ، وهذا يعني أن أفراد عينـة الدراسـة مهمـا اختلفـت عـدد الـدورات التدريبيـة (دورة تدريبيـة واحـدة، دورتـان تـدريبيتان، ثـلاث دورات تدريبية وأكثر) يتفقون على أهـم المعوقـات التـي تحـول دون تطبيـق الإدارة الإلكترونيـة فـي وزارة التربية والتعليم (البوابة التعليمية الإلكترونية أنموذجا).

مناقشة النتائج والتوصيات :

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

نـص السـؤال: **مـا معوقـات تطبيـق الإدارة الإلكترونيـة فـي وزارة التربيـة والتعلـيم (البوابة التعليمية الإلكترونية أنموذجا) مـن وجهـة نظر مـوظفي المديريـة العامـة لتقنيـة المعلومات؟**

أشارت نتائج الدراسة في الجدول (8) بأن محور المعوقات المالية يعد من أكثر معوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية في وزارة التربية والتعليم (البوابة التعليمية الإلكترونية أنموذجا) من وجهة نظر موظفي المديرية العامة لتقنية المعلومات. فقد حصل على متوسط حسابي بلغ (2.53) وانحراف معياري مقداره (0.47) وقد جاء في المرتبة الأولى بين المحاور الثلاثة لمعوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية في وزارة التربية والتعليم (البوابة التعليمية الإلكترونية أنموذجا) من وجهة نظر موظفي تقنية المعلومات وبدرجة توافر كبيرة. وقد يعزى ذلك إلى أن تطبيق الإدارة الإلكترونية يحتاج إلى دعم مالي كبير لارتباط عمليات التطبيق بنواحٍ متعددة مثل عمليات التخطيط والاستشارات، وتنسيق المشاريع، وإنشاء بنية تحتية قوية، وإدارة نظم معلوماتية جديدة وتطويرها، إضافة إلى مشاريع التدريبات وبناء القدرات.أما محور المعوقات الفنية فقد جاء في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (2.22) وانحراف معياري قدره(0.53) وبدرجة توافر متوسطة، ويعزى ذلك إلى كون وزارة التربية والتعليم تبدي اهتماماً واضحاً بتوفير المستلزمات الأولية؛ كتوفير الأجهزة اللازمة وتوفير برامج الحماية والصيانة إلا أن الوزارة وإن وفرت هذه المتطلبات تبقى عمليات التدريب والتأهيل والبنية التحتية بحاجة لميزانيات كبيرة لتطبيق الإدارة الإلكترونية. وتتفق النتائج السابقة مع نتائج دراسة آل إبراهيم (2004) التي توصلت إلى أن المعوق المالي هو من أهم المعوقات في الإدارة الإلكترونية، ودراسة لويس (1988) التي أثبتت أن المعوقات التقنية أعلى المعوقات.

وفيما يلي مناقشة نتائج الدراسة على حسب ترتيب محاورها.

مناقشة نتائج المحور الأول: المعوقات المالية

اشتمل هذا المحور على (13) معوقاً تراوحت متوسطاتها بين (2.38-2.77) وبمتوسط عام بلغ (2.53) وانحراف معياري مقداره (0.47) وهذا يشير إلى درجة كبيرة من التوافر.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات سابقة مثل: دراسة آل إبراهيم (2009)التي أكدت على ضعف توافر الإعتمادات المالية اللازمة لتطبيق الإدارة الإلكترونية الدعم المالي للبحوث والدراسات وقلة المخصصات المالية للتدريب، ودراسة آل إبراهيم (2004)التي أكدت على ضعف توافر الاعتمادات المالية اللازمة لتطبيق الإدارة الإلكترونية، ودراسة العمري (2009) التي أكدت على ضرورة توفير الدعم المالي المناسب لتطبيق وتفعيل الإدارة الإلكترونية.

مناقشة نتائج المحور الثاني: المعوقات البشرية

اشتمل هذا المحور على (12) معوق تراوحت متوسطاتها بين (2.01-2.74) وبمتوسط عام بلغ (2.34) وانحراف معياري قدره (0.46) وهذا يشير إلى درجة متوسطة من التوافر. وهذا يعني أن متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة على المعوقات البشرية من وجهة نظرهم تراوحت بين الكبير والمتوسط ، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات سابقة

مثل: دراسة الشقصي (2008) التي توصلت إلى تدني مستوى الدورات التدريبية، ونقص الكوادر البشرية المتخصصة في الإدارة الإلكترونية، ودراسة الزهيمي (2010) التي أكدت على أهمية تكثيف الدورات التدريبية المتخصصة.

مناقشة نتائج المحور الثالث: المعوقات الإدارية

اشتمل هذا المحور على (10) معوقات تراوحت متوسطاتها بين (2.61-1.96) وبمتوسط عام بلغ (2.31) وانحراف معياري مقداره (0.48) وهذا يشير إلى درجة متوسطة من التوافر، وهذا يعني أن متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة على المعوقات الإدارية من وجهة نظرهم تراوحت بين الكبير والمتوسط.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات سابقة مثل: دراسة سيرشت (2008)، التي توصلت إلى أن أكثر العقبات التي تمنع تطبيق الإدارة الإلكترونية العوامل الثقافية والتنظيمية، ودراسة الشقصي (2008) التي أثبتت ضعف دعم الإدارة العليا لسياسة التحول نحو تطبيق الإدارة الإلكترونية.

مناقشة نتائج المحور الرابع: المعوقات الفنية

اشتمل هذا المحور على (15) معوق تراوحت متوسطاتها بين (2.74-1.94) وبمتوسط عام بلغ (2.22) وانحراف معياري مقداره (0.53) وهذا يشير إلى درجة متوسطة من التوافر. وهذا يعني أن متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة على المعوقات الفنية من وجهة نظرهم تراوحت بين الكبير والمتوسط.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات سابقة مثل:دراسة الزهيمي (2010)التي بينت ضعف تقنيات الويب، ودراسة الشقصي(2008)) اللتان أثبتتا ضعف البنية التحتية الأساسية وضرورة الاهتمام بتقويتها.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

ينص هذا السؤال على**"هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ 0.05) بين وجهات نظر عينة الدراسة حول معوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية في وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان (البوابة التعليمية الإلكترونية أنموذجا) من وجهة نظر موظفي المديرية العامة لتقنية المعلومات تعزى لمتغيرات (النوع، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، عدد الدورات التدريبية)؟**

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان بتقسيم السؤال إلى أربعة أجزاء وفقا لمتغيرات الدراسة وذلك كالتالي:

الجزء الأول: متغير النوع (ذكور، إناث):

يتضح من الجدول (13) أنه ليست هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لجميع المحاور الأربعة الخاصة بالمعوقات (المالية، والبشرية، والإدارية، والفنية) تعزى لمتغير النوع (ذكور، وإناث)، مما يعني توافق الرأي بين أفراد عينة الدراسة حول أهم معوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية، ولعل هذه النتيجة ترجع إلى أن أفراد عينة الدراسة،

ذكورا وإناثا، يخضعون لنفس القوانين واللوائح، ويتعرضون لظروف عمل متشابهة، وحاجتهم للتطوير واحدة، ورغبتهم في تحسين الأداء متشابهة، لذا جاءت وجهات نظرهم متشابهة على محاور الدراسة، وهذا ما أكدته دراسة الشقصي (2008)، ودراسة آل إبراهيم (2004).

الجزء الثاني: متغير المؤهل العلمي:

يتضح من الجدول (14) أنه ليست هناك فروق دالة إحصائيا بين متوسطات المحاور الأربعة التي تشملها الدراسة تعزى لمتغير المؤهل العلمي، حيث جاءت قيمة (ف) غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05)، وهذا يعني أن أفراد عينة الدراسة (موظفي المديرية العامة لتقنية المعلومات) مهما اختلفت مؤهلاتهم العلمية (دبلوم، بكالوريوس، دراسات عليا) يؤكدون على أهم المعوقات التي تحول دون تطبيق الإدارة الإلكترونية في وزارة التربية والتعليم (البوابة التعليمية الإلكترونية أنموذجا)، ولعل ذلك يرجع إلى إدراك جميع الموظفين المعوقات التي تواجهها البوابة التعليمية الإلكترونية، وذلك لكونهم درسوا مساقات تتعلق بتكنولوجيا واستخدامها وأهميتها، لذا فهم متفقون على درجة هذه المعوقات، وهذا الاتفاق يؤكد وجود المعوقات بالدرجة التي عبر عنها أفراد مجتمع الدراسة، كما أن المؤهل العالي لا يعني بالضرورة اكتساب المهارات اللازمة في مجال تقنية المعلومات وذلك لكون هذه التقنية في تسارع وتطور مستمرّين، وهذا ما أكدته دراسة آل إبراهيم (2004) .

الجزء الثالث: متغير سنوات الخبرة:

يشير الجدول (15) إلى وجود فروق دالة إحصائيا في محور المعوقات الإدارية وفقا لمتغير سنوات الخبرة بين فئات (أقل من 5 سنوات، ومن 5 سنوات، وحتى عشر سنوات)، وبين فئة (أقل من 5 سنوات، وأكثر من 10 سنوات)، وهذا الاختلاف لصالح فئة (أكثر من 10 سنوات)، وذلك تبعا للمتوسط الحسابي الذي بلغ (2.49) درجة. وقد يعزى ذلك إلى أثر الخبرة في إكساب مجتمع الدراسة مجموعة من المهارات والخبرات والطرائق التي تساعدهم على تحديد معوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية. فهم أكثر وعيا لطبيعة العمل والصعوبات التي تكتنفهم في وزارة التربية والتعليم، وهذا ما أكدته دراسة الشقصي (2008)، ودراسة ميندي وهلابنس (2005)،.

الجزء الرابع: متغير عدد الدورات التدريبية (دورة تدريبية واحدة، دورتان تدريبيتان، ثلاث دورات تدريبية وأكثر):

يتضح من الجدول (18) أنه ليست هناك فروق دالة إحصائيا بين متوسطات المحاور الأربعة التي تشملها الدراسة تعزى لمتغير عدد الدورات التدريبية، حيث جاءت قيمة (ف) غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$)، وهذا يعني أن أفراد مجتمع الدراسة مهما اختلفت عدد الدورات التدريبية (دورة تدريبية واحدة، دورتان تدريبيتان، ثلاث دورات تدريبية وأكثر) يتفقون على أهم المعوقات التي تحول دون تطبيق الإدارة الإلكترونية في وزارة التربية والتعليم ، وقد يعزى ذلك إلى أنّ الدورات التدريبية التي حضروها، بغض النظر عن عددها، هي ذات صلة بمجال العمل، وتتناسب مع احتياجاتهم التدريبية، وساعدت في تحديد أهم المعوقات التي تواجهها البوابة التعليمية الإلكترونية. كما قد يعزى ذلك إلى أن الواقع المعاش وطبيعة العمل المقترن بالإدارة الإلكترونية لأفراد مجتمع الدراسة ساعدا في

التأكيد على أهم المعوقات التي تحول دون تطبيق الإدارة الإلكترونية في وزارة التربية والتعليم (البوابة التعليمية الإلكترونية أنموذجا)

التوصيات :

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة يقدم الباحثان مجموعة من التوصيات وهي:

-توفير الدعم المالي المناسب لتغطية كافة التكاليف والمتطلبات المالية والبشرية والإدارية والفنية المتعلقة بتطبيق الإدارة الإلكترونية في وزارة التربية والتعليم (البوابة التعليمية الإلكترونية أنموذجا).

-تحسين مستوى البنية التحتية في وزارة التربية والتعليم المتعلقة بإنشاء المواقع وربط الشبكات بين الوزارة والمديريات التابعة لها بالمحافظات وكذلك بين الوزارة والمدارس الحكومية .

-استقلال المديرية العامة لتقنية المعلومات التابعة لوزارة التربية والتعليم بحيث تصبح مركزا مستقلا بجميع متطلباته.

-توفير برامج تدريبية تخصصية مناسبة للكوادر المسؤولة عن تطبيق الإدارة الإلكترونية في وزارة التربية والتعليم .

-تنظيم اللقاءات العلمية والمؤتمرات لزيادة وعي المسؤولين والموظفين بالوزارة بأهمية الإدارة الإلكترونية وكيفية الاستفادة منها في مجال تطوير العمل الإداري بالمؤسسة.

-تحديد شروط التوظيف في المديرية العامة لتقنية المعلومات العامة لتقنية المعلومات بوزارة التربية والتعليم بحيث تختص بالفئة المؤهلة في مجال التقنية.

-وضع نظام للتحفيز (المادي ، والمعنوي) وربطه بالأداء المستهدف ونتائج قياس الأداء الفعلي في مجال العمل التقني بوزارة التربية والتعليم.

-تطبيق الشفافية في العمل الإداري وإشراك العاملين في وضع الخطط والبرامج الخاصة بالإدارة الإلكترونية.

-تحسين الخدمات المقدمة من شركات الاتصالات لتقديم التقنية المتطورة للمؤسسات التعليمية بكلفة مخفضة.

-إيجاد سياسات أمنية واضحة وإجراءات فنية وإدارية تضمن حماية البيانات في المؤسسة.

-تعزيز الدراسات في مجال الإدارة الإلكترونية بحيث تسلط الضوء على معايير قياس الإدارة الإلكترونية ودفع التنافس بين المؤسسات الحكومية في هذا الاتجاه.

المراجع العربية:

أحمد، محمد سمير. (2009). **الإدارة الإستراتيجية وتنمية الموارد البشرية.** عمان. دار المسيرة للنشر.

آل إبراهيم، آمال بنت أحمد بن علوي. (2004). **واقع ومعوقات استخدام الحاسب الآلي في أعمال إدارة المدارس الثانوية في سلطنة عمان من وجهة نظر المديرين ومساعديهم.** رسالة ماجستير غير منشورة تخصص إدارة تربوية، جامعة السلطان قابوس.

الجابري، إبراهيم بن سعيد. (2011). بوابة سلطنة عمان التعليمية رؤية وواقع. مسقط: مطابع وزارة التربية والتعليم.

الحضرمي، أحمد بن سعيد بن ناصر.(2008). **تصور مقترح لتطوير إدارة معاهد العلوم الإسلامية التابعة لمركز السلطان قابوس للثقافة الإسلامية بسلطنة عمان في ضوء متطلبات الإدارة الإلكترونية.** رسالة ماجستير غير منشورة، القاهرة: معهد البحوث والدراسات العربية – جامعة الدول العربية.

الزهيمي، صالح بن سليمان. (2010). **الإدارة الإلكترونية في المؤسسات التعليمية الخليجية البوابة التعليمية بسلطنة عمان نموذجا.** دراسة منشورة، مركز الدراسات العمانية، جامعة السلطان قابوس: مسقط – سلطنة عمان.

الزومان، عبدالعزيز بن حمد. (2002). **من يضع معايير الاستخدام الأمثل للغة العربية في كتابة أسماء مواقع الانترنت**. مقالة في جريدة الشرق الأوسط، العدد8556، ص11.

السالمي ،علاء عبدالرزاق ،والسليطي ،خالد البراهم (2008م) الإدارة الإلكترونية عمان . دار وائل.

الشحي، حافظ. (2009). سلسلة دروس الحكومة الإلكترونية. متاح على الشبكة العالمية على الرابط الآتي

www.knowledgeoman.com ، موقع عمان المعرفة، تاريخ الدخول 2011/5/25م.

الشقصي، ليلى بنت خميس. (2008). **تصور مقترح لتطبيق الإدارة الإلكترونية في وزارة التعليم العالي بسلطنة عمان في ضوء آراء العاملين فيها.** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية: جامعة السلطان قابوس.

الصيرفي، محمد. (2009). إدارة تكنولوجيا المعلومات (I.T). الإسكندرية : دار الفكر الجامعي.

العامري، محمد بن محسن.(2010). **تصور مقترح للبوابة التعليمية بوزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان وفق الاحتياجات والمعايير التعليمية المعاصرة**. بحث مقدم لنيل درجة دكتوراه في الدراسات التربوية (تكنولوجيا التعليم)، القاهرة: معهد البحوث والدراسات التربوية، قسم البحوث والدراسات التربوية.

العبري، سالم بن سلطان. (2006) .البوابة التعليمية والتحول المعرفي الكبير. **رسالة التربية،** (13)، 29-30.

العمري، عبدالله بن سالم. (2009). **مدى إمكانية تطبيق الإدارة الإلكترونية وأثرها في رفع جودة العمل (دراسة حالة المديرية العامة للإسكان بمحافظة ظفار.** رسالة ماجستير غير منشورة، لأكاديمية العربية للعلوم والتكنولوجيا والنقل البحري.

المهتدي، سوسن زهير. (2011). **تكنولوجيا الحكومة الإلكترونية**. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

جابر عبد الحميد جابر كاظم ، أحمد خيري (1996) **مناهج البحث في التربية وعلم النفس** – القاهرة – دار النهضة العربية . قابوس، سلطنة عمان.

صادق، علاء.(2006). (البوابات التعليمية الإلكترونية). مقالة منشورة في **رسالة التربية**، سلطنة عمان، العدد (13)، ص 34.

عبد الحميد، جابر وكاظم، أحمد. (1996). **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**. القاهرة: دار النهضة العربية.

غنيم، أحمد محمد (2004). الإدارة الإلكترونية أفاق الحاضر وتطلعات المستقبل. المنصورة: المكتبة العصرية.

غنيم ، عثمان محمد (2007) **مناهج وأساليب البحث العلمي - النظرية والتطبيق** ، عمان، دار الصفاء للنشر والتوزيع.

مكداشي، محمد، وسلام، يوسف. (2003). **متطلبات التطوير الإداري لتحقيق الحكومة الإلكترونية، اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغرب آسيا**. ورشة عمل إقليمية حول الحكومة الإلكترونية، 1-3 ديسمبر 2003م، صنعاء اليمن.

نجم ،عبود نجم (2004م) الإدارة الإلكترونية :الاستراتيجية والوظائف والمشكلات. الرياض : دار المريخ للنشر.

هوبكنز ، ماركهام ، ترجمة خالد العامري (2007م) **الإدارة الإلكترونية للموارد البشرية** (ط ع 1)، القاهرة : دار الفاروق الشقري.

هيئة تقنية المعلومات،www.Ita.gov.om. تاريخ الزيارة 2011/2/15**.**

المراجع الاجنبية:

Lewis Raymond & wail Milan 1988 **" Exploring Obstacles to Uses of Technology in Higher E ducation ADiscussion Paper "**Eric dissentation abstract (ED 304073).

Minaidi , Athina & Hlapahis , George Henry (2005) **Pedagogical Obstacles in Teacher Training in Jnformation and Communication Technology Pelagogy and Education** V14 n2 p241 jul 2005.

Seresht,Hossein Rahman ,& Fayyazi Marjan &Asi Nastaran Simar (2008) **" E. management Barriers and Challenges in Iran " ph. Dallameh Tabatabace University.**

صعوبات حل المسائل الرياضية اللفظية لدى طالبات المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمات

د. حنان بنت عبد الرحمن بن سليمان العريني [1]

المستخلص

هدف البحث إلى تحديد مهارات حل المسائل الرياضية اللفظية اللازم توافرها لدى طالبات الصف السادس الابتدائي، والوقوف على مدى توافرها، وتحديد صعوبات حلها اللفظية من وجهة نظر المعلمات. ولتحقيق أهداف البحث تم اتباع المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات الرياضيات في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض، والبالغ عددهن (1208) معلمة، وتكونت عينة الدراسة من (300) معلمة، تم اختيارهن بالطريقة العشوائية. واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، حيث تكونت من أربعة محاور لقياس صعوبات حل المسائل الرياضية اللفظية التي تعزى إلى (عوامل ذاتية لدى الطالبات، المعلمة، الكتاب المدرسي، وطبيعة المسائل الرياضية اللفظية). وأسفر البحث عن مجموعة من النتائج التي توضح صعوبات حل المسائل الرياضية اللفظية، أهمها: 1. صعوبات تعزى إلى عوامل ذاتية لدى الطالبات، تتمثل في تدني القدرة الاستدلالية، وضعف مستوى فهم المقروء، وضعف مستوى تمثيل (ترجمة) المشكلة الرياضية اللفظية. 2. صعوبات تعزى إلى المعلمة، تتمثل في إهمال تدريب الطالبات على التفكير بصوت عالٍ واستدعاء خطط حل مناسبة، وإهمال شرح الألفاظ والمفردات الصعبة الواردة بالمسألة. 3. صعوبات تعزى إلى الكتاب المدرسي، تتمثل في إغفال المسائل اللفظية لواحد أو أكثر من الأبعاد التالية: مفاهيم الأعداد، العمليات على الأعداد، خوارزميات الأعداد، مفاهيم هندسية، تطبيقات هندسية، ونقص التمرينات العلاجية. 4. صعوبات تعزى إلى طبيعة المسائل الرياضية، تتمثل في صعوبة الحل بأكثر من طريقة، ووضع الأعداد في المسألة خلاف الترتيب الذي يقتضيه الحل، وصعوبة تحديد المطلوب من المسألة، وكثرة خطوات المسألة اللفظية.

وفي ضوء نتائج البحث تم تقديم مجموعة من التوصيات من أهمها: 1. تدريب معلمات ومشرفات الرياضيات على استراتيجيات التعلم الحديثة، وتبني هذه الاستراتيجيات لرفع درجة إيجابية المتعلمات واعتمادهن على الذات. 2. تضمين الكتاب المدرسي للرياضيات في المرحلة الابتدائية مجموعة من الأنشطة التي تحث الطلاب على ممارسة استراتيجيات التفكير والتساؤل الذاتي. 3. مراعاة القائمين على مناهج الرياضيات للمرحلة الابتدائية تناسب وضوح المسألة الرياضية مع المرحلة العمرية للطلاب ومستوى نموهم العقلي.

الكلمات المفتاحية: مهارات حل المسائل اللفظية الرياضية ـ صعوبات حل المسائل اللفظية الرياضية.

المقدمة:

تعد القدرة على حل المسألة الرياضية الهدف الأساسي لعملية تعليم الرياضيات وتعلمها، إذ يهدف تعليم المتعلم حل المسألة الرياضية إلى تنمية قدارته على حل أنواع عديدة من المشكلات غير المألوفة لديه، لذلك اهتمت مناهج الرياضيات بتنمية التفكير لدى المتعلم حيث تستمد مهارة حل المسألة الرياضية أهميتها من علاقتها بالتفكير، فيصبح المتعلم قادراً على حل المشكلات التي تواجهه في الحياة الواقعية، لذا يعد حل المسائل الرياضية الطريق لممارسة التفكير بشكل عام ولحل المسائل الرياضية أثر في رفع مستوى التفكير لدى المتعلم وزيادة قدرته على حل المشكلات الحياتية، فيعد حل المسألة نشاطاً عقلياً، فالمعارف

[1] أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

والمهارات والمفاهيم والتعميمات الرياضية ليست هدفاً في حد ذاتها؛ إنما هي وسائل وأدوات تساعد المتعلم في حل مشكلات حقيقية، فحل المسائل الرياضية هو الطريق الطبيعي لممارسة التفكير

وأوضحت حنان آل عامر (2009م، ص40-41) أهداف حل المسائل اللفظية في تطوير طرق وأساليب التفكير والتعليم المنطقي، وتحصيل طرق وأساليب حل المشكلات التي بدونها لا يكتمل التعليم، وتعليم قراءة الرياضيات.

ويعد حل المسألة الرياضية من أهم الموضوعات التي شغلت المتخصصين في مجال تعليم الرياضيات والمهتمين بطرائق تدريسها، فيواجه المتعلم صعوبة في حل مسائل الرياضيات عامة والمسائل الرياضية اللفظية خاصة، ويجد معلم الرياضيات صعوبة في إكساب المتعلمين القدرة على حل المسائل الرياضية اللفظية، وتعزى صعوبة حلها جزئياً إلى ما يتطلبه الحل من تحليل لعناصرها الأساسية وإيجاد العلاقات والروابط بينها، وتذكر القواعد الرياضية السابقة واللازمة للوصول للحل، وهذا كله يصعب إكسابه للمتعلم إلا إذا كان المعلم ذا خبرة في تدريس المسائل الرياضية اللفظية (Acosta, 2010).

كما يؤدي التدريب على حل المسائل اللفظية إلى تحسين قدرات الطلاب التحليلية ويساعدهم على إتقان تعلم الحقائق والمفاهيم والتعميمات والنظريات والمهارات الرياضية وتحسين دافعيتهم وإثارة اهتمامهم (أبو لوم، 2005م، ص95).

ويؤكد الزيات (2007م، ص309) أن السنوات العشر الأخيرة قد شهدت اهتماماً بالغاً ومتسارعاً بصعوبات تعلم الرياضيات لتأثيرها على الأداء الأكاديمي والعقلي المعرفي، لجميع المتعلمين خلال مراحل النمو المتتابعة. ويجد المتعلمون ذوو صعوبات تعلم الرياضيات صعوبات بالغة في تطبيق مبادئ الاستقراء والاستنباط والاستدلال في حل المشكلات الرياضية باستخدام المفاهيم والأسس والمبادئ والقواعد والمعرفة الرياضية وتعميمها في مواقف الحياة الواقعية. ويحاول البحث الحالي الوقوف على صعوبات حل المسائل الرياضية اللفظية لدى طالبات المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمات.

مشكلة البحث:

قامت المملكة العربية السعودية ممثلة في وزارة التعليم، بتطوير شامل لمناهج الرياضيات ضمن مشروع تطوير مناهج الرياضيات والعلوم الطبيعية، حيث يتمثل المشروع في مواءمة وتعريب سلسة ماجر وهيل، إحدى السلاسل الأمريكية العالمية في مناهج الرياضيات والعلوم الطبيعية، لجميع مراحل التعليم العام، للاستفادة من الخبرات العالمية المتميزة في هذا المجال، بما يواكب الدول المتقدمة لبناء جيل إيجابي قادر على حل مشكلاته ومشكلات مجتمعه ووطنه. وأظهر هذا التطوير الاهتمام بحل المسألة، حيث تضمنت مقررات الرياضيات موضوعات مخصصة لحل المسألة بدءاً من الصف الأول الابتدائي وحتى الصف الثاني المتوسط.

وتزود هذه السلسلة الطلاب بخطط ملائمة لحل المسألة، ومهارات وتطبيقات عليها خلال الصفوف من الأول إلى الخامس، ويستمر الطلاب في الصفوف من السادس إلى الثامن

بتعلم مهارات وطرق حل المسألة وتطبيقها، إذ يتوافر للطلاب فرص مستمرة لتطبيق مهارات الرياضيات وحل المسائل باستخدام التفكير البصرى والاستدلال المنطقي والحس العددي والجبر، كما تزودهم بخطوات حل المسألة الأربع: أفهم، أخطط، أحل، أتحقق، بالإضافة إلى تقديمها مسائل لفظية متعددة الخطوات، ومسائل أخرى يتطلب حلها استعمال مهارات التفكير العليا (دليل معلم الرياضيات للصف الرابع الابتدائي، الفصل الدراسي الأول، 1430ه، ص12-13).

أظهرت نتائج اختبارات TIMSS (وهي اختبارات تهدف إلى قياس مستوى التقدم في التحصيل الدراسي للطلاب في مادتي الرياضيات والعلوم وتتم بصفة دورية كل أربع سنوات، ويشترك فيها الكثير من الدول) ضعف نتائج تحصيل طلاب المملكة العربية السعودية في العلوم والرياضيات، حيث احتل ترتيب الطلاب في اختبار TIMSS 2003 في الرياضيات الموقع (43) من بين (45) دولة مشاركة، كما كان ترتيبهم في اختبار TIMSS 2007 في الموقع (47) من واقع (49) دولة مشاركة، واحتل ترتيب الطلاب في اختبار TIMSS 2011 في الرياضيات الموقع (45) من بين (49) دولة مشاركة، كما كان ترتيبهم في اختبار TIMSS 2015 في الموقع (46) من واقع (49) دولة مشاركة وست مقاطعات ومدن للمقارنة حيث أخفق الطلاب في حل كل الأسئلة وعلى وجه الخصوص الأنماط والمشكلات اللفظية (TIMSS ،2017).

ومن ثم، فإن مشكلة البحث الحالي يمكن التعبير عنها بالسؤال الرئيس التالي:

ما صعوبات حل المسائل الرياضية اللفظية لدى طالبات الصف السادس الابتدائي من وجهة نظر المعلمات؟

أسئلة البحث:

يسعى البحث إلى الإجابة عن التساؤلات الفرعية الآتية:

1. ما صعوبات حل المسائل الرياضية اللفظية لدى طالبات الصف السادس الابتدائي التي تعزى إلى عوامل ذاتية لدى الطالبات؟
2. ما صعوبات حل المسائل الرياضية اللفظية لدى طالبات الصف السادس الابتدائي التي تعزى إلى المعلمة؟
3. ما صعوبات حل المسائل الرياضية اللفظية لدى طالبات الصف السادس الابتدائي التي تعزى إلى الكتاب المدرسي؟
4. ما صعوبات حل المسائل الرياضية اللفظية لدى طالبات الصف السادس الابتدائي التي تعزى إلى طبيعة المسائل الرياضية اللفظية؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى ما يلي:

1. تحديد صعوبات حل المسائل الرياضية اللفظية لدى طالبات المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمات.

2. تقديم مقترحات للصعوبات التي تواجه طالبات المرحلة الابتدائية في حل المسائل الرياضية اللفظية.

أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث فيما يلي:

1. الاستجابة للاتجاهات الحديثة في تربويات الرياضيات والتي توصي بالاهتمام بحل المسائل الرياضية اللفظية.
2. يبحث هذا البحث في أحد أهداف تعليم الرياضيات، وهو الوقوف على صعوبات حل المسائل الرياضية اللفظية.
3. ستفيد نتائج هذا البحث القائمين على تخطيط المناهج وتنفيذها وتقويمها في تضمين استراتيجيات التعليم المتمايز في مناهج الرياضيات وطرائق تدريسها.
4. يعد البحث نواة للعديد من الأبحاث الخاصة بحل المسائل الرياضية اللفظية وذلك في ضوء نتائجه وتوصياته.

حدود البحث:

الحدود الموضوعية: صعوبات حل المسائل الرياضية اللفظية.
الحدود البشرية: معلمات الرياضيات بالمرحلة الابتدائية بمدينة الرياض.
الحدود المكانية: مدينة الرياض.
الحدود الزمنية: طبق البحث خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1436-1437ه.

مصطلحات البحث:

المسائل الرياضية اللفظية:

عرف كل من (أبو زينة، 2011م؛ السلطاني، 2002م؛ عقيلان، 2000م؛ عبدالهادي وآخرون؛ 2002م) المسألة الرياضية بأنها "موقف جديد ومميز يواجه المتعلم، ولا يكون له حل جاهز عند المتعلم في وقته"، ويعرفها بدوي (2003م) بأنها "موقف يتطلب تفكيراً يتحدى المتعلم كما يتطلب فعلاً يقوم به ليصل إلى الحل".

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها "موقف رياضي جديد يثير تفكير طالبات المرحلة الابتدائية ولا يوجد له حل آني في حينه، ويتطلب حله أن تبذل الطالبة الجهد في التفكير واسترجاع معارفها السابقة لتتمكن من إيجاد الحل".

الإطار النظري:

أولاً: صعوبات تعلم الرياضيات:

1. مفهوم صعوبات تعلم الرياضيات:

ويشير سميث (Smith, 2004) إلى أن صعوبات التعلم تعني اضطراباً في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية المستخدمة في الفهم أو استعمال اللغة المنطوقة أو المكتوبة التي تظهر بحد ذاتها في قدرة غير كاملة للإصغاء أو التفكير والكلام والقراءة والتهجئة، أو إجراء العمليات الحسابية. والتعريف لا يشمل مشكلات التعلم الناتجة عن الإعاقات البصرية أو الحركية أو السمعية والعقلية والاضطرابات الانفعالية والحرمان البيئي والاقتصادي والثقافي.

ويعرف رياض (2005م، ص8) صعوبة التعلم بأنها اختلاف معين أو اضطراب في واحدة أو أكثر من مهارات النطق أو اللغة أو السلوك أو القراءة أو الهجاء أو الكتابة أو الحساب.

فالمتعلمون ذوو صعوبات التعلم هم الذين يظهرون اضطراباً في واحدة أو أكثر من العمليات العقلية والنفسية المتعلقة باللغة المنطوقة أو المكتوبة والتي تظهر بشكل واضح في مهارات الإصغاء والتفكير والقراءة والكتابة والهجاء وحل المسائل الرياضية؛ مما يترتب عليه قصور في تعلم المواد الدراسية المختلفة (إيمان عباس وهناء حسن، 2008م، ص26).

ويضيف القاسم (2000م، ص107) أن صعوبات تعلم الرياضيات تعبر عن عجز المتعلم عن إجراء العمليات الحسابية الأساسية، وهي الجمع والطرح والضرب والقسمة، وما يترتب عليها من مشكلات فيما بعد. حيث تشير صعوبات تعلم الرياضيات إلى صعوبات في التمكن من الحقائق العددية الأساسية التي تبدو في عدم القدرة على الاحتفاظ ببعض العمليات الحسابية، خاصة فيما يتعلق بالجمع والطرح والقسمة والضرب؛ مما يستدعي الحاجة إلى أوقات طويلة للوصول إلى الإجابة الصحيحة. فهي صعوبات تتضح عند إجراء العمليات الحسابية التي تتطلب من المتعلمين مهارات بسيطة، بالرغم من قدراتهم الواضحة في إجراء العمليات الحسابية المتقدمة (البطاينة وآخرون، 2015م، ص174).وتتطلب عملية تعلم الرياضيات إدراك مفهوم الأعداد حتى يتمكن المتعلم من عمليات العد واستخدام الأعداد بصورة متسلسلة وإدراك قيمة كل منها. وتؤدي صعوبات إدراك هذه المفاهيم واستخداماتها إلى صعوبة تعلم الحساب وتوظيفه في الحياة اليومية (السرطاوي والسرطاوي، 2001م، ص150). ويوضح أبو لوم (2005م، ص95) أن صعوبات حل المسائل اللفظية تتمثل في الآتي:

- ضعف القراءة لدى الطلاب.
- صعوبة الألفاظ والمفردات اللغوية المستخدمة في صياغة المسألة وعدم ترابطها.
- وجود معلومات إضافية ليست لها علاقة بالحل.
- كثرة عدد الخطوات والعمليات اللازمة لحل المسائل الرياضية.
- طول أو قصر الصياغة اللفظية والكتابية للمسائل اللفظية.
- عدم استخدام الرسم أو الصور مع الصياغة اللفظية للمشكلة لتوضيحها.
- عدم ترتيب بيانات المسألة من حيث مكان المطلوب ونوعه والمعطيات والشروط.

- ضعف خبرات الطلاب لحل هذا النوع من المسائل.

وبناءً عليه، فالمتعلم قد يواجه عجزاً في إحدى المهارات الرئيسة للقراءة أو الكتابة أو الحساب؛ وبالطبع فإن العلاقة متداخلة بين جميع المهارات الرئيسة، ويؤثر كل منها في الآخر ويتأثر به. وتتضح صعوبات تعلم الرياضيات في المراحل الأولى من التعليم ويمكن التعامل معها وتدريب المتعلمين للتغلب عليها بعيداً عن أساليب العزل والنظرة المتدنية للمتعلمين.

2. أسباب صعوبات تعلم الرياضيات:

يوضح الزيات (2007ه، ص310) أن أسباب صعوبات تعلم الرياضيات تتمثل في أنها تنطوي على درجة عالية من التعقيد، وتعتمد على عدد كبير من العمليات المعرفية والأنشطة العقلية المصاحبة لها كالانتباه والإدراك والتفكير والذاكرة وغيرها. كما تشير نظريات صعوبات تعلم الرياضيات إلى أن هذه الصعوبات تنشأ نتيجة الصعوبات النوعية في العديد من فروع الرياضيات، مثل الحساب والهندسة والجبر وغيرها، والتي تنطوي بدورها على مجالات فرعية يشكل كل منها درجة من التعقيد، مثل فهم مدلول الأعداد وموقعه: آحاد، عشرات، مئات. أو العد تصاعدياً وتنازلياً. أو إجراء العمليات الحسابية.

وأوضحت نتائج العديد من الأبحاث أن صعوبات حل المسائل اللفظية تعزى إلى طريقة تدريس المعلمين، حيث يعتمدون على استخدام طريقة التلقين والتطبيق المباشر للقوانين، ويقتصر دور المتعلمين على محاكاة الطريقة التي استخدمها المعلم وتطبيق القوانين والخطوات المشروحة للوصول إلى الحل (نهى الرويشد وأمل العجمي، 2009م، ص193-194).

وصنفت بثينة بدر (2007م، ص327-328) العوامل المؤثرة في حل المسألة الرياضية كالتالي:

- **عوامل معرفية**: وتتضمن القدرات العقلية العامة كالقدرة الاستدلالية، الذكاء، القدرة الابتكارية، القدرة على إدراك العلاقات المكانية وقدرات رياضية خاصة مثل القدرة على قراءة المسألة الرياضية.
- **عوامل شخصية**: تتمثل في الاتجاه نحو الرياضيات، درجة القلق، الثقة بالنفس، الدافعية، المثابرة في الحل، ودرجة المرونة.
- **عوامل ترتبط بطبيعة المشكلة الرياضية**: تتمثل في التركيب الرياضي للمسألة وطبيعة المصطلحات المتضمنة في المسألة.

ويؤكد الظاهر (2008م، ص257) على وجود علاقة بين ضعف القراءة والضعف في الحساب، وتؤثر صعوبات الحساب على الإنجاز المدرسي، كما تؤثر على الأنشطة الحياتية والاستدلال الرياضي, ويضيف الإبياري (2002م، ص10) أن من الأسباب المؤدية إلى صعوبة حل المسائل اللفظية عدم ارتباطها بحياة المتعلمين واهتماماتهم والمشكلات المتداولة في الحياة الواقعية، بالرغم من أهمية رياضيات الحياة اليومية.

3. مظاهر صعوبات تعلم الرياضيات:

يوضح الزيات (2002م، ص552- 555) أن صعوبات تعلم الرياضيات تتمثل فيما يلي:

1. صعوبات التمكن من الحقائق العددية والرياضية الأساسية، والتي تتمثل في صعوبات حفظ وتذكر الحقائق العددية أو الرقمية والرياضية في العمليات الأربع المتعلقة بالجمع والطرح والضرب والقسمة.

2. صعوبات الترميز الرياضي للمواد المحسوسة، وتتضح في وجود صعوبات ملموسة في الترميز الرياضي للمواد أو المسائل اللفظية التي تتناول المواد المحسوسة بسبب صعوبات في فهم هذه الرموز والتعبير الكتابي عنها. وهذا النمط من الصعوبات هو أكثر أنماط صعوبات تعلم الرياضيات شيوعاً في المدارس بدءاً من المرحلة الابتدائية وحتى الجامعة بسبب ضعف التطبيقات الرياضية المقدمة، وعدم التمييز بين التدريبات والتطبيقات، وافتقار تقديم تطبيقات حياتية على مواد محسوسة ومتنوعة.

3. صعوبات تعلم لغة الرياضيات، ويبدو ذلك في تداخل المفاهيم والمصطلحات الرياضية، وصعوبة توظيف هذه المفاهيم واستخدامها، وضعف المهارات اللفظية في التعبير عن الخطوات الحسابية المعقدة. ويمكن التغلب على هذا النمط من الصعوبات من خلال تدريب الطلاب على صياغة خطوات الحل لفظياً وبصوت مسموع، بحيث يطلب منهم الحكم على معنى ما يكتبونه أو يقولونه.

4. صعوبات الإدراك البصري المكاني للأشكال الهندسية، والتي تتضح في الافتقار إلى التمييز بين المفاهيم المتعلقة بالأشكال الهندسية الرياضية، مثل مثلث حاد أو منفرج أو قائم، شبه منحرف،... إلخ، وتداخل الترتيب المكاني للأرقام. ويمكن التغلب على هذه الصعوبة من خلال مراعاة دقة الوصف اللفظي للأشكال الهندسية ووضوحه، وتقديم أمثلة تصويرية للأشكال الهندسية التي تتداخل لدى المتعلمين، والتدريب على قراءة الرسوم والأشكال.

وذكر عريفج وسليمان (2005م، ص189) أن صعوبات حل المسائل الرياضية اللفظية تتمثل في عدم التمكن من قراءة المسألة، استيعابها، اختيار خطوات الحل وترتيبها، مع عدم الإلمام بالمفاهيم والتعليمات والمهارات اللازمة للحل، وعدم قدرة المتعلم على الاختيار بين طرق الحل المتاحة، وذلك لضعف قدرته على التفكير الاستدلالي والتسلسل في خطوات الحل، وضعف القدرة على التخمين والتقدير للحل والجواب الصحيح.

4. تشخيص صعوبات تعلم الرياضيات:

يوضح الزيات (2002م، ص602) أنه يمكن تشخيص صعوبات تعلم الرياضيات من خلال استخدام الاختبارات المقننة، كمقاييس وكسلر للذكاء، واختبارات القدرات الرياضية التي تستخدم لمقارنة الأداء الفردي بأداء المجموعة المرجعية التي ينتمي إليها الفرد، كما تتحدد من خلال معادلة حساب نسبة تعلم الرياضيات:

نسبة تعلم الرياضيات= العمر الرياضي ÷ العمر الزمني× 100.

والدرجة التي تقل عن المتوسط بأكبر من (2-1) انحراف معياري تشير إلى وجود صعوبات في تعلم الرياضيات.

وتضيف إيمان عباس وهناء حسن (2008م، ص127-128) والكحلوت (2002م، ص24) أنه يمكن استخدام العديد من الأدوات في تشخيص صعوبات التعلم، كما يلي:

- **دراسة الحالة**: وهي تقدم بيانات تفصيلية عن الطفل ومراحل نموه ومهارات الحياة اليومية التي يؤديها والأمراض التي أصابته.
- **الملاحظة الإكلينيكية**: تستخدم للتعرف على المشكلات المتعلقة بالمهارات السمعية أو البصرية. وتختص الملاحظة بكل من الإدراك السمعي الذى يتضمن القدرة على اتباع التعليمات اللفظية واستيعاب النقاش الصفي، والقدرة على التذكر السمعي، والقدرة على فهم المعنى الكلى واللغة المنطوقة التي تتضمن القدرة على التعبير اللفظي الصحيح، والقدرة على النطق والتذكر وربط الخبرات ببعضها، والخصائص السلوكية التي تتضمن قدرة المتعلم على التعاون والانتباه والإدراك والتمييز مع المواقف الجديدة، والتآزر الحركي العام والتوازن الحركي.
- **الاختبارات**: يمكن من خلالها تحديد نقاط القوة والضعف لدى المتعلمين وتحديد مستواهم ومدى تقدمهم خلال العام الدراسي.

ثانياً: حل المسألة الرياضية اللفظية:

1. مفهوم حل المسألة الرياضية:

عرف عفانة (2001م، ص11) حل المسألة الرياضية بأنه إجراءات عملية يقوم بها المتعلم من أجل إيجاد مخرج للموقف المحير الذي هو فيه مستعيناً بقوانين رياضية صحيحة تمكنه من الوصول إلى الحل المطلوب.

وعرف راشد وخشان (2009م، ص100) حل المسألة بأنه عملية يستخدم فيها الفرد معلوماته السابقة ومهاراته المكتسبة لتلبية موقف غير عادي يواجه، وعليه أن يعيد تنظيم ما تعلمه سابقاً ويطبقه على الموقف الجديد الذي يواجه.

ويعرف إبراهيم (2002م، ص116) حل المسألة اللفظية بأنه مجموعة من الممارسات والنشاطات العقلية والسلوكية التي يؤديها المتعلم منفرداً أو تحت توجيه المعلم وإرشاده بهدف الوصول إلى الحل. ويعرفها النذير (2009م، ص19) بأنها مجموعة الخطوات والتحركات التي يقوم بها المتعلم لمواجهة موقف أو عائق يتطلب حلاً له وغالباً يكون غير مباشر ويحتاج إلى جهد ذهني وتصوري وإدراك.

ويعرف دياب (2011م، ص125) استراتيجيات حل المسائل اللفظية بأنها مجموعة من الخطوات والإجراءات التي يقوم بها المعلم مستخدماً التقنيات التعليمية والأنشطة المتعددة، التي تساعده على تحقيق الأهداف التعليمية المقصودة والمحددة مسبقاً.

وحدد زيتون (2003م، ص305) خطوات حل المسألة اللفظية كما يلي:

- **تحديد متغيرات المسألة**: بقراءة وفهم المسألة وفهمها وتحديد المعطيات والمطلوب في صورة رمزية مع الرسم إن أمكن.
- **التخطيط لحل المسألة**: باختيار الاستراتيجية المناسبة وتحديد القانون المستخدم وفق ما هو معطى في المسألة.
- **تنفيذ خطة الحل**: بإجراء التحويلات وتوحيد المقامات في بعض المسائل ثم التعويض بالقانون وتنفيذ العمليات الحسابية.
- **مراجعة الحل وتفسيره**: تتم مراجعة الحل بعدة خطوات منها مراجعة خطوات الحل أو تفسير الحل أو تصميمه.

ويرى حسب الله (2005م، ص366) أن هناك ست خطوات لحل المسائل اللفظية، وهي:

1. **قراءة المسألة بعناية**: من خلال القراءة بعناية وتكوين فهم أعمق؛ مما يساعد في التغلب على صعوبة المسألة.
2. **تحديد البيانات في المسألة**: تحتوي المسألة على معلومات وبيانات، فلابد أن تحدد تلك البيانات.
3. **تحديد المطلوب في المسألة**: من خلال تفحص المسألة، وقد يتم ذلك من القراءة الأولى.
4. **تحديد العمليات التي تخدم في حل المسألة**: تحديد العمليات من أصعب الخطوات التي تمر في المسألة، وقد يساعد جمع المعلومات في اختيار العمليات.
5. **حل المسألة**: بعد تحديد العمليات يأتي حل المسألة وقد يجد صعوبة في إجراء بعض العمليات الحسابية، فمن الضروري أن يكون المتعلم ملماً بالحقائق والعمليات التي بواسطتها يحل المسألة.
6. **مراجعة الحل**: من خلال مراجعة ما تم من عمليات حسابية أجريت في المسألة للوصول إلى الحل الصحيح.

تتمثل أهمية حل المسائل اللفظية في أنها وسيلة للتدريب على المهارات الحسابية وإكسابها معنى وتنويعها، وتطبيق القوانين والتعميمات في مواقف جديدة، وتنمية أنماط التفكير، وإثارة الفضول الفكري وحب الاستطلاع, ويؤدي تدريب المتعلمين على حل المسائل اللفظية إلى أن يكونوا أكثر قدرة على التحليل واتخاذ القرارات. كما يفيد في تعلم الرياضيات ذاتها (برهم، 2005م، ص104).

ويوضح زيتون (2003م، ص334) فوائد المسائل اللفظية في العناصر التالية:

- تساعد المسائل الرياضية اللفظية في تنمية مهارات التفكير العليا كالتفكير الناقد والتحليل والتركيب والتقويم، حيث يتم تحليل واسترجاع المعلومات السابقة وربطها وتنسيقها مع تلك المعلومات للوصول إلى الحل ثم تقويم الحل والتأكد منه.
- تزيد من قدرة التلاميذ على فهم المعلومات وتذكرها لفترة أطول.

- تساعد على تدريب الطلاب على التعميم والتجريد وبناء البراهين وتكوين المفاهيم واكتساب المعارف الجديدة.
- يساعد حل المسائل اللفظية على ربط الرياضيات بالحياة اليومية.

ويأتي اختيار الباحثة لصعوبات حل المسائل الرياضية اللفظية استجابة للمناهج المطورة التي تم تطبيقها في المملكة العربية السعودية، والتي تهتم بصورة واضحة بالمسائل اللفظية، وتفرد لها موضوعات كاملة، بهدف تدريب المتعلمين على حلها في ضوء خطوات محددة، هي: أفهم، أخطط، أحل، أتحقق. كما يساعد تدريب المتعلمين على حل المسائل اللفظية في تنمية مهارات التفكير بأنواعه المختلفة، وربط الرياضيات بالحياة اليومية.

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة العنيزي ورياض (2000م) إلى التعرف على صعوبات تعلم الرياضيات في المرحلة الابتدائية وتقديم مقترحات لمواجهة هذه الصعوبات وأوصى الباحثان بضرورة دراسة أسباب صعوبات تعلم الرياضيات في المرحلة الأساسية من التعليم حتى يمكن تحديد أسبابها، وأن يكون تدريس الرياضيات قائماً على أسلوب التتابع والترابط الرأسي والأفقي القائم على المعنى والفهم، وتطوير كتب الرياضيات وزيادة التمرينات العلاجية ومراعاة التشويق والجذب والدقة في عرض الموضوعات وربط دروس الرياضيات بتطبيقات واقعية من بيئة المتعلم.

وقدمت دراسة أبو حمادة (2002م) برنامجاً لعلاج صعوبات حل المسألة الرياضية اللفظية الجبرية. فيما توصلت دراسة الإبيارى (2002م) إلى فاعلية استخدام مدخل كتابة المشكلة في تحسين أداء حل المشكلة اللفظية الحسابية، وتحسين الاتجاه نحو حل المشكلة اللفظية الحسابية لدى المتعلم. وهدفت دراسة فرج الله (2002م) إلى تشخيص صعوبات تعلم مفهومي النسبة والتناسب لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي بمحافظة غزة، وتقديم برنامج مقترح لعلاج هذه الصعوبات والتعرف على فاعلية هذا البرنامج في علاج هذه الصعوبات، وأوصت الدراسة بضرورة اهتمام المعلم بالتقويم والإكثار من الاختبارات الشهرية ومناقشة المتعلمين في أخطائهم وذلك للاستفادة منها في تحسين أداء المتعلمين.

وحاولت دراسة النصار (2003م) إلقاء الضوء على أثر ضعف المتعلمين في قراءة المسائل اللفظية وفهمها وفهم المكتوب منها ، ومن ثم الإجابة عن المشكلة الرياضية الوارد فيها إحدى المشكلات التي تواجه الطلاب في مادة الرياضيات. وأوصت الدراسة القائمين على تدريس الرياضيات بضرورة إشراك المتخصصين في اللغة العربية والمهتمين بكتابة قصص الأطفال عند تأليف الكتب الرياضية المشتملة على المسائل اللفظية وتوفير الدورات المتخصصة في تدريس القراءة لمعلمي الرياضيات.

وهدفت دراسة أبو ناموس (2003م) إلى معرفة عوامل تدني مستوى طلاب المرحلة المتوسطة بمنطقة العين التعليمية في دولة الإمارات العربية المتحدة في حل مسائل الرياضيات اللفظية وأثر عوامل الجنس والمستوى التحصيلي واللغة وأوضحت الدراسة وجود ضعف في التحصيل الدراسي لدى الطلاب في كل من: تحديد العملية، تنفيذ العملية، المهارات المرتبطة بحل المسألة وإيجاد النتائج، ووجود علاقة دالة بين مستوى ضعف

الطلاب في الرياضيات ومستوى ضعفهم في حل المسائل الرياضية اللفظية. وأوصت الدراسة بالتركيز على إلمام الطلاب بالمهارات الرياضية المختلفة واستراتيجيات حل المشكلة كطريقة للتعامل مع المسائل الرياضية اللفظية وتدريب كل من المعلمين والمتعلمين عليها.

وأظهرت دراسة كيم (Kim, 2003) تحسن أداء التلاميذ في حل المشكلات اللفظية باستخدام الاستراتيجية المعرفية، استراتيجية التمثيل البياني للمشكلة واستراتيجية الكلمات المفتاحية بصورة دالة إلا أن استراتيجية الكلمات المفتاحية كانت الأكثر فاعلية. كما هدفت دراسة لطيف وأبو لوم (2004م) إلى البحث في العلاقة بين مستوى ممارسة المعلم لمهارات تدريس المسألة الرياضية اللفظية للصف العاشر الأساسي وتحصيل الطلاب في الرياضيات، حيث أظهرت نتائج الدراسة وجود أثر إيجابي في تحصيل طلبة الصف العاشر يعزى لكل من مستوى ممارسة معلميهم لمهارات تدريس المسألة الرياضية اللفظية.

واستهدفت دراسة السميري (2009م) تحديد صعوبات تعلم الرياضيات لتلاميذ الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن أكثر الصعوبات ظهوراً عند تلاميذ الصف الرابع الابتدائي صعوبات لغة الرياضيات تليها صعوبات حل المسائل الرياضية. كما أوضحت نتائج دراسة بيرناديت (Bernadette, 2009) أن أبرز صعوبات حل المشكلات الرياضية اللفظية تتمثل في: ضعف مستوى فهم المقروء، وضعف مستوى فهم واستيعاب مفاهيم الرياضيات، والاعتقادات السيئة عن الرياضيات. كما توصلت الدراسة إلى أن أبرز الاستراتيجيات التي يمكن أن تساعد في التغلب على هذه الصعوبات.

وأهم ما أسفرت عنه دراسة الثبيتي (2011م) من نتائج أن صعوبات حل المشكلات الرياضية اللفظية صعوبات قراءة وفهم المشكلة الرياضية اللفظية وصعوبات تمثيل (ترجمة) المشكلة الرياضية اللفظية، وصعوبات التخطيط لحل المشكلة الرياضية اللفظية وصعوبات التأكد من صحة الحل. وأوصت الدراسة بضرورة التشخيص المستمر لصعوبات حل المشكلات الرياضية اللفظية لدى المتعلم، والاهتمام بربط المشكلات الرياضية اللفظية في الكتاب المدرسي بواقع المتعلم، وتبني المعلمين لطرق واستراتيجيات تدريس تسهم في تفادي صعوبات حل المشكلات الرياضية اللفظية، مثل استراتيجية العصف الذهني والتعلم التعاوني والبرمجيات التعليمية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

1. أوضحت الدراسات السابقة التأثير السلبي لصعوبات تعلم المسائل اللفظية على تحصيل الرياضيات بوجه عام.
2. تنوعت منهجيات البحث المستخدمة في الدراسات السابقة، فمنها الكمي ومنها الكيفي إلا أن الباحثة سوف تقتصر على المنهج الكيفي.
3. تنوعت أسباب صعوبات حل المسائل اللفظية في الدراسات السابقة، فمنها ما يعزى إلى المعلمين ومنها ما يعزى إلى الطلاب.
4. تنوعت أنماط صعوبات حل المسائل اللفظية في الدراسات السابقة، مما يؤكد الحاجة إلى التشخيص الدقيق من قبل المعلمين.

5. اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بتحديد صعوبات حل المسائل الرياضية اللفظية لدى طالبات المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمات وتشابهت مع دراسة العنيزي ورياض (2000م) ودراسة السميري (2009م) ودراسة الثبيتي (2011م) بمنهج البحث.

منهج البحث:

اتبع البحث المنهج الوصفي التحليلي نظراً لمناسبته لتحقيق أهداف الدراسة التي تختص بالتعرف على صعوبات تعلم المسائل الرياضية اللفظية لدى طالبات الصف السادس الابتدائي. ومن المتعارف عليه أن المنهج الوصفي لا يتوقف عند الوصف المجرد للظاهرة المدروسة، بل يتجاوز ذلك إلى توضيح نوع العلاقة ومقدارها، وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها. ويرى عبيدات، عبدالحق وعدس (2012م، ص183) أن "المنهج الوصفي هو الذي يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة، كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، ويعبر عنها تعبيراً كيفياً أو كمياً، فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة، ويوضح خصائصها، أما التعبير الكمي فيعطينا وصفاً رقمياً يوضح مقدار الظاهرة أو حجمها، ودرجات ارتباطها مع الظواهر الأخرى".

مجتمع البحث وعينته:

تكون مجتمع البحث من جميع معلمات الرياضيات في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض، والبالغ عددهن (1208) معلمة، وذلك وفقاً لأحدث إحصائية في إدارة التخطيط والتطوير بالإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة الرياض. وتكونت عينة الدراسة من (300) معلمة رياضيات في المرحلة الابتدائية، تم اختيارهن بالطريقة العشوائية من المدارس الابتدائية للبنات بمدينة الرياض، وبذلك مثلت عينة البحث ما نسبته (25٪) من إجمالي مجتمع البحث.

أداة البحث:

1. تصميم أداة الدراسة:

تتعدد أدوات البحث العلمي التي تستخدم في جمع المعلومات والبيانات اللازمة للإجابة عن تساؤلات البحث من أفراد العينة، ولهذا الغرض صممت الباحثة استبانة مكونة من أربعة محاور، وبعد عرضها على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في المناهج وطرق التدريس لتحكيمها، قامت الباحثة بنشرها إلكترونياً بشكلها النهائي بعد الأخذ بتعديلات الأساتذة المحكمين، وتوزيعها على مجتمع البحث من معلمات الرياضيات في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض. وتكونت أداة البحث من المحاور الآتية:

- **المحور الأول**: صعوبات حل المسائل الرياضية اللفظية لدى طالبات الصف السادس الابتدائي التي تعزى إلى عوامل ذاتية لدى الطالبات، وشمل (6) فقرات.
- **المحور الثاني**: صعوبات حل المسائل الرياضية اللفظية لدى طالبات الصف السادس الابتدائي التي تعزى إلى المعلمة وشمل (6) فقرات.
- **المحور الثالث**: صعوبات حل المسائل الرياضية اللفظية لدى طالبات الصف السادس الابتدائي التي تعزى إلى الكتاب المدرسي وشمل (6) فقرات.

- **المحور الرابع**: صعوبات حل المسائل الرياضية اللفظية لدى طالبات الصف السادس الابتدائي التي تعزى إلى طبيعة المسائل الرياضية اللفظية وشمل (6) فقرات.

وتم استخدام مقياس ليكرت (Likert) الخماسي لقياس استجابات المبحوثات لفقرات الاستبانة. ويقابل كل فقرة خمسة خيارات، لكل خيار درجة، كما يلي: أوافق بشدة (5) درجات, أوافق (4) درجات, محايد (3) درجات، أرفض (2) درجتان، أرفض بشدة (1) درجة واحدة.

وحيث تتراوح درجات استجابات العينة عن كل فقرة بين (5) و(1)، تم حساب المدى وهو يعادل الفارق بين أكبر درجة وأقل درجة (1-5)=4. ثم حساب طول الفئة بقسمة المدى على عدد الفئات (4÷5= 0.80)، لتكون فئات مدى التطبيق كما هو موضح في جدول (1).

جدول (1): فئات درجة اتفاق عينة البحث وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي

المتوسط	درجة الاتفاق
(1-1.80).	منخفضة جداً
(1.81-2.60).	منخفضة
(2.61-3.40).	متوسطة
(3.41-4.20).	مرتفعة
(4.21-5).	مرتفعة جداً

2- اختبار صدق أداة الدراسة وثباتها:

اختبار الصدق الظاهري:

للتعرف على الصدق الظاهري لأداة الدراسة تمت استشارة بعض المحكمين المتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس وعددهم (11)، للتحقق من مدى ملاءمة محتوى الأداة لقياس متغيرات الدراسة والإجابة عن أسئلتها، وبعد الأخذ بملاحظات المحكمين وإجراء التعديلات المقترحة على فقرات الاستبانة تم اعتماد النسخة النهائية لأداة الدراسة.

اختبار الاتساق الداخلي:

بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة البحث قامت الباحثة بتطبيقها ميدانياً على عينة استطلاعية بلغ عددها 30 معلمة، ومن ثم حساب معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات الاستبانة والدرجة الكلية للمحور ذاته الذي تنتمي إليه الفقرة كما هو موضح في جدول (2).

جدول (2): قياس الاتساق الداخلي لأداة البحث

المحور الأول	الارتباط	المحور الثاني	الارتباط	المحور الثالث	الارتباط	المحور الرابع	الارتباط

(1)	0.710**	(1)	0.736**	(1)	0.788**	(1)	0.633**
(2)	0.808**	(2)	0.806**	(2)	0.832**	(2)	0.811**
(3)	0.725**	(3)	0.684**	(3)	0.792**	(3)	0.686**
(4)	0.703**	(4)	0.751**	(4)	0.858**	(4)	0.818**
(5)	0.715**	(5)	0.846**	(5)	0.775**	(5)	0.756**
(6)	0.482**	(6)	0.759**	(6)	0.690**	(6)	0.815**

ن=30 ** ارتباط دال عند مستوى 0.01.

ويشير جدول (2) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين كل فقرة من فقرات محاور أداة البحث والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه. ويتراوح معامل ارتباط العبارات الخاصة بالمحور الأول بين (0.808-0.482)، ومعامل ارتباط عبارات المحور الثاني بين (0.846-0.684)، ومعامل ارتباط عبارات المحور الثالث بين (0.690-0.858)، ومعامل ارتباط عبارات المحور الرابع بين (0.818-0.633). ما يدل على صدق واتساق فقرات أداة الدراسة وقدرتها على قياس صعوبات حل المسائل الرياضية اللفظية لدى طالبات الصف السادس الابتدائي، وصلاحية الاستبانة للتطبيق على نطاق أوسع من العينة الاستطلاعية.

اختبار ثبات أداة الدراسة:

لقياس مدى ثبات أداة الدراسة (الاستبانة) استخدمت الباحثة معامل ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha) للتأكد من ثبات أداة الدراسة, كما هو موضح في جدول (3).

جدول (3): قياس ثبات أداة الدراسة

محاور الاستبانة	عدد العبارات	ثبات المحور
1. صعوبات حل المسائل الرياضية اللفظية لدى طالبات الصف السادس الابتدائي التي تعزى إلى عوامل ذاتية لدى الطالبات.	6	0.76
2. صعوبات حل المسائل الرياضية اللفظية لدى طالبات الصف السادس الابتدائي التي تعزى إلى المعلمة.	6	0.85
3. صعوبات حل المسائل الرياضية اللفظية لدى طالبات الصف السادس الابتدائي التي تعزى إلى الكتاب المدرسي.	6	0.87
4. صعوبات حل المسائل الرياضية اللفظية لدى طالبات الصف السادس الابتدائي التي تعزى إلى طبيعة المسائل الرياضية اللفظية.	6	0.84
الثبات العام لمحاور الدراسة	24	0.90

يتضح من جدول (3) أن معامل ثبات محاور أداة الدراسة مقبول حيث يتراوح بين (0.87-0.76)، فيما بلغ معامل الثبات العام (0.90) وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات، ويمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

أساليب المعالجة الإحصائية:

بعد جمع البيانات بواسطة أداة البحث وترميزها؛ تم تفريغها ومعالجتها باستخدام برنامج الحزم الإحصائية (SPSS)، وتطبيق الأساليب الآتية:

1. الإحصاء الوصفي (Descriptive statistics) لتحديد التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لوصف أفراد عينة الدراسة وتحديد مدى استجاباتهن لمحاور الاستبانة ونسب هذه الاستجابات ومتوسطاتها.
2. معامل ارتباط بيرسون (Pearson correlation) لقياس الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.
3. معامل ثبات ألفاكرونباخ (Cronbach's Alpha) للتحقق من ثبات فقرات الاستبانة.
4. اختبار مربع كاي (Chi-Square) لتحديد مدى تجانس أو تباين وجهات نظر أفراد عينة الدراسة حول متوسطات إجاباتهم.

عرض النتائج وتفسيرها:

للإجابة عن السؤال الرئيس للبحث، وهو: "ما صعوبات حل المسائل الرياضية اللفظية لدى طالبات الصف السادس الابتدائي من وجهة نظر المعلمات؟"، ينبغي الإجابة عن الأسئلة الفرعية للبحث كما يلي:

الإجابة عن السؤال الأول:

للإجابة عن السؤال الأول للبحث **"ما صعوبات حل المسائل الرياضية اللفظية لدى طالبات الصف السادس الابتدائي التي تعزى إلى عوامل ذاتية لدى الطالبات؟"**؛ تم حساب متوسط آراء عينة البحث، وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي، حول المحور الأول لأداة البحث والمكون من 6 فقرات، كما هو موضح في جدول (4).

جدول (4): صعوبات حل المسائل الرياضية اللفظية لدى طالبات الصف السادس الابتدائي التي تعزى إلى عوامل ذاتية لدى الطالبات

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة كا2	مستوى الدلالة	الدرجة	الرتبة
5	تدنى القدرة الاستدلالية.	4.58	0.59	278.64	0.00	مرتفعة جداً	1
1	ضعف مستوى فهم المقروء.	4.37	0.58	234.00	0.00	مرتفعة جداً	2
3	ضعف مستوى تمثيل (ترجمة) المشكلة الرياضية اللفظية.	4.27	0.51	357.95	0.00	مرتفعة جداً	3
2	ضعف مستوى استيعاب مفاهيم الرياضيات.	4.12	1.04	188.13	0.00	مرتفعة	4
4	ضعف القدرة على تطبيق خطوات حل المسألة الأربع: أفهم، أخطط، أحل، أتحقق.	3.75	1.11	301.52	0.00	مرتفعة	5
6	فقدان الدافعية	3.47	0.92	174.30	0.00	مرتفعة	6
	المتوسط العام للمحور الأول	**4.09**	**0.50**			**مرتفعة**	

يشير جدول (4) إلى أن درجة اتفاق عينة البحث حول وجود صعوبات في حل المسائل الرياضية اللفظية لدى طالبات الصف السادس الابتدائي تعزى إلى عوامل ذاتية لدى الطالبات، جاءت بدرجة مرتفعة، حيث بلغ المتوسط العام للمحور الأول 4.09، بانحراف معياري 0.50، ويدل انخفاض قيمة الانحراف المعياري على تقارب وتوافق استجابات عينة البحث وعدم تشتتها. ويوضح الجدول ترتيب فقرات المحور الأول حسب درجة اتفاق عينة البحث، حيث كانت أبرز الصعوبات التي تعزى إلى عوامل ذاتية لدى الطالبات (تدنى القدرة الاستدلالية، وضعف مستوى فهم المقروء، وضعف مستوى تمثيل (ترجمة) المشكلة الرياضية اللفظية)، و يتضح من النتائج أن قيم مربع كاي لجميع عبارات محور صعوبات حل المسائل الرياضية اللفظية لدى طالبات الصف السادس الابتدائي التي تعزى إلى عوامل ذاتية لدى الطالبات كانت دالة إحصائية عند مستوى 0.05 فأقل، مما يبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات وأراء أفراد الدراسة من المعلمات على عبارات محور صعوبات حل المسائل الرياضية اللفظية لدى طالبات الصف السادس الابتدائي التي تعزى إلى عوامل ذاتية, وتتفق هذه النتائج مع دراسة دراسة أبو ناموس (2003م) ودراسة الثبيتي (2011) و دراسة بيرناديت (Bernadette, 2009).

الإجابة عن السؤال الثاني:

للإجابة عن السؤال الثاني للبحث **"ما صعوبات حل المسائل الرياضية اللفظية لدى طالبات الصف السادس الابتدائي التي تعزى إلى المعلمة؟"**؛ تم حساب متوسط آراء عينة البحث، وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي، حول المحور الثاني لأداة البحث والمكون من 6 فقرات، كما هو موضح في جدول (5).

يشير جدول (5) إلى أن درجة اتفاق عينة البحث حول وجود صعوبات في حل المسائل الرياضية اللفظية لدى طالبات الصف السادس الابتدائي تعزى إلى المعلمة، جاءت بدرجة مرتفعة، حيث بلغ المتوسط العام للمحور الثاني 4.11، بانحراف معياري 0.52، ويدل انخفاض قيمة الانحراف المعياري على توافق استجابات عينة البحث وعدم تشتتها. ويوضح الجدول ترتيب فقرات المحور الثاني حسب درجة اتفاق عينة البحث، حيث كانت أبرز الصعوبات التي تعزى إلى المعلمة (إهمال تدريب الطالبات على التفكير بصوت عالٍ واستدعاء خطط حل مناسبة، وإهمال شرح الألفاظ والمفردات الصعبة الواردة بالمسألة). ويتضح من النتائج أن قيم مربع كاي لجميع عبارات محور صعوبات حل المسائل الرياضية اللفظية لدى طالبات الصف السادس الابتدائي التي تعزى إلى المعلمة كانت دالة إحصائية عند مستوى 0.05 فأقل، مما يبين وجود فروق ذات دلالة احصائية في إجابات وأراء أفراد الدراسة من المعلمات على عبارات محور صعوبات حل المسائل الرياضية اللفظية لدى طالبات الصف السادس الابتدائي التي تعزى إلى المعلمة.

جدول (5) : صعوبات حل المسائل الرياضية اللفظية لدى طالبات الصف السادس الابتدائي التي تعزى إلى المعلمة

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة كا2	مستوى الدلالة	الدرجة	الرتبة
6	إهمال تدريب الطالبات على التفكير بصوت عالٍ واستدعاء خطط حل مناسبة.	4.37	0.94	317.37	0.00	مرتفعة جداً	1
5	إهمال شرح الألفاظ والمفردات الصعبة الواردة بالمسألة.	4.31	0.91	613.13	0.00	مرتفعة جداً	2
3	الاقتصار على نمذجة الحل.	4.12	0.87	197.73	0.00	مرتفعة	3
2	ندرة تدريب الطالبات على استخدام التمثيلات البيانية للمشكلات الرياضية اللفظية.	4.06	0.59	199.60	0.00	مرتفعة	4
1	إغفال المعلمة لمهارات حل المسألة الرياضية اللفظية.	4.01	0.88	293.27	0.00	مرتفعة	5
4	إغفال الاستراتيجيات التدريسية الفعالة في تدريس المسائل اللفظية، مثل: حل المشكلات، التعلم التعاوني، التدريس التأملي، الكلمات المفتاحية تحليل المهمات.	3.75	0.83	357.93	0.00	مرتفعة	6
	المتوسط العام للمحور الثاني	**4.11**	**0.52**			**مرتفعة**	

الإجابة عن السؤال الثالث:

للإجابة عن السؤال الثالث للبحث **"ما صعوبات حل المسائل الرياضية اللفظية لدى طالبات الصف السادس الابتدائي التي تعزى إلى الكتاب المدرسي؟"**؛ تم حساب متوسط آراء عينة البحث، وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي، حول المحور الثالث لأداة البحث والمكون من 6 فقرات، كما هو موضح في جدول (6).

جدول (6): صعوبات حل المسائل الرياضية اللفظية لدى طالبات الصف السادس الابتدائي التي تعزى إلى الكتاب المدرسي

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة كا2	مستوى الدلالة	الدرجة	الرتبة
6	إغفال المسائل اللفظية واحدة أو أكثر من الأبعاد التالية: مفاهيم الأعداد، العمليات على الأعداد، خوارزميات الأعداد، مفاهيم هندسية، تطبيقات هندسية.	4.42	0.85	348.57	0.00	مرتفعة جداً	1
3	نقص التمرينات العلاجية.	4.31	0.82	123.53	0.00	مرتفعة جداً	2
1	قلة استخدام الألعاب عند تقديم المسائل اللفظية.	4.07	0.76	294.17	0.00	مرتفعة	3

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة كا2	مستوى الدلالة	الدرجة	الرتبة
5	عدم ربط المسائل اللفظية بتطبيقات واقعية من بيئة الطالبات.	4.01	0.82	532.97	0.00	مرتفعة	4
4	عدم مراعاة التشويق والجذب في عرض المسائل اللفظية.	3.75	0.83	379.17	0.00	مرتفعة	5
2	عدم الاعتماد على أسلوب التتابع والترابط الرأسي والأفقي القائم على المعنى والفهم.	3.59	1.23	359.90	0.00	مرتفعة	6
المتوسط العام للمحور الثالث		**4.02**	**0.57**			**مرتفعة**	

يشير جدول (6) إلى أن درجة اتفاق عينة البحث حول وجود صعوبات في حل المسائل الرياضية اللفظية لدى طالبات الصف السادس الابتدائي تعزى إلى الكتاب المدرسي، جاءت بدرجة مرتفعة، حيث بلغ المتوسط العام للمحور الثالث 4.02، بانحراف معياري 0.57، ويدل انخفاض قيمة الانحراف المعياري على توافق استجابات عينة البحث وعدم تشتتها. ويوضح الجدول ترتيب فقرات المحور الثالث حسب درجة اتفاق عينة البحث، حيث كانت أبرز الصعوبات التي تعزى إلى الكتاب المدرسي (إغفال المسائل اللفظية واحدة أو أكثر من الأبعاد التالية: مفاهيم الأعداد، العمليات على الأعداد، خوارزميات الأعداد، مفاهيم هندسية، تطبيقات هندسية، ونقص التمرينات العلاجية).

ويتضح من النتائج أن قيم مربع كاي لجميع عبارات محور صعوبات حل المسائل الرياضية اللفظية لدى طالبات الصف السادس الابتدائي التي تعزى إلى الكتاب المدرسي كانت دالة إحصائية عند مستوى 0.05 فأقل، مما يبين وجود فروق ذات دلالة احصائية في إجابات وأراء أفراد الدراسة من المعلمات على عبارات محور صعوبات حل المسائل الرياضية اللفظية لدى طالبات الصف السادس الابتدائي التي تعزى إلى الكتاب المدرسي.

الإجابة عن السؤال الرابع:

للإجابة عن السؤال الرابع للبحث **"ما صعوبات حل المسائل الرياضية اللفظية لدى طالبات الصف السادس الابتدائي التي تعزى إلى طبيعة المسائل الرياضية؟"**؛ تم حساب متوسط آراء عينة البحث، وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي، حول المحور الرابع لأداة البحث والمكون من 6 فقرات، كما هو موضح في جدول (7).

جدول (7) صعوبات حل المسائل الرياضية اللفظية لدى طالبات الصف السادس الابتدائي التي تعزى إلى طبيعة المسائل الرياضية

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة كا2	مستوى الدلالة	الدرجة	الرتبة
6	صعوبة الحل بأكثر من طريقة.	4.39	**0.80**	241.53	**0.00**	مرتفعة جداً	1
3	وضع الأعداد في المسألة خلاف الترتيب الذى يقتضيه الحل.	3.93	**0.94**	199.00	**0.00**	مرتفعة	2
4	صعوبة تحديد المطلوب من المسألة.	3.64	**0.91**	125.87	**0.00**	مرتفعة	3

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة كا2	مستوى الدلالة	الدرجة	الرتبة
1	كثرة خطوات المسألة اللفظية.	3.57	**1.11**	153.37	**0.00**	مرتفعة	4
2	وجود معلومات زائدة.	3.39	**1.16**	159.10	**0.00**	متوسطة	5
5	قلة مشاركة المتخصصين في اللغة العربية في صياغة المسائل اللفظية.	2.78	**1.24**	207.65	**0.00**	متوسطة	6
المتوسط العام للمحور الرابع		**3.62**	**0.61**			**مرتفعة**	

يشير جدول (7) إلى أن درجة اتفاق عينة البحث حول وجود صعوبات في حل المسائل الرياضية اللفظية لدى طالبات الصف السادس الابتدائي تعزى إلى طبيعة المسائل الرياضية، جاءت بدرجة مرتفعة، حيث بلغ المتوسط العام للمحور الرابع 3.62، بانحراف معياري 0.61، ويدل انخفاض قيمة الانحراف المعياري على توافق استجابات عينة البحث وعدم تشتتها. ويوضح الجدول ترتيب فقرات المحور الرابع حسب درجة اتفاق عينة البحث، حيث كانت أبرز الصعوبات التي تعزى إلى طبيعة المسائل الرياضية (صعوبة الحل بأكثر من طريقة، ووضع الأعداد في المسألة خلاف الترتيب الذي يقتضيه الحل، وصعوبة تحديد المطلوب من المسألة، وكثرة خطوات المسألة اللفظية) واتفقت هذه النتيجة مع دراسة السميري (2009م).

ويتضح من النتائج أن قيم مربع كاي لجميع عبارات محور صعوبات حل المسائل الرياضية اللفظية لدى طالبات الصف السادس الابتدائي التي تعزى إلى طبيعة المسائل الرياضية كانت دالة إحصائية عند مستوى 0.05 فأقل، مما يبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات وأراء أفراد الدراسة من المعلمات على عبارات محور صعوبات حل المسائل الرياضية اللفظية لدى طالبات الصف السادس الابتدائي التي تعزى إلى طبيعة المسائل الرياضية.

خلاصة النتائج:

يمكن إيجاز أبرز ما أشارت إليه نتائج البحث فيما يلي:

1. أبرز صعوبات حل المسائل الرياضية اللفظية لدى طالبات الصف السادس الابتدائي والتي تعزى إلى عوامل ذاتية لدى الطالبات، تتمثل في تدني القدرة الاستدلالية، وضعف مستوى فهم المقروء، وضعف مستوى تمثيل (ترجمة) المشكلة الرياضية اللفظية.

2. أبرز صعوبات حل المسائل الرياضية اللفظية لدى طالبات الصف السادس الابتدائي والتي تعزى إلى المعلمة، تتمثل في إهمال تدريب الطالبات على التفكير بصوت عالٍ واستدعاء خطط حل مناسبة، وإهمال شرح الألفاظ والمفردات الصعبة الواردة بالمسألة.

3. أبرز صعوبات حل المسائل الرياضية اللفظية لدى طالبات الصف السادس الابتدائي والتي تعزى إلى الكتاب المدرسي، تتمثل في إغفال المسائل اللفظية واحدة

أو أكثر من الأبعاد التالية: مفاهيم الأعداد، العمليات على الأعداد، خوارزميات الأعداد، مفاهيم هندسية، تطبيقات هندسية، ونقص التمرينات العلاجية.

4. أبرز صعوبات حل المسائل الرياضية اللفظية لدى طالبات الصف السادس الابتدائي والتي تعزى إلى طبيعة المسائل الرياضية، تتمثل في صعوبة الحل بأكثر من طريقة، ووضع الأعداد في المسألة خلاف الترتيب الذي يقتضيه الحل، وصعوبة تحديد المطلوب من المسألة، وكثرة خطوات المسألة اللفظية.

توصيات البحث:

في ضوء النتائج التي كشفت عن وجود صعوبات في حل المسائل الرياضية اللفظية لدى طالبات الصف السادس الابتدائي تعزى إلى عوامل ذاتية لدى الطالبات، والمعلمة، والكتاب المدرسي، وطبيعة المسائل الرياضية، توصي الباحثة بما يلي:

1. على معلمة الرياضيات أن تدرب الطالبات على ممارسة استراتيجيات التفكير بأنواعها، لرفع مستوى الاستدلال والفهم وتحليل المضمون لدى الطالبات.
2. تدريب معلمات ومشرفات الرياضيات على استراتيجيات التعلم الحديثة، وتبني هذه الاستراتيجيات لرفع درجة إيجابية المتعلمات واعتمادهن على الذات.
3. تضمين الكتاب المدرسي للرياضيات في المرحلة الابتدائية مجموعة من الأنشطة التي تحث الطلاب على ممارسة استراتيجيات التفكير والتساؤل الذاتي.
4. تنمية مهارات التخطيط لحل المسألة لدى معلمات الرياضيات لتحقيق نواتج التعلم، من خلال دورات تدريبية وورش عمل.
5. قبل الشروع في تدريس كل فصل من فصول كتاب الرياضيات؛ يجب على المعلمة أن تهيئ الطالبات، وتحثهن على بذل الجهد في تحديد أهداف الدرس، كاستخدام استراتيجية البيت الدائري على سبيل المثال؛ مما يساعد الطالبات على تحديد الهدف من تعلم كل فصل ، وتمكنهن من تقويم مستوى تعلمهن في نهاية الدرس.
6. مراعاة القائمين على مناهج الرياضيات للمرحلة الابتدائية تناسب وضوح المسألة الرياضية مع المرحلة العمرية للطلاب ومستوى نموهم العقلي.

المراجع العربية:

إبراهيم، أسامة إسماعيل. (2000م). توظيف أسلوب حل المشكلات في حل المشكلات الرياضية المتضمنة في مقرر الرياضيات. **مجلة كلية التربية**. جامعة عين شمس. ع24. ج2. ص137-182.

أبو أسعد، صلاح عبداللطيف. (2010م). **أساليب تدريس الرياضيات** .عمان: دار الشروق للنشر.

أبو حمادة، إبراهيم رمضان. (2002م). **برنامج مقترح لعلاج صعوبات حل المسألة الرياضية اللفظية لدى طلبة الصف الثامن الأساسي بغزة**. رسالة ماجستير غير منشورة. برنامج الدراسات العليا المشترك. كلية البنات. جامعة عين شمس. مصر. وكلية التربية. جامعة الأقصى. غزة. فلسطين.

أبو زينة، فريد كامل. (2003م). **مناهج الرياضيات المدرسية وتدريسها**، ط1. الإمارات: مكتبة الفلاح.

أبو زينة، فريد كامل. (2011م). **مناهج الرياضيات المدرسية وتدريسها**، ط2. عمان: دار حنين للنشر والتوزيع.

أبو لوم، خالد محمد. (2005م). أثر استخدام استراتيجية بوليا القائمة على المنحى البنائي في مقدرة طلبة الصف الثامن الأساسي على حل المسألة الرياضية. **مجلة القراءة والمعرفة**. مصر. ع46. ص92-112.

أبو ناموس، حسن محمد سلامة. (2003م). **عوامل تدنى مستوى طلبة المرحلة الإعدادية في حل مسائل الرياضيات اللفظية في دولة الإمارات العربية المتحدة**. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الدراسات العليا. جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

الإبيارى، محمود أحمد. (2002م). فاعلية استخدام مدخل كتابة المشكلة في تحسين أداء حل المسائل اللفظية الحسابية والاتجاه نحو حل المشكلة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي. **مجلة تربويات الرياضيات**، مج5. يوليو. ص35-75.

البطاينة، أسامة محمد؛ الخطاطبة، عبدالمجيد محمد؛ السبايلة، عبيد عبدالكريم؛ الرشدان، مالك أحمد. (2015م). **صعوبات التعلم.. النظرية والممارسة**. ط7. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

الثبيتي، فوزية عبدالرحمن. (2011م). **تحديد صعوبات حل المشكلات الرياضية اللفظية لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي من وجهة نظر معلمات ومشرفات الرياضيات بمدينة الطائف**. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

الرويشد، نهى؛ العجمي، أمل. (2009م). فاعلية تدريس بعض استراتيجيات حل المشكلة الرياضية في تنمية التحصيل والتفكير الرياضي والمعتقدات نحو حل المشكلة الرياضية لدى تلميذات الصف الخامس بدولة الكويت. **مجلة كلية التربية**، جامعة الإسكندرية، مج19. ع3، ص192-225. مصر.

الزيات، فتحي. (2002م). المتفوقون عقلياً ذوو صعوبات التعلم- قضايا التعريف والتشخيص والعلاج. **سلسلة علم النفس المعرفي وصعوبات التعلم**. ع7. كلية التربية، جامعة المنصورة. مصر.

الزيات، فتحي. (2007م). **صعوبات التعلم: الاستراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية**. القاهرة: دار النشر للجامعات.

السرطاوي، زيدان؛ السرطاوي، عبدالعزيز. (2001م). **مدخل إلى صعوبات التعلم**. الرياض: أكاديمية التربية الخاصة.

السلطاني، عبدالحسين. (2002م). **أساليب تدريس الرياضيات**. عمان: الوراق للنشر والتوزيع.

السميري، أحمد سالم. (2009م). **تحديد صعوبات تعلم الرياضيات لتلاميذ الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية واقتراح الاستراتيجيات المناسبة لحلها**. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية، جامعة أم القرى. مكة المكرمة.

الشهري، ظاهر فراج. (2009م). اعتقادات معلمي الرياضيات نحو حل المسألة الرياضية وعلاقتها ببعض المتغيرات. **مجلة تربويات الرياضيات**، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات. مج12. ص133-166. مصر.

الظاهر، أحمد قحطان. (2008م). **صعوبات التعلم**. ط2. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

آل عامر، حنان سالم. (2009م). **نظرية الحل الابداعى للمشكلات تريز (TRIZ)**. عمان: ديبونو للنشر والتوزيع.

العنيزي، يوسف؛ رياض، آمال. (2000م). صعوبات تعلم الرياضيات في المرحلة الأولى من التعليم بدولة الكويت. (الصفوف من 1-6). **الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس**. كلية التربية. جامعة عين شمس. ع67، مج15. القاهرة.

القاسم، جمال مثقال. (2000م). **أساسيات صعوبات التعلم**. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

الكحلوت، أحمد. (2002م) .مقارنة بين الخصائص السيكومترية لكل من اختبارات الاختيار من متعدد واختبارات التكامل. **مجلة مركز البحوث التربوية**. ع22. جامعة قطر.

المجنوني، غازي منور. (1428ه). **قدرة تلاميذ الصف الخامس الابتدائي على حل المسائل اللفظية الرياضية في ضوء بعض المتغيرات البنائية لها**. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة أم القرى.

النذير، محمد عبدالله. (2009م). تحليل استراتيجيات حل المشكلة الرياضية والأنماط الرياضية أثناء الحل والسمات الجرافولوجية لدى طلاب تخصص الرياضيات بكليات المعلمين. **مجلة تربويات الرياضيات**. مج12. مارس. ص9-63.

النصار، صالح. (2003م). مهارات واستراتيجيات القراءة المعينة على قراءة المسائل اللفظية وفهمها في مادة الرياضيات. **مجلة جامعة الملك سعود: العلوم التربوية والدراسات الإسلامية**. ع2/15.

الوقفي، راضي. (2003م). **صعوبات التعلم: النظري والتطبيقي** . عمان: كلية الأميرة ثروت.

بدر، بثينة محمد. (2007م). **الأساسيات في تعليم الرياضيات**. جدة: مكتبة كنوز المعرفة.

بدوي، رمضان. (2003م). **استراتيجيات في تعليم وتقويم تعلم الرياضيات**. عمان: دار الفكر لطباعة والنشر والتوزيع.

برهم، نضال عبداللطيف. (2005م). **طرق تدريس الرياضيات**. عمان: مكتبة المجتمع العربي.

جدوع، عصام. (2002م). **صعوبات التعلم**. عمان: دار المستقبل.

حسب الله، محمد عبدالحليم. (2005م). فاعلية برنامج مقترح قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات تدريس حل المشكلات الرياضية. **مجلة كلية التربية بدمياط،** ع47. ص366-387. مصر.

راشد، محمد إبراهيم؛ خشان، خالد حلمي. (2009م). **مناهج الرياضيات وأساليب تدريسها للصفوف الرئيسة**. عمان: دار الجنادرية.

رياض، بدري مصطفى. (2005م). صعوبات التعلم. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

زيتون، حسن حسين. (2003م). **استراتيجيات التدريس رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم**. القاهرة: عالم الكتب.

شتات، رباب محمد. (2005م). **فاعلية استراتيجية مقترحة في تنمية المقدرة الرياضية ومهارة حل المسائل اللفظية لتلاميذ المرحلة الابتدائية**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ببورسعيد. جامعة قناة السويس. مصر.

عباس، إيمان؛ حسن، هناء. (2008م). **صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق- برنامج متكامل،** عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

عبدالهادي، نبيل؛ عبدالسلام، حمادة؛ أبو الرب، يوسف. (2002م). **أساليب تدريس الرياضيات والعلوم**. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

عبيدات، ذوقان؛ وعبدالحق، كايد؛ وعدس، عبدالرحمن (2012م). **البحث العلمي: مفهومه، أدواته، أساليبه**. ط14. عمّان: دار الفكر.

عريفج، سامي سلطي؛ سليمان، نايف أحمد. (2005م). **أساليب تدريس الرياضيات والعلوم**. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

عفانة، عزو إسماعيل. (2001م). أثر استخدام المدخل البصرى في تنمية القدرة على حل المسائل الرياضية والاحتفاظ بها لدى طلبة الصف الثامن الأساسي بغزة. **المؤتمر العلمي الثالث عشر، مناهج التعليم والثورة المعرفية التكنولوجية المعاصرة**. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. مج2. ص 4-51. القاهرة.

عقيلان، إبرهيم. (2000م). **مناهج الرياضيات وأساليب تدريسها**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

غريب، سارة عبدالرحيم حسن. (2000م). **فاعلية برنامج التدريس العلاجي باستخدام استراتيجية الاستكشاف الموجه على أداء التلميذات ذوات صعوبات الحساب في مهارة الجمع بدولة الكويت**. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة اليرموك.

فرج الله، عبدالكريم موسى. (2002م) فاعلية برنامج مقترح لعلاج صعوبات تعلم مفهومي النسبة والتناسب لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي بمحافظة غزة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الأزهر. غزة.

لطيف، مجيد مدهر؛ أبو لوم، خالد محمد. (2004م). العلاقة بين مستوى ممارسة المعلم لمهارات تدريس المسألة الرياضية اللفظية للصف العاشر الأساسي وتحصيل الطلاب في الرياضيات. **مؤتة للبحوث والدراسات. (العلوم الإنسانية والاجتماعية)**. جامعة مؤتة. مج19. ع7. ص11-29. الأردن.

وزارة التربية والتعليم. (1430ه). **دليل معلم الرياضيات للصف الرابع الابتدائي**. الفصل الدراسي الأول. وزارة التربية والتعليم.

وزارة التربية والتعليم. (2009م). **منشورات علمية حول مشروع تطوير تعليم الرياضيات والعلوم**. الرياض: شركة العبيكان للأبحاث والتطوير.

المراجع الأجنبية:

Acosta-Tello, Enid. (2010). Making Mathematics Word Problems Reliable Measures of Student Mathematics Abilities, *Journal of Mathematics Education*. 3(1). p.15-26.

Bernadette, Elizabeth. (2009). *Third grade students challenges and strategies to solving mathematical word problems*. MA. Dissertation. University of Texas at El Paso, USA. Retrieved January 30, 2016 from Dissertations & Theses.

Kim, S. (2003). *Mathematical word problem-solving: Comparing strategies for improving performance of students with learning difficulties*. PhD. Dissertation. University of Illinois at Urbana-Champaign, USA. Retrieved January 30, 2016 from Dissertations & Theses.

Kramarski. B. (2001). Metacognition and mathematical problem solving in grade 3. *Journal of Learning Disabilities*, 34 (5), Sep/Oct.

Marge, J. (2001). *The effect of metacognitive strategy scaffolding on student achievement in solving complex math word problems*. PhD. Dissertation. University of California, United States. Retrieved January 30, 2016 from Dissertations & Theses.

Smith, D. (2004). *Introduction to special education*. Boston: Allyn and Bacon.

Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) – Overview https://nces.ed.gov/timss/

Weiner. D. (2010). Developing self efficacy in second grade elementary school teachers through collaborative analysis of math problem solving work samples. Phd. Walden University. Pro Quest Dissertations and Theses.

the solution, difficulty of determining the purpose of the problem, and many steps of verbal problems.

In light of the research findings, the researcher proposed a range of recommendations, including:

1. Training math teachers and supervisors on modern learning strategies, and adopting these strategies to raise the degree of learners' positivity and self-dependence.
2. Providing math textbook in the primary schools with activities that urge students to practice thinking and self-inquiry strategies.

Developers of math curricula for primary schools should consider the clarity of math problems to be adequate for students' ages and mental growth.

Keywords: skills of solving math problems - difficulties of solving math problems.

Difficulties of Solving Verbal Math Problems by The Students of Grade VI from The Viewpoints of Female Teachers

Hanan Alarini, PhD

Abstract

This research aimed to identify the skills of solving verbal math problem that should be possessed by the students of Grade VI, specify how much these skills are possessed by students, recognize the difficulties of solving verbal problems from the viewpoints of female teachers, and to propose the necessary suggestions. To achieve the above objectives, the researcher used the Descriptive Analytical Approach. The research population included all female teachers of math at primary schools in Riyadh City. The researcher employed the problemnaire as the tool to collect data. The problemnaire included 4 main themes for measuring the difficulties of solving verbal math problems that were attributed to students' personal factors, teacher, textbook and nature of verbal math problems. The research got to a number of findings that indicate the difficulties of solving verbal math problems, mainly including the following:

1. Difficulties attributed to students' personal factors (low deductive capability, poor reading comprehension, and poor representation (translation) of verbal math problem).
2. Difficulties attributed to teaches (neglecting training students on Thinking Out Loud," recalling adequate solving plans, and explaining difficult terms and words in problems).
3. Difficulties attributed to textbooks (verbal problems' omission of one or more of the following dimensions: concepts of numbers, processes on numbers, algorithms of numbers, geometric concepts, geometric applications, and lack of remedial exercises.
4. Difficulties attributed to the nature of verbal math problems (difficulty of solving problems using more than one method, arranging numbers in a way different from that required for

took the first place among other drawbacks, and the other three drawbacks had very similar results. There were no statistical significance differences at the level (0.05) in all of the 4 drawbacks attributed to gender, academic qualifications and the number of training courses, but there were statistical significance differences at the level (0.05) in the administrative drawbacks attributed to years of experience (more than 10 years of experience). It was also found that there were statistical significance differences in the financial drawbacks (5 to 10 years of experience). In light of the results, the researcher recommended: providing adequate financial support to implement electronic management in the Ministry of Education and suitable training programmes for the staff responsible for implementing the electronic management. She also recommended creating a motivating system and linking it to the performance expected and the results of the actual implementation of the electronic management in the Ministry of Education.

Keywords: Electronic Management - Education portal.

Drawbacks of Implementing Electronic Management in the Ministry of Education (A sample: Oman Educational Portal) from the Point of View of IT Staff

Abdulaziz Almaaitah, PhD **Mariam Alqatabi**

Abstract

The study aimed at discovering the drawbacks of implementing electronic management in the Ministry of Education (a sample: Oman Educational Portal) from the point of view of IT staff, and that is by answering the following questions:

- What are the main drawbacks (administrative, financial, technical and drawbacks related to human resources) that hinder implementing the electronic management in the Ministry of Education (a sample: Oman Educational Portal) from the point of view of IT staff?
- Are there any statistical significance differences at the level (0.05) between study samples on the drawbacks of implementing the electronic management in the Ministry of Education (a sample: Oman Educational Portal) from the point of view of IT staff attributed to gender, academic qualifications, years of experience and the number of training courses?

To answer the research's questions, the researcher used a questionnaire as her study tool. It consisted of 52 statements, and their validity was confirmed by several experts. Cronbach's alpha was also used to confirm its reliability, and it scored (0.92). The study community consisted of all of IT staff (146 employee) in the Directorate General of Information Technology in the Ministry of Education in Muscat Governorate. The study sample was the study community itself. The researcher used the descriptive approach in her study. She also used the statistical methods like the arithmetic average, standard deviation, t-test and one-way analysis of variance to discover the significance level between variables. The most important results of the study are as follows: financial drawback

Mathematics and Science Teachers' Attitudes Towards Professional Development Programs and its Relationship with Some Variables

Ibrahim Bin Al Houssain Khalil Hassan bin Mohammed Hassan

Abstract

The study aimed to identify the mathematics and science teachers' attitudes towards professional development programs and its relationship with some variables (Teaching experience - Specialization - The number of training courses), as well as to identify the suggestions for the improvement and of enhancement professional development programs carried out by Sabia education offices administration. To achieve the study objectives researchers used a mixed approach. Two tools have been developed for the study: questionnaire and interview. The validity and reliability of tools were verified. The number of members of the study sample was (170) teachers of mathematics and science teachers in the offices of Sabia education during the school year 1436-1437. The study showed a number of significant results. First there are important mathematics and science teachers' attitudes towards professional development programs in general is "neutral" with arithmetic mean "3.42 out of 5". Second there are no statistically significant differences at the level of significance (0.05) due to the following variables: (Teaching experience - Specialization - The number of training courses). In the light of the results of the study researchers presented a series of recommendations, including: the need to provide training courses for teachers according to their training needs, activate technology in the field of training and professional development for teachers and provide distance courses.

Keywords: Attitudes - mathematics and science teachers - professional development.

The Role of Virtual Communities in The Development of Moral Values from The Perspective of Qassim University Students

Abdulrahman Ridwan, PhD **Jamila Almotairi**

Abstract

The research aims to identify the reality of virtual communities role in moral values development, and the obstacles that may limit this role's activation from the perspective of Qassim University students, The research used the descriptive approach, by distributing a questionnaire to a sample of students enrolled in the faculties of Sharia and Islamic Studies, Education, Computer Science, Human Medicine Buraidah, , It includes tow axes, the first axis is study the reality of the role of virtual communities in the development of moral values from Al-Qassim University students viewpoint in six dimensions, (social values, religious, economic, aesthetic, political, intellectual), and the second axis studied the obstacles that may limit the activation of the role of virtual communities in the development of moral values from the viewpoint of Al-Qassim University students, The sample has reached (361) students, The research found many results, highlighted by: the reality of the role of virtual communities in the aesthetic dimension of moral values development was very much from the perspective of students Qassim University, the reality of virtual communities role in moral values development in its dimensions (social, religious, economic, political, and intellectual) was largely from the perspective of Qassim University students, the reality of virtual communities role in moral values development from the viewpoint of Qassim University students was significantly (in terms of resolution as a whole), See a sample of students from the University of Qassim that the obstacles that may limit the role of virtual communities in moral values development from their perspective was significantly reduced.

Keywords: Virtual Communities - Development of Moral Value.

results showed a low level of availability of statistical requirements for educational research among study sample, So the study provided a development of educational statistics curricula provided to the students at the high studies Department of Curricula and Methodology according to the requirements of educational research.

Keywords: Educational Statistics – Statistical Requirements of Educational Research – Developing Statistics Curriculum.

Developing Statistics Curriculum for The Post Graduate Students of The Department of Curricula and Methodology at Al- Imam Mohammad ibn Saud Islamic University According to The Requirements of The Educational Research (Suggested Proposal)

Amal Abdulrahman Al-Harbi

Abstract

The study aimed at identifying the availability of the statistical requirements of educational research in Educational Statistics studied by the post graduate students at the Department of Curricula and Methodology at the University of AL-Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University, and detecting the extent to which the students enrolled on the master's and doctoral program in the morning /parallel group who finished all the curricula and teaching methods at the Department of Curricula and Methodology at AL- Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University have - research sample - to the statistical requirements of educational research, and identifying whether there were differences in the level of availability these requirements have for the sample due to the variable: gender (male, female); or specialization (scientific, literary), or the type of program (MA; Ph.D.); or group type (morning; parallel). The researcher used the descriptive analytical method to characterize the Statistics curricula . The study results showed a lack of some of the statistical requirements of educational research in both statistics curricula presented to the post-graduate students. The researcher also used the descriptive survey to detect the availability of those requirements to the research sample, through a prepared test by the researcher which was applied during the first semester of the year test 1436-1437h. The study

Reflective Thinking and its Relation to Life Satisfaction in King Abdulaziz University Staff Members

Hanan Humaid Alsofiane

Abstract

The present study aimed to identify the relation between reflective thinking and Life Satisfaction among King Abdulaziz University Staff members in Jeddah as well as identifying the differences in reflective thinking and Life Satisfaction among the study sample according to sex and academic qualification variables. The study sample consisted of (169) employees; (68) male participants and (101) female participants. To answer the study questions, the Reflective Thinking & Life Satisfaction Scales were used after verifying their psychometric features. Data was gathered for analysis. The study findings revealed a positive statistically significant relation between reflective thinking and Life Satisfaction. In addition, there are statistically significant differences among the mean scores of the study sample in reflective thinking according to academic qualification variable in favor of the individuals with postgraduate qualifications. However, there were no statistically significant differences among the mean scores of the study sample in Life Satisfaction attributed to academic qualification. In addition, there were no statistically significant differences among the mean scores of the study sample in reflective thinking and Life Satisfaction attributed to sex variable. The study recommended preparing training and guiding programs to improve reflective thinking and educate individuals about its importance and positive effect on their life aspects.

Keywords: Rreflective Thinking - Life Satisfaction.

The Predictability of Imam Mohammad bin Saud Islamic University Criteria in Predicting with Grade Point Average

Ezeldin Alnoaimi, PhD

Abstract

The present study aimed at investigating the predictability of the General Secondary average (GSA), Achievement test and General Ability Test (GAT) with University Grade Average (GPA). The study sample consisted of 3527 male and female students. To answer the study questions, multiple regression analysis and Pearson's correlation coefficient were used. The study results showed that Achievement test was more prediction than the GSA and GAT of the whole study sample and for Natural &Human colleges, with relative contribution23%, 12.5% &30% for the whole GPA variance respectively. The study results also showed that GSA was more prediction than Achievement test and GAT of Religious colleges, with relative contribution 24% for the whole GPA variance .It was concluded that GAT completely failed to predict student GPA of the whole study sample and its sub-groups. Also the results showed that Achievement test was more prediction than the GSA and GAT of the of the male sample, with relative contribution 9%, and GSA was more prediction of the female sample, with relative contribution 24%.

Keywords: Predictive Validity – General Secondary Average – Achievement Test – General Ability Test – University Grade Average.

Kingdom of Saudi Arabia
Ministry of Education
Prince Sattam bin Abdulaziz University

Journal of Educational Sciences

Peer Reviewed Journal

Vol. II No. II
September 2017
ISBN 7448 -1658
URL: http://jes.psau.edu.sa