

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

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 السابع العدد الأول
رجب ١٤٤٢هـ - شباط ٢٠٢١م
ر.د.م.د.: ٧٤٤٨ - ١٦٥٨
ISSN 1658-7448
URL: <http://jes.psau.edu.sa>

رئيس هيئة تحرير مجلة العلوم التربوية

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

أعضاء هيئة التحرير

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

مدير التحرير

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

الهيئة الاستشارية

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

الهيئة الفنية

م	الاسم
١	د. عبدالفتاح ضو
٢	أ. عبدالرحمن بن علي الزهراني

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

© ١٤٤٢هـ/ ٢٠٢١م، جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز

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

التعريف بالمجلة

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

الرؤية: أن تكون مجلة متميزة ضمن قواعد النشر العالمية في نشر بحوث العلوم التربوية والنفسية
الرسالة: نشر البحوث الأصلية والمحكمة في مجال العلوم التربوية والنفسية باتباع معايير أكاديمية ومهنية متميزة ومعلنة.

الأهداف:

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

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

الموافقة على الإصدار:

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

عنوان المراسلة:

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

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

Email: jes@psau.edu.sa

البريد الإلكتروني:

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

الموقع الإلكتروني:

Aims:

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

Vision:

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

Objective:

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

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

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

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

- يتبع في تنسيق العنوان والمستخلص وممتن صفحات البحث ومراجعة الأبحاث المتوافر على الموقع الإلكتروني للمجلة.
- يرفق بالبحث المراد نشره مستخلصاً باللغة الإنجليزية، ويأتي بعد المستخلص العربي في أول البحث، وإذا كان البحث باللغة الإنجليزية فيرفق مستخلصاً باللغة العربية في حدود (١٥٠-٢٥٠) كلمة.
- يشترط ألا يكون البحث قد سبق نشره أو قدّم للنشر في أي جهة أخرى.
- ٢. يقدم الباحث الرئيس تعهداً موقعاً منه ومن جميع الباحثين (إن وجدوا) بفيد بأن البحث المراد نشره لم يسبق نشره، وأنه غير مقدم للنشر، ولن يقدم للنشر في جهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه وصدور القرار بشأنه.
- ٣. لهيئة التحرير حق الفحص الأولي للبحث، وتقرير أهليته للتحكيم، أو رفضه دون إبداء الأسباب.
- ٤. تحتفظ المجلة بحقوقها في إخراج البحث، وإبراز عناوينه بما يتناسب وأسلوبها في التحرير والنشر.
- ٥. في حالة قبول البحث مبدئياً، يتم إشعار الباحث، ومن ثم تختار هيئة التحرير حكمين من ذوي الاختصاص، بالإضافة إلى حكم مرجح للاستعانة برأيه عند الحاجة.
- ٦. يتم إشعار الباحث بقرار صلاحية بحثه للنشر من عدمها خلال ستة أشهر -على الأكثر- من تاريخ استلام البحث.
- ٧. في حالة ورود ملاحظات من المحكمين، ترسل تلك الملاحظات إلى الباحث لإجراء التعديلات اللازمة بموجبها، على أن تعاد للمجلة خلال مدة أقصاها أسبوعين من إرسالها إليه.
- ٨. الأبحاث التي لا يتم الموافقة على نشرها لا تعاد إلى الباحثين.
- ٩. يستطيع الباحث الحصول على نسخة من بحثه (ملف pdf) من خلال الدخول على موقع المجلة الإلكتروني jes.psau.edu.sa.
- ١٠. في حال قبول البحث للنشر تؤول كافة حقوق النشر للمجلة، ولا يجوز نشره في أي منفذ نشر آخر ورقياً أو إلكترونياً، دون إذن كتابي من هيئة تحرير المجلة.

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

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

Guidelines and Rules of publication in JESPSAU:

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

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

- * An abstract in English (following an abstract in Arabic) should be attached at the beginning the manuscript, if the manuscript is in English, an abstract in Arabic (150–250) words should be attached.
 - * Submission of a manuscript implies that the work described has not been published before or that it is not under consideration for publication elsewhere.
2. The principal author and all the co-authors (if any) should fill and sign a written form that the paper to be published has not been published before and that it is not submitted for publication elsewhere and that will not be published elsewhere until the complete of the publication procedures in the Journal.
 3. The editorial board has the right for an initial evaluation of the assigned manuscript to determine its eligibility for reviewing or rejecting it without giving reasons.
 4. The Journal has the right to produce the paper and highlight its title(s) in a way that is commensurate with its style of editing and publishing.
 5. In case of an initial acceptance of the manuscript, an author should be notified. Then, the editorial board selects two specialized reviewers, in a addition to selecting a third one when necessary.
 6. An author should be notified with an acceptance or rejection letter within six months since the first submission.
 7. 7- In case of any remarks by the reviewers, they will be sent directly to the author in order to make the necessary changes. The modified manuscript should be sent back to the Journal within two weeks.
 8. Manuscripts which are not accepted for publication will not be returned to the authors.
 9. An author can obtain a copy of his accepted paper (pdf.file) via the website of the Journal (jes.psau.edu.sa).

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

المحتويات المحتويات

الصفحة	الباحث	عنوان البحث
١٥		افتتاحية العدد
١٨	د. حمد بن عبدالله القميري	دراسة تقويمية تطويرية لمشروع المراكز العلمية بالملكة العربية السعودية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠
٥٥	عبدالحميد بن عيسى محمد هاشمي	واقع دور المدرسة الثانوية في تعزيز القيم الإيجابية لدى طلابها تحقيقاً لمتطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠ -دراسة ميدانية-
١٠٨	د. عبداللطيف بن عبدالرحمن العوين	مدى جاهزية عمادة السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود للتخطيط الاستراتيجي
١٤٦	عائشة عبدالله محمد القحطاني	درجة ممارسة طالبات كلية العلوم والآداب بجامعة الملك خالد لعادات العقل وعلاقتها بمتغيرات التخصص والمستوى الدراسي ومستوى التحصيل
١٨٦	د.غالية بنت حمد بن سليمان السليم	واقع برامج إعداد المعلم في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ضوء معايير الجودة
٢٣٤	د. نورة علي الكثيري	تقويم برامج الدراسات العليا (الماجستير) بقسم التربية الخاصة جامعة الملك سعود من وجهة نظر طلابها وطالباتها
٢٦٦	شذى شاكر محمود خياط	تقنين مقاييس أولسن لتقييم الترابط والتوافق الأسري في المملكة العربية السعودية
٢٩٣	نائلة معيض القحطاني	تأثير مستوى الإكتئاب وعدد بدائل الاستجابة على الخصائص السيكومترية لمقياس الشعور بالوحدة النفسية
٣٢٦	ميّ بنت عبدالعزيز بن عبدالله الصّالح	معوقات التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة شقراء
٢٦٧	د. مفلح دخيل الاكلبي	فاعلية برنامج تدريسي قائم على معايير مقترحة للحوار الحضاري في ضوء التصور الإسلامي لتنمية العقلية العالمية لدى طلاب السنة الأولى بجامعة ببشة

Contents

The page	Researcher	Research Title
17	Dr. Hamad Bin Abdullah Al Gomaiziy	A Developmental Evaluation Study for the Scientific Centers Project in the Kingdom of Saudi Arabia in the Light of Vision 2030
53	AbdulHamid bin Essa Muhammad Hashmi	The reality of the high school's role in reinforcing the positive values of its students to achieve the requirement of the Kingdom's Vision 2030: A field study
107	Dr. Abdulrahman Alowain	In the King Saud University for Strategic Planning
145	Aisha Abdullah AL-Qahtani	The degree of practice of students of the College of Science and Arts at King Khalid University of mind habits and their relationship to the variables of specialization, academic level, and achievement level
185	Dr. Galya Al Sulim	The Reality of Teacher Preparation Programs at Al Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University in Light of the Quality Standards
232	Dr. Nora Ali Alkatheery	Evaluation of Postgraduate Programs (Masters) in Special Education Department at King Saud University from its Students' Point of View
265	Shatha Shakir Khayat	Standardized Olson Scales of Family Adaptability and Cohesion Evaluation in the Kingdom of Saudi Arabia
291	Nyilah Maeed Alqhtani	The effect of the level of depression and the number of response alternatives on the psychometric characteristics of the loneliness scale
325	Mai Abdulaziz Abdullah Al-Saleh	Obstacles Of Professional Development of faculty Members at Shaqra'a University
365	Dr. Mefleh Dakhil Al-Aklobi	Effectiveness of a teaching program based on suggested norms of civilizational dialogue in the light of Islamic Vision on the development of the world mentality among students of University of Bisha

المقدمة:

يسعد هيئة التحرير بمجلة العلوم التربوية بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز أن تقدم لقرءا المجلة العدد (الأول) من المجلد (السابع) وقد حوى على مزيج تربوي متميز شملت حدوده عدد من جامعات المملكة العربية السعودية كجامعة الملك سعود وجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وجامعة الملك خالد وجامعة بيشة كما تناولت البحوث عدد من المقاييس النفسية من حيث التقنية والتأثير فقد تضمن هذا العدد عشرة أبحاث متنوعة باللغة العربية وهي :

- دراسة تقويمية تطويرية لمشروع المراكز العلمية بالمملكة العربية السعودية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠.
- واقع دور المدرسة الثانوية في تعزيز القيم الإيجابية لدى طلابها تحقيقاً لمطالبات رؤية المملكة ٢٠٣٠ - دراسة ميدانية.
- مدى جاهزية عمادة السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود للتخطيط الاستراتيجي.
- درجة ممارسة طالبات كلية العلوم والآداب بجامعة الملك خالد لعادات العقل وعلاقتها بمتغيرات التخصص والمستوى الدراسي ومستوى التحصيل.
- واقع برامج إعداد المعلم في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ضوء معايير الجودة.
- تقويم برامج الدراسات العليا (الماجستير) بقسم التربية الخاصة جامعة الملك سعود من وجهة نظر طلابها وطالباتها.
- تقنين مقاييس أولسن لتقييم الترابط والتوافق الأسري في المملكة العربية السعودية.
- تأثير مستوى الإكتئاب وعدد بدائل الاستجابة على الخصائص السيكومترية لمقياس الشعور بالوحدة النفسية.
- معوقات التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة شقراء.
- فاعلية برنامج تدريسي قائم على معايير مقترحة للحوار الحضاري في ضوء التصور الإسلامي لتنمية العقلية العالمية لدى طلاب السنة الأولى بجامعة بيشة.

وتود هيئة تحرير المجلة أن تؤكد حرصها والتزامها على جودة الأبحاث وآلية التحكيم الموضوعي وتقبلها لما يرد إليها من ملاحظات أو تعليقات تدعم تطور المجلة وتقدمها مع شكرها وتقدير لكل من أسدى إليها نصحاً وفق الله الجميع لما يحب ويرضى.

والله الموفق ، ، ،

رئيس هيئة تحرير مجلة العلوم التربوية

أ.د. مبارك بن فهيد القحطاني

Al Gomaiziy, Hamad. (2021). A Developmental Evaluation Study for the Scientific Centers Project in the Kingdom of Saudi Arabia in the Light of Vision 2030. *Journal of Educational Science*, 7 (1), 17-52.

A Developmental Evaluation Study for the Scientific Centers Project in the Kingdom of Saudi Arabia in the Light of Vision 2030

Dr. Hamad Bin Abdullah Al Gomaiziy

Curriculum And Methodology Associate Professor

Prince Sattam Bin Abdulaziz University

Abstract:

This paper aims to delineate to which extent the objectives of scientific centers in KSA are accomplished, and the breadth of student involvement in the programs and activities of these centers. The paper also puts forward some suggestions of potential development for the Scientific Centers Projects in the Kingdom of Saudi Arabia in the light of Vision 2030. To answer the study questions and to accomplish its goals, the descriptive survey methodology was used. The population of the study comprised supervisors of scientific centers in the Kingdom numbering (22). The study was applied to all of them in in Aseer, Taef and Jeddah. To accomplish the research goals, a survey was utilized. The study concluded that the goals of the scientific centers were accomplished to a very large extent (at a percentage of 40%), whereas 60% of the goals were accomplished to a large extent. It was also found out that students' involvement in the programs and activities of the scientific centers to a very large extent was 75%, and to a large extent it was 25%. Towards the end, the study posits areas of potential improvement to the Scientific Centers Project, and it also posits a number of recommendations.

Key words: evaluation, development, Scientific Centers, Vision 2030, extracurricular activities

القميزي. حمد. (٢٠٢١). دراسة تقويمية تطويرية لمشروع المراكز العلمية بالملكة العربية السعودية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠. *مجلة العلوم التربوية*، ٧ (١)، ١٧-٥٢.

دراسة تقويمية تطويرية لمشروع المراكز العلمية بالملكة العربية السعودية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠

د. حمد بن عبدالله القميزي^(١)

المستخلص:

هدف البحث إلى التعرف على مدى تحقق أهداف المراكز العلمية بالملكة العربية السعودية، ومدى تفاعل الطلبة مع برامج وأنشطة تلك المراكز، وتقديم مقترح للجوانب التطويرية على مشروعها في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠. وللإجابة عن أسئلة البحث وتحقيق أهدافه استخدم المنهج الوصفي المسحي؛ وقد تكون مجتمع البحث من مشرفي المراكز العلمية بالملكة العربية السعودية، وعددهم (٢٢) مشرفاً. وطبق البحث على جميع أفراد مجتمع البحث في كل من: عسير والطائف وجده. وتم تصميم استبانة لتحقيق أهداف البحث. وقد توصل البحث إلى تحقق أهداف المراكز العلمية بدرجة كبيرة جداً بنسبة (٤٠٪)، بينما (٦٠٪) منها تحقق بدرجة كبيرة، وأن تفاعل الطلبة مع برامج وأنشطة المراكز العلمية كان بنسبة (٧٥٪) بدرجة كبيرة جداً، و (٢٥٪) بدرجة كبيرة. وقُدِّم في نهاية البحث الجوانب التطويرية المقترحة لمشروع المراكز العلمية. وعدداً من التوصيات والمقترحات. الكلمات المفتاحية: التقويم، التطوير، المراكز العلمية، رؤية ٢٠٣٠، الأنشطة اللاصفية.

^(١) أستاذ المناهج وطرق التدريس المشارك - جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز، h.algomaizy@psau.edu.sa

مقدمة البحث:

تتنافس النظم التعليمية في دول العالم في البحث عن أفضل الطرق والأساليب التعليمية لتحقيق أهدافها، لأننا نعيش في زمن الانفتاح العالمي والتوسع المعرفي والتواصل التقني العلمي في مختلف العلوم وجوانب الحياة، والذي تطورت معه استراتيجيات وطرق التعليم والتعلم، وتجاوز فيه دور المدرسة حدودها المكانية، مما حتم على هذه النظم التعليمية ابتكار آليات جديدة لتحقيق أهدافها الاستراتيجية والتعليمية.

وقد أثبتت الدراسات التربوية أن النشاط الموجه خارج الصف الدراسي يُعد مجالاً تربوياً مهماً؛ لا تقل أهميته بحال من الأحوال عن الدراسة داخل الصف الدراسي، إذ عن طريقه يستطيع الطلبة أن يظهروا قدراتهم وميولهم ويشبعوا حاجاتهم، ويكتسبوا خبرات جديدة. (الحقيل، ١٩٩٤) ويؤدي التعليم والتعلم عن طريق الأنشطة اللاصفية إلى جعل المواقف التربوية محبة إلى نفوس الطلبة تجذبهم إلى التعلم، ويكتشف مواهبهم، ويبرز ميولهم، ويعمل على تنميتها وتوجيهها بشكل علمي، ويستثمر أوقات فراغهم، وينمي روح التعاون والعلاقات الاجتماعية بينهم، كما يُضفي على العملية التعليمية المتعة. (الخليفة، ٢٠١٧)

لذا اعتبرت التربية الحديثة باتجاهاتها المختلفة الأنشطة اللاصفية من أهم الجوانب التي يركز عليها المنهج المدرسي، لأنها تساعد في بناء الجوانب المختلفة للطلاب، وتعزز الجوانب المعرفية والتحصيلية والأكاديمية، وتُبرز أهمية ممارسة النشاط التعليمي خارج الصف وخارج المدرسة. (نصر الله، ٢٠٠٠)

وتعتبر العديد من مشاريع تعليم العلوم العالمية؛ مثل مشروع المعايير للتربية العلمية، ومشروع (Project 2061) العلوم لكل الأمريكيين؛ تعليم وتعلم العلوم عملية نشطة قائمة على الاستقصاء العلمي، من أجل حصول الطالب على المعرفة بذاته؛ لا أن تُقدم له مباشرة، وأن يختبر الظواهر الطبيعية ويفسرها، ويخطط ويحلل المشكلات ويتخذ القرارات. (القميبي، ٢٠٠٩)

وقد أشارت مشاريع تعليم العلوم إلى الأدوار التربوية لممارسة الطلبة للأنشطة اللاصفية في تدريس العلوم، ومن ذلك: تعزيز الروابط بين مجالات العلوم المختلفة، وتطبيق المعرفة العلمية في جوانب حياتية متنوعة؛ مما يثري فكر الطلبة؛ ويجعلهم قادرين على التفاعل مع المتغيرات الحياتية، كما أن لها دور في تنمية الثقافة العلمية لأفراد المجتمع، والتأكد من تمكّن الطلبة من فهم المستجدات العلمية. (القميبي، ٢٠٠٩)

ونظراً لاعتماد الدول في تقدمها وتطورها على التعليم، فقد أكدت رؤية المملكة ٢٠٣٠ على الاستثمار في التعليم والتدريب، وتزويد الطلبة بالمعارف والمهارات اللازمة لوظائف المستقبل، وحصول كل طالب في المملكة على التعليم الجيد وفق خيارات متنوعة، ليكون ذا شخصية مستقلة، تتصف بروح المبادرة والمثابرة والقيادة، من خلال توفير المزيد من الأنشطة التعليمية.

وفي تقرير نشرته وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية على موقعها الإلكتروني عن دور التعليم في تحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠ أشار التقرير إلى أن من أهداف التعليم في رؤية المملكة ٢٠٣٠ تزويد الطلبة بالمعارف والمهارات اللازمة لوظائف المستقبل، وإيجاد بيئة تعليمية إيجابية وجذابة.

كما اشار التقرير إلى أن أبرز التحديات التي تواجه الوزارة لتحقيق رؤية ٢٠٣٠ تتمثل في ضعف البيئة التعليمية المحفزة على الإبداع والابتكار، وقلة توفير البرامج التعليمية لبعض الفئات الطلابية، وضعف المهارات الشخصية ومهارات التفكير الناقد لدى الطلبة.

وقد أظهرت دراسات تحليل الواقع التعليمي الميداني أن تدني جودة تعليم وتعلم العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات في المملكة العربية السعودية يعود إلى الخلفية المفاهيمية للمعلمين، وإلى التركيز على الجانب النظري أكثر من الجانب التطبيقي، ومحدودية فرص تعلم العلوم والرياضيات خارج المدرسة. (شركة تطوير للخدمات التعليمية، ب. ت).

وتؤكد أهداف وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية حسب رؤية ٢٠٣٠ على تنمية مهارات عامة وأساسية لجميع طلابها لمواجهة متطلبات الحياة الحديثة، بالإضافة إلى المهارات التخصصية لكل مهنة والتي تغطي جميع المجالات المهنية لجيل الشباب.

وهذا في مجمله يؤكد ضرورة إيجاد أماكن تعليمية تتوافر فيها البيئة التعليمية المحفزة على الإبداع والابتكار، وتتيح الفرص المناسبة لتعلم العلوم والرياضيات خارج إطار المدرسة؛ ومن ذلك المراكز العلمية (Science centers).

مشكلة البحث:

ومما سبق؛ وانطلاقاً من التطور العلمي والتقني المتجدد، وتدفق البحوث العلمية، وزيادة المعرفة العلمية وتفرعها وتنوعها بشكل كبير ومتسارع، وضرورة استثمار مجالات تعليمية غير

المناهج الدراسية من أجل نقلها وتعليمها للطلبة، ومما أشارت إليه عدد من الدراسات مثل دراسة (L.Dika, Alvarez, Santos, & Carruthers, Busser, Cain, Brown, 2010)، ودراسة (Suárez, 2016)، ودراسة (Bosseler, 2005) من دور المراكز والأندية العلمية في توليد الرغبة والاهتمام لدى الطلبة بالمهن العلمية، وإكسابهم مهارات أكاديمية وشخصية، وإثراء المناهج الدراسية شعر الباحث بأهمية تناول المراكز العلمية في المملكة العربية السعودية بالدراسة والبحث.

وقد تعزز هذا الشعور بعد قراءة مقال بعنوان: "المراكز العلمية ورؤية ٢٠٣٠"، نُشر في جريدة الرياض في ١٠ ربيع الأول ١٤٣٨ هـ، وفيه: "تطلق المراكز العلمية من رؤية طموحة وبيئة جاذبة تساهم في تحقيق رؤية السعودية ٢٠٣٠، وذلك من خلال منظومة مشروعاتها ومساراتها المتكاملة، التي تشمل المراكز العلمية الثابتة والمتنقلة ومراكز STEM المدرسية"، وفيه أيضاً: "إن رؤية السعودية الشاملة والطموحة ٢٠٣٠ تتطلب بيئات ومحاضن مناسبة لإعداد القوى البشرية التي تساهم في تحقيق تلك الرؤية، وتعتبر المراكز العلمية المحاضن المناسبة للمساهمة في إعداد هذا الجيل".

ومن خلال زيارة الباحث لبعض المراكز العلمية والالتقاء بالمشرفين عليها، وزيارة إدارة مشروع هذه المراكز والالتقاء بالمسؤولين فيه، والاطلاع على عددٍ من إصدارات المشروع وخططه المستقبلية، وتأييد العاملين في المشروع لفكرة بحث عن المراكز العلمية يتناول تقويم واقع المراكز وتطويرها؛ فقد تحددت مشكلة البحث في: تقويم واقع المراكز العلمية بالملكة العربية السعودية وتطويرها في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠.

أسئلة البحث:

تفرع عن مشكلة البحث الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما درجة تحقق أهداف المراكز العلمية بالملكة العربية السعودية؟
٢. ما درجة تفاعل الطلبة مع برامج وأنشطة المراكز العلمية بالملكة العربية السعودية؟
٣. ما الجوانب التطويرية المقترحة على مشروع المراكز العلمية بالملكة العربية السعودية في

ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠

أهداف البحث:

تحددت أهداف البحث في:

١. التعرف على درجة تحقق أهداف المراكز العلمية بالملكة العربية السعودية.
٢. التعرف على درجة تفاعل الطلبة مع برامج وأنشطة المراكز العلمية بالملكة العربية السعودية.
٣. تقديم مقترح للجوانب التطويرية على مشروع المراكز العلمية بالملكة العربية السعودية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠.

أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث في أنه:

١. يُعد من أوائل البحوث العلمية في مجال المراكز العلمية بالملكة العربية السعودية؛ وذلك من خلال البحث في أنظمة البحث الإلكترونية؛ وزيارة عدد من المكتبات الحكومية السعودية.
٢. يلفت انتباه القائمين على برامج ومبادرات وزارة التعليم عموماً والقائمين على مشروع المراكز العلمية خصوصاً إلى أهمية ربط مثل هذه البرامج والمبادرات برؤية المملكة ٢٠٣٠ بداية من التخطيط والتصميم إلى التنفيذ والتقييم.
٣. يتفق مع أهداف رؤية ٢٠٣٠ في التعليم؛ والتي منها تطوير التعليم العام؛ وزيادة فاعلية البحث العلمي؛ وتشجيع الإبداع والابتكار.
٤. يُقدم مقترحاً بالجوانب التطويرية على مشروع المراكز العلمية بالملكة العربية السعودية؛ وهو ما قد يُفيد القائمين على المراكز عند تطويرها في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠.
٥. قد يكون حافزاً للباحثين في مجال المناهج وطرق التدريس لتناول المراكز العلمية بالبحث من جوانب أخرى، أو تناول الخدمات الأخرى التي تقدمها شركة تطوير للخدمات التعليمية.

حدود البحث:

تحدد البحث في الحدود التالية:

- الحدود الموضوعية: تقييم واقع تحقق أهداف المراكز العلمية بالملكة العربية السعودية؛ وتقديم مقترحاً بالجوانب التطويرية على مشروع المراكز العلمية.

- الحدود المكانية: المراكز العلمية في كل من: عسير، والطائف، وجدة.
- الحدود الزمانية: طُبّق البحث خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٣٨/١٤٣٩هـ.
- الحدود البشرية: طُبّق البحث على مشرفي المراكز العلمية.

مصطلحات البحث:

- المراكز العلمية Science Centers

عرّف موقع مشروع المراكز العلمية بالملكة العربية السعودية المراكز العلمية بأنها: "أحد المشاريع الاستراتيجية في شركة تطوير للخدمات التعليمية، تسعى لربط التعليم الرسمي بالتعليم غير الرسمي من خلال التعلم ضمن منهجية (STEM)، حيث تصمم وتمارس فيها برامج وفعاليات وأنشطة التعليم والتعلم، وفق أحدث المعايير؛ لدعم الأهداف التعليمية وتحقيقها". (شركة تطوير للخدمات التعليمية، ٢٠١٨)

وانطلاقاً من أهداف البحث فقد اعتمد الباحث ما اعتمدته موقع مشروع المراكز العلمية تعريفاً إجرائياً للمراكز العلمية، ويضيف كذلك بأنها: مجموعة من الخبرات التعليمية ذات العلاقة بمناهج العلوم في مختلف مراحل التعليم العام، يشترك فيها الطلبة طواعية وعن رغبة، ويمارسون الأنشطة والبرامج تحت إشراف معلمين متخصصين.

- رؤية المملكة ٢٠٣٠ Vision of Kingdom 2030

أشار موقع رؤية المملكة ٢٠٣٠ إلى أن رؤية أي دولة لمستقبلها تنطلق من مكان القوة فيها، وأن هذا ما قامت عليه رؤية المملكة ٢٠٣٠، إذ تعتمد الرؤية على (٣) محاور، وهي المجتمع الحيوي، والاقتصاد المزدهر، والوطن الطموح، وأن هذه المحاور تتكامل وتتسق مع بعضها في سبيل تحقيق أهداف هذه الرؤية.

الإطار النظري:

يُمثل المنهج المدرسي بمفهومه الحديث جميع الخبرات التربوية والتعليمية التي تقدمها المدرسة لطلابها داخل المدرسة أو خارجها، طالما أن ذلك يتم بتوجيه من المدرسة وتحت إشرافها، بقصد تحقيق النمو الشامل للطلاب في جميع النواحي.

وتمثل الأنشطة التعليمية عنصراً مهماً من عناصر المنهج المدرسي الحديث، بل إنها تؤدي

دوراً فاعلاً في تحقيق أهدافه، لما لها من تأثير كبير في تشكيل خبرات الطالب، وتغيير سلوكه وتربيته. (الخليفة، ٢٠١٧)

وتُقسم الأنشطة التعليمية بشكل عام إلى قسمين؛ هما: أنشطة تعليمية صفية، تمارس في غرفة الصف أو المختبر المدرسي، وأنشطة تعليمية لاصفية، يقوم بها الطلبة خارج الصف سواءً داخل المدرسة أو خارجها. (نشوان، ١٩٨٩)

وتُعرّف الأنشطة اللاصفية الموجهة بأنها: "خطة مدروسة، ووسيلة وبرنامج لإثراء الطالب يختاره ويمارسه برغبة وتلقائية، لتحقيق أهداف تعليمية وتربوية وثيقة الصلة بالمنهج المدرسي داخل الفصل أو خارجه، خلال اليوم الدراسي أو خارج الدوام، مما يؤدي إلى نمو الطالب في جوانب نموه التربوي والاجتماعي والعقلي والوجداني والجسمي واللغوي، وينتج عنه شخصية متوافقة قادرة على الإنتاج". (Tayler, 2004, p.151)

وقد أوضحت الدراسات التربوية أن الطلبة الذين يشاركون في الأنشطة اللاصفية لديهم القدرة على الإنجاز الأكاديمي، ويتمتعون بنسب ذكاء مرتفعة، كما أنهم إيجابيون، ويتمتعون بروح قيادية وثبات انفعالي وتفاعل اجتماعي، ويميلون إلى المشاركة في الأنشطة البيئية، ولديهم ثقة أكبر في معلمهم ومدارسهم والعاملين فيها. (شحاته، ٢٠٠٢)

وتتوافق أنشطة وبرامج المراكز العلمية مع مدخل (STEM) الذي يساهم في تعميق وتوسيع فهم الطلاب لكل فرع من فروع العلوم والتتقية والهندسة والرياضيات، وفي نمو الثقافة العلمية والتتقية للطلاب؛ وفي دفع الطلاب للالتحاق بالمهن المرتبطة بمجالات (STEM). (صالح، ٢٠١٦)

ومن خلال زيارة المراكز العلمية والاطلاع على برامجها وأنشطتها فإنها تعد من الأنشطة التعليمية اللاصفية، التي يشترك فيها الطلبة طواعية، وتتاح لهم فيها فرصاً متعددة لاستثمار دوافعهم وميولهم، كما أنها تهيء لهم فرصاً مناسبة للتخطيط والتفويض والتفويض، واختيار المجموعات الطلابية التي تتناسب مع اهتماماتهم وميولهم.

وعليه؛ يمكن اعتبار أنشطة وبرامج المراكز العلمية مجموعة من الخبرات التعليمية ذات العلاقة بمنهج العلوم في مختلف مراحل التعليم العام؛ لكن ليست مرتبطة بها مباشرة، ويشترك فيها الطلبة طواعية عن رغبة، وتمارس هذه الخبرات تحت إشراف معلمين متخصصين.

مشروع المراكز العلمية بالملكة العربية السعودية:

تُعد المراكز العلمية أحد مشاريع شركة تطوير للخدمات التعليمية، التي تعمل على بناء منشآت تربوية تعليمية متطورة منتجة وجاذبة، تربط التعليم المدرسي بالتعليم غير المدرسي من خلال التعلم ضمن منهجية (STEM)، تصمم وتمارس فيها برامج وفعاليات وأنشطة التعليم والتعلم وفق أحدث المعايير؛ لدعم الأهداف التعليمية وتحقيقها. (شركة تطوير للخدمات التعليمية، ٢٠١٨) ووفقاً لموقع مشروع المراكز العلمية (٢٠١٨) الإلكتروني؛ فقد حُددت أهدافها في:

١. إثراء الوعي المجتمعي بالحضارة الإسلامية وإسهاماتها في مجالات العلوم.
٢. نشر الثقافة العلمية ورفع المستوى العلمي والتقني في المجتمع.
٣. الإسهام في تطوير أساليب وممارسات التعليم والتعلم باتجاه التطبيقات العملية.
٤. تنمية التفكير العلمي لدى الطلبة للإسهام في النهضة والريادة العلمية.
٥. المساهمة في تعزيز الاتجاه الإيجابي نحو تعلم العلوم والرياضيات والتقنية والهندسة.
٦. تعزيز الخيال والإبداع والفضول العلمي لدى الطلبة.
٧. تحقيق التواصل العالمي في مجال العلوم والتقنية لمواكبة المستجدات العلمية والتقنية الحديثة.
٨. إيجاد بيئة تربوية لاستثمار طاقات الطلبة بما يخدم مستقبلهم ووطنهم.
٩. رفع الكفاية المهنية للمعلمين والمعلمات في المجالات العلمية والتقنية.

وتتمثل أبرز الخدمات التي تقدمها المراكز العلمية في: وحدات الصناعات الكيميائية وتقنية النانو، والعلوم الحيوية والبيئة، والروبوت والحاسب وتقنية المعلومات، والفيزياء والإلكترونيات والاتصالات، والفضاء، ووحدرة الرياضيات والهندسة. وفي القاعات العلمية والقبة العلمية، والمرصد الفلكي، ومصادر التعلم والمسرح، وقاعة العرض ثلاثية الأبعاد (3D)، والصالة متعددة الأغراض، وقاعة الطفل، وتأمين التجهيزات العلمية والتقنية والمعامل، والتطوير المهني للعاملين في المراكز، وتجهيز مراكز STEM المدرسية، وبناء محتواها العلمي.

كما أشار موقع المراكز لعلمية (٢٠١٨) إلى أن شركة تطوير للخدمات التعليمية تقدم إضافة إلى المراكز العلمية الثابتة مراكز علمية متنقلة تتضمن برامج مائعة وتطبيقات علمية تقوم على الاكتشاف والممارسة؛ لتثري الحصيلة العلمية للطلبة، وتُنفذ في مدارس التعليم العام للبنين والبنات وفي الأماكن العامة، وتهدف إلى:

١. التعريف بالمراكز العلمية الثابتة.
٢. تنمية ميول الطلبة العلمية واتجاهاتهم نحو العلوم الطبيعية وتطبيقاتها.
٣. نشر الثقافة العلمية وتعزيزها.
٤. ربط العلوم بالبيئة المحلية والحياة اليومية.
٥. تبسيط العلوم وطرحها بطريقة جاذبة ومرحة. (شركة تطوير للخدمات التعليمية، ٢٠١٨)

نماذج من المراكز العلمية:

تمثل الخبرات والتجارب المماثلة في المجال، أحد أهم الطرق التي من خلالها يتم تقويم وتطوير أي تجربة ومشروع، ومن النماذج والتجارب في مجال المراكز العلمية ما يلي:

مركز (GLOBE) الإبداعي لعلوم الأرض والطاقة البديلة في مملكة البحرين:

يسعى مركز GLOBE إلى نشر الوعي البيئي وتطوير القدرات العلمية والابتكارية لطلبة مملكة البحرين وتعزيز مكانتهم في مجال البحث العلمي وطنياً وعالمياً، لتحقيق الأهداف المرجوة من خلال البرامج والفعاليات المعدة، وتهيئة البيئة المحفزة والتميز في المشاركات المحلية والدولية لتحقيق رسالة وزارة التربية والتعليم. (مركز Globe الإبداعي لعلوم الأرض والطاقة البديلة، ٢٠١٨)

كما يسعى مركز GLOBE إلى تحقيق عددٍ من الأهداف، من أبرزها:

١. تقوية العلاقة بين المعلمين والطلبة على الصعيد المحلي والإقليمي والدولي في المجال العلمي والبيئي.
٢. تطوير وتنفيذ نشاطات وبرامج تبادل خبرات بين الطلبة والمعلمين والعلماء.
٣. تنمية الشعور بالانتماء والمواطنة.
٤. إيجاد جو من التنافس يشجع البحث العلمي لدى الطلبة.
٥. تعزيز روح العمل الجماعي.
٦. تحسين مستوى التحصيل الدراسي وتوظيف التقنية في البحث والتواصل الخارجي.
٧. المساهمة في تحسين مستوى الوعي البيئي لدى الطلبة. (مركز Globe الإبداعي لعلوم الأرض والطاقة البديلة، ٢٠١٨)

ويستخدم في المركز عدداً من استراتيجيات التعلم الحديثة، منها:

١. استراتيجية حل المشكلات (حل المشكلات البيئية المحلية والعالمية).
٢. استراتيجية التفكير الاستقصائي.
٣. استراتيجية الزيارات الميدانية.
٤. استراتيجية الألعاب والألغاز. (مركز الإبداع لعلوم الأرض والطاقة البديلة، ٢٠١٨)

نادي الإمارات العلمي Emirates Science CLUB:

تأسس نادي الإمارات العلمي في ١٥ يناير ١٩٩٠، بهدف نشر الثقافة العلمية وتبسيط العلوم، من خلال أقسامه المختلفة، ويقوم بالعديد من الأنشطة والبرامج للطلبة وأولياء الأمور والمشاركة في الملتقيات والمعارض العلمية الخارجية.

ويهدف النادي إلى:

١. نشر الثقافة العلمية ورفع المستوى العلمي.
٢. تهيئة المناخ المناسب كي يمارس الطلبة أنشطة علمية حرة تكشف عن مواهبهم، وتنمي ميولهم وقدراتهم.
٣. تنمية قدرات الطلبة على الابتكار والبحث العلمي.
٤. رفع شعار العلم للجميع في مجتمع الإمارات. (ندوة الثقافة والعلوم، ٢٠١٦)

مركز العلوم والتكنولوجيا في سلطنة عمان:

يسعى مركز العلوم والتكنولوجيا في سلطنة عمان إلى تعزيز العلوم في السلطنة؛ ونشر المعرفة وتحفيز أفراد المجتمع العماني على الاهتمام بالتقني والبحث وراء الحقائق ومواكبة التطور التقني والمعرفي، سعياً نحو توسيع الأفق العلمي وتنمية حب الاستطلاع والاستكشاف في المجالات العلمية والأنشطة الثقافية لمختلف شرائح الطلبة والمجتمع المحلي. كما يهدف إلى خدمة طلبة المدارس بمختلف مستوياتهم العلمية والهيئات التدريسية وأصحاب الفكر والعلم المهتمين بإعداد الدراسات والبحوث العلمية والتقنية والتربوية ذات العلاقة بالعلوم والتقنية وفئات المجتمع المحبة للاستطلاع والتعلم. (المديرية العامة للتربية والتعليم لحافظة الداخلية، ٢٠١٦)

ويقدم المركز عدداً من الخدمات، منها:

١. تعليم العلوم وتبسيطها من خلال توفير بيئة تعلم تفاعلية.
٢. توظيف التقنية في فهم الحقائق العلمية المختلفة واكتشافها.
٣. تدريب الطلبة على البرامج العلمية والتقنية كل حسب احتياجاته.
٤. مساعدة الطلبة في تنفيذ أفكارهم بشكل عملي وتحويلها إلى منتجات واقعية.
٥. تقديم الدعم الفني لأصحاب الابتكارات والاختراعات العلمية. (المديرية العامة للتربية والتعليم لمحافظة الداخلية، ٢٠١٦)

وبعد استعراض مشروع المراكز العلمية بالمملكة العربية السعودية ونماذج أخرى للمراكز في دول الخليج العربي؛ فقد تميزت بعدد من الخصائص المشتركة، ومن أبرزها:

١. أنها تركز على إيجابية الطلبة ونشاطهم.
٢. أنها تسعى للتكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات.
٣. التركيز على توظيف التطور التقني في تنفيذ الأنشطة والبرامج التعليمية.
٤. الاهتمام بتتبع الثقافة العلمية في المجتمع.

الدراسات السابقة:

أولاً: الدراسات العربية:

من أبرز الدراسات التي رجع إليها الباحث وهي ذات صلة بموضوع البحث؛ دراسة العمري (٢٠٠٨) التي هدفت إلى التعرف على واقع استخدام مراكز مصادر التعلم في تدريس العلوم بالمرحلة المتوسطة واتجاهات المعلمين نحوها، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت على (٦٥) معلماً و(٦٠) أميناً لمركز مصادر التعلم في منطقة عسير، وأسفرت الدراسة عن وجود اتجاهات إيجابية لمعلمي العلوم بشكل عام نحو استخدام مراكز مصادر التعلم في تدريس العلوم.

بينما هدفت دراسة البزم (٢٠١٠) إلى التعرف على دور الأنشطة اللاصفية في تنمية القيم الأخلاقية (الاجتماعية والوطنية) لدى طلبة المرحلة الأساسية في محافظة غزة في فلسطين، قد توصلت الدراسة إلى أن الأنشطة اللاصفية لها دورٌ فعّال في تنمية مجالات القيم الاجتماعية والوطنية لدى الطلبة، وأكدت على إعداد مشرفين ومشرفات متخصصين في هذه الأنشطة.

وتوصلت دراسة العقيل (٢٠١١) التي هدفت إلى معرفة أثر استخدام أنشطة علمية إثرائية مقترحة في تنمية عمليات العلم التكاملية والتفكير الإبداعي لدى التلاميذ الموهوبين في الصف السادس الابتدائي في مدينة الرياض، وطبقت على (٥٠) طالباً، إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجة المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية في مهاراتي تمييز وضبط المتغيرات وتفسير البيانات، وتأكيد التلاميذ على الدور الفعّال للأنشطة العلمية الإثرائية في إكسابهم مهارات عمليات العلم ومهارات التفكير الإبداعي، وأن التجارب العلمية سبب رئيس في تحفيزهم على تعلم العلوم والإبداع فيها.

وسعت دراسة السلامة (٢٠١٣) إلى استقصاء أثر تدريس العلوم بطريقة الأنشطة العلمية في تحصيل الطلبة ذوي الساعات العقلية المختلفة للمفاهيم العلمية وتنمية الاتجاهات العلمية، وطبقت على (٦٥) طالباً في مدينة عمان بالأردن، واستخدمت اختبار السعة العقلية واختبار تحصيل المفاهيم العلمية ومقياس الاتجاهات العلمية وتحليل التباين الثنائي، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية في اختبار تحصيل المفاهيم العلمية ومقياس الاتجاهات العلمية يعزى إلى طريقة الأنشطة العلمية لصالح المجموعة التجريبية.

وفي دراسة إبراهيم (٢٠١٤) التي هدفت إلى التعرف على أثر استخدام الأنشطة العلمية في تحصيل طلبة الصف العاشر للمفاهيم العلمية لمادة الأحياء والبيئة، توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الأنشطة العلمية في الاختبار التحصيلي. وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بطريقة الأنشطة العلمية تضميناً في المناهج وتدریساً.

أما دراسة الدلامي (٢٠١٤) فقد هدفت إلى إعداد أنشطة لاصفية موجهة، والكشف عن فاعليتها في تنمية الحاجة إلى المعرفة والتوجهات المستقبلية للطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية، وقد طبقت على (١٩) طالباً، واستخدمت مقياس الحاجة إلى المعرفة ومقياس التوجهات المستقبلية. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية على أبعاد التخطيط للمستقبل ومنظور الوقت وتوقع عواقب المستقبل والدرجة الكلية للتوجهات المستقبلية.

ثانياً: الدراسات الأجنبية:

دراسة (Carruthers, Busser, Cain, & Brown, 2010) التي هدفت إلى قياس مستوى

الاهتمام بدراسة الهندسة وعلامة التحصيل الدراسي المتوقعة بين طلبة المدارس المتوسطة والثانوية الذين شاركوا في نوادي العلوم والهندسة، وطُبقت على (٢٠٠) من الطلبة المشاركين في هذه الأندية بولاية نفيادا بالولايات المتحدة وتوصلت الدراسة إلى أن هذه النوادي تُولد رغبة واهتمام الطلبة وحماسهم للمهن العلمية، وأن مشاركة الطلبة في النوادي ساهمت بتحقيق علامات عالية في اختبار العلوم، وأوصت الدراسة بربط ما يقدم في النوادي بالمناهج الدراسية، كما أوصت بإجراء دراسات حول تأثير المشاركة في النوادي والأنشطة اللاصفية على التحصيل الدراسي.

أما دراسة (Dika, Alvarez, Santos, & Suárez, 2016) فقد هدفت الدراسة إلى فهم النتائج المصاحبة لمشاركة الطلبة في الأندية الطلابية اللاصفية، وذلك باستخدام منهج البحث النوعي والمقابلات الشخصية، وقد توصلت الدراسة إلى أن مشاركة الطلبة في الأندية اللاصفية ساعدت على إحساسهم بالانتماء وتوافقهم مع أقرانهم وبرامجهم الأكاديمية، كما أنهم اكتسبوا مهارات مهنية وشخصية، كما أشار الطلبة إلى أن مشاركتهم في النادي أحدثت فرقاً في استمتاعهم ببرامجهم الأكاديمية وخلق ذكريات ذات معنى.

وفي دراسة (Bosseler, 2005) عن تمكين الطلبة من الاستفادة من التقنية والإنترنت في نادي العلوم، وأُجريت في معمل العلوم للصف الرابع والخامس في برنامج المدرسة الصيفي، وتضمنت الدراسة النوعية استخدام التقنية كمصدر لتوفير فرص جديدة للطلاب للمشاركة في عملية تعلم العلوم من خلال البحث، والمشاركة في البحث الإجرائي حول طريقة تدريسية. فقد توصلت الدراسة إلى أثر نادي العلوم في زيادة دافعية الطلبة وتعزيز نمو مجتمع المتعلمين. كما ساعد النادي الطلبة على تعريف عملية التعلم من خلال الشراكات المبنية على العمل الجماعي التعاوني. كما أكدت نتائج الدراسة على دور أندية العلوم واستخدام الإنترنت في إثراء المناهج الدراسية أثناء تدريس الطلبة.

التعليق على الدراسات السابقة:

- لم يجد الباحث خلال مراجعته للدراسات السابقة دراسات عربية تناولت المراكز العلمية بمفهومها الذي تبناه البحث الحالي، حيث أن الدراسات تتناول أنشطة وبرامج طلابية علمية تعليمية داخل المدرسة وضمن البرنامج المدرسي.
- تناولت الدراسات العربية الأنشطة اللاصفية في تدريس العلوم، مثل دراسة العمري (٢٠٠٨)

ودراسة الدلامي (٢٠١٤)، وأثر هذه الأنشطة في زيادة التحصيل الدراسي وتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو العلوم، مثل دراسة البزم (٢٠١٠) ودراسة السلامة (٢٠١٣) ودراسة العقيل (٢٠١١)، ولم تتناول ممارسة الأنشطة في مراكز علمية، وهذا ما يميز هذا البحث.

- أكدت الدراسات الأجنبية أهمية النوادي الطلابية والمراكز العلمية في تنمية اتجاهات الطلبة نحو المهن المرتبطة بالعلوم، وإلى دورها في تنمية العديد من المهارات الشخصية، مثل دراسة (Dika, Alvarez, Santos, & Suárez, 2016)

- عززت مراجعة الدراسات السابقة لدى الباحث أهمية تناول المراكز العلمية في المملكة العربية السعودية باعتبارها أحد المبادرات النوعية لوزارة التعليم؛ وتستحق الدراسة تقويماً وتطويراً. كما وظف الباحث هذه الدراسات في بناء الصورة الأولية لأداة البحث، وبناء الإطار النظري.

منهج البحث:

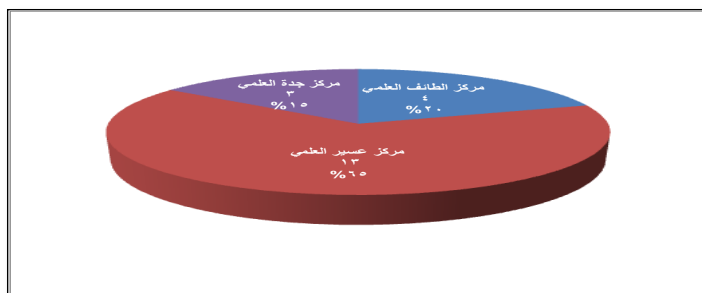
سعيًا للإجابة عن أسئلة البحث وتحقيق أهدافه استخدم المنهج الوصفي المسحي؛ الذي يتم بواسطة استجواب عينة البحث، وجمع المعلومات وتحليلها وتفسيرها؛ وذلك بهدف وصف الظاهرة المبحوثة؛ ومن ثم الخروج باستنتاجات وتوصيات. (العساف، ٢٠١٠)

مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث من جميع مشرفي المراكز العلمية بالملكة العربية السعودية، وعددهم (٢٢) مشرفاً، خلال العام الدراسي ١٤٣٨/١٤٣٩هـ.

عينة البحث:

طبّق البحث على جميع أفراد مجتمع البحث (٢٢)، واقتصرت استجابتهم على (٢٠) مشرفاً، من مشرفي المراكز العلمية التي افتتحتها وزارة التعليم في العام الدراسي ١٤٣٨/١٤٣٩هـ؛ وهي تقع في كل من: عسير والطائف وجده.



أداة البحث:

لتحقيق أهداف البحث تم استخدام استبانة تكونت من جزأين:

الجزء الأول: البيانات الأولية

وقد تضمنت البيانات الأولية ثلاث متغيرات مستقلة، وهي: الاسم، واسم المركز العلمي، ونوع المركز العلمي.

الجزء الثاني: محاور الأداة

اشتمل الجزء الثاني من أداة البحث على محورين رئيسيين، هما:

المحور الأول: مدى تحقق أهداف المراكز العلمية، واشتمل على عشرون (٢٠) عبارة.

المحور الثاني: مدى تفاعل الطلبة مع برامج وأنشطة المراكز العلمية، واشتمل على ستة عشر (١٦) عبارة. وقد تم بناء الاستبانة واختيار عباراتها في صورتها الأولية بالرجوع إلى الأدبيات التربوية والدراسات السابقة في مجال البحث، وإلى أهداف المشروع وبرامجه المنشورة على موقع شركة تطوير.

وقد تمت الإجابة على عبارات المحور الأول والثاني كما في الجدول (١)

جدول (١)

يوضح توزيع درجات الإجابة على محاور أداة البحث

بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة	عدم التحقق/ عدم التفاعل
٥	٤	٣	٢	١

وذلك وفقاً لمقياس ليكرت Likert

صدق الأداة:

الصدق الظاهري للأداة:

يشير القحطاني والعامري وآل مذهب والعمر (٢٠٠٤) إلى أن الصدق الظاهري للأداة يعني إلى أي درجة سوف تقيس الأداة ما صممت له فعلاً.

وللتعرف على مدى صدق أداة البحث الحالي تم عرض الأداة على (٥) من المحكمين، (٢) منهم تخصص مناهج وطرق تدريس العلوم، و(٣) من القائمين على مشروع المراكز العلمية في شركة تطوير للخدمات التعليمية. وفي ضوء آرائهم ومقترحاتهم قام الباحث بإعادة صياغة بعض العبارات، وإعادة ترتيب بعضها، وبقي عدد العبارات كما هو، وبعد ذلك تم كتابة الأداة في صورتها النهائية.

الاتساق الداخلي لمحاور أداة البحث Internal Consistency:

بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة البحث؛ قام الباحث بحساب معامل ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه؛ إذ أن هذا الأسلوب يُعطي مقياساً متجانساً بالإضافة إلى قدرته على إبراز الترابط بين عبارات المقياس، والجدولين (٢) و(٣) توضح ذلك:

جدول (٢)

معاملات ارتباط بيرسون لفقرات المحور الأول بالمجموع الكلي (ن = ٢٠)

رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
١	**٠,٥٧٢	١١	**٠,٧٤٨
٢	**٠,٨٧٥	١٢	**٠,٩١١
٣	**٠,٧٧٩	١٣	**٠,٧٣٩
٤	**٠,٨٥٦	١٤	**٠,٨٠٨
٥	**٠,٨٢٥	١٥	**٠,٧٣٦
٦	**٠,٦٠٢	١٦	**٠,٨٥٨
٧	*٠,٤٩٤	١٧	**٠,٨٩١
٨	**٠,٨١٧	١٨	*٠,٤٨٤
٩	**٠,٧٧٣	١٩	**٠,٧١١

رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
١٠	**٠,٩٠٥	٢٠	**٠,٧٣٢

** دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١ * دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥

يتضح من الجدول (٢) أن جميع المفردات المكونة للمحور الأول (مدى تحقق أهداف المراكز العلمية) وعددها (٢٠) تسهم في زيادة الثبات لهذا المحور، حيث جاءت قيمة معامل ألفا للمحور بشكل عام (٠,٩٦)، وهي قيمة مرتفعة إحصائياً، حيث إن القيمة المقبولة لمعامل الثبات في البحوث الاستطلاعية التي أوصى بها (Nunnally, 1978) هي (٧٠٪). كما يتضح من الجدول (٢) أيضاً أن جميع معاملات الارتباط بين المفردات المكونة للمحور وبين مجموعه الكلي والمجموع الكلي محذوفاً منه درجة المفردة موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) و(٠,٠٥) فأقل، مما يشير إلى أن جميع عبارات المحور تتمتع بدرجة صدق مرتفعة. وتبين من النتائج أيضاً أن قيم معاملات الارتباط المصححة تراوحت ما بين (٠,٤٢٥ و ٠,٨٩٩).

جدول (٣)

معاملات ارتباط بيرسون لفقرات المحور الثاني بالمجموع الكلي للمحور (ن=٢٠)

رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
١	**٠,٧٠٣	٩	**٠,٨١٨
٢	**٠,٧١٨	١٠	**٠,٨٢١
٣	**٠,٨٢٩	١١	**٠,٧٨٧
٤	**٠,٨٥٤	١٢	**٠,٥٩٥
٥	**٠,٧٤٧	١٣	**٠,٨٧٤
٦	**٠,٧٩٤	١٤	**٠,٨٧٠
٧	**٠,٦٠٢	١٥	**٠,٨٠١
٨	**٠,٨٠٣	١٦	**٠,٧٦٩

** دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١ * دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥

يتضح من الجدول (٣) أن جميع المفردات المكونة للمحور الثاني (مدى تفاعل الطلبة مع برامج وأنشطة المراكز العلمية) وعددها (١٦) تُسهم في زيادة الثبات لهذا المحور، حيث جاءت قيمة معامل ألفا للمحور بشكل عام (٠,٩٥)، وهي قيمة مرتفعة إحصائياً، حيث يعتبر الثبات عالياً إذا بلغ (٠,٧٥) فأكثر. كما يتضح من الجدول أيضاً أن جميع معاملات الارتباط بين المفردات المكونة للمحور وبين مجموعته الكلية والمجموع الكلي محذوفاً منه درجة المفردة موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) فأقل، مما يشير إلى أن جميع عبارات المحور تتمتع بدرجة صدق مرتفعة. وتبين من النتائج أيضاً أن قيم معاملات الارتباط المصححة تراوحت ما بين (٠,٥٣١ و ٠,٨٥٦).

ثبات أداة البحث:

يُشير ثبات أداة البحث إلى أي درجة تعطي الأداة قراءات متقاربة عند كل مرة تستخدم فيها، ويقاس ثبات الأداة بطرق مختلفة. وقد استخدم الباحث معادلة ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha (α) للتأكد من ثبات أداة البحث كما يوضحه الجدول (٤):

جدول (٤)

معاملات ألفا كرونباخ لمحاور أداة البحث

المحاور	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ
مدى تحقق أهداف المراكز العلمية	٢٠	٠,٩٦
مدى تفاعل الطلبة مع برامج وأنشطة المراكز العلمية	١٦	٠,٩٥

ويتبين من الجدول (٤) أن معامل ألفا كرونباخ أعطى تقديراً جيداً لثبات محاور أداة البحث، حيث تراوحت بين (٠,٩٥ و ٠,٩٦)، وهي معاملات ثبات مرتفعة، حيث تُعد قيمة ألفا التي تساوي ٠,٧٥ أو أعلى مرتفعة.

الأساليب الإحصائية:

لتحقيق أهداف البحث تم جمع بياناته عن طريق إرسال رابط الاستبيان الإلكتروني لأفراد عينة البحث، حيث تم تنزيلها بصيغة برنامج Excel، وبعد ذلك تم تحويلها إلى برنامج SPSS وهو حزمة إحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences، حيث تم ترميز البيانات، ولتحديد طول خلايا المقياس الخماسي المستخدم في محاور البحث تم حساب المدى (٥-

(٤=١)، ثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي (٥/٤ = ٠,٨٠)، بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (وهي الواحد الصحيح)، وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما في الجدول (٥):

جدول (٥)

يوضح تحويل قيم المدى والفئات

المتوسط الحسابي المرجح (الموزون)	الدرجة	التفسير
من ١ إلى أقل من ١,٨٠	١	لم يتحقق / لم يتفعلوا
من ١,٨٠ إلى أقل من ٢,٦٠	٢	بدرجة ضعيفة
من ٢,٦٠ إلى أقل من ٣,٤٠	٣	بدرجة متوسطة
من ٣,٤٠ إلى أقل من ٤,٢٠	٤	بدرجة كبيرة
من ٤,٢٠ إلى ٥,٠٠	٥	بدرجة كبيرة جداً

وينطبق جدول (٥) على كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.

تم استخدام معامل ارتباط بيرسون Pearson correlation للاتساق الداخلي، وألفا

كرونباخ للثبات Cronbach's Alpha

- المتوسط الحسابي الموزون (المرجح).
- الانحراف المعياري.
- التكرارات والنسب المئوية.

عرض وتحليل نتائج إجابة أسئلة البحث:

إجابة السؤال الأول: "ما درجة تحقق أهداف المراكز العلمية بالملكة العربية السعودية؟"

للإجابة على السؤال الأول اتبع الباحث تحليل استجابات أفراد عينة البحث نحو مدى تحقق أهداف المراكز العلمية، حيث تم استخراج التكرارات ونسبها المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للعبارة التي تمثل استجاباتهم نحو مدى تحقق أهداف المراكز العلمية وترتيبها حسب درجة تحققها من وجهة نظرهم، والنتائج كما يظهرها الجدول (٦):

جدول (٦)

استجابات أفراد العينة حول العبارات التي تقيس مدى تحقق أهداف المراكز العلمية

رقم العبارة	درجة التفاعل									
	بدرجة كبيرة جدا		بدرجة كبيرة		بدرجة متوسطة		بدرجة ضعيفة		عدم التفاعل	
العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	
١	٥	٢٥.٠	٥	٢٥.٠	٨	٤٠.٠	٣	١٥.٠		٠.٠
٢	١٣	٦٥.٠	٥	٢٥.٠	١	٥.٠	١	٥.٠		٠.٠
٣	٩	٤٥.٠	٨	٤٠.٠	٢	١٠.٠	١	٥.٠		٠.٠
٤	١١	٥٥.٠	٤	٢٠.٠	٢	١٠.٠	٢	١٠.٠	١	٥.٠
٥	١١	٥٥.٠	٣	١٥.٠	٥	٢٥.٠	١	٥.٠		٠.٠
٦	٦	٣٠.٠	٤	٢٠.٠	٦	٣٠.٠	١	٥.٠	٣	١٥.٠
٧	٦	٣٠.٠	٤	٢٠.٠	٣	١٥.٠	٦	٣٠.٠	١	٥.٠
٨	٨	٤٠.٠	٨	٤٠.٠	٣	١٥.٠		٠.٠	١	٥.٠
٩	٤	٢٠.٠	١١	٥٥.٠	٣	١٥.٠	٢	١٠.٠		٠.٠
١٠	١٢	٦٠.٠	٤	٢٠.٠	٢	١٠.٠	١	٥.٠	١	٥.٠
١١	٩	٤٥.٠	٦	٣٠.٠	٣	١٥.٠	٢	١٠.٠		٠.٠
١٢	٥	٢٥.٠	٩	٤٥.٠	٤	٢٠.٠	١	٥.٠	١	٥.٠
١٣	١١	٥٥.٠	٥	٢٥.٠	٤	٢٠.٠		٠.٠		٠.٠
١٤	١١	٥٥.٠	٦	٣٠.٠	١	٥.٠	٢	١٠.٠		٠.٠

الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة التفاعل								رقم العبارة		
			عدم التفاعل		بدرجة ضعيفة		بدرجة متوسطة		بدرجة كبيرة			بدرجة كبيرة جدا	
			العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%		العدد	%
١	٠.٨٣	٤.٥٥		٠.٠		٠.٠	٤	٢٠.٠	١	٥.٠	١٥		
١٢	١.٣٣	٣.٩٥	١	٥.٠	٢	١٠.٠	٣	١٥.٠	٥	٢٥.٠	١٦		
١٦	١.٣٠	٣.٨٠	١	٥.٠	٣	١٥.٠	١	٥.٠	٩	٣٠.٠	١٧		
٩	١.٠٩	٤.١٥	١	٥.٠	١	٥.٠	١	٥.٠	٨	٤٠.٠	١٨		
١٥	١.١٥	٣.٨٠	١	٥.٠	١	٥.٠	٦	٣٠.٠	٥	٢٥.٠	١٩		
٤	٠.٨٠	٤.٣٠		٠.٠		٠.٠	٤	٢٠.٠	٦	٣٠.٠	٢٠		
	٠.٧٩	٤.٠٤	المجموع										

يتبين من الجدول (٦) أن أهداف المراكز العلمية قد تحققت بدرجة كبيرة، حيث بلغ المتوسط الكلي لاستجابات أفراد العينة نحو مدى تحققها (٤,٠٤ من ٥) بانحراف معياري قدره (٠,٧٩)، مما يشير إلى أن استجاباتهم كانت مركزة وليست مشتتة (الانحراف المعياري أقل من الواحد الصحيح).

وفيما يلي ترتيب أهم (٥) أهداف للمراكز العلمية حسب درجة تحققها:

– أهداف المراكز العلمية التي تحققت بدرجة كبيرة جداً (التي يقع متوسطها بين المدى ٤,٢٠ و ٥,٠٠):

١. ساهمت برامج وأنشطة المراكز العلمية في تبسيط العلوم وممارستها بطريقة مرحية.
٢. ساعدت برامج المراكز العلمية في نشر الثقافة العلمية بين الطلبة المشاركين.
٣. ربطت المراكز العلمية المعارف العلمية التي يدرسها الطلبة ببيئتهم المحلية وحياتهم اليومية.
٤. عززت المراكز العلمية من تقدير الطلبة المشاركين في برامجها للجهود التي تبذلها الدولة لتطوير التعليم.

٥. غرست برامج وأنشطة المراكز العلمية في نفوس الطلبة حب الابتكار والاختراع.
- أهداف المراكز العلمية التي تحققت بدرجة كبيرة (التي يقع متوسطها بين مدى ٣.٤٠ إلى أقل من ٤.٢٠):

١. عرّفت المراكز العلمية المتنقلة أفراد المجتمع بالمراكز العلمية الثابتة.
٢. عززت المراكز العلمية مهارات الخيال والإبداع والفضول العلمي لدى الطلبة.
٣. زادت المراكز العلمية من توجه الطلبة نحو تعلم العلوم والرياضيات.
٤. شكّلت المراكز العلمية بيئة تربوية جاذبة لاستثمار طاقات الطلبة بما يخدم مستقبلهم الحياتي والوظيفي.
٥. أدت المراكز العلمية إلى رفع الكفاية المهنية للمعلمين والمعلمات المشاركين في برامجها في المجالات العلمية والتقنية.

وفي ضوء نتائج مدى تحقق أهداف المراكز العلمية من وجهة نظر أفراد عينة البحث، تبين أن (٤٠٪) منها قد تحققت بدرجة كبيرة جداً، بينما (٦٠٪) تحققت بدرجة كبيرة. ويأتي في مقدمة الأهداف التي تحققت مساهمة برامج وأنشطة المراكز العلمية في تبسيط العلوم وممارستها بطريقة مرحية، ومساعدة برامج المراكز العلمية في نشر الثقافة العلمية بين الطلبة المشاركين وربطها المعارف العلمية التي يدرسها الطلبة ببيئتهم المحلية وحياتهم اليومية.

ويرى الباحث أن هذه النتيجة تتفق مع الدراسات التي أشارت إلى دور الأنشطة اللاصفية في تحقيق عددٍ من الأهداف، مثل دراسة (العقيل، ٢٠٠١) التي توصلت إلى دور الأنشطة والتجارب العملية في إكساب الطلاب مهارات عمليات العلم والتفكير الإبداعي، وكذلك دراسة (Dika, S., Alvarez, J., Santos, J., & Suárez, O. M., 2016) التي توصلت إلى أن مشاركة الطلاب في الأنشطة والنوادي الطلابية العلمية أدى إلى إحساسهم بالانتماء وتوافقهم مع أقرانهم وبرامجهم الأكاديمية. وكذلك يتفق مع دراسة (Bosseler, M. L., 2005) التي توصلت إلى أثر أندية العلوم في زيادة دافعية الطلبة.

ويُرجع الباحث تحقق أهداف المراكز العلمية بدرجات كبيرة إلى عددٍ من العوامل أهمها: حداثة هذه المراكز على المجتمع التعليمي، وقلة أعدادها في المدن والمحافظات، وانخراط عدد من

الطلبة المتميزين فيها، وطبيعة الأنشطة التي تقدمها هذه المراكز، والتي الاهتمام بالجانب العملي التطبيقي، وفي ظل هذه العوامل؛ وبعد زيادة عدد المراكز العلمية والطلبة المشاركين فيها؛ مع ما يصاحب ذلك من دعم مادي وبشري في الأعوام القادمة فإنه من المتوقع تحقيق أهداف المراكز العلمية بشكل أكبر.

إجابة السؤال الثاني: "ما درجة تفاعل الطلبة مع برامج وأنشطة المراكز العلمية بالمملكة العربية السعودية؟"

للإجابة على السؤال الثاني من أسئلة البحث اتبع الباحث تحليل استجابات أفراد البحث على فقرت الاستبانة الخاصة بمدى تفاعل الطلبة مع برامج وأنشطة المراكز العلمية. حيث تم استخراج التكرارات ونسبها المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للعبارة التي تمثل استجاباتهم نحو مدى تفاعل الطلبة مع برامج وأنشطة المراكز العلمية وترتيبها حسب درجة التفاعل من وجهة نظر أفراد عينة البحث؛ وكانت النتائج كما في الجدول (٧):

جدول (٧)

استجابات أفراد العينة حول العبارات التي تقيس مدى تفاعل الطلبة مع برامج وأنشطة المراكز

العلمية

الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة التفاعل										رقم العبارة				
			عدم التفاعل		بدرجة ضعيفة		بدرجة متوسطة		بدرجة كبيرة		بدرجة كبيرة جدا						
			العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%					
١	١,١٣	٤,٠٠		٠,٠٠		٢	١,٠٠		٣,٠٠		٦	٢	١٠,٠٠	٢	٥٠,٠٠	١٠	١
٢	٠,٦٧	٥,٦٣		٠,٠٠			٠,٠٠		١,٠٠		٢	٣	١٥,٠٠	٣	٧٥,٠٠	١٥	٢
٧	١,٠٦	٤,٦٤	١	٥,٠٠		١	٥,٠٠		٥,٠٠		١	٣	١٥,٠٠	٣	٧٠,٠٠	١٤	٣
١	٠,٧٠	٥,٧٤		٠,٠٠			٠,٠٠		٥,٠٠		١	١	٥,٠٠	١	٩٠,٠٠	١٨	٤
٩	١,٠١	٤,٢٠		٠,٠٠		٢	١,٠٠		١,٠٠		٢	٦	٣٠,٠٠	٦	٥٠,٠٠	١٠	٥

الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة التفاعل										رقم العبارة							
			بدرجة كبيرة جدا		بدرجة كبيرة		بدرجة متوسطة		بدرجة ضعيفة		عدم التفاعل									
			العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%								
١٣	١,٢٨	٣,٥٥	٤	٣٠,٠	٣	٢٠,٠	١	٢٥,٠	١	٥,٠	٢	١٠,٠	٧	١٤	٦	١٣	١٤	١٢	١٥	١٦
٥	٠,٨٣	٤,٥٠	٢	٧٠,٠	٤	٢٠,٠	٣	٢٠,٠	١	٢٠,٠			٤	٧٠,٠	٢	١٠,٠	١٤	١٣	١٤	١٢
٦	٠,٩٥	٤,٥٠	٤	٧٠,٠	٢	٢٠,٠	٢	١٠,٠	١	٢٠,٠			٧	٦٠,٠	٥	٢٥,٠	١٢	١٣	١٤	١٢
٣	١,٧٦	٤,٥٠	٧	٦٠,٠	١	٢٥,٠	١	٥,٠	١	٢٠,٠			٥	٧٠,٠	٣	١٥,٠	١٣	١٣	١٤	١٢
٢	١,٧٦	٤,٦٠	٥	٧٠,٠	٢	٢٥,٠	٢	١٠,٠	١	٢٠,٠			٣	٧٥,٠	٤	٢٥,٠	١١	١٣	١٤	١٢
١١	١,٠٥	٤,٠٠	٥	٤٥,٠	٣	٢٥,٠	٣	٢٠,٠	٢	١٠,٠	٢	٢٠,٠	٩	٤٥,٠	٥	٢٥,٠	١٢	١٣	١٤	١٢
٥	٠,٨٣	٤,٥٠	٥	٦٥,٠	١	٢٥,٠	١	٥,٠	١	٢٠,٠	١	٢٠,٠	١٣	٦٥,٠	٥	٢٥,٠	١٣	١٣	١٤	١٢
١٠	١,٢١	٤,١٠	٢	٥٥,٠	٣	٢٥,٠	٣	٢٠,٠	١	٢٠,٠	١	٢٠,٠	١١	٥٥,٠	٢	١٥,٠	١١	١٣	١٤	١٢
٨	١,٠٩	٤,٣٠	٣	٦٥,٠	٢	٢٥,٠	٢	١٥,٠	١	٢٠,٠	١	٢٠,٠	١٣	٦٥,٠	٢	١٥,٠	١٣	١٣	١٤	١٢
٤	٠,٧٦	٤,٥٠	٧	٦٠,٠	١	٢٥,٠	١	٥,٠	١	٢٠,٠			٧	٦٠,٠	٤	٢٥,٠	١٢	١٣	١٤	١٢
المجموع																				
	٨٨٠	٨٢٧																		

يأبين من الءءول (٧) أن اااعال اااااا مع برامج وأنشأا المراكز العلمية قء ءاء بءرءة كبيرة ءءاً، آا آلء الماااا الكلي لاسأاباا أفراد عينة البآ آوء مءى اااعال ااااا مع برامج وأنشأا المراكز العلمية (٤.٣٧ من ٥) بانحراف معياري قءره (٠.٧٢)، مما يشير إلى أن اسأاباااا كانت مركزا وليسا مشأا (الانحراف المعياري أقل من الواحد الصأا). وفيما يلي ارايب مءى اااعال ااااا مع أنشأا المراكز العلمية آسا بءرءة ااااا:

أهم (٥) أوجه لتفاعل الطلبة مع أنشطة المراكز العلمية والتي جاءت بدرجة كبيرة جداً (التي يقع متوسطها في المدى ٤,٢٠ و ٥,٠٠):

١. يستمتع الطلبة كثيراً بالبرامج والأنشطة التي يقدمها المركز العلمي.
٢. يرغب الطلبة في المشاركة في جميع برامج وأنشطة المركز العلمي.
٣. يتعاون الطلبة المشاركين في برامج المركز العلمي بفاعلية مع مشرفي المركز.
٤. تكونت علاقات إيجابية تعاونية بين المشاركين في برامج المركز العلمي.
٥. يحب الطلبة أن يقضوا أوقاتاً طويلة داخل المركز العلمي.
٦. يرغب الطلبة في أن يكون المركز العلمي مفتوحاً طوال العام الدراسي والإجازات الصيفية.
٧. يوظف الطلبة جميع تجهيزات المركز المادية في تنفيذ المهام التي يكلفون بها.
٨. يُعبر الطلبة المشاركين في المركز لزملائهم الذين لم يشاركوا في برامج المركز بعبارة إيجابية.

أهم (٤) أوجه لتفاعل الطلبة مع أنشطة المراكز العلمية والتي جاءت بدرجة كبيرة (التي يقع متوسطها في المدى ٣,٤٠ إلى أقل من ٤,٢٠):

١. يتابع الطلبة فعاليات المركز العلمي عبر وسائل التواصل الاجتماعي للمركز.
٢. يشارك الطلبة في نشر فعاليات المركز عبر وسائل التواصل الاجتماعي الخاصة بهم.
٣. زاد تفاعل الطلبة المشاركين في برامج المركز مع أنشطة المقررات الدراسية التي يدرسونها في المدارس.
٤. يشارك الطلبة في الفعاليات العلمية خارج المركز نتيجة لمشاركتهم في برامجه.

وفي ضوء نتائج مدى تفاعل الطلبة مع برامج وأنشطة المراكز العلمية من وجهة نظر أفراد عينة البحث، تبين أن (٧٥٪) من برامج وأنشطة المراكز العلمية قد تفاعل معها الطلبة بدرجة كبيرة جداً، بينما (٢٥٪) منها قد تم التفاعل معها بدرجة كبيرة. وأن الاستمتاع الكثير بالبرامج والأنشطة التي يقدمها المركز العلمي كان من أبرز أوجه التفاعل مع برامج وأنشطة المراكز العلمية، بالإضافة إلى المشاركة في جميع برامج وأنشطة المركز العلمي، وتعاون الطلبة المشاركين في برامج المركز العلمي بفاعلية مع مشرفي المركز، كذلك قد تكونت علاقات إيجابية تعاونية بين المشاركين في برامج المركز العلمي.

وهذا يتفق مع عدد من الدراسات التي أشارت إلى فاعلية الأنشطة والبرامج التعليمية العلمية، مثل دراسة (البزم، ٢٠١٠) التي توصلت إلى الدور الفاعل للأنشطة العلمية في تنمية القيم الاجتماعية، وهذا ما أكدته هذا البحث من دور المراكز العلمية في تحقيق التعاون بين الطلبة أنفسهم ومع مشرفي المراكز، وكذلك دورها في تكوين العلاقات الإيجابية بين المشاركين. كما تتفق نتائج هذا البحث مع دراسة (السلامات، ٢٠١٣) التي توصلت إلى دور الأنشطة العلمية في تنمية الاتجاهات العلمية، حيث أثبت البحث أن الطلبة تفاعلوا مع برامج المراكز من خلال سلوكيات تؤكد تنمية اتجاهات علمية إيجابية لديهم، مثل: محافظتهم على مقتنيات وممتلكات المراكز، وزيادة تفاعلهم مع أنشطة مقررات العلوم التي يدرسونها في مدارسهم وقت الدوام الرسمي.

ومن خلال نتائج البحث التي أكدت تفاعل الطلبة بدرجة كبيرة جداً وبدرجة كبيرة مع برامج وأنشطة المراكز العلمية فإن ذلك يشير إلى أهمية هذه المراكز في تحقيق أهداف العملية التعليمية، ودورها المميز في جذب الطلبة إلى تعلم العلوم، مما يؤكد ضرورة الاستمرار في دعم هذه المراكز والتوسع في افتتاحها في جميع مدن ومحافظات المملكة العربية السعودية، وخصوصاً أن الطلبة يستمتعون في التعلم من خلال برامجها وأنشطتها، وهذا الاستمتاع في التعلم أدى إلى تعاون الطلبة المشاركين فيما بينهم ومع مشرفي هذه المراكز، إضافة إلى تكون علاقات إيجابية تعاونية بين المشاركين ستسهم في إثراء المعرفة والمهارات والاتجاهات بينهم، وإلى تفوقهم في مجالات العلوم المختلفة.

إجابة السؤال الثالث: "ما الجوانب التطويرية المقترحة على مشروع المراكز العلمية بالملكة العربية السعودية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠".

تتجه المؤسسات الحكومية والقطاعات الأهلية والمنشآت التجارية في المملكة العربية السعودية إلى المشاركة الفاعلة في تحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠، والتي أكدت على أن أهم ثروة يملكها الوطن هي العنصر البشري، وأن مشاركة أفراد المجتمع تمثل محوراً أساساً من محاور الرؤية، والتي تعتمد على (٣) محاور، وهي المجتمع الحيوي؛ والاقتصاد المزدهر؛ والوطن الطموح، وهذه المحاور تتكامل وتتسق مع بعضها في سبيل تحقيق أهداف الرؤية.

وينبثق المحور الأول (المجتمع الحيوي) من أهمية بناء مجتمع حيوي، يعيش أفراداه وفق المبادئ الإسلامية ومنهج الوسطية والاعتدال، معترزين بهويتهم الوطنية، وفخورين بإرثهم الثقافي

العربي، في بيئة إيجابية جاذبة، تتوافر فيها مقومات جودة الحياة للمواطنين والمقيمين، ويسندهم بنیان أسري متين، ومنظومتی رعاية صحية واجتماعية ممكنة.

وقد أتت رؤية السعودية ٢٠٣٠ مواكبة للرسالة التعليمية وداعمة لمسيرتها، لبناء جيل متعلم قادر على تحمل المسؤولية واتخاذ القرارات مستقبلاً، وتتطلق الرؤية لتوفير فرص التعليم للجميع في بيئة تعليمية مناسبة ويبرز هنا دور المراكز العلمية لتسهم في تحقيق هذا الهدف من خلال ما طرحه لطلبه من فرص لتنمية خبراتهم.

وركزت الرؤية على تطوير المنظومة التعليمية بجميع مكوناتها، من أجل إعداد جيل يتمتع بالشخصية الفريدة والمستقلة، ويمتلك المعارف والمهارات والسلوكيات والصفات الحميدة، وأكدت الرؤية على ترسيخ القيم الإيجابية في شخصيات الطلبة؛ ليكونوا شخصيات مستقلة تتصف بروح المبادرة والمثابرة والقيادة. لذا تبنت وزارة التعليم عدداً من البرامج والمبادرات التي تسهم في تحقيق الرؤية، ومن ذلك تطوير المواهب وبناء الشخصية.

ويأتي مشروع المراكز العلمية كأحد المشروعات التي تبنتها وزارة التعليم لتطوير المواهب وبناء شخصية الطلبة، وتنفذه وتشرف عليه شركة تطوير للخدمات التعليمية. وفي ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ ونتائج البحث تم تحديد:

الجوانب التطويرية لمشروع المراكز العلمية:

تؤكد الاتجاهات التربوية الحديثة على ضرورة الاستمرار في تطوير البرامج والأنشطة التعليمية؛ لمواكبة التطورات العلمية وذات العلاقة بالعملية التعليمية، لذا اقترح الباحث عدداً من الجوانب التطويرية لمشروع المراكز العلمية، كما قام بعرضها على (٥) من المحكمين من ذوي العلاقة بالمراكز العلمية، وفي ضوء ذلك جاءت الجوانب التطويرية على النحو التالي:

الجوانب التطويرية المقترحة لمشروع المراكز العلمية

الجانب	المقترحات التطويرية
إدارة	فتح مراكز علمية جديدة في جميع مدن ومحافظات المملكة العربية السعودية.
وتنظيم	زيادة أعداد المراكز العلمية المتنقلة.
المراكز	تخصيص جهة إدارية في إدارات التعليم لمتابعة أنشطة وبرامج المراكز العلمية.

الجانب	المقترحات التطويرية
العلمية	إنشاء مباني خاصة بالمراكز العلمية وفق نماذج تربية عالمية.
	التعاون مع الجامعات لتقديم برامج علمية وتعليمية تسهم في رفع كفاءة المراكز العلمية وربط الطلبة بالجامعات.
	إقامة برامج تعريفية بالمراكز العلمية، ويقترح التنسيق مع الجامعات وكليات التربية لإقامة ملتقيات وندوات علمية للمشاركة في التعريف بالمراكز.
	تشكيل مجالس إدارية للمراكز العلمية (مجلس إدارة لكل مركز علمي).
	إشراك بعض المهتمين وأولياء الأمور في مجالس إدارة المراكز العلمية.
أهداف مشروع المراكز العلمية	تعديل الهدف: المساهمة في تعزيز الاتجاه الإيجابي نحو تعلم العلوم والرياضيات والتقنية والهندسة.
	إلى: تعزيز الاتجاه الإيجابي نحو تعلم العلوم والرياضيات والتقنية والهندسة لدى الطلبة.
	تعديل الهدف: تعزيز الخيال والإبداع والفضول العلمي لدى الناشئة.
	إلى: تعزيز الخيال والإبداع والفضول العلمي لدى الطلبة.
	تعديل الهدف: تحقيق التواصل العالمي في مجال العلوم والتقنية لمواكبة المستجدات العلمية والتقنية الحديثة.
البيئة التعليمية في المراكز العلمية	إلى: تحقيق التواصل المحلي والعالمي في مجال العلوم والتقنية لمواكبة المستجدات العلمية والتقنية الحديثة.
	إضافة الأهداف التالية:
	١. تنمية قدرات الطلبة على الابتكار والبحث العلمي.
	٢. رفع مستوى التحصيل العلمي للطلبة في مقررات العلوم.
	٣. تعزيز الهوية الوطنية لدى الطلبة؛ بتعريفهم بالإنجازات العلمية والتقنية الوطنية.
	٤. تنمية شعور الطلبة بالمسؤولية تجاه مجتمعهم ووطنهم.
العاملين في المراكز	إكمال التجهيزات اللازمة في المراكز العلمية القائمة.
	الصيانة الدورية للمعامل والمختبرات ومحتوياتها؛ ويقترح التعاقد مع شركات متخصصة.
	توفير أنظمة إلكترونية لتنظيم العمل الإداري والإشرافي داخل المركز وخارجه إلكترونياً.
	تهيئة خدمات مساندة مناسبة وجاذبة ومريحة للطلبة في المراكز العلمية، مثل: أماكن الاستراحات، وأماكن التغذية.
	عقد شراكات مجتمعية مع جهات ذات علاقة تسهم في تطوير وتعزيز البيئة التعليمية.
المراكز	(أ) المشرفين:
	١. تحديد معايير وشروط علمية ومهنية للترشيح للعمل الإشرافي في المراكز العلمية.

الجانب	المقترحات التطويرية
العلمية	٢. تقديم دورات تدريبية مكثفة ومركزة في مجال برامج وأنشطة المراكز العلمية.
	٣. تنفيذ زيارات متبادلة بين مشرفي المراكز العلمية، وزيارات خارجية لمراكز علمية عالمية.
	(ب) الإداريين:
الطلبة	١. تحديد معايير وشروط علمية ومهنية للترشيح للعمل الإداري في المراكز العلمية.
	٢. تقديم دورات إدارية متخصصة في جوانب العمل الإداري بالمراكز العلمية.
	٣. أن يكون ضمن الإداريين فني مختبرات وفني تقني.
	تشجيع الطلبة في جميع مراحل التعليم العام على المشاركة في فعاليات المراكز العلمية.
	إقامة مسابقات ومنافسات دورية بين الطلبة في المراكز الواحد.
	إقامة مسابقات ومنافسات دورية سنوية بين طلبة المراكز العلمية على مستوى المملكة.
	إبراز الطلبة المتميزين في المراكز العلمية في المدارس التي يدرسون بها.
	اعتماد الشهادات الصادرة للطلبة من المراكز العلمية من جهات أعلى، مثل: إدارة التعليم، أو شركة تطوير للخدمات التعليمية.
	عقد شركات مع جهات مرتبطة بأهداف المراكز العلمية لتوفير فرص تدريبية متخصصة للطلبة.
	إنشاء قاعدة بيانات بالطلبة المشاركين في المراكز العلمية وأبرز مهاراتهم ومواهبهم التي يتميزون بها.
	إقامة برامج علمية بسيطة وسهلة وواضحة تساعد الطلبة المتعثرين في مقررات العلوم.
	توفير فرص علمية مناسبة لذوي الاحتياجات الخاصة.
	تصميم أنشطة وبرامج علمية تفاعلية إلكترونية، تسهم في زيادة تفاعل الطلبة داخل المراكز العلمية وخارجها، وكذلك زيادة تفاعل طلبة من غير المراكز العلمية معها.
	توظيف فني متخصص في تقنيات التعليم في كل مركز من المراكز العلمية.
التقنية الإلكترونية	إنشاء موقع إلكتروني يضم جميع المراكز العلمية، يُعرض فيه برامجها وإنجازاتها وأسماء العاملين فيها، ويمكن ضم هذه المواقع إلى موقع مشروع المراكز العلمية.
	إنشاء حساب إلكتروني في موقع التواصل الاجتماعي (تويتر) لكل مركز من المراكز العلمية، وربط هذه الحسابات بالحساب الرئيس للمشروع على تويتر.
	توفير أدوات التقنية التعليمية الحديثة المختلفة في المراكز العلمية.
	مشاركة مشروع المراكز العلمية في المسابقات التقنية العالمية: لمعرفة مستوى التقنية الإلكترونية في المشروع.
	إضافة معالم رؤية ٢٠٣٠ للمملكة العربية السعودية إلى موقع مشروع المراكز العلمية.

التوصيات:

- بناءً على نتائج البحث والجوانب التطويرية المقترحة، فإن الباحث يوصي بما يلي:
١. تعزيز الجوانب التي ساهمت في تحقيق أهداف المراكز العلمية، سواءً كانت جوانب مادية أو بشرية.
 ٢. تكثيف البرامج والأنشطة العلمية التي ساهمت في زيادة تفاعل الطلبة مع المراكز العلمية.
 ٣. تفعيل الجوانب التطويرية المقترحة على مشروع المراكز العلمية بالملكة العربية السعودية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠.

المقترحات:

١. دراسة تقويمية تطويرية للمراكز العلمية المستقلة بالملكة العربية السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣٠م.
٢. أثر المراكز العلمية في زيادة التحصيل الدراسي في مقررات العلوم لطلاب المرحلة الابتدائية.

المراجع:

المراجع العربية:

- إبراهيم، جمعة. (٢٠١٤). أثر استخدام الأنشطة العلمية في تحصيل طلبة الصف العاشر للمفاهيم العلمية لمادة الأحياء والبيئة "دراسة تجريبية في محافظة القنيطرة"، ٣٠ (١)، ٢٥٥-٢٩٣.
- البزم، ماهر. (٢٠١٠). دور الأنشطة اللاصفية في تنمية قيم طلبة المرحلة الأساسية من وجهة نظر معلميه بمحافظة غزة. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الأزهر: غزة.
- الحقيل، سليمان بن عبدالرحمن سليمان. (١٩٩٤). الإدارة المدرسية وتعبئة قواها البشرية في المملكة العربية السعودية. الرياض: مطابع التقنية للأؤفست.
- الخليفة، حسن. (٢٠١٧). المنهج المدرسي المعاصر مفهومه مكوناته تنظيماته تقويمه تطويره. الرياض: مكتبة الرشد.
- الدلامي، مهنا. (٢٠١٤). أثر الأنشطة اللاصفية الموجهة في تنمية الحاجة إلى المعرفة والتوجهات المستقبلية لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية. مجلة أمارابك، ٥ (١٤)، ١٢٧-١٥٠.
- السلامات، محمد. (٢٠١٣). أثر تدريس العلوم بطريقة الأنشطة العلمية في تحصيل الطلبة ذوي الساعات العقلية المختلفة للمفاهيم العلمية وتنمية اتجاهاتهم العلمية. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، ١١ (٣)، ٧١-٩٧.
- الشبل، أحمد. (١٤٣٨هـ، ربيع الأول ١٠). المراكز العلمية المدرسية ورؤية ٢٠٣٠. صحيفة الجزيرة. صفحة الرأي، ص ٢٠.
- شحاته، حسن. (٢٠٠٢). النشاط المدرسي مفهومه ووظائفه ومجالات تطبيقه. الطبعة ٧. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- شركة تطوير للخدمات التعليمية. (٢٠١٨). مشروع المراكز العلمية. تم استرجاعه في ٢٣/٨/٢٠١٨م على الرابط

<https://www.t4edu.com/ar/services/view/dEdqcmhoSkFwdSt1Q2UyZFBXNTFIZ>

z09

شركة تطوير للخدمات التعليمية (د.ت). ستيتم - العلوم والرياضيات، بدون تاريخ.

صالح، آيات حسن (٢٠١٦): وحدة مقترحة في ضوء مدخل "العلوم - التكنولوجيا- الهندسة- الرياضيات" وأثرها في تنمية الاتجاه نحو مهارات حل المشكلات لتلاميذ المرحلة الابتدائية، *المجلة الدولية للتربية المتخصصة، المجلد (٥)، العدد (٧)، ص ١٨٦-٢١٧*.

العساف، صالح. (٢٠١٠). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. الرياض: مكتبة دار الزهراء. العقيل، محمد. (٢٠١١). *أثر استخدام أنشطة علمية إثرائية مقترحة في تنمية عمليات العلم التكاملية والتفكير الإبداعي لدى التلاميذ الموهوبين في المرحلة الابتدائية*. (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة الملك سعود: الرياض.

العمري، سعيد. (٢٠٠٨). *تقويم استخدام مراكز مصادر التعلم في تدريس العلوم بالمرحلة المتوسطة واتجاهات المعلمين نحوها*. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الملك خالد: أبها.

القحطاني، سالم؛ العامري، أحمد؛ آل مذهب، معدي؛ العمر، بدران. (٢٠٠٤). *منهج البحث العلمي في العلوم السلوكية مع تطبيقات SPSS*. الطبعة ٢. الرياض: مكتبة العبيكان.

القميضي، حمد. (٢٠٠٩). *تصور مقترح لمنهج الأحياء للصف الأول الثانوي في ضوء الاتجاهات الحديثة والتجارب العالمية المعاصرة*. (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية: الرياض.

المديرية العامة للتربية والتعليم لمحافظة الداخلية. (٢٠١٦). *مركز العلوم والتكنولوجيا بمحافظة الداخلية*، تم استرجاعه في ٢٥/٤/٢٠١٨م على الرابط <https://www.stcnizwa.com>

مركز GLOBE الإبداعي لعلوم الأرض والطاقة البديلة. (٢٠١٨). *مركز العلوم والبيئة*. تم استرجاعه في ٢٥/٤/٢٠١٨م على الرابط

http://moedu.gov.bh/globe/Content.aspx?page_key=home&lang=ar

ندوة الثقافة والعلوم. (٢٠١٦). *نبذة عن نادي الإمارات العلمي*. تم استرجاعه في ٢٥/٤/٢٠١٨م على الرابط <http://nadwa.org/arabic/index.php/nd-programs/esc>

نصر الله، عمر. (٢٠٠٠). *النشاط المدرسي والتعلم. مجلة الرسالة، المعهد الأكاديمي لإعداد المعلمين العرب، كلية بيت بيرل، العدد (٩)، ص ٢٠٥-٢١٩*.

نشوان، يعقوب. (١٩٨٩). *الجديد في تعليم العلوم*. عمان: دار الفرقان.

المراجع العربية المترجمة: Arabic references in English

- Al-Amer, N., & Halawa R. (2018). Digitization of extracurricular activities... A generation that keeps abreast of current developments through the tunnel of isolation and indolence. Retrieved September, 28, 2018 from <https://www.albayan.ae/across-the-uae/education/2018-01-22 1.316585>
- Al Amri, S. M. (2008). *An evaluation of using learning resources centers in teaching Science at elementary schools and the teachers' attitudes towards them*(Unpublished Master's thesis). Department of Curricula and Methodology, college of education, King Khalid University:Abha.
- Al-Aqeel, M. A. (2011). *The impact of using suggested scientific enrichment-activities in boosting the integrated knowledge processes & creative thinking among talented students at primary schools* (Unpublished Master's thesis). Department of Curricula and Methodology, college of education, King Saud University: Riyadh.
- Al-Assaf, S. M. (2010-1413AH.). *An introduction to behavioral science research*. Riyadh: Dar Alzahraa Library.
- Al-Bazim, M. A. M. (2010). *The role of extracellular activities in raising primary-school students' values from their teachers' perspectives in Gaza strip* (Master's thesis). Foundations of Education Department, Al Azhar University: Gaza.
- Aldlami, M. A. (2014). The impact of extracellular activities directed to increasing the need for knowledge & the future trends of the gifted students during the secondary stage. *Amarabac Magazin*, 5 (14), 127-150.
- Al-Ghamdi, A. A. (2010). *Values of citizenship of secondary school students and its relationship with the intellectual security*. (1st edition). Riyadh: Naif Arab University for Security Sciences.
- Al Gomaiziy, H. A. M. (2009). *A suggested conception of Biology curriculum for first-year secondary school students in the light of modern approaches and global contemporary experiences*(Unpublished Doctoral dissertation). College of Social Sciences, Imam Muhammad bin Saud Islamic University: Riyadh.
- Al Khalifah, H. J. (2017). *Contemporary school curriculum: Definition, components, organization, evaluation ,and development*. Riyadh: Al Rushd Bookstore.

- Al-Qahtani, S. S. & Al-amri, A. & Al-mathb, m. & Al-omar, B. (2004). *Scientific research methodology in behavioral sciences with SPSS applications*. (1st edition). Riyadh: Al-Obeikan Bookstore.
- Alsalamat, M. (2013). The impact of teaching science via scientific activities on the achievement of the students with various mental capacities towards scientific concepts & raising their mental trends. *Association of Arab Universities Journal for Education and Technology*, 11(3), 71-97.
- Alsayed, F. A. (1979). *Statistical psychology and measuring human-mind capacity*. Cairo: Dar al Fikir Alarabi.
- Alshebl, H. A. (1438). The school science centers & 2030 vision. *Al-Jazeera Newspaper*. Opinions section, 20.
- Cultural & scientific symposium (1440, Muharram 23). *An overview of Emirates science club*. April, 25, 2018 from <http://nadwa.org/arabic/index.php/nd-programs/esc>
- General directorate of education of A'Dakhiliyah Governorate. (2016). *Technology & Science Centre at A'Dakhiliyah Governorate*. April, 25, 2018 from <https://www.stcnizwa.com/>
- Globe center of creativity in Geology & Alternative Energy. (2018). *Science and Environment Centre*. April, 25, 2018 from http://moedu.gov.bh/globe/Content.aspx?page_key=home&lang=ar
- Ibrahim, J. H. (2014). The impact of using scientific activities on the 10th grade students' achievement in the scientific concepts in Biology & Ecology: An experimental study at Quneitra governorate. *Damascus University Journal*, 30 (1).
- Matthews, M. (2014). *Strategies of science teaching for distinguished & talented students*. (translated by Ghassan Akhdeir, Trans). 1st edition, King Abdulaziz & his Companions Foundation for Giftedness & Creativity. Riyadh: Al-Obiekan Bookstore.
- Mursi, H. M. (2011). *Scientific activity school groups: establishment, fields, and evaluation*. Cairo: Dar Al-nashr for Universities.
- Nashwan, Y. (1989). *Aljdid fi ta'lim aloloum (The new book in teaching sciences)*. Amman: Dar Al-Furqan For Publishing & Distribution.

- Nasser Allah, O. (2000). School Activity & Education. *Al Resala Journal*. Academic Institute for Arab Teacher Training. Beit Berl College (9).
- Shehatah, H. (2002). *The School activity: definition, functions, fields, and applications*. Al Dar Al Masriah Al Lubnaniah, Cairo, Egypt.
- Tatweer company for educational services (STEM). (1440, Muharram 23). *Science Centers Project*. September, 28, 2015 from <https://www.t4edu.com/ar/services/view/dEdqcmhoSkFwdSt1Q2UyZFBXNTFIZz09>
- Tatweer company for educational services (STEM. *Science and Mathematics*. (n.d.), Riyadh.

المراجع الأجنبية: References

- Bosseler, M. L. (2005). *How can students use the potential of technology and the Internet in an elementary science club as the conduit for conducting scientific inquiry?* (Unpublished Doctoral dissertation). The Florida State University: Florida State
- Carruthers, C. P., Busser, J. A., Cain, C., & Brown, C. (2010). Students' experiences and outcomes from participation in an extracurricular club. *SCHOLE: A Journal of Leisure Studies and Recreation Education*, 25 (1), 36-53.
- Cronbach, L. (1970). *Essentials of psychological testing*. New York: Harper & Row Publishers, Inc.
- Dika, S., Alvarez, J., Santos, J., & Suárez, O. M. (2016). A social cognitive approach to understanding engineering career interest and expectations among underrepresented students in school-based clubs. *Journal of STEM Education: Innovations and Research*, 17 (1). p.31-36.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2nd edit.) McGraw-hill. Hillsdale, NJ.
- Taylor, J. (2004). Toward a strategy for internationalization: Lessons and practice from four universities. *Journal of studies in international education*, 8 (2), 149-171.

Hashmi. AbdulHamid. (2021). The reality of the high school's role in reinforcing the positive values of its students to achieve the requirement of the Kingdom's Vision 2030: A field study. *Journal of Educational Science*, 7 (1), 53-106.

The reality of the high school's role in reinforcing the positive values of its students to achieve the requirement of the Kingdom's Vision 2030: A field study

AbdulHamid bin Essa Muhammad Hashmi

Master degree of Foundations of Education - Imam Muhammad bin Saud Islamic University-
Riyadh - Saudi Arabia

Sabya Education

Email:Hmid554@hotmail.com

Abstract:

The study aimed to identify the reality of the role played by secondary school in promoting the positive values represented by the vision of the Kingdom of Saudi Arabia in 2030. It also aimed to identify the obstacles that prevent the achievement of the role of high school in promoting the positive values represented by the vision of the Kingdom of 2030, To enhance the positive values represented by the vision of the Kingdom of Saudi Arabia in 2030 and to find out whether there are statistically significant differences between the views of teachers and supervisors on the role of secondary school in promoting the positive values represented by the vision of the Kingdom. Years of experience and specialization.

The study used descriptive descriptive method for its relevance to the nature of the study. The researcher adopted the questionnaire as a tool for study. The study sample consisted of (430) teachers of secondary school schools affiliated with the Department of Sebja Education. The study reached several results, the most important of which are:

- The overall degree of the role of the secondary school in promoting the positive values (spirit of participation, cooperation, tolerance, respect for others, responsibility and principles of citizenship) represented by the vision of the Kingdom of 2030, came to the degree of approval (strongly agreed).
- The overall degree of the impediments to achieving the role of high school in promoting the positive values represented by the vision of the Kingdom of 2030, came at the level of approval (strongly agreed).
- The overall degree of the axis of ways to develop the role played by secondary school in promoting the positive values represented by the vision

of the Kingdom of 2030, came at the level of approval (strongly agreed).- The absence of statistically significant differences in the responses of respondents to their views on the reality of obstacles to development in secondary schools in promoting the positive values represented by the vision of the Kingdom of 2030, which is attributed to the academic qualification and the years of experience and specialization

The study recommended a number of recommendations, notably:

- The school should develop awareness of the principles of promoting positive values represented by the vision of the Kingdom of 2030 among the members of the school community (teachers, students, parents, administrators, social workers, etc.)

Key Words: high school, positive values, Saudi vision 2030.

هاشمي، عبدالحميد. (٢٠٢١). واقع دور المدرسة الثانوية في تعزيز القيم الإيجابية لدى طلابها، تحقيقاً
لمتطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠ -دراسة ميدانية-. *مجلة العلوم التربوية*، ٧ (١)، ٥٣ - ١٠٨.

واقع دور المدرسة الثانوية في تعزيز القيم الإيجابية لدى طلابها تحقيقاً لمتطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠ -دراسة ميدانية-

عبدالحميد بن عيسى محمد هاشمي^(١)

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع ما تقوم به المدرسة الثانوية في تعزيز القيم الإيجابية الممثلة لرؤية المملكة ٢٠٣٠م، إضافة إلى التعرف على المعوقات التي تحول دون ذلك، وسبل تفعيل دور المدرسة الثانوية في تعزيز القيم الإيجابية الممثلة لرؤية المملكة ٢٠٣٠م من وجهة نظر معلمي إدارة تعليم صبيا.

واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي؛ لملاءمته طبيعة الدراسة، وتم استخدام الاستبانة أداة لجمع بيانات الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (٤٣٠) معلماً من معلمي مدارس المرحلة الثانوية التابعة لإدارة تعليم صبيا، وتوصلت الدراسة إلى نتائج عدة، من أهمها:

أن الدرجة الكلية لمحور واقع الدور الذي تقوم به المدرسة الثانوية في تعزيز القيم الإيجابية (روح المشاركة والتعاون، والتسامح، واحترام الآخرين، وتحمل المسؤولية، ومبادئ المواطنة) الممثلة لرؤية المملكة ٢٠٣٠م، جاءت بدرجة (موافق بشدة). وأن الدرجة الكلية لمحور المعوقات التي تحول دون تحقيق دور المدرسة الثانوية في تعزيز القيم الإيجابية الممثلة لرؤية المملكة ٢٠٣٠م، جاءت بدرجة (موافق بشدة). وجاءت الدرجة الكلية لمحور سبل تفعيل الدور الذي تقوم به المدرسة الثانوية في تعزيز القيم الإيجابية الممثلة لرؤية المملكة ٢٠٣٠م، بدرجة (موافق بشدة).

وأظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات استجابة أفراد العينة وآرائهم في (واقع - معوقات - سبل تفعيل) دور المدرسة الثانوية في تعزيز القيم الإيجابية الممثلة لرؤية المملكة ٢٠٣٠م التي تعزى إلى المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والتخصص.

^(١) ماجستير أصول التربية العامة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض: المملكة العربية السعودية:

Email:Hmid554@hotmail.com

وقد أوصت الدراسة بمجموعة توصيات، من أبرزها:

- أن تنمي المدرسة الوعي بأسس تعزيز القيم الإيجابية الممثلة لرؤية المملكة ٢٠٣٠ لدى أعضاء المجتمع المدرسي (معلمين- طلاب- أولياء أمور- إداريين- أخصائي اجتماعي...)
- الكلمات المفتاحية: المدرسة الثانوية، القيم الإيجابية، رؤية المملكة ٢٠٣٠.

مقدمة الدراسة:

تقوم التربية بدورها المهم والمحوري في تشكيل شخصية الإنسان، وصقل مهاراته بما يلائم عادات المجتمع وتقاليد، فتجعله أداة فعالة وثمره متوافقة مع أقرانها، بل إنها تمتد إلى ضبط سلوكه وإكسابه مجموعة من القيم التي توجّهه ليتناسق مع قيم المجتمع، وعليه فإن المعرفة لا تكفي وحدها، بل لا بد أن تقترن بالممارسة العملية التي تُترجم إلى سلوك إنساني يجعله مقبولاً ونافعاً في مجتمعه وللإنسانية جمعاء.

وما يجعل التربية ضرورة من ضروريات الحياة في هذا الوقت أكثر من أي وقت مضى تردى الجانب القيمي لدى كثير من الناس، سواء على المستوى العالمي عموماً، أو على المستوى العربي والإسلامي خصوصاً حيث اهتزاز القيم واضطراب المعايير الاجتماعية والأخلاقية، والتمرد في بعض الأحيان على تعاليم ديننا الإسلامي الحنيف (الهندي، ٢٠٠١).

إن موضوع القيم والعمل على نشرها، وإكسابها أفراد المجتمع، من أهم المشروعات التي يمكن أن يهتم بها المعنيون بإصلاح المجتمع فيعملون على تربية أفرادهم وخاصة طلاب المدارس الذين يمثلون أساس التنمية المجتمعية ومستقبل المجتمع، ولا شك أن التربية الحقيقية هي التي تسعى إلى تنشئة الإنسان الصالح الكامل المتكامل من جوانبه كلها، جسمية، عقلية، وروحية، وإعداده للمواطنة الصالحة، وإكسابه القيم التي يرتضيها الدين، ويرتضيها المجتمع الذي يعيش فيه (أحمد، ٢٠١٦).

إن التغير الذي شهدته المجتمعات في عصرنا جعل الحاجة ماسة إلى التربية على القيم والمبادئ الأساسية التي تنظم العلاقات الإنسانية بين الأفراد، وتشترك في تحقيق ذلك كثير من المؤسسات، وفي مقدمتها المدرسة التي تعد أحد الأجزاء الأساسية للمجتمع، وتقوم بفعل التربية والتكوين من أجل تأهيل الطالب ليكون قادراً على الاندماج في محيطه الاجتماعي عبر مجموعة من الوظائف الإيجابية والسلوكيات المدنية الفعالة، لكن هذا الهدف الأسمى لن يتحقق إلا باعتماد فلسفة تربوية تقوم على برامج ومناهج حيّة تستهدف ترسيخ قيم المواطنة، والسلوك المدني، وقيم حقوق الإنسان، ويكون لها أثراً إيجابية على الفرد والمجتمع (إسماعيل، ٢٠١٥).

ولأهمية العناية بجانب التربية وما تحقّقه من أهداف على المستوى الفردي والمجتمعي والإنساني نجد أن المملكة العربية السعودية ومن خلال (وثيقة سياسة التعليم الصادرة ١٣٩٨هـ) قد

أكدت على مسألة تعزيز القيم، ونصت على أن: غاية التعليم فهم الإسلام فهماً صحيحاً متكاملًا، وغرس العقيدة الإسلامية ونشرها، وتزويد الطالب بالقيم والتعاليم الإسلامية وبالمثل العليا، وإكسابه المعارف والمهارات المختلفة، وتنمية الاتجاهات السلوكية البناءة، وتطوير المجتمع اقتصادياً واجتماعياً وثقافياً، وتهيئة الفرد ليكون عضواً نافعاً في بناء مجتمعه؛ ولذلك فإن المؤسسات التربوية بكافة فروعها هي المسؤولة عن غرس القيم في النشء، وتعليمها، والعمل على تعزيزها في المراحل العمرية المختلفة.

وتأتي المدرسة كواحدة من أهم المؤسسات التربوية التي تُعنى ببناء القيم وترسيخها في عقول ونفوس الناشئة والطلاب، وتمثل مصدراً مهماً للنمو القيمي، وتقع عليها مسؤولية تكوين وبلورة القيم الإيجابية لدى طلابها، وهذه مسؤولية مجتمعية تستدعي القائمين على التعليم صياغة رؤية مستقبلية تستطيع مواجهة التغيرات المتسارعة، خاصة وأن الطلاب في هذه المراحل العمرية يعدون من أكثر الفئات العمرية تقبلاً وتشكيلاً (المقحم، ١٤٣٦).

إن رؤية المملكة ٢٠٣٠ التي تسعى لتحقيق الهدف المتطلع تحقيقه للنظام التعليمي بأن ينتج جيلاً من الطلبة معززاً بالقيم، ومعداً بالمهارات الأساسية ذات التخصص بشكل متميز، تدعم توجه الباحث لبحث القيم الإيجابية، التي تشكل محوراً مهماً من محاور رؤية ٢٠٣٠ في مجال التعليم، ومواكبة الاهتمام الرسمي الذي توليه المملكة العربية السعودية منذ انطلاق التعليم إلى أن انبثقت رؤية المملكة ٢٠٣٠م.

مشكلة الدراسة:

تقوم القيم الاجتماعية بدورٍ مهمٍّ ومؤثِّرٍ داخل أي مجتمع، فمن خلالها تتشكل شخصية الفرد، وتتكون آرائه وأفكاره واهتماماته، وتُحكَّمُ كلُّ ما يقوم به من أفعال، فيصبح سلوكه مقبولاً اجتماعياً، وتتوطد علاقته بغيره من أفراد المجتمع، وكل ذلك يؤدي إلى مزيد من وحدة المجتمع وتماسكه. وبمقارنة ما يجب أن تقوم به المدارس الثانوية في ضوء سياسات التربية والتعليم وأهدافها، والواقع السائد من خلال المخرجات نجد هناك قصوراً واضحاً من المدارس الثانوية في التركيز على نقل المعارف، وغياب دورها المحوري في تنمية قيم المشاركة، والتسامح، والتعاون، والمسؤولية المجتمعية، والتواصل واحترام الآخرين، فالتركيز الأكبر هو على متابعة دور المعلم في تدريس المناهج الدراسية، وتقويم أداء الطلاب، أكثر من إظهار الأدوار الأخرى المتجددة

للمدرسة، كما نجد أن المشرفين وجميع أفراد العملية التعليمية لديهم نفس المشكلة، وهو التركيز على الجانب التعليمي دون النظر إلى تربية النشء على القيم الإيجابية، وتحول دور المدرسة إلى تنمية المعارف دون القيم الإيجابية لهم (Hu, 2012).

ومما يجدر ذكره أن تعزيز القيم الإيجابية قديماً يعتمد على محتويات المناهج الدراسية وتوجيهات المعلم التربوية للطلاب في تربيته وتقويم سلوكه الأخلاقي، ولذا فإن غرس وإدراج ثقافة القيم الإيجابية في المنظومة التعليمية يتطلب أفقاً زمنياً طويلاً الأمد حتى تؤتي أكلها وتتضج ثمارها وهي في جميع الحالات في حاجة إلى التكامل والتواصل المستمر مع مؤسسات المجتمع الأخرى، وتحقيق هذه الأهداف يتطلب ترجمتها إلى إجراءات عملية وسلوكية وتضمينها في المناهج والكتب الدراسية وتهيئة المجتمع المدرسي لإدراك تلك الأهداف (أبو حشيش، ٢٠١٠).

ولأهمية هذا الموضوع تناولت العديد من الدراسات القيم الإيجابية لدى طلاب المرحلة الثانوية، من زوايا متعددة، كدراسة (الغامدي، ٢٠٠٧) التي توصلت إلى أن القيم الأخلاقية اللازمة لطلاب المرحلة الثانوية بالملكة العربية السعودية هي الإخاء، الإخلاص، أدب الحديث، الأمانة، والتسامح، وغيرها من القيم، ودراسة (المياحي، ٢٠٠٧) التي أشارت إلى القيم الإيجابية ودور الأسرة في تنميتها في ظل الظروف الراهنة، ودراسة (العنزي، ٢٠١٦) بعنوان دور مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية في المحافظة على القيم الإيجابية وتعزيزها. وأكدت نتائج دراسة (عبدالرحمن، ٢٠٠٩) ونتائج دراسة (fahrig, 2011) على أننا مازلنا بحاجة ماسة إلى توضيح الأدوار التي تقوم بها المؤسسة التربوية، وأهمها التربية القيمية الإيجابية، وذلك بسبب نقص الخبرة لدى كثير من أفراد العملية التعليمية بكيفية تعزيز القيم الإيجابية لدى الطلاب.

ما سبق عرضه من دراسات ونتائج يبرز أن المؤسسات والأفراد المتخصصين باتوا يدركون أهمية العناية بجانب القيم الإيجابية، والحاجة الماسة لإظهار الدور الحقيقي للمدرسة الثانوية في تعزيز القيم الإيجابية وفقاً لرؤية المملكة ٢٠٣٠ من أجل تحقيق مفاهيم التربية القيمية التي تبلورت إلى مفهومها الجديد، وهو القيم الإيجابية؛ ولذا جاءت هذه الدراسة لتسهم في تشخيص واقع دور المدرسة الثانوية في تعزيز القيم الإيجابية لدى طلابها تحقيقاً لمتطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠، وإسهاماً في تفعيل الدور المنوط بالمدارس والمنتظر منها.

أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة للإجابة عن السؤال الرئيس:

ما واقع الدور الذي تلعبه المدرسة الثانوية في تعزيز القيم الإيجابية الممثلة لرؤية المملكة ٢٠٣٠ من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية بتعليم صبيا؟
ويتفرع منه الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما المعوقات التي تحول دون تحقيق المدرسة الثانوية دورها في تعزيز القيم الإيجابية الممثلة لرؤية المملكة ٢٠٣٠ من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية بتعليم صبيا؟
٢. ما سبل تفعيل الدور الذي تقوم به المدرسة الثانوية في تعزيز القيم الإيجابية الممثلة لرؤية المملكة ٢٠٣٠ من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية بتعليم صبيا؟
٣. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء معلمي المرحلة الثانوية بتعليم صبيا حول (واقع- معوقات - سبل تفعيل) دور المدرسة الثانوية في تعزيز القيم الإيجابية الممثلة لرؤية المملكة ٢٠٣٠ تعزى إلى المؤهل، وسنوات الخبرة، والتخصص؟

أهداف الدراسة:

- هدفت الدراسة للتعرف على واقع ما تقوم به المدرسة الثانوية في تعزيز القيم الإيجابية لدى طلابها تحقيقاً لمتطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠، من خلال العمل على تحقيق الأهداف الآتية:
- الكشف عن المعوقات التي تحول دون تحقيق المدرسة الثانوية لدورها في تعزيز القيم الإيجابية الممثلة لرؤية المملكة ٢٠٣٠ من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية بتعليم صبيا.
 - التوصل إلى سبل تفعيل الدور الذي تقوم به المدرسة الثانوية في تعزيز القيم الإيجابية الممثلة لرؤية المملكة ٢٠٣٠ من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية بتعليم صبيا.
 - معرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء معلمي المرحلة الثانوية بتعليم صبيا حول (واقع- معوقات- سبل تفعيل) دور المدرسة الثانوية في تعزيز القيم الإيجابية الممثلة لرؤية المملكة ٢٠٣٠ تعزى إلى المؤهل، وسنوات الخبرة، والتخصص.

أهمية الدراسة:

تظهر أهمية الدراسة الحالية من خلال الآتي:

- تقدم الدراسة قائمة من الأدوار لمعلم المرحلة الثانوية في ضوء القيم الإيجابية الممثلة لرؤية المملكة ٢٠٣٠.
- الحاجة الماسة لمناقشة المشكلات القيمية التي تعاني منها المؤسسات التربوية، كتنمية القيم، وتدريب المناهج الدراسية، والقصور في غرس وإدراج ثقافة القيم الإيجابية في المنظومة التعليمية.
- تقدم الدراسة مجموعة من الحلول لتفعيل دور المدرسة الثانوية في تعزيز القيم الإيجابية لدى طلابها في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠.
- تقدم الدراسة تغذية راجعة للميدان التربوي تتعلّق بدور المدرسة الثانوية في تعزيز القيم الإيجابية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠.
- يمكن أن تسهم نتائج هذه الدراسة في مساعدة قائدي المدارس والمعلمين على تنمية القيم الإيجابية لدى الطلاب في ضوء رؤية ٢٠٣٠، وتزويدهم بقائمة من المقترحات والسبل التي تسهم في تحقيق ذلك.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: بيان واقع دور المدرسة الثانوية في تعزيز القيم الإيجابية لدى طلابها تحقيقاً لمتطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠، وكشف معوقاتهما، وبيان سبل تفعيلها، وهي المشاركة والتعاون والتسامح، واحترام الآخرين وتحمل المسؤولية ومبادئ المواطنة

الحدود المكانية: مدارس المرحلة الثانوية الحكومية التابعة لإدارة تعليم صبيا.

الحدود الزمانية: تم تطبيق أداة الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣٨-١٤٣٩هـ.

مصطلحات الدراسة:

١. **الدور:** الدَوْرُ: الطَّبَقَةُ من الشيء المُدار بعضُه فوق بعض. يقال: انْفَسَخَ دَوْرُ عِمَامَتِهِ. و- (عند المناطق): توقف كُلٌّ من الشَّيْئَيْنِ على الآخر. والجمع: أَدْوَار. (مجمع اللغة العربية، ٢٠٠٤).
- يعرفها الباحث** إجرائياً: المهام التي يجب أن تقوم بها المدرسة باعتبارها أهم المؤسسات التربوية المنوط بها تنمية الجوانب المعرفية والسلوكية والوجدانية لكافة أفرادها، وتحقيق أهدافها في بناء شخصية الطالب في المجالات كلها، ليحقق أهداف المجتمع.

٢. **القيم الإيجابية:** المراد بها قيم التسامح، وروح المساعدة، والتواصل الاجتماعي مع الآخرين، التي يقع ثقل تنميتها على الأسرة؛ كونها البيئة الأولى والأساسية في المجتمع (المياحي، ٢٠١٢).

ويعرفها الباحث إجرائياً: منظومة من القيم التربوية والأخلاقية والاجتماعية التي تتبناها المدرسة الثانوية من أجل الارتقاء بالعملية التعليمية بشكل كامل، وتؤدي إلى تنمية روح المشاركة والتعاون والتسامح، واحترام الآخرين، وتحمل المسؤولية ومبادئ المواطنة.

٣. رؤية المملكة ٢٠٣٠:

هي خطة ما بعد النفط للمملكة العربية السعودية تم الإعلان عنها في ٢٥ إبريل ٢٠١٦، وتتزامن مع التاريخ المحدد لإعلان الانتهاء من تسليم ٨٠ مشروعاً حكومياً عملاقاً، تبلغ كلفة الواحد منها ما لا يقل عن ٣,٧ مليار ريال وتصل إلى ٢٠ مليار ريال، كما في مشروع مترو الرياض. نظّم الخطة مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية برئاسة الأمير محمد بن سلمان حيث عرضت على مجلس الوزراء برئاسة الملك سلمان بن عبد العزيز آل سعود لاعتمادها (مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية، ٢٠١٨م).

الإطار النظري:

استعرض الباحث الإطار النظري في هذه الدراسة على محورين، هما:

المحور الأول: القيم الإيجابية وفقاً لرؤية المملكة ٢٠٣٠.

المحور الثاني: دور وأساليب المدرسة الثانوية في تنمية القيم الإيجابية.

المحور الأول: القيم الإيجابية وفقاً لرؤية المملكة ٢٠٣٠م:

اعتنت سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية بالقيم التربوية، ونصت على أن: "السياسة التعليمية في المملكة العربية السعودية تنبثق من الإسلام الذي تدين به الأمة عقيدة، وعبادة، وخلقاً، وشرعية، وحكماً، ونظاماً متكاملاً للحياة، وهي جزء أساسي من السياسة العامة للدولة" (وزارة المعارف، ١٤١٦، ص ٣) ورسمت رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ مستقبلاً مزدهراً، تتكامل فيه عمليات التنمية الاقتصادية مع التنمية البشرية، وركزت على القيم التي ينبغي أن تفرس في نفوس الطلاب في مراحل التعليم. ومن خلال استقراء رؤية المملكة ٢٠٣٠ يمكن رصد القيم الإيجابية الآتية:

- الرجوع إلى العقيدة الإسلامية في المواقف الحياتية كلّها.

- السعي لنشر الدين الإسلامي عن طريق الالتزام بالمعاملة الحسنة.
- الحفاظ على وحدة الوطن وتراثه ومقدراته الثقافية والتاريخية.
- الاعتزاز بالهوية الوطنية السعودية.
- الحرص على الترفيه الهادف بما لا يخالف تعاليم العقيدة الإسلامية.
- ممارسة العادات الصحية بالمواظبة على الرياضة والانضباط في ممارستها.
- الحفاظ على الموارد البيئية المحيطة بنا ، واستثمارها بشكل أمثل.
- استمرارية التعلم مدى الحياة.
- السعي للتمكن من المهارات المطلوبة لسوق العمل في اقتصاد المعرفة.
- التنافسية بين الطلاب في تطوير القدرات والمهارات.
- الإرشاد في الإنفاق والحد من الهدر.

المحور الثاني: دور المدرسة الثانوية وأساليبها في تنمية القيم الإيجابية

المقررات الدراسية ودورها في تنمية القيم الإيجابية:

يمكن توصيف دور المقررات الدراسية في تنمية القيم الإيجابية لدى طلاب المرحلة الثانوية في ضوء رؤية ٢٠٣٠ في النقاط الآتية:

- تضمين المقررات الدراسية موضوعات دراسية قائمة تُركّز على النواحي الحياتية، وما يرتبط بحياة الطلاب، وميولهم، واتجاهاتهم، وسلوكياتهم في المواقف المختلفة، وآرائهم في موضوعات عامة ومهمة، متصلة بحياتهم (شحاته، ٢٠١٥).
- ضرورة مراعاة واضعي المقررات الدراسية القيم، ومحاولة ربط ما كان سائداً من القيم في المجتمع بهذه المناهج (العسيلي، ٢٠١٢).

معلم المرحلة الثانوية ودوره في تنمية القيم الإيجابية:

- لكي يقوم المعلم بدوره الفاعل في تعزيز القيم الإيجابية لدى الطلاب، فإن الأمر يتطلب توفر بعض المقومات في المعلم ليؤدي دوره كما يجب، ومنها ما يأتي:
- أن يتصف بالصبر، والأناة، والتحمل؛ ليستطيع التعامل مع الطلاب، ويتمكن من توجيههم.
- أن يكون متمسكاً بدينه، ومحترماً تقاليد مجتمعه، وجاداً غير مستهتر؛ لأنه نائب عن المجتمع في أداء هذه الرسالة.

- توجيه النص والإرشاد للطلاب، ومناقشتهم، والتعرف على معتقداتهم واتجاهاتهم وسلوكهم الفعلي.
- أن يُطوّر المعلم أدائه بما يواكب متطلبات العصر، من أجل بناء أجيال تستطيع أن تتماشى مع ركب الحضارة (الفقي، ١٩٩٤)، (البزم، ٢٠١٠) (شحاته، ٢٠١٥).

الإدارة المدرسية للمرحلة الثانوية ودورها في تنمية القيم الإيجابية.

يمكن وصف دور الإدارة المدرسية في غرس القيم الإيجابية لدى طلاب المرحلة الثانوية في النقاط الآتية:

تنفيذ الأنشطة والبرامج التعليمية التي تُسهم في صقل قدرات الطلاب، وإعدادهم للمشاركة في الحياة العامة، وغرس مفاهيم التضحية والمسؤولية نحو المجتمع (الخطيب، ٢٠٠٥). تجديد تطبيقات القيم ومراجعتها، وتبني الأساليب التربوية العلمية في ذلك التجديد، ومعالجة القيم السلبية بوسائل العلم والتربية، القائمة على الدراسة والمعالجة السليمة (الكيلاني، ١٩٨٨).

تنفيذ الأنشطة والبرامج التعليمية التي تُسهم في صقل قدرات الطلاب، وإعدادهم للمشاركة في الحياة العامة، وغرس مفاهيم التضحية والمسؤولية نحو المجتمع (الخطيب، ٢٠٠٥).

التوجهات النظرية المفسرة للقيم الإيجابية:

لقد تنوعت التوجهات المفسرة للقيم في الأدبيات التربوية، وتتمثل أبرز هذه التوجهات في النظريات الآتية:

التوجه الأول: القيمة كـرغبة واهتمام: ويُنظر هذا التوجه للقيم على أنها مفهوم أو تصوّر ظاهر أو ضمني يميّز الفرد أو خاص بجماعته؛ ليعبر عما هو مرغوب فيه وجوباً، ويؤثر في انتقاء أساليب العمل ووسائله وغاياته (جابر والخضري، ١٩٨٤م، ص ٨٣)، وقد وجّه نقداً لهذا الاتجاه أبرزه أن الاهتمام أحد مظاهر القيمة وعليه فمفهوم الاهتمام أضيق من القيمة، ولا يتضمن نوعاً من السلوك أو الغايات، ولا يمثل معياراً له صفة الوجوب كالقيمة (الجلاد، ٢٠١٠م، ص ٢٦).

التوجه الثاني: القيمة كمعتقد: ويرى أصحاب هذا التوجه أنه توجد ثمة علاقة بين القيمة والمعتقد، وتبرز هذه العلاقة في المحاور التالية:

- تمييز الحق عن الباطل.
 - تحديد ما هو حسن وما هو قبيح.
 - الترغيب في بعض الأفعال والتحذير من أخرى (سعيد، ٢٠٠٨م، ص ٢٧).
- ويشير قمبر (١٩٩٢م) أن أصحاب هذا التوجه يرون أن القيم لن تكون قيماً إلا إذا وصلت إلى مستوى العقيدة، فقوتها في حفزها النفسي وإلهامها الشعوري للإنسان، وإذا أهيئ الفرد في قيمته فإنما يتعلق بذلك بدينه وعرضه وكرامته، وبالرغم من ذلك إلى هذا الاتجاه لاقي نقداً تمثل في أن المعتقد يتسم بالثبات والرسوخ لكن القيم تتسم بالمرونة والتغيير، كما أن المعتقد لا يحتاج إلى تقويم لأن الفرد يسلم أن هذه المعتقدات حقائق لا تحتاج إلى تقويم، أما القيم فتحتاج لعملية تقويم في ضوء الناتج، وأن القيمة تشير إلى الحسن مقابل السيئ أما المعتقد فيشير إلى الحقيقة مقابل الزيف (ص ٨٠).

التوجه الثالث: القيمة كاتجاه: حيث أن هناك من عرف القيم بأنها مفهوم يدل على مجموعة من الاتجاهات المعيارية المركزية لدى الفرد تحدد له أهدافه العامة في الحياة التي تتضح من خلال سلوكه العملي واللفظي (سعيد، ٢٠٠٨، ص ٢٩)، كما يرى زاهر (١٩٩٥م) أنه توجد علاقة بين القيمة والاتجاه حيث تشمل القيمة الاتجاه فهي أكثر عمومية وتجريداً وثباتاً، وتعتبر القيمة عن أحكام عامة تعتمد على مجموعة من الاتجاهات التي تتطلب موافقة اجتماعية لإقرارها (ص ٢٧).

ولكن الدراسات التربوية تظهر أن القيم أكثر شمولية واتساعاً وعمومية من الاتجاهات، وأن القيم تتكون ببطء وتحتاج إلى معارف وخبرات كثيرة بخلاف الاتجاهات، وأن القيم تمثل وعياً جماعياً وتتطلب موافقة اجتماعية بينما الاتجاهات تمثل وعياً فردياً ولا تحتاج لموافقة اجتماعية (سعيد، ٢٠٠٨م، ص ٢٤).

التوجه الرابع: القيم كأحكام: ويشير هذا الاتجاه إلى نظرة بعض الأدبيات التربوية للقيم من منظور الأحكام، وقد تكون تفصيلية أو تقويمية أو معيارية، وقد حظي هذا المنحى بقبول معظم التربويين. فالقيمة نظام معقد يتضمن أحكاماً تقييمية إيجابية أو سلبية تبدأ بالقبول إلى الرفض ذات طابع فكري مزاجي نحو الأشياء أو الموضوعات أو الأشخاص المتصلين بالفرد، (حافظ، ٢٠٠٠م، ص ٢٢٩)، كما أن القيمة حكم يصدره الإنسان على شيء ما

مهتدياً بمجموعة من المبادئ والمعايير التي ارتضاها الشرع، ووضعها المجتمع، تحدد المرغوب فيه والمرغوب عنه من السلوك (دياب، ٢٠٠٣م، ص ١٢٤)، كما يرى البعض أن القيم تمثل مجموعة من الصفات والسمات والمعايير المكتسبة التي تحدد شخصية الفرد من خلال سلوكه وأدائه (شراب، ٢٠٠٧م، ص ٦).

ويرى الباحث أن القيم الإيجابية تتطلب التكامل بين المداخل السابقة بحيث تتضمن القيم الرغبة في اكتسابها وامتثالها في سلوك طلاب المرحلة الثانوية في أثناء تعاملهم مع مختلف المواقف اليومية، إضافة إلى اكتساب القيم الإيجابية من الشريعة الإسلامية السمحة فتصبح القيم الإيجابية من ضمن معتقدات طلاب المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية التي يتقربون بها لله عز وجل، الأمر الذي يؤدي إلى تكوين اتجاه إيجابي لدى الطلاب، مما ينتج عنه في النهاية امتثال طلاب المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية للأحكام والمعايير المتضمنة في القيم الإيجابية.

الدراسات السابقة:

نظراً لما تمثله الدراسات السابقة من أهمية في إثراء الدراسة الحالية، فقد اطلع الباحث على دراسات ذات صلة بدراسته، وما سنورده يعد أكثر قرباً منها، من حيث هدفها، ومنهجيتها، وإجراءاتها، وسيجري عرضها وفقاً لتسلسلها الزمني، ومن ثم التعقيب عليها، وبيان أوجه الاتفاق ونقاط الاختلاف بين دراسته وبين الدراسات السابقة، والإشارة إلى كيفية الاستفادة من هذه الدراسات في بناء الدراسة الحالية. ومن تلك الدراسات دراسة الحمد (٢٠٠٤) بعنوان: القيم الخلقية المستنبطة من القصص النبوي الوارد في صحيح البخاري ودور الأسرة في تطبيقها، هدفت إلى تعريف مفهوم القيم الخلقية وأسسها، وخصائصها، وأهدافها، واستنباط الأهداف التربوية من القصص النبوي الواردة في صحيح البخاري، ورصد أبرز القيم الخلقية من القصص النبوي الواردة في صحيح البخاري، وتوضيح دور الأسرة في تنشئة أبنائها على القيم الخلقية المستنبطة من القصص النبوي الواردة في تلك القصص. ولتحقيق أهداف الدراسة وظّف الباحث المنهج الوصفي من خلال استخدام أسلوب تحليل المحتوى. وتوصّلت الدراسة إلى توضيح مفهوم القيم الخلقية وأسسها، وخصائصها، وأهدافها، وتوضيح دور الأسرة في تنشئة أبنائها على القيم الخلقية المستنبطة من القصص النبوي الواردة في صحيح البخاري.

أما دراسة مريم أبو زيد ومحمد الزيود (٢٠٠٧) بعنوان: القيم التربوية لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة عمان كما يراها الطلبة أنفسهم" فقد تناولت القيم التربوية الأكثر والأقل أهمية لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة العاصمة عمان كما يراها الطلبة أنفسهم، وتكوّنت عينة الدراسة من ١١٠ من طلاب وطالبات مجتمع الدراسة. وأسفرت نتائج الدراسة عن ارتفاع اهتمام طلاب المرحلة الثانوية بالقيم التربوية، وجاءت القيم السياسية في المرتبة الأولى، ثم القيم الدينية، ثم القيم الخلقية، ثم القيم الجمالية، ثم القيم الاجتماعية، ثم القيم الاقتصادية، ثم القيم المعرفية، وكانت القيمة الأكثر أهمية لدى طلبة المرحلة الثانوية هي "الإخلاص - الاعتزاز بالوطن، والاعتزاز باللغة، وطاعة الوالدين، في حين كانت القيم الأقل أهمية هي: تنمية المهارات اليدوية، والانفتاح على الثقافات، والتعبير الذاتي، ورعاية المسنين.

وأجرى الحربي (١٤٣٠) دراسة بعنوان: "دور المدرسة الثانوية في تنمية القيم الإيمانية لدى الطلاب من وجهة نظر طلاب المدارس الثانوية بمدينة جدة - دراسة ميدانية-"، هدفت إلى التعرف على دور المدرسة الثانوية في تنمية القيم الإيمانية من خلال: "المقررات الدراسية- المعلم- الإدارة المدرسية- النشاط الطلابي- التوجيه والإرشاد الطلابي"، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي من خلال توظيف الاستبانة أداة لجمع البيانات. وأظهرت الدراسة أن القيم الإيمانية تعدّ الركيزة الأولى لبناء شخصية الطالب في المرحلة الثانوية بناءً تربوياً سليماً، وأن أعلى مجال من مجالات التأثير في تنمية القيم الإيمانية لطلاب المرحلة الثانوية هو المعلم، وأن أكثر الأساليب الممارسة بدرجة ضعيفة هي المتبعة في مجال النشاط الطلابي، وأن هناك ضعفاً في التكامل بين أدوار المدرسة الثانوية ككل. وأوصت الدراسة بالتوسع في الدورات التدريبية التي تزود المعلمين والمرشدين ورواد النشاط بالأساليب التربوية الحديثة في مجال تنمية القيم الإيمانية.

وجاءت دراسة أبو لطيفة (٢٠١٣) بعنوان: "دور مناهج التربية الإسلامية في تنمية القيم الإسلامية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية قصبه الطفيلة من وجهة نظر الطلبة"، هدفت إلى التعرف على دور مناهج التربية الإسلامية في تنمية القيم الإسلامية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية قصبه الطفيلة، وتكوّنت عينة الدراسة من (٢٣٤) طالباً وطالبة، يمثلون (٥٪) من مجتمع الدراسة. وأظهرت نتائج الدراسة أن مناهج التربية الإسلامية تسهم بدرجة متوسطة في تنمية القيم الإسلامية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية قصبه الطفيلة من وجهة نظر الطلبة. وأوصت الدراسة بمراجعة منظومة القيم الإسلامية التي تتضمنها مناهج التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية العليا بين الفترة والأخرى، وإضافة القيم الإسلامية الجديدة المفقودة

في المناهج بشكل عام ومناهج التربية الإسلامية بشكل خاص، بما يتناسب مع المرحلة الدراسية، وغرس القيم الإسلامية في نفوس الطلبة، والتركيز على أهميتها في بناء الشخصية السليمة المتكاملة والسوية.

وتناولت دراسة بني يونس (٢٠١٦) دور المدرسة الثانوية الأردنية في تشكيل القيم التربوية لدى الطلبة والمعلمين في مديرية لواء الكورة من وجهة نظر الطلبة والمعلمين أنفسهم. استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (٢٥٠) معلماً ومعلمة من الذين يدرسون منهاج الأول الثانوي بفرعيه الأكاديمي والمهني، و (٣٣٤) طالباً وطالبة من طلبة الصف الأول الثانوي بفرعيه الأكاديمي والمهني في المدارس الثانوية في مديرية تربية لواء الكورة. وأظهرت نتائج الدراسة أن تقديرات المعلمين لدور المدرسة الثانوية الأردنية في تشكيل القيم التربوية لديهم في مديرية لواء الكورة جاءت بدرجة موافقة متوسطة، وقُدمت بعض التوصيات، أبرزها توصية الإدارة المدرسية بضرورة التركيز على منظومة القيم التربوية للعمل بها في المدرسة، والعمل على توفير البيئة المدرسية الداعمة والمُعززة لها.

أما دراسة المالكي (١٤٢٩هـ) بعنوان: "دور منهج الحديث والثقافة الإسلامية في تعزيز القيم الخلقية لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمحافظة الطائف" فقد هدفت إلى التعرف على دور منهج الحديث والثقافة الإسلامية في تعزيز القيم الخلقية لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمحافظة الطائف، وتم استخدام المنهج الوصفي من خلال توظيف الاستبانة كأداة للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من ٢٠ مشرفاً تربوياً و٧٥ معلماً، وتوصلت الدراسة أن تعزيز جوانب القيم الخلقية في منهج الحديث والثقافة الإسلامية لدى طلاب الصف الأول الثانوي من وجهة نظر مشرفي ومعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية بمحافظة الطائف كانت بدرجة متوسطة، وأوصت الدراسة بضرورة العمل على تنمية الوعي والمعرفة بكيفية تعزيز جوانب القيم الخلقية في مناهج التربية الإسلامية عامة ومنهج الحديث والثقافة الإسلامية خاصة.

وفي دراسة الصائغ (١٤٢٧هـ) بعنوان: "دور المعلم في تنمية القيم الخلقية لدى طلاب المرحلة الثانوية - دراسة ميدانية على مدينة الرياض-" التي هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى قيام معلم المرحلة إلى الثانوية بمدينة الرياض بدوره في تعزيز القيم الخلقية لدى طلابه من وجهة نظر المعلمين، والتعرف إلى أهم معوقات قيام المعلم بلك الدور، واعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، كما أُستخدمت أداة الاستبانة كأداة أساسية لجمع المعلومات، وبلغت عينة

الدراسة (٣٤٨) معلماً، كما شملت (٢٥) مديراً من مديري المدارس الثانوية، من خلال توظيف الاستبانة كأداة للدراسة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: أن المعلمين في المرحلة الثانوية يقومون بدورهم في غرس القيم الخلقية لدى الطلاب بدرجة (كبيرة إلى كبيرة جداً)، تبين من خلال الاستبانة المتعلقة بالدراسة أن استجابة مديري المدارس حول دور المعلم في غرس القيم الخلقية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض (الصائغ، ١٤٢٧) حصلت على درجة (متوسطة)، وأوصت الدراسة بضرورة إقامة دورات تدريبية للمعلمين على تعليم القيم وطرح قضية القيم في اللقاءات المختلفة للمعلمين.

وأما دراسة قشلان (٢٠١٠م) بعنوان: دور معلمي (قشلان، ٢٠١٠) المرحلة الثانوية في تعزيز القيم الإسلامية لدى طلابهم بمحافظات غزة التي هدفت إلى التعرف على دور معلمي المرحلة الثانوية في تعزيز القيم الإسلامية لدى طلابهم بمحافظات والتعرف على أهم القيم الإسلامية التي يسعى معلمو المرحلة الثانوية إلى تعزيزها لدى طلابهم، وتم تطبيق أداة الدراسة على عينة عشوائية مكونة من (٦٢٤) طالبا من الصفين الحادي عشر والثاني عشر في فرعى العلوم الإنسانية والعلمية، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: أن دور معلمي المرحلة الثانوية في تعزيز القيم الإسلامية لدى طلابهم بمحافظات غزة من وجهة نظر الطلاب أنفسهم بلغت (٦٧,٧)، وقد حصلت القيم الخلقية على الترتيب الأول بوزن نسبي (٦٩,٢)، ثم تلتها قيم العلم على الترتيب الثاني وبوزن نسبي (٦٨,٧) ثم تلتها القيم الاجتماعية حيث حصلت على الترتيب الثالث بوزن نسبي (٦٧,٦)، والقيم الوجدانية بقيمة نسبية (٦٦,٦) احتلت المرتبة الرابعة، أما القيم الشخصية فاحتلت المرتبة الخامسة والأخيرة بوزن نسبي (٦٦,٤)، وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول دور المعلم الثانوي في تعزيز القيم الشخصية لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظات غزة يعزى لمتغير المستوى التعليمي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) حول دور المعلم الثانوي في تعزيز القيم "الخلقية والاجتماعية والوجدانية وقيم العلم" وفي الاستبيان ككل لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظات غزة لمتغير المستوى التعليمي.

وكذلك دراسة سميث (smit, 2010) بعنوان: The Role of School Discipline in Combating Violence in Schools in the East London Region فقد هدفت الدراسة للكشف عن دور المدرسة البريطانية في تنمية قيم العفو والتسامح ونبت العنف لدى التلاميذ في

لندن، وتكونت عينة الدراسة من (١٥) معلماً و(٣٣٠) طالباً من مدارس شرق لندن، حيث جمعت البيانات من خلال المقابلة والاستبانة، وأظهرت نتائج الدراسة أن دور المدرسة تتمثل في التركيز على تنمية قيمة العفو لدى التلاميذ من خلال منع الإستقواء والاستعلاء بين الطلاب، ومكافحة العادات السلبية، وذلك من خلال النشاطات اللامنهجية، وتدريب الطلاب على استراتيجيات الحوار والمناقشة. كما بينت نتائج الدراسة أن تطبيق القوانين والتعليمات المدرسية والتثقيف والتدريب من أفضل الأساليب لتعزيز قيم العفو لدى التلاميذ.

التعليق على الدراسات السابقة:

بعد عرض هذه الدراسات تبين أن هناك تشابهاً بين الدراسة الحالية وبعض الدراسات السابقة، من حيث تناولها فكرة القيم الإيجابية، كدراسة إيمان العيسى (٢٠١٧)، ودراسة فاطمة محمود (٢٠١٢)، وتشابهت الدراسة في فكرة دراسة القيم بصفة عامة مع الدراسات الأخرى، وتشابهت مع بعض الدراسات، من حيث تناولها دور المؤسسات التربوية في تنمية القيم، مثل: دراسة الحربي (١٤٣٠)، ودراسة بني يونس (٢٠١٦).

أمّا من حيث المنهج المستخدم في الدراسة فقد تشابهت الدراسة في توظيف المنهج الوصفي المسحي، وهو ما سارت عليه العديد من الدراسات السابقة، ومنها: دراسة بني يونس (٢٠١٦)، ودراسة إيمان العيسى (٢٠١٧)، ودراسة الحربي (١٤٣٠).

واتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في استخدام الاستبيان أداة للدراسة، ومنها دراسة مريم أبو زيد ومحمد الزبود (٢٠٠٧).

واختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث تناولها دور المدرسة الثانوية في تنمية القيم الإيجابية لدى طلابها، وفي حدّ علم الباحث لا يوجد دراسة مشابهة لدراسته في هذا المجال، خاصة وأن الباحث ربط دراسته بمتغير رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠. أما من حيث المنهج المستخدم في الدراسة فقد اختلفت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في ذلك، حيث استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي المسحي، في حين استخدمت بعض الدراسات السابقة المنهج الوصفي التحليلي فقط، كدراسة العقاب (٢٠١١)، ودراسة القرشي (١٤٣١)، ودراسة الحمد (٢٠٠٤).

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي المسحي في التعرف على واقع الدور الذي تقوم به المدرسة الثانوية في سبيل تعزيز القيم الإيجابية الممثلة لرؤية المملكة ٢٠٣٠م، وتحديد المواقف التي تحول دون قيامها بالدور المنوط بها، والتعرف على أبرز مقترحات تفعيل الدور الذي تقوم به المدرسة الثانوية في تعزيز القيم الإيجابية الممثلة لرؤية المملكة ٢٠٣٠ من وجهة نظر عينة الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من معلمي مدارس المرحلة الثانوية التابعة لإدارة تعليم صبيا، وعددهم (١٦٢٥) معلماً حسب الإحصائية الصادرة عن وزارة التعليم ١٤٣٩هـ، والمتاحة على موقعها.

عينة الدراسة:

تم تحديد حجم عينة البحث بطريقة عشوائية بسيطة، وفق المعالم التي تم تحديدها في ضوء حجم المجتمع محل البحث (معلمي المدارس المرحلة الثانوية التابعة لإدارة تعليم صبيا) وعددهم (١٦٢٥) معلماً، حيث درجة الثقة (٩٥٪)، نسبة الخطأ المسموح به بحدود (٥٪)، ودرجة الصلاحية (٢٪)، وقد اسفرت النتائج على أن حجم العينة من معلمي المدارس المرحلة الثانوية التابعة لإدارة تعليم صبيا بالمجتمع محل البحث يجب ألا يقل عن (٤٣٠) معلماً.

خصائص عينة الدراسة:

يتصف أفراد عينة الدراسة بعدد من الخصائص الشخصية والوظيفية، نوضحها فيما يأتي:

توزيع أفراد العينة وفقاً لمتغير المؤهل الدراسي:

جدول (١)

النسبة المئوية	العدد	المؤهل العلمي
٦٧,٢١٪	٢٨٩	بكالوريوس
٢٦,٥١٪	١١٤	ماجستير
٦,٢٨٪	٢٧	دكتوراه
١٠٠٪	٤٣٠	المجموع

يوضح الجدول السابق توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي، وقد تبين أن (٢٨٩) من أفراد العينة بنسبة (٦٧,٢١٪) هم من المعلمين الحاصلين على بكالوريوس، و(١١٤) من أفراد العينة ونسبتهم (٢٦,٥١٪) هم من المعلمين الحاصلين على ماجستير، و(٢٧) من أفراد العينة، ونسبتهم (٦,٢٨٪) هم من المعلمين الحاصلين على دكتوراه.

توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير التخصص:

جدول (٢)

النسبة المئوية	العدد	التخصص
٣١,١٦٪	١٣٤	علوم شرعية
٣٦,٧٤٪	١٥٨	علوم إنسانية
٣٢,١٠٪	١٣٨	علوم طبيعية ورياضية
١٠٠٪	٤٣٠	المجموع

يوضح الجدول السابق توزيع أفراد عينة الدراسة حسب التخصص التدريسي، وقد تبين أن (١٣٤) من أفراد العينة ونسبتهم (٣١,١٦٪) هم من المعلمين الحاصلين على مؤهل دراسي تخصص (علوم شرعية)، و(١٥٨) من أفراد العينة ونسبتهم (٣٦,٧٤٪) هم من المعلمين الحاصلين على مؤهل دراسي تخصص (علوم إنسانية)، في حين أن (١٣٨) من أفراد العينة ونسبتهم (٣٢,١٠٪) هم من المعلمين الحاصلين على مؤهل دراسي تخصص (علوم طبيعية ورياضية). وهذا يعني تقارب أعداد المعلمين في التخصصات الثلاثة: (العلوم الشرعية، والعلوم الإنسانية، والعلوم الطبيعية والرياضية)، مما يدل على أن العينة ممثلة للتخصصات المختلفة.

توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة:

جدول (٣)

النسبة المئوية	العدد	عدد سنوات الخبرة
٤٠,٩٣٪	١٧٦	أقل من ٥ سنوات
٤٩,٧٧٪	٢١٤	٥ إلى ١٠ سنوات
٩,٣٠٪	٤٠	أكثر من ١٠ سنوات
١٠٠٪	٤٣٠	المجموع

يوضح الجدول السابق توزيع أفراد عينة الدراسة حسب عدد سنوات الخبرة، وتبين أن (١٧٦) من أفراد العينة ونسبتهم (٤٠,٩٣٪) هم من المعلمين الذين عدد سنوات خبرتهم أقل من ٥ سنوات، وأن (٢١٤) من أفراد العينة ونسبتهم (٤٩,٧٧٪) هم من المعلمين الذين عدد سنوات خبرتهم من ٥ إلى ١٠ سنوات، وأن (٤٠) من أفراد العينة ونسبتهم (٩,٣٠٪) هم من المعلمين الذين عدد سنوات خبرتهم أكثر من ١٠ سنوات.

أداة الدراسة وإجراءاتها:

استخدم الباحث الاستبانة أداة للتعرف على واقع الدور الذي تقوم به المدرسة الثانوية في تعزيز القيم الإيجابية الممثلة لرؤية المملكة ٢٠٣٠م، وتحديد المعوقات التي تحول دون تحقيق ذلك، والتعرف على أبرز سبل تفعيل الدور المنوط بالمدرسة الثانوية في هذا الجانب. واعتمد الباحث على الاستبانة أداة رئيسة لجمع المعلومات من أفراد العينة؛ لأن هذه الأداة توفر قدراً جيداً من الموضوعية العلمية بعيداً عن التحيز الشخصي للباحث.

تصميم الأداة:

بعد اطلاع الباحث على البحوث والدراسات السابقة، قام بإعداد استبانة مناسبة لأهداف دراسته وأسئلتها وعينة الدراسة، وجاءت في صورتها النهائية مكونة من الآتي:

- البيانات الأساسية لأفراد عينة الدراسة.

- محاور الدراسة، واشتملت الاستبانة على ثلاثة محاور، هي:

المحور الأول: واقع الدور الذي تقوم به المدرسة الثانوية في تعزيز القيم الإيجابية (روح المشاركة، والتعاون، والتسامح، واحترام الآخرين، وتحمل المسؤولية، ومبادئ المواطنة) الممثلة لرؤية المملكة ٢٠٣٠م.

المحور الثاني: المعوقات التي تحول دون تحقيق دور المدرسة الثانوية في تعزيز القيم الإيجابية الممثلة لرؤية المملكة ٢٠٣٠م.

المحور الثالث: سبل تفعيل الدور الذي تقوم به المدرسة الثانوية في تعزيز القيم الإيجابية (روح المشاركة، والتعاون، والتسامح، واحترام الآخرين، وتحمل المسؤولية، ومبادئ المواطنة) الممثلة لرؤية المملكة ٢٠٣٠م.

وقد بلغت عبارات الاستبانة في صورتها النهائية (٥٣) عبارة موزعة على المحاور الآتية:

- بلغت عبارات المحور الأول: واقع الدور الذي تقوم به المدرسة الثانوية في تعزيز القيم الإيجابية (روح المشاركة، والتعاون، والتسامح، واحترام الآخرين، وتحمل المسؤولية، ومبادئ المواطنة) الممثلة لرؤية المملكة ٢٠٣٠م (١٥) عبارة.
- بلغت عبارات المحور الثاني: المعوقات التي تحول دون تحقيق دور المدرسة الثانوية في تعزيز القيم الإيجابية الممثلة لرؤية المملكة ٢٠٣٠م (٢٠) عبارة.
- بلغت عبارات المحور الثالث: سبل تطوير الدور الذي تقوم به المدرسة الثانوية في تعزيز القيم الإيجابية (روح المشاركة، والتعاون، والتسامح، واحترام الآخرين، وتحمل المسؤولية، ومبادئ المواطنة) الممثلة لرؤية المملكة ٢٠٣٠م (١٨) عبارة.

صدق أداة الدراسة وثباتها:

صدق المحكمين:

قام الباحث بعرض أداة الاستبانة بصورتها الأولية على مجموعة من أعضاء هيئة وأساتذة الجامعات المختصين، من أجل الكشف عن مدى صدق فقرات الأداة وملاءمتها لقياس ما وضعت، حيث تم الأخذ بملاحظاتهم وآرائهم في إعداد الاستبانة في صورتها النهائية، وتقدير الوزن النسبي لمحاوِر الاستبانة، وقد تم اعتماد الفقرات التي حصلت على نسبة اتفاق (٨٥٪) من المحكمين، وحذف الفقرات التي لم تحصل على هذه النسبة من الاتفاق.

صدق البناء:

قام الباحث باستخدام طريقة معامل "ألفا كرونباخ" (Cronbach's Alpha) لجميع محاور الاستبانة والدرجة الكلية، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول رقم (٤)

يوضح معامل "ألفا كرونباخ" جميع محاور الاستبانة والدرجة الكلية

م	المحاور	عدد العبارات	معامل الثبات
١	واقع الدور الذي تقوم به المدرسة الثانوية في تعزيز القيم الإيجابية (روح المشاركة، والتعاون، والتسامح، واحترام الآخرين، وتحمل المسؤولية، ومبادئ المواطنة) الممثلة لرؤية المملكة ٢٠٣٠م.	١٥	٠,٩٢

م	المحاور	عدد العبارات	معامل الثبات
٢	المعوقات التي تحول دون تحقيق دور المدرسة الثانوية في تعزيز القيم الإيجابية الممثلة لرؤية المملكة ٢٠٣٠م.	٢٠	٠,٩١
٣	سبل تفعيل الدور الذي تقوم به المدرسة الثانوية في تعزيز القيم الإيجابية (روح المشاركة، والتعاون، والتسامح، واحترام الآخرين، وتحمل المسؤولية، ومبادئ المواطنة) الممثلة لرؤية المملكة ٢٠٣٠م.	١٨	٠,٩٠
معامل الثبات " ألفا " للعينة الكلية		٥٣	٠,٩١

يتضح من الجدول رقم (٤) أن قيمة معامل الثبات للدرجة الكلية للاستبانة (٠,٩١) وهي قيمة مرتفعة، تدل على ثبات المقياس.

أساليب المعالجة الإحصائية:

قام الباحث باستخدام مقياس ليكرت الخماسي لتقييم استجابات أفراد العينة على فقرات الاستبانة، بحيث تحصل درجة الموافقة (موافق بشدة) على (٥) درجات، ودرجة الموافقة (موافق) على (٤) درجات، ودرجة الموافقة (موافق إلى حد ما) على (٣) درجات، ودرجة عدم الموافقة (غير موافق) على (٢) درجتين، ودرجة عدم الموافقة (غير موافق مطلقاً) على (١) درجة واحدة، وجرى تصنيف الاستجابات إلى خمسة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة الآتية: طول الفئة = (أكبر قيمة - أقل قيمة) / عدد بدائل الإجابة = $5 - 1 / 0.80$.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها

السؤال الأول: ما واقع الدور الذي تقوم به المدرسة الثانوية في تعزيز القيم الإيجابية الممثلة لرؤية

المملكة ٢٠٣٠

وللإجابة عن السؤال السابق تم حساب التكرارات، والنسب، المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحراف المعياري، لإجابات أفراد عينة الدراسة، وتم ترتيب هذه الفقرات حسب المتوسط الحسابي لكل منها، على النحو الآتي:

جدول رقم (٥)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة البحث حول واقع الدور الذي تقوم به المدرسة الثانوية في تعزيز القيم الإيجابية المثلة لرؤية المملكة ٢٠٣٠م

م	العبارة	لـ	درجة الموافقة					الانحراف المعياري	الترتيب
			موافق بشدة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق مطلقاً		
١	تركز المدرسة على غرس الولاء لولاة الأمر في نفوس الطلاب	تـ	٤٠,٢	٢١	٧	٠	٠	٤,٩٢	٨
		%	٩٣,٥	٥٨,٦	١,٦٢	٠	٠	٥١,٧٥	
٢	تمنح المدرسة الطلاب الفرصة المشاركة في المناسبات الوطنية	تـ	٣٩,٦	٢٥	٩	٠	٠	٥,٩٠	٩
		%	٩٢,٠٩	٥٨,٢	٢,٠٩	٠	٠	٧٨,٨٠	
٣	تعرف المدرسة الطلاب بدور المؤسسات الأمنية في حفظ الأمن	تـ	٣٨,١	٢٦	١٣	٠	٠	٤,١٦	١٢
		%	٨٨,٦٠	٨٣,٨	٣,٠٢	٠	٠	٣٥,٨٤	
٤	تعرف المدرسة الطلاب بأهمية المحافظة على ممتلكات المدرسة	تـ	٣٧,٧	٢٥	١٨	٠	٠	٥,٧٣	٣
		%	٨٧,٦٨	٨١,٢	٤,١٩	٠	٠	٦٨,١٠	
٥	تشجع المدرسة الطلاب على القيام بحملات نظافة للبيئة المحلية	تـ	٤٠	٢١	٥	٠	٠	٧,٥٤	٥
		%	٩٣,٠٢	٥٨,٦	٢,٠٩	٠	٠	٧٨,١٠	
٦	توجه المدرسة الطلاب إلى أهمية احترام الرأي الآخر	تـ	٣٧,٩	٢٦	١٥	٠	٠	٦,٣٦	٧
		%	٨٨,١٣	٨٣,٨	٣,٤٩	٠	٠	٣٦,٨٠	

م	العبارة	لـ		درجة الموافقة					الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الترتيب
		%	ع	موافق بشدة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق مطلقاً			
٧	تفعل المدرسة الأنشطة التي تعزز تحمل المسؤولية لدى طلابها	٨٩.٠٧	٪	٢٨٣	٢٧	١٠	٠	٠	٠.٧٣٢	٤.١٦	١٠
		٨٩.٠٧	٪	٢٨٣	٢٧	١٠	٠	٠	٠.٧٣٢	٤.١٦	١٠
٨	تحت المدرسة الطلاب على التسامح وتقبل الآخرين	٣٦٩	٪	٤٨	١٣	١٣	٠	٠	٣٥٤	٤.١٠	١٣
		٣٦٩	٪	٤٨	١٣	١٣	٠	٠	٣٥٤	٤.١٠	١٣
٩	توجه المدرسة الطلاب إلى الاعتراف برموز الوطن.	٨٨.١٣	٪	٣٧٩	١٧	٣٤	٠	٠	١.٧٣٦	٤.٠٣	١٤
		٨٨.١٣	٪	٣٧٩	١٧	٣٤	٠	٠	١.٧٣٦	٤.٠٣	١٤
١٠	تنظم المدرسة رحلات مدرسية لتعريف الطلاب بمناطق المملكة العربية السعودية	٤٠٦	٪	١٨	١٨	٦	٠	٠	١.٣٦١	٤.٩٣	١
		٤٠٦	٪	١٨	١٨	٦	٠	٠	١.٣٦١	٤.٩٣	١
١١	تغرس المدرسة قيم التعاون في نفوس الطلاب	٩٣.٧٢	٪	٤٠٣	١٦	١١	٠	٠	٠.٦٨٠	٤.٤٢	٦
		٩٣.٧٢	٪	٤٠٣	١٦	١١	٠	٠	٠.٦٨٠	٤.٤٢	٦
١٢	تعزز المدرسة العلاقات ما بين الطلاب ومؤسسات المجتمع المدني	٨٣.٩٦	٪	٣٦١	٢٣	٤٦	٠	٠	٠.٦٩٨	٤.٢٣	٩
		٨٣.٩٦	٪	٣٦١	٢٣	٤٦	٠	٠	٠.٦٩٨	٤.٢٣	٩
١٣	تعرف المدرسة الطلاب بالأحداث الجارية على مستوى الوطن والمجتمع والعالم	٨٣.٩٦	٪	٣٥٨	٢٧	٥٢	٠	٠	٠.٦٩٨	٤.٢٣	٧
		٨٣.٩٦	٪	٣٥٨	٢٧	٥٢	٠	٠	٠.٦٩٨	٤.٢٣	٧

م	العبارة	لـ		درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	
		%	لـ	موافق بشدة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق مطلقاً				
١٤	تعزز المدرسة لدى الطلاب المحافظة على العادات والتقاليد في المجتمع السعودي		لـ	٣٧٠	٣٦	٢٤	٠	٠	٤,١٦	٠,٧٨٤	١١	
			٪	٨٦,٠٤	٨,٣٨	٥,٥٨	٠	٠				
١٥	تتمي المدرسة لدى الطلاب احترام النشيد الوطني السعودي		لـ	٣٥٤	٣٧	٣٩	٠	٠	٤,٠٢	٠,٧٥٨	١٥	
			٪	٨٢,٣٢	٨,٦١	٩,٠٧	٠	٠				
المتوسط العام للمحور												٤,٢٦

يتضح من الجدول السابق ما يأتي:

تضمن المحور الأول: واقع الدور الذي تلعبه المدرسة الثانوية في تعزيز القيم الإيجابية (روح المشاركة والتعاون والتسامح واحترام الغير وتحمل المسؤولية ومبادئ المواطنة) الممثلة لرؤية المملكة ٢٠٣٠م، (١٥) عبارة، جاء المتوسط للعام لعبارات هذا المحور (٤,٢٦) بدرجة موافقة (موافق بشدة) حيث يقع هذا المتوسط بالفئة الخامسة من فئات المقياس المتدرج الخماسي والتي تتراوح ما بين (٥ إلى ٤,٢٠)، وعلى مستوى العبارات جاءت (٨) عبارات منها بدرجة موافقة (موافق بشدة) وهي العبارات رقم: (١، ٢، ٥، ٦، ١٠، ١١، ١٢، ١٣) حيث جاءت المتوسطات الحسابية لها ما بين (٤,٦٤ - ٤,٢٢) وهذه المتوسطات تقع بالفئة الخامسة من فئات المقياس المتدرج الخماسي والتي تتراوح ما بين (٤,٢٠ إلى ٥)، بينما جاءت العبارات (٣، ٤، ٧، ٨، ٩، ١٤، ١٥) بدرجة موافقة (موافق) حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لها ما بين (٤,١٦ - ٣,٩٨) وهذه المتوسطات تقع بالفئة الرابعة من فئات المقياس المتدرج الخماسي والتي تتراوح ما بين (٣,٤٠ إلى ٤,١٩)، وتشير النتائج السابقة إلى موافقة معظم أفراد العينة على عبارات المحور الأول المتعلق بواقع الدور الذي تلعبه المدرسة الثانوية في تعزيز القيم الإيجابية (روح المشاركة والتعاون والتسامح واحترام الغير وتحمل المسؤولية ومبادئ المواطنة) الممثلة لرؤية المملكة ٢٠٣٠م بدرجة موافق بشدة.

وعلى مستوى العبارات فقد جاءت العبارة رقم (١٠) في الترتيب الأول ومحتواها " تنظم المدرسة رحلات مدرسية لتعريف الطلاب بمناطق المملكة العربية السعودية " بين العبارات الخاصة واقع الدور الذي تلعبه المدرسة الثانوية في تعزيز القيم الإيجابية (روح المشاركة والتعاون والتسامح واحترام الغير وتحمل المسؤولية ومبادئ المواطنة) الممثلة لرؤية المملكة ٢٠٣٠م، وذلك بمتوسط حسابي (٤,٦٤)، وانحراف معياري (٠,٦٣٦) وذلك يدل على أن الرحلات المدرسية تعد من النشاطات التربوية الهادفة التي توليها المدارس اهتماما خاصا نظرا لإسهامها المباشر في تنمية الاتجاهات والقيم الإيجابية لدى الطلبة، فتحرص على تنظيمها لتكون متكاملة مع البرنامج التعليمي وتسهم في تحقيق أهدافه، كما تعد الرحلات حدثا مهما في حياة الطلبة، إذ ينطلقون من داخل أسوار المدرسة إلى عالم أرحب وأوسع، حيث تزخر المملكة بمعالمها الحضارية والدينية والأثرية والثقافية، ومنجزاتها الاقتصادية والصناعية ومظاهرها الطبيعية المتنوعة والتي تشكل لمجموعها بيئة غنية وملائمة لتنظيم الرحلات المدرسية لزيارتها، وتحقق الرحلات والزيارات بأنواعها المختلفة تغييراً إيجابياً لدى الطلبة فتثير حب الاكتشاف والاستطلاع عندهم، كما تعودهم على النظام والصبر وروح الجماعة وتكشف عن طاقاتهم المبدعة الخلاقة وتبني الصداقات فيما بينهم وبين معلمهم، ويكتسب الطلبة خلالها الخبرات النافعة التي تفيدهم في حياتهم العملية من خلال : المشاهدة والملاحظة وكتابة التقارير وحل المشكلات وتنمية القدرة على التفكير العلمي المنظم.

وجاءت العبارة رقم (١) في الترتيب الثاني ومحتواها "تركز المدرسة على غرس الولاء لولاة الأمر في نفوس الطلاب" بين العبارات الخاصة واقع الدور الذي تلعبه المدرسة الثانوية في تعزيز القيم الإيجابية (روح المشاركة والتعاون والتسامح واحترام الغير وتحمل المسؤولية ومبادئ المواطنة) الممثلة لرؤية المملكة ٢٠٣٠م، وذلك بمتوسط حسابي (٤,٦٢)، وانحراف معياري (٠,٦٧٥) وذلك يدل على أن غرس هذه الثقافة في نفوس الطلاب يجعلهم يتسابقون في تحقيق التفوق والتميز في تحصيل العلم والنبوغ والعمل قدر الإمكان على أن يكونوا شخصيات قيادية ومتميزة تكون عنواناً لبلادهم ويحاولون أن يكونوا صورة مشرفة لوطنهم، ومن ثم يكون هذا الأمر هو أبسط شيء يقدمونه لبلادهم حيث نكون قد استطعنا أن نزرع عندهم حب الوطن وولاء الأمر وتحفيزهم على تقديم ما يمكن أن يردوا من خلاله الجميل لهذا الوطن، وأيضا لولاة الأمر، وقد أولى الإسلام مسألة طاعة وليّ الأمر أهميّة خاصّة بسبب الاعتبار المتعلّقة بهذه المسألة، فطاعة وليّ الأمر تعمل على ترسيخ أسس الاستقرار في المجتمع بعيداً عن الشقاق، كما أنّ الإسلام من مقاصده حفظ الدّين والعقل والنفس وكلّ هذه الأمور لا تتحقّق إلّا بوجود علاقة طيّبة أو مستقرة بين الحاكم

والمحكوم مبنيةً على الطاعة في المعروف تأسس لمجتمع مستقرّ ثابت.

وجاءت العبارة رقم (٥) في الترتيب الثالث ومحتواها "تشجع المدرسة الطلاب على القيام بحملات نظافة للبيئة المحلية" بين العبارات الخاصة واقع الدور الذي تلعبه المدرسة الثانوية في تعزيز القيم الإيجابية (روح المشاركة والتعاون والتسامح واحترام الغير وتحمل المسؤولية ومبادئ المواطنة) الممثلة لرؤية المملكة ٢٠٣٠م، وذلك بمتوسط حسابي (٤,٥٨)، وانحراف معياري (٠,٦٧٨) وذلك يدل على أن حماية البيئة والحفاظ عليها واجب كل فرد في المجتمع، وتسعى المدارس إلى غرس القيم البيئية في نفوس الطلاب في مراحل التعليم المختلفة طوال العام الدراسي، حيث تشهد العديد من المدارس حملات بيئية متنوعة من أجل تثقيف الطلاب وتوعيتهم بيئياً، وكذلك خلال فترة الإجازة الصيفية من خلال الرحلات المدرسية المختلفة، كما تحرص بعض المدارس، على تحفيز طلبتها للاهتمام بنظافة مدارسهم والبيئة الخارجية للمجتمع المحيط بالمدرسة، وتنظيفها بالتناوب في أوقات الفراغ، ما يشعر الطالب بالانتماء والولاء لمدرسته ولمجتمعه، وتعزيز ثقافة النظافة والحرص على البيئة.

وجاءت العبارة رقم (١١) في الترتيب الرابع ومحتواها "تغرس المدرسة قيم التعاون في نفوس الطلاب" بين العبارات الخاصة واقع الدور الذي تلعبه المدرسة الثانوية في تعزيز القيم الإيجابية (روح المشاركة والتعاون والتسامح واحترام الغير وتحمل المسؤولية ومبادئ المواطنة) الممثلة لرؤية المملكة ٢٠٣٠م، وذلك بمتوسط حسابي (٤,٤٢)، وانحراف معياري (٠,٦٨٠) وذلك يدل على أن العمل الجماعي والتعاوني يمثل القوة الحقيقية التي يعتمد عليها المجتمع في حسن استخدام الطاقات وزيادة الإنتاج وإتقانه والتطوير والتقدم، ولعل هذه الصيغة تحققت من خلال قيام المدارس بغرس قيم العمل التعاوني في نفوس طلابها، ومن الأهمية بمكان أن يتعلم الطالب خلال سنوات دراسته أهمية وقيمة العمل الجماعي والتعاوني، وذلك من خلال الأنشطة والفعاليات المدرسية العديدة، ويكتسب الأبعاد التربوية منها، ويصبح جزءاً أساسياً من سلوكياته.

وجاءت العبارة رقم (٢) في الترتيب الخامس ومحتواها "تمنح المدرسة الطلاب الفرصة للمشاركة في المناسبات الوطنية" بين العبارات الخاصة واقع الدور الذي تلعبه المدرسة الثانوية في تعزيز القيم الإيجابية (روح المشاركة والتعاون والتسامح واحترام الغير وتحمل المسؤولية ومبادئ المواطنة) الممثلة لرؤية المملكة ٢٠٣٠م، وذلك بمتوسط حسابي (٤,٣٩)، وانحراف معياري (٠,٧٣٨) وذلك يدل على أن قيام المدارس بإتاحة الفرص أمام الطلاب للمشاركة في الاحتفالات والمناسبات

الوطنية ترسخ بشكل أكبر في نفوس وعقول الأبناء من الطلبة والطالبات العديد من القيم الإيجابية وعلى رأسها قيم الولاء والانتماء وحب الوطن، لاسيما مع إحياء المدارس المناسبات الوطنية، وإشراكهم في ذلك بتنفيذ بعض الأنشطة الكتابية، والتعبيرية، والتصويرية، عن مضامين، وجوانب، ومفردات هذه الاحتفاليات الغالية على القلوب، والعقول والأفئدة.

بينما جاءت العبارة رقم (١١) في الترتيب الخامس عشر والأخير ومحتواها "تعرف المدرسة الطلاب بأهمية المحافظة على ممتلكات المدرسة" بين العبارات الخاصة واقع الدور الذي تلعبه المدرسة الثانوية في تعزيز القيم الإيجابية (روح المشاركة والتعاون والتسامح واحترام الغير وتحمل المسؤولية ومبادئ المواطنة) المثلة لرؤية المملكة ٢٠٣٠م، وذلك بمتوسط حسابي (٣,٩٨)، وانحراف معياري (٠,٨١٦) وذلك يدل على أن المدرسة مكملت الدور الذي تقوم به الأسرة في عملية التنشئة الاجتماعية للأبناء لأنها تقوم بتنقية الثقافة وتعليم السلوكيات المكتسبة من قبل الفرد خاصة تلك السلوكيات غير السوية وغير المقبولة اجتماعياً والتي اكتسبها من المحيط الاجتماعي الذي عاش فيه قبل التحاقه بالمدرسة، ومنها عدم المحافظة على ممتلكات المدرسة، كما تقوم المدرسة بتدعيم السلوكيات الإيجابية والسوية التي اكتسبها من المحيط الاجتماعي السابق بدخول المدرسة، ففيها يبدأ التفاعل الاجتماعي المتمثل في إكساب الفرد القيم والاتجاهات الإيجابية التي تسهم في بلورة شخصية الفرد والتأثير فيه بشكل إيجابي فهي تقوم بتلقين المبادئ الأخلاقية والمثل العليا التي تدفعه إلى التمسك بروح الفضيلة والاندماج في المجتمع الواسع فدورها لا يقتصر على الجانب التعليمي، كذلك تعمل المدرسة على تهيئة الجو الملائم، حيث إن الدور الحديث للمدرسة في المجتمعات المعاصرة يركز بشكل رئيسي على الجانب التربوي حيث لم يعد يقتصر دور المدرسة كمؤسسة رسمية على توفير الثقافة والمعرفة المجردة للطلاب فقط بل أصبح دورها التربوي مميزاً من حيث تعزيز القيم التي تتمثل في تربية النشء على احترام الأنظمة وبث روح المسؤولية والانتماء لديهم مما يسهم في ضبط المجتمع.

وتتفق نتائج المحور السابق مع ما توصلت إليه دراسة مريم أبو زيد ومحمد الزيود (٢٠٠٧م) والتي أكدت ارتفاع اهتمام طلاب المرحلة الثانوية بالقيم التربوية، وكانت القيمة الأكثر أهمية لدى طلبة المرحلة الثانوية هي "الإخلاص- الاعتزاز بالوطن والاعتزاز باللغة وطاعة الوالدين، في حين كانت القيم الأقل أهمية هي: تنمية المهارات اليدوية والانفتاح على الثقافات والتعبير الذاتي ورعاية المسنين.

كما تتفق أيضا مع ما توصلت إليه دراسة الصائغ. (١٤٢٧هـ) والتي توصلت إلى أن المعلمين في المرحلة الثانوية يقومون بدورهم في غرس القيم الخلقية لدى الطلاب بدرجة (كبيرة إلى كبيرة جداً).

في حين تختلف بعض نتائج هذا المحور مع ما توصلت إليه دراسة المالكي (١٤٢٩هـ) والتي توصلت إلى أن تعزيز جوانب القيم الخلقية في منهج الحديث والثقافة الإسلامية لدى طلاب الصف الأول الثانوي من وجهة نظر مشرفي ومعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية بمحافظه الطائف كانت بدرجة متوسطة.

السؤال الثاني: ما المعوقات الذي تحول دون تحقيق المدرسة الثانوية لدورها في تعزيز القيم الإيجابية الممثلة لرؤية المملكة ٢٠٣٠

للإجابة عن السؤال السابق تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة الدراسة، ورُتبت الفقرات حسب المتوسط الحسابي لكل منها، على النحو الآتي:

جدول رقم (٦)

م	العبارة	لـ	درجة الموافقة					الانحراف المعياري	الترتيب
			موافق بشدة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق مطلقاً		
١	ضعف إمكانات المدرسة المادية يقلل من تحقيق رسالتها في تعزيز القيم الإيجابية الممثلة لرؤية المملكة ٢٠٣٠ لدى الطلاب	٢٤	٣٥٧	٢٦	٢٧	٠	٠	٤,٣٢	١٣
		٪	٨٣,٠٢	٨,٣٧	٨,٦١	٠	٠		
٢	قصر اليوم الدراسي لا يتيح المجال لمناقشة فعّالة للقضايا الاجتماعية أو المدرسية	٢٤	٢٤٥	٤٠	٤٥	٠	٠	٤,٠٨	١٩
		٪	٨٠,٢٣	٩,٣٠	١٠,٤٧	٠	٠		

م	العبارة	لـ		درجة الموافقة					الانحراف المعياري	الترتيب
		كـ	٪	موافق بشدة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق مطلقاً		
٣	كثرة أعداد الطلاب بشكل يحد من تعزيز القيم الإيجابية الممثلة لرؤية المملكة ٢٠٣٠ لديهم	٤٦	٪	٣٦٣	٨٤,١٨	٤٨	١١,١٦	٢٠	٤,٦٦	٠
٤	زيادة العبء التدريسي للمعلم لا يترك له وقتاً لمراقبة تنفيذ الأنشطة اللاصفية المعززة للقيم الإيجابية	٣٤٠	٪	٤٣	٧٩,٠٧	٤٨	١١,١٦	٠	٤,٠٣	٠,٨٧٠
٥	غياب التقويم القائم على الأداء	٣٤٦	٪	٤٨	٨٠,٤٧	٣٦	١١,١٦	٠	٤,١٠	٠,٨٣٢
٦	غياب فرص المشاركة في الأعمال المجتمعية في المدرسة	٣٥١	٪	٣٩	٨١,٦٣	٤٠	٩,٣٠	٠	٤,١٤	٠,٨٣٠
٧	قلة توافر البرامج المتخصصة في تعزيز القيم الإيجابية الممثلة لرؤية المملكة ٢٠٣٠ لدى الطلاب	٣٩٦	٪	٢١	٩٢,٠٩	١٣	٤,٨٩	٠	٤,٦٤	٠,٦٣٣
٨	ضعف الوعي بأسس تعزيز القيم الإيجابية الممثلة لرؤية المملكة ٢٠٣٠ لدى أعضاء المجتمع المدرسي (معلمين -	٣٩٨	٪	١٧	٩٢,٥٦	١٥	٣,٤٨	٠	٤,٦٥	٠,٦٢٨

م	العبارة	ك		درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		٪		موافق بشدة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق مطلقاً			
	طلاب - أولياء أمور - إداريين - أخصائي اجتماعي)										
٩	تدني توافر القناة بأن تعزيز القيم الإيجابية الممثلة لرؤية المملكة ٢٠٣٠ واجب نحو المجتمع	٢٧٩	٪	٨٨,١٣	٢٦	٢٥	٠	٠	٤,٦٠	٠,٦٤٤	٥
					٦,٠٤	٥٨١	٠	٠			
١٠	قلة توافر معايير أو مؤشرات يتم من خلالها تقويم أداء المدرسة في تعزيز القيم الإيجابية الممثلة لرؤية المملكة ٢٠٣٠ لدى الطلاب	٣٦٥	٪	٨٤,٨٨	٥٤	٢٠	٠	٠	٤,٤٢	٠,٧٩٨	٧
				١٠,٤٧	٤,٦٦		٠	٠			
١١	ضعف استخدام المدرسة الإعلام الجديد في تعزيز القيم الإيجابية الممثلة لرؤية المملكة ٢٠٣٠ لدى الطلاب	٢٥٨	٪	٨٢,٦١	٣٧	٣٥	٠	٠	٤,٣٦	٠,٧٧٤	١٢
				٨,٦١	٨,١٣		٠	٠			
١٢	كثرة المقررات الدراسية بما يعيق تعزيز القيم الإيجابية الممثلة لرؤية المملكة ٢٠٣٠ لدى الطلاب	٢٧٠	٪	٨٦,٤	٦١	٢٤	٠	٠	٤,٥٠	٠,٦١٦	٧
				٨,٣٨	٥,٥٨		٠	٠			
١٣	ضعف تشجيع المدرسة المعلمين على حضور الدورات التدريبية التي تدعم دورهم في تعزيز القيم الإيجابية الممثلة لرؤية المملكة ٢٠٣٠ لدى الطلاب	٣٥٤	٪	٨٢,٣٢	٢٧	٣٩	٠	٠	٤,١٦	٠,٧٩٤	١٦
				٨,٦١	٩,٠٧		٠	٠			

م	العبارة	لـ		درجة الموافقة					الانحراف المعياري	الترتيب
		كـ	٪	موافق بشدة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق مطلقاً		
١٤	قلة وجود خطط وإجراءات سنوية من المدرسة للتطبيق الأمثل لتعزيز القيم الإيجابية الممثلة لرؤية المملكة ٢٠٣٠ لدى الطلاب	كـ	٪	٣٧٢	٨٦	٣٩	٩٠٧	٤٤١	٤٠٧٨٤	٦
		كـ	٪	٣٧٢	٨٦	٣٩	٩٠٧	٤٤١	٤٠٧٨٤	٦
١٥	اعتماد دور المدرسة الثانوية في تعزيز القيم الإيجابية الممثلة لرؤية المملكة ٢٠٣٠ لدى الطلاب على الاجتهادات الشخصية.	كـ	٪	٣٥٦	٨٢٠٧٩	٤٨	١١٠١٦	٦٠٤	٤٠٧٨٨	١٤
		كـ	٪	٣٥٦	٨٢٠٧٩	٤٨	١١٠١٦	٦٠٤	٤٠٧٨٨	١٤
١٦	بروز ظاهرة اللامبالاة والاستهتار، وعدم التقيد بأنظمة المدرسة لدى الطلاب	كـ	٪	٣٨٥	٨٩٠٥٣	٣١	٧٢٠	٢٢٥	٤٠٦٣٦	٣
		كـ	٪	٣٨٥	٨٩٠٥٣	٣١	٧٢٠	٢٢٥	٤٠٦٣٦	٣
١٧	قلة التعاون والمشاركة المجتمعية من قبل الطلاب مع فئات المجتمع	كـ	٪	٣٥٦	٨٢٠٧٩	٤٨	١١٠١٦	٦٠٤	٤٠٧٩٠	١٥
		كـ	٪	٣٥٦	٨٢٠٧٩	٤٨	١١٠١٦	٦٠٤	٤٠٧٩٠	١٥
١٨	ضعف دور الإعلام في نشر المسؤولية الاجتماعية التي تقوم بها المدرسة في تعزيز القيم الإيجابية الممثلة لرؤية المملكة ٢٠٣٠	كـ	٪	٣١١	٨٣٠٩٦	٢٣	٥٣٤	١٠٧٠	٤٠٧٦٤	١٠
		كـ	٪	٣١١	٨٣٠٩٦	٢٣	٥٣٤	١٠٧٠	٤٠٧٦٤	١٠

م	العبارة	لـ		درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	
		٪	ن	موافق بشدة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق مطلقاً				
١٩	ضعف رقابة أجهزة وزارة التعليم في المجال الاجتماعي والمسؤولية الاجتماعية على المدرسة في تعزيز القيم الإيجابية الممثلة لرؤية المملكة ٢٠٣٠ لدى الطلاب	٪	٤٣	٢٥٨	٢٧	٢٥	٠	٠	٤,٢٦	٠,٨٣٢	١١	
		٪		٨٣,٣٦	٨٦,١١	٨١,٣	٠	٠				
٢٠	ضعف تقيد الطلاب بأنظمة المدرسة	٪	٤٣	٢٨٥	٢١	١٤	٠	٠	٤,٦٣	٠,٦٤٠	٤	
		٪		٨٩,٥٣	٧٢,٠	٢٢,٥	٠	٠				
المتوسط العام للمحور												٤,٣٢

يتضح من الجدول السابق ما يأتي:

تضمن المحور الثاني: المعوقات التي تحول دون تحقيق دور المدرسة الثانوية في تعزيز القيم الإيجابية الممثلة لرؤية المملكة ٢٠٣٠، (٢٠) عبارة، جاء المتوسط للعام لعبارات هذا المحور (٤,٣٢) بدرجة موافقة (موافق بشدة) حيث يقع هذا المتوسط بالفئة الخامسة من فئات المقياس المتدرج الخماسي والتي تتراوح ما بين (٥ إلى ٤,٢٠)، وعلى مستوى العبارات جاءت (١٤) عبارة منها بدرجة موافقة (موافق بشدة) وهي العبارات رقم: (١، ٣، ٧، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٤، ١٥، ١٦، ١٨، ١٩، ٢٠) حيث جاءت المتوسطات الحسابية لها ما بين (٤,٦٥ - ٤,٢٠) وهذه المتوسطات تقع بالفئة الخامسة من فئات المقياس المتدرج الخماسي والتي تتراوح ما بين (٤,٢٠ إلى ٥)، بينما جاءت العبارات (٢، ٤، ٥، ٦، ١٣، ١٧) بدرجة موافقة (موافق) حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لها ما بين (٤,١٨ - ٤,٠٢) وهذه المتوسطات تقع بالفئة الرابعة من فئات المقياس المتدرج الخماسي والتي تتراوح ما بين (٣,٤٠ إلى ٤,١٩)، وتشير النتائج السابقة إلى موافقة أفراد العينة على عبارات المحور

الثاني: المعوقات التي تحول دون تحقيق دور المدرسة الثانوية في تعزيز القيم الإيجابية الممثلة لرؤية المملكة ٢٠٣٠م بدرجة موافق بشدة.

وعلى مستوى العبارات فقد جاءت العبارة رقم (٨) في الترتيب الأول ومحتواها "ضعف الوعي بأسس تعزيز القيم الإيجابية الممثلة لرؤية المملكة ٢٠٣٠ لدى أعضاء المجتمع المدرسي (معلمين-طلاب- أولياء أمور- إداريين- إخصائي اجتماعي...)" بين العبارات الخاصة بالمعوقات التي تحول دون تحقيق دور المدرسة الثانوية في تعزيز القيم الإيجابية الممثلة لرؤية المملكة ٢٠٣٠م بدرجة موافق بشدة، وذلك بمتوسط حسابي (٤,٦٥)، وانحراف معياري (٠,٦٢٨) وذلك يؤكد على ما وجه به وزير التعليم، بتخصيص حصتين دراسيتين لتوعية الطلبة بمضامين رؤية السعودية ٢٠٣٠م، وبدء التحضيرات لتشكيل فريق عمل مهمته الإشراف على تنفيذ كل ما يختص بالتعليم في رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠م بمشاركة كل من الجامعات وإدارات التعليم.

وجاءت العبارة رقم (٧) في الترتيب الثاني ومحتواها "قلة توافر البرامج المتخصصة في تعزيز القيم الإيجابية الممثلة لرؤية المملكة ٢٠٣٠ لدى الطلاب" بين العبارات الخاصة بالمعوقات التي تحول دون تحقيق دور المدرسة الثانوية في تعزيز القيم الإيجابية الممثلة لرؤية المملكة ٢٠٣٠م بدرجة موافق بشدة، وذلك بمتوسط حسابي (٤,٦٤)، وانحراف معياري (٠,٦٣٢) وذلك يؤكد على ضرورة وجود خطة موضوعة تشتمل على العديد من البرامج المتخصصة وفق جدول زمني محدد تهدف في مجملها لتعزيز القيم والاتجاهات الإيجابية الممثلة لرؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠م، وتهدف هذه البرامج المتخصصة إلى تنمية وتعزيز الهوية الوطنية للطلاب وإرسائها على القيم الإسلامية والوطنية وتعزيز الخصائص الشخصية والنفسية التي من شأنها قيادة وتحفيز الأفراد نحو النجاح والتفائل، وتكوين جيل متسق وفاعل مع توجه المملكة سياسياً واقتصادياً وقيماً ووقايته من المهددات الدينية والأمنية والاجتماعية والثقافية والإعلامية سيلعب هذا البرنامج -بالإضافة لما سبق- دوراً جوهرياً في تصحيح الصورة الذهنية للمملكة خارجياً.

وجاءت العبارة رقم (١٦) في الترتيب الثالث ومحتواها "بروز ظاهرة اللامبالاة والاستهتار، وعدم التقيد بأنظمة المدرسة لدى الطلاب" بين العبارات الخاصة بالمعوقات التي تحول دون تحقيق دور المدرسة الثانوية في تعزيز القيم الإيجابية الممثلة لرؤية المملكة ٢٠٣٠م بدرجة موافق بشدة، وذلك بمتوسط حسابي (٤,٦٢)، وانحراف معياري (٠,٦٣٦) وذلك يؤكد على أن دور المدرسة هو دور وقائي للطلاب من الانحراف عن طرق ملاحظة سلوك الطلاب، فمثلاً عندما يلاحظ تغيب

متكرر من أي طالب فلا بد من الاهتمام بهذه الناحية حتى يقدم له الإرشاد والتشخيص المبكر وعلمها أن توفر خدمات اجتماعية نفسية للكشف عن السلوك المنحرف وعلاجه في وقت مبكر وأن يربى تربية دينية، فعندما يصادق الطالب رفيق سوء فقد يتأثر به وينحرف حيث أن هذا صاحب يعطيه الشجاعة لكي يسير في طريق الانحراف ومخالفة الأنظمة، كالهروب والفوضى والعبث بالملتمكات العامة داخل وخارج المدرسة والسلوكيات الأخرى المنحرفة. كما أن النظام الصارم في المدرسة له أثر على انحراف الطالب، ولكي تستطيع المدرسة أن تقوم بدورها التثقيفي والتربوي لا بد من أن تفرض حداً من القواعد والنظم التي تهيئ له النجاح في مهمته.

وجاءت العبارة رقم (٢٠) في الترتيب الرابع ومحتواها "ضعف التقيد بأنظمة المدرسة من قبل الطلاب" بين العبارات الخاصة بالمعوقات التي تحول دون تحقيق دور المدرسة الثانوية في تعزيز القيم الإيجابية الممثلة لرؤية المملكة ٢٠٣٠م بدرجة موافق بشدة، وذلك بمتوسط حسابي (٤,٦٢)، وانحراف معياري (٠,٦٤٠) وذلك يؤكد على أهمية النظام المدرسي ويشير إلى أن الانضباط شرط أساسي للتدريس والتعلم. فانضباط الطلاب يحقق للمعلم تحكماً في عملية التدريس ليصبح بمقدوره إكسابهم العلوم والمعارف والمهارات التي يخطط لها . وبدون الانضباط لا يمكن أن يكون هناك تدريس فعال مما قد يؤدي إلى انخفاض في تحصيل الطلاب الدراسي. ويقدر بعض التربويين أن نصف وقت المعلم في الفصل يضيع في التعامل مع عوارض خارج نطاق التدريس ومعظمها مشكلات انضباط ومخالفات سلوكية، كما أن النظام المدرسي مهم للجانب الاجتماعي في المدرسة فهو يسهل الاتصال والعلاقات الاجتماعية الجيدة بين الطلاب أنفسهم، ومع معلمهم وإدارة المدرسة. فالانضباط يساهم في إيجاد بيئة مدرسية محبة للطلاب ومشجعة على التعلم، ويساهم كذلك في تحقيق مجتمع ذي سلوك حضاري في تعامله مع الآخرين أو الممتلكات المدرسية وفي التزامه بأنظمة المجتمع المدرسي.

وجاءت العبارة رقم (٩) في الترتيب الخامس ومحتواها "تدني توافر القناة بأن تعزيز القيم الإيجابية الممثلة لرؤية المملكة ٢٠٣٠ واجب نحو المجتمع" بين العبارات الخاصة بالمعوقات التي تحول دون تحقيق دور المدرسة الثانوية في تعزيز القيم الإيجابية الممثلة لرؤية المملكة ٢٠٣٠م بدرجة موافق بشدة، وذلك بمتوسط حسابي (٤,٦٠)، وانحراف معياري (٠,٦٤٤) وذلك يؤكد على أهمية تعزيز القيم الإيجابية الممثلة لرؤية المملكة ٢٠٣٠م، حيث أن القيم الاجتماعية تقوم بدور مهم

ومؤثر داخل أي مجتمع، فمن خلالها تتشكل شخصية الفرد وتتكون آرائه وأفكاره واهتماماته، كما أنها تحكم كل ما يقوم به من أفعال فيصبح سلوكه مقبولا اجتماعيا، وتتوطد علاقته بباقي أفراد المجتمع، وبالتالي تزداد وحدة وتماسك المجتمع، كما تحظى القيم الاجتماعية في أي مجتمع بإيمان أفرادها وتعظيمها وانقيادهم لها، ولهذا يجب أن يأتي الحراك المجتمعي متسقاً مع القيم السائدة في المجتمع السعودي ومحققاً لأهدافه وتطلعاته.

بينما جاءت العبارة رقم (٤) في الترتيب العشرين والأخير ومحتواها " زيادة العبء التدريسي للمعلم بما لا يترك له وقتاً لمتابعة تنفيذ الأنشطة اللاصفية المعززة للقيم الإيجابية " بين العبارات الخاصة بالمعوقات التي تحول دون تحقيق دور المدرسة الثانوية في تعزيز القيم الإيجابية الممثلة لرؤية المملكة ٢٠٣٠م بدرجة موافقة (موافق)، وذلك بمتوسط حسابي (٤,٠٢)، وانحراف معياري (٠,٨٧٠) وذلك يؤكد على ضرورة تخفيف العبء التدريسي على المعلم من نصاب الحصص وكذلك عدم تكليفه بأعمال إدارية تثقل كاهله كالإشراف و المناوبة والأعمال الكتابية حتى يتفرغ لعملية التدريس ومعالجة الأوضاع والمواقف التعليمية والسلوكية داخل الصف وخارجه ومتابعة تنفيذ الأنشطة اللاصفية المعززة للقيم الإيجابية، ولا نستطيع أن نقلل من أهمية الأعمال الإدارية أو من حاجة المدرس الماسة إليها وذلك لما لها من دور فاعل في دفع العملية التربوية، ولكننا نلاحظ اعتمادا كبيرا على بعض المدرسين للقيام بالأعمال الإدارية وذلك بسبب الأعباء الثقيلة الملقاة على كاهل مدير المدرسة، فالزيارات الصفية متتالية ومتابعة والاجتماعات تأخذ الوقت الكثير اضافة إلى جداول المدرسين ومشكلات الطلاب وغيرها من الأعمال.

وتتفق بعض نتائج هذا المحور مع توصلت إليه دراسة العميري (١٤٣٤هـ) والتي أكدت أن من أهم المعوقات التي تحد من قيام معلّمي التربية الإسلامية بدورهم في تنمية القيم الخلقية هي: قيام بعض وسائل الإعلام بدعم بعض السلوكيات السيئة، وضعف دور المدرسة في تنظيم المحاضرات التي تنمي القيم الخلقية.

كما تتفق أيضا مع توصلت إليه دراسة الحربي. (١٤٣٠هـ) والتي أظهرت أن أكثر الأساليب الممارسة بدرجة ضعيفة هي الأساليب الممارسة في مجال النشاط الطلابي وأن هناك ضعفاً في التكامل بين أدوار المدرسة الثانوية ككل.

السؤال الثالث: ما سبل تفعيل الدور الذي تقوم به المدرسة الثانوية في تعزيز القيم الإيجابية الممثلة

لرؤية المملكة ٢٠٣٠

للإجابة عن السؤال السابق تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة الدراسة، ورُتبت الفقرات حسب المتوسط الحسابي لكل منها، على النحو الآتي:

جدول رقم (٧)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة البحث حول سبل تطوير الدور الذي تقوم به المدرسة الثانوية في تعزيز القيم الإيجابية الممثلة لرؤية المملكة

٢٠٣٠م

م	العبارة	ك	درجة الموافقة					الانحراف المعياري	الترتيب
			%	موافق بشدة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق مطلقاً	
١	أن تتوفر الإمكانيات المادية للمدرسة بما يساعد على تحقيق رسالتها في تعزيز القيم الإيجابية الممثلة لرؤية المملكة ٢٠٣٠ لدى الطلاب	ت	٢٨٥	٢١	١٤	٠	٠	٤,٤٦	٩
		%	٨٩,٥٣	٧,٢٠	٣,٢٥	٠	٠		
٢	أن تنظم المدرسة اليوم الدراسي بشكل يتيح المجال لمناقشة فعّالة للقضايا الاجتماعية أو المدرسية	ت	٢٧٥	٢٧	١٨	٠	٠	٤,٣٦	١٥
		%	٨٧,٢٠	٨,٦١	٤,١٩	٠	٠		
٩		ت	٢٨٥	٢١	١٤	٠	٠	٤,٤٦	٩
		%	٨٩,٥٣	٧,٢٠	٣,٢٥	٠	٠		
١٥		ت	٢٧٥	٢٧	١٨	٠	٠	٤,٣٦	١٥
		%	٨٧,٢٠	٨,٦١	٤,١٩	٠	٠		

م	العبارة	لـ		درجة الموافقة					الانحراف المعياري	الترتيب
		نسبة	٪	موافق بشدة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق مطلقاً		
٣	أن تُخفض أعداد الطلاب؛ لأن ذلك سيسهم في تعزيز القيم الإيجابية الممثلة لرؤية المملكة ٢٠٣٠ لديهم	٤٠٣	٤٦	١٦	٢٠٧٢	٢٠٦	٠	٠	٤٠٦٦	٣
		٩٣٠٧٢	٩٣	٢٠٧٢	٢٠٧٢	٢٠٦	٠	٠		
٤	أن يُقلل العبء التدريسي للمعلم، ويترك له وقتاً لمتابعة تنفيذ الأنشطة اللاصفية المعززة للقيم الإيجابية	٣٩١	٤٦	٢٤	٥٠٨	٣٤٨	٠	٠	٤٠٦٠	٧
		٩٠٠٩٣	٩٠	٥٠٨	٥٠٨	٣٤٨	٠	٠		
٥	أن يتم إدراج التقويم القائم على الأداء من قبل المدرسة	٣٨٨	٤٦	٢٨	٦٠١	٣٢٥	٠	٠	٤٠٥٤	٨
		٩٠٠٣٣	٩٠	٦٠١	٦٠١	٣٢٥	٠	٠		
٦	أن تُوفر فرص المشاركة في الأعمال المجتمعية في المدرسة	٣٨١	٤٦	٢٦	٨٣٨	٣٠٢	٠	٠	٤٠٤٢	١١
		٨٨٠٦٠	٨٨	٨٣٨	٨٣٨	٣٠٢	٠	٠		
٧	أن تصمم المدرسة البرامج المتخصصة في تعزيز القيم الإيجابية الممثلة لرؤية المملكة ٢٠٣٠ لدى الطلاب	٤٠٢	٤٦	٢١	٤٨٩	١٠٦٢	٠	٠	٤٠٦٥	٣
		٩٣٠٤٩	٩٣	٤٨٩	٤٨٩	١٠٦٢	٠	٠		
٨	أن تنمي المدرسة الوعي بأسس تعزيز القيم الإيجابية الممثلة لرؤية المملكة ٢٠٣٠ لدى	٣٩٦	٤٦	٢٥	٠	٩	٠	٠	٤٠٦٣	٥

م	العبارة	ك		درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		%		موافق بشدة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق مطلقاً			
	أعضاء المجتمع المدرسي (معلمين- طلاب- أولياء أمور- إداريين)	%		٩٢.٠٩	٥.٨٢	٢.٠٩	٠	٠			
٩	أن تفضل المدرسة القناعة بأن تعزيز القيم الإيجابية المثلة لرؤية المملكة ٢٠٣٠ واجب نحو المجتمع	٤٦		٣٧٩	٣٦	١٥	٠	٠	٤.٤٠	٠.٣٨	١٣
		%		٨٨.١	٨.٣٨	٣.٤٩	٠	٠			
١٠	أن تضع المدرسة معايير أو مؤشرات لتقويم أداء المدرسة في تعزيز القيم الإيجابية المثلة لرؤية المملكة ٢٠٣٠ لدى الطلاب	٤٦		٣٨٣	٣٧	١٠	٠	٠	٤.٤٤	٠.٧١٦	١٠
		%		٨٩.٠٧	٨.٦١	٢.٣٢	٠	٠			
١١	أن تفضل المدرسة استخدام الإعلام الجديد في تعزيز القيم الإيجابية المثلة لرؤية المملكة ٢٠٣٠ لدى الطلاب	٤٦		٣٨١	٣٦	١٣	٠	٠	٤.٤٣	٠.٧٣٢	١٢
		%		٨٨.٦٠	٨.٣٨	٣.٠٢	٠	٠			
١٢	أن تُضمّن المقررات الدراسية القيم الإيجابية المثلة لرؤية المملكة ٢٠٣٠	٤٦		٣٧٤	٣٤	٢٢	٠	٠	٤.٣٤	٠.٧٥٨	١٦
		%		٨٦.٩٨	٧.٩١	٥.١١	٠	٠			

م	العبارة	لـ		درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		نسبة	%	موافق بشدة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق مطلقاً			
١٣	أن تشجع المدرسة المعلمين على حضور الدورات التدريبية التي تدعم دورهم في تعزيز القيم الإيجابية الممثلة لرؤية المملكة ٢٠٣٠ لدى الطلاب	٣٧٩	١٧	٣٤	٠	٠	٠	٠	٤٤٠	٠,٧٣٩	١٤
١٤	أن تضع المدرسة استراتيجية واقعية تحدد دور المدرسة الثانوية في تعزيز القيم الإيجابية الممثلة لرؤية المملكة ٢٠٣٠ لدى الطلاب	٤٠٦	١٨	٦	٠	٠	٠	٠	٤٦٨	٠,٦٣٤	١
١٥	وضع إجراءات تضمن تقييد الطلاب بأنظمة المدرسة	٤٠٣	١٦	١١	٠	٠	٠	٠	٤٦٦	٠,٦٣٠	٢
١٦	أن تعزز المدرسة مبدأ التعاون والمشاركة بين الطلاب وبين فئات المجتمع	٣٩٦	٢١	١٣	٠	٠	٠	٠	٤٦٢	٠,٦٣٦	٦
١٧	أن تفعل المدرسة دور الإعلام في نشر المسؤولية الاجتماعية للمدرسة في تعزيز القيم الإيجابية الممثلة لرؤية المملكة ٢٠٣٠ لدى الطلاب	٣٥٨	٣٧	٢٥	٠	٠	٠	٠	٤٣٦	٠,٨٨٠	١٨

م	العبارة	ك		درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	
		٪	ن	موافق بشدة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق مطلقاً				
١٨	أن تفعل المدرسة رقابة أجهزة وزارة التعليم في المجال الاجتماعي والمسؤولية الاجتماعية للمدرسة في تعزيز القيم الإيجابية الممثلة لرؤية المملكة ٢٠٣٠	٪	٤٦	٣٧٠	٢٦	٢٤	٠	٠	٤,٣٠	٠,٧٦١	١٧	
		٪		٨٦,٠٤	٨٣,٨	٥٥,٨	٠	٠				
المتوسط العام للمحور												٤,٤٢

يتضح من الجدول السابق ما يأتي:

تضمن المحور الثالث: سبل تطوير الدور الذي تلعبه المدرسة الثانوية في تعزيز القيم الإيجابية الممثلة لرؤية المملكة ٢٠٣٠م، (١٨) عبارة، جاء المتوسط للعام لعبارات هذا المحور (٤,٤٢) بدرجة موافقة (موافق بشدة) حيث يقع هذا المتوسط بالفئة الخامسة من فئات المقياس المتدرج الخماسي والتي تتراوح ما بين (٥ إلى ٤,٢٠)، وعلى مستوى العبارات جاءت جميع العبارات بدرجة موافقة (موافق بشدة) حيث جاءت المتوسطات الحسابية لها ما بين (٤,٦٨ - ٤,٢٦) وهذه المتوسطات تقع بالفئة الخامسة من فئات المقياس المتدرج الخماسي والتي تتراوح ما بين (٤,٢٠ إلى ٥)، وتشير النتائج السابقة إلى موافقة أفراد العينة على عبارات المحور الثالث المتعلق بسبل تطوير الدور الذي تلعبه المدرسة الثانوية في تعزيز القيم الإيجابية الممثلة لرؤية المملكة ٢٠٣٠م بدرجة موافق بشدة.

وعلى مستوى العبارات فقد جاءت العبارة رقم (١٤) في الترتيب الأول ومحتواها "أن تبني المدرسة استراتيجية واقعية تحدد دور المدرسة الثانوية في تعزيز القيم الإيجابية الممثلة لرؤية المملكة ٢٠٣٠ لدى الطلاب" بين العبارات الخاصة بسبل تطوير الدور الذي تلعبه المدرسة الثانوية في تعزيز القيم الإيجابية الممثلة لرؤية المملكة ٢٠٣٠م بدرجة موافق بشدة، وذلك بمتوسط حسابي (٤,٦٨)، وانحراف معياري (٠,٦٢٤) وذلك يؤكد على ضرورة قيام المدارس بوضع خطة استراتيجية محددة

الأهداف لتعزيز القيم الإيجابية لدى طلابها بما يسهم في تحقيق أهداف رؤية المملكة ٢٠٣٠م، حيث إن المجتمع السعودي يواجه مجموعة من التحديات فرضتها عليه الثورة التكنولوجية ووسائلها المختلفة والتي ألفت بظلالها ومشكلاتها على أفراد وفرضت عليهم مجموعة من المشكلات المجتمعية التي تتطلب حلولاً جذرية لأنها تتعلق بتغير القيم الاجتماعية، وظهور قيم وافدة تتنافى مع طبيعة المجتمع السعودي المتماسك والذي يستمد قيمه وعاداته وتقاليده من الشريعة الإسلامية.

وجاءت العبارة رقم (١٥) في الترتيب الثاني ومحتواها "أن يُفعل التقيد بأنظمة المدرسة لدى الطلاب" بين العبارات الخاصة بسبل تطوير الدور الذي تلعبه المدرسة الثانوية في تعزيز القيم الإيجابية الممثلة لرؤية المملكة ٢٠٣٠م بدرجة موافق بشدة، وذلك بمتوسط حسابي (٤,٦٦)، وانحراف معياري (٠,٦٣٠) وذلك يؤكد على أن أفراد عينة الدراسة يرون الأهمية الكبرى لللائحة النظام المدرسي، فهي تساعد الإدارة المدرسية على تقويم سلوك المتعلمين من خلال العناية بها وتوزيعها مع بداية العام الدراسي على جميع أولياء الأمور والمعلمين للاطلاع على بنودها والتعامل مع الأبناء وفق قواعدها التربوية وإجراءاتها الإرشادية، وتهدف القواعد الواردة في هذه اللائحة إلى توفير الجو التربوي للمدارس، وتهيتها لأداء رسالتها التربوية في مجالي التربية والتعليم وذلك بمعالجة الأمور السلوكية لبعض الطلبة، فالمدرسة مؤسسة تربوية، تضع لطلابها من الوسائل والأدوات ما يهيئ لهم الجو التربوي وذلك وفق نظم متعارف عليها، ويجب أن تكون محل احترام وتقدير من الجميع، فهي تعمل على تعويد طلابها احترام النظم الموضوعية والالتزام بها، وهي في الوقت ذاته تعالج المواقف من خلال إجراءات تربوية مبنية في اللائحة، ومدير المدرسة معالجة الأمور السلوكية التي تؤثر على المسيرة التربوية من خلال الإجراءات الواردة في هذه اللائحة .

وجاءت العبارة رقم (٣) في الترتيب الثالث ومحتواها "أن تُخفض أعداد الطلاب حتى يسهم ذلك في تعزيز القيم الإيجابية الممثلة لرؤية المملكة ٢٠٣٠ لديهم" بين العبارات الخاصة بسبل تطوير الدور الذي تلعبه المدرسة الثانوية في تعزيز القيم الإيجابية الممثلة لرؤية المملكة ٢٠٣٠م بدرجة موافق بشدة، وذلك بمتوسط حسابي (٤,٦٦)، وانحراف معياري (٠,٦٣٤) وذلك يؤكد على أن أفراد عينة الدراسة يرون الأثر السلبي لزيادة عدد الطلاب حيث إن المعلم لن يتمكن علي الإطلاق من توصيل المعلومة ولا تصحيح المفاهيم الخاطئة لدي الطلاب نتيجة للإجهاد النفسي والجسدي والعقلي الناتج عن تشتيت تركيزه مع هذه الكثافات بالإضافة الي مسؤوليته عن إدارة الوقت

داخل الحصة وكذلك السيطرة وتحقيق الانضباط في الفصل وهذا بالقطع يخصص من وقت العملية التعليمية كما أنه لا يستطيع أن يقوم بتجريب أشكال جديدة من التعليم كالتعلم النشط الذي يقوم من خلاله بتقسيم الفصل إلى فرق عمل كما لا يتمكن من تطبيق الأنشطة المدرسية اللازمة لإخراج طاقات الطلاب الكامنة وبالتالي تفقد العملية التعليمية جانب مهم يتعلق بتنمية القدرات والمهارات لدى الطلاب وللكثافة أيضا مردود سلبي يتمثل في نمط الادارة المدرسية الذي يتجه بالقطع إلى استخدام أساليب القهر والسيطرة وعدم اعطاء الفرصة للنقاش والحوار وذلك لإحكام السيطرة على تلك الكثافات العالية من الطلاب مما يؤثر على المناخ المدرسي وقد يؤدي الي فقدان الثقة في المدرسة.

وجاءت العبارة رقم (٧) في الترتيب الرابع ومحتواها "أن تصمم المدرسة البرامج المتخصصة في تعزيز القيم الإيجابية المثلة لرؤية المملكة ٢٠٣٠ لدى الطلاب" بين العبارات الخاصة بسبل تطوير الدور الذي تلعبه المدرسة الثانوية في تعزيز القيم الإيجابية المثلة لرؤية المملكة ٢٠٣٠م بدرجة موافق بشدة، وذلك بمتوسط حسابي (٤,٦٥)، وانحراف معياري (٠,٦٤٤) وذلك يؤكد على البرامج التوعوية والتثقيفية التي تنظمها المدرسة لطلابها لتعزيز القيم الإيجابية التي تخدم تحقيق أهداف رؤية ٢٠٣٠م، حيث إن الدور الحديث للمدرسة في المجتمعات المعاصرة يركز بشكل رئيسي على الجانب التربوي حيث لم يعد يقتصر دور المدرسة كمؤسسة رسمية على توفير الثقافة والمعرفة المجردة للطلاب فقط بل أصبح دورها التربوي مميّزا من حيث تعزيز القيم التي تتمثل في تربية النشء على احترام الأنظمة وبت روح المسؤولية والانتماء لديهم مما يسهم في ضبط المجتمع، مما يحتم على المدارس أن تضع خطة شاملة واضحة المعالم تحدد احتياجات الطفولة والناشئة والشباب من الثقافات المختلفة وتعمل كل مدرسة حسب ظروفها الداخلية على وضع برامج الخطة موضع التنفيذ بهدف تكوين الشخصية السوية وتنميتها وبت روح المبادرة والابتكار فيها، وتنمية القيم الأخلاقية وترسيخ الانتماء إلى الوطن.

وجاءت العبارة رقم (٧) في الترتيب الخامس ومحتواها "أن تنمي المدرسة الوعي بأسس تعزيز القيم الإيجابية المثلة لرؤية المملكة ٢٠٣٠ لدى أعضاء المجتمع المدرسي (معلمين- طلاب- أولياء أمور- إداريين- اخصائي اجتماعي...)" بين العبارات الخاصة بسبل تطوير الدور الذي تلعبه المدرسة الثانوية في تعزيز القيم الإيجابية المثلة لرؤية المملكة ٢٠٣٠م بدرجة موافق بشدة، وذلك بمتوسط حسابي (٤,٦٢)، وانحراف معياري (٠,٦٥٠) وذلك يؤكد على تنمية القيم الإيجابية المثلة لرؤية

٢٠٣٠م وغرسها في المجتمع المدرسي من معلمين- طلاب- أولياء أمور- إداريين- اخصائي اجتماعي ... وغيرهم وتنشئة الطلاب وتهيئتهم للمشاركة الفاعلة في الحياة العامة، وتمكينهم ليصبحوا مواطنين مدركين لمسؤولياتهم وحقوقهم وواجباتهم، ملتزمين بالقيم الإسلامية والمبادئ السياسية للمجتمع والدولة، مالكين للمعارف والمهارات الأساسية اللازمة للمشاركة الفاعلة في الحياة، يستلزم كل ذلك وجود رغبة صادقة وقوية من المدرسة لتعزيز هذه القيم لدى جميع الموجودين بداخلها والمتعاملين معها، فمن المؤكد أن غرس القيم الإيجابية هي حصيللة مجموعة من الجهود التي تقوم بها مؤسسات المجتمع الرسمية وغير الرسمية، وأنه لا يمكن تعلمها بشكل كلي في الكتب والمقررات الدراسية، بل تعتمد بالدرجة الأولى على الممارسات والتطبيقات التي تتم داخل المدرسة أو خارجها. وهذه العملية مستمرة، بحيث ينبغي العمل بشكل دائم على تكوين المواطن وتنمية وعيه بنظام حقوقه وواجباته، وترسيخ سلوكه وتطوير مستوى مشاركته في دينامية المجتمع الذي ينتمي إليه.

بينما جاءت العبارة رقم (١٧) في الترتيب الثامن عشر والأخير ومحتواها " أن تفعل المدرسة دور الإعلام في نشر المسؤولية الاجتماعية للمدرسة في تعزيز القيم الإيجابية الممثلة لرؤية المملكة ٢٠٣٠ لدى الطلاب " بين العبارات الخاصة بسبل تطوير الدور الذي تلعبه المدرسة الثانوية في تعزيز القيم الإيجابية الممثلة لرؤية المملكة ٢٠٣٠م بدرجة موافقة (موافق بشدة)، وذلك بمتوسط حسابي (٤,٢٦)، وانحراف معياري (٠,٨٣٢) وذلك يؤكد على أهمية الدور الذي تقوم به المنظومة الإعلامية في نشر المسؤولية الاجتماعية للمدرسة في تعزيز القيم الإيجابية الممثلة لرؤية المملكة ٢٠٣٠م، وضرورة أن تعمل المؤسسات الإعلامية على جميع مستوياتها على بث الموضوعات المتصلة بالأخلاق ودعوة الشباب إليها وترغيبهم وتحبيبهم فيها وحملهم عليها مع تجنب ما يتعارض وقضايا الدين والأخلاق، حيث تعد وسائل الإعلام من العوامل المؤثرة في تنمية القيم الإسلامية بما تقدمه من برامج وموضوعات، كل ذلك يمكن أن يكون وسيلة لغرس القيم الإيجابية الممثلة لرؤية المملكة ٢٠٣٠م إذا استغل الاستغلال الأمثل وخطط له التخطيط السليم، ذلك أن خطورة وأهمية وسائل الإعلام في تنمية القيم الإيجابية المعبرة عن حركة المجتمع واضحة فهي تقوم بدور رائد وفعال في هذا المجال.

وتتفق بعض نتائج هذا المحور مع توصلت إليه دراسة العميري (١٤٣٤هـ) والتي أكدت أن من

أهم سبل تفعيل دور معلّمي التربية الإسلامية في تنمية القيم الخُلقية لدى طلاب المرحلة الثانوية هو تعزيز العلاقة بين المعلّم وأولياء الأمور، وتدريب المعلّم على آداب الحوار.

كما تتفق النتائج السابقة مع ما توصلت إليه دراسة المالكي (١٤٢٩هـ) والتي توصلت إلى أن من أهم سبل تعزيز القيم ضرورة العمل على تنمية الوعي والمعرفة بكيفية تعزيز جوانب القيم الخلقية في مناهج التربية الإسلامية عامة ومنهج الحديث والثقافة الإسلامية خاصة.

السؤال الرابع: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المعلمين حول (واقع - معوقات - سبل تفعيل) دور المدرسة الثانوية في تعزيز القيم الإيجابية الممثلة لرؤية المملكة ٢٠٣٠ تعزو إلى المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والتخصص؟

وللتعرف على دلالة الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى $(0.05 \geq \alpha)$ بين متوسطات استجابة أفراد العينة حول آرائهم في (واقع - معوقات - سبل تفعيل) دور المدرسة الثانوية في تعزيز القيم الإيجابية الممثلة لرؤية المملكة ٢٠٣٠ التي تعزى إلى المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والتخصص، تم التوصل إلى النتيجة التالية:

جدول (٤)

تحليل التباين لتحديد دلالة الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى $(0.05 \geq \alpha)$ بين متوسطات استجابة أفراد العينة حول آرائهم في (واقع - معوقات - سبل تطوير) دور المدرسة الثانوية في تعزيز القيم الإيجابية الممثلة لرؤية المملكة ٢٠٣٠ التي تعزى إلى المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والتخصص

المحاور	مصادر الاختلاف	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	مؤشر الدلالة
واقع الدور الذي تلعبه المدرسة الثانوية في تعزيز القيم الإيجابية الممثلة لرؤية المملكة	المؤهل العلمي	٠,٣٩٢٠	٢	٠,١٩٧٠	٠,٤٠٣٦	٠,٣٨٤٣	غير دالة
	سنوات الخبرة	٠,٠٠٠٣	٢	٠,٠٠٠٣	٠,٠٠٠٧	٠,٩٧٦٢	غير دالة
	التخصص	٠,٦٧٣٠	٢	٠,٣٣٩٠	٠,٦٧٥٥	٠,٢٩٢٣	غير دالة
	الخطأ	١٢٢,٧٠٢٠	٤٢٤	٠,٤٩٢٣			

المحاور	مصادر الاختلاف	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدالة الإحصائية	مؤشر الدالة
٢٠٣٠	الكلية	١٢٥,٦٦١٢	٤٣٠				
المعوقات التي تحول دون تحقيق دور المدرسة الثانوية في تعزيز القيم الإيجابية الممثلة لرؤية المملكة ٢٠٣٠	المؤهل العلمي	١,٢٥٣٠	٢	٠,٩٤٢١	١,٩٢٢٩	٠,٢٤٤٦	غير دالة
	سنوات الخبرة	٠,٣٠٤٠	٢	٠,١٨٨٠	٠,٤٠٠١	٠,٣٧٣٢	غير دالة
	التخصص	٠,٠٠١٥	٢	٠,٠٠١٥	٠,٠٠٣١	٠,٩٧٢٥	غير دالة
	الخطأ	١٢٠,٦٠٧٠	٤٢٤			٠,٤٧٢٤	
٢٠٣٠	الكلية	١٢٢,٧٤٢٢	٤٣٠				
سبل الدور الذي تلعبه المدرسة الثانوية في تعزيز القيم الإيجابية الممثلة لرؤية المملكة ٢٠٣٠م	المؤهل العلمي	١,٩٠٣٠	٢	٠,٨٢٢٥	١,٩٣٢٧	٠,٢٥٤٨	غير دالة
	سنوات الخبرة	٠,٣٩٤٠	٢	٠,١٨٥٥	٠,٤٠٢٢	٠,٣٧٢٣	غير دالة
	التخصص	٠,١٩٧٠	٢	٠,١٩٧٠	٠,٤٥١٧	٠,٩٦٥٤	غير دالة
	الخطأ	١٢١,٦٠٣٠	٤٢٤			٠,٤٨٦٥	
	الكلية	١٢٤,٧٧٥٠	٤٣٠				

ومن خلال تحليل إحصاءات الجدول السابق، تشير نتائج تحليل التباين المتعدد الاتجاه للمقارنة بين الاستجابات حسب اختلاف متغيرات البحث (MANOVA) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابة أفراد العينة حول آرائهم في (واقع- معوقات - سبل تطوير) دور المدرسة الثانوية في تعزيز القيم الإيجابية الممثلة لرؤية المملكة ٢٠٣٠ التي تعزى إلى المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والتخصص التدريسي، حيث تراوحت قيم تحليل التباين في الجدول السابق من (٠,٠٠٠٧) إلى (٠,٤٠٣٦)، وهذه القيم غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وهذا يدل

على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات استجابة أفراد العينة حول آرائهم في (واقع- معوقات - سبل تفعيل) دور المدرسة الثانوية في تعزيز القيم الإيجابية الممثلة لرؤية المملكة ٢٠٣٠ التي تعزى إلى المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والتخصص.

توصيات الدراسة:

- ضرورة توافر الإمكانيات المادية للمدرسة بما يساعدها على تحقيق رسالتها في تعزيز القيم الإيجابية الممثلة لرؤية المملكة ٢٠٣٠ لدى الطلاب.
- ضرورة قيام المدرسة بتنظيم اليوم الدراسي بشكل يتيح المجال لمناقشة فعالة للقضايا الاجتماعية أو المدرسية.
- أن تُخفض أعداد الطلاب حتى يسهم ذلك في تعزيز القيم الإيجابية الممثلة لرؤية المملكة ٢٠٣٠ لديهم.
- أن يُقلل العبء التدريسي للمعلم بما يترك له وقتاً لمتابعة تنفيذ الأنشطة اللاصفية المعززة للقيم الإيجابية.
- أن يتم إدراج التقويم القائم على الأداء من قبل المدرسة.
- أن تُوفر فرص المشاركة في الأعمال المجتمعية في المدرسة.
- أن تصمم المدرسة البرامج المتخصصة في تعزيز القيم الإيجابية الممثلة لرؤية المملكة ٢٠٣٠ لدى الطلاب
- أن تنمي المدرسة الوعي بأسس تعزيز القيم الإيجابية الممثلة لرؤية المملكة ٢٠٣٠ لدى أعضاء المجتمع المدرسي (معلمين- طلاب- أولياء أمور- إداريين- اخصائي اجتماعي...).
- أن تفعل المدرسة القناة بأن تعزيز القيم الإيجابية الممثلة لرؤية المملكة ٢٠٣٠ واجب نحو المجتمع.
- أن تضع المدرسة معايير أو مؤشرات يتم من خلالها تقويم أداء المدرسة في تعزيز القيم الإيجابية الممثلة لرؤية المملكة ٢٠٣٠ لدى الطلاب.
- أن تفعل المدرسة استخدام الإعلام الجديد (وسائل التواصل الحديثة) في تعزيز القيم الإيجابية الممثلة لرؤية المملكة ٢٠٣٠ لدى الطلاب.
- أن تُضمّن المقررات الدراسية القيم الإيجابية الممثلة لرؤية المملكة ٢٠٣٠.

مقترحات الدراسة:

- إجراء دراسة ميدانية حول دور المدرسة الابتدائية في غرس القيم الايجابية لدى طلابها تحقيقا لمتطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠م
- إجراء دراسة ميدانية حول دور الجامعات السعودية في تعزيز القيم الايجابية لدى طلابها تحقيقا لمتطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠م.
- إجراء دراسة ميدانية حول دور المؤسسات المجتمعية في تعزيز القيم الايجابية لدى طلاب المدارس تحقيقا لمتطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠م.

المراجع

المراجع العربية:

- ابن سبغ الحميد. (٢٠٠٤). القيم الخلقية المستنبطة من القصص النبوي الوارد في صحيح البخاري ودور الأسرة في تطبيقها. مكة: رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- أحمد مقحم المقحم. (١٤٣٦). تنمية القيم الأخلاقية للتلاميذ في ضوء التخطيط الاستراتيجي. الرياض.
- أمل الخطيب. (٢٠٠٥). الإدارة المدرسية: فلسفتها - أهدافها - تطبيقاتها. عمان: دار قنديل للنشر والتوزيع.
- بتلة صفوق العنزي. (٢٠١٦). دور مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية في المحافظة على القيم الإيجابية وتعزيزها. مجلة كلية التربية. جامعة بنها: مجلة كلية التربية، العدد ١٠٦.
- بسام محمد أبو حشيش. (مايو، ٢٠١٠). دور كليات التربية في تنمية قيم المواطنة لدى طلبة المعلمين بمحافظات غزة. مجلة جامعة الأقصى، صفحة ٢٥٠.
- حامد عبدالعزيز الفقي. (١٩٨٣). دراسات في سيكولوجية النمو. الكويت: دار القلم.
- حامد عبدالعزيز الفقي. (بلا تاريخ). دراسات في سيكولوجية النمو. ١٩٨٣: الكويت، دار القلم.
- خالد صالح بني يونس. (٢٠١٦). دور المدرسة الثانوية في الأردنية في تشكيل القيم التربوية لدى الطلبة والمعلمين في مديرية تربية لواء الكورة من وجهة نظر الطلبة والمعلمين أنفسهم. عمان، الأردن: رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية.
- رائد محمد إسماعيل. (٢٠١٥). تصور مقترح لتنمية قيم المواطنة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية بفلسطين في مواجهة سياسات الاحتلال الاسرائيلي. القاهرة: رسالة دكتوراه، جامعة القاهرة.
- سهيل الهندي. (٢٠٠١). دور المعلم في تنمية بعض القيم الاجتماعية لدى طلبة الصف الثاني عشر بمحافظات غزة من وجهة نظرهم. غزة: رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية.
- شادي فخري أبو لطيفة. (٢٠١٣). دور مناهج التربية الإسلامية في تنمية القيم الإسلامية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية قسبة الطفيلة من وجهة نظر الطلبة. (جامعة

الأزهر، المحرر) مجلة كلية التربية، الصفحات ٤٧٣ - ٥٠٨.

شادي فخري أبو لطيفة. (٢٠١٣). دور مناهج التربية الإسلامية في تنمية القيم الإسلامية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية قصبة الطفيلة من وجهة نظر الطلبة. مجلة كلية التربية، ٢ (١٥٣).

صالح بن عطية الغامدي. (٢٠٠٧). القيم الأخلاقية لدى طلاب المرحلة الثانوية بالملكة العربية السعودية. القاهرة: رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الأزهر.

عبدالرحمن يحيى الصائغ. (١٤٢٧). دور المعلم في تنمية القيم الخلقية لدى طلاب المرحلة الثانوية. الرياض، المملكة العربية السعودية: كلية التربية، جامعة الملك سعود رسالة ماجستير غير منشورة .

عبدالكريم منصور قشلان. (٢٠١٠). دور معلمي المرحلة الثانوية في تعزيز القيم الإسلامية لدى طلابهم بمحافظة غزة. غزة، فلسطين: كلية التربية، جامعة الأزهر، رسالة ماجستير غير منشورة.

فاطمة اسماعيل المياحي. (٢٠٠٧). دور الأسرة العراقية في تنمية بعض القيم الإيجابية لدى الأبناء في ظل الظروف الراهنة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات. بغداد: مجلة كلية الآداب.

ماجد عرسان الكيلاني. (١٩٨٨). أهداف التربية الإسلامية. المدينة المنورة: مكتبة التراث ط٢.

محمد السيد أحمد. (٢٠١٦). دور التربية المدنية في تعزيز قيم الانتماء ومسؤوليات المواطنة لدى طلاب المرحلة الثانوية. المنصورة: رسالة ماجستير، جامعة المنصورة.

مريم أحمد أبو زيد؛ محمد صامل أبو الزبود. (٢٠٠٧). القيم التربوية لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة عمان كما يراها الطلبة أنفسهم. مجلة دراسات العلوم التربوية، الأردن، ٣٤، الصفحات ٧٣٥ - ٧٦٥.

مسفر حميد الجربي. (١٤٣٠). دور المدرسة الثانوية في تنمية القيم الإيمانية لدى الطلاب من وجهة نظر طلاب المدارس الثانوية بمدينة جدة. مكة المكرمة: رسالة دكتوراه غير منشورة.

مسفر عبدالله المالكي. (١٤٢٩). دور منهج الحديث والثقافة الإسلامية في تعزيز القيم الخلقية لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمحافظة الطائف. الطائف، المملكة العربية السعودية:

- كلية التربية، جامعة أم القرى، رسالة ماجستير غير منشورة.
- مسفر عبداللّٰه المالكي. (٢٠١٠). دور منهج الحديث والثقافة الإسلامية في تعزيز القيم الخلقية لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمحافظة الطائف. الطائف، المملكة العربية السعودية: كلية التربية، جامعو أم القرى، رسالة ماجستير غير منشورة.
- منى السيد عبدالرحمن. (٢٠٠٩). دور الأسرة المصرية في بناء ودعم منظومة القيم الإيجابية رؤية تحليلية. ٢٠٠٩. القاهرة: مجلة كلية التربية عين شمس.
- وزارة المعارف. (١٤١٦). وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية. الرياض: وزارة المعارف.

المراجع العربية المترجمة: Arabic references in English

- Ismail, Raed Mohammed (2015). *A proposal for the development of the values of citizenship among secondary school students in Palestine in the face of Israeli occupation policies*, PhD thesis, Graduate School of Education, Cairo University.
- Bani Younis, Khaled Saleh. (2016). *The role of the secondary school in Jordan in shaping the educational values of students and teachers in the Directorate of Education of the Koura Brigade from the perspective of the students and the teachers themselves*, unpublished doctoral thesis, Faculty of Education, Yarmouk University.
- Harbi, Mesfer Hamid. (1430). *The role of secondary school in the development of the values of faith in students from the point of view of secondary school students in Jeddah*, "a supplementary research for the unpublished master's degree, Umm Al-Qura University, Makkah Supervisor,
- Ibtisam bint Ahmed. (2006). *The moral values derived from the prophetic narratives contained in Saheeh Al-Bukhari and the role of the family in their application*, unpublished master's thesis, Faculty of Education, Umm Al-Qura University.
- Khatib, Amal (2005). *School Management: Philosophy -Objectives-Applications*. Amman: Da Qandil Publishing and Distribution.
- Shehata, Hassan. (16-17 September 2015). *Curriculum and clarification of values*. Scientific paper presented to the Nineteenth Annual National

Conference "Arab University Education and the Crisis of Values in a World without Borders". Cairo. Egypt.

Abdel Rahman, Mona El Sayed. (2009). *The role of the Egyptian family in building and supporting the system of positive values An analytical vision, a scientific paper presented to the conference of scientific thinking and values of progress in the family*. Cairo Egypt.

Al-Assaily, Abdullah Abdul-Moneim. (2012). *Pluralism and cultural coexistence in the light of Islamic law*. Palestine.

Al-Anzi, Petal Safouk. (2016). The role of higher education institutions in the Kingdom of Saudi Arabia in maintaining and promoting positive values. *Journal of Faculty of Education*. 27 (106). April. s. 1- 29.

Al-Ghamdi, Saleh bin Attia (2007). *Ethical values among secondary students in Saudi Arabia*, PhD thesis, Al-Azhar University, Cairo.

Al-Faqi, Hamid Abdul Aziz. (1983). *Studies in the psychology of growth*. Kuwait: Dar Al Qalam.

Al-Kilani, Majed Arsan. (1988). *Goals of Islamic Education*. 2. Medina: Heritage Library

Al-Muhaimi, Ahmad Muqeem (1436H). *Developing the moral values of students in the light of strategic planning*. Riyadh.

Al-Mayahi, Fatima Ismail Mahmoud. (2012). The role of the Iraqi family in the development of some positive values in the children under the current circumstances from the point of view of teachers and teachers. *Journal of the Faculty of Arts*. Baghdad University. Iraq.

Abu Zeid, Maryam Farghal, and Zayud, Muhammad Samel Nasrallah (2007). Educational values of high school students in Amman Governorate as seen by the students themselves. *Journal of Educational Sciences Studies* 34, pp.73-765.

Abu Latifa, Shadi Fakhri. (2013). The Role of Islamic Education Curricula in the Development of Islamic Values among the Students of the Basic Basic Stage in the Directorate of Education of Kasbah Tafileh from the Students' Perspective. *Journal of the Faculty of Education*, 1553 (2), pp. 473-508.

alhindi, Suhail Ahmed (2001). *The role of the teacher in the development of some social values among the 12th graders in Gaza governorates from their point of view*, unpublished master thesis, Islamic University, Gaza.

Ministry of Economy and Planning. (1437 e). *National Transition Program 2030*. Media Center. Ministry of Economy and Planning. Riyadh.

Ministry of Education (1416). *Education Policy in the Kingdom of Saudi Arabia*. I.4. Riyadh. Ministry of Education Press.

المراجع الاجنبية: References

Fahrig-Pendse, P. (2011). Moral education in practice: *The unique manifestation of teachers' personal and professional beliefs* (Order No. 3455410). Available from ProQuest Central; ProQuest Dissertations & Theses Full Text; ProQuest Dissertations & Theses Global.

Hu, G. (2010). *The moral education curriculum and policy in chinese junior high schools: Changes and challenges* (Order No. 3439813). Available from ProQuest Central; ProQuest Dissertations & Theses Full Text; ProQuest Dissertations & Theses Global.

Kochhar, C., West, L., and Taymans, J. (2000). *Successful Inclusion: Practical Strategies for a Shared Responsibility*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

smit, m. (2010). *The Role of School Discipline in Combating Violence in Schools in the East London Region*. london, united kingdom: The University of Fort Hare.

Alowain, Abdullatif. (2021). In the King Saud University for Strategic Planning. *Journal of Educational Science*, 7 (1), 107-144.

In the King Saud University for Strategic Planning

Assistant Professor/ Abdullatif Abdulrahman Alowain

Common First Year Deanship | King Saud University

Aalowain1@ksu.edu.sa

Abstract:

The study aimed at determining the readiness of the Common first-year Deanship in the King Saud University for Strategic Planning by measuring the clarity of the concepts of strategic planning and the level of availability of indicators of readiness for strategic planning from the point of view of the leadership and members of the Deanship. Are there statistically significant differences in the average of their opinions according to the variables of the study (gender, current work, academic qualification, experience, and training courses in strategic planning)?

The study reached the level of readiness for the Common first-year Deanship for strategic planning, with an average of (2.88) and a "Medium" grade and (72.5%). It was found that the clarity of the concepts of strategic planning was average (3.06), "high" and (76%). The availability of readiness indicators for strategic planning was (2.66) and "Medium" and (66.5%). And that there are differences of statistical significance according to the variables; for the benefit of males, and the qualification of the doctorate, and the experience of more than three years, and training courses more than three sessions, while there are no differences of statistical significance of the current work variable. The study recommended focusing on clarifying the scientific concepts of strategic planning in a deeper manner, and reorganizing the processes to the stage of preparation for strategic planning in the Deanship in a systematic scientific way. The study also recommended the re-application of the study at the university level and its affiliated colleges, and attention to the strategic planning processes at all stages, especially in the planning stage of strategic planning, in line with the future directions of King Saud University as a non-profit university.

Key Words: strategic planning, processing management, readiness for strategic planning, strategic planning concepts.

العوين، عبداللطيف. (٢٠٢١). مدى جاهزية عمادة السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود للتخطيط الاستراتيجي. *مجلة العلوم التربوية*، ٧ (١)، ١٠٧-١٤٦.

مدى جاهزية عمادة السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود للتخطيط الاستراتيجي د. عبداللطيف بن عبدالرحمن العوين^(١)

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى تحديد مدى جاهزية عمادة السنة الأولى المشتركة في جامعة الملك سعود للتخطيط الاستراتيجي من خلال قياس وضوح مفاهيم التخطيط الاستراتيجي لدى قيادات وأعضاء هيئة التدريس، ومستوى توافر مؤشرات استعدادها للتخطيط الاستراتيجي بالعمادة، وذلك من وجهة نظر قيادات وأعضاء هيئة التدريس بالعمادة، وهل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط آرائهم باختلاف متغيرات الدراسة (الجنس، العمل الحالي، المؤهل العلمي، الخبرة، الدورات التدريبية في التخطيط الاستراتيجي)؟

وقد توصلت الدراسة إلى أن مستوى جاهزية عمادة السنة الأولى المشتركة للتخطيط الاستراتيجي حصل على متوسط (٢,٨٨) ودرجة "متوسط" ونسبة مئوية (٧٢,٥٪)، حيث اتضح أن وضوح مفاهيم التخطيط الاستراتيجي كان بمتوسط (٣,٠٦) ودرجة "مرتفع" ونسبة مئوية (٧٦٪)، بينما مستوى توافر مؤشرات الاستعداد للتخطيط الاستراتيجي كان بمتوسط (٢,٦٦) ودرجة "متوسط" ونسبة مئوية (٦٦,٥٪). وأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بحسب المتغيرات؛ وذلك لصالح الذكور، ومؤهل الدكتوراه، والخبرة التي أكثر من ثلاث سنوات، والدورات التدريبية الأكثر من ثلاث دورات، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير العمل الحالي. وقد أوصت الدراسة بالاهتمام بتوضيح المفاهيم العلمية للتخطيط الاستراتيجي بشكل أعمق، وإعادة تنظيم العمليات لمرحلة الاستعداد للتخطيط الاستراتيجي بالعمادة بشكل علمي منهجي. كما أوصت الدراسة إلى إعادة تطبيق الدراسة على مستوى الجامعة والكليات التابعة لها، والاهتمام بعمليات التخطيط الاستراتيجي

^(١) أستاذ مساعد بعمادة السنة الأولى المشتركة - جامعة الملك سعود، Aalowain1@ksu.edu.sa.

في كافة مراحله، وخصوصاً في مرحلة التخطيط للتخطيط الاستراتيجي؛ بما يتناسب والتوجهات المستقبلية لجامعة الملك سعود.

الكلمات المفتاحية: تخطيط استراتيجي، إدارة العمليات، الاستعداد للتخطيط الاستراتيجي، مفاهيم التخطيط الاستراتيجي.

المقدمة:

يُعنى مفهوم التخطيط الاستراتيجي بتحليل ماضي وواقع المؤسسات وربطه باستقراء المستقبل لصياغة التوجهات والقرارات الاستراتيجية والخطط التشغيلية التي تحقق للمؤسسة تطوراً مستداماً في كافة مجالاتها بنوع من التكامل والتوازن. وقد أشار المجالي وسمارة (٢٠١٤) إنه بقدر الاهتمام بالتخطيط الاستراتيجي يكون النجاح والفشل في المراحل التالية لمهام المؤسسات. كما أكد Williams (٢٠١٢) أن كثيراً ما يكون التخطيط الاستراتيجي الصحيح الخطوة الأولى لتصبح المؤسسة عالية الأداء وأن سوء التخطيط يؤدي إلى ضعف الأداء. وقد أوضحت دراسات Cook (2000)؛ Bryson (2004)؛ Meinhart (2004)؛ Mackenzie and associates (2004) أن مرحلة الإعداد للتخطيط الاستراتيجي لها وزنها وأهميتها بصفقتها مرحلة تأهيل وتوفير مقومات نجاحه. ومن جهة أخرى فإن وضوح مفاهيم التخطيط الاستراتيجي لدى قيادات ومنسوبي المؤسسة له أثر كبير في قدرة المؤسسة على إعداده وتحقيق جودة الأداء، فقد أشار Heracleous (2003) أنه منذ أوائل الثمانينات نادى Mintzberg بالحاجة إلى الفهم الواضح لمصطلح التخطيط الاستراتيجي. كما أكد المليجي ويوسف (٢٠١٠) أن ضعف المام العاملين بمفهومه وغياب الوعي بمفاهيمه يعد من معوقاته.

ويعد دور التخطيط الاستراتيجي أمراً بارزاً في تقدم المؤسسات التعليمية الجامعية، حيث أشارت مجموعة من الدراسات والبحوث العلمية والمراجع المتخصصة مثل: Kantola & Kettunen (2007)؛ المليجي ويوسف (٢٠١٠) إلى ضرورة الربط بين التخطيط الاستراتيجي وإدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، وذلك لضمان تحقيق ورفع كفاءتها. ولقد بادرت وزارة التعليم (وزارة التعليم العالي سابقاً) بالملكة العربية السعودية بتبني المنظور الاستراتيجي في مشروع الخطة المستقبلية للتعليم الجامعي ١٤٢٥-١٤٤٠هـ (آفاق)، كما بادرت جامعة الملك سعود بالرياض بتطبيق التخطيط الاستراتيجي في كلياتها العلمية وعماداتها. ومن بينها عمادة السنة الأولى المشتركة التي شرعت في تطبيق التخطيط الاستراتيجي منذ العام ١٤٣٣/١٤٣٤.

مشكلة الدراسة:

اهتمت الجامعات السعودية، ومنها جامعة الملك سعود، بالتخطيط الاستراتيجي لرفع كفاءة الأداء الأكاديمي لديها، إلا أن فاعليته تواجه تحديات من أهمها مدى الاستعداد له قبل البدء فيه،

وخاصة ما يتعلق بوضح مفاهيمه وتوفر متطلباته، وقد اشارت دراسة الحارثي (٢٠١١) والشثري (٢٠١٦) إلى أهم تلك المتطلبات منها توفير الاعتمادات المالية ونشر ثقافة التخطيط الاستراتيجي وتشكيل وحدة أو لجنة للتخطيط محددة المهام والمسؤوليات تتولى تنظيم مراحل وعمليات التخطيط الاستراتيجي في الجامعات السعودية، كما توصلت مجموعة من الدراسات إلى أن من معوقات التخطيط الاستراتيجي في جامعة الملك سعود ضعف الاستعداد له والقصور بمعرفة مفاهيم التخطيط الاستراتيجي حيث أكدت دراسة آل غيهب (٢٠١٥) سوء توزيع المخططات المالية ونقص الموارد البشرية المؤهلة وعدم توفر قواعد بيانات كافية وضعف وعي والماد العاملين، كما اوصت دراسة الشهري (٢٠١٨) بنشر ثقافة التخطيط الاستراتيجي واختيار فريق للتخطيط من ذوي المهارة لمعالجة ذلك المعوق. كما أن الباحث ومن خلال خبرته العلمية والعملية بما يقارب ١٣ سنة في مجال إدارة عمليات التخطيط الاستراتيجي؛ يرى وجود هذه المشكلة التي تواجه اعداد الخطط الاستراتيجية في مؤسسات التعليم. ونظراً لأهمية المرحلة المقبلة لجامعة الملك سعود كمؤسسة غير ربحية ذات استقلالية تحقيقاً لرؤية المملكة ٢٠٣٠، وما يتطلب ذلك من إعادة النظر في هيكلها وأهدافها، وخطتها الاستراتيجية شاملة كلياتها وعماداتها ومن بينها عمادة السنة الأولى المشتركة، فقد سعت الدراسة إلى معرفة مدى جاهزية عمادة السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود للتخطيط الاستراتيجي؟

أسئلة الدراسة:

١. ما مدى وضوح مفاهيم التخطيط الاستراتيجي لدى قيادات وأعضاء هيئة التدريس بعمادة السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود من وجهة نظرهم؟
٢. ما مستوى توافر مؤشرات استعداد عمادة السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود للتخطيط الاستراتيجي من وجهة نظر قيادات وأعضاء هيئة التدريس بالعمادة؟
٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط آراء قيادات وهيئة أعضاء التدريس بالعمادة، باختلاف متغيرات الدراسة (الجنس، العمل الحالي، المؤهل العلمي، الخبرة، الدورات التدريبية في التخطيط الاستراتيجي).

أهداف الدراسة:

١. تحديد مدى جاهزية عمادة السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود للتخطيط الاستراتيجي.
٢. معرفة مدى وضوح مفاهيم التخطيط الاستراتيجي لدى قيادات وأعضاء هيئة التدريس بالعمادة عمادة السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود من وجهة نظرهم؟
٣. معرفة مستوى توافر مؤشرات استعداد عمادة السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود للتخطيط الاستراتيجي من وجهة نظر قيادات وأعضاء هيئة التدريس بالعمادة.

أهمية الدراسة:

١. أهمية التخطيط الاستراتيجي الناجح في التعليم العالي.
٢. الدور الذي تقوم به عمادة السنة الأولى المشتركة في إعداد وتطوير مهارات الطلاب اللازمة في حياتهم التعليمية والعملية.
٣. الوقوف بموضوعية على مستوى جاهزيتها للتخطيط الاستراتيجي، والقدرة بشكل علمي لبناء وصياغة استراتيجية تتوافق مع طموحات قادتها والمستفيدين منها، والتوجهات الحديثة التي تمر بها الجامعة بكفاءة عالية.
٤. مساعدة المسؤولين عن التخطيط الاستراتيجي بجامعة الملك سعود من خلال إمكانية تطبيق الدراسة على كافة كلياتها وعماداتها الأخرى.
٥. ربما تكون إضافة إلى الإثراء العلمي لمراجع التخطيط الاستراتيجي وتطبيقاته على المستوى المحلي والإقليمي.

حدود الدراسة:

الموضوعية: التعرف على مدى جاهزية عمادة السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود للتخطيط الاستراتيجي من حيث مدى وضوح مفاهيم التخطيط الاستراتيجي، ومستوى توافر مؤشرات الاستعداد للتخطيط الاستراتيجي.

البشرية: قيادات وأعضاء هيئة التدريس عمادة السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود.

الزمنية: الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٨/١٤٣٩.

الخلفية النظرية لمفاهيم التخطيط الاستراتيجي:

١. التخطيط الاستراتيجي:

يرى Richards (2009) أن التخطيط الاستراتيجي عملية تحديد الأهداف والبرامج الشاملة التي تساعد على تحقيقها، كما أنه يهتم بالقرارات التي تحدث التغييرات الجوهرية (p.23). "وفقاً لجيرغتي وآخرون التخطيط الاستراتيجي هو عملية تحديد الأهداف والغايات الطويلة الأجل لمسارات العمل وتخصيص الموارد اللازمة لتحقيق هذه الأهداف" (Lassila, Kaipia and Haakana, 2011, p.1)، ويرى الباحث أن التخطيط الاستراتيجي؛ عمليات علمية منتظمة تحدد هوية المؤسسة، ومصنوفة إمكاناتها، وكيفية توظيفها بطرائق مبدعة ومبتكرة لإعادة اكتشاف نفسها ورسم صورتها المستقبلية الممكنة وتطويرها بشكل مستدام. كما يقصد بمؤشرات الاستعداد للتخطيط الاستراتيجي في الأداة؛ مجموعة من العمليات والمعلومات في مرحلة الإعداد للتخطيط الاستراتيجي وفق أدبيات الدراسة.

٢. الاستراتيجي:

كلمة إغريقية (stratos) تعني الجيش، و (agein) ومعناها القيادة. وفي أثينا (strategos) تعني القائد. ولكن نتائجها أعطت نوعاً من التميز في تطبيقاتها في كافة المجالات حتى ارتبطت هذه الكلمة بنتائجها علمياً، لذا فإن أكثر المفاهيم التي كان لها الأثر الكبير في مستوى تطبيق التخطيط الاستراتيجي هو فهم معنى مصطلح "استراتيجي"، ولذا فإنه يمكن تعريفه بأنه وصف محدد لما تتصف به العمليات من (الشمول والتكامل والتوازن) معاً، وهذا يعكس مفهوم التخطيط الاستراتيجي في كافة عمليات المؤسسة وضبط التوازن في متغيرات بيئتها، حيث أكد المليجي ويوسف (٢٠١٠) أن الشمول والتكامل أصبح من خصائص التخطيط الاستراتيجي. ويعد التخطيط الاستراتيجي عملية متكاملة متعلقة بتحديد أهداف المؤسسة (العسكر، ٢٠١٥).

٣. الرسالة:

الرسالة مع تطور الفكر الاستراتيجي أخذ مفهومها بُعداً أعمق ودوراً أكبر في عمليات التخطيط الاستراتيجي، لذا تعد عملية صياغتها من أهم وأصعب العمليات في التخطيط الاستراتيجي حيث تمثل نقطة البداية لعملية التخطيط الاستراتيجي الفعال من خلال بنائها وفق مرتكزاتها وصياغتها وفق عناصرها (الهوية، وغاية المؤسسة ومهمتها الأساسية). ويشير أبو صالح (٢٠١٦) إلى أن

الرسالة تتضمن المرتكزات الأساسية للاستراتيجية ويتم إعداده مرة واحدة وتظل حاکمة للمسار الاستراتيجي. وبشكل عام فهي تجيب عن السؤال الأول (من نحن؟) من خلال تحديد الإطار الرئيس المميز للمؤسسة دون غيرها من المنظمات.

٤. التحليل الاستراتيجي:

تبلغ أهمية التحليل الاستراتيجي للبيئة الكلية للمؤسسة حينما ترتبط عملياته بعناصر الرسالة، بشكل مباشر وغير مباشر، (أين نحن؟ وكيف نحن؟)، وتجدر الإشارة إلى أن من أهم عوامل نجاح التحليل الاستراتيجي وضوح مفهومه. وقد عرفه أبوصالح (٢٠١٦) بأنه "العملية التي تتم من خلالها إنتاج المعرفة ذات العمق الاستراتيجي وهي عملية تتطلب التعمق في الدراسة في أكثر من اتجاه" (ص ٨٣).

تنقسم البيئة الكلية للمؤسسة إلى كل من البيئة الخارجية وهي المتغيرات التي لا تتحكم بها المؤسسة وخارج حدود صلاحيتها وتمثل في مجملها إما فرصاً أو تهديداً، وذكر أبوصالح (٢٠١٦) ان المهددات "كل الأوضاع والظروف الموجودة في البيئة الخارجية التي تشكل عقبة أمام تحقيق الغايات والأهداف الاستراتيجية" (ص ١٠٠). بالإضافة إلى البيئة الداخلية وهي العوامل التي تتحكم بها المؤسسة وفي نطاق صلاحيتها وتمثل في مجملها عناصر قوة وضعف المؤسسة.

مصنوفة القوى الاستراتيجية: مصنوفة يتم فيها الربط بين ما حُلِّلَ في البيئة الخارجية للمؤسسة من متغيرات فرص وتهديدات، وبين ما حُلِّلَ في البيئة الداخلية من عناصر قوة وضعف، بحيث يمكن أن تتضح كيفية تعزيز عناصر القوى، ومعالجة عناصر الضعف أو تحويلها إلى عناصر قوة، وذلك من خلال الإفادة بأكبر قدر ممكن من متغيرات الفرص، وتحديد متغيرات التهديدات إلى أقل درجة ممكنه، وقد تصل درجة الإبداع إلى استثمار الفرص لإيجاد عناصر قوة جديدة أو تحويل التهديدات إلى فرص يمكن استثمارها.

ومن أنسب الأساليب لتحليل بيئة المؤسسات هو "SWOT Analysis". وقد ذكر Williams (٢٠١٢) أن تحليل SWOT يجب أن يكون أحد الإجراءات المبكرة حتى يمكن تقييم وضع المؤسسة والوقوف على إمكاناتها كاملة.

٥. الرؤية الاستراتيجية:

تعد الرؤية عملاً عقلانياً يستند إلى هوية وفلسفة الرسالة ومصنوفة القوى الناتجة من عملية التحليل الاستراتيجي، بالإضافة إلى طموح القيادات والعاملين والمستفيدين حيث يشاركون في بنائها

ويصيغ بيانها القادة. وذكر المليجي ويوسف (٢٠١٠) أن prusha يرى أنها المسار المستقبلي للمؤسسة الذي يحدد الوجهة التي ترغب الوصول إليها ونوعية قدراتها وإمكاناتها لتتميتها. ويمكن تعريفها؛ على أنها صورة مستقبل المؤسسة الممكن صناعته في زمن محدد. وتعد صياغة الرؤية مفتاح مستقبل المؤسسة نظراً لانعكاسها على سلامة تحديد القضايا الاستراتيجية وما يتعلق بها من غايات وأهداف استراتيجية، ويكشف بيان الرؤية عن الصورة الذهنية المرغوبة للنتيجة النهائية التي يمكن تحقيقها خلال مدة محددة بحيث تثير المشاعر وتلهم الهمم في الفريق وتدعو الجميع إلى العمل. وذكر (Williams 2012) أن صياغة الرؤية وصفاً لأفضل النتائج الممكنة دون تقديم أي شكل من أشكال قياس النجاح، كما يجب أن يكون صياغة بيان الرؤية بصفته مصدر إلهام وتحفيز وتنشيط الإبداع من كبار القادة.

٦. القضايا والغايات والأهداف الاستراتيجية

أكد العاتي (٢٠١٥) أن أهمية التخطيط الاستراتيجي تكمن في تحديد وصياغة القضايا الجوهرية للمؤسسة وذلك لكونها منطلق توجيه عملياتها ووظائفها الإدارية (ص٩). وتكون تلك القضايا أكثر تفصيلاً من الرؤية، وتنقسم إلى مجموعة من الغايات الاستراتيجية التي تمثل تحديداً أكثر من القضية وأقل تفصيلاً من الهدف، ثم تقسم كل غاية إلى مجموعة من الأهداف الاستراتيجية ترتبط بها مؤشرات القياس والبرامج التنفيذية. وقد أشار المليجي ويوسف (٢٠١٠) إلى أن الأهداف والغايات تمثل همزة الوصل للمستوى الثاني من التخطيط حيث تمثل النتيجة النهائية التي تتم بطريقة مؤسسة لتحويل الصورة النظرية إلى الصورة العملية، وتكون قابلة للتحقيق والمراجعة والتقويم. "ويحدث الفهم الخطأ حيث يتوه الغالبية مع الأهداف المتوسطة والقصيرة والتكتيكات، من دون إدراك كاف للمخططات الاستراتيجية" (أبوصالح، ٢٠١٦، ص٥٦).

٧. الاعداد للتخطيط الاستراتيجي

ذكر (Williams 2012) أنه عندما تبدأ المؤسسة عملية التخطيط الاستراتيجي، من المهم أن يكون فريق القيادة محدداً. وأشار (Meinhart 2004) أن الفريق يقوم بتنظيم وجمع المعلومات عن عمل المؤسسة وماذا ينبغي أن تكون؟ وهل القيادة الحالية للمؤسسة مستعدة لتطبيق التخطيط الاستراتيجي؟ وما الغرض من الخطة الاستراتيجية؟ وكيف الخطة الاستراتيجية ستساعدها؟ وهل ستصبح الخطة الاستراتيجية أفضل من الخطة الحالية؟، وما تكلفة الوقت والجهد البشري لهذا

التخطيط؟ ومن أعضاء فريق التخطيط الاستراتيجي الذين ينبغي اختيارهم من اصحاب الخبرة؟ وهل يتم التفكير فيما يجب عمله في التخطيط الاستراتيجي؟ وهل ترغب المؤسسة في صنع قرارات مرتبطة بمستقبلها؟ وهل المؤسسة قادرة على استخدام التخطيط الاستراتيجي؟ وما المعوقات التي تحد من قدرة المؤسسة على التخطيط الاستراتيجي؟ كما أكد أبوصالح (٢٠١٦) أنه من الضرورة أن تكتسب قيادات المؤسسة مهارات التفكير الاستراتيجي. وبالرغم من أن العلاقة بين التخطيط الاستراتيجي والتفكير الاستراتيجي ليست واضحة في الأدبيات إلا أنه غالباً ما يستخدم "التخطيط الاستراتيجي" للإشارة إلى عملية التفكير التحليلي والبرمجي و"التفكير الاستراتيجي" للإشارة إلى عملية فكرية مبتكرة ومتباينة، وقد ذكر (Heracleous 2003) أن Mintzberg يرى أن التفكير الاستراتيجي والتخطيط هما أسلوبان تفكيران متميزان مفيدان في المراحل المختلفة من عملية الإدارة الاستراتيجية، بينما Michael Porter يرى التفكير الاستراتيجي ليس مبدعاً بقدر ما هو تحليلي، ويرى آخرون أن الغرض الحقيقي من الأدوات التحليلية للتخطيط الاستراتيجي هو تسهيل الإبداع والتفكير. كما ذكر العاتي (٢٠١٥) أن التقرير النهائي للمؤسسة الأمريكية للجودة والإنتاج American Productivity & Quality Center (APQC) (1996) الذي تم فيه تحليل عمليات التخطيط الاستراتيجي لأكثر من (٤٥) شركة كبرى؛ أكد على أن التفكير الاستراتيجي في المقام الأول من عمليات التخطيط الاستراتيجي خاصة فيما يتعلق بالتفكير خارج الصندوق لبناء الأهداف طويلة المدى، وإن أي مؤسسة إذا ما أرادت أن تقوم بالتخطيط الاستراتيجي يجب أن يكون لديها مديرون قادرين على التفكير الاستراتيجي.

ويرى المليجي ويوسف (٢٠١٠) أن عملية التخطيط الاستراتيجي تعتمد على التعاون المتبادل بين لجانها حسب مهامها من جمع الوثائق أو تحديد القضايا المشتركة والبرامج التنفيذية لأهدافها وغيرها. كما أكدت دراسة أبو بكر (٢٠٠٠) والسيد (٢٠٠٠) وعوض (٢٠٠٠) تأثر التخطيط الاستراتيجي بالمكونات الداخلية للتنظيم، لذا يرى العاتي (٢٠١٥) أنه يجب التأكد من أن التنظيمات تكون مساعدة غير معوقة لعمليات التخطيط الاستراتيجي، وتفويض الصلاحيات وإعداد الكوادر اللازمة تلافياً للمشكلات التي قد تعيق تنفيذ التخطيط الاستراتيجي بالمستوى المطلوب. كما يرى Andersen (2013) الأخذ بالحسبان أن الإطار التنظيمي يعتمد على العمليات والبنية والأنظمة والمشاركة التي تسهل الاستجابة المستمرة للأحداث والظروف الناشئة

الدراسات السابقة:

- دراسة (Bryson, et al. (2018)، عن مفهوم الاستراتيجية في بحوث التخطيط الاستراتيجي، حيث تم تحليل مجموعة من الأبحاث المتخصصة، وكان من أهدافها تقليل التباس المفهوم عما هو التخطيط الاستراتيجي وما هو غير ذلك، من خلال تحليل موضوعات الأبحاث ومن بينها: كيف ينبغي تصور مفهوم التخطيط الاستراتيجي؟ وكيف يجب دراسته؟ وما الذي يسهم في نجاح التخطيط الاستراتيجي؟ وقد توصلت إلى أن التخطيط الاستراتيجي يتكون من مجموع من المفاهيم فهناك من يراه من خلال صفته الرسمية نهجاً عقلانياً شاملاً لعملياته يسمح للمشاركة لكل القطاعات وأصحاب المصالح، أو بصفته الوظيفية كمجموعة من المفاهيم والإجراءات والأدوات والممارسات التي تهدف إلى مساعدة صانعي القرار وأصحاب المصلحة الآخرين على معالجة ما هو مهم حقاً لمنظمتهم. وأن هناك نقداً سلبياً لمن ينظر إليه بصفته نهجاً إجرائياً محدد للموظفين وتدريبهم فإنه لن يعمل عملاً جيداً. كما توصلت إلى أنه يجب دراسته من خلال التمييز بين منهج دراسات التباين ودراسات العمليات، كما أشارت إلى أن مؤسسات القطاع العام تحتاج إلى بناء القدرات والمهارات اللازمة للقيام بالتخطيط الاستراتيجي حتى لا تواجه عوائق كبيرة قبل وأثناء التخطيط الاستراتيجي.
- دراسة حوامدة (٢٠١٧)، والتي هدفت إلى تطوير أنموذج للتخطيط الاستراتيجي في الجامعات الأردنية، فقد خللت (٢١) خطة استراتيجية للوقوف على توافر عناصر الخطة الاستراتيجية فيها، واستخدم المنهج التطويري لتطوير أنموذج للتخطيط الاستراتيجي للجامعات الأردنية تكون من ثلاث مراحل أساسية: مرحلة الإعداد، ومرحلة التنفيذ، ومرحلة التقييم والتطوير، ومما توصلت إليه أن نسبة توافر عناصر مرحلة الإعداد للتخطيط الاستراتيجي جاءت بدرجة منخفضة، وعليه أوصت الدراسة تبني النموذج المطور من قبل الجامعات الأردنية.
- دراسة العسكر (٢٠١٥) هدفت الدراسة للتعرف على أهم العوامل الإدارية والفنية المؤثرة في تفعيل تطبيق التخطيط الاستراتيجي في أقسام كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر (١٠٤) من أعضاء هيئة التدريس ومدى تأثير متغيرات الدراسة، وقد أظهرت النتائج أن كل العوامل الإدارية والفنية حصلت على موافقة بدرجة كبيرة جداً، وكان أبرز العوامل توفير مخصصات مالية للتخطيط الاستراتيجي، وتبني المنهجية العلمية في التخطيط الاستراتيجي، وإنشاء قواعد معلومات مناسبة.

- دراسة العاتي (٢٠١٥)، التي كان من أهدافها التعرف على مدى التزام الجامعات الاردنية بعملية التخطيط الاستراتيجي من خلال توفير مؤشرات (موارد بشرية، موارد مالية، هيكل تنظيمي، نشر ثقافة تخطيط استراتيجي)، وتحديد مدى إدراك مديري الجامعات لأهمية ومزايا التخطيط الاستراتيجي. فقد كانت عينة الدراسة من عمداء ورؤساء اقسام ومديري مالية وقبول وتسجيل وشؤون عاملين (٥٨٥)، وقد تبين من النتائج أن (الرؤية والرسالة والأهداف والتحليل البيئي والخيار الاستراتيجي) دالة إحصائياً في الجامعات الحكومية والخاصة، بينما كانت (موارد بشرية، موارد مالية، هيكل تنظيمي، نشر ثقافة تخطيط استراتيجي) غير دالة إحصائياً في الجامعات الحكومية ودالة إحصائياً في الجامعات الخاصة.
- دراسة المناور (٢٠١٤)، التي عنيت بقياس مدى جاهزية وزارة الشؤون الاجتماعية والعمل لتطبيق قواعد ومبادئ التخطيط الاستراتيجي بدولة الكويت، من خلال الموارد البشرية والمادية المتاحة، وتحديد المسؤوليات والاختصاصات في ظل قيادة إدارية موجهة بالتخطيط الاستراتيجي وتتصف بالمصادقية والشفافية والقدرة على التفاعل مع المجتمع واحتياجاته وإنشاء نظم داخلية لإجراء التقييم والتقويم إجراءً مستمراً. وذلك من خلال توزيع (٥١) استمارة على الكوادر القيادية بالوزارة، ومن أهم ما توصلت إليه الدراسة أن مكان القوة هي في توافر وحدة تنظيمية مسؤولة عن التخطيط الاستراتيجي من ضمن هيكل تنظيمي مناسب وصلاحيات محددة ونظام معلومات للموارد البشرية بنماذج تقييم محددة وسهولة ومرونة الاتصالات الأفقية والعمودية.
- دراسة المجالي وسمار (٢٠١٤)، وهدفت إلى كشف واقع التخطيط الاستراتيجي في جامعة مؤتة في الأردن من حيث مدى وضوح مفهوم التخطيط الاستراتيجي لدى (١٨٠) من مسؤولي جامعة مؤتة للعام الجامعي ٢٠١٣/٢٠١٤ من وجهة نظرهم، ودرجة ممارستهم لعمليات التخطيط الاستراتيجي، وأظهرت النتائج أن درجة وضوح المفهوم قوي بمتوسط (٣,٨٧)، وأن درجة ممارستهم للعمليات بمتوسط بمتوسط (٢,٩٣)، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في درجة وضوح مفهوم التخطيط الاستراتيجي يعزى إلى متغير المؤهل العلمي، بينما هناك فروق دالة إحصائياً يعزى إلى متغير الخبرة. أما درجة ممارسة مسؤولي الجامعة لعمليات التخطيط الاستراتيجي فلم يكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة مسؤولي الجامعة لعمليات التخطيط الاستراتيجي يعزى إلى المتغيرات.

- دراسة (Mainardes et al. (2014) فقد كان الغرض من الدراسة تقويم المعرفة المكتسبة عن مفاهيم الإدارة الاستراتيجية والاستراتيجية لعينة من الطلاب الحاصلين على درجات الإدارة في خمس جامعات. وقد استخدمت منهج الظواهرية التي تصف الاختلاف في كيفية فهم ظاهرة محددة من ذوي الخبرة أو مجموعة من الناس من خلال المقابلات الشخصية والاستبانات، وبعد تحليل البيانات قُدم نموذج يشرح تعريف الدراسة للطلاب، ثم قُورنَ هذا التعريف مع الأدبيات الموجودة، وتبين أن النتائج لا تشير إلى مفهوم واحد سائد، ولكنه يعكس مجموعة متنوعة من المفاهيم الموجودة، وأن الطلاب يواجهون صعوبات عندما يتعلق الأمر بشرح تعريفهم النظري في المواقف الحقيقية المطبقة على المنظمات. وأوصت الدراسة بإجراء دراسات مستقبلية لتكرار هذا المشروع البحثي في مؤسسات التعليم العالي الأخرى وتأكيد العوامل التي تشكل بناء تعريف الاستراتيجية من منظور مديري المستقبل.
- دراسة (Sierra (2013)، بعنوان المفهوم الاستراتيجي بصفته أساس للتخطيط الاستراتيجي، فقد عُرِضَ بمنظور تحليلي المفاهيم الاستراتيجية لمجموعة من الدراسات من خلال المفاهيم الأولية للاستراتيجية، وقد أشارت إلى أن هناك سلسلة من المفاهيم ذات الصلة؛ وهي: الاستراتيجي، التخطيط الاستراتيجي، الإدارة الاستراتيجية، الإدارة الاستراتيجية، التقييم الاستراتيجي، التحليل الاستراتيجي، ومفاهيم أخرى عادة ما تستخدم ولكن لا يعرف أحد كيف أو متى يطبقها، وقد توصلت إلى أنه من خلال تعاريف الاستراتيجية يمكن تتبع إعداد التخطيط الاستراتيجي في المؤسسة من عدة عمليات وهي المنهج القابل للتطبيق، ووضوح إلى أين تريد أن تذهب، والتزام الأطراف الفاعلة في العملية، والاستخدام السليم للموارد لتحقيق الأهداف، وتحديد الوقت وفق لنوع البرامج أو النشاط، والقدرة على التحول والتغيير في اقصر وقت ممكن.
- دراسة الحارثي (٢٠١١)، وهدفت إلى كشف مدى توفر مؤشرات التخطيط الاستراتيجي في كليات البنات في الجامعات السعودية من وجهة نظر (٢١٥) عميدة ورئيسة قسم وعضو هيئة تدريس، وعلاقته ببعض المتغيرات، وذلك في مجال (الرسالة، والقيم، والأهداف الاستراتيجية، والرؤية المستقبلية للتعليم الجامعي النسوي)، وأظهرت النتائج أن درجة توفر مؤشرات التخطيط الاستراتيجي بدرجة متوسطة، وأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بحسب الوظيفة والخبرة المؤهل العلمي، وقد أوصت بضرورة تشكيل لجان متخصصة لإعداد الخطة الاستراتيجية ومتابعة تحقيق أهدافها وتقويمها.

التعليق على الدراسات السابقة:

دراسات حول مؤشرات توفر عمليات إعداد التخطيط الاستراتيجي في التعليم العالي (الرؤية والرسالة والأهداف والتحليل الاستراتيجي) وقد تفاوتت درجة التوافر فدلّت دراسة الحارثي (٢٠١١) بدرجة متوسطة، ودراسة حوامدة (٢٠١٧) بدرجة منخفضة. وقد اختلفت هذه الدراسة بكونها شملت مؤشرات أوسع تقيس الجاهزية قبل إعداد التخطيط الاستراتيجي في محوري وضوح المفاهيم وتوافر عمليات الاستعداد معاً للحكم على الجاهزية.

دراسات عن واقع ومتطلبات التخطيط الاستراتيجي في التعليم العالي ومن بينها مرحلة الاستعداد ومدى وضوح مفهوم التخطيط الاستراتيجي، فقد جاءت دراسة العاتي (٢٠١٥) بأهمية متطلبات الاستعداد والتزام إدارات الجامعة بتوفيرها، كما أشارت دراسة العسكر (٢٠١٥) إلى توفر بعض العوامل الفنية والإدارية للاستعداد للتخطيط الاستراتيجي بدرجة كبيرة، بينما أكدت دراسة Bryson et al. (2018) ودراسة المجالي وسمارة (٢٠١٤) ودراسة Sierra (2018) أهمية وضوح مفهوم التخطيط الاستراتيجي. وقد اتفقت هذه الدراسات مع الدراسة الحالية حول أهمية وضوح مفاهيم التخطيط الاستراتيجي والاستعداد له في التعليم العالي، إلا أنها اختلفت عنها حيث ركزت على المفاهيم بشكل أدق من المفهوم العام للتخطيط الاستراتيجي لقياس الجاهزية قبل إعداد التخطيط الاستراتيجي. وقد أفاد الباحث من هذه الدراسات في بناء الأداة والإطار النظري وإمكانية الربط بالنتائج.

إجراءات الدراسة

استخدم الباحث المنهج الوصفي القائم على المسح الميداني من خلال استطلاع آراء القيادات وأعضاء هيئة التدريس عن مدى جاهزية العمادة للتخطيط الاستراتيجي.

مجتمع الدراسة وعينته:

عُدّ مجتمع الدراسة كاملاً مكان الدراسة (كافة قيادات وأعضاء هيئة التدريس بعمادة السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود) وفق بيانات إدارة الموارد البشرية بالعمادة جدول رقم (١).

جدول (١)

مجتمع الدراسة ونسبة استرداد الاستبانات

النسبة	المسترد	المجتمع	الفئة
٪١٠٠	١٥	١٥	قيادات العمادة
٪٨١	٧٧	٩٥	أعضاء هيئة التدريس
٪٨٤	٩٢	١١٠	المجموع

أداة الدراسة:

بالرجوع إلى الأدبيات النظرية والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع البحث، تم إعداد الاستبانة مكونة من (٢٥) فقرة قسمت إلى محورين يمثلان الجاهزية للتخطيط الاستراتيجي: المحور الأول: مدى وضوح مفاهيم التخطيط الاستراتيجي لدى قيادات واعضاء هيئة التدريس بعدد (١٤) فقرة بمقياس رباعي (واضح جداً، واضح، غير واضح، غير واضح جداً).

المحور الثاني: مستوى توافر مؤشرات استعداد العمادة للتخطيط الاستراتيجي بعدد (١١) فقرة، بمقياس رباعي (عالي جداً، عالي، ضعيف، ضعيف جداً).

وتم تصحيح الاستبيان لدرجة وضوح المفهوم، ومستوى توفر مؤشر الاستعداد كالتالي: (منخفض = ١-٢، متوسط = ٢-٣، مرتفع = ٣-٤)

واشتملت الدراسة على مجموعة من المتغيرات المستقلة:

١. الجنس؛ (ذكر، وأنثى).
٢. العمل الحالي؛ (قيادات - عميد، وكيل، رئيس قسم، مدير إدارة -، وأعضاء هيئة التدريس).
٣. المؤهل؛ (الدكتوراه، الماجستير وبكالوريوس).
٤. الخبرة؛ (ثلاث سنوات فأقل، وأكثر من ثلاث سنوات).
٥. الدورات التدريبية (لا يوجد دورات تدريبية، وثلاث دورات فأقل، وأربع دورات فأكثر).

صدق وثبات أداة الدراسة:

حُكِّمَت الأداة من مجموعة من المتخصصين من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة وخارجها، وعدلت صياغة الفقرات ووضوحها وفقاً للملاحظاتهم. وحُسيب الاتساق الداخلي للفقرات ومحاورها من

خلال حساب معامل ارتباط سبيرمان، وقد تبين أن معاملات الارتباط؛ بين درجة الفقرة ودرجة المحور، وبين درجة الفقرة والدرجة الكلية، ودرجة المحور والدرجة الكلية، جميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يدل على صدق المقياس بدرجة عالية. ويوضح جدول رقم (٢) أن جميع معاملات الارتباط بين درجة الفقرة ودرجة المحور وبين درجة الفقرة والدرجة الكلية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١)

جدول (٢)

معاملات الارتباط بين درجة الفقرة ودرجة المحور وبين درجة الفقرة والدرجة الكلية

م	الفقرات	معامل الارتباط بين درجة الفقرة ودرجة المحور	معامل الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للاستبيان
أولاً: مفاهيم التخطيط الاستراتيجي			
١	مصطلح " استراتيجي " (الشمول، والتكامل، والتوازن)	**0.652	**0.595
٢	مرتكزات بناء الرسالة	**0.878	**0.802
٣	عناصر صياغة الرسالة (الهوية والغاية الأساسية والمهمة الأساسية)	**0.775	**0.704
٤	البيئة الخارجية	**0.713	**0.623
٥	الفرص والتهديدات في البيئة الخارجية	**0.739	**0.637
٦	البيئة الداخلية	**0.691	**0.566
٧	نقاط القوة والضعف في البيئة الداخلية	**0.758	**0.688
٨	مصفوفة القوى الاستراتيجية	**0.810	**0.741
٩	الرؤية بصفتها مهارة قادة	**0.815	**0.761
١٠	الرؤية في التخطيط الاستراتيجي	**0.856	**0.787
١١	مرتكزات بناء الرؤية	**0.854	**0.777
١٢	القضايا والغايات الاستراتيجية	**0.892	**0.787

م	الفقرات	معامل الارتباط بين درجة الفقرة ودرجة المحور	معامل الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للاستبيان
١٣	الأهداف الاستراتيجية	**0.804	**0.767
١٤	المصفوفة الزمنية للبرامج التنفيذية	**0.810	**0.725
ثانياً: مؤشرات استعداد العمادة للتخطيط الاستراتيجي			
١	التزام قيادات العمادة بالتخطيط الاستراتيجي	**0.711	**0.597
٢	إلمام منسوبي العمادة بأهمية التخطيط الاستراتيجي	**0.819	**0.737
٣	انتشار ثقافة التفكير الاستراتيجي بين منسوبي العمادة	**0.874	**0.768
٤	تشكيل فريق ولجان التخطيط الاستراتيجي من العمادة	**0.845	**0.766
٥	تحديد مهام فريق التخطيط الاستراتيجي ولجانه	**0.870	**0.775
٦	اختيار مشاركين خارجيين في لجان التخطيط الاستراتيجي	**0.828	**0.733
٧	تدريب منسوبي العمادة على مهارات التخطيط الاستراتيجي	**0.900	**0.776
٨	وضوح قنوات مشاركة منسوبي العمادة في التخطيط الاستراتيجي	**0.914	**0.775
٩	وجود قاعدة لبيانات ومعلومات التخطيط الاستراتيجي	**0.840	**0.715
١٠	اعتماد ميزانية التخطيط الاستراتيجي	**0.851	**0.692
١١	اعتماد برنامج إدارة المشاريع للخط الاستراتيجية	**0.886	**0.742

** تدل على مستوى دلالة ٠,٠١ * تدل على مستوى دلالة ٠,٠٥

كما يوضح جدول رقم (٣) أن جميع معاملات الارتباط بين درجة المحور والدرجة الكلية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١).

جدول (٣)

الاتساق الداخلي بين درجات محاور الاستبيان والدرجة الكلية للاستبيان

م	المحور	معامل الارتباط بين درجة المحور والدرجة الكلية للاستبيان
١	مفاهيم التخطيط الاستراتيجي	0.901**
٢	مؤشرات استعداد العمادة للتخطيط الاستراتيجي	0.864**
٣	معامل ألفا لجاهزية العمادة للتخطيط الاستراتيجي	0.839**

** تدل على مستوى دلالة ٠,٠١ * تدل على مستوى دلالة ٠,٠٥

ثبات الاستبيان:

حُسِبَ ثبات التجزئة النصفية بتقسيم العبارات لفردية وزوجية لكل محور، ومن ثم حُسِبَ معامل الارتباط بين طريقتي الاختبار، كما صحح المعامل بين نصفي الاختبار بمعادلة سبيرمان وبراون وجتمان. وقد اتضح من الجدول رقم (٤) ارتفاع معامل ثبات التجزئة النصفية للاستبيان من خلال معامل الارتباط بين نصفي الاختبار وتصحيح المعامل بمعادلة سبيرمان وبراون، مما يدل على ثبات المقياس.

جدول (٤)

معاملات ثبات الاستبيان بطريقة التجزئة النصفية

المعامل	مفاهيم التخطيط الاستراتيجي	مؤشرات الاستعداد للتخطيط الاستراتيجي	الاستبيان ككل
معامل الارتباط بين نصفي الاختبار	0.954	0.942	0.964
تصحيح المعامل بمعادلة سبيرمان وبراون	0.976	0.970	0.981

الأساليب الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة استخدمت المتوسطات والانحرافات المعيارية، كما احتسبت

اختبارات t.test للفروق بين مجموعتين في متغير (الجنس والعمل الحالي، والمؤهل، والخبرة)، واستخدام تحليل التباين الأحادي ANOVA واختبار شيفيه لمعرفة الفروق بين أكثر من مجموعة في متغير (الدورات التدريبية).

توزيع أفراد مجتمع الدراسة: يتضح من جدول رقم (٥) ما يلي:

١. فئات مجتمع الدراسة بحسب متغير الجنس متساوية تماماً.
٢. الفرق الكبير في متغير الخبرة لصالح الخبرة أكثر من ثلاث سنوات يدل على أن وجهة نظر مجتمع الدراسة يعكس الواقع.
٣. الحاصلين على التدريب من الذكور (٨٤٪)، ومن الإناث (٤١٪).
٤. الحاصلين على الدكتوراه من الذكور (٧٤٪)، (٨٢٪) منهم حاصلين على التدريب، بينما الحاصلات على الدكتوراه من الإناث (١١٪)، (٨٠٪) منهن حاصلات على التدريب.

جدول (٥)

التكرارات والنسب بحسب فئات الدراسة

المتغير	الفئة	التكرار	النسبة
الجنس	ذكر	٤٦	٥٠ ٪
	أنثى	٤٦	٥٠ ٪
العمل الحالي	قيادات	١٥	١٦ ٪
	عضو هيئة تدريس	٧٧	٨٤ ٪
المؤهل	دكتوراه	٣٩	٤٢ ٪
	ماجستير و بكالوريوس	٥٣	٥٨ ٪
	ثلاث سنوات فأقل	٩	١٠ ٪
الخبرة	أكثر من ثلاث سنوات	٨٣	٩٠ ٪
	لا يوجد دورات	٣٤	٣٧ ٪
الدورات التدريبية	ثلاث دورات فأقل	٢٨	٣٠ ٪
	أربع دورات فأكثر	٣٠	٣٣ ٪
المجموع		٩٢	١٠٠ ٪

١. النسبة المئوية بحسب متغير المؤهل ومتغير الدورات التدريبية متقاربة جداً، مما يعطي أهمية لتوضيح العلاقة بينهم في الجدول رقم (٦) رقم (٧) وذلك لما له أثر في تفسير نتائج الدراسة.

جدول (٦)

التكرارات والنسب بحسب علاقة متغير جنس (الذكور) بمتغير المؤهل والتدريب على التخطيط الاستراتيجي

المؤهل	التكرار	النسبة	التدريب على التخطيط الاستراتيجي	التكرار	النسبة
الدكتوراه	٣٤	٧٤ %	لا يوجد تدريب	٦	١٨ %
			ثلاث دورات فأقل	١٣	٣٨ %
			أربع دورات فأكثر	١٥	٤٤ %
ماجستير	١٢	٢٦ %	لا يوجد تدريب	١	٨ %
			ثلاث دورات فأقل	٥	٤٢ %
			أربع دورات فأكثر	٦	٥٠ %

جدول (٧)

التكرارات والنسب بحسب علاقة متغير جنس (الإناث) بمتغير المؤهل والتدريب على التخطيط الاستراتيجي

المؤهل	التكرار	النسبة	التدريب على التخطيط الاستراتيجي	التكرار	النسبة
الدكتوراه	٥	١١ %	لا يوجد تدريب	١	٢٠ %
			ثلاث دورات فأقل	٣	٦٠ %
			أربع دورات فأكثر	١	٢٠ %
ماجستير وبيكالوريوس	٤١	٨٩ %	لا يوجد تدريب	٢٦	٦٣ %
			ثلاث دورات فأقل	٧	١٧ %
			أربع دورات فأكثر	٨	٢٠ %

نتائج الدراسة:

نتائج السؤال الأول:

"ما مدى وضوح مفاهيم التخطيط الاستراتيجي لدى قيادات وأعضاء هيئة التدريس بعمادة السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود من وجهة نظرهم؟" للإجابة تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، جدول رقم (٨).

جدول (٨)

درجة وضوح مفاهيم التخطيط الاستراتيجي لدى منسوبي عمادة السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود من وجهة نظرهم

الوضوح	الانحراف المعياري	المتوسط المرجح	الفقرات	الترتيب	الترتيب
مرتفع	0.8	3.27	مصطلح "استراتيجي" (الشمول، والتكامل، والتوازن)	١	١
مرتفع	0.85	3.26	الأهداف الاستراتيجية	١٣	٢
مرتفع	0.83	3.24	نقاط القوة والضعف في البيئة الداخلية	٧	٣
مرتفع	0.749	3.21	عناصر صياغة الرسالة (الهوية والغاية الأساسية والمهمة الأساسية)	٣	٤
مرتفع	0.88	3.2	البيئة الداخلية	٦	٥
مرتفع	0.864	3.15	البيئة الخارجية	٤	٦
مرتفع	0.875	3.07	مرتكزات بناء الرسالة	٢	٧
مرتفع	0.894	3.05	الفرص والتحديات في البيئة الخارجية	٥	٨
مرتفع	0.919	3.03	الرؤية في التخطيط الاستراتيجي	١٠	٩
متوسط	1.064	2.99	المصفوفة الزمنية للبرامج التنفيذية	١٤	١٠
متوسط	0.966	2.97	مرتكزات بناء الرؤية	١١	١١
متوسط	0.927	2.9	الرؤية كمهارة قادة	٩	١٢

الوضوح	الانحراف المعياري	المتوسط المرجح	الفقرات	الدرجة	الدرجة
متوسط	0.986	2.87	القضايا والغايات الاستراتيجية	١٢	١٣
متوسط	1.036	2.62	مصنوفة القوى الاستراتيجية	٨	١٤
مرتفع	0.72	3.06	الدرجة الكلية لمحور المفاهيم التخطيط الاستراتيجي		

من الجدول رقم (٨) يتضح أن متوسط وضوح مفاهيم التخطيط الاستراتيجي لدى قيادات وأعضاء هيئة تدريس بعمادة السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود، لكافة فقرات المحور هو (٣,٠٦)، وبدرجة "مرتفع"، ونسبة (٧٦,٥٪)، وهو مؤشر مطمئن، برغم ارتفاعه الضعيف. ويرى الباحث إلى أن ذلك يعود إلى أن (٣٧٪) من المجتمع و (٥٩٪) من الإناث لم يحصلوا على التدريب في التخطيط الاستراتيجي، بالرغم من أن الحاصلين على درجة الدكتوراه (٤٢٪)، والذين خبرتهم أكثر من ثلاث سنوات (٩٠٪)، وهي نسبة لها أثر.

ولمناقشة وضوح مفهوم كل فقرة على حدة، يتضح أن هناك فجوة بين المتوسطات الحسابية، حيث تراوحت ما بين متوسط وضوح (٣,٢٧) بدرجة "مرتفع"، ومتوسط وضوح (٢,٦٢) بدرجة "متوسط"، أي ما بين نسبة (٨١,٧٥٪) ونسبة (٦٥,٥٪). ولمعرفة سبب الفجوة فقد تبين أن الفقرات (١٣, ١٧, ١) كانت درجة وضوحها "مرتفع" ونسبة (٨١٪) فأكثر، حيث حصلت الفقرة (١) الخاصة بمفهوم مصطلح "استراتيجي" (الشمول، والتكامل، والتوازن) على الترتيب الأول بمتوسط وضوح (٣,٢٧) ونسبة (٨١,٧٥٪)، وحصلت الفقرة (١٣) الخاصة بمفهوم "الأهداف الاستراتيجية" على الترتيب الثاني بمتوسط وضوح (٣,٢٦) ونسبة (٨١,٥٪)، ثم جاءت الفقرة (٧) الخاصة بمفهوم "نقاط القوة والضعف في البيئة الداخلية" بمتوسط وضوح (٣,٢٤) ونسبة (٨١٪). بينما هناك ثلاث فقرات (١٢, ٩, ٨) كانت درجة وضوحها "متوسط" ونسبة (٧٢,٥٪) فأقل، حيث حصلت الفقرة (٩) الخاصة بمفهوم "الرؤية كمهارة قادة" حصلت على الترتيب الثاني عشر بمتوسط وضوح (٢,٩) ونسبة (٧٢,٥٪)، بينما حصلت الفقرة (١٢) الخاصة بمفهوم "القضايا والغايات الاستراتيجية" على الترتيب الثالث عشر بمتوسط وضوح (٢,٨٧) ونسبة (٧١,٧٥٪)، بينما الفقرة (٨) الخاصة بمفهوم "مصنوفة القوى الاستراتيجية" حصلت على الترتيب الأخير بمتوسط وضوح (٢,٦٢) ونسبة (٦٥,٥٪).

ويمكن مناقشة نتائج الجدول من خلال قياس تكامل وضوح مفاهيم الفقرات للمواضيع ذات

العلاقة ببعضها، كالتالي:

١. مفاهيم الرسالة (الفقرات ٢،٣) وقد كان متوسط وضوحهما معاً (٣،١٤) بدرجة "مرتفع"، وبنسبة (٧٨،٥٪) وهي أعلى بقليل من متوسط وضوح المحور الذي بلغ (٣،٠٦) وبنسبة (٧٦،٥٪)، وإذا نظرنا لكل فقرة نجد أن فقرة (٣) الخاصة بمفهوم "عناصر صياغة الرسالة (الهوية والغاية الأساسية والمهمة الأساسية)" حصلت على متوسط وضوح (٣،٢١) وبنسبة (٨٠،٢٥٪)، بينما فقرة (٢) الخاصة بمفهوم "مركزات بناء الرسالة" حصلت على متوسط وضوح (٣،٠٧) وبنسبة (٧٦،٧٥٪). ونظراً لأن سلامة صياغة الرسالة يعتمد على مركزاتها، لذا يتطلب توضيح المركزات لضمان أن يكون مفهوم وصياغة الرسالة يحقق هوية العمادة.

٢. مفاهيم التحليل الاستراتيجي (الفقرات ٤،٥،٦،٧،٨) وكان متوسط وضوحهم جميعاً (٣،٠٥) بدرجة "مرتفع" وبنسبة (٧٦،٢٥٪) وهي مساوية تقريباً لمتوسط وضوح المحور (٣،٠٦) وبنسبة (٧٦،٥٪)، وقد حصلت تلك الفقرات على متوسطات وضوح متقاربة وبدرجة "مرتفع"، ما عدا الفقرة (٨) كانت درجة وضوحها "متوسط"، وقد حصلت الفقرات (٦،٧) التي تخص مفهوم "البيئة الداخلية"، وما يرتبط بها من مفهوم "نقاط القوة والضعف" حصلت على التوالي؛ متوسط وضوح (٣،٢) وبنسبة (٨٠٪)، ومتوسط وضوح (٣،٢٤) وبنسبة (٨١٪)، وهي أعلى بقليل من الفقرات (٤،٥) التي تخص وضوح مفهوم "البيئة الخارجية"، وما يرتبط بها من مفهوم "الفرص والتهديدات" حيث حصلت على التوالي متوسط وضوح (٣،١٥) وبنسبة (٧٨،٧٥٪)، ومتوسط وضوح (٣،٠٥) وبنسبة (٧٦،٢٥٪). أما الفقرة (٨) التي تخص وضوح مفهوم "مصفوفة القوى الاستراتيجية" فقد حصلت على متوسط (٢،٦٢) وبنسبة (٦٥،٥٪)، وهي نتيجة تستلزم مراجعة ذلك حيث إن مصفوفة القوى هي النتيجة الحاصلة من تحليل البيئة الداخلية والخارجية، وعدم وضوح مفهومها ينعكس على كافة عمليات التخطيط الاستراتيجي ومن أهمها عملية بناء وصياغة الرؤية وقضاياها وغاياتها وأهدافها بالإضافة إلى الاستراتيجيات والاستراتيجيات البديلة التي سيتم اختيارها لتطبيق البرامج.

٣. مفاهيم الرؤية الاستراتيجية (الفقرات ٩،١٠،١١،١٢،١٣) وقد كان متوسط وضوحهم جميعاً (٣،٠١) بدرجة "مرتفع" وبنسبة (٧٢،٢٥٪) وهي أقل من متوسط وضوح مفاهيم الرسالة (٣،١٤) وبنسبة (٧٨،٥٪)، وقريبة من متوسط وضوح المحور والذي بلغ (٣،٠٦) وبنسبة (٧٦،٥٪)، وإذا

نظرنا لكل فقرة نجد أن تلك الفقرات حصلت على درجات وضوح مختلفة، حيث حصلت الفقرات (١٣، ١٠) واللذان تخصان مفهوم "الرؤية في التخطيط الاستراتيجي" ومفهوم "الأهداف الاستراتيجية" على درجة وضوح "مرتفع"، وهي على التوالي؛ متوسط وضوح (٣,٠٣) بنسبة (٧٥,٧٥٪)، ومتوسط وضوح (٣,٢٦) بنسبة (٨١,٥٪). بينما حصلت الفقرات (١٢، ١١، ٩) التي تخص مفهوم "الرؤية كمهارة قادة"، ومفهوم "مرتكزات بناء الرؤية"، ومفهوم "القضايا والغايات الاستراتيجية" على درجة وضوح "متوسط"، وهي على التوالي؛ متوسط وضوح (٢,٩) بنسبة (٧٢,٥٪)، متوسط وضوح (٢,٩٧) بنسبة (٧٤,٢٥٪)، متوسط وضوح (٢,٨٧) بنسبة (٧١,٧٥٪).

٤. مفاهيم المصفوفة الزمنية والبرامج التنفيذية في الفقرة رقم (١٤) فقد حصلت على الترتيب العاشر بدرجة متوسطة، وبمتوسط وضوح (٢,٩٩) وبنسبة (٧٤,٧٥٪). وهي نسبة أيضاً تحتاج إلى بذل المزيد من الجهد نظراً لكون تلك المصفوفة تعكس نتائج عملية التخطيط الاستراتيجي وماذا يجب عمله، وكيفية لتحقيق رؤية المؤسسة. ومن هنا يتضح أن هناك علاقة عكسية بين وضوح المفهوم ومستوى عمقه، وهذا ربما يعكس مستوى التركيز خلال التدريب على التخطيط الاستراتيجي وعملياته على المصطلحات التي تميل إلى صورتها العامة.

نتائج السؤال الثاني:

"ما مستوى توافر مؤشرات استعداد عمادة السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود للتخطيط الاستراتيجي من وجهة نظر قيادات وأعضاء هيئة التدريس بالعمادة؟"
للإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى توافر مؤشرات استعداد العمادة للتخطيط الاستراتيجي. جدول رقم (٩).

جدول (٩)

مستوى توافر مؤشرات استعداد عمادة السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود للتخطيط

الاستراتيجي من وجهة نظر قيادات وأعضاء هيئة التدريس

الفرق	الانحراف المعياري	المتوسط المرجح	الفقرات	الترتيب	الترتيب
المتوسط	0.852	3	التزام قيادات العمادة بالتخطيط الاستراتيجي	١	١

الترتيب	الترتيب	الفقرات	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	التوفر
٢	٢	المام منسوبي العمادة بأهمية التخطيط الاستراتيجي	2.83	0.833	متوسط
٣	٥	تحديد مهام فريق التخطيط الاستراتيجي ولجانه	2.83	0.921	متوسط
٤	٤	تشكيل فريق ولجان التخطيط الاستراتيجي من العمادة	2.77	0.962	متوسط
٥	٣	انتشار ثقافة التفكير الاستراتيجي بين منسوبي العمادة	2.64	0.872	متوسط
٦	٦	اختيار مشاركين خارجيين في لجان التخطيط الاستراتيجي	2.58	0.917	متوسط
٧	٩	وجود قاعدة لبيانات ومعلومات التخطيط الاستراتيجي	2.57	0.976	متوسط
٨	٧	تدريب منسوبي العمادة على مهارات التخطيط الاستراتيجي	2.55	0.953	متوسط
٩	١١	اعتماد برنامج إدارة المشاريع للخطة الاستراتيجية	2.52	0.943	متوسط
١٠	١٠	اعتماد ميزانية التخطيط الاستراتيجي	2.51	0.943	متوسط
١١	٨	وضوح قنوات مشاركة منسوبي العمادة في التخطيط الاستراتيجي	2.46	0.965	متوسط
		الدرجة الكلية لمحور مؤشرات استعداد العمادة للتخطيط الاستراتيجي	2.66	0.784	متوسط

يتضح من الجدول رقم (٩) أن متوسط توافر مؤشرات استعداد العمادة للتخطيط الاستراتيجي هو (٢,٦٦)، وبدرجة "متوسط"، وبنسبة (٦٦,٥٪)، وهي نسبة إلى حد ما قليلة، خاصة وأن كافة الفقرات حصلت على درجة "متوسط" ما بين متوسط (٣,٠٠) و (٢,٤٦) بنسبة (٧٥٪)، و (٦١,٥٪). ويرى الباحث، أن السبب قد يعود إلى أن تلك العمليات جرت بشكل تلقائي، ولم تأخذ نصيبها من التركيز والتخطيط قبل البدء في عمليات التخطيط الاستراتيجي. كما اتضح أن هناك ثلاث فقرات

(١، ٢، ٥) حصلت على نسبة توفر ما بين (٧٥٪) و (٧٠، ٧٥٪) فقط، حيث حصل مؤشر "التزام قيادات العمادة بالتخطيط الاستراتيجي" على متوسط (٣، ٠٠)، أما مؤشر "إلمام منسوبي العمادة بأهمية التخطيط الاستراتيجي" ومؤشر "تحديد مهام فريق التخطيط الاستراتيجي ولجانه" فقد حصلوا على متوسط (٢، ٨٣). بينما (فقرات ٨، ١٠، ١١) كان متوسط توافرهم بنسبة (٦٣٪) فأقل، وهي مؤشر "اعتماد برنامج إدارة المشاريع للخطة الاستراتيجية" بمتوسط (٢، ٥٢) ونسبة (٦٣٪)، ومؤشر "اعتماد ميزانية التخطيط الاستراتيجي" بمتوسط (٢، ٥١) ونسبة (٦٢، ٧٥٪)، ومؤشر "وضوح قنوات مشاركة منسوبي العمادة في التخطيط الاستراتيجي" بمتوسط (٢، ٤٦) ونسبة (٦١، ٥٪). وبالرغم من أن (الفقرات ١، ٢) حصلت على أعلى نسب توفر، إلا أن نجاح التخطيط الاستراتيجي يتطلب توفرها بنسب أعلى نظرا لأولوية أهميتها، ويرى الباحث أن ذلك قد يعود إلى كون أن إعداد الخطة الاستراتيجية للعمادة كان مستقلاً عن إعدادها على مستوى الجامعة، ويؤكد ضعف ذلك الفقرة (١٠) الخاصة بمؤشر "اعتماد ميزانية التخطيط الاستراتيجي" بمتوسط (٢، ٥١) ونسبة (٦٢، ٧٥٪). أما مؤشر "إلمام منسوبي العمادة بأهمية التخطيط الاستراتيجي" فقد يعود إلى أن (٣٧٪) من منسوبي العمادة لم يتلقوا أي تدريب عن التخطيط الاستراتيجي، وقد أكدت ضعف ذلك الفقرة (٧) الخاصة بمؤشر "تدريب منسوبي العمادة على مهارات التخطيط الاستراتيجي" حيث حصلت على بتوسط (٢، ٥٥) ونسبة (٦٣، ٧٥٪)، بالإضافة إلى الشعور بعدم التزام القيادات بالتخطيط الاستراتيجي التزاماً قوياً.

وبتحليل تكامل المؤشرات للجوانب ذات العلاقة اتضح ما يلي:

١. الجانب الفكري (الفقرة ٧، ٣، ٢، ١) وكان متوسط توافرهم جميعاً (٢، ٧٥) ونسبة (٦٨، ٧٥٪)، قريبة من متوسط المحور. حيث أن فقرة (١) مؤشر "التزام قيادات العمادة بالتخطيط الاستراتيجي" حصل على متوسط (٣، ٠٠) ونسبة (٧٥٪)، بينما فقرة (٢) مؤشر "إلمام منسوبي العمادة بأهمية التخطيط الاستراتيجي" والفقرة (٣) مؤشر "انتشار ثقافة التفكير الاستراتيجي بين منسوبي العمادة" حصلتا على متوسط (٢، ٨٣) ونسبة (٧٠، ٧٥٪)، وحصلت الفقرة (٧) مؤشر "تدريب منسوبي العمادة على مهارات التخطيط الاستراتيجي" على متوسط (٢، ٥٥) ونسبة (٦٣، ٧٥٪). ويرى الباحث أنه يمكن الربط بين هذه النتيجة ونتيجة السؤال الأول حيث توضح أن درجة "متوسط" ونسبة (٦٨، ٧٥٪) لتوفر مؤشرات الجانب الفكري، الذي يركز على قيم وثقافة ومعرفة والإلمام منسوبي العمادة، يفسر نتيجة عدم كفاية وضوح مفاهيم التخطيط

الاستراتيجي وخاصة المفاهيم ذات العمق الأكثر.

٢. الجانب التنظيمي (فقرات ٦، ٥، ٤) وكان متوسط وضوحهم جميعاً (٢,٧٢) ونسبة (٦٨٪)، وهي قريبة لمتوسط مؤشرات الجانب الفكري، ومتوسط مؤشرات المحور، حيث نجد أن متوسط مؤشراتها متقاربة حيث إن فقرة (٥) مؤشر "تحديد مهام فريق التخطيط الاستراتيجي ولجانه" وفقرة (٤) مؤشر "تشكيل فريق ولجان التخطيط الاستراتيجي من العمادة" وفقرة (٦) مؤشر "اختيار مشاركين خارجيين في لجان التخطيط الاستراتيجي" حصلوا بالتوالي على: (٢,٨٣) (٢,٧٧) (٢,٥٨).
٣. الجانب المعلوماتي (فقرات ٩، ٨) وقد كان متوسط وضوحهما جميعاً (٢,٥١) ونسبة (٦٢,٧٥٪)، وهي أقل من متوسط مؤشرات الجانب الفكري والجانب التنظيمي، وأقل أيضاً من متوسط مؤشرات المحور، حيث نجد أن فقرة (٩) مؤشر "وجود قاعدة لبيانات ومعلومات التخطيط الاستراتيجي" حصل على متوسط (٢,٥٧) ونسبة (٦٤,٢٥٪)، بينما فقرة (٨) مؤشر "وضوح قنوات مشاركة منسوبي العمادة في التخطيط الاستراتيجي" حصل على متوسط (٢,٤٦) ونسبة (٦١,٥٪).
٤. الجانب التنفيذي (فقرات ١١، ١٠) وقد كان متوسط وضوحهما جميعاً (٢,٥١) ونسبة (٦٢,٧٥٪)، وهي مساوية لمتوسط توفر مؤشرات الجانب المعلوماتي، حيث نجد أن فقرة (١٠) مؤشر "اعتماد ميزانية التخطيط الاستراتيجي" وفقرة (١١) مؤشر "اعتماد برنامج إدارة المشاريع للخطوة الاستراتيجية" حصلوا على نفس المتوسط تقريباً حيث كانا على التوالي (٢,٥١) و (٢,٥٢). ومن هنا يمكن الإجابة على السؤال الرئيس للدراسة "أن مدى جاهزية عمادة السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود للتخطيط الاستراتيجي من وجهة نظر قيادات وأعضاء هيئة التدريس بالعمادة كانت بدرجة "متوسط" ونسبة (٧٢٪). انظر جدول (١٠)

جدول (١٠)

مدى جاهزية عمادة السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود للتخطيط الاستراتيجي من وجهة نظر

قيادات وأعضاء هيئة التدريس بالعمادة

م	الفقرات	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	الفئة
١	الدرجة الكلية للمقياس	2.88	0.66	متوسط

نتائج السؤال الثالث:

"هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط آراء قيادات وهيئة أعضاء التدريس بالعمادة باختلاف متغيرات الدراسة (الجنس، العمل الحالي، المؤهل العلمي، الخبرة، الدورات التدريبية)؟ ومن أجل التحقق من وجود الفروق تم استخدام اختبارات t.test للفروق بين مجموعتين، وتم استخدام تحليل التباين الأحادي ANOVA لمعرفة الفروق بين أفراد العينة في أكثر من مجموعة:

أولاً: متغير الجنس:

يتبين من الجدول رقم (١١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين أفراد العينة لصالح الذكور في المحور الأول والثاني بالإضافة إلى الاستبانة كاملة، وحيث إن نسبة الذكور والإناث (٥٠٪) لكل منهم، فإن الفرق الدال إحصائياً يعزى إلى أن نسبة الحاصلين على الدكتوراه من الذكور (٧٤٪) ومن الإناث (١١٪)، ونسبة الحاصلين على التدريب من الذكور (٨٤٪) ومن الإناث على التدريب (٤١٪).

جدول (١١)

نتائج اختبارات t.test بين العينة على متغيرات الدراسة بحسب الجنس

م	المحور	ذكر (ن=٤٦)		أنثى (ن=٤٦)		قيمة ت	مستوى الدلالة	اتجاه الفرق
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري			
١	مفاهيم التخطيط الاستراتيجي	45.93	9.59	39.72	9.55	3.12	0.01	ذكور
٢	مؤشرات استعداد العمادة للتخطيط الاستراتيجي	31.87	8.31	26.63	8.21	3.04	0.01	ذكور

م	المحور	ذكر (ن=٤٦)		أنثى (ن=٤٦)		قيمة ت	مستوى الدلالة	اتجاه الفرق
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري			
٣	جاهزية العمادة للتخطيط الاستراتيجي	77.8	15.71	66.35	15.35	3.53	0.01	ذكور

ثانيًا: أثر العمل الحالي:

جدول (١٢)

نتائج اختبارات t.test بين العينة على متغيرات الدراسة بحسب العمل الحالي

م	المتغير	قيادات (ن=١٥)		أعضاء هيئة التدريس (ن=٧٧)		قيمة ت	مستوى الدلالة
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
١	مفاهيم التخطيط الاستراتيجي	45.67	7.48	42.27	10.39	1.20	غير دال
٢	مؤشرات استعداد العمادة للتخطيط الاستراتيجي	29.73	7.31	29.16	8.9	0.236	غير دال
٣	جاهزية العمادة للتخطيط الاستراتيجي	75.4	12.9	71.43	17.1	0.853	غير دال

يتبين من الجدول رقم (١٢) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للعمل الحالي.

ثالثاً: أثر المؤهل العلمي:

جدول (١٣)

نتائج اختبارات t.test بين العينة على متغيرات الدراسة بحسب المؤهل العلمي

م	المحور	دكتوراه (ن=٣٩)		ماجستير (ن=٥٣)		ت. قيمة	مستوى الدلالة	اتجاه الفرق
		الانحراف المعياري	التوسط	الانحراف المعياري	التوسط			
١	مفاهيم التخطيط الاستراتيجي	٤٧,٩٢	٧,٩٧٢	٣٦,٠٨	٩,٧٦٢	٤,٦٣٤	٠,٠١	دكتوراه
٢	مؤشرات استعداد العمادة للتخطيط الاستراتيجي	٣٤,١٨	٧,٢٧٢	٢٥,٦٢	٧,٧٣٧	٥,٣٧٦	٠,٠١	دكتوراه
٣	جاهزية العمادة للتخطيط الاستراتيجي	٨٢,١	١٢,٦٣٤	٦٤,٨	١٥,٠٩	٥,٨٤٨	٠,٠١	دكتوراه

يتبين من الجدول رقم (١٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) لصالح مؤهل الدكتوراه في المحور الأول والثاني بالإضافة إلى الاستبانة كاملة، وبالرغم أن نسبة حاصلين على الدكتوراه هي (٤٢٪) فقد يعزى السبب إلى أن نسبة الحاصلين على التدريب في التخطيط الاستراتيجي من حملة الدكتوراه (٨٢٪) ومن حملة الماجستير (٤٩٪).

رابعاً: أثر الخبرة:

جدول (١٤)

نتائج اختبارات t.test بين العينة على متغيرات الدراسة بحسب الخبرة

م	المحور	أكثر من ٣ سنوات (ن=٨٣)		٣ سنوات فأقل (ن=٩)		المتغير	مستوى الدلالة	نقطة التقاطع
		الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط			
١	مفاهيم التخطيط الاستراتيجي	٩,٣٠٤	٧٨,١٦	١٤,٤٢٩	١,٩٣٦	٠,٠٥	أكثر من ٣ سنوات	٠,٠٥
٢	مؤشرات استعداد العمادة للتخطيط الاستراتيجي	٨,٢٥٠	٣٠,٠١	٩,٣١١	٢,٦٥٨	٠,٠١	أكثر من ٣ سنوات	٠,٠١
٣	جاهزية العمادة للتخطيط الاستراتيجي	١٥,٥٣٧	٧٣,٤٩	٢٠,٠٥٦	٢,٥٨٣	٠,٠١	أكثر من ٣ سنوات	٠,٠١

هناك فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في المحور الأول، و(٠,٠١) في المحور الثاني والاستبانة ككل. جميعها لصالح الخبرة أكثر من ٣ سنوات، وقد يعزى ذلك إلى أن نسبة أصحاب الخبرة أكثر من ٣ سنوات بلغت (٩٠٪).

خامساً: أثر الدورات التدريبية في التخطيط الاستراتيجي:

جدول (١٥)

نتائج تحليل التباين بين العينة على متغيرات الدراسة بحسب الدورات التدريبية باستخدام تحليل

التباين ANOVA

م	المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	مربع المتوسطات	نسبة ف	مستوى الدلالة
١	مفاهيم التخطيط الاستراتيجي	بين المجموعات	1465.113	2	732.557	8.507	٠,٠١
		داخل المجموعات	7664.104	90	86.114		
		المجموع الكلي	9129.217	92			
٢	مؤشرات استعداد العمادة للتخطيط الاستراتيجي	بين المجموعات	116.085	2	58.043	0.777	غير دال
		داخل المجموعات	6651.165	90	74.732		
		المجموع الكلي	6767.25	92			
٣	جاهزية العمادة للتخطيط الاستراتيجي	بين المجموعات	2079.364	2	1039.682	4.087	٠,٠٥
		داخل المجموعات	22639.1	90	254.372		
		المجموع الكلي	24718.47	92			

يتبين من الجدول رقم (١٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) تعزى للدورات التدريبية في المحور الأول، بينما لا يوجد فروق دالة إحصائية في المحور الثاني. كما اتضح أن هناك فروقاً دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في الاستبانة كاملة. وقد عملت المقارنات البعدية لمعرفة الفروق بين كل مجموعتين في المحور الأول، وعلى مستوى الاستبانة من خلال اختبار شيفيه، وقد اتضح أن الفروق الدالة إحصائياً جميعها لصالح الذين حصلوا على أكثر من ٣ دورات، انظر جدول

(١٦)

جدول (١٦)

نتائج شيفيه للمقارنات البعدية لمعرفة الفروق بين كل مجموعتين

م	المحور	مصدر التباين	٣ دورات فأقل	أكثر من ٣ دورات
١	مفاهيم التخطيط الاستراتيجي	لا يوجد دورات	٣,٠٩٩	٩,٤٧٣ *
		٣ دورات فأقل	- - -	٦,٣٧٤ *
٣	جاهزية العمادة للتخطيط الاستراتيجي	لا يوجد دورات	٥,٧٠٤ -	١١,٤١٦ *
		٣ دورات فأقل	- - -	٥,٧١٢ *

* دال إحصائياً عن مستوى ٠,٠٥

التوصيات:

١. إعداد الخطة الاستراتيجية لعمادة السنة الأولى المشتركة من ضمن الخطة الاستراتيجية للجامعة ككل بكافة كلياتها وعماداتها وإداراتها.
٢. الاهتمام بتوضيح المفاهيم العلمية للتخطيط الاستراتيجي لمنسوبي عمادة السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود بشكل أعمق وعلى كافة المستويات من خلال مجموعة من الدورات التدريبية باستمرار وشمولية.
٣. إعادة تنظيم العمليات لمرحلة الاستعداد للتخطيط الاستراتيجي بالعمادة علمياً ومنهجياً.
٤. إعادة تطبيق الدراسة على مستوى الجامعة والكليات التابعة لها للتأكد من جاهزيتها وفق توجهات جامعة الملك سعود.
٥. الاهتمام بعمليات مرحلة التخطيط للتخطيط الاستراتيجي في كافة الكليات والعمادات.

المراجع:

المراجع العربية:

- أبوصالح، محمد حسين (٢٠١٦). *التخطيط الاستراتيجي القومي - منهج المستقبل*. الطبعة الأولى، عمان، دار الجنان للنشر والتوزيع.
- الحارثي، سعاد بنت فهد (٢٠١١). مؤشرات التخطيط الاستراتيجي في كليات البنات في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس: ندوة التعليم العالي للفتاة - الأبعاد والتطلعات، جامعة طيبة، ٢٣١-٢٥٤.
- حوامدة، باسم علي (٢٠١٧). أنموذج مقترح للتخطيط الاستراتيجي في الجامعات الأردنية في ضوء تقييم خططها الاستراتيجية. *مجلة مؤتم للبحوث والدراسات، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، الاردن، ٣٢، (٣)، ١٦-٣٦*.
- الشثري. عبدالعزيز بن ناصر (٢٠١٦). واقع ومتطلبات التخطيط الاستراتيجي بالجامعات السعودية لتحسين قدرتها التنافسية. *مجلة العلوم التربوية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، (٦)، ٢٢٥-٢٨٤*.
- الشهري. عماد مشرف علي (٢٠١٨). *معوقات تطبيق التخطيط الاستراتيجي في الجامعات السعودية الناشئة جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز أنموذجاً*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز.
- العاتي. لؤي محمد احمد (٢٠١٥). *واقع التخطيط الاستراتيجي في الجامعات الاردنية: دراسة مقارنة بين الجامعات الحكومية والخاصة*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية إدارة المال والاعمال، جامعة آل البيت.
- العسكر، عبد العزيز بن عبد الرحمن (٢٠١٥). *متطلبات تفعيل التخطيط الاستراتيجي في أقسام كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالكلية: مجلة رسالة التربية وعلم النفس، (٤٩)، ١-٢٧*.
- آل غيهب. امانى سليمان محمد (٢٠١٥). *تحديات تطبيق التخطيط الاستراتيجي، دراسة تطبيقية على جامعة الملك سعود، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية إدارة الاعمال، جامعة الملك سعود*.

المجالي، فايز محمد عبدالله، وسمارة، نواف محمد حسن (٢٠١٤). واقع التخطيط الاستراتيجي في جامعة مؤتة في الأردن: *مجلة دراسات وأبحاث-جامعة الجلفة - الجزائر*، (١٤)، ١٤ - ٣٧.

المليجي، رضا ابراهيم، ويوسف، يحيى اسماعيل (٢٠١٠). ادارة عمليات التخطيط الاستراتيجي للتعليم الجامعي بمصر، دراسة تحليلية: *مجلة كلية التربية، جامعة طنطا*، (٤٢)، ٤٥٣-٣٩٧.

المناور، فيصل حمد (٢٠١٤). تقييم مدى جاهزية وزارة الشؤون الاجتماعية والعمل للتخطيط الاستراتيجي بدولة الكويت. *مجلة الاندلس للعلوم الانسانية والاجتماعية*، ٦، (١)، ٤٩٨ - ٥٣٣.

المراجع العربية المترجمة: Arabic references in English

- Abu Saleh, Mohammed Hussein. (2016). National Strategic Planning - Future Approach, First Printing, Amman, Dar Al-Jinan for Publishing and Distribution.
- AL-Askar, Abdul Aziz bin Abdul Rahman. (2015). Requirements for activation of strategic planning in the College of Social Sciences at The Imam Muhammad bin Saud Islamic University from the viewpoint of faculty members, *Journal of Education and Psychology*, (49), 1-27.
- Alati. Louay Mohamed Ahmed. (2015). *The reality of strategic planning in Jordanian universities: A comparative study between public and private universities*. Unpublished Master Thesis, Faculty of Business and Finance, Al-Bayt University.
- Al-Ghayb. Amani Suleiman Mohammed (2015). *Challenges of Implementing Strategic Planning, Applied Study on King Saud University*, Unpublished Master Thesis, College of Business Administration, King Saud University.
- AL-Harthy, Suad Bint Fahad. (2011). Indicators of strategic planning in the colleges of girls in Saudi universities from the point of view of faculty members, *Female Higher Education Simenar: Aspirators & Perspectives*, Taibah University, 231-254.
- AL-Majali, Fayeze Mohammed Abdullah, and Samara, Nawaf Mohamed Hassan (2014). The reality of strategic planning at Mutah University in Jordan: *Journal of Studies and Research - University of Djelfa - Algeria*, (14), 14 - 37.

- AL-Manawar, Faisal Hamad (2014). Evaluation of the readiness of the Ministry of Social Affairs and Labor for strategic planning in the State of Kuwait. *Journal of Andalusia for Humanities and Social Sciences*, 6, (1), 498-533.
- AL-Meligy, Reza Ibrahim, and Yousef, Yahya Ismail (2010). Management of strategic planning processes for university education in Egypt, analytical study: *Journal of the Faculty of Education*, Tanta University, (42), 397-453.
- AL-Shahri, Emad Musharraf Ali (2018). *Obstacles to the application of strategic planning in the emerging Saudi universities Prince Sattam bin Abdulaziz University model*. Unpublished Master Thesis, College of Education, Prince Sattam bin Abdulaziz University.
- AL-Shathri, Abdulaziz bin Nasser (2016). The Reality and Requirements of Strategic Planning in Saudi Universities to Enhance Their Competitiveness. *Journal of Educational Sciences*, Imam Muhammad bin Saud Islamic University, (6), 225-284.
- Hawamdeh, Basem Ali (2017). A proposed model for strategic planning in Jordanian universities in the evaluation of its strategic plans. *Mu'tah Magazine for Research and Studies*, Series of Human and Social Sciences, Jordan, 32, (3), 16-36.

المراجع الأجنبية: References

- Andersen, T. (2013): Strategic leadership. In Short Introduction to Strategic Management (Cambridge Short Introductions to Management, Cambridge: Cambridge University Press. 245-273.
- Bryson, J.M. (2004): *Strategic planning for Public and Nonprofit Organizations: a guide to strengthening and sustaining organizational achievement* (3rd ed.) San Francisco: Jossey Bas.
- Bryson, John M.; Edwards, Lauren Hamilton.; Van Slyke, David M. (2018): Getting strategic about strategic planning research, *Public Management Review*, 20:3, 317-339.
- Heracleous, L. (2003): Strategic thinking or strategic planning? In Strategy and Organization: Realizing Strategic Management Cambridge: Cambridge University Press, 38-52.

- Kettunen, Juha.; Kantola, Mauri. (2007): Strategic planning and quality assurance in the Bologna process, Perspectives, *Policy and Practice in Higher Education*, 11(3), 67-73.
- Lassila, Jukka.; Kaipia, Tero.; Haakana, Juha.(2011): Concept of strategic planning in electricity distribution business, *International Journal of Energy Sector Management*; Bradford. 5, (4), 447-470.
- Mainardes, Emerson Wagner.; Ferreira, João J.; Raposo, Mário L. (2014): Strategy and Strategic Management Concepts: Are they recognised by Management Students?. Nonprofit and voluntary sector quarterly Volume: (17), 1, 43 ISSN: 0899-7640.
- Meinhart, R .(2004) :*Strategic Planning through Organization Lens* ,PhD Dissertation, George Washington University.
- Richards, c. (2009): *A New Paradigm: Strategies for Succession Planning in Higher Education*, PhD Dissertation, Capella University
- Sierra, Emigdio Rafael Contreras.(2013): *The concept of strategy as a basis for strategic planning*. Master of Administration student, National University of Colombia, thought and management, No. 35 ISSN 1657-6276.
- Williams, M. (2012): Strategic planning. In A. Kaye, C. Fox, III, & R. Urman (Eds.), *Operating Room Leadership and Management Cambridge: Cambridge University Press*, 25-31.

AL-Qahtani, Aisha. (2021). The degree of practice of students of the College of Science and Arts at King Khalid University of mind habits and their relationship to the variables of specialization, academic level, and achievement level. *Journal of Educational Science*, 7 (1), p.145-184.

The degree of practice of students of the College of Science and Arts at King Khalid University of mind habits and their relationship to the variables of specialization, academic level, and achievement level

Aisha Abdullah AL-Qahtani

Abstract:

The study aimed at investigating the degree of practicing habits of mind among female students in college of Art & Science at King Khalid University. It also aimed to find out the significant differences academic level and achievement, among female student attributed to the variables of specialization level. The sample of the study consisted of (130) female students. F of mind scale of seven independent samples "t" test and one way ANOVA, mind habits was prepared. One sample t test were used. The result of the study showed that all seven mind habits were practiced with a higher degree. In addition, there are no significant differences among female student attributed to the variables of specialization and academic level. And also the result showed that there are significant differences in practicing degree habits of mind except thinking and communicating with clarity and precision and questioning and posing problems in favor of female students who have a higher achievement.

Key Words: habits of mind, college of arts and sciences, major and academic level, The level of attainment.

القحطاني، عائشة. (٢٠٢١). درجة ممارسة طالبات كلية العلوم والآداب بجامعة الملك خالد لعادات العقل وعلاقتها بمتغيرات التخصص والمستوى الدراسي ومستوى التحصيل. *مجلة العلوم التربوية*، ٧ (١)، ١٤٥-١٨٠.

درجة ممارسة طالبات كلية العلوم والآداب بجامعة الملك خالد لعادات العقل وعلاقتها بمتغيرات التخصص والمستوى الدراسي ومستوى التحصيل

عائشة عبدالله محمد القحطاني^(١)

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة ممارسات طالبات كلية العلوم والآداب بجامعة الملك خالد لعادات العقل، والتعرف على دلالة الفروق بين الطالبات في درجة ممارستهن لعادات العقل تبعاً لمتغيرات التخصص، والمستوى الدراسي، ومستوى التحصيل، وتكونت عينة الدراسة من (١٣٠) طالبة، واستخدام مقياس عادات العقل المكون من سبع عادات عقلية. واستخدم اختبار (ت) لعينة واحدة، واختبار (ت) لعينتين مستقلتين، واختبار تحليل التباين الأحادي. وأظهرت النتائج أن جميع العادات العقلية السبعة تمارس بدرجة عالية، كما بينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغيري التخصص والمستوى الدراسي، في حين توجد فروق دالة إحصائية في درجة ممارسة الطالبات لعادات العقل عدا عاداتي التفكير والتواصل بوضوح ودقة، والتساؤل وطرح المشكلات لصالح الطالبات ذوات التحصيل المرتفع.

الكلمات المفتاحية: عادات العقل، طالبات كلية العلوم والآداب، التخصص والمستوى الدراسي، ومستوى التحصيل.

^(١) طالبة دكتوراه في مناهج وتعليم العلوم - كلية التربية - جامعة الملك خالد، afalward@hotmail.com.

مقدمة:

نعيش اليوم في عصر التقدم، ومع هذا التطور والتقدم العالمي في شتى المجالات، برزت جملة من التحديات والمشكلات التي تحتاج إلى وقفة جادة من قبل مؤسسات التربية، وذلك لإعداد مخرجات قادرة على مواجهتها؛ لذا تسعى التربية الحديثة إلى الاهتمام بإكساب المتعلمين مهارات التفكير لمساعدتهم في مواجهة تلك التحديات والتغيرات العالمية والحياتية التي تواجههم.

ومتطلبات العصر الحالي تتطلب أن يكون المتعلمين فاعلين في مواكبة التغير والتقدم المستمر في شتى المجالات، وأن يكونوا قادرين على: التواصل والعمل في فريق، والاستعداد للتعلم المستمر، ومواجهة التحديات، والتفكير الناقد، وحل المشكلات، ولأن النجاح لا يكون في المدرسة فقط بل في الحياة بشكل عام فإنه من الضروري تنمية هذه العادات كجزء أساسي من النجاح اليومي والتعلم المستمر. وأطلق على هذا الاتجاه عادات العقل "Habits of Mind"، وهي عادات لازمة للتفكير الفعال لا تجعل أصحابها يفكرون بعمق فحسب بل تجعلهم يعتمدون هذا النمط من التفكير أو ذاك. (Costa & Kallick, 2008, 12).

فعادات العقل هي التفكير بمرونة والتصرف بوعي وذكاء عند مواجهة المتعلم لمشكلة ما، ويكون حينها يقطاً بفعل المأزق أو المعضلة، ومن ثم فإن استجابته الفعالة تقتضي تكوين أنماط معينة من السلوك الذكي. (Kallick and Zmuda, 2017,9). وأشار باركينس Perkins إلى أن المتعلمين يكتسبون عاداتهم العقلية عندما يوضعون في مواقف تجبرهم على طرح الأسئلة والاستجابة للتحديات والمشكلات، والبحث عن حلول للمشكلات التي تواجههم شريطة أن تكون حلول المشكلات وإجابات الأسئلة بحاجة إلى تفكير وبحث وتأمل. (Perkins, 2001, 5).

ويعتبر موضوع عادات العقل من المواضيع التي لاقت اهتماماً كبيراً من التربويين، فتنمية عادات العقل لدى المتعلم تساعده في استخدام عمليات التفكير، وتشجعه ليكون فاعلاً في مواجهة التحديات، كما تساعده أيضاً في تقدمه العلمي وتنمية قدراته العقلية، واتخاذ القرارات الشخصية المناسبة في مواقف الحياة المختلفة، واستخدام تفكيره وقدراته العقلية في كل المواقف الحياتية، فالأسلوب الوحيد ليصبح السلوك عادة، هو ممارسة السلوك وتكراره بوعي في مواقف تعليمية مختلفة. (Boyes and Watts, 2009).

ويؤكد كوستا وكالليك Costa & Kallick على أهمية دور المعلم في تنمية العادات العقلية

لدى الطلبة، فليس بالضرورة تميزتها جميع العادات العقلية الستة عشر الذي سيشار إليها لاحقاً في وقت واحد، وإنما بحسب ما يحتاجون إليه، فإذا لاحظ المعلم أنهم متهورين، أو مندفعين في القول، أو يعملون بدون تفكير، فعليه أن ينمي عادة التحكم في التهور لديهم، أو لاحظ أنهم يقاطعوا الآخرين، أو يضحكون على الآخرين عند تحدثهم، فإن عليه تنمية عادة الإصغاء، بتفهم وعاطفة. (Costa & Kallick, 2009, 14).

وتعد العادات العقلية من المتغيرات المهمة التي لها علاقة بالأداء والتحصيل العلمي لدى المتعلمين في مراحل التعليم المختلفة: كون التحصيل أحد الجوانب المهمة في النشاط العقلي الذي يقوم به المتعلم والذي يظهر فيه أثر التفوق الدراسي. وهذا ما أشار إليه مارزانو Marzano أن العادات العقلية الضعيفة ستؤدي إلى أن يكون التعلم ضعيفاً بغض النظر عن مستوى الطلبة في المهارة أو القدرة، ويصبح المتعلم غير فاعل، وغير قادر على مواجهة المواقف والمشكلات المختلفة (Marzano, 2000, p.132).

وأجريت عدد من الدراسات في هذا الموضوع وأكدت على أهمية تنمية عادات العقل كدراسة القضاة (٢٠١٤) التي أوصت بلفت انتباه أعضاء هيئة التدريس في الكليات الجامعية إلى تضمين العادات العقلية في المقررات الدراسية، وأكد سوارتز (Swartz, 2008) على ضرورة تنمية عادات العقل لدى الأفراد وممارستها في حياتهم، كما أكدت دراسة كامبل Campbell على أهمية فهم المعلمين لعادات العقل وممارستها، بحيث يمكنهم ذلك من غرس تلك العادات في سلوك طلابهم (Campbell, 2000) في (الخفاف، ٢٠١٦، ص٣٠٤).

وتعد المرحلة الجامعية الخطوة الأخيرة للطلبة في السلم التعليمي قبل الالتحاق بالحياة المهنية، فإذا استطاعت الطالبة ممارسة عادات العقل انعكس ذلك على أسلوب تفكيرها وطريقة تعاملها مع المقررات الدراسية، من حيث الإقدام بنفسية وعقلية منفتحة تجاه المقررات الدراسية، ومن ثم تستطيع التفوق في تحصيلها وتصبح الحياة الجامعية بالنسبة لها حياة مملوءة بالحياة والفاعلية.

ومما سبق فإن عادات العقل تمثل هدفاً تربوياً تسعى التربية الحديثة إلى تحقيقه لدى المتعلمين بمختلف الصفوف والمراحل الدراسية، وذلك لحاجة المجتمع إلى خريجين لديهم قدرات عقلية عليا تساعد على تنمية مجتمعاتهم وتطويره. ومن خلال التعرف على عادات العقل وتتميتها فإن المتعلم يتمكن من التعلم بشكل ذاتي، والمثابرة، والتصرف بعقلانية وبذكاء تجاه المواقف والمشكلات الحياتية.

وبالتالي فإن الباحثة وجدت أن هناك حاجة لقياس درجة ممارسة الطالبات في جامعة الملك خالد لعادات العقل وعلاقتها بمتغيرات التخصص والمستوى الدراسي ومستوى التحصيل.

مشكلة الدراسة:

إن استخدام المعرفة العلمية التي تعد أساساً لاكتساب عادات العقل وتوظيفها، أهملت منذ مراحلها الأولى في التعليم الأساسي، ولأن عادات العقل من المتغيرات المهمة التي لها علاقة بأداء المتعلمين بشكل عام في مراحل التعليم المختلفة؛ أكدت العديد من الدراسات والأدبيات مع بداية القرن الحادي والعشرين على أهمية تعليمها وتقييمها ومناقشتها مع التلاميذ، والتفكير فيها وتقييمها حتى تصبح جزءاً من ذاتهم، ومن ثم بنيتهم العقلية. (قطامي والمشاعلة، ٢٠٠٧).

وتولد الشعور لدى الباحثة بوجود مشكلة من خلال دراستها في مرحلة البكالوريوس والمجستير؛ إذ وجدت أن بعض الطالبات تقضي ساعات طويلة في الدراسة والمذاكرة وتبذل جهداً كبيراً؛ ولكنها لا تحقق مستوى عالياً من التحصيل مما يؤدي إلى شعورهن بالإحباط. وقد يكون بسبب عدم الإصغاء بشكل جيد، وعدم التركيز وقت المحاضرة، والتسرع أثناء تأدية النشاط، والتهور أثناء الحل في الاختبارات، ... الخ، وهذا ما أشار إليه بعض التربويين، مثل: الحكيمي (٢٠١٥، ٨٧)، وزيان (٢٠٠٧، ٢٣) اللذان أشارا إلى أن تدني قدرة المتعلمين على الفهم والتحصيل يعزى إلى عادات التفكير السيئة التي يمارسها المتعلمين، وكوستا وكالليك Costa & Kallick اللذان أشارا أيضاً إلى أن إهمال استخدام عادات العقل بسبب الكثير من القصور في نتائج العملية التعليمية، فالعادات العقلية ليست امتلاك المعلومات، بل هي معرفة كيفية العمل عليها واستخدامها أيضاً في نمط من السلوكيات الذكية التي تقود المتعلم إلى إنتاج المعرفة، وليس استذكارها أو إعادة إنتاجها على نمط سابق. (Costa & Kallick, 2003, 5).

ونظراً لكون عادات العقل أحد المتغيرات التي تؤثر في مستوى تحصيل الطالبات مثل: التعاطف مع الآخرين، والتحكم بالتهور، والوعي بالذات، وفن الاستماع، وحل الصراعات، والتعاون؛ حاولت الدراسة الحالية الكشف عن درجة ممارسة طالبات كلية العلوم والآداب بسراة عبيدة في جامعة الملك خالد لعادات العقل وعلاقتها بمتغيرات التخصص والمستوى الدراسي ومستوى التحصيل.

ويمكن تحديد مشكلة الدراسة بالأسئلة التالية:

١. ما درجة ممارسة طالبات كلية العلوم والآداب بسراة عبيدة في جامعة الملك خالد لعادات العقل؟

٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥)، في درجة ممارسة طالبات كلية العلوم والآداب بسراة عبيدة في جامعة الملك خالد لعادات العقل وفقاً لمتغير التخصص (إنساني، علمي)؟
٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥)، في درجة ممارسة طالبات كلية العلوم والآداب بسراة عبيدة في جامعة الملك خالد لعادات العقل وفقاً لمتغير المستوى الدراسي (أول، ثاني، ثالث، رابع)؟
٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥)، في درجة ممارسة طالبات كلية العلوم والآداب بسراة عبيدة في جامعة الملك خالد لعادات العقل وفقاً لمتغير مستوى التحصيل (مرتفع، متوسط، منخفض)؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى الآتي:

١. الكشف عن درجة ممارسة طالبات كلية العلوم والآداب بسراة عبيدة في جامعة الملك خالد لعادات العقل.
٢. التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في درجة ممارسة طالبات كلية العلوم والآداب بسراة عبيدة في جامعة الملك خالد لعادات العقل وفقاً لمتغير التخصص (إنساني، علمي).
٣. التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في درجة ممارسة طالبات كلية العلوم والآداب بسراة عبيدة في جامعة الملك خالد لعادات العقل تبعاً لمتغير المستوى الدراسي (أول، ثاني، ثالث، رابع).
٤. التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في درجة ممارسة طالبات كلية العلوم والآداب بسراة عبيدة في جامعة الملك خالد لعادات العقل تبعاً لمتغير مستوى التحصيل (مرتفع، متوسط، منخفض).

أهمية الدراسة:

تم تقسيم أهمية الدراسة إلى قسمين كما يلي:

• الأهمية النظرية:

تستند الدراسة الحالية في أهميتها النظرية إلى طبيعة الموضوع الذب تناولته والمتمثل بموضوع عادات العقل الذي يعد من المتغيرات التي لها تأثير مباشر في تحصيل الطالب. بالإضافة إلى ما يتمتع به هذا الموضوع من الحداثة والقدرة على الاسهام في تطوير العملية التربوية والتعليمية على مستوى المدارس والجامعات، وفي تطوير مناهج التعليم للإسهام في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

• الأهمية التطبيقية:

تتمثل الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة في الآتي:

١. تقدم معلومات عن عادات العقل الأكثر ممارسة لدى طالبات المرحلة الجامعية.
٢. تسهم نتائج الدراسة الحالية في تعريف المهتمين بالتعليم الجامعي بشكل عام وأعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية ببعض عادات العقل، ليدركوا أهمية تنميتها لدى طلبة المرحلة الجامعية من خلال التركيز عليها في أثناء تدريس المقررات لتصبح جزءاً من سلوكهم.
٣. تعريف طالبات المرحلة الجامعية ببعض عادات العقل، وأهمية ممارستها، والتحرر من النماذج التقليدية في التعليم المعتمد على حفظ المعلومات دون فهم وتفكير.

حدود الدراسة:

تحددت الدراسة بالحدود الآتية:

- تحددت الدراسة بقياس سبع عادات من عادات العقل، وهي: المثابرة، الاستعداد الدائم للتعلم، التحكم بالتهور، التفكير والتواصل بوضوح ودقة، التفكير بالتفكير، التساؤل وطرح المشكلات، تطبيق المعارف الماضية على المعارف الجديدة.
- اقتصرت الدراسة على عينة من طالبات كلية العلوم والآداب بسراة عبيدة في جامعة الملك خالد للعام الدراسي ١٤٣٩/١٤٤٠هـ.

مصطلحات الدراسة:

عادات العقل:

يعرف كوستا وكاليك Costa & Kallick عادات العقل بأنها: "نزعة الفرد إلى التصرف بطريقة ذكية عند مواجهة مشكلة ما، عندما تكون الإجابة أو الحل غير متوفر في أبنيته المعرفية،

إذ قد تكون المشكلة على هيئة موقف محير، أو لغز، أو موقف غامض، وتشير ضمناً إلى توظيف السلوك الذكي عندما لا يعرف الفرد الإجابة أو الحل المناسب. (Costa & Kallick, 2008, 12). وتعرف إجرائياً بأنها: نمط من السلوكيات والممارسات المرتبطة بعادات (المثابرة، الاستعداد الدائم للتعلم، التحكم بالتهور، التفكير والتواصل بوضوح ودقة، التفكير بالتفكير، التساؤل وطرح المشكلات، تطبيق المعارف الماضية على المعارف الجديدة) التي تؤديها طالبات كلية العلوم والآداب بسراة عبيدة في جامعة الملك خالد وتظهر في استجابتهن في المقياس المعد بهذه الدراسة.

طالبات الجامعة:

هن الطالبات اللاتي أكملن مرحلة الدراسة في التعليم العام، والتحقن بالمرحلة الجامعية لمدة أربع سنوات للحصول على درجة البكالوريوس.

الإطار النظري:

تستند عادات العقل إلى النظرية المعرفية، من خلال تركيزها على العمليات التي تجري داخل العقل كالتفكير والتخطيط واتخاذ القرارات، وتتيح عادات العقل للتعلم التعبير عن أفكاره، وطرح الأسئلة، والقضايا المرتبطة بجوانب حياته، ولا يكون الاهتمام مركزاً على تعدد الإجابات التي يعرفها فحسب، بل على الكيفية التي يتصرف المتعلم بها عندما لا يعرف الإجابة، وذلك من خلال ملاحظة قدرته على إنتاج المعرفة أكثر من قدرته على استرجاعها. (قطامي، ٢٠٠٩).

تصنيف عادات العقل:

نظراً لتباين الآراء والتصورات حول عادات العقل تباينت تبعاً لذلك تصنيفاتها إلا أن ذلك التباين لا يخرجها عن أسسها وافترضاها النظرية، فوضع كوستا وكاليك قائمة بست عشرة عادة عقلية تسهم في التفكير، والتي تعد خصائص لما يفعله الفرد الذكي عندما تصادفه مشكلة لا يكون لها حلول جاهزة لديه، وهذه العادات هي: المثابرة، التحكم بالتهور، الإصغاء بفهم وتعاطف، التفكير بمرونة، التفكير في التفكير، الكفاح من أجل الدقة، تطبيق المعارف السابقة على أوضاع جديدة، التساؤل وطرح المشكلات، التفكير والتواصل بوضوح ودقة، جمع المعلومات بأغلب الحواس، التصور- والإبداع، الإقدام على مخاطر مسؤولة، الاستجابة بدهشة ورهبة، إيجاد الدعاية، التفكير التبادلي، الاستعداد للتعلم المستمر (Costa and Kallick, 2008).

ونظراً لصعوبة قياس درجة ممارسة أفراد العينة لعادات العقل الموضحة في تصنيف "كوستا وكاليك"، ولأن مصداقية استجابات أفراد العينة على المقياس ستقل؛ لذا تم الاختصار على السبع عادات عقلية وهي كما يأتي (قطامي، ٢٠٠٥)

١. المثابرة Persisting:

قدرة الفرد على مواصلة المهمة الموكلة إليه والتمسك بها إلى حين اكتمالها، وعدم الاستسلام أمام الصعوبات، واستخدام عدد من الاستراتيجيات لحل المشكلات التي يتبعها الشعور بالراحة، ومن السمات الدالة على المثابرة التي تظهر لدى الفرد من خلال بعض الأقوال والأفعال الدالة مثل: دعني أعرف بنفسي، سأواصل المحاولة، استمر في العمل على المهمة حتى تكتمل.

٢. الاستعداد للتعليم المستمر Remaining Open to Continuous Learning:

تعني رغبة الفرد في التعلم المستمر، وتتمثل بحب الاستطلاع من خلال البحث المتواصل عن المعرفة، والمكافحة الدائمة من أجل التحسين والنمو والتعديل وتحسين الذات، وتتسم هذه العادة بسمات منها: التعلم طوال الوقت، والاستمرار في تعديل الأفكار، والعناية بتحسين الذات، واستكشاف بدائل، والسؤال في البديهيّات والمألوف، بالإضافة إلى التواضع في المعرفة الذي يتمثل في أننا مهما عرفنا عن شيء نشعر أننا لا نعرف عنه إلا القليل عنه.

٣. التحكم بالتهور Managing Impulsivity:

وتعني التأني والتفكير والإصغاء للتوجيهات وفهمها قبل الإقدام على حل المشكلة، وتكوين رؤية مسبقة أو خطة عمل أو هدف أو اتجاه عن المنتج المطلوب قبل البدء بالعمل، وتأجيل الحكم الفوري لفكرة معينة إلى أن يتم فهمها تماماً، والتقليل من التجربة والخطأ عن طريق جمع المعلومات والاستماع لوجهات نظر الآخرين التي تظهر لدى الفرد من خلال الأقوال الدالة، مثل: دقيقة من فضلك، دعني أفكر. أو الأفعال الدالة، مثل: تفحص الاتجاهات قبل البدء بالمهمة.

٤. التفكير والتواصل بوضوح ودقة Thinking and Communicating with Clarity and Precision:

تعني إيصال الفكرة من خلال لغة واضحة ودقيقة وتعبيرات محددة وأسماء وتشابهات صحيحة وتجنب الإفراط في التعميم وتمييز التشابهات والاختلافات واستخدام الإيضاحات والمقارنات

والقياسات الكمية والأدلة في تدعيم وجهات النظر؛ لذا فإن اللغة والتفكير أمران متلازمان ولا يمكن فصلهما عن بعضهما، فهما وجهان لعملة واحدة، فاللغة الغامضة ما هي إلا انعكاس للتفكير المضطرب.

٥. التفكير في التفكير Thinking about Thinking:

تعني تطوير خطة عمل من أجل تحقيق الأهداف والتأمل في الخطة، وتقييمها عند اكتمالها على أن يكون الفرد واعياً للخطوات والاستراتيجيات في أثناء حل المشكلة، وبذلك يكون الفرد على معرفة بحدود ما يعرف وما لا يعرف، وكيف يصل إلى ما يريد أن يعرف، وكيف يعرف أنه وصل إلى حل المشكلة أو حقق الهدف، وبذلك يكون أكثر إدراكاً لأفعاله ولتأثيرها في الآخرين وفي البيئة.

٦. التساؤل وطرح المشكلات Questioning and Posing Problems:

تعني قدرة الفرد طرح أسئلة من شأنها أن تملأ الفجوة القائمة بين ما يُعرف وما لا يُعرف، كما تتضمن طرح أسئلة حول وجهات نظر بديلة، وحول تقييم ارتباطات وعلاقات سببية.

٧. تطبيق المعارف السابقة على أوضاع جديدة Applying Past Knowledge to New

:Situations

تعني قدرة الفرد على الاستفادة من التجارب السابقة في مواجهة المشكلات، والربط بين المعارف السابقة والمعرفة الجديدة، فالناس الأذكياء يتعلمون من التجارب عندما تواجههم مشكلات جديدة محيرة، ويوضحون ما يفعلون حالياً بمقارنتها بتجارب مشابهة مرت بهم في الماضي، أو بالإشارة إلى تلك التجارب، ويسترجعون مخزونهم من المعارف والتجارب كمصادر بيانات ومساهمة في الإيضاح.

ومما سبق نجد أن هذه العادات مرتبطة بالأبعاد المختلفة لشخصية المتعلم فالبعد الاجتماعي يتمثل بعادة التفكير والتواصل بدقة، بينما يتمثل البعد الانفعالي بعادات: المثابرة، والاستعداد للتعلم المستمر، والتحكم بالتهور، ويتمثل البعد العقلي ببقية العادات.

ونظراً لأن جميع العادات العقلية المذكورة سابقاً تحتاج إلى جهد وفترة زمنية لتنميتها، فقد تم الاختصار على سبع عادات عقلية؛ كونها أكثر ممارسة من قبل الطالبات الجامعيات خلال العملية التعليمية، وكذلك تعد كافية لتحقيق هدف الدراسة.

الدراسات السابقة:

أُجريت العديد من الدراسات العربية والأجنبية في هذا المجال، ومن أهمها:

دراسة بريخ (٢٠١٥) التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين عادات العقل ومظاهر السلوك الإيجابي لدى طلبة جامعة الأزهر بغزة، ومعرفة ما إذا كانت هناك فروق تعزى إلى المستوى الدراسي، وتكونت العينة من (٥١٥) طالباً وطالبة، وتم استخدام مقياس عادات العقل، وأظهرت نتيجة الدراسة أن مستوى امتلاك طلبة جامعة الأزهر لعادات العقل مرتفع، كما لا توجد فروق دالة إحصائية تعزى إلى متغير المستوى الدراسي.

في حين أن دراسة عمران (٢٠١٤) هدفت إلى معرفة دلالة الفروق بين الطلبة المتفوقين والعاديين في مستوى اكتساب عادات العقل، وتكونت عينة الدراسة من (٢٦٠) طالباً وطالبة، وتم استخدام مقياس عادات العقل، وتوصلت الدراسة إلى تفوق الطلبة المتفوقين على الطلبة العاديين في معظم عادات العقل.

وأجرى القضاة (٢٠١٤) دراسته للكشف عن عادات العقل وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى طلبة كلية التربية بجامعة الملك سعود، ومعرفة ما إذا كانت عادات العقل تختلف تبعاً لتغيرات المرحلة الدراسية والمستوى التحصيلي، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٢) من الطلبة، وتم بناء مقياس العادات العقلية، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى امتلاك الطلبة لعادات العقل جاء مرتفعاً، بالإضافة إلى وجود فروق دالة إحصائية في مستوى امتلاك عادات العقل تعزى إلى متغير مستوى التحصيل لصالح ذوي التحصيل المرتفع.

أما دراسة محيسن وزيتون (٢٠١٠) فهدفت إلى استقصاء مستوى اكتساب طلبة المرحلة الأساسية لعادات العقل حسب مشروع (٢٠٦١) العاملي وعلاقته بمتغيرات الصف التعليمي، والجنس، والتحصيل الدراسي. وتكونت عينة الدراسة من (١٦٩٩) طالباً وطالبة في مدارس وكالة الغوث الأردنية بالأردن، واستخدم مقياس عادات العقل، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن نسبة اكتساب طلبة الصفوف الثلاثة لعادات العقل بلغت (٤٥٪)، كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية في عادات العقل تعزى لمتغير مستوى التحصيل، لصالح الطلبة ذوي المستوى المرتفع.

وجاءت دراسة الشمري (٢٠١٠) تهدف إلى الكشف عن عادات العقل والذكاء الانفعالي، وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة جامعة الجوف في المملكة العربية السعودية، وتكونت عينة

الدراسة من (٧٧٥) طالباً وطالبة، وتوصلت الدراسة إلى امتلاك الطلبة لعادات العقل بدرجة كبيرة باستثناء التفكير لما وراء المعرفة التي جاءت بدرجة متوسطة. بالإضافة إلى عدم وجود علاقة بين عادات العقل والذكاء الانفعالي وبين التحصيل الدراسي.

وكانت دراسة ويرسما وليكليدر (Wiersema and Licklider, 2009) تهدف إلى الكشف عن درجة ممارسة طلاب لكلية التقنية بنيويورك لعادات العقل، وطُبقت الدراسة على (٨) طلاب، وأجريت معهم مقابلات فردية، ثم ملاحظة أداءهم الصفي من خلال الزيارات الصفية العشوائية، وبينت نتائج الدراسة أن درجة الممارسة لعادات العقل مرتفعة، وأن هناك علاقة ارتباطية دالة احصائياً بين ممارسة عادات العقل والتحصيل الدراسي.

ومما سبق يتضح أن جميع الدراسات السابقة هدفت إلى الكشف عن عادات العقل، كما يتضح أن معظمها استخدمت المنهج الوصفي، وهذا ما اتفق مع الدراسة الحالية، مثل دراسة بريخ (٢٠١٥)، ودراسة القضاة (٢٠١٤)، ودراسة محيسن وزيتون (٢٠١٠)، كما أن عدداً منها أجري على عينة من طلبة المرحلة الأساسية وهذا يختلف مع الدراسة الحالية، مثل: دراسة محيسن وزيتون (٢٠١٠). في حين أن هناك دراسات أجريت على المرحلة الجامعية وهذا يتفق مع الدراسة الحالية، مثل دراسة كل من: بريخ (٢٠١٥)، وعمران (٢٠١٤)، والقضاة (٢٠١٤)، والشمري (٢٠١٠)، ويرسما وليكليدر (Wiersema and Licklider, 2009).

وبالتالي فإن الدراسة الحالية امتازت بأنها من الدراسات المحلية النادرة التي تناولت عادات العقل لدى طالبات المرحلة الجامعية، وعلاقتها بمتغيرات التخصص والمستوى الدراسي والتحصيل. وتمثلت أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة في بناء مقياس عادات العقل، والتحقق من صدقه وثباته، وكيفية تنفيذ أداة الدراسة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية المنهج الوصفي، لملاءمة هذا المنهج لطبيعة الدراسة، وتحقيق أهدافها، والوصول إلى إجابات تسهم في وصف نتائج استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة عادات العقل وتحليلها.

مجتمع الدراسة:

تمثل مجتمع الدراسة الحالية طالبات كلية العلوم والآداب بسراة عبيدة في جامعة الملك خالد بتنوع تخصصاتهن ومستوياتهن الدراسية وتحصيلهن الدراسي، والبالغ عددهن (٢١٢٨) طالبة.

عينة الدراسة:

اختيرت عينة الدراسة بالطريقة الطبقيّة العشوائية من طالبات كلية العلوم والآداب بسراة عبيدة في جامعة الملك خالد التي تكونت -بعد استبعاد الطالبات اللاتي لم يستجبن عن المقياس- من (١٣٠) طالبة ملتققة في الكلية للعام الدراسي ١٤٣٩/١٤٤٠هـ. والجدول الآتي يبين توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيرات الدراسة، وهي: التخصص، والمستوى الدراسي، ومستوى التحصيل:

جدول (١)

توزيع أفراد العينة وفقاً لمتغيرات الدراسة

المتغير	العدد	النسبة المئوية %
التخصص	٤٣	٣٣,١
	٨٧	٦٦,٩
المستوى الدراسي	٣٠	٢٣,١
	٢٩	٢٢,٣
	٣٣	٢٥,٤
	٣٨	٢٩,٢
مستوى التحصيل	٦٤	٤٩,٢
	٣٢	٢٤,٦
	٣٣	٢٥,٤
المجموع	١٣٠	١٠٠

أداة الدراسة:

استخدم في هذه الدراسة مقياس عادات العقل من إعداد الباحثة الذي يقيس سبعة أنواع من هذه العادات، وهي: المثابرة، الاستعداد الدائم للتعلم، التحكم بالتهور، التفكير والتواصل بوضوح

ودقة، التفكير في التفكير، التساؤل وطرح المشكلات، تطبيق المعارف الماضية على المعارف الجديدة، وبذلك فقد بلغ عدد عبارات المقياس (٥٦) عبارة موزعة على سبعة أنواع من العادات، بمعدل ثمان عبارات لكل عادة، صيغت وفق سلم التقدير الخماسي (ليكرت)، وهي: الممارسة بدرجة عالية جداً، عالية، متوسطة، متدنية، متدنية جداً، وأعطيت لهذه التقديرات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على التوالي. وللتحقق من صدق وثبات المقياس تم اتباع الخطوات الآتية:

أولاً: الصدق:

تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين المتخصصين في القياس والتقييم، وعلم النفس، والمناهج وطرق التدريس وعددهم ستة محكمين، وذلك للتحقق من الصدق الظاهري، وأجريت بعض التعديلات على بعض العبارات وفقاً لآراء المحكمين. كاستبدال بعض العبارات بين العادات التي تنتمي إليها. كما تم التأكد من صدق المقياس إحصائياً باستخدام صدق الاتساق الداخلي، إذ تم تطبيق الأداة على عينة استطلاعية مكونة من (٢٥) طالبة من غير عينة الدراسة، ثم تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لإيجاد العلاقة بين درجة كل عبارة ودرجة العادة التي تنتمي إليها، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (٢)

معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للعادة

العادة	العبارة	درجة الارتباط	مستوى الدلالة	العادة	العبارة	درجة الارتباط	مستوى الدلالة
المتابعة	١	**٠,٦٠٠	٠,٠٠٢	التفكير والتواصل بوضوح ودقة	٢٩	**٠,٤٧٢	٠,٠١٧
	٢	**٠,٧٩٦	٠,٠٠٠		٣٠	**٠,٨٠١	٠,٠٠٠
	٣	**٠,٦٩٩	٠,٠٠٠		٣١	**٠,٦٦٣	٠,٠٠٠
	٤	*٠,٤٩٦	٠,٠١٢		٣٢	*٠,٤٠٠	٠,٠٤٨
	٥	**٠,٦٨٦	٠,٠٠٠	التفكير في التفكير	٣٣	**٠,٥٢٦	٠,٠٠٧
	٦	**٠,٨٢١	٠,٠٠٠		٣٤	**٠,٦٧٣	٠,٠٠٠
	٧	**٠,٥٢٤	٠,٠٠٧		٣٥	**٠,٧٣٩	٠,٠٠٠
	٨	*٠,٤٨٨	٠,٠١٣		٣٦	**٠,٦٧٤	٠,٠٠٠

العادة	العبرة	درجة الارتباط	مستوى الدلالة	العادة	العبرة	درجة الارتباط	مستوى الدلالة
الاستعداد للتعلم	٩	**٠,٨٥٤	٠,٠٠٠		٣٧	**٠,٦١٤	٠,٠٠١
	١٠	*٠,٤٧٨	٠,٠١٦		٣٨	*٠,٤٦٩	٠,٠١٨
	١١	**٠,٧٢٦	٠,٠٠٠		٣٩	**٠,٥١٢	٠,٠٠٩
	١٢	**٠,٨٣٠	٠,٠٠٠		٤٠	**٠,٤٣٨	٠,٠٢٨
	١٣	**٠,٦٨٦	٠,٠٠٠	التساؤل وطرح المشكلات	٤١	*٠,٤٣٠	٠,٠٣٢
	١٤	*٠,٤٠٢	٠,٠٤٦		٤٢	**٠,٦٤٦	٠,٠٠٠
	١٥	*٠,٤١٨	٠,٠٣٨		٤٣	**٠,٧٢٨	٠,٠٠٠
	١٦	**٠,٥٤٣	٠,٠٠٥		٤٤	**٠,٧٥١	٠,٠٠٠
	١٧	**٠,٥٦٣	٠,٠٠٣		٤٥	**٠,٨٣٣	٠,٠٠٠
	١٨	**٠,٥٤٩	٠,٠٠٤		٤٦	**٠,٨٦٣	٠,٠٠٠
	١٩	*٠,٤٨٢	٠,٠١٥		٤٧	**٠,٧٥٥	٠,٠٠٠
	٢٠	**٠,٦٧٤	٠,٠٠٠		٤٨	**٠,٧٥٣	٠,٠٠٠
التحكم في التهور	٢١	**٠,٦٤٨	٠,٠٠٠	تطبيق المعارف الماضية على أوضاع جديدة	٤٩	**٠,٧٣٥	٠,٠٠٠
	٢٢	**٠,٧٧٨	٠,٠٠٠		٥٠	**٠,٧٣٦	٠,٠٠٠
	٢٣	*٠,٤٤٥	٠,٠٢٦		٥١	**٠,٥٩٥	٠,٠٠٢
	٢٤	**٠,٥٧٠	٠,٠٠٣		٥٢	**٠,٨٠٦	٠,٠٠٠
التفكير والتواصل بوضوح ودقة	٢٥	*٠,٤٨٤	٠,٠١٤		٥٣	**٠,٧١٤	٠,٠٠٠
	٢٦	**٠,٦٤٣	٠,٠٠١		٥٤	**٠,٥٦٦	٠,٠٠٣
	٢٧	**٠,٧٩٩	٠,٠٠٠		٥٥	*٠,٤٦٣	٠,٠٢٠
	٢٨	**٠,٥٩٣	٠,٠٠٢		٥٦	**٠,٧٣٠	٠,٠٠٠

ويوضح الجدول (٢) أن قيم معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للمجال تراوحت من (٠,٤٠٠) إلى (٠,٨٥٤)، وأن معظم قيم معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للعادة التي تنتمي إليها موجبة ومرتفعة وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١) و (٠,٠٥)، وتشير إلى الاتساق

الداخلي بين درجة كل عبارة ودرجة العادة التي تنتمي إليها، مما يثبت صدق تلك العبارات وتمتعها بدرجة عالية من الصدق.

والجدول التالي يوضح درجة ارتباط كل عادة والدرجة الكلية للمقياس:

جدول (٣)

معاملات ارتباط عادات العقل بالدرجة الكلية للمقياس

عادات العقل	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
المثابرة	*٠,٥٢٢	٠,٠١٨
الاستعداد الدائم للتعلم	*٠,٤٥٩	٠,٠٤٢
التحكم بالتهور	*٠,٥٢٩	٠,٠١٧
التفكير والتواصل بوضوح	**٠,٦٧٠	٠,٠٠١
التفكير في التفكير	*٠,٥١٦	٠,٠٢٠
التساؤل وطرح المشكلات	**٠,٦٩٧	٠,٠٠٠
تطبيق المعارف الماضية على المعارف الجديدة	*٠,٤٨١	٠,٠٠٠

ويوضح الجدول (٣) أن قيم معاملات ارتباط عادات الدرجة الكلية للمقياس مرتفعة وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١) و(٠,٠٥)، وتشير إلى الاتساق الداخلي بين درجة كل عادة والدرجة الكلية للمقياس؛ مما يثبت صدق تلك العادات وتمتعها بدرجة عالية من الصدق.

ثانياً: الثبات:

تم إيجاد قيمة الثبات لهذا المقياس باستخدام ألفا كرونباخ، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (٤)

معاملات ألفا كرونباخ لثبات الدراسة

م	العادة العقلية	قيمة ألفا كرونباخ
١	المثابرة	٠,٨٢
٢	الاستعداد الدائم للتعلم	٠,٨١
٣	التحكم بالتهور	٠,٨٠

م	العادة العقلية	قيمة الفا كرونباخ
٤	التفكير والتواصل بوضوح	٠,٧٨
٥	التفكير في التفكير	٠,٧٩
٦	التساؤل وطرح المشكلات	٠,٨١
٧	تطبيق المعارف الماضية على المعارف الجديدة	٠,٨٣
	جميع فقرات الأداة	٠,٨٣

ويلاحظ من الجدول (٤) أن قيم معاملات الفا كرونباخ لعادات العقل تراوحت بين (٠,٧٨) و(٠,٨٣)، كما بلغت قيمة معامل الفا كرونباخ لجميع مجالات الأداة (٠,٨٣). وبالتالي فإن جميع قيم معامل الفا كرونباخ للثبات مرتفعة وتشير إلى أن الأداة تتمتع بدرجة عالية من الثبات.

الأساليب الإحصائية:

تم استخدام برنامج SPSS لإجراء المعالجة الإحصائية للبيانات في هذه الدراسة من خلال إيجاد المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، واختبار (ت) لعينة واحدة، واختبار (ت) لعينتين مستقلتين، واختبار تحليل التباين الأحادي بعد التحقق من التوزيع الطبيعي للبيانات باستخدام اختبار كولمغروف سميرونوف التي أوضحت قيمة مستوى الدلالة أن البيانات عند استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين واختبار تحليل التباين الأحادي متجانسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

السؤال الأول: ما درجة ممارسة طالبات كلية العلوم والآداب بسراة عبيدة في جامعة الملك خالد

لعادات العقل؟

للإجابة عن هذا السؤال تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستخدام اختبار (ت) لعينة واحدة لمعرفة ما إذا كانت درجة ممارسة الطالبات لعادات العقل دالة إحصائياً أم لا، من خلال معرفة دلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة (الواقعي) والمتوسط الفرضي للمقياس (٣)، كما تم الحكم على درجة الممارسة من خلال مقارنة قيمة sig بمستوى الدلالة (٠,٠٥)، والجدول (٣) يوضح نتيجة اختبار (ت) لعينة واحدة.

جدول (٥)

نتيجة اختبار (ت) لعينة واحدة لكل عادة في المقياس

م	العادة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب المتوسط	قيمة ت	قيمة sig	درجة الممارسة
١	المثابرة	٣,٧٥	٠,٥٦	٣	١٥,٢٠	٠,٠٠٠	عالية
٢	الاستعداد الدائم للتعلم	٣,٣٥	٠,٨٧	٧	٤,٦٧	٠,٠٠٠	عالية
٣	التحكم بالتهور	٣,٧٧	٠,٦٦	٢	١٣,٣٢	٠,٠٠٠	عالية
٤	التفكير والتواصل بوضوح ودقة	٣,٧٠	٠,٦٧	٥	١١,٩٥	٠,٠٠٠	عالية
٥	التفكير في التفكير	٣,٧١	٠,٧٠	٤	١١,٤٩	٠,٠٠٠	عالية
٦	التساؤل وطرح المشكلات	٣,٥٢	٠,٧٥	٦	٧,٩٤	٠,٠٠٠	عالية
٧	تطبيق المعارف الماضية على أوضاع جديدة	٣,٩٦	٠,٧٠	١	١٥,٦٧	٠,٠٠٠	عالية
	المتوسط الكلي للأداة	٣,٦٨	٠,٥٤	—	١٤,٢٧	٠,٠٠٠	عالية

يتضح من الجدول (٥) أن المتوسط الكلي للأداة بلغ (٣,٦٨)، وأن قيمة (ت) (١٤,٢٧) دالة احصائياً عند مستوى (٠,٠٥)؛ وذلك لأن قيمة مستوى الدلالة بلغت (٠,٠٠٠) وهي أصغر من (٠,٠٥)، ومن ثم توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط استجابات أفراد العينة والمتوسط الفرضي (٣)، مما يدل على أن درجة ممارسة الطالبات لعادات العقل عالية.

بالإضافة لما سبق يتضح أن عادة تطبيق المعارف الماضية على أوضاع جديدة جاءت في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٣,٦٩)، وجاءت قيمة (ت) (١٥,٦٧) وهي دالة احصائياً؛ وذلك لأن قيمة مستوى الدلالة (٠,٠٠٠) أصغر من (٠,٠٥)، ومن ثم توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط استجابات أفراد العينة (٣,٩٦) وبين المتوسط الفرضي (٣)، أي أن درجة ممارسة الطالبات لعادة تطبيق المعارف الماضية على أوضاع جديدة عالية.

كما جاءت عادة التحكم بالتهور في الترتيب الثاني بمتوسط حسابي (٣,٧٧)، وجاءت قيمة (ت) (١٣,٣٢) وهي دالة احصائياً؛ وذلك لأن قيمة مستوى الدلالة (٠,٠٠٠) أصغر من (٠,٠٥)، ومن ثم

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط استجابات أفراد العينة (٣,٧٧) وبين المتوسط الفرضي (٣)، أي أن درجة ممارسة الطالبات لعادة التحكم بالتهور عالية.

وجاءت عادة المثابرة في الترتيب الثالث بمتوسط حسابي (٣,٧٥)، وجاءت قيمة (ت) (١٥,٢٠) وهي دالة إحصائية؛ وذلك لأن قيمة مستوى الدلالة (٠,٠٠٠) أصغر من (٠,٠٥)، ومن ثم توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط استجابات أفراد العينة (٣,٧٥) وبين المتوسط الفرضي (٣)، أي أن درجة ممارسة الطالبات لعادة المثابرة عالية.

في حين جاءت عادة التفكير في التفكير في الترتيب الرابع بمتوسط حسابي (٣,٧١)، وجاءت قيمة (ت) (١١,٤٩) وهي دالة إحصائية؛ وذلك لأن قيمة مستوى الدلالة (٠,٠٠٠) أصغر من (٠,٠٥)، ومن ثم توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط استجابات أفراد العينة (٣,٧١) وبين المتوسط الفرضي (٣)، أي أن درجة ممارسة الطالبات لعادة التفكير في التفكير عالية.

وجاءت عادة التفكير والتواصل بوضوح ودقة في الترتيب الخامس بمتوسط حسابي (٣,٧٠)، وجاءت قيمة (ت) (١١,٩٥) وهي دالة إحصائية؛ وذلك لأن قيمة مستوى الدلالة (٠,٠٠٠) أصغر من (٠,٠٥)، ومن ثم توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط استجابات أفراد العينة (٣,٧٠) وبين المتوسط الفرضي (٣)، أي أن درجة ممارسة الطالبات لعادة التفكير والتواصل بوضوح ودقة عالية.

بينما جاءت عادة التساؤل وطرح المشكلات في الترتيب السادس بمتوسط حسابي (٣,٥٢)، وجاءت قيمة (ت) (٧,٩٤) وهي دالة إحصائية؛ وذلك لأن قيمة مستوى الدلالة (٠,٠٠٠) أصغر من (٠,٠٥) ومن ثم توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط استجابات أفراد العينة (٣,٥٢) وبين المتوسط الفرضي (٣)، أي أن درجة ممارسة الطالبات لعادة التساؤل وطرح المشكلات عالية.

وأخيراً جاءت عادة الاستعداد الدائم للتعلم في الترتيب السابع بمتوسط حسابي (٣,٢٥)، وجاءت قيمة (ت) (٤,٦٧) وهي دالة إحصائية؛ وذلك لأن قيمة مستوى الدلالة (٠,٠٠٠) أصغر من (٠,٠٥)، ومن ثم توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط استجابات أفراد العينة (٣,٢٥) وبين المتوسط الفرضي (٣)، أي أن درجة ممارسة الطالبات لعادة الاستعداد الدائم للتعلم عالية.

ولمعرفة درجة ممارسة أفراد عينة الدراسة لكل عادة من عادات العقل كلاً على حدة، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستخدام اختبار (ت) لعينة واحدة، والجداول (٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠) توضح ذلك:

جدول (٦)

نتيجة اختبار (ت) لعينة واحدة لكل عبارة في عادة المثابرة

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب المتوسط	قيمة ت	قيمة sig	درجة الممارسة
١	أؤدي المهام باستمرار ولا أستسلم للفشل	٣,٧٢	٠,٩٢	٦	٨,٩٢	٠,٠٠٠	عالية
٢	أمتلك القدرة على تحفيز ذاتي وأستمر في أداء الواجبات المنزلية	٣,٩١	٠,٩٦	٣	١٠,٨١	٠,٠٠٠	عالية
٣	أحاول التركيز في المهام الدراسية إلى النهاية وإن كانت غير ممتعة	٣,٦٣	١,٠٣	٧	٧,٠٣	٠,٠٠٠	عالية
٤	أتحمل الصعاب من أجل الوصول لأهدافي التعليمية	٣,٩٠	٠,٩٣	٤	١١,٠٢	٠,٠٠٠	عالية
٥	أبذل أقصى ما لدي من جهد لإنجاز كافة المهام الدراسية (السهلة والصعبة)	٣,٨٦	٠,٩٧	٥	١٠,٠٣	٠,٠٠٠	عالية
٦	أعمل بجد ونشاط للحصول على أعلى الدرجات	٤,٠٢	٠,٩٠	٢	١٢,٩٣	٠,٠٠٠	عالية
٧	أترك العمل المكلف به عندما أشعر بالتعب	٢,٩٧	١,١٩	٨	٠,٢٢٠	٠,٨٢٦	متوسطة
٨	أسعى في البحث عن طرق أخرى إذا لم تنجح طريقتي في حل المهمة	٤,٠٣	٠,٩١	١	١٢,٨٩	٠,٠٠٠	عالية
	متوسط عبارات عادة المثابرة	٣,٧٥	٠,٥٦	٣	١٥,٠٢	٠,٠٠٠	عالية

يبين الجدول (٦) أن (٧) عبارات في عادة المثابرة حصلت على درجة ممارسة عالية، بينما حصلت عبارة واحدة على درجة ممارسة متوسطة. وتراوح المتوسط الحسابي لدرجة ممارسة الطالبات

لعادة المثابرة ما بين (٢,٩٧) و(٤,٠٣)، ويلاحظ أن العبارتين (٨، ٦) جاءت على التوالي في المرتبة الأولى والثانية بدرجة ممارسة عالية، في حين جاءت العبارتين (٣، ٧) على التوالي في المرتبة قبل الأخيرة والأخيرة بدرجة ممارسة عالية للعبارة (٣) وبدرجة متوسطة للعبارة (٧).

جدول (٧)

نتيجة اختبار (ت) لعينة واحدة لكل عبارة في عادة الاستعداد للتعليم

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب المتوسط	قيمة ت	قيمة sig	درجة الممارسة
٩	أتشوق للحصول على المعلومات العلمية الجديدة	٣,٧٣	١,١٧	٢	٧,١٧	٠,٠٠٠	عالية
١٠	أهتم بالقراءة المستمرة للكتب	٣,١٢	١,٢٦	٥	١,١٠	٠,٢٦٩	متوسطة
١١	أستخدم مصادر مختلفة لجمع المعلومات العلمية	٣,٢٢	١,٢٧	٤	٢,٠٠	٠,٠٤٨	متوسطة
١٢	أمتلك سمة الفضول العلمي (حب الاستطلاع) لكل موضوع جديد	٣,٦٧	١,١٨	٣	٦,٤٩	٠,٠٠٠	عالية
١٣	أشارك في الأنشطة العلمية غير الصفية.	٢,٨٣	١,٣٧	٨	١,٤٠	٠,١٦٣	متوسطة
١٤	أمتلك القدرة على التعلم الذاتي	٤,٠٦	١,٠٣	١	١١,٦٣	٠,٠٠٠	عالية
١٥	أتابع القنوات العلمية الوثائقية	٣,١١	١,٣٣	٦	٠,٩٨	٠,٣٢٨	متوسطة
١٦	أناقش المعلمة عن كل جديد يشع حاجاتي العلمية.	٣,٠٨	١,٢١	٧	٠,٧٩	٠,٤٢٨	متوسطة
	متوسط عبارات عادة الاستعداد الدائم للتعلم	٣,٣٥	٠,٨٧	٧	٤,٦٧	٠,٠٠٠	عالية

يوضح الجدول (٧) أن (٣) عبارات في عادة الاستعداد للتعلم حصلت على درجة ممارسة عالية، بينما حصلت (٥) عبارات على درجة ممارسة متوسطة. وتراوح المتوسط الحسابي لدرجة ممارسة الطالبات لعادة الاستعداد للتعلم ما بين (٢,٨٣) و(٤,٠٦)، ويلاحظ أن العبارتين (١٤، ٩) جاءت على التوالي في المرتبة الأولى والثانية بدرجة ممارسة عالية، في حين جاءت العبارتين (١٦، ١٣) على التوالي في المرتبة قبل الأخيرة والأخيرة بدرجة ممارسة متوسطة.

جدول (٨)

نتيجة اختبار (ت) لعينة واحدة لكل عبارة في عادة التحكم في التهور

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب المتوسط	قيمة ت	قيمة sig	درجة الممارسة
١٧	أفكر قبل التحدث أو عمل أي شيء	٣,٧٥	١,٠١	٥	٨,٤٩	٠,٠٠٠	عالية
١٨	أفكر بهدوء عندما أواجه موقفًا صعباً	٣,٧٦	١,٠٣	٣	٨,٢٨	٠,٠٠٠	عالية
١٩	أطلب المزيد من التوضيح عن السؤال المطروح من الدكتوراة قبل الإجابة عنه	٣,٤٠	١,٠٦	٨	٤,٣٤	٠,٠٠٠	عالية
٢٠	أتجنب إصدار أحكام سريعة على القضايا قبل دراستها وفهمها	٣,٥٤	٠,٩٥	٧	٦,٥٠	٠,٠٠٠	عالية
٢١	أتأني في الإجابة عن الأسئلة	٣,٧٦	١,٠٥	٤	٨,٣٢	٠,٠٠٠	عالية
٢٢	أحاول فهم السؤال قبل الإجابة عنه	٤,١٦	٠,٨٩	١	١٤,٧٧	٠,٠٠٠	عالية
٢٣	أختار الأنشطة التي تمتاز بالسرعة	٣,٧٣	٠,٩٦	٦	٨,٦٩	٠,٠٠٠	عالية
٢٤	أحاول فهم متطلبات السؤال جيداً قبل البدء بإنجاز المهام	٤,٠٤	٠,٨٢	٢	١٤,٤٦	٠,٠٠٠	عالية

م	العبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب المتوسط	قيمة ت	قيمة sig	درجة الممارسة
	متوسط عبارات عادة التحكم بالتهور	٣,٧٧	٠,٦٦	٢	١٣,٣٢	٠,٠٠٠	عالية

يبين الجدول (٨) أن جميع العبارات في عادة التحكم في التهور حصلت على درجة ممارسة عالية. وتراوح المتوسط الحسابي لدرجة ممارسة الطالبات لعادة التحكم في التهور ما بين (٣,٤٠) و(٤,١٦)، ويلاحظ أن العبارتين (٢٢، ٢٤) جاءت على التوالي في المرتبة الأولى والثانية بدرجة ممارسة عالية، في حين جاءت العبارتين (٢٠، ١٩) على التوالي في المرتبة قبل الأخيرة والأخيرة بدرجة ممارسة عالية.

جدول (٩)

نتيجة اختبار (ت) لعينة واحدة لكل عبارة في عادة التفكير والتواصل بوضوح ودقة

م	العبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب المتوسط	قيمة ت	قيمة sig	درجة الممارسة
٢٥	أعبر عن ما يدور في ذهني بوضوح ودقة	٣,٦٤	١,٠٦	٥	٦,٨٤	٠,٠٠٠	عالية
٢٦	أستخدم الكلمات الجديدة والغريبة بطريقة فعالة	٣,٦٣	١,٠٧	٦	٦,٧٠	٠,٠٠٠	عالية
٢٧	أستطيع إقناع الآخرين بطريقة تفكير حول موضوع ما	٣,٩٣	١,٠٣	١	١٠,٢٤	٠,٠٠٠	عالية
٢٨	أستمع بالتلاعب بالألفاظ.	٣,٣٧	١,١٢	٨	٣,٨٠	٠,٠٠٠	عالية
٢٩	أشعر بعدم القناعة بالمهام التعليمية التي لم أنجزها بإتقان	٣,٨٨	٠,٩٤	٢	١٠,٦٧	٠,٠٠٠	عالية
٣٠	أناقش زميلاتي بالأنشطة التعليمية بوضوح	٣,٥٧	١,٠٨	٧	٦,٠٦	٠,٠٠٠	عالية

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب المتوسط	قيمة ت	قيمة sig	درجة الممارسة
٣١	أشارك زميلاتي التفكير بإيجاد حلول واضحة لمشكلات مطروحة	٣,٨٢	١,٠٣	٣	٩,٠٤	٠,٠٠٠	عالية
٣٢	أستطيع إيصال أفكارتي بدقة ووضوح	٣,٧٦	١,٠٢	٤	٨,٥٧	٠,٠٠٠	عالية
	متوسط عبارات عادة التفكير والتواصل بوضوح ودقة	٣,٧٠	٠,٦٧	٥	١١,٩٥	٠,٠٠٠	عالية

يوضح الجدول (٩) أن جميع العبارات في عادة التواصل بوضوح ودقة حصلت على درجة ممارسة عالية. وتراوح المتوسط الحسابي لدرجة ممارسة الطالبات لعادة التواصل بوضوح ودقة ما بين (٣,٢٧) و(٣,٩٣)، ويلاحظ أن العبارتين (٢٩,٢٧) جاءت على التوالي في المرتبة الأولى والثانية بدرجة ممارسة عالية، في حين جاءت العبارتين (٢٨,٣٠) على التوالي في المرتبة قب الأخيرة والأخيرة بدرجة ممارسة عالية.

جدول (١٠)

نتيجة اختبار (ت) لعينة واحدة لكل عبارة في عادة التفكير في التفكير

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب المتوسط	قيمة ت	قيمة sig	درجة الممارسة
٣٣	أخطط لإنجاز المهام التعليمية في أفضل صورة ممكنة	٣,٩٥	٠,٩٣	١	١١,٦٨	٠,٠٠٠	عالية
٣٤	أنظم المادة الدراسية بطريقة يسهل تعلمها وفهمها بسهولة	٣,٨٨	١,٠٣	٢	٩,٧٧	٠,٠٠٠	عالية
٣٥	أحدد ما أعرفه (نقاط القوة) وما لا أعرفه (نقاط الضعف) في أثناء التعلم	٣,٥٣	١,١٩	٧	٥,١٣	٠,٠٠٠	عالية

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب المتوسط	قيمة ت	قيمة sig	درجة الممارسة
٣٦	أمتلك القدرة على تنظيم المادة الدراسية في ذهني	٣,٨٦	١,٠٢	٣	٩,٦٢	٠,٠٠٠	عالية
٣٧	أتوقف في أثناء التفكير وأسأل ذاتي بأسئلة مثل: ماذا أعمل؟ لماذا أعمل؟ كيف أعمل؟	٣,٥٧	١,١٤	٦	٥,٧٣	٠,٠٠٠	عالية
٣٨	أقوم بعمل الرسومات التخطيطية لفهم ما أتعلمه.	٣,٦٦	١,١٤	٥	٦,٦٧	٠,٠٠٠	عالية
٣٩	أستخدم التفكير بصوت عال عند حل المسائل والمشكلات	٣,٣٩	١,٢٢	٨	٣,٦٣	٠,٠٠٠	عالية
٤٠	أمتلك القدرة على تحليل أبعاد المشكلة حتى يسهل حلها	٣,٧٦	١,٠٣	٤	٨,٤٤	٠,٠٠٠	عالية
	متوسط عبارات عادة التفكير في التفكير	٣,٧١	٠,٧٠	٤	١١,٤٩	٠,٠٠٠	عالية

يبين الجدول (١٠) أن جميع العبارات في عادة التفكير في التفكير حصلت على درجة ممارسة عالية. وتراوح المتوسط الحسابي لدرجة ممارسة الطالبات لعادة التفكير في التفكير ما بين (٣,٣٩) و(٣,٩٥)، ويلاحظ أن العبارتين (٣٣، ٣٤) جاءت على التوالي في المرتبة الأولى والثانية بدرجة ممارسة عالية في حين جاءت العبارتين (٣٥، ٣٩) على التوالي في المرتبة قبل الأخيرة والأخيرة بدرجة ممارسة عالية.

جدول (١١)

نتيجة اختبار (ت) لعينة واحدة لكل عبارة في عادة التساؤل وطرح المشكلات

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب المتوسط	قيمة ت	قيمة sig	درجة الممارسة
٤١	أخطط للأسئلة التي ينبغي أن أسألها حول أي مشكلة	٣,٦٥	١,٠٣	٣	٧,٢٢	٠,٠٠٠	عالية
٤٢	أوجه أسئلة متنوعة ومتعددة عن كل موقف غامض	٣,٦٢	١,٠٤	٤	٦,٨٠	٠,٠٠٠	عالية
٤٣	أوجه أسئلة مباشرة متعلقة بالمشكلة التي أواجهها	٣,٧٢	٠,٩٤	٢	٨,٧٦	٠,٠٠٠	عالية
٤٤	أوجه أسئلة تدعو للتفكير وحل المشكلات	٣,٧٣	١,٠٠	١	٨,٢٥	٠,٠٠٠	عالية
٤٥	أبادر بطرح أسئلة للمعلم عن أي فكرة لم أستوعبها في الدرس	٣,٢٦	١,٢٤	٨	٢,٤٦	٠,٠١٥	عالية
٤٦	أفضل المشكلات التي تتطلب الاهتمام بالتفاصيل	٣,٤٤	١,٢٠	٦	٤,٢١	٠,٠٠٠	عالية
٤٧	أسأل أستاذتي عن المعلومات التي لا أستوعبها في الدرس	٣,٢٦	١,٢١	٧	٢,٤٥	٠,٠١٦	عالية
٤٨	أدرج بتوجيه الأسئلة التي تحتاج إلى تفكير	٣,٥٠	١,٠٢	٥	٥,٦٦	٠,٠٠٠	عالية
	متوسط عبارات عادة التساؤل وطرح المشكلات	٣,٥٢	٠,٧٥	٦	٧,٩٤	٠,٠٠٠	عالية

يبين الجدول (١١) أن جميع العبارات في عادة التساؤل وطرح المشكلات حصلت على درجة ممارسة عالية. وتراوح المتوسط الحسابي لدرجة ممارسة الطالبات لعادة التساؤل وطرح المشكلات ما بين (٣,٢٦) و(٣,٧٣)، ويلاحظ أن العبارتين (٤٤، ٤٣) جاءت على التوالي في المرتبة الأولى والثانية

بدرجة ممارسة عالية، في حين جاءت العبارتين (٤٧، ٤٥) على التوالي في المرتبة قبل الأخيرة والأخيرة بدرجة ممارسة عالية.

جدول (١٢)

نتيجة اختبار (ت) لعينة واحدة لكل عبارة في عادة تطبيق المعارف الماضية على أوضاع جديدة

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب المتوسط	قيمة ت	قيمة sig	درجة الممارسة
٤٩	أمتلك القدرة على الربط بين المعلومات الجديدة والمعلومات القديمة	٣,٨٨	١,٠٤	٦	٩,٦٣	٠,٠٠٠	عالية
٥٠	أستخدم أمثلة من الخبرة السابقة عند الحاجة لذلك	٤,٠٥	٠,٩١	٣	١٣,٠٩	٠,٠٠٠	عالية
٥١	أحاول فهم ما أدرسه لأتمكن من تطبيقه في حياتي اليومية.	٣,٩٦	٠,٩٢	٥	١١,٩٧	٠,٠٠٠	عالية
٥٢	أسترجع خبراتي عند مواجهة المواقف أو المشكلات الجديدة	٤,١١	١,٠٤	١	١٣,٨١	٠,٠٠٠	عالية
٥٣	أمتلك القدرة على نقل الخبرة وتوظيفها في جميع مناحي الحياة	٣,٧٩	٠,٩٦	٨	٨,٦٢	٠,٠٠٠	عالية
٥٤	أستفيد من أخطائي في المواقف اللاحقة.	٤,٠٠	٠,٩٦	٤	١١,٩٦	٠,٠٠٠	عالية
٥٥	أسترجع المسائل المحولة لإيجاد حل للمسائل أو المشكلات الحالية	٣,٨٥	١,٠٧	٧	٩,٠٢	٠,٠٠٠	عالية

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب المتوسط	قيمة ت	قيمة sig	درجة الممارسة
٥٦	أهتم بمتابعة تجارب الآخرين الناجحة للاستفادة منها	٤,٠٧	٠,٩٦	٢	١٢,٧٧	٠,٠٠٠	عالية
	متوسط عبارات عادة تطبيق المعارف الماضية على أوضاع جديدة	٣,٩٦	٠,٧٠	٠,٧٠	١٥,٦٧	١٥,٦٧	عالية

يوضح الجدول (١٢) أن جميع العبارات في عادة تطبيق المعارف الماضية حصلت على أوضاع جديدة على درجة ممارسة عالية. وتراوح المتوسط الحسابي لدرجة ممارسة الطالبات لعادة تطبيق المعارف الماضية على أوضاع جديدة ما بين (٣,٧٩) و(٤,١١)، ويلاحظ أن العبارتين (٥٢، ٥٦) جاءت على التوالي في المرتبة الأولى والثانية بدرجة ممارسة عالية، في حين جاءت العبارتين (٥٥، ٥٣) على التوالي في المرتبة قبل الأخيرة والأخيرة بدرجة ممارسة عالية.

وتعزو الباحثة ذلك إلى أن الطالبات في المرحلة الجامعية يسعين إلى الاجتهاد والاهتمام وبذل المزيد من الجهد والكفاح والتحدي، وتحمل الضغوط الدراسية وعدم الاستسلام، واستخدام المنطق والعمليات الذهنية، وحل المشكلات بطرق واعية وأكثر اتزاناً لتحقيق الذات، كما أن طبيعة التعليم في المرحلة الجامعية تتطلب قيام الطالبات بالتأني وعدم التهور، والتخطيط والتفكير، وتطبيق المعارف السابقة، وتحليل أبعاد المهمة التعليمية لإنجازها، وتعزز ميولهن للاستكشاف والتقصي، وتشجعهن على البحث عن المعرفة بشغف، والاطلاع على مصادر متعددة. بالإضافة إلى أن الأنشطة التعليمية التي يمارسها أعضاء هيئة التدريس، والاستراتيجيات التدريسية تشجع الطالبات على طرح العديد من الأسئلة، وإتاحة الفرصة للطالبات للنقاش مع بعضهن؛ مما يزيد من دافعيتهن لتطبيق العمليات العقلية في جميع المواقف التعليمية المختلفة. كما تعزى هذه النتيجة إلى أن البيئة التعليمية في المرحلة الجامعية تعد بيئة غنية بالمشيرات فالقاعات الدراسية، والمكتبات، والمختبرات، وأماكن الاستراحة، وساحة الكلية كل هذه تساعد الطالبات في تنمية العادات العقلية. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل من: القضاة (٢٠١٤)، وبريخ (٢٠١٥)، والشمري (٢٠١٠)، ورسما وليكليدر (Wiersema and Licklider, 2009) التي بينت أن مستوى امتلاك الطلبة بالمرحلة الجامعية لعادات العقل مرتفعاً.

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في درجة ممارسة طالبات كلية العلوم والآداب بسراة عبيدة في جامعة الملك خالد لعادات العقل وفقاً لمتغير التخصص (إنساني، علمي)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفروق في درجة ممارسة الطالبات لعادات العقل تعزى لمتغير التخصص، كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (١٣)

اختبار (ت) لدلالة الفروق في درجة ممارسة عادات العقل تعزى لمتغير التخصص

العادة	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	قيمة Sig
المثابرة	إنساني	٤٣	٣,٨٦	٠,٤٩	١,٤٢٥	٠,١٥٧
	علمي	٨٧	٣,٧٠	٠,٥٩		
الاستعداد للتعلم	إنساني	٤٣	٣,٥١	٠,٨٥	١,٤٦٦	٠,١٤٥
	علمي	٨٧	٣,٢٧	٠,٨٧		
التحكم بالتهور	إنساني	٤٣	٣,٨٥	٠,٦٢	١,٠٢٤	٠,٣٠٨
	علمي	٨٧	٣,٧٣	٠,٦٧		
التواصل بوضوح	إنساني	٤٣	٣,٧٥	٠,٧١	٠,٦٥٤	٠,٥١٤
	علمي	٨٧	٣,٦٧	٠,٦٥		
التفكير في التفكير	إنساني	٤٣	٣,٨٠	٠,٧٢	١,١٦١	٠,٢٤٨
	علمي	٨٧	٣,٦٥	٠,٦٨		
طرح المشكلات	إنساني	٤٣	٣,٦١	٠,٧٦	٠,٩٤٧	٠,٣٤٦
	علمي	٨٧	٣,٤٨	٠,٧٥		
تطبيق المعارف	إنساني	٤٣	٤,٠٣	٠,٧٤	٠,١٧١٢	٠,٤٧٨
	علمي	٨٧	٣,٩٣	٠,٦٨		
الدرجة الكلية	إنساني	٤٣	٣,٧٧	٠,٥٧	١,٣٧٠	٠,١٧٣
	علمي	٨٧	٣,٦٣	٠,٥٢		

يتضح من الجدول (١٣) أن جميع قيم t لكل عادة من عادات العقل على حدة، ولجميع عادات العقل غير دالة إحصائياً؛ لأن جميع قيم sig أكبر من (٠,٠٥)، ما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين طالبات التخصص الإنساني وطالبات التخصص العلمي في درجة ممارستهن لعادات العقل. وتعزى هذه النتيجة إلى أن التخصصين يتطلبان أن تمتلك الطالبات قدرات واستعدادات عقلية تتناسب مع طبيعة المرحلة الجامعية، ومن ثم فإن طبيعة الدراسة في التخصصين الإنساني والعلمي تتيح للطالبات على تحمل المسؤولية ومواجهة التحديات والمشكلات التعليمية. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة بربخ (٢٠١٥) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك طلبة كلية العلوم وطلبة كلية الآداب بجامعة الأزهر لعادات العقل.

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في درجة ممارسة طالبات كلية العلوم والآداب بسراة عبيدة في جامعة الملك خالد لعادات العقل وفقاً لمتغير المستوى الدراسي (أول، ثاني، ثالث، رابع)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي لاختبار دلالة الفروق في درجة ممارسة الطالبات لعادات العقل تعزى لمتغير المستوى الدراسي، كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (١٤)

اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في درجة ممارسة عادات العقل تعزى لمتغير المستوى الدراسي

العادة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	قيمة Sig
المثابرة	بين المجموعات	١,٣٥	٣	٠,٤٥٣	١,٤١	٠,٢٤٣
	داخل المجموعات	٤٠,٤٧	١٢٦	٠,٣٢١		
	المجموع	٤١,٨٣	١٢٩			
الاستعداد للتعلم	بين المجموعات	١,٦٥	٣	٠,٥٥٠	٠,٧٢	٠,٥٤٢
	داخل المجموعات	٩٦,٢٤	١٢٦	٠,٧٦٤		
	المجموع	٩٧,٨٩	١٢٩			

العادة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	قيمة Sig
التحكم بالتهور	بين المجموعات	٣,١٢	٣	١,٠٤١	٢,٤٥	٠,٠٦٦
	داخل المجموعات	٥٣,٣٣	١٢٦	٠,٤٢٣		
	المجموع	٥٦,٤٦	١٢٩			
التواصل بدقة	بين المجموعات	١,٨٧	٣	٠,٦٢٦	١,٤٠	٠,٢٤٦
	داخل المجموعات	٥٦,٢٥	١٢٦	٠,٤٤٦		
	المجموع	٥٨,١٢	١٢٩			
التفكير في التفكير	بين المجموعات	٠,٣٩	٣	٠,١٣٢	٠,٢٦	٠,٨٥١
	داخل المجموعات	٦٢,٩٧	١٢٦	٠,٥٠٠		
	المجموع	٦٣,٣٦	١٢٩			
طرح المشكلات	بين المجموعات	٠,٦٢	٣	٠,٢٠٨	٠,٣٥	٠,٧٨٤
	داخل المجموعات	٧٣,١٥	١٢٦	٠,٥٨١		
	المجموع	٧٣,٧٨	١٢٩			
تطبيق المعارف	بين المجموعات	٠,٨١	٣	٠,٢٧٣	٠,٥٤	٠,٦٥٤
	داخل المجموعات	٦٣,٢٧	١٢٦	٠,٥٠٢		
	المجموع	٦٤,٠٩	١٢٩			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٠,٦٦	٣	٠,٢٢١	٠,٧٣	٠,٥٣٤
	داخل المجموعات	٣٧,٩٧	١٢٦	٠,٣٠١		
	المجموع	٣٨,٦٣	١٢٩			

يتضح من الجدول (١٤) أن جميع قيم (ف) لكل عادة من عادات العقل على حدة، ولجميع عادات العقل غير دالة احصائياً، لأن جميع قيم sig أكبر من (٠,٠٥)، ما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين طالبات المستوى الأول والثاني والثالث والرابع في درجة ممارستهن لعادات العقل، وتعزى هذه النتيجة إلى أن طبيعة الدراسة في المرحلة الجامعية بجميع مستوياتها تفرض على الطالبات الجد والاهتمام، وشحذ الهمم، والمثابرة، والتواصل مع الآخرين، وتحمل الضغوط الدراسية، لتحقيق الذات والنجاح. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة بربخ (٢٠١٥)

التي كشفت عند عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك طلبة جامعة الأزهر لعادات العقل تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في درجة ممارسة طالبات كلية العلوم والآداب بجامعة الملك خالد لعادات العقل وفقاً لمتغير مستوى التحصيل (مرتفع، متوسط، منخفض)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي لاختبار دلالة الفروق في درجة ممارسة الطالبات لعادات العقل تعزى لمتغير مستوى التحصيل، كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (١٥)

اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في درجة ممارسة عادات العقل تعزى لمتغير مستوى التحصيل

العادة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	قيمة Sig
المثابرة	بين المجموعات	٩,٧٠	٣	٣,٢٤	١٢,٧١	٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	٣٢,١١	١٢٦	٠,٢٥٥		
	المجموع	٤١,٨٣	١٢٩			
الاستعداد للتعلم	بين المجموعات	٦,٤٥	٣	٢,١٥	٢,٩٦	٠,٠٣٥
	داخل المجموعات	٩١,٤٣	١٢٦	٠,٧٢٦		
	المجموع	٩٧,٨٩	١٢٩			
التحكم في التهور	بين المجموعات	٥,٥٢	٣	١,٨٤	٤,٥٥	٠,٠٠٥
	داخل المجموعات	٥٠,٩٣	١٢٦	٠,٤٠٤		
	المجموع	٥٦,٤٦	١٢٩			

العادة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	قيمة Sig
التواصل بدقة	بين المجموعات	٢,٣٨	٣	٠,٧٩	١,٧٩	٠,١٥١
	داخل المجموعات	٥٥,٧٤	١٢٦	٠,٤٤٢		
	المجموع	٥٨,١٢	١٢٩			
التفكير في التفكير	بين المجموعات	٧,٩٨	٣	٢,٦٦	٦,٠٥	٠,٠٠١
	داخل المجموعات	٥٥,٣٨	١٢٦	٠,٤٤٠		
	المجموع	٦٣,٣٦	١٢٩			
طرح المشكلات	بين المجموعات	١,٣٨	٣	٠,٤٠	٠,٨٠١	٠,٤٩٥
	داخل المجموعات	٧٢,٤٠	١٢٦	٠,٥٧٥		
	المجموع	٧٣,٧٨	١٢٩			
تطبيق المعارف	بين المجموعات	٥,٥٣	٣	١,٨٤	٣,٩٧	٠,٠١٠
	داخل المجموعات	٥٨,٥٥	١٢٦	٠,٤٦٥		
	المجموع	٦٤,٠٩	١٢٩			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٤,٨٨	٣	١,٦٢	٦,٠٧٩	٠,٠٠١
	داخل المجموعات	٣٣,٧٥	١٢٦	٠,٢٦٨		
	المجموع	٣٨,٦٣	١٢٩			

يتضح من الجدول (١٥) أن قيمتا (ف) لعادتي التفكير والتواصل بوضوح ودقة، والتساؤل وطرح المشكلات غير دالة إحصائياً؛ لأن قيمتا sig أكبر من (٠,٠٥)، ما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين الطالبات ذوات مستوى التحصيل المختلف في درجة ممارستهن لعادات العقل.

كما يبين جدول (١٥) أن قيم (ف) للعادات العقلية: المثابرة، الاستعداد للتعلم، التحكم في التهور، التفكير في التفكير، تطبيق المعارف على أوضاع جديدة، على حدة، ولجميع عادات العقل دالة إحصائياً؛ لأن جميع قيم Sig أصغر من (٠,٠٥)، ما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين الطالبات ذوات مستوى التحصيل المختلف في درجة ممارستهن لعادات العقل. ولمعرفة لصالح من تعود الفروق تم استخدام اختبار توكي. والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (١٦)

اختبار توكي لتحديد اتجاهات الفروق في درجة ممارسة عادات العقل تعزى لمتغير مستوى التحصيل

العادة	أوجه المقارنة	المتوسط الحسابي	مستوى الدلالة	الدلالة المقارنة	أوجه المقارنة	المتوسط الحسابي	مستوى الدلالة	الدلالة
المثابرة	مرتفع	٤,٠٣	٠,٠٠٠	توجد فروق	متوسط	٣,٤٨	٠,٩٧١	لا توجد فروق
	متوسط	٣,٤٨		توجد فروق	منخفض	٣,٤٩		لا توجد فروق
	مرتفع	٤,٠٣	٠,٠٠٠	توجد فروق	متوسط	٣,٤٨	٠,٩٧١	لا توجد فروق
	منخفض	٣,٤٩		توجد فروق	منخفض	٣,٤٩		لا توجد فروق
الاستعداد للتعلم	مرتفع	٣,٥٨	٠,٠٢٣	توجد فروق	متوسط	٣,١٥	٠,٨٨٤	لا توجد فروق
	متوسط	٣,١٥		توجد فروق	منخفض	٣,١٢		لا توجد فروق
	مرتفع	٣,٥٨	٠,٠١٤	توجد فروق	متوسط	٣,١٥	٠,٨٨٤	لا توجد فروق
	منخفض	٣,١٢		توجد فروق	منخفض	٣,١٢		لا توجد فروق
التحكم في التهور	مرتفع	٣,٩٨	٠,٠٠٣	توجد فروق	متوسط	٣,٥٧	٠,٨٩٢	لا توجد فروق
	متوسط	٣,٥٧		توجد فروق	منخفض	٣,٥٥		لا توجد فروق
	مرتفع	٣,٩٨	٠,٠٠٤	توجد فروق	متوسط	٣,٥٧	٠,٨٩٢	لا توجد فروق
	منخفض	٣,٥٥		توجد فروق	منخفض	٣,٥٥		لا توجد فروق
التفكير في	مرتفع	٣,٩٤	٠,٠٠٤	توجد فروق	متوسط	٣,٥٢	٠,٤٤٠	لا توجد فروق
	متوسط	٣,٥٢		توجد فروق	منخفض	٣,٤٠		لا توجد فروق

العادة	أوجه المقارنة	المتوسط الحسابي	مستوى الدلالة	أوجه المقارنة	المتوسط الحسابي	مستوى الدلالة	الدلالة
التفكير	مرتفع	٣,٩٤	٠,٠٠٠	توجد	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	—
	منخفض	٣,٤٠		فروق			—
تطبيق المعارف	مرتفع	٤,١٧	٠,٠٠٣	توجد	٠,٠٠٣	٠,٠٠٣	لا توجد
	متوسط	٣,٧١		فروق			فروق
	مرتفع	٤,١٧	٠,٠١٨	توجد	٠,٠١٨	٠,٠١٨	—
	منخفض	٣,٨١		فروق			—
الدرجة الكلية	مرتفع	٣,٨٨	٠,٠٠١	توجد	٠,٠٠١	٠,٠٠١	لا توجد
	متوسط	٣,٤٨		فروق			فروق
	مرتفع	٣,٨٨	٠,٠٠٢	توجد	٠,٠٠٢	٠,٠٠٢	—
	منخفض	٣,٥٠		فروق			—

ويتضح من الجدول (١٦) أن الفروق الذي ظهر بين الطالبات ذوات مستوى التحصيل المختلف في العادات العقلية: المثابرة، الاستعداد للتعلم، التحكم في التهور، التفكير في التفكير، تطبيق المعارف، ولجميع عادات العقل كان بين الطالبات ذوات مستوى التحصيل المرتفع والطالبات ذوات مستوى التحصيل المتوسط لصالح الطالبات ذوات مستوى التحصيل المرتفع، بالإضافة إلى ظهور الفروق بين الطالبات ذوات مستوى التحصيل المرتفع والطالبات ذوات مستوى التحصيل المنخفض لصالح الطالبات ذوات مستوى التحصيل المرتفع، في حين لم تظهر أي فروق بين الطالبات ذوات مستوى التحصيل المتوسط والطالبات ذوات مستوى التحصيل المنخفض، أي أن الطالبات ذوات التحصيل المرتفع هن الأكثر ممارسة لعادات العقل. ويعزى ذلك إلى أنهن أكثر استعداداً للتعلم وقدرة وبذلاً للجهد في أثناء التعلم نتيجة التنافس فيما بينهن نحو التفوق؛ مما يزيد من دافعيتهن نحو الاجتهاد وتحمل الضغوط الدراسية المتمثلة بالواجبات والتقارير والبحث، والاطلاع على مصادر متعددة، فيتولد لديهن الشعور بالثقة بالنفس، ويصبحن أكثر اتزاناً عند مواجهة التحديات في المواقف التعليمية المختلفة، وممارسة العمليات الذهنية بشكل مستمر، ما أدى إلى ممارستهن للعادات العقلية بشكل أكثر من الطالبات ذوات التحصيل المتوسط والمنخفض.

أما عدم وجود فروق في عادة التفكير والتواصل بوضوح ودقة فيرجع إلى أن كلاً من الطالبات ذوات التحصيل المرتفع والمتوسط والمنخفض يمتلكن مهارة اجتماعية وذكاءً اجتماعياً في قدرتهن على التواصل مع الآخرين. وبالنسبة لعادة التساؤل وطرح المشكلات التي لم يظهر فيها أيضاً أي اختلاف في ممارسة الطالبات لها، فإن ذلك يعزى إلى أن الأسلوب التدريسي يتيح الفرصة للطالبات لطرح الأسئلة، ولكونهن في مرحلة جامعية فإنهن يتمتعن بالنضج العقلي وهذا يعني أنهن مررن بخبرات حياتية مما جعلتهن قادرات على إنتاج البدائل المقترحة لحل المشكلة واتخاذ القرار المناسب تجاه أي مشكلة يواجهنها. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة القضية (٢٠١٤)، ودراسة محيسن وزيتون (٢٠١٦) اللتين أوضحتا تفوق الطلبة ذو التحصيل المرتفع على الطلبة ذو التحصيل المتوسط والمنخفض في اكتساب عادات العقل.

التوصيات:

- في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، توصي الباحثة بالآتي:
١. عقد ندوات وبرامج تدريبية لأعضاء هيئة التدريس لتعريفهم بأهمية عادات العقل وكيفية تميمتها لدى الطالبات.
 ٢. تضمين المناهج الدراسية بأنشطة ومهام تعليمية، واستراتيجيات تدريسية، وأساليب تقويم متنوعة، تسهم في تنمية عادات العقل واكتسابها لدى طالبات المرحلة الجامعية.
 ٣. إقامة ندوات وبرامج تدريبية لطالبات المرحلة الجامعية لتعريفهن بأهمية ممارسة المهارات الذهنية كالتصنيف والتحليل والمقارنة... الخ، ويكون ذلك بشكل متكرر لتصبح مع مرور الوقت عملية أدائية ومن ثم عقلية.

المقترحات:

في ضوء نتائج الدراسة والتوصيات المقدمة تقترح الباحثة إجراء دراسات أخرى مماثلة على النحو

الآتي:

١. علاقة عادات العقل بأنواع التفكير المختلفة، وفي مراحل تعليمية مختلفة.
٢. فاعلية استراتيجية تدريسية لتنمية عادات العقل لدى طالبات المرحلة الجامعية.
٣. إجراء دراسة مقارنة بين الطلاب والطالبات في درجة ممارستهم لعادات العقل.

المراجع:

المراجع العربية:

- بريخ، إلهام فايق. (٢٠١٥). عادات العقل وعلاقتها بمظاهر السلوك الإيجابي لدى طلبة جامعة الأزهر. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.
- الحكيمي، عبد اللطيف حيدر. (٢٠١٥). رحلة في دنيا المعرفة: أنيروا عقول المتعلمين قبل أن يظلم المستقبل. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- الخفاف، إيمان عباس. (٢٠١٦). عادات العقل لدى معلمات رياض الأطفال وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة العلوم والنفسيّة والتربويّة، ٢(١)، ٣٠١ - ٣٢٨.
- زيان، ماجدة عبدالنواب. (٢٠٠٧). العادات الدراسية لطلبة الجامعة وعلاقتها بالتحصيل والتخصص الأكاديمي. مجلة القراءة والمعرفة، ٦٧(٦)، ١٤ - ٥٨.
- الشمري، نداء. (٢٠١٠). عادات العقل والذكاء الانفعالي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة جامعة الجوف في المملكة العربية السعودية. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.
- عربيّات، رند (٢٠٠٩). عادات العقل الأكثر استخداماً لدى طلبة الجامعة الأردنية وعلاقتها بمتغيرات مختارة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- عمران، محمد كامل. (٢٠١٤). عادات العقل وعلاقتها باستراتيجية حل المشكلات بين الطلبة المتفوقين والعاديين بجامعة الأزهر. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، غزة، فلسطين.
- القضاة، محمد فرحان. (٢٠١٤). عادات العقل وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود. المجلة العربية لتطوير التفوق، ٥(١)، ٣٣ - ٥٩.
- قطامي، يوسف محمود. (٢٠٠٩). عادات العقل لطفل الروضة (المجلد الطبعة الرابعة). عمان: مركز ديبونو.
- قطامي، يوسف؛ المشاعلة، مجدي. (٢٠٠٧). الموهبة والإبداع وفق نظرية الدماغ (المجلد الطبعة الأولى). عمان: مركز ديبونو.
- محيسن، مها؛ زيتون، عايش. (٢٠١٠). مستوى اكتساب طلبة المرحلة الأساسية لعادات العقل حسب

مشروع ٢٠٦١ العالمي وعلاقته بمتغيرات الصف التعليمي والجنس والتحصيل الدراسي.
دراسات العلوم التربوية، ٤٣ (٥)، ٢٠٠٥-٢٠٢٠.

المراجع العربية المترجمة: Arabic references in English

- Al-Hakimi, Abdulatif., H. (2015). *Journey in Knowledge World: Light the Learner Minds before the Future Dark*. Riyadh: Arabic Education Office for Gulf Countries.
- Al-Kadat, Mohammed F. (2014). Habits of Mind and their relationship to Achievement Motivation among Students in the College of Education at King Saud University. *Arabic Journal for Developing Superiority*, 5 (8), 33-59.
- Al-Kafaf, Eman, A. (2016). Habits of Mind among Kindergarten Women Teachers and its relationship with some Variables. *Educational & Psychological Science Journal*, 2 (1), 301-328.
- Ashamry, Nedaa. (2010). *Habits of Mind and Emotive Intelligence and their relationship with Study Achievement among Students of Jouf University in Kingdom of Saudi Arabia*. Unpublished Doctoral Dissertation, Education College, Yarmouk University, Irbid, Jordan.
- Barbakh, Ilham F. (2015). *Habits of Mind and their relationship with Positive Behavior manifestations among Students of Al-Azhar University*. Unpublished Master thesis, Education College, Al-Azhar University, Gaza. Palestine.
- Muhaisen, M., & Zaitoun, A. (2010). The level of Elementary Class students' Acquisition at United Nation School of Habits of the Mind According to the Global Project 2061 and its Relation with Variables of Class Level, Gender and Achievement in School. *Educational Science Studies*, 43 (5), 2005-2020.
- Omran, Mohammed, K. (2014). *Habits of Mind and their Relation to Problem-Solving Strategy "Comparative Study" Between Excelling Students and Average Students in Al-Azhar University*. Unpublished Master Thesis, Al-Azhar University, Gaza. Palestine.
- Qatami, Yousef, M. (2009). *Habits of Mind among Kindergarten Child* (Fourth edition). Amman: Debono Center.

Qatami, Y., & Al-Mashacla, M. (2007). *Talent and Innovation according to the Brain Theory* (First Edition). Amman: Debono Center.

Zyan, Majeda, A. (2007). Study Habits among University Students and their relationship with Achievement and Academic Specialization. *Reading & Knowledge Journal*, (67), 14-58.

المراجع الأجنبية: References

Boyes, K., & Watts, G. (2009). *Developing Habits of Mind in Secondary Schools*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.

Costa, A., & Kallick, B. (2003). *Integrating and Sustaining Habits of Mind*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.

Costa, A., & Kallick, B. (2008). *Learning and Leading with Habits of Mind*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.

Costa, A., & Kallick, B. (2009). *Habits of Mind: Across the Curriculum Practical and Creative Strategies for Teachers*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.

Kallick, B., & Zmuda, A. (2017). *Students at the Center: Personalized Learning with Habits of Mind*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.

Marzano, R. J. (2000). *Transforming Classroom Grading*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.

Perkins, D. N. (2001). Education for Insight. *Educational Leadership*. 49(2), 4-8.

Swartz, R. (2008). Energizing Learning. *Educational Leadership*, (65), 26-31.

Wiersema, J., & Likelier, B. (2009). Intentional Mental Processing: Student Thinking as a Habit of Mind. *Journal of Ethnographic & Qualitative Research*, 3(1), 117-127.

Al Sulim, Galya. (2021). The Reality of Teacher Preparation Programs at Al Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University in Light of the Quality Standards. *Journal of Educational Science*, 7 (1), 185-232.

The Reality of Teacher Preparation Programs at Al Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University in Light of the Quality Standards

Galya Al Sulim

Associate Professor at Al Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University

Abstract:

The objective of this research is to identify the reality of the integrated and sequential teacher preparation programs at Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University from the faculty of Social Sciences collage perspective. And to identify the most important criteria of the overall quality of teacher performance.

To achieve this, the research followed the descriptive approach. The study tool was developed and designed in four areas, with a total of 56 criteria. The study sample consisted of (151) members. Through the results, it was found that the general average of the availability of the criteria differed in the axis of the criteria for the objectives of the teacher preparation programs. The results also showed no significant difference due to the specialization variable or the degree or years of experience.

Key Words: analysis of teacher preparation programs, sequential, integrated preparation, quality standards.

السليم، غالية. (٢٠٢١). واقع برامج إعداد المعلم في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ضوء معايير الجودة. *مجلة العلوم التربوية*، ٧ (١)، ١٨٥-٢٣٠.

واقع برامج إعداد المعلم في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ضوء معايير الجودة

د. غالية بنت حمد بن سليمان السليم^(١)

المستخلص:

هدف هذا البحث للتعرف على واقع برامج إعداد المعلم الإعداد التكاملي والتتابعي في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ضوء معايير الجودة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم الاجتماعية. ولتحقيق ذلك اتبع البحث المنهج الوصفي، وتم إعداد وتصميم استبانة اشتملت على أربع مجالات، بمجموع (٥٦) معياراً. وتكونت عينة البحث من (١٥١) عضواً. ومن خلال عرض النتائج اتضح أن المتوسط العام لتوافر المعايير اختلف في محور المعايير الخاصة بأهداف برامج إعداد المعلم حيث بلغ بدرجة موافقة (كبيرة). في حين بلغ المتوسط في بقية المحاور (المعايير الخاصة بمحتوى برامج إعداد المعلم، والمعايير الخاصة بطرق التدريس والوسائل التعليمية، والمعايير الخاصة بنظام التقويم في برامج إعداد المعلم) درجة متوسطة. كما أظهرت النتائج إلى أنه لا يوجد فرق ذي دلالة إحصائية يعزى لمتغير التخصص أو الدرجة العلمية أو سنوات الخبرة.

الكلمات المفتاحية: برامج إعداد المعلم، الإعداد التتابعي والتكاملي، معايير الجودة.

^(١) استاذ مشارك جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ghsulim@imamu.edu.sa

مقدمة:

أدت التغيرات التي شهدتها دول العالم إلى السعي في تطوير أنظمتها التربوية والتعليمية، وإعادة النظر في مواصفات المناهج الدراسية، وفي أساليب التعليم والتعلم والتقويم التربوي واستراتيجيات التدريس وتطويرها، بما يستجيب مع المتغيرات الجديدة. ومن أبرز هذه المؤسسات مؤسسات إعداد المعلمين، والتي سعت إلى تطوير برامجها في اتجاه ما يحقق التناغم مع المتغيرات.

ولا يختلف اثنان حول أهمية المعلم ودوره في العملية التعليمية فأعداداه وتدريبه قبل وبعد الخدمة له دور كبير في تحقيق المخرجات المطلوبة. وتتشابه مؤسسات إعداد المعلمين في المحاور التي يجب أن يشملها برنامج الإعداد والمتمثلة في الإعداد الثقافي العام، والإعداد التخصصي، والإعداد التربوي المهني والمتمثل عادة في التربية الميدانية، وهو الجانب التطبيقي لترجمة ما تعلمه الطالب المعلم في مؤسسة الإعداد إلى ممارسات تدريس عملية داخل الفصول الدراسية بأنواعها الافتراضية والمصغرة والواقعية. (الذروي، ١٤٣٩هـ)

ولقد أكدت العديد من المؤتمرات أهمية الإعداد الشامل وفق معايير الاعداد ومنها توصيات المؤتمر التربوي الرابع لإعداد المعلم بجامعة أم القرى لعام (١٤٣٢هـ) على أهمية تطوير برامج إعداد المعلم في مؤسسات التعليم العالي وفق معايير ومقاييس موضوعية ومقننة لضمان جودة المخرجات، والمؤتمر الدولي (معلم المستقبل: إعداداه وتطويره) في جامعة الملك سعود عام (٢٠١٥) وأوصى بضرورة تطوير معايير ممارسة مهنة التعليم ووضع أدوات قياس مقننة لضمان ترشيح المعلمين المناسبين لمزاولة المهنة.

ويوجد نوعين في إعداد المعلم تربوياً وعمّا الإعداد التكاملي والتتابعي وحالياً تم إيقاف الإعداد وفق النظام التتابعي في الدبلومات التربوية في كافة الجامعات السعودية، وذلك بهدف إيجاد صيغة جديدة لإعداد المعلم السعودي تقوم على إدراج برامج الإعداد التربوي للمعلم ضمن برامج الدراسات العليا في الجامعات بحيث يضمن القائمون على هذه البرامج في صيغتها الجديدة حسن المدخل وجودته من خلال عملية تنافسية وانتقائية عالية المعايير وكذلك سيحظى خريج هذه البرامج وفق النظام الجديد بالحصول على شهادة عليا في التربية (الماجستير المهني)" (الذروي، ١٤٣٩هـ)

كما ظهرت العديد من المداخل والنماذج التي تهدف الى تمهين التعليم والالتزام بمعايير الجودة والاعتماد التربوي في مؤسسات التعليم العالي، وذلك حرصاً على ضبط مستوى الاداء وضمان تحقق

المستوى النوعي للمؤسسة التي تقوم بعملية إعداد المعلمين سواء أكانت كليات أو جامعات. وانطلاقاً من دور المعلم في عملية التعليم، ومدى الاهتمام بإعداده وتطويره، تتضح الحاجة الماسة إلى مواكبة كل ما هو جديد في إعدادهم ومع التوجهات الحديثة في الحرص على النوعية العالية.

مشكلة البحث:

تطورت مؤسسات إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية من معاهد المعلمين المتوسطة ثم الثانوية ثم الكليات المتوسطة ثم الكليات الجامعية المطورة من الكليات المتوسطة ثم كليات التربية بالجامعات السعودية لإعداد المعلمين والمعلمات للتعليم المتوسط والثانوي. (الحقيل، سليمان، ٢٠١٧) وكان لهذا التطور تأثيراً في نوعية الإعداد واختلاف في نوعية المعلمين.

وتضمنت رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠) تطلعات المجتمع نحو أدوار وفعاليات مؤسسات التعليم العالي -والتي هي محاضن للمعلمين- "سنهدف إلى أن تصبح خمس جامعات سعودية على الأقل من أفضل (٢٠٠) جامعة دولية بحلول عام ١٤٥٢هـ/٢٠٣٠ وسنحقق ذلك من خلال إعداد مناهج تعليمية متطورة تركز على المهارات الأساسية، بالإضافة إلى تطوير المواهب وبناء الشخصية، وسنعزيز دور المعلم ونرفع تأهيله، وسنتابع مستوى التقدم في هذا الجانب" (مشروع التحول الوطني، ١٤٣٧هـ). ولتحقيق هذه الرؤية الطموحة نحتاج إلى معلم جديد، يتمتع بكفايات ومعايير تتركز حول تكامل شخصيته، وتنمية إبداعه، وترتقي بقدراته، وتعزز من مكانته المهنية والاجتماعية.

واستجابة لذلك شهدت مسيرة المملكة العربية السعودية التعليمية تحولات مهمة على المستوى المحلي في مختلف الأصعدة من تطوير للمناهج، وتوسع في التدريب والابتعاث، وإنشاء (هيئة تقويم التعليم العام) و(الهيئة الوطنية للاعتماد الأكاديمي والتقويم في المملكة العربية السعودية) سعياً إلى تجويد التعليم وتفعيل الاستثمار في العنصر البشري السعودي كونه يشكل عنصراً رئيساً وشريكاً في التطوير التربوي والتعليمي، للنهوض بالتعليم بجميع عناصره ومكوناته إلى مستويات عالمية منافسة.

ولتحقيق ذلك أوكل إلى هيئة تقويم التعليم العام حسب القرار السامي رقم (١٢٠) وتاريخ (١٤٣٤هـ) "بناء المعايير للمعلم وإعداده مهنيًا، واختبار الكفايات"، وعملت الهيئة على أسس علمية ومنهجية، ووفق أفضل الممارسات العالمية الناجحة، مع مراعاة مواءمتها لواقع التعليم السعودي. وتعمل المعايير على تقنين الممارسات المهنية في العملية التعليمية، وبرامج كليات التربية، والتدريب الميداني،

ومتطلبات الترخيص المهني، واحتياجات التطوير المهني للمعلمين للترقي بالمخرجات وحل مشاكل الممارسات التربوية في الميدان. (Simerr, 2016)

وأوضح الثبتي في دراسته حول تطوير برامج إعداد المعلم بالجامعات السعودية انفصال سياسة الإعداد عن حاجات ومطالب التخطيط التعليمي واحتياجات المجتمع والخطط المستقبلية. (١٤٣٨هـ) كما أشارت الدراسات التي هدفت إلى تقويم وتحليل وتطوير برامج إعداد المعلم مثل دراسة القحطاني (٢٠١٨) ودراسة الدخيل (٢٠١٦) ودراسة السلمي (٢٠١٧) ودراسة برزنجي (٢٠١٣)، ودعيج (٢٠١٥) ودراسة الديحاني (٢٠١٦) إلى ضرورة إعادة النظر في برامج إعداد المعلم في ضوء خصائص ومواصفات معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي سواء على المستوى المحلي في المملكة العربية السعودية أو إقليمياً. على أن تشمل بنية البرنامج، وخطة الإعداد للمجال التخصصي، والمجال التربوي، والمجال الثقافي العام المساند، والتركيز على توفير القدر الأكبر لفرص التطبيق والتدريب العملي الخاص بالمكون المهني لتحقيق التوازن بين جوانب الإعداد. وأشارت دراسة فاطمة معوض (١٤٣٧هـ) أن هناك ضعف في برامج إعداد المعلم من حيث عدم قدرتها على تحقيق مبدأ التعلم الذاتي والتعليم المستمر مدى الحياة لدى الطالب المعلم.

كما دعم الشعور بالمشكلة ملاحظة الباحثة بحكم قربها من الميدان (كمشرفة على الطالبات المتدربات) وجود ضعف في مستوى أداء الطالبات المعلمات من خلال الزيارات الصفية. كما أجرت الباحثة دراسة استطلاعية، شملت (٢١) أستاذة من عضوات هيئة التدريس المختصات ممن يقمن بالتطبيق الميداني مع طالبات البكالوريوس للعام الدراسي (١٤٣٧/١٤٣٨هـ)، أجمعن على أن هناك ضعف في مستوى الطالبات المعلمات في التدريب الميداني وأن هناك حاجة للتعرف على واقع برامج الإعداد لردم الفجوة بين مرحلة إعداد المعلم في التعليم العالي ومتطلبات الممارسة المهنية. وتلبيةً لنتائج الدراسات السابقة، وتوصيات المؤتمرات، ونتائج الدراسة الاستطلاعية، والنقد الموجه لمخرجات التعليم في جامعة الإمام وبعدها عن تلبية احتياجات الطالب المعلم المعرفية والمهارية؛ يأتي هذا البحث لمحاولة التعرف على واقع برامج إعداد المعلم (الإعداد التكاملي والتتابعي) في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ضوء معايير الجودة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

أسئلة البحث:

١. ما أهم معايير جودة إعداد المعلم (الإعداد التكاملي والإعداد التتابعي)؟

٢. ما درجة توافر معايير جودة إعداد المعلم (الإعداد التكاملي والإعداد التتابعي) في البرامج المقدمة في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم الاجتماعية من حيث الأهداف؟
٣. ما درجة توافر معايير جودة إعداد المعلم (الإعداد التكاملي والإعداد التتابعي) في البرامج المقدمة في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم الاجتماعية من حيث المحتوى؟
٤. ما درجة توافر معايير جودة إعداد المعلم (الإعداد التكاملي والإعداد التتابعي) في البرامج المقدمة في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم الاجتماعية من حيث طرق التدريس والوسائل التعليمية؟
٥. ما درجة توافر معايير جودة إعداد المعلم (الإعداد التكاملي والإعداد التتابعي) في البرامج المقدمة في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم الاجتماعية من حيث التقييم؟
٦. هل توجد فروق ذات دلالة احصائية تعزي إلى متغير (التخصص - الدرجة العلمية - الخبرة) في واقع برامج إعداد المعلم (الإعداد التكاملي) و(الإعداد التتابعي) في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم الاجتماعية؟

أهداف البحث

يهدف البحث الحالي إلى:

- تحديد أهم معايير جودة إعداد المعلم والتي توافقت التوجهات الحديثة لوزارة التعليم.
- الوقوف على واقع برامج إعداد المعلم في كلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- تحليل الواقع الحالي لبرامج إعداد المعلم التكاملي والتتابعي في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية للتعرف على ما تتضمنه هذه البرامج من معايير الجودة للمساعدة في التطوير.
- التعرف على الفروق في متغيرات البحث.

أهمية البحث:

ترجع أهمية البحث الحالي إلى جانبين الجانب النظري:

- تناول مدخل معايير الجودة في إعداد المعلم أحد مفاهيم تطوير التعليم الجامعي بصفة عامة وتطوير برامج إعداد المعلم بصفة خاصة.
- تلبية لتوصيات العديد من المؤتمرات والبحوث التي تنادي بضرورة تطوير المنظومة التعليمية بكافة مؤسساتها من خلال تبني مدخل الجودة والمعايير.
- إثراء أدبيات البحث التربوي في مجال إعداد المعلم.

التطبيقي فيشمل:

- قد يساعد المشرفين التربويين على تقييم أداء المعلمين في ضوء المعايير المعدة.
- قد تساعد نتائج البحث القائمين على إعداد المعلم في تطوير برامج اعداده في ضوء المعايير.
- قد تشكل للباحثين نواة لدراسات علمية تطبيقية لاحقة.

حدود البحث:

الحدود الزمانية: طبق البحث خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣٨/١٤٣٩ هـ

الحدود الموضوعية:

- معايير إعداد المعلم وتشمل (معايير أهداف البرامج، ومحتوى البرامج، وطرق التدريس والوسائل التعليمية والتقييم للبرامج)
- إعداد المعلم (الاعداد التكاملي والتتابعي).

مصطلحات البحث:

١. برنامج إعداد المعلم: يعرف بأنه "برنامج مخطط ومنظم وفق النظريات التربوية والنفسية تقوم به مؤسسات تربوية متخصصة، لتزويد الطالب بالخبرات العلمية والثقافية بهدف تزويد مدرسي المستقبل بالكفايات التعليمية التي تمكنهم من النمو في المهنة وزيادة انتاجيتهم التعليمية" (مليكة زيان، ٢٠١٨م: ٥٦)
٢. معايير جودة برنامج إعداد المعلم: تعرف إجرائياً في البحث الحالي بأنها: الضوابط والمواصفات

التي يجب توافرها في مكونات برنامج إعداد المعلم في جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية لتحقيق أهدافه بكفاءة وجودة، وهذه المكونات هي معايير أهداف البرامج، ومحتوى البرامج، وطرق التدريس والوسائل التعليمية والتقييم للبرامج.

٣. **الإعداد التكاملي:** يعرفه حبيب بأنه: "النظام الذي يتم فيه إعداد المعلم في مؤسسة تربوية واحدة لعدد من السنوات تحددها طبيعة المرحلة ومستواها، ويحصل الطالب فيها على مكونات إعداد المتكامل من الجوانب الثقافية والأكاديمية والمهنية". (١٤١٣هـ: ١٧)

٤. **الإعداد المتتابعي:** "يلتحق فيه الطالب بعد الدراسة الجامعية ويدرس لمدة سنتان أو سنة واحدة، بإحدى كليات التربية بهدف الحصول على الدبلوم التربوي" (توفيق وصبري، ٢٠١٧م، ص ١٠٩) ويقوم على أساس انتظام الطالب/المعلم في كليات الآداب والعلوم لمدة أربع سنوات، وحصوله على البكالوريوس. ثم يتابع بعدها الإعداد المهني التربوي.

الإطار المفاهيمي والدراسات السابقة

إعداد المعلم:

تعرف عملية إعداد المعلم بأنها "برامج تخطيطية ومنظمة وفق النظريات التربوية والنفسية والتي تقيمه المؤسسات التربوية لتزويد المعلمين بالخبرات العلمية والمهنية والثقافية لرفع مستوى الكفايات التعليمية التي تمكنهم من التطوير المهني وزيادة كفاءة الإنتاج التعليمي" (أمل الخبيري ٢٠١٦م: ٤٨٥). وحددت اللجنة العليا بوثيقة سياسة التعليم أهداف إعداد المعلمين في المملكة العربية السعودية كما يلي:

- تكون مناهج إعداد المعلمين في مختلف الجهات التعليمية وفي جميع المراحل وافية بالأهداف الأساسية التي تتشدها الأمة.
- يعنى بالتربية الإسلامية واللغة العربية في معاهد وكليات إعداد المعلمين.
- تتوسع الجهات التعليمية في معاهد المعلمين والمعلمات ومن كليات التربية لكافة المواد لسد حاجة البلاد.
- يشجع الطلاب الذين ينخرطون في سلك المعاهد والكليات التي تعد المعلم بتخصص امتيازات لهم مادية واجتماعية أعلى من غيرهم.

- يوضع للمعلمين ملاك خاص (كادر) يرفع من شأنهم ويشجع على الاضطلاع بهذه المهمة التربوية.
- يفسح المجال أمام المعلم لمتابعة الدراسة التي تؤهله لمراتب أرقى في مجال تخصصه.
- لا تقل مدة إعداد معلمي المرحلة الابتدائية عن المدة اللازمة للحصول على شهادة الدراسة الثانوية، ويجري تطوير مرحلة إعداد المعلمات تدريجياً لتحقيق ذلك. (سياسة التعليم، ١٤١٦هـ)

ويمكن القول أن سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية والتي ترسم لمؤسسات إعداد المعلمين المعالم والسياسات والضوابط -على الرغم من أهميتها- إلا أنها بحاجة إلى مراجعة وتطوير وإعادة صياغة، فمن المفترض أن تكون هناك وقفات تقييم ومراجعة دورية لبرامج الإعداد بشكل عام ولأهدافها بشكل خاص لضمان فعاليتها، فهناك الكثير من الأمور المتعلقة بجوانب إعداد المعلم وتأهيله والتي قد تطورت خلال الخمسين سنة الماضية من ظهور نظريات تربوية حديثة وتقنيات تعليمية متطورة والتي من المفترض أن تضاف إليها جديد ومفيد بما يسهم في مواكبة التحديثات والتغيرات العالمية. كما أن أهداف غالبية برامج إعداد المعلمين في كليات التربية بالجامعات السعودية تتسم بالعمومية وعدم الوضوح.

ويمكن القول أن هناك نظامان رئيسان لإعداد المعلم هما :

١. النظام التكاملي (٤- ٥ سنوات) ويتمّ كلّ في كلّية واحدة هي كلية التربية، ويدرس خلالها مساقات في التربية، وأخرى في مجال التخصص، وأخرى في الثقافة العامة، وأخرى في التربية العملية. (كتش، ٢٠٠١م)

٢. النظام التتابعي، بحيث يدرس الطالب (٤) سنوات في كلية التخصص (الآداب أو العلوم أو غيرها) تخصصاً بعينه، ثم يدرس سنة واحدة في كلّية التربية لاستكمال الإعداد التربوي. وترجع أهمية إعداد المعلم إلى سرعة التغيرات الحادثة في العالم، والتي أصبحت جزءاً من الواقع الذي نعيشه. والنمو الهائل والمتسارع في المعرفة والفكر الذي أدى إلى تجدد البنى المعرفية، والتقدم المذهل في الأساليب التقنية ونظم المعلومات الذي ساعد على حدوث الثورة الصناعية الثالثة. وإدراك أهمية الثروة البشرية في التنمية.

ومرت عملية إعداد المعلم بالملكة بعدة مراحل، فظهر الاهتمام بتوفير معاهد لإعداد المعلم للمرحلة الابتدائية، وتلا ذلك افتتاح مؤسسات إعداد المعلم للمرحلتين المتوسطة والثانوية. وفي عام ١٣٩٦هـ شرعت الوزارة في إنشاء كليات المعلمين المتوسطة للمرحلة الابتدائية، ومع بداية عام ١٤٠٩هـ

ثم تعديل برامج الدراسة بالكليات، حيث أصبحت مدة الدراسة تمتد بها إلى أربع سنوات، تلا ذلك إنشاء كليات التربية التي تعد معلمي المرحلتين المتوسطة والثانوية في نطاق الجامعات السعودية (الحامد وآخرون، ١٤٢٦هـ).

وتوافقاً مع أهداف رؤية المملكة ٢٠٣٠ أعلنت وزارة التعليم في العام الدراسي ١٤٣٧-١٤٣٨هـ تخفيض أعداد المقبولين في كليات التربية بنسبة ٥٠٪ في مرحلتي الدبلوم والبكالوريوس مع ضرورة إخضاع المتقدمين للمقابلات الشخصية والاختبارات التحريرية. وفي هذا العام ١٤٣٩هـ أوقفت وزارة التعليم بشكل نهائي، كل برامج إعداد المعلم في مرحلة البكالوريوس بجامعات المملكة العربية السعودية، سواء كانت تلك البرامج تحت مظلة كليات التربية أو أية كليات أخرى، واستثنت من ذلك برامج رياض الأطفال والبدنية والفنية، وهو توجه لتطوير برامج إعداد المعلم بما يتوافق مع الرؤية. ومهما تختلف برامج إعداد المعلم، فإنها تلتقي في مكوناتها وعناصرها الرئيسية في الإعداد وهي:

- (الإعداد الثقافي): يركز هذا المجال على أن يمتلك الحد الأدنى من الوعي والمعرفة. وقد تكون المواد الثقافية مواد علمية، أو أدبية أو تاريخية أو دينية أو فلسفية، لذلك يجب أن يتضمن برنامج إعداد المعلم كل من: مواد عامة في مجال الثقافة الإنسانية العامة، التي تزود الطالب المعلم بثقافة العصر وما يلزم المعلم منها.
- (الإعداد التخصصي): يقتضي تزويد الطالب المعلم بجميع المفاهيم والحقائق والمبادئ الخاصة بتخصصه الذي يعد لتدريسه في المدارس بشكل فاعل وقادر على الإنجاز.
- (الإعداد التربوي): وتهدف إلى تزويد المعلم بالأساليب التربوية ونظريات التعلم والتعليم التي تساعد على تنفيذ مقرر التربية الميدانية وتتضمن مقررات علم النفس التربوي، وأساليب التدريس. (فاطمة معوض، ١٤٣٧هـ)
- (الإعداد المهني): تبقى العناصر السابقة قاصرة عن إعداد المعلم ما لم تستكمل ببرنامج التربية العملية الذي يضع الأسس النظرية التي تزود الطالب المعلم في موضع الممارسة الفعلية في مجال عمله، واكتساب المهارات اللازمة لأداء أدواره في مهنة التدريس.
- ولا تختلف مكونات برامج الإعداد بجامعة الامام حيث تشمل مواد التخصص القدر الأكبر من الإعداد يليها المقررات التربوية وتبلغ نسبة جانب التربية العملية إلى مجمل جوانب إعداد الطالب

المعلم ما يقارب ١٠٪ في غالبية التخصصات أي بمعدل فصل دراسي من مجمل فترة الإعداد التي تبلغ ثمان فصول دراسية، وفي بعض الكليات يكون بأقل من ذلك حيث يشمل يوم دراسي واحد في الأسبوع للفصل الدراسي الثامن حيث لا يكون الطالب المعلم فيه متفرغاً بالكامل للتربية العملية بل مرتبطاً بمقررات دراسية. وتعد المدة التي يقضيها الطالب المعلم في التربية العملية فترة قصيرة مقارنةً ببعض الدول المتقدمة في برامج إعداد المعلم. (الذروي، ١٤٣٩هـ)

ويشترط في نظام القبول ببرامج إعداد المعلم بالمملكة العربية السعودية بشكل عام وفي جامعة الامام أيضاً عدة شروط أبرزها الحصول على شهادة الثانوية العامة وحسن السيرة والسلوك إضافة إلى نسبة معينة من اختباري القدرات والتحصيلي. (توفيق وصبري، ٢٠١٧)

ومن المشكلات التي تواجه المعلم خلال إعداده تدني مستوى الإعداد في مؤسسات أو معاهد الإعداد، وغلبة استراتيجية الكم على استراتيجية الكيف، وقلة جدية مرحلة التدريب العملي في اكتساب المهارات الأساسية في مؤسسات ومعاهد ما قبل الخدمة (المفرج والمطيري وحمادة، ٢٠٠٨م). بالإضافة إلى نقص أجهزة الربط والتنسيق والتعاون في الشؤون الثقافية والتربوية المتخصصة فيما بين المؤسسات المتخصصة بالاستحداث التربوي الموزعة في الدول المختلفة من جهة أخرى (المطيري، ٢٠١٦). وفي بعض الحالات النادرة تقوم المدارس الخاصة بتعيين معلمين يحملون فقط درجة البكالوريوس في أحد التخصصات الأكاديمية غير التربوية. (Teacher Training College, 2008) ويضيف (الثبتي، ١٤٣٨هـ) قلة الأخذ ببعض متطلبات الاعتماد الأكاديمي بكليات التربية. وافتقار المقررات التربوية إلى معايير الجودة الشاملة. وضعف إجراء التقويم الذاتي للكلية ويذكر العسيري أن هناك تغييرات كبيرة تحتاج إليها كليات التربية بمؤسسات التعليم العالي لتعزيز دورها وهي: التوأمة بين زيادة الانتقائية وتفعيل استباقية التوظيف أثناء الدراسة الأكاديمية. وتحسين محتويات البرامج التدريبية. (١٤٣٨هـ)

وتقدم جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية عدة برامج في مرحلة البكالوريوس يتم من خلالها إعداد معلمين للمراحل الثلاث الابتدائية والمتوسطة والثانوية وتشمل على عدة تخصصات هي:

البرنامج	ساعات الاعداد	ساعات الخبرة التدريبية
اللغة الإنجليزية	١٤	١٤

البرنامج	ساعات الاعداد	ساعات الخبرة التدريبية
التربية الخاصة	٨	١٢
اللغة عربية	٦	١٠
الشرعية	٨	١٢
أصول الدين	١٠	١٢

معايير الجودة في التعليم:

تُعرف معايير الجودة في التعليم بأنها "مجموعة من المبادئ والعمليات التي تسعى لإعادة تنظيم العمل داخل مؤسسات التعليم لتحسين جميع العمليات المنفذة بها والارتقاء بقدرات العاملين من أجل رفع كفاءة مخرجات العملية التعليمية بما ينعكس على رفع كفاءة الخريجين والنهوض بمستوياتهم (كمال نجيب، ٢٠٠٧). ومن المعايير المستخدمة في قياس الجودة في التعليم وضبطها معايير Baldridge ومعايير Deming والايزو ISO ومعايير الاعتماد الأكاديمي ولا يمكن القول بأنه يوجد نموذج واحد ينصح بتطبيقه (عدنان الورثان، ٢٠٠٧، ٣٢٥).

ويمكن القول إن أهمية معايير الجودة للمعلم تكمن في أنها تساعد في اختبار خبرات المنهج وتنظيمها في محاور مباشرة بغرض جعل التعليم قصدياً. وتزود المعلمين سلسلة متتابعة من الأهداف يمكن أن يوجهوا تعليمهم نحوها، وتقيد مؤشرات الأداء المعلمين في التخطيط للتدريس. وتحدد المعايير الممارسات التدريسية التي يجب أن يتبعها المعلم. وتساعد المعايير المعلم في أداء الأعمال بشكل صحيح بأقل وقت وجهد. كما أنها توفر قاعدة مسئولية لكلاً من الطالب والمعلم (صالح عليّ، ٢٠٠٤).

معايير إعداد المعلم

ويمكن تعريفها بأنها الضوابط والمواصفات التي يجب توافرها في مكونات برنامج إعداد المعلم لتحقيق أهدافه بكفاءة وجودة، وهذه المكونات هي: الأهداف، محتوى البرنامج الأكاديمي والتربوي والثقافي، وطرق التدريس والوسائل التعليمية، وأساليب التقويم. ويمكن عرضها فيما يلي:

■ أهداف برنامج إعداد المعلم:

- كثير من برامج إعداد المعلم تحوي أهداف تقليدية وعامة وتتقصها إستراتيجيات وآليات التنفيذ والطرق المحققة لها والوسائل المعنية على تنفيذها، (راشد الكثيري، ٢٠٠٤، ٧٨).
- ولكي تتميز الأهداف بالجودة لابد أن تتوافر فيها مجموعة من المؤشرات مثل مراعاة أن تكون محددة ومترابطة وأن توضح النتائج المطلوب تحقيقها وأن تمثل جميع نواتج التعلم وأن تراعي الأهداف القدرات (إبراهيم جاد، ٢٠٠٧، ٨٠). ومن المعايير الخاصة بالأهداف:
١. أهداف البرنامج مشتقة من رؤية الكلية ورسالتها.
 ٢. أهداف البرنامج شاملة (معرفية - وجدانية - نفسية حركية).
 ٣. أهداف البرنامج واقعية وقابلة للتطبيق في صورة سلوكية.
 ٤. أهداف البرنامج توازن بين الإعداد التخصصي والمهني والثقافي.
 ٥. أهداف البرنامج توازن بين الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية.
 ٦. أهداف البرنامج شاملة لجميع جوانب إعداد المعلم.
 ٧. أهداف البرنامج واضحة.
 ٨. أهداف البرنامج تلبي احتياجات سوق العمل من معلمي التخصص.

■ جودة محتوى برنامج إعداد:

- لقد أكدت عدة دراسات وجود بعض القصور والخلل في تكوين محتوى مناهج برامج إعداد المعلم وفي ترابطها مع بعضها وفي ملاءمتها لإعداد المعلم (راشد الكثيري، ٢٠٠٤، ٧٨). ومن المعايير الخاصة بالمحتوى (الإعداد التخصصي والأكاديمي)
١. يرتبط محتوى المقررات بأهداف البرنامج.
 ٢. يتوفر مفردات وتوصيف لكل مقرر في البرنامج.
 ٣. ينمي البرنامج المهارات الأساسية لدى الطلبة.
 ٤. ترتبط جوانب الإعداد في البرنامج بحاجات المجتمع.
 ٥. يشمل محتوى المقررات على علوم متصلة بالتخصص.

٦. يرتبط محتوى المقررات بالمفردات المحددة له في البرنامج.
 ٧. يوجد توازن في محتوى البرنامج مع ساعات إعداده المعتمدة وبين محتوى مفردات المقررات.
 ٨. تحديث مقررات البرنامج في ضوء المتغيرات الحديثة.
 ٩. يشتمل المحتوى على النصوص المتصلة بالقضايا المعاصرة.
 ١٠. تحتوي المقررات على محتوى يساعد في رفع الكفاءة في مجال التخصص.
- معايير محتوى برامج إعداد المعلم (الإعداد المهني):**
١. يحتوي البرنامج على مقررات تربوية ونفسية متكاملة تضمن الإعداد الجيد للطلاب المعلم.
 ٢. يدرّب البرنامج على أنشطة متنوعة في التدريس مثل: التعلم الإلكتروني والتدريس المصغر.
 ٣. يساعد البرنامج الطلبة على الالتزام بأخلاقيات مهنة التدريس.
 ٤. ينمي البرنامج لدى المتعلم مهارة التخطيط الجيد للمسابقات الدراسية وتصنيف الأهداف التعليمية.
 ٥. يحوي البرنامج على طرق التعرف على سيكولوجيات المتعلم.
 ٦. يدرّب البرنامج على التمكن من مهارات طرح الأسئلة في الدرس والإلمام بأساليب التواصل اللفظية وغير اللفظية.
 ٧. يدرّب البرنامج على التمكن من مهارات التوجيه والإرشاد الفعال وإدارة الوقت.
 ٨. يواكب البرنامج التغيرات التربوية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية.
 ٩. القدرة على استخدام أساليب التعزيز.
 ١٠. يحتوي البرنامج على مقررات ثقافية تثري الطالب المعلم وتجعله مواكباً لما حوله.
 ١١. يعطي البرنامج الطالب المعلم الحصانة الثقافية من التغيرات الثقافية.
 ١٢. يوازن البرنامج بين المساقات في الجانب الأكاديمي والمهني والثقافي والتربوي.
 ١٣. يوفر البرنامج مشرف للتربية العملية متخصص قادر على التوجيه والإرشاد اللازمين للطلبة.
 ١٤. يوفر البرنامج استمارة تقويم للتطبيق الميداني واضحة وشاملة لجميع الجوانب.
 ١٥. يوفر البرنامج الساعات الكافية للتدريب العملي: أكثر من فصل دراسي كامل.

معايير جودة طرق التدريس والوسائل التعليمية:

إن التدريس الجامعي للمقررات التربوية والعلمية يكون في الغالب من خلال طريقة المحاضرة والإلقاء وهذا ينطبق أيضاً على المقررات التطبيقية مثل التدريس المصغر وتقنيات التعليم فهي تدرس بطريقة نظرية بحتة (تيسير نشوان، ٢٠٠٦، ١٧٢)، كما أن مستوى ممارسة أعضاء هيئة التدريس بالأقسام العلمية بكليات التربية لمهارات التدريس ضعيف وخاصة في المهارات التي تتطلب بذل مجهود أكبر مثل استخدام أجهزة العرض الحديثة وأثار الفضول العلمي وتقديم أسئلة تثير الانتباه (أحمد الصانع، ٢٠٠٨، ٣٢١).

إن الطرق التدريسية والأنشطة التعليمية لها أثر كبير في تنمية مهارات التدريس لدى الطلاب المعلمين فمن الضروري البعد عن الأساليب التقليدية. ومن ضوابط الجودة في التعليم الجامعي توفير الخدمات الداعمة للعملية التعليمية مثل توفير معامل ومختبرات مجهزة وحديثة ووسائل تعليمية وتكنولوجية وتوفير متطلبات القيام بالأنشطة المختلفة وأيضاً مساعدة الطلاب على التعامل مع الوسائل التعليمية فلا بد من دمج استخدام تكنولوجيا الحاسب والوسائل التعليمية في برامج إعداد المعلم وتدريب الطلاب المعلمين عليها (هند البربري، ٢٠٠٧، ١٠٣٩). ومنها:

١. يقدم البرنامج طرائق تدريس مناسبة لمحتوى المقررات الدراسية محققة للأهداف.
٢. يشجع البرنامج على إثارة الأسئلة والمناقشة بين الطلبة والاستاذ.
٣. يحوي البرنامج تدريب على استخدام الوسائل التعليمية.
٤. يساعد البرنامج على استخدام طرائق التدريس الإلكترونية في التدريس.
٥. يوفر البرنامج الوسائل التعليمية والتكنولوجية المناسبة لتدريس المقررات.
٦. يهتم البرنامج بالتدريب على استراتيجيات التدريس الفعال.
٧. يدرّب البرنامج على مهارات التعلم الإلكتروني باستخدام الحاسوب.
٨. يدرّب البرنامج على تقنيات العروض التقديمية في إعداد وعرض الدروس.
٩. يدرّب البرنامج على استخدام الأنترنت كوسيط في الحوار.
١٠. يحرص البرنامج على امتلاك المتدرب على مهارات الاتصال الجيد.
١١. يحرص البرنامج على التدريب على أساليب التأثير والإقناع.

١٢. يدرّب البرنامج على أساليب إدارة الحوار أثناء الحلقات الدراسية.

- معايير جودة أساليب التقويم:

يعدّ التقويم التربوي في الجامعة عملية حيوية للكشف عن مستوى القوة والضعف في مكونات النظام التعليمي ونادى خبراء التقويم بضرورة التحول من التقويم التقليدي أحادي البعد إلى التقويم البديل/الأصيل الذي يقدم صور متعددة الأبعاد عن أداء المعلم باستخدام أساليب التقويم المتنوعة التي تظهر كفاءاته ومعارفه بابتكار نتائج وأعمال جيدة (صلاح الدين علام، ٢٠٠٤، ٣١) ومنها:

المعايير الخاصة بنظام التقويم:

١. يحقق تقويم البرنامج الأهداف التي تسعى إليها المقررات المعتمدة.
 ٢. يستخدم نظام التقويم الأساليب الحديثة في اختبار كفاءة الدارسين.
 ٣. يتميز نظام التقويم بتعدد المستويات.
 ٤. يشمل نظام التقويم القدرة على التطبيق العملي بجانب الاستيعاب النظري.
 ٥. يشجع نظام التقويم الطلاب المتميزين ذوي القدرات والمهارات الفائقة.
 ٦. يشجع على إثراء دافعية الطلبة نحو التقويم الذاتي.
 ٧. يتسم نظام التقويم بالاستمرارية والشمول والتفاعل في جميع أوجه الإعداد.
 ٨. يتسم نظام التقويم بالموضوعية.
 ٩. الإلمام بكيفيات بناء الاختبارات التحصيلية ذات المواصفات الموضوعية.
 ١٠. يوفر نظام التقويم التغذية الراجعة للمتدربين.
 ١١. الإلمام بأساليب التقييم الحديثة (كالبرتفوليو).
- ولعلّه من الضروري مراعاة بعض المبادئ في برامج إعداد المعلم وذلك بالعمل على إكساب المعلمين مهارات التعلم الذاتي، ومهارات التفكير، واستخدام الحاسوب والشبكة العنكبوتية. والانتقال من التعليم التقليدي إلى التعليم الإلكتروني. ودعم ثقة المعلم بنفسه، بما يمكنه من معرفة طلابه. والتركز على جوانب معرفة المعلم التربوية وكذلك المهارات العملية ومهارات الاتصال لديه. وزيادة الوقت المخصص للتربية العملية. وبناء مدارس تجريبية تكون ملحقة بكل كلية من كليات التربية لممارسة منهجيات التدريس. وتدريب الطلبة من خلال دروس التدريس المصغر قبل خروجهم لممارسة التدريس في المواقف الفعلية. (الشمري، ٢٠١٨)

الدراسات السابقة

يمكن تقسيم الدراسات السابقة لمحورين:

- دراسات تتعلق ببرامج إعداد المعلم:

قام Gustafsson (٢٠١٣) بدراسة لاختيار وتقييم المعلمين في فنلندا وسويسرا وهدفت إلى تحديد معايير اختيار وتقييم المعلمين في فنلندا وسويسرا، وتم استخدام المنهج الوصفي، وقد توصلت الدراسة بأن من هذه المعايير الاهتمام بمزايا المعلم المراد تعيينه في مجال التعليم المدرسي والتي منها حصوله على درجة الماجستير ودورات تدريبية، ومدى ملاحظة سلوكه وإنتاجيته في الفصل الدراسي وقوة علاقاته واتصاله مع المحيط التعليمي من طلاب وأولياء أمور، بالإضافة إلى مدى اعتماده على تطوير تفكيره والتي قد تأخذ عدة أشكال منها الاعتماد على التفكير النقدي وحل المشكلات.

وقام Mora and Wood (٢٠١٤) بدراسة للتعرف على المعرفة العلمية في تعليم واعداد المعلمين في فنلندا، وتم استخدام المنهج الوصفي لإيضاح نظام إعداد المعلم في فنلندا، واتضح بأن نظام إعداد معلم المرحلة الابتدائية في فنلندا يتبع النموذج (ECTS) معايير معلمي الطفولة المبكرة والذي يتضمن مسارين مختلفين بشهادتين مختلفتين، الأولى يحصل عليها عند حصوله على درجة البكالوريوس. والأخرى يحصل عليها عند حصوله على درجة الماجستير. ونظام (ECTS) الذي تتبعه فنلندا تتبعه أيضاً (٤٦) دولة أوروبية. وتعتبر درجة الماجستير شرط أساسي لممارسة مهنة التعليم في فنلندا.

أما هاشم وآخرون (٢٠١٦) فقاموا ببحث هدف إلى دراسة إعداد معلم المدارس الثانوية الافتراضية في الولايات المتحدة الأمريكية وتدريبه حيث يتعرض لبرامج إعداد معلم المدارس الثانوية الافتراضية في الولايات المتحدة الأمريكية وإمكانية الاستفادة من ذلك في جمهورية مصر العربية مع التوصل إلى مقترحات حول إعداد معلم المدارس الثانوية الافتراضية في جمهورية مصر العربية وتدريبه. وهدفت دراسة الديحاني (٢٠١٦) على التعرف على واقع برنامج التربية العملية للطلبة المعلمين تخصص تربية خاصة في كلية التربية الأساسية من وجهة نظر الطالب المعلم بدولة الكويت، وأهم المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين في فترة إعدادهم أثناء التدريب الميداني، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت إلى أهمية تفعيل الجانب التطبيقي في المقررات الدراسية للربط بين الجانب العملي والجانب النظري.

دراسة السلمي (٢٠١٧) والتي هدفت للتعرف على واقع إعداد معلم الصفوف الأولى بالمملكة

العربية السعودية من وجهة نظر معلمي الصفوف الأولى ومديري المدارس الابتدائية بمحافظة جدة العام الدراسي ١٤٣٥ - ١٤٣٦. واستخدم البحث المنهج الوصفي المسحي. وتكونت مجموعة البحث من جميع مديري المدارس الابتدائية بمكتب التعليم بشرق جدة وعددهم ٥٣ مديراً وجميع معلمي الصفوف الأولى بالمكتب وعددهم ٥٩٥ معلماً. وتكونت مجموعة البحث من استبانة. وتم تطبيق أدوات البحث قبلها وبعدياً على مجموعة البحث. وتوصلت النتائج إلى أنه لم تكن هناك خطط استراتيجية لكليات التربية وبرامجها المختلفة مبنية على دراسات ميدانية تناقش واقع هذه الكليات وتعمل على استشراف مستقبلها. وإلى أن كليات التربية لم تركز بدرجة كبيرة على تطوير رؤية ورسالة وأهداف برامجها وإن كانت موجودة فهي في الغالب لا تتعدى أن تكون شكلية. كما أشارت النتائج إلى أنه لم يتم تحديث أهداف برامج إعداد المعلم في ضوء المتغيرات المختلفة التي تمر بمجتمعاتنا سواء المعرفية أو التقنية أو المهنية.

وايضاً قام الشمري (٢٠١٨) ببحث هدف فيه التوصل إلى الآليات المقترحة لتطوير نظام إعداد معلم التعليم الأساسي في الكويت في ضوء خبرة فنلندا، من خلال تحقيق عدد من الأهداف الفرعية وهي: التعرف على الأسس الفكرية لنظام إعداد المعلم، التعرف على ملامح نظام إعداد معلم التعليم الأساسي في الكويت، ودولة فنلندا، الاستفادة من نظام إعداد معلم التعليم الأساسي في فنلندا لتطوير نظام إعداد معلم التعليم الأساسي في الكويت، وتم استخدام المنهج الوصفي لتحقيق هدف البحث، وتم التوصل إلى مجموعة من الآليات المقترحة لتطوير نظام إعداد معلم التعليم الأساسي في الكويت.

٢.٢ - دراسات تتعلق بتقويم برامج إعداد المعلم:

استهدفت دراسة عبده (٢٠١٤) تقويم برامج إعداد معلم العلوم بجامعة نجران في ضوء معايير الجودة، ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث بإعداد استبياناً للتعرف على مدى توافر معايير الهيئة الوطنية في البرنامج. وقد تم تطبيق الاستبانة على عينة بلغ عددها (١٩٤) من أعضاء وعضوات هيئة التدريس، الطالبات الإداريات، إدارة تعليم البنات، أولياء الأمور، خريجات البرنامج وتوصلت الدراسة أن البرنامج لا يفي بمعايير الجودة للهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي حيث تراوحت بين درجة توافر ضعيفة ومرضية.

وقام عوض (٢٠١٤) بدراسة هدفت إلى الكشف عن تقويم برنامج إعداد معلم التكنولوجيا في

كلية التربية بجامعة الأقصى بغزة في ضوء معايير الجودة الشاملة، ولتحقيق ذلك قام الباحث باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، وأعد أداة من (٥٤) معياراً، وتكونت عينة الدراسة من (٤٦) طالباً وطالبة، وأجرى مقابلة مع رئيس برنامج التكنولوجيا في الكلية وتوصلت إلى توافر (٧٠) معياراً بدرجة كبيرة جداً و (٤٥) معيار بدرجة كبيرة، و (١٤) بدرجة متوسطة، و (١١) بدرجة ضعيفة. وهدفت دراسة محاسنة (٢٠١٥) لتقويم خطة برنامج بكالوريوس التربية المهنية وفقاً لعناصر إعداد المعلم المهني من وجهة نظر الخبراء ومقترحاتهم لتطويرها. وتكونت عينة الدراسة من ٣٠ خبيراً في مجال التربية والتعليم المهني. واستخدمت أدوات (المقابلة المقننة، والاستبانة، وتحليل الوثائق). وأظهرت النتائج أن خطة برنامج بكالوريوس التربية المهنية موزعة على عناصر إعداد المعلم المهني كالآتي: الثقافة العامة ٢٠٪، والإعداد الفني التخصصي ٥٥٪، والإعداد التربوي المسلكي ١٩٪، والخبرة الميدانية ٦٪.

أما دراسة الدخيل (٢٠١٦) هدفت إلى تطوير برنامج التربية العملية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وفق معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، والتعرف على مدى توافر هذه المعايير في التطوير المقترح، والتحقق من فعالية التطوير المقترح لبرنامج التربية العملية في إكساب مهارات تخطيط الدروس ومهارات تنفيذها للطلاب المعلمين بكلية أصول الدين بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والمنهج شبه التجريبي، وتوصلت إلى تصميم تطوير لبرنامج التربية العملية وفق معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد كما توصلت الدراسة إلى توافر معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي بدرجة تتراوح بين مرتفع ومرتفع .

كما هدفت دراسة الحربي (٢٠١٦) إلى التعرف على فاعلية التعلم الخدمي في إعداد المعلم "الطالب" بكلية التربية الأساسية بدولة الكويت، والكشف عن المعوقات التي تحول دون فاعلية التعلم الخدمي في إعداد المعلم، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة الى مجموعة من النتائج والتوصيات في هذا المجال منها: تعزيز الدافعية الذاتية والمسؤولية الاجتماعية من خلال التعلم الخدمي لدى الطلاب، وتطوير برامج إعداد المعلم الطالب في ضوء نموذج التعلم الخدمي.

ودراسة مشاعل القحطاني (٢٠١٨) هدفت لتقويم برنامج إعداد معلمات اللغة الإنجليزية في حضر

الباطن في ضوء معايير المجلس القومي لمعايير التدريس المهنية (NBPTS) لتدريس اللغات العالمية كلفة ثانية والتعرف على درجة توافر هذه المعايير في الجانب التخصصي والجانب التربوي في هذا البرنامج. واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي وكانت وأسفرت النتائج أن التوافر بشكل عام كان بدرجة متوسطة للمعايير بشكل عام. وفي ضوء النتائج قدمت الباحثة عددا من المقترحات التطويرية.

ويتضح مما سبق اتفاق معظم الدراسات السابقة مع البحث الحالي على المنهج الوصفي، كذلك في موضوع البحث وهي برامج إعداد المعلم، ويختلف البحث الحالي عن الدراسات السابقة في الهدف الذي يسعى إليه البحث وهو التعرف على واقع برامج إعداد المعلم في جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية.

إجراءات البحث:

منهج البحث

تم استخدام المنهج الوصفي، ويقوم على "استجواب جميع أفراد مجتمع البحث أو عينة كبيرة منهم بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها" (العساف، ٢٠١٠ م، ص ٧٩).

مجتمع وعينة البحث:

تم تطبيق البحث على جميع المجتمع الكلي جميع اعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم الاجتماعية الذين يدرسون المقررات التربوية لجميع كليات الجامعة والبالغ عددهم (٣٤٥) عضواً. في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٣٨/١٤٣٩ هـ حيث تم تطبيق الاستبانة الالكترونية وحصلت الباحثة على (١٥١) استبانة استخدمت في التحليل الإحصائي، والجدول التالي يبين نسبة عينة البحث للمجتمع الكلي.

جدول رقم (١)

توزيع أفراد مجتمع البحث

النسبة	العدد	التخصص
٪٢٧,٨	٩٦	المناهج وطرق التدريس
٪١٦,٢	٥٦	أصول تربوية وتربية إسلامية
٪٣٤,٢	١١٨	علم النفس

النسبة	العدد	التخصص
%٢١,٧	٧٥	إدارة تربوية
%١٠٠	٣٤٥	المجموع

في الجداول التالية وصف لعينة البحث، تبعاً لمتغير التخصص وسنوات الخبرة والدرجة العلمية.

جدول رقم (٢)

توزيع أفراد العينة تبعاً لمتغير التخصص وسنوات الخبرة والدرجة العلمية

النسبة	العدد	الدرجة	النسبة	العدد	سنوات الخبرة	النسبة	العدد	التخصص
%٢٧,٨	٤٢	محاضر	%٩,٣	١٤	أقل من ٥ سنوات	%٤٥,٠	٦٨	المناهج وطرق التدريس
%٣٣,٨	٥١	أستاذ مساعد	%٣٨,٤	٥٨	من ٥ لأقل من ١٠ سنوات	%١٣,٢	٢٠	أصول تربوية وتربية إسلامية
%١٨,٥	٢٨	أستاذ مشارك	%٢٣,٢	٣٥	من ١٠ - ١٥ سنة	%٢٥,٢	٣٨	علم النفس
%٦,٦	١٠	أستاذ	%٢٩,١	٤٤	أكثر من ١٥ سنة	%١٦,٦	٢٥	إدارة تربوية
%١٣,٢	٢٠	معيد						
%١٠٠			١٥١					المجموع

أداة البحث:

تم استخدام الاستبانة في البحث للتعرف على واقع أعداد المعلم في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وتم إعدادها اعتماداً على أهم وأحدث الكتابات والممارسات النظرية والعملية في إعداد المعلم. واشتملت الاستبانة على أربع مجالات، بمجموع (٥٦) معياراً وتوزعت كما يلي: المجال الأول: المعايير الخاصة بأهداف برامج إعداد المعلم واشتمل على (٨) معايير. والمجال الثاني: المعايير الخاصة بمحتوى برامج إعداد المعلم واشتمل على (٢٥) معياراً. والمجال الثالث: المعايير الخاصة بطرق التدريس والوسائل التعليمية لبرامج إعداد المعلم واشتمل على (١٢) معياراً. والمجال الرابع: المعايير الخاصة بنظام

التقويم في برامج إعداد المعلم واشتمل على (١١) معياراً. وللتحقق من صدق أداة البحث: تم عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين للتعرف على الصدق الظاهري وللتأكد من وضوح الفقرات وسلامة اللغة ودقة الصياغة ولإقتراح الحذف أو الإضافة.

حساب ثبات الاستبانة: ولحساب ثبات الاستبانة تم استخدام معادلة ألفا كرونباخ لحساب الثبات وكانت النتائج كما في جدول رقم (٣):

جدول رقم (٣)

معاملات الثبات لمحاو الاستبانة باستخدام معامل ألفا كرونباخ

المحور	معامل الثبات
معايير أهداف البرامج	٠,٨٨
معايير محتوى البرامج	٠,٩٥
معايير طرق التدريس والوسائل التعليمية للبرامج	٠,٩٠
معايير نظام التقويم	٠,٨٥
الاستبانة ككل	٠,٩٧

يتضح من الجدول السابق أن محاور الاستبانة والاستبانة ككل على درجة عالية من الثبات حيث بلغ الثبات العام للاستبانة ككل (٠,٩٧) وهو معامل ثبات مرتفع.

حساب صدق الاستبانة:

الصدق الذاتي: تم حساب الصدق الذاتي لعبارات الاستبانة من خلال حساب الجذر التربيعي لمعامل ثبات ألفا كرونباخ كما في جدول رقم (٤)

جدول رقم (٤)

معاملات الصدق الذاتي لمحاو الاستبانة

المحور	معامل الثبات	معامل الصدق
معايير الأهداف	٠,٨٨	٠,٩٤

المحور	معامل الثبات	معامل الصدق
معايير المحتوى	٠,٩٥	٠,٩٧
معايير طرق التدريس والوسائل التعليمية	٠,٩٠	٠,٩٥
معايير نظام التقويم	٠,٨٥	٠,٩٢
الاستبانة ككل	٠,٩٧	٠,٩٨

يتضح من الجدول السابق أن محاور الاستبانة والاستبانة ككل على درجة عالية من الصدق الذاتي حيث بلغ الصدق العام للاستبانة ككل (٠,٩٨) وهو معامل صدق مرتفع.

صدق الاتساق الداخلي للاستبانة:

تم حساب معامل صدق الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه باستخدام معامل ارتباط بيرسون كما في جدول رقم (٥).

جدول رقم (٥)

معاملات ارتباط بيرسون لعبارات محاور الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه

المحور		المعامل	الرقم ١	معامل الارتباط
معايير الأهداف	١.	**٠,٩٢	٢.	**٠,٨٠
	٣.	**٠,٥١	٤.	**٠,٧٨
	٥.	**٠,٦٧	٦.	**٠,٦٤
	٧.	**٠,٧٢	٨.	**٠,٨٥
	١.	**٠,٦٧	٩.	**٠,٨٥
معايير المحتوى	٢.	**٠,٧٩	١٠.	**٠,٧٠
	٣.	**٠,٧٧	١١.	**٠,٧٩
	٤.	**٠,٧٥	١٢.	**٠,٧١
	٥.	**٠,٧٨	١٣.	**٠,٤٩
	٦.	**٠,٧٨	١٤.	**٠,٧٥

المحور		المعامل	الرقم ١	معامل الارتباط
	.٧	**٠,٨٤	.١٥	**٠,٣٠
	.٨	**٠,٣٨	.١٦	**٠,٦١
	.٩	**٠,٤٢	.١٧	**٠,٧٢
	.١٠	**٠,٧٢	.١٨	**٠,٦٠
	.١١	**٠,٦٧	.١٩	**٠,٦٧
	.١٢	**٠,٧٧	.٢٠	**٠,٦٨
	.١٣	**٠,٨٢	.٢١	
معايير طرق التدريس	.١	**٠,٨١	.٢٢	*٠,٧٤
	.٢	**٠,٨٠	.٢٣	**٠,٩٠
	.٣	**٠,٣٢	.٢٤	**٠,٥٧
	.٤	**٠,٤٣	.٢٥	**٠,٧٧
	.٥	**٠,٦٨	.٢٦	**٠,٧٨
	.٦	**٠,٥١	.٢٧	**٠,٨٣
	.٧	**٠,٥٠	.٢٨	**٠,٦٠
معايير بالتقويم	.٨	**٠,٦٤	.٢٩	**٠,٦٥
	.٩	**٠,٥٤	.٣٠	**٠,٦١
	.١٠	**٠,٨١	.٣١	**٠,٧٩
	.١١	**٠,٧٨	.٣٢	**٠,٥٩
	.١٢	**٠,٥٠		

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات ارتباط عبارات محاور الاستبانة، بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه؛ دالة عند مستوى (٠,٠١ - ٠,٠٥)، مما يؤكد تمتع الاستبانة بدرجة عالية من الاتساق الداخلي كما في جدول رقم (٦).

جدول (٦)

معاملات الارتباط بين درجة كل محور والدرجة الكلية للاستبانة

المحور	معامل الارتباط
معايير الأهداف	٠,٨٦**
معايير المحتوى	٠,٩٦**
معايير طرق التدريس	٠,٩٣**
معايير بالتقويم	٠,٨٠**

يتضح من الجدول السابق أن محاور الاستبانة على درجة عالية من الاتساق الداخلي مع الدرجة الكلية للاستبانة.

الأساليب الإحصائية:

لتحقيق أهداف البحث وتحليل البيانات التي تم تجميعها، فقد تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences والتي يرمز لها اختصاراً بالرمز (SPSS).

وتم استخدام معامل ارتباط بيرسون للتحقق من صدق الأداة ومعامل ألفا كرونباخ للتحقق من الثبات. والتكرارات والنسب المئوية. والمتوسطات الحسابية. والانحراف المعياري. وتحليل التباين الأحادي ANOVA.

نتائج البحث

الإجابة عن السؤال الأول: ما أهم معايير جودة إعداد المعلم؟

تم إعداد هذه المعايير اعتماداً على أهم وأحدث الكتابات والممارسات النظرية والعملية في إعداد المعلم. واشتملت على أربع مجالات، بمجموع (٥٦) معياراً وتوزعت كما يلي: المجال الأول: المعايير الخاصة بأهداف برامج إعداد المعلم واشتملت على (٨) معايير. والمجال الثاني: المعايير الخاصة بمحتوى برامج إعداد المعلم واشتملت على (٢٥) معياراً. والمجال الثالث: المعايير الخاصة بطرق التدريس والوسائل التعليمية لبرامج إعداد المعلم واشتملت على (١٢) معياراً. والمجال الرابع: المعايير الخاصة بنظام

التقويم في برامج إعداد المعلم واشتمل على (١١) معياراً. تم عرضها في الإطار النظري.

الإجابة عن السؤال الثاني ما درجة توافر معايير جودة إعداد المعلم (الإعداد التكاملي والإعداد التتابعي) في البرامج المقدمة في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم الاجتماعية من حيث الأهداف؟

في سبيل الإجابة عن هذا السؤال تم حساب قيم المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لكل عبارة من عبارات محور المعايير الخاصة بأهداف برامج إعداد المعلم، وتم مقارنة هذه المتوسطات بالمتوسط المعياري الافتراضي. كما هو موضح في الجدول رقم (٧).

جدول رقم (٧)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لمحور المعايير الخاصة بأهداف البرامج

الفقرات	التكرار	درجة الموافقة					الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة الموافقة
		متوسط	موافق	معايد	غير موافق	منعدمة			
١	ك	١٥١					٠,٠٠	٤,٠٠	كبيرة
	%	١٠٠							
٢	ك	١٥١					٠,٠٠	٤,٠٠	كبيرة
	%	١٠٠							
٣	ك	١٥١					٠,٠٠	٤,٠٠	كبيرة
	%	١٠٠							
٤	ك	١٥١					٠,٠٠	٤,٠٠	كبيرة
	%	١٠٠							
٥	ك	١٥١					٠,٠٠	٤,٠٠	كبيرة
	%	١٠٠							

الفقرات	التكرار	درجة الموافقة					الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة الموافقة
		النسبة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق			
٦	ك			١٥١			٠,٠٠	٤,٠٠	كبيرة
	%			١٠٠					
٧	ك			١٥١			٠,٠٠	٤,٠٠	كبيرة
	%			١٠٠					
٨	ك			١٥١			٠,٠٠	٤,٠٠	كبيرة
	%			١٠٠					
متوسط المحور ككل									
							٠,٠٠	٤,٠٠	كبيرة

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط العام لمحور المعايير الخاصة بأهداف برامج إعداد المعلم بلغ (٤) بدرجة موافقة (كبيرة).

الإجابة عن السؤال الثالث: ما درجة توافر معايير جودة إعداد المعلم (الإعداد التكاملي والإعداد المتتابعي) في البرامج المقدمة في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم الاجتماعية من حيث المحتوى؟

وتم حساب قيم المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لكل عبارة من عبارات محور المعايير الخاصة بالمحتوى (الإعداد التخصصي والأكاديمي)، (الإعداد المهني)، وتم مقارنة هذه المتوسطات بالمتوسط المعياري الافتراضي. كما هو موضح في الجدول رقم (٨).

جدول رقم (٨)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لمحور المعايير الخاصة بالمحتوى

الدرجة الموافقة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة الموافقة					التكرار	الفرات	
			مفيدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	النسبة		
درجة توافر معايير محتوى برامج إعداد المعلم (الإعداد التخصصي والأكاديمي)										
متوسطة	٠	٣			١٥١			ك	١	
					١٠٠			%		
متوسطة	٠	٣			١٥١			ك	٢	
					١٠٠			%		
كبيرة	٠	٤				١٥١		ك	٣	
						١٠٠		%		
متوسطة	٠	٣			١٥١			ك	٤	
					١٠٠			%		
متوسطة	٠	٣			١٥١			ك	٥	
					١٠٠			%		
كبيرة	٠	٤				١٥١		ك	٦	
						١٠٠		%		
كبيرة	٠	٤				١٥١		ك	٧	
						١٠٠		%		
متوسطة	٠	٣			١٥١			ك	٨	
					١٠٠			%		
كبيرة	٠	٤				١٥١		ك	٩	
						١٠٠		%		

الدرجة المواقفة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة الموافقة					التكرار	
			منعجه	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	النسبة	النظر
كبيرة جداً	٠,٨٥	٤,٣٢			٣٨	٢٦	٨٧	ك	١٠
					٢٥,٢	١٧,٢	٥٧,٦	%	
كبيرة	٠,٦٠	٢,٥٣							

درجة توافر معايير محتوى برامج إعداد المعلم (الاعداد المهني) في البرامج

متوسطة	٠,٨٦	٣,١٨	٤	٢٤	٧٣	٤١	٩	ك	١
			٢,٦	١٥,٩	٤٨,٣	٢٧,٢	٦	%	
متوسطة	٠,٩٥	٣,٠١	٧	٣٧	٦٣	٣٥	٩	ك	٢
			٤,٦	٢٤,٥	٤١,٧	٢٣,٢	٦	%	
متوسطة	٠,٩٠	٣,٢٠	٤	٢٦	٦٨	٤٢	١١	ك	٣
			٢,٦	١٧,٢	٤٥	٢٧,٨	٧,٣	%	
متوسطة	٠,٨٨	٣,٢١	٤	٢٦	٦٣	٥٠	٨	ك	٤
			٢,٦	١٧,٢	٤١,٧	٣٣,١	٥,٣	%	
متوسطة	٠,٨٧	٢,٩٨	٦	٣٥	٧١	٣٤	٥	ك	٥
			٤	٢٣,٢	٤٧	٢٢,٥	٣,٣	%	
متوسطة	٠,٨٧	٣,١٣	٧	٢١	٧٦	٤٠	٧	ك	٦
			٤,٦	١٣,٩	٥٠,٣	٢٦,٥	٤,٦	%	
متوسطة	٠,٩٠	٣,٠٧	٨	٢٤	٧٧	٣٤	٨	ك	٧
			٥,٣	١٥,٩	٥١	٢٢,٥	٥,٣	%	
متوسطة	٠,٩٥	٢,٨١	١٤	٣٨	٦٧	٢٧	٥		٨
			٩,٣	٢٥,٢	٤٤,٤	١٧,٩	٣,٣		
كبيرة	٤,٢٧	٣,٥٨		٢	١٢٩	١	١٩		٩

الدرجة الموافقة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة الموافقة					التكرار	النسبة
			منخفضة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة		
				١,٣	٨٥,٤	٠,٧	١٢,٦		
ضعيفة	٠,١٤	٢,٠٢		١٤٨	٣				١٠
				٩٨	٢				
متوسطة	٠,٢٤	٢,٩٨	٢		١٤٨	١			١١
			١,٣		٩٨	٠,٧			
متوسطة	٠,٨٣	٣,٢٥	٢	٢٩	٥١	٦٧	٢		١٢
			١,٣	١٩,٢	٣٣,٨	٤٤,٤	١,٣		
متوسطة	٠,٤٠	٢,٩٩	١	٨	١٣٦	٤	٢		١٣
			٠,٧	٥,٣	٩٠,١	٢,٦	١,٣		
متوسطة	٠,٦٤	٣,٠١		٢٢	١١٣	٨	٨		١٤
				١٤,٦	٧٤,٨	٥,٣	٥,٣		
كبيرة	٠,٤١	٣,٩٣	٢	٢		١٤٧			١٥
			١,٣	١,٣		٩٧,٤			
متوسطة	٠,٨٤	٣,٠٧							المجموع
متوسطة		٠,٧٨	٣,٢٥	المتوسط العام للمحور ككل					

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط العام لمحور توافر المعايير الخاصة بمحتوى برامج إعداد المعلم بلغ (٣,٢٥) بدرجة موافقة (متوسطة) وبلغ متوسط درجة توافر معايير محتوى برامج إعداد المعلم (الإعداد المهني) في البرامج المقدمة في كلية العلوم الاجتماعية (٣,٥٣) بدرجة موافقة كبيرة، بينما بلغ متوسط درجة توافر معايير محتوى برامج إعداد المعلم (الإعداد التخصصي والأكاديمي) في البرامج المقدمة في كلية العلوم الاجتماعية (٣,٠٧) بدرجة موافقة متوسطة.

الإجابة عن السؤال الرابع: ما درجة توافر معايير جودة إعداد المعلم (الإعداد التكاملي والإعداد التتابعي) في البرامج المقدمة في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم الاجتماعية من حيث طرق التدريس والوسائل التعليمية؟

وتم حساب قيم المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لكل عبارة من عبارات محور المعايير الخاصة بطرق التدريس والوسائل التعليمية، وتم مقارنة هذه المتوسطات بالمتوسط المعياري الافتراضي. كما هو موضح في الجدول رقم (٩).

جدول (٩)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لمحور المعايير الخاصة بطرق التدريس والوسائل

التعليمية

الفترة	التكرار	درجة الموافقة					النسبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة الموافقة
		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة				
١	ك	١٢	٤٤	٧٠	٢٣	٢		٠,٨٦	٣,٢٧	متوسطة
	%	٧,٩	٢٩,١	٤٦,٤	١٥,٢	١,٣				
٢	ك	١٣	٥٢	٦٠	٢٢	٤		٠,٩٢	٣,٣٢	متوسطة
	%	٨,٦	٣٤,٤	٣٩,٧	١٤,٦	٢,٦				
٣	ك			١٥١				٠,٠٠	٣,٠٠	متوسطة
	%			١٠٠						
٤	ك			١٤٩	٢			٠,١١	٢,٩٩	متوسطة
	%			٩٨,٧	١,٣					
٥	ك	٧	٢٦	٥٥	٤٦	١٧		١,٠٢	٢,٧٤	متوسطة
	%	٤,٦	١٧,٢	٣٦,٤	٣٠,٥	١١,٣				
٦	ك			٢	١٤٩			٠,١١	٢,٠١	ضعيفة

الفرات	التكرار	درجة الموافقة					النسبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة الموافقة
		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة				
٧	ك	٥	٢٥	٦٤	٤١	١٦	%	٢,٧٥	٠,٩٧	متوسطة
	%	٣,٣	١٦,٦	٤٢,٤	٢٧,٢	١٠,٦				
٨	ك	١٠	٤٣	٦٣	٣٠	٥	%	٣,١٥	٠,٩٣	متوسطة
	%	٦,٦	٢٨,٥	٤١,٧	١٩,٩	٣,٣				
٩	ك	٦	٢٦	٥٢	٤٩	١٨	%	٢,٦٩	١,٠٢	متوسطة
	%	٤	١٧,٢	٣٤,٤	٣٢,٥	١١,٩				
١٠	ك	١٣	٣٨	٥٧	٣٤	٩	%	٣,٠٨	١,٠٣	متوسطة
	%	٨,٦	٢٥,٢	٣٧,٧	٢٢,٥	٦				
١١	ك	٦	٣٣	٦٤	٣٤	١٤	%	٢,٨٩	٠,٩٨	متوسطة
	%	٤	٢١,٩	٤٢,٤	٢٢,٥	٩,٣				
١٢	ك	٦	٤٠	٦٧	٢٧	١١	%	٣,٠٢	٠,٩٥	متوسطة
	%	٤	٢٦,٥	٤٤,٤	١٧,٩	٧,٣				
المتوسط العام للمحور ككل										
متوسطة								٢,٩١	٠,٩٠	متوسطة

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط العام لمحور المعايير الخاصة بطرق التدريس والوسائل التعليمية لبرامج إعداد المعلم بلغ (٢,٩١) بدرجة موافقة (متوسطة).

الإجابة عن السؤال الخامس: ما درجة توافر معايير جودة إعداد المعلم (الإعداد التكاملي والإعداد التتابعي) في البرامج المقدمة في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم الاجتماعية من حيث التقييم؟

وتم حساب قيم المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لكل عبارة من عبارات محور المعايير

الخاصة بنظام التقويم في برامج إعداد المعلم، وتم مقارنة هذه المتوسطات بالمتوسط المعياري الافتراضي كما هو موضح في الجدول رقم (١٠).

جدول (١٠)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لمحور المعايير الخاصة بنظام التقويم

الفقرات	التكرار	درجة الموافقة					النسبة	المتوسط	نقطة الاختلاف	المتوسط المعياري
		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة				
١	ك			١٥١				٣,٠٠	٠,٠٠	متوسطة
	%			١٠٠						
٢	ك	٥	٣٩	٦٢	٣٥	١٠		٢,٩٦	٠,٩٤	متوسطة
	%	٣,٣	٢٥,٨	٤١,١	٢٣,٢	٦,٦				
٣	ك		١	١٤٩	١			٣,٠٠	٠,١٢	متوسطة
	%		٠,٧	٩٨,٧	٠,٧					
٤	ك	٧	٣٤	٧٧	٢٩	٤		٣,٠٧	٠,٨٤	متوسطة
	%	٤,٦	٢٢,٥	٥١	١٩,٢	٢,٦				
٥	ك	٨	٣١	٧١	٢٩	١٢		٢,٩٦	٠,٩٧	متوسطة
	%	٥,٣	٢٠,٥	٤٧	١٩,٢	٧,٩				
٦	ك	٢	٣٩	٥٩	٣٩	١٢		٢,٨٧	٠,٩٤	متوسطة
	%	١,٣	٢٥,٨	٣٩,١	٢٥,٨	٧,٩				
٧	ك	٥	٣٧	٧١	٣١	٧		٣,٠١	٠,٨٨	متوسطة
	%	٣,٣	٢٤,٥	٤٧	٢٠,٥	٤,٦				
٨	ك	٩	٤٩	٦٨	٢١	٤		٣,٢٥	٠,٨٧	متوسطة
	%	٦	٣٢,٥	٤٥	١٣,٩	٢,٦				
٩	ك	٧	٣٨	٦٢	٣١	١٣		٢,٩٧	١,٠٠	متوسطة

الفقرات	التكرار					درجة الموافقة			المتوسط	الانحراف	درجة الموافقة
	النسبة	موافق	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق					
		بشدة	بشدة	موافق	موافق	بشدة					
١٠	ك	٨	٣٥	٦٩	٣٢	٧	٤,٦	٢٥,٢	٤١,١	٢٠,٥	٨,٦
	%	٥,٣	٢٣,٢	٤٥,٧	٢١,٢	٤,٦					
	ك	١٢	٢٧	٦١	٣٣	١٨	٧,٩	١٧,٩	٤٠,٤	٢١,٩	١١,٩
١١	%	٧,٩	١٧,٩	٤٠,٤	٢١,٩	١١,٩					
المتوسط العام للمحور ككل											
						</					

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط العام لمحور المعايير الخاصة بنظام التقويم في برامج إعداد المعلم بلغ (٣) بدرجة موافقة (متوسطة)

وعليه يمكن ذكر أهم نقاط القوة والضعف التي تم التوصل إليها من تحليل الاستبانات في ضوء المحددات الإجرائية السابقة كالتالي:

نقاط القوة:

- محور الأول الأهداف ظهرت نتائجها بشكل عام بدرجة كبيرة.
- في المحور الثاني المحتوى جاء معيار
 - ينمي البرنامج المهارات الأساسية لدى الطلبة بدرجة كبيرة.
 - يرتبط محتوى المقررات بالمفردات المحددة له في البرنامج بدرجة كبيرة.
 - يوجد توازن في محتوى البرنامج مع ساعات إعداده المعتمدة وبين محتوى مفردات المقررات.
 - يشتمل المحتوى على النصوص المتصلة بالقضايا المعاصرة.
 - تحتوي المقررات على محتوى يساعد في رفع الكفاءة في مجال التخصص.
 - القدرة على استخدام أساليب التعزيز.
 - يوفر البرنامج الساعات الكافية للتدريب العملي: أكثر من فصل دراسي كامل.

- بقية المحاور لم تظهر فيها أي المعايير بدرجة كبيرة.

نقاط الضعف:

- يحتوي البرنامج على مقررات ثقافية تثري الطالب المعلم وتجعله مواكباً لما حوله في محور المحتوى.

- يهتم البرنامج بالتدريب على استراتيجيات التدريس الفعال في محور طرق التدريس.

الإجابة على السؤال السادس: هل توجد فروق ذات دلالة احصائية تعزي إلى متغير (التخصص - الدرجة العلمية - الخبرة) في واقع برامج إعداد المعلم (الإعداد التكاملي) و(الإعداد التتابعي) في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم الاجتماعية؟

وللإجابة على هذا السؤال تم اختبار دلالة الفروق بين أفراد عينة البحث وفقاً لمتغير التخصص باستخدام أسلوب تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، وعن طريق برنامج التحليل الإحصائي SPSS تم الحصول على النتائج الموضحة كما هو موضح في الجدول رقم (١١).

جدول (١١)

نتائج تحليل التباين الأحادي ANOVA لمحاور الاستبانة والاستبانة ككل تبعاً لمتغير التخصص

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
معايير الأهداف	بين	٠	٣	٠	٠	٠
	داخل	٠	١٤٧	٠		
	المجموع	٠	١٥٠,٠٠			
معايير المحتوى	بين	١٦٨,٥٩	٣,٠٠	٥٦,٢٠	١,٥٠٦	٠,٢١٥
	داخل	٥٤٨٥,٢	١٤٧	٣٧,٣١٤		
	المجموع	٥٦٥٣,٨	١٥٠			
معايير طرق	بين	٢٩٩,٦٣	٣	٩٩,٨٧٦	٢,٠٦٨	٠,١٠٧

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
التدريس	داخل	٧٠٩٧,٩	١٤٧	٤٨,٢٨٥		
	المجموع	٧٣٩٧,٥	١٥٠			
معايير التقويم	بين	١٦٠,٦٦	٣	٥٣,٥٥٢	١,٢١٥	٠,٣٠٦
	داخل	٦٤٧٨,٣	١٤٧	٤٤,٠٧		
	المجموع	٦٦٣٩	١٥٠			
الاستبانة ككل	بين	١٧٢٣,١	٣	٥٧٤,٣٦	١,٧٠٣	٠,١٦٩
	داخل	٤٩٥٧١	١٤٧	٣٣٧,٢٢		
	المجموع	٥١٢٩٤	١٥٠			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية يعزى لمتغير التخصص في درجة موافقة أفراد العينة على محاور الاستبانة والاستبانة ككل حيث بلغت قيمة "ف" لمحاور الاستبانة والاستبانة ككل على الترتيب (٠ - ١,٥٠٦ - ٢,٠٦٨ - ١,٢١٥ - ١,٧٠٣) وهي قيم غير دالة عند مستوى (٠,٠٥).

وتم اختبار دلالة الفروق بين أفراد عينة البحث وفقاً لمتغير الدرجة العلمية باستخدام أسلوب تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، وعن طريق برنامج التحليل الإحصائي SPSS تم الحصول على النتائج الموضحة كما هو موضح في الجدول رقم (١٢).

جدول (١٢)

نتائج تحليل التباين الأحادي ANOVA لمحاور الاستبانة والاستبانة ككل تبعاً لمتغير الدرجة العلمية

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
معايير الأهداف	بين	٠	٤	٠		
	داخل لمجموعات	٠	١٤٦	٠		
	المجموع	٠	١٥٠,٠٠			

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
معايير المحتوى	بين	١٢,١٨٩	٤,٠٠	٣,٠٥	٠,٠٧٩	٠,٩٨٩
	داخل لمجموعات	٥٦٤١,٦	١٤٦	٣٨,٦٤١		
	المجموع	٥٦٥٣,٨	١٥٠			
معايير طرق التدريس	بين	١٥٦,٦٣	٤	٣٩,١٥٨	٠,٧٩	٠,٥٣٤
	داخل لمجموعات	٧٢٤٠,٩	١٤٦	٤٩,٥٩٥		
	المجموع	٧٣٩٧,٥	١٥٠			
معايير التقويم	بين ال	٥٧,١٥	٤	١٤,٢٨٨	٠,٣١٧	٠,٨٦٦
	داخل لمجموعات	٦٥٨١,٨	١٤٦	٤٥,٠٨١		
	المجموع	٦٦٣٩	١٥٠			
الاستبانة ككل	بين	٣٦٨,٦٦	٤	٩٢,١٦٦	٠,٢٦٤	٠,٩٠١
	داخل لمجموعات	٥٠٩٢٥	١٤٦	٣٤٨,٨		
	المجموع	٥١٢٩٤	١٥٠			

يتضح من الجدول عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية يعزى لمتغير الدرجة العلمية في درجة موافقة أفراد العينة على محاور الاستبانة والاستبانة ككل حيث بلغت قيمة "ف" لمحاور الاستبانة والاستبانة ككل على الترتيب (٠,٠٧٩-٠,٧٩-٠,٣١٧-٠,٢٦٤) وهي قيم غير دالة عند مستوى (٠,٠٥).

وتم اختبار دلالة الفروق بين أفراد عينة البحث وفقاً لمتغير سنوات الخبرة باستخدام أسلوب تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، وعن طريق برنامج التحليل الإحصائي SPSS تم الحصول على النتائج الموضحة كما هو موضح في الجدول رقم (١٥).

جدول (١٥)

دلالة الفرق بين متوسطات افراد العينة تبعا لمتغير سنوات الخبرة

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
معايير الأهداف	بين	٠	٣	٠		
	داخل لمجموعات	٠	١٤٧	٠		
	المجموع	٠	١٥٠,٠٠			
معايير المحتوى	بين	١٢٩,٥٩	٣,٠٠	٤٣,٢٠	١,١٤٩	٠,٣٣١
	داخل لمجموعات	٥٥٢٤,٢	١٤٧	٣٧,٥٧٩		
	المجموع	٥٦٥٣,٨	١٥٠			
معايير طرق التدريس	بين ١	١٤٤,٨٨	٣	٤٨,٢٩٢	٠,٩٧٩	٠,٤٠٥
	داخل لمجموعات	٧٢٥٢,٦	١٤٧	٤٩,٣٣٨		
	المجموع	٧٣٩٧,٥	١٥٠			
معايير التقويم	بين	٦٣,٥	٣	٢١,١٦٧	٠,٤٧٣	٠,٧٠١
	داخل لمجموعات	٦٥٧٥,٥	١٤٧	٤٤,٧٣١		
	المجموع	٦٦٣٩	١٥٠			
الاستبانة ككل	بين	٨١٦	٣	٢٧٢	٠,٧٩٢	٠,٥
	داخل لمجموعات	٥٠٤٧٨	١٤٧	٣٤٣,٣٩		
	المجموع	٥١٢٩٤	١٥٠			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فرق دال إحصائياً في محاور الاستبانة والاستبانة ككل بين أفراد عينة البحث تعزى لمتغير سنوات الخبرة حيث بلغت قيمة "ت" لمحاور الاستبانة والاستبانة ككل على الترتيب (٠-١,١٤٩-٠,٩٧٩-٠,٤٧٣-٠,٧٩٢-) وهي غير دالة عند مستوى (٠,٠٥).

الاستنتاجات:

اتضح من عرض النتائج السابق أن توافر المعايير اختلف في محور المعايير الخاصة بأهداف

برامج إعداد المعلم حيث بلغ (٤) بدرجة موافقة (كبيرة). في حين بلغ المتوسط في بقية المحاور المعايير الخاصة بمحتوى برامج إعداد المعلم، والمعايير الخاصة بطرق التدريس والوسائل التعليمية، والمعايير الخاصة بنظام التقويم في برامج إعداد المعلم درجة متوسطة. ويمكن تفسير انخفاض توافر معايير برامج إعداد المعلم في كلية العلوم الاجتماعية في الجامعة بأن برامج إعداد المعلم هي برامج لم تطور منذ فترة طويلة، وهذه البرامج كان يوجه إليها العديد من الانتقادات بأنها بعيدة عن احتياجات الطالب المعلم المعرفية و المهارية؛ وأنها برامج تقليدية تركز على الجوانب النظرية في المجالات التخصصية، وهي لا تنمي مهارات التعلم الذاتي، وبعيدة عن المستجدات في مجال تقنيات التعليم، بالإضافة إلى قلة أو انعدام الدراسات التتبعية لخريجي هذه البرامج في الجامعة للتعرف على آراءهم، وتطلعاتهم، ومقترحاتهم حيال تطوير برامج إعداد المعلم، وهذا يتوافق مع دراسة كل من عوض (٢٠١٤) في جامعة الأقصى وكانت بدرجة متوسطة. ودراسة الديحاني (٢٠١٦). وتختلف مع دراسة عبده (٢٠١٤) والتي تمت في جامعة نجران وكانت النتائج ضعيفة ومرضية ودراسة الشمري (٢٠١٨) وبالتالي فنحن بحاجة إلى إعادة نظر في هذا البرنامج والسعي لعمل خطط تحسين وتطوير مستمرة له وفق معايير الجودة للهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي بالملكة العربية السعودية والتوجهات العالمية المعاصرة.

مقترحات لتحقيق معايير الجودة في برنامج إعداد المعلم في جامعة الإمام محمد بن سعود:

- الأهداف: تبين من نتائج الدراسة توافر المعايير بدرجة كبيرة وهو أيضاً بحاجة للتقويم مرات أخرى.
- بالنسبة للمحتوى: يجب أن تتم صياغته بطريقة دقيقة ومحددة وواضحة ويراعى توزيع مقررات البرنامج بين أكاديمية وتربوية وثقافية.
- طرق التدريس والوسائل التعليمية: فيجب تضمين البرنامج استراتيجيات وطرق تدريس حديثة منها: التعلم التعاوني، العروض العملية، التدريس الاستقصائي، التعلم القائم على الحاسوب والمحاكاة، التعلم الإلكتروني، لعب الأدوار، دراسة الحالة، العصف الذهني، المناقشة والأسئلة المركزة، الخرائط العقلية، حل المشكلات الإبداعية، الاكتشاف الحر، التعلم النشط، إلى جانب تضمين البرنامج أنشطة تعليمية متنوعة منها: الزيارات الميدانية والرحلات، أنشطة بحثية استكشافية فيجب تضمين كل مقرر مجموعة من المراجع والمصادر التعليمية يمكن الرجوع

إليها ومعامل وتجهيزات وأن توافر شروط الأمن والسلامة للطلاب والهيئة التدريسية في الوسائل التعليمية المتاحة، كما يجب توافر بالبرنامج وسائل تعليمية متنوعة وحديثة ومنها: مجسمات ونماذج وعينات، شرائط كاسيت وفيديو تعليمي، لوحات وشرائح وشفافيات، مقررات الكترونية، اسطوانة CD وأجهزة الحاسب وأجهزة إلكترونية وأجهزة العرض، شبكة الانترنت ومواقع تعليمية إلكترونية، برامج تعليمية كمبيوترية.

- أساليب التقويم الحرص على أن تشمل أساليب التقويم أنشطة متنوعة كمكلف الإنجاز، قياس الاختبارات التحصيلية العمليات المعرفية العليا، قياس أداء مهارات التدريس، وأن تكون أدوات التقويم بالبرنامج متنوعة كمقاييس الاتجاهات والميول والقيم والمشروعات البحثية والتقارير الكتابية.

التوصيات:

- العمل على تطوير برامج إعداد المعلم ما يتفق مع رؤية المملكة ٢٠٣٠ والحرص على أن تتوافر فيه معايير الجودة بدرجة كبيرة.
- التطوير المستمر للمعايير الخاصة بإعداد المعلم التكاملي والتتابعي والتأكد من توافرها في البرامج المقدمة.
- أهمية الاطلاع على الاتجاهات الناجحة في تطوير البرامج الحالية لإعداد المعلم مما يجعلها تحقق الأهداف المرجوة من إعدادها.
- العمل على رفع ساعات التدريب وزيادة كفاءته وذلك بتبني الإجراءات التي تحقق ذلك.
- إجراء تقويم ومتابعة دورية للبرنامج على فترات زمنية ملائمة، بحيث يتناول جوانب الإعداد المختلفة والتعرف على نقاط القوة وتدعيمها ونواحي القصور وعلاجها.

المراجع

- أحمد، إبراهيم أحمد (٢٠٠٣) *الجودة الشاملة في الإدارة التعليمية والمدرسية*، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية.
- برزنجي، وليد سامي (٢٠١٣). *تقويم برنامج اعداد الطالب/ المعلم بقسم التربية الفنية بجامعة طيبة في ضوء بعض معايير الاعتماد الأكاديمي*. (رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة طيبة: المدينة المنورة).
- الثبتي، خالد. (١٤٣٨هـ). *تطوير برامج اعداد المعلم بالجامعات السعودية في ضوء التجارب العالمية*. ورقة مقدمة إلى المؤتمر الدولي (المعلم وعصر المعرفة - الفرص والتحديات)، كلية التربية جامعة الملك خالد، عسير.
- الحامد، محمد بن معجب ومصطفى، عبدالقادر زيادة وبدر، جويعد العتيبي ونبيل، عبدالخالق متولي (٢٠١٤هـ). "التعليم في العربية السعودية رؤية الحاضر واستشراف المستقبل"، مكتبة الرشد، الرياض، ص ٢٨٩.
- الحربي، نايف نافع (٢٠١٦). *فاعلية التعلم الخدمي في إعداد المعلم "الطالب" بكلية التربية الأساسية بدولة الكويت، مجلة العلوم التربوية، المجلد ٢٤، العدد ١، مصر، ص ٩٧- ١٢٥*.
- حبيب، ثروت عبد الباقي (١٤١٣هـ). *تطور إعداد المعلم في كليات المعلمين بالملكة، المؤتمر الثاني لإعداد معلم التعليم العام بالملكة العربية السعودية، جامعة أم القرى، كلية التربية: مكة المكرمة*.
- الخبيري، أمل. (٢٠١٦). *تطوير نظم إعداد المعلم والمشرّف التربوي في المملكة العربية السعودية في ضوء تجربة الولايات المتحدة الأمريكية. مجلة التربية للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية: (١٧١)*.
- الدخيل، فهد، عبدالعزيز (٢٠١٦) *تطوير برنامج التربية العملية بجامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية في ضوء معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي*. مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية، العدد ٢٦، رجب ١٤٣٧هـ: ص ١٣٣ - ١٥٤.
- الديحاني، منال حميدي (٢٠١٦). *واقع برنامج التربية العملية للطلبة المعلمين تخصص تربية خاصة في*

كلية التربية الأساسية من وجهة نظر الطالب المعلم بدولة الكويت، مجلة العلوم التربوية، المجلد ٢٤، العدد ٣، مصر، ص ٢٩٣ - ٢٤٥.

دعيج، عفاف عبدالعزيز (٢٠١٥). مدى توفر المعايير المهنية لدى معلمات التربية الفنية في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المشرفات التربويات بمدينة الرياض. (رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، كلية التربية، الرياض).

الذروي، عبدالرحمن حسن (١٤٣٩هـ). إعداد المعلم في كل من سنغافورة وفنلندا والمملكة العربية السعودية: دراسة مقارنة. (رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض).

زيان، مليكة. (٢٠١٨). أهم الاتجاهات والبرامج المعاصرة الخاصة بإعداد المعلمين. مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية. ٢٠ (٤١)

السلمي، ثامر بن مطيع الله (٢٠١٧) واقع إعداد معلم الصفوف الأولى بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر معلمي الصفوف الأولى ومديري المدارس الابتدائية بمحافظة جدة العام الدراسي ١٤٣٥ - ١٤٣٦: دراسة ميدانية. الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية. تكنولوجيا التربية - دراسات وبحوث: ع ٣٢. ص ٣٦٩ - ٣٣٧

الشمري، أحمد حمود ميس (٢٠١٨). آليات مقترحة لتطوير نظام إعداد معلم التعليم الأساسي في الكويت في ضوء خبرة فنلندا. تربية مقارنة وإدارة تعليمية.

صالح نصر عليمات (٢٠٠٤). إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية، دار الشروق، عمان، الأردن. صبري، عبدالعزيز وتوفيق، رضا. (٢٠١٧). إعداد المعلم في ضوء تجارب بعض الدول. القاهرة: المجموعة للتدريب والنشر.

عوض، منير سعيد علي (٢٠١٤). تقويم برنامج إعداد معلم التكنولوجيا في كلية التربية بجامعة الأقصى بغزة في ضوء معايير الجودة الشاملة، جامعة الأقصى. غزة.

عبده، ياسر بيومي أحمد (٢٠١٤). تقويم برامج إعداد معلم العلوم بجامعة نجران في ضوء معايير الجودة. كلية التربية، جامعة نجران.

العساف، صالح. (٢٠١٠). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. الرياض: مكتبة العبيكان.

العسيري، خالد. (١٤٣٨هـ). إعادة هندسة برامج كليات التربية بالجامعات السعودية لإعداد معلم المستقبل في ضوء برنامج التحول الوطني (نموذج مقترح لوزارة التعليم بالملكة العربية السعودية). ورقة مقدمة إلى المؤتمر الدولي (المعلم وعصر المعرفة - الفرص والتحديات)، كلية التربية جامعة الملك خالد، عسير.

القحطاني، مشاعل، مبارك، على (٢٠١٨) تقييم برنامج إعداد معلمات اللغة الإنجليزية في حضر الباطن في ضوء معايير المجلس القومي لمعايير التدريس المهنية (NBPTS) لتدريس اللغات العالمية كلفة ثانية. القراءة والمعرفة - مصر. ع ١٩٥

كمال، نجيب (٢٠٠٧) المعايير التربوية في مصر: دراسة نقدية لمشروع إصلاح التعليم في عصر الليبرالية الجديدة، المؤتمر العلمي التاسع عشر، تطوير مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة، دار الضيافة - جامعة عين شمس، ٢٥-٢٦ يوليو، المجلد الثاني، ص ٦٧١-٧٣٨.

كتش، محمد (٢٠٠١). فلسفة إعداد المعلم، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، ط١، ص ٢٦٧.

المفرج، بدرية؛ والمطيري، عفاف وحماة، محمد (٢٠٠٨). الاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلم وتنميته مهنيًا، وزارة التربية والتعليم، قطاع البحوث التربوية والمناهج، إدارة البحوث والتطوير التربوي، الكويت، ص ١٢٣.

مصطفى، عبدالسلام (٢٠١٥). تطوير برامج ومقررات إعداد معلم العلوم بكليات التربية باستخدام مدخل مخرجات التعلم. المؤتمر الدولي الأول: التربية آفاق مستقبلية - كلية التربية - جامعة الباحة، المملكة العربية السعودية، ص: ١٢٤٥ - ١٢٦٠.

محاسنة، عمر موسى خليف (٢٠١٥). تقييم خطة برنامج بكالوريوس التربية المهنية وفقاً لعناصر إعداد المعلم المهني من وجهة نظر الخبراء ومقترحاتهم لتطويرها. جامعة البلقاء التطبيقية، كلية الشوبك الجامعية، الأردن.

المؤتمر التربوي الرابع لإعداد المعلم (١٤٣٢هـ). أدوار ومسؤوليات المعلم في التعليم العام والعالي تجاه ظاهرة العنف والتطرف في ضوء متغيرات العصر ومطالب المواطنة. جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ٢٢ - ٢٤ شوال.

المؤتمر الدولي. (٢٠١٥). (معلم المستقبل: إعداداه وتطويره). كلية التربية، جامعة الملك سعود. خلال الفترة ٢٣-٢٤ ذو الحجة ١٤٣٦هـ-الموافق ٦-٧ أكتوبر.

المركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم العالي. (١٤٣٦هـ). *إطار المعايير المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية*، الرياض، مشروع الملك عبد الله بن عبدالعزيز لتطوير التعليم العام. المطيري نواف سعد. (٢٠١٦). *تصور مقترح لإنشاء وحدة لتدريب المعلمين عن بعد في وزارة التربية بدولة الكويت*، (رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة).

مشروع التحول الوطني (١٤٣٧هـ) وثيقة التحول الوطني. معوض، فاطمة عبدالمنعم (١٤٣٧هـ). *تطوير برامج إعداد المعلم بالمملكة العربية السعودية في ضوء المتغيرات المجتمعية ومعايير الاعتماد العالمية*. ورقة مقدمة إلى المؤتمر الخامس لإعداد المعلم: إعداد وتدريب المعلم في ضوء مطالب التنمية ومستجدات العصر، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

هويل، ابتسام والعنادي، عيبر (٢٠١٥). *تطوير نظام إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية في ضوء تجربة اليابان وفنلندا*. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*. المجلد الرابع. العدد الثاني. ص٤٦.

هاشم، نهلة عبدالقادر، سليمان، شريف عبدالله، إبراهيم، غادة عبدالمنعم محمد (٢٠١٦). إعداد معلم المدارس الثانوية الافتراضية في الولايات المتحدة الأمريكية وتدريبه وإمكان الاستفادة في جمهورية مصر العربية *مجلة كلية التربية في العلوم التربوية جامعة عين شمس*، مج ٤، ع ١٤، وزارة المعارف. (١٤١٦هـ). *سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية*. الرياض: الأمانة العامة.

المراجع العربية المترجمة: Arabic references in English

Al Harbi, Nayef Nafie (2016). The effectiveness of service learning in the preparation of the teacher "student" in the Faculty of Basic Education in Kuwait, *Journal of Educational Sciences*, Volume 24, No. 1, Egypt, pp.125-97.

Alkhabeeri, Amal. (2016). Development of teacher preparation and educational supervisor systems in the Kingdom of Saudi Arabia in light of the experience of the United States of America. *Journal of Education for Educational, Psychological and Social Research*: (171).

- Aldaihani, Manal Hamidi (2016). The reality of the program of practical education for students of teacher's special education specialization in the Faculty of Basic Education from the point of view of the student teacher in Kuwait, *Journal of Educational Sciences*, Volume 24, No. 3, Egypt, pp.293 - 245.
- Al-Mufraj, Badriya; Al-Mutairi, Afaf and Hamada, Muhammad (2008). Contemporary Trends in Teacher Preparation and Professional Development, Ministry of Education, Educational Research Al-Zubayani, Mona Suleiman (2014). Experiences of some countries in the preparation and development of the teacher professionally and the possibility of benefiting from them in the Kingdom of Saudi Arabia Educational and psychological studies: *Journal of Faculty of Education Zagazig* - Egypt.ed 85.
- Al-Tharawi, Abdul Rahman Hassan (1439 h). *Teacher Preparation in Singapore, Finland and Saudi Arabia: Comparative Study*. (Unpublished doctoral dissertation, Imam Muhammad bin Saud Islamic University, Riyadh).
- Azian, Malika. (2018). The most important contemporary trends and programs for teacher training. *Journal of the Generation of Human and Social Sciences* (41).
- Abdah, Yasser Bayoumi Ahmed (2014). *Evaluation of the programs of preparation of science teacher at Najran University in light of quality standards*. Faculty of Education, Najran University.
- Alassaf, Saleh. (2010). *Introduction to research in behavioral sciences*. Riyadh: Obeikan Library.
- Aseeri, Khaled. (1438h). *Re-engineering the programs of colleges of education in Saudi universities to prepare the future teacher in the light of the national transformation program (a proposed model for the Ministry of Education in Saudi Arabia)*. Paper presented to the International Conference (Teacher and Knowledge Age - Opportunities and Challenges), Faculty of Education, King Khalid University, Asseer.
- Awad, Mounir Saeed Ali (2014). *Evaluation of the program of preparing the technology teacher in the Faculty of Education at Al-Aqsa University in Gaza in light of the comprehensive quality standards*, Al-Aqsa University. Gaza.
- Al-Mutairi Nawaf Saad. (2016). *A proposed proposal for the establishment of*

- a distance learning teacher training unit at the Ministry of Education in Kuwait. (Unpublished PhD thesis, Faculty of Graduate Studies, Cairo University).*
- Daeij, Afaf Abdel Aziz (2015). *The availability of professional standards for teachers of art education in the intermediate stage from the point of view of educational supervisors in Riyadh.* (Unpublished master thesis, King Saud University, Faculty of Education, Riyadh).
- Habib, Tharwat Abdul Baqi (1413 e). *The development of teacher preparation in teachers' colleges in the Kingdom, the second conference for the preparation of the teacher of general education in Saudi Arabia*, Umm al-Qura University, Faculty of Education: Makkah.
- Huimel, Ibtisam and Al-Anadi, Abeer (2015). Developing the teacher preparation system in the Kingdom of Saudi Arabia in light of the experience of Japan and Finland. *International Specialized Educational Magazine*. Volume IV. Second issue. p.46.
- Hashem, Nahla Abdel Qader, Suleiman, Sharif Abdullah, Ibrahim, Ghada Abdel Moneim Mohammed (2016). Preparation and training of the teacher of secondary schools in the United States of America and the possibility of benefiting in the Arab Republic of Egypt *Journal of the Faculty of Education in Educational Sciences Ain Shams University*, 40, p.1
- International Conference. (2015). (Teacher of the future: *preparation and development*). *College of Education, King Saud University*. During the period 23-24 Dhul Hijjah 1436 H - corresponding to 6-7 October.
- Ketch, Mohammed (2001). *The Philosophy of Teacher Preparation*, The Book Center for Publishing, Cairo, 1, p.267.
- Mustafa, Abdul Salam (2015). *Development of programs and decisions for the preparation of the science teacher in the colleges of education using the input of learning outcomes*. First International Conference: Education Future Prospects - Faculty of Education - Al-Baha University, Saudi Arabia, pp. 1245-1260
- Muhsenah, Omar Musa Khalifa (2015). *Evaluate the plan of the Bachelor of Vocational Education program according to the elements of preparing the*

professional teacher from the point of view of the experts and their suggestions for their development. Al-Balqa Applied University, Shoubak University College, Jordan.

Ministry of Education. (1416 h). Education Policy in the Kingdom of Saudi Arabia. Riyadh: General Shammari, Ahmed Hamoud Mays (2018). *Proposed mechanisms for the development of the basic education system in Kuwait in the light of Finland's experience*. Comparative education and educational management.

Muawad, Fatima Abdel Moneim (1437h). *Developing teacher preparation programs in the Kingdom of Saudi Arabia in the light of societal changes and global accreditation standards. Paper presented to the fifth conference for the preparation of the teacher: the preparation and training of the teacher in light of the demands of development and modern developments*, Umm Al-Qura University, Makkah.

National Center for Measurement and Evaluation in Higher Education. (1436 h). *Framework of Professional Standards for Teachers in Saudi Arabia*, Riyadh, King Abdullah Bin Abdulaziz Project for the Development of General Education.

Sabri, Abdel Azim and Tawfiq, Reza. (2017). *Preparation of the teacher in light of the experiences of some countries*. Cairo: Group for training and publishing.

The fourth educational conference for the preparation of teacher (1432 e). *The roles and responsibilities of the teacher in public and higher education towards the phenomenon of violence and extremism in light of the changes of the age and the demands of citizenship*. "Umm Al-Qura University, Makkah, 22-24 Shawwal.

Ministry of Education. (1416 e). *Education Policy in the Kingdom of Saudi Arabia*. Riyadh: General Secretariat.

المراجع الأجنبية : References

Mora, J and Wood, K. (2014). *Practical Knowledge in Teacher Education*. New York, USA: Routledge, p.67.

Gustafsson, J. (2013): *Selection and evaluation of teachers in Finland and Sweden*, Sweden: University of Gothenburg, Articles speeches.

Harvard University Department of English and American Literature and Language
(2008) *Student Handbook*, Teacher Training College

Simerr Research Centre (2016). *Executive Summary: Validation of the Saudi Arabia Professional Teacher Standards*, University of New England.

National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE). (2003) *The Benefits of Professional Accreditation in Teacher Preparation*.

Ali Alkatheery. Nora. (2021). Evaluation of Postgraduate Programs (Masters) in Special Education Department at King Saud University from its Studends' Point of View. *Journal of Educational Science*, 7 (1), 231-264.

Evaluation of Postgraduate Programs (Masters) in Special Education Department at King Saud University from its Studends' Point of View

Dr. Nora Ali Alkatheery

Associate professor of Special education
College of Education, King Saud University

Abstract:

The study aimed at evaluating postgraduate programs (master's degree) at the special education department, King Saud University from male and female students' perspectives. It investigated the quality of courses, facilities, academic advising and academic supervision. The researcher followed the descriptive approach and used the questionnaire as a study tool. The study population is made of male and female graduate students (MA degree). The study sample consisted of 87 students. The results are as follows: The sample agreed that the quality of courses and facilities is achieved. Some of the achieved items are: "classrooms capacity is suitable for the number of students and equipped with technology". The respondents indicated that the quality of academic advising and supervision is partially achieved such as the following items: "the advisor follows the writing of the research proposal", "there is a clear mechanism on research proposal writing, "the student participates in the process of assigning the supervisor according to the department rules", and "there is a clear mechanism of the distribution of supervisors on students. There was no statistically significant difference in the responses on the questionnaire categories: "program evaluation of the quality of courses and facilities" and "academic supervision and advising" based on the variables of gender and specialization. Some of the study recommendations are: The advisor should follow the writing of the research proposal. There must be a clear mechanism of the distribution of supervisors on students. Faculty members should diversify their teaching methodologies. In addition, feedback on the research proposal must be provided to students through a specific mechanism.

Key words: graduate programs, programs evaluation, special education, masters students, masters' program

الكثيري، نورة. (٢٠٢١). تقويم برامج الدراسات العليا (الماجستير) بقسم التربية الخاصة جامعة الملك سعود من وجهة نظر طلابها وطالباتها. *مجلة العلوم التربوية*، ٧ (١)، ٢٣٣-٢٦٤.

تقويم برامج الدراسات العليا (الماجستير) بقسم التربية الخاصة جامعة الملك سعود من وجهة نظر طلابها وطالباتها

د. نورة علي الكثيري^(١)

المستخلص:

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم برامج الدراسات العليا (ماجستير) بقسم التربية الخاصة من وجهة نظر طلابها وطالباتها، وذلك من خلال التعرف على جودة المقررات والتجهيزات، والإرشاد الأكاديمي والإشراف العلمي. ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي والاستبانة كأداة لدراستها. تكون مجتمع الدراسة من طلاب وطالبات الماجستير، أما عينة الدراسة فقد بلغ حجمها (٨٧) طالباً وطالبة. وتوصلت الدراسة لعدة نتائج كان من أبرزها: موافقة العينة على تحقق جودة المقررات والتجهيزات، ومن العبارات المتحققة في هذا المحور: "القاعات الدراسية مناسبة لعدد الطلاب، وأنها مجهزة لاستخدام التكنولوجيا في المحاضرات الدراسية"، بينما رأى أفراد عينة الدراسة أن جودة الإرشاد الأكاديمي والإشراف العلمي متحققة نوعاً ما: ومنها "يتابع المرشد إعداد الخطة البحثية، وتوجد آلية لإعداد الخطة البحثية، ويشارك الطالب في اختيار المشرف وفق قواعد القسم، وتوجد آلية واضحة في القسم لتوزيع الطلاب على المشرفين". وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة في محوري "تقويم البرامج لجودة المقررات والتجهيزات، والإرشاد الأكاديمي والإشراف العلمي باختلاف متغير الجنس أو التخصص. وتوصلت الدراسة لمجموعة من التوصيات كان من أبرزها: حث المرشد على متابعة إعداد الخطة البحثية للطلاب، ضرورة وجود آلية واضحة في القسم لتوزيع الطلاب على المشرفين، الأخذ في الاعتبار ضرورة قيام أعضاء هيئة التدريس بالتنوع في أساليب التدريس، وتوفير آلية لتقديم التغذية الراجعة للطلاب على الخطة البحثية.

الكلمات المفتاحية: برامج الدراسات العليا، تقويم البرامج، التربية الخاصة، برنامج الماجستير، طلاب الماجستير

^(١) أستاذ التربية الخاصة المشارك كلية التربية جامعة الملك سعود، n.kathiri@hotmail.com

المقدمة:

إن قضية تجويد برامج الدراسات العليا وتحسين مستوياتها ورفع كفاءتها من القضايا المهمة في عالمنا المعاصر، نتيجة للتحديات والتغيرات في مختلف جوانب الحياة المعرفية والاقتصادية والتكنولوجية. وهذا يفرض على البرامج مواكبة هذه التحديات لكونها مسؤولة عن مواجهة متطلبات التنمية بشكل كبير. لذا أصبح تقييم هذه البرامج وتحسين جودتها ورفع كفاءتها واستثمارها من القضايا التي تحظى بأولويات عالية من قبل الجامعات ووزارة التعليم للتمكن من أداء رسالتها في التدريس والبحث وخدمة المجتمع.

وتعد الدراسات العليا ركناً أساسياً من أركان البرامج الجامعية لكونها تسهم في التقدم والتطور وفي إثراء المعرفة وتنميتها في المجالات كافة، سواء الدراسات التطبيقية أو النظرية التي توفر احتياجات المجتمع من الطاقة البشرية كمّاً ونوعاً. وللتأكد من فاعلية هذه البرامج ودورها في نمو المعرفة وإعداد الكوادر البشرية وتأهيلها دأبت الجامعات على الدراسات التقويمية ومراجعة برامجها على اختلاف أنواعها ومعرفة ما إذا كانت مواكبة للتطور الحاصل من حولها. (العاني والعطار، ٢٠٠٤).

ويعد التعليم العام بصورة عامة والتعليم الجامعي بصورة خاصة مصدر تقدم الأمم ومظهر رقيها ووسيلة تطور أساليب حياتها وتفكيرها. فالجامعات مؤسسات علمية وتربوية ذات مستويات رفيعة، تتركز مهامها في إعداد الكوادر العلمية المؤهلة لقيادة المجتمع في مختلف مجالات الحياة؛ علمياً واقتصادياً وفكرياً؛ وإعداد البحوث النظرية والتطبيقية، التي تتطلبها عملية التقدم العلمي والتكنولوجي في المجتمع؛ وخدمة المجتمع وتلبية احتياجاته، ومعالجة مشكلاته، من خلال ما تقوم به من أنشطة علمية وبحثية متعددة ومختلفة. (عيسى، أبو المعاطي، ٢٠١١).

وتسعى المؤسسات الأكاديمية إلى تقويم برامجها وأنشطتها العلمية استجابة للتطورات والمتغيرات العلمية والتقنية، ومتطلبات سوق العمل. ويعد التعليم العالي أحد المراحل المهمة والمتقدمة في السلم التعليمي؛ حيث تسهم الدراسات العليا في إعداد الكوادر العلمية والتقنية ذات المؤهلات التخصصية العالية القادرة على تلبية احتياجات التنمية الاقتصادية والاجتماعية الملحة لبحوثها الموجهة للمعالجة العلمية لمشكلات المجتمع (الأسطل، ٢٠١١).

فتقويم البرامج الأكاديمية يعد تغذية راجعة لها، كما يسهم في تطويرها من خلال تشخيص جوانب القوة لتعزيزها وجوانب الضعف لوضع الحلول المناسبة لمعالجتها وتصحيحها بما يتلاءم والتطور

الحاصل في مجالات الحياة كافة (Royse et al, 2001). وكما تشير العديد من الدراسات إلى أهمية تقويم برامج الدراسات العليا لمعرفة مدى تحقيقها للأهداف التي وضعت من أجلها، فقد ذكر (Oliva, Gordon; 2013) أنه يجب تقويم المقررات التي يتضمنها البرنامج بشكل مستمر، ويجب أن تكون الإجراءات مناسبة، وعندما تكشف عيوب في البرامج يجب إصلاحها. وترى الباحثة إمكانية استخلاص عدة جوانب ينبغي أن تؤخذ بعين الاعتبار عند تقويم برامج الدراسات العليا منها: جودة المقررات والتجهيزات؛ وجود الإرشاد الأكاديمي؛ والإشراف العلمي، ولإلقاء مزيد من الضوء حول تقويم برامج الدراسات العليا؛ جاءت هذه الدراسة.

مشكلة الدراسة:

نتيجة لزيادة المسؤولية الملقاة على عاتق مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي، باتت هذه المؤسسات تواجه الكثير من التحديات في إعداد المتحقيين بها وتأهيلهم للقيام بأدوارهم في عالم يتسم بالتغير المستمر في شتى الجوانب. وهذا يستدعي إعادة النظر في برامجها والعمل على تقويمها وفق معايير معتمدة بهدف تطويرها لتواكب المعرفة العلمية والتقنية المتسارعة وذلك ما أشار له (الهاشمي والغانمي، ٢٠١٣).

ولكي تظل برامج الدراسات العليا حيوية ومتجددة، فلا بد من إخضاعها للتقويم والتطوير المستمر الذي يكفل قدرتها على استيعاب جميع التطورات المتسارعة في ميدان التربية والتعليم ومواكبة ذلك. ولتلافي ما أشارت إليه دراسة (عيسى، وأبو معطي، ٢٠١١) إلى وجود بعض جوانب القصور في المقررات الدراسية ومحتواها والإرشاد الأكاديمي والخدمات والتسهيلات البحثية في برنامج الماجستير بكلية التربية جامعة الطائف؛ ولما تؤكد عدد من الدراسات مثل دراسة أبو عيش (٢٠١٦) وممدوح، الدعيس، الدعيس (٢٠١٨) التي أكدتا على أهمية تقويم برامج الدراسات العليا لمعرفة مدى تحقيقها لأهدافها التي وضعت من أجلها، وكذلك دراسية (Mizikaci, 2006) التي أشارت إلى أن تقويم البرامج من العناصر المهمة لتحديد جودة الممارسات في البيئة التعليمية والمخرجات. وحيث أن تقويم برامج الدراسات العليا على أسس علمية سوف يساهم في إلقاء الضوء على واقع هذه البرامج، والتعرف على إيجابياتها وسلبياتها؛ وبحكم علم الباحثة وعملها بالقسم وأنه لم تجر أي دراسة لتقويم برامج الدراسات العليا بقسم التربية الخاصة؛ قامت الباحثة بإجراء هذه الدراسة لتقويم برامج الماجستير في قسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود.

أسئلة الدراسة:

حاولت الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما جودة المقررات والتجهيزات في هذه البرامج من وجهة نظر طلابها وطالباتها؟
- ما جودة الإرشاد الأكاديمي والإشراف العلمي في هذه البرامج من وجهة نظر طلابها وطالباتها؟
- هل توجد فروق بين استجابات الطلاب والطالبات في تقويم هذه البرامج تبعاً لمتغير (الجنس، والتخصص)؟

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على تقويم برامج الدراسات العليا (جودة المقررات والتجهيزات، وجودة لإرشاد الأكاديمي والإشراف العلمي) من وجهة نظر طلابها وطالباتها.

أهمية الدراسة:

١. الكشف عن واقع برامج الدراسات العليا بقسم التربية الخاصة.
٢. تحديد جوانب القوة لتعزيزها مجالات القصور في هذه البرامج لتلافيها.
٣. قد تساعد هذه الدراسة في عملية تطوير البرامج.

حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: اقتصرت هذه الدراسة على موضوع تقويم برامج الدراسات العليا.
- الحدود البشرية: طبقت هذه الدراسة على طلاب وطالبات الدراسات العليا بقسم التربية الخاصة.
- الحدود المكانية: قسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود.
- الحدود الزمنية: نفذت هذه الدراسة عام ١٤٣٩هـ.

مصطلحات الدراسة:

التقويم: Evaluation

عرف صبري والرافعي (٢٠٠٨، ص ١٥) التقويم بأنه عملية منهجية تقوم على أسس علمية تستهدف إصدار الحكم بدقة وموضوعية على مدخلات وعمليات ومخرجات أي نظام تربوي، ومن ثم تحديد جوانب القوة والقصور في كل منها، تمهيداً لاتخاذ قرارات مناسبة لإصلاح ما قد يتم الكشف عنه من نقاط الضعف والقصور.

ويعرف التقييم Evaluation في هذه الدراسة:

بأنه عملية تشخيصية لمعرفة آراء الطلاب والطالبات بمدى ملائمة جودة المقررات والتجهيزات وجودة الإرشاد الأكاديمي والإشراف العلمي في تنفيذ هذه البرامج في قسم التربية الخاصة.

برامج الدراسات العليا: Graduate's Programs

وتعرف برامج الدراسات العليا: بأنها البرامج التي تقدمها أقسام التربية الخاصة بالجامعات بهدف تزويد طلاب هذه البرامج بالمعلومات والمهارات وأساليب البحث العلمي والنمو المهني لإثراء المعرفة في جميع التخصصات بتلك الأقسام.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

تناول الإطار النظري مفهوم التقييم التربوي، ثم تعرضت الباحثة لتقييم البرامج، وأهدافه، وأهمية تقييم البرامج الأكاديمية، ثم استعرضت الباحثة الدراسات السابقة، والتعقيب عليها.

التقييم التربوي: Educational Evaluation

ويعرف التقييم التربوي بأنه نشاط يساهم في تشخيص البرامج لتحديد نقاط القوة والضعف في البرامج التربوية والنشاطات التي يحددها التربويون أو يقومون بتنفيذها وتقود إلى إصلاح تلك البرامج وتحسينها وتجويد الاداء. ولقد شاع استخدام مصطلح التقييم التربوي بين التربويين حيث أنه النشاط الذي يبين نواحي القوة وجوانب الضعف ويتعرف على أسباب النجاح والفشل ومدى ما تم تحقيقه من الأهداف التي يقوم من أجلها (فتح الله، ٢٠٠٠).

تقييم البرامج: Program Evaluation

كانت أدبيات التقييم التربوي على مستوى المؤسسة التربوية تركز في الغالب على مجال تقييم المتعلمين دون الاهتمام بتقييم البرامج التعليمية، ومع هذه التحولات الجوهرية الملحوظة، فقد اتسع مفهوم التقييم التربوي وتعددت أساليبه وإجراءاته بما يتفق مع التوجه الجديد الذي أصبح يهتم اهتماما كبيرا بتقييم المشروعات التربوية التجديدية، والأداء المؤسسي الكلي للمؤسسة التعليمية (علام، ٢٠٠٣).

ويعد التقييم التربوي من أهم المداخل الحديثة التي تعتمد عليها المؤسسات التعليمية للتأكد من مدى تحقيقها للأهداف التي وضعتها لسير عملها، وتطوير هذا العمل وزيادة فاعليته نحو الأفضل.

ويختص التقويم البرامجي بتقويم برنامج معين، مع الأخذ في الاعتبار علاقة البرامج ببقية الأنشطة ذات العلاقة في المؤسسة التعليمية سواء المدرسة أو الجامعة. والتقويم في الدراسة الحالية يشير إلى قياس مستوى فاعلية مدخلات وعمليات ومخرجات برنامج ماجستير بقسم التربية الخاصة.

أهداف تقويم البرامج الأكاديمية:

يهدف تقويم البرامج الأكاديمية إلى معرفة ما إذا كانت البرامج الأكاديمية تحقق الغرض منها في دعم تعلم الطلاب وتطوير مهاراتها، ويركز التقويم الأكاديمي على البرامج ومخرجاتها ككل دون الاقتصار على فرادى الطلاب أو المواد الدراسية، ويعطي التقويم معلومات عما إذا كان المنهج ككل يحقق أهدافه من خلال تزويد الطلاب بالمعرفة، والمهارات، والقيم اللازمة لكل خريج لأداء مهمته في الحياة بنجاح بما يتفق مع رسالة الجامعة وأهدافها التعليمية، إضافة إلى مقارنة الأداء التربوي بالتوقعات التربوية للجامعة (ال حمود، ٢٠٠٥).

أهمية تقويم البرامج الأكاديمية:

يرى (Astin, 2005) بأن أهمية تقويم البرامج الأكاديمية يعود إلى عدة عوامل منها:

١. الإسهام في زيادة فعالية وتحسين البرامج الأكاديمية.
٢. يساعد على وضوح الأهداف التعليمية للبرامج.
٣. يساعد على وضوح الأهداف الخاصة التي يسعى الطلاب إلى تحقيقها.
٤. يساهم في تقديم تعليم أفضل للطلاب يعتمد على قدرته ومدى إنجازه.

الدراسات السابقة:

قامت الباحثة بإجراء مسح للدراسات والبحوث والدوريات المتخصصة ذات العلاقة بموضوع الدراسة وخلصت إلى الآتي:

هدفت دراسة ممدوح والدعيس والدعيس (٢٠١٨) إلى تقويم برامج الماجستير في المناهج وطرق التدريس بجامعة المدينة العالمية بماليزيا من وجهة نظر طلابها، واستخدم الباحثون المنهج الوصفي التحليلي، وتم تصميم استبانة كأداة للدراسة، وتكونت عينة البحث من (٥٣) طالباً وطالبة وكان من أهم النتائج: أن إجراءات التسجيل والقبول تساهم بقوة في تيسير برنامج الماجستير؛ وأن البرامج والمناهج الدراسية المعتمدة ومعايير تقويم وإعداد البحوث لها دور فاعل في تطوير برامجها، وأشارت إلى أن البنية البحثية والدراسية ضعيفة في البرامج.

أما دراسة باسعيد (٢٠١٧) فقد هدفت إلى التعرف على مستوى كفاءة أعضاء هيئة التدريس في برامج الدراسات العليا في الكليات بجامعة الملك سعود من وجهة نظر الطالبات؛ حيث استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وصممت استبانة لهذا الغرض وتم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية بلغت (١٦٨) طالبة، وقد أشارت النتائج إلى أن درجة مستوى كفاءة أعضاء هيئة التدريس تتراوح بين العالية والمتوسطة، إذ تأتي الكفاءة الشخصية بالمرتبة الأولى، تليها كفاءة العلاقات الإنسانية، وبالمرتبة الثالثة تأتي الكفاءة المعرفية، تليها الكفاءة المهنية، وفي الأخير تأتي كفاءة التقويم بوصفها أقل الكفاءات.

أما دراسة أبوعيش (٢٠١٦) التي هدفت إلى تقويم برنامج الماجستير التنفيذي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب بجامعة الطائف، فقد قامت الباحثة ببناء مقياسين، وأشارت النتائج إلى توفر جميع مؤشرات محاور المقياس لدى عينة الطلاب وأعضاء هيئة التدريس في البرامج، وكان مستوى التقييم يتراوح بين مرتفع إلى مرتفع جداً. كما أن مستوى تقييم كل من طلاب: برنامج ماجستير إدارة الأعمال بلغ (٧٧,٣٪)، وماجستير إدارة الخدمات الصحية بلغ (٦٨,٤٦٪)، وماجستير تعلم اللغة الانجليزية بلغ (٨٠,١٤٪)، في حين كان مستوى تقييم أعضاء هيئة التدريس ببرنامج ماجستير إدارة الأعمال (٨٤,١٨٪)، وفي برنامج إدارة الخدمات الصحية (٨٣,٤٢٪)، وفي برنامج تعلم اللغة الانجليزية بلغ (٩٢,٣٦٪). وجاء محور أعضاء هيئة التدريس في مقدمة تقييم الطلاب في البرامج الثلاثة، بينما جاء محور القبول والتسجيل في مقدمة أعضاء هيئة التدريس في برنامج إدارة الأعمال وإدارة الخدمات الصحية.

وهدف دراسة المانع والصقري (٢٠١٥) إلى التعرف على أداء برنامج ماجستير القيادة التربوية في جامعة الباحة من وجهة نظر الطلاب. ولتحقيق هدف الدراسة اعتمد الباحثان في دراستهما على المنهج الوصفي، وبلغ عدد عينة الدراسة (٤٥) طالباً و(٥١) طالبة، تم اختيارهم بطريقة العينة المتاحة، وطبقت الاستبانة كأداة للدراسة، وكان من أهم النتائج أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة متوسطة على واقع الخطة الدراسية والمقررات، وعلى أساليب التدريس والتقنيات المستخدمة، وبدرجة منخفضة على واقع الخبرات الميدانية، وموافقون بدرجة متوسطة على واقع الإشراف على الرسائل العلمية في البرامج.

أجرى عيسى وأبو معاطي (٢٠١١) دراسة هدفت إلى تقويم برنامج الدراسات العليا بكلية

التربية جامعة الطائف من وجهتي نظر أعضاء هيئة التدريس وطلبة الدراسات العليا، وقد تكونت العينة من (٢١) عضواً، كما شملت العينة (٨٠) طالباً وطالبة بأقسام علم النفس، والمناهج وطرق التدريس، والعلوم التربوية. وتم تطبيق استبانتي، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود بعض جوانب القصور في برنامج الماجستير من وجهتي نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب في محاور سياسة القبول والتسجيل واللوائح الجامعية، وأهداف برنامج الدراسات العليا والمقررات الدراسية ومحتواها واستراتيجيات التعليم والتعلم وأساليب التقويم والإرشاد الأكاديمي والخدمات والتسهيلات البحثية.

كما هدفت دراسة الطائي وقاسم والوادي (٢٠١٣) إلى تقويم جودة الدراسات العليا بكلية الادارة والاقتصاد بجامعة بغداد في ضوء العوامل المؤثرة فيها. واستخدمت منهجية أداء الخدمة لقياس مستوى الجودة، وشملت العينة (٤٠) طالباً. وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى الجودة العام للدراسات العليا كان أعلى من المتوسط. وأن نصف أبعاد الجودة العشرة كانت جودتها عالية وهي أبعاد (الوصول، الاتصال، الأمان، المصداقية، فهم الطالب)، أما باقي الأبعاد فكان فوق المتوسط وهي أبعاد الأهلية، المعولية، الاستجابة، اللياقة.

وفي دراسة الخزيم (١٤٣٦) التي هدفت إلى تقويم برامج ماجستير المناهج وطرق التدريس بجامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية من جهة نظر الدارسين فقد تكونت عينة الدراسة من (٥٢) طالباً و(٨٣) طالبة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي والاستبانة أداة لجمع البيانات. ومن أبرز النتائج التي توصلت لها ما يلي: جاء محور جودة التدريس في الترتيب الأول بينما محور المحتوى التعليمي في الترتيب الثاني وهما يقعان في المستوى العالي. بينما جاء محور الأهداف في الترتيب الثالث ومحور أساليب التقويم في الترتيب الرابع وهما يقعان في المستوى المتوسط.

وقامت الجفري (٢٠٠٣) بدراسة للتعرف على آراء طالبات الدراسات العليا في جامعة أم القرى في الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وتم تصميم استبانة كأداة للدراسة، وبلغت عينة الدراسة (٢٩٨) طالبة: وأظهرت النتائج أن الطالبات يرين أن أداء المدرسين كان متوسطاً في مجالي مهام عضو هيئة التدريس في اليوم الأول، والتفاعل مع الطالبات في حجرة الدراسة، بينما كان الأداء مقبولاً في مجالات الإعداد والتخطيط لتدريس المقررات الدراسية، والتقويم، والتعامل مع محتويات المقرر، والتفاعل مع الطالبات خارج قاعة المحاضرات.

وأجرى عابدين (٢٠٠٣) دراسة لتقييم برامج الدراسات العليا في جامعة القدس بفلسطين من

وجهاً نظر الطلبة وأعضاء التدريس، وشملت عينة الدراسة (١٠٨) طالبة و(٤٩) عضو هيئة التدريس، أظهرت النتائج أن تقديرات أعضاء هيئة التدريس والطالبات معاً كانت متوسطة، أما تقديرات أعضاء هيئة التدريس وحدهم فكانت عالية في مجالات أهداف الدراسات، وطرق التعليم والتعلم، والمحتوى والتقييم والمدرسين بينما كانت متوسطة في مجال السياسات ومنخفضة في مجال التسهيلات وفي المقابل كانت تقديرات الطالبات وحدهن لتحقيق المواصفات في برامج الدراسات العليا في الجامعة متوسطة في جميع المجالات، باستثناء مجال التسهيلات الذي حصل على تقدير منخفض. وأجرى (Trice, 2000) دراسة هدفت إلى تقييم برامج الدراسات العليا في جامعة أكسفورد، وقد بينت نتائج هذه الدراسة أن (٧٢٪) من الطلاب والذين بلغ عددهم (٩٢٨) راضون عن نوعية الخبرة الأكاديمية التي تلقوها في البرنامج و(٩٠٪) من الطلاب راضين عن كفاءة أعضاء هيئة التدريس كما قيم (٥٧٪) فقط منهم نوعية التدريس بأنها جيدة وتبين أن (٨١٪) من الطلاب يرون أنه من السهل التواصل مع أعضاء هيئة التدريس، وأن (٦٦٪) يساندون الطلاب ويعطونهم تغذية راجعة، أما بالنسبة للإشراف على رسائل الماجستير، فقد رأى (٣٩٪) من الطلاب أن العملية جيدة عند إعداد الخطة، بينما رأى (٤٢٪) من الطلاب أن العملية ممتازة في المرحلة النهائية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من أهم ما خلصت إليه الباحثة من خلال مراجعتها للدراسات السابقة بأن الدراسات تنوعت أهدافها ومجتمعاتها فبعضها تناول موضوع تقييم برامج الدراسات العليا في جامعاتنا المحلية مثل دراسة بأسعيد (٢٠١٧) بجامعة الملك سعود وأخرى في جامعات سعودية متعددة، بينما تناول بعضها الجامعات العربية مثل جامعة بغداد في دراسة الطائي وقاسم والوادي (٢٠١٣)، وأخرى تناولت دراسات بجامعات أجنبية مثل دراسة ممدوح والدعيس والدعيس (٢٠١٨) بجامعة المدينة العالمية بماليزيا ودراسة (Trice, 2000) بجامعة أكسفورد.

كما تباينت تلك الدراسات في دراسة العناصر التي تهتم بتقييم وتطوير برامج الدراسات العليا مثل سياسة القبول والتسجيل والأهداف والمقررات والبيئة التعليمية وكفاءة أعضاء هيئة التدريس وأسلوب تعاملهم مع الطلاب، أما الدراسة الحالية فركزت على جودة المقررات والتجهيزات والإرشاد الأكاديمي والإشراف العلمي. وقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في بناء أدواتها وتحديد هدفها كما استفادت من أدبيات تلك الدراسات؛ وقد توصلت تلك الدراسات لبعض التوصيات

لتحسين وتطوير وتجويد برامج الدراسات العليا بتلك الجامعات. أما أوجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة فقد اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في الهدف من الدراسة والاستبانة كأداة للدراسة وكذلك المنهج الوصفي المسحي، واختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بأن عينة الدراسة تناولت مجموعة عينة من الخريجين بالإضافة إلى طلاب وطالبات الدراسات العليا والتركيز على مجالات جودة المقررات والتجهيزات وجودة الإرشاد الأكاديمي والإشراف العلمي.

أما بالنسبة لنتائج الدراسة الحالية فقد أظهرت أن استجابات عينة الدراسة موافقون على تحقق جودة المقررات والتجهيزات لأهدافها، في حين أظهرت استجابات عينة الدراسة أن جودة الإرشاد الأكاديمي والإشراف العلمي متحققة نوعاً ما. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الطائي وقاسم والوادي (٢٠١٣) والخزيم (١٤٣٦)، كما تتفق أيضاً مع نتائج دراسة الجفري (٢٠٠٣)، التي أشارت إلى أن الأداء كان مقبولا في مجالات الإعداد والتخطيط لتدريس المقررات الدراسية، والتقييم، والتعامل مع محتويات المقرر، والتفاعل مع الطالبات خارج قاعة المحاضرات. وكذلك دراسة ممدوح والدعيس والدعيس (٢٠١٨) والتي أشارت إلى أن العينة موافقون على أن المناهج والبرامج الدراسية محققة لأهدافها، كما بينت عدم وجود فروق في استجابات أفراد عينة الدراسة حول تقييم البرامج لجودة المقررات والتجهيزات، والإرشاد الأكاديمي والإشراف العلمي باختلاف متغير الجنس، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة عابدين (٢٠٠٣)، بينما تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة الخزيم (١٤٣٦)، وأبو عيش (٢٠١٦) والتي أشارت إلى أن هناك فروقاً لاستجابات أفراد العينة في تقييم البرنامج تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور.

المنهجية وإجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي الذي يعتمد على دراسة تقييم برامج الماجستير في قسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود، كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً وتحليلها (عبيدات وآخرون، ٢٠١٦).

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب وطالبات الماجستير بقسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود، أما عينة الدراسة فقد تم اختيارها بطريقة عشوائية بلغ حجمها (٩٦) طالباً وطالبة من المستوى الأخير وعينة من الخرجين، إذ قامت الباحثة بتوزيع أداة الدراسة إلكترونياً على جميع الطالبات عن طريق نظام تواصل في الجامعة، استردت الباحثة منهن (٨٧) استبانة، حيث بلغ عدد الطلاب (٣٤) طالباً و(٥٣) طالبة والجدول التالي يوضح البيانات العامة لعينة الدراسة:

جدول رقم (١)

يوضح توزيع عينة الدراسة وفقاً للبيانات العامة

النسبة	التكرار	الجنس
39.1	34	ذكر
60.9	53	أنثى
النسبة	التكرار	التخصص
46.0	40	صعوبات التعلم
11.5	10	إعاقة فكرية
19.5	17	اضطرابات انفعالية أو سلوكية
23.0	20	إعاقة سمعية
100.0	87	المجموع

- فيما يتعلق بالجنس: تبين من النتائج الموضحة بالجدول رقم (١) أن (٦٠,٩٪) من إجمالي عينة الدراسة طالبات، في حين وجد أن (٣٩,١٪) من إجمالي عينة الدراسة طلاب.
- فيما يتعلق بمتغير التخصص: تكشف المؤشرات الإحصائية الموضحة بالجدول رقم (١) أن (٤٦٪) من إجمالي عينة الدراسة تخصصهم (صعوبات التعلم)، وأن (٢٣٪) من إجمالي عينة الدراسة تخصصهم (إعاقة سمعية)، بينما وجد أن (١٩,٥٪) من إجمالي عينة الدراسة تخصصهم (اضطرابات انفعالية أو سلوكية)، وأخيراً وجد أن (١١,٥٪) من إجمالي عينة الدراسة تخصصهم (إعاقة فكرية)، وهذه النتيجة تدل على تنوع التخصصات بين أفراد عينة الدراسة.

أداة الدراسة:

بناء على طبيعة البيانات التي يراد جمعها وعلى المنهج المتبع في الدراسة، صممت الباحثة استبانة لجمع المعلومات بهدف التعرف على آراء الطلاب والطالبات في برامج الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك سعود، وتم بناء الاستبانة بالرجوع إلى الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة بالموضوع، وتكونت الاستبانة في صورتها النهائية من جزأين:

أ / الجزء الأول: تناول البيانات الأولية لأفراد عينة الدراسة التي تمثلت في (الجنس، التخصص).

ب / الجزء الثاني: اشتمل على محورين وهما:

المحور الأول: تناول جودة المقررات والتجهيزات، واشتمل على (١٤) فقرة.

المحور الثاني: تناول الإرشاد الأكاديمي والإشراف العلمي، واشتمل على (١٣) فقرة.

ويقابل كل فقرة من فقرات الاستبانة قائمة تحمل العبارات التالية: (متحقق، متحقق نوعاً ما، غير متحقق). وقد تبنت الباحثة في إعداد المحاور الشكل المغلق (Closed Questionnaire) الذي يحدد الاستجابات المحتملة لكل سؤال.

صدق أداة الدراسة: قامت الباحثة بالتحقق من صدق أداة الدراسة من خلال الآتي:

صدق الأداة: يعني التأكد من أنها سوف تقيس ما أعدت لقياسه (العساف، ٢٠١٢)، وشمولها لكل العناصر التي يجب أن تحويها الدراسة من ناحية، وكذلك وضوح فقراتها ومفرداتها من ناحية أخرى، (عبيدات، ٢٠١٦) ولقد قامت الباحثة بالتأكد من صدق الاستبانة من خلال الآتي:

أ / الصدق الظاهري (الخارجي) للأداة (Face Validity):

للتعرف على مدى صدق أداة الدراسة في قياس ما وضعت لقياسه قامت الباحثة بعرضها في صورتها الأولية على عدد من المحكمين ذوي الاختصاص في مجال التربية الخاصة والمناهج وطرق التدريس وعلم النفس بجامعة الملك سعود، بلغ عددهم (١١) محكماً، من (٢٠) محكماً، أرسلت لهم الأداة في صورتها الأولية لتحكيمها والتحقق من صدق محتوى الفقرات المكونة للاستبانة، ومدى ملائمتها لأهداف الدراسة ومتغيراتها، حيث طلب منهم بيان صلاحية العبارات لقياس ما وضعت لقياسه، وقد أشاروا إلى صلاحية معظم الفقرات في أداة الدراسة مع إجراء بعض التعديلات على بعضها، وتم القيام بإجراء التعديلات وتنفيذ الملاحظات حول فقرات الاستبانة التي أبداهها المحكمون، واقترحوا حذف بعض العبارات لتشابهها مع غيرها من العبارات في الاستبانة وتعديل البعض الآخر منها، كذلك تعديل صياغة البعض الآخر وإضافة عبارات جديدة في ضوء ملاحظات

المحكمين وآرائهم وفق المعايير الاتية: تقبل الفقرات التي اتفق عليها أغلب المحكمين على صلاحيتها لتقويم برامج الدراسات العليا، واستبعاد أي عبارة اتفق على عدم صلاحيتها خمسة من المحكمين، وتم تعديل العبارات وفقاً لتعديلات أعضاء هيئة التحكيم.

ب/ صدق الاتساق الداخلي للأداة:

تم حساب الاتساق الداخلي للاستبانة وذلك من خلال معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية للاستبانة والجدول التالي يوضح صدق الاتساق الداخلي لمحاور الدراسة:

جدول رقم (٢)

صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
جودة المقررات والتجهيزات		الإرشاد والإشراف العلمي	
١	0.589**	١	0.580**
٢	0.635**	٢	0.695**
٣	0.748**	٣	0.747**
٤	0.698**	٤	0.579**
٥	0.691**	٥	0.792**
٦	0.422**	٦	0.681**
٧	0.679**	٧	0.737**
٨	0.677**	٨	0.618**
٩	0.482**	٩	0.782**
١٠	0.544**	١٠	0.590**
١١	0.590**	١١	0.472**
١٢	0.406**	١٢	0.740**
١٣	0.582**	١٣	0.728**
١٤	0.569**	-	-

تكشف المؤشرات الإحصائية الموضحة بالجدول رقم (٢) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه الفقرة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١ فأقل وجميعها قيم موجبة. وهذا يشير إلى صدق فقرات الاستبانة وقياسها للسمة التي وضعت لقياسها.

ثبات أداة الدراسة (Reliability):

ويعني ثبات أداة الدراسة (الاستبانة) والتأكد من أن الاجابة ستكون واحدة تقريباً لو تكرر تطبيقها، واستخدمت الباحثة (معامل ألفا كرونباخ Cronbach'aAlpha) والجدول رقم (٣) يوضح ثبات محاور الاستبانة والثبات الكلي للاستبانة:

جدول رقم (٣)

معاملات الثبات ألفا كرونباخ لمحاور الاستبانة والثبات الكلي

معامل الارتباط	محاور الاستبانة	
0.861	جودة المقررات والتجهيزات	المحور الأول
0.899	الإرشاد والإشراف العلمي	المحور الثاني
0.914	الثبات الكلي لأداة الدراسة	

تبين من النتائج الموضحة بالجدول رقم (٣) أن معاملات الثبات لأداة الدراسة مرتفعة حيث بلغ معامل الثبات للمحور الأول (٠,٨٦١)، بينما بلغ معامل الثبات للمحور الثاني (٠,٨٩٩)، أما الثبات العام للاستبانة ككل فقد بلغ (٠,٩١٤). وجميعها قيم مرتفعة، مما يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات وبالتالي يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

أساليب المعالجة الإحصائية:

تبنت الباحثة في إعداد الاستبانة الشكل المغلق الذي يحدد الاستجابات المحتملة لكل فقرة مستخدمة المقياس الثلاثي. وتم حساب التكرارات والنسب المئوية، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري ومعامل الارتباط بيرسون، ومعامل (ألفا كرونباخ). واختبار (ت)؛ كما تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ONE WAY ANOVA). وذلك باستخدام الحزم الإحصائية (SPSS). ولتسهيل تفسير النتائج استخدمت الباحثة الأسلوب التالي لتحديد مستوى الإجابة على بنود الأداة،

حيث تم إعطاء وزن للبدائل، قامت الباحثة بمراجعتها تمهيداً لإدخالها للحاسوب للتحليل الإحصائي، وتم إدخالها للحاسوب بإعطائها أرقاماً معينة، أي بتحويل الإجابات اللفظية إلى رقمية (الترميز)، حيث أعطيت الإجابة (متحقق= ٣، متحقق نوعاً ما= ٢، غير متحقق= ١)، ثم تصنيف تلك الإجابات إلى ثلاث مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التالية:

طول الفئة = (أكبر قيمة - أقل قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة = $(3-1) \div 3 = 0.66$ ، لنحصل على

التصنيف التالي:

- من ١ إلى ١,٦٦ تشير إلى درجة غير متحقق
- من ١,٦٧ إلى ٢,٣٣ تشير إلى درجة متحقق نوعاً ما
- من ٢,٣٤ إلى ٣,٠٠ تشير إلى درجة متحقق

عرض وتحليل بيانات الدراسة ومناقشة نتائجها: تحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي نص على الآتي: ما جودة المقررات والتجهيزات في البرامج من وجهة نظر طلابها وطالباتها؟

للتعرف على جودة المقررات والتجهيزات من وجهة نظر طلابها وطالباتها، استخدمت الباحثة التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والنسب، حيث جاءت نتائج الدراسة على النحو التالي:

جدول رقم (٤)

استجابات أفراد عينة الدراسة على جودة المقررات والتجهيزات في البرامج

رقم العبارة	العبارات	التكرار والنسب المئوية	درجة الموافقة			تصنيف الجاهلية	تصنيف الجاهلية	درجة التحقق
			متحقق	متحقق نوعاً ما	غير متحقق			
١	تواكب الخطة الدراسية الاتجاهات الحديثة.	ك	٢٢	٥٧	٨	٢.١٦	٠.٥٦٨	١١
		%	٢٥,٣	٦٥,٥	٩,٢			
٢	يتوافق محتوى المقررات مع خطة البرنامج.	ك	٢٣	٥٦	٨	٢.١٧	٠.٥٧٥	١٠
		%	٢٦,٤	٦٤,٤	٩,٢			

الدرجة	الدرجة	الدرجة	الدرجة	درجة الموافقة			النسبة والنسب المئوية	العبارات	الدرجة
				متحقق	متحقق نوعاً ما	غير متحقق			
٣	٩	.696	2.20	١٤	٤٢	٣١	ك	المادة العلمية التي تدرس تحقق أهداف المقرر.	
				١٦,١	٤٨,٣	٣٥,٦	%		
٤	٧	.616	2.31	٧	٤٦	٣٤	ك	المادة العلمية التي تدرس تغطي مفردات المقرر.	
				٨	٥٢,٩	٣٩,١	%		
٥	١٣	.682	2.00	٢٠	٤٧	٢٠	ك	يوازن محتوى البرنامج بين الجانب النظري والجانب التطبيقي.	
				٢٣	٥٤	٢٣	%		
٦	٤	.561	2.59	٣	٣٠	٥٤	ك	يركز محتوى المقررات الدراسية على الأنشطة البحثية.	
				٣,٤	٣٤,٥	٦٢,١	%		
٧	١٢	.695	2.07	١٨	٤٥	٢٤	ك	المادة العلمية وثيقة الصلة بالحياة العملية.	
				٢٠,٧	٥١,٧	٢٧,٦	%		
٨	٨	.579	2.22	٧	٥٤	٢٦	ك	محتوى المقررات يساعد الطالب على إعداد خطة البحث.	
				٨	٦٢,١	٢٩,٩	%		
٩	٥	.585	2.56	٤	٣٠	٥٣	ك	يزود عضو هيئة التدريس طلابه بمفردات المقرر.	
				٤,٦	٣٤,٥	٦٠,٩	%		
١٠	٣	.570	2.64	٤	٢٣	٦٠	ك	يزود عضو هيئة التدريس طلابه بأسلوب توزيع درجات التقويم.	
				٤,٦	٢٦,٤	٦٩	%		
١١	١٤	.753	1.94	٢٧	٣٨	٢٢	ك	ينوع عضو هيئة التدريس أساليب تدريسه.	
				٣١	٤٣,٧	٢٥,٣	%		
١٢	١	.390	2.82	٠	١٦	٧١	ك	القاعات الدراسية مناسبة لعدد طلاب الدراسات العليا	
				٠	١٨,٤	٨١,٦	%		
١٣	٦	.695	2.45	١٠	٢٨	٤٩	ك	القاعات الدراسية مزودة بأجهزة الحاسب الالى.	
				١١,٥	٣٢,٢	٥٦,٣	%		

رقم العبارة	العبارات	التكرار والنسب المئوية	درجة الموافقة			تقييماً بسيطاً	تقييماً بأكبر	تقييماً بسيطاً	درجة التحقق
			متحقق	متحقق نوعاً ما	غير متحقق				
١٤	القاعات الدراسية مجهزة لاستخدام التكنولوجيا في المحاضرات الدراسية.	ك	٥٨	٢٨	١	2.66	.502	٢	متحقق
		%	٦٦,٧	٣٢,٢	١,١				
المتوسط الحسابي العام			2.34	.365	متحقق				

* المتوسط الحسابي من ٣ درجات

من خلال استعراض النتائج بالجدول رقم (٤) تبين أن المتوسط الحسابي العام لاستجابات أفراد عينة الدراسة على جودة المقررات والتجهيزات في البرامج من وجهة نظر طلابها وطالباتها بلغ (٢,٣٤) من (٣,٠٠) وهذا المتوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس المتدرج، وهي الفئة التي تشير إلى درجة متحقق. مما يدل على أن أفراد عينة الدراسة موافقون على تحقق جودة المقررات والتجهيزات في البرامج من وجهة نظر طلابها وطالباتها.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الطائي وقاسم والوادي (٢٠١٣) التي أشارت إلى أن مستوى الجودة العام للدراسات العليا كان أعلى من المتوسط. كما تتفق مع نتائج دراسة الخزيم (١٤٣٦)، والتي أشارت إلى أن محور المحتوى التعليمي جاء بمستوى عال ومحور جودة التدريس جاء في الترتيب الأول.

كما تتفق أيضاً مع نتائج دراسة الجفري (٢٠٠٣)، التي أشارت إلى أن الأداء كان مقبولا في مجالات الإعداد والتخطيط لتدريس المقررات الدراسية، والتقييم، والتعامل مع محتويات المقرر، والتفاعل مع الطالبات خارج قاعة المحاضرات. وكذلك دراسة ممدوح ودعيس ودعيس (٢٠١٨) والتي أشارت إلى أن أفراد العينة موافقون على أن المناهج والبرامج الدراسية كان لها دور فاعل في تطوير البرامج.

كما تبين من النتائج بالجدول رقم (٦) أن هناك تفاوتاً في درجة موافقة أفراد عينة الدراسة حسب الجنس على جودة المقررات والتجهيزات في البرامج من وجهة نظر طلابها وطالباتها. حيث

تراوحت متوسطات موافقتهم على عبارات هذا المحور ما بين (١,٩٤ إلى ٢,٨٢)، وهذه المتوسطات تقع بالفئتين الثانية والثالثة من المقياس المتدرج الثلاثي واللّتين تشيران إلى درجة (متحقق، متحقق نوعاً ما)، حيث يتبين من النتائج الموضحة بالجدول رقم (٦) أن أفراد عينة الدراسة موافقون على تحقق خمس عبارات وهي رقم (٩-١٠-١٢-١٣-١٤)، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه العبارات ما بين (٢,٤٥ إلى ٢,٨٢)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الثالثة (متحققة) من المقياس المتدرج الثلاثي؛ بينما يرى أفراد عينة الدراسة أن هناك ثماني عبارات متحققة نوعاً ما وهي رقم (١-٢-٣-٤-٥-٦-٧-٨-١١)، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه العبارات ما بين (١,٩٤ إلى ٢,٣١)، وهذه النتيجة تدل على التفاوت في درجة موافقة أفراد عينة الدارسة على جودة المقررات والتجهيزات في البرامج من وجهة نظر طلابها وطالباتها.

وفيما يلي أعلى ثلاثة عبارات وأدنى عبارتين جاءت بين العبارات المتعلقة بجودة المقررات والتجهيزات في البرامج من وجهة نظر طلابها وطالباتها، وفقاً لأعلى متوسط حسابي وأدنى انحراف معياري في حالة تساوي المتوسط الحسابي:

١. جاءت العبارة رقم (١٢) وهي "القاعات الدراسية مناسبة لعدد طلاب الدراسات العليا" بالمرتبة الأولى بين العبارات المتعلقة بجودة المقررات والتجهيزات في البرامج من وجهة نظر طلابها وطالباتها بمتوسط حسابي (٢,٨٢ من ٣) وانحراف معياري (٠,٣٩٠).
٢. جاءت العبارة رقم (١٤) وهي "القاعات الدراسية مجهزة لاستخدام التكنولوجيا في المحاضرات الدراسية" بالمرتبة الثانية بين العبارات المتعلقة بجودة المقررات والتجهيزات في البرامج من وجهة نظر طلابها وطالباتها بمتوسط حسابي (٢,٦٦ من ٣) وانحراف معياري (٠,٥٠٢).
٣. جاءت العبارة رقم (١٠) وهي "يزود عضو هيئة التدريس طلابه بأسلوب توزيع درجات التقويم" في المرتبة الثالثة بين العبارات المتعلقة بجودة المقررات والتجهيزات في البرامج من وجهة نظر طلابها وطالباتها بمتوسط حسابي (٢,٦٤ من ٣) وانحراف معياري (٠,٥٧٠).
٤. جاءت العبارة رقم (٥) وهي "يوازن محتوى البرنامج بين الجانب النظري والجانب التطبيقي" في المرتبة قبل الأخيرة بين العبارات المتعلقة بجودة المقررات والتجهيزات في البرامج من وجهة نظر طلابها وطالباتها بمتوسط حسابي (٢,٠٠ من ٣) وانحراف معياري (٠,٦٨٢).
٥. جاءت العبارة رقم (١١) وهي "ينوع عضو هيئة التدريس أساليب تدريسه" بالمرتبة الأخيرة بين

العبارات المتعلقة بجودة المقررات والتجهيزات في البرامج من وجهة نظر طلابها وطلبتها بمتوسط حسابي (١,٩٤ من ٣) وانحراف معياري (٠,٧٥٣).

والعبارتان الأخيرتان تؤكد أنه لا بد لأعضاء هيئة التدريس بالقسم أن يطوروا أساليب تدريسيهم ويتابعون كل جديد في أساليب وطرق التدريس وأن يوازنوا بين الجوانب النظرية والعملية والتطبيقية أثناء تدريسيهم.

تحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي نص على الآتي:

ما جودة الإرشاد الأكاديمي والإشراف العلمي في البرامج من وجهة نظر طلابها وطلبتها؟
للتعرف على جودة الإرشاد الأكاديمي والإشراف العلمي في البرامج من وجهة نظر طلابها وطلبتها، استخدمت الباحثة التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية، حيث جاءت نتائج الدراسة على النحو التالي:

جدول رقم (٥)

استجابات أفراد عينة الدراسة على جودة الإرشاد والإشراف في البرامج من وجهة نظر طلابها وطلبتها

رقم العبارة	العبارات	التكرار والنسب المئوية	درجة الموافقة			الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة التحقق
			متحقق	متحقق نوعاً ما	غير متحقق			
١	يحدد القسم مرشداً لكل طالباً في مرحلة إعداد الخطة البحثية.	ك	٥٥	٢١	١١	2.51	١	متحقق
		%	٦٣,٢	٢٤,١	١٢,٦			
٢	يتابع المرشد إعداد الخطة البحثية للطلاب الدراسات العليا.	ك	٣٩	٢٩	١٩	2.23	٩	متحقق نوعاً ما
		%	٤٤,٨	٣٣,٣	٢١,٨			
٣	توجد آلية لإعداد الخطة البحثية.	ك	٣٢	٤١	١٤	2.21	١٠	متحقق نوعاً ما
		%	٣٦,٨	٤٧,١	١٦,١			
٤	تتوفر آلية لعقد السمنار يتبعها القسم.	ك	٤٥	٣٧	٥	2.46	٢	متحقق
		%	٥١,٧	٤٢,٥	٥,٧			

رقم العبارة	العبارات	التكرار والنسب المئوية	درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة التحقق
			متحقق	متحقق نوعاً ما	غير متحقق				
٥	توجد آلية يحددها القسم بالأخذ بالملاحظات بعد عقد السمنار.	ك	٣٩	٣٩	٩	2.34	.662	٥	متحقق
		%	٤٤,٨	٤٤,٨	١٠,٣				
٦	يشارك الطالب في اختيار المشرف وفق قواعد يضعها القسم.	ك	٢١	٤١	٢٥	1.95	.730	١٢	متحقق نوعاً ما
		%	٢٤,١	٤٧,١	٢٨,٧				
٧	توجد آلية واضحة في القسم لتوزيع الطلاب على المشرفين.	ك	٢١	٣١	٣٥	1.84	.791	١٣	متحقق نوعاً ما
		%	٢٤,١	٣٥,٦	٤٠,٢				
٨	يتبع القسم إجراءات لاعتماد الخطة البحثية للطلاب.	ك	٤٥	٣٥	٧	2.44	.642	٣	متحقق
		%	٥١,٧	٤٠,٢	٨				
٩	توجد آلية لتقديم التغذية الراجعة للطلاب على الخطة البحثية.	ك	٣٦	٣٦	١٥	2.24	.731	٧	متحقق نوعاً ما
		%	٤١,٤	٤١,٤	١٧,٢				
١٠	يحدد القسم ساعات مكتبية في جدول العضو لمقابلة الطلاب.	ك	٣٧	٣٣	١٧	2.23	.758	٨	متحقق نوعاً ما
		%	٤٢,٥	٣٧,٩	١٩,٥				
١١	يتيح القسم الحرية للطلاب لتحديد نوع الخطة. (أ) أو (ب).	ك	٤٥	٣٠	١٢	2.38	.719	٤	متحقق
		%	٥١,٧	٣٤,٥	١٣,٨				
١٢	يحدد القسم الية تواصل الطالب مع المشرف في مرحلة إعداد الرسالة.	ك	٣٤	٤٣	١٠	2.28	.659	٦	متحقق نوعاً ما
		%	٣٩,١	٤٩,٤	١١,٥				
١٣	يساهم للطلاب في اختيار لجنة المناقشة.	ك	٢٥	٣٥	٢٧	1.98	.777	١١	متحقق نوعاً ما
		%	٢٨,٧	٤٠,٢	٣١				
المتوسط الحسابي العام						2.24	481	متحقق نوعاً ما	

* المتوسط الحسابي من ٣ درجات

من خلال استعراض النتائج بالجدول رقم (٥) تبين أن المتوسط الحسابي العام لاستجابات أفراد عينة الدراسة على جودة الإرشاد الأكاديمي والإشراف العلمي في البرامج من وجهة نظر طلابها وطلاباتها بلغ (٢,٢٤ من ٣,٠٠) وهذا المتوسط يقع في الفئة الثانية من فئات المقياس المدرج، وهي الفئة التي تشير إلى درجة متحقق نوعاً ما. مما يدل على أن أفراد عينة الدراسة يرون أن جودة الإرشاد الأكاديمي والإشراف العلمي في البرامج متحققة نوعاً ما من وجهة نظر طلابها وطلاباتها. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة المناع والصفري (٢٠١٥) والتي تشير إلى أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة متوسطة على واقع الإشراف على الرسائل العلمية بالبرامج.

كما تبين من النتائج الموضحة بالجدول رقم (٧) أن هناك تفاوتاً في درجة موافقة أفراد عينة الدراسة حسب التخصص على جودة الإرشاد الأكاديمي والإشراف العلمي في البرامج من وجهة نظر طلابها وطلاباتها؛ حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على عبارات هذا المحور ما بين (١,٨٤ إلى ٢,٥١)، وهذه المتوسطات تقع بالفئتين الثانية والثالثة من المقياس المدرج الثلاثي والتي تشير إلى درجة (متحقق، متحقق نوعاً ما)، حيث تبين من النتائج الموضحة بالجدول رقم (٥) أن أفراد عينة الدراسة موافقون على تحقق خمس عبارات وهي رقم (١-٤-٨-١١-٥)، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه العبارات ما بين (٢,٣٤ إلى ٢,٥١)، بينما يرى أفراد عينة الدراسة أن هناك ثماني عبارات متحققة نوعاً ما وهي رقم (١٢-٩-١٠-٢-٣-١٣-٦-٧)، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه العبارات ما بين (١,٨٤ إلى ٢,٢٨). وهذه النتيجة تدل على التفاوت في درجة موافقة أفراد عينة الدراسة حسب تخصصاتهم على جودة الإرشاد الأكاديمي والإشراف العلمي بالبرامج من وجهة نظر طلابها وطلاباتها.

وفيما يلي أعلى ثلاث عبارات وأدنى عبارتين جاءت بين العبارات المتعلقة بجودة الإرشاد الأكاديمي والإشراف العلمي في البرامج من وجهة نظر طلابها وطلاباتها، وفقاً لأعلى متوسط حسابي وأدنى انحراف معياري في حالة تساوي المتوسط الحسابي:

١. جاءت العبارة رقم (١) وهي "يحدد القسم مرشداً لكل طالب في مرحلة إعداد الخطة البحثية" بالمرتبة الأولى بين العبارات المتعلقة بجودة الإرشاد الأكاديمي والإشراف العلمي في البرامج من وجهة نظر طلابها وطلاباتها بمتوسط حسابي (٢,٥١ من ٥) وانحراف معياري (٠,٧١٣).
٢. جاءت العبارة رقم (٤) وهي "تتوفر آلية يتبعها القسم لعقد السمنار" بالمرتبة الثانية بين العبارات

المتعلقة بجودة الإرشاد الأكاديمي والإشراف العلمي في البرامج من وجهة نظر طلابها وطالباتها بمتوسط حسابي (٢,٤٦ من ٣) وانحراف معياري (٠,٦٠٦).

٣. جاءت العبارة رقم (٨) وهي "يتبع القسم إجراءات لاعتماد الخطة البحثية للطلاب" بالمرتبة الثالثة بين العبارات المتعلقة بجودة الإرشاد الأكاديمي والإشراف العلمي في البرامج من وجهة نظر طلابها وطالباتها بمتوسط حسابي (٢,٤٤ من ٣) وانحراف معياري (٠,٦٤٢).

٤. جاءت العبارة رقم (٦) وهي "يشارك الطالب في اختيار المشرف وفق قواعد يضعها القسم" بالمرتبة قبل الأخيرة بين العبارات المتعلقة بجودة الإرشاد الأكاديمي والإشراف العلمي في البرامج من وجهة نظر طلابها وطالباتها بمتوسط حسابي (١,٩٥ من ٣) وانحراف معياري (٠,٧٣٠). وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة عيسان والراسي والهنائي (٢٠١٥) والتي أشارت إلى أن درجة مشاركة الطلاب في صياغة رؤية وأهداف ورسالة البرامج ضعيفة.

٥. جاءت العبارة رقم (٧) وهي "توجد آلية واضحة في القسم لتوزيع الطلاب على المشرفين" بالمرتبة الأخيرة بين العبارات المتعلقة بجودة الإرشاد الأكاديمي والإشراف العلمي في البرامج من وجهة نظر طلابها وطالباتها بمتوسط حسابي (١,٨٤ من ٣) وانحراف معياري (٠,٧٩١).

تحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث والذي نص على الآتي:

هل توجد فروق بين استجابات طلابها وطالباتها في تقويم البرامج تبعاً لمتغير (الجنس، التخصص)؟

١. الفروق باختلاف متغير الجنس:

للتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول تقويم البرامج من وجهة نظر طلابها وطالباتها تبعاً لمتغير الجنس استخدمت الباحثة اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (independent sample t-test) والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (٦)

اختبار (ت) لتوضيح الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف متغير الجنس

المحور	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
جودة المقررات والتجهيزات	ذكر	34	2.31	.350	-0.625	85	.534
	أنثى	53	2.36	.376			
الإرشاد والإشراف العلمي	ذكر	34	2.17	.435	-1.082	85	.282
	أنثى	53	2.28	.507			

تبين من النتائج الموضحة بالجدول رقم (٦) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة حول تقويم البرامج (جودة المقررات والتجهيزات، والإرشاد الأكاديمي والإشراف العلمي) باختلاف متغير الجنس، وتشير هذه النتيجة إلى أن تقويم البرامج لا يتأثر بمتغير الجنس. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة عابدين (٢٠٠٣)، التي أشارت إلى عدم اختلاف في تقديرات أفراد العينة بحسب الجنس. بينما تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة الخزيم (١٤٣٦)، التي أشارت إلى أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في تقويم البرامج تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور. كما تختلف مع نتائج دراسة أبو عيش (٢٠١٦) التي كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس في محوري تقويم برامج الدراسات العليا وتقويم الطلبة بالنسبة لمرحلة الماجستير.

٢. الفروق باختلاف متغير التخصص:

ولمعرفة إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول تقويم البرامج من وجهة نظر طلابها وطالباتها تعزى لمتغير التخصص استخدمت الباحثة اختبار (تحليل التباين الأحادي) والجدول التالي رقم (٧) يوضح ذلك:

جدول رقم (٧)

نتائج تحليل التباين الأحادي (ف) لتوضيح الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف

التخصص

المحور	المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
جودة المقررات والتجهيزات	بين المجموعات	192.	3	064.	472.	702.
	داخل المجموعات	11.251	83	136.		
	المجموع	11.443	86			
الإرشاد والإشراف العلمي	بين المجموعات	1.145	3	382.	1.692	175.
	داخل المجموعات	18.727	83	226.		
	المجموع	19.872	86			

من خلال استعراض النتائج الموضحة بالجدول رقم (٧) تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول تقييم البرامج (جودة المقررات والتجهيزات، الإرشاد الأكاديمي والإشراف العلمي) باختلاف متغير التخصص. وترى الباحثة أن سبب هذه النتيجة يعزى إلى أن جميع أفراد عينة الدراسة من قسم واحد وأن تقارب خطط برامج القسم وأساليب التدريس والإرشاد الأكاديمي والإشراف العلمي تكاد تكون متشابهة علاوة على أن هناك مقررات مشتركة في هذه البرامج. وبالتالي تشابهت وتقاربت وجهات نظر الطلاب والطالبات حول تقييم البرامج (جودة المقررات والتجهيزات، الإرشاد الأكاديمي والإشراف العلمي). وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الخزيم (١٤٣٦)، والتي كشفت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقييم البرامج تعزى لمتغير التخصص.

التوصيات:

في ضوء ما كشفت عنه الدراسة توصي الباحثة بالآتي:

١. يجب أن تواكب الخطة الدراسية الاتجاهات البحثية وتتفق مع خطة البرامج.
٢. يجب أن تكون المادة العلمية تحقق أهداف المقرر وتغطي المفردات.

٣. يجب أن يوازن محتوى البرنامج بين الجانب النظري والتطبيقي.
٤. يجب أن يحدد القسم آلية تواصل الطالب مع المشرف في مرحلة إعداد الرسالة.
٥. ضرورة وجود آلية لتقديم التغذية الراجعة للطلاب على الخطة البحثية.
٦. حث المرشد على متابعة إعداد الخطة البحثية لطلاب.
٧. وضع آلية واضحة في القسم لتوزيع الطلاب على المشرفين.

المراجع:

المراجع العربية:

الأسطل، إبراهيم حامد. (٢٠١١). *تقويم برنامج ماجستير المناهج وطرق تدريس في الجامعة الإسلامية بقطاع غزة من وجهة نظر الطالبة. أبحاث ودراسات المؤتمر العلمي الدراسات العليا ودورها في خدمة المجتمع، عمادة الدراسات العليا - الجامعة الإسلامية - غزة (١٩-٢٠ أبريل ٢٠١١)، ص ٧٩-١٢١.*

أبو عيش، نسبية رشاد علي. (٢٠١٦). *تقويم برامج الماجستير التنفيذ بجامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة الدارسين بها، المجلة التربوية الدولية المتخصصة - المجموعة الدولية للاستشارات والتدريب، الأردن.*

باسعيد، ابتسام عبدالله. (٢٠١٧). *كفاءة أعضاء هيئة التدريس في برامج الدراسات العليا في كليات الدراسات الانسانية بجامعة الملك سعود من وجهة نظر الطالبات. رسالة التربية وعلم النفس، ٥٩ع.*

الجفري، ابتسام. (٢٠٠٢). *آراء طالبات الدراسات العليا في الأداء التدريسية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى، المجلة التربوية، (٦٤)، ١٠٩-١٥٠.*

الحمود، محمد سعد. (٢٠٠٥). *دور التقويم في ضمان الجودة في مخرجات التعليم العالي وعوامل نجاحه، المؤتمر الوطني الأول للجودة في التعليم العالي، الرياض، المملكة العربية السعودية.*

الخزيم، خالد محمد. (١٤٣٦). *تقويم برنامج ماجستير المناهج وطرق التدريس بجامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر الدارسين والدراسات، مجلة العلوم التربوية. العدد (٢).*

صبري، ماهر إسماعيل؛ الرافي، محب محمود. (٢٠٠٨). *التقويم التربوي. أسسه وإجراءاته. الرياض: مكتبة الرشد.*

الطائي، رعد عبدالله؛ قاسم، صبيحة؛ الوادي، محمود حسين. (٢٠١٣). *تقويم جودة الدراسات العليا في إحدى كليات جامعة بغداد في ضوء العوامل المؤثرة فيها. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعين. المجلد (٦)، العدد (١١) ص ٦٣-٩٤.*

العاني، مها؛ العطار، أسعد. (٢٠٠٤). *تقويم أداء الدراسات العليا في جامعة بغداد. الندوة العلمية حول الدراسات العليا في الوطن العربي: الواقع والمستقبل*. جامعة عدن.

عابدين، محمد. (٢٠٠٣). *تقييم أعضاء هيئة التدريس والطلبة لبرنامج الدراسات العليا في جامعة القدس. مجلة جامعة النجاح للأبحاث*، نابلس، فلسطين.

عبيدات، ذوقات؛ كايد، عبدالحق؛ عدس، عبدالرحمن. (٢٠١٦). *البحث العلمي: مفهومه، وأدواته، وأساليبه*. دمشق: دار الفكر.

العساف، صالح بن حمد. (٢٠١٢). *المدخل إلى البحث العلمي في العلوم السلوكية*. الرياض: دار الزهراء.

علام، صلاح الدين محمود. (٢٠٠٣). *التقويم التربوي المؤسسي أسسه ومنهجية وتطبيقاته في تقويم المدارس*. ط١. القاهرة: دار الفكر.

عيسى، محمد أحمد؛ أبو معطي، وليد محمد. (٢٠١١). *تقويم برنامج الدراسات العليا بكلية التربية جامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، مجلة بحوث التربية النوعية، العدد (١٩) كلية التربية، جامعة الطائف*.

فتح الله، مندور عبدالسلام. (٢٠٠١). *التقويم التربوي، الرياض: دار الناشر الدولي*.
القواعد المنظمة للإشراف على الرسائل الجامعية. (١٤٣٣-١٤٣٤). وفق لائحة الدراسات العليا والقواعد التنفيذية للدراسات العليا بجامعة الملك سعود مسترد من:

https://fac.ksu.edu.sa/sites/default/files/lqwd_lmnzm_llshrf_l_lrsyl_ljmy0001_0.pdf

المانع، عبدالله؛ الصقري، فهد. (٢٠١٥). *تقويم أداء برنامج ماجستير القيادة التربوية في جامعة الباحة من وجهة نظر طلابه، المجلة التربوية الدولية المتخصصة. المجموعة الدولية للاستشارات والتدريب. الأردن*.

ممدوح، أيمن عايد. (٢٠١٨). *دراسة تقويمية لبرامج الماجستير في المناهج وطرق التدريس بنظام التعليم عن بعد بكلية التربية جامعة المدينة العالمية من وجهة نظر الطلاب، مجلة مجمع- جامعة المدينة- ماليزيا*.

الهاشمي، عبدالله مسلم؛ الغنامي، سليمان يوسف. (٢٠١٣). *تقويم برامج الماجستير في التربية الخاصة*

المناهج وطرق تدريس اللغة العربية كلية التربية بجامعة قابوس من وجهة نظر الخريجين. مجلة

اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، سوريا، مج ١١، ع ٤٤.

المراجع العربية المترجمة: Arabic references in English

Abu Iessh, Nusseibeh Rashad Ali. (2016). Evaluation of Master's Degree Programs in Taif University from the Point of View of Faculty Members and Students, *International Specialized Educational Journal* - International Group for Consulting and Training, Jordan.

Abdeen, Mohammed. (2003). Evaluation of Faculty Members and Students of the Graduate Program at Al-Quds University. *Najah University for Research Journal*, Nablus, Palestine.

Al-Ani, Maha; Attar, Asaad. (2004). *Evaluation of the Performance of Higher Studies at the University of Baghdad. Scientific Symposium on Postgraduate Studies in the Arab World: Reality and Future*. Aden University.

Al-Assaf, S. (2012). *Introduction to scientific research of behavioural sciences*. Riyadh: Dar Alzahra.

Al-Astal, Ibrahim Hamed. (2011). *Evaluation of the Masters program of Curriculum and Teaching Methods at the Islamic University in Gaza Strip from the Point of View of the Student. Research and Studies of the Scientific Conference of Graduate Studies and its role in the service of society, Deanship of Graduate Studies - Islamic University - Gaza (19-20 April 2011)*, pp.79-121.

Al-Hashemi, Abdullah Muslim; Al-Ghonami, Suleiman Yusuf. (2013). Evaluation of Master's Programs in Special Education and Curriculum and teaching methods of Arabic Language at the College of Education, University of Qaboos from the perspective of graduates. *Journal of the Union of Arab Universities for Education and Psychology*, Syria, vol. 11, (4).

Al Homoud, M. (2005). *The role of assessment in quality assurance of outcomes of higher education and its success factors*. Quality in higher education first national conference, Riyadh, Saudi Arabia.

Al-Khazim, Khalid Mohammed. (1436). Evaluation of the Masters Program of Curriculum and Teaching Methods at Imam Muhammad Bin Saud Islamic

- University from the Point of View of Students, *Journal of Educational Sciences*. Number (2).
- Allam, Salahuddin Mahmoud. (2003). *Institutional Educational Assessment: Foundations, Methodology and Applications in the Assessment of Schools*. Cairo: Dar al-Fikr.
- Al-Mani, Abdullah; AlSagri, Fahad. (2015). Evaluation of the Performance of the Masters Program of Educational Leadership at Al-Baha University from the Perspective of its Students. *The specialized international educational journal*. International Consulting and training Group. Jordan.
- Al-Tai, Raad Abdullah; Kassem, Sabeeha; Al-Wadi, Mahmoud. (2013). Evaluation of the Quality of Postgraduate Studies at One of the Colleges of the University of Baghdad in Light of the Affecting Factors. *The Arabic Journal of Quality Assurance of Higher Education*. Vol. 6, No. 11, pp.63-94.
- Basaid, Ibtisam Abdullah. (2017). The Efficiency of Faculty Members in Graduate Programs in the Colleges of Humanities at King Saud University from the Point of View of Female Students. *Journal of Education and Psychology*, 59.
- Fathallah, Mandour Abdel Salam. (2001). *Educational assessment*, Riyadh: International Publisher House.
- Issa, Mohammed Ahmed; Abu Mu'ti, Walid Mohammed. (2011). Evaluation of the Graduate Studies Program at the college of Education, Taif University from the point of view of faculty members, *Journal of Educational qualitative Research*, No. (19) College of Education, Taif University.
- Jafri, Ibtisam. (2002). The Viewpoints of Female Higher Education Students of the Teaching Performance of Faculty Members at Umm Al Qura University, *Educational Journal*, (64), 109-150.
- Mamdouh, Ayman Ayed Mohamed. (2018). Evaluation Study of Master Programs in Curriculum and Teaching Methods in Distance Education System, Faculty of Education, Almadinah International University, from the Students' Perspective. *Journal of Almadinah University*, Malaysia.
- Obaidat, T., Kayed, A. & Adas, A. (2016). *Scientific research: its concepts, tools, and techniques*. Damascus: Dar Alfikr.

Regulating Rules of The Supervision of University Theses. (1433-1434) According to the Policy of Graduate Studies and the Executive Rules for Postgraduate Studies at King Saud University Retrieved from https://fac.ksu.edu.sa/sites/default/files/lqwd_lmnzm_llshrf_1_lrsyl_ljmy0001_0.pdf

Sabri, Maher Ismail; Alrafiai, Muheb Mahmoud. (2008). *Educational Assessment. Its Foundations and Procedures*. Riyadh: Al Rushed Library.

المراجع الأجنبية: References

Astin, A. (2005). Nine Principles of Good Practice for Assessing Student Learnings, www.iuk.edu.

Oliva, P., & Gordon, W. (2013). *Developing the Curriculum*, Boston, MA: Pearson

Royse, D., Thayer, B., & Padgett, D. (2010). *Program Evaluation: An Introduction to an Evidence-Based Approach*. Belmont: CA: Wadsworth Cengage Learning.

Trice, A. (2000). *Northwestern's graduate students: Perspectives on academic and student life*. Retrieved Oct. 2002, from North Western. [Edu/reports/grad 99 exec.pdf](http://Edu/reports/grad%2099%20exec.pdf).

Mizikaci, F. (2006). A systems approach to Program Evaluation Model for Quality in Higher Education Quality Assurance in Education. p.37-53.

Khayat. Shatha. (2021). Standardized Olson Scales of Family Adaptability and Cohesion Evaluation in the Kingdom of Saudi Arabia. *Journal of Educational Science*, 7 (1), 265-290.

Standardized Olson Scales of Family Adaptability and Cohesion Evaluation in the Kingdom of Saudi Arabia

Shatha Shakir Khayat

Lecturer at Department of Psychology at University of Jeddah
shatha-khayyat@hotmail.com

Abstract:

This research aimed to validate the Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scales (FACES IV Package) - that contain three scales: the Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scale (FACES IV), the Family Communication Scale (FCS) and the Family Satisfaction Scale (FSS)- in the kingdom of Saudi Arabia, to provide Saudi norms for researchers and practitioners in the field of family to diagnose the healthy and non-healthy family functions.

To achieve the research aim, the items of the scales were translated to make an Arabic version. This version applied to a sample consisted of 1110 participants, 530 males and 580 females, ranging in age from 17 to 70 years with a mean age of 33.13 years.

The researcher verified the scales validation by using many methods. She used construct validity by factor analysis and internal consistency to study the validity and internal consistency (Cronbach's alpha) and split-half to study the reliability.

The results of the statistical data analysis showed that the Arabic version of the family adaptability and cohesion evaluation scales have good psychometric characteristic. Therefore it could be used, in its current version, as a valuable instrument for measuring the family function.

Keywords: family cohesion, family flexibility, family communication, family satisfaction & the kingdom of saudi arabia.

خياط، شذى. (٢٠٢١). تقنين مقاييس أولسن لتقييم الترابط والتوافق الأسري في المملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية*، ٧ (١)، ٢٦٥-٢٩٠.

تقنين مقاييس أولسن لتقييم الترابط والتوافق الأسري في المملكة العربية السعودية (ملخص رسالة ماجستير)

أ. شذى شاكر محمود خياط^(١)

المستخلص:

هدف البحث الحالي إلى تقنين مقاييس أولسن لتقييم الترابط والتوافق الأسري (FACES IV Package) في المملكة العربية السعودية؛ للتحقق من صلاحية استخدامها في البيئة السعودية، وتزويد الباحثين والعاملين والمهتمين بالمجال الأسري بمعايير سعودية مناسبة للتشخيص والتنبؤ بالأداء الأسري السليم، وغير السليم المسبب لوجود المشكلات الأسرية.

وفي سبيل تحقيق الهدف تم إعداد نسخة معربة من المقاييس، طبقت على عينة التقنين البالغ حجمها (١١١٠) فرداً، تم اختيارهم بأسلوب العينة العشوائية العنقودية من مناطق المملكة الخمس (الوسطى- الشرقية- الغربية- الشمالية- الجنوبية)، كان من بينهم (٥٣٠) فرداً من الذكور، و(٥٨٠) فرداً من الإناث، تراوحت أعمارهم بين (١٧ - ٧٠) عاماً بمتوسط (٣٣,١٣) عام وانحراف معياري (١٠,١٩).

وللتحقق من مؤشرات صلاحية المقاييس، تم استخدام عدة طرق لاستخراج دلالات الصدق والثبات. وقد أسفرت نتائج تحليل البيانات بالأساليب الإحصائية المناسبة عن تمتع النسخة المعربة لمقاييس أولسن لتقييم الترابط والتوافق الأسري بدلالات صدق وثبات جيدة تتفق مع خصائص المقياس الجيد، ومع خصائص النسخة الأصلية. مما يؤكد على أن هذه النسخة تعد أداة صالحة للتطبيق والاستخدام ويمكن الوثوق بنتائجها.

كما اشتقت الدرجات المئينية لدرجات العينة على النسخة المعربة من مقاييس أولسن لتقييم الترابط والتوافق الأسري والمتمثلة في الدرجات المئينية، وذلك لاستخدامها في تفسير الدرجات الخام وتصنيف الأسر.

^(١) محاضر بقسم علم النفس بجامعة جدة ، shatha-khayyat@hotmail.com

وفي ضوء النتائج التي تم التوصل إليها توصي الباحثة باستخدام مقاييس أولسن لتقييم الترابط والتوافق الأسري في الأغراض المتنوعة، كأغراض البحث، والتشخيص، والتنبؤ، والإرشاد، كما توصي بإخضاع النسخة المعربة للمزيد من دراسات التقنين في البيئة العربية لتوفير المزيد من البيانات حول كفاءتها السيكمترية.

الكلمات المفتاحية: الترابط الأسري، والمرونة الأسرية، والتواصل الأسري، والرضا الأسري، والمملكة العربية السعودية.

المقدمة:

يعد القياس أمراً على جانب كبير من الأهمية في أي علم من العلوم، فجميع العلوم تسعى إلى تطوير أساليب موضوعية دقيقة لقياس الظواهر المتعلقة بها من أجل فهم هذه الظواهر، وتفسيرها، والتنبؤ بالعلاقات القائمة بين متغيراتها، ومحاولة ضبطها والتحكم فيها (علام، ٢٠٠٦، ص ١٣).

وتعتبر أدوات القياس السوسيومترية - أو الاجتماعي - أحد أنواع أدوات القياس التي تستخدم في الدراسات الاجتماعية والانثروبولوجية والنفسية، وتهدف إلى قياس ديناميكية العلاقات الاجتماعية، ومعرفة الأسس التي تقوم عليها عملية التفاعل الاجتماعي بين أعضاء الجماعة، والعوامل المؤثرة في هذه العملية، وتوضيح مقدار التماسك أو التفكك داخل الجماعة (بريك، د. ت). ومن أهم العلاقات الاجتماعية التي اهتم العلماء بدراساتها العلاقات الزوجية والأسرية.

فالأُسرة هي الوحدة الاجتماعية الأساسية التي تتجسد فيها أركان المجتمع ومقومات بنائه، وقوة المجتمع وتماسكه رهن بقوة العلاقات الأسرية وتماسكها (الديري، ٢٠١١). لذا غدا النظام الأسري جدير بالانتباه له والوقوف عنده من أجل تحليله وفهمه ومعالجة مشكلاته، والحاجة لذلك أشد إلحاحاً في ظل تزايد التحديات التي يواجهها المجتمع السعودي كغيره من المجتمعات الإنسانية المعاصرة بفعل الحراك الاجتماعي المستمر، والتغيرات المتلاحقة، والتطور التكنولوجي الدائم، والتسهيلات التي قدمتها وسائل الاتصال المتطورة ووسائل التأثير والتأثر، والتي جعلت من العالم قرية واحدة، مما أثر في كثير من الجوانب وأحدث الكثير من التحولات في كافة النظم الاجتماعية، وكان النظام الأسري على رأس تلك النظم التي طالتها تلك المؤثرات واتضحت أثارها في جميع جوانبه، فأصبح يعاني العديد من المشكلات والصعوبات كالتفكك الأسري، والعنف العائلي، والطلاق وغيرها (آل شاي، ٢٠٠٦، ص ٢-٣؛ والبريثن، ١٤٢٩، ص ٢).

وانطلاقاً من الدور الكبير الذي تلعبه الأسرة في حياة الفرد والمجتمع، وما تعانيه الأسرة العربية في الوقت الراهن من وضع خطير ومتدهور؛ واستجابة لما أكدت عليه توصيات عدد من المؤتمرات التي ناقشت قضايا الأسرة - مؤتمر "الأسرة والعولة، فرص وتحديات" (٢٠١٠) المنعقد في الكويت، مؤتمر "مسارات النهوض بالأسرة العربية" (٢٠١١) المنعقد في الشارقة، مؤتمر "سمات الخطاب الاسلامي" (٢٠١١) المنعقد في القاهرة، ومؤتمر "دور الأسرة في المجتمع الحديث" (٢٠١٢) المنعقد في أبو ظبي، ومؤتمر "الأسرة المسلمة في ظل التغيرات المعاصرة" (٢٠١٣) المنعقد في عمان - حول

أهمية تضافر جهود جميع مؤسسات المجتمع والتعاون فيما بينها لتعزيز الأسرة والمحافظة على تماسكها وإحاطتها بكل الدعم والرعاية، وتشجيع الباحثين على إجراء المزيد من البحوث والدراسات حول مختلف الظواهر والمشكلات التي تعاني منها الأسرة؛ ولقلة أدوات القياس المتخصصة في الجوانب الزوجية والأسرية في العالم العربي عامة والمملكة العربية السعودية خاصة - سواء التي نُقلت بالتقنين أو التي تم بناؤها- وحاجة المكتبة العربية إلى توافر المزيد منها، وحاجة مؤسسات ومراكز الخدمات الأسرية إلى توفر أدوات تساعد في تشخيص وتقييم الأداء الأسري، وتحديد الاحتياجات المعرفية والتدريبية والعلاجية لتصميم البرامج الإرشادية الوقائية والعلاجية المناسبة؛ تبلورت فكرة البحث الحالي والتي تركز على تقنين مقياس تقييم الترابط والتوافق الأسري (FACES IV Package) -التي أعدها أولسن (Olson, 2010)- في البيئة السعودية. ويرجع سبب اختيار الباحثة لمقياس أولسن (FACES IV) بين مجموعة من المقاييس التي حاولت قياس الأداء الأسري إلى عدد من المبررات منها: تمتع مقياس تقييم الترابط والتوافق الأسري (FACES) بتاريخ عريق حيث ظهر إصداره الأول عام ١٩٧٨، واستمر تنقيحه وتطويره حتى ظهور أحدث نسخة من إصداره الرابع عام ٢٠١٠؛ وهو يتمتع بشهرة عالمية وتم تقنينه في عدد من دول العالم، حيث تمت ترجمة إصداراته إلى العديد من اللغات مثل: البرتغالية، الفرنسية، السويدية، النرويجية، اليابانية، الصينية، البولندية، الألمانية، الإيطالية، الإسبانية، العبرية (Kouneski, 2000, p.5; Rebelo, 2010; Favez, 2008)؛ واستناده على نظرية ذات أسس علمية في المجال الأسري وهي نموذج التكوين الدائري (Circumplex Model) للنظم الزوجية والأسرية (Koutra, Triliva, 2012, pp.5-6)؛ وعدم وجود نسخة عربية منه؛ وشموليته لعدة أبعاد للأداء الأسري؛ وإمكانية استخدامه مع فئات عمرية مختلفة حيث أنه يستخدم مع أي فرد يفوق عمره ١٢ سنة؛ وسهولة إجراءات تطبيقه وتصحيحه، وتمتعه بمعاملات صدق وثبات عالية في العينات التي قن عليها؛ إضافة إلى تعدد مجالات استخدامه، حيث أنه منذ عام ١٩٨٥ نُشرت العديد من الدراسات التي استخدمت إصدارات المقياس في العديد من المجالات مثل: علم النفس، والطب، والطب النفسي، والعلوم الأسرية والاجتماعية، والمجالات المرتبطة بالعلاج الزوجي والأسري، وغيرها (Kouneski, 2000, p.8).

حيث يُؤمل بمشيئة الله أن يوفر البحث أداة قياس جيدة في تقييم بعض جوانب الأداء الأسري،

وتتميز مواطن القوة والضعف في هذا الأداء، الأمر الذي قد يتيح للباحثين في النظام الأسري إجراء المزيد من الأبحاث، ويوفر أداة تشخيص يستخدمها العاملون في الإرشاد الزواجي والأسري في التقييم الاكلينيكي، والتخطيط للعلاج، ومعرفة مدى فعالية البرامج الزواجية والأسرية والعلاج الزواجي والأسري.

مشكلة البحث:

إن ندرة أدوات القياس المتخصصة في الجوانب الزواجية والأسرية، وحاجة مؤسسات ومراكز الخدمات الأسرية إلى توفر أدوات قياس تساعد في تشخيص وتقييم الأداء الأسري وتمييز جوانب القوة والضعف فيه، وتحديد الاحتياجات المعرفية والتدريبية والعلاجية، تبرز الحاجة الملحة إلى توافر المزيد من هذه الأدوات؛ وهو ما دفع الباحثة لمحاولة الإسهام في هذا المجال بجهد يسير، قد يثري هذه الناحية، من خلال توفير أداة مقننة لقياس مستويات الترابط والتوافق والتواصل والرضا الأسري وتوفير معايير خاصة بها في بيئة المملكة العربية السعودية. ومن خلال ما سبق يمكن تحديد مشكلة البحث الحالي من خلال السؤال الرئيسي التالي:

هل تتطابق النسخة المعربة لمقاييس أولسن لتقييم الترابط والتوافق الأسري (FACES IV Package) مع النسخة الأصلية من حيث الخصائص الأساسية للقياس؟

وتتفرع من هذا التساؤل الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

١. هل تتوفر لمقاييس أولسن لتقييم الترابط والتوافق الأسري المعربة مؤشرات صدق (البناء- الاتساق الداخلي) تتفق مع خصائص المقياس الجيد؟ وما مدى تطابق هذه الدلالات مع دلالات صدق النسخة الأصلية؟
٢. هل تتوفر لمقاييس أولسن لتقييم الترابط والتوافق الأسري المعربة مؤشرات ثبات (الاتساق الداخلي- التجزئة النصفية) تتفق مع خصائص المقياس الجيد؟ وما مدى تطابق هذه الدلالات مع دلالات ثبات النسخة الأصلية؟
٣. ما معايير الأداء لمقاييس أولسن لتقييم الترابط والتوافق الأسري المعربة والمشتقة من البيئة السعودية؟

هدف البحث:

يهدف البحث إلى تقنين مقاييس أولسن لتقييم الترابط والتوافق الأسري في بيئة المملكة العربية السعودية وفق إجراءات التقنين العالمية القياسية للاختبارات والمقاييس النفسية، للخروج بنسخة معربة صالحة للاستخدام في هذه البيئة.

أهمية البحث:

تتضح أهمية البحث الحالي من خلال ما يلي:

١. أهمية الأداة المستخدمة في البحث، إذ أن مقياس تقييم الترابط والتوافق الأسري (FACES) استخدام منذ إصداراته الأولى في العديد من الدراسات بمختلف المجالات، كالمجال (الديني، والصحي، والنفسي، والتربوي)، ومع مختلف الفئات (الذكور والإناث، والمراهقين والبالغين، وطلاب التعليم العام وطلاب الجامعات، والعاديين وذوي الاحتياجات الخاصة) (Coldwell, n.d.; Gefen, 2010; Givertz & Segrin, 2012; Hochberg, 2010; Keenan, 2012; Masselam, Marcus & Stunkard, 1990; Openshaw, 2011; Svetina & Nastran, 2012; Whitehead, Dimmock & Place, 2013 & Woodson, Softas-Nall & Johnson, 2012).
٢. إثراء المكتبة العربية بوجه عام والسعودية بوجه خاص، من خلال توفير أحد أدوات تقييم جوانب الأداء الأسري العالمية المقننة على المجتمع السعودي والتي تساعد الباحثين في العلوم النفسية والاجتماعية والتربوية في جمع البيانات التي تؤسس عليها أبحاثهم.
٣. يفيد تطبيق مقاييس أولسن لتقييم الترابط والتوافق الأسري المقننة في البحث الراهن العاملين والمسؤولين في مراكز الارشاد الأسري والجمعيات الخيرية ولجنة إصلاح ذات البين في الكشف عن مستوى بعض جوانب الأداء الأسري، مما يساعدهم في بناء البرامج الارشادية الوقائية والعلاجية المناسبة.
٤. تقديم قاعدة بيانات باستخدام البرنامج الحاسوبي (Excel) لتصحيح مفردات المقاييس لاختصار الوقت المستغرق في التصحيح وتسهيل المهمة على مستخدميه في المستقبل.
٥. توفير دليل لمقاييس أولسن لتقييم الترابط والتوافق الأسري يشمل (المقاييس، ورقة الإجابة، دليل التصحيح اليدوي، معايير الأداء، توضيح لقاعدة بيانات البرنامج الحاسوبي (Excel)) لمساعدة مستخدمي المقاييس في المستقبل.

مصطلحات البحث:

❖ الترابط الأسري (Family Cohesion)

يقصد به الرابطة العاطفية لدى أفراد الأسرة تجاه بعضهم البعض الآخر (Olson, 2000, p.145).

❖ التوافق الأسري (Family Adaptability)

يقصد به المرونة الأسرية (Family Flexibility) وهي قدرة النظام الأسري على التغيير في القيادة وتقسيم الأدوار والقواعد والقوانين استجابة للضغوط (Olson, 2000, p.147).

❖ التواصل الأسري (Family Communication)

يقصد به مهارات التواصل الإيجابي التي يستخدمها أفراد الأسرة لتساعدتهم على تغيير مستويات الترابط والمرونة للتوافق مع متطلبات المواقف والضغوط الحياتية (Olson & Gorall, 2003, p.520).

❖ الرضا الأسري (Family Satisfaction)

يقصد به الدرجة التي تُحقق بها العلاقة الأسرية السعادة والرضا لأفرادها (Akhlaq, Malik & Khan, 2013, p.2).

منهج البحث وإجراءاته:

– اعتمد البحث على المنهج الوصفي المسحي باعتباره المنهج الأكثر ملاءمة لموضوع البحث.

مجتمع البحث:

يتكوّن مجتمع البحث المستهدف من سكان المملكة العربية السعودية لعام ١٤٣٥هـ، والبالغ عددهم (٢٠٢٧١٠٥٨) فرداً، وفق الإحصائيات المدرجة في مصلحة الإحصاءات العامة والمعلومات لعام ٢٠١٣.

عينة البحث:

استُخدمت العينة العنقودية للحصول على عينة البحث بحيث تم تقسيم المملكة العربية السعودية إلى خمس مناطق (الوسطى- الشرقية- الغربية- الشمالية- الجنوبية) مثلت كل منطقة عنقوداً.

وبعد استبعاد الأفراد الذين لم تستكمل استباناتهم بياناتها أو بعض المفردات، أو التي احتوت على أكثر من إجابة واحدة للمفردة؛ تكونت عينة التقنين النهائية من (١١١٠) أفراد، منهم (٤٧,٧٪) ذكور و(٥٢,٣٪) إناث؛ حيث بلغ حجم عينة الذكور (٥٣٠) فرداً تراوحت أعمارهم بين (١٧ - ٧٠) سنة بمتوسط (٢٤,٠١) وانحراف معياري (١١,٧٨)، من بينهم (٣٤٣) متزوجاً و(١٨٧) غير متزوجاً؛ بينما بلغت عينة الإناث (٥٨٠) فرداً تراوحت أعمارهن بين (١٧ - ٦٢) سنة؛ بمتوسط (٣٢,٣٢) وانحراف معياري (١٠,١٩)، من بينهن (٣٦٧) متزوجة و(٢١٣) غير متزوجة. ويوضح الجدول التالي توزيع أفراد عينة التقنين حسب مناطق المملكة العربية السعودية وحسب النوع.

جدول (١)

توزيع أفراد عينة التقنين حسب مناطق المملكة العربية السعودية الخمس وحسب النوع

م	المنطقة	النوع		المجموع
		ذكور	إناث	
١	المنطقة الوسطى	١٠٩	١١٤	٢٢٣
٢	المنطقة الشرقية	١٠١	١٠٧	٢٠٨
٣	المنطقة الغربية	١١٦	١٥٢	٢٦٨
٤	المنطقة الشمالية	١٠٢	١٠٣	٢٠٥
٥	المنطقة الجنوبية	١٠٢	١٠٤	٢٠٦
	المجموع	٥٣٠	٥٨٠	١١١٠

أدوات البحث:

استخدمت الباحثة في البحث الحالي مقاييس أولسن لتقييم الترابط والتوافق الأسري (FACES IV Package) من إعداد أولسن (Olson, 2010).

١ - التعريف بمقاييس أولسن لتقييم الترابط والتوافق الأسري:

تتكوّن مقاييس أولسن لتقييم الترابط والتوافق الأسري من (٦٢) مفردة مقسمة في ثلاث مقاييس هي:

١. الإصدار الرابع لمقياس تقييم الترابط والتوافق الأسري ((FACES IV) Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scale

صُمم الإصدار الرابع (FACES IV) ليعطي تقييماً شاملاً لنموذج التكوين الدائري (Circumplex Model) فهو يقيس بعدي الترابط والمرونة بطريقة منحنية تشتمل الطرفين الأعلى والأدنى لهذين البعدين، بالإضافة إلى المنطقة المتوازنة التي تقيسها الإصدارات السابقة للمقياس؛ وهو استبيان تقرير ذاتي مكون من ٤٢ مفردة، مقسمة في ست مقاييس فرعية لكل منها ٧ مفردات، مقياسين متوازنين لتقييم الأداء المتوازن في بعدي الترابط والمرونة (الترابط المتوازن، المرونة المتوازنة)، وأربعة مقاييس غير متوازنة لتقييم الحد الأعلى والأدنى للبعدين (التفكك، الارتباط الوثيق، الجمود، الفوضوية).

٢. مقياس التواصل الأسري ((FCS) Family Communication Scale) وهو استبيان تقرير ذاتي مكون من ١٠ مفردات لتقييم التواصل الأسري.

٣. مقياس الرضا الأسري ((FSS) Family Satisfaction Scale) وهو استبيان تقرير ذاتي مكون من ١٠ مفردات لتقييم مستوى الرضا عن الترابط والمرونة والتواصل الأسري.

ب - الخصائص السيكومترية للنسخة الأصلية لمقاييس أولسن لتقييم الترابط والتوافق الأسري

استهدفت العديد من الدراسات - كدراسة (Olson et al., 2007; Mirnics et al., 2010; Olson, 2011; Baiocco et al., 2012; Koutra et al., 2012; Lorieo et al., 2013; Pereira & Teixeira, 2013) - التحقق من الخصائص السيكومترية لمقاييس أولسن لتقييم الترابط والتوافق الأسري في مختلف الفئات والبيئات، وقد أثبتت نتائج تلك الدراسات تميز المقاييس بدرجات صدق وثبات جيدة. وفيما يلي عرض تفصيلي يوضح الخصائص السيكومترية لمقاييس أولسن لتقييم الترابط والتوافق الأسري المستخدمة في البحث الحالي وفقاً لدراسة أولسن (Olson, 2011):

تم التحقق من صدق البناء للنسخة الأصلية لمقياس تقييم الترابط والتوافق الأسري (FACES IV) من خلال التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي، حيث أظهرت نتائج التحليل الاستكشافي

(EFA) (Exploratory Factor Analysis) وجود خمسة عوامل، تضمن العامل الأول مفردات بعد الترابط المتوازن (تشبعاتها موجبة) ومفردات بعد التفكك (تشبعاتها سالبة)، وتضمن كل عامل من الأربع عوامل الأخرى مفردات كل من الأبعاد: الترابط الوثيق والمرونة المتوازنة والجمود والفوضوية لكل بعد جميع مفرداته (تشبعاتها موجبة)؛ ثم استخدم التحليل العاملي التوكيدي (Confirmatory Factor Analysis) (CFA)، والذي أسفرت نتائجه عن مطابقة جيدة للنموذج المدخل والنموذج الافتراضي. كما تم إيجاد مصفوفة الارتباطات البينية بين المقاييس الفرعية الست، والتي أتضح منها وجود ارتباط إيجابي بين البعدين المتوازنين، وارتباط سلبي بين الترابط المتوازن وكل من التفكك والترابط الوثيق، وكذلك وجود ارتباط سلبي بين المرونة المتوازنة وكل من الجمود والفوضوية. وللتحقق من الصدق التلازمي تم استخدام ثلاث محكات هي: أداة التقرير الذاتي الأسري (Self-report Family Inventory (SFI)، ومقياس الرضا الأسري (Family Satisfaction Scale (FSS)، وأداة التقييم الأسري (Family Assessment Device (FAD)، فأظهرت النتائج قيم معاملات ارتباط مرتفعة بين مقاييس الأسرة الثلاث ومعظم المقاييس الفرعية لمقياس (FACES IV). أما الثبات فقد تراوحت قيم معاملات الاتساق الداخلي المحسوبة بمعامل ألفا كرونباخ للمقاييس الفرعية لمقياس (FACES IV) بين (٠,٧٧ - ٠,٨٩)؛ بينما بلغت قيم معاملات ألفا كرونباخ لمقياسي التواصل والرضا الأسري (٠,٩٠ - ٠,٩٢) على الترتيب، وبلغت قيم معاملي الاستقرار لهما (٠,٨٦) و(٠,٨٥) على الترتيب (Olson, 2010).

ج - إعداد النسخة العربية لمقاييس أولسن لتقييم الترابط والتوافق الأسري

بعد الحصول على نسخة أصلية من مقاييس أولسن لتقييم الترابط والتوافق الأسري من الشركة الناشرة لها، تمت ترجمة المقاييس باتباع أسلوب الترجمة والعكسية بالتعاون مع ثلاث مختصين ممن يتقنون اللغتين العربية والانجليزية؛ ثم طبقت النسخة الأولية من المقاييس العربية على عينة استطلاعية مكونة من (٢٥) فرداً لمعرفة وضوح المفردات والتعليمات، وحسن صياغتها، وفهمها بالنسبة للمستجيبين وتحديد الزمن اللازم لإنجازها؛ وبعد إجراء تعديلات على صياغة بعض المفردات وفق ملاحظات المستجيبين، تم عرض المقاييس على ست من المحكمين المتخصصين في القياس النفسي وعلم النفس للتأكد من صحة الترجمة، وسلامة صياغة المفردات ووضوح معناها وملاءمتها لبيئة المملكة العربية السعودية، ووضوح التعليمات، ومعرفة ما إذا كان هناك مفردات

يمكن تعديلها؛ وبعد إجراء التعديلات اللازمة على المفردات وفق آراء وملاحظات المحكمين، تم إعداد الصورة النهائية للنسخة المعربة من المقاييس والتي تكونت من ٦٢ مفردة.

الأساليب الإحصائية:

للإجابة على تساؤلات البحث تم استخدام برنامج ليزرل (LISREL 8.70) إلى جانب برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS 20) لمعالجة البيانات بالأساليب الإحصائية التالية: تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، ومقاييس النزعة المركزية ومقاييس التشتت: (المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري)؛ كما استخدم التحليل العاملي التوكيدي (CFA)، ومعامل ارتباط بيرسون للتحقق من صدق التكوين الفرضي؛ بينما استخدمت معادلة الفا لكرونباخ، ومعادلتى سبيرمان - براون وجتمان، لحساب معامل الثبات؛ ولإيجاد معايير الأداء تم استخراج الدرجات المئوية (Percentile Score) المقابلة للدرجات الخام.

نتائج البحث ومناقشتها:

للإجابة على السؤال الأول من أسئلة البحث استخدم التحليل العاملي للتحقق من البنية العاملية للمقاييس، وذلك بتكرار إجراء التحليل العاملي التوكيدي (CFA). حيث أجري التحليل العاملي التوكيدي الأول لـ ٤٢ مفردة الأولى التي تمثل مقياس تقييم الترابط والتوافق الأسري (FACES IV)، بافتراض أن مفردات المقياس كمتغيرات مشاهدة تنتظم حول ستة عوامل كامنة، بينما أجري التحليل العاملي التوكيدي الثاني لجميع مفردات مقاييس أولسن لتقييم الترابط والتوافق الأسري (٦٢ مفردة) التي تمثل مقياس (FACES IV) ومقياسي التواصل والرضا الأسري (CFS- SFS)، بافتراض أن مفردات المقاييس كمتغيرات مشاهدة تنتظم حول ثمانية عوامل كامنة. وأسفرت نتائج التحليل عن دلالة كآ^٢ في التحليلين التوكيديين الأول والثاني عند مستوى دلالة (٠,٠٠١)، حيث بلغت قيمة كآ^٢ في التحليل العاملي التوكيدي الأول (٤٤٠٣,٧٧) بمستوى دلالة يساوي (٠,٠٠٠) ودرجات حرية (٨٠٤)، بينما كانت قيمة كآ^٢ في التحليل العاملي التوكيدي الثاني (٨١٢٩,٩٢) بمستوى دلالة يساوي (٠,٠٠٠) ودرجات حرية (١٨٠١). وتجاوزت جميع قيم معاملات تشبع المفردات بالعوامل الكامنة قيمة محك كايزر (٠,٣٠)، ما عدا أربع مفردات فقط وهي: (٢٢، ٣٤) من مقياس الترابط الوثيق، و(٢٩، ٤١) من مقياس الجمود. حيث تراوحت قيم معاملات تشبع المفردات في التحليل العاملي التوكيدي الأول بين (٠,٣٠ - ٠,٨١)، وفي التحليل العاملي التوكيدي الثاني تراوحت القيم بين (٠,٣١ - ٠,٨٢)، بينما بلغت قيم معاملات تشبع المفردات (٢٢، ٣٤، ٢٩، ٤١) في التحليل العاملي

التوكيدي الأول (٠,١٨ ، ٠,٠٠- ، ٠,٠٣ ، ٠,٠٤-) على الترتيب، وكانت القيم في التحليل العاملي التوكيدي الثاني (٠,١٩ ، ٠,٠١- ، ٠,٠٣ ، ٠,٠٤-) على الترتيب.

وحيث أن حجم عينة التقنين للبحث الحالي تعد كبيرة ومن شأنها أن تؤثر على اختبار مربع كاي - فالعينات ذات الحجم الكبير قد تؤدي إلى رفض النموذج حتى وإن كان نموذجاً جيداً أو قريباً من النموذج الحقيقي - كانت هناك حاجة لاستخدام مؤشرات مطابقة أخرى (أبو جدي وعلي، ٢٠١٠، ص٨٠؛ تيغزة، ٢٠١١، ص١١٥). ويوضح جدول (٢) قيم مؤشرات حسن المطابقة للتحليلين العاملين الأول والثاني.

جدول (٢)

مؤشرات حسن المطابقة للتحليل العاملي التوكيدي

قيمة المؤشر في التحليل العاملي الثاني	قيمة المؤشر في التحليل العاملي الأول	مؤشرات حسن المطابقة
٠,٠٦	٠,٠٦	الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب (RMSEA) Root Mean Square Error of Approximate
٠,٩٧	٠,٩٥	مؤشر المطابقة المعياري (NFI) Normed Fit Index
٠,٩٨	٠,٩٦	مؤشر المطابقة المقارن (CFI) Comparative Fit Index
٠,٩٨	٠,٩٦	مؤشر المطابقة المتزايد (IFI) Incremental Fit Index
٠,٩٧	٠,٩٥	مؤشر المطابقة النسبي (RFI) Relative Fit Index
٠,٠٥	٠,٠٦	مؤشر جذر متوسط مربعات البواقي (RMR) Root Mean Square Residual
٠,٨١	٠,٨٤	مؤشر حسن المطابقة (GFI) Goodness of Fit Index
٠,٧٩	٠,٨٢	مؤشر المطابقة المصحح (AGFI) Adjusted Goodness of Fit Index

من الجدول السابق يتضح جلياً أن جميع قيم مؤشرات حسن المطابقة للتحليلين العاملين الأول والثاني تقع في المدى المثالي لها، وهذا يدل على توفر درجة جيدة من المطابقة بين بيانات النسخة المعربة والنموذج الافتراضي.

وقد اختلفت النتائج التي تم التوصل إليها في البحث الحالي عند إجراء التحليل العاملي التوكيدي الأول للنسخة المعربة لمقياس تقييم الترابط والتوافق الأسري (FACES IV) مع نتائج التحليل التوكيدي للنسختين الاسبانية واليونانية التي أجراها كل من ريفيرو وآخرين (Rivero et al., 2010) وكوترا وآخرين (Koutra et al., 2012)، بينما اتفقت مع نتائج التحليل العاملي التوكيدي للنسخة الأصلية للمقياس التي توصل لها أولسن (Olson, 2011)، ونتائج التحليل التي أسفرت عنها دراسة أولسن وآخرين (Olson et al., 2007). كما أظهرت نتائج التحليلين العاملين الأول والثاني نتائج متوافقة مع نتائج نظيريهما في دراسة لوريديو وآخرين (Loriedo et al., 2013) لتقنين النسخة الايطالية على البالغين، وهذا يؤكد الصدق العاملي للنسخة المعربة من مقياس أولسن لتقييم الترابط والتوافق الأسري بالرغم من وجود بعض الاختلاف بين نتائج البحث الحالي ونتائج دراستي أولسن (Olson et al., 2007; Olson, 2011) يظهر في انخفاض قيم معاملات تشبع أربع مفردات عن محك كايزر (٠,٣٠)، ويُعزى الاختلاف الذي أسفرت عنه نتائج البحث الحالي في الأربع مفردات إلى الاختلاف في البعدين الثقافي والاجتماعي بين المجتمعين السعودي والأمريكي.

كما تم التحقق من الاتساق الداخلي لمقاييس أولسن لتقييم الترابط والتوافق الأسري من خلال إيجاد مصفوفة الارتباطات البينية بين المقاييس الفرعية لمقياس الترابط والتوافق الأسري (FACES IV) ومقياسي التواصل والرضا الأسري، وحساب معامل الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للمقياس الذي تنتمي إليه. ويوضح جدول (٣)، (٤) النتائج الخاصة بذلك.

جدول (٣)

مصفوفة الارتباطات البينية لمقاييس أولسن لتقييم الترابط والتوافق الأسري

الترابط المتوازن	المرونة المتوازنة	التفكك	الترابط التبادلي	الوجود	الصفحة	التواصل	الرضا
١							
٠,٧٨ ♦♦	١						

الرضا	التواصل	الفوضوية	الجمود	الترابط الوثيق	التفكك	المرونة المتوازنة	الترابط المتوازن	
					١	**٠,٤٩-	**٠,٥٧-	التفكك
				١	**٠,٣٤-	**٠,٦٣	**٠,٦٩	الترابط الوثيق
			١	**٠,٥٥	**٠,٠٨-	**٠,٥٤	**٠,٣٩	الجمود
		١	**٠,٢٣-	**٠,٣٠-	**٠,٦٣	**٠,٥٨-	**٠,٥٣-	الفوضوية
	١	**٠,٥٤-	**٠,٤١	**٠,٦٠	**٠,٥٢-	**٠,٧٧	**٠,٨٠	التواصل
١	**٠,٨٢	**٠,٦٠-	**٠,٣٩	**٠,٥٨	**٠,٥٦-	**٠,٧٧	**٠,٧٨	الرضا

** دالة عند ٠,٠١

يوضح الجدول (٣) أن العلاقات بين المقاييس تتماشى مع فرضيات نموذج التكوين الدائري بشكل عام. حيث ارتبط البعدين المتوازنين مع بعضهما بعلاقة إيجابية مرتفعة^(١) (ر = ٠,٧٨)، وارتبط بعد الترابط المتوازن- الذي يتوسط البعدين المتطرفين (الغير متوازنين) للترابط- بعلاقة سلبية متوسطة مع بعد التفكك (ر = -٠,٥٧) وعلاقة إيجابية متوسطة مع بعد الترابط الوثيق (ر = ٠,٦٩)، بينما ارتبط البعدين المتطرفين مع بعضهما بعلاقة سلبية متوسطة (ر = -٠,٣٤). وبالمثل ارتبط بعد المرونة المتوازنة- الذي يتوسط البعدين المتطرفين للمرونة- بعلاقة إيجابية متوسطة مع بعد الجمود (ر = ٠,٥٤) وعلاقة سلبية متوسطة مع بعد الفوضوية (ر = -٠,٥٨)، بينما ارتبط البعدين المتطرفين مع بعضهما بعلاقة سلبية منخفضة (ر = -٠,٢٣). كما ارتبط البعدين المتطرفين التفكك والفوضوية بعلاقة إيجابية متوسطة (ر = ٠,٦٣)، مما يشير إلى أن النظم الأسرية المتفككة قد تتسم بالفوضوية وبالعكس. وجاءت الارتباطات بين الأبعاد المتطرفة والأبعاد المتوازنة كالتالي: ارتبط بعد الترابط المتوازن مع البعدين المتطرفين للمرونة، بعلاقة إيجابية متوسطة مع بعد الجمود (ر = ٠,٣٩)، وعلاقة

^(١) تم تفسير قيمة معامل الارتباط وفقاً ل (Gerstman, n.d., pp.14.5) و(الزغبى والطلافة، ٢٠٠٦، ص ٢٢٤).

سلبية متوسطة مع بعد الفوضوية (-٠,٥٣). وارتبط بعد المرونة المتوازنة مع البعدين المتطرفين للترابط، بعلاقة سلبية متوسطة مع بعد التفكك ($r = -٠,٤٩$) وعلاقة إيجابية متوسطة مع بعد الترابط الوثيق ($r = ٠,٦٣$). وأشارت نتائج الارتباطات بين مقياسي التواصل والرضا الأسري إلى ارتباط المقياسين بعلاقة ايجابية مرتفعة مع بعضهما، ومع المقياسين المتوازنين للترابط والمرونة، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠,٧٧ - ٠,٨٢).

ومن تحليل الارتباطات يتبين أن العلاقات بين مقاييس النسخة المعربة لمقاييس أولسن لتقييم الترابط والتوافق الأسري تسير إلى حدٍ ما في نفس الاتجاه مع النسخة الأصلية (Olson, 2011) مع وجود اختلافات في بعض ارتباطات بعدي الترابط الوثيق والجمود؛ يُعزى إلى اختلاف طبيعة النظم الأسرية في البيئتين السعودية والأمريكية، نظراً لاختلاف البعد الثقافي والاجتماعي. وبمقارنة نتائج تحليل الارتباطات للنسخة المعربة مع الدراسات التي استهدفت تقنين المقياس يتضح أن النتائج التي توصل لها البحث الحالي تتوافق بوجهٍ عام مع نتائج دراسة كل من (Olson et al., 2007; Baiocco et al., 2012; Koutra et al., 2012; Loriedo et al., 2013; Pereira & Teixeira, 2013).

جدول (٤)
قيم معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للمقياس الذي تنتمي إليه

مقياس الرضا الأسري		مقياس التواصل الأسري		مقياس تقييم الترابط والتوافق الأسري											
				الانتماءية		الاحمود		الترابط الوثيق		الانتماءك		المرونة المتوازنة		الترابط المتوازن	
المرتبة	المرتبة	المرتبة	المرتبة	المرتبة	المرتبة	المرتبة	المرتبة	المرتبة	المرتبة	المرتبة	المرتبة	المرتبة	المرتبة	المرتبة	المرتبة
١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١
٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢
٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣
٤	٤	٤	٤	٤	٤	٤	٤	٤	٤	٤	٤	٤	٤	٤	٤
٥	٥	٥	٥	٥	٥	٥	٥	٥	٥	٥	٥	٥	٥	٥	٥
٦	٦	٦	٦	٦	٦	٦	٦	٦	٦	٦	٦	٦	٦	٦	٦
٧	٧	٧	٧	٧	٧	٧	٧	٧	٧	٧	٧	٧	٧	٧	٧
٨	٨	٨	٨												
٩	٩	٩	٩												
١٠	١٠	١٠	١٠												

** دالة عند ٠,٠١

يُوضح جدول (٤) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للمقياس الذي تنتمي إليه كانت دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، وتجاوزت محك ميتشل المعتمد لمثل هذه الحالات وهو (٠,٣٠) (ميخائيل، ٢٠٠٩، ص ١١٥: ٢٠١١، ص ٢٨)، حيث وقعت قيم معاملات الارتباط في المدى بين (٠,٣٣) إلى (٠,٨٣)، وهذا يشير إلى أن كل المفردات ضمن كل مقياس فرعي تعمل في الاتجاه نفسه الذي يعمل به المقياس الفرعي الذي تنتمي إليه لسائر أفراد عينة التقنين، مما يؤكد تجانس المقاييس، ويدعم الاحتفاظ بها على الصورة التي اقترحها أولسن. وقد اتفقت نتائج تحليل الارتباط بين المفردة والمقياس الذي تنتمي إليه مع ما توصلت إليه نتائج تقنين النسخة الأسبانية الذي أجراه ريفيرو وآخرون (Rivero et al., 2010).

وتؤكد النتائج السابقة على صدق التكوين الفرضي للنسخة المعربة لمقاييس أولسن لتقييم الترابط والتوافق الأسري. وبالرغم من ظهور انخفاض في قيم معاملات تشبع أربع مفردات بالمقاييس التي تنتمي إليها عن محك كايزر، يُفضي إلى استبعاد تلك المفردات من النسخة المعربة، إلا أن الباحثة ترى الإبقاء عليها والاحتفاظ بالنسخة كاملة بالصورة المقترحة من المصمم، حيث أن استبعاد تلك المفردات قد يؤثر على تحقيق الهدف المراد من المقاييس وهو التقييم الشامل لبعدي الترابط والمرونة، وذلك باعتبار الاختلافات الثقافية والاجتماعية التي أدت إلى عدم تشبع المفردات، حيث يرى أفراد المجتمع السعودي أن جميع مفردات الترابط الوثيق تدل على التوازن باستثناء المفردتين (٢٢، ٣٤) التي دلت على التطرف المرتفع في الترابط، وبالمثل دلت جميع مفردات الجمود على التوازن باستثناء المفردتين (٢٩، ٤١) التي دلت على التطرف المرتفع في المرونة، وهذا ما جعل المفردات الأربع تسير في اتجاه مخالف لباقي المفردات حسب ثقافة المجتمع السعودي، مما أثر على قيم معاملات تشبع تلك المفردات، فطبيعة العلاقات في النظم الأسرية في المجتمع السعودي تتأثر بشكل كبير بالشريعة الإسلامية التي حثت على صلة الرحم وطاعة الوالدين والالتزام بتطبيق القواعد التي تخص الأسرة والتي جاء بها الكتاب والسنة، كما أن طبيعة المجتمع السعودي تفرض على أفرادها الالتزام ببعض القواعد التي سنّها المجتمع لتنظيم العلاقات الأسرية.

وهذا لا يتعارض مع نتائج تجانس مفردات مقياسي الترابط الوثيق والجمود الموضحة في الجدول (٤)، فجميع المفردات دلت على البعد الذي تنتمي إليه، إلا أنها اختلفت بسبب ثقافة المجتمع السعودي التي اعتبرت أن بعض

مفردات البعد تعبر عن الحد المتوازن المقبول، بينما البعض الآخر يعبر عن التطرف المرتفع. وهو ما أكدت عليه الارتباطات الموضحة في الجدول (٣) حيث ارتبط بعد الترابط الوثيق بعلاقة إيجابية ببُعدي الترابط المتوازن والرضا، وارتبط بعد الجمود كذلك بعلاقة إيجابية مع بُعد المرونة المتوازنة والرضا، وهذا مخالف لطبيعة الارتباط حسب نموذج التكوين الدائري في النسخة الأصلية للمقاييس.

لذا تقترح الباحثة إعادة صياغة مفردات بُعد الترابط الوثيق والجمود بشكل يحقق هدف المقاييس ويبرز عدم التوازن وفق ثقافة المجتمع السعودي.

وهذا يتفق مع النسخة الهنغارية، والإيطالية، واليونانية في دراسة كل من (Mirnics et al., 2010, 21-23)، (Baiocco et al., 2012, 10-11) و (Koutra et al., 2012, 20-21) التي أسفرت نتائجها عن الاحتفاظ بجميع مفردات مقياس (FACES IV) كما في المقياس الأصلي بالرغم من تشعب بعض المفردات بعوامل تختلف عن العوامل المقترحة في المقياس الأصلي.

وللإجابة على السؤال الثاني تم حساب معامل الثبات لمقاييس أولسن لتقييم الترابط والتوافق الأسري عن طريق الاتساق الداخلي باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية باستخدام معادلتَي سبيرمان- براون وجتمان، ويبين الجدول (٥) قيم معاملات الثبات التي تم التوصل إليها.

جدول (٥)

قيم معاملات ثبات النسخة المعربة لمقاييس أولسن لتقييم الترابط والتوافق الأسري

قيم معاملات الثبات			المقاييس	
جتمان	سبيرمان - براون	ألفا كرونباخ		
٠,٨٢	٠,٨٢	٠,٨٥	الترابط المتوازن	مقياس تقييم الترابط والتوافق الأسري (FACES IV)
٠,٧٩	٠,٨٠	٠,٨٢	المرونة المتوازنة	
٠,٧١	٠,٧٢	٠,٧٥	التفكك	
٠,٦٨	٠,٧٠	٠,٦٨	الترابط الوثيق	
٠,٤٧	٠,٥١	٠,٦٤	الجمود	
٠,٨٥	٠,٨٦	٠,٨٤	الفوضوية	

المقاييس	قيم معاملات الثبات		
	ألفا كرونباخ	سبيرمان - براون	جتمان
مقياس التواصل الأسري (FCS)	٠,٩١	٠,٩٠	٠,٩٠
مقياس الرضا الأسري (FFS)	٠,٩٣	٠,٩٣	٠,٩٢

يتبين من الجدول السابق مناسبة قيم معاملات الثبات للمقاييس الفرعية لمقياس تقييم الترابط والتوافق الأسري (FACES IV) ومقياسي التواصل والرضا الأسري (FCS, FFS)، حيث تراوحت القيم في الاتساق الداخلي بين (٠,٦٤ - ٠,٩٣)، بينما تراوحت في التجزئة النصفية بين (٠,٥١ - ٠,٩٣) لمعامل سبيرمان- براون و(٠,٤٧ - ٠,٩٢) لمعامل جتمان. مما يشير إلى تمتع النسخة المعربة لمقاييس أولسن لتقييم الترابط والتوافق الأسري بدلالات ثبات جيدة.

وبمقارنة قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي للنسخة الأصلية من مقياس تقييم الترابط والتوافق الأسري (FACES IV) ومقياسي التواصل والرضا الأسري (FCS, FFS) بالقيم المحسوبة في البحث الحالي يُلاحظ أنها متقاربة إلى حدٍ ما. كما اتفقت نتائج دلالات الثبات في البحث الحالي مع نظائرها في دراسة كل من (Olson et al., 2007; Baiocco et al., 2012; Koutra et al., 2012; Loriedo et al., 2013; Pereira & Teixeira, 2013).

وبعد أن أظهرت النتائج السابقة تمتع مقاييس أولسن لتقييم الترابط والتوافق الأسري بخصائص سيكومترية جيدة (صدق- ثبات)، تمت الإجابة على السؤال الثالث من أسئلة البحث وذلك بإيجاد معايير الأداء المتمثلة في الدرجات المئينية (Percentile Scores) التي يتم في ضوءها تفسير الدرجات الخام وتصنيف الأسر، وقد تم اختيار الدرجات المئينية دون غيرها من المعايير وذلك لأنها تستخدم في حساب درجة الترابط والمرونة لدى الأسر والتي يتم الاعتماد عليها لتحديد موضع الأسرة على الخريطة الأسرية التي صممها أولسن، حيث تم حساب الدرجات المئينية المقابلة لكل درجة من الدرجات الخام التي حصل عليها أفراد عينة التقنين، والمدرجة في دليل المقاييس^(١).

^(١) يمكن الحصول على دليل مقاييس أولسن لتقييم الترابط والتوافق الأسري (FACES IV Package) بالتواصل مع الباحثة من خلال البريد الإلكتروني التالي: (shatha-khayyat@hotmail.com)

توصيات البحث:

- استناداً لما أسفرت عنه نتائج البحث الحالي من كفاءة سيكومترية جيدة لمقاييس أولسن لتقييم الترابط والتوافق الأسري، يمكن تلخيص توصيات البحث فيما يلي:
١. استخدام مقاييس أولسن لتقييم الترابط والتوافق الأسري المعربة في الأغراض المتنوعة، كأغراض البحث، والمقارنات الثقافية، وأغراض التشخيص والتنبؤ والإرشاد، ولاسيما أن المقاييس تعد اقتصادية من حيث ما تتطلبه من وقت وجهد في التطبيق والتصحيح، كما أنها تعطي صورة عامة عن جوانب مهمة في الأداء الأسري.
 ٢. الاستفادة مما تقدمه مقاييس أولسن لتقييم الترابط والتوافق الأسري المعربة من تشخيص للأداء الأسري وكشف جوانب القوة والضعف فيه، في بناء برامج توعوية وعلاجية وفقاً لاحتياجات الأسر.
 ٣. بناء مقاييس محلية لتقييم أبعاد نموذج التكوين الدائري تُجمع مفرداتها من أفراد الأسر عن طريق دراسات مسحية ومقارنتها مع مقاييس أولسن.
 ٤. القيام بدورات تدريبية للعاملين في المجالات الأسرية عن كيفية تطبيق مقاييس أولسن لتقييم الترابط والتوافق الأسري المعربة والاستفادة من النتائج التي يتم الحصول عليها.

المراجع:

المراجع العربية:

أبو جدي، أمجد؛ وعلي، أحمد (٢٠١٠). الخصائص السيكومترية لنظام التقييم السلوكي للأطفال (نسخة التقدير الذاتي للطفل) المطور على البيئة الأردنية. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، ٦ (١)، ٧٣-٩١.

آل شافعي، محمد مبارك (٢٠٠٦). *التفكك الاسري وانحراف الاحداث*. رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض، جامعة نايف العربية للعلوم الامنية، كلية الدراسات العليا، قسم العلوم الاجتماعية. البريشن، عبدالعزيز عبدالله (١٤٢٩). *مشروع انشاء المركز الوطني لدراسات الاسرة*. تصور اولي مقترح، وزارة التعليم العالي.

بريك، يوسف (د.ت). *الموسوعة العربية*. ١٥، ص ٧١٣. استرجع بتاريخ ٢٠١٣/٧/٣ من:

<http://arab-ency.com/detail/8957>

تيفزة، أمحمد (٢٠١١). *اختبار صحة البنية العاملية للمتغيرات الكامنة في البحوث: منحنى التحليل والتحقق*. بحث علمي محكم، استرجع بتاريخ ٢٠١٤ / ٩ / ٢٠ من:

https://drive.google.com/file/d/0Bx_oQKiZBdXyMVdTVlkwWjhXWfU/vi ew?fbclid=IwAR0hLBz5zIOVrtdYwxt4_dEqqtWNuwJUwiml_SuwyOwPzJ usvsE1MdA2PjQ

الديري، مكارم (٢٠١١). *ميثاق الاسرة في الاسلام وبناء المجتمعات الرشيدة*. بحث مقدم لمؤتمر الخطاب الاسلامي المعاصر، القاهرة، استرجع بتاريخ ٢٠١٣/٣/٢٣ من:

<http://www.iicwc.org/lagna/iicwc/iicwc.php?id=991>

الزعبي، محمد بلال؛ والطلافة، عباس (٢٠٠٦). *النظام الإحصائي SPSS فهم وتحليل البيانات الإحصائية*. ط (٣)، عمان، دار وائل للنشر.

علام، صلاح الدين محمود (٢٠٠٦). *القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة*. القاهرة، دار الفكر العربي.

ميخائيل، امطانيوس (٢٠٠٩). الخصائص السيكومترية لصور سورية معربة من مقياس آيزنك المراجع لشخصية الناشئة الصورتان القصيرة والمختصرة. *مجلة جامعة دمشق*، ٢٥ (٤+٣)، ٩٥-١٣٣.

ميخائيل، امطانيوس (٢٠١١). الثبات والصدق والبنية العاملية لصورة معربة من مقياس دينر ولارسن وجرفن للرضا عن الحياة. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*، ٩ (٢)، ٣٧-١١.

المراجع العربية المترجمة: Arabic references in English

Albraithen, Abdul Aziz Abdullah (1429). *A project for the establishment of the National Center for Family Studies*. A primary proposed perception, Ministry of Higher Education.

Aldairy, Mekarem (2011). *Family charter in Islam and the building of rational societies*. A research presented to the contemporary Islamic discourse, Cairo, Retrieved 23-3-2013 from:

<http://www.iicwc.org/lagna/iicwc/iicwc.php?id=991>

Allam, Salaheddin Mahmoud (2006). *Educational and psychological measurement and evaluation*. Cairo, Dar Al Fikr Al Arabi

Alshafi, Muhammad Mubarak (2006). *Family disintegration and juvenile delinquency*. Unpublished Master thesis. Riyadh: Naif Arab University for Security Sciences, Faculty of Graduate Studies, Division of Social Sciences.

Alzoubi, Muhammad Bilal & Attalafah, Abbas (2006). *The statistical system SPSS: understanding and analyzing statistical data*. 3rd ed, Amman, Dar Wa`el.

Braik, Yusuf (n.d). *Arabic encyclopedia*. 15, p 713, Retrieved 3-7-2013 from: <http://arab-ency.com/detail/8957>

Michael, Amataneus (2009). Psychological properties of Syrian images arabized from the Revised Aizenk Scale for the emerging short and concise personality. *Journal of Damascus University*, 25(3+4), 95-133.

Michael, Amataneus (2011). Reliability and validity of the factorial images arabized from Diner, Larsen and Griffin scale of life satisfaction. *Journal of the Federation of Arab Universities for Education and Psychology*, 9(2), 11-37.

Teegzah, Amhamad (2011). *Testing the validity of the factorial structure for the variables inherent in research: analysis and verification approach*. refereed scientific research. Retrieved 20-9- 2014 from:

https://drive.google.com/file/d/0Bx_oQKiZBdXyMVdTVlkwWjhXWFU/view?fbclid=IwAR0hLBz5zIOVrtdYwxt4_dEqqtWNuwJUwiml_SuwyOwPzJusvsE1MdA2PjQ

المراجع الأجنبية: References

- Akhlaq, A.; Malik, N. I. & Khan, N. A. (2013). Family Communication and Family System as the Predictors of Family Satisfaction in Adolescents. *Science Journal Publication*, pp. 1-6, doi: 10.7237/sjpsych/258.
- Baiocco, R.; Cacioppo, M.; Laghi, F. & Tafa, M. (2012). Factorial and Construct Validity of FACES IV Among Italian Adolescents. *Journal of Child and Family Studies*, ISSN 1062-1024, doi: 10.1007/s10826-012-9658-1.
- Coldwell, K. J. (n.d.). Religious Effects on Levels of Family Functioning. Retrieved, 3/ 4/ 2013 from:
https://drive.google.com/file/d/1ODm9dddFaF35qW9Yyx0YKica_pd2SfK/view?usp=sharing
- Favez, N. (2010). Le modèle (circomplexe). *L'Examen Clinique De La Famille*, 135- 164.
- Gefen, D. R. (2010). *Adjustment to College: The Relationship among Family Functioning, Stress and Coping in Non- residential Freshmen Students*. Unpublished doctoral dissertation, New York, The City University of New York.
- Gerstman, B. B. (n. d.). *StatPrimer*. Vers (6.4), Pt (2), Chap (14), Retrieved, 3/9/2014 from:
<http://www.sjsu.edu/faculty/gerstman/StatPrimer/correlation.pdf>
- Givertz, M. & Segrin, C. (2012). The Association Between Overinvolved Parenting and Young Adults' Self-Efficacy, Psychological Entitlement, and Family Communication. *SAGE Journal of Communication Research*, August 2012, pp. 1- 26, doi: 10.1177/0093650212456392
- Hochberg, S. Z. (2010). *The Relationship of Family Processes and Adolescent Moral Thought and Behavior*. Unpublished doctoral dissertation, New York, The City University of New York.
- Keenan, K. (2012). *The Impact of Divorce on Family Relations and Well- Being in Adutts*. Unpublished doctoral dissertation, Alliant International University, California School Professional Psychology, Sacramento.
- Kouneski, E. F. (2000). The Family Circumplex Model, FACES II and FACES III: Overview of Research and Applications. Retrieved, 8/ 3/ 2013 from:
http://buildingrelationships.com/pdf/faces_and_circumplex.pdf

- Koutra, K.; Triliva, S.; Roumeliotaki, T.; Lionis, C. & Vgontzas A. N. (2012). Cross-Cultural Adaptation and Validation of the Greek Version of the Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scales IV Package (FACES IV Package). *Journal of Family Issues*, XX (X), 1- 26.
- Loriedo, C.; Nuovo, S. D. & Visani, E. (2013). FACES IV: reliability and validity in an adult Italian sample. Retrieved, 2/ 4/ 2013 from: https://www.researchgate.net/publication/270161302_FACES-IV_reliability_and_validity_in_an_adult_Italian_sample
- Masselam, V. S.; Marcus, R. F. & Stunkard C. L. (1990). Parent-adolescent communication, family functioning, and school performance. *Adolescence*, 25 (99), 725-737.
- Mirnic, Z.; Vargha, A.; Toth, M. & Bagdy, E. (2010). Cross-cultural applicability of FACES IV. *Journal of Family Psychotherapy*, 21, 17-33.
- Olson, D. H. (2000). Circumplex model and FACES: Review of literature. *Journal of Family Therapy*, 22 (2), 144- 167.
- Olson, D. H. (2010). FACES IV Manual. Minneapolis, MN: Life Innovations.
- Olson, D. H. (2011). FACES IV and Circumplex model: Validation Study. *Journal of Marital & Family Therapy*, 37 (1), 64- 80.
- Olson, D. H. & Gorall D. M. (2003). Circumplex Model of Marital & Family Systems. Retrieved, 12/ 3/ 2013 from: <https://drive.google.com/file/d/10Lxgyg1rAw2otmtEA6ziI5Hl1kV1PFJr/view?usp=sharing>
- Olson D. H., Gorall D. M., & Tiesel, J. (2007). FACES IV & the Circumplex Model: Validation Study. Retrieved, 12/ 11/ 2013 from: https://drive.google.com/file/d/1OutswVcVCZz81pV93C2cpOcD9Ov6s_kz/view?usp=sharing
- Openshaw, K. P. (2011). *The Relationship between Family Functioning, Family Resilience, and Quality of Life Among Vocational Rehabilitation Clients*. Unpublished doctoral dissertation, Logan, Utah State University.
- Pereira, M. G. & Teixeira R. (2013). Portuguese Validation of FACES-IV in Adult Children Caregivers Facing Parental Cancer. *Contemporary Family Therapy*, 35 (3), 478-490.
- Rebelo, L. (2008). *relações familiares e toxicodependência*. Unpublished master's

thesis, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra.

Rivero, N.; Martinez-Pampliega, A. & Olson, D. H. (2010). Spanish adaptation of the FACES IV questionnaire: Psychometric characteristics. *Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families*, 18 (3), 288-296.

Svetina, M. & Nastran, K. (2012). Family Relationships and Post- Traumatic Growth in Breast Cancer Patients. *Psychiatria Danubina*, 24 (3), 298-306.

Whitehead, A. L.; Dimmock, M. & Place, M. (2013). Diabetes control and the influence of family functioning. *Journal of Diabetes Research & Clinical Metabolism*, doi: 10.7243/2050-0866-2-16, Retrieved, 10/ 5/ 2013 from:

<http://www.hoajonline.com/journals/pdf/2050-0866-2-16.pdf>

Woodson, C.; Softas-Nall, L. & Johnson, B. (2012). Family Chaos and Readiness to Change Problematic Alcohol Use. *Global Journal of Human Social Science*, 12 (2), 19- 28.

Alqhtani. Nyilah. (2021). The effect of the level of depression and the number of response alternatives on the psychometric characteristics of the loneliness scale. *Journal of Educational Science*, 7 (1), 289-324.

The effect of the level of depression and the number of response alternatives on the psychometric characteristics of the loneliness scale

Nyilah Maeed Alqhtani

Imam Muhammad Bin Saud Islamic University

Lecturer, Department of Psychology

NyilahQ@hotmail.com

Abstract:

The study examines the effect of the level of depression and the number of response alternatives on the psychometric characteristics of the loneliness scale, in order to determine the effect of the interaction of the different level of depression (No - average) and the number of response alternatives (Five - Four) on the psychometric characteristics of loneliness scale.

Where the researcher chose randomly (90) female students from King Saud University Dir'iyya, from the bachelor's degree to the scientific and literary sections, the researcher was limited to (48) female students to achieve the current research goals. This was done after correcting the Beck scale of depression. The final sample was (48) students divided into two groups equally; one had not depression and the other had moderate level.

Using a scale of loneliness of the Russell two forms (Five- Four), and the loneliness measure of Ibrahim Qashqosh, and the Beck Depression Scale.

The results showed, the stability coefficient by split half reliability In the version- Four- is a higher-than-version five- in the non-depressed group, reversing the The other group.

In validity, Pearson correlation coefficients are statistically significant, Which tests the Criterion-related Validity Between the two copies of the loneliness scale of Russell, and the loneliness scale of Ibrahim Qashqosh, Indicated that the

highest correlation coefficient was achieved by the- Five - version of the group with no depression, while the highest correlation coefficient was achieved by the - Four- version of The other group.

Keywords: number of alternatives, psychometric characteristics , level of depression.

القحطاني. نائلة. (٢٠٢١). تأثير مستوى الإكتئاب وعدد بدائل الاستجابة على الخصائص السيكومترية لمقياس الشعور بالوحدة النفسية. مجلة العلوم التربوية، ٧ (١)، ٢٨٩-٣٢٤.

تأثير مستوى الإكتئاب وعدد بدائل الاستجابة على الخصائص السيكومترية لمقياس الشعور بالوحدة النفسية

نائلة معيض القحطاني^(١)

المستخلص:

يدرس البحث تأثير مستوى الإكتئاب وعدد بدائل الاستجابة على الخصائص السيكومترية لمقياس الشعور بالوحدة النفسية، بهدف تحديد اثر تفاعل اختلاف مستوى الإكتئاب (لا يوجد اكتئاب - مستوى متوسط من الاكتئاب) واختلاف عدد البدائل (أربعة بدائل - خمسة بدائل) على الخصائص السيكومترية لمقياس الشعور بالوحدة النفسية.

حيث اختارت الباحثة عشوائياً (٩٠) طالبة من طالبات جامعة الملك سعود بالدرعية، من مرحلة البكالوريوس للأقسام العلمية والأدبية، واقتصرت الباحثة على (٤٨) طالبة لما يحقق اهداف البحث الحالي حيث تم ذلك بعد تصحيح مقياس بيك للإكتئاب، لتكون العينة النهائية (٤٨) طالبة قسمت الى مجموعتين بالتساوي (ممن لا يوجد لديهن إكتئاب، ومن لديهن إكتئاب متوسط).

وتألفت أدوات البحث من : مقياس الشعور بالوحدة النفسية لراسيل بصورتين (أربعة بدائل - خمسة بدائل)، ومقياس الوحدة النفسية لإبراهيم قشقوش، ومقياس بيك للإكتئاب .

وقد خلصت النتائج الى انه لا يوجد اختلافاً في معاملات ثبات الصورتين (أربعة، خمسة) بدائل لدى مجموعتين الإكتئاب (لا يوجد، ومتوسط) بطريقة الفا كرونباخ .

اما معامل الثبات وفق التجزئة النصفية فقد حققت النسخة ذو الأربعة بدائل لدى المجموعة التي لا يوجد لديها اكتئاب معامل ثباتاً أعلى من النسخة ذو الخمسة بدائل على المجموعة ذاتها، كما اتضح من خلالها كذلك ان هناك اختلافاً في ثبات الأداة حيث ان الثبات الأفضل قد حققته النسخة ذو الخمسة بدائل لدى المجموعة متوسطة الإكتئاب .

^(١) محاضر بقسم علم النفس، جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية، NyilahQ@hotmail.com

اما الصدق فإن معاملات ارتباط بيرسون الدالة احصائيا، التي تختبر الصدق المحكي التلازمي بين نسختي مقياس الوحدة النفسية لراسيل، ومقياس الوحدة النفسية لابراهيم قشقوش، قد أشارت الى ان معامل الارتباط الأعلى قد حققته النسخة ذو الخمسة بدائل لدى المجموعة التي لا يوجد لديها إكتئاب، بينما كانت النسخة ذو الأربعة بدائل لدى المجموعة متوسطة الإكتئاب الأعلى ارتباطا بالمحك.

الكلمات المفتاحية: الخصائص السيكومترية، عدد البدائل، مستويات الإكتئاب.

المقدمة:

ان من أعم وأشمل اهداف القياس على المستوى النظري هو تصنيف الخصائص النفسية والتعرف على الجوانب المتعلقة بها للوصول الى القوانين التي تحكم سلوكنا وقدراتنا العقلية، كما يهدف تطبيقياً الى استخدام نتائج القياس في توظيف العلم بها لصالح الفرد والمجتمع. (فرج، ٢٠١٢)

لذلك فإن العلماء والباحثين المتخصصين في القياس النفسي يحاولون إيجاد طرائق ووسائل، تساعد في تكميم الظواهر النفسية، خاصة إيجاد الخصائص السيكمومترية للمقاييس النفسية التي يمكن ان تحد من الاخطاء، التي تقلل من جودة المقياس في الحصول على نتائج دقيقة تقيس السمة المراد قياسها، فضلاً عن الإجراءات الدقيقة في المراحل الأولى لإعداد الأداة واستخدام الاساليب الإحصائية المناسبة التي تساعد في تحديد مدى استيفائه للشروط اللازمة للمقاييس الموضوعية. (عايز، ٢٠١١)

ومن بين جهود علماء النفس في مجال القياس استحداث عدة اساليب لأوزان المثيرات، ففي عام (١٩٢٩) أقترح ثورستون طريقة التوزيع التمايزي لاستحداث الأوزان للمثيرات، والتي تقوم على اساس المفاضلة بين مثيرين أو اكثر، ثم تحويل هذه المفاضلة الى نسبة مئوية، ثم الى الدرجة المعيارية، حيث ان هذه الطريقة تفترض ان استجابات الأفراد نتيجة لظروف مختلفة تتوزع توزيعاً اعتدالياً، وان هناك تداخل بين التوزيعات التمايزية للمثيرات المختلفة، وان أفضل مايمثل القيمة الموزونة للمثير هو متوسط التوزيع التمايزي، وهناك طريقة اخرى وضعها جتمان لأوزان المثيرات المنفصلة، ثم وضع ليكرت (١٩٣٢) طريقة أخرى لاستحداث الأوزان وتعد من ايسر الطرق وأكثرها شيوعاً، حيث تستحدث مجموعة من البنود ويضع لها عدداً من الأوزان في تدرج من الموافقة الى عدم الموافقة أو من الارتفاع الى الإنخفاض. (المحيميد، ١٩٩٠) ويتم حساب العلاقة بين الدرجة الكلية ودرجة البند من اجل معرفة العلاقة بين البند والاختبار بصورته الكلية، وبناء عليه يتم استبعاد البنود التي لا تكون معاملات ارتباطها بالدرجة الك ولية ذات دلالة إحصائية كأن تكون أقل من (٠,٨٠)، واستبقاء البنود ذات الدلالة الاحصائية في علاقتها بالدرجة الكلية من (٠,٨٠) فأكثر، وهذا مؤشر على الاتساق الداخلي بين بنود المقياس، ويلاحظ ان قيمة معامل الثبات تعتمد على عدد أقسام ميزان التقدير المقابل لكل بند وهذه الخطوة تعد بمثابة مؤشر الخاصية احادية البعد حيث نتحقق بها من أن جميع البنود تقيس

شيء واحداً وهو ما اهتم به ليكرت اهتماماً أساسياً . (علام، ٢٠١١)

كما وقد تمت الإشارة الى عدد من العوامل التي تؤثر على الخصائص السيكومترية للمقياس كالعوامل الخاصة بالإختبار بما فيها عدد البنود وكيفية صياغتها، وموقف التطبيق، وما يتعلق بتفاوت العينة، وخصائص المفحوصين المتغيرة (الديناميكية) غير المستقرة مثل القلق الطارئ بسبب قرب موعد عملية جراحية، أو تغير مستوى الدافعية، وكذلك المزاج وتقلباته وعدم القدرة على التركيز جميع هذه الخصائص غير المستقرة من شأنها ان تسهم في اخطاء القياس لتباين الفرد الحقيقي. (الطريري، ٢٠١٤)

ومن هذا المنطلق تناولت الباحثة العينة بالدراسة والبحث من حيث الاختلاف في مستوى الإكتئاب (لايوجد - متوسط)، وتفاعل ذلك مع اختلاف عدد بدائل الإستجابة مابين (أربعة بدائل - خمسة بدائل) على الخصائص السيكومترية للمقياس النفسي.

مشكلة البحث وتساؤلاته:

يعد الإكتئاب من الاضطرابات النفسية الأكثر شيوعاً في العصر الحالي، نظراً لما يواجهه الفرد من ضغوط وإحباطات، حيث تنتشر المشكلات الاقتصادية والحرمان المادي، وإهمال الجوانب الوجدانية، والإسراف في الفردية، وتدهور القيم فأصبح هذا العصر يطلق عليه عصر الإكتئاب. (عبدالخالق، ١٩٩١)

وفي (٢٠١٢) بينت منظمة الصحة العالمية في اليوم العالمي للصحة النفسية ان ٣٥٠ مليون، اومايزيد يعانون من الإكتئاب حول العالم.

وقد أظهرت إحصاءات كشفت عنها الإدارة النفسية والاجتماعية في وزارة الصحة السعودية، أن عدد المصابين بالاضطرابات العصبية والامراض المرتبطة بالاكتئاب خلال العام الهجري ١٤٣٦هـ، بلغ ٥٤ ألف و٦٢٢ مصاباً ما بين إصابات جديدة او متكررة أو منوم ومراجع في العيادات وأقسام الصحة النفسية في الوزارة.

ووجد في أكثر الثقافات ان احتمال إصابة النساء بالاكتئاب ضعف الرجال. (باسماعيل، ٢٠١٣) لذلك رأت الباحثة ضرورة دراسة هذا العامل وتحديد ما اذا كان هناك فروق في ملائمة عدد البدائل التي يتم اعتمادها في الأدوات التي تطبق على المكتئبين، بحيث يكفل ذلك درجة جيدة من صدق وثبات الأداة.

ولإختبار ذلك خلصت الباحثة الى السؤال التالي :

- هل تتباين الخصائص السيكومترية لمقياس الوحدة النفسية باختلاف سمات من تم التطبيق عليهم في مستوى الإكتئاب (لايوجد - متوسط) واختلاف عدد البدائل (رباعي- خماسي) لدى طالبات جامعة الملك سعود؟

أهداف البحث:

- الكشف عن أثر التفاعل بين اختلاف مستوى الإكتئاب (لايوجد - متوسط) واختلاف عدد بدائل الاستجابة (رباعي- خماسي) على الخصائص السيكومترية لمقياس الشعور بالوحدة النفسية لدى طالبات جامعة الملك سعود.

اهمية البحث:

الأهمية النظرية:

سيقدم البحث اضافة نظرية للتراث العلمي في مجال القياس النفسي، حيث سيتيح للباحثين والمهتمين في مجالي القياس النفسي، وعلم النفس الإكلينيكي اجراء المزيد من الأبحاث التي تساهم في التشخيص الدقيق للظواهر النفسية، وذلك من خلال اختبار جودة خصائص الأدوات المستخدمة مع كل فئة اكلينيكية على حده.

أي ان الأداة التي تتوزع بدائلها في اكثر من بديلين غير جيدة في حال تم اعتمادها مع الأشخاص المصابين بالسواس القهري، بخلاف الأشخاص المصابين بالإكتئاب الذي قد تحقق الأداة ذات المنطقة المحايدة المطبقة عليهم خصائص سيكومترية جيدة.

الأهمية التطبيقية:

سيسهم البحث في إعداد وبناء ادوات ذات خصائص سيكومترية جيدة خاصة بالمكتئبين. ومن المتوقع انه سيلفت الانتباه في مجال البحث في الخصائص السيكومترية على عينات مختلفة كمرتفعين او منخفضين درجة الذكاء او القلق وغيره من الفئات الإكلينيكية الاخرى.

مصطلحات البحث:

الخصائص السيكومترية: يشير مفهوم الخصائص السيكومترية الى مفاهيمين اساسيين تتعلق بجودة الاختبارات والمقاييس النفسية وهما صدق وثبات الاختبار أو المقياس .

الصدق: هو تقدير لما إذا كان الاختبار يقيس ما نريد أن نقيسه وكل ما نريد أن نقيسه به ولا شيء غير ما نريد أن نقيسه به. (فرج، ٢٠١٢)

التعريف الإجرائي: هو معامل الارتباط المحسوب بين صورتين مقياس الشعور بالوحدة النفسية (الرباعي - الخماسي) لراسيل، ومقياس الوحدة النفسية لإبراهيم قشقوش كمعيار لإيجاد الصدق المحكي التلازمي.

الثبات: وفقاً لـ Gelfurd في فرج (٢٠١٢) هو نسبة التباين الحقيقي من الدرجة الكلية للاختبار.

التعريف الإجرائي: هو معامل الارتباط المحسوب بين بنود صورتين مقياس الشعور بالوحدة النفسية (الرباعي - الخماسي) لراسيل باستخدام معادلة كرونباخ الفا، والتجزئة النصفية.

الإكتئاب: استجابة لا تكيفية مبالغ فيها وتتم بوصفها نتيجة منطقية لمجموعة التصورات أو الإدراكات السلبية للذات أو للموقف الخارجي أو للمستقبل أو للعناصر الثلاثة مجتمعة. (بيك، ١٩٩٧)

بدائل ليكرت:

التعريف الاجرائي: هو عدد من البدائل توضع أمام كل عبارة من عبارات مقياس الشعور بالوحدة النفسية موضوع الدراسة، وعلى اساس اختيار المفحوص لبدل معين يتحدد درجة امتلاكه للمضمون أو المعنى الذي ترمي اليه العبارة، وهو من المتغيرات المستقلة للبحث وله صورتين (مقياس رباعي "لاتتطبق ابداً، تتطبق نادراً، تتطبق احياناً، تتطبق دائماً" وخماسي "لاتتطبق ابداً، تتطبق نادراً، غير متأكد، تتطبق احياناً، تتطبق دائماً")

حدود البحث:

الموضوعية: يقتصر البحث على طالبة البكالوريوس جامعة الملك سعود، ممن تم اختيارهن عشوائياً وطبق عليهن مقياس بيك للإكتئاب بحيث تم تصنيفهن مابين لا يوجد لديهن إكتئاب، او متوسطي اكتئاب، كما تم تطبيق مقياس الشعور بالوحدة النفسية لراسيل ترجمة البحيري في صورتين (رباعي، خماسي) البدائل، ومقياس الوحدة النفسية لإبراهيم قشقوش لحساب صدق المحك التلازمي لصورتين المقياس السابق.

المكانية : جامعة الملك سعود للطالبات بالدرعية.

الزمانية: خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣٨ - ١٤٣٩.

الإطار النظري والدراسات السابقة

الخصائص السيكومترية:

تشير الخصائص السيكومترية الي مفهوميّن من المفاهيم الأساسية التي تتعلق بالاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية هما مفهوم ثبات درجات الاختبار وصدق الاختبار. حيث أن هذان المفهومين تكون الحاجة إليها أكثر الحاحا في العلوم السلوكية أكثر من غيرها من العلوم، فبعض أدوات القياس والتقويم التربوي والنفسي ربما لا تكون معدة اعدادا جيدا مما يتطلب الحيطة والحذر عند استخدامها فقد تكون لا تقيس الظاهرة التي هدفت لقياسها وإنما تقيس ظاهرة مختلفة فعندئذ تكون أداة القياس غير موثوق بها ويجعل الإعتماد عليها في القياس مضللاً، فالدرجات المستمدة من هذه الأدوات ينبغي أن تتميز بالإتساق ولا تتغير تغيراً جوهرياً من تطبيق إلى آخر على الفرد نفسه ما دامت الظروف لم تتغير تغير ملحوظ، كما ينبغي أن نطمئن إلى أن أداة القياس تقيس بالفعل السمة المحددة لكي نفيد من نتائجها في اتخاذ قرارات صائبة تتعلق بالفرد أو الجماعة سواء في الانتقاء أو التصنيف أو التشخيص أو العلاج. (علام، ٢٠١١)

أولاً: الصدق:

يعد صدق الاختبار من أهم الخصائص السيكومترية للاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية، وذلك بسبب ارتباط الصدق بالهدف أو الاهداف المتوقع من أداة القياس تحقيقها، ويمدى اتصاله بنوع وأهمية القرار الذي سيتم اتخاذه تبعاً لذلك، فالصدق لا يرتبط بأداة القياس نفسها بل بطريقة تفسير الدرجات المستخرجة من تلك الأداة، فالاختبار الواحد يمكن ان يستخدم في أغراض متعددة، فقد يتم استخدام اختبار في القراءة في فحص متقدمين لدورة تدريبية معينة، وفي تشخيص صعوبات القراءة، وفي قياس فاعلية برنامج تعليمي في اللغة العربية، وغير ذلك. لذلك لكي نحدد مدى ملائمة الاختبار لاستخدامات معينة ينبغي جمع معلومات مناسبة تتعلق بصدق الاختبار، وتعتمد هذه المعلومات على هدف عملية القياس وليس على نوع الاختبار أو المقياس. أيأ كان نوع المقياس أو أداة القياس فإن هناك شروطاً أساسية يجب مراعاتها لضمان سلامته ونجاحه وتحقيقه للأغراض المطلوبة منه.

تعريف صدق الاختبار: يتمثل الصدق بالدرجة التي يقيس بها الاختبار السمة التي وضع لقياسها.

بمعني يكون الاختبار صادقاً إذا توافر ما يلي:

١. أن يكون الاختبار قادراً على قياس ما وضع لقياسه
٢. أن يكون الاختبار قادراً على قياس ما وضع لقياسه فقط
٣. أن يكون الاختبار قادراً على التمييز بين طريقتي القدرة التي يقيسها. (تيغزة، ٢٠٠٨)

أنواع أدلة الصدق التي يمكن جمعها :

الصدق المتعلق بالمضمون

صدق المفهوم/ صدق التكوين الفرضي

الصدق المرتبط بالمحك، وحيث ان هذا النوع من الأدلة هو ماتم الاعتماد عليه في البحث الحالي، فإنه يطلق أحياناً على الصدق المرتبط بمحك اسم الصدق الواقعي والعملي ويقصد به مجموعة الإجراءات التي يمكن خلالها حساب الارتباط بين درجات الاختبار وبين محك خارجي مستقل، وهو السلوك نفسه أو النشاط الذي يتناوله الاختبار بالقياس، ويذكر تقرير اللجنة القومية الأمريكية لمعايير الاختبارات أن صدق المتعلق بمحك واجراءاته يتم بواسطة مقارنة درجات الاختبار بمتغير أو متغيرين خارجيين، ويشتمل على:

الصدق التنبؤي: ويشير الى مدى الصحة التي نستطيع ان نقدم بها تخمينات او توقعات عن خاصية معينة لدى الفرد من خلال وسيلة مستقلة بمعنى اخر هو المدى الذي نستطيع ان نقيس به خاصية معينة تظهر في وقت اخر من خلال اختبار يفترض انه يقيس هذه الخاصية والخاصية المهمة في الصدق التنبؤي هي انه يفترض توافر قياس مستقل للسمة التي يقيسها الاختبار يمكن الاخذ به باعتباره قياساً محكياً وهذا القياس المستقل هو المحك .

الصدق التلازمي: لا تقتصر استخدامات صدق التعلق بمحك على تقدير الخصائص التنبؤية للدرجة على الاختبار ومدى تفسير هذه الدرجة لأداء الفرد في فترات لاحقة، بل يعتمد هذا الاستخدام للمواقف الراهنة المتعلقة بظروف يتزامن فيها الاختبار ودرجاته والمحك ودرجاته، ويصبح الهدف هو معرفة ما إذا كان من الممكن إحلال الاختبار بإجراءاته البسيطة وغير المكلفة، بدلا من المحك الذي قد يكون مكلفاً أو معقداً أو يحتاج لعمليات غير يسيرة، كما في حالات التشخيص المرضى او اختبار كفاءة الأداء لأعمال معينة، فكل المتغيرين، الاختبار والمحك، يقيسان خصائص قائمة بالفعل في وقت واحد إلا ان الاختبار أسهل استخداماً وأبسط وأقل تكلفة.

وترى Anstazy في تيغزة (٢٠٠٨) أن الصدق التلازمي هو أنسب الأساليب لهذا الاستخدام، ويمكن تقديم عديد من التبريرات التي تدعمه، كما ترى أن التمييز المنطقي بين الصدق التلازمي والصدق التنبؤي لا يقوم على الفروق الزمنية بين الاختبار والمحك في الحالتين، ولكن على الأهداف من الاختبار، فالفرق يتضح من الاختلاف بين صيغة هذين السؤالين : هل سميث عصابي؟ (صدق تلازمي)، وهل سميث معرض لأن يكون عصابيا؟ (صدق تنبؤي). (تيغزة، ٢٠٠٨)

ثانياً: الثبات:

يعد مفهوم الثبات من المفاهيم الجوهرية في القياس النفسي ويمثل مع مفهوم الصدق أهم الأسس التي يتعين توافرها في القياس لكي يكون صالحا للاستخدام . والثبات خاصية تتوفر في كل اختبار صادق، بينما الصدق لا يتوافر بالضرورة لكل اختبار ثابت فنحن نستطيع أن نقول إن كل اختبار صادق ثابت بالضرورة ولكن ليس كل اختبار ثابت صادق بالضرورة فإذا كان الاختبار صادق، أي يقيس ما أعد لقياسه بالفعل فإن الدرجة عليه ستكون معبرة عن الأداء الحقيقي، أو القدرة أو الوظيفة الفعلية كائنة ما تكون هذه الوظيفة أو القدرة النفسية، ومادامت الدرجة علي المقياس الصادق تعبر عن هذه الوظيفة بدقة فتوقع أن تكون ثابتة في الوقت نفسه أي متسقة في تعبيرها عن مقدار الوظيفة، ومستقرة عبر الزمن في تعبيرها وتقديرها لهذه الوظيفة، غير أن كون الصدق مفهوماً أشمل من الثبات لا يعني أنه يمكن الاكتفاء بتقديرات الصدق الخاصة باختبار معين باعتبارها تتضمن بالضرورة تقدير ثباته، وبالتالي يتعين حسم وتقدير كل من صدق وثبات المقاييس باستقلال كل منهما عن الآخر قبل استخلاص نتائج تجريبية منها تتعلق بمجتمع معين أو عينة معين.

ويعرف الثبات وفقاً لـ Gelfurd في فرج (٢٠١٢) بأنه نسبة التباين الحقيقي من الدرجة الكلية

للاختبار .

ويشير الثبات الى الدرجة الحقيقية التي تعبر عن أداء الفرد على اختبار ما، ومعنى ثبات الدرجة أن المبحوص يحصل عليها في كل مرة يختبر فيها سواء بالاختبار نفسه أو بصورة مكافئة له تقيس الخاصية نفسها، وسواء اختبر في الظروف نفسها أو في ظروف مختلفة لاتتدخل فيها عوامل عشوائية، غير أن الواقع – الملاحظ – هو أن أداء الفرد يتذبذب ارتفاعاً وانخفاضاً من وقت الى آخر، ومن صورة

الى أخرى من صور الاختبار بل وعلى امتداد بنود الاختبار الواحد ، ومن هنا تظهر ضرورة إيجاد السبل للكشف عن حجم هذا الأداء الحقيقي (أي التباين الحقيقي) وتحديد الدرجة أو النسبة الزائفة من الدرجة (أي التباين الخطأ) الذي يرجع الى عوامل عشوائية متعددة تؤدي الى تذبذب الأداء. (فرج، ٢٠١٢)

ويعتمد منطق الثبات على قدرتنا على معالجة العلاقات بين المكونات الثلاثة السابقة: التباين والدرجة الحقيقية والدرجة الخطأ بصورة تمكنا في نهاية الأمر من الوصول الى ثبات الاختبار. (فرج، ٢٠١٢)

أساليب حساب الثبات:

تعدد اساليب حساب الثبات ، ويختص كل اسلوب منها بتقدير نوعية محددة من "تباين الخطأ" ، وهو التباين العشوائي والدخيل الذي يؤثر في ثبات القياس الذي نحصل عليه في كل مرة نستخدم فيها مقاييسنا المختلفة ، وتصلح بعض الاساليب لحساب ثبات مقاييس معينة بينما لا تصلح لحساب ثبات مقاييس أخرى ، ولا يعني هذا ان المقياس الواحد لا تصلح لحساب الثبات ، ففي بعض الحالات يمكن ان نستخدم اكثر من اسلوب ثبات للاختبار الواحد بهدف التعرف على مصادر "تباين الخطأ" الذي يؤثر في استقرار او اتساق الدرجة التي نحصل عليها منه.

ويتعين دائماً دراسة أي الاساليب اصلح لحساب ثبات الاختبار ، والمحك لكون اسلوب ما افضل من اسلوب اخر هو ان الاسلوب المناسب يؤدي دائماً الى الحصول على اعلى معامل ثبات ممكن ، ويعتمد هذا المحك على منطق ان الاسلوب الذي يؤدي الى اعلى معامل ثبات يؤدي الى تقدير اقصى تباين حقيقي للأداء على الاختبار ، بوصفه مجموعة من البنود او الاسئلة او الاعمال المعينة لا ثبات له. فالثبات هو ثبات الاجابة عن الاختبار ، ثبات الاداء على الاختبار ، ولهذا فان ما يحسب ثباته انما هو عينه استجابات حصلت عليها مجموعة من الافراد ، وتلعب الفروق الحضارية والجنسية والعمرية والتعليمية وغيرها دورا مهما في التأثير على ثبات القياس. (فرج، ٢٠١٢)

ومن أساليب حساب الثبات: إعادة الاختبار، الصيغ المتكافئة، تقدير المحكمين، والاتساق الداخلي وقد تم الاعتماد على احد أساليب الاتساق الداخلي في هذا البحث ، وهذه الطريقة تختلف عن الطرق الأخرى لتقدير الثبات والتي تتطلب تطبيق اختبار أو صيغ متكافئة منه مرتين بفواصل زمنية متباعدة ، غير أنه في بعض الأحيان يصعب بناء صيغتين متكافئتين أو الحصول عليهما ، أو قد

يصعب تطبيق الاختبار مرتين، فعندئذٍ يفضل تقدير الثبات باستخدام اختبار واحد وتطبيقه مرة واحدة ومن ثم تقدير ثبات الاختبار باستخدام ثبات الاتساق الداخلي. ويعتمد تقدير معامل الثبات بهذه الطريقة على العلاقة بين مفردات الاختبار، ويكون حساساً بدرجة أساسية لأخطاء القياس التي ترجع إلى معانيات المحتوى.

ولتقدير ثبات الاتساق الداخلي يوجد أسلوبين رئيسيين هما:

– التجزئة النصفية للاختبار.

– تحليل التباين للاستجابات على البنود. (الطريري، ٢٠١٤)

أولاً: التجزئة النصفية:

يتضمن تقدير الثبات بطريقة التجزئة النصفية تطبيق الاختبار مرة واحدة، ومن ثم تقسيم الاختبار إلى نصفين متكافئين (من حيث السهولة والصعوبة وبعض المقاييس الاحصائية مثل المتوسط والانحراف المعياري)، ومن ثم يحسب معامل الثبات بهذه الطريقة اما باستخدام معادلة جتمان أو رولون، أو بحساب معامل الارتباط بين الدرجات على النصفين (وهذا المعامل مبدئي لأنه يعكس ثبات درجات اختبار أقصر، وهو نصف الاختبار)، ثم تعديل (تصحيح) قيمة معامل الثبات الناتجة للحصول على معامل الثبات بصورته الكلية باستخدام معادلة سبيرمان براون. وتعكس تقديرات الثبات بهذه الطريقة الأخطاء الناتجة من معانيات المحتوى وعدم تكافؤ نصفي الاختبار (الطريري، ٢٠١٤) (علام، ٢٠٠٦) (الشوريجي، ٢٠١٢).

وتوجد عدة طرق شائعة لتجزئة الاختبار إلى نصفين وهي:

تجزئة الاختبار إلى نصفين بحيث يمثل الجزء العلوي من الاختبار النصف الأول، والجزء السفلي النصف الثاني.

اختيار المفردات الفردية لتكوّن النصف الأول، والمفردات الزوجية لتكوّن النصف الثاني.
ترتيب المفردات وفق صعوبتها المحسوبة من استجابات الأفراد، ثم اختيار المفردات الفردية لتكوّن النصف الأول، والمفردات الزوجية لتكوّن النصف الثاني.
اختيار مفردات كلا النصفين عشوائياً.

تجزئة الاختبار إلى نصفين بحيث يكون هنالك مزاجعة بين مفردات كلا النصفين من حيث المحتوى. (كروكر، ٢٠٠٩)

ثانياً: تحليل التباين للاستجابات على المفردات:

تقوم هذه الطريقة على أساس معرفة اتساق الإجابة على جميع المفردات في الاختبار، وتقديرات الثبات التي تنتج عن هذه الطريقة يمكن النظر إليها على أنها متوسط جميع معاملات ثبات التجزئة النصفية، ويتم تصحيحها بطريقة مناسبة تراعي الاختبار ككل (أي متوسط قيم معامل الارتباط بين نصفي الاختبار لجميع طرق التجزئة الممكنة دون أن نقوم بهذه التجزئة فعلاً). وهذه التقديرات تكون حساسة لأخطاء القياس الناجمة عن معايير المحتوى، وكذلك عدم تجانس محتوى الاختبار (مدى قياس مفردات الاختبار خصائص متعلقة بها). ويسمى معامل الثبات الذي نحصل عليه باستخدام هذه الطريقة معامل التجانس (العاني، ٢٠٠٩) (علام، ٢٠٠٦) (الطريحي، ٢٠١٤). وتفتقر طرق حساب معامل الثبات بطريقة تحليل تباين الاستجابات على المفردات ما يلي:

أن تتقارب صعوبة أسئلة الاختبار.

أن يجيب كل فرد على جميع أسئلة الاختبار.
أن يكون الاختبار أحادي البعد (أي أن الاختبار يقيس قدرة أو سمة واحدة).
أن تتساوى معاملات ارتباط الأسئلة بعضها ببعض، وتوجد عدة معادلات لحساب معامل الثبات بهذه الطريقة وهي معادلات كيود-ريتشاردسون. (الشور بجي، ٢٠١٢)

العوامل المؤثرة في ثبات الاختبار:

بعد أن تعرضنا للطرق المختلفة المستخدمة لتقدير ثبات الاختبار ومجال وحدود استخدام كل طريقة من هذه الطرق، وقد يجد الباحث أو الأخصائي الذي يستخدم الاختبار أنه يجب الإحاطة بهذه الأساليب والطرق، بالإضافة إلى ذلك هنالك عوامل تؤثر في ثبات الاختبار.
وعندما نتعرض لمشكلة العوامل المؤثرة في ثبات الاختبار فسنجد تعددا وتنوعا فيها من ذلك: مدى موضوعية أسلوب التصحيح، عدم تجانس مضمون البنود وتدخل عوامل التخمين والتدريب والمرانة والسرعة وخبرة التعامل مع الاختبارات وجميعها تؤثر في ثبات الاختبار وتخفذه.

بالإضافة إلى عوامل أخرى أساسية مثل:

١. طول الاختبار: المعلومة الأساسية التي تقدمها لنا معادلة سيبرمان - براون لتصحيح الطول هي أن العامل الأول الذي يؤثر في ثبات الاختبار هو طوله أي عدد البنود التي يتكون منها، فكلما تزايد عدد البنود ارتفع ثبات الاختبار.
٢. تقارب مستوى صعوبة البنود: العامل الثاني الذي لا يقل أهمية في التأثير على ثبات الاختبار هو تقارب مستوى صعوبة البنود، فإذا كان مدى الصعوبة ضيقا بين أسهل بند وأصعب بند فإن ثبات الاختبار يصبح مرتفعاً، وأفضل البنود في الاختبارات هي التي تكون احتمالية الإجابة عنها ٥٠٪ أي تلك البنود التي تميز بين أفراد المجموعة المختبرة بحيث يجيب عن كل بند منها ٥٠٪ من الأفراد ولا يجيب عليها ٥٠٪ الآخرون.
٣. اطراد مستوى الصعوبة بين البنود: يتعين أن يتم مسح التدرج في مستوى الصعوبة للبنود داخل حدود ضيقة بتناقض مطرد بين عدد من يتمكنون من الإجابة عنها تباعاً إجابة صحيحة مع التزايد في مستوى الصعوبة بما يحتفظ على ثبات الاختبار.
٤. الاستقلال بين بنود الاختبار: إذ إن مثل هذه الخاصية تؤدي إلى خفض ضمني لعدد البنود، ومادام عدد معين من هذه البنود يجاب عنه معا إجابة واحدة مهما كان الفرق بين الأفراد، يصبح هذا العدد المترابط أو غير المستقل من البنود بمثابة بند واحد، ولهذا فإن أحد الأسس التي يجب أن تراعى عند تصميم الاختبارات وهو أن تكون البنود مستقلة حتى إذا كانت تقيس سمة واحدة أو قدرة واحدة.
٥. موضوعية التصحيح: تلعب موضوعية التصحيح دوراً مهماً بوصفها من العوامل المؤثرة في ثبات الاختبار مما يبرر ضرورة اللجوء إلى تقدير معامل ثبات المصححين، وعلى الرغم من أهمية هذا الإجراء، فإن الاتجاه بصفة عامة هو التأكيد على ضرورة أن يتضمن دليل الاختبار وصفاً دقيقاً لشروط الإجابة المقبلة ومحاكات هذه الاستجابة، وفي الاختبارات الأخرى التي تتضمن أكثر من استجابة يمكن للمصحح الاختيار بينها، يفضل دائماً أن تحدد الإجابة التي تحصل على الدرجة بحيث لا يخضع الأمر لتجريح شخصي وتظل الاستجابة المقبولة محسومة التعريف والتقدير، ومثل هذا الإجراء يؤدي إلى رفع معامل الثبات.

٦. أثر التخمين: يعالج التخمين في الدرجة على الاختبار بصورة تسمح بالتحكم في مدى ما يضيفه للدرجة الحقيقية، وتستخدم معادلة لتصحيح أثره للوصول إلى الدرجة الصحيحة التي يستحقها الفرد.

٧. زمن الاختبار: يؤثر الزمن المحدد للإجابة عن الاختبار بشكل مباشر في الثبات، وعلى ذلك فمن الأفضل بالنسبة لمصمم الاختبار تم تحديد الوقت المناسب للإجابة دون أن يعطى متسعاً من الوقت الذي يحتاجه الفرد متوسط القدرة أو ضعفها حتى إذا لم يكن عامل السرعة جزءاً من السمة التي يقيّمها الاختبار.

٨. تجانس العينة: يؤدي التجانس الشديد لعينة من الأفراد التي يحسب الثبات من خلال أدائها إلى انخفاض ملموس في معامل ثبات الاختبار، ذلك أن التباين داخل هذه العينة المتجانسة يكون منخفضاً بقدر لا يسمح بتقدير التباين الحقيقي للاختبار أي ثباته.

يضاف إلى هذه العوامل عدد آخر من العوامل التي تؤثر بمقادير مختلفة في ثبات الاختبار مثل قابلية الاختبار للاستخدام وضبط موقف التطبيق ودافعية المفحوص للاستجابة لاختبار ما والمؤثرات الفيزيائية والمشتتات المتعددة في موقف الاختبار ويتعين دائماً أن نقوم بضبط شديد لكل هذه العوامل. (فرج، ٢٠١٢)

عدد بدائل ليكرت:

أسلوب لبناء موازين الاتجاهات ويسمى بأسلوب التقدير الجمعي أو أسلوب ليكرت وهذا الأسلوب يتطلب جهداً ووقتاً أقل من ما يتطلب أسلوب ثيرستون ويؤدي إلى نتائج مماثلة، ويعد من الأساليب الشائعة الاستخدام في القياس والبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية ويعتمد هذا الأسلوب على القياس الرتبي للاتجاهات حيث يقدم للفرد قائمة تشتمل على عبارات أو فقرات ويطلب منه أبداء موافقته أو عدم موافقته بدرجات متفاوتة تعكس شدة اتجاهه، فالأفراد الذين تكون موافقتهم أقل شدة والأفراد الذين يتباين موقعهم على هذا المتصل يتوقع أن يكون سلوكهم مختلفاً في المواقف الاجتماعية المتعلقة بموضوع الاتجاه .

وبالطبع لا يقتصر هذا الأسلوب على نمط محدد من الاستجابة، وإنما يمكن استخدام أي ميزان رتبي متدرج آخر مثل

- موافق، غير متأكد غير موافق.
 - موافق بشدة موافق، غير متأكد ولكن موافق إلى حد ما، غير متأكد ولكن غير موافق إلى حد ما، غير موافق، غير موافق على الإطلاق.
 - دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، إطلاقاً (علام، ٢٠١١).
- ويفضل أن لا يزيد عدد هذه الأقسام عن خمسة لكي يتمكن الفرد من التمييز بينها، واختيار درجة موافقته بدقة كما نلاحظ ان النمطين الأول، والثاني قد اشتملت على القسم غير متأكد حيث ويفترض أن الفرد الذي يختاره لا يكون له رأي ومع هذا يستخدم أحياناً في مثل هذه الموازين ولكن النمط الثاني اشتمل على ستة أقسام لكي يحدد الفرد توجهه سوى جهة اليمين إذا اختار غير متأكد ولكن موافق إلى حد ما، أو جهة اليسار إذا اختار غير متأكد ولكن غير موافق إلى حد ما وذلك لأن الاستجابة غير متأكد لا تفيد في تحليل البيانات وبالطبع فإن استخدام القسم غير متأكد في موازين الاتجاهات يعتمد على خصائص عينة المستجيبين ومستوى تعليمهم ومدى ألفتهم بالمطلوب منهم. (علام، ٢٠١١)

الاكتئاب:

- يعرفه بيك ان بانه استجابة لا تكيفية مبالغ فيها وتتم بوصفها نتيجة منطقية لمجموعة التصورات أو الإدراكات السلبية للذات أو للموقف الخارجي أو للمستقبل أو للعناصر الثلاثة مجتمعة.
- وقد حدد بيك الاكتئاب من خلال الأعراض التالية:
- تغير المزاج، حزن، شعور بالوحدة، اللامبالاة، التبلد.
 - شعور سلبي عن الذات، ورغبة في العقاب واللوم الذاتي.
 - رغبات تقهقرية للهروب والانسحاب، والانزواء أو الموت.
 - فقدان الشهية والرغبة الجنسية، والشعور بالقلق.
 - تغير في مستوى النشاط كالتخلف العقلي والتهيج. (بيك، ١٩٩٧)
- تعقيب:** فيما نرى ونلاحظ من أعراض للاكتئاب تطلال الجوانب المختلفة من شخصية الفرد سواء العقلية أو الانفعالية أو الاجتماعية والسلوكية، وذلك يؤيده التراث العلمي الغزير لهذا المتغير

ودوره في ذلك، وبذلك تناولت الباحثة هذا المتغير بالدراسة من حيث اثره على أداء افراد العينة في تطبيق المقاييس في ظل اختلاف عدد بدائل الاستجابة لهذه المقاييس، وما اذا كان لهذا المتغير دور في خفض أو رفع درجات الثبات والصدق للأداء على هذا المقياس باختلاف عدد بدائله، حيث انه قد تم إجراء عدد كبير من الدراسات التي تفحص اثر اختلاف عدد البدائل على الخصائص السيكو مترية وتبين اثر ذلك، ولكن في الباحث الحالي سيتم التركيز على اثر تفاعل مستوى الاكتئاب واختلاف عدد البدائل على الخصائص السيكو مترية.

الدراسات السابقة:

الدراسات السابقة التي أحاطت بها الباحثة وفق التصنيف التالي:

دراسات سابقة تناولت اختلاف عدد البدائل ودورها في الخصائص السيكو مترية:

- دراسة خصاونة (٢٠٠٣) وتهدف الى الكشف عن أثر عدد البدائل لاختبار الاختيار من متعدد على صدق وثبات الاختبار، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق اختبار في مادة الرياضيات للصف الثامن الاساسي من نوع الاختيار من متعدد مكون من (٣٠) فقرة بثلاثة مستويات لعدد البدائل (ثلاثة أربعة خمسة)، وأشارت النتائج الى وجود فروق دالة احصائية في معامل الصدق لصالح الصورة ذات الاربعة بدائل، كما ظهرت فروق ذات دلالة احصائية في معامل الثبات لصالح الصورة ذات الثلاثة بدائل.
- دراسة علي وحسين (٢٠١١) تهدف الى التعرف على أثر عدد بدائل تدريج ليكرث على الخصائص السيكو مترية للمقياس النفسي متمثلة في معامل كرو نباخ الفا لثبات المقياس، والتحليل العاملي التوكيدي والاتساق الداخلي لتمثيل صدق التكوين الفرضي، وتم استخدام مقياس مفهوم الذات إعداد صلاح الدين أبو ناهية ذو الثلاث بدائل، وتم تطوير نسختين مقترحه له (ثنائية البدائل، خماسية البدائل) وتم تطبيق المقياس على (٥٨٧) طالب جامعي في كلية التربية جامعة جنوب الوادي، وقد خلصت النتائج إلى ان المقياس الأصلي ذي الثلاثة بدائل وصورته ذات الخمسة بدائل اللذين يتسمان بوجود نقطة متوسطة قد حظيا بثبات اتساق داخلي أفضل مقارنة بالصورة ثنائية البدائل كما لم يحقق المقياس الأصلي أو أي صورة من صورتيه درجات مقبولة من صدق التكوين الفرضي.

- دراسة يامان (٢٠١١) والتي تهدف الى تحديد العدد الأمثل للبدائل في اختبارات الاختيار من متعدد وذلك من خلال مقارنة الخصائص السيكومترية لاختبارات الاختيار من متعدد في تعليم علوم التكنولوجيا ولتحقيق أهداف الدراسة تم بناء ثلاثة اختبارات من نوع الاختيار من متعدد. (ثلاثة، أربعة، خمسة) بدائل طبقت على أفراد عينة الدراسة البالغ عددهم (٤١) طالب وطالبة في تركيا وأشارت النتائج إلى أن مستوى ثبات فقرات صورتها الاختبار المكونة من (ثلاثة، وخمسة) بدائل أعلى منها في الفقرات المكونة من أربعة بدائل.
- دراسة الحلو (٢٠١٢) والتي هدفت الى المقارنة بين الخصائص السيكو مترية للمقياس النفسي باختلاف عدد بدائل ليكرث، باستخدام مقياس الغضب كسمة من إعداد سيجرجر، لندن، وعربه محمد السيد عبدالرحمن، وفوقية حسن والذي يبلغ ثباته المقدّر (٠,٦٨) للذكور والإناث وتبلغ عدد فقراته (١٥) فقرة، وهو رباعي التدرّج حسب تدرّج ليكرث، ولأغراض هذه الدراسة تم استخدام نفس الفقرات ولكن ثلاث نماذج وهي (ثلاثي، خماسي، سباعي)، وقد طبق المقياس على (٣٩٢) من طلبة الجامعة تخصص علم النفس، تم اختيارهم بطريقة عشوائية كثلاث مجموعات من شعب مقرر مقدمة علم النفس، وبينت نتائج التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية الى اربعة عوامل وقد فسر التدرّج السباعي أكبر نسبة تباين يليه الثلاثي ثم الخماسي، كما ان ست فقرات تشبعت نفسها على العامل الأول في كل النماذج وماتبقى من الفقرات قد تشبعت على العوامل الأخرى، وذلك يعني ان المقياس بنماذجه الثلاثة يتمتع بدرجة مقبولة من الصدق. كما وقد حققت معاملات ثبات مرتفعة من (٠,٧٠ - ٠,٨٣) وقد ارتفع معامل الثبات بزيادة مستويات التدرّج، كما وقد اتضح ان متوسطات الحسابية لمقياس الغضب قد اختلفت باختلاف مستويات التدرّج، وقد كانت لصالح النموذج الثلاثي.
- دراسات سابقة تناولت بعض خصائص العينة وعدد البدائل ودورها في الخصائص السيكومترية:
- دراسة الغامدي (٢٠٠٣) بهدف التعرف على مدى تأثير تعدد بدائل الاستجابة لأدوات القياس واختلاف المرحلة الدراسية على معاملات الثبات والصدق، وكانت الأدوات المستخدمة مقياس قائمة قلق الاختبار لشارلز سبيليرجر وآخرون ترجمة نبيل الزهر والدكتور دنيس هوسفر، وقد تم استحداث ثلاث نسخ إضافية من هذا المقياس تختلف في عدد بدائل الاستجابة فقط وبهذا

اصبح هناك أربعة نماذج من المقياس هي (نموذج البديلين، الثلاث بدائل، الأربع بدائل، والخمس بدائل) كما تم استخدام مقياس القلق السمة لشارلز سبيليرجر وآخرون ترجمة الدكتور البحيري كمحك خارجي لقياس الصدق التلازمي، حيث تم التطبيق على عينة من (٤٥١) طالبا من طلاب مراحل التعليم العام في مدينة جدة ما بين الصف السادس الابتدائي، الصف الثالث متوسط، الصف الثالث ثانوي، وقد اشارت النتائج الى أن قيم معاملات الثبات والصدق تزيد بازدياد عدد بدائل الإستجابة وبفروق دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) و (٠,٠٥)، فقد اظهر مقياس الخمسة بدائل درجة ثبات عالية مقارنة ببقية المقاييس (بديلين، ثلاثة بدائل، أربعة بدائل)، وفي المقابل كان المقياس ذو الاربعة بدائل أعلى من المقاييس الأخرى من حيث قيم معامل الصدق، وقد أضاف ان معاملات الصدق لادوات القياس تتأثر بشكل أكبر من التأثير على معاملات الثبات، حيث وجد ان معامل الصدق لاداة القياس يزيد بازدياد النمو العقلي والمعرفي للطلاب عند دراسته لتأثير تغير المرحلة الدراسية.

— دراسة تولاند وآشر (٢٠١٥) تهدف الى تحديد عدد فئات الإستجابة الأمثل حيث تختبر هذه الدراسة ما إذا كان عدد قليل من فئات الإستجابة هو الأمثل لتقييم الكفاءة الذاتية للرياضيات لدى طلاب المدارس المتوسطة باستخدام شكل من نوع ليكيرت (شكل سداسي، أو شكل من ٠ إلى ١٠٠ نقطة)، وتمت دراسة عيّنتين مستقلتين من مراهقين المدارس المتوسطة (913، N = 1) بمتوسط عمر (١٢) سنة، وذلك باستخدام مقياس كفاءة الذات الذاتية للرياضيات في المدرسة المتوسطة ب (٢٤) عبارة، باستخدام صورتي مقياس باستجابة من (١٠١) نقطة أو (٦) نقاط، وخلصت النتائج إلى أن الشكلين المختلفين للاستجابة تم تمثيلهما على النحو الأمثل بصورة مقياس ذو (٤) نقاط للإستجابة ودعم هذه النتيجة العينات المجموعة، كما وفرت النتائج دليلا مبدئيا على أن طلاب المدارس المتوسطة يستفيدون من (٤) نقاط فقط، وأن البنود الواردة في هذه النسخة الرباعية هي أفضل تطابق مع المراهقين الذين يقعون في المتوسط إلى أقل من المتوسط في الكفاءة الذاتية للرياضيات.

من الدراسات المعروضة اعلاه يتضح تأثير اختلاف عدد البدائل في اختلاف الخصائص السيكمومترية، كما يتفق ذلك مع ماتم عرضه من دراسات تناولت متغير المرحلة الدراسية لأفراد العينة، وكذلك الفئات العمرية.

فرضيات البحث:

لايوجد أثر لتفاعل إختلاف كل من مستوى الإكتئاب (لايوجد - متوسط) وإختلاف عدد بدائل الاستجابة (أربعة - خمسة) على الخصائص السيكومترية لمقياس الشعور بالوحدة النفسية لدى طالبات جامعة الملك سعود.

منهج البحث :

المنهج الوصفي المقارن.

مجتمع البحث:

جميع طالبات جامعة الملك سعود بالدرعية للكليات العلمية والإنسانية مرحلة البكالوريوس لعام ٣٨-٣٩ الفصل الدراسي الثاني.

عينة البحث:

أختارت الباحثة عشوائيا (٩٠) طالبة من طالبات جامعة الملك سعود بالدرعية، من مرحلة البكالوريوس للأقسام العلمية والأدبية، واقتصرت الباحثة على (٤٨) طالبة لمايخدم اهداف البحث الحالي حيث تم ذلك بعد تصحيح مقياس بيك للإكتئاب، لتكون العينة النهائية (٤٨) طالبة قسمت الى مجموعتين بالتساوي (ممن لا يوجد لديهن إكتئاب، ومن لديهن إكتئاب متوسط).

أدوات الدراسة:

مقياس الشعور بالوحدة النفسية لراسيل.

يتكون المقياس من (٢٠) عبارة، نصف العبارة موجبة والنصف الاخر سالبة، وتمثل الدرجة الكلية للمقياس مجموع درجات العشرين عبارة منها ما يلي:

١. اشعر بأنني على وفاق مع من حولي من الناس

٢. اشعر أنني افتقد الصلابة

٣. لا يوجد شخص أميل إليه فعلا

٤. لا اشعر بأنني شخص وحيد.

٥. اشعر بأنني عضو في مجموعة من الأصدقاء

ومن ثم تتراوح قيمة الدرجات على المقياس من (٢٠) درجة كحد أدنى الى (٨٠) درجة كحد أقصى لدرجة الوحدة، وقد توصلت دراسة البحيري (١٩٨٥) لمعاملات ثبات التجزئة النصفية في عينة من (٤٥) من طلاب المرحلة الثانوية و(٦٠) من المرحلة الجامعية وتراوحت معاملات الثبات بالتجزئة النصفية بين (٨٥,٠) و (٩٠,٠). كما توصلت دراسة البحيري لمعامل ألفا كرونباخ كانت قيمته (٧٤,٠) على عينة من المرحلة الجامعية قوامها (٢٤١) طالبا، ولتحقق من صدق مقياس الشعور بالوحدة تم حساب قيم معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المقياس وبين المجموع الكلي للفقرات، حيث اتضح من ذلك قيم موجبة لمعاملات الارتباط تراوحت من (٠,٣٠ الى ٠,٦٥).

مقياس الوحدة النفسية لإبراهيم قشقوش.

لإبراهيم قشقوش (١٩٥٨)، الذي يهدف إلى قياس الشعور بالوحدة النفسية لدى الطلاب وتم تطبيقه على عينة قوامها ٦٥٧ طالبا وطالبة وهو يتكون في الصورة النهائية من ٣٤ عبارة يطلب من المفحوص أبدأ الرأي فيها بالنسبة لكل مقياس متدرج من أربع نقاط يتضمن أربع استجابات، مع تخصيص الدرجة (٤، ٣، ٢، ١) لكل هذه الاستجابة على نحو التالي (٤) تنطبق في معظم الاحيان، ٣ تنطبق بعض الاحيان، ٢ تنطبق، ١ لا تنطبق) ومنها مايلي :

١. اشعر انني غير قادر على الإنتماء لنا او جماعة ما.
 ٢. اشعر انه لا يوجد الإنسان الذي يهتم فعلا بمشاكل الآخرين.
 ٣. اشعر ان الآخرين يتعمدون إقصائي عنهم ويضعون الصعوبات في سبيل وجودي بينهم.
 ٤. انتظر دائما ان يحدثني الآخرين أو يكتبوا لي.
 ٥. اشعر بأنني في حاجة الى الحب أكثر من حاجتي الى أي شيء اخر.
- وعند تطبيق المقياس في دراسة الأحمدى (٢٠٠٧) في المجتمع السعودي في دراستها لقياس الشعور بالوحدة النفسية بمكة المكرمة حيث بلغت معاملات الارتباط البينية التي حصل عليها أفراد العينة على كل بند من بنود المقياس والدرجة الكلية التي يحصل عليها نفس الافراد على كل بعد من أبعاد المقياس تروح من (٠,٤٩) الى (٠,٨٢) وجميع دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يدل على سلامة بنية الأداة وصدقها، وعنده حساب الثبات بطريقة اعادة الاختبار على عينة قوامها (٦٠) بفاصل زمني قدره (١٥) يوم توصلت إلى معامل ارتباط (٠,٨٢) وهو معامل دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على ثبات المقياس.

مقياس بيك للإكتئاب:

وضع بيك وزملائه مقياس للاكتئاب وقد نشرت النسخة الأولى منه عام (١٩٦١)، وكانت النسخة الأخيرة (١٩٧٨)، وتتضمن القائمة (٢١) عبارة تقدر على أساس أربعة احتمالات متزايدة في الشدة من صفر الى ثلاثة كما يلي:

- ٠ - أستمتع بدرجة كافية بجوانب الحياة كما اعتدت من قبل .
- ١ - لا أستمتع بجوانب الحياة على النحو الذي تعودت عليه .
- ٢ - لم أعد أحصل على استمتاع حقيقي من أي شيء في الحياة .
- ٣ - لا أستمتع إطلاقاً بأي شيء في الحياة . وهذه العبارات تمثل ٢١ بعد :
- ١ - الحزن ٢- التشاؤم ٣- الشعور بالفشل ٤- عدم الرضا ٥- الشعور بالذنب ٦- الشعور باستحقاق الذنب ٧- كراهية الذات ٨- اتهام الذات ٩- الرغبة في إيذاء الذات ١٠- التعرض لنوبات البكاء ١١- حدة الطبع ١٢ - الانسحاب الاجتماعي ١٣ - العجز عن البت في الأمور ١٤- تصور الجسم ١٥- هبوط الهمة في النوم ١٦- اضطراب النوم ١٧ - القابلية للتعب ١٨ - فقدان الشهية ١٩- النقص في الوزن ٢٠ - الانشغال على الصحة ٢١- فقدان الاهتمام بالجنس.

وقد قام عبد الخالق (١٩٩١) بترجمة بنود القائمة إلى اللغة العربية ومراجعتها، وقام بتقنين المقياس على عينة من أربع دول عربية حيث تتضمن (٣٨٠) طلاب وطالبات المرحلة الجامعية من كل من (مصر والسعودية والكويت ولبنان) وكان معامل الفا قد بلغ (٠.٨٢) في البيئة السعودية وهو معامل ثبات مرتفع. كما أجرى عبد الخالق دراسة هدفت الى المقارنة بين أربعة مقاييس للاكتئاب وهي مقياس بك، ومقياس الإكتئاب لجلفورد وزيمرمان، ومقياس الإكتئاب من قائمة مينيسوتا، وقائمة الصفات للإكتئاب وقد أظهرت نتائج الدراسة ان مقياس بيك أفضل من القوائم الأخرى في تقدير درجة الاكتئاب. (باسماعيل، ٢٠١٣)

إجراءات التطبيق:

قامت الباحثة بإختيار عينة عشوائية من طالبات البكلوريوس من مختلف الكليات وتطبيق استبانة البحث عليهن والذي اشتملت على مقياس بيك، وصورتين من مقياس الشعور بالوحدة النفسية لراسيل (رباعي - خماسي)، ومقياس الشعور بالوحدة النفسية لإبراهيم قشقوش، وقد بلغ عددهن ٩٠

طالبة تقريبا، تلى ذلك ان قامت الباحثة بإستبعاد الإستبانات التالفة، ثم تصحيح مقياس بيك واستخراج تصنيف الأفراد حيث ان التصنيف كان كالتالي:

- ٠ - ٩ لا يوجد إكتئاب
- ١٠ - ١٥ إكتئاب بسيط
- ١٦ - ٢٣ إكتئاب متوسط
- ٢٤ - ٣٦ إكتئاب شديد
- ٣٧ فأكثر إكتئاب شديد جداً

وعند تصنيف العينة وفق لأهداف البحث تم الإقتصار على ٢٤ حالة ممن كان تصنيفها في (لا يوجد إكتئاب)، و ٢٤ حالة ممن كان تصنيفها (إكتئاب متوسط).

اختبرت الباحثة فرض البحث بحساب معامل كرونباخ الفا، والتجزئة النصفية لحساب الثبات، ومعامل ارتباط بيرسون بين الدرجات الكلية على صورتى مقياس الوحدة النفسية لراسيل، والدرجة الكلية على مقياس الوحدة النفسية لابراهيم قشقوش لحساب الصدق التلازمي.

النتائج:

- لا يوجد أثر دال إحصائيا عند $\alpha \geq 0.05$ لتفاعل إختلاف كل من مستوى الإكتئاب (لا يوجد - متوسط) وإختلاف عدد بدائل الاستجابة (رباعي - خماسي) على الخصائص السيكمومترية لمقياس الشعور بالوحدة النفسية لدى طالبات جامعة الملك سعود.

أولا: الثبات:

بناءا على الفرض السابق تم حساب ثبات صور اختبار الشعور بالوحدة النفسية لراسيل (الرباعية، الخماسية) بإستخدام معادلة كرونباخ الفا، والتجزئة النصفية لحساب الثبات.

جدول (١)

قيم معامل الثبات

إكتئاب متوسط		لا يوجد إكتئاب		معادلة الثبات
الخماسي	الرباعي	الخماسي	الرباعي	
٠,٧٩	٠,٨٠	٠,٨٠	٠,٧٩	كرونباخ الفا

معادلة الثبات		لا يوجد إكتئاب		إكتئاب متوسط
		الرباعي	الخماسي	الرباعي
		٠,٨٣	٠,٦٨	٠,٥٨
		٠,٧٢	٠,٧٢	٠,٧٢
		التجزئة النصفية		الخماسي

يظهر في الجدول أعلاه معاملات الثبات بطريقتي كرونباخ الفا، والتجزئة النصفية لحساب ثبات كل صورة من صور مقياس الوحدة النفسية باختلاف مستوى الإكتئاب، وقد كان معامل الفا في النسخة الرباعية لدى المجموعة التي لا يوجد لديها إكتئاب = ٠,٧٩، وكانت النسخة الخماسية على المجموعة ذاتها = ٠,٨٠ وجميعها معاملات مرتفعة لاتسفر عن إختلاف في ثبات الأداة لدى المجموعة التي لا يوجد لديها إكتئاب باختلاف عدد البدائل، كما ان معامل الفا في النسخة الرباعية لدى المجموعة متوسطة الإكتئاب = ٠,٨٠، أما النسخة الخماسية على المجموعة ذاتها = ٠,٧٩ وجميعها معاملات مرتفعة لاتسفر كذلك عن إختلاف في ثبات الأداة لدى المجموعة متوسطة الإكتئاب باختلاف عدد البدائل.

اما معامل الثبات وفق التجزئة النصفية فقد حققت النسخة الرباعية لدى المجموعة التي لا يوجد لديها إكتئاب = ٠,٨٣، أما النسخة الخماسية على المجموعة ذاتها = ٠,٦٨ وهي معاملات جيدة وقد اتضح من خلالها ان هناك إختلاف في ثبات الأداة حيث ان الثبات الأفضل قد حققتها النسخة الرباعية لدى المجموعة التي لا يوجد لديها إكتئاب، كما ان معامل التجزئة النصفية للنسخة الرباعية لدى المجموعة متوسطة الإكتئاب = ٠,٥٨، أما النسخة الخماسية على المجموعة ذاتها = ٠,٧٢ حيث اتضح من خلالها ان هناك إختلاف في ثبات الأداة حيث ان الثبات الأفضل قد حققتها النسخة الخماسية لدى المجموعة متوسطة الإكتئاب.

ثانياً: الصدق:

بناء على الفرض السابق تم حساب معامل ارتباط بيرسون كمؤشر لصدق المحك بين صور اختبار الشعور بالوجدة النفسية لراسيل (الرباعية، الخماسية) ومقياس الوحدة النفسية لابراهيم قشقوش.

جدول (٢)

قيم معامل الصدق

إكتئاب متوسط		لا يوجد إكتئاب		معامل ارتباط بيرسون
الرباعي	الخماسي	الرباعي	الخماسي	
٠,٦٧	٠,٧٥	٠,٧٢	٠,٦٢	

في الجدول أعلاه تتضح معاملات ارتباط بيرسون الدالة إحصائياً عند ٠,٠١، للإشارة الى الصدق بين نسختي مقياس الوحدة النفسية لراسيل، ومقياس الوحدة النفسية لابراهيم قشقوش، وقد حققت النسخة الرباعية لدى المجموعة التي لا يوجد لديها إكتئاب = ٠,٦٢، أما النسخة الخماسية على المجموعة ذاتها = ٠,٧٢ وهي معاملات جيدة وقد اتضح من خلالها ان هناك اختلاف في صدق الأداة حيث ان معامل الارتباط الأعلى قد حققته النسخة الخماسية لدى المجموعة التي لا يوجد لديها إكتئاب، كما ان معامل الارتباط للنسخة الرباعية لدى المجموعة متوسطة الإكتئاب = ٠,٧٥، أما النسخة الخماسية على المجموعة ذاتها = ٠,٦٧ حيث اتضح من خلالها ان هناك اختلاف في معامل صدق الأداة حيث ان معامل الارتباط الأعلى قد حققته النسخة الرباعية لدى المجموعة متوسطة الإكتئاب.

وبذلك نرفض قبول الفرض الصفري القائل: لا يوجد أثر دال إحصائياً عند $\alpha \leq 0,05$ لتفاعل اختلاف مستوى الإكتئاب (لا يوجد - متوسط) واختلاف عدد البدائل (رباعي - خماسي) على الخصائص السيكيومترية لمقياس الشعور بالوحدة النفسية لدى طالبات جامعة الملك سعود.

وهذه نتيجة تتفق مع الدراسات السابقة التي تم عرضها أعلاه والتي تؤكد على وجود تأثير لاختلاف عدد البدائل على الخصائص السيكيومترية، وكذلك تلك الدراسات التي تناولت الفئة العمرية، والمرحلة الدراسية للعينات الدراسة.

ففي دراسة خصاونة (٢٠٠٣) ودراسة علي وحسين (٢٠١١)، ودراسة يامان (٢٠١١) اشارت النتائج الى ان بدائل الاستجابة التي تشتمل على منطقة محايدة أعلى ثباتاً من تلك التي لا تحتوي على منطقة محايدة كالرباعية، كما أوضحت دراستي الحلو (٢٠١٢) والغامدي (٢٠٠٣) ان معاملات الصدق والثبات ترتفع بازدياد عدد بدائل الاستجابة.

اما فيما يتعلق بالصدق فقد أوضحت دراسة خصاونة (٢٠٠٣) ودراسة الغامدي (٢٠٠٣) ودراسة تولاند وآشر (٢٠١٥) ان العدد ذو أربعة بدائل للاستجابة هي الأعلى صدقاً. وبذلك يتضح دور اختلاف عدد بدائل الاستجابة في الخصائص السيكمومترية، وتظهر ان النتائج منطقية حيث ان الصدق يرتفع في الصور التي لا تشتمل على منطقة محايدة، أي التي لا تسبب أي شك لدى المفحوص عند الاستجابة، حيث ان وجود منطقة محايدة (ثلاثي، خماسي، سباعي) يجذب المفحوص لاختيار هذا البديل وذلك يتضح من الدراسات ثبات واستقرار الاستجابات في تلك الصور بخلاف الصور الاختبارية التي لا تشتمل على منطقة محايدة كالصور الثنائية، والرباعية .

التوصيات:

ان يتم إجراء دراسة مختلفة في عدد العينة، وعدد البدائل المتبعة في الدراسة الحالية. إجراء دراسات تبحث جودة الخصائص السيكمومترية للأدوات المطبقة على عينات إكلينيكية وغير عادية.

المراجع:

المراجع العربية:

- البحيري، عبدالرقيب. (١٩٨٥). *مقياس الشعور بالوحدة*. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- الحلو، ديمة نادر. (٢٠١٢). *اثر عدد مستويات التدريج لمقياس ليكرت على الخصائص السيكمومترية للمقياس* (رسالة ماجستير) جامعة مؤتة.
- الشوريجي، أبو المجد؛ حسن، عزت. (٢٠١٢). *المقياس والإحصاء التربوي والنفسي*. الرياض: مكتبة الرشد.
- الطريري، عبدالرحمن. (٢٠١٤). *المقياس النفسي والتربوي*. ط٢، الرياض: مكتبة الرشد.
- العاني، نزار. (٢٠٠٩). *المقياس والتقويم المدرسي*. الكويت: مكتبة الفلاح.
- الغامدي، سعيد. (٢٠٠٣). *مدى اختلاف الخصائص السيكمومترية لأداة المقياس في ضوء تغاير عدد بدائل الاستجابة والمرحلة الدراسية*. (رسالة ماجستير) جامعة ام القرى.
- المحيميد، نورة. (١٩٩٠). *اثر اختلاف عدد بدائل الاستجابة في أوزان ليكرت على معاملات الثبات والصدق* (رسالة ماجستير) جامعة الملك سعود.
- باسماعيل، خلود. (٢٠١٣). *الكماالية العصابية وعلاقتها بالأعراض الاكتنابية والنفسجسمية لدى طلبة جامعة الملك سعود*. (رسالة ماجستير) جامعة الملك سعود.
- تيفزة، أمحمد. (٢٠٠٨). *نظرية الصدق ومتضمناتها التطويرية لواقع المقياس*. ندوة علم النفس بجامعة الملك سعود.
- خصاونة، ابتسام. (٢٠٠٣). *أثر عدد البدائل وطريقة التصحيح على الخصائص السيكمومترية للإختبار وفقراته*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك، الاردن.
- عايز، أمل. (٢٠١١). *الخصائص السيكمومترية لمقياس الأمن النفسي لدى تدريسيي جامعتي بغداد والمستصرية (دراسة مقارنة)*. مجلة كلية التربية (٩)، ٤٣٢-٤٨٥.
- عبدالخالق، أحمد. (١٩٩١). *قياس الإكتتاب مقارنة بين أربعة مقاييس. دراسات نفسية* (١)، ٧٩ - ٩٦.

علام، صلاح الدين. (٢٠١١). *المقياس والتقويم التربوي والنفسي*. القاهرة: دار الفكر العربي.

علام، صلاح الدين. (٢٠٠٦). *الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية*. عمان: دار الفكر.

علي، حجاج؛ حسن، ياسر. (٢٠١١). تأثير عدد بدائل ليكرت على الخصائص السيكومترية للمقياس النفسي وافتراضات التصميم العاملي ثنائي الاتجاه. *مجلة الارشاد النفسي* (٢٩)، ٥٦-١٣١.

فرج، صفوت. (٢٠١٢). *المقياس النفسي*. القاهرة: مكتبة الانجلو. كروكر، ليندا؛ الجينا، جيمس. (٢٠٠٩). *مدخل إلى نظرية القياس التقليدية والمعاصرة*. ترجمة زينات يوسف دعنا، عمان: دار الفكر.

المراجع العربية المترجمة: Arabic references in English

- Abdulkhaliq, A. (1991) Measuring depression compared to four measures. *Psychological Studies*, 1 (1), 79-96.
- Alani, N.(2009). *Measurement and evaluation of school*. Kuwait: Al Falah Library.
- Al-Beheiry, A.(1985). *Scale of loneliness*.Cairo: Library of Egyptian Renaissance.
- Al-Ghamdi, S.(2003). The extent to which the psychometric characteristics of the instrument differ depending on the variance of the number of response alternatives and the school stage. Master Thesis. Umm Al Qura University.
- Ali, H. & Hassan, Y. (2011).The Effect of the Number of Likert Alternatives on Psychometric Characteristics of the Psychometric Scale and Factorial Design two-way Assumptions.*Psychological Counseling Magazine*:No. 29, p.56-131.
- Alhelwa, D. N. (2012). *The effect of the number of scale levels of the Likert scale on the psychometric properties of the scale*. Master Thesis. University of Mu'tah.
- Allam, S.(2011). *Educational and psychological assessment and evaluation*. Cairo: Dar Alfaker Alarabi.
- Allam, S. (2006). *Educational and psychological tests and measures*. Amman: Dar Alfaker.
- Al-Muhaimeed, N. (1990). *The difference in the number of response options in the weights of Likert on the coefficients of stability and honesty*.Master Thesis. King Saud University.

- ALShorbagi, A.& Hassan, I. (2012). *Measurement and educational and psychological statistics*. Riyadh: Al Rashed Library.
- Al-Tariri, A. (2014). *Psychological and educational measurement*. 2, Riyadh: Al-Rashed Library.
- BaIsmail, K. (2013). *Neurotic perfectionism and its relation to depressive and psychosomatic symptoms among King Saud University students*. Master Thesis. King Saud University.
- Crocker, L. & Gina, J. (2009) *Introduction to Classical and Modern Test Theory*. Translation Zayinat Yusif Daena, Amman: Dar Alfaker.
- Eayiz, A. (2011) Psychometric characteristics of the psychological security measure in the teaching of the universities of Baghdad and Mustansiriyah (Comparative study). *magazine Faculty of Education* .1, 9, 432-485.
- Faraj, S. (2012). *Psychological Measurement*. Cairo: The Anglo Library.
- Khasawneh, I. (2003). Effect of number of alternatives and method of correction on the psychometric characteristics of the test and its items. Unpublished Master Thesis, Yarmouk University, Jordan.
- Tegze, A. (2008). The theory of validity and its developmental implications for the reality of measurement . Symposium of Psychology at King Saud University.

الأجنبية: References

- Toland, M. D. & Usher, E. L. (2015) Assessing mathematics self-efficacy: how many categories do we really need .*Journal of Early Adolescence*, 1–29.
- Beak, A (1997). *Cognitive Therapies, Esstntial papers psychoanalysis* New York: U.S.A University Press.
- Yaman, S. (2011). The optimal number of choice in multiple- choice tests: some evidence for science and technology education. *The new Educational Review*, 23, (1), 227.

Al-Saleh. Mai. (2021). Obstacles Of Professional Development of faculty Members at Shaqra'a University. *Journal of Educational Science*, 7 (1), 325-364.

Obstacles Of Professional Development of faculty Members at Shaqra'a University

Mai Abdulaziz Abdullah Al-Saleh

MA of Educational Policies

Teacher – Ministry of Education

mai_alsaleh_@hotmail.com

Abstract:

The study aimed to identify the obstacles of professional development of faculty members at Shaqra'a University. The researcher used the descriptive survey method. The study sample consisted of all 649 members of the academic faculty of Shaqra'a University. The questionnaire tool was applied. The researcher obtained (370) questionnaires representing (57%) of the total population of the study.

The study resulted in a number of results, the most important of which are:

- Faculty members strongly agree on the existence of obstacles facing their professional development at Shaqra'a University in view of their professional roles, with an average of 3.91.
- There are no statistically significant differences in the level of (0.05) among the average responses of the study sample according to the study variables: gender and years of experience. However, there are statistically significant differences with respect to the academic level variable. This is because the higher the academic level, the higher the professional development requirements of faculty members.

Key words: faculty member, obstacles, professional development, Shaqra'a University.

الصّالح. ميّ. (٢٠٢١). معوقات التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة شقراء. مجلة العلوم التربوية، ٧ (١)، ٣٢٥-٣٦٤.

معوقات التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة شقراء

الباحثة: ميّ بنت عبدالعزيز بن عبدالله الصّالح^(١)

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى تحديد معوقات التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة شقراء، والكشف عن الفروق حول معوقات التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة شقراء حسب متغيرات: الجنس، سنوات الخبرة، الرتبة العلمية؛ ولتحقيق هدف الدراسة اتبعت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت الاستبانة على مجتمع الدراسة، وهم أعضاء هيئة التدريس في جامعة شقراء من السعوديين، وغير السعوديين، الذكور والإناث، ويبلغ عددهم (٦٤٩) عضو هيئة تدريس، وتم الحصول على (٣٧٠) استبانة صالحة للتحليل، وبعد استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة أظهرت النتائج أن أهم المعوقات في مجال التدريس هو "انخفاض المستوى العلمي للطالب الملتحق بالجامعة"، وفي مجال البحث العلمي "قلة مكافأة عضو هيئة التدريس على جهوده البحثية، والنتائج الإيجابية التي يتوصل إليها"، وفي مجال خدمة المجتمع "عدم احتساب العمل في خدمة المجتمع جزءاً من نصاب عضو هيئة التدريس"، وجاءت معوقات التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة شقراء بدرجة كبيرة، بمتوسط حسابي بلغ (٣,٩١)، كما وضحت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات إجابات أفراد الدراسة باختلاف متغيري: الجنس، وسنوات الخبرة، أما متغير الرتبة العلمية، فقد وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد الدراسة؛ إذ كلما ارتفعت الرتبة العلمية فإن متطلبات التنمية المهنية تكون عالية.

الكلمات المفتاحية: التنمية المهنية، جامعة شقراء، عضو هيئة التدريس، معوقات.

^(١) ماجستير سياسات تربوية، معلمة - وزارة التعليم، mai_alsaleh@hotmail.com

المقدمة:

تعتبر الجامعات من المؤسسات التعليمية المهمة التي لها أثرها البارز في المجتمع؛ فهي مركز إشعاع علمي، وثقافي، واجتماعي؛ إذ تقوم بتخريج الكفاءات لقيادة المجتمع وخدمته. ويمثل الأستاذ الجامعي أحد أركان العملية التعليمية؛ لذا فإن التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس أثناء الخدمة ضرورة ملحة؛ للحفاظ على مستويات مقبولة من الأداء. وقد حدثت تطورات في الأدوار المنوطة بعضو هيئة التدريس من تطوير مهارات الطلاب، وقدراتهم التحصيلية، إلى توجيه أفكارهم، وإكسابهم المهارات الأكاديمية، والحياتية.

فالجامعة تسعى إلى تحقيق أهداف استراتيجية تعكس رسالتها في تخريج أفواج من الطلاب المتميزين في الحقول العلمية، وتقديمها الخدمات البحثية النظرية والتطبيقية؛ لتسهم في خدمة المجتمع؛ ولذلك فإنه لا بد من الاهتمام بالخبرات، والقدرات الجديدة لأعضاء هيئة التدريس من خلال برامج التنمية المهنية، وتحديد المعوقات التي قد تحد من تحقيق تلك البرامج لأهدافها؛ لتطويع الصعوبات، والقضاء على المعوقات (Gaspar & Mabic 2014).

وتسعى الجامعات السعودية الناشئة إلى مواكبة التطورات الداخلية والخارجية المتسارعة، مع تطور الحياة تقنياً ومعلوماتياً؛ لأجل ذلك فإنه توجد أدوار جديدة لأعضاء هيئة التدريس تستلزم زيادة برامج تأهيلهم وتدريبهم؛ سعياً لتحسين الجودة في المخرجات التعليمية. وجامعة شقراء من الجامعات الحديثة، وقد أنشئت بصدور القرار الملكي ذي الرقم (٧٣٠٥/م ب بتاريخ ١٤٣٠/٩/٣هـ)، وهي تسعى إلى الوفاء باحتياجات سوق العمل، وإثراء حركة البحث العلمي، وخدمة المجتمع. ولذا جاءت فكرة الدراسة الحالية لبحث معوقات التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة شقراء (جامعة شقراء، ٢٠١٨).

مشكلة الدراسة:

ترتبط جودة الجامعات، وكفاءتها، وفعاليتها بشكل أساسي بجودة العاملين فيها؛ شأنها في ذلك شأن كل المنظمات التي تعتمد على الأفراد في عملها؛ لذلك فإن أعضاء هيئة التدريس ذوي الجودة العالية والدافعية في تحقيق الامتياز للمؤسسة التعليمية يشكلون عنصراً أساسياً في تكوينها. وتشهد جامعة شقراء تطوراً شاملاً في جميع المجالات، لاسيما المجال التنظيمي، وواكب هذا

التطور زيادة أعداد العاملين فيها من أعضاء هيئة التدريس حيث يتألف مجتمع جامعة شقراء من (٦٤٩) عضو هيئة تدريس؛ ولكون عضو هيئة التدريس من أهم ركائز نجاح الجامعة في تحقيق أهداف التعليم العالي، وفي امتياز الجامعة؛ لذا فإن مواكبته للتطورات المختلفة ضروري؛ ليكون قادراً على استمراره في أداء مهامه على الوجه المطلوب كما يتطلب ذلك التعرف على احتياجاته التدريبية التي تتماشى وأدواره المهنية واحتياجات المجتمع.

وأشارت عدد من الدراسات السابقة مثل دراسة أبو الرب وقدادة (٢٠٠٨)، ودراسة العيدروس (٢٠٠٩) إلى وجود قصور في تنمية الأدوار المختلفة لعضو هيئة التدريس الجامعي، وأن ذلك يواجه معوقات متعددة في الجامعات العربية. وأوصت دراسة الفالح (١٤٢٨) بأهمية مواجهة التحديات والقضاء على الصعوبات التي تحول دون تحقيق التنمية المهنية لعضو هيئة التدريس. وأسفرت نتائج دراسة (الفايز ١٤٣٦هـ) عن أدوار أعضاء هيئة التدريس أن برامج جامعة شقراء وأنشطتها لخدمة المجتمع كانت مقتصرة على المشاركة في الاحتفال بالمناسبات الوطنية؛ مما أعطى للباحثة مؤشراً على وجود مشكلة تظهر معالمها في بعض أدوار أعضاء هيئة التدريس. وبناءً على ما سبق فإن المشكلة التي تسعى الدراسة الحالية إلى بحثها هي معوقات التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة شقراء.

أسئلة الدراسة

١. ما معوقات التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة شقراء من وجهة نظر عينة الدراسة؟
٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول معوقات التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة شقراء تعزى إلى متغيرات (الجنس، سنوات الخبرة، الرتبة الأكاديمية)؟

أهداف الدراسة

١. التعرف على معوقات التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة شقراء من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.
٢. الكشف عن الفروق حول معوقات التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة شقراء حسب متغيرات: الجنس، سنوات الخبرة، الرتبة العلمية.

أهمية الدراسة: تكتسب الدراسة الحالية أهميتها مما يلي:

- حاجة الجامعات إلى أعضاء هيئة تدريس متميزين تعتمد عليهم في العمليات التعليمية، والبحثية، والقيادية، وخدمة المجتمع.
- أهمية جامعة شقراء بصفتها جامعة ناشئة، ومؤسسة تربوية موجهة لنمو المجتمع.
- سوف يُستفاد من نتائج الدراسة في التعرف على معوقات التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة، وبناء الخطط التطويرية لهم في شتى المجالات.

حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: معوقات التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة شقراء.
- حدود بشرية: أعضاء هيئة التدريس في جامعة شقراء، من السعوديين وغير السعوديين، الذكور والإناث.
- حدود مكانية: كليات البنات والبنين في الفروع العلمية لجامعة شقراء، التي تنتشر في عشر محافظات هي: (شقراء، المزاحمية، القويعة، ساجر، مرات، حريملاء، الدوادمي، عفيف، ثادق، ضرماء).
- حدود زمانية: طبقت الباحثة أداة الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من عام ١٤٣٩هـ.

مصطلحات الدراسة:

- **التنمية المهنية:** "هي زيادة الخبرات والمهارات لدى عضو هيئة التدريس الجامعي حتى يتمكن من أداء مهامه، وممارسة أدواره بكفاءة، وإيجابية، ويكون مؤثراً في بيئته ومجتمعه" (غالب، وعالم، ٢٠٠٨، ١٦٨).
- وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: ممارسات وأنشطة تقوم بها الجامعة من خلال المراكز المتخصصة، التي تزود أعضاء هيئة التدريس أثناء الخدمة بالمعارف، والمهارات، بما يمكنهم من القيام بأدوارهم المتجددة التي تفرضها متغيرات العصر.
- **أعضاء هيئة التدريس:** هم: الأساتذة، الأساتذة المشاركين، الأساتذة المساعدون (مجلس التعليم العالي، ٢٠٠٧، ص٤٨).

○ وتعرّفه الباحثة إجرائياً بأنه: العضو المؤهل للقيام بعملية التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع ممن يحمل درجة الدكتوراه، وهو على رأس العمل في جامعة شقراء.

التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس:

توجد الكثير من التحديات التي تواجهها الجامعات في الوقت المعاصر، والتي تفرضها متطلبات الألفية الثالثة، من حيث تمركزها حول تنمية عضو هيئة التدريس مهنيًا؛ وعلى ذلك، فإنه "مُطالب أكثر من غيره لإحداث مثل هذا التطوير في معارفه، وقدراته، ومهاراته المختلفة التي تمكنه من أداء دوره بفعالية واقتدار (غالب وعالم، ٢٠٠٨، ص ٥).

أهمية التنمية المهنية

تزداد أهمية التنمية المهنية في هذا العصر؛ بسبب التحولات والتغيرات المعرفية، والتقنية التي تتطلب مهارات متجددة، ومواكبة لها في مجالاتها المختلفة. وذكر كل من (النقراي، ١٤١٩) و(فالوقي، ١٩٩٦) كما ورد في (طوطح، ٢٠١٦، ص ١٣) أن تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس في الجامعات له أهمية كبيرة؛ نتيجة لعدد من الجوانب أهمها:

- اتجاه التعليم العالي إلى العالمية؛ مما يستدعي التطورات المتعددة لعضو هيئة التدريس، وللجامعة.
- أن تطوير عضو هيئة التدريس أمر ضروري؛ لرفع أدائه من خلال تبني سياسات واضحة لتطويره، وإيجاد بيئة جامعية مستتيرة.
- أن تطوير عضو هيئة التدريس أثناء الخدمة يعطيه الفرصة لتجديد وتطوير مهاراته الوظيفية، والتدريسية، والبحثية.

ويضيف (جبر، ١٩٩٠) بأن التنمية المهنية لعضو هيئة التدريس من الحاجات العلمية المهمة في الكليات والجامعات؛ نظراً لأن الأساتذة في الجامعات الناشئة ليست لديهم فرص كبيرة في التنمية المهنية، وفي الاحتكاك والحركة والاتصال مع الآخرين؛ ولذا فإن برامج التنمية لهؤلاء الأساتذة يجب أن تلقى عناية كبرى.

المعايير العالمية للتنمية المهنية:

تهتم الجامعات في كل دول العالم بتحديد معايير لأستاذ الجامعة، ومدى كفاءته المهنية. وذكر (بصفر وآخرون، ٢٠١١) عددًا من المعايير العالمية للتنمية المهنية منها:

تشجيع القائمين على العملية التعليمية؛ لتطوير مهارات متنوعة داخل القاعة الدراسية، مثل: إدراج أساليب تعلم جديدة في المناهج والقاعات الدراسية، بالإضافة إلى إجراء تقييم دوري؛ بهدف تحديد الآثار المحتملة على الممارسات التدريسية، أو على نتائج المتعلم، أو كلا الأمرين معاً. ومن المعايير المهنية الصادرة من (هيئة تقويم التعليم، ٢٠١٦): تجسيد نموذج القيم الإسلامية، والثقافة السعودية في التعليم، وإيجاد بيئات تفاعلية، وتخطيط وحدات للتعلم وتطبيقها، والتفاعل المهني مع التربويين والمجتمع، وكذلك معرفة محتوى التخصص، والمنهج، وطرق التدريس الملائمة، ومعرفة الطلاب، وكيفية تعلمهم وتقويمهم.

ويشير كل من (الخوالدة وآخرين، ٢٠٠٦) إلى عدد من المعايير يمكن تلخيصها في:

- الإعداد المهني، والعلمي لأعضاء هيئة التدريس، وفق الأدوار المنوطة بهم.
- توافر خطة منظمة لمسؤوليات أعضاء هيئة التدريس التعليمية، والبحثية، والمجتمعية.
- وجود آليات واضحة لتقييم أعضاء هيئة التدريس، وترقيتهم، ومساءلتهم، ومكافأتهم.

أساليب التنمية المهنية:

تقوم الجامعة بالتنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس؛ من خلال مراكز متخصصة داخل إطار الجامعة، حيث تقوم هذه المراكز بتنفيذ برامج تنمية مهنية لأعضاء هيئة التدريس، ويوجد أكثر من أسلوب لتحقيق التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس، من أهمها ما ذكره (الشخيبي وآخرون، ٢٠١٠) فيما يلي:

١. التنمية من خلال زيادة المعرفة:

يقوم هذا الأسلوب على مشاركة أعضاء هيئة التدريس في المؤتمرات، والإيفاد في بعثات تعليمية، وحضورهم البرامج التدريبية، والتبادل العلمي، والزيارات مع بعض الجامعات المتقدمة.

٢. أسلوب التنمية الذاتية:

وذلك من خلال عقد البرامج التدريبية الخاصة باكتساب مزيد من مهارات التعلم الذاتي، وتزويد المكتبات الجامعية بأحدث الكتب، والمجلات، التي تساهم في تنمية عضو هيئة التدريس من خلال اطلاعه وأبحاثه، واستضافة خبراء متخصصين في التدريب على المجالات الخاصة بأعضاء هيئة التدريس وفق أحدث الأساليب التقنية الحديثة؛ للمساهمة في التنمية الذاتية لعضو هيئة التدريس.

٣. أسلوب إكساب المهارات:

يقوم هذا الأسلوب على إقامة ورش عمل للتدريب على المهارات التدريسية، واستخدام الحاسوب، والأفلام التعليمية، وإقامة دورات تدريبية؛ للمساهمة في إكساب عضو هيئة التدريس المهارات اللازمة لتقويم الطلاب، وإكسابه المهارات اللازمة لإدارة الموقف التعليمي داخل قاعات الدراسة.

٤. أسلوب التنمية الجماعية:

وذلك من خلال حضور حلقات المناقشة العلمية، وورش العمل، والتركيز على العمل في مجموعات صغيرة متفاعلة في ورش العمل بالزملاء في مؤسسات التعليم العالي، ومد جسور التعاون مع المؤسسات المجتمعية من جهة، وبين مؤسسات التعليم العالي من جهة أخرى.

معوقات التنمية المهنية:

في ظل الظروف التي تمر بها مؤسسات التعليم الجامعي والعالي من توسع كمي، فإن أعضاء هيئة التدريس يتعرضون لصعوبات، ومعوقات تعيق أدوارهم العلمية، والبحثية في خدمة المجتمع. ولكون الأستاذ الجامعي أحد الركائز الأساسية في العملية التعليمية والتنموية؛ فيمكن تلخيص هذه الصعوبات والمعوقات التي أوردتها (بصفر وآخرون، ٢٠١١؛ والبندري، ٢٠٠٤) فيما يلي:

- ضعف دعم ومساندة الإدارة العليا في الجامعة لأنشطة التنمية المهنية، وعدم وجود لوائح مُلزمة لعضو هيئة التدريس بحضور برامج التنمية المهنية.
- زيادة نصاب أعضاء هيئة التدريس بعدد كبير من الساعات الأسبوعية.
- شح مصادر المعلومات التي تساعد على قيامه بواجباته التعليمية، والبحثية.
- ضعف الحوافز المادية، والمعنوية المقدمة لأعضاء هيئة التدريس في التأليف، والترجمة، والنشر.
- عزوف بعض أعضاء هيئة التدريس عن حضور الأنشطة، والمؤتمرات.
- الافتقار إلى دراسات تحديد الاحتياجات التدريبية لعضو هيئة التدريس.
- اقتصار أنشطة التنمية المهنية على الجانب النظري، وعدم الاهتمام بالجانب التطبيقي.
- وقد قسمها (الصيرفي، ٢٠٠٧) إلى معوقات تتصل بأدوارهم المهنية:

أولاً: معوقات تتصل بوظيفة التدريس:

- زيادة الأعباء التدريسية التي يتطلب من عضو هيئة التدريس القيام بها.
- عدم متابعة عضو هيئة التدريس لما يستجد في طرائق التدريس ونظرياته.
- عدم احتساب كفاءة عضو هيئة التدريس في مجال التدريس ضمن متطلبات الترقية.

ثانياً: معوقات تتعلق بوظيفة البحث العلمي:

- قلة حضور عضو هيئة التدريس للندوات، والمؤتمرات العلمية.
- قلة عقد دورات تدريبية لعضو هيئة التدريس لتمكينه من إتقان بعض اللغات الأجنبية.
- قلة توفير فرص حقيقية لعضو هيئة التدريس للتدريب على استخدام التقنيات الحديثة.
- قلة عقد حلقات البحث العلمي (السمينار).
- عدم وجود خريطة بحثية توجه عضو هيئة التدريس عن موضوعات علمية محددة.
- قلة مكافأة عضو هيئة التدريس على جهوده البحثية، والنتائج الإيجابية التي يتوصل إليها.

ثالثاً: معوقات تتعلق بوظيفة خدمة المجتمع:

- قلة عقد ندوات، ومؤتمرات علمية متبادلة بين الجامعة، ومواقع العمل والإنتاج.
 - ضعف تمويل البحوث العلمية من المؤسسات والأجهزة التي تستفيد من نتائجها.
 - عدم التنسيق بين الأجهزة البحثية، والمؤسسة الإنتاجية، والخدمية..
- وأضافت (كعكي وزرعة، ٢٠١٢) عددًا من معوقات التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية؛ منها غياب الرؤية والتخطيط للتنمية المهنية المستدامة لأعضاء هيئة التدريس، وتعارض الأوقات المخصصة للتدريب مع مواعيد المحاضرات، وعدم التنسيق بين الجهات المسؤولة عن تطوير أعضاء هيئة التدريس، ومحدودية أساليب التدريب المستخدمة في برامج التنمية المهنية.
- ويتضح من العرض السابق أن التنمية المهنية تواجه العديد من المعوقات، مما يستدعي العمل للتغلب عليها، وخاصة تلك التي تتعلق بالجوانب الإدارية، والتنظيمية، والتقنية، والبشرية.

مهام وأدوار عضو هيئة التدريس في الجامعة:

يرى كل من (العجمي، ٢٠٠٧؛ محمود، ٢٠٠٩) أن دور عضو هيئة التدريس في مجال التدريس يجب أن يتضمن الأدوار الفرعية التالية:

- تأليف المادة العلمية للمساق الذي يقوم بتدريسه، وتقييم المقررات الدراسية، وتطويرها، وتقديم تقارير عنها.
 - استخدام الوسائل التعليمية، والتقنية، وتنويعها، مع الاهتمام بالجودة في كافة عناصر الموقف التعليمي.
 - إعداد قائمة بأهم الكتب والمراجع في مجال تخصصه، وتقريرها على الطلاب، وحثهم على قراءتها، وإكسابهم مهارات التعلم الذاتي، وتطوير قدراتهم الابتكارية، والإبداعية.
 - إعداد الاختبارات بجميع أنواعها، وتطبيقها من حيث ارتباطها بالأهداف التعليمية المتجددة.
- ويشير (الكبيسي وآخرون، ٢٠١٢) بأنه يتوجب على عضو هيئة التدريس الحصول على كل جديد في مجال تخصصه، وأساليب التقنية، وملماً بالنظريات الحديثة، وأن يعرض الدروس بطريقة منطقية. يُعد البحث العلمي رسالة إنسانية، ومسؤولية اجتماعية؛ إذ لابد من تشجيع أعضاء هيئة التدريس لإجراء البحوث (حالة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية، ٢٠١٠).
- وخدمة المجتمع كما يعرفها شانون، وشونفيلد في (عبدالحى، ٢٠١٢، ص٣٠٣) بأنها: "نشاط ونظام تعليمي موجه إلى غير طلاب الجامعة، ويمكن عن طريقه نشر المعرفة خارج جدران الجامعة، وذلك بغرض إحداث تغيرات سلوكية، وتنمية في البيئة المحيطة بالجامعة".

تجارب أجنبية وعربية ومحلية في مجال التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس

اهتمت الجامعات في مختلف دول العالم بالتنمية المهنية لعضو هيئة التدريس. ولأهمية هذا الموضوع سيتم عرض تجربة المملكة المتحدة، ومن التجارب العربية تجربة الجامعات الأردنية، ومن التجارب المحلية تجربة جامعة الملك عبدالعزيز.

تجربة المملكة المتحدة:

تعتبر الجامعات البريطانية من أسبق الجامعات في تطبيق عدد من برامج التدريب لأعضاء هيئة التدريس؛ إذ أسست معظم الجامعات البريطانية مراكز متخصصة لتطوير التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس، تركزت جهودها حول تطوير المهارات الفنية، والمهنية، والأساليب الحديثة في البحوث، وتطوير المنهج، والتقييم (الشخيبي، ٢٠١٢). وقد أسست وزارة التعليم العالي ببريطانيا منظمة مسؤولة عن تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس عام ١٩٩٧ تسمى Higher Education Staff (HESDA)

Development Agency مقرها الرئيس في جامعة شيفيلد (Sheffield)، ولها فروع في الجامعات البريطانية. ومن أهدافها الرئيسية تقديم الدعم المادي والمعنوي لإقامة البرامج التدريبية والتطويرية لأعضاء هيئة التدريس الجدد. (السميح، ٢٠٠٥).

توجد في بريطانيا بعض الجامعات كان لها جهود كبيرة في تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس؛ لتركيزها على عدد من البرامج ذات الأهمية البالغة. ومن أهمها:

- جامعة أكسفورد (Oxford University): وتقدم برامج تشمل مهارات التدريس، ومهارات استخدام الوسائل التقنية، ومهارات التقويم، ومهارات الاتصال، وبرامج المعلومات، وبرامج إدارية، وبرامج الإشراف، وبرامج تقليد المناصب والمهارات العلمية، وبرنامج الفعالية الشخصية (حداد، ٢٠٠٤). وتتنوع أساليب التنمية المهنية في جامعة أكسفورد ما بين برامج تدريبية، وندوات، وورش عمل، والتعليم عن بعد، بالإضافة إلى برنامج (زماله التدريس). وتنقسم برامج التنمية المهنية إلى نوعين: برامج طويلة قد تستغرق أكثر من عام، وأخرى قصيرة المدى. وتجمع برامج التنمية المهنية في جامعة أكسفورد بين الجانبين النظري، والتطبيقي.
- جامعة ساوث هامبتون (Southampton University): ومن برامجها تصميم المقررات الدراسية، والتقويم، والتدريس، ومهارات تقويم الذات، ومهارات تقنية المعلومات، والتدريب على إعداد المحاضرات والتخطيط لها، وتنمية قدرات ومهارات البحث العلمي، وكتابة التقارير العلمية والوثائق، وبرامج الصحة العامة والأمان، وابتكار وكتابة الرسوم والخرائط التوضيحية على الشاشة، ومهارات المؤتمرات عن بعد. (Southampton University, 2018)
- جامعة برمنغهام (Birmingham University): تضم جامعة برمنغهام مركزاً للتعليم والتنمية العلمية "Centre for Learning and Academic Development (CLAD)"، ويضم عدداً من الفرق المتخصصة من ذوي الخبرة، ويتم التعليم عن طريق التدريب والمشورة لتعزيز التعليم والممارسة العلمية. وتهدف الدورات إلى التنمية الشخصية والمهنية لأعضاء هيئة التدريس، وإكسابهم الخبرات والمهارات اللازمة لعمليات التنمية المستمرة، وتخطيط الاحتياجات التنموية المستقبلية. كما يتاح لأعضاء هيئة التدريس إجازة التفرغ العلمي للقيام بالأبحاث العلمية. (Birmingham University, 2018)

ويتضح تضافر جهود الجامعات البريطانية وتعاونها على كافة المستويات، كما أن لديها سياسة واضحة في مجال التنمية المهنية، ويمكن الاستفادة من هذه التجربة من خلال سياساتها التعاونية بين مؤسسات التعليم العالي وذوي الخبرة، وكذلك من خلال التخطيط، والتفويض، والمراقبة، والتقييم لبرامج التنمية المهنية المقدمة لأعضاء هيئة التدريس.

تجارب الجامعات الأردنية:

اهتمت بعض الجامعات الأردنية بالتنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس من خلال عقد عدة دورات متخصصة منذ عام ١٩٧٥ في الجامعة الأردنية، وفي عام ١٩٨٣ أنشأت الجامعة المركز التعليمي لتنمية القوى البشرية في المجال الصحي؛ لإكسابهم المهارات من خلال ورش العمل، والدورات التدريبية، والمشاركة في المؤتمرات. وفي عام ١٩٨٨ أصبح المركز مسؤولاً عن تطوير وتحسين أداء أعضاء هيئة التدريس والإداريين، إضافة إلى مهامه الأساسية، فتم تغيير اسم المركز إلى مركز تنمية القوى البشرية؛ ليكون أكثر شمولية (الخويطر، ٢٠١٥). ويقوم المركز بتنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس في مجال طرق التدريس، وأساليب التقويم، وتصميم وتطوير المناهج، واستخدام التقنيات الحديثة في التعليم.

ويتضح من تجارب الجامعات الأردنية اهتمامها بالتنمية المهنية من خلال إنشاء مراكز تحت مسميات متعددة، مثل مركز تنمية القوى البشرية في الجامعة الأردنية، ومركز الجودة والتطوير الأكاديمي في جامعة اليرموك. وتتنوع أساليب التنمية المهنية بين محاضرات، ومؤتمرات، وبرامج تدريبية، والاستشارات، والتبادل العلمي، والبعثات التدريبية.

جامعة الملك عبدالعزيز:

تم إنشاء مركز تطوير التعليم الجامعي بجامعة الملك عبدالعزيز عام ١٤٠٧هـ / ١٩٨٦م؛ لتقديم المعارف، والمهارات اللازمة لأعضاء هيئة التدريس والطلاب. ويهتم المركز بالارتقاء بعملية التدريس والتعلم في الجامعة، من خلال تقديم دورات، وبرامج تطويرية لتنمية قدرات، ومهارات أعضاء هيئة التدريس، والمحاضرين، والمعيدين، وتطوير معارفهم، وكذلك تدريبهم على استخدام تقنيات المعلومات الحديثة في التدريس، والبحث العلمي. كما يقدم المركز برامج مناسبة للقيادات العلمية؛ للارتقاء بمستوى أدائهم للمهام الإدارية والتعليمية (جامعة الملك عبدالعزيز، مركز التطوير الجامعي، ٢٠١٨).

كما يعمل المركز على التطوير، والاستفادة من خبرات وتجارب مراكز في الجامعات البريطانية، والأمريكية، والجامعات العربية. ويقدم مركز التطوير الجامعي بجامعة الملك عبدالعزيز برنامج (دبلوم التطوير المهني للمعلم الجامعي) وهو برنامج تطويري يدعم أعضاء هيئة التدريس الجدد؛ ويزودهم بالمهارات، والمعارف، والمبادئ الأساسية في التعليم الجامعي، ويتضمن هذا البرنامج جوانب نظرية، وأخرى تطبيقية (جامعة الملك عبدالعزيز، مركز التطوير الجامعي، ٢٠١٨).

الدراسات السابقة:

١. دراسة "صديقي وآخرون Siddiqui & Others" (٢٠١١) بعنوان: "القضايا المتصورة والتحديات التي تواجه التطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس في المعاهد العلمية العليا في البنجاب، باكستان. هدفت إلى استكشاف القضايا، والتحديات التي تواجه التنمية المهنية، وتقديم اقتراحات لتحسين هذه المشكلات. حيث تقدم هذه الدراسة اقتراحات وتوصيات للجامعات التي لم تبدأ بعد ممارسات التطوير المهني، أو قد تكون بدأت لكن تواجه بعض المشكلات. واستخدم الباحثون الدراسات السابقة كأساس لهذه الدراسة. واستخدمت أداتين هما الاستبانة، والمقابلة، حيث تم تطبيقها على عينة مكونة من (١٠٨) أعضاء هيئة تدريس من أربع جامعات شهيرة في البنجاب. وأسفرت نتائج هذه الدراسة عن أن منح المكافآت والحوافز، وكذلك مستوى رضا أعضاء هيئة التدريس لبرامج التطوير حصل على أدنى درجة. وأوصت الدراسة بعمل تقييم مناسب للاحتياجات التدريبية قبل تنفيذها، ووضع برامج تدريبية ذات نوعية جيدة، وتحديدًا بشكل صحيح، وزيادة الأموال المخصصة للتدريب، وخلق بيئة عمل إيجابية، وتوفير الحوافز المالية وغيرها للمتدربين.

٢. دراسة عمير الغامدي (٢٠١٢)، بعنوان: "التنمية المهنية لعضو هيئة التدريس في كليات التربية بالجامعات السعودية في ضوء المجلس الوطني الأمريكي لاعتماد تعليم المعلمين (NCATE)- تصور مقترح". هدفت الدراسة إلى تحديد المعوقات المحتملة التي قد تواجه برامج التنمية المهنية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي بأسلوب "دلفاي"، حيث تم اختيار عينة قوامها عشرون فرداً في كليات التربية بالجامعات السعودية، وتوصلت الدراسة إلى أن أهم معوقات تنفيذ برامج التنمية المهنية المقترحة لعضو هيئة التدريس، تتمثل في ندرة المجالات، والدوريات ذات العلاقة

بالتخصص، وعدم وجود مراكز متخصصة للتنمية المهنية على مستوى الكلية والجامعة، والافتقار إلى خطة علمية للتنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس، وضعف قدرات عضو هيئة التدريس في استخدام التقنيات الحديثة، وقلة المؤتمرات والندوات، وزيادة العبء التدريسي لعضو هيئة التدريس، وانتهت الدراسة بتقديم تصور مقترح لتنمية عضو هيئة التدريس مهنيًا في ضوء معايير المجلس الوطني الأمريكي لاعتماد تعليم المعلمين (NCATE).

٣. دراسة فاطمة الدعدي (٢٠١٣)، بعنوان: "معوقات التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس وسبل التغلب عليها في ضوء منهجية الجودة الشاملة بالجامعات الحكومية في منطقة مكة المكرمة". سعت هذه الدراسة إلى حصر المعوقات التنظيمية، والمالية، والشخصية، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة أداة لها، وشمل مجتمع الدراسة جميع أعضاء هيئة التدريس من الجنسين بالجامعات الحكومية بمنطقة مكة المكرمة البالغ عددهم (١١٠٨) أعضاء، وتوصلت الدراسة إلى وجود معوقات تنظيمية أهمها قلة الحوافز الدافعة للتطوير المهني لعضو هيئة التدريس، وافتقار الجامعة لوظيفة مساعد باحث، وغلبة الطابع البيروقراطي على المناخ التنظيمي في الجامعة، ووجود معوقات شخصية من أهمها عدم تفرغ عضو هيئة التدريس أثناء فترة التنمية المهنية، وكثرة الأعباء الملقة على عاتقه، مالية؛ وقلة الفرص المتاحة لعقد شراكات مع مراكز البحث العالمية والمحلية.

٤. دراسة "ميلر Miller" (٢٠١٥)، بعنوان: "العوامل المحفزة والعوائق التي تواجه برنامج تطوير مهني إلكتروني على الإنترنت لأعضاء هيئة التدريس".

سعت هذه الدراسة إلى التعرف على العوامل المحفزة، والمعوقات التي يواجهها أعضاء هيئة التدريس في كلية المجتمع شرق ولاية كنتاكي بالولايات المتحدة الأمريكية، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة أداة للدراسة، وشمل مجتمع الدراسة جميع أعضاء هيئة التدريس من الجنسين في كلية المجتمع ولاية كنتاكي بالولايات المتحدة الأمريكية، وبلغت عينة الدراسة (٥٢) عضو هيئة تدريس، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها نجاح التطوير المهني عبر الإنترنت في تطوير وتحسين أداء أعضاء هيئة التدريس، وأن أهم الحوافز التي تدفع أعضاء هيئة التدريس للتطوير المهني عبر الإنترنت هي المرونة التي يتمتع بها ذلك النوع من التطوير، وسهولة الوصول إليه، وكذلك الحوافز المادية المرتبطة بالتحاقهم بهذا النوع من

التطوير، وتوصلت الدراسة إلى أن أهم معوقات برامج التطوير المهني الإلكتروني على الإنترنت تتمثل في فقدان التفاعل في هذه البرامج، وارتفاع العبء التدريسي لهم، وكذلك في عدم إتقان بعض أعضاء هيئة التدريس التعامل مع الإنترنت بشكل جيد، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق في استجابات العينة تبعاً لمتغيري النوع الإنساني، والمرتبة العلمية.

٥. دراسة "بيسي Pesce" (٢٠١٥)، بعنوان: "التطوير المهني للتدريس في التعليم العالي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس". تناولت هذه الدراسة تصورات أعضاء هيئة التدريس نحو معوقات التطوير المهني، والوصول إلى أهم برامج وأساليب التطوير المهني التي يفضلونها، واتبعت المنهج الاستقصائي المسحي، واستخدمت أداتي المقابلة، والاستبانة على عينة (٤٣٢) عضو هيئة تدريس من جامعتين في شمال وشرق الولايات المتحدة، وتوصلت الدراسة إلى أن عدم توفر الحوافز المادية، وغياب البيئة المشجعة تُعد أهم معوقات التطوير المهني، وبيّنت أن أهم سبب تفعيل التطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس يتمثل في ربطه بالحوافز المادية، والترقية العلمية، وأن أهم وسائل التطوير المهني لعضو هيئة التدريس الجديد تتمثل في ورش العمل، والندوات، وبيّنت كذلك أن أهم برامج التطوير المهني التي يرغب بها أعضاء هيئة التدريس هي تقنيات التعليم.

٦. دراسة ليانا طوطح (٢٠١٦)، بعنوان: "التطوير المهني لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظرهم: واقعه ومعوقاته وآلية الارتقاء به". هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى التطوير المهني، والوقوف على معوقاته وآلية الارتقاء به من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة القدس المفتوحة. واستخدمت الباحثة في دراستها المنهج الوصفي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس (المشرفين الأكاديميين) المتفرغين والناطقين باللغة العربية للعام الدراسي ٢٠١٤ - ٢٠١٥، والبالغ عددهم (٣٣٠) عضواً، في حين أن عينة الدراسة اقتصر على (١٩٧) فرداً. واستخدمت الباحثة الاستبانة لتحقيق أهداف دراستها. وأسفرت عن نتائج من أهمها أن درجة التطوير المهني لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر العينة كان عالياً، في حين أن معوقات التطوير المهني متوسطاً، أما بخصوص آلية الارتقاء بالتطوير المهني يرى أعضاء هيئة التدريس أن إجازة التفرغ العلمي، وتخفيف الأعباء التدريسية من الأساليب المساعدة على ذلك، وهذا ما أوصت عليه الباحثة ليسنّى للباحثين القيام بأبحاثهم، وتشجيع البحث العلمي ودعمه.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

تستخدم الباحثة المنهج الوصفي المسحي؛ لملاءمته لطبيعة الدراسة، وأهدافها. وقد عرّفه (العساف ٢٠١٦، ٢١١) بأنه: "ذلك النوع من البحوث الذي يتم بواسطة استجواب جميع أفراد مجتمع البحث، أو عينة كبيرة منهم؛ بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها، ودرجة وجودها فقط، دون أن يتجاوز ذلك إلى دراسة العلاقة، أو استنتاج الأسباب".

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس السعوديين وغير السعوديين، الذكور والإناث في جامعة شقراء خلال العام الجامعي ١٤٣٨ - ١٤٣٩هـ والبالغ عددهم (٦٤٩). (جامعة شقراء، ٢٠١٧). وقامت الباحثة بتطبيق الأداة على كل أفراد مجتمع الدراسة، وبعد التوزيع، ثم جمعها كان العائد (٤٦٣) استبانة، تمثل (٧٢٪)، وبعد فرز الاستبانات حصلت الباحثة على (٣٧٠) استبانة مكتملة البيانات، تمثل (٥٧٪) من مجتمع الدراسة.

خصائص أفراد الدراسة:

تم التعرف على خصائص أفراد الدراسة من خلال البرنامج الإحصائي (SPSS)، وكانت كما توضحها الجداول الآتية:

جدول (١)

توزيع أفراد الدراسة وفقاً لمتغير الرتبة العلمية

الرتبة العلمية	التكرار	النسبة المئوية
أستاذ	٤٧	١٢,٧٪
أستاذ مشارك	٧٥	٢٠,٣٪
أستاذ مساعد	٢٤٨	٦٧٪
المجموع	٣٧٠	١٠٠٪

جدول (٢)

توزيع أفراد الدراسة وفقاً للجنس

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	٢٥٦	٦٩,٢٪
أنثى	١١٤	٣٠,٨٪
المجموع	٣٧٠	١٠٠٪

جدول (٣)

توزيع أفراد الدراسة وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة

عدد سنوات الخبرة	التكرار	النسبة المئوية
أقل من خمس سنوات	٦٣	١٧,٠٪
من خمس إلى أقل من عشر سنوات	١٤٦	٣٩,٥٪
١٠ سنوات فأكثر	١٦١	٤٣,٥٪
المجموع	٣٧٠	١٠٠٪

يتضح من الجداول السابقة أن من رتبهم العلمية (أستاذ مساعد) هم الأعلى من أفراد الدراسة حيث بلغت نسبتهم (٦٧,٠٪)، وعددهم (٢٤٨) فرداً، كما يتضح أن جنس الذكور هم الأعلى من أفراد العينة حيث بلغت نسبتهم (٦٩,٢٪) من أفراد الدراسة الإجمالية، وعددهم (٢٥٦) فرداً، والذين خبرتهم (١٠ سنوات فأكثر) هم الأكثر حيث بلغت نسبتهم (٤٣,٥٪) من مفردات العينة الإجمالية، وعددهم (١٦١) فرداً.

أداة الدراسة:

بناءً على طبيعة البيانات، وعلى المنهج المتبع في الدراسة، وجدت الباحثة أن الأداة الأكثر ملاءمة لتحقيق أهداف الدراسة هي (الاستبانة)، وقد تم بناؤها بعد الاطلاع على الأدبيات التربوية، والدراسات السابقة، وتكونت الأداة من جزأين: الأول: يتضمن البيانات الأولية ممثلة في (الجنس- الخبرة - الرتبة العلمية)، والثاني عن: متطلبات التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء، ويتكون من (٢٩) عبارة، في ثلاثة مجالات، الأول: التدريس، (٩) عبارات، الثاني: البحث العلمي،

(١١) عبارة، الثالث: خدمة المجتمع، (٩) عبارات. وطلب من أفراد الدراسة اختيار استجابة واحدة من بين أربع استجابات متدرجة وفقاً لمقياس ليكرت الرباعي (أوافق بدرجة كبيرة، أوافق بدرجة متوسطة، أوافق بدرجة ضعيفة، لا أوافق)، وتمثل على التوالي (٤، ٣، ٢، ١).

صدق أداة الدراسة: تم التأكد من صدق أداة الدراسة من خلال:

أ) الصدق الظاهري:

تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على (١٠) من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال موضوع الدراسة؛ وبناءً على ما أبداه المحكمون من آراء ومقترحات، أُجريت التعديلات اللازمة.

ب) صدق الاتساق الداخلي:

للتأكد من صدق الاتساق الداخلي لعبارات أداة الدراسة تم حساب معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation)، بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بمجالات الدراسة الثلاثة: التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة، كما يوضح ذلك الجدول التالي:

جدول رقم (٤)

معامل ارتباط بيرسون لدرجة معوقات التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء والدرجة الكلية للمحور

الرقم	المجال	العبارات	معامل بيرسون للارتباط	درجة الارتباط
١	التدريس	قلة المجالات والدوريات والمراجع الحديثة الخاصة بالمقررات الدراسية	**٤٤٧,٠	متوسط
٢		زيادة الأعباء التدريسية التي يتطلب من عضو هيئة التدريس القيام بها	**٥٢١,٠	قوي
٣		إشغال عضو هيئة التدريس بالأعمال الإدارية.	**٥٤٧,٠	قوي
٤		عدم احتساب تميز عضو هيئة التدريس في مجالات التدريس ضمن متطلبات الترقية	**١١٢,٠	قوي جداً
٥		كثافة أعداد الطلبة في القاعات وعدم مناسبتها لأعداد أعضاء هيئة التدريس	**٤٢٣,٠	متوسط
٦		قلة الكوادر الفنية المدرية لصيانة الأجهزة والآلات المتعلقة بتقنيات التعليم	**٦٤٢,٠	قوي جداً
٧		قلة المعامل المجهزة اللازمة للقيام بمهام التدريس	**٥٦٣,٠	قوي جداً

الرقم	المجال	العبارات	معامل بيرسون للارتباط	درجة الارتباط
٨		انخفاض المستوى العلمي للطلاب المتحقق بالجامعة	**٥٣٤,٠	قوي
٩	البحث العلمي	قلة مكافأة عضو هيئة التدريس على جهوده البحثية والنتائج الإيجابية التي يتوصل إليها.	**٦٦٣,٠	قوي جداً
١٠		انخفاض مستوى حضور عضو هيئة التدريس للندوات والمؤتمرات العلمية خارج الجامعة.	**٦٣٦,٠	قوي جداً
١١		ارتفاع رسوم نشر الأبحاث العلمية في بعض المجلات والمؤتمرات العلمية.	**٤٧٣,٠	متوسط
١٢		قلة الفرص المتاحة لعضو هيئة التدريس للتدريب على استخدام التقنيات الحديثة في البحث العلمي.	**٧٦٢,٠	قوي جداً
١٣		تدني عدد حلقات البحث العلمي (السيمنار) في الأقسام العلمية.	**٧١٢,٠	قوي جداً
١٤		انخفاض عدد الدورات التدريبية لعضو هيئة التدريس لتمكينه من إتقان بعض اللغات الأجنبية.	**٧٧١,٠	قوي جداً
١٥		غياب وجود خريطة بحثية توجه عضو هيئة التدريس للبحث عن نقاط بحثية علمية.	**٧٣٨,٠	قوي جداً
١٦		قلة توفر مصادر وأوعية للمعلومات من قبل الجامعة.	**٦٥٣,٠	قوي جداً
١٧		انخفاض الدعم المقدم للبحوث العلمية.	**١٩٤,٠	قوي جداً
١٨		انخفاض مساهمة مؤسسات المجتمع في تمويل البحوث العلمية.	**١٧٢,٠	قوي جداً
١٩	خدمة المجتمع	انشغال عضو هيئة التدريس بالأعباء التدريسية على حساب دوره في خدمة المجتمع.	**٦٧٦,٠	قوي جداً
٢٠		القصور في برامج التعليم المستمر التي توفرها الجامعة للمجتمع.	**٧١٢,٠	قوي جداً
٢١		ضعف الاهتمام بتوظيف نتائج الأبحاث العلمية لتنمية المجتمع.	**٧٥٨,٠	قوي جداً
٢٢		قلة حفز أعضاء هيئة التدريس على المشاركة في مناشط خدمة المجتمع.	**٧٨١,٠	قوي جداً
٢٣		قلة وجود برامج تنظم زيارات لمؤسسات الإنتاج في المجتمع.	**٧٤٩,٠	قوي جداً
٢٤		ضعف التنسيق بين مراكز البحوث في الجامعة والمؤسسات الإنتاجية والخدمية.	**٧١٣,٠	قوي جداً
٢٥		غياب الندوات والمؤتمرات العلمية المتبادلة بين الجامعة ومواقع العمل والإنتاج.	**٧٣٨,٠	قوي جداً
٢٦		عدم اهتمام المؤسسات في المجتمع بطلب الاستشارات العلمية من الجامعة.	**٧٢٤,٠	قوي جداً
٢٧		عدم احتساب العمل في خدمة المجتمع جزءاً من نصاب عضو هيئة التدريس.	**٦٦٣,٠	قوي جداً

الرقم	المجال	العبارات	معامل بيرسون للارتباط	درجة الارتباط
٢٨		قلة قيام الجامعة بتوجيه بعض برامج التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس نحو مؤسسات المجتمع.	٠.٧٨٢*	قوي جداً
٢٩		عدم إشراك المسؤولين بمؤسسات المجتمع في المجالس العلمية والإدارية للكلية.	٠.٦٦٦**	قوي جداً

يتضح من الجدول السابق أن جميع أبعاد محاور الدراسة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١): مما يدل على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي، كما أعطى مؤشرات على تدل على صدق الاتساق الداخلي، وتسمح بتطبيق الأداة.

ثبات الأداة:

يعد الثبات من متطلبات أداة الدراسة، ويعطي اتساقاً في النتائج عندما تطبق الأداة عدة مرات. ولحساب قيم معامل ثبات الأداة قامت الباحثة بتطبيق الاستبانة على العينة، ثم حساب قيم معامل الثبات بطريقة التناسق الداخلي باستخدام معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha). وكانت النتيجة كما هي موضحة بالجدول التالي.

جدول (٥)

معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

م	المحور	عدد العبارات	الثبات	الصدق
درجة معوقات التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء في ضوء أدوارهم المهنية				
١	التدريس	٨	0.799	0.893
٢	البحث العلمي	١٠	0.900	0.949
٣	خدمة المجتمع	١١	0.932	0.965
	المجموع	٢٩	0.877	0.936

يتضح من الجدول السابق أن درجة معوقات التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء بلغت (٠.٨٧٧)، وهذا يدل على أن أداة الدراسة تتمتع بقيم ثبات عالية؛ مما يسمح بتطبيقها.

أساليب المعالجة الإحصائية:

- تم استخدام عدد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Statistical Package for Social Science) التي يرمز لها بالرمز (SPSS)، وذلك بعد ترميز وإدخال البيانات إلى الحاسب الآلي، وقد تم استخدام الأساليب الآتية:
- التكرارات، والنسب المئوية؛ لوصف خصائص أفراد الدراسة، وتحديد استجاباتهم تجاه عبارات المجالات التي تتضمنها أداة الدراسة.
 - المتوسط الحسابي "Mean"؛ لمعرفة مدى ارتفاع، أو انخفاض الاستجابات (متوسطات العبارات) مع العلم بأنه يفيد في ترتيب عبارات الدراسة حسب أعلى متوسط حسابي موزون.
 - الانحراف المعياري "Standard deviation"؛ للتعرف على مدى انحراف، أو تشتت استجابات أفراد الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيراتها، ولكل مجال عن متوسطها الحسابي، فكلما اقتربت قيمته من الصفر تركزت الاستجابات، وانخفض تشتتها بين المقياس.
 - معامل الارتباط بيرسون "Pearson Correlation"؛ لمعرفة درجة الارتباط بين أسئلة الدراسة.
 - معامل الثبات ألفا كرونباخ "Cronbach's Alpha"؛ لاختبار مدى ثبات أداة الدراسة.
 - اختبار ت "T-Test"؛ لتحديد الفروق بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول مجالاتها.
 - اختبار تحليل التباين الأحادي "One Way Anova"؛ للتعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة نحو مجالاتها تبعاً لمتغيراتهم المستقلة (الرتبة العلمية- الجنس -عدد سنوات الخبرة).

نتائج الدراسة:

تعرض الباحثة فيما يلي تحليل النتائج، وما أسفرت عنه حول معوقات التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس، ولتحديد طول خلايا مقياس ليكرت الرباعي (الحدود الدنيا والعليا) تم حساب المدى $(4-1=3)$ ثم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي $(3 \div 4=0.75)$ ، بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس، أو بداية المقياس، وهي الواحد صحيح؛ لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما يلي:

جدول رقم (٦)

الحدود الدنيا والعليا للمقياس الرباعي لمعوقات التنمية المهنية

درجة المقياس	المتوسط الحسابي (طول الخلية)
لا أوافق	أقل من ١,٧٥
أوافق بدرجة ضعيفة	من ١,٧٥ إلى أقل من ٢,٥٠
أوافق بدرجة متوسطة	من ٢,٥٠ إلى أقل من ٣,٢٥
أوافق بدرجة كبيرة	من ٣,٢٥ إلى ٤

وللإجابة عن تساؤلات الدراسة تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد الدراسة على أسئلة الاستبانة، وجاءت النتائج كما يلي:

إجابة السؤال الأول: ما معوقات التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء من وجهة نظر عينة الدراسة؟

جدول رقم (٧)

استجابات أفراد الدراسة حول المعوقات التي تواجه تحقيق التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس

بجامعة شقراء في مجال التدريس

م	العبارة	أوافق بدرجة كبيرة		أوافق بدرجة متوسطة		أوافق بدرجة ضعيفة		لا أوافق		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتب	ت.الاح.الخطي
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%				
١	قلة المجالات والدوريات والمراجع الحديثة الخاصة بالمقررات الدراسية	١١٣	٣٠,٥	٩٧	٢٦,٢	١١٤	٣٠,٨	٤٦	١٢,٤	٣,٠٠	٠,٩٨٨	٨	أوافق بدرجة كبيرة
٢	زيادة الأعباء التدريسية التي يتطلب من عضو هيئة التدريس القيام بها	١٣١	٣٥,٤	١٠٧	٢٨,٩	٨٤	٢٢,٧	٤٨	١٣,٠	٣,٢٦	٠,٩٦٢	٦	أوافق بدرجة كبيرة
٣	إشغال عضو هيئة التدريس بالأعمال الإدارية	١٨٣	٤٩,٥	٩٦	٢٥,٩	٥٧	١٥,٤	٣٤	٩,٢	٣,٢٨	٠,٩٩٧	٤	أوافق بدرجة كبيرة

م	العبارة	أوافق بدرجة كبيرة		أوافق بدرجة متوسطة		أوافق بدرجة ضعيفة		لا أوافق		الانحراف المعياري	الرتبة	تفسير الإجابات
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
												كبيرة
٤	عدم احتساب تميز عضو هيئة التدريس في مجالات التدريس ضمن متطلبات الترقية	١٨٦	٥٠,٣	١٠٧	٢٨,٩	٤٥	١٢,٢	٣٢	٨,٦	٠,٩٦٤	٣	أوافق بدرجة كبيرة
٥	كثافة أعداد الطلبة في القاعات وعدم مناسبتها لأعداد أعضاء هيئة التدريس	١٢٣	٣٣,٢	٧٩	٢١,٤	١٠٣	٢٧,٨	٦٥	١٧,٦	٠,٩٢٨	٧	أوافق بدرجة كبيرة
٦	قلة الكوادر الفنية المدربة لصيانة الأجهزة والآلات المتعلقة بتقنيات التعليم	٢٠٧	٥٥,٩	٨٤	٢٢,٧	٥٠	١٣,٥	٢٩	٧,٨	٠,٩٦٩	٢	أوافق بدرجة كبيرة
٧	قلة المعامل المجهزة اللازمة للقيام بمهام التدريس	١٦٨	٤٥,٤	٩٣	٢٥,١	٧٦	٢٠,٥	٣٣	٨,٩	٠,٩٩٧	٥	أوافق بدرجة كبيرة
٨	انخفاض المستوى العلمي للطلاب الملحق بالجامعة	٢١٢	٥٧,٣	٩٢	٢٤,٩	٤٧	١٢,٧	١٩	٥,١	٠,٨٨٩	١	أوافق بدرجة كبيرة
	المجموع	١١٦١	٤٤,٦٩	٧٥٥	٢٥,٥	٥٧١	١٩,٤٥	٢٠١	١٠,٦١	١,١١٢	-	أوافق بدرجة كبيرة

يتضح من الجدول أن المعوقات التي تواجه تحقيق التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء كانت (أوافق بدرجة كبيرة) لمجال التدريس، وذلك بمتوسط حسابي يبلغ (٣,٦٣)، وانحراف معياري (٠,٩٦٢)، ونسبة مئوية بمقدار (٤٤,٦٩٪). وفيما يلي أبرز النتائج:

- جاءت العبارة رقم (٨) وهي: "انخفاض المستوى العلمي للطلاب الملحق بالجامعة" بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة (أوافق بدرجة كبيرة)، بمتوسط حسابي (٣,٣٤)، وانحراف معياري (٠,٨٨٩)، ونسبة مئوية مقدارها (٥٧,٣٪)؛ وتعزو الباحثة ذلك إلى عدم وجود

كادر تدريسي مؤهل بمهارات تدريسية عالية، كما قد لا يكون لدى الطالب داخل الجامعة مصادر تعليمية متنوعة: كالمكتبات، وأوعية المعلومات، وقواعد البيانات الالكترونية.

○ جاءت العبارة رقم (١) وهي: "قلة المجالات والدوريات والمراجع الحديثة الخاصة بالمقررات الدراسية" بالمرتبة الثامنة والأخيرة من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة (أوافق بدرجة كبيرة)، ومتوسط حسابي (٣,٠٠)، وانحراف معياري (٠,٩٨٨)، ونسبة مئوية مقدارها (٣٠,٥)؛ وتعزو الباحثة ذلك إلى عدم وجود مكتبة جامعية متخصصة في جامعة شقراء. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (الغامدي، ٢٠١٢) التي أشارت إلى ندرة المجالات والدوريات المتخصصة في الجامعة. وتعزو الباحثة ذلك إلى عدم وجود مكتبة جامعية توفر المجالات، والدوريات الحديثة التي يرجع إليها عضو هيئة التدريس، والطالب الجامعي.

وللإجابة عن تساؤلات الدراسة تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد الدراسة عن السؤال الأول في مجال البحث العلمي، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (٨)

استجابات أفراد الدراسة حول المعوقات التي تواجه تحقيق التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس

بجامعة شقراء في مجال البحث العلمي

م	العبارة	أوافق بدرجة كبيرة		أوافق بدرجة متوسطة		أوافق بدرجة ضعيفة		لا أوافق		الانحراف المعياري	الرتبة	تقدير الباحث
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
١	قلة مكافأة عضو هيئة التدريس على جهوده البحثية والنتائج الإيجابية التي يتوصل إليها	٢٢٢	٦٠,٠	٩٠	٢٤,٣	٤٥	١٢,٢	١٣	٣,٥	٠,٨٣٥	١	أوافق بدرجة كبيرة
٢	انخفاض مستوى حضور عضو هيئة التدريس للندوات والمؤتمرات العلمية	٢٠٦	٥٥,٧	١٠٣	٢٧,٨	٤٦	١٢,٤	١٥	٤,١	٠,٨٥٠	٤	أوافق بدرجة كبيرة

م	العبارة	أوافق بدرجة كبيرة		أوافق بدرجة متوسطة		أوافق بدرجة ضعيفة		لا أوافق		الانحراف المعياري	الرتبة	تفسير الإجابات
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
	خارج الجامعة											
٣	ارتفاع رسوم نشر الأبحاث العلمية في بعض المجالات والمؤتمرات العلمية	١٥٨	٤٢,٧	١١٣	٣٠,٥	٧٩	٢١,٤	٢٠	٥,٤	٣,٢٧	٠,٩٢١	أوافق بدرجة كبيرة
٤	قلة الفرص المتاحة لعضو هيئة التدريس للتدريب على استخدام التقنيات الحديثة في البحث العلمي	١٥٤	٤١,٦	١٣٦	٣٦,٨	٥٧	١٥,٤	٢٣	٦,٢	٣,٢٦	٠,٨٩٦	أوافق بدرجة كبيرة
٥	تدني عدد حلقات البحث العلمي (السيمنار) في الأقسام العلمية	١٧٧	٤٧,٨	١٢٠	٣٢,٤	٥٢	١٤,١	٢١	٥,٧	٣,٢٨	٠,٨٩٣	أوافق بدرجة كبيرة
٦	انخفاض عدد الدورات التدريبية لعضو هيئة التدريس لتمكينه من إتقان بعض اللغات الأجنبية	٢١١	٥٧,٠	٩٠	٢٤,٣	٤٩	١٣,٢	٢٠	٥,٤	٣,٣٣	٠,٩٠١	أوافق بدرجة كبيرة
٧	غياب وجود خريطة بحثية توجه عضو هيئة التدريس للبحث عن نقاط بحثية علمية	١٨٦	٥٠,٣	١١٩	٣٢,٢	٤٢	١١,٤	٢٣	٦,٢	٣,٢٩	٨٩٣	أوافق بدرجة كبيرة
٨	قلة توفر مصادر وأوعية للمعلومات	١٣١	٣٥,٤	١١٧	٣١,٦	٧٣	١٩,٧	٤٩	١٣,٢	٣,٢٥	٠,٩٩٨	أوافق بدرجة كبيرة

م	العبارة	أوافق بدرجة كبيرة		أوافق بدرجة متوسطة		أوافق بدرجة ضعيفة		لا أوافق		الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
	من قبل الجامعة											كبيرة
٩	انخفاض الدعم المقدم للبحوث العلمية	١٩٥	٥٢,٧	١٠٨	٢٩,٢	٤٦	١٢,٤	٢١	٥,٧	٠,٨٩٣	٥	أوافق بدرجة كبيرة
١٠	انخفاض مساهمة مؤسسات المجتمع في تمويل البحوث العلمية	٢١٦	٥٨,٤	٩٦	٢٥,٩	٤٢	١١,٤	١٦	٤,٣	٠,٨٥١	٢	أوافق بدرجة كبيرة
	المجموع	١٨٥٦	٥٠,١٦	١٠٩٢	٢٩,٥	٥٣١	١٤,٣٦	٢٢١	٥,٩٨	٠,٨٩٩	-	أوافق بدرجة كبيرة

يتضح أن المعوقات التي تواجه تحقيق التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء كانت (أوافق بدرجة كبيرة) لمجال البحث العلمي، بمتوسط حسابي يبلغ (٣,٣١)، وانحراف معياري (٠,٨٩٩)، ونسبة مئوية بمقدار (٥٠,١٦)٪. وفيما يلي أبرز النتائج:

○ جاءت العبارة رقم (١) وهي: "قلة مكافأة عضو هيئة التدريس على جهوده البحثية، والنتائج الإيجابية التي يتوصل إليها" بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة (أوافق بدرجة كبيرة)، بمتوسط حسابي (٣,٤١)، وانحراف معياري (٠,٨٣٥)، ونسبة مئوية مقدارها (٦٠,٠)٪. واتفقت هذه النتيجة مع ما جاء في دراسة "صديقي وآخرين Siddiqui & Others (٢٠١١) التي أشارت إلى غياب الدعم، والحوافز المقدمة إلى أعضاء هيئة التدريس في مجال البحث العلمي وترى الباحثة ضرورة وجود حوافز مادية تشجيعية لأعضاء هيئة التدريس لدعم مسيرتهم البحثية أسوة بالجامعات الأخرى، كجامعة الملك سعود في برنامجها "رائد".

○ جاءت العبارة رقم (٨) وهي: "قلة توفر مصادر وأوعية للمعلومات من قبل الجامعة" بالمرتبة العاشرة من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة (أوافق بدرجة كبيرة)، وبتوسط حسابي (٣,٢٥)، وانحراف معياري (٠,٩٩٨)، ونسبة مئوية مقدارها (٣٥,٤)٪. واتفقت هذه النتيجة مع

دراسة الغامدي (٢٠١٢) التي أشارت إلى ضعف عضو هيئة التدريس في التعامل مع قواعد البيانات ويُعزى ذلك إلى عدم اشتراك الجامعة في قواعد المعلومات، والمكتبات الرقمية، وعدم شراكتها مع الجامعات المرموقة التي قد تسهم في رفع كفاءة وأداء عضو هيئة التدريس في مجال البحث العلمي.

وللإجابة عن تساؤلات الدراسة تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد الدراسة عن السؤال الأول في مجال لخدمة المجتمع، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول رقم (٩)

استجابات أفراد الدراسة حول المعوقات التي تواجه تحقيق التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء في مجال خدمة المجتمع

م	العبارة	أوافق بدرجة كبيرة		أوافق بدرجة متوسطة		أوافق بدرجة ضعيفة		لا أوافق		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الترتيب
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%				
١	انشغال عضو هيئة التدريس بالأعباء التدريسية على حساب دوره في خدمة المجتمع	١٥٣	٤١,٤	١٢٨	٣٤,٦	٦٢	١٦,٨	٢٧	٧,٣	٣,٢٥	٠,٩٣٠	٨	أوافق بدرجة كبيرة
٢	القصور في برامج التعليم المستمر التي توفرها الجامعة للمجتمع	١٤٢	٣٨,٤	١٢٨	٣٤,٦	٧٤	٢٠,٠	٢٦	٧,٠	٣,٢٥	٠,٩٣٠	٩	أوافق بدرجة كبيرة
٣	ضعف الاهتمام بتوظيف نتائج الأبحاث العلمية لتنمية المجتمع.	١٨٤	٤٩,٧	١٣٣	٣٥,٩	٣٥	٩,٥	١٨	٤,٩	٣,٣١	٠,٨٣٤	٥	أوافق بدرجة كبيرة
٤	قلة حفز أعضاء هيئة التدريس على	١٦١	٤٣,٥	١٤٢	٣٨,٤	٤٨	١٣,٠	١٩	٥,١	٣,٢٧	٠,٨٥٥	٧	أوافق بدرجة كبيرة

م	العبارة	أوافق بدرجة كبيرة		أوافق بدرجة متوسطة		أوافق بدرجة ضعيفة		لا أوافق		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	تقدير الإجابات
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%				
	المشاركة في مناشط خدمة المجتمع												كبيرة
٥	قلة وجود برامج تنظم زيارات لمؤسسات الإنتاج في المجتمع	١٥٣	٤١,٤	١٣١	٣٥,٤	٦٣	١٧,٠	٢٣	٦,٢	٣,٢٥	٠,٩٠٦	٨	أوافق بدرجة كبيرة
٦	ضعف التنسيق بين مراكز البحوث في الجامعة والمؤسسات الإنتاجية والخدمية	١٨٧	٥٠,٥	١٢٧	٣٤,٣	٣٩	١٠,٥	١٧	٤,٦	٣,٣١	٠,٨٣٨	٤	أوافق بدرجة كبيرة
٧	غياب الندوات والمؤتمرات العلمية المتبادلة بين الجامعة ومواقع العمل والإنتاج	١٩١	٥١,٦	١٢٢	٣٣,٠	٣٨	١٠,٣	١٩	٥,١	٣,٣١	٠,٨٥٤	٣	أوافق بدرجة كبيرة
٨	عدم اهتمام المؤسسات بطلب المجتمع بالاستشارات العلمية من الجامعة	١٩٧	٥٣,٢	١٢٠	٣٢,٤	٣٦	٩,٧	١٧	٤,٦	٣,٣٤	٠,٨٣٥	٢	أوافق بدرجة كبيرة
٩	عدم احتساب العمل في خدمة المجتمع جزءاً من نصاب عضو هيئة التدريس	٢٢٠	٥٩,٥	١٠٠	٢٧,٠	٣١	٨,٤	١٩	٥,١	٣,٤١	٠,٨٤٨	١	أوافق بدرجة كبيرة
١٠	قلة قيام الجامعة بتوجيه بعض	١٦٧	٤٥,١	١٤٠	٣٧,٨	٤٥	١٢,٢	١٨	٤,٩	٣,٢٨	٠,٨٤٦	٦	أوافق بدرجة

م	العبارة	أوافق بدرجة كبيرة		أوافق بدرجة متوسطة		أوافق بدرجة ضعيفة		لا أوافق		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الرتبة	تقدير الإجابات
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%				
	برامج ومناشط التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس نحو مؤسسات المجتمع												كبيرة
١١	عدم إشراك المسؤولين بمؤسسات المجتمع في المجالس العلمية والإدارية للكلليات	١٦٧	٤٥,١	١٢٢	٣٣,٠	٥٦	١٥,١	٢٥	٦,٨	٣,١٦	٠,٩٢١	٦	أوافق بدرجة كبيرة
	المجموع	١٩٢٢	٤٧,٢١	١٣٩٣	٣٤,٢١	٥٢٧	١٢,٩٥	٢٢٨	٥,٦٣	٣,٢٨	٠,٨٧٢	-	أوافق بدرجة كبيرة

يتضح من الجدول أن المعوقات التي تواجه تحقيق التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء كانت (أوافق بدرجة كبيرة) لمجال خدمة المجتمع، بمتوسط حسابي يبلغ (٣,٢٨) وانحراف معياري (٠,٨٧٢)، ونسبة مئوية بمقدار (٤٧,٢١٪). وفيما يلي أبرز النتائج:

- جاءت العبارة رقم (٩) وهي: "عدم احتساب العمل في خدمة المجتمع جزءاً من نصاب عضو هيئة التدريس" بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة (أوافق بدرجة كبيرة)، بمتوسط حسابي (٣,٤١)، وانحراف معياري (٠,٨٤٨)، ونسبة مئوية مقدارها (٥٩,٥٪). وخدمة المجتمع أحد الأدوار الأساسية للجامعة كالباحث العلمي، والتدريس، وهدف من أهدافها؛ لذا يجب على الجامعة أن تُبصّر عضو هيئة التدريس بذلك الدور وأهميته.
- جاءت العبارة رقم (٢) وهي: "القصور في برامج التعليم المستمر التي توفرها الجامعة للمجتمع" بالمرتبة التاسعة من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة (أوافق بدرجة كبيرة)، بمتوسط حسابي (٣,٢٥)، وانحراف معياري (٠,٩٣٠)، ونسبة مئوية مقدارها (٣٨,٤٪). وترى الباحثة تشجيع

أعضاء هيئة التدريس للقيام بدورات تتصل بخدمة المجتمع مثل تدريب المعلمين في المدارس الخاصة والحكومية، وعمل دورات للشباب والفتيات المقبلين على الزواج، وتدريب أفراد المجتمع على التقنيات الجديدة..

وللإجابة عن تساؤلات الدراسة تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد الدراسة على أسئلة الاستبانة، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول رقم (١٠)

مجالات معوقات التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء

م	العبارة	أوافق بدرجة كبيرة		أوافق بدرجة متوسطة		أوافق بدرجة ضعيفة		لا أوافق		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	تقدير الإجابات
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%				
١	التدريس	١٢٢٣	٤٦.٤٦	٧٥٥	٢٥.٥	٥٧٦	١٩.٤٥	٢٠٦	١٠.٣٦	٣.٦٣	٠.٩٦٣	١	أوافق بدرجة كبيرة
٢	البحث العلمي	١٨٥٦	٥٠.١٦	١٩٨	٢٩.٥	٥٣١	١٤.٣٦	٢٢١	٥.٩٨	٣.٣١	٠.٨٩٩	٢	أوافق بدرجة كبيرة
٣	مجال خدمة المجتمع	١٢٢٣	٤٧.٢١	١٢٩٣	٣٤.٢١	٥٢٧	١٢.٩٥	٢٢٨	٥.٦٣	٣.٢٨	٠.٨٧٢	٤	أوافق بدرجة كبيرة
	المجموع الكلي	١٠٠١	٥٨.٢٥	٣٢٤٠	٣٨.٧٦	١٦٣٤	١٥.٥٩	٧٥٥	٧.٣٢	٣.٩١	٠.٩١١	-	أوافق بدرجة كبيرة

إجابة السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول معوقات التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء تُعزى إلى متغيرات (الجنس- الخبرة - الرتبة العلمية)؟

تم استخدام اختبار ت "T- test": لتحديد الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة

في معوقات التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء تُعزى إلى متغير (الجنس).

جدول رقم (١١)

يوضح الفروق بين استجابات أفراد الدراسة في معوقات التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس وفقاً

لمتغير الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة الإحصائي
التدريس	ذكر	٢٥٦	١٨,٤١٨٠	٦,٥٥٣٦٣	٠,٠٧٩	٠,٦٩٩
	أنثى	١١٤	١٨,٣٥٩٦	٦,٥٧٨٤٩		
البحث العلمي	ذكر	٢٥٦	٢٠,٠٤٦٩	٧,٤٠٥٧٣	٠,٧٠٧	٠,٢٧٤
	أنثى	١١٤	٢٠,٦٤٩١	٧,٩١٢١١		
خدمة المجتمع	ذكر	٢٥٦	١٨,٩٠٢٣	٦,٧١٨٥٩	١,٠٢٥	٠,٢٢٥
	أنثى	١١٤	١٩,٧٠١٨	٧,٣٦٧٦٣		

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس في استجابات أفراد الدراسة نحو معوقات التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة شقراء، وذلك في المجالات الثلاثة: التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع. واختلفت هذه النتيجة مع دراسة (طوطح، ٢٠١٦) إذ كانت الفروق لصالح الذكور.

وللكشف عن الدلالة الإحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة في معوقات التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء التي تُعزى إلى متغيري (الخبرة – الرتبة العلمية) تم استخدام اختبار أنوفا "One way anova".

جدول رقم (١٢)

يوضح الفروق في إجابات أفراد الدراسة لمعوقات التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس وفقاً لمتغيري سنوات الخبرة والرتبة العلمية

العنصر	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة الإحصائي
الخبرة	بين المجموعات	٨٠١,٧٧٠	٢	٤٠٠,٨٨٥	١,٠٥٩	٠,٣٤٨
	داخل المجموعات	١٣٨٨٩٩,٤٩٨	٣٦٧	٣٧٨,٤٧٣		
	المجموع	١٣٩٧٠١,٢٦٨	٣٦٩			
الرتبة العلمية	بين المجموعات	٤٣٥٥,١٩١	٢	٢١٧٧,٥٩٦	٥,٩٠٥	٠,٠٠٣
	داخل المجموعات	١٣٥٣٤٦,٠٧٦	٣٦٧	٣٦٨,٧٩٠		
	المجموع	١٣٩٧٠١,٢٦٨	٣٦٩			

أشارت النتائج في الجدول السابق إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بمتغير الخبرة، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الرتبة العلمية، وهذا يعني أنه كلما زادت الرتبة كانت معوقات التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس عالية.

توصيات الدراسة:

- بناءً على ما انتهت إليه الدراسة من نتائج، فإن الباحثة تقدم التوصيات الآتية:
 - ضرورة وضع معايير دقيقة وشاملة لاختيار عضو هيئة التدريس ليكون من منسوبي الجامعة؛ إذ أشارت النتائج إلى أن أعلى معوقات التنمية المهنية من حيث موافقة أفراد العينة عليها في مجال التدريس هو انخفاض المستوى العلمي للطلاب؛ وهذا يدل على وجود كادر تدريسي ضعيف يفقد إلى المهارات العالية في التعليم الحديث.
 - زيادة المخصصات المالية في البحث العلمي، والتأليف، والترجمة المتخصصة؛ إذ أشارت النتائج إلى أن أهم معوقات التنمية المهنية من حيث موافقة أفراد العينة عليها في البحث العلمي هو قلة مكافأة عضو هيئة التدريس على البحوث التي يقوم بها، والنتائج الإيجابية التي يتوصل إليها.

- أهمية إيجاد حوافز لعضو هيئة التدريس عند قيامه بخدمة المجتمع، ومن ذلك احتساب ما يقوم به ضمن نصابه التدريسي؛ إذ أشارت النتائج أن أعلى معوقات التنمية المهنية من حيث موافقة أفراد العينة عليها في خدمة المجتمع هو عدم احتساب ما يقوم به العضو لخدمة المجتمع ضمن نصابه التدريسي.

المراجع

المراجع العربية:

- أبو الرب، عماد وقداة، عيسى. (٢٠٠٨). تقويم جودة أداء أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي. *المجلة العربية لضمان جودة التعليم/العالي* - اليمن. ١ (١)، ٣٣-٣٤.
- بصفر، حسان عمر؛ عامر، عبدالرؤوف عامر؛ محمد، ربيع. (٢٠١١). *التمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بالتعليم الجامعي*. ط(١). القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.
- البندري، محمد. (٢٠٠٤). *التعليم الجامعي بين رصد الواقع ورؤى التطوير*. القاهرة: دار الفكر.
- جامعة الملك عبدالعزيز، (٢٠١٨) مركز التطوير الجامعي.
- جبر، أحمد. (١٩٩٠). برامج الإعداد والتأهيل التربوي للأستاذ الجامعي. *مجلة التعريب*. المركز العربي. (للتعريب والترجمة والتأليف والنشر)، دمشق، (١)، ٥٣-٣١.
- حالة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية. (٢٠١٠). *وكالة الوزارة للتخطيط والمعلومات*. الإدارة العامة للتخطيط والإحصاء. الرياض: وزارة التعليم.
- حداد، محمد بشير. (٢٠٠٤). *التمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس الجامعي - دراسة مقارنة*. ط(١). القاهرة: دار عالم الكتب.
- الحوالدة، محمد؛ وآخرون. (٢٠٠٦ أبريل). الاعتماد الأكاديمي لكليات التربية في الجامعات العربية لضمان نوعية التعليم. *ندوة تطوير كليات التربية في ضوء التوجهات العالمية*، جامعة اليرموك، الأردن.
- الخويطر، شمس. (٢٠١٥). *تصور مقترح للتمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية الحكومية في ضوء التجارب العالمية*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كلية العلوم الاجتماعية، الرياض.
- السميح، عبدالمحسن محمد. (٢٠٠٥). *تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية في ضوء خبرات الدول الغربية والعربية*. *مجلة التربية، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية*، مصر، (١٥)، ٢٨٧-٢٨٨.

الشخبي، علي السيد وآخرون. (٢٠١٠). التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات العربية
الدليل المرجعي. تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

الصيرفي، محمد. (٢٠٠٧). واقع التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس المصريين المعارين لبعض دول
الخليج العربي: دراسة ميدانية. مجلة دراسات في التعليم الجامعي - مصر، (١٤)، ٣٤-٧٦.

طلوح، ليانا إسحاق. (٢٠١٦). التطوير المهني لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة القدس المفتوحة من
وجهة نظرهم: واقعه وآلية الارتقاء به. رسالة ماجستير، جامعة القدس، كلية العلوم التربوية.

العجمي، محمد. (٢٠٠٧). التطور الأكاديمي والإعداد للمهنة الأكاديمية بين تحديات العولمة
ومتطلبات التدويل. المنصورة: المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.

العيدروس، أغادير سالم. (٢٠٠٩). تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى. المؤتمر القومي
السادس عشر. "التعليم الجامعي العربي ودوره في تطوير التعليم قبل الجامعي"، مركز تطوير
التعليم الجامعي، جامعة عين شمس. القاهرة، مصر.

غالب، ردمان محمد سعيد؛ وعالم، توفيق علي. (٢٠٠٨). التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس مدخل
للجودة الشاملة في التعليم الجامعي. المجلة العربية لضمان جودة التعليم، ١ (١)، اليمن، ١٦٠.

الفالح، مريم عبدالرحمن. (١٤٢٨). فاعلية برنامج حاسوبي تدريبي مقترح لتنمية مهارات أعضاء هيئة
التدريس نحو توظيف تقنيات المعلومات في العملية التعليمية بكليات البنات. رسالة دكتوراه
غير منشورة. جامعة الأميرة نورة، كلية التربية، الرياض.

الفايز، ضحى. (١٤٣٦هـ). واقع مساهمة جامعة شقراء في برامج خدمة المجتمع. رسالة ماجستير غير
منشورة. كليات الشرق العربي، كلية الإدارة والإشراف التربوي، الرياض.

كعكي، سهام؛ وزرعة، سوسن. (ديسمبر ٢٠١٢). جودة التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس في
الجامعات السعودية. المجلة التربوية، الكويت، ٢٧ (١٠٥)، ٢٤٢ - ٢٨٩.

مجلس التعليم العالي. (٢٠٠٧). نظام مجلس التعليم العالي والجامعات ولوائحه، (ط٣). الرياض:
مكتبة الملك فهد الوطنية.

محمود، يوسف. (٢٠٠٩). رؤى جديدة لتطوير التعليم الجامعي. (ط١). القاهرة: الدار المصرية.

هيئة تقويم التعليم العام. (٢٠١٦). *المعايير المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية*: مكتبة الملك فهد.

المراجع الأجنبية: References

- Birmingham University. (2018). Center for Learning and Academic Development (CLAD). Retrived 17-2-18 from:
<https://intranet.birmingham.ac.uk/as/cladls/index.aspx>
- Gaspar, Drazena and Mabic, Mirela. (2014). Creativity in Higher Education. Economic and Social Development. *Universal Journal of Educational Research*. 3(9): 598-605.
- Miller, Kathryn. (2015). *Motivating Factors and Barriers to online Faculty Professional Development*. Unpublished PhD thesis, Morehead State University, USA.
- Pesce, Jessica. (2015). *Professional Development for Teaching in Higher Education: Faculty Professions and Attitudes*. PhD thesis in Philosophy Department of Educational Leadership and Higher Education: Boston Collage University.
- Siddiqui, A., Aslam, H. D., Farhan, H., & Lodhi, A. (2011). Perceived Issues and Challenges to Professional Development of Faculty Members in Tertiary Academic Institutes of Punjab, Pakistan. *Journal of American Science*, 7 (12), 533-538.
- Southampton University (2018). Continuing Professional Development. Retrived 16-5-2018 from: <https://www.southampton.ac.uk/courses/continuing-professional-development.page>

Al-Aklobi. Mefleh. (2021). Effectiveness of a teaching program based on suggested norms of civilizational dialogue in the light of Islamic Vision on the development of the world mentality among students of University of Bisha. *Journal of Educational Science*, 7 (1), 363-403.

Effectiveness of a teaching program based on suggested norms of civilizational dialogue in the light of Islamic Vision on the development of the world mentality among students of University of Bisha

Dr. Mefleh Dakhil Al-Aklobi

Associate Professor, Department of Curriculum &
Teaching Methods in University of Bisha

Abstract:

This research aimed at exploring the effectiveness of a teaching program based on suggested norms of civilizational dialogue in the light of Islamic Vision on the development of the world mentality among students of University of Bisha. Descriptive and quasi-experimental methods were used in this research. The researcher prepared a list of (30) Islamic Vision norms for the global civilizational dialogue, established the teaching program based on those norms and prepared the scale of World Mentality which consisted of (50) items assigned to five dimensions (common values, issues of security and peace, issues of development, global history, issues of human rights). The sample of the study consisted of (20) first year students at the University of Bisha. Results revealed the effectiveness of the teaching program in the development of the global mentality among students of the University of Bisha. The research recommended the importance of incorporating the suggested Islamic vision norms of civilizational dialogue in the educational content of the university courses. Moreover, the research recommended facilitating training programs and activities that disseminate the dialogue culture and foster values of national unity, accepting and co-operating with the other among university students. Finally, the study suggested carrying out further studies to determine the effects of student activities on the development of the global mentality among university students in addition to evaluating the curriculum in different stages of study in the light of norms of Islamic vision of civilizational dialogue.

Keywords: civilizational dialogue norms in the light of Islamic vision, undergraduate level, university curricula, global mentality, students of university of Bisha.

الاكلمي. مفلح. (٢٠٢١). فاعلية برنامج تدريسي قائم على معايير مقترحة للحوار الحضاري في ضوء التصور

الإسلامي لتنمية العقلية العالمية لدى طلاب السنة الأولى بجامعة بيشة. مجلة العلوم التربوية، ٧ (١)،

٤٠٥-٣٦٥.

فاعلية برنامج تدريسي قائم على معايير مقترحة للحوار الحضاري

في ضوء التصور الإسلامي لتنمية العقلية العالمية

لدى طلاب السنة الأولى بجامعة بيشة

د. مفلح دخيل الاكلمي^(١)

المستخلص:

هدف البحث إلى تعرف فاعلية برنامج تدريسي قائم على معايير مقترحة للحوار الحضاري في ضوء التصور الإسلامي لتنمية العقلية العالمية لدى طلاب جامعة بيشة، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي، والمنهج شبه التجريبي، حيث أعد الباحث قائمة بمعايير مقترحة للتصور الإسلامي للحوار الحضاري، تمثلت في (٣٠) معياراً، وصمم برنامجاً تدريسياً قائماً على تلك المعايير، وأعد مقياساً للعقلية العالمية لدى طلاب السنة الأولى بجامعة بيشة تكون من (٥٠) عبارة، وزعت على أبعاد خمسة: (القيم المشتركة، وقضايا الأمن والسلام، وقضايا التنمية، والتاريخ العالمي، وقضايا حقوق الإنسان)، وتكونت عينة البحث من (٢٠) طالباً من طلاب السنة الأولى بجامعة بيشة، وتوصل البحث إلى فاعلية البرنامج التدريسي في تنمية العقلية العالمية لدى الطلاب عينة البحث في جامعة بيشة، في مجالات مقياس العقلية العالمية المطبق في البحث. وقد أوصى البحث بأهمية مراعاة المعايير المقترحة للتصور الإسلامي للحوار الحضاري عند بناء المحتوى التعليمي للمقررات بالمرحلة الجامعية. وتقديم برامج وأنشطة تدريبية تسهم في ترسيخ ثقافة الحوار ونشرها بين الطلاب، لتعزيز قيم الوحدة الوطنية، وقبول الآخر والتعاون معه. وقد اقترح البحث إجراء دراسة لمعرفة تأثير الأنشطة الطلابية في

^(١) أستاذ المناهج وطرق التدريس المشارك بقسم المناهج في كلية التربية بجامعة بيشة، malaklby@ub.edu.sa

تنمية العقلية العالمية لدى طلاب المرحلة الجامعية، وتقويم المناهج الدراسية بالمراحل الدراسية المختلفة في ضوء معايير التصور الإسلامي للحوار الحضاري.

الكلمات المفتاحية: معايير الحوار الحضاري في ضوء التصور الإسلامي، المرحلة الجامعية، المناهج الجامعية، العقلية العالمية، طلاب جامعة بيشة.

مقدمة:

الاختلاف بين البشر حقيقة فطرية، وقضاء إلهي أزلي مرتبط بالابتلاء والتكليف الذي تقوم عليه خلافة الإنسان في الأرض، قال الله تعالى: ﴿وَلَوْ شَاءَ رَبُّكَ لَجَعَلَ النَّاسَ أُمَّةً وَاحِدَةً وَلَا يَزَالُونَ مُخْتَلِفِينَ﴾ [هود: ١١٨] لذا كان الحوار جوهر التفاعل الإنساني الراقى، ووسيلة التفاهم والتعارف والتقارب بين الشعوب، إذ يُعد الحوار الركيزة الإنسانية المثلى والأسلوب الحضاري الفاعل في تجلية الأمور وإيضاح الحقائق وإزالة المفاهيم المغلوطة والأحكام المسبقة الخاطئة حول الآخر، فمن خلاله يكشف الإنسان قدراته، كما يكشفه الآخرون، ويستزيد بذلك معرفة وممارسة وقيما إيجابية.

ويعد التصور الإسلامي مدخلاً مهماً للحوار، لما يقدمه من طرح فكري ينطوي على الأنساق القيمية، والأطر المرجعية، والقناعات الفكرية التي تمدنا بمجموعة من المعايير الراسخة للحوار الحضاري بين شعوب الأرض، بوصفه انعكاساً لطبيعة الإسلام الذي يعترف بالديانات السماوية في أصولها الصحيحة، ويرى أن "الحكمة ضالة المؤمن فحيث وجدها فهو أحقُّ بها"، وهو رسالة الله الخالدة إلى الناس كافة. قال تعالى: ﴿وَمَا أَرْسَلْنَاكَ إِلَّا رَحْمَةً لِّلْعَالَمِينَ﴾ (الأنبياء: ١٠٧) وقال تعالى: ﴿وَمَا أَرْسَلْنَاكَ إِلَّا كَافَّةً لِّلنَّاسِ بَشِيرًا وَنَذِيرًا﴾ (سبأ: ٢٨).

وقد حظي موضوع حوار الحضارات باهتمام بالغ وعناية كبيرة من قبل المنظمات الدولية والجامعات، فعقد عدد من المؤتمرات الدولية، التي استهدفت إيجاد تفاهم مشترك وروح إنسانية خلاقة بين مختلف حضارات العالم.

ولمكانة المملكة العربية السعودية، فقد تبنت مشاريع الحوار العالمي لتعزيز ثقافة الحوار الحضاري بين الشعوب، ومن ذلك عقد مؤتمر الحوار وأثره في الدفاع عن النبي - ﷺ - الذي عقد في رحاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض خلال الفترة من ٧-٢٠/٨/١٤٣٥هـ؛ بهدف التواصل والحوار الحضاري الهادف، وتيسير سبل التواصل والتفاهم وتعزيز التعايش السلمي بين الأفراد والشعوب، وتجلية مبادئ الإسلام وتشريعاته السمحة. ومن ذلك المبادرة التي أطلقتها المملكة بين أتباع الديانات والثقافات، والتي وجدت صدى واسعاً وتأيداً كبيراً، كما دعت إلى عقد مؤتمر القمة الإسلامي بمكة المكرمة عام (٢٠١٢م) الذي صدر عنه "ميثاق مكة المكرمة لتعزيز التضامن الإسلامي"، ويعد هذا الميثاق من أهم الدعوات من أجل التفاعل بين الحضارات الإنسانية المختلفة (المصعبي، ١٤٣٨).

وقد أكد عدد من الدراسات على دور محتوى المناهج الدراسية بالمراحل التعليمية في تنمية تقدير المتعلمين نحو الحوار الحضاري وأهميته بين الشعوب، فقد استهدفت دراسة (Marten, 2014) تقويم المناهج الدراسية في ضوء معايير التعايش الحضاري، كما استهدفت دراسة (U.N., 2009) تقديم برامج وأنشطة تعليمية في المراحل الدراسية المختلفة؛ بهدف تعرف الكيانات الحضارية الأخرى، وذلك في إطار مشروع مدارس اليونسكو، كما توصلت دراسة كل من: (يوسف، ٢٠١٠، وأحمد، ٢٠١٧) إلى فاعلية البرامج الدراسية في تنمية العقلية العالمية لدى المتعلمين في مراحل التعليم العام.

ولأهمية البرامج التعليمية في تنمية التقدير المتبادل بين الحضارات الإنسانية، والعمل على تنمية اتجاهات إيجابية نحوها؛ إيماناً بوحدة المصير المشترك للإنسانية جمعاء، فقد بدأت الاهتمامات العالمية في تعميق هذا الاتجاه في البرامج التعليمية؛ لتواكب متطلبات المستقبل للمتعلمين، من خلال تنمية معارفهم واتجاهاتهم الإيجابية نحو الحضارات الأخرى.

مشكلة البحث:

نظراً لكون المرحلة الجامعية من أهم المراحل التي تسهم في بناء فكر المتعلمين، واكتشاف قدراتهم، وتوجيه ميولهم واتجاهاتهم، وصقل مواهبهم وتنميتها؛ مما يستدعي ضرورة تعزيز ثقافة الحوار ومهاراته المختلفة لديهم في تلك المرحلة، من خلال المقررات الدراسية والبرامج والأنشطة النوعية التي تسهم في امتلاكهم لتلك المهارات؛ لمساعدتهم على التواصل مع غيرهم والتعايش معهم. (الوحش، ٢٠١٧، والعمرى، ٢٠١٧، و Hefter et al., 2014)

وحيث لوحظ ضعف مراعاة معايير الحوار الحضاري في ضوء التصور الإسلامي في مقررات السنة الأولى سواء بصورة صريحة أم ضمنية، حيث أشارت لذلك نتيجة التحليل الاستطلاعي لموضوعات المحتوى التعليمي لمقرر الثقافة الإسلامية (١) والمقرر على طلاب السنة الأولى كمتطلب جامعة، حيث اتضح أن موضوعاً واحداً من بين (١١) موضوعاً رئيساً بالمقرر قد تناول بعض المعايير المقترحة التي تركز على قضية حوار الحضارات، وبمراجعة ما ورد في الموضوع وتحليله وفق المعايير المقترحة للحوار الحضاري في ضوء التصور الإسلامي، تبين أن تكرارات وحدات التحليل الواردة به توافرت بنسبة (٢٠٪) من إجمالي المعايير المقترحة، مما يستدعي ضرورة بذل المزيد من الاهتمام بتضمين المحتوى التعليمي للمقررات الدراسية موضوعات عن الحوار الحضاري، حيث أشارت دراسات

منها: (التركي، ١٤٣٨، والغامدي، ١٤٣٨، والمصعبي، ١٤٣٨)، إلى أهمية الطرح الإسلامي للحوار الحضاري بين شعوب العالم؛ لأن ذلك قوة فاعلة لتعزيز ثقافة الحوار والتعاون؛ لتحقيق الخير للبشرية، وقد أكدت دراسة مركز الملك عبدالعزيز للحوار الوطني، (٢٠١٨): على إيجابية التنوع والتعددية، إضافة إلى تعميق مبدأ التسامح ونشر ثقافة العيش المشترك التي تسهم في دفع مسيرة التنمية في المجتمع.

وانطلاقاً من أهمية الحوار الحضاري بين الشعوب، فقد أكد إعلان (١٩٩٩)، الخاص بمبادرة الحوار الثقافي في العالم الإسلامي والغرب، على أن التعليم أحد المجالات التي يمكن من خلالها بث قيم الحوار الثقافي ونشر المفاهيم والمبادئ التي تساعد على الحوار بين الحضارات (خليفة، ٢٠٠٨، ٣٥)، والإسهام في بناء الإنسان الصالح الذي يمتلك من القيم ما يجعله قادراً على مواجهة المشكلات والتحديات الحالية، من خلال المواد الدراسية المختلفة. (الجمال، ٢٠٠٧، ١٠١): إلا أن هذه القضية لم تلق الاهتمام الكافي بها، حيث اقتصر معظم الدراسات على الحديث عن التعايش مع الآخر والتسامح والمواطنة، دون التطرق للحوار الحضاري وأبعاده، وهذا ما أكدته دراسة (علي، ٢٠١٣).

ولأهمية زيادة وعي الطلاب بالقضايا المعاصرة، وزيادة تقديرهم للتعاون المشترك بين الحضارات الإنسانية؛ وصولاً للسلم والتعايش بين شعوب العالم، ولندرة الدراسات والبحوث العربية التي اهتمت بالتصور الإسلامي وأثره على معالجة حوار الحضارات في المناهج الدراسية بالمرحلة الجامعية، فإن البحث الحالي يحاول التصدي لهذه المشكلة من خلال بناء برنامج قائم على معايير مقترحة للحوار الحضاري في ضوء التصور الإسلامي لتنمية العقلية العالمية لدى طلاب جامعة بيشة. ويمكن تحقيق ذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما المعايير المقترحة للحوار الحضاري في ضوء التصور الإسلامي المناسبة لطلاب الجامعة؟
٢. ما مكونات البرنامج التدريسي القائم على معايير الحوار الحضاري المقترحة في ضوء التصور الإسلامي لتنمية العقلية العالمية لدى طلاب السنة الأولى بجامعة بيشة؟
٣. ما فاعلية البرنامج التدريسي القائم على معايير الحوار الحضاري المقترحة في ضوء التصور الإسلامي لتنمية العقلية العالمية لدى طلاب السنة الأولى بجامعة بيشة؟

أهداف البحث:

يسعى البحث الحالي لتحقيق الآتي:

- تقديم قائمة بالمعايير المقترحة للحوار الحضاري في ضوء التصور الإسلامي لدى طلاب السنة الأولى بجامعة بيشة.
- تصميم برنامج تدريسي مقترح قائم على معايير الحوار الحضاري في ضوء التصور الإسلامي لتنمية العقلية العالمية لدى طلاب السنة الأولى بجامعة بيشة.
- تعرف فاعلية البرنامج التدريسي القائم على معايير الحوار الحضاري في ضوء التصور الإسلامي لتنمية العقلية العالمية لدى طلاب السنة الأولى بجامعة بيشة.

أهمية البحث:

يمكن إجمال أهمية البحث الحالي بالآتي:

- **أهمية علمية نظرية، تتمثل في:**
 - تقديم قائمة بالمعايير المقترحة للحوار الحضاري في ضوء التصور الإسلامي، الذي قد يساعد مخططي البرامج التعليمية على إدراك هذه المرجعيات.
 - تقديم مقياس للعقلية العالمية، قد يفيد في تعرف توجهات الطلاب تجاه القضايا الإنسانية: مما يساعد في توجيه المناهج الدراسية في تعزيزها.
- **أهمية عملية تطبيقية، تتمثل في:**
 - تقديم برنامج تدريسي قائم على مجموعة مقترحة من معايير للحوار الحضاري في ضوء التصور الإسلامي لتنمية العقلية العالمية لدى طلاب جامعة بيشة، يمكن الاستفادة منه في المجال التربوي.

حدود البحث:

- الحدود الموضوعية: اقتصر البحث الحالي على تقديم قائمة من المعايير المقترحة للحوار الحضاري في ضوء التصور الإسلامي، وأثرها في تنمية جوانب العقلية العالية، من خلال برنامج تدريسي، وقد حدد الباحث (٦٠ %) كحد أدنى قبول اتفاق المحكمين على أهمية كل محور ومعايير.
- الحدود البشرية: طبق البحث الحالي على عينة عشوائية من طلاب السنة الأولى بجامعة بيشة، للتخصصات النظرية: لوحدة الخطة الدراسية التي درسوها في الفصل الأول من العام الجامعي نفسه.

- الحدود المكانية: كليات المقر الرئيسي للجامعة، في مدينة ببشة.
- الحدود الزمانية: طبق البرنامج في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٨-١٤٣٩هـ.

مصطلحات البحث:

— البرنامج التدريسي المقترح:

يُعرفه الباحث إجرائياً بأنه: مجموعة الخطوات الإجرائية المنظمة والهادفة، القائمة على مواقف تعليمية، تتضمن أهدافاً محددة، ومحتوى تعليمياً منظماً، وأنشطة وفعاليات موجهة، بطرق تدريسية فاعلة، وأساليب تقييمية مناسبة، تهدف إلى تنمية معارف ومهارات وقيم واتجاهات طلاب السنة الأولى بجامعة ببشة -عينة البحث- نحو جوانب مقياس العقلية العالمية المطبق في البحث الحالي.

— التصور:

يُعرف التصور بأنه: "إدراك الأمور إدراكاً مجملًا، والإمساك بناصية الأمور بصورة عامة" (شحاته، والنجار، ٢٠٠٣، ١٠٦).

— التصور الإسلامي:

يُعرفه الباحث إجرائياً بأنه: الرؤية الشاملة المتكاملة التي تعكس نظرة الإسلام الكلية حيال كبريات القضايا الخاصة بالألوهية والكون والإنسان والحياة، التي توضح العلاقات وتضبطها بين الإنسان ومن حوله ممن يؤثر فيه ويتأثر به.

— الحضارة:

تُعرف بأنها: "مجموعة من النواتج المادية والمعنوية التي ينتجها شعب معين سواء كانت سياسية أم اجتماعية أم اقتصادية أم دينية أم ثقافية وفكرية نتيجة تفاعله مع البيئة المحيطة به ويتم تداولها جيلاً بعد جيل" (علي، ٢٠١٣، ٢٢).

ويتبنى الباحث -تعريف اليونسكو للحضارة- حيث ترى أنها "الإدراك المتبادل لخصائص الشعوب، لمعرفة مواضع الاتفاق والاختلاف وذلك بهدف رسم صورة كلية عن الخصائص المشتركة بين الحضارات المختلفة، من أجل تقدير التباين الثقافي بين جميع الأفراد في العالم" (UNESCO, 2004, p.35).

2004, p.35)

— الحوار الحضاري:

تعرف إسماعيل (٢٠١٤، ٧٥) الحوار الحضاري: بأنه "عملية يتم من خلالها تبادل علاقات التأثير والتأثر بين الحضارات المختلفة في جميع المجالات، مع التأكيد على بعض القضايا الهامة، وهي: التسامح العالمي، واحترام التعدد الثقافي بما يحافظ على الهوية الثقافية، وتعزيز حقوق الإنسان وحمايتها، مما يدفع الفرد إلى التفكير في مستقبل تلك القضايا، وينمي الوعي بالقضايا المعاصرة". ويعرف الباحث الحوار الحضاري إجرائياً في هذا البحث بأنه: الموقف أو الحالة التي يسهم من خلالها طلاب السنة الأولى بجامعة بيشة -عينة البحث- في التقارب بين الحضارات الإنسانية، وتعزيز قيم التواصل الحر، وتبادل الأفكار المرتبطة بالخبرات التنموية والثقافية، عبر دراستهم للمحتوى التعليمي للبرنامج المقترح.

— العقلية العالمية:

تُعرف بأنها "صفة الفرد الذي يدرك العالم الأوسع ويشعر بدوره كمواطن يحترم ويقدر التنوع، ويفهم الكيفية التي يعمل بها العالم اقتصادياً وسياسياً واجتماعياً وثقافياً وتقنياً وبيئياً، ويستتكر الظلم وعدم العدالة الاجتماعية، ويشارك ويساهم في سلسلة من المستويات من المحلي إلى العالمي، ويعمل لجعل العالم مكاناً أكثر تعايشاً وتواصلاً، ويتحمل مسؤولية أعماله" (أحمد، ٢٠١٧، ١٩٣). ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها: رؤية ذهنية تتسم بالمرونة العقلية المتضمنة للمعرفة والوعي والإدراك والتفكير التي تسهم في تعزيز القيم المشتركة بين الحضارات، وتحقيق التواصل والتفاعل الإنساني بينها، وصولاً لتصحيح المفاهيم الخاطئة، كما تقاس بمقياس العقلية العالمية في البحث الحالي.

الإطار النظري للبحث:

يتناول البحث الحالي في إطاره النظري، التصور الإسلامي للحوار الحضاري، العقلية العالمية.

أولاً: التصور الإسلامي لحوار الحضارات:

أكد ميثاق مكة المكرمة للتضامن الإسلامي على أسس للحوار الحضاري ارتكزت على خمسة أصول، تمثلت كما ذكر (المصعبي، ١٤٣٨) في الآتي:

١. وحدة الرابطة الإنسانية، كما جاء في قوله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا النَّاسُ اتَّقُوا رَبَّكُمُ الَّذِي خَلَقَكُمْ مِنْ

١. نَفْسٍ وَاحِدَةٍ وَخَلَقَ مِنْهَا زَوْجَهَا وَبَثَّ مِنْهُمَا رِجَالًا كَثِيرًا وَنِسَاءً وَاتَّقُوا اللَّهَ الَّذِي تَسَاءَلُونَ بِهِ وَالْأَرْحَامَ إِنَّ اللَّهَ كَانَ عَلَيْكُمْ رَقِيبًا» [النساء: ١].
 ٢. الكرامة الإنسانية حق لكل الناس، كما في قوله تعالى: ﴿وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ وَحَمَلْنَاهُمْ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ وَرَزَقْنَاهُمْ مِنَ الطَّيِّبَاتِ وَفَضَّلْنَاهُمْ عَلَى كَثِيرٍ مِمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلًا﴾ [الاسراء: ٧٠].
 ٣. حق الجميع في الاختلاف، كما جاء في قوله تعالى: ﴿وَلَوْ شَاءَ رَبُّكَ لَجَعَلَ النَّاسَ أُمَّةً وَاحِدَةً وَلَا يَزَالُونَ مُخْتَلِفِينَ﴾ [هود: ١١٨].
 ٤. الدعوة إلى التعاون والتآلف بين بني البشر جميعاً، قال تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا﴾ [الحجرات: من الآية ١٣]، وقوله تعالى: ﴿وَتَعَاوَنُوا عَلَى الْبِرِّ وَالتَّقْوَى وَلَا تَعَاوَنُوا عَلَى الْإِثْمِ وَالْعُدْوَانِ﴾ [المائدة: من الآية ٢].
 ٥. المسلمون ممنوعون من مبادأة أحدٍ بالعدوان قال تعالى: ﴿وَقَاتِلُوا فِي سَبِيلِ اللَّهِ الَّذِينَ يُقَاتِلُونَكُمْ وَلَا تَعْتَدُوا إِنَّ اللَّهَ لَا يُحِبُّ الْمُعْتَدِينَ﴾ [البقرة: ١٩٠].
- والحضارة الإسلامية تستند بشكل ثابت عبر التاريخ على التعايش السلمي والتعاون والتفاهم المتبادل بين الحضارات، وكذلك على التحوار البناء مع الديانات والأفكار الأخرى، ويوجد عبر التاريخ شواهد كثيرة: فالحوار بين الإسلام والحضارات المختلفة لم ينقطع منذ فجر الإسلام، فقد حاور المهاجرون المسلمون النصارى في الحبشة، واستقبل رسول الله ﷺ وفد نصارى نجران في المدينة المنورة (الحامد، ١٤٣٥).
- ويتسم الفكر الإسلامي في الحوار مع الآخر، بعدة سمات تميزه عن غيره، أهمها:
- التعمق:** الفكر التربوي لا يتوقف عند وصف الظاهرة ولا يقتنع بالوقوف عند حد للأمر الجارية بل يأخذ الأمور ويخضعها للتحليل والنقد، ويذهب لأبعد من ذلك حيث يبحث في طبيعة الظاهرة.
- التأمل:** وهو عبارة عن سياحة عقلية تستمد قوتها من الأحداث الواقعية لسبر غور القضايا ليعود بفكر أعمق وأكثر وعياً وإدراكاً، مما يوفر القدرة على تحليل الظاهرة في إطار علاقتها الداخلية والخارجية المؤثرة في الظاهرة.
- الاتساق والتكامل:** ويعني تطابق الفكر مع المنهج فتكون نظريته للمعرفة والقيم والوجود من منطلق واحد.

التسامح: فالفكر التربوي يؤكد على المناقشة الموضوعية دون تحيز وتعصب، ويتيح فرص المشاركة للجميع؛ لمواجهة التحديات التي يواجهها المجتمع، ويتسم أصحاب هذا الفكر بسعة الصدر.

النماء: حيث يسهم في إنماء ما حوله من مفاهيم؛ لذا فإن نظريته تكون مستقبلية.

الوصف: وهي سمة مهمة تساعد على جمع البيانات حول الظاهرة فندرة هذه البيانات تعرقل عملية تشخيص المشكلة وحلها.

التحليل والتركيب: أي أنه يسهم في تحليل الأفكار لمعرفة مدى صلاحيتها وجدواها وهذا التحليل والتركيب يطرح أفكاراً جديدة.

النقد: يكشف عن مواطن الضعف فيعالجها ومواطن القوة فيدعمها. (أغا، ٢٠١٠؛ والحوالي، ٢٠٠٧)

وبالنظر في سمات التصور الإسلامي عند محاورة الآخر، يتضح أنها الأقرب للنفس البشرية والأكثر تأثيراً فيها، والأكثر قبولاً، والأبقى أثراً، والأقوى حجة وإقناعاً من غيرها؛ كما أنها توافق النفس البشرية السوية على اختلاف جنسها ومكانها، وتسعى لإسعادها والرفي بها، قال تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ﴾ [الحجرات: ١٣]

وقد جاء الحوار في الإسلام؛ لتحقيق مطالب، يمكن إجمالها في التالي:

- الحفاظ على التنوع والاختلاف، والاعتراف به ظاهرة إنسانية، قال تعالى: ﴿وَمِنْ آيَاتِهِ خَلْقُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافُ أَلْسِنَتِكُمْ وَأَلْوَانِكُمْ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِّلْعَالَمِينَ﴾ [الروم: ٢٢].
- دفع الناس لبناء حضارة إنسانية متكاملة، فلا فرق بينهم إلا بالتقوى والعمل الصالح، قال تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ﴾ [الحجرات: ١٣].
- الوفاء بالعهود والالتزام بالعقود، قال تعالى: ﴿وَأَوْفُوا بِعَهْدِ اللَّهِ إِذَا عَاهَدْتُمْ وَلَا تَنْقُضُوا الْأَيْمَانَ بَعْدَ تَوْكِيدِهَا وَقَدْ جَعَلْتُمُ اللَّهَ عَلَيْكُمْ كَفِيلًا إِنَّ اللَّهَ يَعْلَمُ مَا تَفْعَلُونَ﴾ [النحل: ٩١].
- رسالة الإسلام رسالة عالمية، قال تعالى: ﴿وَمَا أَرْسَلْنَاكَ إِلَّا رَحْمَةً لِّلْعَالَمِينَ﴾ [الأنبياء: ١٠٧].
- استخدام قوة الحجة لا حجة القوة كوسيلة حضارية لفض النزاعات (شان، ١٤٢٣، ٦؛ والغامدي، ١٤٣٨).

ولذا فالأمة الإسلامية اليوم أحوج ما تكون إلى تبني مشروع حضاري يسهم بأفعال -لا بردود

أفعال- في تثبيت هويتها، وإعادة دورها وتأثيرها في غيرها، وإبراز دورها الحضاري، وحققها التاريخي ووجهها المشرق، وتصحيح الصور المغلوطة عن الإسلام ومعتقديه، وما ذلك إلا بالحوار البناء والحجة والبرهان الواضح. وبسبب الاختلاف وتعدد الأجناس وتباين الأصول بين مواطني الدولة الإسلامية في أمصارها، ظهر تنوع الثقافات وتداخلها، وتكاملها، فكان محصلة ذلك تكامل حضاري ثقافي في شتى مجالات الثقافة الإنسانية.

وإيماننا بأهمية الحوار بين الحضارات فقد أقرت الوثيقة العالمية للحوار بين الحضارات الصادرة عن الجمعية العامة للأمم المتحدة (U.N., 1998, 18-20) الأهداف التالية:

- التعريف بالحضارات والثقافات الأخرى.
- التوصل إلى مجموعة متناسقة من القيم العالمية المشتركة.
- تعزيز التعاون الدولي لحل المشكلات الاقتصادية والثقافية والاجتماعية الدولية.
- تأكيد احترام التنوع والاختلاف الثقافي والحضاري واللغوي والعقائدي.
- تدعيم أو أواصر التبادل الحضاري من خلال الاعتراف بثناء كل الحضارات وحكمتها.
- نشر ثقافة السلام والتسامح والعدالة والمساواة بين الشعوب والأمم.
- تحقيق الاستفادة المشتركة من الإنجازات الحضارية المختلفة، مع حماية حقوق الإنسان الأساسية.
- وباستعراض أهمية الحوار الحضاري، والأهداف التي حددتها الوثيقة التي أقرتها جمعية الأمم المتحدة، تأكد وضع أطر عامة؛ لتكون موجهة لذلك الحوار وضابطة له.

مبادئ عامة للحوار بين الحضارات:

- يمكن إجمال أهم المبادئ كما أشار لها كل من: (شان، ١٤٢٣؛ والعلواني، ٢٠٠٣، ١٢٤؛ والحامد، ١٤٣٥؛ والمصعبي، ١٤٣٨) في المبادئ التالية:
- احترام الكرامة الإنسانية بين جميع البشر، والقبول بالتنوع الثقافي بوصفه أحد الملامح الثابتة للمجتمع الإنساني.
 - الاحترام المتبادل والتسامح في مجال وجهات النظر، والاعتراف بتنوع مصادر المعرفة.

- رفض محاولات الهيمنة والسيطرة الثقافية والحضارية، والسعي لإيجاد أرضية مشتركة بين مختلف الحضارات، لمواجهة التحديات العالمية المشتركة.
- التمسك بمبادئ العدالة والإنصاف والسلام والتضامن.
- ويرى الباحث أن الوعي بهذه المبادئ يعد تأصيلاً لجوهر حوار الحضارات، الذي يعكس التداخل الحضاري العالمي، فتقدم البشرية إنما هو ثمرة الإسهامات التي قدمتها مختلف شعوب العالم، وأن كل الحضارات كانت وستظل تستمد الثراء من بعضها البعض.

مجالات الحوار بين الحضاري:

- يمكن إجمال تلك المجالات كما ذكرها كل من: (عبدالمؤمن، ١٤٢٣؛ وشان، ١٤٢٣؛ والحمد، ١٤٣٥) في الآتي:
- التجاوب مع تطلعات البشرية، وتعزيز التفاهم المتبادل والمعرفة بين مختلف الحضارات.
 - التعاون وزيادة تبادل المعرفة حول مختلف المجالات والأنشطة.
 - التعاون في وضع حد للمخاطر التي تهدد السلم والأمن الدوليين والازدهار: تدهور البيئة، الصراعات، الأسلحة، المخدرات، والإرهاب وغيرها.
 - حماية حقوق الإنسان والمسؤولية الإنسانية، وحماية حقوق المرأة وصون كرامتها، وحماية الشرائع المحتاجة للرعاية في المجتمع.
- ومما سبق يتضح أنّ الحوار وسيلة الإنسان إلى تنمية أفكاره وتجاربه وتهيئتها للعطاء والإبداع والمشاركة في تحقيق حياة متحضرة، والتواصل مع الآخرين والتفاعل معهم (العبيد، ٢٠١٧، ١٠).
- ويعد الحوار ظاهرة إنسانية، وركيزة فكرية، ووسيلة فاعلة في التأثير على الآخرين والتأثر بهم، لإيصال ما يريده من أفكار إلى الآخرين بالحجة والبرهان.

الأنشطة التعليمية ودورها في تنمية الحوار الحضاري:

التربية الإسلامية في أسمى معانيها، وأبلغ غاياتها، وأعمق وسائلها وأساليبها تربية ممتدة واسعة الأجزاء، تتعدى فواصل الزمان والمكان والمجال، لتساعد المتعلم على الرقي بمستواه الفكري والعاطفي والاجتماعي، للوصول به إلى أقصى ما يهدف إليه التعليم من تربية العقل وتسوية السلوك.

لذا يمكن استثمار هذه المميزات في توجيه الأنشطة التعليمية التي تنمي مهارات الحوار الحضاري لدى الطلاب، من خلال تصنيفاتها الآتية:

- أنشطة عامة؛ وتوجه لجميع المتعلمين، وتهدف إلى اكتساب خبرات تربوية عامة.
- أنشطة علاجية؛ وتوجه لبعض المتعلمين، وتهدف إلى معالجة بعض السلوكيات غير الإيجابية.
- أنشطة تعزيزية؛ وتوجه كذلك لجميع المتعلمين، وتهدف إلى تعزيز تعلم خبرات تربوية يجب التأكيد عليها.
- أنشطة إثرائية؛ وقد توجه لبعض المتعلمين الذين لديهم قدرات خاصة تحتاج إلى تنمية ورعاية (الأكليبي، ٢٠١٧، ٣٣٠).

ومن الأنشطة التعليمية التي تتناسب مع تنمية مهارات الحوار الحضاري لدى الطلاب في الجامعة، ما يأتي:

- ✓ نماذج لحوارات إسلامية من خلال نصوص القرآن الكريم، ومواقف من السيرة النبوية المطهرة.
- ✓ تكليف الطلاب بعمل بحوث عن الحوار في الإسلام.
- ✓ عرض مشاهد عن الحوار وتكليف الطلاب بتقويمها وكتابة تقارير عنها.
- ✓ إقامة ندوات طلابية لمناقشة قضية حوارية.
- ✓ القراءات الموجهة لإثراء خبرات الطلاب في مجالات الحوار.
- ✓ تقديم دورات تدريبية للطلاب في قضايا الحوار الحضاري، ومنح شهادات للمتدربين تؤهلهم بأن يكونوا سفراء للتفاوض والحوار في بعض القضايا.
- ✓ عمل زيارات ميدانية للمراكز والهيئات المختصة بالحوار، وكتابة تقارير عن تلك الزيارات ومناقشتها.
- ولا شك أن استخدام أساليب تعليم وتعلم مناسبة تدفع الطالب لاكتساب المعارف والمهارات والقيم التي تطلعه على أهم القضايا المطروحة على المستوى المحلي والعالمي، كحوار الحضارات، والهوية الثقافية، وحقوق الإنسان، والتسامح، وغيرها؛ فيكون اتجاهها إيجابيا نحوها، ويشارك في مناقشتها واقتراح الحلول لها.

ولذا فإن الحوار الإيجابي يسهم في تنمية شخصية المتعلم، فهو يزيد من معارفه، ويوجه سلوكه، ويعزز القيم الإيجابية لديه، فضلاً عن مساهمته في زيادة التحصيل الدراسي، ويعزز العلاقات الإيجابية بين أطراف الموقف التعليمي، وينمي فكر المتعلم، ويساعده على تجنب الأفكار المتطرفة والسلوكيات المنحرفة ومحاربتها، ويعزز ثقة المتعلم بنفسه ويؤكد ذاته، وينمي استقلاليتها، ويشجعه على اتخاذ القرار.

ثانياً: العقلية العالمية:

نتيجة للتغيرات في مكونات المجتمعات وتطورها المادي والمعنوي، أُزيلت الحدود المكانية بين الدول، فتداخلت المجتمعات ببعضها؛ فكان لزاماً على المؤسسات التربوية تطوير مناهجها التعليمية؛ لتواكب الاتجاهات العالمية الحديثة وتتكيف معها بفاعلية، وأن تكون لديها القدرة على المرونة والانفتاح، من أجل تطوير عقلية المتعلم، وقدرات ومهارات التعلم في المجتمع العالمي.

ومن ثم أصبح لتطوير التعليم وبرامجه أهمية استراتيجية في الاقتصاديات المعاصرة، خاصة مع تقدم وسائل المجتمعات الإنسانية ورققيها، وما صاحب ذلك من تحديات شتى بدأت تفرض على المنظمات التعليمية ضرورة انتهاز الأسلوب العلمي الواعي في مواجهة تلك التحديات، واستثمار الطاقات الإنسانية الفاعلة لتطوير الأداء التعليمي وتوجيه مخرجاته، لبناء العقلية التي تدرك أنه مع تزايد الصراعات العالمية، فإنه لا بد من سيادة مبدأ التفاهم والعقلانية والبعد عن الحزبية، وأن السبيل إلى الحوار الحضاري العالمي هو العمل على تحرير الإنسان من الانغلاق الفكري، من خلال الاتصال بالآخرين والتواصل معهم، للمساهمة في اكتساب مزيد من المعرفة والتقدم والرفق والوعي، وتعزيز القواسم المشتركة بين الحضارات الإنسانية وتبادل إيجابياتها، وتقدير المنجزات الثقافية للشعوب الأخرى.

وقد بدأ ظهور مفهوم العقلية العالمية بعد الحرب العالمية الثانية، حيث ظهر اتجاه لتقويم الخبرات التربوية والثقافية للشباب، نحو رؤيتهم للقضايا العالمية تحت مفهوم التفكير العالمي الذي يشير إلى اهتمام الفرد أو معلوماته عن الشؤون الاقتصادية، والاجتماعية للشعوب، التي تأخذ صفة العمومية، وتصبح عالمية مثل قضايا التفرقة العنصرية، والتعصب الديني، والتعاون الدولي. (U.N., 2007, 31).

وقد عرفت العقلية العالمية على أنها رؤية قيمية موجهة نحو القضايا الإنسانية من منطلق إنساني

عالمي، دون اعتبار لانتماء الفرد إلى تكوين ثقافي وأيديولوجي معين. كما يرى أنها تفضيل قيمي مرجعي نحو عدة مجالات، يمكن إيجازها في مجال القيم والثقافات الإنسانية، ومجال الأنظمة العالمية الاقتصادية والسياسية والبيئية والتكنولوجية، ومجال قضايا الأمن والسلام، ومجال قضايا التنمية، ومجال التاريخ العالمي، ومجال قضايا حقوق الإنسان (Merryfield, 2005, 188-195).

فالفرء ذو العقلية العالمية شخص يهتم بالناس في كل جزء من العالم، ولديه مسؤولية أخلاقية تجاههم، ويسعى لتحسين ظروف حياتهم، ويقدر تنوع الثقافات في العالم، ويؤمن بدور كل فرد في إحداث التغيير العالمي، أي أنه شخص يفكر فيما: هو صالح للمجتمع العالمي ويسهم في زيادة الوعي بالترابط بين جميع الشعوب (Golay, 2006).

ويري الباحث أن العقلية العالمية تمثل تفضيلاً قيمياً موجهاً نحو رؤية القضايا العالمية من منظور إنساني يكتسبه الفرد من خلال التربية، وما يتصل بها من مؤثرات ثقافية واجتماعية، بغض النظر عن انتماء الفرد إلى جماعته المرجعية، ومن ثم يتضح دور الجامعة في تنمية هذه العقلية العالمية لدى الطلاب، حيث إنها منوطة بقيادة الحركة الفكرية والثقافية في المجتمع.

• أهمية تنمية العقلية العالمية لدى المتعلمين:

تكمّن أهمية تنمية العقلية العالمية لدى الطلاب؛ كونها سبيلاً للأخذ بيد المجتمعات نحو الخلو من النزاعات والصراعات، والدعوة إلى ضرورة احترام الاختلاف الثقافي والاجتماعي والعنقي بين الدول والأفراد، والإيمان بحق الإنسان بغض النظر عن عرقه أو دينه، والعيش بسلام وأمان، كما أنها ضرورة لتحقيق الإنماء التام للإنسان، وغرس جذور احترام الآخرين وحرياتهم الأساسية، وتنمية أواصر التفاهم والصداقة والتسامح بين كافة الشعوب، وحفظ السلام العالمي (UNESCO, 2008, 40).

فالعقلية العالمية تستند إلى إجماع عالمي مفاده أهمية الحضارات الإنسانية، وضرورة تعاونها وتكاملها وفق أسس، أهمها: وحدة الجنس البشري، والمساواة والعدالة بين البشر، واحترام حقوق الإنسان، والتسامح والتعايش السلمي (UNESCO, 2008, 38) و (Merryfield, 2005, 196-197)؛ (Moturi, et al, 2004, 199).

وبالنظر فيما ذكر، نجده يتفق مع ما التصور الإسلامي، بل إن التصور الإسلامي أشمل وأعم وأعمق مما ذكرته الهيئات الغربية أو علماءها؛ لثبات مصادره وعالميتها (الكيلاني، ١٤٠٩، ٢٠).

لذا فإن تنمية عقلية الطلاب وصقلها بالمعرفة والمهارات من خلال المناهج الدراسية، تعد إحدى الوسائل التربوية الفاعلة؛ للحد من المخاطر التي تهدد إنسان الألفية الثالثة، وقد اهتم عدد من الدراسات بتنمية العقلية العالمية من خلال برامج تدريبية لتنمية العقلية العالمية لدى الطلاب، كدراسة: (إسماعيل، ٢٠١٤؛ Andre, 2015؛ ويوسف، ٢٠١٠؛ وأحمد، ٢٠١٧).

وفي ضوء ما سبق يصبح من المهم تقديم المؤسسات التربوية موضوعات عن الحضارات الأخرى، مع منحها بعداً دولياً يشمل كافة مراحلها وأشكالها، وتوجيه الطلاب؛ لتحقيق الهدف الرئيس من تنمية العقلية العالمية، المتمثل في الجوانب الآتية:

- إعداد الطالب ليكون مواطناً عالمياً يعي حقوقه وواجباته نحو هذا العالم الذي يؤثر فيه ويتأثر به.
- فهم المشكلات البيئية المحلية والعالمية المؤثرة والمشاركة في حلها.
- تمكين الطلاب من التواصل مع نظرائهم بالثقافات الأخرى عبر وسائل الاتصال الحديثة.
- مساعدة الطلاب على تنمية المعرفة والمهارات والجوانب الوجدانية، لجعلهم يشعرون بالمواطنة المسؤولة في القضايا والمشكلات العالمية. (Hassard, J, 1997, 24)

فروض البحث:

١. لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس العقلية العالمية في بعد القيم العالمية والثقافات الإنسانية لصالح التطبيق البعدي للمقياس.
٢. لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس العقلية العالمية في بعد قضايا الأمن والسلام لصالح التطبيق البعدي للمقياس.
٣. لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس العقلية العالمية في بعد قضايا التنمية لصالح التطبيق البعدي للمقياس.
٤. لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس العقلية العالمية في بعد التاريخ العالمي لصالح التطبيق البعدي للمقياس.
٥. لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيقين

القبلي والبعدي لمقياس العقلية العالمية في بعد قضائاً حقوق الإنسان والشعوب لصالح التطبيق البعدي للمقياس.

موقع البحث بالنسبة للأبحاث السابقة:

اتفق البحث الحالي في التوجه مع بعض الدراسات السابقة، التي تناولت دراسة سبل التقارب بين الحضارات الإنسانية وتعزيز التواصل بينها، ومنها دراسة كل من: (التركي، ١٤٣٨؛ والغامدي، ١٤٣٨؛ والمصعبي، ١٤٣٨؛ ومركز الملك عبدالعزيز للحوار الوطني، ٢٠١٨؛ وUNESCO, 2008؛ وMarten, 2014).

واقترحت معظم الدراسات على الحديث عن التعايش مع الآخر والتسامح والمواطنة، دون التطرق بشكل فعلي عن الحوار الحضاري وأبعاده، وهذا ما أكدته دراسة كل من: (يوسف، ٢٠١٠؛ وعلي، ٢٠١٣؛ وإسماعيل، ٢٠١٤؛ وAndre, 2015؛ وأحمد، ٢٠١٧) والتي أوصت بضرورة تضمين المحتوى التعليمي للمقررات الدراسية موضوعات لتعزيز قيم الحوار الحضاري بين الشعوب؛ مما يساعد الطلاب على الوعي بقضايا العالم الإنسانية.

وانفرد البحث الحالي عن غيره من البحوث السابقة في تقديم طرح فكري ينطوي على أنساق قيمية، وأطر مرجعية إسلامية للحوار الحضاري بين جميع شعوب الأرض كافة، تمثل انعكاساً لطبيعة الإسلام في الاعتراف بأصول الديانات السماوية في أصولها الصحيحة، والدعوة إلى كلمة سواء بينها. كما انفرد بتقديمه لبرنامج تدريسي قائم على معايير مقترحة للحوار الحضاري في ضوء التصور الإسلامي لتنمية العقلية العالمية لدى طلاب جامعة بيشة، وفي -حدود علم الباحث- لا توجد دراسات اهتمت بمتغيرات البحث الحالي، كما أن الكتابات النظرية في هذا المجال التي دارت حول المجتمع السعودي قد ينقصها التحقق الميداني.

منهج البحث:

استخدم البحث الحالي المنهج الوصفي لتحديد أدواته وإعدادها وضبطها، واختيار عينته، وتطبيق أدواته ومعالجة النتائج وتفسيرها، كما استخدم المنهج التجريبي -التصميم شبه التجريبي- القائم على مجموعة واحدة بتطبيقين قبلي وآخر بعدي.

مجتمع البحث، وعينته:

تكون مجتمع البحث الحالي من جميع طلاب السنة الأولى للتخصصات النظرية (الدراسات الإسلامية، واللغة العربية، واللغة الإنجليزية) في المقر الرئيسي بجامعة بيشة، حيث بلغ عددهم (٢٤٠) طالباً، وقد تم اختيار عينة عشوائية، بلغ عددها (٢٠) طالباً.

أدوات البحث ومواده:

- قام الباحث بإعداد الأدوات والمواد التعليمية الآتية:
- قائمة معايير الحوار الحضاري في ضوء التصور الإسلامي.
- مقياس العقلية العالمية لطلاب السنة الأولى بجامعة بيشة.
- البرنامج التدريسي المقترح وفق معايير الحوار الحضاري في ضوء التصور الإسلامي.

إجراءات البحث:

أولاً: إعداد قائمة معايير مقترحة للحوار الحضاري في ضوء التصور الإسلامي:

أ - تم إعداد قائمة معايير مقترحة للحوار الحضاري في ضوء التصور الإسلامي من خلال الاطلاع على أدبيات البحث في هذا المجال، والدراسة التحليلية للاتجاهات العالمية المهمة بموضوع حوار الحضارات، وكذلك أهداف مركز الملك عبدالعزيز للحوار الوطني وبرامجه، ومركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز للحوار بين أتباع الأديان والثقافات، ورابطة العالم الإسلامي وأهدافها. وقد تمثل الهدف من إعداد تلك القائمة الوصول إلى معايير مقترحة للحوار الحضاري في ضوء التصور الإسلامي يبنى في ضوءها البرنامج التدريسي للبحث الحالي.

ب - ضبط القائمة: تم عرض القائمة على عدد من المتخصصين في المناهج وطرق التدريس والتربية وعلم النفس، وأصول التربية بكلية التربية، وأعضاء قسم الدراسات الإسلامية بكلية الآداب في جامعة بيشة؛ لإبداء رأيهم فيها من حيث أهميتها، ومدى مناسبتها لطلاب الجامعة، وإجراء التعديلات عليها من حيث الإضافة، أو الحذف أو الدمج. وقد أبدى بعض المحكمين الرأي بحذف بعض المعايير، كما أشار بعضهم إلى ضرورة إعادة صياغة عبارات بعض المعايير، ودمج بعضها الآخر، كما طلب منهم ترتيب المعايير المقترحة للحوار الحضاري في ضوء التصور الإسلامي حسب أهميتها النسبية، وتوضيح مدى ارتباطها بمقومات التصور الإسلامي، وقد احتوت القائمة في صورتها المبدئية على (٣٥) معياراً.

ج - الصورة النهائية لقائمة معايير الحوار الحضاري في ضوء التصور الإسلامي: بإجراء التعديلات التي اتفق عليها أغلب المحكمين، أصبحت القائمة في صورتها النهائية مكونة من (٣٠) معياراً. كما في الجدول أدناه:

جدول (١)

يوضح المعايير المقترحة للحوار الحضاري في ضوء التصور الإسلامي.

المحور	م	معايير الحوار الحضاري في ضوء التصور الإسلامي.
أولاً: محور وحدة الرابطة الإسلامية	١	الاعتراف بتنوع مصادر المعرفة في كل زمان ومكان.
	٢	بناء علاقات حضارية للتفاهم بين الشعوب وتقاربها.
	٣	تعزيز مفهوم التسامح والاعتراف بالآخر واحترام التنوع.
	٤	تأكيد مدى إسهام كل حضارة في بناء الشخصية الإنسانية وتتميتها.
	٥	تأكيد توافر النية الحسنة، والاحترام المتبادل بين شركاء الحوار الحضاري.
	٦	العناية بالتواصل الحضاري ونشر ثقافة الحوار.
ثانياً: محور الكرامة الإنسانية	٧	تأكيد احترام الكرامة الإنسانية بين جميع البشر.
	٨	الاحترام المتبادل وقبول وجهات النظر والقيم الخاصة بمختلف الثقافات والحضارات.
	٩	تأكيد التعاون وزيادة تبادل المعرفة في مختلف مجالات الأنشطة والإنجازات البشرية.
	١٠	الإيمان بالمسؤولية الإنسانية في تعزيز حقوق الإنسان وحمايتها.
	١١	تقدير تنوع الثقافات في النظم والأفكار.
	١٢	الاعتراف المتبادل بين الحضارات الإنسانية.
ثالثاً: حق الجميع في الاختلاف	١٣	الإيمان بحقوق الأقليات في المجتمع.
	١٤	الانطلاق من القواسم المشتركة بين مختلف الحضارات الإنسانية.
	١٥	عدم التمييز في عمليات صنع القرار واتخاذها على المستوى الإنساني.
	١٦	قبول التنوع والاختلاف الثقافي، والاعتراف به كظاهرة إنسانية.
	١٧	الإيمان بمبدأ التكافؤ الحضاري بين الشعوب.
	١٨	تحكيم العقل واستخدام الحجة.
رابعاً: الدعوة إلى	١٩	الإيمان بحق الجميع في الاختلاف.
	٢٠	التعايش العرقي على نحو يعزز التنوع الحضاري.

المحور	م	معايير الحوار الحضاري في ضوء التصور الإسلامي.
التألف بين جميع البشر.	٢١	التفاهم للحد من التهديدات العالمية.
	٢٢	تبني فلسفة للتعايش الحضاري العالمي.
	٢٣	تبادل الخبرات الإنسانية بين الدول لتعزيز التنمية البشرية.
	٢٤	حماية حقوق الإنسان وكرامته وحماية الشرائح المجتمعية الأولى بالرعاية.
خامساً: عدم المبادأة بالعدوان	٢٥	التمسك بقواعد العدالة والسلام بين الشعوب.
	٢٦	الوفاء بالعهود والالتزام بالعقود بين المتحاورين.
	٢٧	نبذ العنف والكرهية بين الحضارات الإنسانية.
	٢٨	تأكيد مبدأ الدفاع عن النفس.
	٢٩	الحد من التبعية والهيمنة على الآخرين.
	٣٠	تغليب قاعدة أحكام الشريعة الإسلامية على نوازع العنف.

ثانياً: الأوزان النسبية لأهمية محاور ومعايير الحوار الحضاري في ضوء التصور الإسلامي:

تمثلت المعايير التي اتفق عليها أغلب المحكمين، والتي بلغت (٣٠) معياراً، وقد تم ترتيبها تنازلياً حيث بلغت نسبة أعلى محور من حيث الأهمية تأكيد "احترام الكرامة الإنسانية"، حيث بلغت نسبة الاتفاق على هذا المحور في رأي المحكمين (٨١٪)^(١)، بينما كانت النسبة الأقل في رأي المحكمين لمحور "حق الجميع في الاختلاف"، حيث بلغت نسبة الاتفاق على أهمية هذا المعيار (٦٣٪) وهي نسبة معقولة، تؤكد ضرورة العناية بالمشارك الإنساني بين مختلف الحضارات في بناء الإنسان وإعداده. بينما تم استبعاد خمسة معايير.

ثالثاً: بناء البرنامج التدريسي القائم على معايير الحوار الحضاري في ضوء التصور الإسلامي لتنمية

العقلية العالمية لدى طلاب السنة الأولى بجامعة ببشة.

تم بناء البرنامج في ضوء الآتي:

- مراجعة الأدبيات التربوية والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع البحث وذلك لتحديد أهم الموضوعات التي ينبغي أن يشملها البرنامج التدريبي.
- عرض الموضوعات على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس بقسم المناهج وطرق التدريس؛ لإبداء

^(١) تم حساب النسبة المئوية لمعايير كل محور، بناء على نسبة اتفاق رأي المحكمين حول تلك المعايير، علماً بأن عدد المحكمين كان (١١) متخصصاً.

آرائهم حول أهمية الموضوعات التي يتضمنها البرنامج التدريسي، ومدى مناسبتها لموضوعه ومجاله.

— وضع تصور مقترح للبرنامج التدريسي، وذلك باتباع الخطوات التالية:

• **تحديد الهدف العام للبرنامج التدريسي المقترح:**

تمثل الهدف العام للبرنامج التدريسي المقترح في تنمية العقلية العالمية لدى طلاب السنة الأولى بجامعة بيشة.

• **تحديد الأهداف الإجرائية للبرنامج:**

- يتوقع في نهاية البرنامج أن يكون الطالب قادراً على أن:
- يسهم في نشر الخطاب الإسلامي الصحيح المبني على الوسطية والاعتدال.
- يقترح رؤى واستراتيجيات لمناقشة موضوعات الحوار العالمي.
- يقترح أساليب فاعلة لنشر الدين الإسلامي وبيان سماحته.
- يشارك في مناقشة القضايا الوطنية والاجتماعية والثقافية.
- يستخلص فكرة الجذور المشتركة للحضارات الإنسانية.
- يوضح أثر الحضارة العربية والإسلامية في الحضارات الأخرى وتأثيرها بها.
- يقدر حق الأفراد والشعوب في الاختلاف.
- يقترح آليات للتقارب الحضاري بين الشعوب.
- يقدر مساهمات الحضارات المختلفة في بناء الحضارة الإنسانية.

• **تحديد موضوعات المحتوى التعليمي للبرنامج:**

جدول (٢)

يوضح موضوعات البرنامج والخطة الزمنية لتطبيقه. (١)

م	الموضوعات	عدد المحاضرات	مكان التدريس
١	دور مركز الملك عبدالعزيز للحوار الوطني: الأهداف والبرامج.	٢	المجمع
٢	دور مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز العالمي للحوار بين أتباع الأديان والثقافات: الأهداف والبرامج.	٢	الأكاديمي للطلاب
٣	دور رابطة العالم الإسلامي: الأهداف والبرامج.	٢	بمقر
٤	جهود المملكة العربية السعودية في نشر ثقافة الحوار الحضاري.	٢	الجامعة.

وقد روعي عند صياغة محتوى البرنامج عدة إجراءات، أهمها:

- صياغة أهداف إجرائية لكل موضوع من الموضوعات.
- أن تكون المادة العلمية المختارة دقيقة ومن المصادر الأصلية.
- ارتباط المادة العلمية للمحتوى التعليمي بأهداف البرنامج.
- اشتراك الطلاب في تعلم محتوى البرنامج من خلال قيامهم بأنشطة مرتبطة بالمحتوى التعليمي.
- الاستفادة من البرامج التي قدمتها مراكز الحوار، مع مراعاة توجيهها لأهداف البرنامج.

• تحديد أهم طرق التدريس واستراتيجياته:

تنوعت طرق التدريس وفقا للموقف التعليمي، فاستخدمت طريقتا المناقشة والحوار في مجموعات تعاونية كبيرة، وأخرى صغيرة، كما استخدمت استراتيجيات تدريسية، منها: التعلم التعاوني، التدريس التبادلي، العصف الذهني، المناقشة، التساؤل الذاتي، وحل المشكلات.

تحديد أهم أنشطة التعليم والتعلم:

استخدمت أنشطة تعليمية وتعلمية، منها: دراسة القضايا المشتركة بين الحضارات الإنسانية، إعداد تقارير وأبحاث قصيرة، القراءات الموجهة، وحلقة نقاش حول موضوعات الحوار الحضاري.

(١) قُدمت الموضوعات في إطار المعايير المقترحة للحوار الحضاري في ضوء التصور الإسلامي، من خلال استثمارها في تعزيز الأبعاد الواردة في مقياس العقلية العالمية المطبق بهذا البحث، مع التركيز على مساهمات المملكة العربية السعودية ودورها في نشر ثقافة الحوار الحضاري وبرامجه، وتعزيز السلم العالمي، وفق الموضوعات الواردة بالجدول (٢).

تحديد أهم تقنيات التعليم:

جهاز عرض، بعض الصور والرسوم لبعض الحضارات، ومقاطع اليوتيوب وغيرها.

تحديد أهم طرق التقويم وأساليبه:

روعي في بناء البرنامج التنوع في أساليب التقويم وأدواته، بالإضافة إلى أوراق العمل الخاصة بكل موضوع، كما استخدمت أساليب متعددة، منها: أساليب التقويم البديل، مع مراعاة مراحل التقويم القبلي والبنائي والبعدي، كما طبق مقياس العقلية العالمية في نهاية البرنامج لمعرفة مدى تأثير البرنامج وتحقيق أهدافه.

ضبط البرنامج:

بعد الانتهاء من إعداد البرنامج المقترح تم عرضه في صورته الأولى على مجموعة من المتخصصين في المناهج وطرق التدريس، وأصول التربية، والدراسات الإسلامية؛ لإبداء الرأي حول مكوناته وإمكانية تحقيقها، ومدى صدق المحتوى التعليمي وكفايته؛ لتنمية العقلية العالمية لدى طلاب جامعة بيشة، ومدى ارتباطه بالأهداف المحددة، وملاءمة تقنيات التعليم وأساليب التقويم لطبيعة الموضوعات وأهدافها، وأساليب التدريس المستخدمة في البرنامج. وقد تم بناء البرنامج وفق ما أجمع عليه المحكمين.

تجربة البرنامج المقترح:

قام الباحث بتدريس البرنامج التدريسي المقترح للطلاب عينة البحث بالمجمع الأكاديمي بالمقر الأكاديمي للطلاب بمقر الجامعة في بيشة خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ١٤٣٨/١٤٣٩ هـ، بواقع لقاءين أسبوعياً يتراوح زمن اللقاء من ١:٣٠ - ٢:٠٠ ساعة، وفي نهاية كل موقف تعليمي يتم توزيع أوراق عمل فردية وجماعية؛ لتلخيص أهم المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات المستفادة من الموقف التعليمي، وقد وجهت جميع الأدوات لتصب في أبعاد مقياس العقلية العالمية.

إعداد مقياس العقلية العالمية:

- هدف المقياس: إلى قياس مؤشرات العقلية العالمية لدى طلاب السنة الأولى بجامعة بيشة.
- أبعاد المقياس: حدد الباحث عدداً من الأبعاد لمقياس العقلية العالمية في ضوء أدبيات البحث، وقد تمثلت هذه الأبعاد في: القيم المشتركة والثقافات الإنسانية، قضايا الأمن والسلام، قضايا

التنمية، التاريخ العالمي، وقضايا حقوق الإنسان والشعوب.

- التقدير الكمي للمقياس: حدد لكل عبارة أربع استجابات تبدأ بـ "دائماً" وتنتهي بـ "أبداً" وقد اقتضت المعالجة الإحصائية تقدير العبارات الموجبة طبقاً للمستوى (١، ٢، ٣، ٤)، والعبارات السالبة طبقاً للمستوى (٠، ١، ٢، ٣).

ضبط المقياس:

- صدق المقياس: للتحقق من صدق المقياس تم عرضه في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين لمعرفة آرائهم حول مدى سلامة عبارات المقياس وارتباطها بمفهوم العقلية العالمية وفق تعريف الباحث الإجرائي لها، وكذلك دقة الصياغة الإجرائية لعباراته، وقد أجرى الباحث تعديلات على صياغة بعض فقرات المقياس في ضوء ما اقترحه أغلب المحكمين.
- ثبات المقياس: تم تطبيق المقياس على عينة من طلاب جامعة بيشة بلغت (٢٠) طالباً بالسنة الأولى من غير العينة الأصلية للبحث، وقد استخدمت طريقة التجزئة النصفية، وتطبيق معادلة بيرسون لحساب معاملات الارتباط بين درجات العبارات الزوجية والعبارات الفردية، بلغ معامل الارتباط (٠,٨٣) وهو معامل ارتباط ذو دلالة عالية، كما قام الباحث بحساب ثبات المفردات باستخدام معامل ألفا كرونباخ، فوجد أن معامل ألفا بلغ (٠,٨٢)، مما يشير إلى ثبات المفردات، وقد بلغ معامل ألفا كرونباخ للمقياس (٠,٧٩)، وجميعها قيم مقبولة (أبو علام، ٢٠٠٦، ٤٨٣)، مما يدل على ثبات المقياس، وبذلك أصبح المقياس في صورته النهائية جاهزاً للتطبيق على عينة البحث، وقد بلغ العدد النهائي لعبارات المقياس (٥٠) عبارة.

جدول (٣)

توزيع مفردات المقياس على جوانبه في صورته النهائية

أبعاد المقياس	عدد المفردات	المفردات الموجبة	المفردات السالبة
القيم المشتركة والثقافات الإنسانية	١٠	١٠، ٢٧، ٨، ٢٣، ٢٤	٩، ٣٤، ٢٩، ٦، ٤٩
قضايا الأمن والسلام	١٠	٢٨، ٢٥، ١٢، ٤٣، ٤٦	٤٧، ١٤، ٢٢، ٤٦، ٣٨
قضايا التنمية	١٠	٢٠، ١٦، ٣٩، ٥٠، ٧	٤١، ٤، ٣٢، ٤٠، ٢٦
التاريخ العالمي	١٠	١٣، ١٨، ٣١، ٤٥، ٤٨	١١، ١٧، ٣٥، ٤٢، ١
قضايا حقوق الإنسان	١٠	٣٣، ٥، ٢، ١٥، ٢١	٣٧، ١٩، ٣٠، ٣، ٤٤

الدراسة الميدانية: رُعيت الخطوات التالية عند التطبيق الميداني:

١. اختيار عينة البحث:

تكون عينة البحث الحالي من (٢٠) طالباً بالسنة الأولى بجامعة بيشة -المجمع الأكاديمي- وقد تم اختيار هذه العينة عشوائياً من بين طلاب مجتمع البحث في التخصصات النظرية المسجلين في مقرر تعليم مهارات التفكير، وهو (متطلب جامعة ضمن خطة الفصل الأول من السنة الأولى).

٢. تطبيق تجربة البحث: وفق الخطوات التالية:

أ - التطبيق القبلي لمقياس العقلية العالمية:

تم تطبيق مقياس العقلية العالمية على عينة البحث قبل تدريس محتوى البرنامج المقترح، لمقارنة نتائج التطبيق القبلي بنتائج التطبيق البعدي للمقياس بعد تدريس البرنامج المقترح.

ب - تدريس البرنامج:

بدأ تطبيق البرنامج في الأسبوع الثاني من شهر جمادى الأولى للعام الجامعي ١٤٣٨/١٤٣٩ هـ، واستمر التطبيق ثمانية أسابيع، وقد تم تطبيق البرنامج بالمجمع الأكاديمي بجامعة بيشة بعد الحصول على الموافقات النظامية بذلك، وقد قام الباحث بتدريس البرنامج التدريسي.

ج - التطبيق البعدي لمقياس العقلية العالمية:

بعد الانتهاء من تدريس جميع موضوعات البرنامج، تم تطبيق مقياس العقلية العالمية على الطلاب عينة البحث، لمقارنة نتائج التطبيق البعدي بنتائج التطبيق القبلي للمقياس.

• نتائج البحث (عرضها ومناقشتها وتفسيرها):

بعد إجراء تجربة البحث، استخدم الباحث برامج (SPSS)، لاختبار (ت) للعينات المرتبطة؛ للتحقق من فروض البحث على النحو التالي:

الفرض الأول: يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس العقلية العالمية في بعد القيم العالمية والثقافات الإنسانية لصالح التطبيق البعدي للمقياس.

جدول (٤)

يوضح دلالة الفرق بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيق القبلي والبعدي للمقياس في بعد القيم العالمية والثقافات الإنسانية

المستوى	التطبيق	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة
القيم العالمية والثقافات الإنسانية	قبلي	٢٠	١٨,٦٠	١,٨	٣٧,٠٨٠	دالة عند مستوى (٠,٠١)
	بعدي	٢٠	٣٩,٦٥	١,١٦		

من خلال جدول (٤) يتضح ارتفاع مستوى الطلاب عينة البحث في التطبيق البعدي، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (٣٧,٠٨٠) بينما بلغت قيمة (ت) الجدولية (٢,٥٣) عند مستوى دلالة (٠,٠١) وهذا يعني قبول الفرض الأول.

ويعزو الباحث ذلك إلى تأثير محتوى البرنامج التدريسي وطرق تدريسه على تفكير الطلاب، ومؤكداً على ما تناوله الباحث في أدبيات البحث من أهمية تكامل الشعوب وتعاونهم في بناء الحضارة الإنسانية، كما يتفق مع ما أشارت إليه نتائج دراسات، منها: (إسماعيل، ٢٠١٤؛ و Andre, 2015؛ و Mario, 2015؛ وأحمد، ٢٠١٧) عن أهمية دور المناهج الدراسية في خلق تعزيز المسؤولية المشتركة في بناء الحضارة الإنسانية العالمية على أساس من القيم المشتركة، والتعاون المثمر، والحوار الإيجابي.

الفرض الثاني: يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس العقلية العالمية في بعد قضايا الأمن والسلام لصالح التطبيق البعدي للمقياس.

جدول (٥)

يوضح دلالة الفرق بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي للمقياس في بعد قضايا الأمن والسلام

المستوى	التطبيق	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة
قضايا الأمن والسلام	قبلي	٢٠	٧,٦٩	٠,٨٨	٢٦,٧١	دالة عند مستوى (٠,٠١)
	بعدي	٢٠	١٨,٣٢	٢,٢		

يتضح من جدول (٥) ارتفاع مستوى الطلاب عينة البحث في التطبيق البعدي، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (٢٦,٧١)، بينما بلغت قيمة (ت) الجدولية (٢,٥٣) عند مستوى دلالة (٠,٠١) وهي دالة عند هذا المستوى، مما يعني قبول هذا الفرض.

ويري الباحث أن ذلك قد يرجع إلى ما قدمه محتوى البرنامج التدريسي من تجارب تاريخية عن قضايا الأمن والسلام في الحضارة العربية والإسلامية، إضافة إلى دور بعض الهيئات بالملكة العربية السعودية مثل: مركز الملك عبدالعزيز للحوار الوطني، وبرامجه، ومركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز العالمي للحوار بين أتباع الأديان والثقافات، ورابطة العالم الإسلامي.

كما قد يرجع ذلك أيضاً إلى ما قدمه البرنامج من عرض لعطاء الحضارة العربية والإسلامية، ومدى استيعابها لمفاهيم التعددية الحضارية والثقافية وتجاربها في التعايش السلمي، ورؤيتها للمشكلات ذات الطابع العالمي. ويتفق هذا مع ما أشارت إليه دراسة (Merrifield, 2014) من أهمية الربط بين الحضارات العالمية وقضايا الأمن والسلام، كما يتفق هذا مع ما أقرته اليونسكو، وأكده ميثاق رابطة العالم الإسلامي، والمراكز الحوارية التي تتبناها المملكة العربية السعودية وتشرف عليها.

الفرض الثالث: يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيقين القبلي لمقياس العقلية العالمية في بعد قضايا التنمية لصالح التطبيق البعدي للمقياس.

جدول (٦)

يوضح دلالة الفرق بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي للمقياس في بعد قضايا التنمية

المستوى	التطبيق	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة
قضايا التنمية	قبلي	٢٠	٧,٥٤	١,٠١	٢٧,١١	دالة عند مستوى (٠,٠١)
	بعدي	٢٠	١٧,٢١	١,٣٤		

يتضح من جدول (٦) ارتفاع مستوى الطلاب عينة البحث في التطبيق البعدي للمقياس في بعد قضايا التنمية حيث إن قيمة (ت) المحسوبة (٢٧,١١)، بينما بلغت قيمتها الجدولية (٢,٥٣) وهي دالة عند مستوى (٠,٠١)، مما يعني قبول هذا الفرض.

وقد يرجع ذلك إلى أن محتوى البرنامج التدريسي قد ناقش أهم قضايا التنمية التي تشترك فيها الشعوب والتبادل التجاري بينها، وما ارتبط بذلك من نقل بعض المظاهر الحضارية والثقافية بينها، ما يعني تكامل الحضارات واستفادة كل منها من الأخرى.

ويتفق هذا مع ما دعا إليه ميثاق مكة للتضامن الإسلامي الذي أكد على أن حوار الحضارات هو السبيل إلى تحقيق ذلك (المصعبي، ١٤٣٨)، كما يتفق مع ما أشارت إليه دراسة مركز الحوار (٢٠١٨).

الفرض الرابع: يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي للمقياس في بُعد التاريخ العالمي لصالح التطبيق البعدي للمقياس.

جدول (٧)

دلالة الفرق بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي للمقياس في بعد التاريخ العالمي

المستوى	التطبيق	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة
التاريخ العالمي	قبلي	٢٠	٧,٢١	٠,٨٣	٤١,٠٤	دالة عند

المستوى	التطبيق	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة
	بعدي	٢٠	١٧,٨٨	١,٠٣		مستوى (٠,٠١)

يتضح من جدول (٧) ارتفاع مستوى الطلاب عينة البحث في التطبيق البعدي في بعد التاريخ العالمي حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (٤١,٠٤) مقارنة بقيمة (ت) الجدولية التي بلغت (٢,٥٣) عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يعني قبول هذا الفرض.

ويلاحظ أن بعد التاريخ العالمي نال أعلى قيمة تحققت في أبعاد المقياس المختلفة، وقد يرجع هذا إلى أن البرنامج قد أكد على التاريخ الحضاري من تاريخ الإنسانية، وتأثر كل حضارة وتأثيرها بالأخرى، فالتاريخ يمثل تراثاً إنسانياً مشتركاً، إذ هو رافد من الروافد التي ينهل منها تاريخ الإنسانية، ويتفق هذا مع ما أشارت إليه نتائج دراسات، منها: (FERENCE, 2006؛ وإسماعيل، ٢٠١٤؛ والحامد، ١٤٣٥؛ وأحمد، ٢٠١٧؛ والتركي، ١٤٣٨؛ والغامدي، ١٤٣٨)

الفرض الخامس: يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي للمقياس في بعد قضايا حقوق الإنسان والشعوب لصالح التطبيق البعدي للمقياس.

جدول (٨)

دلالة الفرق بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي للمقياس في بعد قضايا حقوق الإنسان والشعوب

المستوى	التطبيق	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة
قضايا حقوق الإنسان والشعوب	قبلي	٢٠	٥,٩٣	٠,٨٤	٣٦,٠٣	دالة عند مستوى (٠,٠١)
	بعدي	٢٠	٢٠,٠٤	٢,٠١		

يتضح من جدول (٨) ارتفاع مستوى الطلاب عينة البحث في التطبيق البعدي للمقياس، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (٣٦,٠٣) بينما بلغت قيمتها الجدولية (٢,٥٣) وهي دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يعني قبول هذا الفرض.

ويمكن إرجاع ذلك إلى أن البرنامج التدريسي المقترح قد ناقش في محتواه التقسيم الطبقي في بعض المجتمعات، ودعوة التشريع الإسلامي في إلغاء الرق والسمو بالإنسان وحفظ حقوقه وكرامته، وتتفق هذا مع ما جاء في أدبيات البحث الحالي عن التصور الإسلامي لحقوق الإنسان، ومن الأدلة على ذلك قوله تعالى: ﴿وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ وَحَمَلْنَاهُمْ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ وَرَزَقْنَاهُمْ مِنَ الطَّيِّبَاتِ وَفَضَّلْنَاهُمْ عَلَى كَثِيرٍ مِمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلًا﴾ [الاسراء: ٧٠].

كما يتفق هذا مع ما أشارت إليه نتائج دراسات، منها: (الحامد، ١٤٣٥؛ والمصعبي، ١٤٣٨) من تحديد مبادئ عامة للحوار بين الحضارات من أهمها احترام الكرامة الإنسانية بين جميع البشر وعدم التمييز ورفض انتهاك حقوق الأفراد والشعوب.

وللتحقق من فاعلية البرنامج تم حساب نتائج المقياس ككل بصورة إجمالية، حيث وجد فرق دال احصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي للمقياس من حيث الدرجة الكلية لصالح التطبيق البعدي للمقياس.

جدول (٩)

دلالة الفرق بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي للمقياس في الدرجة الكلية

المستوى	التطبيق	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة
الدرجة الكلية	قبلي	٢٠	٣٤,٢٤	٣,٢٣	٨١,٠٣	دالة عند مستوى (٠,٠١)
	بعدي	٢٠	٨٢,٥٨	٢,٨٣		

يتضح من جدول (٩) ارتفاع مستوى الطلاب عينة البحث في التطبيق البعدي للمقياس من حيث الدرجة الكلية، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (٨١,٠٣) بينما بلغت قيمة (ت) الجدولية (٢,٥٣) عند مستوى دلالة (٠,٠١) وهي دالة عند هذا المستوى، مما يعني فاعلية البرنامج التدريسي في تنمية العقلية العالمية لدى طلاب جامعة بيشة "عينة البحث".

ولتحديد درجة الدلالة العملية للنتيجة، تم حساب قيمة (٢٢) لنتائج التطبيقين القبلي والبعدي على الدرجة الكلية فكانت النتيجة (٠,٥٩) وهي قيمة ذات دلالة عملية عالية ومقبولة تربوياً؛ مما يدل على وجود أثر للبرنامج التدريسي القائم على معايير الحوار الحضاري في ضوء التصور الإسلامي في التطبيق البعدي لمقياس العقلية العالمية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة تربوياً بأن البرنامج التدريسي المقترح قد ساعد في تنمية عقلية الطلاب في جميع أبعاد المقياس؛ مما انعكس على تعزيز قيم الحوار الحضاري العالمي لدى الطلاب، وزاد إيمانهم بأهميته في عصرنا الحاضر للتقارب بين الحضارات وشعوبها، وهو ما يتفق مع أهداف المراكز الوطنية والعالمية للحوار التي تتبناها المملكة العربية السعودية، وكذلك مع أهداف ميثاق رابطة العالم الإسلامي، وميثاق هيئة الأمم المتحدة لحقوق الإنسان، وقد اتضح ذلك من خلال درجات الطلاب على مقياس العقلية العالمية في التطبيق البعدي، كما يتفق ذلك مع ما جاء في أدبيات البحث الحالي، وما أشارت إليه نتائج دراسات، منها: (FERENCE, 2006؛ و David, 2011؛ و marten, 2014؛ Mario, 2015؛ وإسماعيل، ٢٠١٤؛ والحامد، ١٤٣٥؛ والتركي، ١٤٣٨؛ والغامدي، ١٤٣٨؛ وأحمد، ٢٠١٧).

كما تؤكد هذه النتيجة أن الحوار الحضاري هو عملية إيجابية تهدف إلى التفاعل والتلاقح الحضاري؛ لتحقيق التواصل بين الحضارات، وجعله أداة للتفاهم بين الشعوب المختلفة، مما يكون اتجاهات إيجابية نحو الذات والآخرين، وينمي قدرة الطالب على المشاركة الفاعلة في بناء مجتمعه والانفتاح على الثقافات العالمية والوعي بالقضايا المعاصرة والمشاركة الإيجابية في الحضارة الإنسانية (علي، ٢٠١٣، ٢٤).

ملخص نتائج البحث:

تبين من مناقشة فروض البحث، فاعلية البرنامج التدريسي القائم على المعايير المقترحة للحوار الحضاري في ضوء التصور الإسلامي في تنمية العقلية العالمية لدى الطلاب عينة البحث في جامعة بيشة، في أبعاد مقياس العقلية العالمية المطبق في هذا البحث.

توصيات البحث:

- بناء على ما سبق من نتائج البحث، يوصي الباحث بما يلي:
- مراعاة المعايير المقترحة للحوار الحضاري في ضوء التصور الإسلامي عند بناء المحتوى التعليمي للمقررات بالمرحلة الجامعية.
- تقديم برامج تدريبية تسهم في ترسيخ ثقافة الحوار لدى الطلاب، وتعزيز قيم الوحدة الوطنية، وقبول الآخر والتعاون معه، وصولاً لتنمية العقلية العالمية لديهم.
- تقديم دورات تدريبية لتفعيل آليات الحوار الحضاري، لتوضيح الصورة الصحيحة للإسلام.

- عقد ندوات لتعزيز القيم والمبادئ والأخلاقيات المشتركة بين الأمم والثقافات المختلفة.
- توجيه الأنشطة والفعاليات الطلابية بالجامعة نحو تعزيز ثقافة الحوار الحضاري.
- تفعيل دور الجامعات في توعية الطلاب بأهمية الحوار الحضاري وتنمية مهاراته من خلال هيئاتها الإدارية والتدريسية.
- تدريب معلمي الدراسات الإسلامية بالمرحلة الثانوية في ضوء معايير التصور الإسلامي للحوار الحضاري.

مقترحات البحث:

- بناء على ما سبق من نتائج البحث، يقترح الباحث ما يأتي:
- دراسة تأثير الأنشطة الطلابية في تنمية العقلية العالمية لدى طلاب المرحلة الجامعية.
- تقويم المناهج الدراسية بالمراحل الدراسية المختلفة في ضوء معايير التصور الإسلامي للحوار الحضاري.
- دراسة فاعلية برنامج قائم على أبعاد حوار الحضارات في تنمية قيم المواطنة الرقمية لدى طلاب المرحلة الجامعية.

المراجع:

المراجع العربية:

أبو علام، رجاء محمود. (٢٠٠٦). *مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية*، ط٥، القاهرة: دار النشر للجامعات.

أحمد، أحمد محمد الصغير عمران. (٢٠١٧). برنامج مقترح في الجغرافيا للصف الأول الثانوي قائم على أدوات الجيل الثاني للويب لتنمية العقلية العالمية والمهارات المستقبلية والميل نحو التعليم الإلكتروني. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، ع: (٨٨)، ١٧٩-١٩٧.

إسماعيل، سماح محمد إبراهيم. (٢٠١٤). برنامج قائم على أبعاد حوار الحضارات لتنمية التفكير المستقبلي والوعي ببعض القضايا المعاصرة لدى الطلاب المعلمين بشعبة الفلسفة في كلية التربية. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، ع: (٦٥)، ٥٩-١٣١.

أغا، محمد. (٢٠١٠): رؤية تربوية للخروج من أزمة التطرف الفكري في المجتمع الفلسطيني بمحافظات غزة، *مجلة جامعة الأزهر بغزة، سلسلة العلوم الإنسانية*، مج: (١٢)، ع: (٢)، ٧٧٩-٨٢٩.

الاكليبي، مفلح دخيل. (٢٠١٧). المرجع الحديث في تدريس مقررات التربية الإسلامية: المفاهيم والتطبيقات، ط ٢، الرياض: مكتبة الرشد، ناشرون.

التركي، إبراهيم. (١٤٣٨). *حوار الحضارات والمضادات الفكرية*. ورقة عمل مقدمة إلى ندوة دور الجامعة في تعزيز حوار الحضارات، جامعة الملك خالد، خلال الفترة ١٤-١٥ / ٣ / ١٤٣٨هـ، أبها، السعودية.

الجمال، علي. (٢٠٠٧). فاعلية وحدة مقترحة بمنهج التاريخ الإسلامي بالمرحلة الإعدادية قائمة على قيم المواطنة في تنمية الوعي بالمسؤولية الاجتماعية والتعايش مع الآخر لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. القاهرة، *الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، ع: ١٣، ٦٧-١٠٢.

الحامد، خالد، مفلح عبد الله. (١٤٣٥). *مبادئ للحوار مع المخالف للحق في ضوء مبادرة خادم الحرمين*

"وتأصيلها في السنة النبوية. بحث مقدم في مؤتمر الحوار وأثره في الدفاع عن النبي -ﷺ-
الذي عقد بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض، خلال الفترة من ٧-
١٤٣٥/٢/٨، كتاب المؤتمر: ٢٣٢٩-٢٣٧٨.

الحولي، عبدالله. (٢٠٠٧). الأصول الاجتماعية والفلسفية للتربية، ط٢، كلية التربية، فلسطين:
الجامعة الإسلامية.

خليفة، محمد. (٢٠٠٨). كيف نؤهل المعلمين والمتعلمين في عصر العولمة؟ الرياض: وزارة التربية
والتعليم، مجلة المعرفة، ع: (١٦٣)، ٥٣-٥٨.

شان، محمد نورد. (١٤٢٣). موقف الإسلام من الحضارات الأخرى. ندوة الإسلام وحوار الحضارات،
مكتبة الملك عبدالعزيز، الرياض، السعودية.

شحاته، حسن، والنجار، زينب. (٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية والنفسية، القاهرة: الدار المصرية
اللبنانية.

عبد المؤمن، محمد السعيد. (١٤٢٣). مدخل إسلامي لحوار الحضارات. ندوة الإسلام وحوار
الحضارات، الرياض: مكتبة الملك عبدالعزيز، السعودية.

العبيد، إبراهيم عبدالله. (٢٠١٧). تعزيز ثقافة الحوار ومهاراته لدى طلاب المرحلة الثانوية الدواعي
والمبررات والأساليب "دراسة وصفية تحليلية مع صيغة مقترحة"، ط٣، الرياض: مركز الملك
عبد العزيز للحوار الوطني.

العلواني، طه جابر. (٢٠٠٣). الخصوصية والعالمية في الفكر الإسلامي المعاصر، قضايا إسلامية
معاصرة، ط١، بيروت: دار الهادي.

علي، هشام عاطف أحمد. (٢٠١٣). تقويم مناهج التاريخ بمرحلة التعليم الأساسي في المدارس المصرية
والأجنبية في ضوء أبعاد الحوار الحضاري، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية،
جامعة عين شمس.

العمرى، حسن محمد. (٢٠١٧). أثر استخدام الصفوف الافتراضية في تنمية مهارات الحوار

والتحصيل الدراسي والاتجاه نحو المقرر لدى طلبة كلية الشريعة في جامعة القصيم. مجلة جامعة القدس، فلسطين: مج: (٦)، ع: (١٩)، ٣١-٤٧.

الغامدي، عبد الله. (١٤٣٨). *التعايش الديني والاجتماعي بين الحضارات في ضوء تعاليم الإسلام*. ورقة عمل مقدمة إلى ندوة دور الجامعة في تعزيز حوار الحضارات، جامعة الملك خالد، ١٤-١٥/٣/١٤٣٨هـ، أبها، السعودية.

الكيلاني، ماجد. (١٤٠٩). *فلسفة التربية الإسلامية*، ط١، مكة المكرمة: مكتبة الهادي. مركز الملك عبدالعزيز للحوار الوطني. (٢٠١٨). *التعايش في المجتمع السعودي*. مجلة الحوار: مجلة فكرية ثقافية فصلية، ع: (٣١)، ١٤-١٦.

مركز الملك عبد الله بن عبدالعزيز العالمي للحوار بين أتباع الأديان والثقافات "كايسيد" استرجعت من: <https://www.kaiciid.org/ar> بتاريخ ٢٠١٨/١٢/١٨.

المصعبي، فاطمة. (١٤٣٨). *التعايش الديني والثقافي بين أتباع الحضارات*. ورقة عمل مقدمة إلى ندوة دور الجامعة في تعزيز حوار الحضارات، جامعة الملك خالد، خلال الفترة ١٤-١٥/٣/١٤٣٨هـ.

الوحش، هالة مختار. (٢٠١٧). *مدى ممارسة ثقافة الحوار لدى طلاب جامعة بيشة وسبل تعزيزها*. مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، كلية التربية، جامعة عين شمس، مج: (٤١)، ع: (٣)، ٩٣-١٤.

يوسف، أحمد الشوادفي محمد. (٢٠١٠). *تصور مقترح لمناهج التاريخ بالمرحلة الثانوية العامة في ضوء مرجعيات مقترحة للحوار الحضاري العالمي وأثره في تنمية العقلية العالمية*، مصر: مجلة الجمعية للدراسات الاجتماعية، ع: (٢٦)، ٨٥-١٤.

المراجع الأجنبية: References

Andre, Francisco, G (2015): *Peace in The Mind of Youth*, International Understanding at school, Paris, UNESCO Center Press.

David, H. (2011): *Multicultural Social Studies: Schools as Places for Examining and Challenging in quality*, State University of New York Press.

- Ference, Ruth (2006): "Building and Sustaining Short-Term Cross-Cultural Immersion Programs in Teacher Education", Journal Articles; Reports - Descriptive, v3, p.11, 24.
- Golay, " P, A. (2006). The effects of study abroad on the development of global - mindedness among students enrolled in international programs at Florida State University.
- Hassard, J. (1997). Teaching Students to Think Globally, Journal of Humanistic Psychology, 37 (1), p.24.
- Hefter, M.; Berthold, K.; Renkl, A; Riess, W; Schmid, S. & Fries, S. (2014). Effects of a training intervention to foster argumentation skills while processing conflicting scientific positions Instr Sci, 42:929–947.
- Mario, A. (2015): Global Education and Global Responsibility, The Theatrical and Historical Limits of International Society, Millennium, Journal of International Education, vol.12 no.3 45-47.
- Marten, S (2014):"Tariff Issues in the Uruguay Round: Features and Remaining Issues "Journal of World Trade Law, vol.29, no.3.pp.85-90.
- Merrifield, M. (2014): Infusing Global Perspectives into The Social Studies Curriculum, State University of New York Press.
- Moturi, S. Prasada, I.& Digumarti, B. (2004): Methods of Teaching History, Discovery Publishing House, New Delhi.
- United Nation, (U.N.) (2009): World Concerns and The U.n.8th end, Education Information Programs, Department of Public Information, New York.
- UNESCO (2004): Seeds for Peace, The Role of Pre -School Education, international Understanding and Education for Peace, Paris UNESCO Center Press.
- UNESCO (2008): Seeds for Peace, The Role of Pre- School Education, International Understanding and Education for Peace, Paris, UNESCO Center press.
- United Nation. (U.N.) (1998): United Nation Year of Dialogue among Civilization, The General Assembly, Adopted without a vote in 4 November, pp 18,20, Available at: <http://www.un.org>.